

**MÜZİK ÖĞRETMENİ ADAYLARININ BİREYSEL
ÇALGI EĞİTİMİNE DÖNÜK MOTİVASYON
DÜZEYLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ**

Banu ERDEM

**Yüksek Lisans Tezi
Müzik Bilimleri Anasanat Dalı
Yrd. Doç. Dr. Mehmet Can PELİKOĞLU
2013
Her Hakkı Saklıdır**

**ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
MÜZİK BİLİMLERİ ANASANAT DALI**

Banu ERDEM

**MÜZİK ÖĞRETMENİ ADAYLARININ BİREYSEL ÇALGI
EĞİTİMİNE DÖNÜK MOTİVASYON DÜZEYLERİNİN
DEĞERLENDİRİLMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**TEZ YÖNETİCİSİ
Yrd. Doç. Dr. Mehmet Can PELİKOĞLU**

ERZURUM-2013



T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



TEZ BEYAN FORMU

Tarih

SOSYAL BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

BİLDİRİM

Atatürk Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğine göre hazırlamış olduğum " Müzik Öğretmeni Adaylarının Bireysel Çalgı Eğitimine Dönük Motivasyon Düzeylerinin Değerlendirilmesi" adlı tezin/raporun tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin/raporumun kağıt ve elektronik kopyalarının Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

Lisansüstü Eğitim-Öğretim yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca gereğinin yapılmasını arz ederim.

- Tezimin/Raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.
- Tezim/Raporum sadece Atatürk Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- Tezimin/Raporumun 3 yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

Tarih 03.07.2013

Banu ERDEM



T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ



TEZ KABUL TUTANAĞI

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Yrd. Doç. Dr. Mehmet Can PELİKOĞLU danışmanlığında, Banu ERDEM tarafından hazırlanan bu çalışma 03/07/2013 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından Müzik Bilimleri Anabilim Dalı'nda Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan : Yrd. Doç. Dr. Mehmet Can PELİKOĞLU İmza:

Jüri Üyesi : Doç. Dr. Cahit AKSU İmza:

Jüri Üyesi : Yrd. Dç. Dr. Gökçalp PARASIZ İmza:

Yukarıdaki imzalar adı geçen öğretim üyelerine aittir. 03/07/2013

Prof. Dr. Mustafa YILDIRIM
Enstitü Müdürü

F-85/00/22.02.2012

İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	III
ABSTRACT	IV
TABLolar DİZİNİ	V
KISALTMALAR DİZİNİ	VII
ÖNSÖZ.....	VIII
GİRİŞ	1

BİRİNCİ BÖLÜM PROBLEM DURUMU

1.1. MÜZİK EĞİTİMİ.....	4
1.1.1. Müzik Eğitiminin Amacı.....	5
1.1.2. Müzik Eğitiminin Kapsamı	7
1.1.3. Müzik Eğitiminin Türleri	8
1.1.3.1. Genel Müzik Eğitimi	8
1.1.3.2. Özenen Müzik Eğitimi.....	9
1.1.3.3. Mesleki Müzik Eğitimi	10
1.2. MÜZİK ÖĞRETMENLİĞİ EĞİTİMİ	11
1.2.1. Mesleki Müzik Eğitiminde Eğitim Fakültelerinin Yapısı ve Müzik Eğitimi Anabilim Dalları'nda Verilen Müzik Eğitiminin İçeriği	14
1.3. MÜZİK EĞİTİMİNDE PROGRAM	16
1.3.1. Eğitim Fakülteleri Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dallarında Uygulanmakta Olan Eğitim Programları.....	19
1.4. BİREYSEL ÇALGI EĞİTİMİ	21
1.5. MOTİVASYON (GÜDÜLENME); TANIM VE TEMEL KAVRAMLAR.....	26
1.5.1. Güdülerin Sınıflandırılması.....	28
1.5.1.1. Birincil Güdüler	29
1.5.1.2. İkincil Güdüler (Sosyal Güdüler).....	29
1.5.2. Güdülenme Çeşitleri (İçsel ve Dışsal Güdülenme)	29
1.5.3. Müzik Eğitimi ve Güdülenme	31
1.6. KONU İLE İLGİLİ YAPILMIŞ ÇALIŞMALAR	32
1.7. ARAŞTIRMANIN AMACI.....	35

1.8. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....	36
1.9. VARSAYIMLAR	37
1.10. SINIRLILIKLAR.....	37

İKİNCİ BÖLÜM YÖNTEM

2.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ.....	38
2.2. EVREN VE ÖRNEKLEM	38
2.3. VERİ TOPLAMA ARACI	41
2.3.1. Bireysel Çalgı Eğitimi Dersi GÜDÜLENME Ölçeği	41
2.3.2 Kişisel Bilgi Anketi	42
2.4. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ	42

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM BULGU VE YORUMLAR

3.1. ARAŞTIRMAYA KATILAN MÜZİK ÖĞRETMENLİĞİ ADAYLARININ MÜZİK EĞİTİMLERİ İLE İLGİLİ ÖZELLİKLERİ	43
3.2. DEMOGRAFİK VE GÜDÜLENME İLE İLGİLİ MESLEKİ ETMENLERİN BİREYSEL ÇALGI EĞİTİMİ DERSİ GÜDÜLENME ÖLÇEĞİ TOPLAM SKORLARI ÜZERİNDEKİ ETKİSİ.....	45
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	52
KAYNAKÇA	54
EKLER.....	62
Ek 1. Araştırmada Kullanılan Ölçek.....	62
Ek 2. Sınıfa Göre LSD Post Hoc Sonuçları.....	65
ÖZGEÇMİŞ.....	66

ÖZET

YÜKSEK LİSANS TEZİ

MÜZİK ÖĞRETMENİ ADAYLARININ BİREYSEL ÇALGI EĞİTİMİNE
DÖNÜK MOTİVASYON(GÜDÜLENME) DÜZEYLERİNİN
DEĞERLENDİRİLMESİ

Banu ERDEM

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Mehmet Can PELİKOĞLU

2013, 67 Sayfa

Jüri: Yrd. Doç. Dr. Mehmet Can PELİKOĞLU (Danışman)
Doç. Dr. Cahit AKSU
Yrd. Doç. Dr. Gökalp PARASIZ

Bu araştırma ile, müzik öğretmeni adaylarının "Bireysel Çalgı Eğitimi dersine ilişkin motivasyon seviyeleri" demografik faktörler arasındaki ilişkinin tespit edilmesi hedeflenmiştir ve amaçlar doğrultusunda araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Doğu Anadolu Bölgesi'nde yer alan, Eğitim Fakülteleri Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Lisans Programlarında öğrenim gören 1., 2., 3. ve 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Amaçlar doğrultusunda, müzik öğretmeni adaylarının "Bireysel Çalgı Eğitimi dersine ilişkin motivasyon düzeyleri" ile sınıf, cinsiyet, yaş, mezun oldukları okul, bireysel çalgı, anne-baba eğitim durumu ve gelir düzeyi değişkenleri arasındaki ilişki araştırılmıştır. Elde edilen bulgulara göre öğrencilerin bireysel çalgılarına yönelik güdülenme düzeyleri, sınıf değişkenine ve seçilen bireysel çalgı türüne göre anlamlı farklılık gösterirken mezun oldukları okul, cinsiyet, anne ve babanın eğitim durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı seviyede farklılık göstermemiştir. Öğrencilerin bireysel çalgılarına yönelik güdülenme düzeyleri ile yaş arasında istatistiksel olarak anlamlı ve negatif bir ilişki bulunmaktadır. Başka bir deyişle, bireysel çalgılarına yönelik güdülenme düzeyleri, yaş ile ters orantılı olarak değişmektedir. Bu durum, müzik öğretmeni adaylarının, yaş ilerledikçe bireysel çalgıya yönelik mesleki hedeflerinin küçüldüğü şeklinde yorumlanabilir.

Anahtar Kelimeler: Motivasyon, Müzik Eğitimi, Bireysel Çalgı Eğitimi

ABSTRACT

MASTER THESIS

**ASSESSING OF MOTIVATION LEVELS OF PROSPECT MUSIC TEACHERS
ABOUT INDIVIDUAL INSTRUMENT EDUCATION**

Banu ERDEM

Advisor : Assist. Prof. Dr. Mehmet Can PELİKOĞLU

2013, 67 Pages

**Jury: Assist. Prof. Dr. Mehmet Can PELİKOĞLU (Advisor)
Assoc. Prof. Dr. Cahit AKSU
Assist. Prof. Dr. Gökalg PARASIZ**

This research was aimed to investigate the motivational levels of arts (Music) teachers towards personal instruments teaching course. For that aim, survey method was used as design of the study. The sample of the current study was composed of the East Region, Educational Sciences Faculty, Department of Art and Humanities, students in the sitrd through last year in the school. For the aims predesignated, The relation between motivation levels of music teaching candidates toward personal instruments teaching course and, years of study, gender, last graduated high school type, preferred perdonal instrument, economical conditions of the family, educational background of the parents was investigated. According to the findings, there was a significant effect of years of study, preferred instruments type on the motivational levels of candidate teachers. Additionally, age was also found as signi ficant. The other variables was found to have trivial effect.

Keyword: Motivation, Music Education, Individual Instrument Training

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 3.1. Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımları (N=80).....	39
Tablo 3.2. Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Öğrenim Gördükleri Sınıflara Göre Dağılımları (N=80).....	39
Tablo 3.3. Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Mezun Oldukları Lise Türüne Göre Dağılımları (N=80).....	40
Tablo 3.4. Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Ebeveynlerinin Eğitim Seviyelerine Göre Dağılımları (N=80).....	40
Tablo 3.5. Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Ekonomik Durumlarının Farklı Seviyelere Göre Dağılımları (N=80).....	41
Tablo 4.1. Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Tercih Ettikleri Bireysel Çalgılara Göre Dağılımları (N=80).....	43
Tablo 4.2. Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Müzik Öğretmenliği Bölümünü İsteyerek Seçme Durumlarına Göre Dağılımları (N=80).....	44
Tablo 4.3. Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Kullandıkları Bireysel Çalgıyı İsteyerek Seçme Durumlarına Göre Dağılımları (N=80).....	44
Tablo 4.4. Müzik Öğretmenliği Aday Öğrencilerinin Mezun Olduktan Sonra Çalışmayı Düşündükleri Alanlara Göre Dağılımları.....	45
Tablo 4.5. Cinsiyetin Mesleki Etmenlerin Bireysel Çalgı Eğitimi Dersi Güdülenme Ölçeği Toplam Skorları Üzerindeki Etkisi.....	46
Tablo 4.6. Öğrencilerin Eğitim Gördükleri Sınıfın Mesleki Etmenlerin Bireysel Çalgı Eğitimi Dersi Güdülenme Ölçeği Toplam Skorları Üzerindeki Etkisi	46
Tablo 4.7. Mezun Olunan Okul Türünün Mesleki Etmenlerin Bireysel Çalgı Eğitimi Dersi Güdülenme Ölçeği Toplam Skorları Üzerindeki Etkisi	47
Tablo 4.8. Annenin Eğitim Seviyesinin Bireysel Çalgı Eğitimi Dersi Güdülenme Ölçeği Toplam Skorları Üzerindeki Etkisi.....	48
Tablo 4.9. Babanın Eğitim Seviyesinin Bireysel Çalgı Eğitimi Dersi Güdülenme Ölçeği Toplam Skorları Üzerindeki Etkisi.....	49
Tablo 4.10. Müzik Öğretmen Adaylarının Yaşları İle Bireysel Çalgı Eğitimi Dersi Güdülenme Ölçeği Toplam Skorları Arasındaki İlişki	50

Tablo 4.11. Seçilen Bireysel Çalgıyı İsteyerek Seçme Durumunun Bireysel Çalgı Eğitimi Dersi Güdülenme Ölçeği Toplam Skorları Üzerindeki Etkisi 50

KISALTMALAR DİZİNİ

SPSS	:The Statistical Packet for the Social Sciences
BÇE	:Bireysel Çalgı Eğitimi
GEE	: Gazi Terbiye(Eğitim) Enstitüsü
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
AGSL	: Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi

ÖNSÖZ

Çalgı eğitimi, insanın bir müzik aletini kendisi ile özleştirip bütünleşmesine öncülük eden, müzikle insanı bir araya getiren ve tanıştıran, insanın kendisine duygularını ifade edebilme olanağını sunan, kendisinin olmasını sağlayan müzik eğitiminin en önemli boyutlarından biridir.

Bu araştırmada, Türkiye’ de Doğu Anadolu Bölgesi’nde Müzik Eğitimi veren Eğitim Fakültelerinin Güzel Sanatlar Eğitimi Müzik Öğretmenliği Anabilim Dallarında yetişmekte olan müzik öğretmeni adaylarının mesleki eğitimlerinde çalgı eğitiminin öğrenci motivasyonu üzerindeki önemini, bireyde saklı olan enerjiyi ortaya çıkarabilmeyi, bununla birlikte; bireyin kendisi ile ilgili tepkilerde bulunmasını sağlayabilmeyi ve bireyin yaptığı işin sonunda, alacağı sonucu görebildiği oranda başarısını arttırmaya yönelik verilen eğitimin sorunlarını saptamayı ve bu sorunların çözümlenmesi konusunda farklı çözüm önerileri geliştirmeyi ve öğrencilerin motivasyonun artırılması konusunda daha çok bireyin psikolojisine, motivasyonuna önem verilmesi ve bu gereksinimin daha yüksek standartlara çıkarılmasının önemi anlatılmaya çalışılmıştır.

Bu araştırma süresi boyunca düşünceleri ile bana yön veren, manevi olarak her daim yanımda olduğunu hissettiren tez danışmanım Sayın Yrd. Doç. Dr. Mehmet Can PELİKOĞLU’na, anketlerin dağıtılması ve ulaştırılmasında yardımcı olan Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Öğretim Elemanı Sayın Murat Kamil İNANICI’ya, bu dönemde her türlü desteğini esirgemeyen Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Öğretim Elemanı Sayın Hanifi KERVANCIOĞLU’na ve meslektaşım Sayın Ozan SEZİK’e, bunun yanı sıra araştırma anketine katılarak yardımlarını esirgemeyen tüm öğretmen ve öğrencilere, sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

GİRİŞ

Müzik, sesler aracılığı ile duygu ve düşüncelerin ifadesi sanatıdır. İnsanlık tarihinden günümüze birçok toplumda, bireyler kendilerini ifade etme, birbirleri ile iletişim kurma, yaşanan olayları, durumları açıklama, duygularını betimleme, hastalıkları müzik yoluyla tedavi etme ve müziksel etkinlikler yoluyla eğitimi kalıcı kılma vb. işlevsel birçok boyutta müzikten yararlanmış, müziği bir sanat olarak yaşamlarına katmışlardır. Bir sanat alanı olmasının yanında aynı zamanda müzik, çeşitli eğitsel etkinlikleri de kapsayan bir eğitim alanıdır. Müzik eğitimi, kapsamı dahilinde bulunan öğreti ve eğitim etkinlikleri ile çok boyutlu bir eğitim alanı olarak eğitim sistemi içerisinde yer almaktadır.

Müzik eğitiminin boyutları; ses eğitimi, müziksel işitme eğitimi, müzik beğenisi eğitimi, yaratıcılık eğitimi ve çalgı çalma eğitimi olarak ele alınabilir (Bilen, 1995, s.14). Çalgı eğitimi, müzik eğitiminin boyutlarından biridir. Bir çalgıyı öğrenme süreci, çalgıyı çalma becerisini gösterebilmek için birtakım becerilerin sistematik olarak kazanılmasından oluşmaktadır (Schleuter, 1996). Evren (2007, s.7)'in tanımına göre ise çalgı eğitimi, bireyi çalgı aracıyla yetiştirme, geliştirme, müzik ve çalgı alanında belli bir amaca yönelik istendik davranışları kazandırabilme eğitimi olarak özetlenmektedir. Çalgı eğitimi yoluyla öğrencilerin; müzik bilgi ve beğenilerini, müzikalitetlerini, birlikte müzik yapma yeteneklerini geliştirmeleri, düzenli ve disiplinli çalışma alışkanlıkları kazanmaları, ulusal ve evrensel müzik sanatını tanımaları amaçlanır (Biber, 2001, s.95). Çalgı eğitimi, müzik eğitimi kapsamında davranışsal ve içeriksel açıdan önemli bir boyuttur. Çalgı eğitiminde çalgının tanınması, çalabilmeye ilişkin temel davranışların kavranması ve davranışların düzenli ve etkin olması beklenir (Saraç, 1992, s.2). Çalgı eğitimi bireyi bir bütün halinde ele alır. Bu şekilde bireyin daha estetik değerler kazanmasını, kültürel yaşamını zenginleştirmesini, eğitimin hedeflediği kendine güvenen bireyler yetişmesini amaçlar.

Ülkemizde çalgı eğitimi dersi, sanatçı yetiştiren ve sanat eğitimcisi yetiştiren kurumlarda amaçlarına göre farklı programlara dayalı olarak gerçekleştirilmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ve özel okullarda görev yapmak üzere sanat eğitimcisi yetiştirme yetkisi, Üniversitelerin Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümleri'ne verilmiştir (Özbudun, 2009, s.200). Eğitim Fakültelerine bağlı

Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Programı'ndaki öğretmen adayları genel kültür, müzik bilgisi ve öğretmenlik bilgisi gibi üç alan kapsamında yetiştirilirler (Tufan, 2004, s.97). Müzik eğitiminin temel boyutlarından biri olan çalgı eğitimi, Eğitim Fakülteleri Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı programlarında, bireysel çalgı eğitimi adıyla uygulamalı bir ders olarak yürütülmektedir. Müzik bilgisi kazandırmak amacıyla programda yer alan derslerden biri olan bireysel çalgı eğitimi dersi, öğrencilerin mezuniyet sonrası meslek yaşantılarına yön veren temel bir ders olarak görülmektedir. Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı öğrencileri dört yıllık ve sekiz dönemlik öğrenim süreleri içerisinde haftada bir saat olmak üzere bireysel çalgı eğitimi dersi almaktadır. Uygulamalı olarak dalında uzman öğretim elemanları tarafından yürütülmekte olan bireysel çalgı eğitimi dersi, öğrencilerin enstrümanlarına göre belirlenen program ve içerikler dahilinde, her dönem sonunda performansa dayalı bir sınavla başarı durumlarının belirlenmesi şeklinde gerçekleştirilmektedir.

Eğitim fakültelerinde gerçekleşmekte olan müzik öğretmenliği eğitiminin konumu ve programları 1998–1999 öğretim yılında değiştirilmiştir. Müzik eğitimi bölümlerinde uygulanan eski programlar teoride öğretmen yetiştirme amaçlı olmakla birlikte, uygulamada öncelikle örgün eğitim kademelerine müzik öğretmeni yetiştirme hedefi tam olarak öne çıkamamıştır. Bölümlerin müzik öğretmeni mi, yoksa sanatçı mı yetiştirdiği sık sorulan sorulardan birisi haline gelmiştir (Şentürk, 1994; Akt. Kalyoncu, 2005, s.209–210).

Bu anlamda Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı programında yer alan bireysel çalgı eğitimi dersi öğrenciler için belirleyici niteliktedir. Bununla beraber öğrencilerin öğretmenlik mesleğini icra etmede, sınıf ortamında çalgı kullanım yeterlilikleri, derslerde ve etkinliklerde çalgılarından faydalanma durumları vb. mesleki boyutlarda bireysel çalgı eğitimi dersi önem kazanmaktadır.

BİRİNCİ BÖLÜM

PROBLEM DURUMU

Bu araştırmada problem durumu, Güzel sanatlar eğitimi müzik eğitimi ana bilim dallarında eğitim alan Müzik öğretmeni adaylarının bireysel çalgı eğitimine dönük motivasyon düzeylerinin değerlendirilmesinin ne doğrultuda olabileceği ve bununla birlikte nasıl şekillendiği ifade edilmiştir.

Araştırmanın problem cümlesi “Müzik Öğretmeni Adaylarının Bireysel Çalgı Eğitimine Dönük Motivasyon düzeylerinin Değerlendirilmesinin” ne doğrultuda olabileceği şeklinde belirlenmiştir.

Öğretme, öğrenmeyi sağlama ve rehberlik etme etkinliği olup, öğretim ise planlama ve programlama öğretimidir. İnsanların, kendilerini bir birey olarak var edebilmesinin en önemli rolü öğrenme potansiyelleridir. Çünkü öğrenme, yaşantı ürünü olup kişide mutlaka bir kalıcı izli davranış değişikliğine sebep olacaktır.

“Öğrenmeyi daha planlı bir şekilde sağlamak için ortaya çıkan formal/ resmi eğitim kurumlarında “öğrenme”, planlı etkinliklerle gerçekleştirilmeye çalışılmasına rağmen hala çok sayıda öğrenci için “başarısızlık”, “eksik ya da yetersiz öğrenme” kavramlarından söz edilmektedir. Bunun çok çeşitli nedenleri olabilir. Bu nedenlerden birinin de “etkili öğretim” ile ilgili olduğu söylenebilir” çıkarımında bulunan Oral (2007, s.563- 592), “etkili öğretim”in kapsamındaki “öğrenme yaşantılarının öğrencilere mal edilmesi için yapılan etkinlikler” şeklinde açıklamıştır. Bununla birlikte Oral, öğrenme yaşantılarının öğrencilere mal edilmesi için, öğretmenin “etkili öğretim ortamı” oluşturmak durumunda olduğunu ifade ederek, öğretmenin gerçekleştirmesi gereken işlemleri:

- Öğretim etkinliklerini planlama, uygulama ve öğrencinin performansını değerlendirme,
- Uygun öğretim strateji ve araç- gereçleri seçme,
- Etkili sınıf yönetimi oluşturma,
- Etkili güdüleme olarak belirtmiştir.

“Etkili öğretim ortamı” için gereken işlemlerden biri olan “güdülenme” kavramının da içinde yer aldığı, öğrenmeyi etkileyen birçok etmenden bahseden Çırak

(2007, s.266), bunların bir kısmını esas olarak ‘‘öğrenen organizma’’dan, bir kısmında ‘‘öğrenme ortamının özellikleri’’nden kaynaklanan etmenler şeklinde açıklamıştır. Bununla birlikte ‘‘öğrenen organizma’’dan kaynaklanan etmenlerin genetik olabileceği gibi, bireyin algıları, değerleri, tutumları, gereksinimleri ve güdülenme seviyesi gibi bireysel farklılıklardan kaynaklanan etmenler de olabileceğini belirterek, ‘‘öğrenme ortamının özellikleri’’nden kaynaklanan etmenlerin ise çevresel etmenler olduğunu eklemiştir. Ayrıca, ‘‘Bu etmenlerin çoğunluğunu birbirinden ayırmak, bireysel ve çevresel olarak kesin çizgilerle belirlemek mümkün değildir.

1.1. MÜZİK EĞİTİMİ

İnsanın duygu ve düşüncelerini sesler aracılığıyla ifade etmesi olarak yalın bir biçimde tanımlayabileceğimiz müzik, insan yaşamında önemli bir yere sahiptir. Tarih öncesi çağlardan günümüz bilgi toplumuna kadar geçen süreç içerisinde müzik de diğer tüm evrensel olgular gibi evrimleşerek insan yaşamına tüm boyutlarıyla dahil olmuştur. Kimi zaman eğlence kültürünün bir parçası, kimi zaman eğitime yardımcı niteliğiyle bir etkinlik olarak, günümüzde alternatif tıbbın getirdiği yeniliklerle tedavi amaçlı ya da bilimsel bir alan olarak çok boyutlu kimliğiyle müzik, evrensel bir dille tüm insanlığa kapılarını açmıştır. Müzik çok boyutlu ve evrensel bir yaşam biçimidir. Doğumdan, hatta günümüzde anne karnından itibaren birey, sesler ve müzikle tanışmakta, yaşam sürecinde onu çeşitli boyutlarıyla hayatına dahil etmektedir. Sosyal ihtiyaç olarak da nitelendirebileceğimiz bir olgu olarak müzik, insanın kendini ifade etmesinde, duygu ve düşüncelerini aktarmasında ve kendini anlamlandırmasında önemli bir yere sahiptir.

Müzik, kelimelerle anlatılması mümkün olmayan duygularımızı, heyecanlarımızı, bu duygu ve heyecanları sezdirecek, duyuracak tarzda tertiplenmiş sesler vasıtasıyla başka ruhlara aksettirme sanatıdır (Saygun, 1966, s.139). Uçan (1994, s.13) tarafından ise bir sanat olarak müzik; ‘‘duygu, düşünce, tasarım ve izlenimleri veya başka gereçlerin de katkısıyla belli durum, olgu ve olayları düzenlenmiş uyumlu seslerle, estetik bir yapıda anlatan bir bütün’’ olarak tanımlanmaktadır. Müziği ‘ses düzenleme sanatı’ olarak düşünürsek, onu yalnızca bestecilik açısından ele almış oluruz. Müziğe, ‘müzik yaratılarını yorumlama sanatıdır’ dersek, yalnızca seslendirir ve onun değişkenleri açısından görmüş oluruz. Eğer müziği ‘seslerle kendini ifade etme sanatıdır’ dersek bu kez besteci ve seslendirici açısından bakmış oluruz. Tanımların

içinde besteci ve seslendiricilerin yanında açıkça dinleyicilerin de olmasını istiyor ve müziğe böylece daha geniş bir perspektiften bakıyorsak; ‘ Müzik, insanın kendini gerçekleştirmesinde etkili olabilen bir eğitim ortamıdır’ diyebiliriz (Günay ve Özdemir, 2006, s.13).

Müzik çok boyutlu niteliği ile hem bir eğitim aracı hem de eğitim biçimi olarak tanımlanmaktadır. Müzik yoluyla bireylere istedik davranışlar kazandırılmakta bu yönüyle müzik, eğitim de bir araç olarak kullanılmaktadır. Bir başka boyutta ise, bireylere müziksel davranışlar kazandırarak onları bu alanda eğitmek sanat eğitiminin bir alt boyutu olan müzik eğitimi ile gerçekleşmektedir. Oluşturulmak istenen müziksel davranış değişiklikleri de belirli bir plan ve program çerçevesinde ve bir eğitim süreci ile biçimsel nitelik kazanmaktadır. Yalın ve öznlü anlamıyla müzik eğitimi, “bireye, kendi yaşantısı yoluyla amaçlı olarak belirli müziksel davranışlar kazandırma”, “bireyin müziksel davranışında kendi yaşantısı yoluyla amaçlı olarak belirli değişiklikler oluşturma” ya da “bireyin müziksel davranışını kendi yaşantısı yoluyla amaçlı olarak değiştirme veya geliştirme” sürecidir (Uçan, 1997, s. 30). Bu süreçteki öğrenmelerin kalıcı ve izli olabilmesi ancak bilimsel temele dayalı olan, bireylere ve toplumlara, çağın yapısına ve gelişimine uygun müziksel davranışlar kazandırmayı hedefleyen çağdaş bir müzik eğitimi sistemiyle olur (Akbulut, 2001, s.80).

1.1.1. Müzik Eğitiminin Amacı

Eğitim; bilim, teknik ve sanatın her üçünü de kapsayan bir içerikle düzenlenerek, bireyleri ve toplumları biçimlendirme, yönlendirme, değiştirme, geliştirme ve yetkinleştirmede en etkili süreç niteliği kazanır. Böyle bir eğitim, bireyi biyopsişik, toplumsal ve kültürel boyutlarıyla, bedensel, bilişsel, duyuşsal ve devinişsel davranış yapılarıyla dengeli bir bütün olarak, en uygun ve en ileri düzeyde yetiştirmeyi amaçlar. Sanat eğitimi bu amaca dönük eğitim sürecinin üç ana boyutundan, üç ana bileşeninden birisidir. Müzik eğitimi ise, çeşitli kollara ayrılan sanat eğitiminin başlıca dallarından birini oluşturur (Uçan, 1997, s.28).

Müzik eğitiminin temel amacı; kişilikleri oluşmuş, toplumsal yaşayışın hazzını duymuş, millî ve evrensel müzik sanatına yönelerek bilim, teknik ve güzel sanatların diğer dallarıyla birlikte müzikte de çağdaş uygarlığın yaşayıcı, uygulayıcı ve yaratıcı bir

ortağı durumuna gelmiş genç kuşakların yetiştirilmesini sağlamaktır (Süer, 1980, s.22; Akt. Tufan ve Güdek, 2008, s.27).

Genel olarak müzik eğitimi; bireylerin sesler yolu ile algılama yeteneklerini geliştirmek, algıladığı sesleri çözümlmelerini sağlamak ve bunu yaşayışlarına katmak, çözümledikleri müziği hareket, jest, mimik, söz, çizgi ve ses ile anlatmalarını sağlamak, müzik dinleme yeteneğini işlemek, alışkanlığı geliştirmek, dikkati arttırmak, yaratıcılığı geliştirmek, tek ve toplulukla müzik yaptırarak toplumsal davranışlar edinmesini sağlamak, eleştirici bir beğeni geliştirmek, müzik yoluyla kendini, çevresindeki insanları, doğayı tanımasını ve yorumlamasını sağlamak, yerel, ulusal ve evrensel müziği ile ulusal kültürünü ve geleneklerini tanımasını sağlamak, kulak, ses, çalgı eğitimi ile genel ve özel müzik yeteneğini keşfetmek, ortaya çıkarmak ve işlemeyi amaçlamaktadır (Ürfiöglu, 1989, s.6).

Müzik eğitimi, öğrencinin müziksel algılama yeteneğini farklılaştırıp çeşitlendirmeli; öğrenciyi belli koşullandırmaların ürünü olan tek yanlı müzik yapma ve dinleme alışkanlıklarından kurtarmalı; öğrenciyi müziğin çeşitli, çok yönlü tını özelliklerine, yapı taşlarına, kuruluş biçimlerine ve etki alanlarına açmalı; öğrenciyi müzikle ilişkilerinde daha yüksek düzeyde bir bilinçlilik ve eleştirme gücü kazandırmalı; bir çalgı, bir plak ya da kaset, müzikle ilgili bir kitap ya da kaynak seçiminde ve bir müzik eserini ya da etkinliğini eleştirip değerlendirmesinde öğrenciyi yardımcı olacak bireysel müzik yeteneklerini geliştirmeli; öğrencinin değişik türdeki müzik çalışma ve etkinliklerine etkin katılımını sağlamalıdır (Uçan, 1997, s.15–16). Müzik eğitimi bireyin yaşadığı ortamda her gün karşılaştığı müziksel çevresi ile doğru ve sağlıklı bir etkileşimde bulunabilmesi, üretim, yorum, kullanım ve tüketime doğrudan ya da dolaylı, aynı zamanda bilinçli bir şekilde katılabilmesi için gerekli davranış şekillerinin bireylere kazandırılmasını hedef almalıdır (Parasız, 2001, s.2).

Bireyler üzerinde sevgi, sorumluluk, yaratıcılık duygularının gelişmesini sağlayan müzik eğitiminin amacı, insana, müziği sevdirmekten başka, müzik dinleme, yargılama becerisiyle birlikte insanın beğeni düzeyini yükseltmektir (Biber, 2001, s.104). Bu amaçlar doğrultusunda yetiştirilen bireyler topluma müzisyen, sanatçı, besteci, yorumcu, müzik eğitimsi, orkestra şefi, müzik teknolojileri uzmanı vb. mesleki sıfatlarla kazanım olarak geri dönmekte ve bu yolla müzik eğitimi yüksek

amacına ulaşmaktadır. Müzik eğitimi çeşitli boyutları dahilinde gerçekleştirilen uygulamalı ve teorik çalışmalarla oldukça geniş bir kapsama sahiptir.

1.1.2. Müzik Eğitiminin Kapsamı

Müzik eğitimi genel olarak davranışsal ve içeriksel olmak üzere iki açıdan ele alınabilir. Davranışsal açıdan ele alındığında, müzik eğitimi, temelde şunları kapsar (Uçan, 1997, s.14,15):

- Müziksel işitme-okuma-yazma eğitimi
- Şarkı söyleme eğitimi
- Çalgı çalma eğitimi
- Müzik dinleme eğitimi
- Müziksel yaratma eğitimi
- Müziksel bilgilenme eğitimi
- Müziksel beğeni geliştirme eğitimi
- Müziksel kişilik kazanma eğitimi
- Müziksel duyarlılığı artırma eğitimi
- Müziksel iletişim ve etkileşimde bulunma eğitimi
- Müzikten yararlanma eğitimi

İçeriksel açıdan ele alındığında ise, müzik eğitimi, temelde şunları kapsar:

- Müziksel işitme (kulak) eğitimi
- Ses eğitimi
- Çalgı eğitimi
- Müziksel devinim ve ritim (tartım) eğitimi
- Müzik bilgisi eğitimi
- Yaratıcılık eğitimi
- Beğeni eğitimi
- Müziksel kişilik eğitimi
- Müziksel duyarlılık eğitimi
- Müziksel iletişim ve etkileşim eğitimi

- Müziksel kullanım ve yararlanım eğitimi.

Müzik eğitimini hem davranışsal hem de içeriksel olarak kapsayan eğitim etkinlikleri sistemli, planlı ve programlı bir biçimde gerçekleştirilerek müzisyen bireyler yetiştirilir. Bu etkinliklerin her biri müzik eğitiminin bir boyutu olarak da nitelendirilebilir. Tüm bu boyutlar birbirlerini tamamladığı gibi, bütünsel bir bakış açısıyla müziğin her bir boyutu bir diğer boyutunu geliştirici özellik de taşımaktadır. Müzik eğitiminin amaçları kapsamında, müzik bütün boyutları ile ilişkilendirilerek öğretildiği takdirde işlevsel niteliği önem kazanmaktadır.

1.1.3. Müzik Eğitiminin Türleri

Müzik her insanın yaşamında yeri olan bir olgudur. Kimi bireyler müziğe yaşamlarının önemli bir zaman dilimini ayırırken, kimi bireyler için müzik, eğitim programlarında yer alan bir dersten ibaret olarak görülmektedir. Bu farklı bakış açıları bireylerin, seçimleri doğrultusunda şekillenmekle beraber, temel müzik eğitimi, ülkemizde eğitim sistemi çerçevesinde, toplumun her bireyi için bir ders olarak zorunludur. Müzik eğitimi, zorunlu bir eğitim olmakla beraber, müziğe olan yaklaşım ve tutumlar çerçevesinde şekillenerek sınıflandırılmaktadır. Uçan (1997, s.30) tarafından bu sınıflama şu şekilde belirtilmektedir:

- Genel Müzik Eğitimi
- Özenen Müzik Eğitimi
- Mesleki Müzik Eğitimi

Bu sınıflama müziğin eğitim sistemi içerisindeki kapsamı, bireylerin müziğe karşı ilgi ve tutumları ile müziğin bilimsel niteliği dahilinde gerçekleştirilmiştir.

1.1.3.1. Genel Müzik Eğitimi

Müzik eğitimi; iş- meslek, okul, bölüm, kol-dal ve program türü ne olursa olsun, ayırım gözetmeksizin, her düzeyde, her aşamada, her yaşta herkese yönelik olup, sağlıklı ve dengeli bir insanca yaşam için gerekli asgari-ortak genel müzik kültürünü kazandırmayı amaçlar (Uçan, 1997, s.31). Bu eğitim faaliyetleri içinde öğrenciler, çeşitli çalgılarla tanışma, kendilerini müziksel olarak deneme fırsatı elde ederler.

Bireylerin müziksel bilgi, görgü, ilgi, istek ve yeteneklerini geliştirmeyi amaçlayan genel müzik eğitimi, ‘genel eğitimin’ ayrılmaz bir ögesidir (Özyörük, 2006, s.5). Genel müzik eğitimi, insan formasyonunda vazgeçilmez bir yeri olan müziğin, okulöncesinden (anaokulu) başlayarak eğitimin her aşamasında (ilkokul, ortaokul, lise ve yüksek öğrenim) toplumda bir “müzik kültürü” oluşmasına ve bireylerin bundan payını almasına yönelik biçimde uygulanan okul müzik eğitimidir (Say,1995, s.536).

Ülkemizde genel müzik eğitimi, okul öncesi ve ilköğretim okullarında tüm bireylere verilmesi gereken zorunlu bir eğitimidir. Ancak ortaöğretim ve yükseköğretim düzeyinde zorunlu değildir. Müzik eğitimi, okulöncesi ve ilköğretim birinci kademe 1. 2. ve 3. sınıflar düzeyinde sınıf öğretmeni, 4. ve üstü sınıflarda ise müzik öğretmeni tarafından verilmektedir. Üniversitelerde ise müzik dersi okutmanı, müzik dersi öğretim görevlisi ve müzik dersi öğretim üyeleri tarafından verilmektedir (Karabulut, 2009, s.3). Genel müzik eğitimi, aslında, her düzeyde, her yaşta herkes için gereklidir, zorunludur ya da zorunlu olmak durumundadır. Çünkü müzik her düzeyde herkese kazandırılması esas olan “asgari-ortak genel kültür”ün başta gelen ayrılmaz öğelerinden biridir. Ancak ülkemizde ilköğretim öncesi (anaokulu/anasınıfı) ve ilköğretim (ilkokul/ortaokul) düzeylerinde zorunlu olduğu halde, orta öğretim (lise) ve yüksek öğretim (üniversite) düzeylerinde henüz zorunlu hale getirilmemiştir (Uçan, 1997, s.31).

1.1.3.2. Özengen Müzik Eğitimi

Özengen kelimesi, herhangi bir olay, olgu, iş ya da nesneye karşı duyulan özenme, heves etme, ilgi ve istek duygularını çağrıştırmaktadır. Müziğe ve müzik yapmaya, yaratmaya, yorumlamaya vb. müzikal faaliyetlere karşı duyulan ilgi, istek ve heves, bireyin müzik eğitimi faaliyetlerini zorunlu bir ders dışında severek ve isteyerek gerçekleştirme esasına dayalı olarak özengen müzik eğitiminde karşılanmaktadır. Özengen müzik eğitimi, müziğe ya da müziğin belli bir dalında özengence (amatörce) ilgili, istekli ve yatkın olanlara yönelik olup, etkin bir müziksel katılım, zevk ve doyum sağlamak ve bunu olabildiğince sürdürüp geliştirmek için gerekli müziksel davranışlar kazandırmayı amaçlar. Özengen müzik eğitimi, herhangi bir düzeyde herkes için zorunlu değildir; tam tersine, ilgi, istek ve yatkınlık ile etkin bir katılım için gerekli fırsat ve olanaklara bağlı olup seçmelidir (Uçan,1997,s.31-32). Özengen müzik eğitimi, müziksel davranışları bireyin bireysel zevk ve isteklerinden yola çıkarak kazandırmayı

amaçlar. Hiç kimse için zorunlu değildir ve bireyin yetenekli olması değil, istekli olması önemlidir. Özenen müzik eğitiminin, yaygın eğitimle (resmi, özel ve gönüllü kuruluşların düzenlediği kurs, konser, yarışma vb.) sürdürülen kısmı oldukça ağırlıklıdır (Özyörük, 2006, s.5).

Günümüzde birçok insan amatör olarak müzikle ilgilenmektedir. Zorunlu olmaksızın bireyin kendi istek ve merakıyla bir alana ilgi duyarak, bu alanda bilgi ve beceri edinmek istemesi oldukça olumlu bir yaklaşımdır. Özellikle anne karnından başlayarak hayatın her aşamasında karşılaştığımız müzik alanında, bu yönde bir davranış sergilemek, bireyin gerek kişisel gerekse duygusal gelişimini olumlu yönde etkileyecektir. Bu anlamda her birey olanakları dâhilinde, hayatının herhangi bir döneminde özenen olarak müzikle ilgilenmeli, sonuç ne olursa olsun müziği yaşamına katmalıdır.

1.1.3.3. Mesleki Müzik Eğitimi

Müziği mesleki açıdan benimseyen, müziğin herhangi bir alanında meslek sahibi olmak isteyen kişilere yönelik olan mesleki müzik eğitimi, müziğin çeşitli alan ve kollarında uzmanlaşmak isteyen ya da müziği başka kişilere öğretmek için gerekli bilgi ve donanımına sahip olmayı hedefleyen kişilere yönelik olarak, bu alanda uzmanlaşmış kişiler tarafından gerçekleştirilmektedir.

Mesleki müzik eğitimi, müzik alanının bütününü, bir kolunu ya da dalını, o bütün, kol ya da dal ile ilgili bir işi meslek olarak seçen, seçmek isteyen, seçme eğilimi gösteren, seçme olasılığı bulunan ya da öyle görünen, müziğe belli düzeyde yetenekli kişilere yönelik olup, dalın, işin ya da mesleğin gerektirdiği müziksel davranışları ve birikimi kazandırmayı amaçlar. Müzik sanatçılığı eğitimi (bestecilik eğitimi, seslendiricilik / yorumculuk eğitimi), müzik bilimcilik eğitimi, müzik öğretmenliği (eğitimciliği) eğitimi, müzik teknolojisi eğitimi, mesleki müzik eğitiminin başlıca dallarını (kollarını) oluşturur (Uçan, 1997, s.32). Ülkemizde bu dallarda eğitim verilmek üzere Milli Eğitim Bakanlığı ve Yükseköğretim kurumlarına bağlı çeşitli okullar bulunmaktadır.

Mesleki müzik eğitimi, ülkemizde Üniversitelerin, Eğitim Fakülteleri'nin Müzik Eğitimi Ana Bilim Dallarında, Güzel Sanatlar Fakülteleri'nin Müzik Bilimleri

Bölümleri'nde, Konservatuar'larda ve Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri'nin Müzik Bölümleri'nde bu işin uzmanı olan kişilerce yürütülmektedir (Özyörük, 2006, s.6). Müziğin meslekleşmesinde etkili olan bu müzik eğitimi türü, özengen müzik eğitimindeki amatör ruhun aksine müzik eğitiminin profesyonel bir kimlik kazanması şeklinde yorumlanabilir. Mesleki müzik eğitimi görmüş, görececek olan ya da bu eğitimi görmekte olan kişiler müziği tüm kuram, boyut, yöntem ve ilkeleriyle, bilimsel bir dal olarak ele almakta ve bu eğitim sonucunda uzmanlaşmaktadırlar.

Bu çalışmada daha çok üzerinde durulacak olan müzik eğitimi türü, mesleki müzik eğitimidir. Mesleki müzik eğitimi, ülkemizde ilköğretim düzeyinden başlayarak yükseköğretim düzeyine kadar, kendi içinde dallara ayrılarak çeşitli kurumlarca uzman eğitimci tarafından yürütülmektedir. Bunun yanı sıra ülkemizde gerek özengen gerekse mesleki müzik eğitimi veren birçok eğitim kurumu bulunmaktadır. Bu kurumlar yapısı ve amaçları gereği çeşitli sınıflara ayrılarak ülke genelinde eğitimlerini sürdürmektedir.

1.2. MÜZİK ÖĞRETMENLİĞİ EĞİTİMİ

Ülkemizde yükseköğretim düzeyinde mesleki müzik eğitimi veren birçok kurum bulunmaktadır. Bu kurumların başlıcaları Eğitim Fakültelerinin Müzik Eğitimi Anabilim Dalları, Güzel Sanatlar Fakültelerinin Müzik Bilimleri (Müzikoloji) Bölümleri, Konservatuarlar ile Müzik ve Sahne Sanatları Fakülteleridir (Tarman, 2003, s.30). Mesleki müzik eğitimi alanları arasında yer alan müzik öğretmenliği eğitimi, eğitim fakülteleri bünyesinde güzel sanatlar eğitimi bölümlerine bağlı olarak anabilim dalı yapılanmasında verilmektedir. Bu yapılanmanın dışında kalan tek örnek, Harran Üniversitesi Fen – Edebiyat Fakültesi'nde yer almaktadır. Müzik öğretmenliği eğitimi sürecinde öğrencilere, müzik öğretmenliğinin gerektirdiği alan eğitimi, genel kültür ve öğretmenlik meslek bilgilerini içeren program kapsamında eğitim verilmektedir. Bu açıdan bakıldığında müzik öğretmenliği eğitimi geniş kapsamlı ve bununla orantılı olarak farklı disiplinleri içeren bir yapı sergilemektedir. Müzik öğretmenliği eğitimi süreci, müzik öğretmenliği mesleğinin gerektirdiği temel ve ileri düzeyde müzik kuramları bilgisi, armoni, kontrpuan, müzik tarihi ve kültürü bilgileri edinimi yanı sıra müziksel işitme, okuma, yazma, yaratma, müziksel iletişim ve etkileşimde bulunma, müziksel algılama, müzikal belleği kullanma, şarkı söyleme, çalgı çalma gibi birikim ve

davranışların kazandırılmasını amaçlamakla birlikte müzik eğitimi alan kişilerin müziksel duyarlılığını artırma ve onlara müziksel bir kişilik kazandırılmasını da içermektedir (Uzunoglu, 2006, s.1).

Öğretmenlik öncelikle öğreticilik demektir. Ancak öğretmenlikte "öğretme" "göreviyle sınırlı kalınmaz, yetinilmez. Çünkü "öğretme" "eğitme" ile iç içe işler, gerçekleşir. Böylece öğretmenlik daha geniş bir anlam kazanır. Bu anlamda öğretmenlik eğitimci de kapsar, içerir. Öyleyse, geniş anlamıyla öğretmenlik öğretme odaklı eğitimciliktir. Buna göre öğretmenlik mesleği öğretme odaklı bir eğitimci mesleğidir (Uçan,1997, s.61). Bir müzik öğretmenin mesleğinde başarılı olabilmesi öğretmenlik mesleğini kendisine amaç edinecek kadar sevmesi, müzik öğrenim-öğretim işlevini yerine getirebilecek kadar müzik ile ilgili kişisel yeteneklere sahip olması, mesleği ve eğitim dalı ile ilgili yeterli öğretmenlik davranışları edinebileceği bir eğitim almış olması gereklidir (Otacıoğlu, 2005, s.2).

Müzik Öğretmenliği Eğitimi Cumhuriyetten günümüze doğru ilerleyen bir süreçte şekillenmiştir. Cumhuriyetin ilk yıllarında Atatürk Devrimlerine hız, canlılık ve bütünlük kazandırılmak için bütün alanlarda yapılan atılımların yanı sıra güzel sanatlar alanında da yenilikçi atılımlar gerçekleştirilmiş, 1924 yılında Musiki Muallim Mektebi, Ankara' da kurulmuştur. Güzel sanatların müzik alanında olması yanı sıra müzik öğretmenliğini öncelikle ele alması bakımından, Musiki Muallim Mektebi' nin kuruluşu büyük anlam ve önem taşımaktadır.

Musiki Muallim Mektebinin 1925 yılında yayınlanan talimatnamesinin ilk maddesinde "Musiki Muallim Mektebi lise ve orta mektepler ile muallim mektepleri için musiki muallimi yetiştirmek maksadı ile tesis edilmiştir" ifadesi yer alır. 1931 yılında yayınlanan ikinci talimnamede de "Musiki Muallim Mektebi lise ve orta derecedeki mektepler için musiki muallimi yetiştirmek maksadı ile açılmış bir müessesedir". hükmü yer alır. 1934 yılında çıkarılmış olan Milli Musiki ve Temsil Akademisi teşkilat kanunu ile kurulan Temsil Akademisinin amaçları, "Memlekette ilmi esaslar dahilinde milli musikiyi işlemek, yükseltmek ve yaymak, sahne temsilinin her şubesinde ehliyetli unsurlar yetiştirmek, Musiki Muallimi yetiştirmek" olarak üç maddede toplanmıştır (Yayla, 2006, s.58 ve Uçan 1997, s.45). 1937-1978 yılları arasında ise Gazi Terbiye (Eğitim) Enstitüsü (GEE), 1960'lardan itibaren sırasıyla

açılan İstanbul-Atatürk, İzmir-Buca ve Nazilli Eğitim Enstitüsü Müzik Bölümleri ile 1942-1947 yıllarında etkinlik gösteren Hasan Oğlan Yüksek Köy Enstitüsü Güzel Sanatlar Kolu Müzik Dalını içine alan dönemde müzik öğretmenliği eğitimi; önceleri MEB Yükseköğretim, sonraları Öğretmen Okulları Genel Müdürlüğü'ne bağlı bir kurum içinde yürütülmüştür (Uçan, 1997, s.46 ve Yayla,2006, s.60). 1978 yılından itibaren 4 yıllık öğretmen okulu olarak yapısı düzenlenen ve Yüksek Öğretmen Okulu Müzik Bölümü ismini alan kurumun amacı, temel eğitimin ikinci kademesine ve orta öğretim kurumlarına müzik dal öğretmeni yetiştirmek olarak düzenlenir (Yayla, 2006, s.59). Günümüzdeki müzik öğretmenliği eğitiminin temel yapısı 1982 yılından itibaren atılmıştır. 4 Kasım 1981' de 2547 sayılı Yüksek Öğretim Kanunu 5. maddesi ile yüksek öğrenim düzeyinde müzik derslerine de yer verilmiştir. 28 Mart 1983 'de 2809 sayılı yasa ile müzik eğitimi alanlarında öğrenim veren tüm yüksek öğretim kurumları üniversiteler kapsamına alınmıştır (Resmi Gazete, 1981).

Günümüzde müzik öğretmenliği eğitimi Yayla (2006)' ya göre, Bilimsel yaklaşımı ele alan üniversite ortamı içinde yürütülen, Genel bilgi, genel yetenek ve onu izleyen müzik yetenek sınavıyla öğrenci alan, Bu seçme-yerleştirme sistemini daha geçerli, güvenilir ve kullanışlı duruma getirmede bilimsel yaklaşımlardan yararlanabilen, Dört yıl öğretim süreli, fakat gerektiğinde bu süreyi daha uzun tutmaya açık, Programlarını kapsam ve düzen yönünden daha nitelikli müzik öğretmeni yetiştirme doğrultusunda belirli ölçüde dengeleyebilme yetkisine sahip, Öğretim elemanlarının seçiminde ve yetiştirilmesinde akademik dereceler arayıp onları bu derecelere götüren eğitim-öğretim programı uygulayabilen, Lisans düzeyinde öğrenim derecesi veren, fakat belirli mezunlarını yüksek lisans, doktora ve ona eşdeğer sanatta yeterlik derecelerine götürebilen bir yapı ve işleyiş kazanma yolundadır.

Müzik öğretmenliği eğitiminde Musiki Muallim Mektebi'nden bu yana kurumsal yapılanma, program, eğitim-öğretim süresi konularında farklılıklar gözlenmekle birlikte uygulama ve yaklaşımların büyük ölçüde benzer özellikler taşıdığı bilinmektedir (Köse, 2006, s.81). Müzik öğretmenliği eğitiminin ilk programından günümüze dek, farklı ad ve saatlerde olmakla birlikte bireysel çalgı derslerinin tüm programlarda ve eğitim sürecinin tamamında ya da büyük kısmında yer alıyor olması dikkate değer bulunmaktadır. Dolayısıyla müzik öğretmenliği biçimlenmesinde bireysel çalgı eğitimi önemli bir yer tuttuğu söylenebilir.

1.2.1. Mesleki Müzik Eğitiminde Eğitim Fakültelerinin Yapısı ve Müzik Eğitimi Anabilim Dalları'nda Verilen Müzik Eğitiminin İçeriği

Mesleki müzik eğitiminin temel boyutlarından biri müzik öğretmenliği eğitimidir. Müziğin meslek olarak edinilmesinde en önemli rol öğretmenlere düşmektedir. Bu doğrultuda Türkiye’ de müzik öğretmenliği eğitimi, üniversitelerin eğitim fakültelerine bağlı olarak güzel sanatlar eğitimi bölümü müzik eğitimi anabilim dallarında gerçekleştirilmektedir. Türkiye’de amaçlı ve düzenli müzik eğitiminin, İmparatorluk döneminin ilk evrelerine kadar uzanan bir geçmişi olmasına karşın, müzik öğretmeni yetiştirme işine ilk kez Cumhuriyet döneminin hemen başlarında 1924 yılında Ankara’da kurulan Musiki Muallim Mektebi’nde (Müzik Öğretmen Okulu’nda) başlanmıştır (Uçan, 1997, s.46). 1980 yılına kadar müzik öğretmeni yetiştirme programını Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı eğitim enstitülerinin müzik bölümleri yürütmüşlerdir. Bu kurumların temel amacı, orta dereceli okullar ile meslek okullarında, müzik derslerini okutacak, müzik eğitimi çalışmalarını yönetecek ve çevrelerine bu alanda rehber olabilecek nitelikte öğretmen yetiştirmektir (Tufan, 2004, s.96). 1982 yılında çıkarılan 2547 sayılı Yüksek Öğretim Yasası ile müzik öğretmeni yetiştirme işi Eğitim Fakülteleri Müzik Eğitimi Bölümleri’ne devredilmiş, 1995 yılından bu yana ise müzik öğretmeni yetiştiren kurumların adı Eğitim Fakülteleri Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı olarak değiştirilmiştir (Türkmen, 2005, s.61).

Mesleki müzik eğitiminin bir alt kolu olan müzik öğretmenliği eğitimi; sanat eğitimi, müzik tekniği eğitimi, müzik bilimi eğitimi ve öğretmenlik formasyonu kavramlarının sentezlendiği büyük ve kapsamlı bir olgudur. Dolayısıyla müzik öğretmenliği eğitimi; kurum, kural ve işleyişiyle disiplinler arası bilimsel/sanatsal bir temele dayalı olup, yanı sıra çağın gerektirdiği her türlü teknolojik donanımdan yararlanma imkânına açık olması sebebiyle de çok yönlü ve çok boyutlu bir eğitim/öğretim alanı olarak dikkati çeker (Albuz, 2004, s.106). Eğitim Fakültelerinde mesleki müzik eğitimi alanında öğrenim görmekte olan müzik öğretmeni adaylarına kazandırılmak istenen bilgi, beceri, tutum ve davranışlar, öğretim programlarında yer alan “alan dersleri” ile genel kültür derslerinde alınan bilgi ve beceriler yanında alan eğitim dersleri ve etkinlikleri ile sağlanmaktadır. Bu üç grupta toplanan dersleri alan adaylar programın dördüncü yılında bulunan öğretmenlik uygulaması (staj) dersini de

olarak orta öğretim kurumlarında en az 21 iş günü (2001–2002 öğretim yılında bu süre sekizinci yarıyıldan haftada bir gün olarak programlanmıştır) olmak koşuluyla öğretmenlik uygulamalarını yapmaktadırlar (Yükrük, 2004, s.3).

Türkiye’de müzik öğretmeni yetiştiren başlıca kurum olarak eğitim fakülteleri müzik eğitimi anabilim dalları, güzel sanatlar fakülteleri müzik bölümlerinde olduğu gibi, yetenek sınavı ile öğrenci kabul etmekte, bu sınavda başarılı olarak ÖSS baraj puanını elde etmiş öğrenciler eğitime hak kazanmaktadır. Öğretmen adayı sıfatıyla eğitim sürecine başlayan bireyler, verilen eğitimin sonunda müzik öğretmenliği mesleğinin gerektirdiği donanıma sahip olarak ve müzik öğretmenin taşıması gereken özellikleri özümseyerek mezun olmaktadır. Küçüköncü (2003, s.325) tarafından, bir müzik öğretmeninde bulunması gereken özellikler; çağdaş eğitim anlayışına göre bilişsel, devinişsel, duyuşsal alan çerçevesinde;

Bilişsel alan düzeyinde;

- Müzik alanına ait kuramsal bilgilerde yeterlik,
- Öğretmenlik mesleğine ait bilgilerde yeterlik; pedagojik formasyon,

Devinişsel alan düzeyinde;

- Kendi sesini kullanabilmede yeterlik,
- Çalgısını kullanabilmede yeterlik,

Duyuşsal alan düzeyinde;

- Müziksel kişilikte sanatsal yeterlik,
- Eğitimci kişilikte sanatsal yeterlik,
- İcracı kişilikte sanatsal yeterlik şeklinde sınıflandırılmaktadır.

Sekiz dönemlik eğitim sürecinde aldıkları derslerle belirtilen bu özelliklere sahip olmayı hedefleyen bireyler, müzik alanında kazandıkları donanımı başka nesillere aktarma görevini de üstlenmektedir. Ülkemizde sayısı her geçen sene artarak açılan yirmiye aşkın eğitim fakültesi müzik eğitimi anabilim dalı bulunmaktadır. Bu anabilim dallarında eğitimini tamamlayarak mezun olan bireyler yükseköğretim kurumu tarafından düzenlenen merkezi bir sınava tabi tutularak, başarılı olmaları halinde stajyer olarak öğretmenlik mesleğine başlamaktadır. Bireylere müzik öğretmenliği mesleğini

kazandırma ana amacı çerçevesinde eğitim verilen müzik eğitimi anabilim dallarından mezun olan birçok öğrenci, günümüzde farklı meslek alanlarına da yönelmektedir. Bu yönelimde eğitim fakültelerinde uygulanmakta olan eğitim programlarının etkisi büyüktür.

1.3. MÜZİK EĞİTİMİNDE PROGRAM

Kasıtlı kültürlenme olarak tanımlanan eğitim, içerisinde bulundurduğu bu ‘kasıtlı’ olma özelliği ile bir amaç ve plan gerektirir. Bireylerde istendik bir kültürlenme oluşturmak; önceden belirlenmiş hedefler demektir. İşte bu hedeflerin gerçekleştirilebilmesi, ancak bir plan-program doğrultusunda işleyen sistemlerle mümkündür. Bu bağlamda eğitimin en önemli gerekliliklerinden olan “program” kavramını daha detaylı inceleyebiliriz. Pek çok farklı tanımına rastlanabilen “program” ifadesine dair Türk Dil Kurumu’nun 1974 yılında yapmış olduğu tanım; “Belli bir çalışmanın amacını, bölümlerini, yöntemini ve süresini gösteren plan” şeklindedir.

Eğitim alanında “program”ı, eğitim programı, öğretim programı, ders programı gibi farklı boyutlarda incelemek gerekir. Ders programı bir ders süresi içinde gerçekleşen etkinlikleri içerir, öğretim programı, bir eğitim basamağında çeşitli sınıf ve derslerde ele alınacak konularla ilgili öğretim etkinliklerinden oluşur, eğitim programı, belirlenen hedefler doğrultusunda (okulda ya da okul dışında) planlanan tüm eğitim etkinliklerini kapsar. Görüldüğü gibi “eğitim programı” aslında ders ve öğretim programlarını da içine alan bir bütündür (Demirel, 2002, s.47). Yirminci yüzyıla kadar ‘konular listesi’ anlamında kullanılan eğitim programının tanımı üstüne yapılan çeşitli yorumlar şöyle sıralanabilir:

- Konular listesidir
- Ders içerikleridir
- Çalışmaların programlanmasıdır
- Öğretim materyalleri listesidir
- Derslerin sıralanmasıdır
- Hedef davranışlar grubudur
- Okul içinde ve dışında öğretilen her şeydir
- Okul personeli tarafından planlanan her şeydir.

Varış'a göre (1988) eğitim programı, "bir eğitim kurumunun, çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı, milli eğitim ve kurumun amaçlarının gerçekleştirilmesine dönük tüm faaliyetleri kapsar." Ertürk (1982) eğitim programını, "belli öğrencileri belli zaman süresi içinde yetiştirmeye yönelik düzenli eğitim durumlarının tümü" olarak ifade etmiştir. Görüldüğü gibi eğitim programı, eğitilen bireyler için ve onların üzerinde gerçekleşen "eğitim" ile ilgili faaliyetlerin, durumların, süreçlerin tamamını, tüm boyutlarıyla kapsamaktadır. Öğrenene bilgi aşılarken, aynı zamanda belli bir yaşam deneyimi kazandırmayı, kişiliğinin gelişmesini ve bireyin kendini gerçekleştirmesini de hedefleyen eğitim anlayışının uygulamadaki görünümü olan eğitim programını, dersleri ya da konuları alt alta sıralamak gibi dar bir bakış açısıyla değerlendirmemek gerekir. Bütüncül bir eğitimin yapılabilmesi için okul içinde ve okul dışında da aynı eğitim anlayışının sürdürülmesi gerekmektedir. Bu anlayışa göre program dışı faaliyet olamaz; ancak programı destekleyen faaliyetler vardır (Varış, 1988, s.24).

Büyükkaragöz'e göre (1997, s.3-4) eğitim programının yararları, dört başlık altında sıralanabilir:

- Eğitim faaliyetlerine yön verir: Okulun amaçlarını, okutulacak dersleri ve konuları belirleyerek, öğretmen ve öğrencilerin faaliyetlerini daha bilinçli ve anlamlı bir yönde yapmalarını sağlar.
- Aynı eğitim basamağındaki okullarda eğitimin aynı amaçlar çerçevesinde hemen hemen aynı yönde gerçekleşmesini sağlar: Genel-ortak eğitim anlayışının birlik ve beraberlik içinde hayata geçirilmesi ancak; eğitim programları ile mümkündür.
- Eğitimde verimi artırır: Eğitim faaliyetlerini öğretmenin düzenlemesi, yalnızca kendi görüş ve anlayışıyla sınırlı kalacaktır. Bunun yanında, önceden uzman kişilerce hazırlanmış eğitim programı, gereksiz zaman, emek ve masrafı önleyecektir. Öğretmenin yükünü azaltacak ve planlı, bilinçli, düzenli bir çalışmayla eğitimde verimi arttıracaktır.
- Mesleğe yeni başlayan öğretmenlere rehberlik eder: Deneyimli öğretmenler için bile gerekli, önemli, sürekli başvurulmuş bir kaynak olan eğitim programı, mesleğe yeni başlayan–deneyimsiz öğretmenler için daha da hayati, olmazsa olmaz bir kaynak olma özelliğine sahiptir.

Program geliştirme ile ilgili çalışmalarda, birçok Avrupa ülkesi ve ABD’de olduğu gibi, ülkemizde de deneme çalışmalarından geçilerek bugünkü duruma gelinmiştir. Ancak, gösterilen çabalar karşısında elde edilen sonuç istenilen düzeyde değildir (Ekinci, 2008, s.18). Çağımızda artık programsız bir örgün eğitim düşünülemez. Bireylerin kişisel gelişimlerinde ve ülke temelinde ortak bir kültür oluşturma sürecinde önemli rol oynayan “müzik eğitimi” de kuşkusuz, eğitimin, özellikle örgün eğitimin her alanında olduğu gibi, belli bir “program” doğrultusunda gerçekleştirilmeyi gerektirir. “Program, örgün müzik eğitiminin en önemli öğelerinden biridir. Programsız bir örgün müzik eğitimi düşünülemez. Çünkü program, örgün müzik eğitiminin ana öğeleri olan “öğrenciyi, içeriği (konu alanını), öğretmeni ve çevreyi/ortamı” birbirleriyle buluşturur, birleştirir, bütünleştirir, etkileştirir ve eğitimsel bir sisteme kavuşturur”(Uçan, 1997).

Müzik “eğitim” programı, müzikle ilgili öğrenmeleri veya davranış değişikliklerini gerçekleştirmeye dönük tüm düzenleme ve etkinlikleri içeren, çok boyutlu ve kapsamlı bir bütündür. Müzik öğretim programı, müzik ders programları, müzikle ilgili ders dışı çalışma, kurs ve eğitsel kol programları, bireysel ve toplu dinleti vb. etkinlik programları, müzikle ilgili danışma ve kılavuzlama programları, müzikle ilgili yönetim ve işleyiş programı, müzikle ilgili destekleyici hizmetler programı, müzikle ilgili yönetmelik ve yönergeler, müzik eğitim programının birer alt programlarıdır.

Müzik eğitim programı, bütün bu programların bir bileşkesidir ancak; “müzik öğretim programı” müzik eğitim programının odağını oluşturmaktadır. Diğer alt programlar, müzik öğretim programının tamamlayıcıları konumundadırlar ve müzik öğretim programında odaklaşırlar (Uçan, 1997, s.61). Müzik eğitiminin hedef, içerik, yöntem ve değerlendirme boyutlarının etkili olarak işe koşulması için, tutarlı bir şekilde düzenlenmiş eğitim programlarına ihtiyaç duyulmaktadır (Piji, 2006, s.9).

Müzik öğretim programı, yalnızca bir ders dağılım çizelgesi değil, müziksel öğretim/öğrenim etkinliklerinin bütünü olan müzik öğretim programı, hedefler, hedef davranışlar, içerik-konular, öğretme/öğrenme durumları, sınav-ölçme durumları ve değerlendirme işlemlerinden oluşmaktadır. Bu ana öğeler kısaca şu şekilde tanımlanabilir (Uçan, 1997, s.62-65):

- Hedefler, müzik öğretimiyle öğrencilere kazandırılmak ya da onlarda geliştirilmek istenen özelliklerdir.
- Hedef davranışlar, müzik öğretimiyle öğrencilere kazandırılacak ya da onlarda geliştirilecek her bir hedefin çözümlenerek (ayrıştırılarak) gözlenip ölçülebilir öğrenci davranışlarına dönüştürülmesiyle ortaya çıkan, o hedefle ilgili kritik davranışlardır.
- İçerik-konular, müzik öğretimiyle öğrencilere kazandırılmak ya da onlarda geliştirilmek istenen hedef ve hedef davranışlarla ilgili, tutarlı ve kenetli olarak öğretim sürecinde ele alınması, işlenmesi, üzerinde durulması ve öğrenciye kazandırılması gereken müziksel bilgilerdir.
- Öğretme-öğrenme durumları, müzik öğretim sürecinde öğrencilerin hedef davranışları kazanmaları için gerekli öğrenme yaşantılarını geçirmelerine olanak sağlamak üzere hazırlanıp düzenlenen ve ayarlanan çevredir, ortamdır.
- Sınama-ölçme durumları, müzik öğretimiyle öğrencilerin hedef davranışları kazanıp kazanmadığını, bunları kazanmada ya da öğrenmede eksiklik, yanlışlık ve güçlükleri olup olmadığını (varsa bunların niteliğini) belirlemek için gerekli verileri (bilgileri) elde etme ereğiyle hazırlanan-düzenlenen çevredir, ortamdır.
- Değerlendirme işlemleri, sınama durumlarında elde edilen ölçme sonuçlarını (ölçümleri, yani verileri) hedeflerde kapsanan ya da onunla birlikte başka ölçütlerle karşılaştırarak öğrenci, öğretim, program ve öğretmen hakkında yargıya varma sürecidir.

1.3.1. Eğitim Fakülteleri Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dallarında Uygulanmakta Olan Eğitim Programları

Eğitimin her alanında sistemli ve kalıcı bir öğrenmeyi gerçekleştirmede program önemli bir kriter olarak belirleyicidir. İyi bir eğitim programı öğrencide beklenen davranışların oluşturulması, öğrencinin de bu davranışları planlı ve düzenli bir çerçevede edinmesinde oldukça büyük önem taşımaktadır. Demirel (2006, s.5) tarafından eğitim programı, öğrenene, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği olarak tanımlanmaktadır. Bu tanımda yer alan öğrenen yaşam boyu devam eden süreçte sürekli öğrenme arzusunda olan bireydir. Öğrenenlere öğrenme yaşantıları sağlamak eğitim programları aracılığı ile

olmaktadır. Eğitim programı, belirlenen hedefler doğrultusunda planlanan tüm eğitim etkinliklerini kapsamaktadır. Demirel (2006, s.6).

Müzik eğitim programı, öğrencilerde müzikle ilgili beklenen öğrenmeleri veya davranış değişikliklerini gerçekleştirmeye dönük tüm düzenleme ve etkinlikleri içine alır. Bu bakımdan, çok yönlü, çok boyutlu ve kapsamlıdır (Uçan, 1997, s.61). Müzik öğretmeni yetiştiren kurumların müzik öğretmenini yetiştirmede izlediği yaklaşım ve uyguladığı programlar, örgün eğitim kurumları ve eğitim kademelerinin ihtiyaçlarına cevap verecek nitelikte ve sayıda müzik öğretmeni yetiştirilmesi ve eğitim sisteminin belirlediği amaç ve hedeflere ulaşılması açısından büyük önem taşımaktadır (Yayla, 2003, s.82). Müzik öğretmenliği anabilim dalı ders programları, Türkiye'nin her yerinde aynıdır. Ancak, derslerin içeriklerindeki ağırlıklar ve uygulanmaları bakımından üniversiteler arasında farklılıklar bulunmaktadır. Dersleri, eğitim bilim ve konu alanları bakımından, sınıflamamız mümkündür (Küçüköncü, 2003, s.327). Bu sınıflama Küçüköncü (2003, s.328) tarafından şu şekilde belirtilmiştir;

a. Müzik konu alanına ait dersler;

- Bilişsel alan dersleri
- Devinişsel alan dersleri
- Duyuşsal alan dersleri

b. Eğitim alanına ait dersler

c. Öğretmenlik mesleğine ait dersler

d. Genel kültür dersleri

Müzik eğitimi bölümlerinde uygulanan eski programlar teoride öğretmen yetiştirme amaçlı olmakla birlikte, uygulamada öncelikle örgün eğitim kademelerine müzik öğretmeni yetiştirme hedefi tam olarak öne çıkamamıştır. Bölümlerin müzik öğretmeni mi, yoksa sanatçı mı yetiştirdiği sık sorulan sorulardan birisi haline gelmiştir. Bu durumun öğrencilerde, birincil mesleki hedef belirsizliğine yol açmış olduğunu bazı araştırma sonuçları da göstermektedir (Şentürk, 1994; Akt. Kalyoncu, 2005, s.209–210).

Eski programın öğretmenlik mesleğini kazandırma ana amacını arka planda tutarak, farklı alanlara yönelmesi ve bir anlamda kapsamı dışına çıkması programda bir revizyon ihtiyacını doğurmuştur. Yapılan çalışmalar sonucunda program yeniden düzenlenerek, günümüzde halen uygulanmakta olan müzik öğretmenliği lisans programı

oluşturulmuştur. İçeriğinde bulunan dersler ile hali hazırda uygulanmakta olan eğitim fakülteleri müzik eğitimi anabilim dalı programları, çok yönlü bir müzik eğitimi ve müzik öğretmenliği eğitimini kapsamaktadır. Programda revizyona ihtiyaç duyulmasına sebep olarak, düzenlenmiş yeni programa göre; müzik alan derslerinin, eğitim ve öğretmenlik meslek alanına ait derslerin önüne geçmesi olarak gösterilebilir. Günümüzde halen bu tartışma ve eleştiriler sürmekte, öğrencilerin müzik alan derslerine olan tutumları, müzik öğretmenliği meslek seçiminde etkili olmaktadır. Bu bağlamda, öğrencilerin meslek seçimlerinde en belirleyici ve etkileyici rolü üstlenen ders, program kapsamında bulunan ve birebir uygulamalı olarak gerçekleştirilen, müzik konu alanı derslerinden, bireysel çalgı eğitimi dersi olarak yorumlanabilir. Mesleki müzik eğitimi almak üzere eğitim fakülteleri müzik eğitimi anabilim dallarına seçilen ve bu anabilim dallarında yetiştirilen bireyler, müzik öğretmenliği için yönlendirildiğinden ve bu bireylerin, ilerideki meslek hayatında, öğrencilerinin eğitiminde, çalgılardan faydalanmasının etkili, verimli, kalıcı, pekiştirici bir müzik eğitiminin vazgeçilmez unsur olmasından, çalgı eğitiminin müzik eğitimi anabilim dallarında büyük önemi vardır (Bulut, 2005, s.190).

1.4. BİREYSEL ÇALGI EĞİTİMİ

Çalgı tarih boyunca gelişmiş, çeşitlenmiş, belirli gruplara ayrılmıştır. Müzik eğitimi öğretmenliği programlarında çalgı eğitimi, herhangi bir çalgıyla ya da birden çok çalgıyla gerçekleştirilen, bireyi çalgı vasıtası ile yetiştirme, geliştirme, müzik alanında ve müziksel anlamlarda içeriği olan hedeflenen davranışları edindirebilme eğitimi olarak nitelendirilmektedir. Çalgı eğitimi, insanın kendisini yakından tanıyabilmesi, var olan yeteneklerini anlayabilmesi, eğitim aracılığıyla mevcut becerilerini geliştirip, yeni beceriler elde edebilmesi ve bu sayede kendisini gerçekleştirebilme şansı veren bir uğraş olmasından dolayı müzik eğitiminin önemli bir koludur (Uslu, 2006).

Akgül (2007)' e göre de “Çalgı eğitimi bireyin bilişsel, duyuşsal ve devinışsel yönlerini bir bütün halinde ele alır. Bu eğitim yolu ile birey teknik bilgi ve beceriler ile estetik değerler kazanır. Kültürel yaşamı zenginleşir. Böylece eğitimin amaçladığı yaratıcı, araştırmacı, yorumlayıcı, eleştirci ve kendine güvenen bireyler yetişir”. Çalgı eğitimi, müzik eğitiminin boyutlarından biridir. Mesleki amaçlı müzik eğitimi yapılan

örgün eğitim kurumlarından eğitim fakülteleri müzik öğretmenliği anabilim dallarında verilen çalgı eğitimi temelde; çalgı çalmayı öğrenebilme, çalgıyı etkin kullanabilme ve çalgı çalmayı öğretebilme basamaklarından oluşmaktadır (Özay, 2005, s.2).

Müzik eğitimi anabilim dallarında “bireysel çalgı eğitimi” dersinin yürütülebilmesi için öğrencilerin bir bireysel çalgı seçmeleri gerekmektedir. Öğrenciler tuşlu, yaylı, nefesli, mızraplı çalgılardan birini ya da şan alanını seçerek bu derste seçmiş oldukları çalgının eğitimini almaktadırlar. YÖK’ün eğitim fakültesi yeni yapılanmasına göre mesleki müzik eğitimi veren kurumlarda çalgı eğitimi, 4 yıllık / 8 yarıyıllık bir süreç içinde “Bireysel Çalgı” ve “Bireysel Çalgı ve Öğretimi” dersleri adı altında bireysel olarak sürdürülmektedir. Otacıoğlu’na (2007) göre “Çalgı eğitiminin en önemli amacı öğretmen adaylarının müzikal düşünce ve algılamalarının gelişmesini, müzik eğitimini tüm branşları ile bir bütün olarak görmelerini, bilişsel, duyuşsal, psikomotor alanlara yönelik davranışlar kazanmalarını sağlamaktır. Çalgı eğitiminde motivasyon kişinin psikolojik eğitimini nasıl değiştireceğinin belirleyicisidir. Çünkü kişinin psikolojisi davranışı oluşturan en önemli koşuldur, pekiştirme için psikolojinin ve motivenin yüksek olması başarı için en önemli unsurdur.

Çalgı eğitimi, insanın bir müzik enstrümanını kullanması şeklinde müzikle insanı bir araya getiren ve tanıştıran, insanı kendisi ile özleştirip bütünleşmesine öncülük eden, ona duygularını ifade edebilme olanağını sunan, onun toplumsal olmasını sağlayan müzik eğitiminin en önemli boyutlarından biridir. Çalgı eğitimi, kişinin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel yönlerini bütünsel olarak ele alır. Bu eğitim vasıtasıyla birey teknik bilgi ve beceriler ile estetik değerler kazanır. Kültürel yaşamı zenginleşir. Böylece eğitimin amaçladığı yaratıcı, uygulayıcı, araştırmacı, yorumlayıcı, eleştirici ve öz güveni yüksek bireyler yetişir (Akgül, Barış ve Karkın, 2003, s.243). Çalgı eğitimi, müzik eğitiminin uygulamaya yönelik bölümü niteliğinde olup, fiziksel becerilerin müziğin kuramsal bilgileri ile bütünleştirilerek yorumlanması eğitimi olarak tanımlanabilir. Her insan özellikle çocukluk ve gençlik olmak üzere hayatının bir döneminde çalgı çalmak istemiştir. Müziğin devinişsel yolla gerçekleştirilmesinde çalgı bir araç olarak etkili rol oynamaktadır. Bu anlamda çalgı eğitimi, bireyin devinişsel davranışlarının gelişiminde de önemli yere sahiptir. Gerek bilişsel, gerek duyuşsal gerekse devinişsel olarak, bireyin bütünsel gelişiminde, bir çalgı çalmanın katkısı

oldukça fazladır. Bu sebeple çalgı eğitimi, müziği seven ve müzik yapma zevkine erişmek isteyen her insan için yaşanası gereken tecrübelerden biridir.

Mesleki müzik eğitiminin en önemli unsurlarından birisi de çalgı eğitimidir. Çalgı eğitiminin temel gayesi, teknik ve müzikalite açısından gelişmiş öğrenciler yetiştirmekle birlikte diğer taraftan çalgılarını müziğin ve müzik eğitiminin her alanında fonksiyonel olarak kullanabilen müzisyenler yetiştirmektir (Coşkuner, 2007, s.2). Çalgı eğitimi, bir ya da birden çok çalgının kullanılmasıyla, genellikle bireysel, bazen de toplu olarak yapılan, bireye müzik alanında davranışlar kazandırma eğitimi olduğu kadar, diğer alanlarda da bireyi çalgı vasıtası ile geliştirme, yetiştirme olarak da tanımlanabilir. Çalgı eğitiminin farklı becerileri içerisine aldığı bilinmektedir. Bu eğitimin çok iyi programlanmış olması ve bireyin çocukluk yıllarından itibaren uzun yıllara yayılan süreçte planlı, disiplinli, sistemli bir şekilde, uzmanların denetiminde yapılması gerekmektedir (Karabulut, 2009, s.5). Çalgı eğitiminde çalgıyı çalışma süreci, çalgı becerisinin gelişimi açısından en temel eylemlerden biri olarak görülmektedir. Bu açıdan bakıldığında öğrencinin çalgısını nasıl çalıştığı, kullandığı çalışma taktikleri ve bilinçli çalışma alışkanlıkları onun performansını önemli derecede etkileyen etkenler olarak karşımıza çıkmaktadır (Özmenteş, 2008, s.157-175). Çalgı eğitimi, bireyin fizyolojik yapısı ve beğenisi doğrultusunda seçtiği ya da uzman kişiler tarafından seçilen bir çalgıda, o çalgı için belirlenmiş teknik, metot ve yöntemler çerçevesinde uygulanan çalışmalarla gerçekleştirilen uzun bir süreci kapsar. Bu süreçte etkili faktörlerden biri de kişinin çalgıya olan yatkınlığı ve yeteneğidir.

Çalgı çalma zor ve kompleks bir iştir. Çalgı çalma öğretimine yetkin kaliteli bir öğretmen, öğrenme hazır oluşunda bir öğrenci, istekli ve kabiliyetli bir öğrenci ile birlikte, iyi düzenlenmiş bir öğretim programının dikkatle uygulanması da büyük önem taşımaktadır. Çalgı eğitiminde niteliği etkileyen üç temel öğeden bahsedilebilir; Öğretmen, öğrenci ve öğretim programı. Bu öğelerden en belirleyici olanı hiç şüphesiz öğretmendir. Etkili çalgı çalmayla alakalı temel doğru teknik ve müzikal davranışları öğrenciye kazandırıp bu temel davranışların geliştirilmesinin ve etkili çalgı çalmaya dönüştürülmesinin önünü açacak kişi olan öğretmenin, diğer taraftan iyi bir öğretmenlik formasyonuna sahip olması da çok önemlidir (Çilden, 2003, s.297-298). Özen (2004, s.59) tarafından, müzik eğitiminin boyutlarından biri olan çalgı eğitimine ilişkin amaçlar öğretmen açısından aşağıdaki biçimiyle sıralanmıştır:

- Çalgı sevgisini kazandırabilmek,
 - Özenen müzik eğitime uzanmak,
 - Meslekî müzik eğitime yönlendirmek,
 - Çalgı eğitiminin öğrenciler üzerindeki etkilerini araştırmak,
 - Çalgıların çalınma tekniklerine ilişkin bilgi aktarmak,
 - Çalgı öğretimini kolaylaştırıcı ve aşama kaydetmeyi sağlayıcı yöntemler geliştirmek.
- Çalgı eğitiminde çalgı terimlerinin öğrenilmesi ve çalgı çalmada gereken tekniklerin kavranması bilişsel alanı,
 - Çalgının sevilmesi, çalmaya ilişkin disiplinli çalışmaya yönelik bir tutum geliştirilmesi ve çalgı çalmaya yaşantıda yer verilmesi duyuşsal alanı,
 - Çalgı çalmada iki elin eş güdümünün sağlanması, çalgı çalmada karşılaşılan problemleri çözmeye yönelik davranışların kazanılması ise devinişsel alanı kapsamaktadır.

Türkiye’de genel müzik eğitimi veren kurumlarımız olan ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarımızda, genellikle çocuklar müzik derslerinde bir çalgı ile ilk defa karşılaşmaktadırlar. Çocuklar sınıf içerisinde hem çalgının gerektirdiği temel davranış ve becerileri öğrenirken, hem de birlikte müzik yapmanın zevkine varırlar (Akgül Barış, 2007, s.4–5). Bu dönemde bireyin çalgı çalmaya ilişkin olumlu tutumu onun gelecekte müziği meslek olarak edinmesinde önemli rol oynamaktadır. Çalgı eğitimi, uygulamaya yönelik bir eğitim şeklidir. Öğretmen, öğrencisiyle birebir ilişki içindedir. Çalgı eğitiminde gereken teknik bilgi, öğretmen tarafından öğrenciye verilir. Öğretmenin verdiği uygulamaya yönelik teknik bilgiler, öğrencinin yeteneği, sezgisel gücü, günlük çalışma disiplini ile bir bütündür (Schleuter, 1996). Bütünsel bir eğitim süreci olarak nitelendirebileceğimiz çalgı eğitimi, mesleki müzik eğitiminin de önemli bir parçasıdır. Mesleki müzik eğitimi kurumlarında bir ders olarak gerçekleştirilen çalgı eğitimi, bu kurumların amaçları doğrultusunda farklı program ve kapsamlarda yürütülmektedir. Bu çerçevede müzik öğretmenliği mesleğinin önemli bir alanı olarak çalgı eğitimi, eğitim fakülteleri güzel sanatlar eğitimi bölümü müzik eğitimi anabilim dallarında uygulamalı, zorunlu bir ders olarak gerçekleştirilmektedir.

Müzik öğretmenliği eğitiminde çalgı eğitimi, bireyin anatomi ve fizyoloji yapılarının özellikleri ile paralel olarak, çalgısını sanatsal ve eğitsel hedefler doğrultusunda belirli teknik ve müzikal duyarlılıkla doğru, güzel ve etkili kullanabilmesi için gerekli davranışları kazandırma sürecidir (Erenözlü, 2004; Akt. Karabulut, 2009, s.6). Müzik öğretmenliği eğitiminin önemli bir parçasını çalgı eğitimi oluşturmaktadır. Müzik öğretmenliği mesleğini seçerek bu alanda eğitim almak isteyen bireyler, fakültelerin ilgili anabilim dalı tarafından gerçekleştirilen bir yetenek sınavına tabi tutulmaktadır. Bu sınavda başarı göstererek eğitime hak kazanan öğrenci, sekiz dönem/dört öğrenim yılı boyunca müzik alan dersi kapsamında yer alan bireysel çalgı eğitimi dersi görmektedir. Bireysel çalgı eğitimi dersine ek olarak, müzik alan dersleri kapsamında yer alan diğer çalgı dersleri, okul çalgıları dersi ve piyano dersidir.

Okul Çalgıları Dersi, müzik öğretmeni adaylarının blok flüt, gitar, akordeon, mandolin, bağlama vb. eğitimde nasıl kullanılacağına dair öğrenme ve öğretme tekniklerini edindikleri derstir. Bu ders, öğrencilere üç yarıyıl boyunca, her yarıyıl farklı çalgının öğretilmesi şeklinde uygulanmaktadır. Güzel sanatlar eğitimi bölümü müzik eğitimi ana bilim dalında eğitim gören öğrencilerin alan çalgısı eğitimi yanında, eğitimini almak zorunda oldukları bir diğer çalgı da yardımcı çalgı adı ile programda yer alan piyanodur (Karabulut, 2009, s.6).

Ülkemizde eğitim fakülteleri müzik öğretmenliği programlarında eğitim görmek üzere başvuruda bulunan adayların çoğunun Anadolu güzel sanatlar liseleri mezunları olduğu bilinmektedir. Bu bağlamda, ortaöğretim düzeyinde mesleki müzik eğitimi veren kurumlar olarak güzel sanatlar liselerinin, müzik öğretilmelerinin yetişmesinde katkısı oldukça büyüktür. Bu kurumlarda eğitim gören öğrenciler, belirli bir seviyede çalgı çalma becerisine ve deneyimine sahip olarak mezun olmaktadır. Bununla beraber, eğitim fakülteleri müzik eğitimi anabilim dallarına öğrenci yerleştirmek üzere yapılan yetenek sınavlarında, çalgı çalma zorunluluğu bulunmamakta, bu deneyime sahip olmayan öğrenciler, uzman eğitimlerce uygun görülerek istekleri doğrultusunda belirlenen çalgı seçimi sonunda bireysel çalgı eğitimi dersini almaktadır.

Mesleki amaçlı müzik eğitimi verilen örgün eğitim kurumlarından eğitim fakülteleri müzik öğretmenliği anabilim dallarında verilen çalgı eğitimi temel olarak; çalgı çalmayı öğrenebilme, etkin çalgı kullanımı ve çalgı çalmayı öğretebilme

adımlarından oluşmaktadır. Bu kurumlarda öğrenim gören öğrenciler tuşlu, yaylı, nefesli, mızraplı ve ya vurmali çalgılardan birini seçerek o çalgının eğitimini almaktadırlar (Özay, 2005; Akt. Dural, 2007, s.10).

1.5. MOTİVASYON (GÜDÜLENME); TANIM VE TEMEL KAVRAMLAR

Motivasyon kelimesi, güdülenme kelimesi ile dilimizde eş anlamlı olarak kullanılmaktadır. Motivasyon kelimesi Latince “movere”, yani “hareket ettirme, hareketlendirme” kelimesinden gelmektedir (Ertem, 2006, s.1). Motivasyonu tanımlamayla ilgili çalışmaların tarihi yüz yıldan fazladır (Önen ve Tüzün, 2005, s.11). Psikolojinin herkes tarafından kabul edilebilir bir tarifini yapmakta güçlük çektiği motivasyon terimini açıklarken Arık (1996), "doğada hiçbir nesne bir sebep olmadan kendi statik durumundan (durgunluktan) hareketli duruma geçmez. O halde insan organizmasının da hareket edebilmesi, davranışta bulunması için bir doğa yasası icabı bir takım sebepler olmalıdır. Bu sebepler, insan organizmasının içinden veya dışından gelen bir uyarım, bir basınç, bir dürtü veya itki, bir güdü, bir itme, bir tembih veya tembihler bütünü olabilir. İnsan organizması hareket veya tepki yapmaya iten sebep veya sebepler, aynı zamanda bu hareket ve tepkilere belirli bir yön, belirli bir hedef, belirli bir hız (hareket şiddeti) da tayin etmiş olurlar " tespitinde bulunmuş ve bu doğal gerçeklere işaret eden motivasyon teriminin kabaca, “niçin böyle davranıyor” sorusunu cevaplandırmaya çal ve bu sorunun organizmaların niçin belirli bir davranışa başladıkları veya belirli bir davranış seçtiklerini yahut belirli bir davranış sürdürdüklerini anlamamıza yol açtığını belirtmiştir. Arık, motivasyon teriminin anlamını; " insan organizmasını davranışa iten, bu davranışların şiddet ve enerji düzeyini tayin eden, davranışlara belirli bir yön veren ve devam sağlayan çeşitli iç ve dış sebepleri ve bunların işleyiş mekanizmalarını içermektedir" , Yavuz (2006, s.4) ise , "kişileri belli faaliyetleri yapmaya yönelten, enerji veren ve insanların içinde oluşan fizyolojik, bilişsel ve duyuşsal boyutlar olan bir güçlenme durumudur" şeklinde açıklamıştır.

Erden ve Akman'ın (1995, s.232), Seifert'tan (1991) aktardıkları tanımlara göre, “güdülenme, herhangi bir şekilde eylemde bulunma eğilimi, güdü ise bu eğilime neden olan belli bir ihtiyaç ya da istektir”. Davranışlar inceleyen bir bilim dalı olan

psikolojide, bir hedefe yönelik davranışların başlaması ve devam etmesi güdü kavramı ile açıklanmakta ve bu tür davranışlar güdüsel davranışlar olarak adlandırılmaktadır. Güdü, bir davranışı başlatan ve bu davranışın yön ve sürekliliğini belirleyen içsel (bireye ait) bir güç olarak tanımlanır (Aydın, 2004,s.199). Selçuk'un (2007, s.132) tanımına göre ise "güdü, organizmayı etkileyerek bir amaç için harekete geçmeye sevk eden şeydir. Burada sözü edilen ‘şey’, bir dürtü, istek, ihtiyaç, hırs vs. olabilmektedir".

Önen ve Tüzün (2005, s.20- 23), kimi yerde organizmayı harekete geçiren güç olarak tanımlanan motivasyonun, kimi yerde de ihtiyaçları tatmin için organizmayı harekete geçiren itici güç olarak kullanıldığını ifade etmiş ve motivasyonun oluşumundaki çeşitli aşamalar içeren süreçleri şöyle açıklamıştır:

- Bireyi belirli bir hedefe doğru iten iç ya da dış uyarıcının oluşturduğu itme gücü (dürtü),
- Dürtünün yönlendirdiği hedefe varmak için yapılan davranışlar,
- Hedefe ulaşarak doyum sağlama,
- Sağlanan doyumun verdiği pozitif geri bildirim,
- Pozitif bulguların tekrar yaşanma isteği nedeniyle oluşan içsel tepki (motivasyon).

Motivasyon aşağıda belirtilen dört aşamayı içeren bir döngü oluşturur:

- İhtiyaçlar
- Dürtü
- Davranış
- Hedef

Bu döngünün birinci aşamasında görülen ihtiyaçların arkasında yatan neden güdüdür. Böylece meydana gelen davranış hedefe öncülük eder. Hedefe ulaşıldığında ihtiyaç en azından geçici olarak, giderilir (Önen ve Tüzün, 2005, s.22-23).

Motivasyon, genellikle amaca yönelik davranışlarla ilişkili bir süreçtir. Yani bireyin bir amaca yönelmesi ya da harekete geçirilmesi anlamına gelmektedir. Her bireyin sürekli olarak tatmin etmeye çalışan bazı ihtiyaçlar bulunmaktadır. Bireyde bu ihtiyaçların ortaya çıkmasıyla motivasyon süreci başlar. Birey bu ihtiyaçları gidermek için belirli bir davranışta bulunacaktır. Bu davranış ihtiyaç karşılayacak bir amaç ve

istek yönünde olacaktır (Şahin, 2004, s.525). Aytaç (2006, s.4) da, motivasyonu, bireylerin çeşitli ihtiyaçları karşılayabilmeleri için doyum sağlayacak ya da amaca götürecek davranışlarda bulunma süreci olarak tanımlamaktadır ve bu süreç içinde insan ihtiyaçlarının sürekli olarak değişiminin birey davranışlarındaki farklılıkları da beraberinde getirdiğini belirtmiştir. Bununla birlikte amaçlar ve güdüler arasında çok yakın bir ilişkinin olduğunu, bireyin davranışlarına güdülerinin yol çizdiğini ve bireyin dışında kalan amaçların ise, ona güdülerini doyurma olanağı sağladığını ifade etmiştir.

Duy'un (2007, s.608-609), Woolfolk'tan (1998) aktardığına göre güdülenme olgusunu araştıran araştırmacıların odaklandığı 5 temel soru şunlardır:

- İnsanlar davranışlar konusunda ne tür tercihler yaparlar?
- Bireyin yapmaya karar verdiği şeyi gerçekten yapmaya başlamasına kadar ne kadar zaman geçer?
- Bireyin yapmayı seçtiği davranışı yapma isteği ne kadar yoğundur?
- Bireyin ısrar etmesine veya pes etmesine, bırakmasına neden olan şey nedir?
- Birey yapmayı seçtiği davranışı yaparken ne hissetmektedir ve ne düşünmektedir?

İnsan motivasyonu çalışması uzun bir geçmişe sahiptir. Teorisyenler geniş çaptaki farklı bakış açılarından bunu açıklamaya çalışmaktadırlar (Hallam, 2002, s.225).

1.5.1. Güdülerin Sınıflandırılması

Fizyolojik kökenli güdüler tüm insanlarda aynı olmakla birlikte, öğrenilmiş güdüler açısından bireyler arasında önemli farklılıklar vardır. Hangi hedeflere yaklaşmamız, hangilerinden kaçınmamız gerektiğini bir ölçüde içinde yaşadığımız kültür bize direktmektedir. Bu bakımdan, bazı güdüler sadece belli kültürlerde yaşayan bireylerde görülmektedir. Diğer yandan, her bireyin kendine özgü öğrenme yaşantıları olması nedeniyle bazı güdüler yalnızca bireylere özgü olabilmektedir. Öğrenilmiş güdülerin bir kültürden diğerine, hatta bir bireyden ötekine farklılık göstermesi, tüm insan güdülerini kapsayan bir sınıflandırma yapmayı güçleştirmektedir. Güdülerin birincil güdüler ve sosyal güdüler olmak üzere iki başlık altında toplanması, en yaygın olarak kullanılan sınıflandırma şeklidir (Aydın, 2004, s.201).

1.5.1.1. Birincil Güdüler

ğrenilmemiş birincil hedefleri olan güdülerdir. Yani, bu güdülerin hedefleri doğuştandır. Birincil güdüleri üç grupta toplamak mümkündür. Birinci grupta açlık ve susuzluk gibi tamamen fizyolojik kökenli güdüler bulunur. İkinci grupta cinsellik ve analık gibi tamamen fizyolojik bir kökeni olan, ancak bu kökenden bağımsız olarak sürebilen güdüler yer almaktadır. çnc grupta ise, araştırma, merak, faaliyet ve kurcalama gibi bilinen herhangi bir fizyolojik kökeni olmayan güdüler yer alır (Aydın, 2004, s.201).

1.5.1.2. İkincil Güdüler (Sosyal Güdüler)

İkincil güdüler ise, psikolojik ve sosyal temellidir. Bundan dolayı ikincil güdülere “sosyal güdüler” de denilmektedir. Bu güdüler öğrenilmiş veya öğrenilmemiş olabilirler. Diğer yandan da tıpkı birincil güdüler gibi öğrenme yoluyla değişikliğe uğrayabilirler. İkincil güdülere örnek olarak sevecenlik ve birlikte olma isteği, sosyal onay, kendilik değeri ve başarı gösterilebilir (Kaya, 2006, s.14).

Sosyal güdüler doğrudan doğruya ya da dolaylı yollarla diğer insanlarla ilgili olan güdülerdir. ğrenme yoluyla sonradan kazanılan ve canlılar dünyasında sadece insan türüne özgü olan sosyal güdüler, birçok özel davranışın nedenini oluşturmaktadır (Aydın, 2004, s.203).

1.5.2. Güdülenme eşitleri (İçsel ve Dışsal Güdülenme)

İçsel güdülenme, bireyin dışsal herhangi bir uyarı olmaksın bir etkinliği, işi sırf o işi yapmak olmanın getirdiği haz, doyum v.b. sebeplerle yapması durumunda ortaya çıkar. İçsel güdülenmede etkinliğin, işin kendisi güdüleyici bir değere sahiptir ve birey herhangi bir dışsal etkiye gerek kalmaksızın eylemi gerçekleştirir. Bu bağlamda ğrenci aslında öğrenmeye gdlenmektedir. ğrenme eyleminin kendisi güdüleyici olmaktadır (Duy, 2007, s.631).

Dışsal güdülenme, bireyin bir görevin/işi yapmanın getireceği dl için veya cezadan kurtulmak amacıyla yapması durumunu ifade eder. Eğer bir ğrenci matematik sorularını öğretmenden sözel övgü almak veya yıldız almak veya cezadan sakınmak için

yapıyorsa, bu öğrencinin dışsal olarak güdülendiğini söylemek mümkündür. Öğrenci etkinliği, etkinliğin barındırdığı bazı niteliklerden dolayı değil, o etkinliği yapmanın doğuracağı sonuçlar için yapmaktadır (Duy, 2007, s.630).

Özşahin'in (2005, s.12-13), Ryan ve Deci'den (2000) aktardığına göre, "Güdülenme alanında yapılan en belirgin ayırım, bir şeyi kişinin içinden gelerek eğlenceli ve ilginç bulması nedeniyle yapması anlamına gelen içsel güdülenme ile belirli bir sonuca ulaşmak için bir şeyi yapmak anlamına gelen dışsal güdülenme arasındaki ayırmadır. Her iki tür güdülenmenin de öğrenmede etkili olduğu bilinmektedir. Ancak dışsal güdülenmede bazı olumsuz yönler ortaya çıkabilmektedir. Dışsal güdülenmede, öğrenci kendi amaçları doğrultusunda eylemde bulunmak yerine, ödül getirici eylemde bulunmaya yönelebilmektedir. Bu ise öğrencinin davranışları, dıştan alacağı ödüller ile yönlendirmesine neden olabilmektedir. Sonuçta birey her davranışı bir ödül almak için yapmaya başladığı gibi, ödül veren kişiye bağımlı hale de gelebilmektedir. Bu nedenler ile bireyin içsel olarak kendini pekiştirmesi ve kendini yönlendirmesi daha çok istenen bir durumdur. Otuz yılı aşkın bir süredir yürütülen araştırmalar şunu göstermiştir: Bir kişinin içsel sebeplerle yaptığı davranıştaki deneyim ve performans kalitesi, dışsal sebeplerle yaptığı davranıştaki deneyim ve performans kalitesinden çok farklılık göstermektedir.

Glynn, Aultman ve Owens'in (2005, s.156) aktardığına göre (Pintrich&Schunk, 1996; Siu&Moneta, 2002), "Kendi için bir aktiviteyi gerçekleştirmeye yarayan motivasyon esasen içseldir, oysa onu, bir sonuca ulaşmak amacıyla gerçekleştirmeye yarayan motivasyon esasen dışsaldır". Yine Glynn, Aultman ve Owens'in, Csikszentmihalyi'den (2000) aktardığı üzere "Tipik olarak, öğrenmeye içsel olarak güdülenmiş öğrenciler teşvike ihtiyaç duymazlar çünkü sürecin kendisi doğal olarak motive edicidir. Diğer taraftan, öğrenciler sadece ders geçmek ya da iş bulmak için öğrendikleri zaman, motivasyonlar esasen dışsaldır.

Genel eğitim programlarında motivasyonel modelleri çalışırken, öğrencilerin güdüleri arasında birçok açıdan ayırım yapmak çoğu kez işe yarar. Öğrenciler genellikle bir görevi hem içsel hem dışsal şekilde motive edilmiş sebepler için gerçekleştirirler. Örneğin, bir deneme yazan öğrenci özellikle eğer denemeye farklı açılardan yaklaşabiliyorsa bu süreçten zevk alacaktır, ama eğer deneme bir müsabaka ya da

yarışmaya girdiyse, ayrıca bir ödöl alma ihtimali ile de motive olabilir (Glynn, Aultman ve Owens, 2005, s.156-157).

1.5.3. Müzik Eğitimi ve Güdülenme

Müzik eğitiminin, temelde, müziğin insan yaşamındaki işlevlerinden (fonksiyonlarından) kaynaklandığı ve bu işlevlerin çeşitli, çok yönlü, çok boyutlu, kapsamlı ve karmaşık olduğunu belirten Uçan (1983, s.3- 11, 1997, s.60), bu işlevlerin, bireysel (fizyo/ biyo-psikolojik), toplumsal, kültürel, ekonomik ve eğitimsel olmak üzere beş ana kümede toplanabileceğini belirtmiştir. Bu işlevlerin insan yaşamındaki vazgeçilmez yeri ve önemi nedeniyle, müziğin; hem yararlı-kullanışlı bir eğitim aracı, hem etkili bir eğitim yöntemi, hem de önemli bir eğitim alanı haline geldiğini de eklemiştir.

Müzik eğitiminde öğrencilere kazandırılması gereken davranışlar, kendi içinde çeşitlilik gösterir. "Müzik dinleme, topluluklar şarkı (ezgi) söyleme, çalgı çalma, müzik yönetme, müziksel işitme- okuma- yazma, müzik eserlerini seslendirme (yorumlama), müzik yaratma, müzikten zevk alma, müziksel faaliyetleri ilgiyle izleme, müziksel faaliyetlere katılma, tutarlı bir müzik görüşüne ya da müzik anlayışına sahip olma, yeterli düzeyde bir müzik bilgisine sahip olma, müziğe değer verme, yaşamında müziğe yer verme, boş zamanlarını müzikle değerlendirme bu davranışlardan bazılarıdır. (Uçan, 1997, s.94)

Müzik eğitimi şüphesiz ki diğer eğitim alanlarından oldukça farklı bir süreç izler. Bu farkı yaratan en önemli etkenlerden biri eğitimcinin ve öğrencinin yaratıcı özelliğinin olmasıdır. Müzik eğitiminde öğrencinin özgün bir yaratıcı ve yorumcu olarak yetişmesi kendi yeteneğinden sonra, eğitmen tarafından motive edilmesine, bu motivasyonun oluşum kaynağına ve süreç içindeki etki şekline bağlıdır. (Günel, 1999, s. 27)

Öğrencinin çalgısını temelde, tekrar tekrar çalarak ve eseri takılmadan çalabilecek bir düzeye ulaşıncaya kadar uygun zaman aralıkları vererek yaptıkları alıştırmalarla öğrendiklerini belirten Ercan (1999, s.10-12.), bunun için öğrenciyi alıştırtma yapmanın gerekliliğine inandırmanın yanı sıra öğrenciyeye etkili bir alıştırtmanın nasıl yapılacağıının yollarının da öğretilmesinin gerekliliğine dikkat çekmişlerdir. Bu

koşulların sağlanamadığı durumlarda bilinçsizce yapılan tekrarların bu süreci monotonluğa götürebileceğini ve bu süreçten yeterince fayda sağlanamayacağı gibi öğrencinin öğrenmeye karşı ilgisinin olumsuz yönde etkilenebileceğini belirtmişlerdir. Çalgı çalmada güçlüklerin üstesinden gelmek için alıştırma sürecinin uygun yaklaşım ve yöntemlerle ilginç ve bilinçli hale getirilmesinin de önemi vurgulanmıştır.

Bir başka taraftan ise, bir öğrenci çalgı çalmayı öğrenmeye kesin karar verdiyse özel olarak belirli zamanlar ya da haftanın belirli günlerini alıştırmaya ayırmasına gerek olmayabileceğini belirterek, öğrenci hedefini tam olarak çizdiyse uzun vadede bundan çıkacak sonucun alıştırma sürecinin anlık istek ve sınırlı sürelerle planlanmasından daha kapsamlı ve kalıcı olarak öğrencinin kendisine uygun gelebilecek bir düzenle bilinçli olarak örgütlenmesi olduğunu ifade etmiştir. Öğrenciyi alıştırma yapmaya yöneltmek için, eser seçimine özen gösterme, kısa ve uzun süreli amaç geliştirme, birlikte çalmaya özen gösterme, kısa ve uzun süreli amaç geliştirme, öğrenciyi cesaretlendirme ve bilgilendirme, çözümlenme yapma alışkanlığı kazandırma, alıştırma çalışmalarını zamanlama gibi önerilerde bulunmuştur. Motivasyonun çalgı eğitiminin en önemli boyutlarından biri olduğuna dikkat çeken Ercan, öğrenciyi alıştırma yapmaya zorlamanın, onu müzik öğrenmeye karşı direnmeye ve isteksizliğe götürebileceğini belirterek, “her zaman onların gerçek başarılarını doğru övgülerle desteklemek, onları yeteneklerini sergileyebilecekleri fırsatlar sağlayarak ödüllendirmek, çalgı eğitiminde öğrenciyi alıştırma yapmaya motive edici önlemler arasında düşünülmelidir” ifadesini eklemiştir. Akla yatmaktadır ki, müzik eğitimcilerinin, öğrencilerinin kişiliklerinin doğasının farkında ve ona duyarlı olmaları halinde, öğrencileri için pozitif bir eğitim tecrübesi sağlamakta daha başarılı olmaları olasıdır (Atlas, Taggart ve Goodell, 2004, s.82).

1.6. KONU İLE İLGİLİ YAPILMIŞ ÇALIŞMALAR

Özyörük tarafından 2006 yılında yapılan “Müzik Öğretmeni Yetiştiren Yüksek Öğretim Kurumlarında Uygulanmakta Olan Bireysel Çalgı Eğitimi (Gitar) Dersi Öğretim Programlarına İlişkin Öğretim Elemanlarının Görüşleri” isimli çalışma sonucunda; kurumlarda uygulanan programların, birbirlerinden farklı olduğu, altı öğeli çağdaş öğretim programına çok az yer verildiği, ders saatinin programların sağlıklı yürütülebilmesi için yetersiz olduğu saptanmıştır. Öğretim elemanlarının, kullanılan

kaynaklar, dağarcık, ölçme-değerlendirme şekilleri gibi temel konularda birbirlerinden farklı uygulamalar yaptığı ve farklı kurumlardaki öğretim elemanlarının birbirleriyle iletişim içinde olmadıkları, ortak çalışmalar yürütmedikleri görölmüştür. Ortaya çıkan sonuçlar doğrultusunda, alana yarar sağlayacağı düşünölen öneriler getirilmiştir. Bu çalışma göstermektedir ki, eğitim faköltelerinde uygulanan BÇE dersleri, bu derslerin programları, programların uygulanışı vb. durumlar hızla gözden geçirilmeli ve çağdaş eğitim standartlarına uygun bir halde yeniden düzenlenmelidir.

Söker'in (2006) yazmış olduğu "Abant İzzet Baysal Üniversitesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği Ana Bilim Dalı'nda, Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi Çıkışlı 1. Sınıf Keman Öğrencilerine Temel Davranışları Kapsayıcı Bir Öğretim Programı Model Önerisinin Uygulanması" isimli yüksek lisans tezinin bulgularına göre uygulanan yapılandırılmış görüşme sonucunda; kullanılmakta olan BÇE 1(Keman) Dersi Öğretim Programları'nın öğelerinin tam olarak bulunmadığı, öğretim elemanlarının çoğunlukla tanımsal program kullandığı, AGSL çıkışlı keman öğrencileri ile genel lise veya dengi okul mezunu keman öğrencilerin temel tekniklerinde farklılıklar olduğu, AGSL mezunu keman öğrencilerinin çeşitli nedenlerle temel keman tekniklerini yanlış kavramış olabilecekleri, buna bağlı olarak AGSL çıkışlı keman öğrencilerinin temel keman tekniklerinin, eğitimin planlı ve programlı bir süreç olduğu da göz önünde bulundurularak, bir öğretim programına bağlı olarak tekrar gözden geçirilmesi gerektiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu sonuçlar doğrultusunda; Abant İzzet Baysal Üniversitesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda, hazırlanan temel davranışları kapsayıcı BÇE 1(Keman) Dersi Öğretim Programı Model Önerisi, Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi çıkışlı 1. sınıf öğrencilerinden 4 keman öğrencisine uygulanmıştır. Süreci değerlendirmek amacıyla öğrencilerin keman eğitimine başlamalarından bir hafta sonra ve dönem sonunda iki ayrı gözlem yapılmıştır. Gözlemler sonucunda, öğrencilerin eksik ve kusurlu davranışlarının düzeltildiği ya da düzeltilmesi konusunda olumlu yönde ilerleme kaydedildiği görölmüştür. Elde edilen bulgular doğrultusunda Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi çıkışlı keman öğrencilerinin keman eğitimine ilişkin bazı öneriler ortaya konulmuştur.

Ergün (2006), Marmara Üniversitesi'nde hazırlamış olduğu "Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Faköltesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalını Kazanan Öğrencilerin Mezun Oldukları Lise Türüne Göre, Giriş Sınavı

Puanları İle Müzik Teorisi Ve Bireysel Çalgı Derslerindeki Başarı Puanlarının Karşılaştırılması” başlıklı araştırmasında, Marmara Üniversitesi’nde 2001, 2002, 2003 ve 2004 girişli öğrenciler üzerine araştırma yapmış, sadece 2001 yılında giren AGSL mezunu öğrencilerin Müzik Teorileri ve İşitme Eğitimi dersinde daha başarılı olduğu yönünde anlamlı bir fark bulgulamıştır. Ancak, diğer yılların Müzik Teorileri ve İşitme Eğitimi derslerinde anlamlı fark olmadığını bulgulamış; incelenen dört yılın yetenek sınavı puanlarında ve Bireysel Çalgı dersleri başarı puanlarında da hiç bir anlamlı farklılığın bulunamadığını belirtmiştir.

Otacıoğlu (2008), Marmara Üniversitesi’nde hazırlamış olduğu “Müzik Eğitimi Bölümü Öğrencilerinin Problem Çözme, Özgüven Düzeyleri İle Çalgı Başarılarının Karşılaştırılması” başlıklı araştırmasında, müzik öğretmeni adaylarının, Problem çözme ve özgüven düzeyleri ile çalgı başarıları arasında bir ilişki olup olmadığı, farklı değişkenlere göre incelenmiş, araştırmanın sonucunda, müzik öğretmeni adaylarının özgüven ve çalgı başarı düzeyleri ile sınıf değişkeni, problem çözme düzeyleri ile özgüven ve çalgı başarı düzeyleri, cinsiyet değişkeni ile çalgı başarı düzeyleri ve son olarak özgüven ve çalgı başarı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler olduğu saptanmıştır. Yarcı ve Peker (1996), Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı’nda yapmış oldukları “Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Müzik eğitimi Bölümü’ne AGSL ile Klasik ve Meslek Liselerinden Gelen Öğrencilerin Özel Yetenek Sınavındaki ve Birinci Yıl Sonundaki Başarılarının Karşılaştırılması” başlıklı araştırmalarında, Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi bölümüne son iki yılda (1994-1995, 1995-1996) kayıt olan öğrenciler üzerine yapılan bu çalışmada, AGSL çıkışlılar ile Klasik ve Meslek Liseleri çıkışlılar arasında birinci yıl sonundaki “Öğretmenlik formasyonu dersleri” başarıları bakımından istatistiki olarak anlamlı bir fark görülmezken, hem fakülteye girişteki yetenek sınavında, hem de birinci yıl sonundaki “branş dersleri” başarıları açısından Güzel Sanatlar Lisesi çıkışlılar lehine anlamlı farklar gözlenmiştir.

Çoban ve Kalem (2008), müzik öğretmeni adaylarının müzik öğretmenliğine ilişkin meslek seçimlerinde etken olan değişkenleri ve Onuk (2007), müzik öğretmeni adaylarının öğretmenliğe güdülenmeleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmalarında güdülenme düzeyleri ile cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı seviyede farklılaşmasına rağmen mevcut çalışmada bu yönde

bir farklılaşma bulunamamıştır. Ayrıca, Ergün (2006)'ün gerçekleştirmiş olduğu araştırmada müzik öğretmeni adaylarının mezun oldukları lise türüne göre, giriş sınavı puanları ile bireysel çalgı dersi başarı puanlarının karşılaştırılması ve farklı lise türlerinden mezun olmuş farklı seviyelerdeki müzik öğretmeni adaylarının, eğitimleri süresince seviye farkını koruyamadıklarının ve hemen hemen aynı seviyede mezun olduklarına dair elde edilen sonuçlar hali hazırdaki çalışmada mezun olunan lise türüne göre anlamlı bir farklılık bulunamaması bulgusunu destekler nitelikte bir bulgudur. Derin (2007), Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi Müzik Bölümü öğrencilerinin çalgı seçim yöntemi ve karşılaşılan sorunları araştırdığı çalışmasında, öğrencilerin çalgılarını isteyerek seçmeleri ile mutlu olmaları arasında bir ilişki olduğu, araştırmaya katılan öğrencilerden %53'ünün çalgılarında başarısız olduğu ve bunun, çalgılarını sevmemelerinden, isteyerek seçmemelerinden, fiziksel yetersizliklerinden vb. gibi nedenlerden kaynaklandığı sonuçları da hali hazırdaki bu çalışmanın bulgularını destekler niteliktedir. Moray (2003), üniversite müzik öğrencilerinin çalgı çalışma tutum ve alışkanlıklarını incelediği araştırmasında, anne ve babanın eğitim durumlarının, öğrencilerin çalgı çalışma tutum ve alışkanlıklarını etkilemediği yönündeki bulgularda hali hazırdaki çalışmada elde edilen bulguları destekler niteliktedir.

1.7. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırma Güzel sanatlar eğitimi bölümü müzik eğitimi anabilim dallarında enstrüman eğitimi sırasında, öğretmen adaylarının karşılaştıkları motivasyon sorunlarını ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Bu ortaya çıkarılmaya çalışılan sorunlar, psikolojiyi etkileyen ve davranışları biçimlendiren sosyal etkenlerin motivasyona ve çalgı performansına olumlu ya da olumsuz olarak dönüşme yönüne açıklık getirilmesine yöneliktir.

Buna göre bu çalışmada cevabı aranacak soru; ‘‘Doğu Anadolu Bölgesi’nde Müzik Öğretmenliği Programlarındaki Öğretmen adaylarının bireysel çalgı eğitimine dönük motivasyon algıları nasıldır?’’ sorusudur. Bu bağlamda cevabı aranacak sorular şu şekildedir;

- Müzik Öğretmenliği aday öğrencilerini Bireysel Çalgı Güdülenme Seviyeleri aday öğretmenlerin cinsiyetine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirleme,
- Müzik Öğretmenliği aday öğrencilerini Bireysel Çalgı Güdülenme Seviyeleri aday öğretmenlerin anne ve babalarının eğitim seviyelerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirleme,
- Müzik Öğretmenliği aday öğrencilerini Bireysel Çalgı Güdülenme Seviyeleri aday öğretmenlerin öğrencilerin eğitimlerini sürdürdükleri sınıfa göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirleme,
- Müzik Öğretmenliği aday öğrencilerini Bireysel Çalgı Güdülenme Seviyeleri aday öğretmenlerin sosyoekonomik durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirleme,
- Müzik Öğretmenliği aday öğrencilerini Bireysel Çalgı Güdülenme Seviyeleri aday öğretmenlerin bireysel çalgılarını kendi isteklerine göre seçip seçmedikleri durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirleme,
- Müzik Öğretmenliği aday öğrencilerini Bireysel Çalgı Güdülenme Seviyeleri aday öğretmenlerin mezun oldukları lise türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirleme,
- Müzik Öğretmenliği aday öğrencilerini Bireysel Çalgı Güdülenme Seviyeleri aday öğretmenlerin yaşlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirleme.

1.8. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Bu araştırma, Türkiye'deki müzik bölümlerinde enstrüman eğitiminde öğrenci motivasyonunun önemini, bireyde saklı olan enerjiyi ortaya çıkarabilmeyi, bireyin kendisi ile ilgili tepkilerde bulunmasını sağlayabilmeyi ve bireyin yaptığı işin sonunda alacağı sonucu görebildiği oranda başarısını arttırmaya yönelik öğretmen adaylarının sorunlarını saptamayı ve bu sorunların çözümlenmesi konusunda farklı çözüm önerileri geliştirebilmeyi bununla birlikte öğrencilerin motivasyonunun artırılması konusunda daha çok bireyin psikolojisine önem verilmesi ve bu gereksinimlerin daha yüksek standartlara çıkarılması bakımından önemlidir.

1.9. VARSAYIMLAR

Bu araştırmada kabul edilen varsayımlar şunlardır:

- rnekleml grubunun, lme araçlarına verdikleri yanıtlar samimidir.
- Araştırmada kullanılacak ölçek, katılımcıların, çalgı eğitiminde motivasyon düzeylerini değerlendirmede yeterlidir.
- Araştırmadaki rnekleml grubu, evreni temsil etmektedir.

1.10. SINIRLILIKLAR

- Bu araştırma Doğu Anadolu Bölgesinde yer alan Eğitim Faklterleri Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dallarını ile sınırlı tutulmuştur.
- Araştırma alanla ilgili literatürün taranması ile sınırlıdır.
- Araştırmada kullanılan formal ve informal gözlem formları, görüşme ve anket formlarının yöntem sınırlılıklarının bu araştırma için de söz konusudur.

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde çalışmanın hangi araştırma modeli ile yürütüldüğü, çalışmanın evren ve örnekleminin ne olduğu, araştırmanın verilerinin nasıl toplandığı ve bu verilerin nasıl analiz edildiği ile ilgili yöntem bilgilerine yer verilmiştir.

2.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Bu araştırma, müzik öğretmeni adayı öğrencilerin, bireysel çalgı eğitiminde güdülenme düzeylerinin ve bireysel değişkenler arasındaki ilişki ile ilgili var olan durumu belirlemeye yöneliktir ve bu nedenle araştırmada tarama modeli esas alınmıştır.

Tarama Modeli, sosyal bilimlerde yaygın olarak kullanılan ve geniş gruplar üzerinde yürütülen, gruptaki bireylerin bir olgu ve olayla ilgili olarak görüşlerinin, tutumlarının alındığı ve olgu ve olayların betimlenmeye çalışıldığı bir araştırma modelidir. (Karakaya, 2009, s.59).

2.2. EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırmanın evrenini, Eğitim Fakülteleri Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Lisans Programlarında öğrenim gören müzik öğretmeni adayları oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklem grubunu ise Doğu Anadolu Bölgesi'nde yer alan Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Erzincan Üniversitesi, Atatürk Üniversitesi ve İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği Anabilim Dallarının 1, 2, 3 ve 4. sınıflarında, 2012- 2013 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören her üniversiteden 20 müzik öğretmen adayına uygulanarak bu araştırmayı toplam 80 öğrenci oluşturmaktadır. Örneklem grubunu oluşturan öğrencilere ait demografik verilerin frekans ve yüzde dağılımları bu bölümde yer almaktadır.

Tablo 2.1. Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımları (N=80)

Cinsiyet	N	%
Kadın	43	53,8
Erkek	37	46,3
Toplam	80	100

Araştırmaya katılan Müzik öğretmenliği aday öğrencilerinin 43'ü (%53,8) kadın, 37'si(%46,3) erkektir. Görüldüğü üzere araştırmada yer alan kadın ve erkek öğrenci dağılımları birbirine oldukça yakındır.

Tablo 2.2. Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Öğrenim Gördükleri Sınıflara Göre Dağılımları (N=80)

	N	%
1.Sınıf	18	22,5
2.Sınıf	28	35
3.Sınıf	20	25
4.Sınıf	14	17,5
Toplam	80	100

Araştırmaya katılan müzik öğretmenliği adaylarının 18'i(%22,5) birinci sınıfta, 28'i (%35) ikinci sınıfta, 20'si (%25) üçüncü sınıfta ve son olarak 14'ü (%17,5) dördüncü sınıfta eğitimlerine devam etmektedirler. Görüldüğü üzere katılımcılar arasında temsil gücü en yüksek olan sınıf ikinci sınıf öğrencileridir.

Tablo 2.3. Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Mezun Oldukları Lise Türüne Göre Dağılımları (N=80)

	N	%
Güzel Sanatlar Lisesi	40	50
Klasik Lise	32	40
Diğer	8	10
Toplam	80	100

Araştırmaya katılan Müzik Öğretmenliği adaylarının mezun oldukları lise türüne göre dağılımlarına bakacak olursak; öğretmen adaylarının 40'ı (%50) Güzel Sanatlar Lisesi mezunudur, öğretmen adaylarının 32'si (%40) Klasik Lise mezunudur. Diğer taraftan Konservatuar mezunu öğrenci yer almamaktadır.

Tablo 2.4. Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Ebeveynlerinin Eğitim Seviyelerine Göre Dağılımları (N=80)

	Anne		Baba	
	N	%	N	%
İlkokul	34	42,5	15	18,8
Ortaokul	16	20	14	17,5
Lise	24	30	30	37,5
Lisans	6	7,5	19	23,8
Lisansüstü	-	-	2	2,5
Toplam	80	100	80	100

Araştırmaya katılan müzik öğretmenliği adaylarının ebeveynlerinin eğitim seviyelerine göre dağılımları şu şekildedir; öğretmen adaylarının annelerinin 34'ü (%42,5) ilkokul mezunudur, 16'sı (%20) ortaokul mezunudur, 24'ü (%30) lise mezunudur ve 6'sı (%7,5) lisans mezunudur. Diğer taraftan, babaların ise 15'i (%18,8)

ilkokul mezunudur, 14'ü (%17,5) ortaokul mezunudur, 30'u (%37,5) lise mezunudur, 19'u (%23,8) lisans mezunudur ve son olarak 2'si lisansüstü seviyede eğitime sahiptirler.

Tablo 2.5. Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Ekonomik Durumlarının Farklı Seviyelere Göre Dağılımları (N=80)

	N	%
Dar Gelirli	5	6,3
Orta Gelirli	72	90
Yüksek Gelirli	3	3,8
Toplam	80	100

Araştırmaya katılan müzik öğretmenliği adaylarının ekonomik durumlarının seviyelere göre dağılımları şu şekildedir; öğretmen adaylarının 5'i (%6,3) “dar gelirli” durumundadırlar, 72'si (%90) “orta gelirli” durumundadırlar ve 3'ü (%3,8) “yüksek gelirli” durumundadırlar. Görüldüğü üzere araştırmaya katılan müzik öğretmenliği adaylarının büyük çoğunluğu orta seviyede ekonomik gelire sahiptirler.

Ayrıca, araştırmaya katılan Müzik Öğretmenliği aday öğretmenlerinin yaşları 18 ile 32 arasında değişmektedir ($\bar{X} = 21,4625$, $SD = 2,50541$).

2.3. VERİ TOPLAMA ARACI

Araştırmada kullanılan veri toplama araçları: “Bireysel Çalgı Eğitimi Dersi Güdülenme Ölçeği” ve “Kişisel Bilgi Formu’dur.

2.3.1. Bireysel Çalgı Eğitimi Dersi Güdülenme Ölçeği

Çalışkan (2008) tarafından geliştirilmiş bir ölçektir. Ölçek, öz düzenleme kuramına dayanılarak hazırlanmıştır. Feryal Günel tarafından geliştirilen “Piyano Eğitiminde Motivasyon Değerlendirme Ölçeği”, Eser Moray tarafından geliştirilen “Çalgı Çalışma Alışkanlıkları ve Tutumları Ölçeği”, Banu Özevin tarafından geliştirilen “Oyun, Dans ve Müzik Dersi Motivasyon Ölçeği”, Özlem Onuk’un geliştirdiği “Müzik

Öğretmenliğine GÜdülenme Ölçeği” incelenmiş, bu ölçeklerdeki bazı maddelerden de yararlanılarak, 34 maddeden oluşan bir soru havuzu oluşturulmuştur. Geliştirilen ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışması, Marmara Üniversitesi’nde 138 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Elde edilen verilerin istatistiksel analizleri yapılmış ve 23 maddelik ölçek son halini almıştır (Ek 1). Ölçeğin Cronbach Alpha değeri 0.85 olarak hesaplanmıştır. Ölçek skorları toplanarak toplam puan üzerinden değerlendirilir. Yüksek puanlar Bireysel Çalgı Eğitimi Dersine yönelik daha yüksek bir güdülenme seviyesine sahip olduklarını gösterir

2.3.2 Kişisel Bilgi Anketi

Öğrencilerin sosyo-demografik yapılarının bireysel çalgı başarıları/motivasyon düzeyleri ile ilişkilerini saptamak için, toplam 11 maddeden oluşan, iki bölümlü” kişisel bilgi formu” kullanılmıştır. Anketin ilk bölümü öğrencilerin cinsiyet, yaş, mezun olunan lise türü, bireysel çalgı, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu ve aile ekonomik durumunu belirlemek üzere hazırlanmış 8 maddeden, ikinci bölümü ise öğrencilerin mesleki hedeflerinin güdülenmeleri ve başarı durumları ile ilişkilerini saptamak için hazırlanmış 3 maddeden oluşmaktadır.

2.4. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ

Veriler SPSS 17.0 istatistiksel analiz paket programı kullanılarak çözümlenmiştir. Kişisel bilgi formunda yer alan demografik değişkenlere ait veriler ve mesleki güdülenme ile ilgili veriler yüzde ve frekansları hesaplanarak verilmiştir. Bireysel Çalgı Eğitimi Dersi Güdülenme Ölçeği toplam puanları hesaplandıktan sonra bu toplam puanlarının demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) gerçekleştirilmiştir. Son olarak Bireysel Çalgı Eğitimi Dersi Güdülenme Ölçeği toplam puanları ile öğrencilerin yaşları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını tespit etmek üzere Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı hesaplanmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGU VE YORUMLAR

Bu bölümde, ele alınan amaçlar doğrultusunda araştırma için çalışmada kullanılan ölçeklerin örneklem grubuna uygulanmasıyla elde edilen verilerin istatistiksel çözümlenmeleri sonucunda elde edilen bulgular ve yorumları yer almaktadır. Öğrencilere uygulanan anket ile elde edilen verilerin çözümüne geçilmeden önce, toplanan verilerin belirlenen sınırlar içinde olup olmadığı, hatalar barındırıp barındırmadığı kontrol edilmiş, gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular alt başlıklar halinde aşağıda yer almaktadır.

3.1. ARAŞTIRMAYA KATILAN MÜZİK ÖĞRETMENLİĞİ ADAYLARININ MÜZİK EĞİTİMLERİ İLE İLGİLİ ÖZELLİKLERİ

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının tercih ettikleri bireysel çalgılara göre dağılımları Tablo 6'da yer almaktadır. Buna göre araştırma örnekleminde yer alan müzik öğretmenliği öğrencilerinin 27'si (%33,8) bireysel çalgı olarak kemanı tercih etmiştir, 6'sı (%7,5) bireysel çalgı olarak viyolayı tercih etmiştir, 5'i (%6,3) bireysel çalgı olarak viyolonsel tercih etmiştir, 11'i (%13,8) bireysel çalgı olarak flütü tercih etmiştir, 13'ü (%16,3) bireysel çalgı olarak gitarı tercih etmiştir, 2'si (%2,5) bireysel çalgı olarak şanı tercih etmiştir ve 16'sı (%33,8) ise ölçekte yer alan seçenekler haricinde başka bir bireysel çalgıyı tercih etmiştir. Görüldüğü üzere öğrencilerin büyük çoğunluğu keman, gitar ve flütü bireysel çalgı olarak tercih ettikleri görülmektedir.

Tablo 3.1. Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Tercih Ettikleri Bireysel Çalgılara Göre Dağılımları (N=80)

	N	%
Keman	27	33,8
Viyola	6	7,5
Viyolonsel	5	6,3
Flüt	11	13,8
Gitar	13	16,3
Şan	2	2,5
Diğer	16	20
Toplam	80	100

Tablo 3.2. Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Müzik Öğretmenliği Bölümünü İsteyerek Seçme Durumlarına Göre Dağılımları (N=80)

	N	%
Evet	79	98,8
Hayır	1	1,3
Toplam	80	100

Ölçekte yer alan “Müzik Öğretmenliği Meslek Eğitimini İsteyerek Mi Seçtiniz?” sorusuna Müzik Öğretmenliği aday öğrencilerinin vermiş oldukları yanıtlar aşağıda yer almaktadır. Buna göre müzik öğretmenlerinin 79’u (%98,8) Müzik Öğretmenliği Meslek Eğitimini isteyerek seçtiklerini belirtmişler, diğer taraftan yalnızca 1 öğrenci istemeyerek seçtiğini belirtmiştir. Görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğrencilerin neredeyse tamamına yakını Müzik Öğretmenliği Meslek Eğitimini isteyerek seçmektedirler.

Tablo 3.3. Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Kullandıkları Bireysel Çalgıyı İsteyerek Seçme Durumlarına Göre Dağılımları (N=80)

	N	%
Evet	68	85
Hayır	12	15
Toplam	80	100

Ölçekte yer alan “Bireysel çalgınızı isteyerek mi seçtiniz?” sorusuna Müzik Öğretmenliği aday öğrencilerinin vermiş oldukları yanıtlar aşağıda yer almaktadır. Buna göre müzik öğretmenlerinin 68’i (%85) kullandıkları bireysel çalgıyı isteyerek seçtiklerini belirtmişlerdir. Diğer taraftan öğrencilerin 12’si (%15) kullandıkları bireysel çalgıyı isteyerek seçmediklerini belirtmişlerdir. Görüldüğü üzere araştırmaya katılan Müzik Öğretmenliği adaylarının büyük çoğunluğu kullandıkları bireysel çalgıları kendi istekleri ile seçmişlerdir.

Tablo 3.4. Müzik Öğretmenliği Aday Öğrencilerinin Mezun Olduktan Sonra Çalışmayı Düşündükleri Alanlara Göre Dağılımları

	N	%
Öğretmenlik	52	65
Orkestra Sanatçılığı	3	3,8
Solist Sanatçılık	1	1,3
Akademik Kariyer	21	26,3
Başka Bir Meslek	3	3,8
Toplam	80	100

Müzik Öğretmenliği aday öğrencilerine mezun olduktan sonra çalışmayı düşündükleri alanlar sorulduğunda vermiş oldukları yanıtların farklı alanlara göre dağılımları Tablo 9’da yer almaktadır. Buna göre Müzik Öğretmenliği aday öğrencilerinin 52’si (%65) mezun olduktan sonra öğretmenlik yapmayı istediklerini belirtmişler, 3’ü (%3,8) mezun olduktan sonra orkestra sanatçılığı yapmayı istediklerini belirtmişler, 1’i (%1,3) mezun olduktan sonra solist sanatçılık yapmayı istediklerini belirtmişler, 21’i (%26,3) mezun olduktan sonra akademik kariyer yapmayı istediklerini belirtmişler ve son olarak 3’ü (%3,8) ise mezun olduktan sonra alan dışı başka bir meslek yapmayı istediklerini belirtmişlerdir. Görüldüğü üzere öğrencilerin büyük çoğunluğu lisans eğitiminden sonra Müzik Öğretmenliği ya da akademik kariyer yapmak istediklerini belirtmişlerdir.

3.2. DEMOGRAFİK VE GÜDÜLENME İLE İLGİLİ MESLEKİ ETMENLERİN BİREYSEL ÇALGI EĞİTİMİ DERSİ GÜDÜLENME ÖLÇEĞİ TOPLAM SKORLARI ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

Demografik ve güdülenme ile ilgili mesleki etmenlerin Bireysel Çalgı Eğitimi Dersi Güdülenme Ölçeği toplam skorları üzerindeki etkisinin belirlenebilmesi için tek Yönlü Varyans Analizleri gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgular bu bölümde özetlenmektedir.

Tablo 3.5. Cinsiyetin Mesleki Etmenlerin Bireysel Çalgı Eğitimi Dersi Güdülenme lçeği Toplam Skorları zerindeki Etkisi

	SS	Df	MS	F	P
Gruplar Arası	116,698	1	116,698	0,429	0,514
Gruplar İçi	21221,252	78	272,067		
Toplam	21337,95	79			

Bireysel algı Eğitimi Dersi Güdülenme lçeği toplam puanlarının araştırmaya katılan ğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığının tespit edilebilmesi için gerçekleştirilen Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçlarına göre ölçek toplam puanları cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı seviyede farklılaşmamaktadır. Tablo 3.5, [F(1, 78) = 0.429, p = 0.514]. Buna göre araştırmaya katılan kadın müzik ğretmenliği adaylarının Bireysel algı Eğitimi Dersi Güdülenme leği toplam puanları (\bar{X} = 84.39, SD = 15.92) ile erkeklerin toplam puan ortalamaları (\bar{X} = 81.97, SD = 17.13) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Tablo 3.6. Öğrencilerin Eğitim Gördükleri Sınıfın Mesleki Etmenlerin Bireysel algı Eğitimi Dersi Güdülenme leği Toplam Skorları zerindeki Etkisi

	SS	Df	MS	F	P
Gruplar Arası	2528,384	3	842,795	3,405	0,022*
Gruplar İçi	18809,566	76	247,494		
Toplam	21337,95	79			

* $p > 0.05$

Bireysel algı Eğitimi Dersi Güdülenme leği toplam puanlarının araştırmaya katılan ğretmen adaylarının eğitim ğretim gördükleri sınıfa göre farklılaşıp farklılaşmadığının tespit edilebilmesi için gerçekleştirilen Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçlarına göre ölçek toplam puanları sınıf değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı seviyede farklılaşmaktadır. Tablo 3.6, [F(3, 76) = 3.405, p = 0.022]. Buna göre

araştırmaya katılan 1.Sınıf (\bar{X} = 93.05, SD = 9.86), 2. Sınıf (\bar{X} = 82.67, SD = 16.45), 3. Sınıf (\bar{X} = 79.60, SD = 18.42) ve 4. Sınıf (\bar{X} = 77.14, SD = 16.14) Müzik Öğretmenliği adaylarından en az iki sınıf arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma bulunmaktadır. Hangi sınıflar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılaşma olduğunun belirlenebilmesi için LSD Post Hoc istatistiksel analizi gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgular Ek 2’de ayrıntılı olarak yer almaktadır. Buna göre 1. Sınıf öğrencilerini ölçekten elde ettikleri skorlar diğer sınıflara göre istatistiksel olarak anlamlı seviyede daha yüksektir. Diğer gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma bulunmamaktadır. Ayrıca, genel olarak bakılacak olunursa, öğrencilerin Müzik Öğretmenliği bölümünde geçirdikleri yıllar arttıkça, bireysel çalgı dersine yönelik güdülenme seviyeleri giderek azaldığı görülmektedir.

Tablo 3.7. Mezun Olunan Okul Türünün Mesleki Etmenlerin Bireysel Çalgı Eğitimi Dersi Güdülenme Ölçeği Toplam Skorları Üzerindeki Etkisi

	SS	Df	MS	F	P
Gruplar Arası	301,856	2	150,928	0,552	0,578
Gruplar İçi	21036,094	77	273,196		
Toplam	21337,95	79			

Bireysel Çalgı Eğitimi Dersi Güdülenme Ölçeği toplam puanlarının araştırmaya katılan öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türü değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığının tespit edilebilmesi için gerçekleştirilen Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçlarına göre ölçek toplam puanları mezun olunan lise türü değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı seviyede farklılaşmamaktadır. Tablo 3.7, [F(2, 77) = 0.552, p = 0.578]. Buna göre araştırmaya katılan Güzel Sanatlar Lisesi mezunu Müzik Öğretmenliği adaylarının Bireysel Çalgı Eğitimi Dersi Güdülenme Ölçeği toplam puanları (\bar{X} = 84.85, SD = 15.19), Klasik Lise mezunu Müzik Öğretmenliği Adaylarının Ortalamaları (\bar{X} = 80<90, SD = 19.35) ile “diğer” olarak ifade edilen liselerden mezun olan Müzik Öğretmenliği adaylarının ölçek ortalamaları (\bar{X} = 85.37, SD = 7.67) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Bu sonuçlar göstermektedir

ki, mezun olunan lise türünün müzik dersine yönelik güdülenme üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi bulunmamaktadır.

Tablo 3.8. Annenin Eğitim Seviyesinin Bireysel Çalgı Eğitimi Dersi Güdülenme Ölçeği Toplam Skorları Üzerindeki Etkisi

	SS	Df	MS	F	P
Gruplar Arası	211,921	3	70,64	0,254	0,858
Gruplar İçi	21126,029	76	277,974		
Toplam	21337,95	79			

Bireysel Çalgı Eğitimi Dersi Güdülenme Ölçeği toplam puanlarının araştırmaya katılan öğretmen adaylarının annelerinin eğitim seviyesi değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığının tespit edilebilmesi için gerçekleştirilen Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçlarına göre ölçek toplam puanları annelerin mezuniyet durumu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı seviyede farklılaşmamaktadır. Tablo 3.8, [F(3, 76) = 0.254, p = 0.858]. Buna göre annelerinin eğitim seviyesi İlkokul olan Müzik Öğretmenliği adaylarının Bireysel Çalgı Eğitimi Dersi Güdülenme Ölçeği toplam puanları (\bar{X} = 82.11, SD = 19.59), Ortaokul olan Müzik Öğretmenliği adaylarının Bireysel Çalgı Eğitimi Dersi Güdülenme Ölçeği toplam puanları (\bar{X} = 85.50, SD = 11.22), Lise olan Müzik Öğretmenliği adaylarının Bireysel Çalgı Eğitimi Dersi Güdülenme Ölçeği toplam puanları (\bar{X} = 84.25, SD = 15.32) ve son olarak Lisans olan Müzik Öğretmenliği adaylarının Bireysel Çalgı Eğitimi Dersi Güdülenme Ölçeği toplam puanları (\bar{X} = 80, SD = 15.24) istatistiksel olarak anlamlı seviyede farklılaşmamaktadır. Bu bulgular göstermektedir ki annelerinin eğitim seviyeleri, Müzik Öğretmenliği aday öğrencilerinin Bireysel Çalgı Dersine yönelik tutumları üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmamaktadır.

Tablo 3.9.Babanın Eğitim Seviyesinin Bireysel Çalgı Eğitimi Dersi Güdülenme leği Toplam Skorları zerindeki Etkisi

	SS	df	MS	F	P
Gruplar Arası	3308,103	3	827,026	3,44	0,235
Gruplar İçi	18029,847	76	240,398		
Toplam	21337,95	79			

Bireysel algı Eğitimi Dersi Güdülenme leği toplam puanlarının araştırmaya katılan ğretmen adaylarının babalarının eğitim seviyesi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının tespit edilebilmesi için gerçekleştirilen Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçlarına göre ölçek toplam puanları annelerin mezuniyet durumu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı seviyede farklılaşmamaktadır. Tablo 3.9, [F(3, 76) = 0.254, p = 0.858]. Fakat bu analizler gerçekleştirilirken babalarının eğitim seviyesi lisansüstü olan 2 ğrenci n sayısının yeterli olmaması sebebiyle analiz dışında tutulmuştur. Buna göre babalarının eğitim seviyesi İlkokul olan Müzik ğretmenliği adaylarının Bireysel algı Eğitimi Dersi Güdülenme leği toplam puanları (\bar{X} = 78.13, SD = 15.20), Ortaokul olan Müzik ğretmenliği adaylarının Bireysel algı Eğitimi Dersi Güdülenme leği toplam puanları (\bar{X} = 84.28, SD = 16.76), Lise olan Müzik ğretmenliği adaylarının Bireysel algı Eğitimi Dersi Güdülenme leği toplam puanları (\bar{X} = 88.53, SD = 11.95) ve son olarak Lisans olan Müzik ğretmenliği adaylarının Bireysel algı Eğitimi Dersi Güdülenme leği toplam puanları (\bar{X} = 75.89, SD = 18.28) istatistiksel olarak anlamlı seviyede farklılaşmamaktadır. Tablo 3.9'da bu bulgular göstermektedir ki babalarının eğitim seviyeleri, Müzik ğretmenliği aday ğrencilerinin Bireysel algı Dersine yönelik tutumları üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmamaktadır. Diğer taraftan analiz dışında tutulan baba eğitim seviyesi lisansüstü olan iki öğrencinin ölçek toplam puan ortalamalarının (\bar{X} = 106.01, SD = 31.11) diğer öğrencilere göre oldukça yüksek olduğu da yapılan ek analizlerde anlaşılmaktadır.

Tablo 3.10.Müzik Öğretmen Adaylarının Yaşları İle Bireysel Çalgı Eğitimi Dersi Güdülenme Ölçeği Toplam Skorları Arasındaki İlişki

Müzik Çalgı Eğitimi Güdülenme		
Yaş	<i>r</i>	-0,291**
	<i>p</i>	0,009
	<i>N</i>	80

** $p > 0.01$

Müzik Öğretmen adaylarının yaşları ile Bireysel Çalgı Eğitimi Dersi Güdülenme Ölçeği toplam skorları arasındaki ilişkinin tespit edilebilmesi amacıyla bu iki değişken arasındaki Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı (Pearson'*sr*) hesaplanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 3.10'da yer almaktadır. Buna göre öğretmen adaylarının yaşları ile Bireysel Çalgı Eğitimi Dersi Güdülenme Ölçeği toplam skorları arasında istatistiksel olarak anlamlı ve negatif yönde bir ilişki bulunmaktadır ($r = -.29, p = \leq .01$). Tablo 3.10'a göre öğretmen adaylarının yaşları arttıkça Bireysel Çalgı Eğitimi Dersine yönelik güdülenme seviyeleri istatistiksel olarak anlamlı seviyede azalmaktadır.

Tablo 3.11.Seçilen Bireysel Çalgıyı İsteyerek Seçme Durumunun Bireysel Çalgı Eğitimi Dersi Güdülenme Ölçeği Toplam Skorları Üzerindeki Etkisi

	SS	Df	MS	F	P
Gruplar Arası	5520,715	1	5520,715	27,224	0.000***
Gruplar İçi	15817,235	78	202,785		
Toplam	21337,95	79			

*** $p > 0.001$

Bireysel Çalgı Eğitimi Dersi Güdülenme Ölçeği toplam puanlarının araştırmaya katılan öğretmen adaylarının kullandıkları bireysel çalgıyı kendi isteklerine göre seçip seçmeme durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığının tespit edilebilmesi için gerçekleştirilen Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçlarına göre ölçek toplam puanları bireysel çalgının isteyerek seçilmesi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı

seviyede farklılaşmaktadır. Tablo 3.11. [$F(1, 78) = 27.224, p = 0.000$]. Buna göre araştırmaya katılan ve bireysel çalgısını kendi isteğine göre seçen müzik ğretmenliği adaylarının Bireysel algı Eğitimi Dersi Güdülenme leği toplam puanları ($\bar{X} = 86.76, SD = 14.79$) ile kendi isteğiyle seçemeyen ğretmen adaylarının toplam puan ortalamaları ($\bar{X} = 63.50, SD = 10.27$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır.

Benzer bir analiz Müzik ğretmenliği Bölümünü isteyerek seçmenin güdülenme toplam skorları üzerindeki etkisinin belirlenmesi için de yapılmak istenmiştir fakat istemeyerek seçen sadece bir ğrenci bulunduğu için gerçekleştirilememiştir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, müzik öğretmeni adaylarının sosyo-demografik özellikleri ile Müzik Öğretmenliği Bireysel Çalgı Eğitimi Dersine ilişkin elde edilen bulguların yorumları ve ilgili sonuç ve öneriler yer almaktadır.

SONUÇ

Araştırmanın problemine yönelik kullanılan “Bireysel Çalgı Eğitimi Dersi Güdülenme Ölçeği” ile elde edilen bulgulara dayalı olarak çıkarabilecek sonuçlar aşağıda yer almaktadır:

- Öğrencilerin bireysel çalgılarına yönelik güdülenme düzeyleri, sınıf değişkenine ve seçilen bireysel çalgı türüne göre anlamlı farklılık gösterirken mezun oldukları okul, cinsiyet, anne ve babanın eğitim durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı seviyede farklılık göstermemiştir.
- Öğrencilerin bireysel çalgılarına yönelik güdülenme düzeyleri ile yaş arasında istatistiksel olarak anlamlı ve negatif bir ilişki bulunmaktadır. Başka bir deyişle, bireysel çalgılarına yönelik güdülenme düzeyleri, yaş ile ters orantılı olarak değişmektedir. Bu durum, müzik öğretmeni adaylarının, yaş ilerledikçe bireysel çalgıya yönelik mesleki hedeflerinin küçüldüğü şeklinde yorumlanabilir.
- Sosyo-ekonomik durumları açısından incelendiğinde, ele alınan değişkenlerin (anne-baba eğitim durumu, gelir düzeyi), öğrencilerin bireysel çalgılarına yönelik güdülenme düzeylerini etkilemedikleri görülmüştür.
- Bireysel çalgılarını isteyerek seçen öğrenciler, çalgılarına yönelik daha yüksek güdülenme düzeyine sahiptirler.

ÖNERİLER

Müzik öğretmeni adaylarının bireysel çalgı eğitiminde güdülenme düzeyleri, Demografik değişkenler ve güdülenme faktörlerinin arasındaki ilişkinin araştırıldığı bu çalışmada, öğretmen adaylarının çalgılarındaki güdülenme düzeyleri ve sınıfı yaş ve bireysel çalgıyı isteyerek seçme durumları arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Bu sonuca göre, müzik öğretmeni adaylarının, meslek eğitimlerinin başında çalgı seçimlerini; ilgi, mesleki beklenti, eğitim ortamı ve çevre güdülenme faktörleri ve bu

faktörlerin hem birbirleriyle ve hem de adayın kişisel özellikleri ve olanaklarıyla ilişkisi göz önünde bulundurularak yapması sağlanmalıdır.

Ayrıca bu araştırmadan elde edilen sonuçlar, müzik öğretmeni yetiştiren kurumlarda bireysel çalgı seçimi ve bireysel çalgı eğitimi açısından önemli noktalara dikkat çekmiştir. Müzik öğretmenliği meslek eğitiminde çalgı eğitiminin önemi her geçen gün daha da önem kazanmaktadır. Bu kurumlarda yapılan çalgı eğitiminin ve müzik öğretmenliği meslek eğitiminin nicel ve nitel olarak değerlendirilmesi ve daha da iyileştirilmesi açısından araştırmanın sonuçları dikkate alınmalı ve değerlendirilmelidir.

Son olarak bu çalışmada bireysel çalgı eğitiminde güdülenme üzerinde bazı değişkenlerin etkilerine örneklem grubunun az sayıda kişiden oluşması nedeniyle bakılamamıştır. Bundan sonra yapılacak çalışmalarda daha geniş örneklem grupları ile çalışılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Akgül, Barış, D. (2007). “Okul Müzik Eğitiminde Çalgı Eğitimi Uygulamaları”. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(15), 1-12.
- Akgül, Barış, D. ve Karkın, M. (2003). “Eğitim Fakülteleri Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi A.B.D.’da Yer Alan Müzik Teorisi Ve İşitme Eğitimi Dersindeki Nota Okuma Becerisinin Çalgı Eğitimine Yansımaları Üzerine Öğrenci Görüşleri (A.İ.B.Ü. Örneği)”. *Cumhuriyetimizin 80. Yılında Müzik Sempozyumu* (243-249). Malatya: İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Akıncı, S. (1998). “Keman Eğitimine, “Öğrenmenin Geliştirilmesini Sağlayan Koşullar Açısından” Bakış”. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7, 1-10
- Albuz, A. (2004). “Müzik Öğretmenliği Eğitiminde Çok Boyutluluk”. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi* 24(2), 105-110.
- Arık, A. (1996). *Motivasyon ve Heyecana Giriş*. İstanbul: Çantay.
- Atlas, G. D., Taggart, T., Goodell, D. J. (2004). *The Effects of Sensitivity to Criticism on Motivation and Performance in Music Students*. B. J. Music Ed. 21(1), 81- 87.
- Austin, R. J. (1988). “The Effect of Music Contest Format on Self-Concept, Motivation, Achievement, and Attitude of Elementary Band Students” [Electronic version]. *Journal of Research in Music Education*. 36 (2), 95-107.
- Aydın, O. (2004). *Güdüler ve Duygular. Davranış Bilimlerine Giriş*. (3. Baskı) Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Aytaç, B. (2006). *Yatılı Okullarda Öğrenim Gören Öğrencilerin Motivasyonları Üzerine Bir Çalışma*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Biber, Öz, N. (2001). “Müzik Öğretmeni Yetiştiren Kurumlarda Orkestra-Oda Müziği Eğitiminde Yaylı Çalgıların Yeri ve Önemi”. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (1) 95.
- Bilen, S. (1995). *İşbirlikli Öğrenmenin Müzik Öğretimi ve Güdüsel Süreçler Üzerindeki Etkileri*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Bulut, D. (2005). *Türkiye’ deki Müzik Eğitimi Anabilim Dallarının Kalite Kriterleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi (EFQM Modeli)*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Büyükkaragöz, S. (1997). *Program Geliştirme Kaynak Metinler*. Konya: Kuzucular Ofset.
- Coşkuner, S. (2007). *Türkiye’de Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri (Yaylı Çalgılar) Bireysel Çalgı Eğitimi Dersinde Piyano Eşlikli Çalışmalara İlişkin Öğretmen Görüşleri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Csikszentmihalyi, M. (2000). Flow. In A. Kazdin (Ed). *Encyclopedia of psychology*. Washington, DC, and New York: American Psychological Association and Oxford University Press. (Aktaran: Glynn, Aultman ve Owens, 2005).
- Çalışkan, T. (2008). *Müzik Öğretmeni Adaylarının Bireysel Çalgı Eğitiminde Gütülenme Düzeyleri ve Başarı Durumları Arasındaki İlişki*, (Yüksek Lisans Tezi), İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Çırak, Y. (2007). “Öğrenmenin Doğası ve Temel Kavramları”. *Eğitim Psikolojisi*. (2. Baskı). Ankara: Pegem.
- Çilden, Ş. (2003). “Çalgı Eğitiminde Nitelik Sorunu”. *Cumhuriyetimizin 80. Yılında Müzik Sempozyumu* (297-302). Malatya: İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Çoban, S. ve Kalem, E. (2008). "Müzik Öğretmeni Yetiştiren Kurumlarımız ve Müzik Öğretmeni Adaylarının Mesleklerine Yönelik Değerlendirmeleri" *ICES'08 International Conference On Educational Sciences*, Kıbrıs.
- Demirel, Ö. (2002). *Eğitimde Program Geliştirme*. (4.baskı) Ankara: Pegem A. Yayıncılık.
- Derin, U. Y. (2007). *Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi Müzik Bölümü Öğrencilerinin Çalgı Seçim Yönetimi, Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri*. (Yüksek Lisans Tezi), İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Duy, B. (2007). “Gütülenme ve Bireysel Farklılıklar”. *Eğitim Psikolojisi*. (2. Baskı). Ankara: Pegem.

- Ekinci, T. (2008). *Müzik Öğretmeni Yetiştirmede Bireysel Ses Eğitimi Dersine Yönelik Bir Program Geliştirme Çalışması*. (Yayımlanmış Doktora Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ercan, N. (1999). “Çalgı Eğitiminde Motivasyon”. *Çağdaş Eğitim* 252, 10- 12.
- Erden, M. ve Akman, Y. (1995). *Eğitim Psikolojisi. Gelişim- Öğrenme- Öğretme*.(2. Baskı).Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Ergün, A. (2006). *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı'nı Kazanan Öğrencilerin Mezun Oldukları Lise Türüne Göre Giriş Sınavı Puanlarıyla Müzik Teorisi Ve Bireysel Çalgı Derslerindeki Başarı Puanlarının Karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ertem, H. (2006). *Ortaöğretim Öğrencilerinin Kimya Derslerine Yönelik Güdülenme Tür (İçsel ve Dışsal) Ve Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Ertürk, S. (1982) *Eğitimde Program Geliştirme*. (4. Baskı) Ankara: Meteksan Ltd. Sti.
- Evren, N. (2007). *Türkiye’de Konservatuarlar Ve Eğitim Fakültelerindeki Çalgı Eğitiminde Kas Ve İskelet Sistemi Rahatsızlıklarının Performansa Etkileri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü.
- Glynn, S. M.,Aultman, L. P. AndOwens, A. M. (2005). Motivation to learn in general education programs. *TheJournal Of General Education* 54(2), 150- 170.
- Günel, F. (1999). *Piyano Eğitiminde Motivasyon Değerlendirme Ölçeği Oluşturma*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Günay, E. ve Özdemir, M. A. (Der.). (2006). *Müzik Öğretimi Teknolojisi ve Materyal Geliştirme*. İstanbul: Bağlam Yayıncılık.
- Hallam, S. (2002). “Musical Motivation: Towardsa Model Synthesising the Research”. *Music Education Research* 4(2), 225- 244.

- Kalyoncu, N. (2005). "Eğitim Fakltelerinde Uygulanan Müzik ğretmenliği Lisans Programının Revizyon Gereğçeleriyle Tutarlılığı". *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3), 207-220.
- Karabulut, G. (2009). *Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı 1. ve 3. sınıf ğrencilerinin Piyano Dersine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karakaya İ. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Editör: Abdurrahman Tanrıgen, Ankara: Anı Yayıncılık
- Kaya, A. (2006). *İlköğretim II. Kademe Sanat Eğitiminde Motivasyonun Etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Köse, H. S. (2006). "Müzik ğretmeni Adaylarının Mesleki Kaygıları". Burdur: *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.
- Küçüköncü, H. Y. (2003). "Müzik Eğitiminin lkemizde ağdaş Anlamda İstenilen Düzeye Ulaşabilmesi İçin Müzik ğretmenliği Anabilim Dallarının Ders ve Ders Dışı Etkinliklerinin İçerik Bakımından Dzenlenmesindeki nemi". *Cumhuriyetimizin 80. Yılında Müzik Sempozyumu*. (s.323-330). Malatya: İnönü Üniversitesi.
- Moray, E. (2003). *niversite Müzik ğrencilerinin çalgı alışma Tutum ve Alışkanlıklarının İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Onuk, . (2007). *Müzik ğretmenliği Lisans Programı ğrencilerinin ğretmenliğe Gdlenmeleri İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişki*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Oral, B. (2007). *Etkili ğretim ve Etkili ğretim İlkeleri. Eğitim Psikolojisi*. (2.Baskı). Ankara: Pegem.
- Otacığlu, G, S. (2005). *Müzik ğretmenliği Piyano Eğitimi Dersi İçin Bir Model Denemesi*.(Yayımlanmamış Doktora Tezi), İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Otacıoğlu, G. S. (2008). “Müzik Eğitimi Bölümü Öğrencilerinin Problem Çözme, Özgüven Düzeyleri İle Çalgı Başarılarının Karşılaştırılması”.*Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26,143-154.
- Önen, L. ve Tüzün, M. B. (2005). *Motivasyon*. (1. Baskı) İstanbul: Epsilon.
- Özay, S. (2005). *Öğrenci Orkestranın Seslendirdiği Eserlere Ait Viyolonsel Partilerinin Otokar Sevcik Op. 2,5 Numaralı Etütte Yer Alan Varyasyonlar Açısından İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özbudun, H. (2009). “Sanat Eğitimcisi Yetiştiren Kurumların Akreditasyonu İçin, Multimedia Özellikli Bilgisayar Ağı: Accrediatnet.” *XI. Akademik Bilişim Konferansı Bildirisi* (s. 199-204). Şanlıurfa: Harran Üniversitesi.
- Özen, N. (2004). “Çalgı Eğitimde Yararlanılan Müzik Eğitimi Yöntemleri”. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 57-63.
- Özmenteş, S. (2008). “Çalgı Eğitiminde ÖzDüzenlemeli Öğrenme Taktikleri”. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(16), 157-175.
- Özşahin, N. (2005). *Lise Öğrencilerinin Günlük Yaşamdaki Akıl Deneyiminin İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özyörük, E. (2006). *Müzik Öğretmeni Yetiştiren Yüksek Öğretim Kurumlarında Uygulanmakta Olan Bireysel Çalgı Eğitimi (Gitar) Dersi Öğretim Programlarına İlişkin Öğretim Elemanlarının Görüşleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Parasız, G. (2001). *Türkiye’de Eğitim Fakülteleri Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümleri’nde Öğretim Elemanı Ve Öğrenci Görüşlerine Göre Ana Çalgı Keman Eğitiminde Karşılaşılan Sorunların İncelenmesi*.(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Piji, D. (2006). *Dizgeli Öğretime Göre Geliştirilen Eşlik Dersi Programının Akademik Başarıya, Tutuma, Yeterlilik Algısına ve Kalıcılığa Etkisi*. (Yayımlanmış Doktora Tezi), Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Pintrich, P. R. & Schunk, D. H. (1996). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Columbus, OH: Merrill. (Aktaran: Glynn, Aultman ve Owens, 2005).
- Saraç, G. (1992). *Türkiye’de Eğitim Fakülteleri Müzik Eğitimi Bölümlerinde Viyolonsel Öğretiminde Kullanılan Yöntem ve Tekniklerin Öğrenciye Yansımaları*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Say, A. (1995). *Müzik Tarihi*. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Saygun, A. A. (1966). *Musiki Temel Bilgisi -IV (Musiki nazariyatı)* (2. Baskı). Ankara: Devlet Konservatuvarı Yayınları.
- Selçuk, Z. (2007). *Gelişim ve Öğrenme Nobel Yayın Dağıtım*. Ankara
- Schleuter, S. L. (1996). *A Sound Approach To Teaching Instrumentalists* (2. Baskı). New York: Schirmer Books.
- Siu, C. M. Y. & Moneta, G. B. (2002). “Trait Intrinsic and Extrinsic Motivations, Academic Performance, and Creativityin Hong Kong College Students”. *Journal of College Student Development*, 43, 664–83. (Aktaran: Glynn, Aultman ve Owens, 2005).
- Söker, Ç. (2006). *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği Ana Bilim Dalı’nda, Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi Çıkışlı 1. Sınıf Keman Öğrencilerine Temel Davranışları Kapsayıcı Bir Öğretim Programı Model Önerisinin Uygulanması*. (Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şahin, A. (2004). ”Yönetim Kurumları ve Motivasyon İlişkisi”. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 1, 525
- Şentürk, N. (1994). “Müzik Öğretmenliği Programındaki Uygulama Dersleri ve Çevre İlişkileri”. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Özel Sayı 1, 195-203
- Tarman, S. (2003). “Gazi Üniversitesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Giriş Müzik Yetenek Sınavlarının Geçerlik ve Güvenirlik Yönünden İncelenmesi ve Değerlendirilmesi”. *İnönü Üniversitesi Cumhuriyetimizin 80.yılında Müzik Sempozyumu*, Malatya.

- Tufan, E. (2004). "Müzik Bilimleri ve Müzikoloji Bölümleri ile Müzik Öğretmenliği Programı Anabilim Dalındaki Piyano Eğitiminin Kapsamı ve Uygulamadaki Görünümü". *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 93-99.
- Tufan, E. ve Güdek, B. (2008). "Müzik Öğretmenliği Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi". *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 25-40.
- Türkmen, U. (2005). *Mesleki Müzik Okullarındaki Orkestra Derslerinde Orkestra Düzenlemeleri Yapılmış Halk Ezgilerinin Kullanılabilirliğine Yönelik Öğretmen Ve Öğrenci Tutumları*. (Yayınlanmış Doktora Tezi), Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Uçan, A. (1994). *İnsan ve Müzik İnsan ve Sanat Eğitimi*. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Uçan, A. (1997). *Müzik Eğitimi. Temel Kavramlar- İlkeler- Yaklaşımlar*. (2. Basım). Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Uslu, M. (2006). *Türkiye' de Çalgı Eğitiminin Yaygınlaştırılması Ve Geliştirilmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), İstanbul: Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Eğitim Bilimler Enstitüsü.
- Uzunoğlu, B. (2006). *Müzik Öğretmeni Yetiştiren Kurumlarda Ezber Çalmanın Söylenenin Öğrenci Başarısına Etkisinin Değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Bursa: Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ürfioğlu, A. (1989). *Bebeklik ve Okulöncesi Dönemde Müziğin Gelişimi ve Eğitimi*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Varış, F. (1988). *Eğitimde Program Geliştirme Teori ve Teknikler*. (4. baskı) Ankara: Alkım
- Yavuz, F. (2006). *Okul Motivasyonu Değerlendirme Ölçeği Yapılandırılması Ve Güvenirliği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yarcı, F. ve Peker, M. R. (1996). Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Bölümüne Güzel Sanatlar Liseleri ile Klasik ve Meslek Liselerinden Gelen Öğrencilerin Özel Yetenek Sınavlarındaki ve Birinci Yıl Sonundaki Başarılarının Karşılaştırılması. *Ulusal Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri Müzik*

Bölümleri Sempozyumu Kitabı. Yayına Hazırlayan: Gülay Göğüş. S.215-218.
Bursa

Yayla, F. (2003). *Cumhuriyet Dönemindeki Müzik Öğretmeni Yetiştirme Sürecinin İncelenmesi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Yayla, F. (2006). “Üniversiter Yapı İçinde Müzik Öğretmeni Yetiştirme Sistemi”. *Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu Bildirisi*, 26-28 Nisan 2006, Denizli: Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Yükrük, S. (2004). “Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Son Sınıf Öğrencilerinin Öğretmenlik Uygulamasında Sınıf Ortamında Seslerini Kullanma Becerileri”. *1924-2004 Musiki Muallim Mektebinden Günümüze Müzik Öğretmeni Yetiştirme Sempozyumu Bildirisi*. Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi.

EKLER

Ek 1. Araştırmada Kullanılan Ölçek

Değerli arkadaşlar;

Bu ölçek müzik öğretmeni adaylarının, bireysel çalgı eğitiminde güdülenme düzeyleri ve güdülenme düzeylerini etkileyen faktörlerin araştırılması amacıyla hazırlanmıştır. Vereceğiniz cevaplar hiçbir şekilde açıklanmayacak, üçüncü kişilerle paylaşılmayacak ve yalnızca araştırmacı tarafından kullanılacaktır. Lütfen soruları içtenlikle ve boş bırakmadan yanıtlayınız.

KİŞİSEL BİLGİ ANKETİ			
Lütfen, aşağıdaki sosyo-demografik özelliklerinizle ilgili soruları yanıtlayınız.			
1	Cinsiyetiniz	(a) Kadın (b) Erkek	2 Yaşınız (Rakamla):
3	Sınıfınız	(a) 1. Sınıf (b) 2. Sınıf (c) 3. Sınıf (d) 4. Sınıf	
4	Mezun Olduğunuz Lise	(a) Güzel Sanatlar (b) Klasik Lise (c) Konservatuvar (d) Diğer:	
5	Bireysel Çalgınız	(a) Keman (b) Viyola (c) Viyolonsel (d) Kontrbas (e) Flüt (f) Klarinet (g) Trompet (h) Gitar (ı) Şan (j) Diğer:	
6	Annenizin Eğitim Durumu	(a) İlkokul (b) Ortaokul (c) Lise (d) Üniversite (e) Lisansüstü	
7	Babanızın Eğitim Durumu	(a) İlkokul (b) Ortaokul (c) Lise (d) Üniversite (e) Lisansüstü	
8	Annenizin Mesleği	9 Babanızın Mesleği
10	Ailenizin Ekonomik Durumu	(a) Dar gelirli (b) Orta Gelirli (c) Yüksek Gelirli	

MÜZİK ÖĞRETMENLİĞİ MESLEK SEÇİM ANKETİ			
Lütfen, müzik öğretmenliği mesleğini seçmenize ilişkin soruları cevaplayınız.			
1	Müzik öğretmenliği meslek eğitimi isteyerek mi seçtiniz?	(a) Evet	(b) Hayır
2	Bireysel Çalgınızı isteyerek mi seçtiniz?	(a) Evet	(b) Hayır
3	Mezun olduktan sonra hangi mesleği yapmayı planlıyorsunuz?	(a) Öğretmenlik (b) Orkestra sanatçılığı (c) Solist sanatçılık (d) Akademik kariyer (lisansüstü eğitimi, yurt dışında eğitim, öğretim üyeliği...) (e) Öğretmenlik dışında herhangi bir meslek :	

Müzik Çalgı Eğitimi Güdülenme Ölçeği

	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Karasızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum.
1 Bireysel çalgım benim için, diğer bütün çalgılar içinde en büyüleyici olanıdır.					
2 Her zaman, bireysel çalgımla ilgili konserleri takip etmeye özen gösteririm.					
3 Bireysel çalgımla çalışmadığım günler, kendimi mutsuz hissedirim.					
4 Bireysel çalgımla ilgili yeni çalışma teknikleri öğrendiğimde, bunları hemen uygulamak için sabırsızlanırım.					
5 Bireysel çalgımla çalışmak bana o kadar zevk verir ki, hemen her zaman verilenden daha fazlasını çalışmak isterim.					
6 Bireysel çalgımla ilgili cd ve/veya dvd arşivleri yaparım.					
7 Bireysel çalgımla ilgili nota arşivi oluşturmak için çaba harcarım.					
8 Bireysel çalgımla ilgili eserleri dinlemek, ilgimi çekmez.					
9 Eğer ders için gerekmiyorsa, çoğunlukla bireysel çalgımla çalışmam.					
10 Bireysel çalgımla uzun süreli çalışmak, beni her zaman çok sıkar.					
11 Bireysel çalgıma dair teknik eksikliklerim-yetersizliklerim sebebiyle, çalışmak istemediğim zamanlar çoktur.					
12 Zor eserlerle (düzeyimin üzerindeki eserlerle) uğraşmaktan, her zaman zevk almışımdır.					

13 Ben çalışırken yanımda birinin dinlemesi, çalışmalarımı daha zevkli bir hale getirir.					
14 Bireysel çalgımı başkalarının yanında çalarken (konser, sınav gibi performanslar), çoğu kez rahat hissetmem.					
15 Ödevimi hazırladığımda, çoğunlukla ders gününü beklemeden öğretmenime dinletmek isterim.					
16 Öğretmenimden hiçbir zaman yeterince ilgi ve anlayış görememişimdir.					
17 Çalgı öğretmenimin katı ve dar görüşlü olması, çalgımla çalışma isteğimi azaltıyor.					
18 Çalıştığım halde öğretmenim beğenmez ise, aynı eseri tekrar çalışmak içimden gelmez.					
19 Çalgı öğretmenimin bilgisi ve çalgısındaki başarısı, çalgımla daha çok çalışmaya özendiriyor.					
20 Öğretmenim beni başarılı bulduğunda, bireysel çalgımla çalışma isteğim artar.					
21 Öğretmen olmayı düşündüğüm için, bireysel çalgımdaki düzeyimin çok yüksek olup olmaması benim için önemli değildir.					
22 Çalgım ile ilgili kariyer yapmayı planlamadığım için, çalgı çalışmalarına çok zaman ayırmam.					
23 Bireysel çalgımı, meslek hayatımda etkin bir şekilde kullanmayı amaçlıyorum.					

Ek 2. Sınıfa Göre LSD Post Hoc Sonuçları

(I) sınıf	(J) sınıf	Ort. Fark	SE	P
1	2	10,37*	4,75	0,032
	3	13,45*	5,11	0,010
	4	15,91*	5,60	0,006
2	1	-10,37*	4,75	0,032
	3	3,07	4,60	0,506
	4	5,53	5,14	0,286
3	1	-13,45*	5,11	0,010
	2	-3,07	4,60	0,506
	4	2,45	5,48	0,655
4	1	-15,91*	5,60	0,006
	2	-5,53571	5,14949	0,286
	3	-2,45714	5,48205	0,655

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler	
Adı Soyadı	Banu ERDEM
Doğum Yeri ve Tarihi	NİĞDE-1984
Eğitim Durumu	
Lisans Öğrenimi	Atatürk Üniversitesi K.K.E.F Müzik Eğitimi Anabilim Dalı
Y. Lisans Öğrenimi	Atatürk Üniversitesi G.S.F Müzik Bilimleri Bölümü
Bildiği Yabancı Diller	İngilizce
Bilimsel Faaliyetleri	<p>Konserler</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Almanya/ Melle UNICEF Konseri. 2001 2. Cumhurbaşkanlığı Senfoni Orkestrası Eşliğinde Koro Konseri. Erzurum, 2004 3. Viyana Üniversitesi Korosu ve European Voices İstanbul Korolarından Oluşan Koro Konseri. Erzurum, 2005 4. Orkestra Koro Mezuniyet Konseri. Erzurum, 2005 5. THM Konseri. Erzurum, 2006 6. “Türkiye Milli Pediatri Derneği Kış Toplantıları” Açılış Kokteyli Müzik Dinletisi. Erzurum, 2007 7. Atatürk Üniversitesi KKEF Bireysel Çalgı Konseri. Erzurum, 2007 8. Erzurum Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi Orkestra - Koro Mezuniyet Konseri. Erzurum, 2008 9. Öğretmenler Günü Kutlamaları. Erzurum, 2009 10. Öğretmen Okulları Açılış Yıl Dönümü Koro Konseri. Erzurum, 2009 11. Kafkas Üniversitesi Devlet Konservatuvarı ve Atatürk Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nce düzenlenen Dostluk Konseri. Kars, 2010 12. Atatürk Üniversitesi Öğretim Elemanları Konseri. Erzurum, 2010

İş Deneyimi	
Stajlar	—
Projeler	—
Çalıştığı Kurumlar	<ol style="list-style-type: none">1. Erzurum Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi (2007-2009)2. Atatürk Üniversitesi K.K.E.F Müzik Eğitimi Anabilim Dalı, Öğretim Elemanı (2009-2010)3. Mardin Savur Pınardere Ortaokulu
İletişim	
E-Posta Adresi	andante-84@hotmail.com banuerdem1@gmail.com
Tarih	03/07/2013