

MÜZİK ÖĞRETMENİ ADAYLARININ ÖZYÖNETİMLİ ÖĞRENME İLE ÇALGI DERSLERİNE MOTİVASYON DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

The Relationship Between Candidate Music Teachers' Self-Directed Learning and Motivation Levels to Instrument Lessons

Prof. Dr. Sibel ÇOBAN

Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, İSTANBUL/TÜRKİYE

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2987-8063>

Dr. Öğr. Üyesi. Emine Kıvanç ÖZTUĞ

Yakın Doğu Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, MERSİN 10 TÜRKİYE/KKTC

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1135-1418>

Dr. İlias ABDULLİN

Yakın Doğu Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, MERSİN 10 TÜRKİYE/KKTC

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4173-5305>

ÖZET

Bu araştırma, müzik öğretmeni adaylarının mesleki eğitimleri sürecinde, çalgı derslerine, güdülenme düzeyleri ile özyönetimli öğrenmeye hazır bulunuşlukları arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırma verileri iki farklı üniversitede öğrenim gören müzik öğretmeni adayı toplam 246 öğrenci üzerinden elde edilmiştir. Araştırma, genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli ile yürütülmüştür. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları şunlardır;

Fisher ve Diğerleri (2001) tarafından geliştirilen Özyönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeği (Self-Directed Learning Readiness Scale/SDLRS)'nin Şahin, E. ve Erden, M. (2009, s.695) tarafından Türkçe'ye uyarlanmış modeli ve Çalışkan'ın, T. (2008, s.45) Bireysel Çalgı Eğitimi Güdülenme Ölçeğidir. Ayrıca araştırmacılar tarafından bu çalışma için demografik form hazırlanmış ve uygulanmıştır. Araştırma verilerinin analizinde iki ölçekten elde edilen puanlar arasındaki ilişki Pearson korelasyon analizi ile, öğrencilerin günlük çalgı çalışma sürelerine göre özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ölçeği ve bireysel çalgı eğitim dersi güdülenme ölçeği puanlarının karşılaştırılması varyans analizi (ANOVA) ile yapılmıştır

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

Anahtar Kelimeler: Müzik öğretmeni eğitimi, Çalgı eğitimi, Motivasyon düzeyi, Özyönetimli öğrenme

ABSTRACT

The aim of this study was to discover the relationship between the motivation levels and readiness of self-directed learning of pre-service music teachers during their vocational education process, in the instrument lessons. The data of the research was collected from a total of 246 music teacher candidates from two different universities. The research was conducted with relational scanning model, one of the general scanning models.

In the study, the Turkish adopted (by Şahin, E. and Erden, M, 2009) version of Self-Directed Learning Readiness Scale/SDLRS that was developed by Fisher and Others (2001) and the Individual Instrument Training Motivation Scale that was developed by Çalışkan (2008) were used as data collection tools. In addition; a demographic form was prepared by the researchers for this study and it was also applied for the data collection process.

The data of the study were analyzed by percentage and frequency, Pearson correlation analysis, variance analysis

(ANOVA).

According to the findings of the study, it was concluded that there were statistically significant correlations between the total scores obtained from the Individual Instrument Training Motivation Scale and the total scores of Self-Directed Learning Readiness Scale and the scores of all sub-dimensions of this scale ($p<0.05$). These correlations were moderate positive and it was found out that as the students' scores of the Individual Instrument Training Motivation Scale increased; their scores from the general of the Self-Directed Learning Readiness Scale and the sub-dimensions of the scale (self-direction, learning willingness, and self-control) has also increased.

The total scores of the first and fourth grade students obtained from self-directed learning readiness scale and the scores obtained from the self-direction, eagerness to learn and self-control sub-dimensions were higher than those of the second and third-grade students.

According to students' daily instrument practicing time, achieving self-direction, eagerness to learn and self-control in the in the process of self-directed learning, is a situation that predicts their educational environments and vocational expectations. In the self-directed learning process, it is expected that the motivation to instrument course and eagerness to learn of the pre-service teachers will be at the desired level.

Key Words: Music Teacher Education, Instrument Education, Motivation Level, Self-Directed Learning.

1. GİRİŞ

Müzik öğretmen adayının müzik yeteneği, müzik kuramsal bilgi düzeyi, ses eğitimi ve çalgı performans becerisi, öğretmenlik mesleğine yatkınlığı, ilgi ve sevgisi ile tüm bu bileşenlerin ölçülmesi, müzik öğretmenliği mesleki eğitimine başlaması için gerekli asgari koşullardır. Giriş sınavında başarılı olan öğrenci programa kabul edilir. Müzik öğretmenliği anabilim dallarına, Güzel Sanatlar Liselerinden gelen öğrenciler, lise dönemlerinde işitme, ses, teori ve çalgı eğitimi aldıkları için lise ve öncesinde müzik eğitimi almayan öğrencilere göre programa daha rahat uyum sağlayabilirler. Programa kabul edilen öğrencilerden, mesleki müzik öğretmenliği eğitimleri sürecinde kendilerini mümkün olan en üst düzeyde geliştirmeleri beklenir.

Öğrenmeye hazır olmak bu beklentilerin sürdürülebilmesinde önemli bir rol oynar. Müzik eğitimi sürecinin temel ilkelerinden biri de öğrencilerin müzik eğitiminde entelektüel ve pratik bileşenlerinin oluşum birliğini hazırlamaktır. Eğitim süreci gerçekleşirken öğrencilerden, eğitim ve öğretime planlandığı düzeyde dahil olmaları ve bu eğitimi almaya hazır olmaları beklenmektedir. Söz konusu müzik öğretmenliği meslek eğitimi olduğunda, öğrenenlerin artık müziği öğrenmeye devam etmelerinin yanında müziği nasıl öğreteceklerini öğrenmeyi gerçekleştirmeleri gerekmektedir. Bunun için eğitim programında ilgili dersler mevcuttur. Ancak öğretmen adaylarının da bu dersleri öğrenmeye hazır olmaları gerekir. Bu seviyede öğrenmeye hazır olmaktan ne anlaşılmalıdır?

Müzik eğitiminde bireylerin sadece işitme, ritim ve müzikal belleğe sahip olmaları yeterli değildir. Öğrencilerin öğrenimleri sürecinde gerekli bilgi birikimini elde etmeleri, gelecekte mesleki faaliyetleri uygulama sırasında, müziksel beceri ve yeteneklerini uygun ve yeterli ölçüde kullanması da önemlidir.

Bir müzik öğretmen adayının öğretmeyi öğrenmeye hazır bulunuşluğu, daha önce almış olduğu eğitime, müzik ile ilgili yaşadığı tecrübelerine bağlıdır. Mesleki eğitim sürecinde kendi bireysel bilgi ve becerilerini geliştirmelerinin yanı sıra müziği öğretme ile ilgili de öğrenmeye hazır olmaları beklenmektedir. Karataş (2016) bu hazır bulunuşluğu, üst bilişsel düşünme stratejilerinin geliştirilmesine ve almış olduğu eğitim ve geçirmiş olduğu yaşantılara bağlamaktadır. (sayfa3)

Son yıllarda özellikle mesleki eğitim ve yetişkin eğitimi ile ilgili yapılan çalışmaların sayısı da artmıştır. İlgili literatür incelendiğinde, bu çalışmaların neredeyse hepsinde, öğrenmeye hazır oluş kavramı, özyönetimli öğrenme olarak karşımıza çıkmaktadır. Nasri, Mansor (2016), Mok, Lung (2005), Fischer-Tenhagen, Heuwieser ve Arlt (2016), Karataş (2016).

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. ÖzYönetimli Öğrenme

Öz yönetimli öğrenmenin yetişkin eğitiminde ve mesleki eğitimde oldukça önemli ve yararlı bir alternatif yol olduğu literatürde vurgulanmaktadır. Aşağıda bu tanımlamalardan bazıları yer almaktadır.

Brockett ve Hiemstra (1991), özyönetimli öğrenmeyi öz yönelim ile ilişkilendirerek şöyle açıklamışlardır. *“Öğrenmede öz-yönelim bir yaşam biçimidir. Öğrenmede özyönlendirme iki farklı ancak ilişkili boyuta atıfta bulunur: ilki, öğrenenin öğrenme süreci için birincil sorumluluğu üstlendiği bir öğretim süreci*



olarak; ikincisi ise öğrenenin öğrenme sorumluluğunu üstlenme arzusuna veya tercihine odaklanan bir kişilik özelliği olarak.”

Leatemia, Susilo ve Berkel (2016)'in tanımlaması ise şöyledir; “Kendi kendine öğrenme (SDL), öğrencilerin planlama, uygulama, izleme ve değerlendirme basamaklarını kullanarak kendi öğrenme süreçlerini kontrol etmeleri olarak tanımlanabilir. Öğrenciler, öğrenme ihtiyaçlarını öğrenme sürecinde ve çevrede buldukları sorunlara, hangi becerilerde eğitim almaları gerektiğine ve hangi bilgileri bulmak istediklerine göre belirler”.

Fisher, King ve Tague (2001), özyönetimli öğrenme modelini şöyle tanımlamışlardır; “Kendi kendine öğrenme, öğrencinin kendi öğrenmesi için kabul ettiği sorumluluk miktarı açısından tanımlanabilir. Kendi kendini yöneten öğrenci kontrolü ele alır ve kendisi için önemli gördüğü şeyi öğrenme özgürlüğünü kabul eder. Öğrencinin kendi öğrenimini üstlenmeye istekli olduğu kontrol derecesi, tutumlarına, yeteneklerine ve kişilik özelliklerine bağlı olacaktır.”

Yukarıdaki açıklamalardan, sorumluluğun öğrenene atfedildiği anlaşılmaktadır. Fisher ve arkadaşları, öğrencinin kendi öğrenme sorumluluğunu devralmaya istekli olmasını, tutumlarına, yeteneklerine ve kişilik özelliklerine de bağlı olduğunu belirtmişlerdir.

Garrison (1997) ve Knowels (1986) ise bu açıklamalara motivasyonel ve bilişsel stratejileri de ilave etmişlerdir. Garrison (1997)'a göre, öz izleme ve motivasyon öz-yönelimli öğrenmenin bilişsel boyutlarını temsil eder ve öğrenciler motivasyonel ve bilişsel stratejilerini izleme sorumluluğunu üstlenmelerinin önemini kabul ediyor olmalıdırlar.

Knowles (1986) ise yetişkinlerin çocuklardan farklı bir şekilde öğrendiği ve bunun farklı bir araştırma alanına temel teşkil ettiği konusunda (andragoji) emin olarak geleneksel pedagojinin dayandığı çocuk öğrenenler hakkındaki varsayımlardan ayrı olarak yetişkin öğrencilerin özellikleriyle ilgili beş önemli varsayım ileri sürmüştür. Bunlar;

1. Öğrenci kendi kendini yönetir,
2. Yetişkinler, birbirleri için en zengin deneyim kaynaklarıdır,
3. Öğrenmeye hazır olma, bazı kritik gelişimsel yaşam görevlerini daha etkin bir şekilde yerine getirmek için bir şeyler yapma veya bir şeyler yapma ihtiyacına bağlıdır.
4. Problem merkezli öğrenmeye yönelim,
5. En güçlü motive ediciler içseldir: daha iyi bir yaşam kalitesi: öz saygının tanınması; kendine güven, kendini gerçekleştirme.

Görüldüğü gibi Garrison (1997) ve Knowels (1986) yetişkin eğitimi için özyönetimli öğrenme esaslarında, Fisher ve arkadaşlarının altını çizdiği tutum, yetenek, kişilik ve istekli olma özelliklerine ilaveten içsel motivasyon ve bilişsel stratejilere de (benlik saygısını tanıma; kendine güven, kendini gerçekleştirme) vurgu yapmışlardır.

2.2. Motivasyon

Motivasyon kavramı isteklendirme, güdüleme olarak ifade edilmektedir. Latince “movere”, yani “hareket ettirme, hareketlendirme” kelimesinden gelmektedir. Demir ve Arı, (2013) s. 266.

Psikolojide de birçok tanım ve açıklamasına rastlamak mümkündür. Birçok araştırmacıya göre motivasyon kavramı daha büyük oranda çok yönlü, bilişsel olmayan psikososyal yapıya sahipken, akademik motivasyon ise daha spesifik bir kavram olup yaratıcı düşünme becerileri ve öğrenim becerileri, öğrencilerin okuldan memnuniyeti ve okula devamlılık nedenleri ve bir ödevi yapmadaki performansları gibi bilişsel, davranışsal ve duyuşsal eğitim faktörleri ile ilgilidir (Aktaran: Uyulgan & Akkuzu, 2014: s.9) Müzik öğretmenliği meslek eğitimini de bu bağlamda akademik motivasyon dahilinde düşünmek daha doğru olur.

Geleceğin müzik öğretmenini yetiştirmede, kuşkusuz öğrenci motivasyonu birinci önceliğe sahiptir. Özen, düzen ve süreklilik gerektiren çalgı çalmayı öğrenme süreci, öğrencilere çeşitli müzik disiplinlerini kazandırır. Bütün bu nitelikleri bağdaştırmak için istikrarlı bir motivasyona (güdülenmeye) ihtiyaç vardır. Öğretmen adaylarının çalgı çalmada saatlerce süren rutinleşmiş egzersizleri yapabilmek için güçlü bir motivasyona (güdülenmeye) ihtiyaçları vardır. Sungurtekin (2010, sf.28).



Bir müzik öğretmeni için enstrümanını müzik öğretmenliği mesleğinde kullanabilecek kadar yetkin olması mesleğin kaçınılmaz gereğidir. Mesleki eğitim sürecinde takip edilen eğitim programı dâhilinde bir çalgı çalmayı öğrenme süreci devam ederken bir taraftan da mesleki eğitim için belirli bilgi, beceri ve donanımları yerine getirme zorunluluğu vardır.

Öğretmenlerin mesleki eğitim ve gelişimleri ile ilgili literatürde de birçok farklı görüşün belirtildiği çalışmalara rastlamak mümkündür. Öğretmenlik mesleği eğitimi birçok disiplini içinde barındırmaktadır.

Avalos (2011) sf:10, şöyle özetlemiştir; *"Her zaman bu tür çabaların merkezinde, mesleki gelişimin, öğretmenlerin öğrenmesi, nasıl öğreneceklerini öğrenmesi ve öğrencilerinin büyümesi için bilgilerini uygulamaya dönüştürmesiyle ilgili olduğu anlayışı vardır. Öğretmenlerin mesleki öğrenimi, öğretmenlerin bireysel ve toplu olarak bilişsel ve duygusal katılımını, inançlar ve inançlar açısından her birinin nerede durduğunu inceleme kapasitesi ve istekliliği ve iyileştirme veya değişim için uygun alternatiflerin algılanması ve hayata geçirilmesini gerektiren karmaşık bir süreçtir "*

Yukarıdaki açıklamalara göre müzik öğretmeni adaylarının öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri ile Garrison (1997) ve Knowels (1986)'ın yetişkin eğitiminde özyönetimli öğrenme esaslarına özel vurgu yaparak altını çizdiği motivasyon arasındaki ilişkiyi araştırmak önemli görülmüştür. Çünkü özellikle bu araştırmanın yapıldığı (Türkiye ve Kıbrıs) iki ülkede de müzik öğretmeni adaylarının lise döneminden itibaren almış oldukları müzik eğitimleri sürecinde çalgı çalma bilgi ve becerileri, üniversitelerdeki mesleki eğitimlerine yetecek düzeyde olamamaktadır. Üniversitede başka diğer derslerin de sorumluluğu sebebiyle sürekli çalışma ve devamlılık gerektiren çalgı eğitimi bu durumdan zaman zaman olumsuz etkilenmektedir.

Bu gerçeklikten hareketle, öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyi ile çalgı derslerine motivasyonları arasındaki ilişkiyi ortaya koyan bu araştırmanın ve elde edilen bulgu ve sonuçlarının iki ülkede de müzik öğretmeni yetiştirme programları açısından bir farkındalık oluşturacağı umulmaktadır. Motivasyon ile ilgili özellikle Türkiye'de müzik öğretmeni adaylarıyla yapılmış araştırma ve tezler olmasına karşın özyönetimli öğrenme ve motivasyon ilişkisi ile ilgili yapılan araştırma sayısı yok denecek kadar azdır. Öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyi ile çalgı derslerine motivasyon arasındaki ilişkiyi içeren bu çalışmanın alana ışık tutacağı yönünde bir katkı getirmesi açısından ayrıca önemli görülmektedir.

2.3. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, müzik öğretmeni adaylarının çalgı eğitimi derslerine, öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri ile güdülenme düzeylerinin ilişkisini sınamaktır.

Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- Müzik öğretmeni adaylarının çalgı eğitiminde öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri ile güdülenme düzeyleri arasındaki korelasyon nedir?
- Müzik öğretmeni adaylarının çalgı eğitiminde öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri ile güdülenme düzeyleri, sınıf ve günlük çalışma süresi değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?

3. YÖNTEM

Bu araştırma betimsel bir çalışmadır. Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi/Öğretmenliği Anabilim Dalı öğrencilerinin, bireysel çalgı eğitimi dersine yönelik motivasyon düzeylerine ve çalgılarını öğrenmeye hazır bulunuşluk düzeylerine ait veriler nicel yolla toplanmıştır.

Müzik öğretmeni adaylarının öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri ile çalgı eğitimi dersine yönelik motivasyonları arasındaki ilişki ve yordama gücü sınanacağı için ilişkiyel tarama modeli kullanılmıştır.

Araştırmaya Kuzey Kıbrıs'taki Doğu Akdeniz Üniversitesi ile Yakın Doğu Üniversitesine bağlı Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği Ana Bilim Dalı öğrencileri ile Türkiye'de Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği Ana Bilim Dalı'nda öğrenim gören toplam 246 öğrenci katılmıştır. Tablo 1'de çalışmaya katılan öğrencilerin demografik bilgileri yer almaktadır.



Tablo 1. Öğrencilerin Demografik Bilgileri

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

3.1. Veri Toplama Araçları:

3.1.1. Özyönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeği

Araştırmada veri toplama aracı olarak Fisher ve Diğerleri (2001) tarafından geliştirilen Özyönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeği (Self Directed Learning Readiness Scale/SDLRS)'nin Şahin ve Erden (2009) tarafından Türkçe'ye uyarlanmış modeli kullanılmıştır. Likert tipi 5'li dereceleme ile 40 maddeden oluşan ölçek, özyönetim, öğrenme isteği ve özkontrol becerileri olmak üzere üç faktörlü bir yapıdan oluşmaktadır. Ölçeğin özgün yapısıyla türkçeye uyarlanan bu araştırmadan elde edilen bulgular karşılaştırıldığında üç faktördeki maddelerin tam olarak örtüştüğü gözlenmiştir. Cronbach alfa değerleri özyönetim alt ölçeği için 0.87, öğrenme isteği alt ölçeği için 0.86 ve özkontrol becerileri alt ölçeği için 0.79 olarak hesaplanmıştır. Özyönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeğinin 52 ve 40 maddelik iç tutarlık güvenilirlik katsayıları açısından birbiriyle benzer değerleri aldığı, 40 maddelik envanterin güvenilirliğinin ve geçerliğinin yüksek olduğu ve mevcut haliyle kullanılmasının uygun olduğu sonucuna varılmıştır.

Özgün ve Türkçeleştirilmiş Özyönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk ölçeği alt ölçek güvenilirlik dağılımında üç ayrı faktör bulunmaktadır. Buna göre; 12 maddelik özyönetim faktörünün Cronbach alfa değeri 0.87, 16 maddelik öğrenme isteği faktörünün Cronbach alfa değeri 0.86, 12 maddelik özkontrol becerileri faktörünün Cronbach alfa değeri 0.79 olarak belirtilmiştir.

3.1.2. Bireysel Çalgı Eğitimi Dersi Güdülenme Ölçeği

Araştırmada veri toplama aracı olarak Çalışkan'ın, T. (2008, s.45) yüksek lisans tez araştırması sırasında geliştirdiği Bireysel Çalgı Eğitimi Güdülenme Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek, 5'i ters ve 15'i düz ifadeli, toplam 25 maddeden oluşmaktadır. Öz düzenleme kuramına göre hazırlanan ölçek maddelerinin değerlendirilmesinde, düz ifadeli maddelerin "Tamamen Katılıyorum" seçeneği maddeye ilişkin güdülenme düzeyinin yüksek olduğunu göstermekte, ters ifadeli maddelerde ise yine bu seçenek, maddeye ilişkin güdülenme düzeyinin düşük olduğunu göstermektedir.

Maddeler, aşamalı sınıflama (Likert tipi) şeklinde hazırlanmış olup, 5'li derecelmeli; 'Hiç Katılmıyorum', 'Katılmıyorum', 'Kararsızım', 'Katılıyorum' ve 'Tamamen Katılıyorum' olarak düzenlenmiştir.

Dört faktörden (Alt Boyuttan) oluşan "Şiddet Ölçeği"nin güvenilirlik (iç tutarlık) katsayıları Cronbach alfa değerleri şöyledir;

9 maddelik "İlgi" faktörü, 0.814,

6 maddelik "Eğitim Ortamı" faktörü, 0.782,

5 maddelik "Çevre" faktörü, 0.731 ve

5 maddelik "Mesleki beklenti" Faktörü, 0,817'dir.

3.1.3. Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizinde, özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ölçeğinden aldıkları puanlar ile bireysel çalgı eğitim dersi güdülenme ölçeği puanları arasındaki ilişki, Pearson korelasyon analizi ile,özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ölçeği ve bireysel çalgı eğitim dersi güdülenme ölçeği puanlarının karşılaştırılması ise varyans analizi (ANOVA) analizi ile gerçekleştirilmiştir.

4. BULGULAR

Tablo 2: Öğrencilerin Özyönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeğinden Aldıkları Puanlar İle Bireysel Çalgı Eğitim Dersi Güdülenme Ölçeği Puanları Arasındaki Korelasyonlar

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

Tablo 2, öğrencilerin özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ölçeğinden aldıkları puanlar ile bireysel çalgı eğitim dersi güdülenme ölçeği puanları arasındaki ilişkinin saptanması amacıyla yapılan Pearson korelasyon analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 2 incelendiğinde, araştırma kapsamına alınan öğrencilerin bireysel çalgı eğitim dersi güdülenme ölçeğinde aldıkları puanlar ile özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ölçeği genelinden ve ölçekte yer alan tüm alt boyutlardan aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı korelasyonlar olduğu saptanmıştır ($p<0,05$). Bu korelasyonlar pozitif yönlü ve düşük kuvvetli korelasyonlardır. Buna göre öğrencilerin ilgi alt boyutundan aldıkları puanlar arttıkça özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ölçeği genelinden ve ölçekte yer alan özyönetim, öğrenme istekliliği ve özkontrol alt boyutlarından aldıkları puanlar da artmaktadır.

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

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

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

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

Tablo 3: Öğrencilerin sınıflarına göre özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ölçeği ve bireysel çalgı eğitim dersi güdülenme ölçeği puanlarının karşılaştırılması

	Sınıf	n	\bar{x}	s	Min	Max	f	p	Fark
Özyönetim	Birinci sınıf	75	54,35	6,05	33	65	13,247	0,000*	1-2
	İkinci sınıf	53	48,30	11,69	20	65			1-3
	Üçüncü sınıf	50	43,96	17,90	19	65			2-4
	Dördüncü sınıf	68	54,76	6,57	35	65			3-4
Öğrenme istekliliği	Birinci sınıf	75	60,67	7,19	44	76	12,923	0,000*	1-2
	İkinci sınıf	53	54,98	12,43	28	76			1-3
	Üçüncü sınıf	50	50,16	17,53	24	77			2-4
	Dördüncü sınıf	68	61,47	7,11	28	79			3-4
Özkontrol	Birinci sınıf	75	41,97	6,02	24	55	10,211	0,000*	1-2
	İkinci sınıf	53	38,02	8,76	20	55			1-3
	Üçüncü sınıf	50	35,28	14,07	16	54			2-4
	Dördüncü sınıf	68	43,41	6,21	19	55			3-4
Özyönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeği	Birinci sınıf	75	156,99	16,82	112	196	13,248	0,000*	1-2
	İkinci sınıf	53	141,30	31,55	68	196			1-3
	Üçüncü sınıf	50	129,40	49,08	64	192			2-4
	Dördüncü sınıf	68	159,65	17,83	82	196			3-4
İlgi	Birinci sınıf	75	32,72	5,68	21	44	1,317	0,269	
	İkinci sınıf	53	32,68	6,69	17	43			
	Üçüncü sınıf	50	34,72	6,15	18	45			
	Dördüncü sınıf	68	33,74	6,74	14	45			
Eğitim ortamı	Birinci sınıf	75	20,23	4,42	13	30	2,787	0,041*	1-3
	İkinci sınıf	53	19,32	4,18	12	26			
	Üçüncü sınıf	50	17,84	4,85	10	30			
	Dördüncü sınıf	68	19,37	4,65	10	30			
Çevre	Birinci sınıf	75	18,07	2,83	8	23	2,295	0,078	
	İkinci sınıf	53	17,13	3,77	5	22			
	Üçüncü sınıf	50	18,78	3,69	10	24			
	Dördüncü sınıf	68	18,37	3,30	8	25			
Mesleki beklenti	Birinci sınıf	75	19,93	4,57	10	25	4,757	0,003*	1-3
	İkinci sınıf	53	17,57	5,37	5	25			3-4
	Üçüncü sınıf	50	17,08	6,07	7	25			
	Dördüncü sınıf	68	19,62	4,60	8	25			
Bireysel Çalgı Eğitimi Dersi Güdülenme Ölçeği	Birinci sınıf	75	90,95	12,61	67	120	1,347	0,260	
	İkinci sınıf	53	86,70	15,42	46	115			
	Üçüncü sınıf	50	88,42	14,05	62	120			
	Dördüncü sınıf	68	91,09	14,59	57	120			

*p<0,05

Araştırma kapsamına alınan öğrencilerin sınıflarına göre özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ölçeği ve bireysel çalgı eğitim dersi güdülenme ölçeği puanlarının karşılaştırılması amacıyla yapılan varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3 incelendiğinde, araştırmaya dahil edilen öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıflara göre özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ölçeği genelinden ve ölçekte yer alan ölçekte yer alan özyönetim, öğrenme istekliliği ve özkontrol alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir (p<0,05). Araştırmaya katılan birinci ve dördüncü sınıf öğrencilerinin özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ölçeği genelinden ve ölçekte yer alan özyönetim, öğrenme istekliliği ve özkontrol alt boyutlarından aldıkları puanlar ikinci ve üçüncü sınıfta öğrenim gören öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur.

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

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

Tablo 4: Öğrencilerin günlük çalgı çalışma sürelerine göre özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ölçeği ve bireysel çalgı eğitim dersi güdülenme ölçeği puanlarının karşılaştırılması

	Günlük çalgı çalma süresi	n	\bar{x}	s	Min	Max	F	p	Fark
Özyönetim	1 saatten az	63	41,19	14,79	19	64	27,996	0,000*	1-2
	1 saat	66	52,91	8,35	23	65			1-3
	2 saat	71	54,77	6,91	32	65			1-4
	3 saat ve üzeri	46	56,13	8,34	20	65			
Öğrenme istekliliği	1 saatten az	63	48,03	15,27	24	76	23,759	0,000*	1-2
	1 saat	66	58,98	8,50	26	76			1-3
	2 saat	71	61,48	7,79	33	79			1-4
	3 saat ve üzeri	46	62,35	9,12	28	77			
Özkontrol	1 saatten az	63	32,49	11,06	16	55	25,373	0,000*	1-2
	1 saat	66	41,77	7,37	17	55			1-3
	2 saat	71	43,01	6,43	20	55			1-4
	3 saat ve üzeri	46	43,93	7,04	20	55			
Özyönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeği	1 saatten az	63	121,71	40,07	64	192	28,282	0,000*	1-2
	1 saat	66	153,67	22,82	66	196			1-3
	2 saat	71	159,27	19,21	85	196			1-4
	3 saat ve üzeri	46	162,41	22,88	68	196			2-4
İlgi	1 saatten az	63	31,95	5,70	14	44	5,062	0,002*	1-3
	1 saat	66	32,06	6,82	14	43			1-4
	2 saat	71	34,39	5,22	22	45			
	3 saat ve üzeri	46	35,76	7,07	17	45			
Eğitim ortamı	1 saatten az	63	17,97	4,13	10	30	6,005	0,001*	1-2
	1 saat	66	19,11	4,28	13	30			1-3
	2 saat	71	19,21	4,86	10	30			1-4
	3 saat ve üzeri	46	21,59	4,40	13	30			
Çevre	1 saatten az	63	17,71	3,20	9	23	1,475	0,222	
	1 saat	66	17,64	3,67	5	24			
	2 saat	71	18,68	3,03	11	25			
	3 saat ve üzeri	46	18,37	3,65	7	24			
Mesleki beklenti	1 saatten az	63	15,03	4,88	8	25	23,810	0,000*	1-2
	1 saat	66	18,73	4,66	5	25			1-3
	2 saat	71	19,83	4,55	10	25			1-4
	3 saat ve üzeri	46	22,24	4,19	7	25			2-4
Bireysel Çalgı Eğitimi Dersi Güdülenme Ölçeği	1 saatten az	63	82,67	12,67	58	120	13,428	0,000*	1-2
	1 saat	66	87,53	13,89	46	115			1-3
	2 saat	71	92,11	12,00	69	120			1-4
	3 saat ve üzeri	46	97,96	14,39	62	120			2-4

* $p<0,05$

Öğrencilerin günlük çalgı çalma sürelerine göre özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ölçeği ve bireysel çalgı eğitim dersi güdülenme ölçeği puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin günlük çalgı çalma sürelerine göre özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ölçeği genelinden ve ölçekte yer alan özyönetim, öğrenme istekliliği ve özkontrol alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır ($p<0,05$). Günlük 1 saatten az çalgı çalan öğrencilerin özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ölçeği genelinden ve ölçekte yer alan özyönetim, öğrenme istekliliği ve özkontrol alt boyutlarından aldıkları puanlar diğer öğrencilere göre daha düşük bulunmuştur. Ayrıca günlük 1 saat çalgı çalan öğrencilerin ölçek genelinden aldıkları puanlar, günlük 3 saat süreyle çalgı çalan öğrencilerden daha düşük puan almıştır.

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

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

5.TARTIŞMA

Bu araştırmada, müzik öğretmeni adaylarının öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri ile bireysel çalgı eğitim dersine güdülenme düzeyleri arasındaki ilişki çalışılmıştır. Yapılan korelasyon analizi sonuçlarına göre öğrencilerin aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı korelasyonlar olduğu saptanmıştır ($p<0,05$). Bu korelasyonlar pozitif yönlü ve orta kuvvetli olup, öğrencilerin bireysel çalgı eğitim dersi güdülenme ölçeği genelinden aldıkları puanlar arttıkça özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ölçeği genelinden ve ölçekte yer alan özyönetim, öğrenme istekliliği ve özkontrol alt boyutlarından aldıkları puanların da arttığı görülmüştür. Sonuç olarak pozitif bir ilişkinin olduğu açıktır.

Literatür araştırması sonucunda, müzik öğretmeni adaylarının özyönetimli öğrenmeye hazır oluşluk ve bireysel çalgı dersine motivasyonları ile ilgili doğrudan yapılan çalışmalara rastlanamamıştır. Elde edilen dolaylı araştırmalardan bazıları ile bizim araştırmamızın sonuçları desteklenmiştir. Bu araştırmalardan bazıları aşağıda belirtilmiştir.

Bodkyn ve Stevens (2015)'in yaptıkları araştırmanın sonucu, içsel motivasyon ve öz-yönelimli öğrenmenin öğrenci performansı üzerinde anlamlı bir olumlu etkisi olduğunu göstermiştir. (sf.92)

Saeid ve Eslaminejad (2016)'ın yaptıkları araştırma sonucunda, Payam Noor Üniversitesi öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenme ile akademik öz-yeterlik ve başarı motivasyonu arasında anlamlı bir ilişki olduğunu görmüşlerdir.

Alireza ve Maryam (2015)'in 265 tıp öğrencisi ile kendi kendine öğrenme ve okul motivasyonu arasındaki ilişki üzerine yaptıkları araştırmalarının sonuçları, okul motivasyonu ile kendi kendine yönlendirilmiş öğrenme arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir.

Özbek, Eroğlu ve Donmuş (2017),yaptıkları araştırmada öğretmen adaylarının kendi kendine öğrenmeye hazır bulunuşluklarını incelemiş ve öğretmen adaylarının genel olarak kendi kendine öğrenmeye ilişkin hazır bulunuşluklarının yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Literatür taraması sırasında, öğretmen adayları ile yapılan öz yönetimli öğrenmeye hazır bulunuşluk düzeyleri ile ilgili araştırmalarda farklı sonuçlar ile karşılaşmıştır.

Kırılmazkaya (2018) farklı branşlarda öğrenim gören 337 öğretmen adayı ile yaptığı çalışmada, öğretmen adaylarının öz yönetimli öğrenme hazır bulunuşluklarının orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bölümler arasında Fen bilgisi öğretmenliği bölümü öğrencilerinin hazırbulunuşluklarının en yüksek, Müzik öğretmenliği bölümü öğrencilerinin ise en düşük puana sahip olduğu bulunmuştur.

Şahin ve Küçüksüleymanoğlu (2015) “Öğretmen Adaylarının Özyönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşlukları, Biliş Ötesi Farkındalıkları ve Denetim Odakları Arasındaki İlişkiler” başlıklı çalışmada araştırmacılar, öğretmen adaylarının özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri, bilişötesi farkındalıkları ile akademik başarı düzeyleri arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Tekkol ve Demirel (2018)'in araştırmalarının sonuçlarına göre, Güzel Sanatlar, Sosyal Bilimler ve Sağlık Bilimleri öğrencileri, Doğa Bilimleri öğrencilerine göre önemli ölçüde daha yüksek öz-yönelimli öğrenme becerilerine sahiptir.

Bu araştırmaya katılan mzık ğretmeni adaylarının öğrenim gördükleri sınıflara göre özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk leği genelinden ve ölçekte yer alan ölçekte yer alan özyönetim, öğrenme istekliliği ve özkontrol alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir ($p<0,05$). Birinci ve dördüncü sınıf ğrencilerinin özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk leği genelinden ve ölçekte yer alan ölçekte yer alan özyönetim, öğrenme istekliliği ve özkontrol alt boyutlarından aldıkları puanlar ikinci ve üçüncü sınıfta öğrenim gören öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur.

Du Toit-Brits ve Van Zyl (2017)'ın birinci sınıf ğretmen adayları ile motivasyon ve özyönetimli öğrenme ilişkisini araştırdıkları çalışmalarında da özyönetimli öğrenmeye hazır oluş ile motivasyon arasında olumlu yönde bir korelasyonun olduğunu görmüşlerdir.

Tekkol ve Demirel (2018)'nın yaptıkları araştırmanın sonucuna göre de birinci ve dördüncü sınıf ğrencilerinin öz-yönelimli öğrenme becerileri puanları çok yakındır. Bu sonuç bizim araştırmamızın sonucu ile aynıdır. Tekkol ve Demirel bu sonucun, *"kendi kendine öğrenmenin arkasındaki sebep, çalışma yılına bağlı değildir, kendi kendine öğrenmenin tamamen örgün eğitime değil, bireylerin kendi özelliklerine bağlı olmasından kaynaklanıyor olabilir. Kendi kendine öğrenme, gayri resmi olarak da geliştirilebilecek bir beceri"* şeklinde yorumlamışlardır.

Araştırmanın bir başka sonucuna göre, eğitim ortamından alınan puanlar ile bireysel enstrüman eğitimi dersi motivasyon leğinin mesleki beklenti alt boyutları arasındaki farkın, katılımcı öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıflara göre istatistiksel olarak anlamlı olduğu grlmştir ($p < 0.05$). Birinci sınıf ğrencilerinin eğitim ortamı ve mesleki beklentiler alt boyutlarından aldıkları puanlar üçüncü sınıf öğrencilerine göre daha yüksek bulunmuştur. Ayrıca dördüncü sınıf ğrencilerinin mesleki beklenti alt boyutundan aldıkları puanlar üçüncü sınıf öğrencilerinden daha yüksektir.

Alanyazında ğretmen adaylarının motivasyon düzeyi ile sınıf düzeyi arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmalarda farklı sonuçlara ulaşılmıştır.

Gömleksiz ve Serhatlıoğlu (2013)'nun yaptıkları araştırmanın sonucu bizim çalışmamızı desteklemektedir. Araştırmacılar, ğretmen adaylarının akademik motivasyon düzeylerine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmalarında, birinci sınıfa devam eden ğretmen adaylarının akademik motivasyon düzeylerinin son sınıfa devam edenlere göre daha yüksek çıktığı sonucuna ulaşmışlardır.

Uyulgan ve Akkuzu (2014)'n araştırma sonucu bizim araştırma sonucumuzdan farklıdır. İki araştırmacının yaptıkları araştırmada, üniversitedeki eğitim sürecinde sınıf düzeyi arttıka ğretmen adaylarının akademik içsel motivasyonlarında bir düşüş olduğu bulunmuştur. Yazarlar kendi çalışmalarının sonucunu, ğretmen adaylarının sınıf düzeyleri arttıka yaşları da artış göstermesine ve yapılan bazı eğitim araştırmalarında da öğrencilerin yaşları ile birlikte akademik içsel motivasyonlarında bir azalma gözlendiği sonucunun elde edilmesine bağlamaktadırlar.

Bodkyn ve Stevens (2015) 'ın yaptıkları araştırmada öğrencilerin buldukları sınıflara göre motivasyon düzeylerinde bir farka rastlanmazken, sınıf düzeyleri arttıka özyönetimli öğrenme düzeylerinde azalma olduğu grlmştir.

Kkosmanoğlu (2015), yaptığı araştırmada, mzık ğretmeni adaylarının sınıf değişkenine göre akademik motivasyon düzeylerinde faklılaşma olduğu grlmştir. 4. sınıf ğrencilerinin başarıya yönelik içsel motivasyon ve belirlenmiş dışsal motivasyon düzeyleri diğer sınıf öğrencilerine göre daha düşük, motivasyonsuzluk düzeylerinin ise daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin günlük çalışma sürelerine göre özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk leği genelinden ve ölçekte yer alan özyönetim, öğrenme istekliliği ve özkontrol alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır ($p<0,05$). Günlük 1 saatten az çalışan öğrencilerin özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk leği genelinden ve ölçekte yer alan özyönetim, öğrenme istekliliği ve özkontrol alt boyutlarından aldıkları puanlar diğer öğrencilere göre daha düşük bulunmuştur. Ayrıca günlük 1 saat çalışan öğrencilerin ölçek genelinden aldıkları puanlar, günlük 3 saat süreyle çalışan öğrencilerden daha düşük puan almıştır.

zbek, Eroğlu ve Donmuş (2017)' ğretmen adaylarının kendi kendine hazırbulunuşlukları günlük ortalama ders çalışma saati değişkenine göre incelendiğinde öğrenmeye isteklilik boyutunda gruplar arası farklılık olduğu ($F=7,520, p=0,00 < .05$), bu farklılığın günlük 1-3 saat arası ders çalışanlar lehine olduğu

görülmektedir. Günlük ortalama 1-3 saat arası ders çalışan öğretmen adaylarının 1 saatten daha az ders çalışan öğretmen adaylarına göre ölçeğin öğrenmeye isteklilik boyutunda aldıkları puanların daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

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

Erdamar (2010)'ın, öğretmen adaylarının ders çalışma stratejilerini etkileyen bazı değişkenleri araştırdığı çalışmasında, 1. ve 4. Sınıf öğrencilerinin ders çalışmak için hazırlık yapma durumları karşılaştırıldığında, 4. Sınıf öğrencilerinin daha fazla hazırlık yaptığı ancak gruplar arasında anlamlı bir farklılık oluşmadığı anlaşılmaktadır (sf.86).

6. SONUÇ

Bu çalışmadan genel sonuçların yanısıra iki ana sonuca ulaşılmıştır.

Birincisi; müzik öğretmeni adaylarının mesleki eğitimleri sürecinde, çalgı derslerinde, güdülenme düzeyleri ile özyönetimli öğrenmeye hazır bulunuşlukları arasındaki korelasyon. İkincisi ise; sınıf seviyesi ile çalgılarını çalışma sürelerinin bu korelasyonu yordama gücü.

Sonuç olarak bu korelasyonların pozitif olduğu açıktır. Birinci ve dördüncü sınıf öğrencilerinin özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ölçeği genelinden ve ölçekte yer alan özyönetim, öğrenme istekliliği ve özkontrol alt boyutlarından aldıkları puanların ikinci ve üçüncü sınıfta öğrenim gören öğrencilere göre daha yüksek oluşu, eğitimlerinin başlangıç ve bitiş yılları olmasıyla ilişkilendirilebilir.

Öğrencilerin günlük çalgı çalma sürelerine göre özyönetimli öğrenme sürecinde, özyönetim, öğrenme istekliliği ve özkontrollerinin düzenlenmesi, bireysel çalgı eğitimi dersine ilgilerini, eğitim ortamlarını ve mesleki beklentilerini yordayan bir durumdur. Öz yönetimli öğrenme sürecinde öğretmen adayının çalgı dersine motivasyonu ve öğrenmeye olan istekliliği arzu edilen düzeyde olması beklenmektedir.

Bu araştırmanın ve sonuçlarının, çalışmanın yapıldığı iki ülkenin müzik öğretmeni yetiştirme program ve uygulamalarının aynı olması sebebiyle müzik öğretmeni yetiştirme programları açısından bir farklılık oluşturacağı, ve bundan sonraki benzer çalışmalara da örnek olacağı umulmaktadır.

KAYNAKÇA

Alireza, Y. & Maryam, G. (2015). "The Relationship between Self-directed Learning and School Motivation in Medical Students of Isfahan University of Medical Sciences". Iranian Journal of Medical Education, 14(12): 1066-1073.

Avalos, B. (2011). "Teacher Professional Development in Teaching and Teacher Education over Ten Years". Teaching and Teacher Education 27(1): 10-20.

Bodkyn, C. & Stevens, F. (2015). "Self-Directed Learning, Intrinsic Motivation and Student Performance". Caribbean Teaching Scholar, 5(2): 79-93 Era Educational Research Association.

Brockett, G., R. & Hiemstra, R. (1991). "A Conceptual Framework for Understanding Self-Direction in Adult Learning" <http://infed.org/mobi/a-conceptual-framework->

Çalışkan, T. (2008). "Müzik Öğretmeni Adaylarının Bireysel Çalgı Eğitiminde Güdülenme Düzeyleri ve Başarı Durumları Arasındaki İlişki" T.C. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı Müzik Öğretmenliği Bilim Dalı, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi.

Demir, K., M., & Arı, E. (2013). "Examining Prospective Teachers' Academic Motivation Levels in Terms of Various Variables". Theory and Practice in Education Journal, 9(3): 265-279.

Du Toit-Brits, C. & C-M. van Zyl, (2017). "Embedding Motivation in the Self-Directedness of First-Year Teacher Students". South African Journal of Higher Education, 31(1): 50-65.



- Erdamar Koç, G. (2010). "Some Variables in Affecting the Study Strategies of Student Teachers". Hacettepe University, Journal of Education, 38: 82-93.
- Fischer-Tenhagen, C., Heuwieser, W., & Arlt, S. (2016). "Creative Learning Methods and Open Choice of Topics Facilitate Self-Directed Learning and Motivation of Veterinary Students" Creative Education, 7: 1906-1912.
- Fisher, M., King, J., & Tague, G. (2001). "Development of a Self-Directed Learning Readiness Scale for Nursing Education". Nurse Education Today, 21(7): 516-525.
- Garrison, D., R., (1997). "Self-Directed Learning: Toward a Comprehensive Model", Adult Education Quarterly, 48(1): 18-33.
- Gömlüksiz, M. N., & Serhatlıoğlu, B. (2014). "Teacher Candidates' Opinions on Their Academic Motivation". Turkey Social Research Journal, 173(173): 99-128.
- Karataş, K. (2017). "Öğretmen Adaylarının Öz Yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Düzeylerinin Üst-Bilişsel Farkındalık Düzeyleri Açısından Yordanması". Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 32(2): 451-465.
- Kirchler, E. & Rodler, K. (2008). "Motivation in Organizations / Work Psychology and Organizational Psychology". 2 editions, Revised / Translated from German- Kharkov: Publishing House "Humanitarian Aid Center". Aktaran: Uyulgan M.A. & Akkuzu N, (2014).
- Kırılmazkaya, G. (2018). "Examination of Pre-service Teachers' Readiness for Self-Directed Learning". Electronic Turkish Studies, 13(11).
- Knowles, M., S. (1986). "Andragogy in Action: Applying Modern Principles of Adult Learning". Reviewed by: Tom Carney, Department of Communication Studies, University of Windsor. Canadian Journal of Communication. 12 (1): 77-80.
- Küçükosmanoğlu, H., O. (2015). "Müzik Öğretmeni Adaylarının Akademik Motivasyon Düzeylerinin Belirlenmesi Üzerine Bir Çalışma (Konya İli Örneği)". Sanat Eğitimi Dergisi, 3 (1): 1-21.
- Leatemia, L. D., Susilo, A. P., & van Berkel, H. (2016). "Self-Directed Learning Readiness of Asian Students: Students' Perspective on a Hybrid Problem Based Learning Curriculum". International Journal of Medical Education, 7, 385.
- Mok, M., M., C. and Lung, C., L. (2005). "Developing Self-Directed Learning in Student Teachers" International Journal of Self-directed Learning, 2(1):18-39
- Nasri, N., M. & Mansor, N., A. (2016). "Teacher Educators' Perspectives on the Sociocultural Dimensions of Self-Directed Learning". Creative Education, 7: 2755-2773.
- Özbek, R., Eroğlu, M., & Donmuş, V. (2017). "An Investigation of Teacher Candidates' Readiness for Self-Directed Learning". International Journal of Educational Programs and Instructional Studies, 7 (13): 17-36.
- Saeid, N., & Eslaminejad, T. (2017). "Relationship between Student's Self-Directed-Learning Readiness and Academic Self-Efficacy and Achievement Motivation in Students". International Education Studies, 10(1): 225-232.
- Şahin, E., Erden, M. (2009). "Validity and Reliability Study of Self-Directed Learning Readiness Scale (Öyöhö)", Education Sciences, 4(3): 695-706.
- Sönmez, V., & Alacapınar, F. G. (2016). "Exemplified scientific research methods". Ankara: An Publishing.
- Sungurtekin, M. (2010). "Motivation and Its Place in Instrument Education" Fine Arts Journal, 5(1): 28-34.
- Tekkol, İ. A., & Demirel, M. (2018). "An Investigation of Self-Directed Learning Skills of Undergraduate Students". Frontiers in Psychology, 1-14.
- Uyulgan, M., A. & Akkuzu, N, (2014). "An Overview of Teacher Candidates' Academic Intrinsic Motivations". Educational Sciences in Theory and Practice, 14(1):7-32.