



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı
Müzik Eğitimi Bilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

MÜZİK ÖĞRETMENİ ADAYLARININ ÇALGI ÇALIŞMA ALIŞKANLIKLARI
İLE ÇALGI DERSİNE YÖNELİK MOTİVASYONLARININ KARŞILAŞTIRMALI
OLARAK İNCELENMESİ

Akın DOĞAN

Danışman
Doç. Dr. Onur GÜÇLÜ

Konya 2021

TEŐEKKÖR

Çalışmanın her aőamasında değerli fikir, öneri ve katkılarıyla beni destekleyen, bilgi ve tecrübeleriyle yol gösteren değerli danışmanım Doç. Dr. Onur GÜÇLÜ'ye,

Hayatım boyunca beni her daim destekleyen, maddi-manevi bütün desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen değerli ailem Őükran DOĞAN ve Memet DOĞAN'a sonsuz teşekkür ederim.

Akın DOĞAN
KONYA- 2021

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR.....	ii
İÇİNDEKİLER	iii
TEZ KABUL	vi
TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU.....	vii
BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ.....	viii
KISALTMALAR.....	ix
ÖZET	x
ABSTRACT.....	xi
1 GİRİŞ	1
1.1 Problem Durumu.....	1
1.2 Araştırmanın Amacı.....	4
1.3 Araştırmanın Önemi.....	5
1.4 Varsayımlar.....	5
1.5 Sınırlılıklar	5
1.6 Tanımlar	5
2 ALAN YAZIN	7
2.1 Müzik Eğitimi.....	7
2.1.1 Genel Müzik Eğitimi	7
2.1.2 Özenen Müzik Eğitimi.....	8
2.1.3 Mesleki Müzik Eğitimi	9
2.2 Çalgı Eğitimi	10
2.3 Motivasyon	11
2.3.1 Motivler ve İşlevleri.....	12
2.3.2 İçsel ve Dışsal Motivasyon	12
2.3.3 İçsel Motivasyon.....	13
2.3.4 Dışsal Motivasyon	13
2.3.5 İçsel ve Dışsal Motivasyon Kaynakları	14
2.3.6 Motivasyonsuzluk.....	15
2.3.7 Başarı Motivasyonu	16
2.3.8 Çalışma Motivasyonu	17
2.3.9 Çalgı Dersine Yönelik Motivasyon	18
2.4 Çalışma Alışkanlıkları	19
2.4.1 Çalışmaya Değer Verme	20
2.4.2 Çalışmaya Hazırlık	21
2.4.3 İlgi ve İstek	21
2.4.4 Zamanı Doğru Kullanma ve Düzenli Çalışma.....	22

2.4.5	Çalgı Çalışma Alışkanlıkları.....	23
2.5	İlgili Yayın ve Araştırmalar.....	24
2.5.1	Yurtiçi İlgili Yayın ve Araştırmalar.....	24
2.5.2	Yurtdışı İlgili Yayın ve Araştırmalar.....	28
3	YÖNTEM.....	30
3.1	Araştırmanın Modeli.....	30
3.2	Araştırmanın Çalışma Grubu.....	30
3.3	Veri Toplama Araç ve Teknikleri.....	32
3.4	Verilerin Toplanması.....	33
3.5	Verilerin Çözümlemesi.....	33
4	BULGULAR.....	35
4.1	N.E.Ü. A.K.E.F. G.S.E.B. Müzik Eğitimi A.B.D. Öğrencilerinin Bireysel Çalgı Çalışma Alışkanlıkları Düzeyleri ve Bireysel Çalgı Çalışma Alışkanlıkları Düzeyleri ile Yaş, Cinsiyet, Sınıf, Çalışma Ortamı, Mezun Oldukları Lise Türü ve Bireysel Çalgı Değişkenleri Arasındaki İlişkinin Karşılaştırılması.....	35
4.2	N.E.Ü. A.K.E.F. G.S.E.B. Müzik Eğitimi A.B.D. Öğrencilerinin Bireysel Çalgı Dersine Yönelik Motivasyon Düzeyleri ve Bireysel Çalgı Dersi Motivasyon Düzeyleri ile Yaş, Cinsiyet, Sınıf, Çalışma Ortamı, Mezun Oldukları Lise Türü ve Bireysel Çalgı Değişkenleri Arasındaki İlişki.....	37
4.3	N.E.Ü. A.K.E.F. G.S.E.B. Müzik Eğitimi A.B.D. Öğrencilerinin Motivasyonsuzluk Boyutu Düzeyleri ve Motivasyonsuzluk Boyutu Düzeyleri ile Yaş, Cinsiyet, Sınıf, Çalışma Ortamı, Mezun Oldukları Lise Türü ve Bireysel Çalgı Değişkenleri Arasındaki İlişki.....	40
4.4	N.E.Ü. A.K.E.F. G.S.E.B. Müzik Eğitimi A.B.D. Öğrencilerinin Başarı Motivasyonu Boyutu Düzeyleri ve Başarı Motivasyonu Düzeyleri ile Yaş, Cinsiyet, Sınıf, Çalışma Ortamı, Mezun Oldukları Lise Türü ve Bireysel Çalgı Değişkenleri Arasındaki İlişki.....	42
4.5	N.E.Ü. A.K.E.F. G.S.E.B. Müzik Eğitimi A.B.D. Öğrencilerinin Çalışma Motivasyonu Boyutu Düzeyleri ve Çalışma Motivasyonu Düzeyleri ile Yaş, Cinsiyet, Sınıf, Çalışma Ortamı, Mezun Oldukları Lise Türü ve Bireysel Çalgı Değişkenleri Arasındaki İlişki.....	44
4.6	N.E.Ü. A.K.E.F. G.S.E.B. Müzik Eğitimi A.B.D. Öğrencilerinin Bireysel Çalgı Çalışma Alışkanlıkları Düzeyleri ile Bireysel Çalgı Dersine Yönelik Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişki.....	46
4.7	N.E.Ü. A.K.E.F. G.S.E.B. Müzik Eğitimi A.B.D. Öğrencilerinin Bireysel Çalgı Çalışma Alışkanlıkları Düzeyleri ile Motivasyonsuzluk Boyutu Düzeyleri Arasındaki İlişki.....	47
4.8	N.E.Ü. A.K.E.F. G.S.E.B. Müzik Eğitimi A.B.D. Öğrencilerinin Bireysel Çalgı Çalışma Alışkanlıkları Düzeyleri ile Başarı Motivasyonu Boyutu Düzeyleri Arasındaki İlişki.....	47
4.9	N.E.Ü. A.K.E.F. G.S.E.B. Müzik Eğitimi A.B.D. Öğrencilerinin Bireysel Çalgı Çalışma Alışkanlıkları Düzeyleri ile Çalışma Motivasyonu Boyutu Düzeyleri Arasındaki İlişki.....	48
5	SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	49

5.1 Sonuç ve Tartışma.....	49
5.2 Öneriler	57
KAYNAKÇA.....	58
EKLER.....	66
EK-1	66
EK-2.....	67
EK-3.....	68
ÖZGEÇMİŞ.....	69



TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

Müzik Öğretmeni Adaylarının Çalgı Çalışma Alışkanlıkları ile Çalgı Dersine Yönelik Motivasyonlarının Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi başlıklı tez çalışmamın İç Kapak, Özetler, Ekler ve Ana Bölümlerden (Giriş, Alan Yazın, Yöntem, Bulgular, Tartışma, Sonuçlar ve Öneriler) oluşan toplam **69** sayfalık kısmına ilişkin, 3/03/2021 tarihinde tez danışmanım tarafından **Turnitin** adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı **%23** olarak belirlenmiştir.

Uygulanan filtrelemeler:

1. Tez kabul sayfası hariç,
2. Tez çalışması orijinallik raporu sayfası hariç,
3. Bilimsel etik beyannamesi sayfası hariç,
4. Önsöz hariç,
5. İçindekiler hariç,
6. Simgeler ve kısaltmalar hariç,
7. Kaynakça hariç
8. Özgeçmiş hariç,
9. Alıntılar dâhil,
10. 7 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esaslarını inceledim ve tez çalışmamın, bu uygulama esaslarında belirtilen azami benzerlik oranlarına göre intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

3/03/2021

Akın DOĞAN

Doç. Dr. Onur GÜÇLÜ

BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ

Bu tezin tamamının kendi çalışmam olduğunu, planlanmasından yazımına kadar tüm aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez hazırlama kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını ve bu kaynakların kaynakça listesine eklendiğini beyan ederim.

3/03/2021

Akın DOĞAN

KISALTMALAR

N.E.Ü: Necmettin Erbakan Üniversitesi

A.K.E.F.: Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi

G.S.E.B.: Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü

A.B.D.: Anabilim Dalı

G.S.L.: Güzel Sanatlar Lisesi

SPSS: Statistical Package for the Social Sciences



ÖZET

Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı
Müzik Eğitimi Bilim Dalı
Yüksek Lisans Tezi

MÜZİK ÖĞRETMENİ ADAYLARININ ÇALGI ÇALIŞMA ALIŞKANLIKLARI İLE ÇALGI DERSİNE YÖNELİK MOTİVASYONLARININ KARŞILAŞTIRMALI OLARAK İNCELENMESİ

Akın DOĞAN

Bu araştırmada Müzik Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerinin bireysel çalgı çalışma alışkanlıkları ile bireysel çalgı dersine yönelik motivasyon düzeylerinin belirlenmesi, yaş, cinsiyet, sınıf, çalışma ortamı, lise türü ve bireysel çalgı değişkenleri ile karşılaştırmalı olarak incelenmesi ve bireysel çalgı çalışma alışkanlıkları ile bireysel çalgı dersine yönelik motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2019-2020 Eğitim-Öğretim yılı Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim gören 136 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak; Küçükosmanoğlu, Babacan, Babacan, Yüksel tarafından 2016 yılında geliştirilen Bireysel Çalgı Çalışma Alışkanlıkları Ölçeği, Girgin tarafından 2015 yılında geliştirilen Bireysel Çalgı Dersi Motivasyon Ölçeği ve araştırmacı tarafından oluşturulan Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Ulaşılan verilerin çözümlenmesi amacı ile SPSS programı kullanılarak yüzde, frekans, aritmetik ortalama, standart sapma kullanılmıştır. Ölçekteki olumsuz maddeler ise ters çevrilerek hesaplanmıştır. Araştırmada verilerin dağılımının normalliğine bakılmış ve normal dağılmadığı tespit edilerek Kruskal Wallis H testi, Mann Whitney U testi, Bonferroni düzeltmesi ve Spearman Sıra Farkları Korelasyon testi kullanılmıştır. Müzik eğitimi öğrencilerinin bireysel çalgı çalışma alışkanlıklarının iyi düzeyde olduğu, yaş, cinsiyet, çalışma ortamı, lise türü ve bireysel çalgı değişkenlerine göre değişmediği, sınıf değişkenine göre ise 1. sınıf öğrencilerinin bireysel çalgı çalışma alışkanlıkları düzeylerinin 3. sınıf öğrencilerine göre daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Müzik eğitimi öğrencilerinin bireysel çalgı dersine yönelik motivasyon düzeylerinin çok iyi düzeyde olduğu, yaş, cinsiyet, çalışma ortamı, lise türü ve bireysel çalgı değişkenlerine göre değişmediği, sınıf değişkenine göre ise 1. sınıf öğrencilerinin bireysel çalgı dersine yönelik motivasyon düzeylerinin 3. ve 4. sınıf öğrencilerine göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Müzik eğitimi öğrencilerinin motivasyonsuzluk düzeylerinin çok düşük düzeyde olduğu, motivasyonsuzluk düzeylerinin sınıf, cinsiyet, çalışma ortamı, lise türü, yaş ve bireysel çalgı değişkenlerine göre değişmediği, başarı motivasyonu düzeylerinin çok iyi düzeyde olduğu, yaş, sınıf, cinsiyet, çalışma ortamı, lise türü ve bireysel çalgı değişkenlerine göre değişmediği, çalışma motivasyonu düzeylerinin ise orta düzeyde olduğu, yaş, cinsiyet, çalışma ortamı, lise türü ve bireysel çalgı değişkenlerine göre değişmediği, sınıf değişkenine göre 1. sınıf öğrencilerinin çalışma motivasyonu düzeylerinin 3. sınıf öğrencilerine göre daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Müzik eğitimi öğrencilerinin bireysel çalgı çalışma alışkanlıkları ile bireysel çalgı dersine yönelik motivasyon düzeyleri arasında, bireysel çalgı çalışma alışkanlıkları ile başarı motivasyonu boyutu düzeyleri arasında, bireysel çalgı çalışma alışkanlıkları ile çalışma motivasyonu boyutu düzeyleri arasında istatistiksel olarak pozitif yönde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla beraber öğrencilerin bireysel çalgı çalışma alışkanlıkları düzeyleri ile motivasyonsuzluk boyutu düzeyleri arasında ise istatistiksel olarak negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır ve bu sonuçlara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Müzik Eğitimi, Çalışma Alışkanlıkları, Motivasyon

ABSTRACT

Department of Fine Arts Education
Music Education Program
Master Thesis

COMPARATIVE EXAMINATION OF INSTRUMENT STUDY HABITS AND MOTIVATIONS FOR THE INSTRUMENT LESSONS OF THE MUSIC TEACHER CANDIDATES

Akın DOĞAN

This study aims to determine individual instrument study habits and motivation levels for individual instrument lessons of the students of the Department of Music; and comparatively examine their relationship with variables such as age, gender, class, study environment, type of high school, and individual instruments, and show the relationship between individual instrument study habits and motivation levels for individual instrument lessons. The study group of the research consists of 136 students studying at the Necmettin Erbakan University, Ahmet Keleşođlu Faculty of Education, Department of Music Education in the 2019-2020 academic year. As a data collection tool, the Scale of Individual Instrument Study Habits developed by Kūçūkosmanođlu, Babacan, Babacan, Yūksel in 2016; the Individual Instrument Lesson Motivation Scale developed by Girgin in 2015 and the Personal Data Form created by the researcher were used. In order to analyze the reached data; percentage, frequency, arithmetic mean, standard deviation were used by used SPSS. Negative substances on the scale were calculated by reversing. In the study, the normality of data distribution was examined and it was determined that it was not normally distributed, and the Kruskal Wallis H test, Mann Whitney U test, Bonferroni Correction and Spearman's Rank-Order Correlation Test were used. It was concluded that the individual instrument study habits of the music education students are on a good level; do not change with variables such as age, gender, presence of the working environment, high school type and individual instruments and according to the class variable, the individual instrument study habits of Grade 1 students are on a higher level than Grade 3 students. It was concluded that the motivations of music education students for individual instrument lessons are on a very good level; do not change with variables such as age, gender, presence of the working environment, high school type and individual instruments and according to the class variable, the motivation for the individual instrument lessons of Grade 1 students are on a higher level than the Grade 3 and 4 students. It was concluded that the levels of lack of motivation of the music education students are at very low levels, do not change with variables such as class, gender, the presence of the work environment, high school type, age, and individual instruments; their achievement motivation levels are very high; do not change with variables such as age, class, gender, the presence of the work environment, high school type, individual instruments; their study motivation levels are moderate and do not change with variables such as age, gender, the presence of the working environment, high school type, and the individual instruments; according to the class variable study motivation levels of grade 1 students are higher than grade 3 students. It was concluded that there is a statistically significant positive correlation between the individual instrument study habits and motivation levels towards the individual instrument lessons, between the individual instrument study habits and motivation levels for the achievement, between the individual instrument study habits and study motivation levels. Also it was concluded that there is statistically negative correlation between the individual instrument study habits and lack of motivation levels, and suggestions were made for this result.

Keywords: Music Education, Working Habits, Motivation

BÖLÜM 1

1 GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amacı, alt problemler, araştırmanın önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve araştırmada kullanılan terimlere ilişkin bazı tanımlara yer verilmektedir.

1.1 Problem Durumu

İnsan yaşamında derin izler bırakan müzik, temeli estetiğe dayanan ve yapısı bakımından çeşitli seslerden ve ritimlerden oluşan bir özelliğe sahiptir. Müzik insanları ve toplumları etkileyip yönlendirici hatta değiştirici etkiye sahip olmakla beraber güzel sanatların en önemli dallarından biri olarak sayılmaktadır. Hisleri ve duyguları ifade etmeyi kolaylaştıran müzik, günümüzde günlük insan yaşamının vazgeçilmez ögesi olacak seviyeye gelmiştir (Uslu, 1998).

Müzik özü bakımından eğitsel bir nitelik taşır. Müziğin eğitsel işlevi bu özden gelmektedir. Müzik eski çağlardan beri kullanışlı ve yararlı bir eğitim aracı olarak kullanılmaktadır. Müzik tesirli bir eğitim yöntemi olmasının yanı sıra aynı zamanda tesirli bir eğitim sahasıdır. Kısa bir anlatımla müzik eğitimi; bireylere müziksel açıdan davranışlar edindirme, var olan davranışları veya kazandırılan davranışları değiştirme, yeni müziksel davranışları özgünleştirme, olumlu farklı davranışlara dönüştürebilme ve tüm müziksel yaşantıları pozitif yönde ilerletme sürecidir (Uçan, 2016: 11).

Müzik eğitiminin alt dalı olan ve insan ile müzik arasındaki bağı kuvvetlendiren çalgı eğitimi; Tek veya birkaç çalgıyla beraber, çoğunlukla bireysel, kimi zamanda toplu olarak icra edilen, kişilere müziksel davranışlar edindirme eğitimi olduğu kadar, farklı alanlarda da kişileri çalgı yoluyla geliştirme ve yetiştirme eğitimi olarak da tanımlanabilir (Karabulut, 2009).

Aynı zamanda çalgı eğitimi, kişinin kendisini doğrudan tanıyabilmesi, özünden gelen yeteneklerini keşfedebilmesi, eğitim aracılığıyla var olan yeteneklerini arttırıp, yeni beceriler kazanabilmesi ve bununla beraber bireyin kendisini gerçekleştirebilmesi yolunda bütün bunlara imkan tanıyan bir daldır. Çalgı eğitimi, eğitici, birleştirici, kaynaştırıcı, paylaştırıcı, yerleştirici, ilerletici, geliştirici, duygu, düşünce ve becerileri arttırıcı, rekabet ettirici, sabırlı olmayı öğretici ve özellikle motive edici yönleriyle önem

teşkil eden bir eğitim türüdür. Nitelikli bir çalgı eğitimi, çağın gerekliliklerini karşılayan, gelişmekte olan dünyaya uyum sağlayan, çağdaş eğitimden bağımsız olmayan ve teknolojik gelişmelerden eksiksiz faydalanan bir düzeyde olmalıdır. Bunun yanı sıra çalgı eğitiminde kullanılan araç, plan ve programların bu eğitim öncesi hazır vaziyette bulunması gerekmektedir (Uslu, 1998).

Çalgı eğitiminde başarıya ulaşmak ancak etkili ve verimli bir çalışma ile gerçekleşir. Çalgı eğitiminde etkili öğrenme taktikleri ve etkili çalışma taktiklerinin öğretilmesi, öğrenciye başarıyı sağlayacak yollar gösterilmesi ve bu süreçteki tüm aşamaların öğrencinin kendi denetimiyle paralel olması gibi önemli noktalar ise öğretici tarafından sağlanmalıdır (Özmenteş, 2008). Bilinçli olarak yapılması önem arz eden bireysel çalgı çalışma sürecinde, öğrenciden düzenli ve sistemli yapılan bir çalışma programı ile çalışma disiplini geliştirmesi beklenir. Çalgı yeteneklerini geliştirmek ve üst düzeylere çıkartmak için öğrencilerin bilinçli çalışma düzeni ve çalışma alışkanlıkları kazanmaları çok önemlidir (Cerit, 2010).

Öğrenci başarısında söz sahibi mühim unsurlardan bir tanesi de öğrencinin iyi düzeyde çalışma alışkanlığına sahip olmasıdır. Çalışma alışkanlıkları kavramı anlam bakımından öğrenciye ait olan düzenli, düzensiz veya verimli, verimsiz çalışma şekli olarak tanımlanmaktadır (Oğuzkan, 1981). Çalışma alışkanlıkları kavramı, kapsam bakımından oldukça geniştir. Bu kavramın içine öğrencinin okul hayatı ile ilgili açık (gözlenebilen) ve kapalı (gözlenemeyen) hareketlerin tümü dahildir (Küçükahmet, 2001: 156).

Memiş'e göre "öğrencilerin çalışma alışkanlıkları ilgiler, istekler, bireysel farklılıklar, zamanı verimli ve etkili kullanmak, not tutmak, çalışma ortamının yapısı, ödev ve bu kavramların yanı sıra öğretmen, akran, ebeveyn vb. kavramlar ile ilişkili önemli bir kavram olduğu belirtilmektedir" (Aktaran: Kolbaşı, 2019). Öğrencilerin çalışma yaklaşımları; çalışma alışkanlıklarını ve tutumlarını şekillendiren temel faktördür. Bu konu ile ilgili yapılan çalışmalar sonucunda bulunan bulgulara göre öğrencilerin çalışma yaklaşımları ile motivasyon düzeyleri arasında önem teşkil eden ilişkiler bulunmuştur (Küçükahmet, 2001: 157).

Öğrencilerin çalgı çalışma alışkanlıklarının yanında çalgı başarısını etkileyen önemli faktörlerden biride çalgısına yönelik motivasyon düzeyidir. Çalgı eğitiminde

motivasyon, bireyin psikolojik eğitimini etkileyen ve değiştiren bir unsurdur. Çünkü bireyin psikolojisi, davranışı etkileyen en önemli unsurdur. Psikolojinin ve motivenin yüksek olması başarı için önemli bir etkidir (Erdem, 2013). Buna bağlı olarak uzun saatler süren ve bedensel bir performans süreci olduğu için yorucu olan çalgı eğitiminde motivasyon son derece önemlidir (Özçelik Herdem, 2019).

Çalgı eğitiminin önemli amaçlarından bazıları; öğrencilerin, bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlara yönelik davranış kazanması, müzikal algılarının gelişmesi ve müzik eğitimini tüm alanları ile bir bütün olarak görmelerini sağlamaktır. (Otacıoğlu, 2005). Bu bütün içerisinde motivasyon ise çalgı eğitiminde ki bireyin psikolojik yaşantısını etkileyen hatta değiştiren bir unsurdur. Çalgı eğitiminde psikolojinin ve motivenin yüksek düzeyde olması başarıyı aynı nicelikte arttıracaktır (Erdem, 2013).

Bu bağlamda öğrencilerin çalgı başarısını sadece çalışması değil; çalışma yöntemi, çalışma disiplini, çalışma alışkanlıkları ve çalışma motivasyonu gibi birçok faktörün etkilediği görülmektedir. Motivasyon öğrencide belirli bir inanç oluşturmakta ve bu da çalışmaya olan isteğinin yükselmesini sağlamaktadır. Öğrencinin motivasyon düzeyinin yüksek derecede olması, derse ilgili ve istekli olması, çalışmaya değer vermesi ve çalışmada bir amaç beslemesi, öğrenme ve çalışma etkililiğinin kalitesini arttırıp, devamlılığını sağlar (Sünbül, 2014: 26). Kılınç'ın 2017 yılında yaptığı araştırmada bu bilgiler ile paralel olarak öğrencinin çalışma alışkanlıkları düzeyleri ile çalgı çalışma motivasyonu arasında ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tüm bunlar dikkate alındığında, müzik eğitimi öğrencilerinin bireysel çalgı çalışma alışkanlıkları düzeyleri ile bireysel çalgı dersine yönelik motivasyon düzeylerinin çalgı başarılarında nasıl rol oynadığının tespit edilmesi ve sonuçlarının literatürde paylaşılması önemli görülmüştür. Buradan hareketle araştırmanın problem cümlesi “Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerinin bireysel çalgı çalışma alışkanlıkları düzeyleri ile bireysel çalgı dersine yönelik motivasyon düzeyleri nedir ve bireysel çalgı çalışma alışkanlıkları düzeyleri ile bireysel çalgı dersine yönelik motivasyon düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?” olarak belirlenmiştir.

1.2 Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerinin bireysel çalgı çalışma alışkanlıkları ile bireysel çalgı dersine yönelik motivasyon düzeylerinin belirlenmesi, belirlenen değişkenler ile karşılaştırmalı olarak incelenmesi ve bireysel çalgı çalışma alışkanlıkları ile bireysel çalgı dersine yönelik motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. N.E.Ü. A.K.E.F. G.S.E.B. Müzik Eğitimi A.B.D. öğrencilerinin bireysel çalgı çalışma alışkanlıkları düzeyleri nedir ve bireysel çalgı çalışma alışkanlıkları düzeyleri ile yaş, cinsiyet, sınıf, çalışma ortamı, mezun oldukları lise türü ve bireysel çalgı değişkenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
2. N.E.Ü. A.K.E.F. G.S.E.B. Müzik Eğitimi A.B.D. öğrencilerinin bireysel çalgı dersine yönelik motivasyon düzeyleri nedir ve bireysel çalgı dersine yönelik motivasyon düzeyleri ile yaş, cinsiyet, sınıf, çalışma ortamı, mezun oldukları lise türü ve bireysel çalgı değişkenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
3. N.E.Ü. A.K.E.F. G.S.E.B. Müzik Eğitimi A.B.D. öğrencilerinin bireysel çalgı dersi motivasyonsuzluk boyutu düzeyleri nedir ve motivasyonsuzluk boyutu düzeyleri ile yaş, cinsiyet, sınıf, çalışma ortamı, mezun oldukları lise türü ve bireysel çalgı değişkenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
4. N.E.Ü. A.K.E.F. G.S.E.B. Müzik Eğitimi A.B.D. öğrencilerinin bireysel çalgı dersi başarı motivasyonu düzeyleri nedir ve başarı motivasyonu düzeyleri ile yaş, cinsiyet, sınıf, çalışma ortamı, mezun oldukları lise türü ve bireysel çalgı değişkenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
5. N.E.Ü. A.K.E.F. G.S.E.B. Müzik Eğitimi A.B.D. öğrencilerinin bireysel çalgı dersi çalışma motivasyonu düzeyleri nedir ve çalışma motivasyonu düzeyleri ile yaş, cinsiyet, sınıf, çalışma ortamı, mezun oldukları lise türü ve bireysel çalgı değişkenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
6. N.E.Ü. A.K.E.F. G.S.E.B. Müzik Eğitimi A.B.D. öğrencilerinin bireysel çalgı çalışma alışkanlıkları düzeyleri ile bireysel çalgı dersine yönelik motivasyon düzeyleri arasında nasıl bir ilişki vardır?
7. N.E.Ü. A.K.E.F. G.S.E.B. Müzik Eğitimi A.B.D. öğrencilerinin bireysel çalgı çalışma alışkanlıkları düzeyleri ile motivasyonsuzluk boyutu düzeyleri arasında nasıl bir ilişki vardır?

8. N.E.Ü. A.K.E.F. G.S.E.B. Müzik Eğitimi A.B.D. öğrencilerinin bireysel çalgı çalışma alışkanlıkları düzeyleri ile başarı motivasyonu boyutu düzeyleri arasında nasıl bir ilişki vardır?
9. N.E.Ü. A.K.E.F. G.S.E.B. Müzik Eğitimi A.B.D. öğrencilerinin bireysel çalgı çalışma alışkanlıkları düzeyleri ile çalışma motivasyonu boyutu düzeyleri arasında nasıl bir ilişki vardır?

1.3 Araştırmanın Önemi

Bu araştırma, müzik eğitimi öğrencilerinin bireysel çalgı çalışma alışkanlıkları ve bireysel çalgı dersine yönelik motivasyon düzeylerinin tespit edilmesi, bireysel çalgı çalışma alışkanlıkları ile bireysel çalgı dersine yönelik motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkinin ortaya konulması, öneriler aracılığıyla müzik öğretmenliği bölümlerinde verilen eğitimin daha nitelikli hale getirilebilmesi ve alan yazına katkı sağlaması açısından önem taşımaktadır.

1.4 Varsayımlar

Bu çalışmada;

1. Araştırmaya katılan öğrencilerin bireysel çalgı çalışma alışkanlıkları ve bireysel çalgı dersi motivasyon ölçeği sorularına içten ve doğru şekilde cevap verdikleri,
2. Araştırmaya katılan öğrencilerin araştırma evrenini temsil ettiği varsayılmaktadır.

1.5 Sınırlılıklar

Bu araştırma 2019-2020 Eğitim-Öğretim yılı Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim gören 136 öğrenci ile sınırlıdır.

1.6 Tanımlar

Müzik:

1. His, idea ve imgeleri tek veya çok sesli olarak çeşitli şekillerde ifade etme sanatı; bu şekilde hazırlanmış eserlerin sözlü veya çalgıyla icra edilmesi (Oğuzkan, 1981: 106).
2. Sanat olarak müzik; his, idea, tasarım ve intibaları sesler ve ses kaynakları kullanılarak, belirli olguları, hedef ve tekniklerle, belirli bir sanatsal güzellik anlayışıyla ifade eden bir yapıdır (Say, 2012: 358).

Müzik Eğitimi: Bireyin yaşantısı içerisinde, bir amaç doğrultusunda belirli müziksel davranışlar edindirme, edindirilen davranışları değiştirme, geliştirme ve zenginleştirme sürecidir (Say, 2012: 360).

Çalgı: Müziksel sesler yaratmak amacıyla tasarlanmış, belirli şekil, kullanım ve tını özelliklerine sahip olan alet. Dilimiz eski kullanımı ile saz, Fransız dili anlatımı ile enstrüman (Say, 2012: 122).

Motivasyon (Güdü):

1. Organizmanın, belli bir amaca göre, birbirine bağlı bir dizi davranış göstermesini gerekli kılan gereksinim (Oğuzkan, 1981: 76).
2. Genel anlamda gerek bilinçli, gerek bilinç dışı davranış oluşturan, devamlılık yaratan ve yön veren dürtü, içtepi, itti ve durum (Demirtaş ve Güneş, 2002: 67).

Çalışma Alışkanlıkları:

1. Gerekli imkanlar yerine getirildiğinde öğrencinin her daim çalışmaya hazır ve istekli bulunma durumu (Oğuzkan, 1981: 38).
2. Bireyin verim alabildiği ya da alamadığı, tertipli ya da tertipsiz benimsediği çalışma şekli (Oğuzkan, 1981: 38).

BÖLÜM 2

2 ALAN YAZIN

Bu bölümde araştırma ile ilgili literatür taraması ve açıklaması yapılmıştır.

2.1 Müzik Eğitimi

Eğitim dalları arasında mühim bir yere sahip olan müzik eğitimi, temel olarak bakıldığında, müzikal davranım ve tutumlar edindirme, müzikal davranışları ve tutumları değiştirme ya da bir müzikal davranıştaki tutum ve davranış değişikliği oluşturma, dönüştürme, geliştirme ve mükemmelleştirme süreci olarak tanımlayabiliriz. Bu süreçte önemli olan, eğitim alan kişinin öz müziksel hayatı temel alınır, bu temel dikkate alınarak, belirli hedefler doğrultusunda plan, düzen ve yöntem çerçevesinde bir yol izlenir ve bu yol aracılığıyla belirlenmiş olan amaçlara erişilir. Müzik eğitimi alan bireyin, kendisi ve çevresi arasındaki iletişimin ve etkileşimin daha sağlam, daha uyumlu, daha güçlü, daha verimli ve daha faydalı olması beklenir (Uçan, 2016: 11).

Müzik eğitimi, türlü bölüm ve dallarından oluşan bir bütün olması ile beraber, dönük olduğu ana hedef, kitle ve fonksiyon açısından genel müzik eğitimi, özengen müzik eğitimi ve mesleki müzik eğitimi olarak 3 ayrı bölüme ayrılmaktadır.

Müzik eğitiminin kendine özgü bütünlüğü içerisinde, genel müzik eğitimi özengen müzik eğitimine, özengen müzik eğitimi mesleki müzik eğitimine temel ve hazırlayıcı konumdadır. Aynı zamanda mesleki müzik eğitimi özengen müzik eğitimine, özengen müzik eğitimi genel müzik eğitimine dayalıdır. Bu bilgiye bağlı olarak genel, özengen ve mesleki müzik eğitimi arasında belirli bir sıra ve aşama vardır. Fakat bu bağlantı, kimi durumlarda veya hususi şartlarda geçerli olmayabilir. Kısacası müzik eğitiminin üç ana türü birbirini destekleyici, tamamlayıcı ve bütünleyici niteliktedir (Uçan, 2016: 37).

2.1.1 Genel Müzik Eğitimi

Genel müzik eğitimi sağlıklı ve istikrarlı bir “insanca yaşam” için ayırım yapılmadan bütün bireylere dönük, genel müzik kültürünü vermeyi hedefleyen müzik eğitimi türüdür (Tarman, 2016: 9).

Genel müzik eğitimi her yaşta, her seviyede, herkes için lüzumlu ve mecburidir ve mecburi olması gereklidir. Fakat ülkemizde ilköğretim öncesi, anasınıfı-anaokulu ve

ilköğretim seviyelerinde zorunlu olduğu halde, ortaöğretim ve yükseköğretim seviyelerinde hala zorunlu yapılmamıştır. Bu durumda genel müzik eğitiminin en fazla süren, uzun boyutlu ve geniş kapsamlı aşaması ilköğretim döneminde verilen eğitimdir. Bu bahsi geçen dönem ön okul dönemiyle beraber müzik eğitiminde fazlasıyla önem ve değer teşkil eder. Genel müzik eğitimi, çoğunlukla ilköğretimden önce anaokulu seviyesinde anasınıfı öğretmenleri tarafından, ilk okul seviyesinde sınıf öğretmenleri tarafından, orta okul ve lise seviyesinde ise müzik öğretmenleri tarafından verilir. Yükseköğretimde yani üniversitelerde ise müzik okutmanı ya da müzik öğretim görevlisi tarafından müzik dersleri verilmektedir. Genel müzik eğitimi günümüzde, çoğunlukla bilgin, görgülü, duyarlı, yaratıcı düşünce sahibi ve yaklaşım ile birlikte, müziği zevk alarak yapan, dinleyen, kullanan ya da tüketen bireyler yetiştirmek amaçlanır. Bu amaç doğrultusunda bireyin müziğe yönelik bilgisi, deneyimi, ilgisi, isteği ve yeteneğini çeşitlendirip, geliştirerek arttırmak esastır. Çok boyutlu olmak bu sebepten genel müzik eğitiminde önem arz etmektedir. Tüm bu nitelik ve özellikleri ile birlikte genel müzik eğitimi, eğitimin önem arz eden bir boyutu, vazgeçilmez bir parçası ve tamamlayıcı-bütünleyici bir dalıdır. Bir başka genel müzik eğitiminin mühim işlevi, fırsatları olan bireyleri özengen müzik eğitimine isteklendirmek, yönlendirmek ve bu yöndeki bütün yolları açmak, bireyleri özengen yönde farkına vardırma, tohumlanma ve tomurcuklanma olanağı sağlamaktır (Uçan, 2016: 34).

2.1.2 Özengen Müzik Eğitimi

Özengen yani diğer bir deyişle amatör müzik eğitimi, müziğe karşı sevgi besleyen, zorunluluğu kesinlikle olmayan, istekli, ilgili ve duyarlı bireylere dönük olmakla beraber, maddi beklenti olmaksızın müziksel haz, doyum ve katılım sağlamak ve bu durumu olabildiği kadar geliştirilmesi amacıyla lazım olan müziksel davranışlar edindirmeyi hedeflemektedir. Bireyler için özengen müzik eğitimi yalnızca genel müzik eğitimini yeterli görmeyip, müziğe veya müziğin herhangi bir bölümüne dönük etkili bir müziksel aktivite ve tatmin sağlamak ve bunu olabildiği kadar devam ettirip ilerletmek için lüzumlu müziksel davranışlar edindirmeyi hedefler (Uçan, 2016: 35).

Özengen müzik eğitimi ilkokul, ortaokul ve lise düzeyi eğitimde genellikle eğitsel kollar, seçmeli dersler, çalgı cemiyetleri veya toplulukları, koro çalışmaları, orkestra birleşmeleri, bireysel ve genel müzik kursları, müzik branşları ile alakalı konserler ve yarışmalar gibi aktiviteler ile meydana gelmektedir. Genel olarak üniversitelerde ise bu

bahsedilen aktivitelerden ayrı olarak, verimsiz vakitleri kullanmak ya da keyifli müzik aktiviteleri gerçekleştirmek için meydana getirilen müzik etkinlikleri, özenen müzik eğitimi alanına girmektedir. Bu aktiviteler tek, grup ya da toplu gerçekleştirilen aktiviteler şeklinde göze çarpmaktadır (Tepeli, 2018).

Özenen müzik eğitiminde bir diğer önemli faktör bireyin yetenekli olması değil ilgili ve istekli olmasıdır. Bu alanda eğitim genelde müzik evleri, sanat evleri, kurslar ve bireysel veya grup özel dersler yoluyla bir müzik eğitmeni ya da çalgı öğretmeni aracılığıyla yapılır. Kompetan bir eğitmen olmaması durumunda ise kişiler genelde akran, aile, akraba vb. gibi çevresinden yardım isteyebilir ama bu durumda kat edilecek yol şüphesiz az ve daha zorlu olacaktır. Bu sebeple bir uzman, bilirkişi yardımına başvurmak en doğrusu kabul edilir (Tarman, 2016: 10).

2.1.3 Mesleki Müzik Eğitimi

Mesleki müzik eğitimi, müzik alanında veya herhangi bir müzik alanını meslek olarak yapmayı düşünen bireylere, bu mesleğin önemli temel noktalarını aktarmak ve kazandırmak amaçlanır. Mesleki müzik eğitimi, çoğunlukla örgün eğitim kurumlarında gerçekleştirilir. Mesleki müzik eğitimi bu alan için eğitilmiş uzman kişiler tarafından yürütülmelidir (Karan, 2011). Mesleki müzik eğitimi alabilmek için, belirli seviyede müzik yeteneğine sahip olunması gerekir. Bunun için eğitim kurumlarında uygulanan yetenek sınavlarını başarılı bir sonuç ile geçmek gereklidir. Mesleki müzik eğitimi, müziği meslek olarak seçmeyi arzulayan bireylere dönük bir eğitimidir. Bu nedenle mesleki müzik eğitimi mesleğin temel olarak sayılabilecek müziksel davranışlarını edindirmeyi hedefler ve bu proses, uzman kişilerce yapılır (Tarman, 2018).

Doğru sayılabilecek bir mesleksel müzik eğitimi için kaliteli bir genel müzik eğitimi ve ona bağlı sağlam bir özenen müzik eğitimi görmüş olmak gerekir. Çünkü ancak bu şekilde bir eğitim sağlıklı bir alt yapı oluşturur. Böyle bir alt yapı oluşturmanın en sağlıklı, en etkin ve güzel yolu genel müzik eğitimi ve özenen müzik eğitimini beraber ve eş zamanlı almaktır. Mesleki müzik eğitiminde müziği sadece öğretmek amaç değildir. Bundan daha önemlisi yetiştirilen bireylerin bilgili, şuur sahibi, düzenli, ilkeli, belirli miktarda disiplin sahibi, yeterli derecede yeni şeyler yaratan, araştıran seslendiren veya yorumlayan bireyler olması gereklidir. Bu eğitimde bireyin hazır bulunuşluğu, ilgileri, istekleri ve yeteneği yönünde gelişip, haz almanın çok ilerisinde, mesleğin lüzum gördüğü düzeyde profesyonelce hazır olması, gelişmesi, uzmanlaşması ve yetkinleşmesi

esastır. Bu nedenle günümüzdeki mesleksi müzik eğitimi belli bir hazırlık üzerine üniversite programları veya ona eşdeğer sanatta yeterlilik olarak aşamalı eğitim uygulanır (Uçan, 2016: 36).

2.2 Çalgı Eğitimi

Çalgı eğitimi bireyleri yetiştirme, geliştirme ve müziksel anlamda istendik davranışlar ortaya koymak amacıyla herhangi bir çalgı veya çalgılar aracılığı ile yapılan müzik eğitiminin bir koludur (Uslu, 1998).

Çalgı eğitiminin özellikleri arasında bireylerin çalgılarını anlamlandırabilmesi, ilgi ve yeteneklerini beraber kullanarak becerilerini arttırabilmesi ve bunun yanı sıra sanatsal kültürünün geliştirebilmesini örnek olarak söyleyebiliriz. Bireyler, çalgı eğitimi sırasında tüm bunların yanı sıra ulusal müziğini ve uluslararası müzik türlerini de tanır ve bu özellikleriyle beraber kendisi ile çalgısı arasındaki duygusal bağ kurma yolunda kademe atlar. Çalgı eğitiminin verimli olabilmesi için sadece fiziksel özellikler yeterli değildir. Bireylerin çalgısına olan sevgisi, çalgısına olan bağlılığı, çalgısını anlaması ya da çalgısı ile kendini ifade edebilme yeterliliği gibi birçok özellik sağlıklı bir çalgı eğitimi için önem arz eder (Birgül ve Nacakçı, 2017).

Çalgı eğitiminin bireyleri ve toplumu etkileme özelliğinin yanı sıra eğitim camiasında ve insan doğasında önemli bir yere sahip olması, çalgı eğitiminin ciddi, tutarlı ve geçerli yöntem ve tekniklerle yapılmasını gerekli kılar (Uslu, 1998). Çalgı eğitimi, bir çalgının icra edilmesinde kullanılan yöntem ve metotlar bütünü olarak tanımlanabilir. Bireye dönük olarak uygulanan çalgı eğitiminde bireylere, çalgısını uygun sayılabilecek bir teknikle icra etme, çalgısına ayırdığı vakti doğru bir biçimde kullanma ve düzenleme, müziksel kültürünü bu yol ile aktarma ve müzikal yetenek ve maharetlerini arttırmak amacıyla yapılan çalışmalar çalgı eğitiminin başlıca özellikleridir (Parasız, 2010).

Aynı zamanda mesleki müzik eğitiminde de kullanılan bireysel çalgı eğitimi, öğrencilerin gelişimleri ve mesleki yaşamlarında etkili rolü açısından müzik eğitiminde önemli bir yere sahiptir. Genellikle öğrencilerin fiziksel özellik ve yatkınlığına bakılarak seçilen çalgılar, öğrencinin çalgısını sevmesi, yeni teknik ve bilgiler öğrenebilmesi, müzikalite ve yorum katabilmesi, var olan becerilerini arttırması ve kendi birikimini çalgısı yoluyla aktarabilmesi ile geliştirilir (Önder, 2009).

2.3 Motivasyon

Motivasyon, istekleri, ihtiyaçları, dürtüleri ve ilgileri kapsayan genel bir kavram olmakla beraber bireylerin kişisel deneyiminin içsel yönüdür. İnsan davranışlarını şekillendiren ve içsel duyu olan motivasyon, kişilerin isteklerini yerine getirmesine yardımcı olan eylem olarak da tanımlanabilir. Motivasyon kavramı, psikolojinin ortaya çıkardığı en mühim kavramlardan biridir. Yer, zaman veya durum fark etmeksizin her davranışın altında motivasyon yatar. Motivasyon insan davranışlarının içindedir. (Cüceoğlu, 2000: 230).

Motivasyon, kişilerin içinden gelen kuvvetleri hedefe yöneltir ve o amaca yönelik davranışlar göstermesini sağlar. Kişilerin davranışlarına ve bununla beraber hareketlerine yön veren, temel ihtiyaçlarının yanı sıra sosyal ihtiyaçlarını da kullanarak kişiyi harekete geçiren, davranışlara süreklilik ve akıcılık sağlayan bir güçtür (Gümüş ve Sezgin, 2012: 2). Motivasyon bireyleri ruhsal olarak yapacağı çalışmalara odaklar, plan yapma davranışlarını arttırır ve problem çözme sürecini hızlandırır. (Özçelik Herdem, 2019).

Motivasyon kavramı, öğrenme öğelerinin ayırt edilmesini, öğrenme arzusunu, öğrenme sevgisini ve bununla beraber hedeflere ulaşma yolunda tüm bunların gerçekleşmesini sağlar. Gütölenen bireyde öğrenme objesine yönelik sevgi yüklü istekli katılım, güçlükleri yenme isteği, vazgeçmeme ve sonuca gitmekte ısrarlı ve kararlı olma gibi özellikler vardır. Gütölenmemiş kişi bu tür davranışlardan yoksundur (Topses, 2003: 256). Harekete geçmek için hiçbir dürtü ya da ilham hissetmeyen bir kişi, motive olmamış yani motivasyonsuz olarak nitelendirilirken, bir amaca doğru enerji sarf eden veya harekete geçen biri motive edilmiş olarak kabul edilir. Başarılı bir yaşam ve eğitim hayatı için motivasyon anahtardır (Ryan ve Deci, 2000).

Motivasyon, insanların davranış ve hareketlerini tetikleyen, bu tür davranışları yönlendiren ve sürdüren eylemleri içerir. Davranışı tetikleyen ilk etken, onu çeşitli şekillerde hareket etmeye yönlendiren motivasyonu ve bu motivasyonu etkileyen çevresel unsurlar ile alakalıdır. İkinci etken belirli bir amaca odaklanma ile ilgilidir. Üçüncü etken ise ilk iki etkenle benzer olarak bireyin davranışına devam edip etmediğiyle alakalıdır. Bahsedilen bu üç etken analiz ve anlam açısından önem taşımaktadır. (Gümüş ve Sezgin, 2012: 2).

2.3.1 Motivler ve İşlevleri

Motiv, bir hedefe ulaşma eylemidir. Bu temelde bir ihtiyaç duygusu vardır. İhtiyaç, bir eksiklik hissidir. Biyolojik temelli duygu eksikliğine ise dürtü denir. Bu eksiklik hissi, öğrencilerin öğrenme arzusunu teşvik etmenin temelidir. Motivler bireyi davranışlara sürükleyen ve bu davranışlara yön veren süreç ve sebeplerdir. Bu süreç ve sebepler bireyin dışındaki fiziksel ve sosyal etkenlerden oluşabileceği gibi bireyin fizyolojik yapısından, kalıtımından, algılarından veya öğrenme yaşantılarından da kaynaklanabilir Buradaki önemli olan bireyi davranışlara sevk eden iç ve dış sebepler birbiri ile ilişki içinde olmasıdır (Arık, 1996: 21).

Karşılıklı ilişki durumunda olan motivlerin 4 ayrı işlevi vardır. Bu işlevler:

- a) Davranışları başlatma işlevi, statik durumdan hareket durumuna geçişin veya davranışların yön değişimini ifade eder.
- b) Davranış yoğunluğunu ve enerji seviyesini belirleme işlevi, harcanan efor miktarı, hız / keskinlik / davranış miktarı ile ilgilidir.
- c) Davranışı yönlendirme işlevi, hedef ile organizma arasındaki ilişkiyi ifade eder.
- d) Devamlılık işlevi, Bireyin belirli bir davranışa karşı o davranışın ne kadar süreceği ile ilgilidir. Davranışa sebep olan motivin bir fonksiyonu olarak kabul edilmektedir.

Şeklinde tanımlanabilir (Arık, 1996: 22).

2.3.2 İçsel ve Dışsal Motivasyon

İnsanların sadece farklı motivasyon düzeyleri değil aynı zamanda farklı motivasyon türleri de vardır. Yani, sadece motivasyon düzeyinde değil, aynı zamanda bu motivasyonun yöneliminde de farklılık mevcuttur. Motivasyon yönelimi, eyleme yol açan temel tutum ve hedeflerle ilgilidir. Bunun sebebi eylemlerin nedenleriyle ilgilidir. Örnek olarak, bir öğrenci kendi ilgi ve isteği doğrultusunda öğretmeninden bir konu öğrenmek isteyebilir ya da çevresi tarafından takdir edilmek, onay almak veya yüksek not almak içinde öğretmeninden bir konu öğrenmek isteyebilir. Motivasyonun türünü belirleyen temel faktör kişinin içinde oluşturduğu his ve düşüncelerdir (Ryan ve Deci, 2000).

İçsel ve dışsal motivasyon kavramları arasındaki farklar incelendiğinde, içsel motivasyon uzun süreli olurken, dışsal motivasyon ise kısa süreli olmaktadır. Dışsal motive olan bir bireyde dışsal pekiştiriciler ortamdaki çekildiğinde bireyin motivasyon düzeyi düşerken, içsel motive olan bireyde bu denli bir etki söz konusu değildir. Aksine

dışsal motivasyonun ortadan kaldığı durumlarda içsel motivasyonun güçlendiği durumlar olabilmektedir. Dışsal motive olan birey dışı bağlı bir durumda iken içsel motive olan birey kendi ilgi ve isteklerine özgürce karar verip bu yönde yaşantı geçirmektedir (Ülgen, 1994: 55).

Kısaca özetleyecek olursak; içsel ve dışsal güdülenme, bireylerin bazı öğrenmeyle ilgili konulara ilgi gösterirken, bazılarının neden ilgi göstermediğini, bazı öğrencilerin kendisi için başarılı olmak isterken, bazı öğrencilerin başka bir sebep için başarılı olmak istemesi veyahut başarılı olmak istememesi gibi durumları açıklayan motivasyon kavramlarıdır (Ülgen, 1994: 43-44).

2.3.3 İçsel Motivasyon

İçsel motivasyon bireyin kendi ilgi ve isteği doğrultusunda oluşturduğu motivasyon türüdür. Bu güdüyü merak, dürtü, davranış, kişilik, tutum, heyecan veya istek gibi birçok duygu tetikleyebilir. İçsel motivasyona göre birey, bir durumu sadece kendi istediği için yapar. Birey yaptığı davranışı başkasına kanıtlamak zorunda hissetmez (Akbaba ve Aktaş, 2005).

Öğrenme süreci içerisinde bireyde içsel nedenlerden dolayı ortaya çıkan davranış veya davranışlar içsel motivasyon olarak nitelendirilebilir. Birey üzerinde, yaptığı veya yapacağı davranışı sevmeye, o davranışa istekli olma, yeni davranışlara açık ve istekli olma, yeni şeyler isteme veya yeni şeyler öğrenmeye istekli olma durumu olarak da açıklanabilir. Örneğin, bir öğrenci okuldan eve dönerken kitap okuyorsa bu öğrencinin okumak için doğal bir motivasyonu olduğunu gösterir. Başarı motivasyonu açısından ihtiyaçlarını ve başarısını karşılarken birey memnuniyet kazanır. Memnuniyet ve doyum, motivasyonun kaynağıdır. Birey memnun olmak ve doyum sağlamak için motive oluyorsa bu içsel motivasyondur (Ülgen, 1995).

2.3.4 Dışsal Motivasyon

Dışsal motivasyon genel anlamıyla bireyi dışsal olarak etkileyen nedenler ile oluşan motivasyondur. Birey konuya ilgi duyduğu için değil, bir sertifikaya, bir takdire ya da benzeri herhangi bir şeye sahip olmak istediği için motive olmuş ise bu dışsal motivasyondur. Örnek olarak öğrencinin öğretmenlerini ve ebeveynlerini mutlu etmek için ya da öğrencinin ödül almak için, başarılı olmayı istemesi dışsal motivasyon olarak açıklanabilir (Ryan ve Deci, 2000).

Dışsal motivasyon, içsel motivasyonun aksine tek boyut yerine 4 ayrı boyutta incelenmektedir. Bunlar:

1. Dışsal Düzenleme
2. İçe Yansıtılmış Düzenleme
3. Özdeşleşmiş (Tanımlanmış) Düzenleme
4. Bütünleşmiş Düzenleme

Şeklinde adlandırılmaktadır. Dışsal düzenleme dış kaynaklardan gelecek mükafat veya cezanın oluşturduğu bir motivasyondur. Buradaki önemli unsur bireydir; dışardan kontrol edilir, yani özerklik en düşük seviyededir. İçe yansıtılmış düzenleme, bireyin dışarıdan etkilenen duygu ve düşüncelerinin içe yansıtılmasından dolayı oluşan utanma, endişe ve kibir duyguları gibi içsel duygulardır. Özdeşleşmiş düzenleme ise davranışların aynı zamanda birey açısından da önemli olmasıdır. Birey diğer kimselerin ne düşündüğünden çok kendi düşüncelerini dikkat alır ancak temelinde yine dışsal bir nedenin etkisi vardır. Sonuncu alt unsur olan bütünleşmiş düzenleme ise, dışsal motivasyonun tamamen içselleştirilmiş halidir. Dışsal motivasyonun özerklik açısından en yüksek dereceli alt unsuru sayılmaktadır. Özerlik düzeyi yüksek olmasına rağmen, bireyin dışsal değer yargıları ile benzer olan sonuçlardan etkilenerek oluşturulduğundan dolayı dışsal motivasyon kavramı altında yer almaktadır (Ryan ve Deci 2000a, 2000b; Aktaran: Özer vd., 2017).

2.3.5 İçsel ve Dışsal Motivasyon Kaynakları

Motivasyonu etkileyen birçok kaynak bulunmaktadır. Bunlar çoğunlukla birey tarafından oluşturulurken, birçoğu da öğrenme çevresi kaynaklı oluşabilmektedir. Ulusoy vd.'e göre birey ve çevresinden gelen kaynaklar şu şekildedir:

Bireyin etkili olduğu kaynaklar:

1. Bireysel amaç ve hedefler.
2. Psikolojik gereksinim ve dürtüler.
3. Kişinin kendine itimat ve saygısı.
4. Ferdi inançlar, değerler, beklentiler ve başarı veya başarısızlık tanımları.
5. Öz bilinç, öz yaşantılar ve öz yeterlilik.
6. Kişiye özel durumlar, kaygı ile mücadele, tasa, merak, çabada kararlılık.
7. Duygusal hissiyat ve şuur.

Öğrenme çevresinin etkili olduğu kaynaklar:

1. Öğretmen, aile ve arkadaş çevresi.
2. Öğrencinin bulunduğu sınıfın hedefleri ve yapısı.
3. Sosyal etkileşimler.
4. Sınıf ortamındaki ödüller, cezalar ve pekiştireçler.
5. Belirsizlik, yenilik ve karmaşık gibi öğretimsel uyarılar.
6. Çevrenin ve öğretmenlerin öğrenciden beklentisi.
7. Performans modelleri.
8. Öğretim yöntemleri

Şeklinde açıklanabilir. İki öğrencinin aynı konuya ilgi gösterme ve başarılı olma nedenleri farklı olabilir. Öğrencilerin bireysel farklılıkları burada rol oynamaktadır (Ulusoy vd., 2005).

2.3.6 Motivasyonsuzluk

Motivasyonsuzluk, kişinin davranışlara olması gereken değeri vermemesi, davranışları oluşturmak için herhangi bir içsel veya dışsal bir etki hissetmemesi ve tüm bunların neticesiyle alakalı bir beklentisi olmaması ile ilişki bir kavramdır. Motivasyonsuzluk öteki motivasyon türlerinden farklı olarak bir eylemi yapmamaya yönelik davranıştır (Özer vd., 2017). Birey yaşam içerisinde çevre ile sürekli etkileşim içindedir. Bu etkileşimlerin hepsi olumlu bir sonuçla sonuçlanmaz. Kendimizi vermediğimiz, dikkatimizi toplayamadığımız, ilgi ve isteğimizin düşük olduğu ve çalışmaya hazır olmadığımız zamanlarda verimli bir çalışma süreci geçiremeyiz ve bununla birlikte o çalışmada başarı düzeyimiz düşük olur (Fidan, 1996: 130).

Motivasyonsuzluk genellikle öğrenmeyi bırakmaya ve Okul dışı etkinliklere eğilimi arttırır. Böyle bir durumda birey için çalışmak sıkıcı bir durum haline alır. Çalışma faaliyetlerini erteler. Çalışmaya yalnızca belirli zorlukların bir sonucu olarak başlar. Motivasyondan yoksun olan öğrenci çalışmalarını başarıyla tamamlayamaz ve bununla birlikte birçok sorun ile karşılaşır (Akbaba ve Aktaş, 2005).

Çalışmaya gereken motivasyon ile başlamamamız o çalışmaya yönelik motivasyon düzeyimizin düşük olduğu yani motivasyonsuz olduğumuzu gösterir. Bu durum potansiyelimizin çok altında bir sonuç almamıza sebep olabilir. Yapılan klinik çalışmalardan elde edilen bulgulara göre başarısız öğrencilerin birkaç temel özelliği saptanmıştır. Bunlar; çalışma öncesi kuvvetli bir motivasyon eksikliği, zevk alıcı davranışlara sahip olma eğilimi, geçici ilgilere ilgi duyma ve köklü öğrenme sorunları olarak belirtilmiştir (Küçükahmet, 2001: 157). Öğrenciler kendilerine göre merak ettikleri

ve dikkat çekici konuları çok daha iyi öğrenmektedir. İlgi ve merak motivasyon ile paralel duygulardır. Öğrenmeye hazır hale gelmemiş bir öğrenci bu duygulardan yoksun ve yeteri kadar motive olmamış demektir (Selçuk, 2004: 212). Öğrenciler çalışmaya başlarken ve yeni bir alışkanlık kazanırken ya da eski birini bırakırken olabildiği kadar kararlı ve güçlü olarak işe başlamalıdır. Doğru güdüleri uygulamaya aktarmayı kuvvetlendiren temel faktörlerden biriside budur (McMurry, 2004: 161).

2.3.7 Başarı Motivasyonu

Başarı, sade bir anlatım ile “istenilen bir sonucu elde etmek” anlamına gelmektedir. Başarı motivasyonu zorlukları aşma, ilerleme ve kendini geliştirme arzusudur. Motivasyon düzeyi düşük olan bir bireyin başarısız olması kaçınılmazdır. Her birey, kendisine iyi gelen ve huzur verici durumlar için arayış, rahatsız edici durumlar için ise bir kaçınma davranışı sergiler. Bu arayış ve kaçınma hareketleri, motivlerin temelinde bulunmaktadır. Bir duygu değerine göre daha ağır basarsa, o yöne doğru motivasyon meydana gelir. Başarı motivasyonu, başarıyı yakalama veya başarısızlıktan kaçınma şeklinde açıklanabilir (Türkmenel, 2018).

Başarı motivasyonu başarı gereksiniminden kaynaklanmaktadır. Bu motivasyon başarıyı elde etmeye yönelik umut ile başarısızlıktan korkma arasındaki çatışmadan dolayı oluşur. Başarıya dönük yaklaşım:

- a) Başarma gereksinimi
- b) Başarma ihtimali
- c) Başarmaya yönelik değer

Olmak üzere üç faktöre bağlıdır. Başarma gereksinimi olan birey, başarabileceğini öngörebildiği ve kendisi adına önemli görünen durumları yapmak ister. Bazı bireyler için bunun tam tersi olması da mümkündür. Birey başarısız olma endişesi içerisinde bir işi yapmayabilir. Aslında başarıyı yakalamak isteyen birey, başarısız olmamak için bu işi yapmaktan korkmaktadır (Selçuk, 1997: 162).

Bireyler günlük yaşamlarında bir takım engel ve sorunlar ile karşılaşmaktadır. Bu sorunları halledip üstesinden gelmek için özden gelen bir eğilim vardır. Bu o işi başarma eğilimi yani başarma motivasyonudur. Sebebi ne olursa olsun bu his cesaret, umut ve başarı kaynağı niteliğindedir (Fidan, 1996: 134). Başarı arzusu yüksek düzeyde olan

bireyler, uğraştıkları işe karşı daha özverili ve dikkatli yaklaşırlar. Birey bu görevi diğer bireylere göre daha iyi yapmaya çalışır. Yapılan araştırmalarda başarı arzusu yüksek olan bireyler, düşük başarı arzusu gösteren kişilere oranla daha başarılı olduğu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Başarı motivasyonu yüksek olan bireyler toplumda daha üst kademelere çıktıkları görülmektedir (Cüceoğlu, 2000: 254).

Bireyler günlük yaşamda elde ettikleri başarılarını ve başarısızlıklarını bir takım iç veya dış nedenlere aksetme eğilimi taşırlar. Başarı ve başarısızlık nedenlerini kendisiyle alakalı ve iç unsurlara akseden bireyler hayatta çok daha yüksek düzeyde başarı beklentisi gösterirken dış unsurlara akseden bireyler başarısızlık beklentisi içerisindedir (Yılmaz ve Sünbül, 2004: 40).

Başarı motivasyonu sürekli dir. Başarı motivasyonu çeşitli değişkenlerin etkisi altındayken bazen üst düzeyde yüksek, bazen ise alt düzeyde zayıf olabilmektedir. Davranışçı kuramlara göre, bireyin çevresinde söz konusu değişkenlerle alakalı uyarıcılar kontrol altına alınarak, bireyin motivasyon seviyesi yükseltilebilir. Başarı motivasyonu üzerinde etkisi olan değişkenlerden bir başkası ise duygusal tecrübelerdir. Bireyin uyarıcı sayesinde edindiği deneyim, daha sonra benzer hatta aynı uyarıcılara maruz kaldığında, meydana gelecek davranışı etkileyebilmektedir (Ülgen, 1994: 48).

Aynı zamanda başarı motivasyonu, ikincil motivasyon olarak kabul gören bir motivasyon türüdür. Yüksek düzey başarı gösterme veya yarış durumlarında, başarılı olmaya istekli olma durumu olarakta bilinen başarı motivasyonu, karşılaşılan her türlü zorluğun üstesinden gelme, zorluklarla karşılaşıldığında gereken çabayı gösterme, başarıya güvenme, gelişme ve ilerleme arzuları gibi duygularla bağlantılı bir motivasyon türüdür. Yetenek düzeyleri aynı olan fakat başarıya dönük motivasyon düzeyleri farklı olan bireylerde; başarı motivasyonu yüksek olan bireyin başarıyı elde etme ihtimalinin daha yüksek olduğunu söylemek mümkündür (İlgar, 1996: 108).

2.3.8 Çalışma Motivasyonu

Çalışma ve motivasyon birbirinden ayrılamaz yüksek önem arz eden iki kavramdır. Çalışmaya dönük motive olmamış birey çalışmaya hazır değildir. Bireyler genelde ilgilerine yönelik çalışmalarında daha başarılı olmaktadır. Bireyler çalışmalarına daha dikkatli yaklaştıkları, ilgi duydukları, gerekli sorumluluklarını yerine getirdikleri ve

yeterli seviyede vakit ayırdıkları zaman, motive oldukları söylenebilir. Birey, motive olduğu düzeyde başarılı olmaktadır (Akbaba, 2006).

Çalışma motivasyonu ile başarı arasında olumlu bir ilişki olduğu bilinmektedir. Öğrencilerin çalışma motivasyonu; çalışmaya değer vermesi, çalışmaya hazırlık yapması, çalışmaya karşı ilgi ve istek duyması ya da zamanı doğru kullanıp düzenli çalışması gibi birçok faktör ile ilişkilidir. Çalışma motivasyonu çalışmanın her anını kapsamaktadır. Öğrencinin çalışma öncesi motivasyonu, çalışma sırasındaki motivasyon düzeyini etkilemektedir. Öğrenci çalışmaya değer vermez ise ilgi ve istek düzeyi bununla paralel olarak düşük olacaktır. Öğrencinin çalışma öncesi belirli bir hazırlık yapmaması, öğrencinin zamanı düzgün kullanmasını ve düzenli çalışmasını etkileyecektir. Kısacası çalışmaya yönelik motivasyon bir bütündür. Çalışmanın bütün yönlerini etkilemektedir.

2.3.9 Çalgı Dersine Yönelik Motivasyon

Müzik eğitiminin önemli dallarından biri olan çalgı eğitiminde performans becerilerinin açığa çıkarılması için motive olmak oldukça önemlidir. Bu motivasyon çalgıya yönelik ilgi ve istek ile ilişkilidir. Motivasyon ile çalgı performansı arasında doğru orantı bulunmaktadır. Motive düzeyi ne kadar yüksek ise performansta aynı şekilde yüksek olacaktır. Ancak bu noktada bireylerin, bilgi düzeyi, becerileri, eğitimi ve diğer benzer değişkenleri yakın seviyede ve yeterli düzeyde olması gerekir (Vatansever Bayraktar, 2015).

Çalgı eğitiminde motivasyon, çalgı eğitiminin sağlıklı şartlar çerçevesinde yürütülebilmesi için temel unsurlardan bir tanesi sayılmaktadır. Çalgı eğitimi sürecinde öğrenciyi çalgı çalışmaya uygun hale getirmek motivasyon ile ilişkilidir. Bireylerde motivasyonun sağlanması, bireylerin çalgıya yönelik çalışmalarını pozitif etkileyip, çalgı çalma becerilerinin gelişimini sağlamaktadır. Bu da bireylerin çalgı başarı açısından oldukça önemlidir (Kılınç, 2017).

Öğrencilerin çalgı derslerinde motivasyon düzeyini yüksek tutabilmek için; öğrencinin çalışma alanında sorularına yanıt alabileceği, yeni kavramlar geliştirebileceği, ilgi ve istekle çalışacağı materyalleri kolayca bulabileceği bir ortam sağlanması gerekmektedir. Yani daha sade bir dil ile çalgı çalışma öğrenciyi hayal kırıklığı yaşatacak şekilde sıkıcı veya bezdirici zorlukta olmamalıdır. Çünkü öğrenciyi alıştırmaya yapmaya motive edici, motivasyon düzeyini arttırıcı öğelerden biri de müzik sevgisidir (Ercan,

1999). Müzikal gelişme kaçınılmaz bir gereklilik, zorunluluk veya ihtiyaç faktörlerinden çok, motivasyon ile desteklenen bir eğitim alanı içerisinde gerçekleştirilebilir. Bu nedenlerden dolayı, çalışma sürecinin gerekli yöntem ve metotlar aracılığıyla, birey adına dikkat ve ilgi çekici alıştırmalar sürecine dönüştürülmesi gerekmektedir. Çalgı çalışmalarında zorlukların üstesinden gelebilmek için yeni yöntemler aramak, eserleri hemen çalınmak yerine eserleri gerekli alıştırma ve çalışmalar sonucu doğru olarak hazırlamak çalgı eğitiminin en önemli boyutudur (Ercan, t.y.).

Çalgı eğitiminde öğrencinin çalgıya pozitif yaklaşması, olumlu duygular beslemesi ve sağlıklı gelişim sağlayabilmesi için, düzenli ve disiplinli çalışmalar yapması fazlasıyla önemlidir. Bu şekilde güçlük içeren ve disiplin isteyen çalışma sürecine intibak sağlamak ancak yüksek düzeyde motivasyon ile sağlanabilir. Bireylerin bu motivasyonu sağlaması ve var olan motivasyonu stabil tutabilmesi için hem bireye hem de öğreticiye farklı mesuliyetler düşmektedir (Yıldırım Orhan, 2006).

2.4 Çalışma Alışkanlıkları

Bireyler için çalışmanın niteliği kadar, ne kadar süreyle yapıldığı da önemlidir. Birey iyi düzeyde bir başarı elde ediyor fakat uzun saatler harcıyorsa bu etkin ve doğru bir çalışma alışkanlığı değildir. Çalışma için en nitelikli ve en hızlı olan doğrudur. Çalışmalarda bu tercih edilmelidir. Öğrencinin çalışma verimliliği açısından çalışma yöntemleri kadar, çalışma alışkanlıkları da önem teşkil etmektedir (Telman, 1998: 44).

Çalışma alışkanlıkları “bireylerin sınıf faaliyetlerinde derse katılım yöntemi ve sınıf dışı öğrenme ortamlarında bireysel öğrenmelerini ve bununla beraber akademik başarısını pozitif anlamda değiştiren ders çalışma tutumlarında benimsenen gidişat” olarak tanımlanabilir (Hotaman, 2009). Öğrencilerin çalışma alışkanlıkları kapsam bakımından oldukça geniştir. Okul yaşantısı ile ilgili olan her şey bu kavramın içine girmektedir. Örnek olarak, öğrencinin derse olan tutumları, öğretmenlere bakış açısı, ders çalışma ve dinleme teknikleri, ödevler hakkındaki görüşü, okuldan beklentileri, kütüphane kullanma alışkanlığı, sınıf düzeni, arkadaş ilişkileri, veli ile iletişimi gibi benzer birçok alan ile ilişkilidir (Köse, 2008).

Çalışma alışkanlıkları ve tutumlar konusunda öğrencilerin kendilerini geliştirecek ve başarıya sevk edebilecek tavsiye ve öneriler bilimsel sonuçlardan çok sağduyuya dayandırılmıştır. Bunun göze çarpan en önemli nedeni öğrencilerden kaynaklanan

bireysel farklılıklardır. Her öğrencinin çalışma alışkanlığı ve derse olan tutumu bireysel farklılıklardan dolayı farklıdır. Bazı öğrenciler için oldukça yararlı olan bir çalışma alışkanlığı, diğer bir öğrenci için oldukça zararlı olabilir. Bu husus dikkat edilmesi gerek önemli bir noktadır (Küçükahmet, 2001: 157).

2.4.1 Çalışmaya Değer Verme

Her toplumun kendisine ait ya da kendisini bağlı hissettiği kültürü oluşturan inançlar, düşünceler ve normlar düzeni bulunmaktadır. Bunların hepsi bir değerdir (Ülken, 1969). Değer kavramı “Bir şeyin önemini tespit etmeye yarayan soyut ölçü, bir şeyin karşılığı ve kıymet” anlamlarına gelmektedir. (Türk Dil Kurumu, 2020)

Başaran’a göre bireylerin birçok davranışında değer kavramının etkisi söz konusudur. Değerler bireylerin tutum ve davranışlarını etkileyip, onları belirleme, biçimlendirme ve yönlendirmede aktif rol oynarlar. Bireylerin sorunlarını ve bireylerin benimsedikleri değerler hakkında güvenilir bilgileri göz önünde bulundurmadan anlamak, ölçmek ve doğru bir şekilde yorumlamak imkansızdır. Bireylerin, toplulukların ve çeşitli kültürlerin değerlerine dair bilgi edinerek, onların tutum ve davranışlarını yüksek oranda önceden tahmin edebiliriz (Aktaran: Dilmaç, 2002: 2).

Çalışmaya değer her ne kadar başlangıçla ilişkili görünse de aslında çalışmanın sonucunda oluşan bir kavramdır. Bu sonucu oluşturan faktörler öğrencilerin yaşamı ve bununla beraber edindiği tecrübe yani yaşantı geçmişi ile alakalıdır. Öğrencinin çalışmaya değer vermesi ulaşmak istediği hedefe daha hızlı ulaşmasını sağlayacaktır. Bireylerin çalışmaya değer kavramını oluşturmada okul yaşantısı ile ders çalışma yaşantısı iş birliği içerisinde. Yaşanan birçok olay öğrencinin o derse olan tutum ve özellikle değer yargısını etkileyip, şekillendirmektedir (Kement, 2018).

Öğrencinin çalışmaya değer vermesi, öğrenme etkinliğinin sürdürmesini ve korumasını sağlamaktadır. Bu durum gerek çalışma gerekse de çalışma sonrası çalıştığını hatırlama düzeyini yükseltir. Çalışmalarına değer veren bireylerin diğer bireylere göre daha verimli çalışmalar sergiledikleri, zorlukları kolay yenebildikleri ve eğitim yaşantısında kendilerini kontrol etme düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu görülmektedir (Özmenteş, 2008).

Çalışmaya önem ve değer veren bir bireyin çalışmaya yönelik isteğinin yüksek olacağı ve ders çalışmayı alışkanlık haline getirebileceği, verilen ödev, proje veya prova

gibi sorumlulukları erteleme, çalışmayı geciktirme gibi davranışlarını sergileme eğiliminin de düşük seviyede olacağı söylenebilir (Toy, 2014).

2.4.2 Çalışmaya Hazırlık

Birey çalışma sonucunda başarıya ulaşabilmek için bazı sorumluluklarını yerine getirmelidir. Bu sorumluluklarından bir tanesi çalışma öncesi hazırlıktır. Öğrenci beyin ve bedenini çalışmaya düzgün bir şekilde hazırlaması, kendisini ihmal etmemesi hazırlık için temel aşamalar olarak bilinmektedir (Sekman, 2013: 122).

Bireylerin çalışma sırasında sorumluluklarını yerine getirebilmesi için ön hazırlık şarttır. Birey çalışacağı konu hakkında ne kadar bilgiye sahip ise o konuya hakim olması, çalışması ve bununla beraber anlaması çok daha kolay olacaktır. Yeterli hazırbulunuşluk düzeyine sahip olmayan bir bireyin öğrenme ve ders çalışma hayatı zor olacağı için, bireylerin bir takım hazırlık çalışmaları yapması, kendisini en azından yeterli düzeyde hazırlaması zorunlu hale gelmiştir. Başarıya kavuşmak; çalışılacak konunun seviyesine gelerek ve ön hazırlıkların sağlanması ile mümkün olabilir (Arı vd., 2002: 184).

Çalışma öncesi birey, çalışacağı derse, konuya veya provalarına ön hazırlık yapması, çalışma konusuna uygun materyaller edinmesi, birincil ihtiyaçlarını gidermesi, çalışma öncesi öğreneceği konu ile bağlantılı önceki konuları tekrar etmesi, o konuyu algılaması ve daha iyi düzeyde anlaması açısından daha iyi olacaktır. Öğrencinin hazırlığı iyi ise çalışmaya odaklanması bir o kadar iyi olacaktır. Çalışma ortamını oluşturan doğru faktörler herkes için aynı değildir. Bu yüzden kendimize uygun olan çalışma ortamı ve hazırlıkları yapmamız çalışma verimliliğimiz açısından önem teşkil etmektedir. Bu konuda yapılan akademik çalışmalardan ve uzman kişilerden kişisel özelliklerimiz göz önünde bulundurularak yardım alınması sağlıklı bir eğitim hayatı için daha doğru olacaktır (Fry, 2000: 48).

2.4.3 İlgi ve İstek

İlgi ve istek motivasyon kavramıyla iç içe olan bir kavramdır. Bireylerin motivasyon seviyelerinin iyi bir seviyede olması, derslere ilgili ve istekli olup çalışmalara değer vermesi, öğrenme etkililiğinin sürdürülmesini sağlar. Bu durumun sonucu olarak bireylerin gerek öğrenme gerekse de hatırlama düzeyi yüksek düzeylere ulaşacaktır (Sünbül, 2014: 26).

Öğrencilerin derslerine veya çalışmalarına yönelik durumları öğrencilerin öğrenmeye uygun, ilgili ve istekli bulunmaları ile fazlasıyla ilişkilidir. Bundan dolayı bireylerin öğrenme yaşantısına yol göstermek adına yarar sağlayacak en doğru uygulama, bireylerin motivasyon düzeylerini arttırmak olacaktır (Akbaba ve Aktaş, 2005).

İlgi ve istek yapay olarak çevreden alınabilecek veya çevre baskısı ile oluşabilecek bir öge değildir. İlgi ve istek, çalışmaya dönük bireyin, çalışılacak olduğu içerikle kendi zihninin birleşmesi ile oluşur. İnsan zihni, kavrayabileceği düzeydeki içerikler hakkında ne kadar bilgi edinirse, çalışacağı konuya aynı düzeyde hareketlenir. Bireyin ilgi ve istek düzeyini yükseltmenin yollarından biri, zihinde merak uyandıracak derecede belirsizlik taşıyan, fakat yine de zihni aşırı zorlamadan biraz gayret ile kavrayabileceği içerik sunmaktır. Önemli nokta bireyin kendisinde bilgiler ile bağlantı kurmayı başarabilmesidir. Çalışılacak ya da öğrenilecek konunun içeriği, zihnin kavrama yeteneğine uyarlanırsa, öğrenme ve çalışma isteği kendiliğinden oluşacaktır (Özakpınar, 1998)

2.4.4 Zamanı Doğru Kullanma ve Düzenli Çalışma

Zaman, bireyler için düşünülenenden daha hızlı geçen ve çok önemli bir kavramdır. Bu sebeple zamanı doğru şekillendirip, planlı çalışmalar yapmamız gerekmektedir. Bunu sağlayabilmek için başarmak istenilen unsur ile sonrasında kalan zamanı doğru bir şekilde hesaplayıp bunu göz önünde bulundurarak plan yapılması gerekir. Çalışılacak konuların çoğunlukla düşünülenenden daha uzun veya kısa sürmesi ve önceliklerinin duruma göre zaman zaman değişmesi gibi sebeplerden dolayı, doğru program yapmak ve aynı zamanda çalışma sırasında oluşabilecek etkenler karşısında esnek olmamız gerekmektedir (Rowntree, 2000: 103).

Geçirilen zamanın niteliği, niceliğinden daha önemlidir. Bu sebeple zamanın bir çeşit kalite kontrolünü yapmak gereklidir. Bu, çalışmanın kalitesi açısından önemlidir (Adair ve Adair, 1999: 83). Zamandan tasarruf etmek için her dakikayı iyi düzeyde değerlendireceğiz diye çalışmak, kendimize baskı uygulamak anlamına gelmemektedir. Bireylerin kendisine uygulayacağı sakinleştirici bir ara, kısa süreli bir dinlenme, çalışmasına yönelik verimini yüksek derecede arttıracaktır. (Joseph, 1994: 245).

Bireyin çalışma sonunda başarıya ulaşabilmesi düzenli ve etkili bir çalışmadan geçmektedir. Doğru çalışmada, lüzumlu etkin davranış, çalışmaya hakimiyet, tavır ve

çalışma alışkanlıklarını erken kazanmak çok önemlidir. Doğru çalışma ve öğrenme ortamı için gerekli görülen davranış, uzmanlık, tavır ve alışkanlıklar, amaç doğrultusunda bilinçli emek sarf edilerek öğrenilebilen, kazanılan davranışlardır (Tan, 2005: 19).

Düzenli ve doğru çalışma için kendimizi çalışma ortamına odaklamamız gerekir. Birey doğru bir çalışma alanı hazırlamalı, farklı ilgilerden, zevklerden, konulardan vb. diğer uğraşlardan zihnini uzak tutmalı, yalnızca çalışılması gereken konuya odaklanması gerekmektedir. Öğrenci çalışma öncesi hazırlıklarını yerine getirmeli ve kendisine bir plan yapmalıdır (Tan, 2005: 20-21).

2.4.5 Çalgı Çalışma Alışkanlıkları

Müzik eğitiminde mühim bir yere sahip olan ve müzik eğitiminin alt dallarından biri olan çalgı eğitiminde öğrencilerin okul öğrenmelerinin yanı sıra bireysel ve düzenli bir çalgı çalışma alışkanlığına sahip olması oldukça önemlidir. Öğrenciler çalgı çalmaya dönük bilişsel algıları okuldaki öğrenme alanında gelişse bile, devinişsel gelişmelerinin oturması, davranışa dönüşebilmesi gibi unsurlar yüksek oranda öğrencilerin bireysel çalgı çalışma alışkanlığıyla ilişkilidir (Babacan vd., 2017).

Çalgı eğitiminin hedefleri arasında bireylere nitelikli çalgı çalma becerisi sağlama öncelik olarak görülse de çalgı eğitimi aracılığıyla öğrencilere, planlı ve programlı çalışabilen, bunun sayesinde vaktini doğru değerlendirebilen ve sağlıklı bir çalışma hayatını sağlama yönünden de öğrencilere önemli katkı sağlamaktadır. Nitelikli bir çalgı çalışma kazanımına sahip olmak kolay değildir. Özveri ve sürekli tekrar isteyen bir süreçtir. Bu ancak iyi bir çalgı çalışma alışkanlığı ile beraber mümkün olabilir. Doğru bir çalgı çalışma alışkanlığı kazanmak, zaman kaybını önleyebilmesi yanında, yeni müziksel bilgi ve kazanımların sağlıklı temeller üstüne konulabilmesi ve bu sürecin hızlanması açısından çok önemlidir (Babacan vd., 2017).

Özen gösterilmesi gereken çalgı çalışma alışkanlıkları, çalma becerilerini doğrudan etkilediği için yüksek önem arz etmektedir. Öğrencilerin bireysel çalgı çalışma alışkanlıklarını bu süreçteki bütün davranışları etkiler ve oluşturur. Çalgı çalışma alışkanlıkları öğrencinin çalgısına bilinçli, planlı ve programlı yöntemler ile çalışması, çalgı derslerine aktif ve çalışarak katılması, çalgısına yönelik araştırmalar ve kendini geliştirecek yöntemler bulup uygulaması gibi birçok faktör ile ilişkilidir. Belirli bir düzene alışmamış, hedeflerinde karar kılmamış, bilinçsiz düzensiz yapılan çalgı

çalışmaları, öğrencileri başarısızlığı uğratacağı gibi çalgı çalışma isteğini azaltıp fiziksel ve ruhsal yönden de yorgunluğa uğratacaktır. Çalgı eğitiminde bu ve benzeri durumların ortaya çıkmaması için bireylerin kendisini ve hedeflerini temel alarak bir çalışma programı hazırlaması gerekmektedir. Bireyler çalgı çalışma yöntemlerini deneyerek kendisine en uygun çalışma yöntemini bulup bunu alışkanlık haline getirmelidir. Sağlıklı bir çalgı eğitimi ancak bununla beraber mümkün olabilir. Bu hususta öğrencilerin uzman veya çalgı eğitimine hakim bir öğretmenden fikir veya yardım alması, işbirliği yapması önemlidir (Önder, 2009).

2.5 İlgili Yayın ve Araştırmalar

2.5.1 Yurtiçi İlgili Yayın ve Araştırmalar

Aka (2019) tarafından yapılan “Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Bireysel Çalgı Çalışma Alışkanlıklarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi: Doğu Anadolu Örneği” çalışmasında öğrencilerin çalgı çalışma alışkanlıklarının çeşitli değişkenler ile ilişkisinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda çalgısına 5 saatten fazla çalışan öğrencilerin, 1. Sınıf öğrencilerinin, çalgısındaki becerilerini ilerletmek amacıyla çalışan ve çalgısına okul sonrasında da çalışan öğrencilerin çalgı çalışma alışkanlıkları düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Babacan vd. (2017) tarafından yapılan “Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Bireysel Çalgı Çalışma Alışkanlıklarının İncelenmesi (Konya İli Örneği)” araştırmasında müzik eğitimi öğrencilerinin bireysel çalgı çalışma alışkanlıkları düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada Küçükosmanoğlu vd. (2016) tarafından geliştirilen "Müzik Eğitiminde Bireysel Çalgı Çalışma Alışkanlıkları Ölçeği" kullanılmıştır. Sonuç olarak müzik eğitimi öğrencilerinin çalışmaya hazırlık, çalışmaya değer verme ve ilgi istek boyutlarında iyi düzeyde, zamanı doğru kullanma ve düzenli çalışma boyutunda ise orta düzeyde bireysel çalgı çalışma alışkanlıklarına sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bununla beraber müzik eğitimi öğrencilerin yaş, mezun oldukları lise türü, günlük çalışma saati ve bireysel çalgılarına göre bireysel çalgı çalışma alışkanlıklarında istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olmadığı diğer değişkenlerin alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Coşkun Şentürk vd. (2018) tarafından yapılan “Müzik Öğretmeni Adaylarının Bireysel Çalgı Çalışma Alışkanlıklarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi”

çalışmasında müzik öğretmeni adaylarının bireysel çalgı çalışma alışkanlıklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Küçükosmanoğlu vd. (2016) tarafından geliştirilen "Müzik eğitiminde bireysel çalgı çalışma alışkanlıkları ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin çalgı çalışma alışkanlıkları düzeylerinin iyi düzeyde olduğu sonucuna ve bireysel çalgı çalışma alışkanlıklarının sınıf değişkeninde 4. Sınıfların lehine, cinsiyet değişkeninde ise kadın öğrenciler lehine değiştiği sonucuna ulaşılmıştır.

Kement (2018) tarafından yapılan "Müzik Öğretmeni Adaylarının Bireysel Çalgı Dersine Yönelik Çalgı Çalışma Alışkanlıklarının İncelenmesi" çalışmasında öğrencilerin bireysel çalgı çalışma alışkanlıkları düzeylerinin tespit edilmesi ve belirlenen değişkenler ile istatistiksel olarak anlamlı farklılıkların tespit edilmesi amaçlanmıştır. Araştırmacının oluşturduğu "Kişisel Bilgi Formu" ve Küçükosmanoğlu vd. tarafından 2016 senesinde oluşturulan 18 maddelik "Bireysel Çalgı Çalışma Alışkanlıkları" ölçeği kullanılmıştır. Sonuç olarak müzik öğretmeni adaylarının bireysel çalgı çalışma alışkanlıklarının yüksek düzeyde olduğu sonucuna ve bireysel çalgı çalışma alışkanlıklarının öğretmen olma isteği, sınıf ve çalgı çalışma mekanı değişkenlerinde anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı, cinsiyet, mezun oldukları lise türü, bireysel çalgı, çalışma süresi ve çalışma sıklıkları değişkenlerinde ise anlamlı farklılıklar olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kolbaşı (2019) tarafından yapılan "Müzik Öğretmenliği 1. Sınıf Öğrencilerinin Bireysel Çalgılarına Çalışma Alışkanlıklarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi" çalışmasında müzik eğitimi anabilim dalında öğrenim gören 1. sınıf öğrencilerinin, bireysel çalgı çalışma alışkanlıklarının, belirlenen değişkenler ile fark gösterip göstermediklerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda cinsiyet değişkenine göre bireysel çalgı çalışma alışkanlıklarında anlamlı bir farklılık olduğu, ikamet ettikleri yer, çalışılan mekan, haftada çalışılan gün sayısı ve günde çalışılan saat değişkenlerine göre ise anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Moray (2003) tarafından yapılan "Üniversite Müzik Öğrencilerinin Çalgı Çalışma Tutum ve Alışkanlıklarının İncelenmesi" çalışmasında, yükseköğretim müzik bölümü öğrencilerinin çalgı çalışma tutum ve alışkanlıklarına ne derecede sahip olduklarını tespit etmek, çalgı çalışma tutum ve alışkanlıklarına etki eden unsurların neler olduklarını belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmada iki ayrı veri toplama aracı kullanılmıştır. Bunlar kişisel bilgi formu ve bu araştırma için geliştirilen "Çalgı Çalışma Tutum ve

Alışkanlıkları Ölçeğidir”. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin çalgı çalışma tutum ve alışkanlıklarının cinsiyet, yaş ve mezun oldukları lise türü değişkenlerine değişmediği sonucuna, sınıf değişkenine göre ise 1. Sınıfların lehine değiştiği sonucuna ulaşılmıştır.

Toy (2019) tarafından yapılan “Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bölümü Öğrencilerinin Piyano Çalışma Alışkanlıklarını Etkileyen Faktörler” çalışmasında piyano çalışma alışkanlığının çeşitli değişkenlere göre farklılaştığının tespit edilmesi amaçlanmıştır. Çalışma da piyano çalışma alışkanlıklarını ölçmek üzere bir ölçek geliştirilmiş ve uygulanmıştır. Bunun yanı sıra demografik özelliklerin tespiti için bir anket geliştirilip uygulanmıştır. Araştırmada sonucunda öğrencilerin piyano çalışma alışkanlıkları düzeylerinin cinsiyet ve yaş değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir. Piyano çalışma alışkanlıkları düzeylerinin haftalık piyano çalışma süresi, sınıf düzeyi, okunmakta olan lisans programı türü, ana çalgı türü değişkenlerine göre ise istatistiksel olarak farklılık oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Atay (2018) tarafından yapılan “Müzik Öğretmeni Adaylarının Müzik Performansı Kaygı Düzeyleri ve Akademik Motivasyon Düzeylerinin İncelenmesi” çalışmasında müzik öğretmeni adaylarının müzik performansı kaygı düzeyleri ve akademik motivasyon düzeylerini belirlemek, aralarındaki ilişkinin varlığını sorgulamak ve cinsiyet, üniversite, sınıf, annenin eğitim durumu, babanın eğitim durumu, çalgı değişkenleri ile ilişkilerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırmanın sonucunda müzik öğretmeni aday öğrencilerin akademik motivasyon düzeylerinin orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonucun yanı sıra müzik öğretmeni aday öğrencilerin akademik motivasyon düzeyleri ve müzik performansı kaygı seviyeleri arasında ilişki tespit edilirken, öğrencilerin müzik performans kaygı seviyelerinin cinsiyet ve babanın eğitim durumu değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği, öğrencilerin akademik motivasyon düzeylerinin ise üniversite değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Kılınç (2017) tarafından yapılan “Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bölümü Öğrencilerinin Çalgı Çalışma Motivasyonlarını Etkileyen Unsurlar” çalışmasında güzel sanatlar fakültesi müzik bölümü öğrencilerinin çalgı çalışma motivasyonları incelenmiştir. Araştırmada son sınıfta öğrenim gören 20 öğrenci ile görüşme yapılmış ve bu görüşmeler 20 dakika olacak şekilde ayarlanmıştır. Görüşmelerde yarı yapılandırılmış

görüşme formu kullanılmıştır. Sonuç olarak öğrencilerin çalgı çalışma motivasyon düzeylerini çalgı seçimleri, sağlık sebepleri, çalışma ortamının yeterliği, sosyal dönütler, sınav dönütleri, eğitimci vasıfları, eğitim sistemi, ekonomik durum, üst düzey icracılar, duyuşsal etkenler, mesleki hedef ve çalışma alışkanlıklarına yönelik tutumlar etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Modırı (2012) tarafından yapılan “Müzik Öğretmenliği Öğrencilerinin Piyano Dersi Motivasyonları ile Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişki” çalışmasında öğrencilerin piyano dersi motivasyon düzeylerini belirlemek ve öğrencilerin kişilik özellikleri ile ilişkisinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin genel motivasyon düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu sonucuna ve buna ek olarak öğrencilerin piyano dersi motivasyonu ile kişilik özellikleri arasında bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Özgün (2019) tarafından yapılan “Müzik Öğretmeni Adaylarının Bireysel Ses Eğitimi Dersine Yönelik Motivasyonlarının İncelenmesi” çalışmasında müzik öğretmeni adaylarının bireysel ses eğitimi dersine yönelik motivasyon düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada Ekici'nin 2017 yılında geliştirdiği “Bireysel Ses Eğitimi (BSE) Dersi Motivasyon Ölçeği” veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, öğrencilerin bireysel ses eğitimi dersine yönelik genel motivasyonlarının orta düzeyde olduğu, öğrencilerin bu düzeylerinin üniversite, sınıf ve cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark gösterdiği, mezun olunan lise türü değişkenine göre ise anlamlı fark göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Sungurtekin (2010) tarafından yapılan “Motivasyon ve Çalgı Eğitimindeki Yeri” çalışmasında motivasyonu genel olarak tanıma, çalgı eğitiminde motivasyonun yeri, gelişim çağında ve üniversite düzeyindeki çalgı eğitimi öğrencilerini model alma ve çalgı eğitiminin öğretmen ve öğrencinin güdülemedeki rolüne ilişkin görüşlerin tespit edilmesi amaçlanmış ve bu amaç doğrultusunda motivasyonun bireylerin gelişim dönemlerinde yüksek düzeyde etkili ve yararlı olduğu, bununla beraber müzik eğitimi kapsamında yer alan çalgı eğitiminde de önemli bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Şeker (2017) tarafından yapılan “Müzik Eğitimi Bölümü Öğretmen Adaylarının Akademik Güdülenme ve Akademik Öz-Yeterlik Düzeylerinin İncelenmesi” çalışmasında öğretmen adaylarının akademik güdülenme düzeylerinin, akademik özyeterlik düzeyleri tarafından ne kadar açıklandığının belirlenmesi, bu düzeylerin cinsiyet ve sınıf gibi değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre öğretmen adaylarının akademik motivasyon ve akademik özyeterlik düzeylerinin orta düzeyde olduğuna, akademik motivasyon ve akademik öz yeterlik ortalamalarının cinsiyet ve sınıf değişken düzeylerine göre anlamlı bir fark göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Tabaru (2019) tarafından yapılan “Müzik Öğretmeni Adaylarının Bireysel Ses Eğitimi Dersine Yönelik Motivasyon Düzeylerinin İncelenmesi” çalışmasında müzik öğretmeni adaylarının bireysel ses eğitimi dersine yönelik motivasyon düzeylerinin incelenmesi amaçlanmıştır. “Araştırmada Bireysel Ses Eğitimi Dersi Motivasyon Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin bireysel ses eğitimi dersine yönelik motivasyon düzeylerinin orta düzeyin üzerinde olduğu sonucuna, öğrencilerin bireysel ses eğitimi dersine yönelik motivasyon düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre kadın öğrencilerin lehine değiştiği, sınıf değişkenine göre ise değişmediği sonucuna, öğrencilerin öğrenim gördükleri üniversitelere göre motivasyon düzeyleri en yüksek Ömer Halisdemir, en düşük ise Atatürk Üniversitesinde olduğu sonucuna, ben yüksek motivasyonu bireysel ses eğitimi dersine haftalık 2-4 saat ile 4 saat ve çalışan öğrenciler olduğu ve en düşük motivasyona ise haftalık olarak hiç çalışmayan öğrenci grubunun olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2.5.2 Yurtdışı İlgili Yayın ve Araştırmalar

Sandgren (2009) tarafından yapılan “More Similarities Than Differences Among Elite Music Students İn Jazz, Folk Music İn Jazz, Folk Music And Classical Genre- Personality, Praticice Habits And Self-Rated Music-Related Strengths And Weaknesses” çalışmasında Klasik alandaki öğrencilerin caz ve halk müziği öğrencilerine göre daha yüksek düzeyde çalışma yaptıkları, Halk müziği öğrencilerinin ise okul dışı topluluklarda daha çok çalışma yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Wideman (2013) tarafından yapılan “Study Habits and Music: How They Affect Attention and Academic Performance” çalışmasında bireylerin çalışma alışkanlıkları seviyelerinin çalışmaya devam ettikçe düşmeye başladığı sonucuna ve çalışma ilerledikçe ise bireylerin dikkat toplamada zorlandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Nielsen (2008) tarafından yapılan “Achievement Goals, Learning Strategies and Instrumental Performance” çalışmasında müzik öğrencilerinin başarı hedefleri, stratejileri ve enstrümantal performanslarının ilişkisi araştırılarak öğrencilerin motivasyon düzeylerine katkıda bulunmak amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda düzeyleri yüksek olan müzik öğrencilerinin öğrenme sırasında başarı hedef yönelimlerini iyileştirme ve düzenleme potansiyeline sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Renwick ve Reeve (2012) tarafından yapılan “Supporting Motivation in Music Education” çalışmasında müzik eğitimi öğrencilerinin motivasyon düzeylerinin yalnızca bireysel farklılıklardan dolayı değil aynı zamanda çevresi ve çevresi ile olan ilişkiyle bağlantılı bir durum olduğu belirtilmektedir.

Schmidt vd. (2006) tarafından yapılan “Motivation Orientations, Academic Achievement, and Career Goals of Undergraduate Music Education Majors” çalışmasında öğrencilerin motivasyon yönelimleri (ustalık, içsel, işbirlikçi, bireysel, rekabet, ego, yaklaşım başarısı, başarısızlıktan kaçınma, hiper rekabet, kişisel gelişim rekabeti) ve müziksel benlik kavramının akademik başarı ölçütleri ve hizmet öncesi kariyer hedefleriyle ilişkili olarak incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre motivasyon ve benlik kavramı değişkenlerinin akademik başarı ile ilişki olmadığı sonucuna, sınıf ve cinsiyet değişkenlerinin anlamlı bir fark yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bununla beraber müziksel benlik kavramı üniversiteye göre farklılık gösterirken, motivasyon araçları ve kariyer hedefleri arasında anlamlı farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Stamer (2009) tarafından yapılan “Choral Student Perceptions of Effective Motivation Strategies” çalışmasında koro öğrencilerinin motivasyon stratejilerine yönelik algılarındaki farklılıkları belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda koro öğrencilerinin motivasyon düzeyleri cinsiyet ve sınıf değişkenlerinde istatistiksel olarak farklılık görülmüştür.

BÖLÜM 3

3 YÖNTEM

3.1 Araştırmanın Modeli

Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerinin bireysel çalgı dersine yönelik motivasyon düzeyleri ile bireysel çalgı çalışma alışkanlıkları düzeylerini tespit etmek ve öğrencilerin bu düzeyleri ile değişkenler arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlandığı için araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli geçmişte veya halen mevcut olan bir durumu var olduğu haliyle belirlemeyi amaçlayan bir araştırma modelidir. Araştırma konusu olay, birey veya obje, kendi şartlarıyla beraber ve o haliyle açıklanmaya çalışılır. Ortaya çıkanları, herhangi bir biçimde değiştirme ve etkileme amacı güdülmez. Bilinmek istenen bir durum vardır ve mühim olan, onu sağlıklı bir şekilde gözlemleyip belgeleyebilmektir (Karasar, 2016: 109). İlişkisel tarama modeli ise; Birden fazla değişken arasında birlikte değişimin varlığını ya da düzeyini tespit etmeyi amaçlayan araştırma modelidir. Bu tür karşılaştırmada, aralarında ilişki tespit edilecek olan değişkenler, tıpkı tekli taramadaki gibi, ayrı ayrı sembolleştirilir. Fakat bu sembolleştirme ilişkisel bir çözümlenmeye imkan sağlayacak veri çiftleri olarak yapılır (Karasar, 2016: 114).

3.2 Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2019-2020 Eğitim-Öğretim Yılı Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim gören 136 öğrenci oluşturmaktadır.

Öğrencilerin demografik özelliklerine ilişkin dağılımlar Tablo-1'de sunulmuştur.

Tablo 1 Öğrencilerin Yaş, Cinsiyet, Sınıf, Çalışma Ortamı, Mezun Oldukları Lise Türü ve Bireysel Çalgı Durumu Özelliklerine İlişkin Dağılımları

Değişkenler		f	%
Yaş	18-20	70	51,5
	21-23	58	42,6

	24-24+	8	5,9
Cinsiyet	Kadın	81	59,6
	Erkek	55	40,4
Sınıf	Lisans 1	33	24,3
	Lisans 2	32	23,5
	Lisans 3	42	30,9
	Lisans 4	29	21,3
Çalışma Ortamı	Var	100	73,5
	Yok	36	26,5
Mezun olunan Lise	G.S.L.	108	79,4
	Diğer	28	20,6
Bireysel Çalgı	Gitar	13	9,6
	Keman	27	19,9
	Viyola	9	6,6
	Çello	9	6,6
	Yan Flüt	11	8,1
	Bağlama	21	15,4
	Ud	12	8,8
	Kanun	15	11,0
	Piyano	8	5,9
	Şan	11	8,1
Toplam		136	100

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin %51,5'i (f:70) 18-20 yaş aralığında, %42,6'sı (f:58) 21-23 yaş aralığında ve %5,9'u (f:8) 24-24+ yaş aralığındadır. Öğrencilerin %59,6'sı (f:81) kadın, %40,4'ü (f:55) erkektir. Öğrencilerin %24,3'ü (f:33) lisans 1, %23,5'i (f:32) lisans 2, %30,9'u (f:42) lisans 3 ve %21,3'ü (f:29) lisans 4 öğrencisidir. Öğrencilerin %73,5'inin (f:100) çalgı çalışma ortamı var olup, %26,5'inin (f:36) çalgı çalışma ortamı yoktur. Öğrencilerin mezun oldukları lise türü %79,4 (f:108) güzel sanatlar lisesi, %20,6 (f:28) diğer liselerdir. Öğrencilerin bireysel çalgıları %9,6

(f:13) gitar, %19,9 (f:27) keman, %6,6 (f:9) viyola, %6,6 (f:9) çello, %8,1 (f:11) yan flüt, %15,4 (f:21) bağlama, %8,8 (f:12) ud, %11 (f:15) kanun, %5,9 (f:8) piyano ve %8,1 (f:11) şan şeklindedir.

3.3 Veri Toplama Araç ve Teknikleri

Araştırmada elde edilen veriler “Bireysel Çalgı Çalışma Alışkanlıkları Ölçeği”, “Bireysel Çalgı Dersi Motivasyon Ölçeği” ve araştırmacı tarafından oluşturulan “Kişisel Bilgi Formu” ile toplanmıştır. Kişisel Bilgi Formu 6 sorudan oluşmaktadır. Araştırmada kullanılan Bireysel Çalgı Çalışma Alışkanlıkları Ölçeği, Küçükosmanoğlu, Babacan, Babacan, Yüksel tarafından 2016 yılında geliştirilmiştir. Oluşturulan ölçek 18 maddeden oluşmaktadır Ölçekteki dereceleme kategorisi şu şekilde belirtilmiştir: Tamamen= 5 puan, Büyük ölçüde= 4 puan, Kısmen= 3 puan, Çok az= 2 puan ve Hiç= 1 puan. Olumsuz ifadeli maddeler ise ters yönde işleyecek şekilde 1, 2, 3, 4, 5 puan olarak sıralanmıştır. Bireysel çalgı çalışma alışkanlıkları ölçeğinin alt boyutlarının Cronbach Alfa güvenilirlik kat sayıları sırasıyla; Çalışmaya Değer Verme boyutu için 0,83, Çalışmaya hazırlık boyutu için 0,85, İlgi ve İstek boyutu için 0,82 ve Zamanı Doğru Kullanma ve Düzenli Çalışma boyutu için 0,81 olarak bulunmuştur. Ölçeğin tüm maddelerini kapsayan Cronbach Alpha güvenilirlik kat sayısı 0,89 bulunmuştur. Bu araştırmada ise bireysel çalgı çalışma alışkanlıkları ölçeği Cronbach Alpha genel güvenilirlik kat sayısı 0,85 bulunmuştur. Bireysel çalgı çalışma alışkanlıkları ölçeği faktör analiz durumu incelendiğinde 1-7. maddeler birinci boyutu, 8-11. maddeler ikinci boyutu, 12-15. maddeler üçüncü boyutu ve 16-18. maddeler ise dördüncü boyutu oluşturmuştur. 7'si olumsuz 11'i olumlu toplam 18 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 90, en düşük puan ise 18'dir. Olumsuz maddelerin puanlanmasında, maddelere verilen cevaplar ters çevrilerek hesaplanmaktadır. 1. boyut çalışmaya değer verme 2. boyut çalışmaya hazırlık 3. boyut ilgi ve istek 4. boyut zamanı doğru kullanma ve düzenli çalışma şeklinde araştırmacılar tarafından aktarılmıştır. Bireysel çalgı çalışma alışkanlıkları ölçek maddelerinin düzey aralık puanları şu şekildedir; 1-1.79 arası “Hiç”, 1.80-2.59 arası “çok az”, 2.60-3.34, “kısmen”, 3.40-4.19 “büyük ölçüde”, 4.20-5.00 arası ise “tamamen” şeklindedir.

Araştırmada kullanılan Bireysel Çalgı Dersi Motivasyon Ölçeği ise Girgin tarafından 2015 yılında geliştirilmiştir. Oluşturulan ölçek 25 maddeden oluşmaktadır. Ölçekteki dereceleme kategorisi şu şekilde belirtilmiştir: Tamamen= 5 puan, Büyük

ölçüde= 4 puan, Kısmen= 3 puan, Çok az= 2 puan ve Hiç= 1 puan. Olumsuz ifadeli maddeler ise ters yönde işleyecek şekilde 1, 2, 3, 4, 5 puan olarak sıralanmıştır. Bireysel çalgı dersi motivasyon ölçeği faktör analiz durumu incelendiğinde 1-10. maddeler birinci boyutu, 11-20. maddeler ikinci boyutu, 21-25. maddeler ise araştırmanın üçüncü boyutunu oluşturmaktadır. Ölçekteki dereceleme kategorisi şu şekilde belirtilmiştir: Tamamen= 5 puan, Büyük ölçüde= 4 puan, Kısmen= 3 puan, Çok az= 2 puan ve Hiç= 1 puan. Olumsuz ifadeli maddeler ise ters yönde işleyecek şekilde 1, 2, 3, 4, 5 puan olarak sıralanmıştır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 125, en düşük puan ise 25'dir. Olumsuz maddelerin puanlanmasında, maddelere verilen cevaplar ters çevrilerek hesaplanmaktadır. Bireysel çalgı dersi motivasyon ölçeğinin alt boyutlarının Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları sırasıyla; Motivasyonsuzluk alt boyutu için 0,90, Başarı Motivasyonu alt boyutu için 0,88, Çalışma Motivasyonu için 0,76'dır. Ölçeğin bütünü Cronbach Alfa değeri 0,77'dir. Bu araştırmada ise Cronbach Alpha değerleri motivasyonsuzluk alt boyutu için 0,93, başarı motivasyonu alt boyutu için 0,89, çalışma motivasyonu için 0,87 genel değer ise 0,93'tür. Bireysel çalgı dersi motivasyon ölçeği maddelerinin düzey aralık puanları şu şekildedir; 1-1.79 arası "Hiç", 1.80-2.59 arası "çok az", 2.60-3.34, "kısmen", 3.40-4.19 "büyük ölçüde", 4.20-5.00 arası ise "tamamen" şeklindedir.

3.4 Verilerin Toplanması

Araştırmada kullanılan veri toplama araçları, araştırmacı tarafından 11-15 Kasım 2019 tarihinde Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenimine devam eden 136 öğrenciye uygulanmıştır.

3.5 Verilerin Çözümlemesi

Ulaşılan verilerin çözümlemesi amacı ile SPSS programı kullanılarak yüzde, frekans, aritmetik ortalama, standart sapma kullanılmıştır. Ölçekteki olumsuz maddeler ise ters çevrilerek hesaplanmıştır.

Tablo 2 Verilerin Normallik Düzeyine İlişkin Kolmogorov-Simirnov Testi

	n	p
Çalgı Çalışma Alışkanlıkları	136	0,029
Çalgı Dersine Yönelik Motivasyon	136	0,000
Motivasyonsuzluk Boyutu	136	0,000
Başarı Motivasyonu Boyutu	136	0,000
Çalışma Motivasyonu Boyutu	136	0,001

P<0,05

Tablo 2 incelendiğinde araştırmada kullanılan veri dağılımının normalliğine bakılmış ve Kolmogorov-Simirnov test sonuçlarına göre verilerin normal dağılmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ak'a göre gözlem sayısı 30 ve üzeri olduğu durumlarda Kolmogorov-Smirnov testi kullanılması önerilmektedir (Aktaran: Can, 2016: 89). Bu sonuç doğrultusunda araştırmada Kruskal Wallis H testi, Mann Whitney U testi, Bonferroni düzeltmesi ve Spearman Sıra Farkları Korelasyon testi kullanılmıştır. Kruskal Wallis H ve Mann Whitney U testleri için anlamlılık düzeyi 0,05, Bonferroni Düzeltmesi için 0,0083, Spearman Sıra Farkları Korelasyon testi için ise anlamlılık düzeyi 0,01 olarak alınmıştır.

BÖLÜM 4

4 BULGULAR

Bu bölümde Araştırmanın problemine ve alt problemlerine yönelik bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

4.1 N.E.Ü. A.K.E.F. G.S.E.B. Müzik Eğitimi A.B.D. Öğrencilerinin Bireysel Çalgı Çalışma Aışkanlıkları Düzeyleri ve Bireysel Çalgı Çalışma Aışkanlıkları Düzeyleri ile Yaş, Cinsiyet, Sınıf, Çalışma Ortamı, Mezun Oldukları Lise Türü ve Bireysel Çalgı Değişkenleri Arasındaki İlişkinin Karşılaştırılması

Tablo 3 Öğrencilerin Bireysel Çalgı Çalışma Aışkanlıkları Düzeylerine İlişkin Dağılımları

Bireysel Çalgı Çalışma Aışkanlıkları Toplam Puan Ortalamaları	N	Ort.	Sd.
Bireysel Çalgı Çalışma Aışkanlıkları Düzeyleri	136	3,95	0,55

Tablo 3 incelendiğinde öğrencilerin bireysel çalgı çalışma alışkanlıkları genel aritmetik puan ortalamalarının 3,95 ile “Büyük Ölçüde” değerlendirme aralığında olduğu görülmektedir. Bu verilerden yola çıkarak müzik eğitimi öğrencilerinin bireysel çalgı çalışma alışkanlıkları düzeylerinin iyi düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 4 Öğrencilerin Bireysel Çalgı Çalışma Aışkanlıkları Düzeylerinin Cinsiyet, Çalışma Ortamı ve Mezun Oldukları Lise Türü Değişkenlerine Göre Mann Whitney U Testi Sonuç Dağılımı

Değişken	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	z	p	
Cinsiyet	Kadın	81	66,70	5403,00	2082,00	-0,646	0,52
	Erkek	55	71,15	3913,00			
Çalışma ortamı	Evet	100	65,96	6595,50	1545,50	-1,256	0,21
	Hayır	36	75,57	2720,50			
Lise Türü	GSL	108	68,32	7378,50	1492,50	-0,105	0,92
	Diğer	28	69,20	1937,50			

p<0,05

Tablo 4 incelendiğinde öğrencilerin bireysel çalgı çalışma alışkanlıkları düzeylerinin cinsiyet (p=0,52), çalışma ortamı (p=0,21) ve mezun oldukları lise türü

($p=0,92$) değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde fark oluşturmadığı görülmektedir. Bu veriler doğrultusunda müzik eğitimi öğrencilerinin bireysel çalgı çalışma alışkanlıkları düzeylerinin cinsiyet, çalışma ortamı ve mezun oldukları lise türü değişkenlerine göre değişmediği söylenebilir.

Tablo 5 Öğrencilerin Bireysel Çalgı Çalışma Alışkanlıkları Düzeylerinin Yaş, Sınıf ve Bireysel çalgı Değişkenlerine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuç Dağılımı

Değişken		N	Sıra Ort.	x ²	sd	p	
Yaş	18-20	70	71,94	1,427	2	0,49	
	21-23	58	65,89				
	24-24+	8	57,38				
Sınıf	Lisans 1	33	84,20	12,554	3	0,01	Bonferroni 1-3
	Lisans 2	32	77,06				
	Lisans 3	42	58,56				
	Lisans 4	29	55,59				
Bireysel Çalgı	Gitar	13	75,73	7,564	9	0,58	
	Keman	27	73,17				
	Viyola	9	52,72				
	Çello	9	54,67				
	Yan Flüt	11	71,95				
	Bağlama	21	68,36				
	Ud	12	60,83				
	Kanun	15	85,50				
	Piyano	8	57,63				
Şan	11	62,64					

$p<0,05$

Tablo 5 incelendiğinde öğrencilerin bireysel çalgı çalışma alışkanlıkları düzeylerinin yaş ($p= 0,49$) ve bireysel çalgı ($p=0,58$) değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde fark oluşturmadığı, Sınıf ($p=0,01$) değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturduğu görülmektedir. Bu veriler doğrultusunda müzik

eğitimi ğrencilerinin bireysel çalgı çalışma alışkanlıkları düzeylerinin yaş ve bireysel çalgı değişkenlerine göre değişmediği, sınıf değişkenine göre değiştiği söylenebilir.

Kruskal Wallis-H testi sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U testi Bonferroni düzeltmesi uygulanmıştır.

Tablo 6 ğrencilerin Bireysel algı alışma Alışkanlıkları ile Sınıf Düzeyi Ortalamaları Farkına İlişkin Mann Whitney-U Testi

Sınıf	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	z	p
Lisans 1	33	46,12	1522,00	425,000	-2,863	0,004
Lisans 3	42	31,62	1328,00			

$p < 0,0083$ Post Hoc Analizler için Bonferroni düzeltmesi yapılmıştır.

Tablo 6 incelendiğinde farklılığın lisans 1 ve lisans 3 arasında lisans 1 ($p=0,004$) lehine olduğu belirlenmiştir. Buna bağlı olarak lisans 1 ğrencilerinin bireysel çalgı çalışma alışkanlıkları düzeylerinin lisans 3 öğrencilerinden yüksek olduğu söylenebilir.

4.2 N.E.. A.K.E.F. G.S.E.B. Müzik Eğitimi A.B.D. ğrencilerinin Bireysel algı Dersine Yönelik Motivasyon Düzeyleri ve Bireysel algı Dersi Motivasyon Düzeyleri ile Yaş, Cinsiyet, Sınıf, alışma Ortamı, Mezun Oldukları Lise Türü ve Bireysel algı Değişkenleri Arasındaki İlişki

Tablo 7 ğrencilerin Bireysel algı Dersine Yönelik Motivasyon Düzeylerine İlişkin Dağılımları

Bireysel algı Dersine Yönelik Motivasyon Düzeyleri Toplam Puan Ortalamaları	N	Ort.	Sd.
Bireysel algı Dersine Yönelik Motivasyon Düzeyleri	136	4,28	0,56

Tablo 7 incelendiğinde öğrencilerin bireysel çalgı dersine yönelik motivasyon düzeyleri genel aritmetik puan ortalamalarının 4,28 ile ‘‘Tamamen’’ değerlendirme aralığında olduğu görülmektedir. Bu verilerden yola çıkarak müzik eğitimi ğrencilerinin bireysel çalgı dersine yönelik motivasyon düzeylerinin çok iyi düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 8 Öğrencilerin Bireysel Çalgı Dersine Yönelik Motivasyon Düzeylerinin Cinsiyet, Çalışma Ortamı ve Mezun Oldukları Lise Türü Değişkenlerine Göre Mann Whitney U Testi Sonuç Dağılımı

Değişken		N	Sıra Ort.	Sıra Top	U	z	p
Cinsiyet	Kadın	81	65,28	5287,50	1966,50	-1,158	0,25
	Erkek	55	73,25	4028,50			
Çalışma ortamı	Evet	100	68,13	6812,50	1762,50	-0,185	0,85
	Hayır	36	69,54	2503,50			
Lise Türü	GSL	108	66,84	7219,00	1333,00	-0,964	0,34
	Diğer	28	74,89	2097,00			

p<0,05

Tablo 8 incelendiğinde öğrencilerin bireysel çalgı dersine yönelik motivasyon düzeylerinin cinsiyet (p=0,25), çalışma ortamı (p=0,85) ve mezun oldukları lise türü (p=0,34) değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde fark oluşturmadığı görülmektedir. Bu veriler doğrultusunda müzik eğitimi öğrencilerinin bireysel çalgı dersine yönelik motivasyon düzeylerinin cinsiyet, çalışma ortamı ve mezun oldukları lise türü değişkenlerine göre değişmediği söylenebilir.

Tablo 9 Öğrencilerin Bireysel Çalgı Dersine Yönelik Motivasyon Düzeylerinin Yaş, Sınıf ve Bireysel Çalgı Değişkenlerine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuç Dağılımı

Değişken		N	Sıra Ort.	χ^2	sd	p
Yaş	18-20	70	72,21	1,282	2	0,53
	21-23	58	64,68			
	24-24+	8	63,75			
Sınıf	Lisans 1	33	86,24	14,675	3	0,00
	Lisans 2	32	76,73			
	Lisans 3	42	57,20			
	Lisans 4	29	55,59			
Bireysel Çalgı	Gitar	13	66,50	11,134	9	0,27
	Keman	27	80,07			
	Viyola	9	57,56			

Çello	9	46,56
Yan Flüt	11	83,95
Bağlama	21	72,17
Ud	12	57,04
Kanun	15	75,70
Piyano	8	64,38
Şan	11	52,59

p<0,05

Tablo 9 incelendiğinde öğrencilerin bireysel çalgı dersine yönelik motivasyon düzeylerinin yaş (p=0,53) ve bireysel çalgı (p=0,27) değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde fark oluşturmadığı, Sınıf (p=0,00) değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturduğu görülmektedir. Bu veriler doğrultusunda müzik eğitimi öğrencilerinin bireysel çalgı dersine yönelik motivasyon düzeylerinin yaş ve bireysel çalgı değişkenlerine göre değişmediği sınıf değişkenine göre değiştiği söylenebilir.

Kruskal Wallis-H testi sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U testi Bonferroni düzeltmesi uygulanmıştır.

Tablo 10 Öğrencilerin Bireysel Çalgı Dersine Yönelik Motivasyon Düzeyleri ile Sınıf Düzeyi Ortalamaları Farkına İlişkin Mann Whitney-U Testi

Sınıf	f	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	z	p
Lisans 1	33	47,32	1561,50	385,500	-3,286	0,001
Lisans 3	42	30,68	1288,50			
Lisans 1	33	37,67	1243,00	275,000	-2,873	0,004
Lisans 4	29	24,48	710,00			

p<0,0083 Post Hoc Analizler için Bonferroni düzeltmesi yapılmıştır.

Tablo 10 incelendiğinde farklılığın lisans 1 ve lisans 3 arasında lisans 1 (p=0,001) lehine, lisans 1 ile lisans 4 arasında ise lisans 1 (p=0,004) lehine olduğu belirlenmiştir.

Buna bağılı olarak lisans 1 öğrencilerinin bireysel çalgı dersine yönelik motivasyon düzeylerinin lisans 3 ve lisans 4 öğrencilerinden yüksek olduğu söylenebilir.

4.3 N.E.Ü. A.K.E.F. G.S.E.B. Müzik Eğitimi A.B.D. Öğrencilerinin Motivasyonsuzluk Boyutu Düzeyleri ve Motivasyonsuzluk Boyutu Düzeyleri ile Yaş, Cinsiyet, Sınıf, Çalışma Ortamı, Mezun Oldukları Lise Türü ve Bireysel Çalgı Değişkenleri Arasındaki İlişki

Tablo 11 Öğrencilerin Motivasyonsuzluk Boyutu Düzeylerine İlişkin Dağılımları

Motivasyonsuzluk Boyutu Toplam Puan Ortalamaları	N	Ort.	Sd.
Motivasyonsuzluk Boyutu Düzeyleri	136	1,41	0,69

Tablo 11 incelendiğinde öğrencilerin motivasyonsuzluk boyutu düzeylerinin 1,41 ile “hiç katılmıyorum” değerlendirme aralığında olduğu görülmektedir. Bu sonuç müzik eğitimi öğrencilerinin motivasyonsuzluk düzeylerinin çok düşük düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu veriler doğrultusunda öğrencilerin bireysel çalgı dersine yönelik motivasyonsuzluk düzeylerinin çok düşük olduğu söylenebilir.

Tablo 12 Öğrencilerin Motivasyonsuzluk Boyutu Düzeyleri ile Cinsiyet, Çalışma Ortamı ve Mezun Oldukları Lise Türü Değişkenlerine Göre Mann Whitney U Testi Sonuç Dağılımı

Değişken	N	Sıra Ort.	Sıra Top	U	z	p	
Cinsiyet	Kadın	81	73,40	5945,50	1830,50	-1,909	0,06
	Erkek	55	61,28	3370,50			
Çalışma ortamı	Evet	100	66,44	6644,50	1594,50	-1,099	0,27
	Hayır	36	74,21	2671,50			
Lise Türü	GSL	108	69,77	7535,00	1375,00	-0,799	0,42
	Diğer	28	63,61	1781,00			

p<0,05

Tablo 12 incelendiğinde öğrencilerin motivasyonsuzluk boyutu düzeylerinin cinsiyet (p=0,06), çalışma ortamı (p=0,27) ve mezun oldukları lise türü (p=0,42) değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde fark oluşturmadığı

görülmektedir. Bu veriler doğrultusunda müzik eğitimi öğrencilerinin bireysel çalgı dersine yönelik motivasyonsuzluk düzeylerinin cinsiyet, çalışma ortamı ve mezun oldukları lise türü değişkenlerine göre değişmediği söylenebilir.

Tablo 13 Öğrencilerin Motivasyonsuzluk Boyutu Düzeylerinin Yaş, Sınıf ve Bireysel Çalgı Değişkenlerine Göre Kruskall Wallis Testi Sonuç Dağılımı

Değişken		N	Sıra Ort.	χ^2	sd	p
Yaş	18-20	70	67,34	0,180	2	0,91
	21-23	58	69,44			
	24-24+	8	71,88			
Sınıf	Lisans 1	33	62,83	4,130	3	0,25
	Lisans 2	32	61,97			
	Lisans 3	42	71,25			
	Lisans 4	29	78,17			
Bireysel Çalgı	Gitar	13	72,85	10,529	9	0,31
	Keman	27	59,41			
	Viyola	9	86,89			
	Çello	9	90,44			
	Yan Flüt	11	69,55			
	Bağlama	21	67,52			
	Ud	12	78,63			
	Kanun	15	58,33			
Piyano	8	66,06				
	Şan	11	58,09			

$p < 0,05$

Tablo 13 incelendiğinde öğrencilerin motivasyonsuzluk boyutu düzeylerinin yaş ($p=0,91$), sınıf ($p=0,25$) ve bireysel çalgı ($p=0,31$) değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde fark oluşturmadığı görülmektedir. Bu veriler doğrultusunda müzik eğitimi öğrencilerinin motivasyonsuzluk düzeylerinin, yaş sınıf ve bireysel çalgı değişkenlerine göre değişmediği söylenebilir.

4.4 N.E.Ü. A.K.E.F. G.S.E.B. Müzik Eğitimi A.B.D. Öğrencilerinin Başarı Motivasyonu Boyutu Düzeyleri ve Başarı Motivasyonu Düzeyleri ile Yaş, Cinsiyet, Sınıf, Çalışma Ortamı, Mezun Oldukları Lise Türü ve Bireysel Çalgı Değişkenleri Arasındaki İlişki

Tablo 14 Öğrencilerin Başarı Motivasyonu Düzeylerine İlişkin Dağılımları

Başarı Motivasyonu Boyutu Toplam Puan Ortalamaları	N	Ort.	Sd.
Başarı Motivasyonu Boyutu Düzeyleri	136	4,48	0,59

Tablo 14 incelendiğinde öğrencilerin, başarı motivasyonu boyutu düzeylerinin 4,48 ile “Tamamen” değerlendirme aralığında olduğu görülmektedir. Bu verilerden yola çıkarak öğrencilerin başarı motivasyonu düzeylerinin çok yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 15 Öğrencilerin Başarı Motivasyonu Boyutu Düzeyleri ile Cinsiyet, Çalışma Ortamı ve Mezun Oldukları Lise Türü Değişkenlerine Göre Mann Whitney U Testi Sonuç Dağılımı

Değişken		N	Sıra Ort.	Sıra Top	U	z	p
Cinsiyet	Kadın	81	64,04	5187,00	1866,00	-1,615	0,11
	Erkek	55	75,07	4129,00			
Çalışma ortamı	Evet	100	69,94	6994,00	1656,00	-0,715	0,47
	Hayır	36	64,50	2322,00			
Lise Türü	GSL	108	67,99	7342,50	1456,50	-0,301	0,76
	Diğer	28	70,48	1973,50			

p<0,05

Tablo 15 incelendiğinde öğrencilerin başarı motivasyonu boyutu düzeylerinin cinsiyet (p=0,11), çalışma ortamı (p=0,47) ve mezun oldukları lise türü (p=0,76) değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde fark oluşturmadığı görülmektedir. Bu veriler doğrultusunda müzik eğitimi öğrencilerinin başarı motivasyonu düzeylerinin cinsiyet, çalışma ortamı ve mezun oldukları lise türü değişkenlerine göre değişmediği söylenebilir.

Tablo 16 Öğrencilerin Başarı Motivasyonu Boyutu Düzeylerinin Yaş, Sınıf ve Bireysel Çalgı Değişkenlerine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuç Dağılımı

Değişken		N	Sıra Ort.	χ^2	sd	p
Yaş	18-20	70	70,29	0,963	2	0,62
	21-23	58	68,05			
	24-24+	8	56,06			
Sınıf	Lisans 1	33	80,42	7,308	3	0,06
	Lisans 2	32	74,86			
	Lisans 3	42	58,77			
	Lisans 4	29	62,00			
Bireysel Çalgı	Gitar	13	71,23	4,577	9	0,87
	Keman	27	71,94			
	Viyola	9	70,06			
	Çello	9	56,61			
	Yan Flüt	11	66,14			
	Bağlama	21	71,12			
	Ud	12	70,88			
	Kanun	15	79,07			
	Piyano	8	54,19			
	Şan	11	56,05			

p<0,05

Tablo 16 incelendiğinde öğrencilerin başarı motivasyonu boyutu düzeylerinin yaş (p=0,62), sınıf (p=0,06) ve bireysel çalgı (p=0,87) değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde fark oluşturmadığı görülmektedir. Bu veriler doğrultusunda müzik eğitimi öğrencilerinin başarı motivasyonu düzeylerinin, yaş, sınıf ve bireysel çalgı değişkenlerine göre değişmediği söylenebilir.

4.5 N.E.Ü. A.K.E.F. G.S.E.B. Müzik Eğitimi A.B.D. Öğrencilerinin Çalışma Motivasyonu Boyutu Düzeyleri ve Çalışma Motivasyonu Düzeyleri ile Yaş, Cinsiyet, Sınıf, Çalışma Ortamı, Mezun Oldukları Lise Türü ve Bireysel Çalgı Değişkenleri Arasındaki İlişki

Tablo 17 Öğrencilerin Çalışma Motivasyonu Boyutu Düzeylerine İlişkin Dağılımları

Çalışma Motivasyonu Boyutu Toplam Puan Ortalamaları	N	Ort.	Sd.
Çalışma Motivasyonu Boyutu Düzeyleri	136	3,28	0,92

Tablo 17 incelendiğinde öğrencilerin çalışma motivasyonu boyutu düzeylerinin 3,28 ile “Kısmen” değerlendirme aralığında olduğu görülmektedir. Bu verilerden yola çıkarak öğrencilerin çalışma motivasyonu düzeylerinin orta düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 18 Öğrencilerin Çalışma Motivasyonu Boyutu Düzeyleri ile Cinsiyet, Çalışma Ortamı ve Mezun Oldukları Lise Türü Değişkenlerine Göre Mann Whitney U Testi Sonuç Dağılımı

Değişken		N	Sıra Ort.	Sıra Top	U	z	p
Cinsiyet	Kadın	81	68,79	5572,00	2204,00	-0,104	0,92
	Erkek	55	68,07	3744,00			
Çalışma ortamı	Evet	100	64,86	6486,00	1436,00	-1,801	0,07
	Hayır	36	78,61	2830,00			
Lise Türü	GSL	108	67,64	7305,00	1419,00	-0,502	0,62
	Diğer	28	71,82	2011,00			

p<0,05

Tablo 18 incelendiğinde öğrencilerin çalışma motivasyonu boyutu düzeylerinin cinsiyet (p=0,92), çalışma ortamı (p=0,07) ve mezun oldukları lise türü (p=0,62) değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde fark oluşturmadığı görülmektedir. Bu veriler doğrultusunda müzik eğitimi öğrencilerinin çalışma motivasyonu düzeylerinin cinsiyet, çalışma ortamı ve mezun oldukları lise türü değişkenlerine göre değişmediği söylenebilir.

Tablo 19 Öğrencilerin Çalışma Motivasyonu Boyutu Düzeylerinin Yaş, Sınıf ve Bireysel Çalgı Değişkenlerine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuç Dağılımı

Değişken		N	Sıra Ort.	χ^2	sd	p	
Yaş	18-20	70	71,33	0,902	2	0,64	
	21-23	58	64,79				
	24-24+	8	70,63				
Sınıf	Lisans 1	33	84,92	9,634	3	0,02	Bonferroni 1-3
	Lisans 2	32	71,30				
	Lisans 3	42	60,62				
	Lisans 4	29	58,14				
Bireysel Çalgı	Gitar	13	62,54	13,228	9	0,15	
	Keman	27	82,46				
	Viyola	9	63,44				
	Çello	9	53,44				
	Yan Flüt	11	86,14				
	Bağlama	21	74,14				
	Ud	12	56,04				
	Kanun	15	69,13				
	Piyano	8	65,25				
	Şan	11	44,41				

$p < 0,05$

Tablo 19 incelendiğinde öğrencilerin çalışma motivasyonu boyutu düzeylerinin yaş ($p=0,64$) ve bireysel çalgı ($p=0,15$) değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde fark oluşturmadığı, sınıf ($p=0,02$) değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturduğu görülmektedir. Bu veriler doğrultusunda müzik eğitimi öğrencilerinin çalışma motivasyonu düzeylerinin yaş ve bireysel çalgı değişkenlerine göre değişmediği sınıf değişkenine göre değiştiği söylenebilir.

Kruskal Wallis-H testi sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu

amaçla ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U testi Bonferroni düzeltmesi uygulanmıştır.

Tablo 20 Öğrencilerin Çalışma Motivasyonu Boyutu Düzeyleri ile Sınıf Düzeyi Ortalamaları Farkına İlişkin Mann Whitney-U Testi

Sınıf	f	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	z	p
Lisans 1	33	45,76	1510,00	437,000	-2,741	0,006
Lisans 3	42	31,90	1340,00			

p<0,0083 Post Hoc Analizler için Bonferroni düzeltmesi yapılmıştır.

Tablo 20 incelendiğinde farklılığın lisans 1 ve lisans 3 arasında lisans 1 (p=0,006) lehine olduğu belirlenmiştir. Buna bağlı olarak lisans 1 öğrencilerinin çalışma motivasyonu düzeylerinin lisans 3 öğrencilerinden yüksek olduğu söylenebilir.

4.6 N.E.Ü. A.K.E.F. G.S.E.B. Müzik Eğitimi A.B.D. Öğrencilerinin Bireysel Çalgı Çalışma Alışkanlıkları Düzeyleri ile Bireysel Çalgı Dersine Yönelik Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişki

Tablo 21 Öğrencilerin Bireysel Çalgı Çalışma Alışkanlıkları Düzeyleri ile Bireysel Çalgı Dersine Yönelik Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Dağılım

Bireysel Çalgı Çalışma Alışkanlıkları Düzeyleri ile Bireysel Çalgı Dersine Yönelik Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişki	N	r	p
	136	0,654	0,00

p<0,01

Tablo 21 incelendiğinde öğrencilerin bireysel çalgı çalışma alışkanlıkları düzeyleri ile bireysel çalgı dersine yönelik motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Spearman Sıra Farkları Korelasyon analizi sonucunda puanlar arasında istatistiksel açıdan p<0,00 düzeyinde pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Bu bilgiden yola çıkarak öğrencilerin bireysel çalgı çalışma alışkanlıkları ile bireysel çalgı dersine yönelik motivasyon düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu söylenebilir.

4.7 N.E.Ü. A.K.E.F. G.S.E.B. Müzik Eğitimi A.B.D. Öğrencilerinin Bireysel Çalgı Çalışma Alışkanlıkları Düzeyleri ile Motivasyonsuzluk Boyutu Düzeyleri Arasındaki İlişki

Tablo 22 Öğrencilerin Bireysel Çalgı Çalışma Alışkanlıkları Düzeyleri ile Motivasyonsuzluk Boyutu Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Dağılım

Bireysel Çalgı Çalışma Alışkanlıkları Düzeyleri ile Motivasyonsuzluk Düzeyleri Arasındaki İlişki	N	r	p
	136	-0,516	0,00

p<0,01

Tablo 22 incelendiğinde öğrencilerin bireysel çalgı çalışma alışkanlıkları düzeyleri ile motivasyonsuzluk düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Spearman Sıra Farkları Korelasyon analizi sonucunda puanlar arasında istatistiksel açıdan p<0,00 düzeyinde negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Bu verilerden yola çıkarak öğrencilerin bireysel çalgı çalışma alışkanlıkları düzeyleri yükseldikçe motivasyonsuzluk düzeylerinin düştüğü söylenebilir.

4.8 N.E.Ü. A.K.E.F. G.S.E.B. Müzik Eğitimi A.B.D. Öğrencilerinin Bireysel Çalgı Çalışma Alışkanlıkları Düzeyleri ile Başarı Motivasyonu Boyutu Düzeyleri Arasındaki İlişki

Tablo 23 Öğrencilerin Bireysel Çalgı Çalışma Alışkanlıkları Düzeyleri ile Başarı Motivasyonu Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Dağılım

Bireysel Çalgı Çalışma Alışkanlıkları Düzeyleri ile Başarı Motivasyonu Düzeyleri Arasındaki İlişki	N	r	p
	136	0,541	0,00

p<0,01

Tablo 23 incelendiğinde öğrencilerin bireysel çalgı çalışma alışkanlıkları düzeyleri ile başarı motivasyonu düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Spearman Sıra Farkları Korelasyon analizi sonucunda puanlar arasında istatistiksel açıdan p<0,00 düzeyinde pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Bu verilerden yola çıkarak öğrencilerin bireysel çalgı çalışma alışkanlıkları düzeyleri yükseldikçe, başarı motivasyonu düzeylerinin de yükseldiği söylenebilir.

4.9 N.E.Ü. A.K.E.F. G.S.E.B. Müzik Eğitimi A.B.D. Öğrencilerinin Bireysel Çalgı Çalışma Alışkanlıkları Düzeyleri ile Çalışma Motivasyonu Boyutu Düzeyleri Arasındaki İlişki

Tablo 24 Öğrencilerin Bireysel Çalgı Çalışma Alışkanlıkları Düzeyleri ile Çalışma Motivasyonu Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Dağılım

Bireysel Çalgı Çalışma Alışkanlıkları Düzeyleri ile Çalışma Motivasyonu Düzeyleri Arasındaki İlişki	N	r	p
	136	0,478	0,00

$p < 0,01$

Tablo 24 incelendiğinde öğrencilerin bireysel çalgı çalışma alışkanlıkları düzeyleri ile çalışma motivasyonu düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Spearman Sıra Farkları Korelasyon analizi sonucunda puanlar arasında istatistiksel açıdan $p < 0,00$ düzeyinde pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Bu verilerden yola çıkarak öğrencilerin bireysel çalgı çalışma alışkanlıkları düzeyleri yükseldikçe çalışma motivasyonu düzeylerinin de yükseldiği söylenebilir.

BÖLÜM 5

5 SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, N.E.Ü A.K.E.F. G.S.E.B. Müzik Eğitimi A.B.D. öğrencilerinin bireysel çalgı çalışma alışkanlıkları ve bireysel çalgı dersine yönelik motivasyon düzeylerine yönelik elde edilen bulgulara ilişkin sonuç, tartışma ve öneriler yer almaktadır.

5.1 Sonuç ve Tartışma

5.1.1 Araştırmaya katılan müzik eğitimi öğrencilerinin bireysel çalgı çalışma alışkanlıklarının iyi düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Coşkun Şentürk vd.'nin (2018) “Müzik Öğretmeni Adaylarının Bireysel Çalgı Çalışma Alışkanlıklarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” çalışmasında sonucun bu araştırma ile paralel olarak iyi düzeyde olduğu görülmektedir. Kement'in (2018) “Müzik Öğretmeni Adaylarının Bireysel Çalgı Dersine Yönelik Çalgı Çalışma Alışkanlıklarının İncelenmesi” çalışmasında öğrencilerin bireysel çalgı çalışma alışkanlıkları düzeylerinin bu araştırma ile paralel olarak iyi düzeyde olduğu görülmektedir. Aka (2019) tarafından yapılan “Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Bireysel Çalgı Çalışma Alışkanlıklarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi: Doğu Anadolu Örneği” çalışmasında öğrencilerin çalgı çalışma alışkanlıkları, bu araştırma ile benzer olarak orta düzeyin üzerinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Toy'un (2019) “Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bölümü Öğrencilerinin Piyano Çalışma Alışkanlıklarını Etkileyen Faktörler” çalışmasında piyano öğrencilerinin, piyano çalışma alışkanlıklarının bu araştırma ile paralel olarak iyi düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlardan yola çıkarak lisans seviyesinde müzik eğitimi alan öğrencilerin çalgı çalışma alışkanlıkları düzeylerinin genellikle yüksek düzeylerde olduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan müzik eğitimi öğrencilerinin bireysel çalgı çalışma alışkanlıkları düzeylerinin yaş, cinsiyet, çalışma ortamı, mezun oldukları lise türü ve bireysel çalgı değişkenlerine göre değişmediği, sınıf değişkenine göre ise 1. sınıf öğrencilerinin bireysel çalgı çalışma alışkanlıkları düzeylerinin 3. sınıf öğrencilerine göre daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Aka (2019) tarafından yapılan “Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Bireysel Çalgı Çalışma Alışkanlıklarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi: Doğu Anadolu Örneği” çalışmasında 1. Sınıf öğrencilerinin çalgı çalışma alışkanlıkları düzeylerinin diğer sınıflara göre daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Moray’ın (2003) “Üniversite Müzik Öğrencilerinin Çalgı Çalışma Tutum ve Alışkanlıklarının İncelenmesi” çalışmasında öğrencilerin çalgı çalışma tutum ve alışkanlıklarının cinsiyet, yaş ve mezun oldukları lise türü değişkenlerine değişmediği sonucuna sınıf değişkenine göre ise 1. Sınıfların lehine değiştiği sonucuna ulaşılmıştır. Aka’nın ve Moray’ın çalışmalarında sınıf değişkeninde 1.sınıf öğrencilerinin daha yüksek düzeyde bir sonuç elde etmesi bu çalışma ile paralellik göstermiştir. Fakat Aka’nın ve Moray’ın çalışmasında 1. Sınıf öğrencilerin aynı zamanda bu çalışma ile farklı olarak diğer sınıf düzeylerinden de yüksek düzeyde bir sonuç elde etmesi Aka’ın araştırmasına katılan öğrencilerin sınıf düzeyi oranlarının bu araştırma ile farklı oranlarda dağılmasından dolayı ve Moray’ın araştırmasında bu araştırmaya göre daha geniş bir çalışma grubu kullanılmasından dolayı kaynaklandığı düşünülebilir.

Toy’un (2019) “Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bölümü Öğrencilerinin Piyano Çalışma Alışkanlıklarını Etkileyen Faktörler” çalışmasında öğrencilerin piyano çalışma alışkanlıklarının yaş ve cinsiyet değişkenlerine göre değişmediği sonucuna, ana çalgı değişkenine göre değiştiği, sınıf değişkenine göre ise 1 sınıf ile 4.sınıf arasında 4. sınıfın lehine değiştiği sonucuna ulaşılmıştır. Coşkun Şentürk vd.’nin (2018) “Müzik Öğretmeni Adaylarının Bireysel Çalgı Çalışma Alışkanlıklarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” çalışmasında çalgı çalışma alışkanlıkları düzeylerinin sınıf değişkeninde 4. sınıfların lehine, cinsiyet değişkeninde ise kadın öğrenciler lehine değiştiği sonucuna ulaşılmıştır. Coşkun Şentürk vd.’nin (2018) ve Toy’un çalışmalarında öğrencilerin bu çalışma ile ortak olarak sınıf değişkenlerinde farklılık çıkmıştır. Ancak çalışmalar incelediğinde ortaya çıkan farklılığın bu araştırma ile ters yönde olarak Toy’un çalışmasında 4. sınıf öğrencilerinin 1. Sınıf öğrencilerine göre ve Coşkun Şentürk’ün çalışmasında 4.sınıf öğrencilerinin diğer sınıflara göre çalgı çalışma alışkanlıkları düzeylerinin daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Bu sonucun araştırmalardaki örneklem grubunun farklı olmasının yanı sıra, sınıf değişkeni oranlarının bu çalışma ile farklılık göstermesinden dolayı kaynaklandığı düşünülebilir. Bununla beraber Coşkun Şentürk’ün bu araştırma ile paralel olmayarak cinsiyet değişkeninde çıkan farklılığın

öğrencilerin cinsiyet değişkenindeki erkek ile kadın oranları arasındaki farktan kaynaklandığı düşünülebilir.

Kement'in (2018) "Müzik Öğretmeni Adaylarının Bireysel Çalgı Dersine Yönelik Çalgı Çalışma Alışkanlıklarının İncelenmesi" çalışmasında öğrencilerin çalgı çalışma alışkanlıklarının sınıf değişkenine göre değişmediği, yaş, mezun oldukları lise türü ve bireysel çalgı değişkenlerine göre değiştiği sonucuna ulaşılmıştır. Kement'in çalışması incelendiğinde bu araştırma ile yaş, sınıf, mezun oldukları lise türü ve bireysel çalgı değişkenlerinin ortak olduğu görülmektedir. Araştırmada öğrencilerin bireysel çalgı çalışma alışkanlıklarının sınıf değişkenine göre değişmemesi, yaş, mezun oldukları lise türü ve bireysel çalgı değişkenlerine göre değişmesi bu araştırma ile paralellik göstermediği, hatta ters bir ilişki oluşturduğunu göstermektedir. Kement'in araştırması ile bu araştırmaya ait demografik dağılımlar incelendiğinde cinsiyet ve mezun olunan lise türü değişken oranlarında benzerlik görünse de diğer değişkenlerdeki oranlardan ve araştırmalarda kullanılan çalışma gruplarının farklı olmasından dolayı böyle bir farklılığın oluştuğu düşünülebilir.

Babacan vd.'nin (2017) "Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Bireysel Çalgı Çalışma Alışkanlıklarının İncelenmesi (Konya İli Örneği)" çalışmasında öğrencilerin genel çalışma alışkanlıkları düzeylerinin yaş, cinsiyet, sınıf, mezun oldukları lise türü ve bireysel çalgı değişkenlerine göre değişmediği sonucuna ulaşılmıştır. Babacan vd.'nin araştırması incelendiğinde yaş, cinsiyet, sınıf, mezun oldukları lise türü ve bireysel çalgı değişkenlerinin ortak olduğu görülmektedir. Babacan vd.'nin araştırmasında öğrencilerin bireysel çalgı çalışma alışkanlıkları düzeylerinin sınıf değişkeni haricinde yaş, cinsiyet, mezun oldukları lise türü ve bireysel çalgı değişkenlerinde değişmemesi bu araştırma ile paralel bir sonuç çıkardığını göstermektedir. Bunun yanı sıra demografik oranlar incelendiğinde lise değişkenine göre GSL, cinsiyet değişkenine göre kadın, yaş değişkenine göre 18-20 yaş gruplarında bu araştırma ile paralel olarak yoğunluk görülmekte, sınıf değişkenine göre ise oranlarda farklılık görülmektedir. Araştırmalar arasında çıkan benzerlik ve farklılığın bu sebeplerden kaynaklandığı düşünülebilir.

5.1.2 Araştırmaya katılan müzik eğitimi öğrencilerinin bireysel çalgı dersine yönelik motivasyon düzeylerinin çok iyi düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Modırı'nın (2012) "Müzik Öğretmenliği Öğrencilerinin Piyano Dersi Motivasyonları ile Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişki" çalışmasında öğrencilerin genel motivasyon düzeylerinin bu araştırma ile benzer olarak yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Şeker'in (2017) "Müzik Eğitimi Bölümü Öğretmen Adaylarının Akademik Güdülenme ve Akademik Öz-Yeterlik Düzeylerinin İncelenmesi" çalışmasında öğrencilerin akademik motivasyon düzeylerinin bu araştırma ile paralel olmayarak orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Atay'ın (2018) "Müzik Öğretmeni Adaylarının Müzik Performansı Kaygı Düzeyleri ve Akademik Motivasyon Düzeylerinin İncelenmesi" çalışmasında öğrencilerin akademik motivasyon düzeylerinin bu araştırma ile paralel olmayarak orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Özgün'ün (2019) "Müzik Öğretmeni Adaylarının Bireysel Ses Eğitimi Dersine Yönelik Motivasyonlarının İncelenmesi" çalışmasında öğrencilerin bireysel eğitimi dersi motivasyon düzeylerinin bu araştırma ile paralel olmayarak orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tabaru'ya ait (2019) "Müzik Öğretmeni Adaylarının Bireysel Ses Eğitimi Dersine Yönelik Motivasyon Düzeylerinin İncelenmesi" çalışmasında öğrencilerin bireysel ses eğitimi dersine yönelik motivasyon düzeylerinin bu araştırma ile paralel olmayarak orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlardan yola çıkarak lisans seviyesi müzik eğitimi öğrencilerinin motivasyon düzeylerine yönelik yapılan çalışmalarda genellikle düşük düzeylerde sonuç elde edilmediği söylenebilir. Şeker'in, Atay'ın Özgün'ün ve Tabaru'nun araştırmaları incelendiğinde ortaya çıkan sonuçların bu araştırma ile paralel olmayarak daha düşük düzeylerde olduğu görülmektedir. Araştırmalar incelendiğinde ortaya çıkan farklılığın araştırmalarda kullanılan örneklem gruplarının farklı olmasının yanı sıra; Şeker'in çalışmasında cinsiyet oranlarının ve araştırmaya katılan öğrenci sayısının farklı olmasından, Atay'ın çalışmasında sınıf dağılımlarının farklı olmasından, Özgün'ün çalışmasında sınıf ve cinsiyet oranlarının farklı olmasından, Tabaru'nun çalışmasında problem durumuna bağlı olarak çalışma grubunu sadece 1. ve 2. sınıf öğrencilerinin oluşturmasından kaynaklandığı düşünülebilir.

Araştırmaya katılan müzik eğitimi öğrencilerinin bireysel çalgı dersine yönelik motivasyon düzeylerinin yaş, cinsiyet, çalışma ortamı, mezun oldukları lise türü ve bireysel çalgı değişkenlerine göre değişmediği, sınıf değişkenine göre ise 1. sınıf

öğrencilerinin bireysel çalgı dersine yönelik motivasyon düzeylerinin 3. ve 4. sınıf öğrencilerine göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Şeker'in (2017) "Müzik Eğitimi Bölümü Öğretmen Adaylarının Akademik Güdülenme ve Akademik Öz-Yeterlik Düzeylerinin İncelenmesi" çalışmasında ise öğrencilerin akademik motivasyon düzeylerinin sınıf ve cinsiyet düzeylerine göre anlamlı bir fark göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Schmidt vd. ait (2006) "Motivation Orientations, Academic Achievement, and Career Goals of Undergraduate Music Education Majors" çalışmasında öğrencilerin motivasyon düzeylerinin cinsiyet ve sınıf değişkenine göre değişmediği sonucuna ulaşılmıştır. Şeker'in ve Schmidt vd.'nin çalışmaları incelendiğinde sınıf ve cinsiyet değişkenlerinin ortak değişkenler olduğu görülmektedir. Çalışmalar incelendiğinde cinsiyet değişkenlerindeki sonuç bu araştırma ile paralel, sınıf değişkenlerindeki sonuç ise bu araştırma ile paralel bir sonuç oluşturmadığı görülmektedir. Şeker'in çalışması ile bu araştırma arasındaki farklılığın araştırmalara katılan öğrenci sayılarının farklılığından ve Şeker'in çalışmasındaki erkek kadın oranlarının bu araştırmadan farklı olmasından kaynaklandığı düşünülebilir.

Legette'in (2002) "Pre-Service Teachers' Beliefs about the Causes of Success and Failure in Music" çalışmasında öğretmen adaylarının müzikte motivasyon düzeylerinin bu araştırma ile paralel olarak cinsiyete göre değişmediği sonucuna ulaşılmıştır. Atay'ın (2018) "Müzik Öğretmeni Adaylarının Müzik Performansı Kaygı Düzeyleri ve Akademik Motivasyon Düzeylerinin İncelenmesi" çalışmasında öğrencilerin akademik motivasyon düzeylerinin cinsiyet, sınıf, mezun oldukları lise türü ve bireysel çalgı değişkenlerine göre değişmediği sonucuna ulaşılmıştır. Atay'ın çalışması incelendiğinde cinsiyet, sınıf, mezun oldukları lise türü ve bireysel çalgı değişkenlerinin ortak değişkenler olduğu görülmektedir. Atay'ın çalışmasında cinsiyet, mezun oldukları lise türü ve bireysel çalgı değişkenlerinde elde edilen sonuç bu araştırma ile paralellik göstermekte, sınıf değişkeninde ise paralellik göstermemektedir. Atay'ın araştırması ile bu arasındaki benzerliğin cinsiyet ve mezun oldukları lise türü oranlarının birbirine yakın olmasından kaynaklandığı, farklılığın ise sınıf değişkenindeki oranların farklı olmasından kaynaklandığı düşünülebilir.

Özgün'ün (2019) "Müzik Öğretmeni Adaylarının Bireysel Ses Eğitimi Dersine Yönelik Motivasyonlarının İncelenmesi" çalışmasında öğrencilerin bireysel eğitimi dersine yönelik motivasyon düzeylerinin sınıf değişkenine göre 2. sınıfların lehine

değiştirdiği, cinsiyet değişkenine göre kadın öğrencilerin lehine değiştiği ve mezun oldukları lise türü değişkenine göre değişmediği sonucuna ulaşılmıştır. Özgün'ün çalışması incelendiğinde sınıf, cinsiyet ve mezun oldukları lise türü değişkenlerinin ortak değişkenler olduğu görülmektedir. Özgün'ün araştırmasında mezun oldukları lise türü değişkeninden elde edilen sonuç bu araştırma ile paralellik göstermektedir. Bu benzerliğin araştırmalarda mezun oldukları lise türü değişken oranlarının benzerliğinden kaynaklandığı düşünülebilir. Özgün'ün çalışmasında sınıf değişkeninde bu araştırma ile paralel olarak farklılık çıkmıştır fakat Özgün'ün araştırmasında bu farklılık 2. Sınıf lehine olduğu görülmektedir Bunun yanı sıra Özgün'ün araştırmasında bu araştırma ile farklı olarak cinsiyet değişkeninde farklılık çıkmıştır. Bu farklılıkların cinsiyet değişkenindeki oranların bu araştırma ile farklı dağılması ve sınıf düzeylerindeki oranların bu araştırma ile farklı dağılmasından kaynaklandığı düşünülebilir.

Modırı'nın (2012) “Müzik Öğretmenliği Öğrencilerinin Piyano Dersi Motivasyonları ile Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişki” çalışmasında cinsiyet değişkenine göre ‘yüksek düzeyde motivasyon’ sergilemede ağırlığın kadın öğrencilerde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Modırı'nın çalışması incelendiğinde cinsiyet değişkeninin bu araştırma ile ortak değişken olduğu görülmektedir. Modırı'nın araştırmasında cinsiyet değişkeninde bu araştırma ile paralel olmayarak farklılık çıkmıştır. Bu farklılığın Modırı'nın çalışmasında çalışma grubunu sadece 1.sınıf öğrencileri oluşturmasından kaynaklandığı düşünülebilir.

Stamer'ın (2009) “Choral Student Perceptions of Effective Motivation Strategies” çalışmasında koro öğrencilerinin motivasyon düzeylerinde cinsiyet ve sınıf değişkenlerinde istatistiksel olarak farklılıklar görülmüştür. Küçükosmanoğlu'nun (2015) “Müzik Öğretmeni Adaylarının Akademik Motivasyon Düzeylerinin Belirlenmesi Üzerine Bir Çalışma (Konya İli Örneği)” çalışmasında ise öğrencilerin akademik motivasyon düzeylerinin cinsiyet ve sınıf değişkenine göre farklılaşma olduğu sonucuna ve sınıf düzeyi yükseldikçe akademik motivasyonun düştüğü sonucuna ulaşılmıştır. Stamer'ın ve Küçükosmanoğlu'nun çalışmaları incelendiğinde cinsiyet ve sınıf değişkenlerinin ortak değişkenler olduğu görülmektedir. Araştırmalarda cinsiyet ve sınıf değişkenlerinde bu araştırma ile paralel olmayarak farklılık çıktığı görülmektedir. Araştırmalarda çıkan bu farklılığın Stamer'ın çalışmasında kullanılan örneklem grubunun bu araştırmadan çok daha fazla olmasından kaynaklandığı, Küçükosmanoğlu'nun

araştırmasında ise sınıf değişkenindeki oranların bu araştırma ile farklı dağılımından kaynaklandığı düşünülebilir.

Tabaru'nun (2019) "Müzik Öğretmeni Adaylarının Bireysel Ses Eğitimi Dersine Yönelik Motivasyon Düzeylerinin İncelenmesi" çalışmasında öğrencilerin bireysel ses eğitimi dersine yönelik motivasyon düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre kadın öğrencilerin lehine değiştiği, sınıf değişkenine göre ise değişmediği sonucuna ulaşılmıştır. Tabaru'nun çalışması incelendiğinde cinsiyet ve sınıf değişkenlerinin ortak değişkenler olduğu görülmektedir. Tabaru'nun çalışmasında cinsiyet ve sınıf değişkenlerindeki sonuç bu araştırma ile paralel olmayarak farklılık göstermektedir. Bu farklılığın cinsiyet değişkenindeki oranlar yakın olsa da sınıf değişkeninde araştırmanın problem durumuna bağlı olarak örneklem grubunu sadece 1. ve 2.sınıf öğrencilerinin oluşturmasından kaynaklandığı düşünülebilir.

5.1.3 Araştırmaya katılan müzik eğitimi öğrencilerinin motivasyonsuzluk düzeylerinin çok düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Küçükosmanoğlu'nun (2015) "Müzik Öğretmeni Adaylarının Akademik Motivasyon Düzeylerinin Belirlenmesi Üzerine Bir Çalışma (Konya İli Örneği)" çalışmasında öğrencilerin motivasyonsuzluk düzeylerinin bu çalışma ile paralellik göstererek çok düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılan müzik eğitimi öğrencilerinin motivasyonsuzluk düzeylerinin sınıf, cinsiyet, çalışma ortamı, mezun oldukları lise türü, yaş ve bireysel çalgı değişkenlerine göre değişmediği sonucuna ulaşılmıştır.

Küçükosmanoğlu'nun (2015) "Müzik Öğretmeni Adaylarının Akademik Motivasyon Düzeylerinin Belirlenmesi Üzerine Bir Çalışma (Konya İli Örneği)" çalışmasında öğrencilerin motivasyonsuzluk düzeylerinin bu çalışmanın aksine sınıf değişkenine göre 4.sınıfların lehine değiştiği sonucuna ulaşılmıştır. Küçükosmanoğlu'nun çalışması ile bu araştırma arasında çıkan bu farklılığın araştırmalardaki sınıf değişkeni oranları arasında ki farktan kaynaklandığı düşünülebilir.

5.1.4 Araştırmaya katılan öğrencilerin başarı motivasyonu düzeylerinin çok yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Müzik eğitimi öğrencilerinin başarı motivasyonu düzeylerinin sınıf, cinsiyet, çalışma ortamı, mezun oldukları lise türü, yaş ve bireysel çalgı değişkenlerine göre değişmediği sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.5 Araştırmaya katılan müzik eğitimi öğrencilerinin çalışma motivasyonu düzeylerinin orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Müzik eğitimi öğrencilerinin çalışma motivasyonu düzeylerinin cinsiyet, çalışma ortamı, mezun oldukları lise türü, yaş ve bireysel çalgı değişkenlerine göre değişmediği sonucuna, sınıf değişkenine göre 1. sınıf öğrencilerinin çalışma motivasyonu düzeylerinin 3.sınıf öğrencilerine göre daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.6 Araştırmaya katılan müzik eğitimi öğrencilerinin bireysel çalgı çalışma alışkanlıkları ile bireysel çalgı dersine yönelik motivasyon düzeyleri arasında istatistiksel olarak pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sungurtekin'in (2010) "Motivasyon ve Çalgı Eğitimindeki Yeri" çalışmasında başarılı bir çalgı eğitimi ile motivasyon arasında önemli bir ilişki olduğu belirtilmiştir.

5.1.7 Araştırmaya katılan müzik eğitimi öğrencilerinin bireysel çalgı çalışma alışkanlıkları ile motivasyonsuzluk boyutu düzeyleri arasında istatistiksel olarak negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.8 Araştırmaya katılan müzik eğitimi öğrencilerinin bireysel çalgı çalışma alışkanlıkları ile başarı motivasyonu boyutu düzeyleri arasında istatistiksel olarak pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.9 Araştırmaya katılan müzik eğitimi öğrencilerinin bireysel çalgı çalışma alışkanlıkları ile çalışma motivasyonu boyutu düzeyleri arasında istatistiksel olarak pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kılınç'ın (2017) "Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bölümü Öğrencilerinin Çalgı Çalışma Motivasyonlarını Etkileyen Unsurlar" çalışmasında öğrencilerin çalgı çalışma alışkanlıklarının çalgı çalışma motivasyonları ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5.2 Öneriler

Öğrencilerin çalgı çalışma alışkanlıklarını ve çalgı dersine yönelik motivasyon düzeylerini arttırmaları adına;

- Çalgı seçimi sırasında çalgısını doğru tanıyarak ve isteyerek seçebilmesi;
 - Çalgısına pozitif yaklaşması, daha fazla zaman ayırması ve sadece ders-iş olarak görmemesi,
 - Çalgısıyla ilgili konserlere, festivallere ve etkinliklere katılması,
 - Çalgısı ile müzik etkinliklerinde performans sergilemesi,
 - Çalgısına dönük farklı yöntem ve teknikler hakkında araştırmalar yapması,
 - Çalışmalarında kendisini video kaydına alıp eksik ve hatalarını gözlemlemesi,
 - Çalgısında usta olan sanatçıları dinleyip izlemesi, kendi yararı doğrultusunda örnek alması,
 - Eğitici, motive edici ve özellikle ilham verici videoları, filmleri vb. izlemesi,
- Öğretmenlerin;
- Öğrencilerinin çalgısına dönük motivasyon ve çalışma alışkanlıklarını takip etmeleri,
 - Bilgi ve tecrübeleri aracılığıyla öğrencilerin kendisini geliştirebilmesi adına yol göstermeleri,
 - Öğrencileri teşvik etmeleri, farklı yöntem ve teknikler hakkında bilgi vermeleri,
 - Yapılan araştırmaları takip etmeleri ve bu alanda güncel çalışmalar yapmaları,
- Üniversitelerde;
- Öğrencilerin çalgı çalışma alışkanlıklarını ve çalgı dersine yönelik motivasyon düzeylerini yüksek düzeylerde tutmak adına seminerler verilmesi,
 - Panolarda öğrencileri bilgilendirici metinlere ve görsellere yer verilmesi,
 - Söyleşiler düzenlenmesi ve bu söyleşilere çalgısında yol gösterici sayılabilecek usta çalgı sanatçılarının davet edilmesi

Önerilmektedir.

KAYNAKÇA

Adair, J., Adair, T. (1999), *Zaman Yönetimi* (Çev. Güngör, B.), Öteki Ajans, Ankara.

Aka, A. K. (2019), Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Bireysel Çalgı Çalışma Alışkanlıklarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi: Doğu Anadolu Örneği, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Akbaba, S. (2006), Eğitimde Motivasyon, *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi* Sayı: 13.

Akbaba, S., Aktaş, A. (2005), İçsel Motivasyonun Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi, *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, Sayı 21, Sayfa: 19-42.

Arı, R., Gençdoğan, B., Sarı, H., Başaran, I., Yılmaz, F., Şeker, S. (2002), *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi* (2.basım), Mikro Basım-Yayım-Dağıtım, Ankara.

Arık, İ.A. (1996), *Motivasyon ve Heyecana Giriş*, Çantay Kitabevi, İstanbul.

Atay, B. (2018), Müzik Öğretmeni Adaylarının Müzik Performansı Kaygı Düzeyleri ve Akademik Motivasyon Düzeylerinin İncelenmesi, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Babacan, E., Yüksel, G., Küçükosmanoğlu, H. O., Babacan, M. D. (2017), Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Bireysel Çalgı Çalışma Alışkanlıklarının İncelenmesi (Konya İli Örneği), *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi Journal of Research in Education and Teaching*, Cilt:6. Özel Sayı:1. Makale No: 39. ISSN: 2146-9199.

Birgül, Y. Nacakçı, Z. (2017), Güzel Sanatlar Lisesi Viyola Eğitiminde Kullanılan Repertuvara Yönelik Öğrenci Görüşleri, *Mehmet Akif Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 9 (22), 416-427.

Can, A. (2016), *SPSS ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi* (4.baskı), Pegem Akademi, Ankara.

Cerit, E. (2010), Gazi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Bireysel Piyano Çalışma Yöntemleri ile Bazı Değişkenler Arasındaki İlişkilerin Belirlenmesi, Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Coşkun Şentürk, G., Kapçak, Ş., Kapçak Işıksungur, B. (2018), Müzik Öğretmeni Adaylarının Bireysel Çalgı Çalışma Alışkanlıklarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi, *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi (YYU Journal of Education Faculty)*, 2018; 15(1):1232-1255.

Cüceoğlu, D. (2000), *İnsan ve Davranışı* (10.basım), Remzi Kitabevi, İstanbul.

Demirtaş, H., Güneş, H. (2002), *Eğitim Yönetimi ve Denetimi Sözlüğü*, Anı Yayıncılık, Ankara.

Dilmaç, B. (2002), *İnsanca Değerler Eğitimi*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

Ercan, N. (1999), Çalgı Eğitiminde Öğrenciyi Çalışmaya Özendirme ve Ödüllendirme Yaklaşımları, *Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, Cilt 12, No:4 Erişim Adresi: (<https://websitem.gazi.edu.tr/site/nevhiz/files>), Erişim Tarihi: 15.01.2020.

Ercan, N. (t.y.), Piyano Eğitiminde Motivasyon, Erişim Adresi: (<https://websitem.gazi.edu.tr/site/nevhiz/files>), Erişim Tarihi: 10.01.2020.

Erdem, B. (2013), Müzik Öğretmeni Adaylarının Bireysel Çalgı Eğitimine Dönük Motivasyon Düzeylerinin Değerlendirilmesi, Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Fidan, N. (1996), *Okulda Öğrenme ve Öğretme*, Alkım Kitabevi, Ankara.

Fry, R. (2000), *Zaman Nasıl Yönetilir?* (2. Baskı) (Çev. Kurtulmuş, F.), Timaş Yayınları, İstanbul.

Girgin, D. (2015), Bireysel Çalgı Dersi Motivasyon Ölçeği: Geçerlik Güvenirlik Analizi. *K. Ü. Kastamonu Eğitim Dergisi* 23 (4), 1723-1736.

Gümüş, S. ve Sezgin, B. (2012), *Motivasyonun örgütsel bağlılığa ve performansa etkisi* (1. Baskı), Hiperlink, İstanbul.

Hotaman, D. (2009), Bazı Kişisel Değişkenlerin Öğrencilerin Bağımsız, Bir Partnerle ve Bir Grupla Çalışma Alışkanlıkları Üzerindeki Etkisinin Araştırılması, *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*. Cilt: 6.

Ilgar, L. (1996), *Eğitim yönetimi-okul yönetimi-sınıf yönetimi* (3.baskı), Beta Basım Yayım Dağıtım, İstanbul.

Joseph, R. (1994), *Zaman Yönetimi* (Çev. Koşar, Ö.), Epsilon Yayıncılık Hizmetleri Tic. San. Ltd. Şti., İstanbul.

Karabulut, G. (2009), Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı 1. ve 3. Sınıf Öğrencilerinin Piyano Dersine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi, Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Karan, M. (2011), Özengen Müzik Eğitimi Veren Kurumlarda Çalgı Eğitimi Alan Öğrencilerin Mesleki Yönelimlerinin İncelenmesi, Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Karasar, N. (2016), *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar İlkeler Teknikler* (31.Basım), Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık Tic. Ltd. Şti., Ankara.

Kement, Ö. (2018), Müzik Öğretmeni Adaylarının Bireysel Çalgı Dersine Yönelik Çalgı Çalışma Alışkanlıklarının İncelenmesi, Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Kılınç, S. (2017), Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bölümü Öğrencilerinin Çalgı Çalışma Motivasyonlarını Etkileyen Unsurlar, Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü, Kayseri.

Kolbaşı, G. (2019), Müzik Öğretmenliği 1. Sınıf Öğrencilerinin Bireysel Çalgılarına Çalışma Alışkanlıklarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi, *Afyon Kocatepe Üniversitesi Akademik Müzik Araştırmaları Dergisi*, 5 (9), 27-42.

Köse, Ş. E. (2008), Özbek Kökenli Afgan ve Türk Öğrencilerinin Aile Yapılarının, Öğrencilerin Çalışma Alışkanlığı, İş birliği ve Sosyal Davranışlara Etkisinin

Karşılaştırılması, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.

Küçükahmet, L. (2001), *Öğretim İlke ve Yöntemleri* (12.baskı), Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

Küçükosmanoğlu, H. O. (2015), Müzik Öğretmeni Adaylarının Akademik Motivasyon Düzeylerinin Belirlenmesi Üzerine Bir Çalışma (Konya İli Örneği), *Sanat Eğitimi Dergisi*, 3 (1), s.1-21.

Küçükosmanoğlu, H. O., Babacan, E., Babacan, M. D., Yüksel, G. (2016), Müzik Eğitiminde Bireysel Çalgı Çalışma Alışkanlıkları Ölçek Geliştirme Çalışması, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.

Legette, R. M. (2002), Pre-service teachers' beliefs about the causes of success and failure in music, *Update: Applications of Research in Music Education*, 21(1), 22-28.

McMurry, F.M. (2004), *Ders Çalışmayı ve Öğrenmeyi Öğretmek* (Çev. Ergün, E.), Yeryüzü Yayınevi, Ankara.

Moray, E. (2003), Üniversite Müzik Öğrencilerinin Çalgı Çalışma Tutum ve Alışkanlıklarının İncelenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Nielsen, S.G. (2008), Achievement Goals, Learning Strategies And Instrumental Performance. *Music Education Research*, 10, 235-247.

Oğuzkan, F. (1981), Eğitim Terimleri Sözlüğü (2.baskı), Ankara Üniversitesi Basımevi, Ankara.

Otacıoğlu, S. G. (2005), Müzik Öğretmenliği Piyano Eğitimi Dersi İçin Bir Model Denemesi, Yayınlanmış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Önder, C. (2009), Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Öğretmenliği Anabilim Dalı Klasik Gitar Öğrencilerinin Çalışma Alışkanlıkları, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Burdur.

Özarpınar, Y. (1998), *Verimli Ders Çalışmanın Psikolojik Yolları* (1.baskı), Epsilon Yayıncılık, İstanbul.

Özçelik Herdem, D. (2019), Öğrencilerin bireysel çalgı motivasyonlarının belirleyicileri üzerine bir araştırma, *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 204-218.

Özer, Ö., Altınok, A., Yöntem, M., Bayoğlu, F. (2017), Danışanlar İçin Terapi Motivasyonu Ölçeği'nin Türkçe Uyarlaması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması, *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 9 (1), 13-30. DOI: 10.18863/pgy.281048.

Özgün, A. (2019), Müzik Öğretmeni Adaylarının Bireysel Ses Eğitimi Dersine Yönelik Motivasyonlarının İncelenmesi, Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.

Özmenteş, S. (2008), Çalgı Eğitiminde Öndüzenlemeli Öğrenme Taktikleri, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* Cilt: 9, Sayı:16 (Güz 2008), 157–175.

Özmenteş, S. (2013), Çalgı Eğitiminde Öğrenci Motivasyonu ve Performans, *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*. Mayıs 2013 Cilt:2 Sayı:2 Makale No:35 ISSN: 2146-9199.

Parasız, G. (2010), Eğitim Müziği Eksenli Keman Öğretiminde Kullanılmakta Olan Çağdaş Türk Müziği Eserlerinin Tespitine Yönelik Bir Çalışma, *Sanat Dergisi*, 0 (15), 19-24.

Renwick, J.M., Reeve, J. (2012), Supporting Motivation in Music Education. DOI: 10.1093/oxfordhb/9780199730810.013.0009

Rowntree, D. (2000), *Nasıl Ders Çalışacağını Öğren* (Çev. Yeniçeri, S.), Okyanus Yayıncılık, İstanbul.

Ryan R.M., Deci E.L. (2000), Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemp Educ Psychol*, 25:54–67.

Say, A. (2012), *Müzik Sözlüğü* (4.basım), Müzik Ansiklopedisi Yayınları, Ankara.

Sandgren, M. (2009), More Similarities than Differences among Elite Music Students in Jazz, Folk Music and Classical Genre – Personality, Practice Habits and Self-

rated Music-related Strengths and Weaknesses, 7th Triennial Conference of the European Music Cognitive Science Society. Erişim Adresi: <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/20914>

Schmidt, C. P., Zdzinski, S. F., Ballard, D. L. (2006), Motivation Orientations, Academic Achievement, and Career Goals of Undergraduate Music Education Majors, *Journal of Research in Music Education*, 54(2), 138–153, <https://doi.org/10.1177/002242940605400205>.

Sekman, M. (2013), *Başarı Üniversitesi* (35. Baskı), Alfa Basım Yayım Dağıtım San. ve Tic. Ltd. Şti., İstanbul.

Selçuk, Z. (1997), *Eğitim Psikolojisi Gelişim-Öğrenme*, Pegem Eğitim Merkezi Yayın no: 26, Ankara.

Selçuk, Z. (2004), *Gelişim ve Öğrenme* (10. Baskı), Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

Stamer, R. A. (2009), Choral Student Perceptions of Effective Motivation Strategies. *Applications of Research in Music Education*, vol. 28, 1: pp. 25-32.

Sungurtekin, K. M. (2010), Motivasyon ve Çalgı Eğitimindeki Yeri, *Fine Arts*, 5 (1), 28-34.

Sünbül, A. M. (2014), *Öğretim İlke ve Yöntemleri* (6.baskı), Eğitim Kitabevi Yayınları, Konya.

Şeker, S. S. (2017), Müzik Eğitimi Bölümü Öğretmen Adaylarının Akademik Güdülenme ve Akademik Öz-Yeterlik Düzeylerinin İncelenmesi, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (3), 1465-1484.

Tabaru, A. (2019), Müzik Öğretmeni Adaylarının Bireysel Ses Eğitimi Dersine Yönelik Motivasyon Düzeylerinin İncelenmesi, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Tan, H. (2005), *Verimli Ders Çalışma ve Hayata Hazırlanma*, Alkım Yayınevi, İstanbul.

Tarman, S. (2016), *Müzik Eğitiminin Temelleri* (2.baskı), Müzik Eğitimi Yayınları, Ankara.

Telman, N. (1998), *Etkin Öğrenme Yöntemleri* (2.baskı), Epsilon Yayıncılık, İstanbul.

Tepeli, H. (2018), Ankara'daki Özengen Müzik Eğitimi Veren Kurumların Çok Yönlü İncelenmesi. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Topses, G. (2003), *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

Toy, A. (2019), Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bölümü Öğrencilerinin Piyano Çalışma Alışkanlıklarını Etkileyen Faktörler, Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.

Toy, B. Y. (2014), Attitudes Toward Studying, Academic Procrastination and Multiple Mediation Analysis Between Them. *Journal of Theoretical Educational Science*, 7 (4), 505-527.

TDK (Türk Dil Kurumu Sözlükleri), (2020), Erişim Tarihi: 10.10.2020, Erişim adresi: <https://sozluk.gov.tr/>.

Türkmenel, A.C. (2018), Sporcularda Başarı Motivasyonu ve Öz Duyarlık Tutumu İlişkisinde Antrenörün Sporculara Yönelik Vizyoner Liderlik Davranışlarının Rolü, Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.

Uçan, A. (2016), *Müzik Eğitimi & Temel Kavramlar-İlkeler-Yaklaşımlar ve Türkiye'deki Durum* (4. Baskı), Arkadaş Yayın Evi, Ankara.

Ulusoy, A., Güngör, A., Köksal Akyol, A., Subaşı, G., Ünver, G., Koç, G. (2005), *Gelişim ve Öğrenme* (4. Baskı), Anı Yayıncılık, Ankara.

Uslu, M. (1998), Türkiye'de Çalgı eğitiminin Yaygınlaştırılması ve Geliştirilmesi, Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Ülgen, G. (1994), *Eğitim Psikolojisi*, Lazer Ofset Matbaa Tesisleri San. ve Ticaret Ltd. Şti., Ankara.

Ülgen, G. (1995), *Eğitim Psikolojisi Birey ve Öğrenme*, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Ülken, H.Z. (1969), *Sosyoloji Sözlüğü*, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul.

Vatansever Bayraktar, H. (2015), Sınıf Yönetiminde Öğrenci Motivasyonu ve Motivasyonu Etkileyen Etmenler, *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 10/3. p. 1079-1100 DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.7788>, ISSN: 1308-2140.

Widerman, M.S. (2013), Study Habits and Music: How They Affect Attention and Academic Performance, Master Thesis, George Mason University, USA.

Yıldırım Orhan, Ş. (2006), Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri Çalgı Eğitiminde Motivasyon, *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi* 20: 130-136.

Yılmaz, H., Sünbül, A. M. (2004), *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme* (2.baskı), Çizgi Kitabevi, Konya.

EKLER

EK-1

BİREYSEL ÇALGI ÇALIŞMA ALIŞKANLIKLARI ÖLÇEĞİ Aşağıdaki İfadelerden Size En Uygun Olan Seçeneği İşaretleyiniz	Hiç Katılmıyorum	Çok Az Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Büyük Ölçüde Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1. Bireysel çalgıma her gün çalışırım.					
2. Bireysel çalgıma ayırdığım çalışma saatlerinde başka hiçbir şey ile uğraşmam					
3. Bireysel çalgımda çalıştığım eserleri farklı yorumculardan dinlemekten hoşlanırım.					
4. Bireysel çalgımı genellikle severek ve isteyerek çalışırım.					
5. Bireysel çalgımı çalışırken tüm ilgimi çalışmaya veririm.					
6. Bireysel çalgıma çalışmaya başlayınca bırakmak zor gelir.					
7. Bireysel çalgıma çalışmak zahmete değer.					
8. Bireysel çalgımı çalışmak sıkıcı gelir.					
9. Bireysel çalgımın adını bile duymak bana huzursuzluk veriyor.					
10. Mecbur kalmam bireysel çalgıma çalışmam.					
11. Bireysel çalgıma çalışmanın mesleğime yönelik herhangi bir katkısı olacağına inanmıyorum.					
12. Bireysel çalgıma çalışmaya başlarken doğru oturuş ve tutuşa dikkat ederim.					
13. Çalıştığım eser/etüde çalışmadan önce gerekli parmak egzersizlerini çalışırım.					
14. Bireysel çalgıma çalışmaya başlamadan önce bütün materyallerimi hazır tutarım.					
15. Bireysel çalgımda çalışmaya başlamadan önce eser/etüde ait teknik ve formal analiz çalışmaları yaparım.					
16. Zamana göre düzenlenmiş bir çalışma programım yoktur.					
17. Çalışma sürelerim oldukça kısadır.					
18. Bireysel çalgıma çalışmaya başlamadan önce gerekli ısınma hareketlerini genellikle yapmam.					

EK-2

Bireysel Çalgı Dersi Motivasyon Ölçeği		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	Çalgı dersi olmasaydı bölümümü daha çok severdim					
2	Elimde olsa çalgı dersine girmezdim					
3	Çalgı dersinde kendimi boşa zaman harcıyor gibi hissediyorum					
4	Çalgı dersini mecbur olduğum için alıyorum					
5	Çalgı dersini sıkıcı buluyorum					
6	Çalgı dersinde kendimi huzursuz hissediyorum					
7	Çalgı dersine sadece sınav dönemi çalışırım					
8	Çalgı dersine öğretmenim istediği için çalışırım					
9	Çalgı dersine çalışmam gerektiğinde çalışmamak için bahaneler bulurum					
10	Çalgı dersi ile ilgili ödev ve sorumluluklarımı biliyorum ancak bana ne yarar sağlayacağını bilmiyorum					
11	Çalgı dersinde her zaman en yüksek notu almak isterim					
12	Çalgı dersinde yeni şeyler öğrenmek beni mutlu eder					
13	Çalgı dersinde başarılı olunca kendimi iyi hissederim					
14	Çalgı dersinde başarılı olmak isterim					
15	Çalgı dersinde konuları öğrenebilmek için bütün dikkatimi derse veririm					
16	Çalgı dersinde ne yaparsam yapayım en iyisini yapmaya çalışırım					
17	Çalgı dersinde aldığım ödevi en iyi şekilde çalmak için uğraşırım					
18	Çalgı dersinde konuları öğrenmek benim için önemlidir					
19	Çalgı dersinden yüksek not almamak beni üzür					
20	Çalgı dersi ödevlerimi daha çok bilgi öğrenmemi sağladığı için severim					
21	Çalgı dersine çalışmak için arkadaşlarımdan gezmeye teklifini reddettiğim çok olur					
22	Çalgı dersine çalışmak için gerektiğinde günlük yaşamımdan fedakarlık ederim					
23	Kendime zaman ayırmaktansa çalgı dersine zaman ayırıp çalışmayı tercih ederim					
24	Çalgı dersinden çıkınca hemen çalışmaya başlarım					
25	Çalgı dersine çok çalışırım					

EK-3

Kişisel Bilgi Formu

Lütfen size uygun olan seçeneği işaretleyiniz.

1.Yaş

18-20

21-23

24-24+

2.Cinsiyet

Erkek

Kadın

3.Sınıf

1.sınıf

2.sınıf

3.sınıf

4.sınıf

4.Kaldığınız yerde çalışma ortamınız var mı?

Evet

Hayır

5.Mezun olduğunuz Lise Türü Nedir?

Güzel Sanatlar Lisesi

Diğer

6.Bireysel Çalgınız Nedir? (Yazınız)

.....

Katılımınız için teşekkür ederim.