



T.C
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
MÜZİK ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

MÜZİK ÖĞRETMENİ ADAYLARININ BİREYSEL ÇALGI (GİTAR)
DERSİNE YÖNELİK GÜDÜLENME DÜZEYLERİ VE ÖĞRENME
STİLLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hasan KARADAĞ

Malatya-2018

T.C
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
MÜZİK ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

MÜZİK ÖĞRETMENİ ADAYLARININ BİREYSEL ÇALGI (GİTAR)
DERSİNE YÖNELİK GÜDÜLENME DÜZEYLERİ VE ÖĞRENME
STİLLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hasan KARADAĞ

Danışman: Doç. Dr. Onur ZAHAL

Malatya-2018

T.C.
İnönü Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı
Müzik Eğitimi Bilim Dalı

Hasan KARADAĞ tarafından hazırlanan **Müzik Öğretmeni Adaylarının Bireysel Çalgı (Gitar) Dersine Yönelik Güdülenme Düzeyleri ve Öğrenme Stilleri Arasındaki İlişki** başlıklı bu çalışma, 12.12.2018 tarihinde yapılan sınav sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Prof. Dr. Ersan ÇİFTÇİ

Üye : Prof. Dr. Turan SAĞER

Üye (Tez Danışmanı): Doç. Dr. Onur ZAHAL

İmza



O N A Y

12/12/2018

Doç. Dr. Niyazi ÖZER
Enstitü Müdürü

ONUR SÖZÜ

Doç. Dr. Onur ZAHAL'ın danışmanlığında yüksek lisans tezi olarak hazırladığım **Müzik Öğretmeni Adaylarının Bireysel Çalgı (Gitar) Dersine Yönelik Güdülenme Düzeyleri ve Öğrenme Stilleri Arasındaki İlişki** başlıklı bu çalışmanın bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın tarafımdan yazıldığını ve yararlandığım bütün yapıtların hem metin içinde hem de kaynakçada yöntemine uygun biçimde gösterilenlerden oluştuğunu belirtir, bunu onurumla doğrularım.

Hasan KARADAĞ

ÖNSÖZ

Araştırmanın her aşamasında yardım ve desteğini aldığım hocam ve tez danışmanım Doç Dr. Onur ZAHAL'a, araştırma ölçeklerini kullanmama izin veren Doç. Dr. İlke Evin GENCEL'e ve Tuğba ÇALIŞKAN'a, ölçeklerin uygulanmasında emeği geçen ve isimlerini burada saymadığım kıymetli öğretim görevlilerine, üniversite öğrenimim boyunca paylaşımda bulunduğum öğretmenlerime ve arkadaşlarıma sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Ayrıca çalışmam boyunca bana alan ve zaman yaratan, kendilerinden esirgediğim zaman ve sorumluluklara rağmen anlayış ve sevgilerini her zaman hissettiğim ailem ve arkadaşlarım, iyi ki varsınız...

Hasan KARADAĞ

ÖZET

MÜZİK ÖĞRETMENİ ADAYLARININ BİREYSEL ÇALGI (GİTAR) DERSİNE YÖNELİK GÜDÜLENME DÜZEYLERİ VE ÖĞRENME STİLLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

KARADAĞ, Hasan
Yüksek Lisans, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı
Müzik Öğretmenliği Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Onur ZAHAL

XXIV + 193 Sayfa

Müzik öğretmenliği programı bünyesinde yer alan bireysel çalgı eğitimi dersi, öğretmen adaylarının bireysel çalgılarındaki hâkimiyetini en üst düzeye çıkarmayı hedefleyen temel alan dersleri içerisinde önemli bir konuma sahiptir. Müzik öğretmenlerinin çalgı yeterliği ise müzik eğitimi ve öğretimi sürecinde temel becerilerin aktarılması noktasında olmazsa olmaz öğelerden biri olarak öne çıkmaktadır. Dolayısıyla bireysel çalgı eğitimi dersinde öğrenmenin en iyi şekilde gerçekleşmesinde etkili olan unsurlar ve bu unsurların etki düzeyleri önem taşımaktadır. Öğrenmeyi etkileyen birçok unsur içerisinde, bireyin öğrenme sürecini gerçekleştirirken izlediği yol, biçim ve tercihleri bakımından “öğrenme stili” ve öğrenmeye yönelik istek, arzu, girişim, devamlılık vb. öğeler ile çevrelenmiş bütün çabaları ifade eden “güdülenme” kavramları yer almaktadır. Buradan hareketle, çalışmada, müzik öğretmeni adaylarının bireysel çalgı (gitar) dersine yönelik güdülenme düzeyleri ve öğrenme stilleri arasındaki ilişkilerin tespit edilmesi amaçlanmıştır.

Araştırma; öğrenme stilleri ve güdülenme düzeyleri değişkenleri ile adayların meslek seçimine ait bilgileri, demografik özellikleri ve müzik yaşantıları arasındaki ilişkileri incelediğinden, ilişkisel tarama ve nedensel karşılaştırma modellerindedir.

Araştırmanın evrenini, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Türkiye'deki Eğitim Fakülteleri Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dallarında öğrenim

görmekte olan ve bireysel çalgı eğitimi dersinde çalgı alanı gitar olan müzik öğretmeni adayları oluşturmaktadır. Örnekleme ise maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi dâhilinde seçilen; Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Programında (n=14) Bireysel Çalgı (Gitar) dersini seçen bütün sınıflardan öğrenciler (n=115) oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak, Gencel (2006) tarafından Türkçe 'ye uyarlanan Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri III (KÖSE) ile Çalışkan (2008) tarafından düzenlenen Bireysel Çalgı Eğitimi Dersi Güdülenme Ölçeği ve Kişisel Bilgiler Formu kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizi için SPSS 22 istatistik programından yararlanılmıştır. Normal dağılım durumlarının belirlenmesi için Kolmogorov-Smirnov testi sonuçlarına, normal dağılım eğrilerine ve çarpıklık-basıklık katsayılarına bakılmıştır. Verilerin analizinde; Kay-kare testi, Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon katsayısı, bağımsız gruplar t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Welch testi, Scheffe testi, Tukey testi ve Games-Howell testleri uygulanmıştır. Etki büyüklükleri için Cohen's d değeri, omega kare (ω^2) ve tahmini omega kare (est. ω^2) değerleri belirlenmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre; öğrencilerin öğrenme stillerinin dengeli bir dağılım gösterdiği, en yüksek dağılımın yaparak ve düşünerek öğrenen ayırıştırma stili alanında olduğu görülmüştür. Öğrencilerin bireysel çalgı eğitimi dersine yönelik güdülenmelerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bireysel çalgı eğitimi dersi toplam güdülenme, eğitim ortamı ve mesleki beklenti puanlarının öğrenme stilleri alanlarına göre anlamlı farklılık gösterdiği, yaparak-hissederek öğrenen yerleştirme alanındaki bireylerin bütün güdülenme ölçeği puanlarının diğer öğrenme stili gruplarından daha yüksek olduğu görülmüştür. Aktif deneyim öğrenme biçimi ile toplam güdülenme, eğitim ortamı ve mesleki beklenti puanları arasında pozitif yönde, zayıf düzeyde ilişki saptanmıştır. Bireysel çalgı çalışmaya ayrılan günlük ve haftalık süre arttıkça, bireylerin güdülenme düzeylerinin de artış gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca çalgı ve meslek seçimlerini isteyerek yapanların güdülenme düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Müzik Eğitimi, Müzik Öğretmenliği, Bireysel Çalgı Eğitimi, Gitar, Öğrenme Stilleri, Kolb, Güdülenme, Motivasyon

ABSTRACT

THE RELATIONSHIP BETWEEN MOTIVATION LEVELS AND LEARNING STYLES OF MUSIC TEACHER CANDIDATES TOWARDS INDIVIDUAL INSTRUMENT (GUITAR) EDUCATION COURSE

By

KARADAĞ, Hasan
M.S., Inonu University, Institute of Education Sciences
Fine Arts Education
Music Education Department

Advisor: Assoc. Prof. Dr. Onur Zahal
XXIV + 193 Pages

One of the music education program courses, the individual instrument training course aims to maximize the competence of teacher candidates in their individual instruments. The success of teachers in musical instruments is the greatest help in music education and teaching process. Therefore, it is good to know which factors are effective for learning in the best way. Although there are many factors that affect learning, learning style and motivation are among the important ones. Therefore, in this study, it was aimed to investigate the relationship between motivation levels and learning styles of music teacher candidates towards individual instrument (guitar) education course. The research is in the causal comparative and relational screening model since it examines the relationships between motivation levels and learning styles of the candidates as well as their musical experiences, the choice of profession and their personal and demographic characteristics.

The universe of study consist of music teacher candidates studying in Music Teacher Education, Fine Arts Education Department, Faculty of Education in Turkey's 2017-2018 academic year. The sample of the study was selected within the maximum

diversity sampling method; students (n=115) who choose the Individual Instrument (Guitar) course in the Music Teacher Education Program (n=14). As a means of collecting data, Kolb Learning Styles Inventory III (KÖSE) adapted to Turkish by Gencil (2006), Individual Instrument Training Course Motivation Scale by Çalışkan (2008) and Personal Information Form were used. In order to analyse the data, SPSS 22 statistical program was used. To determine the normal distribution of the data, normal distribution curves, Kolmogorov-Smirnov test results and skewness-kurtosis coefficients were examined. Chi-square test, Pearson Product-Moments Correlation coefficient, independent groups t-test, one-way analysis of variance (ANOVA), Welch test, Scheffe test, Tukey test and Games-Howell tests were used to analyse the data.

According to the research results; it was found that the learning styles of the participants showed a balanced distribution and the highest distribution was in the style of accommodating. It has been determined that students have high motivation towards individual instrument education course. It was observed that the total motivation, educational environment and occupational expectation scores of the participants in the individual instrument training course showed a significant difference according to their learning styles, and all motivation scale scores of the participants in the accommodating group were higher than the other learning groups. In particular, positive relationships were found between the active learning experience and total motivation, educational environment and occupational expectation scores. The increase in time devoted to individual instrument study positively affected learning styles and motivation. In addition, it was concluded that the motivation level of those who made the choice of instruments and occupations at own request were higher.

Key Words: Music Education, Music Teaching, Individual Instrument Training, Guitar, Learning Styles, Kolb, Motivation

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY SAYFASI.....	iii
ONUR SÖZÜ.....	iv
ÖNSÖZ.....	v
ÖZET.....	vi
ABSTRACT.....	viii
İÇİNDEKİLER.....	x
TABLolar, GRAFİKLER, RESİMLER VE ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xvii
KISALTMA LİSTESİ.....	xxiv
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	2
1.3. Araştırmanın Önemi.....	3
1.4. Sayıtlar.....	3
1.5. Araştırmanın Sınırlılıklar.....	3
1.6. Tanımlar.....	4
BÖLÜM II.....	5
KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	5
2.1.KURAMSAL BİLGİLER.....	5
2.1.1. Öğrenme.....	5
2.1.1.1. Öğrenme Yaklaşımları.....	6
2.1.1.1.1. Davranışçı Öğrenme Kuramı.....	6
2.1.1.1.2. Bilişsel Öğrenme Kuramı.....	8
2.1.1.1.3. Duyuşsal Öğrenme Kuramı.....	9
2.1.1.1.4. Beyin Temelli (Nörofizyolojik) Öğrenme Kuramı.....	9

2.1.1.1.5. Yapılandırmacı Öğrenme Kuramı.....	11
2.1.2. Öğrenme Stilleri	12
2.1.2.1. Öğrenme Stili Modelleri	13
2.1.2.1.1. Kolb Öğrenme Stili	13
2.1.2.1.2. Jung Öğrenme Tipi Modeli	19
2.1.2.1.3. Dunn ve Dunn Öğrenme Stili Modeli	20
2.1.2.1.4. Fleming'in Öğrenme Stili Modeli.....	22
2.1.2.1.5. Gregorc Öğrenme Stili Modeli.....	23
2.1.3. GÜDÜLENME (Motivasyon).....	24
2.1.3.1. GÜDÜLENME SÜRECİ.....	25
2.1.3.2. GÜDÜLERİN SINIFLANDIRILMASI	26
2.1.3.2.1. Birincil GÜDÜLER	26
2.1.3.2.2. İkincil GÜDÜLER (Sosyal GÜDÜLER).....	26
2.1.3.3. GÜDÜLENME (Motivasyon) Türleri.....	27
2.1.3.3.1. İçsel GÜDÜLENME (Motivasyon).....	27
2.1.3.3.2. Dışsal GÜDÜLENME (Motivasyon)	27
2.1.3.4. GÜDÜLENME (Motivasyon) Kuramları.....	28
2.1.3.4.1. GÜDÜLENMEDE KAPSAM KURAMLARI.....	29
2.1.3.4.1.1. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı.....	29
2.1.3.4.1.2. Alderfer'in V-İ-G Kuramı	31
2.1.3.4.1.2. Herzberg'in Çift Faktör (İkili Etmen) Kuramı	31
2.1.3.4.1.3. Mc Clelland'ın Başarı GÜDÜSÜ Kuramı.....	33
2.1.3.4.2. GÜDÜLENMEDE SÜREÇ KURAMLARI.....	33
2.1.3.4.2.1. Vroom'un Beklenti Kuramı.....	34
2.1.3.4.2.2. Adams'ın Eşitlik Kuramı.....	34
2.1.3.4.2.3. Locke'un Amaçlar Kuramı	35
2.1.3.4.2.4. Şartlandırma ve Pekiştirme Kuramı	36

2.1.3.5. Müzik Motivasyonu	38
2.1.4. Müzik Eğitimi ve Öğretimi Programı.....	39
2.1.4.1. Bireysel Çalgı Eğitimi Dersi.....	41
2.1.5. Klasik Gitar Eğitimi	41
2.2. İLGİLİ ÇALIŞMALAR	46
2.2.1. Güdülenme (Motivasyon) ve Öğrenme Stillerinin Birlikte İncelendiği Çalışmalar.....	46
2.2.2. Öğrenme Stilleri İle İlgili Yapılan Çalışmalar	50
2.2.3. Güdülenme (Motivasyon) İle İlgili Yapılan Çalışmalar.....	53
2.2.4. Klasik Gitar İle İlgili Yapılan Çalışmalar	56
BÖLÜM III.....	59
YÖNTEM	59
1.1. Araştırmanın Modeli	59
1.2. Evren ve Örneklem	59
1.3. Verileri Toplama Teknikleri	63
3.3.1. Öğrenme Stilleri Envanteri.....	63
3.3.2. Bireysel Çalgı Eğitimi Dersi Güdülenme Ölçeği	65
1.4. Verilerin Analizi.....	66
1.5. Tablolarda Kullanılan Sembollerin Anlamları.....	68
BÖLÜM IV.....	70
BULGULAR VE YORUM.....	70
4.1. Öğrenme Stilleri Alanlarının Dağılımına İlişkin Bulgular ve Yorumlar	70
4.2. BÇGÖ'nün Madde, Faktör ve Toplam Envanter Puanlarının Dağılımına İlişkin Bulgular ve Yorumlar	72
4.3. Öğrenme Stilleri Alanlarına göre BÇGÖ Puanlarının Dağılımına İlişkin Bulgular ve Yorumlar	80
4.4 Öğrenme Stilleri Alanları ile BÇGÖ Puanları Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular ve Yorumlar	81

4.5. Öğrenme Biçimleri Puanları ile BÇGÖ Puanları Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular ve Yorumlar	84
4.6. Öğrenme Stilleri Alanları ve BÇGÖ Puanları ile Çeşitli Kişisel, Demografik, Mesleki ve Müziksel Bilgilere İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	91
4.6.1. Öğrencilerin Cinsiyet, Yaş, Sınıf ve Mezun Olduğu Lise Türü ile Öğrenme Stilleri alanları ve BÇGÖ Puanları Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular ve Yorumlar.....	91
4.6.2. Öğrencilerin Okudukları Üniversiteler ile Öğrenme Stilleri Alanları ve BÇGÖ Puanları Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular ve Yorumlar.....	96
4.6.3. Öğrencilerin Anne ve Baba Eğitim Düzeylerine ile Öğrenme Stilleri Alanları ve BÇGÖ Puanları Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular ve Yorumlar.....	99
4.6.4. Öğrencilerin Anne ve Baba Mesleği Değişkeni ile Öğrenme Stilleri Alanları ve BÇGÖ Puanları Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular ve Yorumlar.....	101
4.6.5. Öğrencilerin Sosyoekonomik Düzeyleri ile Öğrenme Stilleri Alanları ve BÇGÖ Puanları Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular ve Yorumlar.....	107
4.6.6. Öğrencilerin Ailelerinin Müziğe Olan İlgi Durumları ile Öğrenme Stilleri Alanları ve BÇGÖ Puanları Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular ve Yorumlar.....	108
4.6.7. Öğrencilerin Gitar Çalma Geçmişleri ile Öğrenme Stilleri Alanları ve BÇGÖ Puanları Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular ve Yorumlar.....	110
4.6.8. Öğrencilerin Günlük ve Haftalık Gitar Çalma Süreleri ile Öğrenme Stilleri Alanları ve BÇGÖ Puanları Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular ve Yorumlar.....	113
4.6.9. Öğrencilerin Çalışma Ortamı ve Bireysel-Toplu Çalışma Tercihlerine ile Öğrenme Stilleri Alanları ve BÇGÖ Puanları Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular ve Yorumlar.....	119
4.6.10. Öğrencilerin Öğretmenleriyle İletişim Düzeyleri ile Öğrenme Stilleri Alanları ve BÇGÖ Puanları Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular ve Yorumlar.....	122
4.6.11. Öğrencilerin Çalgılarının Kalitesine Olan Algıları ile BÇGÖ Puanları Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular ve Yorumlar	124
4.6.12. Öğrencilerin Kullandıkları Ekipman Yeterliliğine Olan Algıları ile BÇGÖ Puanları Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular ve Yorumlar.....	126

4.6.13. Öğrencilerin Çalıştığı Eserlerin Dönemi ile BÇGÖ Puanları Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular ve Yorumlar.....	128
4.6.14. Öğrencilerin Mesleği İsteyerek Seçme Durumları ile BÇGÖ Puanları Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular ve Yorumlar	129
4.6.15. Öğrencilerin Bireysel Çalgılarını İsteyerek Seçme Durumları ile BÇGÖ Puanları Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular ve Yorumlar	131
4.6.16. Öğrencilerin Lisedeki Bireysel Çalgıları Değişkeni ile BÇGÖ Puanları Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular ve Yorumlar	132
4.6.17. Öğrencilerin Lisede Bireysel Çalgılarını İsteyerek Seçme Durumları ile BÇGÖ Puanları Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular ve Yorumlar.....	134
4.6.18. Öğrencilerin Mezun Olduktan Sonraki Meslek Tercihi ile BÇGÖ Puanları Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular ve Yorumlar	135
4.6.19. Öğrencilerin Müzik Öğretmenliğini Seçmedeki Etkenleri ile BÇGÖ Puanları Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular ve Yorumlar	137
4.6.20. Öğrencilerin Besteci, Yorumcu ve Eser Beğenileri ile İlgili Dağılımlar ..	138
BÖLÜM IV	144
SONUÇ VE ÖNERİLER	144
5.1. Öğrenme Stilleri Alanlarının Dağılımına Yönelik Sonuçlar.....	144
5.2. BÇGÖ'nün Madde, Faktör ve Toplam Envanter Puanlarının Dağılımına Yönelik Sonuçlar.....	145
5.3. Öğrenme Stilleri Alanlarına göre BÇGÖ Puanlarının Dağılımına İlişkin Sonuçlar	146
5.4. Öğrenme Stilleri Alanları ile BÇGÖ Puanları Arasındaki İlişkilere Yönelik Sonuçlar.....	147
5.5. Öğrenme Biçimleri Puanları ile BÇGÖ Puanları Arasındaki İlişkilere Yönelik Sonuçlar.....	147
5.6. Öğrenme Sitilleri Alanları ve BÇGÖ Toplam ve Faktör Puanları ile Çeşitli Kişisel, Demografik, Mesleki ve Müziksel Bilgilere İlişkin Sonuçlar	148
5.6.1. Öğrencilerin Cinsiyet, Yaş, Sınıf ve Mezun Olduğu Lise Türü ile Öğrenme Stilleri alanları ve BÇGÖ Puanları Arasındaki İlişkilere Yönelik Sonuçlar	148

5.6.2. Öğrencilerin Okudukları Üniversiteler ile Öğrenme Stilleri Alanları ve BÇGÖ Puanları Arasındaki İlişkilere Yönelik Sonuçlar	149
5.6.3. Öğrencilerin Anne ve Baba Eğitim Düzeylerine ile Öğrenme Stilleri Alanları ve BÇGÖ Puanları Arasındaki İlişkilere Yönelik Sonuçlar	149
5.6.4. Öğrencilerin Anne ve Baba Mesleği Değişkeni ile Öğrenme Stilleri Alanları ve BÇGÖ Puanları Arasındaki İlişkilere Yönelik Sonuçlar	150
5.6.5. Öğrencilerin Sosyoekonomik Düzeyleri ile Öğrenme Stilleri Alanları ve BÇGÖ Puanları Arasındaki İlişkilere Yönelik Sonuçlar	150
5.6.6. Öğrencilerin Ailelerinin Müziğe Olan İlgi Durumları ile Öğrenme Stilleri Alanları ve BÇGÖ Puanları Arasındaki İlişkilere Yönelik Sonuçlar	151
5.6.7. Öğrencilerin Gitar Çaldığı Süre ile Öğrenme Stilleri Alanları ve BÇGÖ Puanları Arasındaki İlişkilere Yönelik Sonuçlar	151
5.6.8. Öğrencilerin Günlük ve Haftalık Gitar Çalma Süreleri ile Öğrenme Stilleri Alanları ve BÇGÖ Puanları Arasındaki İlişkilere Yönelik Sonuçlar	151
5.6.9. Öğrencilerin Çalışma Düzenleri ve Tercihleri ile Öğrenme Stilleri Alanları ve BÇGÖ Puanları Arasındaki İlişkilere Yönelik Sonuçlar	152
5.6.10. Öğrencilerin Öğretmenleriyle İletişim Düzeyleri ile Öğrenme Stilleri Alanları ve BÇGÖ Puanları Arasındaki İlişkilere Yönelik Sonuçlar	153
5.6.11. Öğrencilerin Çalgılarının Kalitesine Olan Algıları ile BÇGÖ Puanları Arasındaki İlişkilere Yönelik Sonuçlar	153
5.6.12. Öğrencilerin Kullandıkları Ekipman Yeterliliğine Olan Algıları ile BÇGÖ Puanları Arasındaki İlişkilere Yönelik Sonuçlar	153
5.6.13. Öğrencilerin Çalıştığı Eserlerin Dönemi ile BÇGÖ Puanları Arasındaki İlişkilere Yönelik Sonuçlar	154
5.6.14. Öğrencilerin Mesleği İsteyerek Seçme Durumları ile BÇGÖ Puanları Arasındaki İlişkilere Yönelik Sonuçlar	154
5.6.15. Öğrencilerin Bireysel Çalgılarını İsteyerek Seçme Durumları ile BÇGÖ Puanları Arasındaki İlişkilere Yönelik Sonuçlar	154
5.6.16. Öğrencilerin Lisedeki Bireysel Çalgıları Değişkeni ile BÇGÖ Puanları Arasındaki İlişkilere Yönelik Sonuçlar	155

5.6.17. Öğrencilerin Lisede Bireysel Çalgılarını İsteyerek Seçme Durumları ile BÇGÖ Puanları Arasındaki İlişkilere Yönelik Sonuçlar	155
5.6.18. Öğrencilerin Mezun Olduktan Sonraki Meslek Tercihi ile BÇGÖ Puanları Arasındaki İlişkilere Yönelik Sonuçlar	155
5.6.19. Öğrencilerin Müzik Öğretmenliğini Seçmedeki Etkenleri ile BÇGÖ Puanları Arasındaki İlişkilere Yönelik Sonuçlar	156
4.6.20. Öğrencilerin Besteci, Yorumcu ve Eser Beğenileri ile İlgili Dağılımlara Yönelik Sonuçlar	156
KAYNAKÇA	159
EKLER	170

TABLolar, GRAFİKLER, RESİMLER VE ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Kolb Öğrenme Stilleri, Biçimleri ve Nitelikleri (Kolb, 2005)	16
Şekil 2. Kolb Öğrenme Stillere Göre Kariyer Tercihleri (Kolb, 2005).....	17
Tablo 1. Jung'un Karakter Tipleri	19
Tablo 2. Jung'un Temel Kişilik ve Duyuşsal Özellikler Sınıflaması (Given, 1996; akt. Veznedaroğlu ve Özgür, 2005).....	20
Şekil 3. Dunn ve Dunn Öğrenme Stili Modeli (Akt. Şimşek, 2007)	21
Tablo 3. 4MAT Modeline Göre Öğretim Süreci	24
Şekil 4. Güdü Oluşma Süreci (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2008).....	26
Tablo 4. İçsel ve Dışsal Motivasyonun Karşılaştırması	28
Şekil 5. Maslow'un ihtiyaçlar Hiyerarşisi	30
Tablo 5. GÜdülenme Kuramları (Koçel, 2003).....	38
Resim 1. 18.yy ve Sonrası Klasik Gitar Sanatçıları	42
Resim 2. Andrea Paleologos	43
Resim 3. Misak Toros, Raffi Arslanyan, Cemal Reşit Rey, Alerio Diaz (Soldan sağa)	43
Resim 4. Savaş Çekirge Konser Esnasında	44
Tablo 6. Örnekleme Grubunun Bulunduğu Üniversitelere İlişkin Frekans ve Yüzdelerik Dağılımlar.....	60
Tablo 7. Örnekleme Grubunun Cinsiyet, Yaş, Sınıf ve Mezun Olduğu Lise Türü Özelliklerine Göre Frekans ve Yüzdelerik Dağılımlar.....	61
Tablo 8. Örnekleme Grubu Anne Eğitim Durumlarına İlişkin Frekans ve Yüzdelerik Dağılımlar.....	62
Tablo 9. Örnekleme Grubu Anne Eğitim Durumlarına İlişkin Frekans ve Yüzdelerik Dağılımlar.....	62
Tablo 10. Örnekleme Grubunun Sosyoekonomik Düzeylerine İlişkin Frekans ve Yüzdelerik Dağılımları	63
Şekil 6. KÖSE III Koordinat Gösterimi.....	64

Tablo 11. Kolb ve Gencel'in Envanter İçin Yapmış Oldukları Güvenirlik Sonuçları (Gencel, 2006)	65
Tablo 12. Puanların Çarpıklık-Basıklık Değerleri ve Kolmogorov-Smirnov Testi Anlamlılık Düzeyi Sonuçları	66
Tablo 13. Adayların Öğrenme Biçimleri ve Güdülenme Düzeyleri Puanlarının Dağılımları.....	67
Tablo 14. Öğrencilerin Öğrenme Stillerinin Frekans ve Yüzde Dağılımı	70
Grafik 1. Öğrenme Stilleri Alanlarına Göre Dağılımlar	71
Şekil 7. Öğrencilerin Öğrenme Stili Alanlarına Göre Saçılımı	71
Tablo 15. Faktörlere göre BÇGÖ Madde Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerlerinin Dağılımları.....	72
Grafik 2. BÇGÖ Toplam Güdülenme Puanları Histogramı	76
Grafik 3. İlgi Faktörü Puanları ve Histogramı	77
Grafik 4. Eğitim Ortamı Faktörü Puanları ve Histogramı	78
Grafik 5. Çevre Faktörü Puanları ve Histogramı	79
Grafik 6. Mesleki Beklenti Faktörü Puanları ve Histogramı	80
Tablo 16. Öğrenme Stilleri Alanlarına göre BÇGÖ Puanlarının Aritmetik Ortalama Değerleri ve Dağılımları.....	81
Tablo 17. BÇGÖ Puanlarının Öğrenme Stillerine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	82
Tablo 18. Toplam Güdülenme, Eğitim Ortamı ve Mesleki Beklenti Puanlarının Öğrenme Stillerine Göre Scheffe ve Tukey Testi Anlamlılık Düzeyi Sonuçları	83
Tablo 19. Öğrenme Biçimleri Puanları ile BÇGÖ Toplam Güdülenme Puanlarına İlişkin Korelasyon Analizi Sonuçları.....	84
Grafik 7. Toplam Güdülenme Puanları ile AD Puanları Arasındaki İlişkinin Nokta Dağılım Grafiği	85
Grafik 8. Toplam Güdülenme Puanları ile AD-YG Puanları Arasındaki İlişkinin Nokta Dağılım Grafiği	85
Tablo 20. Öğrenme Biçimleri Puanları ile İlgi Faktör Puanları Arasındaki İlişkiler	86

Tablo 21. Öğrenme Biçimleri Puanları ile Eğitim Ortamı Faktör Puanları Arasındaki İlişkiler.....	86
Grafik 9. Eğitim Ortamı Faktörü Puanları ile AD Puanları Arasındaki İlişkinin Nokta Dağılım Grafiği	87
Grafik 10. Eğitim Ortamı Faktörü Puanları ile SK Puanları Arasındaki İlişkinin Nokta Dağılım Grafiği	88
Tablo 22. Öğrenme Biçimleri Puanları ile Çevre Faktör Puanları Arasındaki İlişkiler .	88
Tablo 23. Öğrenme Biçimleri Puanları ile Mesleki Beklenti Faktör Puanları Arasındaki İlişkiler.....	89
Grafik 11. Mesleki Beklenti Puanları ile AD Puanları Arasındaki İlişkinin Nokta Dağılım Grafiği	90
Grafik 12. Mesleki Beklenti Puanları ile AD-YG Puanları Arasındaki İlişkinin Nokta Dağılım Grafiği	90
Tablo 24. Cinsiyet, Yaş, Sınıf ve Mezun Olduğu Lise Türü Değişkenlerinin Öğrenme Stilleri Alanlarına Göre Kay-Kare Testi Sonuçları	91
Tablo 25. Cinsiyet Değişkenine Göre BÇGÖ Puanlarının t-testi Sonuçları.....	93
Tablo 26. Yaş Değişkenine Göre BÇGÖ Puanlarının ANOVA Sonuçları.....	93
Tablo 27. Sınıf Değişkenine Göre BÇGÖ Puanlarının ANOVA Sonuçları	94
Tablo 28. Lise Değişkenine Göre BÇGÖ Puanlarının ANOVA Sonuçları	94
Tablo 29. Sınıf ve Yaş Değişkenlerine göre BÇGÖ Puanlarının Scheffe Testi Sonuçları	95
Tablo 30. Üniversitelere Göre Öğrenme Stilleri Alanları Kay-Kare Testi Sonuçları	96
Tablo 31. Üniversitelere Göre BÇGÖ Toplam ve Faktör Puanlarının ANOVA Sonuçları	97
Tablo 32. Üniversite Değişkeni ile BÇGÖ Puanlarının Tukey Testi Sonuçları	98
Tablo 33. Üniversite Değişkeni ile BÇGÖ Puanlarının Games-Howell Testi Sonuçları	98
Tablo 34. Anne ve Baba Eğitim Düzeylerine Göre Öğrenme Stilleri Alanları Kay-Kare Testi Sonuçları.....	99
Tablo 35. Anne Eğitim Düzeyine Göre BÇGÖ Puanları ANOVA Testi Sonuçları	100

Tablo 36. Baba Eğitim Düzeyine Göre BÇGÖ Puanları ANOVA Testi Sonuçları	101
Grafik 13. Anne Mesleklerine Göre Dağılımlar	102
Tablo 37. Anne Mesleği Değişkenine Göre Öğrenme Stilleri Alanları Kay-Kare Testi Sonuçları.....	102
Grafik 14. Baba Mesleklerine Göre Dağılımlar.....	103
Tablo 38. Baba Mesleği Değişkenine Göre Öğrenme Stilleri Alanları Kay-Kare Testi Sonuçları.....	103
Tablo 39. Anne Mesleği Değişkeni ile BÇGÖ Puanlarının ANOVA ve Welch Testi Sonuçları.....	104
Tablo 40. Baba Mesleği Değişkeni ile BÇGÖ Puanlarının ANOVA ve Welch Testi Sonuçları.....	105
Tablo 41. Anne Mesleği Değişkeni ile BÇGÖ Puanlarının Tukey Testi Sonuçları	106
Tablo 42. Sosyoekonomik Düzeylerine Göre Öğrenme Stilleri Alanları Kay-Kare Testi Sonuçları.....	107
Tablo 43. Sosyoekonomik Düzeylerine Göre BÇGÖ Puanları ANOVA Testi Sonuçları	108
Grafik 15. Ailelerin Müziğe İlgili Durumlarına İlişkin Dağılımları.....	108
Tablo 44. Ailelerinin Müziğe Olan İlgili Durumlarına Göre Öğrenme Stilleri Alanları Kay-Kare Testi Sonuçları	109
Tablo 45. Ailelerinin Müziğe Olan İlgili Durumlarına Göre BÇGÖ Puanları ANOVA Testi Sonuçları.....	110
Grafik 16. Gitar Çalma Geçmişine İlişkin Dağılımlar.....	110
Tablo 46. Gitar Çalma Geçmişine Göre Öğrenme Stilleri Alanları Kay-Kare Testi Sonuçları.....	111
Tablo 47. Gitar Çalma Geçmişine Göre BÇGÖ Puanlarının ANOVA Testi Sonuçları	112
Tablo 48. Öğrencilerin Gitar Çalma Geçmişi Değişkeni ile BÇGÖ Puanlarının Scheffe Testi Sonuçları.....	112
Grafik 17. Günlük Gitar Çalma Süresine İlişkin Dağılımlar	113
Grafik 18. Haftalık Gitar Çalma Süresine İlişkin Dağılımlar	114

Tablo 49. Günlük ve Haftalık Gitar Çalma Sürelerine Göre Öğrenme Stilleri Alanları Kay-Kare Testi Sonuçları	115
Tablo 50. Günlük Gitar Çalma Süreleri ile BÇGÖ Puanlarının ANOVA ve Welch Testi Sonuçları.....	116
Tablo 51. Günlük Gitar Çalma Süreleri ile BÇGÖ Puanlarının Tukey Testi Sonuçları	117
Tablo 52. Haftalık Gitar Çalma Süreleri ile BÇGÖ Puanlarının ANOVA ve Welch Testi Sonuçları.....	117
Tablo 53. Haftalık Gitar Çalma Süreleri ile BÇGÖ Puanlarının Tukey Testi Sonuçları	118
Grafik 19. Çalışma Ortamına İlişkin Dağılımlar	119
Grafik 20. Bireysel-Toplu Çalışma Tercihlerine ilişkin Dağılımlar.....	119
Tablo 54. Çalışma Ortamı ve Bireysel-Toplu Çalışma Tercihlerine Göre Öğrenme Stilleri Alanları Kay-Kare Testi Sonuçları	120
Tablo 55. Çalışma Ortamı Tercihlerine Göre BÇGÖ Puanları ANOVA Sonuçları.....	121
Tablo 56. Bireysel-Toplu Çalışma Tercihine Göre BÇGÖ Puanları t-testi Sonuçları..	121
Tablo 57. Çalışma Ortamı Tercihlerine Göre İlgili Faktör Puanları Scheffe Testi Sonuçları.....	122
Grafik 21. Öğretmen ile İletişim Düzeylerine İlişkin Dağılımlar.....	122
Tablo 58. Öğretmen ile İletişim Düzeyine Göre Öğrenme Stilleri Alanları Kay-Kare Testi Sonuçları.....	123
Tablo 59. Öğretmen ile İletişim Düzeyine Göre BÇGÖ Puanları ANOVA Testi Sonuçları.....	124
Tablo 60. Öğretmen ile İletişim Düzeyi Değişkeni ile BÇGÖ Puanlarının Scheffe Testi Sonuçları.....	124
Grafik 22. Çalgı Kalite Algısına İlişkin Dağılımlar	125
Tablo 61. Çalgı Kalite Algısı Değişkeni ile BÇGÖ Toplam ve Faktör Puanlarının ANOVA Testi Sonuçları	125
Grafik 23. Ekipman Yeterliliği Algısına İlişkin Dağılımlar	126

Tablo 62. Ekipman Yeterliliği Değişkeni ile BÇGÖ Puanlarının ANOVA Testi Sonuçları.....	127
Tablo 63. Ekipman Yeterliliği Değişkeni ile BÇGÖ Puanlarının Scheffe Testi Sonuçları	127
Grafik 24. Çalışılan Eserlerin Dönemlerine İlişkin Dağılımlar	128
Tablo 64. Çalışılan Eserlerin Dönemleri ile BÇGÖ Puanlarının ANOVA Testi Sonuçları.....	129
Grafik 25. Mesleği İsteyerek Seçme Durumuna İlişkin Dağılımlar	130
Tablo 65. Mesleği İsteyerek Seçme Durumlarına Göre BÇGÖ Puanlarının t-Testi Sonuçları.....	130
Grafik 26. Bireysel Çalgıyı İsteyerek Seçme Durumlarına İlişkin Dağılımlar.....	131
Tablo 66. Bireysel Çalgıyı İsteyerek Seçme Durumlarına Göre BÇGÖ Puanları t-Testi Sonuçları.....	132
Grafik 27. Lisedeki Bireysel Çalgıya İlişkin Dağılımlar	133
Tablo 67. Lisedeki Bireysel Çalgı Değişkenine Göre BÇGÖ Puanları t-Testi Sonuçları	133
Grafik 28. Lisede Bireysel Çalgıyı İsteyerek Seçme Durumlarına İlişkin Dağılımlar .	134
Tablo 68. Lisede Bireysel Çalgıyı İsteyerek Seçme Durumlarına Göre BÇGÖ Puanları t-Testi Sonuçları	135
Grafik 29. Mezuniyet Sonrası Meslek Tercihine İlişkin Dağılımlar	136
Tablo 69. Mezun Olduktan Sonraki Meslek Tercihleri ile BÇGÖ Puanlarının ANOVA ve Welch Testi Sonuçları.....	136
Grafik 30. Müzik Öğretmenliğini Seçmedeki Etkenlere İlişkin Dağılımlar.....	137
Tablo 70. Müzik Öğretmenliğini Seçmedeki Etkenler ile BÇGÖ Puanlarının ANOVA Testi Sonuçları.....	138
Grafik 31. Öğrencilerin Soruyu Cevaplama Oranları	139
Grafik 32. Öğrencilerin Besteci Tercihi Frekansları	139
Grafik 33. Öğrencilerin Yorumcu Tercihi Frekansları	140
Grafik 34. Öğrencilerin Eser Tercihi Frekansları	141

Grafik 35. Öğrencilerin En Çok Beğendiği Türk Besteci, Yorumcu ve Eser Sorusunu Cevaplama Oranları	141
Grafik 36. Öğrencilerin Türk Besteci Tercih Frekansları	142
Grafik 37. Öğrencilerin Türk Yorumcu Tercih Frekansları	143
Grafik 38. Öğrencilerin Türk Eser Tercih Frekansları	143



KISALTMA LİSTESİ

AC: Abstract Conceptualization

AD: Aktif Deneyim

AE: Active Experimentation

BÇGÖ: Bireysel Çalgı Güdülenme leği

CE: Concrete Experience

KÖSE: Kolb ğrenme Stilleri Envanteri

RO: Reflective Observation

SD: Somut Deneyim

SK: Soyut Kavramsallaştırma

TDK: Türk Dil Kurumu

YK: Yükseköğretim Kurulu

YG: Yansıtıcı Gözlem

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, problem cümlesi, alt problemleri, varsayımları ve sınırlılıkları ile tanımları yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

İnsanın değişen yaşam koşullarına adapte olması için kendini de değiştirmesi gerekir. Karşılaştığı durumlara uygun yeni davranışlar geliştirmelidir. Bir davranışın oluşması, onun öğrenilmiş olmasıyla ortaya çıkabilir. Sosyal bir canlı olarak insan, var olduğundan bu yana ihtiyaç duyduğu şeyleri karşılamak için çeşitli sistemler geliştirmiştir. Öğrenme ise sistematik olarak eğitim kurumları tarafından yürütülmektedir. Eğitim kurumları öğretim programlarını oluştururken öğrenmeyi, öğretmeyi ve bilgiyi en iyi şekilde kullanabilme becerilerini göz önüne almaktadır. Eğitsel bilgiye ilişkin gelişimin ve bilginin hızı arttıkça bu hıza ayak uydurabilmek ve süreci kontrol edebilmek için yeni öğrenme yöntem ve tekniklerine ihtiyaç duyulabilir. Her zaman kalıplaşmış öğretme ve öğrenme yöntemlerini takip etmek ve sürekli bir gelişim döngüsünün yaşandığı 21. yy dönemine yönelik öğrenme-öğretme süreçlerine bu geleneksel yapıları uyarlamak çeşitli zorluklar içeren, tartışılması gereken bir durumdur. Buradan hareketle bireylerin öğrenmeyi öğrenmesi gibi kavramlar konuşmaya başlanmıştır. Ayrıca, bireylerin fiziksel özelliklerinin çeşitlilik gösterdiği gibi kişisel, bilişsel, duyuşsal vb. fiziksel olmayan özelliklerinin de birbirinden farklılaştığı konusunda birçok eğitimci hemfikirdir. Bu düşüncelerin ışığında, bireysel farklılıkların her alanda gözetilmesi gerektiği ortaya çıkmakla beraber, öğrenme alanında da bireysel özelliklere göre öğrenme-öğretme süreçlerinin belirlenmesinin önem taşıdığı düşünülmektedir.

Bireysel farklılıkları belirlemek ve ona göre yöntemler geliştirmek büyük kaynaklar ve çabalar gerektirir. Eğitim politikaları düzenlenirken, bireysel farklılıklar göz önüne alınmalıdır. Bireyler; hazırbulunuşluk, kapasite, zekâ, yetenek, öğrenme biçimi ve güdülenme gibi öğeler bakımından farklılaşmaktadırlar. Bu noktada

eğitimcinin görevi, öğrenme-öğretme sürecini bireysel farklılıklara göre düzenlemektir (Aktepe, 2005).

Öğrenmede, bireysel farklılıklar dahilinde gerçekleşen ve kişinin öğrenmeye yönelik tercihi, öğrenme biçimi, öğrenme yolculuğunda takip etmeyi tercih ettiği yol-yaklaşım vb. öğelerin bütünü öğrenme stili kavramı ile açıklanmaktadır. Kişilerin, öğrenme stillerini tespit etmesi ve öğrenme süreçlerini buna göre düzenlemesi öğrenmedeki verim ile doğrudan bağlantılıdır.

Öğrenmenin gerçekleşmesi için gereken bir diğer etken ise bireylerin öğrenme sürecine katılımıdır. Öğrencinin temel görevi, eğitimindeki sorumlulukları almak ve bu sürece etkin bir şekilde katılmaktır. Bu görevler dahilinde şekillenen kuramlara göre güdülenme, başarının sağlanmasında en gerekli öğelerden biridir. (McCombs, 1988; akt. Kelecioğlu, 1992). Bu bilgilerden hareketle, öğrenmenin bireysel olarak başarılı bir şekilde gerçekleşmesinin öncülü öğrenme stilleriyken, davranışların oluşmasındaki tetikleyici unsurlardan biri de güdülenme kavramı ile açıklanabilir.

Eğitimin her alanında öğrenme sürecinin verimli bir hale getirilmesi için çalışmalar yapılmaktadır. Müzik eğitimi de bu gelişimin gerçekleştirilmesi amacı ile sürekli bir dönüşümün vuku bulduğu önemli alanlardan bir tanesidir. Türkiye’de müzik eğitimi veren pek çok kurum olmakla birlikte müzik eğitimcisi yetiştiren kurumlar; üniversitelerin Eğitim Fakültelerinin Müzik Eğitimi Anabilim Dalları’dır. Müzik Eğitimi programının temel alan derslerinden biri olan Bireysel Çalgı Eğitimi dersi, müzik öğretmenlerinin alan çalgılarında nitelikli eğitim verebilmeleri hususunda büyük önem taşımaktadır. Bu ders kapsamında gitar çalgısı alanındaki öğrencilerin, öğrenmeyi hangi biçim ve yollar aracılığıyla gerçekleştirdiği, gitar dersine yönelik güdülenmenin düzeyi, hangi unsurların öğrenciyi gitar dersine güdülediği ve öğrenme stili ile güdülenme arasındaki ilişki araştırmanın temel problem durumunu oluşturmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışma, bireysel çalgı eğitimi dersi gitar çalgısı alanındaki müzik öğretmenliği lisans programı öğrencilerinin derse yönelik güdülenme düzeyleri ile öğrenme stilleri arasında ilişki bulunup bulunmadığı sorusuna çözüm getirmeyi amaçlamaktadır.

Araştırmanın amacı doğrultusunda oluşturulan alt problemler aşağıda yer almaktadır:

- Öğrenme stilleri alanlarının dağılımı nasıldır?
- BÇGÖ’nün madde, faktör ve toplam puanlarının dağılımları nasıldır?

- Öğrenme stilleri alanlarına göre BÇGÖ puanlarının dağılımı nasıldır?
- BÇGÖ puanları öğrenme stilleri alanlarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- Öğrenme biçimleri puanları ile BÇGÖ puanları arasında anlamlı ilişki var mıdır?
- Öğrenme stilleri alanları ve BÇGÖ puanları ile öğrencilerin demografik, mesleki ve müziksel yaşantıları arasında ilişki var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Bu araştırma, ana çalgı dalı gitar olan öğretmen adaylarının; öğretmen-öğrenci iletişimi, repertuar seçimi, öğretmenin gitara yönelik teknik ve müzikal boyutlara ilişkin öğretim yaklaşımı, öğrencinin eser, etüt, egzersiz çalışma alışkanlıkları, ders süresi, derse yönelik duyduğu heyecan, istek, ilgi vb. birçok öğenin etkilediği gitar dersine yönelik güdülenme ve gitarı öğrenirken tercih ettiği stillerin belirlenmesi ve bu iki ana değişkenin ilişkişel bir yaklaşımla analiz edilmesi bakımından önem taşımaktadır. Öğrenme stili ve güdülenme düzeyinin araştırılmasındaki ana hedef, bireyin bireysel çalgısına yönelik yetkinlik kazanmasıdır. Bu hedef, öncelikle; güdülenme bakımından öğrencinin gitar öğrenme sürecine katılırken ne kadar istekli olduğu, güdüleniminin ne kadar harekete geçtiğinin tespit edilmesi; öğrenme stilleri bakımından ise gitar çalışırken hangi teknikleri, yaklaşımları tercih ettiği, öğrenme sürecinde, karşılaştığı zorluklarda, öğrenme alışkanlıklarında ne gibi yol ve biçimleri takip ettiğinin saptanması ile gerçekleştirilebilir. Bu sayede, öğrencinin gitar dersine ve gitar öğrenme sürecine yönelik öğrenme stillerini ve güdülenme düzeylerini göz önüne alarak yapılandırılan yeni öğretim programları ile ders başarısı artırılabilir. Dolayısıyla güdülenme düzeyi ve öğrenme stilleri arasındaki ilişkinin tespit edilmesi, dersin amaç ve kazanımlarının gerçekleştirilmesi hususunda önem taşımaktadır.

1.4. Sayıtlar

İlgili literatürde yer alan, araştırmanın kuramsal altyapısının oluşturulması hususunda yararlanılan kaynaklardan elde edilen bilgiler geçerli ve güvenilirlerdir.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıklar

- Araştırma, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Atatürk Üniversitesi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Erzincan Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Harran Üniversitesi, İnönü Üniversitesi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Marmara Üniversitesi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Muğla Sıtkı

Koçman Üniversitesi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Trakya Üniversitesi ve Van Yüzüncü Yıl Üniversitelerinin Eğitim Fakülteleri, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Müzik Eğitimi Bilim Dallarında öğrenim görmekte olan ve bireysel çalgı eğitimi dersinde çalgı alanı gitar olan müzik öğretmeni adaylarıyla sınırlanmıştır (N=115).

- Araştırmacının maddi imkânı, zamanı, literatürden elde edilen kaynaklar ve İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün belirlediği çalışma süresi ile araştırma sınırlandırılmıştır.

1.6. Tanımlar

Öğrenme Stili: Bireylerin öğrenme isteklerine nasıl yanıt verdiklerini, öğrenme çevresi ile nasıl etkileşime girdiklerini ve öğrenme çevrelerini nasıl algıladıklarını belirleyen bilişsel, duyuşsal ve psikomotor davranış özelliklerinin bir bileşimidir (Keefe, 1991).

Güdülenme: Davranış uyandıran ve teşvik eden; davranışa yön ve amaç veren; davranışın sürekliliğinin sağlanmasını devam ettiren ve belli bir davranışın seçimine ve ya tercihine ön ayak olan süreçlere denir (Wlodkowski, 1984).

BÖLÜM II

KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Araştırmanın bu bölümünde kuramsal çerçeveyi oluşturan “Güdülenme (Motivasyon)”, “Öğrenme Stilleri” ve "Bireysel Çalgı Eğitimi" alanlarına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

2.1.KURAMSAL BİLGİLER

2.1.1. Öğrenme

Öğrenme yeteneğinin düzeyi ile diğer canlılardan ayrılan insan, yaşamını idame ettirebilmek için çevresel ve doğuştan gelen faktörlerin yardımı ile öğrenmeyi gerçekleştirir (Fidan, 1996). İnsanlar öğrenme özelliği sayesinde sadece okul ortamında değil aynı zamanda hayatın her anında yaşamını sürdürebilir, toplumsal hayata katılabilir ve kendini gerçekleştirebilir (Schunk, 2009).

Öğrenme, her ne kadar eğitimin bir araştırma alanı olsa da çıktıları her alanda insanın amaçlanan noktaya gelebilmesi hususunda en önemli araçlardan biridir. Bu sebeple, öğrenme ve öğretme alanı üzerine birçok araştırma yapılmaktadır. Gelişen ve değişen dünya ile birlikte bu araştırmalar güncel bir şekilde sürmektedir. Araştırmaların çokluğundan dolayı öğrenme tanımının da değişkenlik göstermesi olağandır. Aynı şekilde öğrenmenin diğer yapısal özelliklerinde de farklı görüşler mevcuttur. Bireyin temel ihtiyaçları bakımından öğrenmenin hayati olması düşüncesinde hemfikir olan birçok araştırmacı; öğrenmenin nedenleri, süreçleri ve sonuçları konularında ise farklı bakış açısına sahiptirler. Öğrenmenin; teorisyenler, araştırmacılar ve uygulayıcılar tarafından evrensel olarak kabul edilmiş ortak bir tanımı yoktur (Shuell, 1986). Bu doğrultuda aşağıda bazı tanımlamalara yer verilmiştir:

Öğrenme, kişinin bilgisinde ve ya davranışında tecrübelerle edinilen kısmen kalıcı değişimlerdir (Mayer, 1982).

Öğrenme, bireylerde bilişsel, duyuşsal, davranışsal ve nörofizyolojik değişimler oluşturan karmaşık bir kavramdır (Ekici, 2003).

Ş. Can'ın (2005) aktardığına göre “Öğrenme, vücutta hastalık, yorgunluk ya da ilaç etkisiyle meydana gelen geçici değişimlerden ziyade yaşantı sonucunda davranışta ya da potansiyel davranışta meydana gelen nispeten kalıcı izli bir değişimdir.” (Hergenhahn, 1988).

Lewis (2001) ve arkadaşları göre öğrenmeyi; “öğrenenin yeterliklerinde artış, belleme ve yeniden oluşturma, uygulama, anlama, bir şeyi farklı açıdan görme ve kişinin değişmesi” olarak tanımlamıştır (akt. Türkyılmaz, 2016).

“Çevresel değişiklikler nedeniyle, bireyin duygu, düşünce ve ifadesinde veya insan karakterinde ve yeteneğinde sürekli olarak devam eden değişimlere öğrenme denir.” (Gagne, 1985). “Öğrenme, yeni bir şeylerin farkına varma ve bu yeniliklere karşı gösterilen tepkidir. Öğrenmek, yapmaktır, problem çözmektir, hipotez oluşturmaktır, bilgilerle bir şeyler yapmaktır, sonuç çıkarmaktır.” (McCarthy, 2000; akt. Bolat, 2007).

Görüldüğü gibi bu tanımlamalarda “kalıcı değişim” ifadesi ağır basmaktadır. Ancak refleksler, yorgunluk, motivasyonsuzluk gibi faktörler öğrenme olarak kabul edilemez (Erden ve Akman, 2004).

2.1.1.1. Öğrenme Yaklaşımları

Öğrenmenin öneminin yadsınamamazlığı, doğal olarak öğrenmeyi tanımayı gerekli kılmaktadır. Öğrenmenin nasıl gerçekleştiğini noktasında çeşitli verilere sahip olmak, öğrenme-öğretme sürecine dair en önemli anahtar role sahiptir. Bu alt başlıkta davranışçı, bilişsel, duyuşsal, beyin temelli (nörofizyolojik) ve yapılandırmacı öğrenme kuramları ele alınmıştır.

2.1.1.1.1. Davranışçı Öğrenme Kuramı

Davranışçı kurama göre öğreneme, uyarıcı ile uyarıcıya bağlı gelişen tepkiler arasında kurulan bağ ile gerçekleşir ve davranış değişikliği pekiştiriciler aracılığıyla sağlanır (Özden, 2000). Davranışçı kuram ile ilgili Pavlov “Klasik Koşullanma”, Guthrie ve Watson “Bitişiklik”, Thorndike “Bağdaşımcılık” ve Skinner “Edimsel Koşullanma” gibi kuramlar ile önemli çalışmalar sunmuşlardır.

Davranışçı kuramların ilkeleri aşağıdaki gibi özetlenebilir (Fidan ve Erden;1993; Özden, 2000;23):

- Yapararak öğrenme esastır.
- Öğrenmede, pekiştirme önemli bir yer tutar.
- Becerilerin kazanılmasında ve öğrenilenlerin kalıcılığının sağlanmasında tekrar önemlidir
- Öğrenmede güdülenmenin çok önemli bir yeri vardır

Davranışçı yaklaşımda öğrenmenin gerçekleşmesindeki ve yeni bir davranışın ortaya çıkmasındaki en büyük etkenin “koşullanma” olduğu savunulur. Koşullanma ise klasik ve edimsel olmak üzere iki şekilde açıklanmıştır.

Pavlov’un köpekler üzerinde yaptığı deneyler sonucu ortaya koyduğu klasik koşullanma kuramı ilkeleri aşağıdaki gibi özetlenebilir (Aydın, 2000):

- Öğrenme, var olan tepkinin yeni bir uyarıcıyla ortaya çıkmasıdır.
- Her zaman aynı tepkiyi doğuran koşulsuz uyarıcı ve başlangıçta etkisiz olan, ancak koşulsuz uyarıcıyla birleştiğinde koşullu tepkiyi doğuran öğrenilmiş koşullu uyarıcı olmak üzere iki tür uyarıcı vardır.
- Organizma karşılaştığı koşullu uyarıcıları zamanla koşullu tepkilerle karşılama eğilimindedir (genelleme).
- Organizma, koşullu uyarıcıları birbirinden ayırt ederek farklı koşullu tepkiler geliştirebilir.
- Koşullu uyarıcı koşulsuz uyarıcı ile birlikte verilmediğinde koşullu tepkide zamanla sönme ya da azalma gözlemlenebilir.
- Sönmüş koşullu tepkiler, koşulsuz uyarıcıları takip eden koşullu uyarıcılar ile birlikte verildiğinde kendiliğinden geri gelir.

İnsan davranışları sadece uyarıcı ve tepki ile oluşarlardan çok daha fazlasıdır. Klasik koşullanmada öğrenmenin gerçekleşmesi için tepkiye neden olan uyarıcının bilinmesi gereklidir. Uyarıcıların her zaman bilinmediği durumları edimsel koşullanma açıklayabilir (Selçuk, 2001:137). Skinner’ın ortaya koyduğu edimsel koşullanma kuramı ilkeleri aşağıdaki gibi sıralanabilir:

- Öğrenme, herhangi bir ihtiyacın giderilebilmesi için yeni bir tepki geliştirme durumudur.
- Pekiştirmenin, yani istendik davranış oluşumunu hızlandıracak her türden uyarıcının öğrenmede önemli bir yeri vardır. İstendik davranışın ortaya

çıkma ihtimali yüksek olan olumlu pekiştirme ve istenmeyen davranışın ortaya çıkma ihtimalini azaltan olumsuz pekiştirme olmak üzere iki tür pekiştirme vardır.

- İstendik davranış oluşturmak için tepkilere hemen sonrasında pekiştireç verilmelidir (Aydın, 2000).

2.1.1.1.2. Bilişsel Öğrenme Kuramı

Her ne kadar davranışçı yaklaşımlar öğrenmeyi kısmen açıklayabilse de öğrenme, uyarıcı ve tepki bağından çok daha kompleks bilişsel süreçleri ifade ettiği nerdeyse bütün uzmanlarca kabul edilen bir gerçektir (Cullingford, 1990). Savaş esnasında aynı eğitimi almış iki operatörden biri ekrandaki uçağı hemen algılayıp önlem alırken, diğersinin uçağı hemen fark edememiş olmasını davranışçı kuramla açıklamak zordur. Bu gibi örneklerin ardından öğrenmeyi bilişsel yönlerden ele alan öğrenme yaklaşımları ortaya çıkmıştır (Senemoğlu, 2007).

Bilişsel öğrenme, doğrudan gözlemlenemeyen bir süreçtir. Kuramcılar daha çok anlama, algılama, düşünme, duyuş ve yaratma gibi kavramlara odaklanırlar. Gestalt Psikolojisini de oluşturan bu kurama göre öğrenme, bireylerin çevresini ve yaşantılarını anlamlandırma çabasıdır ve kişinin davranışları hakkında bir yargıya varabilmek için karşılaştığı durumları nasıl algıladığını anlamak gerekir (Özden, 2000).

Bu kuramda ‘bir amacın varlığı’ öğrenmenin gerçekleşmesinin temelidir. Yani, bireyler ancak bir amaçları varsa öğrenmek isterler. Amaç olmadan yalnızca deneme yanılma yolu ile öğrenmenin gerçekleşmesi olası değildir. Ayrıca öğrenmenin gerçekleşmesi için herhangi bir pekiştirmeye ihtiyaç yoktur. Bu yaklaşıma göre öğrenme bütüncül olarak ele alınmalıdır. Bilişsel öğrenme kuramcılarına göre, öğrenme aynı zamanda zihinsel süreçlere tabiidir. Dolayısıyla düşünme, anlama, algılama, anlam verme ve problem çözme gibi zihinsel olaylar iyi anlaşılmalıdır (Güney, 2000).

Bilişsel öğrenme kuramının dayandığı ilkeleri Ormrod (1990) aşağıdaki gibi listelemiştir (akt. Yılmaz, 2011):

- Bilişsel araştırmaların alanı insanlardır.
- Araştırmanın odağı zihinsel olaylardır.
- Öğrenme araştırmalarının nesnel ve bilimsel olması gerekir.
- Öğrenme sürecinde birey etkindir.

- Bilgi örgütlüdür.
- Öğrenme, önceden öğrenilmiş bilgiler ile yeni bilgilerin kaynaşmasıdır.

2.1.1.1.3. Duyuşsal Öğrenme Kuramı

Davranışçı ve bilişsel öğrenme kuramcıları araştırmalarında niyet, duygu gibi içsel süreçleri göz ardı etmişlerdir. Araştırmalarda sırasıyla uyarıcı-tepki ve ya biliş üzerinde durmuşlardır (Balaban-Salı, 2006). Bu farkındalıklar duyuşsal öğrenme kuramını var etmiştir.

Duyuşsal kuramlar diğer kuramlardan farklı olarak öğrenmede ahlak (moral) ve benlik gelişimine odaklanır. Öğrenmenin nihai hedefini kişilik değişikliği olarak göreceksak, öğrenmenin sadece davranışsal ve bilişsel yönünün yanında duyuşsal yönüne de eğilmek gerekir (Özden, 2000). Duyuşsal öğretim ilkelerini Özden (2000) şu şekilde sıralamaktadır:

- Eğitim ile birlikte öğrenci kendine güvenmeli, yeterliğine inanmalı, yüksek akademik ve kariyer beklentileri içinde olmalıdır.
- Eğitim, benlik kavramının duygusal, sosyal, akademik ve bedensel boyutunu dikkate almalıdır.
- Eğitim, zihinsel olarak sağlıklı ve başarılı bireylerin özelliği olan öz saygıyı destekleyici nitelikte olmalıdır.
- Öğretmenlerin öğrencilere karşı olan tutumu akademik başarı-başarısızlığa göre şekillenmemelidir.
- Öğrenci başarıları takdir edilip pekiştirilmelidir.
- Ahlak gelişiminde telkin yöntemi yerine ebeveynler ve öğretmenler birer model olmalıdır.
- Ahlak gelişimi hakkında bilinçlenmeli ve bireyler içinde buldukları ahlaki dönemlere göre değerlendirilmelidir.

2.1.1.1.4. Beyin Temelli (Nörofizyolojik) Öğrenme Kuramı

Gelişen bilim ve teknolojiler ile birlikte insan vücudunda gerçekleşen olayları görüntülemek daha kolay bir hale gelmiştir. Beyindeki nörolojik faaliyetler ile ilgili

yapılan çalışmalar eğitimcilerin hemen dikkatini çekmiş ve insandaki nörofizyolojik değişimlerden öğrenmenin nasıl gerçekleştiğine dair yaklaşımlarda bulunmuşlardır.

Beyin temelli (nörofizyolojik) öğrenme kuramı, beyindeki sinirsel yapının çalışma prensibi bilinmeden öğrenmenin anlaşılamayacağını savunan Hebb tarafından sistematikleştirilmiştir. Hebb, öğrenme sonucunda beyinde oluşan fizyolojik değişiklikleri araştırmış, araştırmalarının sonucunda “hücre topluluğu” ve “faz ardışıklığı” terimlerini oluşturmuştur (Özden, 2000).

Beyin temelli (nörofizyolojik) öğrenme kuramının öğretim ilkeleri aşağıda listelenmiştir (Caine ve Caine, 1995; akt. Polat, 2014).

- **Beyin pek çok işlevi birlikte yürütebilen paralel bir işlemcidir.** Buna göre öğretimde beyin bu işlevine uygun olarak iyi tasarlanmış yöntemlerle farklı sayıda bilgi birbirleriyle bağlantılı ve uyum içerisinde verilmelidir.
- **Öğrenme fizyolojik durumlardan etkilenen bir olaydır.** Buna göre öğretimde beslenmenin, egzersizin, uykunun, stresin ve diğer fizyolojik etkenlerin rolü değerlendirilmelidir. Fizyoloji konusundaki bilinç düzeyi öğrenmeyi kolaylaştıracaktır.
- **Beyin, verileri anlamlandırmaya çalışır.** Etkili öğrenmenin gerçekleşebilmesi için beyin, yeni ve farklı bilgi ve tecrübelerle karşı karşıya gelmelidir.
- **Anlamlandırma, bilginin örüntülenmesiyle mümkündür.** Etkili öğrenmenin gerçekleşebilmesi için bilgiler alakalı bir başka bilgiyle desteklenmelidir. Öğrenciye sunulan bilgiler zoraki olmayıp öğrencinin örüntüleri kendi yaratabileceği şekilde verilmelidir.
- **Duygular ve tutumlar örüntülemeye önemlidir.** Öğrenme ortamındaki saygı, sevgi ve kabullenme gibi duygusal faktörlerin öğrenme için önemli olduğu bilinci göz önünde tutulmalıdır.
- **Parça ve bütün birlikte algılanır.** Beynin her iki lobu matematik, fen veya sanat gibi alanlarda birlikte çalışır. Dolayısıyla öğretilecek konularda bütün ve parçalar birbirleriyle ilişkili ve eş zamanlı sunulmalıdır.

- **Öğrenmede hem odaklanılan uyarıcı, hem de yan uyarıcılar etkili olur.** Dolayısıyla öğrenme ortamında gürültü, sıcaklık, nem gibi fiziki şartların yanında resim, grafik, müzik, materyal gibi gizil uyarıcıların da kullanımına dikkat edilmelidir.
- **Öğrenme istemli ve istemsiz süreçleri kapsar.** Gizil uyarıcılar istemsiz de olsa bilinçaltı tarafından muhafaza edilir. Öğrenme ortamı ve öğretim düzenlenirken tüm uyarıcılar amaca uygun biçimde hesaba katılmalıdır.
- **İki tip hafıza vardır.** Örüntülenmemiş bilgileri akılda tutmak için tekrar ve ezber gereklidir. Bir de tekrar gerektirmeyen deneyimleri hatırlamamızı sağlayan uzaysal hafıza bulunmaktadır.
- **Olgular ve becerilerin öğretiminde uzaysal hafızanın kullanımı etkilidir.** Öğretimde deneysel yöntemleri tercih etmek uzaysal hafızayı geliştirir. Buna göre öğretim süreci gösteri, resim, film, dans, drama ve canlandırma gibi çoklu uyaran ve iletişim barındıran etkinlikler ile desteklenmelidir.
- **Öğrenme kapasitesi zorlandıkça artar, tehdit ve baskı ile azalır.** Makul seviyede zorlanan beyinin öğrenme kapasitesi artar. Tehdit ve baskı altında ise öğrenme olayı sekteye uğrar. Dolayısıyla öğretim sürecinde bu iki faktör dikkate alınmalıdır.
- **Her beyin benzersizdir.**

2.1.1.1.5. Yapılandırmacı Öğrenme Kuramı

Yapılandırmacı öğrenme, bilgiyi oluştururken bireylerin sürece tamamen dahil oldukları durumlarda gerçekleşir (Howe & Jones, 1998). Ausubel, öğrenmeye etki eden en önemli unsuru öğrencinin var olan bilgi birikimiyle yeni edindiği bilgi arasında nasıl bağlantı kuracağı temeline dayandırmaktadır (Duffy & Jonassen, 2013). Yapılandırmacılık öğretim ile ilgili olmayıp, bilgiyi ve öğrenmeyi temel alan bir yaklaşımdır. Bu yaklaşıma göre bilgi baştan yaratılmalıdır (Demirel, 2014). Bu yönüyle geleneksel eğitiminden tamamıyla ayrılır.

Yapılandırmacılık J. Piaget, J. Dewey, L. S. Vygotsky, J. Bruner ve E. Glaserfeld gibi araştırmacılar tarafından ortaya konmuştur (Aydın ve Durmuş, 2006). Piaget bilişsel, Vygotsky sosyal, Glaserfeld ise radikal yapılandırmacılık olarak

adlandırdıkları türlerde yapılandırmacılığın farklı özelliklerini vurgulamışlardır. Her ne kadar farklı vurgulamalar mevcut ise de yapılandırmacılığa ait özellikler aşağıda listelenmiştir (Gürol, 2002; Yapıcı, 2007; Arslan, 2009):

- Bilgiyi araştırmaya, yorumlamaya ve analiz etmeye önem verir.
- Düşünme sürecini ve bilgiyi geliştirir.
- Geçmişteki yaşantılarla yeni yaşantıları bütünleştirir.
- Öğrenme odaklıdır.
- Gerçek ortamla bağlantı kurulur.
- Bilgi önceden belirlenir.
- Ortaklaşa, işbirlikçi etkinlikler uygulanır.
- Her öğrenci kendi gerçeğini keşfeder.
- Süreç değerlendirmesine ağırlık verir.
- Öğrenci merkezlidir.
- Öğretmen, bilgi sunan değil, rehberlik yapandır.
- Öğrenmenin merkezinde bilgi değil, bilginin üretilmesi ve işlenmesi anlayışı vardır.
- Öğrenmedeki temel esas düşünmeyi öğrenme ve yaratıcılıktır.
- Temel felsefe “öğrenmeyi öğrenme” dir.
- Öğrenme sürecinin oluşturulması, öğrencinin bilişsel, duyuşsal ve fiziksel kapasitesine bağlıdır ve doğaçlama olarak biçimlenir.
- Ne kadar öğrenildiği değil nasıl ve niçin öğrenildiği önemlidir.
- Öğrenme-öğretme süreci öğrenci tarafından geliştirilebilen etkinliklerle yürütülür.

2.1.2. Öğrenme Stilleri

Eğitim ve psikoloji alanındaki gelişmeler bireyi temel alan yaklaşımların faydalarını açıkça ortaya koymuştur. Bireysel farklılığa göre düzenlenen yaklaşımlar yaygın olarak kabul görmektedir. Zaten stil kavramı kendi başına özgünlüğü ifade etmektedir. Dolayısıyla bireysel farklılıklara göre şekillenen öğrenme-öğretme süreçleri kendiliğinden öğrenme stilleri kavramını oluşturmuştur.

Rita Dunn tarafından 1960’larda ortaya atılan öğrenme stili kavramı daha sonraları birçok defa araştırılmakla beraber halen araştırılmaktadır. Dunn (1993)’a göre öğrenme stilleri, bireylerin öğrenme ve hatırlama sürecinde kendine has yollar izlemesidir (Boydak, 2001). Given (1996), “Öğrenme stilleri insan olmamızın en önemli çekirdeğini oluşturmaktadır; öğrenirken ve başkaları ile ilişkide bulunurken bizim benzer yönlerimizi ve bunun yanında kendimize özgünlüğümüzü ortaya koyar” demektedir (Akt. Boydak, 2001). Keefe’e göre (1991) öğrenme stili, duyuşsal, bilişsel ve psikomotor özelliklerin karışımıdır. Bireylerin öğrenme çevrelerini algılama biçimi, öğrenme çevresiyle etkileşimi ve öğrenme ihtiyaçlarını nasıl karşıladıkları öğrenme stilleri ile ilgilidir (Akt. Güven, 2004).

Öğrenme stilleri öğrenci ve öğretmenlerce bilindiğinde, eğitim sürecinde bireyler arasındaki farklar kolayca anlaşılabilir ve öğrenme stiline uygun bir eğitim ortamı ve öğretim programı düzenlenebilir. Öğrenme stilini bilen öğrenci, öğrenme sürecindeki güçlü ve zayıf yönlerinin farkında olmasını, karşılaşacağı problemler karşısında becerilerinin hangi düzeyde olduğunu farkına vararak ihtiyaç duyduğu alanlarda kendini geliştirmeye çalışacaktır. Bu da öğrencinin tüm yaşamı süresince başarısını olumlu yönde etkileyecektir (Güven, 2003).

Bu bağlamda kişilerin öğrenme stillerini teşhis edebilmek için birçok öğrenme stili modeli geliştirilmiştir. Bu bölümde günümüzde hala araştırılan ve uygulanan bazı modeller incelenecektir.

2.1.2.1. Öğrenme Stili Modelleri

Bu alt başlıkta çeşitli öğrenme stili modelleri hakkında bilgi verilmiştir.

2.1.2.1.1. Kolb Öğrenme Stili

Öğrenme stilleri alanında bilinen önemli modellerden biri Kolb’un Deneyimsel öğrenme stili modelidir.

Bu öğrenme stiline “deneyimsel” demenin iki sebebi vardır. Birincisi Dewey, Lewin ve Piaget’nin çalışmalarıyla olan bağıdır. İkinci sebebi ise deneyimin öğrenme sürecinde oynadığı esas rolü belirtmektir (Kolb, 1984).

Kolb’a göre öğrenme, deneyimler yoluyla sosyal ve fiziki çevreye adaptasyon sürecidir. Deneyimsel öğrenmede düşünceler durağan olmayıp deneyimlere göre daima

değişir. Bu değişim süreci döngüsel bir aşamayı takip ederek ilerlemektedir. Bu aşamalar Somut Deneyim (SD) (Concrete Experience), Soyut Kavramsallaştırma (SK) (Abstract Conceptualization), Yansıtıcı Gözlem (YG) (Reflective Observation) ve Aktif Deneyim (AD) (Active Experience) yollarıdır. Soyut Kavramsallaştırma-Somut Deneyim eksenli bilginin zihinsel değerlendirme boyutu, Aktif Deneyim-Yansıtıcı Gözlem ise bilginin duyular aracılığıyla işlenmesi boyutudur (Kolb, 1984).

Kolb'un yaptığı bu sınıflamada, kişiliğe ve duyuşsal özelliklere bağlı olan Jung'un Psikolojik Tipler kuramındaki sınıflamadan yararlandığı söylenebilir. Jung'un "algısal-sezgisel" alanı bu modeldeki "somut-soyut" alana benzerken, "aktif-yansıtıcı" alanı ise aynı şekilde kalmıştır (Veznedaroğlu ve Özgür, 2005).

Kolb'a göre (1984) her öğrenme biçimi farklı öğrenme yollarına sahiptir;

- **Somut Deneyim** biçimi **Hissederek** öğrenir.
- **Yansıtıcı Gözlem** biçimi **İzleyerek** öğrenir.
- **Soyut Kavramsallaştırma** biçimi **Düşünerek** öğrenir.
- **Aktif Deneyim** biçimi **Yaparak** öğrenir.

Somut Deneyim (Yaşantı) yoluyla öğrenenler kuram ve ya genellemeler yerine o durumdaki sezgilerine güvenirlere. Aynı şekilde problem çözerken mantıklı ve planlı düşünmek yerine yine sezgilerine göre hareket ederler. Diğer bireylere karşı iletişimi güçlü ve saydam temellere dayanır. Yaşantılarındaki ve ilişkilerindeki çıkarsamalar hep hislere dayanır ve bu sezgilerle öğrenme gerçekleşir (Kolb, 1984).

Yansıtıcı Gözlem yoluyla öğrenen bireylerin gözleme yetenekleri gelişmiştir. Olaylara çok farklı açılardan yaklaşırlar. Karşılaştığı durumların nasıl oluştuğunu ve arkasındaki gerçekliği kavramak isterler. Düşünce sistemlerini oluştururken kendi duygu ve kararlarına güvenir; tarafsız, sabırlı ve dikkatli davranırlar. (Kolb, 1984).

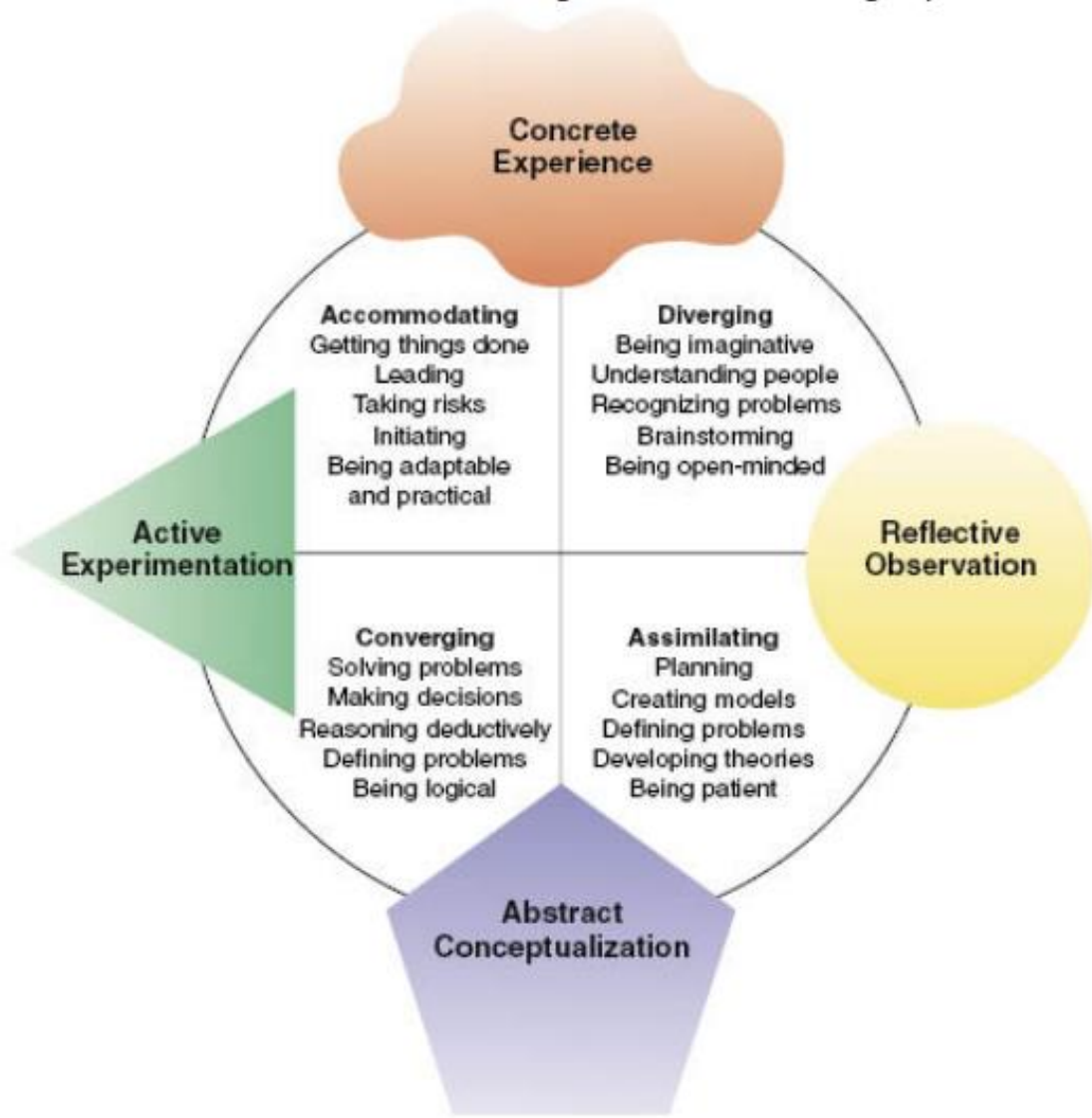
Soyut Kavramsallaştırma yoluyla öğrenenler duygulardan ziyade mantığa ve düşüncelere önem verirler. Düşünsel çabalar sonucu öğrenirler. Problemlere planlı ve bilimsel çözümler üretir. Kuramlar ve modeller geliştirme becerisine sahiptirler. Karşılaşılan durumlara iyi organize edilmiş planlar ve mantıksal

analizler sonucu oluşturduğu düşünceleri hayata geçirerek yanıt verirler. (Kolb, 1984).

Aktif Deneyim (Yaşantı) öğrenme biçimine sahip bireyler daha çok yaparak-yaşayarak öğrenirler. Karşılaştıkları durumları değiştirebilme ve çevrelerini etkileyebilme becerileri gelişmiştir. Mutlak gerçeklik yerine faydalı olanı seçme, başlanılan işi bitirme, risk alabilme özelliklerine sahiptirler. (Kolb, 1984).

Kolb'un modelinde, öğrenme stilini belirleyen öğeler, bu dört öğrenme yolunun bileşenleridir. Kolb oluşturduğu Öğrenme Stilleri Ölçeğini de buna göre oluşturmuştur. Bireyin aldığı puanlar baskın olduğu öğrenme alanları arasında bir yerde bulunur ve aşağıdaki dört öğrenme stilinden birinde yer alır;

- Yerleştiren (Accomodator)
- Özümseyen (Assimilator)
- Değiştiren (Diverger)
- Ayrıştırıran (Converger)



Şekil 1. Kolb Öğrenme Stilleri, Biçimleri ve Nitelikleri (Kolb, 2005)

Değiştiren birey bir şeyi neden yaptığının açıklamasını ister. Gözlemlemeyi ve beyin fırtınası yapmayı sever. Hayal gücünü kullanır ve duyarlı olma eğilimindedir. Bilgi toplama, değerlere karşı duyarlı olma ve karmaşayla yaratıcı şekilde baş edebilme karakterindedir. Somut Yaşantı ve Yansıtıcı Gözlem öğrenme alanında bulunur (Biedenbender, 2012). Müzik, psikoloji, hemşirelik, sosyal çalışmalar, gazetecilik, medya, tasarım ve tiyatro gibi alanlarda çalışır (Kolb, 2005).

Özümseyen birey ne yaptığının açıklamasını ister. Organize edilmiş, düzenleyebileceği mantıklı bilgileri sever. Bilgi düzenleme, nicel veri analizi

yapma, kavramsal model inşa etme becerilerine sahiptirler. Soyut Kavramsallaştırma ve Yansıtıcı Gözlem öğrenme alanında bulunur (Biedenbender, 2012). Bu alandaki kişiler biyoloji, fizik, matematik, eğitim araştırmaları, hukuk ve sosyoloji gibi alanlarda çalışırlar (Kolb, 2005).

Ayrıştırıcı birey bir şeyin nasıl çalıştığını merak eden bireydir. Problem çözmeyi, fikirleri kullanmanın pratik yollarını bulmayı ve çalışmalarında aktif olmayı severler. Yeni fikirlere açık olma, hedef koyabilme, karar verebilme ve problem çözme becerilerine sahiptirler. Soyut Kavramsallaştırma ve Aktif Yaşantı öğrenme alanında bulunurlar (Biedenbender, 2012). Bu alandaki kişiler mekanik, elektrik, bilgisayar, çevre bilimleri gibi mühendislik alanlarında çalışırlar (Kolb, 2005).

Yerleştiren birey gerçekleşebilecek durumları merak eder. Yaparak, elleriyle çalışarak ve hislerine güvenerek öğrenirler. Başkalarıyla çalışmaktan hoşlanırlar (Biedenbender, 2012). Yerleştirme alanındaki bireyler imkânları araştıran, fırsatlardan yararlanan ve diğer bireyleri etkileyip liderlik edebilen bir karaktere sahiptirler. Somut Yaşantı ve Aktif Yaşantı öğrenme alanında bulunur. Finans, eğitim, yönetim, işletme ve pazarlama gibi alanlarda çalışabilirler (Kolb, 2005).



Şekil 2. Kolb Öğrenme Stillere Göre Kariyer Tercihleri (Kolb, 2005)

Bu öğrenme stilleri ve özellikleri müzik alanına uyarlanmış açıklamaları aşağıda yer almaktadır:

Değiştirme stiline sahip müzisyenler gözlemlerini ve sezgilerini bütünleştirerek öğrenirler. Çokça izleyip dinleyerek deneyimlemeyi tercih eden, sanatsal yönü kuvvetli bireylerdir. Hayal güçleri ve yaratıcı özellikleri sayesinde müziğin gündelik yaşamda kullanımına sıkça yer verirler. Sosyal sorumluluk projelerinde müziği bir araç olarak kullanabilirler. Değerlere ve insanlara karşı duyarlı olduklarından değişik kültürlerden ve türlerden müzikleri dinlemeye eğilimli oldukları söylenebilir. Müzik öğretiminde yaratıcı, özverili ve esnek davranırlar. Müzik terapisti veya etnomüzikolog mesleklerine uygundur.

Yerleştirme stiline sahip müzik öğrencileri arkadaşlarıyla ve öğretmenleriyle çalışarak öğrenmeyi tercih ederler. Ürün ortaya koymaya odaklanır ve bu ürünü sergilemek isterler. Orkestra, koro ve müzik gruplarında etkin yer alırlar. Müzikal etkinliklerde yer almaktan keyif alırlar. Bu yönüyle, çevresini etkileyebilen ve etkinlik temelli öğretim sunabilen bir müzik öğretmeni olarak çalışabilirler. Yerleştirme stiline sahip müzisyenler gruplarda çalabilir ve ya müzik organizatörlüğü yapabilirler.

Ayrıştırma stiline sahip müzisyenler eserlerin yapısal özelliklerini bilmek isterler. Yeterli alt yapıya sahiplerse belirli formlarda kurallarına uygun besteler yapabilirler. Farklı müzik disiplinleri arasındaki bağlantıları kavrayabilir ve bu çok yönlülüğü ortak çalışmalarda bir araya getirebilir. Müzik öğretiminde planlı ve sistemli bir süreç yönetirler. Özel öğretim yöntemlerini etkin olarak kullanıp uyarlayabilirler. Buna göre, müzik alanında ayrıştırma stiline en yakın meslek ses mühendisliği, müzik bilimleri, müzik teknolojileri ve ya çalgı yapımı olabilir.

Özümseme stili alanında bulunan müzisyenler mantıklı, sistemli ve planlı düşünceler dahilinde gözlemler yaparak öğrenirler. Talimatların açık ve anlaşılır olarak sunulduğu çalışmalarda daha verimli olurlar. Müzik öğretiminde planlı ve disiplinli bir yöntem tercih ederler. Akademisyen, müzik kuramcısı, müzik yazarlığı, müzik eğitimi araştırmacısı gibi mesleklerde bu öğrenme stilindeki bireyler daha başarılı olabilirler.

Kolb'un bu modeli oluştururken başka araştırmacıların çalışmalarından da etkilendiğine değinmiştik. Öğrenme stillerinden “yerleştirme” J.Piaget'nin kavramların dış dünyaya uydurulması sürecine, “özümseme” ise dışsal gözlemlerin var olan kavramlara uydurulması arasındaki denge olarak tanımlanan zeka kavramına tekabül etmektedir. Ayırıtırma stili ve değiştirme stili ise Guilford zeka modelinden yola çıkarak ortaya çıkmıştır (Aşkar ve Akkoyunlu, 1993).

2.1.2.1.2. Jung Öğrenme Tipi Modeli

Carl Jung, kişilik kuramında ortaya koyduğu karakter tipleri ile öğrenme stilleri kuramlarını başlattığı söylenebilir (Sternberg ve Grigorenko, 2001:14). Jung, 1921 yılında yayımladığı ‘Psikolojik Tipler’ adlı kitabında “İçe Dönük” ve “Dışa Dönük” olmak üzere iki farklı kişilik tipi tanımlamıştır. Veznedaroğlu ve Özgür(2005) bu iki kişik tipinin özelliklerini Özgü (1976) ve Daco (1983)’den yararlanarak aşağıdaki gibi sıralamışlardır.

Tablo 1. Jung’un Karakter Tipleri

DİşADÖNÜK	İÇEDÖNÜK
<ul style="list-style-type: none"> • Dışa dönüktür. • Dış dünyaya yönelir. • Beklemenin bir yarar sağlamayacağını düşünür. • Dış dünyayla olumlu, yaratıcı ilişkiler kurmakta güçlükle karşılaşmaz. • Değişiklikleri, yenilikleri sever. • abuk kırılmaz. • Zorluklar karşısında cesaretini kaybetmez. • Genel olarak, önce tasarladığı işi yapmaya başlar. Bu işle ilgili düşüncelerini sonraya bırakır. • Kararsızlık göstermez. • İçlerinde geç kalmaz. 	<ul style="list-style-type: none"> • Kendisine dönüktür. • Anılar, hayaller dünyasında yaşar. • Bir şey yapmaya başlamadan önce uzun uzun düşünür. • Yapacağı işin sonuçlarını kendi kendine tartışır, sakıncalı yanların olup olmadığını anlamaya çalışır. Bu nedenle karar vermekte zorlanır, zaman kaybeder, işin gecikmesine neden olur. • Utangatır. • Kendisine, dolayısıyla başkasına güvenmez. Bunun sonucu olarak, başkasıyla kurduğu, ama zorlukla kurduğu ilişkilerinde kuşku duymaktan kendini alamaz. • evresine uymakta güçlük eker.

Jung, bu sınıflamayı temel kişilik ve duyuşsal özelliklere göre detaylandırmıştır.

Tablo 2. Jung'un Temel Kişilik ve Duyuşsal Özellikler Sınıflaması (Given, 1996; akt. Veznedaroğlu ve Özgür, 2005)

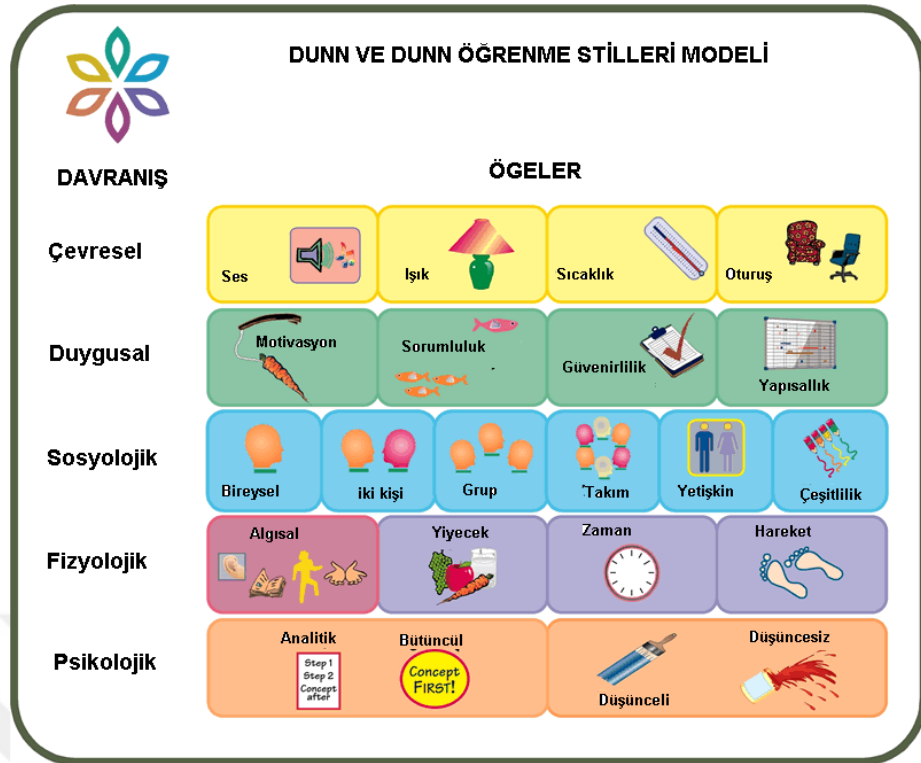
Dünyayla ilişki şekli	Dışadönük (Extraversion) E	İçedönük (Introversion) I
	Şeylerin ve diğer insanların dış dünyasına dönüklük.	Fikirlerin ve hislerin iç dünyasına dönüklük.
Karar verme/ oluşturma şekli	Karar verici (Judging) J	Azimli (Perceiving) P
	Karara ulaşırken ve sorunları çözerken bir sıraya (düzene) odaklanmak	Mümkün olduğunca çok veri ve bilgi elde etmeye odaklanmak
Algı şekli	Algısal (Sensation) S	Sezgisel (Intuition) N
	Duyularla algılamaya, olgulara, detaylara ve somut olaylara dönüklük	Olasılıklara, hayal gücüne, anlamlara ve şeyleri bir bütün olarak görmeye dönüklük
Değerlendirme şekli	Düşünen (Thinking) T	Hisseden (Feeling) F
	Mantık ve gerçekçiliği kullanarak analiz yapmaya dönüklük.	İnsani değerlere, kişisel dostluklar kurmaya, inanç ve beğenilere bağlı olarak karar vermeye dönüklük.

Isabelle Myers ve Katherine Briggs, Jung'un kişilik tipleri teorisini baz alarak kişilik belirleyici bir ölçek geliştirmişlerdir. Bu ölçek bireyleri tercihlerine göre duysal-sezgisel, dışadönük-içedönük, düşünen-duygusal ve yargılayıcı-algılayıcı olarak dört gruba ayırmıştır (Myers, 1962).

2.1.2.1.3. Dunn ve Dunn Öğrenme Stili Modeli

Dunn ve Dunn öğrenme süreci boyunca öğrenmeyi etkileyecek unsurları belirlemişlerdir. Bu unsurlar arasında yapılan tercihler bireyin öğrenme yolunu belirlemeye yardımcı olur.

Model; çevresel, duygusal, sosyolojik, fizyolojik ve psikolojik olmak üzere beş faktör ve buna bağlı yirmi iki elementten oluşmaktadır. Kendi içlerinde sarmal bir ilişkiye sahip olan bu elementler, her bireye farklı düzeyde etki edebilir. Eğitim ve öğretim sürecinde bu faktörlerin doğrudan ve ya dolaylı etkileri olabilir (Dunn & Dunn, 1993).



Şekil 3. Dunn ve Dunn Öğrenme Stili Modeli (Akt. Şimşek, 2007b)

Lillie (1998) faktörleri ve alt başlıklarını aşağıdaki gibi açıklamıştır (Akt. Şimşek, 2007b) :

Çevresel Faktörler: Çalışırken öğrenme ortamındaki ses, ışık, sıcaklık ve oturma biçimi tercihlerini kapsar.

Duygusal Faktörler

- *Motivasyon:* Güdülenmenin içsel ve ya dışsal olmasına göre değişen tercihlerdir.
- *Güvenirlilik (Uyum, süreklilik):* Öğrenirken ilgi ve dikkatini verip vermeme, işi bitirip bitirmeme durumudur.
- *Sorumluluk:* Öğrenirken sorumluluk ve inisiyatif alma durumudur.
- *Yapısalılık:* Öğrenme sürecindeki talimatları uygulama durumudur.

Sosyolojik Faktörler

- *Tek başına Olmayı Tercih Etme:* Bireysel çalışmayı tercih etme.
- *Eşle Olmayı Tercih Etme:* İki kişilik çalışma düzenini tercih etme.

- *Akranla veya Grupla Olmayı Tercih Etme*: Grup ve ya akranlarla birlikte çalışmayı tercih etme.
- *Yetişkinle Olmayı Tercih Etme*: Daha çok kendinden büyüklerden yardım isteme durumu.
- *Çeşitli Kişilerle ya da Gruplarla Olmayı Tercih Etme*: Birlikte çalıştığı kişi ve ya kişileri ayırt etmeden çalışabilme tercihi.

Fizyolojik Faktörler

- *Duyusal Tercih*: İşitsel, görsel, dokunsal tercihler gibi duyu organları.
- *Alış Tercihi*: Çalışırken herhangi bir şey yeme-içme durumu.
- *Zaman Tercihi*: Gün içerisinde belirli zamanlarda çalışma tercihi, sabah ve ya gece gibi.
- *Devingenlik Tercihi*: Çalışma esnasında vücudunu hareket ettirme isteğine bağlı tercih

Psikolojik Faktörler: Çalışırken bütüne ya da ayrıntıya odaklanma, beyinin farklı yarı kürelerini kullanma, ani ve ya düşünerek karar verme gibi tercihleri kapsar.

2.1.2.1.4. Fleming'in Öğrenme Stili Modeli

Fleming ve Mills öğrenme stillerini belirleyebilmek için Stirling (1987)'in görsel(visual), işitsel(aural) ve kinestetik ayırımından başlayıp okuma/yazma(read/write) olarak öğrenmeyi ekledikleri bir ölçme aracı geliştirmişlerdir. Bu ölçme aracına, baş harfleri kullanarak, VARK adını vermişlerdir (Fleming & Mills, 1992).

Görsellerin tercihi grafiksel ve sembolik yollarla bilgileri yansıtılmasıdır. İşitseller, bilgilerin derslerde ve tartışmalarda nakledildiği gibi dinleme eyleminin ön planda olduğu yolları tercih ederler. Okuma/yazma grubundakilerin bilgiyi alma tercihi basılı metinlerden okuma veya yazmadır. Son grup ise tüm hislerini kullanarak deneyimlemeyi(yaparak-yaşayarak) seçen kinestetiklerdir. Elbette ki hiç kimse tek bir yolla öğrenmez. Güçlü ve zayıf tercihler farklı öğrenme stili alanına dağılabilir ve ya farklı disiplinlerde bireylerin yoğunlaştığı öğrenme stilleri değişkenlik gösterebilir (Fleming, 1995).

VARK'ın 13 sorusu, yaratılan senaryolara göre bireyin yapacağı tercihlere dayalı olarak oluşturulmuştur. Ölçek pek çok dile çevrilmiştir ve okul ortamıyla sınırlı kalmayıp pek çok alanda kullanılmaktadır. Ölçeği internetten uygulamak mümkündür.

2.1.2.1.5. Gregorc Öğrenme Stili Modeli

Gregorc modeli algılamaya dayanır. Bireyler somut (concrete) ve soyut (abstract) algılayanlar olarak ikiye ayrılmıştır. Algıyı işlemeye göre ise ardaşık (sequential) ve dağınık (random) olarak ayrılırlar. Dolayısıyla algılama yeteneği ve algısal verileri düzenlemeye göre somut dağınık, soyut dağınık, somut ardaşık, soyut ardaşık olmak üzere dört öğrenme stili vardır (Jonassen ve Grobowski, 1993:288–296). Algı yeteneği soyuttan somuta doğru, düzenleme yeteneği de doğrusallıktan dağınıklığa doğru değişmektedir (Gregoric Learning Styles, 2005). Gregorc öğrenme stili modeli bu yönleriyle Jung Algısal – Sezgisel karakter özellikleri ve beyin modeli ile benzeşmektedir (Veznedaroğlu ve Özgür, 2005).

Somut-ardaşık öğrenme stiliyle öğrenenler, soyut bilgilerin somuta indirgenmesi olayının aşamalı bir şekilde kavranmasını tercih ederler. Parçadan ziyade bütün önemlidir. Bilgiler basitten karmaşığa göre aktarılmalıdır. Yapararak yaşayarak öğrenme esastır. Düzenli ve planlı çalışma genel özellikleridir.

Somut-dağınık öğrenme stiliyle öğrenenler, problem çözmede çok iyilerdir ve nedensel düşünmekten hoşlanırlar. Bireysel çalışmayı tercih ederler ve planlı çalışmaya ihtiyaç duymazlar. Keşif gezisi, deney yapma gibi yöntemleri tercih ederler (Karakış, 2006).

Soyut-ardaşık öğrenme stiliyle öğrenenler, öğrenecekleri bilgiler için zihinlerinde yeni ve boş bir alan oluştururlar. Sistemli ve planlı bilgiler içeren öğretim yöntemlerini tercih ederler. Öğretmen tarafından verilen bilgiler, kitaplar aracılığıyla edinilen bilgiler, şekiller, semboller, formüller ve şifreler gibi düzenli ve kurallı bilgileri severler. Yeni fikir ve kavramlar üretmede başarılıdırlar (Şimşek, 2007b).

Soyut-dağınık öğrenme stiliyle öğrenenler, öğrenme ortamında ve sürecinde ilişkilere ve duygulara önem verirler. Grup çalışması ve yansıtma yapabilecekleri öğrenme ortamlarını tercih ederler. Görsel öğretim daha tercih edilebilirdir. Diğer bireyleri dinlemek, duygularını ve hislerini anlamak,

temalara ve düşüncelere odaklanmak, herkesle olumlu ilişkiler kurmak bu tip öğrenenlerin özellikleri arasındadır (Veznedaroğlu ve Özgür, 2005). Empati ve bireyler arası uyumun olmadığı ortamlarda öğrenme bu tip öğrenenler için zorlaşır.

McCarthy, Gregorc ve Butler (1984)'ın çalışmalarından esinlenerek Myer-Briggs kişilik belirleyicisine benzeyen 4MAT modelini geliştirmiştir. Bu modele göre öğretim süreci beynin farklı yarı kürelerinde sekiz aşamada gerçekleşir. Bu modeli oluşturan basamaklar tablo 3'te belirtilmiştir (Huitt, 1999; akt. Veznedaroğlu ve Özgür, 2005).

Tablo 3. 4MAT Modeline Göre Öğretim Süreci

SOL YARIKÜRE	SAĞ YARIKÜRE
	1) Bir deneyim yaratın
2) Bu deneyim hakkında analiz/ yansıtma yapın	
	3) Kavramlarla birleştirin
4) Kavramlar ve beceriler geliştirin	
5) Verilenleri uygulayın	
	6) Kendinize ait bir şey ekleyin
7) İlişkileri bulmak için uygulamayı analiz edin	
	8) Kendinize ait bir şey ekleyin

2.1.3. Güdülenme (Motivasyon)

İnsanların düşünsel becerileri geliştikçe yaşamlarını anlamlandırma ihtiyaçları daha da artmaktadır. Şimdi sahip olduğu gelişmiş yapıya varmasında pek çok değişken sıralayabilmekle birlikte bu değişkenlerden merak duygusunun, anlamlandırma ihtiyacının başlıca kaynaklarından biri olduğu söylenebilir. Beşeri bilimlerin ortaya çıkması yine insanların kendi varlığını ve davranışlarını anlamlandırma ihtiyacından kaynaklanmıştır.

Güdülenme, bireylerin davranışlarının altında yatan sebepleri inceler. Çoğu ruhbilimci ve eğitimci motivasyonu, davranış uyandıran ve teşvik eden; davranışa yön

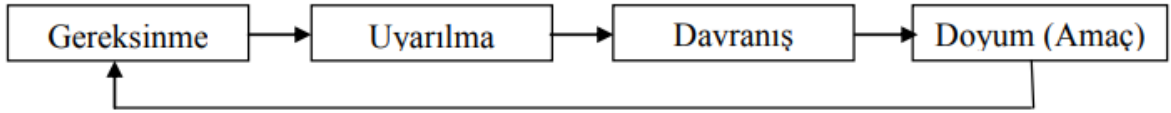
ve amaç veren; davranışın sürekliliğinin sağlanmasını devam ettiren ve belli bir davranışın seçimine ve ya tercihinin ön ayak olan süreçleri ifade eden bir kavram olarak kullanır (Wlodkowski, 1984:12).

Güdülenme ya da diğer adıyla motivasyon kelimesi Latince “hareket etmek” anlamına gelen “movere” kelimesinden türemiştir. Mevcut literatürde ise uyarıma, talimata ve amaç yönelimli gönüllü eylemlerin sürekliliğine neden olan süreçleri temsil eder (Mitchell, 1982:81). Ruhbilimciler tüm davranışların güdülendiğini ve belli amaçlara göre şekillendiğini iddia ederler. Amaca yönelik davranışlar ise belli bir ihtiyacı tatmin etme isteğinden kaynaklanır. Dolayısıyla güdülenme sürecini oluşturan öncül etmen tatmin edilmemiş ihtiyaçları gidermektir. Tatmin edilmeyen ihtiyaç, bireyde fiziksel ve ruhsal bir gerilime neden olur ve bireyin bu gerilimi boşaltmak için bir davranışta bulunması gerekir. Amaç elde edildiğinde ihtiyaç tatmin edilmiş olur böylece güdülenme süreci tamamlanır. Fakat insan yaşadıkça farklı türden ihtiyaçlar her zaman var olacaktır. Örneğin, acıkan bir insan yiyeceğe ihtiyaç duyacak, acıkma dolayısıyla uyarılacak ve bu ihtiyacını gidermek amacıyla da yiyecek istemiyle güdülenmiş olacaktır (Can, 1985:19).

O halde kişi hangi koşullarda istemde bulunur? Bir kişiyi herhangi bir davranışa yönlendiren şey nedir? Kişiyi eyleme iten ihtiyaçlarıdır. İhtiyaçlar amaçları oluşturur. Ama amaçları her zaman bireyin kendisi yaratmaz. Bazen çevrenin belirlediği amaçlara uymak zorunda kalırız ve ya çevreye uymak adına amaçlar belirleriz. Ancak gerçek ihtiyaçları doğrultusunda gerçekleştirilmiş amaçlar bireyleri mutlu edebilir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2001).

2.1.3.1. Güdülenme Süreci

Bireyin yaşadığı süre boyunca tatmin etmeye çalıştığı gereksinimleri olacaktır. Bu gereksinimler ister açlık, susuzluk, cinsellik gibi fizyolojik güdüler ister başarılı olma isteği gibi psikolojik güdüler olsun bireyi ikinci aşama olarak addedilen uyarılma evresine sokar. Organizma güdüler tarafından uyarılır ve faaliyete geçer, bu doğrultuda belirli bir amaca doğru yönelen organizma davranışı güdülenmiş demektir. Birey sergilediği davranışın dönütü olarak gereksinimini karşılayan bir doyum sağlamayı hedefler ve böylece güdülenme süreci tamamlanmış olur.



Şekil 4. Güdü Oluşma Süreci (Sabuncuoğlu ve Tz, 2008)

2.1.3.2. Gdlerin Sınıflandırılması

Aydın (2004)'e göre her birey kendine has yaşantılara sahip olduğundan bazı güdüler sadece bireye özgü gelişebilmektedir. Aynı şekilde bireylerin içeresinde yaşadığı kültürlerin özgün yapısından kaynaklı gelişen güdüler de mevcuttur. Kültürel ve bireysel farklılıklarından dolayı güdülerin belli bir sınıflandırmasını yapmak bu sebepten ötürü güçtür. Yine de literatürde birincil güdüler ve ikincil güdüler en sık karşılaşılan sınıflandırmalardır.

2.1.3.2.1. Birincil Güdüler

Doğuştan gelen ve öğrenilmemiş amaçları olan güdülerdir. Birincil güdüleri  grupta toplayabiliriz. Birinci grubu tamamen fizyolojik kökenli olan açlık ve susuzluk ihtiyaını gidermek için oluşan güdüler meydana getirir. İkinci grubu ise annelik duygusu ve cinsellik gibi fizyolojik kökenli olan fakat fizyolojik temele dayanmadan da devam edebilen güdüler oluşturur. nc grupta ise herhangi bir fizyolojik kökeni olmayan araştırma, merak, faaliyet ve kurcalama gibi davranışları oluşturan güdüler bulunur (Aydın, 2004).

2.1.3.2.2. İkincil Güdüler (Sosyal Güdüler)

Sosyal ve psikolojik temelli olan güdülerdir (Akbaba, 2006). İnsan sosyal bir canlıdır. Bulunduğu toplumun oluşturduğu kurallara göre davranışlarına şekil verir. Sadece kurallara uymaktan ziyade onaylanmış olma duygusu doyum sağlamanın en önemli öncülüdür. Dolayısıyla toplumun değer verdiği bir konumda bulunmak için yapılan davranışların altında yatan güdüler sosyal güdülerdir. Toplumsal normlar değişiklik gösterdiği için güdülenmede farklılıklar görülebilir. Normlarda meydana gelecek değişiklikler güdülenmede de dinamikler oluşturacaktır. Psikolojik güdüler ise bireyin ruhsal ve düşünsel ihtiyaçlarından doğan güdülerdir. Bu güdüler kişiden kişiye

birbirine benzemekle birlikte hiçbir zaman aynı şekilde işlemez çünkü her birey yaşantısının getirdiği algısal farklılıklara göre şekillenir (Selçuk, 2001).

2.1.3.3. GÜDÜLENME (MOTİVASYON) TÜRLERİ

Araştırmacılar her davranışın bir güdülenme süreci sonucunda oluştuğunu savunur. Bir davranışın tetikleyicisinin kim ve ya ne tarafından belirlendiğine göre bir sınıflama ihtiyacı oluşmuştur. Bu bağlamda güdülenme türleri olarak içsel (intrinsic) ve dışsal (extrinsic) güdülenme başlıkları alan yazında yerini bulmuştur.

2.1.3.3.1. İÇSEL GÜDÜLENME (MOTİVASYON)

Bireyin eylemlerini tamamen içsel doyum elde etmek için gerçekleştirmesine içsel motivasyon denir. Davranışın eğlenceli ve ilginç olması içsel doyumun kaynağıdır. İçsel güdülenmeden kaynaklanan bir davranış takdire, ödüle, baskıya göre şekillenmez. (Ryan ve Deci, 2000).

Davranışların çevre tarafından etkilenmediği zaman zaman görünse de bazı bilinmeyen güdüler sonucu kişinin davranışındaki gücünü ve yönünü kaybetmeyip sürekliliğini sağladığı görülür. Bu da içsel motivasyonla açıklanabilir (Gage ve Berliner, 1988). Bir davranış dışsal güdülenmelerle başlasa bile ancak, kişi içsel olarak istekli olduğunda süreklilik sağlanabilecektir. Dışsal bir güdü ile başlayan bir eylem, kişinin kendi isteği ile harekete geçirilirse özgürce yapılabilir ve devamlılık sağlanabilir (Calp, 2013). Yani dışsal güdülerle başlayan süreçler zamanla bireyin ilgisini çekip içsel bir sürece ve güdülenmeye dönüşebilir.

Dev (1997)'in aktardığına göre içten güdülenen öğrenciler daha fazla çaba gerektiren ve onlara bilgiyi daha derin bir şekilde kullanabilme olanağı veren yolları ve yaklaşımları tercih ederler (Lumsden, 1994). Verilen görevleri sürdürmeye ve bu görevleri tamamlamaya daha yatkın olurlar, edindikleri bilgileri daha uzun süre koruyup tekrara daha az ihtiyaç duyarlar.

2.1.3.3.2. DIŞSAL GÜDÜLENME (MOTİVASYON)

Dışsal güdülenmede davranış bir sonuç elde etmek için gerçekleştirilir. İçsel doyum elde etmekten ziyade bir ödül elde etmek ve ya cezadan kaçınmak dışsal güdülenmenin temelini oluşturur. Dışsal güdülenme kontrollüdür, çünkü birey davranışı

bir baskıdan dolayı sergiler (Deci ve Ryan, 2000; Deci, Vallerand, Pelletier ve Ryan, 1991).

Williams ve Burden (1999), içsel ve dışsal güdülenmeye ait özellikleri tablo 4'teki gibi karşılaştırmışlardır (akt. Kaya, 2017):

Tablo 4. İçsel ve Dışsal Motivasyonun Karşılaştırması

İÇSEL	DIŞSAL
Zoru tercih etme	Kolayı tercih etme
Merak / İlgi	Öğretmeni memnun etme / Not alma
Bağımsız çalışabilme	Problem çözmede öğretmene bağımlı olma
Bağımsız karar verebilme	Ne yapılacağı konusunda öğretmenin kararını bekleme
Başarı ölçütü olarak içsel kriter	Başarı ölçütü olarak dışsal kriter

İçsel ve dışsal güdülenmenin birbirlerine olan etkisi konusunda farklı görüşler mevcuttur. Deci'ye (1980) göre dışsal ödüllerin etkisi, bireyin bu ödülleri nasıl algıladığıyla ilişkilidir ve bu ödüller içsel güdülenmenin etkilerini zayıflatabilir. Deci, bu olumsuz etkilerin küçük çocuklarda yetişkinlere oranla daha etkili olacağı görüşündedir. Buna karşın bazı araştırmacılar içsel ve dışsal birbirine katkıda bulunduğunu ve kazanılan ödüllerin bireylerde sonuçların üzerinde kontrollülük ve öz-kararlılık duygusu kazandırdığını savunmaktadırlar (Bateman & Crant, 2003; Gürsoy Uz, 2007).

2.1.3.4. Güdülenme (Motivasyon) Kuramları

Bireylerin ihtiyaçlarının farklı olması, bu ihtiyaçların zamanla değişmesi, bu ihtiyaçlara göre şekillenen güdüleme süreci ve motivasyona etki eden değişkenlerden kaynaklanan farklı görüşler güdülenme kuramlarının oluşmasına neden olmuştur (Baygut, 2007: 23).

Alan yazında içsel unsurları barındıran kuramlar “Kapsam Kuramları”, dıştan kaynaklanan unsurları barındıran kuramlar “Süreç Kuramları” olarak geçmektedir (Koçel, 2003: 636).

2.1.3.4.1. Güdülenmede Kapsam Kuramları

Kapsam kuramı, bireyi davranışa yönlendiren unsurların neler olduğunu araştırır. Bu sebeple araştırmacılar gereksinimlerin nasıl bir sıra izlediğini ve gdleyicilerin çeşitlerini belirlemeye çalışırlar (Yüksel, 2000;135).

2.1.3.4.1.1. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı

Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinin dayandığı iki varsayım bulunmaktadır. İlk varsayım insan davranışını gereksinimler belirler ve davranışları anlayabilmek için bu gereksinimleri tespit etmek gerekir. İkinci varsayım ise; ihtiyaçların belli bir sıraya ve Őiddete sahip olduğudur (Maslow, 1970).

Maslow'a göre insan ihtiyaçları birbirini izleyen 5 aşamalı bir sıraya göre Şekillenir. Bu aşamalar sırasıyla fizyolojik ihtiyaçlar, güvenlik ihtiyaçları, sevgi-ait olma ihtiyaı, itibar-saygınlık ihtiyaı ve kendini gerçekleştirme ihtiyaıdır. İlk iki basamak temel (birincil) ihtiyaçlar, ait olma-sevgi ve itibar-saygınlık ihtiyaçları psikoloji-sosyal ihtiyaçlar, kendini gerçekleştirme ihtiyaı ise kişisel tatmin ihtiyaı olarak gruplandırılmıştır. Gdlenmeyi sağlayan ihtiyaçlar dizisi aşağıdaki gibidir (Maslow, 1970):

- Fizyolojik ihtiyaçlar; hava, yemek, su, barınma, uyku, cinsellik gibi hayatta kalmak için gerekli ihtiyaçlardır.
- Güvenlik ihtiyaı; kaygı, korku, belirsizlik, çatışma gibi beyni huzursuz eden durumları ortadan kaldırma, güvende hissetme duygusu
- Ait olma ve sevgi ihtiyaı; yakın ilişkiler, arkadaşlıklar, sevgi, sevilme ve toplumsal aidiyet gibi sosyal ve duygusal ihtiyaçlardır.
- İtibar ve saygınlık ihtiyaı; başarı duygusu, değer görme, tanınma, takdir, statü gibi sosyal ve psikolojik ihtiyaçlardır.
- Kendini gerçekleştirme ihtiyaında kişi var olan potansiyelini açığa çıkartmak ve en üst tatmin durumuna ulaşmak ister. Kişiden kişiye değişmekle birlikte, mkemmek bir anne olma, limitleri zorlayan bir sporcu, bilim adamı ve ya sanatçı olma, insanlığa ve ya doğaya katkıda bulunma gibi ihtiyaçlar sayılabilir.

Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisine ilişkin basamaklar ilgili çalışmalar incelenerek Şekil 5'teki gibi görselleştirilmiştir.



Maslow'a göre alt basamaklarda bulunan insanlar st basamaklardan sayıca daha fazladır. Bu sınıflamanın bir başka özelliği; alt düzeyde yer alan gereksinmeler karşılındıka azalırken, üsttekilerin karşılındıka artıyor olmasıdır (Maslow, 1970). Bu temel gereksinmeler bir sıradüzen oluşturur. İnsanda önce fiziksel gereksinmeler belirir. Ancak bir sonraki basamağa ihtiyaç duyulması için bir öncekinin tamamıyla giderilmiş olması gerekmez. Ayrıca Maslow bu sıradzenin değişmez olmadığını, sıralamada daha sonra yer almış bazı gereksinimlerin daha önce belirebileceğini, örneğin saygınlık gereksinimlerinin sevginin önüne geçebileceğini de söylemiştir (Onaran, 1981).

Maslow bu beş temel gdden başka düzeyde iki güdü türü daha ne sürmüşse de sonra bunların üzerinde durmamıştır. Bunlar bilme, anlama, öğrenme, zmlleme, örgütleme gibi istekleri içine alan bilişsel gereksinmelerle, estetik gereksinmelerdir (Maslow 1970: 47-51; akt. Özer ve Topaloğlu, 2008).

2.1.3.4.1.2. Alderfer'in V-İ-G Kuramı

Clayton Alderfer, Maslow'un insan motivasyonu kuramından yola çıkarak ortaya attığı bu modelde ihtiyaçlar “Varoluş (Existence), İlişki kurma (Relatedness) ve Gelişme (Growth) ihtiyaçları” olarak sınıflandırılmıştır. Bu sınıflamaların özellikleri aşağıda açıklanmıştır (Eren, 2011) :

- Varoluş İhtiyaçları: Hayatta kalmak ve neslin devamını sağlamak için tehlike ve yoksunluk durumlarıyla baş etmek için gerekli ihtiyaçlardır.
- İlişki Kurma İhtiyaçları: İnsanların çevreleriyle iyi ilişkiler kurma ihtiyaçlarıdır.
- Gelişme İhtiyaçları: Kişisel gelişim ve tatmin için gerekli ihtiyaçlardır.

Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinde olduğu gibi Varlık, İlişki, Gelişme Kuramında da kişinin hissettiği gereksinimler onu güdüler. Temel ihtiyaçlar karşılandığında bu ihtiyaçlar yeniden ortaya çıkıncaya kadar kişi onları düşünmez. Bu durumda kişinin düşüneceği, bir üst kademedeki ihtiyacını karşılamaktır. Ancak burada bir hususa dikkat çekmek gerekir. Üst düzeydeki ihtiyaçlar giderildikçe daha da önemli olurlar. Örnek vermek gerekirse, gelişme ihtiyacını gideren bir kişi bağımsızlık duygusuna sahip olacaktır. Bu duygu da aynı kişinin gelecekte gelişme ihtiyacını tekrar karşılama isteğini ortaya çıkaracaktır. Eğer kişi üst kademedeki gelişme ihtiyacını karşılayamazsa bir alt kademedeki ihtiyaçlarını karşılamaya ağırlık verir. Bunu da sosyal ilişkilerini geliştirecek bir iş bularak yapabilir (Yüksel, 2000:141). Yani üst basamaktaki ihtiyaçlar karşılanmadığında, alt basamaklardaki ihtiyaçlarda artış meydana gelir.

2.1.3.4.1.2. Herzberg'in Çift Faktör (İkili Etmen) Kuramı

Tıpkı Maslow ve Alderfer gibi Frederic Herzberg de yaptığı çalışmalar sonucunda güdülenmenin gereksinimler sonucu oluştuğu kanısına varmıştır. Herzberg ve arkadaşları mühendis ve muhasebecilerden oluşan bir grubun iş ortamlarında hangi durumlarda tatmin ve tatminsizlik duyguları yaşadıklarını belirlemeye çalışmışlardır. Gruptaki bireylere iş hayatında kendilerini mutlu eden ve mutsuz eden durumları tanımlamaları istenmiştir. Cevaplara göre yapılan analizler sonucunda iki farklı faktörün etkisini tespit etmişlerdir. Bunlardan birini “koruyucu (hijyen) faktörler” diğerini ise “güdüleyici faktörler” olarak sınıflandırmışlardır (Griffin & Moorhead, 2013:95).

Schlegel'e göre (1980) güdüleyici faktörler ve hijyen faktörleri şu şekilde sıralanmaktadır (Efil, 2004: 172):

Güdüleyici Faktörler:

- Bir işi başarıyla sonlandırma veya başarının sonuçlarını görme,
- Yapılan işlerin çevre tarafından takdir görmesi,
- Kişisel tatminin yapılan işten önce gelmesi,
- Bireye belli ölçülerde sorumluluk verilmesi,
- Bireye terfi etme olanağı verilmesi,
- Kişisel gelişim için olanaklar oluşturmak.

Koruyucu - Hijyen Faktörleri:

- İş güvenliği,
- Prestij,
- Örgüt politikasının uyumu,
- Çalışma koşulları,
- Adil koşullar, işin dışındaki sorunlar,
- Bireyler arası ilişkiler,
- Ücret artışları veya gerçekleştirilmemiş beklentiler sayılabilir.

Koruyucu-hijyen faktörlerin iş yerinde bulunmaması doyumsuzluk yaratırken, bu faktörlerin sağlanmasıyla doyumsuzluk duygusu azalmaktadır fakat doyumu arttırdığı da söylenemez. Güdüleyici faktörler ise çalışanlar tarafından doyumun başlıca kaynağı olarak görülmüştür. Güdüleyici faktörlerin iş yerinde bulunması doyumu ve motivasyonu beraberinde getirmektedir. Ancak hijyen faktörlerinin aksine bu güdüleyici faktörlerin yokluğu doyumsuzluk yaratırken, varlığı doyum sağlamaktadır (Griffin ve Moorhead, 2013:95-98).

Bu kuram, uygulama alanının kısıtlı olması ve bireylerin başarılarından ziyade tatmin durumlarını daha çok ele aldığından dolayı eleştirilmektedir. Yine de Herzberg, motivasyonun önemine yönelik kurum yöneticilerine önemli katkılarda bulunmuştur (Can ve Kavuncubaşı, 2005, s.303).

2.1.3.4.1.3. Mc Clelland’ın Başarı Güdüsü Kuramı

McClelland (1955) bireyin davranışlarının hoş olan ve olmayan duygulara göre değiştiğini, dıştan ve içten gelen uyarıcılara göre motive olduğunu söyler. Kişiler yaptıkları eylemlerin başarıya ulaşmasını istedikleri gibi başarısız olma durumundan da korkarlar. Bu korku ve kaygı başarılı olma sürecini olumsuz yönde etkiler. Dolayısıyla bu kaygı ve korku ortadan kalktığında başarılı olma güdüsü bireyi eyleme geçirir (Eren, 2000: 526-527). Bu, McClelland’ın “başarı güdüsü” olarak adlandırdığı güdünün sistematiğidir.

Başarı Güdüsü Kuramı, insanların deneyimleri sonucu hissettikleri ihtiyaçları “Başarma güdüsü, bağlanma güdüsü, güç kazanma güdüsü” olmak üzere aşağıdaki gibi üçe ayırmıştır (Şimşek, 2007a: 222):

Başarma Güdüsü: Zor işleri başarma, üstün başarı gösterme, karmaşık yükümlülükler veya işlerle baş edebilme becerileri kazanma başarı ihtiyaçları olarak görülebilir.

Bağlanma Güdüsü: Başkalarıyla yakın ilişkilerde bulunma, çatışmalardan kaçınma ve arkadaşlık ilişkileri geliştirme ihtiyaçları örnek verilebilir.

Güç Kazanma Güdüsü: Başkalarının sorumluluğunu yüklenme, onları etkileyebilme, yönlendirebilme ve onlar üzerinde baskın olma isteği gibi ihtiyaçlardır.

Diğer kuramlardan farklı olarak bu kuramda McClelland gereksinimlerin öğrenme ile sonradan kazanılabileceğini öne sürer.

2.1.3.4.2. Güdülenmede Süreç Kuramları

Süreç kuramları, güdülemede bilişsel özellikler ile güdüleyici uyarılar arasındaki ilişkilere odaklanır. Süreç kuramlarının en bilinenleri beklenti kuramları ile pekiştirme kuramlarıdır. Şartlandırma ve pekiştirme kuramları güdülenmenin ödüle bağlı nesnel ilişkilerini incelerken beklenti kuramları güdülenmeyi amaçlara bağlı oluşan beklentiler üzerinden açıklamaya çalışır (Yüksel, 2000:142).

2.1.3.4.2.1. Vroom'un Beklenti Kuramı

Vroom'un geliştirdiği beklenti kuramına göre güdülenme ihtiyaçlardan ziyade kişilerin amaçları ile beklentilerine bağlıdır. Kişiler elde etmek istedikleri sonuçlar için ne yapmaları gerektiğini yordamaya çalışırlar (Tuncer, Ayhan ve Varoğlu, 2007: 224) Bu model valens, araçsallık ve beklenti kavramlarından oluşmaktadır.

Valens, kişinin bir dl isteme derecesidir. Valens değeri -1 ile +1 aralığında bulunmalıdır. Valensin pozitif olması bireyin o çıktıyı arzuladığı anlamına gelir. Valens derecesi sıfır ise birey dl önemsemiyor demektir. Birey elde edeceği sonuç için herhangi bir efor sarf etmiyorsa valens değeri negatif çıkar (Bolat ve diğer., 2009: 226).

Araçsallık, elde edilmemiş bir ihtiyaı karşılamak için bir alt düzey çıktıyı kullanmaktır. Daha başarılı olma isteğini terfi etmeyle ilişkilendirdiğimizde, başarılı olma terfi etmek için bir araç niteliğine bürünür.

Beklenti, herhangi bir davranışın ödülle sonuçlanma olasılığına denir. Bu olasılık 0 ile 1 arasında değerler alır. Dolayısıyla, güdülenmenin oluşması için; birey çaba verdiği eylemlerin sonucunda başarı elde edeceğine inanmalı (beklenti); bu başarıyı ikinci düzeyde başarılar elde etmek için kullanmalı (araçsallık) ve her iki düzeydeki ödüller için istekli olmalıdır (valens). Ayrıca belirtmek gerekir ki valens, araçsallık ve beklenti bireyden bireye değişim gösterebilir (Yüksel, 2000:142-143).

2.1.3.4.2.2. Adams'ın Eşitlik Kuramı

Adams'ın ortaya koyduğu kurama göre güdülenme, bireylerin çalıştıkları kurumlarda çalışanlar arasında adil bir değerlendirme isteğine göre şekillenir. Yani bireyler verdiği emeğe karşılık aldığı ödülün aynı koşullarda çalışan diğer bireylerle eşit olmasını isterler (Can ve Kavuncubaşı, 2005:307). alışan emeğinin karşılığını aynı koşullarda çalışan bir başkasına göre az bulması durumunda eşitsizlik (adaletsizlik) duygusu yaşar. Böylece alışan çalıştığı kuruma karşı olumsuz tutumlar ve düşünceler geliştirebilir (Başaran, 2008: 109-110).

Eşitlik kuramının esas aldığı kavramlar aşağıda verilmiştir (Can ve Kavuncubaşı, 2005, s. 308).

- Birey: Eşitlik veya eşitsizlik durumunu fark eden kişi,

- Diğerleriyle karşılaştırma: Verilen emeğe karşılık alınan ödüllerin başkalarıyla karşılaştırılması,
- Girdiler: Bireyin işe sağladığı beceri, deneyim, cinsiyet, bilgi gibi bireysel özellikleri,
- Çıktılar veya sonuçlar: Bireylerin ortaya koyduğu çalışmaların sonucu iş yerinden edindiği ödül, ücret, saygınlık gibi kazanımlar.

Eşitsizlik olduğunu fark eden kişi, yaşadığı adaletsizlik duygusunun verdiği huzursuzluğu ortadan kaldırmak için durumları dengelemek adına diğer kişilerin verimliliğini düşürecek dedikodu, tahrik veya psikolojik baskı gibi yöntemlere başvurabilir. Böylece iş görenlerin işletmeye sağladıkları değer ve girdi miktarlarında azalma görülecektir (Eren, 1998: 455).

Adams çalışanlarda eşitlik duygusu oluşturmak için aşağıdaki önerilerde bulunmuştur (Can, 1994: 168).

- Bireyin daha az emek veya sürede girdilere etki etmesi,
- Parça başı ücret ödenen işlerde kişinin daha çok çalışarak çıktıları değiştirme yoluna gitmesi
- Çalışanların tutumlarını değiştirmesi, burada girdiler ya da çıktıların değiştirilmesi yerine kişi tutumları değiştirir.
- Karşılaştırma yapılan kişinin değiştirilmesi, kişi böylece eşitlik elde edemiyorsa son olarak işi terk etmeyi tercih eder.

Tüm bu yöntemler, eşitsizliğin yarattığı gerginlik ve huzursuzluk duygularını azaltma amacı taşır.

2.1.3.4.2.3. Locke'un Amaçlar Kuramı

Edwin A. Locke, bir davranışın altında yatan sebebin bireyin belirlemiş olduğu amaç ve niyetler olduğundan yola çıkarak amaçlar kuramını ortaya atmıştır. Kurama göre bilinçli amaçlar doğrultusunda güdülenme gerçekleşir ve amaç gerçekleşene kadar güdülenme süreci devam eder (Can, 1994: 168).

Güdülenme derecesini belirleyen bireysel ve örgütsel amaçlardır. Uzak hedefler daha çaba gerektiren zorlu hedefler olduğundan daha fazla güdülenme meydana gelir.

Yakın ve kolay hedefler ise daha az çaba ve güdülenme oluşturacaktır. Dolayısıyla amacın büyüklüğü ile güdülenme doğru orantılı denebilir (Güney, 2011: 328).

Locke, amaç belirlemenin özelliklerini amaç belirginliği, amaç güçlülüğü ve amaç yoğunluğu olarak sıralamıştır. Belirginlik, amacın nicel ifade edilebilirliğidir. Güçlük, amaca ulaşmadaki yeterlik ya da iş başarımı düzeyidir. Yoğunluk, amaca ulaşma yollarının belirlemektir. Yoğunluk kelimesi daha sonradan amaca ulaşmadaki çaba miktarını tanımlayan “bağlanma” kelimesi ile değiştirilmiştir (Can, 1994: 168).

Bu kuramda her kişinin amaçlarını bilerek ve isteyerek seçtiği ve söz konusu amaçların net bir şekilde olduğu varsayılmaktadır. Gerçek yaşamda kişinin her hareketinin amaçlı olmadığı gibi, amaçlı eylemlerinde de kişi daima mantıklı hareket etmez. Hatta birçok zaman bilinçsiz bir şekilde ve üzerinde fazla değerlendirme yapmadan amacını belirler ve eyleme geçer. Fakat bu kuram, çalışma ortamında kişileri değerlemek, kişisel hedeflerle örgütsel hedefleri bağdaştırmak açısından idareciye analitik ve çok faydalı ipuçları vermektedir (Eren, 2000:506).

2.1.3.4.2.4. Şartlandırma ve Pekiştirme Kuramı

Pavlov ve Skinner, davranışların altında yatan sebepleri ve davranışların devamlılığının nasıl sağlandığını araştırmak için hayvanlar üzerinde bazı araştırma ve incelemeler yapmışlardır. Araştırmalar sonucunda sergilenen davranışlar organizmaya haz verdiğinde bu davranışların tekrarlandığı, haz vermediği veya acı hissettiği durumlarda ise davranışın tekrar edilmediği tespit edilmiştir. Buna göre, ödül ve ceza davranışlar sonucunda oluşmaktadır ve ödülle sonuçlanan davranış tekrar edilmek istenecektir. Tekrar edilene davranışlar böylece daha iyi öğrenilip pekişecektir (Eren, 2011: 579).

Şartlandırma ve pekiştirme kuramına göre davranış değişikliği aşağıda verilen yollarla sağlanabilir (Eren, 2011: 579-580):

- Olumlu pekiştirme: İstenen davranışı sergileyenlerde bu davranışın süreklilik kazanması için ödüllendirilmesi demektir.
- Olumsuz pekiştirme: Birey tarafından yapılmış veya denenmiş bir davranış ya da tutumu önlemek ve onu istenen davranışa yönlendirmek için başvurulan tedbirlerdir. Bireyi zorla engelleyici ya da cezalandırıcı bir tutumdan söz edilmez.

- Son verme: Son verme ne bir davranışın tekrarlanmasını sağlama ne de bir davranışın biçimini değiştirmedir. Bu, bir davranışı ortadan kaldırma, ortaya çıkışını bütünüyle yok etme tedbirlerinden oluşur.
- Cezalandırma: İstenmeyen davranışı ortadan kaldırmak için çalışanı cezalandırmadır.

Genel olarak güdüleme kuramları tablo 5'teki gibi özetlenebilir.



Tablo 5. Güdülenme Kuramları (Koçel, 2003)

KURAMIN ADI	KURAMIN TÜRÜ	AĞIRLIK NOKTASI VE KATKISI
İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı	Kapsam	Kişiler belirli bir sıralama gösteren gereksinimlere sahiptir ve onları tatmin etmek için uğraş verir. Tatmin edilen bir gereksinim artık motive edici bir faktör değildir.
Çift Faktör Kuramı	Kapsam	İhtiyaçlar yine motivasyonun temel faktörlerindedir. Fakat bazıları motive etmez, sadece motivasyon için gerekli ortama katkı sağlarlar.
Başarı Güdüsü Kuramı	Kapsam	Kişinin başarıya olan ihtiyacı ne kadar fazla olursa performansı da o kadar fazla olur.
VİG Kuramı	Kapsam	İnsan sıra halindeki ihtiyaçlarını tatmine çalışır. Üst kademedeki ihtiyaçlarını tatmin edemedikleri zaman alt kademedeki ihtiyaçlarına yönelirler.
Beklenti Kuramı	Süreç	İnsan işi ilgilendiren ödüllere değer biçer ve gayreti ile ödül arasında ilişki olduğunu bilerek hareket eder. Kişi kendi performansı- dl ile başkalarınınkini arasında eşitlik olmasını bekler.
Eşitlik Kuramı	Süreç	İnsanlar abaları sonucu elde ettikleri sonuçlar ile başkalarınınkini karşılaştırma eğilimindedirler
Amaç Kuramı	Süreç	İnsanların motivasyon ve performans dereceleri sahip oldukları amaçlarının ulaşılabilirliğine bağlıdır. Zor amaçlar motivasyon ve performansı arttırmaktadır.
şartlandırma ve Pekiştirme Kuramları	Süreç	Birey hoşuna giden bir edimle sonuçlanan davranışı tekrar eder, hoşuna gitmeyen edimle sonuçlanan davranışı ise tekrarlamaz.

2.1.3.5. Müzik Motivasyonu

Müzik eğitimi alanı itibariyle diğer eğitim alanlarından farklı süreçlere tabidir. EĞitimcinin ve öğrencinin yaratıcı ve yorumlayıcı özelliği, bu farkı yaratan en önemli unsurlardan biridir. Müzik eğitiminde öğrencinin özgün bir yaratıcı ve yorumcu olarak yetişmesi kendi yeteneğinden sonra eğitmen tarafından güdülenmesine, bu güdülenmenin oluşum kaynağına ve sürece etki etme biçimine bağlıdır (Gnal, 1999).

Motivasyon kuramlarından yükleme kuramına göre eğitimde yetenek ve çaba faktörleri başarının sağlanması için önemli yere sahiptir. Yetenek üzerinde bireylerin

kontrolünün olmadığı algısına karşılık, çaba gösterme eyleminin bireylere bağlı olduğu düşünülür. Başarıyı kontrol edilebilir sebeplerle ilişkilendiren bireyler yüksek motivasyona sahip olmaktadır. Bu bireyler, bu algı ile birlikte üstesinden gelmesi gereken durumlar için daha kararlı bir tutum geliştirirler. Başarının ancak yetenek gibi kişide mevcut özelliklere bağlı olduğunu düşünen bireyler ise daha az çaba göstermeye yatkındırlar ve daha düşük güdülenme düzeylerine sahiptirler (Asmus, 1986; Bar-Tal, 1978). Araştırmalara göre öğrenciler başarıyı daha çok yetenek faktörüyle ilişkilendirmektedirler. Dolayısıyla öğretmenler öğrencileri çabanın başarıyla ve motivasyonla olan ilişkileri hakkında bilinçlendirmeli ve öğrencilere disiplinli çalışma becerisi kazandırmalıdır. Böylece öğrencilerin yetenek gerektiren konularda bile güdülenip başarı sağlamasını sağlayabilirler (Legette 1998; akt. Otacıoğlu, 2016).

Ercan (1999) öğrencilerin bireysel çalgılarındaki yetkinliğinin ancak alıştırma yaparak sağlanacağını ve öğrenciler alıştırma yapmanın gerekliliği ve etkili alıştırma yolları hakkında bilgilendirilmeleri gerektiğini vurgulamıştır. Öğrencinin içselleştiremediği ve zorla yapacağı alışırmalar ancak güdülenmesizlik yaratacaktır. Ercan (1999) öğrenciyi alıştırma yapmaya yöneltmek için, eser seçimine dikkat etme, yakın ve uzak hedefler koyma, birlikte çalmaya özendirme, müzik kültürü ve sevgisi aşılama, öğrenciyi cesaretlendirme ve bilgilendirme, çözümlenme yapma alışkanlığı kazandırma, alıştırma çalışmalarını zamanlama gibi önerilerde bulunmuştur.

Öğrenciler gelişim süreçleri boyunca çok farklı dönemlerden geçerler. Her dönemin fiziksel ve psikolojik ihtiyaçları birbirlerinden farklıdır. Öğretmen ve aileler gelişim dönemi özellikleri ve gelişim süreçlerine göre değişen ihtiyaçlar hakkında bilinçli olmalıdır. Ancak bu bilinçle öğrencilerin gelişim süreçleri sağlıklı bir şekilde geçebilir (Engin, 2012).

2.1.4. Müzik Eğitimi ve Öğretimi Programı

Eğitimin tanımlarında çokça karşılaştığımız istendik davranış oluşturma tanımından yola çıkarak istendik davranışların bir amaç ihtiva ettiğini anlayabiliriz. Bir amaca ulaşmak için belli bir yolun izlenmesi gerekir. İzlenen yol anlamına gelen *curriculum* kelimesi zamanla eğitim programları anlamında kullanılmıştır (Oliva, 1988; akt. Demirel, 2014). Amacın gerçekleştirilmek istendiği oranda yapılması gerekenler aynı oranda çaba ve planlama ister. Bu sebeple plansız ve programsız gidilen yolda hedefe varmak güçleşecektir. TDK (2018) sözlüğünde program: “Yapılacak bir işin

bölümlerini, bölümlerin sırasını ve zamanını gösteren tasarı, yetişek” ve “Okullarda, haftanın belli günlerinde, belli saatlerde verilecek dersleri gösteren çizelge” olarak geçmektedir. Eğitim programını ise Ertürk (1982), “belli öğrencileri belli zaman süresi içinde yetiştirmeye yönelik düzenli eğitim durumlarının tümü” olarak ifade etmiştir.

Müzik eğitimi, bireylerin ülke temelinde ortak bir kültür oluşturma aşamasında ve kişisel gelişimlerinde önemli bir görevi vardır. Dolayısıyla müzik eğitimi, özellikle örgün eğitimin bütün alanlarında olduğu gibi, belli bir program doğrultusunda yapılması gerekmektedir. Program, örgün müzik eğitiminin temel öğeleri olan ortamı, çevreyi, öğretmeni, içeriği ve öğrenciyi birbirleriyle etkileştirir, bütünleştirir, birleştirir, buluşturur ve eğitimsel bir sisteme oturtur. Müzik eğitimi programı, müzik eğitimi sürecinin planlanmış tasarısı ve bu tasarının uygulamada gerçekleşen görünümüdür (Uçan, 2005). Uçan (2005), müzik eğitimi programını aşağıda yer alan öğelerin tümü ve bileşkesi olarak ifade etmiştir ve öğeleri şöyle sıralamıştır:

- Müzik öğretim programı
- Müzik ders programları
- Müzikle ilgili ders dışı çalışma, kurs ve eğitsel kol programları
- Bireysel ve toplu dinleti vb. etkinlik programları
- Müzikle ilgili danışma ve kılavuzlama programları
- Müzikle ilgili yönetim ve işleyiş programı
- Müzikle ilgili müzikle ilgili destekleyici hizmetler programı
- Müzikle ilgili yönetmelik ve yönergeler

Müzik eğitim programı bütün bu programların bileşkesi olmakla birlikte müzik eğitim programının odağını müzik öğretim programı oluşturmaktadır. Bir müzik öğretimi programında olması gerekenler: hedefler, hedef davranışlar, öğretmen/öğrenme durumları (uygun çevre ve ortam), içerik-konular, sınav-ölçme durumları ve değerlendirme işlemleridir (Uçan, 2005).

Türkiye’de eğitim fakültelerinin müzik öğretmeni yetiştiren bölümlerinin eğitim ve öğretim programları YÖK aracılığı ile belirlenir. Cumhuriyetin ilanı ile beraber müzik öğretmeni yetiştirme konusunda çeşitli çalışmalar yapılmış, programlar geliştirilmiş ve kullanılmıştır. 2006-2007 eğitim programı çağın gereklerine uygun olarak 2017-2018 yılında yapılan çalışmalar sonucunda güncellenmiştir.

2.1.4.1. Bireysel Çalgı Eğitimi Dersi

Çalgı eğitimi, insanların davranışlarında istendik değişimler sağlamayı çalgı öğretimi aracılığıyla gerçekleştirme sürecidir. Çalgı eğitimi bireylerin kendini yakında tanıma, ifade etme, kanıtlama fırsatı sunması ve yeteneklerini geliştirebilmesi bakımından müzik eğitimde önemli bir yere sahiptir (Uslu, 1998; akt. Gençel, 2005).

Bireysel çalgı eğitimi dersinin, müzik öğretmeni yetiştiren programlar içerisinde sürekli yer alması dersin önemini açıklamaktadır. Gitar eğitiminde ise, ilk kez 1983 yılında müzik öğretmenliği alanında ana çalgı (gitar) dersi olarak okutulmaya başlanmıştır (Özyörük, 2006).

Bir önceki müzik öğretmenliği eğitim programında (YÖK, 2007) bireysel çalgı eğitimi dersi 7 dönem bulunmaktadır. Son dönemde ise Bireysel Çalgı ve Öğretimi adıyla yer almıştır. 2018 yılında yapılan değişikliğe göre sadece 7 dönem bireysel çalgı dersi bulunmakta iken Bireysel Çalgı ve Öğretimi dersi kaldırılmıştır. Piyano eğitimi dersi, bireysel çalgı eğitimi dersi adı altında olmayıp bireysel çalışılan çalgı derslerindedir (YÖK, 2018).

Okul çalgıları dersi 2007'deki programda gitar, bağlama ve blok flüt öğretimi için iki dönem okutulmaktaydı. Yeni programda (YÖK, 2018) ise iki dönem bağlama eğitimi, iki dönem gitar eğitimi ve eşlikleme dersleri bulunmaktadır. Gitar çalgısının müzik eğitimindeki işlevsel yönü bu programda dikkate alınmıştır.

Güncellenmiş program ve bir önceki programın müzik öğretmenliği lisans programı ve bireysel çalgı gitar dersi içerikleri eklerde verilmiştir.

2.1.5. Klasik Gitar Eğitimi

Gitarın yakın akrabalarından vihuela, lavta, vb. çalgıların beraberinde getirdiği telli çalgı teknikleri, gitarın son halini aldığı 19.yy'da yeni yapısı ile birlikte yaygınlaşmıştır. Güçlü müzikal özellikleri ve taşınabilir bir çoksesli çalgı olmasından dolayı popülerliği artmıştır. Bu popülerlik gitar çalgısının gerek tekniği gerek eğitimi konusunda kendiliğinden gerçekleşen bir gelişim sürecini tetiklemiştir.

18. ve 19. yüzyılda Dionisio Aguado, Fernando Sor, Ferdinando Carulli, Matteo Carcassi, M. Giuliani, Francisco Tarrega gibi sanatçılar; klasik gitara yeni teknikler, metotlar ve eserler kazandırarak güncel klasik gitar icrasının temellerini

oluşturmuşlardır. Gitar müziği sevildikçe yaygınlaşmaya, yaygınlaştıkça yeni eserlerin ortaya çıkmasına vesile olmuştur. Hem mevcut eserlerin gitara uyarlanmaları hem de yeni eserlerin bestelenmesiyle yeni teknikler ve yönelimler ortaya çıkmıştır. M.C. Tedesco, M. Llobet, M. De Falla, A. Manion, M. Torroba, K. Mertz, M. Ponce, J. S. Sagreras, H. Villa Lobos, A. Barrios Mangore, Andres Segovia,, A. Carlevaro, Leo Brouwer gibi daha pek çok sanatçının çalışmalarıyla gitar çalgısı bu dönemde müzik camiasında saygın bir konuma yerleşmiştir (Daşer, 2007).

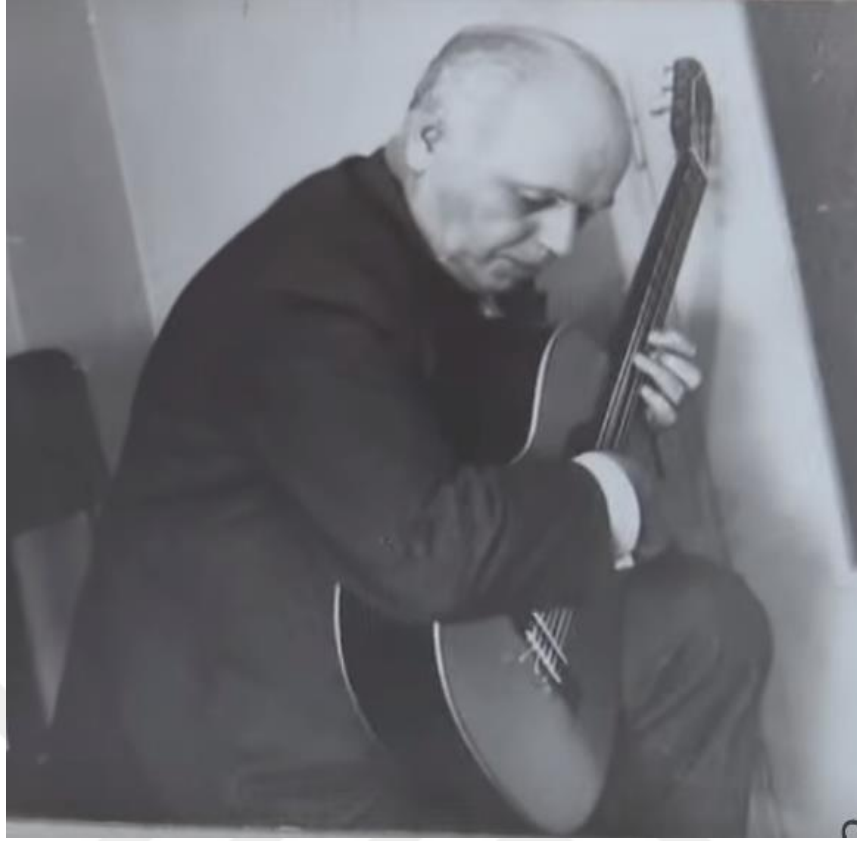
20. yy 'da ise farklı müzik tarzları ve yaratıcı yaklaşımlar ortaya çıkmıştır. B. Britten, J. Rodrigo, W. Walton, F. M. Torroba, J. Cardoso, A. Roussel, C. Domeniconi, N. Koshkin, S. Rak, R. Dynes, A. Piazzola, J. Morel ve J. Duarte gibi isimler bu çeşitliliğe katkı sunan sadece birkaç sanatçıdan bazılarıdır (Daşer, 2007).



Resim 1. 18.yy ve Sonrası Klasik Gitar Sanatçıları

(https://en.wikipedia.org/wiki/List_of_composers_for_the_classical_guitar)

Türkiye’de ise klasik gitar eğitimi diğer pek çok atılımında olduğu gibi cumhuriyet dönemine denk gelmiştir. Bu alanda öne çıkan ilk isim Andrea Paleologos olmuştur. Paleologos bireysel çabalarının sonucu olan birikimini akademik düzeye taşımıştır. Kendinden sonra klasik gitar eğitimi yaygınlaştıracak olan Mario Parodi, Can Aybars, Misak Toros, Sava Palasis, Raffi Arslanyan, Ziya Aydınant ve Savaş Çekirge gibi isimleri yetiştirmiştir (Kanneci, 2001). Bu sanatçılar gitar eğitimi vermekle kalmayıp eserler yazarak, konserler vererek gitarı tanıtmaya görevini de üstlenmişlerdir. Bu kuşağın birikimleri ile birlikte gelen kuşakla klasik gitar akademik anlamda yaygınlaşmış, müzik eğitimi veren çeşitli kurumlarda klasik gitar çalgısı ana çalgı olarak yerini almıştır.



Resim 2. Andrea Paleologos

<https://www.youtube.com/watch?v=iOVFsELGp08&t=5305s>



Resim 3. Misak Toros, Raffi Arslanyan, Cemal Reşit Rey, Alerio Diaz (Soldan sağa)

<https://www.youtube.com/watch?v=iOVFsELGp08&t=5305s>



Resim 4. Savaş Çekirge Konser Esnasında
 (http://www.klasikgitar.itu.edu.tr/?attachment_id=72)

Klasik gitar eğitiminde dikkat edilmesi gereken unsurlar metotlar aracılığıyla açıklanmaya çalışılmıştır. Her metot belli bir seviyeye, sıralamaya, kapsama ve öğretim yöntemlerine göre farklılık gösterir. Frederick M. Noad 1968’de yazmış olduğu “Solo Guitar Playing” metodundan yaygın kullanılan teknikleri sistematik bir şekilde aşağıdaki gibi sıralamıştır:

- Temel oturuş tekniği,
- Tutuş tekniği,
- Sağ el tekniği,
- Boş tellerde notalar,
- Arpej tekniğine giriş,
- Birinci pozisyonda, perdelerde notalar ve sağ el tekniği,
- Akorlara giriş,
- Bağ tekniği,
- Apoyando, tirando vuruşu ile koordinasyon çalışmaları,
- Arpej tekniğini geliştirilmesi,

- Dizi çalışmaları,
- İkinci pozisyon,
- Üçüncü pozisyon ve yarım bare tekniği,
- Beşinci pozisyon,
- Tam bare tekniği,
- Vibrato ve ton çalışmaları,
- Süslemeler,
- Yedinci pozisyon,
- Harmonik tekniği,
- İleri arpej teknikleri,
- Stil bilgisi ve süslemeler (Noad,1968; akt. Daşer, 2007).

Parkening (1997) ise gitar öğrenimine ve çalmaya yönelik öğrencilerin periyodik olarak kendilerine şu soruları sormaları gerektiğini söyler (akt. Yokuş, 2009):

- Doğru oturuyor muyum? Güvenli ve rahat bir denge sağladım mı?
- El pozisyonlarım doğru mu?
- Notaları ve ritmik değerleri hatasız ve eksiksiz çalabiliyor muyum?
- Çalarken güzel bir ton elde edebiliyor muyum?
- Müzikalitemi etkileyecek ne tür hatalar yapıyorum?
- Müzikal çalabiliyor muyum?

Klasik gitar çalımındaki bir diğer önemli husus ise tırnaklardır. Tırnağın tekniğe ve tonaliteye olumlu etkide bulunması için tırnağın formu ve törpüleme biçimleri üzerine birçok araştırma yapılmıştır. Bu araştırmalar sonucunda bazı genel ilkeler belirlenmesine rağmen el-parmak fizyolojisindeki değişikliklere göre kişinin kendine en uygun tırnak biçimini bulması gerektiği konusunda araştırmacılar hemfikirdir (Taylor, 1990).

Elbette ilk zamanlardan şimdiye kadar olan öğretim yöntem ve tekniklerine yenileri eklenmektedir. Nitekim çağdaş yönelimleri icra edebilmek için eski metotlar yetersiz kalabilmektedir. Bu sebeple, klasik gitar tekniği alanındaki gelişmeleri yakından takip etmek önem taşımaktadır.

2.2. İLGİLİ ÇALIŞMALAR

2.2.1. Güdülenme (Motivasyon) ve Öğrenme Stillerinin Birlikte İncelendiği Çalışmalar

Shih (2001), bu çalışmasında tutum, motivasyon ve öğrenme stilleri ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi incelemeye çalışmıştır. Çalışma Iowa Devlet Üniversitesi'nin uyguladığı web tabanlı derslere katılan 99 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin %75'i bir öğrenme stili testi ve bir çevrimiçi anketi doldurmuşlardır ayrıca dönem sonunda bir not almışlardır. Öğrenme Stili Testi, öğrencileri alan bağımlı ve alan bağımsız olarak sınıflayan Saklı Figürler Testi (SFT) şeklindedir. Çevrimiçi anket ise güvenilirliği sırasıyla .71 ve .91 olan motivasyon ve tutum ölçeğinden oluşmaktadır. Web tabanlı ders alan öğrencilerin 3'te 2'si alan bağımsız öğrenenler olmasına rağmen öğrenci başarısında alan bağımlı ve alan bağımsız arasında anlamlı bir fark görülemedi. Ayrıca farklı öğrenme stillerine ve hazırbulunuşluğa sahip öğrenciler web tabanlı dersleri eşit düzeyde öğrenmiştir. Kolay ve öz denetimli öğrenme hızından yararlanan öğrenciler web tabanlı öğrenmede rekabet ve yüksek beklentilerle motive olmuştur. Motivasyonun, sınıf notu ile ölçülen öğrenci başarısının dörtte birinden fazlasını açıklayan tek önemli faktör olduğu tespit edilmiştir.

Gumm (2004), ortaokul ve lise kademesindeki 273 koro öğrencisiyle gerçekleştirmiş olduğu çalışmada öğrencilerinin öğrenme stillerinin ve motivasyonlarının müzik öğretim stillerine yönelik algısını ölçmeye çalışmıştır. Gumm veri toplama aracı olarak; Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri, Asmus Müzik Motivasyonu Envanteri ve kendi hazırlamış olduğu Müzik Öğretme Stili Envanterini kullanılmıştır. Analizler sonucunda motivasyon, öğrenme stili ve müzik öğretme stili ölçümlerinde özgün ve güvenilir bulgulara rastlanılmıştır. Örneklemdaki katılımcıların çoğunda somut deneyimsel ve aktif deneyim öğrenme stilleri tercihi görüldü. Müziksel yetenek ve performansına göre motive olan öğrenciler ise öğretmenlerini olumlu, etkin, güven verici şekilde motive edici olarak algıladıkları tespit edildi. Müzik öğretme stilleri ile öğrenme stilleri arasında zayıf düzeyde anlamlılık bulup müzik öğretme stilleri ile motivasyon düzeyleri arasında orta düzeyde anlamlılık bulunmuştur.

Bolat, N. K. (2007), araştırmasında ilköğretim 6. ve 7. sınıf öğrencilerine uyguladığı “Öğrenme Motivasyonu Anketi” ve “Öğrenme Stili Envanteri” ile fen ve teknoloji bilgisi dersindeki güdülenme ve öğrenme stilleri arasındaki ilişkiyi

incelemiştir. Ayrıca güdülenme ve öğrenme stilleri durumlarına göre fen ve teknoloji dersi başarı düzeylerinin nasıl değiştiğini tespit etmeye çalışmıştır. 472 öğrenciden dönüt aldığı verilerin analizi sonrasında dokunsal, görsel ve işitsel öğrenme stillerinden sadece görsel olarak öğrenen öğrenciler ile fen ve teknoloji bilgisi dersi güdülenme düzeylerinin ve başarılarının bağlantılı olduğu görülmüştür. Öğrencilerin güdülenme düzeyleri ile cinsiyet ve ailedeki birey sayıları durumları arasında ilişki bulunmazken, yaş, sınıf, anne-baba eğitim durumları, ekonomik düzey, okudukları okul, özel ders alma durumu, dershaneye gitme durumu değişkenlerine göre bazı farklılaşmalar tespit edilmiştir. Ayrıca bütün öğrencilerin güdülenme düzeyleri ile ders başarı notları arasında anlamlı ilişki bulunmuştur.

Sengodan & Iksan (2012), matematik öğretiminde öğrencilerin öğrenme stilleri ve içsel motivasyonun etkilerini incelemiştir. Sepang'da gençlere yönelik beceri eğitimi veren ulusal bir kurumda (IKTBNS) 78 öğrencinin öğrenme stilleri ve içsel motivasyon tipleri belirlenmiş ve cinsiyete bağlı değişimler gözlemlenmiştir. Betimsel analizin sonucunda yüzeysel öğrenme eğilimi gösteren yüksek içsel motivasyona sahip öğrenciler çaba ve kaygıya kıyasla daha öz yeterliliğe sahip oldukları gözlemlenmiştir. Çıkarımsal analizin sonucunda sıkı çalışma eğilimli öğrenme stillerine sahip olanların aynı zamanda içsel motivasyonunun yüksek olduğu belirlenmiştir. Organizasyonel öğrenme stili ile içsel motivasyonda cinsiyetler arasında anlamlı bir fark görülmüştür. Sonuç olarak çalışma, öğrencilerin uyguladıkları öğrenme stillerinin seçiminde motivasyon faktörlerinin önemli bir rol oynadığını göstermiştir.

Ghaedi ve Jam (2014), İngilizce yabancı dil (EFL) öğrencilerine uyguladığı çalışmada öğrencilerin yabancı dil öğrenimlerinde öğrenme stilleri ve motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemeye çalışmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu yüksek öğrenim düzeyindeki öğrenciler oluşturmaktadır (N=90). Çalışmada veri toplama aracı olarak Rabie (2011) tarafından geliştirilen 32 maddelik 5'li likert tipi türünde motivasyon ölçeği kullanılmıştır. Ayrıca Tae (2000) tarafından geliştirilen bir ölçekten de eklemelerde bulunulmuştur. Ölçeğin son hali farklı 40 kişiden oluşan İngilizce öğrencilerine uygulanmıştır. Ölçeğin güvenilirlik katsayısı 0.65 bulunmuştur. Öğrenme stilleri içinse Reid (1987) tarafından geliştirilen Algısal Öğrenme Stilleri Ölçeği (PLSPQ) uygulanmıştır. Bu ölçek öğrencilerin öğrenme stili tercihlerini görsel, işitsel, kinestetik, dokunsal, grup öğrenme ve bireysel öğrenme olarak ayırmaktadır.

Dönem başında öğrencilerin dil seviyeleri ölçülür ve ardından öğrenme stilleri ve motivasyon testi uygulanır. Veri analizi sürecinden sonra motivasyon düzeyi ile öğrenme stilleri arasında dikkate değer bir ilişki tespit edilir. En yüksek korelasyon ise görsel olarak öğrenenlerde görülür.

Cool (2014), Bilişsel ve Öğrenme stillerinin öğrencilerin içsel ve dışsal motivasyonu aracılığıyla akademik başarı üzerindeki etkisini araştırdığı çalışmasını 322 lisans ve yüksek lisans işletme öğrencilerine uygulamıştır. Bu çalışmada öğrenme stillerini ölçmek için Towler ve Dipboye (2003) tarafından geliştirilen 54 maddelik 5'li likert tipi öğrenme stilleri envanteri kullanılmıştır. Envanter, keşfederek öğrenme, grup ile öğrenme, deneyimsel öğrenme, yapısal öğrenme ve gözlem yoluyla öğrenme değişkenlerini ölçmektedir. Motivasyon envanteri olarak içsel ve dışsal motivasyonu değerlendirmek için Amabile ve arkadaşları (1994) tarafından geliştirilen bir anket uygulanmıştır.

Araştırma sonucunda grup yoluyla öğrenme ile içsel motivasyon arasında olumsuz bir ilişki bulunurken, keşfederek öğrenme, yapısal öğrenme ve deneyimsel öğrenme ile olumlu ilişkiler saptanmıştır. Dışsal motivasyon ile anlamlı ilişki ise sadece gözlem yoluyla öğrenmede görülmüştür. İşbirlikçi öğrenmenin etkinliği günümüzde geniş yer bulmasına karşın bu araştırmada ortaya çıkan grup yoluyla öğrenme ile içsel motivasyon arasındaki olumsuz ilişki şaşırtıcıdır. Dolayısıyla araştırmacı güdülenme düzeyi ile öğrenme arasındaki ilişkilerde motivasyonu içsel ve dışsal olarak ayrı ayrı değerlendirmek gerektiğine varmıştır. Her iki güdülenme biçimi ile akademik başarı arasında da olumlu ilişki saptanmıştır.

Yıldız (2016) yaptığı çalışmada Geleneksel Eğitim Videoları ve Hiper Sunuların farklı Felder-Soloman öğrenme stillerine sahip öğretmen adaylarının (n=190) akademik başarı ve güdülenmelerine etkisini incelemiştir.

Çalışma sonuçlarına göre Hiper Sunuları kullanan görsel öğrenme stiline sahip adayların akademik başarıları diğer öğrenme stiline göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Geleneksel Eğitim Videolarını kullanan algısal, görsel ve aktif öğrenme stiline sahip adayların akademik başarıları, güdülenmeleri, materyal izlemeye ayrılan süreleri ve materyal tekrar sayılarında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Güdülenmenin Dikkat-Uygunluk alt boyutunda Hiper Sunuları kullanan adaylardan

görsel öğrenme stiline sahip olanlar diğer öğrenme stilineki adaylardan daha yüksek puanla ayrıştığı, materyal izlemeye ayrılan süreler ve materyal tekrar sayılarında ise algısal ve görsel öğrenme stiline sahip adayların puanlarının daha fazla olduğu görülmüştür .

Zupanec ve arkadaşları (2017) biyoloji öğretiminde ilkökul öğrencilerinin başarılarıyla motivasyon ve öğrenme stilleri arasındaki ilişki incelemiştir. Araştırma Sırbistan'da okuyan ortaokul 7.sınıf öğrencilerinden 101 kişi ile yürütülmüştür. Araştırmada İçsel Hedef Yönelimi, Dışsal Hedefe Yönelimi, Görev Değeri, Öğrenme İnançlarının Kontrolü, Öğrenme ve Test Kaygısı için Öz-Yeterlilik alt ölçeklerinden oluşan Öğrenmeye Yönelik Motive Stratejiler Anketi (Motivated Strategies for Learning Questionnaire – MSLQ) kullanılmış, öğrenme stillerini belirlemek içinse Kolb'un Öğrenme Stilleri Envanteri (Learning Styles Inventory – LSI) uygulanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin en çok öğrenme inançlarının kontrolüne yöneldiği ve en düşük değerin Test Kaygısı bileşeni için elde edildiği bulunmuştur. Öğrenmeye Yönelik Motive Stratejiler Anketinde bulunan bileşenlerin her birinin öğrencilerin başarıları ile pozitif bir ilişki içinde olduğu görülmüştür. Çoklu regresyon analizi, öğrenmenin öz-yeterliliği ve öğrenme inançlarının kontrolünü öğrencilerin başarılarının en önemli belirleyicileri olarak ayırmıştır. Araştırma, motivasyon ve tercih edilen öğrenme stillerinde cinsiyet açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulmamıştır. İncelenen öğrenme stilleri dikkate alındığında, öğrencilerin en çok temsil edilen stili “Ayrıştıran” stil olmuştur. Ayrıca, tercih edilen öğrenme stiline öğrencilerin başarılarına etki ettiği kanıtlanmıştır. Yani, biyolojide en yüksek nota sahip öğrenciler “Özümseyen” stile, daha sonra “Ayrıştıran” ve “Yerleştiren” stile sahipken, en düşük notu alan öğrenciler ise “Değiştiren” stile uygun oldukları bulunmuştur.

Araştırma, hem motivasyon hem de tercih edilen öğrenme stillerinin öğrencilerin başarıları üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu gösterdiğinden, öğretmenlerin, öğrencilerin başarılarını olumlu yönde etkilemek için her iki bileşeni de teşvik eden bu tür öğretim stratejilerini uygulamaları gerektiği kanısına varılmıştır.

2.2.2. Öğrenme Stilleri İle İlgili Yapılan Çalışmalar

Matthews (1991), öğrenme stillerinin birinci sınıf üniversite öğrencileri üzerindeki etkisini incelemek amacıyla 796 birinci sınıf öğrencisine Albert A. Canfield (1988) tarafından hazırlanan “Öğrenme Stilleri Envanteri” uygulamıştır. Varyans analizi sonuçlarına göre; öğrenme stili, cinsiyet ve ırk farklılıklarının öğrencilerin notları üzerinde etkili olduğunu göstermiştir. Sosyal, kavramsal ve sosyal-uygulamalı öğrenme stilleri ağırlıklı olan öğrencilerin notları, nötr öğrenme stili olan öğrencilerden önemli derecede farklı bulunmuştur. Siyahi öğrencilerin daha iyi not alma eğiliminde bulunduğu gözlenmiştir. Kız öğrencilerin sosyal ve bağımsız-uygulamalı stillerde daha iyi öğrendikleri, erkek öğrencilerin ise sosyal-uygulamalı ve sosyal-kavramsal stillerde daha iyi öğrendikleri gözlenmiştir. Farklı öğrenme stiline sahip öğrenciler arasında ırk ayrımının olmadığı, cinsiyet farklılıklarının olduğu gözlenmiştir. Her bireyin kendi öğrenme stilini temelde bir güç olarak benimsemesinin, benlik saygısının gelişmesine ve daha başarılı olmasına sebep olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin öğrenme stillerinin belirlenmesi ve geliştirilmesi konusunda öğretim üyelerinin sorumlu olmaları gerektiği düşünülmüştür (Bolat,2007).

Aşkar ve Akkoyunlu (1993), Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesinin uygulamış olduğu Öğretmenlik Sertifikası kurslarına katılım sağlayan farklı bölümlerden mezun, 22-49 yaş aralığından 62 kadına ve 42 erkeğe Kolb Öğrenme Stilleri Envanterini uygulanmıştır. Envanteri Türkçe’ye çevirip güvenilirliğini test etmişlerdir. Envanterden elde edilen sonuçlara göre sosyal bilimlerden mezun olanlar %73 oranla, fen bilimlerinden mezun olanlar ise %74 oranında "Özümseyen" öğrenme stilinde; Mühendislik alanında ise %83 oranında "Ayrıştırıcı" öğrenme stiline baskın olduğu tespit edilmiştir.

Peker (2003), öğrencilerin matematik dersine karşı tutum ve başarılarının öğrenme stilleri ve 4 MAT yöntemiyle ilişkilerini araştırmasında incelemiştir. Araştırma Ankara ilinde bulunan 500 genel lise öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma, tarama (matematik tutum ölçeği, matematik başarı testi, öğrenme stili envanteri) ve deneysel olarak iki boyutta yapılmıştır. Matematik dersi için öğrencilerin yarısından fazlasının olumlu tutum sergiledikleri, ancak matematik başarı testi sonuçlarına göre aynı öğrencilerin % 68,4’ü matematik dersinde başarı gösterememiştir. Öğrenme stillerinin belirlenmesi için Kolb öğrenme stili envanteri kullanılmış ve McCarty 4

MAT öğretim modeline göre sınıflandırılmıştır. Öğrencilerin % 54,2'sinin analitik öğrenen (ikinci tip), % 26'sının sağ duyulu öğrenen (üçüncü tip), % 13,9'unun imgesel öğrenen (birinci tip) ve %5,8'inin dinamik öğrenen (dördüncü tip) olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin öğrenme stilleri ile matematiğe yönelik tutum puanları arasında ve matematik başarı puanları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Araştırmanın deneysel boyutu 38'i deney, 37'si kontrol grubu olmak üzere 75 onuncu sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Gruplar arası başlangıç tutum puanları ve ön test puanlarında farklılıklara rastlanmamıştır. Gruplar arası son test puanları ve son tutum puanlarında ise deney grubu kontrol grubundan daha yüksek ortalamalara sahip olduğu görülmüştür.

Gencel (2006) “Öğrenme Stilleri, Deneysel Öğrenme Kuramına Dayalı Eğitim, Tutum ve Sosyal Bilgiler Program Hedeflerine Erişi Düzeyi” adlı çalışmasıyla ilköğretim kademesindeki öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumları ve öğrenme stilleri ile Sosyal Bilgiler programının hedeflerine erişim düzeyleri arasındaki ilişkileri incelemek ve incelenen değişkenlerin birbirleriyle etkileşimlerini açığa çıkartmak istemiştir.

Araştırma, öğrenme stilleri, ders tutumu ve ders programı hedeflerinin gerçekleştirilme değişkenleri arasındaki ilişkileri incelemesi bakımından betimsel yöntem ve ilişkisel tarama modeli; sayılı değişkenlerin birbirlerine etkisini incelemesi bakımından ise deneysel yöntem ve öntest-sontest deneme modeli ile hazırlanmıştır. Araştırmanın örneklemini ilköğretim yedinci sınıf kademesinden 612 öğrencisi oluşturmuştur.

Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin ağırlıklı öğrenme stili tercihinin özümseme stili olduğu, Sosyal Bilgiler dersi programının hedeflerine erişim hususunda öğrenme stillerinin farklılık gösterdiği ve cinsiyet değişkeninin ise sayılı değişkenlerle herhangi bir ilişkisi olmadığı sonuçlarına varılmıştır. Araştırmanın deneysel boyutunun sonuçlarında ise deneysel öğrenme kuramını esas alan eğitimin Sosyal Bilgiler dersine yönelik öğrenci başarılarına ve tutumlarına olumlu anlamda etki ettiği, fakat öğrenme stillerine göre farklılık göstermediği görülmüştür. Cinsiyet, deneysel öğrenme kuramını esas alan eğitimde ders başarı noktasında farklılaşma gösterirken, tutum açısından farklılık göstermemiştir.

Beidenbender (2012), müzik öğretmenlerinin kendi öğrenme stillerinin farkındalığının öğretim stratejisi seçimlerini etkileyip etkilemediğini anlamak için genel müzik eğitimi veren 13 ortaokul öğretmenin aynı konuları anlattığı dersleri iki hafta boyunca gözlemlemiştir. Öğretmenler A ve B olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. Yedi kişiden oluşan A grubu Fleming's VARK öğrenme stilleri envanterini uygulamış diğer B grubu ise uygulamamıştır. Verilerin analizi sonrasında B grubundaki öğretmenlerin A grubundaki öğretmenlere göre görsel ve okuma / yazma stratejilerini kullanarak daha fazla zaman harcadıkları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin kendi kişisel öğrenme stilleri ile eşleşen öğretim stratejilerini tercih ettikleri görülmüştür. Tüm öğretmenler, öğrenme stillerinin farkında olsun olmasın, birden fazla stratejinin birlikte kullanımıyla öğrencilere ders anlatmışlardır. Öğrenme stilinin farkında olan öğretmenlerin çoğu ise baskın öğrenme stillerini baskın öğretim tarzı olarak kullanmışlardır.

Zahal (2014), 2013-2014 eğitim-öğretim yılı İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Müzik Öğretmenliği Programı Özel Yetenek Sınavlarına katılan 449 adayın öğrenme stilleri ve bilişsel esneklik düzeyleri ile sınav başarıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Adaylara Kişisel Bilgi Formu, Kolb Öğrenme Stili Envanteri-III ve Bilişsel Esneklik Envanteri uygulanmıştır. Analizlerin sonucunda yetenek sınavına katılan öğrencilerin öğrenme stillerinin normal dağıldığı görülmüştür. Öğrenme stilleri alanlarında en yüksek oran %30 ile değiştiren grubunda belirlemiştir. Öğrenme stilleri ile sınav başarısı arasında anlamlı ilişki olmakla birlikte, yaparak ve hissederek öğrenen yerleştirme öğrenme stilineki öğrencilerin daha başarılı oldukları tespit edilmiştir. Bilişsel esneklik puanları ile sınav başarısı arasında da anlamlı ilişki olduğu, adayların bilişsel esneklik düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu ve bilişsel esneklik düzeyi yüksek olan öğrencilerin daha başarılı oldukları saptanmıştır. Öğrenme stilleri ile bilişsel esneklik değişkenleri karşılaştırıldığında ise yerleştirme stiline bulunan öğrencilerin, değiştirme stilinekilere göre bilişsel esneklik düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Kurtuldu ve Aksu'nun (2015a) müzik öğretmeni adaylarının öğrenme stillerini belirlemeye ve çeşitli değişkenlere göre değerlendirme amacıyla yaptığı çalışmada 164 müzik öğretmenin Kolb'un "Öğrenme Stilleri Envanteri" kullanılarak öğrenme stilleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin baskın öğrenme stillerinin 'değiştiren' ve 'özümseyen' alanlarında olduğu, erkek öğrencilerin 'değiştiren' ve kız öğrencilerin 'özümseme' öğrenme stili alanında yoğunlaştığı ortaya

çıkıştır. Araştırmacı, değiştiren öğrenme stilindeki öğrencilerin müziği değer ve anlam yükleme aracı olarak gördüğü, müziğin çok yönlülüğünün (müzik estetiği, felsefesi, eğitimi, icrası vb.) bilincinde oldukları, müzikal öğrenmede nesnel, sabırlı ve dikkatli davrandıkları yorumunda bulunmuştur. Özümseyen öğrenme stilin de bulunan öğrencilerin ise müzikle ilgili soyut kavramlara (değer, sanat, sevgi, güzel, doğru, güzel vb.) önem verdiklerini, müzikal öğrenmede fikir ve düşüncelerden yola çıkarak hareket ettikleri görüşünü paylaşmıştır.

2.2.3. GÜDÜLENME (MOTİVASYON) İLE İLGİLİ YAPILAN ÇALIŞMALAR

Onuk (2007) araştırmasında, müzik öğretmeni adaylarının öğretmenliğe güdülenmeleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemeye çalışmıştır. Araştırmada, Gazi Üniversitesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalında öğrenim gören 194 lisans öğrencisine 40 sorudan oluşan Müzik Öğretmenliğine GÜDÜLENME Ölçeği uygulanmıştır. Çalışmada, öğrencilerin müzik öğretmenliğine güdülenme düzeyleri; içsel güdülenme, dışsal güdülenme ve güdülenmesizlik olmak üzere üç ana boyutta ele alınmıştır. Ayrıca cinsiyet, sınıf, mezun olunan lise, burs, barınma durumu, sosyoekonomik durum, üniversitenin bulunduğu bölge ve yaşadıkları bölge özelliklerine göre güdülenme arasındaki ilişkiler saptanmaya çalışılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin güdülenme düzeylerinin tatmin edici düzeyde olduğu, içsel güdülenmelerinin yüksek, dışsal güdülenmelerinin ise düşük düzeyde olduğu gözlemlenmiştir. Kız öğrenciler erkek öğrencilere göre daha yüksek düzeyde güdülenmişlerdir. Sosyoekonomik durumları iyi olmayan öğrencilerin mesleki güdülenmeleri daha yüksek çıkmıştır. Ayrıca, öğrencilerin lisans başarısının öğretmenlik mesleğine güdülenmeleri üzerinde az bir etkiye sahip olduğu, yalnızca müzik öğretmenliğindeki formasyon başarısının mesleki güdülenme seviyelerini etkilediği görülmüştür.

Çalışkan (2008) müzik öğretmeni adaylarının Bireysel Çalgı Eğitimi Dersine ilişkin GÜDÜLENME Düzeyleri ile Bireysel Çalgı Eğitimi Dersi başarı düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirleme amacıyla yaptığı çalışmada Marmara, Gazi, Dokuz Eylül ve Abant İzzet Baysal Üniversiteleri Eğitim Fakülteleri Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Lisans Programlarında öğrenim gören 1., 2., 3. ve 4. sınıf öğrencilerinden veri toplamıştır. Ölçme aracı olarak araştırmacının kendi hazırladığı olduğu “Bireysel Çalgı Eğitimi Dersi GÜDÜLENME Ölçeği” ile içerisinde eğitim

gördükleri üniversite, sınıf, cinsiyet, yaş, mezun oldukları okul, bireysel çalgı, anne-baba eğitim durumu ve gelir düzeyi değişkenlerinin bulunduğu “Kişisel Bilgi Anketi” uygulanmıştır.

Araştırma sonucunda;

- Öğrencilerin bireysel çalgı öğrenmeye ilişkin güdülenme düzeyleri ile akademik başarı durumları arasında ilişki bulunduğu, ders notu ile güdülenme ölçeğinin tüm alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki olduğu,
- Öğrencilerin bireysel çalgılarına yönelik güdülenme düzeyleri, sınıf değişkenine göre farklılık göstermezken, mezun oldukları okul, yaş, cinsiyet ve bireysel çalgı türü değişkenlerine göre farklılık gösterdiği,
- Öğrencilerin “bireysel çalgıyı isteyerek seçme” durumları ve “mesleğini isteyerek seçme” durumları ile, bireysel çalgılarına yönelik güdülenme düzeyleri arasındaki ilişki incelendiğinde, isteyerek seçenlerin puanlarının, seçmeyenlere oranla daha yüksek olduğu,
- “Gelecekte yapmayı planladıkları meslek” değişkenine göre, bireysel çalgılarına yönelik güdülenme düzeylerinin, anlamlı bir farklılık gösterdiği,

Tuzcu (2010) yaptığı çalışmada, müzik öğretmeni adaylarının öğretmenlik öz yeterlik algıları ve öğretmenliğe güdülenme düzeylerini belirleyerek; bu değişkenler ile akademik başarı algı düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmaya çalışmıştır. Çalışmanın örneklem gurubunu, Marmara Üniversitesi, Karadeniz Teknik Üniversitesi ve Abant İzzet Baysal Üniversitesi Güzel sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı, 4. sınıfında öğrenim gören toplam 95 müzik öğretmeni adayı oluşturmuştur.

Araştırmada “Öğrenci Bilgi Formu”, “Öğretmen Yeterlik Ölçeği” ve Onuk (2007) tarafından oluşturulan “Müzik Öğretmenliğine Güdülenme Ölçeği” olmak üzere 3 veri toplama aracı kullanılmıştır. Veri analizi sonrasında öğrencilerin müzik öğretmenliğine güdülenme düzeyleri ile Öğretmen Yeterlik Ölçeğindeki “Kişisel” ve “Genel Öğretim” faktörleri arasında anlamlı bir ilişki görülmüştür. Öğrencilerin üniversiteye geldikleri bölgeye göre farklılıklar bulunduğu; Karadeniz bölgesinden gelen öğrencilerin “Öğretmen Yeterlik” düzeylerinin, diğer bölge öğrencilerinden daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin öğrenim gördükleri üniversitelere göre

“Öğretmen Yeterlik” düzeylerinde de anlamlı farklılık görüldüğü; Karadeniz Teknik Üniversitesi öğrencilerinin, Marmara Üniversitesi öğrencilerine oranla daha düşük ortalamalara sahip olduğu görülmüştür. Ayrıca okuduğu bölüme yönelik memnuniyet durumu ile güdülenmenin ters orantılı olduğu; memnuniyet tercihi oldukça ve tamamen olan öğrencilerin, memnuniyet tercihi biraz ve hiç olanlardan daha az düzeyde güdülendikleri dikkat çekmiştir.

Ünsal (2011) çalışmasında, piyano eğitiminde öğretmen niteliklerinin öğrencilerin piyano dersine olan motivasyonlarını ne derece etkilediğini ve piyano öğretim elemanlarının öğrencilerinin motivasyonlarını nasıl sağladıklarını araştırmıştır. Araştırma örneklemini Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı 1, 2, 3 ve 4. Sınıftan toplam 160 öğrenci ve bu anabilim dalında görev yapan 7 piyano öğretim elemanı ile yapılmıştır. Nicel veriler 53 soruluk bir anket ile toplanmış ve beş başlık altında cinsiyet ve sınıf değişkenine göre açıklanmaya çalışılmıştır. 1) Öğretim elemanının davranış ve tutumları, 2) Öğrencileri ile iletişimi, 3) Pedagojik yaklaşımlar, 4) Fiziksel ve kişisel özellikleri ve 5) Mesleki-müzikal geçmişleri. Sonuç olarak, özellikle piyano öğretmenin kişilik özellikleri, kız öğrencilerin motivasyonlarını etkilediği bulunmuştur. Sınıf değişkenine göre bakıldığında yukarıda belirtilen beş madde içerisinden çoğunlukla 1. sınıflarla 4. sınıflar arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Piyano öğretim elemanlarının, öğrencilerin motivasyonlarını nasıl sağladıkları konusundaki düşünceleri ve deneyimleri görüşme formu ile toplanmıştır. Toplanan verilerin betimsel analizi yapılmıştır. Yapılan görüşmeler sonucunda piyano öğretim elemanları, öğrencilerinin motivasyonlarını en çok iletişim kurma, neden araştırma, güven duygusunu verme, öğrenci beğenisini dikkate alma gibi hümanistik yaklaşımlarla sağlandığı bulunmuştur.

Engin (2012) “Müzisyenlerin Kişilik Özellikleri, Çalgılarına Yönelik Tutumları ve Motivasyon Düzeylerinin İncelenmesi” başlıklı çalışmasında sayılı değişkenleri belirleyip aralarındaki ilişkiyi ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırma evreni, Türkiye’deki müzik eğitimi veren çeşitli okullarda eğitim alan ve ya veren kişiler ve profesyonel düzeyde müzik ile ilgilenen 307 kişiden oluşmuştur. Verileri toplamada “Kişisel Bilgi Formu”, “Çalgıya Yönelik Tutum Ölçeği” ve kişilik özelliklerini belirlemek için “Sıfat Tarama Listesi” kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizi sonrasında, müzisyenlerin çalgılarına yönelik tutumları ile çeşitli demografik özellikler,

çalgı türü değişkeni ve mesleki bilgiler değişkenleri arasında belirli alt faktörlerde farklılaşmalar tespit edilmiştir. Müzisyenlerin motivasyon düzeyleri ile çalgılarına yönelik tutumları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Ayrıca müzisyen kişilik özelliklerinin çalgı tutumları ile ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır.

2.2.4. Klasik Gitar İle İlgili Yapılan Çalışmalar

Kanneci (2001) “Gitar için beste yapmış Türk bestecilerinin eğitimleri ve gitar yapıtlarının uluslararası gitar repertuarındaki yeri” isimli çalışmasında dünya gitar tarihini ve ülkemizde klasik gitar gelişimini farklı yönlerden ele almıştır. Türk gitaristlerden konser verenleri, ders verenleri, düzenleme yapanları, ses kayıtları alanları ve yarışmalara katılanları ayrı başlıklar altında ele alıp derlemiştir. Uluslararası nitelikte Yapılan Türk eserlerini ve bestecilerinin eğitim geçmişlerini inceleyerek Türk gitar müziğinin gelişimi ve tanıtımı için çeşitli sonuç ve önerilerde bulunmuştur.

Uluocak (2003) “Müzik öğretmenliği ana bilim dallarında bireysel çalgı-gitar öğretim elemanları ve öğrencilerinin gitar eğitimi hakkındaki görüşleri” başlıklı tez çalışmasında öğrenci (n=85) ve öğretim elamanlarına (n=7) yönelttiği sorularla bireysel çalgı-gitar dersi eğitiminin içeriğini belirlemeyi, derslerde kullanılan eğitim materyalleri ve ders işleniş yöntemlerini, öğrencilerin ders içi ve ders dışı çalışma seviyelerini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmadan elde edilen bulgular sonucunda öğrencilerin haftalık ders sürelerinin arttırılması, çalgı dersleri haricinde klasik gitar tarihini ve kültürünü anlatan derslerin var olması, öğretim elemanlarının ders dışı sorumluluklarının azaltılarak çalgı çalışmalarına odaklanması gibi önerilerde bulunulmuştur.

Erim (2005) gitar öğretiminde oluşturulacak başlangıç metotlarının niteliklerini arttırmak amacıyla bazı başlangıç metotlarını karşılaştırmıştır. Karşılaştırma için Bekir Küçükay, Ziya Aydın, Mario Rodriguez Arenas ve John Mills tarafından yazılan metotlar olmak üzere iki Türk, iki yabancı metot kullanmayı uygun görmüştür. Sonuç olarak metotlardaki ön bilgilerin kapsamında farklılıklar olduğunu, başlangıca uygun teorik ve teknik öğeler arasında farklar bulunduğunu, metotlarda kullanılan etüt, alıştırmalar ve eser sayılarının çeşitlilik gösterdiğini tespit etmiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda metotlarda verilen ön bilgilerin amacı aşmayacak kadar fazla ve ya metot içeriğini açıklayamayacak kadar az olmaması gerektiği, metotların yaşlara uygunluğunun göz önüne alınması, öğrencilerin sevecek çalışabilecekleri etüt ve

alıştırmalara yer verilmesi, teknolojik imkânların sağladığı çoklu ortamlardan faydalanılması gibi öneriler geliştirilmiştir.

Özdek (2006) “Özengen müzik eğitimi veren kurumlarda klasik gitar eğitimi” başlıklı tez çalışmasında müzik eğitimi veren kurumlarda klasik gitar öğretiminde uygulanan metot ve yöntemlerin, öğretmen ve öğrenci tutumlarının, hedeflerin ve problemlerin tespiti ve çözümünü ortaya koymayı amaçlamıştır. Bu doğrultuda, Türkiye'nin çeşitli bölgelerinde müzik eğitimi veren 50 kurumdaki klasik gitar öğrencilerine (n=55) 13 sorudan oluşan bir anket uygulamıştır. Elde edilen veriler sonucunda gitar öğretimi sürecinde çalışılan eserlerin yapısal analizlerinin yapılmadığı, eğitim kurumlarının ticari kaygılarının eğitim sürecinin niteliğini etkilediği, Milli Eğitim Bakanlığı bünyesindeki kurumlarının birbirlerini denetleyip geliştireceği sistemlere ihtiyaç duyulduğu, konser ve etkinlik sayılarının artırılması ve özengen müzik eğitimi kurumları ile mesleki müzik eğitimi kurumlarının işbirliği içinde olması gerektiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Önder ve Yıldız (2008) “Klasik gitar eğitiminin boyutları” adlı çalışmasında gitar eğitimcilerinin ve öğrencilerinin, klasik gitar eğitim-öğretim programı aracılığıyla klasik gitar kültürünün sürdürülmesi ve yaygınlaşması için gereken boyutları incelemiştir. Klasik gitar alanında yazılmış çalışmalardan hareketle üzerinde durulması gereken boyutları; doğru oturuş ve tutuş, deşifre ve eser tanıma, düzenli çalışma disiplini, ezgiyi duyma-anlama ve duyurma, farkında olarak çalma, teknik yeterlilik ve müzikal yorum başlıkları altında açıklamaya çalışmıştır.

Özdemir (2014) araştırmasında müzik öğretmenliği programının bireysel çalgı gitar eğitimi dersindeki öğretim etkinliklerinin öğrenci performans başarıları üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırmada, 1, 2 ve 3.sınıf gitar öğrencilerinin (n=14) bilgi düzeylerini, klasik gitar çalışma zihinsel algı ve tutum düzeylerini ve performans başarı düzeylerini artırmak amacıyla; görsel, işitsel ve uygulamaya dayalı öğrenme boyutlarına ilişkin etkinlikleri içinde barındıran beş haftalık öğretim programı hazırlanmıştır. Öğrenciler yansız atama yöntemiyle deney ve kontrol gruplarına ayrılmıştır. Deney grubuna beşer haftalık iki periyottan oluşan, dizgeli öğretime göre hazırlanan gitar öğretim programı uygulanırken, kontrol grubu geleneksel öğretime devam etmişlerdir. Her iki gruba öntest-sontest uygulanmıştır.

Verilerden ulaşılan bulgulara göre deney grubundaki öğrencilerin gitar dersi bilgi düzeylerinin, klasik gitar çalışma zihinsel algı ve tutum düzeylerinin ve performans başarı düzeylerinin kontrol grubundaki öğrencilerinden daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bu sonuçlara göre teknik ve müzikal bilgi ve becerileri kazandırmayı amaçlayan gitar dersi ğretim programının geleneksel öğretime göre daha verimli ve geliştirici bir program olduğu tespit edilmiştir.



BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, kullanılan ölçme araçları, verilerin toplanması ve verilerin çözümlenmesi başlıkları altında araştırmada kullanılan yöntem ve teknikler açıklanmıştır.

1.1. Araştırmanın Modeli

“İlişkisel tarama, iki ya da daha çok değişken arasındaki ilişkinin herhangi bir şekilde bu değişkenlere müdahale edilmeden incelendiği araştırmalardır. İnsan grupları arasındaki farklılıkların nedenlerini ve sonuçlarını koşullar ve katılımcılar üzerinde herhangi bir müdahale olmaksızın belirlemeyi amaçlayan çalışmalara ise nedensel karşılaştırma araştırması denir” (Büyüköztürk ve diğ., 2013). Bu araştırma, iki değişkeni incelediğinden ve bazı değişkenler arasında farklılıkları belirlemeyi amaçladığından ilişkisel tarama ve nedensel karşılaştırma yöntemlerindedir. Araştırma; müzik öğretmeni adaylarının bireysel çalgı (gitar) dersine yönelik güdülenme düzeyleri, öğrenme stilleri ve adayların demografik özellikleri arasındaki ilişkiler hakkında durum tespiti yapacağından dolayı betimsel nitelik taşımaktadır.

1.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında, Türkiye'deki Eğitim Fakülteleri Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dallarında öğrenim görmekte olan ve bireysel çalgı eğitimi dersinde çalgı alanı gitar olan müzik öğretmeni adayları oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemini ise 2017-2018 eğitim-öğretim yılında maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi dâhilinde seçilen; Atatürk Üniversitesi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Erzincan Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Harran Üniversitesi, İnönü Üniversitesi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Marmara Üniversitesi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Trakya Üniversitesi ve Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi'nde (N=14) öğrenim gören bütün sınıflardan toplam 115 bireysel çalgı gitar öğrencisi oluşturmaktadır.

Örneklem grubunu oluşturan öğrencilere ait demografik verilerin frekans ve yüzdelik dağılımları tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Örneklem Grubunun Bulunduğu Üniversitelere İlişkin Frekans ve Yüzdelik Dağılımlar

		<i>f</i>	%
Üniversite	Erzincan Üniversitesi	21	18.3
	Harran Üniversitesi	16	13.9
	Karadeniz Teknik Üniversitesi	13	11.3
	Ondokuz Mayıs Üniversitesi	11	9.6
	Atatürk Üniversitesi	8	7.0
	Dokuz Eylül Üniversitesi	8	7.0
	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi	8	7.0
	Gazi Üniversitesi	6	5.2
	Marmara Üniversitesi	6	5.2
	Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	6	5.2
	İnönü Üniversitesi	5	4.3
	Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi	3	2.6
	Trakya Üniversitesi	2	1.7
	Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi	2	1.7
	Toplam	115	100.0%

Araştırmaya katılan öğrencilerin bulunduğu üniversitelere göre dağılımına ilişkin frekans ve yüzdelere bakıldığında; Erzincan Üniversitesi öğrencileri grubun %18.3’ünü, Harran Üniversitesi %13.9’unu, Karadeniz Teknik Üniversitesi %11.3’ünü, Ondokuz Mayıs Üniversitesi %9.6’sını, Atatürk Üniversitesi, Dokuz Eylül Üniversitesi ve Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi %7’sini, Gazi Üniversitesi, Marmara Üniversitesi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi %5.2’sini, İnönü Üniversitesi %4.3’ünü, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi %2.6’sını ve Trakya Üniversitesi ile Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi ise %1.7’sini oluşturduğu görülmektedir.

Örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin cinsiyet, yaş, sınıf ve mezun olduğu lise değişkenlerinin frekans ve yüzdelik dağılımları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Örneklem Grubunun Cinsiyet, Yaş, Sınıf ve Mezun Olduğu Lise Türü Özelliklerine Göre Frekans ve Yüzdeler Dağılımları

		<i>f</i>	%
Cinsiyet	Erkek	79	68.7
	Kadın	36	31.3
Yaş	17-20	52	45.2
	21-24	47	40.9
	25 ve üzeri	16	13.9
Sınıf	1.Sınıf	35	30.4
	2.Sınıf	29	25.2
	3.Sınıf	32	27.8
	4.Sınıf	19	16.5
Lise	Güzel Sanatlar Lisesi	60	52.2
	Genel Lise	33	28.7
	Diğer	22	19.1
Toplam		115	100.0%

Tablo 7 incelendiğinde, öğrencilerin %79'unun erkek, %36'sının kadın olduğu görülmektedir. Öğrencilerin içerisinde buldukları yaş aralığı %45.2 ile 17-20 yaş, %40.9 ile 21-24 yaş ve %13.9 ile 25 ve üzeri yaşları kapsamaktadır. Sınıf bazında katılımda %30.4 ile 1.sınıf öğrencileri en yüksek oranda iken onu sırasıyla %27.8 ile 3.sınıflar, %25.2 ile 2.sınıflar ve %16.5 ile 4.sınıflar izlemektedir. Öğrencilerin mezun olduğu lise türlerinde ise %52.2 ile en yüksek türün Güzel Sanatlar Lisesi olduğu görülmektedir. Ardından %28.7 ile Genel Lise ve %19.1 ile diğer liseler geldiği görülmektedir.

Tablo 8 ve tablo 9'da örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin anne ve baba eğitim düzeylerine ilişkin dağılımlar verilmiştir.

Tablo 8. Örneklem Grubu Anne Eğitim Durumlarına İlişkin Frekans ve Yüzelik Dağılımlar

	<i>f</i>	%	
Anne Eğitim Düzeyi	Eğitimi yok	14	12.2
	İlkokul	37	32.2
	Ortaokul	12	10.4
	Lise	35	30.4
	Üniversite	15	13.0
	Lisansüstü	2	1.7
	Toplam	115	100.0%

Tablo 9. Örneklem Grubu Anne Eğitim Durumlarına İlişkin Frekans ve Yüzelik Dağılımlar

	<i>f</i>	%	
Baba Eğitim Düzeyi	Eğitimi yok	0	0.0
	İlkokul	26	22.6
	Ortaokul	12	10.4
	Lise	41	35.7
	Üniversite	34	29.6
	Lisansüstü	2	1.7
	Toplam	115	100.0%

Tablo 8'e bakıldığında Annelerin %32.2'si ilkokul, %30.4'ü lise, %13'ü üniversite ve %1.7'sinin lisansüstü eğitimi mezunu olduğu, %12.2'sinin ise eğitiminin olmadığı görülmektedir. Tablo 9'da ise babaların %35.7'si lise, %29.6'sı üniversite, %22.6'sı ilkokul, %10.4'ünün ortaokul ve %1.7'sinin lisans mezunu olduğu görülmektedir.

Tablo 10'da örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin sosyoekonomik düzeylerine ilişkin dağılımlar verilmiştir.

Tablo 10. Örneklem Grubunun Sosyoekonomik Düzeylerine İlişkin Frekans ve Yüzdeler Dağılımları

		<i>f</i>	%
Sosyoekonomik Durum	Dar Gelirli	73	63.5
	Orta Gelirli	35	30.4
	Yüksek Gelirli	7	6.1
Toplam		115	100.0%

Tablo 10'a göre öğrenciler gelir grubuna göre %63.5'i dar gelirli, %30.4'ü orta gelirli, %6.1'i yüksek gelirli olarak belirlenmiştir. Kişisel bilgi formunda gelirleri gruplandırırken “Asgari Ücret ve ya daha az”, “1400-2399 TL”, “2400-3399 TL”, “3400-4399 TL” seçeneklerini tercih edenler “Dar Gelirli”, “4400-5399 TL” ve “5400-6399 TL” seçeneklerini tercih edenler “Orta Gelirli”, “6400 TL ve üzeri” seçeneğini işaretleyenler ise “Yüksek Gelirli” olarak sınıflandırılmıştır.

1.3. Verileri Toplama Teknikleri

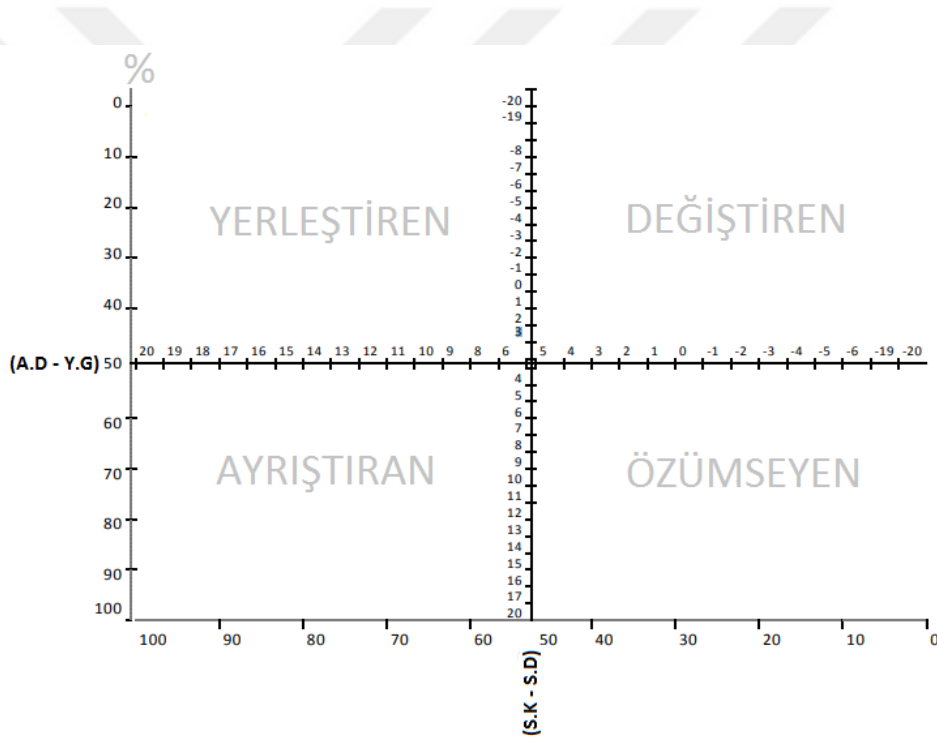
Araştırmada kullanılan verileri çözümlmek için “Öğrenme Stilleri Envanteri”, “Bireysel Çalgı Dersi Güdülenme Ölçeği” ve “Kişisel Bilgiler Formu” olmak üzere 3 veri toplama aracı kullanılmıştır. Öğrenme Stilleri Envanterini kullanmak için İlke Evin Gencil'den, Bireysel Çalgı Dersi Güdülenme Ölçeğini kullanmak için Tuğba Çalışkan'dan izinler alınmış olup ekler bölümünde yazışmalar gösterilmiştir.

3.3.1. Öğrenme Stilleri Envanteri

Bu çalışmada öğrenme stilleri konusunda alanyazında sıkça kullanılan Kolb'un Öğrenme Stilleri Envanterinin üçüncü versiyonunun Türkçe uyarlaması (KÖSE III) kullanılmıştır. Envanterin Türkçe uyarlaması Genel (2006) tarafından yapılmıştır. Ölçekte 12 adet tamamlamalı madde bulunup her madde tercih sırasına göre 4,3,2,1 puan verilerek bir önem sırası oluşturulur. Ölçekten alınabilecek en düşük puan toplamı 12, en yüksek puan toplamı ise 48'dir. Tamamlamalı cümlelerin özelliklerine ve sahip oldukları puanlara göre “Yansıtıcı Gözlem”, “Somut Deneyim”, “Aktif Deneyim” ve “Soyut Kavramsallaştırma” öğrenme biçimi puanları belirlenir; iki öğrenme biçiminin birleştiği puanlardan da “Ayrıştırıcı”, “Değiştiren”, “Özümseyen” ve “Yerleştiren” öğrenme stili alanları tespit edilir. Ölçeğin bu versiyonunda öğrenme

stili kategorileri “Ayrıştırma”, “Değiştirme”, “Özümseme” ve “Yerleştirme” isimleri ile bir önceki versiyondan farklılık göstermektedir.

Madde puanlamalarının ardından, Soyut Kavramsallaştırma (S.K.) puanlarından Somut Deneyim (S.D.) puanlarının çıkartıldığı birleştirilmiş puan öğrenmenin kavrama eksenini, Aktif Deneyim (A.D.) puanlarından Yansıtıcı Gözlem (Y.G.) puanlarının çıkartıldığı birleştirilmiş puan ise dönüştürme eksenini oluşturur. Birleştirilmiş puanlar -36 ile +36 aralığındadır. S.K. - S.D. puanları pozitif yönde arttığında öğrenme soyut, negatif yönde arttığında öğrenme somut özellikler taşır. Benzer yaklaşım AD. - Y.G. puanlarında da görülüp; pozitif yönlü artış aktif öğrenme, negatif yönlü artış ise yansıtıcı öğrenme özellikleri gösterir. (Gencel,2006:109).



Şekil 6. KÖSE III Koordinat Gösterimi

Öğrenme Stilleri Envanterinin güvenilirlik hesaplamalarını Kolb, 17-60 yaş aralığında bulunan 1052 kişilik örneklem grubuyla gerçekleştirmiştir. Gencel (2006) ise özel bir okulda öğrenim gören 7. ve 8. sınıf öğrencilerinden oluşan 320 kişilik bir grup ile Türkçe hazırlanmış olan formun güvenilirlik katsayılarını ölçmüştür.

Aşağıdaki tabloda her iki güvenilirlik katsayıları görülmektedir.

**Tablo 11. Kolb ve Gencel'in Envanter İçin Yapmış Oldukları Güvenirlik Sonuçları
(Gencel, 2006)**

Köse III İngilizce Formu Güvenirlik Katsayıları		Köse III Türkçe Formu Güvenirlik Katsayıları	
<i>Öğrenme Yolları</i>	<i>Cronbach-alpha</i>	<i>Öğrenme Yolları</i>	<i>Cronbach-alpha</i>
Somut Deneyim	0.81	Somut Deneyim	0.76
Yansıtıcı Gözlem	0.73	Yansıtıcı Gözlem	0.71
Soyut Kavramsallaştırma	0.83	Soyut Kavramsallaştırma	0.80
Aktif Deneyim	0.78	Aktif Deneyim	0.75
Syt. Kavramsallaştırma – Smt. Deneyim	0.88	Syt. Kavramsallaştırma – Smt. Deneyim	0.84
Aktif Deneyim – Yansıtıcı Gözlem	0.81	Aktif Deneyim – Yansıtıcı Gözlem	0.79

Tablo 11’de görüldüğü gibi Türkçe formun güvenirlik katsayıları 0.71 ile 0.84 arasında değişmekle birlikte yeterli düzeydedir.

3.3.2. Bireysel Çalgı Eğitimi Dersi Güdülenme Ölçeği

Çalışkan (2008) tarafından müzik öğretmeni adaylarının bireysel çalgılarına yönelik güdülenme düzeylerini ölçmek amacı ile “Bireysel Çalgı Eğitimi Dersi Güdülenme Ölçeği” geliştirilmiştir. Araştırmacı alanyazında bulunan güdülenme ölçeklerindeki bazı maddelerden de yararlanarak 34 maddeden oluşan bir soru havuzu hazırlamıştır. Geliştirilen ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışması, Marmara Üniversitesi’nde 138 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Elde edilen verilerin istatistiki analizleri yapılmış ve 5’li likert tipte 10’u ters 15’i düz ifadeli olmak üzere 25 maddelik ölçek son halini almıştır. Düz ifadeli maddelerde “Tamamen Katılıyorum” seçeneği yüksek güdülenmeye işaret ederken, ters ifadeli maddelerde aynı seçenek düşük güdülenmeyi gösterecek şekilde puanlandırılmıştır. Araştırmacı yaptığı hesaplamalarda ölçeğin faktör analizine uygun olduğunu tespit etmiştir. Analizler sonucunda 4 faktör belirlemiş ve bu faktörler arasında anlamlı ilişki ortaya koymak için *alpha* modeli kullanmıştır. Faktörlerin alpha değerleri 0.73 ile 0.81 aralığında olup maddeler arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin alt boyutlarını oluşturan dört faktör, dahil ettikleri maddelerin genel özellikleri düşünülerek; “İlgi”, “Eğitim Ortamı”, “Çevre” ve “Mesleki Beklenti” olarak isimlendirilmiştir. Ölçeğin toplam Cronbach

Alpha değeri ise 0.84 olarak hesaplanmıştır. Bireysel çalgı eğitimi dersine yönelik güdülenme düzeyi ise ölçekten alınan toplam puanlar ile doğru orantılı olarak yorumlanır.

1.4. Verilerin Analizi

Çalışmada kullanılan verilerin istatistiksel analizi için SPSS 22 (Statistical Package for Social Sciences) paket programı kullanılmıştır. Öğrencilerin kişisel bilgi formuna, envanter toplam puanlarına ve envanter faktör puanlarına ait frekans (f) ve yüzde (%) değerleri verilmiştir. Envanterlerden elde edilen puanların normal dağılım durumları, çarpıklık-basıklık değerleri ve Kolmogorov-Smirnov (K-S) testi değerleri tespit edilip yorumlanmıştır.

Tablo 12’de envanter puanlarının çarpıklık-basıklık değerleri ve K-S testi sonuçları görülmektedir.

Tablo 12. Puanların Çarpıklık-Basıklık Değerleri ve Kolmogorov-Smirnov Testi Anlamlılık Düzeyi Sonuçları

				K-S
	N	Çarpıklık	Basıklık	p
İlgi		-.576	.114	.03*
Eğitim Ortamı		-.273	-.039	.02*
Çevre		-.129	-.544	.01*
Mesleki Beklenti		-.950	.313	.00**
Toplam Güdülenme		-.076	-.683	.04*
Somut Deneyim	115	.113	-.886	.01*
Soyut Kavramsallaştırma		.260	-.298	.20
Aktif Deneyim		-.330	-.335	.18
Yansıtıcı Gözlem		-.052	-.847	.02*
Aktif Deneyim – Yansıtıcı Gözlem		-.087	-.897	.03*
Soyut Kavramsallaştırma – Somut Deneyim		.199	-.353	.20

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

Tablo 12 incelendiğinde Soyut Kavramsallaştırma, Aktif Deneyim ve SK-SD faktörlerinin K-S değerleri dışındaki bütün puanlarda normallikten sapmaların anlamlı düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Büyüköztürk (2007:40) çarpıklık ve basıklık değerlerinin ± 2 aralığında olmasını normallik açısından uygun bir durum olarak açıklarken, Morgan (2004:49) ise bu değerlerin ± 1 aralığında yer almasının normallikten aşırı sapmalar olmaması şeklinde yorumlamaktadır. Dolayısıyla çarpıklık-basıklık, normal dağılım eğrileri ve Q-Q dağılımları da incelendikten sonra normallikten sapmaların aşırı boyutlarda olmadığı kabul edilerek analiz işlemleri için parametrik istatistik tekniklerinin uygulanmasında sakınca görülmemiştir.

Tablo 13'te analiz işlemlerinin yapıldığı puan türlerinden öğrenme biçimleri ve güdülenme puanlarının; aritmetik ortalama, standart sapma, alınan en yüksek ve en düşük puan değerleri verilmiştir.

Tablo 13. Adayların Öğrenme Biçimleri ve Güdülenme Düzeyleri Puanlarının Dağılımları

	N	En	En	\bar{X}	ss		
		Düşük Puan	Yüksek Puan				
Bütün Öğrenciler		İlgi	16	45	33.53	6.53	
		Eğitim Ortamı	10	30	20.60	4.15	
		Çevre	9	24	17.14	3.47	
		Mesleki Beklenti	8	25	20.62	4.41	
		Toplam Güdülenme	64	120	91.91	12.84	
		Somut Deneyim	115	14	38	25.56	5.44
		Soyut Kavramsallaştırma	18	44	29.66	5.63	
		Aktif Deneyim	24	46	35.25	5.12	
		Yansıtıcı Gözlem	19	40	29.52	4.88	
		Aktif Deneyim –Yansıtıcı Gözlem	-11	21	5.73	7.96	
		Soyut Kavramsallaştırma - Somut Deneyim	-17	27	4.09	9.26	

Tablo 13 incelendiğinde, güdülenme düzeyi ilgi alt boyutunun aritmetik ortalamasının 33.53 olduğu, eğitim ortamı alt boyutunun 20.6 olduğu, çevre alt boyutunun 17.14 olduğu, mesleki beklenti alt boyutunun 20.6 ve toplam güdülenme düzeyi aritmetik ortalamasının ise 91.91 olduğu görülmektedir. Öğrenme biçimleri puanlarının aritmetik ortalamalarına bakınca, somut deneyim alanı puanı aritmetik

ortalaması 25.56 olduğu, soyut kavramsallaştırma puanı ortalaması 29.66 olduğu, aktif deneyim puanı ortalaması 35.25 olduğu, yansıtıcı gözlem puanı ortalaması 29.52 olduğu, aktif deneyim puanlarından yansıtıcı gözlem puanlarının çıkartıldığı birleştirilmiş puan aritmetik ortalaması 5.73 olduğu, soyut kavramsallaştırma puanlarından somut deneyim puanlarının çıkartıldığı birleştirilmiş puan aritmetik ortalaması 4.09 olduğu hesaplanmıştır.

Kişisel bilgi formu ile öğrenme stilleri alanları arasında parametrik olmayan kategorik değişkenleri karşılaştırmak için Kay-Kare testi uygulanmıştır. Kay-Kare testinin yapılabilmesi için serbestlik derecesinin birden büyük olduğu durumlarda, beklenen değeri 5'in altında kalan hücre sayısının %20'yi geçmemesi gerekir. Bu koşulun sağlanmadığı durumlarda, katılımcı sayısının artırılması, mantıklı kategorik birleştirilmelerin yapılması, o da olmuyorsa, koşulu sağlamayan hücrelerin ilgili kategorilerinin analiz dışı bırakılması önerilmektedir (Büyüköztürk, 2005;148). Çalışmada Kay-Kare uygulanması mümkün olmayan durumlarda çapraz tablo verilerinden yararlanarak bulgular yorumlanmıştır. BÇGÖ ortalama puanlarını kategorik değişkenlere göre karşılaştırırken ilişkisiz örneklem için *t*-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), varyans analizin sonuçlarında anlamlılığın çıktığı grupları belirlemek için Scheffe ve Tukey testleri, varyans analizinde homojen dağılmayan varyanslarda anlamlılığı belirlemek için Welch testi ve Welch testinde anlamlılık bulunan grupları belirlemek için Games-Howell testlerine başvurulmuştur. Farklılığın incelendiği testlerdeki etki büyüklükleri *t*-testi için Cohen *d* değeri, tek yönlü varyans analizi için omega kare (ω^2), Welch testi için tahmini omega kare formülleri kullanılarak hesaplanmıştır. BÇGÖ puanlarının öğrenme biçimlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği durumunu incelemek amacıyla ise Pearson Korelasyon Analizine başvurulmuştur. Tüm istatistiksel hesaplamalarda anlamlılık düzeyi (*p*) .05 ve .01 olarak kabul edilmiştir.

1.5. Tablolarda Kullanılan Sembollerin Anlamları

N: Toplam sayı

f: Frekans

%: Yüzde

\bar{X} : Aritmetik Ortalama

sd: Serbestlik Değeri

ss: Standart Sapma

F: Varyans Değeri

p: Anlamlılık Düzeyi

t: *t*-testi

r: Pearson Korelasyon Katsayısı

r^2 : Determinasyon Katsayısı

X^2 : Kay-Kare

ω^2 : Omega Kare, tek yönlü varyans analizi etki büyüklüğü sembolü

Cohen's *d*: Cohen *d* değeri, *t*-testi için etki büyüklüğü formülü sembolü

Welch's *F*: Welch testi varyans değeri

K-S: Kolmogorov-Smirnov testi

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, araştırma sonucunda elde edilen bulgular ve bulgulara ilişkin yorumlar araştırmanın alt problemlerine göre sıralanıp değerlendirilecektir.

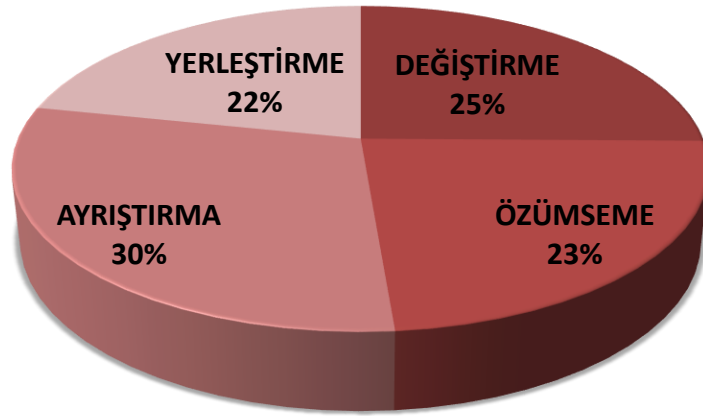
4.1. Öğrenme Stilleri Alanlarının Dağılımına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu başlık altında araştırmanın birinci alt problemine ilişkin bulgular ve yorumlara yer verilmiştir. Yapılan analizler sonrasında öğrencilerin sahip oldukları KÖSE-III öğrenme stilleri alanlarının frekans (f) ve yüzde (%) değerlerine ilişkin bulgular tablo ve görsel grafikler aracılığıyla sunulmuştur. Adayların KÖSE-III'e göre tespit edilen öğrenme stillerinin frekans ve yüzde dağılımları tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14. Öğrencilerin Öğrenme Stillerinin Frekans ve Yüzde Dağılımı

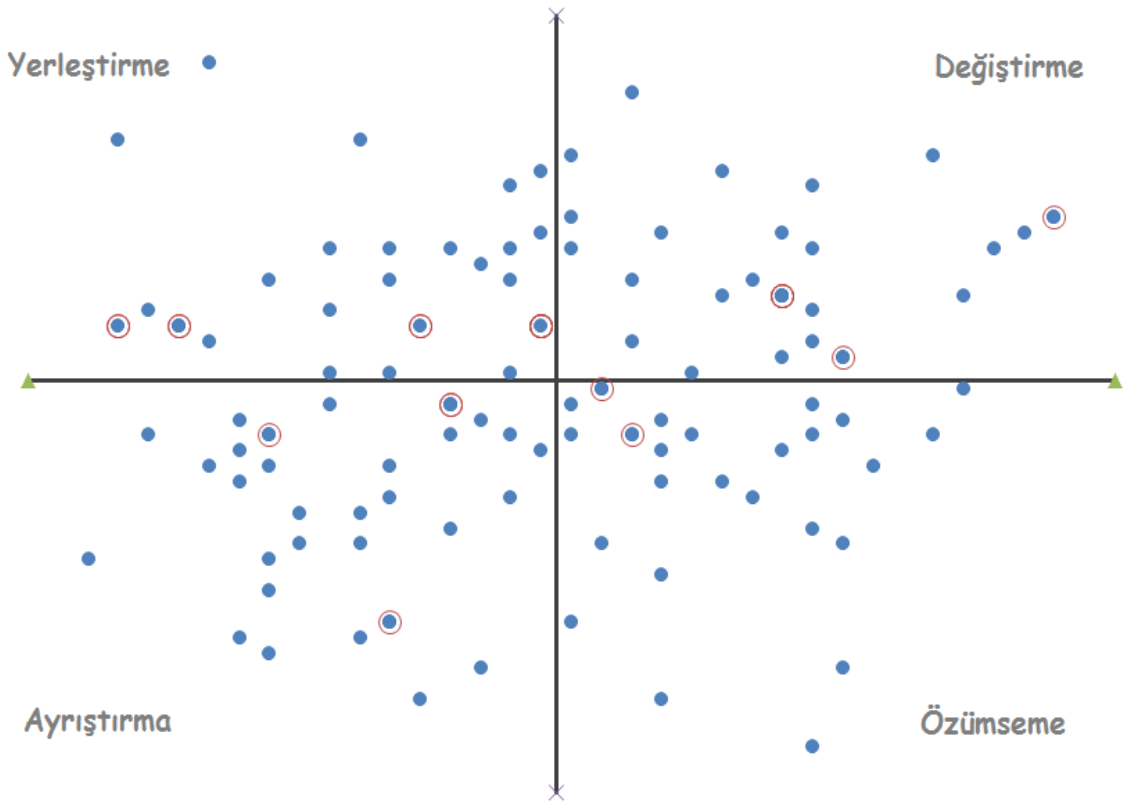
Öğrenme Stili	f	%
Değiştirme	29	25.2
Özümseme	27	23.5
Ayrıştırma	34	29.6
Yerleştirme	25	21.7
Toplam	115	100.0%

Tablo 14 incelendiğinde katılımcı öğrencilerin %29.6'sı Ayrıştırma, %25.2'si Değiştirme, %23.5'i Özümseme ve % 21.7'si Yerleştirme stili alanına sahip olduğu görülmüştür. Dağılımın dengeli bir biçimde dağıldığı görülmektedir. Dağılımın grafiği aşağıdaki gibidir.



Grafik 1. Öğrenme Stilleri Alanlarına Göre Dağılımlar

Öğrencilerin aldıkları dönüştürme-kavrama yolu puanlarına göre buldukları öğrenme stili alanı nokta dağılım grafiği şekil 7'deki gibidir.



Şekil 7. Öğrencilerin Öğrenme Stili Alanlarına Göre Saçılımı

4.2. BÇGÖ'nün Madde, Faktör ve Toplam Envanter Puanlarının Dağılımına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

BÇGÖ 25 maddeden ve ilgi, eğitim ortamı, çevre, mesleki beklenti olmak üzere 4 alt boyuttan oluşmaktadır. 5'li likert tipte 10'u ters 15'i düz ifadelidir. İlgi boyutu 9 maddeden, eğitim ortamı boyutu 6 maddeden, çevre ve mesleki beklenti boyutu ise 5'er maddeden oluşmaktadır. Aşağıda verilen tabloda 115 katılımcının her bir madde için frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir. Ayrıca güdülenme düzeyi toplam puanlarının ve alt boyutlarının istatistikleri histogramlar aracılığıyla sunulup yorumlanmıştır.

Tablo 15'te BÇGÖ'nün madde, faktör ve toplam envanter puanlarının dağılımları verilmiştir.

Tablo 15. Faktörlere göre BÇGÖ Madde Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerlerinin Dağılımları

Madde	Maddeler	Hiç Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum		\bar{X}	SS
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
Faktör 1: İLGi													
1	Bireysel çalgımla ilgili cd ve/veya dvd arşivleri yaparım.	16	13.9	24	20.9	25	21.7	39	33.9	11	9.6	3.04	1.22
2	Bireysel çalgımla ilgili eserleri dinlemek, ilgimi çekmez*	63	54.8	37	32.2	7	6.1	3	2.6	5	4.3	4.3	1.01
3	Bireysel çalgım benim için, diğer bütün çalgılar içinde en büyüleyici olanıdır.	6	5.2	15	13	24	20.9	24	20.9	46	40	3.77	1.24
4	Bireysel çalgımı çalışmak bana o kadar zevk verir ki, hemen her zaman verileden daha fazlasını çalışmak isterim	2	1.7	5	4.3	33	28.7	35	30.4	40	34.8	3.92	0.98
5	Bireysel çalgımı çalışmadığım günler, kendimi mutsuz hissederim.	10	8.7	13	11.3	23	20	38	33	31	27	3.58	1.24
6	Her zaman, bireysel çalgımla ilgili konserleri takip etmeye özen gösteririm.	9	7.8	23	20	29	25.2	28	24.3	26	22.6	3.33	1.24
7	Bireysel çalgımla ilgili nota arşivi oluşturmak için çaba harcarım.	7	6.1	8	7	19	16.5	42	36.5	39	33.9	3.85	1.14
8	Bireysel çalgımla ilgili yeni çalışma teknikleri öğrendiğimde, bunları hemen uygulamak için sabırsızlanırım.	4	3.5	12	10.4	6	5.2	39	33.9	54	47	4.1	1.11
9	Zor eserlerle (düzeyimin üzerindeki eserlerle) uğraşmaktan, her zaman zevk almışım.	7	6.1	19	16.5	24	20.9	26	22.6	39	33.9	3.61	1.27

Madde	Maddeler	Hiç Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum		\bar{X}	SS
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
Faktör 2: EĞİTİM ORTAMI													
10	Bireysel çalgı eğitimi dersinde kullandığımız repertuarın kısıtlı olması, çalgı çalışma isteğimi azaltıyor*	30	26.1	35	30.4	22	19.1	17	14.8	11	9.6	3.48	1.28
11	Çalıştığım halde öğretmenim beğenmez ise, aynı eseri tekrar çalışmak içimden gelmez*	26	22.6	28	24.3	21	18.3	26	22.6	14	12.2	3.22	1.35
12	Programda çalgı eğitimine ayrılmış bulunan haftalık ders saati yeterli olmaması, çalışma isteğimi azaltıyor*	15	13	22	19.1	33	28.7	24	20.9	21	18.3	2.87	1.28
13	Çalgımı iyi çaldığımı başkalarından (ilgili kişilerden) duymak, kendime olan güvenimi pekiştirir.	10	8.7	4	3.5	9	7.8	51	44.3	41	35.7	3.94	1.16
14	Bireysel çalgı eğitimi dersinin amaç ve içeriğinin, amaçlarıma ulaşmam için uygun ve yeterli olmaması, çalışma isteğimi azaltıyor*	33	28.7	30	26.1	29	25.2	15	13	8	7	3.56	1.22
15	Benden daha iyi çalan arkadaşlarımı gördüğümde, daha çok çalışma isteği duyarım.	15	13	12	10.4	21	18.3	35	30.4	32	27.8	3.49	1.34
Faktör 3: ÇEVRE													
16	Ben çalışırken yanımda birinin dinlemesi, çalışmalarımı daha zevkli bir hale getirir.	13	11.3	19	16.5	33	28.7	33	28.7	17	14.8	3.19	1.21
17	Bir eser üzerinde çalışırken, genellikle, bir dinleti veya konserde seslendirdiğimi hayal ederim.	16	13.9	16	13.9	25	21.7	35	30.4	23	20	3.28	1.31
18	Bireysel çalgımı başkalarının yanında çalarken (konser, sınav..gibi performanslar), çoğu kez rahat hissetmem*	13	11.3	30	26.1	21	18.3	26	22.6	25	21.7	2.82	1.33
19	Bir çalgı çalabiliyor olmamın, beni, çalamayan insanlardan farklı kılması hoşuma gidiyor.	8	7	15	13	21	18.3	31	27	40	34.8	3.69	1.26
20	Bir konser ya da sınav için çalışırken en iyi şekilde çalabilmek için, her zamankinden daha çok çalışırım.	5	4.3	3	2.6	12	10.4	45	39.1	50	43.5	4.14	1.01
Faktör 4: MESLEKİ BEKLENTİ													
21	Bireysel çalgımı, meslek hayatımda etkin bir şekilde kullanmayı amaçlıyorum.	4	3.5	8	7	9	7.8	38	33	56	48.7	4.16	1.06
22	Çalgım ile ilgili kariyer yapmayı planlamadığım için, çalgı çalışmalarına çok zaman ayırmam*	49	42.2	29	25.2	18	15.7	10	8.7	9	7.8	3.86	1.27
23	Öğretmen olmayı düşündüğüm için, bireysel çalgımdaki düzeyimin çok yüksek olup olmaması benim için önemli değildir*	62	53.9	21	18.3	15	13	6	5.2	11	9.6	4.01	1.32
24	Gelecekte solo, düo, trio, orkestra...vb. bir toplulukta çalışmak gibi bir amacım olmadığı için, bireysel çalgıma çok çalışmak ihtiyacı hissetmiyorum*	61	53	23	20	21	18.3	7	6.1	3	2.6	4.14	1.08
25	Bireysel çalgı seçimimin yanlış bir seçim olduğunu düşündüğüm için, çalışmak istemiyorum*	81	70.4	19	16.5	5	4.3	4	3.5	6	5.2	4.43	1.08

*İşaretili maddeler ters puanlanmıştır.

Tablo 15'te bulunan maddelere verilen cevapların yüksek frekansları incelendiğinde ilk alt boyut olan ilgi boyutunun 2 no'lu "*Bireysel çalgıyla ilgili eserleri dinlemek, ilgimi çekmez.*" ($\bar{x}=4.3$) maddesine öğrenciler tarafından %54.8 oranında *hiç katılmıyorum* cevabı verilmiştir. 6 no'lu "*Her zaman, bireysel çalgıyla ilgili konserleri takip etmeye özen gösteririm.*" ($\bar{x}=3.33$) maddesi öğrenciler tarafından %25.2 oranında *kararsızım* olarak cevaplanmıştır. 1 no'lu "*Bireysel çalgıyla ilgili cd ve/veya dvd arşivleri yaparım.*" ($\bar{x}=3.04$) maddesine %33.9'u, 5 no'lu "*Bireysel çalgımı çalışmadığım günler, kendimi mutsuz hissederim.*" ($\bar{x}=3.58$) maddesine %33'ü ve 7 no'lu "*Bireysel çalgıyla ilgili nota arşivi oluşturmak için çaba harcarım.*" ($\bar{x}=3.85$) maddesine öğrencilerin %36.5'i *katılıyorum* cevabını vermiştir. Geriye kalan 3 no'lu "*Bireysel çalgım benim için, diğer bütün çalgılar içinde en büyüleyici olanıdır*" ($\bar{x}=3.77$) maddesine %40'ı, 4 no'lu "*Bireysel çalgımı çalışmak bana o kadar zevk verir ki, hemen her zaman verileden daha fazlasını çalışmak isterim.*" ($\bar{x}=3.92$) maddesine %34.8'i, 8 no'lu "*Bireysel çalgıyla ilgili yeni çalışma teknikleri öğrendiğimde, bunları hemen uygulamak için sabırsızlanırım.*" ($\bar{x}=4.1$) maddesine %47'si ve 9 no'lu "*Zor eserlerle (düzeyimin üzerindeki eserlerle) uğraşmaktan, her zaman zevk almışımıdır.*" ($\bar{x}=3.61$) maddesine ise öğrencilerin %33.9'u tamamen *katılmıyorum* cevabını vermişlerdir.

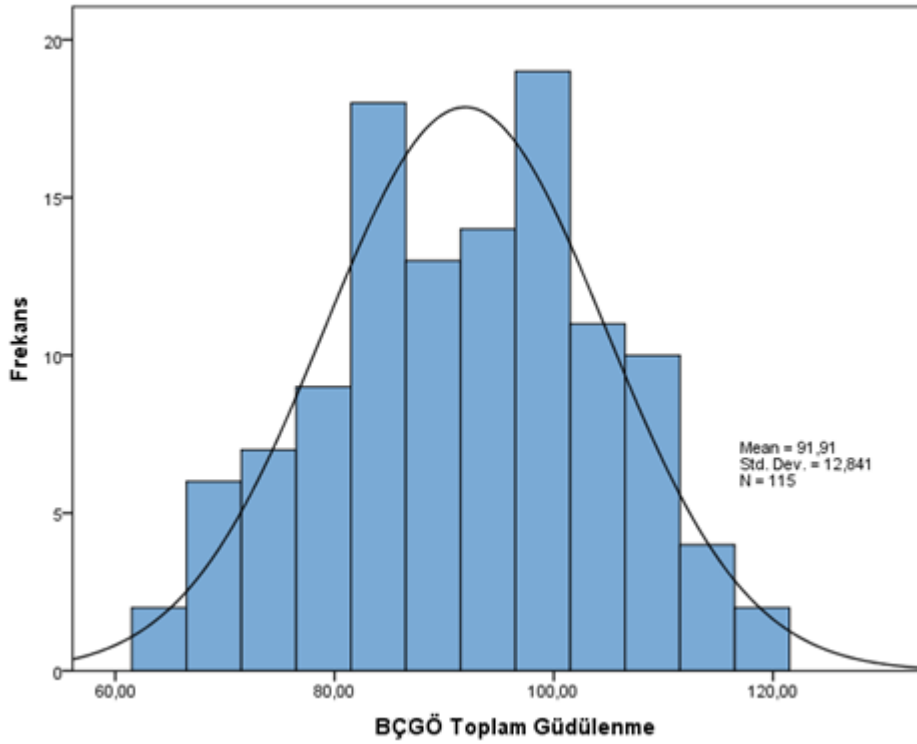
İkinci faktör olan eğitim ortamı alt boyutundaki maddelerden 14 no'lu "*Bireysel çalgı eğitimi dersinin amaç ve içeriğinin, amaçlarıma ulaşmam için uygun ve yeterli olmaması, çalışma isteğimi azaltıyor.*" ($\bar{x}=3.56$) maddesine öğrenciler tarafından %28,7 oranında *hiç katılmıyorum* cevabı verilmiştir. 10 no'lu "*Bireysel çalgı eğitimi dersinde kullandığımız repertuarın kısıtlı olması, çalgı çalışma isteğimi azaltıyor.*" ($\bar{x}=3.48$) maddesine öğrencilerin %30.4'ü ve 11 no'lu "*Çalıştığım halde öğretmenim beğenmez ise, aynı eseri tekrar çalışmak içimden gelmez.*" ($\bar{x}=3.22$) maddesine öğrencilerin %24.3'ü *katılmıyorum* cevabını vermişlerdir. 12 no'lu "*Programda çalgı eğitimine ayrılmış bulunan haftalık ders saati sayısı yeterli olmaması, çalışma isteğimi azaltıyor.*" ($\bar{x}=2.87$) maddesine öğrencilerin %28.7'si *kararsızım* cevabını vermiştir. Geri kalan 13 no'lu "*Çalgımı iyi çaldığımı başkalarından (ilgili kişilerden) duymak, kendime olan güvenimi pekiştirir.*" ($\bar{x}=3.94$) maddesine %44.3'ü ve 15 no'lu "*Benden daha iyi çalan arkadaşlarımı gördüğümde, daha çok çalışma isteği duyarım.*" ($\bar{x}=3.49$) maddesine öğrencilerin %30.4'ü *katılıyorum* cevabını vermiştir.

Çevre faktöründe 18 no'lu “*Bireysel çalgımı başkalarının yanında çalarken (konser, sınav..gibi performanslar), çoğu kez rahat hissetmem.*” ($\bar{x}=2.82$) maddesine öğrencilerin %26.1'i katılmıyorum olarak cevaplamıştır. 16 no'lu “*Ben çalışırken yanımda birinin dinlemesi, çalışmalarımı daha zevkli bir hale getirir.*” ($\bar{x}=3.19$) maddesinde ise *kararsızım ve katılıyorum* cevapları %28.7'şer oranla aynı çoğunluğa sahiptir. 19 no'lu “*Bir çalgı çalabiliyor olmamın, beni, çalamayan insanlardan farklı kılması hoşuma gidiyor.*” ($\bar{x}=3.69$) maddesi öğrencilerin %34.8'i tarafından ve 20 no'lu “*Bir konser ya da sınav için çalışırken en iyi şekilde çalabilmek için, her zamankinden daha çok çalışırım.*” ($\bar{x}=4.14$) maddesi ise öğrencilerin %43.5'i tarafından *tamamen katılıyorum* olarak cevaplanmıştır.

Mesleki beklenti alt boyutunda 22 no'lu “*Çalgım ile ilgili kariyer yapmayı planlamadığım için, çalgı çalışmalarına çok zaman ayırmam.*” ($\bar{x}=3.86$) maddesine %42.2'si, 23 no'lu “*Öğretmen olmayı düşündüğüm için, bireysel çalgıdaki düzeyimin çok yüksek olup olmaması benim için önemli değildir.*” ($\bar{x}=4.01$) maddesine %53.9'u, 24 no'lu “*Gelecekte solo, düo, trio, orkestra...vb. bir toplulukta çalışmak gibi bir amacım olmadığı için, bireysel çalgıma çok çalışmak ihtiyacı hissetmiyorum.*” ($\bar{x}=4.14$) maddesine %53'ü ve 25 no'lu “*Bireysel çalgı seçimimin yanlış bir seçim olduğunu düşündüğüm için, çalışmak istemiyorum.*” ($\bar{x}=4.43$) maddesine öğrencilerin %70.4'ü *hiç katılmıyorum* cevabını verirken 21 no'lu “*Bireysel çalgımı, meslek hayatımda etkin bir şekilde kullanmayı amaçlıyorum.*” ($\bar{x}=4.16$) maddesine ise %48.7 oranında *tamamen katılıyorum* cevabı verilmiştir.

Toplam 25 maddeden oluşan BÇGÖ'ye ilişkin veriler, tersine puanlanan maddeleri de düşünerek değerlendirildiğinde olumlu ifadeli cevapların daha fazla tercih edildiği görülmektedir. Tersine puanlanan 25.maddeye (*Bireysel çalgı seçimimin yanlış bir seçim olduğunu düşündüğüm için, çalışmak istemiyorum.*) verilen *hiç katılmıyorum* cevabı bütün dağılım içerisinde % 70 oranla en yüksek değere sahiptir. Aritmetik ortalamalar incelendiğinde öğrencilerin güdülenme düzeylerinin yüksek olduğu düşünülebilir. En yüksek aritmetik ortalama ($\bar{x}=4.43$) madde 25'te, en düşük aritmetik ortalama ise ($\bar{x}=2.82$) madde 18'de görülmektedir.

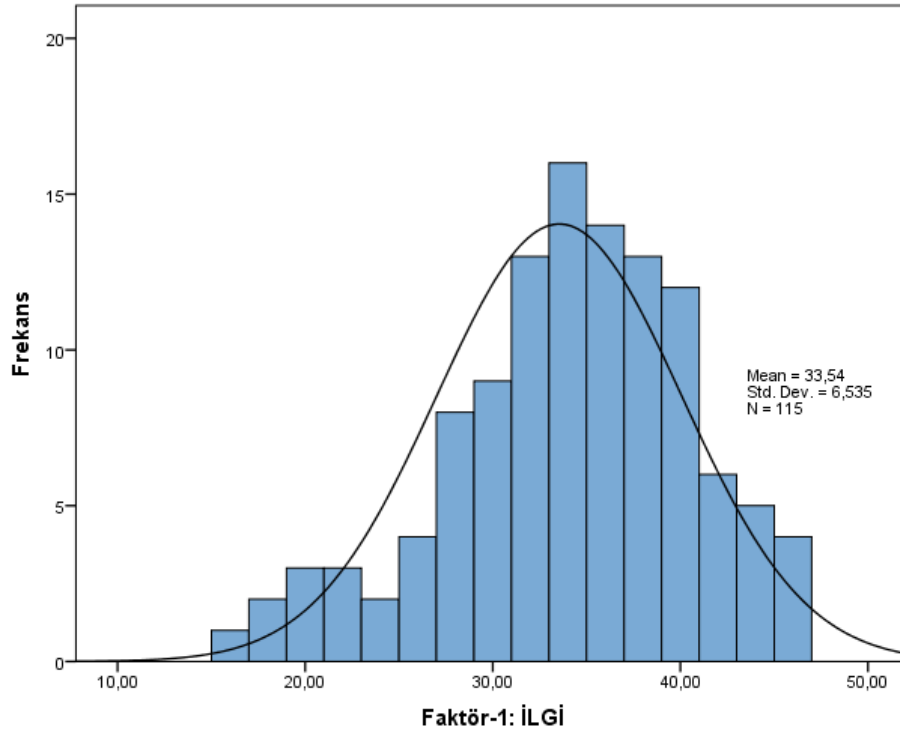
Öğrencilerin BÇGÖ toplam puanları grafik 2'de verilmiştir.



Grafik 2. BÇGÖ Toplam Güdülenme Puanları Histogramu

BÇGÖ'den alınabilecek en düşük puan 25, en yüksek puan ise 125'tir. Öğrencilerin sahip olduğu BÇGÖ puanları 64 ile 120 arasında değişmekte olup, toplam puanların aritmetik ortalaması (\bar{x}) 91.91 ve standart sapması (ss) 12.84 olduğu hesaplanmıştır. Öğrencilerin toplam güdülenme puanlarının aritmetik ortalamalarına bakıldığında güdülenme düzeylerinin; ilgi, eğitim ortamı, evre ve mesleki beklenti gibi değişkenlerle birlikte yüksek düzeyde olduğu kanısına varılabilir. Puanların dağılım grafiği de kabul edilebilir derecede normale yakın görünmektedir.

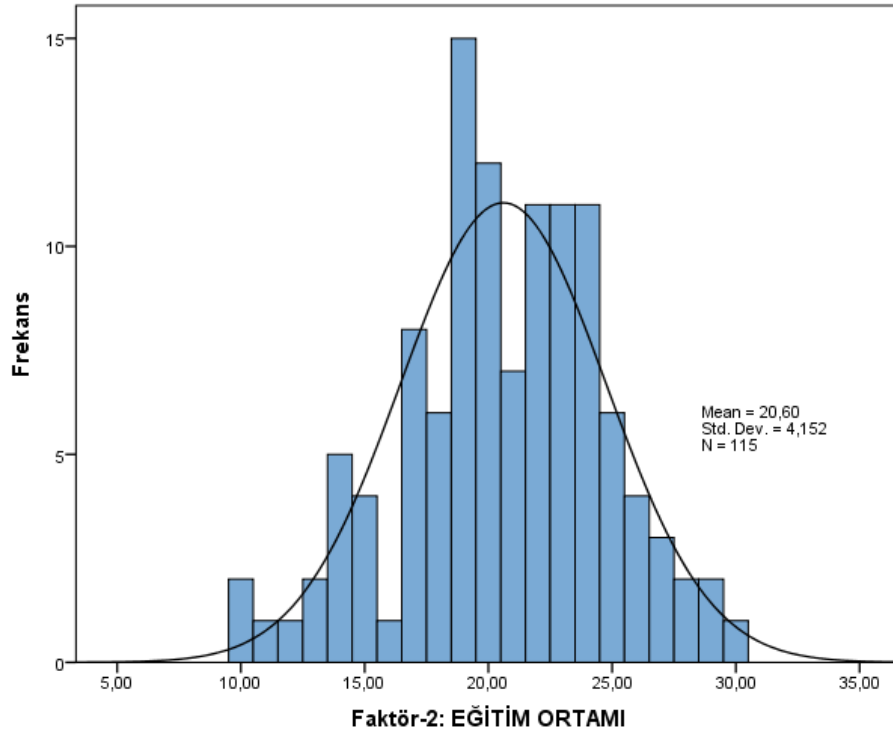
Bütün ğrencilerin BÇGÖ Faktör-1: İlgi toplam puanlarının dağılımı grafik 3'te görülmektedir.



Grafik 3. İlgü Faktörü Puanları ve Histogramı

İlgü faktöründen alınabilecek en düşük puan 9, en yüksek puan ise 45'tir. Öğrencilerin sahip olduğu BÇGÖ ilgü faktörü puanları 16 ile 45 arasında değişmekte olup, toplam puanların aritmetik ortalaması (\bar{x}) 33.54 ve standart sapması (ss) 6.53 olduğu hesaplanmıştır. Öğrencilerin ilgü faktörü toplam puanlarının aritmetik ortalamalarına bakıldığında, çalgısına ve çalgısıyla ilgili teknik, yöntem, materyal ve etkinliklere olan ilgisinin yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Grafiğe göre ilgü faktörü puanlarında normallikten sapmaların dikkat çekici boyutlarda olmadığı gözlemlenmektedir.

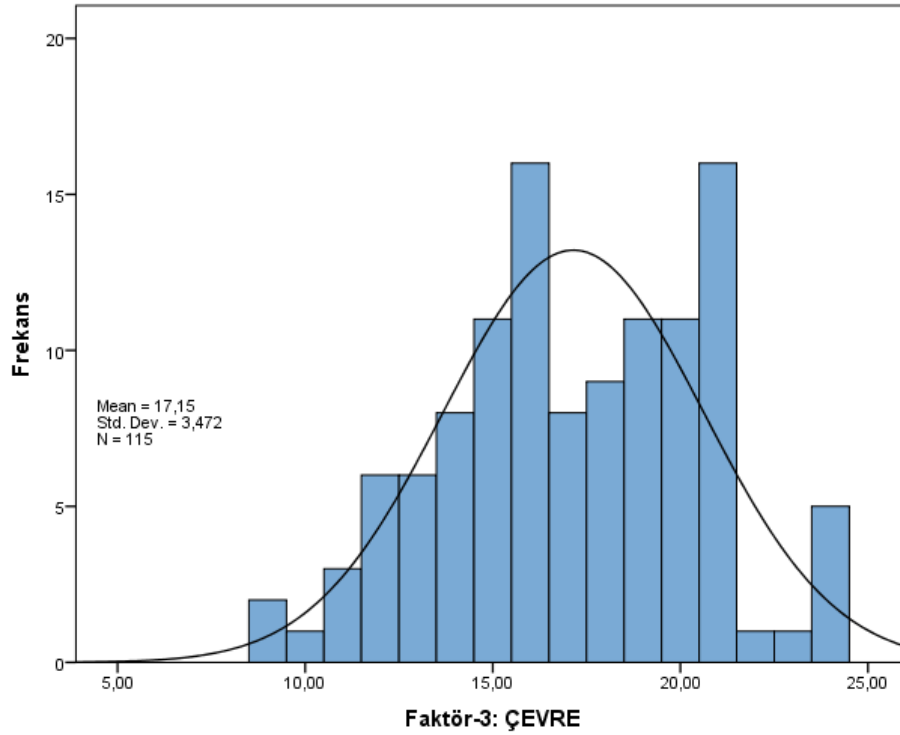
Bütün öğrencilerin BÇGÖ Faktör-2: Eğitim Ortamı toplam puanlarının dağılımı grafik 4'te görölmektedir.



Grafik 4. Eğitim Ortamı Faktörü Puanları ve Histogramı

Eğitim ortamı faktöründen alınabilecek en düşük puan 6, en yüksek puan ise 30'dur. Öğrencilerin sahip olduğu BÇGÖ eğitim ortamı faktörü puanları 10 ile 30 arasında değişmekte olup, toplam puanların aritmetik ortalaması (\bar{x}) 20.6 ve standart sapması (ss) 4.15 olduğu hesaplanmıştır. Öğrencilerin eğitim ortamı faktörü toplam puanlarının aritmetik ortalamalarına bakıldığında, eğitim sürecinin zaman, olanak ve ortam açısından yeterlilik algısının yeterli düzeyde olduğu söylenebilir. Normal dağılım grafiğine bakıldığında ise normalliğin sağlandığı sonucuna varılabilir.

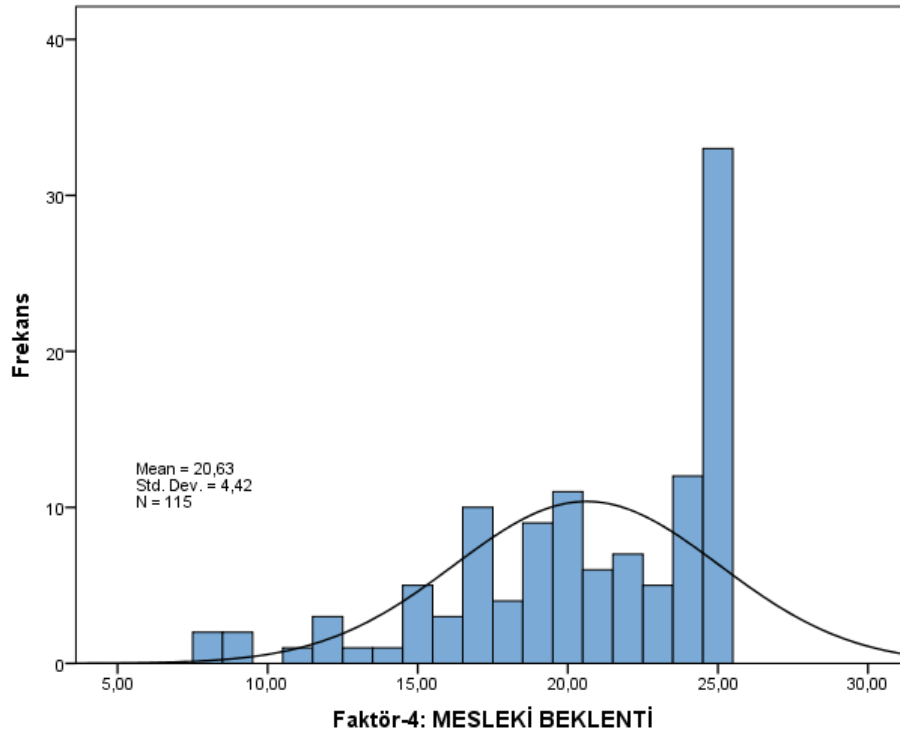
Bütün öğrencilerin BÇGÖ Faktör-4: Çevre toplam puanlarının dağılımı grafik 5'te görülmektedir.



Grafik 5. Çevre Faktörü Puanları ve Histogramı

Çevre faktöründen alınabilecek en düşük puan 5, en yüksek puan ise 25'tir. Öğrencilerin sahip olduğu BÇGÖ çevre faktörü puanları 9 ile 24 arasında değişmekte olup, toplam puanların aritmetik ortalaması (\bar{X}) 17.15 ve standart sapması (ss) 3.47 olduğu hesaplanmıştır. Öğrencilerin çevre faktörü toplam puanlarının aritmetik ortalamalarına bakıldığında, çalgısını çalıştığı ve icra ettiği çevreyle olan pozitif bağının yeterli düzeyde olduğu söylenebilir. Grafikten anlaşılacağı üzere çevre faktörü puanlarında normallikten sapmaların dikkat çekici boyutlarda olmadığı gözlemlenmektedir.

Bütün öğrencilerin BÇGÖ Faktör-4: Mesleki Beklenti toplam puanlarının dağılımı grafik 6'da görülmektedir.



Grafik 6. Mesleki Beklenti Faktörü Puanları ve Histogramı

Mesleki beklenti faktöründen alınabilecek en düşük puan 5, en yüksek puan ise 25'tir. Öğrencilerin sahip olduğu BÇGÖ mesleki beklenti faktörü puanları 8 ile 25 arasında değişmekte olup, toplam puanların aritmetik ortalaması (\bar{X}) 20.63 ve standart sapması (ss) 4.42 olduğu hesaplanmıştır. Öğrencilerin mesleki beklenti faktörü toplam puanlarının aritmetik ortalamalarına bakıldığında, çalgısının gelecek planlarında yer alması durumu yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Grafikteki dağılıma bakıldığında normalliğin kabul edilebilir olduğu yargısına varılabilir.

4.3. Öğrenme Stilleri Alanlarına göre BÇGÖ Puanlarının Dağılımına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın bu alt başlığında değiştirme, özümseme, ayırıştırma ve yerleştirme öğrenme stili alanları ile bireysel çalgı güdülenme ölçeği (BÇGÖ) toplam puanları ve alt boyutlarının puan dağılımları karşılaştırılmıştır. Verilen tablo aracılığı ile karşılaştırmanın bulguları yorumlanmıştır.

Tablo 16. Öğrenme Stilleri Alanlarına göre BÇGÖ Puanlarının Aritmetik Ortalama Değerleri ve Dağılımları

Puan Türü	Öğrenme Stilleri Alanları				
	Değiştirme	Özümseme	Ayrıştırma	Yerleştirme	
	<i>f</i>	29	27	34	25
	%	25.2	23.5	29.6	21.7
Toplam Güdülenme	\bar{X}	88.28	89.67	91.00	99.80
	SS	11.51	13.52	13.39	9.82
İlgi	\bar{X}	32.76	32.04	33.47	36.16
	SS	5.23	7.33	7.52	4.96
Eğitim Ortamı	\bar{X}	19.66	21.00	19.62	22.60
	SS	3.83	4.10	4.40	3.63
Çevre	\bar{X}	16.86	16.78	16.74	18.44
	SS	3.39	4.13	3.27	2.92
Mesleki Beklenti	\bar{X}	19.00	19.85	21.18	22.60
	SS	4.63	4.64	4.42	3.04

Tablo 16'daki aritmetik ortalamalara bakıldığında, toplam güdülenme ($\bar{x}=99.8$), ilgi faktörü ($\bar{x}=36.16$), eğitim ortamı faktörü ($\bar{x}=22.6$), çevre faktörü ($\bar{x}=18.44$) ve mesleki beklenti faktörü ($\bar{x}=22.6$) puanlarında yerleştirme stili alanı diğer puanlardan dikkate değer bir farkla daha yüksek bir ortalamaya sahiptir. Diğer öğrenme stilleri alanları ise birbirine yakın aritmetik ortalama değerlerine sahiptir.

4.4 Öğrenme Stilleri Alanları ile BÇGÖ Puanları Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Bu alt başlıkta BÇGÖ toplam ve faktör puanlarının Kolb öğrenme stilleri alanlarına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yöntemine başvurulmuştur. Gruplar arası homojenlik göstermeyen faktörler için Welch testi uygulanmış olup, ilişki çıkan faktörlerin hangi gruplar arasında anlamlılık gösterdiğini belirlemek amacıyla Scheffe ve Tukey testleri kullanılmıştır.

Tablo 17'de öğrenme stilleri alanlarına göre BÇGÖ puanlarının tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları verilmiştir.

Tablo 17. BÇGÖ Puanlarının Öğrenme Stillere Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>Puan Türü</i>	<i>Var. K.</i>	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>ω²</i>
Toplam Güdülenme	G. Arası	2103.33	3	701.11			
	G. İçi	16693.79	111	150.39	4.66	.00**	.08
	Toplam	18797.13	114				
Eğitim Ortamı (Faktör-2)	G.Arası	163.01	3	54.34			
	G. İçi	1802.58	111	16.23	3.34	.02*	.05
	Toplam	1965.60	114				
Çevre (Faktör-3)	G.Arası	53.59	3	17.86			
	G. İçi	1320.89	111	11.90	1.50	.21	
	Toplam	1374.48	114				
Mesleki Beklenti (Faktör-4)	G.Arası	200.57	3	66.85			
	G. İçi	2026.34	111	18.25	3.66	.015*	.06
	Toplam	2226.92	114				
İlgi (Faktör-1)	<i>sd 1</i>		<i>sd2</i>	<i>Welch's F</i>	<i>p</i>	<i>ω²</i>	
	3		60.71	2.75	.05		

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

Tablo 17'deki varyans analiz sonuçları değerlendirildiğinde, BÇGÖ Toplam Güdülenme puanlarının [$F_{(3-111)}=4.66$, $p < .01$], Eğitim Ortamı puanlarının [$F_{(3-111)}=3.34$, $p < .05$] ve Mesleki Beklenti puanlarının [$F_{(3-111)}=4.66$, $p < .05$] öğrenme stilleri alanlarına göre anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır. Etki büyüklüklerinin ise orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir [$\omega^2=.05;.08$]. Ayrıca Çevre faktörü puanları ile öğrenme stilleri alanları arasında anlamlı farklılık görülmemiştir [$F_{(3-111)}=1.50$, $p > .05$]. İlgi faktörü için yapılan Welch testine göre ise, ilgi alt boyutu puanları ile öğrenme stilleri alanları arasında anlamlı farklılık tespit edilememiştir [$F_{(3-60,71)}=1.50$, $p > .05$]. Toplam güdülenme puanları, eğitim ortamı faktörü puanları ve mesleki beklenti puanlarında bulunan farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için Scheffe ve Tukey testleri sonuçları tablo 18'de verilmiştir.

Tablo 18. Toplam Güdülenme, Eğitim Ortamı ve Mesleki Beklenti Puanlarının ğrenme Stilllerine Göre Scheffe ve Tukey Testi Anlamlılık Düzeyi Sonuçları

	<i>Gruplar</i>	<i>Değiştirme</i>	<i>Yerleştirme</i>	<i>zmseme</i>	<i>Ayrıştırma</i>
Toplam Güdülenme	Değiştirme		.010*	.98	.85
	Yerleştirme			.03*	.06
	zmseme				.98
	Ayrıştırma				
Eğitim Ortamı (Faktör-2)	Değiştirme		.04*	.59	1
	Yerleştirme			.48	.03*
	zmseme				.54
	Ayrıştırma				
Mesleki Beklenti (Faktör-4)	Değiştirme		.02*	.90	.26
	Yerleştirme			.15	.66
	zmseme				.69
	Ayrıştırma				

* $p < .05$

Tablo 18’de gösterilen Scheffe testi sonuçlarına göre yerleştirme öğrenme stili alanındaki öğrencilerin toplam güdülenme puan ortalamaları ($\bar{X}=99.8$) değiştirme ($\bar{X}=88.28$) ve özümseme ($\bar{X}=89.67$) alanındakilerden anlamlı farklılık gösterdiği ve yerleştirme alanındaki öğrencilerin puanlarının daha yüksek olduğu gözlemlenmektedir. Eğitim ortamı faktöründe farklılığın hangi gruplar arasında olduğu incelendiğinde, yerleştirme öğrenme stili alanındaki öğrencilerin puan ortalamaları ($\bar{X}=22.6$) değiştirme ($\bar{X}=19.66$) ve ayrıştırma ($\bar{X}=19.62$) alanındakilerden anlamlı farklılık gösterdiği ve yerleştirme alanındaki öğrencilerin puanlarının daha yüksek olduğu gözlemlenmektedir. Mesleki beklenti faktöründe farklılığın hangi gruplar arasında olduğuna incelendiğinde ise, değiştirme öğrenme stili alanındaki öğrencilerin mesleki beklenti puanlarının ($\bar{X}=19$), yerleştirme öğrenme stili alanındaki öğrencilerin mesleki beklenti puanlarına ($\bar{X}=22.6$) göre anlamlı farklılık gösterdiği ve yerleştirme alanındaki öğrencilerin puanlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Tüm faktörlerde değiştirme öğrenme stili alanı ile yerleştirme öğrenme stili alanı puan gruplarının arasında ortak olan anlam farklılığı dikkati çekmektedir.

4.5. Öğrenme Biçimleri Puanları ile BÇGÖ Puanları Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular ve Yorumlar

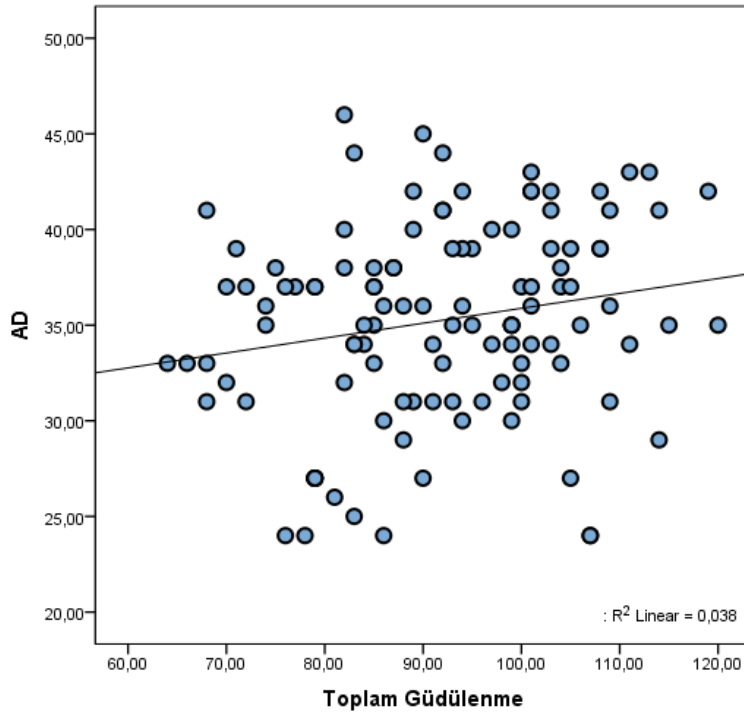
Araştırmanın bu alt başlığında BÇGÖ toplam ve faktör puanlarının öğrenme biçimlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği durumunu incelemek amacıyla Pearson Korelasyon Analizine başvurulmuştur. Anlamlılık bulunan boyutlara ilişkin nokta dağılım grafikleri verilmiş olup bu sonuçlar doğrultusunda bulgular yorumlanmıştır. Öğrencilerin öğrenme biçimleri puanları ile BÇGÖ Toplam güdülenme puanlarına ilişkin korelasyon analizi sonuçları tablo 19'daki gibidir.

Tablo 19. Öğrenme Biçimleri Puanları ile BÇGÖ Toplam Güdülenme Puanlarına İlişkin Korelasyon Analizi Sonuçları

<i>Puan Türü</i>	<i>N</i>	<i>\bar{x}</i>	<i>ss</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
SD Toplam Güdülenme		25.56 91.91	5.44 12.84	.68	.46
YG Toplam Güdülenme		29.52 91.91	4.88 12.84	-.10	.26
SK Toplam Güdülenme	115	29.66 91.91	5.63 12.84	-.15	.10
AD Toplam Güdülenme		35.25 91.91	5.12 12.84	.19*	.03*
SK - SD Toplam Güdülenme		4.09 91.91	9.26 12.84	-.13	.15
AD-YG Toplam Güdülenme		5.73 91.91	7.96 12.84	.19*	.04*

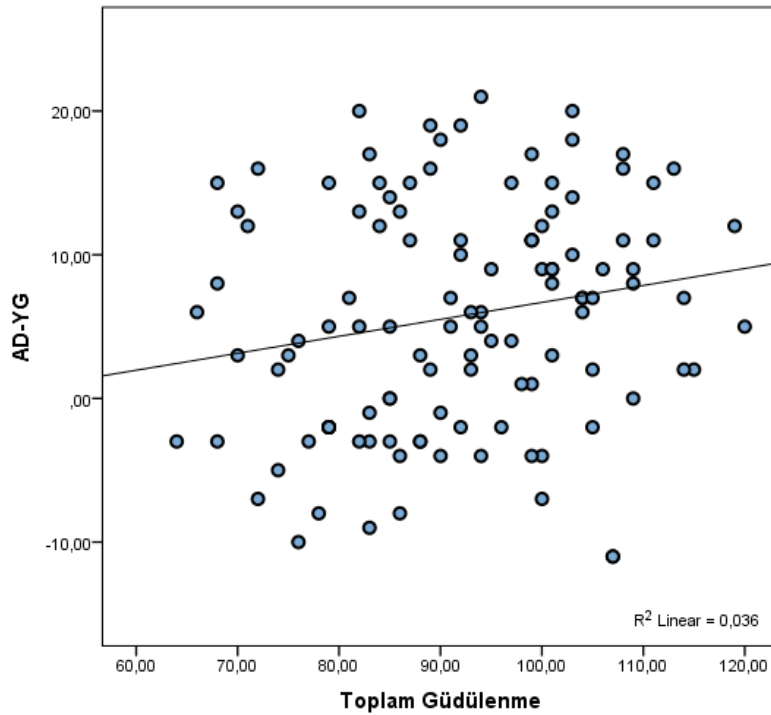
* $p < .05$

Öğrencilerin öğrenme biçimleri yolları ile BÇGÖ toplam güdülenme düzeyleri arasında bir ilişkinin olup olmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan korelasyon işleminde, AD (Aktif Deneyim) öğrenme biçimi puanları ($\bar{x}=35.25$) ile toplam güdülenme puanları ($\bar{x}=91.91$) arasında ve AD-YG öğrenme yolu puanları ($\bar{x}=5.73$) ile toplam güdülenme puanları ($\bar{x}=91.91$) arasında, pozitif yönde ve zayıf düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ($r=.19$; $p<.05$). Determinasyon katsayısı düşünüldüğünde ($r^2=.038$) ilişki düzeyi düşük olsa da BÇGÖ toplam güdülenme puanları ile AD ve AD-YG puanlarının doğru orantılı değerlendirilebileceği, birinin artması durumunda diğerlerinin de arttığı ve ya birinin azalması durumunda diğerlerinin de azaldığını gözlemleyebiliriz. BÇGÖ toplam güdülenme puanları ile AD puanları arasındaki pozitif ilişkiyi gösteren nokta dağılım grafiği aşağıdaki gibidir.



Grafik 7. Toplam Güdülenme Puanları ile AD Puanları Arasındaki İlişkinin Nokta Dağılım Grafiği

BÇG toplam güdülenme puanları ile AD-YG puanları arasındaki pozitif ilişkiyi gösteren nokta dağılım grafiği aşağıdaki gibidir.



Grafik 8. Toplam Güdülenme Puanları ile AD-YG Puanları Arasındaki İlişkinin Nokta Dağılım Grafiği

Öğrenme biçimleri puanları ile ilgi faktör puanlarına ilişkin bulgular aşağıda tablo 20’de verilmiştir

Tablo 20. Öğrenme Biçimleri Puanları ile İlgili Faktör Puanları Arasındaki İlişkiler

<i>Puan Türü</i>	<i>N</i>	<i>χ</i>	<i>SS</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
SD İlgi		25.56 33.53	5.44 6.53	.08	.36
YG İlgi		29.52 33.53	4.88 6.53	-.09	.31
SK İlgi	115	29.66 33.53	5.63 6.53	-.05	.55
AD İlgi		35.25 33.53	5.12 6.53	.06	.51
SK – SD İlgi		4.09 33.53	9.26 6.53	-.08	.36
AD-YG İlgi		5.73 33.53	7.96 6.53	.09	.30

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

Tablo 20’ye göre öğrenme biçimleri ile BÇGÖ ilgi faktörü arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir.

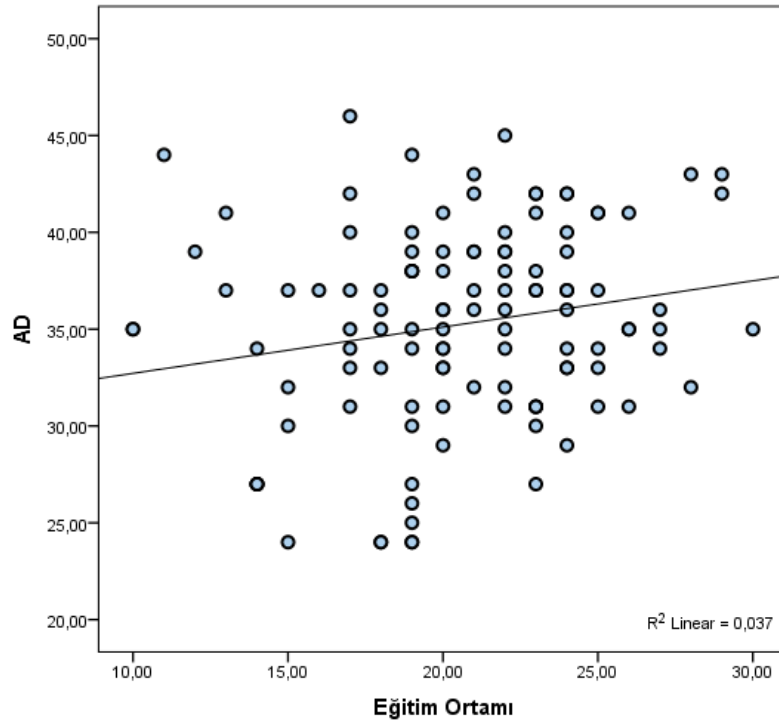
Öğrenme biçimleri puanları ile eğitim ortamı faktör puanlarına ilişkin bulgular aşağıda tablo 21’de verilmiştir

Tablo 21. Öğrenme Biçimleri Puanları ile Eğitim Ortamı Faktör Puanları Arasındaki İlişkiler

<i>Puan Türü</i>	<i>N</i>	<i>χ</i>	<i>SS</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
SD Eğitim Ortamı		25.56 20.6	5.44 4.15	.00	.96
YG Eğitim Ortamı		29.52 20.6	4.88 4.15	.03	.72
SK Eğitim Ortamı	115	29.66 20.6	5.63 4.15	-.20*	.02*
AD Eğitim Ortamı		35.25 20.6	5.12 4.15	.19*	.03*
SK – SD Eğitim Ortamı		4.09 20.6	9.26 4.15	-.12	.17
AD-YG Eğitim Ortamı		5.73 20.6	7.96 4.15	.10	.26

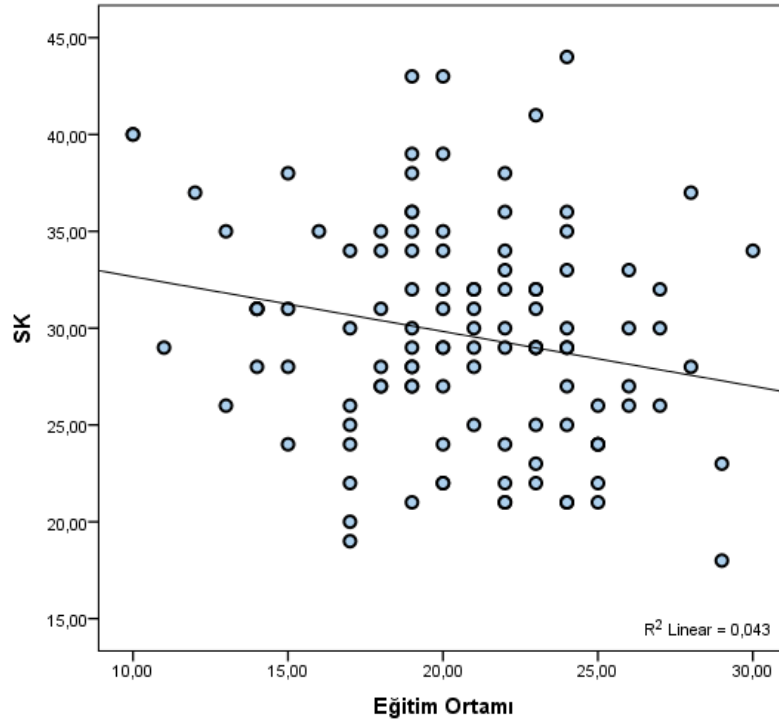
* $p < .05$

Öğrencilerin öğrenme biçimleri yolları ile BÇGÖ eğitim ortamı alt boyutu arasında bir ilişkinin olup olmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan korelasyon işleminde, AD (Aktif Deneyim) öğrenme biçimi puanları ($\bar{x}=35.25$) ile eğitim ortamı faktörü puanları ($\bar{x}=20.6$) arasında, pozitif yönde ve zayıf düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ($r=.19, p<.05$). Determinasyon katsayısı düşünüldüğünde ($r^2=.037$) ilişki düzeyi düşük olsa da BÇGÖ eğitim ortamı faktörü puanları ile AD puanlarının doğru orantılı değerlendirilebileceği, birinin artması durumunda diğerlerinin de arttığı ve ya birinin azalması durumunda diğerlerinin de azaldığını gözlemleyebiliriz. SK (Soyut Kavramsallaştırma) öğrenme biçimi puanları ($\bar{x}=29.66$) ile eğitim ortamı faktörü puanları ($\bar{x}=20.6$) arasında, negatif yönde ve zayıf düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ($r=-.20, p<.05$). Determinasyon katsayısı düşünüldüğünde ($r^2=-.04$) ilişki düzeyi düşük olsa da BÇGÖ eğitim ortamı faktörü puanları ile SK puanlarının ters orantılı değerlendirilebileceği, birinin artması durumunda diğerinin azalacağı ve ya birinin azalması durumunda diğerinin artacağını varsayabiliriz. BÇGÖ eğitim ortamı faktörü puanları ile AD puanları arasındaki pozitif ilişkiyi gösteren nokta dağılım grafiği aşağıdaki gibidir.



Grafik 9. Eğitim Ortamı Faktörü Puanları ile AD Puanları Arasındaki İlişkinin Nokta Dağılım Grafiği

BÇGÖ eğitim ortamı faktörü puanları ile SK puanları arasındaki negatif ilişkiyi gösteren nokta dağılım grafiği aşağıdaki gibidir.



Grafik 10. Eğitim Ortamı Faktörü Puanları ile SK Puanları Arasındaki İlişkinin Nokta Dağılım Grafiği

Öğrenme biçimleri puanları ile çevre faktör puanlarına ilişkin bulgular aşağıda tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22. Öğrenme Biçimleri Puanları ile Çevre Faktör Puanları Arasındaki İlişkiler

<i>Puan Türü</i>	<i>N</i>	<i>x̄</i>	<i>Ss</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
SD Çevre		25.56 17.14	5.44 3.47	.01	.84
YG Çevre		29.52 17.14	4.88 3.47	.00	.95
SK Çevre	115	29.66 17.14	5.63 3.47	-.14	.12
AD Çevre		35.25 17.14	5.12 3.47	.13	.15
SK – SD Çevre		4.09 17.14	9.26 3.47	-.09	.29
AD-YG Çevre		5.73 17.14	7.96 3.47	.08	.37

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

Tablo 22'ye göre öğrenme biçimleri ile BÇGÖ çevre faktörü arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir.

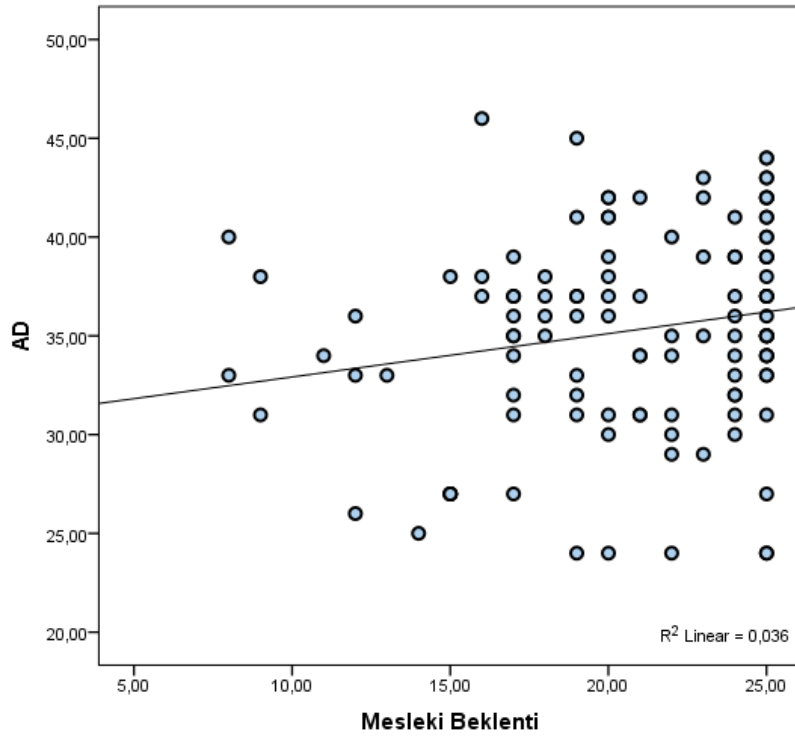
Öğrenme biçimleri puanları ile mesleki beklenti faktör puanlarına ilişkin bulgular aşağıda tablo 23'te verilmiştir.

Tablo 23. Öğrenme Biçimleri Puanları ile Mesleki Beklenti Faktör Puanları Arasındaki İlişkiler

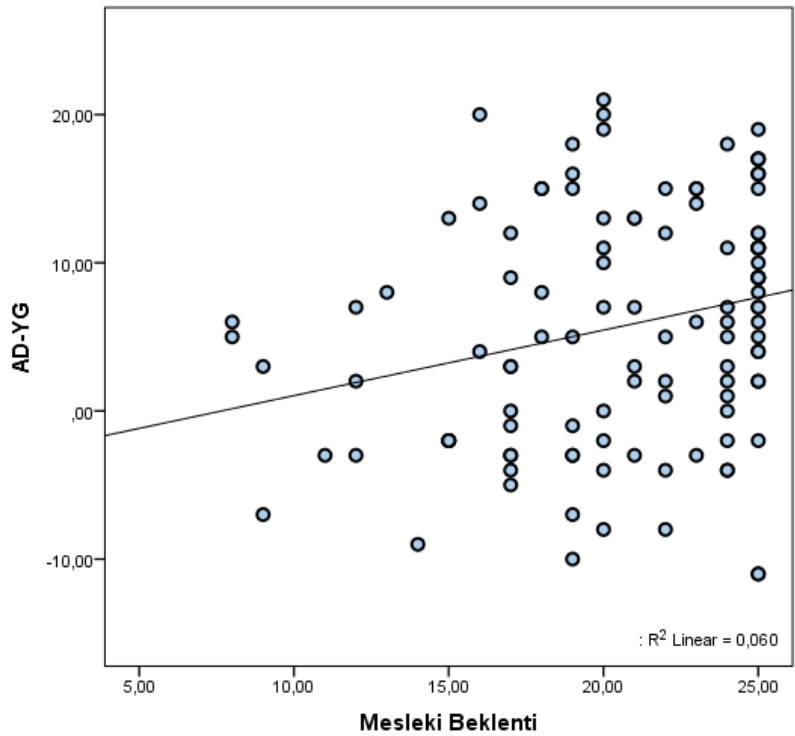
<i>Puan Türü</i>	<i>N</i>	<i>\bar{x}</i>	<i>SS</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
SD Mesleki Beklenti		25.56 20.62	5.44 4.41	.05	.57
YG Mesleki Beklenti		29.52 20.62	4.88 4.41	-.20*	.03*
SK Mesleki Beklenti	115	29.66 20.62	5.63 4.41	-.04	.60
AD Mesleki Beklenti		35.25 20.62	5.12 4.41	.18*	.04*
SK – SD Mesleki Beklenti		4.09 20.62	9.26 4.41	-.06	.51
AD-YG Mesleki Beklenti		5.73 20.62	7.96 4.41	.24**	.00**

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

Öğrencilerin öğrenme biçimleri yolları ile BÇGÖ mesleki alt boyutu arasında bir ilişkinin olup olmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan korelasyon işlemi, AD (Aktif Deneyim) öğrenme biçimi puanları ($\bar{x}=35.25$) ve AD-YG öğrenme biçimi yolu puanları ile mesleki beklenti faktörü puanları ($\bar{x}=20.62$) arasında, pozitif yönde ve zayıf düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ($r=.18$; $r=.24$, $p < .05$; $p < .01$). Determinasyon katsayıları düşünüldüğünde ($r^2=.05$; $r^2=.033$) ilişki düzeyi düşük olsa da BÇGÖ mesleki beklenti faktörü puanları ile AD ve AD-YG puanlarının doğru orantılı değerlendirilebileceği, birinin artması durumunda diğerlerinin de arttığı ve ya birinin azalması durumunda diğerlerinin de azaldığını gözlemleyebiliriz. YG (Yansıtıcı Gözlem) öğrenme biçimi puanları ($\bar{x}=29.52$) ile mesleki beklenti faktörü puanları ($\bar{x}=20.62$) arasında, negatif yönde ve zayıf düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ($r=-.20$, $p < .05$). Determinasyon katsayısı düşünüldüğünde ($r^2=-.06$) ilişki düzeyi düşük olsa da BÇGÖ mesleki beklenti faktörü puanları ile YG puanlarının ters orantılı değerlendirilebileceği, birinin artması durumunda diğerinin azalacağı ve ya birinin azalması durumunda diğerinin artacağını varsayabiliriz. BÇGÖ mesleki beklenti faktörü puanları ile AD ve AD-YG puanları arasındaki pozitif ilişkiyi gösteren nokta dağılım grafiği aşağıdaki gibidir.



Grafik 11. Mesleki Beklenti Puanları ile AD Puanları Arasındaki İlişkinin Nokta Dağılım Grafiği



Grafik 12. Mesleki Beklenti Puanları ile AD-YG Puanları Arasındaki İlişkinin Nokta Dağılım Grafiği

4.6. Öğrenme Stilleri Alanları ve BÇGÖ Puanları ile Çeşitli Kişisel, Demografik, Mesleki ve Müziksel Bilgilere İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın bu alt başlığında bütün öğrencilerin demografik bilgilerinin, sosyoekonomik durumlarının, ebeveyn eğitim durumlarının, çalgısına ilişkin bilgilerinin, çalışma düzeni durumlarının, müzikal tercihlerinin ve mesleki algılarına yönelik bilgilerinin öğrenme stilleri ve güdülenme düzeyleri ile olan ilişkileri incelenmeye çalışılmıştır.

4.6.1. Öğrencilerin Cinsiyet, Yaş, Sınıf ve Mezun Olduğu Lise Türü ile Öğrenme Stilleri alanları ve BÇGÖ Puanları Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Öğrencilerin öğrenme stilleri alanlarının cinsiyet, yaş, sınıf ve mezun olduğu lise türü değişkenlerine göre Kay-Kare testi sonuçları tablo 24'te yer almaktadır.

Tablo 24. Cinsiyet, Yaş, Sınıf ve Mezun Olduğu Lise Türü Değişkenlerinin Öğrenme Stilleri Alanlarına Göre Kay-Kare Testi Sonuçları

		Öğrenme Stilleri Alanları				Toplam	
		Değiştirme	Özümseme	Ayrıştırma	Yerleştirme		
Cinsiyet	Erkek	<i>f</i> 21 % 26.6	20 25.3	22 27.8	16 20.3	79 100.0	$\chi^2=1.05$ sd=3 p=.78
	Kadın	<i>f</i> 8 % 22.2	7 19.4	12 33.3	9 25.0	36 100.0	
Yaş*	17-20	<i>f</i> 11 % 21.2	12 23.1	18 34.6	11 21.2	52 100.0	
	21-24	<i>f</i> 11 % 23.4	10 21.3	13 27.7	13 27.7	47 100.0	
	25 ve üzeri	<i>f</i> 7 % 43.8	5 31.3	3 18.8	1 6.3	16 100.0	
Sınıf	1.Sınıf	<i>f</i> 6 % 17.1	10 28.6	11 31.4	8 22.9	35 100.0	$\chi^2=4.17$ sd=9 p=.90
	2.Sınıf	<i>f</i> 9 % 31.0	7 24.1	7 24.1	6 20.7	29 100.0	
	3.Sınıf	<i>f</i> 8 % 25.0	6 18.8	12 37.5	6 18.8	32 100.0	
	4.Sınıf	<i>f</i> 6 % 31.6	4 21.1	4 21.1	5 26.3	19 100.0	
Lise	Güzel Sanatlar Lisesi	<i>f</i> 16 % 26.7	13 21.7	19 31.7	12 20.0	60 100.0	$\chi^2=.96$ sd=6 p=.98
	Genel Lise	<i>f</i> 7 % 21.2	9 27.3	9 27.3	8 24.2	33 100.0	
	Diğer	<i>f</i> 6 % 27.3	5 22.7	6 27.3	5 22.7	22 100.0	

*4 Hücre = %33,3

Tablo 24'teki Kay-Kare sonuçları incelendiğinde, öğrencilerin öğrenme stili türü ile cinsiyet, sınıf ve mezun olduğu lise değişkenlerinden bağımsız olduğu tespit edilmiştir. Yaş aralığı ile öğrenme stilleri alanları arasındaki ilişkinin analizi için, beklenen değeri 5'ten küçük hücre sayısının 4 (%33.3) olduğu ve mantıklı kategorik birleştirmeler yapılamadığı için Kay-Kare testi yorumlanamamıştır.

Cinsiyet değişkeninin öğrenme stili alanlarına göre dağılımı incelendiğinde, erkek (%27.8) ve kadın (%33.3) öğrencilerin çoğunluğunun ayırıştırma öğrenme stili alanını tercih ettiği görülmektedir. Öğrencilerin yaş aralığı incelendiğinde, 17-20 yaş aralığında bulunanların çoğunluğu %34.6 oran ile ayırıştırma alanını tercih etmiştir. 21-24 yaş aralığında bulunanlar %27.6'şar oranlarla ayırıştırma ve yerleştirme alanlarına dağılmış, 25 yaş ve üzeri grup ise %43.8 oranla değiştirme grubunda çoğunluk göstermiştir. Bu yaş aralığında değiştirme alanı oranının kendisine en yakın alanın oranından yüksek olması, bu gruptaki katılımcı sayısının azlığıyla açıklanabilir. Sınıf değişkeni incelendiğinde, 1.sınıflarda (%31.4) ve 3.sınıflarda (%37.5) ayırıştırma alanını, 2.sınıflarda (%31) ve 4.sınıflarda (31.6) ise değiştirme alanını tercih eden bireyler diğer alanları tercih edenlerden daha fazladır. Mezun olunan lise türüne göre inceleme yapıldığında, genel liselerden mezun bireyler özümseme ve ayırıştırma alanlarına aynı oranda (%27.3) dağılmış olmakla birlikte, dağılım oranları dengelidir. Güzel sanatlar lisesi mezunları %31.7'lik oran ile ayırıştırma grubunda çoğunluk göstermiştir. Diğer liselerden mezun bireyler değiştirme ve ayırıştırma alanlarına aynı oranda (%27.3) dağılmış olmakla birlikte, dağılım oranları dengelidir.

Tablo 25'te öğrencilerin BÇGÖ toplam ve faktör puanlarının cinsiyet değişkenine göre ilişkisiz örneklem için t testi sonuçları gösterilmektedir.

Tablo 25. Cinsiyet Değişkenine Göre BÇGÖ Puanlarının t-testi Sonuçları

		<i>Toplam Güdülenme</i>	<i>N</i>	<i>x̄</i>	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>F</i>	<i>T</i>	<i>p</i>	
Cinsiyet	Kadın		36	92.77	12.39	113	1.12	.48	.62	
	Erkek		79	91.51	13.09	113				
			<i>İlgi</i>	<i>N</i>	<i>x̄</i>	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>F</i>	<i>T</i>	<i>p</i>
	Kadın		36	33.63	6.78	113	.03	.11	.91	
	Erkek		79	33.49	6.46	113				
			<i>Eğitim Ortamı</i>	<i>N</i>	<i>x̄</i>	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>F</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
	Kadın		36	20.52	4.29	113	.02	-.12	.90	
	Erkek		79	20.63	4.11	113				
			<i>Çevre</i>	<i>N</i>	<i>x̄</i>	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>F</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
	Kadın		36	17.52	3.52	113	.02	.79	.43	
	Erkek		79	16.97	3.45	113				
			<i>Mesleki Beklenti</i>	<i>N</i>	<i>x̄</i>	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>F</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Kadın		36	21.08	3.76	113	3.10	.74	.45		
Erkek		79	20.41	4.69	113					

Tablo 26’da öğrencilerin BÇGÖ puanlarının yaş değişkenine göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları gösterilmektedir.

Tablo 26. Yaş Değişkenine Göre BÇGÖ Puanlarının ANOVA Sonuçları

		<i>Var. K.</i>	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>ω²</i>
Toplam Güdülenme	G. Arası		515.07	2	257.53	1.57	.21	
	G. İçi		18282.05	112	163.23			
	Toplam		18797.13	114				
İlgi	G. Arası		35.55	2	17.77	.41	.66	
	G. İçi		4833.01	112	43.15			
	Toplam		4868.57	114				
Yaş	Eğitim Ortamı	G. Arası	28.40	2	14.20	.82	.44	
		G. İçi	1937.19	112	17.29			
		Toplam	1965.60	114				
Çevre	G. Arası	24.93	2	12.46	1.03	.35		
	G. İçi	1349.55	112	12.05				
	Toplam	1374.48	114					
Mesleki Beklenti	G. Arası	159.19	2	79.59	4.31	.01*	.05	
	G. İçi	2067.72	112	18.46				
	Toplam	2226.92	114					

* $p < .05$,

Tablo 27’de öğrencilerin BÇGÖ puanlarının sınıf değişkenine göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları gösterilmektedir.

$_{112})=3.45$, $p<.05$] orta düzey etkide [$\omega^2=.06$] ve eğitim ortamı faktörü puanlarında [$F_{(2-112)}=6.49$, $p<.01$] yüksek düzey etkide [$\omega^2=.12$] anlamlı farklılık görülmüştür. Tablo 28'deki lise değişkenine göre BÇGÖ puanları anlamlı farklılık göstermemiştir. Anlamlı farklılığın bulunduğu test sonuçlarında farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Scheffe testi uygulanmıştır.

Sınıf ve yaş değişkenlerindeki grupların BÇGÖ puanlarındaki farklılıkları gösteren Scheffe testi tablo 29'daki gibidir.

Tablo 29. Sınıf ve Yaş Değişkenlerine göre BÇGÖ Puanlarının Scheffe Testi Sonuçları

		Gruplar	1.Sınıf	2.Sınıf	3.Sınıf	4.Sınıf
SINIF	Toplam Güdülenme	1.Sınıf		.35	.01*	.56
		2.Sınıf			.55	.99
		3.Sınıf				.55
		4.Sınıf				
	Eğitim Ortamı (Faktör-2)	1.Sınıf		.55	.00**	.99
		2.Sınıf			.14	.58
		3.Sınıf				.00**
		4.Sınıf				
	Mesleki Beklenti (Faktör-4)	1.Sınıf		.87	.03*	.33
		2.Sınıf			.24	.76
		3.Sınıf				.91
		4.Sınıf				
		Gruplar	17-20 Yaş	21-24 Yaş	25 Yaş ve Üzeri	
YAŞ	Mesleki Beklenti (Faktör-4)	17-20 Yaş		.07	.04*	
		21-24 Yaş			.69	
		25 Yaş ve Üzeri				

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

Tablo 29'da sunulan Scheffe testi sonuçlarına göre, 1.sınıfta bulunan öğrencilerin toplam güdülenme puanları ($\bar{X}=97.02$) 3.sınıfta okuyan öğrencilerin toplam güdülenme puanlarından ($\bar{X}=86.78$) anlamlı düzeyde fazladır. Eğitim ortamı faktörü puanlarında, 3.sınıf ($\bar{X}=18.21$) hem 1.sınıf ($\bar{X}=21.97$) ile hem de 4.sınıf ($\bar{X}=22.15$) ile arasında önemli oranda anlamlı farklılığa sahip olup, 3.sınıf eğitim ortamı puanları ortalaması 1.sınıf ve 4.sınıf puanları ortalamalarından çok daha azdır. Mesleki beklenti faktörü puanlarında ise 1.sınıf puan ortalamaları ($\bar{X}=22.11$), 3.sınıf öğrencilerinin puan ortalamalarından ($\bar{X}=18.93$) anlamlı düzeyde fazlalık göstermiştir.

Yaş değişkenine bakıldığında 17-20 yaş aralığındaki öğrencilerin mesleki beklenti puanı ortalamaları ($\bar{x}=21.86$), 25 yaş ve üzeri grubunda bulunanların puanlarından($\bar{x}=18.81$) anlamlı düzeyde daha fazladır.

4.6.2. Öğrencilerin Okudukları Üniversiteler ile Öğrenme Stilleri Alanları ve BÇGÖ Puanları Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Öğrencilerin bağlı buldukları üniversitelere göre şekillenen öğrenme stilleri alanlarına yönelik bilgiler tablo 30'da verilmiştir.

Tablo 30. Üniversitelere Göre Öğrenme Stilleri Alanları Kay-Kare Testi Sonuçları

Üniversite	Öğrenme Stilleri Alanları				Toplam	
	Değiştirme	Özümseme	Ayrıştırma	Yerleştirme		
Atatürk Üniversitesi	<i>f</i> %	3 37.5	2 25.0	2 25.0	1 12.5	8 100.0
Dokuz Eylül Üniversitesi	<i>f</i> %	2 25.0	2 25.0	3 37.5	1 12.5	8 100.0
Erzincan Üniversitesi	<i>f</i> %	2 9.5	12 57.1	4 19.0	3 14.3	21 100.0
Gazi Üniversitesi	<i>f</i> %	1 16.7	1 16.7	1 16.7	3 50.0	6 100.0
Harran Üniversitesi	<i>f</i> %	7 43.8	2 12.5	4 25.0	3 18.8	16 100.0
İnönü Üniversitesi	<i>f</i> %	2 40.0	0 0.0	2 40.0	1 20.0	5 100.0
Karadeniz Teknik Üniversitesi	<i>f</i> %	2 15.4	5 38.5	3 23.1	3 23.1	13 100.0
Marmara Üniversitesi	<i>f</i> %	1 16.7	0 0.0	4 66.7	1 16.7	6 100.0
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	<i>f</i> %	2 33.3	0 0.0	1 16.7	3 50.0	6 100.0
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi	<i>f</i> %	1 12.5	1 12.5	4 50.0	2 25.0	8 100.0
Ondokuz Mayıs Üniversitesi	<i>f</i> %	3 27.3	1 9.1	4 36.4	3 27.3	11 100.0
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi	<i>f</i> %	3 100.0	0 0.0	0 0.0	0 0.0	3 100.0
Trakya Üniversitesi	<i>f</i> %	0 0.0	1 50.0	0 0.0	1 50.0	2 100.0
Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi	<i>f</i> %	0 0.0	0 0.0	2 100.0	0 0.0	2 100.0

*54 Hücre = %96,4

Öğrencilerin okudukları üniversiteler ile öğrenme stilleri alanları arasındaki ilişkinin analizi için, beklenen değeri 5'ten küçük hücre sayısının %96.4 olduğu ve mantıklı kategorik birleştirmeler yapılamadığı için Kay-Kare testi yorumlanamamıştır.

Çapraz tabloya bakıldığında, katılımcı sayısı da göze alındığında Erzincan Üniversitesinde özümseme öğrenme stili alanını seçenler diğer alanlardan %57,1'lik oranla ayrılmaktadır. Marmara Üniversitesi (%66.7) ve Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi (%50) ayrıştırma alanlarında belirtilen oranlarda çoğunluk göstermiştir. Değiştirme alanında ise Harran Üniversitesi %47.8'lik oranla diğer alanlardan ayrılmıştır. Diğer okullardaki öğrenme stilleri alanları birbirlerinden büyük oranlarda ayrılmamış ve ya katılımcı sayısı nispeten daha az olduğu için farklılıklar dikkate değer boyutlarda değerlendirilmemiştir.

Tablo 31'de öğrencilerin BÇGÖ puanlarının üniversite değişkenine göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları gösterilmektedir

Tablo 31. Üniversitelere Göre BÇGÖ Toplam ve Faktör Puanlarının ANOVA Sonuçları

<i>Puan Türü</i>	<i>Var. K.</i>	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>ω²</i>
Toplam Güdülenme	G. Arası	4085.19	13	314.24			
	G. İçi	14711.93	101	145.66	2.15	.01*	.11
	Toplam	18797.13	114				
Eğitim Ortamı (Faktör-2)	G. Arası	582.02	13	44.77			
	G. İçi	1383.57	101	13.69	3.26	.00**	.20
	Toplam	1965.60	114				
Mesleki Beklenti (Faktör-4)	G. Arası	283.55	13	21.81			
	G. İçi	1943.36	101	19.24	1.13	.34	
	Toplam	2226.92	114				
İlgi (Faktör-1)	<i>sd 1</i>		<i>sd2</i>	<i>Welch's F</i>	<i>p</i>	<i>ω²</i>	
	13		17.21	1.71	.14		
Çevre (Faktör-3)	<i>sd 1</i>		<i>sd2</i>	<i>Welch's F</i>	<i>p</i>	<i>ω²</i>	
	13		17.39	2.50	.03*	.07	

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

Anova ve Welch testi sonuçlarında öğrencilerin okudukları üniversite değişkeni ile toplam güdülenme puanı yükseğe yakın, eğitim ortamı puanı çok yüksek ve çevre puanı orta etkide anlamlı farklılıklar gözlenmiştir. Farklılığın hangi gruplar arasında

olduğu tespitinde varyans analizi için Tukey, Welch testi için ise Games-Howell testleri uygulanmıştır.

Tablo 32’de eğitim ortamı ve toplam güdülenme puanlarının hangi üniversiteler arasında farklılık gösterdiği bilgisi verilmiştir.

Tablo 32. Üniversite Değişkeni ile BÇGÖ Puanlarının Tukey Testi Sonuçları

	<i>Gruplar</i>	Marmara Ünv.	Erzincan Ünv.	Atatürk Ünv.	Trakya Ünv.	Muğla Ünv.
Eğitim Ortamı (Faktör-2)	Marmara Ünv.		.00**	.00**	1	.04*
	Erzincan Ünv.			.99	.05	1
	Atatürk Ünv.				.02*	1
	Trakya Ünv.					.09
	Muğla Ünv.					
Toplam Güdülenme	<i>Gruplar</i>	Harran Üniversitesi		Atatürk Üniversitesi		
	Harran Ünv.				.04*	
	Atatürk Ünv.					

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

Tukey testi sonuçlarına göre Atatürk Üniversitesi ($\bar{X} = 23.87$), Erzincan Üniversitesi ($\bar{X} = 22.38$) ve Muğla Üniversitelerinde ($\bar{X} = 22.37$) öğrenim gören öğrencilerin eğitim ortamı puan ortalamaları Marmara Üniversitesindeki ($\bar{X} = 15.5$) öğrencilerin puan ortalamalarına göre anlamlı bir biçimde daha yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca Atatürk Üniversitesi eğitim ortamı puan ortalamaları ($\bar{X} = 23.87$) ile Trakya Üniversitesi ($\bar{X} = 23.87$) arasında anlamlı fark olup, Atatürk Üniversitesi puan ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Toplam güdülenme puan ortalamalarında ise Atatürk Üniversitesi puan ortalaması ($\bar{X} = 101$) Harran Üniversitesi puan ortalamalarından ($\bar{X} = 83.31$) anlamlı düzeyde yüksektir.

Aşağıda verilen tablo 33’te ise Çevre faktörü için yapılmış olan Welch testi sonuçlarındaki anlamlılığın gruplarını belirlemek için yapılan Games-Howell testi yer almaktadır.

Tablo 33. Üniversite Değişkeni ile BÇGÖ Puanlarının Games-Howell Testi Sonuçları

	<i>Gruplar</i>	Harran Ünv.	Erzincan Ünv.	Ondokuz Mayıs Ünv.
Üniversite Çevre (Faktör-3)	Harran Ünv.		.00**	.00**
	Erzincan Ünv.			1
	Ondokuz Mayıs Ünv.			

** $p < .01$

Games-Howell testi sonuçlarına göre Erzincan Üniversitesi ($\bar{x}=19.09$) ve Ondokuz Mayıs Üniversitesi ($\bar{x}=19$) çevre faktörü puan ortalamaları Harran Üniversitesi puan ortalamasından ($\bar{x}=14.62$) anlamlı düzeyde fazladır.

4.6.3. Öğrencilerin Anne ve Baba Eğitim Düzeylerine ile Öğrenme Stilleri Alanları ve BÇGÖ Puanları Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Öğrencilerin anne ve baba eğitim düzeylerine göre şekillenen öğrenme stilleri alanlarına yönelik bilgiler tablo 34'te verilmiştir.

Tablo 34. Anne ve Baba Eğitim Düzeylerine Göre Öğrenme Stilleri Alanları Kay-Kare Testi Sonuçları

		Öğrenme Stilleri Alanları				Toplam	
		Değiştirme	Özümseme	Ayrıştırma	Yerleştirme		
Anne Eğitim Düzeyi*	Eğitimi Yok	<i>f</i>	6	2	1	5	14
		%	42.9	14.3	7.1	35.7	100.0
	İlkokul	<i>f</i>	13	8	12	4	37
		%	35.1	21.6	32.4	10.8	100.0
	Ortaokul	<i>f</i>	0	4	5	3	12
		%	0.0	33.3	41.7	25.0	100.0
	Lise	<i>f</i>	9	7	9	10	35
		%	25.7	20.0	25.7	28.6	100.0
	Üniversite	<i>f</i>	1	6	5	3	15
		%	6.7	40.0	33.3	20.0	100.0
Lisansüstü	<i>f</i>	0	0	2	0	2	
	%	0.0	0.0	100.0	0.0	100.0	
Baba Eğitim Düzeyi**	Eğitimi Yok	<i>f</i>	0	0	0	0	0
		%	0	0	0	0	0
	İlkokul	<i>f</i>	5	6	8	7	26
		%	19.2	23.1	30.8	26.9	100.0
	Ortaokul	<i>f</i>	1	5	3	3	12
		%	8.3	41.7	25.0	25.0	100.0
	Lise	<i>f</i>	19	7	11	4	41
	%	46.3	17.1	26.8	9.8	100.0	
Üniversite	<i>f</i>	4	8	11	11	34	
	%	11.8	23.5	32.4	32.4	100.0	
Lisansüstü	<i>f</i>	0	1	1	0	2	
	%	0.0	50.0	50.0	0.0	100.0	

*16 Hücre = %66,7 **8 Hücre = %40

Tablo 34'te anne ve baba eğitim düzeyi değişkenleri ile öğrenme stilleri alanları arasındaki ilişkinin analizi için, değeri 5'ten küçük hücre sayısının her iki değişkende

de %20'yi geçtiği ve mantıklı kategorik birleştirmeler yapılamadığı için Kay-Kare testi yorumlanamamıştır.

Çapraz tablo incelendiğinde, anne eğitim düzeylerinde öğrenme stilleri alanları çoğu grupta birbirlerine yakın şekilde dağılmışlardır. Ortaokul mezunu annelerin değiştirme grubunda bulunmadığı ve lisansüstü eğitim mezunu annelerin çok az sayıda olduğu dikkat çekmektedir. Baba eğitim düzeyleri incelendiğinde, her babanın eğitim aldığı, ortaokul mezunlarında özümseme (%41.7), lise mezunlarında değiştirme (%46.3) ve üniversite mezunlarında ayrıştırma ve yerleştirme alanlarının diğer alanlardan daha fazla dağıldığı görülmüştür.

Baba eğitim düzeyi lise olanlar ile üniversite olanlar arasında öğrenme stilleri bakımından bazı değişimler gözlemlenmiştir. Baba eğitim düzeyi lise olan bireylerin öğrenme stili alanlarında değiştirme alanı %46.3 ile en yüksek, yerleştirme alanı %9.8 ile en düşük dağılıma sahiptir. Baba eğitim düzeyi üniversite olan bireylerin öğrenme stili alanlarında ise değiştirme alanı %11.8 ile en düşük, yerleştirme alanı %32.4 ile en yüksek dağılımla lise dağılımının tersi bir durum vardır.

Tablo 35'te öğrencilerin BÇGÖ puanlarının anne eğitim düzeyi değişkenine göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları gösterilmektedir.

Tablo 35. Anne Eğitim Düzeyine Göre BÇGÖ Puanları ANOVA Testi Sonuçları

		<i>Var. K.</i>	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Anne Eğitim Düzeyi	Toplam GÜdülenme	G. Arası	617.82	5	123.56	.74	.59
		G. İçi	18179.30	109	166.78		
		Toplam	18797.13	114			
	İlgi	G. Arası	265.99	5	53.19	1.26	.28
		G. İçi	4602.58	109	42.22		
		Toplam	4868.57	114			
	Eğitim Ortamı	G. Arası	50.47	5	10.09	.57	.71
		G. İçi	1915.12	109	17.57		
		Toplam	1965.60	114			
	Çevre	G. Arası	42.14	5	8.42	.69	.63
		G. İçi	1332.34	109	12.23		
		Toplam	1374.48	114			
	Mesleki Beklenti	G. Arası	161.47	5	32.29	1.70	.14
		G. İçi	2065.44	109	18.94		
		Toplam	2226.92	114			

Tablo 36’da öğrencilerin BÇGÖ puanlarının baba eğitim düzeyi değişkenine göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları gösterilmektedir.

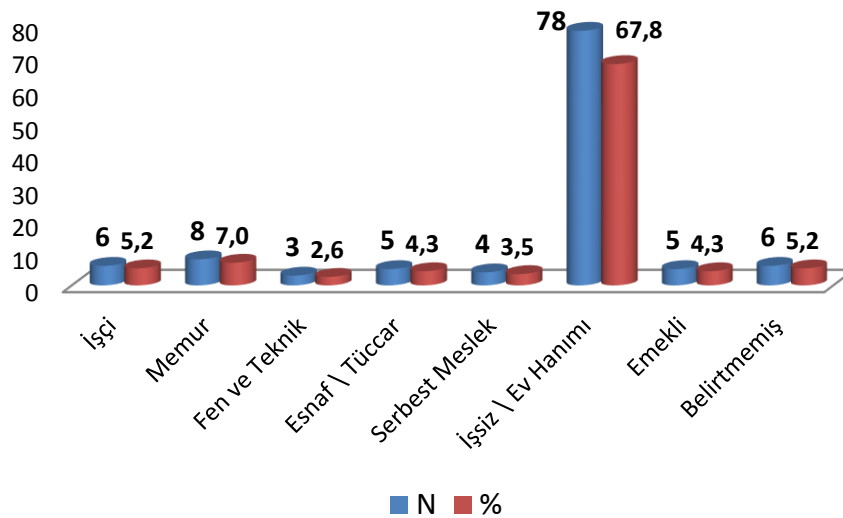
Tablo 36. Baba Eğitim Düzeyine Göre BÇGÖ Puanları ANOVA Testi Sonuçları

		<i>Var. K.</i>	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Baba Eğitim Düzeyi	Toplam Güdülenme	G. Arası	1259.30	4	314.82	1.97	.10
		G. İçi	17537.83	110	159.43		
		Toplam	18797.13	114			
	İlgi	G. Arası	225.39	4	56.34	1.33	.26
		G. İçi	4643.17	110	42.21		
		Toplam	4868.57	114			
	Eğitim ortamı	G. Arası	101.41	4	25.35	1.49	.20
		G. İçi	1864.18	110	16.94		
		Toplam	1965.60	114			
	Çevre	G. Arası	44.26	4	11.06	.91	.45
		G. İçi	1330.21	110	12.09		
		Toplam	1374.48	114			
Mesleki Beklenti	G. Arası	105.49	4	26.37	1.36	.25	
	G. İçi	2121.42	110	19.28			
	Toplam	2226.92	114				

Tablo 36’deki Anova testi sonuçlarına göre anne ve baba eğitim düzeyi değişkenleri ile BÇGÖ toplam ve faktör puanları arasında herhangi bir anlamlı farklılık tespit edilememiştir.

4.6.4. Öğrencilerin Anne ve Baba Mesleği Değişkeni ile Öğrenme Stilleri Alanları ve BÇGÖ Puanları Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Öğrencilerin anne mesleklerine göre dağılımları grafik 13’te verilmiştir.



Grafik 13. Anne Mesleklerine Göre Dağılımlar

Grafik 13'e bakıldığında *ev hanımı* annelerin %67.8 oranla en yüksek dağılıma sahip olduğu görülmektedir. Onu sırasıyla %7 oranla *memur*, %5.2 oranla *işçi*, %4.3 oranla *esnaf/tüccar* ve *emekli*, %3.5 oranla *serbest meslek*, %2.6 oranla *fen ve teknik* alanındaki anneler takip ederken % 5.2 oranında anne mesleğini belirtmeyen öğrenciler bulunmaktadır.

Öğrencilerin anne mesleğine göre şekillenen öğrenme stilleri alanlarına yönelik bilgiler tablo 37'de verilmiştir.

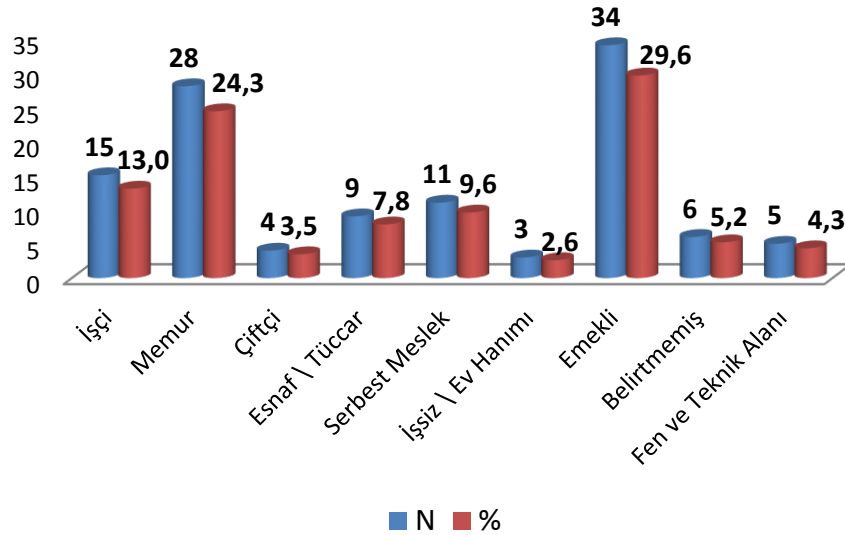
Tablo 37. Anne Mesleği Değişkenine Göre Öğrenme Stilleri Alanları Kay-Kare Testi Sonuçları

		Öğrenme Stilleri Alanları				Toplam	
		Değiştirme	Özümseme	Ayrıştırma	Yerleştirme		
Anne Mesleği*	İşçi	<i>f</i>	1	2	3	0	6
		%	16.7	33.3	50.0	0.0	100.0
	Memur	<i>f</i>	1	3	2	2	8
		%	12.5	37.5	25.0	25.0	100.0
	Fen ve Teknik Alanı	<i>f</i>	0	0	3	0	3
		%	0.0	0.0	100.0	0.0	100.0
	Esnaf \ Tüccar	<i>f</i>	2	2	0	1	5
		%	40.0	40.0	0.0	20.0	100.0
	Serbest Meslek	<i>f</i>	1	2	1	0	4
		%	25.0	50.0	25.0	0.0	100.0
	İşsiz \ Ev Hanımı	<i>f</i>	22	15	20	21	78
		%	28.2	19.2	25.6	26.9	100.0
	Emekli	<i>f</i>	1	1	3	0	5
		%	20.0	20.0	60.0	0.0	100.0
Belirtmemiş	<i>f</i>	1	2	2	1	6	
	%	16.7	33.3	33.3	16.7	100.0	

*28 Hücre = %87,5

Tablo 37'de anne mesleği değişkenleri ile öğrenme stilleri alanları arasındaki ilişkinin analizi için, değeri 5'ten küçük hücre sayısının her iki değişkende de %20'yi geçtiği ve mantıklı kategorik birleştirmeler yapılamadığı için Kay-Kare testi yorumlanamamıştır.

Öğrencilerin baba mesleklerine göre dağılımları grafik 14'teki gibidir.



Grafik 14. Baba Mesleklerine Göre Dağılımlar

Grafikteki frekans ve yüzdelerine göre *emekli* babalar %29,6 oranla en yüksek dağılıma sahiptir. Onu sırasıyla *memur* (%24,3), *işçi* (%13), *serbest meslek* (%9,6), *esnaf/tüccar* (%7,8), *fen ve teknik alanı* (%4,3), *çiftçi* (%3,5), *işsiz* (%2,6) mesleğindeki babalar takip ederken %5,2 oranında öğrenciler baba mesleklerini belirtmemişlerdir.

Öğrencilerin baba mesleğine göre şekillenen öğrenme stilleri alanlarına yönelik bilgiler tablo 38’de verilmiştir.

Tablo 38. Baba Mesleği Değişkenine Göre Öğrenme Stilleri Alanları Kay-Kare Testi Sonuçları

		Öğrenme Stilleri Alanları				Toplam	
		Değiştirme	Özümseme	Ayrıştırma	Yerleştirme		
Baba Mesleği*	İşçi	<i>f</i>	4	3	3	5	15
		%	26.7	20.0	20.0	33.3	100.0
	Memur	<i>f</i>	5	4	10	9	28
		%	17.9	14.3	35.7	32.1	100.0
	Çiftçi	<i>f</i>	3	1	0	0	4
		%	75.0	25.0	0.0	0.0	100.0
	Fen ve Teknik Alanı	<i>f</i>	1	1	3	0	5
		%	20.0	20.0	60.0	0.0	100.0
	Esnaf \ Tüccar	<i>f</i>	3	2	2	2	9
		%	33.3	22.2	22.2	22.2	100.0
	Serbest Meslek	<i>f</i>	3	1	3	4	11
		%	27.3	9.1	27.3	36.4	100.0
	İşsiz \ Ev Hanımı	<i>f</i>	0	2	1	0	3
		%	0.0	66.7	33.3	0.0%	100.0
Emekli	<i>f</i>	9	12	9	4	34	
	%	26.5	35.3	26.5	11.8	100.0	
Belirtmemiş	<i>f</i>	1	1	3	1	6	
	%	16.7%	16.7%	50.0	16.7	100.0	

* 28 Hücre = %77,8

Tablo 38’de baba mesleği değişkenleri ile öğrenme stilleri alanları arasındaki ilişkinin analizi için, değeri 5'ten küçük hücre sayısının her iki değişkende de %20’yi geçtiği ve mantıklı kategorik birleştirmeler yapılamadığı için Kay-Kare testi yorumlanamamıştır.

Çapraz tabloya bakıldığında, annelerin yaklaşık %70’i ev hanımıdır. Ev hanımı anneler %28.2 oranında değiştirme, %26.9 oranında yerleştirme, %25.6 oranında ayırıştırma ve %19.2 oranında özümseme stili alanlarına sahiptir. Babaların meslekleri arasında öne çıkan öğrenme stilleri dağılımlarında, memurların % 35.7 ile ayırıştırma, emeklilerin %35.3 ile özümseme alanında oldukları görülmüştür.

Tablo 39’da öğrencilerin BÇGÖ puanlarının anne mesleği değişkenine göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları gösterilmektedir.

Tablo 39. Anne Mesleği Değişkeni ile BÇGÖ Puanlarının ANOVA ve Welch Testi Sonuçları

	<i>Var. K.</i>	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>ω²</i>	
<i>Anne Mesleği</i>	Toplam Güdülenme	G. Arası	2854.23	7	407.74	2.73	.01*	.09
		G. İçi	15942.89	107	148.99			
		Toplam	18797.13	114				
	İlgi	G. Arası	755.04	7	107.86	2.80	.01*	.09
		G. İçi	4113.53	107	38.44			
		Toplam	4868.57	114				
	Çevre	G. Arası	77.60	7	11.08	.91	.49	
		G. İçi	1296.88	107	12.12			
		Toplam	1374.48	114				
	Mesleki Beklenti	G. Arası	383.35	7	54.76	3.17	.00**	.11
		G. İçi	1843.56	107	17.23			
		Toplam	2226.92	114				
	Eğitim Ortamı	sd 1	sd2	Welch's F		p	ω²	
		7	13.28	.88		.54		

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

Tablo 40’ta öğrencilerin BÇGÖ puanlarının baba mesleği değişkenine göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları gösterilmektedir.

Tablo 40. Baba Mesleği Değişkeni ile BÇGÖ Puanlarının ANOVA ve Welch Testi Sonuçları

	<i>Var. K.</i>	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	ω^2	
Toplam Güdülenme	G. Arası	1157.34	8	144.66	.86	.54		
	G. İçi	17639.78	106	166.41				
	Toplam	18797.13	114					
İlgi	G. Arası	276.42	8	34.55	.79	.60		
	G. İçi	4592.14	106	43.32				
	Toplam	4868.57	114					
Baba Mesleği	Eğitim Ortamı	G. Arası	196.53	8	24.56	1.47	.17	
		G. İçi	1769.06	106	16.68			
		Toplam	1965.60	114				
Mesleki Beklenti		G. Arası	92.73	8	11.59	.57	.79	
		G. İçi	2134.19	106	20.13			
		Toplam	2226.92	114				
Çevre	<i>sd 1</i>	<i>sd2</i>	<i>Welch's F</i>		<i>p</i>	ω^2		
	8	18.64	1.86		.12			

Anova testi sonuçlarında öğrencilerin anne mesleği değişkeni ile toplam güdülenme ve ilgi faktörü arasında yüksek düzeyde, mesleki beklenti faktörü puanları arasında ise çok yüksek düzeyde anlamlı farklılık gözlenmiştir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için Tukey testi uygulanmıştır.

Tablo 41'de toplam güdülenme, ilgi ve mesleki beklenti puanlarının hangi anne meslekleri arasında farklılık gösterdiği bilgisi verilmiştir.

Tablo 41. Anne Mesleği Değişkeni ile BÇGÖ Puanlarının Tukey Testi Sonuçları

		Gruplar	1	2	3	4	5	6	7	8
Toplam Güdülenme		İşçi (1)		1	1	.80	.90	.97	.56	1
		Memur (2)			1	.95	.62	1	.21	1
		Fen ve Teknik (3)				.98	.83	1	.52	1
		Esnaf \ Tüccar (4)					.17	.96	.03*	.97
		Serbest Meslek (5)						.22	1	.67
		İşsiz \ Ev Hanımı (6)							.02*	1
		Emekli (7)								.27
		Belirtmemiş (8)								
Anne Mesleği	İlgi (Faktör-1)	İşçi (1)		1	.90	.83	.98	.63	.95	.97
		Memur (2)			.97	.95	.86	.86	.74	.99
		Fen ve Teknik (3)				1	.49	1	.37	1
		Esnaf \ Tüccar (4)					.36	1	.23	1
		Serbest Meslek (5)						.14	1	.61
		İşsiz \ Ev Hanımı (6)							.04*	1
		Emekli (7)								.45
		Belirtmemiş (8)								
Mesleki Beklenti (Faktör-4)	İşçi (1)		.98	.96	1	.08	.99	.04*	.99	
	Memur (2)			1	.98	.35	1	.23	1	
	Fen ve Teknik (3)				.96	.83	.99	.77	.99	
	Esnaf \ Tüccar (4)					.10	.99	.05	.99	
	Serbest Meslek (5)						.06	1	.28	
	İşsiz \ Ev Hanımı (6)							.02*	1	
	Emekli (7)								.18	
	Belirtmemiş (8)									

* $p < .05$,

Tukey testi sonuçlarının gösterildiği tabloya göre, öğrencilerin annelerinden *emekli* ($\bar{X}=74.40$) olanların toplam güdülenme puanları ile anneleri *ev hanımı* ($\bar{X}=93.57$) ve *esnaf \ tüccar* ($\bar{X}=99.40$) olanların toplam güdülenme puanları arasında anlamlı farklılık tespit edilmiş olup, *ev hanımı* ve *esnaf \ tüccar* olan annelerin emekli annelere göre daha yüksek toplam güdülenme puanlarına sahip olduğu görülmektedir. İlgi faktörü puanlarına göre emekli anneler ile ev hanımı anneler arasında anlamlı farklılık olup, ev hanımı annelerin ilgi faktörü puanı ($\bar{X}=34.69$) emekli annelerden ($\bar{X}=25.8$) daha yüksektir. Ayrıca annelerden *emekli* ($\bar{X}=14.60$) olanların toplam güdülenme puanları ile anneleri *ev hanımı* ($\bar{X}=21.08$) ve *işçi* ($\bar{X}=22.5$) olanların toplam güdülenme puanları arasında anlamlı farklılık tespit edilmiş olup, *ev hanımı* ve *işçi* olan annelerin emekli

annelere göre daha yüksek mesleki beklenti faktörü puanlarına sahip olduğu görülmektedir.

4.6.5. Öğrencilerin Sosyoekonomik Düzeyleri ile Öğrenme Stilleri Alanları ve BÇGÖ Puanları Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Öğrencilerin sosyoekonomik düzeylerine göre öğrenme stilleri alanlarının dağılımlarına yönelik bilgiler tablo 42’de verilmiştir.

Tablo 42. Sosyoekonomik Düzeylerine Göre Öğrenme Stilleri Alanları Kay-Kare Testi Sonuçları

		Öğrenme Stilleri Alanları				Toplam	
		Değiştirme	Özümseme	Ayrıştırma	Yerleştirme		
Sosyoekonomik Düzey	Dar Gelirli	<i>f</i>	20	16	21	16	73
		%	27.4	21.9	28.8	21.9	100.0
	Orta Gelirli	<i>f</i>	7	8	11	9	35
		%	20.0	22.9	31.4	25.7	100.0
	Yüksek Gelirli	<i>f</i>	2	3	2	0	7
		%	28.6	42.9	28.6	0.0	100.0

*4 Hücre = %33,3

Sosyoekonomik düzey ile öğrenme stilleri alanları arasındaki ilişkinin analizi için, beklenen değeri 5'ten küçük hücre sayısının %20'yi geçtiği ve mantıklı kategorik birleştirmeler yapılamadığı için Kay-Kare testi yorumlanamamıştır.

Çapraz tablo incelendiğinde dar gelirli grupta %28.8 ve orta gelirli grupta %31.4 oranında ayrıştırma öğrenme stili alanının diğer alanlara göre daha fazla tercih edildiği görülmektedir. Yüksek gelirli grubun frekansı düşük olmakla birlikte %42.9 oranında özümseme alanı daha fazla tercih edilmiştir.

Tablo 43’te öğrencilerin BÇGÖ puanlarının sosyoekonomik düzey değişkenine göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları gösterilmektedir.

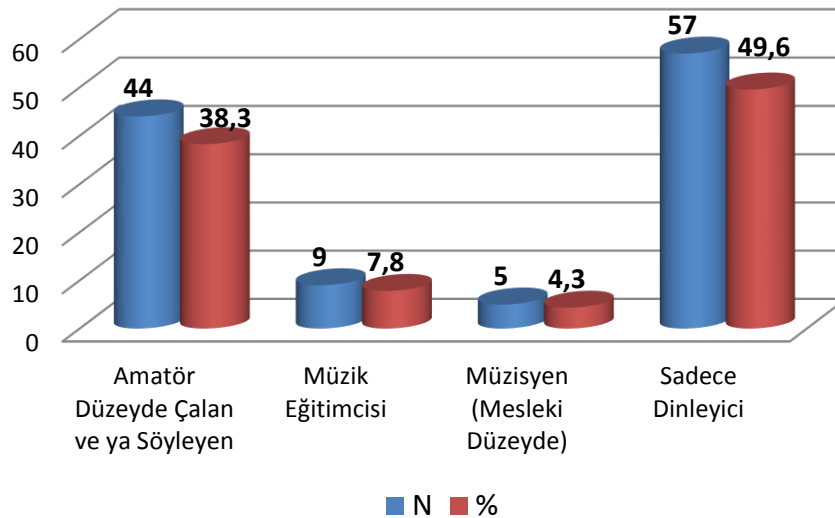
Tablo 43. Sosyoekonomik Düzeylerine Göre BÇGÖ Puanları ANOVA Testi Sonuçları

		<i>Var. K.</i>	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Sosyoekonomik Düzey	Toplam Güdülenme	G. Arası	18.47	2	9.23	.05	.94
		G. İçi	18778.66	112	167.66		
		Toplam	18797.13	114			
	İlgi	G. Arası	52.60	2	26.30	.61	.54
		G. İçi	4815.97	112	43.00		
		Toplam	4868.57	114			
	Eğitim Ortamı	G. Arası	31.99	2	16.00	.92	.39
		G. İçi	1933.60	112	17.26		
		Toplam	1965.60	114			
	Çevre	G. Arası	2.39	2	1.19	.09	.90
		G. İçi	1372.09	112	12.25		
		Toplam	1374.48	114			
	Mesleki Beklenti	G. Arası	27.37	2	13.68	.69	.50
		G. İçi	2199.54	112	19.63		
		Toplam	2226.92	114			

Tablo 43'teki Anova testi sonuçlarına göre sosyoekonomik düzey değişkeni ile BÇGÖ toplam ve faktör puanları arasında herhangi bir anlamlı farklılık tespit edilememiştir.

4.6.6. Öğrencilerin Ailelerinin Müziğe Olan İlgi Durumları ile Öğrenme Stilleri Alanları ve BÇGÖ Puanları Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Öğrenci ailelerinin müziğe olan ilgi durumlarına göre dağılımlarına yönelik bilgiler grafik 15'te verilmiştir.

**Grafik 15. Ailelerin Müziğe İlgi Durumlarına İlişkin Dağılımları**

Grafik 15 incelendiğinde öğrenci ailelerinin % 49.6'sının *sadece dinleyici*, %38.3'ünün *amatör düzeyde çalan ve ya söyleyen*, %7.8'inin *müzik eğitimcisi* ve % 4.3'ünün *müziyen* olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin ailelerinin müziğe olan ilgi durumlarına göre öğrenme stilleri alanlarının dağılımlarına yönelik bilgiler tablo 44'te verilmiştir.

Tablo 44. Ailelerinin Müziğe Olan İlgi Durumlarına Göre Öğrenme Stilleri Alanları Kay-Kare Testi Sonuçları

		Öğrenme Stilleri Alanları				Toplam	
		Değiştirme	Özümseme	Ayrıştırma	Yerleştirme		
Aile Müzik İlgi Durumu	Amatör Düzeyde	<i>f</i>	18	7	8	11	44
	Çalan ve ya Söyleyen	%	40.9	15.9	18.2	25.0	100.0
	Müzik Eğitimcisi	<i>f</i>	1	6	2	0	9
	Müziyen (Mesleki Düzeyde)	%	11.1	66.7	22.2	0.0	100.0
	Sadece Dinleyici	<i>f</i>	1	2	2	0	5
		%	20.0	40.0	40.0	0.0	100.0
		<i>f</i>	9	12	22	14	57
		%	15.8	21.1	38.6	24.6	100.0

*8 Hücre = %50,

Aile müzik ilgi durumu değişkeni ile öğrenme stilleri alanları arasındaki ilişkinin analizi için, beklenen değeri 5'ten küçük hücre sayısının %50 olduğu ve mantıklı kategorik birleştirmeler yapılamadığı için Kay-Kare testi yorumlanamamıştır.

Çapraz tablo incelendiğinde, amatör düzeyde çalan ve ya söyleyen ailelerde değiştirme (%40.9), müzik eğitimcisi ailelerde özümseme (%66.7), müziyen ailelerde özümseme ve ayrıştırma (%40) ve sadece dinleyici olan ailelerde (%38.6) ayrıştırma stili daha fazla yoğunluktadır.

Tablo 45'te öğrencilerin BÇGÖ puanlarının ailelerinin müziğe olan ilgi durumlarına göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları gösterilmektedir.

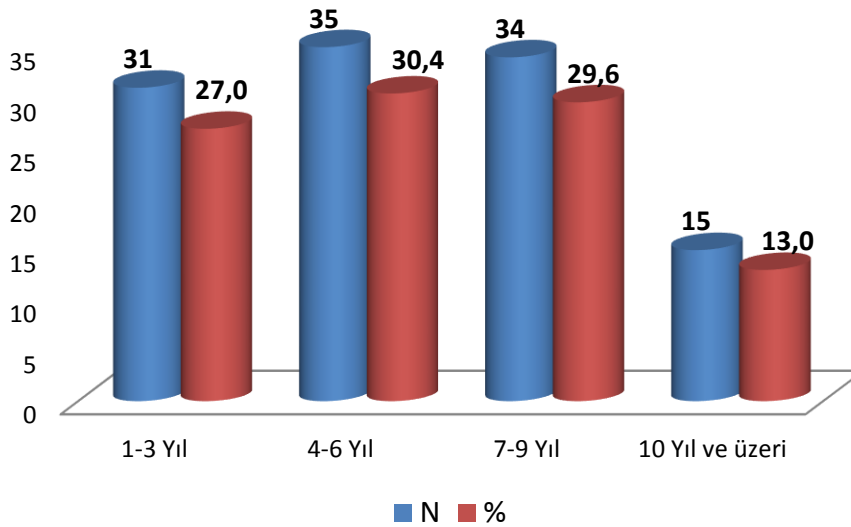
Tablo 45. Ailelerinin Müziğe Olan İlgi Durumlarına Göre BÇGÖ Puanları ANOVA Testi Sonuçları

		<i>Var. K.</i>	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Aile Müzik İlgi Durumu	Toplam Güdülenme	G. Arası	316.89	3	105.63	.63	.59
		G. İçi	18480.23	111	166.48		
		Toplam	18797.13	114			
	İlgi	G. Arası	233.68	3	77.89	1.86	.14
		G. İçi	4634.89	111	41.75		
		Toplam	4868.57	114			
	Eğitim Ortamı	G. Arası	26.87	3	8.95	.51	.67
		G. İçi	1938.72	111	17.46		
		Toplam	1965.60	114			
	Çevre	G. Arası	80.91	3	26.97	2.31	.08
		G. İçi	1293.57	111	11.65		
		Toplam	1374.48	114			
Mesleki Beklenti	G. Arası	62.21	3	20.73	1.06	.36	
	G. İçi	2164.71	111	19.50			
	Toplam	2226.92	114				

Tablo 45'teki Anova testi sonuçlarına göre aile müzik ilgi durumu değişkeni ile BÇGÖ toplam ve faktör puanları arasında herhangi bir anlamlı farklılık tespit edilememiştir.

4.6.7. Öğrencilerin Gitar Çalma Geçmişleri ile Öğrenme Stilleri Alanları ve BÇGÖ Puanları Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Öğrencilerin gitar çalma geçmişlerine ilişkin dağılımları grafik 16'da verilmiştir.



Grafik 16. Gitar Çalma Geçmişine İlişkin Dağılımlar

Frekans ve yüzdeler dağılımlara bakıldığında öğrencilerin %30.4'ü 4-6 yıl arası, %29.6'sı 7-9 yıl arası, %27'si 1-3 yıl arası ve %13'ü 10 yıl ve üzeri gitar çalma geçmişine sahip olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin gitar çalma geçmişine göre öğrenme stilleri alanlarının dağılımlarına yönelik bilgiler tablo 46'da verilmiştir.

Tablo 46. Gitar Çalma Geçmişine Göre Öğrenme Stilleri Alanları Kay-Kare Testi Sonuçları

		Öğrenme Stilleri Alanları				Toplam	
		Değiştirme	Özümseme	Ayrıştırma	Yerleştirme		
Gitar Çalma Geçmişi	1-3 Yıl	<i>f</i>	10	8	7	6	31
		%	32.3	25.8	22.6	19.4	100.0
	4-6 Yıl	<i>f</i>	8	10	10	7	35
		%	22.9	28.6	28.6	20.0	100.0
	7-9 Yıl	<i>f</i>	6	8	11	9	34
		%	17.6	23.5	32.4	26.5	100.0
	10 Yıl ve üzeri	<i>f</i>	5	1	6	3	15
		%	33.3	6.7	40.0	20.0	100.0

*4 Hücre = %25

Öğrencilerin gitar çalma geçmişi değişkeni ile öğrenme stilleri alanları arasındaki ilişkinin analizi için, beklenen değeri 5'ten küçük hücre sayısının %20'yi geçtiği ve mantıklı kategorik birleştirmeler yapılamadığı için Kay-Kare testi yorumlanamamıştır.

Çapraz tabloda 1-3 yıl arası gitar çalan bireylerin %32.3 ile değiştirme, 4-6 yıl arası gitar çalanların %28.6 ile özümseme ve ayrıştırma, 7-9 yıl arası ve 10 yıldan fazla gitar çalanların ise %40 ile ayrıştırma stiline daha fazla sahip olduğu gözlemlenmiştir.

Tablo 47'de öğrencilerin BÇGÖ puanlarının gitar çaldığı süre değişkenine göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları gösterilmektedir

Tablo 47. Gitar Çalma Geçmişine Göre BÇGÖ Puanlarının ANOVA Testi Sonuçları

		<i>Var. K.</i>	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	ω^2
Gitar Çalma Geçmişi	Toplam Güdülenme	G. Arası	1850.30	3	616.76			
		G. İçi	16946.82	111	152.67	4.04	.00*	.07
		Toplam	18797.13	114				
	İlgi	G. Arası	535.56	3	178.52			
		G. İçi	4333.00	111	39.03	4.57	.00*	.08
		Toplam	4868.57	114				
	Eğitim Ortamı	G. Arası	96.01	3	32.00			
		G. İçi	1869.58	111	16.84	1.90	.13	
		Toplam	1965.60	114				
	Çevre	G. Arası	151.94	3	50.65			
		G. İçi	1222.53	111	11.01	4.59	.00*	.05
		Toplam	1374.48	114				
Mesleki Beklenti	G. Arası	58.02	3	19.34				
	G. İçi	2168.89	111	19.54	.99	.40		
	Toplam	2226.92	114					

* $p < .01$

Anova testi sonuçlarında öğrencilerin gitar çalma geçmişi değişkeni ile toplam güdülenme puanı, ilgi ve çevre faktörü puanları arasında orta düzey etkide anlamlı farklılık gözlenmiştir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için scheffe testi yapılmıştır.

Gitar çalma geçmişine göre ayrılan grupların BÇGÖ puanlarındaki farklılıkları gösteren Scheffe testi tablo 48'deki gibidir.

Tablo 48. Öğrencilerin Gitar Çalma Geçmişi Değişkeni ile BÇGÖ Puanlarının Scheffe Testi Sonuçları

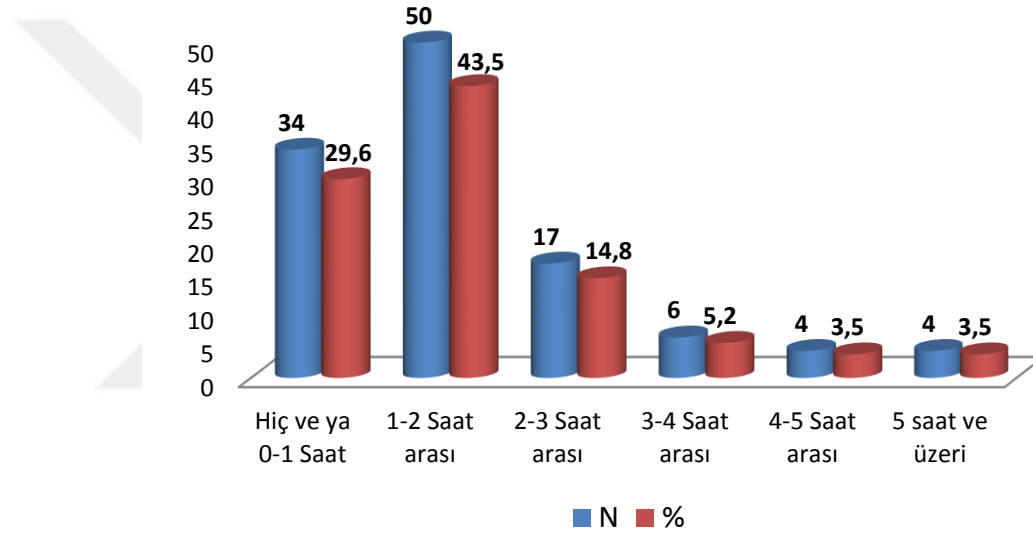
	Gruplar	1-3 Yıl	4-6 Yıl	7-9 Yıl	10 Yıl ve üzeri
Gitar Çaldığı Süre	Toplam Güdülenme	1-3 Yıl	.01*	.39	.30
		4-6 Yıl		.39	.88
	7-9 Yıl			.96	
	10 Yıl ve üzeri				
	İlgi (Faktör-1)	1-3 Yıl	.00**	.09	.32
4-6 Yıl			.76	.80	
7-9 Yıl				.99	
10 Yıl ve üzeri					
Çevre (Faktör-3)		1-3 Yıl	.01*	.05	.75
	4-6 Yıl		.93	.44	
	7-9 Yıl			.73	
	10 Yıl ve üzeri				

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

Scheffe testi sonuçlarına göre öğrencilerin gitar çaldığı süre 4-6 yıl ($\bar{X}_{\text{Toplam}} = 96.65$; $\bar{X}_{\text{İlgi}} = 35.77$; $\bar{X}_{\text{Çevre}} = 18.28$) olanların, gitar çaldığı süre 1-3 yıl olanlara göre toplam güdülenme ($\bar{X} = 86.19$) puanlarının, ilgi faktörü ($\bar{X} = 30,19$) puanlarının ve çevre faktörü ($\bar{X} = 15.45$) puanlarının anlamlı bir biçimde daha yüksek olduğu görülmektedir.

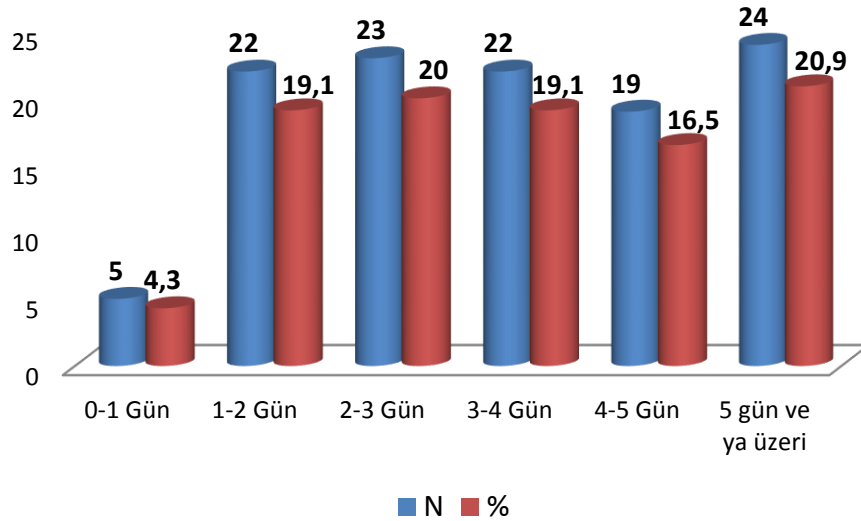
4.6.8. Öğrencilerin Günlük ve Haftalık Gitar Çalma Süreleri ile Öğrenme Stilleri Alanları ve BÇGÖ Puanları Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Öğrencilerin günlük gitar çalma sürelerine ilişkin frekans ve yüzdeler dağılımlar grafik 17'deki gibidir.



Grafik 17. Günlük Gitar Çalma Süresine İlişkin Dağılımlar

Öğrencilerin haftalık gitar çalma sürelerine ilişkin frekans ve yüzdeler dağılımlar grafik 18'deki gibidir.



Grafik 18. Haftalık Gitar Çalma Süresine İlişkin Dağılımlar

Grafik 17 ve 18 incelendiğinde, günlük gitar çalma süresini hiç ve ya 0-1 saat arası belirten kişiler %29.6, 1-2 saat arası %43.5, 2-3 saat arası 14.8, 3-4 saat arası 5.2, 4-5 saat arası ve 5 saat ve üzeri belirtenler ise %3.5'tir. Haftalık gitar çalışılan gün sayısını 0-1 gün arası belirtenler %4.3, 1-2 gün arası %19.1, 2-3 gün arası %20, 3-4 gün arası 19.1, 4-5 gün arası %16.5 ve gün ve üzeri olarak belirten %20.9'dur. Haftalık çalışılan gün değişkeninde 0-1 gün hariç dağılıma dengeli denilebilir.

Öğrencilerin günlük ve haftalık gitar çalma sürelerine göre öğrenme stilleri alanlarının dağılımlarına yönelik bilgiler tablo 49'da verilmiştir

Tablo 49. Günlük ve Haftalık Gitar Çalma Sürelerine Göre Öğrenme Stilleri Alanları Kay-Kare Testi Sonuçları

		Öğrenme Stilleri Alanları				Toplam	
		Değiştirme	Özümseme	Ayrıştırma	Yerleştirme		
Günlük Gitar Çalma Süresi*	Hiç ve ya 0-1 Saat	<i>f</i>	9	9	9	7	34
		%	26.5	26.5	26.5	20.6	100.0
	1-2 Saat arası	<i>f</i>	17	13	13	7	50
		%	34.0	26.0	26.0	14.0	100.0
	2-3 Saat arası	<i>f</i>	1	2	6	8	17
		%	5.9	11.8	35.3	47.1	100.0
	3-4 Saat arası	<i>f</i>	0	2	2	2	6
		%	0.0	33.3	33.3	33.3	100.0
	4-5 Saat arası	<i>f</i>	1	1	2	0	4
		%	25.0	25.0	50.0	0.0	100.0
5 Saat ve üzeri	<i>f</i>	1	0	2	1	4	
	%	25.0	0.0	50.0	25.0	100.0	
Haftalık Gitar Çalma Süresi**	0-1 Gün	<i>f</i>	1	4	0	0	5
		%	20.0	80.0	0.0	0.0	100.0
	1-2 Gün	<i>f</i>	3	11	3	5	22
		%	13.6	50.0	13.6	22.7	100.0
	2-3 Gün	<i>f</i>	11	0	6	6	23
		%	47.8	0.0	26.1	26.1	100.0
	3-4 Gün	<i>f</i>	7	2	10	3	22
		%	31.8	9.1	45.5	13.6	100.0
4-5 Gün	<i>f</i>	5	2	7	5	19	
	%	26.3	10.5	36.8	26.3	100.0	
5 Gün ve ya üzeri	<i>f</i>	2	8	8	6	24	
	%	8.3	33.3	33.3	25.0	100.0	

*15 Hücre = %62,5 **9 Hücre = %37,5

Tablo 49'da günlük ve haftalık gitar çalma süreleri ile öğrenme stilleri alanları arasındaki ilişkinin analizi için, değeri 5'ten küçük hücre sayısının her iki değişkende de %20'yi geçtiği ve mantıklı kategorik birleştirmeler yapılamadığı için Kay-Kare testi yorumlanamamıştır.

Haftalık gitar çalma süresi için tabloya bakıldığında, hiç ve ya 1 gün ile 1-2 gün arası çalışan bireyler sırasıyla %80 ve %50 oranında özümseme alanında çoğunluk göstermiştir. 2-3 gün arası çalışan %47.8 ile değiştirme alanını daha çok tercih etmiştir. 3-4 gün ve 4-5 gün arası çalışan bireyler sırasıyla %45.5 ve 36.8 oranında ayrıştırma alanını seçerken 5 gün ve üzeri çalışan bireyler özümseme ve ayrıştırma alanlarında aynı oranda (%33.3) çoğunluk göstermiştir.

Ayrıca bazı öğrencilerin öğrenme stilleri alanlarının, günlük gitar çalışma sürelerine göre anlamlı şekilde değiştiği görülmüştür. Değişimin günlük 1-2 saat arası bireysel çalgısını çalanlar ile 2-3 saat arası çalanlar arasında görülmektedir. Öğrenme stilleri alanları dağılımı 1-2 saat arası çalışan bireylerde yüksekten alçağa sırasıyla değiştirme (%34), özümseme (%26), ayırıştırma (%26), yerleştirme (%14) iken 2-3 saat arası çalışan bireylerde ise yerleştirme (%47.1), ayırıştırma (%35.3), özümseme (%11.8) ve değiştirme (%5.9) olmak üzere tam tersi bir sıralamaya sahiptir.

Tablo 50’de öğrencilerin BÇGÖ puanlarının günlük gitar çalma süresi değişkenine göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları gösterilmektedir.

Tablo 50. Günlük Gitar Çalma Süreleri ile BÇGÖ Puanlarının ANOVA ve Welch Testi

		Sonuçları						
		Var. K.	KT	Sd	KO	F	p	ω^2
Günlük Gitar Çalma Süresi	Toplam Güdülenme	G. Arası	2533.46	5	506.69	3.39	.00**	.09
		G. İçi	16263.66	109	149.20			
		Toplam	18797.13	114				
	İlgi	G. Arası	565.36	5	113.07	2.86	.01*	.07
		G. İçi	4303.20	109	39.47			
		Toplam	4868.57	114				
	Çevre	G. Arası	119.87	5	23.97	2.08	.07	
		G. İçi	1254.61	109	11.50			
		Toplam	1374.48	114				
	Mesleki Beklenti	G. Arası	288.11	5	57.62	3.24	.00**	.08
		G. İçi	1938.80	109	17.78			
		Toplam	2226.92	114				
Eğitim Ortamı		sd 1	sd2	Welch's F		p	ω^2	
		5	15.75	.19		.95		

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

Varyans analizi sonuçlarında öğrencilerin günlük gitar çalma süresi değişkeni ile toplam güdülenme puanı, ilgi ve mesleki beklenti faktörü puanları arasında orta düzey etkide anlamlı farklılık gözlenmiştir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için Tukey testi uygulanmıştır.

Günlük gitar çalma süresi değişkenindeki grupların BÇGÖ puanlarındaki farklılıkları gösteren Tukey testi tablo 51’deki gibidir.

Tablo 51. Günlük Gitar Çalma Süreleri ile BÇGÖ Puanlarının Tukey Testi Sonuçları

		Gruplar	0-1 Saat	1-2 Saat	2-3 Saat	3-4 Saat
Günlük Gitar Çalma Süresi	Toplam Güdülenme	0-1 Saat		.36	.02*	.06
		1-2 Saat			.5	.43
		2-3 Saat				.98
		3-4 Saat				
	İlgi (Faktör-1)	0-1 Saat		.9	.04*	.22
		1-2 Saat			.28	.48
		2-3 Saat				.99
		3-4 Saat				
	Mesleki Beklenti (Faktör-4)	0-1 Saat		.44	.09	.03*
		1-2 Saat			.75	.25
		2-3 Saat				.84
		3-4 Saat				

* $p < .05$

Tukey testi sonuçlarına göre öğrencilerin günlük gitar çaldığı süre 0-1 saat ($\bar{X}_{\text{Toplam Güdülenme}}=86.29$; $\bar{X}_{\text{İlgi}}=31,41$; $\bar{X}_{\text{Mesleki Beklenti}}=18.79$) arası olanların, gitar çaldığı süre 2-3 saat ($\bar{X}_{\text{Toplam Güdülenme}}=97.64$; $\bar{X}_{\text{İlgi}}=36.58$) arası olanlara göre toplam güdülenme ve ilgi puan ortalamaları, gitar çaldığı süre 3-4 saat ($\bar{X}_{\text{İlgi}}=97.64$; $\bar{X}_{\text{Mesleki Beklenti}}=36.58$) arası olanlara göre ise ilgi ve mesleki beklenti faktörleri puan ortalamalarının anlamlı bir biçimde daha az olduğu gözlemlenmiştir. Tablo 52’de öğrencilerin BÇGÖ puanlarının haftalık gitar çalma süresi değişkenine göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları gösterilmektedir.

Tablo 52. Haftalık Gitar Çalma Süreleri ile BÇGÖ Puanlarının ANOVA ve Welch Testi Sonuçları

		Var. K.	KT	Sd	KO	F	P	ω^2
Haftalık Gitar Çalma Süresi	Toplam Güdülenme	G. Arası	2948.37	5	589.67	4.05	.00**	.11
		G. İçi	15848.76	109	145.40			
		Toplam	18797.13	114				
	İlgi	G. Arası	659.50	5	131.90	3.41	.00**	.09
		G. İçi	4209.06	109	38.61			
		Toplam	4868.57	114				
	Eğitim Ortamı	G. Arası	162.25	5	32.45	1.96	.09	
		G. İçi	1803.34	109	16.54			
		Toplam	1965.60	114				
	Çevre	G. Arası	106.43	5	21.28	1.83	.11	
		G. İçi	1268.05	109	11.63			
		Toplam	1374.48	114				
	Mesleki Beklenti	G. Arası	270.49	5	54.09	3.01	.01*	.08
		G. İçi	1956.42	109	17.94			
		Toplam	2226.92	114				

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

Varyans analizi sonuçlarında öğrencilerin haftalık gitar çalma süresi değişkeni ile toplam güdülenme puanı, ilgi ve mesleki beklenti faktörü puanları arasında orta düzey etkide anlamlı farklılık gözlenmiştir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için Tukey testi uygulanmıştır.

Haftalık gitar çalma süresi değişkenindeki grupların BÇGÖ puanlarındaki farklılıkları gösteren Tukey testi tablo 53'teki gibidir.

Tablo 53. Haftalık Gitar Çalma Süreleri ile BÇGÖ Puanlarının Tukey Testi Sonuçları

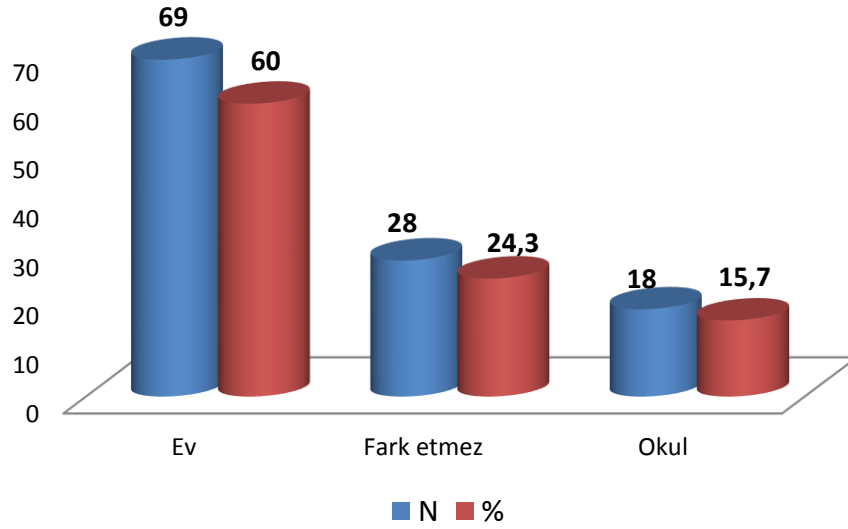
		Gruplar	0-1 Gün	1-2 Gün	2-3 Gün	3-4 Gün	4-5 Gün	5+ Gün
Toplam Güdülenme		0-1 Gün		.99	.99	.78	.24	.23
		1-2 Gün			1	.64	.04*	.03*
		2-3 Gün				.65	.04*	.02*
		3-4 Gün					.67	.64
		4-5 Gün						1
		5 (+) Gün						
Haftalık Gitar Çalma Süresi	İlgi (Faktör-1)	0-1 Gün		1	.99	.99	.76	.42
		1-2 Gün			.88	.66	.07	.00**
		2-3 Gün				.99	.66	.14
		3-4 Gün					.91	.40
		4-5 Gün						.96
		5 (+) Gün						
Mesleki Beklenti (Faktör-4)		0-1 Gün		.94	.86	.63	.16	.12
		1-2 Gün			.99	.90	.16	.04*
		2-3 Gün				.98	.31	.18
		3-4 Gün					.72	.57
		4-5 Gün						1
		5 (+) Gün						

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

Tukey testi sonuçlarına göre öğrencilerin haftalık gitar çaldığı süre 5 gün ve üzeri ($\bar{X}_{\text{Toplam Güdülenme}}=97.79$; $\bar{X}_{\text{İlgi}}=36.91$; $\bar{X}_{\text{Mesleki Beklenti}}=22.5$) olanların, gitar çaldığı süre 1-2 gün ($\bar{X}_{\text{Toplam Güdülenme}}=86.81$; $\bar{X}_{\text{İlgi}}=30.04$; $\bar{X}_{\text{Mesleki Beklenti}}=19.13$) olanlara göre toplam güdülenme, ilgi ve mesleki beklenti faktörü puan ortalamaları anlamlı bir biçimde daha yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca haftalık gitar çaldığı süre 4-5 gün olan öğrencilerin toplam güdülenme puan ortalamaları ($\bar{X}=97.94$), 1-2 gün ($\bar{X}=86.81$) ve 2-3 gün ($\bar{X}=86.86$) olanlara göre anlamlı farkla daha yüksektir.

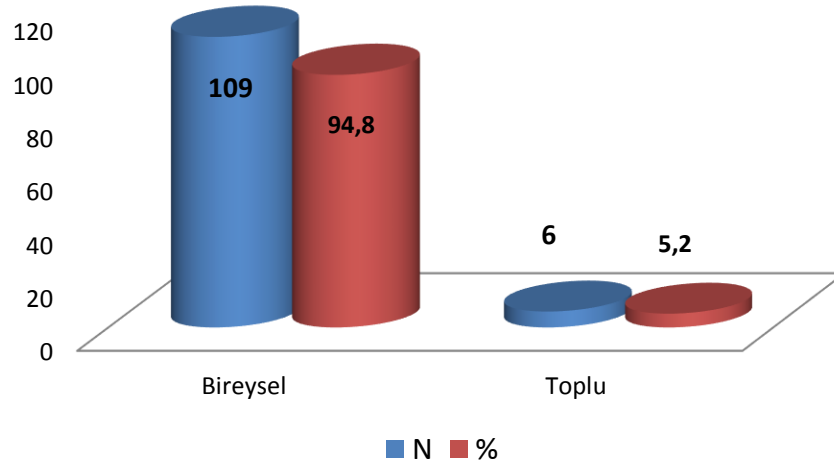
4.6.9. Öğrencilerin Çalışma Ortamı ve Bireysel-Toplu Çalışma Tercihlerine ile Öğrenme Stilleri Alanları ve BÇGÖ Puanları Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Öğrencilerin çalışma ortamlarına ilişkin frekans ve yüzdelik dağılımlar grafik 19'daki gibidir.



Grafik 19. Çalışma Ortamına İlişkin Dağılımlar

Öğrencilerin bireysel-toplu çalışma tercihlerine ilişkin frekans ve yüzdelik dağılımlar grafik 20'de verilmiştir.



Grafik 20. Bireysel-Toplu Çalışma Tercihlerine İlişkin Dağılımlar

Örneklem grubunun tercih ettiği çalışma ortamı %60 oranla *ev*, %24 oranla *fark etmez* ve %15.7 oranla *okul* olarak belirtilmiştir. Öğrencilerin çalışma tercihi ise %94.8 oranla bireysel ve %5.2 oranla toplu öğrenme olmuştur. Bu farkın dikkat çekici bir fark olduğu ifade edilebilir.

Öğrencilerin çalışma ortamlarına ve tercihlerine göre öğrenme stilleri alanlarının dağılımlarına yönelik bilgiler tablo 54’te verilmiştir.

Tablo 54. Çalışma Ortamı ve Bireysel-Toplu Çalışma Tercihlerine Göre Öğrenme Stilleri Alanları Kay-Kare Testi Sonuçları

		Öğrenme Stilleri Alanları				Toplam	
		Değiştirme	Özümseme	Ayrıştırma	Yerleştirme		
Çalışma Ortamı*	Ev	<i>f</i>	20	18	20	11	69
		%	29.0	26.1	29.0	15.9	100.0
	Okul	<i>f</i>	4	1	8	5	18
		%	22.2	5.6	44.4	27.8	100.0
	Fark Etmez	<i>f</i>	5	8	6	9	28
		%	17.9	28.6	21.4	32.1	100.0
Bireysel-Toplu Çalışma Tercihi**	Bireysel	<i>f</i>	27	26	33	23	109
		%	24.8	23.9	30.3	21.1	100.0
	Toplu (Grup Olarak)	<i>f</i>	2	1	1	2	6
		%	33.3	16.7	16.7	33.3	100.0

*3 Hücre = %25, **4 Hücre = %50

Çalışma ortamı ve öğrenme şekli tercihleri ile öğrenme stilleri alanları arasındaki ilişkinin analizi için, beklenen değeri 5'ten küçük hücre sayısının her iki değişkende de %20’yi geçtiği ve mantıklı kategorik birleştirmeler yapılamadığı için Kay-Kare testi yorumlanamamıştır.

Çalışma ortamı olarak evi tercih edenler aynı oranda (%29) değiştirme ve ayrıştırma alanlarında yüksek dağılıma sahiptirler. Çalışma ortamı olarak okulu tercih edenlerde %44.4 oranında ayrıştırma grubu öne çıkarken, fark etmez seçeneğini tercih edenlerde %32.1 oranında yerleştiren alanı çoğunluk göstermiştir. Öğrenme şekli ile öğrenme stilleri alanları arasındaki dağılım incelendiğinde ise bireysel öğrenmeyi tercih eden çoğunlukta %30.3 oranında ayrıştırma alanı öne çıkmıştır. Toplu öğrenme şeklini tercih eden azınlıkta ise dengeli bir dağılım mevcuttur.

Tablo 55'te öğrencilerin BÇGÖ puanlarının çalışma ortamı değişkenine göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları gösterilmektedir.

Tablo 55. Çalışma Ortamı Tercihlerine Göre BÇGÖ Puanları ANOVA Sonuçları

		<i>Var. K.</i>	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	ω^2
Çalışma Ortamı	Toplam Güdülenme	G. Arası G. İçi Toplam	945.18 17851.94 18797.13	2 112 114	472.59 159.39	2.96	.05	
	İlgi	G. Arası G. İçi Toplam	295.56 4573.01 4868.57	2 112 114	147.78 40.83	3.61	.03*	.04
	Eğitim Ortamı	G. Arası G. İçi Toplam	50.90 1914.69 1965.60	2 112 114	25.45 17.09	1.48	.23	
	Çevre	G. Arası G. İçi Toplam	13.42 1361.06 1374.48	2 112 114	6.71 12.15	.55	.57	
	Mesleki Beklenti	G. Arası G. İçi Toplam	90.48 2136.43 2226.92	2 112 114	45.24 19.07	2.372	.09	

* $p < .05$

Tablo 56'da öğrencilerin BÇGÖ puanlarının bireysel-toplu çalışma tercihi değişkenine göre t-testi sonuçları gösterilmektedir.

Tablo 56. Bireysel-Toplu Çalışma Tercihine Göre BÇGÖ Puanları t-testi Sonuçları

	<i>Toplam Güdülenme</i>	<i>N</i>	\bar{x}	<i>Ss</i>	<i>sd</i>	<i>F</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Bireysel-Toplu Çalışma Tercihi	Bireysel	109	92.20	13.06	113	4.66	1.02	.30
	Toplu	6	86.66	6.21				
	İlgi	N	\bar{x}	Ss	sd	F	t	p
	Bireysel	109	33.69	6.62	113	2.56	1.10	.27
	Toplu	6	30.66	3.93				
	Eğitim Ortamı	N	\bar{x}	Ss	sd	F	t	p
	Bireysel	109	20.59	4.22	113	1.75	-.04	.96
	Toplu	6	20.66	2.58				
	Çevre	N	\bar{x}	Ss	sd	F	t	p
	Bireysel	109	17.22	3.51	113	1.69	.95	.34
	Toplu	6	15.83	2.56				
	Mesleki Beklenti	N	\bar{x}	Ss	sd	F	t	p
Bireysel	109	20.68	4.47	113	.60	.63	.52	
Toplu	6	19.50	3.39					

Anova testi sonuçlarında bireysel-toplu çalışma tercihi ile BÇGÖ puanları arasında anlamlı farklılık tespit edilememiştir. Çalışma ortamı tercihi ile güdülenme ölçeği ilgi alt boyutu arasında ise orta düzey etkide anlamlı farklılık gözlenmiştir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için scheffe testi yapılmıştır.

Çalışma ortamı değişkenindeki grupların BÇGÖ puanlarındaki farklılıkları gösteren Scheffe testi tablo 57'deki gibidir.

Tablo 57. Çalışma Ortamı Tercihlerine Göre İlgi Faktör Puanları Scheffe Testi Sonuçları

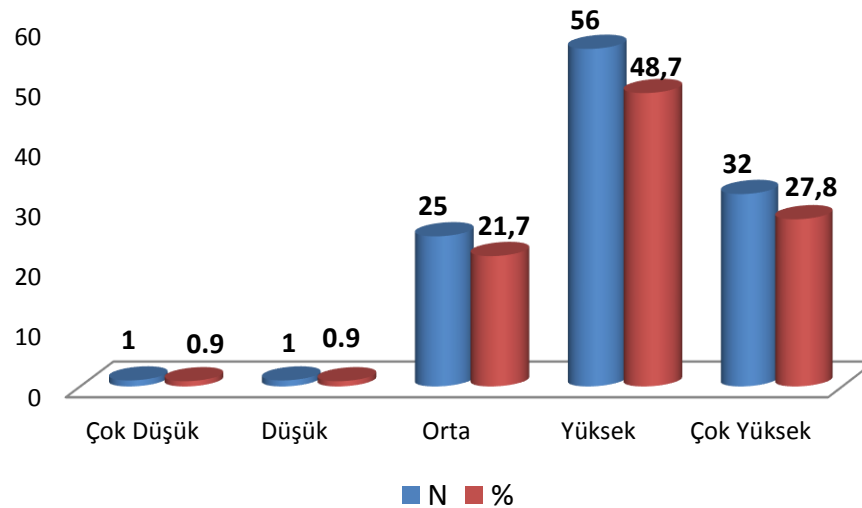
Çalışma Ortamı	İlgi (Faktör-1)	Gruplar		
		Ev	Okul	Fark Etmez
			.38	.04*
				.78

* $p < .05$,

Scheffe testi sonuçlarına göre çalışma ortamı tercihi *fark etmez* ($\bar{X}=35.96$) olanların çalışma ortamı tercihi *ev* ($\bar{X}=32.27$) olanlara göre güdülenme ölçeği ilgi faktörü puanlarının anlamlı bir biçimde daha yüksek olduğu görülmektedir.

4.6.10. Öğrencilerin Öğretmenleriyle İletişim Düzeyleri ile Öğrenme Stilleri Alanları ve BÇGÖ Puanları Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Öğrencilerin öğretmenleriyle iletişim düzeylerine ilişkin frekans ve yüzdelik dağılımlar grafik 21'de verilmiştir.



Grafik 21. Öğretmen ile İletişim Düzeylerine İlişkin Dağılımlar

Grafik 21 incelendiğinde öğrencilerin öğretmenleriyle iletişim düzeyleri %48.7 oranında *yüksek*, %27.8 oranında *çok yüksek*, %21.7 oranında *orta*, %0.9 oranında *düşük* ve %0.9 oranında *çok düşük* olduğu gözlemlenmektedir.

Öğrencilerin öğretmenleriyle iletişim düzeylerine göre öğrenme stilleri alanlarının dağılımlarına yönelik bilgiler tablo 58’de verilmiştir.

Tablo 58. Öğretmen ile İletişim Düzeyine Göre Öğrenme Stilleri Alanları Kay-Kare Testi Sonuçları

		Öğrenme Stilleri Alanları				Toplam		
		Değiştirme	Özümseme	Ayrıştırma	Yerleştirme			
Öğretmen ile iletişim	Çok Düşük	<i>f</i>	0	1	0	0	1	$\chi^2=6.03$ sd=6 p=.41 **
		%	0.0	100.0	0.0	0.0	100.0	
	Düşük	<i>f</i>	0	0	1	0	1	
		%	0.0	0.0	100.0	0.0	100.0	
	Orta	<i>f</i>	8	4	8	5	25	
		%	32.0	16.0	32.0	20.0	100.0	
Yüksek	<i>f</i>	13	16	18	9	56		
	%	23.2	28.6	32.1	16.1	100.0		
Çok Yüksek	<i>f</i>	8	6	7	11	32		
	%	25.0	18.8	21.9	34.4	100.0		

*8 Hücre = %40, ** Orta, Yüksek, Çok Yüksek için χ^2 sonuçları

Öğretmen iletişim durumu ile öğrenme stilleri alanları arasındaki ilişkinin analizi için, beklenen değeri 5'ten küçük hücre sayısının 8 (%40) olduğu ve mantıklı kategorik birleştirmeler yapılamadığı için Kay-Kare testinin yorumlanabilmesi için *çok düşük* ve *düşük* seçeneğini tercih eden 2 katılımcı (%1.73) analiz dışında bırakılmıştır. Bu işlemten sonra yapılan Kay-Kare sonuçlarına göre öğrencilerin öğrenme stili alanları, öğretmen iletişim durumu değişkenine göre bir farklılık göstermemektedir. Çapraz tablo incelendiğinde öğrencilerin nerdeyse tamamı öğretmenleri ile iletişimlerinin orta düzey ve daha yüksek düzeylerde olduğu görüşünü belirtmişlerdir.

Tablo 59’da öğrencilerin BÇGÖ puanlarının öğretmen ile iletişim düzeyi değişkenine göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları gösterilmektedir.

Tablo 59. Öğretmen ile İletişim Düzeyine Göre BÇGÖ Puanları ANOVA Testi Sonuçları

		Var. K.	KT	Sd	KO	F	p	ω^2
Öğretmen ile İletişim	Toplam Güdülenme	G. Arası	1055.33	2	527.66			
		G. İçi	16991.21	110	154.46	3.41	.03*	.04
		Toplam	18046.54	112				
	İlgi	G. Arası	184.82	2	92.41			
		G. İçi	4438.11	110	40.34	2.29	.10	
		Toplam	4622.93	112				
	Eğitim Ortamı	G. Arası	129.69	2	64.84			
		G. İçi	1777.19	110	16.15	4.01	.02*	.05
		Toplam	1906.88	112				
	Çevre	G. Arası	28.76	2	14.38			
		G. İçi	1290.95	110	11.73	1.22	.29	
		Toplam	1319.71	112				
Mesleki Beklenti	G. Arası	83.80	2	41.90				
	G. İçi	2137.73	110	19.43	2.15	.12		
	Toplam	2221.54	112					

* $p < .01$

Anova testi sonuçlarında öğrencilerin öğretmenleriyle iletişim düzeyleri değişkeni ile toplam güdülenme ve eğitim ortamı faktörü puanları arasında orta düzey etkide anlamlı farklılık gözlenmiştir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için scheffe testi yapılmıştır.

Tablo 60. Öğretmen ile İletişim Düzeyi Değişkeni ile BÇGÖ Puanlarının Scheffe Testi Sonuçları

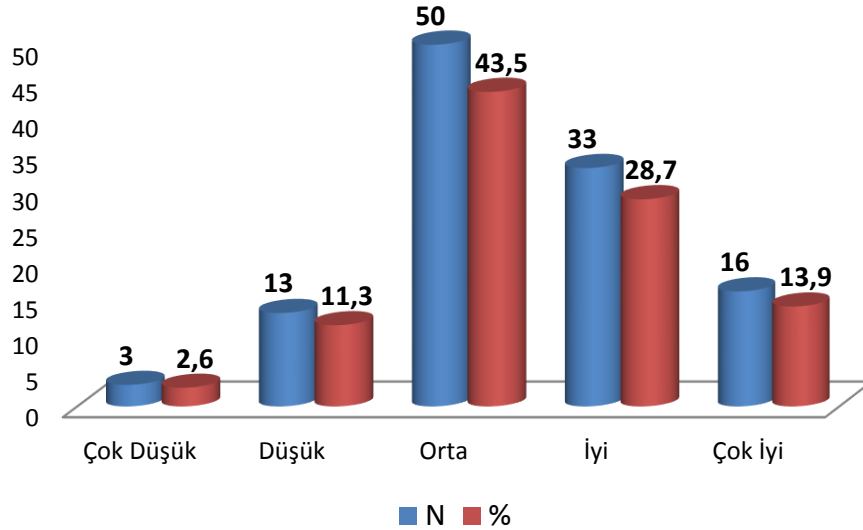
	Gruplar	Orta	Yüksek	Çok Yüksek
Öğretmen iletişim	Toplam Güdülenme	Orta	.35	.03*
		Yüksek		.30
		Çok Yüksek		
	Eğitim Ortamı (Faktör-2)	Orta	.85	.04*
		Yüksek		.05
		Çok Yüksek		

* $p < .05$

Scheffe testi sonuçlarına göre öğrencilerin öğretmenleriyle iletişim düzeyi *çok yüksek* ($\bar{X}_{\text{Toplam Güdülenme}}=96.28$; $\bar{X}_{\text{Eğitim Ortamı}}=22.34$) olanların iletişim düzeyi *orta* ($\bar{X}_{\text{Toplam Güdülenme}}=22.34$; $\bar{X}_{\text{Eğitim Ortamı}}=19.64$) olanlara göre toplam güdülenme ve eğitim ortamı faktörü puanlarının anlamlı bir biçimde daha yüksek olduğu görülmektedir.

4.6.11. Öğrencilerin Çalgılarının Kalitesine Olan Algıları ile BÇGÖ Puanları Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Öğrencilerin çalgılarının kalitesine olan algılarına ilişkin frekans ve yüzdeler dağılımlar grafik 22'deki gibidir.



Grafik 22. Çalgı Kalite Algısına İlişkin Dağılımlar

Öğrencilerin çalgı kalitesine olan algılarında en yüksek dağılım *orta* seçeneğinde %43.5 oranına, en düşük dağılım ise *çok düşük* seçeneğinde %3 oranına sahiptir. Buna göre öğrencilerin %85'i çalgılarının kalitesini orta ve daha üstü seviyede değerlendirmektedir.

Tablo 61'de öğrencilerin BÇGÖ puanlarının çalgı kalite algısı değişkenine göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları gösterilmektedir.

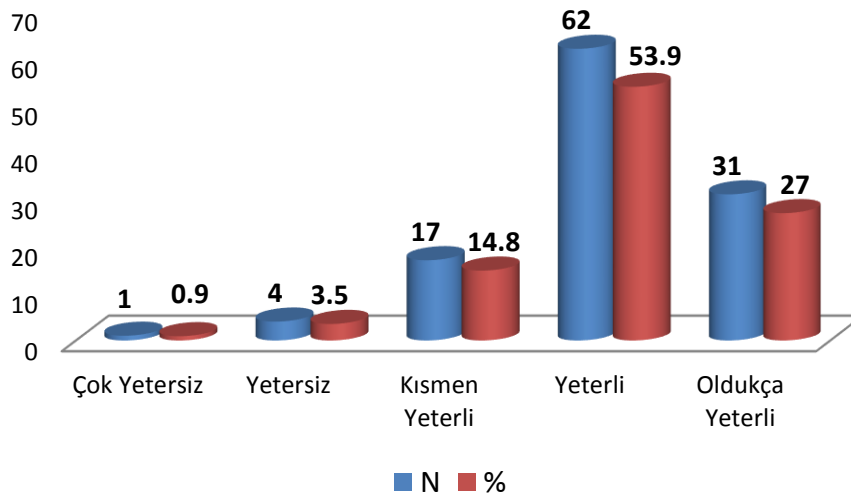
Tablo 61. Çalgı Kalite Algısı Değişkeni ile BÇGÖ Toplam ve Faktör Puanlarının ANOVA Testi Sonuçları

		Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
Çalgı Kalite Algısı	Toplam Güdülenme	G. Ararası	1204.65	4	301.16	1.88	.11
		G. İçi	17592.47	110	159.93		
		Toplam	18797.13	114			
	İlgi	G. Ararası	143.07	4	35.76	.83	.50
		G. İçi	4725.49	110	42.95		
		Toplam	4868.57	114			
	Eğitim Ortamı	G. Ararası	42.70	4	10.67	.61	.65
		G. İçi	1922.89	110	17.48		
		Toplam	1965.60	114			
	Çevre	G. Ararası	88.14	4	22.03	1.88	.11
		G. İçi	1286.34	110	11.69		
		Toplam	1374.48	114			
	Mesleki Beklenti	G. Ararası	173.04	4	43.26	2.31	.06
		G. İçi	2053.87	110	18.67		
		Toplam	2226.922	114			

Tablo 61'deki Anova testi sonuçlarına göre çalgı kalite algısı değişkeni ile BÇGÖ toplam ve faktör puanları arasında herhangi bir anlamlı farklılık tespit edilememiştir.

4.6.12. Öğrencilerin Kullandıkları Ekipman Yeterliliğine Olan Algıları ile BÇGÖ Puanları Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Öğrencilerin kullandıkları ekipman yeterliliğine olan algılarına ilişkin frekans ve yüzdelik dağılımlar grafik 23'teki gibidir.



Grafik 23. Ekipman Yeterliliği Algısına İlişkin Dağılımlar

Öğrenciler bireysel çalgı eğitimi dersinde kullandıkları ekipmanların yeterliliği konusunda %54 oranında *yeterli*, %27 oranında *oldukça yeterli*, %15 oranında *kısmen yeterli*, %3 oranında *yetersiz* ve yaklaşık %1 oranında çok yetersiz oldukları görüşündedirler.

Anova testinin yapılabilmesi için *çok yetersiz* (n=1) seçeneğini tercih eden %1'lik veri analiz dışında bırakılmıştır. Tablo 66'da öğrencilerin BÇGÖ puanlarının ekipman yeterliliği değişkenine göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları gösterilmektedir

Tablo 62. Ekipman Yeterliliği Değişkeni ile BÇGÖ Puanlarının ANOVA Testi Sonuçları

		<i>Var. K.</i>	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	ω^2
Ekipman Yeterliliği	Toplam GÜdülenme	G. Ararası	2635.98	4	658.99			
		G. İçi	16161.15	110	146.92	4.48	.00**	.10
		Toplam	18797.13	114				
	İlgi	G. Ararası	500.76	4	125.19			
		G. İçi	4367.81	110	39.70	3.15	.01*	.06
		Toplam	4868.57	114				
	Eğitim Ortamı	G. Ararası	434.64	4	108.66			
		G. İçi	1530.95	110	13.91	7.80	.00**	.19
		Toplam	1965.60	114				
	Çevre	G. Ararası	36.25	4	9.06	.74	.56	
		G. İçi	1338.23	110	12.16			
		Toplam	1374.48	114				
Mesleki Beklenti	G. Ararası	152.47	4	38.11				
	G. İçi	2074.44	110	18.85	2.02	.09		
	Toplam	2226.92	114					

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

Anova testi analizi sonucunda ekipman yeterliliği değişkeni ile toplam güdülenme puanları arasında yüksek düzeyde, ilgi faktörü puanlarıyla orta düzeyde ve eğitim ortamı faktörü puanlarıyla çok yüksek düzeyde anlamlı farklılık görülmüştür. Farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi için scheffe testi uygulanmıştır.

Ekipman yeterliliği değişkenindeki grupların BÇGÖ puanlarındaki farklılıkları gösteren Scheffe testi tablo 63'teki gibidir.

Tablo 63. Ekipman Yeterliliği Değişkeni ile BÇGÖ Puanlarının Scheffe Testi Sonuçları

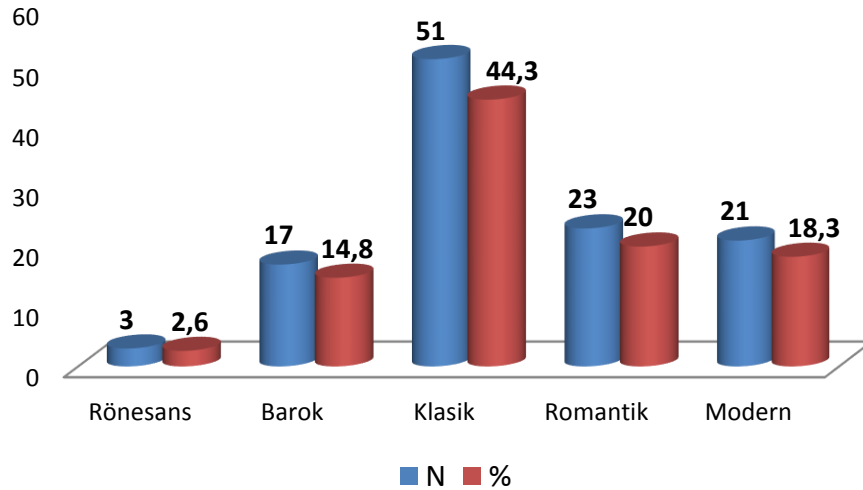
	<i>Gruplar</i>	<i>Yetersiz</i>	<i>Kısmen Yeterli</i>	<i>Yeterli</i>	<i>Oldukça Yeterli</i>
Toplam GÜdülenme	Yetersiz		.99	.50	.10
	Kısmen Yeterli			.17	.00**
	Yeterli				.12
	Oldukça Yeterli				
İlgi (Faktör-1)	Yetersiz		.92	.82	.21
	Kısmen Yeterli			.98	.10
	Yeterli				.03*
	Oldukça Yeterli				
Eğitim Ortamı (Faktör-2)	Yetersiz		1	.15	.06
	Kısmen Yeterli			.00**	.00**
	Yeterli				.75
	Oldukça Yeterli				

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

Scheffe testi analiz sonuçlarına göre ekipman yeterliliği değişkeni ile toplam güdülenme puanlarında *oldukça yeterli* seçeneğini tercih edenler ile *kısmen yeterli* seçeneğini tercih edenler arasında anlamlı farklılık olup, *oldukça yeterli* toplam güdülenme puanı ($\bar{x}=98.03$) *kısmen yeterli* ($\bar{x}=84.05$) puanından fazladır. İlgili faktörü puanlarında anlamlı farklılık *oldukça yeterli* seçeneğini tercih edenlerle *yeterli* seçeneğini tercih edenler arasında görülmüş olup, *oldukça yeterli* ilgili faktörü puanı ($\bar{x}=36.67$) *yeterli* ($\bar{x}=32.58$) puanından fazladır. Eğitim ortamı faktörü puanlarında ise ekipman yeterliliği algısı *kısmen yeterli* olanlar ile *yeterli* ve *oldukça yeterli* olanlar arasında anlamlı farklılık gözlenmiştir. *Kısmen yeterli* eğitim ortamı faktörü puanı ($\bar{x}=16.64$) hem *yeterli* puanından ($\bar{x}=21.22$) hem de *oldukça yeterli* puanından ($\bar{x}=22.12$) çok daha azdır.

4.6.13. Öğrencilerin Çalıştığı Eserlerin Dönemi ile BÇGÖ Puanları Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Öğrencilerin çalıştığı eserlerin dönemlerine ilişkin frekans ve yüzdeler dağılımlar grafik 24'teki gibidir.



Grafik 24. Çalışılan Eserlerin Dönemlerine İlişkin Dağılımlar

Öğrenciler bireysel çalgı eğitimi dersinde çalıştıkları eserlerin dönemlerini %44.3'ü *klasik*, %20'si *romantik*, %18.3'ü *modern*, %14.8'i *barok* ve %2.6'sı *rönesans* ağırlıklı olduğunu belirtmişlerdir.

Tablo 64'te öğrencilerin BÇGÖ puanlarının çalışılan eser dönemi değişkenine göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları gösterilmektedir.

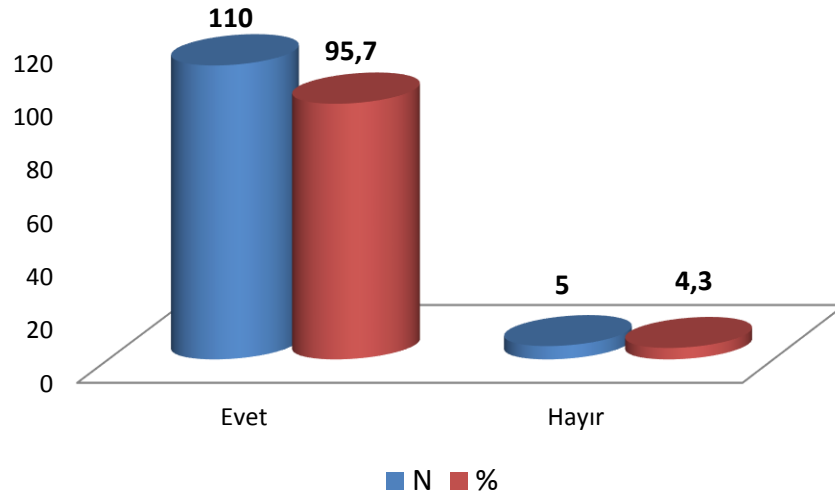
Tablo 64. Çalışılan Eserlerin Dönemleri ile BÇGÖ Puanlarının ANOVA Testi Sonuçları

		<i>Var. K.</i>	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Çalışılan Eser Dönemi	Toplam Güdülenme	G. Arası	1193.66	4	298.41	1.86	.12
		G. İçi	17603.46	110	160.03		
		Toplam	18797.13	114			
	İlgi	G. Arası	240.32	4	60.08	1.42	.23
		G. İçi	4628.25	110	42.07		
		Toplam	4868.57	114			
	Eğitim Ortamı	G. Arası	90.71	4	22.67	1.33	.26
		G. İçi	1874.88	110	17.04		
		Toplam	1965.60	114			
	Çevre	G. Arası	13.63	4	3.40	.27	.89
		G. İçi	1360.85	110	12.37		
		Toplam	1374.48	114			
	Mesleki Beklenti	G. Arası	131.65	4	32.91	1.72	.14
		G. İçi	2095.26	110	19.04		
		Toplam	2226.92	114			

Tablo 64'teki Anova testi sonuçlarına göre çalışılan eserlerin dönemleri ile BÇGÖ toplam ve faktör puanları arasında herhangi bir anlamlı farklılık tespit edilememiştir.

4.6.14. Öğrencilerin Mesleği İsteyerek Seçme Durumları ile BÇGÖ Puanları Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Öğrencilerin mesleği isteyerek seçme durumlarına ilişkin frekans ve yüzdelik dağılımları grafik 25'teki gibidir.



Grafik 25. Mesleği İsteyerek Seçme Durumuna İlişkin Dağılımlar

Frekans ve yüzdelere bakıldığında öğrencilerin %95.7'si müzik öğretmenliği mesleğini isteyerek seçerken, %4.3'ü isteyerek seçmemiştir. Bu oran olumlu değerlendirilebilecek bir orandır.

Tablo 65'te öğrencilerin BÇGÖ puanlarının mesleği isteyerek seçme durumlarına göre t-testi sonuçları gösterilmektedir.

Tablo 65. Mesleği İsteyerek Seçme Durumlarına Göre BÇGÖ Puanlarının t-Testi Sonuçları

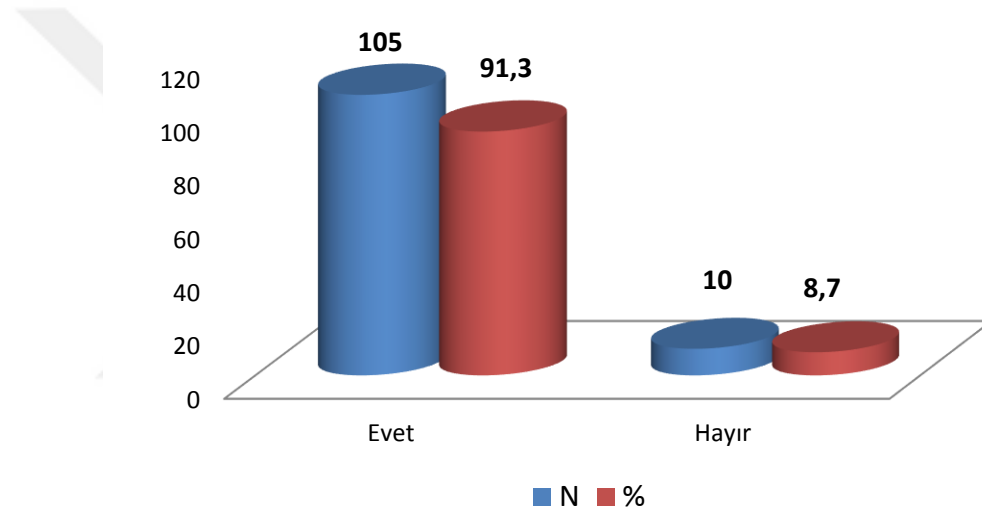
	<i>Toplam GÜdülenme</i>		<i>N</i>	<i>x̄</i>	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>F</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>Cohen's d</i>
	<i>Evet</i>	<i>Hayır</i>								
	Evet	Hayır	110	92.21	13.01	113	4.73	2.82	.02*	1.29
			5	85.20	4.81					
	<i>İlgi</i>		<i>N</i>	<i>x̄</i>	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>F</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	
	Evet	Hayır	110	33.70	6.57	113	.87	1.31	.19	
			5	29.80	4.65					
Mesleği İsteyerek Seçme Durumu	<i>Eğitim Ortamı</i>		<i>N</i>	<i>x̄</i>	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>F</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	
	Evet	Hayır	110	20.72	4.06	113	1.59	1.55	.12	
			5	17.80	5.63					
	<i>Çevre</i>		<i>N</i>	<i>x̄</i>	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>F</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	
	Evet	Hayır	110	17.20	3.50	113	1.56	.88	.37	
			5	15.80	2.58					
	<i>Mesleki Beklenti</i>		<i>N</i>	<i>x̄</i>	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>F</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	
Evet	Hayır	110	20.57	4.48	113	2.69	-.60	.54		
		5	21.80	2.38						

* $p < .05$

Tablo 65'teki t-testi sonuçları incelendiğinde mesleği isteyerek seçme durumu ile toplam güdülenme puanları arasında yüksek düzeyde anlamlı farklılık görülmüştür. Mesleği isteyerek seçen bireylerin toplam güdülenme puanları ortalaması ($\bar{X}=92.21$) isteyerek seçmeyenlere ($\bar{X}=85.20$) göre çok daha fazladır.

4.6.15. Öğrencilerin Bireysel Çalgılarını İsteyerek Seçme Durumları ile BÇGÖ Puanları Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Grafik 26'da öğrencilerin bireysel çalgılarını isteyerek seçme durumlarına ilişkin frekans ve yüzdelik dağılımlar verilmiştir.



Grafik 26. Bireysel Çalgıyı İsteyerek Seçme Durumlarına İlişkin Dağılımlar

Frekans ve yüzdelere bakıldığında öğrencilerin %91.3'ü bireysel çalgılarını isteyerek seçerken, %8.7'si isteyerek seçmemiştir. Bu sonuçlar tatmin edici düzeydedir.

Tablo 66'da öğrencilerin BÇGÖ puanlarının bireysel çalgıyı isteyerek seçme durumlarına göre t-testi sonuçları gösterilmektedir.

Tablo 66. Bireysel Çalgıyı İsteyerek Seçme Durumlarına Göre BÇGÖ Puanları t-Testi Sonuçları

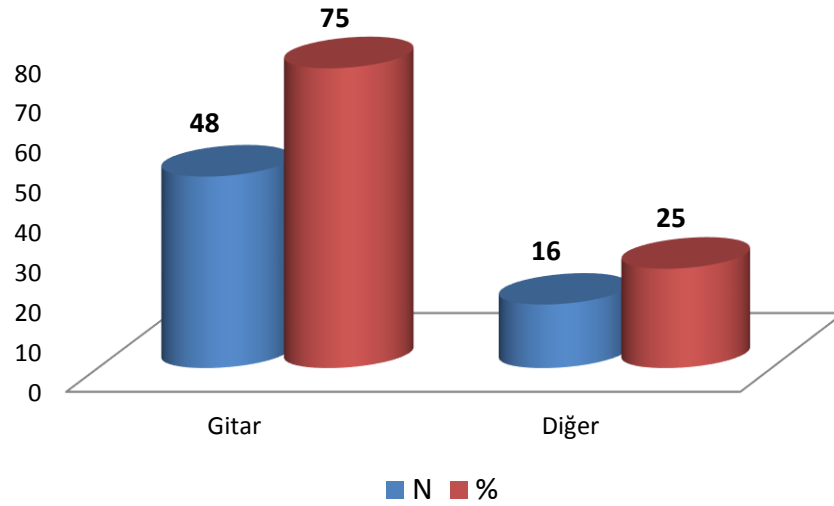
		<i>Toplam Güdülenme</i>	<i>N</i>	<i>\bar{x}</i>	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>F</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>Cohen's d</i>	
Bireysel Çalgıyı İsteyerek Seçme Durumu	Evet		105	92.76	12.91	113	3.94	2.34	.02*	.77	
	Hayır		10	83.00	7.98						
			<i>İlgi</i>	<i>N</i>	<i>\bar{x}</i>	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>F</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	
	Evet		105	33.72	6.61	113	.30	.98	.32		
	Hayır		10	31.60	5.60						
			<i>Eğitim Ortamı</i>	<i>N</i>	<i>\bar{x}</i>	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>F</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	
	Evet		105	20.79	4.08	113	.95	1.60	.11		
	Hayır		10	18.60	4.57						
			<i>Çevre</i>	<i>N</i>	<i>\bar{x}</i>	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>F</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	.72
	Evet		105	17.36	3.49	113	3.67	2.17	.03*		
Hayır		10	14.90	2.28							
		<i>Mesleki Beklenti</i>	<i>N</i>	<i>\bar{x}</i>	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>F</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	.68	
Evet		105	20.88	4.42	113	.65	2.07	.04*			
Hayır		10	17.90	3.51							

* $p < .05$

Tablo 66'daki t-testi sonuçları incelendiğinde bireysel çalgıyı isteyerek seçme durumu ile toplam güdülenme, çevre faktörü ve mesleki beklenti faktörü puanları arasında orta düzeyde anlamlı farklılık görülmüştür. Bireysel çalgısını isteyerek seçen bireylerin toplam güdülenme puanları ortalaması ($\bar{x}=92.76$) isteyerek seçmeyenlere ($\bar{x}=83$) göre daha fazladır. Bireysel çalgısını isteyerek seçen bireylerin çevre faktörü puanları ortalaması da ($\bar{x}=17.36$) isteyerek seçmeyenlere ($\bar{x}=14.90$) göre daha fazladır. Ayrıca, bireysel çalgısını isteyerek seçen bireylerin mesleki beklenti puanları ortalaması ($\bar{x}=20,88$) isteyerek seçmeyenlere ($\bar{x}=17.90$) göre daha fazla olduğu tespit edilmiştir.

4.6.16. Öğrencilerin Lisedeki Bireysel Çalgıları Değişkeni ile BÇGÖ Puanları Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Öğrencilerin lisedeki bireysel çalgılarına ilişkin frekans ve yüzdeler dağılımlar grafik 27'deki gibidir.



Grafik 27. Lisedeki Bireysel Çalgıya İlişkin Dağılımlar

Frekans ve yüzdelere bakıldığında öğrencilerin %75'i lisede gitar çalgısını seçerken, %25'i gitar haricindeki diğer çalgıları seçmiştir. Lise öğreniminde bireysel çalgısını istemeyerek seçen bireylerin oranı lisansa göre daha fazladır.

Tablo 67'de öğrencilerin BÇGÖ puanlarının lisedeki bireysel çalgı değişkenine göre t-testi sonuçları gösterilmektedir.

Tablo 67. Lisedeki Bireysel Çalgı Değişkenine Göre BÇGÖ Puanları t-Testi Sonuçları

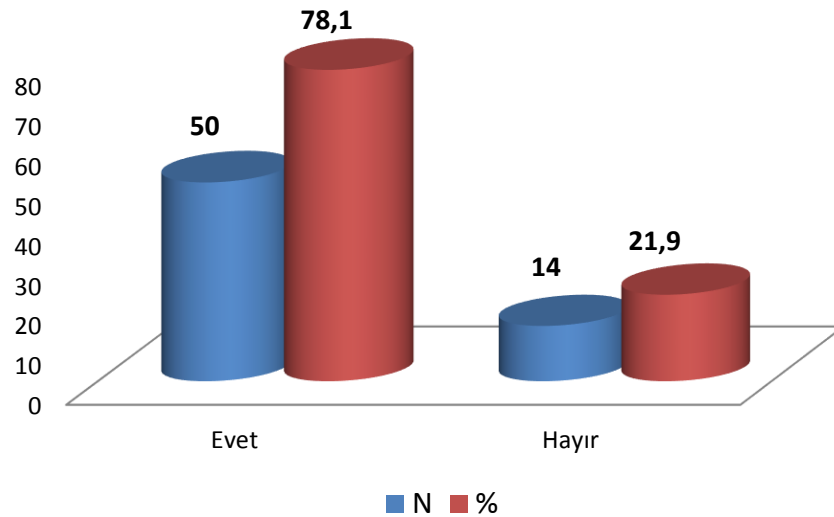
	<i>Toplam Güdülenme</i>	<i>N</i>	<i>\bar{x}</i>	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>F</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>Cohen's d</i>
	Gitar	50	93.85	13.03	62	.61	1.75	.08	
	Diğer	14	87.00	15.12					
	<i>İlgi</i>	<i>N</i>	<i>\bar{x}</i>	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>F</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	
	Gitar	50	34.89	6.18	62	1.30	3.01	.00**	.86
	Diğer	14	29.18	7.60					
Lisedeki Bireysel Çalgı	<i>Eğitim Ortamı</i>	<i>N</i>	<i>\bar{x}</i>	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>F</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	
	Gitar	50	20.16	4.95	62	6.55	-2.41	.01*	-.69
	Diğer	14	22.43	2.44					
	<i>Çevre</i>	<i>N</i>	<i>\bar{x}</i>	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>F</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	
	Gitar	50	17.64	3.59	62	.25	1.13	.26	
Diğer	14	16.43	3.99						
	<i>Mesleki Beklenti</i>	<i>N</i>	<i>\bar{x}</i>	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>F</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	
	Gitar	50	21.14	4.56	62	.27	1.62	.10	
	Diğer	14	18.93	5.10					

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

Tablo 67'deki t-testi sonuçları incelendiğinde, lisedeki bireysel çalgısı ile ilgi faktörü puanları arasında pozitif yönde ve iyi düzeyde anlamlı farklılık görülürken, eğitim ortamı faktörü ile ters yönde ve orta düzeyde bir farklılık meydana gelmiştir. Lisede bireysel çalgısı gitar olan bireylerin ilgi faktörü puanları ortalaması (\bar{x} =34.89) gitar haricinde bir çalgı olanlara (\bar{x} =29.18) göre çok daha fazladır. Lisede bireysel çalgısı gitar olan bireylerin eğitim ortamı faktörü puanları ortalaması (\bar{x} =20.16) bireysel çalgısı gitar haricinde bir çalgı olanlara (\bar{x} =22.43) göre daha azdır.

4.6.17. Öğrencilerin Lisede Bireysel Çalgılarını İsteyerek Seçme Durumları ile BÇGÖ Puanları Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Öğrencilerin lisede bireysel çalgılarını isteyerek seçme durumlarına ilişkin frekans ve yüzdelik dağılımlar grafik 28'de verilmiştir.



Grafik 28. Lisede Bireysel Çalgıyı İsteyerek Seçme Durumlarına İlişkin Dağılımlar

Frekans ve yüzdelere bakıldığında öğrencilerin %78.1'i lisedeki bireysel çalgısını isteyerek seçerken, %21.9'u isteyerek seçmemiştir.

Tablo 68'de öğrencilerin BÇGÖ puanlarının lisede bireysel çalgıyı isteyerek seçme durumlarına göre t-testi sonuçları gösterilmektedir.

Tablo 68. Lisede Bireysel Çalgıyı İsteyerek Seçme Durumlarına Göre BÇGÖ Puanları t-Testi Sonuçları

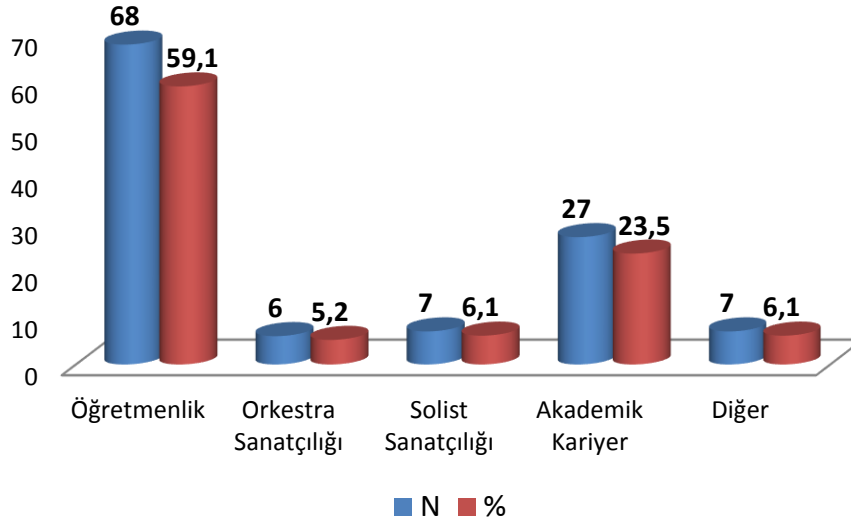
	<i>Toplam Güdülenme</i>	<i>N</i>	<i>\bar{x}</i>	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>F</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>Cohen's d</i>
	Evet	50	94.10	13.58	62	.00	2.08	.04*	.59
	Hayır	14	85.93	13.88					
	<i>İlgi</i>	<i>N</i>	<i>\bar{x}</i>	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>F</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	
	Evet	50	34.40	6.90	62	.00	2.17	.03*	.62
	Hayır	14	30.12	6.57					
Lisede Bireysel Çalgıyı İsteyerek Seçme Durumu	<i>Eğitim Ortamı</i>	<i>N</i>	<i>\bar{x}</i>	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>F</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	
	Evet	50	20.72	4.92	62	2.19	-.11	.90	
	Hayır	14	20.87	3.42					
	<i>Çevre</i>	<i>N</i>	<i>\bar{x}</i>	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>F</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	
	Evet	50	17.58	3.83	62	1.19	.84	.40	
	Hayır	14	16.68	3.19					
	<i>Mesleki Beklenti</i>	<i>N</i>	<i>\bar{x}</i>	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>F</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	
	Evet	50	21.40	4.13	62	3.25	2.40	.01*	.69
	Hayır	14	18.25	5.74					

* $p < .05$

Tablo 68'deki t-testi sonuçları incelendiğinde lisede bireysel çalgıyı isteyerek seçme durumu ile toplam güdülenme, ilgi faktörü ve mesleki beklenti faktörü puanları arasında orta düzeyde anlamlı farklılık görülmüştür. Bireysel çalgısını isteyerek seçen bireylerin toplam güdülenme puanları ortalaması ($\bar{x}=94.10$) isteyerek seçmeyenlere ($\bar{x}=85.93$) göre daha fazladır. Bireysel çalgısını isteyerek seçen bireylerin ilgi faktörü puanları ortalaması da ($\bar{x}=34.40$) isteyerek seçmeyenlere ($\bar{x}=30.12$) göre daha fazladır. Ayrıca, bireysel çalgısını isteyerek seçen bireylerin mesleki beklenti puanları ortalaması ($\bar{x}=21.40$) isteyerek seçmeyenlere ($\bar{x}=18.25$) göre daha fazla olduğu tespit edilmiştir.

4.6.18. Öğrencilerin Mezun Olduktan Sonraki Meslek Tercihi ile BÇGÖ Puanları Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Öğrencilerin mezun olduktan sonraki meslek tercihe ilişkin frekans ve yüzdelik dağılımları grafik 29'daki gibidir.



Grafik 29. Mezuniyet Sonrası Meslek Tercihine İlişkin Dağılımlar

Frekans ve yüzdelere bakıldığında öğrencilerin %59.1'i üniversiteden mezun olduktan sonra *müzik öğretmenliği*, %23.5'i *akademik kariyer*, %6.1'i *solist sanatçılığı*, %5.2'si *orkestra sanatçılığı* ve geri kalan %6.1'i ise *diğer* tercihlerinde bulunmuşlardır.

Tablo 69'da öğrencilerin BÇGÖ puanlarının mezun olduktan sonraki meslek tercihi değişkenine göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları gösterilmektedir.

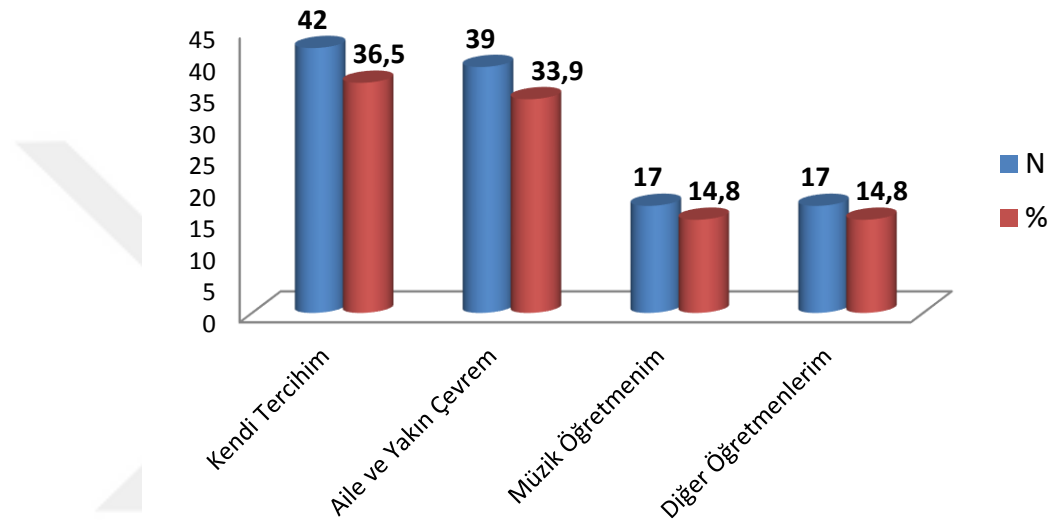
Tablo 69. Mezun Olduktan Sonraki Meslek Tercihleri ile BÇGÖ Puanlarının ANOVA ve Welch Testi Sonuçları

	Puan Türü	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
	Toplam Güdülenme	G. Arası	1374.69	4	343.67	2.17	.07
		G. İçi	17422.43	110	158.38		
		Toplam	18797.13	114			
Mezun Olduktan Sonraki Meslek Tercihi	İlgi (Faktör-1)	G. Arası	389.62	4	97.40	2.39	.05
		G. İçi	4478.94	110	40.71		
		Toplam	4868.57	114			
	Eğitim Ortamı (Faktör-2)	G. Arası	102.76	4	25.69	1.51	.20
		G. İçi	1862.83	110	16.93		
		Toplam	1965.60	114			
	Mesleki Beklenti (Faktör-4)	G. Arası	49.11	4	12.27	.62	.64
		G. İçi	2177.80	110	19.79		
		Toplam	2226.92	114			
	Çevre (Faktör-3)		sd 1		sd2	Welch's F	p
			4		19.71	2.62	.06

Tablo 69'daki Anova ve Welch testi sonuçlarına göre mezun olduktan sonraki meslek tercihleri ile BÇGÖ toplam ve faktör puanları arasında herhangi bir anlamlı farklılık tespit edilememiştir.

4.6.19. Öğrencilerin Müzik Öğretmenliğini Seçmedeki Etkenleri ile BÇGÖ Puanları Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Öğrencilerin müzik öğretmenliğini seçmedeki etkenlerine ilişkin frekans ve yüzdelik dağılımları grafik 30'daki gibidir.



Grafik 30. Müzik Öğretmenliğini Seçmedeki Etkenlere İlişkin Dağılımlar

Frekans ve yüzdelere bakıldığında öğrencilerin %36.5'i kendi yönelimlerinin müzik öğretmenliğini seçmesinde etkili olduğunu, %33.9'u aile ve yakın çevresinin etkili olduğunu, %14.8'i müzik öğretmenlerinin etkili olduğunu ve %14.8'i öğrenim hayatındaki diğer öğretmenlerin etkili olduğunu belirtmişlerdir. Veriler gruplandırılırken “diğer öğretmenlerim” grubunun büyük çoğunluğunu “ilkokul öğretmenim” cevabının oluşturduğunu belirtmekte fayda var.

Tablo 70'te öğrencilerin BÇGÖ puanlarının müzik öğretmenliğini seçmedeki etkenler değişkenine göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları gösterilmektedir.

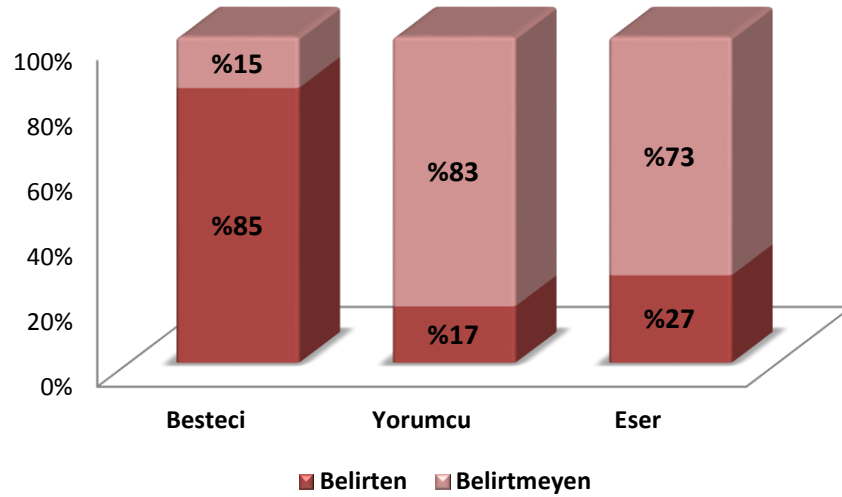
Tablo 70. Müzik Öğretmenliğini Seçmedeki Etkenler ile BÇGÖ Puanlarının ANOVA Testi Sonuçları

		<i>Var. K.</i>	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Müzik Öğretmenliğini Seçmedeki Etkenler	Toplam Güdülenme	G. Arası	60.49	3	20.16	.11	.94
		G. İçi	18736.63	111	168.79		
		Toplam	18797.13	114			
	İlgi	G. Arası	155.10	3	51.70	1.21	.30
		G. İçi	4713.47	111	42.46		
		Toplam	4868.57	114			
	Eğitim Ortamı	G. Arası	71.64	3	23.88	1.40	.24
		G. İçi	1893.95	111	17.06		
		Toplam	1965.60	114			
	Çevre	G. Arası	8.43	3	2.81	.22	.87
		G. İçi	1366.05	111	12.30		
		Toplam	1374.48	114			
Mesleki Beklenti	G. Arası	12.85	3	4.28	.21	.88	
	G. İçi	2214.06	111	19.94			
	Toplam	2226.92	114				

Tablo 70’teki Anova testi sonuçlarına göre müzik öğretmenliğini seçmedeki etkenler ile BÇGÖ toplam ve faktör puanları arasında herhangi bir anlamlı farklılık tespit edilememiştir.

4.6.20. Öğrencilerin Besteci, Yorumcu ve Eser Beğenileri ile İlgili Dağılımlar

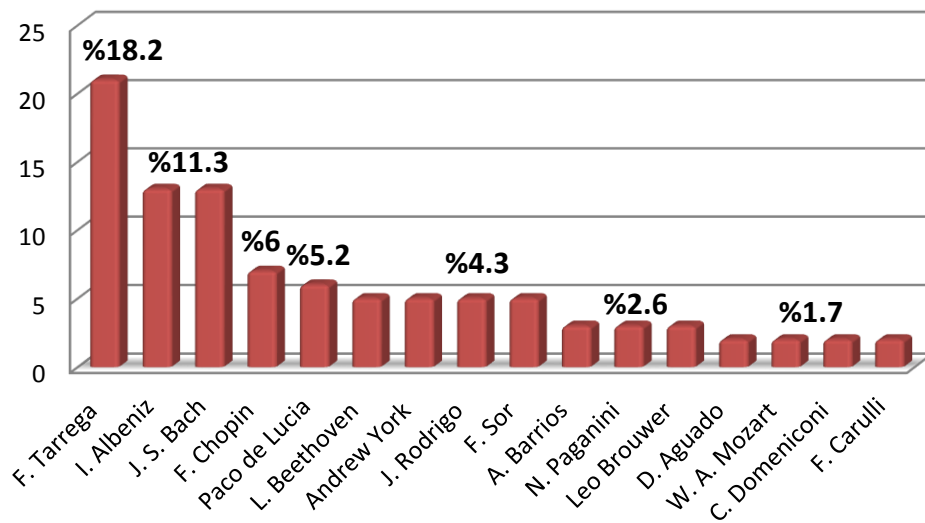
Bu alt başlıkta öğrencilerin en çok beğendiği besteci, yorumcu ve eser cevaplarıyla ilgili dağılımlar verilmiştir. Aşağıdaki grafikte öğrencilerin “*En çok beğendiğiniz besteci, yorumcu ve eser?*” sorusunu cevaplama yüzdeleri verilmiştir.



Grafik 31. Öğrencilerin Soruyu Cevaplama Oranları

Grafiğe bakıldığında öğrencilerin %85'i beğendiği herhangi bir besteci, %17'si herhangi bir yorumcu ve %27'si en az bir eser belirtmişken, öğrencilerin geriye kalanı herhangi bir girdide bulunmamıştır. Öğrencilerin tamamı düşünüldüğünde soruyu cevaplama oranları azdır.

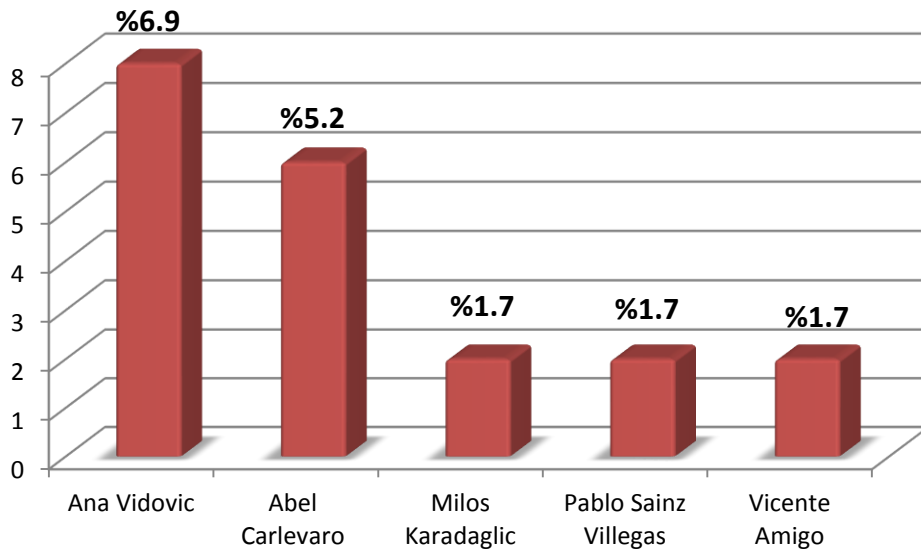
Öğrencilerin vermiş olduğu cevaplardan besteci dağılımlarına yönelik grafik aşağıda verilmiştir.



Grafik 32. Öğrencilerin Besteci Tercihi Frekansları

Grafiğe göre en çok tekrar edilen besteci F. Tarrega olmuştur. Onu sırasıyla I. Albeniz, J. S. Bach, F. Chopin, Paco de Lucia, L. Beethoven, Andrew York, J. Rodrigo, F. Sor, A. Barrios, N. Paganini, Leo Brouwer, D. Aguado, W. A. Mozart, C. Domeniconi ve F. Carulli takip etmiştir.

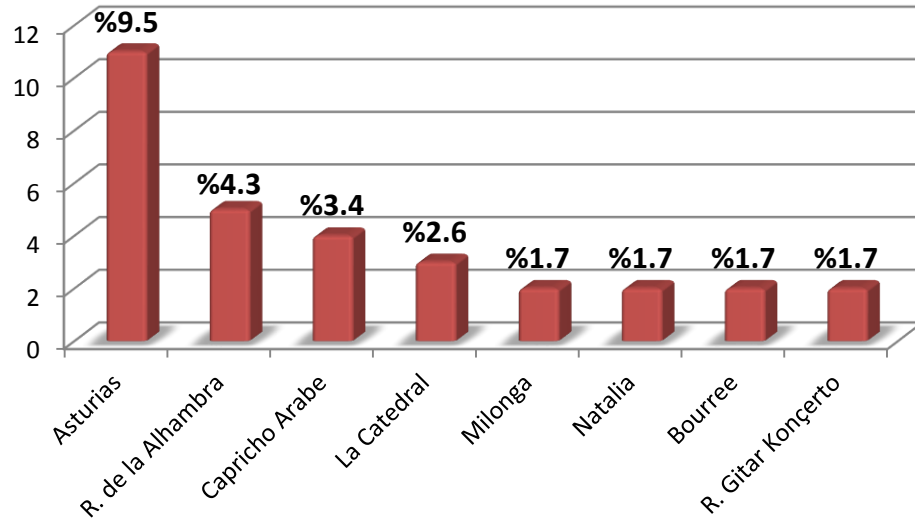
Öğrencilerin beğendikleri yorumcuların frekansları aşağıdaki grafikte gösterilmiştir.



Grafik 33. Öğrencilerin Yorumcu Tercih Frekansları

Grafiğe bakıldığında besteci sayılarına oranla yorumcuların çeşitliliği çok daha azdır. Ana Vidovic en çok tercih edilen yorumcu olurken, A. Carlevaro, Milos Karadagic, Pablo Sainz Villegas ve Vicente Amigo sırasıyla onu takip etmiştir.

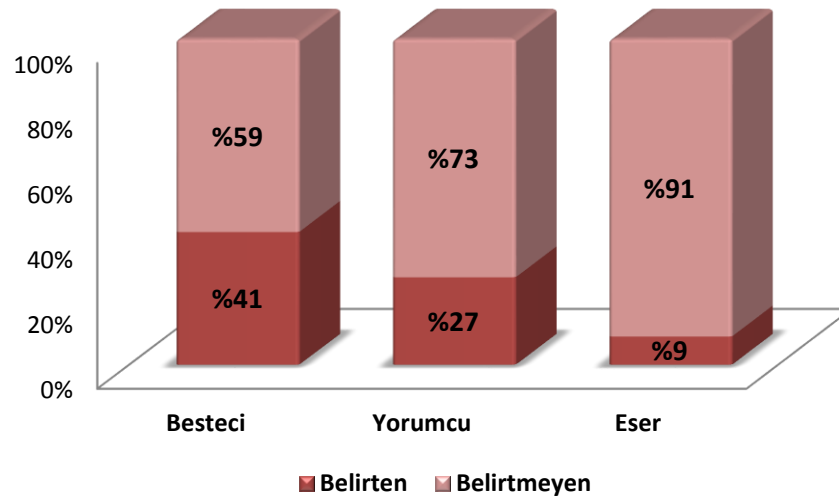
Öğrencilerin en çok beğendikleri esere yönelik frekanslar ise grafik 34'teki gibidir.



Grafik 34. Öğrencilerin Eser Tercihi Frekansları

Öğrencilerin en çok beğendiği eserlerde en yüksek frekans “Asturias” eserinde görülmüştür. Onu sırasıyla “Recuerdos de la Alhambra”, “Capricho Arabe”, “La Catedral”, “Milonga”, “Natalia”, “Bourree” ve “Rodrigo Gitar Konçertosu” takip etmiştir.

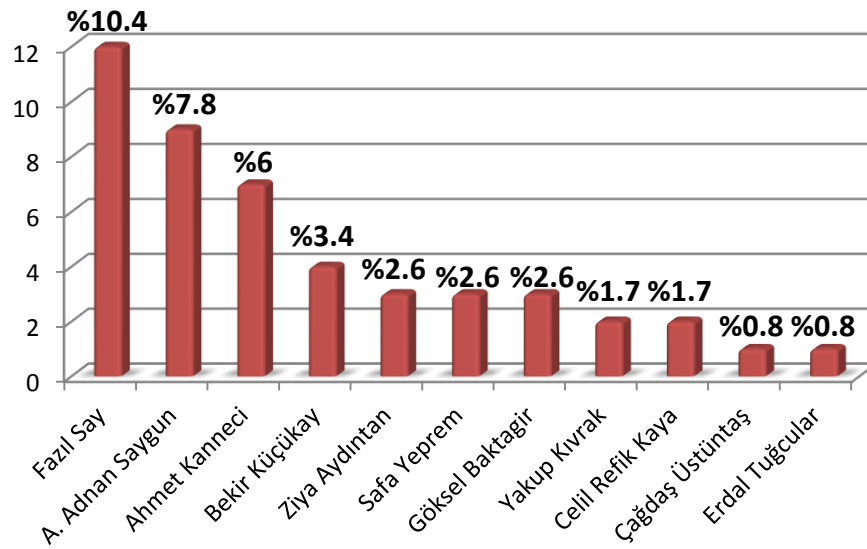
Aşağıdaki grafikte öğrencilerin “En çok beğendiğiniz Türk besteci, yorumcu ve eser?” sorusunu cevaplama yüzdeleri verilmiştir.



Grafik 35. Öğrencilerin En Çok Beğendiği Türk Besteci, Yorumcu ve Eser Sorusunu Cevaplama Oranları

Grafiğe bakıldığında öğrencilerin %41'i besteci, %27'si yorumcu ve %9'u eser belirtmişken, geri kalan öğrenciler herhangi bir girdide bulunmamıştır. Soruyu cevaplama oranı çok düşüktür.

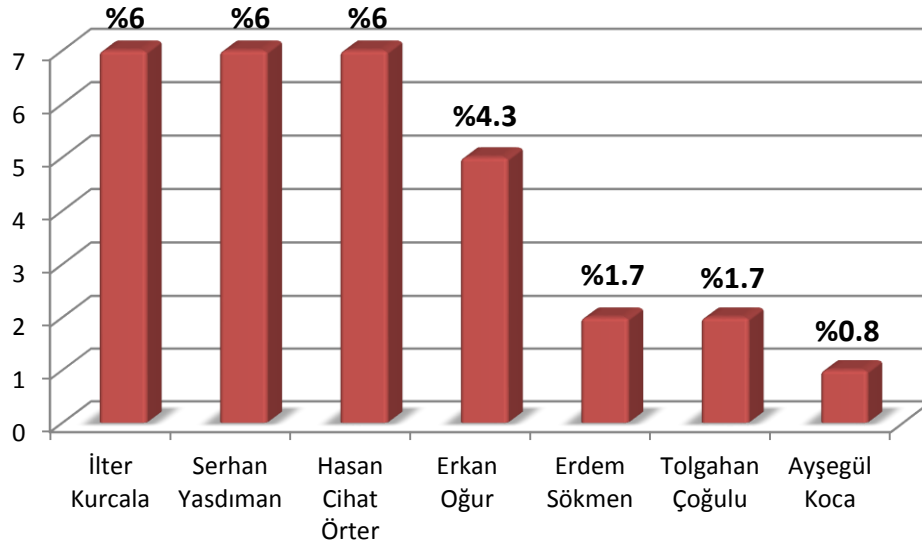
Öğrencilerin vermiş olduğu cevaplardan Türk besteci dağılımlarına yönelik grafik aşağıda verilmiştir.



Grafik 36. Öğrencilerin Türk Besteci Tercihi Frekansları

Grafiğe göre en çok beğenilen besteciler sırasıyla Fazıl Say, Ahmet Adnan Saygun, Ahmet Kanneçi, Bekir Küçükay, Ziya Aydınlan, Safa Yeprem, Göksel Baktadır, Yakup Kıvrak, Celil Refik Kaya, Çağdaş Üstüntaş ve Erdal Tuğcular olmuştur.

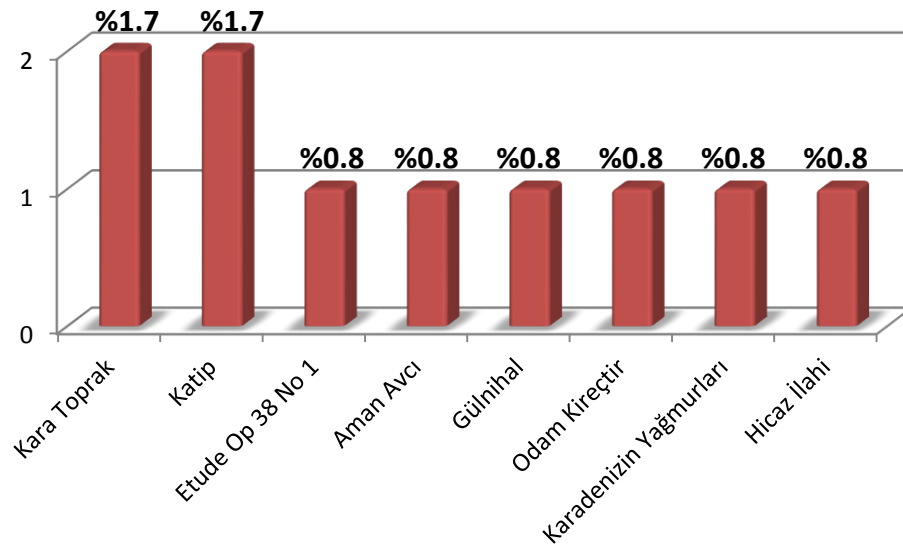
Öğrencilerin en çok beğendikleri yorumcular ise grafik 37'de gösterilmektedir.



Grafik 37. Öğrencilerin Türk Yorumcu Tercih Frekansları

Grafiğe göre en yüksek frekans İlter Kurcala, Serhan Yasdıman ve Hasan Cihat Örtter' aynı frekansa sahip olup, en fazla tercih edilenlerdir. Ardından sırasıyla Erkan Oğur, Erdem Sökmen, Tolgahan Çoğulu ve Ayşegül Koca gelmektedir.

En çok beğenilen Türk eserleri dağılımı grafik 38'de verilmiştir.



Grafik 38. Öğrencilerin Türk Eser Tercih Frekansları

Grafik 38 incelendiğinde cevap sayılarının oldukça az olduğu görülmektedir. Kara Toprak (Ricardo Moyano) ve Saygun'un Katip düzenlemesi ikişer defa yazılırken, Fazıl Say Etude Op 38 No 1, Aman Avcı (Bekir Küçükay), Gülnihal, Odam Kireçtir (Ertuğrul Bayraktar), Karadenizin Yağmurları (Çağdaş Üstüntaş) ve Hicaz İlahi (Safa Yeprem) eserleri birer defa yazılmıştır.

BÖLÜM IV

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen bulgulara göre varılan sonuçlar alt problemlerin sırasına göre verilmiştir. Sonuçlardan yola çıkarak bir takım önerilerde bulunulmuştur.

5.1. Öğrenme Stilleri Alanlarının Dağılımına Yönelik Sonuçlar

Araştırmaya katılan müzik öğretmeni adaylarının KÖSE III'e göre belirlenen öğrenme stilleri alanlarında dengeli bir dağılım söz konusudur. Dengeli dağılım bireysel çalgı olarak gitar çalgısını seçen öğrencilerde hem mantık ve duygu, hem gözlem ve eylem, hem de kendi başına öğrenme ve başka yollarla öğrenme gibi farklı özelliklerin birlikte bulunduğunu göstermektedir. Bireysel çalgı olarak gitar çalgısını seçen öğrencilerin öğrenme stilleri alanlarında en yüksek dağılım ayrıştırma stili alanında görülmüştür. Ayrıştırma stili alanını sırasıyla değiştirme, özümseme ve yerleştirme alanları takip etmiştir. Ayrıştırma stili alanına sahip bireyler soyut kavramsallaştırma ve aktif deneyim biçimlerini benimserler. Bu alana sahip kişiler mantıklı düşünceye ağırlık veren, sistematik planlamalar yapan ve oluşturduğu düşünceleri uygulamaya geçiren bireylerdir. Daha çok bilgisayar, mekanik, elektrik gibi sayısal alanlarını tercih ederler. Müzik alanında ayrıştırma stiline sahip öğrenciler eserlerin armonik özelliklerini bilmek isterler. Yeterli alt yapıya sahiplerse belirli formlarda kurallarına uygun besteler yapabilirler. Farklı müzik disiplinleri arasındaki bağlantıları kavrayabilir ve bu çok yönlülüğü ortak çalışmalarda bir araya getirebilir. Müzik öğretiminde planlı ve sistemli bir süreç yönetirler. Özel öğretim yöntemlerini etkin olarak kullanıp uyarlayabilirler. Bu özellikleri ile ayrıştırma stili, gitar çalgısının genel özellikleri ile benzeşmektedir. Buna göre, müzik alanında ayrıştırma stiline en yakın meslek ses mühendisliği, müzik bilimleri, müzik teknolojileri ve ya çalgı yapımı olabilir.

Öğrenme stilleri ve müzik ile ilgili yapılan çalışmalarda belirli bir bireysel çalgıya yönelik öğrenme stilleri belirlenmesinden ziyade genel çalışmalar ağırlıktadır. Öğrenme stilleri bireyden bireye değiştiği için ve eğitimin bireye has verilmesi düşünüldüğü için daha alt kategorilerde sınıflama yapmaya ihtiyaç duyulmamış olabilir.

Hagans (2004) yaptığı çalışmada 109 üniversite müzik öğrencisinin ve 30 üniversite eğitimi almayan müzisyenin öğrenme stilleri, öğrenme stratejileri ve yaratıcılık algılarını incelemiştir. Her iki grup toplamında en az dağılım %12.2 ile ayırıştırma grubunda, en çok dağılım ise %41 ile değiştirme grubunda görülmüştür. Yaratıcılık algıları birbirlerine çok yakın olmakla birlikte ayırıştırma grubunun puanları biraz daha yüksektir. Kocaarslan (2016) yaptığı çalışmada müzik eğitimi alan üniversite öğrencilerinde baskın öğrenme stilinin görsel stil olduğunu tespit etmiştir. Zahal (2014) ve Okay (2012) müzik öğretmenliğinde okuyan öğrencilerin değiştirme stilini diğer stillere oranla daha fazla tercih ettiğini ortaya koymuşlardır. Zahal (2014) çalışmasında çalgı alanlarına göre öğrenme stilleri karşılaştırmış olup, gitar çalgısı alanında, ayırıştırma alanı en az dağılım, değiştirme alanı ise en fazla dağılım göstermiştir. Mutlu (2008), Deniz (2011) ve Altun (2015) ise eğitim fakültesi öğrencileriyle yaptıkları çalışmada özümseme öğrenme stilinin yoğunlaştığını tespit etmişlerdir. Müzik eğitimi ve ya eğitim fakültelerinin diğer bölümlerinde yapılan bu çalışmalardaki öğrenme stilleri alanlarının yoğunluklu dağılımı, bu araştırma ile aynı sonucu vermemiştir.

Ateş ve Altun (2008) bilgisayar ve öğretim teknolojilerinde okuyan öğrencilerde %63 oranında, Demir (2006) sınıf öğretmenliğinde okuyan öğrencilerde %44 oranında, Bahar ve Sülün (2011) fen bilgisi öğretmenliğinde okuyan öğrencilerde %39.7 oranında ayırıştırma öğrenme stilinin baskın olduğunu ortaya koymuştur. Bu çalışmalar ise bu araştırmanın bulgularıyla paralellik göstermektedir. Bu bilgilerden hareketle, ayırıştırma öğrenme stilinin baskın olduğu çalışmaların sayıca az olduğu, bu sonucun ise bu çalışmada daha özellikli bir grup olan bireysel çalgı gitar öğrencilerinin ve farklı bölgelerden çok çeşitlilikte öğrencilerin seçilmiş olmasından kaynakladığı düşünülebilir.

5.2. BÇGÖ'nün Madde, Faktör ve Toplam Envanter Puanlarının Dağılımına Yönelik Sonuçlar

BÇGÖ toplam envanter puanlarına bakıldığında, aritmetik ortalamanın 91.91 olması adayların toplam güdülenme düzeylerinin yüksek olduğuna işaret etmektedir. Verilen cevaplarda en yüksek frekans *katılıyorum* (4 puan) seçeneğinde görülmüştür. Adayların sahip olduğu BÇGÖ mesleki beklenti faktörü puanlarının yüksek, diğer faktörlerin orta düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır.

Küçükosmanoğlu (2015) müzik öğretmeni adaylarının akademik motivasyon düzeylerini içsel ve dışsal motivasyon türlerinden oluşan alt boyutlarıyla incelediği çalışmasında "motivasyonsuzluk" düzeylerinin son derece düşük, diğer alt boyutlardaki motivasyon düzeylerinin ise oldukça yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Kurtuldu ve Aksu (2015b) müzik eğitiminde öğrenim gören piyano öğrencilerinin motivasyon düzeyleri ve bu düzeylerin çeşitli değişkenler ekseninde incelediği çalışmasında öğrencilerin önemli ölçüde yüksek düzeyli bir motivasyona sahip olduğunu tespit etmiştir. Onuk (2007) müzik öğretmenliğinde okuyan öğrencilerin öğretmenliğe güdülenmeleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında, öğrencilerin, genel olarak müzik öğretmenliğine güdülenmiş oldukları, içsel güdülenme düzeylerinin yüksek, dışsal güdülenme düzeylerinin düşük olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bu ve bunun gibi pek çok çalışmada müzik öğretmeni adaylarının güdülenme düzeylerinin yeterli düzeyde saptandığı ve bu araştırmayla paralellik gösterdiği görülmektedir. Çalışkan'ın (2008) hazırlamış olduğu ölçeği kullanan araştırmalarda ise alt faktörler ile farklı değişkenler birlikte incelenmiş, ayrı olarak madde ve faktör puanları değerlendirilmediği için karşılaştırma yapılamamıştır.

5.3. Öğrenme Stilleri Alanlarına göre BÇGÖ Puanlarının Dağılımına İlişkin Sonuçlar

Öğrenme stilleri alanlarına göre BÇGÖ puanlarının dağılımı incelendiğinde, yerleştirme öğrenme stili alanına sahip öğrencilerin hem toplam güdülenme düzeylerinde hem de tüm alt faktörlerde diğer öğrenme stili alanlarına oranla daha yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Yerleştiren grubundaki bireyler somut deneyim ve aktif yaşantı öğrenme biçimlerinin özelliklerini taşır. Buna göre yerleştiren bireylerde merak etme, keşfetme isteği, deneyimlere açık olma, planlama yapma, inisiyatif alabilme, başkalarını etkileyebilme ve diğer bireylerle güçlü iletişim kurma gibi özelliklerin yüksek güdülenmeye (motivasyon) işaret ettiği sonucuna varılabilir. Müzik alanında yerleştirme stiline sahip öğrenciler arkadaşlarıyla ve öğretmenleriyle çalışarak öğrenmeyi tercih ederler. Ürün ortaya koymaya odaklanır ve bu ürünü sergilemek isterler. Orkestra, koro ve müzik gruplarında etkin yer alırlar. Müzikal etkinliklerde yer almaktan keyif alırlar. Bu yönüyle, çevresini etkileyebilen ve etkinlik temelli öğretim sunabilen bir müzik öğretmeni olarak çalışabilirler. Yerleştirme stiline sahip müzisyenler konser sanatçılığı ve ya organizatörlüğü yapabilirler. Ayrıca en

yüksek motivasyona sahip öğrenme stili alanı grubunun azınlıkta olduğu gözlemlenmektedir.

Alan yazında öğrenme stilleri ile güdülenme arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmalar olmakla birlikte, farklı öğrenme stillerinin ve güdülenmeyi daha spesifik yönlerden ele alan çalışmalar daha çok görülmektedir.

5.4. Öğrenme Stilleri Alanları ile BÇGÖ Puanları Arasındaki İlişkilere Yönelik Sonuçlar

Öğrencilerin BÇGÖ Toplam Güdülenme puanlarının, Eğitim Ortamı puanlarının ve Mesleki Beklenti puanlarının öğrenme stilleri alanlarına göre orta düzeyde anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Çevre faktörü ve ilgi faktörü puanları ile öğrenme stilleri alanları arasında ise anlamlı farklılık görülmemiştir. BÇGÖ toplam puanları ile öğrenme stilleri alanlarında bulunan grupların arasındaki ilişki incelendiğinde, yerleştirme ile değiştirme ve özümseme grupları arasında anlamlı ilişki olduğu ve yerleştirme grubunda olanların puanlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Eğitim ortamı faktöründe farklılığın hangi gruplar arasında olduğu incelendiğinde, yerleştirme öğrenme stili alanındaki Öğrencilerin eğitim ortamı faktörü puanlarının değiştirme ve ayırıştırma alanındaki öğrencilerin eğitim ortamı faktörü puanlarına göre anlamlı farklılık gösterdiği ve yerleştirme alanındaki öğrencilerin puanlarının daha yüksek olduğu gözlemlenmektedir. Mesleki beklenti puanları ile öğrenme stilleri alanlarında bulunan grupların arasındaki ilişki incelendiğinde, yerleştirme ile değiştirme grupları arasında anlamlı ilişki olduğu ve yerleştirme grubunda olanların puanlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

5.5. Öğrenme Biçimleri Puanları ile BÇGÖ Puanları Arasındaki İlişkilere Yönelik Sonuçlar

- Öğrencilerin BÇGÖ toplam güdülenme puanları ile AD ve AD-YG puanları arasında pozitif yönde ve zayıf düzeyde,
- Eğitim ortamı faktörü puanları ile SK puanları arasında negatif yönde ve zayıf düzeyde, AD puanları arasında ise pozitif yönde ve zayıf düzeyde,
- Mesleki beklenti faktörü puanları ile AD ve AD-YG puanları arasında pozitif yönde ve zayıf düzeyde, YG puanları arasında ise negatif yönde ve zayıf düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Her üç güdülenme puan türü ile AD puanları arasında pozitif yönde ilişkinin bulunması, aktif deneyim öğrenme yolunun bireylerin güdülenme düzeylerinde kilit rol oynadığı anlamına gelebilir. Aktif deneyim biçimi pratik uygulamalar ile faydacı sonuçlar elde etmeye ağırlık verir. Faydacı sonuç elde etme eğilimleriyle davranışın devamlılığı, güdülenme sürecinin önemli bir bölümünü açıklamaktadır. Ayrıca eğitim ortamı faktörü daha çok somut olanaklara bağlı olduğu için SK puanları ile negatif yönde ilişki görülmesi beklenen bir durumdur.

5.6. Öğrenme Stilleri Alanları ve BÇGÖ Toplam ve Faktör Puanları ile Çeşitli Kişisel, Demografik, Mesleki ve Müziksel Bilgilere İlişkin Sonuçlar

5.6.1. Öğrencilerin Cinsiyet, Yaş, Sınıf ve Mezun Olduğu Lise Türü ile Öğrenme Stilleri alanları ve BÇGÖ Puanları Arasındaki İlişkilere Yönelik Sonuçlar

- Öğrencilerin öğrenme stili türü ile cinsiyet, yaş, sınıf ve mezun olduğu lise türü değişkenleri arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır. Öğrenme stillerine göre dağılımlar birbirine yakın olmakla birlikte çoğunlukla ayırıştırma stili alanında yoğunlaşmıştır.
- Cinsiyet, yaş, sınıf ve mezun olunan lise türü değişkenleri ile BÇGÖ puanları arasında yaş ve sınıf değişkenlerinde anlamlı farklılık görülmüştür. Yaş değişkeni ile mesleki beklenti faktörü arasında, 17-20 yaş grubunun puan ortalaması 25 yaş ve üzeri grubundan anlamlı düzeyde daha fazla olduğu görülmüştür. Sınıf değişkene bakıldığında 1.sınıf öğrencilerinin toplam güdülenme, eğitim ortamı ve mesleki beklenti puan ortalamaları 3.sınıf öğrencilerinden anlamlı düzeyde daha fazladır. Ayrıca 4. Sınıf öğrencilerinin eğitim ortamı puan ortalamaları da 3.sınıf öğrencilerinininkinden fazla oldu görülmüştür. 3. Sınıf öğrencilerinin bu üç güdülenme puanlarının her sınıf kademesinden düşük çıkması daha geniş bir çalışma ile desteklenebilir.

5.6.2. Öğrencilerin Okudukları Üniversiteler ile Öğrenme Stilleri Alanları ve BÇGÖ Puanları Arasındaki İlişkilere Yönelik Sonuçlar

- Öğrencilerin okudukları üniversiteler ile öğrenme stilleri alanları arasında belirgin farklılık gözlemlenmemiştir. Göze çarpan bazı dağılımlara baktığımızda, Erzincan Üniversitesi katılımcıları özümseme alanına, Harran Üniversitesi değiştirme alanına, Gazi Üniversitesi yerleştirme alanına, Marmara Üniversitesi ve Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi ise ayrıştırma alanlarına daha fazla yayılmışlardır.
- Üniversite değişkeni ile BÇGÖ toplam güdülenme, eğitim ortamı ve çevre faktörleri arasında anlamlı farklılıklar görülmüştür. Toplam güdülenme puanlarında Atatürk Üniversitesi Harran Üniversitesinden belirgin farkla daha yüksek ortalamaya sahiptir. Eğitim ortamı puanlarında Atatürk Üniversitesi, Erzincan Üniversitesi ve Muğla Üniversitesi, Marmara Üniversitesinden daha yüksek ortalamaya sahiptir. Burada, Marmara Üniversitesinin daha köklü ve daha gelişmiş bir şehirde yer almasına rağmen öğrencilerin eğitim ortamı değerlendirmesi dikkat çekicidir. Ayrıca Atatürk Üniversitesi ile Trakya Üniversitesi eğitim ortamı puan ortalamaları arasında farklılık olup, Atatürk Üniversitesi puan ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Çevre faktörü puanlarında ise Erzincan Üniversitesi ve Ondokuz Mayıs Üniversitesi ortalamaları Harran Üniversitesi ortalamalarından anlamlı düzeyde fazladır.

5.6.3. Öğrencilerin Anne ve Baba Eğitim Düzeylerine ile Öğrenme Stilleri Alanları ve BÇGÖ Puanları Arasındaki İlişkilere Yönelik Sonuçlar

- Öğrencilerin anne eğitim düzeyi ile öğrenme stilleri alanları arasında belirgin değişimler gözlenmezken, baba eğitim düzeyinde bazı değişimler göze çarpmıştır. Lise mezunu babalar daha çok değiştirme öğrenme stiliyle öğrenirken, üniversite mezunu babaların ayrıştırma ve yerleştirme alanlarına kaydığı sonucuna ulaşılmıştır.
- Anne ve baba eğitim düzeyi değişkenleri ile BÇGÖ toplam ve faktör puanları arasında herhangi bir anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür.

5.6.4. Öğrencilerin Anne ve Baba Mesleği Değişkeni ile Öğrenme Stilleri Alanları ve BÇGÖ Puanları Arasındaki İlişkilere Yönelik Sonuçlar

- Öğrencilerin anne ve baba mesleği değişkeni ile öğrenme stilleri alanları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Annelerin yarısından fazlasının ev hanımı iken, babalarda en fazla dağılım emekli seçeneğinde görülmüştür. Ev hanımı annelerde özümseme alanı diğer öğrenme stilleri alanlarına göre daha az bir dağılıma sahipken, diğer anne mesleklerinde öğrenme stilleri alanları dengeli olarak dağıldığı varsayılabılır. Memur babalar daha çok ayırıştırma ve yerleştirme alanlarına sahipken, emekli babalarda yerleştirme alanı diğer alanlara göre çok daha düşük bir dağılıma sahiptir.
- Anne ve baba mesleği değişkenleri ile BÇGÖ toplam ve faktör puanları arasında sadece anne mesleği değişkeninde anlamlı farklılığa rastlanmıştır. Buna göre toplam güdülenme puanlarında ev hanımı ve esnaf/tüccar annelerin çocuklarının emekli annelerin çocuklarına göre, ilgi faktörü puanlarında ev hanımı annelerin çocuklarının emekli annelerin çocuklarına göre ve mesleki beklenti faktörü puanlarında ev hanımı ve işçi annelerin çocuklarının emekli annelerin çocuklarına göre daha yüksek puanlara sahip olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Emekli annelerin çocuklarının belirtilen güdülenme puanlarında belirtilen meslek grubu annelerin çocuklarından daha düşük güdülenme düzeylerine sahip olmaları, emekliliğin diğer mesleklere göre daha az dinamik içermesi ile açıklanabilir.

5.6.5. Öğrencilerin Sosyoekonomik Düzeyleri ile Öğrenme Stilleri Alanları ve BÇGÖ Puanları Arasındaki İlişkilere Yönelik Sonuçlar

- Öğrencilerin sosyoekonomik düzeyleri ile öğrenme stilleri alanları arasında herhangi bir anlamlı farklılık görülmemiştir. Dar gelirli ve orta gelirli gruplarda ayırıştırma stili alanı baskın görülürken, yüksek gelirli grupta özümseme alanı daha çok görülmüştür.
- Sosyoekonomik düzey ile BÇGÖ puanları arasında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir.

5.6.6. Öğrencilerin Ailelerinin Müziğe Olan İlgisi ile Öğrenme Stilleri Alanları ve BÇGÖ Puanları Arasındaki İlişkilere Yönelik Sonuçlar

- Öğrencilerin ailelerinin müziğe olan ilgi durumları ile öğrenme stilleri alanları arasında belirgin farklılıklar tespit edilememiştir. Dağılımlara bakıldığında, amatör düzeyde çalan ve ya söyleyen ailelerdeki öğrenme stili değiştirme alanında yoğunlaşmış, müzik eğitimcisi bulunan ailede özümseme alanı çoğunlukta ve sadece dinleyici olan ailelerde ayrıştırma alanı daha yüksek frekansa sahiptir.
- Aile müzik ilgi durumu ile BÇGÖ puanları arasında ise anlamlı farklılık görülmemiştir.

5.6.7. Öğrencilerin Gitar Çaldığı Süre ile Öğrenme Stilleri Alanları ve BÇGÖ Puanları Arasındaki İlişkilere Yönelik Sonuçlar

- Öğrencilerin gitar çaldığı süre ile öğrenme stilleri alanları arasında anlamlı farklılığa rastlanılmamıştır. Öğrenme stilleri alanları her grupta birbirine yakın olmakla birlikte 1-3 yıl arası gitar çalan bireyler değiştirme, 4-6 yıl arası gitar çalanlar özümseme ve ayrıştırma, 7-9 yıl arası ve 10 yıldan fazla gitar çalanlar bireylerde ayrıştırma stili daha fazla görülmüştür.
- BÇGÖ toplam güdülenme puanı, ilgi faktörü puanı ve çevre faktörü puanları ile öğrencilerin gitar çalma süreleri arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Gitar çaldığı süre 4-6 yıl arası olanların, 1-3 yıl arası olanlara göre toplam güdülenme, ilgi faktörü ve çevre faktörü puanlarının anlamlı bir biçimde daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. 1-3 yıldır gitar çalan bireyler yaşamlarının geri kalanında yoğunlaşmak isteği çalgıda karar kılmamış olabilirler. 4-6 yıldır gitar çalanlarda ise kararlılık durumundan kaynaklanan aidiyet duygusu motivasyon düzeyinde 1-3 yıl çalanlara göre fark yaratmış olabilir.

5.6.8. Öğrencilerin Günlük ve Haftalık Gitar Çalma Süreleri ile Öğrenme Stilleri Alanları ve BÇGÖ Puanları Arasındaki İlişkilere Yönelik Sonuçlar

- Öğrencilerin öğrenme stilleri alanları, günlük gitar çalışma sürelerine göre incelendiğinde bazı değişimler göze çarpmaktadır. Günlük 1-2 saat

arası bireysel çalgısını çalanlar ile 2-3 saat arası çalanların öğrenme stilleri alanlarında farklılıklar görülmüştür. Öğrenme stilleri alanları dağılımı, 1-2 saat arası çalışan bireylerde en yüksek değiştirme alanında, en düşük ise yerleştirme alanında iken 2-3 saat arası çalışan bireylerde en yüksek yerleştirme ve en düşük değiştirme alanındadır. Çalışma sürelerinin birbirine yakın olup öğrenme stilleri alanlarında tam tersi bir farklılık göstermesi çok ilgi çekici bir bulgudur. Bu farklılığa, 2-3 saat arası çalışma süresinin öğrenme stilleri alanlarının farklılaşmasında bir eşik olduğu yorumu getirilebilir.

- Günlük ve haftalık gitar çalma süreleri ile toplam güdülenme, ilgi ve mesleki beklenti faktörleri arasında anlamlı farklılıklar oluşmuştur. Eğitim ortamı ve çevre faktörleri gibi daha çok kendi dışında değişebilen şartları gösteren faktörlerde anlamlılık bulunmaması manidardır. Günlük çalışma sürelerinde 0-1 saat ile 2-3 saat ve 3-4 saat arasında anlamlılıklar mevcut olup, her üç güdülenme boyutunda da 0-1 saat arası çalışanların puan ortalamaları 2-3 saat ve 3-4 saat arası çalışanlardan anlamlı biçimde düşüktür. Benzer sonuçlar haftalık çalma süresinde de görülmüştür. Haftada 1-2 gün çalışanlar ile 5 gün ve üzeri çalışanlar arasında belirgin farklar olup, her üç güdülenme puanlarında 1-2 gün çalışanların ortalamaları 5 gün ve üzeri çalışanların ortalamalarından düşüktür.

5.6.9. Öğrencilerin Çalışma Düzenleri ve Tercihleri ile Öğrenme Stilleri Alanları ve BÇGÖ Puanları Arasındaki İlişkilere Yönelik Sonuçlar

- Öğrencilerin çalışma ortamı ve öğrenme şekli tercihleri ile öğrenme stilleri alanları arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır. Çalışma ortamı olarak evi tercih edenler değiştirme ve ayırıştırma alanında, okulu tercih edenler ayırıştırma alanında ve fark etmez tercihinde olanlar yerleştirme alanında yoğunlaşmışlardır. Bireysel-toplu çalışma tercihi olarak Öğrencilerin tamamına yakını bireysel öğrenmeyi tercih etmekle beraber ayırıştırma alanında çoğunluk göstermişlerdir.
- Çalışma ortamı ve bireysel-toplu çalışma tercihleri ile BÇGÖ puanları arasında sadece çalışma ortamı ve ilgi faktörü arasında anlamlı farklılık görülmüştür. Çalışma ortamı tercihi fark etmez olanların, çalışma ortamı

tercihi ev olanlara göre güdülenme ölçeği ilgi faktörü puanlarının anlamlı bir biçimde daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

5.6.10. Öğrencilerin Öğretmenleriyle İletişim Düzeyleri ile Öğrenme Stilleri Alanları ve BÇGÖ Puanları Arasındaki İlişkilere Yönelik Sonuçlar

- Öğrencilerin öğretmenleriyle iletişim düzeyleri ile öğrenme stilleri alanları arasında anlamlı farklılık görülmemiştir. Öğrencilerin neredeyse tamamı öğretmenleri ile iletişimlerinin orta düzey ve daha yüksek düzeylerde olduğu görüşünü belirtmişlerdir.
- Öğrencilerin öğretmenleriyle iletişim düzeyi ile BÇGÖ puanları arasında sadece toplam güdülenme ve eğitim ortamı faktörü arasında anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır. Öğretmeniyle iletişim düzeyi çok yüksek olanların, iletişim düzeyi orta olanlara göre toplam güdülenme ve eğitim ortamı faktörü puanlarının anlamlı bir biçimde daha yüksek olduğu görülmektedir.

5.6.11. Öğrencilerin Çalgılarının Kalitesine Olan Algıları ile BÇGÖ Puanları Arasındaki İlişkilere Yönelik Sonuçlar

- Öğrencilerin çalgılarının kalitesine olan algılarında en yüksek dağılım orta seçeneğinde, en düşük dağılım ise çok düşük seçeneğinde görülmüştür. Buna göre öğrencilerin büyük çoğunluğu çalgılarının kalitesini orta ve daha üstü seviyede değerlendirmektedir.
- Çalgı kalite algısı değişkeni ile BÇGÖ toplam ve faktör puanları arasında herhangi bir anlamlı farklılık tespit edilememiştir.

5.6.12. Öğrencilerin Kullandıkları Ekipman Yeterliliğine Olan Algıları ile BÇGÖ Puanları Arasındaki İlişkilere Yönelik Sonuçlar

- Öğrencilerin neredeyse tamamı bireysel çalgı eğitimi dersinde kullandıkları ekipmanların yetersiz olmadığı görüşündedir.
- Ekipman yeterliliği değişkeni ile toplam güdülenme puanları arasında yüksek düzeyde, ilgi faktörü puanlarıyla orta düzeyde ve eğitim ortamı faktörü puanlarıyla çok yüksek düzeyde anlamlı farklılık görülmüştür. Toplam güdülenme puanlarında oldukça yeterli puanı, kısmen yeterli puanından anlamlı düzeyde fazladır. İlgi faktörü puanlarında oldukça

yeterli puanı, yeterli puanından anlamlı düzeyde fazladır. Eğitim ortamı faktörü puanlarında ise kısmen yeterli puanı, hem yeterli puanından hem de oldukça yeterli puanından çok daha azdır.

5.6.13. Öğrencilerin Çalıştığı Eserlerin Dönemi ile BÇGÖ Puanları Arasındaki İlişkilere Yönelik Sonuçlar

- Öğrencilerin bireysel çalgı eğitimi dersinde çalıştıkları eserlerin dönemlerine ilişkin dağılım yüksekte düşüğe doğru klasik, romantik, modern, barok ve rönesans olarak belirlenmiştir.
- Çalışılan eserlerin dönemleri ile BÇGÖ toplam ve faktör puanları arasında herhangi bir anlamlı farklılık tespit edilememiştir.

5.6.14. Öğrencilerin Mesleği İsteyerek Seçme Durumları ile BÇGÖ Puanları Arasındaki İlişkilere Yönelik Sonuçlar

- Öğrencilerin neredeyse tamamı müzik öğretmenliği mesleğini isteyerek seçmiştir.
- Mesleği isteyerek seçme durumu ile BÇGÖ puanları arasında sadece toplam güdülenme puanlarında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Buna göre mesleği isteyerek seçen bireylerin toplam güdülenme puanları ortalaması, isteyerek seçmeyenlere göre çok daha fazladır.

5.6.15. Öğrencilerin Bireysel Çalgılarını İsteyerek Seçme Durumları ile BÇGÖ Puanları Arasındaki İlişkilere Yönelik Sonuçlar

- Öğrencilerin büyük çoğunluğu bireysel çalgısını isteyerek seçtiğini belirtirken, küçük bir bölümü bireysel çalgısını isteyerek seçmediğini ifade etmişlerdir.
- Bireysel çalgıyı isteyerek seçme durumu ile toplam güdülenme, çevre faktörü ve mesleki beklenti faktörü puanları arasında orta düzeyde anlamlı farklılık görülmüştür. Bireysel çalgısını isteyerek seçen bireylerin toplam güdülenme, çevre ve mesleki beklenti puanları ortalaması isteyerek seçmeyenlere göre daha fazla olduğu ortaya çıkmıştır.

5.6.16. Öğrencilerin Lisedeki Bireysel Çalgıları Değişkeni ile BÇGÖ Puanları Arasındaki İlişkilere Yönelik Sonuçlar

- Öğrencilerin dörtte üçünün lisede bireysel çalgısı gitar iken, geri kalanının gitar harici çalgılara sahip olduğu belirlenmiştir.
- Lisedeki bireysel çalgı değişkeni ile BÇGÖ puanları arasında ilgi ve eğitim ortamı faktörleri puanlarında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Lisede bireysel çalgısı gitar olan bireylerin ilgi faktörü puanları ortalaması gitar haricinde bir çalgı olanlara göre çok daha fazladır. Lisede bireysel çalgısı gitar olan bireylerin eğitim ortamı faktörü puanları ortalaması ise bireysel çalgısı gitar haricinde bir çalgı olanlara göre daha azdır. Bunun sebebi lisede gitar eğitimi almış öğrencilerin yükseköğretimdeki eğitim olanaklarının lise ile farklılık göstermediği düşüncesinde olmasından kaynaklanıyor olabilir.

5.6.17. Öğrencilerin Lisede Bireysel Çalgılarını İsteyerek Seçme Durumları ile BÇGÖ Puanları Arasındaki İlişkilere Yönelik Sonuçlar

- Öğrencilerin büyük çoğunluğu lisedeki bireysel çalgısını isteyerek seçmiş olmakla birlikte, yaklaşık beşte birlik bir bölümü bireysel çalgısını isteyerek seçmediğini ifade etmişlerdir.
- Lisede bireysel çalgısını isteyerek seçme durumu ile toplam güdülenme, ilgi faktörü ve mesleki beklenti faktörü puanları arasında orta düzeyde anlamlı farklılık görülmüştür. Lisede bireysel çalgısını isteyerek seçen bireylerin toplam güdülenme, ilgi ve mesleki beklenti puanları ortalaması isteyerek seçmeyenlere göre daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5.6.18. Öğrencilerin Mezun Olduktan Sonraki Meslek Tercihi ile BÇGÖ Puanları Arasındaki İlişkilere Yönelik Sonuçlar

- Mezun olduktan sonraki meslek tercihlerinde öğrencilerin yarısından fazlası öğretmenlik düşünürken, dörtte biri akademik kariyer ve geri kalanı konser sanatçılığı gibi tercihlerde bulunmuşlardır.
- Mezun olduktan sonraki meslek tercihleri ile BÇGÖ toplam ve faktör puanları arasında herhangi bir anlamlı farklılık tespit edilememiştir.

5.6.19. Öğrencilerin Müzik Öğretmenliğini Seçmedeki Etkenleri ile BÇGÖ Puanları Arasındaki İlişkilere Yönelik Sonuçlar

- Müzik öğretmenliğini seçmedeki etkenlere öğrencilerin üçte ikisi aile ve yakın çevrem ile kendi yönelimim cevabını verirken, geri kalanlar müzik öğretmenim ile diğer öğretmenlerim cevabını vermiştir. Gruplandırılmış verilerden “diğer öğretmenlerim” cevabını verenlerin büyük çoğunluğu soruyu “ilkokul öğretmenim” şeklinde cevaplamışlardır. Bu bulgu, mesleki rehberlik ve erken müzik eğitimi konuları bakımından önemlidir.
- Müzik öğretmenliğini seçmedeki etkenler ile BÇGÖ toplam ve faktör puanları arasında ise herhangi bir anlamlı farklılık tespit edilememiştir.

4.6.20. Öğrencilerin Besteci, Yorumcu ve Eser Beğenileri ile İlgili Dağılımlara Yönelik Sonuçlar

- Öğrencilerin “*En çok beğendiğiniz besteci, yorumcu ve eser?*” sorusuna verdikleri cevaplama oranları oldukça düşüktür. Cevaplama oranları yüksekten alçağa sırasıyla besteci, eser ve yorumcu alanlarındadır. En çok beğenilen besteci, yorumcu ve eser ise sırasıyla F. Tarrega, Ana Vidovic ve Asturias olmuştur. Sonuç olarak öğrencilerin tamamı göz önünde bulundurulduğunda cevaplama oranları ve cevap çeşitliliği çok düşük olmasına rağmen BÇGÖ ilgi faktörü puan ortalamalarının yüksek çıkması öğrencilerin anket sorularına verdikleri cevapların samimiyeti konusunda şüphe uyandırmaktadır.
- Öğrencilerin “*En çok beğendiğiniz Türk besteci, yorumcu ve eser?*” sorusuna verdikleri cevaplama oranları bir önceki genel soruya göre çok daha düşüktür. Cevaplama oranları yüksekten alçağa sırasıyla besteci, yorumcu ve eser alanlarında görülmüştür. En çok beğenilen Türk besteci, yorumcu ve eser ise sırasıyla Fazıl Say, İler Kurcala ve Kara Toprak olmuştur.
- Cevaplama oranları ve çeşitliliğinin, müzik öğretmenliği programı bireysel çalgı eğitimi gitar dersi içeriğindeki (YÖK, 2018) kazanımlarla bağdaşmadığı söylenebilir.

ÖNERİLER

- Araştırma sonucunda bireysel çalgı dersi gitar öğrencilerinin öğrenme stillerinin çeşitlilik gösterdiği görülmüştür. Bireysel çalgı dersi gitar öğrencilerinde görülen bu sonucun diğer çalgı alanlarında ve ya diğer müzik eğitimi veren bölümlerde de benzerlik gösterebileceğinden yola çıkarak, eğitim ve öğretim programlarının öğrenmedeki bireysel farklılıklara göre düzenlenmesi daha verimli süreçler ve daha yetkin çıktılar sağlayabilir.
- Öğrenme stilleri ile ilgili öğrenci ve öğretmenlerin farkındalıklarının artırılması için hizmet içi eğitimler, seminerler düzenlenebilir ve belli aralıklarla öğrenme stilleri tespiti yapılabilir. Böylece bireyler kendi başına öğrenmeyi en kolay yoldan öğrenebilirler.
- Öğrencilerin kendi öğrenme stilleri ve öğrenme stratejileri hakkında farkındalık geliştirebilmeleri için yeterli miktarda bireysel çalgı çalışmalarına zaman ayırması yararlı olacaktır.
- Öğrenme stilleri alanları belirlenen öğrencilerin, baskın öğrenme yolları da tayin edilerek bireysel çalgı dersi etkinliklerinin öğrenme yollarına göre düzenlenmesi göz önünde bulundurulmalıdır.
- Öğrencilerin bireysel çalgılarını çalıştığı süreler ile güdülenme düzeyleri arasında belirgin ilişkiler bulunmaktadır. Bu sonuç ışığında, bireysel çalgı başarısı için çalışma süreleri artırılmalıdır. Böylece güdülenme düzeyleri artacak ve verimli bir döngü oluşacaktır.
- Öğrencilerin güdülenme düzeylerinin artması için öğretmenlerin öğrencileriyle olan ilişkilerini güçlendirmesinin yardımcı olacaktır.
- Bireysel çalgı dersinde kullanılan ekipmanların dersin amaçlarına uygun olarak zenginleştirilmesi öğrencilerin güdülenmeleri açısından önemlidir.
- Mesleklerini isteyerek seçen bireylerin güdülenmeleri daha yüksek olduğundan, öğrencilerin üniversite öncesi ve sonrası mesleki rehberlik çalışmaları eğitim kurumlarınca aileler ile birlikte yürütülmelidir.
- Öğrencilerin ortaöğretim ve yükseköğretimde bireysel çalgılarını isteyerek seçenlerin güdülenme düzeyleri isteyerek seçmeyenlere göre daha yüksek olduğundan, eğitim kurumlarında öğrencilerin bireysel çalgı tercihlerine yönelik eğitim verilebilmesi için çalışmalar yürütülebilir. Her

çalgıya yönelik eğitim bulmak zor olsa da gelişen iletişim ve bilgi teknolojileri ile alternatif eğitim yolları denenebilir.

- Lisede bireysel çalgı seçiminin doğru yapılabilmesi için öğretmenlerin öğrencileri yönlendirmesi ve seçim için gereken zamanı tanımaları önerilmektedir. Ayrıca lisedeki bireysel çalgı dersi eğitim olanakları ile üniversite arasında ne gibi farklar olduğunun tespitine ve neler yapılabileceği üzerine çalışmalar yapılabilir.
- Erken müzik eğitiminin bireylerin müziğe yönelmesinde önemli bir yeri vardır. Bu sebeple, ilköğretim kademesinde müzik dalında öğrenim görmüş öğretmenlerinin görev alması önem arz etmektedir.
- YÖK tarafından belirlenen müzik öğretmenliği programındaki bireysel çalgı eğitimi gitar dersi içeriklerinde bulunan kazanımların bütün yönleriyle uygulanması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Akbaba, S. (2006). Eğitimde Motivasyon, *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, sayı 13, s. 343 - 361
- Aktepe, V. (2005). Eğitimde Bireyi Tanımanın Önemi. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 2005, 15-24.
- Altun, F. (2015). Müzik öğretmeni adaylarının öğrenme stilleri, problem çözme becerileri ve alan başarı puanları arasındaki ilişkiler. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Malatya
- Arslan, A. (2009). Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı ve Türkçe Öğretimi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13 (1), 143-154.
- Aşkar, P., & Akkoyunlu, B. (1993). Kolb öğrenme stili envanteri. *Eğitim ve Bilim*, 17(87).
- Ateş, A. ve Altun, E. (2008). Learning styles and preferences for students of computer education and instructional technologies. *Eurasian Journal of Educational Research*, 30, 1-16.
- Aydın, C. H. (2000). Öğrenme ve öğretme kuramlarının eğitim iletişimine katkısı.
- Aydın, H. ve Durmuş, S. (2006). *Fen ve teknoloji öğretimi* (Ed: M. Bahar). Oluşturmacılık. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Aydın, O. (2004). Güdüler ve Duygular. *Davranış Bilimlerine Giriş*. (3. Baskı) Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Bahar, H. H. ve Sülün, A. (2011). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stilleri, Cinsiyet Öğrenme Stili İlişkisi ve Öğrenme Stiline Göre Akademik Başarı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(2), 379-386.
- Balaban-Salı Jale (2006). "Tutumların Öğretimi", (Ed. Ali Şimşek), *İçerik Türlerine Dayalı Öğretim*, Nobel Yayın Dağıtım Ankara, 2006, s. 133-162.
- Bateman, T. S., & Crant, J. M. (2003, August). Revisiting intrinsic and extrinsic motivation. In *Academy of Management annual meeting*, Seattle, WA.

- Başaran, İ. E. (2008), *Örgütsel Davranış İnsanın Üretim Gücü*, Ekinoks Basım Yayım: Ankara.
- Baygut, T. (2007). İzmir İli Gaziemir İlçesi İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretmenleri Güdüleme Rollerini Gerçekleştirme Düzeylerine İlişkin Öğretmen Görüşleri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Biedenbender, A. J. (2012). *An Exploratory Study of Learning Styles in the Elementary Music Classroom* (Doctoral dissertation, University of Michigan).
- Bolat, N. K. (2007). İlköğretim 6. ve 7. sınıf fen ve teknoloji bilgisi dersi öğrencilerinin öğrenme stillerine göre motivasyon başarı düzeyleri. Yüksek Lisans Tezi. Osmangazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Bolat, T., Bolan, O. İ., Seymen, O. A., ve Erdem, B. (2009). *Yönetim ve organizasyon*. (2. Basım). Ankara: Detay Yayıncılık.
- Boydak, A. (2001). *Öğrenme Stilleri*. İstanbul: Beyaz.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. (7. Basım). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (Geliştirilmiş 14. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Caine N.C., Caine G. (1995) *Reinventing Schools Through Brain-Based Learning, Mindshifts*, Tucson.
- Calp, Ş. (2013). Algılanan akademik ve algılanan özerklik desteğinin özerk akademik motivasyon ve akademik başarıyla ilişkisi (Yayımlanmış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Can, H. (1985). Başarı Güdüsü ve Yönetimsel Başarı. Ankara: Hacettepe Üniversitesi İ.İ.B.F. Yayınları. No:12.
- Can, H. (1994). *Organizasyon ve yönetim*. Ankara: Siyasal Yayınevi.

- Can, H. ve Kavuncubaşı, Ş. (2005). *Kamu ve özel kesimde insan kaynakları yönetimi*. Ankara: Siyasal Kitabevi. 5. Baskı.
- Can, Ş. (2005). Öğretme-öğrenmede ipuçları ve pekiştireçlerin rolü. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 1(14).
- Canfield, A. A. (1988). *Learning styles inventory manual*, Los Angeles: Western Psychological Services
- Cullingford, C. (1990) *The Nature of Learning*, *Oxford Review of Education*, Vol.19, No.1 1993
- Çalışkan, T. (2008). Müzik öğretmeni adaylarının bireysel çalgı eğitiminde güdülenme düzeyleri ve başarı durumları arasındaki ilişki, (Yüksek Lisans Tezi), İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Daşer, O. (2007). Klasik gitar eğitiminde makamsal türk halk ezgilerinin kullanımı. yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Deci, E. L. (1980). *The psychology of self-determination*. Free Press.
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational psychologist*, 26(3-4), 325-346.
- Demir, M. K. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme stilleri ve sosyal bilgiler öğretimi, *Eurasian Journal of Educational Research*, 23, 28-37.
- Demirel, Özcan. (2014). *Eğitimde program geliştirme kuramdan uygulamaya*. (21. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Deniz, J. (2011). Müzik öğretmeni adaylarının öğrenme stilleri. In 2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications, Antalya
- Dev, P. C. (1997). Intrinsic motivation and academic achievement: What does their relationship imply for the classroom teacher?. *Remedial and special education*, 18(1), 12-19.

- Duffy, T. M., & Jonassen, D. H. (Eds.). (2013). *Constructivism and the technology of instruction: A conversation*. Routledge
- Dunn, R. (1993). *Learning Style Differences of Nonconforming Middle-School Students*.
- Dunn, R. ve Dunn, K. (1993). *Teaching secondary students through their individual learning styles*. Boston: Allyn & Bacon.
- Efil, İ. (2004). *İşletme yönetimi, yönetim düşüncesi, fonksiyonları ve yeni yönetim teknikleri*, Aktüel Yayınları: İstanbul
- Engin, D. T. (2012). Müzisyenlerin kişilik özellikleri, çalgılarına yönelik tutumları ve motivasyon düzeylerinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Eren, E. (1998). *Yönetim ve organizasyon*. (4.Baskı). İstanbul: Beta Yayınevi.
- Eren, E. (2000). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*, Beta Basım Yayım: İstanbul.
- Eren, E. (2011). *Yönetim ve organizasyon (Çağdaş ve Küresel Yaklaşımlar)* Beta Basım Yayım Dağıtım A. Ş.: İstanbul.
- Ertürk, S. (1982). *Eğitimde program geliştirme*. (4. baskı) Ankara: Meteksan Ltd. Sti
- Fleming, N. D. (1995, July). I'm different; not dumb. Modes of presentation (VARK) in the tertiary classroom. In *Research and Development in Higher Education, Proceedings of the 1995 Annual Conference of the Higher Education and Research Development Society of Australasia (HERDSA), HERDSA (Vol. 18, pp. 308-313)*.
- Fleming, N. D., & Mills, C. (1992). Not another inventory, rather a catalyst for reflection.
- Gage, N. L., & Berliner, D. C. (1992). *Educational psychology*.
- Gencel, İ. E. (2006). Öğrenme stilleri, deneyimsel öğrenme kuramına dayalı eğitim, tutum ve sosyal bilgiler program hedeflerine erişimi düzeyi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir

- Gençel, Ö. (2005). Müzik öğretmeni yetiştiren kurumlarda flüt eğitimi sürecinde karşılaşılan bedensel rahatsızlıklar ve öğrenci başarısına etkileri. Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Given, B. K. (1996). Learning styles: A synthesized model. *Journal of Accelerative Learning and Teaching*, 21, 9-42.
- Griffin, R. W., & Moorhead, G. (2013). *Organizational behavior*. Cengage Learning.
- Güney, S. (2000). *Davranış bilimleri*. Ankara: Nobel yayıncılık.
- Güney, S. (2011) *Örgütsel davranış*, Nobel Yayın Dağıtım: Ankara.
- Güray Uz, D. (2009). İlköğretim okullarında görevli yöneticilerin kullandıkları güdüleme araçları ile öğretmenlerin güdülenme düzeylerinin ilişkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Gürol, M. (2002). Eğitim teknolojisinde yeni paradigma: Oluşturmacılık. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(1), 159-183.
- Güven, G. A. (2003). Fizik eğitiminde öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin araştırılması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Güven, M. (2004). Öğrenme stilleri ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişki. Yayınlanmamış Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Hagans, W. W. (2004). Musicians' learning styles, learning strategies, and perceptions of creativity (Doctoral dissertation, Oklahoma State University).
- Hergenhahn B. R. (1988). *An Introduction to Theories of Learning*. (3.baskı) New Jersey:Prentice Hall.
- Howe, A. C. & Jones, L. (1998). *Engaging Children In Science (Second Edition)*. New Jersey: Prentice Hall Publishing Inc.

- Huitt, W. G. (1996). Considering Individual Differences. [Online]: www.edpsycinteractive.org/edpsyppt/Practice/indvdiff.ppt adresinden 19.04.2017 tarihinde indirilmiştir.
- Kanneci, A. (2001). Gitar için beste yapmış türk bestecilerinin eğitimi ve yapıtlarının uluslararası gitar repertuarındaki yeri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kaya, M. (2017). Arapça Öğreniminde Motivasyonun Rolü: Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Örneği. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(3), 985-1006.
- Keefe, J. W. (1991). *Learning Style: Cognitive and Thinking Skills*. Instructional Leadership Series.
- Kelecioğlu, H. (1992). Güdülenme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 175-181
- Kocaarslan, B. (2016). Profesyonel müzik eğitiminde bilinçli farkındalık, öğrenme stratejileri ve öğrenme stilleri. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Koçel, T. (2003). *İşletme yöneticiliği*. (9. Baskı). İstanbul: Beta Yayınevi.
- Kolb, D. A. (1999). The kolb learning style inventory. Hay Resources Direct.
- Kolb, D. A. (2005). The kolb learning style inventory version 3.1., Hay Resources Direct
- Kolb, D., Baker, R., & Dixon, N. (1985). Personal learning guide self-study booklet. *A Personal Guide for Setting Learning Goals and Learning Strategies*. Boston: McBer and Company.
- Kurtuldu, M. K., & Aksu, C. (2015a). Müzik öğretmeni adaylarının öğrenme stillerinin çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi.
- Kurtuldu, M. K., & Aksu, C. (2015b). Müzik öğretmeni adaylarının piyano dersi motivasyon düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi.
- Küçükosmanoğlu, H. O. (2015) Müzik öğretmeni adaylarının akademik motivasyon düzeylerinin belirlenmesi üzerine bir çalışma (Konya İli Örneği).

- Lillie, D.L. (1998). *The Dunn and Dunn Learning Style Model of Instruction*. The University of North Carolina at Chapel Hill.
- Lumsden, L. S. (1994). Student motivation to learn. *ERIC Digest*, Number 92.
- Maslow, A. H. (1970). *Motivation and personality*. Harper & Row.
- Matthews, D. B. (1991). The effect of learning style on grades of first-year college students, *Research in Higher Education*, 32,3:253-268.
- Mayer, R. E. (1982). *Learning*. In H.E.Mitzel(Ed.),*Encyclopedia of Educational Research* (pp.1040-1058).New york:Free Pres.
- Mitchell, T. (1982). Motivation: New directions for theory, research, and practice. *The Academy of Management Review*,7(1), 80-88.
- Morgan, G. A., Leech, N. L., Gloeckner, G. W., & Barrett, K. C. (2004). *SPSS for introductory statistics: Use and interpretation*. Psychology Press.
- Mutlu, M. (2008). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri. *KKEFD*, 17, 1-21
- Myers, I. B. (1962). *The myers-briggs type indicator* (pp. 1-5). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Noad, F. M. (1968). *Solo Guitar Playing*, Book I.
- Okay, H. H. (2012). The relations between academic achievement in field lessons and learning styles of music teacher candidates. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 51, 193-197.
- Onaran, O. (1981). *Çalışma Yaşamında Güdülenme Kuramları*. Ankara:Sevinç.
- Onuk, Ö. (2007). Müzik öğretmenliği lisans programı öğrencilerinin öğretmenliğe güdülenmeleri ile akademik başarıları arasındaki ilişki. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ormrod, J. E. (1990). *Human learning: Theories, principles and educational applications*. Columbus,OH: Merrill.

- Otacıoğlu, S. G. (2016). İlköğretim öğrencilerinin müzikal motivasyon ile türkçe ve müzik derslerindeki akademik başarı düzeylerinin incelenmesi. *TİDSAD*, 6(3), 80-90.
- Önder, C. Ş., & Yıldız, G. (2008). Klasik Gitar Eğitiminin Boyutları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(15), 115-133.
- Özden, Y. (2000). *Öğrenme ve öğretme* (4. Baskı). Ankara : Pegem A Yayıncılık.
- Özyörük, E. (2006). Müzik öğretmeni yetiştiren yüksek öğretim kurumlarında uygulanmakta olan bireysel çalgı eğitimi (gitar) dersi öğretim programlarına ilişkin öğretim elemanlarının görüşleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Parkening, C. (1997). The christopher parkening guitar method, vol. 2: The art and technique of the classical guitar. Milwaukee: Hal Leonard.
- Peker, M. (2003). Öğrenme Stilleri ve 4 MAT Yönteminin Öğrencilerin Matematik Tutum ve Başarılarına Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi.
- Polat, M. (2014) Beyin temelli öğrenmenin açılımı nedir?. <http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/28.polat.pdf> adresinden 8 Nisan 2017 tarihinde ulaşılmıştır.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 54-67.
- Sabuncuoğlu, Z., ve Vergilel-Tüz, M. (2008). *Örgütsel psikoloji*. (4. Baskı). Bursa: Alfa Basım Yayın
- Sabuncuoğlu, Z. ve Tüz, M. (2001). *Örgütsel psikoloji*. Bursa: Ezgi Kitabevi. 3. Baskı.
- Schunk, D. H.(2009). *Öğrenme teorileri*. Çev.Muzaffer Sahin.Ankara:Nobel yayıncılık
- Selçuk, Z. (2001). *Gelişim ve öğrenme*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Senemoğlu, N. (2007). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. Ankara: Gönül Yayıncılık.

- Sengodan, V., & Iksan, Z. H. (2012). Students' learning styles and intrinsic motivation in learning mathematics. *Asian Social Science*, 8(16), 17.
- Shih, C. C., & Gamon, J. (2001). Web-based learning: Relationships among student motivation, attitudes, learning styles, and achievement. *Journal of agricultural education*, 42(4), 12-20.
- Shuell, T. J. (1986). Cognitive conceptions of learning. *Review of educational research*, 56(4), 411-436.
- Stirling, P. (1987). Power lines. *NZ Listener*, pp. 13-15.
- Şimşek, M. Ş. (2007a). *Yönetim ve organizasyon*, Adım Ofset ve Matbaacılık: Konya
- Şimşek, Ö. (2007b). Marmara öğrenme stilleri ölçeği'nin geliştirilmesi ve 9-11 yaş çocuklarının öğrenme stillerinin incelenmesi. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Taylor, J. (1990). *Tone Production of The Classical Guitar*, London: Musical New Services
- Tuncer, D., Ayhan, D. Y. ve Varoğlu, D. (2007) *Genel işletmecilik bilgileri*, Siyasal Kitabevi: Ankara.
- Tuzcu, Ö. (2010). Müzik öğretmeni adaylarının mesleki yeterlik algıları ve mesleki güdülenme düzeyleri ile akademik başarı algıları arasındaki ilişki (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Uçan, A. (2005). *Müzik eğitimi temel kavramlar-ilkeler-yaklaşımlar ve Türkiye'deki durum*. (Üçüncü Basım), Ankara: Evrensel Müzikevi.
- Ünsal, A. S. A. (2011). Piyano eğitimindeki motivasyon durumunun öğretim elemanı ve öğrenci açısından incelenmesi (Doctoral dissertation, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Williams ve Burden, (1999) ; *Psychology for language teachers*, 2nd Edition, Cambridge University Press, Cambridge, s.124.
- Wlodkowski, R. J. (1984). *Motivation and teaching: A practical guide*. Washington, D.C: National Education Association.

- Veznedaroğlu, R. L., & Özgür, A. O. (2005). Öğrenme stilleri: tanımlamalar, modeller ve işlevleri. *İlköğretim Online*, 4(2), 1-16.
- Yıldız A. M. (2016). Farklı yapıda hazırlanmış iki öğrenme materyalinin farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilerin akademik başarıları ve motivasyonlarına etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yılmaz, D. (2011). Öğrenme stratejilerinin öğrenme stilleri ve bazı değişkenler açısından incelenmesi (Doctoral dissertation, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Yokuş, T. (2009). Gitar eğitiminde üstbilişsel becerilerin geliştirilmesine yönelik etkinliklerin performans başarısına etkisi. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- YÖK. (2007). Müzik Öğretmenliği Lisans Programı. YÖK, Ankara. http://www.yok.gov.tr/documents/10279/49665/muzik_ogretmenligi.pdf/831bd1ff-e3cb-4d2e-bbf8-cf80f6d0e209 adresinden 06.11.2018 tarihinde alınmıştır.
- YÖK. (2018). Müzik Öğretmenliği Lisans Programı. YÖK, Ankara. http://www.yok.gov.tr/documents/10279/41805112/Muzik_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf. adresinden 06.11.2018 tarihinde alınmıştır.
- Yüksel, Ö. (2000). *İnsan kaynakları yönetimi*. Ankara: Gazi Kitabevi. 3. Baskı.
- Zahal, O. (2014). Özel yetenek sınavına giren adayların öğrenme stilleri ve bilişsel esneklik düzeyleri ile sınav başarıları arasındaki ilişki. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Malatya
- Županec, V., Antić, N., Babić-Kekez, S., Miljanović, T., Radulović, B., & Pribićević, T. (2017). Correlation between motivation and learning styles with the achievement of primary school pupils in biology teaching.

İNTERNET KAYNAKLARI

- 1- https://en.wikipedia.org/wiki/List_of_composers_for_the_classical_guitar
- 2- <https://www.youtube.com/watch?v=iOVFsELGp08&t=5305s>
- 3- http://www.klasikgitar.itu.edu.tr/?attachment_id=72
- 4- TDK, 2018. Büyük Türkçe Sözlük.
http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&view=bts





EK-1: KİŞİSEL BİLGİ FORMU

1. Cinsiyetiniz *

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- Kadın
 Erkek

2. Yaşınız (Rakamla) *

3. Sınıfınız *

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- 1.Sınıf
 2.Sınıf
 3.Sınıf
 4.Sınıf

4. Üniversiteniz *

5. Mezun Olduğunuz Lise *

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- Güzel Sanatlar Lisesi
 Genel Lise
 Meslek Lisesi
 Konservatuvar
 Diğer: _____

6. Annenizin Eğitim Durumu *

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- Eğitimi yok
 İlkokul
 Ortaokul
 Lise
 Üniversite
 Lisansüstü

7. Babanızın Eğitim Durumu *

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- Eğitimi yok
 İlkokul
 Ortaokul
 Lise
 Üniversite
 Lisansüstü

8. Annenizin Mesleği

9. Babanızın Mesleği

10. Ailenizin Aylık Ortalama Ekonomik Durumu *

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- Asgari Ücret ve ya daha az
 1400-2399 TL
 2400-3399 TL
 3400-4399 TL
 4400-5399 TL
 5400-6399 TL
 6400 TL ve üzeri

11. Ailenizde Müzikle İlgilenenlerin Düzeyi *

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- Sadece Dinleyici
 Amatör düzeyde çalan ve ya söyleyen
 Müzik Eğitimcisi
 Müzisyen (Mesleki düzeyde)

12. Kaç Yıldır Gitar Çalmaktasınız? (Rakamla) *

13. **Çalgınızı Hangi Kalitede Görüyorsunuz? (Ağacı, Cilası, Klavyesi, Ses tablası vs.) ***
Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.
- Çok Düşük
 Düşük
 Orta
 İyi
 Çok iyi
14. **Günlük Gitar Çalma Süreniz ***
Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.
- Hiç ve ya 0-1 Saat arası
 1-2 Saat arası
 2-3 Saat arası
 3-4 Saat arası
 4-5 Saat arası
 5 saat ve üzeri
15. **Haftada Kaç Gün Çalgınızı Çalışırsınız? ***
Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.
- 0-1 Gün
 1-2 Gün
 2-3 Gün
 3-4 Gün
 4-5 Gün
 5 gün ve ya üzeri
16. **Öncelikli Olarak Hangi Çalışma Ortamını Tercih Edersiniz? ***
Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.
- Okul
 Ev
 Fark etmez
 Diğer: _____
17. **Öncelikli Olarak Hangi Öğrenme Şeklini Tercih Edersiniz? ***
Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.
- Bireysel
 Toplu (Grup olarak)
18. **Bireysel Çalgı Öğretmeninizle İletişiminiz Hangi Düzeydedir? ***
Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.
- Çok düşük
 Düşük
 Orta
 Yüksek
 Çok Yüksek
19. **Bireysel Çalgı Dersinde Kullanılan Yöntem ve Materyallerin Yeterliliği(Gitar ekipmanları, Metotlar, Notalar, Teknolojik destekler vs.) ***
Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.
- Çok Yetersiz
 Yetersiz
 Kısmen Yeterli
 Yeterli
 Oldukça Yeterli
20. **Bireysel Çalgınızla En Çok Hangi Döneme Ait Eserler Çalışırsınız? ***
Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.
- Rönesans
 Barok
 Klasik
 Romantik
 Modern
21. **Sırasıyla En Çok Beğendiğiniz Besteci, Yorumcu ve Eser? ***

22. **Sırasıyla En Çok Beğendiğiniz Türk Besteci, Yorumcu ve Eser? ***

23. **Müzik öğretmenliği meslek eğitimini isteyerek mi seçtiniz? ***

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

Evet

Hayır

24. **Müzik Öğretmenliği Mesleğini Nasıl Seçtiniz? (Kim ve ya Ne etkili oldu?) ***

25. **Bireysel Çalgınızı isteyerek mi seçtiniz? ***

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

Evet

Hayır

26. **Lisedeki Bireysel Çalgınız Ne İdi? (Güzel Sanatlar Lisesi Mezunları için)**

27. **Lisede Bireysel Çalgınızı isteyerek mi seçtiniz? (Güzel Sanatlar Lisesi Mezunları için)**

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

Evet

Hayır

28. **Mezun olduktan sonra hangi mesleği yapmayı planlıyorsunuz? ***

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

Öğretmenlik

Orkestra Sanatçılığı

Solist Sanatçılığı

Akademik Kariyer

Diğer: _____

EK-2: KOLB ÖĞRENME STİLLERİ ENVANTERİ III

KOLB'UN ÖĞRENME STİLLERİ ENVANTERİ-III

Değerli Öğrenci,

Aşağıda öğrenme stilinizi belirlemek amacıyla 12 adet yarım bırakılmış ifade verilmiştir. Lütfen her bir ifadeyi dikkatle okuyunuz ve bu yarım kalmış ifadeyi tamamlamak üzere verilen seçenekleri, size en uygun olana 4 puan vererek en az uygun olana doğru 3, 2, 1 puan veriniz. Aşağıdaki örnek bu işlemi nasıl yapacağımızı açıklamak üzere verilmiştir.

Örnek,

Öğrenirken,

---3-- Mutlu olurum

---2--Dikkatli olurum

-- 1--Hızlı davranırım

---4--Kendi fikrimi oluştururum

Vereceğiniz cevaplar sadece bilimsel bir araştırmada kullanılacaktır, katkılarınız için teşekkür ederim.

Yrd.Doç.Dr Onur ZAHAL Hasan KARADAĞ
İnönü Üniv. Eğitim Bilimleri Enstitüsü

1. Öğrenirken ...

- Duyularımı da öğrenmeye katarım.
- Öğrendiğim fikirler üzerinde düşünmeyi severim.
- Bir şeyler yapıyor olmaktan hoşlanırım.
- İzlemekten ve dinlemekten hoşlanırım.

2. En iyi öğrenme yolum...

- Dikkatle dinlemek ve izlemektir.
- Kendi mantığımla yorumlamaktır.
- Duyularıma ve sezgilerime güvenmektir.
- Çok çalışıp bir şeyleri başarmaktır.

3. Öğrenirken...

- Mantığıma uygun olan sonucu bulmaya çalışırım.
- Öğrenmede sorumlu olduğumu hissedirim.
- Derse katılmadan sessizce izlerim.
- Derse yoğun bir şekilde katılırım.

4. En iyi...

- Duyularımla öğrenirim.
- Yaparak öğrenirim.
- İzleyerek öğrenirim.
- Fikirler üzerinde düşünerek öğrenirim.

5. Öğrenirken...

- Konuyla ilgili yeni bilgilere/fikirlere açığım.
- Konuyu her yönüyle/ayrıntılarıyla ele alırım.
- Konuyu kendi içinde küçük bölümlere ayırırım.
- Konuyla ilgili öğrendiğim şeyleri yapmaktan/uygulamaktan hoşlanırım.

6. Öğrenirken...,
 -----Gözlem yapan biriyim.
 -----Öğrenmeye katılan biriyim.
 -----Duygularıyla hareket eden biriyim.
 -----Mantıklı davranan biriyim.
7. En iyi öğrenme yolum...,
 -----Konuyla ilgili gözlem yapmaktır.
 -----İnsanlarla konuyla ilgili konuşmak, iletişim kurmaktır.
 -----Konunun dayandığı temel fikirleri düşünmektir.
 -----Konuyla ilgili deneme ve uygulama yapmaktır.
8. Öğrenirken...,
 -----Çalışmamın sonuçlarını görmekten hoşlanırım.
 -----Konuyla ilgili temel fikirleri düşünmeyi severim.
 -----Acele etmekten hoşlanmam.
 -----Kendimi tamamen öğrenme işinin içinde hissederim.
9. En iyi öğrenme yolum...,
 -----İzlemektir.
 -----Hissettiklerimi dikkate almaktır.
 -----Öğrendiklerimi uygulamaktır.
 -----Kendi düşüncelerimi dikkate almaktır.
10. Öğrenirken...,
 -----Çekingen biri olurum.
 -----Öğrendiklerimi sorgulamadan kabul ederim.
 -----Sorumluluklarını bilen biriyim.
 -----Öğrendiğim şeyler üzerinde düşünen biriyim.
11. Öğrenirken...,
 -----Derse katılırım.
 -----Derse katılmadan izlerim.
 -----Öğrendiklerimi değerlendiririm.
 -----Aktif olmaktan hoşlanırım.
12. En iyi öğrenme yolum...,
 -----Anlatılan fikirleri (konuları) tek tek ele almaktır.
 -----Yeni fikirleri öğrenmeye açık olmaktır.
 -----Dikkatli olmaktır.
 -----Anlatılanları uygulamaktır.



EK-3: BİREYSEL ÇALGI GÜDÜLENME ÖLÇEĞİ

Madde No:	BİREYSEL ÇALGI EĞİTİMİ DERSİ GÜDÜLENME ÖLÇEĞİ	Hiç katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum
1	Bireysel çalgımla ilgili cd ve/veya dvd arşivleri yaparım.					
2	Bireysel çalgımla ilgili eserleri dinlemek, ilgimi çekmez.					
3	Bireysel çalgım benim için, diğer bütün çalgılar içinde en büyüleyici olanıdır.					
4	Bireysel çalgımı çalışmak bana o kadar zevk verir ki, hemen her zaman verilenden daha fazlasını çalışmak isterim.					
5	Bireysel çalgımı çalışmadığım günler, kendimi mutsuz hissedirim.					
6	Her zaman, bireysel çalgımla ilgili konserleri takip etmeye özen gösteririm.					
7	Bireysel çalgımla ilgili nota arşivi oluşturmak için çaba harcarım.					
8	Bireysel çalgımla ilgili yeni çalışma teknikleri öğrendiğimde, bunları hemen uygulamak için sabırsızlanırım.					
9	Zor eserlerle (düzeyimin üzerindeki eserlerle) uğraşmaktan, her zaman zevk almışumdur.					
10	Bireysel çalgı eğitimi dersinde kullandığımız repertuarın kısıtlı olması, çalgı çalışma isteğimi azaltıyor.					
11	Çalıştığım halde öğretmenim beğenmez ise, aynı eseri tekrar çalışmak içimden gelmez.					
12	Programda çalgı eğitimine ayrılmış bulunan haftalık ders saati sayısının yeterli olmaması, çalışma isteğimi azaltıyor.					
13	Çalgımı iyi çaldığımı başkalarından (ilgili kişilerden) duymak, kendime olan güvenimi pekiştirir.					
14	Bireysel çalgı eğitimi dersinin amaç ve içeriğinin, amaçlarıma ulaşmam için uygun ve yeterli olmaması, çalışma isteğimi azaltıyor.					
15	Benden daha iyi çalan arkadaşlarımı gördüğümde, daha çok çalışma isteği duyarım.					
16	Ben çalışırken yanımda birinin dinlemesi, çalışmalarımı daha zevkli bir hale getirir.					
17	Bir eser üzerinde çalışırken, genellikle, bir dinleti veya konserde seslendirdiğimi hayal ederim.					
18	Bireysel çalgımı başkalarının yanında çalarken (konser, sınav... gibi performanslar), çoğu kez rahat hissetmem.					
19	Bir çalgı çalabiliyor olmamın, beni, çalamayan insanlardan farklı kılmaması hoşuma gidiyor.					
20	Bir konser ya da sınav için çalışırken en iyi şekilde çalabilmek için, her zamankinden daha çok çalışırım.					
21	Bireysel çalgımı, meslek hayatımda etkin bir şekilde kullanmayı amaçlıyorum.					
22	Çalgım ile ilgili kariyer yapmayı planlamadığım için, çalgı çalışmalarına çok zaman ayırmam.					
23	Öğretmen olmayı düşündüğüm için, bireysel çalgımdaki düzeyimin çok yüksek olup olmaması benim için önemli değildir.					
24	Gelecekte solo, duo, trio, orkestra...vb. bir toplulukta çalışmak gibi bir amacım olmadığı için, bireysel çalgıma çok çalışmak ihtiyacı hissetmiyorum.					
25	Bireysel çalgı seçimimin yanlış bir seçim olduğunu düşündüğüm için, çalışmak istemiyorum.					

EK-4: ÖLÇEK KULLANIM İZİNLERİ

Ilke evin gencel <ilke.evin@gmail.com>

Alıcı: ben ▾

Merhaba,
Envanteri kullanabilirsiniz. Size yardımcı olacak belgeleri ekte gönderiyorum.

İyi çalışmalar, iyi seneler.

30 Aralık 2016 17:01 tarihinde hasan karadağ <krdg.hasan@gmail.com>

tugba caliskan <tugbacaliskan@gmail.com>

Alıcı: ben ▾

Merhaba Hasan Bey,
elbette ölçeği kullanabilirsiniz. Çalışmanızda başarılar dilerim.

İyi günler

4 Oca 2017 10:54 tarihinde "hasan karadağ" <krdg.hasan@gmail.com>





EK-5: ANKET UYGULAMA İZİN BELGELERİ



T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
Buca Eğitim Fakültesi



E-İmzalıdır

Sayı : 85316909-44.99-E.12962
Konu : Hasan KARADAĞ

13/03/2018

ÖĞRENCİ İŞLERİ DAİRE BAŞKANLIĞINA

İlgi : 28.02.2018 tarih ve 11902 sayılı yazımız.

İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencisi Hasan KARADAĞ'ın "Müzik Öğretmeni Adaylarının Bireysel Çalgı (Gitar) Dersine Yönelik Güdülenme Düzeyleri ve Öğrenme Stilleri Arasındaki İlişki" konulu tez çalışması kapsamında uygulama yapma isteği kendisinin takip etmesi koşuluyla kabul edilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

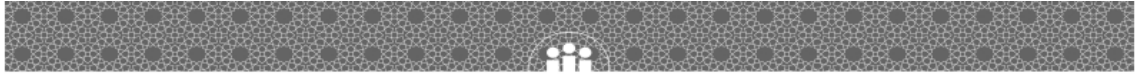
Prof.Dr. Ercan AKPINAR
Dekan V.

Dokuz Eylül Üniversitesi – Buca Eğitim Fakültesi
Adres: Uğur Mumcu Cad. 135. Sk. No:5 35150 Buca-İZMİR
Tel: 90 232 420 48 95 Elektronik Ağ: <http://bef.deu.edu.tr>
Kep Adresi: dokuzeyuluniversitesi@hs01.kep.tr

Bilgi İçin İrtibat:
Sevin KARADENİZ
Dahili:
E-Posta: sevin.aslan@deu.edu.tr



Bu belge 5070 sayılı e-İmza Kanununa göre Prof.Dr. Ercan AKPINAR tarafından 13.03.2018 tarihinde e-İmzalanmıştır.
Evrakımızı <http://dogrulama.deu.edu.tr> linkinden C9D2650FX4 kodu ile doğrulayabilirsiniz.



Evrak Tarih ve Sayısı: 26/02/2018-E.16912

T.C.

İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ

Eğitim Fakültesi Dekanlığı



Sayı : 92512750-044
Konu : Anket Uygulama İzni

GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ BÖLÜM BAŞKANLIĞINA

İlgi : Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 23/02/2018 tarih ve 50235129-100-E.16342 sayılı yazısı.

İlgi yazı gereğince; Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencilerinden Hasan KARADAĞ'ın, Doç. Dr. Onur ZAHAL danışmanlığında yürütmekte olduğu "Müzik Öğretmeni Adaylarının Bireysel Çalgı (Gitar) Dersine Yönelik Güdülenme Düzeyleri ve Öğrenme Stilleri Arasındaki İlişki" konulu tez çalışması kapsamında, Fakültemiz Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği Programı öğrencilerine yönelik anket uygulamasında bir sakınca bulunmamaktadır. Gereğini bilgilerinize arz/rica ederim.

e-İmzalıdır

Prof.Dr. Nevzat BAYRI
Dekan V.

Dağıtım:
Gereği:
REKTÖRLÜK MAKAMINA

Bilgi:
Güzel Sanatlar Eğitimi Bölüm Başkanlığına

İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi A Blok Merkez Kampüsü/44280 Malatya
Telefon No: 0 422 3774188- 0 422 3774242 Faks No: 0 422 3410042
E-Posta: egitim_dekanlik@inonu.edu.tr İnternet Adresi:
<https://www.inonu.edu.tr/cms/egitim>

Bilgi İçin: Sevdâ ÖZEN
Uyru: Memur
Telefon No: 4223774242

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununa göre Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır

Evrak Tarih ve Sayısı: 29/03/2018-E.9943



T.C.
KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
GENEL SEKRETERLİK
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : 76127911-730.08.03-E.862
Konu : Hasan KARADAĞ, Anket Çalışması Hk.

07/03/2018

İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi: 23/02/2018 tarih ve E.4453 sayılı yazımız.

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencilerinizden Hasan KARADAĞ'ın, "Müzik Öğretmeni Adaylarının Bireysel Çalgı (Gitar) Dersine Yönelik Güdülenme Düzeyleri ve Öğrenme Stilleri Arasındaki İlişki" konulu tez çalışmasını, Üniversitemizde uygulama isteği, anket formunun çoğaltılarak (30 adet) bizzat kendisinin yapması koşuluyla uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi arz ederim.

e-İmzalıdır
Prof. Dr. Hikmet ÖKSÜZ
Rektör Yardımcısı

61080 Trabzon TÜRKİYE

İletişim: 0462 377 22 44

Faks: 0462 325 79 73

www.ktu.edu.tr

Ayrıntılı Bilgi İçin İrtibat
Hançer KARADAĞ/ZEİ
ktuorgadmin@ktu.edu.tr

Sayfa
1 / 1

Bu belge 5070 sayılı elektronik imza kanununa göre güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Evrak teyidine <http://e-belge.ktu.edu.tr> adresinden Belge Num.:76127911-730.08.03-E.862 ve Barkod Num.:1637478 bilgileriyle erişebilirsiniz.

Evrak Tarih ve Sayısı: 07/03/2018-E.12362



T.C.
MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Fakültesi Dekanlığı



Sayı : 52793143-302.08.01-E.12362
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

07/03/2018

MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Hasan KARADAĞ, Doç. Dr. Onur ZAHAL danışmanlığında yürütmekte olduğu "Müzik Öğretmeni Adaylarının Bireysel Çalgı (Gitar) Dersine Yönelik Güdülenme Düzeyleri ve Öğrenme Stilleri Arasındaki İlişki" konulu tez çalışması kapsamındaki anket çalışmasını Fakültemiz Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerine öğretim programlarını aksatmadan kendisi tarafından yapılması koşuluyla uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Prof. Dr. Sibel KARAKELLE
Dekan V.

Ek: İnönü Üniversitesi Rektörlüğü Yazısı

Evrak Doğrulamak İçin : <https://ebys.mehmetakif.edu.tr/enVision/Dogrula/6P3VEKE>

İstiklal Yerleşkesi 15030 / BURDUR

Ayrıntılı bilgi için irtibat: Şerife Koçak Körözlü (İlknur Patr Vekaletiyile)

Telefon:+90 248 213 40 00 Faks:+90 248 213 41 60

Evrak Pin Kodu: 97812

e-Posta egitim@mehmetakif.edu.tr Elektronik Ağ:<http://egitim.mehmetakif.edu.tr> **KeP Adresi :** maku@hs01.kep.tr





T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
Atatürk Eğitim Fakültesi
Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü

Sayı : 77721479-044-E.1800072895
Konu : Anket Hk.

06.03.2018

ATATÜRK EĞİTİM FAKÜLTESİ

İLGİ. 05.02.2018 tarih ve 1800050234 sayılı Yazı İşl.'nin yazısı.

İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Hasan KARADAĞ'ın Doç. Dr. Onur ZAHAL danışmanlığında yürütmekte olduğu "Müzik Öğretmeni Adaylarının Bireysel Çalgı (Gitar) Dersine Yönelik Güdülenme Düzeyleri ve Öğrenme Stilleri Arasındaki İlişki" konulu tez çalışması için anket çalışmasını Bölümümüz Müzik Eğitimi Anabilim Dalında yapması uygun görülmüştür.

Bilgilerinize arz ederim.

Prof. Dr. Mustafa USLU
Bölüm Başkanı V.



Marmara Üniversitesi Coşkun Yeterlikçi Atatürk Eğitim Fakültesi 34722
Kadıköy / İSTANBUL
Telefon: 0216 345 90 90-345 47 05 Belgeye No: 138 80 60
aeft@marmara.edu.tr <http://aeft.marmara.edu.tr>
Kep Adresi: marmarauniversitesi@b01.kep.tr

Ayrıntılı bilgi için
T.Özha BİRİBİR
Bilgiye İletişim





T.C.
MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Fakültesi Dekanlığı

Sayı: 89241861-302.08.00.00-525/203

08/03/2018

Konu: İzin İşleri

MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi: Eğitim Bilimleri Bölüm Başkanlığının 02.03.2018 tarihli ve 14988706-302.08.00.00-57 sayılı yazısı

İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Hasan KARADAĞ'ın, Doç. Dr. Onur ZAHAL'ın danışmanlığında yürütmekte olduğu "Müzik Öğretmeni Adaylarının Bireysel Çalgı (Gitar) Dersine Yönelik Güdülenme Düzeyleri ve Öğrenme Stilleri Arasındaki İlişki" konulu tez çalışması kapsamında uygulamak istediği anket incelenmiş olup, uygulanabilirliği Dekanlığımızca uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.



e-İmzalıdır

Prof.Dr. Mustafa Volkan COŞKUN
 Dekan V.

Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununa göre elektronik imza ile imzalanmıştır. Doğrulama Kodu: 925490-721269 <http://bks.mu.edu.tr>

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanlığı 48000 Kötekli/MUĞLA
 Tel: 0(252)2111000- 0(252)2111761 Faks: 0(252)2111762 E-posta: egitimf@mu.edu.tr www.egitim.mu.edu.tr

Evrak Tarih ve Sayısı: 28/02/2018-E.7284



T.C.
GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Genel Sekreterlik

Sayı :23845617-044/
Konu :Uygulama İzni

İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
Merkez Kampüsü Battalgazi/MALATYA

İlgi : 23.02.2018 tarih ve 4453 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Hasan KARADAĞ'ın ilgi yazınız ekinde yer alan anketi Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Lisans Programlarında öğrenim gören öğrencilere uygulama talebi Rektörlüğümüzce uygun görülmüştür.
Bilgilerinizi arz ederim.

e-İmzalıdır
Prof. Dr.Mücahit EĞRİ
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Evrak Doğrulamak İçin : https://ebys.gop.edu.tr/enVision/Validate_doc.aspx?V=BENU40Z0B

Taşlıçiftlik Yerleşkesi 60150 Tokat/Türkiye		Bilgi için: E.BAÇ Şef
Tel: (0356)2521616 Faks: (0356)2521625	E-Posta: gensek@gop.edu.tr Elektronik ağ: gensek.gop.edu.tr	KeP Adresleri : gaziosmanpasa.universitesi@hs03.kep.tr gou@hs01.kep.tr (tebligat adresi) gaziosmanpasauni.hastane@hs03.kep.tr



Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununa göre Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.
Evrak sorgulaması https://ebys.inonu.edu.tr/enVision/Validate_Doc.aspx?V=BENN3SV99 adresinden yapılabilir.



T.C.
EĞİTİM FAKÜLTESİ DEKANLIĞI
Güzel Sanatlar Eğitimi Bölüm Başkanlığı
Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Başkanlığı

Sayı : 39656791-044-209931 -E.209931
Konu : Anketler

02/03/2018

GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ BÖLÜM BAŞKANLIĞINA

İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans programı öğrencisi Hasan KARADAĞ, Doç. Dr. Onur ZAHAL danışmanlığında yürütmekte olduğu "Müzik Öğretmeni Adaylarının Bireysel Çalgı (Gitar) Dersine Yönelik Güdülenme Düzeyleri ve Öğrenme Stilleri Arasındaki İlişki" konulu tez çalışması gereği Anabilim Dalımız Müzik Eğitimi Lisans Programlarındaki öğrencilere anket uygulama isteği Anabilim Dalı Başkanlığımızca uygun görülmüştür.
Gereğini bilgilerinize arz ederim.

Yrd. Doç. Dr. Özlem TUZCU
Anabilim Dalı Başkanı

Ek:İlgi yazı



Evrak Tarih ve Sayısı: 02/03/2018-E.9978



T.C.
HARRAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Fakültesi Dekanlığı
Güzel Sanatlar Eğitimi Bölüm Başkanlığı



Sayı : 83558247-100-9978
Konu : Uygulama İzni

02/03/2018

EĞİTİM FAKÜLTESİ DEKANLIĞINA

İlgi : 26/02/2018 tarihli ve 9102 sayılı yazı,

İlgi yazı ile, İnönü Üniversitesi Rektörlüğü'nün Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Eğitimi Bilim Dalında yüksek lisans öğrencisi olan Hasan KARADAĞ, Doç. Dr. Onur ZAHAL'ın Uygulama İznine ilişkin yazısı ve ekleri incelenmiş olup bölümümüzde anket çalışması yapmasında sakınca bulunmamaktadır.

Gereğini bilgilerinizi arz ederim.

Doç. Dr. Hatice Kübra ERGİN
Bölüm Başkanı

Evrakı Doğrulamak İçin : http://ebys.harran.edu.tr/envision/Validate_Doc.aspx?V=BE5N3CDAP

Adres:Harran Üniveristesi Eğitim Fakültesi Dekanlığı Osmanbey Kampüsü 63000
Şanlıurfa
Telefon:0414 318 3466 Faks0414 318 3646
e-Posta:egitimfakultesi@harran.edu.tr Elektronik Ağ:http://egitim.harran.edu.tr/

Bilgi için: Htseyin ALP
Unvanı: Bölüm Sekreteri
Dahili No: 0414 318 3664

Evrak Tarih ve Sayısı: 01/03/2018-E.3185

Evrak Tarih ve Sayısı: 06/03/2018-E.7846



T.C.
VAN YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ



Sayı : 75548883-044-E.3185
Konu : Anket Çalışması

01/03/2018

İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans tez öğrencisi Hasan KARADAĞ'ın Doç. Dr. Onur ZAHAL danışmanlığında yürütmekte olduğu "Müzik Öğretmeni Adaylarının Bireysel Çalgı (Gitar) Dersine Yönelik Güdülenme Düzeyleri ve Öğrenme Stilleri Arasındaki İlişki" konulu yüksek lisans tez projesi kapsamında anket yapma talebi, anketin ilgili tarafından yapılması koşuluyla Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Dekanlığımızca uygun görülmüştür.
Gereğini bilgilerinize arz ederim.

e-İmzalıdır
Prof. Dr. Murat DEMİREL
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Ek: Anket Çalışması (1 sayfa)

Evrakı Doğrulamak İçin : <http://ebelgedogrulama.yyu.edu.tr/enVision-Dogrulama/BelgeDogrulama.aspx?V=BENU4LVC7>

Adres: Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Rektörlüğü Zeve Kampüsü 65080 Tuşba /
Van
Telefon: +90 432 2251701-04 / +90 4445065 Faks: +90 432 4865413
e-Posta: rektorluk@yyu.edu.tr Elektronik Ağ: <http://www.yyu.edu.tr>

Ayrıntılı bilgi için irtibat: Nesip TEKİN
Unvanı: Memur
Dahili No: 2021



Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

EK-6: MÜZİK ÖĞRETMENLİĞİ LİSANS PROGRAMI (YÖK, 2007)

MÜZİK ÖĞRETMENLİĞİ LİSANS PROGRAMI

I. YARIYIL					II. YARIYIL				
KODU	DERSİN ADI	T	U	K	KODU	DERSİN ADI	T	U	K
A	Müziksel İşitme Okuma Yazma I	2	2	3	A	Müziksel İşitme Okuma Yazma II	2	2	3
A	Piyano I	1	0	1	A	Piyano II	1	0	1
A	Bireysel Çalgı I	1	0	1	A	Bireysel Çalgı II	1	0	1
A	Bireysel Ses Eğitimi I	1	0	1	A	Bireysel Ses Eğitimi II	1	0	1
A	Okul Çalgıları I (Gitar-Bağlama-Bloklu)	0	2	1	A	Okul Çalgıları II (Gitar-Bağlama-Bloklu)	0	2	1
GK	Müzik Kültürü	2	0	2	A	Koro I	0	2	1
GK	Felsefe	2	0	2	GK	Genel Müzik Tarihi	2	0	2
GK	Türkçe I: Yazılı Anlatım	2	0	2	GK	Türkçe II: Sözlü Anlatım	2	0	2
GK	Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi I	2	0	2	GK	Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi II	2	0	2
GK	Yabancı Dil I	3	0	3	GK	Yabancı Dil II	3	0	3
MB	Eğitim Bilimine Giriş	3	0	3	MB	Eğitim Psikolojisi	3	0	3
TOPLAM		19	4	21	TOPLAM		17	6	20
III. YARIYIL					IV. YARIYIL				
KODU	DERSİN ADI	T	U	K	KODU	DERSİN ADI	T	U	K
A	Müziksel İşitme Okuma Yazma III	2	2	3	A	Müziksel İşitme Okuma Yazma IV	2	2	3
A	Piyano III	1	0	1	A	Piyano IV	1	0	1
A	Bireysel Çalgı III	1	0	1	A	Bireysel Çalgı IV	1	0	1
A	Bireysel Ses Eğitimi III	1	0	1	A	Bireysel Ses Eğitimi IV	1	0	1
A	Koro II	2	2	3	A	Koro III	2	2	3
A	Armoni-Kontrapuan-Eşlik I	2	0	2	A	Armoni-Kontrapuan-Eşlik II	2	0	2
A	Geleneksel Türk Halk Müziği	2	0	2	A	Geleneksel Türk Halk Müziği Uygulaması	0	2	1
A	Okul Çalgıları (Gitar-Bağlama-Bloklu) III*	0	2	1	A	Elektronik Org Eğitimi*	0	2	1
GK	Türk Müzik Tarihi	2	0	2	GK	Bilgisayar II	2	2	3
GK	Bilgisayar I	2	2	3	GK	Türk Eğitimi Tarihi*	2	0	2
MB	Öğretim İlke ve Yöntemleri	3	0	3	MB	Ölçme ve Değerlendirme	3	0	3
TOPLAM		18	8	22	TOPLAM		16	10	21
V. YARIYIL					VI. YARIYIL				
KODU	DERSİN ADI	T	U	K	KODU	DERSİN ADI	T	U	K
A	Müzik İşitme Okuma Yazma V	2	0	2	A	Müziksel İşitme Okuma Yazma VI	2	0	2
A	Piyano V	1	0	1	A	Piyano VI	1	0	1
A	Bireysel Çalgı V	1	0	1	A	Bireysel Çalgı VI	1	0	1
A	Armoni-Kontrapuan-Eşlik III	2	0	2	A	Armoni-Kontrapuan-Eşlik IV	2	0	2
A	Koro IV	1	2	2	A	Koro V	1	2	2
A	Orkestra/Oda Müziği I	1	2	2	A	Orkestra/Oda Müziği II	1	2	2
A	Geleneksel Türk Sanat Müziği	2	0	2	A	Geleneksel Türk Sanat Müziği Uygulaması	0	2	1
A	Eşlik Çalışma*	0	2	1	A	Çalgı Bakım-Onarım Bilgisi*	0	2	1
A	Eğitim Müziği Dağarı	2	0	2	A	Müzik Bilimleri	2	0	2
GK	Güncel ve Popüler Müzikler*	2	0	2	MB	Sınıf Yönetimi	2	0	2
MB	Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı	2	2	3	MB	Özel Öğretim Yöntemleri I	2	2	3
TOPLAM		16	8	20	TOPLAM		14	10	19
VII. YARIYIL					VIII. YARIYIL				
KODU	DERSİN ADI	T	U	K	KODU	DERSİN ADI	T	U	K
A	Piyano VII*	1	0	1	A	Koro ve Yönetim	0	2	1
A	Bireysel Çalgı VII	1	0	1	A	Orkestra/Oda Müziği ve Yönetim	1	2	2
A	Koro VI	2	2	3	A	Bireysel Çalgı ve Öğretim	1	0	1
A	Orkestra/Oda Müziği III	1	2	2	A	Okul Öncesi Müzik Eğitiminde Genel Yaklaşımlar*	0	2	1
A	Türk Müziği Çökeslendirme*	0	2	1	A	Eğitim Müziği Besleme	2	2	3
A	Özel Öğretim Yöntemleri II	2	2	3	A	Piyano ve Öğretim	1	0	1
GK	Toplum Hizmeti Uygulamaları	1	2	2	MB	Öğretmenlik Uygulaması	2	6	5
GK	Oyun, Dans ve Müzik*	0	2	1	MB	Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetim	2	0	2
GK	Bilimsel Araştırma Yöntemleri	2	0	2	MB	Özel Eğitim*	2	0	2
MB	Rehberlik	3	0	3					
MB	Okul Deneyim	1	4	3					
TOPLAM		14	16	22	TOPLAM		11	14	18

GENEL TOPLAM	Teorik	Uygulama	Kredi	Saat
	125	76	163	201

A: Alan ve alan eğitimi dersleri, MB: Öğretmenlik meslek bilgisi dersleri, GK: Genel kültür dersleri

EK-7: MÜZİK ÖĞRETMENLİĞİ LİSANS PROGRAMI DERS İÇERİKLERİ (YÖK, 2007)

MÜZİK ÖĞRETMENLİĞİ LİSANS PROGRAMI DERS İÇERİKLERİ

I. YARIYIL

Bireysel Çalgı I

(1-0-1)

Gitar: Çalgı öğrenme süreci, çalgı öğrenme sürecinde sistemli ve düzenli çalışma alışkanlığı edinmenin önemi, klasik gitarın gelişimine tarihsel bakış, gitar çalma pozisyonuyla ilgili çeşitli yaklaşımlar, parmakları çalma pozisyonunda konumlandırma ve temel hareket mekaniği, parmak bağımsızlığına yönelik çalışmalar, apoyando, tirando, arpej teknikleri ve bu teknikleri içeren dizi, etüt ve müzikal parçaları seslendirme, klasik gitar müziğindeki başlıca eserler ve bu eserleri dinleme, gitarda müzikal ifade araçları ile ilgili sorgulamalar.

II. YARIYIL

Bireysel Çalgı II

(1-0-1)

Gitar: Bireysel teknik ve müzikal gelişimin devamı için apoyando, tirando, arpej, bare ve legato (çıkıcı) çalışmaları ve bu teknikleri içeren düzeye uygun etüt ve müzikal parçaları seslendirme, iki oktav tek ses dizi çalışmaları, klasik gitar müziği dağarından seçilen çeşitli dönemlere ait eserler dinleme ve bu eserlerin yorum özelliklerini tartışma, estetik, müzikalite ve yorum kavramların sorgulama.

III. YARIYIL

Bireysel Çalgı III

(1-0-1)

Gitar: Bireysel teknik ve müzikal gelişimin devamı için apoyando, tirando, arpej, bare ve legato (çıkıcı-inici) çalışmaları ve bu teknikleri içeren uygun etüt ve müzikal parçaları seslendirme, üç oktav tek ses dizilerle çalışma, klasik gitar müziği dağarından seçilen çeşitli dönemlere ait eserleri dinleme, bu eserlerin yorum özellikleri, estetik, müzikalite ve yorum kavramları üzerine tartışma.

IV. YARIYIL

Bireysel Çalgı IV

(1-0-1)

Gitar: Bireysel teknik ve müzikal gelişimin devamı için apoyando, tirando, arpej, bare, legato (çıkıcı-inici) ve süsleme (çarpma, apogiatür) teknikleri, bu teknikleri içeren uygun etüt ve müzikal parçaları seslendirme, üç oktav tek ses diziler, hız terimleri ve nüans hareketleri uygulamalar ve bu teknikleri içeren, uygun Rönesans, Barok, Klasik ve Romantik dönemlerden eserleri seslendirme.

V. YARIYIL

Bireysel Çalgı V

(1-0-1)

Gitar: Bireysel teknik ve müzikal gelişimin devamı için apoyando, tirando, arpej, bare, legato (çıkıcı-inici) ve süsleme (çarpma, apogiatür, mordant, grupetto), glisando teknikleri, bu teknikleri içeren uygun etüt ve müzikal parçaları seslendirme, üç oktav tek ses diziler, pizzicato, tremolo, rasquado ve golpe tekniklerine giriş, bu teknikleri içeren uygun alıştırma ve etütler, Rönesans, Barok, Klasik, Romantik ve Çağdaş dönemlerden eserleri seslendirme.

VI. YARIYIL

Bireysel Çalgı VI

(1-0-1)

Gitar: Apoyando, tirando, arpej, bare, legato (çıkıcı-inici) ve süsleme (çarpma, apogiatür, mordant, grupetto), glisando teknikleri ve bu teknikleri içeren etüt ve eserler; üç oktav tek ses diziler; pizzicato, tremolo, rasquado ve golpe tekniklerini içeren alıştırma ve etütler; Rönesans, Barok, Klasik, Romantik ve Çağdaş dönemlerden eserler.

VII. YARIYIL

Bireysel Çalgı VII

(1-0-1)

Gitar: Apoyando, tirando, arpej, bare, legato (çıkıcı-inici) ve süsleme (çarpma, apogiatür, mordant, grupetto), glisando teknikleri ve bu teknikleri içeren teknik düzey paralelinde etüt ve eserler, üç oktav tek ses diziler, öğrencinin teknik düzeyine uygun pizzicato, tremolo, rasquado ve golpe tekniklerini içeren alıştırma ve etütler, Rönesans, Barok, Klasik, Romantik ve Çağdaş dönemlerden eserler, müzikal ve teknik sorunların giderilmesi için etüt ve eserler üzerinde teknik ve müzikal çözümleme etkinlikleri.

VIII. YARIYIL

Bireysel Çalgı ve Öğretimi

(1-0-1)

Gitar: Gitarda çift ses gam çalışmaları ile teknik eksikleri giderme. Bireysel Çalgı Eğitimi (gitar) amaçlarını ve ilkelerini eğitim müziğinde de kullanma, ilgili alıştırma etüt ve eserlerle eğitsel alanda temel olacak prensipleri kazanma, mevcut repertuarı bireysel gelişmeye bağlı olarak değerlendirme ve zenginleştirme.

EK-8: MÜZİK ÖĞRETMENLİĞİ LİSANS PROGRAMI (YÖK, 2018)

I. Yarıyıl					II. Yarıyıl				
Dersin Adı	T	U	K	AKTS	Dersin Adı	T	U	K	AKTS
ME Eğitim Giriş	2	0	2	3	ME Eğitim Sosyolojisi	2	0	2	3
ME Eğitim Psikolojisi	2	0	2	3	ME Eğitim Felsefesi	2	0	2	3
OK Atatürk İnkeleri ve İnkılap Tarihi 1	2	0	2	3	OK Atatürk İnkeleri ve İnkılap Tarihi 2	2	0	2	3
OK Yabancı Dil 1	2	0	2	3	OK Yabancı Dil 2	2	0	2	3
OK Türk Dili 1	3	0	3	5	OK Türk Dili 2	3	0	3	5
OK Bilgişim Teknolojileri	3	0	3	5	OK Seçmeli 1	2	0	2	3
AE Batı Müziği Teori ve Uygulaması 1	2	2	3	5	AE Batı Müziği Teori ve Uygulaması 2	2	2	3	5
AE Piyano Eğitimi 1*	1	0	1	1	AE Piyano Eğitimi 2*	1	0	1	1
AE Ses Eğitimi 1*	1	0	1	1	AE Ses Eğitimi 2*	1	0	1	1
AE Bireysel Çalgı Eğitimi 1*	1	0	1	1	AE Müzik Kültürü	2	0	2	2
Toplam	19	2	20	30	Toplam	20	2	21	30
III. Yarıyıl					IV. Yarıyıl				
Dersin Adı	T	U	K	AKTS	Dersin Adı	T	U	K	AKTS
ME Türk Eğitim Tarihi	2	0	2	3	ME Öğretim Teknolojileri	2	0	2	3
ME Öğretim İike ve Yöntemleri	2	0	2	3	ME Eğitimde Araştırma Yöntemleri	2	0	2	3
ME Seçmeli 1	2	0	2	4	ME Seçmeli 2	2	0	2	4
AE Seçmeli 1	2	0	2	4	OK Seçmeli 2	2	0	2	3
AE Müzik Öğrenme ve Öğretim Yaklaşımları	2	0	2	3	AE Seçmeli 2	2	0	2	4
AE Türk Halk Müziği Teori ve Uygulaması 1	1	2	2	3	AE Müzik Öğretimi Programları	2	0	2	3
AE Bağlama Eğitimi 1**	1	0	1	1	AE Türk Halk Müziği Teori ve Uygulaması 2	1	2	2	2
AE Çoksesli Koro 1	1	2	2	3	AE Bağlama Eğitimi 2**	1	0	1	1
AE Armoni ve Eşlikeme 1	2	0	2	3	AE Çoksesli Koro 2	1	2	2	2
AE Batı Müziği Tarihi	2	0	2	2	AE Armoni ve Eşlikeme 2	2	0	2	2
AE Bireysel Çalgı Eğitimi 3*	1	0	1	1	AE Türk Müziği Tarihi	2	0	2	2
Toplam	18	4	20	30	Toplam	20	4	22	30
V. Yarıyıl					VI. Yarıyıl				
Dersin Adı	T	U	K	AKTS	Dersin Adı	T	U	K	AKTS
ME Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi	2	0	2	3	ME Eğitimde Ahlak ve Etik	2	0	2	3
ME Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme	2	0	2	3	ME Sınıf Yönetimi	2	0	2	3
ME Seçmeli 3	2	0	2	4	ME Seçmeli 4	2	0	2	4
OK Seçmeli 3	2	0	2	3	OK Seçmeli 4	2	0	2	3
AE Seçmeli 3	2	0	2	4	AE Seçmeli 4	2	0	2	4
AE Türk Sanat Müziği Teorisi ve Uygulaması 1	1	2	2	3	AE Türk Sanat Müziği Teorisi ve Uygulaması 2	1	2	2	3
AE Gitar Eğitimi ve Eşlikeme 1**	1	0	1	1	AE Gitar Eğitimi ve Eşlikeme 2**	1	0	1	1
AE Türk Halk Müziği Korosu 1	1	2	2	4	AE Türk Halk Müziği Korosu 2	1	2	2	1
AE Orkestra - Oda Müziği 1	1	2	2	4	AE Orkestra - Oda Müziği 2	1	2	2	3
AE Bireysel Çalgı Eğitimi 5*	1	0	1	1	AE Okul Müziği Dağın	2	0	2	3
Toplam	15	6	18	30	Toplam	17	6	20	30
VII. Yarıyıl					VIII. Yarıyıl				
Dersin Adı	T	U	K	AKTS	Dersin Adı	T	U	K	AKTS
ME Öğretmenlik Uygulaması 1	2	6	5	10	ME Öğretmenlik Uygulaması 2	2	6	5	10
ME Okullarda Rehberlik	2	0	2	3	ME Özel Eğitim ve Kaynaştırma	2	0	2	3
ME Seçmeli 5	2	0	2	4	ME Seçmeli 6	2	0	2	4
AE Seçmeli 5	2	0	2	4	OK Toplama Hizmet Uygulamaları	1	2	2	3
AE Orkestra - Oda Müziği 3	1	2	2	3	AE Seçmeli 6	2	0	2	4
AE Türk Sanat Müziği Korosu 1	1	2	2	3	AE Orkestra - Oda Müziği 4	1	2	2	3
AE Orf Çalgıları	2	0	2	2	AE Türk Sanat Müziği Korosu 2	1	2	2	3
AE Bireysel Çalgı Eğitimi 7*	1	0	1	1	Toplam	11	12	17	30
Toplam	13	10	18	30					
Genel Toplam		T	U	K	AKTS	SAAT	YÜZDE		
ME Meslek Bilgisi	44	12	50	86	56	32			
OK Genel Kültür	26	2	27	42	28	17			
AE Alan Eğitimi	63	32	79	112	95	51			
Toplam	133	46	156	240	179	100			

EK-9: MÜZİK ÖĞRETMENLİĞİ LİSANS PROGRAMI DERS İÇERİKLERİ (YÖK, 2018)

<p>AE Bireysel Çalgı Eğitimi 1</p>	<p>Gitar: Gitarın oluşum yapısını, ölçülerini ve bölümlerini tanıma. Öğrencinin fiziksel özelliklerine uygun gitarın tutuş pozisyonun belirlenmesi. Çalgı öğrenme süreci, çalgı öğrenme sürecinde sistemli ve düzenli çalışma alışkanlığı edinmenin önemi, klasik gitarın gelişimine tarihsel bakış, gitar çalma pozisyonuyla ilgili çeşitli yaklaşımlar, parmakları çalma pozisyonunda konumlandırma ve temel hareket mekaniği, parmak bağımsızlığına yönelik çalışmalar, apoyando, tirando, arpej teknikleri ve bu teknikleri içeren dizi, etüt ve müzikal parçaları seslendirme, klasik gitar müziğindeki başlıca eserler ve bu eserleri dinleme, gitarda müzikal ifade araçları ile ilgili sorgulamalar. Tırnak şekillerini tanı-</p>
<p>AE Bireysel Çalgı Eğitimi 2</p>	<p>Gitar: Bireysel teknik ve müzikal gelişimin devamı için apoyando, tirando, arpej, bare ve legato (çıkıcı) çalışmaları ve bu teknikleri içeren düzeye uygun etüt ve müzikal parçaları seslendirme, iki oktav tek ses dizi çalışmaları, klasik gitar müziği dağarmdan seçilen çeşitli dönemlere ait eserler dinleme ve bu eserlerin yorum özelliklerini tartışma, estetik, müzikalite ve yorum kavramlarını sorgulama.</p>
<p>AE Bireysel Çalgı Eğitimi 3</p>	<p>Gitar: Klasik gitar için düzenlenmiş ve bestelenmiş Türk eserlerini ve bestecilerini tanıma ve çalma. Bu eserlerin yorum özelliklerini, varsa hikayelerini, öğrenme, fikir üretme, çalma yansıtırma. Bireysel teknik ve müzikal gelişimin devamı için apoyando, tirando, arpej, bare ve legato (çıkıcı-inci) çalışmaları ve bu teknikleri içeren uygun etüt ve müzikal parçaları seslendirme, üç oktav tek ses dizilerde çalışma, klasik gitar müziği dağarmdan seçilen çeşitli dönemlere ait eserleri dinleme. Farklı tonları duyurma, tastiera ve ponticello çalmı yerlerini tanıma. Ritim ve arpej eşliğinde temel akor yapılarını tanıma ve çalma.</p>
<p>AE Bireysel Çalgı Eğitimi 4</p>	<p>Gitar: Farklı çalım stillerini (Flamenco, Latin, vb.) tanıma ve dinleme. Bu tarzlara ait temel çalım tekniklerini tanıma. Floje tekniğini kavrama, Tremolo tekniğini farklı parmak çalımlarıyla uygulama. Bireysel teknik ve müzikal gelişimin devamı için apoyando, tirando, arpej, bare, legato, (çıkıcı-inci) ve süsleme (çarpma, apogiyatür) teknikleri, bu teknikleri içeren uygun etüt ve müzikal parçaları seslendirme, çift ses iki oktav, üç oktav tek ses dizileri çalma.</p>
<p>AE Bireysel Çalgı Eğitimi 5</p>	<p>Gitar: Öğrendiği çalım teknikleri ile çeşitli müziklere eşlik etme. Gitar için düzenlenmiş farklı müzikler tanıma ve çalma. Bireysel teknik ve müzikal gelişimin devamı için apoyando, tirando, arpej, bare, legato (çıkıcı-inci) ve süsleme (çarpma, apogiyatür, mordant, grupetto), glisando teknikleri, bu teknikleri içeren uygun etüt ve müzikal parçaları seslendirme, üç oktav tek ses diziler, pizzicato, tremolo, bu teknikleri içeren uygun alıştırma ve etütler, Rönesans, Barok, Klasik, Romantik ve Çağdaş dönemlerden eserleri seslendirme.</p>
<p>AE Bireysel Çalgı Eğitimi 6</p>	<p>Gitar: Apoyando, tirando, arpej, bare, legato (çıkıcı-inci) ve süsleme (çarpma, apogiyatür, mordant, grupetto), glisando teknikleri ve bu teknikleri içeren etüt ve eserler; üç oktav tek ses diziler; pizzicato, tremolo, rasqueado ve golpe tekniklerini içeren eserleri çalma. Çocuk şarkılarına, Türkünlere, eşlik etme, gitar için temel düzeyde düzenlemeler yapma.</p>
<p>AE Bireysel Çalgı Eğitimi 7</p>	<p>Gitar: Apoyando, tirando, arpej, bare, legato (çıkıcı-inci) ve süsleme (çarpma, apogiyatür, mordant, grupetto), glisando teknikleri ve bu teknikleri içeren teknik düzeyde paralelinde etüt ve eserler, üç oktav tek ses diziler, öğrencinin teknik düzeyine uygun pizzicato, tremolo, rasquado ve golpe tekniklerini içeren alıştırma, eser ve etütler, Türk eserleri ve Rönesans, Barok, Klasik, Romantik, Çağdaş dönemlerden eserler, müzikal ve teknik sorunların giderilmesi için etüt ve eserler üzerinde teknik ve müzikal çözümlerle etkinlikleri. Temel düzeyde ezgi oluşturma gitara düzenleme.</p>