

**KKTC
YAKIN DOĞU ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
MÜZİK EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**MÜZİK ÖĞRETMENİ ADAYLARININ ÇALGI ÖĞRENMEYE
YÖNELİK HAZIRBULUNUŞLUKLARI VE
MOTİVASYONLARININ İNCELENMESİ**

DOKTORA TEZİ

İlias ABDULLİN

**Lefkoşa
Şubat, 2021**

**KKTC
YAKIN DOĞU ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
MÜZİK EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**MÜZİK ÖĞRETMENİ ADAYLARININ ÇALGI ÖĞRENMEYE
YÖNELİK HAZIRBULUNUŞLUKLARI VE
MOTİVASYONLARININ İNCELENMESİ**

DOKTORA TEZİ

İlias ABDULLİN

**Tez Danışmanı
Yrd. Doç. Dr. Emine Kıvanç Öztuğ**

**Lefkoşa
Şubat, 2021**

Onay

Yakın Doğu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğüne,

İlias Abdullin “**Müzik Öğretmeni Adaylarının Çalgı Öğrenmeye Hazırbulunuşlukları ve Motivasyonlarının İncelenmesi**” başlıklı tezi 2 Şubat 2021 tarihinde aşağıda imzaları bulunan jürimiz tarafından, Müzik Eğitimi Bilim Dalı’nda Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

	Adı –Soyadı	İmza
Başkan	: Prof. Dr. Sibel Çoban	
Üye	: Doç. Dr. Başak Gorgorotti	
Üye	: Doç. Dr. Aşkın Kiraz	
Üye	: Yrd. Doç. Dr. Ertem Nalbantoğlu	
Üye (Danışman)	: Yrd. Doç. Dr. Emine Kıvanç Öztuğ	

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

...../02/ 2021

Prof. Dr. K. Hüsnü Can Başer

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Etik İlkelerle Uygunluk Beyanı

Bu tezin içinde sunduğum verileri, bilgileri ve belgeleri akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi; tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu; çalışmada bana ait olmayan tüm veri, düşünce, sonuç ve bilgilere bilimsel etik kurallar gereği olarak eksiksiz şekilde uygun atıf yaptığımı ve kaynak göstererek belirttiğimi beyan ederim.

İlias Abdullin

02.02.2021

Teşekkür

Doktora eğitim sürecimin her aşamasında emeği geçen, tezimin planlanması ve yürütülmesinde bana yol gösteren ve tezimin her aşamasında desteğini esirgemeyen değerli hocalarım Sayın Prof. Dr. Sibel Çoban'a ve Sayın Yrd. Doç. Dr. Emine Kıvanç Öztuğ'a teşekkürlerimi sunarım.

Bu araştırmanın yolda bana ışık tutan, destekleyen ve motive eden Sayın Dr. Marat Khayrutdinov'a sonsuz saygı ve teşekkürlerimi sunarım.

Değerli destekleriyle çalışmamın her aşamasında katkı sağlayan ve gereksinim duyduğumda hem akademik hem manevi olarak bana her zaman yardımcı olan değerli meslektaşlarıma teşekkürlerimi sunarım. Çalışmam boyunca beni yüreklendiren her konuda beni destekleyen ve motive eden tüm arkadaşlarıma teşekkür ederim. Uzun çalışma saatlerimde beni anlayışla karşılayan ve desteklerini esirgemeyen eşime ve çocuklarıma sevgilerimle.

İlias Abdullin

Özet

Müzik Öğretmeni Adaylarının Çalgı Öğrenmeye Yönelik Hazırbulunuşlukları ve Motivasyonlarının İncelenmesi

Abdullin, İlias

Doktora, Müzik Eğitimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Emine Kıvanç Öztuğ

Şubat, 2021, 107 Sayfa

Bu çalışma, müzik öğretmeni adaylarının mesleki eğitimlerinde bir çalgı çalmayı öğrenmeye hazırbulunuşluk ve motivasyon düzeylerinin hangi seviyede olduğunu belirleyerek, teknolojik araçlardan yararlanmanın bu iki değişkeni ne ölçüde etkilediğini ortaya koymaktır. Bunun yanında çalgı eğitimi süreci ile öğrenmede ikna edici bir motivasyon olarak modern elektronik teknolojilerin kullanımı arasındaki yakın ilişkinin belirlenmesine katkıda bulunmaktadır.

Müzik öğretmeni adaylarının demografik bilgilerini ortaya koymak için çalışmanın evrenini KKTC’de; Yakın Doğu Üniversitesi, Doğu Akdeniz Üniversitesi ve T.C ’de Marmara Üniversitesi ’nde öğrenim görmekte olan müzik öğretmeni adayları, örneklemi ise Yakın Doğu Üniveristesi Müzik öğretmenliği Anabilim Dalında öğrenim görmekte olan ve rastgele yöntemle seçilmiş olan keman, piyano ve gitar öğrencileri oluşturmaktadır.

Araştırmanın deneysel sürecine başlamadan önce KKTC’de; Yakın Doğu Üniversitesi, Doğu Akdeniz Üniversitesi ve T.C’de Marmara Üniversitesi ’nde öğrenim görmekte olan müzik öğretmeni adaylarına “Özyönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeği” ve “Bireysel Çalgı Eğitimi Dersi Güdüleme Ölçeği” uygulanmıştır.

Uygulama sonucunda, öğrencilerin bireysel çalgı eğitim dersi güdülenme ölçeği genelinden aldıkları puanlar ile özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ölçeği genelinden ve ölçekte yer alan tüm alt boyutlardan aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı korelasyonlar olduğu saptanmıştır ($p<0,05$). Bu Korelasyonlar pozitif yönlü ve orta kuvvetli olup, öğrencilerin bireysel çalgı eğitim dersi güdülenme ölçeği genelinden aldıkları puanlar arttıkça özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ölçeği genelinden ve ölçekte yer alan özyönetim, öğrenme istekliliği ve özkontrol alt boyutlarından aldıkları puanlar da artmaktadır.

Deneyisel süreç, Yakın Doğu Üniversitesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı'nda yürütülmüştür. Bireysel Çalgısı keman, piyano ve gitar olan öğrenciler, rastgele yöntem ile belirlenmişlerdir

Çalışma kapsamına dahil edilen deney grubu öğrencileri teknolojik aletler olarak çalışma süresince; Cep telefonu, tablet ve diz üstü bilgisayar gibi araçları kullanarak çalışmaya dahil olmuşlardır. Kontrol grubu öğrencileri ise geleneksel olarak sürdürülen eğitimlerine çalışma süresince devam etmişlerdir. Çalışma öncesinde tüm öğrencilere ön test uygulanmış, çalışma sonrasında da yine tüm öğrencilere son test uygulanarak istatistiki sonuçlar elde edilmiştir. Çalışma grubunun; ön test ve son testleri karşılaştırıldığında, deney grubu öğrencilerinin çalgılarını sahiplenme ve akademik performansları konularında kontrol grubu öğrencilerine göre avantaja sahip olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Müzik Öğretmeni Eğitimi, Çalgı Eğitimi, Hazırbulunuşuk, Motivasyon

Abstract

Investigation of Music Teacher Candidates' Readiness and Motivations for Instrument Learning

Abdullin, İlias

PHD of Arts, Department of Music Education

Thesis Advisor: Asst. Prof. Dr. Emine Kıvanç ÖZTUĞ

February 2021, 107 pages

This study aimed to determine the impact of technology on the readiness and motivation levels of pre-service teachers in learning an instrument; an in depth study of the potential persuasiveness of technological tools on learning an instrument is presented.

The population of the research constitutes pre-service teachers studying at Near East University and Eastern Mediterranean University in Northern Cyprus and Marmara University in Turkey. The sample of the research consists of randomly selected pre-service teachers studying at the Near East University Faculty of Music Education, whose main instruments are violin, piano and guitar.

Before the initiation of the experimental phase of the study, the readiness and motivation levels of pre-service teachers studying at Near East University and Eastern Mediterranean University in Northern Cyprus, and Marmara University in Turkey were determined through ‘Self-Directed Learning Readiness’ and “Motivation Scale for Individual Instrument Lesson” scales.

The pre-experimental phase revealed that there were statistically meaningful correlations between the total MSIIL scores and the total SDLR scores, including all of the sub-dimensions of SDLR ($p < 0,05$). These correlations were found to be moderately strong and positive; this indicated that as the student scores for the MSIIL increased, student scores for the total SDLR and its “self-management”, “desire for learning” and “self-control” sub-dimensions also increased.

The participants for the experimental group used smart phones, tablets and laptops when learning their instruments, whereas the control group participants were taught their instruments by conventional methods. Both groups were subjected to a pretest and a posttest before and after the experimental phase, respectively. The findings indicate that the experimental group participants have significant advantages

over the control group participants in instrumental proficiency and academic performance.

Keywords: Music Teaching Education, Instrument Education Readiness, Motivation.

İçindekiler

Onay.....	1
Etik İlkeler Uygunluk Beyanı	2
Özet	4
Abstract	6
İçindekiler	8
Tablolar Listesi	12
Şekiller Listesi.....	14
Kısaltmalar	15

BÖLÜM I

Giriş.....	16
Problem Durumu	16
Araştırmanın Amacı	21
Araştırmanın Önemi.....	23
Sınırlılıklar	23

BÖLÜM II

Kavramsal Temeller ve İlgili Araştırmalar	25
Sanat Eğitiminde Okul Kavramı	25
Motivasyon.....	26
Özyönetimli Öğrenme	31
Öğrenmeye Hazırbulunuşluk	32
Teknoloji ve Öğrenme.....	32
Bilgi ve İletişim Teknolojileri.....	32
Teknoloji Destekli Özyönetimli Öğrenme	33
Müzik Eğitimi Anabilim Dallarında Çalgı Eğitimi.....	36
Müzik Eğitiminde Çalgı Öğrenmeye Hazır Oluş.....	37
İlgili Araştırmalar.....	37

BÖLÜM III

Yöntem.....	39
Araştırmanın Modeli	39
Evren Örneklem	40
Veri Toplama Araçları	41
Bireysel Çalgı Eğitimi Dersi GÜDÜLENME Ölçeği.....	41
Özyönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeği.....	41
Kişisel Bilgi Formu	42
Diğer Veri Toplama Araçları	42
Gözlem Formu	42
Çalgı Çalışma Zaman Çizelgesi.....	42
Teknolojik Araçlar	42
Verilerin Toplanması	42
Verilerin Çözümlemesi	44

BÖLÜM IV

Bulgular ve Yorumlar	46
Öğrencilerinin Özyönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk ve Bireysel Çalgı Eğitim Dersi GÜDÜLENME Düzeylerinin İncelenmesine Yönelik Elde Edilen Bulgular.....	51
Öğrencilerinin Özyönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk ve Bireysel Çalgı Eğitim Dersi GÜDÜLENME Düzeylerinin Cinsiyetlerine Göre Farklılaşma Durumlarına İlişkin Bulgular.....	53
Öğrencilerinin Özyönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk ve Bireysel Çalgı Eğitim Dersi GÜDÜLENME Düzeylerinin Sınıf Seviyelerine Göre Farklılaşma Durumlarına İlişkin Bulgular	55
Öğrencilerinin Özyönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk ve Bireysel Çalgı Eğitim Dersi GÜDÜLENME Düzeylerinin Mezun Oldukları Okul Türüne Göre Farklılaşma Durumlarına İlişkin Bulgular	57
Öğrencilerinin Özyönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk ve Bireysel Çalgı Eğitim Dersi GÜDÜLENME Düzeylerinin Okul Dışı Müzik Faaliyetlerine Bağlı Olarak Farklılaşma Durumlarına İlişkin Bulgular	58
Öğrencilerinin Özyönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk ve Bireysel Çalgı Eğitim Dersi GÜDÜLENME Düzeylerinin Çalgılarını Çalışma Sürelerine Göre Farklılaşma Durumlarına İlişkin Bulgular	59

Öğrencilerinin Özyönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk ve Bireysel Çalgı Eğitim Dersi GÜdülenme Düzeylerinin Öğretim Elemanının Dersi İşleyiş Biçimini Yeterli Bulma Durumlarına İlişkin Bulgular;	61
Bireysel Çalgı Öğretim Elemanlarının Öğrencilerin Ders İçi ve Ders Dışı Çalgı Çalışmalarının Teknolojik Araçlar ile Takip Etmelerinin Müzik Öğretmeni Adaylarının, Çalgı Öğrenmede Özyönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk ve Bireysel Çalgı Eğitim Dersi GÜdülenme Düzeylerine Etkisine İlişkin Bulgular;	63
Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin, Özyönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeği ve Bireysel Çalgı Eğitim Dersi GÜdülenme Ölçeği Ön Test Puanlarına İlişkin Bulgular	63
Kontrol Grubu Öğrencilerinin Özyönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeği ve Bireysel Çalgı Eğitim Dersi GÜdülenme Ölçeği Ön Test-Son Test Puanları Arasında Farka İlişkin Bulgular;	64
Deney Grubu Öğrencilerinin Özyönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeği ve Bireysel Çalgı Eğitim Dersi GÜdülenme Ölçeği Ön Test-Son Test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Bulgular;	66
Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Özyönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeği ve Bireysel Çalgı Eğitim Dersi GÜdülenme Ölçeği Son Test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Bulgular;	68
Kontrol Grubu Öğrencilerinin Haftalara Göre Kazanım Puanları Arasındaki Farka İlişkin Bulgular	69
Deney Grubu Öğrencilerinin Haftalara Göre Kazanım Puanları Arasındaki Farka İlişkin Bulgular	70
Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Haftalara Göre Kazanım Puanları Arasındaki Farka İlişkin Bulgular	71
Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin, Akademik Başarı Notlarına İlişkin Bulgular	72
Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin, Haftalık Çalgı Çalışma Sürelerine İlişkin Bulgular	72

BÖLÜM V

Tartışma	76
----------------	----

BÖLÜM VI

Sonuç ve Öneriler.....	81
Sonuç.....	81
Öneriler	84

KAYNAKÇA.....	86
---------------	----

EKLER.....	93
------------	----

Benzerlik Raporu (Turnitin Report).....	105
---	-----

Tablolar Listesi

Tablo 1. Öğrencilerin Tanıtıcı Özelliklerine Göre Dağılımı.....	46
Tablo 2. Öğrencilerin Bireysel Çalgı Eğitimine Yönelik Görüşleri ve Okul Dışında Müzik Faaliyetinde Bulunma Durumlarına Göre Dağılımı.....	48
Tablo 3. Öğrencilerin Bireysel Çalgılarına Yönelik Özelliklerine Göre Dağılımı	50
Tablo 4. Öğrencilerin Özyönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeğinden Aldıkları Puanlar İle Bireysel Çalgı Eğitim Dersi GÜdülenme Ölçeği Puanları Arasındaki Korelasyonlar.....	51
Tablo 5. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Özyönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeği ve Bireysel Çalgı Eğitim Dersi GÜdülenme Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması.....	53
Tablo 6. Öğrencilerin Sınıflarına Göre Özyönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeği ve Bireysel Çalgı Eğitim Dersi GÜdülenme Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması.....	55
Tablo 7. Öğrencilerin Mezun Oldukları Okul Türüne Göre Özyönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeği ve Bireysel Çalgı Eğitim Dersi GÜdülenme Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması	57
Tablo 8. Öğrencilerin Okul Dışında Müzik Faaliyetinde Bulunma Durumlarına Göre Özyönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeği ve Bireysel Çalgı Eğitim Dersi GÜdülenme Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması	58
Tablo 9. Öğrencilerin Günlük Çalgı Çalışma Sürelerine Göre Özyönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeği ve Bireysel Çalgı Eğitim Dersi GÜdülenme Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması	59
Tablo 10. Öğrencilerin Öğretim Elemanının Dersi İşleyiş Biçimini Yeterli Bulma Durumlarına Göre Özyönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeği ve Bireysel Çalgı Eğitim Dersi GÜdülenme Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması.....	61
Tablo 11. Öğrencilerin Gruplarına Göre Özyönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeği ve Bireysel Çalgı Eğitim Dersi GÜdülenme Ölçeği Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması	63
Tablo 12. Kontrol Grubu Öğrencilerin Özyönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeği ve Bireysel Çalgı Eğitim Dersi GÜdülenme Ölçeği Ön Test-Son Test Puanlarının Karşılaştırılması	65

Tablo 13. Deney Grubu Öğrencilerin Özyönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeği ve Bireysel Çalgı Eğitim Dersi GÜdülenme Ölçeği Ön Test-Son Test Puanlarının Karşılaştırılması	66
Tablo 14. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Özyönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeği ve Bireysel Çalgı Eğitim Dersi GÜdülenme Ölçeği Son Test Puanlarının Karşılaştırılması	68
Tablo 15. Kontrol Grubu Öğrencilerin Haftalara Göre Kazanım Puanlarının Karşılaştırılması.....	69
Tablo 16. Deney Grubu Öğrencilerin Haftalara Göre Kazanım Puanlarının Karşılaştırılması.....	70
Tablo 17. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerin Haftalara Göre Kazanım Puanlarının Karşılaştırılması	71
Tablo 18. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Vize ve Final Notlarının Karşılaştırılması.....	72
Tablo 19.a. Deney Grubu Öğrencilerinin Çalışma Saatlerini Gösteren Tablo	73
Tablo 19.b. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Çalışma Saatlerini Gösteren Tablo	74

Şekiller Listesi

Şekil 1: Motivasyon için varsayılmış model, performansı aşağıdaki gibi etkiler.....78

Kısaltmalar

BİT	: Bilgi ve İletişim Teknolojisi
KKTC	: Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti
TC	: Türkiye Cumhuriyeti

BÖLÜM I

Giriş

Problem Durumu

Müzik eğitiminde; ses, müziksel işitme, müzik beğenisi, yaratıcılık ve çalgı çalma eğitimleri yer almaktadır (Bilen, 1995). Çalgı çalma eğitimi, müzik eğitiminin temel boyutlarından biridir. Bir çalgıyı öğrenmek ve çalma becerisini gösterebilmek için birtakım becerilerin sistematik olarak kazanılması gerekmektedir (Schleuter, 1997). Uçan (1994)'ın tanımına göre çalgı eğitimi, çalgı öğretimi yoluyla bireyler ve toplumların devinimsel, duyuşsal ve bilişsel davranışlarında kendi yaşantıları yoluyla yeni davranışlar kazandırma sürecidir. Müzik eğitiminin temel boyutlarından biri olan çalgı eğitimi, Eğitim Fakülteleri Müzik Öğretmenliği Ana Bilim Dalı programlarında uygulamalı “bireysel çalgı” dersi kapsamında yürütülmektedir. Çalgı eğitimi yoluyla öğrencilerin; müzikle ilgili bilgi ve becerilerini, müzikalitelerini tespit edip müzik yapma yeteneklerini geliştirmeleri, düzenli ve disiplinli çalışma alışkanlığı kazanmaları, ulusal ve evrensel müzik sanatını tanımaları amaçlanır (Biber Öz, 2001) Davranışsal ve içeriksel açıdan oldukça önemli bir boyut olan çalgı eğitiminde; çalgının tanınması, çalabilmeye ilişkin temel davranışların kavranması ve davranışların düzenli, etkin olması beklenir (Saraç, 1992).

Çalgı eğitimi, sanatçı veya sanat eğitimcisi yetiştiren kurumlar tarafından verilmekte ve bu kurumların amaçlarına bağlı olarak farklı programlar halinde yürütülmektedir. Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ve özel okullarda görev yapan sanat eğitimcileri, üniversitelerin Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi bölümleri tarafından yetiştirilmektedir (Özbudun, 2009). Sanat eğitimcileri içerisinde yer alan müzik eğitimcileri de Eğitim Fakültelerine bağlı Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümündeki Müzik Eğitimi/Öğretmenliği Programı'nda yetiştirilirler ve bu program aracılığıyla genel kültür, müzik bilgisi ve öğretmenlik bilgisi alanlarında eğitim alırlar (Tufan, 2004).

Müzik Eğitimi/Öğretmenliği Programı'nda birçok ders bulunmaktadır ancak bu derslerden birisi olan çalgı eğitimi dersi, öğrencilerin meslek yaşantılarına yön veren temel bir ders olarak karşımıza çıkmaktadır.

Geleceğin öğretmenlerinin müzisyen ve sanatçı olarak hazırlanması kolektif (eğitim dersleri), grup ve bireysel (uygulama dersleri, ev ödevleri, müzisyen ve sanatçılık uygulamaları) olarak eğitim biçimleri ile sağlanmaktadır.

Enstrüman çalma yeteneklerinin biçimlenmesi, duygusal yaratıcı düşüncenin, müzik kulağının, sanat ve estetik algısının vb. gelişimi; Müzik öğretmenliği öğrencilerinde BİT kullanımı ile keman: piyano v.s. çalma eğitimi kişiye özel metodoloji geliştirme çerçevesinde aşamalı olarak gerçekleştirilmektedir.

BİT uygulaması ile öğrencilerin eğitim faaliyetlerinin ve müzikal sanat faaliyetlerinin yaratıcı yapıcı deneyim bileşenlerinin sistematik olarak ilerlemesi gerekmektedir. Öğrencilerin enstrüman çalma eğitiminin biçimlenmesi; bireyin gelişimi için pozitif motivasyonlarının teşvik edilmesi geleceğin öğretmenlerinin enstrüman çalma konusuna ilgilerini artırma gereksinimini ortaya koymaktadır. Bu da bireysel olarak kişinin kendini geliştirmesini öngörmektedir. Bu pedagojik şart, öğrencinin mesleki motivasyonunun yüksek derecesini öngörmekte olan öğrenci merkezli yaklaşımın gelişmiş şartlarına dayanmaktadır

Enstrüman çalma eğitiminin biçimlenmesinde öğretmenler öğrencilerin; yeni disiplinlere olan ilgisini uyandırmak, müzikal ve sanatçı faaliyetlerinin önemini teşvik ederek çevrenin gelişimini sağlamak, yenilikçi düşünceler, terimler, özel ve mesleki önemli özellikleri öğrenmeye olanak sağlamak, müziksel zorlukların aşılması için teşvik, yeni fikirleri fikirleri bulma ve bireysel olarak müzik materyallerini öğrenme çabasını uyandırmak ve müzik eserinin araştırmaya yönlendirmek durumundadırlar.

Müzik öğretmenlerini geleceğe hazırlamak, eğitim süreçlerinde bireylerin mesleki gelişimi kişisel durumlarına bağlı olduğu gibi öğretmen adaylarına mesleki gerçekliğin vurgulanması gelişimleri için önemlidir. Bu gelişimlerin farkında olan birey; olası mesleki risklerin, mesleki gelişimin özelliklerinin, bireysel sanat çalışmalarının, müziksel algı mekanizmaların, müzik sanatı araçlarının özellikleri (müzikal algı ve müzikal düşünce) konusunda da bilgi sahibi olacaktır (Özdemir, 2016).

Müzik öğretmenliği mesleğini kazanmak isteğini uyandırmak, dayanıklılığı, enerjik olmayı, duygusallığı, empati göstermeyi, irade ve şahsiyetle mesleki özellikleri mükemmelleştirmek BİT kullanımı ile “Ben” - sanatçı”, “Ben - sanatçı-solist” analitik sanatçı ustalığını kullanmak ve (“Ben-profesyonelim”) kazanım portföyünü oluşturmakla mümkün olacaktır.

Zorluğun teşviki, doğal olarak öğrencilerin taslak durumlar, benzer durumlar, karşılaştırmalı durumlar, yarışmalı durumlar ve sezgi durumlarını çözümü ve

gerçekleştirmede bireysel hedefe yönelik çabalarını, müzik kulağını, müzik hafızasını, müzikal düşüncesinin oluşumuna olumlu olarak etki etmektedir. BİT kullanımı ile "analitik - sanatçı ustalığını" hayata geçirmek geleceğin müzik öğretmenlerinin, öğretmenlik ve sanatçılık gelişimin çıkışlarını ve yollarını bir pedagog, organizatör (tarihselcilik teşviki) olarak öğrenmelerini teşvik etmektedir. İlk pedagojik şartın yerine getirilmesi geleceğin müzik öğretmenlerinde sanatçı ustalığını mükemmelleştirmede, şahsi ve mesleki önemli vasıfların biçimlenmesinde olan motivasyona olumlu olarak teşvik etmeyi ön görmektedir. Öğrencilerin yeni eğitim disiplinlerine olan ilgileri aktif katılım sağlamaları ile örneğin web-seminerlerine, görüntülü oturumlara ve açık oturumlara aktif olarak katılım sağlamaları ile uyanmaktadır, bu da onlara yaratıcı yeterliliği kazandırmakta ve geleceğin müzik öğretmenlerinde müzik enstrümanı öğrenme sürecinde ders programları arasında entegrasyonu oluşturmaktadır. Bu pedagojik şart, öğrencilere dersler arası ve sanat dalları arası bilgileri, yetenek ve becerilerini entegre etme araçları ile sanatçı yeterliliğini kazandırması ile en önemli şartlardan birini oluşturmaktadır.

"Eğer öğretmenin çalışması öğrencilerde müzik eserini tüm bütünlüğü ile çeşitli, farklı renkli sanat biçimleri ve diğer manevi kültür oluşumları ile entegrasyonuna değer vermek, anlamak, duygusal ve bilinçli olarak algılamak vasıflarını eğitime, geliştirmeye yönelik olarak gerçekleştirilirse bu önemli pedagojik şart gerçekleştirilmiş olur" (Prensky.M, 2006)

Yapılandırıcı eğitim modelinde; bireyin yaratıcı ve müzikal eğitimi sürecinde ders programları ve farklı sanat dalları arasındaki bağların kullanılmasının mantıklı olduğu her geçen gün daha sık alan uzmanları tarafından belirtilmektedir. "Sanat dallarının farklılaşmaları ve birleşmeleri ile ilgili sorun özellikle son zamanlarda okullarda genel eğitim programlarının uygulamaya koyulması ile ortaya çıkmıştır, sanat kendi yansımaları temel müzik ve pedagojik ve sanat eğitimi çalışmalarında bulmuştur " (Martinez & Garaizar, 2014).

Bilim insanları çalışmalarında; müzik sanatının bilgi kuramsal gerçeğini, onun uyumlu gelişmiş bireyin biçimlenmesindeki rolünü inceleyerek sanat yaratıcılığının farklı bileşenlerinin etkilenişimi özelliğini belirlemenin genel yaklaşımlarını geliştirilmiştirler. Bu da geleceğin müzik öğretmenin duygusal - hayali ve yaratıcı düşüncesinin biçimlenmesinde önemli araç olarak sanat dallarının sentezini belirlemede olanak sağlamaktadır. İnsanın duygu organlarına etki eden

sanat dalları sentezi, renklerin, seslerin ve ses perdelerinin çeşitlilikleri ile farklılık göstermektedir.

Hayal gücü, dikkat ve yaratıcı canlandırmalar, yaratıcı düşüncüyü uyandırır, duyguları zenginleştirir. Dünyaya bakış açısını ve farklı sanat dallarının sanat eserlerini algılama gücünü derinleştirir. Bu durumda; çalgı öğreten öğretmenlerinin; duygusal ve yaratıcı güçlerinin etkili şekilde biçimlendirilmesi, ders programları farklı sanat dalları ile entegre edebilmesi öğretimin önemli esaslarındandır.

Öğrencilerin eğitimsel ve müzikal çalışmalarının yaratıcı-yapıcı deneyim bileşenlerinin sistematik olarak geliştirilmesi önemlidir. Bu doğrultuda; kişinin bireysel olarak elde ettiği deneyimlerin öğretmenler tarafından değerlendirilerek incelenmesi eğitimin anlamını ortaya koymaktadır.

Müzik Öğretmenliği Ana Bilim Dalı öğrencileri dört yıllık ve sekiz dönemlik öğrenim süreleri boyunca haftada bir saat çalgı eğitimi dersi almaktadırlar. Dalında uzman öğretim elemanları tarafından uygulamalı olarak yürütülmekte olan çalgı eğitimi dersi, öğrencilerin çalmış oldukları enstrümanlarına ait program ve içerikler dahilinde yürütülmektedir. Her dönem sonunda performansa dayalı bir sınavın da yapıldığı bu ders kapsamında, öğrencilerin başarı durumları tespit edilmektedir.

Müzik eğitimi almak isteyen öğrencilerin, öncelikle özel yetenek sınavına girerek başarılı bir performans sergilemeleri gerekmektedir. O sebeple de öğrencilerin, herhangi bir enstrümanı veya bazı enstrümanları iyi bir şekilde çalması gerekmektedir. Öğrenciler, ya seçmiş oldukları enstrüman ya da özel yetenek sınavını gerçekleştiren kurul üyelerinin belirlediği enstrüman ile öğrenimlerine başlarlar. Böylece öğrenciler, öğrenim süreleri boyunca çalmış oldukları enstrümanla ilgili çalgı eğitimi dersi alarak farklı bakış açılarına sahip olurlar ve bu derse yönelik tutumlarından hareketle meslek yaşantılarına yön verebilirler. Öğrencilerin çalgı eğitimi dersine yönelik tutumlarında ders programları da dahil olmak üzere birçok değişken etkili olmaktadır.

Müzik Öğretmenliği Ana Bilim Dalına ait program 2018-2019 öğretim yılında yenilenmiştir. Müzik eğitimi bölümlerinde uygulanan eski program, her ne kadar teoride öğretmen yetiştirme amacı gütmüşse de uygulamada çağdaş müzik öğretmeni yetiştirme hedefini tam olarak öne çıkaramamıştır. Bölümlerin müzik öğretmeni mi, yoksa sanatçı mı yetiştirdiği sıkça sorgulanan sorunsal olmuştur (Kalyoncu, 2005). Bu anlamda Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Ana Bilim Dalı programında yer alan çalgı eğitimi dersi öğrenciler

için belirleyici niteliktedir. Üniversitelerde yer alan müzik eğitiminin amacı, gerek eğitim bilimi alanındaki gerekse müzik teorisi ve performans alanlarındaki çeşitli görevlerin eşzamanlı şekilde yürütülmesini sağlamaktır. Bir öğrenciye hem performans hem de öğretme eğitimi verebilmek önce müziğin sanat olarak özgünlüğüne, müzik eğitiminin içeriğini iletme ve benimsetme sürecine bağlı olarak gerçekleşir.

Nikolaeva (2004) yapmış olduğu araştırmasında; modern müzik öğretmenlerinin, mesleki hazırlık faaliyetlerini gerçekleştirirken çeşitli alanların da geliştirmesi gerektiğini, öngörür. Buna bağlı olarak her şeyden önce müzikal performans, müzikal ve pedagojik, kültürel ve eğitimsel, sosyal ve pedagojik, bilimsel ve metodik alanların geliştirilmesi gerektiği ileri sürülür. Böylece müzik eğitimi, müzik öğretimi ve müzik gelişimini birleştiren bütünleştirici bir kavram ortaya çıkar.

Müzikal ve pedagojik eğitimin en önemli özelliği; müzikal performansın, teorik ve metodik eğitimin birlikte ele alınmasıdır. Müzik eğitimcileri için, bir öğrencinin bireysel öğrenme alanına, bir müzik aleti çalmasına yönelik araştırma yapmak çok önemlidir. Çünkü hem öğrencinin ön hazırlıkları (sosyo-psikolojik durum, dünya görüşü, zihniyet vb.) hem de bireysel dersleri yürüten öğretmenin motivasyon arttırıcı sözleri karşısında öğrencinin sergilediği davranışlar araştırılmak istendiğinden önem taşımaktadır. Öğrenci bu esnada karmaşık bir etkileşim içindedir.

Pedagoji eğitimi veren tüm öğretim görevlileri, birinci sınıfa yeni kayıt yapmış her öğrencinin, çalışmaya istekli olması, gelecekteki eğitim etkinlikleriyle ilgili fikirlerinin oluşması ve ileriki kariyerini nasıl görmek istediği konusunda bilgi edinmek ister (Tagiltseva, 2004: 14). Öğrencilerin, müzik eğitimi ve müzik eğitim yaklaşımları metodolojisini güvenilir bir platforma taşınması için; hazırbulunuşluk, motivasyon ve alıştırma yapma hususlarını göz önünde bulundurması ve bunlara ilişkin soruların cevabını açıkça belirtmeleri gerekir.

Kuzey Kıbrıs'ta öğretmen yetiştirme yetkisini elinde bulunduran Eğitim Fakülteleri'nin öğretmen yetiştirme programlarından birisi olan Müzik Öğretmenliği Ana Bilim Dalı'nda öğrencilerin almakla yükümlü oldukları derslerden biri olan çalgı eğitimi dersinde öğrencilerin "bireysel çalgılarını" öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluk durumları ve motivasyonlarının belirli boyutlar kapsamında ele alınması bilimsel olarak bu çalışmanın problemini oluşturmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Çalışma iki ana amaç doğrultusunda yapılandırılmıştır:

Bireysel çalgı eğitimi dersi alan müzik öğretmeni adaylarının, çalgı öğrenmede özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ve bireysel çalgı eğitim dersi güdülenme düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymak,

Bireysel çalgı öğretim elemanlarının öğrencilerin ders içi ve ders dışı çalgı çalışmalarının teknolojik araçlar ile (video, tablet, cep telefonu) takip etmelerinin müzik öğretmeni adaylarının, çalgı öğrenmede özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ve bireysel çalgı eğitim dersi güdülenme düzeylerine etkisini ortaya koymaktır.

Bu iki amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır.

Müzik Öğretmenliği öğrencilerinin özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ve bireysel çalgı eğitim dersi güdülenme düzeylerinin incelenmesine yönelik;

1. Öğrencilerinin özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ve bireysel çalgı eğitim dersi güdülenme düzeyleri cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?

- Öğrencilerinin özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ve bireysel çalgı eğitim dersi güdülenme düzeyleri sınıf seviyelerine göre farklılaşmakta mıdır?
- Öğrencilerinin özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ve bireysel çalgı eğitim dersi güdülenme düzeyleri mezun oldukları okul türüne göre farklılaşmakta mıdır?
- Öğrencilerinin özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ve bireysel çalgı eğitim dersi güdülenme düzeyleri okul dışı müzik faaliyetlerine (takviye özel ders alma, bir orkestrada ya da müzik grubunda çalma, ders verme vb.) bağlı olarak farklılaşmakta mıdır?
- Öğrencilerinin özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ve bireysel çalgı eğitim dersi güdülenme düzeyleri çalgılarını çalışma sürelerine göre farklılaşmakta mıdır?

- Öğrencilerinin özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ve bireysel çalgı eğitim dersi güdülenme düzeyleri öğretim elemanının dersi işleyiş biçimini yeterli bulmalarına göre farklılaşmakta mıdır?

2. Bireysel çalgı dersi öğretim elemanlarının, öğrencilerin ders içi ve ders dışı çalgı çalışmalarını teknolojik araçlar ile (video, tablet, cep telefonu) takip etmelerinin, müzik öğretmeni adaylarının, çalgı öğrenmede özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ve bireysel çalgı eğitim dersi güdülenme düzeylerine etkisine yönelik;

- Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin, özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ölçeği ve bireysel çalgı eğitim dersi güdülenme ölçeği ön test puanları arasındaki fark nedir?
- Kontrol grubu öğrencilerinin özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ölçeği ve bireysel çalgı eğitim dersi güdülenme ölçeği ön test-son test puanları arasındaki fark nedir?
- Deney grubu öğrencilerinin özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ölçeği ve bireysel çalgı eğitim dersi güdülenme ölçeği ön test-son test puanları arasındaki fark nedir?
- Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin, haftalara göre kazanım puanları arasındaki fark nedir?
- Deney ve Kontrol grubu öğrencilerinin özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ölçeği ve bireysel çalgı eğitim dersi güdülenme ölçeği son test puanları arasındaki fark nedir?
- Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin, akademik başarı notları arasındaki fark nedir?
- Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin, haftalık çalgı çalışma süreleri arasındaki fark nedir?

Araştırmanın Önemi

Bu araştırma Müzik Öğretmenliği eğitimi alan öğrencilerinin çalgı öğrenmeye hazır bulunuşluk düzeyleri ile bireysel çalgı eğitimi dersine yönelik motivasyonları arasındaki ilişkiyi ortaya koyması açısından önemlidir. Çalışma ile; öğrencilerin düşünceleri ve verdiği bilgiler ışığında ortaya çıkan bulgulara göre mesleki müzik öğretmenliği eğitiminde çalgı eğitiminin bugünkü durumu, öğretmen adaylarının sahip oldukları öğrenmeye hazır bulunuşlukları ve bu noktadan hareketle çalgılarına çalışma motivasyonlarının mevcut durumunu ortaya koyması açısından yeni çalışmalara katkı koyacağı düşünüldüğünden önemlidir.

Ayrıca, araştırmadan elde edilen sonuçların;

1. Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalı öğrencilerinin çalgı çalışma motivasyonları ve çalgı öğrenmeye hazır bulunuşluklarını belirleyen değişkenler ve bu değişkenlerin hangi düzeyde etkin olduğu konusunda bilgi vereceğinden,

2. Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalı öğrencilerinin çalgı çalışma motivasyonları ve çalgı öğrenmeye hazır bulunuşlukları çerçevesinde öğrencilerin çalgılarını çalışmaya motivasyonlarının geliştirilmesine katkı sağlayacağından,

3. Öğrencilerin çalgı çalışma motivasyonları ve çalgı öğrenmeye hazır bulunuşluklarına yönelik yapılacak olan benzeri konularda gerçekleştirilecek tüm araştırmalara kaynak önemli bir çalışma olduğu düşünülmektedir.

Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. Konu açısından, Müzik Öğretmenliği öğrencilerinin çalgı çalışma motivasyonları ve çalgı öğrenmeye hazır bulunuşluklarını düzeylerinin incelenmesi ile,

2. Zaman açısından, 2016–2018 öğretim yılında öğrenim gören öğrenciler ile,

3. Araştırmanın tarama modelinin uygulama grubu açısından, Kuzey Kıbrıs'ta Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalı bulunan Doğu Akdeniz Üniversitesi, Yakın Doğu Üniversitesi ve Türkiye'de Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültelerinin Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalı öğrencileri ile,

4. Araştırmanın deneysel deseninin uygulama grubu açısından YDÜ Atatürk eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği Bölümünde öğrenim gören müzik öğrencileri ile,

5. Araştırmada kullanılan ölçekler, Çalışkan (2008)'in geliştirdiği **Bireysel Çalgı Eğitimi Dersi Güdülenme Ölçeği**, Fisher, M., King, J., and Tague, G., (2001) tarafından geliştirilen ve Şahin, E & Erden, M.(2011) tarafından Türkçe'ye uyarlanarak geçerlik ve güvenirliği yapılan **Özyönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeği** ile sınırlıdır.

BÖLÜM II

Kavramsal Temeller ve İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, konuyla ilgili temel kavramlara ve literatürde yer alan ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

Sanat Eğitiminde Okul Kavramı

Sanatta “Okul” kavramı bağlamındaki modern müzik performansı; öğretmen ve öğrencinin, besteci ve performansı sergileyenin, performansı sergileyen ve dinleyicinin birlikte yarattıklarının ön plana çıkarıldığı karmaşık modern müzik kültürü alanıdır.

Modern sahne okulunun pratik açıdan işleyişi, müzik öğretmenlerinin önemli metodolojik temellerinin yanı sıra, teorik konum ve görüşlerin karşılaştırılması yoluyla izlenebilir. Keman eğitiminin mevcut çeşitli eğitim sistemi ve okullarını incelemenden önce, “okul” kavramına açık sanat sistemi oluşumu olarak açıklamak gerekir:

Araştırmacı V.D. İvanov sanatta "okul" kavramını; sanatın pedagoji-performans alanında, temel görüşlerin özgünlüğü ve ortaklığını, belirli bir müzik aleti çalmayı öğretmede ilke ve yöntemlerin sürekliliği ile ilişkilendirilmiş sistematik sanatsal yön oluşumu olarak tanımlamış ve sanat okulunun sistematikliğini sanatsal bir yön olarak vurgulamaktadır (İvanov, 2007).

Kendi “okul” kavramını tanımlayan Y.V.Bolotov ise; “estetik ve dünya görüşü tutumunun ve performansın stilistik özelliklerinin, yaratıcı liderin-okul müdürünün ve onun izinden gidenlerin pedagojik ilkeleri sisteminin (sadece teknik-metodik değil, aynı zamanda sanatsal ve stilistik) okulun pedagoji-performans fenomenini yarattığını belirtmektedir (Bolotov, s. 207).

E.N.Fedorovich ise “sanat okulu”nu; hem sanatsal kültürün en yüksek başarılarında yer alan, hem de profesyonel müzik eğitiminin en yüksek gelişim düzeyine ulaştığını gösteren oluşum’ olduğunu vurgulamaktadır (Fedorovich, s. 126).

Motivasyon

Motivasyon, insan davranışlarının yönlendirilmesi, psikolojik veya fizyolojik yönden eksik kalan bir ihtiyacın harekete geçirilmesi olarak ifade edilebilir.

Motivasyon, Latince “hareket etmek” anlamını taşıyan “movere” kelimesinden türemiştir (Adair, 2003: 9; Özevin Tokinan, 2008). Motivasyon kelimesi; güdüleme ve harekete geçirici gibi kavramlar karşılığında da kullanılmaktadır. Motivasyonun belli bir hareketin başlatılması, devam ettirilmesi ve yapıcı olarak yönlendirilmesi şeklinde özellikleri vardır (Eren, 2000: 474).

Öğrenmenin hedeflerine ulaşmak için motivasyona ihtiyaç vardır. Motivasyon, psikolojik ve eğitsel ortamdaki en önemli unsurlardan biridir. Bu sebeple eğitim sürecindeki tüm kişiler için oldukça değerlidir. Öğrenmenin temel amacı; öğrencilerin, öğrenilen konuya olan ilgilerini artırarak yüksek düzeyde öğrenmelerini ve bilgileri kalıcı hâle dönüştürmelerini sağlamaktır. Bunun için, çocukların ilgisini çekebilecek, eğitim motivasyonlarını artırabilecek birçok yöntem vardır. Motivasyon, bireyin yönünü belirleyen aktiviteye neden olan sebeptir. İnsan davranışı her zaman motive edilir. Bu motive sayesinde insan davranışlarında olumlu yönde gelişme görülebilir. Motivasyonu yüksek olan birey ilham alır ve almış olduğu bu ilhamdan hareketle de var olan duruma tepki vererek yaratıcı bir çalışma ortaya çıkarabilir. Motivasyon sonucunda, bireyin davranışlarında değişiklikler meydana gelebilir. Davranış, farklı şekillerde ortaya çıkabilir. Öğrencilerin, eğitim sürecindeki başarıları çoğunlukla motivasyonlarının yüksek olmasına bağlıdır. Her şeyden önce öğretmenin, öğrenci motivasyonunu yükseltebilecek çeşitli sözler sarf etmesi ve davranışlar sergilemesi gerekmektedir.

Motivasyon kavramı psikoloji merkezlidir. Tüm zihinsel süreçler, kendi kombinasyonundaki motivasyondan kaynaklanmaktadır. Genel olarak motivasyonla, bir kişinin davranışına yönelik ortaya çıkan iç dürtü anlaşılmaktadır. Öğretim motivasyonu ise, öğretim faaliyetlerinde yer alan özel bir motivasyon türü olarak tanımlanır. Eğitim motivasyonuna yönelik faaliyetlerin belirlenmesinde birkaç faktörün etkisi vardır: Sırasıyla bunların ilki, eğitim sistemidir. İkincisi, eğitim sürecinin organizasyonu. Üçüncüsü, öğrencinin özellikleri (yaş, cinsiyet, entelektüel gelişim, yetenek, bağlılık seviyesi, benlik saygısı, diğer öğrencilerle olan etkileşimi vb.). Dördüncüsü, eğitimcinin öznel özellikleri ve her şeyden önce, öğrenciyle olan ilişkisi. Beşincisi ise eğitim konusunun özellikleridir. (Pintrich, 2003: 667).

Öğrenme sürecindeki öğrencinin konuya ilgi duyması ve onu öğrenmek istemesi öğretim etkinliklerinin amaçlarına ulaşabilmesini sağlar. Öğrencinin ilgisini uyandıran, onu derste aktif kılan, sürükleyici, yaratıcı ve verimli bireyler olmalarını sağlayan en önemli etmenlerden birisi motivasyondur. Özellikle eğitim fakültelerinde okuyan öğrencilerin, gelecekte nitelikli öğretmen olabilmeleri için yüksek bir motivasyona sahip olmaları gerekmektedir. Öğrenme sürecindeki bireyin akademik başarısını ve başarısızlığını motivasyonun etkilediği bilinmektedir. Motivasyon kavramı ; eğitimde, başarı ya da başarısızlığın nedenini algılamada hem öğretmenler hem de öğrenciler için büyük önem taşır (Pintrich ve Schunk, 2002).

Williams (2002)'a göre motivasyon; bireylerin hedeflerine ulaşmasına yardım eden içsel bir enerji veya zihinsel bir güçtür. Güdülenme, insan davranışlarını yöneten, yönünü tanımlayan, örgütleyen, etkin ve istikrarlı olarak bir kişinin ihtiyaçlarını aktif bir şekilde karşılama yeteneği oluşturan psikofizyolojik süreç içerisinde harekete geçiren etkidir. Mümkün olan en yüksek öğrenme hedeflerine ulaşmak için güdüyü artırma; psikolojik ve eğitsel ortamdaki en önemli unsurlardan biridir ve eğitim sürecindeki tüm katılımcılar için aynı önemdedir (Özevin Tokinan, 1998).

Motivasyonda "davranışa neyin sebep olduğu" birincil sorgulanır. Bu soru ile motivasyon; davranışın başlamasına, devam etmesine, değişimine, hedefe yönelmesine ve olası sonuçlarına nasıl etki ettiğine cevap aranmaktadır. İkinci temel sorusu ise; "davranış yoğunluğundaki değişime nelerin neden olduğu"dur. Davranış bireyin kendisinde ve bireyler arasında değişim göstermektedir. Motivasyon araştırmaları, davranışa enerji ve yönelim veren süreçleri irdeler (Özevin Tokinan, 2011).

Öğrenci, gelecekteki mesleğini seçerken tamamen bağımsız ve yeterince bilinçli olmasa bile, kasıtlı olarak sürdürülebilir bir iş motivasyon sistemi oluşturularak mesleki adaptasyon, mesleki oluşum sağlanabilir. Eğitim sürecinde, öğrenci motivasyonu ne kadar yüksek tutulursa, öğrencinin de gelecekte icra edeceği mesleğe karşı olumlu bir tutum sergilemesine katkı sağlar.

Her türlü faaliyette yüksek başarılar elde etme (eşit ölçüde verimlilik ve etkinlikte birlikte) her zaman yüksek kişisel motivasyonla ilişkilendirilir. Eğitimde ve gelecekteki mesleki faaliyetlerde kendini gerçekleştirme ve kanıtlama isteği güden bireyler, motivasyon sayesinde başarıya ulaşır. Birçok öğretmen, çoğu zaman farkında olmadan, öğrencilerin okula geldiğinde, öğretmenlerin tüm dediklerin

yapmaları gerektiğini düşünür. Bu sebeple olumsuz motivasyon uygulayan öğretmenler de vardır. Öğretmen tarafından verilen kötü bir not, buna örnek olarak verilebilir. Bu gibi durumlarda, öğrencilerde yavaş yavaş öğrenme korkusu, öğretmen korkusu oluşur. Bunun sonucunda öğrencilerin eğitim faaliyetlerinden gittikçe uzaklaştıkları ve bu faaliyetlerin onlara mutluluk vermediği görülür.

Eğitim kurumlarındaki bazı öğrencilerin derse, konuya ya da probleme çözüm üretmede istekli, bazı öğrencilerin ise isteksiz oldukları, problemlere çözüm üretmede savaşıma yerine daha kaçmayı seçtikleri görülmektedir. Öğrenciler arasındaki bu farkın oluşumunda etkili olan etkenlerin başında isteklendirme gelir. Motivasyon; bireye enerji verip, davranış için istekli olmasında etkili olduğundan, öğrenme-öğretme sürecinin etkililiğini ön plana çıkaran en önemli etkenlerden biridir (Akbaba, 2006).

Öğrencileri motive etme sürecinde öğretmenler tarafından yapılan hataları gözden geçirildiğinde şunlar söyleyebilir: İlk hata “çıplak bilgi”dir. Genellikle öğretmenler, öğrenci ihtiyaçlarının ne olduğuna bakmadan çıplak bilgi vermeye çalışırlar. Oysaki öğrenciye, öğrendikleri bilgilerin gelecekte ona katkı sağlayacağı aktarılmalıdır. Öğrencinin bir eğitim kurumuna gelme sebebi; sadece belli konularla ilgili bilgi almak değil, aynı zamanda meslek hayatında da başarılı bir birey olmaktır. Bunun için öğrencilerin, eğitim kurumlarından aldıkları her türlü bilginin yararlı olduğunu unutmaması ve meslek hayatını etkileyebileceğini bilmesi gerekmektedir. Doğru bir motivasyon olarak Amerikalı eğitimci olan H. Kornhof tez araştırmasında D. DeLay’ın sınıfında geçen konuşması çalgı eğitiminde örnek göstermiştir: “Bu yaptığın harika değil mi? Bunu başardın ve bu çok güzel. Egzersizi çok basit, küçük ayrıntılara bölmeye çalışacağım ...Şimdi çalışmayı, herkesin “Bu harika” diyebileceği ve asla başarısız olamayacağı kolay hale getireceğim” (Sand, 2000).

Motivasyonun olabilmesi için, öncelikle öğrenci ve öğretmen arasında bir iletişimin olması şarttır. Öğretmenin, örnek bir kişi olması gerekir. Bunun yanında, öğrencilerin öğretmene gösterdiği saygıyı öğretmen de öğrencilerine göstermelidir.

öğrencinin kişisel gelişimini desteklemek eğitimin önemli bir amacıdır. Güzel Sanatlar Eğitimi öğretmenleri bu amacın gerçekleşmesine; öğrencinin eş zamanlı olarak hem bilişsel, hem psikolojik hem de sosyal gelişimine katkı koyarlar. Sanat eğitimi alan öğretmen adaylarının da meslek hayatlarında öğrencilerinin gelişimlerine destek olabilmeleri için onların gelişimsel düzeylerini bilip, düzeylerine uygun materyalleri seçebilmeleri ve sınıf içi problemleri öğrencilerin psikolojik ve

sosyal gelişimlerini destekleyecek yöntemlerle çözebilecek bilgi ve becerilere sahip olmaları gerekmektedir (Özgüngör ve Kapıkıran, 2008).

Eğitimde iki türlü motivasyondan söz etmek mümkündür: İçsel ve dışsal motivasyon. İçsel motivasyon, öğrenme ihtiyacı ve başarıma duygusunun doğal ortamlar içerisinde geliştiği motivasyon tipidir (Ryan ve Deci, 2000). Bu motivasyon tipinde, öğrenme veya bir davranışın kazanılması, herhangi bir zorlama olmadan gerçekleşir (Middleton ve Spanish, 1999; Johnson ve Johnson, 1985: 260). Dışsal motivasyon, cezadan sakınma, rekabet, ödül, iyi not alma gibi dışsal ödüllerle ifade edilebilir. Araştırmalar, içsel olarak motive olmuş öğrencilerin dışsal motive olmuş öğrencilerden daha başarılı olduklarını belirtmektedirler (Balaban Salı, 2002; Henderson-King ve Smith, 2006; Lin, McKeachie ve Kim, 2003). Ancak, motivasyon kavramı bireyin davranışlarındaki özerkliği temel alarak dışsaldan içsele değerlendirilmiştir (Gagne ve Deci, 2005; Kart ve Güldü, 2008). Dışsal motive edici etkiler bazı durumlarda içsel motivasyonu etkileyebilmekte ve içsel motivasyonun gelişimine katkı sağlamaktadır (Baltaş, 2002; Nowruzi Khiabani ve Nafissi, 2010).

Günümüzde, modern bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanmadan, derslere hazırlanmayı hayal etmek zor. Aynı zamanda, modern elektronik cihazların kullanımı sadece planlamayı değil, aynı zamanda ders içeriğini de gözden geçirmeyi sağlar. Bunun yanı sıra öğrenci rollerinin değişmesine de katkıda bulunur. Öğrenciler, modern bilgi sistemleri ve teknik cihazlar sayesinde öğreneceklerini veya öğrendiklerini bağımsız olarak arayabilir, genelleştirebilir ve sistemli şekle dönüştürebilir. Öğrencilerin, tüm bunları yapabilmesi ve bilgi yığını içinde kaybolmayarak bilinçli bir şekilde teknolojik aletleri kullanabilmesi ise deneyimli öğretmenler yardımıyla olabilir. Derslerde modern teknolojilerin kullanılması; olumlu bir duygusal ortam yaratmaya, öğrenenlerin öğrenilen materyallere olan motivasyonunu arttırmaya, bilgiyi derinleştirmeye, psikolojik süreçlerin gelişimine ve sonuçta öğrenenlerin bilgi kalitesini arttırmaya katkı sağlar.

Motivasyonun, sanat eğitiminde de oldukça etkili olduğu bilinmektedir. Geleceğin müzik öğretmenini yetiştirmede, kuşkusuz öğrenci motivasyonu birinci önceliğe sahiptir. Özen, düzen ve süreklilik gerektiren çalgı çalma öğrenimi, öğrencilere çeşitli müzik disiplinlerini kazandırır. Bütün bu nitelikleri bağdaştırmak için kararlı bir motivasyona (güdülenmeye) ihtiyaç vardır. Sungurtekin, öğretmen

adaylarının çalgı çalmada saatlerce süren aynı alıştırılmaları yapabilmek için güçlü bir motivasyona ihtiyaçları vardır, görüşünü savunur (Sungurtekin, 2010: 28).

Motivasyon konusu, müzik öğretmeni eğitiminde de hiç şüphesiz önemsenmesi gereken bir konudur. Öğretmenin kalitesi, eğitimin kalitesini de belirlemektedir (Kayadibi, 2001). En iyi sonuca ulaşmak için sayısız yaklaşımlar bulunmaktadır. Her eğitimci kişisel mesleki deneyimlerine, sezgi ve teorik eğitimine güvenerek kendi yaklaşımını seçer. Eğitimde meydana gelen gelişmeler her geçen gün artmaktadır. Bu sebeple öğretmenin, ortaya çıkan yeni yöntem ve teknikleri, motivasyon şekillerini öğrenerek kendisini geliştirmesi gerekir. Geleceğin müzik öğretmenleri için, evrensel motivasyon yaklaşımlarını bulmaya çalışır. Müzik öğretmenin mesleki performans niteliklerinin temelinde birçok bileşenin organik uyumları yer almaktadır: "Genel müzik bilgileri ve becerilerinin gelişimi; müziksel enstrümanları (piyano, keman, gitar ve flüt) çalmanın pratik yeteneklerinin mükemmelleştirilmesi; ses kültürü ve performans tekniklerinin biçimlenmesi; müziği içeriği ve anlamına göre kabul edebilme yeteneği ve bu içeriği belirli bir seste daha ileri bir zamanda gerçekleştirebilme yeteneği." (Kohut,1992).

Bir müzik aleti çalmayı öğrenmek için, ön hazırlık, doğal yetenek seviyesi, sosyal geçmiş gibi- birçok faktörün bulunduğunu ve bireysel bir yaklaşımın gerekliliği vardır. Bir öğrenci, üzerinde çalıştığı materyalin zorluğunu kavarsa, diğer tüm engellerin üstesinden daha kolay gelir. Gerçekleştirilen faaliyetlere tam katılım ve odaklanma, zaman kaybı hissi, eylemlerin uygulanması ve en uygun sonucu elde etmek için harcanan tüm düşünce ve süreçlerin harekete geçirilmesi ve nihayetinde faaliyetin her aşamasında azami başarının üzerinde durulması aktif güdülenme ve yoğunlaşma derecesi ile karakterize edilir (Kirchler ve Rodler, 2008).

Eğitim sürecinde öğrencinin iki zıt motivasyona bağlı olabileceği dikkate alınmalıdır. Birincisi; "başarı için bir umut", ikincisi ise; "başarısızlık korkusu". Öğrenciler aynı anda bu iki duyguyu da benimser. Öğretmenin görevi, doğru motivasyonu uygulayarak öğrencinin sorumluluklarını yerine getirmesine yardımcı olmaktır.

Hekkausen'a göre, müzik eğitimi sürecinde üç bileşenin "çekiciliğini" yaratmak önemlidir: Durumlar, eylemler ve sonuçlar. Bir öğrencinin "çekiciliğini" yaratmasının öncelikle kişisel değerine, önceliğine ve önemine bağlı olduğunu ifade eder (Hekkausen, 2003).

Araştırmacılara göre; motivasyon kavramı çok yönlü, bilişsel olmayan psikososyal yapıya sahipken, akademik motivasyon ise daha spesifik bir kavram olup yaratıcı düşünme becerileri, öğrenim becerileri, öğrencilerin okuldan memnuniyeti, okula devamlılık nedenleri, bir ödevi yapmadaki performansları gibi bilişsel, davranışsal ve duyuşsal eğitim boyutları ile ilgilidir (Uyulgan ve Akkuzu, 2014). Öğretmenlerin mesleki eğitim ve gelişimleri ile ilgili literatürde de birçok farklı yolun uygulandığı çalışmalara rastlamak mümkündür. Öğretmenlik mesleğini öğrenme birçok disiplini içinde barındırmaktadır.

Avalos'a göre; mesleki gelişim öğretmenlerinin, ilk önce nasıl öğreneceğini öğrenmesi; daha sonra da öğrendiklerini, öğrencilerinin gelişimine yönelik olarak uygulamaya dönüştürmesi gerekmektedir (Avalos, 2011).

Bugün, dünyanın her köşesinde yarım asır süren aktif bir araştırmanın ardından öğretmenlerin, başarı motivasyonunu incelemede gerçekten ilerleme katettiklerini güvenle söyleyebiliriz. Modern başarı motivasyonu psikolojisi ve özellikle de öğrenme motivasyonu, eğitim ve diğer insan uygulamaları için yeterlidir (Heckhausen ve Gollwitzer, 2011).

Özyönetimli Öğrenme

Özyönetimli öğrenme; Öğrenme hedeflerini hayata geçirmek için bireyin kendilerine uygun strateji ve yöntemler seçebildiği bir süreç olarak tanımlanabilir (Şahin, 2015 Hollis, 1991).

Morrow (1993'den akt. Mardziah, 2001: 2) özyönetimli öğrenen bireylerin sahip oldukları özelliklerin şunlar olduğunu dile getirir: Sürekli yeni şeyler denemeye çalışmak, zorlayıcı problemleri çözmeye uğraşmak, değişimi kontrol etme eğiliminde olmak ve eğlenerek öğrenmeye meraklı olmak (Akt. Şahin, 2015: 298).

Boyer ve Kelly ise, özyönetimli öğrenme sürecini; “yaşam boyu devam eden sosyal bir sistem” olarak ele almışlardır (Boyer ve Kelly, 2005: 13-14). Bu sisteme göre öz yönetimli öğrenme; girdi, süreç, çıktı ve dönütlerden oluşan döngüsel bir düzendir (Akt. Şahin, 2015: 298)

Bu tanımlara göre müzik öğretmeni adaylarının, bir çalgı aleti çalmayı öğrenmeleri sürecinde özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluklarını tespit etmek önem kazanmaktadır. Bu süreçte birçok özellik devreye girmektedir: Bireyin karakteristik özellikleri, öğrenmeye yönelik sahip olduğu tutumları, bilişsel ve duyuşsal yeterliği, bireyin eğitim düzeyi, kişisel özellikleri, öğrenme stili, yaşam

doyumu, sağlık durumu, öz yönetimi, eleştirel düşünme ve farkındalığı, motivasyonu, genel öz yeterliği, akademik başarısı (Corno, 1992; Mezirow, 1985, akt. Karataş, 2016: 3).

Öğrenmeye Hazırbulunuşluk

Öğrenmeye hazır olmak, belirli bir yetkinliğin ortaya çıkabilmesi bireyin gerekli fizyolojik ve psikolojik yetkinliği ile doğrudan bağlantılıdır. Topses'e göre, öğrenmeye yönelik tutumlar, geliştirilen değerler, benlik saygısı, alışkanlıklar, ilgili gereksinimler ve iş ve sorumluluk yöntemleri eğitime hazırlığı etkileyen ana faktörlerdir (Topses, 2003: 45).

Hazırlık, öğrenme aktivitelerinin sağlanması için gerekli şartları elde etmek amacıyla, olgunlaşma ve eğitim yoluyla elde edilebilecek bir gelişim düzeyine ulaşmak için kişinin bilişsel, duygusal, zihinsel ve sosyal olarak hazır olmasının bir ölçütüdür (Yenilmez ve Kakmacı, 2008; Yılmaz ve Sünbül 2003; Başaran, 1998). Hazırlık ve olgunluk kavramları zaman zaman birbirleriyle karıştırılmış kavramlardır. Ancak eğitim için sadece olgunlaşma yeterli değildir.

Olgunlaşma, bir kişinin eğitim görebilmesi için fizyolojik görevini tamamlamaya hazır olma durumudur. Eğitim için, olgunlaşma da dahil olmak üzere hazırlık süreci, fizyolojik olduğu kadar bilişsel olarak da tamamlanmalıdır (Binbaşıoğlu, 1995).

Müzik eğitime yeni başlayan bireylerin sadece işitme, ritim ve müzikal belleğe sahip olmaları yeterli değildir. Öğrencilerin, öğrenim sürecinde gerekli bilgi birikimini elde etmeleri; mesleki faaliyetleri uygulayacaklarında da müziksel beceri ve yeteneklerini uygun ve yeterli ölçüde kullanmaları oldukça önemlidir.

Teknoloji ve Öğrenme

Bilgi ve İletişim Teknolojileri

Son yıllarda teknolojik araçların çeşitliliğinin artması ve bu araçların çok farklı alanlarda yaygın kullanılması zengin bir dijital çevrenin oluşmasını sağlamıştır. Teknolojinin bu derece yayılması da birçok araştırmacının dikkatini çekmiştir. Bu sebeple, geçmişten günümüze gelene kadar teknoloji ile ilgili birçok çalışmaya rastlanılmıştır. Örneğin; Fonseca, Mart, Redondo, Navarro ve Sanchez (2014), teknolojinin kullanılmasıyla öğrencilerin önerilen içerikle daha fazla doğrudan ilişki kurmayı başarıp genel başarılarını geliştirdiklerini belirtmektedirler.

Teknolojinin, öğrenci motivasyonu ile ilişkili olduğunu ve akademik başarıyı olumlu yönde etkilediğini belirtmişlerdir.

A.M. Townsend “Gerçek Zamanlı Bir Şehirde Yaşamak: Cep Telefonları ve Kentsel Metabolizma” adlı makalesinde, 1993 yılında dünya çapındaki ağın gelişimiyle birlikte, insan hayatının birkaç yıl içinde tamamen değiştiğini yazmıştır. Cep telefonları bu süreçte bir çeşit “öncü” hâline gelmişti. Modern elektronik teknolojilerinin öğrenme sürecinde kullanılmasının sadece modern mobil cihazlarındaki eğitim kaynakları olmadığını görmemizi sağlamıştır. Bu, yeni bir öğretim felsefesidir. Bununla birlikte, yeni pedagojik yaklaşımlar da eğitim sürecine girer. Bu da modern öğrencilerin, cihazlarını ve yaşam tarzlarını eğitimle birleştirmelerine sebep olur. Herhangi bir mobil cihazının ne işe yarayacağını bilmek gerekir.

Müzik enstrümanları çalma eğitiminde modern motivasyon aracı olarak bilgi ve iletişim teknolojilerinin (BİT) uygulandığını görmek mümkündür. Günümüz öğrencilerinin, dijital oyunlar ve sosyal medya ağları nesli olduğunun altını çizmekte olan Portekizli araştırmacı M. Figueiredo’nun görüşüne göre; Bu neslin artık onlarca yıl önce geliştirilmiş olan eğitim sisteminin hedef kitlesi olmadığını göz ardı edilemez (Figueiredo, 2016: 230).

Müzik öğretmeni olarak mezun olan bireyin, mesleğinin içeriği kapsamında aynı zamanda çalgı öğretmeni vasfını da kazanacağından öğrenimi süresince çalgısına gerekli özeni vermesi ve bu doğrultuda çalışma disiplini, motivasyonunu kaybetmeden öğrenimini tamamlaması beklenmektedir. Bu görüşle; mezun olan birey mesleki hayatında yeterli olacaktır.

Teknoloji Destekli Özyönetimli Öğrenme

Toplumda, modern bilgi teknolojilerinin hızlı bir şekilde gelişmeye devam ettiği bilinmektedir. Örneğin, bir ahşap abaküsün ortaya çıkışından (yaklaşık 1500 yıl önce) sonra sırasıyla ilk hesap makinesi, ilk nesil elektronik bilgisayar makinesi, ikinci nesil bilgisayarlar ortaya çıktı. Şimdi ise, modern elektronik cihazların mikroişlemci tabanının değişimi çok sık gerçekleşiyor (Anikeev, 2013: 23)..

Dijital eğitim, eğitim için yeni fırsatlar ortaya çıkartır. Kişiye özgü eğitim fırsatları oluşturur, yeni işbirliği modelleri ortaya çıkarır, öğrenciler için daha geniş bir yelpazede yenilikçi ve çekici öğrenme stratejilerinin oluşmasını sağlar.

Teknoloji ile eğitimin içiçe devam etmesi gerekliliğini savunan dünya ülkelerinde, teknolojinin eğitimde verimli ve etkili kullanılabilmesi için öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının bu doğrultuda yetiştirilmeleri temel şart olarak görülmüştür. Bu bağlamda, uluslararası eğitim kurumları yaptıkları akademik bildirilerden yeniçağın öğretmenlerinin belli donanım ve kabiliyetlere sahip olmaları gerektiğini belirtmektedirler (ISTE, 2008).

Bir öğrenim aracı olarak teknolojiyi kullanmanın öğrenci başarısını ve öğrenme dönütlerini geliştirdiğine dair önemli kanıtlar vardır (Geban, Askar ve Özkan, 2003). Cohen, sınıfta kullanılan teknolojinin öğretim için bir araç olmaktan daha fazla olduğunu yani aynı zamanda bir öğrenme metodu olarak da eğitimin bir parçası olması gerektiğini belirtmiştir (Cohen, 1988). Council de öğrencilerin öğrenme yeteneklerinin gelişmesi için, öğretmenlerin, teknolojiyi sınıfta bir öğretim stratejisi olarak kullanmasının şart olduğunu ileri sürmüştür (Council, 1988). Ivers (2002) ise, kendi alanlarında özgüvenleri oluşmuş öğretmenlerin, teknolojiyi sadece bir araç ya da ders stratejisi olarak değil, her iki şekilde de kullanmalarının daha doğru olacağını ifade etmiştir.

Öğrencinin ilgili materyalleri veya kaynakları kullanabilmesi durumunda, öğrenme süreci, dijital ders kitaplarının kullanımıyla daha dinamik hale gelir. Çocuklar sorulan sorulara cevap arayabilir, pozisyonlarını oluşturabilir ve sonra savunabilir. Öğretmenler, eğitim sürecini yeni modellerle (Örneğin, ters-yüz sınıf) uygulama şansını yakalayabilir (Bergmann ve Sams 2012).

Eğitim sisteminde kullanılan bilişim teknolojilerinde bilişsel işlemlerin, yöntemlerin, araçların, eğitim biçimlerinin ve sonuçlarının izlenmesi; yönetimin yeni didaktik koşullarda yapıldığını ve yeni yapılar, işlevler, performans, psikolojik ve pedagojik özellikler kazandığını göstermektedir (Bagieva, 2011).

Eğitim sisteminde kullanılan teknolojik araçlardan birisi de akıllı tahtalardır. Akıllı beyaz tahtaların ortaya çıkması ile derslerin temposu ve doygunluğu da değişti. Akıllı tahtalar, öğrencilerin dikkatli bir şekilde odaklanmasını sağladı. Çalışmanın görünür olması, özellikle dikkati dağınık çocukları büyülemekte ve onların motivasyonlarını artırmaktadır. Akıllı tahtanın kullanımı, çocukların, derste farklı aşamalara dikkat etmelerini sağlar.

Günümüz eğitiminde de teknolojinin derslerde kullanıldığını görmek fazlaca mümkündür. Bazı derslerde teknolojinin kullanımına ilişkin örnekleri şöyle sıralayabiliriz:

Türkçe Derslerinde: Ana dil öğretim ortamları, teknoloji kullanmayı gerektirir. Çünkü öğretim teknolojileri, öğrencilerin birçok kanaldan öğrenmesini sağlar. Bu yüzden ana dili eğitiminde, teknolojiyi amaca yönelik kullanabilen öğretmenlere ihtiyaç vardır. Eskiden ana dil öğretimi daha çok yazılı materyale dayalı olarak yapıldı. Çağımızda teknolojinin gelişmesiyle birlikte çalışmalarda kullanılan resim ve şekiller, film şeritleri, projeksiyon, radyo ve televizyon gibi araçlar öğretmen ve öğrencilere büyük ölçüde yardımcı olmaktadır (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 1993). Öğrenme ve öğretmen etkinlikleri ne kadar çok duyu organına hitap ederse öğrenme olayı da o kadar kalıcı izli olmaktadır (Demirel, Seferoğlu, Yağcı, 2005).

Matematik Derslerinde: Matematik derslerinde kullanılan teknolojik aletlerin amacı; derste kullanılacak materyallerin açıklanması, ev ödevlerinin kontrol edilmesi, materyallerin tespiti, tekrarın yanı sıra bilgi ve becerilerin geliştirilmesini sağlamaktır. Bilgisayar kaynakları aynı zamanda bir eğitim materyali kaynağı olarak da kullanılabilir: Elektronik ders kitapları, tablolar, çizelgeler, testler, internet kaynakları, elektronik kütüphaneler bu kategoriye dâhil edilebilir (Ushakova, 2004: 10).

Müzik Eğitiminde: Mekanik ve elektronik teknolojiler icat edildi edileli müzik derslerinde kullanılmaktadır. Büyük bir ihtimalle, ilk mekanik araç, acemi müzisyenlerin ritmik zorluklarla başa çıkmalarına yardımcı olan metronomdu. İlk icat edilen basit mekanik kayıt cihazlarını kullanan ünlü müzisyenlerin çalışmaları öğrencilere örnek teşkil etmiştir. Elektronik cihazlar sadece geleneksel dersin olanaklarını genişletmekle kalmaz, aynı zamanda öğrencinin ufkunu da etkiler, derse modern dinamik hava kazandırır.

Modern teknoloji olanakları özellikle de internetin- ortaya çıkışıyla hayatımızda çok büyük değişiklikler meydana gelmiştir. Günümüz öğrencileri günlük hayatlarını birçok elektronik cihazı kullanmadan geçiremiyor.

21. yüzyılın bu eğitim teknolojisinde, müzik öğretmeni, önce öğrencilere yeni materyali evde bağımsız olarak keşfetme fırsatı verir ve daha sonra sınıfta bu malzemenin pratik bir şekilde kullanımını organize eder.

Bergmann ve Sams (2012) "Okullarımızı 20. Yüzyıldan nasıl çıkaracağız?" adlı makalesinde ; Amerikan okullarının kesinlikle zaman içinde donmadığından, ama hayatın diğer alanlarındaki değişim hızı göz önüne alındığında, devlet okullarının geçmişin kalıntılarından biri haline geldiğinden bahsediyor ve çoğu

üniversite öğrencisinin; sıralarda otururarak, dersi dinleyerek, not defterlerine el yazısı ile not alarak ve yayınlandıkları gün eskimiş olan ders kitaplarını okuyarak günlerinin büyük bir kısmını geçirdiklerini anlatıyor. 20. Yüzyıldan önceki geleneksel eğitim ile günümüz eğitimi ele alındığında; teknolojiden yararlanarak öğretim yaklaşımlarının belirlenmesi ile daha çağdaş ve başarılı sonuçların elde edileceği düşünülmektedir.

Müzik Eğitimi Anabilim Dallarında Çalgı Eğitimi

Müzik Öğretmeni yetiştiren programlarda keman: piyano v.s. çalma eğitim yöntemleri, aynı enstrümanı çalmanın müzik bölümlerinde eğitim yöntemlerine göre biraz farklılık göstermektedir. Müzik eğitim fakültelerinde “bireysel çalgı” eğitimi, öğrencilerin genel müzik-estetik gelişimlerini tamamlama sürecidir ve geleceğin öğretmenlerini hazırlama sisteminin önemli bileşenini oluşturmaktadır.

Müzik eğitimi fakültelerinden mezun olan öğrencinin müzik sanatçılığı faaliyetinde deneyim kazanması müzik sanatçısı ve müzik öğretmeni faaliyetleri sürecinde gerçekleşmekte, öğrencilerin mesleki eğitim hazırlığının özelliklerini ve amaçlarını tanıma olanağı sağlamaktadır. Bu şekilde sanatçı; deneyim haznesinde birikmiş olan bilgileri, becerileri ve diğer ilişkilerini bütünleştirmektedir.

Geleceğin müzik öğretmenlerini keman çalma yeteneklerinin oluşması için hazırlama gelişim sürecinin dinamiğini, (BİT) bilgi ve iletişim teknolojilerinin uygulaması ile duygusal yaratıcı düşüncenin gelişimini ve eğitim yöntemleri sistemini herbiri farklı karakteristik özelliğe sahip olarak aşamalandırarak gerçekleştirmek önerilmektedir (Kohut, 1992): Bunlar;

- Enstrüman çalmanın başlangıç yeteneklerine yönelik yöntemler ve uygulamalara hakim olmakla;
- Yorumlama kavramlarının ve sanatçı uygulamalarının analizini gerçekleştirebilmek için dizüstü bilgisayar kullanma becerisini kazanmak ve elde edilen bilgileri eğitim sürecinde uygulamakla,
- Eğitim sürecinin projelendirilmesi, arşivlenmesi ve çalışma becerisinin kazanımı ile,
- Eğitim sonuçlarını kaliteli ve orijinal bireysel çalışmaya uyarlama ve bunları akıllı telefona kaydetme ile.

Kişiyi özel metodoloji eğitimin geleceğin öğretmenlerinin müzik aletleri çalma yetenekleri ve becerilerinin aşamalı olarak biçimlenmesine yönelik karşılıklı

eğitim şartlarının, yöntemlerin, uygulamaların, araçların ve organizasyonel biçimleri sisteminden oluşmaktadır. Bu aşamalı sürecin temelinde aşağıdaki değişiklikler yer almaktadır:

- Enstrüman çalma yeteneklerini ve becerilerini elde etme dereceleri;
- Enstrüman çalma sürecinin organizasyon biçimi (özellikle bireysel eğitim ve grup eğitimi),
- Ev ödevlerini yapma sürecinde öğrencilerin kendi başlarına hareket edebilme dereceleri,
- Öğrencilerin BİT araçlarının kullanımı ile eğitim süreçlerine düzenli hazırlanması için gerekli olan yöntemler ve araçlar.

Müzik Eğitiminde Çalgı Öğrenmeye Hazır Oluş

Müzik eğitiminin önemli bir alanı da çalgı öğretimidir. Çalgı eğitimi bir dizi davranışın (çaba, konsantrasyon gerektiren fiziksel, zihinsel) sistematik olarak ele geçirilmesini amaçlar ve eyleme geçirir. Çalgı çalmak; fiziksel koordinasyon, zaman ve yatkınlık gelişimine dayanmaktadır (Özçimen ve Burubatur, 2012). Müzik ve pedagojik alanında kendini geliştiren uzmanlar, her zaman müzik öğretmeni yetiştiren fakültelerin en önemli ihtiyaçlarından olmuştur. Bu aşamada, öğrenciyi, hem müzik öğretmenliği mesleğine hem de devam ettikleri eğitim sürecine güdülemek, eğitimciye düşen görev ve sorumlukların son derece ciddi, önemli olduğunu göstermektedir

İlgili Araştırmalar

Carter ve Grahn yapmış oldukları araştırma sonucunda; modern teknolojilerinin yeterli ölçüde kullanılmadığından bahsetmektedirler. Ayrıca çalışmalarında sanat eğitimi konusunda uzmanlaşmış olan bazı eğitim kurumlarında eğitim disiplinlerinin BİT ile ilişkilendirilerek öğretilmesinin ancak uzak gelecekte mümkün gözüktüğünü de aktarmışlardır (Carter ve Grahn, 2016).

Müzik Öğretmenliği programı bireysel çalgı dersleri arasında yer alan keman eğitimi hakkında; Uslu, Tirgil (2003)'ün lisans eğitiminde keman dersinin işleyişini gözlemleyerek yeni bulgulara ulaşmak amacı ile "Eğitim Fakültelerinde Uygulanan Bireysel Çalgı Eğitimi (Keman) Ders Programlarının Yürütülmesine Yönelik Eğitimci Görüşlerinin Değerlendirilmesi" konulu çalışma yapmışlardır. Çalışmada araştırmaya katılan eğitimcilerin yarısından fazlasının dünya literatürüne girmiş yöntemleri kullanmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Şahin, Ersin, Küçüksüleymanoğlu, Rüyam (2015) çalışmalarında araştırmacılar adayların özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri bilişötesi farkındalıkları ile akademik başarı düzeyleri arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Kırılmazkaya (2018) “Öğretmen Adaylarının Özyönetimli Öğrenmeye İlişkin Hazırbulunuşuklarının İncelenmesi” adlı çalışmasında 2016-2017 yılında devlet üniversitelerinin Fen Bilgisi, Sınıf, Resim İş ve Müzik Öğretmenliği programlarında eğitim gören öğretmen adayları ile çalışmış ve adayların öz yönetimli öğrenme hazırbulunuşuklarının orta düzeyde olduğu sonucuna varmıştır.

Küçükosmanoğlu (2015)’in araştırmasında, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerinin akademik motivasyon düzeyinin oldukça yüksek olduğu, bununla birlikte erkek öğrencilerin kadın öğrencilere göre motivasyonlarının daha düşük olduğu sonucuna varılmıştır.

BÖLÜM III

Yöntem

Bu bölümde; araştırmanın modeli, evreni ve örnekleme, araştırma için kullanılan ölçme araçları, verilerin toplanması ve verilerin çözümlenmesi başlıklarına yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma nitel ve nicel modellerinin birlikte kullanıldığı karma yöntemlerden olan “Açımlayıcı Sıralı Desen” modeli ile yürütülmüştür.

Açımlayıcı sıralı desende, öncelikle nicel veri toplayarak bulgular çözümlenir, sonrasında elde edilen bulguları kullanarak ikinci aşamayı oluşturur. Birinci aşamada, nitel boyutaki (ikinci aşamaya) katılımcıların özellikleri ve onlara yöneltilen sorular hakkında bilgi verilerek nicel bulgular oluşturulur. İkinci aşamada; nicel boyutta (birinci aşamada) verilen cevapların açıklanmasına yardımcı olmak amacıyla görüşmeler yapılır.. Bu doğrultuda bu desenin amacı, nicel bulguları daha detaylı bir şekilde açıklamak için nitel verilerin kullanılmasıdır (Mazlum ve Mazlum, 2017: 15)

Araştırmanın ilk aşamasında, Müzik Öğretmenliği Ana Bilim Dalı öğrencilerinin bireysel çalgı eğitimi dersine yönelik motivasyonları ve çalgılarını öğrenme esnasındaki hazırbulunuşluk düzeylerine ait veriler nicel yolla toplanmıştır. İkinci aşamada ise, bireysel çalgı öğretim elemanlarının, öğrencilerin ders içi ve ders dışı çalgı çalışmalarını teknolojik araçlar ile (video, tablet, cep telefonu) takip etmeleri istenmiş ve müzik öğretmeni adaylarının, çalgı öğrenmede özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk, bireysel çalgı eğitimi dersi güdülenme düzeylerinin akademik başarıları ile ilişkisinin ne olduğu ölçülmüştür.

Nitel verilerin toplanmasında, gerçek deneysel desen modeli olan Öntest-sontest kontrol gruplu seçkisiz desenden yararlanılmıştır. Gerçek deneme modelleri; birden çok gruplarda örneklem oluşturulması ile gerçekleştirilerek, örneklem grubu olarak oluşturulan deney, kontrol gruplarında deney öncesi ve deney sonrası çözümlemeler yapılır (Karasar, 2007).

Bu desene göre araştırmanın deney ve kontrol grupları Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Müzik Eğitimi Ana Bilim Dalı öğrencilerinden seçkisiz atama yolu ile belirlenmiştir.

Evren Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2016–2017 öğretim yılında Kuzey Kıbrıs'taki Doğu Akdeniz Üniversitesi ile Yakın Doğu Üniversitesi'ndeki Müzik Öğretmenliği Ana Bilim Dalı öğrencileri ile Türkiye'de yer alan Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Müzik Öğretmenliği Ana Bilim Dalı'nda öğrenim gören toplam 246 öğrenci oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemini rastgele örneklemdir. . Creswell (2017) rasgele seçim yöntemini; evreni temsil eden bir örneklem seçilerek evrene genellemeler yapma imkanı verir şelkinde tanımlar. Bu doğrultuda çalışmanın örneklemini; 2016-2017 öğretim yılında Yakın Doğu Üniversitesi Müzik Öğretmenliği Ana Bilim Dalında öğrenim gören ve bireysel çalgı eğitimi dersi alan çalışma evreninin yüzde onunu oluşturan toplam 24 öğrenci oluşturmaktadır.

Örneklem grubu seçilirken Çalışmadaki deney ve kontrol grubunu; Yakın Doğu Üniversitesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı 1., 2., 3., 4., sınıf ve bireysel çalgısı keman, piyano ve gitar olan öğrenciler oluşturmaktadır. Deney ve kontrol grubu oluşturulurken; 1. sınıftan 4. sınıfa kadar olan öğrenciler arasından seçim yapılmış ve araştırmada kullanılacak her bir aleti 4 kişinin çalmasına dikkat edilmiştir. Böylece kontrol grubunda 12, deney grubunda da 12 öğrenci yer almıştır. Araştırmanın sağlam bir yapıya sahip olması için her iki gruptaki cinsiyet sayısının eşit olmasına dikkat edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin mezun oldukları lise türüne bakılmış ve mezun oldukları lise özelliğine göre de eşit olmalarına dikkat edilmiştir.

Ayrıca gruplar oluşturulurken, öğrencilerin ders saatleri, çalgı seviyeleri göz önünde bulundurulmuş ve rastgele atamalı iki gruplu ve son testli araştırma deseni ile veriler toplanmıştır. (Böke, K., 2017, s. 216) Grupların 1. 2. 3., 4. Sınıftan seçilmeleri ve çalgı çalma seviyelerinin birbirine çok yakın olması, deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin benzer özelliklere sahip olduklarını göstermektedir. Çalışma grubunu oluşturan öğrenciler, her çalgıya 4 kişi olmak üzere üç çalgı türüne toplam 12 deney ve 12 kontrol grubu olarak atanmışlardır. Grubun yarısını kız, diğer yarısını ise erkek öğrenciler oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın betimsel yöntemi ile ilgili olarak verilerin toplanmasında öğrencilerin güdülenmelerinin belirlenmesi için “Bireysel Çalgı Eğitimi Dersi Güdüleme Ölçeği” ve öğrencilerin öğrenmeye hazırbulunuşluklarının belirlenmesi için de “Özyönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeği” olmak üzere çalışmada iki ayrı ölçek kullanılmıştır.

Bireysel Çalgı Eğitimi Dersi Güdülenme Ölçeği

Çalışkan (2008)'in geliştirdiği ölçek, 25 maddeden oluşmaktadır. Yapılan analizlerde KMO değeri, $KMO=.814$ ve $p<0,01$ olarak bulunmuştur. Eigen değeri 1 olarak kabul edildiğinde, maddelerin 4 alt boyut içerisinde gruplandığı belirlenmiştir. Dört faktörden oluşan ölçeğin madde sayıları ve Cronbach's Alpha değeri aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Faktör Adı	Madde Sayısı	Cronbach's Alpha
İlgi	9	0,814
Eğitim Ortamı	6	0,782
Çevre	5	0,731
Mesleki Beklenti	5	0,817

Özyönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeği

Çalgılarını Öğrenmeye Hazır Bulunuşluk düzeylerinin belirlenmesinde ise Fisher, M., King, J., and Tague, G., (2001) tarafından geliştirilen ve Şahin, E & Erden, M.(2011) tarafından Türkçe'ye uyarlanarak geçerlik ve güvenilirliği yapılan özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ölçeği kullanılmıştır. Üç faktörden oluşan ölçeğin madde sayıları ve Cronbach's Alpha değeri aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Faktör Adı	Madde Sayısı	Cronbach's Alpha
Özyönetim	13	0,87
Öğrenme İsteği	16	0,86
Özkontrol	11	0,79

Kişisel Bilgi Formu

Örneklem grubu öğrencilerinin demografik özelliklerini ortaya koymak için araştırmacı tarafından 12 sorudan oluşan kişisel bilgi formu geliştirilmiştir.

Diğer Veri Toplama Araçları

Çalgı öğretmenlerinin öğrencilerin ders içi ve ders dışı çalgı çalışmalarını takip edebilmek için, bireysel çalgı eğitimi dersini alan ve farklı çalgı branşlarında olan öğrencilerden 12 kişi deney ve 12 kişi kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Çalgı öğretmenlerinin bu araştırma için belirledikleri eserlerin çalışma takibi, her iki çalışma grubunda da araştırmacı tarafından hazırlanan öğrenci gözlem formu, çalgı çalışma zaman tablosu, video kamera kayıt cihazları kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

Gözlem Formu

Deney grubu öğrencilerinin çalgı çalışma performanslarını belirlemek üzere, üç çalgı için 5'li dereceleme ile öğrenci gözlem formu geliştirilmiştir. Bu formların içeriği, teknik ve müzikal kazanımlar, tempo, ritm ve dinamikler olarak 5 ana başlıkta çalgıların özelliklerine göre öğrencilerin performans becerilerini ölçmeye yönelik düzenlenmiştir. Deneysel çalışma sürecinde üç farklı çalgı grubundaki deney grubu öğrencilerini takip eden öğretim elemanları, gözlem formlarını her hafta öğrencileri izleyerek doldurmuşlardır.

Çalgı Çalışma Zaman Çizelgesi

Çalgı Çalışma Zaman Çizelgesi, haftanın yedi gününde öğrencilerin çalışmalarını kayıt altına almak için hazırlanmış ve çalgı öğretmenleri tarafından doldurulmuştur.

Teknolojik Araçlar

Deney grubu öğrencilerinin gerek kendi çalışmaları gerekse öğretim elemanları ile yapılan çalgı dersleri, çalışma süresince cep telefonu ya da tablet ile kayda alınmıştır. Öğretim elemanları, öğrenci gözlem formlarını bu kayıtları, çalgı çalışma zaman listelerini de göz önünde bulundurarak doldurmuşlardır.

Verilerin Toplanması

Araştırmada kullanılan veri toplama araçları, 2016–2017 öğretim yılı içerisinde belirlenen örneklem gruplarına araştırmacının kendisi tarafından ulaşılarak uygulanmıştır. Farklı çalgı gruplarında yer alan deney ve kontrol grubu

öğrencilerinin takibi, araştırmacının yönergeleri dahilinde farklı branşlardaki çalgı öğretim elemanlarının uzmanlığında gerçekleşmiştir.

Araştırmanın ilk aşamasında katılımcılarının her birine, seviyelerine uygun eser verilmiştir. Tüm öğrenciler, öğretmenleri tarafından iki açıdan kontrol edildi. Birincisinde, öğrencilerin çalgı çalarkenki ritim, tempo, müzikalite gibi müzikal yönleri değerlendirildi. İkincisinde ise ders sayısı hesaplandı.

Çalışma yapılırken araştırma verilerinin toplanması amacıyla da kayıt cihazlarından yararlanılmıştır. Araştırma süresince, deney grubundaki öğrencilerin dersleri elektronik kayıt cihazına kaydedilmiştir. Ödevler, öğrenciler tarafından telefonlarına kaydedilmiştir. 21. yüzyılda, modern teknoloji ve gençlik birbirine bağlı iki kavramdır. Bu sebeple hiçbir öğrenciye elektronik cihazları nasıl kullanılacağı gösterilmemiştir. Günlük olarak kaydedilen öğrenci çalışmaları daha sonra ilgili öğretim elemanına gönderilmiştir. Böylece, öğrencinin, disipline olması, sorumluluk bilincini hisstemesi sağlanarak öğrencinin süreç değerlendirmesini yapabilmıştır. Bunun yanı sıra, öğretici, öğrencinin dersteki performansını iPad'e kaydederek öğrencinin akademik olarak nasıl bir ilerleme katettiğini izleme fırsatı yakalamıştır.

Çalgı çalışmaya yönelik tutum ölçeği ve öğrenmeye hazır bulunuşluk ölçeği gerekli izinler alındıktan sonra, KKTC'de belirlenmiş olan Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalı Lisans I-II-III ve IV öğrencilerine toplu ders saatleri içerisinde uygulanmıştır.

Çalgı öğretmenlerinin öğrencilerin ders içi ve ders dışı çalgı çalışmalarını takip edebilmek için, bireysel çalgı eğitimi dersini alan ve farklı çalgı branşlarında olan öğrencilerden 12 deney ve 12 kontrol grubu oluşturularak, çalgı öğretmenlerinin bu araştırma için belirledikleri eserlerin çalışma takibi, her iki çalışma grubunda da araştırmacı tarafından hazırlanan öğrenci gözlem formu, çalgı çalışma zaman tablosu, video kamera kayıt cihazları kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

Müzik Öğretmenliği Ana Bilim Dalı öğrencilerinin bireysel çalgı eğitimi dersine yönelik motivasyonları ve çalgılarını öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluk düzeylerine ait veriler nicel yolla toplanmış; ikinci aşamada ise bireysel çalgı öğretim elemanlarından öğrencilerin ders içi ve ders dışı çalgı çalışmalarını teknolojik araçlarla (video, tablet, cep telefonu) takip etmeleri istenerek müzik öğretmeni adaylarının, çalgı öğrenmede özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk, bireysel çalgı eğitimi dersindeki güdülenme düzeylerine bakılmış ve bu durumun akademik başarılarına etkisi ölçülmüştür.

Çalışmanın bir sonraki aşamasında; 1, 2, 3 ve 4. sınıf öğrencileri ile özel grup dersi olan öğrencilerin organizasyonu oldu. Seçilen öğrencilerin keman, gitar ve piyano çalmasına dikkat edildi. Bir yandan, her enstrümanın 4'er kişi tarafından çalışıldığı 12 kişilik kontrol grubu, diğer yandan da benzer özelliklere sahip her enstrümanın 4'er kişi tarafından kullanıldığı 12 kişilik deney grubu yer almaktadır. Aynı zamanda kontrol ve deney grubundaki öğrencilerin cinsiyet bakımından da eşit olması göz önünde bulundurularak her bir grubun %50'sinin erkek, %50'sinin de kız öğrenciden oluşmasına dikkat edilmiştir.

İki gruba ait repertuarın da aynı olması için fikir birliği sağlanmış ve bir kontrol planı oluşturulmuştur. Böylece çalgı eğitmeni, haftalık performans değerlendirme formunu doldurmuştur.

Deney öğrencilerinden, düzenli olarak çeşitli elektronik cihazlarla (tabletler, akıllı telefonlar vb.) ilgili video ödevi istenmiş ve raporlar talep edilmiştir. Öğrencilerin eğitim düzeyindeki değişiklikleri tespit etmek amacıyla da video çekimlerinin sınıfta yapılmasına karar verilmiştir.

Bu araştırma çerçevesinde deney ve kontrol grupları 4 hafta boyunca ders almışlardır. Bu süre zarfında deney grubunun 93, kontrol grubunun ise 56 saat ders aldığı ortaya çıkmıştır.

Verilerin Çözümlemesi

Verilerin çözümlemesinde SPSS paket program kullanılmıştır. Elde edilen verilere göre yüzde ve frekans analizleri yapılarak varyans analizleri sayısal olarak betimlenmiştir.

Araştırma verilerinin analizinde, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ölçeği ve bireysel çalgı eğitim dersi güdülenme ölçeği ön test puanlarının ve son test puanlarının karşılaştırılması Mann-Whitney U testi ile yapılmıştır.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ölçeği ve bireysel çalgı eğitim dersi güdülenme ölçeği ön-son test puanlarının karşılaştırılmasında Wilcoxon testi uygulanmıştır.

Öğrencilerin günlük çalgı çalışma sürelerine göre özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ölçeği ve bireysel çalgı eğitim dersi güdülenme ölçeği puanlarının karşılaştırılması varyans analizi (ANOVA) ile yapılmıştır.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin haftalara göre kazanım puanlarının karşılaştırılması ise Friedman testi ile sağlanmıştır.

BÖLÜM IV

Bulgular ve Yorumlar

Çalışmanın bu bölümünde öğrencilerin kişisel bilgileri ile sırasıyla araştırma sorularının yanıtlarına ilişkin bulgularına ve yorumlamalarına yer verilmiştir.

Öğrencilerin Demografik Bilgileri

Tablo 1.

Öğrencilerin Tanıtıcı Özelliklerine Göre Dağılımı

	Sayı (n)	Yüzde (%)
Cinsiyet		
Kadın	136	55,28
Erkek	110	44,72
Öğrenim kademesi		
Birinci sınıf	75	30,49
İkinci sınıf	53	21,54
Üçüncü sınıf	50	20,33
Dördüncü sınıf	68	27,64
Mezun olunan okul türü		
Güzel Sanatlar Lisesi	118	47,97
Devlet Lisesi	64	26,02
Anadolu Lisesi	34	13,82
Özel Lise	4	1,63
Meslek Lisesi	26	10,57

Tablo 1.'de araştırmadaki alınan öğrencilerini tanıtıcı özelliklerine göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 1. incelendiğinde, araştırmaya dahil edilen öğrencilerin %55,28'inin kadın ve %44,72'sinin erkek olduğu, %30,49'unun birinci sınıfta, %21,54'ünün ikinci sınıfta, %20,33'ünün üçüncü sınıfta, %27,64'ünün dördüncü sınıfta öğrenim gördüğü tespit edilmiştir. Öğrencilerin mezun oldukları okul türleri incelendiğinde, %47,97'sinin güzel sanatlar lisesi mezunu olduğu, %26,02'sinin devlet lisesi,

%13,82'sinin Anadolu lisesi ve %10,57'sinin meslek lisesi mezunu olduğu saptanmıştır.

Güzel sanatlar lisesinden mezun öğrencilerin %25'i deney, %33.33'ü de kontrol grubunda, devlet lisesinden mezun öğrencilerin %50'si deney, %33.33'ü de kontrol grubunda, Anadolu Lisesinden mezun öğrencilerin %8.3'ü deney, %16.66'sı kontrol grubunda, özel lise ve meslek lisesi mezunu öğrenciler ise deney ve kontrol grubunda % 8.33'lük oranda dağılım göstermiştir.

Bireysel çalgı olarak gitar, keman ve piyano öğrencileri %33.33 olarak eşit dağılmışlardır. Deney grubundaki öğrencilerin %25'i, kontrol grubundaki öğrencilerin %66.6'sı çalgılarına bireysel olarak günde 1 saat çalıştığını, deney grubunda %58.33'ü, kontrol grubunda %25'i günde 2 saat çalıştığını ve deney grubunda %8.33'ü ve kontrol %8.33'ü çalgılarına bireysel olarak günde 3 saat çalıştıklarını belirtmişlerdir.

Deney grubundaki öğrencilerin %16.6'sı ve kontrol grubundaki öğrencilerin %33.33'ü çalgılarını 1-3 yıl arasında çalmakta olduklarını, deney grubundaki öğrencilerin %41.66'sı ve kontrol grubundaki öğrencilerin %58.33'ü çalgılarını 4-6 yıl arasında çalmakta olduklarını, deney grubundaki öğrencilerin %25'i ve kontrol grubundaki öğrencilerin %8.33'ü çalgılarını 7-9 yıl arasında çalmakta olduklarını belirtmişler. Çalgısını 10 yıl ve üzeri çalan öğrenci yoktur.

Tablo 2.

Öğrencilerin Bireysel Çalgı Eğitimine Yönelik Görüşleri ve Okul Dışında Müzik Faaliyetinde Bulunma Durumlarına Göre Dağılımı

	Sayı (n)	Yüzde (%)
Çalgı eğitiminin gelecek meslek yaşantısını olumlu yönde geliştirdiğini düşünme		
Düşünen	229	93,09
Düşünmeyen	17	6,91
Öğretim elemanının dersi işleyiş biçimini yeterli bulma		
Yeterli bulan	215	87,40
Yetersiz bulan	31	12,60
Öğretim üyesinin akademik statüsü		
Prof.	12	4,88
Doçent	10	4,07
Yrd. Doç.	25	10,16
Doktor	48	19,51
Öğretim görevlisi	151	61,38
Okul dışında müzik faaliyetinde bulunma		
Bulunan	169	68,70
Bulunmayan	77	31,30
Faaliyet (n=169)*		
Bir orkestrada çalışma	26	15,38
Özel ders alma	17	10,06
Sık sık konser verme	10	5,92
Bir müzik topluluğunda çalışma	37	21,89
Özel ders verme	53	31,36
Sık sık konser izleme/dinleme	67	39,64
Diğer faaliyetler	64	37,87
Okul dışı faaliyetlerin bireysel çalgı eğitimi dersini olumlu etkilemesi		
Etkileyen	151	89,35
Etkilemeyen	18	10,65

*Birden fazla seçenek işaretlenebilmektedir.

Öğrencilerin bireysel çalgı eğitimine yönelik görüşleri ve okul dışında müzik faaliyetinde bulunma durumlarına göre dağılımı incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin %93,09'unun almış oldukları bireysel çalgı eğitiminin gelecekte mesleki yaşantılarını olumlu yönde geliştireceğini düşündüğü, %6,91'inin ise mesleki yaşantılarına katkı sağlamayacağını düşündüğü saptanmıştır. Öğrencilerin %87,40'ı öğretim elamanlarının dersi işleyiş biçimini yeterli bulurken, %12,60'ı yetersiz bulmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin %61,38'i öğretim elemanın akademik statüsünün öğretim görevlisi, %19,51'i doktor, %10,16'sı Yardımcı Doçent, %4,07'si Doçent ve %4,88'i Profesör olduğunu belirtmiştir.

Araştırmaya dahil edilen öğrencilerin %68, 70'inin okul dışında müzik faaliyetinde bulunduğu, %31, 30'unun ise okul dışında herhangi bir müzik faaliyetinde bulunmadığı saptanmıştır. Okul dışında müzik faaliyetinde bulunan öğrencilerin %15,38'inin bir orkestrada çalıştığı, %10,06'sının özel ders aldığı, %5,92'sinin sık sık konser verdiği, %21,89'unun bir müzik topluluğunda çalıştığı, %31,36'sının özel ders verdiği, %39,64'ünün sık sık konser izlediği/dinlediği, %37,87'sinin ise diğer müzik faaliyetlerinde bulunduğu saptanmıştır. Okul dışında müzik faaliyetlerinde bulunan öğrencilerin %89, 35'i okul dışı müzik faaliyetlerinin bireysel çalgı eğitimi dersini olumlu yönde etkilediğini ifade etmiştir.

Tablo 3.

Öğrencilerin Bireysel Çalgılarına Yönelik Özelliklerine Göre Dağılımı

	Sayı (n)	Yüzde (%)
Bireysel çalgı		
Bağlama	20	8,13
Çello	18	7,32
Flüt	26	10,57
Gitar	51	20,73
Keman	70	28,46
Klarnet	6	2,44
Kontrabas	11	4,47
Piyano	17	6,91
Şan	8	3,25
Ud	1	0,41
Viyola	9	3,66
Viyolonsel	9	3,66
Günlük çalgı çalışma süresi (saat)		
1 saatten az	63	25,61
1 saat	66	26,83
2 saat	71	28,86
3 saat	46	18,70
Çalgı çalma süresi		
1 yıldan az	44	17,89
1-3 yıl arası	43	17,48
4-6 yıl arası	66	26,83
7-9 yıl arası	62	25,20
10 yıl ve üzeri	31	12,60

Araştırmaya dahil edilen öğrencilerin bireysel çalgılarına yönelik özellikler incelendiğinde, araştırma kapsamına alınan öğrencilerin %8,13'ünün bağlama, %7,32'sinin çello, %10,57'sinini flüt, %20,73'ünün gitar, %28,46'sının keamn, %6,91'inin ise piyano çaldığı saptanmıştır. Öğrencilerin %25,61'inin günlük bir saatten daha az bir süre, %26,83'ünün günlük 1 saat, %28,86'sının günlük 2 saat ve %18,70'inin günlük 3 saat süre ile çalgı çaldığı saptanmıştır. Araştırma kapsamına alınan öğrencilerin %17,89'u bir yıldan daha kısa bir süredir, %17,48'i 1-3 yıl arası, %26,83'ü 4-6 yıl arası, %25,20'si 7-9 yıl arası ve %12,60'ı 10 yıldan daha uzun bir süredir çalgı çalmaktadır.

Öğrencilerinin Özyönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk ve Bireysel Çalgı Eğitim Dersi GÜdülenme Düzeylerinin İncelenmesine Yönelik Elde Edilen Bulgular

Tablo 4.

Öğrencilerin Özyönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeğinden Aldıkları Puanlar İle Bireysel Çalgı Eğitim Dersi GÜdülenme Ölçeği Puanları Arasındaki Korelasyonlar

	Özyönetim	Öğrenme istekliliği	Özkontrol	Özyönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeği
İlgi	r 0,18	0,17	0,22	0,19
	p 0,01*	0,01*	0,00*	0,00*
Eğitim ortamı	r 0,31	0,28	0,31	0,31
	p 0,00*	0,00*	0,00*	0,00*
Çevre	r 0,06	0,12	0,13	0,10
	p 0,35	0,06	0,05	0,10
Mesleki beklenti	r 0,55	0,53	0,51	0,55
	p 0,00*	0,00*	0,00*	0,00*
Bireysel Çalgı Eğitimi Dersi GÜdülenme Ölçeği	r 0,40	0,39	0,42	0,42
	p 0,00*	0,00*	0,00*	0,00*

Tablo 4 Öğrencilerin özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ölçeğinden aldıkları puanlar ile bireysel çalgı eğitim dersi güdülenme ölçeği puanları arasındaki ilişkinin belirlenmesi için yapılan Pearson korelasyon analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4 incelendiğinde, araştırmadaki öğrencilerin bireysel çalgı eğitim dersi güdülenme ölçeğinde yer alan ilgi alt boyutundan aldıkları puanlarla özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ölçeği genelinden ve ölçekte yer alan tüm alt boyutlardan aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı korelasyonlar olduğu belirlenmiştir ($p<0,05$). Bu korelasyonlar pozitif yönlü ve düşük kuvvetli korelasyonlardır. Buna göre öğrencilerin ilgi alt boyutundan aldıkları puanlar arttıkça özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ölçeği genelinden ve ölçekte yer alan özyönetim, öğrenme istekliliği ve özkontrol alt boyutlarından aldıkları puanlar da artmaktadır.

Öğrencilerin bireysel çalgı eğitim dersi güdülenme ölçeğinde yer alan eğitim ortamı alt boyutundan aldıkları puanlar ile özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ölçeği genelinden ve ölçekte yer alan tüm alt boyutlardan aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı korelasyonlar olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($p<0,05$). Bu korelasyonlar pozitif yönlü ve orta kuvvetli olup, öğrencilerin eğitim ortamı alt boyutundan aldıkları puanlar arttıkça özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ölçeği genelinden ve ölçekte yer alan özyönetim, öğrenme istekliliği ve özkontrol alt boyutlarından aldıkları puanlar da artmaktadır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin bireysel çalgı eğitim dersi güdülenme ölçeğinde yer alan mesleki beklenti alt boyutundan aldıkları puanlar ile özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ölçeği genelinden ve ölçekte yer alan tüm alt boyutlardan aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı korelasyonlar olduğu saptanmıştır ($p<0,05$). Bu korelasyonlar pozitif yönlü ve kuvvetli korelasyonlardır. Öğrencilerin mesleki beklenti alt boyutundan aldıkları puanlar arttıkça özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ölçeği genelinden ve ölçekte yer alan özyönetim, öğrenme istekliliği ve özkontrol alt boyutlarından aldıkları puanlar da artmaktadır.

Öğrencilerin bireysel çalgı eğitim dersi güdülenme ölçeği genelinden aldıkları puanlar ile özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ölçeği genelinden ve ölçekte yer alan tüm alt boyutlardan aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı korelasyonlar olduğu saptanmıştır ($p<0,05$). Bu korelasyonlar pozitif yönlü ve orta kuvvetli olup, öğrencilerin bireysel çalgı eğitim dersi güdülenme ölçeği genelinden

aldıkları puanlar arttıkça özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ölçeği genelinden ve ölçekte yer alan özyönetim, öğrenme istekliliği ve özkontrol alt boyutlarından aldıkları puanlar da artmaktadır.

Öğrencilerinin Özyönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk ve Bireysel Çalgı Eğitim Dersi Güdülenme Düzeylerinin Cinsiyetlerine Göre Farklılaşma Durumlarına İlişkin Bulgular

Tablo 5.

Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Özyönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeği ve Bireysel Çalgı Eğitim Dersi Güdülenme Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması

	Cinsiyet	n	s	t	p	
Özyönetim	Kadın	136	50,57	12,29	-0,724	0,470
	Erkek	110	51,65	10,76		
Öğrenme istekliliği	Kadın	136	56,63	12,87	-1,317	0,189
	Erkek	110	58,65	10,72		
Özkontrol	Kadın	136	39,84	10,03	-0,598	0,551
	Erkek	110	40,55	8,43		
Özyönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeği	Kadın	136	147,03	33,97	-0,937	0,350
	Erkek	110	150,85	28,76		
İlgi	Kadın	136	33,60	5,93	0,544	0,587
	Erkek	110	33,15	6,78		
Eğitim ortamı	Kadın	136	18,24	4,18	-4,231	0,000*
	Erkek	110	20,64	4,71		
Çevre	Kadın	136	18,60	3,24	2,656	0,008*
	Erkek	110	17,46	3,47		
Mesleki beklenti	Kadın	136	18,29	5,43	-1,552	0,122
	Erkek	110	19,33	4,88		
Bireysel Çalgı Eğitimi Dersi Güdülenme Ölçeği	Kadın	136	88,73	12,97	-1,024	0,307
	Erkek	110	90,58	15,42		

* $p < 0,05$

Tablo 5'te öğrencilerin cinsiyetlerine göre özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ölçeği ve bireysel çalgı eğitim dersi güdülenme ölçeği puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin yapılan bağımsız örneklem t testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 5 incelendiğinde, araştırmaya dahil edilen öğrencilerin cinsiyetlerine göre özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ölçeği genelinden ve ölçekte yer alan özyönetim, öğrenme istekliliği ve özkontrol alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır ($p>0,05$). Kadın öğrencilerin özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ölçeği puanları erkek öğrencilere göre yüksek olsa da, bu fark anlamlı düzeyde değildir.

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre bireysel çalgı eğitim dersi güdülenme ölçeği genelinden ve ölçekte yer alan ilgi ve mesleki beklenti alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır ($p>0,05$). Kadın ve erkek öğrencilerin bireysel çalgı eğitim dersi güdülenme ölçeği genelinden ve ölçekte yer alan ilgi ve mesleki beklenti alt boyutlarından aldıkları puanlar benzerdir.

Araştırmaya katılan kadın ve erkek öğrencilerin bireysel çalgı eğitim dersi güdülenme ölçeğinde yer alan eğitim ortamı ve çevre alt boyutlarından aldıkları puanlar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır ($p<0,05$). Erkek öğrencilerin eğitim ortamından aldıkları puanlar, kadın öğrencilerin ise çevre alt boyutundan aldıkları puanlar anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur.

Öğrencilerinin Özyönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk ve Bireysel Çalgı Eğitim Dersi Güdülenme Düzeylerinin Sınıf Seviyelerine Göre Farklılaşma Durumlarına İlişkin Bulgular

Tablo 6.

Öğrencilerin Sınıflarına Göre Özyönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeği ve Bireysel Çalgı Eğitim Dersi Güdülenme Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması

	Sınıf	n		s	Min	Max	F	p	Fark
Özyönetim	Birinci sınıf	75	54,35	6,05	33	65	13,247	0,000*	1-2
	İkinci sınıf	53	48,30	11,69	20	65			1-3
	Üçüncü sınıf	50	43,96	17,90	19	65			2-4
	Dördüncü sınıf	68	54,76	6,57	35	65			3-4
Öğrenme istekliliği	Birinci sınıf	75	60,67	7,19	44	76	12,923	0,000*	1-2
	İkinci sınıf	53	54,98	12,43	28	76			1-3
	Üçüncü sınıf	50	50,16	17,53	24	77			2-4
	Dördüncü sınıf	68	61,47	7,11	28	79			3-4
Özkontrol	Birinci sınıf	75	41,97	6,02	24	55	10,211	0,000*	1-2
	İkinci sınıf	53	38,02	8,76	20	55			1-3
	Üçüncü sınıf	50	35,28	14,07	16	54			2-4
	Dördüncü sınıf	68	43,41	6,21	19	55			3-4
Özyönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeği	Birinci sınıf	75	156,99	16,82	112	196	13,248	0,000*	1-2
	İkinci sınıf	53	141,30	31,55	68	196			1-3
	Üçüncü sınıf	50	129,40	49,08	64	192			2-4
	Dördüncü sınıf	68	159,65	17,83	82	196			3-4
İlgi	Birinci sınıf	75	32,72	5,68	21	44	1,317	0,269	
	İkinci sınıf	53	32,68	6,69	17	43			
	Üçüncü sınıf	50	34,72	6,15	18	45			
	Dördüncü sınıf	68	33,74	6,74	14	45			
Eğitim ortamı	Birinci sınıf	75	20,23	4,42	13	30	2,787	0,041*	1-3
	İkinci sınıf	53	19,32	4,18	12	26			
	Üçüncü sınıf	50	17,84	4,85	10	30			
	Dördüncü sınıf	68	19,37	4,65	10	30			

Çevre	Birinci sınıf	75	18,07	2,83	8	23	2,295	0,078	
	İkinci sınıf	53	17,13	3,77	5	22			
	Üçüncü sınıf	50	18,78	3,69	10	24			
	Dördüncü sınıf	68	18,37	3,30	8	25			
Mesleki beklenti	Birinci sınıf	75	19,93	4,57	10	25	4,757	0,003*	1-3
	İkinci sınıf	53	17,57	5,37	5	25			3-4
	Üçüncü sınıf	50	17,08	6,07	7	25			
	Dördüncü sınıf	68	19,62	4,60	8	25			
Bireysel Çalgı Eğitimi Dersi GÜDÜLENME Ölçeği	Birinci sınıf	75	90,95	12,61	67	120	1,347	0,260	
	İkinci sınıf	53	86,70	15,42	46	115			
	Üçüncü sınıf	50	88,42	14,05	62	120			
	Dördüncü sınıf	68	91,09	14,59	57	120			

* $p < 0,05$

Araştırma kapsamına alınan öğrencilerin sınıflarına göre özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ölçeği ve bireysel çalgı eğitim dersi güdülenme ölçeği puanlarının karşılaştırılması amacıyla yapılan varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 6.'da verilmiştir.

Tablo 6 incelendiğinde, araştırmaya dahil edilen öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıflara göre özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ölçeği genelinden ve ölçekte yer alan ölçekte yer alan özyönetim, öğrenme istekliliği ve özkontrol alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir ($p < 0,05$). Araştırmaya katılan birinci ve dördüncü sınıf öğrencilerinin özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ölçeği genelinden ve ölçekte yer alan ölçekte yer alan özyönetim, öğrenme istekliliği ve özkontrol alt boyutlarından aldıkları puanlar ikinci ve üçüncü sınıfta öğrenim gören öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur.

Araştırma kapsamına alınan öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıflara göre bireysel çalgı eğitim dersi güdülenme ölçeği genelinden ve ölçekte yer alan ilgi ve çevre alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır ($p > 0,05$). Öğrenim gördükleri sınıflara bakılmaksızın öğrencilerin ölçek genelinden ve ilgi, çevre ve mesleki beklenti alt boyutlarından aldıkları puanlar benzerdir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıflara göre bireysel çalgı eğitim dersi güdülenme ölçeğinde yer alan eğitim ortamı ve mesleki beklenti alt boyutlarından aldıkları puanlar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır ($p<0,05$). Birinci sınıfta öğrenim gören öğrencilerin eğitim ortamı ve mesleki beklenti alt boyutlarından aldıkları puanlar üçüncü sınıfta okuyan öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur. Ayrıca dördüncü sınıf öğrencilerin mesleki beklenti alt boyutundan aldıkları puanlar üçüncü sınıfta okuyan öğrencilere göre daha yüksektir.

Öğrencilerinin Özyönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk ve Bireysel Çalgı Eğitim Dersi Güdülenme Düzeylerinin Mezun Oldukları Okul Türüne Göre Farklılaşma Durumlarına İlişkin Bulgular

Tablo 7.

Öğrencilerin Mezun Oldukları Okul Türüne Göre Özyönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeği ve Bireysel Çalgı Eğitim Dersi Güdülenme Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması

	Mezun olunan okul türü	n	s	t	p
Özyönetim	Güzel Sanatlar Lisesi	118	52,71	10,55	0,593 0,554
	Diğer Lise Türleri	64	51,67	12,58	
Öğrenme istekliliği	Güzel Sanatlar Lisesi	118	59,46	10,85	1,455 0,148
	Diğer Lise Türleri	64	56,81	13,17	
Özkontrol	Güzel Sanatlar Lisesi	118	41,26	8,91	0,490 0,625
	Diğer Lise Türleri	64	40,56	9,72	
Özyönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeği	Güzel Sanatlar Lisesi	118	153,43	28,88	0,911 0,364
	Diğer Lise Türleri	64	149,05	34,62	
İlgi	Güzel Sanatlar Lisesi	118	33,07	6,64	-0,766 0,445
	Diğer Lise Türleri	64	33,84	6,30	
Eğitim ortamı	Güzel Sanatlar Lisesi	118	19,33	4,02	-0,908 0,365
	Diğer Lise Türleri	64	19,98	5,60	
Çevre	Güzel Sanatlar Lisesi	118	17,89	3,59	-0,894 0,372
	Diğer Lise Türleri	64	18,36	2,96	
Mesleki beklenti	Güzel Sanatlar Lisesi	118	19,08	5,37	0,167 0,868
	Diğer Lise Türleri	64	18,94	5,32	
Bireysel Çalgı Eğitimi Dersi Güdülenme Ölçeği	Güzel Sanatlar Lisesi	118	89,36	14,63	-0,775 0,439
	Diğer Lise Türleri	64	91,13	14,63	

Tablo 7’de araştırma dahil edilen öğrencilerin mezun oldukları okul türüne göre özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ölçeği ve bireysel çalgı eğitim dersi güdülenme ölçeği puanlarının karşılaştırılması amacıyla yapılan bağımsız örneklem t testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 7’de öğrencilerin mezun oldukları okul türlerine göre özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ölçeği ve bireysel çalgı eğitim dersi güdülenme ölçeği puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür ($p>0,05$).

Öğrencilerinin Özyönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk ve Bireysel Çalgı Eğitim Dersi Güdülenme Düzeylerinin Okul Dışı Müzik Faaliyetlerine Bağlı Olarak Farklılaşma Durumlarına İlişkin Bulgular

Tablo 8.

Öğrencilerin Okul Dışında Müzik Faaliyetinde Bulunma Durumlarına Göre Özyönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeği ve Bireysel Çalgı Eğitim Dersi Güdülenme Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması

	Okul dışında müzik faaliyetinde bulunma	n	s	t	p
Özyönetim	Bulunan	169	51,21	11,80	0,316 0,752
	Bulunmayan	77	50,70	11,30	
Öğrenme istekliliği	Bulunan	169	57,64	12,35	0,214 0,831
	Bulunmayan	77	57,29	11,18	
Özkontrol	Bulunan	169	39,98	9,45	-0,438 0,662
	Bulunmayan	77	40,55	9,13	
Özyönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeği	Bulunan	169	148,83	32,42	0,068 0,946
	Bulunmayan	77	148,53	30,42	
İlgi	Bulunan	169	33,58	6,58	0,667 0,505
	Bulunmayan	77	33,00	5,71	
Eğitim ortamı	Bulunan	169	19,62	4,77	1,591 0,113
	Bulunmayan	77	18,62	4,06	
Çevre	Bulunan	169	18,04	3,46	-0,357 0,722
	Bulunmayan	77	18,21	3,24	
Mesleki beklenti	Bulunan	169	19,02	5,28	1,195 0,233
	Bulunmayan	77	18,17	5,03	
Bireysel Çalgı Eğitimi Dersi Güdülenme Ölçeği	Bulunan	169	90,27	14,93	1,168 0,244
	Bulunmayan	77	88,00	12,11	

Araştırmaya dahil edilen öğrencilerin okul dışında müzik faaliyetinde bulunma durumlarına göre özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ölçeği ve bireysel çalgı eğitim dersi güdülenme ölçeği puanlarının karşılaştırılması amacıyla yapılan bağımsız örneklem t testi sonuçları Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 8 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin öğrencilerin okul dışında müzik faaliyetinde bulunma durumlarına göre özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ölçeği ve bireysel çalgı eğitim dersi güdülenme ölçeği puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür ($p>0,05$).

Öğrencilerinin Özyönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk ve Bireysel Çalgı Eğitim Dersi Güdülenme Düzeylerinin Çalgılarını Çalışma Sürelerine Göre Farklaşma Durumlarına İlişkin Bulgular

Tablo 9.

Öğrencilerin Günlük Çalgı Çalışma Sürelerine Göre Özyönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeği ve Bireysel Çalgı Eğitim Dersi Güdülenme Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması

	Günlük çalgı çalma süresi	n	s	Min	Max	F	p	Fark	
Özyönetim	1 saatten az	63	41,19	14,79	19	64	27,996	0,000*	1-2
	1 saat	66	52,91	8,35	23	65			1-3
	2 saat	71	54,77	6,91	32	65			1-4
	3 saat	46	56,13	8,34	20	65			
Öğrenme istekliliği	1 saatten az	63	48,03	15,27	24	76	23,759	0,000*	1-2
	1 saat	66	58,98	8,50	26	76			1-3
	2 saat	71	61,48	7,79	33	79			1-4
	3 saat	46	62,35	9,12	28	77			
Özkontrol	1 saatten az	63	32,49	11,06	16	55	25,373	0,000*	1-2
	1 saat	66	41,77	7,37	17	55			1-3
	2 saat	71	43,01	6,43	20	55			1-4
	3 saat	46	43,93	7,04	20	55			
Özyönetimli	1 saatten az	63	121,71	40,07	64	192	28,282	0,000*	1-2
Öğrenmeye	1 saat	66	153,67	22,82	66	196			1-3
Hazırbulunuşluk	2 saat	71	159,27	19,21	85	196			1-4
Ölçeği	3 saat	46	162,41	22,88	68	196			2-4

İlgi	1 saatten az	63	31,95	5,70	14	44	5,062	0,002*	1-3
	1 saat	66	32,06	6,82	14	43			1-4
	2 saat	71	34,39	5,22	22	45			
	3 saat	46	35,76	7,07	17	45			
Eğitim ortamı	1 saatten az	63	17,97	4,13	10	30	6,005	0,001*	1-2
	1 saat	66	19,11	4,28	13	30			1-3
	2 saat	71	19,21	4,86	10	30			1-4
	3 saat	46	21,59	4,40	13	30			
Çevre	1 saatten az	63	17,71	3,20	9	23	1,475	0,222	
	1 saat	66	17,64	3,67	5	24			
	2 saat	71	18,68	3,03	11	25			
	3 saat	46	18,37	3,65	7	24			
Mesleki beklenti	1 saatten az	63	15,03	4,88	8	25	23,810	0,000*	1-2
	1 saat	66	18,73	4,66	5	25			1-3
	2 saat	71	19,83	4,55	10	25			1-4
	3 saat	46	22,24	4,19	7	25			2-4
Bireysel Eğitimi Güdülenme Ölçeği	1 saatten az	63	82,67	12,67	58	120	13,428	0,000*	1-2
	1 saat	66	87,53	13,89	46	115			1-3
	2 saat	71	92,11	12,00	69	120			1-4
	3 saat	46	97,96	14,39	62	120			2-4

* $p < 0,05$

Öğrencilerin günlük çalgı çalma sürelerine göre özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ölçeği ve bireysel çalgı eğitim dersi güdülenme ölçeği puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 8.'de verilmiştir.

Tablo 9 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin günlük çalgı çalma sürelerine göre özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ölçeği genelinden ve ölçekte yer alan özyönetim, öğrenme istekliliği ve özkontrol alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır ($p < 0,05$).Günlük 1 saatten az çalgı çalan öğrencilerin özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ölçeği genelinden ve ölçekte yer alan özyönetim, öğrenme istekliliği ve özkontrol alt boyutlarından aldıkları puanlar diğer öğrencilere göre daha düşük bulunmuştur. Ayrıca günlük 1 saat çalgı çalan öğrencilerin ölçek genelinden aldıkları puanlar, günlük 3 saat süreyle çalgı çalan öğrencilerden daha düşük puan almıştır.

Araştırma kapsamına alınan öğrencilerin günlük çalgı çalma sürelerine göre bireysel çalgı eğitim dersi güdülenme ölçeği genelinden ve ölçekte yer alan ilgi, eğitim ortamı ve mesleki beklenti alt boyutlarından aldıkları puanlar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($p<0,05$). Günlük 1 saatten az çalgı çalan öğrencilerin ilgi alt boyutundan aldıkları puanlar günlük 2 saat ve 3 saat süreyle çalgı çalan öğrencilere göre daha düşük bulunmuştur. Günlük 1 saatten az süreyle çalgı çalan öğrencilerin ölçek genelinden, eğitim ortamı ve mesleki beklenti alt boyutlarından aldıkları puanlar diğer öğrenciler göre daha düşük bulunmuştur. Bunun yanında günlük 1 saat çalgı çalan öğrencilerin ölçek genelinden ve mesleki beklenti alt boyutundan aldıkları puanlar, günlük 3 saat süreyle çalgı çalan öğrencilere göre daha düşüktür.

Öğrencilerin günlük çalgı çalma sürelerine göre bireysel çalgı eğitim dersi güdülenme ölçeğinde bulunan çevre alt boyutundan aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır ($p>0,05$).

Öğrencilerinin Özyönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk ve Bireysel Çalgı Eğitim Dersi Güdülenme Düzeylerinin Öğretim Elemanının Dersi İşleyiş Biçimini Yeterli Bulma Durumlarına İlişkin Bulgular;

Tablo 10.

Öğrencilerin Öğretim Elemanının Dersi İşleyiş Biçimini Yeterli Bulma Durumlarına Göre Özyönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeği ve Bireysel Çalgı Eğitim Dersi Güdülenme Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması

		Öğretim elemanının dersi işleyiş biçimini yeterli bulma				
		n	s	t	p	
Özyönetim	Yeterli bulan	215	50,59	12,09	-1,650	0,100
	Yetersiz bulan	31	54,26	6,98		
Öğrenme istekliliği	Yeterli bulan	215	57,12	12,31	-1,408	0,160
	Yetersiz bulan	31	60,35	8,97		
Özkontrol	Yeterli bulan	215	40,07	9,60	-0,413	0,680
	Yetersiz bulan	31	40,81	7,31		
Özyönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeği	Yeterli bulan	215	147,77	32,97	-1,255	0,211
	Yetersiz bulan	31	155,42	20,60		

İlgi	Yeterli bulan	215	33,78	5,86	2,532	0,012*
	Yetersiz bulan	31	30,74	8,51		
Eğitim ortamı	Yeterli bulan	215	19,51	4,68	1,839	0,067
	Yetersiz bulan	31	17,90	3,48		
Çevre	Yeterli bulan	215	18,30	3,05	2,518	0,012*
	Yetersiz bulan	31	16,68	5,00		
Mesleki beklenti	Yeterli bulan	215	18,70	5,07	-0,463	0,644
	Yetersiz bulan	31	19,16	6,14		
Bireysel Çalgı Eğitimi Dersi GÜdülenme Ölçeği	Yeterli bulan	215	90,29	13,30	2,156	0,032*
	Yetersiz bulan	31	84,48	18,34		

* $p < 0,05$

Tablo 10.'da araştırmaya katılan öğrencilerin öğretim elemanının dersi işleyiş biçimini yeterli bulma durumlarına göre özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ölçeği ve bireysel çalgı eğitim dersi güdülenme ölçeği puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin yapılan bağımsız örneklem t testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 10 incelendiğinde, araştırmaya dahil edilen öğrencilerin öğretim elemanının dersi işleyiş biçimini yeterli bulma durumlarına göre özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ölçeği genelinden ve ölçekte yer alan özyönetim, öğrenme istekliliği ve özkontrol alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır ($p > 0,05$). Öğretim elemanının dersi işleyiş biçimini yetersiz bulan öğrencilerin özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ölçeği genelinden ve ölçekte yer alan özyönetim, öğrenme istekliliği ve özkontrol alt boyutlarından aldıkları puanlar, yeterli bulan öğrencilere göre daha yüksek olmasına rağmen bu farkın anlamlı olmadığı saptanmıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin öğretim elemanının dersi işleyiş biçimini yeterli bulma durumlarına göre bireysel çalgı eğitim dersi güdülenme ölçeği genelinden ve ölçekte yer alan ilgi ve çevre alt boyutlarından aldıkları puanlar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır ($p < 0,05$). Öğretim elemanının dersi işleyiş biçimini yetersiz bulan öğrencilerin bireysel çalgı eğitim dersi güdülenme ölçeği genelinden ve ölçekte yer alan ilgi ve çevre alt boyutlarından aldıkları puanlar, öğretim elemanının dersi işleyiş biçimini yeterli bulan öğrencilere göre daha düşük puan almıştır.

Araştırma kapsamına öğrencilerin öğretim elemanının dersi işleyiş biçimini yeterli bulma durumlarına göre bireysel çalgı eğitim dersi güdülenme ölçeğinde yer

alan eğitim ortamı ve mesleki beklenti alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır ($p>0,05$).

Bireysel Çalgı Öğretim Elemanlarının Öğrencilerin Ders İçi ve Ders Dışı Çalgı Çalışmalarının Teknolojik Araçlar ile Takip Etmelerinin Müzik Öğretmeni Adaylarının, Çalgı Öğrenmede Özyönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk ve Bireysel Çalgı Eğitim Dersi Güdülenme Düzeylerine Etkisine İlişkin Bulgular;

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin, Özyönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeği ve Bireysel Çalgı Eğitim Dersi Güdülenme Ölçeği Ön Test Puanlarına İlişkin Bulgular

Tablo 11.

Öğrencilerin Gruplarına Göre Özyönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeği ve Bireysel Çalgı Eğitim Dersi Güdülenme Ölçeği Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması

	Grup	n	s	Sıra Ort.	Sıra Top.	Z	p
Özyönetim	Kontrol	12	51,92	13,58	11,75	141,00	-0,522 0,602
	Deney	12	56,50	4,44	13,25	159,00	
Öğrenme istekliliği	Kontrol	12	62,25	12,68	13,71	164,50	-0,839 0,401
	Deney	12	60,83	5,47	11,29	135,50	
Özkontrol	Kontrol	12	42,08	7,37	12,13	145,50	-0,261 0,794
	Deney	12	43,67	4,66	12,88	154,50	
Özyönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeği	Kontrol	12	156,25	29,51	12,38	148,50	-0,087 0,931
	Deney	12	161,00	12,81	12,63	151,50	
İlgi	Kontrol	12	32,33	6,49	12,58	151,00	-0,058 0,954
	Deney	12	31,75	7,25	12,42	149,00	
Eğitim ortamı	Kontrol	12	18,25	4,18	11,71	140,50	-0,555 0,579
	Deney	12	18,75	3,65	13,29	159,50	
Çevre	Kontrol	12	19,25	3,72	12,54	150,50	-0,029 0,977
	Deney	12	19,33	3,14	12,46	149,50	
Mesleki beklenti	Kontrol	12	12,83	4,71	13,92	167,00	-1,010 0,312
	Deney	12	10,17	1,99	11,08	133,00	
Bireysel Çalgı Eğitimi Dersi Güdülenme Ölçeği	Kontrol	12	82,67	10,15	13,21	158,50	-0,492 0,623
	Deney	12	80,00	9,86	11,79	141,50	

Tablo 11’de araştırma kapsamına alınan öğrencilerin gruplarına göre özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ölçeği ve bireysel çalgı eğitim dersi güdülenme ölçeği ön test puanlarının karşılaştırılması amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 11 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin gruplarına göre özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ölçeği ve bireysel çalgı eğitim dersi güdülenme ölçeğinden aldıkları ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür ($p>0,05$).

Kontrol Grubu Öğrencilerinin Özyönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeği ve Bireysel Çalgı Eğitim Dersi Güdülenme Ölçeği Ön Test-Son Test Puanları Arasında Farka İlişkin Bulgular;

Tablo 12.

Kontrol Grubu Öğrencilerin Özyönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeği ve Bireysel Çalgı Eğitim Dersi Güdülenme Ölçeği Ön Test-Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

	Ölçüm	n	s	Z	p
Özyönetim	Ön Test	12	51,92	13,58	0,00
	Son Test	12	52,83	11,33	
Öğrenme istekliliği	Ön Test	12	62,25	12,68	-0,28
	Son Test	12	65,08	7,12	
Özkontrol	Ön Test	12	42,08	7,37	-0,17
	Son Test	12	44,25	3,67	
Özyönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeği	Ön Test	12	156,25	29,51	-0,42
	Son Test	12	162,17	16,68	
İlgi	Ön Test	12	32,33	6,49	-0,34
	Son Test	12	34,00	4,33	
Eğitim ortamı	Ön Test	12	18,25	4,18	-2,21
	Son Test	12	21,17	4,80	
Çevre	Ön Test	12	19,25	3,72	-0,11
	Son Test	12	19,58	2,71	
Mesleki beklenti	Ön Test	12	12,83	4,71	-1,26
	Son Test	12	15,00	5,36	
Bireysel Çalgı Eğitimi Dersi Güdülenme Ölçeği	Ön Test	12	82,67	10,15	-1,78
	Son Test	12	89,75	12,25	

* $p<0,05$

Tablo 12’de araştırmaya dahil edilen kontrol grubu öğrencilerin özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ölçeği ve bireysel çalgı eğitim dersi güdülenme ölçeği ön test-son test puanlarının karşılaştırılması amacıyla yapılan Wilcoxon testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 12 incelendiğinde, araştırma kapsamına alınan kontrol öğrencilerin özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ölçeği genelinde ve ölçekte yer alan alt boyutlardan aldıkları ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır ($p>0,05$). Kontrol grubu öğrencilerin bireysel çalgı eğitim dersi güdülenme ölçeği genelinden ve ölçekte yer alan ilgi, çevre ve mesleki beklenti alt boyutlarından aldıkları ön test-son test puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı saptanmıştır ($p>0,05$).

Tablo 12’ye göre “H0: Kontrol grubu öğrencilerinin özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ölçeği ve bireysel çalgı eğitim dersi güdülenme ölçeği ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur hipotezi doğrulanmıştır.

Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin bireysel çalgı eğitim dersi güdülenme ölçeğinde yer alan eğitim ortamı alt boyutundan aldıkları ön test-son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır ($p<0,05$). Kontrol grubu öğrencilerin eğitim ortamı alt boyutundan aldıkları son test puanları, ön test puanlarına göre anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur.

Deney Grubu Öğrencilerinin Özyönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeği ve Bireysel Çalgı Eğitim Dersi Güdülenme Ölçeği Ön Test-Son Test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Bulgular;

Tablo 13.

Deney Grubu Öğrencilerin Özyönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeği ve Bireysel Çalgı Eğitim Dersi Güdülenme Ölçeği Ön Test-Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

	Ölçüm	n	s	Z	
Özyönetim	Ön Test	12	56,50	4,44	-0,76 0,45
	Son Test	12	55,42	5,90	
Öğrenme istekliliği	Ön Test	12	60,83	5,47	-0,41 0,68
	Son Test	12	62,08	5,88	
Özkontrol	Ön Test	12	43,67	4,66	-0,31 0,75
	Son Test	12	42,67	4,72	
Özyönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeği	Ön Test	12	161,00	12,81	-0,12 0,91
	Son Test	12	160,17	13,89	
İlgi	Ön Test	12	31,75	7,25	-2,20 0,03*
	Son Test	12	35,50	5,65	
Eğitim ortamı	Ön Test	12	18,75	3,65	-2,57 0,01*
	Son Test	12	22,25	4,59	
Çevre	Ön Test	12	19,33	3,14	-2,50 0,01*
	Son Test	12	21,33	2,53	
Mesleki beklenti	Ön Test	12	10,17	1,99	-1,28 0,20
	Son Test	12	13,17	4,73	
Bireysel Çalgı Eğitimi Dersi Güdülenme Ölçeği	Ön Test	12	80,00	9,86	-2,90 0,00*
	Son Test	12	92,25	12,24	

* $p < 0,05$

Tablo 13'te araştırmaya dahil edilen deney grubu öğrencilerin özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ölçeği ve bireysel çalgı eğitim dersi güdülenme ölçeği

ön test-son test puanlarının karşılaştırılması amacıyla yapılan Wilcoxon testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 13 incelendiğinde, araştırma kapsamına alınan deney öğrencilerin özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ölçeği genelinde ve ölçekte yer alan alt boyutlardan aldıkları ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır ($p>0,05$).

Deney grubu öğrencilerin bireysel çalgı eğitim dersi güdülenme ölçeği genelinden ve ölçekte yer alan ilgi, eğitim ortamı ve çevre alt boyutlarından aldıkları ön test-son test puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($p>0,05$). Deney grubunda yer alan öğrencilerin bireysel çalgı eğitim dersi güdülenme ölçeği genelinden ve ölçekte yer alan ilgi, eğitim ortamı ve çevre alt boyutlarından aldıkları son test puanları, ön test puanlarına göre anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya dahil edilen kontrol grubu öğrencilerin bireysel çalgı eğitim dersi güdülenme ölçeğinde yer alan mesleki beklenti alt boyutundan aldıkları ön test-son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır ($p>0,05$).

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Özyönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeği ve Bireysel Çalgı Eğitim Dersi Güdülenme Ölçeği Son Test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Bulgular;

Tablo 14.

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Özyönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeği ve Bireysel Çalgı Eğitim Dersi Güdülenme Ölçeği Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

	Grup	n	s	Sıra Ort.	Sıra Top.	Z	p
Özyönetim	Kontrol	12	52,83	11,33	12,13	145,50	-0,261 0,794
	Deney	12	55,42	5,90	12,88	154,50	
Öğrenme istekliliği	Kontrol	12	65,08	7,12	14,25	171,00	-1,215 0,224
	Deney	12	62,08	5,88	10,75	129,00	
Özkontrol	Kontrol	12	44,25	3,67	13,79	165,50	-0,902 0,367
	Deney	12	42,67	4,72	11,21	134,50	
Özyönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeği	Kontrol	12	162,17	16,68	13,38	160,50	-0,608 0,543
	Deney	12	160,17	13,89	11,63	139,50	
İlgi	Kontrol	12	34,00	4,33	11,17	134,00	-0,928 0,353
	Deney	12	35,50	5,65	13,83	166,00	
Eğitim ortamı	Kontrol	12	21,17	4,80	11,29	135,50	-0,839 0,401
	Deney	12	22,25	4,59	13,71	164,50	
Çevre	Kontrol	12	19,58	2,71	10,17	122,00	-1,628 0,103
	Deney	12	21,33	2,53	14,83	178,00	
Mesleki beklenti	Kontrol	12	15,00	5,36	13,63	163,50	-0,802 0,423
	Deney	12	13,17	4,73	11,38	136,50	
Bireysel Çalgı Eğitimi Dersi Güdülenme Ölçeği	Kontrol	12	89,75	12,25	11,88	142,50	-0,434 0,665
	Deney	12	92,25	12,24	13,13	157,50	

Tablo 14’de araştırma kapsamına alınan öğrencilerin gruplarına göre özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ölçeği ve bireysel çalgı eğitim dersi güdülenme ölçeği son test puanlarının karşılaştırılması amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 14 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin gruplarına göre özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ölçeği ve bireysel çalgı eğitim dersi güdülenme ölçeğinden aldıkları son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür ($p>0,05$).

Kontrol Grubu Öğrencilerinin Haftalara Göre Kazanım Puanları Arasındaki Farka İlişkin Bulgular

Tablo 15.

Kontrol Grubu Öğrencilerin Haftalara Göre Kazanım Puanlarının Karşılaştırılması

Hafta	n	s	Sıra Ort.	X²	p	Fark
Hafta 1	12	1,47	0,42	1,42		1-3, 1-4
Hafta 2	12	1,68	0,44	2,04	22,39 0,000*	2-3, 2-4
Hafta 3	12	2,02	0,55	2,79		3-4
Hafta 4	12	2,36	0,69	3,75		

* $p<0,05$

Tablo 15’de araştırmaya dahil edilen kontrol grubu öğrencilerin haftalara göre kazanım puanlarının karşılaştırılması amacıyla yapılan Friedman testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 15 incelendiğinde, araştırma kapsamına alınan kontrol grubu öğrencilerinin kazanım puanlarının haftalara göre istatistiksel olarak anlamlı olarak farklılık gösterdiği saptanmıştır ($p<0,05$). Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin dördüncü haftadaki kazanım puanlarının birinci, ikinci ve üçüncü haftalardan yüksek olduğu saptanmıştır. Ayrıca kontrol grubu öğrencilerin üçüncü haftadaki kazanım puanları birinci ve ikinci haftalara göre daha yüksek bulunmuştur.

Deney Grubu Öğrencilerinin Haftalara Göre Kazanım Puanları Arasındaki Farka İlişkin Bulgular

Tablo 16.

Deney Grubu Öğrencilerin Haftalara Göre Kazanım Puanlarının Karşılaştırılması

Hafta	n	s	Sıra Ort.	X ²	p	Fark
Hafta 1	12	2,12	0,69	1,29	30,58	1-3, 1-4
Hafta 2	12	2,28	0,78	1,88		2-3, 2-4
Hafta 3	12	2,98	0,50	2,83		3-4
Hafta 4	12	3,47	0,50	4,00		

* $p < 0,05$

Araştırmaya dahil edilen deney grubu öğrencilerin haftalara göre kazanım puanlarının karşılaştırılması amacıyla yapılan Friedman testi sonuçları Tablo 16.'da verilmiştir.

Tablo 16 incelendiğinde, araştırma kapsamına alınan deney grubu öğrencilerinin kazanım puanlarının haftalara göre istatistiksel olarak anlamlı olarak farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($p < 0,05$). Deney grubu öğrencilerin dördüncü haftadaki kazanım puanlarının birinci, ikinci ve üçüncü haftalardan yüksek olduğu saptanmıştır. Ayrıca öğrencilerin üçüncü haftadaki kazanım puanları birinci ve ikinci haftalara göre daha yüksek bulunmuştur.

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Haftalara Göre Kazanım Puanları Arasındaki Farka İlişkin Bulgular

Tablo 17.

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerin Haftalara Göre Kazanım Puanlarının Karşılaştırılması

	Grup	n	s	Sıra Ort.	Sıra Top.	Z	p
Hafta 1	Kontrol	12	1,47	0,42	8,67	104,00	-2,656 0,008*
	Deney	12	2,12	0,69	16,33	196,00	
Hafta 2	Kontrol	12	1,68	0,44	9,17	110,00	-2,310 0,021*
	Deney	12	2,28	0,78	15,83	190,00	
Hafta 3	Kontrol	12	2,02	0,55	7,67	92,00	-3,349 0,001*
	Deney	12	2,98	0,50	17,33	208,00	
Hafta 4	Kontrol	12	2,36	0,69	7,75	93,00	-3,297 0,001*
	Deney	12	3,47	0,50	17,25	207,00	

Tablo 17’de araştırmaya katılan Deney ve Kontrol grubu öğrencilerin haftalara göre kazanım puanlarının karşılaştırılması amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 17 incelendiğinde araştırmaya dahil edilen deney ve kontrol grubu öğrencilerin kazanım puanları arasındaki farkın tüm haftalarda istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($p < 0,05$). Deney grubunda yer alan katılımcıların kazanım puanları dört haftada kontrol grubu bireylere göre anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin, Akademik Başarı Notlarına İlişkin Bulgular

Tablo 18.

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Vize ve Final Notlarının Karşılaştırılması

	Grup	n	x	s	Sıra Ort.	Sıra Top.	Z	p
Vize	Kontrol	12	72,92	10,33	9,00	108,00	-2,461	0,014
	Deney	12	83,50	5,85	16,00	192,00		
Final	Kontrol	12	72,17	11,44	8,96	107,50	-2,498	0,012
	Deney	12	85,42	7,82	16,04	192,50		

*p<0,05

Tablo 18’de araştırmaya katılan Deney ve Kontrol grubu öğrencilerin vize ve final notlarının karşılaştırılması amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 18 incelendiğinde araştırmaya dahil edilen deney ve kontrol grubu öğrencilerinin vize ve final notları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunduğu tespit edilmiştir (p<0,05).

Deney grubunda yer alan katılımcıların vize ve final notları, kontrol grubu öğrencilerine göre anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin, Haftalık Çalgı Çalışma Sürelerine İlişkin Bulgular

Tablo 19.a ve 19.b’de, öğrencilerin kendi dönütleri doğrultusunda 4 hafta süresince haftada kaç saat/dakika çalıştıklarına ilişkin bulgular verilmiştir.

Tablo 19.a.

Deney Grubu Öğrencilerinin Çalışma Saatlerini Gösteren Tablo

Deney Grubu	Çalışma Süresi/Saat				
	1. Hafta	2. Hafta	3. Hafta	4. Hafta	Toplam
Keman					
1. sınıf	6 saat	6 saat	6 saat	6 saat	24 saat
2. sınıf	7 saat	5 saat	7 saat	5 saat	24 saat
3. sınıf	7 saat	5 saat	5 saat	5 saat	22 saat
4. sınıf	5 saa	6 saat	6 saat	6 saat	23 saat
Toplam	25 saat	22 saat	24 saat	22 saat	93 saat
Gitar					
1. sınıf	7 saat	4 saat	6 saat	4 saat	21 saat
2. sınıf	3 saat	200dk/saat	150dk/saat	150dk/saat	11 saat, 20dk
3. sınıf	330dk/saat	150dk/saat	4 saat	4 saat	16 saat
4. sınıf	100dk/saat	2 saat	150dk/saat	3 saat	8 saat, 20 dk
Toplam	17 saat, 10 dk	11 saat, 50 dk.	15 saat	13 saat, 30 dk.	56 saat, 40 dk
Piyano					
1. sınıf	5 saat	5 saat	440dk/saat	5 saat	22 saat, 20 dk
2. sınıf	2 saat	95dk/saat	100dk/saat	100dk/saat	6 saat, 55 dk
3. sınıf	150 dk/saat	200dk/saat	270dk/saat	5 saat	15 saat, 20 dk
4. sınıf	5 saat	6 saat	5 saat	5 saat	21 saat
Toplam	17 saat, 30dk.	15 saat, 55dk.	18 saat, 30dk.	16 saat, 40 dk.	65 saat, 35 dk.
Genel Toplam					215 saat, 15 dk.

Tablo 19.a'ya göre, dört hafta süren uygulamada deney grubunda toplam 93 saat ile en çok çalışan grup keman öğrencileri olmuştur. Bu grubu sırasıyla piyano (65 saat, 35 dk.) ve gitar (56 saat, 40 dk) öğrencileri izlemiştir.

Tablo 19.b.

Kontrol Grubu Öğrencilerinin Çalışma Saatlerini Gösteren Tablo

Kontrol Grubu	Çalışma Süresi/Saat				
	1. Hafta	2. Hafta	3. Hafta	4. Hafta	Toplam
Keman					
1. sınıf	6	3	3	0	12
2. sınıf	3	3	3	4	13
3. sınıf	5	5	3	3	16
4. sınıf	5	3	3	4	15
Toplam	19	14	12	11	56
Gitar					
1. sınıf	100dk/saat	80dk/saat	1	2	6
2. sınıf	80dk/saat	80dk/saat	80dk/saat	1	5
3. sınıf	80dk/saat	100dk/saat	100dk/saat	80dk/saat	6
4. sınıf	105dk/saat	100dk/saat	1	30dk/saat	4 saat, 55 dk
Toplam	6 saat, 5dk.	6 saat	5	5 saat, 10 dk.	21 saat, 55dk.
Piyano					
1. sınıf	210dk/saat	410dk/saat	3	3	16 saat, 30dk
2. sınıf	210dk/saat	50dk/saat	80dk/saat	110dk/saat	7 saat, 30 dk.
3. sınıf	75dk/saat	1 saat	65dk/saat	0 saat	3 saat, 20dk
4. sınıf	4 saat	4 saat	4 saat	3 saat	15 saat
Toplam	12 saat, 15dk.	12 saat, 40 dk.	9 saat, 25dk.	7 saat, 50dk.	42 saat, 20dk.
Genel Toplam	120 saat, 15 dk.				

Tablo 19.b 'ye göre ise kontrol grubunda toplam 56 saat ile yine en çok çalışan grup keman öğrencileridir. Bu grubu sırasıyla piyano (42 saat, 20 dk.) ve gitar (21 saat, 55 dk) öğrencileri izlemiştir.

Deney ve kontrol grubu keman öğrencilerinin 4 hafta süresince bireysel çalgı çalışma saatleri ise toplam 149 saat olarak görülmektedir.

Deney ve kontrol grubu keman öğrencilerinin 4 hafta süresince bireysel çalgı çalışma saatleri ise toplam 8 saat 35 dakika olarak görülmektedir.

Deney ve kontrol grubu piyano dersi alan öğrencilerinin 4 hafta süresince bireysel çalışma saatleri ise toplam 107 saat 55 dakika olarak görülmektedir.

Tabloların geneline bakıldığında; deney grubundaki öğrenciler çalgılarına 4 hafta süresince toplamda 214 saat 15 dakika, kontrol grubu öğrenciler ise çalgılarına 120 saat 15 dakika çalışmışlardır. Tablolardan da görüldüğü gibi deney grubu öğrencilerinin hem günlük hem de haftalık çalışma saatleri kontrol grubu öğrencilerine göre daha fazladır.

BÖLÜM V

Tartışma

Çalışmanın bu bölümünde bulgular araştırma sonuçları doğrultusunda ilgili literatür ile tartışılmıştır.

Çalışmada, birinci alt amaca yönelik “Öğrencilerin özyönelimli öğrenmeye hazırlunuşluk ve bireysel çalgı eğitimi güdülenmeleri düzeyleri’nin istatistiki olarak anlamlı olduğu görülmektedir. Bireysel çalgı eğitimini hazırlunuşlukları ve güdülenmelerinde, öğrencilerin; cinsiyetlerine göre, sınıf seviyesine göre anlamlı olduğu ve sınıf ilerledikçe puanların yükseldiği, çalgı çalışma süreleri arttıkça ölçekten aldıkları puanların yükseldiği görülmektedir. Bununla birlikte öğrencilerin; mezun oldukları okul türü, okul dışı müzik faaliyetlerine ve öğretim elemanlarının dersi işleyiş biçimini yeterli bulma durumlarına bakıldığında ise istatistiksel olarak anlamlı farkın olmadığı görülmektedir. Çalışma sonucuna uygun olarak, Wiliam (2011), öğrencinin oto kontrol ve amaçlanan öğrenme çıktılarının farkındalığının, “başarı kriteri” olarak adlandırdığı avantajları vurgulamaktadır. Wiliam’a göre (2011), öz-değerlendirme, öğrencilerin sadece genel olarak iyi olmadıkları, ancak aynı zamanda, ne kadar iyi performans gösterebileceklerine inandıklarını ve hedeflerin ne kadar zorlayıcı olduğunu doğrudan etkiledikleri oto kontrolün bir parçasıdır. Henriksson 2017) ise çalışmasında; öğrencinin oto kontrol ve amaçlanan öğrenme çıktılarının farkındalığının, “başarı kriteri” olarak adlandırdığı avantajları vurgulamaktadır.

İkinci alt amaca yönelik “öğrencilerin teknolojik araçlar ile çalgı öğrenme durumlarının takibi ve hazırlunuşluk ve güdülenmeye ilişkin” sonuçlara bakıldığında;

Öğrencilerinin ön test son testleri arasında son testlerde daha yüksek olmak üzere anlamlı fark olduğunu ancak grupların güdülenme ölçeği ön test son test puanları arasında anlamlı farkın olmadığı, görülmektedir. Ayrı ayrı Kontrol ve deney grubu öğrencilerinin haftalık kazanım puanlarının 1. Haftaya göre haftalık olarak artış gösterdiği, bununla birlikte haftalık kazanım puanlarında deney grubu kazanım puanlarının kontrol grubu öğrencilerine göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Du Toit-Brits and Van Zyl (2017)’ın birinci sınıf öğretmen adayları ile motivasyon ve özyönelimli öğrenme ilişkisini araştırdıkları çalışmalarında da özyönelimli öğrenmeye hazır oluş ile motivasyon arasında olumlu yönde bir korelasyonun olduğunu görmüşlerdir. Literatürde öğretmen adaylarının motivasyon düzeyi ve sınıf

seviyesi ilişkisini araştıran çalışmalarda farklı sonuçlara rastlanmıştır. Gömleksiz, N., M. ve Serhatlıoğlu (2013)'nın yaptıkları araştırmanın sonucu yapılan bu çalışmayı desteklemektedir. Araştırmacılar, öğretmen adaylarının akademik motivasyon düzeylerine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmalarında, birinci sınıfa devam eden öğretmen adaylarının akademik motivasyon düzeylerinin son sınıfa devam edenlere göre daha yüksek çıktığı sonucuna ulaşmışlardır.

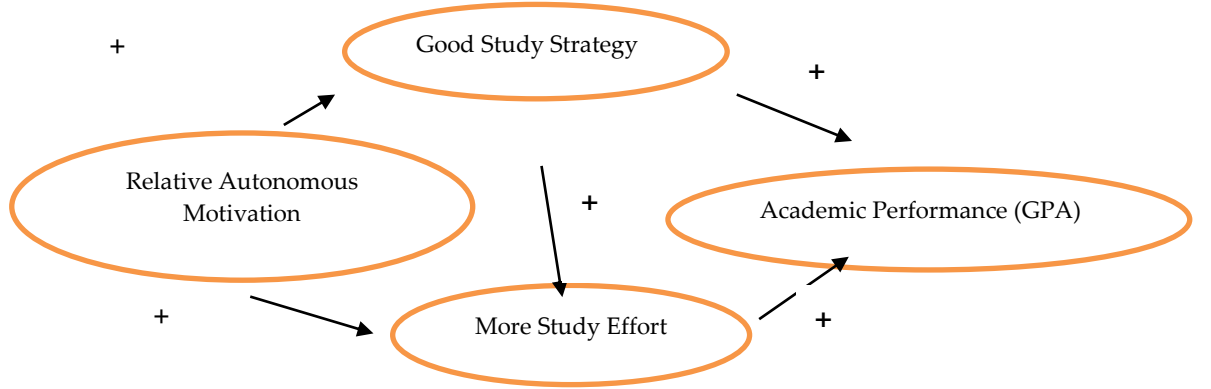
Uyulgan ve Akkuzu (2014)'ün araştırma sonucu yapan bu araştırma sonuçları ile farklılık göstermektedir. Araştırmacıların yaptıkları çalışmada, üniversitedeki eğitim sürecinde sınıf düzeyi arttıkça öğretmen adaylarının akademik içsel motivasyonlarında bir düşüş olduğu bulunmuştur. Yazarlar kendi çalışmalarının sonucunu, öğretmen adaylarının sınıf düzeyleri arttıkça yaşları da artış göstermesine ve yapılan bazı eğitim araştırmalarında da öğrencilerin yaşları ile birlikte akademik içsel motivasyonlarında bir azalma gözlemlendiği sonucunun elde edilmesine bağlamaktadırlar.

Bodkyn, C., and Stevens, F. (2015) 'ın yaptıkları araştırmada öğrencilerin bulundukları sınıflara göre motivasyon düzeylerinde bir farka rastlanmazken, sınıf düzeyleri arttıkça özyönetimli öğrenme düzeylerinde azalma olduğu görülmüştür. H., O., Küçükosmanoğlu (2015), yaptığı araştırmada, müzik öğretmeni adaylarının sınıf değişkenine göre akademik motivasyon düzeylerinde farklılaşma olduğu görülmüştür. 4. sınıf öğrencilerinin başarıya yönelik içsel motivasyon ve belirlenmiş dışsal motivasyon düzeyleri diğer sınıf öğrencilerine göre daha düşük, motivasyonsuzluk düzeylerinin ise daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Deney ve kontrol gruplarının akademik başarı durumlarında vize ve final notları karşılaştırıldığında deney grubu öğrencilerin başarıları, kontrol grubu öğrencilerine göre anlamlı düzeyde daha yüksektir. Aynı ayrı bakıldığında hem kontrol hem de deney grubu öğrencilerinin, haftalık çalışma saatlerinde en çok keman ardından piyano en son da gitar çalgısının daha çok daha çok çalışıldığı görülmektedir. Ayrıca çalışma süresince; Deney grubu öğrencilerinin toplam 214 saat 15 dk, kontrol grubu öğrencilerin de 120 saat 15 dk. Süresince çalgılarına çalıştıkları sonucu elde edilmiştir. Eren ve Öztuğ (2020) lisans eğitimi koro öğrencileri ile yapmış oldukları araştırmada, yüzyüze derslere göre teknolojik araçlarla kaydedilen ses kayıtları ile çalışmanın ve bu doğrultuda değerlendirilen öğrencilerin akademik başarılarının

yükseldiği sonucunu ortaya koymuşlardır. Bu doğrultuda teknoloji destekli yapılan öğretimin, öğrencilerin başarısını artıracak şekilde desteklediği düşünülebilir.

Deney grubu öğrencilerinin çalgı eğitiminde ihtiyaçları olan motivasyon, aslında kendilerini güdüleme konusunda sorumluluk almalarını sağlamaktır. Çünkü çalgı öğrenmek ve çalgı çalmada gelişme göstermek öğretmen ile yapılan çalışmalar kadar, öğretmenden öğrendiği çalışma yollarını kendi özel çalışmalarına da yansıtma ve sürekli hale getirme sorumluluğunu kazanmalarına da bağlıdır. Wiliam (2011)'a göre, öz-değerlendirme; öğrencilerin sadece genel olarak iyi olmadıkları, ancak aynı zamanda, ne kadar iyi performans gösterebileceklerine inandıklarını ve hedeflerin ne kadar zorlayıcı olduğunu doğrudan etkiledikleri oto kontrolün bir parçasıdır. Yapılan çalışma bu araştırma ile (Kusurkar, 2013)'ın savunduğu model benzerlik göstermektedir. Bu doğrultuda araştırmanın, “Göreceli bir özerk veya öz-kararlı motivasyon daha iyi bir akademik performansa yol açan iyi bir çalışma stratejisine ve yüksek çalışma çabasına yol açar, yani çalışma stratejisi, akademik performans üzerindeki motivasyonun etkisine aracılık eder ” sonucunu ortaya çıkarmaktadır.



Şekil 1: Motivasyon için varsayılmış model, performansı aşağıdaki gibi etkiler

Yukarıdaki figür çalgı çalışma motivasyonu ve sonucunda akademik performans başarısını da betimlemektedir. Deney grubundaki öğrencilerin teknolojik araçlar yardımıyla bireysel çalgı çalışmalarının öğretmenleri tarafından kontrol edilmesi, derslerde kayıtların izlenerek öğrencilerin çalışmalarının bu kayıtlara göre yönlendirilmesi, (Good Study Strategy) öğrencilerin çalgılarına ve öğretmenlerine karşı çalgılarına daha fazla çalışma zamanı ayırma zorunluluk ve sorumluluğunu

hissetmeleri, (More Study Effort) çalgı dersine yönelik motivasyonlarında (Relative Autonomous Motivation) bir ilerleme sağlamıştır. Bu ilişki, deney grubu öğrencilerinin akademik performanslarına da (Academic Performance (GPA), olumlu yansımıştır. Özellikle ölçekte yer alan ilgi, eğitim ortamı ve çevre alt boyutlarından ve ölçeğin genelinden aldıkları son test puanlarının, ön test puanlarına göre anlamlı düzeyde yüksek çıkması araştırmanın 3. Hipotezini kanıtlar niteliktedir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin kazanım puanları arasındaki farkın tüm haftalarda istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir ($p < 0,05$). Deney grubunda yer alan katılımcıların kazanım puanları dört hafta süresince kontrol grubu bireylerine göre anlamlı düzeyde yüksek çıkmıştır. Bu sonuç araştırmanın 4. Hipotezini kanıtlar niteliktedir.

Grupların vize ve final sınavı başarı notlarının karşılaştırılmasında grupların akademik başarı notları arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir.

Çalışma grubu öğrencilerinin uygulama süresince çalgılarını çalışma saatlerini gösteren iki tablo arasında dikkat çekici fark vardır. Deney grubu öğrencileri, 215 saat, 15 dk. Çalgılarını çalışırken kontrol grubu öğrencileri çalgı çalışmaya bu sürenin neredeyse yarısı kadar (120 saat, 15 dk) bir zaman ayırmışlardır. Bir diğer dikkat çeken sonuç ise, iki gruptaki öğrencilerin çalgı türlerine göre ayırdıkları zamandır. Keman öğrencileri iki grupta da en fazla çalgı çalışan gruptur (deney, 93 saat, kontrol, 56 saat). Sonra sırasıyla piyano ve gitar öğrencileri gelmektedir. Bu sonuç birkaç etkene bağlanabilir;

- Yaylı çalgıların görece diğer çalgılara göre daha zor bir çalgı olması,
- Çalışmayı yürüten öğretmenin keman öğretmeni olması, ve diğer çalgı öğretmenlerine göre çalışmayı ve öğrencileri daha titiz takip etmesi,
- Bu araştırma için çalışılan eserlerin, çalgıların özelliği ve öğrencilerin çalgı performans düzeyleri açısından zorluk derecelerinin görece farklı olması,
- Çalgı öğretmenlerinin öğrencileri çalgı çalışmaya yönlendirme ile ilgili olarak farklı anlayış ve disiplinlere sahip olmaları.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar, uygulamada denenen yöntemin etkili ve verimli olduğuna ait tatmin edicidir. Başka alanlarda yapılmış bazı araştırmalar da bu araştırmanın özellikle motivasyon ile ilgili elde edilen sonuçlarını desteklemektedir.

Örneğin Sobral (2014) tıp alanında yaptığı çalışmada; kişinin kendi motivasyonunu ve çalışma stratejisi ile akademik performansı arasında pozitif bir korolasyon olduğunu ortaya koymuştur.

Araştırma kapsamına alınan öğrencilerin günlük çalgı çalma sürelerine göre bireysel çalgı eğitim dersi güdülenme ölçeği genelinden ve ölçekte yer alan ilgi, eğitim ortamı ve mesleki beklenti alt boyutlarından aldıkları puanlar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($p<0,05$). Günlük 1 saatten az çalgı çalışan öğrencilerin ilgi alt boyutundan aldıkları puanlar günlük 2 saat ve 3 saat süreyle çalgı çalan öğrencilere göre daha düşük bulunmuştur. Günlük 1 saatten az süreyle çalgı çalışan öğrencilerin ölçek genelinden, eğitim ortamı ve mesleki beklenti alt boyutlarından aldıkları puanlar diğer öğrenciler göre daha düşük bulunmuştur. Bunun yanında günlük 1 saat çalgı çalan öğrencilerin ölçek genelinden ve mesleki beklenti alt boyutundan aldıkları puanlar, günlük 3 saat süreyle çalgı çalan öğrencilere göre daha düşüktür. Koç (2010)'un, öğretmen adaylarının ders çalışma stratejilerini etkileyen bazı değişkenleri araştırdığı çalışmasında, 1. ve 4. Sınıf öğrencilerinin ders çalışmak için hazırlık yapma durumları karşılaştırıldığında, 4. Sınıf öğrencilerinin daha fazla hazırlık yaptığı ancak gruplar arasında anlamlı bir farklılık oluşmadığı anlaşılmaktadır.

BÖLÜM VI

Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen bulguların sonuçlarına ve bu doğrultuda önerilere yer verilmiştir.

Sonuç

Araştırmaya katılan öğrencilerin gruplarına göre özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ölçeği ve bireysel çalgı eğitim dersi güdülenme ölçeğinden aldıkları ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür ($p>0,05$). İki grupta da yer alan öğrencilerin Özyönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk ve Bireysel Çalgı Eğitim Dersi Güdülenme düzeyleri denktir. Bu sonuç, araştırmada uygulanan yöntemin (gerçek deneysel desenler modeli olan Öntest-sontest kontrol gruplu seçkisiz desen) koşullarını sağladığını göstermektedir.

Kontrol grubu öğrencilerinin Özyönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk düzeylerinde bir farklılık olmamıştır. Uygulama süresince bu gruptaki öğrenciler özyönetimli öğrenmeye hazır olamamışlardır. Bireysel Çalgı Eğitim Dersi Güdülenme düzeylerinde ise eğitim ortamı alt boyutundan aldıkları son test puanları, ön test puanlarına göre anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur. Bu farkın sebebinin, öğrencilere her hafta çalgı öğretmenleri tarafından derste (eğitim ortamı) performans gözlem formunun uygulanması olduğu söylenebilir.

Deney grubu öğrencilerinin özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ölçeği genelinde ve ölçekte yer alan alt boyutlardan aldıkları ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($p>0,05$). Buna göre Bireysel çalgı eğitim dersi güdülenme ölçeği genelinde ve ölçekte yer alan ilgi, eğitim ortamı ve çevre alt boyutlarından aldıkları ön test-son test puanları arasında ise istatistiksel olarak anlamlı fark görülmüştür ($p>0,05$).

Araştırmada kullanılan Bireysel çalgı eğitim dersi güdülenme ölçeği, öz düzenleme kuramı çerçevesinde hazırlanan bir ölçektir. Öz- düzenlenmiş öğrenme, öğrencilerin çalıştıkları konuyu anlamada kendilerini güdüleme konusunda sorumluluk kabul ettiği bir aktif öğrenme biçimidir (Duy, 2007: 627).

Ayrıca araştırma nesnel verilere göre değerlendirildiğinde aşağıdaki sonuçlara ulaşılabılır:

Öğrenciler arasında cinsiyet farkının çok büyük olmadığını göstermiştir.

Araştırma kapsamında, 136 kız öğrenciye 110 erkek öğrenci vardır.

Çalışma kapsamında güzel sanatlar lisesini çıkışlı 118 öğrenci yer almıştır.

Öğrencilerin sınıflara göre dağılımına bakıldığında da 1. sınıfta 75 öğrenci , 2. sınıfta 53, 3. sınıfta 50 ve 4. sınıfta da 68 öğrencinin bulunduğu ve yaklaşık olarak sınıflarda eşit bir dağılıma rastlanıldığı söylenebilir.

Öğretmenlik eğitimi alacak öğrencilerin, hazırlık sınıfıyla ilgili olarak, neredeyse yarısının müzik lisesi mezunu olduğu ancak kalan kısmının kendisine özgü yollarla üniversitenin müzik bölümünde okumak için hazırlandığı dikkat çekmektedir;

Müzik öğretmenliği adayı öğrencileri herhangi bir şekilde müzikle ilgilenmiş; 26 kişi orkestrada müzik çalmış, 37 kişi müzik kurumlarında çalışmış, özel dersler almış ve konser vermişlerdir. 67 kişi, müzik etkinliklerinin aktif dinleyicisi ve izleyicisi konumunda olduklarını söylemiştir. Bu durumda çoğunluğun (151 öğrenci) müzik fakültesine kayıt yaptırdığını söylemek mümkündür. Öğrencilerin eğitim kurumu tercihinin, gelecekte müzik öğretmeni olma isteğinin bilinçli ve düşünülmüş bir karar olduğu görülmektedir. Öğrencilerin, üniversiteyi kazanmadan önce, bir şekilde, müzikle doğrudan ilgileri bulunduğunu ve müzik eğitimi almadan rastgele gelen öğrencilerin olmadığını göstermektedir. Bu kişilerin hepsi, kendi isteğiyle ve bilinçli bir şekilde hayatlarını müzikle bir şekilde birleştirmişler; müzik eğitimi alanında eğitim almayı planlamışlardır.

Çalışma kapsamına alınan çoğu öğrenci (229 kişi) müzik aleti çalma becerilerinin gelecekte gelişeceğine inanırken, bazı öğrenciler (17 kişi) de bu konuda şüphe duyduklarını ifade etmişlerdir. Müzik çalma becerilerinin gelecekte gelişmeyeceğine dair şüpheleri olan öğrencilerin ise, genellikle 1. sınıf öğrencileri olduğu görülmüştür. Bunun sebepleri arasında; onlardaki deneyim eksikliğinin, kararsızlık ve belirsizliğin yattığı düşünülmektedir.

Çoğu öğrencinin, orkestra ve müzik gruplarında çalıştıkları, özel dersler alarak gelecekteki müzik öğretmenliği mesleğine hazırlamada ön eğitime sahip oldukları görülmektedir.

Çalışmada, öğrencilerin müzik aleti çalmadan önceki ön hazırlıklarını ve müzik aleti çalarkenki motivasyonlarını gözlemlemek amacıyla kontrol ve deney

grupları oluşturulmuştur. Gruplarda; 71'inin keman, 51'inin gitar ve 17'sinin de piyano çaldığı tespit edilmiştir. Araştırmaya başlamadan önce öğrencilerin motivasyonlarını ölçmek amacıyla bir anket oluşturulmuş ve yapılan bu anket sonucunda kontrol grubu ile deney grubu arasında herhangi bir fark saptanmamıştır.

Öğrenciler arasında müzik bölümünde okula gitmenin hem profesyonel seviyelerini artıracığına inanıklarını belirten hem de buna inanmadıklarını belirten ifadeler vardır. Bu durum, derslerin içerik ve yapılış şeklinin geliştirmesi gerektiğini gösterir niteliktedir.

Öğrencilerin, okul dışındaki orkestralarda (%15) veya herhangi bir grupta (%29) enstrüman çalarak çalma becerilerini pratiğe döktükleri tespit edilmiştir. Bunun yanında öğrencilerin % 57'sinin de seviyelerini yeterli gördükleri durumda özel ders verdikleri belirlenmiştir.

Araştırma süreci boyunca kullanılan kayıtların incelenmesi ve öğretmenler tarafından doldurulan formların değerlendirilmesi sonucunda aşağıdaki verilere ulaşıldı.

Haftalık ders gözlem formları incelendiğinde; deney grubunun kontrol grubundan istatistiksel daha başarılı olduğu ortaya çıkmıştır. İlk ve son sınavlardan elde edilen puanlara dayanarak da deney grubunun kontrol grubuna göre akademik olarak daha başarılı olduğu sonucuna varılmıştır.

4 haftalık uygulama süreci neticesinde, deney grubunun iyi bir sonuç gösterdiği tespit edilmiştir. Tüm öğrenciler, enstrümanlarını 215 saatten fazla kullanmışlardır. Kontrol grubu ise, aynı süre zarfında 4 hafta içinde toplam 120 saat çalışmıştır. Sonuç olarak, deney grubunun hem günlük ders saatlerinde hem de haftalık ders saatlerinde nicel açıdan üstün geldiğini söylemek mümkündür. En önemlisi, gerek bireysel müzik derslerinde (keman, piyano, gitar) gerekse modern elektronik cihazları kullanarak yapılan motivasyon etkinliklerinde deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir fark olduğu değerlendirme jürisi tarafından verilen vizeve final sınavları puanları sonucunda ortaya çıkmıştır.

Öneriler

Araştırma bulgularından hareketle aşağıdaki öneriler sunulabilir;

Müzik öğretmeni adaylarının bir müzik aleti çalmayı öğrenirken kullandıkları teknoloji, onların motivasyonlarını olumlu yönden etkilemiştir. Elde edilen sonuçlar karşısında öğrencilerin öğrenme motivasyonlarının hem derslerde hem de sınavlarda artış gösterdiği açıkça görülmüştür. Kontrol grubunda böyle bir artış gözlemlenirken deney grubundaki öğrencilerin de enstrüman çalarken üstün bir performans gösterme beklentilerinin düşük olduğu görülmüştür. Deney grubunun böyle bir durumla karşı karşıya kalmasının nedenleri; Haftada 1 saatlik dersin, enstrüman çalmak için yetersiz olduğuna inanılması ve profesyonel beklentileri karşılamaması, bir müzik öğretmenin, mesleğini icra ederken enstrümanını yüksek düzeyde çalabilmeye gerek duymaması, diğer iş yüklerinin oldukça fazla olması sebebiyle bir müzik aleti çalmaya yeterince uzun bir zamanın olmayışı, birçok öğrencinin, müzik aletleriyle sadece müzik eğitimi bölümünde karşılaşmış olması olarak sıralanabilir. Bu doğrultuda öğretim elemanları, öğretimin kalitesini yüksek tutmak adına yukarıda sözü edilen maddelere ilişkin öğrencilerinin motivelerini sürekli kılmalıdır.

Araştırmada test edilen yöntem aracılığıyla müzik eğitimi bölümünde çalgı çalmayı öğrenen öğrencilerin motivasyonlarında önemli bir ilerleme kaydedilebildiği görülmüştür. Bu yönde; daha fazla çalışma yapılabilir ve bu yöntem daha da geliştirilerek eğitim programların içerisine eklenir.

Müzik eğitiminde teknolojiye çeşitli şekillerde yararlanılabilir. Örneğin; çalgı çalarken eli pozisyonu çalışmalarının ilk aşamalarında teknolojik cihazlarla yapılan video kayıtları ile öğrenciyi görsel olarak izledikten sonra öğrenme esnasında ortaya çıkan eksiklikler giderilebilir. Yeni bir materyal kullanmaya çalışırken de görsel medyadan yararlanarak rol modeli tespit edilebilir. Bir öğrencinin çalışmalarını kaydedilip, kayıtlar öğretmen ve öğrenci tarafından değerlendirilebilir. Bu durum öğrencilerin günlük çalışma alışkanlığı kazanmasına sebep olabilir.

Dijital okuryazarlık, yalnızca eğitim kurumlarının öğretim kalitesini arttırmakla kalmaz, aynı zamanda öğrenme çıktılarının yüksek düzeyde olmasını da sağlar. Teknoloji, öğrenme sürecinin kalitesini önemli ölçüde artırabilen bir araçtır. Modern bir öğretmen, teknolojiyi etkili bir şekilde kullanabilmenin yollarını bilmelidir. Teknoloji, eğitim sürecinin ne odağı ne de bir engelini oluşturmaz. Teknolojiyi bütünsel olarak eğitim sistemine dahil edilmelidir.

Gerek eğitimciler gerekse öğrenciler serbestçe ulaşabilecekleri eğitim kaynaklarını kullanabilirler. Elektronik testler, interaktif modeller, renkli resimler, müzik örnekleri, ünlü müzisyenler tarafından yapılan eğitim programı çalışmaları; öğretmenlerin ilginç, bilgilendirici, parlak dersler hazırlamalarına ve yürütmelerine yardımcı olacak, öğrenciler için canlı izlenimleri görmesine ve yüksek kalitede ödevler yapmasına yardımcı olacaktır.

Teknoloji çok etkili bir araç olabilir, ama ne olursa olsun bu sadece bir araçtır. Teknolojinin amacı, öğretmenin yerini alması değil, eğitim sürecinin örgütlenmesini ve verimli eğitim faaliyetinin oluşmasını sağlayacak bir eğitim ortamı yaratmaktır. Çeşitli teknik cihazların kullanımı, öğrencilerin motivasyonunu büyük ölçüde artırır. Teknolojik uygulamaları müzik eğitim fakültelerinde eğitim sürecinde uygulamanın ilk aşamasında öncelikli olan kullanılabilecek eğitim metotlarının tespit edilmesi önemlidir. Bu metotlar öğrenci üzerinde sadece etkili değil, öğrencinin bakış açısını da değiştirecek şekilde olmalıdır.

Bu araştırma, teknolojik araçlardan çalgı eğitiminde yararlanmanın çalgı çalmayı öğrenen müzik öğretmeni adaylarının motivasyonlarında olumlu yönde bir gelişme sağladığını göstermiştir. Deney grubunda, Çalgı Eğitimi Dersi GÜdülenme ölçeğinin “mesleki beklenti” alt boyutunda bir fark çıkmamasının, öğrenci profili ile ilgili olduğu düşünülebilir. Çünkü genellikle müzik öğretmeni adayları, bölümlerinde aldığı çalgı dersleriyle üst düzeyde bir mesleki beklentiye sahip olamamaktadırlar.

Bu doğrultuda müzik öğretmeni adaylarına;

Çalgı öğretmeni ya da sahne sanatçısı olma ihtimallerinin daha düşük olmasını bilerek, haftada 1 saat çalgı dersinin bu düzeyde bir mesleki beklentiye karşılamayacağını bilerek, müzik öğretmenliği mesleğinde üst düzeyde çalgı çalmaya gerek olmadığına ilişkin yaygın kanıyı göz önünde bulundurmadan, çalgılarını öğretmenlik mesleğinde kullanacaklarına ilişkin bir bilince sahip, eğitimleri süresince başka birçok ders almalarına karşın bireysel çalgılarına yeterince zaman ayırmaları gerekliliği bilincinde olarak yönlendirilmeleri önerilir.

KAYNAKÇA

- Adair, J. (2003). Etkili Motivasyon: İnsanlardan En Yüksek Verimi Nasıl Alabilirsiniz. *İstanbul: Babiali Kültür Yayıncılığı.*
- Akbaba, S. (2006), Eğitimde Motivasyon, *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13. s.333-361
- Anikeev, I. (2012). Yurt İçi Ve Yabancı Pedagojide "Pedagogik Teknolojiler" Kavramının Evrimi, // Kişilik, Aile ve Toplum: Pedagoji ve Psikoloji: 19. Uluslararası Bilimsel-Uygulama Makalesi - Novosibirsk: SibAK, s.23.
- Balaban Salı, J. (2002). *Bilgisayar destekli öğretimde güdülenme kaynağı ve yetkinlik düzeyinin öğrenci başarı ve tutumları üzerinde etkisi* (Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir). <http://tez2.yok.gov.tr/> adresinden edinilmiştir.
- Bergmann, J., & Sams, A. (2012). *Flip your classroom: Reach every student in every class every day*. International society for technology in education.
- Berlyanchik, M.M. (2013). Rus müzik eğitimi tarihinden itibaren: Novosibirsk Konservatuvarı'nda yaylı çalgı pedagojik okulun oluşumu. UNESCO Başkanı "Müzikal Sanat ve Eğitim" Bülteni. sayfa 118-132.
- Biber, Ö.N. (2001), İnsanın kültürel gelişiminde müzik eğitiminin önemi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 101-106.
- Bilen, S. (1995), *İşbirlikli Öğrenmenin Müzik Öğretimi ve Güdüsel Süreçler Üzerindeki Etkileri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.
- Bodkyn, C. and Stevens, F. (2015) Self-Directed Learning, Intrinsic Motivation and Student Performance. *Caribbean Teaching Scholar* Vol. 5, No. 2, November 2015, 79–93 Era Educational Research Association.
- Bolotov Yu.V. (2007). Gerçekleştirme ve öğretim etkinlikleri A.N. Esipova: doktora tezi: Ulusal bağlamda Piyano sanatı.. SPb. 207 s.
- Braliev, A. (2000). World Eğitim Sisteminde Dünya Bilgi Teknolojileri. *Kazakistan. İktisat Üniversitesi Dergisi*. S.28
- C. du Toit-Brits (2017) Embedding Motivation in the Self-Directedness of First-Year Teacher Students *South African Journal of Higher Education*
<http://dx.doi.org/10.208535/31-1-824> Volume 31 | Number 1 pages 50–65
eISSN 1753-5913

- Çalışkan, T. (2008), “*Müzik Öğretmeni Adaylarının Bireysel Çalgı Eğitiminde Güdülenme Düzeyleri Ve Başarı Durumları Arasındaki İlişki*”, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, T.C. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı, Müzik Öğretmenliği Bilim Dalı, İstanbul.
- Carter, C. E., & Grahn, J. A. (2016). Optimizing music learning: Exploring how blocked and interleaved practice schedules affect advanced performance. *Frontiers in psychology*, 7, 1251.
- Cohen. D.K (1988). “Educational technology and school organization”. In R. S. Nickerson & P. Zoghates (Eds.), *Technology in education: Looking toward 2020*(pp. 231-264). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Council, N.R (1988). *National Science Education Standards*. Washington D.C.
- Creswell, J.W (2017). *Araştırma Deseni Nitel, Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları*. Ankara: Eğiten Kitap Yayıncılık.
- Demirel, Ö., Seferoğlu, S.S. ve Yağcı, E. (2005). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Diseth A. (2018). *Russian Violin Method*. Helsinki Metropolia University of Applied Sciences. –Bachelor of Music. – 2018. – 30 p.
- Erdamar Koç, G. (2010) Öğretmen Adaylarının Ders Çalışma Stratejilerini Etkileyen Bazı Değişkenler / Some Variables In Affecting The Study Strategies Of Student Teachers Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education) 38: 82-93
- Eren, E. (2000). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*. İstanbul: Beta Yayınları, 6. Baskı.
- Eren, H. C., & Öztuğ, E. K. (2020). The implementation of virtual choir recordings during distance learning. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 15(5), 1117-1127.
- Fedorovich E.N. (2014). *Rusya'da profesyonel müzik eğitiminin tarihi (XIX - XX. Yüzyıllar)*. - M: Direct Media, - 216 s.
- Figueiredo, M., Godejord, B., & Rodrigues, J. (2016). The development of an interactive mathematics app for mobile learning. In *12th International Conference Mobile Learning* (pp. 75-81). IADIS press.

- Fonseca, D., Martí, N., Redondo, E., Navarro, I., & Sánchez, A. (2014). Relationship between student profile, tool use, participation, and academic performance with the use of Augmented Reality technology for visualized architecture models. *Computers in human behavior*, 31, 434-445.
- Gagne, M., & Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26, 331.
- Geban, Ö., Askar, P., Özkan, İ. (2003). Bilgisayar simülasyonlarının ve problem çözme yaklaşımlarının lise öğrencilerine etkileri. *Eğitim Araştırmaları*, 86 (1), 5-10
- Geban, Ö., Askar, P., Özkan, İ. (2003). Bilgisayar simülasyonlarının ve problem çözme yaklaşımlarının lise öğrencilerine etkileri. *Eğitim Araştırmaları*, 86 (1), 5-10
- Gömlüksiz, M., N., ve Serhatlıoğlu, B., (2013) Öğretmen Adaylarının Akademik Motivasyon Düzeylerine İlişkin Görüşleri. Yıl: 17, Sayı: 3, Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi.
- Hayrettin, O. K. (2015). Müzik Öğretmeni Adaylarının Akademik Motivasyon Düzeylerinin Belirlenmesi Üzerine Bir Çalışma.' (17) Necmetin Erbakan Üniversitesi. Konya .Dergisi DOI: 10.7816/sed-03-01-01 sed, Cilt 3, Sayı 1, 3, Issue 1
- Heckhausen J., Gollwitzer P.M. (2011). Motive edici ve zihinsel durumlara göre bilişsel işleyişin içeriği ve düşüncesi // Motivasyon ve duygu, V. 11. - S. 101.)
- Henderson-King, D., & Smith, M. (2006). Meanings of education for university students: Academic motivation and personal values as predictors. *Social Psychology of Education*, 9(2), p.195.
- ISTE, (2008). International Society for Technology Education. www.iste.org.
- Ivanov V.D. (2007). Manevi Müzik Sözlüğü [Elektronik kaynak]. - M: Müzik.
- Ivers, K. S. (2002). "Changing teachers 'perceptions and the use of technology in the classroom". The American Educational Research Association, New Orleans, LA,
- Johnson, D. & Johnson, R. (1985). Motivational process in cooperative, competitive and individualistic learning situations. In C. Ames & R. Ames (Eds.). Research on motivation in education. USA: Academic Press, Inc.

- Kalyoncu, N. (2005), Eğitim Fakültelerinde Uygulanan Müzik Öğretmenliği Lisans Programının Revizyon Gerekçeleriyle Tutarlılığı *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 25, Sayı 3 (2005) 207-220*
- Karasar, N. (2007) “Bilimsel Araştırma Yöntemleri”. Nobel Yayıncılık, Ankara. 17 . Baskı
- Kart, M. E. ve Güldü, Ö. (2008). Özerk benlik yönetimi ölçeği: Uyarlama çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 41(2), 187-207.*
- Kavcar, C. V., Oğuzkan, F., & Sever, S. (1995). Türkçe Öğretimi, Ankara: Engin Yayınları.
- Kırılmazkaya, G. (2018). Turkish Studies Educational Sciences *Volume 13/11, Spring 2018, p. 865-877 DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12931> ISSN: 1308-2140, Ankara-Turkey*
- Kohut, D. L. (1992). *Musical performance: Learning theory and pedagogy*. Prentice Hall.
- Küçükosmanoğlu, H. (2015). Müzik Öğretmeni Adaylarının Akademik Motivasyon Düzeylerinin Belirlenmesi Üzerine Bir Çalışma (Konya İli Örneği). *Sanat Eğitimi Dergisi, s.1-21, Sayı 1, 3, Issue 1/DOI: 10.7816/sed-03-01-01/*
- Kusurkar, R.A. Th. J. Ten Cate • C. M. P. Vos • P. Westers • G. Croiset, (2013) “How motivation affects academic performance: a structural equation modelling analysis” *Adv in Health Sci Educ 18:57–69 DOI 10.1007/s10459-012-9354-3.*
- Lin, Y. G., McKeachie, W. J., & Kim, Y. C. (2003). College student intrinsic and/or extrinsic motivation and learning. *Learning and Individual Differences, 13(3), 251-258.*
- Martínez, L., & Garaizar, P. (2014, April). Learning physics down a slide: A set of experiments to measure reality through smartphone sensors. In *2014 IEEE Global Engineering Education Conference (EDUCON)* (pp. 1-4). IEEE.
- Middleton, J. & Spanish, P. (1999). Motivation for achievement in mathematics: Findings, generalizations and criticism of the research. *JRME Online, January, 65-88.*
- Muhammed, M.M. ve Ayşegül A. M. (2017). *Route Educational and Social Science Journal, 4(4), June Determination Of Research Method In Social Sciences Sosyal Bilimlerde Araştırma Yönteminin Belirlenmesi.*

- Nikolaeva, E.V. Müzik Eğitimi Teorisi: üniversiteler için bir ders kitabı. - Moskova. Akademi, 2004. s.7
- Özbudun, H. (2009), —Sanat Eğitimci Yetiştiren Kurumların Akreditasyonu İçin Multimedya Özellikli Bilgisayar Ağı: Accrediatnet, 11. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri, 11–13 şubat, Harran Üniversitesi, Şanlıurfa.
- Özdemir, S.M (2016) “Öğretmen Mesleğinin Bir Göstergesi Olarak Mesleki Gelişim” Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi, Ankara. 233-244
- Özevin, B., & Bilen, S. (2011). The Effects of Creative Dancing Activities on Motivation. *Self-esteem, Self-efficacy and Dancing Performance, Hacettepe University Journal of Education*, 40, 363-374.
- Özgüngör S. ve Kapıkıran Ş. (2008), s.47-60. Güzel Sanatlar Eğitimi Öğrencilerinin Öğrtmenlik Msslek Bilgisi Derslerine İlişkin Motivasyon ve Başarı Düzeyleri. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23(1): s.47-60
- Özgüngör S. ve Kapıkıran Ş. (2008). Güzel Sanatlar Eğitimi Öğrencilerinin Öğrtmenlik Meslek Bilgisi Derslerine İlişkin Motivasyon ve Başarı Düzeyleri. Pamukkale Üniversitesi.Eğitim Fakültesi Dergisi, 23(1): s.47.
- Özgüngör, S., & Kapıkıran, Ş. (2008). Güzel sanatlar eğitimi öğrencilerinin öğretmenlik meslek bilgisi derslerine ilişkin motivasyon ve başarı düzeyleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(23), 47-60.
- Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 667-686.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2002). Motivation in education: Theory, research, and applications (2nd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.)
- Prensky, M. (2006). *Don't bother me, Mom, I'm learning!: how computer and video games are preparing your kids for 21st century success and how you can help!*. St. Paul: Paragon house.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000a). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54–67.

- Şahin, E. & Erden, M. (2009), “Özyönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeği’nin (Öyöhö) Geçerlik Ve Güvenirlilik Çalışması e-Journal of New World Sciences Academy, Volume: 4, Number: 3, ISSN:1306-3111
- Şahin, E., Küçüksüleymanoğlu, R. (2015). Öğretmen adaylarının özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşlukları, biliş ötesi farkındalıkları ve denetim odakları arasındaki ilişkiler. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 317-334.
- Sand B. (2000). Genius Teacher: Dorothy DeLay and the making of a musician. Portland, Or.: Amadeus Press. 240 p.)
- Saraç, G. (1992), *Türkiye’de Eğitim Fakülteleri Müzik Eğitimi Bölümlerinde Viyolonsel Öğretiminde Kullanılan Yöntem ve Tekniklerin Öğrenciye Yansıması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Schleuter, S.L. (1997), *A Sound Approach To Teaching Instrumentalists: An Application o Content and Learning Sequences* (2. Baskı). New York: Schirmer Books.
- Sobral 2004; Sobral, D. T. (2004). What kind of motivation drives medical students learning quests? *Medical Education*, 38, 950–957.
- Tagiltseva NG. 2004. İleri eğitim ve metodik çalışmanın bağlantısı // *Metodolog dergisi*. Moskova. No. 6. - S. 14.)
- Townsend, A.M. (2000). Gerçek Zamanlı bir şehirde yaşamak: Cep Telefonları ve Kentsel Metabolizma // *Kentsel Teknoloji Dergisi*. Cilt 7, №2. S. 99
- 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.
- Uçan, A. (1994), G.Ü GEF Müzik Eğitimi Bölümünün Açılımları Ve 2000’li Yıllara Doğru Atılım Projeleri. *Filarmoni Sanat Dergisi*, 128, 28-31.
- Ushakova V. A. (2004). Matematik derslerinde bilişim teknolojilerinin kullanılması. *Journal Young bilimcisi*. Moskova. S. 10.
- Uslu, M., Tirgil, A. (2013). “Eğitim Fakültelerinde Uygulanan Bireysel Çalgı Eğitimi (Keman) Ders Programlarının Yürütülmesine Yönelik Eğitimi Görüşlerinin Değerlendirilmesi *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, Şubat, Cilt:2, Sayı:1, Makale No: 5, ISSN: 2146-9199.

Uyulgan, M., A. ve Akkuzu, N, (2014), Öğretmen Adaylarının Akademik İçsel Motivasyonlarına Bir Bakış, Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 14(1):7-32.

White, N. (1989). *Developmental relationships between students' attitudes toward reading and reading achievement in grades 1 through 8* (Report No. 040, 143). p.34-36 .(ERIC Document Reproduction No. ED 329 905).

EKLER

Ek 1. Etik İzin

Ek 2. Bireysel Çalgı Eğitimi Dersi Güdüleme Ölçeği

Ek 3. Öğretmen Özyönetimli Öğrenme Hazırbulunuşluk Ölçeği Formu

Ek 4. Kişisel Bilgi Formu

Ek 5. Uygulama Öncesi Öğrenci Gözlem Formu

Ek 6. Çalgı Çasma Zaman Çizelgesi

Ek 7. Öğrenci Gözlem Formu (Piyano)

Ek 8. Öğrenci Gözlem Formu (Keman)

Ek 9. Ek. Öğrenci Gözlem Formu (Gitar)

Ek 10 Benzerlik Raporu

Ek 1. Etik İzin Belgesi

YAKIN DOĞU ÜNİVERSİTESİ
BİLİMSEL ARAŞTIRMALAR ETİK KURULU

14.05.2018

Sayın İlias Abdouline

Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu'na yapmış olduğunuz YDÜ/EB/2018/29 proje numaralı ve "Müzik Öğretmeni Adaylarının, Çalgı Öğrenmeye Hazır bulunuşlukları ile Bireysel Çalgılarını Öğrenmeye yönelik Motivasyonlarının İncelenmesi" başlıklı proje önerisi kurulumuzca değerlendirilmiş olup, etik olarak uygun bulunmuştur. Bu yazı ile birlikte, başvuru formunuzda belirttiğiniz bilgilerin dışına çıkmamak suretiyle araştırmaya başlayabilirsiniz.

Doçent Doktor Direnç Kanol

Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu Raportörü

Direnç Kanol

Not: Eğer bir kuruma resmi bir kabul yazısı sunmak istiyorsanız, Yakın Doğu Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu'na bu yazı ile başvurup, kurulun başkanının imzasını taşıyan resmi bir yazı temin edebilirsiniz.

Ek 2. Bireysel Çalgı Eğitimi Dersi GÜDÜLEME Ölçeği

Katılımcı e No:	Sevgili Öğrenciler, Aşağıda bireysel çalgı eğitimi dersinize güdülenme düzeyinizi ölçmeye yönelik 25 adet cümle yer almaktadır. Her bir cümleyi dikkatlice okumanız ve okuduğunuz cümleye ne derece katıldığınızı belirtmeniz gerekmektedir. Cümlelerin sağ tarafında yer alan 5 seçenekten size en uygun gelen bir tanesini (X) işareti ile belirtiniz. Cümlelerin hiçbirini lütfen yanıtsız bırakmayınız. Katkınızdan dolayı teşekkür ederim.	Hiç katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katlıyorum	Tamamen katılıyorum
	İLİAS ABDOULLİNE Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müzik Öğretmenliği Doktora Öğrencisi					
	BİREYSEL ÇALGI EĞİTİMİ DERSİ GÜDÜLENME ÖLÇEĞİ					
1	Bireysel çalgımla ilgili cd ve/veya dvd arşivleri yaparım.					
2	Bireysel çalgımla ilgili eserleri dinlemek, ilgimi çekmez.					
3	Bireysel çalgım benim için, diğer bütün çalgılar içinde en büyüleyici olanıdır.					
4	Bireysel çalgımı çalışmak bana o kadar zevk verir ki, hemen her zaman verileden daha fazlasını çalışmak isterim.					
5	Bireysel çalgımı çalışmadığım günler, kendimi mutsuz hissederim.					
6	Her zaman, bireysel çalgımla ilgili konserleri takip etmeye özen gösteririm.					
7	Bireysel çalgımla ilgili nota arşivi oluşturmak için çaba harcarım.					
8	Bireysel çalgımla ilgili yeni çalışma teknikleri öğrendiğimde, bunları hemen uygulamak için sabırsızlanırım.					
9	Zor eserlerle (düzeyimin üzerindeki eserlerle) uğraşmaktan, her zaman zevk almışımdır.					
10	Bireysel çalgı eğitimi dersinde kullandığımız repertuarın kısıtlı olması, çalgı çalışma isteğimi azaltıyor.					
11	Çalıştığım halde öğretmenim beğenmez ise, aynı eseri tekrar çalışmak içimden gelmez.					
12	Programda çalgı eğitimine ayrılmış bulunan haftalık ders saati sayısının yeterli olmaması, çalışma isteğimi azaltıyor.					
13	Çalgımı iyi çaldığımı başkalarından (ilgili kişilerden) duymak, kendime olan güvenimi pekiştirir.					
14	Bireysel çalgı eğitimi dersinin amaç ve içeriğinin, amaçlarıma ulaşmam için uygun ve yeterli olmaması, çalışma isteğimi azaltıyor.					
15	Benden daha iyi çalan arkadaşlarımı gördüğümde, daha çok çalışma isteği duyarım.					
16	Ben çalışırken yanımda birinin dinlemesi, çalışmalarımı daha zevkli bir hale getirir.					
17	Bir eser üzerinde çalışırken, genellikle, bir dinleti veya konserde seslendirdiğimi hayal ederim.					
18	Bireysel çalgımı başkalarının yanında çalarken (konser, sınav..gibi performanslar), çoğu kez rahat hissetmem.					
19	Bir çalgı çalabiliyor olmamın, beni, çalamayan insanlardan farklı kılması hoşuma gidiyor.					
20	Bir konser ya da sınav için çalışırken en iyi şekilde çalabilmek için, her zamankinden daha çok çalışırım.					
21	Bireysel çalgımı, meslek hayatımda etkin bir şekilde kullanmayı amaçlıyorum.					
22	Çalgım ile ilgili kariyer yapmayı planlamadığım için, çalgı çalışmalarına çok zaman ayırmam.					
23	Öğretmen olmayı düşündüğüm için, bireysel çalgımdaki düzeyimin çok yüksek olup olmaması benim için önemli değildir.					
24	Gelecekte solo, duo, trio, orkestra...vb. bir toplulukta çalışmak gibi bir amacım olmadığı için, bireysel çalgıma çok çalışmak ihtiyacı hissetmiyorum.					
25	Bireysel çalgı seçimimin yanlış bir seçim olduğunu düşündüğüm için, çalışmak istemiyorum.					

Ek 3. Öğretmen Özyönetimli Öğrenme Hazırbulunuşluk Ölçeği Formu

ÖĞRETMEN ÖZYÖNETİMLİ ÖĞRENME HAZIRBULUNUŞLUK ÖLÇEĞİ FORMU		Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
	Bu form, sınıf öğretmeni olarak özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyinizi tespit etmek amacıyla hazırlanmıştır. Aşağıda yer alan maddelere ilişkin görüşlerinizi seçerken lütfen objektif olunuz. Maddelerden size en uygun olan bir tanesini (X) ile işaretleyiniz. Katılımınız için teşekkür ederim.					
1.	Soru / bulmaca çözmeyi severim					
2.	Zamanımı iyi yönetirim					
3.	İyi yönetim becerilerine sahibim					
4.	Zaman planlamamı titizlikle belirlerim					
5.	Kendi öğrenmemi planlamayı tercih ederim					
6.	Kendi öğrenmemi yönetmeyi tercih ederim					
7.	Öğrenmelerimde sistematik bir süreç izlerim					
8.	Sınıfta yaptığım uygulamaları sıklıkla gözden geçiririm					
9.	Bir şeyin nedenini bilme ihtiyacı duyarım					
10.	Yeni fikirleri eleştirel olarak değerlendiririm					
11.	Kendi öğrenme amaçlarımı belirlemeyi tercih ederim					
12.	Hatalarımdan öğrenirim					
13.	Elde edilen sonuçlara göre uygulamalarımı değiştirebilirim					
14.	Yeni öğrenme fırsatlarına açığım					
15.	Yeni fikirlere açığım					
16.	Çözemediğim bir problemle karşılaştığımda yardım isterim					
17.	Sorumluluk sahibiyim					
18.	Yaptıklarımı değerlendirmeyi severim					
19.	Yüksek kişisel beklentilere sahibim					
20.	Kişisel standartlarım yüksektir.(Yüksek kişisel standartlara sahibim)					
21.	Yeteneklerime çok güvenirim					
22.	Sınırlılıklarımın farkındayım					
23.	Atılғанım					
24.	Çalışmaktan hoşlanırım					
25.	Öğrenmeye ihtiyaç duyarım					
26.	Mücadeleden hoşlanırım					

			Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
27.	Yeni bilgileri öğrenmek isterim						
28.	Yeni bilgileri öğrenmekten hoşlanırım						
29.	Öz disiplinliyim						
30.	Bir karar vermeden önce bilgi toplamayı severim						
31.	Düzenliyim						
32.	Sistemliyim						
33.	Kendi performansımı değerlendiririm						
34.	Kendi karar ve eylemlerimden kendim sorumluyum						
35.	Öğrenmelerimi izleyebileceğime güvenirim						
36.	Kendim için bilgi toplayabilirim						
37.	Kararlarımı kendim vermekten hoşlanırım						
38.	Kendi hedeflerimi belirlemeyi tercih ederim						
39.	Kendi hayatımı kontrol ederim						
40.	Öğrendiklerimi kontrol etme ihtiyacı duyarım						

Ek 4. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel Bilgi Formu

Sevgili Öğrenciler,

Bu çalışma, KKTC’de Bireysel Çalgı Eğitimi Dersi Alan Müzik Öğretmeni Adaylarının Çalgılarını Öğrenmeye Yönelik Motivasyonlarını tespit etmek amacıyla gerçekleştirilmektedir. Kişisel bilgi formu ve ölçekte yer alan ifadelerle vereceğiniz yanıtlar, araştırmaya katkı sağlayacaktır. Görüşleriniz çerçevesinde size uygun seçeneğin önündeki parantezin içine (X) işareti koyunuz. Kişisel değerlendirme yapılmayacağından isim belirtmenize gerek yoktur. Tüm soruları eksiksiz doldurmanız araştırma açısından önem teşkil etmektedir. Samimi cevaplarınız ve katkılarınız için teşekkürlerimi sunarım.

İLİAS ABDOULLİNE

Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Müzik Öğretmenliği Doktora Öğrencisi

1. Cinsiyetiniz () Kız () Erkek
2. Öğrenim görmekte olduğunuz öğrenim kademesi nedir?
 () Lisans I () Lisans II () Lisans III () Lisans IV
3. Bireysel çalgınız nedir? (Yazınız)
4. Mezun olduğunuz okul türü nedir?
 () Güzel Sanatlar Lisesi
 () Devlet Lisesi
 () Anadolu Lisesi
 () Özel Lise
 () Meslek Lisesi
 () Konservatuvar Lise Bölümü
5. Öğretim elemanınızın akademik statüsü nedir?
 () Profesör () Doçent () Yrd. Doçent () Doktor
 () Öğretim Görevlisi
6. Günlük çalgı çalışma süreniz ne kadardır? (Yazınız)

7. Kaç senedir çalgı çalıyorsunuz?

- ()Yeni başladım ()1–3 sene ()4–6 sene ()7–9 sene
()10 sene ve üzeri

8. Bireysel çalgı eğitimi dersinin gelecek meslek yaşantınız açısından sizi olumlu yönde geliştirdiğini düşünüyor musunuz?

- () Evet () Hayır

9. Öğretim elemanınızın dersi işleyiş biçimini yeterli buluyor musunuz?

- () Evet () Hayır

10. Okul dışında bir müzik faaliyetinde bulunuyor musunuz?

- ()Evet ()Hayır

(Bu soruya “Evet” yanıtı verdiyseniz aşağıdaki soruları da cevaplayınız.)

11. Okul dışında gerçekleştirmiş olduğunuz müzik faaliyeti nedir?

- () Bir orkestrada çalışıyorum () Bir müzik topluluğunda çalışıyorum
() Özel ders alıyorum () Özel ders veriyorum
() Sık sık konser veriyorum () Sık sık konser izliyor/dinliyorum
() Diğer faaliyetler

12. Okul dışında gerçekleştirmiş olduğunuz müzik faaliyetleri bireysel çalgı eğitimi dersinizi olumlu yönde etkiliyor mu?

- () Evet () Hayır

Ek 5. Uygulama Öncesi Öğrenci Gözlem Formu

Öğrenci Gözlem Formu

Öğrencinin Adı-soyadı:

Çalgısı:

Sınıfı:

Eseri:

UYGULAMA ÖNCESİ					Kazanım ve Göstergeler
4	3	2	1	0	Kazanım 1.
					1.
					2.
					Kazanım 2.
					1.
					2.
					Kazanım 3.
					1.
					2.
					Kazanım 3.
					1.
					2.
					Kazanım 4.
					1.
					2.
					Kazanım 5.
					1.
					2.
					Kazanım 6.
					1.
					2.
					Kazanım 7.
					1.
					2.
					Kazanım 8.
					1.
					2.
					Kazanım 9.
					1.
					2.
					Kazanım 10.
					1.
					2.

Uygulama Süresi:

İmzası:

Ek 6. Çalgı Çalışma Zaman Çizelgesi

Çalgı Çalışma Zaman Çizelgesi

Öğrencinin Adı-Soyadı:

Çalgısı:

[illegible]

Ek 7. Öğrenci Gözlem Formu (Piyano)

ÖĞRENCİ GÖZLEM FORMU

Öğrencinin Adı-soyadı:

Çalgısı: Piyano

Sınıfı:

Eseri:

Uygulama Süresi:

.....Hafta:

İmza:

					KAZANIM VE GÖSTERGELER
4	3	2	1	0	I. Teknik Kazanımlar
					Doğru duruş ve oturuş
					Sağ ve Sol Elin Doğru Duruş – Tutuşu
					Bileklerin Doğru Duruşu
					İki Elin Koordinasyonu
					Doğru Parmak Numaraları
					Parmak Çabukluğu
					Entonasyon
					Artikülasyon
					Legato
					Stacatto
					Tempo
					Doğru Ritmlerle Çalabilme
					II.Müzikal Kazanımlar
					Dinamikler
					Cümleleme
					Yorumlama
					Tuşe
					Bütünlük

Ek 8. Öğrenci Gözlem Formu (Keman)**ÖĞRENCİ GÖZLEM FORMU**

Öğrencinin Adı-soyadı:

Çalgısı: Keman

Sınıfı:

Eseri:

Uygulama Süresi:

.....Hafta:

İmza:

					KAZANIM VE GÖSTERGELER
4	3	2	1	0	I. Teknik Kazanımlar
					I.1.Sol El Tekniği
					I.1.1. Sol Elin Doğru Tutuşu
					I.1.2. Bileğin Doğru Duruşu
					I.1.3. Pozisyonlar
					I.1.4. Parmak Hareketleri
					I.1.5. Parmak Çabukluğu
					I.1.6. Parmakların koordinasyonu
					I.1.7. Entonasyon
					I.1.8. Vibrato
					I.2. Sağ El Tekniği
					I.2.1. Yayı Tutuş
					I.2.2. Yayın Tel Üzerindeki konumu (yeri)
					I.2.3. Tele uygulanan basınç (dipte, ortada, uçta)
					I.2.4. Bileğin konumu, esnekliği
					I.2.5. Telden ton üretme
					I.2.1. Yay Teknikleri
					I.2.1.1. Detache
					I.2.1.2. Legato
					I.2.1.3. Staccato
					I.2.1.4. Martele
					I.2.1.5. Spiccato
					I.3. İki Elin Koordinasyonu
					II. Müzikal Kazanımlar
					II.1. Cümleme
					II.2. Artikülasyon (Boğumlama)
					II.3. Yorumlama
					II.4. Bütünlük
					III. Tempo
					IV. Ritm
					V. Dinamikler

Ek 9. Ek. Öğrenci Gözlem Formu (Gitar)

ÖĞRENCİ GÖZLEM FORMU

Öğrencinin Adı-soyadı:

Çalgısı: Gitar

Sınıfı:

Eseri:

Uygulama Süresi:

.....Hafta:

İmza:

					KAZANIM VE GÖSTERGELER
4	3	2	1	0	I. Teknik Kazanımlar
					I.1.Sol El Tekniği
					I.1.1. Sol Elin Doğru Tutuşu
					I.1.2. Bileğin Doğru Duruşu
					I.1.3. Destek Parmağının Duruşu
					I.1.4. Avuç İçinin Pozisyonu
					I.1.5. Parmak Hareketleri
					I.1.6. Parmak Çabukluğu
					I.1.7. Parmakların Koordinasyonu
					I.1.8. Pozisyonlar
					I.2. Sağ El Tekniği
					I.2.1. Sağ Elin Duruşu
					I.2.2. Gövde Üzerindeki Konumu (yeri)
					I.2.6. Bileğin konumu
					I.2.3. Parmakların Tele Yaklaşma Açısı
					I.2.4. Telden Ton Üretme
					I.2.5. p-i-m-a Parmaklarının Doğru Kullanımı
					I.3. İki Elin Koordinasyonu
					II. Müzikal Kazanımlar
					II.1. Cümleme
					II.2. Artikülasyon (Boğumlama)
					II.3. Yorumlama
					II.4. Bütünlük
					III. Tempo
					IV. Ritm
					V. Dinamikler

Benzerlik Raporu (Turnitin Report)

TEZ by İlias Abdillin			
ORIGINALITY REPORT			
19%	17%	7%	8%
SIMILARITY INDEX	INTERNET SOURCES	PUBLICATIONS	STUDENT PAPERS
PRIMARY SOURCES			
1	docs.neu.edu.tr Internet Source	7%	
2	Submitted to European University of Lefke Student Paper	1%	
3	dergipark.ulakbim.gov.tr Internet Source	1%	
4	sanategitimidergisi.com Internet Source	1%	
5	readgur.com Internet Source	1%	
6	dergipark.org.tr Internet Source	1%	
7	Submitted to Eastern Mediterranean University Student Paper	1%	
8	Submitted to Girne American University Student Paper	<1%	
9	Submitted to Yakın Doğu Üniversitesi Student Paper	<1%	