



**T.C.
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
MÜZİK EĞİTİMİ BİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**MÜZİK EĞİTİMİ ANA BİLİM DALLARINDA ÖĞRENİM
GÖREN ÖĞRENCİLERİN BİREYSEL ÇALGI DERSİNE
YÖNELİK AKADEMİK MOTİVASYON VE
TUTUMLARININ İNCELENMESİ**

DİLARA GÖKÇEN ÇAYLAK

Denizli-2022

**T.C.
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
MÜZİK EĞİTİMİ BİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**MÜZİK EĞİTİMİ ANA BİLİM DALLARINDA ÖĞRENİM GÖREN
ÖĞRENCİLERİN BİREYSEL ÇALGI DERSİNE YÖNELİK
AKADEMİK MOTİVASYON VE TUTUMLARININ İNCELENMESİ**

Dilara Gökçen ÇAYLAK

Danışman

Doç. Dr. Özlem AKIN ŞİŞMAN

JÜRİ ÜYELERİ ONAY SAYFASI

Bu çalışma, Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı, Müzik Eğitimi Bilim Dalı'nda jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

İmza

Başkan: Prof. Dr. Esra DALKIRAN

Üye: Doç. Dr. Özlem AKIN ŞİŞMAN (Danışman)

Üye: Dr. Öğr. Üy. Ayşegül ATAK YAYLA

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun .../.../...
tarih ve .../... sayılı kararı ile onaylanmıştır.

Prof. Dr. Mustafa BULUŞ

Enstitü Müdürü

ETİK BEYANNAMESİ

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında; tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi; görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu; başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu; atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak gösterdiğimi; kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı; bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı beyan ederim.

Dilara Gökçen ÇAYLAK

TEŞEKKÜR

Müzik öğretmenliği bölümlerinde eğitimini aldığımız bireysel çalgı dersi, müzik öğretmenliği bölümlerinin bel kemiğini oluşturan bir derstir. Müzik öğretmenin çalgısında iyi bir performans sergileyebilmesi, üretken olması ve çalgısıyla duygu ve düşüncelerini ifade edebilmesi gerekmektedir. Eğitim süresince karşılaştığımız bazı problemlerden dolayı çalgımıza ya küsmekte ya da eskisi kadar vakit geçirmekten hoşlanamayabilmekteyiz. Müzik öğretmeni adaylarının çalgılarına gönülden çalışmaları ve eğer ki çalgılarına küsmüşlerse bunun sebeplerini daha iyi anlayabilmelerini sağlamak amacıyla yüksek lisans tezimde öğrencilerin bireysel çalgı dersine yönelik akademik motivasyon ve tutum düzeylerini incelemek istedim.

Araştırmam boyunca hep arkamda olduğunu hissettiren, her soruma ve sorunuma içtenlikle cevap veren ve ilgilenen, sahip olduğu bilgi ve becerileriyle bu süreçte yolumu aydınlatan sayın danışmanım Doç. Dr. Özlem AKIN ŞİŞMAN'a, araştırmanın istatistiksel kısmında bana ışık tutan sayın Öğr. Gör. Dr. Tolga COŞGUNER'e teşekkürlerimi borç bilirim.

Olgunluğuyla, beni sorgusuz sualsiz dinlemeleriyle, gece gündüz demeden bana başarabileceğimi hatırlatan ve hissettiren kardeşim İlayda ÇAYLAK'a, tüm eğitim hayatım boyunca bana her türlü desteği sağlayan, manevi varlığıyla hayattaki destek kaynağım ve yol arkadaşım annem Süheyla İĞDIR'a, beni her zaman destekleyen babam Vahap ÇAYLAK'a, kendisiyle aynı dönemde yüksek lisansa girdiğim ve birbirimize olan güvenimiz ve motivasyonumuz sayesinde bu süreci bitirmeme yardımcı olan dostum Emine Didem ÜZÜLEN'e teşekkürlerimi sunuyorum.

Yaptığım araştırmanın alan yazına katkı sağlaması ve başka araştırmacılara ilham olması dileğiyle...

Dilara Gökçen ÇAYLAK

Denizli, 2022

ÖZET

Müzik Eğitimi Ana Bilim Dallarında Öğrenim gören Öğrencilerin Bireysel Çalgı Dersine Yönelik Akademik Motivasyon ve Tutumlarının İncelenmesi

ÇAYLAK, Dilara Gökçen

Yüksek Lisans Tezi,
Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı,
Müzik Eğitimi Bilim Dalı
Tez Danışmanı: Doç. Dr. Özlem AKIN
ŞİŞMAN Ağustos 2022, 96 sayfa

Bu çalışmanın amacı, müzik eğitimi ana bilim dallarında öğrenim gören öğrencilerin bireysel çalgı dersine yönelik akademik motivasyon ve tutumlarının incelenmesidir. Tarama modelinin kullanıldığı araştırmada çalışma grubunu ADIM üniversiteleri birliği içerisinde seçilen Adnan Menderes Üniversitesi, Pamukkale Üniversitesi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi ve Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi'nde öğrenim gören 1., 2., 3., 4. sınıf ve beklemeli öğrenci olmak üzere toplam 180 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplamak amacıyla iki ölçek kullanılmıştır. Ölçeklerden ilki Vallerand ve arkadaşları (1992) tarafından geliştirilen, Karagüven (2012) tarafından Türkçe'ye uyarlanan, 28 maddeden oluşan ve Cronbach Alfa değeri 0.87 olan Akademik Motivasyon Ölçeği'dir. Ölçeklerden ikincisi Topoğlu ve Erden (2012) tarafından geliştirilen 16 tane olumlu 11 tane olumsuz olmak üzere toplamda 27 maddeden oluşan ve Cronbach Alfa değeri 0.95 olan Bireysel Çalgı Eğitimi Dersine Yönelik Tutum Ölçeği'dir. Araştırmanın alt problemlerinin çözümlenmesinde T Testi, Mann Whitney U Testi ve Kruskal-Wallis H Testi kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında, müzik öğretmeni adaylarının bireysel çalgı dersine yönelik akademik motivasyon ve tutum düzeyleri orta düzeyde çıkmıştır. Öğrencilerin akademik motivasyonlarının cinsiyetlerine ve çalgı çalışma sürelerine göre farklılaştığı, sınıf düzeyine, mezun olunan lise türüne, öğrenim görülen üniversiteye, çaldıkları çalgı türüne ve çalgılarını isteyerek seçme durumlarına göre farklılık göstermediği sonuçlarına ulaşılmıştır. Öğrencilerin tutumlarının öğrenim gördükleri üniversiteye, öğrenim gördükleri üniversiteye, çalgı çalışma sürelerine ve çalgılarını isteyerek seçme durumlarına göre farklılaştığı, cinsiyetlerine, sınıf düzeylerine, mezun oldukları lise türüne, çaldıkları çalgı türlerine göre farklılaşmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Akademik motivasyon, tutum, müzik eğitimi, çalgı eğitimi

ABSTRACT

Investigation of Academic Motivation and Attitudes of Students Studying in Music Teaching Departments towards Individual Instrument Lessons

ÇAYLAK, Dilara Gökçen

Master's Thesis

Department of Fine Arts Education

Music Education Program

Thesis Advisor: Assoc. Prof. Dr. Özlem AKIN ŞİŞMAN

August, 2022, 96 pages

The aim of this study is to examine the academic motivation and attitudes of students studying in music education departments towards individual instrument lessons. In the study, in which the survey model was used, a total of 180 students, 1st, 2nd, 3rd, 4th grade and waiting students studying at Adnan Menderes University, Pamukkale University, Mehmet Akif Ersoy University and Muğla Sıtkı Koçman University, were selected from the ADIM universities association of the study group. constitutes students. Two scales were used to collect data in the study. The first of the scales was the Academic Motivation Scale, which was developed by Vallerand et al. (1992) and adapted into Turkish by Karagüven (2012), consisting of 28 items and a Cronbach Alpha value of 0.87. The second of the scales was the Attitude Scale Towards Individual Instrument Training Lesson, developed by Topoğlu and Erden (2012), consisting of 27 items, 16 positive and 11 negative, and a Cronbach Alpha value of 0.95. T Test, Mann Whitney U Test and Kruskal-Wallis H Test were used to solve the sub-problems of the research. Looking at the results of the research, the academic motivation and attitude levels of the music teacher candidates towards the individual instrument lesson were found to be moderate. It was concluded that the academic motivation of the students differed according to their gender and instrument study time, and did not differ according to the grade level, the type of high school graduated, the university they studied, the type of instrument they played and their willingness to choose their instruments. It has been concluded that the attitudes of the students differ according to the university they are studying at, the university they are studying at, the length of time they study their instruments and their willingness to choose their instruments, but not according to their gender, grade level, the type of high school they graduated from, and the types of instruments they play.

Key Words: Academic motivation, attitude, music education, instrument education

İÇİNDEKİLER

JÜRİ ÜYELERİ ONAY SAYFASI.....	iii
ETİK BEYANNAMESİ	iv
TEŞEKKÜR.....	v
ÖZET	vi
ABSTRACT.....	vii
TABLolar LİSTESİ.....	xi
BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	2
1.1.1. Problem Cümlesi	3
1.1.2. Alt Problemler	3
1.2. Araştırmanın Amacı	4
1.3. Araştırmanın Önemi.....	4
1.4. Sınırlılıklar	4
1.5. Sayıtlar	4
1.6. Tanımlar	5
İKİNCİ BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	7
2.1. Kuramsal Çerçeve	7
2.1.1. Eğitim	7
2.1.2. Müzik Eğitimi.....	7
2.1.2.1. Çalgı Eğitimi.....	7
2.1.2.2. Türkiye’deki eğitim fakültelerinde verilmekte olan bireysel çalgı eğitimi. .8	
2.1.3. GÜdü	8
2.1.4. Motivasyon.....	10
2.1.5. Motivasyon Çeşitleri	13
2.1.5.1. İçsel motivasyon.	13
2.1.5.2. Dışsal motivasyon.....	14
2.1.6. Motivasyon Kuramları	14
2.1.6.1. Hümanistik Kuram.....	15
2.1.6.2. Adelfer ERG Kuramı.	16
2.1.6.3. Herzberg’in Çift Faktör (İkili Etmen Kuramı).	16
2.1.6.4. Mc Clelland’ın Başarı GÜdüsü Kuramı.	17
2.1.6.5. Davranışçı Kuram.	18
2.1.6.6. Klasik Koşullanma.....	19
2.1.6.7. Edimsel Koşullanma.	19

2.1.6.8. Beklenti X Değer Kuramı.....	20
2.1.6.9. Amaç Kuramı.....	20
2.1.6.10. Eşitlik Kuramı.....	21
2.1.6.11. Psikanalitik Kuram.....	21
2.1.6.12. Yükleme Kuramı.....	22
2.1.6.13. Victor Vroom'un Beklenti Kuramı.....	22
2.1.7. Akademik Motivasyon.....	23
2.1.7.1. Özerklik Teorisi.....	23
2.1.8. Sınıfta Motivasyon.....	25
2.1.8.1. Sınıfta Öğrenci Motivasyonunun Planlanması.....	26
2.1.9. Sınıf İçi Motivasyon İlkeleri.....	29
2.1.10. Çalgı Eğitiminde Motivasyonun Rolü.....	31
2.1.11. Tutum.....	38
2.1.11.1 Tutumun Ögeleri.....	41
2.1.11.2. Tutumların Özellikleri.....	41
2.1.11.3. Çalgı Eğitiminde Tutumlar.....	42
2.1.12. Çalgı Dersinde Etkili Olan Faktörler.....	43
2.2. İlgili Araştırmalar.....	44
2.2.1. Yurtiçi Araştırmalar.....	44
2.2.2. Yurtdışı Araştırmaları.....	47
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM.....	49
3.1. Araştırmanın Modeli.....	49
3.2. Çalışma Grubu.....	49
3.3. Veri Toplama Araçları.....	51
3.3.1. Akademik Motivasyon Ölçeği (AMÖ).....	52
3.3.2. Bireysel Çalgı Dersine Yönelik Tutum Ölçeği (BÇDYTÖ).....	52
3.4. Verilerin Toplanması.....	53
3.5. Verilerin Analizi.....	53
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR VE YORUM.....	53
BEŞİNCİ BÖLÜM: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	60
5.1. Tartışma.....	60
5.2. Öneriler.....	64
5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler.....	64
5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	66
KAYNAKLAR.....	67

EKLER.....	73
Ek 1. Etik Kurul Onayı.....	73
Ek 2. Demografik Bilgi Formu	78
Ek 3. Akademik Motivasyon Ölçeği.....	79
Ek 4. Bireysel Çalgı Dersi Eğitimi Dersine Yönelik Tutum Ölçeği.....	81
ÖZGEÇMİŞ	83

TABLolar LİSTESİ

Tablo 3. 1. Çalışma Grubunun Cinsiyet Değişkenine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	49
Tablo 3. 2. Çalışma Grubunun Sınıf Değişkenine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları	50
Tablo 3. 3. Çalışma Grubunun Mezun Olunan Lise Türü Değişkenine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	50
Tablo 3. 4. Çalışma Grubunun Bireysel Çalgılarını İsteyerek Seçme Değişkenine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları	50
Tablo 3. 5. Çalışma Grubunun Öğrenim Gördükleri Üniversite Değişkenine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları	50
Tablo 3. 6. Çalışma Grubunu Oluşturan Öğrencilerin Bireysel Çalgılarına İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları	51
Tablo 3. 7. Çalışma Grubunu Oluşturan Öğrencilerin Bireysel Çalgılarını Çalışma Sürelerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	51
Tablo 4. 1. Akademik Motivasyon Ölçeği (AMÖ) ve Bireysel Çalgı Dersine Yönelik Tutum Ölçeği'ne (BÇDYTÖ) İlişkin Betimsel İstatistikler.....	54
Tablo 4. 2. AMÖ Puanlarının Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı	54
Tablo 4. 3. BÇDYTÖ Puanlarının Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı	54
Tablo 4. 4. AMÖ Puanlarının Öğrencilerin Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı	55
Tablo 4. 5. BÇDYTÖ Puanlarının Öğrencilerin Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı.....	55
Tablo 4. 6. AMÖ Puanlarının Öğrencilerin Mezun Oldukları Lise Türüne Göre Dağılımı	55
Tablo 4. 7. BÇDYTÖ Puanlarının Öğrencilerin Mezun Oldukları Lise Türüne Göre Dağılımı	56
Tablo 4. 8. AMÖ Puanlarının Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Üniversitelere Göre Dağılımı	56
Tablo 4. 9. BÇEDYTÖ Puanlarının Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Üniversitelere Göre Dağılımı	56
Tablo 4. 10. AMÖ Puanlarının Öğrencilerin Çalgı Türüne Göre Dağılımı	57
Tablo 4. 11. BÇDYTÖ Puanlarının Öğrencilerin Çalgı Türüne Göre Dağılımı	57
Tablo 4. 12. AMÖ Puanlarının Öğrencilerin Çalgı Çalışma Sürelerine Göre Dağılımı	58
Tablo 4. 13. BÇDYTÖ Puanlarının Öğrencilerin Çalgı Çalışma Sürelerine Göre Dağılımı	58

Tablo 4. 14. <i>AMÖ Puanlarının Öğrencilerin Çalgılarını İsteyerek Seçme Durumuna Göre Dağılımı</i>	59
Tablo 4. 15. <i>BÇDYTÖ Puanlarının Öğrencilerin Çalgılarını İsteyerek Seçme Durumuna Göre Dağılımı</i>	59

SİMGE VE KISALTMALAR LİSTESİ

MEABD	: Müzik Eğitimi Ana Bilim Dalı
ADÜ	: Adnan Menderes Üniversitesi
MAKÜ	: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
MSKÜ	: Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
PAÜ	: Pamukkale Üniversitesi
AMÖ	: Akademik Motivasyon Ölçeği
BÇEDYTÖ	: Bireysel Çalgı Eğitimi Dersine Yönelik Tutum Ölçeği
SPSS	: The Statistical Packet for the Social Sciences

BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ

Müzik, insanların duygu ve düşüncelerini anlatmada en etkili olan araçlardan birisidir. İnsanlar, birbirlerini anlamak, kendilerini ifade edebilmek, birbirlerini tanımak ve birbirleriyle anlaşmak gibi birçok etken için müziği kullanmışlardır. Müzik, insanların yaşadıkları çevreye göre şekillenip insanların iç dünyalarını anlatma görevi görmüştür ve bu çevrelere bağlı olarak farklı müzik anlayışları ortaya çıkmıştır.

Ünlü filozof Platon İdealar adlı eserinde ruhun, aklın ve duyguların bir uyum içerisinde olması gerektiğinden bahseder. Müziğin ise bu uyum seremonisi içerisinde ruhun görevlerinin eğitilmesi aşamasında yer aldığını ve ruh eğitiminin müzik sayesinde olabileceğini dile getirerek birey ve toplumların ruh eğitimlerinin müzik aracılığıyla olabileceğini vurgulamıştır.

“Müzik eğitimi, bireye, kendi yaşantısı yoluyla amaçlı olarak belirli müziksel davranışlar kazandırma, bireyin müziksel davranışlarını kendi yaşantısı yoluyla amaçlı olarak değiştirme, dönüştürme, geliştirme ve yetkinleştirme sürecidir” (Uçan, Yıldız ve Bayraktar, 1999).

Müzik eğitimi uygulamalı bir şekilde bireyde müzikal davranış değiştirme, geliştirme ve ortaya çıkarma sürecidir ve çalgı eğitimi de müzik eğitiminin önemli bir kısmında yer alarak bireyde istendik ve müzikal davranışlar kazandırmayı hedefleyen bir boyuttur.

Müzik eğitiminin içinde yer alan ve eğitimsel iş görünümün en temel basamağı olan çalgı eğitimi; insanın kendi sesi, bedensel devinimi ve çeşitli çalgılar aracılığıyla oluşturduğu ses ve ritimleri kapsayan bir eğitim aracı olan müziğin ve müzik eğitiminin önemli bir basamağını teşkil etmektedir. Birey, çalgı eğitimi yoluyla müziği, müzikle birlikte müziksel yaşamı ve sanatsal bakışı daha iyi algılayıp yorumlayabilecektir (Topalak, 2013, s. 117).

Çalgı eğitimi ülkemizde örgün olarak üniversitelerin müzik eğitimi ana bilim dallarında, güzel sanatlar fakültelerinde ve konservatuvarlarda verilmektedir. Müzik eğitimi ana bilim dallarında verilen bireysel çalgı dersi, çalgılara göre ayrılmaktadır. Bunlar; yaylı çalgılar, nefesli çalgılar, vurmali çalgılar ve mızraplı çalgılar olarak ayrılmaktadır.

Bireysel çalgı eğitimi, müzik eğitimi ana bilim dallarında bireysel çalgı eğitimi dersi adı altında haftada birer saat olmak üzere sekiz dönem verilmektedir. Öğrencilerin bireysel çalgı dersine yönelik başarılarını ve bakış açılarını belirleyen etkenler bulunmaktadır. Örneğin; çalgılarına karşı olan ilgileri, çalgılarına yönelik tutumları, çalgı başarıları, çalgılarına ilişkin çalışma alışkanlıkları, çalgılarına yönelik motivasyonları, kendilerine yönelik öz-yeterlikleri ve kaygıları gibi faktörler etkili olabilmektedir.

1.1. Problem Durumu

Eğitim başlı başına bir süreçtir ve bu sürecin amacı bireyde istendik yönde davranış değişikliği meydana getirmektir. Bireydeki bu davranış değişikliği, hedeflere hizmet etmelidir. İnsanların belirledikleri hedeflere yönelmeleri ve bu hedeflere ulaşmaları için güdülenmiş olmaları gerekmektedir. Yaşam boyu devam eden öğrenme sürecinde de öğrencinin belirlediği hedeflere ulaşması için güdülenmesinin sağlanması gerekmektedir. Güdülenmiş ğrenci, okula istekli bir şekilde gelecektir, verilen görevleri yerine getirecektir, derse meraklı olacaktır ve başarılı olmak için çaba gösterecektir (elik, 2006).

Eğitim ğretim sürecinde öğrencinin aktif bir şekilde yer alması için bu sürece isteyerek katılmış olması gerekmektedir. Öğrencinin istekli bir şekilde sürece katılması da öğrencinin motive olmasıyla sağlanmaktadır. Okuldaki başarı, belli bir zaman diliminde verilen öğretime bağlı olsa bile öğrencinin bilgi ve becerilerinin yetersizliğine ve öğrenmeye karşı olan isteksizliği ile de ilgili olabilir. Bu yüzden motivasyonun ğretim sürecinde sağlanması gerekmektedir (Kelecioğlu, 1992). Birey, sosyolojik ve psikolojik yönü olan bir varlık olduğu için bu süreçte kendi isteği ve kendi güdülenmesi sayesinde bu davranışları kazanmalıdır. Aksi takdirde hem bu amaçlı olan davranışlar bireye kazandırılmaz hem de bireyde istenmedik yönde bazı davranışlar meydana gelebilir. Bu yüzdedir ki bireyin isteği ve bireyin katılımı büyük önem arz etmektedir. Bireyin bu istekliliğini sağlayan en önemli etmenlerden birisi bireyin motivasyon durumudur. Bireyin hedeflerine ulaşabilmesi için ihtiyaı olan g motivasyondur ve hedefini gerçekleştirdikten sonra ortaya çıkan sonuç birey için bir anlama geldiği sürece davranış devam ettirilmektedir (Tınaz, 2005). Motivasyon, bireyin, bu davranışları kazanmaya yönelik düşüncelerini, çabalarını, hissettiklerini kapsayan bir kavramdır. Bir işi ya da bir durumu yapmaya yönelik bireyde itici bir g bulunan, içsel ve dışsal ge sahip bir faktördür. Bireyle, doğrudan alakalı olan motivasyon kavramı, bireyin hayatında büyük bir önem arz etmektedir.

Motivasyon kavramı ile yakından ilişkili olduğu düşünülen akademik motivasyon kavramı, bireyin eğitim hayatının başlamasıyla beraber ortaya çıkmaktadır. Akademik motivasyon, bir işi yapmaya yönelik sarf edilen çabanın eğitimde olan biçimidir ve bireyde itici bir ge sahiptir. Motivasyonun diğer bir boyutu olan akademik motivasyon, öğrencilerin okulda başarılı olabilmeleri ve okula devam etme durumlarını etkileyen bir kavramdır. Okuldaki akademik görevler için öğrenciye gerekli olan enerji akademik motivasyon ile sağlanmaktadır (Karataş, 2011).

Bireyin, hedef davranışları kazanmasında etkili olan bir diğer etmen ise bireyin sahip olduğu tutumlardır. Tutum, psikoloji ve sosyolojiyle i ie olan bir kavramdır ve bireyin i

dünyasıyla ilişkilidir. Bireyin, bir olay, durum ya da kişiye yönelik düşüncelerini ve hissettiklerini kapsar. Kişi, bu duyguları ve düşünceleri yaşantısı yoluyla kazanır ve olaylara ya da kişilere yönelik bakış açısı edinmiş olur.

Bu bilgilerden hareketle, bireylerin yaşantılarında özellikle eğitim hayatlarında bu iki kavram önemli bir yere sahiptir. Bu iki kavram, bireylerin davranış kazanmalarında ve belirli bir amaca yönelik olan davranış eğilimlerinde etkili olan durumlardır. Müzik eğitimi ana bilim dallarında, öğrencilerin akademik motivasyon ve tutumlarının incelenmesi önemli bir yer teşkil etmektedir.

1.1.1. Problem Cümlesi

Müzik eğitimi ana bilim dallarında öğrenim gören öğrencilerin bireysel çalgı dersine yönelik akademik motivasyon ve tutumları arasında bir ilişki var mıdır?

1.1.2. Alt Problemler

1. Müzik eğitimi ana bilim dallarında öğrenim gören öğrencilerin bireysel çalgı dersine yönelik akademik motivasyon ve tutum düzeyleri cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?
2. Müzik eğitimi ana bilim dallarında öğrenim gören öğrencilerin bireysel çalgı dersine yönelik akademik motivasyon ve tutum düzeyleri sınıf düzeylerine göre farklılık göstermekte midir?
3. Müzik eğitimi ana bilim dallarında öğrenim gören öğrencilerin bireysel çalgı dersine yönelik akademik motivasyon ve tutum düzeyleri mezun oldukları lise türüne göre farklılık göstermekte midir?
4. Müzik eğitimi ana bilim dallarında öğrenim gören öğrencilerin bireysel çalgı dersine yönelik akademik motivasyon ve tutum düzeyleri öğrenim gördükleri üniversitelere göre farklılık göstermekte midir?
5. Müzik eğitimi ana bilim dallarında öğrenim gören öğrencilerin bireysel çalgı dersine yönelik akademik motivasyon ve tutum düzeyleri öğrencilerin çaldıkları çalgı türüne göre farklılaşmakta mıdır?
6. Müzik eğitimi ana bilim dallarında öğrenim gören öğrencilerin bireysel çalgı dersine yönelik akademik motivasyon ve tutum düzeyleri öğrencilerin çalgı çalışma sürelerine göre farklılaşmakta mıdır?
7. Müzik eğitimi ana bilim dallarında öğrenim gören öğrencilerin bireysel çalgı dersine yönelik akademik motivasyon ve tutum düzeyleri öğrencileri çalgılarını isteyerek

seçme durumuna göre göre farklılaşmakta mıdır?

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı müzik eğitimi ana bilim dallarında öğrenim gören öğrencilerin bireysel çalgı dersine yönelik akademik motivasyon ve tutum düzeylerini ortaya koymaktır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Müzik öğretmenliği bölümlerinden mezun olan öğretmen adayları, meslek yaşamlarında eğitimini aldıkları çalgılarını kullanacaklardır. Akademik motivasyon ve tutum, bireylerin çalgı başarılarını doğrudan etkileyebilen kavramlardır. Bu yüzden müzik öğretmeni adaylarının, çalgılarına hakim olmaları ve çalgılarında başarılı olabilmeleri için akademik motivasyonlarının ve tutumlarının yüksek olması gerekmektedir. Bu iki kavramın ilişkilendirilerek açıklandığı bir araştırmaya rastlanmamıştır. Araştırmanın bu iki kavram üzerinde yapılacak olan çalışmalara ışık tutması ve kaynaklık etmesi düşünülmektedir.

1.4. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. Bu araştırma 2021-2022 eğitim öğretim yılında Denizli, Aydın, Muğla ve Burdur illerindeki müzik eğitimi ana bilim dallarında bireysel çalgı dersinde öğrenim gören öğrenciler ile sınırlıdır.
2. Araştırma, veri toplama aracı olan “Akademik Motivasyon Ölçeği”nden elde edilen verilerle sınırlıdır.
3. Araştırma, veri toplama aracı olan “Bireysel Çalgı Dersine Yönelik Tutum Ölçeği”nden elde edilen verilerle sınırlıdır.

1.5. Sayıtlar

Bu çalışmada;

1. Katılımcılar, veri toplama aracı olarak kullanılan ölçeklerdeki sorulara objektif ve içten olarak cevap vermişlerdir.
2. Araştırmada kullanılan ölçeklerdeki sorular ölçülmek istenen özellikleri ölçebilecek niteliktedir.

1.6. Tanımlar

Motivasyon: Motivasyon: “Movare”, yani “hareket ettirme, hareketlendirme” sözcüğünden gelmektedir. Genel olarak, insanın istenilen bir hedefe doğru yönelmesine neden olan zihinsel bir durum” (Türk Dil Kurumu, 2011).

Akademik Motivasyon: “Öğrencinin belirli akademik amaçlara ulaşmak için duydukları isteklilik” (Gömlüksiz ve Serhatlıoğlu, 2013).

Tutum: İpek ve Bayraktar (2004)’a göre, tutum, “bir kimsenin ele alınan herhangi bir nesneye, duruma veya olaya karşı olan olumlu veya olumsuz tavrıdır.

İKİNCİ BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Kuramsal Çerçeve

Bu bölümde araştırma ile ilgili literatür taranarak araştırmanın kuramsal çerçevesi oluşturulmuştur.

2.1.1. Eğitim

Hayata gözümüzü açtıktan sonra belirli bilgi ve beceriler kazanarak hayata yönelik hazırlanmaktayız. Gerek ailemizin öğretileri gerek arkadaşlarımızın ya da çevremizden belirli bilgi ve beceriler edinmekteyiz. Bu edinilen bilgi ve beceriler ile birey haline gelerek toplumda bir yer edinmeye çalışmaktayız. Eğitim ise toplumda gerçek anlamda bir yer edinmemizde ve insanı gerçek anlamda insan yapma konusunda insan hayatında vazgeçilmez bir öge görevini görebilmektedir.

Eğitim, bireyin doğumundan ölümüne kadar süregelen bir süreçtir. Bu süreç bireylere çeşitli bilgi, beceri, tutum ve değerler kazandırır. Bu öğrenme süreci bireyin davranışlarında gözle görülür değişikliklere neden olur. Bireyde davranış değişikliği, kendi yaşantıları yoluyla meydana gelir. Bu nedenle eğitim, bireyde kendi yaşantıları yoluyla davranış değişikliği meydana getirme süreci olarak tanımlanabilir (Erden, 2007, s.13).

İnsan yaşamını etkileyen ve şekillendiren eğitim, günümüzde bireyleri hayata karşı hazırlamakta, bireylerin belirli bir dalda bir meslek edinmesinde etkin bir göreve sahiptir. Bireyin doğumdan sonraki olan çevresi aile olduğu için eğitim öncelikle aileden başlayarak örgün olarak devam eden bir süreçtir. Bahsettiğimiz bu dallardan birisi de müzik eğitimidir.

2.1.2. Müzik Eğitimi

Müzik eğitimi, sahip olduğu çok yönlülüğüyle bireyi, toplumu ve kültürü değiştirebilecek ve geliştirebilecek güçtedir. Müzik eğitimiyle ilgilenen bireylerin müziğe bakış açıları eskisine kıyasla değişecek, yeni ve daha geniş bir perspektiften bakabileceklerdir. Müzik eğitimi alan bireyler, müziğe karşı daha bilinçli olacaklardır ve kendilerini bu bilinçle geliştireceklerdir. Toplumu bireylerin oluşturduğu düşünüldüğü zaman, kendini geliştiren ve değiştiren bireyler çevrelerini de etkileyeceklerdir ve bu sayede toplum da bu değişim ve gelişimden etkilenecektir. Bu durumun sonucunda toplumda bir kültürel kalkınma söz konusu olacaktır (Uslu, M. (1996).

Müzik eğitimi barındırdığı özellikleri neticesinde belirli dallara ayrılmaktadır ve bireylerde müzikal davranış geliştirme ve değiştirme süreci gerçekleşmektedir. Uçan'a (1997, s.8) göre müzik eğitiminin boyutları şu şekilde ele alınmıştır:

- Müziksel işitme, okuma yazma eğitimi
- Şarkı söyleme eğitimi
- Çalgı çalma eğitimi
- Müzik dinleme eğitimi
- Müziksel yaratma eğitimi
- Müziksel bilgi eğitimi
- Beğeni eğitimi
- Müziksel duyarlılık eğitimi
- Müziksel iletişim ve etkileşimde bulunma eğitimi.

2.1.2.1. Çalgı Eğitimi. Müzik eğitimi, özünde bireydeki müzikal davranışları ortaya çıkartan, sahip olunan müzikal davranışı geliştiren ya da değiştiren bir eğitimidir. Müzik eğitiminin bir boyutu olan çalgı eğitimi de bilişsel, duyuşsal ve bedensel olarak bireyde müzikal davranışları ortaya çıkartmayı, yaratmayı, değiştirmeyi ve geliştirmeyi temel alan eğitimidir. “Çalgı öğretimi yoluyla bireyler ve toplumların devinişsel, duyuşsal ve bilişsel davranışlarında kendi yaşantıları yoluyla ve kasıtlı olarak istedik değişiklikler oluşturma ya da yeni davranışlar kazandırma sürecidir” (Uçan’dan aktaran Konakçı, 2010, s.9).

Çalgı eğitimi Türkiye’de örgün olarak konservatuvar, müzik eğitimi bölümleri, güzel sanatlar fakülteleri ve güzel sanatlar liselerinde verilen, müzik eğitiminin uygulama kısmına ilişkin, öğrencilerin psikomotor becerilerinin müziğin teorik ve kuramsal bilgileriyle harmanlanması sürecidir (Konakçı, 2010). Çalgı eğitimi ile bireyler, çalgısal teknikler ve müzikal anlamda gelişmelerinin yanında müziğin her alanında çalgılarıyla işlevsel bir şekilde yer alabileceklerdir (Coşkuner, 2007). Yaygın eğitim kapsamında gerçekleştirilen müzik eğitimleri ise halk eğitim kursları, özel kurslar ve dersler, bireysel veya grup çalışmaları, konserler, festivaller ve şölenler sayesinde gerçekleştirilmektedir.

Çalgı eğitimi sadece bireysel olarak yapılan bir eğitim değildir. Birden fazla çalgıyla beraber toplu bir biçimde de uygulanabilen bir eğitimidir. Bireysel ya da toplu bir şekilde, bireylerde müzikal davranışlar edinilmesinde, bireylerin çalgı alanında gelişip yetişmesinde etkili olan bir eğitimidir (Karabulut, 2009). Çalgı çalmak, zor ve karışık bir süreçtir. Kişilerin fiziksel özellikleri ve kişisel beğenisi dikkate alınarak uzman bir kişinin veya bireyin kendisinin seçtiği çalgıyı öğrenmeye yönelik, metot, teknik bilgiler ve belirli yöntemler aracılığıyla yapılan uzun süreli alıştırılmaları kapsayan bir süreçtir. Bu sürecin etkili olabilmesi ve başarılı olabilmesinde rol alan faktörlerden biri de çalgıyı çalan kişinin çalgıya olan yetisidir (Konakçı, 2010).

Özen (2004, s.59) tarafından, müzik eğitiminin boyutlarından biri olan çalgı eğitimine ilişkin amaçlar öğretmen açısından aşağıdaki biçimiyle sıralanmıştır: Çalgı sevgisini kazandırabilmek, özengen müzik eğitimine uzanmak, mesleki müzik eğitime yönlendirmek, çalgı eğitiminin öğrenciler üzerindeki etkilerini araştırmak, çalgıların çalınma tekniklerine ilişkin bilgi aktarmak, çalgı öğretiminin kolaylaştırıcı ve aşama kaydetmeyi sağlayıcı yöntemler geliştirmek, çalgı eğitiminde çalgı terimlerinin öğrenilmesi ve çalgı çalmada gereken tekniklerin kavranması bilişsel alanı, çalgının sevilmesi, çalmaya ilişkin disiplinli çalışmaya yönelik bir tutum geliştirilmesi ve çalgı çalmaya yaşantıda yer verilmesi duyuşsal alanı, çalgı çalmada iki elin eş güdümünün sağlanması, çalgı çalmada karşılaşılan problemleri çözmeye yönelik davranışların kazanılması ise devinişsel alanı kapsamaktadır.

2.1.2.2. Türkiye’deki eğitim fakültelerinde verilmekte olan bireysel çalgı eğitimi. Türkiye’deki konservatuvarlarda, müzik eğitimi bölümlerinde, güzel sanatlar fakültelerinde ve güzel sanatlar liselerinde verilen çalgı eğitimi, eğitim fakültelerinde bireysel çalgı eğitimi adı altında verilmektedir. Türkiye’deki müzik eğitimi ana bilim dallarında çalgı eğitimi, 4 yıl/8 yarıyıl süresince “Bireysel Çalgı Eğitimi” adı altında haftada bir saat olarak bir öğrenci ile uygulanmaktadır ve bireysel sınıf modeli kapsamına girmektedir. Kişiyi özel bir eğitim olan bireysel çalgı eğitimi, öğrencilerin sahip olduğu kişisel özellikleri ve yetenekleri doğrultusunda düzenlenmekte ve bu düzenlemeler eğitimin ana hedeflerini oluşturmaktadır. Kişiden kişiye farklılık gösteren zeka, yetenek, beceri, tutum, motivasyon, çalgı çalmaya yönelik yeti, çalışma süresi gibi durumlar da bireysel çalgı dersini etkileyen faktörler içerisinde yer almaktadır.

2.1.3. GÜDÜ

Direkt olarak gözlemleyemediğimiz, davranışları gözlemleyerek fikir sahibi olabildiğimiz ve insanın bilinçli bir şekilde eylemler yapmasını sağlayan güce güdü denmektedir. Bireyin belirli davranışları sergilemesini sağlayan güdü gizli bir şekilde bireyi hareketlendirmektedir bu sebepten dolayı biz sadece bireylerin sergiledikleri davranışları görmekteyiz (Bayrak, 2019). “Tipik olarak güdü ve motivasyon kelimeleri insanın içinde bulunan ve iş hayatında kişiyi yükselmeye ve başarılı olmaya teşvik eden bir anlamı çağırıştırır. Bu bir ihtiyaç, tutku veya his olabilir, fakat sonuç olarak kişiyi kesin bir çizgide harekete geçirmeye zorlar” (Adair, 2006, s. 9).

Güdüler, durağan olan organizmayı harekete geçirici, uyarıcı ve onu belirli bir amaca yönlendirici bir etkiye sahiptir. Organizma bu özelliklere sahip olduğu zaman yapacak olduğu faaliyete karşı güdülenmiş olmaktadır. “Güdü istekleri, arzuları, gereksinimleri, dürtüleri ve ilgileri kapsayan genel bir kavramdır. Açlık, susuzluk, cinsellik gibi fizyolojik kökenli güdülere dürtü (drive) adı verilir. İnsanlara özgü başarıma isteği gibi yüksek dürtülere de gereksinme (ihtiyaç) denir”. Güdüler hem insanda ve hem hayvanda bulunur ve bazı güdülerin nedeni bilinebilir ama bazı güdülerin nedeni bilinmeyen sebepler olabilmektedir.

İnsan ya da hayvan hangisi olursa olsun ikisinin de yaptığı davranışların altında güdü zinciri vardır (Cüceloğlu, 2019).

Güdü, kısacası kişinin belirli bir eylemi gerçekleştirmesinde, o eylemi gerçekleştirmeye yönelik enerji olarak da tanımlanabilir. Bu enerji bir his şeklinde ya da bir uyarıcı şeklinde de olabilir. Birey, güdülendiği zaman daha amaçlı davranışlar sergilemektedir. Kişinin amaç olarak belirlediği duruma karşı gösterdiği eylemler zinciri güdü sayesinde olmaktadır.

Güdüler içsel ve dışsal olarak ayrılmaktadır. Öğrencinin dersinden iyi bir not alarak öğretmeni tarafından fark edilmesi ve pekiştirilmesi öğrenci için dışarıdan gelen ya da çevreden gelen bir etkidir bu yüzden dışsal bir güdü söz konusudur. Öğrencinin bir konuyu merak etmesi, kendini geliştirmek istemesi gibi olan ihtiyaçlar söz konusu olduğunda ise içsel güdü ortaya çıkmaktadır. İçsel güdüde bireyin içinde var olan bir istek vardır (Selçuk, 2007).

Öğrenmeyi etkilemedeki etkinliğinin yanı sıra güdülerin;

- Öğrenme sırasında, davranışların canlı ve istekli olmasını sağlamak,
- Bireyde saklı olan enerjiyi ortaya çıkartmak,
- Bireyin kendisi ile ilgili tepkilerde bulunmasını sağlamak,
- Bireyin davranışlarına yön vermek, Bireyin yaptığı işin sonunda alacağı sonucu görebildiği oranda başarısını artırmak gibi görevleri vardır (Orhan, 2006: 131-132).

Kişinin bir konuyu öğrenmek için merak, ihtiyaç veya bir nedeni olması gerekmektedir. Kişi bir işe yönelik merak ya da ihtiyaç duyduğu zaman eyleme geçecektir. Merak duyduğu bir konuyu insan daha çabuk ve daha kolay bir şekilde öğrenecektir. Bu eylemi yaparken bireyin belirli tepkilerde bulunması ve öğrenmeye çalışması güdü sayesinde olabilmektedir. Bu yüzden güdülenme öğrenme için bir şart olmaktadır. Birey her konuya merak ya da istek duymayabilmektedir bu yüzden eğitimde öğrenciyi güdülemek çok büyük bir önem arz etmektedir. (Selçuk, 2007).

Birey, yukarıda da bahsettiğimiz gibi bazı ihtiyaçlarını karşılamak için güdülenmektedir. Bu ihtiyaçlardan birisi de başarı güdüsüdür. Baltaş'a (2015) göre başarı güdüsü, insanın karşısına çıkan zor bir görevi mümkün olan en kısa bir biçimde elinden gelenin en iyisiyle çözebilme olarak tanımlanmıştır. Başarı güdüsü yüksek insanlar bazı özelliklere sahiptir. Bunlar;

1. Bu insanlar karşılarına çıkan problemleri kendi istekleriyle çözerler.

2. Karşılarına çıkan herhangi bir iş söz konusu olduğu zaman sorumluluk almaya isteklidirler ve çeşitli seçenekler arasından seçim yapmak onlar için önemlidir.
3. Başarı güdüsü yüksek olan insanlar eleştiriye açıktır.

Yaptıkları iş sonucundaki başarılarını iç faktörlere (beceri, gayret) bağlarlar ve onlara verilen geribildirimden hoşlanırlar. Buna karşın başarı güdüsü düşük insanlar ise yaptıkları iş sonucunda başarısız olmuşlarsa başarısızlık nedenlerini dış faktörlere (görev zorluğu, şans) yüklerler ve eleştirilmekten hoşlanmazlar. Başarı güdüsü yüksek kişiler, hayatta bir engelle karşılaştıkları zaman o engeli çözmeye ve başarmaya odaklıdır. Karşılarına çıkan engel olduğu zaman sorunu kendileri çözmeye çalışırlar. Bu süreç içerisinde dışarıdan gelen bir pekiştireç veya ödül için o engeli geçmeye çalışmazlar.

Başarı güdüsü düşük olanlar ise; (Fidan, 1996)

1. Ne çok zor ne de çok kolay olan görevleri seçerler.
2. Çok sık pekiştirme ve dönüt beklentileri vardır.
3. Parça parça ama anlamlı olarak çalışmayı tercih ederler.
4. Hoşgörülü bir not sisteminin benimserler.
5. Yanlış yaptıkları zaman başka insanlar tarafından öğrenilmesini istemezler.

Başarı güdüsü düşük kişiler ise karşılarına bir engel çıktığı zaman o engeli aşmaya çalıştıklarında gelecek olan bir ödül veya pekiştireç beklentisindedirler. Engel olan durumun kendisi bu kişileri güdülememektedir ve başarısız oldukları bir durumda başarısızlıklarını kabullenmezler. Bu durumda eğitimde başarı güdüsü yüksek olan öğrenciler eğitimin de niteliğini artıracaktır.

Öğretmenin dersini verimli bir şekilde işleyebilmesini güdümlü öğrenci sağlayabilir. Güdümlü öğrenci derse istekli ve motive olmuş bir şekilde geleceği için öğretmenin de motivasyonunu etkileyecektir ve karşılıklı bir motive etme durumu ortaya çıkacaktır. Bu etkileşim sonunu öğretmen derslerini daha kaliteli, yenilikçi ve nitelikli bir şekilde işleyecektir (Sungurtekin, 2010).

Eğitim alanında söz konusu olan motivasyon öğrenme motivasyonudur. Öğrenmek isteyen öğrenci öğreneceği alanla ilgili faaliyetlerde bulunur. Örneğin; okuma çalışmaları, konuyla alakalı araştırma bilgi toplama, konserlere gitme konferanslara katılma gibi faaliyetlerde etkin olarak kendini gösterir (Sungurtekin, 2010).

2.1.4. Motivasyon

Öğrenciler, bir durum ya da problemle karşılaştıkları zaman bu problemin çözümü aşamasında belirli bir itici güce ve enerjiye ihtiyaç duymaktadırlar ve bu sayede de problemi

çözerek başarı elde etmektedirler. Bu itici güç ve enerji, motivasyon sayesinde bireyin problemlerle mücadele etmesinde ve harekete geçmesinde etkilidir. “Motivasyon kelimesinin İngilizcesi olan “motivation”, “motive” kelimesinden türemiştir ve bu kelime de Latince’de *movere*, yani “hareket etmek” anlamında kullanılan bir eylemdir” (Adair, 2006, s.9).

Akbaba’ya (2010) göre bazı öğrenciler karşılaştıkları problemlere çözüm üretme konusunda isteklilik bakımından birbirlerinden ayrılmaktadır. Bazı öğrencilerin problemi çözmeye diğerlerinden daha istekli ve daha mücadelecidirler. Karşılaşılan durumla mücadelede etmek için birey enerjiye ihtiyaç duymaktadır ve bu enerji motivasyon sayesinde olmaktadır. Öğrenciler arasında olan bu farkın ortaya çıkmasında motivasyon önemli bir rol oynamaktadır. Bu yüzden motivasyon öğrenme-öğretme sürecinde etkili olan bir kavramdır

Güdülenme okuldaki öğrenci davranışlarının yönünü şiddetini kararlılığını belirleyen en önemli güç kaynaklarından biridir. Okulda ortaya çıkan öğrenme güçlükleri ve disiplinle ilgili olayların bir bölümünün kaynağı güdülenme ile ilgilidir. Öğrenmek için her öğrenci, öğretme-öğrenme sürecine istekli katılmak, gerekli kurallara uymak, öğrenmesinden sorumluluk taşımak ve çalışmak zorundadır. Bu nedenle öğrenme için gerekli güdülenmeyi sağlamak okul ve öğretmenin görevidir (Fidan, 1996).

Arık (1996), motivasyonu tanımlarken, doğada bulunan tüm nesnelere belirli bir gerekçesi olmadığı müddetçe hareketsiz durumundan hareket eden bir duruma geçmediğini söylemektedir. Buradan yola çıkıldığı zaman bir organizma olan insanın da hareketsiz olan durumundan hareketli olan bir duruma geçmesi, bir amaca yönelik hareketler dizisinde bulunabilmesi için birtakım sebepler gerekmektedir. Uyarıcı dediğimiz organizmayı harekete geçiren bir dürtü, itki, güdü, itme veya tembih gerekmektedir. İnsan organizmasını harekete geçiren nedenler insana yaptığı eylemin amacına, yönüne ve hızına da karar vermiş olurlar.

İnsanların sahip olduğu organizmaların bazı ihtiyaçları bulunmaktadır ve motivasyonla bu ihtiyaçlar arasında bir doğru orantı vardır. İhtiyaçlar artıkça organizmanın motivasyon düzeyi de artış gösterir. İnsan organizması bu artan ihtiyacı gidermek için çeşitli davranış eğilimlerinde bulunur ve bu eğilimleri motive olmuş davranışlar oluşturmaktadır. Motive olmuş davranışların bazı özellikleri bulunmaktadır. Bunlar; (Sungurtekin, 2010)

Motive edilen davranış seçicidir: Motive edilen davranış hedefe yönelik olmayan davranışları ortadan kaldırır ve hedefe yönelik olanları seçer.

Motive edilen davranış etken ve dirençlidir: İnsanlar motiflerini doyumak için harekete geçerler. Bu motifini doyurmaya gittiği yolda yaptığı hareketler amacına ulaşınca

kadar etken ve dirençli olarak kabul edilir. Eğer motifini doyumaya yönelik yaptığı hareketler doyum sağlayamamışsa yani ihtiyaç giderilememişse insan bir gerilim içine düşer ve bu gerilim yoğunluğuna bağlı olarak insanın yaptığı davranışların etkenliği ve dirençliği değişim gösterebilir.

Motive edilmiş davranış yorucudur: İnsan motivesini doyumak için yaptığı hareketler sırasında normalden fazla bir şekilde etkinlik yapmaktadır hem de duygu yoğunluğu artmaktadır. İnsanın motif ihtiyacını doyumak için yaptığı hareketler sonucunda normalden daha fazla bir enerji harcamaktadır. Bu yorgunluk motif doyumunu sağlandığı zaman farkına varılmaktadır (Sungurtekin, 2010).

Motivasyonun insan hayatında, insanın belirli görev ve amaçlarını gerçekleştirmesinde çok önemli bir yeri vardır. Bir birey, amacını belirledikten sonra hayatını, düşüncelerini, enerjisini o amaca yönelik düzenlemeye başlar. Birey o amacına ulaşmak için adeta bir arabanın s belirlenen rotaya ulaşması gibi o da amacına ulaşmak için hareket eder. Bireyin bu amacını gerçekleştirmesi için bu süreç boyunca ona enerji veren, ona bu amacını gerçekleştirmesi gerektiğini hatırlatan bir güce ihtiyaç duyar. Arabanın belirlenen rotasına ulaşmasında en önemli etkenlerden birisi olan yakıt gibi, motivasyonu da bireyin bu amacını gerçekleştirmesinde ona güç veren yakıt motivasyondur diyebiliriz.

Bazı öğrenciler, derslere, derslerde yapılan etkinliklere ya da eğitim aldığı alanla alakalı bir engelle karşılaştıklarında diğerlerinden daha fazla bu durumu çözmeye istekli olabilmektedir. Diğer öğrencileri ise karşılaşılan engelde kaçma davranışı göstermektedir. Bu iki durumun sebebi eğitimde motivasyonun bireyi amaçlanan duruma yönelik davranış eğilimleri göstermesi ve bireyi harekete geçirmesinden kaynaklanmaktadır (Bernard'dan aktaran Atay, 2018, s.8). Eğitim sürecinde karşılaşılan başarısızlıkların sebebi öğrencilerin öğrenme eyleminin kendisine motive olmamasından kaynaklanmaktadır. Başarılı olan öğrenci başarı duygusunu deneyimlediği için eğitimde onu başarıya götürecektir eylemler sergilemektedir. Motive olmayan öğrenci eğitimin belirlediği hedeflere ya da kendi belirlediği hedeflere ulaşamamaktadır. Hedeflerine ulaşamayan öğrenci de başarısızlıkla karşılaşmaktadır (Atay, 2018).

Eğitim, bireyi farklı alanlarda ve farklı kazanımlarla değiştirip geliştirme özelliğine sahiptir. Bireyin sahip olduğu yetenekler doğrultusunda bedensel, bilişsel, devinışsel ve duyuşsal alanlarda bireyleri en iyi şekilde geliştirip değiştirmektedir. Bu kazanımların sağlanmasında motivasyon önemli bir yere sahiptir (Sungurtekin, 2010).

Fidan'a göre motive olmuş öğrenci özellikleri (Fidan, 1996)

1. İlgi ve dikkat süreklidir.

2. Öğrenci çaba gösterir ve zaman harcar.
3. Öğrenci odaklanmış, yaptığı işe kendini vermiştir ve bir durumla karşılaştığı anda vazgeçmemektedir, davranışın sonuna kadar gitmekte sebat göstermektedir.

Motivasyon, bir eylemi yapmak için ihtiyaç duyulan enerji olduğuna göre insan motive olmamışsa bir işi veya durumu gerçekleştiremez. Motivasyon, insanın yaptığı eylemi devam ettirmesinde, alışık olmadığı durumları denemesinde insanları harekete geçirme özelliğine sahiptir. Bu özellikler dikkate alındığında öğretmenin sınıf ortamında öğrenci motivasyonunun önemini bilmesi gerekmektedir (Karataş 2011).

2.1.5. Motivasyon Çeşitleri

2.1.5.1. İçsel motivasyon. Shinn'e göre içsel motivasyon iki aşamadan oluşmaktadır. Bunlar zihinsel ve fiziksel aşamalardır. Birey, zihinsel olarak ulaşmak istediği yeri kafasında belirlemekte daha sonra ulaşmak istediği yere varmak için fiziksel olarak eyleme geçmektedir. Bu süreç araba sürmek gibidir. Arabaya bindiğinizde gitmek istediğiniz yer bellidir. Dolayısıyla içsel motivasyonda düşünce ve eylemin beraber çalışması söz konusudur. Bunun sonucunda da o amaca ulaşılmakta yani başarı gerçekleşmektedir (Shinn, 1997).

Duy'a (2007) göre içsel motivasyon, kişinin dışarıdan gelen bir uyarıcı güç olmadan bir işi, bir görevi ya da bir amacı yaptıktan sonra hissettiği haz, doyum gibi hisler sayesinde yapması durumu olarak açıklamıştır. Bu durumda yapılan işin kendisi bir güdüleyici haline gelmektedir. Birey sadece o işi başarmanın vereceği haz için eyleme geçmektedir. Bu sayede de öğrenci, öğrenme eyleminin kendisini güdüleyici olarak görmektedir.

Kişilerde farklı davranış örüntülerine neden olan motivasyonun çeşitli kaynakları vardır. İçsel olarak motive eden etkinlikler için dört özellik tanımlanmıştır (Deci ve Ryan'dan aktaran Yılmaz, 2018, s.3):

1. *Uğraştırıcı:* Hedeflerin kısmen daha zor olduğu ve başarının garanti olmadığı etkinliklerdir.
2. *Kontrol veya özerklik:* Öğrencilerin, öğrenmeleri üzerinde bir miktar etki veya hakimiyetlerinin olduğunu hissettiği etkinliklerdir.
3. *Merak ve yenilik:* Şaşırtıcı veya öğrencinin var olan fikirlerinden farklı olan deneyimlerdir.
4. *Estetik değer:* Duygusal tepkiler uyandıran ve kısmen güzellikle ilgili olan deneyimlerdir.

2.1.5.2. Dışsal motivasyon. Kişinin bir eylemi ya da görevi yapması durumunda o görev ya da eylemin sonucunda verilecek olan ödül kazanmak için veya verilecek olan cezadan kaçınmak için yaptığı durumdur. Bir öğrenciyi ele alırsak matematik dersinde öğretmenin sorduğu soruları öğretmenin ona söyleyeceği övgü ya da vereceği yıldız veya vereceği cezadan kurtulmak için yapması bu öğrencinin dışsal motivasyonla hareket ettiğini gösterir. Öğrenci, sorulan soru öğrenecek olduğu nitelikler yüzünden değil de soruyu cevapladıktan sonra gelecek olan sonuçlar için yapmaktadır (Duy, 2007).

Dışsal motivasyonun davranış biçimleri dört gruba ayrılmıştır (Deci ve Ryan'dan aktaran Yılmaz, 2018, s.4):

1. *Dışsal Düzenleme:* Ödül almak veya cezadan kaçınabilmek gibi dıştan gelen faktörlerle bireyin davranışını düzenlemesini ifade eder. Bu düzenleme maksatlı olmasına rağmen, kaynağını dışarıdan alır.

2. *İçe Yansıtılmış Düzenleme:* Suçluluk duygusundan, kaygıdan kaçınma ya da kendini yüceltme ve öz değer duygularına ulaşması için bireylerin, baskı altında hissetmelerinden dolayı ortaya çıkan davranışlarıdır. İçe yansıtıldığından içseldir; ancak bireyin benliğinin bir parçası olmamıştır ve davranış kontrollüdür. Düzenlemeyi yapan kişinin kendisidir; ancak kişi tamamen özgür değildir.

3. *Özdeşleşmiş Düzenleme:* Bu düzenleme süreci kişinin benliğinin tamamen bir parçası olur, bu yüzden kişi davranışı gerçekleştirmek için oldukça isteklidir. Davranışın kişi için önemi bu düzenlemenin en önemli özelliğidir. Dışsal sayılmasının nedeni kişinin ilgisinden ziyade, kişinin ulaşmak istediği bir hedefinin olmasıdır. Fakat davranış öz belirlemedir; çünkü dışsal baskıdan ziyade, kişisel istekleri ve nedenler davranışı belirler.

4. *Bütünleştirilmiş Düzenleme:* Dışsal motivasyonun en gelişmiş düzeyidir. Özdeşleşme tamamen bütünleştirildiğinde kişi tamamen iradesiyle davranır. Davranış bütünleştirilir; ancak içsel motivasyondan farkı içsel motivasyonda davranış spontanedir ve kişi davranışın kendisine ilgi duymaktadır.

2.1.6. Motivasyon Kuramları

Motivasyon kavramı belirli kuramlarla açıklanmaya çalışılmıştır. Bu çalışmada belirlenen amaçlar doğrultusunda Hümanistik Kuram, Adelfer ERG Kuramı, Herzberg'in Çift Faktör (İkili Etmen) Kuramı, Mc Clelland'ın Başarı Güdüsü Kuramı, Klasik koşullanma Kuramı, Edimsel Koşullanma Kuramı, Beklenti X Değer Kuramı, Amaç Kuramı, Eşitlik Kuramı, Psikanalitik Kuram, Yükleme Kuramı ve Victor Vroom'un Beklenti Kuramı incelenecektir.

2.1.6.1. Hümanistik Kuram. Maslow, hümanistik yaklaşımın öncüsüdür. Günü ile ilgili yaptığı çalışmalar sonucunda insan güdülenmesinin önem sırasına göre dizilen gereksinimler sayesinde olduğu sonucuna varmıştır (Erdem ve Akman, 1995). Bu gereksinimler şu şekilde kategorilize edilmiştir: fizyolojik gereksinimler, güvenlik gereksinimi, ait olma, sevgi, sevecenlik gereksinimi, saygınlık gereksinimi ve kendini gerçekleştirme gereksinimidir.

Bireyi harekete geçiren motivasyonun sağlanması, gereksinimlerin tatmin edilmesiyle gerçekleşmektedir. Bir ihtiyaç, altındaki basamakta yer alan ihtiyacın giderilmesiyle ortaya çıkmaktadır. Eğer alt düzeydeki ihtiyaç giderilmezse üst düzeylerde yer alan diğer ihtiyaçlar da ortaya çıkmayacaktır (Önen ve Tüzün, 2005).

Hümanistik yaklaşım insanın sahip olduğu zihinsel, duygusal ve sosyal olarak bir bütün şeklinde ele alır ve insan motivasyonundaki etkilerini inceler. İnsanın motive olmasının temelinde yatan ana sebep bu kurama göre gereksinimlerimizdir. Bireyin gereksinimlerini gidermesi ve daha sonrasında da kendini gerçekleştirme gereksinimini gidermesi gereksinimine motive olmasının üzerinde durmaktadır. Bu yaklaşıma göre aslında tüm öğrenciler motivedirler.

Fizyolojik İhtiyaçlar: Piramidin en alt tabakasında yer alan fizyolojik ihtiyaçlar; yemek, hava, giyinme, cinsellik, su gibi ihtiyaçları kapsayan hayati değeri olan gereksinimlerdir. Bu hayati değere sahip olan ihtiyaçlar karşılanmadığı zaman diğer ihtiyaçlar ikinci planda kalmaktadır.

Güvenlik İhtiyacı: Fizyolojik ihtiyaçların karşılanmasından sonra ortaya çıkan güvenlik ihtiyacı, bireyin çevresel tehlikelerden ailesinin ya da yaşadığı toplum tarafından korunması anlamına gelmektedir. Bireyin kendini maddi ve manevi bir şekilde güvende hissetmesi de diyebiliriz.

Sevgi ve Aidiyet İhtiyacı: Bu ihtiyaç sosyal ihtiyaç kategorisinde sayılmaktadır. Toplum ya da insanlar tarafından kabul edilme, insanlara ya da bulunduğu gruba ait olma yani bireyin duygusal temelde kurulan ilişkilerinin tamamı bu ihtiyacın içerisinde yer alır.

Saygınlık: Bireyin başarılı görülmesi, başardığı iş sonucunda takdir edilmesi, mevkii sahibi olmak istemesi bu ihtiyaç içerisinde yer almaktadır.

Kendini Gerçekleştirme İhtiyacı: Bireyin doğuştan sahip olduğu potansiyelinin en iyi biçimde ortaya çıkarması ve bu potansiyelini kullanabilmesini içeren ve piramidin en tepesinde yer alan bu ihtiyaç, belirlediği hedeflere bireyin potansiyeli ve becerileriyle ulaşabilmesidir (Ünal, 2013).

2.1.6.2. Adelfer ERG Kuramı. Maslow'un hümanistik yaklaşım olan ihtiyaçlar hiyerarşisi ile ilgili çalışmış olan Adelfer, piramitlerde hiyerarşik olan sıralanan beş ihtiyacı üç gruba ayırmıştır. Bu üç grup; Existance (Varolma), Relatedness (İlişki Kurma) ve Growth (Gelişme) yani ERG kuramını oluşturmaktadır.

Varoluş İhtiyacı: Bireylerin hem fiziki olarak hem de güvenlik açısına yönelik olan ihtiyaçları kapsamaktadır. Bireyin soyunun devamı ve hayatta kalabilmesi için tehlike arz eden şartlarda mücadele edebilmek için gereken ihtiyaçtır.

İlişki Kurma İhtiyacı: Bireylerarası iletişimin sağlanması ve bireylerin sosyal olarak ilişki içinde bulunma ve bu ilişkileri sürdürme ihtiyacıdır.

Gelişme İhtiyacı: Kişinin kendi gelişimini temel alan ihtiyaçtır. Kişinin iş hayatından doyum alması, belirlediği hedefleri gerçekleştirebilmesi, başarılı olması gibi ihtiyaçlardır (Eren, 2011).

Bu ihtiyaçlar da Maslow'un İhtiyaçlar Piramidi'ndeki gibi ihtiyaçlar hiyerarşik bir sıradadır. Bu hiyerarşide bir alt basamakta yer alan ihtiyacın giderilmesi durumda üst basamakta yer alan ihtiyacın giderilmesi söz konusu olmamaktadır. Burada Maslow'un İhtiyaçlar Piramidi'nden farklı olarak bir üst basamakta yer alan ihtiyaçlar giderilmeye başlandıkça daha önemli bir hale gelmeye başlamaktadırlar. Bir kişi, gelişme ihtiyacını giderdiği zaman bağımsızlık duygusu yaşayacaktır ve böylece ilerleyen zamanlarda yeniden gelişme ihtiyacını karşılama isteği duyacaktır. Bu kişi, gelişme ihtiyacını karşılayamadığı zaman ise bir alt basamakta yer alan ihtiyaçlarını karşılamalıdır bu da bireylerarası sosyal ilişkilerini ilerletip bir iş sahibi olduğu zaman gerçekleşmektedir (Yüksel, 2000).

2.1.6.3. Herzberg'in Çift Faktör (İkili Etmen Kuramı). Güdülenme ile ilgili insanları motive eden durumlar hakkındaki çalışmalarını 1950'lerin ortalarında yapmaya başlayan Herzberg, motivasyon-hijyen kuramının temsilcisidir. Kuramda, bir iş ortamında bulunan mühendis ve muhasebecilerden oluşan bir gurubun, iş ortamlarındaki hangi koşullarda tatmin ve tatminsizlik yaşadıkları tespit edilmeye çalışılmıştır. Mühendis ve muhasebecilere iş ortamlarında onların mutlu olmasını ya da mutsuz olmasını sağlayan durumları açıklamaları istenmiştir. Mühendis ve muhasebecilerin verdiği yanıtlara göre iki tane farklı faktör ortaya çıkmıştır. Bunlar; koruyucu (hijyen) faktörleri ve güdüleyici faktörler olarak ayrılmıştır (Griffin ve Moorhead, 2013).

İki faktörden birisi olan hijyen faktörü, çalışanların işlerinden nefret etmesine, bıkmalarına, işlerini sevmemelerine ya da sevmelerine sebep olan etmenlerdir. Çalışanların çalışma şartları, aldıkları maaş, iş ortamlarında duydukları güven, sahip oldukları mevki, çalışanların birbirleri arasındaki ilişkiler bu faktörün içinde yer almaktadır. Hijyen

faktörlerinin, çalışanları tatmin etmediği fakat faktörlerin sağlanmadığı durumlarda da tatminsizlik ortaya çıkarttıkları ve çalışanları motive etmediği ortaya çıkmıştır (Eren, 2004).

Güdüleyici faktörler ise çalışanların işlerindeki başarıları ve takdir edilmeleri, iş ortamlarında sorumluluk almaları gibi etmenler ise çalışanların güdülenmesini ve tatmin olmalarını sağlamaktadır. Bu kuramda, güdüleyici faktörler sağlanamadığında çalışanların işlerine karşı nötr oldukları, güdüleyici faktörlerin olduğu zaman ise işlerine karşı motive bir şekilde oldukları ve tatmin hissettikleri görülmüştür (Eren, 2004).

Schlegel'e göre güdüleyici faktörler ve hijyen faktörleri (Efil, 2004):

Güdüleyici faktörler:

Bireyin bir işte başarılı olması ya da başarının getirdiği sonuçları yaşaması,
Çevresindeki kişiler tarafından takdir edilmesi,
Bireyin tatmin olmasının işinden daha önemli olması,
Bireyin sorumluluk alması,
Bireyin mevkiisini yükseltme fırsatının verilmesi,
Bireyin yetenek ve becerilerini geliştirebilmesi için fırsatlar yaratılması.

Hijyen Faktörleri:

İş ortamının güvenli olması,
Saygınlık,
Örgüt işleyişine uyum,
İş ortamının çalışma şartları,
Adaletli şartlar, iş ortamında yer almayan problemler,
Kişiler arası ilişkiler,
Maaş artışları ya da bireyin daha gerçekleşmemiş istekleri sayılabilir.

2.1.6.4. Mc Clelland'ın Başarı Güdüsü Kuramı. Bireyler, bir hedef belirledikleri zaman onu başarmak isterler. Hedeflerine ulaşmaya çalıştıkları zaman onları engelleyecek ya da başarısızlığa uğratacak etmenlerden kaçınırlar. McClelland'ın Başarı Güdüsü Kuramı'nda da insanlar başarıya yaklaşma ve başarısızlıktan kaçınma duygularıyla hareket ederler. Birey, başarılı olmak istediği bir durum söz konusu olduğu zaman başarısız olma korkusu ve kaygısı bireyin güdülenme sürecini etkileyebilmektedir. Bireyin hissettiği korku ve kaygı durumu kontrol altına alındığında birey başarı güdüsü ile hareket eder. Bu kuramda, bireylerin ve toplumların hayatlarında önem arz eden üç grup ihtiyaç vardır. Bu ihtiyaçlar başarı, bağlılık ve güçlülük olarak adlandırılmaktadır (Eren, 2004).

Başarı ihtiyacı, zorlukların üstesinden gelebilme, verilen işin üstesinden gelebilme, diğer insanlardan daha üst düzeyde olma isteği, alanında başkalarından daha iyi olma gibi

isteklerdir. Bağıllık ihtiyacı, içinde bulunduğu gruptaki insanlarla anlaşabilme, insanlarla iyi ilişkiler içinde olma, dostluklar kurma ve insanlarla çatışmaktan kaçınma istekleridir. Güçlülük ihtiyacı, diğer insanları etkileme, insanları yönetebilme ve insanlar üzerinde otoriter olma istekleridir (Şimşek, 2007).

2.1.6.5. Davranışçı Kuram. Davranışçı bilim adamları, organizmanın öğrenmesini U-T bağı yani uyarıcı ve tepki kavramlarıyla açıklamışlardır. Öğrenmenin gerçekleşmesi ve davranışın kazandırılmasının sağlanabilmesi için öğrenme ilkeleri ve kavramlarının bir kısmının güdülenmenin gerçekleşebilmesi için de gerekli olduğunu ifade etmişlerdir (Duy, 2007). Bu kurama göre organizmanın sergilediği davranışlardan sadece pekiştirilen davranışının tekrarlandığı bu yüzden davranış kazandırmada organizmanın davranışlarının şekillendirilmesi söz konusudur (Erden ve Akman, 1995).

Öğrenci, sınıf ortamında öğrenmenin gerçekleşebilmesi için belirli davranışlar göstermektedir. Bu davranışlara öğretmen tarafından geri dönütler verilmektedir. Öğretmenin öğrencilerin konuyu daha iyi kavramaları için sorular sormaktadır. Öğrenciler bu sorulara cevap vermektedir. Öğrencilerin bu sorulara verdikleri cevaplar doğru olduğu zaman öğretmen öğrencinin soruyu cevaplama davranışını pekiştirir. Öğrenci cevaplama davranışının pekiştirildiğini gördüğü zaman diğer sorulan sorulara da cevap vermeye başlar ve sorulara cevap vermek için motive olmuş olur. Öğrencinin bu davranışı güçlenmiştir ve öğrenci güçlenen davranışını tekrarlamak istemektedir (Selçuk, 2008).

Öğretmenin, öğrencilerin davranışlarına verdiği pekiştireç öğrencinin yaşına göre değişmektedir. Öğrenci hangi yaş grubundaysa o yaş grubuna uygun pekiştireçler vermek önemlidir. Öğretmen öğrencilerine uygun olan pekiştireci verdiği zaman öğrencinin öğrenmeye karşı daha istekli olmakta fakat bu durum öğrencinin içsel motivasyona sahip olmadığını göstermektedir. Öğrenci eğer sadece öğretmenin vereceği pekiştireç için davranışlar sergiliyorsa bu öğrenci dışsal motivasyon ile hareket etmektedir. Dışsal motivasyon söz konusu olduğu zaman öğrenci belirlediği amaçlardan sapabilir ve sadece sonucunda ödül alabileceği davranışlar sergileyebilir. Öğrencinin sadece ödül veya pekiştireç alacağı hedefler belirlemesi istenen bir durum değildir. Öğrenci kendi belirlediği amaçlara ulaştığı zaman kendi kendine pekiştireçler vermeli, yaptığı davranışlar sonucunda sorumluluk almalı yani içsel olarak motive olmalıdır. Bu durumda pekiştireçlerin öğrenci üzerinde kullanılması motivasyonu da etkilemektedir (Selçuk, 2008). Davranışçı Kuram'a göre güdülenmenin anlaşılabilmesi açısından temel olan koşullanma ilkeleri incelenmeli, bunlar; Klasik koşullanma ve Edimsel Koşullanmadır.

2.1.6.6. Klasik Koşullanma. Pavlov tarafından 20. yüzyılın başlarında ortaya çıkan bu kuram psikoloji alanında önemli bir keşiftir. Bu kurama “Pavlovyen Koşullama”, “Tepkisel Koşullama” ya da “Klasik Koşullanma” da denilmektedir. Aslında tesadüf eseri bulunan bu kuram, Pavlov’un mide sıvıları üzerinde yaptığı bir deney sırasında keşfedilmiştir. Deneyde Pavlov, bir köpeğin yemek borusunu keserek mideye besin gönderimini engellemiştir. Köpeğin yemek borusu kesilmesine rağmen ağzına bir besin konulduğunda bile yemek borusu kesilmeden önce ağızdaki salya miktarının aynı şekilde salgılandığı tespit edilmiştir. Normal şartlarda köpeğin ağzına bir besin konulduğu zaman ağızdaki salya seviyesinin artması olağan bir durumdur. Yemek borusu kesildiği zaman da artan salya miktarı, midenin dışında olan yerlerdeki uyarıcılara bağlı olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bu deneyde aslında başka bir durum ortaya çıkmıştır. Salya salınımının ve midedeki gastrik salgısı salınımının olabilmesi için besinlerin ağızla temasının gerekmediğini göstermiştir. Köpeğin, besinin kendisini gördüğünde, besinin konulduğu kabı gördüğünde ya da besinin kendisini veren kişiyi gördüğünde bile salya salınımı olmuştur. Bu durumda salya salınımı, fizyolojik bir refleks durumuna gelmiştir. Bu refleks belli hayvan türlerinde görülmektedir ve sadece hayvanların içinde gömülü olan bir reflekstir. Pavlov, bu yeni refleks türüne psişik refleks ya da koşullu refleks olarak adlandırmıştır. Bu deneyde, normal şartlarda bir tepki yaratmayan bir uyarıcının o tepkiye sebep olan bir uyarıcıyla eşleşmesiyle, tepkinin kontrol edilebilmesinin mümkün olduğu ortaya çıkmıştır (Barry. H. Kantowitz, Henry L. Roediger III, David G. Elmes, 2016).

Klasik koşullanmaya çalgı eğitimi açısından örnek verecek olursak, bir öğrencinin çalgısıyla bir konser verdiğini ama bu konserin öğrencinin istediği gibi gitmediğini ve sonucunda da konserin başarısızlıkla sonuçlandığını farz edelim. Bu durum, o an öğrencide stres ve üzüntü yaratacaktır. Öğrenci kalp atışının hızlandığını, kan basıncının ve adrenalin düzeyinin arttığını hissedecektir. Öğrencinin hissettiği bu tepkiler eğer konser ya da çalgısına yönelik bir koşullanmaysa, herhangi bir konser ya da kendi çalgısını gördüğünde bile bu tepkileri verebilmesi, klasik koşullanmaya örnek oluşturabilir.

2.1.6.7. Edimsel Koşullanma. Edimsel koşullanmanın ilk örnekleri Thorndike tarafından yapılan deneylerde ortaya çıkmıştır. Thorndike, labirent şeklinde olan bir kutu içerisine kedileri yerleştirmiştir ve kedilerin kaçma davranışını gözlemlemiştir. Deneylerin asıl amacı, belirli bir davranışın sonuçlarının organizma tarafından öğrenilmesi ile ilgilidir. Kediler, labirent kutudan çıkmayı başardıktan sonra tekrar labirent kutuya konulduklarında kaçma davranışını tekrarladıkları gözlemlenmiştir. Klasik koşullanmadan farklı olan edimsel koşullanmada yapılan davranış, sonucun ortaya çıkmasında araç görevi gördüğü için

“araçsal koşullanma” diye de adlandırılmaktadır. Birçok psikolog edimsel koşullanmayı anlamak için çalışmalar yapmıştır fakat Skinner, bu psikologların en ünlüsüydü. Skinner bu koşullanma türünü edimsel koşullanma olarak adlandırmıştır (Barry. H. Kantowitz, Henry L. Roediger III, David G. Elmes, 2016).

Skinner’in kutusu denilen küçük ama aydınlanma seviyesi iyi olan bir mekanizmada, güvercinler ve sıçanlar maniveraya bastıkları zaman bir yiyecek alabilmektedirler. Sıçanlar maniveraya basarak güvercinler ise gagalayarak maniveraya basmaktadırlar. Bu durumda, bu koşullanma türünde asıl önemli olan, yapılan davranışın ne sıklıkla gösterildiğidir (Barry. H. Kantowitz, Henry L. Roediger III, David G. Elmes, 2016). Bu koşullanmada, ulaşılması beklenen davranış gerçekleşene kadar deney yapan kişi bir süre beklemekte ve davranış gerçekleştiği zaman ödüllendirme yapmaktadır. Gerçekleşen tepki tam olarak istenilen şekilde değilse deneyci, ulaşılması beklenen davranışa giden süreçte kademeli olan yaklaşımlara ödül vermektedir ve bu duruma “davranış şekillendirme” denmektedir.

Edimsel koşullanmaya çalgı eğitiminden örnek verecek olursak öğrencinin, çalgısında hedeflenen bir eseri çalması beklenmektedir. Öğrenci bu eseri ilk zamanlar istenilen düzeyde çalamayacaktır. Öğrenci esere çalışmaya başladıkça öğrencinin eseri iyi bir şekilde çalacak düzeye gelmeden önceki kademeli olan yaklaşımlarının öğretmen tarafından ödüllendirmesi, edimsel koşullanmanın çalgı eğitimindeki bir örneği olabilir.

2.1.6.8. Beklenti X Değer Kuramı. Atkinson tarafından geliştirilen kuram, güdülenmenin başarı ve değer kavramlarının birbirleriyle olan ilişkisiyle açıklanmıştır. Başarılmak istenen durum ne kadar değerli olursa bireyin de güdülenmesi artış göstermektedir. Kuramda insanlar yalnızca bir şeyi başarmak için değil aynı zamanda başarısız olma durumundan kaçınarak da güdülenme sağlayabilmektedir (Duy, 2007).

Başarı için çabalayan bireylerin, çabalarının güdülenmeyle alakalı olduğunu ve bireyin güdülenmesinin bireylerin kendilerine yönelik yeterlilik algısına göre güdülenmelerinin de arttığını belirten bir kuramdır (Engin, 2019). Güdülenme seviyesi yüksek olan bireylerin amacı öğrenmeyi öğrenmek iken güdülenme seviyesi düşük olan bireyler ise sadece konuyu öğrenmiş gibi gözükmektedirler. Yüksek güdülenmeye sahip olan bireyler, hedef belirlerken kendilerine orta seviyede bir hedef koymakta daha sonra kendini geliştirmekte, zorluklar karşısında pes etmemekte; düşük güdülenmeye sahip olan bireyler, hedef belirlerken tutarlı olmayan hedefler belirlemekte daha sonra bir zorluk ya da problemle karşı karşıya kaldığı zaman çabucak pes etmektedirler (Açıkgöz, 2000).

2.1.6.9. Amaç Kuramı. Locke’nin Amaç Kuramına göre bireylerin güdülenmesinin gerçekleşebilmesi için bilinçli bir şekilde belirlenen amaçlar olması gerekmektedir. Birey bu

amaçları yakın amaçlar, belirli amaçlar ve orta güçlükte amaçlar olarak ayırmakta ve güdülenme sağlanmaktadır (Duy, 2007). Güdülenmenin gerçekleşmesi bu kuramda, bireylerin amaçlara yönelik hareket etmesi ve merkeze amaçlarını almasıyla gerçekleşmektedir. Bireyin başarılı olabilmesi, amaçları sayesinde olmaktadır ve bireyler amacını gerçekleştirmek için daha fazla çaba ve mücadele göstermektedir. Başarılı olabilmek için daha titiz çalışmalar gerçekleştirmektedir. Bu sayede de daha nitelikli kararlara varabilmektedirler. Bu süreçte bireylerin dikkate alması gereken şey ise amaçların bireye uygun olması ve etkili bir şekilde kullanılmasıdır (Woolfolk, 1998).

2.1.6.10. Eşitlik Kuramı. J. Stacy Adams tarafından geliştirilen Eşitlik Kuramı'nda, bireylerin sarf ettiği eşit çabanın eşit bir şekilde ödüllendirilmesi gerekmektedir. Bireyin başarılarından sonra hissettiği tatmin olma durumu, yer aldığı ortamdaki eşitlik durumu ya da eşitsizlik durumuna göre değişmektedir. Birçok insan, başarılı olduktan sonra motive olduklarını hissetmektedir. Bu kurama göre, insanların büyük bir kısmı başarılı olsalar bile başka insanların elde ettiği başarılarından da motive olmaktadır. İnsanlar, belirli bir amaç uğruna sarf ettikleri çaba sonucunda elde ettikleri sonuçları, diğer insanların çabalarıyla ve sonuçlarıyla karşılaştırmaktadır ve kendi çabalarının sonucunda ulaştıkları ile diğer insanların ulaştıkları eşit ise motive olmaktadır. Bu durumda, Eşitlik Kuramı'nda çabaları sonucunda bireyler, gösterilen adalet ve eşitlik sağlanmışsa diğer belirledikleri amaçlara da motive bir şekilde devam edebilmektedir (Bayrak, 2019).

Bu kurama çalgı eğitiminden örnek verecek olursak örneğin bir öğrenci, sınıf arkadaşının çalgı sınavında kendisinden daha yüksek not almasından hoşlanmamaktadır. Öğrenci, sınıf arkadaşından daha fazla çalıştığını düşünmekte ama sınıf arkadaşı ondan daha iyi notlar almaktadır. Bu durumda öğrenci, neden çalgıma bu kadar çok çalışayım ki diye düşünebilmektedir. Öğrenci, çalgısına bu kadar çok çalışmanın sonucunda aldığı notla sınıf arkadaşının çalgısına çalışmasının sonucunda aldığı notla kıyasladığı zaman bir eşitsizlik durumunun olduğunu görmektedir. Aslında böyle bir eşitsizlik olmadığı halde öğrenci böyle düşünmektedir. Bu şekilde düşünen öğrencinin çalgısına çalışması etkilenecektir. Kurama göre öğrenci durumdan sonra çalgısına ya daha az ya da daha çok çalgısına çalışacaktır.

2.1.6.11. Psikanalitik Kuram. Freud'a göre güdülenmenin temelinde bireyin acıdan kaçınması ve tatmin olmaya yani hazzı amaçlayan bir kuramdır (Çalışkan, 2008). Bu kuram, güdülenmeyi içgüdü kavramı ile açıklamaktadır. Örneğin bir insan aç kaldığı zaman yapacağı ilk davranış, yiyecek bir şeyler bulup yemek olacaktır. Aç kalan birey açlık tarafından uyarılmıştır ve bu uyarana karşı tepki vermesi içgüdü sayesinde olmaktadır. Birey içgüdüleri sayesinde motive olur ve belirli davranışlar göstermeye başlamaktadır. Freud'a

göre birçok içgüdü vardır ama bu içgüdülerin arasında “yaşam” ve “ölüm” içgüdüleri diğer içgüdülerin temelini oluşturmaktadır (Duy, 2015,).

Haz ilkesi olarak tanımlanan bu kuramda haz, cinsellik ile ilişkilendirilmiştir. İnsandaki fiziksel hazların temelini cinsellik oluşturmakta ve gücünü libidodan almaktadır. Güdülenmenin sağlanması, ihtiyaç hisseden organizmaların haz alma ile harekete geçen id, ego ve süperegö ile olan etkileşimleriyle sağlanmaktadır (Bozanoğlu, 2004).

2.1.6.12. Yükleme Kuramı. Heider’in kurduğu ve sonrasında Wiener’in geliştirdiği kuramda, bireyin güdülenmesinin, yapmış olduğu bazı yüklemelerle gerçekleştiği bilişsel bir kuramdır. Wiener, başarı ve başarısızlığa ilişkin yüklemeleri üç farklı sınıflamada açıklamıştır. Bunlar, içsel ve dışsal, tutarlı ve tutarsız, kontrol edilebilir ve kontrol edilemez olan yüklemelerdir. Bu kuramda insanlar başarılı ya da başarısız olduklarında bu durumu bir sebeple ilişkilendirmektedir (Engin, 2019). Kuram, bireylerin olaylar sonrasında verdikleri tepkilerin nedenleriyle ilgilenmektedir. İnsanların olaylar karşısında verdikleri tepkileri bir sebebe bağlamaları gibi başarı ve başarısızlıklarını da belli sebeplere bağlamaktadır. Öğrenciler, sınav sonucundaki başarı ve başarısızlık durumlarını sınavın zorluk derecesine, sınav yapılan sınıfın ortamı ya da sınava ne düzeyde çalıştığı gibi nedenlere bağlamaktadır fakat bu kuram başarı ya da başarısızlığı açıklarken ortaya konan bu sebepleri yeterli bulmamaktadır. Bu yüzden bu kuramda başarıyı açıklamak için üç boyut vardır:

Denetim merkezi: Bireyin sunduğu sebeplerin içsel ve dışsal kaynaklarının ne olduğu ile alakalıdır.

Süreklilik: Bireylerin sunduğu sebeplerin sürekliliği ve değişmesiyle ilgilidir.

Kontrol edilebilirlik: Bireyin anladığı ve açıkladığı sebeplerin bireyin kontrol edebilmesi ile ilgilidir.

Başarısız olan öğrenciler başarısızlıklarının sebebi olarak dışsal sebepleri göstermektedir. Sınav yapılan sınıfın gürültülü ya da çok sıcak veya çok soğuk olması, sınava girerken stresli olması, öğretmenin objektif bir değerlendirme yapmaması gibi durumlarla açıklanmaktadır. Bu sebeplerin düzeltilebilmesi mümkündür. Birey başarısızlığının nedenini içsel ve kendi kontrolü dışında olan bir nedene de bağlayabilir. Bu durum söz konusu olduğu zaman değiştirilmesi oldukça zordur. Çünkü öğrenci başarısız olma sebebini kendi yeteneğine, potansiyeline, becerilerine bağlayabilir ve bu durumu hiçbir şeyin düzeltmeyeceğine inanıyor olabilir. Böyle olduğu zaman da bireyin motivasyonunu sağlamak zor olacaktır. Bu gidişle de öğrenci daha az mücadele edecektir.

2.1.6.13. Victor Vroom’un Beklenti Kuramı. Bireyler, yaşamları boyunca belli konularda ve belli durumlarda kendilerine bir amaç edinmektedir. Bu amaçların

gerçekleşebilmesi, bireylerin çaba, eylem ve mücadele etmeleri sayesinde olmaktadır. Bireyler varmak istedikleri sonuçlar için neler yapılması gerektiğine ilişkin tahminler yapmaktadır. Vroom'un Beklenti Kuramı'na göre güdülenmenin sağlanabilmesi bireyin gereksinim duymasından değildir, bireylerin belirledikleri amaçları ile ilişkilidir. Bu kuram üç kavramdan oluşmaktadır. Bunlar valens, araçsallık ve beklentidir (Tuncer, Ayhan ve Varoğlu, 2007).

2.1.7. Akademik Motivasyon

Motivasyon kavramı kendi başına çok yönlü bir yapıdır. Motivasyonun bir türü olan akademik motivasyon ise bireyin okul yaşantısı ve okuldaki yeterlilikleri ile ilgili olan bir yapıdır. Öğrencinin öğrenme sürecinde gerçekleştirdiği performans ve bu süreç içinde duyduğu merak, akademik motivasyonla alakalıdır (Bacanlı ve Şahinkaya, 2011).

Motivasyonun bir çeşidi olan akademik motivasyon, bireylerin eğitim hayatının başlamasıyla beraber ortaya çıkmaktadır. Akademik motivasyon psikologların ve eğitimcilerin araştırmaları içinde yer alan bir kavramdır. Akademik motivasyon kısaca akademik işler için harcanan enerjidir. Bireyin eğitim sürecindeki merakı ve bu merakı gidermeye çalıştığı çaba da diyebiliriz. Akademik motivasyon kavramı, bireyin eğitim hayatı başladığında ortaya çıkmaktadır. Öğrencilerin okula olan ilgileri, çalgılarına olan ilgileri, okula olan arzuları ve çalgılarına olan arzuları akademik motivasyon ile alakalıdır. Akademik başarı kavramı daha çok eğitimle alakalı olup öğrenci ve okul hayatı ile ilgilidir.

Öğrenciler sahip oldukları yetenek ve becerilerin farkında olması, eğitim hayatlarında başarılı olmalarında etkilidir. Öğrencinin yetenek ve kapasitesinin farkında olmaması akademik motivasyonu olumlu bir şekilde etkilemeyecektir çünkü akademik motivasyon, öğrencinin öğrenim sürecindeki yeterlilikleriyle ilişkilidir (Deci ve Ryan, 2000).

Akademik motivasyonları yüksek olan bireyler, bir durumu ya da bir işi başarmaya yönelik güdülenmişlerdir ve başarıyı elde etmek için çaba göstermektedir. Bir işi başarmaya yönelik daha fazla güdüye sahiptirler. Bu yüzden ki akademik başarı, akademik motivasyon ile ilişkilidir diyebiliriz. Birçok motivasyon kuramı olmasına karşın en iyi bilinen motivasyon kuramlarından biri Deci ve Ryan'ın Öz-Belirleme Kuramı'dır.

2.1.7.1. Özerklik Teorisi. Kişinin yaşantısında öncelik verdiği hedefler bulunmaktadır. Bu hedefler kişinin çevresindeki insanların düşüncelerine göre değil tamamen kendi isteklerini gözeterik hedefledikleridir. Kişi bu hedeflerini gerçekleştirmek için hedeflerine uygun bazı davranışlar sergilemektedir. Bu durumdan yola çıkıldığı zaman

özerklik teorisi, kişinin yaşantısında öncelik verdiği hedeflerine motive olmasıdır. Öncelik verdiği hedeflerine motive olan birey, içten gelen itici bir güçle davranışlarına şekil vermektedir. Öncelik verilen hedefler, özerklik, yeterlik ve bağlılık gibi psikolojik gereksinimlerle gerçekleşebilmektedir (Deci ve Ryan'dan aktaran Atay, 2018, s.19).

Kişinin başka insanlardan bağımsız olması, bir işi yaparken o işe karşı sahip olunan yetkinlik, bağlılık ise insanların başka insanlarla sosyal bir çevrede birbirleriyle ilişki içinde olma ihtiyacıdır. Bu üç psikolojik gereksinimin kişide yeterli bir seviyede olması, onun hedeflediği önceliklerine daha kolay ve etkili bir şekilde motive olmasını sağlayacaktır (Deci ve Ryan'dan aktaran Atay, 2018, s.10).

Özerklik Teorisi'nde üç tane motivasyon çeşidi bulunmaktadır; içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluktur. Birey öğrenme ihtiyacı, ilgi ya da merak gibi içsel ihtiyaçlarını gidermek için güdüleniyorsa bu durum içsel motivasyonla ilgilidir (Akbaba, 2006). Birey hedeflerini gerçekleştirdiği zaman bir tatmin yaşar. Hedeflerini çevresinden gelen uyarıcılarla ya da çevreden gelecek olan ödül sebebiyle gerçekleştiriyor, sadece kendini tatmin etmek için yapıyorsa bu bireyin içsel olarak motive olduğunu söyleyebiliriz.

Özerklik Teorisi'nde içsel motivasyon bilmeye yönelik içsel motivasyon, başarmaya yönelik içsel motivasyon, uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyon olarak sınıflandırılmaktadır. Bireyin, bilmediği durumlar hakkında keşifler yapması veya bilmediği durumlar hakkında öğrenme isteği sebebiyle bir eylem gerçekleştirmesi, bilmeye yönelik içsel motivasyondur. Bireyin, bir görevi başardıktan sonra tatmin olmak için gerçekleştirdiği motivasyon başarmaya yönelik içsel motivasyondur. Bireyin, bir işi ve görevi sadece onun ilgi duyduğu bir durum olması ve o işi gerçekleştirmesi uyarım yaşamaya yönelik motivasyondur (Yurt ve Bozer, 2015).

Dışsal motivasyon, çevreden gelen uyarıcılar veya ödüller için bireyin motive olmasıdır. Birey, çevrenin vereceği ödül ya da pekiştirici, başkaları tarafından takdir edilme veya baskı sonucunda dış sebeplere bağlı olarak motive olmasıdır. Bu motivasyon türü söz konusu olduğunda birey yaptığı işin kendisine sağlayacağı yarara değil de çevresel faktörlerin getirileri ya da götürüleri sonucu motive olmaktadır (Kumcağız, 2016). Özerklik Teorisi'ne göre dışsal motivasyon dış düzenleme-dışsal motivasyon, belirlemiş dışsal motivasyon, içe yansıyan dışsal motivasyon ve bütünleşmiş dışsal motivasyon olarak ayrılmaktadır. Birey bir davranışı ödül almak veya cezadan kaçmak için yapıyorsa bu dış düzenleme-dışsal motivasyondur. Birey belirli bir süre boyunca bir davranışı dıştan gelen sebepler yüzünden yapması daha sonra bu davranışı içsel sebeplerle yapmaya başlaması içe

yansıyan motivasyondur. Birey, bir davranışı çevresindeki insanların vereceği tepkilerden dolayı yaptıktan bir süre sonra bu davranışı kendi isteği olarak algılamaya başlaması da belirlenmiş dışsal motivasyondur. Birey bir davranışı hem çevreden gelen uyarıcılar ve sebeplerle yaparken hem de içten gelen sebep ve isteğiyle yapması da bütünleşmiş dışsal motivasyondur (Yurt ve Bozer, 2015).

Birey, davranışın doğuracağı sonuçların farkında olmadığı veya davranışın sonuçlarına inanmadığında davranışa karşı ortaya çıkan durum motivasyonsuzluktur. Davranışı gerçekleştirebileceğine yönelik inancının olmaması ya da davranış gerçekleşse bile kendisine bir faydasının olmayacağını düşünmesi gibi sebeplerle motivasyonsuzluk oluşabilmektedir. Birey motivasyonsuzluk yaşadığı zaman davranışı gerçekleştirmeyi bırakabilir. Bu durum bir öğrencinin okulu sürecinde okulu bırakmak istemesi de olabilir (Yurt ve Bozer, 2015).

Özerklik Teorisi'ne müzik öğretmenliği öğrencilerinin akademik motivasyonları hakkında örnek verecek olursak, çalgıları hakkında bilgi sahibi olmak istemeleri, alanları ile ilgili yeni keşifler yapmaya istekli olmaları bilmeye yönelik içsel motivasyonlarına örnek oluşturur. Bir etüt veya eseri çaldıktan sonra öğrencinin tatmin olması ve bu tatmin duygusundan hareketle motive olması başarmaya yönelik içsel motivasyona örnek oluşturur. Çalıştıkları etüt veya eseri sergilemekten dolayı duydukları haz yüzünden davranışta bulunmaları uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyon örneğidir.

Müzik öğretmenliği öğrencilerinin dışsal motivasyonuna örnek verecek olursak çalgı derslerinde eser veya etüdü öğretmenden alacağı övgü ya da yüksek not gibi sebeplerle yapması dış düzenleme-dışsal motivasyondur. Eser veya etüdü ödül veya puan için sergilerken farkında olmadan davranışın içselleşmesi ise içe yansıyan dışsal motivasyon olduğunun göstergesidir. Etüt veya eseri sınıf arkadaşlarına ya da komisyon sınavında olan diğer öğretmenlere rezil olmamak için gerçekleştirirken daha sonra bu durumu kendisinin bir tercihi olarak görmesi belirlenmiş dışsal motivasyondur. Etüt veya eseri hem sınavda iyi bir puan almak için çalması hem de kendisini tatmin etmek için çalması ise hem içsel olarak hem de dışsal olarak motive olduğunu göstermektedir. Öğrencinin çalgısıyla ilgili hiçbir davranışta bulunmaması da motivasyonsuzluk örneğidir (Atay, 2018).

2.1.8. Sınıfta Motivasyon

İnsanlar irade ile dünyaya gelmişlerdir. İrade sayesinde istediğimiz ya da istemediğimiz durumları seçebilmekteyiz ve bu durumlara göre hareket etmekteyiz. İsteklerimizin, bir konunun daha kolay ya da daha zor bir şekilde öğrenmemizde de etkileri

vardır. İstenilen bir konu daha kolay bir öğrenme ile gerçekleşebilirken istenmeyen bir konu daha zor bir şekilde öğrenilmektedir. Belirli ihtiyaçlarımıza hitap eden ya da problemlerimizi ortadan kaldırmayı sağlayan konuları ve konuyu bize anlatan öğretmeni sevmişsek anlatılan konuyu büyük bir heves ve merakla öğrenmeye çalışırız. Bunun yanı sıra öğrenilecek konunun ilgi çekmesi, zorluk derecesi, konu öğrenildikten sonra başarılı olup olunamayacağı, öğrenmenin gerçekleştiği ortamın şartları, öğrencinin öğretmenini beğenmesi, öğretmenin öğrencilerini sevmesi, öğrencinin kendine olan güveni, öğretilen konuya yönelik becerisi, öğretmenin öğrenciye yol göstermesi ve öğrenciyi teşvik etmesi, ödül veya ceza gibi etkenler de hem konunun öğrenilmesi üzerinde hem de öğrencinin motivasyonu üzerinde etkilidir. Öğretmenin, öğretilen konu anında ve konunun sonunda öğrencilerin davranışlarına yönelik dönütlerin o anda ve nitelikli bir şekilde verilmesi de öğrenci motivasyonu etkilemektedir. Bu durumlar göz önüne alındığı zaman öğrencilerin öğrenmeye ilişkin motivasyon durumlarının ana belirleyicisi içsel ve dışsal faktörlerden dolaydır (Bayrak, 2019).

Motivasyonun bireyler üzerindeki yararları: (Bayrak, 2019)

- Bireylerin enerjilerini ve ilgilerini artırır,
- Bireylerin amaçlarına ulaşmalarında yardımcı olur,
- Bireylerin kararlılıklarının, sorumluluklarını artırır,
- Bireylerin dikkatini artırır.

2.1.8.1. Sınıfta Öğrenci Motivasyonunun Planlanması. Öğrencilerin, belirlenen hedeflere ulaşmasında etkili bir rolü olan motivasyonunun, sınıf ortamında iyi bir şekilde planlanması ve organize edilmesi gerekmektedir. Buna göre (1999) öğrencinin ne zaman motive edilmesi gerektiği üç aşamada belirlenmiştir: (a) dersin başlangıcı (b) ders işlenişi ve (c) dersin bitişidir (Bayrak, 2019).

a) Dersin Başlangıcında Motivasyon: Dersin başlangıcı aşamasında öğrencinin derse ve öğretmene karşı olan tutumu ön plandadır. Tutum, bireylerin bir durumu başarmadan önce o duruma yönelik zihinsel veya duygusal durumudur. Sınıf ortamındaki tutum, öğrencilerin öğrenecekleri konuya, eğitime, sınıf ortamına ve kendilerine olan bakış açılarıdır. Dersin başlangıcı aşamasında, öğrencinin öğretilen konuya olan tutumu olumlu olmalıdır. Olumlu bir tutuma sahip olan öğrenci, öğretilen konuyu ilgi, merak, heves, istek ve şevkle dinleyecektir. Bu yüzden ders başlangıcında, öğrencinin konuya yönelik dikkati çekilmelidir. Konunun amaç ve faydalarını bilen öğrenci, konuya yönelik olumsuz yaklaşımlarını bir tarafa bırakacaktır. Bunların yanı sıra sadece öğretilen konuya yönelik olumlu tutum kazandırmak yeterli olmayacaktır. Öğrencinin öğretmenine karşı da olumlu

bir tutuma sahip olması gerekmektedir. Öğretmen, öğrencilerine ne kadar samimi, sevecen ve anlayışlı davranırsa öğrenci öğretmenine güven duyacaktır. Sadece sınıf ortamında da değil, sınıf ortamının dışında da öğrencileriyle vakit geçiren bir öğretmen, öğrencileri tarafından sevilecektir. Öğrenci başarılı olduğu zaman öğretmeni tarafından başarının kendi eseri olduğunun belirtilmesi yani öğrencinin başarısını kendi çabalarıyla ilişkilendirmesi de öğrencinin gurur duymasını sağlayacaktır (Bayrak, 2019).

Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşi ve sınıf ortamındaki motivasyonun ilişkilerine baktığımız zaman en alt basamakta yer alan fizyolojik ihtiyaçlar karşılanmadığı zaman öğrenci bir amaca yönelik yapacağı etkinliklere motive olması mümkün değildir. Fizyolojik ihtiyaçların tamamının öğretmen tarafından karşılanması olası da değildir ama bazılarının öğretmenin yönlendirmesiyle karşılanmakta ve öğrencinin derse karşı olan motivasyonu kazandırılmaktadır.

Öğrencinin, çalgı dersinde öğretmenin yanında kendini ifade ederken ya da çalgısıyla alakalı etkinlikler yaparken rahat hissetmesi bir fizyolojik ihtiyaçtır. Dersin işlendiği ortamın rahatlığı, sıcaklığı, ışık düzeyi, temizliği ve gürültü düzeyi gibi değişkenler de öğrencinin fizyolojik ihtiyaçlarına örnektir. Bu değişkenlerin karşılanmadığı durumlarda öğrencinin çalgı dersine motive olması mümkün olmayacaktır.

Diğer bir basamak olan psikolojik ihtiyaçlar, çevresi tarafından onaylanma, takdir edilme ve güvende hissetme gibi duyguları içeren ihtiyaçlardır. Öğrenci, çalgı dersinde kendini güvende hissetmelidir. Öğrencinin eseri ya da etüdü çalamaması durumunda öğretmen bu duruma kızmamalı ya da öğrenciyi yetersiz görmemelidir. Öğretmen böyle bir tavır sergilediği zaman öğrenci çalgısı ile ilgili öğrenme eylemlerinde kendilerini engellenmiş hissedecektir.

Saygı ihtiyacı, öğrencinin kendisine yönelik verdiği değerdir. Çalgı eğitiminde güven, öğrenciyi etkileyen bir kavramdır. Öğrenci, derslerde, sınavlarda, konserlerde ve dinletilerde kendi başına performans gösterecektir. Bu performansın gerçekleşebilmesi, yeterli düzeyde çalışma kadar kendine güveni de gerektirmektedir. Öğrencinin kendine güvenebilmesi öncelikli olarak saygı ihtiyacının karşılanmasıyla mümkün olacaktır. Kendine güvenen öğrencinin çalgı performansı gelişecektir ve daha çok risk almaya gönüllü olacaktır.

Sosyal ihtiyaçlar kapsamında öğretilecek konunun yapılacağı ortamın, yani sınıf ortamının, öğrencinin eylemlerini de yönlendirmektedir. Öğrencilerin sınıftaki diğer öğrenci grupları tarafından kabul edilmesi ve öğrenci gruplarına ait olması, öğrencinin eylemlerini etkileyecektir. Öğrenci belli bir gruba ait hissetmediği zaman olumsuz davranışlar sergilemeye başlayacaktır. Diğer öğrenciler tarafından dikkat çekmek için bazı davranışlar

sergileyecektir, diğer öğrencilere güç kullanmaya çalışacaktır ya da daha çok içine kapanacaktır. Burada öğrencinin yaptığı bu eylemlerin sebebi öğrenilmeli ve bu olumsuz davranışlar ortadan kaldırılmalıdır. Bu sayede öğrencinin derse motivasyonu sağlanmış olacaktır.

b) Ders İşlenişinde Motivasyon: Dersin başlangıcında öğrencinin tutum ve gereksinimleri dikkate alınmasına rağmen öğrencinin derse olan motivasyonunun devamlılığı gerekmektedir. Başlangıçta sahip olunan motivasyon seviyesinin ders bitimine kadar sürmesi genelde mümkün değildir. Dersin başlangıcında sahip olunan motivasyon düzeyinin ders işleme aşamasında da uyarıcı ve etkilerle sürdürülmesi gerekmektedir. Öğrencilere uyarımlar vererek öğrencinin dikkati derse çekilmelidir. Çalgı dersinde öğretmenin, eseri veya etüdü öğrenciye çalarken kullandığı jestler, mimikler, vücut dili bu uyarımlara örnek olarak verilebilir. Çalışılan eser ya da etütle alakalı sorular sorularak öğrencinin aktif katılımı sağlanmalı. Bu şekilde öğrencinin ders süresince dikkati sağlanacaktır. Motivasyon konusunda dikkat önemli bir yere sahiptir. Dikkatini öğrenilecek eser veya etüde veren öğrencinin motivasyonu da sağlanmış olacaktır.

c) Ders Bitiminde Motivasyon: Ders bitiminde, öğrencinin bugün öğretilen konudan ne öğrendiğinin farkına varması yani anlama süreciyle konuyu kavramasıdır. Öğretmen, öğrencilerine dönütler vererek, ders bitiminde konunun özetini yaparak, öğrencilere konuyu sorgulatarak ya da konuyla alakalı sorular yönelterek ders boyunca öğrencilerin öğretilen konuya yönelik neler öğrendiğinin farkına varmasını sağlamalıdır. Çalgı eğitiminde de, öğretmen ders sonunda öğrenciye öğrettiği eseri ya da etüdü seslendirebilir, yanlış çaldığı zaman öğrenciye yanlış çaldığını belirtebilir, yazılı parmak numaralarının daha başka hangi şekillerde yazılabileceği hakkında sorgulatabilir, öğrencinin performansının iyi olan ve eksik olan yönlerini söyleyebilir.

Pekiştirme, öğrencinin davranışı tekrar etmesini sağlayan bir etmendir. Başarılı olan öğrencinin başarılı olduğu davranıştan sonra verilen pekiştirme, öğrencinin o davranışı devam ettirmesini sağlayacaktır (Bayrak, 2019). Öğretmen, öğrencinin performansından ya da çalışmasından sonra öğrenciye sözlü olarak güzel çaldın, sesler temizdi, nüansların çok güzeldi gibi pekiştirme vererek öğrencinin çalgı çalışma alışkanlığını pekiştirebilir. Öğrencinin sene sonunda bir dinleti yapması, okulun orkestrasına girmesi ya da öğretmeniyle bir konsere gitmesi gibi maddi ve manevi pekiştirme de öğrencinin çalgısına yönelik motivasyon ve tutumunu olumlu bir şekilde etkileyecektir.

2.1.9. Sınıf İçi Motivasyon İlkeleri

Öğrenci motivasyonunu sağlamak için kesin olarak belirlenmiş ilkeler bulunmamaktadır çünkü motivasyon kişiden kişiye değişiklik gösterebilen bir kavramdır. Bir bireyi motive edebilen bir durum diğer bir bireyi motive etmeyebilmektedir ama öğrenci motivasyonunu sağlamak için yararlı olduğu kanıtlanmış bazı ilkeler bulunmaktadır.

Beklentilerin öğrencilerle paylaşılması ve onların öğrenme sürecine aktif olarak katılmalarının sağlanması: Öğrencinin merak ve ilgisini konuya yöneltmesi gerekmektedir. Belirlenen hedefe ulaşmak için öğretmenin zihninde olan işleri öğrencileriyle de paylaşması gerekmektedir. Öğretilecek olan konuya ilişkin öğrencilere soru yöneltmek belirlenen hedefe ulaşılmasını sağlayacaktır. Üstüne düşünülmüş sorular öğrencinin de öğrenme sürecine aktif olarak katılımını sağlayarak kendi öğrenme sorumluluklarını almalarında yardımcı olacaktır. Belirlenen hedefe ulaşıldığı zaman ise öğrenci başarı duygusunu tadacaktır (Bayrak, 2019).

Öğrencinin göstermesi istenen davranışı öğretmenin model olarak göstermesi: Öğretmenler, öğrencilerinin gözünde her zaman örnek alınacak bir kişi olmalıdır. Örneğin öğretilecek olan konuya yönelik öğretmenin heyecan duyması, öğrencinin de davranışını değiştirerek heyecan duymasını sağlayacaktır. Örneğin eser veya etüdü, öğretmenin çaldığını gören bir öğrenci, öğretmeni gibi çalmak için çaba gösterecektir ve öğrenme hızı çok hızlı bir şekilde artış gösterecektir.

Dersin değerli olduğu ve bireysel farklılıklara yönelik öğretim tekniklerinin kullanılması: Öğretilecek olan konular, önemli ve değerlidir. Öğrencilere konuların önemli olduğu ve onların başarıları için gerekli olduğu belirtilmelidir. Konunun önemini ve değerini kavrayamayan öğrenciler, derse karşı motive olamayacaklardır ve derse aktif katılım gösteremeyeceklerdir. Her öğrencinin ilgileri, ihtiyaçları, becerileri ve yetenekleri farklıdır. Öğretmenin bu bireysel farklılıkları dikkate alarak dersini işlemesi durumunda, öğrencilerin motivasyon düzeyleri yükseliş gösterecektir. Çalgı eğitiminde, öğrencilerin çalacağı eserlerin, etütlerin, gamların veya alıştırımların öğrencilerin çalgılarında başarılı olabilmeleri için önemli ve gerekli olduğu belirtildiği zaman öğrenciler daha iyi bir şekilde motive olabileceklerdir. Çalgı eğitimi, bireysel bir eğitim olduğu için öğretmenin öğrencisinin ilgi, ihtiyaç ve yetenekleri göz önünde bulundurarak eğitim vermelidir (Bayrak, 2019).

Öğretmenin öğrencilerin ilgi duydukları alanlardan ve fikirlerinden yararlanması: Bireyler, ilgileri ve fikirleri göz önünde bulundurulduğu zaman önemsendiklerini hissederler. Öğretmen de öğrencisinin ilgi alanları ve fikirlerinden yararlanıp dersini işlediği

zaman öğrenciler derste aktif bir şekilde yer alacaklardır. Çalgı dersinde, öğretmenin öğrencisiyle beraber eser seçimi yapması ve öğrencinin kendi performansı hakkında fikirlerini söylemesi gibi durumlar olduğu zaman öğrenci çalgı dersinde daha çok rol alacaktır ve motivasyonu yükselecektir.

Öğretmenin öğrencisine pekiştireç vermesi: İnsanlar, çabalarının karşılığını almak isterler çünkü emeklerinin işe yaradığını görmek onları tatmin edecektir ve çalışmaya devam edeceklerdir. Çalgısına çalışan, derslere devamlılık sağlayan, verilen ödevleri getiren öğrenci öğretmeni tarafından farkedilmek ve ödüllendirilmek ister. Çabalarının karşılığını alan öğrenci daha motive bir şekilde derslere devam edecektir.

Öğrencilerin kendilerine saygı duymalarını sağlama: Bireyler bir ortamda değerli hissettikleri zaman kendilerini önemli hissederler ve kendilerini daha rahat bir şekilde ifade edebilirler. Başarılı olan bireyler de kendilerine saygı duyan kişilerdir. Öğretmenin, öğrencisinin başarı göstermesini sağlayacak ödevler, görevler ya da sorumluluklar vermesi öğrencinin öğretmenin gözünde önemli bir birey olduğunu hissettirecektir ve bu sayede ders motivasyonu yükselecektir.

Öğrencilerin kapasitelerinin en iyisini yapması: Öğrencilere yetenek ve becerilerinin altında görevler verilmesi öğrenciyi zorlamayacaktır ve öğretmenin kendisinden beklentisinin düşük olduğu düşüncecektir. Öğretmenin kendisinden beklediği performansın düşük olduğunu düşünen öğrenci başarı gösteremeyecektir. Öğrencinin beceri ve yeteneklerinin çok üstünde görevler vermek de öğrenciyi başarısızlığa sürükleyecektir. Bu yüzden öğretmenin öğrencisine kolay olmayan ama kapasitesinin sınırlarında olan görevler vermesi hem öğrenciyi zorlayacaktır hem de öğrencinin kendisini sınamasını sağlayacaktır. Çalgı ödevleri öğrenciyi zorlayacak ama onun yapabileceklerinin altında olmayacak şekilde olması öğrencinin hem gelişmesine olanak sağlayacaktır hem de öğrencinin öğretmenin ondan beklentilerinin yüksek olduğunu düşünmesini sağlayarak daha iyiyi yapmasına yöneltecektir.

Stresin olmadığı ılımlı bir ortamın sağlanması: Öğrenciler korktuklarında ya da kaygılandıklarında, kendi öğrenmelerine ket vurabilirler. Öğretmenin tavrı, bu konuda çok etkili olabilmektedir. Dersin baskıyla işlenmesi, öğrenciyi endişelendirebilen bir durumdur bu yüzden öğretmen öğrencisine bir dost gibi davranmalıdır aynı zamanda da sınıfta bir görevinin olduğu belirtilmelidir. Öğrencilere değerli olduğu hissettirilmelidir.

Görüldüğü üzere öğrenciyi motive etmek başlı başına zor bir iştir ama öğrencinin motivasyonu sağlandığı zaman ise başarılı olan öğrenci sayısı artacaktır ve çalgı eğitimi de amaçlarına ulaşmaya başlayacaktır. Çalgısında iyi yetişen bireyler hem müzik eğitimini hem

de kendilerini geliştirerek topluma yararlı bireyler haline geleceklerdir. Mesleklerinde çalgılarını daha etkili kullanacaklardır ve bu sayede de çalgıyla ilgilenen, müzikle ve sanatla ilgilenen bireylerin sayısı da artış gösterecektir. Ulu Önder Atatürk'ün de dediği gibi “Türk milletinin tarihi bir vasfı da güzel sanatları sevmek ve onda yükselmektir. Bunun içindir ki, milletimizin güzel sanatlara sevgisini mütemadiyen ve her türlü vasıta ve tedbirle besleyerek inkişaf ettirmek milli ülkümüzdür”.

2.1.10. Çalgı Eğitiminde Motivasyonun Rolü

Çalgı eğitimi bireyin devinişsel, bilişsel ve duyuşsal alanlarının ortak bir şekilde hareket etmesi sayesinde oluşan, bireyde kalıcı ve istendik müzikal davranışlar ortaya çıkarmayı hedefleyen bir müzik eğitimi boyutudur. Bu boyutun ortaya çıkması, bireyin müzikal davranış eğilimlerine, bu davranış eğilimlerinin oluşması için yaptığı çalışmalara, performansına, bireyin bu çalışma sürecindeki motivasyonuna bağlıdır. Çalgı eğitiminde, öğretmenler öğrencilerine bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerle alakalı birçok teknik bilgi ve müzikal çalışma yaptırmaktadır. Bu teknik bilgi ve müzikal deneyimlerin sağlanabilmesi motivasyon ile mümkündür (Akın, 2019).

“Genel olarak eğitimin sürecine baktığımızda çalgı eğitimi teori, uygulama ve yaratma-yorumlama olarak 3 ana gruba ayırabiliriz. Çalgı çalma eğitiminde uygulama alanı için görsel algılamının ince motor beceriye dönüşmesi ve bu sürecin hızlanması, ince motorların istenen düzeye getirilmesi ve bunun benzeri birçok fiziksel yeterliliğin teori ve yaratma-yorumlama ile birlikte paralel bir gelişim gösterebilmesi için sistemli, disiplinli ve sürekli çalışmak bir ön koşuldur” (Günel, 1999, s.1).

Müzik öğretmenliği bölümlerinde verilmekte olan çalgı eğitimi, öğrencinin çalgısıyla performansını sergilemesini gerektiren bir derstir. Öğrenci, performansını sergilemeden önce uzun süren çalışmalar, sık sık tekrar etmesi gereken alıştırmalar, öğrencilerin saatlerinin harcamasını gerektiren egzersizler olduğundan dolayı öğrenci motivasyonunun en iyi şekilde sağlanması gereken bir alandır. (Sungurtekin, 2010). Çalgı eğitimi alan öğrenci, çalması gereken esere çalışmadan önce bir dizi etütler ve teknik çalışmalar zinciri gelmektedir. Öğrencinin çalması gereken eseri bir varılması gereken bir dağ zirvesi olarak düşünürsek bu zirveye tırmanmadan önce daha az yüksek olan bazı zirvelere tırmanılmalı ve gerekli egzersizler yapılmalıdır. Bu çalışma zinciri bol tekrar isteyen, çokça sabır isteyen, öğrencinin çalışma süresi boyunca kendine inancını gerektiren bir süreçtir. Bu süreç kendi başına öğrencinin fiziki zorluklar yaşadığı hem de mental olarak zorlandığı bir süreçtir. Bu sürecin öğrencinin kendisi için gerekliliğine inandırılması, nasıl çalışması gerektiğinin anlatılması gerekmektedir. Bu bilinç öğrenciye verilemezse öğrenci eseri çalma aşamasına geçtiği zaman ve eseri çalamadığını gördüğü zaman hem kendine olan inancını yitirmeye başlayacaktır hem de çalışmalarını yaptığı halde eseri çalamadığı için

çalışma alışkanlığını da kaybetmeye başlayacaktır. Bu durumun yaşanması müzik eğitiminde istenen bir durum değildir.

Çalgı eğitimi, bireyi hem fiziksel olarak hem de mental olarak zorlayan bir süreçtir. Birey çalgısına adapte olmaya çalışırken bazı zorluklar yaşayabilmektedir. Eserlerin içindeki pasajların zorlukları, esere vermesi gereken müzikalite, eserin dönem özellikleri gibi çok yönlü bir şekilde düşünmesi gerektiğinden birey zihinsel olarak da zor bir süreç geçirmektedir. Bu çok yönlü sürecin içerisinde yer alan öğrenci, eğer bir motivasyon eksikliği yaşarsa, derste kendine koyduğu hedefi gerçekleştirirken zorluklar yaşayabilmektedir. Bunun sonucunda da öğrenci bazı olumsuz deneyimler, çalgısına yönelik ve kendisine yönelik bazı yetersizlikler, başaramama, kaygı duyma, kendinden şüphe etme gibi ciddi sonuçları olabilecek durumlarla karşı karşıya kalabilmektedir. Çalgı dersinde, öğrencinin bu saydığımız olumsuz durumlara maruz kalması da müzik eğitimini etkileyebilmektedir.

Çalgı eğitimi başlı başına çalışma, disiplin ve çok alıştırmaya gerektiren bir süreçtir. Çalgı çalmak, eseri veya etüdü tekrar tekrar çalmayı gerektiren ve o eser veya etüdü çalabilecek düzeye ulaşana kadar öğrencinin çok fazla alıştırmaya yapmasını gerektiren bir eylemdir. Alıştırmalar sırasında öğrenciler sıkılabilir ve monotonluğa sürüklenebilir. Yapılan alıştırmalar öğrenciyi sıkacak ve zevk almasını önleyecek bir duruma geldiği zaman öğrenci dersten soğuyabilir, derse karşı olan ilgisi azalabilir veya motivasyonu düşebilir. Eğitiminin amacı, öğrencinin bu alıştırmaları yapmasının önemini anlamasını sağlaması ve bu alıştırmaların etkililiğini ya da bu alıştırmaların nasıl yapılması gerektiğini öğrenciye göstermek olmalıdır. Bir diğer yandan eğitimci öğrenciyi bu alıştırmaları yapmaya zorlarsa, öğrenci derse karşı ya da çalgısına karşı bir direnç gösterebilir. Eğitimci, öğrencinin yeteneğini gösterebileceği eğitim ortamlarını sunmalı, ödüllendirmeli, övmeli ve destek çıkmalıdır. Bu saydıklarımız eğitimcinin öğrenci motivasyonu sağlaması için alabileceği önlemler olarak düşünülmelidir (Ercan, 1999). Sıkı bir çalışma, fedakârlık ve süreklilik isteyen çalgı eğitiminde, öğrencilerin başarısız olacağı durumlar olacaktır. Bu durum, öğrencilerin motivasyonunun ve çalışma isteğinin düştüğü dönemler yaşamasına sebep olacaktır. Öğrencinin tekrar çalışma isteğine kavuşabilmesi ve motivasyonunun tekrar sağlanabilmesi öğretmenin yol göstermesiyle sağlanması gerekmektedir.

Eğitimde girdiler ve çıktılar vardır. Eğitimdeki çıktılar, öğrenim süresi tamamlandıktan sonra başarılı olan bir öğrencinin bu süreçten sonra ne bileceğini, neleri anlayabileceğini kapsamaktadır. Eğitimin çıktılarında asıl amaç öğrenenin başarısıdır. Çalgı eğitiminde de girdiler ve çıktılar söz konusudur. Bu durumda elbette ki bir eğitimcinin asıl

amacı da öğrencisinin başarısı olmalıdır. Öğrencinin öğrenme durumunu ve başarısını hedefleyen bir eğitimci de motivasyon ile ilgilenmek durumundadır. Öğrencinin başarılı olması için çalgı tekniklerinin ve çalgısının nasıl çalınması gerektiğini iyi bir şekilde bilmesi gerekmektedir. Çalgı çalma ve çalgı öğrenme sabır gerektiren ve uzun zaman alan bir süreçtir. Bu süreçte çalgıyı öğrenen öğrenci disiplinli bir çalışma sergilemelidir. Çalgı çalma sayesinde öğrenilen beceriler üst düzey beceriler olarak adlandırılmakta ve bu süreçte çalgı eğitimcisine büyük bir görev düşmektedir (Özder, 2009).

Eğitim süresince önemli bir faktör olarak görülen motivasyon, çalgı eğitiminde de önemli bir yer teşkil etmektedir. Çalgı eğitiminde başlıca amaçlardan birisi olan öğrencinin müzikal gelişiminin sağlanması gerekmektedir. Eğitimin öğrencide bulunan müzik duygusunu ortaya çıkarmalıdır. Bu müzikal gelişimin sağlanması için öğretmenin bu yolda öğrencisine yol göstermesi ve motivasyonunu sağlaması gerekmektedir (Sungurtekin, 2010).

Sanat eğitiminin bir dalı olan çalgı eğitiminde; eğitim veren kişinin öğrenciyi motive etme gibi bir görevi olmalıdır. Eğitimci, çalgı eğitimi verdiği müddetçe öğrencinin kendine yönelik algısını, sahip olduğu motivasyonun derecesini ve yönünü düzenli bir şekilde belirlemeli, dışsal olarak motive olan öğrencileri doğru bir şekilde yönlendirip içsel bir şekilde motive olmalarını sağlamalıdır. Öğrencinin kendine yönelik olumlu ve doğru algılara sahip olmasında yardımcı olmalıdır. Öğretmenin kalitesi eğitiminin de kalitesini belirler. Bu sebeple eğitim alanlarından birisi olan öğretmenlik eğitiminin mutlaka motivasyon konusu ile yakından ilgilenmelidir (Kayadibi, 2001). Bu süreçte eğitimciye büyük bir görev düşmektedir. Öğrencinin motivasyonunu oluşturmak ve sürekliliğini sağlamak, öğrencinin motivasyon kaynaklarını ve sahip olduğu motivasyon düzeyini bilmek, öğrencinin sahip olduğu yetenekleri ve müzikal becerisi ile ilgili öğrenciyi dönütler vermek ve onu yönlendirmek eğitimcinin görevleri arasında sayılmaktadır (Günel, 1999).

Viyolonsel eğitimi uzun bir eğitim sürecini kapsamaktadır ve bu sürecin temelinde öğretmen ve öğrenci yer almaktadır. Bu süreçte öğrenci yüksek düzeyde motivasyon ve isteğe ihtiyaç duymaktadır. Bu ihtiyaç ancak öğretmenin öğrenciyi güdülemesiyle giderilebilmektedir. Bu ihtiyaç ne kadar etkili bir biçimde giderilirse öğretmen kendi mesleğinde o kadar başarılıdır diyebilmekteyiz. Öğrencinin motivasyonunun sağlanması öğretmenin görevidir. Öğretmen bu motivasyonu kendi becerisi ve yaratıcılığıyla sağlamalıdır (Özder, 2009).

Çalgı eğitiminde kullanılan motivasyon ilkesi, çok çaba gerektiren ve uzun bir süreyi kapsayan bir süreçtir ve büyük önem arz etmektedir. Eğitim aldıkları süre boyunca ve meslek hayatları boyunca iyi bir motivasyona sahip olmaları, öğrencilerin hem okuldaki

çalışmalarını hem de mesleki çalışmaları üzerinde çok etkili olacaktır. Çalgı dersinde, öğretmen ve öğrencinin beraber bir amaç belirlemeleri, hem öğrencinin neden çalıştığına dair bir fikir sahibi olmasını sağlayarak motive olmasını sağlar hem de çalgı çalışmasının anlamını kavrayan öğrencinin gösterdiği çaba da bir anlam kazanmış olur. Çalgısal olarak ilerleme kaydedildiği zaman ise öğrenci bir tatmin yaşar, başarılı ve motive olmuş olur (Çilden, 2001). Motivasyonun insan hayatında, insanın belirli görev ve amaçlarını gerçekleştirmesinde çok önemli bir yeri vardır. Bir birey, amacını belirledikten sonra hayatını, düşüncelerini, enerjisini o amaca yönelik düzenlemeye başlar. Birey amacına ulaşmak için adeta bir arabanın belirlenen rotasına ulaşması gibi o amacına ulaşmak için hareket eder. Bireyin bu amacını gerçekleştirmesi için bu süreç boyunca ona enerji veren, ona bu amacını gerçekleştirmesi gerektiğini hatırlatan bir güce ihtiyaç duyar. Arabanın belirlenen rotaya ulaşmasında en önemli etkenlerden birisi olan yakıt gibi, motivasyon da bireyin bu amacını gerçekleştirmesinde ve başarılı olmasında ona güç veren yakıttır diyebiliriz. Başarılı olan bireyler, çalışmaya daha fazla istekli olurlar ve dikkatlerini çalışmalarına daha çok verebilirler. Bireylerin başarıları, bilişsel olarak yapabileceklerini etkilemektedir. Başarılı olan bireyler, bilişsel olarak da gelişim göstereceklerdir. Başarısız olan bireyler ise kendilerine olan inançlarını yitirerek özgüvenlerini kaybedeceklerdir. Başarısız oldukları işte yetenekli olsalar bile özgüvenlerini kayb ettikleri için başarı gösteremeyeceklerdir (Bandura, 1982).

Çalgı çalışma süreci başlı başına zor bir süreçtir ve öğrencinin yoğun istek duyması ile sağlanmaktadır. Bu yoğun isteğin oluşabilmesi için öğrencinin motivasyon düzeyinin yüksek olması gerekmektedir. Bu süreçteki motivasyonunun etkili olabilmesi için öğrencinin sahip olduğu motivasyonun sebebi içsel olmalıdır. Eğer öğrenci içsel bir şekilde motive olmuşsa çalgı çalışma başarısı süreklilik gösterir. Öğrencinin çalışma motivasyonu dış sebeplere bağlıysa yani öğrenci yalancı bir şekilde motive olmuşsa dış etkenler değiştiği anda öğrencinin motivasyonu bozulacaktır ve başarı sürekliliği etkilenecektir (Günel, 1999).

Çalgı eğitiminde, öğrenciler birçok etken yüzünden başarısız olabilmektedir. Öğrencinin derse karşı ilgisiz olması ya da derse karşı dikkatsiz olması öğrencinin başarısını düşürebilir. Öğrencinin bu başarısızlığı ilk olarak motivasyonu akla getirmektedir (İlgar, 2004). Düşük güdülenme seviyesine sahip olan insanların başarılı olma ihtimalleri de düşük olmaktadır. Öğrencinin güdülenmesini sağlayacak durumun etkisinin az olması öğrencinin performansının düşmesine yol açabilir. İnsanlar, hayatlarında onlara mutluluk ve huzur veren durumları gerçekleştirmek ister, onları strese sokacak durumlardan ise kaçınmak istemektedir. İnsan dürtüleri arasında yer alan kaçma ve yaklaşma, insanların

motivasyonlarında da yer almaktadır. İnsanların karşılaştığı durumlarda, eğilim olarak ağır basan tarafta yer alan güduları meydana çıkar. Örneğin başarı motivasyonu söz konusu olduğunda başarıya yönelme yani yaklaşma ya da başarıdan uzaklaşma yani kaçınma ortaya çıkacaktır (İkizler ve Karagözoğlu, 1997).

Müzik eğitimi kendi içinde diğer alanlardan farklı olarak bazı özellikler taşımaktadır. Bunlardan bahsedecek olursak müzik eğitimcisi ve müzik öğrencisi yaratma ve yorumlama özelliğine sahip olmalıdır. Bu yaratma ve yorumlama sürecinin oluşabilmesi için öğrencinin eğitimci tarafından çok iyi bir şekilde motive edilmesine ihtiyaç duyulmaktadır (Günel, 1999). Müzik eğitimi bazı dalları kapsamaktadır. Örneğin şarkı söylemek, çalgı çalmak, belirli kuramsal bilgileri aktarmak gibi ama müzik eğitimi sadece bunları kapsamamaktadır. Müzik eğitimi sayesinde bireyde kültürel ve sosyal anlamda da değişimler söz konusu olmaktadır. Bunların yanı sıra belirlenen davranış değişikliklerinin de kazandırılması söz konusudur (Çevik, 1989). Bu davranış değişikliklerinin kazandırılması için eğitimcinin motivasyon aktivitelerini bilmesi gerekmektedir. Öğrenciye yeni davranış kazandırılması söz konusu olduğunda motivasyon aktiviteleri karşımıza çıkar. Öğretmen bu motivasyon aktivitelerini bilmeli, öğrenciyi hazır hale getirmek için bu motivasyon aktivitelerini ders öncesinde veya ders anında kullanması gerekmektedir. Bu motivasyon aktiviteleri etkili bir biçimde kullanıldığı zaman öğrenci derse karşı hazır hale gelmektedir. Bu yüzden öğretmenlerin öğrencinin motivasyonunun ne kadar önemli olduğunu bilmesi ve motivasyonu sağlayıcı aktiviteleri kullanması önemlidir (İlgar, 2004).

Bir öğretmenin, öğrencisini güdüleyebilmesi için öğrencilerin bireysel farklılıklarına, anne babanın gelir durumuna, yaşadığı toplumun özellikleri gibi hususlara hakim olması gerekmektedir. Öğretmen, bu bilgilere ulaşmak için bambaşka test yöntemlerinden de yararlanabilir ya da öğrencilerin belirli olaylar karşısında sergiledikleri hareketleri de gözlemleyerek bu bilgilere ulaşabilir. Öğretmen bu bilgilere sahip olduğu zaman öğrenciye güdülenirken nasıl yaklaşılması gerektiği, yöntemi ve uygulanan yöntemin etkililiği artacaktır.

Güdü kendi başına karmaşık bir yapıya sahiptir ve farklı etkenlerden etkileniyor olmasından dolayı öğrencileri güdüleme konusu öğretmeni zorlayabilmektedir. Her insan aynı şekilde güdülenmemektedir. Bir öğrenciyi derse karşı güdüleyen durum diğer öğrenci için söz konusu olmayabilir. Öğretmen bu durumu göz önüne alarak ve temel olan ilkeleri kullanarak hem öğrenci hem de kendisi için özgün motivasyon yöntemleri uygulamalıdır. (Sungurtekin, 2010). Çalgı eğitimi, müzik eğitiminin diğer dallarından ayrılmaktadır. Bireysel niteliğe sahip olan çalgı eğitiminde sadece öğretmen ve öğrencinin olduğu bir

sınıfta eğitim sağlanmaktadır ve bu eğitim ortamının karşılıklı güvene, sevgiye ve saygıya sahip olması gerekmektedir. Bu ortamın sağlanması durumunda öğrenci kendini güvende hissedecektir. Öğretmenin sınıf içinde uygulamış olduğu yaklaşımlar öğrencinin güdülenmesinde etkili olacaktır. Öğretmen ve öğrencinin kurdukları iletişimin niteliği, sınıf ortamının ve öğretmenin öğrenciye güven vermesiyle beraber öğrenci derse karşı daha kolay güdülenmeye başlayacaktır çalgı eğitiminde başarılı olacaktır (Sungurtekin, 2010). Skinner ve Belmont'un yaptığı bir araştırmada, öğretmenin öğrencilerin gözünde samimi ve sevecen olması öğrencilerin öğrenme ortamında kendilerini daha rahat ifade ettikleri ve daha rahat hissettikleri sonucuna varmışlardır. Öğrencinin kendisini rahat hissetmediği bir ortamda bulunması kötü duygular hissetmesine neden olacaktır ve bunun sonucunda da öğrenci başarısızlıklarla karşılaşacaktır. Eğer ki öğrenme ortamı öğrencinin rahat hissetmesini sağlarsa öğrenci iyi duygular hissetmeye başlayacak ve beraberinde de başarı gelecektir (Sungurtekin, 2010).

Dersine güdümlü gelen bir öğretmenin öğrencilerini güdülemesi de daha kolay olacaktır. Güdülenmiş olan öğretmen coşkulu olacaktır. Coşku hisseden bir kişi başkalarının da coşkulu hissetmesini sağlayacaktır. Bu sayede diğer insanların da motive olması söz konusu olacaktır. Bir görevi belirli bir eylemi gerçekleştirirken başarabiliriz. Bu eylem, kişinin kendisini motive etmesinin bir motoru gibi düşünebiliriz. Bu durumda coşku, bu motorun çalışmasında en önemli araçlardan birisi olan yağdır. Coşkunun olmadığı bir ortamda tüm sorunlar çözülememeye başlar. Bu sefer de kişi mutsuzluk duymaya başlar. Ama kişi ne denli coşkulu olursa olumlu bir şekilde düşünmeye başlar ve görevlerini, amaçlarını gerçekleştirir. Görev ve amaçlarını gerçekleştiren kişiler de hayattan zevk almaya başlar (Shinn, 1997).

Çalgı eğitiminde güdülenme söz konusu olduğunda söz konusu olan unsurlar öğretmen, öğrenci, çalgı, konser ve sınavlardır. Öğretmen, öğrencilerini ödüllendirerek veya cezalandırarak öğrenciyi motive etmeye çalışabilmektedir. Öğretmen öğrenciyi ödüllendirdiği zaman öğrenci öğretmenine, çalgısına, derse, performans sergileyeceği sınav ve konserlere daha pozitif bir şekilde yaklaşmaktadır. Öğretmen ödülleri doğru bir zamanda vermişse öğrencinin çalışmalarının ve izlediği yolun doğru olduğu hakkında bilgi de vermiş olmaktadır. Öğretmen öğrencisini cezalandırdığında ise çalışmasının ve izlediği yolun yanlış olduğunu göstererek çalgı dersine pozitif bir şekilde yaklaşmasını engelleyecektir. Bu durum söz konusu olduğunda doğru zamanda ve doğru yerde verilen ödüller, öğrencinin özgüvenini artırmakta ve başarılı olmasını sağlamaktadır. Ceza verildiğinde ise öğrenci stres yaşamakta ve öğrencinin güdülenmesini olumsuz bir şekilde etkilenmektedir. Öğrencinin başarısı ve

amaçları, öğrencinin sahip olduğu kapasiteye göre değil de öğretmenin veya etrafındaki insanların istediği şeylere göre şekillenirse öğrenci başarıya ulaşma konusunda normalde olduğunda daha fazla zorluk çekecektir. Öğrencinin motivasyonu sağlanmaya çalışılırken ceza verilecekse verilen ceza, öğrencinin başarılarına ya da başarısızlıklarından yola çıkılarak değil, öğrencinin hedeflerine ulaşması için sorumluluklarını yerine getirmemesi durumunda verilmelidir (Engin, 2019).

Öğrencinin, çalgı eğitiminde çalgısını sevmesi, çalgısıyla bir bağ kurabilmesi çok önemlidir. Çalgı eğitiminde duygular söz konusudur Çalgı sayesinde öğrenci, duygularını ve düşüncelerini dışarıya vurabilir bu yüzden çalgı eğitiminde çalgı bir araç müzik ise amaçtır diyebiliriz. Çalgı eğitiminde duygular söz konusu dediğimize göre müzikal motivasyonda da öğrencinin duygusal durumunun devamlı olarak takip edilmesi ve çalgı eğitiminin merkezi haline gelmesi esas amaç olmalıdır. Çalgı eğitiminde motivasyon konusunun bu denli önemli olmasına karşın günümüzde okullarda öğrencinin güdülenmesini sağlamak oldukça güçtür (Sungurtekin, 2010). Öğrencinin çalgı eğitimi boyunca duygusal ve ruhsal durumu takip edilmelidir. Motivasyon eksikliği yaşayan öğrenciler çalgı derslerinde zorlanmaya başlayacaktır. Eseri ya da etüdü çalarken karşılaştığı zorluklarla mücadele etmek istemeyecektir. Bu gibi durumların ortaya çıkması durumunda çalgı öğretmeni de dersini verimli bir şekilde işleyemeyecektir. Bu yüzden bu duygusal ve ruhsal durumun değiştiği zamanlar tespit edilmeli ve öğrencinin neden motivasyon eksikliği yaşadığıyla alakalı gözlemler yapılmalıdır. Öğretmenin, öğrencisinin estetiği ve ahengi yakalayabilmesi için öğrencide bulunan müzik hissiyatını ortaya çıkaracak ve öğrencinin müzikal yorumunun daha da geliştirecek yöntemler kullanılmalıdır. Bu hissiyatın gelişebilmesi, öğrencinin derslerde aktif olabilmesi, öğrencinin müziği sevebilmesi gibi durumlar öğrencinin müzikal motivasyonunun sağlanmasıyla gerçekleşebilmektedir (Fenmen, 1991).

Birey her ne istiyorsa öncelikle bunu başarabilecek bir güce sahip olduğuna inanmalıdır. Bu şekilde olumlu bir tutum edinirse bir fırsat kapısını aralayabilecektir. Motivasyonunu da yüksek tuttuğu sürece o fırsattan etkili bir şekilde yararlanabilecektir (Shinn, 1997). Öğrenci, çalgısına yönelik kendine bir hedef koymalıdır. Bu hedef öğretmenin verdiği etüdü çalmak olabilir mesela. Öğrenci çalgısını eline aldığı anda etüde ya da kendisine yönelik olumsuz düşüncelerle çalgı çalışmamalıdır. Bu durumda öğrencinin başarılı olması beklenemez. Öğrenci öncelikle kendine güvenmeli, etüdü çalabileceğine inanmalı yani olumlu tutumlarla çalışmaya başlamalıdır. Çalışma süresince de motivasyonunun yüksek tutulmalıdır çünkü etüdü çalarken ona enerji veren güç motivasyon

olacaktır. Tutum ve motivasyon düzeyi yüksek olduğu müddetçe öğrenci etüdü daha iyi bir şekilde çalabilecektir.

Çalgı eğitiminin özendirici bir etkisi bulunmaktadır. Öğretmenin ya da idolü olan icracının çalgı çalışından etkilenen öğrenci, öğretmeni ya da idolü olarak belirlediği icracı gibi çalgı çalmak için daha fazla çalışacaktır. Çalgısında yetkin olan müzik öğretmeni adayları, öğrencileri için de özendirici bir etki oluşturacaktır ve sanatla ilgilenen bireylerin sayısı artacaktır (Girgin, 2015).

Müzik eğitiminde verilen derslerin birçoğunda çalgı ön plandadır. Orkestra, oda müziği, konserler, okul çalgıları gibi derslerde birey çalgısıyla performans sergilemektedir. Çalgısında başarısız olan öğrenci sadece bireysel çalgı dersindeki başarısızlığıyla sınırlı kalmayacak, diğer derslerinde de başarısı etkilenecektir.

Eğitim ve öğretimin ana hedeflerinden birisi olan istendik davranış değişikliğinin sağlanabilmesi açısından güdülenme önemli bir rol oynamaktadır. Akademik yaşamda gerekli olan temel davranışların sağlanabilmesi için bireyin sahip olduğu güdülenmenin yüksek olması gerekmektedir. Güdülenme, öğrencinin başarılı olma ihtiyacına, okula ve yeni bir şeyler öğrenmekten zevk almasına, eğitim-öğretim süresinde kendisine bir amaç koyup koymadığına, koyulan amaçların gerçeği yansıttığına, önceki başarısızlıkları ve bu başarısızlıkların sebebine, öğrenebilme becerisine gibi durumlardan etkilenmektedir. Öğrencinin güdülenmesi, başarılı olabilmesi için bilişsel faaliyetlere yönelik enerjinin oranını belirlemektedir (Bozanoğlu, 2004). Etkili bir yaylı çalgı eğitim sistemi geliştirmek, bu konuda eğitim verenlerin ve araştırma yapanların başlıca amacıdır. Bunun için müzik eğitimcileri, öğrencilerin nasıl öğrendikleri ve öğrenme davranışları konusunda bilgi sahibi olmalıdır (Topoğlu, 2006).

2.1.11. Tutum

Tutum, kişiye yönelik olan bir kavram olup doğrudan gözlem yaparak bilgi sahibi olabildiğimiz bir kavram değildir. Tutumlar kişinin davranışlarına yansımaktadır. Davranışların gözlemlenmesiyle tutumlar hakkında bilgi sahibi olabilmekteyiz. Burada dikkat edilmesi gereken husus kişinin sergilediği davranıştır, tutum değildir. Tutumlar bireylerin belirli davranışları sergilemeden önce o davranışa hazırlayan bir eğilimdir (Arkonaç, 2005).

Bireylerin, bir olguya, konuya ya da nesneye yönelik önceki yaşantıları, motivasyonu ve sahip olduğu bilgi ve beceriler ile zihinsel, duygusal ve davranışsal öğelerin örgütlenerek oluştuğu bir davranış eğilimidir (Konakçı, 2010).

Bir objenin birisi için anlam ifade edebilmesi tutum sayesinde olabilmektedir. Objeye da durum bireyin hayatında anlamlıysa tutum objesi konumuna gelmektedir. Tutumların duygusal işlevleri de olduğu için bireyin psikolojik olan her duruma karşı tutum sahibi olabilmektedir. Bu durumda da bireylerin belirli bir sayıda değil, sayılamayacak kadar tutum sahibi olduğu söylenebilir (Kocaarslan, 2009).

Kişi, hoşuna giden durumları sevmektedir, hoşuna gitmeyen durumlardan da kaçma eğilimi göstermektedir. Kişi eğer bir duruma karşı bir şey hissetmiyorsa yani nötrse ise belirli bir davranış göstermemektedir. Kişi bir duruma karşı bir tutuma sahip olmuşsa artık o konuya yönelik nötr bir durumda değildir. Kişi tarafından o durum ya artık sevilmemektedir ya da hoşuna gitmemektedir. Tutum sahibi olunan konuya ilişkin kişi artık bir beklenti içine girmektedir. Beklentiler sonucu oluşan durumlar kişinin sevebileceği sonuçlar da doğurabilir ya da hoşnutsuzluk yaratan durumlar da ortaya çıkarabilir (Şerif ve Şerif, 1996).

Eğitimde, öğretmen ve öğrenci belirli etkinlikler gerçekleştirmektedir. Bu gerçekleştirdikleri etkinlikler, eğitimin temel amaçlarına yönelik etkinliklerdir. Tutumlar ve davranış değişiklikleri, eğitimin temel olan amaçlarındandır. Tutum ve davranış değişikliklerinin, okullarda, öğretmenler tarafından öğrencilere öğretme yöntemiyle kazandırılmaktadır. Söz konusu olan tutum ve davranış değişikliklerinin sağlayan öğretmenlerin tutum ve davranışlarının doğasını anlamaları ve açıklamaları gerekmektedir ki bu sayede eğitimin en temel amacı olan tutum ve davranış değişiklikleri nitelikli bir şekilde gerçekleşebilsin (Bayrak, 2019).

Bir sınıftaki öğrencilerin hepsinin ilgileri, tutumları, motivasyonları, ekonomik düzeyleri, kültürel özellikleri, ihtiyaçları, fikirleri ve davranışları açısından farklılık göstermektedir. Öğrenciler, eğitim süreçleri içerisinde, öğrenimlerine engel olabilecek bazı davranışlar yapabilmektedirler (Bayrak, 2019). Öğrencinin tutum düzeyi düşük bir düzeyde ise gelişimine zarar verecek davranışlar sergileyebilir ve bu durumda da öğretmen, eğitim-öğretim sürecini etkili bir şekilde yürütemeyebilir.

İnsanın, sahip olduğu kişilik özelliklerinin anlaşılabilmesi için önce insanın kendi tutum ve davranışları üzerinde düşünmesi gerekmektedir. Kendi kişilik özelliklerini anlamlandırmayı başardıktan sonra birey, diğer insanların tutumlarına ve davranışlarına anlam verebilir ve kişilerin davranışlarının sebeplerini daha iyi anlayabilir. Çevresindeki insanların tutum ve davranışlarını anlamlandırmayı başaran insan, onların kişilik özelliklerini de kavrayabilir ve çevresindeki diğer insanlarla ilişki kurmasına yardımcı olabilir (Bayrak, 2019). Eğitimde de öğretmen, öğrencilerinin kişilik özelliklerini dikkate almalıdır. Böylece öğrencilerinin davranışlarının ve tercihlerinin sebebini daha iyi

anlayabilir ve onların tutumları hakkında da bilgi sahibi olabilir. Böylece öğretmen ve öğrenci ilişkisi her iki tarafta da gelişecektir.

Başarılı olan insanlarla başarısız olan insanlar sahip oldukları tutumlarıyla birbirinden ayrılır. Başarılı olan insanlar olumlu tutumlara sahiptir. Olumlu tutum, sadece bireyin başarısında değil, bireyin gelişmesinde de etkilidir. Birey olumlu tutumlara sahipse zihni açıktır ve bu sayede de yeni fırsatlar aramak ve kendini geliştirmek için sahip olduğu düşüncelere yeni bakış açıları kazandırır. Olumlu tutum, bireyler arasındaki iletişimi geliştirir. Olumlu tutum bireyi geliştirip başarılı olmasını sağlayan yapıcı bir etkidir (Shinn, 1997).

Tutumlar, amaçları gerçekleştirme söz konusu olduğu zaman vazgeçilmez bir öğedir. Birey bir amaca sahip olduktan sonra amacına yönelik hareketler sergilemeye başlamaktadır. Bu eylemleri yaparken birey olumlu bir tutumla amacına ulaşmalıdır. Olumlu bir tutuma sahip olmayan bireyin amaçlarının da bir önemi kalmamaktadır çünkü bireyin amacına ulaşması söz konusu değildir. Birey amacına ulaşırken engellerle ve stresle karşı karşıya kalacaktır. Olumlu tutum bireyin bu stres ve sorunlarla baş etmesinde bireye güç vermektedir. Birey olumlu tutum sayesinde çaba gösterdiği yönü belirlemekte ve kişiyi çaba verdiği yönde ilerlemesinde rol oynamaktadır. Olumlu tutuma sahip kişi, başarması gereken bir durumda “yapabilirim” ya da “yapacağım” der. Öncelikle başarılı olacağından emin olur. Amacını yapıp yapamayacağına ilişkin düşünmez. Kişi amacına yönelik başarılı olamazsa, olumlu tutum geri çekilir ve nerede hata yaptığına ilişkin kişi düşünür daha sonra amacına ulaşmak için başka yöntemlerle tekrardan harekete geçer. Kişinin başarısızlıktan sonraki geri çekilmesi, kişinin başarısız olduğunu düşündürmemelidir. Geri çekilen birey başarısız olduğu durumu inceler, eleştirir ve bu durumdan ne gibi dersler ya da sonuçlar çıkarabileceğine ilişkin kendine yönelik düzenlemeler yapar (Shinn, 1997).

Okulda, öğrenciler sınıf içerisinde belirli davranışlar ve eylemler gerçekleştirerek başarılı olmaya çalışmaktadırlar. Birbirlerinin başarılarından ve tutumlarından etkilenebilmektedir. Öğrencilerin yapmış oldukları çalışmaların sonucunda başarısız öğrencilerin çalışmalarıyla dalga geçilmesi başarısız öğrencide kaygı yaşanmasına sebep olur. Gençlik çağındaki dönemde, bireyler akranları tarafından kabul edilmek ister. Başarılı olamayan öğrencilerin çalışmalarıyla dalga geçilmesi sonucunda öğrenci arkadaşlarından onay ve destek alamaz. Sınıf ortamında da bu durum yaşanmaktadır. Sınıf ortamındaki öğrencilerin birbirlerini desteklemesi, birbirlerini teşvik edici olması durumunda öğrencilerin olumsuz tutumları azalma gösterecektir. Bu destekleyici atmosferin

sağlanabilmesi öğretmenin öğrencilerine tehditten uzak bir dille yaklaşması ve öfkelenmemesi ile olmaktadır. (Başar, 1999).

2.1.11.1 Tutumun Öğeleri. Tutumlar, birbiriyle ilişkili olan üç öğeden oluşmaktadır.

Bilişsel Öge: Tutumların bilişsel öğeleri tutum konuları hakkındaki bilgilere, inançlara dayanır. Bu bilgiler doğrudan tecrübe yolu ile kazanıldığı gibi, başkalarının tecrübelerinden yararlanılarak da kazanılır. Ancak, varlığı bilinmeyen bir konuya karşı tutum oluşmaz. Yani, tutum konusunun bireyin bilgi sınırları içinde olması gerekir. Bu bilgiler ne kadar gerçekse, tutumlar da o kadar kalıcı olur. Tutum konuları ile ilgili bilgiler değişirse tutumlar da değişir.

Bilişsel öge, sahip olunan tutum ile alakalı olan bilgilere ve inançlar ile ilgili olan boyuttur. Bu bilgilere yaparak ve yaşayarak da ulaşılabilmekte ya da başka insanların deneyimlerinden de öğrenilebilmektedir. Bireyde bilişsel boyutta bir tutum oluşabilmesi için bireyin o konuya yönelik yeterli düzeyde bilgisi olması gerekmektedir, bilgi sahibi olunmayan konuya yönelik tutum oluşmamaktadır. Sahip olunan bilgilerin gerçekliği, tutumların kalıcılığını da etkilemektedir. Bilgilerin doğruluk derecesi ne kadar yüksek olursa tutumların da kalıcılığı o kadar fazla olmaktadır. Bilgi sahibi olunan konuyla alakalı bilgilerin değişmesi halinde tutumlar da değişiklik gösterecektir (Baysal, 1980).

Duyuşsal Öge: İnsanlar hakkındaki önemli bilgilerin onların çevre ile olan ilişkilerine bakarak anlayabiliriz. Bir başka şekilde insanlar hakkında bilgi sahibi olabilmemiz için onların duyguları hakkında da fikir sahibi olmak da önemlidir. Kişideki bu duygular tutum objesine yönelik hoşlanma ya da hoşlanmama durumu ile açıklanmaktadır. Tutumların ölçülmesi söz konusu olduğu zaman duyuşsal öge diğer öğelerden daha ön planda yer almaktadır (Aydın, 1987).

Davranışsal Öge: Davranışsal öge, kişinin eğimli olduğu davranış ile ilgili olan boyuttur. Bireyin bir nesne, obje ya da duruma ilişkin inançları, sahip olduğu bilgileri ve deneyimleri sonucunda meydana gelen obje, nesne ya da duruma yönelik olumlu ya da olumsuz bir şekilde davranışta bulunma eğilimidir (Şen, 2006).

2.1.11.2. Tutumların Özellikleri. Ülgen (1994)'e göre tutumların özellikleri şu şekilde belirtilmiştir:

Yaklaşma ve Kaçınma Davranışları: Bireyin davranış eğilimlerinde etkili olan tutumlarımız, bir olay ya da duruma yönelik kaçma ya da yaklaşma davranışları göstermemizde etkilidir. Bireyin bir duruma yönelik geliştirdiği tutum olumlu ise birey o duruma yönelik yaklaşma davranışı sergiler. Eğer birey bir duruma yönelik olumsuz tutum

geliştirdi ise o duruma yönelik kaçma davranışı sergilemektedir. Kaçma davranışını engelleyen faktörler olduğu zamanda birey çatışma yaşayabilmektedir. Tutumun bu özelliğine çalgı dersinden örnek verecek olursak bir öğrencinin, çalgı dersine yönelik tutumu olumlu olduğu zaman çalgısıyla daha çok vakit geçirir ve verilen tüm ödevlerini yapar. Çalgı dersine yönelik öğrencinin tutumu olumsuz olduğunda ise öğrenci çalgı dersine girmek istemez, verilen görev ve ödevleri yapmaz.

Tutumlar Duygulara ve Bilgiye Dayalıdır: Tutum, bilişsel ve duyuşsal öğelere dayanarak gelişim göstermektedir. Bireyin olay ya da duruma yönelik sahip olduğu bilgiler o durum hakkındaki genel bilgiler, sevme ya da sevmeme davranışlarını göstermesi de duyuşsal öğeyi belirtmektedir. Örneğin öğrenci, keman öğrenmenin zor olduğu konusunda bir bilgi edindiyse, keman çalmaktan hoşlanmayabilir.

Tutumlar Güçlenebilir ve Zayıflayabilir: Tutumlar zamanla güçlenebilir ya da zayıflayabilir. Bu durum kişiden kişiye, toplumdan topluma değişiklik göstermektedir. Tutumların dayanıklılığı ve güçlenmesi öğrenmeden sonra değişiklik gösterebilmektedir. Çocukken edinilen tutumların ilerleyen yaşlarda da devam edebilmektedir fakat bazı tutumlar, zamanla değişiklik göstermektedir ve yeni edinilen tutumlar meydana gelmektedir. Bireylerin ilk tutumları ailelerine ve doğup büyüdüğü ortama göre şekillenmektedir. Daha sonra bireyin çevresinin değişmesiyle, okul yaşantısının başlamasıyla farklı farklı tutumlar edinmektedir. Bireyin çocukluktan başlayıp yaşamı boyunca edindiği tutumlar bireysel ve toplumsal değerlere bağlıdır. Bir öğrencinin, arkadaşlarının ona samimi ve dostça davranması önem arz edebilir. Samimi ve dostça davranılmayan bir durum olduğunu hissettiği zaman arkadaşlarıyla konuşmayabilmektedir.

2.1.11.3. Çalgı Eğitiminde Tutumlar. Müzik öğretmenliği bölümlerinde okuyan öğrenciler, bu bölümde okumadan önce müzikle alakalı yaşantılar geçirmektedirler. İlkokul, ortaokul ve lise eğitimleri boyunca müzik eğitimi alarak müzik dersine karşı tutumlar edinmektedirler. Aldıkları müzik eğitimleri sayesinde edindikleri olumlu ya da olumsuz tutumlar, onların müzik öğretmenliği bölümünde okudukları süre içerisinde de devam etmektedir. Bu öğrenciler, ilkokul ya da ortaokul kademesinde blokflüt ya da melodika ile çalgıyla tanışmaktadırlar. Bu çalgılarda başarılı olamayan öğrenciler çalgı çalmaya karşı olumsuz tutumlar geliştirebilmektedir.

Çalgı çalmada başarılı olamadığını düşünen öğrenci, müzik dersinin kendisine de olumsuz bir tutum geliştirebilmektedir. İlkokul ya da ortaokul kademesinde blokflüt ya da melodika çalmada başarılı olan öğrenciler ise çalgı çalmaya yönelik ve müzik dersine yönelik olumlu tutumlar edinebilmektedir. Müzik öğretmenliği bölümlerinde eğitimi verilen

çalgı dersinde, öğrencilerin belirlenen hedef ve davranışları sergilemesi için derse ve çalgısına yönelik olumlu tutumlara sahip olması beklenmektedir. Çalgı dersine yönelik olumlu tutumların edinilmesinde birçok etken söz konusudur.

2.1.12. Çalgı Dersinde Etkili Olan Faktörler

Müzik eğitiminin dallarından birisi olan çalgı eğitimini çalgı, çalgıyı çalan kişi ve çalgıyı öğreten eğitimci oluşturur. Çalgıyı çalan kişinin sahip olması gereken bazı nitelikler bu sürecin önemli birer kısmını oluşturmaktadır. Bu nitelikler; çalgıyı çalan kişinin fiziksel durumu, sahip olduğu müzikal yetenek, çalgıya yönelik hazırbulunuşluk düzeyi, bilişsel yeterlilikleri ve çalgıyı çalan kişinin duyuşsal özellikleri olarak sıralanabilir. Bu öğeler arasında bulunan duyuşsal özellikler kişinin çalgıya yönelik sahip olduğu tutumlardır. Tutumlar kişinin belirli bir nesneye ya da duruma yönelik sahip olduğu inançlarını kapsar ve kişinin sahip olduğu bu inançlar çalgı eğitiminde de geçerlidir. Kişinin çalgıya yönelik sahip olduğu tutum düzeyi, çalgıya yönelik başarılı olma ya da olmama durumunu, çalgıyı çalmaya yönelik istekliliği, çalgıyı çalmaya yönelik inanç gibi çok önemli etkilere sahiptir (Özmenteş, 2012). Çalgı dersi yapısı gereği birebir işlenmesi gereken bir derstir. Öğretmen ve öğrencinin bir ortamda öğrenciye uygun olan bir çalgının, bilişsel, duyuşsal ve devinişsel olarak gerçekleşen uygulamalı bir derstir. Öğrenci ve öğretmenin etkileşimde bulunduğu çalgı dersinde, öğretmenin öğrenciyle olan ilişkisi çok önemlidir. Öğretmenin ve öğrencinin karşılıklı iletişimim, anlayışlı ve sabrın sağlanması gereken bir derstir. Dersin öğrencinin seviyesine göre işlenmesi, öğretmenin çalgısına hakimliği ve yeterliliği, uygun metot ve araç gereçlerin kullanılması, derste kullanılan yöntem ve teknikleri kullanması gibi özelliklerin çalgı dersine giren öğretmende bulunması gerekmektedir. Bu sayılan özelliklerin dışında öğretmenin mesleğine ve çalgısına olan tutumu da önem teşkil etmektedir. Tutumların oluşmasında çevre önemli bir faktör olduğu için öğretmenin mesleğine ya da çalgısına yönelik olan olumsuz tutumu öğrenciyi de etkileyecektir. Öğretmenin öğrencine hem çalgıyı öğretirken hem de olumlu bir tutum kazanması konusunda örnek olması gerekmektedir.

Bireysel farklılıkların çokça yer aldığı çalgı dersinde, öğrencilerin öğrenmeleri, yetenekleri, motivasyonları ve tutumları birbirlerinden çok farklıdır. Çalgı çalmak duyuşsal, psikomotor, bilişsel öğeleri bir arada bulundurduğu için küçük adımlarla öğretim yapılmalıdır. Kolaydan zora doğru bir öğretim gerçekleştiği zaman öğrenci başarılı olacaktır. Doğru yöntem ve tekniklerin kullanılması öğrencinin çalgı kabiliyetini ve niteliğini artıracaktır.

Çalgı dersi, uzun süreli ve disiplinli çalışma gerektiren bir derstir. Öğrenci, saatler süren çalışmalardan sonra eseri ya da etüdü seslendirebilmektedirler. Bu denli çalışma gerektiren bir sürecin sonunda öğrenci başarılı olmayı beklemektedir. Başarılı olan öğrenci motive olacaktır ve çalgısına yönelik olumlu tutum kazanmaya başlayacaktır. Doğduğumuz andan itibaren ailemizden birçok konuda etkilendiğimiz gibi müzik beğenisi ve müziğe olan tutumların oluşmasında da aile etkilidir. Müziğe yönelik olumlu bir tutuma sahip olan bir ailede yetişen bireyin de müziğe karşı tutumu olumlu bir yönde olacaktır.

Performansa dayalı olan çalgı dersi, daha önceden çalıya yönelik yaşantıları sahibi oldukları veya müzik öğretmenliği bölümlerinde ilk defa çalgı deneyimi yaşayan öğrencilerin çalgılarında etkin ve yetkin olmalarının amaçlandığı bir derstir. Çalgı dersinde, öğrencinin çalgısıyla bir bağ kurabilmesi, çalgısını isteyerek çalması ve disiplinli bir çalgı çalışma alışkanlığı edinmesi önemlidir. Öğrencinin çalgı dersi için önemli olan bu durumların sağlanabilmesi öğrencinin nitelikli bir çalgıya sahip olmasıyla sağlanabilmektedir. Çalgının yapısal özellikleri, tınısı ve çalgı boyutlarının öğrenciye uygunluğu gibi etkenler öğrencinin çalgısına yönelik tutumunu etkilemektedir.

2.2. İlgili Araştırmalar

2.2.1. Yurtiçi Araştırmalar

Akbay'ın (2009) Cinsiyete Göre Üniversite Öğrencilerinde Akademik Erteleme Davranışı: Akademik Güdülenme, Akademik Özyeterlik ve Akademik Yükleme Stillerinin Rolü adlı çalışmasında, üniversite öğrencilerinin akademik motivasyonlarının, akademik yükleme stilleri ve akademik özyeterlik inancının akademik erteleme davranışlarını yordama derecesini tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini Mersin Üniversitesi'nde öğrenim gören 763 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama amacıyla öğrencilerin kişisel özelliklerini belirlemek amacıyla kişisel bilgi formu ve Rothblum (1984) tarafından geliştirilmiş ve Özer (2005) tarafından Türkçe'ye uyarlanan 44 maddeden oluşan Erteleme Davranışı Değerlendirme Ölçeği, Peterson ve Barrett (1987) tarafından geliştirilen Camgöz, Tektaş ve Metin (2008) tarafından Türkçe'ye uyarlanan 12 maddeden oluşan Akademik Yükleme Stilleri Ölçeği ve Bonazoğlu (2004) tarafından geliştirilen 20 maddeden oluşan Akademik Güdülenme Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerinin akademik motivasyonun, akademik özyeterlik ve akademik yükleme stillerini yordadığı sonucu çıkmıştır.

Ekici ve Kutluca'nın (2010) Öğretmen Adaylarının Bilgisayar Destekli Eğitime İlişkin Tutum ve Öz-Yeterlik Algılarının İncelenmesi adlı çalışmasında, öğretmen adaylarının bilgisayar destekli eğitime yönelik tutumlarının ve öz-yeterlik algılarını farklı değişkenlerle incelemeyi ve bir ilişkiye sahip olup olmadıklarını ortaya çıkarmayı amaçlamışlardır. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmaya 135 öğretmen adayının katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Arslan (2006) tarafından geliştirilen 20 maddeden oluşan Bilgisayar Destekli Eğitime İlişkin Tutum Ölçeği ve Arslan (2006) tarafından geliştirilen 20 maddeden oluşan Bilgisayar Destekli Eğitime İlişkin Öz-Yeterlik Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada sonucunda öğrencilerin bilgisayar destekli eğitime yönelik tutumlarının olumlu bir şekilde olduğu ve öz-yeterliklerinin iyi bir düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Engin'in (2012) Müzisyenlerin Kişilik Özellikleri, Çalgılarına Yönelik Tutumları ve Motivasyon Düzeylerinin İncelenmesi adlı doktora tezinde, profesyonel olarak müzikle ilgilenen kişilerin çalgılarına ilişkin tutum düzeylerini belirlemek için bir ölçek geliştirmeyi, kişilerin çalgılarına ilişkin tutum, motivasyon düzeylerini belirleme, aralarındaki ilişkiyi ortaya çıkarma ve kişilik özelliklerini, kişilik özellikleri ve tutumları arasındaki ilişkiyi tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini Türkiye'deki konservatuvarlar, müzik eğitimi bölümleri ve güzel sanatlar liselerinde öğrenim gören kişiler, profesyonel bir şekilde müzik eğitimi görmemiş ama müzisyen olan kişiler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini için Türkiye'deki konservatuvarlar, müzik eğitimi bölümleri ve güzel sanatlar liselerinde öğrenim gören kişiler, profesyonel bir şekilde müzik eğitimi görmemiş ama müzisyen olan 341 kişi ulaşılmıştır ve 34 tanesi araştırmanın güvenilirliğini etkilediği için istatistik olarak işleme alınmamıştır. Araştırmaya katılan kişilerin kişilik bilgilerine ulaşmak amacıyla form kullanılmıştır. Profesyonel olarak müzikle ilgilenen kişilerin, kişilik özelliklerini belirlemek için Savran (1993) tarafından Türkçe'ye aktarılan "Sıfat Tarama Listesi" kullanılmıştır. Araştırmada müzisyenlerin çalgılarına yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen "Çalgıya yönelik Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda müzisyenlerin cinsiyetlerine, yaşlarına, profesyonel müzik eğitimi almalarına, mezun olunan okula, mezun olunan yıla göre tutum düzeylerinde anlamlı farklılıklar bulunmamıştır. Müzisyenlerin çalgılarına, çalgılarını isteyerek seçmelerine ve günlük çalgı çalışma sürelerine göre anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Müzikten para kazanmaya, çalışılan kuruma ve başka bir işte çalışma durumuna göre anlamlı farklılıklar bulunmamıştır.

Erdem'in (2013) Müzik Öğretmeni Adaylarının Bireysel Çalgı Eğitimine Dönük Motivasyon Düzeylerinin Değerlendirilmesi adlı yüksek lisans tezinde, müzik eğitimi ana bilim dallarında çalgı eğitiminde öğrencilerin karşılaştıkları motivasyon problemlerini tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evreninin eğitim fakülteleri güzel sanatlar eğitimi bölümü müzik eğitimi ana bilim dalında öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Erzincan Üniversitesi, Atatürk Üniversitesi ve İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği Ana Bilim Dallarının 1., 2., 3., ve 4. sınıflarında öğrenim gören ve her üniversiteden katılan 20 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplamak için Çalışkan (2008) tarafından geliştirilen 34 maddeden oluşan "Bireysel Çalgı Eğitimi Dersi Güdülenme Ölçeği" ve öğrencilerin kişisel bilgilerinin öğrenilmesi için bir form uygulanmıştır. Araştırmanın veri analizi için SPSS 17.0 istatistiksel analiz paket programı kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin mezun oldukları okul, anne ve babanın eğitim durumu ve cinsiyetlerine göre bireysel çalgılarına yönelik güdülenme düzeylerinde anlamlı bir farka ulaşılamamıştır. Öğrencilerin sınıf düzeyleri ve bireysel çalgılarına göre güdülenme düzeyleri farklı olduğu çıkmıştır. Öğrencilerin yaşları ve güdülenme düzeyleri arasında negatif bir ilişki bulunmuştur. Anne ve babanın gelir durumunun öğrenci güdülenmesini etkilemediği sonucu çıkmıştır. Bireysel çalgılarını kendi istekleriyle seçen öğrencilerin güdülenmelerinin daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Şeker'in (2017) Müzik Eğitimi Bölümü Öğretmen Adaylarının Akademik Güdülenme ve Akademik Öz-Yeterlik Düzeylerinin İncelenmesi adlı makalesinde, müzik eğitimi bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerin akademik güdülenme seviyelerinin akademik öz-yeterlik seviyesi tarafından açıklandığının tespit edilmesi, öğrencilerin cinsiyet ve sınıflarına göre incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini Türkiye'deki müzik eğitimi bölümü öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise 2013-2014 yıllarında Adnan Menderes Üniversitesi Çanakkale 18 Mart Üniversitesi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakülteleri'nin Müzik Eğitimi bölümlerinde öğrenim gören 1., 2., 3., ve 4. sınıflardaki öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmaya 352 öğrenci katılmıştır. Araştırmada Bozanoğlu (2004) tarafından geliştirilen "Akademik Güdülenme Ölçeği" ve Jerusalem ve Schwarzer (1981) tarafından geliştirilen; Yılmaz, Gürçay ve Ekici (2007) tarafından Türkçe 'ye uyarlanan "Akademik Öz Yeterlik Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda müzik eğitiminde öğrenim gören

öğrencilerin akademik güdülenme ve akademik özyeterlikleri orta düzeyde bulunmuştur. Öğrencilerin cinsiyetlerine ve sınıf düzeylerine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Durgun'un (2018) Güzel Sanatlar Lisesi Müzik Bölümü Öğrencilerinin Piyano Dersi Motivasyonlarının Piyano Dersi Başarısı ile Olan İlişkisinin İncelenmesi adlı yüksek lisans tezinde, güzel sanatlar lisesinde okuyan müzik bölümü öğrencilerinin piyano eğitimindeki motivasyon düzeylerini tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırmada nedensel karşılaştırma modeli kullanılmıştır. Araştırmaya 305 öğrenci katılmıştır. Çalışmada Kurtuldu (2012) tarafından geliştirilen 28 maddeden oluşan Piyano Eğitiminde Motivasyon Ölçeği kullanılmıştır. Çalışmanın verilerinin analizi için SPSS (Statistical Package for the Social Sciences, version 22) kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin piyano dersine yönelik motivasyon düzeyleri yüksek olduğu sonucu çıkmıştır.

Karaçoban'ın (2019) Güzel Sanatlar ve Eğitim Fakülteleri Müzik Bölümündeki Flüt Öğrencilerinin Çalgılarına Yönelik Motivasyon Düzeylerinin İncelenmesi adı yüksek lisans tezinde, güzel sanatlar fakülteleri ve müzik eğitimi bölümlerinde öğrenim gören flüt öğrencilerinin güdülenme düzeylerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evreninin Türkiye'deki bütün güzel sanatlar fakülteleri ve müzik bölümlerinde öğrenim gören flüt öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise 2018-2019 yılında Türkiye'deki 10 farklı güzel sanatlar fakültesi ve müzik bölümünde okuyan 155 flüt öğrencisi oluşturmaktadır. Flüt öğrencilerinin motivasyon düzeylerinin incelenmesi bakımından iki bölümden oluşan anket uygulanmıştır. İlk bölümde öğrencilerin kişisel bilgilerini öğrenmek için yedi soruluk bir form hazırlanmıştır. İkinci bölümde ise flüt öğrencilerinin motivasyon düzeylerini ölçmek için Çalışkan (2008) tarafından geliştirilen 25 maddelik Bireysel Çalgı Eğitimi Dersi Güdülenme Ölçeği kullanılmıştır. Verilerden toplanan analizler SPSS 23.0 for Windows programına aktarılmış ve analiz sonuçlarına ulaşılmıştır. Araştırmanın sonucunda flüt öğrencilerinin motivasyon düzeyleri cinsiyet, yaş, sınıf, okul ve aile gelir düzeyine göre farklılık göstermektedir. Anne ve babanın eğitim durumuna göre bir farklılık bulunmamıştır. Araştırmaya katılan flüt öğrencilerinin motivasyon düzeyleri genelde yüksek bulunmuştur.

2.2.2. Yurtdışı Araştırmaları

Turner, Chandler ve Heffer'in (2009) The Influence of Parenting Styles, Achievement Motivation and Self-Efficacy on Academic Performance in Collage Students adlı çalışmalarında, üniversitede okuyan öğrencilerin anne ve babalarının tutumları, akademik motivasyonları ve özyeterliklerinin akademik performans üzerinde olan etkilerini

incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma üniversitede öğrenim görmekte olan 224 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonucunda anne babanın akademik motivasyonlarının ve özyeterliklerinin öğrencilerin akademik motivasyonlarını etkilediği sonucu bulunmuştur.

Amrai, Motlagh, Zalani ve Parhon'un (2011) *The Relationship Between Academic Motivation and Academic Achievement Students* adlı çalışmalarında, öğrencilerin akademik motivasyon ve akademik başarıları arasındaki ilişkiyi belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma Tahran Üniversitesi'nde öğrenim gören 252 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin sahip olduğu akademik motivasyon ve akademik başarıları arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Maulana, Opdenakker, Stroet ve Bosker 'ın (2013) *Changes in Teachers Involvement Versus Rejection and Links with Academic Motivation During the first Year of Secondary Education: A Multilevel Growth Curve Analysis* adlı çalışmalarında, ilköğretimde öğrenim gören öğrencilerin öğretmenleriyle olan ilişkilerini belirlemek ve akademik güdülenmeye yönelik ilişkilerini tespit etmeyi amaçlamışlardır. Araştırma 23 öğretmen ve 713 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin motivasyonları üzerinde öğretmenlerin etkisinin olduğu ve motivasyon düzeylerini artırdığı sonucu ortaya çıkmıştır.

Clark, Middleton, Nyguen ve Zwickb'in (2014) *Mediating Relationship Between Academic Motivastion, Academic Integration and Academic Performance* adlı çalışmalarında, akademik motivasyonun öğrencilerin akademik performansları üzerindeki etkilerini ortaya koymayı amaçlamışlardır. Araştırma 81 üniversitede öğrenim gören birinci sınıf öğrencilerinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonucunda başarı duygusunun kazandırılmış olduğu öğrencilerin performans düzeylerinin

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması ile verilerin analizi ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, müzik eğitimi ana bilim dallarında öğrenim gören öğretmen adaylarının bireysel çalgı dersine yönelik akademik motivasyon ve tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesini amaçladığından betimsel nitelikte, tarama modeli esas alınarak tasarlanmıştır. “Tarama araştırmaları daha çok ‘ne, nerede, ne zaman, ne sıklıkta, hangi düzeyde, nasıl’ gibi soruların cevaplandırılmasına olanak tanır.” (Büyüköztürk ve ark., 2018, s.184). Buna göre araştırmada, müzik eğitimi ana bilim dallarında öğrenim gören öğretmen adaylarının bireysel çalgı dersine yönelik akademik motivasyon ve tutumlarının bazı demografik özelliklerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek üzere tarama modeli kullanılmıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 öğretim yılında ADIM üniversiteleri birliği içerisinde seçilen 1., 2., 3., 4. ve bekleme öğrenciler oluşturmaktadır.

- 1) Adnan Menderes Üniversitesi (ADÜ)
- 2) Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi (MAKÜ)
- 3) Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi (MSKÜ)
- 4) Pamukkale Üniversitesi (PAÜ)

Amaçlar kapsamında, müzik öğretmeni adaylarının bireysel çalgı eğitimi dersine yönelik akademik motivasyon ve tutumları ile cinsiyetleri, sınıfları, mezun oldukları lise türü, eğitim gördükleri üniversite, çalgıları, çalgılarını isteyerek seçme durumları ve çalgı çalışma süreleri değişkenleri arasındaki ilişki araştırılmıştır. Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin demografik bilgilerine aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 3. 1. Çalışma Grubunun Cinsiyet Değişkenine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Cinsiyet	F	%	Geç.%	Yığ.%
Kız	115	63,9	63,9	63,9
Erkek	65	36,1	36,1	100,0

Tablo 3.1'i incelediğimizde; çalışma grubunun %63,9'unun kadın kalan %36,1'inin erkeklerden meydana geldiğini görmekteyiz.

Tablo 3. 2. *Çalışma Grubunun Sınıf Değişkenine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları*

Sınıf	F	%
1.sınıf	24	13,3
2.sınıf	15	8,3
3.sınıf	60	33,3
4.sınıf	75	41,7
Beklemeli öğrenci	6	3,3

Tablo 3.2'yi incelediğimizde; çalışma grubunun %13,3'ünün 1.sınıf, %8,3'ünün 2.sınıf, %33,3'ünün 3.sınıf, %41,7'sinin 4.sınıf ve %3,3'ünün beklemeli öğrenci olduğunu görmekteyiz.

Tablo 3. 3. *Çalışma Grubunun Mezun Olunan Lise Türü Değişkenine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları*

Mezun Olunan Lise Türü	F	%
Güzel Sanatlar Lisesi	85	47,2
Meslek Lisesi	14	7,8
Anadolu Lisesi	60	33,3
Düz Lise	6	3,3
Diğer	15	8,3

Tablo 3.3'ü incelediğimizde; çalışma grubunun %47,2'sinin güzel sanatlar lisesi, %7,8'inin meslek lisesi, %33,3'ünün Anadolu lisesi, %3,3'ünün düz lise ve %8,3'ünün diğer lise türünden mezun olduğunu görmekteyiz.

Tablo 3. 4. *Çalışma Grubunun Bireysel Çalgılarını İsteyerek Seçme Değişkenine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları*

	F	%
Evet	168	93,3
Hayır	12	6,7

Tablo 3.4'ü incelediğimizde; çalışma grubunun %93,3'ünün evet ve %6,7'sinin hayır cevabı verdiğini görmekteyiz.

Tablo 3. 5. *Çalışma Grubunun Öğrenim Gördükleri Üniversite Değişkenine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları*

Üniversite	F	%
ADÜ	60	33,3
MAKÜ	40	22,2
MSKÜ	26	14,4
PAÜ	54	30,0

Tablo 3.5'i incelediğimizde; çalışma grubunun %33,3'ünün Adnan Menderes Üniversitesi, %22,2'sini Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, %14,4'ünün Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi ve %30,0'ının Pamukkale Üniversitesi olduğunu görmekteyiz.

Tablo 3. 6. *Çalışma Grubunu Oluşturan Öğrencilerin Bireysel Çalgılarına İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları*

Çalgı	F	%
Keman	34	18,9
Viyola	9	5,0
Çello	9	5,0
Kontrbas	1	0,6
Piyano	29	16,1
Gitar	31	17,2
Şan	29	16,1
Bağlama	21	11,7
Flüt	13	7,2
Diğer	4	2,2

Tablo 3.6'yı incelediğimizde; çalışma grubunun %18,9'unun keman, %5,0'ının viyola, %5,0'ının çello, %0,6'sının kontrbas, %16,1'inin piyano, %17,2'sinin gitar, %16,1'inin şan, %11,7'sinin bağlama, %7,2'sinin flüt ve %2,2'sinin diğer çalgılardan birini çaldıklarını görmekteyiz.

Tablo 3. 7. *Çalışma Grubunu Oluşturan Öğrencilerin Bireysel Çalgılarını Çalışma Sürelerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları*

Süre	F	%
1-2 saat	103	57,7
2-3 saat	45	25,0
3-4 saat	10	5,6
4-5 saat	6	3,3
5 saat ve üzeri	1	0,6
Diğer	15	8,3

Tablo 3.7'yi incelediğimizde; çalışma grubunun %57,7'sinin 1-2 saat, %25'inin 2-3 saat, %5,6'sının 3-4 saat, %3,3'ünün 4-5 saat, %0,6'sının 5 saat ve üzeri ve %8,3'ünün diğer sürelerde çalıştığını görmekteyiz.

3.3. Veri Toplama Araçları

Müzik eğitimi ana bilim dallarında öğrenim gören öğretmen adaylarının bireysel çalgı dersine yönelik akademik motivasyonlarının ve tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi amacıyla üç bölümden oluşan bir form uygulanmıştır.

Anketin ilk kısmında, öğretmen adaylarının bazı demografik özelliklerini öğrenmek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan yedi soruluk bir kişisel bilgi formu, ikinci kısımda öğretmen adaylarının bireysel çalgı dersine yönelik akademik motivasyon düzeylerini belirlemek amacıyla Karagüven (2012) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Akademik Motivasyon Ölçeği" ve tutum düzeylerini belirlemek amacıyla ise Topoğlu ve Erden (2012) tarafından geliştirilen "Bireysel Çalgı Dersine Yönelik Tutum Ölçeği" uygulanmıştır.

3.3.1. Akademik Motivasyon Ölçeği (AMÖ)

Ölçek, akademik motivasyon teorilerinden olan özerklik teorisine göre oluşturulan Vallerand ve arkadaşları (1992) tarafından geliştirilen ve Karagüven (2012) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Akademik Motivasyon Ölçeği, her biri dörder maddelik toplamda yedi faktörden oluşan 28 maddelik bir ölçektir. Bu faktörler; İçsel Motivasyon Bilme (İMBİ), İçsel Motivasyon Başarma (İMBA), İçsel Motivasyon Hareket (İMH), Dışsal Motivasyon Tanıma (DMT), Dışsal Motivasyon Kendini İspat (DMKİ), Dışsal Motivasyon Düzenleme (DMD) ve Motivasyonsuluk (MS) olarak sıralanmaktadır. Ölçeğin boyutlarına yönelik derecelendirmeler ise "hiç uyuşmuyor, biraz uyuşuyor, orta derecede uyuşuyor, oldukça uyuşuyor, tam uyuşuyor" biçimindedir. Ölçekte alınacak en düşük puan 28 ve en yüksek alınacak puan 196'dır. Ölçeğin alt testlerden aldığı puanlar en düşük 4 ve en yüksek 28'dir. Çalışma grubunu Marmara Üniversitesi'nde son sınıfta öğrenim görmekte olan 390 kişi oluşturmuştur. Ön çalışma olarak ölçek son sınıf İngilizce bölümünde okuyan 88 öğrenciye uygulanmış ve sonucunda da Cronbach Alfa değeri 0.87 değerinde bulunmuştur. Yaklaşık iki hafta sonra aynı gruba Türkçe formlar verilmiş ve korelasyon değerinin 0.29 ile 0.68 arasında değişmekte olduğu ve benzerlik gösterdiği ortaya çıkmıştır. Yapılan testler sonucunda ortaya çıkan puanların kuramsal ve kavramsal açıdan geçerliğini tespit etmek amacıyla başka ölçeklerle olan ilişkisine bakılmış ve kapsam geçerliğini saptamak için uzman görüşü alınmıştır.

3.3.2. Bireysel Çalgı Dersine Yönelik Tutum Ölçeği (BÇDYTÖ)

Topoğlu ve Erden (2012) tarafından geliştirilen Bireysel Çalgı Eğitimi Dersine Yönelik Tutum Ölçeği, eğitim fakültesi müzik eğitimi ana bilim dalları lisans programlarında yer alan Bireysel Çalgı Eğitimi Dersine yönelik öğretmen adaylarının tutumlarını ölçmek için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracının kullanılması için geliştirilmiştir. Ölçeğin geliştirilme aşamasında literatürden, öğrenci ve uzman

görüşlerinden yararlanılmıştır. Ölçek, 1., 2., 3., ve 4. sınıflarda öğrenim gören 265 öğrenciye uygulanmıştır. Ölçeğin boyutlarına yönelik derecelendirmeler ise “kesinlikle katılmıyorum, katılmıyorum, az katılıyorum, katılıyorum, kesinlikle katılıyorum” şeklindedir. Ölçekte alınacak en düşük puan 27 ve en yüksek 135’tir. Verilerin analizleri sonucunda ölçek 16 tane olumlu 11 tane olumsuz olmak üzere toplamda 27 maddeden oluşmaktadır. Verilerin analizleri sonucunda Chronbach Alpha değeri 0.95 bulunmuştur. Yapılan analizler sonucunda ölçeğin tek faktörlü olduğu sonucuna varılmıştır.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırma için uygun örnekleme ile seçilen üniversitelere uygulanmak üzere gerekli izinler alınmıştır. Ulaşılabilen üniversitelere ölçeklerin uygulanması yüz yüze yapılmıştır, ölçek kargolanarak uygulanmıştır. Ulaşılamayan üniversitelerden Google Anketler üzerinden online bir şekilde veriler toplanmıştır. Verilerin toplanması 2 ay sürmüştür. Verilerin toplanmasından sonra verilerin girişleri yapılmıştır ve analiz yapılmaya hazır hale getirilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Verilerin analiz kısmında, öğrencilerin demografik bilgileri, “Akademik Motivasyon Ölçeği” ve “Bireysel Çalgı Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılarak müzik öğretmeni adaylarından elde edilen veriler, SPSS 26 Programı kullanılarak çözümlenmiştir. Akademik Motivasyon Ölçeği ile Bireysel Çalgı Eğitimi Dersine Yönelik Tutum Ölçeği puan ortalamalarının cinsiyet, sınıf, mezun oldukları lise türü, öğrenim gördükleri üniversite, bireysel çalgılarını isteyerek seçme durumu, bireysel çalgıları ve bireysel çalgılarına çalışma sürelerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla uygulanan ölçümlerde ise T Testi, Mann Whitney U Testi ve Kruskal-Wallis H Testi uygulanmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmada ele alınan amaçlar doğrultusunda araştırmada kullanılan ölçeklerin çalışma grubuna uygulanmasıyla elde edilen verilerin istatistiksel çözümlenmeleri sonucunda elde edilen bulgular ve yorumları yer almaktadır.

Tablo 4. 1. *Akademik Motivasyon Ölçeği (AMÖ) ve Bireysel Çalgı Dersine Yönelik Tutum Ölçeği'ne (BÇDYTÖ) İlişkin Betimsel İstatistikler*

Değişkenler	\bar{x}	Medyan	Mod	SS	Çarpıklık	Basıklık	Minimum	Maksimum
AMÖ	137,44	139,00	139,00	22,38	-0,42	0,09	71,00	191,00
BÇDYTÖ	109,48	118,00	122,00	22,77	-1,19	0,97	35,00	135,00

N=180

Tabloda görüldüğü üzere AMÖ için çarpıklık değeri -0,42, basıklık değeri ise 0,09'dur. BÇDYTÖ için ise çarpıklık değeri -1,19, basıklık değeri 0,97'dir. Bu sonuçlara göre AMÖ ve BÇDYTÖ'ne ait toplam puanlar normal dağılım göstermektedir (George ve Mallery, 2022).

Tablo 4. 2. *AMÖ Puanlarının Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı*

Cinsiyet	N	\bar{x}	S	sd	t	p
Kadın	111	140,56	21,60	173	2,46	0,01
Erkek	64	132,03	22,83			

N=175

Çalışma grubundaki öğrencilerin cinsiyetleri ve AMÖ puanları arasında yapılan T Testi sonuçlarına göre AMÖ puanları anlamlı bir şekilde farklılık göstermektedir ($t(173)=2,46$, $p<.01$). Kadın öğrencilerin bireysel çalgı dersine yönelik akademik motivasyonları ($\bar{x}=140,56$), erkek öğrencilere ($\bar{x}=132,03$) göre daha yüksektir. Bu bulgudan yola çıkarak söyleyebiliriz ki öğrencilerin bireysel çalgı dersine yönelik akademik motivasyon ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki vardır.

Tablo 4. 3. *BÇDYTÖ Puanlarının Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı*

Cinsiyet	N	\bar{x}	S	sd	t	p
Kadın	110	110,01	22,14	172	0,40	0,68
Erkek	64	108,57	23,97			

N=175

Çalışma grubundaki öğrencilerin cinsiyetleri ve BÇDYTÖ puanları arasında yapılan T Testi sonuçlarına göre öğrencilerin cinsiyetleri ve BÇDYTÖ puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($t(172)=-0,40$, $p>.01$). Bu bulgu, öğrencilerin BÇDYTÖ'nden aldıkları puanların, öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre değişmediğini ortaya koymaktadır.

Tablo 4. 4. AMÖ Puanlarının Öğrencilerin Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı

Sınıf	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p
1.sınıf	23	95,50	4	6,68	0,15
2.sınıf	15	56,67			
3.sınıf	58	91,31			
4.sınıf	73	89,95			
Beklemeli öğrenci	6	81,92			

N=175

Çalışma grubundaki öğrencilerin sınıf düzeyi ve AMÖ puanları arasında yapılan Kruskal-Wallis H Testi sonuçlarına göre öğrencilerin sınıf düzeyi ve AMÖ puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($\chi^2 (4) = 6,68, p>.05$). Bu bulgu, öğrencilerin AMÖ'nden aldıkları puanların, öğrencilerin sınıf düzeyi değişkenine göre değişmediğini göstermektedir.

Tablo 4. 5. BÇDYTÖ Puanlarının Öğrencilerin Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı

Sınıf	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p
1.sınıf	23	90,11	4	3,15	0,53
2.sınıf	15	82,53			
3.sınıf	58	92,68			
4.sınıf	72	86,11			
4+	6	56,50			

N=174

Çalışma grubundaki öğrencilerin sınıf düzeyi ve BÇDYTÖ puanları arasında yapılan Kruskal-Wallis H Testi sonuçlarına göre öğrencilerin sınıf düzeyi ve BÇDYTÖ puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($\chi^2 (4) = 3,15, p>.05$). Bu bulgu, öğrencilerin BÇDYTÖ'nden aldıkları puanların, öğrencilerin sınıf düzeyi değişkenine göre değişmediğini göstermektedir.

Tablo 4. 6. AMÖ Puanlarının Öğrencilerin Mezun Oldukları Lise Türüne Göre Dağılımı

Lise Türü	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p
Güzel Sanatlar Lisesi	82	91,39	4	5,64	0,22
Meslek Lisesi	12	68,50			
Anadolu Lisesi	60	93,49			
Düz Lise	6	78,08			
Diğer	15	67,07			

N=175

Çalışma grubundaki öğrencilerin mezun oldukları lise türü ve AMÖ puanları arasında yapılan Kruskal-Wallis H Testi sonuçlarına göre öğrencilerin mezun oldukları lise türü ve AMÖ puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($\chi^2 (4) = 5,64, p>.05$).

Bu bulgu, öğrencilerin AMÖ'nden aldıkları puanların, öğrencilerin mezun oldukları lise türü değişkenine göre değişmediğini göstermektedir.

Tablo 4. 7. BÇDYTÖ Puanlarının Öğrencilerin Mezun Oldukları Lise Türüne Göre Dağılımı

Lise Türü	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p
Güzel Sanatlar Lisesi	82	90,37	4	4,56	0,33
Meslek Lisesi	11	68,50			
Anadolu Lisesi	60	91,50			
Düz Lise	6	57,25			
Diğer	15	81,83			

N=174

Çalışma grubundaki öğrencilerin mezun oldukları lise türü ve BÇDYTÖ puanları arasında yapılan Kruskal-Wallis H Testi sonuçlarına göre öğrencilerin mezun oldukları lise türü ve BÇDYTÖ puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($\chi^2 (4) = 4,56$, $p > .05$). Bu bulgu, öğrencilerin BÇDYTÖ'nden aldıkları puanların, öğrencilerin mezun oldukları lise türü değişkenine göre değişmediğini göstermektedir.

Tablo 4. 8. AMÖ Puanlarının Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Üniversitelere Göre Dağılımı

Üniversite	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p
ADÜ	55	79,52	3	3,59	0,30
MAKÜ	40	92,70			
MASÜ	26	100,88			
PAÜ	54	86,95			

N=175

Çalışma grubundaki öğrencilerin öğrenim gördükleri üniversite ve AMÖ puanları arasında yapılan Kruskal-Wallis H Testi sonuçlarına göre öğrencilerin öğrenim gördükleri üniversite ve AMÖ puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($\chi^2 (3) = 3,59$, $p > .05$). Bu bulgu, öğrencilerin AMÖ'nden aldıkları puanların, öğrencilerin öğrenim gördükleri üniversite değişkenine göre değişmediğini göstermektedir.

Tablo 4. 9. BÇEDYTÖ Puanlarının Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Üniversitelere Göre Dağılımı

Üniversite	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p
ADÜ	54	84,93	3	9,43	0,02
MAKÜ	40	101,24			
MSKÜ	26	101,37			
PAÜ	54	73,22			

N=174

Çalışma grubundaki öğrencilerin öğrenim gördükleri üniversite ve BÇDYTÖ puanları arasında yapılan Kruskal-Wallis H Testi sonuçlarına göre öğrencilerin öğrenim gördükleri üniversite değişkenine göre bir farklılık göstermektedir ($\chi^2 (3) = 9,43$, $p < .05$). Bu

bulgu, öğrencilerin BÇDYTÖ'nden aldıkları puanların, öğrencilerin öğrenim gördükleri üniversite değişkenine göre değiştiğini göstermektedir. Buna göre öğrencilerin öğrenim gördükleri üniversiteye göre bireysel çalgı dersine yönelik tutumları farklılık göstermektedir. Öğrenim gördükleri üniversitelerin sıra ortalaması dikkate alındığında uygulanan test sonrasında öğrencilerin tutum düzeylerinin en yüksek MSKÜ, bunu MAKÜ, ADÜ ve PAÜ'nün izlediğini görmekteyiz.

Tablo 4. 10. *AMÖ Puanlarının Öğrencilerin Çalgı Türüne Göre Dağılımı*

Çalgı	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p
Keman	33	97,11	9	8,25	0,50
Viyola	9	78,31			
Çello	8	105,72			
Kontrbas	1	8,50			
Piyano	28	86,41			
Gitar	31	77,50			
Şan	29	86,12			
Bağlama	21	100,86			
Flüt	13	77,77			
Diğer	2	80,25			

N=175

Çalışma grubundaki öğrencilerin bireysel çalgıları ve AMÖ puanları arasında yapılan Kruskal-Wallis H Testi sonuçlarına göre, öğrencilerin bireysel çalgı değişkenine göre bir farklılık göstermemektedir ($\chi^2 (9) = 8,25, p>.05$). Bu bulgu, öğrencilerin AMÖ'nden aldıkları puanların, öğrencilerin bireysel çalgı değişkenine göre değişmediğini ortaya koymaktadır.

Tablo 4. 11. *BÇDYTÖ Puanlarının Öğrencilerin Çalgı Türüne Göre Dağılımı*

Çalgı	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p
Keman	33	71,56	9	14,49	0,10
Viyola	9	81,81			
Çello	8	84,06			
Kontrbas	1	35,00			
Piyano	28	111,29			
Gitar	31	76,79			
Şan	29	98,47			
Bağlama	21	93,67			
Flüt	13	75,59			
Diğer	2	89,00			

N=175

Çalışma grubundaki öğrencilerin bireysel çalgıları ve BÇDYTÖ puanları arasında yapılan Kruskal-Wallis H Testi sonuçlarına göre BÇDYTÖ puanları anlamlı bir şekilde farklılık göstermemektedir ($\chi^2 (9) = 14,49, p<.05$). Bu bulgu, öğrencilerin BÇDYTÖ'nden

aldıkları puanların, öğrencilerin bireysel çalgı değişkenine göre değişmediğini ortaya koymaktadır.

Tablo 4. 12. *AMÖ Puanlarının Öğrencilerin Çalgı Çalışma Sürelerine Göre Dağılımı*

Süre	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p
1-2 saat	100	81,98	5	11,77	0,03
2-3 saat	45	98,64			
3-4 saat	10	127,90			
4-5 saat	6	85,83			
5 saat ve üzeri	1	45,50			
Diğer	15	71,04			

N=177

Çalışma grubundaki öğrencilerin çalgı çalışma süreleri ve AMÖ puanları arasında yapılan Kruskal-Wallis H Testi sonuçlarına göre AMÖ puanları anlamlı bir şekilde farklılık göstermektedir ($\chi^2 (9) = 11,77, p<.05$). Bu bulgu, öğrencilerin AMÖ'nden aldıkları puanların, öğrencilerin çalgı çalışma süreleri değişkenine göre değiştiğini ortaya koymaktadır. Buna göre öğrencilerin çalgı çalışma sürelerine göre bireysel çalgı dersine yönelik olan akademik motivasyonlarının farklı olduğunu göstermektedir. Çalgı çalışma sürelerinin sıra ortalaması dikkate alındığında uygulanan test sonrasında öğrencilerin akademik motivasyon düzeylerinin en yüksek olduğu çalışma süresi 3-4 saat, bunu 2-3 saat ve 1-2 saat izlemektedir.

Tablo 4. 13. *BÇDYTÖ Puanlarının Öğrencilerin Çalgı Çalışma Sürelerine Göre Dağılımı*

Süre	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p
1-2 saat	98	76,02	5	26,57	0,00
2-3 saat	44	110,47			
3-4 saat	10	124,20			
4-5 saat	6	113,67			
5 saat ve üzeri	1	7,00			
Diğer	15	65,60			

N=174

Çalışma grubundaki öğrencilerin çalgı çalışma süreleri ve BÇDYTÖ puanları arasında yapılan Kruskal-Wallis H Testi sonuçlarına göre BÇDYTÖ puanları anlamlı bir şekilde farklılık göstermektedir ($\chi^2 (5) = 26,57, p<.05$). Bu bulgu, öğrencilerin BÇDYTÖ'nden aldıkları puanların, öğrencilerin çalgı çalışma süreleri değişkenine göre değiştiğini ortaya koymaktadır. Buna göre öğrencilerin çalgı çalışma sürelerine göre bireysel çalgı dersine yönelik olan tutumları farklılık göstermektedir. Çalgı çalışma sürelerinin sıra ortalaması dikkate alındığında uygulanan test sonrasında öğrencilerin tutum düzeylerinin en yüksek olduğu 3-4 saat, bunu 4-5 saat ve 2-3 saat izlemektedir.

Tablo 4. 14. *AMÖ Puanlarının Öğrencilerin Çalgılarını İsteyerek Seçme Durumuna Göre Dağılımı*

	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Evet	163	89,67	14615,50	706,50	0,10
Hayır	12	65,38	784,50		

N=173

Çalışma grubundaki öğrencilerin bireysel çalgısını isteyerek seçme durumlarına göre AMÖ puanları arasında yapılan Mann Whitney U Testi sonuçlarına göre çalgılarını isteyerek seçen ve çalgılarını istemeyerek seçen öğrenciler arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($U=706,50$, $p>.05$).

Tablo 4. 15. *BÇDYTÖ Puanlarının Öğrencilerin Çalgılarını İsteyerek Seçme Durumuna Göre Dağılımı*

	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Evet	164	90,45	14833,00	337,00	0,00
Hayır	10	39,20	392,00		

N=174

Çalışma grubundaki öğrencilerin bireysel çalgısını isteyerek seçme durumları ve BÇDYTÖ puanları arasında yapılan Mann Whitney U Testi sonuçlarına göre çalgılarını isteyerek seçen ve çalgılarını istemeyerek seçen öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($U=337,00$, $p<05$). Bu bulguya göre öğrencilerin bireysel çalgılarını isteyerek seçme durumuna göre tutumlarının farklı etkilere sahip olduğu ortaya çıkmaktadır. Öğrencilerin çalgılarını isteyerek seçme durumuna yönelik verdikleri cevapların sıra ortalaması dikkate alındığında evet diyen öğrencilerin tutum düzeyinin hayır diyen öğrencilerden daha yüksek olduğunu görmekteyiz.

BEŞİNCİ BÖLÜM: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, müzik öğretmeni adaylarının demografik yapıları ile bireysel çalgı dersine yönelik akademik motivasyon ve tutumlarına ilişkin elde edilen bulguların yorumlarına yönelik sonuçlar almaktadır, alan ile alakalı diğer araştırmalar ile tartışılarak önerilere yer verilmiştir.

5.1. Tartışma

Araştırmanın sonucunda müzik öğretmeni adaylarının bireysel çalgı dersine yönelik akademik motivasyon düzeylerinin orta düzeyde olduğu sonucu çıkmıştır. Bu sonuç göz önünde bulundurulduğunda öğrencilerin bireysel çalgı dersine çok olmasa da motive oldukları söylenebilir. Bu sonuç Atay'ın (2018) müzik öğretmeni adaylarının müzik performansı kaygı düzeyleri ve akademik motivasyon düzeylerini incelediği araştırma sonucunda vardığı kanıyı desteklemektedir. Öğretmen adaylarının akademik bireysel çalgı dersine yönelik akademik motivasyonlarının yüksek olması müzik öğretmenliğine karşı heveslerini ve ilgilerini artırmaktadır ve çalgılarıyla ilgili performansta bulunma istekliliklerini olumlu yönde etkilemektedir.

Araştırmanın sonucunda müzik öğretmeni adaylarının bireysel çalgı dersine yönelik tutum düzeylerinin orta düzeyde olduğu sonucu çıkmıştır. Bu durum Yalçınkaya, Eldemir ve Sönmezöz'ün (2014) müzik öğretmeni adaylarının bireysel çalgı dersine yönelik tutumlarının değerlendirildiği çalışma sonucunda vardığı kanıyı desteklemektedir. Bu sonuç göz önünde bulundurulduğunda öğrencilerin bireysel çalgı dersine karşı olumlu bir tutuma sahip olduklarının göstergesidir. Öğretmen adaylarının tutumlarının bireysel çalgı dersine yönelik tutumlarının olumlu yönde olması müzik öğretmenliği mesleğini sevmelerine, dinleti, konser ve orkestra etkinliklerinde yer almak istemelerine yol açabilir.

Çalışmanın bulguları sonucunda, müzik öğretmeni adaylarının bireysel çalgı dersine yönelik akademik motivasyon düzeyleri cinsiyetlerine göre farklılık göstermektedir. Kadın öğrencilerin akademik motivasyon puanları erkek öğrencilerden daha yüksek düzeyde bulunmuştur. Bu durum, kadın öğretmen adaylarının bölümden başarıyla mezun oldukları zaman öğretmenlik mesleğinin getirdiği statü ve gelir durumundan dolayı olduğu düşünülebilir. Bu düşünceye paralel olarak Çoban ve Kalem'in (2007) müzik öğretmeni adaylarının müzik öğretmenliği mesleğine yönelik olan meslek seçiminde etkili olan faktörlerin incelendiği çalışmada, kadın öğretmen adaylarının müzik öğretmenliği mesleğine daha fazla ilgi gösterdikleri sonucuna varmışlardır. Gömleksiz ve

Serhatlıoğlu'nun (2013) öğretmen adaylarının akademik motivasyon düzeylerine yönelik yaptıkları araştırmada öğretmen adaylarının cinsiyet değişkenine göre farklılaştığı sonucuna varmışlardır. Çalışmanın cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşan çalışmalar da bulunmaktadır. Demir ve Arı'nın (2013) öğretmen adaylarının akademik motivasyonlarına yönelik yaptıkları çalışmada öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre akademik motivasyon düzeylerinin farklılaşmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Çalışmanın bulguları sonucunda, müzik öğretmeni adaylarının bireysel çalgı dersine yönelik tutum düzeyleri cinsiyetlerine göre farklılık göstermemektedir. Özmenteş ve Özmenteş'in (2009) algı eğitiminde öğrencilerin çalgı çalışmaya yönelik olan tutumları ve kişisel özellikleri ve performans durumlarının incelendiği araştırmada, öğrencilerin cinsiyetlerine göre tutum düzeylerinin değişmediği sonucuna ulaşmışlardır. Bu durumun sebebi cinsiyet değişkeninin bireysel çalgı dersine yönelik tutumlar üzerinde çok önemli bir etkiye sahip olmadığı olabilir. Durmuşoğlu, Yanık ve Akkoyunlu 'nun (2009) Türk ve Azeri öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum düzeylerinin incelendiği çalışmada ise öğretmen adaylarının tutum düzeylerinin cinsiyete göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışmanın bulguları sonucunda, müzik öğretmeni adaylarının bireysel çalgı dersine yönelik akademik motivasyon düzeylerinin sınıf düzeylerine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Atay'ın (2018) müzik öğretmeni adaylarının müzik performans kaygısı ve akademik motivasyon düzeylerinin incelendiği araştırmada öğretmen adaylarının akademik motivasyon düzeylerinin sınıf düzeyine göre farklılaşmadığı bulgusuna varılmıştır. Alemdağ, Öncü ve Yılmaz'ın (2014) beden eğitimi bölümünde öğrenim gören öğrencilerin akademik motivasyonlarına ilişkin yaptıkları çalışmada ise sınıf düzeyine göre akademik motivasyon düzeyi farklılaşmaktadır.

Çalışmanın bulguları sonucunda, müzik öğretmeni adaylarının bireysel çalgı dersine yönelik tutum düzeylerinin sınıf düzeyine göre farklılaşmadığı sonucuna varılmıştır. İlgili alan yazın incelendiği zaman öğrencilerin tutum düzeylerinin sınıflarına göre farklılaştığı karşımıza çıkmaktadır. Öğrencilerin tutum düzeylerinin sınıf değişkenine farklılaşması beklenmektedir. Sağlam'ın (2008) müzik öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrencilerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum düzeylerinin incelendiği araştırmada sınıf düzeyine göre öğrencilerin tutum düzeylerinin de farklılaştığı sonucuna varılmıştır.

Öğretmen adaylarının bireysel çalgı dersine yönelik akademik motivasyon ve tutum düzeylerinin sınıf düzeyine göre farklılaşmaması içinde yer aldıkları eğitim süresince

motivasyon ve tutumlarına bir katkıda bulunmadığı düşünülebilir.

Çalışmanın bulguları sonucunda, müzik öğretmeni adaylarının bireysel çalgı dersine yönelik akademik motivasyon düzeylerinin mezun oldukları lise türüne göre farklılaşmadığı sonucuna varılmıştır. Atay'ın (2018) müzik öğretmeni adaylarının müzik performans kaygısı ve akademik motivasyon düzeylerinin incelendiği araştırmada öğretmen adaylarının akademik motivasyon düzeylerinin mezun oldukları lise türüne göre farklılaşmadığı bulgusuna varılmıştır.

Çalışmanın bulguları sonucunda, müzik öğretmeni adaylarının bireysel çalgı dersine yönelik tutum düzeylerinin mezun oldukları lise türüne göre farklılaşmadığı sonucuna varılmıştır. Bu sonuca paralel olarak Sağlam'ın (2008) müzik öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrencilerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum düzeylerinin incelendiği araştırmada, öğrencilerin tutum düzeylerinin mezun oldukları lise türüne göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmen adaylarının bireysel çalgı dersine yönelik akademik motivasyon ve tutumlarının mezun oldukları lise türüne göre farklılaşmaması öğrencilerin motivasyonları üzerinde mezun oldukları lise türünün etkili olmadığını, başarı, yetenek, ilgi ve becerilerin etkili olduğunu göstermektedir.

Çalışmanın bulguları sonucunda, müzik öğretmeni adaylarının bireysel çalgı dersine yönelik akademik motivasyon düzeylerinin öğrenim gördükleri üniversiteye göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. İlgili alan yazın incelendiği zaman akademik motivasyon düzeyinin öğrenim görülen üniversiteye göre farklılık göstermektedir. Öğrencilerin akademik motivasyon düzeylerinin öğrenim gördükleri üniversiteye göre değişmesi beklenmektedir. Farklı üniversitelerde öğrenim görmüş olsalar da öğrenciler müzik öğretmenliği bölümlerinde aynı eğitimi görmektedirler. Farklılık çıkmamasının sebebi bu olarak düşünülebilir.

Çalışmanın bulguları sonucunda, müzik öğretmeni adaylarının bireysel çalgı dersine yönelik tutum düzeylerinin öğrenim gördükleri üniversiteye göre farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenciler farklı üniversitelerde öğrenim görmelerine rağmen müzik öğretmenliği bölümlerinde aynı eğitimi görmektedirler. Tutum düzeylerinin üniversiteye göre farklılaşmasının sebebi öğrencilere aynı eğitimin verilemiyor olması ya da aynı ortam ve imkanların sağlanamamasından kaynaklanıyor olabilir. Öğrenci Gergin'in (2010) Bireysel Çalgı I Dersine yönelik öğrenci tutum ve başarılarının incelendiği çalışmasında öğrencilerin tutum düzeyleri öğrencilerin öğrenim gördükleri üniversitelere göre farklılık göstermemektedir.

Çalışmanın bulguları sonucunda, müzik öğretmeni adaylarının bireysel çalgı dersine yönelik akademik motivasyon düzeylerinin bireysel çalgılarını isteyerek seçme durumuna göre farklılık göstermemektedir. Erdem'in (2013) müzik öğretmeni adaylarının bireysel çalgı eğitimine dönük motivasyon düzeylerinin değerlendirildiği çalışmasında öğrencilerin bireysel çalgılarını isteyerek seçenlerin motivasyon düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin akademik motivasyon düzeylerinin çalgılarını isteyerek seçen öğrencilerde daha yüksek olması beklenmekteydi.

Çalışmanın bulguları sonucunda, müzik öğretmeni adaylarının bireysel çalgı dersine yönelik tutum düzeylerinin bireysel çalgılarını isteyerek seçme durumuna göre farklılaşmaktadır. Ataman'ın (2016) müzik öğretmeni adaylarının bireysel çalgı dersine yönelik tutumlarının incelendiği çalışmasında öğretmen adaylarının çalgılarını isteyerek seçme durumlarına göre tutum düzeyleri farklılaşmaktadır. Bunun sebebi, öğrencilerin çalgı seçimlerinde ilgi ve isteklerinin göz önünde bulundurulması olabilir.

Çalışmanın bulguları sonucunda, müzik öğretmeni adaylarının bireysel çalgı dersine yönelik akademik motivasyon düzeylerinin öğrencilerin bireysel çalgı türüne göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. İlgili alan yazın incelendiği zaman akademik motivasyon düzeyinin çalgı türüne göre farklılaşması beklenmektedir. Bunun sonucu olarak öğrencilerin çalgılarıyla 1.sınıfta çalgı seçiminde öğrencilerin fiziksel özelliklerine, kendi müzik anlayışlarına ve zevklerine uygun olan çalgıyı seçmeleri olabilir. İlgili meslek hayatlarında işe yaramayacağını düşünmesi olabilir.

Çalışmanın bulguları sonucunda, müzik öğretmeni adaylarının bireysel çalgı dersine yönelik tutum düzeylerinin öğrencilerin bireysel çalgı türüne göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulguya paralel olarak Ataman'ın (2016) müzik öğretmeni adaylarının bireysel çalgı dersine yönelik tutumlarının incelendiği çalışmasında öğretmen adaylarının bireysel çalgılarına göre tutum düzeylerinin değişmediği gözükmemektedir.

Çalışmanın bulguları sonucunda, müzik öğretmeni adaylarının bireysel çalgı dersine yönelik akademik motivasyon düzeylerinin öğrencilerin bireysel çalgılarına çalışma sürelerine göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. İlgili alan yazın incelendiği zaman öğrencilerin bireysel çalgılarına çalışma sürelerine göre akademik motivasyon düzeylerinin incelenmediği bulunmuştur. Bu sonuca paralel olarak Karadağ'ın (2018) müzik öğretmeni adaylarının bireysel çalgı (gitar) dersine yönelik güdülenme düzeyleri ve öğrenme stilleri arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmasında öğrencilerin gitar çalışma sürelerine göre güdülenme düzeylerinin farklılaştığı görülmektedir.

Çalışmanın bulguları sonucunda, müzik öğretmeni adaylarının bireysel çalgı

dersine yönelik tutum düzeylerinin öğrencilerin bireysel çalgılarına çalışma sürelerine göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. İlgili alan yazın incelendiği zaman öğrencilerin tutum düzeylerinin ve bireysel çalgılarına çalışma sürelerinin beraber incelendiği bir çalışma bulunamamıştır.

5.2. Öneriler

5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

Araştırma sonucunda müzik öğretmeni adaylarının orta düzeyde akademik motivasyona sahip oldukları ortaya konulmuştur. Akademik motivasyonu artırma hedefi doğrultusunda şu öneriler sunulabilir:

- 1- Öğrencilerin sahip olduğu çalgı seviyesine göre belirli aralıklarla seviye konserleri verilebilir. Performansa yönelik müzikal deneyim yaşayan öğrenciler derse daha motive olabilir.
- 2- Öğretmenin öğrenciye sözel övgüler vermesi, pekiştiriciler kullanması yani öğrenciyi ödüllendirmesi öğrenciyi derse karşı daha istekli hale getirebilir.
- 3- Öğrencilere belirli aralıklarla bireysel çalgı dersine yönelik motivasyon düzeylerini belirlemek için ölçekler kullanılabilir.
- 4- Ders dışı dinleti ve konser etkinlikleriyle öğrencilerin sorumluluk alması, bireysel ve bağımsız bir şekilde rol almaları hem de öğrenciler arasında bir rekabet ortamı oluşturularak eski ve yeni başarılarının karşılaştırması sağlanarak motivasyonları artırılabilir.
- 5- Öğrencinin yeteneği ve bilgisi doğrultusunda kişiye yönelik bir çalgı dersi programı oluşturulabilir. Böylece öğrencinin tüm yönleri bilinerek çalgı eğitimi gerçekleştirilebilir ve öğrencinin istekliliği sağlanabilir.
- 6- Motivasyon düşüklüğü yaşayan öğrenciler tespit edilmelidir. Belirli motivasyon grupları kurularak öğrencilerin başarıları, başarısızlıkları, duyguları, çalışma yöntemleri, tutumları hakkında bilgi alışverişinin yapıldığı toplantılar yapılabilir.
- 7- Çalgısıyla yeteneklerini gösterebileceği aktiviteler yaratmak öğrencinin kendisini kanıtlanmasına olanak sağlayabilir. Diğer öğretmenler ve öğrenciler tarafından beğenilen ve takdir edilen öğrencinin motivasyonu ve özgüveni gelişebilir.
- 8- Öğretmen öğrencisinin çalgısıyla yapacağı etkinliklerden korkmaması gerektiğini, yaptığı yanlışlardan doğrusunun öğrenebileceğini belirtirse öğrencinin kaygı durumu

düşebilir bu durumda da derslerde daha etkin bir rol alan öğrencinin motivasyonu yükselebilir.

- 9- Öğretmenlere motivasyon hakkında seminerler vererek etkili sınıf yönetiminin nasıl olması gerektiğine dair bilgiler verilebilir. Bu sayede öğrencinin motivasyonunu sağlayıcı faktörleri ve derse karşı olumlu bir tutum kazanılmasının nasıl olduğuna dair becerilere sahip olabilir.
- 10- Çalgı dersi küçük adımlar ilkesi esas alınarak işlenmelidir. Buna göre öğrencinin sahip olduğu bilgi ve becerilerden yola çıkılarak ders işlenebilir.
- 11- Öğretmenin, öğrencinin çalgısına yönelik kapasitesi dahilinde yapabileceklerinin en iyisini beklemesi, öğrenciyi daha çok motive edebilir.
- 12- Çalgı dersinin yapıldığı sınıfın sıcaklığı, aydınlatması, gürültülü olmaması gibi durumlara dikkat edilmelidir.
- 13- Çalgı dersine, öğrenciler fizyolojik ihtiyaçlarını karşılamış bir şekilde derse gelmelidir.
- 14- Çalgı dersi başlangıcında öğretmen, derse başlarken öğrencinin ilgisini çekecek bir konser haberi, aynı çalgıyı çalan bir sanatçının eser kayıtları gibi öğrencinin merakını uyandıracak durumlarla derse başlanabilir.
- 15- Üniversiteler çalgı sanatçılarıyla anlaşp müzik bölümlerinde masterclasslar verilebilir.

Araştırma sonucunda müzik öğretmeni adaylarının tutum düzeylerinin olumlu olduğu ortaya konulmuştur. Tutumlarının olumlu bir şekilde devam etmesi için şu öneriler sunulabilir:

- 1- Öğrencilere belirli aralıklarla çalgı dersine yönelik tutumlarını belirlemek için ölçekler kullanılabilir.
- 2- Çalgı dersinde, öğrencin performansını sergilerken öğretmenin, öğrenciyle ilgilendiğini gösterebilir.
- 3- Çalgı dersinde, öğretmen öğrencisini takdir ederek öğrencinin saygınlık kazanmasını sağlanabilir.
- 4- Öğrencilere, dersin işlenmesi hakkında, eser ya da etüt seçimi hakkında ve metot seçimleri hakkında fikirleri sorulabilir.
- 5- Öğrencilere, çalgı dersi esnasında olumlu yönleri söylenmelidir ve performansı hakkında dönütler verilebilir.

- 6- Öğretmen, öğrencinin kapasitesinin üzerinde olabilecek eser, etüt veya alıştırma verilmeyebilir.
- 7- Ders sırasında, performansı düşen öğrencilerin tekrardan derse odaklanmaları için öğretmen, bir müzik eğitimcisi için çalgısının ne kadar önemli ve değerli olduğunu, derste öğreneceği teorik ve müzikal bilgileri nerelerde kullanabileceğini anlatabilir.
- 8- Çalgı dersi yapısı gereği bireysel ve performansa dayalı bir eğitim biçimidir. Öğrencilerin derslerde kendilerini rahat ifade edebilmeleri, performanslarını daha iyi bir şekilde sergilemeleri öğretmenin ve öğretim yapılan ortamın niteliklerine bağlıdır. Bu yüzden öğretmen derslerde samimi, güleryüzlü, dengeli, iletişimi kuvvetli, empati sahibi bir kişiliğe sahip olursa öğrencilerin tutumları da olumlu bir şekilde olabilir.

5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- 1- Araştırma gözlem, görüşme vb. gibi farklı ölçme araçlarıyla geliştirilebilir.
- 2- Araştırmanın sonucunda öğrencilerin akademik motivasyon puanlarının sınıf düzeyine, mezun oldukları lise türüne, öğrenim gördüğü üniversiteye, bireysel çalgılarına ve çalgılarını isteyerek seçme durumlarına göre değişmediği ortaya çıkmıştır. Başka üniversitelerle araştırma tekrarlanabilir.
- 3- Araştırmanın sonucunda öğrencilerin tutumlarının sınıf düzeylerine, mezun oldukları lise türüne ve çalgı türlerine göre değişmediği ortaya çıkmıştır. Başka üniversitelerle araştırma tekrarlanabilir.
- 4- Araştırma sadece müzik eğitimi ana bilim dallarında yapılmıştır. Güzel sanatlar fakülteleri ve konservatuvarlar da eklenerek çalışma tekrarlanabilir.
- 5- Araştırmada kullanılan Akademik Motivasyon Ölçeği, bireysel çalgı eğitimi dersine uyarlanabilir.

KAYNAKLAR

- Açıkgöz, K. Ü. (2003). *Etkili öğrenme ve öğretme*. (4. baskı). İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Adair, J. (2006). *Etkili motivasyon*. (3. baskı). İstanbul: Babıali Kültür.
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 343-361.
- Akbay, S. E. (2009). *Cinsiyete göre üniversite öğrencilerinde akademik erteleme davranışı: akademik güdülenme, akademik özyeterlik ve akademik yüklenen stillerinin rolü*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Akın, O. N. (2019). *Güzel sanatlar liseleri müzik bölümlerinde çalgı eğitimi viyola dersinde motivasyonun önemine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Amraei, K., Elahi, S. R., Zalani, H. A. & Parhoon, H. (2011). The relationship between academic motivation and academic achievement students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 399-402. doi: 10.1016/j.sbspro.2011.03.111
- Arik, A. (1996). *Motivasyon ve heyecana giriş*. (1. baskı). İstanbul: Çantay Kitabevi.
- Arkonaç, S. A. (2005). *Psikoloj: zihin süreçleri bilimi*. (4.basım). İstanbul: Alfa Basım Yayım.
- Ataman, Ö. G. (2016). Müzik öğretmeni adaylarının bireysel çalgı derslerine yönelik tutumlarının incelenmesi. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, 54, 405-417.
- Atay, B. (2018). *Müzik öğretmeni adaylarının müzik performansı kaygı düzeyleri ve akademik motivasyon düzeylerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Aydın, O., Arıcı, H. ve Özkalp, E. (2009). *Davranış bilimlerine giriş*. Eskişehir: A.Ü. Açıköğretim Fakültesi Yayını.
- Bacanlı, H. ve Şahinkaya, Ö. (2011). The adaptation study of academic motivation scale into turkish, *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 12, 562-567. doi: 10.1016/j.sbspro.2011.02.068
- Baltaş, A. (2015). *Ekip çalışması ve liderlik*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37, 122-147. doi: 10.1037/0003-066X.37.2.122
- Başar, H. (1999). *Sınıf yönetimi*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi. <https://kaanonaran.files.wordpress.com/2015/02/sinifyonetimi.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Bayrak, C. (2016). *Eğitim Psikolojisi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Baysal, A. C. (1980). *Tutum kavramına kuramsal ve uygulamalı bir yaklaşım ve işletmelerde işle ilgili tutumlar üzerine bir araştırma örneği*. Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bozanoğlu, İ. (2004). *Bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı grup rehberliğinin güdülenme, benlik saygısı, başarı ve sınav kaygısı düzeylerine etkisi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (23. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Clark, M. H., Middleton, S. C., Nguyen, D. & Zwick, L. K. (2014). Mediating relationships between academic motivation, academic integration and academic performance. *Learning and Individual Differences*, 33, 30-38.
- Coşkuner, S. (2007). *Türkiye’de Anadolu güzel sanatlar liseleri (yaylı çalgılar) bireysel çalgı eğitimi dersinde piyano eşlikli çalışmalara ilişkin öğretmen görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Cüceloğlu, D. (1996). *İnsan ve davranışı*. (7. baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çalışkan, T. (2008). *Müzik öğretmeni adaylarının bireysel çalgı eğitiminde güdülenme düzeyleri ve başarı durumları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çelik, Z. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin başarı güdülleri ve anne baba beklentilerine ilişkin algıları*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Çevik, S. (1989). *Müzik eğitiminde başlıca sorunlar paneli, ortaöğretim kurumlarında müzik öğretimi ve sorunları*. Ankara: Türk Eğitim Derneği (T.E.D.) Yayınları.
- Çilden, Ş. (2001). Müzik, çocuk gelişimi ve öğrenme. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 1-8.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1995). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Berlin: Springer Science & Business Media.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- Demir, M. K. ve Arı, E. (2013). Öğretmen adaylarının akademik güdülenme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi*, 9, 265-279.
- Durgun, M. (2018). *Güzel sanatlar lisesi müzik bölümü öğrencilerinin piyano dersi motivasyonlarının piyano dersi başarısı ile olan ilişkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Durmuşoğlu, M. C., Yanık, C. ve Akkoyunlu, B. (2009). Türk ve Azeri öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36, 76-86.
- Duy, B. (2015). Güdülenme ve bireysel farklılıklar. Kaya, A. (Ed.), *Eğitim Psikolojisi içinde* (9. baskı, s. 505-551). Ankara: Pegem Akademi.
- Efil, İ. (2004). *İşletme yönetimi, yönetim düşüncesi, fonksiyonları ve yeni yönetim teknikleri*. (1.baskı). İstanbul: Aktüel Yayınları.
- Ekici, G. ve Kutluca, T. (2010). Öğretmen adaylarının bilgisayar destekli eğitime ilişkin tutum ve öz-yeterlik algılarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 38, 177-188.
- Engin, M. B. (2019). *Sporcu öğrencilerin akademik motivasyon ve genel öz-yeterliklerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Trabzon.
- Ercan, N. (1999). Çalgı eğitiminde motivasyon, *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 252, 10-12.

- Erdem, B. (2013). *Müzik öğretmeni adaylarının bireysel çalgı eğitimine dönük motivasyon düzeylerinin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Erden, M. (2007). *Eğitim bilimlerine giriş*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Erden, M. Ve Akman, Y. (1995). *Eğitim psikolojisi gelişim-öğrenme-öğretme*. Ankara: Arkadaş Yayınları.
- Eren, E. (2004). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. (8. baskı). İstanbul: Beta Yayınları.
- Eren, E. (2011). *Yönetim ve organizasyon (çağdaş ve küresel yaklaşımlar)*. (10.baskı). İstanbul: Beta Basım Yayın Dağıtım A. Ş.
- Fenmen, M. (1991). *Müzikçinin el kitabı*. (1. baskı). Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Fidan, N. (1996). *Okulda öğrenme ve öğretme*. Ankara: Alkım Yayınevi.
- George, D. & Mallery, P. (2022). *Ibm spss statistics 26 step by step*. New York.
- Gergin, Z. (2010). *Bireysel çalgı I dersine ilişkin öğrenci tutumlarının ve başarılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Burdur.
- Girgin, D. (2015). Bireysel Çalgı Dersi Motivasyon Ölçeği: Geçerlik güvenirlik analizi. *Kastamonu Education Journal*, 23, 1723-176.
- Gömleksiz, M. N. ve Serhatlıoğlu, M. (2013). Öğretmen adaylarının akademik motivasyon düzeylerine ilişkin görüşleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 173, 99-128.
- Green, J., Nelson, G., Martin, A. J. & Marsh, H. (2006). The casual ordering of self-concept and academic motivation and its effect on academic achievement. *International Education Journal*, 7, 534-535.
- Griffin, R. W. & Moorhead, G. (2013). *Organizational behavior*. South-Western: Cengage Learning.
- Günel, F. (1999). *Piyano eğitiminde motivasyon ölçeği oluşturma*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Günay, E. ve Uçan, A. (1980). *Çevreden evrene keman eğitimi I*. Ankara: Dağarcık Yayınları.
- Haddock, G. & Maio, G. R. (2004). Contemporary perspectives on the psychology of attitudes. <https://www.taylorfrancis.com/books/edit/10.4324/9780203645031/contemporary-perspectives-psychology-attitudes-geoffrey-haddock-gregory-maio> sayfasından erişilmiştir.
- Ilgar, Ş. (2004). Motivasyon aktiviteleri ve öğretmen, *HAYEF Journal of Education*, 2, 211-222.
- İkizler, H. C. ve Karagözoğlu, C. (1997). *Sporda başarının psikolojisi*. (3. baskı). İstanbul: Alfa Yayınları.
- İpek, C. ve Bayraktar, Ş. (2004). Aday öğretmenlerin fen bilimleri ve sosyal bilimlere bakışları. *Yüzyüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 35-50.
- Kantowitz, B. H., Roediger III, H. L. & Elmes, D. (2016). *Deneysel psikoloji*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

- Karabulut, G. (2009). *Eğitim fakültesi müzik eğitimi ana bilim dalı 1. ve 3.sınıf öğrencilerinin piyano dersine yönelik tutumlarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karaçoban, İ. B. (2019). *Güzel sanatlar ve eğitim fakülteleri müzik bölümündeki flüt öğrencilerinin çalgılarına yönelik motivasyon düzeylerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Karadağ, H. (2018). *Müzik öğretmeni adaylarının bireysel çalgı (gitar) dersine yönelik güdülenme düzeyleri ve öğrenme stilleri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Karataş, H. (2011). *Üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançları, öğrenme yaklaşımları ve problem çözme becerilerinin akademik motivasyonu yordama gücü*. Doktora Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kayadibi, F. (2011). Eğitim kalitesine etki eden faktörler ve kaliteli eğitimin üretime etkisi. *İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi*, 3, 71-94.
- Kelecioğlu, H. (1992). Güdülenme, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 175-181.
- Kocaarslan, B. (2009). *Genel müzik eğitimi alan ilköğretim öğrencilerinin müzik dersine ilişkin tutum, müzikal özgüven ve motivasyon düzeylerinin karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Konakçı, N. (2010). *Eğitim fakültesi güzel sanatlar eğitimi bölümü müzik eğitimi ana bilim dalı öğrencilerinin bireysel çalgı eğitimi dersine yönelik tutumlarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kumcağız, H. (2016). Motivasyon. Şahin, C. (Ed.), *Eğitim Psikolojisi içinde* (1. baskı, s. 357-372).
- Maulana, R., Opdenakker M. C., Stroet, K. & Bosker, R. (2013). Changes in teachers involvement versus rejaction and links with academic motivation during the first year of secondary education: a multilevel growth curve analysis, *J. Youth Adolescence*, 42, 1348-1371. doi: 10.1007/s10964-013-9921-9
- MEB (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri. Öğretmen yetiştirme ve geliştirme genel müdürlüğü*. Ankara: MEB.
- Myers, D. G. (2015). *Sosyal psikoloji*. (10.basım). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Orhan, Ş. (2006). Anadolu güzel sanatlar liseleri çalgı eğitiminde motivasyon, *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 131-132.
- Önen, L. ve Tüzün, M. B. (2005). *Motivasyon*. İstanbul: Epilson.
- Özder, Z. (2019). *Anadolu güzel sanatlar liseleri viyolonsel eğitiminde motivasyonun yeri ve önemine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özen, N. (2004). Çalgı eğitiminde yararlanılan müzik eğitimi yöntemleri, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 57-63.
- Özmenteş, S. (2012). Çalgı eğitiminde güdü ve performans ilişkisi, *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 1, 47-56.
- Özmenteş, S. ve Özmenteş, G. (2009). Çalgı çalışmaya ilişkin tutum, bireysel özellikler ve performans düzeyi ilişkileri, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 1, 353-360.

- Sağlam, A. Ç. (2008). Müzik öğretmenliği bölümü öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları, *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 59-69.
- Selçuk, Z. (2007). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Selçuk, Z. (2008). *Eğitim psikolojisi*. (15. baskı). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Shinn, G. (1997). *Motivasyonun mucizesi*. (2.baskı). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Sungurtekin, K. M. (2010). Motivasyon ve çalgı eğitimindeki yeri, *Fine Arts*, 1, 28-34.
- Şeker, S. S. (2017). Müzik eğitimi bölümü öğretmen adaylarının akademik güdülenme ve akademik öz-yeterlik düzeylerinin incelenmesi, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3, 1465-1484.
- Şen, B. (2006). *Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik tutumları ile öğrenme ve ders çalışma stratejileri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Şerif, M. ve Şerif, C. W. (1996) *Sosyal psikolojiye giriş*. İstanbul: Sosyal Yayınları.
- Şimşek, M. Ş. (2007). *Yönetim ve organizasyon*. Konya: Adım Ofset ve Matbaacılık.
- Tınaz, P. (2005). *Çalışma yaşamında örnek olaylar*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Topalak, Ş. (2013). Güzel sanatlar lisesi çalgı eğitiminde karşılaşılan sorunların incelenmesi, *SED-Sanat Eğitimi Dergisi*, 2, 114-129.
- Topoğlu, O. (2006). *Yaylı çalgı çalma sürecinde eşlikli çalışmanın önemi ve viyolonsel için eşlikli parmak açma çalışmaları*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Topoğlu, O. ve Erden, E. (2012). Bireysel çalgı eğitimi dersine yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi, *Akademik Bakış Dergisi*, 31, 1-11.
- Tuncer, D., Ayhan, D. Y. ve Varoğlu, D. (2007). *Genel işletmecilik bilgileri*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Turan Engin, D. (2012). *Müzisyenlerin kişilik özellikleri, çalgılarına yönelik tutumları ve motivasyon düzeylerinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Turner, E. A., Chandler, M. & Heffer, R. W. (2009). The influence of parenting styles, achievement motivation and self-efficacy on academic performance in collage students, *Journal of Collage Student Development*, 50, 337-346.
- Türk Dil Kurumu (2011). *Türkçe sözlük*. (11. baskı). Ankara: TDK.
- Uçan, A. (1993). *Müzik eğitimi, müzik eğitimine genel bir bakış*. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Uçan, A., Yıldız, G. ve Bayraktar, E. (1999). *İlköğretimde etkili öğretim ve öğrenme el kitabı*. Burdur: MEB.
- Uslu, M. (1996). *Türkiye’de çalgı eğitiminin yaygınlaştırılmasında ve geliştirilmesinde AGSL müzik bölümlerinin önemi*. 1. Ulusal AGSL Müzik Bölümleri Sempozyumu’nda sunulan bildiri. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Bölümü, Bursa.
- Ülgen, G. (1994). *Eğitim psikolojisi kavramlar, ilkeler, yöntemler, kuramlar ve uygulamalar*. Ankara: Lazer Ofset Matbaa.

- Ünal Karagüven, M. H. (2012). Akademik motivasyon ölçeğinin Türkçeye adaptasyonu, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12, 2599-2620.
- Ünal, M. (2013). *Lise öğrencilerinin akademik güdülenme düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Woolfolk, A. E. (1998). *Educational psychology*. Boston: Allyn and Bacon.
- Yalçınkaya, B., Eldemir, A. C. ve Sönmezöz, F. (2014). Müzik öğretmeni adaylarının bireysel çalgı dersine yönelik tutumlarının değerlendirilmesi, *International Periodical For The Languages Literature and History of Turkish or Turkic*, 9, 1583-595.
- Yılmaz, S. (2018). Üniversite öğrencilerinde motivasyon ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması, *Artıbilim Adana Bilim ve Teknoloji Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1, 1-20.
- Yurt, E. ve Bozer, E. N. (2015). Akademik motivasyon ölçeğinin Türkçeye uyarlanması, *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14, 669-685.
- Yüksel, Ö. (2000). *İnsan kaynakları yönetimi*. Ankara: Gazi Kitabevi.

EKLER**Ek 1. Etik Kurul Onayı**

T.C.
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLERİ BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU
SAYI: 68282350/22021/G020

Toplantı Tarihi : 3.11.2021
Toplantı Sayısı : 20
Toplantı Saati : 15:00

KARAR 31- Üniversitemiz Eğitim Bilimler Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı 192163003 numaralı Öğrencisi Dilara Gökçen ÇAYLAK'ın "*Müzik Eğitimi Anabilim Dallarında Öğrenim Gören Öğrencilerin Bireysel Çalgı Dersine Yönelik Akademik Motivasyon ve Tutumlarının İncelenmesi*" konulu tez başlıklı çalışmasına yönelik başvuru formunun usul ve etik açıdan verdiği beyan ve ekler tetkik edilmiş olup; proje sahibinin, başvurusunda yer alan bilgi, belge ve taahhütnamelere uygun bilimsel davranışlar sergileyeceği kanaati oluşmuştur. İş bu karar oy birliği ile alınmıştır.

ASLI GİBİDİR
3.11.2021

Prof. Dr. Ertuğrul İŞLER
Başkan

Evrak Tarih ve Sayısı: 07.01.2022-152281



T.C.
AYDIN ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Fakültesi Dekanlığı

Sayı : E-57629817-302.08.01-120036
Konu : Çevrimiçi Ölçek Uygulama İzni (Dilara
Gökçen ÇAYLAK)

PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
Kınıklı Kampüsü / Denizli

İlgi : 29.12.2021 tarihli ve 147475 sayılı yazı.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı 192163003 numaralı öğrencisi Dilara Gökçen ÇAYLAK'ın, "Müzik Eğitimi Anabilim Dallarında Öğrenim Gören Öğrencilerin Bireysel Çalgı Dersine Yönelik Akademik Motivasyon ve Tutumlarının İncelenmesi" başlıklı tez çalışmasında kullanılmak üzere, "Google Forms" (<https://forms.gle/c12JzTyUhYGaXh6X8>) aracılığıyla çevrimiçi (online) olarak, Fakültemiz Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği Lisans Programında öğrenim gören 1., 2., 3. ve 4. sınıf öğrencilerine ölçek uygulama isteği Dekanlığımızca uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Prof. Dr. Cumali ÖKSÜZ
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu :BSLL2PNDA7

Belge Takip Adresi : <https://turkiye.gov.tr/ebd?eK=5740&eD=BSLL2PNDA7&eS=120036>

Adres:ADÜ Merkez Kampüs Aytepe Mevkii 09100 Efeler/AYDIN
Telefon:0256 214 20 23 Faks:0256 214 10 61
e-Posta:egitim@adu.edu.tr Web:akademik.adu.edu.tr/fakulte/egitim/
Kep Adresi:adnanmenderesuniversitesi@hs01.kep.tr

Bilgi için: Emine BEHTİOĞLU
Unvanı: Şef
Tel No: 3113



Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununa göre Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.
Evrak sorgulaması <https://turkiye.gov.tr/ebd?eK=5256&eD=BSFN6A3RF&eS=152281> adresinden yapılabilir.

Evrak Tarih ve Sayısı: 11.02.2022-168364



T.C.
BURDUR MEHMET AKIF ERSOY ÜNİVERSİTESİ
REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : E-83427534-302.08.01-113559
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı.

11.02.2022

PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

İlgi : 29.12.2021 tarihli, 147475 sayılı ve "Çevrimçi Ölçek Uygulama İzni (Dilara Gökçen ÇAYLAK)" konulu yazı.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Dilara Gökçen ÇAYLAK'ın, "Müzik Eğitimi Anabilim Dallarında Öğrenim Gören Öğrencilerin Bireysel Çalgı Dersine Yönelik Akademik Motivasyon ve Tutumlarının İncelenmesi" konulu tez çalışması kapsamında Üniversitemiz bünyesinde uygulama yapma isteği ilgi yazı ile bildirilmiştir.

Konu ile ilgili Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Dekanlığı'nın görüşü yazımız ekinde gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Prof. Dr. Mehmet KARACA
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Ek:Yazı örneği

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu :BSLSFZLYRS

Belge Doğrulama Adresi :

https://ebys.mehmetakif.edu.tr/en/Vision/Validate_Doc.aspx

İstiklal Yerleşkesi 15030 BURDUR

Telefon:+90 248 213 11 90 Faks+90 248 213 11 91

Ayrıntılı bilgi için irtibat: Selda KARATAŞ

Evrak Pin Kodu: 44913

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. Bu belgeyi güvenilir elektronik imza ile doğrulamak için Evrak Sorgulama Adresi: <https://turkiye.gov.tr/ebd?eK=5256&eD=BSCNV54E9H&eS=168364> adresinden yapılabilir.





T.C.
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : E-93282220-300-147763
Konu : Çevrimiçi Ölçek Uygulama İzni (Dilara
Gökçen ÇAYLAK)

29.12.2021

DAĞITIM YERLERİNE

İlgi : 27.12.2021 tarihli ve E-30575850-302.08.01-147275 sayılı yazınız.

Enstitünüz Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı 192163003 numaralı öğrencisi Dilara Gökçen ÇAYLAK'ın, "Müzik Eğitimi Anabilim Dallarında Öğrenim Gören Öğrencilerin Bireysel Çalgı Dersine Yönelik Akademik Motivasyon ve Tutumlarının İncelenmesi" başlıklı tez çalışmasında kullanılmak üzere, "Google Forms" (<https://forms.gle/c12JzTyUhYGaXh6X8>) aracılığıyla çevrimiçi (online) olarak, Üniversitemiz Eğitim Fakültesinde öğrenim gören Müzik Öğretmenliği Lisans Programlarının 1., 2., 3. ve 4. sınıf öğrencilerinden veri toplama talebi Rektörlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerini ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Necip ATAR
Rektör Yardımcısı V.

Dağıtım:
Gereği:
Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Bilgi:
Eğitim Fakültesi
Bilgi İşlem Daire Başkanlığı

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu :BSANFT218F Pin Kodu :39842

Belge Takip Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/pau-ebys>

Adres:Kıvrıklı Yerleşkesi Rektörlük Binası 20160/DENİZLİ

Telefon:0 (258) 296 21 51 Faks:0 (258) 296 23 32

e-Posta:oid@pau.edu.tr Elektronik Ağ:http://www.pau.edu.tr/oidb

Kep Adresi: paurektorluk@hs01.kep.tr

Bilgi için: Nejla GEBEŞ
Unvanı: Bilgisayar İşletmeni



Evrak Tarih ve Sayısı: 30.03.2022-189391



T.C.
MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : E-28677689-000-407255
Konu : Ölçek Uygulama İzni (Dilara Gökçen
ÇAYLAK)

29.03.2022

PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : a) 10.03.2022 tarihli ve 93282220-302.08.01.01.01-E.180952 sayılı yazınız
b) EĞİTİM FAKÜLTESİ DEKANLIĞI'nın 25.03.2022 tarihli ve E-89241861-000-406419
sayılı yazısı

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı 192163003 numaralı öğrencisi Dilara Gökçen ÇAYLAK ile 202163002 numaralı öğrencisi Furkan Uğur ÜLGEN'in tez çalışması kapsamında araştırmalarını, Üniversitemiz Eğitim Fakültesinde uygulaması uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Prof. Dr. Sırrı Sunay GÜRLEYÜK
Rektör a.
Rektör Yrd.

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu: EEGM33-V22AD4

Belge Doğrulama Adresi: <https://ebds.mu.edu.tr>

MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ ÖĞRENCİ İŞLERİ DAİRE BAŞKANLIĞI

Bilgi için: Aydın ŞAHİN

48000 KÖTEKLİ/MUĞLA

Telefon No: (0252) 211-1251 / Faks No: (0252) 211-1264

Telefon No: 0252 211 10 99

e-Posta: ogr-is@mu.edu.tr İnternet Adresi: <http://www.oidb.mu.edu.tr/>

Keş Adresi: muglaskuniversitesi@hs01.kep.tr



Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununa göre Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.
Evrak sorgulaması <https://turkiye.gov.tr/ebd?eK=5256&eD=BSRNYFVLRJ&eS=189391> adresinden yapılabilir.

Ek 2. Demografik Bilgi Formu

Bu ölçekler, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Ana bilim Dalı Müzik Eğitimi Bilim Dalı'nda yapılmakta olan "Müzik Eğitimi Ana bilim Dallarında Öğrenim Gören Öğrencilerin Bireysel Çalgı Dersine Yönelik Akademik Motivasyon ve Tutumlarının İncelenmesi" yüksek lisans tez çalışmasına veri toplamak amacıyla hazırlanmıştır

Sayın katılımcı, vermiş olduğunuz cevaplar yalnızca çalışma için kullanılacak olup kesinlikle gizli kalacaktır. Lütfen sorulara içtenlikle cevap veriniz.

Araştırmacı, Dilara Gökçen Çaylak

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Ana bilim Dalı Müzik Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi

- Cinsiyetiniz: Kadın () Erkek ()
- Kaçınıcı sınıftasınız?: 1.sınıf () 2.sınıf () 3.sınıf () 4.sınıf () Lisans 1-2-3-4 üzeri ()
- Hangi liseden mezun oldunuz?: Güzel Sanatlar Lisesi () Meslek Lisesi () Anadolu Lisesi () Düz Lise () Diğer ()
- Hangi üniversitede öğrenim görmektesiniz?: Adnan Menderes Üniversitesi () Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi () Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi () Pamukkale Üniversitesi ()
- Bireysel çalgınızı isteyerek mi seçtiniz ? : Evet () Hayır ()
- Bireysel çalgınız hangisidir?: Keman () Viyola () Çello () Kontrbas () Piyano () Gitar () Şan () Bağlama () Flüt () Diğer ()
- Bireysel çalgınıza günlük olarak ne kadar çalışmaktasınız?: 1-2 saat () 2-3 saat () 3-4 saat () 4-5 saat () 5 saat ve üzeri ()

Ek 3. Akademik Motivasyon Ölçeği

NEDEN OKULA GİDİYORSUNUZ?

Aşağıdaki dereceleri kullanarak, okula neden gittiğinizi ifadeleri uygun şekilde işaretleyerek cevaplandırınız.
Lütfen boş bırakmayınız!

Hiç uyumuyor	Biraz uyuyor	Orta derecede	Oldukça	Tam olarak
1	2	3	4	5

NEDEN OKULA GİDİYORSUNUZ? Çünkü ...

1. ...sadece lise diploması ile ileride iyi bir iş bulamayabilirim.....	1	2	3	4	5	6	7
2. ...yeni bir şeyler öğrenirken zevk alıyorum ve tatmin oluyorum.....	1	2	3	4	5	6	7
3. ...üniversite eğitiminin, seçtiğim alana daha iyi hazırlanmamda yardımcı olacağını düşünüyorum.....	1	2	3	4	5	6	7
4. ...bana ait düşünceleri başkalarıyla paylaşırken çok yoğun duygular yaşıyorum.....	1	2	3	4	5	6	7
5. ...dürüst olmak gerekirse, bilmiyorum, aslında okulda boşa zaman harcıyormuşum gibi geliyor.....	1	2	3	4	5	6	7
6. ...derslerimde kendimi aşarken zevk aldığım için.....	1	2	3	4	5	6	7
7. ...üniversiteyi bitirebileceğimi kendi kendime kanıtlamak için.....	1	2	3	4	5	6	7
8. ...ileride daha itibarlı bir iş sahibi olabilmek için.....	1	2	3	4	5	6	7
9. ...daha önce hiç görmediğim şeyleri keşfederken zevk aldığım için.....	1	2	3	4	5	6	7
10. ...aslında, istediğim iyi bir iş alanına girebilmemi sağlayacak.....	1	2	3	4	5	6	7
11. ...ilginç yazılar okumaktan zevk aldığım için.....	1	2	3	4	5	6	7
12. ...önceden okula gitmek için iyi nedenlerim vardı ama, şimdi devam edip etmeme konusunda kararsızım.....	1	2	3	4	5	6	7
13. ...kişisel hedeflerimden birine ulaşmak için kendimi aşarken yaşadığım mutluluktan dolayı.....	1	2	3	4	5	6	7
14. ...şu da bir gerçek ki, okulda başarılı olduğum zaman kendimi önemli hissediyorum.....	1	2	3	4	5	6	7

15. ... ileride "iyi bir hayat" yaşamak istiyorum.....	1	2	3	4	5	6	7
16. ... ilgimi çeken konular hakkında bilgilerimi artırırken duyduğum mutluluktan dolayı.....	1	2	3	4	5	6	7
17. ... meslek edinme açısından daha iyi seçim yapmamı sağlayacak.....	1	2	3	4	5	6	7
18. ... önemli yazarların yazdıklarına tamamen kendimi kaptırdığımda hissettiğim mutluluktan dolayı.....	1	2	3	4	5	6	7
19. ... neden okula gittiğimi bilemiyorum, açıkçası pek de umurumda değil.....	1	2	3	4	5	6	7
20. ... zor olan akademik çalışmalarda zorlandığımı hissetmekten zevk aldığım için.....	1	2	3	4	5	6	7
21. ... kendi kendime zeki olduğumu göstermek için.....	1	2	3	4	5	6	7
22. ... ileride daha iyi ücret alabilmek için.....	1	2	3	4	5	6	7
23. ... ilgimi çeken birçok konu hakkında daha fazla şey öğrenmeye devam etmemi sağlıyor.....	1	2	3	4	5	6	7
24. ... inanıyorum ki, birkaç yıl daha aldığım bu eğitim çalışma hayatı için gereken yeteneklerimi geliştirecek.....	1	2	3	4	5	6	7
25. ... birbirinden farklı ve ilginç konuları okurken hissettiğim büyük hazdan dolayı.....	1	2	3	4	5	6	7
26. ... bilmiyorum, zaten okulda ne yaptığımı bir türlü anlayamadım.....	1	2	3	4	5	6	7
27. ... üniversitedeki çalışmalarımda mükemmel olmaya çalışmak, bireysel tatmin yaşamamı sağlıyor.....	1	2	3	4	5	6	7
28. ... kendi kendime, derslerde başarılı olabileceğimi göstermek istiyorum.....	1	2	3	4	5	6	7

Ek 4. Bireysel Çalgı Dersi Eğitimi Dersine Yönelik Tutum Ölçeği

Tutum İfadeleri	Tutum Düzeyleri				
	Kesinlikle Katılmıyorum (1)	Katılmıyorum (2)	Az Katılıyorum (3)	Katılıyorum (4)	Kesinlikle Katılıyorum (5)
1	Boş zamanlarımda çalgı çalışırım.				
2	Çalgı dersi sevdiğim bir derstir.				
3	Çalgı dersi bende stres yaratır.				
4	Çalgı derslerinde çok sıkılırım.				
5	Çalgı ders saatlerinin daha çok olmasını isterim.				
6	Çalgı dersine zorunlu olduğumdan dolayı girerim.				
7	Çalgı derslerine her zaman hazırlıklı girerim.				
8	Çalgı dersindeyken zamanın nasıl geçtiğini anlamam.				
9	Çalgı dersimi kaçırdığımda mutlaka telafisini yapmak isterim.				
10	Çalgı dersleri çok sevdiğim dersler arasındadır.				
11	Çalgı dersleri bence sıkıcıdır.				
12	Çalgı dersleri beni rahatlatır.				

13	Boş zamanlarımda çalgımı çalmaktan hoşlanırım.					
14	Çalgı dersleri bence çok eğlencelidir.					
15	Çalgı ders saatlerinin arttırılmasını isterim.					
16	Çalgı derslerine zorunlu olmasam girmek istemem.					
17	Çalgı derslerinin kaldırılmasını isterim.					
18	Çalgı ödevlerini çalışırken çok sıkılırım.					
19	Boş zamanlarımda çalgım ile ilgili bir şeyler yapmak hiç aklıma gelmez.					
20	Çalgı dersleri bende müzikle ilgili bir şeyler yaratma isteği uyandırır.					
21	Çalgı derslerinin bir an önce bitmesini isterim.					
22	Çalgımla ilgili hiçbir şey ilgimi çekmez.					
23	Çalgı dersini diğer derslere göre daha çok severim.					
24	Çalgı dersinin müzik eğitimim için gerekli olduğunu düşünürüm.					
25	Çalışma zamanımın çoğunu çalgıma ayırmak isterim.					
26	Çalgıma sadece sınıfımı geçmek için çalışırım.					
27	İleride çalgımla ilgili bir meslek seçmek isterim.					

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler	
Adı	Dilara Gökçen
Soyadı	Çaylak
Doğum Yeri ve Tarihi	
Uyruğu	T. C.
İletişim Adresi ve E-Mail Adresi	dilaragokcen76@gmail.com
Eğitim	
İlköğretim	
Ortaöğretim	
Yükseköğretim (Lisans)	
Yükseköğretim (Yüksek Lisans)	
Yabancı Dil	
Yabancı Dil Adı	
Sınav Adı	
Sınavın Yapıldığı Ay ve Yıl	
Alınan Puan	
Mesleki Deneyim	