



T.C.

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI

YÜKSEK
LİSANS
TEZİ

İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN
MÜZİK DİNLEME, ŞARKI
SÖYLEME VE ÇALGI ÇALMAYA
YÖNELİK GÜDÜLERİ

Gülcan ATEŞ

SINIF EĞİTİMİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

Antalya, 2020

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

**İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN MÜZİK DİNLEME, ŞARKI
SÖYLEME ve ÇALGI ÇALMAYA YÖNELİK GÜDÜLERİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Gülcan ATEŞ

Danışman:

Doç. Dr. Sabahat BURAK

Antalya, 2020

DOĞRULUK BEYANI

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “İlkokul Öğrencilerinin Müzik Dinleme, Şarkı Söyleme ve Çalgı Çalmaya Yönelik Güdöleri” adlı bu çalışmayı, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yol ve yardıma başvurmaksızın yazdığımı, yararlandığım eserlerin kaynakçalardan gösterilenlerden oluştuğunu ve bu eserleri her kullanımında alıntı yaparak yararlandığımı belirtir; bunu onurumla doğrularım. Enstitü tarafından belli bir zamana bağlı olmaksızın, tezimle ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara katlanacağımı bildiririm.

..... / / 2020

Gülcan ATEŞ

İmzası

TEŞEKKÜR

Akademik çalışmaların baŐlangıcı olan bu yolda her anımda desteklerini esirgemeyerek, beni sürekli motive eden, bilgi birikimi, yaşam tecrübeleri ile her zaman gölgesini yanımda hissettiğim, örnek almaktan büyük gurur duyduğum çok kıymetli tez danışmanım Doç. Dr. Sabahat BURAK'a yardımlarından ve bu tezin tamamlanmasında gösterdiği titiz çalıŐmalarından dolayı Őükranlarımı sunarım.

Bu süreçte yanımda olarak bu çalışmanın tamamlanmasında her türlü emeği geçen arkadaşlarıma desteklerini esirgemedikleri için çok teşekkür ediyorum. Gerek tez döneminde gerekse ders aŐamasında bizlere ışığıyla yol gösterip bilime katkı sunmamızı sağladıkları için hocalarıma teşekkür ederim.

Hayatımın her anında ve bu cümleleri yazarken de yanımda olup maddi ve manevi desteklerini esirgemedikleri için canım aileme sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Gülcan ATEŞ

Antalya, 2020

ÖZET

İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN MÜZİK DİNLEME, ŞARKI SÖYLEME ve ÇALGI ÇALMAYA YÖNELİK GÜDÜLERİ

Ateş, Gülcan
Yüksek Lisans, Temel Eğitim Bölümü
Tez Yöneticisi: Doç. Dr. Sabahat BURAK
Haziran 2020, 100 sayfa

Bu araştırmada, ilkokul öğrencilerinin müzik dinleme, şarkı söyleme ve çalgı çalmaya yönelik güdülerinin onların evdeki müziksel ortamları, akran, öğretmen ve kendilerinin müzik etkinliklerini gerçekleştirme durumlarına göre anlamlı farklılıklar gösterip göstermediğinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. İlişkisel tarama modelinde olan bu araştırmanın çalışma grubu, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Antalya ilinin Muratpaşa, Konyaaltı, Kepez ilçelerinden seçilen birer ilkokulda öğrenim görmekte olan ilkokul 2, 3, ve 4. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Araştırmada veriler “Müzik Dinlemeye Yönelik Güdü Ölçeği”, “Şarkı Söylemeye Yönelik Güdü Ölçeği”, “Çalgı Çalmaya Yönelik Güdü Ölçeği” ve araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu” kullanılarak toplanmıştır. Araştırmaya 350 ilkokul öğrencisi katılmıştır. Araştırmada veriler, betimsel istatistikler, t-Testi, ANOVA (Tukey) ve Pearson Korelasyon analizi ile çözümlenmiştir.

Araştırma bulgularına göre ilkokul öğrencilerinin müzik dinleme, şarkı söyleme ve çalgı çalmaya yönelik güdülerinin yüksek düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin bireysel müzik etkinliklerini gerçekleştirme durumlarına göre; çalgı çalan, müzik dinleyen, şarkı söyleyen, müzik topluluğuna üye olan, çalgısı olan ve evinde müzikli oyuncağı bulunan öğrencilerin müzik dinleme, şarkı söyleme ve çalgı çalmaya yönelik güdülerinin diğer öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin evdeki müziksel ortamlarına göre; evinde aile üyelerinden birinin çalgı çaldığı ve aile üyeleri ile birlikte çalgı çalan, müzik dinleyen ve şarkı söyleyen öğrencilerin; müzik dinleme, şarkı söyleme ve çalgı çalmaya yönelik güdüleri diğerlerine göre anlamlı düzeyde yüksektir. Öğrencilerin, akranlarının müziksel etkinlikleri gerçekleştirme durumlarına göre; çalgı çalabilen arkadaşına sahip olan, arkadaşlarıyla birlikte çalgı çalan, müzik dinleyen ve şarkı

söyleyenlerin; müzik dinleme, şarkı söyleme ve çalgı çalmaya yönelik güdülerinin diğer öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin öğretmenlerinin sınıf içinde gerçekleştirdikleri müziksel etkinliklere göre; derslerde öğretmeni çalgı çalan ve şarkı söyleyen öğrencilerin; müzik dinleme, şarkı söyleme ve çalgı çalmaya yönelik güdülerinin anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada, ilkokul öğrencilerinin, cinsiyetleri ile müzik dinleme, şarkı söyleme ve çalgı çalmaya yönelik güdeleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Kız öğrencilerin, müzik dinleme, şarkı söyleme ve çalgı çalmaya yönelik güdülerinin erkek öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur. İlkokul öğrencilerinin sınıfları ile müzik dinleme, şarkı söyleme ve çalgı çalmaya yönelik güdeleri arasındaki ilişki incelenmiş olup 2. Sınıf öğrencilerinin müzik dinlemeye yönelik güdülerinin, 3. Sınıf öğrencilerine göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu saptanmıştır. İlkokul öğrencilerinin okulları ile müzik dinleme, şarkı söyleme ve çalgı çalmaya yönelik güdeleri arasındaki ilişkiler incelenmiş olup Doktor Cahit Ünver İlkokulu (DCÜ) öğrencilerinin çalgı çalmaya yönelik güdülerinin, Ahmet Ferda Kahraman İlkokulu (AFK) öğrencilerine göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Müzik, Dinleme, Söyleme, Çalma, Güdü, Müzik Eğitimi

ABSTRACT

PRIMARY SCHOOL STUDENTS' MOTIVES FOR LISTENING TO MUSIC, SINGING and PLAYING INSTRUMENT

Ateş, Gülcan

Master of Education, Department of Primary Education

Supervisor: Doç. Dr. Sabahat BURAK

June 2020, 100 pages

It's aimed to show in this research that whether there's a significant difference or not in motives of the primary school students' motivation according to musical environment at home, actualization of musical activities with peer students, teachers or musical activities that they do alone. The study group of this, research, which was carried out in correlational study, was consisted of the second, third, and fourth grades students that was chosen one of the schools from Muratpasa, Konyaalti, Kepez provinces of Antalya city. In the study data were, collected by using "Motivation Scale for Listening to Music", "Motivation Scale for Singing", "Motivation Scale for Playing Instrument" and "Personal Information Form" which was prepared by the researcher. The research was carried out with 350 students in total. In this study, data were analysed by using descriptive statistics, t-test, ANOVA (Tukey) and Pearson Correlation and effect size.

According to research findings it's been found that motives of the primary school students' to listening to music, singing or playing a musical instruments are high. According to the individual musical activities; students who play an instrument, sing song or being member of a musical community, have an instrument or musical toy at home have significantly higher motives for singing, listening a song or playing an instruments than the others. According to the musical environments that students have at home; students who have a family member that plays an instrument at home and students who play music, sing songs, listen to music with their families have significantly higher motivations than the others. According to actualization of peer musical activities; students who have friends that can play musical instrument, play and listen music, sing or play an instruments with their friends have significantly higher motivations for listening songs, playing an instrument or singing. According to

themusical activities students have in classrooms; students who have teachers that play instruments and sing songs have significantly higher motivation for singing, listening to music and playing instruments than the others.

In the research, relationships between students' gender and their motives to listening songs, singing and playing a musical instrument. It's found that listening songs, singing and playing a musical instrument motives of the female students are significantly higher than the male students' motives. Listening songs, singing and playing a instrument motives of the primary school students were analysed and revealed that there's significant difference in listening song motives between the second and third grades students. The second grade students' motives to music are significantly higher third grade students' motives. The relationships between students' schools and their motives to listening songs, singing and playing a musical instrument were analysed and found that students in Doktor Cahit Unver (DCU) have significantly higher motives to playing an instruments than the students in Ahmet Ferda Kahraman (AFK) school.

Keywords: *Music, Listening, Singing, Playing Instrument, Motivation, Music Education.*

İÇİNDEKİLER

DOĞRULUK BEYANI.....	i
JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI.....	ii
TEŞEKKÜR.....	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER.....	viii
TABLolar ve ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xiii

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	2
1.2.1. Problem Cümlesi.....	3
1.2.2. Alt Problemler.....	3
1.3. Araştırmanın Önemi.....	4
1.4. Araştırmanın Sayıltıları.....	4
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	4
1.6. Tanımlar.....	5
1.7. Kısaltmalar.....	5

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Müzik Eğitimi.....	6
2.1.1. Genel Müzik Eğitimi.....	7
2.1.2. Özengen Müzik Eğitimi.....	8
2.1.3. Mesleki Müzik Eğitimi.....	8
2.2. Müzik Eğitiminde Kullanılan Öğretim Yöntem ve Yaklaşımları.....	8
2.2.1. Dalcroze Eurhythmics Yöntemi.....	9

2.2.2. Kodály Yöntemi.....	9
2.2.3. Suzuki Yöntemi.....	10
2.2.4. Orff Schulwerk Yaklaşımı.....	11
2.3. GÜDÜ Kavramı.....	12
2.4. GÜDÜ Türleri.....	13
2.4.1. Birincil ve İkincil GÜDÜLER.....	13
2.4.2. Durumluk ve Sürekli GÜDÜLER.....	13
2.4.3. İçsel ve Dışsal GÜDÜLER.....	13
2.5. GÜDÜ Kuramları.....	14
2.5.1. Davranışçı GÜDÜ Kuramı.....	14
2.5.2. Bilişsel Yaklaşım.....	16
2.5.3. Neden Bulma Kuramı.....	16
2.5.4. Beklenti- değer Kuramı.....	17
2.5.5. Başarı GÜDÜSÜ Kuramı.....	18
2.5.6. Amaç Kuramı.....	18
2.5.7. Sosyal Öğrenme Yaklaşımı.....	19
2.5.8. HÜMANİSTİK (İNSANCIL) Yaklaşım.....	20
2.5.8.1. Temel İhtiyaçlar.....	21
2.5.8.2. Üst Düzey İhtiyaçlar.....	22
2.6. Müzik Eğitimi ve GÜDÜ.....	23
2.6.1. Dinleme- Söyleme- Çalma.....	25
2.7. İlgili Araştırmalar.....	26
2.7.1. GÜDÜ İLE İlgili Araştırmalar.....	26
2.7.2. Müzik Eğitimi ve GÜDÜ İLE İlgili Araştırmalar.....	27

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli.....	30
3.2. Çalışma Grubu.....	30
3.3. Veri Toplama Araçları.....	31
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....	31
3.3.2. Müzik Dinlemeye Yönelik GÜDÜ Ölçeği.....	31
3.3.3. Şarkı Söylemeye Yönelik GÜDÜ Ölçeği.....	32
3.3.4. Çalgı Çalmaya Yönelik GÜDÜ Ölçeği.....	33
3.4. Verilerin Toplanması.....	34

3.5. Verilerin Analizi.....	34
-----------------------------	----

BÖLÜM IV

BULGULAR ve YORUM

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	36
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	37
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	38
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	39
4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	40
4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	41
4.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	41
4.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	42
4.9. Dokuzuncu Alt Problemlere İlişkin Bulgular.....	43
4.10. Onuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	50
4.11. On Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	56
4.12. On İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	62

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma ve Sonuç.....	68
5.1.1. Müzik Dinleme, Şarkı Söyleme Ve Çalgı Çalmaya Yönelik Gudu ve Kişisel Değişkenler.....	71
5.1.2. Müzik Dinleme, Şarkı Söyleme ve Çalgı Çalmaya Yönelik Gudu ve Müziksel Değişkenler.....	73
5.2.Öneriler.....	75
5.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler.....	76
5.2.2.Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	77
KAYNAKÇA.....	79
EK 1. KİŞİSEL BİLGİ FORMU.....	91
EK 2. MÜZİK DİNLEMeye YÖNELİK GÜDÜ ÖLÇEĞİ.....	92
EK 3. ŞARKI SÖYLEMEYE YÖNELİK GÜDÜ ÖLÇEĞİ.....	93

EK 4. ÇALGI ÇALMAYA YÖNELİK GÜDÜ ÖLÇEĞİ.....	94
EK 5. MEB İZİN YAZISI.....	95
EK 6. ÖZGEÇMİŞ.....	97
EK 7. BİLDİRİM SAYFASI.....	98
EK 8. TURNİTİN RAPORU.....	99

TABLolar VE ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi.....	20
Tablo 3.1. Öğrencilere Uygulanan Ölçeklere Yapılan Normallik Testi Sonuçları.....	35
Tablo 4.1. Öğrencilerin Müziksel Etkinliklerine Yönelik Dağılımları.....	36
Tablo 4.2. Öğrencilerin Evdeki Müziksel Ortamları ve Etkinliklerine Göre Dağılımları.....	37
Tablo 4.3. Öğrencilerin Arkadaşlarının Müziksel Etkinliklerine Göre Dağılımları...	38
Tablo 4.4. Öğrencilerin Öğretmenlerinin Derslerdeki Müziksel Etkinliklerine Göre Dağılımları.....	39
Tablo 4.5. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Ölçeklerden Aldıkları Puanlara Yapılan t-Testi Sonuçları.....	40
Tablo 4.6. Öğrencilerin Sınıf Seviyelerine Göre Ölçeklerden Aldıkları Puanlarına Yapılan Varyans Analizi Sonuçları.....	42
Tablo 4.7. Öğrencilerin Okullarına Göre Ölçeklerden Aldıkları Puanlara Yapılan Varyans Analizi Sonuçları.....	43
Tablo 4.8. Öğrencilerin Çalgı Çalma Durumlarına Göre Ölçeklerden Aldıkları Puanlara Yapılan t-Testi Sonuçları.....	44
Tablo 4.9. Öğrencilerin Müzik Dinleme Durumlarına Göre Ölçeklerden Aldıkları Puanlara Yapılan t-testi Sonuçları.....	45
Tablo 4.10. Öğrencilerin Şarkı Söyleme Durumlarına Göre Ölçeklerden Aldıkları Puanlara Yapılan t-testi Sonuçları.....	46
Tablo 4.11. Öğrencilerin Müzik Topluluğuna Üye Olma Durumlarına Göre Ölçeklerden Aldıkları Puanlara Yapılan t-Testi Sonuçları.....	47
Tablo 4.12. Öğrencilerin Kendilerine Ait Çalgıları Olma Durumlarına Göre Ölçeklerden Aldıkları Puanlara Yapılan t-testi Sonuçları.....	48
Tablo 4.13. Öğrencilerin Kendilerine Ait Müzikli Oyuncakları Olması Durumlarına Göre Ölçeklerden Aldıkları Puanlara Yapılan t-testi Sonuçları.....	49
Tablo 4.14. Öğrencilerin Kendilerine Ait Müzik Dinlemeye Yarayan Cihaza Sahip Olma Durumlarına Göre Ölçeklerden Aldıkları Puanlara Yapılan t-testi Sonuçları...	50
Tablo 4.15. Öğrencilerin Evinde Aile Üyelerinden Birinin Çalgı Çalması Durumlarına Göre Ölçeklerden Aldıkları Puanlara Yapılan t-testi Sonuçları.....	51

Tablo 4.16. Öğrencilerin Evinde Aile Üyelerinden Müzik Dinleyen Birinin Olması Durumlarına Göre Ölçeklerden Aldıkları Puanlara Yapılan t-testi Sonuçları.....	52
Tablo 4.17. Öğrencilerin Evinde Aile Üyelerinden Şarkı Söyleyen Birinin Olması Durumlarına Göre Ölçeklerden Aldıkları Puanlara Yapılan t-testi Sonuçları.....	53
Tablo 4.18. Öğrencilerin Evlerinde Aile Üyeleri İle Birlikte Çalgı Çalma Durumlarına Göre Ölçeklerden Aldıkları Puanlara Yapılan t-testi Sonuçları.....	54
Tablo 4.19. Öğrencilerin Evlerinde Aile Üyeleri İle Birlikte Müzik Dinleme Durumlarına Göre Ölçeklerden Aldıkları Puanlara Yapılan t-testi Sonuçları.....	55
Tablo 4.20. Öğrencilerin Evlerinde Aile Üyeleri İle Birlikte Şarkı Söyleme Durumlarına Göre Ölçeklerden Aldıkları Puanlara Yapılan t-testi Sonuçları.....	56
Tablo 4.21. Öğrencilerin Arkadaşlarından Çalgı Çalabilen Olması Durumlarına Göre Ölçeklerden Aldıkları Puanlara Yapılan t-testi Sonuçları.....	57
Tablo 4.22. Öğrencilerin Arkadaşlarından Müzik Dinleyen Olması Durumlarına Göre Ölçeklerden Aldıkları Puanlara Yapılan t-testi Sonuçları.....	58
Tablo 4.23. Öğrencilerin Arkadaşlarından Şarkı Söyleyen Olması Durumlarına Göre Ölçeklerden Aldıkları Puanlara Yapılan t-testi Sonuçları.....	58
Tablo 4.24. Öğrencilerin Arkadaşlarıyla Birlikte Çalgı Çalma Durumlarına Göre Ölçeklerden Aldıkları Puanlara Yapılan t-testi Sonuçları.....	59
Tablo 4.25. Öğrencilerin Arkadaşları İle Birlikte Müzik Dinleme Durumlarına Göre Ölçeklerden Aldıkları Puanlara Yapılan t-testi Sonuçları.....	60
Tablo 4.26. Öğrencilerin Arkadaşları İle Birlikte Şarkı söyleme Durumlarına Göre Ölçeklerden Aldıkları Puanlara Yapılan t-testi Sonuçları.....	61
Tablo 4.27. Öğrencilerin Derslerde Öğretmenlerinin Çalgı Çalması Durumlarına Göre Ölçeklerden Aldıkları Puanlara Yapılan t-testi Sonuçları.....	62
Tablo 4.28. Öğrencilerin Öğretmenlerinin Derslerde Müzik Dinletmesi Durumlarına Göre Ölçeklerden Aldıkları Puanlara Yapılan t-testi Sonuçları.....	63
Tablo 4.29. Öğrencilerin Öğretmenlerinin Derslerde Şarkı Söylemesi Durumlarına Göre Ölçeklerden Aldıkları Puanlara Yapılan t-testi Sonuçları.....	64
Tablo 4.30. Öğrencilerin Derslerde Öğretmenleri İle Birlikte Çalgı Çalma Durumlarına Göre Ölçeklerden Aldıkları Puanlara Yapılan t-testi Sonuçları.....	64
Tablo 4.31. Öğrencilerin Derslerde Öğretmenleri İle Birlikte Müzik Dinleme Durumlarına Göre Ölçeklerden Aldıkları Puanlara Yapılan t-testi Sonuçları.....	65

Tablo 4.32. Öğrencilerin Derslerde Öğretmenleri İle Birlikte Şarkı Söyleme Durumlarına Göre Ölçeklerden Aldıkları Puanlara Yapılan t-testi Sonuçları.....	66
Tablo 4.33. Derslerde Öğretmenin Öğrencilerini Şarkı Söylemek İçin Zorla Tahtaya Kaldırması Durumlarına Göre Öğrencilerin Ölçeklerden Aldıkları Puanlara Yapılan t-testi Sonuçları.....	66

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Müzik eğitimi, temelde, bir müziksel davranış kazandırma, değiştirme ve geliştirme sürecidir (Uçan, 2005). Birey hayatı boyunca, eğitimini sürdürürken ya da günlük hayatını devam ettirirken kendini müzik ortamı içinde bulabilmekte (Öz, 2001), bulunduğu müziksel ortam da aldığı müzik eğitimini etkileyebilmektedir. Bununla birlikte müzik eğitimi süresince müziksel kazanımların gerçekleştirilebilmesi için yetenek ve bilişsel yeterlilikler ön plana çıkarken, öğrencilere müzik sevgisi ve beğenisi kazandırma (Uluğbay, 2013), müziğe yönelik tutum, özyeterlik, ilgi ve güdülenme gibi duyuşsal özelliklerin geliştirilmesinin de önem kazandığı gözlenmektedir (Brand, 1989; Özmenteş 2012; Youm, 2013)

Bir işe ve etkinliğe kendini verme, zaman ayırma, hoşlanma gibi durumları içinde barındıran yapı güdü olarak ele alınmakta ve temelinde ihtiyaç, hedef, ilgi, değer, alışkanlık tutum ve beklentiler bulunmaktadır (Açıkgöz, 2005). Güdü ayrıca, bireye enerji verip, davranış için istekli hale gelmesinde etkili olan önemli bir etken olarak tanımlanmakta, (Akbaba, 2006:1) güdü sayesinde kişi harekete geçerek bir işi gerçekleştirmek için hazır hale gelmektedir. Bireylerin bir işi gerçekleştirmek ve bu işte başarılı olmak için öncelikle yeterince güdülenmeleri gerekmektedir. Müzik eğitimi sürecinde güdülenme, oldukça önemli bir konu olarak görülmektedir (Güleç, 2007). Bununla birlikte, ilkokul döneminde alınan müzik eğitiminde öğrencilerin bireysel müzik etkinlikleri, evdeki müziksel ortamları, akranlarının ve öğretmenlerinin uyguladıkları müziksel etkinlikler, müziğe yönelik güdülerini etkileyebilmektedir. İlkokulda verilen müzik eğitiminde başarıya ulaşmak için öğretmenin müziğe yönelik güdülenmesi gerekmektedir. Öğretmenin güdülenmesi halinde bu durum öğrenciye de yansıtacağından öğrencinin de müziğe güdülenmesi daha kolay ve çabuk gerçekleşebilir. Öğrencilerin, müziğe yönelik güdülerini evdeki müziksel ortamları da etkileyebilmektedir. Öğrencilerin müziğe değer verilen ortamda yetişmeleri, ailelerin

evde çocuklarının istedikleri zaman müziksel etkinlikler ile uğraşmalarına engel olmamaları ve onları müziğe yönlendirmeleri gerekmektedir (Özmenteş, 2012). Ayrıca öğrencilerin, sosyal çevrelerinden olan akranları tarafından desteklenip kabul gördüklerinde müziğe daha fazla değer verdikleri görülmüştür (Sichivitsa, 2007).

Müzik eğitiminin bir boyutu olan çalgı eğitimi, bireyin kendisini yakından tanımasını, var olan yeteneklerini ortaya çıkarabilmesini, var olan becerilerini geliştirip, yeni becerilere ulaşmasını sağlayıp bireye bir uğraş sağlar (Uslu, 2006). Çalgı eğitimi, müzik eğitiminin boyutlarından biri olup üst düzey beceriler gerektirmektedir. Çalgı eğitimi, müzik eğitiminin diğer boyutlarından olan işitme eğitimi ile birlikte yürütülmelidir (Özmenteş, 2005). Çalgı eğitiminde öğrenci öncelikle dinlemeyi öğrenmelidir (Byo, 1990). Dinleme, işitme eğitimiyle mümkün olabilir. Dinleme ve işitme eğitimiyle birlikte şarkı zihinde tutma yoluyla şarkının seslendirilmesine şarkı söyleme denir. Şarkı öğretiminde öğretmen, öğrencilerinin fiziksel becerileri, fizyolojik ve psikolojik gelişimlerini göz önünde bulundurmalıdır (Deniz Nart, 2010). Şarkı seçiminde, seçilen şarkı öğrencilerin ortak ses alanına, gelişim düzeylerine uygun olmalıdır. Seçilen şarkı öğrencilerin ilgisini çekmelidir (Oğul, 2009).

Müzik eğitimi ve güdü ile ilgili yapılan çalışmaların (Sichivitsa, 2007; McPherson, Osborne, Barrett, Davidson ve Faulkner, 2015) daha çok ortaokul ve lise öğrencilerine yönelik olduğu görülmektedir. Bu alanda yapılan ölçek geliştirme ya da uyarlama çalışmaları (Girgin, 2015; Parkes, Jones ve Wilkins, 2017) ise müzik öğretmeni ya da adaylarına yönelik olduğu görülmüştür. İlkokul öğrencilerinin müziğe yönelik güdülerinin ele alındığı bir araştırmaya rastlanmadığından, yapılan bu araştırmayla ilkokul öğrencilerinin müzik dinleme, şarkı söyleme ve çalgı çalmaya yönelik güdüleri bir arada ele alınarak, öğrencilerin belirlenen değişkenlere göre ilişkilerinin var olup olmadığının ortaya çıkarılması gerekli görülmüştür.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, ilkokul öğrencilerinin müzik dinleme, şarkı söyleme ve çalgı çalmaya yönelik güdülerinin kişisel ve müziksel değişkenler ile ilişkilerinin ortaya konmasıdır. Araştırmada ayrıca ilkokul öğrencilerinin müzik dinleme, şarkı

söyleme ve çalgı çalmaya yönelik güdülerini etkileyen aile, akran, öğretmen ve bireysel müzik etkinliklerine göre anlamlı farklılıklar gösterip göstermediğinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır.

1.2.1. Problem Cümlesi

İlkokul öğrencilerinin müzik dinleme, şarkı söyleme ve çalgı çalmaya yönelik güdeleri, onların aile, akran, öğretmen ve bireysel müzik etkinliklerine göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?

1.2.2. Alt Problemler

1. İlkokul öğrencilerinin bireysel müzik etkinliklerine yönelik dağılımları nedir?
2. İlkokul öğrencilerinin evdeki müziksel ortamlarına ve etkinliklerine yönelik dağılımları nedir?
3. İlkokul öğrencilerinin akranlarının müziksel etkinliklerine yönelik dağılımları nedir?
4. İlkokul öğrencilerinin öğretmenlerinin derslerde müziksel etkinlikler gerçekleştirme durumlarına yönelik dağılımları nedir?
5. İlkokul öğrencilerinin müzik dinleme, şarkı söyleme ve çalgı çalmaya yönelik güdeleri onların cinsiyetlerine göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?
6. İlkokul öğrencilerinin müzik dinleme, şarkı söyleme ve çalgı çalmaya yönelik güdeleri onların yaşlarına göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?
7. İlkokul öğrencilerinin müzik dinleme, şarkı söyleme ve çalgı çalmaya yönelik güdeleri onların sınıf seviyelerine göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?
8. İlkokul öğrencilerinin müzik dinleme, şarkı söyleme ve çalgı çalmaya yönelik güdeleri onların okudukları okullara göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?
9. İlkokul öğrencilerinin müzik dinleme, şarkı söyleme ve çalgı çalmaya yönelik güdeleri onların bireysel müzik etkinliklerini gerçekleştirme durumlarına göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?

10. İlkokul öğrencilerinin müzik dinleme, şarkı söyleme ve çalgı çalmaya yönelik güduları onların evdeki müziksel ortamlarına göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?
11. İlkokul öğrencilerinin müzik dinleme, şarkı söyleme ve çalgı çalmaya yönelik güduları onların akranlarının müziksel etkinliklere katılma durumlarına göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?
12. İlkokul öğrencilerinin müzik dinleme, şarkı söyleme ve çalgı çalmaya yönelik güduları onların öğretmenlerinin derslerde müziksel etkinlikler gerçekleştirme durumlarına göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Literatürde müziğe yönelik güdü ile ilgili yapılmış araştırmalar çok sınırlı kalmaktadır. Bu bağlamda yapılan bu çalışma ile müziğe yönelik güdü yönündeki çalışma ve uygulamalara kaynaklık etmesi bakımından önemlidir.

1.4. Araştırmanın Sayıtları

- Bu araştırmada, çalışma grubunda yer alan öğrencilerin araştırma kapsamında yer alan ölçekleri içtenlikle doldurdukları varsayılmaktadır.
- Araştırmada görüşlerine başvuru alan öğrencilerin verdikleri yanıtların var olan durumu ve gerçeği yansıttığı varsayılmaktadır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma,

- 2019-2020 eğitim öğretim yılında Antalya ilinin üç ilçesinde (Muratpaşa, Konyaaltı, Kepez) bulunan birer okulda öğrenim görmekte olan 2, 3, ve 4. sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.
- Öğrencilerin cinsiyet, yaş, sınıf düzeyine ilişkin veriler vb. demografik veriler, kişisel bilgi formundan elde edilen bilgilerle sınırlıdır.

- Araştırmada araştırmacıdan, örneklem grubundan ve araştırma ortamından kaynaklanan sınırlılıklar olabilir. Ayrıca sonuçlar, araştırmada kullanılan ölçeklerin geçerlilik ve güvenirlikleri ile sınırlıdır.

1.6.Tanımlar

İlkokul ğrencileri: 2012-2013 döneminde Türkiye'de başlayan 4+4+4 eğitim sisteminin içinde yer alan 1, 2, 3, ve 4. sınıf öğrencilerini ifade etmektedir.

Demografik zellikler: Araştırmaya katılan öğrencilere yönelik cinsiyet, yaş, sınıf gibi kişisel değişkenlerini ifade etmektedir.

Müziksel değişkenler: Araştırmaya katılan öğrencilerin bireysel, aile, akran ve ğretmen ile buldukları müziksel etkinlikler.

1.7. Kısaltmalar

MDG: Müzik Dinlemeye Yönelik Güdü lği

şSG: şarkı Söylemeye Yönelik Güdü lği

GG: Çalgı almaya Yönelik Güdü lği

DC: Doktor Cahit nver

AFK: Ahmet Ferda Kahraman

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Araştırmanın bu bölümünde, kavramsal çerçeve ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.1.Müzik Eğitimi

Eğitim, bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla kasıtlı ve istendik davranış değişikliği oluşturma sürecidir. Kasıtlı ve istendik davranışlar, hedef davranışlardır (Sönmez, 2014:23). Bu hedeflere, planlı ve yöntemli bir şekilde ulaşmak eğitimle mümkündür. Eğitim, bireylerin davranışlarını istenilen ve olumlu yönde değiştirme; yeni davranışlar kazandırma; kazanılmış davranışları düzeltme; doğru davranışların yeterlik düzeylerini geliştirme şeklinde tanımlandığından, müzik eğitimi de verilen eğitim tanımına göre, müzikle ilgili davranış kazandırma, değiştirme, geliştirme, düzeltme şeklinde tanımlanabilir (Küçüköncü, 2000).

Müzik eğitimi, "bireyin davranışlarında kasıtlı istendik müziksel değişme meydana getirme süreci" dir (Saraç, 2006). Uçan (2005)'a göre müzik eğitimi, "temelde, bir müziksel davranış kazandırma, bir müziksel davranış değiştirme veya bir müziksel davranış değişikliği oluşturma, bir müziksel davranış geliştirme sürecidir." Bu süreçte eğitim gören bireyin müziksel yaşantısı ele alınarak belli hedefler doğrultusunda planlı, düzenli ve bir yol izlenerek belirli müziksel amaçlara ulaşılır. Müzik eğitimi, çocuğa genel müzik sevgisi ve beğenisi kazandırmak için verilen eğitimidir (Uluğbay, 2013).

Müzik eğitimi, bireye amaçlı olarak kültürel, sanatsal ve müzikal davranışlar kazandırır. Bu kazanımlar sonucunda bireyde müziksel değişimler meydana gelir. Müzik eğitimi yoluyla bireyin davranışlarında oluşan değişmelerin toplumu etkileyeceği, toplumdaki değişmelerin ise bireyi etkileyeceği düşünülmektedir (Say, 2002).

Müzik eğitiminin belirli hedeflere planlı şekilde ulaşılma için yapıldığı alan örgün müzik eğitimidir (Uçan, 2005). Örgün müzik eğitimi, belli bir program dahilinde, öğretmen ve öğrencinin bulunduğu kurum içinde, belirli yöntem ve teknikleri kullanarak yapılan planlı ve düzenli eğitimidir (Küçüköncü, 2000).

Türkiye’de örgün müzik eğitimi yapmakta olan kurumlar şunlardır:

1. Okulöncesi eğitim kurumları
2. Temel eğitim kurumları: İlkokul ve ortaokullar
3. Ortaöğretim kurumları: Genel liseler, Anadolu liseleri, meslek liseleri, imam-hatip liseleri, askeri müzik okulları.
4. Yükseköğretim kurumları: Eğitim fakülteleri, müzik bölümleri, devlet konservatuvarları,

Yukarıda verilen bu kurumlarda müzik dersleri zorunlu olmakla birlikte belirli bir program çerçevesinde yapılarak, planlı verilen eğitimidir (Kavcar, 1982).

Toplumların ve bireylerin gelişiminde önemli bir yer tutan müzik eğitimi sürecinde bireylerin gereksinimlerine göre hedef, program, öğretim yöntem ve teknikleri bakımından şekillenmiş üç temel eğitim alanından söz edilebilir. Bunlar örgün müzik eğitimi çeşitleri olan, genel müzik eğitimi, özengen müzik eğitimi ve mesleki müzik eğitimi alanlarıdır (Kocamanoğlu, 2019).

Genel müzik eğitimi, bireyin müziğe yeteneği ve ilgisi olup olmadığına bakılmaksızın her bir bireye verilmesi gereken eğitimidir. Özengen (amatör) müzik eğitimi, bireyin isteğine bağlı olarak yapılır. Mesleki müzik eğitimi ise, müziğe ilgisi ve yeteneği olan bireylerin belirli sınavlara girip seçilmesi esasıyla yapılır. Genel müzik eğitimi, amatör ve mesleki müzik eğitime hazırlanma aşamasıdır (Öz, 2001).

2.1.1. Genel Müzik Eğitimi

Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı ilköğretim, ortaokul ve liselerde verilmekte olan, haftada belli bir ders saati ayrılmış olan, normal eğitim sürecinde belirlenmiş bir program kapsamında olan ve bu okullarda bulunan tüm öğrencilerin aldığı müzik eğitimidir. Buradaki temel amaç, her kişinin ortak kültürü tanıması, sanat ve zevk

anlayışına sahip olması, müzik yoluyla iletişim kurabilme becerilerinin gelişmesi ve toplumsallaşma adına temel davranışların kazandırılmasıdır (Türkmen, 2016). Genel müzik eğitimi, öğrencinin yeteneği ve ilgisine bakılmaksızın okul öncesinde, ilkokulda, ortaokulda ve liselerdeki tüm öğrencilere verilen eğitimidir. Bu eğitim ile öğrencilerin bilgili, bilinçli, duyarlı, görgülü bir anlayış kazanmaları ve zevk alarak hayatlarını sürdürebilen bireyler olabilmelerine katkıda bulunmak hedeflenmektedir (Kocamanoğlu, 2019).

2.1.2. Özenen Müzik Eğitimi

Özenen müzik eğitimi, müziğin belli dalına, özenence (amatörce) ilgili olup bunu geliştirmek ve müziksel davranış kazanmak ve müzikten zevk almak amacıyla herkese açık bir müzik eğitimi türüdür. Özenen müzik eğitimi, herhangi bir düzeyde herkes için zorunlu değildir. Kişinin ilgi ve istekleri doğrultusunda şekillenir. (Karakoç ve Şendurur, 2015). Özenen müzik eğitimi, bu işi mesleki anlamda gerçekleştiren bireyler için değil, yalnızca müziğe hobi olarak hayatında yer veren bireylere yönelik verilen bir eğitimidir (Özdek, 2006).

2.1.3. Mesleki Müzik Eğitimi

Müzik alanının bütününü, bir kolunu veya dalını iş-uğraş, çalışma ve meslek alanı olarak seçen, seçmek isteyen, seçme olasılığı bulunan, müziğe belli seviyede yeteneği olan kişilere yöneliktir (Uçan, 2005). Mesleki müziğin gerektirdiği, müziksel davranışları ve müziksel birikimi oluşturarak geliştirmeyi hedefler. Bu durum için, istekli, gönüllü olmak yetmez, mesleki müziğin gerektirdiği şekilde yetenekli ve kapasiteli olmak gerekir. Mesleki müzik eğitimi ile sadece müzik eğitimcisi değil bestecilik eğitimi, seslendiricilik/ yorumculuk eğitimi, müzik teknoloğu eğitimi de verilmektedir (Uçan, 2005). Türkiye’de lise seviyesinde mesleki müzik eğitimi veren kurum Güzel Sanatlar Liseleri ve konservatuvarlardır (Deniz ve Azeri, 2006).

2.2. Müzik Eğitiminde Kullanılan Öğretim Yöntem ve Yaklaşımları

İlk çocukluk dönemiyle birlikte bireye kazandırılması hedeflenen müzik zevki ve sürdürülecek olan müzik eğitimi kapsamında müzikal yaşamının sağlam ve doğru temeller üzerine inşa edilmesi için müzik öğretim yöntemlerinin kullanılması bireyin

zihinsel, bedensel ve ruhsal gelişimi açısından önemli olduğu söylenebilir. Müzik derslerinde eğitim-öğretim sürecine katkı sağlayacak olan yöntem ve yaklaşımlar bulunmaktadır (Aycan, 2018). Müzik öğretiminde kullanılan öğretim yöntemleri ve yaklaşımı: Dalcroze, Kodaly, Suzuki yöntemleri ve Orff Schulwerk yaklaşımıdır (Çevik, 2007).

2.2.1. Dalcroze Eurhythmics Yöntemi

Emilé Jaques Dalcroze (1865–1950), hareket ile müziği öğrenme ve yaşama modeli olan “Eurhythmics” yöntemini geliştirmiş olan İsveçli müzisyen ve müzik eğitimcisidir (Özal, 2007). Eğitimcilik yaptığı sürede öğrencilerinin kinestezi içeren müzik öğrenme yaklaşımına derinden gereksinim duyduklarını fark eden Dalcroze, öğrencilerin müziksel anlayış ve ifadelerinin doğru bir biçimde oluşması, geliştirilmesi ve en üst seviyeye çıkarılabilmesi için erken yaşta eğitilmeleri ve beden dilinin kullanılması gerektiğini ortaya koymuştur. Bedenin kullanımıyla ilgili kendine has hareketler geliştiren Dalcroze, dans yoluyla müzikteki öğelerin dışavurumcu bir şekilde ifade edilmesini amaçlamıştır. Bu öğelerden ritmi en üste alarak ilk olarak ritmik algının güçlenmesine daha sonra da bütüncül bir müziksel kimliğin oluşmasına yönelik bir metot geliştirmiştir (Eren, 2019).

Dalcroze yöntemi birçok unsuru içinde barındırır. Bunlar: ritim, solfej ve doğaçlamadır. Ritim becerileri, Dalcroze yönteminde öğrencilerin hissedip ve bedeniyle uygulaması yoluyla sağlanır. Bu ritim çalışmalarını piyanoyla uygulamalı olarak yapmak, öğrenciler için eğlenceli ve eğitici olduğu düşünülmektedir. Bu yöntemde doğaçlamamanın yeri çok önemlidir. Öğrencileri bir kalıba sokmak yerine daha özgür düşünmeyi başarmaları, aynı zamanda pratik düşünceleri ve geliştirmeleri bu yöntemle sağlanabilir. Bu yöntemi kullanacak öğretmenlerin hareket etme, yorumlama, koordinasyon, esneklik, denge, işbirliği, ifade edebilme, canlılık, girişim becerilerine sahip olmaları gerekmektedir (Türkmen ve Pancar, 2018).

2.2.2. Kodály Yöntemi

Macar besteci ve müzik eğitimcisi Zoltan Kodály (1882- 1967) halk kaynaklarını çalışmalarının odağına almıştı ve Macaristan’da yeni ve geniş kapsamlı müzik kültürünün temellerini atmıştır. Kodály, öğrencilik yıllarında Macar müzik

eğitimindeki boşluğu fark ederek çalışmalarına başlamıştır (Yiğit, 2000). Bu öğretim yöntemini 1940-1950 yılları arasında meslektaşları ve öğrencileri ile geliştirmiş ancak Kodály bu yöntemin amaçlarını, felsefesini ve prensiplerini kendisi geliştirmiştir. Fakat yöntemi gerçekleştirmede kullanılan öğrenme araçları Kodály'a ait değildir (Yıldırım, 1995). Kodály, özellikle küçük çocukların pedagojisiyle ilgilenmiş, eğitimin, mümkün olabilecek en erken yaşta başlaması gerektiğini savunmuştur. Kodály, geliştirdiği bu yöntem ile çocuğun doğal gelişimine odaklanan bir yaklaşım sergilemiş, çocuktaki bilinen olgulardan yola çıkarak, okul öncesi döneminden başlayan sürece odaklanmıştır. Bu sebeple müziksel açıdan “okuryazar” yetişkinlere ulaşmayı amaçlamıştır. Ona göre, müziksel açıdan “okur-yazar” olan bir birey, çevresindeki sesleri duyar, ayırt eder, düşünür, sembolleri okur ve yeni sesler üretir. Kodály, “müzik herkes içindir” felsefesini takip ederek, herkesin müzikal açıdan “okuma-yazma” bilen bir birey olması gerektiğini savunmuştur (Özeke, 2007).

İlköğretim öncesi ve ilköğretim çocuklarının doğasına uygun düşen Kodály öğretim yöntemi hareket, dil ve dans ile bağlantılı bir öğrenme yaklaşımı olarak düşünülebilir. Çocuk gelişimine göre oluşturulmuş tutarlı ve dengeli programıyla, başlangıçtan çok üst seviyelere dek kullanım alanı bulabilen, en gelişmiş genel müzik eğitimi olarak düşünülmektedir. Macaristan'da ortaya çıkışının ardından birçok gelişmiş ülkede yaygın olarak kullanılmaktadır (Yıldırım, 2010).

2.2.3. Suzuki Yöntemi

Suzuki öğretim yöntemi, dünyaca ünlü Japon keman sanatçısı ve öğretmeni Dr. Shinichi Suzuki (1898–1998) tarafından hazırlanmıştır. Pek çok ülkede müzik eğitimcileri tarafından kabul edilmiş olan müzik öğretim yöntemidir (Kasap, 2005). Suzuki'ye göre öğrencinin yeteneğinin ve becerilerinin gelişmesi ailesinin ve öğretmenin sorumluluğundadır. Bu öğretim yönteminde aile, öğretmen ve çocuk üçgeni vardır. Suzuki yönteminde temel unsur, baştan sona bir parçayı çalmak değil müziği doğru bir biçimde öğrenerek iyi bir insan olmaktır. Suzuki'ye göre iyi bir şekilde yetiştirilen tüm çocuklar eğitimde yüksek yerlere ulaşabilir. Bu gelişim için aile desteği olmazsa olmazdır. Suzuki, yönteminin her adımında ailenin yerini belirtmiş, aile ile yapılması gerekenleri sıralamış, aile desteğinin olmadığı takdirde sonuç alınamayacağını vurgulamıştır (Dittgen, 2018).

Suzuki, çocuklara müzik eğitimi sırasında, çaba harcamadan anadillerini kolaylıkla öğrendiklerini fark etmiştir. Bunun, çocukların doğal olarak dili öğrenme yeteneğe sahip olmalarından kaynaklandığını düşünmüştür. Çocuklar dili zorlamayla değil, çevresindeki kişileri dinleyerek ve taklit ederek öğrenmektedirler. Bu durumdan hareket eden Suzuki, çalgı çalmayı öğrenmenin de dili öğrenmek gibi zorlanmadan gerçekleşebilmesi için keman üzerine özel bir yöntem geliştirmiştir. Bu yöntemine “anadil yöntemi-yetenek eğitimi” adını vermiştir. Çalışmaları II. Dünya Savaşı nedeniyle aksayan Suzuki, savaş bittikten sonra savaşın çocuklar üzerindeki negatif etkilerini gidermek için ve repertuar geliştirmek üzere çalışmalarına kaldığı yerden devam etmiştir. Böylece geliştirdiği yöntem, önce Japonya’da yaygınlaşmış daha sonra tüm dünyada kabul görmüştür (Özçelik, 2010).

2.2.4. Orff Schulwerk Yaklaşımı

Carl Orff (1895- 1982) 10 Temmuz 1895'te Münih'te doğmuş, müziğe olan ilgisi, küçük yaşlardan itibaren ailesinin dikkatini çekmiştir. 1901 yılında ilkokula başlayan Carl Orff, 1914 yılına kadar Münih Müzik Akademisi'nde kompozisyon eğitimi gördükten sonra, orkestra yönetmenliğine başlamıştır. 1923' te dansçı Dorothe Günther ile tanışmıştır. Günther, jimnastik, ritmik ve dans eğitiminin temellerinin verilebileceği bir okul kurmayı hedeflemiştir. Orff'un da fikirleriyle Günther-Schule kurulmuştur (Tufan, 2011). 1963’de Orff Enstitüsü’ne dönüştürülen bu akım ile müzik ve hareket eğitimi için öğretmenler yetiştirmek hedeflenmiştir. Orff Enstitüsü’nde günümüzde halen dünyanın dört bir yanından Orff- Schulwerk ile ilgilenenlere eğitim, seminer ve araştırma olanakları ile ayakta kalabilmiştir (Öztürk, 2006).

Orff yaklaşımı temelinde, müzikteki ritm ve hareketin çocuğun doğasında bulunduğu için bunların ayrılmayacağı fikrini savunur. Bu sebeple Orff yaklaşımı, müziğin elementleri olan konuşma, şarkı söyleme, çalgı çalma ve hareketi birlikte kullanır. Bu yaklaşım, bütün çocuklar için tasarlanmıştır. Bu nedenle Orff yaklaşımı çocuk merkezli müzik öğretimi yaklaşımıdır. Bu yaklaşımla, çocukların şarkı söyleyerek, oynayarak ve hareket ederek yaratıcı etkinliklerde bulunmaları amaçlanmaktadır. Müzik etkinliklerinin sonucunda, çocuklardan müziksel ürün beklenmektedir. Bu sebeple, çocuklara direk öğretim sağlamak yerine yol gösterme tercih edilmektedir (Özcan, 2007).

2.3. Güdü Kavramı

Birey, ğrenme etkinliklerinde bulunurken öncelikli istekli olması gerekmektedir. Bu isteklilik güdü ile mümkündür (Ellez, 2004). Güdü, ğrenmenin yaşam boyu anlamlı ve sürekli kılınması için önemli etkenlerden biridir. Güdülenme ise, isteklilik ile birlikte ortaya çıkan ve bu isteklilik sonucunda ortaya çıkan davranışları içerir (Büyüköztürk, Akgün, zkahveci ve Demirel, 2004). Bireyler bir işe güdülendikleri zaman, başladıkları bir işe zorlukla karşılaşsalar bile çalışmayı bırakmazlar ve gerçekleştirdikleri çalışmadan zevk alırlar (elik, 2006).

TDK (2019)'ye göre güdü "Bilinçli veya bilinçsiz olarak davranışı doğuran, sürekliliğini sağlayan ve ona yön veren herhangi bir g" anlamına gelmektedir. Aıkėoz (2005) ise, bir işe, etkinliğe kendini verme, zaman ayırma, hoşlanma gibi durumları içinde barındıran karmaşık yapı olduğunu belirterek temelinde ihtiyaçlar, hedefler, ilgiler, değerler, alışkanlıklar tutumlar, beklentiler bulunduğunu ifade etmektedir. Acat ve Köşgeroğlu (2006), yine önceki tanıma benzer şekilde güdüyü; istekleri, gereksinmeleri, ilgileri, dürtüleri içine alan genel bir kavram olarak açıklamışlardır. Başka bir tanımda ise, güdü, bireye enerji verip, davranış için istekli hale gelmesinde etkili olan güçtür (Akbaba, 2006:1). Yine benzer bir ifadeyle Slavin (2013:286), güdüyü "insanı harekete geçiren, bu hareketi sürdürmesini sağlayan ve yönünü belirleyen g" olarak tanımlamaktadır. Girgin (2015)'e, göre güdü bir etkinliğe başlamaya olan istekliliğin derecesini belirleyen bütün etkenleri bünyesinde barındıran kavram olarak açıklanmaktadır.

Güdü kavramı, insan organizmasını davranışa iten, bu davranışların şiddet ve enerji düzeyini belirleyen, davranışlara belirli bir yön veren ve devamını sağlayan çeşitli i ve dış sebepleri ve bunların işleyiş mekanizmalarını içermektedir (Akbaba, 2006). Bireyi davranışa götüren etkenlerin başında da "güdü" gelmektedir. Öğrenmede güdüler  açıdan önem taşımaktadır.

1. "Güdü", davranışı oluşturan önemli koşullardan biridir.
2. "Güdü" "pekiştirme" içinde gerekli olmaktadır. Bu sebeple, güdü öğrenmenin temel şartlarından biri olarak kabul edilmektedir.

3. “Güdü” davranışın değişkenliğini kontrol etmektedir. Bu nedenle, davranışın yönünü etkileyerek organizmanın tepkide bulunmasına yardımcı olmaktadır (Binbaşoğlu, 1995).

2.4. Güdü Türleri

Güdü, birincil ve ikincil güdü, durumlu ve sürekli güdü, içsel ve dışsal güdü olarak sınıflandırılmaktadır (Açıkgöz, 2005).

2.4.1. Birincil ve İkincil Güdüler

Bireyi eylemde bulunmaya yönlendiren güdüler ikiye ayrılmaktadır (Kaya, 2007). Birincil güdüler, bütün canlılarda gözlenebilen biyolojik kökenli olan güdülerdir. Birincil güdüler, vücutta meydana gelen fizyolojik değişikliklere bağlı olarak ortaya çıkmaktadır. Açlık, susuzluk hissi buna örnek olarak verilebilir. Birincil güdüler, öğrenilmemiş olan güdülerdir. İkincil güdüler, psikolojik ve sosyal temellidir. Bu yüzden bu güdülere sosyal güdüler de denilmektedir. İkincil güdüler, öğrenilmiş veya öğrenilmemiş de olabilmektedir. Sevecenlik, birlikte olma isteği, sosyal onay, başarıma isteği bu güdülere örnek olarak verilebilir (Canpolat, 2011).

2.4.2. Durumluk ve Sürekli Güdüler

Güdü, sürekliliklerine göre durumluk ve sürekli olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Durumluk güdü belli bir durumun etkisiyle ortaya çıkar ve geçicidir. Sürekli güdü ise daha kalıcı olabilmektedir (Açıkgöz, 2005). Örneğin, Türkçe dersini sevmeyen fakat sınava gireceği için Türkçe dersine çalışan bir öğrencinin Türkçe öğrenmeyle ilgili güdüsü durumluktur. Türkçe 'ye ilgi duyan, dersini çalışan ve bu alanı öğrenmek için Türkçe dersine çalışan bir öğrencinin güdüsü ise süreklidir (Keskin, 2015).

2.4.3. İçsel ve Dışsal Güdüler

İçsel güdü, gönüllü faaliyettir. Doğumdan itibaren insanlar, en sağlıklı hallerinde, aktif, meraklı eğlenceli bireylerdir. Öğrenmeye ve keşfetmeye her zaman hazırdırlar ve bunun için de dışardan teşvike ihtiyaç duymazlar. Buradan hareketle, birey kendi kendine, içten etkilerle güdüleniyorsa içsel güdülenmektedir. Eğer bir

birey, içsel olarak güdülenmiş ise dışsal güdüleyicilere gerek yoktur. Böyle durumlarda bireyi dışardan sağlananlar değil o faaliyetten kazandırdıkları ilgilendirir (Açıkgöz, 2005).

Dışsal güdü ise, bireyin dışarıdan onu yönlendirecek ve güdüleyecek pekiştireçlere ihtiyaç hissederek oluşan güdülenme şeklidir. (Bacanlı, 2014). İçsel güdüye karşı zıt özellikler içerir. İçsel güdü de birey, aktiviteden zevk almak için aktiviteye katılırken dışsal güdü de çevrenin etkisi ile katılım sağlamaktadır. Ödevlerini dışsal yaptırımlar sonucu yapan çocuk, yaptırımlar dolayı yapmamaktan korkar ve davranışa yönelir. Bu şekilde dış yaptırım yolu ile güdülenme sağlanıyorsa dışsal güdülenme gerçekleşmiş olur (Ryan ve Deci, 2000). Bireyin bir işi, davranışı yapmanın getireceği ödül getirdiği için ya da cezadan kaçınmak amacıyla yaptığı durumlar, dışsal güdü ile açıklanmaktadır. Bir öğrenci derste övgü almak için parmak kaldırıyor ya da cezadan sakınmak için yapıyorsa bu öğrencinin dışsal güdülendiği düşünülmektedir (Kaya, 2007).

2.5. Güdü Kuramları

Güdü kuramları genel olarak güdünün nasıl oluştuğu, güdünün hangi etkenlerden etkilendiği gibi hususlara açıklamalar getirmektedir. Daha önceden öğrenme kuramlarının içinde incelenen güdü, 1930'larda ayrıca incelenmeye başlanmıştır. Bu sebeple güdü kuramlarının gelişimi öğrenme kuramlarının gelişimine benzemektedir (Açıkgöz, 2005).

2.5.1. Davranışçı Güdü Kuramı

Davranışçı kuramın ilk kuruculuğu ve savunuculuğu J. B. Watson (1930) tarafından oluşturulmuştur (Yeşilyaprak, 2014). Davranışçı kuram, öğrenmenin davranış ile uyarıcı arasında bir ilişki kurularak geliştiğini ve pekiştirme yoluyla davranış değiştirmenin gerçekleştiğini kabul etmektedir. 20. Yüzyılın başlarında Ivan P. Pavlov (1849-1936), laboratuvarında köpeğin salgı sistemi üzerinde çalışırken köpeğin sadece yiyecek gördüğünde değil, yiyeceği kendisine veren kişiyi de gördüğünde de salya akıttığını fark etmesiyle klasik koşullanma kavramı ortaya çıkmıştır (Özden, 2011).

Pavlov (1849-1936), köpeklerde sindirim sistemini incelerken köpeğin davranışlarında bir değişkenlik olduğunu fark etmiştir. Pavlov (1849-1936), köpeği her beslediğinde tükürük üretmeye başladığını görmüştür. Bunun üstüne araştırma yaparak, hayvanları beslerken aynı zamanda zil çaldığında, yiyecek olmadan da köpeklerin tükürük ürettiğini bulmuştur. Çünkü köpekler, yiyeceğe şartlanmıştır. Köpeklerin ve aslında insanların yiyecek olduğunda tükürük üretimini uyaran mekanizmaya doğuştan sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Bu mekanizmaya refleks eylemi de denilebilir. Köpekte, biyolojik olarak şartlanmıştır. Belirli bir uyarıcı(yiyecek) olduğunda, belirli bir tepki (tükürük salgısı) üretir (Phillips ve Soltis, 1998). Klasik koşullanma, doğal refleksler bir uyarana cevap vermesiyle meydana gelir. Canlılar biyolojik olarak şartlanmışlardır. Bu sebeple belirli bir uyarana karşı tepki üretmeleri beklenir (Lenjani, 2016). İnsan davranışları ise, yalnızca bir takım refleks yanıtlara indirgenemeyecek kadar karmaşık olduğunu düşünen B. F. Skinner (1979), yaptığı hayvan deneylerinin sonuçlarıyla oluşturduğu durumları, neredeyse bütün insan davranışlarını, davranışçı ilkelerle açıklayabilecek bir konuma getirmiştir. Skinner (1979)'ın tanımladığı edimsel koşullanma organizmanın çevresel uyarıcılarla gerçekleştirdiği bir etkinlik sayesinde ortaya çıkan sonuca göre o davranışın sıklığının artmasına veya azalmasına dayanmaktadır (Özdel, 2015). Skinner (1979)'a göre sadece tepkiler değil, edimlerde öğrenilebilir. Edim kavramı, organizmanın çevresel uyarıcılardan bağımsız olarak kendiliğinden geliştirdiği davranışları tanımlamaktadır. Skinner (1979)'a göre edimsel koşullanma organizmayı ödülle götüren ya da cezadan kurtaran davranışın edimini öğrenmektir (Aydın, 2005).

Skinner (1979)'a göre edimsel koşullanma da tepkisel ve edimsel olmak üzere iki tür davranış vardır. Tepkisel davranışa sebep olan uyarıcı her zaman bilinirken, edimsel davranışa sebep olan uyarıcı çok belirgin olmamaktadır. Bir davranışın iki sonucu olabilir. Birey sergilediği davranış sonucunda övgüyle de karşılaşabilir, hoş gitmeyen bir durumda meydana gelebilir. Edimsel koşullanmada istenilen davranışın ortaya çıkmasını şansını arttıran uyarıcılara pekiştirme adı verilmektedir (Karip, 2008).

Davranışçı yaklaşımda organizma, pekiştirilen davranışları tekrar etme eğilimindedir. Bu sebeple pekiştiriciler yoluyla bireyin davranışlarının şekillendirilmesi mümkündür. Öğrenci, sorulan soruya doğru cevap verdiğinde ödüllendirilirse, sınıfta sorulan başka

soruları da cevaplaması beklenir. Yani öğrenci cevap vermeye karşı güdülenir. Bu yaklaşıma göre bir öğrencinin okula ya da derse karşı güdülenmesi için olumlu yaşantılar geçirmesi sağlanarak, cezadan kaçınılması gerekir. Fakat öğrenci, her davranışında ödül aldığı anda o davranışı sürekli tekrarlayabilir ya da öğretmene bağımlı hale gelebilir. Bu sebeple bireyin davranışları içsel olarak kendisinin pekiştirmesi gerekmektedir (Erdem ve Akman, 2014).

2.5.2. Bilişsel Yaklaşım

Bilişsel yaklaşım, davranışçı yaklaşıma karşıt görüşler içermektedir. Davranışçı yaklaşımda birey, öğrendiklerini hemen ortaya koyması gerekirken, bilişsel yaklaşıma göre ise öğrendiklerini istediği yerde ve zamanda uygulayabilir. Davranışçı yaklaşım uyarın- tepki arasındaki bağa odaklanırken, bilişsel yaklaşım ise üç temel sürece odaklanır. İlk süreç önbilgilerin yeni bağlantılar kazanması, ikinci süreç probleme ilişkin verilerin depolanması ve son süreç uygun çözüm seçeneklerinin belirlenmesidir. Organizma, ön öğrenmelerini yeni durumlara aktararak ve bu durumda geliştirdiği hipotezleri test ederek öğrenebilir. Bilişsel yaklaşım bilişsel süreçler ve yapılar ile ilişkilidir. Bilişsel yapı kavramını ilk kez Tolman (1932) öğrenme konusunda yaptığı araştırmasında kullanmıştır (Aydın, 2005).

Biliş, organizmanın çevresindeki olayları anlamaya yönelik gerçekleştirdiği işlemlerdir. Dıştan alınan uyarımların algılanarak önceki verilerle karşılaştırılması, yeni verilerin oluşturulması, elde edilen verilerin belleğe depolanması, hatırlanmasıyla zihinsel süreçlerin değerlendirilmesi bilişsel yapı ile mümkündür (Saylan, 2015).

Bilişsel yaklaşım, bireysel farklılıklara önem verir. Öğrencilerin çalışmaya yönelik fikirlerinin öğretmen tarafından bilinmesinin önemi üzerinde durur. Öğrencilerin, çaba sarf etme, bilme ve öğrenme merakı, geribildirim alma, hedefe ulaşma ve başarıya ihtiyacı gibi içsel özelliklerinin, güdünün en önemli unsurları olduğunu vurgulamaktadır. (Akbaba, 2006).

2.5.3. Neden Bulma Kuramı

Bernard Weiner (1986), neden bulma kuramını geliştirmiştir. Başarı ve başarısızlığın nedenlerini ortaya koymak amacıyla nedensel araştırmalar yapılarak

neden bulma kuramı ortaya konmuştur. Başarı ve başarısızlığın en yaygın nedenleri arasında yetenek, çaba, görevin kolaylığı ya da zorluğu, ruh hali, şans, çevreden alınan yardım veya engeller vardır. Weiner (1986) nedenselliğin üç boyutu tanımlamıştır: odak, kararlılık ve kontrol edilebilirlik. Odak, bireyin bir nedeni iç ve dış etkenlere bağlı olarak konumlandırmasıdır. Kararlılık, zaman içinde bir nedenin değişmezliğini ifade etmektedir. Kontrol edilebilirlik ise, nedenin istemli değişkenlere ne derece bağlı olduğuyula ilgilidir. Kişinin iradesiyle ilgili değişiminin boyutuna bağlıdır. Zamanla sabit ve kontrol edilemezdir. Şans veya buna bağlı olarak gelişen değişim ise dışsal etkenlerden kaynaklı olduğu kabul edilir, çeşitli ve kontrol edilemezdir (Graham ve Weiner, 1996). Bu kurama göre, başarı ve başarısızlıklar, bireyin güdülerini nasıl etkilediğini belirlemektedir (Erdem ve Akman, 2014).

2.5.4. Beklenti- değer Kuramı

Atkinson, 1957 yılında başarı güdüsü alanında, başarı için çaba gösterme ve başarı ile ilgili davranışları açıklamak amacıyla ilk resmi, matematiksel beklenti-değer modelini geliştirmiştir. Atkinson, Murray'ın 1938 de, davranışa etki eden çeşitli ihtiyaçları açıklamak için geliştirdiği teoriden etkilenmiştir. Atkinson (1957), başarıdan kaynaklı davranışların, başarı güdüsü ve başarı beklentisi ile özendirici unsur tarafından belirlendiğini ileri sürmüştür (Wigfield, Tonks, Klauda, 2009).

Bu kurama göre, hangi davranışın sergileneceğini beklenti ve değer olmak üzere iki faktör belirlemektedir. Beklenti, o davranışın hedefe ulaştırma olasılığı, o hedefin önem derecesi de değerdir. Davranışlar bu iki faktörden de etkilenir. Bulunulan duruma göre birey, çeşitli seçenekleri değerlendirebilir, birbiriyle karşılaştırabilir ve değer verdiği, gerçekleşme durumu en yüksek olanı seçebilir. Bireyin davranış ile ilgili beklentisi, bunu ortaya koyabilme olasılığı ile davranışın yüklendiği değer toplamı güdüyü belirleyecektir. Davranışı gerçekleştirme olasılığı veya olanaklarının eksikliği, değer yüklenen davranışın gerçekleşmesini engelleyebilir veya güdülenme düzeyini olumsuz etkileyebilir. Gerçekleşme olasılığı ve olanağı yüksek olmasına rağmen değer yüklenmesi zayıf bir davranışa karşı da bireyin güdülenme düzeyi düşük olacaktır. O halde, güdü bu iki faktörün birlikteliği ile orantılı olarak ortaya çıkacaktır (Açıkgöz, 2005).

2.5.5. Başarı Güdüsü Kuramı

Başarı güdüsü kuramı önce Henry Murray (1955) tarafından ortaya konmuş fakat 1960'lı yıllarda McClelland (1961) tarafından geliştirilmiştir. McClelland'a göre, ihtiyaçlar öğrenmeyle kazanılır (Can, 1992). Başarı güdüsü kuramı özünde beklenti-değer kuramıdır ve beklentilerle, özendiricilerin taşıdığı değerler gibi temel kavramlara dayanmaktadır. Kuramın öncüsü Murray'a (1955) göre; gereksinimler sonradan öğrenilmiştir ve çatışabildikleri de olur ve çevreden alınan izlenimlerle harekete geçerler. Bu görüşleri başlangıç olarak yola çıkan McClelland (1961) 'a göre, kişiler hoş duygu ve durumlar ararlar, hoş olmayan durumlardan kaçınırlar. Hoş olan bu duygularla birlikte oluşan bu uyarılar, bu duygusal durumla birleşerek, gelecekte tekrar kişinin karşısına çıktığında o kişiyi yine hoş olan o duruma yönlerecek şekilde güdüler (Yemiscigil, 2006).

2.5.6. Amaç Kuramı

Bu kuram. Locke ve Latham tarafından 1984' te geliştirilmiştir. Locke ve Latham (1984)' a göre bilinçli insan davranışı amaçlıdır. Amaçlar, bireylerin hedefleri tarafından oluşturularak düzenlenir. Binswagner (1990), amaca yönelik eylemin 3 özellik tarafından tanımlandığını göstermiştir. Bu özellikler şunlardır:

1. Özellik, "kendiliğinden olma" ya göre organizmanın ayrılmaz parçası enerjidir.
2. Özellik, " değer önemi" dir. Buna göre organizmanın hayatta kalması için gerekli eylemler vardır.
3. ve son özellik ise "hedefe sebep olma"dır. Sonuçta ortaya çıkan eylem bir hedefe neden olur (Locke ve Latham, 1991).

Amaç kuramına göre, bireyler amaçlarını düşündüklerinde, bulunulan durum ile ideal durum arasındaki uyumsuzluğun farkında olurlar. Belirlenen amaçlar, bireylerin nerede oldukları ile nerede olmak istedikleri arasındaki tezatlığı azaltmak için insanları bir eylemde bulunmaya iter. Bireylerin başarı elde edebilmeleri için amaçlarının olması önemlidir. Bireyler amaçlarını farklı şekilde sınıflayabilirler. Bu

amaçlar, yakın, belirli ve orta düzeyde zorlayıcı amaçlar olabilir. Eğer birey kendine zorlayıcı bir amaç koyduysa çalışmak için daha çok güdülenmektedir (Kaya, 2007).

Amaç kuramında bireyin seçimi onun hedefini oluşturduğu ve güdülenmesini de bireyin kendi hedefleri ile açıklanabileceği vurgulanmaktadır. İnsanları harekete yönlendiren temel güdü amaçlardır. Ancak bireyler bir amaçla diğer amaçları arasında seçim yaparken farklı davranışlar sergileyebilirler. Amaçlar birbirine benzese de bireyler seçim yapabilirler (Acat ve Yenilmez, 2004).

2.5.7. Sosyal Öğrenme Yaklaşımı

Bandura 1960'ların başlarında öğrenmeye yaklaşım getirerek sosyal öğrenme kuramını oluşturmuştur. Bandura (1960)'nın getirdiği bu sistem davranışçı olmasının yanında bilişsel özellikler de taşımaktadır. Sosyal öğrenme kuramı, bilişsel öğrenme kuramı ile analitik davranışçı kuramı birlikte ele alarak ortaya konulan bir kuramdır. Uyarıcı- tepki arasında bir mekanizma bulunur. Bu mekanizma bireyin bilişsel süreçleridir. Birey davranışı zihinsel işlemlerin sonucunda oluşur. Davranış oluşurken bireyin zihninin aktif bir rolü vardır (Yeşilyaprak, 2014).

Bu yaklaşım, davranışçı ve bilişsel yaklaşımları da içine alarak yeni boyutlar ekler. İçsel ve dışsal faktörleri birlikte ele alır. Bandura (1960)'ya göre bireysel ve çevresel etmenler davranışları etkilerken aynı zamanda davranış tarafından da şekillendirilmektedir. Çevresel etmenler ve bilişsel özellikler kadar özyeterlik, başarı, bağımlılık ve saldırganlık gibi kişisel özellikler de bireyin davranışını etkiler. Bandura (1960)'ya göre güdülenmeyi etkileyen üç ana faktör vardır. Bunlar;

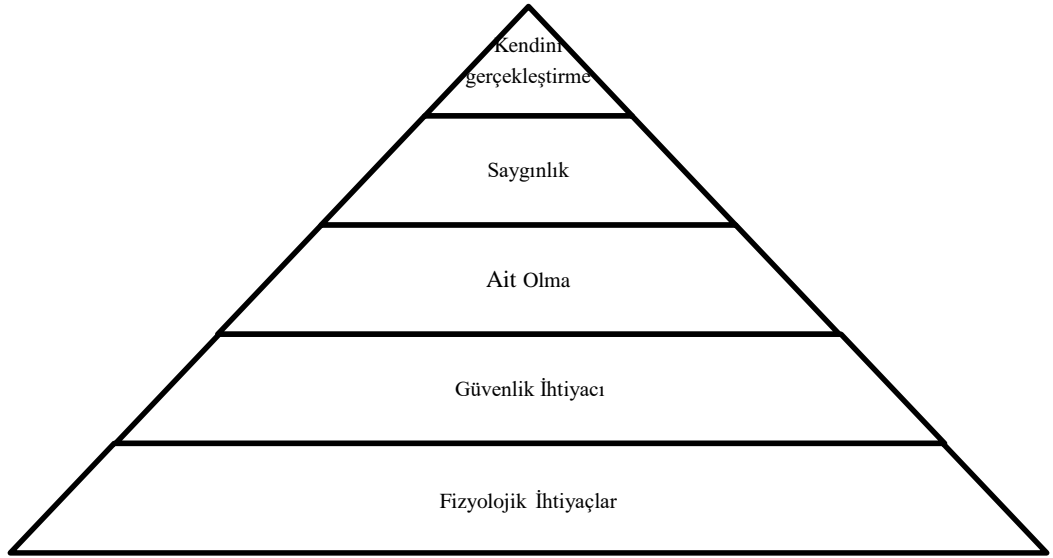
1. Bireyin hedefe ulaşma beklentisi
2. Hedefin birey için değeri
3. Bireyin yaptığı göreve yönelik duyuşsal tepkilerdir.

Bandura (1960)' ya göre kişi, geçmişte yaşadıklarına dayanarak ya da başka kişilerin yaşantılarını gözlemleyerek bir işin gelecekteki sonuçlarını tahmin eder. Tahmin edilen sonuçlar olumlu ise, yapacağı işin kendisine fayda sağlayacağına inanıyorsa güdülenir (Ulusoy, 2008).

Çevresel ve içsel faktörlerin, güdüye olan etkisi vurgulanmıştır. Bu yaklaşımda öğrenme ve performans birbiriyle bütünleşmiştir. Bireyin yeni davranışı veya tutumu kazanması gözlem yoluyla öğrenmeye bağlı değildir. Buna göre girdinin çıktıya dönüşmesi, organizmanın güdülenme seviyesi ile alakalıdır. Güdülenmede önemli olan faktör, bireyin içsel kaynaklı etkenlerle gerçek beklenti ve ihtiyaçlarının karşılanmasıdır (Aydın, 2010).

2.5.8. Hümanistik (İnsancıl) Yaklaşım

Hümanistik yaklaşımın öncüsü Maslow (1943), güdü ile ilgili en kapsamlı açıklamaları yapanlardandır. Maslow (1943)'a göre, bireyin davranışlarına yön veren ve güdüleyen bireyin ihtiyaçlarıdır. Bireyin güdülenmesinin başında birtakım ihtiyaçları vardır. Birey bu ihtiyaçları karşılamak için harekete geçer. Maslow (1943), bireylerin ihtiyaçlarını önem sırasına koyarak onları kategorilendirmiştir (Maslow, 1943).



Şekil 2.1. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi

Maslow (1943), bireyi nelerin güdülendirdiğini inceleyerek ihtiyaçlar hiyerarşisini oluşturmuştur. Bireylerin ihtiyaçlarının karşılanması onları güdülendirmektedir. Bir ihtiyaç karşılandığında birey diğer ihtiyacı karşılamak için daha da güdülenir. İhtiyaçlar hiyerarşisine göre birey, temel ihtiyaçlarını karşıladıktan sonra üst basamaklarda ihtiyaçları karşılayabilir duruma gelir. Temel ihtiyaçlar, temel

düzye karşılıandıktan sonra üst basamak olan kendini gerçekteşirme ihtiyaçı gerçekteşirebilir. Bu basamaklardaki ilerleme genellikle temel ihtiyaçların karşılanmaması sebebiyle bozulur. Örneğin, iş kaybı ya da boşanma gibi durumlar bireylerin hiyerarşi düzeyleri arasında dalgalanmaya sebep olabilir (McLeod, 2007).

2.5.8.1. Temel İhtiyaçlar

Maslow (1943)'a göre bireyler öncelikle ihtiyaçlar hiyerarşisinin alt basamaklarında yer alan temel ihtiyaçlarını gidermeye güdülenmişlerdir. Bireyler, alt basamaklardaki temel ihtiyaçlarını belli bir düzeyde giderdikten sonra bir üst basamaklardaki, üst düzey ihtiyaçların karşılanmasına yönelik güdülenir. Bu ihtiyaçlar arasında, fizyolojik, güvende olma, aidiyet, statü kazanma temel ihtiyaçlar olarak görölmektedir. Fakat bireylerin gizil güçlerinin, yeteneklerinin ortaya çıkabilmesi için temel ihtiyaçların giderilmesi yeterli olmamaktadır. İnsanlar, temel ihtiyaçlarını giderdikten sonra, gizil güçlerinin, yeteneklerinin farkına vararak üst düzey gereksinim olan, kendini gerçekteşirme aşamasına geçerler. Kendini gerçekteşirmeyle ilgi merakını giderme, bilme- anlama, estetik ve yaratıcılık ihtiyaçları üst düzey ihtiyaçlar olarak görölmektedir. Bu hiyerarşinin aşamalarının bilinmesi, bireyin kendini güdülemede etkilidir (Erdem ve Akman, 2014).

Fizyolojik ihtiyaçlar: Açlık, susuzluk, yeme, içme gibi ihtiyaçlar, hayatı devam ettirmeyi sağlayan ihtiyaçlardır. Bu ihtiyaçlar beden canlılığını sürdürebilmek için olması gereken ihtiyaçlardır. Fizyolojik ihtiyaçlar giderilmediğinde organizma üzerinde baskı yaparak, başka güdülerin harekete geçmesine engel olur. Bu sebeple bireyin öğrenmeye güdülenmesi için temel ihtiyaçlarının karşılanmış olması gerekmektedir. Bu fizyolojik ihtiyaçlar tüm canlılarda ortak olup karşılıandığında ortadan kalkmaktadır (Erçoşkun ve Nalçacı, 2005).

Güvende Olma: Bireylerin fiziksel ihtiyaçlarının karşılanmasından sonra güvenlik ihtiyaçı, kendini güvende hissetme gereksinimi ortaya çıkmaktadır. Bireyler, hava ve su kadar hayatlarında güvenliği temel bir ihtiyaç olarak görmekte olup yaşamları içerisinde kendilerini gerçekteşirmek amacıyla güvenlik ihtiyaçı hissetmektedirler (Kula ve Çakar, 2015). Bu ihtiyaç, durağanlık, bağımlılık, korunma, korkudan ve kayıdan uzak durma gibi kavramlar içermektedir. Bunlar bireyin kendini

güvenlik içinde hissetmesi için gerçekleştirilmesi gereken ihtiyaçlardandır. Fizyolojik ihtiyaçlar gibi güvende olma ihtiyacı giderilmediğinde bireyin organizmasında rahatsızlık verecek belirtiler meydana gelmektedir (Yaparel, 1995).

Ait Olma: Fizyolojik ve güvende olma ihtiyaçları karşılandıktan sonra ait olma ve sevmeye ihtiyacı ortaya çıkmaktadır. Bu ihtiyaç, bir topluma ait olma, sevmeye sevilme, arkadaş edinme gibi durumlarda giderilmektedir. Bu ihtiyacın karşılanmaması durumunda birey, kendini bulunduğu yere ait hissedemediğinden yalnızlık, yabancılaşma gibi durumlar ortaya çıkmaktadır (Akdemir, 2006).

Statü Kazanma: Bireyde ait olma ve sevgi ihtiyaçları karşılandıktan sonra, birey saygınlık ihtiyacı hisseder. Kendi kendine saygı duyma, arkadaş tarafından saygı görme ve insanlar tarafından tanınma ve onaylanma bu ihtiyaçtır. Öğrenciler, arkadaşları ve öğretmenleri tarafından takdir edilmek ister (Ulusoy, 2008).

2.5.8.2. Üst Düzey İhtiyaçlar

Temel ihtiyaçlar karşılandıktan sonra birey üst düzey ihtiyaçları gerçekleştirme sürecine girer. Temel ihtiyaçlar karşılanmış olsa bile huzursuzluk baş gösterebilir (Maslow, 1943).

Kendini Gerçekleştirme: Tüm temel ihtiyaçlar karşılanırsa bile birey, kendisi için uygun olanı yapmadıkça, bireyde genellikle huzursuzluk ve hoşnutsuzluk durumları gelişmektedir. Bir ressam resim, bir müzisyen müzik ve şairde mutlu olacaksa şiir yazmalıdır. Bu ihtiyaç, kendini gerçekleştirme ihtiyacı olarak tanımlanmaktadır. İlk olarak bu terim, Kurt Goldstein tarafından kullanılmıştır. Kendini gerçekleştirme arzusu, bir eğilimi ifade eder. Bu eğilim, gittikçe daha fazlasını isteme, bireyin olabileceği her şeyi olma arzusu olarak ifade edilmektedir (Maslow, 1943).

Bilme ve Anlama: Evreni tanımaya çalışma, bilgi edinme, güvenliği sağlama yollarını araştırma gibi ihtiyaçlardır. Sürekli olarak bilinmeyeni bulmaya açıklamaya çalışan bireyler bulunmaktadır. Bu bireyler için bilme-anlama ihtiyacının karşılanmaması bu bireyleri rahatsız edebilir (Yeşilyaprak, 2014).

Estetik: İnsan kendisini anladıkça, etrafında olan bitenleri anlamlandırdıktan sonra soyut nitelikte olan estetik alanlara yönelim gösterirler. Yaratıcılıklarını desteklerler. Bazı insanlar da çirkinlikten, düzensizlikten rahatsız olur duruma gelirler. Düzensizden, dengeden ve güzellikten hoşlanırlar. Güzel ortamlarda bulunma ihtiyacı hissederler (Açıkgöz, 2005).

Maslow (1943)'a göre birey, hiyerarşinin altındaki ihtiyaçlarını, hiyerarşinin üstteki ihtiyaçlarından önce karşılamak üzere güdülenirler. Bu üstteki ihtiyaçlar hiçbir zaman tam olarak karşılanmaz. Birey sürekli daha iyisini elde etmek ister. Davranışları temel ihtiyaçlarına göre şekillenen bireyler dışa bağımlıdırlar. Buna karşılık olarak da davranışları üst düzey ihtiyaçlar tarafından yönlendirilen bireyler de anlarda temel ihtiyaçlarını göz ardı ederek kendi gerçekleştirmek için çaba verirler (Slavin, 2013).

Maslow (1943)'un bu kuramı öğretmenler için öğrencileri tanımak, onların bazı davranışlarının daha kolay farkına varmak için yardımcı olacaktır. Öğrencilerin alt basamaktaki ihtiyaçları giderilmedikçe bilme ve anlama ihtiyacının hissedilmeyebilir. Bu durumun farkında olan öğretmen bu duruma uygun müdahale de bulunabilir. Eksik olan ihtiyaçların giderilebileceği bir ortam hazırlayabilir. Ayrıca bu hiyerarşi öğretmene, öğrencilerin bazı durumlarını anlamada ve öğrencilere onların ihtiyacına göre yaklaşım sergileme de yardımcı olabilir. Örneğin, sınıf huzurunu bozan bir öğrencinin bu durumunun sebebi davranış hiline getirmekten değil arkadaşlarından ve çevresinden kabul görme ihtiyacından olabilir. Ya da üst düzey ihtiyaçlarını olan öğrenciler olabilir. Bu öğrenciler için öğretmen uygun ortam hazırlamalıdır. Böylece öğrencileri derse, okula karşı güdülenmelerine teşvik etmiş olur (Erçoşkun ve Nalçacı, 2005).

2.6. Müzik Eğitimi ve Günü

Bireyi davranışa götüren etkenlerin başında günü gelmektedir. Günü, bireye enerji verip, davranış için istekli hale gelmesinde etkili olan güçtür (Akbaba, 2006). Bu güç, öğrenme ortamı için gerekli unsurlardandır. Her öğrenci, öğrenme şekli ve kişisel özellikler açısından farklılık gösterebildiği gibi farklı yaklaşımlarla güdülenmektedir. Bu sebeple öğretmen, öğrenme ortamlarında öğrenciyi çok iyi

tanıyarak ona uygun yaklaşımı keşfedip öğrencinin derse, etkinliğe karşı güdülenmesini sağlamalıdır (Özmenteş, 2013).

Öğrenciler, güdülendikleri zaman öğrenme etkinliklerini en verimli şekilde gerçekleştirmektedirler. Güdülenme, müzik etkinliklerinde önem kazanmaktadır. Müzik etkinliklerinde öğrenci, katılımcı olduğundan ve uygulamada yer aldığını anladığı zaman müzik etkinliklerine karşı güdülenir. Bu sebeple öğrenciler, yaptıkları etkinliğin anlamını ve amacını fark ettiklerinde, etkinliğe daha çok güdülenmektedirler. Müzik etkinliklerinden sağlanan doyum ve haz öğrenciyi güdülendirir. Başarı, güdülenmeyi sağlayan bir etkidir ve iyi bir öğretim ile bu durum sağlanabilir (Çilden, 2001).

Bireyin hangi davranışı sergileyeceği beklenti ve değer olmak üzere iki faktör belirlemektedir. Beklenti, o davranışın hedefe ulaştırma olasılığı, o hedefin önem derecesi de değerdir. Davranışlar bu iki faktörden de etkilenir. Birey, bulunulan duruma göre değer verdiği, gerçekleşme durumu en yüksek olanı seçebilir. Birey bulunduğu duruma ne ölçüde değer verdiği bireyin davranışları hakkında ipucu verir (Açıkgöz, 2005). Çocukların da müzik eğitime verdikleri değer müzik eğitiminden beklentilerine göre şekillenmektedir. Öğrencilerin beklentileri, müzik eğitime verdikleri değer, müzikteki ilerlemelerin bir unsurudur. McPherson (2000), yaptığı çalışmada, çalışma grubundaki öğrenciler, müzik eğitimi almamış olsalar da, müzik eğitimi ile ilgili net beklentilerini ve müzik eğitime verdikleri değeri ifade ederek çalgı çalmak için çoğunluğu ilgi göstermiştir. Bazı öğrencilerin içsel güdüsünün düşük olduğu fark edilmiştir (McPherson, 2000). Bu kuram güdü çalışmalarının önemli bir alanını oluşturmaktadır ve dört alt unsuru vardır (Barry, 2007).

Kazanılan değer: Bir öğrencinin görevin sonucuna verdiği değerdir. Örneğin, arkadaşları tarafından müzisyen olarak görülmek isteyen öğrenci, konserde çalmaya başlayınca güdülenecektir (Burak, 2014).

İçsel güdü: Öğrencinin müziğe duyduğu zevk ve memnuniyettir. Çalgının sesini sevdikleri için çalgı çalan öğrenciler içsel güdülenmişlerdir (Burak, 2014).

Dışsal güdü: Enstrüman çalmanın dış faydaları ve buna verilen değerdir. Dış faydalar, kariyer tercihleri gibi geleceğe dönük hedefelerdir. Müzik dersinden keyif

almak için değil sınavdan geçmek için çalışmak ya da ebeveynleri tarafından övgü olmak için çalgı çalmak bu duruma örnektir (Burak, 2014).

Algılanan Maliyet: Çalgı çalmanın her gün uğraşmaya değmeyeceğini düşünen öğrenciler bu durumu örnekler niteliktedir (Burak, 2014).

Bir öğrencinin güdüsü, harcadığı çaba ve zamanın gerçekleştireceği müziksel etkinliğe değip değmeyeceğine bağlıdır (Barry, 2007).

2.6.1. Dinleme- Söyleme- Çalma

Müzik eğitiminde, çalma- söyleme ve dinleme becerileri, müziksel etkinliklerin amacına ulaşmasında önemlidir. Bu becerilerin öğrencilere kazandırılmamış olması etkinliklerin verimli işlenmesini olumsuz yönde etkilemektedir (Afacan, 2010). Bu beceriler, müzik eserlerinin dinletilmesi, çalma ya da söyleme yoluyla seslendirilmesine yönelik alanlardır (Türkmen, 2016). Müzik dinleme, dinleyicinin dinleme sürecinin içinde yer aldığı, dikkatini müziğe yoğunlaştırarak dinlediği, sesleri, yapıyı, dokuyu, armonileri, sözleri, çalgı gibi öğeleri algılama, anlama süreçlerinin yaşandığı eylemdir (Özdemir ve Can, 2019) Şarkı söyleme, şarkılarda ritmik yanlışlar yapmadan seslerin temiz söylenmesidir (Bilen ve Açıkgöz, 2019). Şarkı söyleme becerisi doğuştan getirilen bir beceri olmasına rağmen, sesin sanatsal amaçlar için eğitilmesi gerekmektedir (Helvacı, 2018). Çalgı çalmak, insanın düşündüğü ve ürettiği müziği çalgı yoluyla dışa vurmanın yoludur (Şeker, 2014). İçelli (2006) göre, müziğin öğretilmesinde, öğrenilmesinde müziğin yaşatılmasında çalgı; vazgeçilmez bir materyaldir.

Dinleme-söyleme-çalma müzik eğitiminin temel alanlarından biridir. MEB (2006) müzik öğretim programında, dört temel öğrenme alanından birisi, dinleme-söyleme-çalma alanıdır. Bu öğrenme alanları MEB (2018) müzik öğretim programında dinleme-söyleme olarak güncellenmiştir. MEB (2018) müzik öğretim programının alana özgü becerilerinde; dinleme, söyleme ve ritimsel etkinliklerle müzik yapabilme becerisi bulunmaktadır. Bu alana özgü beceri ile müzik dinleme, şarkı söyleme ve ritim etkinlikleriyle öğrencilerin yaratıcılıklarının ortaya çıkararak, kendilerini müzik yaparak ifade etmeleri beklenmektedir. Bu alana yönelik etkinlikler, şarkı söyleme, müzik dinleme, çeşitli okul çalgıları ile bir müziğe veya seslendirdikleri şarkılara eşlik

etme gibi etkinlikler yapılacak bazı çalışmalardandır. Bu çalışmalar, öğrencilerin kendilerine duydukları güven, saygı ve başarabilme duygularını pekiştirerek yeteneklerini ortaya çıkarmaya yardımcı olmaktadır (Türkmen, 2016).

2.7. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, güdü ve müzik eğitiminde güdü ile ilgili yapılmış olan bilimsel çalışmalara yer verilmiştir.

2.7.1. Güdü İle İlgili Araştırmalar

Mertoğlu (2019), yaptığı bu çalışması ile ortaokul ve lise öğrencilerinin akademik güdülenme, özyeterlik ve sınav kaygı düzeylerinin akademik başarılarını nasıl etkilediğini araştırmayı hedeflemiştir. Araştırma sonuçlarına göre; ortaokul ve lise öğrencilerinin akademik güdülenme, özyeterlik ve sınav kaygı düzeyleri; cinsiyet ve sınıf değişkenine göre farklılaştığı görülmüştür. Ortaokul ve lise öğrencilerinin akademik başarıları incelendiğinde ise; akademik güdülenme ve özyeterlik düzeyleri arttıkça akademik başarılarının arttığı ve sınav kaygı düzeyleri arttıkça ise akademik başarılarının azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen en önemli değişkenler ise; akademik özyeterlik ve akademik güdülenme olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Şahin ve Çakar (2011), Eğitim Fakültesi 4. sınıf öğrencileri ile çalışarak, öğrencilerin öğrenme stratejileri ve akademik güdülenme düzeylerinin akademik başarılarına etkisini ortaya koymayı amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda, kız ve erkek öğrencilerin öğrenme stratejileri alt ölçeklerindeki puan ortalamaları arasında, farklı akademik başarı düzeylerine sahip öğrencilerin alt ölçeklerden aldıkları puan ortalamalarına göre anlamayı izleme alt ölçeğinde, farklı anabilim dallarına devam eden öğrencilerin kullandıkları anlamayı izleme stratejileri alt ölçeğinde anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir. Ayrıca öğrencilerin akademik güdülenme düzeyleri ile cinsiyetleri ve akademik başarı düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ancak farklı anabilim dallarına devam eden öğrencilerin akademik güdülenme düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir.

Akademik güdülenme gerçekleştiğinde akademik başarı da artmaktadır. Akademik güdülenme, öğrencilerin buldukları sınıf ya da bölüme göre farklılık göstermektedir (Mertoğlu, 2009; Şahin ve Çakar, 2011).

Akdemir (2006), ilköğretim öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutumlarını ile başarı güdülerini ve başarı güdülerinin cinsiyet, okulun sosyoekonomik durumu, anne babanın eğitim durumu, okul türü ile ilişkilerini e- matematığe yönelik tutumları ile başarı güdüsü arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırma sonucuna göre, ilköğretim öğrencilerinin başarı güdüleri cinsiyete, okulun sosyo ekonomik düzeyine ve annenin öğrenim durumuna göre önemli farklılıklar göstermektedir.

Göç (2010) yaptığı araştırmasında, ilköğretim öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutumlarını, matematik dersine yönelik tutumlarının cinsiyet, anne babanın öğrenim düzeyi ve sınıf düzeylerine göre: başarı güdülerinin, başarı güdülerinin cinsiyet, anne babanın eğitim düzeyi ve sınıf düzeyleri ile ilişkilerini incelemeyi hedeflemiştir. Araştırmanın sonucunda, ilköğretim öğrencilerinin başarı güdüleri cinsiyete, sınıf düzeyine ve babanın öğrenim düzeyine göre önemli farklılıklar gösterdiği saptanmıştır.

İlköğretim öğrencilerinin başarı güdüleri, cinsiyet durumlarına göre farklılık göstermektedir. Bu bağlamda, Akdemir (2006) ve Göç (2010) çalışmaları benzerlik göstermektedir.

2.7.2. Müzik Eğitimi ve Güdü İle İlgili Araştırmalar

Bilen (1995) araştırmasında, işbirlikli öğrenme yönteminin, müzik bilgilerinin öğrenilmesi, güzel şarkı söyleyebilme ve müziksel işitme becerilerinin gelişmesi, müziğe ilişkin tutumlar ve güdüsel süreçler üzerindeki etkilerini nota öğrenme ve kulaktan notalı öğrenme yöntemleri ile karşılaştırmalı incelemek amacıyla temel eğitim bölümü 4. Sınıf öğrencileri ile gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda, işbirlikli öğrenme yönteminin diğer yöntemlere göre daha etkili olduğu ve işbirlikli yöntemin müziğe ilişkin güdünün gelişmesinde daha etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Kocaarslan (2009) çalışmasında, genel müzik eğitimi alan ilköğretim öğrencilerinin müzik dersine ilişkin tutum müzikal özgüven ve güdü düzeylerinin birbirleriyle olan bağıntılarını anlamak ve bu bağıntıların hangi değişkenler dâhilinde farklılıklar gösterebileceğini ortaya koymak amacıyla gerçekleştirmiştir. Bu çalışmanın sonucuna göre, öğrencilerin müzikal güdü düzeyleri ile müzik dersine ilişkin tutumları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca güdüyü etkileyen bir diğer etkenin sıklıkla konsere gitmek olduğu sonucuna varılmıştır.

Bilen (1995) ve Kocaarslan (2009)'ın araştırmalarına göre, öğrencilerin güdüleri buldukları etkinliklere göre farklılık göstermektedir. Müziksel etkinlikler öğrencilerin müziğe yönelik güdülerini etkileyebilmektedir.

Özmenteş (2013) tarafından gerçekleştirilen bu çalışma ile çalgı öğretmenlerinin çalgı eğitiminde öğrenci, güdü ve performansına yönelik görüşlerinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, görüşmeye katılan öğretmenlerin her birinin çalgı eğitiminde güdü ve performans konusunda öğrenci-öğretmen iletişimi, öğrenci ile empati kurabilme ve her öğrenciye farklı yaklaşımlarda bulunabilme konularında birbirleri ile örtüşen fikirlerde bulunmuşlardır. İletişim, öğretmen- öğrenci arasındaki bağ, öğrencilerin çalgı eğitimindeki performansını ve güdüsünü etkileyebilir.

Girgin (2015) tarafından yapılan bu çalışma ölçek geliştirme çalışmasıdır. Müzik öğretmeni adaylarının bireysel çalgı derslerine yönelik güdülerini belirlemede kullanılacak geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bireysel Çalgı Dersi Güdü Ölçeği' nin müzik öğretmeni adaylarının çalgı derslerine yönelik güdülerinin belirlenmesinde kullanılacak geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu sonucuna ulaşılmıştır. Bu ölçek, öğrencilerin aldığı bireysel çalgı dersindeki güdülenme etkinliklerine ulaşmak açısından yardımcı olabilir.

Parkes, Jones ve Wilkins (2017)'in yaptıkları bu çalışma ile güdü envanterinin geçerlik ve güvenilirliğini ortaya koymayı amaçlamışlardır. İlkokul, ortaokul ve lisedeki müzik öğrenen öğrencilere uygulanan bu ölçek, geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğundan müzik öğretmenleri tarafından öğrencilerin güdü ile ilgili algılarını değerlendirmek için kullanılabilir.

Girgin (2015) ve Parkes, Jones ve Wilkins (2017), ölçek çalışması yaparak geçerli ve güvenilir ölçme araçları ortaya koymuşlardır.

McPherson, Osborne, Barrett, Davidson ve Faulkner (2015), ortaokul ve lise öğrencileriyle bu çalışmayı yapmışlardır. Avustralya’ da bulunan öğrencilerin müzik çalışma güdülerini içermektedir. Müzik öğrenenlerin, okuldaki akademik konuları çalışmak için daha çok güdülenip güdülenmeyeceğini, cinsiyet ve sosyoekonomik durumun, okulda müzik öğrenme güdülerini etkileyip etkilemediği belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın sonucunda ise, öğrencilerin okul yıllarında, görevlerindeki artan zorluk nedeniyle müzik öğrenmeyle ilgili yeterlik inançlarında önemli düşüş olduğu bu durumda öğrencilerin müzik çalışmaya karşı güdülenmede zorluk yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Cogdill (2015) ise, bir literatür tarama çalışması yaparak güdü ve öğrenme alanında bulunun çalışmaları incelemiştir. Günümüz müzik dersleri ve öğretmenlik mesleği için çıkarımlarda bulunmayı amaçlamıştır. Öğretmenlerin öğrencilerin müzik dersinde başarılı olmaları ve derse devam etmelerine yardımcı olacak stratejiler uygulamalıdır. Farklı yaş gruplarında sergilenen farklı güdülenme şekilleri vardır. Bu sebeple öğretmen bu çeşitli yönlerin farkında olarak öğrencilerin müzik potansiyelleri hakkında olumlu inançlar geliştirmesine yardımcı olmalıdır.

Yapılan araştırmalar incelendiğinde, müzik eğitiminde geleneksel yöntemlerin çok fazla etkili olmadığı müzik eğitiminin işbirlikli yöntem gibi öğrencinin süreç içinde daha aktif olduğu yöntemlerle gerçekleştirildiğinde daha etkili ve verimli olduğu sonuçları ortaya çıkmıştır. Geleneksel müzik eğitimi tek başına yeterli olmadığından etkin öğrenme yöntemleri müzik eğitiminde kullanılmalıdır. Öğrenciler, derse ve etkinliğe güdülendiklerinde daha başarılı olduklarından, öğrenme için güdünün etkili bir unsur olduğu söylenebilir. Her öğrenci yaş grubu ve bireysel özelliklerine göre farklı şekillerde güdülediğinden müzik eğitiminde öğretmen farklı yaklaşım ve yöntemler kullanmalıdır. Böylelikle müzik eğitimi yapacak öğretmenin, her öğrenciye ulaşabilme olasılığı arttığından geleneksel müzik öğretim yöntemleri ile yetinmeyip etkin öğrenme yöntemlerini kullanmalıdır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümü; araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizi bölümlerinden oluşmaktadır.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma, ilkokul öğrencilerinin müzik dinleme, şarkı söyleme ve çalgı çalmaya yönelik güdülerinin kişisel ve müziksel değişkenler ile ilişkileri ortaya çıkarma amacıyla yapıldığından, ilişkisel tarama modelinde bir araştırmadır. İlişkisel tarama modelinde, ilişkiler ve aralarında bağlantılar incelenmektedir (Büyüköztürk, 2016b:24). Bu araştırmada da araştırmanın modeline uygun olarak ilkokul öğrencilerinin; müziğe yönelik güdeleri ile kişisel değişkenler, akran, aile öğretmen ve geçmiş müziksel deneyimler arasındaki ilişki incelenmiştir.

3.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Antalya ilinin Muratpaşa, Konyaaltı, Kepez ilçelerinden seçilen birer ilkokulda öğrenim görmekte olan 2, 3, ve 4. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Araştırma sonuçları, okulların sosyoekonomik özelliklerine göre de incelendiğinden dolayı farklı ilçelerdeki okullar belirlenmiştir. Antalya'nın Kepez (Şelale İlkokulu), Konyaaltı (Doktor Cahit Ünver İlkokulu) ve Muratpaşa (Ahmet Ferda Kahraman İlkokulu) ilçelerinin her birinden birer okul olmak üzere toplamda 3 okul belirlenmiştir. Belirlenen okullarda toplam 350 öğrenciye ölçek uygulamaları yapılmıştır. 350 öğrencinin %51.4 oranını kız öğrenciler oluştururken, %48.6 oranını erkek öğrenciler oluşturmaktadır. Öğrencilerin ortalama yaşları 9'dur. 2. Sınıflar %29.4, 3. Sınıflar %23.4, 4. Sınıflar %47.1 oranını oluşturmaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada, öğrencilerin müziğe yönelik güdülerini belirlemek için Ateş ve Burak (2019) tarafından geliştirilen Müzik Dinleme, Şarkı Söyleme ve Çalgı Çalmaya Yönelik Güdü Ölçekleri kullanılmıştır. Bu ölçekle birlikte öğrencilerin yaş, sınıf seviyeleri, cinsiyet, bireysel, evdeki müziksel ortam, arkadaş ve öğretmenle ilgili diğer değişkenlerden etkilenip etkilenmediğini tespit etmek amacı ile araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel Bilgi Formu, araştırmaya katılan öğrencileri tanımayı sağlayarak, Müzik Dinleme, Şarkı Söyleme ve Çalgı Çalmaya Yönelik Güdü Ölçeği ile ilişkilendirilecek bilgileri elde etmeye yarayan kapalı uçlu sorulardan ve 4 bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde öğrencinin müziksel deneyimleri ile ilgili 7 soru, ikinci bölümde öğrencilerin evdeki müziksel ortamları ile ilgili 6 soru, üçüncü bölümde öğrencilerin arkadaşlarının müziksel deneyimleri ve arkadaşlarıyla birlikte yaptıkları müziksel faaliyetler ile ilgili 6 soru ve son bölüm olan dördüncü bölümde öğrencilerin, öğretmenlerinin derslerdeki müziksel faaliyetleri ile ilgili 7 soru olmak üzere toplam 26 sorudan oluşmaktadır. Kişisel Bilgi Formu'ndaki, sorular araştırmacı tarafından araştırmaya katılan öğrencilerin belirlenen özelliklerini (yaş, cinsiyet, sınıf, bireysel müziksel deneyim, evdeki müzik ortamı, arkadaş ile ilgili müziksel ortam, öğretmen ile ilgili müziksel ortam) tanımaya yönelik hazırlanmıştır.

3.3.2. Müzik Dinlemeye Yönelik Güdü Ölçeği

Müzik Dinlemeye Yönelik Güdü Ölçeği, Ateş ve Burak tarafından 2019 yılında ilköğretim 2, 3, 4. sınıf düzeyinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin müzik dinlemeye yönelik güdülerini belirlemek üzere geliştirilmiştir. Ölçek 11 maddeden oluşmaktadır. 3'lü likert tipinde hazırlanan ölçek maddelerinde cevaplar, "Katılmıyorum(1)", "Az Katılıyorum(2)", "Katılıyorum(3)" olarak derecelendirilmiştir. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları toplam 154 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin geçerliği içerik ve yapı geçerliği olmak üzere iki alanda sağlanmaya çalışılmıştır. İçerik geçerliğinin ölçme aracında bulunan maddelerin ölçme amacına uygun olup olmadığı, ölçülmek istenen alanı temsil edip

etmediği ile sorunu ilgili olup bunun uzman görüşü ile saptandığını belirtmiştir. Bu amaçla müzik eğitimi, eğitim teknolojisi, çocuk gelişimi ve rehberlik ve psikolojik danışmanlık alanında görev yapan öğretim üyelerinden oluşan uzman grubu tarafından incelenmiştir. Ölçeğin müziğin alt boyutlarını ne derece kapsadığı, öğrencilerin bu alandaki güdülerini tespit için yeterli olup olmadığı ve ölçek maddelerinin açık, anlaşılır ve ölçülmek istenen örneklem grubuna olan uygunluğu ile ilgili geri dönütler alınmıştır.

Müzik Dinlemeye Yönelik GÜdü Ölçeğine ilişkin KMO katsayısı .807 ve Bartlett testi anlamlı bulunmuştur. Ölçekte öz değeri (eigen value) 1'den büyük olan 2 faktör bulunduğu, ölçeğin toplam varyansının (cumulative)%45.992 olduğu ve 1. faktördeki (müzik dinlemeye yönelik içsel güdü) 5 maddenin faktör yüklerinin .531 ile .741 arasında, 2. Faktördeki (müzik dinlemeye yönelik dışsal güdü) 6 maddenin faktör yüklerinin .515 ile .734 arasında değiştiği saptanmıştır (Ateş ve Burak, 2019).

Ölçeğin iç tutarlık katsayısı ve Cronbach Alpha katsayısı hesaplanarak elde edilen genel sonuç, Müzik Dinlemeye Yönelik GÜdü Ölçeği'nin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı $\alpha=.794$ olarak hesaplanmıştır.

3.3.3. Şarkı Söylemeye Yönelik GÜdü Ölçeği

Şarkı Söylemeye Yönelik GÜdü Ölçeği, Ateş ve Burak tarafından 2019 yılında ilköğretim 2, 3, 4. sınıf düzeyinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin şarkı söylemeye yönelik güdülerini belirlemek üzere geliştirilmiştir. Ölçek 15 maddeden oluşmaktadır. 3'lü likert tipinde hazırlanan ölçek maddelerinde cevaplar, "Katılmıyorum(1)", "Az Katılıyorum(2)", "Katılıyorum(3)" olarak derecelendirilmiştir. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları toplam 154 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin geçerliği içerik ve yapı geçerliği olmak üzere iki alanda sağlanmaya çalışılmıştır. İçerik geçerliğinin ölçme aracında bulunan maddelerin ölçme amacına uygun olup olmadığı, ölçülmek istenen alanı temsil edip etmediği ile sorunu ilgili olup bunun uzman görüşü ile saptandığını belirtmiştir. Bu amaçla müzik eğitimi, eğitim teknolojisi, çocuk gelişimi ve rehberlik ve psikolojik danışmanlık alanında görev yapan öğretim üyelerinden oluşan uzman grubu tarafından incelenmiştir. Ölçeğin müziğin alt boyutlarını ne derece kapsadığı, öğrencilerin bu alandaki güdülerini tespit

için yeterli olup olmadığı ve ölçek maddelerinin açık, anlaşılır ve ölçülmek istenen örneklem grubuna olan uygunluğu ile ilgili geri dönütler alınmıştır.

Şarkı Söylemeye Yönelik GÜDÜ Ölçeği, ölçeğe ilişkin KMO katsayısı .830 ve Bartlett testi anlamlı bulunmuştur. Ölçekte öz değeri (eigen value) 1'den büyük olan 4 faktör bulunduğu, ölçeğin toplam varyansının (cumulative) %67.094 olduğu ve 1. Faktördeki (şarkı söylemeye yönelik içsel güdü) 5 maddenin faktör yüklerinin .510 ile .794 arasında değiştiği saptanmıştır. 2. Faktördeki (şarkı söylemekten kaynaklanan güçlükler) 5 maddenin faktör yüklerinin .561 ile .750 arasında değiştiği, 3. Faktördeki (şarkı söylemeye yönelik özyeterlik inancından kaynaklanan güdü) 3 maddenin faktör yüklerinin .723 ile .809 arasında değiştiği, 4. Faktördeki (şarkı söylemeye yönelik dışsal güdü) 3 maddenin faktör yüklerinin .541 ile .801 arasında değiştiği görülmüştür (Ateş ve Burak, 2019).

Ölçeğin iç tutarlık katsayısı ve Cronbach Alpha katsayısı hesaplanarak elde edilen genel sonuç, Şarkı Söylemeye Yönelik GÜDÜ Ölçeği'nin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı $\alpha=.871$ olarak hesaplanmıştır.

3.3.4. Çalgı Çalmaya Yönelik GÜDÜ Ölçeği

Çalgı Çalmaya Yönelik GÜDÜ Ölçeği, Ateş ve Burak tarafından 2019 yılında ilköğretim 2, 3, 4. sınıf düzeyinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin çalgı çalmaya yönelik güdülerini belirlemek üzere geliştirilmiştir. Ölçek 9 maddeden oluşmaktadır. 3'lü likert tipinde hazırlanan ölçek maddelerinde cevaplar, "Katılmıyorum(1)", "Az Katılıyorum(2)", "Katılıyorum(3)" olarak derecelendirilmiştir. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları toplam 154 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin geçerliği içerik ve yapı geçerliği olmak üzere iki alanda sağlanmaya çalışılmıştır. İçerik geçerliğinin ölçme aracında bulunan maddelerin ölçme amacına uygun olup olmadığı, ölçülmek istenen alanı temsil edip etmediği ile sorunu ilgili olup bunun uzman görüşü ile saptandığını belirtmiştir. Bu amaçla müzik eğitimi, eğitim teknolojisi, çocuk gelişimi ve rehberlik ve psikolojik danışmanlık alanında görev yapan öğretim üyelerinden oluşan uzman grubu tarafından incelenmiştir. Ölçeğin müziğin alt boyutlarını ne derece kapsadığı, öğrencilerin bu alandaki güdülerini tespit için yeterli olup olmadığı ve ölçek maddelerinin açık, anlaşılır ve ölçülmek istenen örneklem grubuna olan uygunluğu ile ilgili geri dönütler alınmıştır.

Çalgı Çalmaya Yönelik GÜdü Ölçeği, Ölçeğe ilişkin KMO katsayısı .829 ve Bartlett testi anlamlı bulunmuştur. Ölçekte öz değeri (eigen value) 1'den büyük olan 3 faktör bulunduğu, ölçeğin toplam varyansının (cumulative)%54.837 olduğu ve 1. Faktördeki (çalğı çalmaya yönelik içsel güdü) 5 maddenin faktör yüklerinin .589 ile .782 arasında değiştiiği saptanmıştır. 2.Faktördeki (çalğı çalmaya yönelik dışsal güdü) 4 maddenin faktör yüklerinin .591 ile .787 arasında değiştiiği, 3. Faktördeki (çalğı çalmaktan kaynaklanan güçlükler) 5 maddenin faktör yüklerinin .559 ile .743 arasında değiştiiği görülmüştür (Ateş ve Burak, 2019).

Ölçeğin iç tutarlık katsayısı ve Cronbach Alpha katsayısı hesaplanarak elde edilen genel sonuç, Çalgı Çalmaya Yönelik GÜdü Ölçeği'nin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı $\alpha=.864$ olarak hesaplanmıştır.

3.4. Verilerin Toplanması

Ölçekler, Ateş ve Burak tarafından 2019 yılında geliştirilmiş olup ölçeğin uygulamaya uygun olup olmadiiğini belirlemek amacıyla etik kuruldan izin alınmıştır. Etik kurul izninden sonra, okullarda ölçeklerin uygulanması için, Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınmıştır. Daha sonra ölçeklerin uygulanması için okullarla iletişime geçilerek ölçek uygulamalarının yapılacağı sınıflar belirlenmiştir. Veriler, 2020 Ocak ayında bizzat araştırmacı tarafından, belirlenen okullardaki sınıflara girilip ölçekle ilgili gerekli açıklamalar yapılarak gönüllü olan katılımcılarla gerçekleştirilmiştir. Genel olarak ölçeklerin tamamının bir sınıf tarafından doldurulması yaklaşık 30 dakika sürmüştür.

3.5. Verilerin Analizi

Bu araştırmada öğrencilerden elde edilen verilerin analizinde kullanılmak üzere istatistik paket programlarından SPSS 23.0 paket programı kullanılmıştır. Müziğe yönelik kişisel özelliklerin ifade edilmesi için betimsel istatistikler kullanılmıştır. Verilerden elde edilen sonuçların cinsiyet, müzik dinleme, şarkı söyleme ve çalgı çalma değişkenlerine göre farklılıklarını incelemek için t-testi, okul ve sınıf seviyelerinin müzik dinleme, şarkı söyleme ve çalgı çalma değişkenlerindeki farklılıkları belirlemek için ise ANOVA testi uygulanmıştır. Bu testin uygulanması için araştırmada elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini tespit

amacıyla öğrencilerin ölçeklerden aldıkları toplam puanlara Kolmogorov-Smirnov testi uygulanmıştır. Büyüköztürk (2016a:42), grup büyüklüğünün 50'den küçük olması durumunda Shapiro-Wilks, büyük olması durumunda Kolmogorov-Smirnov testi, normalliğe uygunluğu incelemede kullanılan testlerdendir. Tablo 3.1.' de öğrencilere uygulanan ölçeklerin normallik testi sonuçları verilmiştir. Verilerin normal dağılıma sahip olduğu incelenmiş ve parametrik testlerin kullanılmasının uygun olduğuna karar verilmiştir. ANOVA testi ile birlikte bu aşamada farklılıkların kaynağı bulmak için Tukey Testi kullanılmıştır. Değişkenler arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla Pearson korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Etki büyüklüğünün (eta-kare) hesaplanması, bulguların daha etkili ve anlaşılır bir şekilde yorumlanmasını sağlamaktadır (Büyüköztürk, 2016a). Araştırmada etki büyüklüğünün hesaplanması için kullanılan formül $[\eta^2 = t^2 / t^2 + (n_1+n_2-2)]$ ve ANOVA deseni için $[\eta^2 = KT_{\text{gruplar arası}} / KT_{\text{toplam}}]$ dir. Etki büyüklüğü .01 (küçük), .06 (orta) ve .14 (geniş) düzeylerinde olabilir.

Tablo 3.1. Öğrencilere Uygulanan Ölçeklere Yapılan Normallik Testi Sonuçları

Ölçek	(Skewness)	(Kurtosis)
Müzik Dinlemeye Yönelik Gudu Ölçeği	-.674	.067
Şarkı Söylemeye Yönelik Gudu Ölçeği	-.137	.121
Çalgı Çalmaya Yönelik Gudu Ölçeği	-.141	-1.196

BÖLÜM IV

BULGULAR ve YORUM

Araştırmanın bu bölümünde, toplanan verilerin analizi ile elde edilen bulgular ve yorumlara verilmiştir.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “İlkokul öğrencilerinin bireysel müzik etkinliklerine yönelik dağılımları nedir?” şeklinde ifade edilmişti. Bu problemin çözümüne yönelik araştırmaya katılan öğrencilerin gerçekleştirdikleri müziksel etkinliklere ait bulgular için yüzde ve frekans değerleri hesaplanmıştır. Öğrencilerin, bireysel müzik etkinliklerine yönelik sorulara verdiği cevaplarla ilgili frekans ve yüzde sonuçları Tablo 4.1.’de sunulmuştur.

Tablo 4.1. Öğrencilerin Müziksel Etkinliklerine Yönelik Dağılımları

<i>Değişkenler</i>	<i>Evet</i>		<i>Hayır</i>	
	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Çalgı çalma	143	40.9	207	59.1
Müzik dinleme	337	96.3	13	3.7
Şarkı söyleme	252	72	98	28
Müzik topluluğuna üye olma	54	15.4	296	84.6
Kendine ait çalgıya sahip olma	179	51.1	171	48.9
Kendine ait müzikli oyuncuğa sahip olma	128	36.6	222	63.4
Kendine ait müzik dinlemeye yarayan cihaza sahip olma	205	58.6	145	41.4

Tablo 4.1.’de görüldüğü gibi, öğrencilerin %40.9’u çalgı çalarken, %59.1’i çalgı çalmamaktadır. Öğrencilerin büyük çoğunluğu olan %96.3 ‘ünün müzik dinlediği görülmektedir. Öğrencilerin %72’si şarkı söylerken %28’i şarkı söylememektedirler. Öğrencilerin %15.4’ü müzik topluluğuna üyeyken büyük

çoğunluğu olan %84.6'sının müzik topluluğuna üye olmadıkları görülmektedir. Kendisine ait çalgısı olanlar ise %51.1'dir. Kendisine ait müzikli oyuncağa sahip olanlar %36.6 oranındayken olmayanların oranı %63.4'tür. Kendine ait müzik dinlemeye yarayan cihaza sahip olanlar %58.6'yken, kendisine ait müzik dinlemeye yarayan cihazı olmayanların ise %41.4 olduğu görülmektedir.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi "İlkokul öğrencilerinin evdeki müziksel ortamlarına ve etkinliklerine yönelik dağılımları nedir?" şeklinde ifade edilmişti. Bu problemin çözümüne yönelik araştırmaya katılan öğrencilerin evdeki müziksel etkinliklerine ait bulgular için yüzde ve frekans değerleri hesaplanmıştır. Öğrencilerin, aile üyelerinin ve aile üyeleri ile birlikte yaptıkları müziksel etkinliklere yönelik sorulara verdiği cevaplarla ilgili frekans ve yüzde sonuçları Tablo 4.2.'de sunulmuştur.

Tablo 4.2. Öğrencilerin Evdeki Müziksel Ortamları ve Etkinliklerine Göre Dağılımları

<i>Değişkenler</i>	<i>Evet</i>		<i>Hayır</i>	
	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Aile üyelerinden çalgı çalan olması	133	38	217	62
Aile üyelerinden müzik dinleyen olması	322	92	28	8
Aile üyelerinden şarkı söyleyen olması	222	63.4	128	36.6
Aile üyeleri ile birlikte çalgı çalma	88	25.1	262	74.9
Aile üyeleri ile birlikte müzik dinleme	261	74.6	89	25.4
Aile üyeleri ile birlikte şarkı söyleme	171	48.9	179	51.1

Tablo 4.2.'de görüldüğü gibi öğrencilerin, aile üyelerinin %38'i çalgı çalarken, %62'sinin çalgı çalmadığı görülmektedir. Öğrencilerin %92 gibi büyük çoğunluğunun aile üyeleri müzik dinlemektedirler. Katılımcıların aile üyelerinden %63.4'ü şarkı

söylerken %36.6'sı şarkı söylememektedirler. Katılımcıların aile üyeleri ile birlikte yaptıkları müziksel faaliyetlere bakıldığında ise %74.9'unun aile üyeleri ile birlikte çalgı çalmadığı, %25.1'inin ise aile üyeleri ile birlikte çalgı çaldıkları görülmektedir. Öğrencilerin %74.6'sı aile üyeleri ile birlikte müzik dinlemektedirler. Aile üyeleri ile birlikte şarkı söyleyen öğrenciler %48.9 oranındayken söylemeyenlerin oranı %51.1'dir.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi “İlkokul öğrencilerinin akranlarının müziksel etkinliklerine yönelik dağılımları nedir?” şeklinde ifade edilmişti. Bu problemin çözümüne yönelik araştırmaya katılan öğrencilerin akranlarının müziksel etkinliklerine ait bulgular için yüzde ve frekans değerleri hesaplanmıştır. Öğrencilerin, arkadaşlarının ve arkadaşları ile birlikte yaptıkları müziksel etkinliklerine yönelik sorulara verdiği cevaplarla ilgili frekans ve yüzde sonuçları Tablo 4.3.'de sunulmuştur.

Tablo 4.3. Öğrencilerin Arkadaşlarının Müziksel Etkinliklerine Göre Dağılımları

<i>Değişkenler</i>	<i>Evet</i>		<i>Hayır</i>	
	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Arkadaşları arasından çalgı çalan olması	252	72	98	28
Arkadaşları arasından müzik dinleyen olması	308	88	42	12
Arkadaşları arasından şarkı söyleyen olması	296	84.6	54	15.4
Arkadaşları ile birlikte çalgı çalma	98	28	252	72
Arkadaşları ile birlikte müzik dinleme	216	61.7	134	38.3
Arkadaşları ile birlikte şarkı söyleme	205	58.6	145	41.4

Tablo 4.3.'de görüldüğü gibi katılımcıların %72'sinin arkadaşı çalgı çalırken, %28'i çalgı çalmamaktadır. Öğrencilerin, arkadaşlarının büyük çoğunluğu olan %88'inin müzik dinlediği görülmektedir. Öğrencilerin arkadaşlarının %84.6 gibi çoğunluğu şarkı söylemektedirler. Öğrencilerin %28'i arkadaşları ile birlikte çalgı

çalarken, %72'sinin arkadaşları ile birlikte çalgı çalmadığı görülmektedir. Öğrencilerin %61.7'si arkadaşları ile birlikte müzik dinlerken %38.3'ü arkadaşlarıyla birlikte müzik dinlememektedir. Arkadaşları ile birlikte şarkı söyleyen öğrenciler %58.6 oranındayken, söylemeyenlerin oranı %41.4'tür.

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi “İlkokul öğrencilerinin öğretmenlerinin derslerde müziksel etkinlikler gerçekleştirme durumlarına yönelik dağılımları nedir?” şeklinde ifade edilmişti. Bu problemin çözümüne yönelik araştırmaya katılan öğrencilerin öğretmenlerinin müziksel etkinliklere ait bulgular için yüzde ve frekans değerleri hesaplanmıştır. Öğrencilerin, öğretmenlerinin derslerdeki müziksel etkinliklerine yönelik sorulara verdiği cevaplarla ilgili frekans ve yüzde sonuçları Tablo 4.4.'de sunulmuştur.

Tablo 4.4. Öğrencilerin Öğretmenlerinin Derslerdeki Müziksel Etkinliklerine Göre Dağılımları

<i>Değişkenler</i>	<i>Evet</i>		<i>Hayır</i>	
	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Derslerde öğretmenin çalgı çalması	113	32.3	237	67.7
Derslerde öğretmenin müzik dinletmesi	252	72	98	28
Derslerde öğretmenin şarkı söylemesi	174	49.7	176	50.3
Derslerde öğretmen ile birlikte çalgı çalma	68	19.4	282	80.6
Derslerde öğretmen ile birlikte müzik dinleme	182	52	168	48
Derslerde öğretmen ile birlikte şarkı söyleme	131	37.4	219	62.6
Derslerde öğretmenin öğrencileri şarkı söylemek için zorla tahtaya kaldırması	261	74.6	89	25.4

Tablo 4.4. incelendiğinde, derslerde öğretmeni çalgı çalan öğrencilerin oranı %32.3, çalmayanların oranı ise %67'dir. Öğrencilerin %72'sinin öğretmenin derslerde müzik dinlettiği görülmektedir. Öğrencilerin %49.7'sinin öğretmeni derste şarkı söylerken %50.3'ünün öğretmeni derslerde şarkı söylememektedir. Derslerde öğretmeni ile birlikte çalgı çalanlar %19.4 oranındayken, çalmayanların oranı %80.6 gibi büyük çoğunluğu oluşturmaktadır. Derslerde öğretmeni ile müzik dinleyenler %52 oranındayken dinlemeyenlerin oranının %48 olduğu görülmektedir. Derslerde öğretmeni ile birlikte şarkı söyleyen öğrenciler %37.4 oranındayken, söylemeyenlerin oranı %62.6'dır. Öğrencilerin %74.6'sının öğretmeni, derslerde öğrencilerini şarkı söylemek için zorla tahtaya kaldırmaktadır.

4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi “İlkokul öğrencilerinin müzik dinleme, şarkı söyleme ve çalgı çalmaya yönelik güduları onların cinsiyetlerine göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmişti. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre Müzik Dinleme, Şarkı Söyleme ve Çalgı Çalmaya Yönelik Güdü Ölçeklerinden aldıkları puanlarına yapılan t testi sonuçları Tablo 4.5.'de sunulmuştur.

Tablo 4.5. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Ölçeklerden Aldıkları Puanlara Yapılan t-Testi Sonuçları

Ölçekler	Cinsiyet	N	\bar{x}	S	Sd	t	p	η^2
MDGÖ	Kız	180	25.26	4.29	348	4.181	.000	.05
	Erkek	170	23.15	5.12				
ŞSGÖ	Kız	180	31.88	5.46	348	3.490	.001	.03
	Erkek	170	29.58	6.83				
ÇÇGÖ	Kız	180	19.70	5.61	348	3.307	.001	.003
	Erkek	170	17.74	5.49				

Tablo 4.5.'de görüldüğü gibi, öğrencilerin, müzik dinleme ($t=4.181$, $p=.000$), şarkı söyleme ($t=3.49$ $p=.001$) ve çalgı çalmaya yönelik ($t=3.307$ $p=.001$) güduları, onların cinsiyetlerine göre anlamlı farklılıklar göstermektedir ($p<0.05$). Kız öğrencilerin ($\bar{X} = 25.26$) müzik dinlemeye yönelik güduları, erkek öğrencilere ($\bar{X} = 23.15$) göre anlamlı düzeyde yüksektir. η^2 değerinin .05 olması, etki değerinin küçük olduğunu göstermektedir. Kız öğrencilerin ($\bar{X} = 31.88$), şarkı söylemeye yönelik

güdüleri, erkek öğrencilere ($\bar{X} = 29.58$) göre anlamlı düzeyde yüksektir. η^2 değerinin .03 olması, etki değerinin küçük olduğunu göstermektedir. Ayrıca kız öğrencilerin ($\bar{X} = 19.70$) çalgı çalmaya yönelik güdüleri, erkek öğrencilere ($\bar{X} = 17.74$) göre daha yüksektir. η^2 değerinin .03 olması, etki değerinin küçük olduğunu göstermektedir.

4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemi “İlkokul öğrencilerinin müzik dinleme, şarkı söyleme ve çalgı çalmaya yönelik güdüleri onların yaşlarına göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmişti. Bu alt problemin çözümü için araştırmaya katılan ilkokul öğrencilerinin MDGÖ, ŞSGÖ ve ÇÇGÖ’ ye verdikleri yanıtlar Pearson Korelasyon Katsayıları ile çözümlenmiştir. Yapılan pearson korelasyon analizi sonucunda öğrencilerin yaşları ile müzik dinlemeye yönelik güdüleri arasında ($r = .116$) düşük ve pozitif düzeyde anlamlı bir ilişki hesaplanmıştır ($p < 0.05$). Öğrencilerin şarkı söylemeye yönelik güdüleri ile yaşları arasında ($r = -.006$) negatif ve düşük düzeyli bir ilişki hesaplanmıştır. Öğrencilerin çalgı çalmaya yönelik güdüleri ile yaşları arasında da ($r = -.036$) negatif ve düşük düzeyli bir ilişki hesaplanmıştır, bu ilişki anlamlı değildir ($p > 0.05$).

4.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın yedinci alt problemi “İlkokul öğrencilerinin müzik dinleme, şarkı söyleme ve çalgı çalmaya yönelik güdüleri onların sınıf seviyelerine göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmişti. Öğrencilerin sınıf seviyelerine göre Müzik Dinleme, Şarkı Söyleme ve Çalgı Çalmaya Yönelik Güdü Ölçeklerinden aldıkları puanlara yapılan varyans analizi sonuçları Tablo 4.6.’da sunulmuştur.

Tablo 4.6. Öğrencilerin Sınıf Seviyelerine Göre Ölçeklerden Aldıkları Puanlarına Yapılan Varyans Analizi Sonuçları

Ölçekler	Sınıf	N		S	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	sd	F	p	η^2
MDGÖ	2	103	23.34	5.43	G. arası	139.72	69.86	2	3.036	.049	.02
	3	82	25.04	5.26	G. içi	7985.59	23.01	347			
	4	165	24.40	4.07	Toplam	8125.31		349			
	Toplam	350	24.24	4.82							
ŞSGÖ	2	103	30.61	7.04	G. arası	121.82	60.915	2	1.557	.212	
	3	82	31.80	6.64	G. içi	13574.01	39.118	347			
	4	165	30.33	5.48	Toplam	13695.840		349			
	Toplam	350	30.76	6.26							
ÇÇGÖ	2	103	18.84	5.25	G. arası	146.797	73.398	2	2.330	.099	
	3	82	19.79	5.75	G. içi	10931.572	31.503	347			
	4	165	18.16	5.75	Toplam	11078.369		349			
	Toplam	350	18.75	5.63							

Tablo 4.6. incelendiğinde, öğrencilerin müzik dinlemeye yönelik ($F= 3.036$, $p=.049$) güdüleri, onların sınıf seviyelerine göre anlamlı farklılık göstermektedir ($p<0.05$). η^2 değerinin .02 olması, etki değerinin küçük olduğunu göstermektedir. Tukey testi sonucuna göre, 2. Sınıf öğrencilerinin müzik dinlemeye yönelik güdüleri ($\bar{X} = 25.04$), 3. Sınıf öğrencilerine ($\bar{X} = 23.34$) göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur.

4.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın sekizinci alt problemi “İlkokul öğrencilerinin müzik dinleme, şarkı söyleme ve çalgı çalmaya yönelik güdüleri onların okullarına göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmişti. Öğrencilerin okullarına göre Müzik Dinleme, Şarkı Söyleme ve Çalgı Çalmaya Yönelik Güdü Ölçeklerinden aldıkları puanlara yapılan varyans analizi sonuçları Tablo 4.7.’de sunulmuştur.

Tablo 4.7. Öğrencilerin Okullarına Göre Ölçeklerden Aldıkları Puanlara Yapılan Varyans Analizi Sonuçları

Ölçekler	Okul	N	\bar{x}	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	sd	F	p	η^2
MDGÖ	Şelale İlkokulu	99	23.89	5.37	G. arası	46.212	23.106	2	.992	.372	
	AFK İlkokulu	150	24.09	4.68	G. içi	8079.105	23.283	347			
	DCÜ İlkokulu	101	24.79	4.45	Toplam	8125.317		349			
	Toplam	350	24.24	4.82							
ŞSGÖ	Şelale İlkokulu	99	30.60	7.70	G. arası	51.50	25.75	2	.655	.520	
	AFK İlkokulu	150	30.47	5.84	G. içi	13644.340	39.321	347			
	DCÜ İlkokulu	101	31.36	5.22	Toplam	13695.840		349			
	Toplam	350	30.76	6.26							
ÇÇGÖ	Şelale İlkokulu	99	18.76	5.78	G. arası	383.582	191.791	2	6.223	.002	.03
	AFK İlkokulu	150	17.73	5.86	G. içi	10694.787	30.821	347			
	DCÜ İlkokulu	101	20.25	4.77	Toplam	11078.369		349			
	Toplam	350	18.75	5.63							

Tablo 4.7.'de görüldüğü gibi, öğrencilerin çalgı çalmaya yönelik ($F= 6.223$, $p=.002$) güdüleri, onların öğrenim görmekte oldukları okullarına göre anlamlı farklılık göstermektedir ($p<0.05$). η^2 değerinin .03 olması, etki büyüklüğünün küçük olduğunu göstermektedir. Tukey testi sonucuna göre, Doktor Cahit Ünver İlkokulu (DCÜ) öğrencilerinin ($\bar{X} = 20.25$) çalgı çalmaya yönelik güdüleri, Ahmet Ferda Kahraman İlkokulu (AFK) öğrencilerine ($\bar{X} = 17.73$) göre anlamlı düzeyde yüksektir.

4.9. Dokuzuncu Alt Problemlere İlişkin Bulgular

Araştırmanın dokuzuncu alt problemi “İlkokul öğrencilerinin müzik dinleme, şarkı söyleme ve çalgı çalmaya yönelik güdüleri onların bireysel müzik etkinliklerini gerçekleştirme durumlarına göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmişti. Öğrencilerin çalgı çalma durumlarına göre Müzik Dinleme, Şarkı

Söyleme ve Çalgı Çalmaya Yönelik Gudu Ölçeklerinden aldıkları puanlara yapılan t testi sonuçları Tablo 4.8.'de sunulmuştur.

Tablo 4.8. Öğrencilerin Çalgı Çalma Durumlarına Göre Ölçeklerden Aldıkları Puanlara Yapılan t-Testi Sonuçları

Ölçekler	Çalgı Çalma	N	\bar{x}	S	Sd	t	p	η^2
MDGÖ	Evet	143	24.93	4.54	348	-2.24	.025	.01
	Hayır	207	23.76	4.96				
ŞSGÖ	Evet	143	31.42	6.08	348	-1.641	.102	
	Hayır	207	30.30	6.36				
ÇÇGÖ	Evet	143	21.06	4.74	348	-6.774	.000	.12
	Hayır	207	17.15	5.65				

Tablo 4.8.'de görüldüğü üzere öğrencilerin, müzik dinleme ($t = -2.24$, $p = .025$) ve çalgı çalmaya yönelik ($t = -6.77$, $p = .000$) güdüleri, onların çalgı çalıp çalmamalarına göre anlamlı farklılıklar göstermektedir ($p < 0.05$). Çalgı çalan öğrencilerin ($\bar{X} = 24.93$) müzik dinlemeye yönelik güdüleri, çalgı çalmayan öğrencilere ($\bar{X} = 23.76$) göre anlamlı düzeyde yüksektir. η^2 değerinin .01 olması, etki değerinin küçük olduğunu göstermektedir. Ayrıca çalgı çalan öğrencilerin ($\bar{X} = 21.06$) çalgı çalmaya yönelik güdüleri, çalmayan öğrencilere ($\bar{X} = 17.15$) göre anlamlı düzeyde yüksektir. η^2 değerinin .12 olması, etki değerinin orta derecede olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin müzik dinleme durumlarına göre Müzik Dinleme, Şarkı Söyleme ve Çalgı Çalmaya Yönelik Gudu Ölçeklerinden aldıkları puanlara yapılan t testi sonuçları Tablo 4.9.'da sunulmuştur.

Tablo 4.9. Öğrencilerin Müzik Dinleme Durumlarına Göre Ölçeklerden Aldıkları Puanlara Yapılan t-testi Sonuçları

Ölçekler	Müzik Dinleme	N	\bar{x}	S	Sd	t	p	η^2
MDGÖ	Evet	337	24.52	4.53	348	-5.76	.000	.09
	Hayır	13	17.00	6.60				
ŞSGÖ	Evet	337	31.04	6.071	348	-4.392	.000	.05
	Hayır	13	23.46	7.019				
ÇÇGÖ	Evet	337	18.95	5.56	348	-3.55	.000	.03
	Hayır	13	13.38	4.85				

Tablo 4.9.'da görüldüğü üzere öğrencilerin müzik dinleme ($t = -5.76$, $p = .000$), şarkı söyleme ($t = -4.39$, $p = .000$) ve çalgı çalmaya yönelik ($t = -3.55$, $p = .000$) güdülerini, onların müzik dinleyip dinleme durumlarına göre anlamlı farklılıklar göstermektedir ($p < 0.05$). Müzik dinleyen öğrencilerin ($\bar{X} = 24.52$) müzik dinlemeye yönelik güdülerini, müzik dinlemeyen ($\bar{X} = 17.00$) öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksektir. η^2 değerinin .09 olması, etki değerinin orta derecede olduğunu göstermektedir. Müzik dinleyen öğrencilerin ($\bar{X} = 31.04$) şarkı söylemeye yönelik güdülerini, müzik dinlemeyen ($\bar{X} = 23.46$) öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksektir. η^2 değerinin .05 olması, etki değerinin küçük olduğunu göstermektedir. Ayrıca, müzik dinleyen öğrencilerin ($\bar{X} = 18.95$) çalgı çalmaya yönelik güdülerini, müzik dinlemeyen ($\bar{X} = 13.38$) öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksektir. η^2 değerinin .03 olması, etki değerinin küçük olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin şarkı söyleme durumlarına göre Müzik Dinleme, Şarkı Söyleme ve Çalgı Çalmaya Yönelik Güdü Ölçeklerinden aldıkları puanlara yapılan t testi sonuçları Tablo 4.10.'da sunulmuştur.

Tablo 4.10. Öğrencilerin Şarkı Söyleme Durumlarına Göre Ölçeklerden Aldıkları Puanlara Yapılan t-testi Sonuçları

Ölçekler	Şarkı Söyleme	N	\bar{x}	S	Sd	t	p	η^2
MDGÖ	Evet	252	25.08	4.37	348	-5.47	.000	.08
	Hayır	98	22.06	5.24				
ŞSGÖ	Evet	252	32.10	5.37	348	-6.81	.000	.12
	Hayır	98	27.32	7.05				
ÇÇGÖ	Evet	252	19.51	5.62	348	-4.17	.000	.05
	Hayır	98	16.78	5.18				

Tablo 4.10.'da görüldüğü üzere, öğrencilerin müzik dinleme ($t = -5.47$, $p = .000$), şarkı söyleme ($t = -6.81$, $p = .000$) ve çalgı çalmaya yönelik ($t = -4.17$, $p = .000$) güdülerinin onların şarkı söyleyip söylememelerine göre anlamlı farklılıklar göstermektedir ($p < 0.05$). Şarkı söyleyen öğrencilerin ($\bar{X} = 25.08$) müzik dinlemeye yönelik güdülerinin, şarkı söylemeyen ($\bar{X} = 22.06$) öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksektir. η^2 değerinin .08 olması, etki değerinin orta derecede olduğunu göstermektedir. Şarkı söyleyen öğrencilerin ($\bar{X} = 32.10$) şarkı söylemeye yönelik güdülerinin, şarkı söylemeyen ($\bar{X} = 27.32$) öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksektir. η^2 değerinin .12 olması, etki değerinin orta derecede olduğunu göstermektedir. Ayrıca, şarkı söyleyen öğrencilerin ($\bar{X} = 19.51$) çalgı çalmaya yönelik güdülerinin, şarkı söylemeyen ($\bar{X} = 16.78$) öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksektir. η^2 değerinin .05 olması, etki değerinin küçük olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin müzik topluluğuna üye olma durumlarına göre Müzik Dinleme, Şarkı Söyleme ve Çalgı Çalmaya Yönelik Günü Ölçeklerinden aldıkları puanlara yapılan t testi sonuçları Tablo 4.11.'de sunulmuştur.

Tablo 4.11. Öğrencilerin Müzik Topluluğuna Üye Olma Durumlarına Göre Ölçeklerden Aldıkları Puanlara Yapılan t-Testi Sonuçları

Ölçekler	Müzik Topluluğuna Üye Olma	N	\bar{x}	S	Sd	t	p	η^2
MDGÖ	Evet	54	26.33	4.42	348	-3.52	.000	.03
	Hayır	296	23.85	4.80				
ŞSGÖ	Evet	54	33.33	6.33	348	-3.33	.001	.03
	Hayır	296	30.29	6.14				
ÇÇGÖ	Evet	54	21.65	4.96	348	-4.21	.000	.05
	Hayır	296	18.22	5.59				

Tablo 4.11.'de görüldüğü üzere, öğrencilerin müzik dinleme ($t = -3.52$, $p = .000$), şarkı söyleme ($t = -3.33$, $p = .001$) ve çalgı çalmaya yönelik ($t = -4.21$, $p = .000$) güdüleri onların müzik topluluğuna üye olup olmamalarına göre anlamlı farklılıklar göstermektedir ($p < 0.05$). Müzik topluluğuna üye olan öğrencilerin ($\bar{X} = 26.33$) müzik dinlemeye yönelik güdüleri, müzik topluluğuna üye olmayan ($\bar{X} = 23.85$) öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksektir. η^2 değerinin .03 olması, etki değerinin küçük olduğunu göstermektedir. Müzik topluluğuna üye olan öğrencilerin ($\bar{X} = 33.33$) şarkı söylemeye yönelik güdüleri, müzik topluluğuna üye olmayan ($\bar{X} = 30.29$) öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksektir. η^2 değerinin .03 olması, etki değerinin küçük olduğunu göstermektedir. Ayrıca, müzik topluluğuna üye olanların ($\bar{X} = 21.65$) çalgı çalmaya yönelik güdüleri, müzik topluluğuna üye olmayan ($\bar{X} = 18.22$) öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksektir. η^2 değerinin .05 olması, etki değerinin küçük olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin çalgıya sahip olma durumlarına göre Müzik Dinleme, Şarkı Söyleme ve Çalgı Çalmaya Yönelik Güdü Ölçeklerinden aldıkları puanlara yapılan t testi sonuçları Tablo 4.12.'de sunulmuştur.

Tablo 4.12. Öğrencilerin Kendilerine Ait Çalgıları Olma Durumlarına Göre Ölçeklerden Aldıkları Puanlara Yapılan t-testi Sonuçları

Ölçekler	Öğrencilerin Kendilerine Ait Çalgıya Sahip Olmaları	N	\bar{x}	S	Sd	t	p	η^2
MDGÖ	Evet	179	25.15	4.53	348	-3.52	.000	.03
	Hayır	171	23.28	4.95				
ŞSGÖ	Evet	179	31.61	5.82	348	-2.63	.009	.01
	Hayır	171	29.87	6.59				
ÇÇGÖ	Evet	179	20.23	5.27	348	-5.24	.000	.07
	Hayır	171	17.19	5.58				

Tablo 4.12.'de görüldüğü üzere, öğrencilerin müzik dinleme ($t = -3.68$, $p = .000$), şarkı söyleme ($t = -2.63$, $p = .009$) ve çalgı çalmaya yönelik ($t = -5.24$, $p = .007$) güdüleri onların kendilerine ait çalgılarının olup olmasına göre anlamlı farklılıklar göstermektedir ($p < 0.05$). Kendisine ait çalgısı olan öğrencilerin ($\bar{X} = 25.15$) müzik dinlemeye yönelik güdüleri, kendisine ait çalgısı olmayan ($\bar{X} = 23.28$) öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksektir. η^2 değerinin .03 olması, etki değerinin küçük olduğunu göstermektedir. Kendisine ait çalgısı olan öğrencilerin ($\bar{X} = 31.61$) şarkı söylemeye yönelik güdüleri, kendisine ait çalgısı olmayan ($\bar{X} = 29.87$) öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksektir. η^2 değerinin .01 olması, etki değerinin küçük olduğunu göstermektedir. Ayrıca, kendisine ait çalgısı olan öğrencilerin ($\bar{X} = 20.23$) çalgı çalmaya yönelik güdüleri, kendisine ait çalgısı olmayan ($\bar{X} = 17.19$) öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksektir. η^2 değerinin .07 olması, etki değerinin orta derecede etki değerine sahip olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin müzikli oyuncakları olma durumlarına göre Müzik Dinleme, Şarkı Söyleme ve Çalgı Çalmaya Yönelik Güdü Ölçeklerinden aldıkları puanlara yapılan t testi sonuçları Tablo 4.13.'de sunulmuştur.

Tablo 4.13. Öğrencilerin Kendilerine Ait Müzikli Oyuncakları Olması Durumlarına Göre Ölçeklerden Aldıkları Puanlara Yapılan t-testi Sonuçları

Ölçekler	Öğrencilerin Kendilerine Ait Müzikli Oyunağa Sahip Olması	N	\bar{x}	S	Sd	t	p	η^2
MDGÖ	Evet	128	25.54	4.25	348	-3,91	.000	.04
	Hayır	222	23.49	4.98				
ŞSGÖ	Evet	128	31.61	6.138	348	-3,99	.009	.04
	Hayır	222	29.87	6.133				
ÇÇGÖ	Evet	128	19.91	5.67	348	-2,95	.003	.02
	Hayır	222	18.08	5.51				

Tablo 4.13.'de görüldüğü üzere, öğrencilerin müzik dinleme ($t = -3.91$, $p = .000$), şarkı söyleme ($t = -3.99$, $p = .009$) ve çalgı çalmaya yönelik ($t = -2.95$, $p = .003$) güdüleri onların kendilerine ait müzikli oyuncaklarının olup olmasına göre anlamlı farklılıklar göstermektedir ($p < 0.05$). Kendisine ait müzikli oyuncakları olan öğrencilerin ($\bar{X} = 25.54$) müzik dinlemeye yönelik güdüleri, kendisine ait müzikli oyuncakları olmayan ($\bar{X} = 23.49$) öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksektir. η^2 değerinin .04 olması, etki değerinin küçük olduğunu göstermektedir. Kendisine ait müzikli oyuncakları olan ($\bar{X} = 32.48$) şarkı söylemeye yönelik güdüleri, Kendisine ait müzikli oyuncakları olmayan ($\bar{X} = 29.77$) öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksektir. η^2 değerinin .04 olması, etki değerinin küçük olduğunu göstermektedir. Ayrıca, kendisine ait müzikli oyuncakları olan ($\bar{X} = 19.91$) çalgı çalmaya yönelik güdüleri, kendisine ait müzikli oyuncakları olmayan ($\bar{X} = 18.08$) öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksektir. η^2 değerinin .02 olması, etki değerinin küçük olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin müzik dinlemeye yarayan cihaza olma durumlarına göre Müzik Dinleme, Şarkı Söyleme ve Çalgı Çalmaya Yönelik Güdü Ölçeklerinden aldıkları puanlara yapılan t testi sonuçları Tablo 4.14.'de sunulmuştur.

Tablo 4.14. Öğrencilerin Kendilerine Ait Müzik Dinlemeye Yarayan Cihaza Sahip Olma Durumlarına Göre Ölçeklerden Aldıkları Puanlara Yapılan t-testi Sonuçları

Ölçekler	Öğrencilerin Kendilerine Ait Müzik Dinlemeye Yarayan Cihaza Sahip Olması	N	\bar{x}	S	Sd	t	p	η^2
MDGÖ	Evet	205	24.98	4.30	348	-3.48	.001	.03
	Hayır	145	23.19	4.531				
ŞSGÖ	Evet	205	31.15	5.64	348	-1.39	.165	
	Hayır	145	30.21	7.03				
ÇÇGÖ	Evet	205	18.92	5.71	348	-.695	.487	
	Hayır	145	18.50	5.52				

Tablo 4.14.'de görüldüğü üzere, öğrencilerin müzik dinlemeye yönelik ($t = -3.48$, $p = .001$) güduları onların kendilerine ait müzik dinlemeye yarayan cihaza sahip olup olmalarına göre anlamlı farklılıklar göstermektedir ($p < 0.05$). Kendisine ait müzik dinlemeye yarayan cihaza sahip olan öğrencilerin ($\bar{X} = 24.98$) müzik dinlemeye yönelik güduları, kendisine ait müzik dinlemeye yarayan cihazı olmayan ($\bar{X} = 23.19$) öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksektir. η^2 değerinin .03 olması, etki değerinin küçük olduğunu göstermektedir.

4.10. Onuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın onuncu alt problemi “İlkokul öğrencilerinin müzik dinleme, şarkı söyleme ve çalgı çalmaya yönelik güduları onların evdeki müziksel ortamlarına göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmişti. Öğrencilerin evlerinde aile üyelerinden birinin çalgı çalması durumuna göre Müzik Dinleme, Şarkı Söyleme ve Çalgı Çalmaya Yönelik Günü Ölçeklerinden aldıkları puanlara yapılan t testi sonuçları Tablo 4.15.'de sunulmuştur.

Tablo 4.15. Öğrencilerin Evinde Aile Üyelerinden Birinin Çalgı Çalması Durumlarına Göre Ölçeklerden Aldıkları Puanlara Yapılan t-testi Sonuçları

Ölçekler	Öğrencilerin Evinde Aile Üyelerinden Birinin Çalgı Çalması	N	\bar{x}	S	Sd	t	p	η^2
MDGÖ	Evet	133	25.20	4.41	348	-2.94	.003	.02
	Hayır	217	23.65	4.97				
ŞSGÖ	Evet	133	31.83	6.02	348	-2.53	.012	.01
	Hayır	217	30.10	6.33				
ÇÇGÖ	Evet	133	20.60	5.22	348	-4.98	.000	.06
	Hayır	217	17.61	5.58				

Tablo 4.15.'de görüldüğü üzere, öğrencilerin müzik dinleme ($t = -2.94$, $p = .003$), şarkı söyleme ($t = -2.53$, $p = .012$) ve çalgı çalmaya yönelik ($t = -4.98$, $p = .000$) güdüleri onların evlerinde aile üyelerinden birinin çalgı çalıp çalmamasına göre anlamlı farklılıklar göstermektedir ($p < 0.05$). Evinde aile üyelerinden birinin çalgı çaldığı öğrencilerin ($\bar{X} = 25.20$) müzik dinlemeye yönelik güdüleri, evinde aile üyelerinden birinin çalgı çalmadığı ($\bar{X} = 23.65$) öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksektir. η^2 değerinin .02 olması, etki değerinin küçük olduğunu göstermektedir. Evinde aile üyelerinden birinin çalgı çaldığı öğrencilerin ($\bar{X} = 31.83$) şarkı söylemeye yönelik güdüleri, evinde aile üyelerinden birinin çalgı çalmadığı ($\bar{X} = 30.10$) öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksektir. η^2 değerinin .01 olması, etki değerinin küçük olduğunu göstermektedir. Ayrıca, evinde aile üyelerinden birinin çalgı çaldığı öğrencilerin ($\bar{X} = 20.60$) çalgı çalmaya yönelik güdüleri, evinden aile üyelerinden birinin çalgı çalmadığı ($\bar{X} = 17.61$) öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksektir. η^2 değerinin .06 olması, etki değerinin orta büyüklükte olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin evlerinde aile üyelerinden birinin müzik dinleme durumuna göre Müzik Dinleme, Şarkı Söyleme ve Çalgı Çalmaya Yönelik Güdü Ölçeklerinden aldıkları puanlara yapılan t testi sonuçları Tablo 4.16.'da sunulmuştur.

Tablo 4.16. Öğrencilerin Evinde Aile Üyelerinden Müzik Dinleyen Birinin Olması Durumlarına Göre Ölçeklerden Aldıkları Puanlara Yapılan t-testi Sonuçları

Ölçekler	Öğrencilerin Evinde Aile Üyelerinden Müzik Dinleyen Birinin Olması	N	\bar{x}	S	Sd	t	p	η^2
MDGÖ	Evet	322	24.45	4.71	348	-2.83	.005	.02
	Hayır	28	21.79	5.48				
ŞSGÖ	Evet	322	31.01	6.18	348	-2.54	.011	.01
	Hayır	28	27.89	6.61				
ÇÇGÖ	Evet	322	18.91	5.62	348	-1.89	.059	
	Hayır	28	16.82	5.48				

Tablo 4.16.'da görüldüğü üzere, öğrencilerin müzik dinleme ($t = -2.83$, $p = .005$), şarkı söylemeye yönelik ($t = -2.54$, $p = .011$) güdüleri onların evlerinde aile üyelerinden birinin müzik dinleyip dinlememesine göre anlamlı farklılıklar göstermektedir ($p < 0.05$). Evinde aile üyelerinden müzik dinleyenlerin olduğu öğrencilerin ($\bar{X} = 24.45$) müzik dinlemeye yönelik güdüleri, evinde aile üyelerinden müzik dinlemeyenlerin olduğu ($\bar{X} = 21.79$) öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksektir. η^2 değerinin .02 olması, etki değerinin küçük olduğunu göstermektedir. Ayrıca, evinde aile üyelerinden müzik dinleyenlerin olduğu öğrencilerin ($\bar{X} = 31.01$) şarkı söylemeye yönelik güdüleri, evinde aile üyelerinden müzik dinlemeyenlerin olduğu ($\bar{X} = 27.89$) öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksektir. η^2 değerinin .01 olması, etki değerinin küçük olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin evlerinde aile üyelerinden birinin şarkı söyleyip söylememe durumlarına göre Müzik Dinleme, Şarkı Söyleme ve Çalgı Çalmaya Yönelik Güdü Ölçeklerinden aldıkları puanlara yapılan t testi sonuçları Tablo 4.17.'de sunulmuştur.

Tablo 4.17. Öğrencilerin Evinde Aile Üyelerinden Şarkı Söyleyen Birinin Olması Durumlarına Göre Ölçeklerden Aldıkları Puanlara Yapılan t-testi Sonuçları

Ölçekler	Öğrencilerin Evinde Aile Üyelerinden Şarkı Söyleyen Birinin Olması	N	\bar{x}	S	Sd	t	p	η^2
MDGÖ	Evet	222	24.93	4.38	348	-3.61	.000	.03
	Hayır	128	23.03	5.31				
ŞSGÖ	Evet	322	31.41	5.44	348	-2.57	.010	.01
	Hayır	128	29.93	7.36				
ÇÇGÖ	Evet	222	18.87	5.70	348	-.54	.059	
	Hayır	128	18.53	5.52				

Tablo 4.17.'de görüldüğü üzere, öğrencilerin müzik dinleme ($t = -2.83$, $p = .005$), şarkı söylemeye yönelik ($t = -2.54$, $p = .011$) güdülerini onların evlerinde aile üyelerinden birinin şarkı söyleyip söylememesine göre anlamlı farklılıklar göstermektedir ($p < 0.05$). Evinde aile üyelerinden şarkı söyleyenlerin olduğu öğrencilerin ($\bar{X} = 24.93$) müzik dinlemeye yönelik güdülerini, evinde aile üyelerinden şarkı söyleyenlerin olmadığı ($\bar{X} = 23.03$) öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksektir. η^2 değerinin .03 olması, etki değerinin küçük olduğunu göstermektedir. Ayrıca, evinde aile üyelerinden şarkı söyleyenlerin olduğu öğrencilerin ($\bar{X} = 31.41$) şarkı söylemeye yönelik güdülerini, evinde aile üyelerinden şarkı söyleyenlerin olmadığı ($\bar{X} = 26.93$) öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksektir. η^2 değerinin .01 olması, etki değerinin küçük olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin evlerinde aile üyeleri ile birlikte çalgı çalma durumlarına göre Müzik Dinleme, Şarkı Söyleme ve Çalgı Çalmaya Yönelik Güdü Ölçeklerinden aldıkları puanlara yapılan t testi sonuçları Tablo 4.18.'de sunulmuştur.

Tablo 4.18. Öğrencilerin Evlerinde Aile Üyeleri İle Birlikte Çalgı Çalma Durumlarına Göre Ölçeklerden Aldıkları Puanlara Yapılan t-testi Sonuçları

Ölçekler	Öğrencilerin Evinde Aile Üyeleri İle Birlikte Çalgı Çalması	N	\bar{x}	S	Sd	t	p	η^2
MDGÖ	Evet	88	25.83	3.99	348	-3.64	.000	.03
	Hayır	262	23.70	4.96				
ŞSGÖ	Evet	88	33.45	5.81	348	-4.80	.000	.06
	Hayır	262	29.85	6.15				
ÇÇGÖ	Evet	88	21.83	4.47	348	-6.25	.000	.10
	Hayır	262	17.71	5.61				

Tablo 4.18.'de görüldüğü üzere, öğrencilerin müzik dinleme ($t = -3.64$, $p = .000$), şarkı söyleme ($t = -4.80$, $p = .000$) ve çalgı çalmaya yönelik ($t = -6.25$, $p = .000$) güdüleri, onların evlerinde aile üyeleri ile birlikte çalgı çalıp çalmamalarına göre anlamlı farklılıklar göstermektedir ($p < 0.05$). Evlerinde aile üyeleri ile birlikte çalgı çalan öğrencilerin ($\bar{X} = 25.83$) müzik dinlemeye yönelik güdüleri, evlerinde aile üyeleri ile birlikte çalgı çalmayan ($\bar{X} = 23.70$) öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksektir. η^2 değerinin .03 olması, etki değerinin küçük olduğunu göstermektedir. Evlerinde aile üyeleri ile birlikte çalgı çalan öğrencilerin ($\bar{X} = 33.45$) şarkı söylemeye yönelik güdüleri, evlerinde aile üyeleri ile birlikte çalgı çalmayan ($\bar{X} = 29.85$) öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksektir. η^2 değerinin .06 olması, etki değerinin orta büyüklükte olduğunu göstermektedir. Ayrıca, evlerinde aile üyeleri ile birlikte çalgı çalan öğrencilerin ($\bar{X} = 21.83$) çalgı çalmaya yönelik güdüleri, evlerinde aile üyeleri ile birlikte çalgı çalmayan ($\bar{X} = 17.71$) öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksektir. η^2 değerinin .10 olması, etki değerinin orta büyüklükte olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin evlerinde aile üyeleri ile birlikte müzik dinleme durumlarına göre Müzik Dinleme, Şarkı Söyleme ve Çalgı Çalmaya Yönelik Gudu Ölçeklerinden aldıkları puanlara yapılan t testi sonuçları Tablo 4.19.'da sunulmuştur.

Tablo 4.19. Öğrencilerin Evlerinde Aile Üyeleri İle Birlikte Müzik Dinleme Durumlarına Göre Ölçeklerden Aldıkları Puanlara Yapılan t-testi Sonuçları

Ölçekler	Öğrencilerin Evinde Aile Üyeleri İle Birlikte Müzik Dinlemesi	N	\bar{x}	S	Sd	T	p	η^2
MDGÖ	Evet	261	24.96	4.36	348	-4.97	.000	.06
	Hayır	89	22.11	5.46				
ŞSGÖ	Evet	261	31.67	5.58	348	-4.78	.000	.06
	Hayır	89	28.10	7.34				
ÇÇGÖ	Evet	261	19.44	5.50	348	-4.06	.000	.04
	Hayır	89	16.70	5.54				

Tablo 4.19.'da görüldüğü üzere, öğrencilerin müzik dinleme ($t = -4.97$, $p = .000$), şarkı söyleme ($t = -4.78$, $p = .000$) ve çalgı çalmaya yönelik ($t = -4.06$, $p = .000$) güdüleri, onların evlerinde aile üyeleri ile birlikte müzik dinleyip dinlememelerine göre anlamlı farklılıklar göstermektedir ($p < 0.05$). Evlerinde aile üyeleri ile birlikte müzik dinleyen öğrencilerin ($\bar{X} = 24.96$) müzik dinlemeye yönelik güdüleri, evlerinde aile üyeleri ile birlikte müzik dinlemeyen ($\bar{X} = 22.11$) öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksektir. η^2 değerinin .06 olması, etki değerinin orta büyüklükte olduğunu göstermektedir. Evlerinde aile üyeleri ile birlikte müzik dinleyen öğrencilerin ($\bar{X} = 31.67$) şarkı söylemeye yönelik güdüleri, evlerinde aile üyeleri ile birlikte müzik dinlemeyen ($\bar{X} = 28.10$) öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksektir. η^2 değerinin .06 olması, etki değerinin orta büyüklükte olduğunu göstermektedir. Ayrıca, evlerinde aile üyeleri ile birlikte müzik dinleyen öğrencilerin ($\bar{X} = 19.44$) çalgı çalmaya yönelik güdüleri, evlerinde aile üyeleri ile birlikte müzik dinlemeyen ($\bar{X} = 16.70$) öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksektir. η^2 değerinin .04 olması, etki değerinin küçük olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin evlerinde aile üyeleri ile birlikte şarkı söyleme durumlarına göre Müzik Dinleme, Şarkı Söyleme ve Çalgı Çalmaya Yönelik Güdü Ölçeklerinden aldıkları puanlara yapılan t testi sonuçları Tablo 4.20.'de sunulmuştur.

Tablo 4.20. Öğrencilerin Evlerinde Aile Üyeleri İle Birlikte Şarkı Söyleme Durumlarına Göre Ölçeklerden Aldıkları Puanlara Yapılan t-testi Sonuçları

Ölçekler	Öğrencilerin Evinde Aile Üyeleri İle Birlikte Şarkı Söylemesi	N	\bar{x}	S	Sd	t	p	η^2
MDGÖ	Evet	171	25.67	4.10	348	-5.67	.000	.08
	Hayır	79	22.87	5.07				
ŞSGÖ	Evet	171	32.82	5.08	348	-6.33	.000	.10
	Hayır	79	28.79	6.65				
ÇÇGÖ	Evet	171	20.07	5.40	348	-4.41	.000	.05
	Hayır	79	17.48	5.56				

Tablo 4.20.'de görüldüğü üzere, öğrencilerin müzik dinleme ($t = -5.67$, $p = .000$), şarkı söyleme ($t = -6.33$, $p = .000$) ve çalgı çalmaya yönelik ($t = -4.41$, $p = .000$) güdüleri, onların evlerinde aile üyeleri ile birlikte şarkı söyleyip söylememelerine göre anlamlı farklılıklar göstermektedir ($p < 0.05$). Evlerinde aile üyeleri ile birlikte şarkı söyleyen öğrencilerin ($\bar{X} = 25.67$) müzik dinlemeye yönelik güdüleri, evlerinde aile üyeleri ile birlikte müzik dinlemeyen ($\bar{X} = 22.87$) öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksektir. η^2 değerinin .08 olması, etki değerinin orta büyüklükte olduğunu göstermektedir. Evlerinde aile üyeleri ile birlikte şarkı söyleyen öğrencilerin ($\bar{X} = 32.82$) şarkı söylemeye yönelik güdüleri, evlerinde aile üyeleri ile birlikte şarkı söylemeyen ($\bar{X} = 28.79$) öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksektir. η^2 değerinin .10 olması, etki değerinin orta büyüklükte olduğunu göstermektedir. Ayrıca, evlerinde aile üyeleri ile birlikte şarkı söyleyen öğrencilerin ($\bar{X} = 20.07$) çalgı çalmaya yönelik güdüleri, evlerinde aile üyeleri ile birlikte şarkı söylemeyen ($\bar{X} = 17.78$) öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksektir. η^2 değerinin .05 olması, etki değerinin küçük olduğunu göstermektedir.

4.11. On Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın on birinci alt problemi “İlkokul öğrencilerinin müzik dinleme, şarkı söyleme ve çalgı çalmaya yönelik güdüleri onların akranlarının müziksel etkinliklere katılma durumlarına göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?”

şeklinde ifade edilmişti. Öğrencilerin arkadaşlarından çalgı çalabilen olması duruma göre Müzik Dinleme, Şarkı Söyleme ve Çalgı Çalmaya Yönelik Günü Ölçeklerinden aldıkları puanlara yapılan t testi sonuçları Tablo 4.21.'de sunulmuştur.

Tablo 4.21. Öğrencilerin Arkadaşlarından Çalgı Çalabilen Olması Durumlarına Göre Ölçeklerden Aldıkları Puanlara Yapılan t-testi Sonuçları

Ölçekler	Öğrencilerin Arkadaşlarından Çalgı Çalabilen Olması	N	\bar{x}	S	Sd	t	p	η^2
MDGÖ	Evet	252	24.60	4.41	348	-2.29	.023	.01
	Hayır	98	23.30	5.67				
ŞSGÖ	Evet	252	31.19	5.80	348	-2.07	.039	.01
	Hayır	98	29.65	7.24				
ÇÇGÖ	Evet	252	19.30	5.42	348	-2.99	.003	.03
	Hayır	98	17.32	5.93				

Tablo 4.21.'de görüldüğü üzere, öğrencilerin müzik dinleme ($t = -2.29$, $p = .023$), şarkı söyleme ($t = -2.07$, $p = .039$) ve çalgı çalmaya yönelik ($t = -2.99$, $p = .003$) güdüleri, onların arkadaşlarının arasında çalgı çalabilen olup olmamasına göre anlamlı farklılıklar göstermektedir ($p < 0.05$). Arkadaşları arasından çalgı çalabilenlerin olduğu öğrencilerin ($\bar{X} = 24.60$) müzik dinlemeye yönelik güdüleri, arkadaşları arasından çalgı çalamayanların olduğu ($\bar{X} = 23.30$) öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksektir. η^2 değerinin .01 olması, etki değerinin küçük olduğunu göstermektedir. Arkadaşları arasından çalgı çalabilenlerin olduğu öğrencilerin ($\bar{X} = 31.19$) şarkı söylemeye yönelik güdüleri, arkadaşları arasından çalgı çalamayanların olduğu ($\bar{X} = 29.65$) öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksektir. η^2 değerinin .01 olması, etki değerinin küçük olduğunu göstermektedir. Ayrıca, arkadaşları arasından çalgı çalabilenlerin olduğu öğrencilerin ($\bar{X} = 19.30$) çalgı çalmaya yönelik güdüleri, arkadaşları arasından çalgı çalamayanların olduğu ($\bar{X} = 17.32$) öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksektir. η^2 değerinin .03 olması, etki değerinin küçük olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin arkadaşlarından müzik dinleyenlerin olması durumuna göre Müzik Dinleme, Şarkı Söyleme ve Çalgı Çalmaya Yönelik Günü Ölçeklerinden aldıkları puanlara yapılan t testi sonuçları Tablo 4.22.'de sunulmuştur.

Tablo 4.22. Öğrencilerin Arkadaşlarından Müzik Dinleyen Olması Durumlarına Göre Ölçeklerden Aldıkları Puanlara Yapılan t-testi Sonuçları

Ölçekler	Öğrencilerinin Arkadaşlarından Müzik Dinleyen Olması	N	\bar{x}	S	Sd	t	p
MDGÖ	Evet	308	24.37	4.68	348	-1.43	.153
	Hayır	42	23.24	5.72			
ŞSGÖ	Evet	308	30.92	6.15	348	-1.25	.209
	Hayır	42	29.62	7.02			
ÇÇGÖ	Evet	308	18.81	5.68	348	-.622	.534
	Hayır	42	18.24	5.25			

Tablo 4.22. incelendiğinde, öğrencilerin müzik dinleme ($t = -1.43$, $p = .153$), şarkı söyleme ($t = -1.43$, $p = .209$) ve çalgı çalmaya yönelik ($t = -.622$, $p = .534$) güdüleri, onların arkadaşlarının arasında müzik dinleyen olup olmamasına göre anlamlı farklılıklar göstermemektedir ($p > 0.05$).

Öğrencilerin arkadaşlarından şarkı söyleyen olması durumuna göre Müzik Dinleme, Şarkı Söyleme ve Çalgı Çalmaya Yönelik Güdü Ölçeklerinden aldıkları puanlara yapılan t testi sonuçları Tablo 4.23.'de sunulmuştur.

Tablo 4.23. Öğrencilerin Arkadaşlarından Şarkı Söyleyen Olması Durumlarına Göre Ölçeklerden Aldıkları Puanlara Yapılan t-testi Sonuçları

Ölçekler	Öğrencilerin Arkadaşlarından Şarkı Söyleyen Olması	N	\bar{x}	S	Sd	T	p	η^2
MDGÖ	Evet	296	24.46	4.50	348	-2.058	.40	
	Hayır	54	23.00	6.20				
ŞSGÖ	Evet	296	31.00	5.58	348	-1.65	.98	
	Hayır	54	29.46	7.98				
ÇÇGÖ	Evet	296	19.00	5.52	348	-.2.01	.045	.01
	Hayır	54	17.33	6.08				

Tablo 4.23.'de görüldüğü üzere, öğrencilerin çalgı çalmaya yönelik ($t = -2.01$, $p = .045$) güdüleri, onların arkadaşlarının arasında şarkı söyleyen olup olmamasına göre anlamlı farklılık göstermektedir ($p < 0.05$). Arkadaşları arasından şarkı söyleyenlerin olduğu öğrenciler ($\bar{X} = 19.00$) çalgı çalmaya yönelik güdüleri, arkadaşları arasından

şarkı söylemeyenlerin olduğu ($\bar{X} = 17.33$) öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksektir. η^2 değerinin .01 olması, etki değerinin küçük olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin arkadaşları ile birlikte çalgı çalma durumlarına göre Müzik Dinleme, Şarkı Söyleme ve Çalgı Çalmaya Yönelik Günü Ölçeklerinden aldıkları puanlara yapılan t testi sonuçları Tablo 4.24.'de sunulmuştur.

Tablo 4.24. *Öğrencilerin Arkadaşlarıyla Birlikte Çalgı Çalma Durumlarına Göre Ölçeklerden Aldıkları Puanlara Yapılan t-testi Sonuçları*

Ölçekler	Öğrencilerin Arkadaşlarıyla Birlikte Çalgı Çalması	N	\bar{x}	S	Sd	T	p	η^2
MDGÖ	Evet	98	25.68	4.26	348	-3.55	.000	.03
	Hayır	252	23.67	4.92				
ŞSGÖ	Evet	98	32.63	5.97	348	-3.54	.000	.03
	Hayır	252	30.03	6.23				
ÇÇGÖ	Evet	98	21.57	4.42	348	-6.15	.000	.10
	Hayır	252	17.65	6.67				

Tablo 4.24.'de görüldüğü üzere, öğrencilerin müzik dinleme ($t = -3.55$, $p = .000$), şarkı söyleme ($t = -3.54$, $p = .000$) ve çalgı çalmaya yönelik ($t = -6.15$, $p = .000$) güdülerini, onların arkadaşlarıyla birlikte çalgı çalıp çalmamaları göre anlamlı farklılıklar göstermektedir ($p < 0.05$). Arkadaşlarıyla birlikte çalgı çalan öğrencilerin ($\bar{X} = 25.68$) müzik dinlemeye yönelik güdülerini, arkadaşlarıyla birlikte çalgı çalmayan ($\bar{X} = 23.67$) öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksektir. η^2 değerinin .03 olması, etki değerinin küçük olduğunu göstermektedir. Arkadaşlarıyla birlikte çalgı çalan öğrencilerin ($\bar{X} = 32.63$) şarkı söylemeye yönelik güdülerini, arkadaşlarıyla birlikte çalgı çalmayan ($\bar{X} = 30.03$) öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksektir. η^2 değerinin .03 olması, etki değerinin küçük olduğunu göstermektedir. Ayrıca, arkadaşlarıyla birlikte çalgı çalan öğrencilerin ($\bar{X} = 21.57$) çalgı çalmaya yönelik güdülerini, arkadaşlarıyla birlikte çalgı çalmayan ($\bar{X} = 17.65$) öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksektir. η^2 değerinin .10 olması, etki değerinin orta büyüklükte olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin arkadaşları ile birlikte müzik dinleme durumlarına göre Müzik Dinleme, Şarkı Söyleme ve Çalgı Çalmaya Yönelik Günü Ölçeklerinden aldıkları puanlarına yapılan t testi sonuçları Tablo 4.25.'de sunulmuştur.

Tablo 4.25. Öğrencilerin Arkadaşları İle Birlikte Müzik Dinleme Durumlarına Göre Ölçeklerden Aldıkları Puanlara Yapılan t-testi Sonuçları

Ölçekler	Öğrencilerin Arkadaşları İle Birlikte Müzik Dinlemesi	N	\bar{x}	S	Sd	T	p	η^2
MDGÖ	Evet	216	25.08	4.09	348	-4.24	.000	.05
	Hayır	134	22.88	5.56				
ŞSGÖ	Evet	216	31.67	5.57	348	-3.49	.001	.03
	Hayır	134	29.30	7.01				
ÇÇGÖ	Evet	216	19.47	5.32	348	-3.08	.002	.03
	Hayır	134	17.58	5.93				

Tablo 4.25.'de görüldüğü üzere, öğrencilerin müzik dinleme ($t = -4.24$, $p = .000$), şarkı söyleme ($t = -3.49$, $p = .001$) ve çalgı çalmaya yönelik ($t = -3.08$, $p = .002$) güdüleri, onların arkadaşları ile birlikte müzik dinleyip dinlememelerine göre anlamlı farklılıklar göstermektedir ($p < 0.05$). Arkadaşları ile birlikte müzik dinleyen öğrencilerin ($\bar{X} = 25.08$) müzik dinlemeye yönelik güdüleri, arkadaşları ile birlikte müzik dinlemeyen ($\bar{X} = 22.88$) öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksektir. η^2 değerinin .05 olması, etki değerinin küçük olduğunu göstermektedir. Arkadaşları ile birlikte müzik dinleyen öğrencilerin ($\bar{X} = 31.67$) şarkı söylemeye yönelik güdüleri, arkadaşları ile birlikte müzik dinlemeyen ($\bar{X} = 29.30$) öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksektir. η^2 değerinin .03 olması, etki değerinin küçük olduğunu göstermektedir. Ayrıca, arkadaşları ile birlikte müzik dinleyen öğrencilerin ($\bar{X} = 19.47$) çalgı çalmaya yönelik güdüleri, arkadaşları ile birlikte müzik dinlemeyen ($\bar{X} = 17.58$) öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksektir. η^2 değerinin .03 olması, etki değerinin küçük olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin arkadaşları ile birlikte şarkı söyleme durumlarına göre Müzik Dinleme, Şarkı Söyleme ve Çalgı Çalmaya Yönelik Günü Ölçeklerinden aldıkları puanlara yapılan t testi sonuçları Tablo 4.26.'da sunulmuştur.

Tablo 4.26. Öğrencilerin Arkadaşları İle Birlikte Şarkı öyleme Durumlarına Göre Ölçeklerden Aldıkları Puanlara Yapılan t-testi Sonuçları

Ölçekler	Öğrencilerin Arkadaşları İle Birlikte Şarkı Söylemesi	N	\bar{x}	S	Sd	T	p	η^2
MDGÖ	Evet	205	25.46	4.06	348	-5.92	.000	.09
	Hayır	145	22.50	5.27				
ŞSGÖ	Evet	205	31.34	5.60	348	-5.86	.000	.09
	Hayır	145	28.53	6.48				
ÇÇGÖ	Evet	205	20.02	5.38	348	-5.21	.000	.07
	Hayır	145	16.94	5.51				

Tablo 4.26.'da görüldüğü üzere, öğrencilerin müzik dinleme ($t = - 5.92$, $p = .000$), şarkı söyleme ($t = - 5.86$, $p = .000$) ve çalgı çalmaya yönelik ($t = - 5.21$, $p = .000$) güdüleri, onların arkadaşlarıyla birlikte şarkı söyleyip söylememelerine göre anlamlı farklılıklar göstermektedir ($p < 0.05$). Arkadaşları ile birlikte şarkı söyleyen öğrencilerin ($\bar{X} = 25.46$) müzik dinlemeye yönelik güdüleri, arkadaşları ile birlikte şarkı söylemeyen ($\bar{X} = 22.50$) öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksektir. η^2 değerinin .09 olması, etki değerinin orta büyüklükte olduğunu göstermektedir. Arkadaşları ile birlikte şarkı söyleyen öğrencilerin ($\bar{X} = 32.34$) şarkı söylemeye yönelik güdüleri, arkadaşları ile birlikte şarkı söylemeyen ($\bar{X} = 28.53$) öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksektir. η^2 değerinin .09 olması, etki değerinin orta büyüklükte olduğunu göstermektedir. Ayrıca, arkadaşları ile birlikte şarkı söyleyen öğrencilerin ($\bar{X} = 20.02$) çalgı çalmaya yönelik güdüleri, arkadaşları ile birlikte şarkı söylemeyen ($\bar{X} = 16.94$) öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksektir. η^2 değerinin .07 olması, etki değerinin orta büyüklükte olduğunu göstermektedir.

4.12. On İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın on ikinci alt problemi “İlkokul öğrencilerinin müzik dinleme, şarkı söyleme ve çalgı çalmaya yönelik güduları onların öğretmenlerinin derslerde müziksel etkinlikler gerçekleştirme durumlarına göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmişti. Öğrencilerin öğretmenlerinin derslerde çalgı çalma durumuna göre Müzik Dinleme, Şarkı Söyleme ve Çalgı Çalmaya Yönelik Güdü Ölçeklerinden aldıkları puanlara yapılan t testi sonuçları Tablo 4.27.’de sunulmuştur.

Tablo 4.27. Öğrencilerin Derslerde Öğretmenlerinin Çalgı Çalması Durumlarına Göre Ölçeklerden Aldıkları Puanlara Yapılan t-testi Sonuçları

Ölçekler	Derslerde Öğretmeninin Çalgı Çalması	N	\bar{x}	S	Sd	t	p	η^2
MDGÖ	Evet	113	25.34	4.37	348	-2.97	.003	.02
	Hayır	237	23.71	4.94				
ŞSGÖ	Evet	113	31.84	5.77	348	-2.24	.026	.01
	Hayır	237	30.24	6.43				
ÇÇGÖ	Evet	113	19.92	5.31	348	-2.71	.007	.02
	Hayır	237	18.19	5.70				

Tablo 4.27.’de görüldüğü üzere, öğrencilerin müzik dinleme ($t = -2.97$, $p = .003$), şarkı söyleme ($t = -2.24$, $p = .026$) ve çalgı çalmaya yönelik ($t = -2.71$, $p = .007$) güduları, onların derslerde öğretmenlerinin çalgı çalıp çalmaması göre anlamlı farklılıklar göstermektedir ($p < 0.05$). Derslerde öğretmeni çalgı çalan öğrencilerin ($\bar{X} = 25.34$) müzik dinlemeye yönelik güduları, derslerde öğretmeni çalgı çalmayan ($\bar{X} = 23.71$) öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksektir. η^2 değerinin .02 olması, etki değerinin küçük olduğunu göstermektedir. Derslerde öğretmeni çalgı çalan öğrencilerin ($\bar{X} = 31.84$) şarkı söylemeye yönelik güduları, derslerde öğretmeni çalgı çalmayan ($\bar{X} = 30.24$) öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksektir. η^2 değerinin .01 olması, etki değerinin küçük olduğunu göstermektedir. Ayrıca, derslerde öğretmeni çalgı çalan öğrencilerin ($\bar{X} = 19.92$) çalgı çalmaya yönelik güduları, derslerde

öğretmeni çalgı çalmayan ($\bar{X} = 18.19$) öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksektir. η^2 değerinin .02 olması, etki değerinin küçük olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin, öğretmenlerinin derslerde müzik dinleme durumlarına göre Müzik Dinleme, Şarkı Söyleme ve Çalgı Çalmaya Yönelik Günü Ölçeklerinden aldıkları puanlara yapılan t testi sonuçları Tablo 4.28.'de sunulmuştur.

Tablo 4.28. Öğrencilerin Öğretmenlerinin Derslerde Müzik Dinletmesi Durumlarına Göre Ölçeklerden Aldıkları Puanlara Yapılan t-testi Sonuçları

Ölçekler	Derslerde Öğretmenin Müzik Dinletmesi	N	\bar{x}	S	Sd	t	p
MDGÖ	Evet	252	24.44	4.75	348	-1.26	.207
	Hayır	98	23.71	5.00			
ŞSGÖ	Evet	252	30.75	6.09	348	-.029	.977
	Hayır	98	30.78	6.72			
ÇÇGÖ	Evet	252	18.81	5.70	348	-.339	.735
	Hayır	98	18.58	5.47			

Tablo 4.28. incelendiğinde, öğrencilerin müzik dinleme ($t = -1.26$, $p = .207$), şarkı söyleme ($t = -.029$, $p = .977$) ve çalgı çalmaya yönelik ($t = -.339$, $p = .735$) güdüleri, onların öğretmenlerinin derslerde müzik dinletip dinletmemesine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p > 0.05$).

Öğrencilerin öğretmenlerinin derslerde şarkı söyleme durumlarına göre Müzik Dinleme, Şarkı Söyleme ve Çalgı Çalmaya Yönelik Günü Ölçeklerinden aldıkları puanlara yapılan t testi sonuçları Tablo 4.29.'da sunulmuştur.

Tablo 4.29. Öğrencilerin Öğretmenlerinin Derslerde Şarkı Söylemesi Durumlarına Göre Ölçeklerden Aldıkları Puanlara Yapılan t-testi Sonuçları

Ölçekler	Derslerde Öğretmenin Şarkı Söylemesi	N	\bar{x}	S	Sd	t	p	η^2
MDGÖ	Evet	174	24.90	4.19	348	-2.56	.011	.02
	Hayır	176	23.59	4.30				
ŞSGÖ	Evet	174	31.07	5.46	348	-.934	.351	
	Hayır	176	30.45	6.97				
ÇÇGÖ	Evet	174	19.07	5.66	348	-1.08	.278	
	Hayır	176	18.42	5.59				

Tablo 4.29.'da görüldüğü üzere, öğrencilerin müzik dinlemeye yönelik ($t = -2.56$, $p = .011$) güdüleri, onların derslerde öğretmenlerinin şarkı söyleyip söylememelerine göre anlamlı farklılık göstermektedir ($p < 0.05$). Derslerde öğretmeni şarkı söyleyen öğrencilerin ($\bar{X} = 24.90$) müzik dinlemeye yönelik güdüleri, derslerde öğretmeni şarkı söylemeyen ($\bar{X} = 23.59$) öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksektir. η^2 değerinin .02 olması, etki değerinin küçük olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin öğretmenleri ile birlikte derslerde çalgı çalma durumlarına göre Müzik Dinleme, Şarkı Söyleme ve Çalgı Çalmaya Yönelik Güdü Ölçeklerinden aldıkları puanlara yapılan t testi sonuçları Tablo 4.30.'da sunulmuştur.

Tablo 4.30. Öğrencilerin Derslerde Öğretmenleri İle Birlikte Çalgı Çalma Durumlarına Göre Ölçeklerden Aldıkları Puanlara Yapılan t-testi Sonuçları

Ölçekler	Öğrencilerin Derslerde Öğretmenleri İle Birlikte Çalgı Çalması	N	\bar{x}	S	Sd	t	p	η^2
MDGÖ	Evet	68	24.75	4.97	348	-.976	.330	
	Hayır	283	24.11	4.78				
ŞSGÖ	Evet	68	31.13	6.64	348	-.546	.586	
	Hayır	283	30.67	6.17				
ÇÇGÖ	Evet	68	20.32	4.93	348	-2.59	.010	.01
	Hayır	283	18.37	5.73				

Tablo 4.30.'da görüldüğü üzere, öğrencilerin çalgı çalmaya yönelik ($t = -2.59$, $p = .010$) güdüleri, onların derslerde öğretmenleri ile birlikte çalgı çalıp çalmamalarına göre anlamlı farklılık göstermektedir ($p < 0.05$). Derslerde öğretmenleri ile birlikte çalgı çalan öğrencilerin ($\bar{X} = 20.32$) çalgı çalmaya yönelik güdüleri, derslerde öğretmenleri ile birlikte çalgı çalmayan ($\bar{X} = 18.37$) öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksektir. η^2 değerinin .01 olması, etki değerinin küçük olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin öğretmenleri ile birlikte derslerde müzik dinleme durumlarına göre Müzik Dinleme, Şarkı Söyleme ve Çalgı Çalmaya Yönelik Güdü Ölçeklerinden aldıkları puanlara yapılan t testi sonuçları Tablo 4.31.'de sunulmuştur.

Tablo 4.31. Öğrencilerin Derslerde Öğretmenleri İle Birlikte Müzik Dinleme Durumlarına Göre Ölçeklerden Aldıkları Puanlara Yapılan t-testi Sonuçları

Ölçekler	Öğrencilerin Derslerde Öğretmenleri İle Birlikte Müzik Dinlemesi	N	\bar{x}	S	Sd	t	p	η^2
MDGÖ	Evet	182	24.82	4.23	348	-2.38	.018	.02
	Hayır	168	23.60	5.32				
ŞSGÖ	Evet	182	31.04	5.40	348	-.882	.378	
	Hayır	168	30.45	7.08				
ÇÇGÖ	Evet	182	18.84	5.57	348	-3.28	.743	
	Hayır	168	18.64	5.71				

Tablo 4.31.'de görüldüğü üzere, öğrencilerin müzik dinlemeye yönelik ($t = -2.38$, $p = .018$) güdüleri, onların derslerde öğretmenleri ile birlikte müzik dinleyip dinlememelerine göre anlamlı farklılık göstermektedir ($p < 0.05$). Derslerde öğretmenleri ile birlikte müzik dinleyen öğrencilerin ($\bar{X} = 24.82$) müzik dinlemeye yönelik güdüleri, dinlemeyen ($\bar{X} = 23.60$) öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksektir. η^2 değerinin .02 olması, etki değerinin küçük olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin öğretmenleri ile birlikte derslerde şarkı söyleme durumlarına göre Müzik Dinleme, Şarkı Söyleme ve Çalgı Çalmaya Yönelik Güdü Ölçeklerinden aldıkları puanlara yapılan t testi sonuçları Tablo 4.32.'de sunulmuştur.

Tablo 4.32. Öğrencilerin Derslerde Öğretmenleri İle Birlikte Şarkı Söyleme Durumlarına Göre Ölçeklerden Aldıkları Puanlara Yapılan t-testi Sonuçları

Ölçekler	Öğrencilerin Derslerde Öğretmenleri İle Birlikte Şarkı Söylemesi	N	\bar{x}	S	Sd	t	p	η^2
MDGÖ	Evet	131	24.98	4.26	348	-2.25	.025	.01
	Hayır	219	23.79	5.08				
ŞSGÖ	Evet	131	31.08	5.73	348	-.748	.455	
	Hayır	219	30.57	6.56				
ÇÇGÖ	Evet	131	19.18	5.55	348	-1.104	.270	
	Hayır	219	18.49	5.67				

Tablo 4.32.'de görüldüğü üzere, öğrencilerin müzik dinlemeye yönelik ($t = -2.25$, $p = .025$) güdüleri, onların derslerde öğretmenleri ile birlikte şarkı söyleyip söylememelerine göre anlamlı farklılık göstermektedir ($p < 0.05$). Derslerde öğretmenleri ile birlikte şarkı söyleyen öğrencilerin ($\bar{X} = 24.98$) müzik dinlemeye yönelik güdüleri, söylemeyen ($\bar{X} = 23.79$) öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksektir. η^2 değerinin .01 olması, etki değerinin küçük olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin, öğretmenlerinin derslerde şarkı söylemek için zorla tahtaya kaldırması durumuna göre Müzik Dinleme, Şarkı Söyleme ve Çalgı Çalmaya Yönelik Güdü Ölçeklerinden aldıkları puanlara yapılan t testi sonuçları Tablo 4.33.'de sunulmuştur.

Tablo 4.33. Derslerde Öğretmenin Öğrencilerini Şarkı Söylemek İçin Zorla Tahtaya Kaldırması Durumlarına Göre Öğrencilerin Ölçeklerden Aldıkları Puanlara Yapılan t-testi Sonuçları

Ölçekler	Derslerde Öğretmenin Öğrencilerini Şarkı Söylemek İçin Zorla Tahtaya Kaldırması	N	\bar{x}	S	Sd	t	p	η^2
MDGÖ	Evet	261	24.61	4.53	348	-2.48	.013	.01
	Hayır	89	23.15	5.47				
ŞSGÖ	Evet	261	31.02	5.80	348	-1.30	.192	
	Hayır	89	30.01	7.43				
ÇÇGÖ	Evet	261	18.72	5.62	348	.123	.903	
	Hayır	89	18.81	5.68				

Tablo 4.33.'de görüldüğü üzere, öğrencilerin müzik dinlemeye yönelik ($t = -2.48$, $p = .013$) güduları, onların derslerde öğretmenlerin öğrencilerini şarkı söyleyip söylemek için zorla tahtaya kaldırıp kaldırmamasına göre anlamlı farklılık göstermektedir ($p < 0.05$). Derste öğretmeni tarafından şarkı söylemek için zorla tahtaya kaldıran öğrencilerin ($\bar{X} = 23.15$) müzik dinlemeye yönelik güduları, kaldırılmayan ($\bar{X} = 24.61$) öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksektir. η^2 değerinin .01 olması, etki değerinin küçük olduğunu göstermektedir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırma sorularının çözümü sonucunda elde edilen bulgular ile ilgili tartışma, sonuç ve öneriler yer almaktadır.

5.1. Tartışma ve Sonuç

Öğrencilerin bireysel müzik etkinliklerini ne kadar gerçekleştirdiklerine yönelik dağılımları incelendiğinde, öğrencilerin büyük çoğunluğunun müzik dinleme ve şarkı söyleme etkinliklerinde bulunduğu anlaşılmıştır. Bununla birlikte çalgı çalan öğrencilerin oranının çalmayan öğrencilere göre daha düşük olduğu saptanmıştır. Ayrıca, müzik topluluğuna üye olan öğrenciler de olmayan öğrencilere göre azınlıkta kalmaktadır. Müzik dinlemek ve şarkı söylemek, öğrenciler açısından diğer müziksel etkinliklere kıyasla daha kolaylıkla gerçekleştirebilecekleri, daha az maddi olanak gerektiren ve daha az çabada bulunulması gereken etkinlikler olarak görülebilir. Bununla birlikte çalgı çalmak ve müzik topluluğuna üye olmak gibi müziksel etkinlikler okul ve okul dışındaki, sosyal ve müziksel ortamın daha yeterli ve donanımlı olmasını gerektirmektedir. Yazıcı (2012), ilköğretim okullarında yapmış olduğu çalışmada müzik öğretimi için gerekli olan alt yapının yetersiz olduğu sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenler, okullarda müzik dersliğinin bulunmadığını belirtmiş ve bu durum müzik dersi programının uygulanabilirliğini olumsuz yönde etkileyen bir faktör olarak görülmüştür. Tanyeli (2007) ise okullardaki araç-gereç eksikliği ve sınıfların kalabalık olmasının öğretmenlerin müzik etkinliklerini uygulamalarında sorun oluşturduğunu belirtmiştir. Dolayısıyla müzik dersi programının uygulanabilirliğinin olumsuz etkilenmesi ve öğretmenin yapacağı müziksel etkinliklerin aksaması çalgı eğitimini de aksatabileceğinden öğrencilerin çalgı çalma durumlarını da etkileyebileceği düşünülmektedir. Bu sebeple birebir ilgi ve araç-gereç gerektiren çalgı eğitiminin gerçekleşmesini ve verim alınmasını zorlaştırabilir.

Öğrencilerin evdeki müziksel ortamları ve etkinliklerinin ne kadar gerçekleştirdiklerine yönelik dağılımları incelendiğinde, öğrencilerin ailelerinin büyük çoğunluğu müzik dinleme ve şarkı söyleme etkinliklerinde bulunduğu görülmüştür. Bununla birlikte ailesinde çalgı çalanların olduğu öğrencilerin oranı çalmayan öğrencilere göre daha düşük olduğu saptanmıştır. Ayrıca, ailesi ile birlikte çalgı çalan öğrenciler de çalmayan öğrencilere göre azınlıkta kalmaktadır. Bu sonuç, Özmenteş'in (2012) araştırmasını desteklemektedir. Özmenteş (2012) araştırmasında, evdeki müziksel ortamın geliştirilmesinin öğrencilerin müzik derslerine ilişkin tutumların arttırılmasında önemli bir rol oynadığı sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca müzik dinleme, şarkı söyleme etkinliklerinin ekonomik olarak aileleri yıpratmayacak etkinlikler olmasından dolayı aileler tarafından bu tür etkinliklerin diğer müziksel etkinliklere kıyasla daha çok yapıldığını bildirmiştir. Buradan hareketle, ebeveynlerin evde yaptıkları müziksel etkinlikler çocukların bireysel müziksel etkinliklerini de etkileyeceği düşünülebilir. Benzer biçimde, Sichivitsa (2007) araştırmasında ebeveynlerin çocuklarının müziksel çabalarını desteklemeleri çocukların müziğe olan ilgisini ve tutumunu arttırdığını belirtmiştir. Çocuğun evdeki müziksel ortamı ne kadar iyileşirse müziğe olan ilgisi de artacağından müziksel etkinlikleri yapma/katılma durumunun da iyileşeceği söylenebilir.

Öğrencilerin arkadaşlarının müziksel etkinlikleri ne kadar gerçekleştirdiklerine yönelik dağılımları incelendiğinde, öğrencilerin arkadaşlarının büyük çoğunluğu müzik dinleme ve şarkı söyleme etkinliklerinde buldukları saptanmıştır. Bununla birlikte öğrencilerin kendileri ve ailelerinde çalgı çalanların oranı az iken öğrencilerin arkadaşlarından çalgı çalanların oranı çalmayanlara göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Ayrıca, arkadaşları ile birlikte çalgı çalan öğrenciler de çalmayan öğrencilere göre azınlıkta kalmaktadır. Özmenteş (2005), müzik dinlemek ve şarkı söylemenin diğer müziksel etkinliklere göre ulaşılabilirlik açısından daha kolay, çalgı çalma etkinliklerinin ise imkân ve daha fazla çaba gerektirdiğini belirtmiştir. Bu sebeple öğrencilerin arkadaşları ile genellikle müzik dinledikleri ve şarkı söyledikleri düşünülmektedir. Sichivitsa (2007) ise araştırmasında akranlar öğrencilerin değerlerini ve tutumlarını şekillendirmede önemli rol oynadığı sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca öğrencilerin akranları tarafından desteklenip kabul gördüklerinde

müziğe daha fazla değer verdikleri saptanmıştır. Bu sonuç, araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir (Sichivitsa, 2007).

Öğrencilerin öğretmenlerinin derslerde müziksel etkinlikleri ne kadar gerçekleştirdiklerine yönelik dağılımları incelendiğinde, öğrencilerin öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun derslerde öğrencilerine müzik dinletme etkinliklerinde buldukları anlaşılmıştır. Bununla birlikte öğretmenleri çalgı çalan öğrencilerin oranı öğretmenleri çalgı çalmayan öğrencilere göre daha düşüktür. Ayrıca, öğretmenleri ile birlikte çalgı çalan öğrenciler de çalmayan öğrencilere göre azınlıkta kalmaktadır. Bunun yanında, öğrencilerin büyük çoğunluğunun öğretmeni, öğrencilerini derslerde şarkı söylemek için zorla tahtaya kaldırmaktadır. Daha önce de değinildiği gibi öğretmenler daha az çaba gerektiren müzik dinleme ve şarkı söyleme gibi etkinliklerde bulunmaktadırlar. Kendilerinin bu yetersizliklerini belirttikleri araştırmalar literatürde mevcuttur. Bu araştırmalar şu şekildedir; Şeker ve Saygı (2013), nitelikli ve etkili bir müzik eğitiminin gerçekleşebilmesi için sınıf öğretmenlerinin müzik öğretimiyle ilgili yöntemlere yönelik kuramsal ve uygulamalı bilgilerin yanında derse yönelik tutumlarının da önemli olduğunu belirtmişlerdir. Fakat Kılıç (2009) sınıf öğretmenleri ile yaptığı çalışmada, sınıf öğretmenlerinin lisansta aldıkları müzik öğretimi dersini sınıfta az yansıtabildikleri ve lisanstaki bu dersin yetersiz olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kurtuldu (2009), sınıf öğretmenleri adaylarına yaptığı çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının müzik öğretimi derslerinde müziğin nasıl öğretileceğine ilişkin bilgiler alırken farklı yöntemler hakkında bilgilendirilmedikleri belirtmişlerdir. Yine Göğüş (2008), sınıf öğretmenleri ile yaptığı çalışmada, sınıf öğretmenlerinin müzik derslerinde kendilerini verimli bulmadıklarını bu durumu da yeterli birikimleri olmadıklarına ve fiziksel olanakların yetersiz oluşuna bağladıkları sonucuna ulaşmıştır. Belirtilen araştırmalara göre sınıf öğretmenleri müzik eğitiminde kendilerini yetersiz hissetmeleri onların tutumlarına da yansiyebileceğinden sınıfta etkili müzik etkinliklerinin gerçekleşme olanağı azalmaktadır. Bu sebeple öğretmenin çalgı çalma ve öğrencileri ile birlikte müziksel etkinlikler gerçekleştirmesinin pek mümkün olamayacağı düşünülmektedir. Öğretmenlerin özyeterlik inançlarına yönelik çalışmalar ise, Çevik (2011), sınıf öğretmeni adaylarıyla yaptığı çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının müzik öğretimine ilişkin özyeterlik inançlarının güçlü olduğu sonucuna ulaşmış. Bu durumda ise, müzik öğretiminde etkili bir öğrenme ortamı

oluşturmak için daha fazla çaba harcamaları gerektiğini belirtmiştir. Barış ve Özata (2009) ise, sınıf öğretmenlerinin kendilerini seslerini kullanabilecek yeterlilikte bulmadıkları sonucuna ulaşmıştır. Köksoy (2017) ise öğretmenlerin, müzik öğretimindeki öz yeterlilikleri ile öğrenci başarısı arasında bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Öğretmen adayları ise, müzik öğretimindeki başarı-başarısızlıklarını öğretmenlik becerilerine yüklemektedirler. Öğretmen adaylarının sahip oldukları öğretmenlik becerisine ilişkin inançlarının müzik öğretimindeki uygulamalarda kendilerine olan güvenlerini ve doğal olarak müzik öğretimindeki başarı-başarısızlıklarına yönelik inançlarını etkilediği görülmüştür (Saka ve Burak, 2016). Bu bağlamda, öğretmenler müzik dersini planladıkları için ve fiziksel olanakların yetersizliğinden kaynaklı sınıf içi müziksel etkinliklere yer vermedikleri düşünülebilir.

5.1.1. Müzik Dinleme, Şarkı Söyleme Ve Çalgı Çalmaya Yönelik Günü ve Kişisel Değişkenler

Araştırmada, kız öğrencilerin müzik dinleme, şarkı söyleme ve çalgı çalmaya yönelik güdülerinin erkek öğrencilere göre anlamlı derecede yüksek olduğu bulunmuştur. Bu bulgu kız öğrencilerin müziğe, erkek öğrencilerden daha fazla değer verdiklerini bildiren McPherson, Osborne, Barrett, Davidson ve Faulkner (2015)'ın araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Müziğe yönelik güdüden farklı olarak müziğe yönelik diğer duyuşsal özelliklerin kız öğrenciler lehine anlamlı farklılıklar gösterdiği başka araştırma sonuçlarına da rastlanmaktadır. Bu araştırmalara göre kız öğrencilerin müzik dersine yönelik tutumları erkek öğrencilere göre daha yüksektir (Naçakçı, 2006; Otacıoğlu, 2007; Özmenteş, 2012). Bununla birlikte başarıya yönelik olarak güdülenmenin de kızlarda erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Çelik (2006), ilkökul öğrencileri ile yaptığı çalışmada kız öğrencilerin başarı güdülerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ellez (2004) ise çalışmasında, kız öğrencilerin gayret etme ve katılım boyutlarındaki güdü puanlarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğunu bildirmiştir. Literatürde yapılmış olan bu çalışmalar, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre müziğe daha fazla değer vermeleri, müzik dersine yönelik tutumların kız öğrencilerin lehine olması, başarı güdülerinin ve gayret etme durumlarının daha yüksek olması; müziğe yönelik güdünün kız öğrencilerde anlamlı düzeyde yüksek olduğu araştırma sonucu ile benzerlik göstermektedir. Kız öğrencilerin müziğe yönelik

güdülerinin daha yüksek olması, onların duyuşsal gelişimlerinden kaynaklı daha erken olgunlaşmaları sonucunda sorumluluk sahibi olmalarından dolayı olabilir.

Öğrencilerin sınıfları ile müzik dinleme, şarkı söyleme ve çalgı çalmaya yönelik güdüleri arasındaki ilişkiler incelenmiş olup öğrencilerin yaşları ile müzik dinlemeye yönelik güdüleri arasında anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin sınıfları ile müzik dinleme, şarkı söyleme ve çalgı çalmaya yönelik güdüleri arasındaki ilişki incelenmiş olup 2. Sınıf öğrencilerinin müzik dinlemeye yönelik güdüleri ile 3. Sınıf öğrencileri arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Bu sonuç Otacıoğlu (2007)'nin araştırma sonucu ile benzerlik göstermektedir. Otacıoğlu (2007) araştırmasında, öğrencilerin sınıf seviyeleri ve yaşları büyüdükçe, sanat derslerine verdikleri önemin ve ilginin azaldığı sonucuna ulaşmıştır. Kocabaş ve Selçioğlu (2006) ise, dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin müzik dersinin gerçekleşme düzeyine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu ve müzik dersinin dördüncü sınıflarda daha anlamlı gerçekleştiği sonucuna ulaşmışlardır. Literatürde yapılmış olan bu çalışmalar, sınıf seviyesi yükseldikçe öğrencilerin müziğe verdikleri ilgi, önem ve anlamlılık ile ilgili görüşlerinin azalması, öğrencilerin sınıf seviyeleri yükseldikçe müzik dinlemeye yönelik güdülerinde anlamlı farklılık olduğu bu araştırma sonucu ile benzerlik göstermektedir.

Öğrencilerin okulları ile müzik dinleme, şarkı söyleme ve çalgı çalmaya yönelik güdüleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Doktor Cahit Ünver İlkokulu (DCÜ) öğrencilerinin çalgı çalmaya yönelik güdüleri, Ahmet Ferda Kahraman İlkokulu (AFK) öğrencilerine göre anlamlı düzeyde yüksektir. Bu bulgu, öğrencilerin çalgı çalmaya yönelik tutumlarının okumakta oldukları okullara göre değiştini bildiren Özmenteş ve Özmenteş (2009)'in araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Bu durumun, öğrenci-öğretmen-veli ilişkisinden, ailelerin müziğe olan ilgilerinden ya da okul ikliminden kaynaklı olabileceği düşünölmektedir. Hatipoğlu ve Kavas (2016), velilerin olumlu ve yapıcı yaklaşımlarının öğretmenlerin performansını olumlu etkileyerek artırdığı sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenin veliler ile kurduğu sağlıklı iletişim yoluyla öğrenme sürecinin daha etkili gerçekleşmesi sağlanabilir. Bu sebeple araştırma yapılan okullarda önemli farklılık olmasının nedeni; öğretmen, veli ve öğrenci ilişkisinden kaynaklı olabilir.

5.1.2. Müzik Dinleme, Şarkı Söyleme ve Çalgı Çalmaya Yönelik Günü ve Müziksel Değişkenler

Araştırma sonuçlarından öğrencilerin bireysel müzik etkinlikleri incelendiğinde; Çalgı çalan, müzik dinleyen, şarkı söyleyen, müzik topluluğuna üye olan, çalgısı olan ve evinde müzikli oyuncakları bulunan öğrencilerin müzik dinleme, şarkı söyleme ve çalgı çalmaya yönelik güdülerinin diğer öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin bireysel müzik etkinliklerde bulunmaları onların müziğe yönelik güdülerini etkilemektedir. Bu bulgudan yola çıkarak öğrencilerin müziğe yönelik daha fazla güdülenmeleri için daha çok bireysel müzik etkinliklerinde bulunmaları, sosyal çevrelerinden arkadaş, öğretmen ve ailesinden bu etkinliklerde bulunmaları için destek almaları önemlidir. Bireyde doğuştan getirilen müziksel becerilerin ortaya çıkıp gelişebilmesi için bireyin belli müziksel yaşantılarla etkileşim halinde olması gerekmektedir. Bireyde bulunan ve kalıtım yoluyla nesilden nesile aktarılan müziksel beceriler, gerekli müziksel çevre ile etkileşime girilmediği sürece müziksel davranışlara dönüşmez (Özdemir ve Yıldız, 2010). Bu duruma sebebiyet vermemek için birey çevresinde ne kadar çok müziksel ortama maruz bırakılırsa o derece müziğe yönelik güdüsü artacaktır.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, evinde aile üyelerinden birinin çalgı çaldığı ve aile üyeleri ile birlikte çalgı çalan, müzik dinleyen ve şarkı söyleyen öğrencilerin; müzik dinleme, şarkı söyleme ve çalgı çalmaya yönelik güdülerini diğerlerine göre anlamlı düzeyde yüksektir. Öğrencilerin evdeki müziksel ortamları ile müziğe yönelik güdülerini arasında ilişki olduğu anlaşılmaktadır. Müziğe ilgi duyan bir ailede bulunan ve aile üyeleri ile birlikte müziksel etkinlikler yapan öğrencilerin müziğe yönelik güdülerinin yükseldiği görülmektedir. Bu nedenle aile, çocuğu için evde müziksel etkinlikler için ne kadar çok olanak sağlarsa ve buna aile üyeleri de katılırsa çocuğun müziğe yönelik güdülerinin artacağı düşünülebilir. Kebapçı (2019) yaptığı çalışmasında, öğrencilerin aile üyelerinden müzikle ilgilenen biri olması ve aile üyeleri ile birlikte düzenli olarak müzik dinleyen öğrencilerin evdeki müziksel ortam ölçeceğinden daha çok puan aldıkları sonucuna ulaşmıştır. Benzer biçimde Brand (1989) ise, evdeki müziksel ortam değişkenlerinin öğrencilerin müzikal başarılarını arttığını ve ebeveynlerin müziğe katılımları çocukların müziğe karşı tutumlarını etkilediğini belirtmiştir. Özmenteş (2012), öğrencilerin evlerinde müzik dinlemesi ve şarkı

söylenmesi faktörleri ile müziğe yönelik tutumları arasında ilişki olduğu sonuca ulaşmıştır. Youm (2013), erken çocuklukta evdeki müzik eğitimi ve aile üyelerinin hedeflerini, isteklerini araştırmıştır. Ailedeki birincil müziksel uygulamaların şarkı söylemek, müzik dinlemek, çalgı çalmak olduğu bulgusu ortaya çıkmış ve katılımcılar, sadece çocukları için değil kendileri için de müzik becerileri ve bilgisi öğrenme arzusunda olduklarını belirtmişlerdir. Bu bulgudan hareketle çocukların müzik eğitiminden önce ebeveynleri için müzik eğitiminin gerekli olduğunu sonucuna ulaşılmıştır. Literatürde yapılmış olan bu çalışmalar, ailenin müziksel etkinliklerde bulunmasının çocuğun evdeki müziksel ortam puanını etkilemesi, evdeki müziksel ortam ile çocuğun müziğe yönelik tutumu arasında ilişkinin olması, evinde müziksel etkinliklerde bulunan öğrencilerin müziğe yönelik güdülerinin diğerlerine göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu, bu araştırma sonucunu destekler niteliktedir.

Arkadaşlarından çalgı çalabilenlerin olduğu, arkadaşlarıyla birlikte çalgı çalanların, müzik dinleyenlerin ve şarkı söyleyenlerin; müzik dinleme, şarkı söyleme ve çalgı çalmaya yönelik güdülerinin diğerlerine göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin arkadaşlarının müziksel etkinliklerde bulunmaları onların müziğe yönelik güdülerini etkilemektedir. Öğrencilerin arkadaşlarının çalgı çalması, arkadaşlarıyla birlikte müzik dinlemek, şarkı söylemek ya da çalgı çalmak öğrencilerin müziğe olan güdülerini yükseltmektedir. Conkling (2018), çocukların sosyal ortamları; akran ilişkilerinin müzikle ilişkisini incelediği çalışmasında, müziğin çocukların akranları ile sosyalleşmesinde etkili olduğunu bildirir. Benzer bir biçimde Sichivitsa (2007) ise, akranların öğrencilerin müzik değerlerini ve tutumlarını şekillendirmede önemli bir rol oynadığını belirtmiştir. Ayrıca, öğrencilerin çoğunluğu sosyal nedenlerle koroya katılmamış olsa da, olumlu sosyal sınıftaki deneyimler öğrencilerin müziğe verdiği değeri arttırmıştır. Öğrenciler, bir koro grubunda akranları onları destekleyip kabul ettiğinde daha rahat olduklarını ve güdülendiklerini belirtmişlerdir. Akran etkisi sayesinde öğrenciler, müziğe fazla güdülenebilir ve müziğe daha çok değer verebilirler. Conkling (2018)'in müziğin akranları ile sosyalleşmesinde etkili olduğunu bildirmesi ve Sichivitsa (2007)'nin ise, akranların müziksel etkinliklerde bulunurken birbirlerini desteklemeleri ve bunun sonucunda öğrencilerinin müziğe daha fazla değer vermeleri, bu araştırmanın sonuçları ile benzerlik göstermektedir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, derslerde öğretmeni çalgı çalan ve şarkı söyleyen öğrencilerin; müzik dinleme, şarkı söyleme ve çalgı çalmaya yönelik güdülerinin anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre, öğrencilerin öğretmenlerin ders içinde yaptığı müziksel etkinliklerin onların müziğe yönelik güdülerini etkilediği görülmektedir. Bu sebeple öğretmenlerin öğrencileri için rol model olarak daha sıklıkla müziksel etkinliklere yer vermeleri onların müziğe karşı daha fazla güdülenmelerini sağlayabilir. Bu sonuç, Sichivitsa (2007)'ın araştırmasını destekler niteliktedir. Sichivitsa (2007) çalışmasında öğrencilerinin hem sosyal hem de akademik ihtiyaçlarına hitap eden öğretmenlerin, onların sınıfa karşı tutumlarının iyileşmesinin yanı sıra, müziğe verdikleri değer ve müzik etkinliklerine devam etme güdülerini de arttırdıklarını bildirmektedir. Kocabaş (2000) sınıf öğretmenleri ile yaptığı çalışmada, lisans döneminde aldıkları müzik dersinin, müzik öğretimini sağlamada yeterli olmadığını belirtmişlerdir. Müzik öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin aldıkları hizmet içi eğitimin de yeterli olmadığını vurgulamışlardır. Buradan hareketle, sınıf öğretmenlerine verilecek hizmet içi eğitimin içeriğinin ve etkililiğinin iyileştirilmesi gerekebilir. Özmenteş (2013), öğretmenlerin ve öğrencilerin güdüsünü etkileyen faktörlerin başında öğretmen-öğrenci iletişiminin sağlıklı olması gerektiğini belirtmiştir. Her öğrencinin, öğrenme şekli ve kişisel özellikler bakımından farklılık olabileceği gibi farklı şekillerde güdülenmektedirler. Öğretmen, öğrencilerinin farklı şekillerde güdülenmelerinden dolayı müzik adına farklı şekillerde rol model olabilir. Bazı öğrenciler öğretmenin çalgı çalmasıyla güdülenirken, bazı öğrenciler de öğretmenin şarkı söylemesiyle güdülenebilir. Buradan hareketle, öğretmenlerin sınıflarında daha sıklıkla müziksel etkinlik gerçekleştirmeleri, öğrencilerini müziksel olarak güdülemeye çalışacaktır.

5.2.Öneriler

Bu bölümde, yapılan araştırma ile ilgili sonuçlar çerçevesinde verilen öneriler yer almaktadır. Araştırma sonuçlarına göre sunulan öneriler iki grup halinde aşağıda verilmiştir:

5.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

- Araştırma sonucunda öğrencilerin çalgı çalma oranının düşük olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin çalgı çalmaları ve bu imkânın onlara sunulması için okullarda çalgı sınıflarının açılması eğitimcilere önerilebilir.
- Öğrencilerin müziğe yönelik güdülenmelerinin artırılması için eğitimcilere ders dışında da müziğe vakit ayırmaları konusunda öğrencileri teşvik etmeleri önerilebilir. Bunun yanında öğrencilerin müzik ile ilgilenmeleri için ebeveynler bilinçlendirilmeli ve gerekli seminer ve toplantılar düzenlenmelidir.
- Araştırma sonucunda öğrencilerin kendilerinin ve ailelerinin çalgı çalma oranı az iken arkadaşlarının çalgı çalma oranının yüksek olduğu görülmüştür. Bu bağlamda okul yönetimi ile öğretmenlerin iş birliği yaparak sosyal kulüp olanaklarını arttırarak akranların bu ortamda birlikte yapacakları müziksel etkinlikler ile daha çok paylaşımda bulunacak olmalarından sosyal kulüplerin oluşturulması eğitimcilere önerilebilir.
- Mevcut araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin sınıf içinde müziksel etkinliklere pek yer vermedikleri büyük çoğunluğunun çalgı çalmadıkları ve öğrencileri ile birlikte şarkı söylemedikleri görülmüştür. Bu bağlamda sınıf öğretmenlerinin lisansta aldıkları müzik öğretimi dersinde bir çalgı çalmayı öğrenmelerinin gerekliliği önerilebilir.
- Literatürde sınıf öğretmenlerinin müzik öğretimindeki yeterlilikleri ile ilgili yapılan çalışmalarda sınıf öğretmenlerinin genellikle kendilerini müzik öğretiminde yetersiz gördüklerini belirttiklerine ulaşılmıştır. Bu bağlamda sınıf öğretmenlerinin müzik öğretiminde yaşadıkları eksiklik bir sorun haline gelmektedir. Bu bağlamda, sınıf öğretmenlerine verilen hizmet içi eğitimlerin etkililiği ve kalitesinin artırılması önerilebilir.
- Araştırma sonucunda sınıf düzeyi ve yaş arttıkça öğrencilerin müziğe yönelik güdülenmelerinin azaldığı görüldüğünden sınıf öğretmenlerine sınıf içinde daha çok müziksel etkinliklere yer vermeleri önerilebilir.

- Araştırma sonucunda öğrencilerin öğrenim gördükleri okullar farklılaştıkça müziğe yönelik güdülerinin de değiştiği görüldüğünden okullarda aynı öğretim programı uygulanmasına karşın bu durumun ortaya çıkması sebebiyle öğretmenlerin müziksel etkinlikleri öğrencilerin dikkatini daha çok çekecek hale getirmeleri önerilir.
- Araştırma sonucunda öğrencilerin bireysel müzik etkinliklerinde bulunmaları onların müziğe yönelik güdülerini yükselttiği görülmüştü. Bu bağlamda öğrencilerin öğretmenlerinin ve ebeveynlerinin müziksel etkinliklerde bulunmaları için teşvik etmeleri önerilebilir.
- Araştırma sonucunda öğrencilerin, öğretmenlerinin sınıf içindeki müzik etkinlikleri onların müziğe yönelik güdülerini yükselttiği görülmüştü. Bu bağlamda sınıf öğretmenlerinin sınıf içinde daha fazla müziksel etkinliklerde bulunmaları önerilebilir.
- 2020 yılında tüm dünyayı etkisi altına alan Covid-19 nedeniyle pandemi ilan edilmiş ve aileler, çocukları ile evde daha fazla vakit geçirmek durumunda kalmıştır. Bu süreçte ailelerin çocuklarına müziksel ortam yaratmaları hem ebeveyn katılımı açısından hem de çocukları ile geçirdikleri zamanın daha nitelikli olması bakımından önem taşımaktadır. Ayrıca evde müziksel etkinliklere daha çok zaman ayırmanın, çocukların müziğe yönelik güdülenmelerini arttıracakı düşünülmektedir. Bu bağlamda aileler müzik dinleme, üretme ve müziğe eşlik etme gibi evde yapılabilecek etkinlikler gerçekleştirebilirler.
- Pandemi sebebi ile okullardaki yüz yüze olan eğitim uzaktan eğitim yolu ile gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitimde ders yaparken müziği yardımcı bir eğitsel araç olarak kullanmaları önerilebilir.

5.2.2.Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Bu araştırmada kullanılan Müzik Dinleme, Şarkı Söyleme ve Çalgı Çalmaya Yönelik Güdü Ölçekleri kullanılarak öğrencilerin müziğe yönelik güdülerini etkileyen değişkenler ile ilgili deneysel çalışmalar yapılabilir.

- Ayrıca bu ölçeklerde müzik öğretim programının öğrenme alanlarından, dinleme-söyleme öğrenme ve çalgı çalma boyutu ile sınırlı kalınmıştır. Müzik öğretim programının diğer öğrenme alanlarını kapsayan ölçekler geliştirilerek öğrencilerin müziğe yönelik güdeleri daha kapsamlı incelenebilir.
- Öğretmenlerin müzik derslerini nasıl işledikleri gözlemlenmeli, analiz edilmeli ve bunun öğrencilerin müziğe yönelik güdelerini nasıl etkilediği araştırılmalıdır.
- Önceden yapılmış araştırmalar incelendiğinde güdü ile ilgili birçok araştırma yapılması karşın müziğe yönelik güdü ile ilgili yapılan araştırmalar azınlıkta kalmaktadır. Bu bağlamda müziğe yönelik güdüyü içeren araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Acat, M. B., & Köşgeroğlu, N. (2006). Güdülenme kaynakları ve sorunları ölçeği. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 7(4), 204-10.
- Acat, M. B., & Yenilmez, K. (2004). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyon düzeyleri. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(12), 125-139.
- Açıkgöz, K. Ü. (2005). *Etkili öğrenme ve öğretme*. Ankara: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Afacan, Ş. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının çocuk şarkılarını bilişsel çözümlenme ve uygulama düzeyleri. *Ege Eğitim Dergisi*, 11(2), 89-106.
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (13), 343-361.
- Akdemir, Ö. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutumları ve başarı güdüsü* (Yayınlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Ateş, G., & Burak, S. (2019). *Müzik dinleme, şarkı söyleme ve çalgı çalmaya yönelik güdü ölçeklerinin geliştirilmesi*. 18. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu'nda sunulan bildiri. Antalya, 16-20 Ekim 2019.
- Aycan, B. (2018). *Dalcroze, Orff Schulwerk ve Kodaly yöntemlerinin müzik eğitiminde kullanımına ilişkin bir inceleme*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Aydın, A. (2005). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi (6. Baskı)*. Ankara: Tekağaç Eylül Yayıncılık.
- Aydın, A. (2010). *Eğitim psikolojisi: gelişim-öğrenme-öğretim (11. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bacanlı, H. (2014). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Pegem Akademi.

- Barış, D. A., & Özata, E. (2009). Sınıf öğretmenliği anabilim dalında alınan müzik-müzik öğretimi derslerinin öğretmenlik uygulamalarındaki yansımaları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (18), 27-42.
- Barry, N. H. (2007). Motivating the reluctant student. *The American Music Teacher*, 56(5), 23.
- Bilen, S. (1995). *İşbirlikli öğrenmenin müzik öğretimi ve güdüsel süreçler üzerindeki etkileri*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Bilen, S., & Açıkgöz, K. Ü. (2019) İşbirlikli öğrenmenin şarkı söyleme becerileri üzerindeki etkisi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 803-817.
- Binbaşoğlu, C. (1995). *Eğitim psikolojisi (9. Baskı)*. Ankara: Yargıcı Matbaası.
- Brand, M. (1986). Relationship between home musical environment and selected musical attributes of second-grade children. *Journal of Research in Music Education*, 34(2), 111-120.
- Burak, S. (2013). İlköğretim öğrencilerinin müzik derslerindeki başarı ve başarısızlıklarının nedenlerine yönelik inançları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 139-156.
- Burak, S. (2014). Motivation for instrument education: A Study with the perspective of expectancy-value and flow theories. *Eurasian Journal of Educational Research*, 55, 123-136. <http://dx.doi.org/10.14689/ejer.2014.55.8>
- Büyüköztürk, Ş. (2016a). *Veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Demirel, F., Karadeniz, Ş., & Çakmak, E. K. (2016b). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Kahveci, Ö., & Demirel, F. (2004). Güdülenme ve öğrenme stratejileri ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 4(2), 207-239.

- Byo, J. (1990). Teach your instrumental students to listen. *Music Educators Journal*, 77(4), 43-46.
- Can, G. (1992). Akademik başarısızlık ve önlenmesi. *Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları*, (550).
- Canpolat, C. (2011). *Öğretmen kariyer basamakları uygulamaları ile öğretmen motivasyonu ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiler* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Cogdill, S. H. (2015). Applying research in motivation and learning to music education: What the experts say. *Update: Applications of Research in Music Education*, 33(2), 49-57.
- Conkling, S. W. (2018). Socialization in the family: Implications for music education. *Update: Applications of Research in Music Education*, 36(3), 29-37.
- Çelik, Z. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin başarı güduları ve ana baba beklentilerine ilişkin algıları* (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Çevik, D. B. (2007). Müzik öğretim yöntemlerinden, Orff müzik öğretilerine genel bir bakış. *Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 9(1), 95-100.
- Çevik, D. B. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının müzik öğretimi özyeterlik düzeylerinin incelenmesi. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 12(1).
- Çilden, Ş. (2001). Müzik, çocuk gelişimi ve öğrenme. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1).
- Deniz Nart, S. (2010). Deşifre şarkı söyleme ve koro eğitimine katkıları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (2), 134-142.
- Deniz, J., & Azeri, S. (2006). Mesleki müzik eğitimi alan ve almayan lise öğrencilerinin benlik kavramlarının incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 23, 99-106.

- Dittgen, J. Y. (2018) Suzuki yönteminde ailenin yeri ve önemi. *Sahne ve Müzik*, (6), 13-20.
- Ellez, A. M. (2004). *Etkin öğrenme, strateji kullanımı, matematik başarısı, güdü ve cinsiyet ilişkileri* (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Ercoşkun, M. H., & Nalçacı, A. (2005). Öğretimde psikolojik ihtiyaçların yeri ve önemi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (11), 353-370.
- Erdem, M., ve Akman, Y. (2014). *Eğitim psikolojisi: Gelişim-öğrenme-öğretme*. Ankara: Arkadaş Yayıncılık
- Eren, E. K., (2019) Emile Jaques-Dalcroze ve ritmik yöntemi. *Eurasian Journal of Music and Dance*, (14), 131-145.
- Girgin, D. (2015). Bireysel çalgı dersi motivasyon ölçeği: geçerlik güvenirlik analizi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(4), 1723-1736.
- Göç, T. (2010). *İlköğretim öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutumları ve başarı güdüsü düzeyleri*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Göğüş, G. (2008). İlköğretim I. kademe müzik eğitiminde öğretmenin etkinliği. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 369-382.
- Graham, S., & Weiner, B. (1996). Theories and principles of motivation. *Handbook of educational psychology*, 4, 63-84.
- Güleç, K. (2007). *Müziğin kişisel işlevleri açısından müzik eğitiminde güdülenmenin önemi*. 38. Uluslararası Asya ve Kuzey Afrika Çalışmaları Kongresi'nde sunulan bildiri, 366.
- Hatipoğlu, A., & Kavas, E. (2016). Veli yaklaşımlarının öğretmen performansına etkisi. *Itobiad: Journal of the Human & Social Science Researches*, 5(4).

- Helvacı, A. (2018). *Şarkı söyleme teknikleri üzerine bir çalışma*. Uluslararası Necatibey Eğitim ve Sosyal Bilimler Araştırmaları Kongresi'nde sunulan bildiri, Balıkesir: 26-28 Ekim 2018.
- İçelli, E. (2006). *İlköğretim müzik eğitiminin değerlendirilmesi ve bir öneri*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karakoç, E., & Şendurur, Y. (2015). İlköğretim okullarındaki özengen müzik eğitiminin öğrencilerin müziksel davranışlarına yansımaları. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(1), 277-290.
- Karip, E. (2008). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kasap, B. T. (2005). Suzuki piyano okulu metodu. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(10), 71-86.
- Kavcar, C. (1982). Cumhuriyet döneminde müzik eğitimi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 6(35).
- Kaya, A. (2007). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kebapçı, S. (2019). *Azınlık ortaokulları öğrencilerinin evdeki müziksel ortamları ve müzik dersi yükleme değişkenleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Tezi), Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Keskin, A. (2015). Motivasyon ve dikkatin öğrenme üzerine etkisi. *içinde*, <http://sinifyonetimi.org/wp-content/uploads/2012/01/motivasyondikkat1.pdf> (Erişim: 24.01. 2020), 2-3.
- Kılıç, I. (2009). İlköğretim birinci kademe sınıf öğretmenlerinin müzik öğretiminde karşılaştıkları sorunlar. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 123-138.
- Kocaarslan, B. (2009). *Genel müzik eğitimi alan ilköğretim öğrencilerinin müzik dersine ilişkin tutum, müzikal özgüven ve motivasyon düzeylerinin*

karşılaştırılması. (Yayınlanmamış Yüksek Tezi), Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Kocabaş, A. (2000). Sınıf öğretmenlerinin müzik derslerindeki yetersizliklerine ilişkin görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(7), 7-11.

Kocabaş, A., & Selçioğlu, E. (2006). İlköğretim okulları 4. ve 5. sınıflarında müzik dersinin gerçekleşme düzeyi ve öğrencilerin beklentilerine ilişkin görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(19), 59-69.

Kocamanoğlu, K. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin müzik eğitimi yeterliliği.* (Yayınlanmamış Yüksek Tezi), Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Köksoy, A. M. (2017). Sınıf öğretmeni adaylarının müzik öğretimi öz yeterlilik düzeylerinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (44), 297-320.

Kula, S., & Çakar, B. (2015). Maslow ihtiyaçlar hiyerarşisi bağlamında toplumda bireylerin güvenlik algısı ve yaşam doyumu arasındaki ilişki. *Bartın Üniversitesi İİBF Dergisi*, 6(12), 191-210.

Kurtuldu, M. K. (2009). Sınıf öğretmeni adaylarının müzik öğretimi dersine yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 8(2).

Küçüköncü, Y. (2000). Sınıf öğretmenliğinde müzik eğitimi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(7), 8-12.

Latham, G. P., & Locke, E. A. (1991). Self-regulation through goal setting. *Organizational behavior and human decision processes*, 50(2), 212-247.

Lenjani, I. (2016). Constructivism and Behaviorism methodologies on special needs education. *European Journal of Special Education Research*, 1(1), 17-24

Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological review*, 50(4), 370.

- McLeod, S. (2007). Maslow's hierarchy of needs. *Simply psychology*, 1.
- McPherson, G. E., Osborne, M. S., Barrett, M. S., Davidson, J. W., & Faulkner, R. (2015). Motivation to study music in Australian schools: The impact of music learning, gender, and socio-economic status. *Research Studies in Music Education*, 37(2), 141-160.
- McPherson, G.E. (2000). Commitment and Practice: Key ingredients for achievement during the early stages of learning a musical instrument. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 147, 122–127
- MEB. (2006). *Müzik dersi öğretim programı*. Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB. (2018). *Müzik dersi öğretim programı*. Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Mertoğlu, B. (2019). *Öğrencilerin akademik güdülenme, öz yeterlik ve sınav kaygı düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi–Kayseri ili örneği*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Nacakcı, Z. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin müzik dersine ilişkin tutumları*. Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu'nda sunulan bildiri, Denizli: Pamukkale Üniversitesi, 26-28 Nisan 2006.
- Oğul, H. (2009). *Okul öncesi öğretmen adaylarının temel ritim algılama ve şarkı söyleme becerilerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Otacıoğlu, S. G. (2007). İlköğretim 5. 6. 7. sınıf öğrencilerinin müzik dersine ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (21).
- Öz, N. B. (2001). İnsanın kültürel gelişiminde müzik eğitiminin önemi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 101-106.
- Özal, K. (2007). Dalcroze metodu. *BAÜ FBE Dergisi*, 9(1), 95-100.

- Özcan, V. (2007). *Orff öğretisinin ve yaratıcı dramanın uygulandığı ve uygulanmadığı okullarda öğrencilerin müzik derslerine olana tutumlarının karşılaştırılması*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Özçelik, Ö. A. (2010). Suzuki yetenek eğitimi ve Bartok Mikrokosmos yöntemleriyle özengen piyano eğitiminde yoğunlaşma Becerisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 643-661.
- Özdek, A. (2006). *Özengen müzik eğitimi veren kurumlarda klasik gitar eğitimi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Özdel, K. (2015). Düünden Bugüne Bilişsel Davranışçı Terapiler: Teori ve Uygulama. *Türkiye Klinikleri J Psychiatry-Special Topics*, 8(2), 10-20.
- Özdemir, C. Ş., & Can, A. A. (2019). Müzikte dinleme, dinleme türleri ve müzik öğretmenliği öğrencilerinin müzik dinleme yaklaşımları. *Elementary Education Online*, 18(1).
- Özdemir, G., & Yıldız, G. (2010). Genel gelişim sürecinde müziksel gelişim. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(2), 77-90.
- Özden, Y. (2011). *Öğrenme ve öğretme (11. Baskı)*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Özeke, S. (2007). Kodály yöntemi ve ilköğretim müzik derslerinde Kodály yöntemi uygulamaları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 111-119.
- Özmenteş, S. (2005). Müzik eğitiminin boyutları ve çalgı eğitimi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(9), 89-98.
- Özmenteş, S. (2012). İlköğretim öğrencilerinin evdeki müziksel ortamları, müzik dersine yönelik tutumları ve kişisel değişkenleri arasındaki ilişkiler. *Eğitim ve Bilim*, 37(163).
- Özmenteş, S. (2013). Çalgı eğitiminde öğrenci motivasyonu ve performans. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 320-331.

- Özmenteş, S., & Özmenteş, G. (2009). Çalgı çalışmaya ilişkin tutum, bireysel özellikler ve performans düzeyi ilişkileri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1), 353-360.
- Öztürk, A. (2006). Türkiye’de Orff-Schulwerk yaklaşımının dünü bugünü. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(2), 105-114.
- Parkes, K. A., Jones, B. D., & Wilkins, J. L. (2017). Assessing music students’ motivation using the MUSIC Model of Academic Motivation Inventory. *UPDATE: Applications of Research in Music Education*, 35(3), 16-22.
- Phillips, D. C. ve Soltis, J. F. (1998) Perspectives on Learning, Chapter 3. *Teachers College Press*.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 54-67.
- Saka, D., & Özmenteş, S. (2016). Okul öncesi ve sınıf öğretmenleri adaylarının müzik öğretimindeki başarı ve başarısızlıklarına yönelik yüklemeleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(3).
- Saraç, A. G. (2006). Program ve müzik eğitimi. *Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi*, (6), 111-118.
- Sarıkaya, R. (2019). *Ritim öğretiminde eğitsel oyun kullanımının müzik eğitimine etkileri üzerine bir araştırma*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Say, A. (2002). *Müzik sözlüğü*. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Saylan, N. (2015). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sichivitsa, V. O. (2007). The influences of parents, teachers, peers and other factors on students' motivation in music. *Research Studies in Music Education*, 29(1), 55-68.

- Skinner, B. F. (1988). *The selection of behavior: The operant behaviorism of BF Skinner: Comments and consequences*. America: Cambridge University Press.
- Slavin, R. E. (2013). *Eğitim psikolojisi*. (Çev. Edt. G. Yüksel). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2014). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şahin, H., & Çakar, E. (2011). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğrenme stratejileri ve akademik güdülenme düzeylerinin akademik başarılarına etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(3), 519-540.
- Şeker, S. S. (2014). Müzik öğretmeni adaylarının akademik özyeterlik Düzeyleri ile çalgı çalışmaya ilişkin tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Fine Arts*, 9(3), 135-149.
- Şeker, S. S., & Saygı, C. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının müzik öğretimine ilişkin tutumlarını ölçmeye yönelik ölçek geliştirme çalışması. *Electronic Turkish Studies*, 8(8).
- Tanyeli, D. (2007), İlköğretim okullarında görev yapan müzik öğretmenlerinin müzik derslerinde karşılaştıkları sorunlar ve nedenlerine ilişkin görüşleri, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), *Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara*
- TDK, (2019). <https://sozluk.gov.tr/>. (Erişim tarihi: 19 Aralık 2019)
- Tufan, S. (2011). *Müzik öğretmeni adaylarının Dalcroze-Kodaly ve Orff yaklaşımlarıyla ilgili görüşleri ile bu yaklaşımların adayların öğretmenlik uygulamasına ilişkin tutumlarına olan etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Türkmen, E. F. (2016). *Müzik eğitiminde öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi
- Türkmen, E. F., & Pancar, A. (2018). Koro eğitiminde Dalcroze yönteminin müziksel algı ve bilgilenme öğrenme alanı açısından değerlendirilmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Akademik Müzik Araştırmaları Dergisi*, (8).

- Uçan, A. (2005). *Müzik eğitimi: temel kavramlar-ilkeler-yaklaşımlar ve Türkiye'deki durum*. Ankara: Evrensel Müzikeyi Yayınları
- Uluğbay, S. (2013). Müzik eğitiminin çocuk zekâsına olan etkileri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(3), 1025-1034.
- Ulusoy, A. (2008). *Eğitim psikolojisi (2. Baskı)*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Uslu, M. (2006). Türkiye'de çalgı eğitiminin yaygınlaştırılmasında ve geliştirilmesinde çoksesli müzik eğitimi görüşü. *Müzik ve Bilim Dergisi*, 5, 1-10.
- Wigfield, A., Tonks, S., & Klauda, S. L. (2009). *Expectancy-Value Theory*. In *Handbook of motivation at school* (pp. 69-90). London: Routledge.
- Yaparel, R. (1995). Günümüz psikolojisinde güdü kavramı ve güdülenme kuramları. *Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (9), 197-227
- Yazıcı, T. (2012). İlköğretim müzik dersinin uygulanmasında karşılaşılan sorunların, öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesi (Trabzon ili örneği). *Journal of the Cukurova University Institute of Social Sciences*, 21(1).
- Yemiscigil, A. (2006). *Tıp fakültesi öğrencilerinin başarı güdüsü ve sürekli kaygı düzeyleri farklılıklarının araştırılması* (Yayınlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Yeşilyaprak, B. (2014). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Yıldırım, K. (1995). *Kodaly yöntemiyle müzik eğitimi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Yıldırım, K. (2010). Kodaly yönteminin ilköğretim öğrencilerinin keman çalma becerisi üzerindeki etkisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(2), 140-149.
- Yiğit, E. F. (2000). *Müzik eğitiminde Kodaly metodunun rolü*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Youm, H. K. (2013). Parents' goals, knowledge, practices, and needs regarding music education for their young children in South Korea. *Journal of Research in Music Education*, 61(3), 280-302.

EK 1. KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Yaşınız:..... Cinsiyet: Kız() Erkek() Sınıf: 2.sınıf (3.sınıf () 4. Sınıf ()

Bireysel sorular

	Evet	Hayır
1-Bir müzik çalgısı çalmayı biliyor musun?		
2-Müzik dinler misin?		
3-Şarkı söyler misin?		
4-Herhangi bir müzik topluluğuna üye misin?		
5-Kendine ait bir müzik çalgın var mı?		
6-Kendine ait müzikli bir oyuncağın var mı?		
7-Kendine ait müzik dinlemeye yarayan bir cihazın var mı?		

Evdeki müziksel ortama yönelik sorular

	Evet	Hayır
1-Evinde aile üyelerinden müzik çalgısı çalan biri var mıdır?		
2-Evinde aile üyelerinden müzik dinleyen biri var mı?		
3-Evinde aile üyelerinden şarkı söyleyen biri var mı?		
4-Evinde aile üyelerinle birlikte müzik çalgısı çalar mısınız?		
5-Evinde aile üyelerinle birlikte müzik dinler misin?		
6-Evinde aile üyelerinle birlikte şarkı söyler misin?		

Arkadaş ile ilgili sorular

	Evet	Hayır
1-Arkadaşların arasında müzik çalgısı çalabilen var mı?		
2-Arkadaşların arasında müzik dinleyen var mı?		
3-Arkadaşların arasında şarkı söyleyen var mı?		
4-Arkadaşlarıyla birlikte müzik çalgısı çalar mısınız?		
5-Arkadaşlarıyla birlikte müzik dinler misin?		
6-Arkadaşlarıyla birlikte şarkı söyler misin?		

Öğretmen ile ilgili sorular

	Evet	Hayır
1-Derslerde öğretmenin müzik çalgısı çalar mı?		
2-Derslerde öğretmenin size müzik dinletir mi?		
3-Derslerde öğretmenin şarkı söyler mi?		
4-Derslerde öğretmeninle birlikte müzik çalgısı çalar mısınız?		
5-Derslerde öğretmeninle birlikte müzik dinler misin?		
6-Derslerde öğretmeninle birlikte şarkı söyler misin?		
7-Derslerde öğretmenin öğrencileri şarkı söylemek için tahtaya kaldırır mı?		

EK 2. MÜZİK DİNLEMeye YÖNELİK GÜDÜ ÖLÇEĞİ

MÜZİK DİNLEMeye YÖNELİK GÜDÜ ÖLÇEĞİ	Katılmıyorum	Az katılıyorum	Katılıyorum
1. Müzik dinlemeyi seviyorum.	(1)	(2)	(3)
2. Müzik dinlemek beni rahatlatıyor.	(1)	(2)	(3)
3. Müzik dinlemeyi sıkıcı buluyorum.	(1)	(2)	(3)
4. Müzik dinlemek beni dinlendiriyor.	(1)	(2)	(3)
5.Yabancı müzik gruplarını dinlemeyi seviyorum.	(1)	(2)	(3)
6. Müzik dinlemek bana enerji veriyor.	(1)	(2)	(3)
7. Müzik dinlemek beni sakinleştiriyor.	(1)	(2)	(3)
8. Müzik dinlemek insanlar tarafından sevilmemi sağlıyor.	(1)	(2)	(3)
9. Müzik dinlemek hayallerimi geliştiriyor.	(1)	(2)	(3)
10. Müzik dinlemek bana anlamlı geliyor.	(1)	(2)	(3)
11. Müzik dinlemek arkadaş grubumda popüler olmamı sağlıyor.	(1)	(2)	(3)

EK 3. ŞARKI SÖYLEMEYE YÖNELİK GÜDÜ ÖLÇEĞİ

ŞARKI SÖYLEMEYE YÖNELİK GÜDÜ ÖLÇEĞİ	Katılmıyorum	Az katılıyorum	Katılıyorum
1. Şarkı söylemek beni sakinleştiriyor.	(1)	(2)	(3)
2. Şarkı söylemek bana anlamlı geliyor.	(1)	(2)	(3)
3. Şarkı söylemek beni rahatlatıyor.	(1)	(2)	(3)
4. Şarkı söylemek bana enerji veriyor.	(1)	(2)	(3)
5. Şarkı söylemek beni dinlendiriyor.	(1)	(2)	(3)
6. Şarkı söylemek beni zorluyor.	(1)	(2)	(3)
7. Şarkı söylemeyi sıkıcı buluyorum.	(1)	(2)	(3)
8. Şarkı söylemeyi yorucu buluyorum.	(1)	(2)	(3)
9. Şarkı söylemek beni fiziksel olarak zorluyor.	(1)	(2)	(3)
10. Şarkı söylemeyi seviyorum.	(1)	(2)	(3)
11. Sesimin güzel olduğunu düşünüyorum.	(1)	(2)	(3)
12. Şarkı söyleyebiliyorum.	(1)	(2)	(3)
13. Şarkı söylemek insanlar tarafından sevilmemi sağlıyor.	(1)	(2)	(3)
14. Şarkı söylemek arkadaş grubumda popüler olmamı sağlıyor.	(1)	(2)	(3)
15. Şarkı söylemek hayallerimi geliştiriyor.	(1)	(2)	(3)

EK 4. ÇALGI ÇALMAYA YÖNELİK GÜDÜ ÖLÇEĞİ

ÇALGI ÇALMAYA YÖNELİK GÜDÜ ÖLÇEĞİ	Katılmıyorum	Az katılıyorum	Katılıyorum
1. Çalgı çalmayı seviyorum.	(1)	(2)	(3)
2. Çalgı çalmak beni dinlendiriyor.	(1)	(2)	(3)
3. Çalgının sesinden hoşlanıyorum.	(1)	(2)	(3)
4. Çalgı çalmak beni rahatlatıyor.	(1)	(2)	(3)
5. Çeşitli çalgıları çalmak istiyorum.	(1)	(2)	(3)
6. Çalgı çalmak beni sakinleştiriyor.	(1)	(2)	(3)
7. Çalgı çalmak bana enerji veriyor	(1)	(2)	(3)
8. Çalgı çalmak arkadaş grubumda popüler olmamı sağlıyor.	(1)	(2)	(3)
9. Çalgı çalmak insanlar tarafından sevilmemi sağlıyor.	(1)	(2)	(3)

EK 5. MEB İZİN YAZISI

Evrak Tarihi ve Sayısı: 17/01/2020-29/1

T.C.
ANTALYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 98057890-605.01-E.1189394
Konu: Anket Uygulaması

16.01.2020

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi :26/12/2019 tarih 38797 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Gülcan ATEŞ'in "**İlkokul Öğrencilerinin Müzik Dinleme, Şarkı Söyleme ve Çalgı Çalmaya Yönelik Güdülleri**" adlı araştırmasını, İlimiz Ahmet Ferda Kahraman İlkokulu, Cahit Ünver İlkokulu ve Şelale İlkokulunda öğrenim görmekte olan 2.-3. ve 4 sınıf öğrencilerine uygulama isteği ile ilgili 26/12/2019 tarih 38797 sayılı yazınız İl Millî Eğitim Müdürlüğü Araştırma Değerlendirme ve İnceleme komisyonumuz tarafından, 09/01/2020 tarihinde incelenerek "**Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinlerine Yönelik İzin ve Uygulama Genelgesi**" gereğince uygun görülmüş olup, Müdürlüğümüzün 10/01/2020 tarihli ve 704889 sayılı onayı ve uygulanacak veri toplama araçları onaylanarak ekte gönderilmiştir.

Araştırmanın bitiminde, sonuç raporunun bir örneğinin CD ortamında (başvuru sahibinin ekte örneği bulunan dilekçe ile) Müdürlüğümüz Ar-Ge bürosuna gönderilmesi hususunda;

Gereğini arz ederim.

Mehmet KARAKAŞ
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

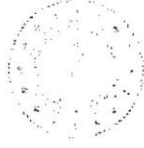
EKLER:

- 1- Onay ve Ekleri (3 sayfa)
- 2- Dilekçe Örneği(1 sayfa)

Antalya İl Millî Eğitim Müdürlüğü
Sığırcı Mah. Hamidiye Cad. MERKEZ/ANTALYA
E-posta: projeler07@meh.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Mehmet KARAKAŞ Md.
Tel: (0 242) 238 60 00
Faks: (0 242) 238 61 11

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 57d3-43c2-3476-a261-0a2b kodu ile teyit edilebilir.



T.C.
ANTALYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 98057890-20-E.704889
Konu : Anket Uygulaması

10.01.2020

İL MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE
ANTALYA

İlgi : 22/08/2017 tarih ve 126079291 sayılı Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarında Yapılacak Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinlerine Yönelik İzin ve Uygulama Genelgesi.

Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Gülcan ATEŞ'in "İlkokul Öğrencilerinin Müzik Dinleme, Şarkı Söyleme ve Çalgı Çalmaya Yönelik Güdülleri" adlı araştırmasını, İlimiz Ahmet Ferda Kahraman İlkokulu, Cahit Ünver İlkokulu ve Şelale İlkokulunda uygulama isteği ile ilgili 26/12/2019 tarihli ve 38797 sayılı yazısı. Müdürlüğümüz ARGE Birimi Değerlendirme ve İnceleme Komisyonunca incelenmiş olup;

Adı geçenin ilgi Genelge kapsamında 2019-2020 Eğitim Öğretim Yılı içerisinde olmak üzere, İlimiz Ahmet Ferda Kahraman İlkokulu, Cahit Ünver İlkokulu ve Şelale İlkokulunda öğrenim görmekte olan 2...3. ve 4. sınıf öğrencilerine, Okul Müdürlüğünün sorumluluğunda, Eğitim-Öğretim faaliyetlerini aksatmaksızın yürütmesi,

Söz konusu araştırmanın bitimine müteakip; sonuç raporunun bir örneğinin, "İlgi Genelgenin 8. Maddesine" İstinaden Bakanlığımıza iletilmek üzere CD ortamında Müdürlüğümüz Ar-Ge birimine gönderilmesi kaydıyla uygulanması, Komisyonca uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde, Valilik Makamının 02/04/2019 tarih ve 12935 sayılı yetki devrine göre olurlarınıza arz ederim.

Mehmet KARAKAŞ
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

OLUR
10.01.2020

Yüksel ARSLAN
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

Antalya İl Millî Eğitim Müdürlüğü
Soğuksu Mah. Hamidiye Cad. MERKEZ/ANTALYA
E-posta: projeler07@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Mehmet KARAKAŞ Md. Yrd.
Tel: (0 242) 238 60 00
Faks: (0 242) 238 61 11

Bu evrak güvenli elektronik posta ile iletilemiştir. http://evrak.meb.gov.tr adresinden 8b0d-2046-332f-9295-9497 kodu ile teyit edilebilir.

EK 6. ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Gülcan ATEŞ
Doğum Yeri ve Tarihi : Antalya 02/07/1996

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi : Akdeniz Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği
Yüksek Lisans Öğrenimi :
Bildiği Yabancı Diller : İngilizce
Bilimsel Faaliyetleri : USOS 2019

İş Deneyimi

Stajlar :
Projeler :
Çalıştığı Kurumlar : Özel Mutlu Dâhiler Çocuk Kulübü

İletişim

E-Posta Adresi : gulcan.ates07@gmail.com

Tarih :...../...../ 2020

EK 7. BİLDİRİM SAYFASI

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin/raporun tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin/raporumun kağıt ve elektronik kopyalarının Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

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

[Tarih ve İmza]

Gülcan ATEŞ

EK 8. TURNİTİN RAPORU

Gülcan Ateş
20185421005

Yüksek Lisans Tezi

Danışman Doç.Dr
Sabahat Burak
Sabahat

ORIJİNALLIK RAPORU

% 8	%	% 8	%
BENZERLİK ENDEKSİ	İNTERNET KAYNAKLARI	YAYINLAR	ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

BİRİNCİL KAYNAKLAR

- 1** BURAK, Sabahat. "Causal Beliefs of Elementary School Students about the Success and Failure in Music Lessons", İnönü Üniversitesi, 2013. %**2**
Yayın
- 2** SAKA, Dilara and BURAK, Sabahat. "Ortaokul Öğrencilerinin Müzik Dersi Yüklemeleri ile OkulTükenmişlikleri Arasındaki İlişkiler*", Hacettepe Üniversitesi, 2018. %**2**
Yayın
- 3** Gulbahar Karabulut. "Developing Self-Esteem Scale For Playing A Musical Instrument", SED Journal of Art Education, 2014 %**1**
Yayın
- 4** ŞAHİN, Harun and ÇAKAR, Esra. "Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğrenme stratejileri ve akademik güdülenme düzeylerinin akademik başarılarına etkisi", TUBITAK, 2011. <%**1**
Yayın
- 5** ÖZMENTEŞ, Sabahat. "İlköğretim öğrencilerinin evdeki müziksel ortamları, müzik dersine yönelik <%**1**