

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
GÜZELSANATLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
MÜZİK EĞİTİMİ BİLİM DALI

MÜZİK ÖĞRETMENLİĞİ LİSANS PROGRAMI ÖĞRENCİLERİNİN
ÖĞRETMENLİĞE GÜDÜLENMELERİ İLE
AKADEMİK BAŞARILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

DOKTORA TEZİ

HAZIRLAYAN
Özlem ONUK

ANKARA-2007

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
GÜZELSANATLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
MÜZİK EĞİTİMİ BİLİM DALI

MÜZİK ÖĞRETMENLİĞİ LİSANS PROGRAMI ÖĞRENCİLERİNİN
ÖĞRETMENLİĞE GÜDÜLENMELERİ İLE
AKADEMİK BAŞARILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

DOKTORA TEZİ

HAZIRLAYAN
Özlem ONUK

Tez Danışmanı
Prof. Dr. Ali UÇAN

ANKARA-2007

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼'ne

Özlem ONUK'un "M¼zik ğretmenliği Lisans Programı ğrencilerinin ğretmenliğe G¼d¼lenmeleri İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişki" başlıklı tezi 10.04.2007 tarihinde j¼rimiz tarafından G¼zel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı M¼zik Eğitimi Bilim Dalında **DOKTORA** tezi olarak kabul edilmiştir.

Adı Soyadı

İmza

¼ye (Tez Danışmanı) : Prof Dr. Ali UÇAN

Ali Uçan

¼ye: Prof. G¼l imen

G¼l Ermen

¼ye: Prof. Dr. Ayřeg¼l ATAMAN

Ataman

¼ye: Yard. Doç Dr. Necati Cemaloğlu

Necati Cemaloğlu

¼ye: Yard. Doç. Dr. Özlem M¼R

Özlem m¼r

ÖNSÖZ

Bu araştırmamın her aşamasında beni sabırla dinleyip, engin bilgi, düşünce ve tecrübelerini benimle paylaşan, beni yönlendiren değerli danışmanım Sayın Prof. Dr. Ali UÇAN'a, eşsiz alan bilgisi, yapıcı önerileri ile dört izlemem boyunca beni destekleyen Sayın Prof. Dr. Ayşegül ATAMAN'a, tez izleme kurulumda yer alan sabırla yardımlarını esirgemeyen hocalarım, Sayın Yrd.Doç. Dr. Necati CEMALOĞLU'na ve Sayın Prof. Gül ÇİMEN'e, araştırmada sağlıklı bir uygulama için uygun ortamı sağlayan Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölüm Başkanı Sayın Prof. Selmin TUFAN'a içten teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmamda tüm arkadaşlarım yardım ve desteklerini esirgemediler; her birine çok teşekkür ediyorum. Her şeyimle beni ben yapan, maddi manevi sonsuz yanımda olduklarını hissettiğim, haklarını hiçbir zaman ödeyemeyeceğim annem Nursen ONUK, babam Necati ONUK, kardeşim Özge TOKDEMİR, eşi Mustafa TOKDEMİR'e teşekkürlerimi sunuyorum. Ayrıca bu araştırma için bana inanan ve yanımda olan değerli arkadaşım Vedat KAYRETLİ'ye çok teşekkür ederim.

ÖZET

Müzik Öğretmenliği Lisans Programı Öğrencilerinin
Öğretmenliğe Güdülenmeleri İle
Akademik Başarıları Arasındaki İlişki

Özlem ONUK

Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Eğitimi Bilim Dalı

Prof. Dr. Ali UÇAN

Nisan - 2007

Bu araştırmanın amacı, müzik öğretmenliği lisans öğrenimi gören öğrencilerin müzik öğretmenliğine güdülenme düzeylerinin belirlenmesi ve güdülenme düzeyleriyle akademik başarı düzeyleri arasında bir ilişki bulunup bulunmadığının saptanmasıdır.

Araştırmanın bu amaca ulaşabilmesi için betimsel yöntem izlenmiştir.

Araştırmada, Gazi Üniversitesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı lisans öğrencilerinin güdülenme düzeyleri, bu araştırma için oluşturulup geliştirilen Müzik Öğretmenliğine Güdülenme Ölçeği ile belirlenmiştir. 17'si kişisel bilgileri, 23'ü müzik öğretmenliğine güdülenmeye ilişkin 5'li likert tipi soruları içeren toplam 40 sorudan oluşan ölçek 194 lisans öğrencisine uygulanmış, toplanan verilerin istatistiksel çözümlenmeleri gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin güdülenme düzeylerinin belirlenmesinde, aritmetik ortalama (\bar{x}) ve standart sapma (ss) kullanılmıştır. Güdülenme düzeyleri arasında farklılık olup olmadığının belirlenmesinde ise, varyans analizi, t testi ve scheffe testi uygulanmıştır.

Çalışmada, öğrencilerin müzik öğretmenliğine güdülenme düzeyleri; içsel güdülenme, dışsal güdülenme ve güdülenmesizlik olmak üzere üç ana boyutta ele

alınmıştır. Bu bağlamda; bilmek için içsel güdülenme, deneyim için içsel güdülenme, başarı için içsel güdülenme, özümseme ve içe yansıtma, dışsal düzenleyiciler ve güdülenmesizlik alt boyutlarına göre belirlenmiştir. Ayrıca güdülenme düzeyleriyle; cinsiyet, sınıf düzeyi, mezun oldukları lise, barınma durumları, geçimini sağlama durumları, gelir düzeyleri, burs alma durumları, üniversiteye geldikleri bölge ve geldikleri yer değişkenleri arasında bir ilişki olup olmadığına bakılmıştır. Bunların yanı sıra müzik öğretmenliğine güdülenme düzeylerinin müziksel formasyon, müzik öğretmenliği formasyonu, genel öğretmenlik formasyonu, genel kültür derslerindeki akademik başarı düzeyleriyle ilişkisi saptanmıştır.

Araştırmada, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerinin, genel olarak müzik öğretmenliğine güdülenmiş oldukları, içsel güdülenme düzeyleri yüksek, dışsal güdülenme düzeyleri düşük olduğu ortaya çıkmıştır. Kız öğrencilerin güdülenme düzeyleri erkek öğrencilere göre daha yüksektir. Gelir düzeyi düşük öğrenciler daha fazla mesleğe güdülenmektedir.

Araştırma ile, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerinin, okuldaki akademik başarı durumlarının öğretmenliğe güdülenme düzeylerini çok az etkilediği, yalnızca müzik öğretmenliği formasyon başarısı öğretmenliğe güdülenme düzeyleri üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu, müziksel formasyon başarısı, genel öğretmenlik formasyon başarısı ve genel kültür derslerindeki başarısının güdülenme üzerinde önemli bir etkisi olmadığı belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Müzik öğretmenliği eğitimi, güdülenme, akademik başarı.

ABSTRACT

The Correlation Between The General Achievement Point
And Level of Motivation On Music Teaching as a Profession in
Undergraduate Level Students of Music Education

Özlem ONUK

Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Eğitimi Bilim Dalı
Fine Arts Department, Department of Music Education

Prof. Dr. Ali UÇAN

Nisan - 2007

The aim of this research is to identify whether or not there is a correlation between the level of motivation towards music teaching and the general achievement point of students who study in the department of Music education. The study also aims to identify the level of motivation of the students towards music teaching.

To reach the target of the study a descriptive method has been used.

The level of motivation has been identified with a scale of motivation on Music Teaching as a Profession, which has been formed and developed especially for this study. A scale of 5 likert type which consists of 40 questions 17 of which are personal information and 23 of which are related to motivation in Music teachin was applied to 194 undergraduate students and the data collected was statistically examined. In the identification of the level of motivation of students and arithmetic mean and standard deviation was made use of. A varience analysis, a t test and a Scheffe test was applied to find out whether there is a difference among the levels of motivation. The levels of motivation of the students who participated in this study has been handled in its three major sub-dimensions as intrinsic motivation, external motivation and amotivation In this respect, intrinsic motivation to know, intrinsic

motivation for experience, intrinsic motivation for success, identified regulation, introjection, external regulation and the sublevels of amotivation were identified. Besides, it was also examined whether or not there is a correlation between their level of motivation and their gender, class, highschool they graduated from, their situation of accomadition, financial support they get, their income level, status of scholarship, the region they come from. In addition to what has been mentioned above, the correlation between the level of general academic achievement and their level of motivation for music teaching, classes of musical formation, classes of music teaching formation, classes of general teaching formation common classes in the curricullum have been examined.

In the study, it has been found out that the students of music education have motivation for teachin music in general and they have high levels of intrinsic and low levels of external motivation. The levels of motivation in female students is higher than male students. Students with low income level have more proffessional motivation.

With this study, It has been found that the academic achievement of students of music education has little effect on their motivation of teaching, the success of music teaching formation has an important impact on their level of motivation for music teaching, and the success in general knowledge lessons does not have a significant influence on their level of motivation.

Key Words: Music teacher education, motivation, academic achivement.

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	i
ÖZET	ii
ABSTRACT	iv
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar LİSTESİ	xi
GRAFİKLER VE ŞEKİLLER LİSTESİ	xiv
BÖLÜM I	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.1.1. Problem	8
1.1.2. Alt Problemler	8
1.2. Amaç	9
1.3. Önem	10
1.4. Sınırlılıklar	10
1.5. Sayıtlar.....	11
1.6. Tanımlar, Türkçeleştirilmiş Kavramlar ve Kısaltmalar	12
Türkçeleştirilmiş Kavramlar	14
Kısaltmalar.....	14
BÖLÜM II	15
KURAMSAL ÇERÇEVE	15
2. 1. GÜDÜLENME.....	15
2.1.1. GÜDÜLENMİŞ KİŞİNİN GÖSTERDİĞİ DAVRANIŞLAR.....	17
2. 2. GÜDÜLENME KURAMLARI	18
2.2.1. Biyolojik Yaklaşımlar	18
2.2.2. Hümanist Yaklaşımlar	18
2.2.2.1 Maslow ve Temel İhtiyaçlar Kuramı	18

2.2.2.2. Rogers ve Birey Merkezli Yaklaşım	23
2.2.3. Davranışçı Yaklaşımlar.....	25
2.2.4. Bilişsel Yaklaşımlar	27
2.2.4.1. Atkinson, Beklenti – Değer Kuramı (Expectancy-Value) ve Başarı İhtiyacı	28
2.2.4.2. Yükleme Kuramı (Attribution Theory)	30
2.2.4.3. Yükleme Teorisi ve Başarı	34
2.2.4.4. Öz-Belirleme Kuramı (Self Determination Theory)	38
BÖLÜM III	43
3. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	43
3.1. Yurt İçindeki Yapılan Araştırmalar.....	43
3.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	46
BÖLÜM IV	50
4. YÖNTEM	50
4.1. Araştırmanın Niteliği ve Modeli	50
4.2. Araştırmanın Deseni	51
4.3. Evren ve Örneklem.....	51
4.4. Akademik Güdülenmenin Ölçülmesi	54
4.5. Veri Toplama Aracının Hazırlanması ve Geliştirilmesi	55
4.6. Müzik Öğretmenliğine Güdülenme Ölçeği'nin Uygulanması	58
4.7. Verilerin Toplanması.....	59
4.8. Verilerin İşlenmesi ve Çözümlemesi.....	60
BÖLÜM V	61
5. BULGULAR VE YORUMLAR	61
5.1. Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Müzik Öğretmenliğine Güdülenme Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	62
5.1.1. Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Müzik Öğretmenliğine Genel Güdülenme Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	62

5.1.2. Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Bilmek İçin İçsel Güdülenme Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	64
5.1.3. Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Deneyim İçin İçsel Güdülenme Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	65
5.1.4. Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Müzik Öğretmenliğinde Başarılı Olmak İçin İçsel Güdülenme Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	66
5.1.5. Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Müzik Öğretmenliğini Özümseme Ve İçeriyi Yansıtmaya İçin Güdülenme Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	67
5.1.6. Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Müzik Öğretmenliğine Dışsal Düzenleyiciler Güdülenme Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	69
5.1.7. Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Müzik Öğretmenliğine Güdülenmesizlik Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	70
5.2. Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Müzik Öğretmenliğine Güdülenme Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından Karşılaştırılması	71
5.2.1. Cinsiyetlerine Göre, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Müzik Öğretmenliğine Güdülenme Düzeylerinin Karşılaştırılması.....	72
5.2.2. Sınıflarına Göre, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Müzik Öğretmenliğine Güdülenme Düzeylerinin Karşılaştırılması.....	73
5.2.3. Mezun Oldukları Liseye Göre, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Müzik Öğretmenliğine Güdülenme Düzeylerinin Karşılaştırılması.....	74
5.2.4. Barınma Durumlarına Göre, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Müzik Öğretmenliğine Güdülenme Düzeylerinin Karşılaştırılması.....	76
5.2.5. Geçimini Sağlama Durumlarına Göre, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Müzik Öğretmenliğine Güdülenme Düzeylerinin Karşılaştırılması.....	77

5.2.6. Gelir Durumlarına Göre, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Müzik Öğretmenliğine GÜdülenme Düzeylerinin Karşılaştırılması.....	78
5.2.7. Burs Alma Durumlarına Göre, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Müzik Öğretmenliğine GÜdülenme Düzeylerinin Karşılaştırılması.....	81
5.2.8. Üniversiteye Geldikleri Bölgelere Göre, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Müzik Öğretmenliğine GÜdülenme Düzeylerinin Karşılaştırılması.....	81
5.2.9. Üniversiteye Geldikleri Yerlere Göre, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Müzik Öğretmenliğine GÜdülenme Düzeylerinin Karşılaştırılması.....	83
5.3. Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Müzik Öğretmenliğine GÜdülenme Düzeyleri İle Akademik Başarı Düzeyleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi	84
5.3.1. Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Müziksel Formasyon Derslerindeki Akademik Başarılarına Göre, Müzik Öğretmenliğine GÜdülenme Düzeylerinin Karşılaştırılması.....	84
5.3.2. Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Müzik Öğretmenliği Formasyon Derslerindeki Başarılarına Göre, Müzik Öğretmenliğine GÜdülenme Düzeylerinin Karşılaştırılması.....	86
5.3.3. Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Genel Öğretmenlik Formasyonu Derslerindeki Başarılarına Göre, Müzik Öğretmenliğine GÜdülenme Düzeylerinin Karşılaştırılması.....	88
5.3.4. Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Genel Kültür Derslerindeki Başarılarına Göre, Müzik Öğretmenliğine GÜdülenme Düzeylerinin Karşılaştırılması.....	90
5.4. Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Bazı Alanlardaki Başarı Düzeyleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi	92
5.4.1. Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Müziksel Formasyon Derslerindeki Başarıları İle Müzik Öğretmenliği Formasyon Derslerindeki Başarı Dağılımlarının Karşılaştırılması	92

5.4.2. Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Müziksel Formasyon Derslerindeki Başarıları İle Genel Öğretmenlik Formasyon Derslerindeki Başarı Dağılımlarının Karşılaştırılması	96
BÖLÜM VI	95
6. SONUÇLAR, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	95
6.1. Sonuçlar	95
6.2. Tartışma	97
6.3. Öneriler	100
KAYNAKLAR	102
EKLER	113
EK 1: MÜZİK ÖĞRETMENLİĞİNE GÜDÜLENME ÖLÇEĞİNİN ÖN- UYGULAMA ÖNCESİNDEKİ ŞEKLİ	114
EK 2: MÜZİK ÖĞRETMENLİĞİNE GÜDÜLENME ÖLÇEĞİNİN UYGULAMA İÇİN HAZIR SON ŞEKLİ	118

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1	: Güdüsel İhtiyaçların Kaynakları	19
Tablo 2	: İhtiyaçlar Hiyerarşisi Yaklaşımında Güdülenme Süreci	19
Tablo 3	: rneklemde Yer Alan ğrencilere İlişkin İstatistik Bilgiler-1	52
Tablo 4	: rneklemde Yer Alan ğrencilere İlişkin İstatistik Bilgiler-2	53
Tablo 5	: Ölçeğe Yönelik Faktör Analizi Sonuçları.....	57
Tablo 6	: Ölçeğin Toplam Varyansı Açıklama Oranları	58
Tablo 7	: Müzik ğretmenliği Lisans Programındaki Derslerin Formasyon Boyutlarına Göre Dağılımı	59
Tablo 8	: Öğrencilerin Genel Güdülenme Düzeylerine İlişkin	62
Tablo 9	: Öğrencilerin Bilmek İçin İçsel Güdülenme Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları	63
Tablo 10	: Öğrencilerin Deneyim İçin İçsel Güdülenme Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları	64
Tablo 11	: Öğrencilerin Müzik ğretmenliğinde Başarılı Olmak İçin İçsel Güdülenme Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları.....	65
Tablo 12	: Öğrencilerin Müzik ğretmenliğini özümsemesi ve İeyansıtması İçin Güdülenme Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları.....	67
Tablo 13	: Öğrencilerin Müzik ğretmenliğine Dışsal Düzenleyiciler Güdülenme Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları.....	68
Tablo 14	: Öğrencilerin Müzik ğretmenliğine Güdülenmesizlik Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları.....	69
Tablo 15	: Cinsiyetlerine Göre, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı ğrencilerinin Müzik ğretmenliğine Güdülenme Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin T-Testi Sonuçları	71

Tablo 16 : Sınıflarına Göre, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Müzik Öğretmenliğine Güdülenme Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Tek –Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	72
Tablo 17 : Mezun Oldukları Liseye Göre, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Müzik Öğretmenliğine Güdülenme Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin T-Testi Sonuçları	74
Tablo 18 : Barınma Durumlarına Göre, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin, Müzik Öğretmenliğine Güdülenme Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Tek –Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	75
Tablo 19 : Geçimini Sağlama Durumlarına Göre, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Müzik Öğretmenliğine Güdülenme Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin T-Testi Sonuçları	76
Tablo 20 : Gelir Durumlarına Göre, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Müzik Öğretmenliğine Güdülenme Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Tek –Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	78
Tablo 21 : Burs Alma Durumlarına Göre, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Müzik Öğretmenliğine Güdülenme Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin T-Testi Sonuçları	79
Tablo 22 : Geldikleri Bölgelere Göre, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Müzik Öğretmenliğine Güdülenme Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Tek –Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	81
Tablo 23 : Üniversiteye Geldikleri Yerlere Göre, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Müzik Öğretmenliğine Güdülenme Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin T-Testi Sonuçları	82
Tablo 24 : Müziksel Formasyon Derslerindeki Akademik Başarılarına Göre, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Müzik Öğretmenliğine Güdülenme Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin T-Testi Sonuçları	84

Tablo 25 : Müzik Öğretmenliği Formasyon Derslerindeki Başarılarına Göre, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Müzik Öğretmenliğine Güdülenme Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin T-Testi Sonuçları	86
Tablo 26 : Genel Öğretmenlik Formasyon Başarılarına Göre, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Müzik Öğretmenliğine Güdülenme Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin T-Testi Sonuçları	87
Tablo 27 : Genel Kültür Derslerindeki Başarılarına Göre, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Müzik Öğretmenliğine Güdülenme Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin T-Testi Sonuçları	89
Tablo 28 : Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Müziksel Formasyon Derslerindeki Başarıları İle Müzik Öğretmenliği Formasyon Derslerindeki Başarı Dağılımlarının Karşılaştırılması	91
Tablo 29 : Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Müziksel Formasyon Derslerindeki Başarıları İle Genel Öğretmenlik Formasyon Derslerindeki Başarı Dağılımlarının Karşılaştırılması	92

GRAFİKLER VE ŞEKİLLER LİSTESİ

- Grafik 1** : Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Müzik Öğretmenliğine Yönelik Genel Güdülenme Düzeyleri 62
- Grafik 2** : Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Bilmek İçin İçsel Güdülenme Düzeyleri 64
- Grafik 3** : Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Müzik Öğretmenliği Deneyimi İçin İçsel Güdülenme Düzeyleri..... 65
- Grafik 4** : Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Müzik Öğretmenliği Başarısı İçin İçsel Güdülenme Düzeyleri 66
- Grafik 5** : Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Müzik Öğretmenliğini Özümseme ve İçte Yansıtma İçin Güdülenme Düzeyleri 67
- Grafik 6** : Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Müzik Öğretmenliğine Dışsal Güdülenme Düzeyleri 69
- Grafik 7** : Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Müzik Öğretmenliğine Güdülenmesizlik Düzeyleri 70
- Grafik 8** : Cinsiyetlerine Göre, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Müzik Öğretmenliğine Güdülenme Düzeyleri 72
- Grafik 9** : Sınıflarına Göre, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Müzik Öğretmenliğine Güdülenme Düzeyleri 73
- Grafik 10** : Mezun Oldukları Liseye Göre, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Müzik Öğretmenliğine Güdülenme Düzeyleri 74
- Grafik 11** : Barınma Durumlarına Göre, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Müzik Öğretmenliğine Güdülenme Düzeyleri 76
- Grafik 12** : Geçimini Sağlama Durumlarına Göre, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Müzik Öğretmenliğine Güdülenme Düzeyleri 77

Grafik 13 : Gelir Düzeylerine Göre, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Müzik Öğretmenliğine Güdülenme Düzeyleri	79
Grafik 14 : Burs Alma Durumlarına Göre, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Müzik Öğretmenliğine Güdülenme Düzeyleri	80
Grafik 15 : Geldikleri Bölgelere Göre, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Müzik Öğretmenliğine Güdülenme Düzeyleri	82
Grafik 16 : Üniversiteye Geldikleri Yerlere Göre, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Müzik Öğretmenliğine Güdülenme Düzeyleri	83
Grafik 17 : Müziksel Formasyon Derslerindeki Akademik Başarılarına Göre, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Müzik Öğretmenliğine Güdülenme Düzeyleri.....	85
Grafik 18 : Müzik Öğretmenliği Formasyon Derslerindeki Başarılarına Göre, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Müzik Öğretmenliğine Güdülenme Düzeyleri.....	86
Grafik 19 : Genel Öğretmenlik Formasyon Derslerindeki Başarılarına Göre, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Müzik Öğretmenliğine Güdülenme Düzeyleri.....	88
Grafik 20 : Genel Kültür Derslerindeki Başarılarına Göre, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Müzik Öğretmenliğine Güdülenme Düzeyleri.....	90
Grafik 21 : Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin, Müzik Öğretmenliği Formasyon Başarıları İle Müziksel Formasyon Başarı Düzeyleri	92
Grafik 22 : Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin, Genel Öğretmenlik Formasyon Başarıları İle Müziksel Formasyon Başarı Düzeyleri	93
Şekil 1 : Araştırmanın Deseni.....	51

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, bu duruma dayalı olarak belirlenen problemi ve alt problemleri, amaçları, önemi, dayandığı sayıtlar, sınırlılıkları ile tanımlar ve kısaltmalarına yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Eğitimde, en temelde bireyin başarılı ve mutlu olması, dolayısı ile toplumdaki bireylerin de mutlu, birbirleriyle daha uyumlu, düzenli ve organize bir şekilde yaşamaları hedeflenir. Yapılan eğitim tanımlarının üç ana ögesi bulunmaktadır. Bunlardan birincisi; bireyin yeteneklerinin geliştirilmesi ve kendini gerçekleştirme, ikincisi; bireyde davranış değişikliğinin kendi yaşantısı yolu ile olacağı ve üçüncüsü bunun bir süreç olduğudur. Böylece eğitime, “bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yolu ile kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir” denir (Ertürk,1997; 17).

Bireyin gelişiminin hedeflendiği eğitim süreci; öğrenci, öğretmen, eğitim programı, eğitim aracı ve eğitim ortamından oluşan 5 ana unsur çerçevesinde sürdürülmektedir. İnsan, görüldüğü gibi eğitimin temelini oluşturmakta olup; eğitim sisteminin hem öznesi, hem de nesnesi durumundadır (Sönmez, 1994). Bireylerin, uygulanan eğitimden en etkin düzeyde yararlanıp, başarılı ve mutlu olabilmesi birçok etmenin etkileşimine bağlıdır.

Eğitim süreci içerisinde bireyin (öğrencinin) başarısını etkileyen üç temel etmenden söz edilebilir:

- a) Zihinsel etmenler: Bireyin çevresiyle uyumu, algılama düzeyi, zihinsel süreçlerin farklılığı, öğrenme hızı, bireyin zeka düzeyi ve yeteneğiyle bağlantılı bulunmaktadır. Bu da öğrenim sürecini oldukça etkilemektedir.
- b) Duyuşsal etmenler: Bireyin tutumu, duygusal yaşantı birikimleri, güdülenmeleri, çalışma alışkanlıkları, benlik saygıları, kişilik yapıları bunlar öğrenmeyi etkilemektedir.
- c) Çevresel etmenler: Okul, öğretmen, anne-baba ve kardeş tutumları. Bunlar başarı ve öğrenme üzerinde etkili olmaktadır (Ray, 1992; 28).

Başarı ve başarısızlık nedenleri pek çok araştırmacı tarafından araştırılmıştır. Bunlardan biri; Aysan, Tanrıöğen ve Tanrıöğen (1996) tarafından Buca Eğitim Fakültesinin çeşitli bölümlerinde okuyan öğrencilerin örneklemini oluşturduğu çalışmanın sonucunda, öğrencilerin akademik başarısızlıklarının nedenleri olarak;

- a) Öğretmen davranışları
- b) Öğretim metotları
- c) Çalışma eksikliği
- d) Öğrenme ortamı ile ilgili problemler
- e) Konunun içeriği (müfredat)
- f) Öğrencilerin psikolojik sorunları
- g) Ailedeki doyumsuzluk
- h) Okunan bölümün kariyer ve iş hayatına etkisi
- l) Zamanı kullanabilme

ile ilgili problemleri gördükleri tespit edilmiştir.

Eğitimde öğrencinin bireysel farklılığı başarıyı etkileyen etmenlerin en başında yer alır. Bireysel farklılıklar arasında yer alan *yetenek, başarı, güdülenme, çalışma alışkanlıkları, tutumlar, sınav kaygısı, benlik saygısı* gibi değişkenlere ilişkin pek çok araştırma yapılmıştır. Araştırmalar bu değişkenlerin eğitim ve öğrenme sürecine epey etkileri olduğunu ortaya koymuştur.

Yıldırım (2000); akademik başarının belirleyicisi olarak yalnızlık, sınav kaygısı ve aile desteğinin de anlamlı olarak başarıyı etkilediğini belirtmiştir. Subaşı (2000a) akademik başarıyı benlik saygısı ve denetim odağı değişkenleri açısından incelemiş olup; bu değişkenleri anlamlı bulurken, sınav kaygısı değişkenini anlamlı bulmamıştır. Yine Subaşı (2000b); verimli ders çalışma alışkanlıkları eğitiminin akademik başarı, akademik benlik kavramı ve çalışma alışkanlıklarına etkisini deneysel olarak incelemiştir. Bu araştırmada akademik benlik saygısının deneysel işlemden etkilenmediği ortaya çıkarken; deney grubunda akademik başarıda yükselme gözlemlenmiştir.

Abak, Eryılmaz ve Fakıoğlu (2003) üniversite öğrencilerinin fizik dersi ile ilgili duyuşsal özellikleri ile onların fizik dersindeki başarıları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmaya fiziğe karşı tutum, güdülenme, kaygı gibi duyuşsal özellikler dahil edilmiştir. Elde edilen sonuçlar bu duyuşsal özelliklerin fizik dersindeki başarının %27'sini açıkladığını göstermektedir.

Benlik saygısının başarı üzerindeki etkileri Baymur, Özgüven ve Kuzgun (1978), Güngör (1989), Yağcı (1997) ve Bogenç (1998) tarafından yapılan araştırmalarda incelemiş, benlik saygısının anlamlı bir değişken olduğu görüşüne varılmıştır.

Tutum, başarıyı etkileyen diğer bir etmen olarak yapılan araştırmalar sonucunda ortaya çıkarılmıştır. Yapılan araştırmalarda ya mevcut tutum ölçekleri kullanılmış ya da yeni oluşturulmuş tutum ölçekleri geliştirilerek, ölçümler yapılmıştır. Berberoğlu (1990), Tavşancıl (2002), Morgil, Seçken ve Şimşek (2002), Nuhoğlu ve Yalçın (2004), Yücel (2004), Bindak (2004), Demirkaya ve Genç (2006), Özmentes (2006) ve Gür ve Bütüner'in (2006) yapmış olduğu çalışmalar öğrencinin (bireyin) tutumunun başarısını etkilediğini göstermektedir. Okulun, eğitimcinin ailesinin ve yaşlılarının tutumunun öğrencinin başarısında, güdülenme ve güdülenememe durumunda önemli etkisi olduğu saptanmıştır. Ayrıca eğitimde farklı öğretim yöntemlerinin kullanılmasının derse olan ilgide, tutumda olumlu bir yükselme sağladığı; güdülenmelerini de epey etkilediği ortaya çıkmıştır.

Yukarıda belirtilen araştırmalar ve benzeri birçok araştırma göstermiştir ki psikolojik etmenler başarıyı doğrudan ya da dolaylı olarak etkilemektedir. Zeka etmeni dışarıda bırakıldığında psikolojik etmenlerin başında güdülenme gelmektedir. Bireyi akademik yaşantının gerektirdiği çalışma davranışına ve davranış örüntülerine iten nedenleri güdülenme kavramı ve kuramları açıklamaktadır (Bozanoğlu, 2004: 1-2).

“ğrencinin akademik yaşantısının gerektirdiği temel etkinliklere ilişkin güdülenme düzeyi yeteri kadar yüksek olmalıdır. Güdülenme, başarı için gerekli bilişsel ve davranışsal etkinliklere ayrılan enerjinin miktarını belirler. Öğrencinin başarılı olma gereksinimi okumaya ve öğrenmeye olan ilgisi, kendisine bir amaç belirleyip belirlemediği, amaçlarının gerçekleşip gerçekleşmediği ve işlevselliği, geçmiş başarı ve başarısızlığını hangi değişkenlere yüklediğini öğrenebilme konusunda, kendine ilişkin yeterlilik algısı ve neden öğreniyor sorusuna ilişkin bilişlerin tümü “güdülenme düzeyini” belirler” (Bozanoğlu, 2004: 2).

Güdülenme düzeyini etkileyen önemli bir etmen olan ilgi, Kuzgun (2000) tarafından ikincil çıkarlar olmadan etkinliğin özünden alınan zevk olarak görülmektedir. İlgi o etkinlik için gerekli en az beceriye sahip olmayı da gerektirir. ğrencilerimizin ikincil çıkarlar olmadan öğrenme ve ders çalışmaya ilgi duymalarını bekleriz. Aslında her zaman bunun böyle olmadığını bildiğimiz gibi araştırmalar, öğrenme için gerekli ilgi ve temel beceriler bakımından öğrencilerimizin durumunun hiç de i açıcı olmadığına işaret etmektedir. Örneğin Dökmen’in (1994) araştırmasında oldukça önemli bulgular belirlenmiştir. Dökmen okuma becerisi, okuma ilgisi ve okuma alışkanlığı üzerine yaptığı kapsamlı araştırmada, bu değişkenlerin birbirleriyle oldukça ilişkili olduğunu göstermiştir. Araştırmada hem lise hem de niversite ğrencilerinin okuma becerilerinin oldukça düşük olduğu görülmüş; lise ğrencilerinin okuma hızları düşük, anlayarak okuma hızları ise daha da düşük bulunmuştur. Öyle ki, lise ğrencilerinin % 48,6’sı ve niversite ğrencilerinin %17’si verilen metne uygun başlık belirleyememişlerdir. Aynı şekilde, metnin yazarı öğrencilere verilmemiş olmasına rağmen lise

öğrencilerinin % 64,7'si ve üniversite öğrencilerinin % 64,3'ü metnin içinde geçen ve yazarla bir ilişkisi olmayan bir ismi makalenin yazarı olarak bildirmişlerdir. Dökmen (1994) araştırmasında lise öğrencilerinin okumaya olan ilgisinin üniversite öğrencilerine kıyasla anlamlı derecede düşük olduğu görülmüştür. Bu sonuç, okuma ilgisinin aslında üniversiteye giriş için önemli bir ölçüt olabileceğini düşündürmektedir. Dökmen'in (1994) araştırmasından elde edilen bulgular okumaya güdülenme ile okuma becerileri arasındaki ilişkinin önemini vurgulamaktadır.

Erkan (1991), üniversite giriş sınavı puanları ve ortaöğretim başarı puanları ile öğrencilerin bazı özelliklerini (sınav kaygısı, verimli ders çalışma alışkanlıkları, başarı güdüsü, genel akademik yetenek ve sınava hazırlanma düzeylerini) incelemiştir. Araştırmanın sonuçları sınav kaygısı ile ÖSS puanları arasında olumsuz yönde bir ilişki olduğunu göstermektedir. Akademik başarı ile sınav kaygısı arasında da olumsuz bir ilişki olduğunu göstermektedir. Başarısız öğrenciler daha kaygılı bulunmuştur. Bu çalışmada sınav başarısı ve başarı güdüsü arasında olumlu ilişki görülmesine rağmen, bu ilişki anlamlılık düzeyine ulaşmamıştır. Genel olarak değerlendirildiğinde, lise akademik başarıları, sınava hazırlanma düzeyleri, genel akademik yetenekleri ve başarı güdülerini yüksek, sınav kaygıları düşük olan öğrencilerin öğrenci seçme sınavında daha başarılı oldukları sonucuna varılmıştır.

Yağcı (1999), benzer bir çalışmayı 547 lise öğrencisiyle yapmıştır. Çalışmada güdülenme düzeyi ve ÖSS başarıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Elde edilen sonuçlar, içsel güdülenme ile başarı arasında anlamlı bir ilişki olduğunu gösterirken, aynı ilişkinin dışsal güdülenme söz konusu olduğunda gözlenemediğini göstermektedir. İçsel güdülenme boyutunda kızlar lehinde bir farklılık gözlenirken, dışsal güdülenmede herhangi bir farklılık görülmemiştir.

Şendur (1999), sınıf atmosferi ve öğrenci güdüsü konulu araştırmasında devlet ve özel okullarda okuyan öğrencileri karşılaştırmış ve başarı güdüsü bakımından özel okullar lehinde bir farklılık olduğunu rapor etmiştir.

Eryılmaz ve Korur (2002), öğretmen niteliklerinin lise seviyesindeki öğrencilerin fizik dersi başarı, tutum ve güdülenmelerine etkilerini incelemiştir. 2177 devlet lisesi öğrencilerine öğretmen niteliklerine ilişkin; güdülenme, başarı ve tutumları ölçülmüştür. Elde edilen sonuçlarda öğretmenin öğrencilere karşı arkadaşça tutumunun, konu bilgisine yeterince sahip olmasının, kendi sorunlarını sınıfa taşımasının, öğrencilere karşı dürüst olmasının, sınıfta öğrenme için ortam sağlamanın öğrencilerin güdülenimini oldukça etkilediği ortaya çıkmıştır.

Acat ve Yenilmez (2004) eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin güdülenme düzeylerini araştırmışlardır. Eğitim fakültesinde 1 ve 4. sınıfta öğrenim gören 913 öğrenci rastlamsal olarak seçilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara bakıldığında eğitim fakültesi öğrencilerinin genel olarak olumlu güdülenme yüklenmiş oldukları, güdülenme sorunu oluşturan durumları daha az yaşadıkları görülmektedir. Buna göre öğrencilerin içsel güdülenmeye sahip oldukları söylenebilir. Öğretmenliğin son yıllarda tercih edilen meslekler sıralamasında üst sıralarda bulunması, bunun bir nedeni olarak görülebilir. 1. sınıftan 4. sınıfa doğru güdülenme düzeylerinde bir artış gözlenmiştir. Öğrencilerin ailelerinin sosyo-ekonomik durumlarına göre güdülenme kaynaklarında anlamlı bir farklılaşma belirlenmemiştir. Bu durum, ergenlik dönemi özellikleriyle beraber bireyin bireyselleşmesi ya da bireyselleşme çabaları içine girmeye başladığının bir göstergesi olarak yorumlanmıştır. Sonuç olarak eğitim fakültesi öğrencilerinin aldıkları eğitimin bir sonucu olarak öğrenme, çevresindeki fiziksel ve sosyal değişkenleri en önemli güdülenme kaynağı olarak kabul ettikleri; ikinci olarak kendi yeterliliklerinde olumlu kaynaklarına sahip oldukları; ancak mesleğin kendilerine sosyal statü ve sosyal etkileşim kazandırması konusunda yeterince olumlu bir güdülenme kaynağına sahip olamadıkları görülmektedir. Öğrenciler, genellikle yüksek düzeyde olumlu güdülenme kaynaklarına sahip olup çok az güdülenme sorunu yaşamaktadırlar. Cinsiyet açısından elde edilen en önemli sonuç, bayan öğrencilerin erkeklere oranla daha yüksek düzeyde olumlu güdülenme kaynağına sahip olmaları, erkeklerinse daha çok güdülenme sorunu yaşıyor olmalarıdır. Bu durum, cinsiyet rolleri, öğretmenlik mesleği özellikleri ve bunların güdülenmeyle ilişkilerini belirlemenin gerekli olduğu sonucunu ortaya koymuştur.

Yukarıdaki farklı alanlarda yapılan araştırmalar göstermektedir ki güdülenme, genel olarak öğrenme ve başarı üzerinde olduğu kadar öğretmenlik eğitimi üzerinde de etkilidir. Böylece, ğretmen adaylarının üniversitede başarılı bir öğrenim süreci geçirmelerinde ve öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği tüm nitelikleri kazanmalarında güdülenmenin önemli bir etmen olduğu anlaşılmaktadır. Őimdiye kadar öğretmenlik eğitiminde güdülenme konulu çeşitli araştırmalar yapılmış bulunmaktadır.

Bu araştırmalardan ikisinin müzik ğretmenliği lisans eğitimiyle ilişkili olduğu görülmektedir. Bu çalışmalardan birisi lisans programında kapsanan piyano dersine ilişkindir. Gnal'ın (1999) "Piyano Eğitiminde Motivasyon Değerlendirme leği Oluşturma" isimli yüksek lisans tezinde anadal piyano eğitimi öğrencilerine güdülenme değerlendirme leği oluşturulup uygulanmıştır. Ancak uygulanan ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmamıştır.

Diğer bir çalışma olarak müzik ğretmenliği lisans programında yer alan Oyun, Dans ve Müzik Dersi'ne ilişkin bir güdülenme ölçeğini zevin (2006) geliştirmiştir. 42 maddeyi kapsayan lek Oyun Dans ve Müzik dersini almış farklı üniversitelerdeki 160 öğrenciye uygulanmış; madde-test korelasyon katsayısı 0,30'dan düşük olan ve faktör analizi sonucunda faktör yük değeri 0,45'den düşük olan maddeler ölçekten atılmıştır. Kalan 28 madde, Oyun, Dans ve Müzik Dersine İlişkin Motivasyon leği'ni oluşturmuştur. Ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu belirlenmiştir.

Grldğu gibi bu iki çalışma müzik ğretmenliği eğitim programında kapsanan çeşitli derslerden sadece ikisiyle sınırlıdır. Her iki çalışmada sadece birer derse yönelik güdülenme ölçülmeye çalışılmıştır. Müzik ğretmenliği lisans eğitimi alanında Őimdiye kadar öğretmenlik mesleğine yönelik bir güdülenme ölçümü ve buna dayalı bir araştırma yapılmamıştır. Bu durum böyle bir araştırma yapmayı gerekli kılmıştır.

1.1.1. Problem

Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerinin müzik öğretmenliğine güdülenme düzeyleriyle akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.1.2. Alt Problemler

Belirtilen problem çerçevesinde şu alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. Müzik Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerinin *Müzik Öğretmenliğine Güdülenme* düzeyleri *genel* olarak nedir? Ayrıca; bilmek için içsel güdülenme, deneyim için içsel güdülenme, başarı için içsel güdülenme, özümseme ve içe yansıtma, dışsal düzenleyiciler ve güdülenmesizlik alt boyutlarına göre farklılaşmakta mıdır?

2. Müzik Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerinin “*Müzik Öğretmenliğine Güdülenme*” düzeyleri ile

- cinsiyet,
 - sınıf düzeyi,
 - mezun oldukları lise,
 - barınma durumları,
 - geçimini sağlama durumları,
 - gelir düzeyleri, burs alma durumları,
 - üniversiteye geldikleri bölge,
 - geldikleri yer,
- değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

3. Müzik Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerinin müzik öğretmenliğine güdülenme düzeyleri ile akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

3.1. Müzik Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerinin “*Müzik Öğretmenliğine GÜdülenme*” düzeyleri ile *Müziksel Formasyon Dersleri*’ndeki akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

3.2. Müzik Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerinin “*Müzik Öğretmenliğine GÜdülenme*” düzeyleri ile *Müzik Öğretmenliği Formasyon Dersleri*’ndeki akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

3.3. Müzik Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerinin “*Müzik Öğretmenliğine GÜdülenme*” düzeyleri ile *Genel Öğretmenlik Formasyonu dersleri*’ndeki akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

3.4. Müzik Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerinin *Müzik Öğretmenliğine GÜdülenme*” düzeyleri ile *Genel Kültür Derslerindeki* akademik başarılarına göre farklılaşmakta mıdır?

4. Müzik Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerinin *Müziksel Formasyon Derslerindeki* akademik başarıları ile *Müzik Öğretmenliği Formasyon Dersleri*’ndeki akademik başarı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

5. Müzik Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerinin *Müziksel Formasyon Derslerindeki* başarı düzeyleri ile *Genel Öğretmenlik Formasyonu dersleri*’ndeki akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.2. Amaç

Bu araştırmada, müzik öğretmenliği lisans programı öğrencilerinin müzik öğretmenliğine güdülenme düzeylerinin belirlenmesi ve söz konusu güdülenme düzeyleriyle akademik başarı düzeyleri arasında bir ilişki bulunup bulunmadığının saptanması araştırmanın temel amacını oluşturmaktadır.

Müzik öğretmenliği lisans programı öğrencilerinin, müzik öğretmenliğine güdülenme düzeylerinin belirlemesiyle öğretmenleştirmeye yönelik eğitim sürecinin amaçlarına ulaşmasını etkileyen etmenlere ışık tutması ve araştırma sonuçlarının

ilgili programlara, eğitimci tutum ve değerlendirmelerine olumlu olarak yansımaya katkıda bulunulması amaçlanmıştır.

1.3. Önem

Bu araştırma müzik eğitimi anabilim dallarının uygulamakta olduğu müzik öğretmenliği lisans eğitim programlarında öğrenim gören öğrencilerin mesleğe güdülenmelerinin ilk kez belirlendiği ve incelendiği bir çalışmadır. Bu nitelikleriyle birlikte söz konusu öğrencilerin Genel Kültür, Genel Öğretmenlik Formasyonu, Müzik Öğretmenliği Formasyonu ve Müziksel Formasyon Derslerindeki akademik başarıları ile mesleğe güdülenme düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya koyan ilk araştırma olması bakımından önem taşımaktadır.

Araştırma; müzik öğretmenliği mesleğini kazandıran müzik eğitimi anabilim dallarında, öğrencileri güdüleyen etmenlerin saptanması, güdülenme sorunu oluşturan etmenlerin belirlenmesi, öğrencilerin niteliğinin artırılması, başarısızlıklarının en alt seviyeye indirilmesi ve bunlara yönelik düzenlemelerin yapılması çalışmalarına dolaylı katkıda bulunabilir olması açısından da önemli görülmektedir.

1.4. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

- Müzik öğretmeliğine güdülenme ölçeği uygulanan; Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı 1, 2, 3 ve 4. sınıflarında 2004- 2005 eğitim- öğretim yılında öğrenim gören 2001, 2002, 2003, 2004 yılı girişli öğrenciler ile;

- Geliştirilen Müzik Öğretmenliğine Güdülenme Ölçeği Öz Belirleme kuramına dayalıdır. Ölçek bu kuram ile;
- Müzik Öğretmenliğine Güdülenme Ölçeği geliştirilirken Cokley, Bernard ve ekibinin hazırladığı “A Psychometrik Investigation Of The Academic Motivation Scale Using A United States Sample” adlı çalışmadan yararlanılmış ve ölçek söz konusu çalışmadaki ölçek ile;
- Müzik öğretmeni lisans öğrencilerinin mesleklerine güdülenme düzeyleriyle ilişkileri araştırılan Genel Kültür, Genel Öğretmenlik Formasyonu, Müzik Öğretmenliği Formasyonu ve Müziksel Formasyon Dersleri ile;
- Konu ile ilgili ulaşılan yazılı kaynaklar ve tezlerle;
- Sağlanan maddi olanaklar, çalışma ve uygulama koşulları ile

sınırlıdır.

1.5. Sayıtlar

- Müzik eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin müzik öğretmenliğine güdülenmeleri ölçülebilir.
- Müzik eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin Genel Kültür, Genel Öğretmenlik Formasyonu, Müzik Öğretmenliği Formasyonu ve Müziksel Formasyon Derslerindeki akademik başarı durumları (sınavlar sonunda alınan notlar) gerçeği yansıtmaktadır. Bunlar yeterince geçerli ve güvenilirlerdir.
- Müzik Öğretmenliğine Güdülenme Ölçeğine ilişkin uzman görüşleri gerçeği yansıtmaktadır.

1.6. Tanımlar, Türkçeleştirilmiş Kavramlar ve Kısaltmalar

Güdü: Davranışları belli bir yöne doğru harekete geçiren ve organize eden iç ve dış şartlara denir (Arık, 1996:15).

Güdülenme: Amaca yönelik bir davranış dizisi başlatan, yönlendiren, devamını sağlayan ve sonlandıran bir süreç veya süreçler zinciri. (Arık, 1996:18)

İçsel Güdülenme: İçsel olarak güdülenmiş davranışlar meşgul olunan uğraşılardan gelen memnuniyet ve zevkin harekete geçirdiği davranışlardır. (Deci ve Ryan, 1985, Vallerand ve diğerleri 1992)

Bilmek için içsel güdülenme; bireyin yeni bir şey öğrendiği zaman yaşadığı hoş duygulardan kaynaklanan içsel güdülenmedir.

Başarı için içsel güdülenme; bir şeyleri başardığı ve yaratıcılık gösterdiği bir etkinlikte yaşadığı memnuniyetten kaynaklanan güdülenmedir.

Deneyim için içsel güdülenme ise; yaşanan etkinliğe katılmaktan kaynaklanan güzel duygular aynı zamanda bu etkinliği yapma ve devam etmede sizi teşvik eden bir hal alır. İşte bu, deneyim için içsel güdülenmedir. Bu yüzden içsel güdülenme kişinin kendinde deneyim yaşamaya iten güdüdür.

Dışsal güdülenme: İçsel olarak güdülenmenin tam tersine dışsal güdülenmiş davranış belirli bir uğraşıyla yoğun olarak ilgilenmeye iten bir davranış değildir. (Cocley ve Bernard, 2001: 109).

Dışsal düzenleyiciler dışsal bir sonuç için meşgul olunan davranışları ifade eder. Ödüller ve baskılar sonucu ortaya çıkan davranışlardır.

İçeyansıtılmış düzenleyiciler bireyin olabilecek olaylar için rehber edindiği davranışları içselleştirdiği zaman meydana gelir. Çevrenin talepleri ve kuralları tarafından kişinin davranışında zorlama baskı oluşturmaktadır.

Kimlikselleştirilmiş düzenleyiciler: Kimikleştirme birey için önemli olan, benimsenmiş amaçların, değerlerin, düzenlemelerin yansımasıdır. Kişiliğinin parçası gibi gördüğü bilgilerini paylaştığı zaman mutluluk duyan bir davranış içerisinde olma durumudur (Malhotra ve Galletta, 2003; 5).

Güdülenmesizlik (Amotivasyon): Güdülenme stillerinin davranış süreçlerinde en az özerk (kişisel) olduğu dikkate alınmalıdır. Güdülenmesiz bireyler ne içsel olarak, ne de dışsal olarak motive olabilmişlerdir. Bireyler güdülenmesizlik yaşadıklarında, kendi davranışlarının kontrollerinin dışında bir şeyin sonucu olduğuna inanırlar (Vallerand, 1992, 203).

Müzik Öğretmeni: Müzik alanında / dalında öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği öğrenimi bitirerek ya da yeterlikleri kazanarak öğretmenlik yapmaya hak kazanmış veya öğretmenlik yapma yetkisini elde etmiş kimse. (Uçan, 2005: 211)

Müzik Öğretmenliğine Güdülenme: Müzik öğretmeni olmaya yönelten, bu yönde bir davranış dizisi başlatan, sürdüren ve sonlandıran, müzik öğretmeni olmak için tüm iç ve dış şartlardan oluşan bir süreç ve süreçler zinciridir.

Akademik Başarı: Herhangi bir öğretim kademesinde, eğitim süresince eğitimi verilen dersin ya da derslerin amaçlarına ulaşmış veya ulaşmadığının kontrol edilmesine yönelik yapılan ölçme (yazılı, sözlü ve uygulamalı sınavlar) ve değerlendirmeler sonucunda öğrencinin aldığı o derse yönelik notların ortalamasıdır.

2001, 2002, 2003, 2004 girişli öğrenciler: Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı'nın yaptığı

Müzik Özel Yetenek Sınavı'nı 2001, 2002, 2003, 2004 yıllarında kazanmış ve kayıt yaptırmış öğrencilerdir.

Türkçeleştirilmiş Kavramlar

Güdülenme: Motivation

İçsel güdülenme: Intrinsic motivation

Dışsal düzenleyiciler: External regulations

Özümseme: Identified Regulations:

İçeyansıtma: Introjection

Güdülenmesizlik: Amotivation

Kısaltmalar

MÖGÖ : Müzik öğretmenliğine güdülenme ölçeği

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde araştırmanın konusuna ve problemine ilişkin kuramsal çerçeveyi oluşturan güdülenme kavramı ile güdülenme kuramları açıklanmaktadır.

2. 1. Güdülenme

Güdülenme, günümüz işletme, psikoloji ve eğitim bilimlerinin üzerinde son derece önemle durduğu bir olgudur. Bilim adamları insan davranışlarını anlamada; bireyi o davranışa iten nedenin ve itici gücün ne olduğuyla ilgilenilmesi gerektiğini düşünmüşlerdir.

Bu noktada aşağıda açıklanan güdü, motiv, itici güç gibi kavramlar ortaya çıkmıştır. Motivasyon (Güdülenme); *motiv*: güdü İngilizce *motive* kelimesi Latince *movere*'den yani "hareket etmek, kıvılcıktan (to move) gelmiştir (Stagner ve Solley 1970; 41).

Güdü: Histen değil akıldan sebep. Kaynağı duygularda olan sebeplere dürtü denildiği gibi zekadan olan sebeplere güdü denir. Güdüler ya bugün bilinen ve rahatlıkla anlaşılabilen, ya da henüz pek açık seçik anlaşılmayan türden olabilir. Nerede olunursa olunsun ve ne yapılırsa yapılsın, her davranışın altında bir güdü ya da güdüler zincirinin yattığı unutulmamalıdır (Cüceloğlu, 1997; 230).

Güdülenmenin psikoloji, eğitim ve işletme bilimi alanlarında benzer tanımları yapılmıştır.

1. Güdülenme; Herhangi şekilde eylemde bulunma hali, güdü ise bu eğilime neden olan belli bir ihtiyaç ya da istektir (Erden, 1995, 232).

2. Güdü; “belli durumlarda belli amaçlara ulaşmak ve gerekli davranışların yapılabilmesi için organizmayı harekete geçiren, enerji veren duyuşsal bir yükselime (coşku, istek) neden olan davranışları yönlendiren bir ‘itici güç’tür. Güdülenme, belli amaçlara ulaşmak için bir güç kazanma halidir (Fidan, 1993:129).
3. Bireyin davranışını ya da hareketini başlatan ve sürdüren bilinçli ve bilinçsiz g olarak tanımlanmaktadır. Kişide güdü uyandırmaya ya da yaratmaya da güdülenme denir (Binbaşıoğlu, 1988:100).
4. Güdü (motiv) tipik olarak, davranışı belli bir yöne doğru organize ettiği ve harekete geçirdiği kabul edilen i Şartları ifade etmek üzere kullanılmaktadır. Bu sebepten tepkilerin seçimi ve bu tepkilerin yapılmasındaki gayret, Motiv tarafından belirlenir. Bir motiv yön verici ve aktif edici (harekete geçirici) unsurları içeren karmaşık bir yapı olarak da tarif edilebilir. ğrenme ve hafıza gibi güdülenme da bireyin davranışlarından çıkarılır (Arık, 1996:17).

Hangi davranışları motive edilmiş hangilerinin edilmemiş olduğuna karar vermek her zaman kolay olmamakla birlikte motive edilmiş bir davranışta hareketler, diğerlerine oranla daha organize olmuş, daha yönlendirilmiş bir Şekilde meydana gelirler. Bu davranışların yapılışındaki canlılık sarf edilen enerji değişmeye dağılmaya karşı dirençleri, devam süreleri vs. bize bu davranışların motive olduklarını gösterir. Bundan dolayı güdülenme terimi psikologlar tarafından genellikle hedefe yönelik bir davranış dizini başlatan, yönlendiren, devamını sağlayan ve neticede durduran bir süreç (ilerleme) ve süreçler (ilerlemeler) zinciri olarak anlaşılmaktadır (Arık, 1996:18) .

Birbirine benzer bir takım hareket ve davranışlar değişik güdülerden ortaya çıktıkları gibi, bazı değişik hareket ve davranışlar için neden sadece bir tek güdüye dayanır. Güdüler, ayrıca biri diğerini tamamlamak veya gücünü azaltmak suretiyle birbirlerine etkide bulunurlar ve dolayısıyla insan davranışlarını etkilerler.

Huit bir davranışa ilişkin güdülenmeyi farklı boyutlarda ele almış ve aşağıda görülen altı farklı boyutta değerlendirmiştir.

Tablo 1

Güdüsel İhtiyaçların Kaynakları

Biyolojik	<ul style="list-style-type: none"> *Uyaranlardaki artma/azalma (uyarılma) *Duyumların etkinleşmesi *Açlığın, susuzluğun, rahatsızlığın, vb. artması *Homeostatik dengenin devam ettirilmesi (tüm vücut sıvılarının olması gereken düzeyde bulunması)
Duygusal	<ul style="list-style-type: none"> *Duygusal tutarsızlığın artması /azalması *İyi hissetmenin azalması *Kötü hissetmenin artması *Özsaygının, güvenliğinin tehlikeye düşmesi *İyimserlik düzeyinin korunması *İlginç ve tehlikeli uyaranlara ilişkin dikkatin sürdürülmesi
Bilişsel	<ul style="list-style-type: none"> *Anlama ve anlam üretmenin gelişmesi *Bilişsel belirsizliğin artması ya da azalması *Problem çözmek ve karar vermek *Keşfetmek *Tehlike ve riskleri azaltmak
İrade (Conative)	<ul style="list-style-type: none"> *Kişisel amaçlara ulaşma *Hayallerini gerçekleştirme *Hayatının kontrolünü ele almak *Amaçlarının önündeki engellerden kurtulup rüyalarını gerçekleştirmek *Hayatında başkalarının kontrolünü azaltmak
Davranışsal	<ul style="list-style-type: none"> *Tercih edilen hoş giden sonuçlara ulaşmak *Olumlu modelleri taklit etmek
Ruhsal	<ul style="list-style-type: none"> *Hayatının amacını anlamak *Benliği ile edebi bilinmezlik arasında bağlantı kurma

Huit (2004), Educational Psychology Interactive: Motivation. Retrieved 16 Oca. 2004, from <http://chion.valdosta.edu./whuit/col/motivation/motivate.html>

2.1.1. Güdülenmiş kişinin gösterdiği davranışlar

Güdülenmenin üç ayrı yönü vardır: 1. Kişiyi belli bir hedefe iten güdüleyici durum 2. hedefe ulaşmak için yapılan davranış 3. Hedefe ulaşmak. Güdüleyici durum davranışa davranış hedefe öncülük eder; hedefe ulaşıldığında güdü, hiç değilse geçici olarak giderilip rahatlama meydana gelir.

2. 2. Güdülenme Kuramları

2.2.1. Biyolojik Yaklaşımlar

Bu yaklaşımda psikologlar güdülenmeyi temel fizyolojik yaklaşımlarla açıklarlar. Genel çerçeve içinde Genetik, Nöral (sinirsel neural) ve Hormonal etkenlerle diğerk organik sistemlerin (sindirim, dolaşım) işleyiş biçimleri ve bu faktörlerle karşılıklı ilişkileri araştırılır.

Sinirsel (nöral) faktörler: Bu seviyede saldırgan davranışın temelinde bulunan, muhtemelen farklı nöral sistemler ve beyin bölümlerinin hangi tip saldırgan davranışlarda rol aldığı araştırılmaktadır.

Genetik faktörler: Davranışların kalıtımla geçip gemediğı araştırılmaktadır. Farelerde yapılan deneylerde belirli özellikleri gösteren bireylerin çiftleşmeleri yöntemiyle çok saldırgan ve çok sakin nesiller yetiştirmek mümkün olabilmektedir. Bu sonuçlara göre saldırganlık muhtemelen genlerle yeni doğacak çocuklara nakledilmektedir.(Arık, 1996:26)

Hormonal faktörler: Bu seviyede davranışların nedenlerinde hormonların etkileri araştırılmaktadır. Örneğın; elde edilen verilere göre saldırgan davranışların yapılması esnasında belirli bazı hormonların kandaki düzeyi oldukça yüksek bulunmaktadır (Arık, 1996:26).

2.2.2. Hümanist Yaklaşımlar

2.2.2.1 Maslow ve Temel İhtiyaçlar Kuramı

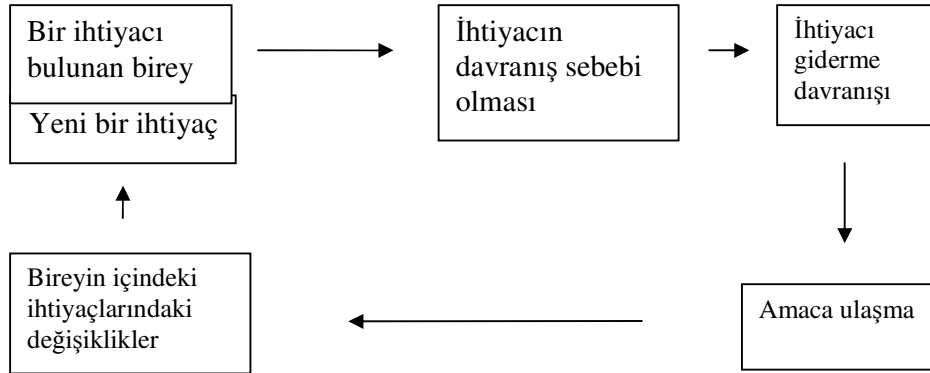
İnsan ihtiyaçlarını ilk defa bilimsel bir biçimde ele alıp inceleyen ve güdülenme konusundaki gelişmelere ışık tutan bilim adamı Amerikalı Abraham Maslow'dur. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Yaklaşımı güdülenmeyi dinamik bir kavram olarak görmektedir. Bu kavram hem kişilik değışkenlerini hem de toplumsal

değişmeyi içerir (Sabuncuoğlu ve Tüz;1995: 101). Bu yaklaşımın iki ana varsayımı vardır. Bunlardan birincisi kişinin gösterdiği her davranışın kişinin belirli ihtiyaçlarını gidermeye yönelik olduğudur. Kişi ihtiyaçlarını gidermek için belirli yönlerde davranır. Dolayısıyla ihtiyaçlar davranışı belirlemede önemli bir role sahiptirler. Yaklaşımın ikinci varsayımı ise ihtiyaçların sırası ile ilgilidir. Bu varsayıma göre ihtiyaçlar, belirli bir sıralamaya sahiptir.

Maslow'un yaklaşımındaki güdülenmiş davranış aşağıdaki tablo 2'de net görülmektedir.

Tablo 2

İhtiyaçlar Hiyerarşisi Yaklaşımında Güdülenme Süreci



Maslow klinik gözlemcilerden yararlanarak insanlarda temel gereksinimlerin neler olduğunu saptamıştır. Başka kuramlar çalışma ortamı düşünülmemiş olup genel bir kuramdır. Temel gereksinimler şunlardır:

1. *Fizyolojik İhtiyaçlar:* Açlık, susuzluk, cinsellik, dinlenme, uyku, annelik vb. Bu gereksinimlerin açlık, cinsellik gibi bazıları için insanın gövdesinde bedensel (somatik) bir temel göstermek mümkündür. Bir de bu gereksinimler giderilmedikleri ölçüde davranışlara bütünüyle engel olurlar. Yani insan uzun bir süre aç ya da susuz kaldığında açlığını ya da susuzluğunu gidermekten başka bir

şey isteyemez. Bu gereksinimler karşılandığı zaman bundan sonraki gereksinimler ortaya çıkmaya başlar.

2. *Güvenlik ihtiyaçları:* Bunlar insanın kendini güvenlik içinde duyması için gerekli ihtiyaçlardır. Bu ihtiyaçlar Maslow'un yaşadığı toplumda daha çok çocuklarda görülür. Yetişkinler için de emeklilik, sigorta vb. işlemleri örnek gösterilebilir. Birinciler gibi bunlar da giderilmedikleri zaman organizmaya bütünüyle egemen olurlar. O zaman insan yalnızca güvenlik arayan bir konuma dönüşür, bütün davranışların ardında bu ihtiyaçları görmek mümkündür. Demek ki bu iki kategori ihtiyacı fazlaştıkça ve süren bir durum aldıkça kişinin dünya görüşünü, gelecekte ilgili tasarılarını da bunlar belirleyecektir. Bu ihtiyaçlar karşılandığında bundan sonraki ihtiyaçlar belirlemeye başlar (Onaran,1981:14).
3. *Sevgi (yakınlık) ihtiyaçları:* Bunlara genellikle toplumsal gereksinimler denilmektedir. İnsanlar başka insanlarla bir arada olmak, sevgi ilişkisinde bulunmak isterler. Ortalama bir insan bir eşi, çocukları, arkadaşları olmasını, çevresindeki toplumsal kümelerde bir yeri olmasını ister. Yalnız Maslow'da iki türlü sevgi anlayışı vardır. Burada sözü edilen sevgi düşük düzeyde bir gereksinimi anlatmaktadır. Bir de düşük düzeydeki gereksinimler karşılandıktan sonra ortaya çıkan bir sevgi vardır. Maslow bu sevgiyi bir bakıma savunmanın olmadığı yani kendiliğinden olan içtenliğin dürüstlüğü arttığı bir ilişki olarak tanımlamakta, böyle bir ilişkide bir şey saklamak, dikkatli olmak, bazı şeyleri bastırmak, örtmek gerekli değildir demektedir.
4. *Saygınlık (esteem) ihtiyaçları:* Bu ihtiyaç iki alt bölüme ayrılır.
 - (a) İnsanın kendi kendine duyduğu saygı: Maslow bu bölümde güçlü olma, başarı elde etme, olgunlaşma, ustalaşma, kendine güven, bağımsızlık ve özgürlük isteklerini sayıyor.

(b) Başkalarının saygısı: Prestij, statü elde etme, önemli olma, üstün olma gibi istekler sayılmıştır (Onaran, 1981:15).

Her iki saygınlık da hak edilmiş saygınlıktır. Bunların karşılanması insanın kendine güven, kendini değerli, yeterli, yetkin ve etkin görme duyuları verir.

5. *Kendini gerçekleştirme ihtiyaçları*: Maslow bu gereksinimleri insanda gizli olarak ne gibi yetenekler varsa onları kullanma eğilimi diye tanımlamıştır.

Bu kurama göre; kişiyi bir bütün olarak ele almak gerekir. Belli bir tepkiyi organizmanın diğer bölümlerinden soyutlayıp kendi başına incelemek doğru sonuçlar vermez. Böyle bir tepki bütün organizmayı ele alıp incelemek gerekir. Temel gereksinimler genellikle bireyin bilincine çıkmayan gereksinimlerdir. Günlük yaşamda kişilerin davranışlarının nedenleri olarak ileri sürdükleri isteklere bakacak olursak bunların belli başlı bir amaç olmadığı bir araç olduğunu görürüz. Örneğin kişinin para isteği diyelim araba almak için bir araçtır, araba isteği ise komşularının yanında küçük düşmemek, giderek saygınlık duymak, sevilme isteklerine dayanabilir. Temel gereksinimler hemen her durumda aynıdır. Kişilerin bilinçli olarak istedikleri başka başkadır ama amaçları birdir. Amaçlar, bu amaçları elde etmek için gidilen yollardan daha fazla evrenseldir. Örneğin saygınlık; bir yerde iyi bir avcı olmakla, bir yerde iyi bir doktor, mühendis, vb. olmakla kazanılır (Onaran,1981:17).

Güdüler birbirleriyle ilişkilidir. Bir gereksinim karşılandığı zaman bu onun ortadan kalktığı anlamına gelmez. Onunla ilgili başka gereksinimler ortaya çıkar. Maslow'a göre güdüler yan yana konan birtakım değnekler değil de daha çok bir kutular ağı gibidir. Bir güdü kutusunu açtığınızda birçok güdü ile karşılaşsınız ve bu böylece sürüp gider. İnsan davranışı çok güdülü bir davranıştır. Her davranışın altında birçok ihtiyaç bulunur. İnsan davranışlarını tek bir ihtiyaçla açıklamak doğru olmaz., bununla birlikte düşük seviyeli ihtiyaçlar periyodik olarak yinelenir.

Giderilmeleri herhangi bir dönemde engellenirse son derecede güçlü bir güdü haline gelirler diğer durumda çok da güçlü değildirler (Rosenzweig ve Porter;1988: 289).

Bilindiği gibi insanlar için mutluluk ve başarının temel noktasında kendini gerçekleştiren ve gerçekleştirmekte olan insanın olduğu görülmektedir.

Maslow kendini gerçekleştiren insana ilişkin 15 özellik saymıştır:

- 1) Gerçeği daha iyi algılayıp gerçekle daha rahat ilişki kurabilme: Dolayısıyla bu kimselerin öteki insanlara ilişkin yargıları da doğru olur. Belirsizliğe karşı dayanıklıdırlar.
- 2) Hem kendini hem de başkalarını olduğu gibi kabul etme: Bu kimselerin suçluluk, endişe gibi duyguları daha az olduğundan kendilerini oldukları gibi kabul ederler.
- 3) Kendiliğindenlik: Düşünceleri ile davranışları kendiliğinden oluşur. Ama Başkalarını rahatsız etmemek için bu özgürlüklerini çoğu kere göstermezler.
- 4) Sorunlara yönelme: Kendi benliklerine değil, bir görev duygularıyla bağlandıkları önemli sorunlara yönelirler.
- 5) Çevreden uzak durma, yalnız kalma isteği: Yalnız kalmaktan korkmazlar, nesnellikleri çevrelerinden uzak durmalarından doğar.
- 6) Özerklik, çevreden bağımsızlık: Önceki özelliklerden de anlaşılacağı gibi bu kimselerin çevrelerinden daha bağımsız olmaları gerekmektedir.
- 7) Yaşamın tadını çıkarmada sürekli tazelik: Çoğu kez görüp, işitip yapmış olsalar bile deneyimlerinden büyük bir coşku, esin alabilirler.
- 8) Gizemsel denek ya da doruk deneği: Maslow bu özelliği “sınırsız ufukların açılması, aynı anda daha önce hiç olmamışçasına hem güçlü hem de güçsüz zamanla evrende yerini yitirme, son olarak da çok önemli, değerli bir şeyin olduğu inancı” gibi sözlerle anlatılmaktadır.

- 9) Toplumsal ilgi: Bu özelliği de Maslow insanlıkla özdeşlik, insanlığa sempati, yakınlık duymak diye tanımlıyor.
- 10) Kişilerarası ilişkiler. Burada anlatılmak istenen kişilerarasındaki gerçek, derin ilişkilerdir.
- 11) Demokratik bir kişilik yapısı: Kendini Gerçekleştiren insanlar ulus, ırk, aile gibi sınırlamalara bağlı kalmadan tüm insanlara saygı duyarlar, onlardan bir şey öğrenmeye çalışırlar.
- 12) Araçlarla amaçları ayırma yeteneği: Çoğu insanın yapamayacağı oranda araçlarla amaçları ayırabilirler.
- 13) Şakadan anlama: Şakalarında düşmanca değil de filozofça bir eğilim gösterirler.
- 14) Yaratıcılık: En önde gelen özellik olan yaratıcılığı Maslow bilimde-sanatta yaratıcılıkla kendini gerçekleştiren insanlarda yaratıcılık ikiye ayrılmaktadır. Bu insanlardaki yaratıcılık özel yetenekler istemez, herkeste gizil olarak vardır. Bu, bilinmeyenden korkmadan, kendiliğinden, rahatça girilen bir yaratıcılıktır. Yeniliklere her an açık olmayı gerektirir.
- 15) Kendini gerçekleştiren insanlar ortak çevrede, ortak bir düzen içinde birlikte yaşarlar ama bu ortaklıktan uzak dururlar. Gerçekte özerk bir görünüşleri vardır.

2.2.2.2. Rogers ve Birey Merkezli Yaklaşım

Rogers da (1963, Akt. Pintrich ve Schunk 1996) kendini gerçekleştirme eğilimin temel ve tek güdü olduğuna inanmaktadır. Kendini gerçekleştirme eğilimi organizmanın doğasından gelen bir aktif süreçtir. Diğer bütün güdüler (açlık, susuzluk, vb.) bu güdüden ortaya çıkar. Bütün biyolojik güdüler insanın kendini gerçekleştirmesine hizmet eder. Rogers'a göre her birey kendine ait öznel bir dünyada yaşar ve bu algısal (fenomonel) alan olarak adlandırılır. Bu alan kişiye özgü ve onun içsel deneyimlerinden oluşur. Bu alanın bir başkası tarafından tam olarak

anlaşılabilmesi pek mümkün değildir. Algısal (fenomonel) alan herhangi bir zaman diliminde kişinin farkındalık düzeyine açık her düşünceyi, duyguyu, ihtiyacı, algıyı vb. kapsar. Algısal alan içindeki her şey kişiye özgü bir anlama sahiptir.

Benliğin gelişimi kendini gerçekleştirme eğiliminin en önemli göstergesidir. Kendini gerçekleştirme güdüsünün korunumu ve sürdürülmesi için benlik, koşulsuz olumlu kabule ihtiyaç duyar. Koşulsuz olumlu kabul, herhangi bir davranışa bağlı olmayan sevgi, kabul ve saygıyı gösterir. Başkalarını koşulsuz kabulüne olan ihtiyacımız da ortaya çıkarır (Pintrich ve Schunk, 1996: 9).

Literatürdeki eleştirilere rağmen, öğrencilerin öğrenmeye güdülenmesi açısından gerek Maslow gerekse Rogers önemli katkılar sağlamıştır. Öğretmenlerin, en azından temel ihtiyaçlarının giderilmeden, öğrencilerin karnının aç, sınıfın olması gerektiğinden daha soğuk olduğu durumlarda öğrenmenin yeteri kadar kaliteli olamayacağı farkında olunması beklenmektedir. Aşağıda hümanist yaklaşımların ilkelerinin sınıfta kullanımına ilişkin Pintrich ve Schunk (1996) tarafından sunulan bazı öneriler sıralanmıştır:

- Öğrencilere koşulsuz olumlu kabul sunulmalıdır.
- Öğrencileri onların davranışlarından bağımsız görebilmeli, onları ne yaptıkları değil kim oldukları için koşulsuz kabul etmelidir.
- Öğrencilere seçme şansı ve seçenekler sunarak onların öğrenme etkinliklerini içselleştirip, kişisel amaçlar geliştirmelerine yardım ederek, onların bireysel gelişimi desteklenmelidir.
- Öğrencilerin kendi öğrenme deneyimlerini değerlendirmelerine hizmet eden karşılıklı anlaşmalar yapılmalıdır.
- Öğrencilere kaynaklar sunup, onları yüreklendirerek öğrenmeleri kolaylaştırılmalıdır.

Hümanist yaklaşımlar güdülenmede bireylerin içsel ihtiyaçlarına vurgu yapmaktadırlar. Diğer taraftan, gerek bu ihtiyaçların gerekse içinde yaşanılan dünyanın anlamlandırılmasında kullanılan bilişsel süreçlerin önemi, güdülenme konusunda da kendini göstermektedir.

2.2.3. Davranışçı Yaklaşımlar

Zaman zaman davranışların çevresel değişkenlerden etkilenmedikleri görülür. Bir bireyi ayakta tutan enerjinin veya yönlendiği şeylerin, çevredeki görülen bir pekiştirici olmaksızın bilinmeyen basit bir güçten kaynaklandığı görülür. Görülen bir ödül olmaksızın bilinmeyen basit bir güçten kaynaklandığı görülür. Görülen bir ödül olmadan var olan böyle güdülemeler için doğuştan gelen ya da içsel güdülenme deyimini kullanılır. Buna benzer ödüllendirilmiş davranışa, gözlenebilir ödüllendirmeye dayanan çevre güdülenmelerinden, daha fazla önem verilir. İdeal olan; ödüle ihtiyaç duymadan davranışın gerçekleşmesidir (Kazancı, 1989:163).

Bu yaklaşımda bilim adamları insan davranışlarını *pekiştirme*, *şartlanma* ve *ceza* gibi kavramlarla açıklamaya çalışmışlardır.

Klasik koşullanma: Rus fizyolog Ivan Ilyiç Pavlov tarafından geliştirilmiştir. Kurama göre doğal biyolojik tepkilerimizi ortaya çıkaran uyaranlar (koşulsuz) ve bu uyaranlarla eşleştirilmiş uyaranlar (koşullu uyaran) bizim davranışlarımızı yönlendirmektedir. Kuramda bilişlere yer verilmeyip, koşulsuz uyaranla koşullu uyaranın tekrarlanan eşleşmelerinin davranışı ortaya çıkartmak için yeterli olduğu savunulmaktadır. Oysa daha sonra yapılan araştırmalar, koşullanmanın otomatik olmadığı, koşullanma sürecine bağlı olduğunu ortaya koymuştur. Koşullanmanın olabilmesi için koşullu uyarıcının kişiye, koşulsuz uyarıcının ortaya çıkma olasılığına ilişkin bilgi vermesi gerekmektedir. Eğer kişi koşullu koşulsuz uyaran arasındaki ilişkiyi kuramamışsa, koşullanma gerçekleşmemektedir (Pintrich ve Schunk, 1996; 10).

Edimsel koşullanma: Skinner'e göre davranışın tekrarlanma olasılığını o davranışın sonucu belirlemektedir. Skinner, organizmanın tepkisel ve edimsel

davranışlara sahip olduğunu ve klasik koşullanma süreci ile sadece tepkisel davranışların koşullanabileceğini öne sürmüş edimsel davranışların koşullanmasında edimsel koşullanmayı önermiştir (Senemoğlu, 2000: 158). Bir davranışın sonucu o davranış için ya pekiştireç ya da ceza olmaktadır.

Pekiştirme, belli bir uyarıcıya karşı gösterilen belli bir tepkinin tekrar gösterilme ihtimalinin artırılmasıdır. Pekiştirmede kullanılan uyarıcıya *pekiştireç* denir. Başka şekilde tanımlanacak olursa, pekiştirme bir tepkinin iç veya dış etkilerle kuvvetlendirilmesidir. Olumlu pekiştirece gündelik dilde ödül denir. Organizmanın içinde bulunduğu duruma hoş bir uyarıcının eklenmesini ifade eder. Olumsuz pekiştirme ise, kişinin göstermiş olduğu bir davranışın tekrar gösterilme ihtimalini artırmak için içinde bulunulan durumdan hoş olmayan uyarıcının kaldırılmasını ifade eder (Bacanlı, 2002: 210).

Ceza pekiştirmeden farklıdır. İki türlü cezadan söz edilebilir. Birinci tür cezada, duruma hoş olmayan bir uyarıcı eklenir. Bu şekilde gösterilen davranışın bir daha gösterilmeme ihtimali güçlendirilmeye çalışılır. Gündelik dildeki ceza genellikle bu anlamdadır. İkinci tür cezada ise, durumdaki hoş bir uyarıcı durumdan çıkarılır. Davranışın meydana gelip gelmediği pekiştirmenin verilmediği durumda ortaya çıkar. Başka bir deyişle *klasik şartlanmada* köpeğin zile karşı salya tepkisinin olup olmadığı et verilmediği zaman anlaşılır. *Operant şartlanmada* da farenin davranışının pekiştirme olmaksızın gerçekleşmesi hedeflenmiştir (Bacanlı, 2002:210-211).

Premack, pekiştireç olarak uyarıcı yerine etkinlik kullanmanın daha iyi olacağını düşünmüştür. Premack ilkesine göre organizmaların istenirlik bakımından davranışların bir sıralaması vardır. Çok istenilir davranışlar az istenilir davranışlara için pekiştireç görevi görür. “Ödevini bitir sonra sinemaya gidersin” ifadesinde Bu ilke görülmektedir (Bozanoğlu, 2004: 19).

Edimsel koşullanmanın ilkeleri uygulamaya daha elverişlidir. Sınıf ortamında edimsel koşullanma kuramının uygulanmasına ilişkin bazı öneriler aşağıda verilmiştir:

- Öğrencinin öğrenmeye hazır olduğundan emin olunmalıdır. Gerekli ön bilgileri yeteri kadar edininip edinmediği kontrol edilmeli, varsa eksiklikler giderilmelidir.
- Uyarın ve tepki arasında bağlantı kurulabilmesi için öğrenciye yardım edilmelidir. Özellikle yeni öğrenme esnasında uyarınlar ve tepkilerin birlikte ve ritmik olarak vurgulanması öğrencinin bu bitişikliği daha iyi öğrenmesine katkı sağlayabilir. (örneğin altı kere altı otuz altı...)
- Öğrenme ve sınıf etkinlikleriyle hoş giden sonuçlar arasında bağlantı kurulmalıdır. Ağırlıklar konusu pasta yapılarak verilebilir.
- İstendik davranışlar pekiştirilirken, istenmedik davranışlar söndürülmelidir.
- Öğrenme ve davranış sürecine dikkat çekip, çaba pekiştirilmelidir.
- Öğrencinin beklenen etkinliklere katılımı için öğrencinin daha çok istediği etkinlikler pekiştireç olarak kullanılır. “Ödevlerini bitirenler resim yapabilir” (Pintrich ve Schunk, 1996; 11) .

Koşullanma kuramları birer öğrenme kuramlarıdır. Öğrenmenin kurallarıyla güdülenmeyi açıklamaya çalışırlar. Güdülenmiş davranış sadece etkili pekiştireçlerle davranış sıklığında meydana gelen artma olarak görülür. Benzer kurallar olsa da öğrenme ve güdülenme birbirinden farklıdır. Koşullanma kuramlarında tepkiye eşlik eden içsel süreçler (ihtiyaçlar, bilişler, duygular, vb.) gözlenemedikleri için davranış açıklama dikkate alınmaz.

2.2.4. Bilişsel Yaklaşımlar

Bilişsel kuram; davranışın bilginin içselleştirilmesi ve yorumlanmasında kaynaklandığı varsayımına dayanır. Yine bilişsel kurama göre; bir çocuğun kendi

yeteneğini algılaması, başarıyla ilişkili davranışlarının iyi bir tahmincisidir (Colangelo ve Davis 1997:408-409).

Genel olarak bilişsel yaklaşım; davranışlarımızın basit uyarıcı-tepki (U-T) zincirlerinden ibaret olmayıp uyarıcı ile tepki arasında cereyan eden bir takım zihinsel süreç ve değerlendirmelerin bir sonucu olduğunu kabul eder. (Bu süreçler; bilme, algı, bellek,düşünce vb. gibi zihinsel süreçlerdir.)

Bilişsel yaklaşımı savunan artırmacılar güdülenmeyle ilgili olarak şu görüşü ileri sürerler: “Bilişsel süreçler güdülenmiş davranışlarımızın ayrılmaz bir parçasıdır. Birkaç refleksin dışında davranışlarımızı motive eden güç zihinsel süreçler, yani düşüncelerimiz, sahip olduğumuz bilgilerimizdir.” (Örnek; bir sınavdan elli alan iki öğrencinin tepkilerindeki farklılık ve beklenti) (Arık, 1996: 31-33).

Günlük hayatımızda, sık sık şahit olduğumuz olaylar da kognisyonların (sahip olunan bilgilerin, düşüncelerin ve bunlara bağlı olarak yapılan değerlendirmelerin) güdülenme üzerindeki rolünü göstermektedir. (Örneğin, aynı olaylara farklı tepkiler verilmesi gibi.) Arık (1996) bilişsel yaklaşıma göre bu farklı davranışları; bilişsel yapıların, değerlerin, tutumların, inançların ve algısal -işleme- yorumlama süreçlerinin farklılığından doğmaktadır şeklinde açıklamaktadır.

2.2.4.1. Atkinson, Beklenti – Değer Kuramı (Expectancy-Value) ve Başarı

İhtiyacı

Atkinson' (1964) Beklenti- Değer Kuramı McClelland'ın adıyla anılan Başarı İhtiyacına hem de Vroom'un beklenti kuramına dayanmaktadır. McClelland psikanalitik bir yaklaşımla, başarı ihtiyacını bilinçdışı bir güdü olarak tanımlayıp, sabi bir kişilik özelliği olarak ele almıştır.Kişiliğin ölçümünün yansıtımlarla mümkün olabileceğinden yola çıkarak çalışmalarında başarı ihtiyacını Tematik Algı Testi ile incelemiştir (Mc Clelland ve Steele, 1972).

Atkinson, McClelland'ın bulgularından yola çıkarak, başarı ihtiyacına iki açıdan yaklaşmıştır ve başarıyı bir göreve, işe yaklaşma ve ondan kaçınma arasındaki çatışmayla açıklamıştır. Bu iki sabit bilinçdışı eğilimi “Başarı güdüsü” (ihtiyacı) ve “Başarısızlıktan kaçınma güdüsü” (ihtiyacı) olarak tanımlamış ve güdülerin kişide durumdan duruma değişmez genel eğilimler olduğunu belirtmiştir. Bu eğilimlerin gelişmesinde, ana-babanın çocuk yetiştirme tarzının önemli olduğu vurgulanmaktadır (Maqşud ve Coleman, 1993: 860). Eğer bir evde çocuğun başarı için harcadığı çaba desteklenmiş ve ona başarılı olabileceği fırsatlar daha çok sunulmuşsa, onun başarı güdüsünün yüksek olması beklenirken, daha çok başarısızlığın vurgulanması ve cezalandırılma durumlarında ise başarısızlıktan kaçınma güdüsünün daha yüksek olacağına inanılmaktadır. Maqşud ve Coleman (1993), ana-baba ile ilişkide olup olmamanın bile başarı güdüsü düzeyini etkileyeceği hipotezini test etmiştir. Ana-babalarıyla birlikte yaşayan çocukların başarı güdüsü, büyükanne ve büyükbabasıyla yaşayan ve yalnız yaşayan çocukların başarı güdüsünden anlamlı derecede yüksek bulunmuştur.

Atkinson başarı güdüsü ve başarısızlıktan kaçınma olarak adlandırdığı bu iki bilinçsiz güdünün önemli olduğuna inanmakla birlikte güdülenmiş davranışın ortaya çıkmasında belirleyici olanın, bireyin sonuca ilişkin bilişsel değerlendirmesi olduğuna inanmaktadır. Kuramın bu kısmı endüstride işgören davranışını açıklamak için kullanılan ve Vroom tarafından geliştirilen beklenti kuramına benzemektedir. Buna göre insanların mümkün olan farklı seçenekler karşısında seçimini nasıl yaptığını ilgilendirmektedir. Bu seçim süreci bilişseldir ve davranışın ortaya çıkması için üç boyut önemlidir.

- Güdüler (Başarı ya da başarısızlıktan kaçınma)
- Beklenti (Başarı olasılığı)
- Çekici değerler (incentive values) şeklindedir (Pintrich ve Schunk, 1996; 11).

Beklenti, bireyin başarılı olup olmayacağına ilişkin tahmindir. Eğer bireyin kendi başarısına ilişkin beklentisi düşükse, güdülenme de o oranda düşmektedir. Diğer taraftan, beklentini yüksek olması, başarımın garanti olması, bir başka deyişle işin kolay olması da güdülenmeyi düşürmektedir (Monzo ve Rueda, 2002: 56).

2.2.4.2. Yükleme Kuramı (Attribution Theory)

İnsanoğlu doğası gereği hem kendi içinde hem de çevresinde meydana gelen olayların nedenlerini bulmaya çalışır. Bu hem kendisi için hem de çevresindekileri tahmin ve kontrol etmek içindir.

İnsanlar etraflarında meydana gelen olayların nedenlerini bulmak için güçlü bir güdülenmeye sahiptir. Nedenlerle ilgili olarak yaptığımız çıkarımlar, bundan sonra yapacağımız davranışları etkilemektedir. Bu nedenleri çıkarmak ve yapılan çıkarımların (yüklemelerin) davranışlarımızı yönlendirmesi Yükleme Teorisini can alıcı noktasıdır. (Arık, 96: 255).

Yükleme teorisine göre; bu nedenleri arama, çıkarma ve davranışlarımızı bu çıkarımlara dayandırma doğal tepkilerimizdendir. Yaptığımız yüklemeler, karşımızdakilerin davranışlarını anlama ve onların bundan sonra yapacağı davranışları tahmin etme kapasitemizi arttırmaktadır.

İnsanlar, genellikle, olayları pasif bir şekilde gözlememektedir. Etrafımızda meydana gelen olayları, insanların yaptıkları davranışları genellikle aktif bir şekilde, yani bu olay ve davranışların altında yatan düzeni, sebepleri araştırarak gözleriz. Bu aktif şekildeki gözlemler sonunda karşımızdakilerin davranışlarıyla ilgisi bir takım yüklemeler yaparız.

Nedenleri çıkarma ve davranışları bunlara yükleme işini kendi davranışlarımız için de yaparız (örneğin; birine bağırduğımızı ve onu kırdığımızı farz edin) (Arık, 96: 255-300).

Yükleme teorisi; bizim önce nedenleri belirlemek, çıkarmak üzere güdülendiğimizi ikinci olarak bundan sonraki davranışlarımızı, çıkardığımız bu sebepler üzerine dayandırdığımızı ve üçüncü olarak da bütün bu süreçleri yönlendiren genel prensip ve kuralların olduğunu ileri sürmektedir. Teoriye göre bu süreçler gelişi güzel, karışık ve tahmin edilemez değillerdir. Anlayabileceğimiz bir şekilde kanunsal ve düzenlidirler. Nedenlerle ilgili yüklemeler yapmak “sosyal dünyamızı” anlamlandırmamızı, anlamamızı kolaylaştırıyor ve diğer insanların ne yapabileceklerini nasıl davranabileceklerini tahmin (öngörü) etmemizi sağlıyor (Fiske ve Taylor, 1985: 23).

Yükleme kuramının belkemiğini altı farklı kuramsal gelenek şekillendirmektedir:

1. Heider’in sağduyu psikolojisi (common sense psychology).
2. E.E. Jones ve Davis’in karşılıklı çıkarsama teorisi
3. Kelley’in birlikte değişme (covariation) ve nedensel şema teorileri
4. Schacter’in duygusal kararsızlık (emotional lability) kuramı
5. D.J. Bem’in benlik algısı (self-perception)
6. B. Weiner’in başarıma güdülenmesi. (Fiske ve Taylor, 1985: 23)

Hangi Durumlarda Yüklem Güdüsü Uyanmaktadır?

- 1) Olağan dışı, çok nadir görülen veya istatistiklere göre pek mümkün olmayan bir olayın davranışın vuku bulması durumunda (örnek; Türkiye’de kazasız bir gün olursa).
- 2) Şu veya bu şekilde bizim için önemli olduğunu hissettiğimiz olay ve davranışlar olduğunda.
- 3) Karşımızdakilerin davranışları veya olaylar, geçmiş tecrübelerimize dayanarak kendilerinden beklediğimiz

istikamette gelişmemişse bunun nedenlerini bulmak üzere güdüleriniz.

- 4) Tatsız ve kötü olayların bizim başımıza gelmesi.
- 5) Gelecek ile ilgili belirsizlik (Arık, 1996:305-306).

Heider'in Naiv Psikolojisi: Psikolog Fritz Heider, insanların hangi yollarla karşılarındaki şahısların davranışlarını anlamaya çalıştıklarını, hangi etkenlerin bunda rol oynadığını tespit etmeye çalışmıştır. Heider'in araştırdığı şey akademik psikoloji tahsili yapmayan herhangi bir insanın (naiv) bu yüklemeleri yaparken nelere dayandığı, nasıl yaptığı ve bu yüklemelerin hangi prensiplere göre cereyan ettiği sorunudur.

İki İhtiyaç: Heider' a göre davranışlarımızın çoğu iki ihtiyaçtan kaynaklanır.

- 1- Anlama- Bilme İhtiyacı
- 2- Kontrol ihtiyacı

Heider' a göre insanlar kaderini kontrol etmek ve hayatını mümkün olduğu kadar iyi olması için olayların akışını düzenlemek, geleceğimizi tayine etmek isteriz.

Heider' in yükleme kuramına etkisini 4 madde altında toplayabiliriz.

1. Nedensel analiz bazı yönlerden algısal sürece benzemektedir.
2. Kişisel ve duruma ait nedenler arasında önemli farklılıklar vardır.
3. Kişisel özellikler, (kasıtlı olmayan davranışlardan daha ziyade) kasıtlı davranışlardan daha çabuk çıkarılır.
4. Niye bazen sonuçları kişilere, bazen nesnelere ve bazen de duruma yükleriz (Hewstone, 1994:13-15).

İç ve Dış Etkenler: Heider'a göre kişinin kişiler arası algı esnasında yöneldiği hedef, "kendi dünyasını" daha anlaşılabilir ve dolayısıyla tahmin edilebilir

bir hale getirmek için diğer şahısların ve çevrenin iç eğilimlerini (Dispositions), bir başka ifade ile iç ve dış etkenleri tespit etmektir.

Kişi diğer şahısların davranışlarını anlamak zorunda kaldığı durumlarda şu üç açıklama olasılığından birini seçer:

1. Acaba karşımdaki şahsin davranışları çevresel-durumsal etkenler nedeniyle mi ortaya çıkmıştır?
2. Karşımdaki şahsin davranışları acaba belirli bir amaca (niyete) yönelik olmadan tesadüfen ya da şans eserimi ortaya çıkmıştır
3. Acaba karşımdaki şahıs bu davranışları belirli bir amaca göre mi yaptı, belirli bir niyeti var mıydı?

Kendimiz ve diğerleri hakkında yüklemeler yaparken, söz konusu davranışları ya iç (internal), ya da dış (external) etkenlere yükleriz. Bize göre bu iç ve dış güçler (force) ya da etkenler davranışlara neden olurlar. İç etkenler derken; ruh hali (mood), çaba, yetenek, tutum ve şahsiyet özellikleri vb. Dış etkenler derken; bireyin Fiziksel çevresinin her türlü özelliği olabildiği gibi, sosyal çevresindeki şahısların da her tür özelliği olabilir (Arık, 1996: 306-310).

Temel Yükleme Hatası (Fundamental Attribution Error):

Araştırmacılar, nedenleri bulma çabalarımızla bulaşan düzenli devamlı hatalar bulunduğunu keşfetmişlerdir. Bu hatalar gelişigüzel ve tahmin edilemez hatalar değillerdir. İnsanların kararlı iç etkenlerini (temel yapısını-şahsiyetini-mizacını-huyunu-yeteneklerini) olduğundan fazla değerlendirmek (büyütmek), dış çevre veya durumsal şartlardan doğan etkenleri ise, olduğundan az değerlendirme (küçültme) eğilimindeyiz. Bir kişinin “adice” davranışlarını gördüğümüzde bu davranışları onun kötü yaradılışına yükleme ve çevre şartlarını etkisini küçültme - azımsama eğilimindeyizdir (Arık, 1996: 321-322).

Denetim Odağı (Locus Of Control):

1966 yılında sosyal öğrenme kuramı bağlamında Julian Rotter tarafından ortaya atılmıştır. Bu kurama göre davranışlarımızın kontrol yeri ya içtedir (yetenek gibi), ya da dışıdır. (havanın sıcaklığı gibi). Başarısızlığımızı kontrol eden bellek zayıflığı etkeni içerde, “hava sıcaklığı” ise dışarıdadır.

Eğer kişi iç denetim odaklı ise; davranışlarının sorumluluklarını daha fazla üstleniyor ve belirli bir olaydan sonra performansları için beklentilerini değiştiriyorlar. Eğer kişi dış denetim odaklı ise; olaylar dış etkenlerin kontrol ettiğini, yaptığı şey ile olan şey arasında az bir ilişkinin olduğunu, yani ne yaparsam yapayım istediğim sonucu elde edemeyeceğim diye düşünüyor. (Colangelo ve Davis, 1997: 409). Heider iç etkenleri; kişisel güç (deneme, çaba, yetenek, niyet), dış etkenleri de; çevresel güç (görev zorluğu, şans) olarak belirtmektedir (Arık, 1996: 310).

2.2.4.3. Yükleme Teorisi ve Başarı

Davranış ve güdülenmeyi anlamamızda John'un belirttiği gibi bize yardım eden bir başka ilgili teori yükleme teorisidir. 18.yüzyılda Hume; (1739) dünyayı daha anlamlı bir hale getirdiği için dünyanın doğal görünümünün bir parçası olan olayların bir nedeni olduğu varsayımını belirtti. İnsanlar bilmek ister. Örneği biriyle çarpışırsanız nedenini merak edersiniz. Bir şekilde onun agresif, beceriksiz, ya da kur yaptığını düşünürsünüz. Açıkça çarpmanın nedeni olarak varsaydığınız şey büyük olayda büyük bir farklılık yaratır. John kendine çalışmayı neden erteliyorum diye sorabilir cevabı çünkü aptalım ya da sıkılıyorum bir bahseder kendi söyleminde. Bu fark etme şekilleri bizim kesinlikle nasıl hissettiğimizi ve nasıl davrandığımızı etkileyecek (Weiner,1980: 203).

Heider sıradan bir insanın bazı şeyler hakkında nasıl düşüneceğine ilişkin yazan modern psikologlardan biriydi. (Neyin neye neden olduğuyla ilgiliydi) 1960'dan beri neden yüksek derecede motive olmuş kişilerin başarıya ve başaramama durumlarını anlatmaya yüzlerce makale katkıda bulunmuştur (Weiner,1980: 204).

Yükleme (Attribution) teorisine (Weiner 1980) göre daha başarılı olan kişiler:

1. Başarıyla ilgili görevlerden kaçınmak yerine yaklaşır. Çünkü çaba ve yeteneğine için başaracağına inanır. Başarısızlığı kendi hatasına bağlamayıp kötü şansın ve zor sınavın neden olduğunu düşünmektedir. Bu yüzden başarısızlık onun özgüvenini incitmez fakat gurur ve güven oluşturarak başarır.
2. İşler çok geldiği zaman bırakmak yerine ısrarcı olur. Çünkü başarısızlık çok çalışarak elde edilen şansın oluşturduğu çabanın eksikliğinin neden olduğunu varsayar.
3. Orta derecede zorluklara meydan okumayı seçer. Çünkü işin kolay ya da zor olduğuna ilişkin dönütler yerine, kendinin işi ne kadar iyi yaptığıyla ilgili geri dönütler fazla olacaktır.
4. Enerjiyle çalışır çünkü sonuçların çok çalışmayla belirleyeceğine inanır.

Güdülenememiş kişi:

1. Başarıyla ilgili küçük işlerden kaçınır. Çünkü başarının şans ve diğer faktörlerle ilişkili olduğunu varsayar. Bu yüzden başarılı olsa bile bu güdüsü onu ödüllendirici olmayacaktır. Sorumluluk duymayacak, bu durum gurur ve güvenini de artırmayacaktır.
2. Zorluk olduğunda yarıda bırakır. Çünkü hiçbir şey yapmayan kişi başarısızlığının kendi beceriksizliğinden kaynaklandığına inanır.
3. Çalışmak için ya çok zor ya da çok kolay görevleri seçer. Çünkü başarısızlık sonucunu bunlara yükler.
4. Küçük bir dürtü veya istekle çalışır. Çünkü sonucun çaba ile mümkün olduğunu düşünmez. (Weiner,1980: 203)

Açık olarak etkileyen ve neden olan şeyler hakkındaki inançlarımız ve umutlarımız yüzünden güdülenmemiz üzerinde yoğunlaşıyor. Güdülenmemizi değiştirmek için tek yol inançlarımızı ve yorumlarımızı değiştirmektir. Örneğin hayallerimizdeki olayları daha çok efor sarf ederek kontrol edebilen güdüsüz, düşük başarılı, depresif, keyifsiz morali bozuk, insanlardan etkilenebiliyoruz.

Weiner'e göre; başarmayı gerektiren herhangi bir görevde veya işte, hedefimize eriştiğimizde (yani başarılı olduğumuzda) performansımızı yetenek, çaba, şans ve görev güclüğü gibi dört temel etkenden birine yükleriz. Bu dört etken dört kararlılık, dört kontrol yeri bileşimi meydana getirir. Mesela bir sınavda başarılı olduğumuzda, bu başarıyı yeteneğimize yükleyebiliriz. Yetenek, davranışın kararlı ve iç etkenidir. Ama eğer başarıyı harcadığımız Çaba'ya yüklersek, bu sefer bir iç ve kararsız etkenden bahsetmiş oluruz. Yahut başarıyı görevin kolaylığına yükleyebiliriz, bu durumda başarımızın nedeni kararlı bir dış etkenidir. Veya şans eseri başarılı olduğumuzu söylersek, davranışlarımızın nedeninin kararsız bir dış etkene yüklemiş oluruz.

Görüldüğü gibi, başarı ve başarısızlığımız iki tip sebebe yüklenmektedir.

1. İç sebepler- Dış sebepler
- 2- Kararlı sebepler - Kararsız sebepler

Bazı araştırmacılar buna kontrol edilebilirlik (Controllability) boyutu eklemişlerdir.

Weiner ve arkadaşları davranışlarımızı yüklediğimiz sebeplerin bundan sonraki davranışlarımızı nasıl etkilediğini gösteren araştırmalar yapmışlardır. Örneğin başarı ve başarısızlığımızı yükleme tarzımızın ilerde yapacağımız davranışlar üzerinde çok önemli etkileri olmaktadır. Belirli bir göreve başlarken, başarı derecemizle ilgili beklentilerimiz, bundan önce benzer şartlarda yaptığımız yüklemelerin etkisini taşımaktadır. Eğer matematik sınavında başarısız olmuş ve

bunun nedenini matematik yeteneğinizin olmadığına yüklemişseniz, bundan sonraki sınavda büyük bir ihtimalle başarısız olacağınızı beklersiniz. Ama eğer başarısızlığınızın şansınızın kötü gitmesine bağlamışsanız, gelecek sınavda yine başarısız olacağınızı bekleme daha azdır.

Görüldüğü gibi bu iki farklı yükleme hayatımızda önemli roller oynayabilmektedir. Eğer, bir faaliyete ilk girişiminizde uğradığınız başarısızlığın yeteneksizliğinizden ileri geldiğine inanmışsanız, bu faaliyeti bir daha denemeyebilirsiniz. Ama bunu sadece kötü bir şansın sonucu olarak görmüşseniz, tekrar çaba sarf etmeye ve gelecekte şansınızın yaver gideceğine inanmaya devan edebilirsiniz. (Arık, 1996: 313-315)

Başarma Güdüsü: Yüksek bir başarma güdüsüne sahip olan bireyler, görevlerini tamamlamak için çok çaba sarf ederler, çok çalışırlar. Düşük seviyede bir başarma güdüsü olanlar ise başarıyı gerektiren görevlerden kaçınırlar. Yükleme teorisine dayanılarak yapılan analizlere göre bunun açıklaması şöyledir: “Yüksek veya düşük seviyede Başarma güdüsü olan bireyler, başarı veya başarısızlıklarını farklı sebeplere yüklerler.

Yükleme teorisine göre başarmayı gerektiren görevlere girişme veya bunların kaçınma eğilimi, geçmiş hayat tecrübelerimizle ilgili olarak ne düşündüğümüze ve bu tecrübeleri nasıl algılayıp yorumladığımızıza bağlıdır. İki birey aynı hayat tecrübesini geçirebilirler, fakat bu tecrübeleri çok farklı bir şekilde yorumlayabilirler veya bu tecrübelerle çok farklı vasıflar, değerler yükleyebilirler. Bu yorumlama tarzındaki farklılık da ilerideki davranışlarını etkiler (Arık,1996; 316-317).

Yetenek- Çaba İlişkisi :

Yetenek- çaba ilişkisinin üstün çocukların güdülenme problemlerine ilişkin önemli çıkarımları vardır. Nicholls (1976,1982) yetenek çaba ilişkisinin gelişimsel yönünü şu şekilde açıklamıştır:

Okul öncesi çocukları yetenek ile çaba arasında bir ayırım yapmazlar “bütün güzel şeyler birlikte gider” (All good things go together) prensibiyle hareket ederler. İlkokula gelince iki kavram ayrılmaya başlar ve çaba daha önemli görülmeye başlanır.

Ergenliğin ilk dönmleriyle birlikte yetenek ile çaba arasındaki ayırım daha belirginleşir. Ve şöyle bir görüş gelişir. “çocuklar çok çalışmak zorunda değillerdir. Eğer çok çalışıyorsan zeki değilsin.” Ayrıca yetenek daha önemli olarak görülür ve başarı limitini yetenek belirler.

Birçok öğrenci (bu tür durumlarda) çok çalışmak zorunda olduğu durumlardan kaçmaya başlar. Tembelliğinden değil, korkusundan, benlik kavramını korumak için kaçarlar.

Cavinton ve Omelich (1979); çabayı “iki tarafı da keskin kılıç” olarak adlandırmışlardır. 4 hücreli olan yükleme kavramını daha da genişleterek buna bir çözüm getirebiliriz. Öğrencilerin kullandıkları, ya da kullanmalarına teşvik edilen stratejiler gibi açıklamalar getirilebilir.

Öğrencilere başarısızlıkları için kalıcı yüklemeler yerine, kalıcı olmayan yüklemeler yapılmasını birçok faydası görülmüştür. Bu çalışmalarda öğrencilere çaba geri bildirim verilmiştir (“o konuda çok çalışıyorsun gibi”). Diğer çalışmalar öğrencilerin harcadıkları çabadan ziyade kullanmış oldukları metotlar üzerinde durmuşlardır. Örneğin; sadece çalışma zamanının miktarı üzerinde değil, çalışma teknikleri üzerinde durma gibi. Özellikle strateji, yetenek ile çabayı birleştirdiği için, öğrenci bir şeyleri denemeye (çaba sarf etmeye) sevk edebilir (Colangelo ve Davis 1997: 411-412).

2.2.4.4. Öz-Belirleme Kuramı (Self Determination Theory)

Öz-belirleme kavramı özgür irade vatandaşlık ve insan hakları, özgürlük seçimi, bağımsızlık, kişisel faaliyet, yeni kendini yönetme ve bireysel sorumluluk

gibi kavramları içerir (Illinois Üniversitesi Ulusal Araştırma ve Eğitim Merkezi, 2002).

Öz-belirleme kuramı (Deci ve Ryan, 1985, 2000, Ryan ve Deci, 2000) insanların, gelişmek ve büyümek için, çabalamak, çevredeki tehditlerin üstesinden gelmek ve deneyimlerini kendi kavramlarıyla özdeşleştirmek için doğuştan gelen bir eğilime sahip oldukları sanısına dayanmaktadır. Bu kuram insanların bu eğilimlerini ancak sosyal şartların desteği ile tam olarak ifade edileceği kabul eder. Yani öz belirleme basitçe kişinin belirli gerekli bilgi ve yeteneklere sahip olması nedeniyle başarılmaz. Öz belirlemeye olanak sağlayan şartları oluşturan kişinin yaşantısındaki insanlar ve kurallar için çok önemli de bir anahtar oluşturur. Abery ve Stancliffe (1996) gençliğin bile çok mükemmel öz belirlemeye sahip olduklarında; insanlar ve kurallardan günümüzde gerekli desteği alamadıklarında kendi çabalarıyla öz belirleme oluştururlar ve bundan sonra da yardımı kabul etmezler. Kısacası gençler kendi hayatlarına kendileri karar verirler.

Öz- belirleme “ *tutumlar ve yetenekler* kişinin aşırı dış baskı ve müdahale içinde özgür seçimler yapmak için ve kişinin yaşantısında birincil nedenli davranması için gereklidir” diye ifade edilir. (Wehmeyer, 1992: 305) Öz belirlenmiş bir kişinin davranışları, eğer özerk davranışlar gösteriyorsa kişi kendi davranışlarını düzenler psikolojik yetki gerektiren olaylara cevap verir ve kendini gerçekleştirme davranışı içerisinde olur. Yani, kişi bu yolla bilgiyi olumlu kullanır ve kendi kişiliğini, sınırlarını, yapabilirliklerini anlayarak davranışlarına yön verir (Wehmeyer, Ketchner, ve Richards, 1995). Öz belirlenmiş kişi; amaçlarını belirleyen, kararlar alan, seçeneklerini gören, problemlerini çözen, kendini açıkça ifade eden, başarı için neyin gerekli olduğunu anlayan ve sonuçları değerlendirmeyi bilen biridir (Martin ve Marshall, 1996).

Bir araştırma öz belirlemenin lise döneminde olumlu sonuç getirileri olduğu görüşünü desteklemiştir. Wehmeyer ve Schwartz'ın (1997) liseden mezun olmuş olan bir grup öğrenci üzerinde bir çalışma yaptılar. Araştırma 17- 22 yaşları arasında, beyinsel geç algılama ve öğrenme bozukluğu olan gençlerle yapıldı. Arc'ın Öz

Belirleme Ölçeği (Wehmeyer ve Ketchner, 1995) kullanılarak öz belirleme düzeyleri ile önceki lise çıkışları toplandı. Arc'ın *Öz belirleme ölçeği* (Wehmeyer ve Ketchner, 1995) 72 maddeden oluşup; küresel bir içeriğe sahiptir. Ayrıca bireysel anatomi, öz düzenleme, psikolojik yetki ve kendini gerçekleştirmeye ilişkin alt ölçeklere sahiptir. Ebeveynlerin doldurdukları bir ölçek de değerlendirilmiştir.

Bulgular, mezuniyetlerinden yaklaşık bir yıl sonra, okul başarıları ve öz belirlemeleri yüksek olan öğrencilerin, yetişkin çevredeki pozisyonlarının da daha olumlu olduğunu göstermiştir. Öz belirleme durumları yüksek öğrenciler düşük olanlara göre büyük olasılıkla yüksek ücretli işlerde çalışıyorlar ve çalışma konumları daha iyi oluyor. (Wehmeyer ve Schwartz, 1997: 245) Bu çalışma, öz belirlemesi yüksek gençliğin akranlarına daha iyi tutarlı eğilim ve karar verme niteliği taşımakta olduğunu; yine yüksek öz belirleme düzeyine sahip grubun büyük olasılıkla aile dışı yaşantısında bir üstünlüğü olduğunu, ifade eder. Bu grup hayatını garantilemek için, tasarruflara ya da bir ek hesaba bile sahip olmaya çalışırlar (Wehmeyer ve Schwartz, 1997: 245).

Öz belirleme kuramı ile farklı neden ya da amaçlar için gösterilen davranışların temellerinin de farklı güdülenme tiplerine dayandığını farkına vardık. En temel ayırım ilgimizi çeken sevdiğimiz şeyleri yapmayı tetikleyen *içsel güdülenme* ile ayrılabilir sonuçları olması gereken şeyleri yapmaya iten *dışsal güdülenme*dir (Deci ve Ryan, 2000: 155) .

İçsel Güdülenme: İçsel olarak güdülenmiş davranışlar meşgul olunan uğraşılardan gelen memnuniyet ve zevkin harekete geçirdiği davranışlardır. Örneğin öğrenciler yeni bir şey öğrendiğinde memnuniyet ve zevk yaşar. İçsel güdülenmenin 3 çeşidi tanımlanmıştır. (Deci ve Ryan, 1985, Vallerand ve diğerleri, 1992) *Bilmek için içsel güdülenme, başarı için içsel güdülenme ve deneyim için içsel güdülenme.*

Bilmek için içsel güdülenme; bireyin yeni bir şey öğrendiği zaman yaşadığı hoş duygulardan kaynaklanan içsel güdülenme.

Başarı için içsel güdülenme; bir şeyleri başardığı ve yaratıcılık gösterdiği bir etkinlikte yaşadığı memnuniyetten kaynaklanan içsel güdülenmedir.

Deneyim için içsel güdülenme ise; yaşanan etkinliğe katılmaktan kaynaklanan güzel duygular aynı zamanda bu etkinliği yapma ve devam etmede sizi teşvik eden bir hal alır. İşte bu, deneyim için içsel güdülenmedir. Bu yüzden içsel güdülenme kişinin kendinde deneyim yaşamaya iten güdüdür.

Dışsal güdülenme: İçsel olarak güdülenmenin tam tersine dışsal güdülenmiş davranış belirli bir uğraşıyla yoğun olarak ilgilemeye iten bir davranış değildir. Deci'ye göre 3 çeşit dışsal güdülenme bulunmaktadır: *Dışsal düzenleyiciler* (external regulation), *içeyansıtılmış düzenleyiciler* (introjected regulation) ve *kimlikselleştirilmiş düzenleyiciler* (identified regulation). Dışsal düzenleyiciler en az öz belirlenmiş olan davranışları etkiliyor ve kimlikselleştirilmiş düzenleyiciler de en çok öz belirlenmiş davranışını etkiliyor (Cocley ve Bernard, 2001: 109).

Dışsal düzenleyiciler dışsal bir sonuç için meşgul olunan davranışları ifade eder. Ödüller ve baskılar sonucu ortaya çıkan davranışlardır.

İçeyansıtılmış düzenleyiciler bireyin olabilecek olaylar için rehber edindiği davranışları içselleştirdiği zaman meydana gelir. Bu davranışlar talepler ve kurallar tarafından düzenlendiği için, öz belirlenmiş davranış göz önünde bulundurulmaz. İçeyansıtılmış düzenleyiciler öğrencilerin asıl kararlarını vermeye izin vermeyen belirli durumlar içinde davranmak için zorlama ve baskı içerebilirler.

Kimlikselleştirilmiş düzenleyiciler davranışı değerlendirip önemli olduğuna inandığında meydana gelir. Bir öğrenci düzenleyici süreci belirlediği zaman, belirli bir davranışla meşgul olmak için daha istekli olur. İçselleştirilmiş düzenleyicilerin tersine bireyler daha özerk (kişisel) hissetme eğilimindedirler çünkü bireyler kendi davranışlarıyla ilgili karar verebilir ve dışsal baskıya yanıt veremezler. Kimlikselleştirilmiş düzenleyiciler diğer düzenleyici süreçlerden daha öz belirlenmiş

olmasına rağmen, doğal olarak hala dışsaldır çünkü davranış amacı başarmada araçtır (Cocley ve Bernard, 2001: 110).

Güdülenmesizlik (Amotivasyon): Güdülenme stillerinin davranış süreçlerinde en az özerk (kişisel) olduğu dikkate alınmalıdır. Güdülenmesiz bireyler ne içsel olarak, ne de dışsal olarak motive olabilmışlerdir. Bireyler güdülenmesizlik yaşadıklarında kendi davranışlarının kontrollerinin dışında bir şeyin sonucu olduğuna inanırlar (Vallerand ve diğerleri, 1992: 203).

BÖLÜM III

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde bu araştırmanın konusuyla ilgili olduğu görülen yurt içinde ve yurt dışında yapılmış olan araştırmalara kısa özetler halinde yer verilmektedir.

3.1. Yurt İçindeki Yapılan Araştırmalar

Kenedy (1996), İngilizce öğrenen başarılı ve başarısız Türk öğrencilerin güdülenmelerindeki varyasyonları araştırmıştır. Özel bir ortaöğretim okulunda İngilizce hazırlık okuyan 30 öğrenci üzerine Tutum ve Güdülenme Testi'nden uyarlanan bir ölçek birinci ve ikinci yarıyılın ortasında öğrencilere uygulanmış. Sınıfların farklı düzeylerini oluşturan 12 öğrenci ile görüşme yapılmıştır. Sonuçlara göre tutum ve güdülenme ile başarı arasında yüksek bir ilişki bulunmuştur. Öğrenme ortamına karşı tutumun başarı düzeyine bağlı kalmadan zamanla anlamlı bir şekilde azaldığı gözlenmiştir.

Gökdağ (1996) temel eğitim öğretmenleri ile öğrencilerinin güdü düzeyleri ve öğrenci-öğretmen özellikleriyle ilişkilerini incelemiştir. Çalışmada 40 öğretmen 1282 öğrencinin uygulamaya katılımı sağlanmıştır. Araştırma verileri “öğretmen güdüsü ölçeği” ve “başarı/başarısızlık yüklemeleri ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; (a) temel eğitimdeki bayan öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha güdülü oldukları, (b) temel eğitim öğretmenlerinin güdülerinin yaş, kıdem, mezun olunan okul ve bransa göre anlamlı farklılık göstermediği, (c) temel eğitimdeki öğrencilerin cinsiyet, ana-baba mesleği dışındaki boyutlarda anlamlı bir fark görülmediği, (ç) temel eğitim öğretmenlerinin güdülerinin artması öğretmenin başarısından, azalması ise öğrencilerin kendi özelliklerinden kaynaklandığı ortaya çıkmıştır.

Ellez (1999), öğrencilerin başarı güdüsü düzeyleri ile öğretim elemanlarının iş stresi kaynaklarına ilişkin algıları arasında bağlantı bulunup bulunmadığını araştırmıştır. Veriler “başarı güdüsü ölçeği” ile “öğretim elemanı iş stresi ölçeği” 150 öğretim elemanı ve 1440 öğrenciye uygulanarak elde edilmiştir. Öğrencilerin başarı güdüsü düzeyleri ile öğretim elemanlarının iş stresi kaynaklarına ilişkin algıları arasında çalışma isteği alt boyutunda ilişkiye rastlanmıştır. Araştırmada, öğrenci güdülenme düzeyleri yaş, cinsiyet, bölüm ve sınıf değişkenine göre farklılık göstermiştir. Öğretim elemanlarının iş stresi kaynaklarına ilişkin algılarının cinsiyet, unvan ve kıdeme göre önemli farklılıklar gösterdiği, bölüme göre ise bir farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Öztürk (2002); “Hemşirelerin Motivasyon Düzeyleri ve Performans Düzeyleri” adlı doktora tezinde özel bir hastanedeki hemşire personelin belirli dönemlerdeki güdülenme ve performans (başarım) düzeylerini belirlemiştir. Çalışmada veriler güdülenme kaynakları envanteri ve performans değerlendirme anket formu ile toplanmıştır. Elde edilen bulgulara göre güdülenmenin alt boyutlarından olan içselleştirme (introjection) arttıkça performans artmıştır. Bundan Güdülenme düzeyleri ile performans düzeyleri arasında ilişki vardır sonucuna ulaşılmıştır. Hemşirelerin güdülenme düzeylerini yalnızca içsel güdülenme etkilerken sorumlu üst hemşirelerin güdülenme düzeylerini tüm alt boyutların etkilendiği belirlenmiştir (Öztürk, 2002: 163).

Geçer (2002), “öğretmen yakınlığının öğrencilerin başarıları, tutumları ve güdülenme düzeyleri üzerindeki etkisi”ni incelemiştir. Bu araştırmada ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim için ayrı ayrı geliştirilen öğretmen yakınlık davranışları ölçekleri ile yine her öğretim kademesine yönelik tutum ölçekleri farklı öğretim kademesindeki 1845 öğrenciye uygulanmış ve sonuçlar değerlendirilmiştir. Öğretmen yakınlık davranışlarının öğretmenlerce gösterilme düzeyi ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim kademelerinde orta düzeyde bulunmuştur. Öğretmen yakınlık davranışları her üç kademe de başarı ile düşük düzeyde, tutum ve güdülenme ile orta düzeyde ilişki göstermektedir. Öğretmen yakınlık davranışları her üç kademe de başarıyı yordamada düşük, tutum ve güdülenmeyi yordamada ise

orta düzeyde etkilidir. Öğrenciler sadece ortaöğretim ve yükseköğretim düzeyinde kadın öğretmenleri büyük ölçüde kendilerine daha yakın bulunmuşlardır. Pedagojik formasyon alan öğretmenler her öğretim düzeyinde öğrencilere daha yakın olarak algılanmaktadır.

Umay, A. (2002) “Matematik Öğretmen Adaylarının Başarı Güdüsü Düzeyleri, Değişimi ve Değişimi Etkileyen Faktörleri” araştırmıştır. Hacettepe Üniversitesi’nde, İlköğretim Matematik Öğretmenliği programına başlayan öğrencilerin başarı güdülerinin düzeyleri belirlenmek istenmiş olup, bunun yıllara göre bir değişim göstermekte olup olmadığı araştırılmıştır. Öğrencilerin programa yeni başlarkenki başarı güdeleri ile programı tamamlarkenki başarı güdeleri aralarında bir fark oluşup oluşmadığı, eğer önemli bir fark oluşmuşsa öğrencilerin başarı güdüsünü etkileyen en önemli etmenin ne olduğu araştırılmıştır. Veriler araştırmacı tarafından geliştirilen “Başarı Güdüsü Ölçeği”yle toplanmıştır. 1998 yılından başlayarak her yıl programa yeni başlayan toplam 229 İlköğretim Matematik Öğretmenliği öğrencisine uygulanan ölçek, ilk grup 2002 yılında programı tamamlarken tekrar uygulanmış, aralarında başarı güdüsü açısından önemli kabul edilen bir fark oluştuğu görülmüştür. Ayrıca her yıl yinelenen uygulamanın sonuçları yardımıyla, programa yeni kaydolun öğrencilerin başarı güdüsünde yıllara göre önemli bir değişim olmadığı da belirlenmiştir.

Bozanoğlu (2004), bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı grup rehberliğinin akademik risk altında öğrencilerin akademik alandaki güdülenme, benlik saygısı, başarı ve sınav kaygısı düzeylerine etkisini araştırmıştır. 13’ü deney 13’ü kontrol grubundan oluşan 26 öğrenciye ön-test ve son-test uygulanmıştır. Verilerin elde edilmesi için akademik güdülenme ölçeği; akademik benlik saygısı ölçeği ve kaygı ölçeği; akademik başarı düzeyleri için ise derslerdeki not ortalamaları kullanılmıştır. Ön-testte ölçekler olarak her iki gruba da uygulanmıştır. Deney grubuna araştırmacının geliştirdiği 15 oturumluk grup rehberlik programı uygulanmıştır. Son-testte; güdülenme, benlik saygısı, başarı ve sınav kaygısı düzeylerine ilişkin ölçekler her iki gruba tekrar uygulanmıştır. Elde edilen bulgular, bilişsel davranışçı yaklaşıma

dayalı grup rehberliğinin öğrencilerin sınav kaygısı düzeylerinde azalmaya katkı sağladığı ve bu azalmanın kalıcı olduğu yorumunu destekler niteliktedir. Bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı grup rehberliği yaşantısının, öğrencilerin akademik benlik saygısı düzeylerinin yükselmesinde ve bu farklılığın kalıcılığında etkili olduğuna işaret etmektedir. Yine bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı grup rehberliği yaşantısı geçiren öğrencilerin, kontrol grubuna kıyasla, akademik güdülenme düzeylerinde anlamlı bir yükselmenin olduğunu ve bu farklılığın kalıcı olduğunu göstermektedir.

Yaman ve Umay (2005); Öğretmen adaylarının başarı güdülenmesini ve güdülenme stillerini araştırmıştır. Hacettepe Üniversitesi İlköğretim Bölümü'ndeki bütün 3. sınıf öğrencilerinin güdülenme stillerini ve başarı güdülenmelerini belirlemiş ve bu öğrencilerin güdülenme stilleri ile başarı güdülenmelerini karşılaştırmıştır. Umay (2004) tarafından geliştirilen "Başarı Güdüsü Ölçeği ile güdülenme stillerini belirlemek için de Adar (1969)'ın çalışmalarından uyarlanmış bir ölçek uygulanmıştır. Adar'ın ölçeğinde belirtilen 4 güdülenme stilinde "meraklı, başarılı, bilinçli, sosyal" ölçüm yapılmıştır. Araştırmada farklı dallardaki öğretmen adaylarının başarı güdülenme ortalamalarının yüksek seviyede olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin özellikle "meraklı" güdülenme stiline eğilim gösterdikleri ve "başarılı" güdülenme stilini çok az seçtikleri bulunmuştur. Bu da bilgi-teknoloji toplumuna geçilen günümüzde istenen öğrenci profiline uymaktadır. Yani öğrencilerin sadece sonuca değil öğrenmeye odaklı oldukları sonucu çıkarılmıştır. Kızlar ise erkeklere oranla daha çok "bilinçli" güdülenme stilini seçmişlerdir. Buradan da kızların erkeklere oranla kesin emin olmadıkları durumlarda daha dikkatli kararlar verdikleri söylenebilir denmiştir.

3.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Jegede, Jegede ve Ugodulunwa (1997), 10. sınıf öğrencileriyle yaptıkları deneysel çalışmada, üç deney ve bir kontrol grubu olmak üzere dört grup ve her grupta 40 öğrenci olacak şekilde 160 öğrenci üzerinde deneysel işlemlerin

güdülenme, ders çalışma becerisi ve İngilizce dil sınavındaki başarıya etkisini araştırmışlardır. Birinci deney grubuna yüksek güdülenme eğitimi, ikinci deney grubuna ders çalışma becerisi, üçüncü deney grubuna yüksek güdülenme ve ders çalışma becerisi eğitimi birleşimi bir eğitim verilirken dördüncü grup kontrol grubu olarak işlem görmüştür. Ön-ölçümler kovaryans olarak değerlendirilip, yapılan tekrarlı ölçümler için uygulanan ankova analizi bütün deney gruplarının İngilizce sınav başarısının kontrol grubuna kıyasla yüksek olduğunu göstermiştir. Dunca testi sonuçları ise; birleşik eğitimin verildiği üçüncü deney grubunun yüksek güdülenme eğitimi verilen birinci gruptan, yüksek güdülenme eğitimi verilen birinci grubun ise ders çalışma becerisi verilen ikinci gruptan daha fazla başarı sağladığını göstermektedir. Güdülenme düzeyi bakımından eğitim sonunda, hem ders çalışma becerileri eğitimi hem de yüksek güdülenme eğitimini birlikte alan ikinci deney grubunun, diğer iki deney grubundan ve kontrol grubundan anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmüştür. Araştırmacılar elde ettikleri bu bulgulardan yola çıkarak başarıyı arttırmak için hazırlanan etkili ders çalışma programlarının güdülenmeyi arttırıcı programlarla desteklenmediği takdirde işlevsel olamayacağı yorumunda bulunmuşlardır.

Dykeman (1993), üniversiteye yeni başlayan lise mezuniyet ortalamaları düşük otuz altı öğrenci ile uzun süreli koruyucu deneysel bir çalışma düzenlemiş, benzer özellikler taşıyan otuz altı öğrenci de kontrol grubu olarak bu çalışmaya katılmıştır. Yaklaşık dokuz ay süren ve iki haftada bir oturum şeklinde yapılan çalışmada, deney grubunda üniversite öğrencileri için gerekli ders çalışma becerilerine yoğunlaşmıştır. Bazı formlarla öğrencilerin öğrenme stilleri, çalışma alışkanlıkları, okuma hızı ve okuduğunu anlama kapasitesi program içinde değerlendirilip, diğer grubun üyeleri ile tartışmalar yürütülmüş ve kendini izleme ile zamanı ayarlama etkinlikleri programın özünü oluşturmuştur.

Bilişsel davranışçı grupla psikolojik danışmanın düşük akademik güdülenme ve sınıf içi davranış problemleri olduğu belirlenen yüz elli üç ilk okul öğrencisine katkı sağlayıp sağlayamayacağı Richardson (2001) tarafından araştırılmıştır. Bu öğrenciler beş kişilik gruplarda altı hafta bilişsel davranışçı eğitim almış ve sonuçlar

bu öğrencilerin öğretmenleri tarafından yapılan haftalık değerlendirmeler üzerinden hesaplanmıştır. Araştırmada kontrol grubu kullanılmamıştır. Değerlendirilen öğrenciler en ‘iyisini yaptım’, ‘iyi yaptım’ ve ‘biraz daha çabalamam gerek’ şeklinde kendini değerlendirmiş ve değerlendirmelerine göre farklı ödül kutularından ödüllerini seçmişlerdir. Yaklaşım kapsamında aşağıdaki her konular her bir grupta öğrencinin seviyesine göre farklı düzeylerde ele alınmıştır:

1. Davranışın işlevi, ve davranış değiştirme tartışmaları.
2. İçsel konuşma
3. Kendini inceleme
4. Başarı için doğru davranışlar
5. Duyguları ifade etme
6. Sosyal taktir
7. Algılama (Farklı açılardan)
8. Problem çözme
9. Rol yapma ve model olma

Araştırma sonuçları, öğretmenler tarafından haftalık yapılan davranış değerlendirmelerinin altı hafta boyunca anlamlı düzeyde değişim sağladığını göstermektedir. Öğretmenlerin davranış değerlendirme ortalaması D’den, altı hafta sonunda B ortalamasına ulaşmıştır. Bu değişim istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Araştırmacı yapılandırılmış bilişsel davranışçı eğitimin altı hafta gibi kısa bir sürede, sınıf düzeyinden bağımsız olarak okulla ilgili davranışlarda anlamlı bir gelişmeyi sağladığını belirtmektedir.

Vallerand ve Bissonette (1991); içsel güdülenme, dışsal güdülenme ve güdülenmesizlik stillerinde, akademik ortamdaki başarıya yönelik davranışların sürdürülebilirlik durumunu incelemiştir. 388’i kız, 674’ü erkek olmak üzere toplam 1062 öğrenciye akademik etkinliklerine ilişkin güdülenme stillerini belirlemek amacıyla “Akademik Güdülenme Ölçeği” (Vallerand, O’Connor, 1989) uygulanmıştır. Öğrenim başındaki içsel güdülenme düzeyleri yüksek öğrenciler, içsel

güdülenmeleri düşük öğrencilere kıyasla öğrenim sonuna kadar öğrenme ve ders etkinliklerinde ısrarcı olup kursu tamamlamayı başarmışlardır.

Vallerand, Blais, Briere ve Pelletier'e (1993) ait çalışmada güdülenme alt boyutlarından dışsal düzenleyici ve içe yansıtılmış düzenleyici ile davranıştaki ısrarın arasında bir ilişki bulunmadığı; ancak kimlikleşmiş düzenleyicinin davranışların ısrarında olumlu yönde etkili olduğu görülmüştür. Güdüsüzlenme boyutunda ise, olumsuz yönde ilişkili olduğu sonuncuna varılmıştır.

Vallerand'ın (1992) geliştirdiği "Akademik Güdülenme Ölçeği" her biri 4 maddeden oluşan 7 alt boyuttan oluşmaktadır. Bunlar, bilmek için içsel güdülenme, başarmak için içsel güdülenme, uyarım deneğimi için içsel güdülenme, dışsal düzenleyiciler, içe yansıtılmış düzenleyiciler, kimlikleşmiş düzenleyiciler ve güdülenmesizliktir. Cocley, Bernard, Cunnigham ve Motoike (2001) tarafından aynı 7 alt boyutta yeni bir ölçek geliştirilmiş ve 263 öğrenciye uygulanmıştır. Akademik güdülenme ölçeğinin iç tutarlığı yüksek (,83 ,86) dil, yapı ve kapsam geçeklikleri sonucunda yeni bir "Akademik Güdülenme Ölçeği" elde edilmiştir.

Ryan' çalışmasında İçsel Motivasyon Ölçeği hazırlamıştır. Ryan'ın ölçeği 45 maddelik içinde 7'li likert tipi, *ilgi/zevk*, *algılanmış yetenek*, *çaba/önem*, *baskı/tansiyon*, *algılanmış seçicilik*, *değer/eri kullanışlılık*, *ilgililik* alt boyutlarında ölçek öz- belirleme kuramının alt kuramı olan bilişsel değerlendirme kuramına (cognitive evaluation theory) dayanmaktadır. Öz belirlemenin ve içsel kontrolün ya da artmış beceri duygularından güdülenme sonuçları görülebilir.

BÖLÜM IV

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın problem ve alt problemlerinin çözülebilmesi ve bu yolla amacına ulaşabilmesi için izlenen yöntem açıklanmaktadır. Bu bağlamda araştırmanın modeli, deseni, evren ve örneklem, veri toplama aracının hazırlanması geliştirilmesi ve uygulanması, verilerin toplanması ve çözümlenmesine yer verilmiştir.

4.1. Araştırmanın Niteliği ve Modeli

Bu araştırma betimsel bir çalışmadır. Araştırmada genel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelinde mevcut olan şartlar ve durum ortaya konulur (Kaptan,1995; 59). Araştırmanın problem ve alt problemlerinin çözülmesi ve saptanan amaçlarına ulaşabilmesi için genel bir tarama yapılarak konu ile ilgili Türkçe ve İngilizce kaynaklar ve araştırmalar belirlenip toplanmış, incelenmiş, bunların ışığında güdülenme kavramı ve kuramları temeli üzerinde izlenmesi gereken araştırma yönteminin genel çerçevesi oluşturulmuştur.

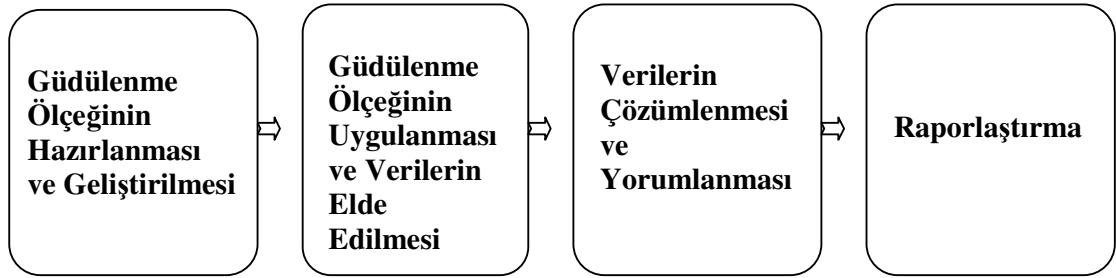
Araştırmada, müzik öğretmenliğine güdülenme ölçeği oluşturulmuş, Gazi Üniversitesindeki tüm müzik öğretmeni adaylarının müzik öğretmenliğine güdülenme düzeyleri belirlenmiştir. Müzik öğretmeni adaylarının müziksel formasyon, müzik öğretmenliği formasyonu, öğretmenlik formasyonu ve genel kültür derslerindeki başarıları ile müzik öğretmenliğine güdülenme düzeyleri arasındaki ilişkileri belirleme, bulguları yorumlama, sonuç, tartışma ve önerileri ortaya koyma çalışmaları yapılmıştır. Bu bakımdan araştırma betimsel bir nitelik taşımaktadır.

4.2. Araştırmanın Deseni

Araştırmada gerekli literatür ayrıntılı olarak incelenerek gerekli kuramsal alt yapı temelinde önce, Müzik Öğretmenliğine Güdülenme Ölçeği (MÖGÖ) hazırlanmış ve geliştirilmiş, sonra ölçek uygulanmış ve veriler toplanmış, toplanan veriler çözümlenmiş ve elde edilen bulgular yorumlanmıştır. Buna göre araştırma, Şekil 1’de gösterildiği gibi dört aşamalı bir desene göre yürütülmüştür.

Şekil 1

Araştırmanın Deseni



4.3. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini; Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı öğrencileri oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemini evreni kapsamış olup; Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalının 1, 2, 3 ve 4. sınıflarında 2004 – 2005 öğretim yılında öğrenim gören toplam 202 öğrenci oluşturmaktadır. Ancak uygulamada bunların 194’üne ulaşılabilmektedir. Örneklemde yer alıp ulaşılan öğrencilerin özelliklerine ilişkin istatistiksel bilgiler Tablo 3 ve 4’de verilmektedir.

Tablo 3

**Örnekleme Yer Alan Öğrencilere İlişkin
İstatistik Bilgiler-1**

DEĞİŞKEN		n	%
Cinsiyet	Kadın	122	62,9
	Erkek	72	37,1
	Toplam	194	100,0
Sınıf	Birinci Sınıf	40	20,6
	İkinci Sınıf	43	22,2
	Üçüncü Sınıf	51	26,3
	Dördüncü Sınıf	60	30,9
	Toplam	194	100,0
Yaşı	17-19 Yaş	31	16,1
	20-22 Yaş	131	67,9
	23-25 Yaş	23	11,9
	26 Yaş ve Üstü	8	4,1
	Toplam	194	100,0
Mezun Olduğu Lise	Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi	162	83,5
	Genel (Düz) Lise	12	6,2
	Meslek Liseleri	7	3,6
	Diğer	13	6,7
	Toplam	194	100,0
Barınma Durumu	Ailemle kalıyorum	65	33,5
	Bir akrabamla kalıyorum	7	3,6
	Kıralık bir evde kalıyorum	66	34,0
	Özel yurttan kalıyorum	16	8,2
	Devlet yurdunda kalıyorum	33	17,0
	Diğer	7	3,6
	Toplam	194	100,0

Tablo 4
Örnekleme Yer Alan Öğrencilere İlişkin
İstatistik Bilgiler-2

DEĞİŞKEN		n	%
Geçimini Sağlama Durumu	Ailem para gönderiyor	148	76,7
	Bir akrabam para gönderiyor	1	,5
	Sadece burs alıyorum	7	3,6
	Paramı kendim kazanıyorum	25	13,0
	Diğer	12	6,2
	Toplam	194	100,0
Aylık Ortalama Gelir Miktarı	200 Milyon TL ve Altı	34	17,8
	200-400 Milyon TL	72	37,7
	400-600 Milyon TL	40	20,9
	600 Milyon TL ve Üzeri	45	23,6
	Toplam	194	100,0
Burs Alma Durumu	Alıyorum	94	48,7
	Almıyorum	99	51,3
	Toplam	194	100,0
Üniversiteye Geldiği Bölge	İç Anadolu	35	18,1
	Doğu Anadolu	101	52,3
	Marmara	31	16,1
	Ege	13	6,7
	Karadeniz	13	6,7
	Toplam	194	100,0
	Üniversiteye Geldiği Yer	Üç büyük il	107
Büyükşehir		2	1,0
İl		12	6,2
İlçe		29	15,0
Belde		18	9,3
Köy		19	9,8
Diğer		7	3,1
Toplam		194	100,0
Geldiği İl / İlçe / Belde / Köy	1,00	66	34,2
	2,00	48	24,9
	3,00	55	28,0
	4,00	23	11,9
	5,00	2	1,0
	Toplam	194	100,0

4.4. Akademik Güdülenmenin llmesi

Ölçülen değişkenler arasında güdülenmenin de bulunduğu ilgili yayımlar tarandığında, güdülenmenin ölçülmesinde değişik tekniklerin kullanıldığı görülmektedir. Bu teknikler arasında güdülenme düzeyinin Tematik Algı Testi (TAT) ile llmesi (McClelland ve Steele, 1972) veya öğrencinin kendine verilen bir görevi yerine getirirken harcadığı zaman ve gösterdiği davranışların kaydedilerek analiz edilmesi de bulunmaktadır.

Güdülenme düzeyi bazı araştırmalarda birkaç soru ile belirlenirken (Dicintio ve Gee, 1999), bazı araştırmalarda (Donohue ve Wong, 1997) güdülenme düzeyinin belirlenmesinde tek ya da çok faktörlü ölçekler kullanılmıştır. Bunun yanı sıra hem işi hem de akademik güdülenmeyi aynı anda ölçen ölçekler de kullanılmaktadır (Amabile, Hennessey ve Tighe, 1994).

Akadem Donohue ve Wong, 1997'ik güdülenme üzerine araştırmada birçok farklı kuram kullanılmıştır. Örneğin yükleme kuramı ve onun basit prensibi insanların akademik başarı ve başarısızlıklarının nedenini anlamada bir çatı oluşturmuştur. Başarısızlığın sebeplerinde; başkaları tarafından etkili olan şans, çaba, harcanan enerji, yardım ve yapılabilirlik düzeyi gibi etmenler bulunmaktadır (Cocley ve Bernard, 2001; 109).

Yukarıda da belirtildiği gibi kimi araştırmacılar öz belirleme düzeyinin ve kontrollü davranışların yüksek olmasının rolünün akademik performansta etkili olduğunu belirlemişler ve öz belirleme kuramını önermişlerdir (Deci ve Ryan, 1985; Deci, Vallerand, Pelletier, ve Ryan, 1991). Bu kuram davranışları *içsel olarak güdülenmiş*, *dışsal olarak güdülenmiş*, *gdlenememiş* davranışlar olarak kabul eder.

Bu kuramsal temel dışındaki diğer teknikler bu araştırma kapsamı dışında tutulmuş ve akademik güdülenmenin ölçülmesinde içsel güdülenme, dışsal güdülenme ve güdülenmesizlik alt boyutlarını içeren Deci ve Ryan (1985, 1991,

2000), Vallerand, Pelletier, Blas, Blais, Briere, Senecal ve Vallieres (1993) ve diğerlerinin geliştirdiği Akademik Güdülenme lekleri'nden yola çıkılarak yeni bir müzik öğretmenliğine güdülenme leginin geliştirilmesine gerek duyulmuştur.

Bu araştırmada akademik güdülenmenin ölçülmesi bağlamında yapılan bir çalışma olarak müzik eğitimi anabilim dalı ğrencilerinin mesleklerine güdülenme düzeylerine belirleme aşamasında *z Belirleme Kuramı*'na dayalı akademik güdülenme leği hazırlanmıştır.

4.5. Veri Toplama Aracının Hazırlanması ve Geliştirilmesi

Araştırmada akademik güdülenme leği hazırlanmadan önce geniş bir literatür taraması yapılmış ulaşılabilen Türkçe ve İngilizce kaynaklar incelenmiş; konuyla ilgili bulunanlar arasında geçerlilik ve güvenirliği kanıtlanmış bir çok ölçek irdelenmiştir. *Müzik ğretmenliğine güdülenmenin* llebilmesi için bu ölçeklerden Cocley, Bernard ve ekibinin hazırladığı "A Psychometrik Investigation Of The Academic Motivation Scale Using A United States Sample" adlı çalışmada geliştirilen akademik güdülenme leğinden yararlanılmıştır.

Müzik ğretmenliğine güdülenme leği oluşturulmadan önce öğrencilerin günlük kullanım dillerinin belirlenmesi ve güdülenme leğinin doğru anlaşılması açısından önemli olduğu düşünülerek; 10'u kız 10'u erkek 20 öğrenciye "Müzik ğretmeni olmak için yetişiyorum. Çünkü..." başlığında bir kompozisyon yazmaları istenmiştir. Öğrencilerin yazmış olduğu kompozisyonlar dil, kapsam ve içerik açısından incelenmiştir. Bu sonuçlardan da yararlanılarak "Müzik ğretmenliğine Güdülenme leği" taslağı hazırlanmıştır. Hazırlanan taslak birkaç kez gözden geçirilip düzeltildikten sonra görüşlerine başvurulan 5 uzmandan 4' görüşlerini araştırmacıya bildirmiştir. Ölçek uzman görüşlerine göre yeniden şekillendirilerek; ölçeğin dil, kapsam ve yapı geçerliliği sağlanmıştır.

Müzik Öğretmenliğine GÜdülenme Ölçeği adlı veri toplama aracının yapı geçerliliği ve madde analizi için örneklem grubunun % 22,16'sına 43 kişiye ön-uygulaması yapılmıştır.

Aracın yapı geçerliliğinin sağlanabilmesi için faktör analizi yapılmıştır. Başlangıçta 30 madde olarak hazırlanan veri toplama aracı, yapılan faktör analizi ile kapsam geçerliliğinin sağlanabilmesi amacıyla başvuru uzman görüşleri doğrultusunda yeniden değerlendirilmiş ve son şeklini almıştır.

Veri toplama aracı 15 kişisel bilgi sorusu ile öğrencilerinin öğretmenliğe güdülenme düzeylerini belirlemek amacıyla 6 ögeye dayalı olarak hazırlanan 23 likert tipi soru maddesinden oluşmaktadır. Bu ögeler ve sorular; (1) *Bilmek için içsel güdülenme* 4 soru, (2) *Deneyim için içsel güdülenme* 5 soru ve (3) *Başarı için içsel güdülenme* 5 soru, (4) *Özümseme (Kimlikselleştirme) ve İçte yansıtma* 3 soru, (5) *Dışsal belirleyiciler* 3 ve (6) *Güdülenmesizlik (Amotivasyon)* 3 soru olarak sıralanmış ve kümelendi. Öğrenciler ölçekte yer alan her bir maddeye ilişkin tutumlarını; “hiç katılmıyorum”, “katılmıyorum” “kararsızım”, “katılıyorum” ve “tamamen katılıyorum” kategorilerinden birisini işaretleyerek belirtmişlerdir.

Tablo 5'te Ölçek maddelerine ilişkin faktör yükleri ile ögelerin toplam varyansı açıklama oranları Tablo 6'da verilmektedir.

Tablo 5
Ölçeğe Yönelik Faktör Analizi Sonuçları

ÖGELER	MADDELER	FAKTÖR YÜKÜ	TOPLAM VARYANSI AÇIKLAMA ORANI
1. ÖGE Bilmek için içsel güdülenme	1	,43	56,68
	2	,75	
	3	,57	
	4	,60	
2. ÖGE Deneyim için içsel güdülenme	5	,74	72,38
	6	,76	
	7	,74	
	8	,59	
	9	,78	
3. ÖGE Başarı için içsel güdülenme	10	,82	66,80
	11	,75	
	12	,65	
	13	,50	
	14	,62	
4. ÖGE Özümseme (kimlikselleştirme) ve İçerik yansıtma	15	,44	50,09
	16	,75	
	17	,55	
5. ÖGE Dışsal belirleyiciler	18	,56	47,19
	19	,40	
	20	,46	
6. ÖGE Güdülenmesizlik (Amotivasyon)	21	,63	60,28
	22	,74	
	23	,44	
TOPLAM (6 ÖGE)			75,84

Tablo 5'te görüldüğü gibi ölçeğin 6 faktörü ölçmeye yönelik toplam varyansı açıklama oranı % 75.84'tür ve faktör yük değerleri. 43 ile. 82 arasında değişmektedir. Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayısı ise .92'dir. Ölçeğin alt ögeler için Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayıları ise sırasıyla; 1. Öge: **.74**; 2. Öge: **.90** ; 3. Öge: **.87** ; 4. Öge: **.63** ; 5. Öge: **.66** ve 6. Öge: **.67** 'dir . Ön-uygulama analizi sonunda ölçekten 5, 19, 20, 22, 24, 27 ve 28. maddelerin atılması uygun görülmüştür.

Tablo 6

Ölçeğin Toplam Varyansı Açıklama Oranları

Ögeler	Açıklanan Varyansa Katkısı	Açıklanan Toplam Varyans
1	30,97	30,97
2	12,53	43,50
3	11,82	55,32
4	9,22	64,54
5	5,67	70,20
6	5,64	75,84

Buraya kadar yapılan uyarılama, düzenleme, uzman kanısı alma, düzeltme ve gerekli maddeleri atma işlemleri sonunda veri toplama aracına gelişkin biçimi verilmiştir.

4.6. Müzik Öğretmenliğine Güdülenme Ölçeği'nin Uygulanması

Müzik Öğretmenliğine Güdülenme Ölçeği; 3 Haziran 2005 tarihinde Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı'ndaki öğrencilere uygulanmak üzere Anabilim Dalı Başkanlığı'ndan izin alınmış ve bu uygulamanın duyuruların yapılması için gerekli yardım talep edilmiştir. Uygulama için tüm sınıfların toplanabileceği öğrencilerin sınav ve derslerinin olmadığı uygun olan saat ve yer belirlenmiştir.

Gazi Üniversitesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Başkanlığından alınan izin ve duyuru yardımı ile 3 Haziran 2005 tarihinde Gazi Üniversitesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı prova salonunda saat 16:00'da öğrencilerin toplanması sağlanmıştır. Ölçek, bu ilk toplanımda 127 öğrenciye, daha sonraki üç toplanımda (6, 8 ve 10 Haziran) 67 öğrenciye olmak üzere toplam 194 öğrenciye uygulanmıştır. 8 öğrenciye

ise ulaşılamamış ve ölçek uygulanamamıştır. Böylece Müzik Öğretmenliğine güdülenme ölçeği 8 gün içinde örnekleme oluşturan 202 öğrencinin % 96'sına uygulamış bulunmaktadır.

Ölçeğin doldurulması için öğrencilere 40 dakika süre tanınmış; ölçeğin yapılan araştırma için gerekli olduğu belirtilmiştir. Araştırmacı tarafından öğrencilere; her bir yanıtın değerli olduğu, kendi gerçek durumlarını yansıtmaları gerektiği, yanıtların başka bir amaç için kullanılmayacağı ve araştırmacıda saklı kalacağı belirtilmiştir. Uygulanma ortamı orta sıcaklıkta olup, ölçeğin uygulanması için yeterince sessiz ve dingin bir ortam sağlanmıştır.

4.7. Verilerin Toplanması

Müzik Öğretmenliğine Güdülenme Ölçeği; Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi 3 Haziran 2005 tarihinde Güzel Sanatlar Eğitimi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı'ndaki öğrencilere uygulanmıştır. Bu uygulamayla öğrencilerin güdülenme düzeylerini ortaya koymak için gerekli verilere toplanmıştır.

Öğrencilerin *akademik başarı* verileri olarak öğrencilerin Müzik Öğretmenliği Lisans Programı'ndaki derslerden her dönem sonunda aldıkları notlar başka bir deyişle başarı puanları ortalamaları kullanılmıştır. Bu notlar ya da puanlar Gazi Üniversitesi Öğrenci İşleri Dairesi Başkanlığı'ndan sağlanmıştır. Bu başkanlığa bağlı ilgili birimdeki resmi kayıtlarda yer alan not ortalamaları öğrenci akademik başarı düzeylerinin göstergeleri olarak kabul edilmiştir.

Araştırmada kapsanan 1, 2, 3, 4. sınıflardaki 194 öğrencinin her birinin 4'lük not sisteminde *Müziksel Formasyon*, *Müzik Öğretmenliği Formasyonu*, *Genel Öğretmenlik Formasyonu* ve *Genel Kültür Derslerindeki* not ortalamaları ile genel ortalamaları ayrı ayrı çıkartılmıştır. Bu işlemden sonra her bir ders boyutu için sınıfların kendi ortalamaları hesaplanmıştır.

Öğrencilerin öğrenim gördüğü ve akademik başarı düzeylerinin hesaplandığı Müzik Öğretmenliği Lisans Programı'ndaki derslerin formasyon boyutlarına göre dağılımı Tablo 7'de gösterilmektedir.

Tablo 7
Müzik Öğretmenliği Lisans Programındaki Derslerin
Formasyon Boyutlarına Göre Dağılımı

Müziksel Formasyon Dersleri	<ul style="list-style-type: none"> ▪ BİREYSEL ÇALGI EĞİTİMİ-I,II, III, IV, V, VI, VII, VIII ▪ MÜZİK TEORİSİ VE İŞİTME EĞİTİMİ-I, II, III ▪ PİYANO-I, II, III, IV,V ▪ OKUL ÇALGILARI-I, II ▪ BİREYSEL SES EĞİTİMİ-I, II ▪ TOPLU SES EĞİTİMİ-II ▪ OKUL ÇALGILARI-III ▪ MÜZİK TARİHİ ▪ TOPLU SES EĞİTİMİ-I , KORO I, II ▪ OKUL BANDOSU ▪ ELEKTRONİK ORG EĞİTİMİ ▪ SEÇMELİ-I, II, III (ARMONİ-KONTRPUAN EŞLİKLEME I) ▪ TÜRK HALK MÜZİĞİ ▪ TÜRK SANAT MÜZİĞİ ▪ GÜNCEL-POPÜLER MÜZİK ▪ ORKESTRA - ODA MÜZİĞİ-I, II, III ▪ MÜZİK KÜLTÜRÜ ▪ EŞLİK (KOREPETİSYON) ▪ ORKESTRA - ODA MÜZİĞİ VE YÖNETİMİ ▪ EĞİTİM MÜZİĞİ BESTELEME
Müzik Öğretmenliği Formasyon Dersleri	<ul style="list-style-type: none"> ▪ OKUL DENEYİMİ-I, II ▪ ÖZEL ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ-I, II ▪ ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI
Genel Öğretmenlik Formasyon Dersleri	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE GİRİŞ ▪ GELİŞİM VE ÖĞRENME ▪ ÖĞRETİMDE PLANLAMA VE DEĞERLENDİRME ▪ ÖĞRETİM TEKN.VE MATER. GELİŞTİRME ▪ SINIF YÖNETİMİ ▪ REHBERLİK
Genel Kültür Dersleri	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ATATÜRK İLKELERİ VE İNKILAP TARİHİ I, II ▪ TÜRKÇE-I, II: YAZILI ANLATIM,, SÖZLÜ ANLATIM ▪ YABANCI DİL-I, II ▪ BİLGİSAYAR

4.7. Verilerin İşlenmesi ve Çözümlemesi

MÖGÖ (Müzik Öğretmenliğine Güdülenme Ölçeği) ile toplanan verilerin çözümlemesinde; Pentium III işlemcili, IBM uyumlu bir bilgisayardan

yararlanılmıştır. Araştırmanın ana problemi çerçevesinde cevapları aranan alt Problemlere ilişkin olarak toplanan veriler, önce veri kodlama formlarına işlenmiştir. Daha sonra bilgisayara aktarılan veriler üzerinde gerekli istatistiksel çözümler yapılmıştır. Bu çözümlerde SPSS (The Statistical Packet for The Social Sciences) paket programından yararlanılmıştır.

Anılan paket programdan yararlanarak;

1. Öğrencilerin güdülenme düzeylerinin belirlenmesinde; aritmetik ortalama (\bar{X}) ve standart sapma (ss) kullanılmıştır.

2. Güdülenme düzeyleri arasında farklılık olup olmadığının belirlenmesinde ise değişkenlerin düzeylerine göre; aritmetik ortalama (\bar{X}), standart sapma (ss), t testi, scheffe testi ve varyans analizi uygulanmıştır.

Ölçekte yer alan aralıkların eşit olduğu (4/5) düşüncesinden hareket ederek seçeneklere ait sınırlar aşağıdaki gibi belirlenmiştir;

<u>Seçenek</u>		<u>Sınırı</u>
Hiç Katılmıyorum	(1)	1.00 - 1.80
Katılmıyorum	(2)	1.81 - 2.60
Kararsızım	(3)	2.61 - 3.40
Katılıyorum	(4)	3.41 - 4.20
Tamamen Katılıyorum	(5)	4.21 - 5.00

BÖLÜM V

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırma bulguları ve bulgulara dayalı olarak yapılan yorumlar yer almaktadır. Araştırmada elde edilen bulgular ve yorumlar, araştırmanın alt problemlerine göre sıralanıp düzenlenerek verilmektedir.

5.1. Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Müzik Öğretmenliğine Güdülenme Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Öğrencilerin müzik öğretmenliğine güdülenme düzeylerine ilişkin bulgular ve yorumlar genel ve alt ögeler açısında düzenlenmiştir.. Bu ögeler; (1) Bilmek için içsel güdülenme, (2) Deneyim için içsel güdülenme, (3) Başarı için içsel güdülenme, (4) Özümseme (kimlikselleştirme) ve İçe yansıtma, (5) Dışsal düzenleyiciler ve (6) Güdülenmesizlik ögelere göre sunulmuştur.

5.1.1. Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Müzik Öğretmenliğine Genel Güdülenme Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Tablo 8'de öğrencilerin genel güdülenme düzeylerine ilişkin bulgular aşağıda ve Grafik 1'de verilmektedir.

Tablo 8
Öğrencilerin Genel Güdülenme Düzeylerine İlişkin
Betimsel İstatistik Sonuçları

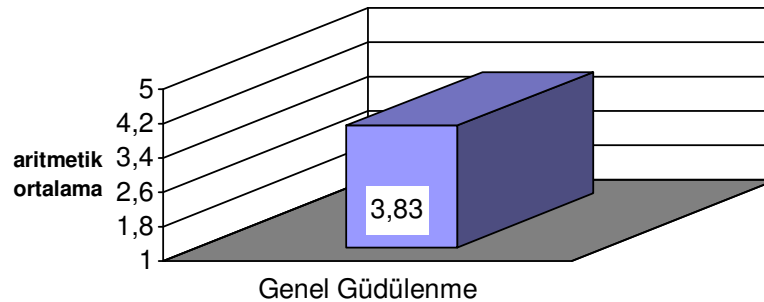
GENEL GÜDÜLENME	N	\bar{x}	SS	En düşük	En yüksek	Toplam Madde Puan Sayısı	f	%
							134	63,1
	182	3,84	0,69	1,83	4,91	698,61	23	\bar{x} 3,43 – 4,91

Hiç Katılmıyorum	(1)	1.00 -1.80
Katılmıyorum	(2)	1.81 - 2.60
Kararsızım	(3)	2.61 - 3.40
Katılıyorum	(4)	3.41 - 4.20
Tamamen Katılıyorum	(5)	4.21 - 5.00

Tablo 8’de görüldüğü gibi öğrencilerin müzik öğretmenliği mesleğine genel güdülenme düzeyleri incelendiğinde, az güdülenen öğrencilerin puan ortalaması 1,83 iken, en fazla güdülenenlerin puan ortalaması 4,91’dir. Öğrencilerin genel güdülenme düzeylerine ilişkin puan ortalamaları incelendiğinde ise aritmetik ortalamanın $\bar{x}=3,84$ olduğu ve “katılıyorum” kategorisinde yer aldığı gözlenmektedir. Öğrencilerin % 63,1’inin genel güdülenme ortalaması 3.43 ile 4.91 arasındadır.

Buna göre öğrencilerin müzik öğretmenliği mesleğine güdülendikleri ya da güdülenme düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir.

Grafik 1
Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Müzi
Öğretmenliğine Yönelik
Genel Güdülenme Düzeyleri



5.1.2. Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Bilmek İçin İçsel Güdülenme Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bilmek için güdülenme düzeylerini belirlemek için öğrencilere 4 soru sorulmuştur. Tablo 9'da öğrencilerin bilmek için içsel güdülenme düzeylerine ilişkin bulgular aşağıda ve grafik 2'de verilmektedir.

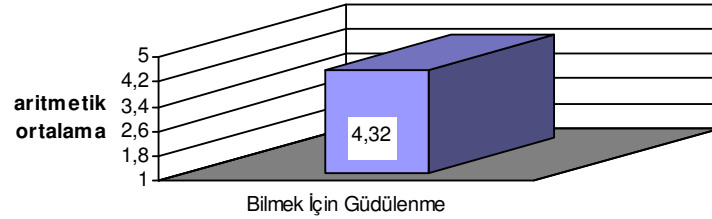
Tablo 9
Öğrencilerin Bilmek İçin İçsel Güdülenme Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

BİLMEK İÇİN İÇSEL GÜDÜLENME	n	\bar{x}	SS	En düşük	En yüksek	Toplam Puan	Madde Sayısı	f	%
		191	4,32	0,72	1,00	5,00	823,75	4	127
								\bar{x} 4,25 – 5,00	

Tablo 9'da, müzik eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin bilmek için içsel güdülenme düzeyleri incelendiğinde, en az güdülenen öğrencilerin puan ortalaması 1.00 iken, en fazla güdülenenlerin puan ortalamasının 5.00 olduğu görülmektedir. Öğrencilerin bilmek için güdülenme düzeylerine ilişkin puan ortalamaları $\bar{x}=4,32$ “tamamen katılıyorum” olarak bulunmuştur. Öğrencilerin % 66.0'sının öğretmenliği bilmeye yönelik içsel güdülenme ortalaması 4.25 ile 5.00 arasında yer almaktadır.

Buna göre öğrencilerin müzik öğretmenliğini bilmeye yönelik içsel güdülenme düzeylerinin tamamen yüksek olduğu ve güdülendikleri anlaşılmaktadır. Bir diğer ifadeyle öğrencilerin öğretmenliği merak ettikleri ve mesleği tanıma/anlama yönünde tam olarak güdülendikleri anlaşılmaktadır.

Grafik 2
Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin
Bilmek İçin İçsel Güdülenme Düzeyleri



5.1.3. Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Deneyim İçin İçsel Güdülenme Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Deneyim için içsel güdülenme düzeylerini belirlemek için öğrencilere 5 soru sorulmuştur. Tablo 10'da öğrencilerin deneyim için içsel güdülenme düzeylerine ilişkin bulgular aşağıda ve Grafik 3'te verilmektedir.

Tablo 10
Öğrencilerin Deneyim İçin İçsel Güdülenme Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

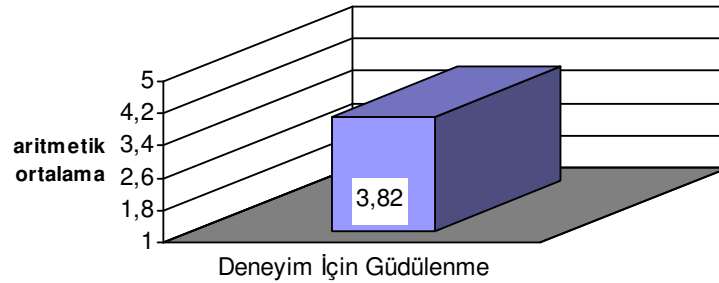
DENEYİM İÇİN İÇSEL GÜDÜLENME	n	\bar{x}	SS	En düşük	En yüksek	Toplam Puan	Madde Sayısı	f	%
		192	3,82	0,92	1,00	5,00	733,20	5	148
								\bar{x}	4,41 – 5,00

Tablo 10'un görüldüğü gibi, müzik eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin müzik öğretmenliği eğitiminden zevk almak ve deneyim yaşamak için içsel güdülenme düzeyleri incelendiğinde, öğrenciler içerisinde en az güdülenenlerin puan ortalaması 1.00 iken, en fazla güdülenenlerin puan ortalaması 5.00'tir. Öğrencilerin öğretmenlik deneyimine yönelik içsel güdülenme düzeylerine ilişkin puan ortalamaları $\bar{x}=3,82$ 'dir ve "katılıyorum" kategorisinde yer almaktadır. Öğrencilerin % 66.1'inin öğretmenlikle ilgili deneyim kazanmaya yönelik içsel güdülenme düzeylerine ilişkin

puan ortalamaları 3.41 ile 5.00 arasında yer almakta ve olumlu güdülendiklerini göstermektedir.

Bu durum, öğrencilerin müzik öğretmenliği eğitiminden zevk aldıkları ve deneyim yaşamaya ve deneyim kazanmaya güdülendiklerini göstermektedir.

Grafik 3
Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Müzik Öğretmenliği Deneyimi İçin İçsel Güdülenme Düzeyleri



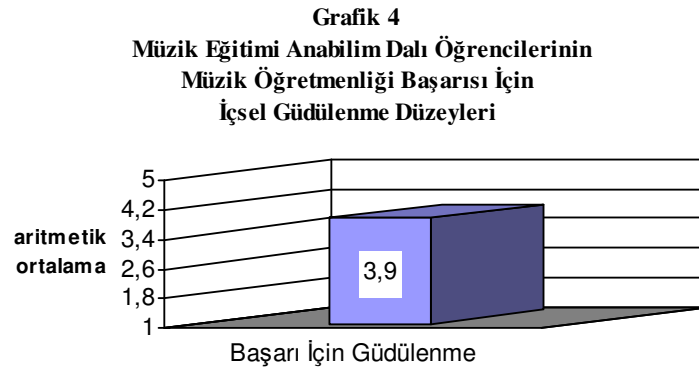
5.1.4. Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Müzik Öğretmenliğinde Başarılı Olmak İçin İçsel Güdülenme Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Başarı için güdülenme düzeylerini belirlemek için öğrencilere 5 soru sorulmuştur. Tablo 11’de öğrencilerin başarı için içsel güdülenme düzeylerine ilişkin bulgular aşağıda ve Grafik 4’te verilmektedir.

Tablo 11
Öğrencilerin Müzik Öğretmenliğinde Başarılı Olmak İçin İçsel Güdülenme Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

BAŞARI İÇİN İÇSEL GÜDÜLENME	n	\bar{x}	SS	En düşük	En yüksek	Toplam Puan	Madde Sayısı	f	%
		192	3,90	0,92	1,00	5,00	748,80	5	143
								\bar{x}	3,41 – 5,00

Tablo 11’de, müzik eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin müzik öğretmenliğinde başarılı olmak amacıyla içsel güdülenme düzeyleri incelendiğinde, en az ya da olumsuz güdülenen öğrencilerin puan ortalaması 1.00 iken, en fazla ya da en olumlu güdülenenlerin puan ortalamasının 5.00 olduğu görülmektedir. Öğrencilerin meslekte başarılı olmak için güdülenme düzeylerine ilişkin puan ortalamaları $\bar{x}=3,90$ “katılıyorum” olarak bulunmuştur. Öğrencilerin % 74.5’inin öğretmenlikte başarılı olmak için içsel güdülenme ortalaması 3.90 ile 5.00 arasında yer almaktadır. Buna göre öğrencilerin müzik öğretmenliğinde başarılı olmak için oldukça güdülendikleri anlaşılmaktadır. Öğretmen adayı olarak aldıkları derslerin öğrencileri öğretmenlikte başarılı olabilmek için güdülendiği ve daha sonra alacakları dersleri de öğrenmeye hazır oldukları söylenebilir.



5.1.5. Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Müzik Öğretmenliğini Özümseme Ve İçe Yansıtma İçin Güdülenme Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Öğretmenlik mesleğini özümseme ve içe yansıtma yönelik güdülenme düzeylerini belirlemek için öğrencilere 3 soru sorulmuştur. Tablo 12’de öğrencilerin özümseme ve içe yansıtma amacına yönelik güdülenme düzeylerine ilişkin bulgular aşağıda ve Grafik 5’te verilmektedir.

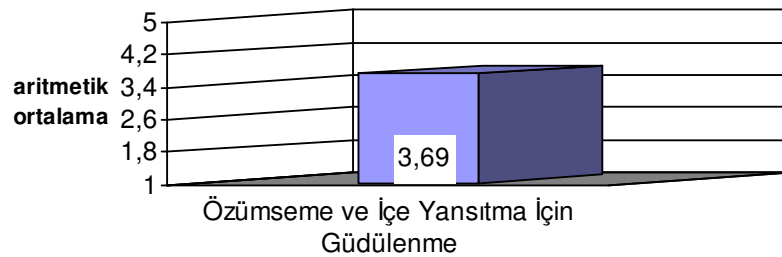
Tablo 12
Öğrencilerin Müzik Öğretmenliğini Özümsemesi ve İçeyansıtması İçin
Güdülenme Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

ÖZÜMSEME VE İÇE YANSITMA İÇİN GÜDÜLENME	n	\bar{x}	SS	En düşük	En yüksek	Toplam Puan	Madde Sayısı	f	%
		191	3,69	0,95	1,00	5,00	704,00	3	127
								\bar{x}	
								4,25 – 5,00	

Tablo 12'nin görüldüğü gibi, müzik eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin müzik öğretmenliğini özümseme ve içe yansıtma amacıyla güdülenme düzeyleri incelendiğinde, öğrenciler içerisinde en az güdülenenlerin puan ortalaması 1.00 iken, en fazla güdülenenlerin puan ortalaması 5.00'tir. Öğrencilerin öğretmenlik mesleğini özümsemesi ve içe yansıtması için güdülenme düzeylerine ilişkin puan ortalamaları $\bar{x}=3,69$ 'dur ve "katılıyorum" kategorisinde yer almaktadır. Öğrencilerin % 52.9'unun öğretmenliği özümseme ve içe yansıtma yönelik güdülenme düzeylerine ilişkin puan ortalamaları 3.67 ile 5.00 arasında yer almakta ve olumlu güdülendiklerini göstermektedir.

Bu durum, öğrencilerin müzik öğretmenliği mesleğini özümsemek ve içeyansıtma için yeterli güdülendikleri güdülendiklerini ve gerekli davranışları kazanma yönünde hazır olduklarını göstermektedir.

Grafik 5
Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Müzik
Öğretmenliğini Özümseme ve İçe Yansıtma İçin
Güdülenme Düzeyleri



5.1.6. Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Müzik Öğretmenliğine Dışsal Düzenleyiciler Güdülenme Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmada dışsal güdülenme düzeylerini belirlemek için öğrencilere 3 soru sorulmuştur. Tablo 13’de öğrencilerin dışsal düzenleyiciler güdülenme düzeylerine ilişkin bulgular aşağıda ve Grafik 6’da verilmektedir.

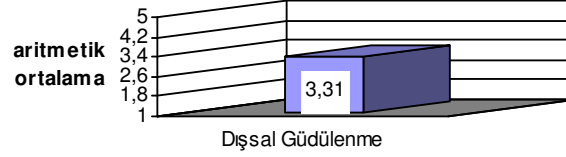
Tablo 13
Öğrencilerin Müzik Öğretmenliğine Dışsal Düzenleyiciler Güdülenme Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

DIŞSAL GÜDÜLENME	n	\bar{x}	SS	En Düşük	En yüksek	Toplam Puan	Madde Sayısı	f	%
		192	3,31	0,90	1,00	5,00	634,67	3	79
								\bar{x} 3,67 – 5,00	

Tablo 13’de verilen, müzik eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin müzik öğretmenliğine dışsal güdülenme düzeyleri incelendiğinde, en az ya da olumsuz güdülenen öğrencilerin puan ortalaması 1.00 iken, en fazla ya da en olumlu güdülenenlerin puan ortalamasının 5.00 olduğu görülmektedir. Öğrencilerin mesleğe dışsal güdülenme düzeylerine ilişkin puan ortalamaları $\bar{x}=3,31$ “kararsızım” olarak bulunmuştur. Öğrencilerin yalnızca % 27.6’sının öğretmenliğe dışsal güdülenme ortalaması 3.67 ile 5.00 arasında yer almaktadır. Buna göre öğrencilerin müzik öğretmenliğine dışsal güdülenme düzeylerinin kararsızlık gösterdiği, nötr bir güdülenme düzeyini yansıttığı anlaşılmaktadır.

Bir diğer ifadeyle öğrencilerin dışsal güdülenme düzeylerinin yeterince olumlu olmadığı söylenebilir. Bunun nedeni öğretmenliğe toplumun verdiği önemin az olması, ekonomik koşulların yeterli olmaması, hizmet koşullarının güdüleyici bulunmaması gibi nedenler olabilir.

Grafik 6
Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin
Müzik Öğretmenliğine
Dışsal GÜDÜLENME DÜZEYLERİ



5.1.7. Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Müzik Öğretmenliğine GÜDÜLENMESİZLİK DÜZEYLERİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmada, öğretmenlik mesleğine güdülenmesizlik düzeylerini belirlemek için öğrencilere olumsuz güdülenmeye yönelik 3 soru sorulmuştur. Bununla birlikte genel güdülenme düzeyini olumsuz etkilememesi için bulgular tabloya güdülenme yönünde dönüştürülerek girilmiştir. Tablo 14'de öğrencilerin güdülenmesizlik düzeylerine ilişkin bulgular aşağıda ve Grafik 7'de verilmiştir.

Tablo 14
Öğrencilerin Müzik Öğretmenliğine GÜDÜLENMESİZLİK DÜZEYLERİNE İLİŞKİN
Betimsel İstatistik Sonuçları

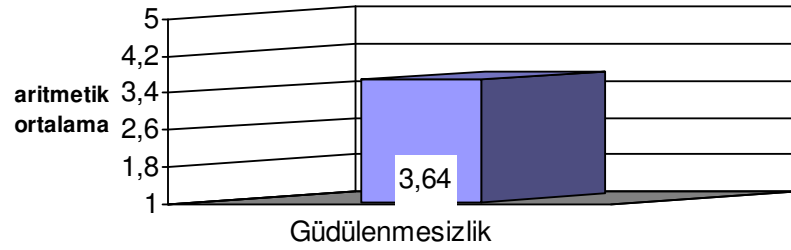
GÜDÜLENMESİZLİK	n	\bar{x}	SS	En düşük	En yüksek	Toplam Puan	Madde Sayısı	f	%
		192	3,64	1,20	1,00	5,00	699,33	3	127
								\bar{x} 4,25 – 5,00	

Tablo 14'de görüldüğü gibi, müzik eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin müzik öğretmenliği mesleğine yönelik güdülenmesizlik düzeyleri incelendiğinde, öğrenciler içerisinde en az güdülenenlerin puan ortalaması 1.00 iken, en fazla güdülenenlerin puan ortalaması 5.00'tir. Öğrencilerin öğretmenlik mesleğine güdülenme düzeylerine ilişkin puan ortalamaları $\bar{x}=3,64$ 'tür ve "katılıyorum" kategorisinde yer almaktadır. Öğrencilerin % 49.4'ünün öğretmenlik mesleğine güdülenme düzeylerine ilişkin

puan ortalamaları 3.67 ile 5.00 arasında yer almakta ve olumlu güdülendiklerini göstermektedir. GÜdülenmesizlik düzeyleri düşüktür.

Bu durum, verilerin tersten girilmesi nedeniyle öğrencilerin, müzik öğretmenliğine güdülenmesizliklerini, ya da bir diğer ifadeyle güdülendiklerini, mesleği icra etmeye yönelik güdülenmiş tavırlar sergilediklerini ve gerekli davranışları kazanma yönünde hazır olduklarını göstermektedir.

Grafik 7
Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin
Müzik Öğretmenliğine
Güdülenmesizlik Düzeyleri



5.2. Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Müzik Öğretmenliğine Güdülenme Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından Karşılaştırılması

Araştırmanın ikinci alt probleminde müzik eğitimi anabilim dallarında öğrenim gören ve öğretmen adayı konumunda yer alan öğrencilerin müzik öğretmenliğine güdülenme düzeyleri, bazı değişkenler açısından incelenmiş ve öğrencilerin bazı kişisel özellikleriyle güdülenme düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Öğrencilerin güdülenme düzeyleri; (1) cinsiyet, (2) sınıf, (3) mezun oldukları lise, (4) barınma durumları, (5) geçimlerini sağlama durumları (6) gelir durumları (7) Burs alma durumu (8) üniversiteye geldikleri bölge, (9) geldikleri yer ögeleridir.

5.2.1. Cinsiyetlerine Göre, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Müzik Öğretmenliğine Güdülenme Düzeylerinin Karşılaştırılması

Araştırmada, cinsiyet değişkeni açısından müzik eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin müzik öğretmenliğine güdülenme düzeyleri incelenmiş, kız ve erkeklerin güdülenme düzeylerinde anlamlı fark olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Tablo 15’de öğrencilerin cinsiyetlerine göre güdülenme düzeylerinin karşılaştırılmasına ilişkin bağımsız t-testi sonuçları ve Grafik 8’de da ortalamaların karşılaştırılması verilmektedir.

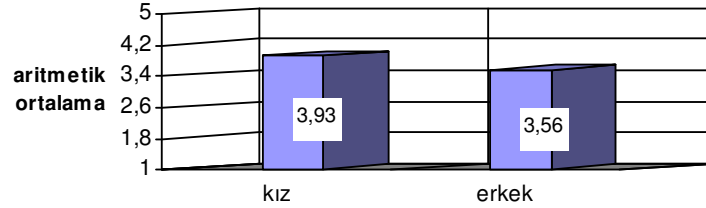
Tablo 15
Cinsiyetlerine Göre, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Müzik Öğretmenliğine Güdülenme Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin T-Testi Sonuçları

Cinsiyet	n	\bar{x}	ss	Ortalamalar Arası Fark	T	Anlam
Kadın	116	3,93	,70	0,369	3.73	*
Erkek	66	3,56	,61			

P<0.05 sd. 180

Tablo 15’de de görüldüğü gibi kız öğrencilerin güdülenme düzeylerine ilişkin aritmetik ortalama $\bar{x}=3.93$ iken erkeklerin ortalaması $\bar{x}=3.56$ ’dir. Kızların güdülenme düzeylerinin daha yüksek olduğu gözlenmektedir. Öğrencilerin güdülenme düzeyleri arasındaki bu farklılığın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucuna göre, her iki grubunda güdülenme düzeyleri olumlu bulunmakla birlikte, $\alpha=0.05$ düzeyinde kız öğrencilerin güdülenme düzeylerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür [$t_{(180)}=3.73$, $p<0.05$]. Buna göre, cinsiyet değişkeninin öğrencilerin güdülenme düzeylerini etkilediği söylenebilir. Bu durum, tüm dünyada olduğu gibi Türkiye’de de öğretmenlik mesleğinin kadın mesleği gibi algılanmasından kaynaklanabilir.

Grafik 8
Cinsiyetlerine Göre, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı
Öğrencilerinin Müzik Öğretmenliğine
Güdülenme Düzeyleri



5.2.2. Sınıflarına Göre, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Müzik Öğretmenliğine Güdülenme Düzeylerinin Karşılaştırılması

Araştırmada, sınıf değişkeni açısından müzik eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin müzik öğretmenliğine güdülenme düzeyleri incelenmiş, 1-2-3-4. sınıf öğrencilerinin güdülenme düzeylerinde anlamlı fark olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Tablo 16’da öğrencilerin sınıflarına göre güdülenme düzeylerinin karşılaştırılmasına ilişkin tek-yönlü varyans analizi sonuçları ve Grafik 9’da ortalamaların karşılaştırılması verilmektedir

Tablo 16
Sınıflarına Göre, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Müzik
Öğretmenliğine Güdülenme Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Tek –Yönlü
Varyans Analizi Sonuçları

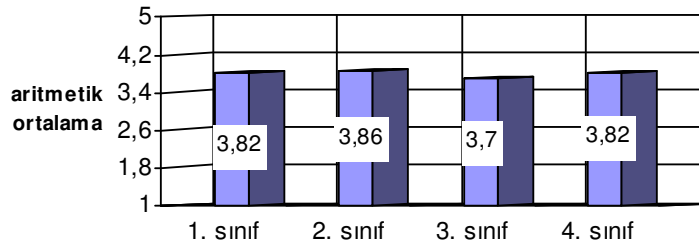
SINIF	n	\bar{x}	ss	F	Anlam
1. SINIF	38	3,82	,65	0.443	-
2. SINIF	39	3,86	,65		
3. SINIF	47	3,70	,68		
4. SINIF	58	3,82	,74		

$P > 0.05$ sd 3,178

Tablo 16'nın incelenmesinden de anlaşılacağı gibi farklı sınıf düzeylerinde bulunan öğrencilerin güdülenme düzeyleri arasında farklılıklar gözlenmektedir. Bu farklılıkların anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek-yönlü varyans analizi sonucuna göre, farklı sınıflarda bulunan öğrencilerin güdülenme düzeyleri, $\alpha=0.05$ düzeyinde anlamlı bulunmamıştır [$F_{(3-78)}=0.443$, $p>0.05$].

Buna göre, sınıf değişkeninin öğrencilerin güdülenme düzeyleri üzerinde etkisi bulunmadığı söylenebilir. Bunun nedeni öğrencilerin üniversite tercihlerini yaparken daha çok güdülenmeleri ve tüm sınıflarda mezun olduklarında öğretmenlik beklentilerinin benzerlik taşıması olabilir.

Grafik 9
Sınıflarına Göre, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı
Öğrencilerinin Müzik Öğretmenliğine
Güdülenme Düzeyleri



5.2.3. Mezun Oldukları Liseye Göre, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Müzik Öğretmenliğine Güdülenme Düzeylerinin Karşılaştırılması

Araştırmanında, öğrencilerin mezun oldukları lise değişken alınmıştır. Öğrenciler mezun oldukları liselere göre; (1) Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi ve (2) Diğer Liseler olmak üzere iki grup altında toplanmış ve müzik öğretmenliğine güdülenme düzeyleri arasında anlamlı fark olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Tablo 17'de öğrencilerin mezun oldukları liseye göre güdülenme düzeylerinin karşılaştırılmasına ilişkin bağımsız t-testi sonuçları ve Grafik 10'da da ortalamaların karşılaştırılması verilmektedir.

Tablo 17
Mezun Oldukları Liseye Göre, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin
Müzik Öğretmenliğine GÜdülenme Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin
T-Testi Sonuçları

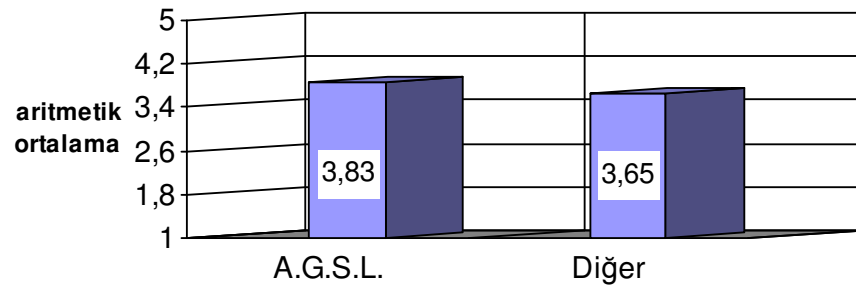
MEZUN OLDUĞU LİSE	n	\bar{x}	Ss	Ortalamalar Arası Fark	t	Anlam
Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi	153	3,83	,67	0,182	1.311	-
Diğer	30	3,65	,78			

P>0.05 sd 180

Tablo 17’de de görüldüğü gibi Anadolu Güzel Sanatlar Lisesinden mezun olan öğrencilerin güdülenme düzeylerine ilişkin aritmetik ortalama \bar{x} =3.83 iken, diğer liselerden mezun olanların ortalaması \bar{x} =3.65’tir. Anadolu Güzel Sanatlar Lisesinden mezun olan öğrenciler, diğerlerine oranla daha fazla güdülenmiş görünmektedirler. Bununla birlikte yapılan t-testi sonucuna göre, her iki grubun güdülenme düzeyleri arasında $\alpha=0.05$ düzeyinde anlamlı bir fark bulunmamıştır [$t_{(180)}=1.311$ p>0.05].

Bu durum, öğrencilerin mezun oldukları lisenin güdülenme düzeyleri üzerinde önemli bir etkisi bulunmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Grafik 10
Mezun Oldukları Liseye Göre, Müzik Eğitimi
Anabilim Dalı Öğrencilerinin Müzik Öğretmenliğine
Güdülenme Düzeyleri



5.2.4. Barınma Durumlarına Göre, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Müzik Öğretmenliğine GÜdülenme Düzeylerinin Karşılaştırılması

Araştırmada, barınma durumları açısından müzik eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin müzik öğretmenliğine güdülenme düzeyleri incelenmiş, öğrencilerin kaldıkları yerlerin güdülenme düzeylerinde anlamlı fark olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Tablo 18’de öğrencilerin barınma durumlarına göre güdülenme düzeylerinin karşılaştırılmasına ilişkin tek-yönlü varyans analizi sonuçları ve grafik 11’de de ortalamaların karşılaştırılması verilmektedir.

Tablo 18
Barınma Durumlarına Göre, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin, Müzik Öğretmenliğine GÜdülenme Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Tek –Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

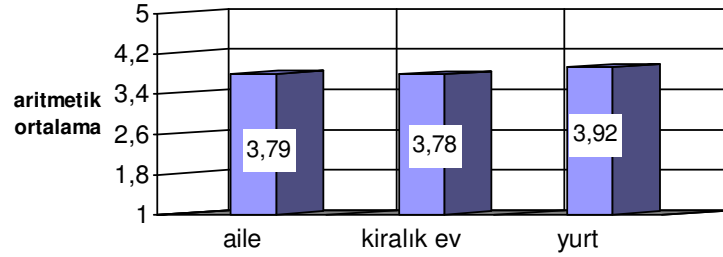
BARINMA	N	\bar{x}	ss	F	Anlam
Aile Yanında	69	3,79	,68	0.724	-
Kıralık Evde	61	3,78	,67		
Yurtta	45	3,92	,66		

$P > 0.05$ sd 2,172

Tablo 18’in incelenmesinden de anlaşılacağı gibi barınma durumları farklı öğrencilerin güdülenme düzeyleri arasında farklılıklar gözlenmektedir. Yurtta kalan öğrenciler, diğerlerinden daha fazla güdülenme düzeyine sahip görünmektedirler. Ancak, farkın anlamlılığını belirlemek amacıyla yapılan tek-yönlü varyans analizi sonucuna göre, barınma durumları farklı olan öğrencilerin güdülenme düzeyleri, $\alpha = 0.05$ düzeyinde anlamlı değildir [$F_{(2-172)} = 0.724$, $p > 0.05$].

Buna göre, öğrencilerin kaldıkları yerin güdülenme düzeyleri üzerinde etkisi bulunmadığı söylenebilir. Yani öğrenciler her ne kadar farklı yerlerde de barınıyor olsalar, tümünün müzik öğretmenliğine olumlu yönde güdülendikleri anlaşılmaktadır.

Grafik 11
Barınma Durumlarına Göre, Müzik Eğitimi
Anabilim Dalı Öğrencilerinin
Müzik Öğretmenliğine GÜdülenme Düzeyleri



5.2.5. Geçimini Sağlama Durumlarına Göre, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Müzik Öğretmenliğine GÜdülenme Düzeylerinin Karşılaştırılması

Araştırmada, başka bir değişken olarak öğrencilerin geçimini sağlama durumları alınmıştır. Öğrenciler geçimini sağlama durumlarına göre; (1) Aile Yanı ve (2) Diğer olmak üzere iki grup altında toplanmış ve müzik öğretmenliğine güdülenme düzeyleri arasında anlamlı fark olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Tablo 19'da öğrencilerin geçimini sağlama durumlarına göre güdülenme düzeylerinin karşılaştırılmasına ilişkin bağımsız t-testi sonuçları ve grafik 12'de ortalamaların karşılaştırılması verilmektedir.

Tablo 19

Geçimini Sağlama Durumlarına Göre, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Müzik Öğretmenliğine GÜdülenme Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin T-Testi Sonuçları

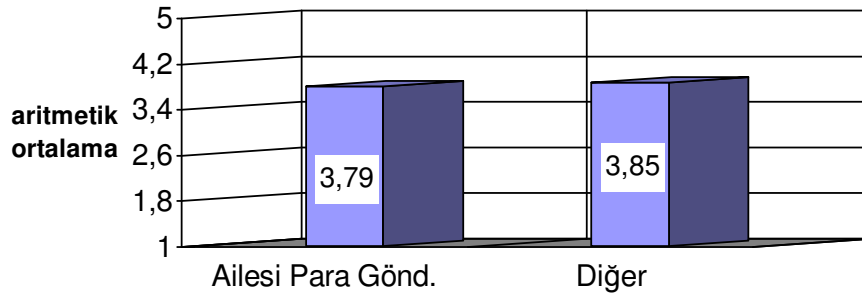
GEÇİM DURUMU	n	\bar{x}	Ss	Ortalamalar Arası Fark	t	Anlam
Ailesi Para Gönderiyor	140	3,79	,70	0,056	0.459	-
Diğer	41	3,85	,62			

P>0.05 sd 179

Tablo 19’da da görüldüğü gibi geçimini ailesi sağlayan öğrencilerin güdülenme düzeylerine ilişkin aritmetik ortalama $\bar{x}=3.79$ iken, ailesi para göndermeyenlerin ortalaması $\bar{x}=3.85$ ’tir. Ailesi para göndermeyen öğrenciler, gönderenlere oranla daha fazla güdülenmiş görünmektedirler. Bununla birlikte yapılan t-testi sonucuna göre, her iki grubun güdülenme düzeyleri arasında $\alpha=0.05$ düzeyinde anlamlı bir fark bulunmamıştır [$t_{(180)}=0.056$ $p>0.05$].

Bu durum, öğrencilerin geçimini ailelerinin sağlamaları ya da sağlamamalarının güdülenme düzeyleri üzerinde önemli bir etkisi bulunmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Grafik 12
Geçimini Sağlama Durumlarına Göre, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Müzik Öğretmenliğine Güdülenme Düzeyleri



5.2.6. Gelir Durumlarına Göre, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Müzik Öğretmenliğine Güdülenme Düzeylerinin Karşılaştırılması

Araştırmada, gelir durumu değişkeni açısından müzik eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin müzik öğretmenliğine güdülenme düzeyleri incelenmiş, farklı gelir durumlarına sahip öğrencilerinin güdülenme düzeylerinde anlamlı fark olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Tablo 20’de öğrencilerin gelirlerine göre güdülenme düzeylerinin karşılaştırılmasına ilişkin tek-yönlü varyans analizi sonuçları ve Grafik 13’de ise ortalamaların karşılaştırılması verilmektedir.

Tablo 20
Gelir Durumlarına Göre, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Müzik Öğretmenliğine Güdülenme Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Tek –Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

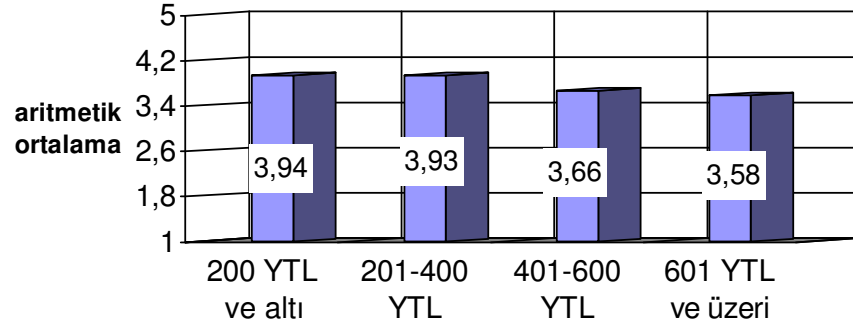
GELİR DÜZEYİ	n	\bar{x}	ss	F	Anlam
200 YTL ve altı	34	3,94	,68	3.185	1-4 2-4
201- 400 YTL	68	3,93	,68		
401- 600 YTL	36	3,66	,62		
601 YTL ve üzeri	41	3,58	,71		

$P < 0.05$ sd 3,175

Tablo 20'nin incelenmesinden de anlaşılacağı gibi farklı gelir düzeylerindeki öğrencilerin güdülenme düzeyleri arasında farklılıklar gözlenmektedir. Bu farklılıkların anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek-yönlü varyans analizi sonucuna göre, farklı gelir düzeylerine sahip öğrencilerin güdülenme düzeyleri, $\alpha=0.05$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur [$F_{(3-175)}=3.185$, $p < 0.05$]. Gelir düzeyi 400 YTL ve altında bulunan öğrenciler 401 YTL ve üzerindeki öğrencilere oranla daha fazla güdülenmiş görünmektedir.

Buna göre, gelir düzeyi değişkeninin öğrencilerin güdülenme düzeyleri üzerinde etkisi bulunduğu söylenebilir. Gelir düzeyi düşük öğrencilerin bir an önce mesleğe başlayıp, statü ve düzenli gelire sahip olma arzusunda olmaları nedeniyle, daha fazla güdülendikleri anlaşılmaktadır.

Grafik 13
Gelir Düzeylerine Göre, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Müzik Öğretmenliğine Güdülenme Düzeyle



5.2.7. Burs Alma Durumlarına Göre, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Müzik Öğretmenliğine Güdülenme Düzeylerinin Karşılaştırılması

Araştırmada, öğrencilerin burs alma durumlarına göre; (1) Alan ve (2) Almayan olmak üzere iki grup altında toplanmış ve müzik öğretmenliğine güdülenme düzeyleri arasında anlamlı fark olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Tablo 21’de öğrencilerin burs alma durumlarına göre güdülenme düzeylerinin karşılaştırılmasına ilişkin bağımsız t-testi sonuçları ve grafik 14’de de ortalamaların karşılaştırılması verilmektedir.

Tablo 21
Burs Alma Durumlarına Göre, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Müzik Öğretmenliğine Güdülenme Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin T-Testi Sonuçları

BURS ALMA DURUMU	N	\bar{x}	ss	Ortalamalar Arası Fark	t	Anlam
Alan	89	3,89	,63	0,188	1.845	-
Almayan	92	3,71	,73			

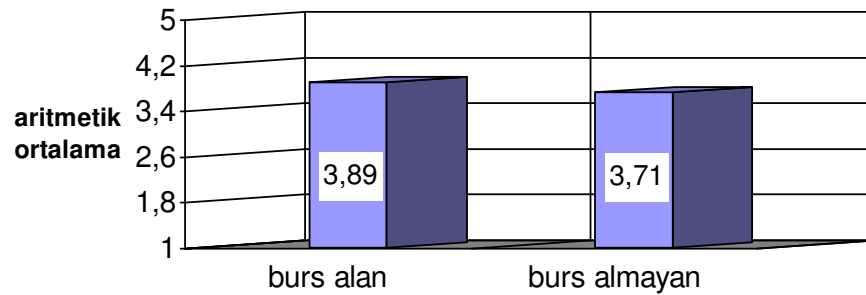
P>0.05, sd 179

Tablo 21’de görüldüğü gibi burs alan öğrencilerin güdülenme düzeylerine ilişkin aritmetik ortalama $\bar{x}=3.89$ iken, burs almayanların ortalaması $\bar{x}=3.71$ ’dir. Burs alan öğrenciler, almayanlara oranla daha fazla güdülenmiş görünmekle birlikte, yapılan t-testi sonucuna göre, her iki grubun güdülenme düzeyleri arasında $\alpha=0.05$ düzeyinde anlamlı bir fark bulunmamıştır [$t_{(180)}=1.845$ $p>0.05$].

Bu durum, burs alma durumunun öğrencilerin güdülenme düzeyleri üzerinde önemli bir etkisi bulunmadığı şeklinde yorumlanabilir. Burs alan öğrencilerin, alma ihtiyacı hissettiği için daha gelir düzeyi daha düşük olabilir. Bu nedenle de daha fazla güdülendikleri söylenebilir. Bununla birlikte, burs alan ya da almayan öğrenciler içerisinde gelir düzeyi düşük öğrenciler bulunabileceği için, burs alma durumu öğrencilerin güdülenme düzeyi üzerinde önemli bir etki oluşturmamaktadır.

Grafik 14

Burs Alma Durumlarına Göre, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Müzik Öğretmenliğine Güdülenme Düzeyleri



5.2.8. Üniversiteye Geldikleri Bölgelere Göre, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Müzik Öğretmenliğine Güdülenme Düzeylerinin Karşılaştırılması

Araştırmanın ikinci alt probleminde sekizinci olarak üniversiteye geldikleri bölge değişkeni açısından müzik eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin müzik öğretmenliğine güdülenme düzeyleri incelenmiş, farklı bölgelerden gelen öğrencilerinin güdülenme düzeylerinde anlamlı fark olup olmadığı belirlenmeye

çalışılmıştır. Bununla birlikte bazı bölgelerden gelen öğrencilerin n sayıları az ($n < 30$) olduğu için yalnızca n sayısı yeterli olan 3 bölgeden gelen öğrencilerin (İç Anadolu, Doğu Anadolu ve Marmara) güdülenme düzeyleri karşılaştırılabilmektedir. Tablo 22’de öğrencilerin geldikleri bölgelere göre güdülenme düzeylerinin karşılaştırılmasına ilişkin tek-yönlü varyans analizi sonuçları ve grafik 15’da ise ortalamaların karşılaştırılması verilmektedir.

Tablo 22

Geldikleri Bölgelere Göre, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Müzik Öğretmenliğine Güdülenme Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Tek –Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

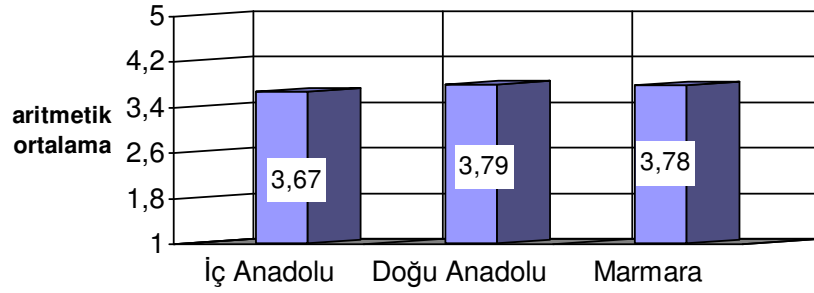
BÖLGELER	N	\bar{x}	ss	F	Anlam
İç Anadolu	33	3,67	,74	0.396	-
Doğu Anadolu	95	3,79	,70		
Marmara	30	3,78	,69		

$P > 0.05$, sd 2,155

Tablo 22’nin incelenmesinden de anlaşılacağı gibi üniversiteye farklı bölgelerden gelen öğrencilerin güdülenme düzeyleri arasında farklılıklar vardır. Bu farklılıkların anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek-yönlü varyans analizi sonucuna göre, farklı bölgelerden gelen öğrencilerin güdülenme düzeyleri, $\alpha = 0.05$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur [$F_{(2-155)} = 0.396$, $p > 0.05$].

Buna göre, öğrencilerin geldikleri bölgenin güdülenme düzeyleri üzerinde etkisi bulunmadığı söylenebilir.

Grafik 15
Geldikleri Bölgelere Göre,
Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin
Müzik Öğretmenliğine Güdülenme Düzeyler



5.2.9. Üniversiteye Geldikleri Yerlere Göre, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Müzik Öğretmenliğine Güdülenme Düzeylerinin Karşılaştırılması

Araştırmanın ikinci alt probleminde dokuzuncu değişken olarak öğrencilerin üniversiteye geldikleri yerler ele alınmıştır. Öğrenciler geldikleri yerlere göre; (1) Üç Büyük İl ve (2) Diğerleri olmak üzere iki grup altında toplanmış ve müzik öğretmenliğine güdülenme düzeyleri arasında anlamlı fark olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Tablo 23'de öğrencilerin geldikleri yerlere göre güdülenme düzeylerinin karşılaştırılmasına ilişkin bağımsız t-testi sonuçları ve grafik 16'da da ortalamaların karşılaştırılması verilmektedir.

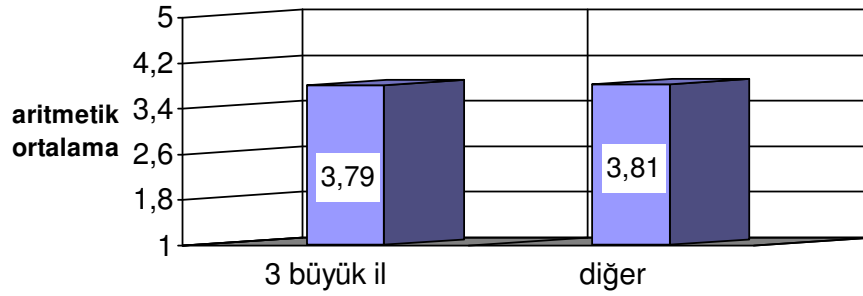
Tablo 23
Üniversiteye Geldikleri Yerlere Göre, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı
Öğrencilerinin Müzik Öğretmenliğine Güdülenme Düzeylerinin
Karşılaştırılmasına İlişkin T-Testi Sonuçları

GELDİKLERİ YER	n	\bar{x}	Ss	Ortalamalar Arası Fark	t	Anlam
Üç Büyük İl	100	3,79	,66	0,024	0.236	-
Diğer	81	3,81	,72			

P>0.05, sd 179

Tablo 23’da görüldüğü gibi üniversiteye 3 büyük ilden gelen öğrencilerin güdülenme düzeylerine ilişkin aritmetik ortalama $\bar{x}=3.79$ iken, diğerlerinin ortalaması $\bar{x}=3.81$ ’dir. Yapılan t-testi sonucuna göre, her iki grubun güdülenme düzeyleri arasında $\alpha=0.05$ düzeyinde anlamlı bir fark bulunmamıştır [$t_{(179)}=0.236$ $p>0.05$]. Bu durum, öğrencilerin üniversiteye geldikleri illerin güdülenme düzeyleri üzerinde önemli bir etkisi bulunmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Grafik 16
Üniversiteye Geldikleri Yerlere Göre, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Müzik Öğretmenliğine Güdülenme Düzeyleri



5.3. Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Müzik Öğretmenliğine Güdülenme Düzeyleri İle Akademik Başarı Düzeyleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi

Araştırmanın üçüncü alt probleminde Müzik Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerinin okuldaki akademik başarıları ile müzik öğretmenliğine güdülenme düzeyleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir.

5.3.1. Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Müziksel Formasyon Derslerindeki Akademik Başarılarına Göre, Müzik Öğretmenliğine Güdülenme Düzeylerinin Karşılaştırılması

Araştırmanın üçüncü alt probleminde ikinci olarak, müziksel formasyon derslerindeki başarı düzeyleri farklı olan Müzik Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerinin

müzik öğretmenliğine güdülenme düzeyleri farklılık göstermekte midir? sorusu sorulmuştur. Bu soruya cevap bulabilmek için öğrencilerin müziksel formasyon dersindeki başarıları sınıflandırılmıştır. Müziksel formasyon dersindeki akademik başarı düzeyi düşük olan öğrenci sayısının az olması ($n < 30$) nedeniyle, öğrencilerin başarı düzeyleri; (1) orta ve altı, (2) ortanın üstü olmak üzere iki grup altında toplanmış ve güdülenme düzeyleri arasında anlamlı fark olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Tablo 24’de müziksel formasyon derslerindeki başarı farklılıklarına göre Müzik Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerinin müzik öğretmenliğine güdülenme düzeylerinin karşılaştırılmasına ilişkin bağımsız t-testi sonuçları ve Şekil 18’de de ortalamaların karşılaştırılması verilmektedir.

Tablo 24
Müziksel Formasyon Derslerindeki Akademik Başarılarına Göre, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Müzik Öğretmenliğine Güdülenme Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin T-Testi Sonuçları

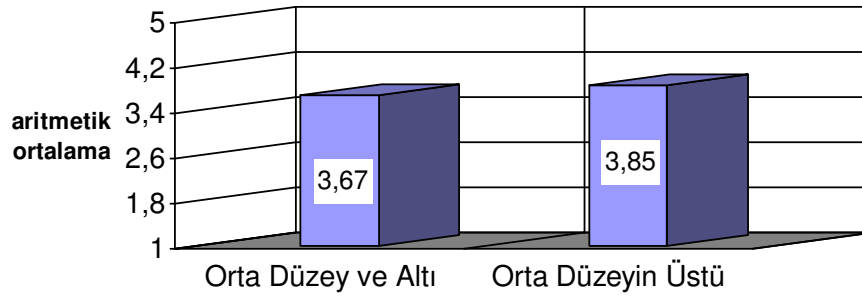
MÜZİKSEL FORMASYON BAŞARISI	n	\bar{x}	Ss	Ortalamalar Arası Fark	t	Anlam
Orta Düzey ve Altı	49	3,67	,81	0,184	1.606	-
Orta Düzeyin Üstü	133	3,85	,63			

$P > 0.05$ sd 180

Tablo 24’den müziksel formasyon derslerindeki akademik başarısı orta ve daha düşük olan öğrencilerin güdülenme düzeylerine ilişkin aritmetik ortalamanın $\bar{x} = 3.67$, müziksel formasyon başarısı, ortanın üzerinde olan öğrencilerin ortalamasının $\bar{x} = 3.85$ olduğu anlaşılmaktadır. Müziksel formasyon derslerindeki akademik başarısı daha yüksek olan öğrencilerin öğretmenliğe daha fazla güdülendikleri gözlenmekle birlikte, yapılan t-testi sonucuna göre, her iki grubun güdülenme düzeyleri arasında $\alpha = 0.05$ düzeyinde anlamlı bir fark gözlenmemiştir [$t_{(180)} = 1.606$ $p > 0.05$].

Bu durum, müziksel formasyon derslerindeki akademik başarısının öğrencilerin öğretmenliğe güdülenme düzeyleri üzerinde önemli bir etki oluşturmadığını göstermektedir.

Grafik 17
Müziksel Formasyon Derslerindeki Akademik Başarılarına Göre, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Müzik Öğretmenliğine Güdülenme Düzeyleri



5.3.2. Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Müzik Öğretmenliği Formasyon Derslerindeki Başarılarına Göre, Müzik Öğretmenliğine Güdülenme Düzeylerinin Karşılaştırılması

Araştırmanın üçüncü alt probleminde ilk olarak, müzik öğretmenliği formasyon derslerindeki başarı düzeyleri farklı olan Müzik Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerinin müzik öğretmenliğine güdülenme düzeyleri farklılık göstermekte midir? sorusu sorulmuştur. Bu soruya cevap bulabilmek için öğrencilerin müzik öğretmenliği formasyon dersindeki başarıları sınıflandırılmıştır. Formasyon dersindeki başarı düzeyi düşük olan öğrenci sayısının az olması ($n < 30$) nedeniyle, öğrencilerin başarı düzeyleri; (1) orta ve altı, (2) ortanın üstü olmak üzere iki grup altında toplanmış ve güdülenme düzeyleri arasında anlamlı fark olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Tablo 25’de müzik öğretmenliği formasyon derslerindeki başarı farklılıklarına göre Müzik Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerinin müzik öğretmenliğine güdülenme düzeylerinin karşılaştırılmasına ilişkin bağımsız t-testi sonuçları ve Grafik 18’ de ortalamaların karşılaştırılması verilmektedir.

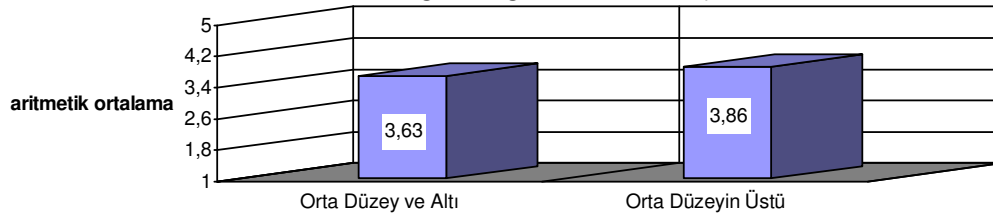
Tablo 25
Müzik Öğretmenliği Formasyon Derslerindeki Başarılarına Göre, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Müzik Öğretmenliğine GÜdülenme Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin T-Testi Sonuçları

MÜZİK ÖĞRETMENLİĞİ FORMASYON BAŞARISI	N	\bar{x}	ss	Ortalamalar Arası Fark	t	Anlam
Orta Düzey ve Altı	47	3,63	,77	0,231	1.998	*
Orta Düzeyin Üstü	135	3,86	,65			

P>0.05 sd 180

Tablo 25 incelendiğinde, müzik öğretmenliği formasyon başarıları orta ve daha düşük olan öğrencilerin güdülenme düzeylerine ilişkin aritmetik ortalama $\bar{x}=3.63$, müzik öğretmenliği formasyon başarıları ortanın üzerinde olan öğrencilerin ortalamasının ise $\bar{x}=3.86$ olduğu görülmektedir. Öğretmenlik formasyon başarıları daha yüksek olan öğrencilerin öğretmenliğe daha fazla güdülendikleri gözlenmektedir. Bu farklılığın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucuna göre de, her iki grubun güdülenme düzeyleri arasında $\alpha=0.05$ düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuştur [$t_{(180)}=1.998$ $p<0.05$]. Bu durum, müzik öğretmenliği formasyon başarılarının öğrencilerin güdülenme düzeyleri üzerinde önemli bir etkisi bulunduğunu göstermektedir. Öğretmenliğe daha fazla güdülenen öğrencilerin, bunun sonucu olarak formasyon derslerinde de başarılı oldukları düşünülmektedir.

Grafik 18
Müzik Öğretmenliği Formasyon Derslerindeki Başarılarına Göre, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Müzik Öğretmenliğine GÜdülenme Düzeyleri



5.3.3. Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Genel Öğretmenlik Formasyonu Derslerindeki Başarılarına Göre, Müzik Öğretmenliğine GÜdülenme Düzeylerinin Karşılaştırılması

Araştırmanın üçüncü alt probleminde üçüncü olarak, genel öğretmenlik formasyonu açısından başarı düzeyleri farklı olan Müzik Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerinin müzik öğretmenliğine güdülenme düzeyleri farklılık göstermekte midir? sorusu sorulmuştur. Bu soruya cevap bulabilmek için öğrencilerin genel öğretmenlik formasyonu başarıları sınıflandırılmıştır. Genel öğretmenlik formasyon başarı düzeyi düşük olan öğrenci sayısının az olması ($n < 30$) nedeniyle, öğrencilerin başarı düzeyleri; (1) orta ve altı, (2) ortanın üstü olmak üzere iki grup altında toplanmış ve güdülenme düzeyleri arasında anlamlı fark olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Tablo 26'de genel öğretmenlik formasyon başarılarına göre Müzik Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerinin müzik öğretmenliğine güdülenme düzeylerinin karşılaştırılmasına ilişkin bağımsız t-testi sonuçları ve Grafik 19'da ortalamaların karşılaştırılması verilmektedir.

Tablo 26

Genel Öğretmenlik Formasyon Başarılarına Göre, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Müzik Öğretmenliğine GÜdülenme Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin T-Testi Sonuçları

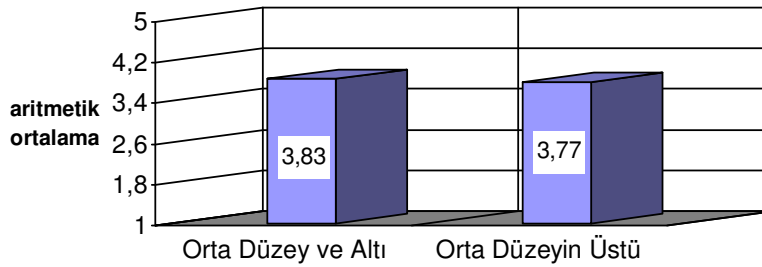
GENEL ÖĞRETMENLİK FORMASYON BAŞARISI	n	\bar{x}	Ss	Ortalamalar Arası Fark	t	Anlam
Orta Düzey ve Altı	91	3,83	,65	0,058	0.569	-
Orta Düzeyin Üstü	91	3,77	,72			

$P > 0.05$ sd 180

Tablo 26’te genel öğretmenlik formasyon başarıları orta ve daha düşük olan öğrencilerin güdülenme düzeylerine ilişkin aritmetik ortalamaların $\bar{x} = 3.83$, genel öğretmenlik formasyon başarıları, ortanın üzerinde olan öğrencilerin ortalamasının $\bar{x} = 3.85$ olduğu anlaşılmaktadır. Yapılan t-testi sonucuna göre, her iki grubun güdülenme düzeyleri arasında $\alpha = 0.05$ düzeyinde anlamlı bir fark gözlenmemiştir [$t_{(180)} = 1.606$ $p > 0.05$].

Buna göre, genel öğretmenlik formasyon başarısının öğrencilerin öğretmenliğe güdülenme düzeyleri üzerinde önemli bir etkisi bulunmadığı söylenebilir. Yani genel olarak daha düşük formasyon başarılarındaki öğrencilerinde, diğerleriyle öğretmenliğe benzer biçimde güdülendikleri anlaşılmaktadır.

Grafik 19
Genel Öğretmenlik Formasyon Derslerindeki
Başarılarına Göre, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı
Öğrencilerinin Müzik Öğretmenliğine
Güdülenme Düzeyleri



5.3.4. Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Genel Kültür Derslerindeki Başarılarına Göre, Müzik Öğretmenliğine Güdülenme Düzeylerinin Karşılaştırılması

Araştırmanın üçüncü alt probleminde dördüncü olarak, genel kültür derslerindeki başarı düzeyleri farklı olan Müzik Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerinin müzik öğretmenliğine güdülenme düzeyleri farklılık göstermekte midir? sorusu sorulmuştur. Bu soruya cevap bulabilmek için öğrencilerin genel kültür dersindeki başarıları sınıflandırılmıştır. Genel kültür dersindeki başarı düzeyi düşük olan

öğrenci sayısının az olması ($n < 30$) nedeniyle, öğrencilerin başarı düzeyleri; (1) orta ve altı, (2) ortanın üstü olmak üzere iki grup altında toplanmış ve güdülenme düzeyleri arasında anlamlı fark olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Tablo 27’te genel kültür derslerindeki başarı farklılıklarına göre Müzik Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerinin müzik öğretmenliğine güdülenme düzeylerinin karşılaştırılmasına ilişkin bağımsız t-testi sonuçları ve Grafik 20’de ortalamaların karşılaştırılması verilmektedir.

Tablo 27

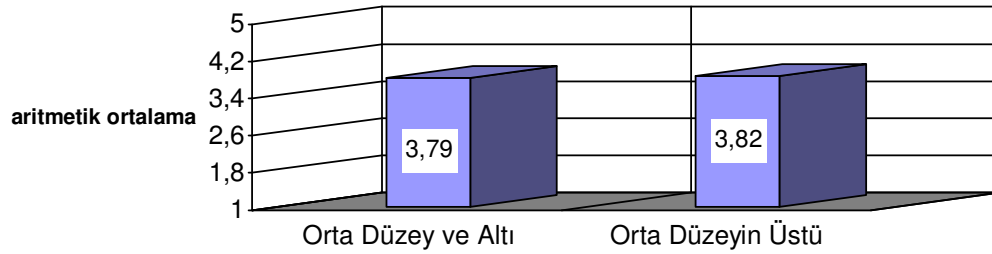
Genel Kültür Derslerindeki Başarılarına Göre, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Müzik Öğretmenliğine Güdülenme Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin T-Testi Sonuçları

GENEL KÜLTÜR DERSLERİNDEKİ BAŞARISI	n	\bar{x}	Ss	Ortalamalar Arası Fark	T	Anlam
Orta Düzey ve Altı	121	3,79	,67	0,038	0.353	-
Orta Düzeyin Üstü	61	3,82	,72			

$P > 0.05$ sd 180

Tablo 27’den genel kültür derslerindeki başarısı orta ve daha düşük olan öğrencilerin güdülenme düzeylerine ilişkin aritmetik ortalamanın $\bar{x} = 3.79$, genel kültür derslerindeki başarısı, ortanın üzerinde olan öğrencilerin ortalamasının $\bar{x} = 3.82$ olduğu anlaşılmaktadır. Genel kültür derslerindeki başarı farklılıklarının anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucuna göre, her iki grubun güdülenme düzeyleri arasında $\alpha = 0.05$ düzeyinde anlamlı bir fark gözlenmemiştir [$t_{(180)} = 0.353$ $p > 0.05$]. Bu durum, genel kültür derslerindeki başarının öğrencilerin öğretmenliğe güdülenme düzeyleri üzerinde önemli bir etkisi bulunmadığını göstermektedir.

Grafik 20
Genel Kültür Derslerindeki Başarılarına Göre, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Müzik Öğretmenliğine GÜdülenme Düzeyleri



5.4. Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Bazı Alanlardaki Başarı Düzeyleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi

Araştırmanın dördüncü alt probleminde Müzik Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerinin bazı alanlardaki başarı düzeyleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir.

5.4.1. Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Müziksel Formasyon Derslerindeki Başarıları İle Müzik Öğretmenliği Formasyon Derslerindeki Başarı Dağılımlarının Karşılaştırılması

Araştırmanın dördüncü alt probleminde ilk olarak, öğrencilerin müziksel formasyon derslerindeki başarıları ile müzik öğretmenliği formasyon derslerindeki başarı dağılımları farklılık göstermekte midir? sorusu sorulmuştur. Bu soruya cevap bulabilmek için öğrencilerin müziksel formasyon derslerindeki başarıları ile müzik öğretmenliği formasyon dersindeki başarıları sınıflandırılmıştır. Her iki formasyon derslerinde de başarı düzeyi düşük öğrenci sayısının az olması ($n < 30$) nedeniyle, öğrencilerin başarı düzeyleri; (1) orta ve altı, (2) ortanın üstü olmak üzere iki grup altında toplanmış ve dağılımlar arasında anlamlı fark olup olmadığı belirlenmeye

çalışılmıştır. Tablo 28’de müziksel formasyon ve müzik öğretmenliği formasyon derslerindeki başarı farklılıklarına göre Müzik Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerinin dağılımlarına ilişkin ki-kare (χ^2) sonuçları ve Grafik 21’de dağılımların karşılaştırılması verilmektedir.

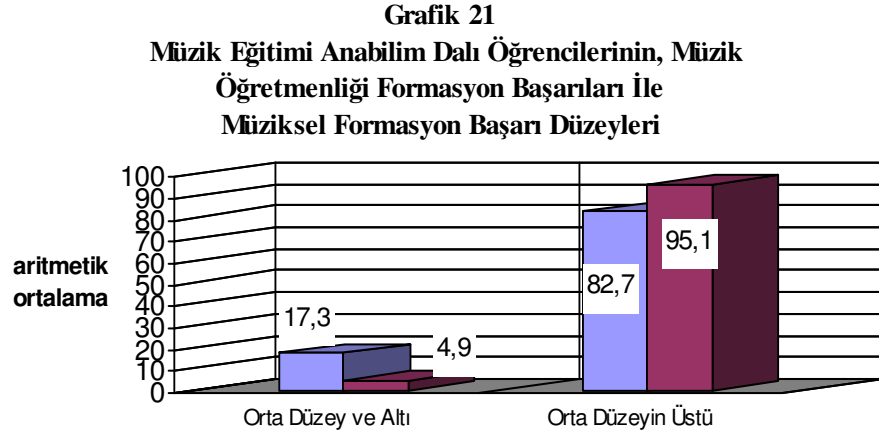
Tablo 28
Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Müziksel Formasyon Derslerindeki Başarıları İle Müzik Öğretmenliği Formasyon Derslerindeki Başarı Dağılımlarının Karşılaştırılması

<i>Müziksel Formasyon Başarısı</i>	<i>Müzik öğretmenliği Formasyon Başarısı</i>					
	Orta Düzey ve Altı		Orta Düzeyin Üstü		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Orta Düzey ve Altı	9	17,3	43	82,7	52	100,0
Orta Düzeyin Üstü	7	4,9	135	95,1	152	100,0
ORTALAMA	16	8,2	178	91,8	194	100,0

$$\chi^2 = 7.707, P=0.014, p<0.05$$

Tablo 28’nin incelenmesinden de anlaşılabilceği gibi araştırmaya katılan 194 müzik eğitimi anabilim dalı öğrencisinin % 8.2’sinin müzik öğretmenliği formasyon başarısı orta düzey ya da altında, % 91.2’sinin ise orta düzeyin üstündedir. Müziksel formasyon derslerindeki başarısı orta düzey ve altında olan öğrencilerin oranı % 17.3 iken, Müziksel formasyon derslerindeki başarısı orta düzeyin üstünde olan öğrencilerin oranı % 82.7’dir. Öğrenci dağılımları arasındaki bu farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Ki Kare Testi sonucuna göre, öğrencilerin müzik öğretmenliği formasyon derslerindeki başarısı ile müziksel formasyon derslerindeki başarısı arasındaki ilişkisi anlamlı bulunmuştur ($\chi^2=7.707$; $p<0.05$). Müzik öğretmenliği formasyon derslerindeki başarısı orta düzeyin üstünde bulunan öğrenciler hem müziksel formasyon derslerindeki başarısı orta ve altında hem de ortanın üstünde olan öğrencilerin içerisinde çoğunlukta yer almakla birlikte, iki gruba ilişkin dağılımlar karşılaştırıldığında müzik öğretmenliği formasyon derslerindeki başarısı ortanın üzerinde bulunan öğrencilerin, müziksel formasyon derslerindeki başarısı ortanın üzerinde bulunan öğrenciler içerisinde oranının daha fazla olduğu

söylenbilir. Buna göre müzik öğretmenliği formasyon başarısı yüksek öğrencilerin, müziksel formasyon başarısının da daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.



5.4.2. Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Müziksel Formasyon Derslerindeki Başarıları İle Genel Öğretmenlik Formasyon Derslerindeki Başarı Dağılımlarının Karşılaştırılması

Araştırmanın dördüncü alt probleminde ikinci olarak, öğrencilerin müziksel formasyon derslerindeki başarıları ile genel öğretmenlik formasyon derslerindeki başarı dağılımları farklılık göstermekte midir? sorusu sorulmuştur. Bu soruya cevap bulabilmek için öğrencilerin müziksel formasyon derslerindeki başarıları ile genel öğretmenlik formasyon dersindeki başarıları sınıflandırılmıştır. Her iki formasyon derslerinde de başarı düzeyi düşük öğrenci sayısının az olması ($n < 30$) nedeniyle, öğrencilerin başarı düzeyleri; (1) orta ve altı, (2) ortanın üstü olmak üzere iki grup altında toplanmış ve dağılımlar arasında anlamlı fark olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Tablo 29’de müziksel formasyon ve genel öğretmenlik formasyon derslerindeki başarı farklılıklarına göre Müzik Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerinin dağılımlarına ilişkin ki-kare (χ^2) sonuçları ve Grafik 23’de de dağılımların karşılaştırılması verilmektedir.

Tablo 29

Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Müziksel Formasyon Derslerindeki Başarıları İle Genel Öğretmenlik Formasyon Derslerindeki Başarı Dağılımlarının Karşılaştırılması

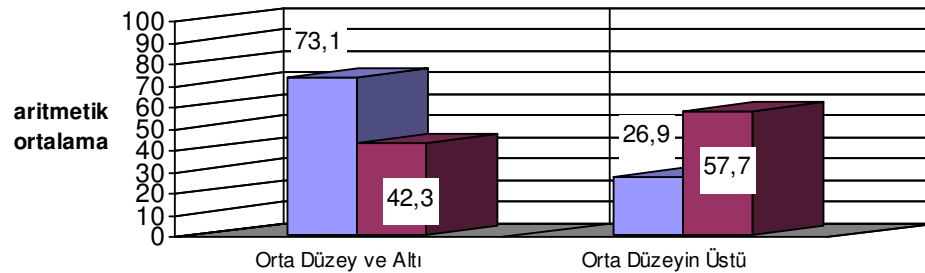
Müziksel Formasyon Başarısı	Genel Öğretmenlik Formasyon Başarısı					
	Orta Düzey ve Altı		Orta Düzeyin Üstü		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Orta Düzey ve Altı	38	73,1	14	26,9	52	100,0
Orta Düzeyin Üstü	60	42,3	82	57,7	142	100,0
ORTALAMA	98	50,5	96	49,5	194	100,0

$$x^2 = 14.466, P=0.001, p<0.05$$

Tablo 29'dan araştırmaya katılan 194 müzik eğitimi anabilim dalı öğrencisinin % 50.5'inin genel öğretmenlik formasyon başarısı orta düzey ya da altında, % 49.5'inin ise orta düzeyin üstündedir. Müziksel formasyon derslerindeki başarısı orta düzey ve altında olan öğrencilerin oranı % 73.1 iken, Müziksel formasyon derslerindeki başarısı orta düzeyin üstünde olan öğrencilerin oranı % 26.9'dur. Öğrenci dağılımları arasındaki bu farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Ki Kare Testi sonucuna göre, öğrencilerin genel öğretmenlik formasyon derslerindeki başarısı ile müziksel formasyon derslerindeki başarısı arasındaki ilişki anlamlı bulunmuştur ($x^2=14.466$; $p<0.05$).

Genel öğretmenlik formasyon derslerindeki başarısı orta düzeyin üstünde bulunan öğrencilerin aynı zamanda müziksel formasyon derslerindeki başarısı da ortanın üstündedir. Buna göre genel öğretmenlik formasyon başarısı yüksek öğrencilerin, müziksel formasyon başarısının da daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

Grafik 22
Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin, Genel Öğretmenlik Formasyon Başarıları İle Müziksel Formasyon Başarı Düzeyleri



BÖLÜM VI

SONUÇLAR, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlara, sonuçlara ilişkin tartışmalara ve bunların ışığında oluşturulan önerilere yer verilmektedir.

6.1. Sonuçlar

Bu araştırmada, problem ve alt problemler doğrultusunda elde edilen bulgulara dayalı olarak şu sonuçlara varılmıştır.

1. *Müzik eğitimi anabilim dalı öğrencileri, genel olarak müzik öğretmenliğine güdülenmiş görünmektedirler. Öğrencilerin güdülenmelerine alt boyutlar açısından bakıldığında; (1) müzik öğretmenliğini bilmeye yönelik içsel olarak yüksek ve tam güdülendikleri, (2) meslekte deneyim için içsel güdülenme düzeylerinin yüksek olduğu kazanmaya güdülendikleri, (3) başarılı olmak için içsel güdülenme düzeyleri, (4) mesleği özümsemek ve içe yansıtmak için güdülendikleri, (5) güdülenmesiz durumda olmadıkları söylenebilir. Bununla birlikte güdülenmenin alt boyutu olarak (6) öğretmenliğe dışsal olarak düşük düzeyde güdülenme göstermektedir.*

2. *Öğrencilerin incelenen kişisel özelliklerinden yalnızca birkaçının güdülenme düzeyleri üzerinde etkisi görülmüştür; (1) Kız öğrencilerin güdülenme düzeyleri erkek öğrencilere göre daha yüksektir. (2) Öğrencilerin farklı sınıf düzeylerinde bulunmaları güdülenmelerini önemli ölçüde etkilememektedir. (3) Öğrencilerin güdülenme düzeyleri üzerinde mezun oldukları lise değişkeninin önemli bir etkisi bulunmamaktadır. (4) Aile yanında kalanlarla, kirada kalanlar ya da yurttan kalanlar arasında güdülenme açısından farklılık yoktur. (5) Ailesi para gönderenlerle,*

göndermeyenlerin güdülenmişlik düzeyleri farklılık göstermemektedir. (6) Gelir düzeyi değişkeninin öğrencilerin güdülenme düzeyleri üzerinde etkisi bulunmakta olup, gelir düzeyi düşük öğrenciler mesleğe daha fazla güdülenmektedir. (7) Burs alma durumu öğrencilerin güdülenmelerini etkilememektedir. (8) İç Anadolu, Doğu Anadolu ve Marmara bölgelerinden gelen öğrencilerin güdülenme düzeyleri birbirine yakınlık göstermektedir. (9) Üç büyük ilden gelenler ile bunların dışından gelen öğrencilerin güdülenme düzeyleri farklı değildir.

3. *Müzik eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin, okuldaki genel akademik başarı durumları öğretmenliğe güdülenme düzeylerini çok az etkilemektedir. Öğretmenliğe güdülenme düzeyleri üzerinde yalnızca müzik öğretmenliği formasyon başarısı önemli bir etkiye sahiptir. Müziksel formasyon ve genel öğretmenlik formasyon başarıları ile genel kültür derslerindeki başarısı ise güdülenme üzerinde önemli bir etki yapmamaktadır.*

4. *Müziksel formasyon düzeyleri farklılık gösteren müzik eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin diğer formasyon başarıları arasında da farklılık görülmektedir. Öğretmenlik formasyon derslerindeki başarısı ile genel öğretmenlik formasyon derslerindeki başarısı orta düzeyin üstünde bulunan öğrencilerin müziksel formasyon derslerindeki başarısı da orta düzeyin üstündedir.*

6.2. Tartışma

Bu sonuçlardan bazıları aşağıdaki biçimde tartışmayı gerektirmektedir.

Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalı öğrencileri, müzik öğretmenliği mesleğinde birtakım önemli sorunlar ve olumsuz koşullar olmasına rağmen öğretmenlik mesleğine güdülenmiş olduklarını gösteren davranışlar içerisindeyler. Bununla birlikte öğrencilerin bu eğitim sistemi içerisinde yetiştiği ve tüm şartları gözlemlediği düşünülürse, sonuç daha da anlamlı bulunmalıdır. Öğrencilerin müzik öğretmenliğine güdülenmiş olma durumu; öğretmenleştirme sürecinde, amaçlara ulaşmada önemli yol alındığının bir göstergesi kabul edilebilir. Öğrenciler ile

yapılan bire bir görüşmelerde genel olarak; öğretmenliğe atanamama ve iş bulamamalarının güdülenmelerini olumsuz etkilediğini belirtmiş olmalarına rağmen öğretmenlik mesleğine yönelik hiç ya da çok az güdülenmeye sahip öğrencinin bulunmaması, dikkati çeken ve üzerinde durulması gereken bir durumdur. Öğrencilerin yaşadıkları öğretmenleştirme sürecinin, öğrencide öğretmenlik bilincini belli bir ölçüde oluşturduğu söylenebilir.

Bu araştırmada öğrencilerin içsel güdülenmelerinin yüksek olduğu; bilmeye, başarmaya ve deneyime yönelik içsel güdülenmenin alt boyutlarında güdülenmeye sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Bu araştırmada olduğu gibi Yağcı'nın (1999) çalışmasında da öğrencilerin içsel güdülenmeleri yüksek, dışsal güdülenmeleri daha düşüktür. Yağcı'nın çalışmasında; içsel güdülenme ile başarı arasında anlamlı bir ilişkinin varlığı belirlenmiş, kız öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla daha fazla güdülenmiş oldukları belirlenmiştir. Yağcı'nın araştırmasında olduğu gibi bu araştırmada da öğrencilerin içsel güdülenmeleri dışsal güdülenmelerinden yüksek çıkmıştır. Her iki araştırma öğrencilerin genel güdülenmelerinin daha çok içsel güdülenme kaynaklı bir güdülenme olduğu dikkati çekmektedir.

Bu araştırmada kız öğrencilerin güdülenme düzeylerinin erkek öğrencilerinkinden daha yüksek olduğunun ortaya çıkması, kızların toplumda meslek edinmeye ve bu bağlamda öğretmenlik mesleğini edinmeye yönelmelerinden kaynaklanıyor olabilir görünmektedir. Bu bakımdan, cinsiyet rollerinin öğretmenlik mesleği ile bağlantısını belirlemeye yönelik bir araştırmanın yapılmasını gerekli kılmaktadır.

Müzik öğretmenliği lisans programı öğrencilerinin çok azının Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi dışındaki bir liseden mezun oldukları görülse de; güdülenme düzeyleri üzerinde mezun oldukları lise değişkeninin önemli bir etkisi bulunmamaktadır. Bu sonuç, yetenek, ilgi, vb. değişkenlerdeki bireysel farklılıkların başarıda ve mesleksel güdülenmede etkili olduğu gerçeğini hatırlatmaktadır.

Öğrencilerin gelir düzeyi ile mesleğe güdülenmeleri arasında anlamlı bir bağlantı olduğu; gelir düzeyi düşük öğrencilerin mesleğe daha fazla güdülendikleri ortaya çıkmıştır. Bu durumda, öğrencilerin ayakları üzerinde durmak, hayatlarını devam ettirmek ve belki de ailelerine bakmak için para kazanmak durumunda olmaları, onlar için önemli bir dışsal güdülenme kaynağı oluşturmaktadır. Çünkü para kazanma zorunluluğu; dışsal güdülenmeyi etkileyen önemli bir etmendir.

Öğrencilerin müziksel formasyon ve genel öğretmenlik formasyon başarıları ile genel kültür derslerindeki başarısının müzik öğretmenliğine güdülenme üzerinde önemli bir etkisi bulunmamaktadır. Yalnızca müzik öğretmenliği formasyon başarıları öğretmenliğe güdülenme düzeyleri üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Bunun nedeni şöyle açıklanabilir: Müzik öğretmenliği formasyon başarılarının belirlendiği dersler, Okul Deneyimi-I, II, Özel Öğretim Yöntemleri-I, II ve Öğretmenlik Uygulaması'ndan oluşmaktadır. Bu dersler öğrencileri doğrudan müzik öğretmenliğini tanıma, müzik öğretmenliğinde bilgilenme, yoğrulma ve ön deneyim kazanmaya yönelik derslerdir. Bu durumda müzik öğretmenliği formasyonu derslerine karşı daha ilgili ve güdülenmiş olmaları doğal, hem de müzik öğretmeni olma yolunda sevindirici bir sonuçtur. Bu nedenle özellikle müzik öğretmenliği formasyon derslerindeki başarı düzeyi, müzik öğretmenliği mesleğine güdülenme düzeyini olumlu ve önemli derecede etkilemektedir.

Müzik öğretmenliği formasyon derslerindeki başarıları ile genel öğretmenlik formasyon derslerindeki başarıları orta düzeyin üstünde bulunan öğrencilerin aynı zamanda müziksel formasyon derslerindeki başarıları da ortanın üstündedir. Görülüyor ki; öğrenci, başarı kavramını bir bütün olarak kabul ediyor ve tüm alanlara yayıyor. Bunun yanı sıra, öğrencinin içsel güdülenmelerinin temelinde bireysel sorumluluk, başarıyı tatma duygusu ve kendini ispat etme gibi özelliklerin var olduğu düşünülebilir. Ayrıca eğitimcinin tutumu, meslek edinme zorunlulukları, ailesel ve çevresel etmenler dışsal güdülenmeyi etkileyen etmenler olarak karşımıza çıkmaktadır. Bütün bu etmenlerin, olumlu ve olumsuz güdülenme yönlerinin bir bileşkesi olarak öğrenci, başarıya giden yolu bulmakta ve sürekliliğini sağlamaya çalışmaktadır.

Bu çalışmada geliştirilen ve uygulanan Müzik Öğretmenliğine GÜdülenme Ölçeği, daha önce de açıklandığı gibi Öz-belirleme kuramına dayalı bir ölçekten yararlanılarak hazırlanmıştır. Yukarıda belirtilen sonuçlar bu ölçekle ulaşılan sonuçları yansıtmaktadır. Ancak, güdülenmenin ölçülmesinde başka kuramlara dayalı farklı ölçekler ile farklı sonuçlara ulaşılması mümkündür.

6.3. Öneriler

Araştırmada varılan sonuçların ve yapılan tartışmaların ışığında aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

1. Bu araştırma veya benzerleri diğer üniversitelerin müzik eğitimi anabilim dallarında da yapılabilir.
2. Müzik öğretmenliği lisans programındaki öğrencilerin müzik öğretmenliğine güdülenmeleri kurumsal ve bölgesel düzeylerde karşılaştırmalı olarak incelenebilir.
3. Müzik öğretmenliği lisans programındaki öğrencilerin müzik öğretmenliğine güdülenmelerini etkileyen başka etmenler de araştırılmalı ve sonuçları bu araştırmanın sonuçlarıyla karşılaştırmalıdır.
4. Müzik öğretmenliği lisans programındaki öğrencilerin bireysel farklılıklarının, onların güdülenmelerinde ve başarılarında önemli bir etmen olduğu göz önünde bulundurularak, öğrencilerin kişisel dosyalarının da olduğu rehberlik hizmetleri müzik eğitimi anabilim dallarında da verilmelidir.
5. Müzik öğretmenliği lisans programında yer alan genel öğretmenlik formasyon dersleri gerekli düzenlemelerle öğrencileri müzik öğretmenliğine yeterince güdüleyici duruma getirmelidir.

6. Müzik ğretmenliğine güdülenmede ğretim elemanı niteliğinin etkisi araştırılabilir.
7. Başka güdülenme kuramlarına dayalı, farklı ölçeklerden yararlanılarak uyarlanıp geliştirilecek ölçekler ile yeni çalışmalar yapılabilir.
8. Müzik ğretmenliğine güdülenmenin ölçülmesi için yapılacak yeni çalışmalarda güdülenme ile bu çalışmada kapsamamış başka bağımsız değişkenler arasındaki ilişkiler incelenebilir.

KAYNAKLAR

- ABAK, A., ERYILMAZ, A. ve FAKIOĞLU, T (2002) **Üniversite Öğrencilerinin Fizikle İlgili Seçilmiş Duyuşsal Karakteristikleri ile Fizik Başarılarının İlişkisi**. V. Ulusal Fen ve Matematik Eğitimi Kongresi. ODTÜ: ANKARA.
- ACAT, B., YENİLMEZ, K., **Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Motivasyon Düzeyleri**, Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi, Sayı 12, KIRGIZİSTAN.
- ALPER R., AMADO S., MORALI S. (2002)**Spor Yapan ve Yapmayan Grupların Konsantrasyon ve Motivasyon Düzeyleri Yönünden Karşılaştırılması**, XII. Ulusal Psikoloji Kongresi, 8-13 Eylül 2002, ODTÜ, ANKARA.
- AMABILE, T. M., K. G. HILL, B. A. HENNESSEY, AND E. M. TIGHE. **The Work Preference Inventory: Assessing Intrinsic and Extrinsic Motivational Orientations**, Journal of Personality and Social Psychology 66, no. 5 (May 1994): 950-967.
- ARMSTRONG, Ketra L. (2002) **Race and Sport Consumption Motivations: A Preliminary Investigation of a Black Consumers' Sport Motivation Scale**, Journal of Sport Behavior December, Vol.25. Issue 4, p309, 22p
- ARIK, İsmail Alev (1996) **Motivasyon ve Heyecana Giriş**, Çantay Yayınevi İSTANBUL.
- ATALI Aylanur (1976) **İlkokul Öğretmenliğinde Kişisel Niteliklerin ve İşe Güdülenmenin Önemi Çağdaş Eğitim**, 21 (221) 5. Bibliyoğrafya ANKARA .
- AYSAN, F., TANRIÖĞEN, G. VE TANRIÖĞEN, A. (1996). **Perceived Causes of Academic Failure Among the Students at the Faculty of Education at**

Buca. Yayımlandığı Kitap G. Karagözoğlu (Editör), Teacher Training for The Twenty First Century. İzmir: Buca Eğitim Fakültesi Yay.

BACANLI, Hasan (2002) **Gelişim ve Öğrenme**, Nobel Yayınları, 5. Baskı, ANKARA.

BALDWIN, CALDWELL (2003) **Development of The Free Time Motivation Scale for Adolescents**, Journal of Leisure Research Vol.35, No2, pp 129-151.

BAŞARAN, İ. Ethem (1994) **Eğitim Psikolojisi “Modern Eğitimin Psikolojik Temelleri”** Kadioğlu Matbaası, ANKARA.

BAYMUR, F., ÖZGÜVEN, E., KEPÇEOĞLU, M., KILIÇCI, Y.,KUZGUN, Y. (1978) **Üniversitede Okuyan Tübitak Bursiyelerinin Başarılarını Etkileyen Faktörler.** Tübitak ANKARA

BİNBAŞIOĞLU, Cavit (1988) **Eğitime Giriş.** Ankara: Binbaşıoğlu Yayınevi.

BAYMUR, Feriha. (1994) **Genel Psikoloji**, İnkılap Yayınevi, 11. Baskı İSTANBUL.

BERBEROĞLU, G., (1990). **Kimyaya İlişkin Tutumların Ölçülmesi** Eğitim ve Bilim. V.14 No:76.

BİNDAK, Recep. (2004) **Geometri Tutum Ölçeği Güvenirlik Geçerlik Çalışması ve Bir Uygulama.** Yayımlanmamış Doktora Tezi, Diyarbakır: Dicle Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü

BOGENÇ, A. A. (1998) **Grupla Psikolojik Danışmanın Suçlu Gençlerin Kendine Saygı Düzeylerine Etkisi**, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi ANKARA.

BOZANOĞLU, İlhan (2004) **Bilişsel Davranışçı Yaklaşım Dayalı Grup Rehberliğinin Akademik Risk Altındaki Öğrencilerin Akademik Alandaki Güdüleme, Benlik Saygısı, Başarı ve Sınav Kaygısı**

Düzeylelerine Etkisi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, ANKARA .

COKLEY, BERNARD, CUNNINGHAM, MOTOIKE (2001) **A Psychometrik Invesigation of The Academic Motivation Scale Using a United States Sample, Measurement & Evaluation in Counselling & Development**, Jul2001, Vol. 34 Issue 2, p109 11p

COLANGELO, N., DAVIS, G.A., **Handbook of Gifted Education**. (2nd ed.).

CÜCELOGLU, D. (1997). **İnsan ve Davranışı: Psikolojinin Temel Kavramları** (7. Basım). Remzi Kitabevi, İSTANBUL.

ÇİÇEK, Aycan (2002) **İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Sınıf Öğretmenlerini Güdülemede Kullandıkları Yöntemlere İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri(Rize İli Örneği)**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, ANKARA.

DECI, E.L. &, RYAN. R. M., (2000) **Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being**. American Psychologist, 55, 68-78.

DEMİRKAYA, H., GENÇ, H. (2006) **Ormana İlişkin Tutum Ölçeği Geliştirilmesi** Mart 2006 Cilt:14 No:1 Kastamonu Eğitim Dergisi 39-46.

DONOHUE, T. L., WONG, E. H. (1997) **Achievement motivation and college satisfaction in traditional and nontraditional students**, Education 118 (2), 237-243.

DÖKMEN, Ü. (1994). **Okuma Becerisi, İlğisi Ve Alışkanlığı Üzerine Psikososyal Bir Araştırma**, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, ANKARA.

DYKEMAN, (1993) **A Multivariate Analysis of Study Skills, Test Anxiety and Locus of Control in First-Time University Students**, Education, 113(3), 407-411.

- ELLEZ, A. Murat, **Öğretim Elemanı Stresi ve Başarı Güdüsü**, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İZMİR .
- ERKAN, S. (1991) **Sınav Kaygısının Öğrenci Seçme Sınavı Başarısı İle İlişkisi**. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, ANKARA
- ERDEN, M., AKMAN, Y. (1995) **Eğitim Psikolojisi**, Arkadaş Yayınları. İSTANBUL.
- ERTÜRK, Selahattin (1997) **Eğitimde Program Geliştirme** (9. Baskı). Ankara: Meteksan.
- ERYILMAZ, A., KORUR, F. (2002) **Öğretmen Niteliklerinin Lise Seviyesindeki Öğrencilerin Fizik Başarı, Tutum ve Motivasyonuna Etkileri**, V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi - Özetler, s.125.
- FİDAN, Fatma (1998) **Akademik Hayatta Motivasyon Unsurları Sakarya Üniversitesinde Bir Alan Araştırması**, Yönetim ve Ekonomi, Celal Bayar Üniversitesi İ. İ. B. F. Sayı 4, MANİSA.
- FISKE, Susan T., TAYLOR, Shelley E., (1985) **Social Cognition**, Second edition, McGraw-Hill. NEW YORK.
- GEÇER, KOLDURAN Aynur (2002) **Öğretmen Yakınlığının Öğrencilerin Başarıları, Tutumları ve Güdülenme Düzeyleri Üzerindeki Etkisi**, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, ANKARA.
- GERÇEKER, Aysen (1998) **Motivasyon Faktörlerinin Katitatif Analizi**, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. ANKARA.

- GÖKDAĞ, Meltem (1996) **Temel Eğitim Öğretmenleri ile Öğrencilerinin Gudu Düzeyleri ve Öğrenci-Öğretmen Özellikleri ile İlişkileri**, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksel Lisans Tezi, İZMİR.
- GÜNAL, Feryal (1999) **Piyano Eğitiminde Motivasyon Değerlendirme Ölçeği Oluşturma**, Gazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, ANKARA
- GÜNGÖR, A. (1989) **Öğrencilerin Özsayı Düzeylerini Etkileyen Etmenler**. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, ANKARA
- GÜR, H., BÜTÜNER, S. (2006)Ö. **Matematik dersinde kullanılan zihin haritalama tekniğine yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi** İlköğretim Online, 5(2), 61-74. [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr>.
- HEWSTONE, M., (1994) **Causal Attribution**. Blackwell Publishers, OXFORD
- HUIT (2004) **Educational Psychology Interactive: Motivation**. Retrieved, <http://chion.valdosta.edu/whuit/col/motivation/motivate.html>.
- İNCEOĞLU, Metin (1985) **Güdüleme Yöntemleri** Ankara Üniversitesi Basın Yayın Yüksel Okulu Yayınları: 4 ANKARA.
- JEGEDE, JEGEDE, UGUDULUNURA (1997) **Effect of Achievement Motivation and Study Habitsw on Nigerian Secondary School Students' Academic Performans**, The Journal of Psychology, 5, 523-529.
- KALENDER, Ahmet (1999) **Mesaj Stratejilerinin Planlanmasında Siyasal Tutum ve Motivasyonun Ölçülmesinin Önemi**, Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi- 1, KONYA.
- KAPTAN, Saim. (1995). **Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri**. Rehber Yayınevi, ANKARA.

- KAZANCI, O. (1989) **Eğitim Psikolojisi Kuram Ve İlkelerden Uygulamaya**, Ankara: Kazancı Kitap Tic. A.Ş.
- KENNEDY, John Richard (1996) **Başarılı ve Başarısız İngilizce Öğrenen Türk Öğrencilerin Motivasyonlarındaki Varyasyonlar**, Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İSTANBUL.
- KUZGUN, Y. (2000) **Meslek Danışmanlığı, Uygulamalar Kuramlar**. Nobel Yayın Dağıtım, ANKARA.
- MACİT, Figen (2001) **İşletmelerde Motivasyon Ölçümü ve Bir Uygulama**, İstanbul Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İSTANBUL.
- MALHOTRA, Y., GALLETTA, D., (2003) **Role of Commitment and Motivation in Knowledge Management Systems Implementation: Theory, Conceptualization, and Measurement of Antecedents of Success**, Hawaii International Conference on Systems Science, January, HAWAII.
- MAQSUD, Muhammad; COLEMAN M. F. (1993) **The Role of Parental Interaction In Achievement Motivation**, The Journal of Social Psychology ISSN 0022-4545 CODEN JSPSAG vol. 133, n°6, pp. 859-861 (10 ref.)Heldref, WASHINGTON.
- MATTHEW P. MARTEN (2002) **Spor Gúdülenme Ölçeğinin Psiko-ölçüm Niteliği [Özelliği] (Psychometric Properties of The Sport Motivation Scale: an Evaluation with college Varsity Athletes From The U.S.**
- MCCLELLAND, D. C., STEELE, R. S. (1972) **Motivation Workshops: General Learning Press.**
- RUEDA, R., MONZO, L. (2002). **Apprenticeship for teaching: Professional development issues surrounding the collaborative relationship between teachers and paraeducators**. Teaching & Teacher Education, 18, 503-521.

- MARTIN, J. E., MARSHALL, L. H. (1996) **Infusing Self-determination Instruction Into the IEP and Transition Process**. In D. J. Sands & M. L. Wehmeyer (Eds.), Self-determination across the lifespan: Independence and choice for people with disabilities (pp. 215-236). Baltimore: Paul H. Brookes.
- MORGAN, Clifford T. (2000) **Psikolojiye Giriş** (14. Baskı) Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları, Yayın No. 1 ANKARA.
- MORGİL, İ., SEÇKEN, N., ŞİMŞEK, N., 2002, **Ortaöğretim öğrencilerinin kimyaya yönelik tutumlarının ölçülmesi**, XVI.Ulusal Kimya Kongresi , 10-13 Eylül, 588, KONYA.
- NUHOĞLU, H., YALÇIN, N., (2004) **Fizik Laboratuvarına Yönelik Bir Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Öğretmen Adaylarının Fizik Laboratuvarına Yönelik Tutumlarının Değerlendirilmesi**. Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 5, 2: 317-327, KIRŞEHİR.
- ONARAN, Oğuz (1981) **Çalışma Yaşamında Güdülenme Kuramları**, Sevinç Matbaası, ANKARA..
- ÖĞÜLMÜŞ, Selahiddin (2002) **Güdüleme (Motivasyon) Kuramları** Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitim Araştırma ve Uygulama Merkezi Kara Harp Okulu Yönetici Programı Ders Notları EAUM Yayınları.7 ANKARA.
- ÖZEVİN, Banu (2006) **Oyun, Dans Ve Müzik Dersine İlişkin Motivasyon Ölçeği**, Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu Bildirisi, Pamukkale Üniversitesi. Eğitim Fakültesi, DENİZLİ.
- ÖZMENTES, G. (2006), **Müzik Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi**, İlköğretim Online, 5(1), 23–29.

- ÖZTÜRK, Havva (2002) **Hemşirelerin Motivasyon Düzeyleri ve Performans Düzeyleri**, İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İSTANBUL.
- PEKERKAN, Didem (1990) **Salesforce Motivation Compensation and Incentives**, Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İSTANBUL
- PINTRICH, P. R., SCHUNK, D. H. (1996). **Motivation in Education** Theory, Research & Applications, Ch. 3. New Jersey:Prentice-Hall Inc.
- RAY, N. L. (1992) **Motivation in Education** (Report No. SP 034041) NY: SUNY Cortland Library. (ERIC Document Reproduction Service No ED349298) CORTLAND.
- ROSENZWEIG M. R., PORTER L.W. (1988) (Editors) **Annual Review of Psychology** Annual Reviews Publish, ISBN-10:0824302397, ISBN-13: 9780824302399.
- SABUNCUOĞLU, Z., TÜZ, M. (1995) **Örgütsel Psikoloji**, Ezgi Kitapevi Yayınları, BURSA.
- SCHUNK, D. H. (1991). **Self-Efficacy and Academic Motivation**, Educational Psychologist, 26, (3 & 4), 207-231.
- SCHUNK, D. H. (2001). **Self-Regulation Through Goal Setting**, ERIC Digest (CG-01-08).
- SENEMOĞLU, N. (2000). **Gelişim Öğrenme ve Öğretim “Kuramdan Uygulamaya**, Gazi Kitabevi Yayınları, ANKARA.
- SOLLEY C. M., STAGNER R. (1970) **Basic Psychology**, NY: McGraw-Hill Book Co.
- SÖNMEZ, Veysel. (1994) **Program Geliştirmede Öğretmen Elkitabı**. (Geliştirilmiş beşinci baskı) ANKARA.

STANDAGE, MARTYN, DUDA... (2003) **Validity, Reliability and Inveriance of the Stiational Motivation Scale (SIMS) Across Diverse Physical Activity Contexts**, Journal of Sport & Exercise Psychology,08952779, Vol.25 Issue 1,p.19,25p.

SÜBAŞI, Güzin (2000a) **Sınav Kaygısı, Özsaygı ve Denetim Odağının Akademik Başarıyı Yordalama Gücü**, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 467-480

SÜBAŞI, Güzin (2000b) **Verimli Ders Çalışma Alışkanlıkları Eğitiminin Akademik Başarı, Akademik Benlik Kavramı ve Alışkanlıklarına Etkisi**, Eğitim ve Bilim Dergisi, 50-56, ANKARA.

ŞENDUR, E. P. (1999). **Sınıf Atmorferi ve Öğrenci Güdüsü**, Yayınlanmamış

Yüksek Lisans Tezi, Doku Eylül Üniversitesi, İZMİR.

TAVŞANCIL, E. (2002) **Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi**, Ankara: Nobel Yayıncılık.

TEZBAŞARAN, Ata (1997) **Likert Tipi Ölçek Geliştirme Kılavuzu**, İkinci Baskı, Türk Psikologlar Derneği Yayınları, ANKARA.

TRAIL, GALEN, JAMES, JEFFREY (2001) **The Motivation Scale For Sport Consumption: Assessment of The Scale's Psikometrik Properities**, Journal of Sport Behavior, 01627341, Mar2001, Vol.24, Issue 1

UÇAN, Ali (1996) **Gazi Yüksek Öğretmen Okulu Müzik Bölümü Müzik Alanı Birinci Yıl Programının Değerlendirilmesi**, (Hacettepe Üniversitesi MESEF-Mezuniyet Sonrası Eğitimi Fakültesi, Yayınlanmış Doktora Tezi), Müzik Eğitimi Yayınları, ANKARA.

UÇAN, Ali (1997) **Müzik Eğitimi, Temel Kavramlar, İlkeler Yaklaşımlar**, ANKARA.

- UMAY, A. (2002) **Matematik Öğretmen Adaylarının Başarı Güdüsü Düzeyleri, Değişimi ve değişimi Etkileyen Faktörler**, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 22: 148-155, ANKARA.
- VALLERAND, GUAY, BLANCHARD (2000) **On The Assessment of Situational Intrinsic and Extrinsic Motivation: The Situational Motivation Scale (SIMS)** Motivation and Emotion, Vol.24, No 3.
- VALLERAND, R. J., BISSONETTE, R. (1992) **Intrinsic, Extrinsic, and Amotivational Styles as Predictors of Behavior: A Prospective Study**, Journal of Personality, 60, 599-620.
- VALLERAND, R. J., O'CONNOR,B.P. (1989) **Motivation in the elderly: A theoretical framework and some promising findings**. Canadian Psychology, 30, 538–550
- VALLERAND, R.J., PELLETIER, L.G., BLAIS, M.R., BRIERE, N.M., SENEAL, C., VALLIERES, E.F. (1993). **On the Assessment of Intrinsic, Extrinsic, and Amotivation in Education: Evidence on the concurrent and Construct Validity of the Academic Motivation Scale**. Educational and Psychological Measurement, 53, 159-172.
- WEHMEYER, M.L. (1992) **Self-determination and the education of students with mental retardation. Education and Training in Mental Retardation**, Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities, 27, 302-314.
- WEHMEYER, M.L., KETCHNER, K., & RICHARDS, S. (1995) **Individual and environmental factors related to self-determination of adults with metnal retardation**. Journal of Vocational Rehabilitation.
- WEHMEYER, M., & SCHWARTZ, M. (1997) **Self-determination and positive adult outcomes: A follow-up study of youth with mental retardation or learning disabilities**. Exceptional Children, 63(2), 245-255.

- WEINER, B. (1980). **Human Motivation** . NY: Holt, Rinehart & Winston.
- YAĞCI, T. (1997) **Sınıf İçi Demokratik Öğretimin öğrenci Erişi ve Akademik Benlik Kavramına Etkisi**, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 13,171, 179.
- YAMAN, H., U MAY, A. (2005) **Öğretmen Adaylarının Başarı Güdüsü Ve Motivasyon Stilleri**, XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, DENİZLİ.
- YAVUZ, Ata. **Meslekte Güdülenme Kaynakları Açısından 24 Kasım Öğretmenler Günü İçin Öğretmen Merkezli ve Yarışmalı Ödüller Sistemine Dayalı Bir Model Geliştirme Önerisi**. Çağdaş Eğitim 24(260) 12. 99, 43-47. Bibliyografya, ANKARA.
- YILDIRIM, Teoman (1997) **Özel ve Kamu Bankacılığında Çalışanların Motivasyonu Üzerine Bir Araştırma**, Boğaziçi Üniversitesi, Soysan Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İSTANBUL
- YILDIRIM, İ. (2000) **Akademik Başarının Yordayıcısı Olarak Yalnızlık Düzeyi, Sınav Kaygısı ve Sosyal Destek**, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18, 167-176, ANKARA.
- YÜCEL, S. (2004) **Ortaöğretim Düzeyindeki Öğrencilerin Kimya Derslerinde Verilen Ev Ödevlerine Karşı Tutumlarının İncelenmesi**, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24(1), 147–159

EKLER

- 1. MÜZİK ÖĞRETMENLİĞİNE GÜDÜLENME ÖLÇEĞİNİN ÖN-UYGULAMA ÖNCESİNDEKİ ŞEKLİ**
- 2. MÜZİK ÖĞRETMENLİĞİNE GÜDÜLENME ÖLÇEĞİNİN UYGULAMA İÇİN HAZIR SON ŞEKLİ**

EK - 1 -

MÜZİK ÖĞRETMENLİĞİNE GÜDÜLENME ÖLÇEĞİNİN

ÖN-UYGULAMA ÖNCESİNDEKİ ŞEKLİ

YÖNERGE

*Sevgili Öğrenci,
Kişisel bilgilerinizi yanıtlamanızın ardından her bir maddeyi dikkatlice okuyunuz. Maddelerin üzerinde bulunan derecelmeyi kullanarak sizin için en geçerli olanına (X) işareti koyarak yanıtlayınız.*

Yanıtlarınız için teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Arş. Gör. Özlem ONUK

I. Kişisel Bilgiler

1. Sınıfınız: Lisans 1 Lisans 2 Lisans 3 Lisans 4
2. Yaş: 17-19 20-22 23-25 26 ve üstü
3. Cinsiyet: Kadın Erkek
4. Giriş yetenek sınavı sonuçlarına göre Anabilim Dalına giriş dereceniz (Rakamla belirtiniz):
5. Mezun olduğunuz okul: Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi Genel (Düz) Lise
 Meslek Liseleri Anadolu Öğretmen Lisesi
 Diğer
6. Barınma durumunuz: Ailemle kalıyorum.
 Bir akrabamla kalıyorum.
 Kiralık bir evde kalıyorum.
 Özel yurttta kalıyorum.
 Devlet yurdunda kalıyorum.
7. Geçiminizi sağlama durumunuz: Ailem para gönderiyor.
 Bir akrabam para gönderiyor.
 Sadece burs alıyorum.
 Paramı kendim kazanıyorum.
 Diğer
8. Aylık ortalama gelir miktarınız: 200 milyon TL ve altı 200- 400 milyon TL arası
 400- 600 milyon TL 600 milyon TL ve üzeri
9. Burs alma durumunuz: Alıyorum Almıyorum
10. 9. soruya verdiğiniz yanıt “alıyorum” ise; burs aldığınız kurumu ve burs miktarını belirtiniz:

11. Kardeş sayısı:

- Kardeşim yok. 1 kardeşim var. 2 kardeşim var.
 3 kardeşim var. 4 ve daha fazla kardeşim var.

12. Üniversiteye geldiğiniz bölge:

- İç Anadolu Doğu Anadolu Marmara Ege
 Karadeniz Akdeniz Güneydoğu Anadolu

13. Üniversiteye geldiğiniz yer

- Üç büyük il Büyükşehir İl İlçe Belde Köy

14. Geldiğiniz il / ilçe / belde / köy belirtiniz:

15. Aileniz de müzikle ilgilenen birey/ bireyler var mı? Varsa kimler olduğunu belirtiniz.

		Tamamen katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç katılmıyorum
	Müzik öğretmeni olmak için yetişiyorum. Bu doğrultuda...					
a)	Bilmek için içsel güdülenme					
1.	Müzik öğretmenliğine yönelik daha fazla şey öğrenmek beni çok mutlu ediyor.					
2.	Farklı ders çalışma yöntemleri keşfetmek bana eğlenceli geliyor.					
3.	Alanımda beni destekleyecek daha önce bilmediğim bilgileri öğrenirken kendimi iyi hissediyorum.					
4.	Yeni öğrenme yöntemleri keşfetmek bana ilginç geliyor.					
5.	Müzik öğretmeliği eğitimi almak tanıdığım insanların bana saygı duymalarını sağlıyor.					
b)	Deneyim için içsel güdülenme					
6.	Müzik Öğretmenliğine yönelik yeni deneyimler yaşarken öğrendiklerimi uygulamaya çalışıyorum.					
7.	Müzik öğretmenliğine yönelik ders ve ders dışı çalışmalarda bulunmak bana heyecan veriyor.					
	Müzik öğretmeni olmak için yetişiyorum. Bu doğrultuda...					
8.	Sevdiğim işi yapıyor olmanın verdiği güzel duygular hissediyorum.					
9.	Müzik öğretmenliği için edindiğim bilgileri pratiğe dönüştürürken yaşadığım zorluklar beni yıldırmıyor.					
10.	Müzik öğretmenliğine yönelik uygulamalar yaparken kendimi mutlu hissediyorum.					
c)	Başarı için içsel güdülenme					
11.	Müzik öğretmenliği derslerinin ileri düzeylerine ulaşmaya çabalamak beni mutlu ediyor.					
12.	Müzik öğretmenliği olmak için kendimdeki zayıf yönleri geliştirmek bana zevkli geliyor.					
13.	İyi bir müzik öğretmeni olmak için gerekli tüm donanıma sahip olmak için çabalıyorum.					
14.	Tüm zorlukları yeneceğime inanıyorum.					
15.	Müzik öğretmeliği eğitimi almak farklı yönlerimi geliştiriyorum					
ç)	Özümleme (kimlikselleştirme) ve İçyansıtma					
16.	Müzik öğretmeliği eğitimi almak bence insanlarla bir arada olmuş oluyorum.					
17.	Müzik öğretmenliğinin gerektirdiği yeteneklerimi mükemmelleştirmeye çalışırken mutlu oluyorum.					
18.	Müzik öğretmeni olmak benim yaradılışımda var ve tüm bilgilerimi özümsemişimi düşünüyorum					
19.	Müzik öğretmenliği derslerime kendi belirlemiş olduğum ilkeler doğrultusunda çalışıyorum.					
20.	Çalışmalarımı düzenli hale getirmem gerekli.					
d)	Dışsal belirleyiciler					
21.	Müzik eğitimi süreci arkadaşlarımla iyi ilişkilerimi sürdürmenin en iyi yollarından biri.					
22.	Bir müzik öğretmeni olmanın vereceği saygınlık için çalışıyorum.					
23.	Etrafımdaki insanlar müzik öğretmeni olmanın önemli olduğu düşüncesindedir.					
24.	Bu okulda ne kadar başarılı olduğumu göstermek istiyorum.					
25.	Geçimimi sağlamak için bu mesleği edinmem gerekli.					
	Müzik öğretmeni olmak için yetişiyorum. Ama...					
e)	Güdülenmesizlik (Amotivasyon)					
26.	Eskiden müzik öğretmeni olmak için çok sebebim vardı ama şimdi buna devam edip etmemeyi bile kendime soruyorum.					
27.	Müzik öğretmeni olmada yeteneksiz ve/ veya yetersiz olduğumu düşünüyorum.					
28.	Acaba kendimle ilgili amaçlarıma ulaşabilecek miyim diye kendime sık sık soruyorum.					
29.	Müzik öğretmeni olmak benim için önemini yitirdi.					
30.	Müzik öğretmeni olmak için çabalıyorum ama buna değer mi bilemiyorum.					

EK - 2 -

**MÜZİK ÖĞRETMENLİĞİNE GÜDÜLENME ÖLÇEĞİNİN
UYGULAMA İÇİN HAZIR SON ŞEKLİ**

11. Burs alıyor musunuz?: Alıyorum Almıyorum
12. 9. soruya verdiğiniz yanıt “alıyorum” ise; burs aldığınız kurumu ve burs miktarını belirtiniz:
13. Kardeş sayınız nedir?
 Kardeşim yok. 1 kardeşim var. 2 kardeşim var.
 3 kardeşim var. 4 ve daha fazla kardeşim var.
14. Üniversiteye geldiğiniz bölge.
 İç Anadolu Doğu Anadolu Marmara Ege
 Karadeniz Akdeniz Güneydoğu Anadolu
15. Üniversiteye geldiğiniz yer:
 Üç büyük il Büyükşehir İl İlçe Belde Köy
16. Geldiğiniz il / ilçe / belde / köy belirtiniz :
17. Aileniz de müzikle ilgilenen birey/ bireyler var mı? Varsa kimler olduğunu belirtiniz.

	Müzik öğretmeni olmak için yetişiyorum. Bu doğrultuda...	Tamamen katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç katılmıyorum
1.	Müzik öğretmenliğine yönelik daha fazla şey öğrenmek beni çok mutlu ediyor.					
2.	Farklı ders çalışma yöntemleri keşfetmek bana eğlenceli geliyor.					
3.	Alanımda beni destekleyecek daha önce bilmediğim bilgileri öğrenirken kendimi iyi hissediyorum.					
4.	Yeni öğrenme yöntemleri keşfetmek bana ilginç geliyor.					
5.	Müzik Öğretmenliğine yönelik yeni deneyimler yaşıyor; öğrendiklerimi uygulamaya çalışıyorum.					
6.	Müzik öğretmenliğine yönelik ders ve ders dışı çalışmalarda bulunmak bana heyecan veriyor.					
7.	Sevdiğim işi yapıyor olmanın verdiği güzel duygular hissediyorum.					
8.	Müzik öğretmenliği için edindiğim bilgileri pratiğe dönüştürürken yaşadığım zorluklar beni yıldırmıyor.					
9.	Müzik öğretmenliğine yönelik uygulamalar yaparken kendimi mutlu hissediyorum.					
10.	Müzik öğretmenliği derslerinin ileri düzeylerine ulaşmaya çabalamak beni mutlu ediyor.					
11.	Müzik öğretmeni olmak için kendimdeki zayıf yönleri geliştirmek bana zevkli geliyor.					
12.	İyi bir müzik öğretmeni olmak için gerekli tüm donanıma sahip olmak için çabalıyorum.					
13.	Tüm zorlukları yeneceğime inanıyorum.					
14.	Müzik öğretmeliği eğitimi olarak farklı yönlerimi geliştiriyorum.					
15.	Müzik öğretmeliği eğitimi olarak insanlarla bir arada olmuş oluyorum.					
16.	Müzik öğretmenliğinin gerektirdiği yeteneklerimi mükemmelleştirmeye çalışırken mutlu oluyorum.					
17.	Müzik öğretmeni olmak benim yaradılışımda var ve tüm bilgilerimi özümsemişimi düşünüyorum					
18.	Müzik eğitimi süreci benim için arkadaşlarımla iyi ilişkiler sürdürmek için iyi bir yol.					
19.	Etrafımdaki insanlar müzik öğretmeni olmanın önemli olduğu düşüncesindedir.					
20.	Geçimimi sağlamak için bu mesleği edinmem gerekli.					
	Müzik öğretmeni olmak için yetişiyorum. Ama...					
21.	Eskiden müzik öğretmeni olmak için çok sebebim vardı ama şimdi buna devam edip etmemeyi bile kendime soruyorum.					
22.	Müzik öğretmeni olmak benim için önemini yitirdi.					
23.	Müzik öğretmeni olmak için çabalıyorum ama buna değer mi bilemiyorum.					

24.Yukarıda ifade edilenlerin dışında eklemek ve belirtmek istediklerinizi lütfen belirtiniz.