



T.C.  
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



[Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı]

[Müzik Eğitimi Bilim Dalı]

Doktora Tezi

**KONSERVATUVAR ÖĞRENCİLERİNİN ŞAN EĞİTİMİ ALANINDAKİ BAŞARI,  
MOTİVASYON, ÖZ YETERLİLİK ALGILARININ PSİKOSOSYAL GELİŞİM  
DÜZEYLERİ AÇISINDAN İNCELENMESİ**

Baran Doğuş Daloğlu  
ORCID: [0000-0003-0911-5827]

Danışman  
[Prof. Dr.] [Sema Sevinç Çetin]  
ORCID: [0000-0002-2531-8635]

Konya – 2025

## ÖN SÖZ

Araştırma sürecim boyunca, bilgisi ve tecrübesiyle, bana her zaman destek olan ve yüreklendiren sevgili danışman hocam Prof. Dr. Sema SEVİNÇ ÇETİN'e, araştırmanın tüm aşamalarında bilgisiyle ışık tutan değerli hocam Prof. Dr. Ahmet Naci Çoklar' a ve Yüksek lisans yıllarımdan itibaren her zaman değerli vaktini ayırıp özveriyle yardımcı olan sevgili hocam Prof. Dr. Aynur ELHAN NAYİR hocama teşekkür ederim. Araştırmanın veri toplama aşamalarında, değerli vakitlerini ayıran ve görüşlerini paylaşan sevgili hocalarım Dr. Öğr. Üyesi Vahide Bahar Önder Şentürk'e ve Dr. Öğr. Üyesi Elif Akar Kosman'a ve araştırmaya görüşleriyle katkı sunan tüm hocalarıma teşekkür ederim. Bu süreçte her daim yanımda olan, bana inanan ve beni yüreklendiren tüm aileme teşekkür ederim.

Baran Doğuş DALOĞLU

Şubat 2025

## İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ.....	ii
İÇİNDEKİLER.....	iii
TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU .....	v
BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ .....	vi
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	vii
TABLolar LİSTESİ.....	viii
SİMGELER VE KISALTMALAR.....	ix
ÖZET .....	x
ABSTRACT .....	xi
<b>1. GİRİŞ.....</b>	<b>1</b>
1.1. Problem Durumu .....	3
1.2. Araştırmanın Amacı .....	3
1.3. Araştırmanın Önemi .....	4
1.4. Sayıtlar .....	4
1.5. Sınırlılıklar.....	4
1.6. Tanımlar .....	4
<b>2. MÜZİK ve MÜZİK EĞİTİMİ HAKKINDA KAVRAMSAL ÇERÇEVE .....</b>	<b>6</b>
2.1. Müzik Sanatı.....	6
2.1.1. Müziğin Bireysel İşlevi .....	7
2.1.2. Müziğin Toplumsal İşlevleri .....	7
2.1.3. Müziğin Kültürel İşlevi .....	8
2.1.4. Müziğin Kültürlerarası İşlevi .....	8
2.2. Müzik Eğitimi ve Önemi .....	8
2.3. Türkiye’de Müzik Eğitiminin Tarihçesi.....	10
2.4. Müzik Eğitimi Türleri .....	12
2.4.1. Genel Müzik Eğitimi .....	12
2.4.2. Özenen müzik eğitimi .....	13
2.4.3. Mesleki müzik eğitimi.....	14
2.5. Müzik Eğitiminin Gelişimi ve Müzik Eğitimi Veren Kuruluşlar.....	14
2.5.1. Güzel Sanatlar Liseleri .....	16
2.5.2. Güzel Sanat Fakültesi Müzik Bölümleri .....	18
2.5.3. Devlet Konservatuarları .....	18
2.6. Şan Eğitimi .....	21
2.6.1. Konservatuvar Eğitiminde Şan Eğitiminin Önemi.....	23
2.6.2. Şan Eğitiminin Amacı .....	24

2.6.3. Şan Performansına Etki Eden Unsurlar .....	25
<b>3. MOTİVASYON, BAŞARI ve ÖZ YETERLİLİK HAKKINDA KAVRAMSAL ÇERÇEVE .....</b>	<b>27</b>
3.1. Motivasyon Kavramı .....	27
3.2. Motivasyon Kuramları .....	29
3.2.1. Davranışçı Kuram.....	29
3.2.2. Bilişsel Kuram .....	29
3.2.3. Sosyal Öğrenme Kuramı .....	30
3.3. Müzikal Motivasyon.....	31
3.4. Başarı Kavramı .....	32
3.5. Başarı Yönelimleri .....	32
3.5.1. Öğrenme Yönelimleri.....	33
3.5.2. Performans Yönelimleri .....	34
3.5.3. 2x2 Başarı Yönelimleri Modeli .....	35
3.6. Öz Yeterlilik Kavramı .....	36
3.6.1. Öz Yeterlikte Bilişsel Süreçler .....	39
3.6.2. Öz Yeterlikte Duyuşsal Süreçler .....	39
3.6.3. Öz Yeterlikte Bilişsel Süreçler .....	40
3.7. Konservatuvar Eğitiminde Öz Yeterlik Olgusu .....	40
3.7.1. Öz Yeterlik Algısının Etkileri .....	40
3.7.2. Öz yeterlik kavramının boyutları ve kaynakları .....	41
3.7.3. Öz yeterlik inancının davranışlar üzerindeki etkileri .....	45
3.7.4. Sanatçı öz yeterlikleri .....	46
3.8. İlgili Araştırmalar .....	53
<b>4. YÖNTEM.....</b>	<b>71</b>
<b>5. BULGULAR .....</b>	<b>74</b>
<b>SONUÇ VE ÖNERİLER.....</b>	<b>113</b>
<b>KAYNAKLAR.....</b>	<b>121</b>
<b>EKLER.....</b>	<b>137</b>

## TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

*Konsrvatuvar öğrencilerinin Şan Eğitimi alanındaki Başarı,motivasyon,özyeterlilik algularının Psikososyal gelişim düzeyleri açısından incelenmesi* başlıklı tez çalışmamın toplam **104** sayfalık kısmına ilişkin, 17.02.2025 tarihinde tez danışmanım tarafından **Turnitin** adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı **%14** olarak belirlenmiştir.

Uygulanan filtrelemeler:

1. Tez çalışması orijinallik raporu sayfası hariç
2. Bilimsel etik beyannamesi sayfası hariç
3. Önsöz hariç
4. İçindekiler hariç
5. Simgeler ve kısaltmalar hariç
6. Kaynaklar hariç
7. Alıntılar dahil
8. 7 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Necmettin Erbakan Üniversitesi Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esaslarını inceledim ve tez çalışmamın, bu uygulama esaslarında belirtilen azami benzerlik oranının (%30) altında olduğunu ve intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

17/02/2025

Baran Doğu DALOĞLU

[Prof. Dr.] [Sema Sevinç Çetin]

## **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 kaynaklar listesine eklendiğini beyan ederim.

17/02/2025

Baran Doğuş DALOĞLU

## ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 3.1. Öz yeterlik inançları üzerinde etki oluşturan kaynaklar ..... 44

Şekil 3.2. Öğretmen öz yeterliliğinde çok boyutlu bir model ..... 50



## TABLÖLAR LİSTESİ

<b>Tablo 3.1.</b> Öz Yeterlik İnançlarının Bireyin Davranışları Üzerindeki Etkisi.....	46
<b>Tablo 3.2.</b> Öğretmenin Mesleki Genel Yeterlikleri Taslağı .....	51
<b>Tablo 3.3.</b> Öğretmenlerin Genel Yeterlikleri.....	52



## SİMGELER VE KISALTMALAR

**ABD:** Amerika Birleşik Devletleri

**AGSL:** Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi

**MEB:** Milli Eğitim Bakanlığı

**MMM:** Musiki Muallim Mektebi

**RAND:** Araştırma ve Geliştirme

**YÖK:** Yükseköğretim Kurulu

**YY:** Yüzyıl



## ÖZET

Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı  
Müzik Eğitimi Bilim Dalı  
Doktora Tezi

### KONSERVATUVAR ÖĞRENCİLERİNİN ŞAN EĞİTİMİ ALANINDAKİ BAŞARI, MOTİVASYON, ÖZ YETERLİLİK ALGILARININ PSİKOSOSYAL GELİŞİM AÇISINDAN İNCELENMESİ

Baran Doğu DALOĞLU

Bu çalışmada Konservatuvar eğitiminde şan eğitimi alan öğrencilerin bu alanı seçmelerindeki başarı, öz yeterlilik algıları ve motivasyonlarının karşılaştırmalı olarak incelemesi yapılarak psikososyal gelişimlerinde meydana gelen değişimlere ilişkin bulguların saptanması amaçlanmıştır.

Konservatuvar şan eğitimi alanını seçen öğrencilerin başarı yönelim seviyeleri ile ilgili olarak bireysel motivasyon seviyeleri ve bireysel çalışmalarına ilişkin alışkanlıkları arasındaki ilişki incelenmiştir. Müzik işlevi toplumsal, bireysel, kültürel ve kültürlerarası olarak farklı yönlerden ele alınmıştır. Konservatuvar eğitiminde şan eğitimi alanının önemine yer verilerek, Türkiye’de müzik eğitiminin tarihçesine ilişkin araştırma yapılmıştır. Ayrıca bu eğitimi sunan kuruluşlar ile ilgili açıklamalarda bulunulmuştur. Öğrencilerin şan eğitimi almasının önemi, amacı ve sergilediği performansa ilişkin incelemeler gerçekleştirilmiştir.

Çalışmanın sonucuna göre Konservatuvar eğitimi alan öğrencilerin duyuşsal, bilişsel ve psikomotor davranışlar konusunda kazanım elde ettiği, müzikal algısında gelişimin mümkün olduğu ve müzik eğitimine ilişkin tüm alanları bir bütün olarak görmesini sağladığı görülmüştür. Konservatuvar eğitimi alan öğrencilerin bireysel şan dersi motivasyon düzeyleri ile bireysel şan çalışma alışkanlıklarının şan eğitimi başarısı üzerinde sağladığı etki tespit edilmiştir. Şan eğitimi alan öğrencilerin elde edilen başarının yanında çalışma disiplini, alışkanlıkları, yöntemi ve motivasyonu bakımından çok sayıda unsurdan etkilendiği anlaşılmıştır. Bu kazanımların sağlanması ile birlikte öz yeterlilik algıları ve motivasyon düzeylerinin eğitim sırasında anlamlı bir fark oluşturduğu sonucuna varılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Konservatuvar Öğrencileri, Başarı, Motivasyon, Öz Yeterlik, Psikososyal Gelişim

## ABSTRACT

Necmettin Erbakan University, Graduate School of Educational Sciences  
[Department of Fine Arts Education]  
[Music Education Program]  
Doctoral Thesis

### INVESTIGATION OF CONSERVATORY STUDENTS' PERCEPTIONS OF SUCCESS, MOTIVATION AND SELF-EFFICIENCY IN THE FIELD OF VOICE TRAINING IN TERMS OF PSYCHOSOCIAL DEVELOPMENT

Baran Doğuş DALOĞLU

In this study, it is aimed to determine the findings related to the changes in their psychosocial development by comparatively examining the success, self-efficacy perceptions and motivations of the students who receive singing education in conservatory education in choosing this field.

The relationship between the success orientation levels of the students who chose the field of vocal education in conservatory education, their individual motivation levels and their habits regarding their individual studies was examined. The music function has been discussed from different aspects as social, individual, cultural and intercultural. By giving place to the importance of vocal education in music education, research on the history of music education in Turkey has been made. In addition, explanations were made about the organizations that offer this training. Investigations were carried out on the importance, purpose and performance of the students' singing education.

According to the results of the study, it was seen that the students who received conservatory education gained gains in affective, cognitive and psychomotor behaviors, it was possible to improve their musical perception and it enabled them to see all areas related to music education as a whole. It has been determined that the individual singing lesson motivation levels of the students who receive music education and the effect of individual singing study habits on the success of singing education. It has been understood that the students who receive music education are affected by many factors in terms of study discipline, habits, method and motivation as well as the success achieved. It was concluded that with the achievement of these gains, self-efficacy perceptions and motivation levels made a significant difference during the education.

**Keywords:** Conservatory Students, Success, Motivation, Self-Efficacy, Psychosocial Development

## 1. GİRİŞ

Ses estetik bir anlatım biçimidir. Estetik yönünün yanı sıra bir iletişim aracı olarak insanı tamamlayıcı nitelikte bir araçtır. Geçmişten günümüze müziğin temeli sesin oluşumu doğa taklidi ve kendini tanıma iç güdüsünden ortaya çıkmıştır. Her toplum kendi içerisinde özel bir müzik alanına sahip ve bu alanda uzman sayılabilir. Ses alanı müzik tarihinin en karmaşık alanlarından biridir. Bölgesel olarak bile ses yapıları, ses türleri, ses renkleri değişim göstermekte ve ayrılmaktadır.

İnsan hayatının her alanında bilinçli veya bilinçsiz olarak sesini kullanır. Bu alanın gelişimi diğer çalgılara göre daha soyut olduğundan aktarımı karmaşık olabilir. Kademeli bir şekilde şan dersi alınması eğitiminde istenen davranış şekillerinin oluşturulmasında önemli bir rol oynar. Şan en temel anlatım ile sesi geliştirme ve istenilen şekilde kontrol edebilme sanatı olarak anlatılmaktadır. Bunun yanında ses yapıları insanlarda farklılar göstermektedir. Temelde erkek ve kadın sesleri olarak ayrılan bu alanda bireye göre eğitim vermek ve sese uygun egzersiz yapmak temel zorunluluktur. Şan eğitiminde yapılan ses egzersizlerinde kullanılan temel register bölgelerinin algılanması, öğrencide buna yönelik bir somut bir kavram oluşturulması açısından önem taşımaktadır.

Şan eğitimi sırasında kişinin ses ve bedenle ilgili temel davranışları anlayabilmesi, kendini tanıyabilmesi, devinışsel, duyuşsal ve bilişsel taraflarının tamamıyla gelişmesi açısından önem taşımaktadır (Şendurur ve Barış, 2002: 22). Bireylerin, sesini daha iyi ve güzel olmasını istemesi, sesini bilinçli kullanmaya çalışması, şarkı söyleme ve ses müziği sanatının ortaya çıkmasını sağlamıştır. Müzik alanının gelişmesi ile insan sesi bir çalgı olarak tanımlanmış, şarkı söyleme amacıyla yöntem ve tekniklerin gelişmesini sağlamış ve günümüzde yer alan ses eğitimi ve alanlarının ortaya çıkmasına ve temelini oluşmasına olanak tanımıştır. (Say, 2006; Yiğit, 2014'ten akt. Özakçe, 2019, s.1).

Ses eğitiminde birçok faktör bireyin dersten aldığı verimi etkileyebilir, olumlu veya olumsuz sonuçlar doğurabilir. Bunun için öğretmenin, öğrencilerin bireysel farklılıklarını bilmesi, öğrenci motivasyonunu yükseltmek için kullanacağı yöntemlere hâkim olması gerekmektedir. (Karlı, 2019, s.1).

Şan eğitimi alan bireyin kişisel motivasyonunu yeterli oranda sağlanması, öz yeterlik inancının olması ile birlikte başarıyı elde etmesini mümkün kılacaktır. Şan eğitimi sırasında öğrencinin yeteri kadar öz güveninin olması ise performansını olumlu yönde artıracaktır.

Şan eğitimindeki öz yeterliliğe bağlı olarak öğrencilerin bireysel yetenekleri artacak ve sesini mümkün olduğunca üst düzey performansla sergileyebileceği varsayılmaktadır. Bu çalışmada ki temel alt boyutların tamamlanması durumunda ise konservatuvar öğrencilerinin performans yetersizlik kaygıları önlenabilir ve başarıyla birlikte psikososyal kimlik gelişimleri olumlu düzeyde artırılabilir. Diğer bir ifade ile öğrencinin kendine olan özgüvenin ve inancının yüksek olması gerekmektedir. Bu durum eğitimden alınacak olan başarı düzeyini doğrudan etkilemektedir.

“Konservatuvar (Alm. Konservatorium; Fr. Conservatoire; ing. Conservatory; It.Conservatorio), pratik ve teorik müzik ile çalgı öğrenimi için resmi ya da özel eğitim kurumudur” (Aktüze, 2010: 323-324).

Sözer’e (1996: 401) göre; İlk konservatuvarlar 16. yüzyılda İtalya'nın Napoli, Venedik ve Palermo kentlerinde kuruldu. Bunlardan en eskisi 1537'de Napoli'de kurulan Santa Maria di Loreto' dur.

Ülkemizde sanatçı yetiştiren kurumlara Konseravatuvar adı verilmektedir. Bu kurumlar kişilerin yetenekleri doğrultusunda bireysel ve toplu alan eğitimi veren kurumlardır. Bu kurumlar da eğitim alan öğrencilerin başarı,motivasyon ve öz yeterlilik algılarının gelişimi hem mesleki perfosmanlarını hem de psikososyal kişilikleri olumlu etkileyebileceği düşünülmektedir.

Türkmen (2013: 68) günümüzde konservatuvarların sayısının 35'i bulunduğunu fakat sayının kesin olarak bilinemediğini; kâğıt üzerinde açılan ama öğrenci almayan-alamayan, halihazırda başvuruları olan konservatuvarların varlığının bilinmekte olduğunu belirtmektedir. Türkiye’de devlet konservatuvarlarının yanı sıra özel ve vakıf üniversitelerine bağlı olan konservatuvarlar ve konservatuvar düzeyinde eğitim veren okullar bulunmaktadır (Taş-Görsev.28).

Günümüzde Türkiye’de birçok farklı ad ve yapılanmadan oluşan konservatuvarların varlığı söz konusudur. Bunlardan bazıları ilkokul sonrası öğrenci kabul etmekte, diğer bir kısmı ise lise sonrası 4 yıllık lisans programı uygulamaktadır. İlkokul sonrası eğitim veren konservatuvarlarda Müzik ve Bale İlköğretim Okulları ve Müzik ve Sahne Sanatları Liseleri bulunmaktadır. Konservatuvarlarda verilen eğitim türüne göre de ayrılmaktadır. Türk müziği ve klasik batı müziği eğitimi veren konservatuvarlar olarak farklı yapılanmaların olduğu bilinmektedir.

## 1.1. Problem Durumu

Konservatuvar eğitimi temel yapısı itibariyle sanatçı yetiştiren ve geliştiren kurumlardır bu kurumlarda verilen eğitim öğrencinin mesleki gelişimini önemli düzeyde etkilemektedir. Bunların dışında şan eğitimi sırasında kişisel farklılıklar ve eğitim ortamı da başarı üzerinde oldukça etki etmektedir. Konservatuvar öğrencilerine yönelik başarı, motivasyon, öz yeterlilik algılarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi ve psikososyal gelişimlerine olan etkisinin belirlenmesi bu çalışmanın problem durumunu oluşturmaktadır. Bu nedenle araştırmanın problem cümlesi “Konservatuvar şan eğitimi alan öğrencilerinin başarı, öz yeterlilik algıları ve motivasyonlarının psikososyal gelişimlerine etkisi nedir?” şeklinde oluşturulmuştur. Bu problem cümlesine uygun alt problemler şu şekilde oluşturulmuştur. Bu doğrultuda çalışmada aşağıda yer alan sorular için cevap aranmaktadır.

### *Alt Problemler:*

- 1) Konservatuvar öğrencilerin şan dersine yönelik sergilediği tutumlar ile akademik başarıları arasında nasıl bir ilişki bulunmaktadır?
- 2) Konservatuvar öğrencilerin şan dersine yönelik sergilediği tutumlar ile motivasyon arasında nasıl bir ilişki bulunmaktadır?
- 3) Konservatuvar öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıflar ile akademik başarıları, performans ve tutumları arasında nasıl bir ilişki bulunmaktadır?
- 4) Konservatuvar öğrencilerin şan dersine yönelik tutumlarıyla öğrenim gördükleri okul arasında nasıl bir ilişki bulunmaktadır?
- 5) Konservatuvar öğrencilerin şan dersine yönelik sergilediği tutumlar ile Öz yeterlilik arasında nasıl bir ilişki bulunmaktadır?
- 6) Konservatuvar öğrencilerin şan dersine yönelik sergilediği tutumlar ile Psikososyal gelişim düzeyleri arasında nasıl bir ilişki bulunmaktadır?

## 1.2. Araştırmanın Amacı

Şan eğitimi genel müzik eğitimini destekleyici ve mesleki müzik eğitimine hazırlayıcı özellikleri ile Konservatuvar eğitiminin oldukça önemli bir alt boyutudur. Bu çalışmada Konservatuvar eğitimi alan öğrencilerin şan eğitimi konusunda gösterdiği başarı, öz yeterlilik ve motivasyon algılarını karşılaştırmak ve psikososyal gelişimleri ile ilişkisini tespit etmek amaçlanmıştır.

### **1.3. Araştırmanın Önemi**

Şan Eğitimi doğru ve etkili bir şekilde yürütülebilmesi için dikkat edilmesi ve uyulması gereken bazı kurallar vardır. Şan eğitiminin genel amacı; sesini doğru, güzel ve etkili bir şekilde kullanmasını sağlamak ve ses sağlığını korumaya yönelik davranışlar kazandırmaktır. Ayrıca çalışma literatüre katkı sunmasının yanında şan eğitimi öğrencilerini ve öğretmenlerini bilgilendirici içeriği olması sebebiyle de önem arz etmektedir. Konservatuvar eğitimi sürecinde ses eğitiminin temel amacı, adayların seslerini doğru bir biçimde kullanabilmek için davranış kazandırma, konservatuvar eğitimi vereceği bireylerin seslerini eğitme yollarını da öğretmektir. Başka bir deyişle Şan dersinde bireylere nasıl öğreteceklerini öğretmeyi amaçlamaktadır. Konservatuvar programlarında verilen şan eğitimi dersi sürecinde bireylere kendi seslerini nasıl kullanacaklarını ve ses sağlıklarını korumalarını öğrenmeleri açısından büyük önem taşımaktadır. Ses ögesi, Konservatuvar eğitimdeki hedef davranışlara ulaşmada en çok kullandığı araçtır. Belirlenen nedenle bu aracın eğitilmesi son derece önem taşımaktadır. Bu çalışma Konservatuvar eğitimi alan öğrencilerin şan eğitimine yönelik sergilediği tutumların anlaşılabilmesi, ses performansında gösterdiği başarıların ölçümünü yapabilmek ve bu amaca yönelik performans karşılaştırması ve psikososyal gelişim ilişkisi ortaya çıkarabilmek açısından önem taşımaktadır.

### **1.4. Sayıtlar**

Araştırmaya katılan öğrencilerin tutum ölçeğinde yer alan sorulara doğru cevaplar vererek objektif değerlendirmede buldukları ve araştırmanın yapılması için görüşü alınan uzmanların yeterli olduğu varsayılmaktadır.

### **1.5. Sınırlılıklar**

- 1) Bu araştırma 2023-2024 eğitim-öğretim yılı ile sınırlıdır.
- 2) Bu çalışmada Afyon Kocatepe Üniversitesi Devlet Konservatuvarı, Anadolu Üniversitesi Devlet Konservatuvarı, Ankara Müzik ve Güzel Sanatlar Üniversitesi, Ankara Üniversitesi Devlet Konservatuvarı, Bilkent Üniversitesi Müzik ve Sahne Sanatları Fakültesi, Bülent Ecevit Üniversitesi Devlet Konservatuvarı, Çukurova Üniversitesi Devlet Konservatuvarı, Dokuz Eylül Üniversitesi Devlet Konservatuvarı, Hacettepe Üniversitesi Devlet Konservatuvarı, Haliç Üniversitesi Devlet Konservatuvarı, İstanbul Üniversitesi Devlet Konservatuvarı, Mersin Üniversitesi Devlet Konservatuvarı, Mimar Sinan Üniversitesi Devlet Konservatuvarı ve Selçuk Üniversitesi Dilek Sabancı Devlet Konservatuvarı'nda Batı müziği Opera (Şan) eğitimi alan öğrencileri ile sınırlıdır.

3) Araştırmada kullanılacak olan ölçekler 2x2 Başarı Yönelimleri Ölçeği, Bireysel Çalgı Dersi Ölçeği, Çalgı Performansı Öz-Yeterlik İnancı Ölçeği ve Psikososyal gelişim ölçeğiyle ile sınırlandırılmıştır.

4) Araştırma kullanılacak istatistiksel yöntemler ile sınırlıdır.

## 1.6. Tanımlar

**Müzik eğitimi:** Bireyin yaşamı boyunca istenilen şekilde belli müziksel davranışlar edinmesini sağlayan ya da bireyin mevcut haldeki müziksel davranışlarını isteğine bağlı olarak amaç doğrultusunda değiştirmesi ve geliştirmesi şeklinde tanımı yapılmaktadır (Öz, 2001: 101-106).

**Öz yeterlilik:** Bireylerin belirli bir performansa erişebilmesi adına gerekli eylemlerin sergilenmesi ve örgüt haline gelmesi becerisi şeklinde tanımı yapılmaktadır (Birer ve Sonsel, 2013: 389-398).

**Motivasyon:** Bilinçli ya da farkında olmadan bir davranışın ortaya çıkmasını sağlayan, yön verici olarak devamlılığı bulunan durum veya dürtü olarak motivasyonun tanımı yapılmaktadır (Keleş ve Çepni, 2006: 66-82).

**Psikososyal Gelişim:** kişinin psikolojik gereksinimleriyle toplumsal ihtiyaçlarının birbirleri arasındaki çatışması olarak tanımlanabilmektedir (Kocabey, 2022).

**Konservatuvar:** YÖK'ün tanımına göre “Müzik ve sahne sanatlarında sanatçı yetiştiren yüksek öğretim kurumlarıdır” (YÖK, 2006: 16).

**şan Eğitimi:** Ses eğitiminin içinde, özellikle mesleki müzik eğitimi kapsamında ve ses eğitiminin gerektirdiği temel davranışların üzerinde oluşturulan, ileri teknikle ve artistik düzeyde şarkı söyleyebilmeyi ve sese dayanıklılık kazandırmayı amaçlayan mesleksel, ileri bir ses eğitimidir”. Töreyin (1998: 10),

## 2. MÜZİK VE MÜZİK EĞİTİMİ HAKKINDA KAVRAMSAL ÇERÇEVE

### 2.1. Müzik Sanatı

Müzik sanatına ilişkin literatür incelemesi yapıldığında çok sayıda tanıma rastlamak mümkündür. Sade şekliyle kulağa hoş gelen müziğin, ses ya da sesler şeklinde tanımlanabilmektedir. Ses dalgalarının doğadan esinlenerek ortaya çıkmaktadır. Bunun yanında bir titreşimin oluşturduğu hareketler, değişim ve oluşum, ses dalgalarının meydana gelmesine sebep olmaktadır. Müzik ve ses arasındaki ilişki ele alındığında, müziğin sesin esas maddesi olduğu anlaşılmaktadır. Bu noktada ilk olarak ortaya çıkan nokta sesin hangi özellikleri barındırdığının müzik şeklinden isimlendirmesine sebep olmaktadır.

Uçan (1994) tarafından “*Duygu düşünce tasarım ve izlenimleri belli bir amaç ve yöntemle belirli bir güzellik anlayışına göre birleştirilmiş seslerle işleyip anlatan estetik bir bütündür*” şeklinde ifade edilmektedir (Uçan, 1994: 10).

Fransızca “*musique*” kelimesinden gelen Türkçe sözcükte müzik olarak tanımlanmış kavram şu şekilde ifade edilmektedir:

1) Bazı duygu ve düşünceleri belirli ilkeler kapsamında uyumlu seslerle ifade etme sanatı, musiki

2) Bu şekilde ortaya konulmuş seslerden ortaya çıkan eserlerin çalınması ya da düşünmesi (TDK, 2011: 1741).

Çuhadar’a göre (2016) müzik bir düzenlemedir. Müziği ortaya çıkan bu düzenleme çeşitli frekanslardaki seslerle bir arada sessizliği de kapsamaktadır. Bu düzenleme sırasında göz önünde bulunduran temel unsur ise estetik kaygı olmaktadır (Çuhadar, 2016: 217-230).

Kişi ve müzik bağının anne karnında kalp atışlarındaki ritimle başladığı söylenebilmektedir. Sonrasında kişinin sosyalleşme süreci dikkate alındığında sokak, ev iş yaşamı, okul, eğlence dünyası, farklı törenlerde müzik ile bir arada bulunduğu gerçeği görülmektedir. Seslerle örülü bir dünyada yaşamını sürdüren kişilerin bu sesler ile etkileşim halinde olmaması mümkün değildir. Bu sesler bireyler tarafından hammadde olarak bir araya getirilir, düzenlenir ve anlatım sanatına dönüştürülmektedir (Say, 2001: 18-19).

Müzik ile ilgili ifadeler ele alındığında müziğin fizyolojik, toplumsal, zihinsel ve psikolojik boyutları olan bir sanat olduğu anlaşılmaktadır. Müziğin kapsadığı bu alanlarla,

kişinin sosyal, ruhsal, zihinsel, fizyolojik tarafı görüldüğünde bireyin müziğin çok yönlü gelişmesi konusunda katkı sağlayan bir sanat dolu olduğu görülmektedir. Buna bağlı olarak müziğin insan hayatındaki işlevlerine bağlı olarak sorular akla gelmektedir. İnsan hayatında müziğin işlevlerinin esasında müziğin sahip olduğu estetik değerler bulunmaktadır. Estetik zemin üzerinde müziğin işlevlerinin toplumsal, ekonomik, eğitsel, kültürel ve bireysel nitelikleri olduğu söylenebilmektedir (Uçan, 1996: 40).

### **2.1.1. Müziğin Bireysel İşlevi**

Kişinin yaşamı dikkate alındığında sağlıklı, başarılı ve dengeli davranışlarında belirleyici etki ve tepkiler müziğin bireysel işlevlerini içermektedir (Uçan, 1996: 40).

Müzik ve beyin hususunda son dönemde gerçekleştirilen çalışmalar da müziğin bireysel işlevlerini oluşturması açısından önem arz etmektedir. Ayata ve Aşkın (2008) çalışmalarda beyin bilişsel fonksiyonlarında müziğin etkisi ele alınmıştır. “*Müzik; iletişim, iş birliği, grup koordinasyonu ve sosyal bütünlük gibi evrimsel fonksiyonları içerir. Aynı zamanda beyin, algılama, hareket, duygu, öğrenme ve hafıza gibi hemen hemen bütün zihinsel fonksiyonlarını faaliyete geçiren çok yönlü bir sanat*” olduğu belirtilmiştir. Müziğin kişinin psikomotor ve duyuşsal becerilerine olumlu yönde etki sağladığını görmek mümkündür (Ayata ve Aşkın, 2008: 13-22). Bunun yanında insan üzerinde yaratıcılığı geliştirdiği, zamanı daha verimli kullanma konusunda katkıda bulunduğunu, kişinin psikolojik bakımdan daha dengeli olmasını sağladığı, hayatı monotonluktan çıkararak daha kolay hale getirdiği, öz güven duygusunu geliştirdiği, kişinin sesini tanıması ve daha etkili şekilde kullanmasını sağladığı görülmektedir (Kılıç, 2007: 468-470).

### **2.1.2. Müziğin Toplumsal İşlevleri**

Toplumsal bakımdan müzik işlevi kişiler arasında; dayanışma, bütünleşme, birleşme, paylaşma, kaynaşma, anlaşmayı mümkün kılma konusunda etkin bir sahiptir (Uçan, 1996: 40).

Aynı zamanda iletişim kurma konusunda etkisi bulunan müzik kişiler arasında duygu ve düşüncelerin paylaşılması noktasında önem taşımaktadır. Ayrıca müzik yapanlar dikkate alındığında kişiler arasında; sorumluluk, paylaşma, uyum ve dayanışma bakımından müziğin katkısını yok saymak olanaksızdır. Doğa sevgisi, millet sevgisi ve vatan sevgisine ilişkin değerler müzik aracılığıyla toplumda yaygın hale gelmektedir (Kılıç, 2007: 468-470).

### 2.1.3. Müziğin Kültürel İşlevi

Kültürün taşıyıcısı aynı zamanda önemli bir parçası olan müziğin geçmişten geleceğe aktarılması ve kültürel kimliğe sahip olma konusunda müziksel etkinlik ve birimler büyük önem taşımaktadır (Uçan, 1996: 29).

Toplumların hayatı dikkate alındığında müzik kuşaktan kuşağa aktarılırken arada bir vasıta kurma gibi işlevi içermektedir. Müziğin vasıtasıyla duygu düşünce izlenim ve tasarımların zenginleştirilmesi ve pekiştirilmesi olanağı bulunmaktadır. Bunun yanında milli birliğin en önemli temsil araçları arasında müzik yer almaktadır. İstiklal marşı bağımsızlığın sembolü olduğu kadar milli birlik ve egemenliğin en önemli simgesi niteliği taşımaktadır (Kılıç, 2007: 471).

### 2.1.4. Müziğin Kültürlerarası İşlevi

Toplumlar dünya üzerinde en başta kendi milli değerleriyle var olmaktadır. Bu değerler arasında en önemlileri de müzik olmaktadır. Toplumlarını birbirleri hakkında bilgi edinerek ilişki kurmasında uluslararası değeri müzik taşımaktadır. Kılıç (2007) tarafından “*Uluslar müzik yoluyla kendi uluslarına özgü değerleri tanıma ve paylaşma olanağı bulabilirler. Buna bağlı olarak kültürlerinde var olan tüm öğeler de müzikleriyle birlikte kendi çevrelerinden çıkar ve dünyadaki farklı uluslara ulaşır*” şeklinde ifade edilmektedir (Kılıç, 2007: 33).

Uçan (1996) Müziğin kültürlerarası işlevi ile ilgili olarak “*Müzik, uluslararası (toplumlararası) ilişkilerin kurulmasını, korunmasını, geliştirilmesini kolaylaştırma; böylece duygu-düşünce-tasarım-izlenim alışverişi, dostluk, işbirliği, kardeşlik ve barış ortamının oluşup gelişmesine olanak sağlamaktadır*” ifadelerine yer vermektedir (Uçan, 1996: 33).

Bugün uluslararası organizasyonlar ele alındığında doğrudan doğruya müzik ile alakalı veya değil hemen hemen hepsinde müziğe yönelik etkinliklerin olması müziğin kültürlerarası işlevinin en net göstergelerini ortaya koymaktadır.

Toplum ve kişinin hayatında müziğin işlevlerine bakıldığında, müzik eğitime neden gereksinim hissedildiği daha somut şekilde bilinmektedir. Buna bağlı olarak eğitimin niteliğine yönelik tartışma yapılmalıdır.

## 2.2. Müzik Eğitimi ve Önemi

Müzik sanat dallarından biri olmasının yanında, kişinin kendisini ve becerilerini geliştirmesi konusunda bir aracı olmaktadır. Müzik eğitiminin gerçekleştirildiği süreçte

öğrencilerin farklı husus ve derslerde başarı göstermesi de ele alınması gereken önemli bir husustur. Öğrencilerin diğer hususlarda da başarılı olmasına sağlayan müzik, öğrencinin gelişimi konusunda da farklı herhangi alanın veremeyeceği kadar destek vermektedir (Özmenteş, 2005: 9).

Kişinin çağdaş eğitim yaklaşımında, bilişsel, bedensel ve duyuşsal yapılarıyla bir arada incelemesi yapıp tüm alanlarda da dengeli şekilde eğitimi sağlanmalıdır (Uçan, 1996: 45). Öğretim etkinlikleri yapılırken oldukça fazla duyu organına hitap edilmesi sağlanmalıdır. Buna bağlı olarak eğitim tüm alanlarında görüldüğü üzere müzik eğitimi sırasında da hedeflenen kişiyi devinişsel, duyuşsal ve bilişsel bakımdan geliştirmek ve kişinin davranışlarında buna yönelik istenilen değışiklikleri sağlamaktır (Şendurur ve Barış, 2002: 47). Kişi müzik eğitimiyle şarkı söyleme, müziksel okuryazarlık, müzik dinleme, müziksel yaratma, müziksel beğeni, müziksel kişilik, müziksel bilgi kazanma gibi beceri ve bilgilerini elde etmiş olacaktır (Uçan, 1996: 40). Formel eğitim süreciyle ortaya çıkmakta ve okullarda müzik eğitimi ile buna benzer şekilde hedeflere varılması istenilmektedir. Okul sürecindeki Müzik dersi öğretim programındaki müzik eğitimi:

- Deneyim ve duygu düşüncelerin müzik aracılığıyla açıklanmalarını mümkün kılmak,
- Müzik aracılığıyla estetik bakımdan gelişim gösterme,
- Ulusal, uluslararası, bölgesel ve yerel müzik çeşitlerini bilerek çeşitli kültürlere ilişkin unsurların zenginlik olarak algılanmasını sağlamak,
- Öz güven ve kişilik gelişimleri konusunda katkıda bulunmak,
- Müzik aracılığıyla toplumsal ve bireysel ilişkilerin gelişmesini sağlamak,
- Müzik yoluyla zihinsel becerilerin gelişmesini sağlamak,
- Toplu ve bireysel bakımdan farklı türlerde şarkı dinleme ve söyleme etkinliklerine katılım sağlama,
- Müziğe ilişkin çalışmalarda bilişim teknolojilerinden faydalanmayı sağlamak,
- Türkçenin güzel, etkili ve doğru kullanılmasını mümkün kılmak,

- Müziğe yönelik bilgi ve algıların geliştirilmesini sağlamak,
- Müzik aracılığıyla sorumluluk, sevgi ve paylaşım duygularını geliştirmek,
- Başta İstiklal Marşı olmak üzere marşların özüne göre seslendirilmelerini sağlamak,
- Milli bütünlük ve birliği pekiştirici dünya ile bir araya gelinmesini kolay hale getiren müzik birikimi ve kültürüne sahip olmalarını sağlamak,
- Müzik dağarcığının ortaya çıkmasını sağlamak,
- Türkiye’deki önemli sanatçı ve müzik türlerinin tanınması,
- Evrensel bakımdan bir müzik kültürünün oluşması hedeflenmektedir (MEB, 2017: 16-17).

Türkiye’de zorunlu eğitimin 12 sene olduğu dikkate alındığında bu hedeflerin tüm vatandaşlar için ortaya konulduğu anlaşılmaktadır. Ancak müzik eğitimi yalnızca formal eğitimle verilenlerle sınırlı kalmamaktadır. Eğitimin hedeflediği noktalar ve verildiği hedef kitleye göre müzik türleri farklılık göstermektedir.

### 2.3. Türkiye’de Müzik Eğitiminin Tarihçesi

Türkiye’de müzik eğitiminin başladığı en erken dönem ilköğretim kurumları olmaktadır. İlkokullarda müzik derslerinin yer alması 1948 senesinde başlamış, zaman içerisinde geliştirme programlarının eklenmesiyle bugüne kadar sürdürülmüştür (Töreyin, 1997: 142).

İlkokul öğretmenleri yetiştirme süreci Darümaillimin ve Darümuallimatlar ile başlamış bugün yürürlükte bulunan “*Eğitim Fakülteleri İlköğretim Bölümleri Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalları*” içerisinde uygulaması yapılan programlara çok sayıda değişikliklere uğrayarak bugünkü şeklini almıştır (Şaktanlı, 2002: 97). Cumhuriyetin ilk yıllarında Darümuallimat ve Darümualliminler öğretmen yetiştirmeyi gerçekleştirmekte 1924 yılında yapılan beş senelik eğitim süresi boyunca ders programlarında “*Musiki*” dersinin senede bir saat yapıldığı görülmektedir. Dersler sırasında keman eğitiminin zorunlu olması, sınıf öğretmenliği programında müzik eğitimin önemi bakımından ilk niteliği taşımaktadır. Köy Muallim Mekteplerine dönüşen Darümuallimin ve Darümuallimatlar öğretmen yetiştirme

süresi üç sene şeklinde belirlenmiş ve program değişikliği yapılmıştır. 1927 yılında Köy Muallim Mekteplerinin programları ele alındığında, “Musiki” dersinin üç senelik süreçte ilk iki senesinin bir saat artırılması ile iki saate yükseltildiği, üçüncü senesinde de bir saat olduğu görülmektedir (Şaktanlı, 2002: 97). İlköğretmen okulu 1931-1932 seneleri arasındaki programı “Musiki” dersleri beş yıllık süreçte her sene haftada iki saat şeklinde düzenleme getirilmiştir.

*“Talim ve Terbiye Kurulunun 17.9.1932 tarih ve 167 numaralı kararına göre 1932 - 1937 yılları arasında ilk öğretmen okulu “Musiki” dersleri üç yıllık eğitim süresince, her yıl haftada birer saat olarak düzenlenmiştir. Yine Talim ve Terbiye Kurulunun 27.5.1937- 26.9.1938 tarih ve 70-112 numaralı kararına göre 1937-1953 yılları arasında ilk öğretmen okulu “Müzik” dersleri üç yıllık eğitim süresince, her yıl haftada birer saat olarak düzenlenerek uygulanmıştır”* (Ataünal, 1994: 11-18).

Köy Enstitülerinde 1943-1947 seneleri arasında beş yıllık eğitim boyunca “Müzik” dersi senelik haftada iki saat şeklinde yapılmıştır. Müzik dersi 1947-1953 seneleri arasında birinci ve ikinci senede iki saat, üçüncü sınıfta bir saat dört ve beşinci sınıfta iki saat şeklinde yapılmıştır (Ataünal, 1994: 11-18).

Türkiye dışında yapılan müzik eğitim ve öğretimi ele alındığında ilköğretim döneminin önemli sayıldığı ve müzik dersinin zorunlu dersler içerisinde olduğu anlaşılmaktadır. Norveç’te 6-16 yaş arasında bulunan çocukların minimum bir veya iki saat müzik dersini alması gerekmektedir. Müzik eğitimi alan çocukların estetik yönünü geliştirme ve çocuğu araştırma, geliştirmeye yöneltilmesi, geleneksel kültür ile bağ kurulması hedeflenmektedir. Bunun yanında burada ilköğretim dönemindeki çocukların sunduğu konserlerin döneme göre gün içerisinde bir kez konserlerinin olduğu ve nüfusun %19’unun aktif şekilde konserde yer aldığı görülmektedir. Endonezya’da müzik eğitimi genel olarak dine dayalı ve mistik şekilde yapılmaktadır. İlköğretim sürecinde müzik dersinin zorunlu eğitimin %10’unu içerdiği görülmekte %15’lik oran ile matematik dersi ilk sırada bulunmaktadır. Yunanistan’da ilköğretim çağındaki çocukların müzik eğitimi 1. sınıf itibarıyla başlamakta ve 10. sınıfa kadar zorunlu ders olarak işlenmektedir. İsveç’te 1. ve 6. Sınıflar arasında müzik dersi zorunlu ders kapsamında yer almaktadır. Bunun yanında Norveç’te olduğu gibi sene içinde konser sayısı açısından birbirlerine yakın sayıda olduğu görülmektedir (Bradley ve Watson, 2004: 51-54). Fransa’da ilkokullarda haftada on saat Fransızca dersi verilmesi karşısında, beş saat beden eğitimi ve altı saat müzik eğitimi gerçekleştirilmektedir. Polonya, Romanya, Japonya, İngiltere, İsveç, Almanya gibi ülkeler müzik eğitimine anaokullarında başlamış sistematik şekilde

sürdürmüşlerdir. Bugün modern yaşamda beynin çalışması ve etkileşim kurmasındaki rolü ile “eğitimde müzik / müzikte eğitim” eğitim yaklaşımının önemli bir ilkesi konumuna gelmiştir (Marc, 2002: 65-70).

## 2.4. Müzik Eğitimi Türleri

Tarihi bakımdan inceleme yapıldığında çok sayıda bilim adamı ve düşünür, müziği eğitimin önemli bir unsuru olarak saydığı görülmüştür. Aristo, Platon ve Konfüçyüs gibi düşünürler müzik eğitiminin kişinin ruhu için besleyici, iyi bir karaktere erişmesini sağlayan, zekasını geliştirici ifadeler ile belirtmiş ve müzik eğitimi önemini altını çizmişlerdir (Tarman, 2016: 29-32).

Müzik eğitimi, kişilerle bir arada gelişmeye yönelik bir canlı yapı içerisinde. Bu bakımdan müzik eğitimi dönüşken ve değişken bir nitelik taşımaktadır (Uçan, 2018: 19-25). Yaygın ya da örgün eğitim aracılığıyla, müziksel düşünme becerilerine sahip olmuş kişinin, kendini tanıyabileceği ve ifade edebileceği, yaşamı ve problem çözme becerilerine ilişkin estetik ve kültürel kazanım, bireysel yeterliliklere erişebileceği belirtilerek müzik eğitiminin altı çizilmiştir. Müziğin bir alanı üzerine eğilmekte olan kişinin bilimsel özelliği bulunan diğer alanlar üzerinde de kendine özgüveninin artmasıyla birlikte kültürel ve toplumsal alanlarda da başarı sağlamaktadır (Özmenteş, 2005: 9).

Uçan (2018) tarafından özlü ve sade bir anlatımla müzik eğitiminin, kişinin kendi yaşantısı aracılığıyla, amaç doğrultusunda belirlenen müziksel davranışlar edindirme, geliştirme yetkinleştirme ve değiştirme süreci şeklinde tanımlanmaktadır. Müzik eğitiminin kişinin kendisine özgü olmasının yanında kendi arasında farklı kollara ve bu kollarda farklı dallara ayrılmaktadır. Zira müzik eğitimi sırasında amaçlanan nokta, izlenmekte olan yol, yararlanılan araç ve gereç ve hedeflenenler kendi içerisinde çeşitlilik barındırmaktadır. Buna bağlı olarak çeşitli isimler kullanılmaktadır. Üç temel hedef doğrultusunda müzik eğitimi yapılmaktadır. Sırasıyla bu eğitimler genel özengen, mesleki müzik eğitimleri şeklindedir (Uçan, 2018: 19-25).

### 2.4.1. Genel Müzik Eğitimi

Gelecek nesillere toplumların kültürleri aktarılırken müzik önemli bir noktada yer almaktadır. Bunun sebebi ise bireylerin yaşadığı özlem, hüzn, mutluluk gibi duygular müzik, resim, şiir aracılığıyla gelecek sebeplere taşınması olmaktadır. Buna bağlı olarak genel müzik eğitimi sırasında hedeflenen nokta kişilerin genel müzik kültürünü ortaya koymak olmaktadır.

Bu eğitimi alan kişilerin yalnız başına müziksel gelişiminin bir önemi yoktur, müzik bir kültürü belirtmektedir. Toplumların kültürel yapılarının gelişmesinde müzik etki eden güçlü bir olgu olduğu için, kişilere en doğru biçimde eğitim verilmesi oldukça önemli görülmektedir (Otacıoğlu, 2005: 1).

Genel müzik eğitiminin en önemli nitelikleri arasında ortaöğretim ve ilköğretim aşamalarında temel müzik kültürünün kazandırılmasını sağlayarak çocukların farklı müzik aletlerini kullanmasını ve bu aletler ile kendilerini ifade etmelerini sağlaması yer almaktadır. Bu aşamalarda kişinin sezgisel, bilişsel, duyuşsal, devinimler davranışlar arasında düzenli bir entegrenin sağlanmasını dikkate alırken, üniversite dönemlerinde kişinin genel müzik kültürünün zenginleşmesini mümkün kılmaktadır (Sipahioğlu ve Angı, 2020: 984-1008). Genel müzik eğitiminin etkisiyle, müziğin bilinçli ve bilgili şekilde kullanımı, haz doğrultusunda yapılışı, dinleyici kitleler yetiştirmeye yönelik bir strateji planlaması yapılmaktadır. Tüm bunların yanında genel müzik eğitiminde diğer önemli nokta ise müziğe eğilimi olan kişilerin özengen müzik eğitime yönlendirilmesi olmaktadır (Uçan, 2018: 34-35).

#### **2.4.2. Özengen müzik eğitimi**

Müziğin belirlenmiş bir alanına amatör şekilde ilgi gösterenlere dönük aktif şekilde müziksel zevki sürdürebilmek için gereken müziksel becerileri kazandırmayı amaçlamaktadır. Bireysel olan bu eğitim özel bir eğitimi kapsadığı için formal eğitimde genel müzik eğitimi almış herkes için zorunluluk taşımamaktadır, bu bakımdan bireysel olarak tasarlanmakta, düzenlenmekte ve yerine getirilmektedir (Uçan, 2018: 35).

Türkiye’de özengen müzik eğitimi ilköğretim ve ortaöğretim aşamalarında konservatuvarın müzik kulübü çalışmalarında ortaya çıkmaktadır. Öğrenci isteği doğrultusunda kulübe dahil olmakta ve müzik kulübü çalışmaları sırasında kişiye özel çalgı kursu, orkestra, koro çalışmaları gibi özel müzik etkinliklerine yer verilmektedir. Üniversite eğitimi sırasında öğrencilerin boş vakitlerini değerlendirmek amacıyla müzik kulüplerinde toplu veya bireysel olarak müzik yapma çalışmaları bulunmaktadır (Uçan, 2018: 34). Öğrenciler kişisel müzik çalışmalarında bir çalgı veya ses eğitimi dersi aldıkları sırada toplu müzik eğitiminde orkestra ya da koroya dahil olabilmektedir (Küçük, 2011: 512-522).

Özengen müzik eğitiminin işlevleri arasında önemli noktalar arasında kişilerin uygun olan mesleki müzik eğitime yönlendirmesi yer almaktadır (Uçan, 2018: 36).

### 2.4.3. Mesleki Müzik Eğitimi

Mesleki müzik eğitimi “*mesleki müzik eğitimi, müzik alanının bütünü, bir kolunu, dalını, o bütün, kol veya dal ile ilgili bir işi meslek olarak seçen, seçmek isteyen, seçme eğilimi gösteren, seçme olasılığı bulunan, müziğe belli düzeyde yetenekli kişilere yönelik olup, dalın, işin ya da mesleğin gerektirdiği müziksel davranışları ve birikimi kazandırmayı amaçlamaktadır*” şeklinde tanımlanmaktadır (Uçan, 2018: 36). Türkiye’de mesleki bakımdan müzik eğitimi veren 3 kurum bulunmaktadır. Bu kurumlar; Eğitim Fakülteleri Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalları, Konservatuvarlar, Güzel Sanatlar Fakülteleri Müzik Bölümleri şeklindedir (Yener ve Apaydınlı, 2016: 227).

Konservatuvarlar; sahne sanatları, müzik ve müzik bilimleri alanında eğitim sağlayan belirli bir donanımı bulunan araştırmacı ve sanatçının yetişmesini sağlayan kurumlara denilmektedir. Güzel sanatlar fakülteleri; genel olarak müzik ve görsel sanatlar konusunda araştırmacı ve sanatçının yetişmesini sağlayan kurumlardan oluşmaktadır. Eğitim fakültelerinin Müzik Eğitimi Anabilim Dalı; mesleki bilgi ve beceriye sahip donanımlı müzik eğitimcilerinin yetişmesini sağlayan kurum niteliği taşımaktadır (Yener ve Apaydınlı, 2016: 228).

### 2.5. Müzik Eğitiminin Gelişimi ve Müzik Eğitimi Veren Kuruluşlar

Müzik eğitim çalışmaları Türkiye’de ilk kez Osmanlı Devleti döneminde görülmüştür. Hükümdarlar o dönemde saray içinde müzik teşkilatlanması konusunda destek sağlamış, müzisyenler ve müzisyen topluluklarına şahsen kendileri destek bulunmuşlardır. Bugünkü kullanımıyla usta ve çırak ilişkisinde karşılık bulan “*meşk*” ismi verilen sistemler uygulanmıştır. Osmanlı döneminde saraylarda, dönemsel olarak yoğun şekilde; Dini, Askeri Klasik Türk Müziği, Halk Müziği, Batı Müziği olmak üzere neredeyse bütün müzik çeşitlerinden ortaya çıkan disiplinler arası çalışmalar gerçekleştirilmiştir (Toker, 2016: 1-10).

18. yy. itibariyle, yazıyla müziğin kaydedilmesine ilişkin farklı denemeler gerçekleştirilmiş, başta harf esasına dayalı, sonrasında portre üzerine yapılan notalama sistemleri kademeli olarak yaygınlaşma sürecine girmiştir. Müzisyenler bakımından makam müziğinde notaya geçiş sırasında çeşitli faydalar sağlaması, notanın benimsenmesi ve yayılması konusunda etkisi bulunmaktadır (Ayangil, 2008: 401-447).

Türkiye’de “*amaçlı ve düzenli*” müzik eğitiminin, Osmanlı’nın İmparatorluk dönemindeki İslahatlarından önce, hatta daha gerilere giden bir geçmişi bulunmaktadır. Bu

dönemde eğitim düzeni sırasında önemli bir eğitimi kurumu niteliğine sahip Enderun Okulları “*genel ve mesleki*” müzik eğitimi uygulamasının yapıldığı; geniş bir zaman kesiti içerisinde birbirini takip eden Muzika-i Hümayun, Tabılhane, Mehterhanede örgün ve mesleki müzik eğitimi gerçekleştirdiği; 1869 senesinde yürürlüğe girmiş olan Eğitim Genel Tüzüğü kapsamında gerçekleştirilen düzenlemelerle başta kız öğretmen okulu ve kız ortaokulu programlarında yer almıştır. Daha sonra bazı ilkokulların ders dışında yaptığı etkinliklerde, 1910’larda erkek öğretmen okulu ve erkek ortaokulu ile ilkokul programları sırasında müzik dersine yer verildiği; 1917 senesinde kurulmuş olan Darülelhan’da kendine has bir müzik eğitim programının yapıldığı anlaşılmıştır (Uçan, 1994: 63).

Saray içinde genel ve mesleki eğitim sunan kurumlar haricinde, “*Özel meşk haneler*”, “*Mevlevihaneler*” ve sivil oluşumlar yer almıştır. Tanzimattan sonra açılmış olan müzik okulları saray haricinde müzik eğitimi sunan kurumlardan oluşmuştur (Coşkun, 2013: 149-157). Anlaşıldığı üzere Osmanlı döneminde müzik eğitimi ülke çapında yaygın hale gelmiş, saray içerisinde ve dışında olmak üzere farklı kurumlarda müzik eğitimi yapılmıştır.

Bu kurumlarda farklılıklar olsa da eğitimin gerekli kıldığı birlik ve laiklik yasası “*Tevhid-i Tedrisat Kanunu*” ile düzenlenmiş, konservatuvar yetiştirmek üzere kurumların özelliklerinde değişiklik oluşturmuş ve Osmanlı’dan gelen birikimler ile sistematik şekilde bir müzik okulu kurumsal hale gelmiş 1 Kasım 1924 tarihinde Musiki Muallim Mektebi ismiyle Ankara’da kurulmuştur (Çakar, 2015: 9-34).

*“Musiki Muallim Mektebinde uygulanan çerçeve program;*

1. *“Genel bilgi/kültür”,*

2. *“Müzik bilgisi/kültürü”,*

3. *“Öğretmenlik bilgisi/kültürü olarak üç ana boyuta ayrılmıştır ve bu boyutlarda edinilen kendine özgü bir yaşam biçimi olmuştur”.*

*“Musiki Muallim Mektebi’nde 1924’ ten 1937’ ye kadar geçen 15 yıl içinde; 1924, 1925, 1931, 1934 ve 1936 yapılanmaları gerçekleşmiştir”* (Uçan, 2005: 228).

Bu yeni oluşum ile donanımlı müzik eğitimcileri ve müzik öğretmenleri yetişmiş bunun sonucunda çağdaş müzik eğitiminin başta gelen temsilcileri alanda yer almaya başlamıştır. Cumhuriyeti döneminde bu alanda uzman hale gelen müzik eğitimcilerinin yetiştirilmesi

hususunda öncelik tanınarak oldukça önem gösterilmiştir. Musiki Muallim Mektebi'nin kurulması sonrasında öğrenciler eğitim maksatlı Avrupa'ya gönderilmesi sağlanmıştır. Maarif Vekaleti tarafından ilkelerin belirlenmesi yapıp, yönetmelik ve yasalar ile birlikte sınavlar da yapılmıştır.

Avrupa ülkelerinde eğitimini sonlandırıp ülkeye dönenler müzik eğitimi yaklaşımında önemli bir noktada bulunmuşlardır. Bilhassa Musiki Muallim Mektebinde görevli olmuşlar ve Genç Cumhuriyet'in yeni müzik yapısı üzerinde etki sağlamışlardır. Bu konuya ilişkin Atatürk tarafından belirtilen “*sizler birer kıvılcım olarak gönderiliyorsunuz, volkan olup dönmelisiniz...*” ifadesi Avrupa'daki öğrencilerin Türkiye adına taşıdıkları sorumluluk ve önemi ortaya koymaktadır (Şahin, 2008: 262).

Cumhuriyet döneminde pek çok alanda köklü değişiklikler meydana gelmiş ve eğitim alanında da yenilikler yapılmıştır. Musiki Muallim Mektebi'nin 1924 senesinde kurulmasıyla konservatuvar yetişmeye başlamış ve bu mektebin devamı niteliğinde olan Gazi Eğitim Enstitüsü Müzik Bölümü 1937-1938 seneleri arasında konservatuvar yetiştirme programına başlamasıyla köklü hale gelmiştir (Uçan, 2001: 102).

Diğer taraftan Türkiye'de çok sesli müziğinin tanıtımının yapılması ve yaygın hale gelmesi konusunda en etkili araç niteliğine sahip olan radyodur. 1926 senesinde kurulmuş olan İstanbul Radyosu tarafından yapılan programlar genel olarak canlı yayın şeklinde olmuş, bazı durumlar da plaktan müzik yayını yapılmıştır. Ankara Radyosu ise 1938 yılında yayın hayatına girmiş Türkiye'nin her yerine ulaşabildiği gibi, müzik programlarının çeşitliliği ile dikkat çekmiştir (Say, 2006: 102).

Bu şekilde ilerleme kaydedilirken İstanbul'da bulunan Darülelhan tekrar düzenleme yapılarak 1926 senesinde Belediye Konservatuvarı haline almıştır. Bunun dışında 1936 tarihinde yürürlüğe giren bir kanun ile Ankara Konservatuvarı kurulmuştur. Avrupa ülkelerinde eğitime giden Türk gençlerinin İstanbul ve Ankara Konservatuvarlarında görevli olarak bulunmaları, çok sesli müziğin yaygın hale gelmesinde ve yeni elemanların ortaya çıkmasında etki sağlamıştır (Şahin, 2008: 259-272).

### **2.5.1. Güzel Sanatlar Liseleri**

Cumhuriyet döneminde mesleki bakımdan eğitimin “*hazırlanma yönlendirme*” evresi ilk defa Cumhuriyet'in ilanı sonrasında “*Ulu Önder Atatürk'ün direktifleriyle 01 Eylül 1924'te Ankara'da kurulan Musiki Muallim Mektebi'nin İzharı Sınıfı'yla (hazırlık sınıfı) 1930'ların*

*MMM Müzik Ağırlıklı Ortaokul" kısmına, oradan 1936-37 ve sonrasında Ankara Devlet Konservatuvarı, Müzik Ağırlıklı İlkokul Kısım İkinci Devreli Ortaokul ve Lise Kısımlarına, oradan 1985'in „Öğretmen Liseleri Müzik Kolları'na ve nihayet oradan da 1989 ve sonrasında Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri (AGSL) müzik bölümlerine gelinmiştir" (Uçan, 1997: 15).*

Cumhuriyet Dönemi'nden başlayarak ortaya konulan müzik çalışmalarında hedeflenen nokta müzik eğitiminin kalıcı ve sistemli olarak ilerlemesi olmuştur. Milli Eğitim Bakanı Avni Akyol başkanlığı doğrultusunda 1989 yılında; Öğretmen Okulu ve Sanat Seminerden gelen eğitimcilerin toplanmasıyla İstanbul'da Türkiye genelinde ilk niteliğinde olan Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi kurulmuştur.

Güzel Sanatlar Lisesi'ndeki müzik bölümleri; Türkiye'de müziğin çağdaş ve geleneksel bakımdan bir arada ele alınmasıyla geliştirilmesi ve yönlendirilmesi noktasında yer alacak nitelik sahibi insan gücünün yetiştirilmesinde etkin şekilde bulunmaktadır. Özenen esasına dayalı ancak mesleki bakımdan müzik eğitimi sunan Güzel Sanat Lisesi kurumları; müzik bilimcisi, müzik teknoloğu, müzik sanatçısı, müzik eğitimcisi yetiştirme programları hazırlayıcı niteliklere sahiptir. Müzik programları ses, çalgı ve müzik kuramlarını içermektedir ve mezunlarının bir bölümü daha çok üniversitelerin müzik eğitimi veren bölümlerinde Güzel Sanatlar Lisesi kurumlarında sunulan eğitimi sürdürme imkanına sahip olmaktadır (Öz, 1999: 45-59).

Güzel sanatlar, Anadolu lisesi statüsünde yer alarak karma, yatılı ve gündüz şekilde ilköğretim üzerine 4 sene eğitim ile öğretimin gerçekleştirildiği okullardır. Güzel sanatlar okulunda en başta güzel sanatlara ilişkin üniversite kurumlarının yer aldığı yerlerde kurulmaktadır (MEB, 2006).

Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi 1989-1990 eğitim- öğretim yılında açılmış olup, yükseköğretim kurumlarının güzel sanatlar eğitimi veren bölümlerinin ön basamağı olarak bilinmektedir. Ülke genelinde sanat eğitiminin yaygın hale gelmesini ciddi oranda sağlayan bu okullarda, müzik ve resim alanında eğitim ve öğretimler devam ettirilmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde ortaöğretim kurumları içerisinde bulunan okulların, lise seviyesinde sanat eğitimi sağlamaları ve yatılı olmaları ciddi ölçüde önem sağlamaktadır (Türkmen, 1999: 1-20).

Anadolu Güzel Sanat Lisesi kuruluş evresinde, müzik eğitimi sunan üniversiteler ve müzik haricinde öğretim yapan diğer kurumlara yönelebilecek şekilde iki farklı tipte öğrenci

yetiştirilmesi planlanmış olsa da mezunların neredeyse hepsinin üniversitelerin müzik eğitimi sunan bölümleri ve konservatuvarlarında eğitim görmeleri ve okula girebilecek şekilde hazırlanmaları, bu okullarda mevcut işlevin üniversite seviyesindeki okulların müzik alanının alt yapısını ortaya koymak olduğu anlaşılmaktadır (Dicle, 1997: 43).

Uçan (1997) “*AGSL Müzik Bölümleri, daha çok akademik doğrultulu mesleki müzik yükseköğretim kurumlarına veya programlarına nitelikli aday öğrenci hazırlama-yönlendirme işlevi gören orta öğretim kurumlarıdır*” şeklinde ifadeleriyle mesleki açıdan eğitimin ilk aşamalarının altını çizmektedir (Uçan, 1997: 14-26).

Bu okullarda esas hedeflenen nokta; öğrencilerin kendi alanına ilişkin temel bilgi ve becerilerin kazandırılması ve ülkenin spor, sanat ve kültürüne katkı sağlayan başarıyla temsilcisi olan yetkin kişilerin yetiştirilmesini sağlamaktır.

### **2.5.2. Güzel Sanat Fakültesi Müzik Bölümleri**

Türkiye’de açılan ilk güzel sanatlar okulu Osman Bey tarafından 1882 senesinde kurulmuş olan Sanayi-i Nefise Mektebidir. 1975 senesinde ilk müzik bilimleri bölümü Ege Üniversitesi bünyesinde Güzel Sanatlar Fakültesi ismi altında kurulmuştur. Daha sonra 1982 senesinde Ege Üniversitesi’nden ayrılıp Dokuz Eylül Üniversitesi’ne bağlanmış olan Güzel Sanat Fakültesi, 2007 senesinde alanına Müzik Teknoloji bölümünü de dahil ederek bu hususta eğitime başlamıştır. Fakülte programları kapsamında müzik bilimleri, temel müzik eğitimi alanları ve genel kültür yer almaktadır.

Güzel sanatlar fakültesinin, toplum için liderlik yapabilen, eğitim ve gelişim sürecinde katkısı bulunan, üretken, sorgulama yapan ve araştıran kişiler yetiştirmeyi hedefleyen bir yapısı vardır (Korkmaz, 2011: 4). Güzel sanatlar fakültesine bağlı olarak müziğin çeşitli alanlarında eğitim vermeyi hedefleyen bölümler Türk Sanat Müziği, Müzik Teknolojileri, Müzik Bilimleri ve Türk Halk Müziği şeklinde sıralanmaktadır.

### **2.5.3. Devlet Konservatuvarları**

Milli Eğitim Bakanı Hasan Ali Yücel tarafından 20 Mayıs 1940 yılında düzenlemesi yapılan devlet konservatuvarının kuruluş yasası doğrultusunda konservatuvar; Müzik Bölümü ve Temsil Bölümü’nden oluşacak orta ve yüksek olmak üzere iki eğitim dönemi şeklinde eğitim sağlanacaktır. Aynı kanunla, Konservatuvara bağlı olarak opera ve tiyatro uygulama sahnesi açılmıştır. Bunun sonucunda açılacak olan konservatuvarlar için örnek oluşturmuştur (<http://www.konser.hacettepe.edu.tr>).

Devlet konservatuvarları kültürel geçmişinin tüm zenginliklerini bünyesinde barındıran, müziğinin bilincinde olan, Batı Müziğiyle gereken ilişkiyi sağlamış ve dünya üzerinde mevcut haldeki müziklere ilişkin bilgisi olan, müziği sanatsal değerinin yanı sıra bilimsel inceleme alanı şeklinde gören, kültürü ve sanatına hakim, uluslararası ölçütlerde benzerleri için örnek oluşturacak mezunlar yetiştirmeyi başlıca hedefleri arasına yerleştirmiştir. Tarihsel değerleri ve özgünlüğünü muhafaza etmesinin yanında Türk Müziği'nin dünyaya tanıtılmasını sağlamak, bilimsel ve sanatsal bir bakış açısıyla gelişimini mümkün kılmak buna yönelik öğrencilerin eğitilmesinin sağlanması esas hedef ve görevleri arasındadır.

Konservatuvar YÖK'ün tanımına göre “*Müzik ve sahne sanatlarında sanatçı yetiştiren yüksek öğretim kurumlarıdır*” (YÖK, 2006: 16).

MEB tarafından yapılan tanıma göre konservatuvar, içerisinde hazırlık birimleri şeklinde ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarının açılmasını sağlayan, sahne ve müzik sanatları için sanatçının yetiştirilmesini mümkün kılan bir yüksek okul niteliği taşımaktadır (MEB, 2006).

Devlet konservatuvarları, geleneksel Türk müziği alanlarında yorumcu, besteci, eğitimci ve icracı ve araştırmacı sanatçıların yetiştirilmesini sağlamaktadır. Türkiye’de bulunan devlet konservatuvarları içerisinde bulunan Türk halk oyunları ana sanat dalı, Türk halk müziği ana sanat dalı, Türk sanat müziği ana sanat dalı, bazı yerlerde de geleneksel Türk müziği bölümleri yer almaktadır. Bu konservatuvarlardan mezun olanların akademisyen, icracı, eğitimci, araştırmacı gibi görevlerde yer almasının yanında Türk Radyo ve Televizyon Kurumu’nda, klasik Türk müziği koroları, halk müziği topluluklarında Kültür Bakanlığı devlet korolarında sanatçı olarak bulunabilmektedirler (<http://www.tmdk.itu.edu.tr>).

Türkiye'nin konservatuvar görünümü taşıyan ilk sanat ve eğitim kurumu, 1827’de Osmanlı sarayına bağlı olarak kurulan ‘Müzika-i Hümayun’dur; ancak buradaki eğitimin temel ilkesi, ordu için gerekli olan bando sanatçılarının yetiştirilmesiydi. Müzika-i Hümayun ‘Dar-ül Bedayi’ adlı bir tiyatro ve müzik okulu İstanbul Belediye Başkanı Cemil Paşa tarafından 1914 yılında kurulmuş, daha sonra 1917 yılında ise ‘Dar-ül Bedayi’ adlı müzik bölümü açılan ‘Dar-ül Elhan’ (Nağmeler Evi) adını almıştır. Darülbedayi tiyatro, sahne musikisi, Türk ve batı musikisi ürlerinin tümünü bir arada ele almayı amaçlayan ulusal bir konservatuvardı. Darülbedayi biri tiyatro, öbürü musiki olmak üzere iki bölüme musiki bölümü de Şark ve Garb musikisi olmak üzere iki şu beye ayrılmıştı. ‘Dar-ül Elhan Dar-ül Elhan talimatnamesi’ V. Mehmet’in (Reşat) ‘İrade-i Saniyesi’ ve Müclis-i Vükela kararı ile kabul edilmiştir. Bu

talimatname ile kadınların ve erkeklerin ayrı öğrenim görmesi ve halka musiki icrası ile görevli fasıl heyetleri kurulması öngörülmüştür. Buralardaki eğitimde orkestra çalışmaları ilincil önemdeydi ve senfoni orkestrası, Padişah'ın yasaklaması nedeniyle 1918 yılına dek halk önünde dinleti verememişti (Özdil, 2007:29-30;).

Giuseppe Verdi (1813-1901), Giacomo Puccini (1858-1924) ve Gaetano Donizetti (1797-1848) gibi yaşadıkları dönemde olduğu kadar günümüzde de halen dünya çapında tanınırlığa sahip olan önemli İtalyan opera bestecilerinin altın çağlarını yaşadıkları 19. Yüzyıl İstanbul'unda padişah olan Abdülmecit (1823-1861) batı müziğine yakın ilgi göstermiş ve bu doğrultuda İtalya'dan getirttiği önemli müzisyenleri sarayında ağırlamıştır. O dönem gelen müzikçilerden belki de en önemlilerinden birisi de Gaetano Donizetti'nin kardeşi olan Giuseppe Donizetti (1788- 1856) ve Callisto Guatelli (1819-1900)'dir. Cumhuriyetin ilanına değin İstanbul ve İzmir'de gezici opera grupları temsiller vermeyi sürdürmüştü; Cumhuriyetin ilanından sonra sanat alanında da yapılan devrimler etkisini göstermeye başlamış, Ankara ve İstanbul konservatuvarları kurulmuş, eğitim görmeleri için yetenekli Türk gençleri Avrupa'ya gönderilmiştir" (Aktakka, 2012:44).

Konservatuvar tanımına uygun olarak ülkemizde açılan ilk konservatuvarların Cumhuriyet döneminde açıldığı söylenebilir. Bunun bir başka kanıtı da 'Konservatuvar' sözcüğünün resmi ağızdan ilk kez kullanan kişinin Atatürk olmuş olmasıdır. Atatürk daha 1923 yılında TBMM'nde verdiği bir söylevde, Konservatuvar konusuna da değinmektedir. Ahmet Adnan Saygun'dan alıntıya göre Atatürk şöyle demiştir: "Uygulamalı ve her konuyu kapsayan bir Milli Eğitim için vatanın sınırları 63 içinde önemli merkezlerde çağdaş kitaplıklar, bitkiler ve hayvanlar için bahçeler, konservatuvarlar, laboratuvarlar, müzeler ve güzel sanatlar için sergileme galerileri gerekli olduğu gibi özellikle şimdi iller teşkilatına göre ilçe merkezlerine kadar bütün memleketin basınevleriyle donatılması da gereklidir" (Özdil, 2007:30).

"İlk konservatuvar Ankara'da kurulurken 1924 yılında Cebeci'de eğitim ve öğretime başlıyordu. Ancak öğrenci bulmakta güçlük çeken yönetim, altı erkek öğrenciye Balmumcu Öksüzler Yurdu'ndan altı erkek öğrenci daha alarak kadroyu on iki kişiye çıkartmıştı. Bunların içinde ilkokulu bitirmemiş olanlar bile vardı. Sonradan beş öğrenci çıkarıldı. Öğrenci sayısı Darüleytam'dan gelenlerle kırk kişiye çıkıyordu. 1927-28 yıllarında ilk kız öğrenci konservatuvara alındı. 1935-36 öğretim yılında atmış yedi kız öğrenci katılarak toplam öğrenci sayısı yüz kırk dokuz oldu. Maarif vekili bulunan Abidin Özmen'in riyaseti altında ilk müzik kongresi 1934-35 öğretim yılında yapılıyor ve çok önemli sonuçlar alınıyordu. Bütün bu

aşamalar devam ederken Türkiye’deki opera sanatına yön veren ve bu yolda en önemli eğitim kuruluşu olan konservatuarların yönetim ve eğitim şablonunu hazırlayan Prof. Paul Hindemith, 20.09.1936 tarihinde bir aylığına geldiği ülkemizde çalışmalar yaparak bir rapor hazırlayıp bunu bir talimatname şeklinde sundu. Aynı yıl Büyük Millet Meclisi açılış konuşmasında, Büyük Önder ‘Konservatuvar ve Temsil Akademisinin kurulmakta olduğunu’ müjdeliyordu (Ölmez, 2008:88).

Ölmez’e göre Konservatuarların görevi; Opera’nın ve diğer kurumların ihtiyacına göre öğrenci almak ve yetiştirmektedir. Hem kaliteli hem de sefil olmayan bir müzisyen topluluğu yaratmak, bu kurumların öncelikli görevi olmalıdır. Bu yüzden ki Opera ve Senfoni gibi kurumların ihtiyaçları ne ise o kadar sayıda müzisyen yetiştirmelidir. Bu da ancak kurumlar arası iletişimle mümkündür. En başında konservatuarlardaki seçme sınavlarında gerçekten çok başarılı öğrenciler seçilip mezun edilmeye önem verilmelidir. Böylece hem uzun bir eğitim süresi gereksiz yere harcanmamış hem de ülkeye iyi sanatçılar yetiştirmek için çalışılmış olur. Bu açıdan konservatuarlar çok önemlidir (Ölmez, 2008: 84-85).

## **2.6. Şan Eğitimi**

Ses eğitimi genel olarak bir kişinin konuşma ve şarkı söyleme hususunda etkili ve doğru bir ses kullanımı adına eğitiminin temel ilke ve hedefleri doğrultusunda gerekli olan davranışları kazandığı, disiplinler arası bir özel alan eğitimi olarak tanımlanabilmektedir. Töreyin (2015: 162)’e göre ses eğitimi, konuşma ve dil bozukluğunun tedavisinde de kullanım alanı bulunan, bireysel ve toplu uygulama işlevi olan bir özel alan eğitimidir. Bu doğrultuda sesin etkin, güzel ve doğru bir kullanımının yanında ses sağlığının korunumu adına davranışların da kazanımını hedeflemektedir. Profesyonel bir şan dersinin yanında ses sağlığı ve etkili konuşma olarak ses eğitiminin alınması, sesin doğru bir biçimde çıkartılabilmesi adına kişinin vücuduna hükmetmesini öğretmektedir.

Şan kavramı Fransızcada “chant” olarak tabir edilen “sese dayanıklılık katma, sesi işlemek ve yetiştirmek” şeklinde ifade edilen bir kavramdır. Şanın Türkçe sözlükteki anlamı ise “*insan gırtlığından çıkan ve perde ayrımlarıyla farklı duyular yaratan ses*”tir. Günümüzdeki Türkçede genel olarak, güzel şarkı söyleme, sesi yerinde kullanma şeklinde anlam ifade ettiği ve opera müzikalini yansıttığı ifade edilmektedir (Tonya, 2008: 10).

Töreyin (1998: 10), şan eğitimini ise şu şekilde ifade etmiştir;

*“Şan eğitimi kavramı; ses eğitiminin içinde, özellikle mesleki müzik eğitimi kapsamında ve ses eğitiminin gerektirdiği temel davranışların üzerinde oluşturulan, ileri teknikle ve artistik düzeyde şarkı söyleyebilmeyi ve sese dayanıklılık kazandırmayı amaçlayan mesleksel, ileri bir ses eğitimidir”.*

Şan eğitimindeki seslerin tamamının doğru bir şekilde çıkarılabilmesi adına ağız pozisyonunun bozulmaması oldukça önem taşır. Bu önemli nokta, ses çizgisi olarak tanımlanmıştır. Bu şekilde sesin tınısının iyileştirilmesi mümkün hale gelmektedir. Eğer başarılı olunamaz ise sesin salonun arka noktalarına iletimi yetersiz kalmaktadır. Ses çizgisini muhafaza altına almak, daha az yoran, dinleyiciyi saran ve yüz şeklini bozmayan, ses tellerinin hasar görmesini engelleyen bir şarkı söyleyiş biçimidir. Bunu gerçekleştirirken kelimeleri ağızda yuvarlaklaştırmadan doğru bir şekilde iletmek gerekmektedir (Ömür, 2001: 51).

Şan eğitimi genel olarak dilin kullanımı, nefes kullanışı gibi öğelerden oluşmakta, anatomik, fizyolojik, kültürel, eğitimsel ve sanatsal gibi bilimsel temelli özellikleri bulunmaktadır. Yazan, (2007:11-12) bu ilkeleri şu şekilde sınıflandırmıştır;

- Doğru sesleme, solunum ve başlangıçla kesik ve bağlı ses sürekliliği ve yoğunluğu sağlanmalıdır.
- Öğrenciler sesin taklidini kullanmaktan farklı olarak sesin nasıl doğru üretiminin yapılacağı yolunu öğrenmelidir.
- Öğrencilerin fiziksel yapı ve durumlarının yanında psikolojik yapı ve durumları da gözlemlenmeli ve gözetilmelidir.
- Öğretici, sesin önemli bir yapı taşı niteliğinin olduğunu göz önünde bulundurarak olumsuzluklar karşısında duyarlı bir davranış sergileyebilmeli, problemlerin çözümünde yardımcı olabilmek adına öğrencilerin fizyolojik özelliklerini dikkate almalı ve tanıyabilmelidir.
- Sesin bütünüyle beden rahatlığı ile ilişkili olduğu göz önünde bulundurulmalı ve beden dilinin önemi kavranmalıdır.
- Sesin yanlış bir kullanımının önüne geçmek adına fizyolojik-anatomik yapılarla işlevlerinin iyi anlaşılması sağlanmalıdır.
- Yapılan ses egzersizlerinin düzey ve ses uygunluğunun sağlanması gerekmektedir.

Günümüzde kişisel ya da toplu bir şekilde faaliyetler ile şan öğretimi yapan kurumlarda birbiriyle toplu ve ayrı olarak birçok farklı çalışma yapılmaktadır. Farklı performans beklentileri ve yönleriyle şan öğretimine koro çalışmalarında oldukça sık bir şekilde karşılaşılmaktadır.

### 2.6.1. Konservatuvar Eğitiminde Şan Eğitiminin Önemi

Şan eğitiminin önemi sağlamış olduğu faydalardan açıkça anlaşılabilir. Dolayısıyla şan eğitiminin sağlamış olduğu faydalar (<https://muzikakademi.com.tr>);

- **Doğru sesletim pozisyonları öğrenilmektedir:** Şan dersi sadece şarkı söylemekten ibaret olmamakla birlikte diksiyon, günlük konuşma ve artikülasyon gibi hususlarda da oldukça önemli bir eğitim çeşididir. Şarkı söyleme, sesletim ve konuşma, fiziksel süreçler olmaktadır. Dolayısıyla vücut, ses teli, ağız, gırtlak yapısı, dil ve dudaklar, sesin istekler doğrultusunda kullanımı için önem arz etmektedir. Bedenin farklı ses ve kelimeler adına gerekli olan pozisyonları alması ile ses daha rahat bir biçimde çıkarılabilmektedir.
- **Nefes kontrolünü geliştirmektedir:** Şan dersinin sesi güzelleştireceği ile ilgili bir sorunun bulunması, nefes kontrolü ile ilişkilidir. Doğru bir soluklanma çerçevesinde konuşma ve şarkı söyleme istendiği gibi olmaktadır, yanlış soluklanma ile birçok problemle karşı karşıya kalınabilmektedir. Fakat şan eğitimiyle akciğer nefesi, diyafram kullanımı ve doğru soluklanma gibi alanlar geliştirilmekte, nefes kontrolü öğrenilmektedir.
- **Ses volüm ve şiddetini ayarlamayı öğrenirsiniz:** Konuşma ve şarkı söyleme esnasında ses şiddetinin ve ses volümünün ayarlanması, doğru alanların vurgulanması ve tonlamaların kullanımı ile ses kullanımı daha etkin bir hale gelmektedir. Şan dersinde önemli bir diğer husus sesin şiddeti ve volümüdür. Şan derslerinin ses rengine fazla bir değişim katmamasına karşın ses gürlüğü, şiddeti ve tonunun ayarlanması açısından oldukça büyük yararları bulunmaktadır.
- **Ses sağlığıyla ilgili sorunların önüne geçer:** Ses kullanımının ağırlıkta olduğu bir meslek seçiminde ses sağlığı problemleri ile karşı karşıya kalınması, mesleğin icrasında birçok olumsuzluk yaratabilmektedir. Dolayısıyla şan eğitimi ile sesin mevcut formunun korunması da mümkündür.

- **Sesinizi daha iyi tanırırsınız:** Şan eğitimi ile ses sınırları ve özelliklerinin tanınması daha kolay bir hal almaktadır. Şan eğitimi, sesin daha verimli bir şekilde kullanımını sağlamaktadır. Yani gerek konuşurken gerek şarkı söylerken sesin daha etkin bir biçimde kullanım işlevi bulunmaktadır.
- **İletişim becerilerinizi arttırır:** Şan eğitimi ile günlük hayatta ve iş yaşamında iletişimde daha başarılı olunabilmektedir. Sesin kritik alanlarda da efektif bir kullanımını öğrenilmektedir. Dolayısıyla iletişim becerileri artış göstermektedir.
- **Daha güzel şarkı söylemenizi sağlar:** Şan eğitimi sesin doğrudan kullanımının öğrenilmesinde oldukça etkilidir. Dolayısıyla sesin özelliklerinden verimli bir yararlanım söz konusudur. Bu da daha güzel şarkı söylenmesini sağlamaktadır.

Bir diğer çalışmada da şan eğitiminin faydaları şu şekilde sıralanmıştır (<https://www.sezensanat.com/neden-san-dersi-almaliyim/>);

- Bir enstrüman eşliğinde şarkı söyleme alışkanlığı kazandırmaktadır.
- Diyaframın fark edilmesini ve doğru nefes alınmasını öğretmektedir.
- Ses kontrolü ve doğru tonlamayı öğretmektedir.
- Duyulan seslerin müzikal manada algılanabilmesi ve aynı sesin kullanılabilmesini sağlamaktadır.
- Müzik kulak ve müzikal farkındalığın gelişimine katkı sağlamaktadır.
- Ses rengi ve ses sınırlarının edilmesi ile ses sınırlarının genişlemesine katkı sağlamaktadır.
- Sesin kötü çıkmasına sebebiyet veren kusurların ortadan kaldırılmasına yardımcı olmaktadır.
- Solfej bilgisi edinilmesini sağlamaktadır.
- Sözcüklerin doğru bir şekilde telaffuz edilmesini, diksiyon ve artikülasyon hususunda gelişimi sağlamaktadır.

### 2.6.2. Şan Eğitimin Amacı

Şan eğitiminin temel amacı şu şekilde ifade edilebilmektedir (Yazan, 2007:11);

*“Temel ses eğitiminin düzey olarak ilerisinde olan, ses gelişimini tamamlayan ve temel olarak sesini kullanabilme yetisini kazanan bireylere verilen bir eğitimidir. Sanatsal anlamda şarkı söyleyebilme amacı taşır”.*

Şan eğitimi, seslerin bazı egzersizler ile (piyano egzersizleri gibi) belirli bir kalıba oturulmasını, söylenmesi istenen eser ve şarkıların daha güzel bir duyuma ulaştırılmasını hedeflemektedir. Şan dersi yalnızca ses eğitimi olmayıp; doğru nefes kullanımı ve doğru bir duruş kazanımı sağlayan derslerdir. Bu dersler yalnızca bir şarkı söylenmesi şeklinde olmamakta, sürekli konuşma zorunluluğu bulunan, ses hususunda fazla enerji tüketimi olan mesleklerde oldukça etkili olmaktadır (<https://kayasanatakademi.com/san-egitiminin-amaci-nedir/>). Şan eğitiminin temel amacı akciğer, ağız, karın ve sinüs boşlukları, diyafram gibi gündelik yaşamda bilinçli olarak kullanılmayan vücut bölümlerinin kullanımı ile ses tellerinin eğitimidir. Bu faaliyetler ile ses ve konuşmada daha bilinçli bir tonlama ve ifade söz konusu olmaktadır (<https://www.bilgikulturokullari.com/>).

### 2.6.3. Şan Performansına Etki Eden Unsurlar

Şan sanatçıları bir ses sanatçısı olarak performansın sergilenmesinde genel olarak şu türleri tercih edilmiştir.

- Kişisel veya Grup Müzik
- Opera
- Türk Halk Müziği Korosu
- Türk Sanat Musikisi Korosu

Anabilim dallarında genel olarak haftalık bir saat şan dersi ve bir saat bireysel ses eğitimi verilmektedir. Yani ses eğitimine ilişkin toplam iki saat performans sergilenmektedir. Verilen şan eğitimi temelde öğrencilerin sağlıklı iletişim kurulması adına gerekliliği bulunan konuşma eğitimidir. Birey kendisini etkili olarak ifade edebileceği bir düzeye getirdiğinde, eğitimde başarılı olmaktadır. Şan eğitiminde ses, sözün önde yer alıyor gibi dursa da sözcüklerin doğru telaffuzu da büyük önem arz etmektedir. Öğrencinin dört yıllık eğitimi tamamlaması ve bir müzik eğitimcisi olması halinde belirli kazanımları sağladığı ve bu kazanımların belirli düzeyde ilerleme kaydettiği söylenebilmektedir. Müzik eğitimcisinin ana görevinin öğretmek olması sebebiyle bir opera sanatçısı tarzında yalnızca kendi performansını sergilemek adına kazanımlar elde etmemesi gerekmektedir. Bir müzik eğitimcisi, kazanımlarında öğrenci odaklı olmak zorundadır. Müzik eğitiminin temelinde öğrencinin müzikal gelişimi bulunmaktadır. Müziğin amacı ise “güzelin ifade edilmesi” olması sebebiyle öğrenciden ilk olarak beklenti bu yönde olmalıdır. Teknik yeteneğin ön planda olması değil, ifade zenginliği ve öğrencinin müzik duygusunun ön plana çıkması önemlidir. Öğretmen başarısı ise öğrencinin bu yönde ilerlemesi ile belirlenmektedir (Fenmen, 1991: 26).

İtalyanca “yapıtlar” anlamına gelen opera sözcüğünün kökeni, Latince “yapıt” anlamına gelen “opus” sözcüğüne dayanır (Sözer, 1986: 556). İlk ortaya çıktığında “melodramma” (melodram) veya “dramma per musica” (müzikli dram) olarak adlandırılan opera, tiyatro metni gibi yazılmış libretto üzerine, sahnede oynanmak amacıyla bir ya da daha çok perde olacak şekilde, çoğunlukla çalgısal bir girişin (uvertür) ardından konunun reçitatif, arya, düet, trio, koro gibi çalgı eşlikli vokal bölümlerle anlatıldığı sanat eseridir (Aktüze, 2010: 432).

Opera, 16. yüzyılın sonunda, antik dramayı yeniden canlandırmak amacıyla bir araya gelmiş ve müzik tarihinde “Florentine Camerata” grubu olarak adlandırılan şairler, müzisyenler ve bilginlerden oluşan hümanist bir çevrenin yer aldığı Floransa’da ortaya çıkmıştır. (Michels ve Vogel, 2015:133). 1756’da Floransalı aydınlar tarafından kurulan “Camerata” birliğinin amacı Yunan söyleme sanatını (declamation), müzik ile bir araya getirip şiirin etkisini artırmak ve böylece Antik Yunan estetik anlayışına uygun şiir, dans ve müzikten meydana gelen antik dram tiyatrosuna benzeyen “müzikli tiyatro” yaratmaktır. Kont Giovanni Bardi (1534-1612) bu birliğin kurucusu ve baş destekçisidir (Mimaroğlu, 2014: 38; Kaygısız, 2017: 113-114).

İlk operalar daha çok kahramanlık öykülerini; mitolojik, trajik ve ciddi konuları işleyen opera seria (ciddi opera) türündeydi. Önceleri en az üç perdeden meydana gelen operalar, zamanla beş perdeye kadar genişledi. (Feridunoğlu, 2004: 107). Gerçek anlamda ilk opera denemesi Ottavio Rinuccini (1562-1621)’nin Dafne adlı şiiri üzerine Jacopo Peri (1561-1633) tarafından 1597 yılında bestelenen “Dafne” operasıdır (Boran ve Yıldız Şenürkmez, 2015: 93).

1936 yılında kurulan Ankara Devlet Konservatuvarı’nın şan ve opera bölümünün başına Carl Ebert’in getirilmesi, Türkiye’de opera hareketinin batılı anlamda kimlik kazanmasını sağlayan önemli bir dönüm noktasıdır. 1940-1941 yıllarında genç Türk opera sanatçıları tarafından Tatbikat Sahnesi’nde Türkçe olarak sahnelenen ilk yapıtlar, Mozart’ın “Bastien und Bastienne” operası ile Puccini’nin “Madam Butterfly” operasıdır (Say, 1998: 139).

### 3. MOTİVASYON, BAŞARI ve ÖZ YETERLİLİK HAKKINDA KAVRAMSAL ÇERÇEVE

#### 3.1. Motivasyon Kavramı

Kişi hareket ve davranışlarını ortaya koymak için enerji sağlayıcı içsel bir güç olan motivasyon ve güdüden yararlanmaktadır. Günlük hayatta sıkça kullanılan motivasyon kavramının Türkçede tam karşılığını tespit etmek oldukça güç olmaktadır. Bu kavramı Fransızca ve İngilizce de kullanılan “*motive*” sözcüğünden türemiştir. Bu kavramın Türkçedeki karşılığı saik, güdü veya davranışa yönlendiren şeklinde ifade edilebilmektedir (Eren, 2017: 18-24). Türk Dil Kurumuna göre motivasyon “*bireyin eyleminin yönünü, gücünü ve öncelik sırasını belirleyen iç ya da dış dürtücünün etkisiyle eyleme geçmesi*” olarak tanımlanmaktadır (akt. Önen ve Tüzün, 2005: 20). Güdüleme kavramı “*motive*” sözcüğünden türetilmekte ve çok sayıda kişiyi etki altında bırakmaktadır. Bir amaca yönelik devamlı olarak ilerleme göstermek için ortaya koyulan çabaların tamamı güdülemeyi oluşturmaktadır (Eren, 2017: 18-24).

Hem insan hem de hayvan davranışlarının altında yatan sebeplerinin esasını oluşturan güdü ve güdülenme terimleri, psikolojinin meydana getirdiği en önemli kavramlar içerisinde yer almaktadır. Güdülenme sebebi ve düzeyine kısaca açıklama yapmak gerekirse oldukça net ve belirgin olmasa da canlılarının davranışının altında yatan güdü veya güdüler silsilesinin varlığı gözden kaçırılmamalıdır (Cüceloğlu, 2018).

İnsan davranışları için sürdürülebilir etki sağlayan en büyük etken motivasyon olmaktadır. Amaç doğrultusunda oluşturulan davranışların kararlılığı, yönü ve bu davranışın şiddeti doğrudan motivasyonla alakalıdır. Davranışların hangisinin motive sağladığına karar vermek pek kolay olmasa da motivasyon sağlanmış bir davranışın, diğer davranışlara göre daha organize halde ve daha yönlendirilmiş bir biçimde oluştuğu görülmektedir.

Gündelik hayattaki davranışların büyük bir kısmı, amaç doğrultusunda oluşan hedefler veya hedefleri bulunan eylemlerden ortaya çıkmaktadır. Psikoloji bilimi bir amaç doğrultusundaki davranışların oluşması ve sürdürülmesini güdü terimiyle açıklama getirmekte ve bu davranışlara içgüdüsel davranışlar şeklinde nitelendirmektedir. Bir davranışı ortaya çıkaran güdü davranışın devamlı olması ve yönü için belirleyici içsel bir güç şeklinde tanımlanmaktadır (Aydın, 2002: 199).

Önen ve Tüzün (2005) tarafından motivasyon süreci şu şekilde açıklanmaktadır:

- Kişinin belirlenen bir hedefe yönlendirilmesi veya dış uyarıcı tarafından oluşturulan dürtü,
- İtme gücünün yönlendirdiği hedefe ulaşmak için sergilenen davranışlar,
- Amaca ulaşarak doyum sağlama,
- Doyum ile birlikte pozitif geri bildirim alınması,
- Olumlu bulguların yeniden oluşması isteği sebebiyle verilen içsel tepki.

Motivasyon aşağıda bulunan dört evreyi kapsayan bir döngüden oluşmaktadır:

- “İhtiyaçlar”
- “Dürtü”
- “Davranış”
- “Hedef”

Bu döngünün ilk evresinde yer alan gereksinimlerin altında yatan sebep güdünün kendisi olmaktadır. Bu şekilde oluşan davranış amaca yönelik öncülük sağlamaktadır. Amaca varıldığında gereksinim geçici de olsa giderilmektedir (Önen ve Tüzün, 2005: 22-23).

Motivasyonunun temelinde içsel ve dışsal olmak üzere iki türden oluşmaktadır. İçsel güdülenme, kişinin dışarıdan herhangi bir uyarı almadan bir durumu, yalnızca o işi yerine getirmek olmasının sağladığı doyum ve haz gibi nedenlerle gerçekleştirmesi şeklinde ortaya çıkmaktadır. İçsel güdülenme durumu, iş için güdüleyici bir etki oluşturmakta ve kişinin herhangi bir dışsal etkiye gerek duymadan eylemi yerine getirmesidir. Buna bağlı olarak öğrenci esasında öğrenme için güdülenme oluşturmaktadır. Öğrenme etkinliğine yönelik güdülenme sağlamaktadır (Duy, 2007: 631).

Dışsal motivasyon kavramı, dışarıdan gelen ödüllere bağlı oluşmaktadır. Bunlar; rekabet oluşturma, hediye, terfi, statü, para ödülü, notlar, madalya, kupa, derece kazanma, başkalarını mutlu etme ve üstünlük kurma isteği şeklindedir. Bunun sonucunda, öğrenciler bu ödüllerini elde edebilmek için sıkıntı oluşturacak durumlardan uzak durmakta ya da cezadan kaçmaya yönelik hareketlerde bulunmaktadır (Yılmaz, 2010: 197).

### 3.2. Motivasyon Kuramları

Bu başlık altında motivasyon kuramlarına ilişkin bilgilendirmelere yer verilmektedir.

#### 3.2.1. Davranışçı Kuram

Motivasyon davranışçı öğrenme kuramında önemli bir noktada yer almaktadır. Herhangi bir davranışın öğrenci tarafından öğrenilmesinin koşulu o davranışa karşı isteğinin olmasıdır. Buna bağlı olarak pozitif pekiştirmenin motivasyon sağlayan bir etkisi bulunmaktadır (Özden, 2005: 45-47).

Öğrenmenin ortaya çıkması davranışlara göre büyük oranda dışsal etkenlere bağlı olmakta, bununla orantılı olarak motivasyonun ortaya çıkmasında dışsal etkenlerin altını çizmektedirler. Bu anlayış doğrultusunda dışsal uyarıcılarla güdülenme tavsiyesinde bulunmaktadır (Selçuk, 2001: 212).

Davranışçı kuramın en önemli temsilcileri arasında bulunan Hull, Skinner, Thorndike ve Pavlov motivasyona uyarıcı ve tepki “*U-T*” şeklinde açıklama getirmektedir. Thorndike’ye göre güdünün üç esas görevi bulunmaktadır. Bunlar; ödüle yönlendirme, harekete geçirme, ödülü sağlayan davranışların tercih edilmesi şeklinde sıralanabilmektedir. Hull, motivasyona daha çok birincil dürtüyle açıklama getirmektedir. Hull’a göre fiziksel dürtüler kişiyi etkisi altına almakta yokluğunu hissettiği dürtü için yola çıkmasını sağlamakta hedeflenen noktaya ulaşıldığında ise ihtiyaç duyduğu dürtüde azalma görülmektedir (akt. Duy, 2015: 509). Skinner ise edimsel koşullanma kuramını ortaya koymuş ve motive olma sürecini ceza ve ödül kavramlarına göre açıklama getirmiştir (akt. Duy, 2015: 509).

#### 3.2.2. Bilişsel Kuram

Davranışçı yaklaşıma tepki olarak ortaya çıkan bilişsel kuram, içsel etkenlerin dışsal etkenlere oranla daha önemli olduğunu savunmaktadır. Bu doğrultuda bilişsel kuram savunucuları içsel güdülenmeye ilişkin çalışmalarını devam ettirmişlerdir. Kişi bilişsel kurama göre, davranışlarının sonucuna ilişkin fikir sahibi olmakta ve alınan neticeler arasında bireysel tercihiyle seçimde bulunabilmektedir.

Kişisel farklılıkları dikkate alan bilişsel yaklaşım, öğretmenler tarafından öğrencilerin çalışmayla ilgili düşüncelerinin farkında olunmasının önemini vurgulamaktadır. Öğrencilerin emek sarf etme, hedefe ulaşma, başarı gereksinimi, öğrenme ve bilme merakı, geribildirim alma gibi içsel özelliklerinin motivasyonun en önemli faktörleri olduğunun altını çizmektedirler (Akbaba, 2006: 343-361).

Bu kuramın savunucuları öğrenme, kişinin davranışlarında bulunma kapasitesinin gelişim göstermesidir. Öğrenme konusunda zihinsel süreçler ve bilişsel unsurlar etkili olmakta bunlar genel olarak algılama, duygu, yaratma, anlama ve düşünme biçimindedir. Bu kuram doğrultusunda öğrenciler dışsal öğelere bağlı olarak fiziksel ya da olay durumlarından çok bu olayların yorumlanmasına göre tepki oluşturmaktadırlar (Selçuk, 2005: 214). Nitekim en başta tepki, uyarıcı, dürtü gibi dışsal etkenler ile açıklama getirilmeye çaba gösterilen motivasyon, bilişsel yaklaşım kuramı ile bir arada öz yeterlilik, hedefe ulaşma, amaç belirleme, merak oluşturma, başarı gereksinimi gibi bireysel özellikler doğrultusunda değişkenlik oluşturan içsel etkenler ile açıklama getirmeye başlamıştır.

### 3.2.3. Sosyal Öğrenme Kuramı

Bilişsel ve davranışçı kuramın niteliklerini kapsamasının yanında bu hususlara ek olarak farklı boyutları da motivasyon ve öğrenme sürecine eklenen sosyal öğrenme yaklaşımı kişi için motivasyon oluşturan etkenlerin üzerinde içsel ve dışsal unsurların etki sağladığını kabul etmektedir. Sosyal öğrenme kuramı kişinin davranışları, davranışsal, bilişsel ve çevresel unsurların birbirleri üzerinde etki oluşturmaları neticesinde ortaya çıkmaktadır (Bayrakçı, 2007: 198-210).

Sosyal öğrenme kuramı, diğerlerinin davranışlarının gözlemlenmesine bağlı olarak dolaylı yoldan öğrenmeden bahsetmektedir. Gözlem yaparak öğrenme şeklinde isimlendirilen öğrenme doğrultusuna kişiler, deneme ve yanılma metoduna gerek duymadan uyum sağlamış, genel öğrenme kalıplarını edinebilmektedir. Sosyal öğrenme kuramı doğrultusunda öğrenmenin, model alma ve tepki sonuçları vasıtasıyla oluştuğu bildirilmektedir (Bandura, 2001: 1-26).

Sosyal öğrenme kuramına göre güdülenme için etki oluşturan üç temel unsur bulunmaktadır. Bu unsurlar:

- Kişinin hedefe varma beklentisinde olma
- Hedefin kişi bakımından değeri ve
- Yapılacak işe yönelik kişinin tepkisidir.

Kişinin ilk iki madde için olumlu yanıtlar vermesi durumunda, kendisi için yeterli duygusu geliştirmesi mümkündür (Bandura, 2001: 1-26).

Bilişsel ve davranışçı yaklaşımın niteliklerini içeren bu anlayış kişinin içsel ve dışsal etkenler karşısında etki altında kaldığını belirtmektedir. Kişinin motive olması bazı durumlarda içsel etkenler bazı durumlarda dışsal etkenlerden kaynaklı olmakta birtakım durumlar karşısında ise içsel ve dışsal etkenlerin toplanmasına bağlı olarak ortaya çıkmaktadır. Bu bakımdan çevresel unsurlar ve bilişsel özellikler kadar öz yeterlilik, hedef belirleme, başarı sağlama ve hedefe varma gibi kişisel özellikler de kişinin motivasyon seviyesi üzerinde etki oluşturmaktadır.

### **3.3. Müzikal Motivasyon**

Müzik eğitimi sırasında öğrencilerin edinmesi gereken davranımlar kendi içerisinde çeşitliliklere ayrılmaktadır. Koro halinde şarkı söyleme, müzik yönetimi, müzik dinleme müzik eserlerini yorumlama, müzik yaratma, müziksel faaliyetlere katılma, boş zamanlarını müzikle değerlendirme, hayatında müziğe alan açma, müziğe değer verme, yeterli oranda müzik bilgisinin olması, müzik anlayışının olması veya tutarlı müzik görüşü, çalgı çalma bu davranışlardan bir kısmını oluşturmaktadır (Uçan, 1997: 94).

Diğer eğitim alanlarını göre müzik eğitimi farklı bir yol izlemektedir. Bu farkın oluşmasını sağlayan en önemli etkenler arasında öğrenci ve öğretmenin, yorumlayıcı ve yaratıcı özelliklere sahip olmasıdır. Müzik eğitimi sırasında öğrencinin özgün bir şekilde yorumcu ve yaratıcı niteliğe sahip olması kendi yeteneğinin olması sonrasında, öğretmen tarafından motivasyonun sağlanması, motivasyonun olduğu kaynak ve zaman içerisinde etki biçimine dayalı olmaktadır (Günel, 1999: 27).

Öğrencinin gerçek anlamda motivasyon sağlaması için müzik eğitimi sırasında zihinsel ve fiziksel olarak katılımında bulunması, eylemlerinin farkındalıkla yapılması gerekmektedir. Öğrencinin fiziksel ve zihinsel bakımdan derste kalabilmesini neden mümkün kılması gerektiğini sorgulaması talep edilebilir. Bu şekilde bir tartışma ortamı oluşturmak öğrencinin tamamıyla derse katılımını artırmakta, motivasyon sağlamasına yardımcı olmaktadır. Çünkü öğrenciler, ders esnasında gerçekleştirdiği etkinliğin sağladığı fayda, konunun etkinliğin anlamı ve hedefin farkında olursa, kendisine dair bir şeyler gerçekleştirdiğinin bilincinde olacaktır. Böylece öğrencilerin motivasyon sağlamalarını sağlamak mümkündür. Bu hususta çeşitliliğin olması motivasyonun artmasını sağlamaktadır. Zira çeşitlilik motivasyon için aracı olmaktadır. Müzik, çeşitli etkinlikler sağlamanın yanında planlama çeşitliliği de sağlamaktadır. Öğrencilerin kazanımda buldukları müzik eğitimi onlarda haz oluşmasına sebep olacaktır.

Bunun sonucunda motivasyon ortaya çıkacaktır. Başarı motivasyon sağlayan bir faktördür ve iyi bir eğitimin alınmasıyla oluşmaktadır (Çilden, 2014: 6).

Öğrenci tarafından yerine getirilmesi gerekenlerin yapılması için öncelikle öğretmen tarafından güdülenmesi gerekmektedir. Bunun mümkün olması için gereken esas unsur içsel etkenler olmalı fakat dışsal etkenlerin bazıları da bu süreçte etkisini göstermektedir. Dışsal etkenler ile ortaya çıkan güdülenme devamlılık özelliğine sahip değildir ve tekrarlanma durumu önemi yitirdiği veya sıradanlaştığı takdirde motivasyon düşmeye hatta tamamen tükenmeye başlamaktadır. Bu bakımdan öğrencilerin ilgisini çeken özelliği bulunan, yapılacak iş sırasında istek uyandıran, süreç içerisinde öğrencilerin keyif almasını mümkün kılabilen ve mutlu olmalarını sağlayacak içsel etkenler ile birlikte motivasyon seviyesinin yüksek olması gerekmektedir.

Müzik eğitimi sırasında bazı durumlarda haz oluşturmayan ancak yapılması gerekli olan olaylar ile karşı karşıya kalınabilmektedir. Bu durumlarda güdülenme gereksinimi ortaya çıkmaktadır. Bahsi geçen güdülenme işin bitiminde alınacak keyfin düşünülmesi, işin tamamlandığını görme şeklindedir. Bunun yanında tamamlanacak işin küçük bölümlere ayrılması bu bölümlerden bütüne doğru yola çıkılması işin bitirilmesi için motive oluşturmaktadır. Görevler arasında bulunan işe başlama ile sağlanacak faydaları ve ertelemekle oluşabilecek kayıpları düşünmek güdülenmeyi sağlamaktadır (Ceviz, 2003: 68). İçsel etkenler ile edinilen motivasyon neticesinde, kazanım sağlanmasını istenecek müzikal öğrenmeler daha sağlam ve kalıcı olmaktadır.

### **3.4. Başarı Kavramı**

Başarı kelimesinin sözlük anlamı incelendiğinde “*başarma işi, muvaffakiyet*” şeklinde olduğu görülmektedir (Türk Dil Kurumu, 2019). Başarı kavramının çok kapsamlı bir tanıma sahip olmamasına karşın, eğitimde başarı kavramı genel olarak “*akademik başarı*”, yani öğretmenlerin notları, müfredatta geliştirilen noktalar, sınav puanları ya da tamamıyla sağlanan bilgi ve kazanımların ifade edilmesi şeklindedir (Carter ve Good, 1973: 59)

### **3.5. Başarı Yönelimleri**

Başarı yönelimleri yaklaşımı, araştırmacılar tarafından başarıya yönelik amaçlarını gerçekleştirmek isteyen kişilerin sahip olması yetenek seviyelerini ele aldıkları çalışmalar ile ortaya çıkmıştır (Akın ve Arslan, 2015). Başarı yönelimi yaklaşımı sosyal bilişsel temel doğrultusunda ilerleme göstermekte kişinin kendi görev ve performanslarına yönelik

düşüncelerini altını çizmektedir (Odacı vd., 2013: 95-105). Kişinin başarıya ilişkin performans ve inançlarını ölçme konusunda yararlandığı standart ve değişkenlerin incelemesi yapan başarı yönelimleri teorisi bireyin etrafındaki olayları, durumları ve yeterliliğine nasıl yorum getirdiği ve nasıl tepki oluşturduğunu ortaya koymaktadır (Dweck ve Leggett, 1988: 256-273).

Başarı yönelimi, kişinin öğrenme sürecinde davranışsal, bilişsel ve duygusal tepkileri üzerinde etki oluşturan kişisel bakış açılarına odaklanmış sonuçları irdelemektedir. Başarı yönelimleri öğrencinin bireysel yeteneklerine nasıl yorumlama getirdiği, eğitim süresince yüklenen sorumluluklara nasıl baktığı ve öğrenme için nasıl bir anlam yüklemesi yaptığını kavramaya çalışan farklı davranışsal, bilişsel, duygusal boyutlarla sonuçlanan açıklamalardan oluşmaktadır (Dweck ve Leggett, 1988: 256-273). Başarıyı amaç edinen yönelimler öğrencilerin bireysel başarıları için hedeflerine entegre olmaları ve kabul etmelerini ifade etmektedir. Buna göre amaç doğrultusunda başarıya egemen olma ya da performans sergileme gibi bireylerin başarıya yönelik saptama yaptıkları genel odak noktaları ve hedefleri içermektedir (Pintrich ve Schunk, 1996: 71).

Akademik alanda gün geçtikçe daha fazla ilgi çeken bu yapı genel bakımdan iki tür başarı yönelimini ele almaktadır. Bunlar, öğrenmeyi amaç edinerek yeteneği geliştirmek için öğrenme yönelimi ve yeteneği çevresine kanıtlama ya da yeteneksiz olduğunun düşünülmesinde kaçınmak için performans yöneliminin olmasıdır (Odacı vd., 2013: 95-105). İçsel motivasyonu temsil eden öğrenme yönelimi bu anlayışı benimseyen öğrenciler tarafından diğerlerini etkilemekten çok gerçek anlamda öğrenmeye odaklanmaktadır. Dışsal motivasyonun temsilcisi olan performans yönelimi ise bu yönelimi içselleştiren öğrencilerin, çevresine yetenekli olduğunu ispatlamak yeteneksiz olduğunun düşünülmesinden sakınmak gibi dışsal sebeplere bağlı olarak öğrenmeye güdülenmektedirler (Akın, 2006: 1-13).

Başarı yönelimi üzerine gerçekleştirilen çalışmalar kişinin kişisel bakımdan motive olması için öğrenme yönelimlerinin yararlı olduğunu, performans yönelimlerinin ise kişiye yarardan ziyade zarar getirebileceği düşüncesi bulunmaktadır (Özdemir, 2016: 1-19).

### **3.5.1. Öğrenme Yönelimleri**

Öğrencinin hedefe tam olarak odaklanması ve öğrenme sürecinde öğrenci arzusuyla ilişki kurması öğrenme amaç yönelimini açıklamaktadır. Bu süreçte öğrenciler konu üzerine beceri, anlayış ve duyarlılık kazanmaya yönelmektedirler. Öğrenme yönelimi içerisinde bulunan öğrenciler, yeteneklerinin gelişmesini merkeze alarak arzu ettikleri görevlerde

bulunmayı talep ederler, çalışmalarını azimle yapmaya önem vermektedirler (Özgüngör vd., 2015: 75-95). Öğrenme için meraklı olan bu öğrenciler, beceri ve yeteneklerinin gelişmesi için zorlayan ve net faaliyetlerde çalışmak için heves içerisinde olmakta başarısızlık olması halinde umutsuzluğa kapılmadan yanlışlarından ders çıkararak, başarısızlığı öğrenme sürecinin bir parçası olarak düşünmektedirler (İzci ve Koç, 2012: 31-43). Öğrenme yönelimi bulunan kişiler iyi ya da kötü diye düşünmeden yetenek ve becerilerini geliştirmek için çaba göstermektedirler. Buna bağlı olarak öğrenme yönelimi olan kişiler yeteneğin geliştirilen bir kavram olduğu düşüncesinde olup yeterli olmayan beceri algısını önemli noktalarda kendini geliştirmek üzere bir fırsat olarak değerlendirebilmektedirler.

Öğrenme yönelimli bireyler yeteneklerini iyi veya kötü olarak düşünmeyip mevcut becerilerini her yönden geliştirmeye çalışırlar. Bu bağlamda öğrenme yönelimini benimseyen bireyler yeteneğin geliştirilebilir bir kavram olduğu görüşünü benimseyip düşük yetenek algısını önemli görevlerde kendini geliştirmek için bir fırsat olarak kullanabilmektedirler (Elliot ve Dweck, 1988: 5-12). Bazı çalışmalarda çalgı eğitimi alan öğrencilerin; başarılarının, ego yönelimi ya da rekabetten çok işbirlikçi yönelimler ve ustalık yönelimleri tarafından ilerleme kaydettiği belirtilmektedirler. Öğrenme yönelimi olan öğrenciler, verilen görevlerin zor olsa bile başarılarını devam ettirmektedirler. Bu durum çoğunlukla zekanın süreç içerisinde değiştirilebilen nitelikte olduğunu düşünmelerinden kaynaklanmaktadır (Köksoy, 2015: 53).

### **3.5.2. Performans Yönelimleri**

Performans yönelimi olan kişilerin becerileri olduğunu ispatlama eğilimi göstermektedirler fakat yeteneğinin olmaması ya da yeteneksiz olduğunun düşünülmesinden kaçınmaktadırlar. Buna bağlı olarak sosyal yönden karşılaştırmada bulunma, performans yönelimi olan kişiler için büyük ölçüde önem taşımaktadır. Bu bireyler kendilerini çevresine ispat etmeye çalışmakta, sınıf arkadaşlarına göre daha başarılı görünmeye emek sarf etmekte ve yeteneklerini ortaya koymak riske girmemek için riskli ve zorlayıcı faaliyetlerden kaçınmak, yanlış yaptıkları veya yapacaklarını düşündükleri durumlarda performanslarını göstermekten kaçınmaktadırlar (Kayaş, 2013: 40). Çevrede bulunan kişilere oranla daha başarılı, yetenekli ve akıllı gözükmeye çalışarak olumsuz yargılar ve başarı getirmeyen işlerden uzak durmak performans yönelimi olan öğrencilerin sahip olduğu özelliklerdir (Akın, 2006: 1-13).

Öğrencinin becerilerini çevresinde bulunanlara ispatlama ve yeteneksiz gözükmekten kaçınmak maksadıyla yapılan performans yönelimi ilişki halindedir. Performans yönelimi performans kaçınma ve performans yaklaşma şeklinde iki gruba ayrılmaktadır (Özgüngör vd.,

2015: 75-95). Araştırmacılara göre performans yaklaşım hedefinin bilincinde olan öğrenci, çevresinde kabul görmek ve bu bireylere göre daha fazla başarı sağlamak için çaba sarf ederken; performans kaçınma hedefi olan öğrencilerin diğerlerine oranla daha az başarılı görünmemek için diğerlerinin kendisine ilişkin olumsuz söylemleri olmaması için çaba göstermektedirler. Performans yaklaşma yönelimi bulunan kişiler bireysel yetenekleri içerisinde en iyisini ortaya koyabilmek için çaba gösterirken; performans kaçınma yönelimi olan kişiler bir başarısızlıkla karşılaşma tehlikesi sebebiyle görevlerini yarım bırakabilmektedirler (Özgüngör, 2015: 75-95). Performans yönelimi olan kişilerin performanslarını merkeze aldıkları durumlarda olumlu davranışlar sergilerken yeteneksiz görünmekten sakındıklarında olumsuz davranışlar ortaya koymaktadırlar (Elliot ve Harackiewicz, 1996: 461-475). Performans kaçınma ve performans yaklaşma başarı yönelimleri arasında bulunan bu durum dikkat çeken farklardan biridir (Elliot, 1999: 169-189).

Öğrencilerin müzik eğitimi almasıyla birlikte çoğunlukla performans yaklaşma yönelimleri ortaya koyma yatkınlığında oldukları söylenebilmektedir. Performans yaklaşma yönelimi kişinin çevresinde gerçekleşen sosyal karşılaştırmalar için teşvik oluşturan, kamuoyuna açık performanslara uygun, rekabet dolu bir öğrenme ortamında meydana gelmektedir. Buna göre başarılı bir performansın sergilenmesi için disiplinli çalışmaktan ziyade yeteneğin ön planda olduğu düşünülmektedir. Gün geçtikçe daha sert hale gelen bireysel denetim, öğrencilerin yaşlılarıyla katı bir biçimde karşılaştırılmasına yol açabilmektedir. Müzik eğitimi alan öğrenciler için performans kaçınma yönelimleri zarar oluşturabilir ya da öğrencinin müzik alanındaki konser ve sınavlarına çalışma disiplininin azalmasına neden olabilmektedir (Köksoy, 2015: 51-54).

### **3.5.3. 2x2 Başarı Yönelimleri Modeli**

Başarı yönelimlerine ilişkin çalışmaların giderek artmasıyla birlikte başarı yönelimlerinin yapısı anlaşılır bir noktaya taşınmış ve 2x2 başarı yönelimleri modeli oluşmuştur (Özdemir, 2016: 1-19). Bu başarı yönelimi doğrultusunda performans ve öğrenme yönelimleri kendi içinde iki grup halinde inceleme alınmıştır. Performans yönelimleri, performans kaçınma ve performans yaklaşma; öğrenme yönelimleri, öğrenme kaçınma ve öğrenme yaklaşma şeklinde iki kategoriye ayrılmaktadır (Özdemir, 2016: 1-19)

Öğrenme yaklaşma eğilimine sahip olan kişiler öğrenme materyalini bütünüyle öğrenmeyi hedefleyerek başarısızlıklardan daha iyi öğrenmenin gerçekleşmesi için ders

çıkartırken, öğrenme kaçınma yönelimi olan öğrenciler dersleri kavrayamamak, yanlış yapmak, başarılı olamamakla ilgili kaygı duymaktadırlar (Özdemir, 2016: 1-19)

2x2 başarı yönelimleri modelinin performans kaçınma performans yaklaşma, öğrenme kaçınma ve öğrenme yaklaşma boyutlarından ortaya çıkan ayırmda yetenek ve yeteneğin değeri üzerine temellendirilmiştir. Kişinin performans veya öğrenme yönelimleri doğrultusunda yetenek kavramı tanımlanmaktadır. Buna bağlı olarak yetenek kavramı doğruluk, içsellik, tanım doğrultusunda normatif öğrenme yönelimini benimsemektedir. Burada bahsi geçen açıklamalar öncesinde yapılan başarı yönelimleri modelinde sunulan açıklamalar benzerlik göstermektedir (Kayaş, 2013: 39).

Yeteneğin değeri ile ilgili negatif ve pozitif şeklinde tanım yapılmaktadır. Buna bağlı olarak pozitif değerlendirmeye tabi olan yetenek kavramı başarıya yaklaşma yatkınlığı taşıırken negatif değerlendirme sırasında yanlıştan uzaklaşma doğru bulunmaktadır. Bu durumda 2 x 2 başarı yönelimleri modelinin dört boyutu üzerine açıklama getirilmekte, yetenek içsel veya sorumluluk odaklı görülerek olumlu şekilde değerlendirmeye alınmakta kişiler öğrenme yaklaşma; yeteneği dışsal odaklı olarak görerek pozitif değerlendirmeye alan kişiler öğrenme kaçınma ve son noktada da dışsal odaklı görülerek olumsuz değerlendirme yapılan kişilerin performans kaçınma başarı yönelimi olan kişilerin gösterdiği anlaşılmaktadır (Kayaş, 2013: 39).

### **3.6. Öz Yeterlilik Kavramı**

Öz yeterlik, kişinin davranışlarının oluşmasında etkili olan unsurlar arasında yer almaktadır. Somut şekilde ele alınacak olursa bireyin gelecekte karşılaşılabileceği güç durumlarda mücadele gösterirken başarı derecesine yönelik kendisine karşı göstermiş olduğu yargısına öz yeterlik denilmektedir. Genel anlamıyla öz yeterlik kavramı bireyin kendi becerilerinin diğer parçası niteliği taşımamaktadır. Bireyin kendisinde mevcut halde bulunan deneyim ve becerilerden yararlanarak sağladığı yargılardan oluşmuş olan bir tür niteliği taşımaktadır. Kişinin kendisinin yaptığı davranışların neticelerini değerlendirmeye alınarak bu davranışlar diğer bireylerin davranış ve sonuçları ile karşılaştırmaya alınmaktadır. Bu durum bireyin çevresindeki diğer bireyler vasıtasıyla kişiye yaptığı eylemlerin ne ölçüde karşılandığı söylenmektedir. Genel bakımdan bireyin yeteneği bulunuyorsa ya da yeteneksiz ise konuya ilişkin öz yeterlik duygusu oluşturmaktadır. Bu durum karşısında öz yeterlik duygusu güçlü olmayan kişiler diğer insanlara oranla daha güçsüz davranışlar ortaya koymaktadırlar (Kahyaoglu ve Yangın, 2007: 75).

Öz yeterlik kavramı bireyin karşılaştığı pozitif ya da negatif durumlarda ne ölçüde emek göstereceği ve gereken pozitif davranışları nasıl iyi yapabildikleri ile ilgili kişilerin ortaya çıkardığı yargılar ile ilişki halindedir. Bireyin karşılaştığı durumlar karşısında kişinin ortaya çıkardığı yargılar pozitif ise bu durumun ortaya çıkaracağı davranışların neticeleri onu pozitif yönde taşıyacak biçimde planlama yapılacaktır. Bu durum tam tersi halde kişinin ortaya çıkardığı yargıların olumsuz nitelik taşıması bireyin davranışlarının sonuçlarının başarısızlığa götürmesi ve bu durumda başarısızlık endişesini yaşamasına sebep olmaktadır. Kişinin yaşamında kendi isteğiyle edindiği inançları kendisi tarafından kabul edilen bilgiler olarak kabul edilmektedir. Kişinin bu inançları aynı zamanda tutumlarının oluşmasında kapsamlı bir rol yelpazesi bulunan kişinin davranışlarıyla ilişkili olmaktadır. Araştırmacılara göre kişinin inançları doğrudan gözlemlenme imkanının olmadığı, tutum ve inançlara ilişkin kişilerin niyetleri ve bildirdiklerinin esasında ne oldukları ile ilgili planlama yaparak bir kanıya varabilecekleri düşünülmektedir. Kişinin inançları, davranışları ve tutumları arasında oluşturulan bu bağın güçlü olmasıyla kişinin tutumunda yapılan bir değişiklik kişinin davranışları ve inançlarının da değişmesine yol açabilmektedir (Altunçekiç vd., 2005: 93-102).

Kişinin öz yeterlik algısı aşağıda bulunan kaynaklardan beslenmektedir. Bu kaynaklar;

1. Bireyin yaşamışlığına ilişkin deneyimleri, bilhassa da kişinin geçmişinde yaşadığı başarı ya da başarısızlıklar,
2. Diğer bireylerin tecrübeleri, benzer haldeki bireylerin tecrübeleri ve rol model alma yoluyla onların tecrübelerini yaşama ve paylaşma,
3. Kişinin karşılaştığı durumlarla mücadele edebilmesine yönelik almış olduğu tedbirler ve sözlü olarak ikna edebilme kabiliyeti,
4. Kişinin öz yeterliliğini ilişkin değerlendirme yapması hususundaki duygu durumları ve bu durumların denetlenmesi şeklindedir (Aşkar ve Umay, 2001: 1-8).

Sosyal bilişsel kuram savunucuların yorumlarına göre bu durum kişinin kendi öz yeterlik algısı, bireyin kendi yaşamına ilişkin tercihleri, çaba ve yeteneğe ihtiyaç duyan bir işi yerine getirmeleri ve yaşamlarında yer alan kaygı düzeylerini güçlü bir biçimde etkileyen unsurlardan oluşmaktadır (Işıksal ve Aşkar, 2003: 109-110).

Öz yeterliğin gelişiminde toplumun etkisi olduğu gibi yine eğitim kurumların kapsamlı bir rol yelpazesi bulunmaktadır. Eğitim kurumlarında sunulan eğitim kişinin öz yeterlik

algısının gelişmesi için her yönden katkıda bulunmakta, yine aynı şekilde eğitim veren öğretmen de öz yeterlik duygusunun gelişiminde başkalarına oranla daha fazla etkili olmaktadır. Buradan yola çıkarak eğitimi sağlayan öğretmenin dersi etkili, verimli ve başarıyı sağlayabilecek bir biçimde sunması kişinin öz yeterlik duygusuna pozitif yönde etki edecek unsurlar arasında bulunmaktadır (Kiremit, 2006: 49-50).

Öz yeterlik ilişkisi üzerine gerçekleştirilen çalışmalar, tutumlar ve bu tutumların neticesinde ortaya çıkan davranış zincirinin gözlem altına alınması büyük önem taşımaktadır. Çünkü bir konuya ilişkin inanç bireyin tutum oluşturmaya neden olarak bireyin inancı diğerleri üzerinde etki sağlayarak tutum içinde olmalarına yol açarak son noktada elde edilen tutumların olumlu ya da olumsuz davranış zinciri şeklinde ön plana çıkmasını sağlamaktadır. Söz konusu durumun belirgin olarak görülebileceği yerler, otoritenin bulunduğu ve etkisini gösterdiği insanlar arasında gözlemlenen etkileşim hali olmaktadır. Somut şekliyle öğrenme ortamında öğrenci ve öğretmen arasında gerçekleşen etkileşim bu durumun en iyi örneğini sunmaktadır (Morgil vd., 2004: 62-72).

Yapılan çalışmalara göre öz yeterlik algısı güçlü olan kişilerin öz yeterliliği düşük olanlara oranla bir işi yerine getirme sırasında daha fazla güç, çaba ve zaman harcadıkları belirtilmektedir. Öz yeterlik algısı bu yönden incelendiği eğitim sırasında dikkat çeken önemli bir konu ortaya çıkmaktadır. Formal ve informal eğitimlerin etkisiyle kişi öz yeterlik algılarına sahip olmaktadır. Yani kişinin öz yeterlik algısı en başta aile ortamında, sonrasında çevresinde, son olarak da hayatının büyük çoğunluğunu geçirdiği öğrenme ortamında edinmektedir. Öz yeterlik algısı güçlü halde olan kişiler fikir ve düşüncelerini kolay bir şekilde sergilemekte, uygun zamanları davranışları ile uygulamaya koyabilmekte ve bu konuya ilişkin konuşabilmekte, yorumda bulunabilmektedir. Buna bağlı olarak öz yeterlik algısı gelişmiş olan kişi ya da bireylerin öz yeterlik algısı daha düşük olan bireylerle karşılaştırıldığında daha fazla güven oluşturacak, olaylar karşısında daha büyük yükümlülük alacaklardır. Tüm bunlara karşın sorumluluk ve güven duygusunu üstlenmeyen ya da tanımayan bir birey içerisinde yer aldığı çevrede arka planda olacak aynı zamanda diğerlerine söylemekten kaçınacak ve zorluk yaşayabilecektir. Bunların sonucunda öğretmenlerin öz yeterlilik duygularına sahip olması öğrencinin öz yeterlik duyguları üzerinde olumlu ya da olumsuz şekilde etki oluşturacağı görülmektedir.

Araştırmacılara göre öz yeterlilik kavramı genel olarak düzey ve şiddet doğrultusunda değerlendirmeye alınmalıdır. Öz yeterlik seviyesini belirlemek amacıyla, zorluk düzeyi ve

çalışma biçimi, öz yeterlik konusunda genelleme yapılması aynı şekilde konuyla ilgili inançların kişinin yaşamındaki diğer etkinliklere iletilmesinden bahsetmektedir. Bu durumda öz yeterliğin şiddeti kişinin ilgilendiği alanda yapılan çalışmalarda yetenek ve başarı kabiliyetiyle ilgili kararlılık oranını belirtmektedir.

### **3.6.1. Öz Yeterlikte Bilişsel Süreçler**

Özellikle eğitim alanında ön planda bulunan öz yeterlik, öğretmen ve öğrenciler arasında stresle başa çıkmayı amaçlamaktadır. Eğitimde yer alan bireylerin sorumluluklarına ilişkin ortaya koymuş oldukları davranışların öngörülmesi amacıyla aynı şekilde eğitim sırasında öğretmenlerin sunmuş oldukları etkinliklerde kişisel farklılıkları ortaya koymaya yönelik öz yeterlik kavramının katkısı bulunmaktadır (Yılmaz vd., 2004: 58). Bunlara bağlı olarak bu kavram genel olarak eğitim ortamında hizmet içi alanlarında görevli olan uzman kişilerin üstlendiği ve ciddi oranda önemli olan çalışma noktaları arasında bulunmaktadır (Morgil vd., 2004: 62-72).

Öz yeterlik konusunda genel olarak ortaya çıkarılan bu algı güdüsel, bilişsel ve duyuşsal süreçleri kapsayan, davranış bakımından oluşan göstergeler ya da bireylerin içinde yer aldıkları, görev ve sorumluluğunda olan işlerin aynı şekilde sosyal çevrenin etkisi ve sonucunda gelişim göstererek kendini belli etmesini sağlamaktadır. Bu konuya ilişkin örnek vermek gerekirse öğrencilerin duyuş ve düşüncelerine ilişkin pozitif bakımdan değişiklik göstermesi sınıf içinde bulunan öğretmenlerin sınıf etkilerinden yararlandığı durumlarda, davranışları bakımından öz düzenleme uygulamalarını pozitif olarak geliştirebilmekte, bireylerin öz yeterlik inançlarında değişiklik oluşturarak gelişmektedir (Usher, 2009: 275-314).

### **3.6.2. Öz Yeterlikte Duyuşsal Süreçler**

Öz yeterlik gelişimi üzerinde etkili olan unsurlar arasında duyuşsal süreçler de bulunmaktadır. Duyuşsal süreçlerin arasında stres ve kaygı gibi fizyolojik boyuttaki durumlara rastlanmaktadır (Bandura,1997: 8-10). Genel olarak bireyin öz yeterlik seviyelerinin belirlenmesinde davranışsal boyuta bağlı olarak ölçüm sağlanmaktadır. Öz yeterliği arttırmanın farklı bir metodu ise duyuşsal ve fiziksel iyi halin yükselmesini sağlayıp, negatif duyuş oluşturabilecek durumlardan uzaklaşmak ve negatif duyuşları azaltmasını mümkün kılmak şeklindedir (Schunk ve Pajares, 2009: 69).

### **3.6.3. Öz Yeterlikte Bilişsel Süreçler**

Bir sorumluluğu ya da yeteneği yerine getirme sürecinde öz yeterlik boyutu yüksek olan kişiler ya da öğrenciler, öz yeterliliği yeterince olmayan ve öğrenme beceri ve yetenekleri için endişe duyan öğrencilerle karşılaştırılmıştır. Geçen süreçte öz yeterlik düzeyi yüksek olan öğrenci veya bireyler, öz yeterliği az olanlara ve öğrenme yetenek ve becerilerine yönelik endişeli olan öğrencilere kıyasla etkinlikleri daha kolay yerine getirdiği ve katılım gösterdiği görülmektedir. Bu gibi durumlar karşısında kişiler daha fazla emek sarf ederek aynı zamanda güçlüklerle karşılaştıklarında bunlarla mücadele edebilmek için daha fazla emek ortaya koymaktadır. Böylece bilişsel ve biliş üstü teknikleri daha verimli ve daha iyi kullandıkları durumlarda başarıları yükselişe geçmektedir (Pajares, 2002: 116-125). Buna bağlı olarak öz yeterlik seviyeleri fazla olan öğrencilerin, farklı olarak bilişsel ve öz düzenlemeyi zorunlu kılacak stratejileri diğerlerine daha fazla kullandıkları anlaşılmıştır (Schunk vd., 2010: 77).

### **3.7. Konservatuvar Eğitiminde Öz Yeterlik Olgusu**

Bu başlıkta öz yeterlik olgusu kavramsal bakımdan ele alınarak, öz yeterlik kavramı irdelenmiş ve konservatuvar öğrencilerinin öz yeterlik düzeyleri ile ilgili değerlendirmelere yer verilmiştir.

#### **3.7.1. Öz Yeterlik Algısının Etkileri**

Bu kavram kişinin iş, eylem veya bir etkinliği yerine getirme sırasında yeterliliğinin olup olmadığına ilişkin değerlendirmelere açıklık getirmektedir. Bireyin şahsına dair değerlendirmeleri en başta tercihleri üzerinde etkili olmaktadır (Hackett, 2002: 240; Pajares, 1996: 543-578). Kişi en iyi olduğu iş, eylem etkinlikleri yapmayı tercih etmektedir (Rader, 2003: 42).

Yapılan eylem etkinlik ve iş için çok fazla emek sarf eden, ısrar eden kişilerin güçlü bir öz yeterlik algısının olduğu söylenebilmektedir (Flannagan, 2007: 34). Bunun aksine, öz yeterlik inancı yeterince olmayan kişiler tarafından yapılan eylem, etkinlik ve işler normalde olduğunda daha güç olduğu düşünülmektedir (Migray, 2002: 14).

Öz yeterlik kavramının etkisini gösterdiği bir diğer konu da yerine getirilecek etkinlik, eylem veya işin yükümlülüğünü sahiplenme konusunda ortaya çıkan endişe ve stres hali olmaktadır. Öz yeterlik algısında artış oldukça stres ve kaygının azaldığı görülmektedir (Wood ve Bandura, 1989: 408).

Öz yeterlik algısının etkisini gösterdiği farklı bir durum ise; eylem, etkinlik ya da işin yerine getirilmesi sırasında emek sarf etmek, motivasyon, karar olma ve zihinsel süreçlerin iyi bir şekilde sürdürülmesi şeklinde belirtilmektedir. Bu kavramın artışa geçmesiyle birlikte bu nitelikleri pozitif bakımdan geliştiği söylenebilmektedir.

Öz yeterlik algısının etkide bulunduğu başka olay ise; iş, etkinlik veya eylemin gerçekleştirilmesinde kararlılık, çaba göstermek, motivasyon, zihinsel süreçlerin sağlıklı işletilmesi olarak ifade etmek mümkündür. Öz yeterlik algısının yükselmesiyle bu özelliklerin de olumlu yönde geliştiği söylenebilir (Zimmerman vd. 1992: 671; Bandura, 2006: 4; Rader, 2003: 41, Migray, 2002, s.14; Garcia, 2007: 36).

Öz yeterlik algısı bilhassa kişinin iş ve okul hayatında başarıyı yakalama veya başarısız olma durumları üzerinde etkisini göstermektedir.

### **3.7.2. Öz yeterlik kavramının boyutları ve kaynakları**

Albert Bandura tarafından ortaya çıkarılan öz yeterlik kavramına ilişkin Türkçe alanyazında öz yeterlik beklentisi, öz yeterlik algısı, öz yeterlik inancı gibi kavramlara karşılık bulunmuştur. Bandura, 1977 senesinde Sosyal Öğrenme Teorisine bağlı olarak açıklanmış olan öz yeterlik olgusunu, 1986 yılında “*Bilişsel Teori*” ismiyle tekrar incelemiştir.

Sosyal Öğrenme Kuramı arasında bulunan öz yeterlik kavramı, kişinin becerilerini ön plana çıkartan bir kavram değildir. Kişinin potansiyelinden yararlanarak gerçekleştirebilecekleri ile ilgili algısı ve yargısının altını çizmektedir. Yani kişinin bir işi gerçekleştirebileceği dair kendi potansiyeline güven duyması şeklindedir. Güven duygusu, kişinin kararlılığı, performansı ve tercihlerini etkileme potansiyelinin olmasıyla, kişinin davranışları üzerinde etki etmektedir. Bandura (1994) potansiyel güçlükler ile baş edebilmek için sergilenen performans savaşı öz yeterlik, belirli bir alandaki davranışı oluşturmak için algılanan gerçekleştirme becerisine akademik öz yeterlik adı verilmektedir (Bandura, 1994: 81). Öz yeterlik inancı, kişinin yeteneklerine ilişkin kendisine duyduğu güvenin belirlenen hedeflere varma noktasında davranışlarının yerine getirilmesi için gerekli olduğunu göstermektedir (Bandura, 1986: 71).

Öz yeterliğin, kişinin genel bakımdan yaşama bakışı, hadiseler karşısında sergilediği tutum, performans ve motivasyonu etkileyen çok sayıda kanalı bulunmaktadır. Öğretimin niteliğini doğrudan etkileyen öz yeterlik kavramı bu kapsamda öğrencilerin başarılarında büyük oranda farklılık ortaya çıkarmaktadır. Öz yeterlik kavramı, öz saygı ve öz benlik kavramları

karşısında farklı bir yapısı olan bir eylem sırasında ya da bir durumla karşılaşıldığında kişinin gereken kapasite ve yeterliliğe sahip olup olmadığına ilişkin kendisinin oluşturduğu algısıdır. İçinde bulunan eyleminin planlamasının yapılması, sahip olup olmadığı ile ilgili farkındalık oluşturulması, örgütlenmesi, güçlükler karşısında sağlanacak kazanımların dikkate alınması neticesinde ortaya çıkan güdülenme düzeyi gibi faktörleri içermektedir (Yıldırım ve İlhan, 2010: 301-308).

Öz yeterlik, duruma özel ve genel olmak üzere iki farklı şekilde incelenmektedir. Öz yeterlik kavramının genel boyutu kişinin karşısına çıkan güçlükler ve stresli durumlar karşısında mücadele edebilme inancının olması şeklindedir. Duruma özel boyutu ise, belirlenen bir görev ile ilgili olduğu gibi, özel eylem alanları ile de ilişki halindedir. Müzik öğretmenlerinin müzik eğitimi ile ilgili faaliyetlerini gerçekleştirme yeterlilikleri hususunda algı ve yargıları bu kapsamda yer almaktadır. Öz yeterlik kavramına ilişkin yapılan çeşitli araştırmalar sonucunda çok sayıda açıklama getirilmiştir. Araştırmacılara göre öz yeterlik kavramı bir davranışın oluşmasında kişinin performansını ortaya koymak için gereken etkinlikleri düzenlemeye alıp, başarılı şekilde gerçekleştirme kapasitesine ilişkin oluşturduğu değerlendirmelerdir. Bunun yanında kişileri sorumluluk sahibi oldukları görevleri gerçekleştirme hususunda sergilediği yeteneklere ne ölçüde ilgili inancının olduğunu göstermektedir. Farklı bir araştırmaya göre öz yeterlilik kavramı, kişinin problemlerle mücadele etme ve belirli bir etkinliği yerine getirme becerisi ile ilgili kendisinin oluşturduğu algı, yargı ve inancını göstermektedir (Duman, 2007: 7).

Öz yeterlilik kavramında söz konusu olan yetenek değildir. Bu kavram bireyin kendi birikimlerine güven duyması ilgili olmaktadır. Kişinin öz yeterliliğini, amaç belirleme ve içerisinde yer aldığı toplumun kontrol altına alınmasında ciddi oranda etki sağlamaktadır. Diğer bir deyişle öz yeterlik kavramı kişinin bir performansı yerine getirmeye yönelik gereken etkinliklerin organizasyonunu sağlaması ve karşısına çıkabilecek güç durumlarla başa çıkabilme becerisi ve bu becerisine ilişkin kendi yargısını belirtmektedir (Aksoy ve Diken, 2009: 29-37; Kiremit, 2006: 15): Burada söz konusu olan öz yeterlik inancı kişinin becerilerinin dışında olup esasında kişinin beceriyi ne oranda kullanabileceği ile ilgili inancını göstermektedir (Bandura, 1997: 72). Farklı bir bakış açısıyla ele alınacak olursa öz yeterlik inancı, bireyin kapasite ya da becerisine bağlı değildir ve kişinin kapasite ya da becerisine yönelik geliştirdiği inançları ifade etmektedir (Evers, 2002: 227-243). Öz yeterlik inancını anlamaya yönelik vurguların yapılması önem arz etmektedir. Öz yeterlik kavramı ile ilişkili

olan diğer kavramlardan ayırt etmek için, öz yeterlik kavramının neyi içermediği konusunda aydınlatıcı bilgi sahibi olmak gerekmektedir. Bu amaç doğrultusunda aşağıda bulunan öz yeterlilik kavramında genel olarak karışıklığa sebep olan kavramlara açıklama getirilmiş ve öz yeterlilik kavramıyla farklılıkları incelenmiştir.

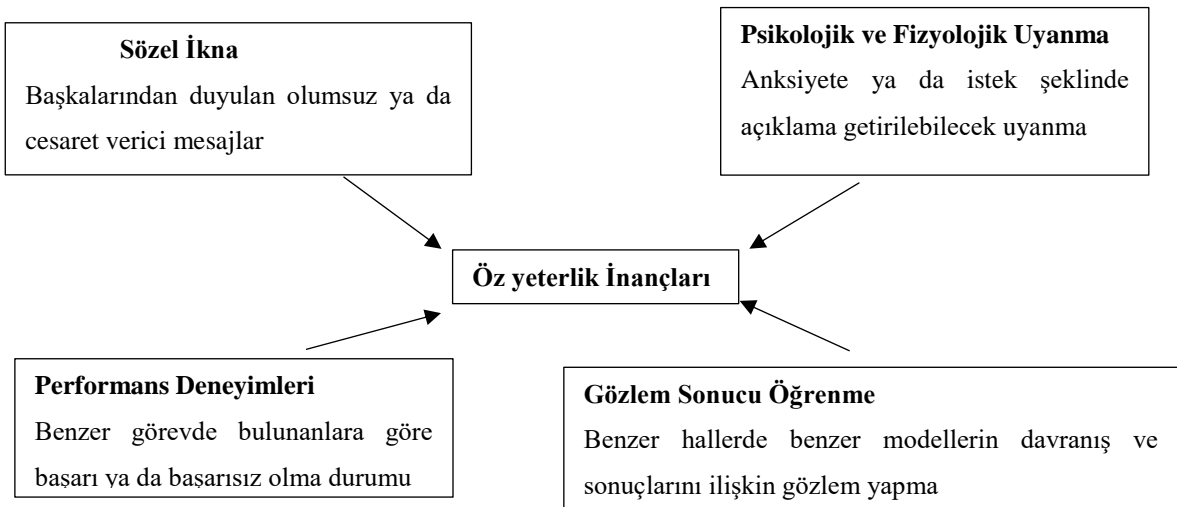
Öz yeterlilik kavramı üç boyut halindedir. Bunlar (Bolat, 2011: 92);

- **Büyüklik:** Bireyin gerçekleştirebileceğine inandığı işin güçlük derecesini belirtmektedir.
- **Güç:** Büyükliğe ilişkin inancın zayıf veya güçlü olma durumunu tanımlamaktadır.
- **Genellik:** Farklı durumlar karşısında beklentinin ne derece yaygın olduğu ile ilgilenmektedir.

Konservatuvar adayı olan bireyin yapabileceği inancında olduğu mesleğinin güçlük derecesi öz yeterlik kavramı boyutları arasında olan büyüklik kavramına, sanatçı adayı olması yapabilme inancının zayıf ya da kuvvetli olması güç kavramına; sanatçı olan kişinin mesleğinde oluşabilecek durumlar karşısında inancının genellenebilir olması da genellik kavramına örnek gösterilebilmektedir.

Öz yeterlik alanyazında öz yeterlik inancı adıyla yer almış ve belirlenen başlıklar halinde ele alınmıştır. Bundan sonraki kısımda karmaşıklık oluşturmaması adına öz yeterlik inancı teorisinden bahsedilmektedir. Araştırmacılara göre, öz yeterlik inancı sürekli, genel veya özel durumlar için incelemeye alınabilmektedir (Işık, 2001: 8).

Öz yeterlik inançları çok sayıda bilgi kaynağının etkisi altında kalabilmektedir. Şekil 3.1'de bu kaynaklar arasında en önemli olanları yer almaktadır.



### Şekil 3.1. Öz yeterlik inançları üzerinde etki oluşturan kaynaklar

Kaynak: Barut, 2011: 11

Şekil 3.1'den anlaşılacağı üzere öz yeterlik algısının ortaya çıkmasında etkisi olan unsurlar arasında duyuşsal deneyimlerin sözlü ikna çabaları geçmiş deneyimler ve gözlemlerin ön planda olduğu söylenebilmektedir.

Bandura (1977)'de bu bilgi kaynakları şu şekilde ele alınmaktadır:

- “*Performans başarıları*”,
- “*Dolaylı yaşantılar*”,
- “*Sözel ikna*”,
- “*Fizyolojik durumlar*”.

Performans Başarıları: Öz yeterliğin bu kaynağı, kişisel uzmanlık birikimlerine bağlı olduğu için bilhassa etkisini göstermektedir. Şayet belirgin zorluklar erken şekilde oluşmuşsa, yetkinlik beklentisinin olması başarıların artmasını sağlar, yinelenen başarısızlıkların düşmesine sebep olmaktadır. Öz yeterliliğin güçlü olması yenilenen başarılar vasıtasıyla ortaya çıktıktan sonra, bazı dönemlerde oluşan başarısızlıkların negatif etkisinin azalma ihtimali yüksek olmaktadır. Kişi, güç engeller karşısında devamlı olarak çaba sarf ederek, tecrübe kazanarak duruma egemen olabilmekte ve sonrasında kararlı şekilde çaba göstermesi sonucunda problemlerin üstesinden gelebilmekte ve kendisini güdüleyerek güçlenebilmektedir. Kişinin başarıları ve deneyimleri, performans başarılarını oluşturmaktadır. Kişi bir işi yerine getirdiğinde ödül etkisi ortaya çıkmakta ve sonrasında benzer davranışlar karşısında güdülenme mümkün olmaktadır (Bandura, 1977: 195).

Dolaylı yaşantılar: Bireyler öz yeterlik seviyeleri ile ilgili bilgi kaynağı olarak yeterlik tecrübeleri dışında farklı noktalara da güven duymaktadırlar. Çok sayıda beklenti başkalarının hayatını hayal ederek ortaya çıkmaktadır (Bandura, 1977: 197). Kişinin diğer insanların başarısına şahit olması kendisinin de başarı beklentisinde olmasına yol açabilmektedir. Yani bu durumda kişinin başarı beklentisi oluşturması başkalarının deneyimlerinden ciddi oranda etkilenmektedir. Kişilerin birbirleriyle etkileşim içinde olması ile birey, başarı doğrultusunda gelişme göstermekte ya da diğerleriyle kendisini sosyal yönden kıyaslamaktadır (Wheatley, 2004: 363).

Sözel İkna: Kolay olması ve kullanılabilirliği sebebiyle sözel ikna oldukça tercih edilen bir kavramdır. Kişinin geçmişte çaresiz kaldığı durumlar sonucunda mücadele gösterdiği inancı ile birlikte ilerlemesini sağlamaktadır (Bandura, 1977: 198). Kişinin bir alanda başarı göstereceğine dair tavsiye ve söylemler cesaretlenmesini sağlamakta ve öz yeterliliğinin artmasına yol açmaktadır. Bireyin şahsi konuşmaları, diğer insanlardan beklentilerine karşılık bulabilmesi sonucunda yapılan değerlendirmelerin sosyal etki ya da sözel iknası öz yeterlilik üzerinde etkisini göstermektedir (Wheatley, 2004: 363).

Fizyolojik Durum /Duyusal Uyarılma: Kişinin tehdit oluşturan olaylar ile mücadele etmesi sırasında algılanan öz yeterliliği üzerinde etki oluşturacak temel bir kaynak niteliği taşımaktadır. Kişiler sıkıntı ve endişe dolu durumlarında fizyolojik uyarılma ile karşılaşmaktadır. Zira büyük oranda uyarılma genel olarak bireyin performansının zayıflamasına sebep olabilmektedir. Kişiler yüksek ölçüde uyarılma ile karşılaşmadıklarında ve stres yaşamadıklarında başarı beklentileri oldukça fazla olmaktadır (Bandura, 1977: 198). Duyusal ve fizyolojik durumlar, dikkatsizlik, heyecan, yorgunluk seviyesi kişilerin performansları hususunda güvenleri üzerinde etki etmektedir (Wheatley, 2004: 363). Kişinin kendisini ruhsal ve bedensel bakımdan iyi hissetmesiyle birlikte niyet içerisinde olduğu davranış kolay bir şekilde yerine getirilmektedir.

### **3.7.3. Öz yeterlik inancının davranışlar üzerindeki etkileri**

Kişilerin yerine getirdikleri görevlere sarf ettikleri çaba ve yaklaşımları performansın seviyesi için belirleyici bir unsurdur. Bunun yanında kişi belirli bir performansa erişebilmek üzere öngörülen etkinliklerin düzenlemesini yapma ve bu olguları doğru bir şekilde yerine getirme kapasitesini sahip olmalıdır. Öz yeterliliği fazla olan kişiler eylemde buldukları alanlarda ağırlıklı şekilde çaba sarf etmekte ve yoğun olarak çalışma gerçekleştirmektedirler. Bu kişilere problemlere daha kapsamlı bir bakış açısından bakmakta ve daha basit şekilde çözüm sunmaktadırlar. Sergilenen davranışlar ile öz yeterlik inancı arasındaki ilişkilere Tablo 3.1'de yer verilmektedir.

**Tablo 3.1. Öz Yeterlik İnançlarının Bireyin Davranışları Üzerindeki Etkisi**

Davranışlar	Öz Yeterliğin Yüksek Olduğu Durumlar	Öz Yeterliğin Düşük Olduğu Durumlar
Depresyon ve stresle mücadele edebilme	Depresyon ve stres ile karşılaşma ihtimalleri oldukça azdır; ortaya çıkan durumların rahatlıkla üstesinden gelmektedirler.	Depresyon ve stresle karşılaşma ihtimalleri fazladır; böyle durumlarda stresin üstesinden gelmekte zorluk çekerler.
Düşünce kalıpları	Devamlı olarak bir işi başaracaklarına dair telinde bulunmaktadır.	Zihinleri devamlı olarak başarısızlık düşüncesi ile meşgul olmaktadır.
Azim	Olumsuz sonuçlar karşısında asla pes etmezler.	Sonuçların olumsuz olması ile birlikte en kısa sürede çalışmayı bırakırlar.
Motivasyon	Motivasyonları yüksektir.	Genel olarak düşük motivasyona sahiptirler.
Seçme davranışı	Kişi kendi gelişimine katkıda bulunacak alternatifleri kullanma konusunda cesaretlidir.	Kişi yaşamında önemli karar ve seçimleri alma konusunda çekimser davranmaktadır.

Kaynak: Yıldız, 2013: 15

Öz yeterliği fazla olan kişiler genel olarak kaygı seviyeleri az seviyede olup kormaşık ve zor sorumluluklar yüklenebilirler. Bu durumun aksine öz yeterliği yeterince olmayan kişiler zor görev ve güçlüklerden kaçınma tavırları sergilemektedirler.

#### **3.7.4. Sanatçı öz yeterlikleri**

Müziksel davranış esasında yapma, dönüştürme, yaratma, dinleme ve bu konuya ilişkin anlama ve düşünme faaliyetlerini içeren bir süreçten bahsetmektedir. Konservatuvar eğitimi ise söz konusu sürece bağlı olarak, Şan alanına dair yeterliliklerin edinilmesi ve mevcut durumların geliştirilmesi şeklindedir.

Araştırmacılara göre Konservatuvar öğrencilerinin sahip olması gereken özellikler aşağıda yer almaktadır (Dursun, 2015: 13).

A. Bilişsel Alan Düzeyinde,

- Müzik alanı ile ilgili kurumsal bilgiler üzerinde yeterlik,
- Sanatçılık mesleği ile ilgili bilgilerde yeterlik,

B. Devinişsel Alan Düzeyinde,

- Kişinin kendi sesini kullanabilmesi sırasında yeterlik,
- Çalgının kullanılması esnasında yeterlik,

### C. Duyuşsal Alan Düzeyinde,

- Müziksel kişilik sergilenmesi sırasında sanat bakımından yeterlik,
- Eğitimci kişiliğın sanat bakımından yeterliğı,
- İcracı kişilik üzerinde sanat bakımından yeterlik,

Mesleğini icra eden konservatuvar öğrencisi çevresel şartları, kişisel sınırları ve okul ortamının olabildiğinde farkında olmalı ve işindeki güncel eğilim ve gelişmeleri izlemelidir. Formasyon bakımından doğru bir şekilde eğitimi tamamlamalı, öğrenciyi anlamayabilmeli, tanıyabilmeli, bilhassa kendi alanında pedagojik yönden donanım sahibi olmalı, yeteneklerin keşfi konusunda becerikli, yaratıcı ve özveri sahibi olmalıdır. Dünya ve toplumun gerçeklerini takip etmeli, tüm müziklere karşı ilgili ve açık olmalıdır. Türk müziğine hakim olmalı geleneksel müziklerimize özgü söyleme, kültür, teori ve çalgı dersleri sırasında önemlilik derecesine göre batı ve Avrupa kültürünü başa alarak dünya müziklerine dair söyleme, teori, kültür ve çalgı derslerini kapsayan eğitim ve öğretim sürecinden geçmesi gerekmektedir (Şafak, 2014: 26).

Temel Eğitime Destek Projesine göre Konservatuvar Özel Alan Yeterlikleri MEB (2008) tarafından şöyle sıralanmıştır (MEB, 2017);

1. *“Planlama ve Düzenleme”*
2. *“Kurumsal-Uygulamalı Bilgi ve Beceriler”*
3. *“Müzik Kültürü”*
4. *“İzleme ve Değerlendirme”*
5. *“Okul-Aile-Toplum ve Disiplinler Arası İş Birliğı Yapma”*
6. *“Mesleki Gelişimi Sağlama”*

Toplumsal ve bireysel bakımdan bakıldığında eğitimin toplumun ilerlemesindeki gücü etkisini göstermektedir. Eğitim alanında mesleğini icra eden öğretmenler, kişiler davranışların geliştirmesi sürecinde vazgeçilmez ve esas unsur niteliğı taşımaktadır. Buna bağılı olarak eğitim sisteminde elde edilen başarı, sistemi uygulamaya koyan öğretmenlerin başarısı ile doğrudan ilişkili olmaktadır.

1980'li yılların başlarına gelindiğinde öğretmen yeterliliği hususunda Bandura tarafından çalışmalar yapılmıştır. Ortaya konulan bu çalışmalar, öğretmenin bireysel yönden yeterliğe sahip olmasının ve yetenekli oluşunun mesleki yönden yeterliğe önemli bir etkisinin olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin devamlı yeni bilgiler edinerek var olan bilgilerini gündeme entegre ederek yeterliliğe sahip olmasının bir yükümlülük olduğu görüşü ifade edilmektedir. Dış unsurlar ile başa çıkabilme inancının olması öğretmenlerin profesyonel olarak öğretim yeterliği şeklinde tanımlanmıştır (Wheatley, 2002: 5-22).

Yeterlik Teorisi çok sayıda araştırmacı tarafından eğitime entegre edilmiştir Öz yeterlik inancı eğitim alanında genel olarak, öğrencinin başarı seviye ve davranışlarında olumlu değişiklikler oluşturmasıyla alakalı olarak öğrenmenin kendi öğretme becerisine duyduğu inanç olarak tanımlanabilmektedir. Bunun yanında sınıfın organize olması, soru sorma teknikleri, eğitim stratejileri bir sorumluluğu gerçekleştirme sırasında sabırlı olma seviyesi, yenilik ve risk alabilme oranları, öğretmenler için öğretmenlerin geri bildirimleri, öğretmenin gereken zamandı işi yerine getirmesi kontrol ve idare taktikleri gibi konular da öğretmenin öz yeterliliği üzerinde önemli değişiklikler oluşturmaktadır (Yaman vd., 2004: 355-364). Bu konu üzerine yapılan çalışmalarda, öğretmenlerin öz yeterlik inançları eğitim ve öğretim çalışmaları ile öğretmenlerin gelişimi üzerinde pozitif yönlü olarak ilişkili olduğu saptanmıştır (Kurtuldu ve Çiftçi, 2010: 60-73; Ashton, 1984., Özerkan, 2007: 24).

Eğitim üzerine yapılan çalışmalarda yakın dönemde en çok vurgulanan olgular arasında öğretmenlerin öz yeterliği yer almaktadır. Bu hususta uygulamalı ve teorik alanyazında önemli görülen seviyede çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Fakat bu hususta günümüzde alanyazında boşluklara rastlanmaktadır.

Öğretmen davranışlarının anlaşılır olması ve geliştirilmesi sırasında Bandura tarafından geliştirilen öz yeterlik inancı teorisi önemli noktaların altını çizmektedir. Bu anlayış, kişinin davranışlarının temelinde bulunan sebeplere açıklama getirmek, öğretmenliğin gereklilikleri mümkün kılmaya olan inançlarının ölçütünü göstermek ve öğretmenlerin görev ve yükümlülüklerine ilişkin davranışları öngörüsünde bulunabilmeyi sağlamaktadır.

Öğretmenlerin öz yeterliği kavramı en başta RAND araştırmacılarınca, öğrencilerin öğrenmesi ve öğretmenlerin sahip olduğu nitelikleri hususunda yapılan çalışmada bulunacak bir ölçekte yer alan iki maddeyle oluşturulmuştur. Bu maddelerden ilki öz yeterlik algısıyla genel öğretmenlik; ikincisi ise bireysel öğretmenlik inancına ilişkindir. Öz yeterliğe ilişkin

konularda öncülük eden Bandura öğretmen öz yeterliğini genel öz yeterlik algısının bütünleyicisi olarak görmektedir (Atasoy, 2010: 43-44).

Bu hususta alanyazında öğretmen özyeterliği ile ilgili farklı tanımlar bulunmaktadır. Ashton (1984) tarafından, öğrencilerin performansları üzerinde etki etme kapasitelerine duyduğu inanç şeklinde kavramın tanımı yapılmakta, Denzine vd., (2005) öğrencilerin başarı ve öğrenmelerine ilişkin pozitif yönlü etki sağlamaya yönelik öğretmenlerin yeteneklerine ilişkin inançları şeklinde değerlendirme yapılmaktadır (akt., Barut, 2011: 24-25).

Öğretmen tarafından öğrencilere verilen eğitimin etki sağlaması noktasında öğretmenin kendisine güvenine ilişkin inancı öğretmen öz yeterliğini tanımlamaktadır (Guskey ve Passaro: 627-643). Öz yeterliğe ilişkin inançları fazla olan öğretmenlerin verimlilikleri ve mesleki yönden başarıları arasında önemli ve doğrudan bir ilişki bulunmaktadır.

Öz yeterlik algısı öğretmen tarafından öğrencinin başarısına yansımakta ve bununla birlikte eğitim eğitimin kalitesinde direkt olarak oldukça önemli bir etki oluşturmaktadır. Öğretmenin öz yeterlik algısı öğrencilerin öz yeterliği üzerinde de direkt etki oluşturmaktadır. Buna bağlı olarak öğretmenlerin eğitimi, esasında mevcut bilgilerin geliştirilmesi ve öz yeterliğin kazandırılması şeklinde düşünülmektedir (Guskey ve Passaro: 627-643).

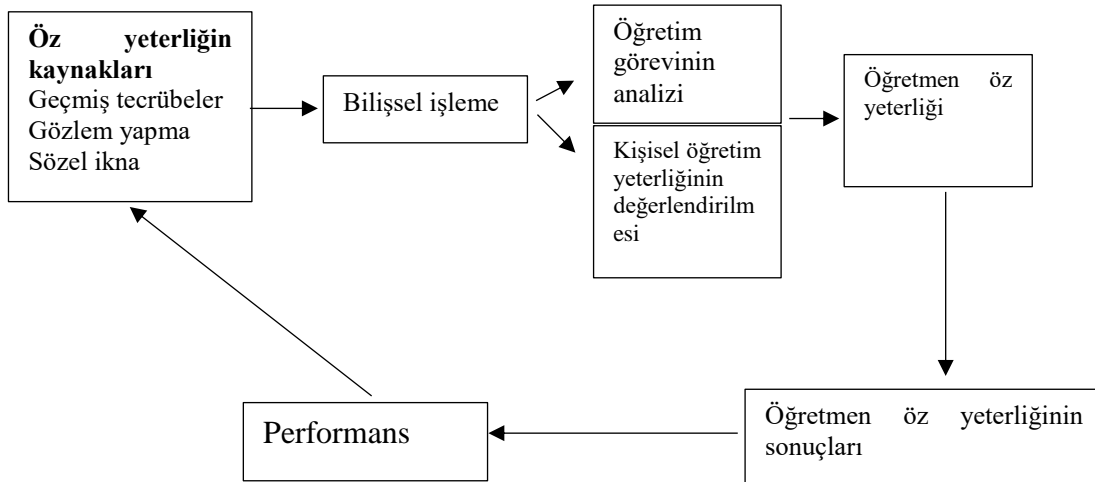
Öz yeterlik algısı öğretmenlerin bulunduğu meslek, öğrenme ortamındaki faaliyetler, öğrencilere sergilediği tutum ve davranışlar eğitim düzeyinde belirgin bir etki oluşturmaktadır. Mesleğine saygılı ve bağlı olan bir öğretmenin performansının yüksek olması eğitimde verimin artmasını sağlamaktadır.

Yön verdiği alana göre yeteri kadar donanımı ve bilgisi bulunan öğretmenler başarı için yeterli sayılmamakta, bunun yanında bu donanım ve bilgilerin öğrenciye aktarılmasında yeterlilik ve isteğinin olması gerekmektedir. Buna bağlı olarak öğretmenlerin öz yeterlik anlayışının öğrenme sürecinde nasıl ve hangi seviyede mümkün olacağına ilişkin belirleyici bir gösterge işlev sunmaktadır. Algının seviyesi, öğrenme sürecinin organize edilmesinin yanında tutum ve davranışlar üzerinde de bilgiye göre daha fazla etki sağlayabilmektedir. Öğretmenlerin misyonu öğrencilere model olabilme şeklindedir. Mesleki yeterlikleri dışında bireysel özellikleri yönünden de öğrenciler üzerinde etki göstermeleri sebebiyle bu konularda gereken yeterliliklere sahip olmaları gerekmektedir.

Öz yeterlik seviyesi yüksek olan öğretmenler değişim ve yeniliğe hazır olmalı, yanırları bulunan öğrencilere hoşgörü gösterebilmeli, çeşitli değerlendirme taktiklerinden yararlanmalı ve öğrenme konusunda sorun yaşayan öğrenciler ile daha çok zaman geçirmelidirler.

Öğretmenlerin mesleki yönden yetenekleri, alınan eğitime göre şekillenmekte bunun yanında temel olarak mesleki yükümlerine ortaya koyma hususundaki inancıyla ilişkili olmaktadır. Bireysel ve meslek niteliklerinin yanında öğrencilere yol haritası çizebilmesi, öğrenme sürecini etkili ve doğru bir biçimde yönetebilmesi konusu da öz yeterlik algısıyla ilişkili olmaktadır (Atasoy, 2010: 46).

Öğretmenlerin öz yeterlik inancının yüksek olması durumunda organize etme ve planlama kabiliyetlerinin daha çok gelişmiş olduğu görülmektedir. Bu kişilerin yaşamın tüm alanlarında daha fazla disiplin ve düzene sahip olup, başaramama durumunda egemenliklerini yitirmekte; başarmak için yeni metotlardan faydalanmakta ve yeni stratejiler ortaya koyarak problemlerden uzaklaşmaktadır. Özgüveni yüksek olan öğretmenlerin sınıf faaliyetlerinde daha iyi bir yönetim ve daha iyi motivasyonun sağladıklarına ilişkin alanyazında önemli çalışmalar olduğu görülmektedir. Bunun dışında öğrencilerinin başarı seviyelerinin artışa geçmesinin öğretmenlerin öz yeterlik seviyelerinin yükseltilmesine dair önemli bilgilere de rastlanmaktadır (Tufan, 2016: 3). Şekil 3.2’de öğretmen yeterliğinin kaynaklarını yer verilmektedir.



Şekil 3.2. Öğretmen öz yeterliliğinde çok boyutlu bir model

Kaynak: Atasoy, 2010: 46

Müzik öğretmenlerinin alana ilişkin birtakım bilgi seviyelerine erişmiş olması gerekmektedir. Bahsi geçenler; müziğin kuramları, ilkeleri, öğeleri ve temel özellikleri

şeklindedir. Müzik öğretmenleri bulunduğu toplum ve etrafındaki kültürlerin işlev ve şekillenişinin farkına varmalı, müzik dersinin kültürün aktarılması ve katkının sağlanmasına yönelik belirli rollerde bulunduğu bilincinde olmalı ve yükümlülük sahibi olmalıdır (Şafak, 2014: 24).

Hızlı bir şekilde değişime uğrayan toplumda tüm dünyayla orantılı olarak öğretmenlerin görev ve sorumluklarının değişmekte ve artışa geçmektedir. Bu değişime entegre olabilmeleri öğretmenlerin gerekli özel ve genel yeterliklerin neler olduğunu bilmesi gerektiği hususunda uygulama ve teorik bakımdan araştırmalar sunulmakta ve stratejiler geliştirilmektedir. Eğitim anlayışının değişime uğramasına bağlı olarak öğretmenlerin ilgilendikleri kişilerin gereksinimlerini ön planda tutarak; evrensel ve ulusal değerleri benimseyen, meraklı, sorgulayıcı, çözüme odaklanan, öğrenme metotları hakkında bilgisi olan, ders programlarındaki hedefleri davranışa dönüştüren kişileri yetiştirmeleri istenmektedir. Bu yükümlülükleri yerine getiren yeterlilik ve niteliğe sahip öğretmenlerin bulunmaları oldukça önemlidir. Bu hususta ortaya konulan Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri Taslağı görevini iyi bir şekilde yerine getiren bir öğretmende olması gereken yeterlilikler başlıklar halinde ele alınmaktadır. Tablo 3.2’de öğretmenin mesleki bakımdan genel yeterlikleri taslağına ilişkin bilgilendirme bulunmaktadır.

**Tablo 3.2.** Öğretmenin Mesleki Genel Yeterlilikleri Taslağı

Öğretmenin Sahip Olması Gereken Yeterlilikler
İçerik ve program bilgisi
Öğrenciyi tanıma
Öğretim ve öğrenme süreci
Mesleki ve kişisel değerler
Öğrenme süreci ve gelişimi takip etme ve değerlendirmesi yapma
Toplum, okul ve aile ilişkileri

Kaynak: MEB, 2004

Eğitim sürecinin başarıya ulaşabilmesi sistemin odak noktasında bulunan öğretmenlerin nitelikleriyle paralel olması ile ilgilidir. Öğrencilerin davranışlarının geliştirilmesi ve değişime uğraması sırasında öğretmen en fazla etki gösteren unsurlardır. Öğrenme sürecinin niteliği de öğretmenin niteliği ve dolayısıyla öğretmenin almış olduğu eğitimin kalitesine bağlı

olmaktadır. Öğretmenin niteliği üzerinde etkili olan diğer unsurlar içerisinde meslek ile ilgili yeterliklerin olması ve mesleğe ilişkin tutumları önem arz etmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan raporda üç yeterlik alanına ilişkin belirleme yapılmıştır. Bu alanlara ilişkin bilgilendirmeye Tablo 3.3’de yer verilmiştir.

**Tablo 3.3. Öğretmenlerin Genel Yeterlikleri**

Mesleki Bilgi	Mesleki Beceri	Tutum ve Değerler
Alan bilgisi	Eğitim Öğretimi Planlama	Manevi, Milli ve Evrensel Değerler
Alan üzerinde sorgulayan bir bakış açısı sunacak biçimde ileri seviyede olgusal, kuramsal ve metodolojik bilgiye sahip olmak anlamına gelmektedir.	Öğrenme süreçlerinin etkin şekilde planlaması yapılmaktadır.	Evrensel, milli ve manevi değerler dikkate alınmaktadır.
Alan Eğitim Bilgisi	Öğrenme Ortamı Oluşturma	Öğrenciye Yaklaşım
Alana dair pedagojik alan bilgisi ve öğretim programı üzerinde hakimiyeti bulunmaktadır.	Tüm öğrencilerin etkili şekilde öğrenmesinin mümkün olabileceği güvenli ve sağlıklı öğrenme ortamlarıyla entegre olarak öğretim materyalleri ortaya koymaktadır.	Öğrencinin gelişimi için destekleyen tutum sergilemektedir.
Mevzuat Bilgisi	Öğretme ve Öğrenme Sürecini Yönetme	İletişim ve İşbirliği
Öğretmen ve birey olarak görev, hak ve sorumlulukları ile ilgili mevzuata uygun davranışlar sergilemektedir.	Öğrenme ve öğretme süreci etkili olarak sürdürülmektedir.	Aile, öğrenci, öğretmen ve eğitimde yer alan diğer çalışanlar için çalışmalar bulunmaktadır.
	Ölçme ve Değerlendirme	Kişisel ve Mesleki Gelişim
	Yöntem, teknik ve araçları doğrultusunda ölçme ve değerlendirme yapılmaktadır.	Öz değerlendirme doğrultusunda mesleki ve kişisel yönden gelişim için çalışmalara katılmaktadır.

Kaynak: MEB, 2017

Öğretmenlerin mesleğini heyecanla ve severek yerine getirmesi sonucunda başarı oranlarının fazla olması beklenmektedir. Öğretmenler ya da öğretmen adaylarının öz yeterlik inancı, Tablo 3.3’de bulunan genel yeterlikler üzerinde etki sağlamakta ve bu yeterliklerin en doğru ve iyi bir biçimde yerine getirilmesin önemli bir noktada bulunmaktadır. Öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği yeterliklerin yerine getirilmesi öğretmenlerin eğitimlerinin iyi olmasının yanı sıra, meslek yaşamları süresince görev ve sorumlulukları gerçekleştirebileceklerine dair inançları ve bunun için sergiledikleri emek ile yakından ilişkili olmaktadır (Yılmaz ve Gürçay, 2011: 90).

### 3.8. İlgili Araştırmalar

Yanar Çelenk (2019) tarafından yapılan çalışmada “*Genel Müzik Eğitimi Alan Öğrencilerin Belirli Kavramlara Yönelik Algılarının Metaforik Analizi*” üzerine inceleme yapılmıştır. Bu çalışmada öğrencilerin genel müzik eğitimi almasıyla birlikte konservatuvar, müzik dersi, müzik, okul, okul idaresi ile ilgili kavramlara yönelik görüşlerinin metaforlar vasıtasıyla analizinin yapılması, bu kavramlara ilişkin öğrencilerin algıların saptamak ve metaforlar aracılığıyla bilhassa müzik eğitimine etkili ve farklı bir yön vermek amaçlanmaktadır. Çalışma sırasındaki istatistikler betimsel araştırma metotları arasında olan olgubilim metodundan yararlanılarak bir metafor formu ile toplanmıştır. Çalışma bitiminde öğrenciler tarafından okulun sevildiği, eğitici niteliği olan, ev ile benzerlik gösteren bir ortam olarak düşünüldüğü ancak okul idaresini sıkıntı oluşturan bir unsur düşünüldüğü o yüzden sevilmediği, konservatuvar, müzik, müzik dersinin sevildiği ve bunları yaşamın tamamlayıcı parçası olarak düşündükleri neticesine varılmıştır. Bunun yanında konservatuvar, müzik dersi okul, müzik ve okul idaresi kavramlarıyla ortaya çıkarılan metaforların demografik değişikliklere göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Orhan (2019) tarafından yazılan “*Taşınmalı ve Merkezi Eğitim Veren Ortaokullardaki Öğrencilerin Müzik Dersine Yönelik Metafor Örneklerinin Karşılaştırılması (Şanlıurfa İli Örneği)*” isimli çalışmada; merkezi ve taşınmalı olarak eğitim sağlayan ortaokullarda okuyan öğrencilerin müzik dersi ile ilgili ortaya çıkardıkları metafor örneklerini ele alarak ve buna bağlı şekilde öğrencilerin müzik dersine ilişkin düşüncelerini saptama ve karşılaştırma yapmak amaçlanmıştır. Çalışmadaki verilerin toplanması görüşme formu vasıtasıyla sağlanmıştır. Çalışma bitiminde, merkezi okulda eğitim gören öğrencilerin, sunulan bütün metaforlara açıklama getirilmesi, metafor çeşitliliği ve birçok kategorinin ortaya çıkarılması bakımından sosyo-kültürel çevrenin eğitim seviyesi, gelişmişlik düzeyi, eğitim olanakları ve öğrencinin müzik dersine gösterdiği ilginin de etkisiyle taşınmalı okulda öğrenim gören öğrencilere oranla daha olumlu neticelere ulaştığı tespit edilmiştir.

Özaydın (2019) tarafından yapılan çalışmada “*Müzik Öğretmen Adaylarının “Ses” Kavramına İlişkin Metaforları*” üzerine inceleme yapılmış; müzik öğretmen adaylarının “ses”e ilişkin algıları metaforlar vasıtasıyla belirlemek amaçlanmıştır. Çalışmada metafor formundan yararlanarak anket vasıtasıyla verilerin toplanması sağlanmıştır. Çalışma sonlandığında genel bakımdan öğrencilerin sese ilişkin algılarının pozitif yönlü olduğu, müzik öğretmen adaylarının

ses kavramına ilgili algıların belirlenmesinde metaforların etkili olduğu, metaforlardan araştırma vasıtası olarak yararlanılabileceği neticesine varılmıştır.

Çetinkaya (2019) “*Müzik Bölümü Öğrencilerinin Müzik Kavramına İlişkin Metaforik Algıları*” üzerine oluşturduğu makalesi; Müzik ve Sahne Sanatları Fakültesi Müzik Bölümünde okuyan öğrencilerin müzik kavramı ile algılarının metaforlar vasıtasıyla tespit edilmesi amaçlanmıştır. Çalışmada metafor formu ve anket vasıtasıyla verilerin toplanması sağlanmıştır. Çalışma sonucunda alanyazında müzik kavramına metaforik algıların ele alındığı çalışmalarda ulaşılan sonuçlarla bu çalışmada sağlanan sonuçların benzer taraflarının olduğu anlaşılmıştır.

Açıkgöz ve Açılmış (2019) tarafından yapılan “*Batı Müziği Koro Eğitimine “Yeni Başlamış” ve “Tamamlamış” Öğrencilerin Koro Eğitimine İlişkin Algılarının Karşılaştırılması: Metafor Analizi Örneği*” isimli çalışmada Konservatuvar bölümünde henüz başlamış olan birinci sınıf öğrencileri ile eğitimlerini sonlandırmak üzere olan son sınıf öğrencilerinin aldıkları koro eğitimleri boyunca elde ettikleri temel kazanımlardan ne ölçüde kullanabildikleri tespit etmek ve gruplar arasında ne ölçüde farkındalığın oluştuğunu ortaya koymak amaçlanmıştır. Çalışmada anket kullanılarak verilerin toplanması sağlanmıştır. Çalışma bitiminde birinci sınıfta öğrenim gören öğrencilerin koro eğitiminde yer alan maddeleriyle tamamıyla uyum sağlamadığı, son sınıfta öğrenim gören öğrencilerin yanıtlarının tutum ve değerler ile tamamıyla uyumlu olduğu bilgisine ulaşılmıştır. Bunun sonucunda bu son sınıf öğrencilerinin sistematik şekilde koro eğitiminde ilerleme kaydettiği tespit edilmiştir.

Kocaarslan (2009) tarafından ortaya konulan çalışmada ilköğretim öğrencilerinin genel müzik eğitimi almasıyla birlikte müzik derslerine ile ilgili sergilediği tutum, motivasyon düzeyleri ve müzikal özgüven ile ilgili ölçüm yapılmıştır. Bu çalışmada; müzikal motivasyon ölçeği, müzik dersi tutum ölçeği, müzikal özgüven ölçeği ve öğrenci bilgi formu yer almıştır. Genel müzik eğitimi almış olan öğrencilerin motivasyon düzeyleri ve müzikal özgüven arasında anlamlı ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Müzik dersi ile ilgili sergilenen tutumun cinsiyetlere göre değişiklik göstermediği bilgisine ulaşılmış fakat müzikal motivasyon ve müzikal özgüven seviyelerinin kız öğrencilerde erkek öğrencilere göre daha fazla olduğu ortaya çıkmıştır.

Uzunkavak ve Gül (2019) tarafından lise öğrencilerinin müzik kavramı ile ilgili metaforik bakımdan algılarına ilişkin çalışmada; lisede öğrenim gören öğrencilerin müzik ile ilgili betimlemeler oluşturması sırasında yararlandıkları metaforları saptamak ve bunları tercih etme sebeplerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Çalışma sonunda çok sayıda farklı niteliklere

sahip metaforla açıklanabilen müzik kavramının genel olarak rahatlatıcı, tedavi edici, huzur verici, dinlendirici metaforlar ile duyguların ve müziğin ortaya çıkmasını sağladığı ve ifade etmeyi sağlayan yönüyle müzik kategorisinde yer aldığı sonucuna varılmıştır.

Açıkgöz (2017) tarafından yapılan müzik dersi ile ilgili ortaokul öğrencilerinin metafor örneklerinin ele alınmasıyla ilgili çalışmada; Farklı ortaokullar da öğrenim gören öğrencilerin müzik dersi ile ilgili ortaya koydukları metafor örnekleri ele alınmış ve bu derse ilişkin öğrencilerin düşüncelerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada metafor anketi vasıtasıyla verilerin toplanması sağlanmıştır. Çalışma sonunda metaforların durum ve olgu için ortaya çıkarılmış şeklinin dışında, çok sayıda olguyu ortaya çıkarabildiği basit uygulama metoduyla tüm çalışmalarda kolay bir şekilde analiz sağlayabildiği analizi gerçekleştirilen metaforların analiz ve çalışma için ışık tutan yönünün olduğu bilgisine ulaşılmıştır.

Kılıç (2017) tarafından hazırlanan okul öncesi öğretmen adaylarının müzikli oyunlar kavramı ile ilgili metaforik algıları üzerine yapılan çalışmada, okul öncesi öğretmen adaylarının müzikli oyunlarla ilgili metaforik algılarının saptanması amaçlanmıştır. Çalışmada yer alan veriler formlar vasıtasıyla bir araya getirilmiştir. Çalışma sonunda, okul öncesi öğretmenlerinin müzikli oyunların etkili ve faydalı olarak gördüğü tespit edilmiştir.

Tez (2016) tarafından ortaokul öğrencilerinin ve konservatuvar, müzik ve müzik dersi ile algılarının metaforlar vasıtasıyla ele alınması üzerine hazırlanan çalışmada; öğrencilerinin konservatuvar, müzik ve müzik dersi ile ilgili algılarının metaforlar vasıtasıyla irdelenmesi amaçlanmıştır. Form aracılığıyla verilerin toplandığı çalışma sonunda; konservatuvar, müzik ve müzik dersine dair sunulan metaforların ortaya çıkardığı sınıflandırmalardan büyük çoğunluğunun pozitif yönlü olduğu bilgisine ulaşılmıştır.

Aydiner Uygun (2015) tarafından geleneksel müzik türler ile ilgili öğretmen adaylarının metaforlar vasıtasıyla incelenmesi üzerine yapılan çalışmada; öğretmen adaylarının geleneksel Türk sanat müziklerine ve Türk halk müziği ile ilgili algılarını metaforlar vasıtasıyla ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Çalışma sonunda Türk halk müziği ile ilgili kavrama ilişkin kategoriler arasından aidiyet hissi oluşturan bir unsur, sürekliliği sağlayan bir unsur, temel bir unsur, tanımlayıcı bir unsur, temsil edici bir unsur kültürel bir unsur kategorilerinin en çok katılımcının yer aldığı kategoriler olduğu bilgisine ulaşılmıştır. Geleneksel Türk sanat müziği ile ilgili kavramsal kategoriler içerisinde bulunan sanatsal özellikleri tanımlayan bir unsur, huzur, mutluluk ve sağlık verici bir unsur, olgun insana hitap eden unsur değerli bir unsur ile

geçmişini anımsatan bir unsur kategorilerinin en çok katılımcının yer aldığı kategoriler olduğu tespit edilmiştir.

Baydağ (2013)'ın hazırlanmış olduğu çalışmada; görme engelli kişilerin sosyalleşme döneminde müzik eğitiminin verilmesiyle, müzik yaşantısı, müzikal motivasyon, müziksel ilgi üzerinde sağladığı etki ele alınmıştır. Çalışmada verilerin toplanması için müzikal motivasyon ölçeği ve müzikal ilgi ölçeğinden yararlanılmıştır. Çalışma sonunda müzik dersi alan ve almayan arasında almayan görme engelli öğrencilerin öğrenciler arasında anlamlı bir fark tespiti yapılmıştır. Müziksel motivasyon konusunda öğrencilerin cinsiyetlerinin farklılık oluşturmadığı bildirilmiştir.

Unwalla (2020) tarafından yapılan çalışmada üniversitede öğrenim gören öğrencilerin çalışma alışkanlıkları üzerindeki farklılıkların tespit edilmesi hedeflenmiştir. Bu çalışmada Çalışma Alışkanlıkları Envanterinden yararlanılmıştır. Çalışma neticesinde öğrenme süreci üzerinde cinsiyetin önemli bir değişkenlik oluşturduğu ispatlanmıştır. Bunun sonucunda, kadınlar ve erkeklerin çalışma alışkanlıklarına göre önemli farklarının olduğu ve bunun yanında kadınların erkeklere oranla daha iyi çalışma alışkanlıklarının olduğu tespit edilmiştir.

Kurtuldu (2013)'nin hazırladığı araştırmada öğrencilerin uygulaması için bir anket hazırlanarak piyano çalışma alışkanlıklarına ilişkin değerlendirmeler yapılmıştır. Anket sırasında öğrencilerin esasında birtakım çalışma metotları, deşifre aşaması için çalışmaları, eser öncesi hazırlık dönemleri ve eserin pekiştirilmesine ilişkin evreleri üzerine incelemelerde bulunulmuştur. Bunun sonucunda mevcut çalışma metotlarına ilişkin öğrencilerinin bilgisinin olduğu anlaşılmıştır. Farklı özel metotlar ve bunların uygulanması ile ilgili yeteri kadar bilgilerinin olmadığı tespit edilmiştir.

Köksoy (2015) tarafından oluşturulan çalışmada, müzik bölümünde okuyan öğrencilerin başarı yönelimleri farklı değişkenler bakımında ele alınmıştır. Çalışmada farklı okullarda okuyan müzik bölümü öğrencileri yer almıştır. Öğrencilerin öğrenme yönelimleri puanları arasında lise başarı oranlarına nispeten anlamlı farklılıklar tespit edilirken, performans kaçınma yönelimleri başarı yönelimleri, performans yaklaşma yönelimleri arasında lise başarı seviyesine göre anlamlı bir fark görülmemiştir. Araştırma performans yaklaşma yönelimleri ve öğrenme yönelimlerinin cinsiyete göre anlamlı farklılıklarını rastlanırken, başarı yönelimleri ve performans kaçınma yönelimleri puanları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir.

Akın ve Arslan (2014) tarafından yapılan çalışmada kararlılık düzeyi ile başarı yönelimleri arasındaki ilişkiler ele alınmıştır. Katılımcılara kararlılık ölçeği ile 2x2 başarı yönelimleri ölçeği uygulaması yapılmıştır. Kararlılık ve başarı yönelimleri arasındaki ilişkiler çoklu regresyon analizi ve korelasyon doğrultusunda ele alınmıştır. Regresyon ve korelasyon sonuçları öğrenme ve yaklaşma boyutunun pozitif, öğrenme ve kaçınma, performans yaklaşma ve kaçınma alt boyutlarının kararlılık ise negatif olduğu bilgisine ulaşılmasını sağlamıştır.

Koç ve İzci (2012) tarafından gerçekleştirilen araştırmada pedagojik formasyon eğitimi almış olan öğrencilerin başarı yönelimleri ile ilgili ilişkin görüşleri ele alınmaktadır. Çalışma sonunda; mezun olunan lise, cinsiyet, branşın başarı yönelimleri ölçeğinin alt boyutlarının tamamında anlamlı farklılık oluşturmazken orta düzeyde akademik başarıları olan öğrencilerin performans ve kaçınma, performans ve yaklaşma alt boyutlarında anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

Özgüngör (2014) tarafından hazırlanan çalışmada, üniversite eğitimi gören öğrencilerin karakter yapılarının başarı yönelimleri üzerinde ne oranda etki sağladığının tespit edilmesi ve farklı benlik saygısı olan öğrencilerin anlamının ne olduğunun irdelenmesi, araştırmanın esas amacını oluşturmaktadır. Çalışma sonucunda veriler, başarı yönelimleri ile kimlik statüleri arasındaki ilişkinin benlik saygısı seviyesi doğrultusunda değişiklik oluşturduğu anlaşılmıştır.

Özgüngör vd. (2015) tarafından ergenlerin cinsiyet ve öğrenim görülen sınıf düzeyine göre başarı amaç yönelimleri ve yaşam doyumunu yordama gücü üzerine yaptığı çalışmasında cinsiyet ve sınıf değişkeninin başarı yönelimleriyle yaşam doyumunu üzerinde sağladığı etkiyi incelemek amaçlanmıştır. Çalışma bulgularına göre, öğrenme yöneliminin yaşam doyumunun ölçütlerini anlamlı seviyede etkilediği tespit edilmiştir. Çevre, okul, benlik boyutlarına göre performans kaçınma yöneliminin negatif olarak etkilendiği tespit edilmiştir. Bunun sonucunda başarı yönelimlerinin yalnızca akademik değişkenlere açıklama getirirken yeterli olmadığı hayatın tüm alanlarıyla ilişkilendirilmiş olup cinsiyete doğrultusunda bu ilişkilerin farklılaştığı tespit edilmiştir.

Aydiner Uygun (2020) tarafından yapılan araştırmada müzik eğitimi alan öğrencilerin başarı hedef yönelimlerini ele almak amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda, mesleki müzik eğitimi başarı hedef yönelimlerinin öğrenme yaklaşımlarıyla anlamlı bir ilişkisinin olduğu anlaşılmıştır. Buna bağlı olarak müzik eğitimi öğrencilerinin başarı hedef yönelimleri sırasında

edindikleri pozitif değişikliklerin çalgı öğrenme sırasındaki yaklaşımlarında pozitif bir etki oluşturabileceği düşüncesi bulunmaktadır.

Çiftçi (2010) tarafından hazırlanan popüler müzik, popüler kültür ve müzik eğitimi ilişkin çalışmada, bugün kültürel yaşam üzerinde etkili olan en önemli öğelerin başında müziğin bulunduğu ifade edilmiştir. Müziğe özgü türler sosyal hayat ve kültürel hayat üzerinde etkisini göstermiş bunun yanında eğitim süreci üzerinde oldukça etkili olduğu görülmüştür. Popüler kültür ve popüler müzik gibi kavramlara açıklama getirilen çalışmada, Türkiye’de üretilen popüler müziğin incelendiği belirtilmiştir. Popüler müzik kavramı ile popüler müzik eğitimi ile ilgisinin belirtildiği çalışmada, müzik eğitimi sırasındaki popüler müzik uygulamaları ile ilgili inceleme yapılmış ve bu dönemde farklı tavsiyeler yapılarak değerlendirmelere yer verilmiştir.

Kaş (2019) “*Ortaöğretim Öğrencilerinin Müzik Kültürü Bilgi Yeterliliklerinin Müzik Türleri Açısından Karşılaştırılması*” isimli çalışmada ulaşılan bulgulardan hareketle ortaöğretim düzeyindeki öğrencilerinin geleneksel müzik ile ilgili alan yeterliliklerinin orta düzeyde ve popüler müzikle ilgili yeterliliklerine oranla daha düşük olduğu; bu çerçevedeki öğrencilerin bilişsel alan yeterliliklerine oranla duyuşsal alan yeterliliklerinin daha yüksek olduğu bilgisine ulaşılmıştır. Bunun yanında bölgenin sosyo-kültürel yapısının da bu çerçevede etkin olduğu anlaşılmıştır. Popüler müzik türleri kapsamında öğrenci bilgi yeterliliğinin fazla olduğu bilgi seviyesinde de bölgelere arasında farklılık gösterdiği sonucuna varılmıştır.

Kesmez (2016) tarafından yapılan “*Sınıf Öğretmenlerinin Genel Kültür Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*” isimli çalışmada öğretmenlerin genel kültür seviyelerinin farklı değişkenler doğrultusunda inceleme altına alınması amaçlanmıştır. Çalışma sırasında öğretmenlerin genel kültür seviyelerinin tespit edilmesinde Genel Kültür Testinden yararlandığı görülmüştür. Bunun yanında sınıf öğretmenlerin kişisel bilgilerine erişebilmek amacıyla Kişisel Bilgi Formu uygulaması yapılmıştır. Çalışmanın bulguları doğrultusunda; sınıf öğretmenlerinin genel kültür seviyelerinin mesleki kıdem, cinsiyet görevlendirildiği hizmet alanı, görsel medyayı takip etme alışkanlıkları ve sosyo-ekonomik seviyesine göre anlamlı olarak farklılıklar oluşturduğu belirtilmiştir. Fakat öğretmenlerin genel kültür seviyelerinin, kitap okuma ve gazete okuma alışkanlıkları doğrultusunda anlamlı olarak farklılık oluşturduğu tespit edilmiştir.

Polat (2020) tarafından yapılan “*Kültürün Dinamik Öğeleri Olarak Sanat ve Müzik*” isimli çalışmada müzik ve sanat kültürün dinamik unsurları olarak ele alınmıştır. Bu bağlamda

toplumsallaşma ile birlikte geçmişten günümüze ulaşan uzmanlık örüntüleri olarak da bilinen kültürün, müzik ve sanat üzerinde etkileri ile ilgili değerlendirmelerde bulunulmuştur. Çalışmada alanyazın tarama modelinden yararlanılarak detaylı analizlere ulaşıldığı bildirilmiştir. Kazanım sağlanan istatistiklerin çözümlenmesi sırasında betimsel analiz metodundan yararlanılmıştır. Bugünün teknolojik yapısıyla birlikte sanat ve sanatın önemli dalları arasında bulunan müziğin kısa zamanda dünyadaki farklı toplumlar arasındaki teknolojik ilerlemelerden hareketle ortaya çıkan kültürlenme durumu karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Konu ile ilgili detaylı ve somut analizlerin kazanılmasına katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Toy (2019) 'un hazırladığı “*Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bölümü Öğrencilerinin Piyano Çalışma Alışkanlıklarını Etkileyen Faktörler*” isimli çalışmada piyano çalışma alışkanlığına göre farklı değişkenler doğrultusunda farklılaşmanın saptanması hedeflenmiştir. Araştırmada piyano çalışma alışkanlıkları üzerine ölçüm yapmak için ölçek geliştirilmiş ve uygulaması yapılmıştır. Ayrıca demografik niteliklerin saptanması adına bir anket geliştirilip uygulamaya konulmuştur. Çalışma neticesinde öğrencilerin yaş ve cinsiyete göre anlamlı bir farklılığının olmadığı anlaşılmıştır. Çalışma alışkanlıkları seviyelerinin sınıf düzeyi, ana çalgı türü, haftalık piyano çalışma süresi ve devam eden lisans programı değişkenleri doğrultusunda istatistiksel açıdan farklılığa sebep olduğu bilgisine ulaşılmıştır.

Atay (2018)'ın hazırladığı “*Konservatuvar Adaylarının Müzik Performansı Kaygı Düzeyleri ve Akademik Motivasyon Düzeylerinin İncelenmesi*” adlı çalışmada müzik bölümü öğrencilerinin akademik motivasyon seviyeleri ve müzik performansı kaygı seviyeleri üzerinde belirleme yapmak, aralarındaki ilişkinin boyutunu ele almak cinsiyet, sınıf, ebeveynlerin eğitim durumu, üniversite ve çalgı değişkenleri ile ilişkilerine açıklama getirmek hedeflenmiştir. Çalışma sonucuna göre müzik bölümü öğrencilerin akademik motivasyon seviyelerinin orta düzey noktasında olduğu anlaşılmıştır. Bunun yanında öğrencilerin müzik performansı kaygı seviyeleri ve akademik motivasyon seviyeleri arasında ilişki tespiti yapılırken, cinsiyet ve babanın eğitim durumu değişkenleri doğrultusunda öğrencilerin müzik performans kaygı düzeylerinin anlamlı farklılık oluşturduğu, üniversite değişkenine göre öğrencilerin akademik motivasyon seviyelerinin istatistiksel bakımdan anlamlı farklılık oluşturduğu tespiti yapılmıştır.

Modırı (2012) “*Konservatuvar Öğrencilerinin Piyano Dersi Motivasyonları ile Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişki*” isimli çalışmasında öğrencilerin piyano dersi motivasyon

seviyelerini saptamayı ve öğrencilerin bireysel nitelikleriyle bağlantısının belirlenmeyi amaçlamıştır. Çalışmadan erişilen bulgulara göre öğrencilerin genel motivasyon seviyelerinin yüksek seviyede bulunduğu neticesine ve buna ilaveten öğrencilerin piyano dersi motivasyonu ile karakteristik nitelikleri arasında bir bağlantı olmadığı neticesine erişilmiştir.

Özgün (2019) “*Konservatuvar Adaylarının Bireysel Ses Eğitimi Dersine Yönelik Motivasyonlarının İncelenmesi*” adlı çalışmada Konservatuvar öğrencilerinin “*Bireysel Ses Eğitimi*” dersine dair motivasyon seviyelerinin saptanması amaçlamıştır. Çalışmada veri toplama aracı olarak “*Bireysel Ses Eğitimi Dersi Motivasyon Ölçeği*”nden faydalanılmıştır. Çalışmadan erişilen bulgulara bakıldığında, öğrencilerin “*bireysel ses eğitimi dersine*” dair genel motivasyonlarının orta seviyede bulunduğu, öğrencilerin bu seviyelerinin üniversite, sınıf ve cinsiyet parametresine göre anlamlı ayrım gösterdiği, mezun olunan lise türü parametresine göre anlamlı ayrım oluşturmadığı neticesine erişilmiştir.

Şeker (2017) “*Müzik Eğitimi Bölümü Öğretmen Adaylarının Akademik Güdülenme ve Akademik Öz-Yeterlik Düzeylerinin İncelenmesi*” isimli çalışmada öğretmen adaylarının akademik güdülenme seviyelerinin, akademik özyeterlik seviyeleri tarafından ne derece açıklandığının saptanması, bu seviyelerin cinsiyet ve sınıf gibi parametreler bakımından tespit edilmesi amaçlamıştır. Çalışmadan erişilen sonuçlara göre öğretmen adaylarının “*akademik motivasyon ve akademik özyeterlik düzeylerinin*” orta seviyede bulunduğu, “*akademik motivasyon ve akademik öz yeterlik*” ortalamalarının cinsiyet ve sınıf parametre seviyelerine göre büyük bir ayrım göstermediği neticesine erişilmiştir.

Tabaru (2019) “*Konservatuvar Adaylarının Bireysel Ses Eğitimi Dersine Yönelik Motivasyon Düzeylerinin İncelenmesi*” adlı çalışmada konservatuvar adaylarının “*bireysel ses eğitimi dersine*” dair motivasyon seviyelerinin belirlenmesi hedeflenmiştir. Çalışmada “*Araştırmada Bireysel Ses Eğitimi Dersi Motivasyon Ölçeği*”nden faydalanılmıştır. Çalışmadan erişilen neticelere göre öğrencilerin “*bireysel ses eğitimi dersine*” dair motivasyon seviyelerinin orta seviyenin üstünde olduğu neticesine, öğrencilerin “*bireysel ses eğitimi dersine*” dair motivasyon seviyelerinin cinsiyet parametresine göre kadın öğrencilerin lehine değişiklik oluşturduğu, sınıf parametresine göre değişiklik yaratmadığı sonucuna erişilmiştir.

Sandgren (2009) “*More Similarities Than Differences Among Elite Music Students In Jazz, Folk Music In Jazz, Folk Music And Classical Genre Personality, Practice Habits And Self-Rated Music-Related Strengths And Weaknesses*” adlı çalışmada klasik alanda eğitim alan

öğrencilerin caz ve halk müziği öğrencilerine göre daha üst seviyede çalışma sürdürdükleri, halk müziği öğrencilerininse okul harici topluluklarda daha fazla çalışma yaptıkları neticesine erişilmiştir.

Nielsen (2008) “*Achievement Goals, Learning Strategies and Instrumental Performance*” adlı çalışmasında müzik öğrencilerinin “*başarı hedefleri, stratejileri ve enstrümantal performanslarının ilişkisi*” incelenerek öğrencilerin motivasyon seviyelerine katkı sağlamayı amaçlamıştır. Çalışma neticesinde seviyeleri fazla olan müzik öğrencilerinin öğrenme esnasında başarı hedef yönelimlerini geliştirme ve düzenleme potansiyelini buldukları neticesine erişilmiştir.

Renwick ve Reeve (2012) “*Supporting Motivation in Music Education*” isimli çalışmalarında müzik eğitimi alan öğrencilerinin motivasyon seviyelerinin sadece kişisel ayrımlardan kaynaklı değil ayrıca çevresiyle bulunan bağlantısıyla ilişkili bir hal olduğu saptanmaktadır.

Schmidt vd. (2006) yaptıkları “*Motivation Orientations, Academic Achievement, and Career Goals of Undergraduate Music Education Majors*” çalışmasında öğrencilerin motivasyon yatkınlıkları ve müziksel benlik kavramının akademik başarı kriterleri ve hizmet öncesi kariyer amaçlarıyla bağlantılı şekilde saptanması hedeflenmiştir. Çalışmadan erişilen verilere göre motivasyon ve benlik kavramı parametrelerin akademik başarıyla bağlantılı olmadığı neticesine, sınıf ve cinsiyet parametrelerinin büyük bir fark oluşturmadığı neticesine erişilmiştir.

Stamer (2009) “*Choral Student Perceptions of Effective Motivation Strategies*” isimli çalışmasında koro öğrencilerinin motivasyon yöntemlerine dair algılarındaki ayrımları saptamayı amaçlamıştır. Çalışma sonucunda koro öğrencilerinin motivasyon seviyeleri cinsiyet ve sınıf parametrelerinde rakamsal şekilde ayrımlar olduğu tespit edilmiştir.

Bebek (2007) “*İlköğretimde Ders İçi ve Ders Dışı Müziksel Etkinliklerin Öğrenci ve Öğretmenlerin Müziksel Davranış ve Yaşantılarına Etkisi*” adlı çalışmasında, ders içi ve ders harici faaliyetlerin öğrenci ve öğretmenlerin müziksel tutum ve deneyimlerine etkisinin bulunup bulunmadığını incelemiştir. Bu etkileri saptamak adına Ankara’da yer alan 5 ilköğretim okulunda görevli olan öğretmenlerden ve bu okullarda eğitim alan dördüncü, beşinci, altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinden anketle görüşleri istenmiştir. Çalışma sonucunda erişilen verilere göre ders içi ve ders harici müziksel faaliyetlerinden sonra

öğrencilerin müziksel tutumlarında olumlu şekilde mühim değişimler olduğu saptamış, bu değişimlerin öğretmenin de müziksel tutum ve deneyimlerinde pozitif değişimler oluşturduğu belirlenmiştir.

Badıllı (2008) “*İlköğretim Öğrencilerinin Müzikal Yaşantılarının ve Müzik Dersinden Beklentilerinin İncelenmesi*” adlı çalışmasında, 8. sınıf öğrencilerinin müzikal deneyimlerini ve müzik dersindeki arzularını saptamayı amaç haline getirmiştir. İstanbul’da eğitim alan toplam 338 ilköğretim 8.sınıf öğrencisine yöneltilen anket neticesinde; öğrencilerin büyük bir kısmının müzikal deneyimlerini, popüler kültüre ait müzik ve konserlerin meydana getirdiği tespit edilmiştir. Çalışmaya katılım gösteren bu öğrencilerin büyük bir kısmının bir müzik aleti çalmadığı ve okul haricinde hiçbir bir müzik eğitimi almadığı tespit edilmiştir. Öğrenciler, müzik dersinin hedeflerinin kendileri bakımından yeterli düzeyde gerçekleştirilmediğini ve taleplerinin bu amaçların oluşması yönünde olduğunu saptamışlardır.

Okumuş (2008) “*Okul Öncesi Dönem 4-6 Yaş Grubu Çocukların Müziksel Yaşantılarına Popüler Müziklerin Etkisi*” adlı çalışmasında, okul öncesi dönem çocuklarının müziksel deneyimlerinde popüler müziklerin ne denli etkin olduğunun araştırılmasını amaçlamıştır. Samsun’da yer alan 10 farklı okul öncesi kurumundaki 420 çocuğun ebeveynlerine ve öğretmenlerine sunulan anket neticesinde; çocukların müziksel deneyimlerini ailelerinden, okul öncesi kurumlarından ve kitle iletişim araçlarından etkilendiği tespit edilmiştir.

Kabataş (2009) “*Müzik Sektörümüzün Müzik Hayatımız Açısından Durumu ve Değerlendirilmesi*” adlı çalışmasında, müziğin bir sektör durumuna gelmesindeki tarihsel süreci ve bu sektörün gelişmesi, müzik sektöründeki sorunları ve toplum kültürüne tesirlerini analiz etmiştir. Çalışma bulgularına derleme, konu ile alakalı kaynak tarama yolu ile erişilmiştir. Bu bilgiler neticesinde; insanlık tarihi ile akran olan müziğin, zamanla gelişme göstererek büyük bir sektör halini aldığı anlaşılmıştır. Müzik sektörünün Türkiye’deki doğması ve gelişmesi öteki ülkeler ile paralel yönde ilerleme göstermiştir. İçinde pek çok iş alanını kapsayan müzik sektörü, gelişme ve değişme gösteren teknoloji ile ara ara farklı sorunlar oluşturmuştur.

Erpehlivan (2019) “*Konservatuvarın Müzik Dersine, Okul Kültürüne ve Bireylerin Okul Sonrası Yaşantılarına Etkisini Değerlendirilmesi*” adlı çalışmasında, konservatuvar önderliğinde eğitim yaşamının herhangi bir zamanında müzik eğitimi alan kişilerin “*müzik*

*eğitimine, konservatuvarne ve m¼zik sanatına*” dair tutumlarını tespit etmeyi ve konservatuvarne etkililiğiyle alakalı yaklaşımlarını saptamı amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda sosyal medya ağları üstünden erişilen 426 bireye “*Konservatuvarnin Etkililiği Ölçeği*” anketinden faydalanılmıştır. Çalışma neticesinde, konservatuvarnin aktifliği yaklaşımının orta seviyede belirlendiği saptanmıştır.

Kronzek (2016) “*The Effect Of The Use Of Technology On Student Motivation And Achievement Ğn The Elementary Music Classroom*” isimli çalışmasında ilköğretim m¼zik dersinde teknoloji kullanımının öğrenci motivasyonu ve başarısına etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Güney Florida okulunda ikinci sınıf öğrencilerinin motivasyonlarını ve nota okuma bilgilerini hesaplamak adına ön test ve son testlerden faydalanılmıştır. Kontrol grubuna gelenekçi öğretim anlayışıyla, deney grubuna ise iPad kullanılarak nota okuma yöntemlerinin öğretilmesi yapılmıştır. Çalışmanın sonucunda, deney grubu öğrencilerinin motivasyonlarında anlamlı bir yükselme bulunduğu, kontrol grubunda ise m¼zik motivasyonunun düştüğu saptanmıştır.

Baydağ (2013) “*Görme Engelli Bireylerin Sosyalleşme Sürecinde Verilen M¼zik Eğitiminin, M¼zikal Motivasyon, M¼ziksel İlgi ve M¼zik Yaşantılarına Etkisi*” isimli çalışmasına “*T¼rkan Sabancı Görme Engelliler İlköğretim Okulu*”nda eğitim alan 9-10 yaş arasındaki 20 öğrenci katılım göstermiştir. Çalışma grubu 10 deney ve 10 kontrol olacak şekilde 2 gruba bölünm¼řtür. Çalışmanın neticesine göre; verilen m¼zik eğitimi programının çocuklarda bilişsel, bedensel, toplumsal ve dil gelişimine destek olabileceği yönünde verilerle karşılaşılmıştır. İstatiksel incelemeler sonucu deney ve kontrol grupları içinde anlamlı bir ayrım belirlenmiştir.

Kocabaş (2015) “*Konservatuvar Adaylarının Oyun, Dans ve M¼zik Dersine İlişkin Motivasyon D¼zeyleri*” isimli çalışmasına Türkiye’deki “*G¼zel Sanatlar Eğitimi Bölümü Konservatuvar Anabilim Dalları*”nda eğitim almakta olan dörd¼nc¼ konservatuvar adayları katılım göstermiştir. M¼zik öğretmenlerinin demografik niteliklerini saptamak amacı ile “*Kişisel Bilgiler Formu*” ve “*Oyun, Dans ve M¼zik dersine ilişkin Motivasyon Ölçeği*”nden faydalanılmıştır. Tarama modeli ile gerçekteştirilen çalışmadan erişilen verilere göre; konservatuvar adaylarının, “*Oyun, Dans ve M¼zik*” dersine dair motivasyon seviyelerinin, cinsiyet, okudukları okul, derste kendilerini başarılı bulma, dersi gerekli bulmaları, eğitim seminerlerine katılım göstermeleri parametrelerine göre ayrım oluşturduğu sonucuna erişilmiştir.

Durgun (2018) “*Güzel Sanatlar Lisesi Müzik Bölümü Öğrencilerinin Piyano Dersi Motivasyonlarının Piyano Dersi Başarısı ile Olan İlişkinin İncelenmesi*” isimli çalışmasında “*Doğu Karadeniz Bölgesindeki 5 Güzel Sanatlar Lisesi Müzik Bölümü*”nde öğrenim gören öğrencilerin piyano motivasyon seviyelerini belirlemek ve piyano dersi başarısıyla olan bağlantısını belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmadan erişilen verilere göre, öğrencilerin motivasyonlarının meydana gelmesinde, piyano öğretmenin öğrenci hakkındaki tutumları, öğrencinin piyano öğretmeni tarafından takdir edilmesi gibi dış unsurlara ilaveten, pozitif inanç ve öğrendikçe gelişmenin mutluluk duymak gibi içsel ruhsal faktörlerin de etkin olduğu neticesine erişilmiştir. Genelde motivasyon puanı fazla olan öğrencilerin sınav puanlarının da fazla olduğu saptanmıştır.

Atay (2018) “*Konservatuvar Adaylarının Müzik Performansı Kaygı Düzeyleri ve Akademik Motivasyon Düzeylerinin İncelenmesi*” isimli çalışmasında Konservatuvar bölümü öğrencilerinin müzik performans kaygı seviyeleri ve akademik motivasyon seviyelerini saptamak ve “*cinsiyet, sınıf, anne-babanın eğitim durumu, çalgı parametreleri*” durumlarına göre aralarındaki bağlantıyı ortaya koymayı amaçlamıştır. Tarama modeli kullanılan çalışmaya “*Niğde Ömer Halis Üniversitesi, Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi ve Karadeniz Teknik Üniversitesi’nde Konservatuvar*” okutmakta olan 241 öğrenci katılım göstermiştir. Çalışmadan erişilen veriler neticesinde, müzik performans kaydı seviyesi ve akademik motivasyon seviyesi arasında anlamlı korelasyon saptanmıştır.

Altay (2019) “*Müzik Öğretmenlerinin Mesleki Memnuniyet ve Öğretme Motivasyonları*” isimli çalışmasında; 2018-2019 eğitim öğretim yılında Konya’da görevli olan müzik öğretmenlerinin mesleki memnuniyet durumlarında etkili olan faktörleri incelenmeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda öğretmenlerin öğretim motivasyonları seviyelerinde çeşitli parametrelerin etkisi ile anlamlı bir ayırım bulunup bulunmadığı değerlendirilmiştir. Çalışmada nitel ve nicel araştırma desenlerinden faydalanılmıştır. Çalışmada veri toplama aracı şeklinde; müzik öğretmenlerinin mesleki memnuniyetleriyle alakalı görüşlerine erişmek adına “*yarı yapılandırılmış görüşme formu*” ve öğretim motivasyon seviyelerini belirlemek adına “*Öğretim Motivasyon Ölçeği*”nden yararlanılmıştır. Çalışmanın sonucunda, müzik öğretmenlerinin öğretim motivasyonlarının ortalama bir seviyede bulunduğu saptanmıştır. Erişilen verilere göre medeni durum ve öğretmenlerin yıl içinde katılım gösterdikleri seminer sayısına göre anlamlı ayrımlar tespit edilmiştir. Buna göre bekar olmayan müzik öğretmenlerinin dış ve iç motivasyonları bekar öğretmenlere daha üst seviyede olduğu tespit

edilmiştir. Bununla beraber müzik öğretmenlerinin mesleki memnuniyet durumlarıysa okullardaki fiziki şartların yetersiz olması, müzik ders saatlerinin yetersiz olması okul müdürü, öğretmen ve toplum ilgisizliği gibi dersin hedeflerine varabilmesine engel olan farklı problemlerin bulunması da saptanan durumlar arasında bulunmaktadır.

Karslı (2019) “*Güzel Sanatlar Liseleri Müzik Bölümü Öğrencilerinin Bireysel Ses Eğitimi Dersine Yönelik Motivasyon Düzeylerinin İncelenmesi*” isimli çalışmasında “*survey yöntemi*”nden yararlanmıştır. Çalışmada veri toplama aracı şeklinde “*Kişisel Bilgiler Formu ve Bireysel Ses Eğitimi Dersi Motivasyon Ölçeği*”nden faydalanılmıştır. Çalışmanın sonucunda öğrencilerin kişisel ses eğitimi dersine dair motivasyon seviyeleri orta düzeyde tespit edilmiştir.

Akın (2019) “*Güzel Sanatlar Liseleri Müzik Bölümleri Çalgı Eğitimi Viyola Dersinde Motivasyonun Öneme İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerinin Değerlendirilmesi*” isimli çalışmasına, Türkiye’deki Güzel Sanatlar Lisesi’nde öğrenim gören birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinden bir araya gelen toplam 76 viyola öğrencisiyle bu derse giren toplam 9 öğretmen katılım göstermiştir. Çalışmada, öğretmen ve öğrencilerin viyola dersine yönelik motivasyonun önemi konusunda olumlu bir algıya sahip oldukları saptanmıştır.

Mutlu (2019) “*Müzik Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Eğitim Kurumunun Çevresel Koşullarının Öğretmen Motivasyonu Üzerindeki Etkisi*” isimli çalışmasında Osmaniye’de görevli olan müzik öğretmenlerinin eğitim sundukları kurumlardaki çevresel şartlarının, müzik öğretmenlerinin iş motivasyonlarındaki pozitif-negatif tesirleri incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda Osmaniye’de görevli olan 44 konservatuvarne bir anket formu yönlendirilmiştir. Çalışmada erişilen bulgulara göre; müzik öğretmenlerinin iş motivasyonlarının toplumsal çevre ve fiziksel şartlardan, çalışma sürdürdükleri kurumlarda “*müzik donanımlı bir müzik sınıfı, sahneleme ekipmanlarının varlığı, öğretim teknolojilerine yönelik gerekli araçların sınıflarda bulunması*” gibi hallerde pozitif ve negatif etkilenebildiği belirlenmiştir. Çalışmadan erişilen diğer bir sonuçta okul yönetiminin, il idaresinin, müzik öğretmenlerinin, mesleki etkilere yönelik pozitif ve negatif tutumlarının, çalıştıkları yerde kültürel ve toplumsal faaliyetlerin bulunması ve bunlara katılım gösterilmesinin de müzik öğretmenlerinin iş motivasyonlarında pozitif etkilerinin bulunduğu sonucuna erişilmiştir.

Özgün (2019) “*Konservatuvar Adaylarının Bireysel Ses Eğitimi Dersine Yönelik Motivasyonlarının İncelenmesi*” isimli çalışmasında çeşitli üniversitelerin müzik eğitimi anabilim dallarında eğitim alan birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin, bireysel

ses eğitimi dersine dair motivasyon halleri saptanmış ve öğrencilerin eğitim aldıkları “üniversiteye, sınıf düzeyine, cinsiyete ve mezun olunan lise türüne” göre ayırım durumları olduğu görülmüştür. Betimsel nitelikte gerçekleştirilen bu çalışmada, “Bireysel Ses Eğitimi Dersi Motivasyon Ölçeği”nden faydalanılmıştır. Çalışma sonuçlarına bakıldığında konservatuvar adaylarının bireysel ses eğitimi dersine dair yaklaşımlarının, üniversite, sınıf ve cinsiyet parametresine göre anlamlı ayrımlar oluşturduğu, mezun olunan lise türü parametresi bakımından ise anlamlı bir ayırımın oluşmadığı neticelerine erişilmiştir.

Yılmaz (2020) “Öğrencilerin Müzik Dersine İlişkin Motivasyonlarını Artırmaya Yönelik Konservatuvar Çalışmalarının İncelenmesi” isimli çalışmasına Antalya’nın Alanya ve Manavgat ilçesinde yer alan ortaokullarda görevli olan 58 konservatuvar katılım göstermiştir. Çalışma sonuçlarına bakıldığında, müzik öğretmenlerinin kendi başlarına gerçekleştirebilecekleri motivasyon yükseltme faaliyetleri yüksek düzeyde saptanırken, maddi ve manevi yardım gerektiren birtakım motivasyon uygulamaları, daha alt seviyede belirlenmiştir.

Öztürk (2011) “Konservatuvar Programında Alınan Piyano Eğitiminin Konservatuvarın Mesleki Yaşamına Katkısı” isimli çalışmasına Ankara şehrindeki Yenimahalle ilçe merkezindeki ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan 100 tane konservatuvar katılım göstermiştir. Çalışmada, veri toplamak amacıyla anket uygulamasından faydalanılmıştır. Çalışmada bulunan maddeler, danışman ve uzmanların tavsiyeleri doğrultusunda, geliştirilen ve 40 yargıdan oluşan ölçeğe, ankette kullanılmak üzere son hali verilmiştir. Çalışmanın sonucuna göre müzik öğretmenlerinin büyük bir kısmının, piyanodan talep edilen seviyede faydalanamadıklarını ve aynı zamanda Konservatuvar programında kullanılan piyano eğitimi dersinin içeriğinin ilköğretim ve ortaöğretim okullarındaki müzik ders programları ile uyumlu olmadığı düşüncesinde buldukları sonucuna varılmıştır.

Doğan (2012) “İzmir’de Kültür, Sanat ve Folklor Derneklerinin Müzik Etkinlikleri ve İzmir Müzik Yaşamına Etkileri” isimli çalışmasında bahsi geçen derneklerin faaliyetlerini mercek altına almak ve müzik faaliyetlerinin İzmir’in müzik hayatındaki etkisinin değerlendirilmesini amaçlamıştır. Çalışmadan erişilen verilere göre, “Koro Dernekleri” şeklinde de isimlendirilen bu dernekler, İzmir’deki kültür sanat dernekleri arasında müzik faaliyetlerini en aktif şekilde yürüten dernekler olarak gösterilmektedir. Bu amaç doğrultusunda kültürümüzün etkili bir biçimde gelecek kuşaklara taşınmasında bu derneklerin önem arz ettiği belirlenmiştir.

Oymakcılar (2019) “*Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yaşamlarında Müziğin Yeri ve Müzik Eğitimine İlişkin Görüşleri*” isimli çalışmasında “*Sınıf Öğretmeni Adaylarının Müziğe ve Müzik Eğitimine İlişkin Görüşleri*” anketine yer vermiştir. Çalışmada yöntem olarak tarama modeli ve betimsel analizlerden faydalanılmıştır. Çalışmanın neticesine göre, sınıf öğretmeni adaylarının aldıkları müzik eğitimine dair alt ölçek boyutuyla cinsiyet, yaş, okudukları üniversite, bir enstrüman çalabilme, okuduğu bölümü sevmeye ve okudukları sınıf seviyesi bakımından aralarında anlamlı ayrımlar bulunmadığı, buna rağmen çocuklarla etkileşim kurmakta başarılı olamayan öğrencilerin, çocuklar ile iletişime geçmeyi başaran öğrencilere göre gördükleri müzik eğitimi hakkındaki tutumlarının daha üst düzeyde bulunduğu tespit edilmiştir.

Babacan ve Babacan (2017) yaptıkları çalışmada konservatuvar adaylarının piyano performans öz yeterlik seviyelerini analiz etmişlerdir. Çalışmada ilişkisel tarama modelinden faydalanılmıştır. Çalışmada erişilen bulgulara “*kişisel bilgi formu*” ve “*Konservatuvar Adaylarına Yönelik Piyano Performansı Öz Yeterlik Ölçeği*” ile erişilmiştir. Çalışma neticelerine göre öğretmen adaylarının piyano performans öz yeterlik yaklaşımlarının orta düzeyde bulunduğu, öz yeterlik anlayışlarının “*sınıf, cinsiyet ve lise türüne*” göre ayırım oluşturmadığı belirtilmiştir. Bununla beraber öğretmen adaylarının günlük piyano çalışma süresi ve piyano dersi akademik başarı seviyeleriyle piyano performans öz yeterlik algıları içinde anlamlı bir ayırımın bulunduğu tespit edilmiştir.

Pirlibeylioğlu (2015) yaptığı çalışmasında “*Müzik Eğitimi Anabilim Dalı 3. ve 4. Sınıf öğrencilerinin*” piyano performansı öz yeterlilikleri ile piyano öğretim elemanlarının öğrencilerin piyano performansına dair tutumlarını incelemiştir. Çalışmada öğrencilerin piyano performansı öz yeterlik algılarının belirlenmesinde “*Piyano Performansı Öz Yeterlik Ölçeği*”nden faydalanılmıştır. Öğretim elemanlarının tutumlarına kişisel görüşme yolu ile erişilmiştir. Gerçekleştirilen çalışma neticesinde öğrencilerin piyano performansı öz yeterlik yaklaşımlarının orta seviyede bulunduğu saptanmıştır. Öğretim elemanları, öğrencilerin piyano performansına dair tutumlarında öğrencilerin büyük bir kısmının müzikalite ve teknik bakımdan olabildiğince yetersiz kaldıklarını ve topluluk karşısında performans göstermekten kaçındıklarını saptamışlardır.

Afacan (2010) “*İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Müzik Dersine Yönelik Öz Yeterlilik Algı ve Tutumlarının Değerlendirilmesi*” isimli çalışmasında ortaokul öğrencilerinin müzik dersine dair öz yeterlik algıları ile müzik dersine dair tutumlarını kıyaslamıştır. Çalışma

neticesinde öğrencilerin müzik dersine dair öz yeterlik yaklaşımlarıyla tutumları arasında üst seviyede olumlu bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Atasoy (2010) “*Lisans ve Tezsiz Yüksek Lisans Öğrenimi Görmekte Olan Konservatuvar Adaylarının Genel Öğretmenlik Öz-Yeterlik Alguları*” isimli çalışmasında öğretmen adaylarının öğretmenliğe dair öz yeterlik anlayışlarını farklı parametreler açısından incelemiştir. Çalışmada bilhassa mezun olunan okulla öğretmenlik öz yeterlik yaklaşımları arasında anlamlı seviyede bir korelasyon olduğu neticesine varılmıştır.

Yıldız (2013) yaptığı çalışmasında konservatuvar adaylarının öz yeterlik inançları ile ders çalışma anlayışlarını farklı parametrelere göre değerlendirmiş ve içlerindeki bağlantıyı saptamıştır. Çalışmada öğretmen adaylarının Konservatuvara dair genel yeterlik yaklaşımlarının yüksek seviyede bulunduğu neticesine erişilmiştir.

Yıldız (2014) gerçekleştirdiği çalışmasında konservatuvar adaylarının “*Müziksel İşitme, müziksel Okuma ve Yazma Öz Yeterliklerini*” farklı parametreler bakımından değerlendirmiştir. Çalışma, ölçekleme temelli bir çalışma olarak nitelendirilmekte ve bu öz yeterlik anlayışlarının cinsiyet ve sınıf seviyesi gibi parametreler bakımından anlamlı seviyede ayrıma neden olduğu neticesine erişilmiştir.

Önder (2014) yaptığı çalışmasında üniversite seviyesinde mesleki müzik öğrenimi gören öğrencilerin deşifre yetilerine dair öz yeterlik algıları ile yaklaşımlarını incelemiştir. Çalışmada “*algı ve tutumların ritm, nota okuma, beceri, müzik terimleri ve tekrar işaretleri, duygusal, gereklilik ve yeterlik alt boyutlarına*” göre ayırım durumu saptanmıştır. Çalışma neticesinde cinsiyet, üniversite, lise mezuniyeti ve kişisel çalışmalarda deşifreye ayrılan zaman parametreleri açısından anlamlı bir ayırımın bulunduğu tespit edilmiştir.

Yokuş (2014) “*Konservatuvar Adaylarını Eğitme Öğretme Öz-Yeterlikleri*” isimli çalışmasında öğretmen adaylarının öz yeterliliklerini belirlemeyi hedeflemiştir. Çalışma neticesinde öğretmen adaylarının öz yeterlik seviyelerinin üst düzeyde bulunduğunu ve bilhassa akademik başarıları ile eğitim-öğretim öz yeterlikleri arasında üst seviyede olumlu bir korelasyon olduğu saptanmıştır.

Yağcı ve Aksoy (2015) akademik öz yeterlikleri ile öğretmenlik öz yeterlikleri arasındaki bağlantıyı saptamak adına konservatuvar adaylarının katılım gösterdiği bir çalışma

gerçekleştirmiştir. Çalışmanın sonucunda bu ilişki arasında olumlu bir korelasyon tespit edilmiştir.

Temiz (2017) “*Konservatuvar Adaylarının Öğretim Sürecine İlişkin Öz yeterlik İnançları*” ismini verdiği çalışmasında farklı parametreler açısından öğretmen adaylarının öğretim sürecine dair öz yeterlik yaklaşımlarının ayırım durumunu saptamayı amaçlamıştır. Çalışma neticesinde cinsiyet ve sınıf düzeyi gibi parametrelerin öz yeterlik anlayışları açısından anlamlı bir ayırma yol açmadığı belirtilmiştir.

Sandıkçı (2011) yaptığı çalışmasında beden eğitimi alanı ile öteki alanlardaki öğretmen adaylarını öğretmenliğe dair tutum ve öz yeterlik algıları açısından mukayese edilmiştir. Öğretmen adaylarının davranışları üstünde cinsiyet parametresinin, yeterlik algılarındaysa akademik başarılarının ayırımına yol açtığı tespit edilmiştir.

Çelik (2012) yaptığı çalışmasında matematik öğretmeni adayları ve matematik öğretmenleri ile bu kişilerin öz düzenleme yetileri ile öz yeterlik anlayışlarının farklı parametrelere göre analiz edilmiştir. Çalışmanın neticesinde çalışma grubunun öz düzenleme yetilerinin yüksek, öz yeterlik yaklaşımlarınınsa yeterli düzeyde bulunduğu saptamıştır.

Şenol (2012) yaptığı çalışmasında “*Okul Öncesi Öğretmen Adayları ve Okul Öncesi Öğretmenleri*”ni ele almıştır. Öğretmen adayları ve öğretmenlerin öğretmenliğe dair öz yeterlik anlayışları kıyaslanmıştır. Öğretmenlerin öz yeterlik inanç seviyelerinin öğretmen adaylarından daha üst seviyede bulunduğu neticesine erişilmiştir.

Çaycı (2014) “*Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Öz Yeterliklerinin Yordanmasında Mesleki Yatkınlıklarının Rolü*” adlı araştırmasında, öğretmen mesleki yatkınlıklarıyla öğretmen öz yeterliğinin birbirleriyle ne derece bağlantılı olduğunu ele almıştır. Çalışmaya 539 öğrenci katılım göstermiştir. Çalışmanın sonucunda öğretmen mesleki yatkınlıkları indeksinin Türkçe ’ye uyumlu olduğu saptanmıştır. Yatkınlıkların cinsiyet ve yaş parametrelerine göre anlamlı bir ayırım görülmediği belirtilmiştir. Aynı zamanda bölüm olarak fen bilgisi öğretmenliği ve sınıf öğretmenliği içinde anlamlı bir ayırımın bulunduğu ve bu ayırım da sınıf öğretmenliği bakımından pozitif şekilde olduğu sonucuna erişilmiştir.

Tekkurşun (2015) yaptığı çalışmasında “*Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Öz Yeterlik İnançlarını*” tespit etmeyi hedeflemiştir. Araştırmaya 220 öğretmen adayı katılım göstermiştir. Çalışmanın neticesinde, cinsiyet, yaş, sınıf seviyesi ve barınma türü parametrelerine göre öğretmen adaylarının öz yeterliklerinde farklılaşma olmadığı saptanmıştır. Fakat erkek öğretmen adaylarının kadın öğretmen adaylarına nazaran daha fazla seviyede öz yeterlik inançlarını buldukları gözlemlenmiştir. Diğer yandan Gazi Üniversitesi’ndeki ve Kafkas Üniversitesi’ndeki öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarının fazla olduğunu belirtmiştir.

Nakip ve Özcan (2016) tarafından yapılan çalışmada öğretmen adaylarının öğretmenliğe dair öz yeterlik inançları ile öğretmenliğe dair tutumları arasındaki bağlantıyı farklı parametreler açısından tespit etmeyi hedeflemiştir. Ebeveynlerin eğitim durumu, cinsiyet, spor yapma, üniversite, akademik ortalama parametrelerinin anlamlı şekilde bir ayırım sebebi olmadığı neticesine varılmıştır.

## 4. YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın modeline, evren ve örnekleme, veri toplama araçlarına ve verilerin analizine dair genel bilgilere yer verilmiştir.

### 4.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada nicel araştırma yaklaşımlarından genel tarama modelinden biri olan ilişkiyel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkiyel tarama modeli en az iki değişken arasındaki ilişkiyi ve bu ilişkinin derecesini belirlemeyi amaçlayan bir modeldir (Karasar, 2016). Eğitimle ilgili problemlerin genellikle tanımlanabilir özellikte olmasından dolayı bu problemlerin araştırılmasında, kuram ve uygulama geliştirilmesinde tarama modeli önemli katkılar sağlamaktadır (Balcı, 2001). Nicel veriler anketlerin uygulanması yoluyla elde edilir. Elde edilen niceliksel verilerin istatistiksel analizi yoluyla çıkarımlar yapılmaya çalışılmaktadır. Daha sonra incelenen senaryo veya konuya ilişkin kapsamlı bir çerçeve oluşturulduktan sonra bu çerçeveden ayrı bir bölüm seçilerek özgün vaka çalışmalarına başlanır. Bu özel araştırma biçimi olayların, nesnelerin, varlıkların, kurumların ve çeşitli disiplinlerin doğasını ve özelliklerini açıklamaya çalışır (Büyüköztürk vd.2013). Ayrıca tarama araştırması kapsamında, çalışma evreninden alınan örneklemin demografik özellikleri, önceden belirlenen konulara bakış açıları ve konuya ilişkin tercihleri tespit edilmeye çalışılır (Bahtiyar ve Can, 2016). Çalışmada, genel puan ile konuyla ilgili olarak belirlenen değişkenler arasındaki eşitsizliği analiz edilmiştir.

### 4.2. Evren ve Örneklem

Yapılan araştırmanın evrenini 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Türkiye'deki konservatuvarlarda Opera eğitimi görmekte olan öğrencilerden oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise ulaşılabilir örnekleme yöntemiyle ulaşılan Afyon Kocatepe Üniversitesi Devlet Konservatuvarı, Anadolu Üniversitesi Devlet Konservatuvarı, Ankara Müzik ve Güzel Sanatlar Üniversitesi, Ankara Üniversitesi Devlet Konservatuvarı, Bilkent Üniversitesi Müzik ve Sahne Sanatları Fakültesi, Bülent Ecevit Üniversitesi Devlet Konservatuvarı, Çukurova Üniversitesi Devlet Konservatuvarı, Dokuz Eylül Üniversitesi Devlet Konservatuvarı, Hacettepe Üniversitesi Devlet Konservatuvarı, Haliç Üniversitesi Devlet Konservatuvarı, İstanbul Üniversitesi Devlet Konservatuvarı, Mersin Üniversitesi Devlet Konservatuvarı, Mimar Sinan Üniversitesi Devlet Konservatuvarı ve Selçuk Üniversitesi Dilek Sabancı Devlet Konservatuvarı'nda öğrenim gören 350 öğrenci oluşturmuştur. Katılımcıların çalışmada

kullanılan ölçeği özgür bir ortamda, herhangi bir baskı ve engelleme ya da yönlendirmeye maruz kalmadan gönüllü olarak cevaplaması sağlanmıştır.

#### 4.3. Demografik Bilgi Formu

Bu kısımda katılımcıların kişisel bilgilerine yönelik olarak toplamda 11 soru (cinsiyet, sınıf düzeyi, okul adı, şan eğitimi ders saati yeterliliği, öğretmenin şan eğitimi dersi başarısındaki etkisi, şan eğitimi dersi öğretmen-öğrenci ilişkisi olumluluk düzeyi, ses grubunun doğru tespit edilme oranı, ders dışında şan eğitimi dersi için haftalık çalışma süresi, sesi olumsuz yönde etkileyen en önemli etmen, şan başarısını olumlu etkileyen en önemli etmen, şan eğitimi dersinin Konservatuvar gereksinimlerini karşılayacak donanım yeterliliği yer almaktadır. Bunun dışında Eriksonun Psikososyal gelişim düzeyi ölçeği (60 Soru), 2x2 Başarı yönelim ölçeği (20 Soru), Çalgı Performansı Öz-yeterlilik İnancı Ölçeği (20 Soru), Bireysel Çalgı Dersi Motivasyon Ölçeği (25 Soru) yer almaktadır.

#### 4.4. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde SPSS 27.0 (Statistical package for the Social Sciences) programından faydalanılmıştır. Veriler değerlendirilirken tanımlayıcı istatistiksel metotlarının yanı sıra, güvenilirlik analizi ve demografik verilerle anket yargı ifadelerinin ilişkilerini ölçen parametrik testler yapılmıştır. Araştırmada katılımcıların demografik bilgilerine yönelik elde edilen veriler betimsel istatistik yöntemiyle ortalama ve frekans değerleri hesaplanmıştır. Ölçeğin geçerlilik ve güvenilirliğini belirlemek için Cronbach alfa katsayısı hesaplanmıştır. Yapılan analizler sonucunda ölçeklerin Cronbach alfa katsayısı 0.700 ve üzeri çıkmıştır. Cronbach alfa katsayısına göre bir ölçeğin güvenilir olarak kabul edilmesi için Cronbach alfa değerinin 0.70 ve üstü değerlerde olması gerekmektedir (Tavşancıl, 2002). Elde edilen katsayı değerinin 0.70'ten büyük olması bu araştırmada kullanılan ölçeğin yüksek güvenilirlikte bir ölçek olduğunu gösterir.

**Tablo 4.1.** Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği

	<b>Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayıları</b>
Başarı Yönelimleri Ölçeği	0,830
Bireysel Çalgı Dersi Motivasyon Ölçeği	0,706
Erikson'un Psikososyal Gelişim Dönemleri Ölçeği	0,780

Bu noktada parametrik veya parametrik olmayan analiz yöntemleri arasında uygun seçimi belirlemek için veriler üzerinde normallik testi yapılması zorunludur. Ölçek puanlarının normal dağılıma uygunluğunu değerlendirmenin temel prosedürü çarpıklık ve basıklık istatistiklerinin hesaplanmasını içerir. Normal dağılımın yeterliliği çoğunlukla +3 ile -3 aralığında olması beklenen ölçek puanlarından elde edilen basıklık ve çarpıklık değerlerinin değerlendirilmesiyle belirlenir (Groeneveld ve Meeden, 1984; Hopkins ve Weeks, 1990). Sonuç olarak ölçek puanlarının normal dağılıma sahip olmadığı kabul edilmiştir. Verilen ortam içerisinde yapılan analizlerde non-parametrik yaklaşımlar kullanılmıştır. Analizlerde test tekniklerinden ikili grupların karşılaştırılması için Mann-Whitney U testi ve ikiden fazla grubun karşılaştırılması için Kruskal-Wallis H testi kullanılmıştır. Ayrıca başarı yönelimleri, çalgı dersi motivasyonu ve psikososyal gelişim dönemleri arasındaki ilişkinin belirlenmesine yönelik de Spearman Korelasyon analizi yapılmıştır.

**Tablo 4.2.** Araştırmanın Normallik Analizi

	<b>Ortalama</b>	<b>SS</b>	<b>Çarpıklık</b>	<b>Basıklık</b>
Başarı Yönelimleri Ölçeği	3,3529	,54611	-,228	1,321
Öğrenme Yaklaşma	3,9993	,71941	-1,028	2,046
Öğrenme Kaçınma	3,6017	,81820	-,428	-,013
Performans Yaklaşma	2,9196	,95339	,055	-,742
Performans Kaçınma	2,7890	,87686	,138	-,236
Bireysel Çalgı Dersi Motivasyon Ölçeği	3,1841	,42628	,453	3,947
Motivasyonsuzluk	2,6681	1,02298	,337	-,517
Başarı Motivasyonu	3,8960	,77173	-1,106	1,841
Çalışma Motivasyonu	2,7926	1,01499	,212	-,433
Erikson'un Psikososyal Gelişim Dönemleri Ölçeği	2,7653	,30722	1,389	13,061
Güven	2,8940	,45045	,391	4,158
Özerklik	2,8667	,34650	,528	4,792
Girişimcilik	2,5729	,40168	1,215	5,577
Çalışkanlık	2,8155	,35739	,301	4,372
Kimlik	2,6774	,45765	,749	3,544

## 5. BULGULAR

Çalışmanın bu bölümünde araştırmadan elde edilen bulgulara ve bu bulguların değerlendirmelerine yer verilmiştir.

### 5.1. Demografik Verilere Yönelik İstatistiksel Bulgular

Tablo 5.1. Katılımcıların Kişisel Bilgilerinin Dağılımı

		n	%
Cinsiyet	Kız	230	65,7
	Erkek	120	34,3
Sınıf Düzeyi	1. Sınıf	63	18,0
	2. Sınıf	69	19,7
	3. Sınıf	108	30,9
	4. Sınıf	110	31,4
Okul Adı	Afyon Kocatepe Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	5	1,4
	Anadolu Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	10	2,9
	Ankara Müzik ve Güzel Sanatlar Üniversitesi	48	13,7
	Ankara Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	40	11,4
	Bilkent Üniversitesi Müzik ve Sahne Sanatları Fakültesi	26	7,4
	Bülent Ecevit Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	5	1,4
	Çukurova Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	22	6,3
	Dokuz Eylül Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	18	5,1
	Hacettepe Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	64	18,3
	Haliç Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	34	9,7
	İstanbul Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	33	9,4
	Mersin Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	8	2,3
	Mimar Sinan Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	12	3,4
	Selçuk Üniversitesi Dilek Sabancı Devlet Konservatuvarı	25	7,1
Şan Eğitimi Ders Saati Yeterliliği	Tamamen	48	13,7
	Kısmen	254	72,6
	Hiç	48	13,7
Öğretmenin Şan Eğitimi Dersi Başarısındaki Etkisi	Tamamen	293	83,7
	Kısmen	50	14,3
	Hiç	7	2,0
Şan Eğitimi Dersi Öğretmen-Öğrenci İlişkisi Olumluluk Düzeyi	Tamamen	303	86,6
	Kısmen	40	11,4
	Hiç	7	2,0
Ses Grubunun Doğru Tespit Edilme Oranı	Tamamen	118	33,7
	Kısmen	222	63,4
	Hiç	10	2,9
Ders Dışında Şan Eğitimi Dersi İçin Haftalık Çalışma Süresi	3 saatten fazla	68	19,4
	2-3 saat	221	63,1
	1-2 saat	41	11,7
	Sadece dersten önce biraz çalışıyorum	9	2,6
	Hiç çalışmıyorum	11	3,1
Sesi Olumsuz Yönde Etkileyen En Önemli Etmen	Sağlık sorunları (Farenjit, sinüzit... vb.)	231	66,0
	Sigara, alkol, uyuşturucu vb. maddeler	29	8,3
	Uykusuzluk, yorgunluk	40	11,4

	Psikolojik (Moral bozukluğu, stres, heyecan vb.)	50	14,3
	Öğretmenimle olan sağlıklı iletişimim	237	67,7
	Doğru seçilmiş bir repertuar	26	7,4
Şan Başarısını Olumlu Etkileyen En Önemli Etmen	Ses gelişimimi destekleyici ses-nefes egzersizleri	35	10,0
	Özgüvenim	31	8,9
	Yeteneğim	21	6,0
Şan Eğitimi Dersinin Konservatuvar Gereksinimlerini Karşılacak Donanım Yeterliliği	Tamamen	63	18,0
	Kısmen	243	69,4
	Hiç	44	12,6

Katılımcıların kişisel bilgilerinin dağılımı incelendiğinde, katılımcılardan 230 kişinin kız ve 120 kişinin ise erkek olduğu görülmektedir. Katılımcıların %31,4'ü 4. Sınıfta öğrenim görmektedir. Katılımcıları Afyon Kocatepe Üniversitesi Devlet Konservatuvarı, Anadolu Üniversitesi Devlet Konservatuvarı, Ankara Müzik ve Güzel Sanatlar Üniversitesi, Ankara Üniversitesi Devlet Konservatuvarı, Bilkent Üniversitesi Müzik ve Sahne Sanatları Fakültesi, Bülent Ecevit Üniversitesi Devlet Konservatuvarı, Çukurova Üniversitesi Devlet Konservatuvarı, Dokuz Eylül Üniversitesi Devlet Konservatuvarı, Hacettepe Üniversitesi Devlet Konservatuvarı, Haliç Üniversitesi Devlet Konservatuvarı, İstanbul Üniversitesi Devlet Konservatuvarı, Mersin Üniversitesi Devlet Konservatuvarı, Mimar Sinan Üniversitesi Devlet Konservatuvarı, Selçuk Üniversitesi Dilek Sabancı Devlet Konservatuvarında öğrenim görmektedir. Katılımcıların %18,3'ü Hacettepe Üniversitesi Devlet Konservatuvarında okumaktadır.

## 5.2. Demografik Verilere Göre Başarı Yönelimleri Ölçeğinin Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular

Bu bölümde cinsiyet, sınıf düzeyi, okul adı, şan eğitimi ders saati yeterliliği, öğretmenin şan eğitimi dersi başarısındaki etkisi, şan eğitimi dersi öğretmen-öğrenci ilişkisi olumluluk düzeyi, ses grubunun doğru tespit edilme oranı, ders dışında şan eğitimi dersi için haftalık çalışma süresi, sesi olumsuz yönde etkileyen en önemli etmen, şan başarısını olumlu etkileyen en önemli etmen, şan eğitimi dersinin Konservatuvar gereksinimlerini karşılayacak donanım yeterliliği değişkenlerine göre başarı yönelimleri ölçeğinin farklılaşma durumuna yönelik bulgular sunulmuştur.

**Tablo 5.3.** Cinsiyete Göre Başarı Yönelimleri Ölçeği ve Alt Boyutlarının Karşılaştırılması

	Cinsiyet	N	Ortalama	SS	U	p
<b>Başarı Yönelimleri (Toplam)</b>	Kız	230	171,91	,52047	12973,500	,357
	Erkek	120	182,39	,59272		
Öğrenme Yaklaşma	Kız	230	174,61	,72626	13594,500	,819
	Erkek	120	177,21	,70846		
Öğrenme Kaçınma	Kız	230	176,84	,79824	13492,500	,731
	Erkek	120	172,94	,85759		
Performans Yaklaşma	Kız	230	169,29	,95470	12371,500	,111
	Erkek	120	187,40	,94592		
Performans Kaçınma	Kız	230	174,02	,85702	13460,500	,705
	Erkek	120	178,33	,91659		

Tablo 5.3'te görüldüğü üzere katılımcıların cinsiyetlerine göre başarı yönelimleri ölçeği ve alt boyutlarının karşılaştırılmasına yönelik olarak yapılan Mann-Whitney U testinde istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olmadığı tespit edilmiştir ( $p>0.05$ ). Buna göre kız ve erkek katılımcıların çalışkanlık ortalaması benzerdir.

**Tablo 5.4.** Sınıf Düzeyine Göre Başarı Yönelimleri Ölçeği ve Alt Boyutlarının Karşılaştırılması

	Sınıf Düzeyi	N	Ortalama	SS	X <sup>2</sup>	p
<b>Başarı Yönelimleri (Toplam)</b>	1,00	63	199,34	,62243	8,649	<b>,034*</b>
	2,00	69	148,36	,50826		
	3,00	108	174,81	,46686		
	4,00	110	179,55	,58246		
Öğrenme Yaklaşma	1,00	63	184,84	,83777	13,021	<b>,005*</b>
	2,00	69	148,62	,64322		
	3,00	108	163,23	,64179		
	4,00	110	199,06	,74929		
Öğrenme Kaçınma	1,00	63	204,15	,87140	8,935	<b>,030*</b>
	2,00	69	156,64	,78731		
	3,00	108	181,13	,75008		
	4,00	110	165,40	,85117		

Performans Yaklaşma	1,00	63	179,90	,98369	3,728	,292
	2,00	69	155,65	,96429		
	3,00	108	176,08	,88203		
	4,00	110	184,86	,99220		
Performans Kaçınma	1,00	63	199,02	,88393	5,112	,164
	2,00	69	167,89	,90335		
	3,00	108	177,62	,81485		
	4,00	110	164,72	,90325		

Tablo 5.4'te görüldüğü üzere katılımcıların sınıf düzeyine göre başarı yönelimleri ölçeği ve alt boyutlarının karşılaştırılmasına yönelik olarak yapılan Kruskal-Wallis H testinde başarı yönelimleri boyutu ile öğrenme yaklaşma ve öğrenme kaçınma alt boyutunda sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir ( $p < 0.05$ ). Buna göre 1. Sınıf düzeyinde olan katılımcıların başarı yönelimleri ve öğrenme ortalaması daha düşük, 4. Sınıf düzeyinde olan katılımcıların ise öğrenme ortalaması daha yüksektir.

**Tablo 5.5.** Okul Adına Göre Başarı Yönelimleri Ölçeği ve Alt Boyutlarının Karşılaştırılması

	Okul	N	Ortalama	SS	X <sup>2</sup>	p
<b>Başarı Yönelimleri (Toplam)</b>	Afyon Kocatepe Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	5	202,50	,29342	23,678	<b>,034*</b>
	Anadolu Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	10	151,75	,51849		
	Ankara Müzik ve Güzel Sanatlar Üniversitesi	48	202,14	,51216		
	Ankara Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	40	159,82	,46365		
	Bilkent Üniversitesi Müzik ve Sahne Sanatları Fakültesi	26	234,90	,59726		
	Bülent Ecevit Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	5	196,00	,50398		
	Çukurova Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	22	159,57	,45383		
	Dokuz Eylül Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	18	135,72	,37126		
	Hacettepe Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	64	165,58	,56952		
	Haliç Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	34	192,68	,40222		
	İstanbul Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	33	184,52	,75061		
	Mersin Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	8	145,44	,54857		

	Mimar Sinan Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	12	146,79	,43652		
	Selçuk Üniversitesi Dilek Sabancı Devlet Konservatuvarı	25	143,86	,61691		
	Afyon Kocatepe Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	5	170,10	,54611		
	Anadolu Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	10	178,85	,16298		
	Ankara Müzik ve Güzel Sanatlar Üniversitesi	48	176,61	,62305		
	Ankara Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	40	159,95	,61796		
	Bilkent Üniversitesi Müzik ve Sahne Sanatları Fakültesi	26	183,06	,70438		
	Bülent Ecevit Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	5	216,90	,75906		
Öğrenme Yaklaşma	Çukurova Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	22	155,68	,78561	9,665	,721
	Dokuz Eylül Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	18	176,78	,59719		
	Hacettepe Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	64	184,67	,83054		
	Haliç Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	34	184,66	,77711		
	İstanbul Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	33	201,91	,62955		
	Mersin Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	8	155,56	,86459		
	Mimar Sinan Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	12	166,08	,82646		
	Selçuk Üniversitesi Dilek Sabancı Devlet Konservatuvarı	25	138,46	,69589		
	Afyon Kocatepe Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	5	128,90	,77281		
	Anadolu Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	10	154,30	,71941		
Öğrenme Kaçınma	Ankara Müzik ve Güzel Sanatlar Üniversitesi	48	197,44	,54037	22,790	,044*
	Ankara Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	40	179,68	,69154		
	Bilkent Üniversitesi Müzik ve Sahne Sanatları Fakültesi	26	198,75	,77257		

	Bülent Ecevit Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	5	231,80	,74143	
	Çukurova Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	22	123,98	,85359	
	Dokuz Eylül Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	18	133,67	,79498	
	Hacettepe Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	64	172,27	,84058	
	Haliç Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	34	207,79	,67301	
	İstanbul Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	33	188,98	,84791	
	Mersin Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	8	159,31	,69549	
	Mimar Sinan Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	12	161,38	,96930	
	Selçuk Üniversitesi Dilek Sabancı Devlet Konservatuvarı	25	143,04	,72457	
	Afyon Kocatepe Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	5	208,30	,69870	
	Anadolu Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	10	163,90	,91855	
	Ankara Müzik ve Güzel Sanatlar Üniversitesi	48	188,96	,81820	
	Ankara Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	40	150,44	,60945	
	Bilkent Üniversitesi Müzik ve Sahne Sanatları Fakültesi	26	245,92	1,31837	
Performans Yaklaşma	Bülent Ecevit Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	5	162,50	,99847	18,781 ,130
	Çukurova Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	22	179,84	,96657	
	Dokuz Eylül Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	18	179,28	,91010	
	Hacettepe Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	64	164,77	1,42285	
	Haliç Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	34	170,62	,75100	
	İstanbul Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	33	174,79	,91513	
	Mersin Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	8	163,56	,92948	
	Mimar Sinan Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	12	155,25	,82461	

	Selçuk Üniversitesi Dilek Sabancı Devlet Konservatuvarı	25	159,26	,93411		
	Afyon Kocatepe Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	5	233,60	1,06751		
	Anadolu Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	10	154,90	,96121		
	Ankara Müzik ve Güzel Sanatlar Üniversitesi	48	195,74	,93223		
	Ankara Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	40	172,20	,95339		
	Bilkent Üniversitesi Müzik ve Sahne Sanatları Fakültesi	26	228,54	,50553		
	Bülent Ecevit Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	5	195,40	,88349		
Performans Kaçınma	Çukurova Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	22	178,57	,87696	21,164	,070
	Dokuz Eylül Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	18	123,03	,80348		
	Hacettepe Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	64	150,27	,89969		
	Haliç Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	34	188,51	,64118		
	İstanbul Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	33	169,56	,85393		
	Mersin Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	8	183,13	,88094		
	Mimar Sinan Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	12	166,00	,89974		
	Selçuk Üniversitesi Dilek Sabancı Devlet Konservatuvarı	25	171,34	,77359		

Tablo 5.5'te görüldüğü üzere katılımcıların okudukları okul adına göre başarı yönelimleri ölçeği ve alt boyutlarının karşılaştırılmasına yönelik olarak yapılan Kruskal-Wallis H testinde başarı yönelimleri boyutu ve öğrenme kaçınma alt boyutunda okul adına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir ( $p < 0.05$ ). Buna göre Bilkent Üniversitesi Müzik ve Sahne Sanatları Fakültesinde öğrenim gören katılımcıların başarı yönelimleri ortalaması, Bülent Ecevit Üniversitesi Devlet Konservatuvarında öğrenim gören katılımcıların ise öğrenme ortalaması diğer okullara kıyasla daha yüksektir.

**Tablo 5.4.** Şan Eğitimi Ders Saati Yeterliliğine Göre Başarı Yönelimleri Ölçeği ve Alt Boyutlarının Karşılaştırılması

	<b>Şan Eğitimi Ders Saati Yeterliliği</b>	<b>N</b>	<b>Ortalama</b>	<b>SS</b>	<b>X<sup>2</sup></b>	<b>p</b>
<b>Başarı Yönelimleri (Toplam)</b>	Tamamen	48	162,33	,51182	,950	,622
	Kısmen	254	177,81	,57532		
	Hiç	48	176,47	,41052		
Öğrenme Yaklaşma	Tamamen	48	202,55	,59892	9,117	<b>,010*</b>
	Kısmen	254	165,48	,73506		
	Hiç	48	201,45	,68271		
Öğrenme Kaçınma	Tamamen	48	170,10	,92551	2,176	,337
	Kısmen	254	172,77	,81303		
	Hiç	48	195,32	,72126		
Performans Yaklaşma	Tamamen	48	147,75	,88550	7,742	<b>,021*</b>
	Kısmen	254	184,67	,94764		
	Hiç	48	154,71	,99193		
Performans Kaçınma	Tamamen	48	166,36	,86974	2,733	,255
	Kısmen	254	180,76	,89271		
	Hiç	48	156,78	,78095		

Tablo 5.4'te görüldüğü üzere katılımcıların şan eğitimi ders saati yeterliliğine göre başarı yönelimleri ölçeği ve alt boyutlarının karşılaştırılmasına yönelik olarak yapılan Kruskal-Wallis H testinde öğrenme yaklaşma ve performans yaklaşma alt boyutlarında şan eğitimi ders saati yeterliliğine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir ( $p < 0.05$ ). Buna göre şan eğitimi ders saati yeterliliğine tamamen şeklinde yanıt verenlerin öğrenme ortalamaları daha yüksek, kısmen şeklinde yanıtlayanların ise performans ortalaması daha yüksektir.

**Tablo 5.4.** Öğretmenin Şan Eğitimi Dersi Başarısındaki Etkisine Göre Başarı Yönelimleri Ölçeği ve Alt Boyutlarının Karşılaştırılması

	<b>Öğretmenin Şan Eğitimi Dersi Başarısındaki Etkisi</b>	<b>N</b>	<b>Ortalama</b>	<b>SS</b>	<b>X<sup>2</sup></b>	<b>p</b>
<b>Başarı Yönelimleri (Toplam)</b>	Tamamen	293	178,22	,55958	2,526	,283
	Kısmen	50	155,97	,46953		
	Hiç	7	201,14	,46986		
Öğrenme Yaklaşma	Tamamen	293	176,58	,71520	,229	,892
	Kısmen	50	170,77	,76691		
	Hiç	7	164,29	,61116		
Öğrenme Kaçınma	Tamamen	293	178,41	,83715	1,894	,388
	Kısmen	50	157,39	,72533		
	Hiç	7	183,00	,63994		
Performans Yaklaşma	Tamamen	293	176,49	,94940	,576	,750
	Kısmen	50	167,23	,99754		

	Hiç	7	193,14	,85658		
	Tamamen	293	175,58	,86878		
Performans Kaçınma	Kısmen	50	168,37	,93501	1,817	,403
	Hiç	7	223,29	,78595		

Tablo 5.4'te görüldüğü üzere katılımcıların öğretmenlerin şan eğitimi dersi başarısındaki etkisine göre başarı yönelimleri ölçeği ve alt boyutlarının karşılaştırılmasına yönelik olarak yapılan Kruskal-Wallis H testinde istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olmadığı tespit edilmiştir ( $p>0.05$ ). Buna göre kızların çalışkanlık ortalaması erkeklere kıyasla daha yüksektir. Buna göre öğretmenin şan eğitimi dersi başarısındaki etkisinin olduğunu, olmadığını ve kısmen etkili olduğunu düşünen katılımcıların başarı yönelimleri ortalaması benzerdir.

**Tablo 5.4.** Şan Eğitimi Dersi Öğretmen-Öğrenci İlişkisi Olumluluk Düzeyine Göre Başarı Yönelimleri Ölçeği ve Alt Boyutlarının Karşılaştırılması

	Şan Eğitimi Dersi Öğretmen- Öğrenci İlişkisi Olumluluk Düzeyi	N	Ortalama	SS	X <sup>2</sup>	p
<b>Başarı Yönelimleri (Toplam)</b>	Tamamen	303	177,31	,52014	1,898	,387
	Kısmen	40	157,13	,63231		
	Hiç	7	202,00	,99541		
Öğrenme Yaklaşma	Tamamen	303	170,89	,67822	5,517	,063
	Kısmen	40	210,78	,89791		
	Hiç	7	173,29	1,21927		
Öğrenme Kaçınma	Tamamen	303	176,23	,80389	,417	,812
	Kısmen	40	174,13	,89004		
	Hiç	7	151,57	1,09196		
Performans Yaklaşma	Tamamen	303	179,56	,92386	6,468	<b>,039</b>
	Kısmen	40	138,96	1,06375		
	Hiç	7	208,64	1,15722		
Performans Kaçınma	Tamamen	303	179,70	,85140	4,369	,113
	Kısmen	40	144,23	,99486		
	Hiç	7	172,36	1,04843		

Tablo 5.4'te görüldüğü üzere katılımcıların şan eğitimi dersi öğretmen-öğrenci ilişkisi olumluluk düzeyine göre başarı yönelimleri ölçeği ve alt boyutlarının karşılaştırılmasına yönelik olarak yapılan Kruskal-Wallis H testinde yalnızca performans yaklaşma alt boyutunda şan eğitimi dersi öğretmen-öğrenci ilişkisi olumluluk düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir ( $p<0.05$ ). Buna göre şan eğitimi dersi öğretmen-öğrenci ilişkisi olumlu olmayan kişilerin ortalaması daha yüksektir.

**Tablo 5.4.** Ses Grubunun Doğru Tespit Edilme Oranına Göre Başarı Yönelimleri Ölçeği ve Alt Boyutlarının Karşılaştırılması

	<b>Ses Grubunun Doğru Tespit Edilme Oranı</b>	<b>N</b>	<b>Ortalama</b>	<b>SS</b>	<b>X<sup>2</sup></b>	<b>p</b>
<b>Başarı Yönelimleri (Toplam)</b>	Tamamen	118	168,97	,58364	1,417	,492
	Kısmen	222	179,98	,48460		
	Hiç	10	153,10	1,09406		
Öğrenme Yaklaşma	Tamamen	118	211,09	,72456	22,127	<b>,000*</b>
	Kısmen	222	157,41	,64194		
	Hiç	10	157,10	1,40411		
Öğrenme Kaçınma	Tamamen	118	179,73	,85440	2,911	,233
	Kısmen	222	175,61	,76460		
	Hiç	10	123,05	1,30299		
Performans Yaklaşma	Tamamen	118	156,29	1,04354	7,034	<b>,030*</b>
	Kısmen	222	186,36	,88063		
	Hiç	10	160,95	1,12647		
Performans Kaçınma	Tamamen	118	153,31	,96475	10,008	<b>,007*</b>
	Kısmen	222	188,46	,79730		
	Hiç	10	149,75	1,12162		

Tablo 5.4'te görüldüğü üzere katılımcıların ses grubunun doğru tespit edilme oranına göre başarı yönelimleri ölçeği ve alt boyutlarının karşılaştırılmasına yönelik olarak yapılan Kruskal-Wallis H testinde öğrenme yaklaşma, performans yaklaşma ve performans kaçınma alt boyutlarında ses grubunun doğru tespit edilme oranına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir ( $p < 0.05$ ). Buna göre ses grubu tamamen doğru tespit edilen katılımcıların öğrenme yaklaşımları, kısmen doğru tespit edilen katılımcıların ise performans yaklaşımları ve performans kaçınma ortalaması daha yüksektir.

**Tablo 5.4.** Ders Dışında Şan Eğitimi Dersi İçin Haftalık Çalışma Süresine Göre Başarı Yönelimleri Ölçeği ve Alt Boyutlarının Karşılaştırılması

	<b>Ders Dışında Şan Eğitimi Dersi İçin Haftalık Çalışma Süresi</b>	<b>N</b>	<b>Ortalama</b>	<b>SS</b>	<b>X<sup>2</sup></b>	<b>p</b>
<b>Başarı Yönelimleri (Toplam)</b>	3 saatten fazla	68	161,97	,52004	2,301	,681
	2-3 saat	221	180,18	,51049		
	1-2 saat	41	180,46	,69815		
	Sadece dersten önce biraz çalışıyorum	9	162,94	,31645		
	Hiç çalışmıyorum	11	156,86	,85783		
Öğrenme Yaklaşma	3 saatten fazla	68	213,91	,74352	15,082	<b>,005*</b>
	2-3 saat	221	163,33	,66887		
	1-2 saat	41	184,68	,82422		

	Sadece dersten önce biraz çalışıyorum	9	188,39	,60417		
	Hiç çalışmıyorum	11	137,68	,96310		
	3 saatten fazla	68	183,39	,81116		
	2-3 saat	221	175,60	,79742		
	1-2 saat	41	179,68	,95269		
Öğrenme Kaçınma	Sadece dersten önce biraz çalışıyorum	9	158,56	,49777	3,710	,447
	Hiç çalışmıyorum	11	123,09	,95689		
	3 saatten fazla	68	152,49	1,01914		
	2-3 saat	221	183,82	,91451		
	1-2 saat	41	176,73	,99392		
Performans Yaklaşma	Sadece dersten önce biraz çalışıyorum	9	143,78	,97706	5,929	,204
	Hiç çalışmıyorum	11	171,86	1,02184		
	3 saatten fazla	68	149,04	,97966		
	2-3 saat	221	186,13	,84135		
	1-2 saat	41	163,12	,84452		
Performans Kaçınma	Sadece dersten önce biraz çalışıyorum	9	182,94	,54291	7,887	,096
	Hiç çalışmıyorum	11	165,59	1,05169		

Tablo 5.4'te görüldüğü üzere katılımcıların ders dışında şan eğitimi dersi için haftalık çalışma süresine göre başarı yönelimleri ölçeği ve alt boyutlarının karşılaştırılmasına yönelik olarak yapılan Kruskal-Wallis H testinde yalnızca öğrenme yaklaşma alt boyutunda ders dışında şan eğitimi dersi için haftalık çalışma süresine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir ( $p < 0.05$ ). Buna göre ders dışında şan eğitimi dersi için haftalık çalışma süresi 3 saatten fazla olan katılımcıların öğrenme ortalamaları daha yüksektir.

**Tablo 5.4.** Sesi Olumsuz Yönde Etkileyen En Önemli Etmene Göre Başarı Yönelimleri Ölçeği ve Alt Boyutlarının Karşılaştırılması

	Sesi Olumsuz Yönde Etkileyen En Önemli Etmen	N	Ortalama	SS	X <sup>2</sup>	p
<b>Başarı Yönelimleri (Toplam)</b>	Sağlık sorunları (Farenjit, sinüzit... vb.)	231	173,53	,51073	,323	,956
	Sigara, alkol, uyuşturucu vb. maddeler	29	179,55	,73534		
	Uykusuzluk, yorgunluk	40	182,29	,54646		

	Psikolojik (Moral bozukluğu, stres, heyecan vb.)	50	176,82	,58613		
Öğrenme Yaklaşma	Sağlık sorunları (Farenjit, sinüzit... vb.)	231	161,39	,66505		
	Sigara, alkol, uyuşturucu vb. maddeler	29	176,78	,96300	15,872	,001*
	Uykusuzluk, yorgunluk	40	209,28	,77312		
	Psikolojik (Moral bozukluğu, stres, heyecan vb.)	50	212,94	,69586		
Öğrenme Kaçınma	Sağlık sorunları (Farenjit, sinüzit... vb.)	231	168,60	,78872		
	Sigara, alkol, uyuşturucu vb. maddeler	29	160,21	,94925	6,940	,074
	Uykusuzluk, yorgunluk	40	188,51	,87458		
	Psikolojik (Moral bozukluğu, stres, heyecan vb.)	50	205,85	,79282		
Performans Yaklaşma	Sağlık sorunları (Farenjit, sinüzit... vb.)	231	181,24	,88174		
	Sigara, alkol, uyuşturucu vb. maddeler	29	162,97	,91602	4,316	,229
	Uykusuzluk, yorgunluk	40	182,13	1,01423		
	Psikolojik (Moral bozukluğu, stres, heyecan vb.)	50	150,94	1,19579		
Performans Kaçınma	Sağlık sorunları (Farenjit, sinüzit... vb.)	231	178,49	,81965		
	Sigara, alkol, uyuşturucu vb. maddeler	29	194,48	,84592	3,072	,381
	Uykusuzluk, yorgunluk	40	156,84	,87964		
	Psikolojik (Moral bozukluğu, stres, heyecan vb.)	50	165,62	1,12806		

Tablo 5.4'te görüldüğü üzere katılımcıların sesi olumsuz yönde etkileyen en önemli etmene göre başarı yönelimleri ölçeği ve alt boyutlarının karşılaştırılmasına yönelik olarak yapılan Kruskal-Wallis H testinde yalnızca öğrenme yaklaşma alt boyutunda sesi olumsuz yönde etkileyen en önemli etmene göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir ( $p < 0.05$ ). Buna göre sesi olumsuz yönde etkileyen en önemli etmenin psikolojik (Moral bozukluğu, stres, heyecan vb.) olduğunu düşünen katılımcıların öğrenme ortalamaları daha yüksektir.

**Tablo 5.4.** Şan Başarısını Olumlu Etkileyen En Önemli Etmene Göre Başarı Yönelimleri Ölçeği ve Alt Boyutlarının Karşılaştırılması

	<b>Şan Başarısını Olumlu Etkileyen En Önemli Etmen</b>	<b>N</b>	<b>Ortalama</b>	<b>SS</b>	<b>X<sup>2</sup></b>	<b>p</b>
<b>Başarı Yönelimleri (Toplam)</b>	Öğretmenimle olan sağlıklı iletişimim	237	178,63	,51245	1,423	,840
	Doğru seçilmiş bir repertuar	26	170,60	,66765		
	Ses gelişimimi destekleyici ses- nefes egzersizleri	35	176,07	,48559		
	Özgüvenim	31	170,44	,57743		
	Yeteneğim	21	152,81	,77828		
<b>Öğrenme Yaklaşma</b>	Öğretmenimle olan sağlıklı iletişimim	237	166,95	,69988	8,318	,081
	Doğru seçilmiş bir repertuar	26	195,48	,83593		
	Ses gelişimimi destekleyici ses- nefes egzersizleri	35	213,13	,64522		
	Özgüvenim	31	169,73	,47370		
	Yeteneğim	21	193,07	1,08945		
<b>Öğrenme Kaçınma</b>	Öğretmenimle olan sağlıklı iletişimim	237	176,42	,81148	1,282	,864
	Doğru seçilmiş bir repertuar	26	168,94	,89841		
	Ses gelişimimi destekleyici ses- nefes egzersizleri	35	189,03	,71840		
	Özgüvenim	31	166,71	,88193		
	Yeteneğim	21	163,69	,88425		
<b>Performans Yaklaşma</b>	Öğretmenimle olan sağlıklı iletişimim	237	181,85	,92806	3,480	,481
	Doğru seçilmiş bir repertuar	26	153,81	,98849		
	Ses gelişimimi destekleyici ses- nefes egzersizleri	35	160,26	,94074		
	Özgüvenim	31	173,32	1,08740		
	Yeteneğim	21	159,33	1,01251		
<b>Performans Kaçınma</b>	Öğretmenimle olan sağlıklı iletişimim	237	181,79	,82356	6,540	,162
	Doğru seçilmiş bir repertuar	26	149,52	1,03627		
	Ses gelişimimi destekleyici ses- nefes egzersizleri	35	162,61	,91420		
	Özgüvenim	31	188,69	,98070		
	Yeteneğim	21	138,64	,97800		

Tablo 5.4'te görüldüğü üzere katılımcıların şan başarısını olumlu etkileyen en önemli etmene göre başarı yönelimleri ölçeği ve alt boyutlarının karşılaştırılmasına yönelik olarak yapılan Kruskal-Wallis H testinde istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olmadığı tespit edilmiştir ( $p>0.05$ ).

**Tablo 5.4.** Şan Eğitimi Dersinin Konservatuvar Gereksinimlerini Karşılacak Donanım Yeterliliğine Göre Başarı Yönelimleri Ölçeği ve Alt Boyutlarının Karşılaştırılması

<b>Şan Eğitimi Dersinin Konservatuvar Gereksinimlerini Karşılacak Donanım Yeterliliği</b>		<b>N</b>	<b>Ortalama</b>	<b>SS</b>	<b>X<sup>2</sup></b>	<b>p</b>
<b>Başarı Yönelimleri (Toplam)</b>	Tamamen	63	170,88	,57471	,350	,839
	Kısmen	243	177,62	,53372		
	Hiç	44	170,40	,58292		
Öğrenme Yaklaşma	Tamamen	63	206,82	,81750	10,807	<b>,005*</b>
	Kısmen	243	163,94	,94894		
	Hiç	44	194,50	,95339		
Öğrenme Kaçınma	Tamamen	63	175,13	,58292	,101	,951
	Kısmen	243	174,78	,81750		
	Hiç	44	180,01	,58292		
Performans Yaklaşma	Tamamen	63	156,24	,82703	3,601	,165
	Kısmen	243	182,01	,87686		
	Hiç	44	167,10	,52366		
Performans Kaçınma	Tamamen	63	175,26	1,15218	4,580	,101
	Kısmen	243	180,98	1,12013		
	Hiç	44	145,58	1,02298		

Tablo 5.4'te görüldüğü üzere katılımcıların şan eğitimi dersinin Konservatuvar gereksinimlerini karşılayacak donanım yeterliliğine göre başarı yönelimleri ölçeği ve alt boyutlarının karşılaştırılmasına yönelik olarak yapılan Kruskal-Wallis H testinde yalnızca öğrenme yaklaşma alt boyutunda şan eğitimi dersinin Konservatuvar gereksinimlerini karşılayacak donanım yeterliliğine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir ( $p<0.05$ ). Buna göre şan eğitimi dersinin Konservatuvar gereksinimlerini karşılayacak donanım yeterliliğine tamamen sahip olduğunu düşünen katılımcıların öğrenme ortalamaları daha yüksektir.

### 5.3. Demografik Verilere Göre Bireysel Çalgı Dersi Motivasyon Ölçeğinin Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular

Bu bölümde cinsiyet, sınıf düzeyi, okul adı, şan eğitimi ders saati yeterliliği, öğretmenin şan eğitimi dersi başarısındaki etkisi, şan eğitimi dersi öğretmen-öğrenci ilişkisi olumluluk düzeyi, ses grubunun doğru tespit edilme oranı, ders dışında şan eğitimi dersi için haftalık çalışma süresi, sesi olumsuz yönde etkileyen en önemli etmen, şan başarısını olumlu etkileyen en önemli etmen, şan eğitimi dersinin Konservatuvar gereksinimlerini karşılayacak donanım yeterliliği değişkenlerine göre bireysel çalgı dersi motivasyon ölçeğinin farklılaşma durumuna yönelik bulgular sunulmuştur.

**Tablo 5.3.** Cinsiyete Göre Bireysel Çalgı Dersi Motivasyon Ölçeği ve Alt Boyutlarının Karşılaştırılması

	Cinsiyet	N	Ortalama	SS	U	p
<b>Bireysel Çalgı Dersi Motivasyon (Toplam)</b>	Kız	230	170,07	,40217	12551,000	,164
	Erkek	120	185,91	,46500		
Motivasyonsuzluk	Kız	230	165,89	,99673	11590,500	<b>,014*</b>
	Erkek	120	193,91	1,04966		
Başarı Motivasyonu	Kız	230	180,04	,74274	12755,000	,244
	Erkek	120	166,79	,82354		
Çalışma Motivasyonu	Kız	230	173,02	,98817	13229,000	,524
	Erkek	120	180,26	1,06690		

Tablo 5.3'te görüldüğü üzere katılımcıların cinsiyetlerine göre bireysel çalgı dersi motivasyon ölçeği ve alt boyutlarının karşılaştırılmasına yönelik olarak yapılan Mann-Whitney U testinde yalnızca motivasyonsuzluk alt boyutunda cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir ( $p < 0.05$ ). Buna göre erkeklerin motivasyonsuzluk ortalaması kızlara kıyasla daha yüksektir.

**Tablo 5.4.** Sınıf Düzeyine Göre Bireysel Çalgı Dersi Motivasyon Ölçeği ve Alt Boyutlarının Karşılaştırılması

	Sınıf Düzeyi	N	Ortalama	SS	X <sup>2</sup>	p
<b>Bireysel Çalgı Dersi Motivasyon (Toplam)</b>	1,00	63	192,81	,38752	9,259	<b>,026*</b>
	2,00	69	144,43	,43964		
	3,00	108	175,96	,36285		
	4,00	110	184,62	,48038		
Motivasyonsuzluk	1,00	63	181,08	,90218	2,952	,399
	2,00	69	190,59	,98740		
	3,00	108	173,23	,97963		
	4,00	110	165,07	1,14818		
Başarı Motivasyonu	1,00	63	176,76	,85487	15,579	<b>,001*</b>
	2,00	69	135,67	,74155		

	3,00	108	178,87	,70508		
	4,00	110	196,45	,77331		
Çalışma Motivasyonu	1,00	63	193,01	1,01725	14,044	<b>,003*</b>
	2,00	69	138,99	,85848		
	3,00	108	171,71	,97822		
	4,00	110	192,10	1,07929		

Tablo 5.4'te görüldüğü üzere katılımcıların sınıf düzeyine göre bireysel çalgı dersi motivasyon ölçeği ve alt boyutlarının karşılaştırılmasına yönelik olarak yapılan Kruskal-Wallis H testinde bireysel çalgı dersi motivasyon ile başarı motivasyonu ve çalışma motivasyonu alt boyutunda sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir ( $p < 0.05$ ). Buna göre 1. Sınıf düzeyindeki katılımcıların bireysel çalgı dersi motivasyon ve çalışma motivasyonu ortalaması daha yüksek iken, 4. Sınıf düzeyindeki katılımcıların ise başarı motivasyonu ortalaması daha yüksektir.

**Tablo 5.5.** Okul Adına Göre Bireysel Çalgı Dersi Motivasyon Ölçeği ve Alt Boyutlarının Karşılaştırılması

	Okul	N	Ortalama	SS	X <sup>2</sup>	p
<b>Bireysel Çalgı Dersi Motivasyon (Toplam)</b>	Afyon Kocatepe Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	5	246,50	1,00255	32,034	<b>,002*</b>
	Anadolu Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	10	141,80	,79057		
	Ankara Müzik ve Güzel Sanatlar Üniversitesi	48	199,11	,83623		
	Ankara Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	40	163,88	,86752		
	Bilkent Üniversitesi Müzik ve Sahne Sanatları Fakültesi	26	225,42	,87686		
	Bülent Ecevit Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	5	100,60	,63435		
	Çukurova Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	22	140,41	,42376		
	Dokuz Eylül Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	18	162,06	,37167		
	Hacettepe Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	64	178,08	,30118		
	Haliç Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	34	182,85	,48554		
	İstanbul Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	33	204,73	,12133		
	Mersin Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	8	167,63	,25031		

	Mimar Sinan Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	12	141,75	,32221		
	Selçuk Üniversitesi Dilek Sabancı Devlet Konservatuvarı	25	115,20	,48323		
	Afyon Kocatepe Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	5	249,50	,33395		
	Anadolu Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	10	168,90	,55176		
	Ankara Müzik ve Güzel Sanatlar Üniversitesi	48	170,98	,29394		
	Ankara Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	40	168,13	,52850		
	Bilkent Üniversitesi Müzik ve Sahne Sanatları Fakültesi	26	213,92	,38500		
	Bülent Ecevit Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	5	128,20	,42628		
Motivasyonsuzluk	Çukurova Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	22	184,98	,84971	18,389	,143
	Dokuz Eylül Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	18	144,14	1,24918		
	Hacettepe Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	64	151,76	1,02483		
	Haliç Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	34	180,94	1,01793		
	İstanbul Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	33	214,32	,98805		
	Mersin Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	8	168,00	,96021		
	Mimar Sinan Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	12	177,54	,82210		
	Selçuk Üniversitesi Dilek Sabancı Devlet Konservatuvarı	25	171,12	,96711		
	Afyon Kocatepe Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	5	170,60	1,12689		
	Anadolu Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	10	157,30	,66938		
Başarı Motivasyonu	Ankara Müzik ve Güzel Sanatlar Üniversitesi	48	196,11	1,14282	9,527	,732
	Ankara Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	40	176,24	,93646		
	Bilkent Üniversitesi Müzik ve Sahne Sanatları Fakültesi	26	199,46	1,01634		

	Bülent Ecevit Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	5	135,60	1,03462	
	Çukurova Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	22	156,00	1,02298	
	Dokuz Eylül Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	18	180,42	,63482	
	Hacettepe Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	64	175,65	,63149	
	Haliç Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	34	188,09	,77787	
	İstanbul Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	33	171,88	,77466	
	Mersin Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	8	147,88	,79557	
	Mimar Sinan Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	12	162,13	,60415	
	Selçuk Üniversitesi Dilek Sabancı Devlet Konservatuvarı	25	142,22	,67118	
	Afyon Kocatepe Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	5	226,40	,57112	
	Anadolu Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	10	114,30	,86713	
	Ankara Müzik ve Güzel Sanatlar Üniversitesi	48	182,53	,73077	
	Ankara Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	40	165,71	,78528	
	Bilkent Üniversitesi Müzik ve Sahne Sanatları Fakültesi	26	183,75	,47340	
Çalışma Motivasyonu	Bülent Ecevit Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	5	215,00	1,08415	24,668 ,026*
	Çukurova Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	22	128,50	,78884	
	Dokuz Eylül Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	18	207,00	,77173	
	Hacettepe Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	64	207,91	1,11714	
	Haliç Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	34	159,26	,69282	
	İstanbul Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	33	171,12	1,08803	
	Mersin Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	8	190,75	,94829	
	Mimar Sinan Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	12	172,83	1,16527	

Selçuk Üniversitesi Dilek Sabancı Devlet Konservatuvarı	25	135,46	,33466
---	----	--------	--------

Tablo 5.5'te görüldüğü üzere katılımcıların okudukları okul adına göre bireysel çalgı dersi motivasyon ölçeği ve alt boyutlarının karşılaştırılmasına yönelik olarak yapılan Kruskal-Wallis H testinde yalnızca bireysel çalgı dersi motivasyon ve çalışma motivasyonu alt boyutunda okul adına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir ( $p<0.05$ ). Buna göre Afyon Kocatepe Üniversitesi Devlet Konservatuvarında öğrenim gören katılımcıların bireysel çalgı dersi motivasyonu ve çalışma motivasyonu ortalaması daha yüksektir.

**Tablo 5.4.** Şan Eğitimi Ders Saati Yeterliliğine Göre Bireysel Çalgı Dersi Motivasyon Ölçeği ve Alt Boyutlarının Karşılaştırılması

	Şan Eğitimi Ders Saati Yeterliliği	N	Ortalama	SS	X <sup>2</sup>	p
<b>Bireysel Çalgı Dersi Motivasyon (Toplam)</b>	Tamamen	48	162,26	,48975	1,208	,547
	Kısmen	254	176,33	,42983		
	Hiç	48	184,35	,32721		
Motivasyonsuzluk	Tamamen	48	138,91	,89573	15,446	<b>,000*</b>
	Kısmen	254	188,54	1,03027		
	Hiç	48	143,08	,95513		
Başarı Motivasyonu	Tamamen	48	189,55	,78562	4,866	,088
	Kısmen	254	168,34	,77473		
	Hiç	48	199,31	,72491		
Çalışma Motivasyonu	Tamamen	48	190,14	1,04969	9,640	<b>,008*</b>
	Kısmen	254	165,82	,98346		
	Hiç	48	212,07	1,07611		

Tablo 5.4'te görüldüğü üzere katılımcıların şan eğitimi ders saati yeterliliğine göre bireysel çalgı dersi motivasyon ölçeği ve alt boyutlarının karşılaştırılmasına yönelik olarak yapılan Kruskal-Wallis H testinde motivasyonsuzluk ve çalışma motivasyonu alt boyutunda şan eğitimi ders saati yeterliliğine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir ( $p<0.05$ ). Buna göre şan eğitimi ders saati kısmen yeterli olan katılımcıların motivasyonsuzluk ortalaması daha yüksek iken, şan eğitimi ders saati tamamen yeterli olan katılımcıların ise çalışma motivasyonu ortalaması daha yüksektir.

**Tablo 5.4.** Öğretmenin Şan Eğitimi Dersi Başarısındaki Etkisine Göre Bireysel Çalgı Dersi Motivasyon Ölçeği ve Alt Boyutlarının Karşılaştırılması

	<b>Öğretmenin Şan Eğitimi Dersi Başarısındaki Etkisi</b>	<b>N</b>	<b>Ortalama</b>	<b>SS</b>	<b>X<sup>2</sup></b>	<b>p</b>
<b>Bireysel Çalgı Dersi Motivasyon (Toplam)</b>	Tamamen	293	176,02	,41427	,546	,761
	Kısmen	50	176,38	,45516		
	Hiç	7	147,57	,72475		
	Total	350		,42628		
Motivasyonsuzluk	Tamamen	293	175,11	1,00145	,366	,833
	Kısmen	50	174,61	1,12304		
	Hiç	7	198,36	1,28823		
	Total	350		1,02298		
Başarı Motivasyonu	Tamamen	293	176,64	,77808	,529	,767
	Kısmen	50	172,41	,70545		
	Hiç	7	150,00	1,01442		
	Total	350		,77173		
Çalışma Motivasyonu	Tamamen	293	177,67	1,00492	,920	,631
	Kısmen	50	162,85	1,07216		
	Hiç	7	175,14	1,12800		
	Total	350		1,01499		

Tablo 5.4'te görüldüğü üzere katılımcıların öğretmenin şan eğitimi dersi başarısındaki etkisine göre bireysel çalgı dersi motivasyon ölçeği ve alt boyutlarının karşılaştırılmasına yönelik olarak yapılan Kruskal-Wallis H testinde istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olmadığı tespit edilmiştir ( $p>0.05$ ).

**Tablo 5.4.** Şan Eğitimi Dersi Öğretmen-Öğrenci İlişkisi Olumluluk Düzeyine Göre Bireysel Çalgı Dersi Motivasyon Ölçeği ve Alt Boyutlarının Karşılaştırılması

	<b>Şan Eğitimi Dersi Öğretmen-Öğrenci İlişkisi Olumluluk Düzeyi</b>	<b>N</b>	<b>Ortalama</b>	<b>SS</b>	<b>X<sup>2</sup></b>	<b>p</b>
<b>Bireysel Çalgı Dersi Motivasyon (Toplam)</b>	Tamamen	303	176,13	,42009	3,053	,217
	Kısmen	40	182,04	,41548		
	Hiç	7	110,71	,73968		
	Total	350		,42628		
Motivasyonsuzluk	Tamamen	303	178,68	1,01468	5,090	,078
	Kısmen	40	144,57	,97583		
	Hiç	7	214,64	1,40915		
	Total	350		1,02298		
Başarı Motivasyonu	Tamamen	303	174,13	,73967	2,821	,244
	Kısmen	40	193,89	,82859		
	Hiç	7	129,64	1,42009		
	Total	350				

	Total	350		,77173		
Çalışma Motivasyonu	Tamamen	303	171,39	,99418	5,125	,077
	Kısmen	40	209,25	1,06848		
	Hiç	7	160,57	1,28285		
	Total	350		1,01499		

Tablo 5.4'te görüldüğü üzere katılımcıların şan eğitimi dersi öğretmen-öğrenci ilişkisi olumluluk düzeyine göre bireysel çalgı dersi motivasyon ölçeği ve alt boyutlarının karşılaştırılmasına yönelik olarak yapılan Kruskal-Wallis H testinde istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olmadığı tespit edilmiştir ( $p>0.05$ ).

**Tablo 5.4.** Ses Grubunun Doğru Tespit Edilme Oranına Göre Bireysel Çalgı Dersi Motivasyon Ölçeği ve Alt Boyutlarının Karşılaştırılması

	Ses Grubunun Doğru Tespit Edilme Oranı	N	Ortalama	SS	X <sup>2</sup>	p
<b>Bireysel Çalgı Dersi Motivasyon (Toplam)</b>	Tamamen	118	156,19	,47415	6,868	<b>,032</b>
	Kısmen	222	186,18	,38077		
	Hiç	10	166,10	,70654		
	Total	350		,42628		
Motivasyonsuzluk	Tamamen	118	161,16	1,11136	6,106	<b>,047*</b>
	Kısmen	222	180,55	,95335		
	Hiç	10	232,50	1,19089		
	Total	350		1,02298		
Başarı Motivasyonu	Tamamen	118	173,37	,76297	,965	,617
	Kısmen	222	177,91	,72238		
	Hiç	10	147,15	1,51983		
	Total	350		,77173		
Çalışma Motivasyonu	Tamamen	118	175,47	1,01118	,206	,902
	Kısmen	222	176,15	,99953		
	Hiç	10	161,35	1,44852		
	Total	350		1,01499		

Tablo 5.4'te görüldüğü üzere katılımcıların ses grubunun doğru tespit edilme oranına göre bireysel çalgı dersi motivasyon ölçeği ve alt boyutlarının karşılaştırılmasına yönelik olarak yapılan Kruskal-Wallis H testinde bireysel çalgı dersi motivasyon ve motivasyonsuzluk alt boyutunda ses grubunun doğru tespit edilme oranına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir ( $p<0.05$ ). Buna göre ses grubu kısmen tespit edilen katılımcıların bireysel çalgı dersi motivasyon ortalaması, ses grubu hiç tespit edilmeyenlerin ise motivasyonsuzluk ortalaması daha yüksektir.

**Tablo 5.4.** Ders Dışında Şan Eğitimi Dersi İçin Haftalık Çalışma Süresine Göre Bireysel Çalgı Dersi Motivasyon Ölçeği ve Alt Boyutlarının Karşılaştırılması

	<b>Ders Dışında Şan Eğitimi Dersi İçin Haftalık Çalışma Süresi</b>	<b>N</b>	<b>Ortalama</b>	<b>SS</b>	<b>X<sup>2</sup></b>	<b>p</b>
<b>Bireysel Çalgı Dersi Motivasyon (Toplam)</b>	3 saatten fazla	68	161,01	,52761	6,086	,193
	2-3 saat	221	180,69	,39155		
	1-2 saat	41	191,07	,38049		
	Sadece dersten önce biraz çalışıyorum	9	134,94	,16262		
	Hiç çalışmıyorum	11	135,91	,65567		
	Total	350		,42628		
	3 saatten fazla	68	141,00	1,06769		
2-3 saat	221	189,76	,97721			
1-2 saat	41	157,84	,97382			
Sadece dersten önce biraz çalışıyorum	9	123,83	,89582			
Hiç çalışmıyorum	11	210,41	1,24907			
Total	350		1,02298			
<b>Başarı Motivasyonu</b>	3 saatten fazla	68	180,56	,77823	5,731	,220
	2-3 saat	221	171,51	,72914		
	1-2 saat	41	200,93	,83649		
	Sadece dersten önce biraz çalışıyorum	9	179,61	,71141		
	Hiç çalışmıyorum	11	126,32	1,17667		
	Total	350		,77173		
	<b>Çalışma Motivasyonu</b>	3 saatten fazla	68	198,33		
2-3 saat		221	162,34	,94164		
1-2 saat		41	209,59	1,08121		
Sadece dersten önce biraz çalışıyorum		9	214,28	,62539		
Hiç çalışmıyorum		11	140,05	1,11355		
Total		350		1,01499		

Tablo 5.4'te görüldüğü üzere katılımcıların ders dışında şan eğitimi dersi için haftalık çalışma süresine göre bireysel çalgı dersi motivasyon ölçeği ve alt boyutlarının karşılaştırılmasına yönelik olarak yapılan Kruskal-Wallis H testinde motivasyonsuzluk ve çalışma motivasyonu alt boyutunda ders dışında şan eğitimi dersi için haftalık çalışma süresine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir ( $p < 0.05$ ). Buna göre ders

dışında şan eğitimi için hiç çalışmayanların motivasyonsuzluk ortalaması, sadece dersten önce biraz çalışanların ise çalışma motivasyonu ortalaması daha yüksektir.

**Tablo 5.4.** Sesi Olumsuz Yönde Etkileyen En Önemli Etmene Göre Bireysel Çalgı Dersi Motivasyon Ölçeği ve Alt Boyutlarının Karşılaştırılması

	<b>Sesi Olumsuz Yönde Etkileyen En Önemli Etm</b>	<b>N</b>	<b>Ortalama</b>	<b>SS</b>	<b>X<sup>2</sup></b>	<b>p</b>
<b>Bireysel Çalgı Dersi Motivasyon (Toplam)</b>	Sağlık sorunları (Farenjit, sinüzit... vb.)	231	186,22	,40628	8,321	<b>,040*</b>
	Sigara, alkol, uyuşturucu vb. maddeler	29	166,26	,40491		
	Uykusuzluk, yorgunluk	40	156,06	,39690		
	Psikolojik (Moral bozukluğu, stres, heyecan vb.)	50	146,89	,53325		
	Total	350		,42628		
Motivasyonsuzluk	Sağlık sorunları (Farenjit, sinüzit... vb.)	231	186,56	,97601	9,156	<b>,027*</b>
	Sigara, alkol, uyuşturucu vb. maddeler	29	166,72	1,05775		
	Uykusuzluk, yorgunluk	40	142,20	1,07130		
	Psikolojik (Moral bozukluğu, stres, heyecan vb.)	50	156,13	1,12624		
	Total	350		1,02298		
Başarı Motivasyonu	Sağlık sorunları (Farenjit, sinüzit... vb.)	231	176,22	,72773	,203	,977
	Sigara, alkol, uyuşturucu vb. maddeler	29	169,90	,97003		
	Uykusuzluk, yorgunluk	40	179,26	,83528		
	Psikolojik (Moral bozukluğu, stres, heyecan vb.)	50	172,40	,80835		
	Total	350		,77173		
Çalışma Motivasyonu	Sağlık sorunları (Farenjit, sinüzit... vb.)	231	169,48	,96691	5,060	,167
	Sigara, alkol, uyuşturucu vb. maddeler	29	195,69	,99234		
	Uykusuzluk, yorgunluk	40	202,78	1,12954		
	Psikolojik (Moral bozukluğu, stres, heyecan vb.)	50	169,78	1,12245		
	Total	350		1,01499		

Tablo 5.4'te görüldüğü üzere katılımcıların sesi olumsuz yönde etkileyen en önemli etmene göre bireysel çalgı dersi motivasyon ölçeği ve alt boyutlarının karşılaştırılmasına yönelik olarak yapılan Kruskal-Wallis H testinde bireysel çalgı dersi motivasyon ve motivasyonsuzluk alt boyutunda sesi olumsuz yönde etkileyen en önemli etmene göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir ( $p < 0.05$ ). Buna sağlık sorunları olan katılımcıların bireysel çalgı dersi motivasyon ve motivasyonsuzluk ortalaması daha yüksektir.

**Tablo 5.4.** Şan Başarısını Olumlu Etkileyen En Önemli Etmene Göre Bireysel Çalgı Dersi Motivasyon Ölçeği ve Alt Boyutlarının Karşılaştırılması

	<b>Şan Başarısını Olumlu Etkileyen En Önemli Etm</b>	<b>N</b>	<b>Ortalama</b>	<b>SS</b>	<b>X<sup>2</sup></b>	<b>p</b>
<b>Bireysel Çalgı Dersi Motivasyon (Toplam)</b>	Öğretmenimle olan sağlıklı iletişimim	237	190,55	,40053	19,197	<b>,001*</b>
	Doğru seçilmiş bir repertuar	26	162,63	,38688		
	Ses gelişimimi destekleyici ses-nefes egzersizleri	35	154,60	,48459		
	Özgüvenim	31	121,63	,47442		
	Yeteneğim	21	135,88	,52251		
	Total	350		,42628		
Motivasyonsuzluk	Öğretmenimle olan sağlıklı iletişimim	237	193,78	,98511	26,496	<b>,000*</b>
	Doğru seçilmiş bir repertuar	26	130,23	1,12803		
	Ses gelişimimi destekleyici ses-nefes egzersizleri	35	119,61	,84550		
	Özgüvenim	31	148,23	,93182		
	Yeteneğim	21	158,60	1,22377		
	Total	350		1,02298		
Başarı Motivasyonu	Öğretmenimle olan sağlıklı iletişimim	237	173,11	,77373	2,727	,605
	Doğru seçilmiş bir repertuar	26	180,81	,83511		
	Ses gelişimimi destekleyici ses-nefes egzersizleri	35	199,87	,74279		
	Özgüvenim	31	162,90	,59887		
	Yeteneğim	21	173,88	,95889		
	Total	350		,77173		
Çalışma Motivasyonu	Öğretmenimle olan sağlıklı iletişimim	237	169,15	,96251	12,326	<b>,015*</b>

Doğru seçilmiş bir repertuar	26	215,19	1,20634
Ses gelişimimi destekleyici ses- nefes egzersizleri	35	215,09	1,01097
Özgüvenim	31	150,48	1,02288
Yeteneğim	21	169,02	1,10617
Total	350		1,01499

Tablo 5.4'te görüldüğü üzere katılımcıların şan başarısını olumlu etkileyen en önemli etmene göre bireysel çalgı dersi motivasyon ölçeği ve alt boyutlarının karşılaştırılmasına yönelik olarak yapılan Kruskal-Wallis H testinde bireysel çalgı dersi motivasyon, motivasyonsuzluk ve çalışma motivasyonu alt boyutunda şan başarısını olumlu etkileyen en önemli etmene göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir ( $p < 0.05$ ). Buna göre öğretmeniyle sağlıklı iletişim kuran katılımcıların bireysel çalgı dersi motivasyon ve motivasyonsuzluk ortalaması, doğru seçilmiş bir repertuar olan katılımcıların ise çalışma motivasyonu ortalaması daha yüksektir.

**Tablo 5.4.** Şan Eğitimi Dersinin Konservatuvar Gereksinimlerini Karşılacak Donanım Yeterliliğine Göre Bireysel Çalgı Dersi Motivasyon Ölçeği ve Alt Boyutlarının Karşılaştırılması

		<b>Şan Eğitimi Dersinin Konservatuvar Gereksinimlerini Karşılacak Donanım Yeterliliği</b>	<b>N</b>	<b>Ortalama</b>	<b>SS</b>	<b>X<sup>2</sup></b>	<b>p</b>
<b>Bireysel Çalgı Dersi Motivasyon (Toplam)</b>	Tamamen		63	173,81	,78461	,493	,782
	Kısmen		243	174,13	,77173		
	Hiç		44	185,50	,96616		
Motivasyonsuzluk	Tamamen		63	158,63	,41436	2,143	,343
	Kısmen		243	179,35	,25408		
	Hiç		44	178,40	,37267		
Başarı Motivasyonu	Tamamen		63	175,61	,55323	,150	,928
	Kısmen		243	174,49	,45045		
	Hiç		44	180,91	,44882		
Çalışma Motivasyonu	Tamamen		63	203,56	,52096	7,924	<b>,019*</b>
	Kısmen		243	165,76	,34629		
	Hiç		44	189,09	,48093		

Tablo 5.4'te görüldüğü üzere katılımcıların şan eğitimi dersinin Konservatuvar gereksinimlerini karşılayacak donanım yeterliliğine göre bireysel çalgı dersi motivasyon ölçeği

ve alt boyutlarının karşılaştırılmasına yönelik olarak yapılan Kruskal-Wallis H testinde yalnızca çalışma motivasyonu alt boyutunda şan eğitimi dersinin Konservatuvar gereksinimlerini karşılayacak donanım yeterliliğine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir ( $p<0.05$ ). Buna göre şan eğitimi dersinin Konservatuvar gereksinimlerini karşılayacak donanımın tamamen yeterli olduğunu düşünen katılımcıların çalışma motivasyonu ortalaması daha yüksektir.

#### 5.4. Demografik Verilere Göre Erikson'un Psikososyal Gelişim Dönemleri Ölçeğinin Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular

Bu bölümde cinsiyet, sınıf düzeyi, okul adı, şan eğitimi ders saati yeterliliği, öğretmenin şan eğitimi dersi başarısındaki etkisi, şan eğitimi dersi öğretmen-öğrenci ilişkisi olumluluk düzeyi, ses grubunun doğru tespit edilme oranı, ders dışında şan eğitimi dersi için haftalık çalışma süresi, sesi olumsuz yönde etkileyen en önemli etmen, şan başarısını olumlu etkileyen en önemli etmen, şan eğitimi dersinin Konservatuvar gereksinimlerini karşılayacak donanım yeterliliği değişkenlerine göre Erikson'un psikososyal gelişim dönemleri ölçeğinin farklılaşma durumuna yönelik bulgular sunulmuştur.

**Tablo 5.3.** Cinsiyete Göre Erikson'un Psikososyal Gelişim Dönemleri Ölçeği ve Alt Boyutlarının Karşılaştırılması

	Cinsiyet	N	Ortalama	SS	U	p
<b>Erikson'un Psikososyal Gelişim Dönemleri (Toplam)</b>	Kız	230	182,79	,22798	12122,500	,062
	Erkek	120	161,52	,41965		
Güven	Kız	230	179,78	,36937	12815,500	,272
	Erkek	120	167,30	,57580		
Özerklik	Kız	230	172,84	,27384	13188,500	,494
	Erkek	120	180,60	,45509		
Girişimcilik	Kız	230	181,83	,31040	12344,500	,104
	Erkek	120	163,37	,53641		
Çalışkanlık	Kız	230	185,15	,29965	11581,500	<b>,013*</b>
	Erkek	120	157,01	,44215		
Kimlik	Kız	230	179,83	,40759	12803,500	,266
	Erkek	120	167,20	,54133		

Tablo 5.3'te görüldüğü üzere katılımcıların cinsiyetlerine göre psikososyal gelişim dönemleri ölçeği ve alt boyutlarının karşılaştırılmasına yönelik olarak yapılan Mann-Whitney U testinde yalnızca çalışkanlık alt boyutunda cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir ( $p<0.05$ ). Buna göre kızların çalışkanlık ortalaması erkeklere kıyasla daha yüksektir.

**Tablo 5.4.** Sınıf Düzeyine Göre Erikson'un Psikososyal Gelişim Dönemleri Ölçeği ve Alt Boyutlarının Karşılaştırılması

	Sınıf Düzeyi	N	Ortalama	SS	X <sup>2</sup>	p
<b>Erikson'un Psikososyal Gelişim Dönemleri (Toplam)</b>	1,00	63	1,00	,31075	2,264	,520
	2,00	69	2,00	,22495		
	3,00	108	3,00	,30785		
	4,00	110	4,00	,34974		
Güven	1,00	63	1,00	,45320	,387	,943
	2,00	69	2,00	,37979		
	3,00	108	3,00	,43879		
	4,00	110	4,00	,50279		
Özerklik	1,00	63	1,00	,33932	6,494	,090
	2,00	69	2,00	,31425		
	3,00	108	3,00	,35372		
	4,00	110	4,00	,36104		
Girişimcilik	1,00	63	1,00	,42315	2,428	,488
	2,00	69	2,00	,38284		
	3,00	108	3,00	,38267		
	4,00	110	4,00	,42011		
Çalışkanlık	1,00	63	1,00	,32324	2,399	,494
	2,00	69	2,00	,30710		
	3,00	108	3,00	,34846		
	4,00	110	4,00	,41096		
Kimlik	1,00	63	1,00	,48125	2,755	,431
	2,00	69	2,00	,42675		
	3,00	108	3,00	,42780		
	4,00	110	4,00	,49229		

Tablo 5.4'te görüldüğü üzere katılımcıların sınıf düzeyine göre psikososyal gelişim dönemleri ölçeği ve alt boyutlarının karşılaştırılmasına yönelik olarak yapılan Kruskal-Wallis H testinde istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olmadığı tespit edilmiştir ( $p>0.05$ ).

**Tablo 5.5.** Okul Adına Göre Erikson'un Psikososyal Gelişim Dönemleri Ölçeği ve Alt Boyutlarının Karşılaştırılması

	Okul	N	Ortalama	SS	X <sup>2</sup>	p
<b>Erikson'un Psikososyal Gelişim Dönemleri (Toplam)</b>	Afyon Kocatepe Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	5	150,90	,87446	4,526	,984
	Anadolu Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	10	182,50	,77653		
	Ankara Müzik ve Güzel Sanatlar Üniversitesi	48	169,82	1,08538		
	Ankara Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	40	178,14	,82648		

	Bilkent Üniversitesi Müzik ve Sahne Sanatları Fakültesi	26	179,02	1,07125		
	Bülent Ecevit Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	5	198,50	,98995		
	Çukurova Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	22	202,45	1,06671		
	Dokuz Eylül Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	18	185,53	,90244		
	Hacettepe Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	64	178,38	1,01499		
	Haliç Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	34	171,01	,33325		
	İstanbul Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	33	164,48	,17972		
	Mersin Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	8	137,06	,23322		
	Mimar Sinan Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	12	159,75	,26664		
	Selçuk Üniversitesi Dilek Sabancı Devlet Konservatuvarı	25	178,24	,41140		
	Afyon Kocatepe Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	5	150,60	,23136		
	Anadolu Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	10	183,70	,21228		
	Ankara Müzik ve Güzel Sanatlar Üniversitesi	48	181,97	,19224		
	Ankara Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	40	166,93	,32058		
	Bilkent Üniversitesi Müzik ve Sahne Sanatları Fakültesi	26	170,33	,19318		
Güven	Bülent Ecevit Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	5	221,50	,53871	10,597	,645
	Çukurova Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	22	197,80	,21109		
	Dokuz Eylül Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	18	172,06	,22238		
	Hacettepe Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	64	182,09	,32853		
	Haliç Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	34	200,26	,30722		
	İstanbul Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	33	138,00	,46173		
	Mersin Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	8	161,56	,39126		

	Mimar Sinan Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	12	155,88	,39080		
	Selçuk Üniversitesi Dilek Sabancı Devlet Konservatuvarı	25	170,38	,43173		
	Afyon Kocatepe Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	5	166,60	,51711		
	Anadolu Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	10	197,10	,34055		
	Ankara Müzik ve Güzel Sanatlar Üniversitesi	48	169,95	,40061		
	Ankara Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	40	188,60	,34445		
	Bilkent Üniversitesi Müzik ve Sahne Sanatları Fakültesi	26	191,71	,48999		
	Bülent Ecevit Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	5	183,60	,39650		
Özerklik	Çukurova Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	22	170,36	,64111	5,451	,964
	Dokuz Eylül Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	18	160,03	,45955		
	Hacettepe Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	64	182,25	,29329		
	Haliç Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	34	152,07	,44936		
	İstanbul Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	33	174,26	,45045		
	Mersin Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	8	145,25	,34359		
	Mimar Sinan Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	12	184,04	,24783		
	Selçuk Üniversitesi Dilek Sabancı Devlet Konservatuvarı	25	177,32	,31298		
	Afyon Kocatepe Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	5	181,80	,30368		
	Anadolu Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	10	189,15	,35604		
Girişimcilik	Ankara Müzik ve Güzel Sanatlar Üniversitesi	48	181,52	,25413	7,669	,864
	Ankara Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	40	174,76	,31392		
	Bilkent Üniversitesi Müzik ve Sahne Sanatları Fakültesi	26	205,50	,32746		

	Bülent Ecevit Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	5	178,10	,35250		
	Çukurova Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	22	194,55	,25219		
	Dokuz Eylül Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	18	180,25	,55921		
	Hacettepe Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	64	171,78	,18898		
	Haliç Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	34	169,34	,28306		
	İstanbul Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	33	165,97	,38285		
	Mersin Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	8	124,31	,34650		
	Mimar Sinan Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	12	139,42	,64118		
	Selçuk Üniversitesi Dilek Sabancı Devlet Konservatuvarı	25	170,68	,21890		
	Afyon Kocatepe Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	5	214,50	,34445		
	Anadolu Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	10	165,85	,39395		
	Ankara Müzik ve Güzel Sanatlar Üniversitesi	48	164,11	,55766		
	Ankara Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	40	176,40	,56211		
	Bilkent Üniversitesi Müzik ve Sahne Sanatları Fakültesi	26	159,71	,32189		
Çalışkanlık	Bülent Ecevit Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	5	204,80	,26631	5,475	,963
	Çukurova Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	22	190,93	,35386		
	Dokuz Eylül Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	18	173,11	,31336		
	Hacettepe Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	64	172,32	,64032		
	Haliç Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	34	186,22	,16925		
	İstanbul Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	33	177,08	,26432		
	Mersin Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	8	144,38	,38137		
	Mimar Sinan Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	12	165,96	,40168		

	Selçuk Üniversitesi Dilek Sabancı Devlet Konservatuvarı	25	196,70	,17678		
	Afyon Kocatepe Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	5	147,10	,18530		
	Anadolu Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	10	156,25	,25764		
	Ankara Müzik ve Güzel Sanatlar Üniversitesi	48	156,79	,32070		
	Ankara Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	40	172,49	,56064		
	Bilkent Üniversitesi Müzik ve Sahne Sanatları Fakültesi	26	166,42	,28504		
	Bülent Ecevit Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	5	193,80	,29901		
Kimlik	Çukurova Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	22	199,48	,24845	7,339	,884
	Dokuz Eylül Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	18	207,31	,35433		
	Hacettepe Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	64	179,01	,25273		
	Haliç Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	34	164,96	,54199		
	İstanbul Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	33	190,30	,41963		
	Mersin Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	8	161,56	,29800		
	Mimar Sinan Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	12	171,29	,38255		
	Selçuk Üniversitesi Dilek Sabancı Devlet Konservatuvarı	25	183,70	,35739		

Tablo 5.5'te görüldüğü üzere katılımcıların okudukları okul adına göre Erikson'un psikososyal gelişim dönemleri ölçeği ve alt boyutlarının karşılaştırılmasına yönelik olarak yapılan Kruskal-Wallis H testinde istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olmadığı tespit edilmiştir ( $p>0.05$ ).

**Tablo 5.4.** Şan Eğitimi Ders Saati Yeterliliğine Göre Erikson'un Psikososyal Gelişim Dönemleri Ölçeği ve Alt Boyutlarının Karşılaştırılması

Şan Eğitimi Ders Saati Yeterliliği	N	Ortalama	SS	X <sup>2</sup>	p
Tamamen	48	196,92	,34807	4,482	,106
Kısmen	254	175,66	,30591		

<b>Erikson'un Psikososyal Gelişim Dönemleri (Toplam)</b>	Hiç	48	153,22	,25346		
	Tamamen	48	205,95	,48913		
	Kısmen	254	169,06	,43981	5,464	,065
Güven	Hiç	48	179,16	,45155		
	Tamamen	48	178,46	,38448		
	Kısmen	254	178,48	,35218	1,917	,383
Özerklik	Hiç	48	156,79	,26584		
	Tamamen	48	177,42	,44975		
	Kısmen	254	181,50	,39381	6,274	<b>,043*</b>
Girişimcilik	Hiç	48	141,81	,36963		
	Tamamen	48	186,61	,35605		
	Kısmen	254	176,75	,36460	2,104	,349
Çalışkanlık	Hiç	48	157,79	,31389		
	Tamamen	48	197,41	,53795		
	Kısmen	254	174,37	,45404	3,484	,175
Kimlik	Hiç	48	159,58	,36879		

Tablo 5.4'te görüldüğü üzere katılımcıların şan eğitimi ders saati yeterliliğine göre Erikson'un psikososyal gelişim dönemleri ölçeği ve alt boyutlarının karşılaştırılmasına yönelik olarak yapılan Kruskal-Wallis H testinde yalnızca girişimcilik alt boyutunda şan eğitimi ders saati yeterliliğine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir ( $p < 0.05$ ). Buna göre şan eğitimi dersi saatinin kısmen yeterli olduğunu düşünen katılımcıların girişimcilik ortalaması daha yüksektir.

**Tablo 5.4.** Öğretmenin Şan Eğitimi Dersi Başarısındaki Etkisine Göre Erikson'un Psikososyal Gelişim Dönemleri Ölçeği ve Alt Boyutlarının Karşılaştırılması

		<b>Öğretmenin Şan Eğitimi Dersi Başarısındaki Etkisi</b>				
		<b>N</b>	<b>Ortalama</b>	<b>SS</b>	<b>X<sup>2</sup></b>	<b>p</b>
<b>Erikson'un Psikososyal Gelişim Dönemleri (Toplam)</b>	Tamamen	293	176,08	,30112		
	Kısmen	50	172,92	,29677	,066	,967
	Hiç	7	169,57	,57307		
Güven	Tamamen	293	174,90	,44315		
	Kısmen	50	180,38	,41385	,191	,909
	Hiç	7	165,86	,88323		
Özerklik	Tamamen	293	174,25	,34421		
	Kısmen	50	181,39	,35187	,288	,866
	Hiç	7	185,71	,45134		
Girişimcilik	Tamamen	293	175,92	,40455		
	Kısmen	50	176,31	,32932	,391	,822
	Hiç	7	151,93	,72557		

Çalışkanlık	Tamamen	293	177,86	,34951	1,046	,593
	Kısmen	50	164,56	,37324		
	Hiç	7	154,79	,53017		
Kimlik	Tamamen	293	177,74	,45944	1,019	,601
	Kısmen	50	162,16	,41297		
	Hiç	7	176,86	,66741		

Tablo 5.4'te görüldüğü üzere katılımcıların öğretmen-in şan eğitimi dersi başarısındaki etkisine göre Erikson'un psikososyal gelişim dönemleri ölçeği ve alt boyutlarının karşılaştırılmasına yönelik olarak yapılan Kruskal-Wallis H testinde istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olmadığı tespit edilmiştir ( $p>0.05$ ).

**Tablo 5.4.** Şan Eğitimi Dersi Öğretmen-Öğrenci İlişkisi Olumluluk Düzeyine Göre Erikson'un Psikososyal Gelişim Dönemleri Ölçeği ve Alt Boyutlarının Karşılaştırılması

	Şan Eğitimi Dersi Öğretmen- Öğrenci İlişkisi Olumluluk Düzeyi	N	Ortalama	SS	X <sup>2</sup>	p
<b>Erikson'un Psikososyal Gelişim Dönemleri (Toplam)</b>	Tamamen	303	175,28	,30007	3,767	,152
	Kısmen	40	164,98	,22968		
	Hiç	7	245,29	,76282		
Güven	Tamamen	303	172,05	,44082	2,908	,234
	Kısmen	40	200,95	,37086		
	Hiç	7	179,57	1,03270		
Özerklik	Tamamen	303	174,24	,34418	1,720	,423
	Kısmen	40	176,41	,29293		
	Hiç	7	224,71	,64267		
Girişimcilik	Tamamen	303	176,78	,39010	3,110	,211
	Kısmen	40	157,07	,35113		
	Hiç	7	225,57	,90230		
Çalışkanlık	Tamamen	303	176,73	,35288	3,931	,140
	Kısmen	40	155,91	,32347		
	Hiç	7	234,21	,64882		
Kimlik	Tamamen	303	174,76	,44983	2,596	,273
	Kısmen	40	170,55	,43262		
	Hiç	7	235,64	,84300		

Tablo 5.4'te görüldüğü üzere katılımcıların şan eğitimi dersi öğretmen-öğrenci ilişkisi olumluluk düzeyine göre Erikson'un psikososyal gelişim dönemleri ölçeği ve alt boyutlarının karşılaştırılmasına yönelik olarak yapılan Kruskal-Wallis H testinde istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olmadığı tespit edilmiştir ( $p>0.05$ ).

**Tablo 5.4.** Ses Grubunun Doğru Tespit Edilme Oranına Göre Erikson'un Psikososyal Gelişim Dönemleri Ölçeği ve Alt Boyutlarının Karşılaştırılması

	<b>Ses Grubunun Doğru Tespit Edilme Oranı</b>	<b>N</b>	<b>Ortalama</b>	<b>SS</b>	<b>X<sup>2</sup></b>	<b>p</b>
<b>Erikson'un Psikososyal Gelişim Dönemleri (Toplam)</b>	Tamamen	118	172,63	,35957	,375	,829
	Kısmen	222	177,64	,25339		
	Hiç	10	161,90	,63442		
Güven	Tamamen	118	186,67	,49136	2,178	,337
	Kısmen	222	169,80	,39942		
	Hiç	10	170,35	,87758		
Özerklik	Tamamen	118	173,85	,39660	,198	,906
	Kısmen	222	176,89	,30703		
	Hiç	10	164,25	,54405		
Girişimcilik	Tamamen	118	166,82	,41763	2,648	,266
	Kısmen	222	181,53	,36911		
	Hiç	10	143,95	,79524		
Çalışkanlık	Tamamen	118	166,89	,36756	1,910	,385
	Kısmen	222	180,98	,34018		
	Hiç	10	155,50	,59056		
Kimlik	Tamamen	118	171,66	,51328	1,307	,520
	Kısmen	222	176,01	,41565		
	Hiç	10	209,45	,66528		

Tablo 5.4'te görüldüğü üzere katılımcıların ses grubunun doğru tespit edilme oranına göre Erikson'un psikososyal gelişim dönemleri ölçeği ve alt boyutlarının karşılaştırılmasına yönelik olarak yapılan Kruskal-Wallis H testinde istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olmadığı tespit edilmiştir ( $p>0.05$ ).

**Tablo 5.4.** Ders Dışında Şan Eğitimi Dersi İçin Haftalık Çalışma Süresine Göre Erikson'un Psikososyal Gelişim Dönemleri Ölçeği ve Alt Boyutlarının Karşılaştırılması

	<b>Ders Dışında Şan Eğitimi Dersi İçin Haftalık Çalışma Süresi</b>	<b>N</b>	<b>Ortalama</b>	<b>SS</b>	<b>X<sup>2</sup></b>	<b>p</b>
<b>Erikson'un Psikososyal Gelişim Dönemleri (Toplam)</b>	3 saatten fazla	68	159,66	,37833	7,485	,112
	2-3 saat	221	177,01	,29134		
	1-2 saat	41	167,74	,23584		
	Sadece dersten önce biraz çalışıyorum	9	225,50	,18380		
	Hiç çalışmıyorum	11	231,14	,38882		
Güven	3 saatten fazla	68	192,10	,52238	6,104	,192
	2-3 saat	221	166,52	,43358		
	1-2 saat	41	180,93	,39078		

	Sadece dersten önce biraz çalışıyorum	9	223,56	,30744		
	Hiç çalışmıyorum	11	193,73	,56183		
	3 saatten fazla	68	161,44	,40439		
	2-3 saat	221	177,39	,33771		
	1-2 saat	41	166,99	,30017		
Özerklik	Sadece dersten önce biraz çalışıyorum	9	213,22	,22048	5,642	,228
	Hiç çalışmıyorum	11	225,32	,35176		
	3 saatten fazla	68	156,60	,45706		
	2-3 saat	221	182,32	,38795		
	1-2 saat	41	159,32	,30041		
Girişimcilik	Sadece dersten önce biraz çalışıyorum	9	198,33	,36747	5,414	,247
	Hiç çalışmıyorum	11	196,95	,58603		
	3 saatten fazla	68	155,80	,41192		
	2-3 saat	221	175,91	,34569		
	1-2 saat	41	173,83	,31843		
Çalışkanlık	Sadece dersten önce biraz çalışıyorum	9	201,61	,25000	13,702	,008*
	Hiç çalışmıyorum	11	273,91	,29302		
	3 saatten fazla	68	160,05	,50473		
	2-3 saat	221	179,83	,45954		
	1-2 saat	41	162,04	,39165		
Kimlik	Sadece dersten önce biraz çalışıyorum	9	200,22	,29167	4,859	,302
	Hiç çalışmıyorum	11	213,91	,43374		

Tablo 5.4'te görüldüğü üzere katılımcıların ders dışında şan eğitimi dersi için haftalık çalışma süresine göre Erikson'un psikososyal gelişim dönemleri ölçeği ve alt boyutlarının karşılaştırılmasına yönelik olarak yapılan Kruskal-Wallis H testinde yalnızca çalışkanlık alt boyutunda ders dışında şan eğitimi dersi için haftalık çalışma süresine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir ( $p < 0.05$ ). Buna göre ders dışında şan eğitimi dersi için hiç çalışmayanların çalışkanlık ortalaması daha yüksektir.

**Tablo 5.4.** Sesi Olumsuz Yönde Etkileyen En Önemli Etmene Göre Erikson'un Psikososyal Gelişim Dönemleri Ölçeği ve Alt Boyutlarının Karşılaştırılması

Sesi Olumsuz Yönde Etkileyen En Önemli Etmene	N	Ortalama	SS	X <sup>2</sup>	p
---	---	----------	----	----------------	---

<b>Erikson'un Psikososyal Gelişim Dönemleri (Toplam)</b>	Sağlık sorunları (Farenjit, sinüzit... vb.)	231	172,76	,29003	16,470	<b>,001*</b>
	Sigara, alkol, uyuşturucu vb. maddeler	29	133,88	,36172		
	Uykusuzluk, yorgunluk	40	229,05	,19530		
	Psikolojik (Moral bozukluğu, stres, heyecan vb.)	50	169,44	,40089		
Güven	Sağlık sorunları (Farenjit, sinüzit... vb.)	231	171,40	,43076	10,142	<b>,017*</b>
	Sigara, alkol, uyuşturucu vb. maddeler	29	147,79	,46891		
	Uykusuzluk, yorgunluk	40	219,44	,39625		
	Psikolojik (Moral bozukluğu, stres, heyecan vb.)	50	175,37	,54614		
Özerklik	Sağlık sorunları (Farenjit, sinüzit... vb.)	231	173,05	,33783	6,539	,088
	Sigara, alkol, uyuşturucu vb. maddeler	29	146,45	,39511		
	Uykusuzluk, yorgunluk	40	207,19	,28910		
	Psikolojik (Moral bozukluğu, stres, heyecan vb.)	50	178,31	,39520		
Girişimcilik	Sağlık sorunları (Farenjit, sinüzit... vb.)	231	180,53	,37938	8,340	<b>,039*</b>
	Sigara, alkol, uyuşturucu vb. maddeler	29	134,86	,47267		
	Uykusuzluk, yorgunluk	40	196,46	,32181		
	Psikolojik (Moral bozukluğu, stres, heyecan vb.)	50	159,07	,50448		
Çalışkanlık	Sağlık sorunları (Farenjit, sinüzit... vb.)	231	178,21	,36588	6,742	,081
	Sigara, alkol, uyuşturucu vb. maddeler	29	142,45	,29743		
	Uykusuzluk, yorgunluk	40	200,90	,31337		
	Psikolojik (Moral bozukluğu, stres, heyecan vb.)	50	161,85	,37915		
Kimlik	Sağlık sorunları (Farenjit, sinüzit... vb.)	231	167,20	,44676	7,893	<b>,048*</b>
	Sigara, alkol, uyuşturucu vb. maddeler	29	177,50	,48203		
	Uykusuzluk, yorgunluk	40	215,18	,39907		
	Psikolojik (Moral bozukluğu, stres, heyecan vb.)	50	180,94	,51630		

Tablo 5.4'te görüldüğü üzere katılımcıların sesi olumsuz yönde etkileyen en önemli etmene göre Erikson'un psikososyal gelişim dönemleri ölçeği ve alt boyutlarının karşılaştırılmasına yönelik olarak yapılan Kruskal-Wallis H testinde Erikson'un psikososyal gelişim dönemleri boyutu ile güven, girişimcilik ve kimlik alt boyutunda sesi olumsuz yönde etkileyen en önemli etmene göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir ( $p<0.05$ ). Buna göre uykusuzluk problemi olan katılımcıların Erikson'un psikososyal gelişim dönemleri toplam, güven, girişimcilik ve kimlik ortalaması daha yüksektir.

**Tablo 5.4.** Şan Başarısını Olumlu Etkileyen En Önemli Etmene Göre Erikson'un Psikososyal Gelişim Dönemleri Ölçeği ve Alt Boyutlarının Karşılaştırılması

	<b>Şan Başarısını Olumlu Etkileyen En Önemli Etm</b>	<b>N</b>	<b>Ortalama</b>	<b>SS</b>	<b>X<sup>2</sup></b>	<b>p</b>
<b>Erikson'un Psikososyal Gelişim Dönemleri (Toplam)</b>	Öğretmenimle olan sağlıklı iletişimim	237	173,31	,28083	1,005	,909
	Doğru seçilmiş bir repertuar	26	186,46	,24832		
	Ses gelişimimi destekleyici ses-nefes egzersizleri	35	178,57	,36556		
	Özgüvenim	31	186,31	,23592		
	Yeteneğim	21	165,57	,56084		
Güven	Öğretmenimle olan sağlıklı iletişimim	237	167,97	,43738	4,666	,323
	Doğru seçilmiş bir repertuar	26	190,71	,32933		
	Ses gelişimimi destekleyici ses-nefes egzersizleri	35	200,19	,49916		
	Özgüvenim	31	181,15	,40254		
	Yeteneğim	21	192,12	,66176		
Özerklik	Öğretmenimle olan sağlıklı iletişimim	237	175,80	,32233	,559	,968
	Doğru seçilmiş bir repertuar	26	166,12	,35592		
	Ses gelişimimi destekleyici ses-nefes egzersizleri	35	178,51	,40086		
	Özgüvenim	31	170,58	,26327		
	Yeteneğim	21	185,95	,56344		
Girişimcilik	Öğretmenimle olan sağlıklı iletişimim	237	178,27	,38222	1,093	,895

	Doğru seçilmiş bir repertuar	26	165,73	,36748		
	Ses gelişimimi destekleyici ses- nefes egzersizleri	35	167,10	,40799		
	Özgüvenim	31	180,71	,33639		
	Yeteneğim	21	162,60	,67629		
Çalışkanlık	Öğretmenimle olan sağlıklı iletişimim	237	174,13	,34729	2,938	,568
	Doğru seçilmiş bir repertuar	26	159,87	,30928		
	Ses gelişimimi destekleyici ses- nefes egzersizleri	35	175,61	,39387		
	Özgüvenim	31	202,44	,28821		
	Yeteneğim	21	170,33	,52604		
Kimlik	Öğretmenimle olan sağlıklı iletişimim	237	172,83	,44275	5,723	,221
	Doğru seçilmiş bir repertuar	26	219,35	,39533		
	Ses gelişimimi destekleyici ses- nefes egzersizleri	35	162,37	,52447		
	Özgüvenim	31	177,37	,33917		
	Yeteneğim	21	170,45	,66543		

Tablo 5.4'te görüldüğü üzere katılımcıların şan başarısını olumlu etkileyen en önemli etmene göre Erikson'un psikososyal gelişim dönemleri ölçeği ve alt boyutlarının karşılaştırılmasına yönelik olarak yapılan Kruskal-Wallis H testinde istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olmadığı tespit edilmiştir ( $p>0.05$ ).

**Tablo 5.4.** Şan Eğitimi Dersinin Konservatuvar Gereksinimlerini Karşılacak Donanım Yeterliliğine Göre Erikson'un Psikososyal Gelişim Dönemleri Ölçeği ve Alt Boyutlarının Karşılaştırılması

	Şan Eğitimi Dersinin Konservatuvar Gereksinimlerini Karşılacak Donanım Yeterliliği	N	Ortalama	SS	X <sup>2</sup>	p
Erikson'un Psikososyal Gelişim Dönemleri (Toplam)	Tamamen	63	198,92	,37937	4,145	,126
	Kısmen	243	169,95	,35739		
	Hiç	44	172,63	,54374		
Güven	Tamamen	63	193,00	,57471	2,502	,286
	Kısmen	243	170,54	,53372		
	Hiç	44	177,82	,58292		

Özerklik	Tamamen	63	198,54	,81750	5,139	,077
	Kısmen	243	173,13	,71941		
	Hiç	44	155,63	,96041		
Girişimcilik	Tamamen	63	183,17	,90429	,835	,659
	Kısmen	243	175,40	,94894		
	Hiç	44	165,08	1,03014		
Çalışkanlık	Tamamen	63	184,17	,82703	1,707	,426
	Kısmen	243	170,90	,87686		
	Hiç	44	188,51	,52366		
Kimlik	Tamamen	63	200,66	1,15218	5,176	,075
	Kısmen	243	168,36	,96981		
	Hiç	44	178,91	1,12013		

Tablo 5.4'te görüldüğü üzere katılımcıların şan eğitimi dersinin Konservatuvar gereksinimlerini karşılayacak donanım yeterliliğine göre Erikson'un psikososyal gelişim dönemleri ölçeği ve alt boyutlarının karşılaştırılmasına yönelik olarak yapılan Kruskal-Wallis H testinde istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olmadığı tespit edilmiştir ( $p>0.05$ ).

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışma Konservatuvar eğitimi alan öğrencilerin şan eğitimi alanı konusunda başarı, motivasyon ve öz yeterlilik algılarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi üzerine yapılmıştır. Formel ve bireysel eğitim modellerinde Şan eğitimi, üzerinde önemle durulması gereken dersler arasında yer almaktadır. Zira Konservatuvar Eğitimi çağdaş eğitim anlayışı doğrultusunda kişinin duyguları, kasları ve zekâsı için eğitici olan bir alan niteliği taşımaktadır. Bunun yanında ses ve şan eğitimi, tüm eğitim alanları ile ilişki halinde olan eğitim aracı olmaktadır. Şan eğitiminin gereken düzeyde ve istenen nitelikte uygulanması, toplumun çağdaş ses sanatı doğrultusunda dünyada yer edinebilmesi bakımından önem arz etmektedir.

### 6.1. Demografik Verilere Göre Başarı Yönelimleri Ölçeğinin Farklılaşma Durumuna İlişkin Sonuçlar

Cinsiyete göre başarı yönelimleri ölçeği ve alt boyutlarının karşılaştırılmasına yönelik olarak yapılan Mann-Whitney U testinde istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olmadığı tespit edilmiştir ( $p>0.05$ ). Buna göre kız ve erkek katılımcıların çalışkanlık ortalaması benzerdir.

Sınıf düzeyine göre başarı yönelimleri ölçeği ve alt boyutlarının karşılaştırılmasına yönelik olarak yapılan Kruskal-Wallis H testinde başarı yönelimleri boyutu ile öğrenme yaklaşma ve öğrenme kaçınma alt boyutunda sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir ( $p<0.05$ ). Buna göre 1. Sınıf düzeyinde olan katılımcıların başarı yönelimleri ve öğrenme kaçınma ortalaması, 4. Sınıf düzeyinde olan katılımcıların ise öğrenme ortalaması daha yüksektir.

Okul adına göre başarı yönelimleri ölçeği ve alt boyutlarının karşılaştırılmasına yönelik olarak yapılan Kruskal-Wallis H testinde başarı yönelimleri boyutu ve öğrenme kaçınma alt boyutunda okul adına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir ( $p<0.05$ ). Buna göre Bilkent Üniversitesi Müzik ve Sahne Sanatları Fakültesinde öğrenim gören katılımcıların başarı yönelimleri ortalaması, Bülent Ecevit Üniversitesi Devlet Konservatuvarında öğrenim gören katılımcıların ise öğrenme ortalaması diğer okullara kıyasla daha yüksektir.

Şan eğitimi ders saati yeterliliğine göre başarı yönelimleri ölçeği ve alt boyutlarının karşılaştırılmasına yönelik olarak yapılan Kruskal-Wallis H testinde öğrenme yaklaşma ve performans yaklaşma alt boyutlarında şan eğitimi ders saati yeterliliğine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir ( $p<0.05$ ). Buna göre şan eğitimi ders saati

yeterliliğine tamamen şeklinde yanıt verenlerin öğrenme ortalaması, kısmen şeklinde yanıtlayanların ise performans ortalaması daha yüksektir.

Öğretmenin şan eğitimi dersi başarısındaki etkisine göre başarı yönelimleri ölçeği ve alt boyutlarının karşılaştırılmasına yönelik olarak yapılan Kruskal-Wallis H testinde istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olmadığı tespit edilmiştir ( $p>0.05$ ). Buna göre kızların çalışkanlık ortalaması erkeklere kıyasla daha yüksektir. Buna göre öğretmenin şan eğitimi dersi başarısındaki etkisinin olduğunu, olmadığını ve kısmen etkili olduğunu düşünen katılımcıların başarı ortalaması benzerdir.

Şan eğitimi dersi öğretmen-öğrenci ilişkisi olumluluk düzeyine göre başarı yönelimleri ölçeği ve alt boyutlarının karşılaştırılmasına yönelik olarak yapılan Kruskal-Wallis H testinde yalnızca performans yaklaşma alt boyutunda şan eğitimi dersi öğretmen-öğrenci ilişkisi olumluluk düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir ( $p<0.05$ ). Buna göre şan eğitimi dersi öğretmen-öğrenci ilişkisi olumlu olmayan kişilerin ortalaması daha yüksektir.

Ses grubunun doğru tespit edilme oranına göre başarı yönelimleri ölçeği ve alt boyutlarının karşılaştırılmasına yönelik olarak yapılan Kruskal-Wallis H testinde öğrenme yaklaşma, performans yaklaşma ve performans kaçınma alt boyutlarında ses grubunun doğru tespit edilme oranına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir ( $p<0.05$ ). Buna göre ses grubu tamamen doğru tespit edilen katılımcıların öğrenme yaklaşma, kısmen doğru tespit edilen katılımcıların ise performans yaklaşma ve performans ortalaması daha yüksektir.

Ders dışında şan eğitimi dersi için haftalık çalışma süresine göre başarı yönelimleri ölçeği ve alt boyutlarının karşılaştırılmasına yönelik olarak yapılan Kruskal-Wallis H testinde yalnızca öğrenme yaklaşma alt boyutunda ders dışında şan eğitimi dersi için haftalık çalışma süresine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir ( $p<0.05$ ). Buna göre ders dışında şan eğitimi dersi için haftalık çalışma süresi 3 saatten fazla olan katılımcıların öğrenme ortalaması daha yüksektir.

Sesi olumsuz yönde etkileyen en önemli etmene göre başarı yönelimleri ölçeği ve alt boyutlarının karşılaştırılmasına yönelik olarak yapılan Kruskal-Wallis H testinde yalnızca öğrenme yaklaşma alt boyutunda sesi olumsuz yönde etkileyen en önemli etmene göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir ( $p<0.05$ ). Buna göre sesi olumsuz

yönde etkileyen en önemli etmenin psikolojik (Moral bozukluğu, stres, heyecan vb.) olduğunu düşünen katılımcıların öğrenme ortalaması daha yüksektir.

Şan eğitimi dersinin Konservatuvar gereksinimlerini karşılayacak donanım yeterliliğine göre başarı yönelimleri ölçeği ve alt boyutlarının karşılaştırılmasına yönelik olarak yapılan Kruskal-Wallis H testinde yalnızca öğrenme yaklaşma alt boyutunda şan eğitimi dersinin Konservatuvar gereksinimlerini karşılayacak donanım yeterliliğine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir ( $p<0.05$ ). Buna göre şan eğitimi dersinin Konservatuvar gereksinimlerini karşılayacak donanım yeterliliğine tamamen sahip olduğunu düşünen katılımcıların öğrenme ortalaması daha yüksektir.

## **6.2. Demografik Verilere Göre Bireysel Çalgı Dersi Motivasyon Ölçeğinin Farklılaşma Durumuna İlişkin Sonuçlar**

Cinsiyete göre bireysel çalgı dersi motivasyon ölçeği ve alt boyutlarının karşılaştırılmasına yönelik olarak yapılan Mann-Whitney U testinde yalnızca motivasyonsuzluk alt boyutunda cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir ( $p<0.05$ ). Buna göre erkeklerin motivasyonsuzluk ortalaması kızlara kıyasla daha yüksektir.

Sınıf düzeyine göre bireysel çalgı dersi motivasyon ölçeği ve alt boyutlarının karşılaştırılmasına yönelik olarak yapılan Kruskal-Wallis H testinde bireysel çalgı dersi motivasyon ile başarı motivasyonu ve çalışma motivasyonu alt boyutunda sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir ( $p<0.05$ ). Buna göre 1. Sınıf düzeyindeki katılımcıların bireysel çalgı dersi motivasyon ve çalışma motivasyonu ortalaması daha yüksek iken, 4. Sınıf düzeyindeki katılımcıların ise başarı motivasyonu ortalaması daha yüksektir.

Okul adına göre bireysel çalgı dersi motivasyon ölçeği ve alt boyutlarının karşılaştırılmasına yönelik olarak yapılan Kruskal-Wallis H testinde yalnızca bireysel çalgı dersi motivasyon ve çalışma motivasyonu alt boyutunda okul adına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir ( $p<0.05$ ). Buna göre Afyon Kocatepe Üniversitesi Devlet Konservatuvarında öğrenim gören katılımcıların bireysel çalgı dersi motivasyonu ve çalışma motivasyonu ortalaması daha yüksektir.

Şan eğitimi ders saati yeterliliğine göre bireysel çalgı dersi motivasyon ölçeği ve alt boyutlarının karşılaştırılmasına yönelik olarak yapılan Kruskal-Wallis H testinde

motivasyonsuzluk ve çalışma motivasyonu alt boyutunda şan eğitimi ders saati yeterliliğine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir ( $p<0.05$ ). Buna göre şan eğitimi ders saati kısmen yeterli olan katılımcıların motivasyonsuzluk ortalaması daha yüksek iken, şan eğitimi ders saati tamamen yeterli olan katılımcıların ise çalışma motivasyonu ortalaması daha yüksektir.

Öğretmenin şan eğitimi dersi başarısındaki etkisine göre bireysel çalgı dersi motivasyon ölçeği ve alt boyutlarının karşılaştırılmasına yönelik olarak yapılan Kruskal-Wallis H testinde istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olmadığı tespit edilmiştir ( $p>0.05$ ).

Şan eğitimi dersi öğretmen-öğrenci ilişkisi olumluluk düzeyine göre bireysel çalgı dersi motivasyon ölçeği ve alt boyutlarının karşılaştırılmasına yönelik olarak yapılan Kruskal-Wallis H testinde istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olmadığı tespit edilmiştir ( $p>0.05$ ).

Ses grubunun doğru tespit edilme oranına göre bireysel çalgı dersi motivasyon ölçeği ve alt boyutlarının karşılaştırılmasına yönelik olarak yapılan Kruskal-Wallis H testinde bireysel çalgı dersi motivasyon ve motivasyonsuzluk alt boyutunda ses grubunun doğru tespit edilme oranına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir ( $p<0.05$ ). Buna göre ses grubu kısmen tespit edilen katılımcıların bireysel çalgı dersi motivasyon ortalaması, ses grubu hiç tespit edilmeyenlerin ise motivasyonsuzluk ortalaması daha yüksektir.

Ders dışında şan eğitimi dersi için haftalık çalışma süresine göre bireysel çalgı dersi motivasyon ölçeği ve alt boyutlarının karşılaştırılmasına yönelik olarak yapılan Kruskal-Wallis H testinde motivasyonsuzluk ve çalışma motivasyonu alt boyutunda ders dışında şan eğitimi dersi için haftalık çalışma süresine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir ( $p<0.05$ ). Buna göre ders dışında şan eğitimi için hiç çalışmayanların motivasyonsuzluk ortalaması, sadece dersten önce biraz çalışanların ise çalışma motivasyonu ortalaması daha yüksektir.

Sesi olumsuz yönde etkileyen en önemli etmene göre bireysel çalgı dersi motivasyon ölçeği ve alt boyutlarının karşılaştırılmasına yönelik olarak yapılan Kruskal-Wallis H testinde bireysel çalgı dersi motivasyon ve motivasyonsuzluk alt boyutunda sesi olumsuz yönde etkileyen en önemli etmene göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir ( $p<0.05$ ). Buna sağlık sorunları olan katılımcıların bireysel çalgı dersi motivasyon ve motivasyonsuzluk ortalaması daha yüksektir.

Şan başarısını olumlu etkileyen en önemli etmene göre bireysel çalgı dersi motivasyon ölçeği ve alt boyutlarının karşılaştırılmasına yönelik olarak yapılan Kruskal-Wallis H testinde bireysel çalgı dersi motivasyon, motivasyonsuzluk ve çalışma motivasyonu alt boyutunda şan başarısını olumlu etkileyen en önemli etmene göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir ( $p<0.05$ ). Buna göre öğretmeniyle sağlıklı iletişim kuran katılımcıların bireysel çalgı dersi motivasyon ve motivasyonsuzluk ortalaması, doğru seçilmiş bir repertuar olan katılımcıların ise çalışma motivasyonu ortalaması daha yüksektir.

Şan eğitimi dersinin Konservatuvar gereksinimlerini karşılayacak donanım yeterliliğine göre bireysel çalgı dersi motivasyon ölçeği ve alt boyutlarının karşılaştırılmasına yönelik olarak yapılan Kruskal-Wallis H testinde yalnızca çalışma motivasyonu alt boyutunda şan eğitimi dersinin Konservatuvar gereksinimlerini karşılayacak donanım yeterliliğine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir ( $p<0.05$ ). Buna göre şan eğitimi dersinin Konservatuvar gereksinimlerini karşılayacak donanımın tamamen yeterli olduğunu düşünen katılımcıların çalışma motivasyonu ortalaması daha yüksektir.

### **6.3. Demografik Verilere Göre Erikson'un Psikososyal Gelişim Dönemleri Ölçeğinin Farklılaşma Durumuna İlişkin Sonuçlar**

Cinsiyete göre psikososyal gelişim dönemleri ölçeği ve alt boyutlarının karşılaştırılmasına yönelik olarak yapılan Mann-Whitney U testinde yalnızca çalışkanlık alt boyutunda cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir ( $p<0.05$ ). Buna göre kızların çalışkanlık ortalaması erkeklere kıyasla daha yüksektir.

Sınıf düzeyine göre psikososyal gelişim dönemleri ölçeği ve alt boyutlarının karşılaştırılmasına yönelik olarak yapılan Kruskal-Wallis H testinde istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olmadığı tespit edilmiştir ( $p>0.05$ ).

Okul adına göre Erikson'un psikososyal gelişim dönemleri ölçeği ve alt boyutlarının karşılaştırılmasına yönelik olarak yapılan Kruskal-Wallis H testinde istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olmadığı tespit edilmiştir ( $p>0.05$ ).

Şan eğitimi ders saati yeterliliğine göre Erikson'un psikososyal gelişim dönemleri ölçeği ve alt boyutlarının karşılaştırılmasına yönelik olarak yapılan Kruskal-Wallis H testinde yalnızca girişimcilik alt boyutunda şan eğitimi ders saati yeterliliğine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir ( $p<0.05$ ). Buna göre şan eğitimi dersi saatinin kısmen yeterli olduğunu düşünen katılımcıların girişimcilik ortalaması daha yüksektir.

Öğretmenin şan eğitimi dersi başarısındaki etkisine göre Erikson'un psikososyal gelişim dönemleri ölçeği ve alt boyutlarının karşılaştırılmasına yönelik olarak yapılan Kruskal-Wallis H testinde istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olmadığı tespit edilmiştir ( $p>0.05$ ).

Şan eğitimi dersi öğretmen-öğrenci ilişkisi olumluluk düzeyine göre Erikson'un psikososyal gelişim dönemleri ölçeği ve alt boyutlarının karşılaştırılmasına yönelik olarak yapılan Kruskal-Wallis H testinde istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olmadığı tespit edilmiştir ( $p>0.05$ ).

Ses grubunun doğru tespit edilme oranına göre Erikson'un psikososyal gelişim dönemleri ölçeği ve alt boyutlarının karşılaştırılmasına yönelik olarak yapılan Kruskal-Wallis H testinde istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olmadığı tespit edilmiştir ( $p>0.05$ ).

Ders dışında şan eğitimi dersi için haftalık çalışma süresine göre Erikson'un psikososyal gelişim dönemleri ölçeği ve alt boyutlarının karşılaştırılmasına yönelik olarak yapılan Kruskal-Wallis H testinde yalnızca çalışkanlık alt boyutunda ders dışında şan eğitimi dersi için haftalık çalışma süresine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir ( $p<0.05$ ). Buna göre ders dışında şan eğitimi dersi için hiç çalışmayanların çalışkanlık ortalaması daha yüksektir.

Sesi olumsuz yönde etkileyen en önemli etmene göre Erikson'un psikososyal gelişim dönemleri ölçeği ve alt boyutlarının karşılaştırılmasına yönelik olarak yapılan Kruskal-Wallis H testinde Erikson'un psikososyal gelişim dönemleri boyutu ile güven, girişimcilik ve kimlik alt boyutunda sesi olumsuz yönde etkileyen en önemli etmene göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir ( $p<0.05$ ). Buna göre uykusuzluk problemi olan katılımcıların Erikson'un psikososyal gelişim dönemleri toplam, güven, girişimcilik ve kimlik ortalaması daha yüksektir.

Şan başarısını olumlu etkileyen en önemli etmene göre Erikson'un psikososyal gelişim dönemleri ölçeği ve alt boyutlarının karşılaştırılmasına yönelik olarak yapılan Kruskal-Wallis H testinde istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olmadığı tespit edilmiştir ( $p>0.05$ ).

Şan eğitimi dersinin Konservatuvar gereksinimlerini karşılayacak donanım yeterliliğine göre Erikson'un psikososyal gelişim dönemleri ölçeği ve alt boyutlarının karşılaştırılmasına yönelik olarak yapılan Kruskal-Wallis H testinde istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olmadığı tespit edilmiştir ( $p>0.05$ ).

Konservatuvar eğitiminde öğrencinin sergilediği çaba, estetik duyarlılığı ve öz yeterlik algısı öğrenme sürecinde büyük ölçüde etki sağlamaktadır. Öz yeterlik bilhassa kişisel yeteneğe bağlı olan müzik gibi alanlarda oldukça önemli bir yerde bulunmaktadır. Müzik bakımından öz yeterlik, kişinin şahsi müzik yeteneği ile ilgili inancının etkisiyle müzikte başarıyı yakalayabilmek adına sahip olduğu kapasiteye dair kendisine duyduğu inançla ilgili olmaktadır. Bu inançların yansıması olarak müzikal öz yeterlik ortaya çıkmaktadır. Buna bağlı olarak kişinin müzikal yönden kimliğini ortaya koyan en önemli noktanın öğrenci tarafından geliştirilen algıların tamamı olduğunu söylemek mümkündür. Öz yeterlik inancı olan öğrencinin müzik konusunda gereken düzeyde başarı sağlayabilmektedir. Bunun yanında bireysel motivasyon düzeyinin yeterli oranda olması gerekmektedir. Öğrenme yönelimi içsel ve motivasyonun temsilcisidir ve bu yönelimi benimsemiş olan kişiler, çevresini etkilemekten çok öğrenme konusunu merkeze almaktadırlar. Performans yönelimi dışsal motivasyonun göstergesidir ve bu yönelimi benimsemiş olan kişiler yeteneklerini çevresine ispatlamak ve yetenekli olmadığının düşünülmesinden kaçınmak gibi dışsal sebeplere bağlı olarak öğrenmeye güdülenmektedirler. Öğrencinin kişisel motivasyonu açısından öğrenme yönelimleri yarar sağlamaktadır. Motivasyonun artmasıyla birlikte öğrencinin müzikal başarısında artış olduğu gözlenmektedir.

Tüm bunlar dikkate alındığında konservatuvar eğitimi alan bireylerin kişisel motivasyonların yeterli oranda sağlanması, öz yeterlik inancının olması ile birlikte yeterli düzeyde başarının elde edilmesi mümkündür. Şan eğitimi sırasında öğrencinin yeteri kadar öz güveninin olması içsel motivasyonu sağlaması performansını etkilemektedir. Kendisine olan inancı doğrultusunda çalışma azmi göstermektedir. Bunun sonucunda öz yeterliğe bağlı olarak kabiliyetlerini ortaya koymakta, şan eğitimini mümkün olabildiğince geliştirerek ses performansını üst düzeylere taşıyabilmektedir. Sonuç olarak öz yeterlik inancı ve motivasyon düzeyinin Konservatuvar eğitimi sırasında vazgeçilmez bir unsur olduğu görülmüş, öğrencinin bu kavramların etkisiyle üst düzey başarı sergilemesinin mümkün olduğu anlaşılmıştır.

# Öneriler

Araştırma sonucunda, öğretmen faktörünün başarı, motivasyon, öz yeterlilik açısından önemli olduğu göz önüne alındığında, Şan eğitimi derslerinin günümüz teknolojik gelişmelerine uygun şekilde, daha renkli daha ilgi çekici işlenebilmesi açısından, ilgili öğretim üyelerinin müzik teknolojisindeki gelişmelere açık ve ilgili olması gerektiği, teknolojik imkanlarla ders işleyişini çeşitlendirebileceği düşünülmektedir.

- Şan eğitimi alan derslerinin kavramsal çerçevesi, hedefleri, kapsamı ve kazandırdığı yeterlikleri Sanatçı yetiştirme asıl amacı göz önüne alınarak belirlenmeli, alanla ilgili kavram kargaşası yaratan tanımlar ve sınıflamalardan kaçınılmalıdır. Eğitimde başarıya ulaşmak amacıyla öğrencilerin motivasyon düzeylerini artıracak yöntemler geliştirilmesi ve uygulanması önerilebilir.
- Eğitimde motivasyonun öneminin öğrencilere aktarılması için seminerler, bilimsel toplantılar ve konferanslar yapılabilir. Eğitimde motivasyonu artırıcı uygulamaların yaygınlaştırılması amacıyla; öğretim üyeleri arasında yapılacak telekonferans veya internet yoluyla etkileşimli görüşmelere uygun ortam ve platform sağlanması önerilebilir.
- Öğrencilerin içsel ve dışsal motivasyonların desteklenmesi için yaşam koçluğu veya eğitim koçluğu gibi hizmetlerin Yüksek Öğretim Kurumları tarafından ilgili birimler oluşturularak profesyonel olarak verilmesi sağlanabilir. Motivasyon sürecinde fiziksel ortamın önemli bir dış etken olması nedeniyle; eğitim-öğretim alanının gerekleri doğrultusunda öğrenme ortamlarının uygun hale getirilmesi önerilebilir.
- Psikososyal gelişimleri için öğrencileri dinlemek ve anlamak öz yeterliliklerini artırmak amacıyla sanatsal etkinliklere katılımın desteklenmesi önerilebilir.

## KAYNAKLAR

- Açıkgöz, M. G., & Açılmış, H. (2019). *Batı Müziği Koro Eğitimine “Yeni Başlamış” Ve “Tamamlamış” Öğrencilerin Koro Eğitimine İlişkin Algularının Karşılaştırılması: Metafor Analizi Örneği.*
- Açıkgöz, N. (2017). *Ortaokul Öğrencilerinin Müzik Dersine İlişkin Metafor Örneklerinin İncelenmesi (Malatya İli, Battalgazi İlçesi Örneği) Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.*
- Afacan, Ş. (2010). *İlköğretim II. kademe öğrencilerinin müzik dersine yönelik öz yeterlilik algı ve tutumlarının değerlendirilmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aka, A. K. (2019). *Müzik eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin bireysel çalgı çalışma alışkanlıklarının farklı değişkenler açısından incelenmesi: Doğu Anadolu örneği* (Master's thesis, Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 343-361.
- Akgül Barış, D., & Karkın, M. (2003). Eğitim Fakülteleri Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalında Yer Alan Müzik Teorisi ve İşitme Eğitimi Dersindeki Nota Okuma Becerisinin Çalgı Eğitimine Yansımaları Üzerine Öğrenci Görüşleri. *Cumhuriyetimizin 80. Yılında Müzik Sempozyumu*, 243-249.
- Akın, A. (2006). 2x2 Başarı Yönelimleri ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 1-13.
- Akın, A., ve Arslan, S. (2014). *The relationships between achievement goal orientations and grit.* *Education and Science*, 39(175), 267-274.
- Akın, A., ve Arslan, S. (2015). 2x2 başarı yönelimleri ölçeği (revize formu): Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Sakarya University Journal of Education*, 5(1), 7-15.
- Akın, O.N. (2019). *Güzel sanatlar liseleri müzik bölümlerinde çalgı eğitimi viyola dersinde motivasyonun önemine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul
- Aksoy, V. & Diken, H. (2009). Rehber öğretmen özel eğitim öz yeterlik ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 10(1), 29-37.
- Alaskan, A. M. (2013). Yapısal Karakteristiklere Bağlı Olarak Deride Müziksel Sesin Analizi. *Ege Üniversitesi Devlet Türk Musikisi Konservatuvarı Dergisi*, (3), 65-77.
- Albayrak, C. (2020). *Güzel Sanatlar Lisesi İyolonsel Öğrencilerinin Bireysel Çalgı Çalışma Alışkanlıklarının Çalgı Performansı Öz Yeterlik İnancına Etkisi.* Samsun: Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı.

- Algan Kocabaş, G. (2015). *Konservatuvar adaylarının “oyun, dans ve müzik” dersine ilişkin motivasyon düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Altay, G.B. (2019). *Müzik öğretmenlerinin mesleki memnuniyet ve öğretim motivasyonları (Konya ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Altunçekiç, A., Yaman, S., ve Koray, Ö. (2005). Öğretmen adaylarının özyeterlik inanç düzeyleri ve problem çözme becerileri üzerine bir araştırma. (Kastamonu ili örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 93-102.
- Ashton, P. (1984). Teacher efficacy: A motivational paradigm for effective teacher education. *Journal of Teacher Education*, 35(5), 28-32.
- Aşkar, P., ve Umay, A. (2001). İlköğretim matematik öğretmenliği öğrencilerinin bilgisayarla ilgili öz-yeterlik algısı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 1-8.
- Atasoy, M. U. (2010). *Lisans ve tezsiz yüksek lisans öğrenimi görmekte olan konservatuvar adaylarının genel öğretmenlik öz-yeterlik algılarının incelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Ataunal, A. (1994). *Türkiye’de İlkokul Öğretmeni Yetiştirme Sorunu (1924-1994)*. MEB Yüksek Öğretim Genel Müdürlüğü Yayınları, Ankara. 11-18.
- Atay, B. (2018). *Konservatuvar adaylarının müzik performansı kaygı düzeyleri ve akademik motivasyon düzeylerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Ayangil, R. (2008). *Western notation in Turkish music*, *Journal of the Royal Asiatic Society*, 18(4), 401-447.
- Ayata E., Aşkın C. (2008), Müziğin beynin bilişsel fonksiyonlarına olan etkisi, *İTÜ Dergisi*, 5(2), 13-22.
- Aydın, O. (2002). *Güdüler ve duygular*. E. Özkalp, H. Arıcı ve R. Bayraktar (Ed.) Davranış bilimlerine giriş (s. 197-212). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Aydiner Uygun, M. (2015). “Öğretmen Adaylarının Geleneksel Müzik Türlerine İlişkin Algılarının Metaforlar Aracılığıyla İncelenmesi”, *Afyon Kocatepe Üniversitesi Akademik Müzik Araştırmaları Dergisi*, sayı 1, ss.1-16.
- Aydiner Uygun, M. (2020). Achievement goal orientations of students studying instrument education as predictors of their learning approaches. *Music Education Research*, 22(2), 130–144
- Babacan, E., Yüksel, G., Küçükosmanoğlu, O., & Babacan, M. D. (2017). Müzik eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin bireysel çalgı çalışma alışkanlıklarının incelenmesi (Konya İli Örneği). *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi Journal of Research in Education and Teaching*, 6(1), 464-474.

- Badıllı, H. (2008). *İlköğretim öğrencilerinin müzikal yaşantılarının ve müzik dersinden beklentilerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Bakıner, A. (2004). *Anadolu güzel sanatlar liseleri ve özel güzel sanatlar liselerindeki müzik öğrencilerinin müzik ön yaşantıları, müzik yetenekleri, müziğe yönelik tutumları ve eğitim programlarını değerlendirme özelliklerinin karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1994). Self-Efficacy, in Ramachandran (Ed.), *The Encyclopedia of Human Behavior* (pp. 71- 81), Volume: 4, R-Z and Index, New York: Academic Press.
- Bandura, A. (1997). Editorial. *American Journal of Health Promotion*, 12(1), 8-10.
- Bandura, A. (2006). Adolescent development from an agentic perspective. *Self-efficacy beliefs of adolescents*, 5, 1-43.
- Bandura, A.A. (2001). Cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26.
- Barış, D. A. (2007). *Okul Müzik Eğitiminde Çalgı Eğitimi Uygulamaları*. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1-12.
- Barış, D. A., & Karkın, A. (2003). *Eğitim Fakülteleri Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi A.B.D.'da Yer Alan Müzik Teorisi ve İşitme Eğitimi Dersindeki Nota Okuma Becerisinin Çalgı Eğitimine Yansımaları Üzerine Öğrenci Görüşleri (A.İ.B.Ü. Örneği)*. Cumhuriyetimizin 80. Yılında Müzik Sempozyumu (s. 243-249). Malatya: Malatya İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Barut, E. (2011). *İlköğretim II. kademe sosyal bilgiler öğretmenlerinin öz yeterliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Ankara ili örneği)*, (Yüksek Lisans Tezi). (Tez no.290060
- Baydağ, C. (2013). *Görme engelli bireylerin sosyalleşme sürecinde verilen müzik eğitiminin, müzikal motivasyon, müziksel ilgi ve müzik yaşantılarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Bayrakçı, M. (2007). Sosyal öğrenme kuramı ve eğitimde uygulanması. *SAÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 198-210.
- Bebek, F. (2007). *İlköğretimde ders içi ve ders dışı etkinliklerin öğrenci ve öğretmenlerin müziksel davranış ve yaşantılarına etkileri*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Birer, A. R. H., & Sonsel, Ö. B. (2013). *Konservatuvar Adaylarının Mesleki Öz-Yeterlik Durumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi: Selçuk Üniversitesi Örneği*. *Fine Arts*, 8(4), 389-398.
- Birgül, Y., & Nacakçı, Z. (2017). Güzel Sanatlar Lisesi Viola Eğitiminde Kullanılan Repertuvaya Yönelik Öğrenci ve Öğretmen Görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 413-427.
- Bolat, O. (2011). *Öz yeterlik ve lider üye etkileşimi ilişkisi: Göze girme davranışları ve güç mesafesinin etkisi*. Ankara: Detay Yayıncılık
- Bradley, Forrest, Watson, Blakeslee (2004). Fact Sheets On Music Education In Seventeen Countries  
(<http://www.menc.org><http://www.menc.org/connect/conf/imeps/symposium>).
- Carter, V., ve Good, E. (1973). Dictionary of education. (Fourth Edition). New York: McGraw Hill Book Company.
- Ceviz. O. (2003). *NLP başarı ve motivasyon teknikleri ile müzik eğitiminde başarının artırılması*. Cumhuriyetimizin 80. Yılında Müzik Sempozyumu. İnönü Üniversitesi. Malatya
- Coşkun, F. (2013). Geleneksel Türk Sanat Müziği Eğitiminde Kurumsallaşmanın Tarihsel Evrimi. *Ege Üniversitesi Devlet Türk Musikisi Konservatuvarı Dergisi*, (3), 149-157.
- Cüceloğlu, D. (2018). *İnsan ve davranışı*. İstanbul: Remzi Kitabevi
- Çakar, S. Ö. E. D. (2015). Hacettepe Üniversitesi Ankara Devlet Konservatuvarı (Cebeci'den Beşevler'e). *Sahne ve Müzik*, (1), 9-34.
- Çaycı, D. (2014). *Öğretmen adaylarının öğretmen öz yeterlikleri ile mesleki yatkınlıkları arasındaki yordama ilişkileri*. Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Çelik, N. (2012). *Matematik öğretmen adaylarının ve öğretmenlerinin öz düzenleme becerilerinin ve öz yeterlik algılarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Çetinkaya, Y. (2019). Müzik Bölümü Öğrencilerinin Müzik Kavramına İlişkin Metaforik Algıları. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 9(3), 539-547.
- Çiftçi, E. (2010). Popüler kültür, popüler müzik ve müzik eğitimi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2).
- Çilden. ğ. (2014). Müzik. Çocuk gelişimi ve öğrenme. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1). ss.6.
- Çuhadar, C. H. (2016). Müzik ve müzik eğitimi. *Ç. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(1), 217-230.

- Dicle, H. (1997). *Güzel Sanatlar Liseleri 'nin kuruluş amaçları ve bugünkü durumları*. 1. Ulusal Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri Müzik Bölümleri Sempozyumu. Uludağ Üniversitesi Yayınları. Yayın No: 8-031- 0290. Bursa.
- Doğan, B. (2012). *İzmir'de kültür, sanat ve folklor derneklerinin müzik etkinlikleri ve İzmir müzik yaşamına etkileri*. Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Dönmez, E. C. (2019). *Konservatuvar adaylarının çalgı eğitimine yönelik zihin alışkanlıklarının değerlendirilmesi* (Doctoral dissertation, Necmettin Erbakan University (Turkey)).
- Duman, A. B. (2007). *Lise öğrencilerinin İngilizceye yönelik öz yeterlik algı puanlarının cinsiyete, alanlara ve farklı düzeylere göre İngilizce başarısını yordama gücü*. (Yüksek Lisans Tezi). Yüksek öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez no.205528).
- Durgun, M. (2018). *Güzel sanatlar lisesi müzik bölümü öğrencilerinin piyano dersi motivasyonlarının piyano dersi başarısı ile olan ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Dursun, Y., Özbek, Ö., & Kahraman, E. Ç. (2015). *Müzik Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlikleri ile Yaşam ve İş Doyumları Arasındaki İlişki*.
- Duy, B. (2007). *Güdülenme ve bireysel farklılıklar*. Eğitim Psikolojisi. (2. Baskı). Ankara: Pegem.
- Duy, B. (2015). *Güdülenme ve bireysel farklılıklar*. A. Kaya (Ed.), Eğitim psikolojisi içinde (s. 505-551). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Düzbastılar, M. (2010). Türkiye'de Keman Eğitimde Kullanılan Keman Etütlerinin Yay Teknikleri ve Pozisyonlar Açısından Analizi. *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı 188, s.274-281.
- Dweck, C. S., ve Leggett, E.L. (1988). *A social-cognitive approach to motivation and personality*. Psychological Review, 95(2), 256-273
- Elliot, A. J. (1999). *Approach and avoidance motivation and achievement goals*. Educational Psychologist, 34(3), 169-189.
- Elliot, A. J., ve Harackiewicz, J. M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: a mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(3), 461-475.
- Elliot, E. S., ve Dweck, Carol S. (1988). Goals: an approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(1), 5-12.
- Erdem, B. (2013). *Konservatuvar adaylarının bireysel çalgı eğitimine dönük motivasyon düzeylerinin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Eren, E. (2017). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş.

- Erpehlivan, C. (2019). *Konservatuvarnin müzik dersine, okul kültürüne ve bireylerin okul sonrası yaşantılarına etkisinin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne
- Evers, W. J. G., Brouwers, A. & Tomic, W. (2002). Burnout and self-efficacy: A study on teachers' beliefs when implementing an innovative educational system in the Netherlands, *British Journal of Educational Psychology*, 72(2), 227-243
- Fenmen, M. (1991). *Müzikçinin El Kitabı*. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Flannagan, J. S. (2007). *A study of student achievement based on autonomous learning and self-efficacy*. Unpublished Doctor of Education Thesis. Regent University. For The Degree of Doctor of Philosophy In The Graduate College The University of Arizona.
- García, M. C. (2007). *Motivation, language learning beliefs, self-efficacy, and acculturation patterns among two groups of english learners*. Unpublished Doctor of Education Thesis. University of Southern California, Faculty of The Rossier School of Education.
- Girgin, D. (2019). Konservatuvar adaylarının çalgı eğitimine yönelik metaforik algıları. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(1), 161-175.
- GÖK, M. (2016). Müzik öğretmenlerinin 2006 ilköğretim müzik dersi öğretim programına ilişkin görüşleri (Ankara örneği). *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(3), 1385-1402.
- Guskey, T. R., & Passaro, P. D. (1994). Teacher efficacy: A study of construct dimensions. *American Educational Research Journal*, 31, 627-643.
- Günel, F. (1999). *Piyano eğitiminde motivasyon değerlendirme ölçeği oluşturma*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü. 27.
- Hackett, G. (2002). *Self-efficacy in career choice and development*. *self efficacy in changing societies* (Ed. Albert Bandura). UK: Cambridge University. Pp 232-258
- <http://www.konser.hacettepe.edu.tr/sayfa/hakkinda/tarihce>. Erişim Tarihi: (01.08.2022).
- <http://www.tmdk.itu.edu.tr/hakk%C4%B1m%C4%B1zda-grup/tarihce>. Erişim Tarihi: (01.08.2022)
- <https://kayasanatakademi.com/san-egitiminin-amaci-nedir/>
- <https://muzikakademi.com.tr/san-ve-solfej/san-dersi-sesi-guzellestirir-mi#:~:text=Şan%20eğitimi%3B%20konuşurken%20ya%20da,şeyden%20önce%20sesinizi%20tanımanızı%20sağlar>
- <https://www.bilgikulturokullari.com/Kulup/23/SAN-VE-SES-EGITIMI#:~:text=Şan%20eğitiminin%20amacı%20diyafram%2C%20akciğer,daha%20bilinçli%20ifade%20etmeyi%20öğreniriz>
- <https://www.sezensanat.com/neden-san-dersi-almaliyim/>

- Işık, İ. (2001). *Öz yeterlik inancı: Yönetici rolleri açısından bir inceleme.* ( Doktora Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez no.106941)
- Işıksal, M., ve Aşkar, P. (2003). İlköğretim öğrencileri için matematik ve bilgisayar öz yeterlik algısı ölççekleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(25).
- İzci, E., ve Koç, S., (2012). Pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerin başarı yönelim düzeylerinin incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 31-43.
- İzci, E., ve Koç, S., (2012). Pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerin başarı yönelim düzeylerinin incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 31-43.
- Kabataş, M. (2009). *Müzik sektörümüzün müzik hayatımız açısından durumu ve değerlendirilmesi.* Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya
- Kahyaoğlu, M., ve Yangın, S. (2007). İlköğretim öğretmen adaylarının mesleki öz yeterliklerine ilişkin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 73-8
- Karaçoban, İ.B. (2019). *Güzel sanatlar ve eğitim fakülteleri müzik bölümündeki flüt öğrencilerinin çalgılarına yönelik motivasyon düzeylerinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Karslı, İ. (2019). *Güzel sanatlar liseleri müzik bölümü öğrencilerinin bireysel ses eğitimi dersine yönelik motivasyon düzeylerinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Trabzon.
- Kaş, T. (2019). *Ortaöğretim öğrencilerinin müzik kültürü bilgi yeterliliklerinin müzik türleri açısından karşılaştırılması* (Master's thesis, Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Kaya, E.E. (2012). “Türk Ordu Geleneğinde Askeri Müzik Olgusu”, *İdil Sanat ve Dil Dergisi*, cilt 1, sayı 3, ss.93-105.
- Kayış, A. R. (2013). *Üniversite öğrencilerinin başarı yönelimlerinin incelenmesi.* (Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Keleş, E., & Çepni, S. (2006). Beyin ve öğrenme. *Journal of Turkish Science Education*, 3(2), 66-82.
- Kement, Ö. (2018). *Konservatuvar adaylarının bireysel çalgı dersine yönelik çalgı çalışma alışkanlıklarının incelenmesi* (Master's thesis, Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Kesmez, E. (2016). Sınıf öğretmenlerinin genel kültür düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.*
- Kılıç, I. (2017). “Müzikli Oyunlar Kavramına İlişkin Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Metaforik Algıları”, *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, Cilt 6, Sayı 2, Ss.386-395.

- Kılıç, T. (2007). *Müziğin kişisel, toplumsal, ulusal ve uluslararası işlevlerinin müzik eğitime etkileri*. Uluslararası Asya ve Kuzey Afrika Çalışmaları Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu, Ankara.
- Kılınç, S. (2017), *Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bölümü Öğrencilerinin Çalgı Çalışma Motivasyonlarını Etkileyen Unsurlar*, Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü, Kayseri.
- Kiremit, H. Ö. (2006). *Fen bilgisi öğretmenliği öğrencilerinin biyoloji ile ilgili öz-yeterlik inançlarının karşılaştırılması*. (Doctoral dissertation). DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kocaarslan, B. (2009). *Genel müzik eğitimi alan ilköğretim öğrencilerinin müzik dersine ilişkin tutum, müzikal özgüven ve motivasyon düzeylerinin karşılaştırılması* (Doctoral dissertation, Marmara Üniversitesi (Turkey)).
- Kocabey, E. (2022). *Erikson'un Psikososyal Gelişim Teorisi Nedir? İnsanın Psikososyal Gelişiminin 8 Evresi Nelerdir?* <https://evrimagaci.org/eriksonun-psikososyal-gelisim-teorisi-nedir-insanin-psikososyal-gelisiminin-8-evresi-nelerdir-12267> (Erişim Tarihi: 03.08.2022).
- Kolbaşı, G. (2019). *Konservatuvar 1. sınıf öğrencilerinin bireysel çalgılarına çalışma alışkanlıklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*.
- Konakçı, N. (2010). *Eğitim fakültesi güzel sanatlar eğitimi bölümü müzik eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin bireysel çalgı eğitimi dersine yönelik tutumlarının incelenmesi* (Doctoral dissertation, Marmara Üniversitesi (Turkey)). 38.
- Korkmaz, O. T. (2011). *Güzel sanatlar fakültesi müzik bölümleri özel yetenek sınavlarının incelenmesi ve değerlendirilmesi*. İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Doctoral dissertation, yüksek lisans tezi, Malatya). 4.
- Köksoy Mentiş, A. (2015). *Konservatuvar adaylarının başarı yönelimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. (Doktora Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya
- Kronzek, E. (2016). *The effect of the use of technology on student motivation and achievement in the elementary music classroom*. Yüksek Lisans Tezi, University Of Florida, Gainesville.
- Kurtuldu M. K. (2013). Konservatuvar adaylarının piyano çalışma alışkanlıklarının değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 85-95
- Kurtuldu, K. & Çiftçi, E. (2010). Konservatuvar adaylarının mesleki öz yeterlik algılarının incelenmesi, *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19, 60-73.
- Kurtuldu, M. K. (2009). *Sınıf öğretmeni adaylarının müzik öğretimi dersine yönelik tutumlarının değerlendirilmesi*. *İlköğretim Online*, 8(2), 510-519.
- Küçük, D. P. (2011). *Müzik etkinliklerine katılan ve katılmayan çocuklarda benlik saygısı ve müzik yeteneğine yönelik öz yeterlik algısının incelenmesi*. *İlköğretim online*, 10(2), 512-522.

- Küçükosmanoğlu, H. O., Babacan, E., Babacan, M. D., & Yüksel, G. (2017). Müzik eğitiminde bireysel çalgı çalışma alışkanlıkları ölçek geliştirme çalışması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.
- Küçükosmanoğlu, H. O., Babacan, E., Babacan, M. D., ve Yüksel, G. (2017). Müzik eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin bireysel çalgı çalışma alışkanlıklarının incelenmesi (Konya ili örneği). *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi* 6(1) Makale No: 39 ISSN: 2146-9199
- Marc, M. (2002). *Source Readings From Aciend Greece to Today RoutLedge* Newyork, London.
- Mıgray, K. (2002). *The relationships among math self-efficacy, academic self- concept, and math achievement*. Unpublished Doctor of Philosophy Thesis. Arizona State University.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2006). *2006 ilköğretim sanat etkinlikleri dersi öğretim kılavuzu* (1-8. sınıflar). Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2017). *Müzik dersi öğretim programı* (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). Ankara: MEB.
- Modırı, I. G. (2012). Konservatuvar öğrencilerinin piyano dersi motivasyonları ile kişilik özellikleri arasındaki ilişki. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 74-98.
- Moray, E. (2003). *Üniversite müzik öğrencilerinin çalgı çalışma tutum ve alışkanlıklarının incelenmesi* (Doctoral dissertation, Marmara Üniversitesi (Turkey)).
- Morgil, İ., Seçken, N., ve Yücel, A. (2004). Kimya öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 6(1), 62-72.
- Mutlu, F.B. (2019). *Müzik öğretmenlerinin görev yaptıkları eğitim kurumunun çevresel koşullarının öğretmen motivasyonu üzerindeki etkisi (Osmaniye ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Nadeem, N. A., Puja, J. A., ve Bhat, S. A. (2014). *Study habits and academic achievement of kashmiri & ladakhi adolescent girls: A comparative study*. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE* ISSN 1302-6488, 15(2), Article 7.
- Nakip, C., & Özcan, G. (2016). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öz-Yeterlik İnançları ile Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 12(3).
- Nielsen, S.G. (2008), Achievement Goals, Learning Strategies And Instrumental Performance. *Music Education Research*, 10, 235-247.
- Odacı, H., Çelik, Ç., ve Çıkrıkçı, Ö. (2013). Psikolojik danışman adaylarının başarı yönelimlerinin bazı değişkenlere göre yordanması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(39), 95-105.

- Okumuş, M. (2008). *Okul öncesi dönem 4-6 yaş grubu çocukların müziksel yaşantılarına popüler müziklerin etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Orhan, G. (2019). *Taşınmalı ve merkezi eğitim veren ortaokullardaki öğrencilerin müzik dersine yönelik metafor örneklerinin karşılaştırılması (Şanlıurfa ili örneği)* (Master's thesis, İnönü Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Otacıoğlu, S. G. (2005). *Konservatuvar piyano dersi için bir model denemesi*. (Doktora tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. 1.
- Oymakçier, M. (2019). *Sınıf öğretmeni adaylarının yaşamlarında müziğin yeri ve müzik eğitimine ilişkin görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas
- Öcal A, B. (2018). *Scaffolding stratejilerinin konservatuvar adaylarının çalgı öğretme ve yansıtıcı düşünme becerilerine etkisi* (Marmara Üniversitesi örneği).
- Ömür, M. (2001). *Sesin Peşinde*. İstanbul: Pan Yayıncılık.
- Önder, Y. (2014). *Mesleki müzik eğitimi alan üniversite öğrencilerinin deşifre becerilerine ilişkin öz yeterlik algıları ve tutumları*, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Önen, L. ve Tüzün, M. B. (2005). *Motivasyon*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık
- Öz, Ç. (1999). *AGSL' den GÜGEF Müzik Eğitimi Bölümüne Gelen Öğrencilerin Piyano Dersindeki Başarılarının İncelenmesi*. Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara. 101-106.
- Öz, N. B. (2001). İnsanın Kültürel Gelişiminde Müzik Eğitiminin Önemi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 101-106.
- Öz, N. B. (2001). Müzik Öğretmenleri Yetiştiren Kurumlarda Orkestra-Oda Müziği Eğitiminde Yaylı Çalgıların Yeri ve Önemi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* Cilt XIV, Sayı:1, 93-99.
- Özaydın, N. (2019). Müzik Öğretmen Adaylarının “Ses” Kavramına İlişkin Metaforları. *Opus International Journal Of Society Researches*, 13(19), 332-358.
- Özcan, C. (2017). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının mesleki öz-yeterlilik inançları ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile ilköğretim bölümlerinin karşılaştırılması*.
- Özdemir, S. (2016). Öğretmen adaylarının psikolojik ihtiyaçlarının ve kişilik özelliklerinin başarı yönelimlerini yordamadaki rolü. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 1-19.
- Özden, Y. (2005). *Öğrenme ve öğretme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Özen, N. (2004). Çalgı eğitiminde yararlanılan müzik eğitimi yöntemleri. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 57-63.

- Özerkan, E. (2007). *Öğretmenlerin öz-yeterlik algıları ile öğrencilerin sosyal bilgiler benlik kavramları arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez no:240972)
- Özgün, A. (2019), *Konservatuvar Adaylarının Bireysel Ses Eğitimi Dersine Yönelik Motivasyonlarının İncelenmesi*, Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Özgüngör, S. (2014). Üniversite öğrencilerinde benlik saygısı düzeyine göre kimlik statüleri ile başarı yönelimleri arasındaki ilişki. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(I), 33-46.
- Özgüngör, S., Oral, T., ve Karababa, A. (2015). Ergenlerde başarı amaç yönelimleri, cinsiyet ve öğrenim görülen sınıf düzeyinin yaşam doyumunu yordama gücü. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 28 1), 75-95.
- Özmenteş, S. (2005). "Müzik Eğitiminin Boyutları ve Çalgı Eğitimi İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. Cilt 6, Sayı 9.
- Özmenteş, S. (2012). Çalgı eğitiminde güdü ve performans ilişkisi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 1(2), 47-56.
- Öztuna, Y. (2000). "Meşk". *Türk Müsikişi Kavram ve Terimleri Ansiklopedisi*, Ankara, Atatürk Kültür Merkezi Yayınları, 1. Baskı.
- Öztürk, S. (2011). *Konservatuvar programında alınan piyano eğitiminin konservatuvarın mesleki yaşamına katkısı*. Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Pajares, F (1996). *Self-efficacy beliefs in academic settings*. Review of Educational Research, 66(4), 543-578.
- Pajares, F. (2002). *Gender and perceived self-efficacy in self-regulated learning*. Theory into Practice, 41,2, 116- 125
- Parasız, G. (2001). *Türkiye'de, Eğitim Fakülteleri Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümlerinde Öğretim Elemanı ve Öğrenci Görüşlerine Göre Ana Çalgı Keman Eğitiminde Karşılaşılan Sorunların İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, Erzurum.
- Paşaoğlu, S. (2009). Müzik Kültüründe Sözlü ve Yazılı Aktarım. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 143-159.
- Pintrich P. R., ve Schunk, D. H. (1996). *Motivation and education*. New Jersey: PrenticeHall Inc
- Pirlibeylioğlu, B. (2015). *Müzik eğitimi anabilim dalı 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin piyano performansı özyeterlik algıları ile piyano öğretim elemanlarının öğrencilerin piyano performansı hakkındaki görüşleri (Ege bölgesi örneği)* (Master's thesis, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü).

- Polat, S. (2020). Kùltürün Dinamik Ögeleri Olarak Sanat ve Müzik. *Itobiad: Journal of the Human & Social Science Researches*, 9(2).
- Rader, L. A. (2003). *An inquiry the relationship between self-concept, self-esteem, locus of control, self-efficacy and self-determination of students with and without physical disabilities. Unpublished Doctor of Education Thesis.* Columbia University, Education of Teacher College.
- Renwick, J.M., Reeve, J. (2012), Supporting Motivation in Music Education. DOI: 10.1093/oxfordhb/9780199730810.013.0009
- 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>
- Sandıkçı, M. (2011). *Beden eğitimi öğretmen adayları ile diğer öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum ve öz-yeterlik algıları.* Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Saraç, G. ve Şeker H. (2008). Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümlerinde Çalgı Öğretimindeki Performansın Değerlendirilmesi. *Journal of Institute of Fine Arts.* Vol:0, Issue 20, p. 99-109.
- Say, A. (2001). *Müziğin kitabı.* İstanbul: Müzik Ansiklopedisi. 18-19.
- Say, A. (2006). *Müzik tarihi.* Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları. ss. 102.
- Schleuter, S. (1997). A sound approach to teaching instrumentalists. New York: *Schirmer Books.*
- 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>.
- Schunk, D. H., ve Pajares, F. (2009). *Self-Efficacy Theory.* In Kathryn R. Wentzel & Allan Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school.* New York: Routledge.
- Schunk, D.H., Pintrich, P.R., ve Meece, J.L., (2010). *Motivation in education.* Third Edition. New Jersey: Pearson Education
- Selçuk, Z. (2001). *Gelişim ve öğrenme.* Ankara: Nobel Yayınları.
- Serevina, V., & Mulyati, D. (2018). Development of student performance assessment based on scientific approach for a basic physics practicum in simple harmonic motion materials. *Journal of Physics: Conference Series*, 1013(1) (s. 1-8). United Kingdom, Bristol: Published under licence by IOP Publishing Ltd.
- Sipahioğlu, F., & Angı, Ç. E. (2020). Keman eğitiminde çift ses ve akor çalma durumlarına ilişkin öğrenci görüşlerinin, öğrenim alanlarına göre değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18(2), 984-1008.

- Somakcı, P. (2005). Mesleki Müzik Eğitiminde Çalgı Öğretimi ve Çalgı Öğretim Elemanlarına Düşen Görevler. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 13-16.
- 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.
- Şafak, Ö. (2014). *Konservatuvar adaylarının mesleki yeterlik ve müzikal algı düzeylerinin karşılaştırılması* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez no.372326)
- Şahin, M. (2008). Cumhuriyetin yapılanma sürecinde müzik eğitimi. *Çağdaş Türkiye Tarihi Araştırmaları Dergisi*, 7(16), 259-272.
- Şaktanlı, Cem (2004). "Eğitim Fakülteleri İlköğretim Bölümleri Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı Son Sınıf Öğrencilerinin Lisans Programında Verilen Müzik Eğitimi Derslerine İlişkin Görüşleri" 1924-2004 Musiki Muallim Mektebinde Günümüze Konservatuvar Yetiştirme Sempozyumu Bildirisi SDÜ, Isparta.
- 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.
- Şendurur, Y ve D. Barış (2002). "Müzik Eğitimi ve Çocuklarda Bilişsel Başarı" G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt 22, Sayı 1. Ankara. ss. 22.
- Şenol, F. B. (2012). *Okul öncesi öğretmen adayları ile okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik inançlarının karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon
- Şentürk, G. C., Kapçak, Ş., & Işıksungur, B. K. (2018). Konservatuvar adaylarının bireysel çalgı çalışma alışkanlıklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 1232-1255.
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, (MEB). (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*, Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, Ankara.
- Tabaru, A. (2019), *Konservatuvar Adaylarının Bireysel Ses Eğitimi Dersine Yönelik Motivasyon Düzeylerinin İncelenmesi*, Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Tarman, S. (2016). *Müzik eğitiminin temelleri*. (2. Baskı). Ankara: Müzik Eğitimi Yayınları.
- TDK. (2021). Türk DİL Kurumu Sözlükleri. <https://sozluk.gov.tr/> adresinden alındı.
- Tekkurşun, G. (2015). *Bedен Eğitimi Öğretmen Adaylarının Öz-yeterlik İnançlarının İncelenmesi* (Gazi ve Kafkas Üniversitesi Örneği). *Yüksek Lisans Tezi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Tez, İ. (2016). “Ortaokul Öğrencilerinin Müzik-Müzik Dersi ve Konservatuvar Kavramlarına İlişkin Algılarının Metaforlar Aracılığıyla İncelenmesi”, Yüksek lisans tezi, Niğde Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Toker, H. (2016). *Elhân-ı Aziz Sultan Abdülaziz Devrinde Sarayda Mûsikî*. İstanbul: TBMM Milli Saraylar Yayını.1-10.
- Tonya, A. (2008). *Eğitim Fakülteleri Müzik Eğitimi Bölümlerinde Bireysel Ses Eğitimi Dersinde Karşılaşılan Sorunların Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Göre İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Toy, A. (2019). *Güzel sanatlar fakültesi müzik bölümü öğrencilerinin piyano çalışma alışkanlıklarını etkileyen faktörler* (Master's thesis, Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Töreyn, A. M. (1997). “Türkiye'nin İlköğretim Kurumlarındaki "Müzik Eğitimi" Sorunu” . *Meb Filarmoni Sanat Dergisi*, Sayı.142.
- Töreyn, A. M. (1998). *Türkiye Türkçesi Dil Bilgisi Yapısının Şan Eğitimi Amaç, İlke Ven Teknikleri Açısından İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Töreyn, A.M. (2015). *Ses Eğitimi*. (2. Baskı). Ankara: Sözkese Matbaacılık.
- Tufan, Z. (2016). Fen bilgisi öğretmenlerinin, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile özyeterlilikleri arasındaki ilişki. (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi’nden edinilmiştir. (Tez no.438352)
- Türk Dil Kurumu. (2011). *Türkçe sözlük*. Ankara: TDK.
- Türk Dil Kurumu. (2019). *Güncel Türkçe Sözlük*. <http://sozluk.gov.tr/> adresinden 12 Ağustos 2019 tarihinde alınmıştır.
- Türkmen, E.F. (1999). *Anadolu güzel sanatlar liselerinde ses problemleri*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa, 1-20.
- Uçan, A, (2005), *Müzik Eğitimi*, Ankara: Evrensel Müzikevi Yayınları.
- Uçan, A. (1994). Müzik eğitimi-temel kavramlar, ilkeler, yaklaşımlar. Ankara: *Müzik Ansiklopedisi* sayfa 10.
- Uçan, A. (1994). *Müzik eğitimi: temel kavramlar-ilkeler-yaklaşımlar ve Türkiye’de Cumhuriyetin ilk altmış yılındaki durum*. Müzik ansiklopedisi yayınları.
- Uçan, A. (1996). İnsan ve müzik, insan ve sanat eğitimi. Ankara: *Müzik Ansiklopedisi*.
- Uçan, A. (1997) Müzik eğitimi. Ankara: *Müzik Ansiklopedisi Yayınları*. 15.
- Uçan, A. (1997) Müzik eğitimi. Ankara: *Müzik Ansiklopedisi Yayınları*. 94.
- Uçan, A. (1997). Yirmi birinci yüzyıl eşliğindeki Türkiye’de anadolu güzel sanatlar liseleri müzik bölümleri: genel durum- sorunlar- çözümleri. *Mavi Nota Müzik ve Sanat Dergisi*,

- (1. Ulusal Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri Müzik Sempozyumu Özel Sayı-II) 25, 14-26.
- Uçan, A. (2001). Türkiye’de öğretmenlik mesleğine genel bakış. *Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimde Kalite Paneli (22Kasım 2000)*. Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, Ankara, 53, 102.
- Uçan, A. (2016). *Atatürk ve Köy Enstitülerinde Müzik Eğitimi*. Ankara: Arkadaş Yayınevi, Yuva Mahallesi 3702. Sok No:4 Yenimahalle/ Ankara.
- Uçan, A. (2018). *Müzik Eğitimi temel kavramlar-ilkeler-yaklaşımlar ve Türkiye’deki durum*. (4. Baskı). Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Unwalla, N. (2020). Comparative analysis of study habits between males and females. *International Journal of Innovative Science and Research Technology*. 5(7), ISSN No:-2456-2165
- Usher, E. L. (2009). Sources of middle school students’ self-efficacy in mathematics: A qualitative investigation. *American Educational Research Journal*, 46(1), 275-314.
- Wheatley, K. F. (2004). *Increasing computer use in early childhood teacher education: The case of a “computer muddler”*. Information Technology in Childhood Education Annual, 2004(1), 135-156. Wheatley, D. F. (2002). The potential benefits of teacher efficacy doubts for educational reform, *Teaching and Teacher Education*, 18(1), 5-22.
- Wideman, M.S. (2013), *Study Habits and Music: How They Affect Attention and Academic Performance*, Master Thesis, George Mason University, USA.
- Williams, E.A. (2017). *Investigating the motivations, musical goals and preferences of adults learning orchestral string instruments in community music classes*. Ohio: Bowling Green State University.
- Wood, R., Bandura, A. (1989). Impact of conceptions of ability on self-regulatory mechanisms and complex decision making. *Journal of Personality and Social Psychology*. 56(3) 407-415.
- Yağcı, U. ve Aksoy, V. (2015). Konservatuvar adaylarının akademik öz yeterlikleriyle öğretmenlik öz yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 89-104.
- Yaman, S., Koray, Ö. C. & Altunçekiç, A. (2004). Fen Bilgisi öğretmen adaylarının öz yeterlik inanç düzeylerinin incelenmesi üzerine bir araştırma, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 355–364.
- Yanar Çelenk, A. E. (2019). *Genel müzik eğitimi alan öğrencilerin belirli kavramlara yönelik algılarının metaforik analizi*. Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü, Erzurum.
- Yazan, İ. E. (2007). Konservatuvar Şarkıcılık Lisans Programlarında Solfej Eğitiminde İzlenen Kaynak ve Yöntemlerin Analizi. (Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Başken Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

- Yener, S., ve Apaydınlı, K. (2016). Türkiye’de mesleki müzik eğitimi veren kurumların çeşitliliği ve mezunların istihdam sorunları 1. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 227.
- Yıldırım, F. & İlhan, İ.Ö. (2010). Genel öz yeterlilik ölçeği Türkçe formunun geçerlilik ve güvenilirlik çalışması, *Türk Psikiyatri Dergisi*, 21(4), 301-308.
- Yıldız, C. (2014). *Müziksel işitme, okuma ve yazma öz yeterlik ölçeğinin geliştirilmesi ve konservatuvar adaylarının öz yeterlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya
- Yıldız, Y. (2013). *Konservatuvar adaylarının öz yeterlik inançlarının ve ders çalışma yaklaşımlarının çeşitli değişkenlere göre incelenerek aralarındaki ilişkinin tespit edilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi’nden edinilmiştir. (Tez no.380238)
- Yıldız, Z. (2015). *Sosyal bilişsel öğrenme kuramı ve din öğretimi*. Review of the Faculty of Divinity University of Süleyman Demirel, 147.
- Yılmaz, K. (2020). *Öğrencilerin müzik dersine ilişkin motivasyonlarını arttırmaya yönelik konservatuvar çalışmalarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Yılmaz, M., Köseoğlu, P., Gerçek, C., ve Soran, H. (2004). Öğretmen öz-yeterlik inancı. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 5(58).
- Yılmaz, M., & Gürçay, D. (2011). Biyoloji ve Fizik Öğretmen Adaylarının Öğretmen Öz-Yeterliklerini Yordayan Değişkenlerin Belirlenmesi. *Cukurova University Faculty of Education Journal*, 40(1).
- Yokuş, T. (2014). Konservatuvar adaylarının eğitime öğretme öz-yeterlikleri açısından değerlendirilmesi. *Sanat Eğitim Dergisi*, 2, 43-56. <http://dx.doi.org/10.7816/sed-02-02-03>
- Yükseköğretim Kurulu (YÖK). (2006). *Türkiye Cumhuriyeti yükseköğretim mevzuatı*. İstanbul: Yalın Yayıncılık.
- Zimmerman, B. J., Bandura, A. & Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: the role of self efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal*, 29(3) 663-676. 6.

## EKLER

### EK I

#### EK-I: 2x2 BAŞARI YÖNELİMLERİ ÖLÇEĞİ

1	Derslerde öğreneceğim konuları geniş ve kapsamlı bir şekilde öğrenmeye çalışırım.	1	2	3	4	5
2	Başarısız olduğum durumlarda daha fazla çalışmayı denerim.	1	2	3	4	5
3	Zamanla öğrendiklerimi unutma düşüncesi beni kaygılandırır.	1	2	3	4	5
4	Diğerlerinin düşük notlar aldığı bir sınavdan yüksek not almak başarının bir göstergesidir.	1	2	3	4	5
5	Hataların öğrenmenin doğal bir parçası olduğuna inanırım.	1	2	3	4	5
6	Az çalışma gerektiren derslerin daha iyi olduğunu düşünürüm.	1	2	3	4	5
7	Yetenek ve becerilerimi geliştirmeye yardımcı olan fırsatlar benim için çok önemlidir.	1	2	3	4	5
8	Okul çalışmalarımı yapmamın en önemli nedeni utandırıcı bir duruma düşmemektir.	1	2	3	4	5
9	Sınıfta bir soruya cevap verdiğimde komik duruma düşmekten kaygılanırım.	1	2	3	4	5
10	Öğrenme çalışmalarımı doğru olarak yapamamaktan kaçınırım.	1	2	3	4	5
11	Bilgi ve beceri anlamında kendimi sürekli geliştirmeyi amaçlarım.	1	2	3	4	5
12	Öğrenme çalışmalarımı mümkün olduğunca en iyi şekilde yapmaya çalışırım.	1	2	3	4	5
13	En önemli amaçlarımdan birisi diğerlerine göre daha zeki görünmektir.	1	2	3	4	5
14	Sınavdan yüksek not almak başarının en önemli göstergesidir.	1	2	3	4	5
15	Öğreneceğim şeyleri yanlış öğrenme ihtimali beni endişelendirir.	1	2	3	4	5
16	Başarılı olamayacağımı düşündüğüm öğrenme çalışmalarına katılmaktan kaçınırım.	1	2	3	4	5
17	Başarısız olduğum durumlarda bile bir şeyler öğrendiğime inanırım.	1	2	3	4	5
18	Arkadaşlarıma göre daha başarılı görünmek benim için çok önemlidir.	1	2	3	4	5
19	Sınıfta kötü not alma ihtimalinden dolayı kaygılanırım.	1	2	3	4	5
20	Öğrenme çalışmalarımda hata yapmamak için aşırı özen gösteririm.	1	2	3	4	5
21	Sınıftaki diğer öğrencilerin başarılı birisi olduğumu düşünmesi benim için önemlidir.	1	2	3	4	5
22	Başarılı olabilmem için neler yapmam gerektiğini çok iyi bilirim.	1	2	3	4	5
23	Dersleri tam anlamıyla öğrenememe korkusu yaşarım.	1	2	3	4	5
24	İyi not alabilmek için gerekirse kopya çekerim.	1	2	3	4	5
25	Diğer öğrencilere göre başarısız veya beceriksiz görünmekten kaçınmaya çalışırım.	1	2	3	4	5
26	Arkadaşlarımdan daha bilgili görünmek benim için çok önemlidir.	1	2	3	4	5

## EK-II: ÇALGI PERFORMANSI ÖZ-YETERLİK İNANCI ÖLÇEĞİ

	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1. Çalgı performansım konusunda yeterli olmadığımı düşünüyorum.					
2. Çalgı performansımdaki başarımdan dolayı bir etkinlik düzenleneceği zaman etkinlikte yer alacak kişiler arasında çevremdekilerin aklına gelen ilk isimlerden biriyimdir.					
3. Çalgı performansımı sergileyeceğim etkinliklerde kendimi yeterli hissetmediğim için kolay eserleri çalmayı tercih ederim.					
4. Çalgı performansımı çevremdekiler dinlemek istediğinde kendimi yeterli hissetmediğim için genellikle performansımı sergilemek istemem.					
5. Çalgı performansım sırasında küçük hatalar yapmaktan korkarım.					
6. Çalgı performansımın mesleki yaşamımda etkili olarak kullanabileceğim düzeyde olduğunu düşünüyorum.					
7. Kendi çalgı performansımı benimle aynı yeteneğe sahip olan kişilerle karşılaştırırım.					
8. Çalgı performansı konusunda öze bir yeteneğim olduğunu düşünüyorum.					
9. Çalgı performansı konusunda çevremdeki pek çok kişiden iyiyim.					
10. Çalgı performansım konusunda olumsuz bir durumla karşılaşsam hemen yılgınlığa düşerim.					
11. Çalgı performansımın akademik kariyer yapabilecek düzeyde olduğunu düşünüyorum.					
12. Çalgı performansımı sergileyeceğim etkinliklerden önce sinirli gergin olurum.					
13. Çalgı performansı konusunda başarılı olmamın benim için imkansız olduğunu düşünüyorum.					
14. Çalgı performansım sırasında başarısız olacağımı düşündüğüm için çok heyecanlanıyorum.					
15. Çalgı performansı konusunda arkadaşlarım kadar başarılı değilim.					
16. Çalgı performansımın yarışmalara katılabilecek düzeyde olduğunu düşünürüm.					
17. Çalgı performansımdaki başarımdan dolayı çevremdekilerin benden beklentisi çoktur.					
18. Çalgı performansı konusunda bölümdeki en başarılı öğrencilerden biri olduğumu düşünüyorum.					
19. Arkadaşlarım için zor olan eserleri çalmak benim için çok kolaydır.					

20. Çalgı performansımı sergileyeceğim bir etkinlik düzenlemek benim için çok kolay bir iştir.					
--	--	--	--	--	--

### EK-III: BİREYSEL ÇALGI DERSİ MOTİVASYON ÖLÇEĞİ

	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 bahanelerde bulunurum.					
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 bir şeyler öğrenmek beni mutlu eder.					
13. Çalgı dersinde başarılı olunca kendimi iyi hissedirim.					
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 almak için uğraşırım.					
18. Çalgı dersinde konuları öğrenmek benim için önemlidir.					
19. Çalgı dersinden yüksek not almamak beni üzer.					
20. Çalgı dersi ödevlerimi daha çok bilgi öğrenmemi sağladığı için severim.					
21. Çalgı dersine çalışmak için arkadaşlarımdan gezme teklifini reddettiğim çok olur.					
22. Çalgı dersine çalışmak için gerektiğinde günlük yaşamımdan fedakârlık 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 IV ERİKSON'UN PSİKOSOSYAL GELİŞİM DÖNEMLERİ ÖLÇEĞİ

Aşağıda sizlerin çeşitli konulardaki düşüncelerinizle ilgili ifadeler bulunmaktadır. Her ifadeyi dikkatlice okuyarak kendi duygu ve düşüncenizi ne derece yansıttığını düşününüz. Belirtilen seçeneklerden size en uygun olan SADECE BİR SEÇENEĞİ işaretleyiniz.

**ÖRNEK:** “Kendimi tutarlı ve ne istediğini bilen birisi olarak görüyorum” ifadesi sizin düşüncenize tamamen uygunsa ve kendinizi her zaman böyle görüyorsanız **Her zaman Doğru** seçeneğini, bazı zaman farklı düşünseniz bile çoğu zaman kendinizi tutarlı ve ne istediğini bilen birisi olarak görüyorsanız **Çoğunlukla Doğru** seçeneğini, bu ifadenin size bazı durumlarda uygun bazı durumlarda uygun olmadığını düşünüyorsanız **Bazen Doğru** seçeneğini, çoğu zaman kendinizi tutarlı ve ne istediğini bilen birisi olarak düşünmüyorsanız **Nadiren Doğru** seçeneğini, bu ifadenin kesinlikle size uygun olmadığını düşünüyorsanız **Hiçbir Zaman Doğru Değil** seçeneğini işaretleyiniz.

Araştırma sonuçları tamamen gizli tutulacaktır. Katılımınız için teşekkürler.

	Her zaman Doğru	Çoğunlukla Doğru	Bazen Doğru	Nadiren Doğru	Hiçbir zaman Doğru değil
1. Olayları başıma geldikleri gibi kabullenebilirim.					
2. Hayatıma bir anlam veremiyorum.					
3. Keşke kendimi biraz daha fazla kontrol edebilsem.					
4. Kendi başıma karar veremiyorum.					
5. Kendim hakkındaki düşüncelerimi sık sık değiştiririm.					
6. Herhangi bir (konuda – durumda) yeni fikirler ileri sürmekten kaçınmam.					
7. Ben bu hayatta asla bir yere varamam.					
8. Ne olmak istediğimi net olarak biliyorum.					
9. Nasıl bir insan olduğum hakkında kesin bir fikrim yok.					
10. Dünya bana çok karmaşık geliyor.					
11. Ne zaman kendim mutluluğum için ne zaman başkalarının mutluluğu için (olması) çalışacağımı bilirim.					
12. Hayatta neyin önemli neyin önemli olmadığını net (açık) olarak biliyorum.					

13. Hayallerimi gerçekleştirebilecekmişim gibi görünmüyor.					
14. Pek çok insanın sahip olduğu becerilere sahipmişim gibi görünmüyorum.					
15. Kim (ne) olup olmadığımı biliyorum.					
16. Nasıl bir insan olduğumu biliyorum.					
17. Duygularımı kontrolünü kaybedeceğimden korkuyorum/ kaygılanıyorum.					
18. Kendimden oldukça eminim.					
19. Bir işe başlarken (bir konuda karar verirken) insanların bana verdiği fikirleri yada düşünceleri dikkate alırım.					
20. Çalışmayı sevmem.					
21. Ben aslında (özümde) kötü biriyim.					
22. Diğer insanlar beni anlar.					
23. Çalışkanım.					
24. Pek çok konuda kendimi suçlu hissederim.					
25. Kendime gerçekten inanıyorum.					
26. Hayatta ne yapacağıma karar veremiyorum.					
27. İyi şeyler asla fazla sürmez.					
28. İşe yarayan yararlı bir insan olduğumu düşünüyorum.					
29. Pek çok şey yapan enerjik bir insanım.					
30. Hedeflerime ulaşmaya çalışıyorum.					
31. Yaşadığım olaylar ne olursa olsun sonuçta olumlu değerlendirebileceğim bir şeyler bulurum.					
32. (K). Kız – kadın olmanın ne anlam geldiğini biliyorum. (E). Erkek olmanın ne anlam geldiğini biliyorum .					
33. Bence dünya ve insanlar temelde iyidirler.					
34. Kendimden utanıyorum.					
35. İşimde başarılıyım.					
36. Herkesin aleyhimde çalıştığını düşündüğüm zamanlar olur.					
37. Kendimi seviyorum ve diğerleri için ifade ettiğim anlamdan gurur duyuyorum					
38. Hayatımın nereye gittiğini gerçekten bilmiyorum.					
39. Tembel insanlara tahammül edemem.					
40. Yapmamam gereken bir şey konusunda kendimi engelleyebilirim.					
41. Kötü şeyler hep beni bulur.					
42. Toplum içinde (insanlarla birlikteyken) ön planda olmak isterim.					
43. Doğru olsalar bile bazen gerçekleri inkar ettiğim olur.					
44. Bir grup içindeyken bile kendimi yalnız hissederim.					
45. Zamanım çoğunu bomboş-yararsız bir şekilde geçiriyorum.					

46. Diğer insanlar kadar iyiyim.					
47. Tercihlerimi kendim yapmak isterim.					
48. Kararlarıma güvenemem.					
49. Herhangi bir şeyin üstesinden gelebilirim.					
50. Akıl ve beceri gerektiren şeylerde pek iyi değilim.					
51. Bir işi bitirene kadar takip ederim.					
52. Lider olmaktansa bir liderin takipçisi olmayı tercih ederim.					
53. Kendi ayaklarımın üstünde durabilirim.					
54. Bir konuda karar vermek bana zor geliyor.					
55. Diğer insanlara güvenirim.					
56. Özgür olmayı severim bağımlı olmak istemem.					
57. Yeni maceralardan hoşlanırım.					
58. Yaptığım işlerimi sonuçlandıramam.					
59. Yeni şeyleri ve yeni yerleri keşfetmekten hoşlanırım.					
60. İşlerimin üstesinden gelemem.					

**EK: V**

1. Cinsiyet: ( ) Kız ( ) Erkek

2. Sınıf Düzeyi:

3. Okul Adı:

3. Şan Eğitimi dersi, ders saati bakımından ne oranda yeterlidir?

a) Tamamen b) Kısmen c) Hiç

4. Öğretmeniniz Şan Eğitimi dersindeki başarınızı ne oranda etkilemektedir?

a) Tamamen b) Kısmen c) Hiç

5. Şan eğitimi dersini öğretmen-öğrenci ilişkisi ne oranda olumludur?

a) Tamamen b) Kısmen c) Hiç

6. Ses grubunuz ne oranda doğru tespit edilmiştir?

a) Tamamen b) Kısmen c) Hiç

7. Ders dışında, şan eğitimi dersi için haftada kaç saat çalışıyorsunuz?

- a) 3 saatten fazla
- b) 2–3 saat
- c) 1–2 saat
- d) Sadece dersten önce biraz çalışıyorum
- e) Hiç çalışmıyorum

8. Sesinizi olumsuz yönde etkilediğini düşündüğünüz en önemli etmen nedir?

- a) Sağlık sorunları (Farenjit, sinüzit... vb.)
- b) Sigara, alkol, uyuşturucu.vb maddeler
- c) Uykusuzluk, yorgunluk
- d) Psikolojik (Moral bozukluğu, stres, heyecan.vb)

9. Şan Eğitimi dersindeki başarınızı olumlu yönde etkilediğini düşündüğünüz en önemli etmen nedir?

- a) Öğretmenimle olan sağlıklı iletişimim
- b) Doğru seçilmiş bir repertuar
- c) Ses gelişimimi destekleyici ses-nefes egzersizleri
- d) Özgüvenim e) Yeteneğim
- f) Derse olan ilgim ve çalışmam

10. Şan Eğitimi dersi, Konservatuvar gereksinimlerini karşılayacak donanımı ne oranda sunmaktadır?

- a) Tamamen b) Kısmen c) Hiç