

**T.C. KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
MÜZİKOLOJİ ANASANAT DALI  
PERFORMANS SANAT DALI**

**ÖZENGEN (AMATÖR) MÜZİK EĞİTİMİ ALAN  
ÖĞRENCİLERİN MÜZİKAL MOTİVASYON DÜZEYLERİNİN  
ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**HÜSEYİN BİLEN**

**KOCAELİ 2020**

**T.C. KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
MÜZİKOLOJİ ANASANAT DALI  
PERFORMANS SANAT DALI**

**ÖZENGEN (AMATÖR) MÜZİK EĞİTİMİ ALAN  
ÖĞRENCİLERİN MÜZİKAL MOTİVASYON DÜZEYLERİNİN  
ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Hüseyin BİLEN**

**Tez Danışmanı: Doç. Dr. Ümit Kubilay CAN**

**Tezin Kabul Edildiği Enstitü Yönetim Kurulu Karar ve No: 29.07.2020/18**

**KOCAELİ 2020**

## ÖNSÖZ

Bu araştırma ile özengen müzik eğitimi kurumlarında çalgı eğitimi alan öğrencilerin müzikal motivasyonları nesnel bir bakış açısı ile değerlendirilmeye çalışılmıştır. İstanbul'un farklı demografik semtlerinde özengen müzik eğitimi alan öğrencilere ulaşılarak müzikal motivasyon düzeyleri belirlenmiştir. Bu çalışmanın müzik eğitimi alanına nitelikli bir kaynak olması ümit edilmektedir.

Lisans dönemimde derslerine keyifle katıldığım ve yüksek lisans tez aşamam boyunca üzerimde büyük bir emeği olan, bana destek olan ve her türlü bilgisini benden esirgemeyen değerli hocam Doç. Dr. Ümit Kubilay CAN'a, Lisans dönemim boyunca sanat yaşamına dair her türlü destek sağlayan hocalarım Dr. Öğr. Üyesi Neşe GRANÇER OKAY'a, Öğr. Gör. Behzat Cem GÜNENÇ'e, ve Dr. Öğr. Üyesi Hakan BAĞCI'ya teşekkür ederim.

## İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	i
İÇİNDEKİLER.....	ii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT.....	v
TABLO LİSTESİ.....	vi
GİRİŞ.....	1

## BİRİNCİ BÖLÜM

1.1.PROBLEM.....	2
1.2.AMAÇ.....	2
1.3.ÖNEM.....	3
1.4.VARSAYIMLAR.....	3
1.5.SINIRLILIKLAR.....	3

## İKİNCİ BÖLÜM

2.KURAMSAL ÇERÇEVE.....	4
2.1. TÜRKİYE'DE MÜZİK EĞİTİMİ.....	4
2.1.1. GENEL MÜZİK EĞİTİMİ.....	5
2.1.2. ÖZENGEN MÜZİK EĞİTİMİ.....	6
2.1.3. MESLEKİ MÜZİK EĞİTİMİ.....	7
2.2. ÖZENGEN MÜZİK EĞİTİMİNDE ÇALGI ÇEŞİTLİLİĞİ VE YAŞ GRUPLARI.....	8
2.2.1. ÖZENGEN MÜZİK EĞİTİMİNDE ÇALGI EĞİTİMİ.....	15
2.3. MOTİVASYON.....	17
2.3.1. MOTİVASYONDA TEMEL KAVRAMLAR.....	19
2.3.1.1. İHTİYAÇLAR.....	19
2.3.1.2. DÜRTÜ.....	19
2.3.1.3. DAVRANIŞ.....	20
2.3.1.4. HEDEF.....	20

2.3.2. MOTİVASYON ÇEŞİTLERİ.....	20
2.3.2.1. İÇ MOTİVASYON.....	21
2.3.2.2. DIŞ MOTİVASYON.....	21
2.4. İLGİLİ ÇALIŞMALAR.....	22

### ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3.YÖNTEM.....	24
3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ.....	24
3.2. ÇALIŞMA GRUBU.....	24
3.3. VERİ TOPLAMA TEKNİKLERİ.....	26
3.3.1. KİŞİSEL BİLGİLER FORMU.....	26
3.3.2. MÜZİKAL MOTİVASYON ÖLÇEĞİ.....	27
3.4.VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ VE YORUMLANMASI.....	29

### DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4.BULGULAR VE YORUM.....	33
4.1. ÖĞRENCİLERİN MÜZİKAL MOTİVASYON DÜZEYLERİNE YÖNELİK BULGULAR .....	33
4.2. ÖĞRENCİLERİN MÜZİKAL MOTİVASYON DÜZEYLERİ İLE DEMOGRAFİK ÖZELLİKLERİNE İLİŞKİN BULGULAR.....	37

### BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ ve TARTIŞMA.....	60
ÖNERİLER.....	66
KAYNAKÇA.....	68
EKLER.....	73
EK 1. Kişisel Bilgiler Formu.....	73
EK 2. Müzikal Motivasyon Ölçeği.....	74

## ÖZET

Son yıllarda özengen müzik eğitimi kurumlarından müzik dersi alan öğrencilerin sayısı her geçen gün artmaktadır. Bu çalışmada İstanbul'un farklı semtlerinde özengen müzik eğitimi alan öğrencilerin müzikal motivasyon düzeylerini incelemek amaçlanmaktadır.

Özengen kurumlarda verilen müzik derslerinin öğrenci üzerindeki etkilerinin incelenmesi ve araştırılması önem arz etmektedir. Bu araştırma içerisinde, İstanbul'da özengen müzik eğitimi alan öğrencilerin müzikal motivasyonları çeşitli değişkenler doğrultusunda incelenmiştir. Veri toplama aracı olarak iki bölümden oluşan müzikal motivasyon ölçeği kullanılmıştır. Birinci bölüm öğrencinin kişisel bilgileri hakkında bilgilere ulaşmamızı sağlarken (cinsiyet yaş vb.), ikinci bölüm ise müzikal motivasyonlarını ölçmeyi amaçlamaktadır.

Çalışma grubunun yaş aralığı 7 yaş ve altı ile 15 yaş ve üstü olarak belirlenmiştir. Müzikal motivasyon ölçeği Google Drive üzerinden internet yolu ile Kadıköy, Maltepe, Kartal, Ataşehir, Tuzla, Gaziosmanpaşa, Şişli, Fatih ve Küçükçekmece ilçelerinde yaşayan 134 öğrenciye ulaştırılmıştır.

Araştırmanın sonucunda amatör müzik eğitimi alan öğrencilerin müzikal motivasyon düzeylerine bakıldığında, genel düzeyde “Oldukça Önemli”, çaba sarf etme, yetenek ve müzik algısı ve duyguları/hisleri alt boyutlarında “Oldukça Önemli”, sınıf ortamı ve çevresel faktörleri ve müzikle ilgili geçmişin olması alt boyutlarında ise “Önemli” düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin müzikal motivasyon düzeylerinin demografik özelliklerine göre ilişkisine bakıldığında, cinsiyet, yaş, haftalık çalgı saati, solfej dersi alıp almadığı, konserde yer alıp almaması, uluslararası sınavlara katılıp katılmadığı, ailede müzik ile ilgilenen bireyler olup olmadığı, 2. bir çalgı çalıp çalmadığı, konsere gitme sıklığı, dinlediği müzik türü, müzik ile ilgili dergi gazete vb. yayınları takip edip etmediği değişkenleri arasında anlamlı farklılıklar oluşturduğu tespit edilmiştir.

Anahtar kelimeler: Müzikal motivasyon, özengen müzik eğitimi, müzik eğitimi.

## ABSTRACT

In the recent years, the number of students taking music lessons from amateur music education institutions has been gradually increasing. In this study, it is aimed to examine the musical motivation levels of students who have been educated in different districts of Istanbul.

This study attaches importance to examine and analyze the effects of music lessons, conducted in amateur institutions, on students. In this research, the musical motivation of students receiving amateur music education in Istanbul is examined in accordance with various variables. The musical motivation scale consisting of two parts is utilized as a data collection tool. While the first part enables us to access information about the student's personal information (such as gender, age, etc.), the second part aims to evaluate their musical motivations.

The age range of the study group is determined as seven years and below, and fifteen years and above. The musical motivation scale is delivered to one hundred thirty-four students living in Kadıköy, Maltepe, Kartal, Ataşehir, Tuzla, Gaziosmanpaşa, Şişli, Fatih, and Küçükçekmece districts through Google Drive on the Internet.

Considering the musical motivation levels of the students receiving amateur music education; the results of this research show that in general level it is "Very Important", in the sub-dimensions of making effort, talent and perception of music and their feelings / emotions it is "Very Important", in the sub-dimensions of classroom environment, environmental factors, and the musical background it is "Important". When taking the relationship of the musical motivation levels of the students and the demographic characteristics into consideration, it is determined that significant differences exist between the variables in terms of gender, age, the performance of weekly instrument hours, the frequency of the solfege lessons, the participation in the concert, the attendance to the international exams, the musical background in the family, the performance of the second instrument, the attendance to the concerts, the musical preference, chasing music related publications such as magazines, newspapers.

Keywords: Musical motivation, amateur music education, music education.

## TABLO LİSTESİ

<b>Tablo 1.</b> Öğrencilerin demografik özelliklerine yönelik frekans ve yüzde dağılımı.....	25
<b>Tablo 2.</b> Müzikal Motivasyon Ölçeğine ilişkin güvenirlik analizi sonuçları.....	28
<b>Tablo 3.</b> Müzikal Motivasyon Ölçeği puanlarının normallik dağılımı.....	31
<b>Tablo 4.</b> Öğrencilerin müzikal motivasyon düzeylerine yönelik puanları.....	34
<b>Tablo 5.</b> Öğrencilerin müzikal motivasyon düzeylerinin cinsiyete göre karşılaştırılması.....	37
<b>Tablo 6.</b> Öğrencilerin müzikal motivasyon düzeylerinin yaşa göre karşılaştırılması.....	39
<b>Tablo 7.</b> Öğrencilerin müzikal motivasyon düzeylerinin haftada yapılan çalgı dersi saatine göre karşılaştırılması.....	42
<b>Tablo 8.</b> Öğrencilerin müzikal motivasyon düzeylerinin solfej dersi almasına göre karşılaştırılması.....	44
<b>Tablo 9.</b> Öğrencilerin müzikal motivasyon düzeylerinin bir konser etkinliğinde çalgısıyla yer almasına göre karşılaştırılması.....	46
<b>Tablo 10.</b> Öğrencilerin müzikal motivasyon düzeylerinin uluslararası bir sınava girmesine göre karşılaştırılması.....	48
<b>Tablo 11.</b> Öğrencilerin müzikal motivasyon düzeylerinin ailede müzikle uğraşan birinin olmasına göre karşılaştırılması.....	50
<b>Tablo 12.</b> Öğrencilerin müzikal motivasyon düzeylerinin ikinci bir çalgı çalmalarına göre karşılaştırılması.....	52
<b>Tablo 13.</b> Öğrencilerin müzikal motivasyon düzeylerinin konsere gitme sıklıklarına göre karşılaştırılması.....	53
<b>Tablo 14.</b> Öğrencilerin müzikal motivasyon düzeylerinin ağırlıklı olarak dinledikleri müzik türüne göre karşılaştırılması.....	55
<b>Tablo 15.</b> Öğrencilerin müzikal motivasyon düzeylerinin müzikle ilgili yayımları okumasına göre karşılaştırılması.....	57
<b>Tablo 16.</b> Öğrencilerin müzikal motivasyon düzeylerinin demografik özelliklerine göre karşılaştırılmasına yönelik özet tablo.....	59

## GİRİŞ

Sanat ve müzik bir ülkenin çağdaş medeniyetler seviyesine ulaşmasındaki en önemli etkenlerden birisidir. Bu konuda Ulu Önderimiz Mustafa Kemal Atatürk şöyle söylemektedir: “Sanatsız kalan bir milletin hayat damarlarından biri kopmuş demektir.”

Müzik eğitimi, temelde, bir müziksel davranış kazandırma, müziksel bir davranış değiştirme ve geliştirme sürecidir. Bu süreçte daha çok, eğitim gören bireyin kendi müziksel yaşantısı temel alınır. Bu temele göre belirli hedefler doğrultusunda sistemli bir yol izlenir ve hedeflere ulaşılır. Birey müzik eğitimi yoluyla birlikte çevresi ve arkadaşları ile daha sağlıklı ve etkili bir iletişime sahip olması beklenir (Uçan, 2018, s.11).

Müzik eğitimi kendi içerisinde genel, özengen (amatör) ve mesleki müzik eğitimi olarak üç başlık altında incelenir; Bunlardan genel müzik eğitimi, anasınıfı ve ilkokul gibi eğitim-öğretim kurumlarında zorunlu ders olarak öğrencilere verilmektedir. Özengen müzik eğitimi ise bireyin ya da öğrencinin müziğe veya çalgı çalmaya duyduğu ilgi nedeniyle ders almak için gittiği müzik kurumlarında amatör müzik eğitimi olarak işlenmektedir. Son olarak mesleki müzik eğitimi, bireyin kendini müzik alanında mesleki yeterliliğe ulaştırması için yetenek sınavlarına girerek lise veya üniversitede profesyonel bir müzik eğitimi almasıdır.

Müzik ile amatör olarak ilgilenen bireyler ders almak için özengen müzik eğitimi veren kurumlara yönelmektedirler. Özengen müzik eğitimi veren kurumlarda, çeşitli yaş gruplarına göre çalgı eğitimi verilmektedir. Çalgı derslerini incelediğimizde ise; daha çok piyano, gitar, ukulele, keman, flüt, bateri gibi çalgıların ders içeriklerinde yer aldıkları görülmektedir.

## BİRİNCİ BÖLÜM

### 1.1.Problem

Türkiye’de mesleki ve genel müzik eğitimlerinin yanında özengen (amatör) müzik eğitimi veren kurumlar da çalgı eğitiminde önemli bir role sahiptir. Son yıllarda özengen müzik eğitimi kurumlarına ilginin daha da arttığı görülmektedir. Bu talep doğrultusunda kurumların niceliği açısından gözlenir bir artış olduğu, niteliği açısından ise farklı müzik türlerini kapsayan öğretmen ve çalgı çeşitliliği, farklı sanat dallarına da olanak sağlanması gibi imkanlarını genişlettikleri görülmektedir. Özengen müzik eğitimi kapsamına alan çalışmaların ve müzikal motivasyon ile ilgili çalışmaların son yıllarda yetersiz oluşu dikkat çekmektedir.

Müzikte gelişme ve ilerleme sağlanabilmesi için müzikal motivasyonun gerekliliği oldukça önemli bir konudur. Genel, özengen ve mesleki müzik eğitiminde bireyin motive olması, çalgı öğrenimini kolaylaştırmakta ve keyifli bir şekilde öğrenmesini sağlamaktadır. Müziği meslek olarak yapmak isteyen ve müzik ile amatör anlamda uğraşan bireylerin, müzikte ilerleme sağlayabilmeleri için içsel motivasyon kaynağına sahip olmaları gerektiği düşünülmektedir. Bu nedenle bütün eğitim türleri arasında motivasyon önemli bir yer tutmaktadır. Bu araştırmada özengen müzik eğitimi alan öğrencilerin müzikal motivasyonlarının ne düzeyde olduğu konusu çalışmanın problemi olarak belirlenmiştir.

### 1.2. Amaç

Bu araştırmada, özengen müzik eğitimi alan öğrencilerin müzikal motivasyon düzeylerinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Özengen müzik eğitimi alan öğrencilerin genel ve alt boyutlarda müzikal motivasyon düzeyleri nedir?

2. Öğrencilerin müzikal motivasyon düzeylerinin demografik özelliklerine (cinsiyet, yaş, haftalık çalgı dersi, solfej dersi alıp almamaları, konser etkinliklerinde yer alıp almamalarına, uluslararası sınavlara girip

girmediklerine, müzik ile ilgilenen bir aileye sahip olup olmamalarına, ikinci bir çalgı çalıp almamalarına, konsere gitme sıklıklarına, dinledikleri müzik türlerine, müzik ile ilgili dergi, gazete vb. yayınları okuyup okumadıklarına) göre farklılık göstermekte midir?

### 1.3. nem

Araştırma sonuçları, Türkiye’de özengen müzik eēitiminin ne düzeyde olduēu hakkında fikir vereceēi gibi özengen müzik eēitiminde bundan sonra neler yapılabilir konusuna da ışık tutacaēı düşünülmektedir.

### 1.4. Varsayımlar

Bu araştırmada,

1. ērencilerin müzikal motivasyon leēine verdikleri cevaplarda içten ve samimi oldukları,
2. Araştırma kapsamında yer alan özengen müzik eēitimi kurumları, İstanbul’da yer alan tüm kurumları temsil ettiēi varsayılmaktadır.

### 1.5. Sınırlılıklar

Bu alışma, İstanbul’un Kadıköy, Maltepe, Kartal, Ataşehir, Tuzla, Gaziosmanpaşa, şişli, Fatih ve Küçükçekmece ilçelerinde özengen müzik eēitimi veren kurumların ērencileri ile sınırlandırılmıştır.

## İKİNCİ BÖLÜM

### 2. KURAMSAL ÇERÇEVE

#### 2.1. Türkiye’de müzik eğitimi

Her kültürün zamanda yer alabilmesini ve ilerlemesini sağlayan çeşitli etkenler vardır. Kültürümüzü gelecek kuşaklara aktarabilmemiz için bu etkenleri sağlayabilmemiz önemlidir. Bunlar kültürün yaşanmışlığı, düzeni, çevresel durumu ve oluşumu etkenleridir. Gelecek kuşaklara aktarılan kültür her daim canlı kalmaya ve yaşamaya da dayanıklıdır. Kültürlerin aktarılması için sanat bu noktada önemli bir yer tutmaktadır (Büyükcengiz, 2019).

Kültürümüzü, sanat ve müzik yolu ile gelecek kuşaklara aktararak canlı kalmasını sağlayabiliriz. Bu noktada müzik eğitiminin rolü oldukça büyüktür. Akkol (2014)’a göre “Bir sanat ve aynı zamanda bir bilim olan müzik toplumsal bir olgudur. Müzik toplum tarafından inşa edilmiştir. Aynı zamanda müziğin toplumu dönüştürücü etkisi vardır. Toplumı dönüştürücü etkisi göze alındığında müzik eğitiminin toplumun inşa sürecinde etkin bir araç olduğu tanımına ulaşılabilir.” (s.62).

“Müzik eğitimi oluşturulan ve belirleyen en temel öğeler arasındaki ilişkiler çok yalın ve kısa olarak şöylece belirlenir: Öğrenci, belli niteliklerle donanmış olarak belli bir müzik öğrenme-öğretme sürecine girer, ilgi müzik öğretim programı ve ondan kaynaklanan öğretim planı uyarınca oluşturulan belli bir öğretim ortamında belli niteliklerle donanık müzik öğreticisine verilen öğretim hizmeti kılavuzluğunda belli bir öğretim durumuyla etkileşir, onun ürünü olarak yeni bir davranış kazanır ve böylece süreç, öğrenci davranışında beklenen değişiklikle sona erer.” (Uçan 1995, Akt. Parasız 2001 s.2)

Ülkemizde müzik hayatı, çeşitli ve farklı müzik türleriyle çok amaçlı bir görüntü sergilemektedir. Müzik eğitimi, temelde, genel müzik eğitimi, özengen (amatör) müzik eğitimi ve mesleki müzik eğitimi olmak üzere üç ana kola ayrılıp gerçekleştirilir. Genel müzik eğitimi, müzik ilgisi ve yeteneği ile ilgili bir durum değildir. Okullarda zorunlu ders olarak müfredatta yer alır. Örgün öğretim programlarında genel müzik eğitimi uygulanmaktadır. Özengen (amatör) müzik eğitimi, isteğe bağlı olarak yapılır ve kişi kendi isteğiyle öğrenmek için harekete geçer.

Mesleki müzik eğitimi ise, müziği meslek olarak seçmek isteyen bireylere verilen eğitimin adıdır. Bu kişiler belli sınavlar yoluyla seşilerek ilgili müzik bölümlerine kabul edilir. Güzel sanatlar fakülteleri, konservatuvarlar, eğitim fakülteleri müzik bölümleri ve güzel sanatlar liseleri gibi örgün öğretimin olduğu yerlerde uygulanır. Genel müzik eğitimi, amatör ve mesleki müzik eğitiminin temeli olup, kişiyi amatör ve mesleki müzik eğitimine hazırlar. (Biber, 2001)

### **2.1.1. Genel müzik eğitimi**

Genel müzik eğitimi, küçücük yaşlardan itibaren (anaokulu vb.) başlamak üzere tüm bireylerin zorunlu eğitim iēerisinde, temel müzik eğitiminin ve müzikal kltrlenmenin amaē edinildiği bir müfredat çerēevesinde aldıkları eğitime denir. (Oktay, 2017)

Müzik, yaygın eğitim yoluyla yaşamımızın her alanında, her ortamda, bireyin ilgi, alaka, duyarlılık düzeyi ile birlikte en basitten en karmaşığa sistematik biēimde öğrenilir. Müzik eğitimi, bireyin fiziksel, duygusal ve zihinsel gelişimine katkı sağlamaktadır. Genel müzik eğitimi öğrencinin yaratıcılığını, doğaçlama yeteneğini, kuramsal bilgisini ve seslendirme yeteneğini geliştirmek iēin oluşturulan bir etkinlikler bütünüdür. Örgün eğitim süresince bireyin müzik alanında eğitilebilmesi iēin; ęalđı ęalabilme, müziksel bilgi, müziksel kişilik, müzik üretebilme, şarkı söyleyebilme, müzikten yararlanabilme etkinliklerine yönelik öğrenmelerin gerēekleřmesi hedeflenir. (Altın, 2019)

Örgün ğretim programları olan anasınıfı ve ilköğretim gibi eğitim kurumlarında zorunlu ders olarak gösterilen ve anlatılan müzik dersleri genel müzik eğitimi adı altında uygulanmaktadır. Maalesef lkemizdeki ortaöğretim (lise) kurumlarının tamamında zorunlu değildir. Müzik dersi bazı okullarda seēmeli olarak verilirken bazı okulların müfredatında ise bulunmamaktadır. Müzik, ğrencilerin derslerindeki verimliliğinin artması aēısından önemli olan bir derstir ve zorunlu olarak öğrencilerin eğitim-ğretim gördükleri okullarda öğretilmesi gerekmektedir. Uēan (2018)'a göre "Genel Müzik Eğitimi, iç-meslek, okul, bölüm, kol-dal ve program türü ve ayrımı gözetmeksizin, her düzeyde, her aşamada, herkese yönelik olup, sağlıklı ve

dengeli bir “insanca yaşam” için gerekli asgari ortak müzik kültürünü, bireylere kazandırmayı ve öğretmeyi amaçlamaktadır ve bu eğitim günümüze uyum sağlamamız açısından herkes için zorunlu olmalıdır. Ülkemizde ilköğretim öncesi anasınıfları ve ilkokul-ortaokul düzeylerinde zorunlu olduğu halde, ortaöğretim(lise) ile üniversite düzeylerinde zorunlu hale getirilmemiştir.” (s.34). Bireylerin ve toplumların gelişimi açısından son derece önemli olan müzik eğitimi, ülkemizdeki bütün eğitim ve öğretim kurumlarında zorunlu olmalıdır. Sanat toplumun gelişimi açısından son derece önemli bir yapıtaşdır.

### **2.1.2. Özengen müzik eğitimi**

“Özengen Müzik Eğitimi, genel müzik eğitimiyle yetinmeyip müziğe ya da bir çalgıya özengence(amatörce) ilgiliyle, istekle veya gönüllülükle ilgilenmektir. Ayrıca etkin bir müziksel katılım ve keyif sağlamak ve bunu olabildiğince sürdürüp geliştirmek için gerekli müziksel davranışlar kazandırmayı amaçlar (Uçan, 2018, s.35).

Özengen müzik eğitimi özel kurslar, belediye kursları (ismek, busmek vb.) ve halk eğitimi merkezleri tarafından sağlanmaktadır. Müziği ya da herhangi bir çalgıyı öğrenmek isteyen bir birey, bu kurum ve kuruluşlara giderek buralardan özengen müzik eğitimi alabilmektedir. Özengen müzik eğitimi tamamen kişinin içsel motivasyonu ile ilgilidir. Müziği öğrenmek, enstrüman çalmak veya bir koro’da korist olarak bulunmak bireyin kendi isteğiyle gerçekleştirdiği ve motive olarak devam ettirdiği bir durumdur.

Müzikle amatör olarak ilgilenen bireyler diğer insanlar ile iletişim kurma ve sosyalite açısından bir gelişme gösterirler. Sanat ve müzik, insanları birbirine bağlayarak sosyal hayatımızın ve ilişkilerimizin gelişmesini sağlar. Say’a (2001) göre; Mithat Fenmen bu konuda şöyle söylemektedir: “Müzik, arkadaşlığın bir simgesidir. Müzikle ilgilenenler, şefkat, sevgi, dostluk ve iyi insan olmanın sırlarını en güçlü değerlendirebilenlerdir. Nasıl ki bir düo, trio, kuartet, bir kentet ve bir orkestra birçok çalgının birliğinden, anlaşmasından oluşuyorsa, bu çalgıları çalanların da bu kaynaşmada büyük rolü bulunduğu açıktır.”(s.82).

Bireylerin gelişimi ve sosyalleşmesi için sanat ve müzik son derece önemlidir. Sanat ve müzik bir ülkenin çağdaş medeniyetler seviyesine ulaşmasındaki en önemli etkenlerden birisidir. Bu konuda Ulu Önderimiz Mustafa Kemal Atatürk şöyle söylemektedir: “Sanatsız kalan bir milletin hayat damarlarından biri kopmuş demektir.” Ülkemizin önemli müzisyen ve bestecilerinden olan Mithat Fenmem de şöyle söylemektedir: “Bir ülkenin müziği kuskusuz ki profesyonel müzikçiler elinde yaşam bulur ve gelişir. Ama amatörlerin katkısını da küçümsemeyelim. Bu düşüncesiyle sanat yaşamına atılıp her şeyini ona hasredenler olduğu gibi çevresini sanatsever bir düzeye yükseltmiş nice amatör de vardır. Amatörlük ciddiye düşmanı değildir; kayıtsızlık ve disiplinsizlikle ilgisi yoktur. Bu kapsama giren müzikçiler, profesyonellerden de fazla zevk sahibi insanlar olabilir. Bu iki kategori arasındaki fark sanat tekniğini elde etmek için gerekli çalışmanın yalnız profesyoneller tarafından yapılabilmesindedir.” (Say, 2001. s.82).

### **2.1.3. Mesleki müzik eğitimi**

Mesleki müzik eğitimi, müzik ile mesleki anlamda ilgilenen ve müziğin bir dalını seçen kişilere verilen eğitimidir. Müzik ile mesleki anlamda ilgilenen kişiler bu alanda belli bir yeteneğe sahip olan bireylerdir ve bu eğitim türü ile kişilere mesleğin gerektirdiği müziksel birikimi kazandırmak amaçlanır. Mesleki müzik eğitimi, genellikle örgün eğitim kurumlarında gerçekleştirilir. Mesleki müzik eğitimi müziği meslek olarak seçmiş yetkin ve yeterli kişilerce verilir (Karan, 2011, s6).

Günümüzde mesleki müzik eğitimi veren kurumlar başlıca şunlardır: Güzel sanatlar fakülteleri, konservatuvarlar, eğitim fakülteleri müzik eğitimi bölümleri ve güzel sanatlar liseleri. Mesleki ve profesyonel müzik eğitimi almak isteyen öğrenciler bu kurumlardan mesleki müzik eğitimi alabilirler. Yukarıda bahsedilen kurumlarda eğitim alabilmek için belli sınavlardan başarılı olmak gerekmektedir. Bazı üniversite ve konservatuvarlar YKS sınavından belli bir puan isteyerek baraj oluşturmaktadırlar. Bu kurumlarda eğitim almak isteyen öğrenciler YKS sınavında yeterli puanı aldıktan sonra üniversite ve konservatuvar sınavına girebilmektedir. Mesleki müzik eğitimi veren müzik kurumları, sınavlarda iyi bir kulak ve iyi enstrüman bilgisi istemektedirler. Sınava girecek olan öğrencilerin iyi bir müzik kulağına, solfej

bilgisine, enstrüman bilgisine, nota ve çalgı deşifre ile sesini kullanabilme yetisine sahip olmaları gerekmektedir. Bu yetenek ve becerilere sahip olan öğrenciler yetenek sınavlarını başarı ile geçebilmektedirler. Müziği meslek olarak seçmek isteyen bireyler mesleki müzik eğitimi alarak bu okul ve bölümlerden mezun olurlar. Uçan (2018)'a göre "Mesleki müzik eğitimi, müzik alanının bütünü, dalını, o dal ile ilgili bir işi meslek olarak seçen, seçmek isteyen, mesleki müzik eğitimi almak isteyen aday, müziğe belli düzeyde yetenekli kişilere yönelik olup, dalın, işini ya da mesleğin gerektirdiği müziksel davranışları ve yeterlikleri öğretmeyi amaçlar." (s.36)

Müzik eğitimi türleri arasında bir sıralama yapılması gerekirse, en temel eğitimin genel müzik eğitimi olduğu söylenebilir. Bu eğitim türü mesleki ve özengen müzik eğitimlerinin alt yapısını oluşturmaktadır. Bireyin mesleki olarak müzik eğitimine yönelmesi başta aldığı genel ve amatör müzik eğitime bağlıdır. Başarılı olarak genel müzik eğitimini tamamlayan birey özengen müzik eğitime yönelebilir. Özengen müzik eğitimi alan birey bu alanda da doyum sağladıktan sonra mesleki müzik eğitime yönelebilmektedir. Çünkü mesleki müzik eğitimi bireyin müziği meslek edinme arzusu durumunda alması gereken eğitimidir (Ünal, 2019).

## **2.2. Özengen müzik eğitiminde çalgı çeşitliliği ve yaş grupları**

Özengen müzik eğitiminde kullanılan çalgıları 4 başlık altında inceleyebiliriz. Bunlar: Telli, üflemeli, tuşlu ve vurmali çalgılardır. Özengen müzik eğitiminde kullanılan telli çalgılar kendi içerisinde 3'e ayrılırlar.

Teldeki titreşimin başlatılmasında kullanılan yöntemlerin farkları bakımından, telli çalgılar üç gruba ayrılır: 1.Yaylılar (titreşim, bir yayın tele sürtülmesiyle elde edilir). 2.Mızraplılar (titreşim, telin mızrapla, parmakla ya da tırnakla çekilmesi yolundan elde edilir). 3.Tokmaklılar (titreşim, küçük bir tokmağın tele çarpmasıyla elde edilir)" (Say, 2009, s. 515).

Özengen müzik eğitiminde yaygın olarak kullanılan yaylı çalgılara örnek olarak: keman, viyola ve çello gelmektedir. Mızraplı çalgılarda ise gitar, ukulele ve bağlama bulunmaktadır. Özellikle gitar, gençler arasında yoğun ilgi gördüğü ve

popüler olduğu için yoğun olarak tercih edilmektedir. Tokmaklılarda ise piyano ön plana çıkmakta ve küçük yaştan itibaren öğrencilerin eğitimini aldığı bir çalgı olarak özenen müzik eğitiminde kullanılmaktadır. Piyano aynı zamanda tuşlu çalgılar sınıfına girmektedir.

Üflemeli çalgılar ise, içindeki havanın titreşmesiyle sesin olduğu çalgıların ortak adıdır. Üflemeli çalgılar kendi içlerinde ikiye ayrılır:

- Tahta üflemeli çalgılar (Flüt, obua, klarnet, fagot, saksafon)
- Bakır üflemeli çalgılar (Korno, trompet, trombon, tuba).

Özenen müzik eğitiminde yaygın olarak flüt, klarnet ve saksafon çalgıları kullanılmaktadır. Diğer çalgıların maliyetinden dolayı özenen müzik eğitiminde kullanılması daha az rastlanan bir durumdur.

Özellikle flüt popüler olması ile birlikte, ulaşılması ve eğitiminin alınması açısından daha uygun ve ekonomik olduğu için daha sık tercih edilmektedir. Fakat özenen ve mesleki müzik eğitimi kurumlarında flüt öğretimi açısından yöntem ve teknik bakımdan farklılıklar olduğu bilinmektedir. Seyhan (2019)'a göre "Müzik öğretmeni yetiştiren kurumlarda gerçekleştirilen müfredatlar da yer alan flüt eğitiminde kullanılan yöntem ve teknikler genel olarak farklı şekil ve programlarda değişiklik göstermektedirler. Genel olarak eğitim metotlarının farklılık gösterdiği, bu kurumların tümünde ortak olarak kullanılabilecek standart bir flüt öğretim metodunun olmadığı görülmektedir. Bunun sonucunda flüt eğitimcilerinin tecrübe, deneyim ve bilgi birikimlerine dayanarak kendi flüt öğretim programlarını oluşturdukları bilinmektedir." (s.28). Flüt dışında nadir olarak bakır üflemeliler de özenen müzik eğitiminde kullanılmaktadır.

Özenen müzik eğitiminde kullanılan diğer bir çalgı türü olan tuşlu çalgılar ise, çalan kişinin çalgıyı klavye adı verilen tuşlarla kontrol ettiği bir çalgıdır. Tuşlu çalgılara örnek olarak: Piyano, klavsen, klavikord ve org gösterilebilir. Günümüzde yaygın olarak müzik kurslarında piyano eğitimi verilmektedir. Küçük yaştaki öğrenciler için piyano'ya başlangıç aşaması daha kolay olduğundan dolayı öğrenciler ve aileleri tarafından daha çok tercih edilmektedir. Demirova (2008)'ya göre: "Çalgı

çalmak isteyen küçük yaştaki öğrenciler için uygun olan çalgılardan birisi de piyanodur. Piyano öğretimi öğrencinin müziksel anlayışını, zevkini ve müzik sevgisini geliştirmektedir. Piyano diğer çalgılara göre erken yaşlarda çalınabilecek en uygun çalgıdır. Piyano’da ses üretimi diğer çalgılara göre daha kolay olduğu için piyano’yu çalmak isteye öğrenci bu çalgıdan tuşlara basarak rahatlıkla ses elde edebilir (s.23).

Vurmalı çalgılar, bagetle, vurmaya veya sürmeyle ses elde ettiğimiz çalgılara verilen isimdir. Vurmalı çalgılar müzik içerisinde ritim tutarak müziğin ritmik yapısını kurmak için kullanılır.

“Batı dillerinde genellikle “percussion” adıyla anılmaktadırlar. Vurmalılar ailesi, tarihin en eski çalgılarının önemli bir bölümünü içerir. Bu çalgıların en ilkeleri bile çağdaş orkestraların vurmalı çalgıları arasında yer almaktadır. Bunlar, müziğin yalnızca ritim, renk ve dinamik gücüne katkıda bulunmakla kalmazlar, aynı zamanda müziğin melodik ve armonik öğelerine de katkıda bulunurlar vurmalı çalgılar denildiğinde sesleri el ya da bir gereçle vurularak üretilen çalgılar anlaşılmalıdır. Bu çalgılarda kendi tınlayanlar (idiofon), derisi tınlayanlar (membranafon) ile ayrılıklar gösterir” (Göktaş, 1998. Akt. Şimşek, 2019, s.6). Özengen müzik eğitiminde özellikle bateri vurmalı çalgılar arasından en yaygın olarak eğitimi alınan çalgıdır. Öğrenci, fizyolojisi uygunsa 5 yaşından itibaren bateri eğitimine başlayabilir.

Özengen müzik eğitimi alma bireyin özgüvenini ve yaratıcılığını geliştiren bir süreçtir. Her yaşta müzik eğitimi alan öğrenciler, müzik kurumlarında veya özel ders olarak enstrüman çalışmalarını sürdürmektedir. Küçük yaş grubundaki öğrenciler tarafından, fiziksel uygunluk nedeniyle daha çok piyano ve daha az ölçüde gitar tercih edilmektedir.

Öğrencinin psikomotor becerileri gelişmiş ise 4 veya 5 yaşından itibaren oyunlar eşliği ile piyano çalgısına başlangıç yapılabilir. Çimen (1995)’e göre 4-6 yaş arasındaki çocuklar;

1. Şarkı söyleyerek, el çırparak, yürüyerek düzenli bir tempoyu sürdürebilme,
2. Şarkı söyleme-el çırpma, yürüme- şarkı söyleme gibi etkinlikleri aynı anda yapabilme,
3. Kalın-ince, kuvvetli-hafif, uzun-kısa, çabuk yavaş gibi kavramları öğrenebilme,
4. Piyano çalabilmek için gerekli sınırlı düzeyde parmak becerisi ve kas koordinasyonunu sağlayabilme,
5. Yön, alan (aşağı-yukarı) belirleme, işitme ve mesafe (adım, basamak, atlama, aynı nota) ayarlama gibi yetilere sahip olmadır (Akt. Ersoy, 2010, s. 17-18).

5-7 yaş arasında öğrencilerin ve velilerin tercihi piyano üzerine odaklanmaktadır. Bu çalgıyı seçmelerindeki nedenler arasında diğer çalgılara oranla fiziksel olarak piyano'ya daha rahat bir şekilde başlangıç yapılabilmesidir.

Piyano'ya başlama yaşı konusunda farklı görüşler bulunmaktadır. "Otuz kırk yıl öncesine değin 7-9 yaş civarı en uygun yaş olarak kabul ediliyordu; çünkü, 6-7 yaşlarından önce çocuğun sinir ve hareket sisteminin tam olarak gelişmediği görüşü yaygındı. Günümüzde bu görüş hala yaygın olmakla birlikte Emile Jacques Dalcroze (1865-1959), Zoltan Kodaly (1882-1967), Carl Orff (1895 – 1982), Dr. Shinichi Suzuki (1898-1998) gibi çağdaş müzik eğitimi yöntemlerinin piyano eğitimine uygulanması ile elde edilen başarılar, erken eğitimden vazgeçmek için çok geçerli bir neden bulunmadığını göstermiştir. Gerçekte, genel olarak 3-4 yaşında, hatta daha küçük çocukların müziğe ilişkin temel ve sürekli gelişmekte olan, etken ve edilgen birçok doğal yeteneğe sahip oldukları inancı bugün yaygınlık kazanmaktadır (Agay 1981. Akt. Ersoy 2010, s. 13).

Gitar'a başlangıç yaşı olarak farklı görüşler yer alsa da yapılan çalışmalar (Can, 2004), 6 ve üzeri yaş üzerindeki öğrenciler için uygun olabileceği yönündedir. Öğrenci, fiziksel olarak uygunsa ve kaslarının gelişimi yeterli düzeyde ise gitar çalgısını da öğrenmeye başlayabilir. Gitar gibi telli bir çalgı olan ukulele ise 4-5 yaşlarından itibaren eğitimi alınılabilen bir çalgıdır. Keman için ise Türkiye'de ve Dünya'da genellikle 6-10 yaş arası başlangıç yaşı olarak kabul edilir. "6 – 10 yaşları çocukların gelişim sürecinde ilköğretim dönemi içine rastlayan yaş dönemidir. Bu dönemde çocukların keman çalmada kullanacakları ince motor kaslar yavaş yavaş

gelişmeye başlar ve ilköğretim döneminin sonuna doğru gelişimini tamamlar.” (Şeker ve Bilen, 2010. s.113). Bu yaş aralığında keman eğitimi bazı belirli metotların, öğrencilerin gelişimi açısından olumlu etki gösterdiği görülmektedir.

Flüt çalmak isteyen öğrenci, fiziksel gelişimini tamamlamış ise 8 yaşından itibaren başlayabilir. Klarnet için ise genel başlangıç yaşı 9 olarak kabul edilmektedir. Bu durum fiziksel yapıya göre değişkenlik gösterebilir. Çok nadir de olsa üfleli çalgılardan trombon, korno, trompet, fagot ve yaylılardan ise konturbas özengen müzik eğitiminde kullanılmaktadır.

Diğer bir enstrüman olan insan sesi ise özengen müzik eğitiminde çokça tercih edilen eğitim çeşitleri arasındadır. Sesini şarkı söylerken kontrol etmek isteyen ve sesini etkin kullanmak isteyen bireyler tarafından tercih edilmektedir. Ses eğitimi genellikle “Şan” ya da “Şan Eğitimi” olarak adlandırılmaktadır. Say (2012) ’a göre; “Şarkı söylemede müziksel davranışları geliştirmeye yönelik sanatsal ve teknik çalışma sürecine ses eğitimi denir.” (s.178). Ses eğitimi sesimizi kontrol edebilmeyi, dilimizi ve ağızımızı doğru kullanabilmemiz açısından önemli bir özengen müzik eğitimi çeşididir.

Özengen müzik eğitiminde sadece batı müziği çalgıları eğitimi verilmemektedir. Aynı zamanda Türk halk müziği enstrümanlarının eğitimleri de verilmektedir. Türk müziği ile ilgilenen öğrencilerin en çok tercih ettiği çalgılar arasında ise bağlama, darbuka, ud ve kanun öne çıkmaktadır. Nadiren ve bazı kurs merkezlerinde özel olarak eğitimi sağlanan; Kemençe (Karadeniz Kemençesi) ve kabak kemane kursları bulunmaktadır.

Özengen müzik eğitiminde müzik öğretim yöntemlerinin kullanıldığı Orf eğitimi, Kodaly ve Kinder gibi metotlarda kullanılmaktadır. Aycan (2018)’a göre “Çocukluk döneminde bireye kazandırılması amaçlanan müzik zevki ve sürdürülecek olan müzik eğitimi kapsamında müzikal yaşamının sağlam ve doğru temeller üzerine oturtulması gerekmektedir. Müzik öğretim yöntemlerinin kullanılması bireyin zihinsel, bedensel ve ruhsal gelişimi açısından önemli olduğu söylenebilir. Bu bağlamda kabul gören ve Türkiye’ de müzik derslerinde eğitim-öğretim sürecine katkı

sağlayacak Orff, Dalcroze ve Kodaly yöntemlerinin dersin ve konunun içeriğine uygun bir şekilde entegre edilmesi hedeflenmiştir. Orff, Dalcroze ve Kodaly yöntemleri dünyanın birçok ülkesinde kabul görmektedir. Kabul gören okullarda Orff, Dalcroze ve Kodaly yöntemleri gerek eğitimcinin gerekse öğrencinin müzikal gelişiminin yanı sıra özgüven duygusunun kazandırılması, bedensel hareketler eşliğinde kendini ifade edebilmesi, bireysel ve birlikte hareket etme yetisini kazanmasında etkili olduğu söylenebilir. Bireyin ders içerisinde daha aktif rol oynaması, aktif bir şekilde yer alması ve kendini ifade edebilmesi deneyimlemeye yönelik çalışmaların etkili olduğunun göstergesi sayılabilir. Deneyimleme yolu ile kazandırılan davranışların öğrenci başarısında etkili olacağı düşünülebilir.” (s.4).

İnsan yaşantısının doğumdan ölene kadar tüm evreleri için temel müzik eğitimi geçerlilik sağlamaktadır. 20. Yüzyılda Orff, Kodaly, Suzuki ve Dalcroze gibi eğitimcilerin ortaya koydukları prensipler, temel müzik eğitimine büyük değişim ve yenilikler getirmiştir. Bu eğitimcilerin arasında Orff, temel müzik eğitiminde “elemanter” olgusunu kendine özgü prensipler ve işleyiş içinde tanımlayarak, bugün dünyanın en yaygın/ bilinen ve uygulanan temel müzik eğitimi anlayışı olan Orff-Schulwerk’i ortaya koymuştur (Toksoy ve Beşiroğlu, 2006, s.25).

Orff yönteminde öncelik çocuğun doğaçlayarak kendince geliştirdiği hareketlerine yer verilmektedir. Çocuk nota bilgisine gerek kalmadan oyun oynarken yaptığı hareketler ve enstrümanlara kendince dokunarak çıkardığı seslerle müzik eğitimi almaktadır. Orff yönteminde çocuk oyun oynadığını düşünse de aslında daha önceden hazırlanmış ve kendisine bilinçli olarak sunulmuş bir eğitim ortamının içerisinde hareket etmektedir.

Kodaly metodu Macar besteci ve müzik öğretmeni olan Zoltan KODALY tarafından geliştirilerek bir müzik eğitimi metodu olarak kullanılmaya başlanmıştır. Yıldırım (2009)’a göre Kodaly metodunun amacı;

- Her çocukta var olan müzik kapasitesini en yüksek düzeye çıkarmak, müziğin dilini çocuklara öğretmek ve onları bu dille okuyup yazıp üretecek hale getirmek.
- Çocukları kendi dil ve kültürlerinin ürünleri ile tanıştırmak (halk türküleri,

halk dansları vb.)

- Çocukları dünyanın en büyük sanat eserleri ile tanıştırmak bu müzikleri dinlerken, çalışırken ve çözümlerken, müzik üzerine dayanan bir bilgidan kaynaklanan güven ile müziği ve yaşamı sevmelerini sağlamaktır. (Yıldırım, 2009. s.26)

Suzuki metodu ünlü keman sanatçısı Shinichi SUZUKİ tarafından geliştirilmiştir. Suzuki yaşadığı dönemde metodun adının “Suzuki” olarak değil de “Anadil metodu” olarak isimlendirilmesini istemiştir.

Anadili repertuarı Suzuki'nin oluşturduğu ve geliştirdiği bir metottur. Bu metot çocuklar tarafından içselleştirilebilmesi için olabildiğince erken dönemlerde, hatta doğumdan önce anne karnında dinlemeye başlamaları, çocukların bu metoda daha hızlı bir şekilde uyum sağlamasını gerçekleştirecektir. Suzuki, öğrencilerin her gün birkaç saat müzik dinlemelerini önermiştir. Öğrencilerin müziği dinlediklerinde, yaşamlarında daha güzel bir çevre oluşturacağını düşünmektedir. Suzuki'nin müzik önerileri arasında sadece klasik batı müziği yer almamaktadır. Etnik, geleneksel ve çocuklar için güncel müziklerde yer almaktadır. Günümüz dünyasından iyi örnekler dinletmekte önemlidir. Öğrenci için müzik dinleme durumu sürekli ve düzenli olarak devam etmelidir. Bu süreç çocukların müzikal gelişimini ve olgunluğa erişmesini sağlar. Bu nedenle, ilerleyen yıllarda öğrenilecek olan eserlerin ses kayıtları, günlük yaşam rutininde yemek yerken, oynarken veya dinlenirken çocuklara sürekli ve çokça dinletilmektedir. Suzuki, sürekli müzik dinlemenin ve çalmanın, müziğin sezgisel biçimde öğrenmeyi ve anlamayı sağladığını düşünmüştür. Eğer öğrenci bir parçayı iyi bir şekilde çalıp bitirdiyse, yeni müzik parçasına geçtiğinde bu çalıştığı eski parçanın tekrarları yapılmaya devam edilip eski ve yeni eserler arasında bağlantı kurması sağlanır (Kahraman, 2019).

Dalcroze: Emile Jacques-Dalcroze (1865-1950) müzik eğitiminde hareketi temel alan bir yöntem sunmuştur. Dalcroze yönteminde, hareket ve vücut ritminin, dans ve tedavide önemli olduğu kadar müzik eğitiminde de çok güçlü bir etkisi olduğunu savunmuştur. Beden ve zihin arasındaki uyum, doğaçlama ve beden hareketleri ile gösterilmektedir. Hareketler bu yöntemde oldukça önemlidir. Dalcroze

yöntemi ile çocuklar duydukları müziği kendilerine göre ifade etme fırsatı elde etmiş olurlar. Bu yöntemin en önemli özelliği, çocukların hareket edebilme yeteneklerini kendi kendilerine ortaya çıkarabilmelerini sağlamak olmuştur. (Büyüköğeneç, 2018.)

Sanat eğitiminin birincil işlevleri arasında bireylerin yaratıcılığını geliştirmek bulunmaktadır. Yaratıcı bireylere günümüz dünyasında hangi meslekten olursa olsun ihtiyaç duyulmaktadır. Sanat eğitimi okul öncesi dönemden alan bireyler yetişkinliğe kadar geçen süreçte yaşama karşı daha detaylı, daha farklı düşünürler. Karşılaştıkları olaylara farklı bakış açıları ile yaklaşır. Sorunlara, çok çeşitli ve değişik çözüm yolları bulma konusunda yetenekleri sanat eğitimi almayan bireylere göre daha gelişmiştir. Yaratıcı düşünebilen bireyler, yaşamlarının her alanında yaratıcı anlatımlarda bulunabilirler. Sanat eğitimi sonucunda edindikleri davranışlar onları diğerlerinden özel ve önde kılar. Sanat eğitimi, bireyde özgüven oluşmasını sağlar ve bunun sonucunda gelecek olan başarı kaçınılmazdır. Sanatsal çalışmalarla hayal gücünü geliştiren bireyler, diğer insanlarla daha rahat iletişim kurabilen, duyarlı, hayatın her karesinden daha çok keyif almayı başarabilen, hoşgörülü ve istediklerine rahatça ulaşabilen kişiler olarak yaşamlarına devam ederler (Bingöl, 2010).

### **2.2.1. Özenen müzik eğitiminde çalgı eğitimi**

Bir çalgının çalınabilmesinde ve öğretilmesinde uygulanan, yöntemler bütününe “çalgı eğitimi” denir. Bireysel çalgı derslerinde öğrencilere, çalgının doğru çalınması, tutuş ve oturuş pozisyonlarının öğretilmesi çalgı çalışma süresini verimli değerlendirmesi, kendi çalgısı ile müzik türlerini tanıması ve müzikal beceri kazanması eğitimleri verilmektedir. Bunlar çalgı eğitiminin amaçları arasındadır (Parasız, 2008).

Çalgı eğitimi “Çalgı öğretimi yoluyla bireyler ve toplumların devinimsel, duyuşsal ve bilişsel davranışlarında kendi yaşantıları yoluyla ve kasıtlı olarak istedik değişiklikler oluşturma ya da yeni davranışlar kazandırma sürecidir” (Günay ve Uçan, 1980. Akt. Zeydan. 2019, s.6).

İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında verilen blok flüt veya melodika dersleri çalgı eğitimine örnektir. Özengen müzik eğitimi veren kurumlarda çalgı eğitimi farklı bir yer teşkil eder. Öğrencilerin ilgi ve isteğinin yoğunlaştığı bir çalgıyla ve bireysel çabasıyla elde ettiği bu süreci özengen çalgı eğitimi olarak adlandırabiliriz. Mesleki müzik eğitimi içerisindeki çalgı eğitimi ise mesleğin gerektirdiği bilimselliğe ve performansa dayalı bir eğitim sürecidir. Çalgı eğitiminin amaç ve hedefleri doğrultusunda yapılan bu faaliyetler ve kazanılan davranışların müzik eğitimine paralel olması ve kazanılan davranışlara dayalı performansın süreklilik göstermesi gerekir. Bu anlamda çalgı eğitimi, hangi tür müzik eğitimi içerisinde yer alırsa alsın müzik eğitiminin amaç ve hedeflerine ulaşmasında olumlu yönde etkileyen en önemli bir unsur olmuştur (Güleç, 2018. s. 9).

Çalgı eğitimi bireyin gelişmesi konusunda; eğitici, öğretici, geliştirici, sosyal, paylaşımcı duyguları ve becerileri artırıcı bir eğitim alanıdır. Çalgı eğitimi bireye sabırlı ve disiplinli olmayı da öğretir. Çalgı eğitimi genellikle bireysel yapılmaktadır fakat grup halinde de yapılabilir. Bireyin çalgı eğitimi ile birlikte; gelişimi ve müzik alanında istedik davranışlar kazandırma eğitimi olarak da nitelendirilebilir. Çalgı eğitiminin aynı zamanda birey üzerinde psikolojik bir boyutu da bulunmaktadır. Bireylerin müzik zevki edinmelerine ve boş zamanlarını faydalı bir şekilde değerlendirmelerini sağlar (Uslu, 1998).

Coşkuner (2012)'e göre “Çalgı eğitiminde önemli konulardan birisi de çalgı seçimidir. Aileler, çalgı seçimi konusunda çocukları özgür bırakmalı, geçmişte kendilerinin çalmayı istemiş olup çalma fırsatı bulamadıkları çalgıyı çaldırma konusunda baskı yapmamalıdır. Bu durum bir süre sonra çocukta sıkılmaya neden olabilir. Bunu yanı sıra aileler çalgı seçiminde eğitimcilerin düşüncelerine de önem vermelidirler. Çocukların fiziki yapısı ve yaşları çalgı seçiminde önemli bir yer tutar.” (s.10). Özengen müzik eğitimindeki çalgı eğitimi genel ve mesleki müzik eğitiminden daha farklı bir eğitim türüdür. Birey öğrenmek istediği enstrümanı baskı altında kalmadan seçmelidir. Baskı altında veya istemeden seçilen enstrüman ileride öğrencinin müzikten ve çalgıdan soğumasına neden olabilir. Özengen(amatör) müzik eğitimi sırasında öğrencinin enstrümanı çalabilmesi için her çalgı için değişen fiziksel

özellikler ve yeterlilikler gereklidir. Öğrencinin öğrenme isteğinin yok olmaması için çalgıya uygun yeterlilikler dikkate alınarak enstrüman seçimi yapılmalıdır. McPherson (2008) ebeveynlerin öğrencilere müzik ile ilgili materyaller sağlaması ve müzik alanında destek olması, öğrencinin müzik öğrenimini kolaylaştırmaktadır.

Özengen müzik eğitimi veren kurumlardaki öğrencilerin çalgı seçimi ve yaş gibi özelliklerinin değiştiği görülmektedir. Bu farklılık kurumların programlarının kurumsal yapısı ya da içerik olarak değiştiğini göstermektedir. Yaş grupları verilen eğitim kurumunda farklılıklar göstermektedir. Kurumun çalgı programına göre 7-15 yaş grupları ve yetişkin gruplar için farklı metot ve teknikler kullanılabilir.

### **2.3. Motivasyon**

Bireyin bir hedefe sahip olması, bu hedefe ulaşmaya karar vermesi ve hedefe ulaşmak için çaba sarf etmesine motivasyon denir.

Güdüleme, güdülenme olarak ifade edilen motivasyon, Latince hareket etme anlamına gelen “movere” sözcüğünden kökenini alır. En yalın anlamıyla; kişinin bir amacı gerçekleştirmek maksadıyla kendisi isteyerek belli davranışlar göstermesi motivasyon olarak ifade edilir (Baumeister ve Vohs, 2007. Akt. Karaca, 2019. s.15). Hareket etme eğilimini arttıran her şey bir motivasyon aracı veya artan motivasyon olarak tanımlanabilir. Bu anlamda alışkanlıklar, beklentiler veya güdüler motivasyonu artırır (McClelland,1987).

En genel anlamıyla bu kavram, organizmayı belli bir nesneye veya duruma ulaşma yönünde eyleme sürükleyen itici güç (itki, arzu, dürtü) ya da ruhsal veya fiziksel etkinliği başlatan, sürdüren veya yönlendiren süreçtir. Bazı otoriteler motivasyonu, organizmayı eyleme güdüleyen ve eylem için gerekli enerjiyi sağlayan genel bir enerji kaynağı olarak değerlendirmektedir. Günümüzde öğrenme teorilerinin temelini oluşturan (öğrenmede belirleyici bir etken olarak değerlendirilen) motivasyon, uyarılma, dikkat, kaygı, geri denetim, pekiştirme gibi süreçlerle ilişkilendirilir ve genel olarak 2 kategoride incelenir: Birincil (fizyolojik ya da

organik), ikincil (sosyal veya ruhsal) ihtiyaçlar (Budak, 2005. Akt. Kocaarslan, 2009, s.35).

Motivasyon kavramına ilk olarak 1880'li yıllarda ABD ve İngiltere'de araştırmalar yapan ve psikoloji alanı ile ilgilenen araştırmacıların makalelerinde rastlanmıştır. McDougall ve Freud, psikologlar için ilham kaynağı olmuştur. Bu kavramın ortaya çıkması ve gelişmesi ile birlikte yöneticiler insan faktörünün önemini kavramaya başlamış ve çalışanların iç tatmini artırmak için bazı arayışlara girmiştir. Yöneticiler bazı güdüleme araçlarından faydalanarak çalışanları yönetmeye, onların daha iyi çalışmalarını sağlamaya ve içlerindeki itici gücü harekete geçirmeye çalışmıştır (Urhan, 2018. Akt. Söztürmez 2009, s.16-17)

Bir hedefe doğru eylemi harekete geçiren, sürdüren ve yönlendiren güce motivasyon (güdülenme) denir. Motivasyon, eylemi başlatan, sürdüren ve başarının oluşmasının en önemli belirleyicisidir. Motivasyon eksikliği genellikle başarısız öğrencilerde görölmektedir.

Motivasyonu olan öğrenci davranışları ile motivasyonu olmayan öğrenci davranışları arasında farklar bulunmaktadır. Okul bir öğrenme yeridir. Öğrenmek için her öğrencinin öğrenme-öğretme süreçlerine istekli katılmak gibi bir zorunlu durumu vardır. Motivasyon, belli amaçlara ulaşmak için bir güç kazanma işi olarak ele alındığında, sınıfta gerektiği kadar motivasyonu olmayan öğrenciler derslere düzenli olarak devam etmezler. Bir konu üzerine odaklanma sorunu yaşar, anlatılanları dikkatle dinleyemez, ilgileri dağınık olup, karşılaşılan güçlüklerle mücadele etme yerine geri çekilme davranışı gösterirler. Motivasyonu olan öğrenciler ise, derse ilgi duyma, derse hazırlanarak gelme, sürekli soru sorma, tartışmalara katılma, dikkat etmede süreklilik, davranış için çaba göstermeye ve gerekli zamanı ayırmaya isteklilik, konu üzerinde odaklaşma ve kendini verme, güçlüklerden yılmama, vazgeçmeme, ısrarlı ve kararlı olma gibi davranışlar gözlenir (Dilekmen ve Ada, 2005, s.113-114).

Motivasyon, hayatımızın her alanında farklı şekillerde karşımıza çıkmaktadır. Hemen herkes tarafından bilinçli ya da bilinçsiz uygulanmaktadır. Toplumun en küçük sosyal yapıtaşı ailede, anne ve baba, ödöl yoluyla çocuklarının davranışlarını

yönlendirerek onları motive etmeye çalışırken; devletler, kurallara uygun davranan vatandaşlarını ödül veya ceza unsuruyla motive etmeye çalışır. Özetle ifade etmek gerekirse insan davranışlarına yön vermek isteyen hemen herkesin başvuracağı en güçlü yöntem motivasyondur (Karacelil, 2013).

### **2.3.1. Motivasyonda Temel Kavramlar**

#### **2.3.1.1. İhtiyaçlar**

Bir şeyin eksikliğine ihtiyaç denir. Birey ihtiyacını sağlamak için bir güdülenme oluşturarak harekete geçer ve elde etmek istediği ihtiyacı için çaba sarf ederek ona ulaşmaya çalışır.

İhtiyaçlar, motivasyonun ilk aşamasını oluşturmaktadır. Bunlar temel gereksinimlerdir fakat zaman içinde farklılaşmış ya da öğrenilmiş yeni kimliklere bürünebilmektedirler. Bunları, Biyolojik ihtiyaçlar, ruhsal ihtiyaçlar ve sosyal içerikli ihtiyaçlar olmak üzere 3 farklı kategoriye koyabiliriz. Susuzluk, açlık, korunma biyolojik ihtiyaçlardır. Sevme, sevilme, başarılı olma, otorite kurma gibi ihtiyaçlar ruhsal olanlardır. İlişki sahibi olma ve kendini gösterme ihtiyaçları ise sosyal içeriklidir. (Kocaarslan,2009)

#### **2.3.1.2. Dürtü**

Dürtü; Bireyin ihtiyaçlarını karşılamak için oluşturduğu güce denir. Dürtü, bireyin fizyolojik ve psikolojik olarak ihtiyacına ulaşması için çeşitli davranış ve tepkilere neden olur.

İhtiyaçlar, hangi kategoride olursa olsun, belirledikleri anda vücuttaki kimyasal yapı değişir; organizmada bir uyarış olur ve hareketi sağlayan enerji oluşur. Bu harekete geçiş belirli bir hedefe yönelik olur. Şu halde dürtü, organizmayı belirli bir hedefe doğru davranmaya sevk eden itici güçtür. Organizma bu güce izin verme ya da bu gücü durdurma yetkisini elinde bulundurur. Başka bir deyişle; bireyin fizyolojik, psikolojik ve soysal ihtiyaçları bireyde gerginlik yaratır. Dolayısıyla birey bu gerginliği gidermek için harekete geçer ve bir kısım amaçlı davranımlarda bulunur. Organizma bu gerginliği ortadan kaldırmak için güdüyü doyurucu hedef

doğrultusunda harekete geçer. Hareketi başlatan enerji türüne dürtü denir (Arı 2003, Akt. Kocaarslan, 2009, s.40)

### **2.3.1.3. Davranış**

Canlıların psikolojik olarak dış dünyaya karşı gösterdikleri her türlü bilişsel, duyuşsal ve psikomotor (bedensel-fiziksel) tepkilere davranış adı verilir. Bilişsel, duyuşsal ve psikomotor boyutları birbirleri ile sürekli bir iletişim halindedir. Bunu sonucunda ise davranış ortaya çıkmaktadır.<sup>1</sup>

Davranış kavramının konusunu oluşturan insan (ve hayvan) faaliyetleri çeşitlilik göstermektedir. Davranış kavramı, gözlemlenebilen ve ölçülebilen her şeyin incelenmesi ile yakın ilişki içindedir. Bu anlamdaki davranış eylemi “nedenli, güdülü ve amaca yönelik olmakta ve rastgelelik ile nedensizlik ortadan kalkmaktadır (Şimşek, Çelik ve Akgemci, 2016).

### **2.3.1.4. Hedef**

Hedef, varılmak istenen nokta olarak tanımlanabilir. Toplumun veya kişinin bulunduğu durumu veya düzeyi yetersiz görmesi, daha üst düzey duruma ulaşmayı istemesi hedeflerin belirlenmesinde etkili olabilir. Hedefler, derse veya içeriğe nelerin dahil edildiğini gösteren planın bir ifadesi olmayıp, dersin sonunda öğrencilerin kazanacaklarının ifadesidir. Hedef, bireyde bulunmasını istediğimiz, eğitim yoluyla kazandırılabilir nitelikteki istendik özelliklerdir (Bilen 1999. Akt. Erol, 2006, s.29).

### **2.3.2. Motivasyon çeşitleri**

Motivasyon kavramı iç ve dış motivasyon olmak üzere iki ayrılır. Gökçek (2006)'e göre “Motivasyon, insanın sahip olduğu kaynakları belli bir amaç doğrultusunda harekete geçiren enerji ya da güdü olarak tanımlandığında içerden kaynaklandığı görülmektedir. Heves, istek, arzu, dürtü, haslet sözcükleri ile de yakın anlamlıdır. İç motivasyon ve dış motivasyon olarak ikiye ayrılmaktadır “(s.40).

---

<sup>1</sup> <https://tr.wikipedia.org/wiki/Davran%C4%B1%C5%9F>

### **2.3.2.1.İç motivasyon**

İç motivasyonda birey dış faktörlerden etkilenmeden, kendi isteğiyle harekete geçmektedir. Akbaba (2010)'ya göre: İçsel motivasyon ise, bireyin içsel ihtiyaçlara karşı geliştirdiği tepkilerdir. Yeterli olma, bilme, anlama ihtiyacı buna örnek verilebilir. İçsel motivasyon, bireyin kendi isteği ile hareket edip çalışmasıdır. İçsel motive olan öğrenci, çalışmanın ve öğrenmenin harcanan çabaya değdiğini düşündüğünden dolayı çalışır (s.345).

Örneğin: Gitar çalmayı seven bir öğrenci ailesi tarafından çalışması söylenmeden önce çalgısına çalışıyor ise bu bir içsel motivasyon örneğidir.

### **2.3.2.2. Dış motivasyon**

Dış motivasyon ise iç motivasyonun tam tersi olarak dışarıdan bir etki sağlanmaktadır. Diğer insanlar aracılığı ile pozitif veya negatif söylemler, etkiler bireyi yönlendirir. Bu motivasyon türünde birey cezadan kaçınmak ve ödülü kazanmak için çabalar. Birey dışarıdan güdülendiği için, dış motivasyonun bitmesi halinde motivasyonunu kaybedebilir.

Dışsal motivasyon ise kişinin dışından kaynaklanır, kişinin çevreden gelen bir pekiştirme ya da ödüllendirme ile bir şey yapmasını sağlar. Dışsal motivasyonun etkisi oldukça geçici, yapılan davranışın kalıcılığı ve yoğunluğu ise düşüktür (Selen, 2016. s.107). Örneğin: Ailesi tarafından ödevlerini yapmayan bir çocuğa, ödevlerini bitirdiğinde verilecek olan güzel bir hediye dış motivasyon örneğidir. Sichivitsa (2007) ebeveynin öğrenci üzerindeki etkisini, öğrencinin motivasyonunu ve sürekliliğini etkileyen önemli bir dış faktör olarak tanımlamıştır.

## 2.4.İlgili Çalışmalar

Kocaarslan (2009) tarafından yapılan çalışmada genel müzik eğitimi alan ilköğretim öğrencilerinin müzik derslerine ilişkin tutum, müzikal özgüven ve motivasyon düzeyleri ölçülmüştür. Yapılan çalışmada; Müzikal özgüven ölçeği, müzikal motivasyon ölçeği, müzik dersi tutum ölçeği ve öğrenci bilgi formu kullanılmıştır. Araştırma Gülensu ilköğretim okulu ile Yakacık Doğa koleji okullarında; dördüncü, beşinci, altıncı yedinci ve sekizinci sınıf ilköğretim öğrencileri olmak üzere toplam 331 kişi ile gerçekleştirilmiştir. Çıkan sonuçlara bakıldığında ise; genel müzik eğitimi alan öğrencilerin müzikal özgüven ve motivasyon düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır. Müzik dersine ilişkin tutumun cinsiyete göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmış ancak kız öğrencilerin müzikal özgüven ve müzikal motivasyon düzeylerinin erkek öğrencilere oranla daha yüksek olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Baydağ (2013) tarafından yapılan çalışmada ise; görme engelli bireylerin sosyalleşme sürecinde verilen müzik eğitiminin, müzikal motivasyon, müziksel ilgi ve müzik yaşantılarına etkisi incelenmiştir. Türkan Sabancı Görme Engelliler İlköğretim Okulu'nda öğrenim gören 9–10 yaş grubundaki 20 öğrenci araştırmanın örneklem grubunu oluşturmuştur. Araştırmada verilere ulaşmak için; müzikal ilgi ölçeği ile müzikal motivasyon ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda müzik dersi alan görme engelli öğrenciler ile almayan öğrenciler arasından anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin cinsiyetlerinin müziksel motivasyonlarında farklılık yaratmadığı ifade edilmiştir.

Sevilla (2019) Müzikal özgüven ölçeğini kullanarak 9-15 yaş arası piyano eğitimi alan öğrencilerin özgüven düzeylerini incelemiştir. Araştırma, Alternatif Atölye LTD de farklı yaşlardan ve demografik özelliklere sahip öğrenciler arasında yapılmış ve toplamda 83 öğrenciye ulaşılmıştır. Araştırmada “Öğrenci bilgi formu” ile “Müzikal motivasyon ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan “Müzikal özgüven ölçeği” özengen piyano eğitimi alan öğrenciler arasında ilk defa uygulanmıştır. Konsere giden ve gitmeyen, 3 saat ve üzeri piyano çalışan ve çalışmayan öğrenciler arasında özgüven düzeylerinin anlamlı bir fark oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır. Cinsiyet ve yaş faktörlerinin ise özgüven düzeyine etki etmediği sonucu ifade edilmektedir.



## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### 3. YÖNTEM

Bu bölümde, yapılan çalışmanın modeli, çalışma grubunun özelliklerine, çalışmada kullanılan veri toplama/ölçme araçları ile çalışmanın amacına yönelik verilerin analizi için kullanılan istatistikî teknikler hakkında bilgi verilmiştir.

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, özengen kurumlarda verilen müzik derslerinin öğrenci üzerindeki etkilerinin bazı değişkenler bakımından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaca bağlı olarak, çalışma, betimsel nitelikte ve tarama modelli bir araştırma biçiminde planlanmıştır. “Genel tarama çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir” (Karasar, 2017, s.111). Büyüköztürk ve arkadaşlarına (2018) göre “Tarama araştırmaları daha çok ‘ne, nerede, ne zaman, ne sıklıkta, hangi düzeyde, nasıl’ gibi soruların cevaplandırılmasına olanak tanır.” (s.184). Bu açıklamalara bağlı olarak, özengen müzik eğitimi kurumlarından müzik dersi alan öğrencilerin, müzikal motivasyon düzeylerini çeşitli değişkenler bakımından incelemek üzere tarama modeli kullanılmıştır.

#### 3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, İstanbul’un Kadıköy, Maltepe, Kartal, Ataşehir, Tuzla, Gaziosmanpaşa, Şişli, Fatih ve Küçükçekmece İlçelerinin özengen müzik eğitimi veren çeşitli kurumlarında müzik eğitimi alan toplam 134 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin demografik özellikleri Tablo 1’de sunulmuştur.

**Tablo 1 Öğrencilerin demografik özelliklerine yönelik frekans ve yüzde dağılımı**

<b>Değişken</b>	<b>Grup</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Cinsiyet	Kadın	83	61,9
	Erkek	51	38,1
Yaş	7 yaş ve altı	9	6,7
	8-11 yaş	35	26,1
	12-14 yaş	21	15,7
	15 yaş ve üstü	69	51,5
Haftalık çalgı dersi	Hiç	4	3,0
	1 saat	100	74,6
	2 saat	18	13,4
	3 saat ve üstü	12	9,0
Solfej dersi alma	Evet	53	39,6
	Hayır	81	60,4
Konserde çalgıyla yer alma	Evet	91	67,9
	Hayır	43	32,1
Uluslararası sınava girme	Evet	46	34,3
	Hayır	88	65,7
Ailede müzikle uğraşan	Evet	77	57,5
	Hayır	57	42,5
İkinci bir çalgı çalma	Evet	84	62,7
	Hayır	50	37,3
Konsere gitme sıklığı	Hiç	23	17,2
	Haftada/Ayda bir	32	23,9
	Yılda bir	79	59,0
Dinlenen müzik türü	Pop	45	33,6
	Klasik	22	16,4
	Rock	25	18,7
	Diğer	42	31,3
Müzikle ilgili yayınları okuma	Evet	47	35,1
	Hayır	87	64,9

Çalışmaya katılan öğrencilerin verileri İstanbul'un Kadıköy, Maltepe, Kartal, Ataşehir, Tuzla, Gaziosmanpaşa, Şişli, Fatih ve Küçükçekmece İlçelerinde eğitim veren toplam 20 kurumdan internet yoluyla toplanmıştır. Kurumlara ilişkin bilgiler, ekte, Ek Tablo 1'de sunulmuştur.

Çalışmaya katılan öğrencilerin %61,9'u kadın olup en büyük yaş grubunu %51,5 ile 15 yaş ve üstündekiler oluşturmaktadır. Öğrencilerin büyük çoğunluğu, %74,6 ile haftada 1 saat çalgı dersi alanlar oluşturmakta olup, öğrencilerin %39,6'sı çalgı dersiyle birlikte solfej dersi de almaktadır. Öğrencilerin %67,9'u çalgısıyla bir konser etkinliğinde yer aldığını ve %34,4'ü uluslararası bir sınava girdiğini belirtmiştir. Öğrencilerin %57,5'inin ailesinde kendisinden başka müzikle uğraşan biri olduğunu, %62,7'si ikinci bir çalgı çaldığını ifade etmektedir. Öğrencilerin %17,2'si konserlere hiç gitmediğini, %59,0'u yılda bir ve kalan %23,9'u ise haftada/ayda bir konsere gittiklerini söylemiştir. En çok dinlenen müzik türü %33,6 ile pop müziği olup öğrencilerin %35,1'i müzikle ilgili yayınları (dergi, gazete vb.) takip ettiklerini belirtmiştir.

### **3.3. Veri Toplama Araçları**

Bu araştırmada veri toplama araçları olarak, iki bölümden oluşan bir ölçek kullanılmıştır. Bunlar;

1. Kişisel Bilgiler Formu
2. Müzikal Motivasyon Ölçeği

#### **3.3.1. Kişisel Bilgiler Formu**

Çalışma için araştırmacı tarafından geliştirilen Kişisel Bilgiler bölümünde, öğrencilerin cinsiyeti, yaşı, haftada kaç saat çalgı dersi aldığı, algı dersinin yanında solfej dersinin de alınıp alınmadığı, konserde çalgı çalını çalınmadığı, uluslararası bir sınava girilip girilmediği, ailede müzikle uğraşan birinin olup olmadığı, ikinci bir çalgının çalınıp çalınmadığı, ne sıklıkla konsere gidildiği, hangi tür müziğin ağırlıklı olarak dinlendiği ve müzikle ilgili yayınların takip edilip edilmediği olmak üzere toplam 11 adet soru yer almaktadır.

### 3.3.2. Müzikal Motivasyon Ölçeği

Özengen müzik eğitimi kurumlarından müzik dersi alan öğrencilerin, müzikal motivasyon düzeylerini belirlemek üzere Asmus (1989) tarafından geliştirilen ve Otacıoğlu (2009) tarafından Türkçeye uyarlanan, beş boyutlu Müzikal Motivasyon Ölçeği kullanılmıştır. 5 dereceli, Likert tipi ölçeğin ifadeleri, öğrencilerce, ‘Hiç önemli değil’ (1) ile ‘Son derece önemli’ (5) derecelendirmelerinden biri işaretlenerek değerlendirilmektedir. Çaba sarf etme, müzikle ilgili geçmişe sahip olma, sınıf ortamı ve çevresel faktörler, Yetenek faktörü ile Müzik algısı ve duygular/hisler boyutlardan elde edilen ortalama puan, öğrencinin o boyuta ilişkin motivasyon düzeyin göstermektedir. Ölçeğin Türkçeye uyarlanması çalışmasında, Otacıoğlu ölçeğin güvenirlik katsayısını (Cronbach’s Alpha) 0,963 olarak tespit etmiştir. Toplam 31 madde/ifadeden meydana gelen Müzikal Motivasyon Ölçeğinin alt boyutları ve bu alt boyutlarda yer alan ifadeler aşağıdaki gibidir;

1. Çaba sarf etme (5 madde: Madde 1, 6, 14, 18 ve 27). Tüm maddeler olumlu yüklümlü.
2. Müzikle ilgili geçmişe sahip olma (7 madde: Madde 2, 7, 11, 15, 19, 25 ve 28). Tüm maddeler olumlu yüklümlü.
3. Sınıf ortamı ve çevresel faktörler (6 madde: Madde 03, , 8, 12, 20, 24 ve 29). Tüm maddeler olumlu yüklümlü.
4. Yetenek faktörü (6 madde: Madde 4, 9, 13, 21, 26 ve 30). Tüm maddeler olumlu yüklümlü.
5. Müzik algısı ve duygular/hisler (7 madde: Madde 5, 10, 16, 17, 22, 23 ve 31). Tüm maddeler olumlu yüklümlü.

Müzikal Motivasyon Ölçeğinin bu araştırma için uygunluğu Cronbach Alpha modeli kullanılarak incelenmiştir. Alfa ( $\alpha$ ) katsayısına bağlı olarak ölçek ve alt boyutlarının güvenirliliği aşağıdaki gibi değerlendirilmiştir.

$0.00 \leq \alpha < 0.40$  ise ölçek/boyut güvenilir değildir,

$0.40 \leq \alpha < 0.60$  ise ölçeğin/boyutun güvenirliliği düşük,

$0.60 \leq \alpha < 0.80$  ise ölçek/boyut oldukça güvenilir, ve

$0.80 \leq \alpha < 1.00$  ise ölçek/boyut yüksek derecede güvenilir (Kalaycı, 2006, s. 405).

**Tablo 2 Müzikal Motivasyon Ölçeğine ilişkin güvenirlik analizi sonuçları**

Madde/Boyut/Ölçek	Madde-Toplam Korelasyonu	Madde Silindiğinde $\alpha$ Katsayısı	Boyuta Ait $\alpha$ Katsayısı
<b>Çaba sarf etmek</b>			<b>0,900</b>
01. Müzikte başarılı olmak için çok çalışmak.	0,759	0,877	
06. Çok pratik yapmak.	0,805	0,867	
14. Müzikle uğraşırken çaba sarf etmek.	0,859	0,855	
18. Müzikle ilgili bir hedef belirleyip, bunun için çabalamak.	0,717	0,890	
27. Müzik için gerekli çabayı sarf etmeye istekli olmak.	0,646	0,900	
<b>Müzik ilgili geçmişe sahip olma</b>			<b>0,859</b>
02. Müzikle ilgili ebeveynlere sahip olmak.	0,581	0,846	
07. Müzik yeteneğine sahip olmak.	0,628	0,839	
11. Müzikle ilgilenen akrabalara sahip olmak.	0,698	0,829	
15. Müziğe küçük yaşta başlamış olmak.	0,661	0,835	
19. Ailede müziğe sıcak bakılması.	0,525	0,853	
25. Müzikte sembol ve işaretleri anlayabilmek.	0,563	0,848	
28. Doğal bir müzik yeteneğine sahip olmak.	0,727	0,825	
<b>Sınıf ortamı ve çevresel faktörler</b>			<b>0,866</b>
03. Müzik sınıfındaki arkadaşlarla iyi anlaşmak.	0,519	0,865	
08. Müzik dersinde arkadaşlarla olmaktan hoşlanmak.	0,612	0,852	
12. Müzik öğretmenini sevmek.	0,713	0,834	
20. Müzik dersinde arkadaşlarla iyi geçinmek.	0,743	0,828	
24. Hoşgörülü bir müzik öğretmenine sahip olmak.	0,719	0,834	
29. Sabırlı bir müzik öğretmenine sahip olmak.	0,669	0,842	
<b>Yetenek faktörü</b>			<b>0,918</b>
04. Müzikte sağlam bir ritim duygusuna sahip olmak.	0,764	0,903	
09. İyi bir müzik kulağına sahip olmak.	0,755	0,905	
13. Müzikteki ritimleri hissedebilmek	0,863	0,889	
21. Notaları ve ritimleri anlayabilmek.	0,797	0,899	
26. Müziği eğlenceli bulmak.	0,627	0,917	
30. Ritim duygusuna sahip olmak.	0,815	0,896	
<b>Müzik algısı ve hisler/duygular</b>			<b>0,895</b>
05. Müziği hissedebilmek.	0,811	0,866	
10. Müziği önemsemek	0,643	0,885	
16. Notaları iyi okuyabilmek.	0,665	0,883	

17. Müzik dinlemeyi sevmek.	0,724	0,876
22. Müzik yaparak insanları etkilemeyi istemek.	0,473	0,893
23. Müziği önemsemek.	0,845	0,864
31. Müzik yapmayı sevmek	0,808	0,867

<b>Müzikal Motivasyon Ölçeği (Genel)</b>	<b>0,968</b>	
--	--------------	--

Tablo 2’de beş faktörlü Müzikal Motivasyon Ölçeğine yönelik olarak yapılan madde (iç-tutarlılık) analizi sonucu verilmiştir.

Müzikal Motivasyon Ölçeğinin ilk boyutu *Çaba sarf etme* için güvenilirlik katsayısı (Cronbach’s Alfa  $\alpha$ ) 0,900; ikinci alt boyutu *Müzikle ilgili geçmişe sahip olma* için 0,859; üçüncü alt boyutu *Sınıf ortamı ve çevresel faktörler* için 0,866; dördüncü alt boyutu *Yetenek faktörü* için 0,918 ve beşinci alt boyut *Müzik algısı ve hisler/duygular* için 0,895 olarak hesap edilmiştir. Bu güvenilirlik katsayıları, Müzikal Motivasyon Ölçeğinin alt boyutlarında yer alan maddeler arasında iç-tutarlılığım (güvenirliğin) çok yüksek olduğunu göstermektedir. *Çaba sarf etme* boyutuna ilişkin madde-toplam korelasyon katsayılarının 0,616 ile 0,859; *Müzikle ilgili geçmişe sahip olma* için 0,525 ile 0,727; *Sınıf ortamı ve çevresel faktörler* için 0,519 ile 0,743; *Yetenek faktörü* için 0,627 ile 0,863 ve *Müzik algısı ve hisler/duygular* boyutu için korelasyon katsayılarının 0,473 ile 0,845 arasında değiştiği bulunmuş ve maddeler ile ait oldukları alt boyutları arasında yeterli düzeyde ilişki ( $r \geq 0,30$ ) (Bursal, 2017, s.194) olduğu görülmüştür.

Müzikal Motivasyon Ölçeğinin genel güvenilirlik katsayısının (31 madde analize birlikte dahil edildiğinde) 0,968 olduğu bulunmuştur. Buna göre, Müzikal Motivasyon Ölçeğinin geneli açısından da güvenilirlik düzeyi çok yüksektir. Müzikal Motivasyon Ölçeği ve beş alt boyutu için yapılan güvenilirlik analizleri sonrası ölçek ve alt boyutlarının güvenilirlik düzeylerinin bu araştırma için yeterli olduğu anlaşılmıştır.

### 3.4. Verilerin Çözümlemesi

Araştırma için öğrencilerden Müzikal Motivasyon Ölçeği ile toplanan verilerin tümü SPSS 24.0 for Windows programına aktarılmış ve istatistiksel analizleri yapılmıştır.

Çalışmanın amacına bağlı olarak istatistiksel analizlere geçilmeden önce kullanılacak istatistikî tekniklere (parametrik veya parametrik olmayan) karar vermek üzere Kolmogorov-Smirnova (K-S) ve Shapiro-Wilk (S-W) testleriyle puanların normallik dağılımları kontrol edilmiştir Tablo 1'den de görüleceği üzere, bağımsız değişken gruplardaki (demografik özellikler) birey sayılarının 50'den küçük olduğu durumlarda normallik dağılımı incelemesinde Shapiro-Wilk (S-W), 50 ve daha yüksek olduğunda ise Kolmogorov-Smirnova (K-S) testi sonuçları dikkate alınmıştır (Bursal, 2017, s.45).

Yapılan normallik testleri sonrası, öğrencilerin Müzikal Motivasyon Ölçeği puanlarının hiçbir bağımsız değişken (grupları) için normallik dağılımı göstermediği ( $p < .05$ ) bulunmuştur. Pallant'a (2005) göre araştırılan veri grubunun normal dağılım göstermesi için anlamlı fark olmamalıdır ( $p > .05$ ) (Pallant, 2005, s.57).

**Tablo 3 Müzikal Motivasyon Ölçeği puanlarının normallik dağılımı**

Değişken	Grup	Kolmogorov-Smirnova			Shapiro-Wilk		
		İstatistik	sd	P	İstatistik	Sd	P
Cinsiyet	Kadın	0,117	83	0,007**	0,947	83	0,002**
	Erkek	0,123	51	0,053	0,949	51	0,028*
Yaş	≥7	0,263	9	0,072	0,867	9	0,113
	8-11 yaş	0,184	35	0,004**	0,918	35	0,013*
	12-14 yaş	0,101	21	0,200	0,971	21	0,755
	15 ≥	0,123	69	0,012*	0,946	69	0,005**
Haftalık çalgı dersi	Hiç	0,239	4	.	0,922	4	0,547
	1 saat	0,124	100	0,001**	0,947	100	0,001**
	2 saat	0,169	18	0,190	0,898	18	0,053
	3 ≥	0,179	12	0,200	0,899	12	0,155
Solfej dersi alma	Evet	0,119	53	0,058	0,953	53	0,037*
	Hayır	0,118	81	0,007**	0,942	81	0,001**
Konserde çalgıyla yer alma	Evet	0,093	91	0,051	0,958	91	0,005**
	Hayır	0,163	43	0,006**	0,902	43	0,001**
Uluslararası sınava girme	Evet	0,129	46	0,052	0,936	46	0,015*
	Hayır	0,138	88	0,000***	0,946	88	0,001**
Ailede müzikle uğraşan	Evet	0,130	77	0,002**	0,932	77	0,000***
	Hayır	0,122	57	0,033*	0,949	57	0,018*
İkinci bir çalgı çalma	Evet	0,121	84	0,004**	0,945	84	0,001**
	Hayır	0,115	50	0,095	0,951	50	0,037*
Konsere gitme sıklığı	Hiç	0,155	23	0,159	0,931	23	0,115
	H/Ayda bir	0,149	32	0,070	0,906	32	0,009**
	Yılda bir	0,128	79	0,003**	0,944	79	0,002**
Dinlenen müzik türü	Pop	0,132	45	0,047*	0,925	45	0,006**
	Klasik	0,217	22	0,009**	0,871	22	0,008**
	Rock	0,175	25	0,046*	0,896	25	0,015*
	Diğer	0,134	42	0,054	0,942	42	0,033*
Müzikle ilgili yayınları okuma	Evet	0,159	47	0,004**	0,920	47	0,003**
	Hayır	0,097	87	0,044*	0,960	87	0,009**

\* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$

Normallik dağılımına yönelik Kolmogorov-Smirnova (K-S) ve Shapiro-Wilk (S-W) testi sonrası, araştırmanın amacına bağlı olarak aşağıdaki analizler yapılmıştır;

1. Öğrencilerin, demografik/kişisel özelliklerini özetlemek amacıyla Kişisel Bilgi Formu ile toplanan verilerin frekans ( $f$ ) ve yüzde (%) dağılımları hesaplanmıştır (Tablo 1).
2. Öğrencilerin, müzikal motivasyon düzeylerini belirlemek üzere, Müzikal Motivasyon Ölçeğinin geneli ve alt boyutlarına ilişkin puanlarının ortalaması ( $\bar{X}$ ) ve standart sapma ( $ss$ ) değerleri hesaplanmıştır.
3. Öğrencilerin, cinsiyet, solfej dersi alma, konserde çalma, uluslararası sınava girme, ailede müzikle uğraşan birinin olması, ikinci bir çalgı çalma ve müzikle ilgili dergi, gazete vb. takip etme durumuna göre müzikal motivasyon düzeylerinde/ puanlarında anlamlı fark olup olmadığını araştırmak üzere non-parametrik bağımsız gruplar Mann-Whitney  $U$  testi yapılmıştır.
4. Öğrencilerin, yaş, haftalık çalgı dersi saati, konsere gitme sıklığı ve ağırlıklı olarak dinlenen müzik türüne göre müzikal motivasyon düzeylerinde/ puanlarında anlamlı fark olup olmadığını araştırmak üzere non-parametrik Kruskal-Wallis  $H$  testi uygulanmıştır. Anlamlı fark bulunduğu durumda ise hangi gruplar arasında anlamlı fark olduğunu araştırmak üzere post-hoc Mann-Whitney  $U$  testi yapılmıştır.

Tüm istatistiksel hesaplamalarda anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir.

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### 4. BULGULAR

Bu bölümde, özengen kurumlarda verilen müzik derslerinin öğrenci üzerindeki etkilerinin bazı değişkenler bakımından incelenmesine ilişkin yapılan istatistiksel analizlerle elde edilen bulgular alt amaçlarda belirlenen sırayla ve ilgili yorumlarla birlikte sunulmuştur.

#### 4.1. Öğrencilerin Müzikal Motivasyon Düzeylerine Yönelik Bulgular

Özengen müzik eğitimi kurumlarından müzik dersi alan öğrencilerin, müzikal motivasyon düzeylerini belirlemek üzere Asmus (1989) tarafından geliştirilen ve Otacıoğlu (2009) tarafından Türkçeye uyarlanan, beş boyutlu Müzikal Motivasyon Ölçeği kullanılmıştır. 5 dereceli, Likert tipi ölçeğin ifadeleri, öğrencilerce, ‘Hiç önemli değil’ (1) ile ‘Son derece önemli’ (5) derecelendirmelerinden biri işaretlenerek değerlendirilmektedir. Çaba sarf etme, müzik geçmişi, sınıf ortamı ve çevresel faktörler, Yetenek ve Müzik algısı ve duygular/hisler boyutlardan elde edilen ortalama puan, öğrencinin o boyuta ilişkin motivasyon düzeyin göstermektedir. Ölçeğin seçenekleri arasındaki aralıkların eşit olduğu varsayımından hareketle iki aralık arası değer 0,80 olarak hesaplanmıştır ( $4/5=0,80$ ). Müzikal Motivasyon Ölçeğinin maddeleri için belirlenen puan aralıkları ve seçenekler aşağıdaki gibidir.

<b><u>Puan Aralığı</u></b>	<b><u>Seçenek</u></b>	<b><u>Önem Düzeyi</u></b>
1,00-1,80	Hiç önemli değil	Çok düşük
1,81-2,60	Biraz önemli	Düşük
2,61-3,40	Önemli	Orta
3,41-4,20	Oldukça önemli	Yüksek
4,21-5,00	Son derece önemli	Çok yüksek

**Tablo 4 Öğrencilerin müzikal motivasyon düzeylerine yönelik puanları  
(N=134)**

<b>Madde/Boyut/Ölçek</b>	$\bar{X}$	Ss	<b>Önem Düzeyi</b>
01. Müzikte başarılı olmak için çok çalışmak.	4,01	0,95	Oldukça Ö.
06. Çok pratik yapmak.	3,97	0,98	Oldukça Ö.
14. Müzikle uğraşırken çaba sarf etmek.	3,96	0,98	Oldukça Ö.
18. Müzikle ilgili bir hedef belirleyip, bunun için çabalamak.	3,57	1,16	Oldukça Ö.
27. Müzik için gerekli çabayı sarf etmeye istekli olmak.	3,98	0,91	Oldukça Ö.
<b>Çaba sarf etmek</b>	<b>3,90</b>	<b>0,87</b>	<b>Oldukça Ö.</b>
02. Müzikle ilgili ebeveynlere sahip olmak.	2,46	1,01	Biraz Ö.
07. Müzik yeteneğine sahip olmak.	3,34	1,03	Önemli
11. Müzikle ilgilenen akrabalara sahip olmak.	2,21	1,16	Biraz Ö.
15. Müziğe küçük yaşta başlamış olmak.	3,11	1,17	Önemli
19. Ailede müziğe sıcak bakılması.	3,24	1,05	Önemli
25. Müzikte sembol ve işaretleri anlayabilmek.	3,79	1,00	Oldukça Ö.
28. Doğal bir müzik yeteneğine sahip olmak.	3,10	1,09	Önemli
<b>Müzik ilgili geçmiş</b>	<b>3,04</b>	<b>0,79</b>	<b>Önemli</b>
03. Müzik sınıfındaki arkadaşlarla iyi anlaşmak.	2,61	1,05	Önemli
08. Müzik dersinde arkadaşlarla olmaktan hoşlanmak.	2,60	1,08	Biraz Ö.
12. Müzik öğretmenini sevmek.	3,75	1,15	Oldukça Ö.
20. Müzik dersinde arkadaşlarla iyi geçinmek.	2,73	1,19	Önemli
24. Hoşgörülü bir müzik öğretmenine sahip olmak.	3,70	1,04	Oldukça Ö.
29. Sabırlı bir müzik öğretmenine sahip olmak.	3,76	1,11	Oldukça Ö.
<b>Sınıf ortamı ve çevresel faktörler</b>	<b>3,19</b>	<b>0,85</b>	<b>Önemli</b>
04. Müzikte sağlam bir ritim duygusuna sahip olmak.	3,85	0,92	Oldukça Ö.
09. İyi bir müzik kulağına sahip olmak.	3,65	0,91	Oldukça Ö.
13. Müzikteki ritimleri hissedebilmek	3,92	0,98	Oldukça Ö.
21. Notaları ve ritimleri anlayabilmek.	3,91	0,99	Oldukça Ö.
26. Müziği eğlenceli bulmak.	3,69	1,06	Oldukça Ö.
30. Ritim duygusuna sahip olmak.	3,84	0,96	Oldukça Ö.
<b>Yetenek faktörü</b>	<b>3,81</b>	<b>0,82</b>	<b>Oldukça Ö.</b>
05. Müziği hissedebilmek.	4,01	0,98	Oldukça Ö.
10. Müziği önemsemek	3,83	1,00	Oldukça Ö.
16. Notaları iyi okuyabilmek.	3,88	0,99	Oldukça Ö.
17. Müzik dinlemeyi sevmek.	3,70	1,07	Oldukça Ö.

22. Müzik yaparak insanları etkilemeyi istemek.	2,89	1,26	Önemli
23. Müziği önemsemek.	3,95	0,92	Oldukça Ö.
31. Müzik yapmayı sevmek	4,09	0,95	Oldukça Ö.
<b>Müzik algısı ve hisler</b>	<b>3,76</b>	<b>0,81</b>	<b>Oldukça Ö.</b>
<b>Müzikal Motivasyon Ölçeği (Genel)</b>	<b>3,54</b>	<b>0,74</b>	<b>Oldukça Ö.</b>

Özengen müzik eğitimi kurumlarından müzik dersi alan öğrencilerinin, müzikal motivasyon düzeyleri, beş alt faktör/boyut altında ve genel olarak Tablo 4 ve Şekil 1’de verilmiştir. Buna göre;

Öğrencilerin, çaba sarf etmeye yönelik müzikal motivasyonları  $3,90 \pm 0,87$  ile ‘Oldukça önemli’ düzeyde değerlendirdikleri bulunmuştur. Öğrencilerin, boyutta en çok “01. Müzikte başarılı olmak için çok çalışmak.” ( $4,01 \pm 0,95$ ) durumunu önemsedikleri, en az ise “18. Müzikle ilgili bir hedef belirleyip, bunun için çabalamak” ( $3,57 \pm 1,16$ ) durumunu önemsedikleri görülmektedir. Genel olarak, çalışmaya katılan öğrencilerin, çaba sarf etmeye yönelik görüşlerinin pozitif/olumlu olduğu söylenebilir.

Müzikal Motivasyon Ölçeğinin ikinci boyutu olan, müzikle ilgili geçmişin olmasına yönelik öğrencilerin temkinli yaklaştıkları görülmektedir. Öğrenciler, müzikle ilgili geçmişin olmasını  $3,04 \pm 0,79$  ile ‘Önemli’ bulmaktadır. Öğrencilerin, boyutta en çok “25. Müzikte sembol ve işaretleri anlayabilmek.” ( $3,79 \pm 1,00$ ) durumunu önemsedikleri, en az ise “11. Müzikle ilgilenen akrabalara sahip olmak.” ( $2,21 \pm 1,16$ ) durumunu önemsedikleri görülmektedir. Genel olarak, çalışmaya katılan öğrencilerin, müzikle ilgili geçmişi olmasına olumlu yaklaştıkları ama üst düzeyde önem vermedikleri söylenebilir.

Müzikal Motivasyon Ölçeğinin üçüncü boyutu olan, sınıf ortamı ve çevresel faktörlere yönelik öğrencilerin görüşlerinin genel olarak orta düzeylerde olduğu görülmektedir. Öğrenciler, sınıf ortamı ve çevresel faktörleri  $3,19 \pm 0,85$  ile ‘Önemli’ bulmaktadır. Öğrencilerin, en çok boyutta ifade edilen “29. Sabırlı bir müzik öğretmenine sahip olmak.” ( $3,76 \pm 1,11$ ) durumunu önemsedikleri, en az ise “08. Müzik dersinde arkadaşlarla olmaktan hoşlanmak.” ( $2,60 \pm 1,08$ ) durumunu önemsedikleri görülmektedir. Genel olarak, çalışmaya katılan öğrencilerin, sınıf ortamı ve çevresel faktörleri üst düzeyde olmasa da önemsedikleri anlaşılmaktadır.

Müzikal Motivasyon Ölçeğinin dördüncü boyutu olan, yetenek faktörüne yönelik öğrencilerin görüşlerinin genel olarak yüksek (oldukça önemli) düzeylerde olduğu görülmektedir. Öğrenciler, yetenek faktörünü  $3,81\pm 0,82$  ile ‘Oldukça önemli’ bulmaktadır. Öğrencilerin, en çok boyutta ifade edilen “13. Müzikteki ritimleri hissedebilmek” ( $3,91\pm 0,99$ ) faktörünü önemsedikleri, en az ise “09. İyi bir müzik kulağına sahip olmak.” ( $3,65\pm 0,91$ ) faktörünü önemsedikleri görülmektedir. Çalışmaya katılan öğrencilerin, genel olarak yetenek faktörlerini en üst düzeyde olmasa da oldukça önemsedikleri görülmektedir.

Müzikal Motivasyon Ölçeğinin beşinci, son boyutu olan, müzik algısı ve duygulara/hislere yönelik öğrencilerin görüşlerinin genel olarak yüksek olduğu görülmektedir. Öğrenciler, kendi müzik algıları ve duygularını  $3,76\pm 0,81$  ile ‘Oldukça önemli’ bulmaktadır. Öğrencilerin, en çok boyutta ifade edilen “31. Müzik yapmayı sevmek” ( $4,09\pm 0,95$ ) algı ve duygusunu önemsedikleri, en az ise “22. Müzik yaparak insanları etkilemeyi istemek.” ( $2,89\pm 1,26$ ) algı ve duygusunu önemsedikleri görülmektedir. Çalışmaya katılan öğrencilerin, genel olarak, kendi müzik algısı ve duygularını/hislerini en üst düzeyde olmasa da oldukça önemsedikleri görülmektedir.

Öğrencilerin, Müzikal Motivasyon Ölçeği ve boyutlarına ilişkin puanlarını birlikte değerlendirdiğimizde; en çok çaba sarf etmeyi önemsedikleri [ $3,90\pm 0,87$  ile ‘Oldukça önemli’ düzeyde], bunu sırasıyla yetenek faktörlerinin [ $3,81\pm 0,82$  ile ‘Oldukça önemli’ düzeyde], müzik algısı ve duyguları/hislerinin [ $3,76\pm 0,81$  ile ‘Oldukça önemli’ düzeyde], sınıf ortamı ve çevresel faktörlerin [ $3,19\pm 0,85$  ile ‘Önemli’ düzeyde] ve müzikle ilgili geçmişin olmasının [ $3,04\pm 0,79$  ile ‘Önemli’ düzeyde] takip ettiği görülmektedir. Öğrencilerin genel müzikal motivasyon düzeyleri de  $3,54\pm 0,74$  ile ‘Oldukça önemli’ düzeyde bulunmuştur.

Çalışmaya katılan öğrencilerin, demografik özelliklerine bağlı olarak müzikal motivasyonları arasında anlamlı farklılaşmalar olup olmadığı sonraki alt bölümde incelenmiştir.

## 4.2. Öğrencilerin Müzikal Motivasyon Düzeylerinin Demografik Özelliklerine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Bu alt bölümde, özengen müzik eğitimi kurumlarından müzik dersi alan öğrencilerin, müzikal motivasyon düzeylerinin cinsiyet, yaş, haftada kaç saat çalgı dersi yapıldığı, solfej dersi almaları, daha önce konserde çalgılarıyla yer almalarına, uluslararası bir sınava çalgı ile girme, ailede müzikle uğraşan birinin olması, ikinci bir çalgıyı çalmaları, konsere gitme sıklığı, dinlenen müzik türü ve müzikle ilgili yayınları (dergi, gazete vb) takip etme değişkenlerine göre farklılaşma olup olmadığı araştırılmıştır.

**Tablo 5 Öğrencilerin müzikal motivasyon düzeylerinin cinsiyete göre karşılaştırılması**

Boyut/ Ölçek	Cinsiyet	Betimsel İst.			Mann-Whitney U			Etki (r)
		N	Sıra Ort.	Sıralar Top.	U	Z	p	
Çaba sarf etme	Kadın	83	78,25	5664,50	2054,50	-3,29	0,005**	0,28
	Erkek	51	56,28	3380,50				
Müzik geçmişi	Kadın	83	68,57	5691,50	2027,50	-0,41	0,683	-
	Erkek	51	65,75	3353,50				
Sınıf ortamı ve çevresel faktörler	Kadın	83	82,37	6006,50	1712,50	-3,86	0,000***	0,33
	Erkek	51	49,58	3038,50				
Yetenek	Kadın	83	68,93	5721,00	1998,00	-0,55	0,585	-
	Erkek	51	65,18	3324,00				
Müzik algısı ve hisler	Kadın	83	79,67	5782,50	1936,50	-4,83	0,000***	0,42
	Erkek	51	53,97	3262,50				
<b>MMÖ (Genel)</b>	<b>Kadın</b>	<b>83</b>	<b>80,30</b>	<b>5834,50</b>	<b>1884,50</b>	<b>-3,06</b>	<b>0,008**</b>	<b>0,26</b>
	<b>Erkek</b>	<b>51</b>	<b>52,95</b>	<b>3210,50</b>				

\*\*p<.01, \*\*\*p<.001

Öğrencilerin, cinsiyete bağlı olarak müzikal motivasyon düzeyleri (puanları) arasında anlamlı fark olup olmadığı non-parametrik bağımsız gruplar Mann-Whitney U testi ile incelenmiş ve cinsiyetin üç alt boyut ve ölçeğin geneli bakımından

farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur (Tablo 5). Mann-Whitney U testi sonucu anlamlı fark bulunduğu durumda, test edilen bağımsız değişkenin etki düzeyi de hesaplanmıştır. Etki düzeyinin değerlendirilmesine yönelik  $r$  katsayısı ( $r=Z/\sqrt{N}$ ) hesaplanmış ve katsayı .10 olduğunda etki düzeyi ‘küçük’, .30 olduğunda ‘orta’, olduğunda .50 ‘büyük’ ve .70 ile üstü olduğunda ‘çok büyük’ kabul edilmiştir (Leech, 2005, s.56). Buna göre;

Çalışmaya katılan kız ve erkek öğrencilerin *çaba sarf etmeye* ilişkin algıları arasında anlamlı fark olduğu ve bu farkın kız öğrencileri lehine olduğu bulunmuştur ( $U=2054,50$ ;  $p=0,005$ ). Gruplara ait sıra ortalamalarına bakıldığında, kız öğrencilerinin *çaba sarf etmeyi* erkek öğrencilerinden daha çok önemsedikleri görülmektedir (Sıra ortalaması  $Kız=78,25$ ; Sıra ortalaması  $Erkek=56,28$ ). Cinsiyetin, öğrencilerin *çaba sarf etmeye* yönelik algıları üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘küçük’ olduğu görülmektedir ( $r=0,28$ ).

Kız ve erkek öğrencilerin, *sınıf ortamı ve çevresel faktörlere* ilişkin algıları arasında da anlamlı fark olduğu ve bu farkın yine kız öğrencileri lehine olduğu bulunmuştur ( $U=1712,50$ ;  $p<0,001$ ). Gruplara ait sıra ortalamalarına bakıldığında, kız öğrencilerinin *sınıf ortamı ve çevresel faktörleri* erkek öğrencilerinden daha önemli buldukları görülmektedir (Sıra ortalaması  $Kız=82,37$ ; Sıra ortalaması  $Erkek=49,50$ ). Cinsiyetin, öğrencilerin *sınıf ortamı ve çevresel faktörlere* yönelik algıları üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘orta’ derecede olduğu görülmektedir ( $r=0,33$ ).

Kız ve erkek öğrencilerin, *kendi müzik algısı ve hislere* ilişkin değerlendirmeleri arasında da anlamlı fark olduğu ve bu farkın yine kız öğrencileri lehine olduğu bulunmuştur ( $U=1936,50$ ;  $p<0,001$ ). Gruplara ait sıra ortalamalarına bakıldığında, kız öğrencilerinin *kendi müzik algısı ve hislerine* erkek öğrencilerinden daha çok önem verdikleri görülmektedir (Sıra ortalaması  $Kız=79,67$ ; Sıra ortalaması  $Erkek=53,97$ ). Cinsiyetin, öğrencilerin *müzik algısı ve hislere* ilişkin görüşleri üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘orta’ derecede olduğu görülmektedir ( $r=0,42$ ).

Son olarak, kız ve erkek öğrencilerin, genel müzikal motivasyon düzeyleri arasında da anlamlı fark olduğu ve bu farkın yine kız öğrencileri lehine olduğu bulunmuştur ( $U=1884,50$ ;  $p=0,008$ ). Gruplara ait sıra ortalamalarına bakıldığında, kız

öğrencilerinin müzikal motivasyon düzeylerinin erkek öğrencilerinden daha yüksek olduğu görülmektedir (Sıra ortalaması  $K_{iz}=80,30$ ; Sıra ortalaması  $Erkek=52,95$ ). Cinsiyetin, öğrencilerin müzikal motivasyon düzeyleri üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘küçük’ olduğu görülmektedir ( $r=0,26$ ).

Öğrencilerin, *müzikle ilgili geçmişin olması ve yetenek faktörlerine* ilişkin algı düzeyleri ise cinsiyete göre farklılaşmamaktadır ( $p>.05$ ).

**Tablo 6 Öğrencilerin müzikal motivasyon düzeylerinin yaşa göre karşılaştırılması**

Boyut/ Ölçek	Yaş	Betimsel İst.		Kruskal-Wallis H			M-W (Fark)	Etki ( $\eta^2$ )
		N	Sıra Ort.	$\chi^2$	sd	P		
Çaba sarf etme	$\geq 7$ yaş (1)	9	84,11	9,43	3	0,017*	1, 2 > 3, 4	0,071
	8-11 yaş (2)	35	82,73					
	12-14 yaş (3)	21	59,02					
	$15 \geq$ yaş (4)	69	61,20					
Müzik geçmişi	$\geq 7$ yaş (1)	9	89,06	14,00	3	0,001**	1 > 4	0,105
	8-11 yaş (2)	35	76,87					
	12-14 yaş (3)	21	78,64					
	$15 \geq$ yaş (4)	69	57,33					
Sınıf ortamı ve çevresel faktörler	$\geq 7$ yaş (1)	9	61,22	12,74	3	0,005**	3, 4 > 1, 2	0,096
	8-11 yaş (2)	35	64,96					
	12-14 yaş (3)	21	89,90					
	$15 \geq$ yaş (4)	69	87,28					
Yetenek	$\geq 7$ yaş (1)	9	89,79	10,48	3	0,015*	1 > 3, 4	0,079
	8-11 yaş (2)	35	70,73					
	12-14 yaş (3)	21	60,78					
	$15 \geq$ yaş (4)	69	59,12					
Müzik algısı ve hisler	$\geq 7$ yaş (1)	9	63,61	5,68	3	0,128	-	-
	8-11 yaş (2)	35	70,09					
	12-14 yaş (3)	21	84,10					
	$15 \geq$ yaş (4)	69	61,64					
<b>Müzikal Motivasyon (Genel)</b>	$\geq 7$ yaş (1)	<b>9</b>	<b>86,89</b>	<b>10,00</b>	<b>3</b>	<b>0,019*</b>	<b>1, 2 &gt; 3, 4</b>	<b>0,075</b>
	8-11 yaş (2)	<b>35</b>	<b>82,93</b>					
	12-14 yaş (3)	<b>21</b>	<b>55,74</b>					
	$15 \geq$ yaş (4)	<b>69</b>	<b>57,90</b>					

\* $p<.05$ , \*\* $p<.01$

Çalışmaya katılan öğrencilerin, müzikal motivasyon düzeylerinin (puanlarının), yaşlarına bağlı olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini araştırmak üzere yapılan non-parametrik Kruskal-Wallis  $H$  testine göre, öğrencilerin yaşı *müzik algısı ve hisler* boyutu dışındaki diğer tüm boyutlar ve ölçeğin geneli bakımından anlamlı bir farklılaşmaya neden olmaktadır (Tablo 6). Buna göre;

Öğrencilerin, *çaba sarf etmeye* yönelik algılarının, yaşa göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur ( $X^2_{(3)}=9,43$ ;  $p=0,017$ ). Farklılığın kaynağını bulmak üzere yapılan post-hoc Mann-Whitney  $U$  testine göre; 7 yaş ve altı öğrenciler ile 8-11 yaş grubu öğrencileri (Sıra Ortalaması 7 yaş ve altı=84,11; Sıra Ortalaması 8-11 yaş=82,73) *çaba sarf etmeyi* büyük öğrencilerinden (Sıra Ortalaması 12-14 yaş=59,02; Sıra Ortalaması 15 yaş ve üstü=61,20) daha çok önemsemektedir. Fark testi sonrası anlamlı fark bulunduğu durumda, bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etki derecesini (effect size) belirlemek üzere Eta-kare ( $\eta^2$ ) değeri hesaplanmıştır. Green ve Salkind'e (2014) göre, " $\eta^2$  (Eta) değeri 0,010-0,060 arası küçük, 0,060-0,140 arası orta ve 0,140'ten yukarısı büyük etki derecesini göstermektedir" (Green ve Salkind, 2014, s.158). Buna göre, öğrencilerin yaşının, *çaba sarf etme* (boyutu) algısı üzerindeki etkisinin anlamlı ve 'orta' düzeyde olduğu görülmektedir ( $\eta^2=0,071$ ).

Öğrencilerin, *müzikle ilgili geçmişin olmasının* önemine ilişkin algı düzeylerinin de yaşa göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur ( $X^2_{(3)}=14,00$ ;  $p=0,001$ ). Post-hoc Mann-Whitney  $U$  testine göre; 7 yaş ve altı öğrenciler (Sıra Ortalaması 7 yaş ve altı=84,11) *müzikle ilgili geçmişin olmasını* 15 yaş ve üstü öğrencilerinden (Sıra Ortalaması 15 yaş ve üstü=61,20) daha önemli bulmaktadır. Öğrencilerin yaşının, *müzikle ilgili geçmişin olması* (boyutu) algısı üzerindeki etkisinin anlamlı ve 'orta' düzeyde olduğu görülmektedir ( $\eta^2=0,105$ ).

Öğrencilerin, *sınıf ortamı ve çevresel faktörlere* yönelik algılarının da yaşa göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur ( $X^2_{(3)}=12,74$ ;  $p=0,05$ ). Post-hoc Mann-Whitney  $U$  testine göre; 12-14 yaş ile 15 yaş ve üstü öğrenciler (Sıra Ortalaması 12-14 yaş=89,90; Sıra Ortalaması 15 yaş ve üstü=87,28) *sınıf ortamı ve çevresel faktörleri*, 7 yaş ve altı ile 8-11 yaş grubu öğrencilerinden (Sıra Ortalaması 7 yaş ve altı=61,22; Sıra Ortalaması 8-11 yaş=64,96) daha çok önemsemektedir. Öğrencilerin yaşının, *sınıf ortamı*

ve çevresel faktörler (boyutu) algısı üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘orta’ düzeyde olduğu görülmektedir ( $\eta^2=0,096$ ).

Öğrencilerin, *yetenek faktörünün* önemine ilişkin algı düzeylerinin de yaşa göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur ( $X^2_{(3)}=10,48$ ;  $p=0,015$ ). Post-hoc Mann-Whitney *U* testine göre; 7 yaş ve altı öğrenciler (Sıra Ortalaması  $_{7\text{ yaş ve altı}}=89,79$ ) *yetenek faktörünü* 12-14 yaş ile 15 yaş ve üstü öğrencilerinden (Sıra Ortalaması  $_{12-14\text{ yaş}}=60,78$ ; Sıra Ortalaması  $_{15\text{ yaş ve üstü}}=59,12$ ) daha önemli bulmaktadır. Öğrencilerin yaşının, *yetenek faktörü* (boyutu) algısı üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘orta’ düzeyde olduğu görülmektedir ( $\eta^2=0,079$ ).

Son olarak, öğrencilerin yaşının, genel müzikal motivasyon düzeylerinde (puanlarında) de anlamlı bir farka neden olduğu bulunmuştur ( $X^2_{(3)}=10,00$ ;  $p=0,019$ ). Post-hoc Mann-Whitney *U* testine göre; 7 yaş ve altı öğrenciler ile 8-11 yaş grubu öğrencilerin (Sıra Ortalaması  $_{7\text{ yaş ve altı}}=86,89$ ; Sıra Ortalaması  $_{8-11\text{ yaş}}=82,93$ ) müzikal motivasyon düzeyleri, büyük öğrencilerden (Sıra Ortalaması  $_{12-14\text{ yaş}}=55,74$ ; Sıra Ortalaması  $_{15\text{ yaş ve üstü}}=57,90$ ) daha yüksektir. Yaşın, öğrencilerin müzikal motivasyon düzeyleri üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘orta’ düzeyde olduğu görülmektedir ( $\eta^2=0,075$ ).

Öğrencilerin *müzik algısı ve hislere yönelik algılarının* ise yaşa göre farklılaşmadığı bulunmuştur ( $p>.05$ ).

**Tablo 7 Öğrencilerin müzikal motivasyon düzeylerinin haftada yapılan çalgı dersi saatine göre karşılaştırılması**

Boyut/ Ölçek	Haftalık çalgı dersi	Betimsel İst.		Kruskal-Wallis <i>H</i>			M-W (Fark)	Etki ( $\eta^2$ )
		<i>n</i>	Sıra Ort.	$\chi^2$	<i>sd</i>	<i>P</i>		
Çaba sarf etme	Hiç (1)	4	49,29	9,48	3	0,024*	3, 4 > 1, 2	0,071
	1 saat (2)	100	56,03					
	2 saat (3)	18	79,91					
	3 ≥ saat (4)	12	81,00					
Müzik geçmişi	Hiç (1)	4	53,56	8,26	3	0,032*	3, 4 > 1, 2	0,062
	1 saat (2)	100	56,92					
	2 saat (3)	18	80,88					
	3 ≥ saat (4)	12	83,63					
Sınıf ortamı ve çevresel faktörler	Hiç (1)	4	75,13	2,23	3	0,527	-	-
	1 saat (2)	100	69,25					
	2 saat (3)	18	55,08					
	3 ≥ saat (4)	12	69,04					
Yetenek	Hiç (1)	4	52,39	3,86	3	0,277	-	-
	1 saat (2)	100	71,03					
	2 saat (3)	18	52,39					
	3 ≥ saat (4)	12	62,29					
Müzik algısı ve duygular	Hiç (1)	4	55,88	8,17	3	0,034*	3, 4 > 1, 2	0,061
	1 saat (2)	100	57,53					
	2 saat (3)	18	80,51					
	3 ≥ saat (4)	12	82,19					
<b>Müzikal Motivasyon (Genel)</b>	<b>Hiç (1)</b>	<b>4</b>	<b>54,53</b>	<b>8,32</b>	<b>3</b>	<b>0,030*</b>	<b>3, 4 &gt; 1, 2</b>	<b>0,063</b>
	<b>1 saat (2)</b>	<b>100</b>	<b>59,08</b>					
	<b>2 saat (3)</b>	<b>18</b>	<b>80,58</b>					
	<b>3 ≥ saat (4)</b>	<b>12</b>	<b>84,26</b>					

\* $p < .05$

Çalışmaya katılan öğrencilerin, müzikal motivasyon düzeylerinin (puanlarının), haftada yaptıkları çalgı dersi saatine bağlı olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini araştırmak üzere yapılan non-parametrik Kruskal-Wallis *H* testine göre, öğrencilerin çalgı dersi saati *sınıf ortamı ve çevresel faktörler* ve *yetenek faktörü* boyutu dışındaki diğer üç boyut ve ölçeğin geneli bakımından anlamlı bir farklılaşmaya neden olmaktadır (Tablo 7). Buna göre;

Öğrencilerin, *çaba sarf etmeye* yönelik algılarının, haftalık çalgı dersi saatine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur ( $X^2_{(3)}=9,48$ ;  $p=0,019$ ). Farklılığın kaynağını bulmak üzere yapılan post-hoc Mann-Whitney  $U$  testine göre; haftada 2 saat ile 3 saat ve üstü çalgı dersi yapan öğrenciler (Sıra Ortalaması  $_{2 \text{ saat}}=79,91$ ; Sıra Ortalaması  $_{3 \text{ saat ve üstü}}=81,00$ ) *çaba sarf etmeyi* diğer (daha az çalgı dersi yapan) öğrencilerden (Sıra Ortalaması  $_{Hiç}=49,29$ ; Sıra Ortalaması  $_{1 \text{ saat}}=56,03$ ) daha çok önemsemektedir. Haftalık yapılan çalgı dersi saatinin, öğrencilerin, *çaba sarf etme* (boyutu) algısı üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘orta’ düzeyde olduğu görülmektedir ( $\eta^2=0,071$ ).

Öğrencilerin, *müzikle ilgili geçmişin olmasının* önemine ilişkin algı düzeylerinin de haftalık çalgı dersi saatine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur ( $X^2_{(3)}=8,26$ ;  $p=0,032$ ). Post-hoc Mann-Whitney  $U$  testine göre; haftada 2 saat ile 3 saat ve üstü çalgı dersi yapan öğrenciler (Sıra Ortalaması  $_{2 \text{ saat}}=80,88$ ; Sıra Ortalaması  $_{3 \text{ saat ve üstü}}=83,63$ ) *müzikle ilgili geçmişin olmasını* diğer (daha az çalgı dersi yapan) öğrencilerden (Sıra Ortalaması  $_{Hiç}=53,56$ ; Sıra Ortalaması  $_{1 \text{ saat}}=56,92$ ) daha önemli bulmaktadır. Haftalık yapılan çalgı dersi saatinin, öğrencilerin, *müzikle ilgili geçmişin olması* (boyutu) algısı üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘orta’ düzeyde olduğu görülmektedir ( $\eta^2=0,062$ ).

Öğrencilerin, *müzik algısı ve hislerin* önemine ilişkin algı düzeylerinin de haftalık çalgı dersi saatine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur ( $X^2_{(3)}=8,17$ ;  $p=0,034$ ). Post-hoc Mann-Whitney  $U$  testine göre; haftada 2 saat ile 3 saat ve üstü çalgı dersi yapan öğrenciler (Sıra Ortalaması  $_{2 \text{ saat}}=80,51$ ; Sıra Ortalaması  $_{3 \text{ saat ve üstü}}=82,19$ ) *müzik algısı ve hisleri* diğer (daha az çalgı dersi yapan) öğrencilerden (Sıra Ortalaması  $_{Hiç}=55,88$ ; Sıra Ortalaması  $_{1 \text{ saat}}=57,53$ ) daha önemli bulmaktadır. Haftalık yapılan çalgı dersi saatinin, öğrencilerin, *müzik algısı ve hisleri* (boyutu) algısı üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘orta’ düzeyde olduğu görülmektedir ( $\eta^2=0,061$ ).

Son olarak, öğrencilerin haftada yaptıkları çalgı dersi saatinin, genel müzikal motivasyon düzeylerinde (puanlarında) de anlamlı bir farka neden olduğu bulunmuştur ( $X^2_{(3)}=8,32$ ;  $p=0,030$ ). Post-hoc Mann-Whitney  $U$  testine göre; haftada 2 saat ile 3 saat ve üstü çalgı dersi yapan öğrencilerin (Sıra Ortalaması  $_{2 \text{ saat}}=80,58$ ; Sıra Ortalaması  $_{3 \text{ saat ve üstü}}=84,26$ ) müzikal motivasyon düzeyleri, diğer (daha az çalgı dersi yapan)

öğrencilerden (Sıra Ortalaması  $H_{iç}$ =54,53; Sıra Ortalaması  $H_{1\text{ saat}}$ =59,08) daha yüksektir. Haftalık yapılan çalgı dersi saatinin, öğrencilerin, genel müzikal motivasyon düzeyleri üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘orta’ düzeyde olduğu görülmektedir ( $\eta^2=0,063$ ).

Öğrencilerin *sınıf ortamı ve çevresel faktörler ve yetenek faktörü* yönelik algılarının ise haftalık çalgı dersi saatine göre farklılaşmadığı bulunmuştur ( $p>.05$ ).

**Tablo 8 Öğrencilerin müzikal motivasyon düzeylerinin solfej dersi almasına göre karşılaştırılması**

Boyut/ Ölçek	Solfej dersi alma	n	Betimsel İst.		Mann-Whitney U			Etki (r)
			Sıra Ort.	Sıralar Top.	U	Z	p	
Çaba sarf etme	Evet	53	82,00	3816,00	1908,00	-2,09	0,044*	0,18
	Hayır	81	54,56	5229,00				
Müzik geçmişi	Evet	53	84,91	3970,00	1754,00	-2,79	0,003**	0,24
	Hayır	81	52,65	5075,00				
Sınıf ort. ve çevresel f.	Evet	53	73,80	3911,50	1812,50	-1,52	0,128	
	Hayır	81	63,38	5133,50				
Yetenek faktörü	Evet	53	71,67	3798,50	1925,50	-1,01	0,312	-
	Hayır	81	64,77	5246,50				
Müzik algısı ve hisler	Evet	53	83,97	3920,50	1803,50	-2,57	0,011*	0,22
	Hayır	81	53,27	5124,50				
<b>MM (Genel)</b>	<b>Evet</b>	<b>53</b>	<b>84,55</b>	<b>3951,00</b>	<b>1773,00</b>	<b>-2,70</b>	<b>0,009**</b>	<b>0,23</b>
	<b>Hayır</b>	<b>81</b>	<b>52,89</b>	<b>5094,00</b>				

\* $p<.05$ , \*\* $p<.01$

Öğrencilerin, çalgı dersi yanında solfej dersi alıp almamasına bağlı olarak müzikal motivasyon düzeyleri (puanları) arasında anlamlı fark olup olmadığı non-parametrik bağımsız gruplar Mann-Whitney U testi ile incelenmiş ve solfej dersi alıp almasının üç alt boyut ve ölçeğin geneli bakımından farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur (Tablo 8). Buna göre;

Solfej dersi alan ve almayan öğrencilerin, *çaba sarf etmeye* ilişkin algıları arasında anlamlı fark olduğu ve bu farkın solfej dersi alan öğrenciler lehine olduğu

bulunmuştur ( $U=1908,00$ ;  $p=0,044$ ). Gruplara ait sıra ortalamalarına bakıldığında, solfej dersi alan öğrencilerin *çaba sarf etmeyi* solfej dersi almayan öğrencilerden daha çok önemsedikleri görülmektedir (Sıra ortalaması  $E_{\text{vet}}=82,00$ ; Sıra ortalaması  $H_{\text{ayı}}=54,56$ ). Solfej dersi almanın, öğrencilerin, *çaba sarf etmeye* yönelik algıları üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘küçük’ olduğu görülmektedir ( $r=0,18$ ).

Solfej dersi alan ve almayan öğrencilerin, *müzikle ilgili geçmişe sahip olmaya* ilişkin algıları/görüşleri arasında da anlamlı fark olduğu ve bu farkın yine solfej dersi alan öğrenciler lehine olduğu bulunmuştur ( $U=1754,00$ ;  $p=0,003$ ). Gruplara ait sıra ortalamalarına bakıldığında, solfej dersi alan öğrencilerin *müzikle ilgili geçmişe sahip olmayı* solfej dersi almayan öğrencilerden daha çok önemsedikleri görülmektedir (Sıra ortalaması  $E_{\text{vet}}=84,91$ ; Sıra ortalaması  $H_{\text{ayı}}=52,65$ ). Solfej dersi almanın, öğrencilerin, *müzikle ilgili geçmişe sahip olmaya* yönelik algıları üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘küçük’ olduğu görülmektedir ( $r=0,24$ ).

Solfej dersi alan ve almayan öğrencilerin, *kendi müzik algısı ve hislere* ilişkin değerlendirmeleri arasında da anlamlı fark olduğu ve bu farkın yine solfej dersi alan öğrenciler lehine olduğu bulunmuştur ( $U=1803,50$ ;  $p=0,011$ ). Gruplara ait sıra ortalamalarına bakıldığında, solfej dersi alan öğrencilerin *kendi müzik algısı ve hislerine* solfej dersi almayan öğrencilerden daha çok önem verdikleri görülmektedir (Sıra ortalaması  $E_{\text{vet}}=83,97$ ; Sıra ortalaması  $H_{\text{ayı}}=53,27$ ). Solfej dersi almanın, öğrencilerin, *müzik algısı ve hislere* ilişkin görüşleri üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘küçük’ olduğu görülmektedir ( $r=0,22$ ).

Son olarak, solfej dersi alan ve almayan öğrencilerin, genel müzikal motivasyon düzeyleri arasında da anlamlı fark olduğu ve bu farkın yine solfej dersi alan öğrenciler lehine olduğu bulunmuştur ( $U=1773,00$ ;  $p=0,009$ ). Gruplara ait sıra ortalamalarına bakıldığında, solfej dersi alan öğrencilerin müzikal motivasyon düzeylerinin solfej dersi almayan öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir (Sıra ortalaması  $E_{\text{vet}}=84,55$ ; Sıra ortalaması  $H_{\text{ayı}}=52,89$ ). Solfej dersi almanın, öğrencilerin, müzikal motivasyon düzeyleri üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘küçük’ olduğu görülmektedir ( $r=0,23$ ).

Öğrencilerin, *sınıf ortamı ve çevresel faktörler ve yetenek faktörlerine* ilişkin algı düzeyleri ise çalgı dersi yanında solfej dersi almaya göre farklılaşmamaktadır ( $p>.05$ ).

**Tablo 9 Öğrencilerin müzikal motivasyon düzeylerinin bir konser etkinliğinde çalgısıyla yer almasına göre karşılaştırılması**

Boyut/ Ölçek	Konserde çalğı çalma	n	Betimsel İst.		Mann-Whitney U			Etki (r)
			Sıra Ort.	Sıralar Top.	U	Z	p	
Çaba sarf etme	Evet	91	59,90	5906,00	1720,00	-2,14	0,033*	0,18
	Hayır	43	83,00	3139,00				
Müzik geçmişi	Evet	91	57,49	5686,50	1500,50	-2,18	0,029*	0,19
	Hayır	43	88,10	3358,50				
Sınıf ort. ve çevresel f.	Evet	91	57,91	5724,50	1538,50	-2,00	0,046*	0,17
	Hayır	43	87,22	3320,50				
Yetenek faktörü	Evet	91	65,51	5961,50	1775,50	-0,87	0,386	-
	Hayır	43	71,71	3083,50				
Müzik algısı ve hisler	Evet	91	65,72	5980,50	1794,50	-0,77	0,439	-
	Hayır	43	71,27	3064,50				
<b>MM (Genel)</b>	<b>Evet</b>	<b>91</b>	<b>58,90</b>	<b>5814,50</b>	<b>1628,50</b>	<b>-2,56</b>	<b>0,008**</b>	<b>0,22</b>
	<b>Hayır</b>	<b>43</b>	<b>80,13</b>	<b>3230,50</b>				

\* $p<.05$ , \*\* $p<.01$

Öğrencilerin, daha önce bir konser etkinliğinde çalgısıyla yer almamasına bağlı olarak müzikal motivasyon düzeyleri (puanları) arasında anlamlı fark olup olmadığı non-parametrik bağımsız gruplar Mann-Whitney U testi ile incelenmiş ve konserde çalmanın üç alt boyut ve ölçeğin geneli bakımından farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur (Tablo 9). Buna göre;

Konserde çalan ve çalmayan öğrencilerin, *çaba sarf etmeye* ilişkin algıları arasında anlamlı fark olduğu ve bu farkın konserde çalmayan öğrenciler lehine olduğu bulunmuştur ( $U=1720,00$ ;  $p=0,033$ ). Gruplara ait sıra ortalamalarına bakıldığında, konserde çalmayan öğrencilerin *çaba sarf etmeyi* konserde çalan öğrencilerden daha

çok önemsedikleri görülmektedir (Sıra ortalaması  $E_{\text{vet}}=59,90$ ; Sıra ortalaması  $H_{\text{ayı}}=83,00$ ). Daha önce bir konser etkinliğinde çalgıyla yer almanın, öğrencilerin, *çaba sarf etmeye* yönelik algıları üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘küçük’ olduğu görülmektedir ( $r=0,18$ ).

Konserde çalan ve çalmayan öğrencilerin, *müzikle ilgili geçmişe sahip olmaya* ilişkin algıları/görüşleri arasında da anlamlı fark olduğu ve bu farkın yine konserde çalmayan öğrenciler lehine olduğu bulunmuştur ( $U=1500,50$ ;  $p=0,029$ ). Gruplara ait sıra ortalamalarına bakıldığında, konserde çalmayan öğrencilerin *müzikle ilgili geçmişe sahip olmayı* konserde çalan öğrencilerden daha çok önemsedikleri görülmektedir (Sıra ortalaması  $E_{\text{vet}}=57,49$ ; Sıra ortalaması  $H_{\text{ayı}}=88,10$ ). Daha önce bir konser etkinliğinde çalgıyla yer almanın, öğrencilerin, *müzikle ilgili geçmişe sahip olmaya* yönelik algıları üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘küçük’ olduğu görülmektedir ( $r=0,19$ ).

Konserde çalan ve çalmayan öğrencilerin, *sınıf ortamı ve çevresel faktörlere* ilişkin değerlendirmeleri arasında da anlamlı fark olduğu ve bu farkın yine konserde çalmayan öğrenciler lehine olduğu bulunmuştur ( $U=1538,50$ ;  $p=0,046$ ). Gruplara ait sıra ortalamalarına bakıldığında, konserde çalmayan öğrencilerin *sınıf ortamı ve çevresel faktörlere* konserde çalan öğrencilerden daha çok önem verdikleri görülmektedir (Sıra ortalaması  $E_{\text{vet}}=57,91$ ; Sıra ortalaması  $H_{\text{ayı}}=87,22$ ). Daha önce bir konser etkinliğinde çalgıyla yer almanın, öğrencilerin, *sınıf ortamı ve çevresel faktörlere* ilişkin görüşleri üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘küçük’ olduğu görülmektedir ( $r=0,17$ ).

Son olarak, konserde çalan ve çalmayan öğrencilerin, genel müzikal motivasyon düzeyleri arasında da anlamlı fark olduğu ve bu farkın yine konserde çalmayan öğrenciler lehine olduğu bulunmuştur ( $U=1628,50$ ;  $p=0,008$ ). Gruplara ait sıra ortalamalarına bakıldığında, konserde çalmayan öğrencilerin müzikal motivasyon düzeylerinin konserde çalan öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir (Sıra ortalaması  $E_{\text{vet}}=58,90$ ; Sıra ortalaması  $H_{\text{ayı}}=80,13$ ). Daha önce bir konser etkinliğinde çalgıyla yer almanın, öğrencilerin, müzikal motivasyon düzeyleri üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘küçük’ olduğu görülmektedir ( $r=0,22$ ).

Öğrencilerin, *yetenek faktörleri* ile *müzik algısı ve hislerine* ilişkin algı düzeyleri ise daha önce bir konser etkinliğinde çalgıyla yer almaya göre farklılaşmamaktadır ( $p>.05$ ).

**Tablo 10 Öğrencilerin müzikal motivasyon düzeylerinin uluslararası bir sınava girmesine göre karşılaştırılması**

Boyut/ Ölçek	Ulus. Sınav	Betimsel İst.			Mann-Whitney U			Etki (r)
		N	Sıra Ort.	Sıralar Top.	U	Z	p	
Çaba sarf etme	Evet	46	78,90	3169,50	1959,50	-2,31	0,021*	0,20
	Hayır	88	56,77	5875,50				
Müzik geçmişi	Evet	46	67,30	3096,00	2015,00	-0,04	0,966	-
	Hayır	88	67,60	5949,00				
Sınıf ort. ve çevresel f.	Evet	46	84,18	2952,50	1871,50	-2,72	0,002**	0,23
	Hayır	88	59,23	6092,50				
Yetenek faktörü	Evet	46	80,78	3256,00	1873,00	-2,71	0,002**	0,23
	Hayır	88	55,78	5789,00				
Müzik algısı ve hisler	Evet	46	79,05	3176,50	1952,50	-2,34	0,017*	0,20
	Hayır	88	56,69	5868,50				
<b>MM (Genel)</b>	<b>Evet</b>	<b>46</b>	<b>78,47</b>	<b>3149,50</b>	<b>1979,50</b>	<b>-2,21</b>	<b>0,035*</b>	<b>0,19</b>
	<b>Hayır</b>	<b>88</b>	<b>56,99</b>	<b>5895,50</b>				

\* $p<.05$ , \*\* $p<.01$

Öğrencilerin, uluslararası bir sınava (ABRSM, LCM vb.) çalgısıyla girmesine bağlı olarak müzikal motivasyon düzeyleri (puanları) arasında anlamlı fark olup olmadığı non-parametrik bağımsız gruplar Mann-Whitney U testi ile incelenmiş ve sınava girmenin dört alt boyut ve ölçeğin geneli bakımından farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur (Tablo 10). Buna göre;

Uluslararası bir sınava giren ve girmeyen öğrencilerin, *çaba sarf etmeye* ilişkin algıları arasında anlamlı fark olduğu ve bu farkın sınava giren öğrenciler lehine olduğu bulunmuştur ( $U=1959,50$ ;  $p=0,021$ ). Gruplara ait sıra ortalamalarına bakıldığında, sınava giren öğrencilerin *çaba sarf etmeyi* sınava girmeyen öğrencilerden daha çok

önemsedikleri görülmektedir (Sıra ortalaması  $E_{\text{vet}}=78,90$ ; Sıra ortalaması  $H_{\text{ayı}}=56,77$ ). Uluslararası bir sınava çalgısıyla girmenin, öğrencilerin, *çaba sarf etmeye* yönelik algıları üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘küçük’ olduğu görülmektedir ( $r=0,20$ ).

Uluslararası bir sınava giren ve girmeyen öğrencilerin, *sınıf ortamı ve çevresel faktörlere* ilişkin değerlendirmeleri arasında da anlamlı fark olduğu ve bu farkın yine sınava giren öğrenciler lehine olduğu bulunmuştur ( $U=1871,50$ ;  $p=0,002$ ). Gruplara ait sıra ortalamalarına bakıldığında, sınava giren öğrencilerin *sınıf ortamı ve çevresel faktörlere* sınava girmeyen öğrencilerden daha çok önem verdikleri görülmektedir (Sıra ortalaması  $E_{\text{vet}}=84,18$ ; Sıra ortalaması  $H_{\text{ayı}}=59,23$ ). Uluslararası bir sınava çalgısıyla girmenin, öğrencilerin, *sınıf ortamı ve çevresel faktörlere* ilişkin görüşleri üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘küçük’ olduğu görülmektedir ( $r=0,23$ ).

Uluslararası bir sınava giren ve girmeyen öğrencilerin, *yetenek faktörüne* ilişkin değerlendirmeleri arasında da anlamlı fark olduğu ve bu farkın yine sınava giren öğrenciler lehine olduğu bulunmuştur ( $U=1873,00$ ;  $p=0,002$ ). Gruplara ait sıra ortalamalarına bakıldığında, sınava giren öğrencilerin *yetenek faktörüne* sınava girmeyen öğrencilerden daha çok önem verdikleri görülmektedir (Sıra ortalaması  $E_{\text{vet}}=80,78$ ; Sıra ortalaması  $H_{\text{ayı}}=55,78$ ). Uluslararası bir sınava çalgısıyla girmenin, öğrencilerin, *yetenek faktörüne* ilişkin görüşleri üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘küçük’ olduğu görülmektedir ( $r=0,23$ ).

Uluslararası bir sınava giren ve girmeyen öğrencilerin, *kendi müzik algısı ve hislere* ilişkin değerlendirmeleri arasında da anlamlı fark olduğu ve bu farkın yine sınava giren öğrenciler lehine olduğu bulunmuştur ( $U=1952,50$ ;  $p=0,017$ ). Gruplara ait sıra ortalamalarına bakıldığında, sınava giren öğrencilerin *müzik algısı ve hislere* sınava girmeyen öğrencilerden daha çok önem verdikleri görülmektedir (Sıra ortalaması  $E_{\text{vet}}=79,05$ ; Sıra ortalaması  $H_{\text{ayı}}=56,69$ ). Uluslararası bir sınava çalgısıyla girmenin, öğrencilerin, *müzik algısı ve hislere* ilişkin görüşleri üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘küçük’ olduğu görülmektedir ( $r=0,20$ ).

Son olarak, uluslararası bir sınava giren ve girmeyen öğrencilerin, genel müzikal motivasyon düzeyleri arasında da anlamlı fark olduğu ve bu farkın yine sınava giren öğrenciler lehine olduğu bulunmuştur ( $U=1979,50$ ;  $p=0,035$ ). Gruplara ait sıra

ortalamalarına bakıldığında, sınava giren öğrencilerin müzikal motivasyon düzeylerinin sınava girmeyen öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir (Sıra ortalaması  $E_{\text{Evet}}=78,47$ ; Sıra ortalaması  $H_{\text{Hayır}}=56,99$ ). Uluslararası bir sınava çalgısıyla girmenin, öğrencilerin müzikal motivasyon düzeyleri üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘küçük’ olduğu görülmektedir ( $r=0,19$ ).

**Tablo 11 Öğrencilerin müzikal motivasyon düzeylerinin ailede müzikle uğraşan birinin olmasına göre karşılaştırılması**

Boyut/ Ölçek	Ailede müzikle uğraşan	N	Betimsel İst.		Mann-Whitney U			Etki (r)
			Sıra Ort.	Sıralar Top.	U	Z	P	
Çaba sarf etme	Evet	77	81,62	5515,00	1877,00	-2,44	0,015*	0,21
	Hayır	57	51,93	3530,00				
Müzik geçmişi	Evet	77	70,20	5405,50	1986,50	-0,94	0,348	-
	Hayır	57	63,85	3639,50				
Sınıf ort. ve çevresel f.	Evet	77	69,55	5355,00	2037,00	-0,71	0,477	-
	Hayır	57	64,74	3690,00				
Yetenek faktörü	Evet	77	70,58	5435,00	1957,00	-1,07	0,283	-
	Hayır	57	63,33	3610,00				
Müzik algısı ve hisler	Evet	77	81,51	5506,00	1886,00	-2,39	0,019*	0,21
	Hayır	57	52,09	3539,00				
MM (Genel)	Evet	77	81,30	5490,00	1902,00	-2,32	0,028*	0,20
	Hayır	57	52,37	3555,00				

\* $p < .05$

Öğrencilerin, müzikle ilgili bir geçmişe sahip olmasının önemine ilişkin algı düzeyleri ise uluslararası bir sınava girmiş olmasına göre farklılaşmamaktadır ( $p > .05$ ).

Öğrencilerin, ailelerinde kendileri dışında müzikle uğraşan birinin olmasına bağlı olarak müzikal motivasyon düzeyleri (puanları) arasında anlamlı fark olup olmadığı non-parametrik bağımsız gruplar Mann-Whitney  $U$  testi ile incelenmiş ve ailede müzikle uğraşan birinin olmasının iki alt boyut ve ölçeğin geneli bakımından farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur (Tablo 11). Buna göre;

Ailesinde müzikle uğraşan birisi olan ve olmayan öğrencilerin, *çaba sarf etmeye* ilişkin algıları arasında anlamlı fark olduğu ve bu farkın ailesinde müzikle uğraşan birisi olan öğrenciler lehine olduğu bulunmuştur ( $U=1877,00$ ;  $p=0,015$ ). Gruplara ait sıra ortalamalarına bakıldığında, ailesinde müzikle uğraşan birisi olan öğrencilerin *çaba sarf etmeyi* ailesinde müzikle uğraşan birisi olmayan öğrencilerden daha çok önemsedikleri görülmektedir (Sıra ortalaması  $E_{\text{vet}}=81,62$ ; Sıra ortalaması  $H_{\text{ayı}}=51,93$ ). Ailesinde müzikle uğraşan birisinin olmasının, öğrencilerin, *çaba sarf etmeye* yönelik algıları üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘küçük’ olduğu görülmektedir ( $r=0,21$ ).

Ailesinde müzikle uğraşan birisi olan ve olmayan öğrencilerin, *kendi müzik algısı ve hislere* ilişkin değerlendirmeleri arasında da anlamlı fark olduğu ve bu farkın yine ailesinde müzikle uğraşan birisi olan öğrenciler lehine olduğu bulunmuştur ( $U=1886,00$ ;  $p=0,019$ ). Gruplara ait sıra ortalamalarına bakıldığında, ailesinde müzikle uğraşan birisi olan öğrencilerin *müzik algısı ve hislere* ailesinde müzikle uğraşan birisi olmayan öğrencilerden daha çok önem verdikleri görülmektedir (Sıra ortalaması  $E_{\text{vet}}=81,51$ ; Sıra ortalaması  $H_{\text{ayı}}=52,09$ ). Ailesinde müzikle uğraşan birisinin olmasının, öğrencilerin, *müzik algısı ve hislere* ilişkin görüşleri üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘küçük’ olduğu görülmektedir ( $r=0,21$ ).

Son olarak, ailesinde müzikle uğraşan birisi olan ve olmayan öğrencilerin, genel müzikal motivasyon düzeyleri arasında da anlamlı fark olduğu ve bu farkın yine ailesinde müzikle uğraşan birisi olan öğrenciler lehine olduğu bulunmuştur ( $U=1902,00$ ;  $p=0,028$ ). Gruplara ait sıra ortalamalarına bakıldığında, ailesinde müzikle uğraşan birisi olan öğrencilerin genel müzikal motivasyon düzeylerinin ailesinde müzikle uğraşan birisi olmayan öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir (Sıra ortalaması  $E_{\text{vet}}=81,30$ ; Sıra ortalaması  $H_{\text{ayı}}=52,37$ ). Ailesinde

müzikle uğraşan birisinin olmasının, öğrencilerin genel müzikal motivasyon düzeyleri üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘küçük’ olduğu görülmektedir ( $r=0,20$ ).

Öğrencilerin, müzikle ilgili bir geçmişe sahip olmanın, sınıf ortamı ve çevresel faktörler ve yetenek faktörünün önemine ilişkin algı düzeyleri ise uluslararası bir sınava girmiş olmasına göre farklılaşmamaktadır ( $p>.05$ ).

**Tablo 12 Öğrencilerin müzikal motivasyon düzeylerinin ikinci bir çalgı çalmalarına göre karşılaştırılması**

Boyut/ Ölçek	İkinci bir çalgı çalma	Betimsel İst.			Mann-Whitney U			Etki (r)
		N	Sıra Ort.	Sıralar Top.	U	Z	p	
Çaba sarf etme	Evet	84	68,03	5714,50	2055,50	-0,21	0,837	-
	Hayır	50	66,61	3330,50				
Müzik geçmişi	Evet	84	65,22	5478,50	1908,50	-0,88	0,377	-
	Hayır	50	71,33	3566,50				
Sınıf ort. ve çevresel f.	Evet	84	66,34	5572,50	2002,50	-0,45	0,653	-
	Hayır	50	69,45	3472,50				
Yetenek faktörü	Evet	84	65,34	5488,50	1918,50	-0,84	0,401	-
	Hayır	50	71,13	3556,50				
Müzik algısı ve hisler	Evet	84	68,61	5763,00	2007,00	-0,43	0,668	-
	Hayır	50	65,64	3282,00				
<b>MM (Genel)</b>	<b>Evet</b>	<b>84</b>	<b>66,90</b>	<b>5620,00</b>	<b>2050,00</b>	<b>-0,23</b>	<b>0,818</b>	-
	<b>Hayır</b>	<b>50</b>	<b>68,50</b>	<b>3425,00</b>				

\* $p<.05$

Öğrencilerin, ikinci bir çalgı çalmalarına bağlı olarak müzikal motivasyon düzeyleri (puanları) arasında anlamlı fark olup olmadığı non-parametrik bağımsız gruplar Mann-Whitney U testi ile incelenmiş ve ikinci bir çalgı çalmanın müzikal motivasyonları üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı bulunmuştur (Tablo 12). Başka bir deyişle, öğrencilerin ikinci bir çalgı çalmalarına bağlı olarak müzikal motivasyon düzeyleri farklılaşmamaktadır ( $p>.05$ ).

**Tablo 13 Öğrencilerin müzikal motivasyon düzeylerinin konsere gitme sıklıklarına göre karşılaştırılması**

Boyut/ Ölçek	Konsere gitme sıklığı	Betimsel İst.		Kruskal-Wallis <i>H</i>			M-W (Fark)	Etki ( $\eta^2$ )
		<i>N</i>	Sıra Ort.	$\chi^2$	<i>sd</i>	<i>P</i>		
Çaba sarf etme	Haft./Ayda bir (1)	32	89,70	13,14	2	0,003**	1 > 2, 3	0,099
	Yılda bir (2)	79	56,87					
	Hiç (3)	23	56,61					
Müzik geçmişi	Haft./Ayda bir (1)	32	80,42	14,83	2	0,001**	1 > 2, 3	0,111
	Yılda bir (2)	79	53,97					
	Hiç (3)	23	55,54					
Sınıf ortamı ve çevresel faktörler	Haft./Ayda bir (1)	32	73,83	1,23	2	0,540	-	-
	Yılda bir (2)	79	64,82					
	Hiç (3)	23	67,89					
Yetenek	Haft./Ayda bir (1)	32	74,03	4,04	2	0,133	-	-
	Yılda bir (2)	79	61,97					
	Hiç (3)	23	77,39					
Müzik algısı ve duygular	Haft./Ayda bir (1)	32	86,22	15,58	2	0,000***	1 > 2, 3	0,117
	Yılda bir (2)	79	53,39					
	Hiç (3)	23	59,50					
<b>Müzikal Motivasyon (Genel)</b>	<b>Haft./Ayda bir (1)</b>	<b>32</b>	<b>84,77</b>	<b>15,94</b>	<b>2</b>	<b>0,000***</b>	<b>1 &gt; 2, 3</b>	<b>0,120</b>
	<b>Yılda bir (2)</b>	<b>79</b>	<b>53,80</b>					
	<b>Hiç (3)</b>	<b>23</b>	<b>50,11</b>					

\* $p < .05$

Çalışmaya katılan öğrencilerin, müzikal motivasyon düzeylerinin (puanlarının), konsere gitme sıklıklarına bağlı olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini araştırmak üzere yapılan non-parametrik Kruskal-Wallis *H* testine göre, öğrencilerin konsere gitme sıklıkları *sınıf ortamı ve çevresel faktörler* ve *yetenek faktörü* boyutu dışındaki diğer üç boyut ve ölçeğin geneli bakımından anlamlı bir farklılaşmaya neden olmaktadır (Tablo 13). Buna göre;

Öğrencilerin, *çaba sarf etmeye* yönelik algılarının, konsere gitme sıklıklarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur ( $X^2_{(2)}=13,14$ ;  $p=0,003$ ). Farklılığın kaynağını bulmak üzere yapılan post-hoc Mann-Whitney *U* testine göre; konsere haftada/ayda bir giden öğrenciler (Sıra Ortalaması Haftada/Ayda bir=89,70) *çaba sarf etmeyi* diğer (konsere daha az veya hiç gitmeyen) öğrencilerden (Sıra Ortalaması Yılda

bir=56,87; Sıra Ortalaması Hiç=56,61) daha çok önemsemektedir. Konsere gitme sıklığının, öğrencilerin, *çaba sarf etme* (boyutu) algısı üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘orta’ düzeyde olduğu görülmektedir ( $\eta^2=0,099$ ).

Öğrencilerin, *müzikle ilgili geçmişin olmasının* önemine ilişkin algı düzeylerinin de konsere gitme sıklıklarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur ( $X^2_{(2)}=14,83$ ;  $p=0,001$ ). Post-hoc Mann-Whitney *U* testine göre; konsere haftada/ayda bir giden öğrenciler (Sıra Ortalaması Haftada/Ayda bir=80,42) *müzikle ilgili geçmişin olmasını* diğer (konsere daha az veya hiç gitmeyen) öğrencilerden (Sıra Ortalaması Yılda bir=53,97; Sıra Ortalaması Hiç=55,54) daha önemli bulmaktadır. Konsere gitme sıklığının, öğrencilerin, *müzikle ilgili geçmişin olması* (boyutu) algısı üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘orta’ düzeyde olduğu görülmektedir ( $\eta^2=0,111$ ).

Öğrencilerin, *müzik algısı ve hislerin* önemine ilişkin algı düzeylerinin de konsere gitme sıklıklarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur ( $X^2_{(2)}=15,58$ ;  $p>.001$ ). Post-hoc Mann-Whitney *U* testine göre; konsere haftada/ayda bir giden öğrenciler (Sıra Ortalaması Haftada/Ayda bir=86,22) *müzik algısı ve hisleri* diğer (konsere daha az veya hiç gitmeyen) öğrencilerden (Sıra Ortalaması Yılda bir=53,39; Sıra Ortalaması Hiç=59,50) daha önemli bulmaktadır. Konsere gitme sıklığının, öğrencilerin, *müzik algısı ve hisleri* (boyutu) algısı üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘orta’ düzeyde olduğu görülmektedir ( $\eta^2=0,117$ ).

Son olarak, öğrencilerin konsere gitme sıklıklarının, genel müzikal motivasyon düzeylerinde (puanlarında) de anlamlı bir farka neden olduğu bulunmuştur ( $X^2_{(2)}=15,94$ ;  $p>.001$ ). Post-hoc Mann-Whitney *U* testine göre; konsere haftada/ayda bir giden öğrenciler (Sıra Ortalaması Haftada/Ayda bir=84,77) müzikal motivasyon düzeyleri, diğer (konsere daha az veya hiç gitmeyen) öğrencilerden (Sıra Ortalaması Yılda bir=53,80; Sıra Ortalaması Hiç=50,11) daha yüksektir. Konsere gitme sıklığının, öğrencilerin, genel müzikal motivasyon düzeyleri üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘orta’ düzeyde olduğu görülmektedir ( $\eta^2=0,120$ ).

Öğrencilerin *sınıf ortamı ve çevresel faktörler ve yetenek faktörü* yönelik algılarının ise konsere gitme sıklığına göre farklılaşmadığı bulunmuştur ( $p>.05$ ).

**Tablo 14 Öğrencilerin müzikal motivasyon düzeylerinin ağırlıklı olarak dinledikleri müzik türüne göre karşılaştırılması**

Boyut/ Ölçek	Dinlenen müzik türü	Betimsel İst.		Kruskal-Wallis <i>H</i>			M-W (Fark)	Etki ( $\eta^2$ )
		<i>N</i>	Sıra Ort.	$\chi^2$	<i>sd</i>	<i>P</i>		
Çaba sarf etme	Pop (1)	45	70,87	0,56	3	0,906	-	-
	Klasik (2)	22	64,55					
	Rock (3)	25	65,56					
	Diğer (4)	42	66,60					
Müzik geçmişi	Pop (1)	45	81,40	10,80	3	0,013*	1 > 4	0,081
	Klasik (2)	22	68,75					
	Rock (3)	25	63,00					
	Diğer (4)	42	54,63					
Sınıf ortamı ve çevresel faktörler	Pop (1)	45	78,92	9,54	3	0,022*	1 > 4	0,072
	Klasik (2)	22	65,75					
	Rock (3)	25	67,50					
	Diğer (4)	42	56,18					
Yetenek	Pop (1)	45	72,18	1,31	3	0,728	-	-
	Klasik (2)	22	65,41					
	Rock (3)	25	68,46					
	Diğer (4)	42	63,01					
Müzik algısı ve duygular	Pop (1)	45	74,21	2,28	3	0,516	-	-
	Klasik (2)	22	66,52					
	Rock (3)	25	65,54					
	Diğer (4)	42	61,99					
<b>Müzikal Motivasyon (Genel)</b>	<b>Pop (1)</b>	<b>45</b>	<b>77,02</b>	<b>8,10</b>	<b>3</b>	<b>0,036*</b>	<b>1 &gt; 4</b>	<b>0,061</b>
	<b>Klasik (2)</b>	<b>22</b>	<b>66,23</b>					
	<b>Rock (3)</b>	<b>25</b>	<b>66,96</b>					
	<b>Diğer (4)</b>	<b>42</b>	<b>58,29</b>					

\* $p < .05$

Çalışmaya katılan öğrencilerin, müzikal motivasyon düzeylerinin (puanlarının), ağırlıklı olarak dinledikleri müzik türüne bağlı olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini araştırmak üzere yapılan non-parametrik Kruskal-Wallis *H* testine göre, öğrencilerin dinledikleri müzik türü ölçeğin iki boyutu ve geneli bakımından anlamlı bir farklılaşmaya neden olmaktadır (Tablo 14). Buna göre;

Öğrencilerin, *müzikle ilgili geçmişin olmasının* önemine ilişkin algı düzeylerinin dinledikleri müzik türüne göre anlamlı bir farklılık gösterdiği

bulunmuştur ( $X^2_{(3)}=10,80$ ;  $p=0,013$ ). Post-hoc Mann-Whitney  $U$  testine göre; pop müzik türünü dinleyen öğrenciler (Sıra Ortalaması  $_{Pop}=81,40$ ) *müzikle ilgili geçmişin olmasını* “diğer” müzik türünü dinleyen öğrencilerden (Sıra Ortalaması  $_{Diğer}=54,63$ ) daha önemli bulmaktadır. Ağırlıklı olarak dinlenen müzik türünün, öğrencilerin, *müzikle ilgili geçmişin olması* (boyutu) algısı üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘orta’ düzeyde olduğu görülmektedir ( $\eta^2=0,081$ ).

Öğrencilerin, *müzik algısı ve hislerin* önemine ilişkin algı düzeylerinin de dinledikleri müzik türüne göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur ( $X^2_{(3)}=9,54$ ;  $p=0,022$ ). Post-hoc Mann-Whitney  $U$  testine göre; pop müzik türünü dinleyen öğrenciler (Sıra Ortalaması  $_{Pop}=78,92$ ) *müzik algısı ve hisleri* “diğer” müzik türünü dinleyen öğrencilerden (Sıra Ortalaması  $_{Diğer}=56,18$ ) daha önemli bulmaktadır. Ağırlıklı olarak dinlenen müzik türünün, öğrencilerin, *müzik algısı ve hisleri* (boyutu) algısı üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘orta’ düzeyde olduğu görülmektedir ( $\eta^2=0,072$ ).

Son olarak, öğrencilerin ağırlıklı olarak dinledikleri müzik türünün, genel müzikal motivasyon düzeylerinde (puanlarında) de anlamlı bir farka neden olduğu bulunmuştur ( $X^2_{(3)}=8,10$ ;  $p=0,036$ ). Post-hoc Mann-Whitney  $U$  testine göre; pop müzik türünü dinleyen öğrenciler (Sıra Ortalaması  $_{Pop}=77,02$ ) müzikal motivasyon düzeyleri, “diğer” müzik türünü dinleyen öğrencilerden (Sıra Ortalaması  $_{Diğer}=58,29$ ) daha yüksektir. Ağırlıklı olarak dinlenen müzik türünün, öğrencilerin, genel müzikal motivasyon düzeyleri üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘orta’ düzeyde olduğu görülmektedir ( $\eta^2=0,061$ ).

Öğrencilerin *çaba sarf etme, sınıf ortamı ve çevresel faktörler ve yetenek faktörü* yönelik algılarının ise dinledikleri müzik türüne göre farklılaşmadığı bulunmuştur ( $p>.05$ ).

**Tablo 15 Öğrencilerin müzikal motivasyon düzeylerinin müzikle ilgili yayınları okumasına göre karşılaştırılması**

Boyut/ Ölçek	Müzikle ilgili yayın	n	Betimsel İst.		Mann-Whitney U			Etki (r)
			Sıra Ort.	Sıralar Top.	U	Z	p	
Çaba sarf etme	Evet	47	82,14	2768,50	1640,50	-2,30	0,020*	0,20
	Hayır	87	58,02	6276,50				
Müzik geçmişi	Evet	47	82,61	2728,00	1600,00	-2,38	0,007**	0,21
	Hayır	87	56,04	6317,00				
Sınıf ort. ve çevresel f.	Evet	47	60,64	2850,00	1722,00	-1,51	0,132	-
	Hayır	87	71,21	6195,00				
Yetenek faktörü	Evet	47	83,11	2684,50	1556,50	-2,29	0,022*	0,20
	Hayır	87	57,19	6360,50				
Müzik algısı ve hisler	Evet	47	82,65	2944,50	1816,50	-2,07	0,039*	0,18
	Hayır	87	59,20	6100,50				
MM (Genel)	Evet	47	82,30	2755,00	1627,00	-2,34	0,010*	0,20
	Hayır	87	57,26	6290,00				

\* $p < .05$ , \*\* $p < .01$

Öğrencilerin, müzikle ilgili dergi, gazete vb. yayınları takip etme/okumasına bağlı olarak müzikal motivasyon düzeyleri (puanları) arasında anlamlı fark olup olmadığı non-parametrik bağımsız gruplar Mann-Whitney *U* testi ile incelenmiş ve müzikle ilgili yayınları takip etmenin, dört alt boyut ve ölçeğin geneli bakımından farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur (Tablo 15). Buna göre;

Müzikle ilgili yayınları takip eden ve etmeyen öğrencilerin, *çaba sarf etmeye* ilişkin algıları arasında anlamlı fark olduğu ve bu farkın yayınları takip eden öğrenciler lehine olduğu bulunmuştur ( $U=1640,50$ ;  $p=0,020$ ). Gruplara ait sıra ortalamalarına bakıldığında, yayınları takip eden öğrencilerin *çaba sarf etmeyi* yayınları takip etmeyen öğrencilerden daha çok önemsedikleri görülmektedir (Sıra ortalaması  $Evet=82,14$ ; Sıra ortalaması  $Hayır=58,02$ ). Müzikle ilgili yayınları takip etmenin, öğrencilerin, *çaba sarf etmeye* yönelik algıları üzerindeki etkisinin anlamlı ve 'küçük' olduğu görülmektedir ( $r=0,20$ ).

Müzikle ilgili yayınları takip eden ve etmeyen öğrencilerin, *müzikle ilgili geçmişe sahip olmaya* ilişkin algıları/görüşleri arasında da anlamlı fark olduğu ve bu farkın yine yayınları takip eden öğrenciler lehine olduğu bulunmuştur ( $U=1600,00$ ;  $p=0,007$ ). Gruplara ait sıra ortalamalarına bakıldığında, yayınları takip eden öğrencilerin *müzikle ilgili geçmişe sahip olmayı* yayınları takip etmeyen öğrencilerden daha çok önemsedikleri görülmektedir (Sıra ortalaması  $E_{\text{vet}}=82,61$ ; Sıra ortalaması  $H_{\text{ayı}}=56,04$ ). Müzikle ilgili yayınları takip etmenin, öğrencilerin, *müzikle ilgili geçmişe sahip olmaya* yönelik algıları üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘küçük’ olduğu görülmektedir ( $r=0,21$ ).

Müzikle ilgili yayınları takip eden ve etmeyen öğrencilerin, *yetenek faktörüne* ilişkin değerlendirmeleri arasında da anlamlı fark olduğu ve bu farkın yine yayınları takip eden öğrenciler lehine olduğu bulunmuştur ( $U=1556,50$ ;  $p=0,022$ ). Gruplara ait sıra ortalamalarına bakıldığında, yayınları takip eden öğrencilerin *yetenek faktörüne* yayınları takip etmeyen öğrencilerden daha çok önem verdikleri görülmektedir (Sıra ortalaması  $E_{\text{vet}}=83,11$ ; Sıra ortalaması  $H_{\text{ayı}}=57,19$ ). Müzikle ilgili yayınları takip etmenin, öğrencilerin, *yetenek faktörüne* ilişkin görüşleri üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘küçük’ olduğu görülmektedir ( $r=0,20$ ).

Müzikle ilgili yayınları takip eden ve etmeyen öğrencilerin, *kendi müzik algısı ve hislere* ilişkin değerlendirmeleri arasında da anlamlı fark olduğu ve bu farkın yine yayınları takip eden öğrenciler lehine olduğu bulunmuştur ( $U=1816,50$ ;  $p=0,039$ ). Gruplara ait sıra ortalamalarına bakıldığında, yayınları takip eden öğrencilerin *müzik algısı ve hislere* yayınları takip etmeyen öğrencilerden daha çok önem verdikleri görülmektedir (Sıra ortalaması  $E_{\text{vet}}=82,65$ ; Sıra ortalaması  $H_{\text{ayı}}=59,20$ ). Müzikle ilgili yayınları takip etmenin, öğrencilerin, *müzik algısı ve hislere* ilişkin görüşleri üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘küçük’ olduğu görülmektedir ( $r=0,18$ ).

Son olarak, müzikle ilgili yayınları takip eden ve etmeyen öğrencilerin, genel müzikal motivasyon düzeyleri arasında da anlamlı fark olduğu ve bu farkın yine yayınları takip eden öğrenciler lehine olduğu bulunmuştur ( $U=1627,00$ ;  $p=0,010$ ). Gruplara ait sıra ortalamalarına bakıldığında, yayınları takip eden öğrencilerin müzikal motivasyon düzeylerinin yayınları takip etmeyen öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir (Sıra ortalaması  $E_{\text{vet}}=82,30$ ; Sıra ortalaması  $H_{\text{ayı}}=57,26$ ). Müzikle ilgili

yayınları takip etmenin, öğrencilerin müzikal motivasyon düzeyleri üzerindeki etkisinin anlamlı ve ‘küçük’ olduğu görülmektedir ( $r=0,20$ ).

Öğrencilerin, *sınıf ortamı ve çevresel faktörlerin* önemine ilişkin algı düzeyleri ise müzikle ilgili yayınları takip etmeye göre farklılaşmamaktadır ( $p>.05$ ).

**Tablo 16 Öğrencilerin müzikal motivasyon düzeylerinin demografik özelliklerine göre karşılaştırılmasına yönelik özet tablo**

Değişken	Müzikal Motivasyon Ölçeği						Etki Düzeyi (Ölçek)
	Çaba sarf etme	Müzik geçmişi	Sınıf ort. ve ç.f.	Yetenek faktörü	Müzik algısı	Ölçek	
Cinsiyet	**	-	***	-	***	**	Küçük
Yaş	*	**	**	*	-	*	Orta
Haftalık ders s.	*	*	-	-	*	*	Orta
Solfej dersi alma	*	**	-	-	*	**	Küçük
Konserde çalma	*	*	*	-	-	**	Küçük
Uluslararası sınava g.	*	-	**	**	*	*	Küçük
Ailede müzikle uğraşan	*	-	-	-	*	*	Küçük
İkinci çalgı	-	-	-	-	-	-	-
Konsere gitme sıklığı	**	**	-	-	***	***	Orta
Dinlenen müzik türü	-	*	*	-	-	*	Orta
Müzikle ilgili yayın okuma	*	**	-	*	*	*	Küçük

\* $p<.05$ , \*\* $p<.01$ , \*\*\* $p<.001$

Özengen müzik eğitimi kurumlarından müzik dersi alan öğrencilerin, müzikal motivasyon düzeylerinin (puanlarının) bazı değişkenlere göre karşılaştırılmasına yönelik yapılan analizlerin sonucu Tablo 16’da özetlenmiştir. Buna göre ikinci bir çalgının çalınması değişkeni dışındaki tüm değişkenlerin grupları arasında müzikal motivasyon düzeyinin anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur. Bağımsız değişkenlerin (demografik özelliklerin) öğrencilerin genel müzikal motivasyonu üzerindeki etkisine bakıldığında; yaş, haftalık ders saati, konsere gitme sıklığı ve dinlenen müzik türünün etkisinin ‘orta’ düzeyde, diğer değişkenler bakımından ise ‘küçük’ düzeyde olduğu görülmektedir.

## BEŞİNCİ BÖLÜM

### SONUÇ ve TARTIŞMA

Yapılan bu çalışmada özengen müzik eğitimi alan öğrencilerin çeşitli değişkenler açısından motivasyonlarını ölçmek için “Müzikal Motivasyon Ölçeği” kullanılmış ve elde edilen bulgular bu bölümde incelenmiştir.

Araştırmanın birinci alt amacından elde edilen bulgulara göre,

Müzikal Motivasyon Ölçeği ve boyutlarına ilişkin elde edilen bulgulara bakıldığında, öğrencilerin sırası ile en çok çaba sarf etme, yetenek ve müzik algısı ve duyguları/hisleri “Oldukça Önemli” düzeyde, sınıf ortamı ve çevresel faktörleri ve müzikle ilgili geçmişin olmasını ise “Önemli” düzeyde önemsedikleri görülmektedir. Öğrencilerin genel müzikal motivasyon düzeylerinin ‘Oldukça önemli’ düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. Bu sonuca göre amatör müzik eğitimi alan öğrencilerin genel ve alt boyutlarda müzikal motivasyonlarının yüksek olduğu görülmektedir. Amatör müzik eğitimi, kurum, öğrenci, aile ve öğretmen ekseninde değişmektedir. Eğitimin içeriği ve kalitesi, öğrencinin beceri ve beklentileri doğrultusunda değişiklik gösterebilmektedir. Amatör müzik eğitimi veren kurumlar öğrencilerin müzikal motivasyonlarını arttırmayı hedeflerler. Bu doğrultuda araştırma kapsamında seçilen amatör müzik kurumlarının istenilen hedeflere ulaşabildiği söylenebilir.

Araştırmada özengen müzik eğitimi alan öğrencilerin en çok çaba sarf etmeyi önemsedikleri görülmektedir. Bu sonuca göre, öğrencilerin çalgılarında başarılı olabilmeleri için pratik yapmak ve hedefli olmak gibi birçok beceriyi kazanmaları gerektiğinin farkında oldukları görülmektedir.

Müzik ile ilgili geçmiş alt boyutuna göre müzik ile ilgili ebeveynlere ve akrabalara sahip olmanın çalgı eğitimi alan öğrenciler için orta seviyede olan “önemli” olduğu görülmektedir. Öğrencilerin bu alt boyutta yer alan önermelere verdiği cevaplara bakıldığında, müzikte sembol, işaret vb. şeyleri anlayabilmenin oldukça önemli olduğu, küçük yaşta başlamış olmak, yetenek ve ailede müziğe teşvik boyutlarının ise öğrenciler için “önemli” olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Müziği okuyup çalabilmek için nota bilgisi şarttır. Bu doğrultuda öğrencilerin, nota bilgisi gibi müzik

teorisini kapsayan bazı becerileri önceden kazanmalarının önemli gördükleri düşünülmektedir.

Sınıf ortamı ve çevresel faktörler alt boyutuna göre; müzik öğretmenini sevmenin, hoşgörülü ve sabırlı bir müzik öğretmene sahip olmanın öğrenciler için “oldukça önemli” olduğu görülmektedir. Öğrencilerin öğretmenlerini sevdiklerinde, derse daha çok ilgi duydukları (Özmenteş, 2012) düşünülmektedir.

Özengen müzik eğitimi alan öğrencilerin yetenek faktörünü “oldukça önemli” gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin iyi bir müzik kulağına ve notaları okuyabilme yeteneğine sahip olmanın çalgı ve müzik derslerindeki başarı için oldukça önemli olduğunu düşündükleri görülmektedir.

Öğrencilerin müzik algısı ve hisler alt boyutundaki önermelere verdikleri cevaplara bakıldığında; müziği hissedebilmek, önemsemek, dinlemeyi sevmek, yapmayı sevmek ve notaları iyi okuyabilmek “oldukça önemlidir” sonucuna ulaşılmıştır. Bir eserin performans edilmesinde sadece notaları olduğu gibi çalmak yeterli değil, çalınan müziği algılayabilmek ve ifade edebilmek önemlidir. Özengen müzik eğitimi alan öğrencilerin müzik algısı ve hislerini önemli görmeleri, onların müzikal eğitimine bir değer kattığı düşünülmektedir. Öğrenciler “Müzik yaparak insanları etkileme” önermesine verdikleri cevaplara bakıldığında ise orta düzeyde “önemli” olduğu görülmektedir. Araştırma bulgusuna göre, öğrencilerin müzik eğitimi ve çalgı eğitimi almalarının başkalarını etkilemek için bir araç olarak kullanmadıklarını düşündürmektedir. Türkiye’de çalgı eğitimin yaygınlaştığı dönemde gençlerin müziğe başlama nedenlerinden biri olan başkalarını etkilemek yaygın bir kanı olsa da araştırma sonucuna göre bu kanının biraz değiştiği söylenebilir.

Araştırmanın ikinci alt amacının amacından elde edilen bulgulara göre,

Kız ve erkek öğrencilerin müzikal motivasyonlarının cinsiyetlere göre farklılık olup olmadığına bakıldığında, sınıf ortamı ve çevresel faktörlere ve kendi müzik algısı ve hisleri üzerindeki etkisine bakıldığında kızlar lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Erkek öğrencilerin daha çok spor aktivesi yaptıkları, oyun ve hareket alanında kız öğrencilere göre daha aktif olduklarını, kız öğrencilerin ise daha çok bale, müzik ve sanata ilgili olduğunu ve bu alanlara yoğunlaştıkları söylenebilir. Buradan hareketle, kız öğrencilerin müziğe olan motivasyonlarının erkek öğrencilere göre daha

yüksek olduğu düşünülebilir. Öğrencilerin, müzikle ilgili geçmişin olması ve yetenek faktörlerine ilişkin algı düzeyleri ise cinsiyete göre farklılaşmamaktadır. Kocaarslan'ın (2009) "ilköğretim genel müzik eğitimi alan öğrencilerin müzikal özgüven ve motivasyon düzeyleri'ne" yönelik yaptığı çalışmada, kız öğrencilerin müzikal motivasyon ve özgüven düzeylerinin erkeklerden daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bu araştırmanın bulgular ile örtüştüğü görülmektedir.

Öğrencilerin yaş ve müzikal motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkiye göre, müzik algısı ve hisler boyutu dışındaki genel ve diğer alt boyutlarda anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. 7 yaş ve altındaki öğrenciler, 8-11 yaş arasındaki öğrencilere göre çaba sarf etmeyi büyük öğrencilerden daha çok önemsediklerine dair anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. 7 yaş ve altı öğrenciler müzikle ilgili geçmişin olmasını 15 yaş üstü öğrencilerden daha fazla önem verdiği belirlenmiştir. Sınıf ortamı ve çevresel faktörlere yönelik elde edilen sonuçlara göre; 12-14 yaş ile 15 yaş ve üstü öğrenciler, 7 yaş ve altı ile 8-11 yaş grubu öğrencilerine kıyasla sınıf ortamını ve çevresel faktörlere daha fazla önemli görmektedir. Öğrencilerin yaşlarından kaynaklı olarak 12 yaş üstü öğrencilerin, 11 yaş altı öğrencilere göre çevreleri ile daha sosyalleştikleri söylenebilir. "Çocukların müzikal becerilerinin gelişmesinde en önemli rolün öğretmenler ve ebeveynlerde olduğu tespit edilmiştir. Çalışmalar, başlangıç evresinden başlayarak, çocukların çalgı çalmadaki başarılarında büyük payın kendileriyle birlikte şarkı söyleyen ebeveynlerde, ikinci olarak da müziğe karşı ilgisi olan ailelerde olduğunu göstermektedir" (Calissendorff, 2007. Akt. Öztürk ve Özkan, 2016, s.324). Diğer bir değişken olan yetenek faktörünün ise yaşa göre anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. 7 yaş ve altındaki öğrenciler kendilerinden yaşça büyük olan 12-14 ve 15 yaş üstü öğrenci grubuna göre yetenek faktörünün daha etkin olduğunu düşünmektedirler. Yetenek yoksa müziğe başlanması uygun değildir düşüncesi, yaygınlaşmış bir algı olarak göze çarpmaktadır. Özellikle ebeveynlerin daha çok gözetimi altında olan 7 yaş ve altı öğrencilerin müzik yapabilmek için yeteneğin etkin bir araç olduğunu düşündükleri söylenebilir.

Haftada 2 saat, 3 saat ve daha fazla çalgı dersi alan öğrenciler, haftada 1 saat çalgı dersi alan öğrencilere göre çaba sarf etmeyi daha fazla önemsedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan çalışmada öğrencinin haftalık olarak yaptığı çalgı ders saati, çaba sarf etme algısını olumlu anlamda etkilemektedir. Yukarıdaki bulgularda

görüldüğü üzere; öğrencilerin, müzikle ilgili geçmişin olmasının önemine ilişkin algı düzeylerinin de haftalık çalgı dersi saatine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur. Öğrenciler, müzik algısı ve hisleri boyutunda incelendiğinde ise 2,3 ve daha üstü saatte çalgı dersi alan öğrencilerin bu konuda anlamlı ve orta düzeyde değişkenlik gösterdiği görülmektedir. Genel sonuca bakıldığında Haftalık 1 saatten fazla çalgı dersi alan öğrencilerin müzikal motivasyon düzeyleri, haftada 1 saat çalgı dersi alan diğer öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Haftada 1 saatten fazla ders alan öğrenciler, öğretmen kontrolünde daha yoğun ve kontrollü bir şekilde ilerledikleri için, haftada 1 saat ders alan öğrencilere göre motivasyon düzeylerinin daha yüksek olduğu söylenebilir. Özmenteş (2013)'e göre: “Çalgı çalma performansının istendiği seviyeye gelebilmesi için gerekli olan çalışma süresi kişiden kişiye farklılık gösterebildiği gibi, toplam çalışma süresi genellikle çalgıda başarılı bir icra için önemli bir belirleyici olarak görülmektedir.” (s.441). Öğretmen kontrolünde daha etkin bir öğrenme sağlandığı için öğrencilerin müziksel algısı ve hisleri de buna paralel bir doğrultuda ilerlediği düşünülmektedir.

Solfej dersi alan öğrenciler, solfej dersini almayan öğrencilere göre; çaba sarf etmeye ilişkin algıları, müzikle ilgili geçmişe sahip olmaya ilişkin görüşleri ve müzik algısı, hislere ilişkin değerlendirmeleri arasında anlamlı bir fark vardır. Solfej eğitimi müzik eğitiminin vazgeçilmez bir parçasıdır. Ünlü (2019), çalgı ve solfej eğitiminin beraber gitmesi önemlidir. Araştırma sonuçlarına göre solfej eğitimi alan öğrencilerin almayan öğrencilere göre genel ve alt boyutlarda anlamlı bir etkisi olduğu beklenen bir sonuç olduğu söylenebilir.

Uluslararası sınavlara giren öğrencilerin girmeyen öğrencilere göre motivasyon düzeyleri arasında anlamlı bir fark vardır. Sınava giren öğrencilerin, sınavı geçebilmek için düzenli ve sistemli bir çalışma yürütmeleri gerekmektedir. Bu durum ise çaba sarf etmeyi gerektirdiğinden dolayı, uluslararası sınavlara giren öğrencilerin çaba sarf etme konusunda daha olumlu düşüncelere sahip olduğu düşünülmektedir. Bu tür sınavların çok yönlü içeriğe sahip oluşu, uluslararası geçerliliği oluşu ve hazırlanma sürecinin zaman ve emek alması doğrultusu ile öğrencilerin istenilen şekilde disiplinli ve planlı çalıştıkları düşünülmektedir. Bunun sonucunda öğrenciler üzerinde hem disiplin ve çalışma alışkanlığı hem de çalgısında teknik ve müzikal anlamda beceriler kazandırdığı söylenebilir. Duruman ve Orhan (2019)'ın amatör

çalgı öğretimine yönelik yaptığı çalışmada “sertifika sınavlarına hazırlanan öğrencilerin en fazla “motivasyon”, “ilerleme” ve “sosyalleşme-güven”; sertifika sınavlarına hazırlanan öğrencilerin velilerinin ise en fazla “sosyalleşme-güven”, “motivasyon” ve “vizyon” temalarıyla ilgili görüş belirttikleri, böylece üç görüşme grubunun da aynı temalar konusunda olumlu bildirim verdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın verileri ile örtüştüğü görülmektedir.

Ailesinde müzikle uğraşan birisi olan ve olmayan öğrencilerin, çaba sarf etmeye ilişkin algıları, kendi müzik algısı ve hislere ilişkin düşünceleri ile ilgili anlamlı bir fark vardır. Çalgı çalmayı öğrenen bir öğrencinin çevresinde veya ailesinde müzik ile ilgilenen birisi olduğunda, çalgı çalmaya daha istekli ve motive duyduğu söylenebilir. Ailesinde çalgı çalan bir öğrencinin diğer öğrencilere göre daha motive olmalarının nedenleri arasında; Çevresini örnek almak, müzik algısının gelişmesi ve müziğin içerisinde daha fazla yer alarak çalgısına daha fazla bağlanmak örnek verilebilir. Özmenteş (2012)’e göre “Öğrencilerin müziksel gelişimlerinde ve müzik dersine yönelik olumlu tutumlar edinmelerinde evdeki müzik dinleme, şarkı söyleme ve çalgı çalma gibi etkinliklerin önemi vurgulanmalıdır. Ailelerin evde çocuklarının diledikleri zamanlarda müziksel etkinlikler ile uğraşmalarına engel olmamaları ve onları müziğe daha çok yönlendirmeleri sağlanmalıdır. Ebeveynler erken çocukluktan itibaren çocuklarına şarkı söyleme, onlara müzikli oyuncaklar, çalgılar alma, onlara müzik dinletme gibi etkinliklerde bulunarak çocuklarının müziksel gelişimlerine en büyük desteklerden biri olduğudur.” (s.65). Her yaşta öğrenci için geçerli olan bu motivasyon durumu, öğrencilerin çevresinde çalgı çalan birisini örnek aldıklarını düşündürmektedir.

İkinci bir çalgı çalan veya öğrenen öğrencilerin motivasyon düzeyleri, yalnızca bir çalgı çalan öğrencilere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Çalgı çalmayı öğrenen birey birinci çalgısından sonra ikinci çalgısını daha kolay çalabilmektedir. Bu durum, ikinci bir çalgı çalan bireyin motivasyonunu yükselttiği düşünülmektedir. Öğrencilerin birinci çalgıda elde ettikleri deneyim ve becerileri ikinci çalgıya aktarırken daha kolay hareket edebildikleri düşünülmektedir. Bu doğrultuda ikinci çalgı çalan öğrencilerin çalmayan öğrencilere göre daha motive oldukları söylenebilir.

Popüler müzik türünü dinleyen öğrenciler müzikle ilgili geçmişin olmasını, müzik algısı ve hisleri konularını “diğer” müzik türünü dinleyen öğrencilerden daha önemli bulmaktadır. Ayrıca popüler müzik dinleyen öğrencilerin motivasyonları “diğer” müzik türlerini dinleyen öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bozkurt, Zahal ve Uyan (2015) 5,6,7 ve 8. Sınıf öğrencileri ile yaptığı “Ortaokul Öğrencilerinin Duygu Durumlarına Göre Dinledikleri Müzik Türlerinin İncelenmesi” isimli çalışmada öğrencilerin en çok Türk Pop-Rock müziğini tercih ettikleri tespit edilmiştir. Popüler müzik birçok alt türü de içinde barındırmaktadır. Bu türlerin bazıları amatör müzik eğitiminde de yaygın olarak yer almaktadır. Çalgı çalan ya da başlamak isteyen amatör öğrencilerin popüler müziği tercih etmeleri nedenleri arasında hem çalgıları ile performans yaparken onları çok zorlamadığı hem de arkadaş çevreleri ile daha kolay sosyalleşebilmelerine olanak sağladığı düşünülmektedir. Bu durumun öğrencilerin müzikal motivasyonlarını artırıcı bir etken oluşturduğu söylenebilir.

Sıklıkla konsere giden öğrencilerin, gitmeyen öğrencilere göre çaba sarf etme algısı daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Konsere haftada veya ayda bir giden öğrenciler, gitmeyen öğrencilere göre müzik algısı ve hisleri diğer öğrencilerden daha önemli bulmaktadır. Konser izleyen öğrencilerin yaşadıkları canlı performans deneyimi ile algılarında farklılık yaratıkları görülmektedir. Bu sonuca göre, belirli bir düzende konsere giden öğrencilerin bir takım müzikal algı ve hisleri içeren bazı becerileri kazanmalarının yanında çalgılarını geliştirme konusunda da heyecan duyup motive oldukları düşünülmektedir.

Konser etkinliklerinde performansları ile yer alan öğrencilerin konser etkinliğinde yer almayan öğrencilere göre; çaba sarf etmeye, müzikle ilgili geçmişe sahip olmaya, sınıf ortamı ve çevresel faktörlere göre daha olumlu düşüncelere sahip oldukları görülmektedir. Bu sonuca göre, konserde performans sergilemenin, öğrencilerin çalgılarını düzenli çalışmaları, müzikal geçmiş ve çevreye sahip olmaları konularında motivasyonlarını artırıcı önemli bir unsur olduğu düşünülmektedir. Çimen (2008)’e göre “Öğrenci, bireysel çalışmalarının ürünü olan performansı sahnede, dinleyicilerin önünde sunarak sahnede çalma kurallarını, sahne heyecanını denetlemeyi, seslendirdiği müziği başkaları ile paylaşmayı ve dinleyici ile müziksel iletişim kurmayı öğrenir. Sahnede çalmak öğrenciyi çalgısını daha bilinçli ve

programlı çalışmaya motive eder. Ayrıca, konserde başarılı bir performans sergileme onun yaptığı işten zevk almasını sağlayarak özgüvenini artırır” (s.297). Çalgı öğrencileri için konser gibi performanslarını sergileyebilecekleri etkinliklerde bulunmaları, kendilerini müzikal olarak ifade edebilmelerini sağlamaktadır. Öğrencilerin bu tür etkinlikler neticesinde kaygı durumlarında bir yükselme hissedilse de, öğrencilerin etkinlik gerçekleştirdikten sonra taktir edilmek ve bir şey başarmanın üzerlerinde bazı olumlu davranışları fark ettirerek motivasyonlarında artış yaratabileceği düşünülmektedir. Topoğlu (2013)’na göre “Çalan kişinin gösterdiği icra başarısı ile ilgili performanstan sonraki geribildirimler, öğrencinin sonraki konser ve etkinliklere olan yaklaşımlarını da etkileyecektir. Etkinlik performansı sonrasındaki geribildirimler, kişinin kendi yaptığı (özgözlem) ya da seyirciler tarafından yapılan geribildirimler de olabilir.” (s.48).

Müzikle ilgili yayınları takip eden öğrencilerin, yayınları takip etmeyen öğrencilere göre motivasyon düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Müzik ile ilgili yayınları takip eden öğrencilerin çaba sarf etmeye, müzikle ilgili geçmişe sahip olmaya, yetenek ve müzik algısı ve hislere daha çok önem verdikleri sonucu ortaya çıkmıştır. Müzik ile ilgili yayınları takip eden öğrencilerin müzikal bir kültür oluşturmaya çaba gösterdikleri ve bu doğrultuda kendileri ve çevreleri ile müzikal bir bağ oluşturdukları düşünülmektedir. Çalgı çalmanın yanında müzikle ilgili yayınları da takip etmenin öğrencilerin müzikal motivasyonları üzerinde artırıcı bir etkiye neden olduğu söylenebilir.

## **ÖNERİLER**

### **Amatör müzik eğitimi veren kurumların;**

- Çalgı öğrenimini solfej eğitimi ile desteklemeleri,
- Öğrencileri konser etkinliklerine katılım ve yer alma konusunda desteklemeleri,
- Konser etkinliklerini daha sık organize etmeleri,
- Öğrencileri uluslararası sınavlara girmeye yönlendirmeleri,
- Öğrencinin ailesi ile iletişim halinde olması önerilmektedir.

**Amatör müzik eğitimi alan oğrencilerin,**

Çalgı eğitiminin yanında müziksel bilgi ve donanımlarını geliştirmeleri için solfej ve kulak eğitimine önem vermeleri,

algılarında teknik ve müzikal becerilerini, motivasyonlarını ve özgüvenlerini arttırdığı düşünülen konser vermek, konsere gitmek, ulusal ve uluslararası sınavlar gibi etkinliklerde yer almaları,

Müziksel kültür ve bilgi birikimi kazanmaları için müzikle ilgili yayınları takip etmeye zen göstermesi önerilmektedir.



## KAYNAKÇA

Akbaba, Sırrı (2006). Eğitimde Motivasyon, *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*. Yıl:2006 Sayı: 13 s.345

Akkol, Mümtaz Levent (2014). Türkiye’de Müzik Eğitiminin Sosyolojik Çözümlemesi: Gazi Üniversitesi Müzik Öğretmenliği Bölümünde Sosyolojik Bir Araştırma. Doktora Tezi, Eskişehir Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

Altın, Kürşat, Sabutay (2019). *Örgün/Genel Müzik Eğitiminin Kazanımları Açısından Okul Çalgılarının Eğitim Amaçlı İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, T.C. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Eğitimi Bilim Dalı. Edirne.

Aycan, Bilgehan (2018). *Dalcroze, Orff Schulwerk ve Kodaly Yöntemlerinin Müzik Eğitiminde Kullanımına İlişkin Bir İnceleme*. Yüksek lisans tezi, T.C. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Ana Bilim Dalı Müzik Eğitimi Bilim Dalı. Malatya.

Biber Öz, Nesrin (2001). İnsanın kültürel gelişiminde müzik eğitiminin önemi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Cilt: XIV, Sayı: 1,2001.

Bingöl, Fatih (2010). *Özengen Gitar Eğitiminde Parmak Hazırlamalı Öğretim Yönteminin Öğrencilerin Gitar Çalmadaki Başarılarına Etkisi (Özel Çağlar Müzik Kursu Örneği)*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müzik Eğitimi Ana Bilim Dalı, Ankara.

Bozkurt, S.S., Onur Zahal. Zeynep Deniz Türe Uyan (2015). Ortaokul Öğrencilerinin Duygu Durumlarına Göre Dinledikleri Müzik Türlerinin İncelenmesi. *International Journal Of Social Science*, Number: 39, (S.664) 541-567, Autumn Iıı.

Bursal, Murat (2017). *SPSS ile temel veri analizleri*. Ankara: Anı.

Büyükcengiz, Hatice (2019). *Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Koro Eğitimi Dersine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, T.C. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Eğitimi Bilim Dalı, Konya.

Büyükgönenç Polat, Bahar (2018). Okul Öncesi Müzik Eğitiminin Önemi Ve Eğitim Yöntemleri, *Afyon Kocatepe Üniversitesi Akademik Müzik Araştırmaları Dergisi*, Sayı:7, Cilt:IV, Afyonkarahisar. s.3

Büyüköztürk, Ş., Ebru Kılıç Çakmak, Özcan Erkan Akgün, vd. (2018). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (24. baskı). Ankara: Pegem.

Can, Ü. K. (2004). *Türkiye’de 7-9 yaş grubu çocuklarına yönelik repertuar destekli klasik gitar eğitimi programı hazırlanması ve etkililiğinin sınanması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul

Coşkuner, Sonat (2012). *Müller-Rusch Metodu ve Bu Anlayışla Hazırlanmış Türk Ezgilerinin 7–11 Yaş Çocuklarının Keman Çalma Becerilerine Etkileri*. Doktora Tezi, T.C. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Eğitimi Bilim Dalı, Konya.

Çimen, Gül (2008). Konserde Çalmaya Hazırlık Süreci. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, Cilt:16 No:1 (297), 297-302

Demirova, Güler (2008). *Piyano Eğitiminin İlköğretim Öğrencilerinin Dikkat Toplama Yetisine Etkisi*. Doktora Tezi, T.C. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitimin Kültürel Temelleri Anabilim Dalı Güzel Sanatlar Eğitimi Bilim Dalı, Ankara.

Dilekmen M., Şükrü Ada (2005). Öğrenmede Güdülenme. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 113-123.

Duruman, N. Z., Şebnem Orhan (2019). Amatör Çalgı Öğretimine Yönelik Sertifika Sınav Programlarının Öğretmen, Öğrenci ve Veli Görüşleri Çerçevesinde Değerlendirilmesi. *Online Journal Of Music Sciences*, 4 (2), 182-197.

Ersoy, Kübra Sevim Güleç (2010). *Altı Yaş Çocuklarının Piyano Eğitimine Hazırlanmalarında Kullanılan Yöntemlerin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. T.C. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitimin Kültürel Temelleri Anabilim Dalı Güzel Sanatlar Eğitimi Programı. Ankara.

Gökçek, Hakan (2006). *Çalışanların Performans Değerlendirmesinde Tutumun Etkisi: Tutum Ölçekleri ile İlgili Bir Uygulama*. Yüksek Lisans Tezi, T.C. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı Üretim Yönetimi ve Pazarlama Bilim Dalı, İstanbul.

Green, Samuel, B. ve Neil, J. Salkind (2014). *Using SPSS for Windows and Macintosh: Analyzing and Understanding Data (Seventh Edition)* New Jersey: Pearson.

Güleç, Volkan (2018). *Özengen Müzik Eğitimi Veren Kurumlarda Klarnet Eğitimine Yönelik Öğretmen Görüşleri (Ankara ili Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Karacelil, Süleyman (2013). Din Eğitiminde Motivasyonun Önemi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6, 182-207.

Karan, Müjde (2011). *Özengen müzik eğitimi veren kurumlarda çalgı eğitimi alan öğrencilerin mesleki yönelimlerinin incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, T.C Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Öğretmenliği Bilim Dalı, Ankara.

Kocaarslan, Bilge (2009). *Genel Müzik Eğitimi Alan İlköğretim Öğrencilerinin Müzik Dersine İlişkin Tutum, Müzikal Özgüven ve Motivasyon Düzeylerinin Karşılaştırılması*. T.C. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel

Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı Müzik Öğretmenliği Bilim Dalı, Yüksek lisans Tezi, İstanbul.

Kahraman, G. (2019). *Suzuki Keman Okulu İkinci Kitabının Amaç ve Kritik Davranışlar Açısından İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, Yayınlanmış Ankara.

Kalaycı, Şeref (2006). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri* (2. baskı). Ankara: Asil.

Karaca, Büşra (2019). Fen Bölümleri Dersinde Motivasyonsuz Olan Öğrencilerin Motivasyonsuz Olmalarına Neden Olan Faktörlerin İncelenmesi, T.C. Kafkas Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı Fen Bilgisi Öğretmenliği Bilim Dalı, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi.Kars.

Karasar, Niyazi (2017). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler ve Teknikler* (32. Baskı). Nobel Yayınevi, Ankara.

McClelland, David, C. (1987). *Human motivation*. Cambridge University Press. Boston.

McPherson, Gary, E., (2008). The Role Of Parents İn Children’s Musical Development. *Psychology of Music*, s.7.

Morgan, George,A., Nancy L. Leech, Gene w. Gloeckner ve Karen C. Barret (2011). *IBM SPSS for Introductory Statistics: Use and Interpretation (Fourth Edition)*. New York & London: Routledge.

Oktay, Cansu (2017). *Türkiye’de özengen müzik eğitiminde uluslararası sertifikalı müzik eğitimi programlarının işlevinin incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, T.C. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı Müzik Öğretmenliği Bilim Dalı, İstanbul.

Özmenteş, Sabahat (2012). İlköğretim Öğrencilerinin Evdeki Müziksel Ortamları, Müzik Dersine Yönelik Tutumları ve Kişisel Değişkenleri Arasındaki İlişkiler. *Eğitim ve Bilim*, Cilt 37, Sayı 163 (s.65), 53-66.

Özmenteş, Sabahat (2013). Çalgı Eğitimi Alan Lisans Öğrencilerinin Kullandıkları Çalışma Taktikleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26 (2), 2013, 439-453

Öztürk Gürkan, F., Pelin Özkan (2016). 4-7 Yaş Başlangıç Keman Eğitiminde Kullanılan Metotlara Yönelik Keman Eğitimcilerinin Görüşleri. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt 25, Sayı 3, 2016, (324) Sayfa 323-332

Parasız, Gökalp (2001). *Türkiye’de, eğitim fakülteleri güzel sanatlar eğitimi bölümlerinde öğretim elemanı ve öğrenci görüşlerine göre ana çalgı keman eğitiminde karşılaşılan sorunların incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, Erzurum.

Parasız, Gökalp (2008). Eğitim müziği eksenli keman öğretiminde kullanılmakta olan çağdaş Türk müziği eserlerinin tespitine yönelik bir çalışma. *Sanat dergisi*. Bursa.

Pallant, Julia (2005). *SPSS Survival Manual*. Allen & Unwin. Australia.

Selen, Ufuk (2016). *Çalışanların İç ve Dış Motivasyon Tekniklerine Bakış Açılarının Değerlendirilmesi; Yerel Yönetim Örneği*. Doktora Tezi, T.C. Namık Kemal Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü. Tekirdağ.

Say, Ahmet (2011). *Müzik Öğretimi* (5. Baskı). Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.

Say, Ahmet (2012). *Müziğin Kitabı*, Ankara, Müzik Ansiklopedi Yayınları.

Seyhan, Zeynep (2019). *Özengen müzik eğitiminde flüt eğitimcilerinin kullandıkları yöntem ve tekniklerin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, T.C. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Bilim Dalı, Konya.

Sichivitsa, O. Verona., (2007). The influences of parents, teachers, peers and other factors on students' motivation in music. *Research Studies in Music Education*, Number 29, s.57.

Sözcüoğlu, Gizem (2019). *Müzik Öğretmeni Adaylarının Piyano Dersi Motivasyonları ile Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. T.C. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Öğretmenliği Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

Şeker, Sadullah Serkan. Bilen, Sermin (2010). 9 – 11 Yaş Grubu Çocuklarda Orff Schulwerk Destekli Keman Eğitiminin Keman Çalmaya Yönelik Öz Yeterlik Algıları Üzerindeki Etkisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*. Cilt: 01, Sayı: 02. 113.

Şimşek, Harun (2019). *Vurmalı çalgıların icrasını geliştirmeye yönelik temel çalışmalar*, Yüksek Lisans Tezi, T.C. Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müzik Anabilim Dalı, Kırıkkale.

Şimşek, M. Şerif., Adnan Çelik., Tahir Akgeçici., (2016) Davranış Bilimlerine Giriş ve Örgütlerde Davranış. *Eğitim Yayınevi*, 9.Baskı, s.3

Toksoy, Atilla.Coşkun ve Beşiroğlu Şehvar (2006). Orff Yaklaşımı çerçevesinde İlköğretim I. Kademesinde müzik ve hareket eğitimine başlangıç için bir model önerisi *İtÜ Dergisi, Sosyal Bilimler*, Cilt:3, Sayı: 2 s.25

Topoğlu, Onur (2013). Müzisyenlerde Sahne Korkusu, Sahne Korkusunun Nedenleri ve Sahne Korkusuyla Baş Etmede Kullanılabilecek Stratejiler. *Issn:1306-3111 E-Journal Of New World Sciences Academy*, S.48.

Uçan, Ali (2018). *Müzik eğitimi*, Ankara, Arkadaş Yayınevi.

Uslu, Mustafa (1998). *Türkiye’de Çalgı Eğitiminin Yaygınlaştırılması Ve Geliştirilmesi*. Doktora Tezi, T.C. Marmara üniversitesi fen bilimleri enstitüsü, İstanbul.

Ünal, Betül (2019). *Mesleki Müzik Eğitimi Alan Öğrencilerin Piyano Dersine Yönelik Öz Yeterliliklerinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, T.C Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Eğitimi Bilim Dalı, Niğde.

Ünlü, Levent (2019). *Solfej Eğitiminde Görsel ve İşitsel Uygulamaların Müziksel Okuma Becerisine Etkisi*. Doktora Tezi. T.C. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Eğitimi Bilim Dalı. Malatya.

Yıldırım, Kemal (2009). *Kodaly Yönteminin İlköğretim Öğrencilerinin Keman Çalma Becerisi, Özyeterlilik Algısı ve Keman Çalmaya İlişkin Tutumları Üzerindeki Etkisi*. Doktora Tezi, TC Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Öğretmenliği Programı, İzmir.

Zeydan, Murat (2019). *Türkiye’de Müzik Eğitim Anabilim Dallarından Bireysel Çalgı Keman Eğitimi Mezunu Olan Müzik Öğretmenlerinin Çalgılarını Derslerinde Kullanma Durumları (Van İli Örneği)*, Yüksek Lisans Tezi. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.

## ELEKTRONİK KAYNAKÇA

Vikipedi, Erişim: 10.07.2020 tarihinde erişim sağlanmıştır.  
<https://tr.wikipedia.org/wiki/Davran%C4%B1%C5%9F>

## EKLER

### Ek-1: Kişisel Bilgiler Formu

#### Sevgili öğrenciler,

Bu araştırmada, sizlerin müzikal motivasyon derecelerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Elde edilecek veriler toplu olarak değerlendirilecek ve araştırmacılar dışında kimse tarafından görülmeyecektir. İsim belirtmenize gerek yoktur. Soruları dikkatlice okuyup, samimi cevaplar vermeniz, araştırmanın amacına ulaşması bakımından oldukça önemlidir. Lütfen her ifadeyi okuyup, gerekli kutucuğa “X” işareti koyun.

Katkılarınız için şimdiden teşekkür ederim.

**Hüseyin BİLEN**, KOÜ Yüksek Lisans Öğrencisi

#### I. BÖLÜM KİŞİSEL BİLGİLER

- 1-Cinsiyetiniz:  K  E
- 2-Yaşınız:  (a) 7 ve altı  (b) 8-11  (c) 12-14  (d)15 ve üstü
- 3-Haftada kaç saat çalgı dersi yapıyorsunuz?  (a) Hiç  (b) 1  (c) 2  (d) 3 ve üzeri
- 4-Çalgı dersini yanında solfej dersi alıyor musunuz?  (a) Evet  (b) Hayır
- 5-Daha önce konser etkinliğinde çalgınızla yer aldınız mı?  (a) Evet  (b) Hayır
- 6-Herhangi bir uluslararası sınava çalgınız ile birlikte girdiniz mi? (ABRSM,LCM)  
 (a) Evet  (b) Hayır
- 7-Ailenizde sizin dışınızda müzikle uğraşan var mı?  (a) Evet  (b) Hayır
- 8- 2. bir çalgı çalıyor musunuz?  (a) Evet  (b) Hayır
- 9-Ne sıklıkta konsere gidersiniz?  (a) Haftada 1  (b)Ayda 1  (c) Yılda 1  (d) Hiç
- 10-Ne tür müzik dinlersiniz?  (a) Pop  (b) Klasik  (c) Rock  (d) Diğer
- 11-Müzikle ilgili dergi, gazete vb. okuyor musunuz?  (a) Evet  (b) Hayır

## EK-2: II. Bölüm Müzikal Motivasyon Ölçeği

Aşağıda müzikte başarılı olmayı sağlayan bazı faktörler yer almaktadır. Bu faktörlerin sizce ne derece önemli olduğunu, ilgili kutucuğu işaretleyerek belirtiniz.

Müzikal Motivasyon Faktörleri	Son Derece Önemli	Oldukça Önemli	Önemli	Biraz Önemli	Hiç Önemli Değil
1- Müzikte başarılı olmak için çok çalışmak.					
2- Müzikle ilgili ebeveynlere sahip olmak.					
3- Müzik sınıfındaki arkadaşlarla iyi anlaşmak.					
4- Müzikte sağlam bir ritim duygusuna sahip olmak.					
5-Müziği hissedebilmek.					