

PAPER DETAILS

TITLE: MÜZİK ÖĞRETMENİ ADAYLARININ ÇALGI DERSİ TUTUMLARI İLE BASARI
YÖNELİMLERİNİN BAZI DEĞİSKENLERE GÖRE İNCELENMESİ

AUTHORS: Doruk ENGÜR,Gülnihal GÜL,Hatice ÇELİKTAS,Nilüfer ÖZER

PAGES: 1442-1453

ORIGINAL PDF URL: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1479094>



Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi

ISSN: 2147 - 1037

Müzik Öğretmeni Adaylarının Çalgı Dersi Tutumları ile Başarı Yönelimlerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi

Doruk Engür
Gülnihal Gül
Hatice Çeliktas
Nilüfer Özer

DOI:10.29299/kefad.2018.19.02.010

Makale Bilgileri

Yükleme:18/04/2017 Düzeltme:22/02/2018 Kabul:30/07/2018

Özet

Bu araştırmada, müzik öğretmeni adaylarının Bireysel Çalgı Eğitimi dersine yönelik tutumları ile başarı yönelimlerinin karşılaştırılarak incelenmesi amaçlanmıştır. Bununla birlikte, bu amaç doğrultusunda söz konusu tutum ve yönelimlerin cinsiyet, sınıf, mezuniyet alanı, bireysel çalgı (yaylı-şan-üfleli-mızraplı), çalgı başarı durumu ve genel akademik not ortalamasına (GANO) göre değişimleri saptanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının öğrenme yönelimi puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği, sınıf büyüdükçe öğrenme yönelimi puanlarının azaldığı, öğrenme yönelimi yüksek olan öğretmen adaylarının akademik başarılarının ve çalgı dersine yönelik tutumlarının yüksek olduğu görülmüştür. Performans yaklaşma ve performans kaçınma yönelimi puanlarının ise, cinsiyet, sınıf, mezuniyet alanı, bireysel çalgı ve çalgı başarı durumu değişkenlerine göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Ayrıca, performans kaçınma yöneliminin öğretmen adayının akademik başarı ve çalgı dersine yönelik tutumuyla negatif yönde ilişkili olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Başarı yönelimleri, Bireysel çalgı eğitimi, Müzik eğitimi

Sorumlu Yazar : Doruk Engür, Arş. Gör. Dr., Uludağ Üniversitesi, Türkiye, dorukengur@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-1337-9828

Gülnihal Gül, Dr. Öğr. Üyesi, Uludağ Üniversitesi, Türkiye, gulnihalgul@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-9437-2419

Hatice Çeliktas, Arş. Gör., Uludağ Üniversitesi, Türkiye, haticeliktas@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-5917-1280

Nilüfer Özer, Öğr. Gör., Uludağ Üniversitesi, Türkiye, niluferipek16@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-1316-9828

Giriş

Motivasyon öğrenme öğretme sürecinin etkililiğini ön plana çıkaran; bireyin bilgi, kavramsal-teknik beceri ve yaratıcılığını etkileyen ve davranışı için istekli hale gelmesini sağlayan en önemli faktörlerden biridir (Akbaba, 2006; Gürdoğan, 2012). Gerek eğitim gerek psikoloji araştırmalarında başarı motivasyon kaynaklarının neler olduğu sorusuna cevap aranmış; öğrencilerin akademik davranışlarına yönelik konuların yanı sıra, başarı düzeylerinin yükseltilmesi, performans düzeylerinin ve becerilerinin artırılması gibi konularda pek çok araştırma yapılmıştır (Akın ve Çetin, 2007). Bu araştırmalar aracılığıyla bireyin öğrenme çalışmalarına yönelik ölçüt ve standartları inceleyen ve öğrenmeye yüklenen anlamı saptamaya çalışan başarı yönelimleri teorisi geliştirilmiştir. Başarı yönelimleri teorisi, motivasyona yönelik araştırmalarda yeni ve önemli bir çalışma alanı olarak karşımıza çıkmakta (Midgley, Kaplan, Middleton ve Maehr, 1998; Akın ve Arslan, 2014) ve öğrenme yönelimi ve performans yönelimi olmak üzere iki başlık altında incelenmektedir.

Öğrenme yönelimini benimseyen öğrenciler, yeni bilgiler öğrenmeye meraklı ve kendilerini geliştirmeye açık olmakla birlikte, yeteneklerini geliştirmek için çaba harcamakta ve hatalarını öğrenmenin bir parçası olarak görmektedirler (akt. Akın ve Arslan, 2014). Yapılan araştırmalar ile öğrenme yöneliminin algılanan yetenek, derin bilişsel stratejiler kullanma, göreve ilgi duyma, başarıyı bireysel çabaya atfetme ve zor durumlar karşısında azimli olma gibi birçok uyumlu değişken ile pozitif; öz-engelleyici stratejilerin kullanılması ve acizlikle negatif ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır (akt. Akın ve Çetin, 2007).

Performans yönelimini benimseyen öğrenciler ise, öğrenme yönelimini benimseyen öğrencilerin aksine, sosyal karşılaştırmalar ile ilgilenme, çalışmalarını çevresindekileri referans alarak ve onlardan daha iyi yapmaya çalışma, yeteneklerini diğerlerine kanıtlamaya çabalama, performanslarıyla ilgili negatif değerlendirme almaktan kaçınma gibi özelliklere sahiptirler ve bu yüzden zarar görmemek için zorlayıcı faaliyetlerden uzak durmaktadırlar (Akın ve Çetin, 2007; Akın ve Arslan, 2014). Bu yönelim, Meece, Blumfeld ve Hoyle (1988) tarafından yapılan bir araştırmaya göre, öğrenme için gerekli çabayı sergileyememe, yüzeysel bilişsel stratejiler kullanma, yardım arama davranışından kaçınma, negatif duygulanma ve başarısızlığı yeteneksiz olmaya atfetme gibi uyumsuz değişkenlerle pozitif ilişkili bulunmuştur. Ayrıca, Lemyre, Roberts ve Ommundsen'ın (2002) tarafından yapılan başka bir araştırmada performans yönelimli öğrenciler için en iyi başarının, diğerlerinin başarısız olduğu öğrenme görevlerini yerine getirebilmek veya bir işi minimum çabayla başarabilmek olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Elliot ve Church'un (1997) yapmış olduğu araştırmada da öğrenme yönelimi başarı motivasyonu; performans kaçınma yönelimi başarısız olma korkusuyla; performans yaklaşma

yönelimi ise her iki durumla da ilişkili bulunmuştur. Yetenekleri konusunda endişeleri olan öğrencilerin, başarıyı bir meydan okuma olarak gördüklerinde yaklaşma yönelimini, tehdit olarak algılamalarında da kaçınma yönelimini benimsedikleri sonucuna varılmıştır.

Öğrenme yönelimli ve performans yönelimli öğrencilerin genel özelliklerinden bazıları karşılaştırmalı olarak Tablo 1’de özetlenmiştir (akt. Arslan, 2011):

Tablo 1. Öğrenme ve performans yönelimli öğrencilerin karşılaştırılması

Öğrenme Yönelimli Öğrenciler	Performans Yönelimli Öğrenciler
Ders materyalini öğrenme istekleri ve içsel motivasyonları yüksektir.	Pekiştireç elde etmek veya cezadan kaçınmak amacıyla dışsal motivasyona sahiptirler.
Yeteneğin uygulama ve çabaya bağlı olarak geliştiğine inanırlar.	Yeteneğin değişmediğine inanırlar.
Öz düzenlemeli öğrenme ve davranışını daha çok gösterirler.	Daha az öz düzenleme gösterirler.
Doğru kavrama sağlayan öğrenme stratejilerini kullanırlar.	Ezbere öğrenme stratejilerini kullanırlar.
Öğrenme düzeylerini üst düzeye çıkaran görevleri tercih ederler.	Yeteneklerini göstermelerini sağlayacak görevleri tercih eder, yeteneksiz görünmelerini sağlayacak görevlerden kaçarlar.
Performanslarını kendi ilerlemelerine göre değerlendirirler.	Performanslarını başkalarının performanslarıyla kıyaslarlar.
Hatayı öğrenme sürecinin faydalı bir bölümü olarak görürler.	Hatayı başarısızlığın ve yeteneksizliğin bir işareti olarak görürler.

Ülkemizde de son yıllarda başarı yönelimine yönelik araştırmalar, eğitimcilerin ve araştırmacıların ilgisini çekmekte ve bu alanda çalışmalar yapılmaktadır. Örneğin, üç farklı programda öğrenim gören ve 149 öğretmen adayı ile yürütülen bir araştırmada, öğretmen adaylarının başarı yönelimleri ile yapılandırmacılığa ilişkin görüşleri arasındaki ilişkinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının öğrenme yönelimlerinin performans yönelimlerine göre daha yüksek olduğu ortaya çıkmış ve bu sonuç öğretmen adayının olumsuz eleştirilerden kaçınmak ve kendi yeteneklerini ispatlamaya çalışmak yerine, ihtiyaçları olan bilgi ve becerileri kazanmak amacıyla derslere katıldığı şeklinde yorumlanmıştır (Arslan, 2011).

Psikolojik Danışma ve Rehberlik bölümü öğrencileri ile yürütülen bir araştırmada, kendilik algısı, öz-yeterlik inançları ve stresle başa çıkma tarzlarının başarı yönelimi biçimlerini ne derece yordadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Performans yöneliminin yanı sıra öğrenme yönelimini de yaklaşma ve kaçınma olarak iki alt boyutta inceleyen bu araştırma sonucunda, öğrenme/yaklaşma yönelimine sahip olan öğrencilerin öğrenme/kaçınma yönelimine sahip öğrencilere göre kendilik algılarının daha olumlu, öz-yeterliklerinin yüksek, daha çok sosyal destek arayan bireyler oldukları ortaya çıkmıştır.

Performans/yaklaşma yönelimi yüksek olan öğrencilerin öz-yeterliklerinin düşük olduğu; performans/kaçınma yönelimine sahip olan öğrencilerin kendilik algılarının olumsuz, öz-

yeterliklerinin düşük olduğu; genel olarak performans yönelimi öğrenme yöneliminden yüksek olan öğrencilerin sorunlarla kaçınarak başa çıkmaya çalışan kişiler oldukları sonucuna varılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler ışığında ayrıca kendilik algısı, öz-yeterlik ve stresle başa çıkma tarzlarının başarı yönelimi biçimlerinin birer yordayıcısı olduğu görülmüştür (Odacı, Berber Çelik ve Çikrıkci, 2013).

İzci ve Koç (2012) tarafından yapılan bir araştırmada, pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerin başarı yönelimlerine yönelik tutumları ile bu tutumların cinsiyet, branş, mezun oldukları lise türü gibi değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda, başarı yönelimlerinin alt boyutları olan öğrenme yönelimi, performans yaklaşma, performans kaçınma puanlarının cinsiyet, branş, mezun olunan lise türü değişkenlerinin düzeylerine göre değişmediği buna karşın öğrencilerin performans yaklaşma ve performans kaçınma yönelimlerinin akademik başarı algısına göre değiştiği sonucuna ulaşılmıştır.

Yapılan başka bir araştırmada da farklı üniversitelerde öğrenim görmekte olan sınıf öğretmeni adaylarının başarı yönelimlerine ilişkin algılarının belirlenmesi ve bu algıların cinsiyet, sınıf, öğretim kurumu gibi değişkenler açısından değişiklik gösterip göstermediğinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. İki farklı üniversitede, 1.ve 4. sınıflarda öğrenim gören 400 öğrenciyle yürütülen araştırma sonuçlarına göre, öğrenme yönelimi ve performans-yaklaşma yöneliminin öğrencilerin başarıları üzerinde performans kaçınma yönelimine göre daha yüksek bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin öğrenme yönelimi ve performans yaklaşma yönelimi ortalamaları arasında kız öğrenciler ve 1. sınıf öğrencileri lehine anlamlı bir farklılaşma olduğu belirtilmiştir. Öğretim kurumları değişkeni açısından bakıldığında, öğrenme yönelimi ve performans yaklaşma yönelimi açısından anlamlı fark bulunduğu, fakat performans kaçınma yönelimi yönünden anlamlı bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir (Küçüköğlü, Kaya ve Turan, 2010).

Müzik eğitiminin performansa dayalı süreçleri içerdiği düşünüldüğünde, ortaya çıkan ürünlerin seyirciye/alıcıya sunulması veya öğrencinin performansına yönelik olarak eğitim süreci sonunda bir komisyon önünde ya da bir konser performansıyla değerlendirilmesi, öğrencilerdeki başarı motivasyonu kaynağının hangi yöne eğilim göstereceği konusunda merak uyandırıcı olmaktadır. Müzik eğitiminin genel kapsamına bakıldığında, müziksel işitme eğitimi ve ses eğitimi ile birlikte çalgı eğitimi de bir performans alanı olarak ilk sıralarda yer almakta ve müzik eğitimi içinde önemli bir yer tutmaktadır (Uçan, 2005). Ülkemizde mesleki müzik eğitim veren tüm kurumlarda olduğu gibi müzik öğretmenliği eğitimi veren Eğitim Fakültelerinin Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Ana Bilim Dallarında da çalgı eğitimi yer almaktadır. Sekiz yarıyıl boyunca programda yer alan bu dersler; birinci yarıyıldan yedinci yarıyla kadar “Bireysel Çalgı Eğitimi” adıyla, sekizinci

yarıyıl da ise “Bireysel Çalgı Eğitimi ve Öğretimi” adıyla okutulmaktadır (Yüksek Öğretim Kurulu, 2007).

Bireysel Çalgı Eğitimi (BÇE) dersleri ile müzik öğretmen adayının meslek hayatı boyunca kullanacağı çalgısına ait öğelerin öğrenilmesi, çalgı çalmaya ilişkin bilgi ve becerilerin öğrenilmesi ve geliştirilmesi, belli teknik düzeyde olan ve müzikal becerileri kapsayan ulusal ve evrensel boyuttaki eserlerin seslendirilmesi, çalgı öğretim yöntemleri ve bu yöntemlerin nasıl uygulanacağını öğrenilmesi amaçlanmaktadır (Topoğlu ve Erden, 2012). Bu derslerin yarıyıl sonundaki değerlendirilme aşamasında farklı uygulamalar olduğu bilinse de genel uygulamanın öğrencilerin bir komisyon karşısında performans göstermesine dayandığı söylenebilir (Uslu ve Turgil, 2013).

Bireysel çalgı dersinin müzik öğretmenliği programındaki önemi göz önünde bulundurularak söz konusu derse yönelik tutumları inceleyen araştırmalar yapılmıştır. Örneğin, Gergin (2010) tarafından yapılmış bir araştırmada, Bireysel Çalgı I dersine yönelik öğrenci tutumlarının ve başarılarının bireysel çalgı seçim yöntemi, mezun olunan lise türü, devam edilen üniversite ve cinsiyet değişkenleri açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin ders başarıları ile çalgı seçim yöntemi bakımından anlamlı fark bulunmuş, çalgısını kendi isteği doğrultusunda belirleyen öğrencilerin, çalgı başarısının diğerlerine göre daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Buna rağmen, öğrencilerin ders tutumu ile çalgı seçim yöntemi arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ayrıca öğrencilerin derse yönelik başarı ve tutumlarının mezun olunan lise türü, devam edilen üniversite ve cinsiyet değişkenlerinin düzeylerine göre değişmediği tespit edilmiştir.

Beş ayrı üniversiteden 295 öğretmen adayı ile yapılan başka bir araştırmada, müzik öğretmen adaylarının bireysel çalgı dersine yönelik tutumlarının değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda, müzik öğretmen adaylarının bireysel çalgı derslerine yönelik olumlu tutum sergiledikleri ortaya çıkmış, bu tutumların öğrencilerin öğrenim gördükleri üniversitelere göre değişmediği belirlenmiştir. Araştırma ile ayrıca, öğretmen adaylarının neredeyse tamamının bireysel çalgı dersinin gerekliliğine inandığı, çalgılarını geliştirdikçe kendilerini daha rahat ifade ettikleri ve böylece ruhsal açıdan rahatladıkları gibi sonuçlara ulaşılmıştır (Yalçınkaya, Eldemir ve Sönmezöz, 2014).

Bu çalışmada müzik öğretmen adaylarının BÇE dersine yönelik tutumları ile başarı yönelimlerinin karşılaştırılarak incelenmesi ve söz konusu tutum ve yönelimlerin cinsiyet, sınıf, mezuniyet alanı, bireysel çalgı (yaylı-şan-üflelemeli-mızraplı), çalgı başarı durumu ve genel akademik not ortalaması (GANO) değişkenlerinin düzeylerine göre değişimlerinin saptanması amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında cevap aranan sorular şunlardır:

1. Müzik öğretmeni adaylarının, Bireysel Çalgı Eğitimi Dersine Yönelik Tutum (BÇEDYT) ve Öğrenme Yönelimi (ÖY) – Performans Yaklaşma Yönelimi (PYAY) – Performans Kaçınma Yönelimi (PKAY) puanları cinsiyet, sınıf, mezuniyet alanı, bireysel çalgı, çalgı başarı durumu değişkenlerinin düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?
2. Müzik öğretmeni adaylarının, GANO, BÇEDYT, ÖY, PYAY, PKAY puanları birbirleriyle ilişkili midir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli değişkenler arasında birlikte değişimin varlığını ve bu değişimin derecesini belirlemeyi amaçlamaktadır (Karasar, 2005). Araştırma kapsamında BÇEDYT ve başarı yönelimleri puanları ile cinsiyet, sınıf, mezuniyet alanı, bireysel çalgı, çalgı başarı durumu ve genel akademik not ortalaması değişkenleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini 2016-2017 öğretim yılı Güz döneminde Uludağ Üniversitesinde eğitim gören müzik öğretmeni adayları oluşturmaktadır. Çalışma evreni; araştırmacının örneklem için katılımcı seçebileceği, ulaşılması mümkün olan ve evrenin bütün niteliklerini temsil eden küçük bir araştırma evreni modelidir (Özen ve Gül, 2007; Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012). Toplam 112 gönüllü öğrenciden oluşan örneklemde 1. sınıfta 31 (8 erkek, 23 kadın), 2. sınıfta 23 (9 erkek, 14 kadın), 3. sınıfta 30 (13 erkek, 17 kadın) ve 4. sınıfta 28 (11 erkek, 17 kadın) öğrenci bulunmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada Müzik Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerinin bireysel çalgı dersine yönelik tutumlarını saptamak amacıyla Topoğlu ve Erden tarafından geliştirilen “Bireysel Çalgı Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek 16 olumlu, 11 olumsuz olmak üzere toplam 27 maddeden oluşan tek boyutlu bir yapıya sahiptir. Maddelerde 5’li Likert derecelendirmesi kullanılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğinin belirlenmesi için yapılan faktör analizi sonucunda KMO örneklem uygunluk katsayısı 0,95; madde faktör yükleri ise 0,49 ve 0,84 arasında bulunmuştur (Topoğlu ve Erden, 2012). Bu araştırmada ise Cronbach alfa güvenirlik katsayısı 0,97 olarak hesaplanmıştır.

Öğrencilerin başarı yönelimlerini saptamak amacıyla Akın ve Çetin (2007) tarafından geliştirilen “Başarı Yönelimleri Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek 5’li Likert derecelendirmesine sahip 17 maddeden ve 3 boyuttan oluşmaktadır. Ölçekte öğrenme yönelimi boyutu için 6, performans-yaklaşma yönelimi boyutu için 6, performans-kaçınma yönelimi boyutu için ise 5 maddeye yer

verilmiştir. Ölçeğin faktör yükleri 0,42 ile 0,81 arasında hesaplanmıştır. Cronbach alfa güvenirlik katsayısı her bir alt boyut için sırasıyla 0,83; 0,86 ve 0,74 olarak bulunmuştur (Akın ve Çetin, 2007). Bu araştırma için hesaplanan Cronbach alfa güvenirlik katsayıları ise sırayla 0,89; 0,87 ve 0,85 olarak bulunmuştur.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Öğrencilerin bireysel çalgı dersine yönelik tutum ve başarı yönelimlerini ölçmek için adı geçen ölçekler ile birlikte araştırma kapsamında oluşturulan kişisel bilgi formu (Sınıf, Cinsiyet, Bireysel Çalgı, Bireysel Çalgı Notu, Lise Mezuniyet Alanı, GANO) öğrencilere verilmiştir. Gönüllü öğrencilerden elde edilen veriler SPSS 23.00 paket programına girilmiştir. Verilerin analizinde t-testi, tek yönlü varyans analizi, Mann-Whitney U testi ve Pearson korelasyon analizi kullanılmıştır.

Bulgular ve Yorum

BÇEDYT ve Başarı Yönelimleri Ölçeğinden Elde Edilen Puanların Farklı Değişkenlere Göre Karşılaştırılması

Öğretmen adaylarının BÇEDYT puanları ve Başarı Yönelimleri Ölçeğinin alt boyutları olan ÖY, PYAY ve PKAY puanlarının Cinsiyet, Mezuniyet Alanı ve Çalgı Başarı Durumu değişkenlerine göre karşılaştırılmasına ilişkin t-testi ve Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. BÇEDYT, ÖY, PYAY ve PKAY puanlarının cinsiyet, mezuniyet alanı ve çalgı başarı durumu değişkenlerine göre farklarını belirlemeye yönelik t-testi ve Mann-Whitney U testi sonuçları

	Cinsiyet Kız (n=71) – Erkek (n=41)		Mezuniyet Alanı Müzik (n=94) – Diğer (n=18)		Çalgı Başarı Durumu** Üst (n=55) – Alt (n=57)	
	t (df=110)	Cohen d	W	Cohen d	t (df=110)	Cohen d
BÇEDYT	1,380	0,271	762,0	-0,215	3,736*	0,712
ÖY	0,548	0,108	975,0	0,252	1,907	0,364
PYAY	0,277	0,054	1014,5	0,335	-0,870	-0,166
PKAY	-1,420	-0,278	881,0	0,117	-1,446	-0,276

* $p < 0,01$. ** Medyan değerinin üstünde alan öğrenciler “Üst” diğer öğrenciler “Alt” olacak şekilde iki gruba ayrılmıştır. BÇEDYT = Bireysel Çalgı Eğitimi Dersine Yönelik Tutum. ÖY = Öğrenme Yönelimi. PYAY = Performans Yaklaşma Yönelimi. PKAY = Performans Kaçınma Yönelimi.

Tablo 2’de görüldüğü üzere, öğretmen adaylarının BÇEDYT, ÖY, PYAY, PKAY puanları, cinsiyet ve mezuniyet alanı değişkenlerine göre farklılık göstermemektedir. Söz konusu puanlar çalgı başarı durumuna göre incelendiğinde ise, BÇEDYT puanlarının farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır, $t(110) = 3,736$; $p < 0,01$. Etki büyüklüğü (Cohen $d = 0,712$) göz önünde bulundurulduğunda çalgı dersinde başarısı yüksek olan öğrencilerin söz konusu derse yönelik tutumlarının da önemli ölçüde yüksek olduğu söylenebilir. ÖY puanlarına bakıldığında istatistiksel olarak anlamlı olmasa da etki büyüklüğü (Cohen $d = 0,364$) göz önüne alınarak çalgı başarısı yüksek olan öğrencilerin ÖY

puanlarının da yüksek olduğu düşünülebilir. PYAY ve PKAY puanlarında çalgı başarı durumuna göre farklılık gözlenmemiştir.

Öğretmen adaylarının BÇEDYT puanları ve Başarı Yönelimleri Ölçeğinin alt boyutları olan ÖY, PYAY ve PKAY puanlarının bireysel çalgı ve sınıf değişkenlerine göre karşılaştırılmasına ilişkin ANOVA sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. BÇEDYT, ÖY, PYAY ve PKAY puanlarının bireysel çalgı ve sınıf değişkenine göre farklarını belirlemeye yönelik ANOVA sonuçları

Varyans Kaynağı		SS	df	MS	F	p	ω^2	Anlamlı Fark
BÇEDYT	Bireysel Çalgı	0,504	3	0,168	0,263	0,852	0,000	
	Residual	69,004	108	0,639				
ÖY	Bireysel Çalgı	1,888	3	0,629	1,290	0,282	0,008	
	Residual	52,705	108	0,488				
PYAY	Bireysel Çalgı	0,439	3	0,146	0,166	0,919	0,000	
	Residual	95,196	108	0,881				
PKAY	Bireysel Çalgı	10,660	3	3,554	5,696	0,001	0,112	yaylı < mızraplı
	Residual	67,39	108	0,624				
BÇEDYT	Sınıf	5,581	3	1,860	3,143	0,028	0,054	4<1
	Residual	63,926	108	0,592				
ÖY	Sınıf	5,097	3	1,699	3,707	0,014	0,068	3<1, 4<1
	Residual	49,496	108	0,458				
PYAY	Sınıf	0,212	3	0,071	0,080	0,971	0,000	
	Residual	95,423	108	0,884				
PKAY	Sınıf	1,023	3	0,341	0,478	0,698	0,000	
	Residual	77,028	108	0,713				

BÇEDYT = Bireysel Çalgı Eğitimi Dersine Yönelik Tutum. ÖY = Öğrenme Yönelimi. PYAY = Performans Yaklaşma Yönelimi. PKAY = Performans Kaçınma Yönelimi.

Tablo 3 incelendiğinde BÇEDYT, ÖY ve PYAY puanlarının bireysel çalgı değişkenine göre değişmediği görülmektedir. PKAY puanları ise bireysel çalgı değişkenine göre farklılık göstermektedir, $F(3, 108) = 5,696$, $p = 0,001$. Bonferroni çoklu karşılaştırma testi sonucunda anlamlı farklılığın yaylı ve mızraplı çalgılardan kaynaklandığı, mızraplı çalgı öğrencilerinin PKAY puanlarının yaylı çalgı öğrencilerinden daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

Söz konusu puanlar sınıf değişkenine göre incelendiğinde ise PYAY ve PKAY puanlarının tüm sınıflarda benzer bir görünüm sergilediği söylenebilir. BÇEDYT puanlarına bakıldığında sınıf düzeyleri arasında farklılık olduğu, $F(3, 108) = 3,143$, $p = 0,028$, anlamlı farkın 4. sınıf puanlarının 1. sınıf puanlarından daha düşük olmasından kaynaklandığı anlaşılmaktadır. ÖY puanları da sınıf değişkeni açısından farklılık göstermektedir, $F(3, 108) = 3,707$, $p = 0,014$. Bonferroni testi sonucunda 1. sınıfların ÖY puanlarının hem 3. hem de 4. sınıf ÖY puanlarından daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu bakımdan öğrencilerin sınıfları ilerledikçe hem çalgı dersine yönelik tutumlarında hem de öğrenme yönelimlerinde düşüş olduğu söylenebilir.

GANO, BÇEDYT ve Başarı Yönelimleri Ölçeğinin Alt Boyutları Olan ÖY, PYAY ve PKAY Puanlarının Birbiriyle İlişkileri

Genel Akademik Not Ortalaması, Bireysel Çalgı Eğitimi Dersine Yönelik Tutum ve Başarı Yönelimleri Ölçeğinin Alt Boyutları olan ÖY, PYAY ve PKAY Puanlarının korelasyonlarına ilişkin değerler Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. BÇEDYT, ÖY, PYAY ve PKAY Puanlarının birbirleriyle karşılaştırılmasına yönelik Pearson korelasyon analizi sonuçları

	GANO	BÇEDYT	ÖY	PYAY	PKAY
GANO	–	0,039	0,229*	-0,101	-0,186*
BÇEDYT		–	0,310**	0,136	-0,239*
ÖY			–	0,163	-0,235*
PYAY				–	0,340**
PKAY					–

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$. BÇEDYT = Bireysel Çalgı Eğitimi Dersine Yönelik Tutum. ÖY = Öğrenme Yönelimi. PYAY = Performans Yaklaşma Yönelimi. PKAY = Performans Kaçınma Yönelimi.

Tablo 4 incelendiğinde ÖY – GANO ve ÖY – BÇEDYT puanları arasında pozitif yönde korelasyon olduğu görülmektedir. Bu durum, öğrenme yönelimi yüksek öğrencilerin akademik başarılarının ve çalgı dersine yönelik tutumlarının da yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir. PKAY – GANO, PKAY – BÇEDYT ve PKAY – ÖY puanları arasında negatif yönde; PKAY – PYAY puanları arasında ise pozitif yönde ilişki vardır. PKAY puanının başarısızlık korkusunun bir yansıması olduğu düşünüldüğünde bu durum, başarısızlık korkusunun akademik başarıyı ve çalgı derslerine yönelik tutumu olumsuz etkilediği şeklinde yorumlanabilir.

Tartışma ve Öneriler

Öğretmen adaylarının öğrenme yönelimi puanları cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde bu puanların kız öğrenciler lehine olduğu ancak farkın anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Benzer şekilde İzci ve Koç (2012) ve Küçükoğlu, Kaya ve Turan (2010) tarafından yapılan çalışmalarda da bu puanların kız öğrenciler lehine olduğu fakat istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür. Odacı, Berber ve Çıkrıkçı (2013) ise öğrenme yönelimini, öğrenme yaklaşma ve öğrenme kaçınma olarak iki başlık altında incelemiştir. Öğrenme yaklaşma yönelimi puanlarının cinsiyete göre değişmediği ancak öğrenme kaçınma yönelimi puanlarının kız öğrenciler lehine yüksek olduğu tespit edilmiştir. Buradan yola çıkarak daha büyük bir örneklem grubuyla çalışıldığında öğrenme yönelimi puanlarının kız öğrenciler lehine anlamlı farklılık göstereceği düşünülebilir. Öğrenme yönelimi puanları sınıf değişkenine göre incelendiğinde 1. sınıf öğrencilerinin puanlarının 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin puanlarından yüksek olduğu, başka bir ifadeyle sınıf büyüdükçe öğrenme yönelimi puanlarının azaldığı görülmüştür. Küçükoğlu, Kaya ve Turan (2010) tarafından yapılan çalışmada da

1. sınıf öğrencilerinin ÖY puanlarının 4. sınıf öğrencilerinden yüksek olduğu tespit edilmiştir. Odacı, Berber ve Çıkrıkçı'nın (2013) yapmış olduğu çalışmada ise 1. sınıf öğrencilerinin öğrenme yaklaşımı puanlarının 2., 3. ve 4. sınıf öğrencilerinden yüksek olduğu, Öğrenme kaçınma puanlarının ise 2. sınıf öğrencilerinin lehine olduğu belirlenmiştir. Buradan yola çıkarak öğrenme yönelimi puanlarının küçük sınıflarda daha yüksek olduğu düşünülebilir. Öğrenme yönelimi puanlarının mezuniyet alanı, bireysel çalgı ve çalgı başarısına göre değişmediği belirlenmiştir.

Öğretmen adaylarının performans yaklaşma yönelimi puanlarının cinsiyet, sınıf, mezuniyet alanı, bireysel çalgı ve çalgı başarısı değişkenlerine göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Bu durum daha önce yapılan çalışmalarla da paralellik göstermektedir (İzci ve Koç, 2012; Odacı, Berber ve Çıkrıkçı, 2013). Küçüköğlu, Kaya ve Turan (2010) tarafından yapılan çalışmada ise PYAY puanlarının kız öğrencilerde daha yüksek olduğu, sınıf değişkeni açısından da 1. sınıfların 4. sınıflardan daha yüksek puana sahip olduğu görülmüştür.

Öğretmen adaylarının performans kaçınma yönelimi puanlarının cinsiyet, sınıf, mezuniyet alanı ve çalgı başarısı değişkenlerine göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Bu durum daha önce yapılan çalışmalarla da paralellik göstermektedir (İzci ve Koç, 2012; Odacı, Berber ve Çıkrıkçı, 2013). PKAY puanlarının bireysel çalgı değişkenine göre değiştiği, mızraplı çalgı öğrencilerinin PKAY puanlarının yaylı çalgı öğrencilerinden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Alanyazında PKAY puanlarını bireysel çalgı değişkenine göre inceleyen başka bir araştırmaya rastlanmamıştır. Ancak İzci ve Koç (2012)'un Güzel Sanatlar, Fen-Mat ve Sosyal alanlardaki formasyon öğrencileriyle yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının PKAY puanları arasında söz konusu alanlara göre bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Farklı branşlardaki öğretmen adaylarının PKAY puanları arasında anlamlı fark bulunamamışken, müzik öğretmeni adaylarının bireysel çalgı değişkenine göre farklı PKAY puanlarına sahip olması dikkat çekicidir.

Öğretmen adaylarının BÇEDYT puanlarının, beklenildiği üzere, çalgıdaki başarı durumlarına göre değişmekte olduğu ve çalgı dersinde başarılı öğrencilerin derse yönelik tutumlarının yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca çalgı başarısı yüksek olan öğrencilerin öğrenme yönelimi puanlarının da aynı şekilde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde Gergin (2010)'ın yüksek lisans tezinde de çalgı başarısı ile derse yönelik tutum arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarının BÇEDYT puanlarının sınıf düzeyine göre değiştiği, son sınıf öğrencilerinin puanlarının 1. sınıf öğrencilerinden daha düşük olduğu tespit edilmiştir.

Öğrenme yönelimi yüksek olan öğretmen adaylarının akademik başarılarının ve çalgı dersine yönelik tutumlarının yüksek olduğu görülmüştür. Bununla birlikte, Performans kaçınma yöneliminin

öğretmen adayının akademik başarısı ve çalgı dersine yönelik tutumuyla negatif yönde ilişkili olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmen adayının bireysel çalgısını meslek hayatı boyunca etkili ve verimli kullanabilmesi oldukça önemlidir. Bireysel çalgı dersi başarısının bu derse yönelik olan tutumla ilişkili olduğu görülmüştür. Ayrıca araştırmada bireysel çalgı dersine yönelik tutumun öğrenme yönelimi ile pozitif yönde performans kaçınma ile negatif yönde korelasyonlu olduğu bulunmuştur. Bu durum göz önünde bulundurularak öğrencinin öğrenme merakını artıracak biçimde ders işlenmesine dikkat edilmesi ve öğrencinin başarısız olma korkusunun önüne geçilmeye çalışılması önerilebilir.

PKAY puanlarının mızraplı çalgı çalan öğrencilerde yaylı çalgı çalan öğrencilere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ancak araştırmadaki örneklem grubunun Uludağ Üniversitesi Müzik Eğitimi Ana Bilim Dalı öğrencileriyle sınırlı olması, bireysel çalgıya yönelik sonuçların tüm müzik öğretmeni adaylarına genellenebilmesini engellemektedir. Bu nedenle başarı yöneliminin çalgı değişkenine göre farklılaşma durumunun tespitine yönelik olarak daha büyük gruplarla çalışılması önerilebilir.

Kaynakça

- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (13), 343-361.
- Akın, A. ve Arslan, S. (2014). Başarı yönelimleri ile kararlılık arasındaki ilişkiler. *Eğitim ve Bilim*, 39(175), 267-274.
- Akın, A. ve Çetin, B. (2007). Başarı yönelimleri ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eurasian Journal of Educational Research*, (26), 1-12.
- Arslan, A. (2011). Öğretmen adaylarının amaç yönelimleri ile yapılandırmacılığa yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(30), 107-122.
- Elliot, A. J. ve Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(1), 218-232.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. ve Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill.
- Gergin, Z. (2010). *Bireysel Çalgı I dersine ilişkin öğrenci tutumlarının ve başarılarının çeşitli değişkenleri açısından incelenmesi*. Burdur: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gürdoğan, A. (2012). Öğrencilerin eğitimde motivasyon düzeyleri: Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Ortaca Meslek Yüksekokulu örneği. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (28), 149-165.

- İzci, E. ve Koç, S. (2012). Pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerin başarı yönelim düzeylerinin belirlenmesi. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(8), 31-43.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Küçüköğlu, A., Kaya, H. ve Turan, A. (2010). Sınıf öğretmenliği ABD öğrencilerinin başarı yönelimi algılarının farklı değişkenler açısından incelenmesi (Atatürk Üniversitesi ve Ondokuz Mayıs Üniversitesi örneği). *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(20), 121-135.
- Lemyre, P., Roberts, G. C. ve Ommundsen, Y. (2002). Achievement goal orientations, perceived ability, and sportpersonship in youth soccer. *Journal of Applied Sport Psychology*, 14, 120-136.
- Meece, J. L., Blumfeld, P. C. ve Hoyle, R. K. (1988). Students' goal orientations and cognitive engagement in classroom activities. *Journal of Educational Psychology*, 80(4), 514-523
- Midgley, C., Kaplan, A., Middleton, M. ve Maehr, M. L. (1998). The development and validation of scales assessing students' achievement goal orientations. *Contemporary Educational Psychology*(23), 113-131.
- Odacı, H., Berber Çelik, Ç. ve Çıkrıkci, Ö. (2013). Psikolojik danışman adaylarının başarı yönelimlerinin bazı değişkenlere göre yordanması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(39), 95-105.
- Özen, Y. ve Gül, A. (2007). Sosyal ve eğitim bilimleri araştırmalarında evren-örneklem sorunu. *Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (15), 394-422.
- Topoğlu, O. ve Erden, E. (2012). Bireysel çalgı dersine yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Akademik Bakış Dergisi*, 31, 1-11.
- Topoğlu, O. ve Erden, E. (2012). Bireysel çalgı eğitimi dersine yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Akademik Bakış Dergisi*, (31), 1-11.
- Uçan, A. (2005). *Müzik eğitimi* (3. Baskı b.). Ankara: Evrensel Basımevi.
- Uslu, M. ve Turgil, A. (2013). Eğitim fakültelerinde uygulana bireysel çalgı (keman) ders programlarının yürütülmesine yönelik eğitimci görüşlerinin değerlendirilmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 47-57.
- Yalçınkaya, B., Eldemir, A. C. ve Sönmezöz, F. (2014). Müzik öğretmeni adaylarının bireysel çalgı dersine yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. *Turkish Studies: International Periodical for the Languages and History of Turkish or Turkic*, 9(2), 1583-1595.
- Yüksek Öğretim Kurulu. (2007). Eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme lisans programları. Ankara. 04.03.2017 tarihinde http://www.yok.gov.tr/documents/10279/49665/muzik_ogretmenligi.pdf/831bd1ff-e3cb-4d2e-bbf8-cf80f6d0e209 adresinden alınmıştır.