

**T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı
Müzik Öğretmenliği Bilim Dalı**

**GÜZEL SANATLAR VE EĞİTİM FAKÜLTELERİ MÜZİK
BÖLÜMÜNDEKİ FLÜT ÖĞRENCİLERİNİN ÇALGILARINA
YÖNELİK MOTİVASYON DÜZEYLERİNİN
İNCELENMESİ**

**İrem Bahar KARAÇOBAN
(Yüksek Lisans Tezi)**

İstanbul, 2019

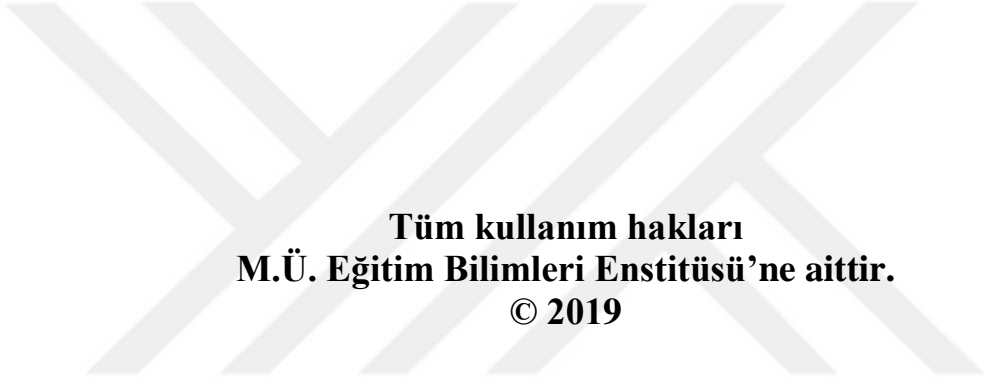
**T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı
Müzik Öğretmenliği Bilim Dalı**

**GÜZEL SANATLAR VE EĞİTİM FAKÜLTELERİ MÜZİK
BÖLÜMÜNDEKİ FLÜT ÖĞRENCİLERİNİN ÇALGILARINA
YÖNELİK MOTİVASYON DÜZEYLERİNİN
İNCELENMESİ**

**İrem Bahar KARAÇOBAN
(Yüksek Lisans Tezi)**

**Danışman
Dr. Öğr. Üyesi Bülent HALVAŞI**




İstanbul, 2019



**Tüm kullanım hakları
M.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne aittir.
© 2019**

ONAY

İrem Bahar KARAÇOBAN tarafından hazırlanan “GÜZEL SANATLAR VE EĞİTİM FAKÜLTELERİ MÜZİK BÖLÜMÜNDEKİ FLÜT ÖĞRENCİLERİNİN ÇALGILARINA YÖNELİK MOTİVASYON DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ” konulu bu çalışma, 24/05/2019 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda jüri tarafından başarılı bulunmuş ve yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

	Adı Soyadı	İmza
TEZ DANIŞMANI	Dr. Öğr. Üyesi Bülent HALVAŞI	
JÜRİ ÜYESİ	Prof. Dr. Mustafa USLU	
JÜRİ ÜYESİ	Dr. Öğr. Üyesi Hakan BAĞCI	

ÖZGEÇMİŞ

- 2012 Erdemir Güzel Sanatlar ve Spor Lisesinden Mezun Olma
- 2016 Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalından Mezun Olma
- 2016 Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Öğretmenliği Bilim Dalı Yüksek Lisans Programına Giriş

İLETİŞİM BİLGİLERİ

E-Posta irembaharkaracoban@gmail.com

ÖNSÖZ

Müzik eğitiminin en önemli basamaklarından biri çalgı eğitimidir. Çalgı çalabilmek de performansa bağlı bir durumdur. Performansı etkileyen birçok etken vardır. Performansın her adımda daha da iyi olabilmesi için bireyin motive olması çok önemlidir. Birey motivasyonu sağladığı zaman özgüven ve isteklilik de beraberinde gelmektedir. Müzik öğretmenleri ve müzisyenler hayatları boyunca performans sergilemek zorundadırlar ve bu performansları sergilediklerinde özgüvenli olup çekingenlik göstermemelidirler. Kendi eğitim sürecimde ve şu anda yapmış olduğum öğretmenlik mesleğinde bireyin çalgı çalarken motive olmasının çok önemli olduğunu fark ettiğim için yüksek lisans tezimde flüt öğrencilerinin motivasyon düzeylerini incelemek istedim.

Araştırmam boyunca benden destek ve yardımlarını esirgemeyen danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Bülent Halvaşı'ye, desteğini daima hissettiğim, eğitim hayatım boyunca her an yanımda olan Dr. Nesrin Ertok'a teşekkürlerimi sunarım.

Bunun yanında, tüm araştırma süreci boyunca her zaman yanımda olan aileme, yardımlarını esirgemeyen arkadaşım Özge Şamlı'ya, tecrübeleriyle bana yol gösteren, bilgileriyle destek olan arkadaşım Öğr. Gör. Bilge Atay'a ve ne zaman ihtiyaç durumunda olsam yanımda olan tüm arkadaşlarıma teşekkürlerimi sunarım.

Yaptığım araştırmanın alan yazına katkı sağlaması dileklerle...

İstanbul, 2019

İrem Bahar KARAÇOBAN

ÖZET

GÜZEL SANATLAR VE EĞİTİM FAKÜLTELERİ MÜZİK BÖLÜMÜNDEKİ FLÜT ÖĞRENCİLERİNİN ÇALGILARINA YÖNELİK MOTİVASYON DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

Bu araştırmanın amacı, güzel sanatlar ve eğitim fakülteleri müzik bölümlerindeki flüt öğrencilerinin motivasyon düzeylerini belirlemek, cinsiyet, yaş, annenin eğitim durumu, babanın eğitim durumu, ailenin gelir düzeyi, üniversite, sınıf gibi değişkenlere göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymaktır.

Tarama modelli olan bu çalışmanın örneklem grubunu, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Trabzon Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi, Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Kocaeli Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi ve Marmara Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi'nde okumakta olan 155 flüt öğrencisi oluşturmaktadır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin demografik özelliklerini saptamak amacı ile demografik bilgi formu, öğrencilerin bireysel çalgılarına (flüt) yönelik motivasyon düzeylerinin belirlenmesi amacıyla, geçerlik ve güvenirlik çalışması Çalışkan (2008) tarafından yapılan Bireysel Çalgı Dersi Güdülenme Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma verileri çözümlenirken, demografik bilgilere yönelik frekans ve yüzde değerleri çıkarılmış, bağımsız/ilişkisiz gruplar t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), post-hoc Tukey testi, Kruskal-Wallis testi, post-hoc Mann-Whitney U testi analiz tekniklerinden faydalanılmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgular sonucunda araştırmaya katılan öğrencilerin, çalgılarına yönelik genel motivasyon düzeyleri incelendiğinde, öğrencilerin bireysel çalgılarına yönelik motivasyon düzeyleri, anne-babanın eğitim düzeylerine göre değişiklik göstermezken, yaş, cinsiyet, üniversite, sınıf, sosyo-ekonomik durum değişkenlerine göre farklılık göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: Motivasyon, Flüt, Müzik Eğitimi, Çalgı Eğitimi

ABSTRACT

THE STUDY OF MOTIVATION LEVEL OF THE FLUTE STUDENTS IN FACULTY OF FINE ARTS AND EDUCATION TOWARDS THEIR INSTRUMENTS

The purpose of the study: In this research, factors and their effects on motivating flute students to play their individual instruments are explained regarding by the parameters such as gender, age, educational level of mother and father, income level of family, university and classroom.

The method of the study: The data was collected by a questionnaire model which were prepared by the researcher. The study group is consisted of 155 flute students who are currently studying in those universities: Abant İzzet Baysal University Faculty of Education, Adnan Menderes University Faculty of Education, Balıkesir University Necatibey Faculty of Education, Marmara University Atatürk Faculty of Education, Muğla Sıtkı Koçman University Faculty of Education, Pamukkale University Faculty of Education, Trabzon University Fatih Faculty of Education, Trakya University Faculty of Education, Kocaeli University Faculty of Fine Arts and Marmara University Faculty of Fine Arts.

In order to receive the demographic characteristics of the participants, demographic information form was obtained. A measuring model that is Motivational Scale of Individual Instrument Classes by Caliskan (2008) is used for motivational level determination. Data was evaluated using percentage, frequency, t test, analysis of variance (ANOVA), post-hoc Tukey test, Wallis test, post-hoc Mann-Whitney U test.

Final thoughts: According to the results of the research, the motivational level of the flute students who participated in the survey towards their individual instruments depends on age, gender, university, classroom, social-economic conditions meanwhile the education level of mother or father does not have an impact on the results.

Key Words: Motivation, Flute, Music Education, Instrument Education

İÇİNDEKİLER

ONAY.....	i
ÖZGEÇMİŞ	ii
ÖNSÖZ	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT.....	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar LİSTESİ	ix
KISALTMALAR	xi
BÖLÜM I: GİRİŞ	1
1.1. Problem	1
1.2. Amaç	4
1.3. Önem	5
1.4. Sınırlılıklar.....	5
1.5. Sayılıtlar	6
1.6. Tanımlar	6
BÖLÜM II: ALAN YAZIN/ İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	7
2.1. Motivasyon (Güdülenme) Tanımı	7
2.2. Motivasyonda Temel Kavramlar	10
2.2.1. İhtiyaçlar	10
2.2.2. Dürtü	10
2.2.3. Davranış	11
2.2.4. Hedef.....	11
2.3. Motivasyonun Sınıflandırılması	12
2.4. Motivasyon Çeşitleri	12
2.4.1. İçsel Motivasyon	12
2.4.2. Dışsal Motivasyon.....	13
2.4.3. İçsel ve Dışsal Motivasyon Kaynakları	14
2.5. Motivasyon Kuramları	15
2.5.1. Psikanalitik Kuram.....	15

2.5.2. Davranışçı Kuram	16
2.5.3. Hümanistik Yaklaşım.....	17
2.5.3.1. Maslow'un İhtiyaç Kuramı	17
2.5.4. Bilişsel Yaklaşım	19
2.5.4.1. Yükleme Kuramı	19
2.5.5. Sosyal Öğrenme Kuramı	20
2.5.6. Beklenti X Değer (Expectancy X Value) Kuramı ve Güdülenme	20
2.6. Müzik Eğitimi ve Motivasyon.....	21
2.6.1. Çalgı Eğitimi	22
2.6.2. Çalgı Motivasyonu	23
2.6.3. Flüt Eğitimi ve Motivasyon	24
2.7. İlgili Araştırmalar	25
2.7.1. Motivasyon ile İlgili Araştırmalar.....	25
BÖLÜM III: YÖNTEM	32
3.1. Araştırmanın Modeli	32
3.2. Evren ve Örneklem.....	32
3.3. Veri Toplama Araçları.....	36
3.3.1. Demografik Bilgi Formu.....	37
3.3.2. Bireysel Çalgı Eğitimi Dersi Güdülenme Ölçeği.....	37
3.4. Verilerin Toplanması.....	40
3.5. Verilerin Analizi.....	40
BÖLÜM IV: BULGULAR.....	43
4.1. Öğrencilerin Çalgılarına Yönelik Motivasyon Düzeyleri	43
BÖLÜM V: SONUÇLAR.....	60
5.1. Sonuç.....	61
5.2. Tartışma.....	63
5.2.1. Flüt Öğrencilerinin Motivasyon Düzeyleri Hakkında Tartışma	63
5.3. Öneriler.....	65
5.3.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler.....	65
5.3.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	65

KAYNAKÇA	66
EKLER	70
Ek 1: Demografik Bilgi Formu	71
Ek 2: Bireysel Çalgı Eğitimi Dersi Güdülenme leği	72
Ek 3: İzin Belgeleri	74



TABLolar LİSTESİ

Tablo 3.1.	Öğrencilerin cinsiyetine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları	33
Tablo 3.2.	Öğrencilerin yaşına ilişkin frekans ve yüzde dağılımları	33
Tablo 3.3.	Öğrencilerin sınıfına ilişkin frekans ve yüzde dağılımları	33
Tablo 3.4.	Öğrencilerin okullara ilişkin frekans ve yüzde dağılımları	34
Tablo 3.5.	Üniversitelerin Güzel Sanatlar Fakültelerinde okuyan öğrencilere ilişkin frekans ve yüzde dağılımları	34
Tablo 3.6.	Öğrencilerin annelerinin eğitim durumlarına ilişkin frekans ve yüzde dağılımları.....	35
Tablo 3.7.	Öğrencilerin babalarının eğitim durumlarına ilişkin frekans ve yüzde dağılımları.....	35
Tablo 3.8.	Öğrencilerin aile gelir düzeylerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları.....	35
Tablo 3.9.	Bireysel çalgı eğitimi dersi güdülenme ölçeğine ilişkin güvenilirlik analizi	39
Tablo 3.10.	Öğrencilerin demografik özelliklerine bağlı olarak ölçek puanları üzerindeki normallik dağılımlarına yönelik Kolmogorov-Smirnov testi	41
Tablo 4.1.	Öğrencilerin çalgılarına yönelik motivasyon düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler (N=155).....	44
Tablo 4.2.	Öğrencilerin çalgılarına yönelik motivasyon düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılmasına ilişkin t-testi (n=155).....	45
Tablo 4.3.	Öğrencilerin çalgılarına yönelik motivasyon düzeylerinin yaş değişkenine göre karşılaştırılmasına ilişkin t-testi (n=155).....	47
Tablo 4.4.	Öğrencilerin çalgılarına yönelik motivasyon düzeylerinin sınıf değişkenine göre karşılaştırılmasına ilişkin ANOVA testi (n=155).....	49
Tablo 4.5.	Öğrencilerin çalgılarına yönelik motivasyon düzeylerinin okul değişkenine göre karşılaştırılmasına ilişkin Kruskal-Wallis testi (n=155)	51
Tablo 4.6.	Öğrencilerin çalgılarına yönelik motivasyon düzeylerinin öğrenim gördükleri fakülteye göre karşılaştırılmasına ilişkin Mann-Whitney testi (n=155).....	53
Tablo 4.7.	Öğrencilerin çalgılarına yönelik motivasyon düzeylerinin annenin eğitim durumu değişkenine göre karşılaştırılmasına ilişkin Kruskal-Wallis testi (n=155)	55

Tablo 4.8.	Öğrencilerin çalgılarına yönelik motivasyon düzeylerinin babanın eğitim durumu değişkenine göre karşılaştırılmasına ilişkin Kruskal-Wallis testi (n=155)	57
Tablo 4.9.	Öğrencilerin çalgılarına yönelik motivasyon düzeylerinin aile gelir düzeyi değişkenine göre karşılaştırılmasına ilişkin Kruskal-Wallis testi (n=155).....	58
Tablo 4.10.	Öğrencilerin bireysel çalgılarına yönelik motivasyon düzeylerinin demografik özelliklerine göre karşılaştırılmasına yönelik özet tablo.....	60



KISALTMALAR

ark. : aktaran

s. : sayfa



BÖLÜM I: GİRİŞ

1.1. Problem

Motivasyon, bireyin belirli bir amaç doğrultusunda ilerleyebilmesi için gösterdiği davranışına liderlik eden ve bu davranışın sürekliliği için enerji kaynağı sağlayan itici güçtür (Kumcağız, 2016, s.357). Türkçe sözlükteki karşılığı güdü, saik veya harekete geçirici olan motive sözcüğü (Eren, 2008), motivasyon kavramının kökenini oluşturur. Motivasyon kavramı, bir çeşit işleyiş mekanizmasıdır. Bireyi hedef doğrultusundaki davranışa yönlendiren ve bu davranışların etki düzeyini gösteren bir işleyiş mekanizmasından söz edilebilir (Kumcağız, 2016, s.357). Bu işleyiş mekanizmasının sürdürülebilmesi için, bireyde davranışını harekete geçiren güçlerin ve motivasyonun dış etkenlerle yoğunlaştırılması gereklidir (Bakioğlu, 2014, s.163).

Motivasyon, bireylerin tatmin olmak için ya da koyduğu hedefe ulaşmak için ihtiyaç duyduğu bir enerji olduğu için, istekleri, arzuları, gereksinim ve dürtüleri içermesi son derece doğaldır (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1998, s.103). Bu nedenle motivasyon için bireyleri istenilen nitelikte ve nicelikte görevini yapması için etkileme işlemi diyebiliriz (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1998, s.103).

Motivasyon kompleks bir kavramdır. Sadece doğuştan gelen dürtülerle açıklaması mümkün değildir. Motivasyon, kendi öğrenme yaşantısıyla da ilgilidir, bireyin sosyokültürel ortamı bunda en çok göze çarpan etkenlerden birisidir. Kültür farklılıklarının hatta aynı kültür içindeki değişimlerin dahi motivasyon üzerinde etkileri ile bireyin kendi öğrenme yaşantılarının motivasyona etkisi arasındaki bağı görmek mümkündür (Cüceloğlu, 2016, s.230).

Motivasyon kavramının önemini bir kez daha vurgulamak amacıyla öğrencilerin okula uyumu, öğrenmeye dönük amaçlar ve bu doğrultuda olumlu davranışlar geliştirilmelidir. Bunun sebebi ise öğrenme isteği ile başarı performansı arasında doğru bir orantı vardır. Çünkü motivasyon bireylerin davranışlarını etkilerken, öğrenme yetilerini de gözle görülür bir şekilde geliştirir (Yazıcı, 2015, s.380). Motivasyonu içsel ve dışsal faktörler

olarak ikiye ayırabiliriz (Şişman, 2014, s.211). Bireyin içsel ve dışsal uyarıcılar tarafından aldığı sinyaller doğrultusunda birey bu güdüyü tatmin etmek için harekete geçer (Selçuk, 2012, s.132). Davranışın nedenselliği eğer bireyden bağımsız ise yani çevresel bir faktör ise bunu dışsal motivasyon olarak tanımlayabiliriz (Kumcağız, 2016, s.359). Ödül-ceza uygulaması, sevilmek-sevilmemek kaygısı veya kabul görmek takdir edilmek istediği davranışını belirli bir sonuca yönlendirir (Kumcağız, 2016, s.359) Bu da Duy'un (2015) dışsal motivasyon bireyin dışsal bir uyarıyla harekete geçmesi savını doğrular.

İçsel motivasyonda ise bu durum tam tersi olarak görülmektedir. İçsel motivasyon bireyin ilgi, yetenek, merak gibi temel ihtiyaçlarına bağlıdır (Özbay ve Erkan, 2011, s.382). İçsel motivasyonu yüksek tutmanın başarıya olan doğru etkisi sonucunda, yüksek motivasyonlu bireylerin diğerlerine oranla daha başarılı olduğu saptanmıştır (Özbay ve Erkan, 2011, s.382). Öğrenim hayatları sırasında, yüksek motivasyonlu öğrencilerin ön plana çıkması daha muhtemeldir. Bu da düşük motivasyonun verimsizliğe yol açtığını bizlere bir kez daha kanıtlar. Aynı zamanda kişisel özellikler de içsel motivasyonun yönünü belirlemektedir (Özbay ve Erkan, 2011, s.382). Zamanla bu ilişki farklılaşabilmekte, motivasyonun verimini artırıp azaltabilmektedir (Özbay ve Erkan, 2011, s.382). Bireyler bu motivasyonun verimi doğrultusunda akademik hayatlarını şekillendirirler. Bu yönelim bazen pozitif bazen negatif bağlamda olabilir. Bu da bir kez daha motivasyonun sonuç ve başarı kavramları üzerinde etkisini bize gösterir.

İçsel ve dışsal motivasyon kaynakları eğitim öğretim kurumlarında dikkate alınmalı ve her ikisine de önem verilmelidir. Öğrenim derecesi ve gelişme düzeyine bağlı olarak bu motivasyon kaynaklarının etkileri artabilir veya azalabilir (Özbay ve Erkan, 2011, s.382). İdeal olan ve ilk göz önüne alınması gereken içsel motivasyondur. İçsel motivasyonu yüksek olan bireyler, araştırmalar sonucunda diğerlerine oranla daha yüksek bir başarı sergilemişlerdir (Özbay ve Erkan, 2011, s.382). Dışsal motivasyonun, içsel motivasyona katkı yapması beklenir. Bireylerin bazen içsel motivasyonu verimlilik almak için yeterli olmayabilir ve dışsal motivasyona ihtiyaç duyabilirler. Bu sebeple her öğrenci içsel olarak motive olamadığı için dışsal kaynakların da etkili bir şekilde

kullanılmasının gerekli olduğu durumlar olabilir (Özbay ve Erkan, 2011, s.382). Fakat bu durum bazen ters tepkiye yol açabilir. Bireyler dışsal motivasyonu kendilerini kontrol eden bir araç olarak hissettiği anda, motivasyonda keskin bir düşüş yaşanır (Özbay ve Erkan, 2011, s.382). Bu sebeple, bireylere dışsal motivasyon desteği verilirken bireylerin psikolojik durumu de göz önüne alınmalıdır. Onlara bir baskı veya kontrol mekanizması altında gibi hissettirmektense, iç dünyalarındaki motive eksikliğini tatmin edici bir dışsal destek duygusu yerleştirilmelidir.

Bir etkinliğe, çalışılacak konuya dair ilgi, istek ve çaba harcamaya hazır olmak motive olmak yani güdülenmektir (Yeşilyaprak, 2014, s.161). Öğrenimin temelini oluşturan güdülenme, bir takım süreçlerle ilgilidir. Bunlar uyarılma, dikkat, kaygı, dönüt ve pekiştirme gibi etkenlerdir (Çırak, 2007, s.269). Eğitim öğretim kurumlarında güdülenme öğrenmenin temelini oluşturur. Fakat öğrenciyi bir amaç doğrultusunda motive etmek güçtür. Motivasyon düzeyinden kaynaklı olarak, olgunlaşma ve yetenek düzeyi aynı olan iki öğrenciden biri daha iyi öğrenme gösterebilir (Çırak, 2007, s.269). Bu da bize motive olmanın alınan verim üstündeki etkisini bir kez daha gösterir. Bu etki, müzik eğitimi için de geçerlidir. Müzikal davranışların kazanımı, çalma becerilerinin gelişimine kadar her aşamada önem taşımaktadır. Bunun göstergesi olarak, öğrencilerin eğitim süreçlerinde ve sonrasında yüksek motivasyonlu bir tutum içinde olmaları, çalışma ve çalma isteklerini pozitif yönde etkilemektedir (Turan, 2012, s.66). Yüksek motivasyon öğrenciyi öğrenme arzusu katar ve çalgısına olan ilgisini artırır. Bu ilgi de dolayısıyla başarıyı öğrenciyi getirir.

Motivasyon (güdülenme) çok karmaşık bir alandır ve konuyla ilgili farklı ve birbiriyle alakalı faktörleri de göz önünde bulundurmak gerekir. Birinci şekil müzikal bağlamda başvurulabilecek karmaşık ilişkileri anlamamızı sağlayacak bir taslak sağlamaktır. Kişiliğimiz ve özsaygımız çevremiz tarafından belirlenir. Motive oluruz çünkü sosyal çevrede kabul görmeye, özellikle de saygı duyduklarımız veya hayran olduklarımız tarafından kabul görmeye ihtiyacımız vardır. Bu tür övgüler içselleştirilir, öz saygıyı artırır ve güven duygusunu geliştirir. İkincil olarak da bireyler, davranışlarını belirleyen amaçlar belirlerler. Bu amaçlar çevresel faktörlerden olduğu kadar kişilikten, ideal ve mümkün kişilikten de etkilenir. Davranış zincirinin son halkasıdır ama ortaya koyma

aşamasında çevresel faktörlerden etkilenip değişebilir (Hallam, 2002, akt. Kocaarslan, 2009).

Sosyal bir ortamda gerçekleşen müzik dersleri öğrencinin bir diğerinden daha iyi olmak, öğretmen ve aile tarafından takdir görmek ve yeteneği karşısında alkış almak gibi faktörlerle motive olmasını sağlar. Müzikal motivasyon, kişinin özellikleri ve çevresi arasındaki bir etkileşime bağlıdır (Baldassare, 1999, akt. Kocaarslan, 2009).

Motivasyonun iki farklı yönü vardır: Hedeflenen sonuca yaklaşma amacı ve istenmeyen sonuçlardan uzaklaşma amacı taşır (Ceviz, 2003). Bu iki motive olma yönünün farklı artıları vardır. Yakınlaşmacılar daha hedef odaklı iken, uzaklaşmacılar problemleri tanımlama ve çözmeye eğilimlidir. Motivasyon yönü insan hayatını tümüyle etkileyen bir zihinsel program olduğu için; zevk, başarı ve kazanç gibi istekler yönünde motive olarak hayatımızı şekillendiririz (Ceviz, 2003).

Flüt eğitiminde özelinde öğrenci motivasyon düzeylerini etkileyen faktörleri ele alacak olursak, öğrenci ilgisi, istek, hazır bulunuşluk, uyarılmışlık, okul, aile ortamı, öğretmen davranışları gibi faktörlerin ilk sıralarda geldiğini varsayabiliriz.

1.2. Amaç

Araştırmanın genel amacı; güzel sanatlar fakülteleri ve eğitim fakültelerindeki müzik bölümlerinde flüt eğitimi alan öğrencilerin çalgılarına yönelik güdülenme düzeylerinin incelenmesidir.

Genel amaca bağlı olarak aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır.

1. Flüt eğitimi alan öğrencilerin çalgılarına yönelik motivasyon düzeyleri cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
2. Flüt eğitimi alan öğrencilerin çalgılarına yönelik motivasyon düzeyleri yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Flüt eğitimi alan öğrencilerin çalgılarına yönelik motivasyon düzeyleri eğitim aldıkları okullara göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

4. Flüt eğitimi alan öğrencilerin çalgılarına yönelik motivasyon düzeyleri eğitim aldıkları sınıf derecesine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. Flüt eğitimi alan öğrencilerin çalgılarına yönelik motivasyon düzeyleri annenin eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
6. Flüt eğitimi alan öğrencilerin çalgılarına yönelik motivasyon düzeyleri babanın eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
7. Flüt eğitimi alan öğrencilerin çalgılarına yönelik motivasyon düzeyleri ailenin gelir düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

1.3. Önem

Bu araştırmada güzel sanatlar fakülteleri ve eğitim fakültelerinin müzik bölümlerinde flüt eğitimi alan öğrencilerin çalgılarına yönelik motivasyon düzeylerinin belirlenmesi için gerekli unsurlar ele alınmıştır.

- Araştırma sonuçları ile güzel sanatlar ve eğitim fakültelerindeki müzik bölümlerinde flüt eğitimi alan öğrencilerin -alt amaçlarda belirtilen demografik özellikler göz önünde bulundurularak- motivasyon düzeylerinin belirlenmesi sağlanacaktır.
- Güzel sanatlar ve eğitim fakültelerindeki flüt öğrencilerinin motivasyon düzeyini yükseltici öneriler sunmayı hedeflemesi bakımından önem taşımaktadır.

1.4. Sınırlılıklar

Araştırma;

- Türkiye'deki 10 adet güzel sanatlar fakülteleri ve eğitim fakültelerindeki flüt öğrencileri ile
- Kullanılan veri toplama araçları Kişisel Bilgi Formu ve "Bireysel Çalgı Eğitimi Dersi Güdülenme Ölçeği" ile sınırlıdır.

1.5. Sayıtlar

Araştırmada;

- Kullanılacak ölçeğin, flüt eğitimi alan öğrencilerin çalgılarına yönelik motivasyon düzeylerini belirlemede yeterli olduğu,
- Öğrencilerin ölçek ve anket sorularına verdiği cevapların doğru ve samimi olduğu,
- Seçilen örneklemin evreni temsil ettiği varsayılmıştır.

1.6. Tanımlar

Motivasyon: Türk Dil Kurumu (2011) sözlüğüne göre motivasyon: ”movare”, yani “hareket ettirme, hareketlendirme” sözcüğünden gelmekle beraber, insanın istenilen bir hedefe doğru yönelmesine neden olan zihinsel bir durum olarak da tanımlanır.

BÖLÜM II: ALAN YAZIN/ İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Motivasyon (Güdülenme) Tanımı

“Motive” davranışın yapılmasını destekleyen itici güç anlamında olup, Fransızca’dan gelen motivasyon kelimesinin kökenini oluşturmaktadır. Birey motivasyon yardımı ile, içsel ve dışsal olarak uyarılır ve belirlenen bir amaca doğru hareket eder. Bu da motivasyonun davranışlar üzerindeki etkisini kanıtlar, bireyin amacına ulaşması için ihtiyaç duyduğu enerjiyi, o işe yönelme isteği ve davranışı üretebilme gücünü tetikler. (Tuzcuoğlu, 2014, 299). Aydın’a (2016) göre motivasyon; bireyi istenilen amaç doğrultusundaki davranışa iç ve dış etkenler yardımıyla iten, bu davranışların belli bir disiplin içinde düzenli ve sürekliliğini sağlayan mekanizmalar olarak tanımlanmıştır. Motivasyonun tanımında üç temel öge: gereksinim, davranım ve amaca yönelmedir.

Kilit kavram olan gereksinim, birey tarafından duyulan eksiklik veya doyurulması gereken dürtü ve itki olarak algılanabilir. Dürtü sosyal içerikli dış etmenlere bağlı iken, itkiler biyo-fizyolojik temelli bireysel ihtiyaçlardan doğar. Tevrüz (2008), belli bir amaç doğrultusunda bu amacı gerçekleştirmek uğruna davranışlarını yönlendirdiğinde motivasyonun oluşmasından söz etmiştir. Deniz (2010) ise motivasyonu bireyin belirli bir davranışa yöneltip harekete geçmesini sağlayan itici güç olarak tanımlamıştır.

Tuzcuoğlu’na (2014) göre, motivasyon için birçok tanım bulunmasına rağmen, tam olarak net bir tanım söz konusu değildir. Özet olarak bireyi harekete geçiren içsel bir hareket, itici bir güç olarak tanımlanabilir.

Birey herhangi bir şeye yöneliyorsa, mutlaka temelinde o şeyle ilgili bir eksiklik hissediliyordur ve bu eksiklik bireylerde mutsuzluk, hoşnutsuzluk yaratır. Bunu şu örnekle daha iyi açıklayabiliriz: Bir öğrenci başarılı olmak istiyorsa mutlaka daha önceki deneyimlerinde bir başarısızlık görmüştür ve bu öğrenciyi olumsuz etkilemiş, mutsuz etmiştir. Başarılı olduğunda alacağı arkadaş kazanma, öğretmenlerin ilgisini çekme, aileden övgü gibi ödüller de öğrencide bir güç oluşturabilir. Öğrenmenin gerçekleşmesinde etkileri görülen davranışçı bilişsel, insancıl ve sosyal bilişsel gibi pek

çok motivasyon kuramı motivasyon kavramını açıklayabilmektedir. (Akbaba, 2006; Uyulgan ve Akkuzu, 2014).

Bu kuramlar kapsam ve süreç olarak iki ana gruba ayrılır. Kapsam kuramları, insan ihtiyaçlarının doğasına, insanı motive eden faktörlere ve kişiyi belirli bir yönde davranış geliştirmeye yönlendiren teşviklere önem verir ve anlamaya çalışır. Süreç kavramları ise bundan ziyade bu süreç ile ilgilendirir. İnsan davranışlarının nasıl harekete geçirilip, nasıl yönlendirileceği ve bu davranışın sürekliliğinin nasıl sağlanabileceği üzerinde durur. (Koçel, 2010).

Güdüler bir süre sonra tekrar ortaya çıkarlar çünkü tamamen ortadan kalkmazlar. Ortaya çıkıp doyurulduktan sonra bile tekrar kendini gösterebilirler. Bu duruma güdülerin döngüsel olma özellikleri denir. Güdü döngüsü şu şekilde oluşur: ihtiyacın hissedilmesi, ihtiyacı gidermeye yönelik davranış, ihtiyacın giderilmesi (rahatlama) (Bacanlı, 2012, s.263). Birinci aşamada birey eksiklik duygusu hisseder. Bu ihtiyaç halini doğurur ve bu durum onu harekete geçirir. Dolayısıyla birey bu ihtiyacı, yani eksikliği gidermek üzere bir eylemde bulunur. Bu eylem, rahatlama evresine geçişi sağlar. Bunu bu eksikliği ve ihtiyacı gidererek gerçekleştirir. Rahatlama evresi son evre değildir çünkü bu ihtiyacın yeniden hissedilmesine kadar olan bir süreçtir. Güdülerin işleme evrelerini döngüsellikle açıklayabiliriz ancak bu güdülerin nasıl edinildiği net değildir. Bazı kesimler, güdülerini doğuştan yani içgüdüsel olarak düşünülebilir. Kalıtsal olarak gelen güdülerin olduğu varsayılır. Tüm güdüler için geçerli olmayabilir. Davranışçı yaklaşım diğer bir bakış açıdır. Güdüler şartlanma ve modelden öğrenme yolları ile meydana gelir. Bu görüşün açıkladığı bir takım güdülenme durumları vardır. Pekiştirme yoluyla güdülenebileceği görüşü eğitimde oldukça kullanışlıdır. Övgünün öğrenciler etkisinde güdülenmeyi pekiştirdiği görülmektedir (Bacanlı, 2012, s.263).

Davranışın temellerini güdüler atar. Bir canlıda güdülerin organizmayı uyarıp harekete geçmesi ve ardından bu hareketle davranışa yönelmesi motivasyonun varlığı sayesinde olur. Motivasyon karmaşık bir kavram olsa da her canının davranışının altında güdülenme duygusunun yattığı göz ardı edilemez (Cüceloğlu, 2017, s.230).

Motivasyon belirli bir hedefe yönelik eylemlerle ilişkili bir süreçtir. Bireyin bir hedefe odaklanması veya bu hedef için harekete geçirilmesi anlamına gelmektedir. Her bireyin ihtiyaçları vardır ve bunları sürekli olarak tatmin etme yönelimi içindedir. Bu ihtiyaçların ortaya çıkması ile birlikte bireyin motivasyon süreci başlar. Birey bu ihtiyaçları gidermek için herhangi bir itici gücü destekleyen davranışta bulunur. Bu davranış bireyin ihtiyacını karşılayacak bir amaç ve istek doğrultusunda gerçekleşir (Şahin, 2004, s.525).

Motivasyon fizyolojik bir dürtü olarak düşünülebilir. Bu dürtü insanın istenilen hedeflerini başarmasına olumlu katkı sağlar. İnsan, başarıya ulaşmak için doğal ihtiyaçlarla kendi yetenek ve istekleri doğrultusunda motive olur. Bununla beraber, bir bireyi motive etmek için onun kişisel beklentileri ve ihtiyaçları göz önünde bulundurulmalıdır ve bu doğrultuda birey uyarılmalıdır. Ancak motivasyonu artırmak için kullanılan teşvikler herkes için aynı derecede etki etmeyebilir. Bu durum kişiden kişiye değişebilir çünkü hangi motivasyon özelliklerine sahip olduğu bu durumu etkiler (Yorgancı, 2011, s.3-4).

Motivasyonun iki ana özelliği vardır. İlki motivasyonun kişiye özgü bir durum olmasıdır. Motive eden unsurlar kişiden kişiye göre değişebilir ve herkes farklı bir unsura göre motivasyon düzeyini değiştirebilir. Örneğin bir kişi için para kazanma en önemli motive kaynağı iken diğer kişi için bu terfi etmek olabilir. Motivasyonun ikinci özelliği, motivasyon sürecinin sadece insan davranış ve hareketlerinde gözlemlenebilmesidir. Kişinin motive olup olmadığını dışardan gözlemlemek kolaydır. Motive olmuş kişinin ruh hali davranışlarına yansır ve bu da hareket mekanizmasını etkiler (Koçel,2005, s.634).

Güdü başlığı altında felsefede motivasyon, “bilinçte istemli hareketlere yol açan her türlü neden ya da etken” olarak tanımlanmaktadır. P. Janet’ e göre, “her insan, eylemde bulunurken, bilincinde olduğu ya da olmadığı güdülere uymak durumundadır. Bu güdüler, düşünsel düzeydeyseler yani fikir düzeyindeyseler özellikle güdü adını alırlar. Onlar duyarlılık düzeyinde oldukları zaman daha çok dürtü diye adlandırılırlar.” Bu açıklamalara dayanarak güdüleri bizim ussal davranışlarımızın varoluş nedenleri olarak tanımlayabiliriz (Timuçin, 2002, s.244).

Öğrenmeyi etkileyen önemli faktörlerden biri Deniz'e (2010) göre motivasyondur. Motivasyonun artırılması önemlidir çünkü bu öğrenmeyi kolaylaştırır, öğrenme sürecini hızlandırır. Motivasyon; bireyin belirli bir şeyden yoksun bırakılması sonucu, dışardan uyarıcı sağlayarak istek duyulan, hoş giden uyarıcının veya aktiviteye dahil olma şansının sağlanması ile artırılabilir. Birey, motivasyon eksikliği sonucu öğrendiklerini davranışlarına yansıtmayabilir. Öğrenimin gerçekleşmiş olması durumunda bile belirli davranışın ortaya konmasına yönelik güdülenme sağlanmayabilir. Bu motivasyon düzeyinin düşük olması kaynaklıdır ve bireyde performans kaybına yol açar.

2.2. Motivasyonda Temel Kavramlar

2.2.1. İhtiyaçlar

İhtiyaçlar kişinin ya da sistemin içinde bulunduğu bir eksiklik ve motivasyonun başlangıcı da ihtiyaçtır (Genç, 1990, s.7; akt. Tezcan, 2006). Bunlar besin, su, hava vb. fizyolojik ihtiyaçlar ve sevgi, saygı, hoşgörü, güven, sahiplik vb. psiko-sosyal nitelikli ihtiyaçlardır (Manga, 2001, s7; akt. Tezcan, 2006). Fizyolojik ihtiyaçlar, hayatın temel fizyolojisiyle alakalıdır ve insanın hayatını devam ettirebilmesi için gereklidir. Psiko-sosyal ihtiyaçlar fiziksel ihtiyaçlara göre daha belirsizlerdir. Çünkü zeka ve ruhu yansıtırlar. Motivasyonun temelinde ihtiyaç bulunduğundan, ortada herhangi bir ihtiyaç bulunmaz ise belli bir amaç doğrultusunda eylemde bulunmak pek mümkün olmayabilir (Tevrüz, Artan, Bozkurt, 1999, s.58; akt Tezcan, 2006). Doğum sağlanamamış ihtiyaçların oluşması sonucunda, insanı hedefe iten bir iç uyarıcı oluşur. Bu ihtiyaçlar uyarılınca kadar birey motive olamaz (Şimşek, 1995, s.206). İhtiyaçların motivasyondaki önemi büyüktür. İnsanların motive edebilmek adına yapılan eylemlerin, ihtiyaçlarla doğrudan ya da dolaylı olarak ilişkisi kurulmalıdır (Önen, Tüzün, 2005, s.26).

2.2.2. Dürtü

Güdü, ihtiyaçları ve dürtüleri kontrol eden, onları kapsayan bir olgudur. Güdüler, davranışların hedeflere doğru yol çizmesini sağlayan bir içsel durumdur (Öztürk,2003,

s.280). Güdü kavramı, bireyin öğrendiği kavramı doyuma ulaşması için organizmayı harekete geçiren itici güç olarak tanımlanırken, dürtü fizyolojik ihtiyaçları doyuma ulaşmak için organizmayı harekete geçiren itici güç olarak tanımlanır. Bunun sebebi, bazı itici gler güdülerin sınıflandırılmasında dürtü olarak belirtilirken, bazıları güdü olarak tanımlanır (Tevrüz, Artan, Bozkurt, 1999, s. 59 akt. Tezcan, 2006).

Dürtülerin temelinde bireylerin fizyolojik var olma ihtiyaçları vardır. Cinsellik, açlık, uykusuzluk, tuvalet ihtiyacı, susuzluk gibi insanın en temel ihtiyaçları birer dürtü örneğidir. Tanımlama yapacak olursak, bireyin yaşamını sürdürebilmesi için, doyuma ulaştırıp giderilmesi gereken doğuştan gelen fizyolojik ihtiyaçların psikolojik boyutudur. Yani, organizmayı belli bir ihtiyaç doğrultusunda, belli davranışlara iten içsel olayların tümüne dürtü denir. Tüm bu bilgiler ışığında, dürtünün, organizmanın davranışlarındaki etkinliği artırıp, drtlenmiş organizmayı da doğru bir hedefe yönelttiğini anlayabiliriz.

2.2.3. Davranış

Davranışları, araç olarak tanımlayabiliriz. Çünkü davranışlar bir hedefe varmak isterler ve bu yüzden araç olarak kullanılırlar. Hedefe varıldığı zaman itici güç kaybolur; rahatlama meydana gelir ve davranışlar başka hedefe doğru harekete geçer (Kocaarslan, 2009). Davranışlar, motivasyon sürecinde güdünün ortaya çıkmasını sağlar. Davranışlar hedeflere ulaşma konusunda bir araçtır. Bu yüzden davranışlar, meydana gelen ihtiyaçları giderecek bir istek yönünde olacaktır (şimşek, 1995, s.207). Davranışların oluşumunu birden fazla olgu etkiler. Davranışlar her bireyde farklı özelliklerden doğduğu için, farklı güdülere ve davranışlara sebep olabilirler. Fakat, iki farklı birey aynı hedefe yöneldiğinde kişilik ve kültürel farklılıklar sonucu, birbirinden bağımsız değişik davranışlar gösterebilirler (Tezcan, 2006, s.43).

2.2.4. Hedef

Hedefler içsel ihtiyaçlara bağlı ya da dışsal dürtülere bağlı olarak açıklanabilir. Bazen insan kendi isteklerine zıt olan hedeflere doğru da yönelebilir. Karar vermede zorlanan

ve bu mekanizmanın oluşturduğu hedeflere ulaşmada zorluk çeken insanın motivasyonu düşük olabilir (Kocaarslan, 2009).

2.3. Motivasyonun Sınıflandırılması

Güdüler birincil ve ikincil güdüler olarak iki biçimde sınıflandırılır. Birincil güdüler doğuştan getirilen güdülerini ifade eder. Öğrenilmemiştir. (Bacanlı, 2012, s.264). Birincil güdüler kendi aralarında üç gruba ayrılır. Fizyolojik kökenli güdüler birinci gruptur. Açlık susuzluk gibi etkenler bu gruba dahildir. İkinci grup ise cinsellik ve annelik gibi fizyolojik kökeni olan fakat bu kökenden bağımsız da varlık sürdürebilen güdülerdir. Üçüncü grup, herhangi bir fizyolojik kökeni olmayan güdülerden oluşur. Merak duygusu, araştırmacı karakter yapısı, faaliyet ve kurcalama gibi güdüler bu gruba dahildir (Aydın, 2004, s.201).

İkincil güdüler, birincil güdülerin aksine sonradan edinilmiştir. Doğuştan gelmez. Bu sebeple sosyal veya öğrenilmiş güdüler ikincil güdüler için kullanılan diğer ifadelerdir. Sosyal güdü olarak başarılı olma, onay bekleme örnek verilirken; yemek, içmek gibi güdüler birincil güdülerin içinde yer alır (Bacanlı, 2012, s.264).

2.4. Motivasyon Çeşitleri

Motivasyon kavramı, öz belirleme (öz yeterlilik) kavramı temelindedir. Öz belirleme teorisi, bireyde harekete geçmeyi hızlandıran nedenler esas alınmış ve bunun üzerine odaklanılmıştır. Bu teori bize motivasyon türlerini, içsel motivasyon ve dışsal motivasyon olarak iki ana tema halinde sunar (Ergin ve Karataş, 2018, s.3).

2.4.1. İçsel Motivasyon

İçsel güdülenme, bireyin yaptığı bir davranışın soyut ya da somut ihtiyaçları karşılayacağını bilerek etkinlikte bulunması olarak düşünülebilir. Burada önemli nokta, dışsal nedenden bağımsızlıktır. Davranış dışsal nedene bağlı olmamalıdır. İçsel güdülenme halinde olan öğrenci, doğrudan kendileriyle ilgili merak, öğrenme, gelişme ve olgunlaşma gibi ihtiyaçlarını karşılayan davranışlarda bulunurlar. İyi bir içsel

güdülenme örneği olarak hayvansever bir öğrencinin hayvanların yaşamını konu olan bir ödev yapma konusunda istekli olması ve bu konuyu öğrenmeye daha çok açık olması gösterilebilir (Tuzcuoğlu, 2014, s.300).

Duy'a (2007) göre, içsel güdülenme, herhangi bir dışsal etken olmaksızın, bir etkinliği, işi sadece o işten kaynaklı haz, doyum gibi nedenlerle yapması durumunda ortaya çıkar. İçsel güdülenmede etkinlik, iş kendi başına güdüleyici değere sahiptir ve birey herhangi bir etkiye ihtiyaç durmadan eylemi kendi isteği ile gerçekleştirir. Öğrenci aslında öğrenmeye güdülenmektedir. Çünkü içsel güdülenmenin sağlanması durumunda öğrenme eyleminin kendisi güdüleyici etkindir.

Başka bir tanım olarak içsel motivasyon (Intrinsic Motivation), herhangi bir karşılık beklentisi içerisinde olmadan (ödül, not, para gibi..) belirli bir etkinlikten sadece bu etkinliğin kendisi sebepli haz alması ve doyum sağlaması olarak tanımlanabilir. Örnek vermek gerekirse, bir öğrencinin sadece bir dersi ilginç bulması sebebiyle derse gitmesi ya da belirli konularda daha fazla bilgi edinmiş olmasından dolayı doyum sağlaması içsel motivasyonu açıklayan durumlar olarak gösterilebilir. İçsel motivasyon, bireyin kalıtsal yapısıyla yakından ilişkilidir. Dış faktörlerden bağımsız özel yaşam alanlarındaki eğilimleri doğrultusunda şekillenir. Bireyi, yeni şeyler öğrenmeye, araştırmaya iter. Yeteneklerinin sınırlarını ölçmeye, onları test etmeye doğumundan bugüne kadar iter (Yorgancı, 2011, s.3-4).

2.4.2. Dışsal Motivasyon

Tuzcuoğlu (2014), dışsal motivasyonu içsel motivasyondan ayırarak, belli bir ihtiyaç doğrultusunda ortaya çıkan, bu ihtiyaçları doyumak ve geliştirmek amacıyla davranışa götüren, o davranışa yönelen bir durum olarak açıklamıştır. Bireyin herhangi bir şeyi öğrenmek istemesi dış faktörler ile alakalıdır. Tuzcuoğlu (2014) çalışmasında, "öğretmenler öğrencilerin içsel motivasyonunu artıracak etkiler üzerinde çalışmalar gerçekleştirmeli ve bunun üzerinde denetlemeler yapmalıdırlar. Eğer öğrenme dışsal motivasyon sonucunda gerçekleşen bir öğrenme ise içsel motivasyon ile gerçekleşen öğrenmelere göre daha düşük oranda gerçekleşebilir ve bu öğrenilen bilgiler kalıcı olmayabilir. Öğretmek istenen bilgiler, etkinlikler öğrencilerin doğrudan ihtiyaçlarına

ve bu ihtiyaçlarını gidermeye yönelik olarak güncellenirse içsel motivasyonun oluşumuna zemin hazırlanmış olur” ifadelerine yer verilmiştir.

Dışsal motivasyonda içsel motivasyonun tersine amaç, davranışın aslını gerçekleştirmek değildir. Tamamen dış etkenler söz konusudur ve davranış bu yüzden gerçekleştirilir. Öğrenci dışsal motivasyona bağlı olarak bir eylemde bulunuyorsa, bu eylemi aslında kendi isteğinin dışında gerçekleştiriyordur. Dersten geçmek, yüksek not almak ya da istediği herhangi bir şeyin gerçekleşmesi gibi dışsal itici güçlerin etkisinden kaynaklanmaktadır (Yorgancı, 2011, s.3-4).

2.4.3. İçsel ve Dışsal Motivasyon Kaynakları

Motivasyonun oluşumuna etki eden kaynaklar öğrencilerin kendi kişilik özellikleridir. Fakat motivasyonun tamamını oluşturan kaynaklar sadece öğrenci kişilikleri değil, dışarıdan alınan kaynaklar da olabilmektedir. Her öğrenciye göre alınan bu kaynakların etkililiği, bireysel özelliklere de bağlı olarak değişim gösterebilmektedir. Öğretmenler, öğrencilerin iyi motive olabilmeleri için bu motivasyon kaynaklarını öğretim sürecine eklemeleri, öğrenme öğretme sürecinin amacına ulaşabilmesi adına büyük katkılar sağlamaktadır. Motivasyon kaynaklarının büyük bir bölümü öğrenciden sağlanırken, diğer bir bölümü de öğrenmenin gerçekleştiği çevreden gelmektedir (Yorgancı, 2011, s.3-4).

Aslında her iki motivasyonun da öğrenme sürecindeki rolü büyüktür. İçsel motivasyonla gerçekleştirilen öğrenme kalıcıdır. Öğrencinin kendisine hedef koyması, kendini kanıtlamak istemesi, ödül kazanması, dikkat çekmek istemesi de dışsal motivasyonlarla alakalıdır ve bu kaynakların da öğrenmede etkisi oldukça büyüktür.

Öğrencilerden gelen kaynaklar (Ulusoy, 2002, s.272):

- Bireysel hedefler ve niyetler
- Biyolojik ve psikolojik dürtüler ve ihtiyaçlar
- Kendini tanımlama, kendine güven ve kendine saygı
- Bireysel inançlar, değerler, beklentiler ve başarı veya başarısızlık tanımları
- Öz bilinç, öz yaşantılar ve öz yeterlik

- Kişisel faktörler, örneğin risk alma, kaygı ile baş etme, merak
- Duygusal durum ve bilinç düzeyi

Öğrenme çevresinden gelen kaynaklar:

- Öğretmenlerin, ebeveynlerin ve arkadaşlarının hedefleri
- Sınıfın hedef yapısı
- Sosyal etkileşimlerin sonuçları
- Sınıf pekiştiricileri, ödül ve ceza sistemleri
- Belirsizlik, yenilik ve karmaşıklık gibi öğretimsel uyarılar
- Öğrenciden, öğretmenlerin ve diğerlerinin beklentileri
- Performans modelleri
- Başarıya götüren, özgüven geliştiren, ilgi çekici ve dikkat sağlayan öğretim uygulamaları

2.5. Motivasyon Kuramları

Öğrenmeyi açıklayan kuramlar öğrenmenin oluşumunu açıklarken, bu açıklamaları bağlamında motivasyon kuramlarını da oluşturmuşlardır.

Motivasyonu açıklayan birtakım kuramlar vardır. Motivasyon hakkında yazılan genel yaklaşımların yanı sıra diğer özel yaklaşımlara da yer verilmiştir (Akbaba, 2006, s. 355).

2.5.1. Psikanalitik Kuram

Psikanalitik kuramın en önemli temsilcisi Freud olarak bilinir. Bu kuram motivasyonu içgüdüler ile açıklamıştır. Bireyin kendi içgüdüleriyle birlikte oluşan hareketin sebebi, onu davranışa motive etmek ve böylece harekete geçmesini sağlamaktır. Örneğin susuz olan bir birey susuz kaldığı için su içme davranışına yönelecektir. Birey içgüdüleri sayesinde davranışlar sergiler. Herhangi bir uyarana karşı uyarıldığı zaman içgüdü devreye girer ve belli bir davranış ortaya çıkar. Freud içgüdülerin çeşitlerinin çok fazla olduğunu söylerken, “yaşam ve ölüm” içgüdülerinin bu bütün içgüdülerin temeli

olduğunu söylemektedir. Tüm bunların dışında Freud, aslında cinselliğin de bir yaşam içgüdü olduğu ve bütün fiziksel hazların altında cinselliğin bulunduğunu düşünmektedir. Freud, motivasyonla ilgili çok fazla bilgi aktarmamıştır ancak psikanalitik kuramın en önemli özelliğinin, “bir duygudan ya da durumdan haz alma, duyulan haza yaklaşma, acıdan uzaklaşma süreci” olduğunu vurgulamıştır (Duy, 2015, s.507-508).

2.5.2. Davranışçı Kuram

Birey güçlendirdiği davranışı sürekli tekrar etmek ister. Öğrenciler, eğer sınıfta sorulan herhangi bir soruya doğru cevap veriyorsa bu davranışı pekiştirir ve daha sonraki sorulan sorulara da cevap vermek için motive olurlar. Her öğrenci aynı değildir ve pekiştireçler öğrenciye göre farklılık gösterebilir. Bunun için öğrencinin yaşına uygunluk sağlaması önemlidir. Uygun olan pekiştireçler verilirse öğrenciler öğrenmeye karşı istekli olurlar. Böyle bir yaklaşım, pekiştireçlerden de anlaşılacağı gibi dışsal motivasyona dayalıdır. Öğrenci belli bir ödül için bu davranışı yapıyorsa, kendi amaçlarını bir kenara bırakıp sonucunda ödül sağlayan amaçlara yönelebilir. Öğrencinin yaptığı bu davranışlar zamanla ödülle ulaşmak için yapılı bir hale gelebilir. Ancak öğrencinin içsel motivasyonunu kaybetmeden kendisini pekiştirmesi ve kendi aldığı kararlar doğrultusunda uygun amaçlara yönelmesi çok daha uygun olacaktır. Bir diğer problem ise, pekiştireçlerin etkili kullanılmaması motivasyonu zorlayacaktır (Selçuk, 2008, s.222).

Bu kuramın en önemli temsilcilerinden bazıları Pavlov, Thorndike, Skinner ve Hull'dur. Motivasyonu uyarıcı-tepki “U-T” bağı ile açıklamaktadır. Thorndike, güdünün üç temel görevi olduğunu söylemiştir. “Davranışı harekete geçirmesi, ödülle ulaştırması, ödülle ulaştıracak davranışın belirlenmesi” olarak görevler sıralanabilir. Hull ise motivasyonu fiziksel ihtiyaçlar ile açıklamıştır. Fiziksel dürtüler Hull'a göre bireyi ele geçirmekte eksikliğini duyduğu dürtü için harekete geçirmekte, amaçlanan duruma ulaşıldığında ise gereksinime karşı duyduğu dürtüde azalma olmaktadır. Skinner ise edimsel koşullanma kuramını geliştirmiş ve ödül ve ceza kavramlarıyla bu motivasyon sürecini tanımlamıştır (Duy, 2015, s.509).

2.5.3. Hümanistik Yaklaşım

Bu yaklaşım, insanı bir bütün olarak inceler. Zihinsel, duygusal ve sosyal etkenler içinde ayırım yapmaz. Bu etkenlerin birey üstündeki öğrenme ve motive olma durumunun nasıl etkilendiğini inceler. Hümanistik yaklaşım bireylerin algı durumları ve içten gelen ihtiyaçları üzerine odaklanır. Hümanistik yaklaşıma göre, bireyin motive olmasının alt yapısında gereksinimler vardır. Bu yaklaşımda; her insanın belli gereksinimlerinin olduğu ve bu gereksinimlerin güven duygusu, bir yere ait olma, saygı, sevgi, özsaygı gibi gereksinimler olduğu açıklanmıştır. Bireyin tüm bu gereksinimleri gidermesi ve kendini gerçekleştirmeye güdülenmesi vurgulanmaktadır. Motive olma konusunda empati yapma, kabul etme, etkin dinleme, saydamlık gibi tutumların öğretmen önderliğinde uygulanmasının önemi üzerinde durulmaktadır. Bu yaklaşıma göre her öğrenci aslında motive olmuştur. Bu nedenle yazılan bu tutumların öğretmen tarafından uygulanması, öğrencinin de dışarıdan motivasyonunun bozulmaması için önemli olduğu vurgulanmaktadır. Hümanistik yaklaşım, eğitimde öğrenci merkezli bir eğitimin gerçekleşmesini doğru bulmaktadır. Öğretmenin de programa çok fazla bağlı olmayarak, özgün ve özerk davranması gerektiğini açıklamıştır.

Hümanistik yaklaşımın öncülerinden biri Maslow'dur. Maslow'un motivasyon ile ilgili geniş kapsamlı açıklamaları vardır. Maslow, bireyin motive olmasının temelinde aslında gereksinimler olduğunu açıklamıştır. Birey bu gereksinimleri doyumak isteğiyle belli bir harekete geçer. Asıl amaç gereksinimleri karşılamaktır. Bundan dolayı Maslow insanların gereksinimlerini önem sırasıyla dizmiştir ve bu gereksinimlerin hiyerarşisini meydana getirmiştir (Erden ve Akman, 1995: 234).

2.5.3.1. Maslow'un İhtiyaç Kuramı

Maslow'a göre ihtiyaç hiyerarşisi şöyle sıralanmaktadır (Bacanlı, 2012, s.266):

1. Fizyolojik İhtiyaçlar: Bu ihtiyaçlar insanın yaşamını devam ettirebilmesi için gerekli olan ihtiyaçlardır. Örnek olarak açlık, susuzluk verilebilir.
2. Güvenlik İhtiyacı: Birey doğal bir ihtiyaç olarak kendini güvende hissetmek ister. Örneğin; yüzme bilmeyen biri kendini havuzun içerisindeyken güvende hissetmemektedir.

3. Yakınlık İhtiyacı: Bu ihtiyaç insanların başka canlılarla iletişime geçme ihtiyacıdır. Örneğin; birey sıkıntılarını paylaşmak için bir arkadaşına ihtiyaç duymaktadır.
4. Saygınlık İhtiyacı: Bireyin kendini toplumda değerli hissetme, onay alma ihtiyacıdır.
5. Bilme İhtiyacı: Bireyin çevresinde merak duyduğu durumlar ile ilgili bilgi edinme ihtiyacıdır.
6. Estetik İhtiyaçlar: Bireyin güzellik duygusu ile ilgili ihtiyaçlarıdır.
7. Kendini Gerçekleştirme İhtiyacı: Bireyin kendini gerçekleştirme ihtiyacı doğuşundan beri var olan potansiyelini ortaya koyma ihtiyacı olarak da düşünülebilir. İnsanların en fazla ulaşabilecekleri ihtiyaç türü kendini gerçekleştirme ihtiyacıdır.

Öğrencinin, çeşitli fizyolojik ve psikolojik ihtiyaçlar çerçevesinde motive olması açısından ödül ve cezalar kullanılmaktadır. Fakat bu durum her zaman için yararlı olmayabilir. Öğrenci sürekli olarak dışsal uyarıcılarla motive olmamalıdır. Öğrencinin kendisi için yararlı bulduğu bazı istek ve arzular doğrultusunda kendi kendini motive etmesi sağlanmalıdır. Tüm bunların yanı sıra içsel ve dışsal motivasyon arasında karşılıklı olarak birbirinden etkilenmektedirler. Bir öğrenci kendisini matematik alanında yetenekli görebildiği ve matematiğe ilgisi olabileceği gibi, dış uyarıcılarının onaylamasını istediği için de matematik branşı ile uğraşıyor olabilir (Selçuk, 2008, s. 223).

Maslow'a göre kendini gerçekleştiren insanların özellikleri (Selçuk, 2008, s. 223).

1. Gerçeği açık ve olumlu bir biçimde algılarlar
2. Belirsizliğe katlanabilirler
3. Kendilerini başkalarını ve olayları olduğu gibi kabul edebilirler
4. Düşünce duygu ve davranışları içtendir
5. Kendi üzerinde yoğunlaşmaktan çok, sorunlar üzerinde yoğunlaşırlar
6. Yaratıcı, verimli ve üretkendirler
7. İnsanlığın ortak mutluluğu ile ilgilenirler
8. Yaşamlarına ve dünyaya doğal ve nesnel açıdan bakabilirler
9. Yaratıcıdırlar

10. Bağımsız ve özerktirler
11. İnsanlarla doyurucu, kalıcı ve sevgi içinde iletişim kurarlar
12. Kasıtlı olarak gelenek dışı olmamalarına karşın, öz kültürlerinin sorgulanmadan içselleştirilmesine karşıdırlar

2.5.4. Bilişsel Yaklaşım

Bilişsel yaklaşım, davranışçı yaklaşıma zıt olan görüşleri vurgular. Davranışçı yaklaşımda dışsal etkenler ön plandadır. Bilişsel yaklaşımda ise içsel etkenler önemli görülür. Bireyler dışsal etkenlerden daha çok, bulunan uyarıcıları açıklama şekillerine göre tepki gösterirler. Davranışlar üzerinde, bilme, dengelenme, dünyayı tanıma ve anlama gibi ihtiyaçlar etkili olmaktadır (Selçuk, 2008, s. 221). Bilişsel yaklaşım her öğrencinin farklı olduğunu savunmakta, dolayısıyla bireysel farklılıkların olabileceğini vurgulamaktadır. Bilişsel yaklaşımda da zaten bu farklılıklara önem verilmektedir. Öğrencilerin, öğrenim süreci de bu yaklaşım için oldukça önemlidir. Bu süreci öğretmen mutlaka takip etmeli ve öğrencilerin öğrenim sürecine yönelik düşüncelerinin bilinmesi gerektiğini vurgulamaktadır (Akbaba, 2006, s.355).

2.5.4.1. Yükleme Kuramı

Bilişsel yaklaşım ve motivasyon kuramlarının en fazla bilinen ve oldukça dikkat çekici olan kuramlarından biri de yükleme (attribution) kuramıdır. Yükleme kuramının ileri gelen öncüsü Hieder olarak bilinir. Kuram, 1950’li senelerde yapılan araştırma ve çalışmalar sonucunda ortaya çıkmıştır. Ancak yükleme kuramı kendi adını almadan önce, yükleme davranışı ile ilgili olarak spesifik felsefi açıklamaları da beraberinde getirmiştir. Hume, Kant ve Mill gibi öncü isimler özellikle insanların bir olayın başka bir olayla bağdaştırmasını nasıl anladıklarını araştırmışlardır. Örnek verecek olursak, samanlığa yıldırım düşmesinden sonra, o samanlığın yanmaya başlaması gibi. Motivasyon terimine bilişsel bir açıklama yapan yükleme kuramına göre, insanlar yaşadıkları herhangi bir başarı veya başarısızlık sonrası temel bir soru sorarlar. Bu soru “neden?”dir. Bir öğrenci çok iyi geçtiğini düşündüğü bir sınavdan, beklentisinin çok altında bir not alırsa bunu açıklamaya çalışır ya da kendisine çok zor gelen bir dersi

yüksek not ile tamamlayan bir öğrenci de bunun nedenini açıklamak için soru sorar. Genel olarak baktığımız zaman insanlar, başarı ve başarısızlıklarını şans, ruh hali, bilgi, var olan durumun güçlüğü, ilgi, yetenek, öğretmenin bilgiyi aktarımı, öğretmenin tavrı gibi birçok sebeplere yüklerler. Yükleme kuramı başarı güdülenmesi ile ilgili araştırmalar sonucunda ortaya çıkan bir kuramdır. Yükleme kuramı aslında bir analizdir. Bireylerin kendi başarıları veya başarısızlıkları doğrultusunda, elde edilen başarı veya başarısızlığın nedenlerini (şans, görevin zorluğu, aktarılan bilginin netliği, yetenek, çaba gibi) anlamada kullandıkları bu tekniklerin veya bir sorun için açıklık getirirken kullanılan doğru taktiği kullanmadaki başarısızlığın sistemli bir analizidir. Bernard Weiner'in kuramı, yükleme kuramları içerisinde en dikkat çekici kuramdır. Weiner'in kuramına göre bireyler, başarı ve başarısızlık etmenleri dört temel durum ile açıklar: 1)beceri 2)çaba 3)görevin güçlük derecesi 4)şans (Duy, 2015, s.514).

2.5.5. Sosyal Öğrenme Kuramı

Sosyal öğrenme kuramı, bilişsel yaklaşım ve davranışçı yaklaşımın özelliklerinin harmanlanması sonucunda ortaya çıkar ve yeni içerikler de ortaya sunar. Sosyal öğrenme kuramına göre, sadece dışsal etmenlerden etkilenmediğimiz gibi, sadece içsel etmenlerden de etkilenmeyiz. Çevremizden gördüğümüz, etkilendiğimiz değişkenler ve bilişsel özellikler kadar, bireyin kendi kişilik özellikleri de (başarı, öz güven, yeterlik, azim gibi) davranışları etkileyen bir unsurdur. Tüm bu davranışlar bilişsel özellikler, çevresel değişkenler ve kişinin kendi özelliklerinin bir araya gelip etkilenmesi sonucunda meydana gelmektedir (Selçuk, 2008, s.222). Sosyal öğrenme kuramı, davranışçı ve bilişsel motivasyon kuramlarının görüşlerini savunur. Bu kuramlara benzer yorumlar yapan sosyal öğrenme kuramı, öğrencilerin sosyal hayattaki hedeflerinin, hayattan beklentilerinin ve kişiliklerinin motivasyonu etkilediğini savunmaktadır (Yazıcı, 2015, s.385).

2.5.6. Beklenti X Değer (Expectancy X Value) Kuramı ve Güdülenme

Bu kuramın öncü isimlerinden biri J.W. Atkinson'dur. Atkinson hem akademik motivasyonun hem de beklenti x değer kuramının önde gelen isimlerinden biridir. Çok

kapsamlı bir motivasyon kuramı geliştirmiştir. Atkinson, bireylerin bir şeye ulaşmak için gösterdikleri azim ve çabanın ödül beklentisiyle alakalı olduğunu söylemiştir. Bu kurama göre insanların tek amacı başarıya ulaşmak değildir. İnsanlar aynı zamanda başarısız olmamak için ya da başarısız olma korkusuyla da motive olabilmektedirler (Duy, 2015).

Bu kurama göre bireyler için önemli olan sadece başarıya ulaşmak, bir şeyleri başarmak değildir. Başarısız olmamak için, başarısızlıktan kaçmak için güdülenebilirler (Duy, 2007, s.616). Aktarılan bilgilere göre beklenti x değer kuramındaki motive olma durumu, hem başarı elde edildiğinde hem de başarısız olmamak için güdülenmenin sağlanması söz konusudur. Herhangi bir durumda karşılaşılan başarısızlık çoğu insanı korkutabilmektedir. Temelinde bulunan başarısızlık duygusu insanların kabul edemeyeceği bir durum ise, bu duygu durumu daha fazla azim ve motivasyon ile güdülemeyi sağlar. Kuramı diğer kuramlardan ayıran özelliği, başarının yanı sıra başarısızlık korkusunun da insanları motive edebiliyor olmasıdır.

2.6. Müzik Eğitimi ve Motivasyon

Müzik eğitimi, temelinde bireylere müzikal olabilmeyi öğretmektir. Müzikal davranış biçimini ortaya koyma, bu müzikal davranışı değiştirme, güncelleme ya da bir müziksel davranış değişikliği ortaya çıkarma, bir müziksel davranışı geliştirme sürecine denir. Müzik eğitimi süreci, oldukça kişisel bir şekilde işleyen süreçtir. Müzik eğitimi gören her kişinin kendi müziksel yaşantısı temel alınır ve bundan yola çıkılarak eğitimin başlıca amaçları doğrultusunda programlı, sistematik, planlı ve yöntemli bir yol çizilir. Bu çizilen yolda belirli hedeflere ulaşılır (Uçan, A. 1997).

Sak'a göre de (1997) müzik eğitimi, öğrencilerin tek düze müzik yapma potansiyelinden çıkarma, müzikal anlamdaki yeteneğini zenginleştirip farklılaştırma, müzik türü olarak çevresel etkenlerden kazanılan tek yanlı müzik yapma ve dinleme alışkanlıklarından vazgeçirmek de müzik eğitimi için önemli noktalardan biridir. Müzik eğitimi bireyin duyuşsal ve devinişsel davranışlarını olumlu yönde etkilemektedir. Bunun yanı sıra bireyin bilişsel öğrenme durumunda da önemli boyutta çok etkili bir rol

üstlendiği birçok araştırmada vurgulanmıştır. Müzik eğitiminin akademik ve kişisel beceriler üzerindeki etkileri bilinmektedir. Düşünme, bir olay ya da konu hakkındaki problem çözme becerisi, belli bir amaç doğrultusunda iş birlikçi çalışma ortamının gerektiğini öğrenme, aslında müzik eğitiminin içinde bulunan bir parçadır. Sembollerin kullanımı, bulunan bilgiyi analizleme, sentezleme, değerlendirme gibi anlamaya yönelik bu terimlerin müzik öğretiminde bireyin bu doğrultudaki becerilerinin gelişimini kuvvetlendirmeye yöneliktir (Şendurur ve Barış, 2014, s.166-167).

Motivasyon konusu her alanda çok önemlidir. Müzik eğitiminde de motivasyonun önemi oldukça büyüktür. Çilden (akt. 2001), müzik dersinde öğrencilerin motivasyon düzeylerini yüksek tutabilmeleri için zihinsel ve fiziksel olarak, bütünüyle derse katılım sağlamaları gerektiğini ve müzik dersinde ne yapıldığını anlaması gerektiğini açıklamıştır. Müzik dersinden önce planlama yapılırken motivasyonun her aşamada mutlaka yer alması gerektiğini vurgulamıştır (Sönmez, 1994).

Öğrencinin gerçekten kendini motive edebilmesi için müzik dersine, hem zihinsel hem de fiziksel olarak katılım sağlaması ve o derste ne yaptığının farkında olması gerekir. Öğrenciyi hem zihinsel hem de fiziksel olarak derste tutabilmek için neden uğraşmak zorunda oldukları sorulabilir. Öğrenciye böyle bir tartışma ortamı açmak, onun bütünüyle derse olan katılımını artırır, motive olmasına yardımcı olur. Çünkü çocuklar, derste yaptığı etkinliğin ona sağladığı yararı, konuyu, etkinliğin anlamını ve hedefini anlarsa, kendilerine ait bir şeyler yaptıklarını düşüneceklerdir. Bu da onların kolayca motive olabilmelerini sağlayacaktır. Çeşitliliğin sağlanması da motivasyonu artırır, çünkü çeşitlilik motivasyonun bir aracıdır. Müzik, farklı etkinlikler sağlamanın yanı sıra iyi bir planlama çeşitliliği de sağlar. Öğrencilerin elde ettikleri müzik deneyimleri onlara haz verecektir. Böylelikle öğrenmeye motive olacaklardır. Başarılı olmak motive edici bir unsurdur ve iyi bir öğretim bunları sağlar (Çilden, 2014, s.6)

2.6.1. Çalgı Eğitimi

Müzik eğitiminin en temel basamağı çalgı eğitimidir. Müzik bir eğitim aracıdır, insan kendi sesini, bedenini ve çeşitli enstrümanları kullanarak oluşturduğu ses ve ritim kalıplarıyla bir müzik yaratır. Çalgı eğitimi, müzik eğitiminin önemli bir bölümünü

kapsar. Birey, müzikal duyguları, sanata dair bakış açısını, müziksel etkinlikleri ve müziksel yaşamı çalgı eğitimi yoluyla daha iyi anlayabilecek ve yorumlayabilecektir (Topalak, 2008, s.117).

Çalgı seslendirebilmek, kendini en iyi şekilde ifade edebilmeyi sağlar. Bunun yanında insanın kendisiyle bir bütün olarak duygularını en içten şekilde ifade edebilmesini, sosyal çevresinde etkin bir role sahip olabilmelerini, kendine olan öz güveninin artmasına yardımcı olur. Müzisyen, müzisyen adayı ve müzik eğitimcisi, çalgısından öğreneceği bilgi ve becerileriyle müzisyenliğin tanımını yapabilecek ve onu en iyi şekilde icra edebilecek, çalgı çalmayı geliştirdikçe kendinin farkında olacak ve yeteneğini geliştirecek, sosyal yaşantısında ve çevresindeki bireylerle iletişim gücü artacak, öz güveni yükselecektir. Tüm bu gelişmeler bireyin kendi iç dünyasını aydınlatıp, ruh sağlığına olumlu yönde gelişmeler kazandıracaktır (Uslu, 1996, s. 105).

Çalgı eğitimi; müzisyen adayı, müzik öğretmeni ve müzisyen için vazgeçilmez bir eğitimidir. Önemi büyüktür ve aslında işin temel boyutu çalgı eğitimidir. Çalgı eğitimine gerçekten büyük önem verilmelidir. Çalgı eğitiminde olabildiğince gelişim amaçlanmalı, her gün belli bir program içerisinde çalgıyla uzun zaman geçirilmelidir. Her çeşit olanak kullanılmalıdır ki, birey çalgı eğitimi boyunca repertuarını geliştirip, evrensel müzik eserlerini seslendirmelidir. Böylece birey meslek hayatına en iyi şekilde hazırlanmış olacaktır (Albuz, 2001, s. 8).

2.6.2. Çalgı Motivasyonu

Çalgı çalabilmek performansa dayalı bir eylemdir. Bu performansı etkileyen birçok etken vardır. Performans bir sonraki adımda daima yükseltilmelidir. Bunu sağlamak için kişinin motive olabilmesi çok önemlidir. Ayrıca öğretmen faktörü de çalgı çalma konusunda, kişinin motive olmasını sağlayan en önemli etkenlerdendir. Kişi motivasyonu sağladığı zaman isteklilik de beraberinde gelir. Çalgı motivasyonu iyi bir performans için çok önemlidir.

Sichivitsa (akt. Özmenteş, 2013) çalgı motivasyonu için gerekli olan özellikleri hem içsel hem dışsal etkenler üzere yorumlamıştır. Çalgıya yönelik motivasyonda, çevrenin çok önemli olduğunu vurgulamıştır. Bunda; aile, arkadaş, çalgı eğitimci ve

önceki müzikal denemelerin önemli olduğunu ve tüm bunların kaynağının dışsal motivasyon olduğunu söylemiştir. Hepsinden önce çalgı eğitmeni ve öğrenci arasındaki iletişimin nasıl olduğu öğrenme sürecini etkilemektedir. Eğitiminin ve öğrencinin arasındaki güven ilişkisi, saygı, sevgi, fikir paylaşımlarına dayalı olarak kurulan ilişki, öğrencilerin performansları açısından gelebilecek en yüksek seviyeye gelmelerini sağlayan faktörlerden biridir.

2.6.3. Flüt Eğitimi ve Motivasyon

Flüt eğitiminde ele alınacak olan ilk konular flütü çalma pozisyonunda doğru duruş ve tutuş, diyafram nefesini doğru ve istenilen nitelikte kullanma ve buna bağlı olarak güçlü bir ton elde edilmesidir. Bunu takip eden süreçte etüt ve eserlerin seslendirme tekniklerine dikkat ederek çalınması, süslemelerin yapılarına uygun olarak çalınması, etüt ve eserlerdeki gürlük değişikliklerini doğru olarak seslendirilmesi, bütün oktavlarda temiz ve kaliteli bir ton elde edilmesi ve çaldığı etüt ve hız basamaklarına uygun olarak çalınması hedeflenen temel davranışlardır.

Tüm bu temel davranışların en iyi şekilde gerçekleşebilmesi için motivasyona büyük bir görev düşer. Öğrenci ne kadar motive olursa, çalgısını en iyi şekilde tanır ve seslendirir.

Flüt eğitiminde motivasyon sayesinde öğrencilerin aşağıdaki kazanımları hedeflediği söylenebilir (Durgun, 2018):

1. Sesleri ve ritmi sembolleriyle doğru kavrama (nota okuma),
2. Flütün ağızlığını, çeneye ve dudağa doğru yerleştirme kuralları doğrultusunda parmakları seri ve senkronize kullanabilme,
3. Eserin barındırdığı müzikal ifadeyi (melodik ve armonik ifadeleri) tarihsel dönemleri ve gelişimleri farkındalığı içerisinde yorumlayabilme,
4. Edindiği becerileri heyecanını kontrol altına alıp, sergileme yetisini kazanma,
5. Uzun eğitimi sonunda zihnindeki birikimle yüreğindeki coşkuyu çalgısıyla seslendirebilme.
6. Flütten istenilen tonu elde edebilme.

Bu hedeflere ulaşmak için disiplinli ve özverili bir çalışma temposuna ihtiyaç duyulmaktadır. Böylesi bir özveri ancak öğrencinin öğrenme isteği ve heyecanı ile beslenebilir (Wristen, 2006).

2.7. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, yapılan literatür taraması sonucunda, motivasyon ile ilgili bulunan araştırmalara yer verilmiştir.

2.7.1. Motivasyon ile İlgili Araştırmalar

Ada, Akan, Ayık, Yıldırım ve Yalçın (2013) tarafından yapılan araştırma sınıf öğretmenlerinin motive kaynaklarını ve onların motivasyonlarını bozan iç ve dış etkenleri belirmemeyi amaçlamıştır. Nitel araştırma desenlerinden olan olgu bilim deseni bu araştırmada kullanılmıştır. Nitel veri analiz yaklaşımlarından içerik analizi çözümlenmesi ile toplanan veriler incelenmiştir. Erzurum il merkezindeki 19 sınıf öğretmeni üzerinden oluşturulan çalışma grubunun veli kitlesi ekonomik ve eğitim düzeyi düşüktür. Araştırma sonucunda, bu öğretmenlerin motivasyonlarının sağlanması için dışsal etkenlerin içsel etkilere göre çok daha baskın olduğu görülmektedir. Sosyoekonomik durumu düşük olan bölgelerdeki başlıca dışsal etkenler için şunları örnek verebiliriz: Öğrenci ve veli ilgisi, okul personeli arasındaki olumlu ilişkiler, okul yönetiminin çalışanlarına güven verici ve ihtiyaç duyduklarında onları destekleyici olması, öğretmenin sunduğu eğitim hizmetinden velilerin memnun olması ve velinin takdiri, okul yönetiminin öğretmenin olumlu çalışmalarını görüp onaylaması ve öğretmeni takdir etmesi, öğretmenin öğrencide oluşturduğu farklılığı görebilmesi, eğitim öğretim faaliyetleri için okul ve sınıflarda yeterli araç ve gerecin bulunması öğretmenleri. Bu sonuçların belirgin ortak özelliği ise çevresel kaynaklı olduğudur. Bu da çevresel faktörlerin motivasyon üzerindeki baskın etkisini bir kez daha kanıtlar. Bu etkenlerin daha çok insan ve insan nitelikleri ile ilgili olduğu da açıkça görülmektedir. Şartlar göz önünde bulundurulduğunda, sosyoekonomik durumu düşük olan bölgelerde görevlendirilen sınıf öğretmenlerinin motive olmak için ihtiyaçları şöyle

düşünülmelidir: Güçlü ve güven telkin edici bir yönetici desteği, doyum verici insan ilişkileri ve başarılı olma duygunu yaşama gibi sosyal gereksinimler.

Atay (2018) araştırmasında müzik öğretmeni adaylarının müzik performansı kaygı düzeyleri ve akademik motivasyon düzeylerini belirlemek, aralarındaki ilişkiyi incelemek, cinsiyet, üniversite, sınıf, ailenin eğitim durumu, çalgı değişkenleri ile ilişkilerini ortaya koymak istemiştir. Araştırma tarama modeli olup, 241 Müzik Öğretmenliği öğrencisi örneklem grubunu oluşturmaktadır. Bu öğrenciler Niğde Ömer Halis Demir Üniversitesi, Pamukkale Üniversitesi, Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi, Karadeniz Teknik Üniversitesinde eğitim görmektedir. Araştırma sonuçları bize öğrencilerin müzik performansı kaygı düzeyleri ve akademik motivasyon düzeyleri arasında ilişki bulunduğunu göstermiştir. Aynı zamanda öğrencilerin müzik performans kaygı düzeylerinin cinsiyet ve babanın eğitim durumuna göre farklılık gösterdiği, öğrencilerin akademik motivasyon düzeyinin ise devam ettikleri üniversiteye göre farklılık gösterdiği bulgularına ulaşılmıştır.

Çalışkan (2008) yaptığı çalışmada müzik öğretmeni adaylarının bireysel çalgı eğitimi dersine ilişkin güdülenme düzeyleri ile bireysel çalgı eğitimi dersi başarı düzeyleri arasındaki ilişkiyi konu almıştır ve bu doğrultuda araştırma, tarama modeli olarak şekillendirilmiştir. Araştırmanın evrenini, Eğitim Fakülteleri Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Öğretmenliği Lisans Programlarında öğrenim gören müzik öğretmeni adayları oluşturmaktadır. Örneklemi ise Marmara, Gazi, Dokuz Eylül ve Abant İzzet Baysal Üniversiteleri Eğitim Fakülteleri Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Lisans Programlarında öğrenim gören 1., 2., 3. ve 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin bireysel çalgı öğrenmeye ilişkin güdülenme düzeyleri ile akademik başarı durumları arasında ilişki bulunduğu, ders notu ile güdülenme ölçeğinin tüm alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki olduğu gözlemlenmiştir. Öğrencilerin bireysel çalgılarına yönelik güdülenme düzeyleri, sınıf değişkenine göre farklılık göstermezken, mezun oldukları okul, yaş, cinsiyet ve bireysel çalgı türü değişkenine göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Sosyoekonomik durumların (anne-baba eğitim durumu, gelir düzeyi) öğrencilerin bireysel çalgılarına yönelik güdülenme düzeyleri üstünde etkisi incelendiğinde,

güdülenme düzeyini etkilemedikleri görülmüştür. Öğrencilerin “bireysel çalgısını isteyerek seçme” durumu ise güdülenme düzeyini etkilemiştir. Bireysel çalgılarını isteyerek seçenlerin puanlarının, seçmeyenlere oranla daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. “Gelecekte yapmayı planladıkları meslek” değişkenine göre incelendiğinde ise, bireysel çalgılarına yönelik güdülenme düzeyleri belirgin bir farklılık göstermiştir. Öğretmen adaylarının, “mesleğini isteyerek seçme” durumu ile bireysel çalgıya yönelik güdülenme düzeyi arasındaki ilişkiye bakıldığında ise, mesleğini isteyerek seçenlerin, bireysel çalgılarına yönelik olarak güdülenme ölçeğinin ilgi alt boyutu puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

Ceylan (2003) tarafından yapılan araştırmada ilköğretim ikinci kademedeki öğrencilerin öğrenmeye yönelik motivasyonlarını etkileyen etkenler konu alınmıştır. Motivasyonu etkileyen öğretmen rolleri, sınıfın örgütlenmesi, sınıfın etkileşim düzeni ve sınıf iklimi gibi değişkenlerin öğretmenler tarafından sınıf içinde ne derecede dikkate alındığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu araştırma nitel araştırma yönteminden gözlem tekniğine göre şekil almıştır. Veriler, Eskişehir il merkezine bağlı bir ilköğretim okulunda görev yapan Türkçe ve İngilizce öğretmenlerinin sınıf içinde gözlenmesiyle toplanmıştır. Gözleme dayalı betimsel yönteme göre bu veriler çözümlenmiştir. Araştırmada elde edilen bulgulara göre İngilizce öğretmenlerinin öğrencileri azarlama, küfür etme ve alay etme gibi olumsuz davranışlar sergilediğini ve bu da olumsuz sınıf iklimi yarattığını, Türkçe öğretmenlerine kıyasla, rehberlik ve danışmanlık, bilgi kaynağı, yöntem ve teknik ve düzen sağlayıcılık gibi öğretmen rollerini yerine getirmekte zorlandıklarını saptamıştır. Sınıfın örgütlenmesinde İngilizce öğretmenin davranışlarının, Türkçe öğretmenine göre daha az oranda olduğu görülmüştür. Türkçe öğretmeni incelendiğinde ise, olumlu bir sınıf iklimi yarattığı ancak öğretmen rollerini ve sınıfın örgütlenmesi değişkenlerini ileri düzeyde dikkate almadığı belirlenmiştir. Her iki öğretmenin de motivasyon yaklaşım ve modellerine ilişkin bilgilerinin yeterli olmaması nedeniyle, motivasyon değişkenlerini etkili bir şekilde dikkate almadıkları sonucu çıkmıştır.

Gökdağ (1996), tarafından yapılan araştırmada temel eğitim öğretmenleri ve öğrencilerinin güdü düzeylerinin saptanması ve demografik özellikleri ile arasındaki

ilişki incelenmiştir. Araştırmanın modeli tarama modeli olarak belirlenmiştir. İzmir ilinden tabakalı örnekleme ile seçilen 40 öğretmen ve 1281 öğrenci örneklemini oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında, Açıkgöz ve Gökdağ (1996) tarafından geliştirilen “Öğretmen güdüsü ölçeği” ile Açıkgöz ve Kasap (1996) tarafından geliştirilen ”Başarı/Başarısızlık yüklem ölçeği” tercih edilmiştir. Bu verilerin analizinde SPSS paket programı kullanılmış ve t-testi, varyans analizi, Scheffe testi, Kruskal Vallis testi uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre daha güdülü olduğu, öğretmenlerinin güdülerinin kıdem, branş gibi etkenlere göre değişiklik gösterdiği tespit edilmiştir. Öğrencilerin güdülerinin iste cinsiyete göre değişiklik göstermediği, öğrencilerin güdülerinin öğretmen başarısı ile doğru orantılı olduğu, öğrencide güdülenmenin azalmasına ise öğrenci kaynaklı sebeplerin belirleyici olduğu ifade edilmiştir. Araştırmacının görüşlerine göre, güdünün azalmasında etken faktörler araştırılmalı, öğretmenlere güdülenmeyi artırmak için hizmet içi kurslar verilmeli ve rehberlik servisinin güdülenmeyi sağlamak amaçlı çalışma yapması ileri sürmüştür.

Rolandson (2015), tarafından yapılan bu araştırma, alternatif müzik dersi seçen öğrencilerin seçmeyen öğrencilere göre, motivasyon faktörleri farklılıkları, cinsiyetin alternatif müzik kurslarına katılım oranını etkileyip etkilemediğini belirlemeyi amaçlamaktadır. Nicel modelli olan bu araştırmanın örneklemini Minnesota’da 6 tane farklı lisede okumakta olan 300 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilere uygulanan yapılan Müzik Motivasyonu ölçeği ön testi, araştırmacı tarafından geliştirilmiş ve geçerlik güvenilirliği yapılmıştır. Deney grubundaki 25 öğrenci Alternatif müzik kurslarına yönlendirilmiş ve bu öğrenciler 6 hafta boyunca kursa devam etmişlerdir. Sürecin sonunda araştırmacı tarafından geliştirilen aynı Müzikal Motivasyon ölçeği bu gruba tekrar uygulanmış ve değişiklikler kaydedilmiştir. Yapılan araştırma sonucunda Alternatif Müzik Kurslarına katılan öğrencilerin motivasyonunda kontrol grubuna göre anlamlı bir yükselme olmuştur. Bu bilgiler doğrultusunda, 8 ana faktör ortaya çıkmıştır. Alternatif kurslar kız öğrencilerin motivasyonuna erkek öğrencilerin motivasyonundan daha fazla katkı sağlamıştır. Popüler müzikler öğrencilerin derse katılımını arttırmıştır ve bu da müzik türünün etkili bir faktör olduğunu göstermiştir. Araştırmacı sonuçları

göz önünde bulundurarak, müfredatın alternatif müzik derslerini içerecek şekilde genişletilmesini, yeni veya farklı öğrenci popülasyonlarını lise düzeyinde sunulan müzik öğrenme fırsatlarına dahil etmeye motive edebilmesini önermiştir.

Barrett (2005), tarafından yapılan bu araştırmanın amacı, motivasyonun ve müzik çeşidinin müzik tercihinin olan etkisini saptamaktır. Tarama modeli olan bu araştırmanın örneklemini bir özel okulda okumakta olan, aktif 112 öğrenci oluşturmaktadır. Katılımcıların sınıfları Klinik İnsan Anatomisi, Klinik İnsan Fizyolojisi, Fiziksel Aktivitenin Psikolojisi ve Kişilerarası Davranışlar ve Grup İşlemleri ve Hayat İçin Fiziksel Uygunluk sınıflarıdır. Anket öğrencilere ders öğretmenleri tarafından ulaştırılan link yoluyla uygulanmıştır. Markland, Tobin (2004) tarafından geliştirilen Davranış düzenleme ve egzersiz ölçeği veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Bu 19 maddeli likert tipli ölçekle beraber öğrencilere Rentfrow, Gosling (2006) tarafından geliştirilen Müzik Tercihi Ölçeği de uygulanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin müzik tercihlerinin motivasyonlarına göre farklılık gösterdiği ortaya konmuştur. Enerjik ritmik müziğin müzik tercihinin etkisinin daha fazla olduğu, düşük motivasyonlu öğrencilerin tercihini iyimser söz barındıran müziklerden yana kullandığı tespit edilmiştir. Araştırmacı edindiği tespitlerden yaptığı çıkarımlar doğrultusunda, bu konunun daha farklı bir örnekleme ve metodolojik değişikliklerle araştırılmasını, motivasyonel müzik ve müziğin performansı arasındaki ilişkinin konu alındığı çalışmalar yapılmasını önermiştir.

Özgüngör ve Kapıkıran (2008), tarafından yapılan bu araştırma şunu saptama amacıyla yapılmıştır: Güzel Sanatlar Eğitimi öğretmenliği alanlarında eğitim gören öğretmen adaylarının kendilerine etkili bir öğretmenin sahip olması gereken bilgi ve becerileri kazandırmak amacıyla verilen öğretmenlik meslek bilgisi derslerindeki başarı düzeyleri ve başarı düzeylerine etki eden faktörler. İki bölümlü olan bu araştırma, ilk kısmında Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesinin Müzik Eğitimi ABD, Resim Eğitimi ABD, Fen Bilgisi Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği, Türkçe Öğretmenliği lisans programlarında kayıtlı 5540 öğrencinin eğitim fakültesinin tüm bölümlerde okutulan ortak zorunlu formasyon derslerinin her birinden aldıkları yıl sonu başarı puanları karşılaştırılmıştır. İkinci kısmında ise Rehberlik ve Sınıf Yönetimi derslerini alan

toplam 409 öğrenci başarıya etki eden motivasyonu düşürücü sebeplerin aranması için incelenmiştir. Araştırmanın veri toplama aracı olarak Pintrich, Smith, Garcia, McKeachie (1991) tarafından geliştirilen, Büyüköztürk, Akgün, Özkahveci, Demirel (2004) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Güdüleme ve öğrenme stratejileri ölçeği", Kapıkıran, Özgüngör tarafından oluşturulan "Öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum ölçeği", "Öğretmen beklenti düzeyi ölçeği", Belmont, Skinner, Wellborn, Connell (1992) tarafından oluşturulan, Özgüngör tarafından Türkçe'ye uyarlanan(2004) "Özerklik destekleme envarteri" uygun görülmüştür. Araştırmanın sonucunda elde edilen bulgular ışığında, öğrencilerin kişisel ihtiyaçları saptanarak ihtiyaçları karşılayabilecek özerk bir çalışma ortamı oluşturulması, enstrümanların gelişim seviyelerine göre belirlenmesi, bu bulguların diğer üniversitede öğrenim gören eğitim fakültesi öğrencilerine genelleyip genelleymeyeceğini belirlemek amacı ile çalışmaların farklı örneklemeler üzerinde tekrar sorgulanması önerilmiştir.

Yılmaz, Öncü ve Alemdağ (2014), tarafından yapılan araştırma, beden eğitimi öğretmeni adaylarının akademik motivasyon ve akademik öz yeterlik algılarını bazı değişkenlere göre incelemek ve aralarındaki ilişkiyi belirlemek üstüne kurulmuştur. Farklı sınıflarda öğrenim gören 75'i kadın ve 127'si erkek 202 beden eğitimi öğretmeni adayını, araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Araştırmada kullanılan veri toplama aracı şunlardır: 'Akademik Güdülenme Ölçeği' ve 'Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği'. Araştırmadan elde edilen bulgular dikkate alındığında, çalışma grubunda yer alan beden eğitimi öğretmeni adaylarının akademik motivasyon düzeylerinin ve akademik öz-yeterlik algılarının orta seviyenin üzerinde olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, akademik motivasyon düzeyinin cinsiyet değişkenine göre göz önünde bulundurulduğunda kadın, sınıf değişkenine göre ise birinci ve dördüncü sınıf öğrencilerinin lehine olduğu görülmüştür. Akademik öz-yeterlik algısı ise cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülürken, sınıf değişkenine göre üçüncü sınıfta öğrenim gören katılımcılar daha yüksek AÖÖ puan ortalamasına sahiptir. Aynı zamanda araştırma sonuçları, beden eğitimi öğretmeni adaylarının akademik motivasyon düzeyleri ile akademik öz-yeterlikleri arasında pozitif yönde korelasyonlar olduğunu bize sunmaktadır.

Aktaş ve Akbaba (2005), tarafından yapılan bu araştırma, ilköğretim okulları II. kademedede öğrenim gören 8.sınıf öğrencilerinin içsel ve içsel olmayan motivasyonlarını bazı değişkenler açısından incelemeyi amaçlar. 2004-2005 öğretim yılında gerçekleşen bu araştırmada, betimsel bir durum saptama niteliğinde olup, nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak yapılandırılmış görüşme formu ve anket kullanılmıştır. Görüşme formu öğrencilerin içsel motivasyona sahip olup olmadıklarını tespit etmeyi amaçlayarak, amacıyla öğretmenlere (1 soru), öğrencilere (2soru) ve velilere (1 soru) şeklinde yapılandırılmıştır. 12 sorudan oluşan anket ise öğrencilere uygulanmıştır. Bu 12 soru doğrultusunda içsel motive olan öğrencilerle içsel olarak motive olmayan öğrencilerin bazı değişkenler açısından incelenmesi sağlanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, içsel olarak motive olan öğrenciler planlı olarak ders çalışma, ders çalışma programı hazırlama ve verimli ders çalışma yöntemlerini bilme açısından, içsel motive olmayanlara göre daha yüksek başarı göstermiştir. Ders çalışmaları konusunda ailelerinden daha az uyarı alma ve derslerde kendilerini daha yeterli hissetme konularında kendilerini içsel motive olmayanlardan daha yeterli görmektedir.

BÖLÜM III: YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, çalışmanın evren ve örnekleme, veri toplama (ölçme) aracı ve bu ölçme aracı ile toplanan verilerin analizinde kullanılan istatistikî tekniklere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, gruplar arası karşılaştırmayı da kapsayan, güzel sanatlar ve eğitim fakültelerinin müzik bölümlerindeki flüt öğrencilerinin çalgılarına yönelik motivasyon düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi amaçlandığından betimsel nitelikte, tarama modeli esas alınarak tasarlanmıştır. Büyüköztürk ve arkadaşlarına (2018) göre “Tarama araştırmaları daha çok ‘ne, nerede, ne zaman, ne sıklıkta, hangi düzeyde, nasıl’ gibi soruların cevaplandırılmasına olanak tanır.” (Büyüköztürk ve ark., 2018, s.184). Tarama modelleri (araştırmaları) ile değişkenler arasındaki pek çok ilişki, fark analizleri de dâhil araştırılabilir (Karasar, 2017, s.114). Bu açıklamaya uygun olarak, araştırmada, flüt öğrencilerinin çalgılarına yönelik motivasyon düzeylerinin genel olarak ne olduğu ve motivasyon düzeylerinin bazı demografik özelliklerine göre farklılaşp farklılaşmadığını incelemek üzere tarama modeli kullanılmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, Türkiye’deki tüm güzel sanatlar fakülteleri ve eğitim fakültelerindeki flüt öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise 2018-2019 akademik takviminde, Türkiye'nin 10 farklı üniversitenin güzel sanatlar ve eğitimi fakültelerinin müzik bölümlerindeki 155 flüt öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklem grubunu oluşturan flüt öğrencilerinin demografik/kişisel özellikleri aşağıda, Tablo 3.1 ve Tablo 3.7’de sunulmuştur.

Tablo 3.1. Öğrencilerin cinsiyetine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları

Cinsiyet	<i>f</i>	%	%Geçerli	%Birikimli
Kadın	119	76.8	76.8	76.8
Erkek	36	23.2	23.2	100.0
Toplam	155	100.0	100.0	

Çalışmaya katılan öğrencilerin %76.8'i kadın ve %23.2'si erkektir.

Tablo 3.2. Öğrencilerin yaşına ilişkin frekans ve yüzde dağılımları

Yaş	<i>f</i>	%	Geç. %	Yığ. %
17-19 yaş	68	43.9	43.9	43.9
20-21 yaş	87	56.1	56.1	100.0
Toplam	155	100.0	100.0	

Araştırmaya katılan öğrencilerin yaş ortalaması 19.70 ± 1.63 olup. %43.9'u 17-19 yaş grubunda ve %56.1'i 20-21 yaş grubunda yer almaktadır.

Tablo 3.3. Öğrencilerin sınıfına ilişkin frekans ve yüzde dağılımları

Sınıf	<i>f</i>	%	Geç. %	Yığ. %
1. Sınıf	33	21.3	21.3	21.3
2. Sınıf	35	22.6	22.6	43.9
3. Sınıf	32	20.6	20.6	64.5
4. Sınıf	55	35.5	35.5	100.0
Toplam	155	100.0	100.0	

Flüt öğrencilerinin sınıflara göre dağılımları bir birine yakın olup. en büyük grubu %35.5 ile 4. Sınıf öğrencileri en küçük grubu ise %20.6 ile 3. Sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

Tablo 3.4. Öğrencilerin okullara ilişkin frekans ve yüzde dağılımları

Okul	<i>f</i>	%	Geç. %	Yığ. %
Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi	26	18.6	18.6	18.6
Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi	15	10.7	10.7	29.3
Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi	15	10.7	10.7	40.0
Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi	22	15.7	15.7	55.7
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi	17	12.1	12.1	67.9
Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi	10	7.1	7.1	75.0
Trabzon Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi	17	12.1	12.1	87.1
Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi	18	12.9	12.9	100.0
Toplam	140	100.0	100.0	

Araştırmaya katılan öğrenciler 8 farklı üniversiteden gelmekte olup. en büyük grubu %18.6 ile Abant İzzet Baysal Üniversitesi öğrencileri ve en küçük grubu %7,1 ile Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesinden gelen oluşturmaktadır.

Tablo 3.5. Üniversitelerin Güzel Sanatlar Fakültelerinde okuyan öğrencilere ilişkin frekans ve yüzde dağılımları

Okul	<i>f</i>	%	Geç. %	Yığ. %
Kocaeli Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi	8	53,3	53,3	53,3
Marmara Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi	7	46,7	46,7	100,0
Toplam	15	100,0	100,0	

Araştırmaya katılan öğrencilerin %9,7'si Güzel Sanatlar Fakültelerinden ve %90,3'ü Eğitim Fakültelerinde öğrenim görmektedir. Güzel Sanatlar Fakültelerinde öğrenim gören öğrencilerin %53,3'ü Kocaeli Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesinde ve kalan %46,7'si Marmara Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesinde öğrenimlerine devam etmektedir.

Tablo 3.6. Öğrencilerin annelerinin eğitim durumlarına ilişkin frekans ve yüzde dağılımları

Annelerin eğitim durumu	<i>f</i>	%	<i>Geç. %</i>	<i>Yığı. %</i>
İlkokul	43	27.7	27.7	27.7
Ortaokul	19	12.3	12.3	40.0
Lise	58	37.4	37.4	77.4
Yüksek Öğretim Mezunu	35	22.6	22.6	100.0
Toplam	155	100.0	100.0	

Flüt öğrencilerinin %27.7'sinin annesi ilkokul. %12.3'ü ortaokul. %37.4'ü lise ve kalan %22.6'sı bir yüksek öğretim kurumundan mezundur.

Tablo 3.7. Öğrencilerin babalarının eğitim durumlarına ilişkin frekans ve yüzde dağılımları

Babanın eğitim durumu	<i>f</i>	%	<i>Geç. %</i>	<i>Yığı. %</i>
İlkokul	19	12.3	12.3	12.3
Ortaokul	25	16.1	16.1	28.4
Lise	64	41.3	41.3	69.7
Yüksek Öğretim Mezunu	47	30.3	30.3	100.0
Toplam	155	100.0	100.0	

Öğrencilerin büyük bölümün babası lise mezunuyken (%41.3) en küçük eğitim grubunu %12.3 ile babası ilkokul mezunu olanlar oluşturmaktadır.

Tablo 3.8. Öğrencilerin aile gelir düzeylerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları

Aile gelir düzeyi	<i>f</i>	%	<i>Geç. %</i>	<i>Yığı. %</i>
Dar gelirli	7	4.5	4.5	4.5
Orta gelirli	133	85.8	85.8	90.3
Yüksek gelirli	15	9.7	9.7	100.0
Toplam	155	100.0	100.0	

Araştırmaya katılan flüt öğrencilerinin %4.5'i ailelerini dar gelirli. %85.8'i orta gelirli ve kalan %9.7'si yüksek gelirli olarak tanımlamaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Güzel sanatlar ve eğitim fakültelerinin müzik bölümlerindeki flüt öğrencilerinin çalgılarına yönelik motivasyon düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi amacıyla iki bölümden oluşan bir anket uygulanmıştır (Ek-1).

Anketin ilk bölümünde. flüt öğrencilerinin bazı demografik özelliklerini öğrenmek üzere aştırmacı tarafından geliştirilen yedi soruluk bir kişisel bilgi formu. ikinci bölümde ise flüt öğrencilerinin bireysel çalgılarına (flüt) yönelik motivasyon düzeylerini belirlemek üzere Çalışkan (2008) tarafından geliştirilerek geçerlik ve güvenilirlikleri analizleri yapılan ve dört alt boyuttan oluşan 25 maddelik *Bireysel Çalgı Eğitimi Dersi Güdülenme Ölçeği* yer almaktadır.

Araştırmada kullanılan *Bireysel Çalgı Eğitimi Dersi Güdülenme Ölçeğinin* bu araştırma için uygunu bir madde analizi ile tekrar güvenilirliklerine (iç-tutarlılıklarına) bakılarak incelenmiştir. Ölçek ve ölçeğin alt boyutunda yer alan maddelerin güvenilirlik analizleri için *Alpha* modeli kullanılmıştır. Cronbach Alfa (α) katsayısına bağlı olarak ölçek ve alt boyutlarının güvenilirliği aşağıdaki gibi değerlendirilmiştir.

$0.00 \leq \alpha < 0.40$ ise ölçek/boyut güvenilir değildir.

$0.40 \leq \alpha < 0.60$ ise ölçeğin/boyutun güvenilirliği düşük.

$0.60 \leq \alpha < 0.80$ ise ölçek/boyut oldukça güvenilir. ve

$0.80 \leq \alpha < 1.00$ ise ölçek/boyut yüksek derecede güvenilirdir (Kalaycı. 2006: s. 405; Karagöz. 2016: s.941. Özdamar. 2002. s.673).

Bu araştırmada kullanılan Kişisel Bilgi Formu ve *Bireysel Çalgı Eğitimi Dersi Güdülenme Ölçeği* hakkında açıklamalar ve bu ölçeğe yönelik yapılan güvenilirlik analizi anketteki sırasına göre aşağıda sunulmuştur.

3.3.1. Demografik Bilgi Formu

Araştırmaya katılan flüt öğrencilerinin demografik/kişisel özelliklerini belirlemek üzere geliştirilen Kişisel Bilgi Formunda, öğrencilerin cinsiyeti, yaşı, sınıfı, okulu, anne-babanın eğitim durumu ve ailenin gelir düzeyi olmak üzere toplam yedi soru yer almaktadır.

3.3.2. Bireysel Çalgı Eğitimi Dersi Güdülenme Ölçeği

Güzel sanatlar fakülteleri ve eğitim fakültelerinin müzik bölümlerinde flüt eğitimi alan öğrencilerin kendi çalgılarına yönelik motivasyon düzeylerinin belirlenmesi için Çalışkan (2008) tarafından hazırlanmış olan “Müzik Öğretmeni Adaylarının Bireysel Çalgı Eğitiminde Güdülenme Düzeyleri ve Başarı Durumları Arasındaki İlişki” adlı tez incelenerek, Çalışkan tarafından geliştirilmiş olan “Bireysel Çalgı Eğitimi Dersi Güdülenme Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek, 5’i ters ve 15’i düz ifadeli, toplam 25 maddeden oluşmaktadır. Ölçek maddelerinin değerlendirilmesinde, düz ifadeli maddelerin “Tamamen Katılıyorum” seçeneği maddeye ilişkin güdülenme düzeyinin yüksek olduğunu göstermekte, ters ifadeli maddelerde ise yine bu seçenek, maddeye ilişkin güdülenme düzeyinin düşük olduğunu göstermektedir. Maddeler, aşamalı sınıflama (Likert tipi) şeklinde hazırlanmış olup, 5’li derecelmeli; “Hiç Katılmıyorum”, “Katılmıyorum”, “Kararsızım”, “Katılıyorum” ve “Tamamen Katılıyorum” olarak düzenlenmiştir (Çalışkan, 2008, s.43).

Bireysel Çalgı Eğitimi Güdülenme Ölçeğinin, Kaiser Meyer Olkin (KMO) değeri $KMO=.814$ ve $p<0.01$ olarak bulunmuş ve ölçeğin faktör analizi için uygun olduğu belirtilmiştir. Bu sonuçlara göre testi oluşturan maddeler faktör analizine uygun ve ölçülen özelliğin örneklemin seçildiği evrende çok boyutluluk özelliği taşıdığını belirtmektedir (Çalışkan, 2008, s.43).

Ölçeğin Eigen değeri 1 kabul edildiğinde, maddelerin 4 alt boyutta toplandığı belirtilmektedir. Birinci alt boyutun toplam varyansın %19.416’sını, ikinci alt boyutun %12.959’unu, üçüncü alt boyutun %7.026’sını ve dördüncü alt boyutun %6.711’ini açıkladığı belirtilmektedir (Çalışkan, 2008, s.43).

Alt boyutların (faktörlerin) maddeleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını saptamak üzere alpha modeli kullanılmış ve her boyut için bulunan Cronbach's Alpha değeri maddeler arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu göstermiştir. 4 faktörün Cronbach Alpha değerleri şöyledir: Faktör 1: 0.814; Faktör 2: 0.782; Faktör 3: 0.731; Faktör 4: 0.817 (Çalışkan. 2008. s.45). Bireysel Çalgı Eğitimi Dersi Güdülenme Ölçeğinin alt boyutlarında yer alan maddeler ve özellikleri aşağıdaki gibidir.

İlgi: 1. 2. 3. 4. 7. 8 ve 9 numaralı maddeler (2 numaralı madde ters kodlanmıştır).

Eğitim ortamı: 10. 11. 12. 13. 14 ve 15 numaralı maddeler (10. 11. 12. 14 ve 15 numaralı maddeler ters kodlanmıştır).

Çevre: 16. 17. 18. 19 ve 20 numaralı maddeler (18 numaralı madde ters kodlanmıştır).

Mesleki beklenti: 21. 22. 23. 24 ve 25 numaralı maddeler (22. 23. 24 ve 25 numaralı maddeler ters kodlanmıştır).

Boyutlardan elde edilen ortalama puanın yüksekliği o alanda yüksek motivasyon düzeyini işaret etmektedir.

Bireysel Çalgı Eğitimi Dersi Güdülenme Ölçeğinin bu araştırma için geçerlik ve güvenilirliğini kontrol etmek üzere Alfa modeli ile maddeler arası korelasyona bağlı uyum değerleri hesaplanmıştır (Tablo 3.9).

Tablo 3.9. Bireysel çalgı eğitimi dersi güdülenme ölçeğine ilişkin güvenirlik analizi

Boyut	Madde	Toplam-Madde Korelasyonu	Madde Silindiğinde Alfa Katsayısı	Boyutun Alfa Katsayısı
İlgi	Madde 01	0.362	0.820	0.822
	Madde 02*	0.464	0.811	
	Madde 03	0.565	0.799	
	Madde 04	0.669	0.790	
	Madde 05	0.427	0.816	
	Madde 06	0.487	0.808	
	Madde 07	0.600	0.797	
	Madde 08	0.662	0.789	
	Madde 09	0.574	0.798	
Eğitim ortamı	Madde 10*	0.439	0.543	0.622
	Madde 11*	0.350	0.581	
	Madde 12*	0.387	0.564	
	Madde 13	0.314	0.648	
	Madde 14*	0.543	0.619	
	Madde 15	0.383	0.605	
Çevre	Madde 16	0.331	0.658	0.674
	Madde 17	0.367	0.634	
	Madde 18*	0.354	0.603	
	Madde 19	0.448	0.624	
	Madde 20	0.395	0.654	
Mesleki beklenti	Madde 21	0.651	0.807	0.840
	Madde 22*	0.576	0.832	
	Madde 23*	0.691	0.794	
	Madde 24*	0.753	0.775	
	Madde 25*	0.579	0.825	
Bireysel Çalgıya Yönelik Motivasyon (Ölçek)				0.871

*Ters maddeler

Bireysel Çalgı Eğitimi Dersi Güdülenme Ölçeğinin ilk alt boyutu. *İlgi* için güvenirlik katsayısı (Cronbach's Alfa) $\alpha=0.822$; ikinci alt boyutu. *Eğitim ortamı* için 0.622; üçüncü alt boyutu. *Çevre* için 0.674 ve dördüncü alt boyutu. *Mesleki beklenti* için 0.840 olarak hesap edilmiştir. Bu değerler. Bireysel Çalgı Eğitimi Dersi Güdülenme Ölçeğinin alt boyutlarını oluşturan maddelerin arasında güvenirliğin yüksek olduğunu göstermektedir. Her hangi bir madde alt boyutlardan silindiğinde güvenirlik katsayısının (Cronbach Alfa) yükselmeyeceği görüldüğünden (son sütun). boyutlarda yer alan

maddelerin çıkarılmalarına gerek olmadığı anlaşılmaktadır. *İlgi* alt boyutuna ait madde-toplam korelasyon katsayıları 0.362 ile 0.669; *Eğitim ortamı* alt boyuntunun 0.314 ile 0.543; *Çevre* alt boyuntunun 0.331 ile 0.448 ve *Mesleki beklenti* alt boyuntunun 0.576 ile 0.753 arasında olduğu bulunmuş ve maddeler ile boyutlar arasında yeterli düzeyde ilişki ($r \geq 0.30$) olduğu görülmüştür.

Bireysel Çalgı Eğitimi Dersi Güdülenme Ölçeğinin 25 maddesi birlikte analize dahil edildiğinde ise genel güvenilirlik katsayısının 0.871 olduğu bulunmuştur. Bu da Bireysel Çalgı Eğitimi Dersi Güdülenme Ölçeğinin bir bütün olarak da kullanılabilirliğini ve güvenilirlik düzeyinin çok yüksek olduğunu göstermektedir.

3.4. Verilerin Toplanması

Çalışmanın ilk aşamasında, konu ile ilgili kaynaklar taranarak ve uzman görüşleri alınarak araştırmanın amacı, önemi sınırlıkları ve varsayımları ortaya konularak “Bireysel Çalgıya Yönelik Motivasyon” ve “Flüt Öğrencilerinin Çalgılarına Yönelik Motivasyonu” anahtar kelimeleri kullanılarak geniş çaplı bir literatür taraması yapılmıştır. Seçilen üniversitelerden gerekli izinler alınmış, veriler kargo ile gönderilerek uygulanması sağlanmıştır. Verilerin toplanması 4 ay sürmüştür. Veriler toplandıktan sonra veri girişleri yapılarak çözümlenmeye uygun hale getirilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Flüt öğrencilerinde, Kişisel Bilgi Formu ve Bireysel Çalgı Eğitimi Dersi Güdülenme Ölçeği ile toplanan verilerin tümü SPSS 23.0 for Windows programına aktarılmış ve istatistiksel analizler yapılmıştır.

Çalışmaya katılan öğrencilerden elde edilen verilerin çözümüne geçilmeden önce, bu verilerin anket ile belirlenen sınırlar içinde olup olmadığı, hatalar ve ciddi oranda eksiklikler barındırıp barındırmadığı kontrol edilmiştir. Daha sonra ise çalışmanın amacına bağlı olarak uygulanacak istatistikî analizlerin seçimi (parametrik veya non-parametrik) için Kolmogorov-Smirnov (K-S) testiyle veri gruplarının normallik dağılımları incelenmiştir (Tablo 3.10).

Tablo 3.10. Öğrencilerin demografik özelliklerine bağlı olarak ölçek puanları üzerindeki normallik dağılımlarına yönelik Kolmogorov-Smirnov testi

Değişken/Ölçek	İlgi	Eğitim ortamı	Çevre	Mesleki beklenti	Ölçek
Cinsiyet	.243	.218	.127	.179	.185
Yaş	.227	.558	.291	.356	.318
Sınıf	.574	.345	.254	.291	.285
Okul	.025*	.000***	.005**	.028*	.014*
Annenin eğitim durumu	.041*	.001**	.001**	.003**	.007**
Babanın eğitim durumu	.033*	.004**	.007**	.016*	.022*
Aile gelir düzeyi	.034*	.000***	.004**	.021*	.028*

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$

Veri grubunun normallik dağılımı göstermesi için $p > .05$ olmalıdır (Pallant, 2005. s.57). Tablo 3.10'dan da görüleceği gibi araştırmaya katılan flüt öğrencilerinin cinsiyeti, yaşı ve sınıfı değişkenleri hem ölçeğin geneli hem de alt boyut puanları üzerindeki dağılımları normallik gösterirken ($p > .05$). diğer değişkenler normallik dağılımı göstermemektedir ($p < .05$). Normallik dağılımına ilişkin yapılan Kolmogorov-Smirnov testi sonrası, araştırmanın amacına bağlı olarak aşağıdaki analizler yapılmıştır;

1. Öğrencilerin, çalgılarına yönelik motivasyon düzeylerini araştırmak üzere, ölçek ve alt boyutlarına ilişkin puanların ortalaması (\bar{X}) ve standart sapma (ss) değerleri hesaplanmıştır.
2. Öğrencilerin, cinsiyet ve yaş durumlarına bağlı olarak, çalgılarına yönelik motivasyon düzeyleri arasında anlamlı fark olup olmadığını araştırmak üzere bağımsız/ilişkisiz gruplar t-testi uygulanmıştır.
3. Öğrencilerin, sınıflarına bağlı olarak, çalgılarına yönelik motivasyon düzeyleri arasında anlamlı fark olup olmadığını araştırmak üzere tek-yönlü varyans analizi (one-way ANOVA) uygulanmıştır. Anlamlı fark bulunduğu durumda ise hangi gruplar arasında anlamlı fark olduğunu araştırmak üzere post-hoc Tukey testi yapılmıştır.
4. Öğrencilerin, mesleki kıdem, okul, anne-baba eğitim düzeyleri ve aile gelir düzeylerine bağlı olarak, çalgılarına yönelik motivasyon düzeyleri arasında anlamlı fark olup olmadığını araştırmak üzere (normallik varsayımı sağlanamadığından)

Kruskal-Wallis testi uygulanmıştır. Anlamlı fark bulunduğu durumda ise hangi gruplar arasında anlamlı fark olduğunu araştırmak üzere post-hoc Mann-Whitney U testi yapılmıştır.

Yapılan tüm istatistiksel hesaplamalarda temel anlamlılık düzeyi 0.05 olarak kabul edilmiştir.



BÖLÜM IV: BULGULAR

Bu bölümde. önce. flüt öğrencilerinin çalgılarına yönelik motivasyon düzeyleri genel olarak incelenmiş daha sonra ise demografik özelliklerine bağlı çalgılarına yönelik motivasyon düzeylerinde anlamlı farklılaşmalar olup olmadığı araştırılmıştır.

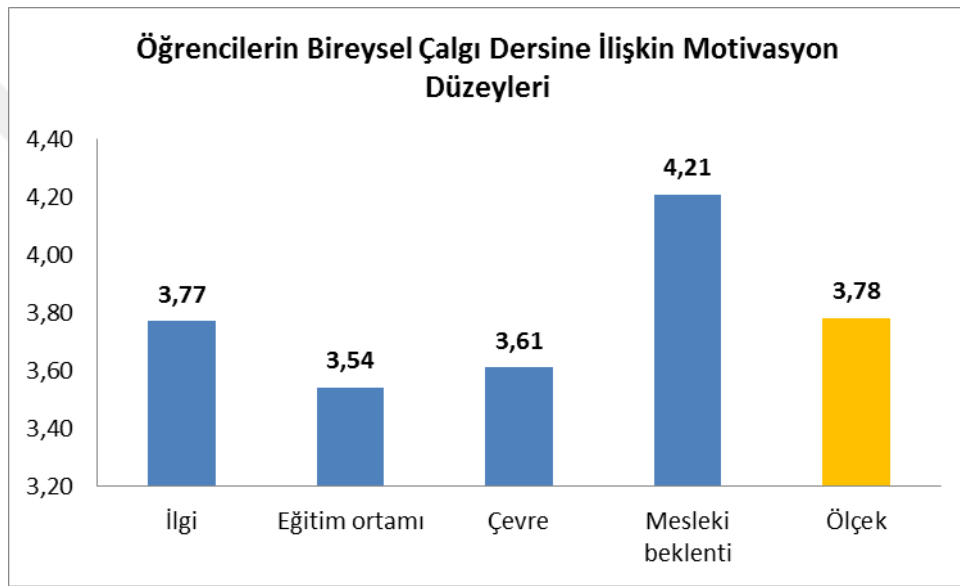
4.1. Öğrencilerin Çalgılarına Yönelik Motivasyon Düzeyleri

Çalışmaya katılan güzel sanatlar ve eğitim fakültelerinin müzik bölümlerindeki flüt öğrencilerinin çalgılarına yönelik motivasyon düzeylerini ölçmek üzere 25 maddelik ve dört alt boyuttan/faktörden (ilgi. eğitim ortamı. çevre ve mesleki beklenti) oluşan Bireysel Çalgı Eğitimi Dersi Güdülenme Ölçeği kullanılmıştır. 5’li Likert tipinde düzenlenen ölçeğin maddeleri. çalışmaya katılan flüt öğrencileri tarafından ‘Hiç katılmıyorum’ (1) ile ‘Tamamen katılıyorum’ (5) seçeneklerinden biri seçilerek değerlendirilmiştir. Ölçek ve alt boyutlarından alınan puanın yüksekliği. öğrencilerin çalgılarına (flüt) yönelik motivasyonlarının yüksek/olumlu olduğunu. düşük puan ise çalgılarına yönelik motivasyonlarının düşük/olumsuz olduğunu göstermektedir. Ölçeğin 2. 10. 11. 12. 14. 18. 22. 23. 24 ve 25 numaralı maddeleri ters (olumsuz yüklemli) olarak kodlanmış olup. boyut ve ölçeklere ilişkin ortalama puanlar hesaplanmadan önce tersine çevrilmişlerdir. Ölçme aracındaki seçenekler arasındaki aralıkların eşit olduğu varsayımından hareketle iki aralık arası değer 0.80 olarak hesaplanmıştır ($4/5=0.80$). Bireysel Çalgı Eğitimi Dersi Güdülenme Ölçeğinin maddeleri için belirlenen puan aralıkları ve seçenekler aşağıdaki gibidir.

Puan Aralığı	Seçenek	Düzye
1.00-1.80	Hiç katılmıyorum	Çok düşük
1.81-2.60	Katılmıyorum	Düşük
2.61-3.40	Kararsızım	Orta
3.41-4.20	Katılıyorum	Yüksek
4.21-5.00	Tamamen katılıyorum	Çok yüksek

Tablo 4.1. Öğrencilerin çalgılarına yönelik motivasyon düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler (N=155)

Boyut/Ölçek	\bar{X}	ss
İlgi	3.77	0.63
Eğitim ortamı	3.54	0.65
Çevre	3.61	0.60
Mesleki beklenti	4.21	0.75
Ölçek	3.78	0.50



Şekil 4.1. Öğrencilerin çalgılarına yönelik ortalama motivasyon puanları

Tablo 4.1. ve Şekil 1’de araştırmaya katılan öğrencilerin Bireysel Çalgı Eğitimi Dersi Güdülenme Ölçeğinin geneli ve alt boyutlarından aldıkları ortalama puanlar verilmiştir. Buna göre; araştırmaya katılan flüt öğrencilerinin çalgılarına yönelik genel motivasyon düzeyleri yüksektir ($\bar{X}_{ölçek}=3.78\pm0.50$; ‘Yüksek’ düzeyde). Motivasyonun alt boyutlarına yönelik ortalama puanlar incelendiğinde. öğrencilerin en yüksek motivasyon düzeylerinin mesleki beklentiye yönelik olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{Mesleki\ beklenti}=4.21\pm0.75$; ‘Çok yüksek’ düzeyde). Mesleki beklentiyi daha sonra sırasıyla ilgi ($\bar{X}_{İlgi}=3.77\pm0.63$; ‘Yüksek’ düzeyde). çevre ($\bar{X}_{Çevre}=3.61\pm0.60$; ‘Yüksek’ düzeyde) ve eğitim ortamı ($\bar{X}_{Eğitim\ ortamı}=3.54\pm0.65$; ‘Yüksek’ düzeyde) takip etmektedir. Tüm

sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde. araştırmaya flüt öğrencilerinin çalgılarına yönelik motivasyon düzeylerinin genelde olumlu/yüksek olduğunu ancak bunu mesleki beklenti boyutu hariç üst düzeyde olmadığı söylenebilir.

Aşağıda. araştırmaya katılan flüt öğrencilerinin. demografik özelliklerine bağlı olarak çalgılarına yönelik motivasyon düzeylerinde farklılaşma olup olmadığı incelenmiştir.

Tablo 4.2. Öğrencilerin çalgılarına yönelik motivasyon düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılmasına ilişkin t-testi (n=155)

Boyut/Ölçek	Cinsiyet	Betimsel İst.				t-test		
		n	\bar{X}	ss		n	\bar{X}	
Ölçek	Kadın	119	3,87	0,47	Ölçek	Kadın	119	3,87
	Erkek	36	3,61	0,58		Erkek	36	3,61
İlgi	Kadın	119	3,85	0,56	İlgi	Kadın	119	3,85
	Erkek	36	3,52	0,77		Erkek	36	3,52
Eğitim ortamı	Kadın	119	3,56	0,64	Eğitim ortamı	Kadın	119	3,56
	Erkek	36	3,47	0,69		Erkek	36	3,47
Çevre	Kadın	119	3,61	0,60	Çevre	Kadın	119	3,61
	Erkek	36	3,59	0,59		Erkek	36	3,59
Mesleki beklenti	Kadın	119	4,30	0,72	Mesleki beklenti	Kadın	119	4,30
	Erkek	36	4,01	0,82		Erkek	36	4,01

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

Öğrencilerin çalgılarına yönelik motivasyon düzeylerinin (puanlarının), cinsiyetlerine bağlı olarak anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediğini araştırmak üzere yapılan bağımsız/ilişkisiz gruplar t-testine göre, cinsiyet, hem ölçeğin geneli hem de iki alt boyutu (ilgi ve mesleki beklenti) bakımından anlamlı bir farklılaşmaya neden olmaktadır (4.2.). Buna göre;

Kadın ve erkek öğrencilerin, *ilgi* düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın kadın flüt öğrencileri lehine olduğu bulunmuştur [$t_{(153)}=2,80$; $p=0,006$]. Gruplara ait ortalama puanlar incelendiğinde, kadın öğrencilerin ($\bar{X}_{\text{Kadın}}=3,85$) bireysel çalgılarına ilişkin *ilgi* düzeylerinin, erkek öğrencilerden ($\bar{X}_{\text{Erkek}}=3,52$) daha yüksek/olumlu olduğu görülmektedir.

Kadın ve erkek öğrencilerin, *mesleki beklenti* düzeyleri arasında da anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın yine kadın öğrenciler lehine olduğu bulunmuştur [$t_{(153)}=2,07$; $p=0,038$]. Gruplara ait ortalama puanlar incelendiğinde, kadın öğrencilerin ($\bar{X}_{\text{Kadın}}=4,30$) bireysel çalgılarına ilişkin *mesleki beklenti* düzeylerinin de erkek öğrencilerden ($\bar{X}_{\text{Erkek}}=4,01$) daha yüksek/olumlu olduğu görülmektedir.

Son olarak, kadın ve erkek flüt öğrencilerinin, bireysel çalgılarına yönelik genel motivasyon düzeyleri arasında da anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın yine kadın öğrenciler lehine olduğu bulunmuştur [$t_{(153)}=2,07$; $p=0,044$]. Kadın öğrencilerin ($\bar{X}_{\text{Kadın}}=3,87$) bireysel çalgılarına yönelik genel motivasyon düzeyleri de erkek öğrencilerden ($\bar{X}_{\text{Erkek}}=3,61$) daha yüksektir/olumludur.

Tablo 4.3. Öğrencilerin çalgılarına yönelik motivasyon düzeylerinin yaş değişkenine göre karşılaştırılmasına ilişkin t-testi (n=155)

Boyut/Ölçek	Yaş	Betimsel İst.				t-test		
		n	\bar{X}	ss		n	\bar{X}	
Ölçek	17-19 yaş	68	3,95	0,51	Ölçek	17-19 yaş	68	3,95
	20-21 yaş	87	3,62	0,50		20-21 yaş	87	3,62
İlgi	17-19 yaş	68	3,85	0,66	İlgi	17-19 yaş	68	3,85
	20-21 yaş	87	3,69	0,60		20-21 yaş	87	3,69
Eğitim ortamı	17-19 yaş	68	3,70	0,65	Eğitim ortamı	17-19 yaş	68	3,70
	20-21 yaş	87	3,39	0,65		20-21 yaş	87	3,39
Çevre	17-19 yaş	68	3,59	0,58	Çevre	17-19 yaş	68	3,59
	20-21 yaş	87	3,62	0,61		20-21 yaş	87	3,62
Mesleki beklenti	17-19 yaş	68	4,36	0,70	Mesleki beklenti	17-19 yaş	68	4,36
	20-21 yaş	87	4,06	0,78		20-21 yaş	87	4,06

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

Öğrencilerin çalgılarına yönelik motivasyon düzeylerinin (puanlarının), yaşlarına bağlı olarak anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediğini araştırmak üzere yapılan bağımsız/ilişkisiz gruplar t-testine göre, yaş, hem ölçeğin geneli hem de üç alt boyutu (ilgi, eğitim ortamı ve mesleki beklenti) bakımından anlamlı bir farklılaşmaya neden olmaktadır (Tablo 4.3.). Buna göre;

Flüt öğrencilerinin yaşına bağlı olarak, *ilgi* düzeyleri (puanları) arasında anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın küçük yaştaki flüt öğrencileri lehine olduğu bulunmuştur [$t_{(153)}=2,44$; $p=0,009$]. Gruplara ait ortalama puanlar incelendiğinde, 17-19 yaş grubundaki öğrencilerin ($\bar{X}_{17-19 \text{ yaş}}=3,85$) bireysel çalgılarına ilişkin *ilgi* düzeylerinin, 20-21 yaş grubundaki öğrencilerden ($\bar{X}_{20-21 \text{ yaş}}=3,52$) daha yüksek/olumlu olduğu görülmektedir.

Flüt öğrencilerinin yaşına bağlı olarak, *eğitim ortamı* düzeyleri arasında da anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın yine küçük yaştaki flüt öğrencileri lehine olduğu

bulunmuştur [$t_{(153)}=2,08$; $p=0,042$]. Gruplara ait ortalama puanlar incelendiğinde, 17-19 yaş grubundaki öğrencilerin ($\bar{X}_{17-19 \text{ yaş}}=3,70$) bireysel çalgılarına ilişkin *eğitim ortamı* algılarının, 20-21 yaş grubundaki öğrencilerden ($\bar{X}_{20-21 \text{ yaş}}=3,39$) daha yüksek/olumlu olduğu görülmektedir.

Flüt öğrencilerinin yaşına bağlı olarak, *mesleki beklenti* düzeyleri arasında da anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın yine küçük yaştaki flüt öğrencileri lehine olduğu bulunmuştur [$t_{(153)}=2,21$; $p=0,027$]. Gruplara ait ortalama puanlar incelendiğinde, 17-19 yaş grubundaki öğrencilerin ($\bar{X}_{17-19 \text{ yaş}}=4,36$) bireysel çalgılarına ilişkin *mesleki beklenti* algılarının, 20-21 yaş grubundaki öğrencilerden ($\bar{X}_{20-21 \text{ yaş}}=4,06$) daha yüksek/olumlu olduğu görülmektedir.

Son olarak, flüt öğrencilerinin yaşlarına bağlı olarak, bireysel çalgılarına yönelik genel motivasyon düzeyleri arasında da anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın yine küçük yaştaki flüt öğrenciler lehine olduğu bulunmuştur [$t_{(153)}=2,26$; $p=0,018$]. 17-19 yaş grubundaki öğrencilerin ($\bar{X}_{17-19 \text{ yaş}}=3,95$) bireysel çalgılarına yönelik genel motivasyon düzeyleri de 20-21 yaş grubundaki öğrencilerden ($\bar{X}_{20-21 \text{ yaş}}=3,62$) daha yüksektir/olumludur.

Tablo 4.4. Öğrencilerin çalgılarına yönelik motivasyon düzeylerinin sınıf değişkenine göre karşılaştırılmasına ilişkin ANOVA testi (n=155)

Boyut	Sınıf	Betimsel İst.			ANOVA		Scheffe Testi
		<i>n</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>n</i>
Ölçek	1. Sınıf	33	3,88	0,45	Ölçek	1. Sınıf	33
	2. Sınıf	35	3,92	0,56		2. Sınıf	35
	3. Sınıf	32	3,62	0,48		3. Sınıf	32
	4. Sınıf	55	3,65	0,51		4. Sınıf	55
İlgi	1. Sınıf	33	3,93	0,57	İlgi	1. Sınıf	33
	2. Sınıf	35	3,87	0,75		2. Sınıf	35
	3. Sınıf	32	3,62	0,64		3. Sınıf	32
	4. Sınıf	55	3,64	0,57		4. Sınıf	55
Eğitim ortamı	1. Sınıf	33	3,77	0,69	Eğitim ortamı	1. Sınıf	33
	2. Sınıf	35	3,73	0,58		2. Sınıf	35
	3. Sınıf	32	3,49	0,68		3. Sınıf	32
	4. Sınıf	55	3,33	0,63		4. Sınıf	55
Çevre	1. Sınıf	33	3,55	0,44	Çevre	1. Sınıf	33
	2. Sınıf	35	3,62	0,70		2. Sınıf	35
	3. Sınıf	32	3,64	0,62		3. Sınıf	32
	4. Sınıf	55	3,61	0,61		4. Sınıf	55
Mesleki beklenti	1. Sınıf	33	4,43	0,68	Mesleki beklenti	1. Sınıf	33
	2. Sınıf	35	4,35	0,72		2. Sınıf	35
	3. Sınıf	32	4,13	0,57		3. Sınıf	32
	4. Sınıf	55	4,03	0,89		4. Sınıf	55

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

Öğrencilerin. öğrenim gördükleri sınıflara bağlı olarak çalgılarına yönelik motivasyon düzeylerinin (puanlarının) anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini araştırmak üzere yapılan tek yönlü varyans analizine (one-way ANOVA) göre sınıf. ölçeğin hem geneli hem de üç alt boyutu (ilgi. eğitim ortamı ve mesleki beklenti) bakımından anlamlı bir farklılaşmaya neden olmaktadır (Tablo 4.4.). Buna göre;

Araştırmaya katılan öğrencilerin. *ilgi* düzeylerinin öğrenim gördükleri sınıfa göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur [$F_{(3; 151)}=5.37$; $p=0.014$]. Farklılığın kaynağını bulmak üzere ANOVA sonrası yapılan post-hoc Scheffe testine göre; 1 ve 2.

Sınıftaki öğrencilerin ($\bar{X}_{1. Sınıf}=3.93$; $\bar{X}_{2. Sınıf}=3.87$) ilgi düzeyleri. 3 ve 4. Sınıflardaki öğrencilerden ($\bar{X}_{3. Sınıf}=3.62$; $\bar{X}_{4. Sınıf}=3.64$) daha yüksektir/olumludur.

Araştırmaya katılan flüt öğrencilerinin. *eğitim ortamına* ilişkin algılarının da öğrenim gördükleri sınıfa göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur [$F_{(3; 151)}=6.75$; $p=0.006$]. Post-hoc Scheffe testine göre; 1 ve 2. Sınıftaki öğrencilerin ($\bar{X}_{1. Sınıf}=3.77$; $\bar{X}_{2. Sınıf}=3.73$) *eğitim ortamına* ilişkin algıları. 3 ve 4. Sınıflardaki öğrencilerden ($\bar{X}_{3. Sınıf}=3.49$; $\bar{X}_{4. Sınıf}=3.33$) daha yüksektir/olumludur.

Flüt öğrencilerinin. *mesleki beklentiye* ilişkin algılarının da öğrenim gördükleri sınıfa göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur [$F_{(3; 151)}=5.50$; $p=0.012$]. Post-hoc Scheffe testine göre; 1 ve 2. Sınıftaki öğrencilerin ($\bar{X}_{1. Sınıf}=4.43$; $\bar{X}_{2. Sınıf}=4.35$) *mesleki beklentiye* ilişkin algıları. 3 ve 4. Sınıflardaki öğrencilerden ($\bar{X}_{3. Sınıf}=4.13$; $\bar{X}_{4. Sınıf}=4.03$) daha yüksektir/olumludur.

Son olarak. flüt öğrencilerinin bireysel çalgılarına yönelik genel motivasyon düzeylerinin de öğrenim gördükleri sınıfa göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur [$F_{(3; 151)}=5.13$; $p=0.021$]. Post-hoc Scheffe testine göre; 1 ve 2. Sınıftaki öğrencilerin ($\bar{X}_{1. Sınıf}=3.88$; $\bar{X}_{2. Sınıf}=3.92$) bireysel çalgılarına yönelik motivasyon düzeyleri. 3 ve 4. Sınıflardaki öğrencilerden ($\bar{X}_{3. Sınıf}=3.62$; $\bar{X}_{4. Sınıf}=3.65$) daha yüksektir/olumludur.

Tablo 4.5. Öğrencilerin çalgılarına yönelik motivasyon düzeylerinin okul değişkenine göre karşılaştırılmasına ilişkin Kruskal-Wallis testi (n=155)

Boyut	Okul	Betimsel İst.		Kruskal-Wallis			M-W
		n	Sıra Ort.	X ²	sd	p	
Ölçek	Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi (1)	26	87,92	19,44	10	0,035*	6 ile 7, 8, 9
	Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi (2)	15	89,67				
	Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi (3)	15	88,57				
	Kocaeli Üniversitesi GSF (4)	8	81,38				
	Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi (5)	22	93,30				
	Marmara Üniversitesi GSF (6)	7	138,43				
	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi (7)	17	49,06				
	Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi (8)	10	57,65				
	Trabzon Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi (9)	17	48,16				
	Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi (10)	18	76,06				
İlgi	Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi (1)	26	84,33	27,21	10	0,002**	6 ile 4, 7, 8, 9, 10
	Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi (2)	15	90,47				
	Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi (3)	15	88,77				
	Kocaeli Üniversitesi GSF (4)	8	51,94				
	Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi (5)	22	97,82				
	Marmara Üniversitesi GSF (6)	7	140,93				
	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi (7)	17	53,91				
	Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi (8)	10	37,25				
	Trabzon Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi (9)	17	55,46				
	Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi (10)	18	54,06				
Eğitim ortamı	Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi (1)	26	80,48	20,00	10	0,029*	6 ile 7, 8, 9
	Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi (2)	15	84,60				
	Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi (3)	15	91,53				
	Kocaeli Üniversitesi GSF (4)	8	91,06				
	Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi (5)	22	91,52				
	Marmara Üniversitesi GSF (6)	7	129,36				
	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi (7)	17	56,85				
	Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi (8)	10	56,85				
	Trabzon Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi (9)	17	52,17				
	Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi (10)	18	87,94				
Çevre	Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi (1)	26	86,73	15,59	10	0,112	-
	Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi (2)	15	92,23				
	Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi (3)	15	58,50				
	Kocaeli Üniversitesi GSF (4)	8	71,50				
	Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi (5)	22	60,50				
	Marmara Üniversitesi GSF (6)	7	105,07				
	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi (7)	17	74,91				
	Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi (8)	10	80,90				
	Trabzon Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi (9)	17	75,18				
	Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi (10)	18	73,36				
Mesleki beklenti	Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi (1)	26	84,88	16,78	10	0,079	-
	Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi (2)	15	67,47				
	Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi (3)	15	79,23				
	Kocaeli Üniversitesi GSF (4)	8	84,69				
	Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi (5)	22	69,07				
	Marmara Üniversitesi GSF (6)	7	134,79				
	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi (7)	17	77,21				
	Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi (8)	10	55,30				
	Trabzon Üniversitesi Eğitim Fakültesi (9)	17	78,22				
	Trakya Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi (10)	18	73,28				

*p<.05. **p<.01

Öğrencilerin, öğrenim gördükleri okula bağlı olarak çalgılarına yönelik motivasyon düzeylerinin (puanlarının) anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini araştırmak üzere yapılan non-parametrik Kruskal-Wallis göre okul, ölçeğin hem geneli hem de iki alt boyutu (ilgi ve eğitim ortamı) bakımından anlamlı bir farklılaşmaya neden olmaktadır (Tablo 4.5.). Buna göre;

Araştırmaya katılan flüt öğrencilerinin, bireysel çalgılarına ilişkin *ilgi* düzeylerinin öğrenim gördükleri okula bağlı olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur [$X^2_{(10)}=27,21$; $p=0,002$]. Hangi gruplar arasında öğrencilerin *ilgi* düzeylerinin (puanlarının) farklı olduğunu araştırmak üzere yapılan post-hoc Mann-Whitney testine göre; Marmara Üniversitesi GSF öğrencilerinin (Sıra Ortalaması $Marmara \text{ Ü. } GSF=140,93$) çalgılarına ilişkin *ilgi* düzeyleri, Kocaeli Ü., Muğla Sıtkı Koçman Ü., Pamukkale Ü., Trabzon Ü. ve Trakya Ü. öğrencilerinden daha yüksektir/olumludur.

Flüt öğrencilerinin, *eğitim ortamına* ilişkin algı düzeylerinin de öğrenim gördükleri okula bağlı olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur [$X^2_{(10)}=20,00$; $p=0,029$]. Post-hoc Mann-Whitney testine göre; Marmara Üniversitesi GSF öğrencilerinin (Sıra Ortalaması $Marmara \text{ Ü. } GSF=129,36$) *eğitim ortamına* ilişkin algı düzeyleri, Muğla Sıtkı Koçman Ü., Pamukkale Ü. ve Trabzon Ü. öğrencilerinden daha yüksektir/olumludur.

Son olarak, flüt öğrencilerinin, çalgılarına yönelik genel motivasyon düzeylerinin de öğrenim gördükleri okula bağlı olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur [$X^2_{(10)}=19,44$; $p=0,035$]. Post-hoc Mann-Whitney testine göre; Marmara Üniversitesi GSF öğrencilerinin (Sıra Ortalaması $Marmara \text{ Ü. } GSF=138,43$) çalgılarına yönelik genel motivasyon düzeyleri, Muğla Sıtkı Koçman Ü., Pamukkale Ü. ve Trabzon Ü. öğrencilerinden daha yüksektir/olumludur.

Tablo 4.6. Öğrencilerin çalgılarına yönelik motivasyon düzeylerinin öğrenim gördükleri fakülteye göre karşılaştırılmasına ilişkin Mann-Whitney testi (n=155)

Ölçek/ Boyut	Fakülte	Betimsel İst.			Mann-Whitney		
		n	Sıra Ort.	Sıralar Top.	U	Z	p
Ölçek	GSF	15	108,00	1620,00	600,00	-2,72	0,006**
	Eğitim F.	140	74,79	10470,00			
İlgi	GSF	15	104,13	1562,00	658,00	-2,38	0,017*
	Eğitim F.	140	75,20	10528,00			
Eğitim ortamı	GSF	15	108,93	1634,00	586,00	-2,82	0,005**
	Eğitim F.	140	74,69	10456,00			
Çevre	GSF	15	87,17	1307,50	912,50	-0,84	0,402
	Eğitim F.	140	77,02	10782,50			
Mesleki beklenti	GSF	15	108,07	1621,00	599,00	-2,75	0,006**
	Eğitim F.	140	74,78	10469,00			

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

Öğrencilerin, öğrenim gördükleri fakülteye bağlı olarak çalgılarına yönelik motivasyon düzeylerinin (puanlarının) anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini araştırmak üzere yapılan non-parametrik Mann-Whitney testine göre fakülte, ölçeğin hem geneli hem de üç alt boyutu (ilgi, eğitim ortamı ve mesleki beklenti) bakımından anlamlı bir farklılaşmaya neden olmaktadır (Tablo 16). Buna göre;

Öğrencilerinin, *ilgi* düzeylerinin öğrenim gördükleri fakülteye göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur ($U=658,00$; $p=0,017$). Öğrencilerin sıra ortalaması puanlarına bakıldığında; Güzel Sanatlar Fakültelerinde öğrenim gören öğrencilerin (Sıra Ortalaması_{GSF}=104,13) *ilgi* düzeylerinin, Eğitim Fakültelerinde öğrenim gören öğrencilerden (Sıra Ortalaması_{Eğitim F.}=75,20) daha yüksek olduğu görülmektedir.

Öğrencilerinin, *eğitim ortamına* ilişkin algılarının da öğrenim gördükleri fakülteye göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur ($U=586,00$; $p=0,005$). Öğrencilerin sıra ortalaması puanlarına bakıldığında; Güzel Sanatlar Fakültelerinde

öğrenim gören öğrencilerin (Sıra Ortalaması_{GSF}=108,93) *eğitim ortamına* ilişkin algı düzeylerinin, Eğitim Fakültelerinde öğrenim gören öğrencilerden (Sıra Ortalaması_{Eğitim F.}=74,69) daha yüksek olduğu görülmektedir.

Öğrencilerinin, *mesleki beklentiye* ilişkin algılarının da öğrenim gördükleri fakülteye göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur ($U=599,00$; $p=0,006$). Öğrencilerin sıra ortalaması puanlarına bakıldığında; Güzel Sanatlar Fakültelerinde öğrenim gören öğrencilerin (Sıra Ortalaması_{GSF}=108,07) *mesleki beklentiye* ilişkin algı düzeylerinin, Eğitim Fakültelerinde öğrenim gören öğrencilerden (Sıra Ortalaması_{Eğitim F.}=74,78) daha yüksek olduğu görülmektedir.

Son olarak, flüt öğrencilerinin bireysel çalgılarına yönelik genel motivasyon düzeylerinin de öğrenim gördükleri fakülteye göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur ($U=600,00$; $p=0,006$). Öğrencilerin sıra ortalaması puanlarına bakıldığında; Güzel Sanatlar Fakültelerinde öğrenim gören öğrencilerin (Sıra Ortalaması_{GSF}=108,00) bireysel çalgılarına yönelik motivasyon düzeylerinin, Eğitim Fakültelerinde öğrenim gören öğrencilerden (Sıra Ortalaması_{Eğitim F.}=74,79) daha yüksek/olumlu olduğu görülmektedir.

Tablo 4.7. Öğrencilerin çalgılarına yönelik motivasyon düzeylerinin annenin eğitim durumu değişkenine göre karşılaştırılmasına ilişkin Kruskal-Wallis testi (n=155)

Boyut	Annenin eğitim durumu	Betimsel İst.		Kruskal-Wallis			M-W <i>n</i>
		<i>n</i>	Sıra Ort.	X^2	<i>sd</i>	<i>p</i>	
Ölçek	İlkokul (1)	43	72,09	3,28	Ölçek	İlkokul (1)	43
	Ortaokul (2)	19	94,32			Ortaokul (2)	19
	Lise (3)	58	77,08			Lise (3)	58
	Y. Öğretim Mezunu (4)	35	77,93			Y. Öğretim Mezunu (4)	35
İlgi	İlkokul (1)	43	57,40	7,97	İlgi	İlkokul (1)	43
	Ortaokul (2)	19	92,11			Ortaokul (2)	19
	Lise (3)	58	87,09			Lise (3)	58
	Y. Öğretim Mezunu (4)	35	99,44			Y. Öğretim Mezunu (4)	35
Eğitim ortamı	İlkokul (1)	43	74,41	0,40	Eğitim ortamı	İlkokul (1)	43
	Ortaokul (2)	19	78,39			Ortaokul (2)	19
	Lise (3)	58	79,74			Lise (3)	58
	Y. Öğretim Mezunu (4)	35	79,31			Y. Öğretim Mezunu (4)	35
Çevre	İlkokul (1)	43	79,65	0,14	Çevre	İlkokul (1)	43
	Ortaokul (2)	19	75,18			Ortaokul (2)	19
	Lise (3)	58	78,14			Lise (3)	58
	Y. Öğretim Mezunu (4)	35	77,27			Y. Öğretim Mezunu (4)	35
Mesleki beklenti	İlkokul (1)	43	101,23	6,72	Mesleki beklenti	İlkokul (1)	43
	Ortaokul (2)	19	100,68			Ortaokul (2)	19
	Lise (3)	58	83,53			Lise (3)	58
	Y. Öğretim Mezunu (4)	35	72,40			Y. Öğretim Mezunu (4)	35

* $p < .05$

Flüt öğrencilerinin, annelerinin eğitim durumuna bağlı olarak çalgılarına yönelik motivasyon düzeylerinin (puanlarının) anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini araştırmak üzere yapılan non-parametrik Kruskal-Wallis göre annenin eğitim durumu, ölçeğin iki alt boyutu (ilgi ve mesleki beklenti) bakımından anlamlı bir farklılaşmaya neden olmaktadır (Tablo 4.7.). Buna göre;

Araştırmaya katılan flüt öğrencilerinin, bireysel çalgılarına ilişkin *ilgi* düzeylerinin annenin eğitim durumuna bağlı olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur [$X^2_{(3)}=7,97$; $p=0,036$]. Hangi gruplar arasında öğrencilerin *ilgi* düzeylerinin (puanlarının) farklı olduğunu araştırmak üzere yapılan post-hoc Mann-Whitney testine göre; annesi ortaokul mezunu öğrencilerin (Sıra Ortalaması $_{ilkokul}=57,40$) çalgılarına ilişkin *ilgi* düzeyleri diğer öğrencilerden daha düşüktür/olumsuzdur (Sıra Ortalaması $_{Ortaokul}=92,11$; Sıra Ortalaması $_{Lise}=87,09$; Sıra Ortalaması $_{Yüksek\ Öğretim}=99,44$).

Flüt öğrencilerinin, bireysel çalgılarına ilişkin *mesleki beklenti* düzeylerinin de annenin eğitim durumuna bağlı olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur [$X^2_{(3)}=6,72$; $p=0,041$]. Hangi gruplar arasında öğrencilerin *mesleki beklenti* düzeylerinin (puanlarının) farklı olduğunu araştırmak üzere yapılan post-hoc Mann-Whitney testine göre; annesi ilkokul ve ortaokul mezunu öğrencilerin (Sıra Ortalaması $_{ilkokul}=101,23$; Sıra Ortalaması $_{Ortaokul}=100,68$) çalgılarına ilişkin *mesleki beklenti* düzeyleri annesi yüksek öğretim mezunu öğrencilerden daha yüksektir (Sıra Ortalaması $_{Yüksek\ Öğretim}=72,40$).

Tablo 4.8. Öğrencilerin çalgılarına yönelik motivasyon düzeylerinin babanın eğitim durumu değişkenine göre karşılaştırılmasına ilişkin Kruskal-Wallis testi (n=155)

Boyut	Babanın eğitim durumu	Betimsel İst.		Kruskal-Wallis			M-W n	
		n	Sıra Ort.	X ²	sd	p		
Ölçek	İlkokul (1)	1 9	67,29	3,6 1	Ölçek	İlkokul (1)	19	
	Ortaokul (2)	2 5	68,96			Ortaokul (2)		25
	Lise (3)	6 4	84,91			Lise (3)		64
	Y. Öğretim Mezunu (4)	4 7	77,73			Y. Öğretim Mezunu (4)		47
İlgi	İlkokul (1)	1 9	68,24	3,1 9	İlgi	İlkokul (1)	19	
	Ortaokul (2)	2 5	67,56			Ortaokul (2)		25
	Lise (3)	6 4	82,70			Lise (3)		64
	Y. Öğretim Mezunu (4)	4 7	81,10			Y. Öğretim Mezunu (4)		47
Eğitim ortamı	İlkokul (1)	1 9	80,26	1,8 8	Eğitim ortamı	İlkokul (1)	19	
	Ortaokul (2)	2 5	66,80			Ortaokul (2)		25
	Lise (3)	6 4	79,86			Lise (3)		64
	Y. Öğretim Mezunu (4)	4 7	80,51			Y. Öğretim Mezunu (4)		47
Çevre	İlkokul (1)	1 9	63,16	3,8 8	Çevre	İlkokul (1)	19	
	Ortaokul (2)	2 5	75,60			Ortaokul (2)		25
	Lise (3)	6 4	85,01			Lise (3)		64
	Y. Öğretim Mezunu (4)	4 7	75,73			Y. Öğretim Mezunu (4)		47
Mesleki beklenti	İlkokul (1)	1 9	65,89	1,7 8	Mesleki beklenti	İlkokul (1)	19	
	Ortaokul (2)	2 5	76,94			Ortaokul (2)		25
	Lise (3)	6 4	79,39			Lise (3)		64
	Y. Öğretim Mezunu (4)	4 7	81,56			Y. Öğretim Mezunu (4)		47

*p<.05

Flüt öğrencilerinin, babalarının eğitim durumuna bağlı olarak çalgılarına yönelik motivasyon düzeylerinin (puanlarının) anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini araştırmak üzere yapılan non-parametrik Kruskal-Wallis göre babanın eğitim durumu, öğrencilerin motivasyon düzeylerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olmamaktadır ($p>.05$) (4.8.). Başka bir deyişle, babası farklı eğitim düzeylerine sahip flüt öğrencilerinin bireysel çalgılarına yönelik motivasyonları farklılaşmamaktadır (benzerdir).

Tablo 4.9. Öğrencilerin çalgılarına yönelik motivasyon düzeylerinin aile gelir düzeyi değişkenine göre karşılaştırılmasına ilişkin Kruskal-Wallis testi (n=155)

Boyut	Aile gelir düzeyi	Betimsel İst.		Kruskal-Wallis			M-W n
		n	Sıra Ort.	X^2	sd	p	
Ölçek	Dar gelirli (1)	7	97,29	8,16	Ölçek	Dar gelirli (1)	7
	Orta gelirli (2)	133	65,40			Orta gelirli (2)	133
	Yüksek gelirli (3)	15	99,40			Yüksek gelirli (3)	15
İlgi	Dar gelirli (1)	7	102,86	6,48	İlgi	Dar gelirli (1)	7
	Orta gelirli (2)	133	65,29			Orta gelirli (2)	133
	Yüksek gelirli (3)	15	97,73			Yüksek gelirli (3)	15
Eğitim ortamı	Dar gelirli (1)	7	110,79	7,81	Eğitim ortamı	Dar gelirli (1)	7
	Orta gelirli (2)	133	74,82			Orta gelirli (2)	133
	Yüksek gelirli (3)	15	75,57			Yüksek gelirli (3)	15
Çevre	Dar gelirli (1)	7	84,43	0,71	Çevre	Dar gelirli (1)	7
	Orta gelirli (2)	133	76,77			Orta gelirli (2)	133
	Yüksek gelirli (3)	15	85,87			Yüksek gelirli (3)	15
Mesleki beklenti	Dar gelirli (1)	7	91,43	6,21	Mesleki beklenti	Dar gelirli (1)	7
	Orta gelirli (2)	133	56,51			Orta gelirli (2)	133
	Yüksek gelirli (3)	15	99,60			Yüksek gelirli (3)	15

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

Flüt öğrencilerinin, ailenin gelir düzeyine bağlı olarak çalgılarına yönelik motivasyon düzeylerinin (puanlarının) anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini

araştırmak üzere yapılan non-parametrik Kruskal-Wallis göre aile geliri, ölçeğin üç alt boyutu (ilgi, eğitim ortamı ve mesleki beklenti) bakımından anlamlı bir farklılaşmaya neden olmaktadır (4.9.). Buna göre;

Araştırmaya katılan flüt öğrencilerinin, bireysel çalgılarına ilişkin *ilgi* düzeylerinin ailenin gelir düzeyine bağlı olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur [$X^2_{(2)}=6,48$; $p=0,015$]. Hangi gruplar arasında öğrencilerin *ilgi* düzeylerinin (puanlarının) farklı olduğunu araştırmak üzere yapılan post-hoc Mann-Whitney testine göre; aile geliri düşük ve yüksek olan öğrencilerin (Sıra Ortalaması $Düşük=102,86$; Sıra Ortalaması $Yüksek=97,73$) çalgılarına ilişkin *ilgi* düzeyleri, aile geliri orta düzeyde olan öğrencilerden daha yüksektir/olumludur (Sıra Ortalaması $Orta=65,29$).

Flüt öğrencilerinin, *eğitim ortamına* ilişkin algı düzeylerinin de ailenin gelir düzeyine bağlı olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur [$X^2_{(2)}=7,81$; $p=0,003$]. Post-hoc Mann-Whitney testine göre; aile geliri düşük olan öğrencilerin (Sıra Ortalaması $Düşük=110,79$) *eğitim ortamına* ilişkin algı düzeyleri, aile geliri orta ve yüksek düzeyde olan öğrencilerden daha yüksektir/olumludur (Sıra Ortalaması $Orta=74,82$; Sıra Ortalaması $Yüksek=75,57$).

Flüt öğrencilerinin, *mesleki beklenti* düzeylerinin de ailenin gelir düzeyine bağlı olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur [$X^2_{(2)}=6,21$; $p=0,026$]. Post-hoc Mann-Whitney testine göre; aile geliri düşük ve yüksek olan öğrencilerin (Sıra Ortalaması $Düşük=91,43$; Sıra Ortalaması $Yüksek=99,60$) *mesleki beklenti* düzeyleri, aile geliri orta düzeyde olan öğrencilerden daha yüksektir/olumludur (Sıra Ortalaması $Orta=56,51$).

Son olarak, flüt öğrencilerinin, çalgılarına yönelik genel motivasyon düzeylerinin de ailenin gelir düzeyine bağlı olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur [$X^2_{(2)}=8,16$; $p=0,001$]. Post-hoc Mann-Whitney testine göre; aile geliri düşük ve yüksek olan öğrencilerin (Sıra Ortalaması $Düşük=97,29$; Sıra Ortalaması $Yüksek=99,40$) çalgılarına yönelik genel motivasyon düzeyleri, aile geliri orta düzeyde olan öğrencilerden daha yüksektir/olumludur (Sıra Ortalaması $Orta=65,40$).

Tablo 4.10. Öğrencilerin bireysel çalgılarına yönelik motivasyon düzeylerinin demografik özelliklerine göre karşılaştırılmasına yönelik özet tablo

Değişken	İlgi	Eğitim ortamı	Çevre	Mesleki beklenti	Motivasyon (genel)
Cinsiyet	**	Fark Yok	Fark Yok	*	*
Yaş	**	*	Fark Yok	*	*
Sınıf	*	**	Fark Yok	*	*
Okul	**	*	Fark Yok	Fark Yok	*
Fakülte	*	**	Fark Yok	**	**
Annenin eğitim d.	*	Fark Yok	Fark Yok	*	Fark Yok
Babanın eğitim d.	Fark Yok	Fark Yok	Fark Yok	Fark Yok	Fark Yok

Aile gelir düzeyi

Araştırmaya katılan öğrencilerin, çalgılarına yönelik genel motivasyon düzeylerinin demografik özelliklerine göre farklılaşmalarını özetlemek gerekirse (4.10.); babanın eğitim durumu dışında öğrencilerin diğer tüm demografik özelliklerinin motivasyon düzeylerinde anlamlı farka neden olduğu görülmüştür. Ancak, öğrencilerin hiçbir demografik özelliği *çevre* alt boyutu üzerinde etkili bulunmamıştır. Öğrencilerin *çevreye* ilişkin algı düzeyleri benzer şekildedir (anlamlı bir farklılaşmaya neden olmamaktadır; $p > .05$).

BÖLÜM V: SONUÇLAR

Araştırmanın bu bölümünde araştırmada elde edilen sonuçlar ortaya konulmuş ve alan ile ilgili başka araştırmalar ile tartışılarak. öneriler sunulmuştur.

5.1. Sonuç

- Araştırmanın. “Flüt eğitimi alan öğrencilerin çalgılarına yönelik motivasyon düzeyleri cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?” alt amacına ilişkin elde edilen bulgular sonucu. kadın ve erkek öğrencilerin ilgi düzeylerinin farklı olduğu ortaya koyulmuştur. Bu fark. kadın flüt öğrencilerinin erkek flüt öğrencilerine göre bireysel çalgılarına yönelik ilgisinin daha olumlu olduğu görülmektedir. Aynı şekilde mesleki beklenti arasında da anlamlı bir fark olduğu. kadın flüt öğrencilerinin erkek flüt öğrencilerine göre daha yüksek veya olumlu olduğu saptanmaktadır. Genel motivasyon düzeylerine bakacak olursak da. yine kadın flüt öğrencilerinin erkek flüt öğrencilerine göre bireysel çalgılarına yönelik motivasyon düzeylerinin yüksek/olumlu olduğu saptanmıştır.
- Araştırmanın. “Flüt eğitimi alan öğrencilerin çalgılarına yönelik motivasyon düzeyleri yaşlarına göre farklılık göstermekte midir?” alt amacına ilişkin elde edilen bulgular sonucu. flüt öğrencilerinin yaşına bağlı olarak. 17-19 yaş grubundaki öğrencilerin bireysel çalgılarına ilişkin ilgi düzeylerinin 20-21 yaş grubundaki flüt öğrencilerine göre daha fazla olduğu ortaya koyulmuştur. Eğitim ortamı algısında da anlamlı bir fark meydana gelmiştir. Yine 17-19 yaş grubundaki flüt öğrencilerinin. 20-21 yaş grubundaki flüt öğrencilerine göre daha yüksek/olumlu olduğu kanısına ulaşılmıştır. Genel motivasyon düzeylerine bakılacak olursa. 17-19 yaş grubundaki öğrencilerin bireysel çalgılarına yönelik genel motivasyon düzeyleri de 20-21 yaş grubundaki öğrencilerden daha yüksektir/olumludur.
- Araştırmanın. “Flüt eğitimi alan öğrencilerin çalgılarına yönelik motivasyon düzeyleri eğitim aldıkları okullara göre farklılık göstermekte midir?” alt amacına ilişkin elde edilen bulgular sonucu. araştırmaya katılan flüt öğrencileri arasında

Marmara Üniversitesi GSF öğrencilerinin çalgılarına ilişkin ilgi düzeyleri. Kocaeli Üniversitesi. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi. Pamukkale Üniversitesi. Trabzon Üniversitesi. Karadeniz Teknik Üniversitesi ve Trakya Üniversitesi öğrencilerinden daha yüksektir/olumludur. Flüt öğrencilerinin. çalgılarına yönelik genel motivasyon düzeylerinin de öğrenim gördükleri okula bağlı olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur. Post-hoc Mann-Whitney testine göre; Marmara Üniversitesi GSF öğrencilerinin çalgılarına yönelik genel motivasyon düzeyleri. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi. Pamukkale Üniversitesi. Trabzon Üniversitesi ve Karadeniz Teknik Üniversitesi öğrencilerinden daha yüksektir/olumludur.

- Araştırmanın. “Flüt eğitimi alan öğrencilerin çalgılarına yönelik motivasyon düzeyleri eğitim aldıkları sınıf derecesine göre farklılık göstermekte midir?” alt amacına ilişkin elde edilen bulgular sonucu. 1. ve 2. sınıf flüt öğrencilerinin ilgi düzeyleri 3. ve 4. sınıf flüt öğrencilerine göre daha olumlu olduğu ortaya koyulmuştur. Araştırmaya katılan flüt öğrencilerinin. eğitim ortamına ilişkin algılarının da öğrenim gördükleri sınıfa göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur. 1. ve 2. sınıf flüt öğrencilerinin eğitim ortamına ilişkin algıları 3. ve 4. sınıf flüt öğrencilerine göre daha yüksek/olumludur. Flüt öğrencilerinin. mesleki beklentiye ilişkin algılarının da 1. ve 2. sınıf flüt öğrencilerinin eğitim ortamına ilişkin algıları 3. ve 4. sınıf flüt öğrencilerine göre daha yüksek/olumludur. Son olarak. flüt öğrencilerinin bireysel çalgılarına yönelik genel motivasyon düzeylerinin de öğrenim gördükleri sınıfa göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur. Post-hoc Scheffe testine göre; 1 ve 2. Sınıftaki öğrencilerin) bireysel çalgılarına yönelik motivasyon düzeyleri. 3 ve 4. Sınıflardaki öğrencilerden daha yüksektir/olumludur.
- Araştırmanın. “Flüt eğitimi alan öğrencilerin çalgılarına yönelik motivasyon düzeyleri annenin eğitim durumuna göre farklılık göstermekte midir?” alt amacına ilişkin elde edilen bulgular sonucu. annesi ortaokul mezunu öğrencilerin ilişkin ilgi düzeyleri diğer öğrencilerden daha düşüktür/olumsuzdur. Annesi ilkokul ve ortaokul mezunu öğrencilerin çalgılarına ilişkin mesleki beklenti düzeyleri annesi yüksek öğretim mezunu öğrencilerden daha yüksektir.

- Araştırmanın. “Flüt eğitimi alan öğrencilerin çalgılarına yönelik motivasyon düzeyleri babanın eğitim durumuna göre farklılık göstermekte midir?” alt amacına ilişkin elde edilen bulgular sonucu. flüt öğrencilerinin. babalarının eğitim durumuna bağlı olarak çalgılarına yönelik motivasyon düzeylerinin (puanlarının) anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini araştırmak üzere yapılan non-parametrik Kruskal-Wallis göre babanın eğitim durumu. öğrencilerin motivasyon düzeylerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olmamaktadır. Babası farklı eğitim düzeylerine sahip flüt öğrencilerinin bireysel çalgılarına yönelik motivasyonları benzerdir.
- Araştırmanın. “Flüt eğitimi alan öğrencilerin çalgılarına yönelik motivasyon düzeyleri ailenin gelir düzeyine göre farklılık göstermekte midir?” alt amacına ilişkin elde edilen bulgular sonucu. flüt öğrencilerinin. çalgılarına yönelik genel motivasyon düzeylerinin ailenin gelir düzeyine bağlı olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur. Aile geliri düşük ve yüksek olan öğrencilerin çalgılarına yönelik genel motivasyon düzeyleri. aile geliri orta düzeyde olan öğrencilerden daha yüksektir/olumludur.

5.2. Tartışma

5.2.1. Flüt Öğrencilerinin Motivasyon Düzeyleri Hakkında Tartışma

Araştırmanın sonucunda. flüt öğrencilerinin motivasyon düzeyleri cinsiyet. yaş. sınıf. okul ve aile gelir düzeyine göre farklılık göstermiş olup. anne ve baba eğitim durumlarına göre herhangi bir farklılık göstermemiştir. Tüm sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde. araştırmaya flüt öğrencilerinin çalgılarına yönelik motivasyon düzeylerinin genelde olumlu/yüksek olduğunu ancak bunu mesleki beklenti boyutu hariç üst düzeyde olmadığı söylenebilir.

Öğrencilerin yaş değişkenine göre. bireysel çalgıya yönelik motivasyon düzeyi arasındaki ilişki incelendiğinde. flüt öğrencilerinin bireysel çalgılarına yönelik motive olma durumları yaş ile ters orantılı olduğu görülmektedir. Çalışkan’ın (2008) da yapmış olduğu çalışmada. yaş değişkeni ile bireysel çalgıya yönelik motivasyon düzeyi arasındaki ilişki incelendiğinde. (mesleki beklentilerine ilişkin algılamalarının) yaş ile

ters orantılı olduğu ortaya çıkmıştır. Bu kanı araştırma sonucunu destekler niteliktedir. Karadağ'ın (2018) yapmış olduğu çalışmada da. yaş değişkeni ile mesleki beklenti faktörü arasında anlamlı bir farkın ortada olması araştırma sonucunu destekler. Erdem'in (2013) çalışmasında da bireysel çalgıya yönelik mesleki hedeflerin küçüldüğü ortaya konulmuştur ve yaş ile ters orantılı olduğu saptanmıştır. Bu da yine araştırmayı destekleyecek bir sonuçtur.

Öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre. bireysel çalgıya yönelik motivasyon düzeyi arasındaki ilişki incelendiğinde. durum kadın öğrencilerin lehine olarak saptanmıştır. Yine Çalışkan'ın (2008) çalışmasındaki bulgular bunu desteklemektedir. Çalışkan'a (2008). göre kadın öğrencilerin mesleki beklentiye göre erkek öğrencilere tutumla daha yüksek/olumlu bir sonuç vermektedir. Karadağ (2018). çalışmasında 17-20 yaş puan ortalamasının 25 ve üzerinden daha anlamlı düzeyde daha fazla olduğu görülmüştür. Bu bilgiler araştırmanın cinsiyet değişkeni sonucunu desteklemektedir.

Öğrencilerin aile gelir düzeyine göre. bireysel çalgıya yönelik motivasyon düzeyi arasındaki ilişki incelendiğinde. flüt öğrencilerinin. çalgılarına yönelik genel motivasyon düzeylerinin de ailenin gelir düzeyine bağlı olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur. Aile geliri düşük ve yüksek olan öğrencilerin çalgılarına yönelik genel motivasyon düzeyleri. aile geliri orta düzeyde olan öğrencilerden daha yüksektir/olumludur. Erdem'e (2013) göre bu durum. öğrencilerin bireysel çalgılarına yönelik motivasyon düzeylerini etkilememektedir.

Öğrencilerin anne ve baba eğitim durumlarına göre. bireysel çalgıya yönelik motivasyon düzeyi arasındaki ilişki incelendiğinde. annenin eğitim durumuna göre. annesi ortaokul mezunu öğrencilerin çalgılarına ilişkin ilgi düzeyleri diğer öğrencilerden daha düşüktür/olumsuzdur. Babanın eğitim durumu ise. öğrencilerin motivasyon düzeylerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olmamaktadır. İncelenen diğer araştırmalarda bu durum farklılık göstermiştir. Anne ve baba eğitim durumları arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Çalışkan (2008). Erdem (2013) ve Karadağ'a (2018) göre anne ve baba eğitim durumları ile motivasyon düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık görülememiştir.

5.3. Öneriler

5.3.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

Araştırmanın sonucunda. flüt öğrencilerinin çalgılarına yönelik motivasyon düzeylerinin genelde olumlu/yüksek olduğu saptanmıştır. Motivasyon düzeyi düşerse. öğrencilerin çalgı performanslarının da kötüleşeceği düşünülmektedir. Bu nedenle:

- Her gün belli bir program içerisinde çalgıyla uzun zaman geçirilmelidir. çalgıyı yakından tanımak öğrenciyi daha fazla motive edebilir.
- Her çeşit program kullanılmalı. repertuar geniş tutulmalıdır. Öğrenci çalgısını her şekilde kullanmaya başladığı zaman motive olur ve çalgısıyla daha fazla vakit geçirmek ister.
- Çalgı çalabilmek performansa bağlı bir durumdur ve performans bir sonraki adımda ileriye götürmelidir. Bu da motive olabilmekle doğru orantılıdır. Performansın gücünü artırabilmek için okul düzeni içerisinde masterclasslar. konserler düzenlenebilir.
- Öğretmen faktörü çalgı çalma konusunda oldukça etkilidir. Doğru yönlendirme öğrenciyi motive eder.
- Öğrencinin motive olması için sık sık mini konserler. gösteriler düzenlenebilir. Sahnede geçirilen zaman özgüven ile birlikte motivasyonu da sağlamaktadır.
- Öğrencilerin seviye durumlarına göre konserler düzenlenebilir. böylelikle performansa dayalı deneyim yaşarlar. motive olmalarını sağlar.

5.3.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Bu araştırmada bireysel çalgısı flüt olan öğrencilerin çalgılarına yönelik motivasyon düzeyleri incelenmiştir. Başka değişkenlerle de bu konu geliştirilebilir (tutum. başarı vb. gibi)
- Bu araştırmanın ölçeği anketler ile sağlanmıştır. Başka ölçekler kullanılabilir (yüz yüze görüşme. performansa bağlı ölçekler. gözlem gibi)

KAYNAKÇA

- Ada. Ş., Akan. D., Ayık. A., Yıldırım. İ. ve Yalçın. S. (2013). Öğretmenlerin motivasyon etkenleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 17(3). 151-166.
- Akbaba. S. (2004). *Psikolojik sağlığı koruyucu rehberlik ve psikolojik danışma*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Akbaba. S. (2016). *İçsel motivasyonun bazı değişkenler açısından incelenmesi*. (21) 19-42.
- Aktaş. A. ve Akbaba S. (2005). İçsel motivasyonun bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*. 21. 19-42.
- Albuz. A. (2001). *Viyola öğretiminde geleneksel türk müziği ses sistemine ilişkin dizilerin kullanımı ve bu sistem kaynaklı çokseslilik yaklaşımları*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Arı. R. (2003). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Atay. B. (2018). *Müzik öğretmeni adaylarının müzik performansı kaygı düzeyleri ve akademik motivasyon düzeylerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Aydın. A. (2016). *Eğitim psikolojisi* (s.149-155). Ankara: Pegem Akademi.
- Aydın. O. (2004). *Güdüler ve duygular. Davranış bilimlerine giriş*. 3. baskı. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Bacanlı. H. (2002). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Bacanlı. H. (2012). *Eğitim psikolojisi* (18.Baskı). Ankara: Pegem.
- Bakioğlu. A. (2014). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Nobel.
- Barrett. S.L. (2015). *The influence of exercise type and motivation on music preference*. Master of Science. The University of North Carolina at Greensboro.
- Bastien. J.W. (1988). *How to teach piano successfully*. Neil A. Kjos Music Company: 322-325.
- Büyüköztürk. Ş., Çakmak. E.K., Akgün. Ö.E., Karadeniz. Ş. ve Demirel. F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (24. baskı). Ankara: Pegem.
- Ceviz. O. (2003). NLP başarı ve motivasyon teknikleri ile müzik eğitiminde başarının artırılması. *Cumhuriyetimizin 80. Yılında Müzik Sempozyumu*. İnönü Üniversitesi. Malatya. Ekim.

- Ceylan. M. (2003). *Sınıfta motivasyon*. Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Eskişehir.
- Cüceloğlu. D. (2016). *İnsan ve davranışı*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Cüceloğlu. D. (2017). *İnsan ve davranışı*. İstanbul: Remzi Yayınevi.
- Çalışkan. T. (2008). *Müzik öğretmeni adaylarının bireysel çalgı eğitiminde güdülenme düzeyleri ve başarı durumları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Çırak. Y. (2007). Öğrenmenin doğası ve temel kavramları. *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çilden. Ş. (2001). Bireysel çalgı eğitiminde temel ilkeler ve faktörler. *Çağdaş Eğitim Dergisi*. 272. 27.
- Çilden. Ş. (2014). Müzik, çocuk gelişimi ve öğrenme. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 21(1).
- Çuhadar. C. (2016). Müzik ve müzik eğitimi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 25(1). 217-230.
- Deniz. M.E. (2010). *Eğitim psikolojisi* (2.baskı). Ankara: Maya akademi
- Durgun. M. (2018). *Güzel sanatlar lisesi müzik bölümü öğrencilerinin piyano dersi motivasyonlarının piyano dersi başarısı ile olan ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Trabzon.
- Duy. B. (2007). Güdülenme ve bireysel farklılıklar. *Eğitim psikolojisi* (2. baskı). Ankara: Pegem.
- Duy. B. (2015). Güdülenme ve bireysel farklılıklar. Alim Kaya (Ed.). *Eğitim psikolojisi* (s. 505-551). Ankara: Pegem Akademi.
- Ercan. N. (1999). Bireysel çalgı eğitiminde öğretmen-öğrenci ilişkilerine çağdaş yaklaşımlar. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Öğretmen Eğitiminde Çağdaş Yaklaşımlar Sempozyumu*: 4. İzmir.
- Erdem. B. (2013). *Müzik öğretmeni adaylarının bireysel çalgı eğitimine dönük motivasyon düzeylerinin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Erzurum.
- Erden. M. ve Akman. Y. (1995). *Eğitim psikolojisi. Gelişim-öğrenme-öğretme*. 2. baskı. Ankara: Arkadaş.
- Eren. E. (2008). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. İstanbul: Beta.
- Girgin. D. (2016). Çalgı eğitiminde algılanan aile desteği ölçeği: geçerlik güvenilirlik analizi. *İlköğretim Online*. 15(3).
- Gökdağ. M. (1996). *Temel eğitim öğretmenleri ile öğrencilerinin güdü düzeyleri ve öğrenci öğretmen özellikleriyle ilişkileri*. Yüksek lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. İzmir.

- Kalaycı. Ş. (2006). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* (2. baskı). Ankara: Asil.
- Karadağ. H. (2018). *Müzik öğretmeni adaylarının bireysel çalgı (gitar) dersine yönelik güdülenme düzeyleri ve öğrenme stilleri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Malatya.
- Karagöz. Y. (2016). *SPSS 23 ve AMOS 23 uygulamalı istatistiksel analizler*. Ankara: Nobel.
- Karasar. N. (2002). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Karasar. N. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler ve teknikler* (32. Baskı). Nobel Yayınevi. Ankara.
- Kocaarslan. B. (2009). *Genel müzik eğitimi alan ilköğretim öğrencilerinin müzik dersine ilişkin tutum, müzikal özgüven ve motivasyon düzeylerinin karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Koçel. T. (2005). *İşletme yöneticiliği*. İstanbul: Arıkan Basım Yayım Dağıtım Ltd.Şti.
- Koçel. T. (2010). *İşletme yöneticiliği* (10. Basım) İstanbul: Arıkan Basım Yayım Dağıtım Ltd. Şti.. İstanbul.
- Kumcağız. H. (2016). Motivasyon. Cengiz Şahin (Ed.). *Eğitim psikolojisi* (s. 357-372). Ankara: Nobel Yayıncılık
- Modiri. Y . (2014). Müzik öğretmenliği öğrencilerinin piyano dersi motivasyonları ile kişilik özellikleri arasındaki ilişki. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 9 (1). 74-98.
- Orhan. Ş. (2006). Anadolu güzel sanatlar liseleri çalgı eğitiminde motivasyon. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*. 20. 130-136.
- Önen. L. ve Tüzün. M.B. (2005). *Motivasyon*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Özbay. Y. ve Erkan. S. (2011). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Pegem.
- Özdamar. K. (2002). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi (Çok Değişkenli Analizler)*. Eskişehir: Kaan.
- Özgüngör. S. ve Kapıkıran. Ş. (2008). Güzel sanatlar eğitimi öğrencilerinin öğretmenlik meslek bilgisi derslerine ilişkin motivasyon ve başarı düzeyleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 23. 47-60.
- Özmenteş. S. (2012). Çalgı eğitiminde güdü ve performans ilişkisi. *Çağdaş Eğitim Dergisi Akademik*. (2). 47-56.
- Öztürk. M. (2003). *İşletme ve yönetim*. Papatya Yayıncılık. İstanbul.
- Pallant. J. (2005). *SPSS Survival Manual*. Allen & Unwin. Australia.
- Rolandson. D. M. (2015). *Alternative music courses and student motivation*. Doctor of Philosophy. The University of Minnesota.

- Sabuncuoğlu. Z. ve Tüz. M. (1998). *Örgütsel psikoloji*. Bursa: Alfa.
- Selçuk. Z. (2008). *Eğitim psikolojisi* (15.Basım). Ankara: Nobel.
- Selçuk. Z. (2012). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Nobel.
- Şahin. A. (2004). *Yönetim kuramları ve motivasyon ilişkisi*. Selçuk Üniversitesi.
- Şendurur. Y. Ve Barış. D. (2014). Müzik eğitimi ve çocuklarda bilişsel başarı. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 22 (1).
- Şimşek. M.Serif (1995). *Yönetim ve organizasyon*. Konya: Damla Matbaacılık.
- Şişman. M. (2014). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Pegem.
- Tevrüz. S. (2008). Günü geliştirme. İçinde T. Bozkurt. M. Uluğ ve M.S. Özden (Ed.). *Eğitim Psikolojisi Sempozyum Kitabı* (s.111-120). İstanbul: Kültür Üniversitesi Yayınları.
- Tevrüz. S., Artan. İ. ve Bozkurt. T. (1999). *Davranışlarımızdan seçmeler (örgütsel yaklaşım)*. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Tezcan. Y. (2006). *Liderliğin çalışanların motivasyonu üzerindeki etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İzmir.
- Timuçin. A. (2002). *Felsefe sözlüğü*. İstanbul: Bulut.
- Topalak. Ş. (2015). Müzik eğitiminde çalgı eğitimi sorunlarının değerlendirilmesi. *Sanat Eğitimi Dergisi*. 1 (2).
- Turan. D. (2012). *Müzisyenlerin kişilik özellikleri, çalgılarına yönelik tutumları ve motivasyon düzeylerinin incelenmesi*. Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Tuzcuoğlu. S. (2014). Motivasyon. İçinde A. Bakioğlu (Ed.). *Eğitim psikolojisi* (s. 299-320). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Türk Dil Kurumu. (2011). *Türkçe sözlük*. Ankara: TDK.
- Ulusoy. A. (2002). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Anı Yayınları.
- Uslu. M. (1996). Türkiye’de çalgı eğitiminin yaygınlaştırılmasında ve geliştirilmesinde AGSL müzik bölümlerinin önemi. *1. Ulusal AGSL Müzik Bölümleri Sempozyum Bildirisi*. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Bölümü. Bursa.
- Uyulgan. M. A. ve Akkuzu. N. (2014). Öğretmen adaylarının akademik içsel motivasyonlarına bir bakış. Dokuz eylül üniversitesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri. Educational Sciences: Theory & Practice*. 14(1). 7-32.
- Yazıcı. H. (2015). Motivasyon. Yaşar Özbay ve Serdar Erkan (Ed.). *Eğitim psikolojisi* (s. 379405). Ankara: Pegem Akademi.
- Yeşilyaprak. B. (2014). *Eğitimde rehberlik hizmetleri*. Ankara: Nobel.

EKLER

Ek 1: Demografik Bilgi Formu

Ek 2: Bireysel Çalgı Eğitimi Dersi Güdülenme leği

Ek 3: İzin Belgeleri



Ek 1: Demografik Bilgi Formu

KİŞİSEL BİLGİLER

1. Cinsiyetiniz:				
A. Kadın ()		B. Erkek ()		
2. Yaşınız:				
A. 14 ()	B. 15 ()	C. 16 ()	D. 17 ()	E. 18 ve üzeri ()
3. Eğitim almakta olduğunuz okul:				
.....				
.....				
4. Sınıfınız:				
A. Birinci ()	B. İkinci ()	C. Üçüncü ()	D. Dördüncü ()	
5. Anne eğitim durumunuz:				
.....				
6. Baba eğitim durumunuz:				
.....				
7. Ailenizin gelir durumu:				
A. Dar Gelirli ()		B. Orta Gelirli ()		C. Yüksek Gelirli ()

Ek 2: Bireysel Çalgı Eğitimi Dersi Güdülenme leği

Madde No:	BİREYSEL ÇALGI EğİTİMİ DERSİ GÜDÜLENME LEğİ	Hiç katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum
1	Bireysel algımla ilgili cd ve/veya dvd arşivleri yaparım.					
2	Bireysel algımla ilgili eserleri dinlemek. ilgimi ekmez.					
3	Bireysel algım benim için. diğer bütün algılar içinde en büyüleyici olanıdır.					
4	Bireysel algımı çalışmak bana o kadar zevk verir ki. hemen her zaman verilenden daha fazlasını çalışmak isterim.					
5	Bireysel algımı alışamadığım günler. kendimi mutsuz hissederim.					
6	Her zaman. bireysel algımla ilgili konserleri takip etmeye zen gösteririm.					
7	Bireysel algımla ilgili nota arşivi oluşturmak için çaba harcarım.					
8	Bireysel algımla ilgili yeni çalışma teknikleri öğrendiğimde. bunları hemen uygulamak için sabırsızlanırım.					
9	Zor eserlerle (düzeyimin üzerindeki eserlerle) uğraşmaktan. her zaman zevk almışımdır.					
10	Bireysel algı eğitimi dersinde kullandığımız repertuarın kısıtlı olması. Çalgı alışma isteğimi azaltıyor.					
11	çalıştığım halde ğretmenim beğenmez ise. aynı eseri tekrar çalışmak içimden gelmez.					
12	Programda algı eğitimine ayrılmış bulunan haftalık ders saati sayısının yeterli olmaması. Çalışma isteğimi azaltıyor.					
13	çalgımı iyi aldığımı başkalarından (ilgili kişilerden) duymak. kendime olan güvenimi pekiştirir.					

Madde No:	BİREYSEL ÇALGI EĞİTİMİ DERSİ GÜDÜLENME ÖLÇEĞİ	Hiç katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum
14	Bireysel çalgı eğitimi dersinin amaç ve içeriğinin. amaçlarıma ulaşmam için uygun ve yeterli olmaması. çalışma isteğimi azaltıyor.					
15	Benden daha iyi çalan arkadaşlarımı gördüğümde. daha çok çalışma isteği duyarım.					
16	Ben çalışırken yanımda birinin dinlemesi. çalışmalarımı daha zevkli bir hale getirir.					
17	Bir eser üzerinde çalışırken. genellikle. bir dinleti veya konserde seslendirdiğimi hayal ederim.					
18	Bireysel çalgımı başkalarının yanında çalarken (konser. sınav. Gibi performanslar). çoğu kez rahat hissetmem.					
19	Bir çalgı çalabiliyor olmamın. beni. çalamayan insanlardan farklı kılması hoşuma gidiyor.					
20	Bir konser ya da sınav için çalışırken en iyi şekilde çalabilmek için. her zamankinden daha çok çalışırım.					
21	Bireysel çalgımı. meslek hayatımda etkin bir şekilde kullanmayı amaçlıyorum.					
22	Çalgım ile ilgili kariyer yapmayı planlamadığım için. çalgı çalışmalarına çok zaman ayırmam.					
23	Öğretmen olmayı düşündüğüm için. bireysel çalgımdaki düzeyimin çok yüksek olup olmaması benim için önemli değildir.					
24	Gelecekte solo. düo. trio. orkestra...vb. bir toplulukta çalışmak gibi bir amacım olmadığı için. bireysel çalgıma çok çalışmak ihtiyacı hissetmiyorum.					
25	Bireysel çalgı seçimimin yanlış bir seçim olduğunu düşündüğüm için. çalışmak istemiyorum.					

Ek 3: İzin Belgeleri



T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
Atatürk Eğitim Fakültesi
Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü

Sayı : 77721479-302.08.02-E.1800321362
Konu : İrem Bahar KARAÇOBAN'ın Uygulama İzin Yazısı

19.11.2018

ATATÜRK EĞİTİM FAKÜLTESİ DEKANLIĞINA

İlgi : 12.11.2018 tarihli ve 65796619-302.08.01-E.1800312931 sayılı belge.

İlgi yazınıza istinaden, Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi, Müzik Öğretmenliği tezli yüksek lisans programı öğrencilerinden (T.C: 23125843536) İrem Bahar KARAÇOBAN tez aşamasında olup, "Güzel Sanatlar ve Eğitim Fakülteleri Müzik Bölümündeki Flüt Öğrencilerinin Çalgılarına Yönelik Motivasyon Düzeylerinin İncelenmesi" başlıklı çalışmasını Dr. Öğr. Üyesi Bülent HALVAŞI danışmanlığında yürütmektedir. Adı geçenin uygulama çalışmasını Bölümünüzde yapması uygun görülmüştür.

Gereğini bilgilerinize arz ederim.

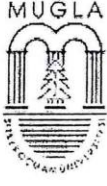
Prof. Dr. Mustafa USLU
Bölüm Başkanı



Marmara Üniversitesi Göztepe Yerleşkesi Atatürk Eğitim Fakültesi 34722 Kadıköy / İSTANBUL
Telefon: 0216 345 90 90-345 47 05 Belgeçizme No: 338 80 60
ae@marmara.edu.tr http://aef.marmara.edu.tr
Kep Adresi: marmarauniversitesi@is01.kep.tr

Ayrıntılı bilgi için:
Semra ÇELİK
Menur





T.C.
MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Fakültesi Dekanlığı

Sayı: 89241861-302.08.00.00-2510/902

19/11/2018

Konu: İzin İşleri

MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi: Eğitim Bilimleri Bölüm Başkanlığının 16.11.2018 tarihli ve 14988706-302.08.00.00-294 sayılı yazısı

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi, Müzik Öğretmenliği tezli yüksek lisans programı öğrencilerinden İrem Bahar KARAÇOBAN'ın "Güzel Sanatlar ve Eğitim Fakülteleri Müzik Bölümündeki Flüt Öğrencilerinin Çalgılarına Yönelik Motivasyon Düzeylerinin İncelenmesi" başlıklı tezi kapsamında uygulama çalışması yapma Dekanlığımızca talebi uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Prof.Dr. Bilal DUMAN
Dekan V.

T.C.
TRABZON ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
GENEL SEKRETERLİK
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : 595/232
Konu : Anket Uygulama İzni (İrem Bahar KARAÇOBAN)

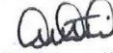
11/12/2018

MARMARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : 31.10.2018 tarihli ve 16110545-302.08.01-E.1800298971 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Müzik Öğretmenliği tezli yüksek lisans programı öğrencisi İrem Bahar KARAÇOBAN'ın "**Güzel Sanatlar ve Eğitim Fakülteleri Müzik Bölümündeki Flüt Öğrencilerinin Çalgılarına Yönelik Motivasyon Düzeylerinin İncelenmesi**" başlıklı çalışması ile ilgili Üniversitemizde uygulama yapma isteği, anket formunun kırk (40) adet çoğaltılarak bizzat kendisinin yapması koşulu ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi arz ederim.



Prof. Dr. Atilla ÇİMER
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

MARMARA ÜNİVERSİTESİ	
REKTÖRLÜĞÜNE	
Tarih	03-01-2019
Sıra No	1900003201
Dürosu	302-08-01

Öğr. İşl. Daire Başkanlığı
02.01.19
M.B.

Evrak Tarih ve Sayısı: 14/11/2018-E.50183



T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
Necatibey Eğitim Fakültesi Dekanlığı

Sayı : 52899066-044-
Konu : Anket Çalışması

REKTÖRLÜK MAKAMINA
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 13/11/2018 tarihli ve 28711322/044/50137 sayılı yazı.

Marmara Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 31.10.2018 tarih ve 16110545-302.08.01-E.1800298971 sayılı Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi, Müzik Öğretmenliği tezli yüksek lisans programı öğrencisi İrem Bahar KARAÇOBAN'ın "Güzel Sanatlar ve Eğitim Fakülteleri Müzik Bölümündeki Flüt Öğrencilerinin Çalgılarına Yönelik Motivasyon Düzeylerinin İncelenmesi" konulu çalışmasını, anketi kendisinin yapması ve anket tarihinden en az iki hafta önce Bölümlerle iletişime geçmesi koşulu ile Dekanlığımızca uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

e-imzalıdır
Doç. Dr. Mesut SAÇKES
Dekan V.

Evrak Tarih ve Sayısı: 20/11/2018-E.15323



T.C.
BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : 79594239-302.14.03/
Konu : Anket Uygulama İzni (İrem Bahar
KARAÇOBAN)

MARMARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : Marmara Üniversitesi Rektörlüğü 31/10/2018 tarih ve 1800298971 sayılı İrem Bahar
Karaçoban'ın uygulama izin yazısı konulu yazı.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Müzik Öğretmenliği tezli
yüksek lisans programı öğrencilerinden İrem Bahar KARAÇOBAN'ın, Dr. Öğr. Üyesi Bülent
HALVAŞI'nın danışmanlığında yürüttüğü "Güzel Sanatlar ve Eğitim Fakülteleri Müzik
Bölümü'ndeki Flüt Öğrencilerinin Çalgılarına Yönelik Motivasyon Düzeylerinin İncelenmesi"
konulu tez çalışması ile ilgili anketi Üniversitemiz Eğitim Fakültesi'nde uygulama talebi
Rektörlüğümüz tarafından uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.
Saygılarımla.

e-İmzalıdır
Prof. Dr. Erol AYAZ
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

MARMARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ	
Tarih	21-11-2018
Sayı	1800324444
Bürosu	302.0801

Öğrenci İşleri Daire Başkanı
21-11-18
M.B.

Mevcut Elektronik İmzalar

EROL AYAZ (Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Rektörlüğü - Rektör Yardımcısı) 20/11/2018 15:46

Evrak Doğrulamak İçin : http://ebelge.ibu.edu.tr/enVision/Validate_Doc.aspx?V=BE6LB037J

İzzet Baysal Kampusu 14030 Gökçöy / Bolu

Telefon No: (0 374) 253 46 84

E-Posta: oidb@ibu.edu.tr

Faks No: (0 374) 253 46 43

İnternet Adresi: <http://www.oidb.ibu.edu.tr/>

Bilgi İçin: Nuray BALKAN

Unvan: Bilgisayar İşletmeni



Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

(vep)

Evrak Tarih ve Sayısı: 23/11/2018-E.80159



T.C.
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Fakültesi



Sayı :62297456-044/
Konu :Uygulama İzni - İrem Bahar
KARAÇOBAN

REKTÖRLÜK MAKAMINA
(Genel Sekreterlik)

İlgi :Marmara Üniversitesi'nin 31.10.2018 tarih ve E.1800298971 sayılı yazısı.

Marmara Üniversitesi'nin Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Müzik Öğretmenliği tezli yüksek lisans öğrencisi İrem Bahar KARAÇOBAN'ın, "Güzel Sanatlar ve Eğitim Fakülteleri Müzik Bölümündeki Flüt Öğrencilerinin Çalgılarına Yönelik Motivasyon Düzeylerinin İncelenmesi" konulu tez çalışmasını, Fakültemiz Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı'nda uygulama isteği Dekanlığımızca uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

e-İmzadır
Prof. Dr. Erdiç DURU
Dekan Vekili

Ayrıntılı bilgi için irtibat : Sümeyye AKKUŞ

Tel: 0 (025) 8
E-Posta:

Faks: 0 (258) 0
Elektronik Ađ:http://pau.edu.tr/egitim/default.aspx

Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.



T.C.
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Fakültesi Dekanlığı



Sayı : 68203582-044-E.1800171477
Konu : İrem Bahar KARAÇOBAN'ın
Anket Uygulama İstemi

23/11/2018

DAĞITIM YERLERİNE

İlgi : Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 13.11.2018 tarihli ve 93130991-044-
E.1800165080 sayılı yazısı.

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi İrem Bahar KARAÇOBAN'ın, Güzel Sanatlar ve Eğitim Fakülteleri Müzik Bölümündeki Flüt Öğrencilerinin Çalgılarına Yönelik Motivasyon Düzeylerinin İncelenmesi" başlıklı tezi kapsamında hazırladığı anket çalışmasını Fakültemiz Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalında öğrenim gören flüt öğrencilerine uygulama istemi Fakültemiz Bilimsel Araştırmaları Değerlendirme Kurulu tarafından incelenmiş ve uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

e-İmzalıdır

Prof. Dr. Salih Zeki GENÇ
Dekan

DAĞITIM LİSTESİ

Gereği:
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Bilgi:
Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü

Belge Doğrulamak İçin: <https://ubys.comu.edu.tr/ERMS/Record/ConfirmationPage/Index> adresinden H7EMFEP kodu eirerek belgeyi doğrulayabilirsiniz.

Adres : Anafartalar Kampüsü 17100

Bilgi İçin İrtibat : Alp Arslan - Teknisyen

Telefon :

Belgegeçer No :

İnternet Adresi :

e-posta : alparslan@comu.edu.tr



1800171477 numaralı belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. maddesi gereğince Salih Zeki Genç tarafından 23.11.2018 tarihinde güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.



T.C.
KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ
Güzel Sanatlar Fakültesi Dekanlığı



Sayı : 49844469-300/
Konu : İrem B.KARAÇOBAN Uygulama
İzni Hk.

ÖĞRENCİ İŞLERİ DAİRE BAŞKANLIĞINA

İlgi : 15/11/2018 tarihli, 90247 sayılı ve "İrem B.KARAÇOBAN Uygulama İzni Hk."
konulu yazı

İlgi yazı gereği; Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müzik Öğretmenliği tezli yüksek lisans programı öğrencisi İrem Bahar KARAÇOBAN'ın "Güzel Sanatlar ve Eğitim Fakülteleri Müzik Bölümündeki Flüt Öğrencilerinin Çalgılarına Yönelik Motivasyon Düzeylerinin İncelenmesi" başlıklı çalışmasını Fakültemiz Müzik Bölümü öğrencileri ile yapması Dekanlığımızca uygun bulunmuştur.

Gereğini bilgilerinize rica ederim.

Prof.Dr. Nigar PÖSTEKİ
Dekan Vekili

DAĞITIM
Gereği:
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığına

Bilgi:
Müzik Bölümü Başkanlığına
Melek ÖZER

Ek Üzerindeki Mevcut Elektronik İmzalar

NİGAR PÖSTEKİ (Güzel Sanatlar Fakültesi Dekanlığı - Dekan Vekili) 05/12/2018 11:02