ResearchGate

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: https://www.researchgate.net/publication/333054626

Bireysel Çalgı Eğitimi Dersi Güdülenme Ölçeği (ÇDGÖ) Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Article · April 2019

CITATIONS
0

READS
46

2 authors:



Sibel Çoban
Marmara University
24 PUBLICATIONS **10** CITATIONS
SEE PROFILE

Tuğba Çalişkan
4 PUBLICATIONS **0** CITATIONS
SEE PROFILE

Some of the authors of this publication are also working on these related projects:

Project IICE 2017 View project

All content following this page was uploaded by Sibel Çoban on 13 May 2019.

The user has requested enhancement of the downloaded file.

EKUAD JETPR
Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi

ISSN 2149-7702
e-ISSN 2587-0718

Cilt 5 (2019) Sayı 1, 100-112

Bireysel Çalgı Eğitimi Dersi Güdülenme Ölçeği (ÇDGÖ) Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Sibel ÇOBAN [1], Tuğba ÇALIŞKAN [2]

Öz

Bu araştırmanın amacı, müzik öğretmeni adaylarının bireysel çalgılarına yönelik güdülenme düzeylerini ölçmek amacı ile "Bireysel Çalgı Eğitimi Dersi Güdülenme Ölçeği" (ÇDGÖ) geliştirilmesidir. Ölçek, öz düzenleme kuramına dayanılarak hazırlanmıştır. 50 maddeden oluşan bir madde havuzu oluşturulmuştur. Uzmanlardan gelen öneriler doğrultusunda madde sayısı 34'e düşürülmüştür. 34 maddelik taslak ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışması, Marmara Üniversitesi'nde 138 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Elde edilen verilerin istatistiki analizleri yapılmış ve 9 madde atılarak ölçek 25 maddeye düşmüştür. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçek dört faktörden oluşmuştur. Bu faktörler, ilgi, eğitim ortamı, çevre ve mesleki beklentidir. Bireysel Çalgı Eğitimi Dersi Güdülenme Ölçeğinin faktör yapısının açımlayıcı faktör analizi ile belirlenmesinin ardından 246 öğrencilik yeni bir örnekleme, ölçeğin 25 maddelik formu tekrar uygulanmış ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. 25 maddelik ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi (DFA) uyum iyiliği indeksi değerlerinin kabul edilebilir olmadığı saptanmış ve ölçekte yer alan 1, 2, 13, 15, 16, 18 ve 21 numaralı maddeler atılmış ve DFA tekrarlanmıştır. 25 maddelik Bireysel Çalgı Eğitimi Dersi Güdülenme Ölçeğinden 7 madde atılarak ölçek 18 maddelik nihai şeklini almıştır. Ölçeğin iç tutarlığının saptanmasına yönelik öncelikle Cronbach's Alpha testi uygulanmıştır. Test sonuçlarına göre ölçek geneline ilişkin Alpha güvenilirlik katsayısı 0,92 bulunmuştur. Buna göre ölçek geneline ilişkin Alpha değeri son derece yüksektir ve ölçme aracı güvenilirdir. Bu sonuçlar doğrultusunda Bireysel Çalgı Eğitimi Dersi Güdülenme Ölçeğinin 18 maddeden oluşan son halinin, geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler

Çalgı eğitimi
Güdüleme ölçeği
Müzik eğitimi

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi:03.07.2018
Kabul Tarihi:01.09.2018
E-Yayın Tarihi: 30.04.2019

Motivation Scale for Individual Instrument Lesson (MSIIL) A Validity and Reliability Research Article Title

Abstract

The object of the study is to develop a Motivation Scale for Individual Instrument Lesson (MSIIL) for measuring the motivation levels of music teacher candidates for their individual instruments. The scale was prepared based on self-regulation theory. An item pool of 50 items was created. The number of items was reduced to 34 in accordance with the experts' suggestions. Validity and reliability study of 34-item draft scale was conducted on 138 students in Marmara University. The data obtained was analyzed statistically and the number of the scale was reduced to 25 items by removing 9 items. As a result of exploratory factor analysis, the scale consisted of four factors. These factors were interest, educational environment, environment and

Keywords

Instrument training
Motivation scale
Music training

Article Info

Received: 07.03.2018
Accepted: 09.01.2018
Online Published: 04.30.2019

[1] Prof. Dr.., Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkiye, sakince@marmara.edu.tr, https://orcid.org/0000-0003-2987-8063
[2] Öğretmen, Özel Alev Okulları, Türkiye, tugbacaliskan@gmail.com, https://orcid.org/0000-0002-2852-9833

occupational expectation. Upon determining the factor structure of the Motivation Scale for Individual Instrument Lesson by the explanatory factor analysis, a new sample of 246 students was applied the 25-item form of the scale again and confirmatory factor analysis was performed.Values for the goodness of fit index of the confirmatory factor analysis (CFA) of 25-item scale were found not to be acceptable, then the items 1, 2, 13, 15, 16, 18 and 21 of the scale were removed and CFA was repeated. The scale was finally reduced to 18 items by removing 7 items from 25-item Motivation Scale for Individual Instrument Lesson. Cronbach's Alpha test was firstly used to determine the internal consistency of the scale. According to the test results, the alpha reliability coefficient for the overall scale was 0.92. Accordingly, the alpha value of the overall scale is extremely high and the measurement instrument is reliable. According to these results, it was determined that 18-item final form of the Motivation Scale for Individual Instrument Lesson is a valid and reliable measurement instrument.

Giriş

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

- Öğretim etkinliklerini planlama, uygulama ve öğrencinin performansını değerlendirme,
- Uygun öğretim strateji ve araç- gereçleri seçme,
- Etkili sınıf yönetimi oluşturma,
- Bilişsel Alanda Farklılıklar, Duyuşsal Alanda Farklılıklar, Fiziksel Alanda Farklılıklar, Öğrenme Stillerinde Farklılıklar, Yaratıcılık Potansiyelinde Farklılıklar, Cinsiyetten Kaynaklanan Farklılıklar, Kültürel ve Sosyo-Ekonomik Farklılıklar, Yetersizliklerden Kaynaklanan Farklılıklar, Risk Altındaki Öğrenci Farklılıkları gibi öğrencilerin öğretimle ilgili ihtiyaçlarını göz önünde bulundurma,
- Etkili güdüleme olarak belirtmiştir.

"Etkili öğretim ortamı" için gereken işlemlerden biri olan "güdülenme" kavramının da içinde yer aldığı, öğrenmeyi etkileyen birçok etmenden bahseden Çırak (2007: 266), bunların bir kısmını esas olarak "öğrenen organizma" dan, bir kısmını da "öğrenme ortamının özellikleri"nden kaynaklanan etmenler şeklinde açıklamıştır.

1. Motivasyon (Güdülenme) Tanımı ve Temel Kavramlar

Güdülenme kelimesi, motivasyon kelimesi ile dilimizde eşanlamlı olarak kullanılmaktadır. Motivasyon kelimesi Latince "movere", yani "hareket ettirme, hareketlendirme" kelimesinden gelmektedir (Ertem, 2006:1). Motivasyonu tanımlamayla ilgili çalışmaların tarihi yüz yıldan fazladır (Önen ve Tüzün, 2005: 11). Psikolojinin herkes tarafından kabul edilebilir bir tarifini yapmakta güçlük çektiği motivasyon terimini açıklarken Arık (1996), "doğada hiçbir nesne bir sebep olmadan kendi statik durumundan (durgunluktan) hareketli duruma geçmez. O halde insan organizmasının da hareket edebilmesi, davranışta bulunması için bir doğa yasası icabı bir takım sebepler olmalıdır. Bu sebepler, insan organizmasının içinden veya dışından gelen bir uyarım, bir basınç, bir dürtü veya itki, bir güdü, bir itme, bir tembih veya tembihler bütünü olabilir. İnsan organizmasını hareket veya tepki yapmaya iten sebep veya sebepler, aynı zamanda bu hareket ve tepkilere belirli bir yön, belirli bir hedef, belirli bir hız (hareket şiddeti) da tayin etmiş olurlar" tespitinde bulunmuş ve bu doğal gerçeklere işaret eden motivasyon teriminin kabaca, "niçin böyle davranıyor" sorusunu cevaplandırmaya çalıştığını ve bu sorunun organizmaların niçin belirli bir davranışa başladıklarını veya belirli bir davranışı seçtiklerini yahut belirli bir davranışı sürdürdüklerini anlamamıza yol açtığını belirtmiştir. Arık, motivasyon teriminin anlamını; " insan organizmasını davranışa iten, bu davranışların şiddet ve enerji düzeyini tayin eden, davranışlara belirli bir yön veren ve devamını sağlayan çeşitli iç ve dış sebepleri ve bunların işleyiş

mekanizmalarını içermektedir", Yavuz (2006:4) ise, "kişileri belli faaliyetleri yapmaya yönelten, enerji veren ve insanların içinde oluşan fizyolojik, bilişsel ve duyuşsal boyutları olan bir güçlenme durumudur" şeklinde açıklamıştır.

Erden ve Akman'ın (1995: 232), Seifert'tan (1991) aktardığı tanımlara göre, "güdülenme, herhangi bir şekilde eylemde bulunma eğilimi, güdü ise bu eğilime neden olan belli bir ihtiyaç ya da istektir". Davranışları inceleyen bir bilim dalı olan psikolojide, bir hedefe yönelik davranışların başlaması ve devam etmesi güdü kavramı ile açıklanmakta ve bu tür davranışlar güdüsel davranışlar olarak adlandırılmaktadır. Güdü, bir davranışı başlatan ve bu davranışın yön ve sürekliliğini belirleyen içsel (bireye ait) bir güç olarak tanımlanır (Aydın, 2004: 199). Selçuk'un (2007: 132) tanımına göre ise "güdü, organizmayı etkileyerek bir amaç için harekete geçmeye sevk eden şeydir. Burada sözü edilen "şey'', bir dürtü, istek, ihtiyaç, hırs vs. olabilmektedir". Öğrenmeye güdülenme, hedef davranışlara ulaşmak için gereken bilgi, beceri ve tutumu kazanmayı, eyleme geçecek düzeyde gereksinmek ve direşkenlikle istemektir (Başaran, 2005: 410).

Bu kazanımı kararlılıkla istemek ve belli düzeyde tutmak, bu koşulları sağlamak özellikle müzik eğitiminde öğrenen ve öğreten için oldukça önemli ve güçtür. Günal (1999: 1), çalgı eğitimi ve güdülenme arasındaki ilişkiyi, "çalgı eğitiminde, uygulama alanı için görsel algılamanın ince motor beceriye dönüşmesi ve bu sürecin hızlanması, ince motorların seri halde hareket edebilmesi ve hız kazanması, iki el koordinasyonunun istenen düzeye getirilmesi ve bunun benzeri birçok fiziksel yeterliliğin teori ve yaratma- yorumlama ile birlikte paralel bir gelişim gösterebilmesi için sistemli, disiplinli ve sürekli çalışmak bir ön koşuldur. Böyle zor bir çalışma süreci ise ancak yoğun istek veya başka bir deyişle yüksek düzeyde bir motivasyonla sağlanabilir" ifadesinde özetlemiştir.

Müzik eğitiminin bir boyutu olan çalgı eğitimi sayesinde, öğrencilerin müzik bilgileri arttırılmakta ve çalgı çalma yoluyla müzik yapmaları hedeflenmektedir (Özen, 2004: 60). Planlı, bilinçli ve disiplinli hareket edilmesi gereken bu süreçte, müzik öğrencilerini başarıya götüren güdülenme seviyesinin ne derece olduğu ya da hangi çeşit güdülenmeye sahip oldukları, araştırılması gereken bir konudur. Bu gereklilikten hareketle, öğrencinin sahip olduğu motivasyon düzeyinin seviyesi, çeşidi ve çeşitli değişkenler açısından akademik başarısıyla ilişkisinin bilinmemesi, bu araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

2. Kuramlar ve Güdülenme

2.1. Psikanalitik Kuram ve Güdülenme

Psikanalitik kuramın en önemli ismi Freud'a göre güdülenme süreci, Duy'un (2007: 610) Reeve'den (1997) aktardığına göre; fiziksel ve ruhsal enerji kaynağı olan biyolojik güçler (içgüdüler) tarafından düzenlenir. Duy, Freud'un güdülenmeyi, acıdan uzaklaşma, hazza yaklaşma süreci olarak görmekte olduğunu özet olarak belirtmiştir.

2.2. Hümanistik Yaklaşım ve Güdülenme

Güdü ile ilgili en kapsamlı açıklamalardan birini hümanistik yaklaşımın öncülerinden olan Maslow yapmıştır. Maslow'a göre bireyin güdülenmesinin temelinde gereksinmeler vardır. Birey bu gereksinmeleri karşılamak amacıyla harekete geçer. Maslow insanların gereksinmelerini önem sırasına dizerek gereksinmeler hiyerarşisi oluşturmuştur (Erden ve Akman, 1995: 234). Bunlardan ilk iki grup ''Fizyolojik İhtiyaçlar'' grubunu, diğer üç grup ise ''Üst Düzeydeki İhtiyaçlar'' grubunu oluşturmaktadır.

Maslow'a göre, insanlar öncelikle gereksinmeler hiyerarşisinin alt basamaklarında yer alan temel gereksinimlerini karşılamaya güdülenmişlerdir. İnsanlar, temel gereksinmelerini karşıladıktan sonra, gizil güçlerinin, potansiyellerinin farkına vararak, kendini gerçekleştirme sürecine girer. Kendini gerçekleştirme süreciyle ilgili merakını giderme, bilme ve anlama, estetik, yaratıcı olma gereksinmeleri üst düzey gereksinmeler olarak kabul edilmektedir (Erden ve Akman, 1995: 234- 235).

2.3. Davranışçı Kuram ve Güdülenme

Duy (2007: 610), davranışçıların, öğrenmeyi ve davranışı Uyarıcı – Tepki arasındaki bağ (U- T bağı) ile açıkladıklarını belirterek, öğrenmenin ve davranışın edinilmesinde geçerli olan koşullanma ve öğrenme ilkelerinin, kavramlarının birçoğunun güdülenme içinde geçerli olduğunu ifade etmiştir.

2.4. Yükleme Kuramı ve Güdülenme

Duy (2007: 646), bilişsel kuramlar içinde yer alan bu kuramın, güdülenmeyi, yapılan yüklemelerle açıkladığını belirtmiştir. Ayrıca Duy, ‘’Başarı güdülenmesi yüksek bireyler uyum sağlayıcı yüklemeler yaparken, başarı güdülenmesi düşük olan öğrenciler ise sağlıksız, işlevsel olmayan yüklemeler yapma eğilimindedirler. Yapılan yüklemeler üç boyutta yer alır: denetim odağı, kalıcılık ve kontrol edilebilirlik’’ ifadesiyle de yükleme kuramını özetlemiştir.

2.5. Öz- yeterlilik (self- efficacy) ve Güdülenme

Bandura’nın (1982) ortaya koyduğu ‘’Öz- Yeterlilik Teorisi’’ motivasyon ve performansın, kişinin ne kadar yeterli olabileceğine olan inancı tarafından belirlendiğini ileri sürer. Bir başka deyişle, yüksek öz- yeterliliğe sahip kişiler, verilen görevleri yerine getirebileceklerine inanırlar ve bu yönde çaba harcamaya motive olurlar. Buna karşılık, düşük öz- yeterliliği olan kişilerin verilen görevleri yerine getirebileceklerine dair inançları yoktur ve bu yönde çaba harcamaya motive olamazlar. ‘’Öz- Yeterlilik Teorisi’’ kişinin gerekli yeteneğe sahip olduğunu ve performans kısıtlamalarının başa çıkılamaz olmadığını varsayar (Önen ve Tüzün, 2005: 60- 61).

2.6. Beklenti X Değer (Expectancy X Value) Kuramı ve Güdülenme

Atkinson’un geliştirdiği beklenti X değer kuramı ise güdülenmeyi, başarı ve değer kavramlarıyla açıklamıştır. Bir bireyin başarmayı istediği şeyi başarma beklentisi ne kadar yüksek ve bu ulaşmak istediği şey ne derece değerli ise, birey o derece güdülenmektedir (Duy, 2007: 646). Bu kurama göre insanlar yalnızca başarmak için değil, aynı zamanda başarısızlıktan kaçınmak için veya başarısızlık korkusuyla da güdülenebilirler (Duy, 2007: 616).

2.7. Amaç Kuramı ve Güdülenme

Locke’nin Amaç Kuramı, bireyin bilinçli amaç ve niyetlerinin, insan davranışlarının temel sebebi olduğunu ortaya koyması bakımından önemlidir (Elbir, 2006: 19). Yüksek memnuniyet düzeyinin sağlanabilmesi için amaçların üç çeşit özelliği bulunmaktadır. Bunlar amaçların belirginliği, güçlüğü ve kabul derecesidir. Amaçların açık, net ve ölçülebilir olması, belirginliğini; ulaşılmak istenen başarı düzeyi, amacın güçlüğünü ve birey tarafından benimsenmesi ise amacın kabul derecesini göstermektedir (Yüksel, 2000: 152- 153: Aktaran: Sarıoğlu, 2007: 45).

2.8. Öz- belirleyicilik (self- determination) Kuramı ve Güdülenme

Öz- belirleyicilik kuramı ilk olarak E. Deci ve R. M. Rayn’ın ödül, sözel övgü veya yönergeler gibi dışsal etkilerin içsel güdülenme üzerindeki etkisini incelemeye yönelik çalışmalarından ortaya çıkmıştır. Öz- belirleyicilik kuramı, insanların büyümeye, kendini bütünleştirmeye ve psikolojik tutarsızlıklarını çözümlemeye doğru bir doğuştan düzenleme eğilimine sahip oldukları ilkesine dayanır. Kuram temelde insanların nasıl günlük yaşamdaki davranışlarında özerk olabilmek için dışsal güdülenmeyi içselleştirdiği ve bütünleştirdiği ve böylece kendi davranışlarında öz- düzenleyici hale geldiği ile ilgilidir. Kurama göre tüm davranışlar bağımlılıktan özerkliğe uzanan bir düzlemde yer alır (Markland, Ryan, Tobin ve Rollnick, 2005: Aktaran: Duy, 2007: 626). Glynn, Aultman ve Owens'ın (2005: 157), aktardığına göre (Deci et al., 1991; Reeve, Hamm, & Nix, 2003; Ryan & Deci, 2002), "Öz-belirleyicilik seçimler yapma ve ne yaptığımız ve nasıl yaptığımız üzerinde bir derece kontrol sağlama kabiliyetidir .

2.9. Öz- düzenleme (self- regulation) Kuramı ve Güdülenme

Öz- düzenlenmiş öğrenme, öğrencilerin çalıştıkları konuyu anlamada kendilerini güdüleme konusunda sorumluluk kabul ettiği bir aktif öğrenme biçimidir. Bu öğrenme biçimi, öğrencilerin sınıfta öğrenme için kullanabilecekleri en üst düzey bilişsel katılım biçimidir (Duy, 2007: 627). Öz-düzenleyici öğrenme (SRL) teorisi ve araştırmaları keşifsel öğrenme, okuma yoluyla kendi kendini eğitme, çalışma, programlanmış eğitim ya da bilgisayar destekli eğitim gibi eğitimin asosyal formları ile kısıtlı değildir, ayrıca modelleme, rehberlik, akranlarından geri bildirim alma, koçlar ve öğretmenler gibi öğrenmenin sosyal formlarını da içerebilir. Öğrenmeyi öz-düzenleyici olarak tanımlamak için anahtar nokta, onun sosyal olarak izole olup olmadığı değil, daha çok, öğrenicinin eğitimi sürdürürken kişisel girişim, azim ve uyabilen beceri gösterip göstermediğidir (Zimmerman ve Schunk, 2001: 1).

Öz-düzenleme, eğitime katılma ve ona konsantre olma; hatırlamak için bilgiyi organize etmek, kodlamak ve tekrarlamak; verimli bir çalışma ortamı tesis etmek ve kaynakları etkili şekilde kullanmak; kişinin, yetenekleri, öğrenmenin değeri, öğrenmeyi etkileyen faktörler ve hareketlerin umulan getirileri hakkında pozitif inançlar barındırması ve kişinin çabalarıyla ilgili iftihar ve memnuniyet deneyimlemesi gibi aktiviteleri barındırır (Schunk, 1989) (Aktarım: Schunk ve Zimmerman,1994: 75).

Öğrencinin ders başarısı üzerinde etkisi olabilecek pek çok faktörden bahsedilebilir. Bu faktörler aile, okul, arkadaş çevresi ve öğrencinin kendi özellikleri ile ilgili olabilir. Son yıllarda akademik başarı ile ilgili yapılan çalışmaların odak noktasını öğrencilerin kendi öğrenme süreci üzerinde etkin rol oynadığı öz-düzenleme kavramı oluşturmuştur. Başarı ve akademik performansın en önemli etmenlerinden birisi olduğu düşünülen öz-düzenleme, pek çok kuramsal bakış açısı tarafından tanımlanmış ve modellendirilmiştir (Üredi ve Üredi, 2005: 251).

Öz-düzenleyici akademik öğrenme üzerine 1980'lerin ortasında ortaya çıkan teori ve araştırmaların amacı öğrencilerin nasıl kendi öğrenme süreçlerinin yöneticileri olabilecekleri sorusunu ele almaktır. Ne bir zihinsel kabiliyet ne de bir akademik performans becerisi, öz-düzenleyicilik bunlar yerine öğrenicilerin kendi zihinsel kabiliyetlerini görev-ilintili akademik becerilere dönüştürdüğü öz-yönlendirici süreç ile ilgilidir (Zimmerman ve Schunk, 2001: 1). Öz- düzenleme yapan üniversite öğrencileri öğrendikleri zaman neyi başarmak istediklerini bilirler- amaçlarına doğru yönelmek ve ilerlemelerini devamlı olarak gözlemlemek için uygun stratejiler geliştirirler (Tuckman, 2003: Aktaran: Glynn, Aultman ve Owens 2005: 160).

Öğrencilerin kontrolü algılamaları, onların öz-düzenlemesi ve genel eğitim programlarında öğrenmedeki motivasyonları ile alakalıdır. Öğrenciler kendi öğrenmelerinin kontrol edebildiklerini hissettikleri zaman, daha zorlu görevler seçmektedirler, daha fazla çaba sarf etmektedirler ve görevleri üstünde daha fazla çalışmaktadırlar (Schunk, 1996; Weiner, 1992, Aktaran: Glynn, Aultman ve Owens 2005: 160). Durumun kontrollerinde olduğunu hisseden öğrencilerin başarısız olduklarında kendilerini toparlamaları, başarısızlıklarını; hazırlıksız olmaları gibi kontrol edilebilir, içe ait sebeplere yüklemeleri muhtemeldir. Bu öğrenciler, uyumludur ve gelecekteki başarı olasılıklarını yükseltmek için stratejiler benimseyeceklerdir. Karşıt şekilde, tipik olarak öğrenmelerinin kendi kontrollerinde olmadığını hisseden öğrenciler, gittikçe kendi limitlerine odaklanmaktadırlar ve öğrenme konusunda ilgisiz hale gelmektedirler (Glynn, Aultman ve Owens 2005: 160).

Her ne kadar öz-düzenlemeli öğrenme tanımları araştırmacıların teorik perspektiflerine göre farklılık gösterse de belirli ortak özelliklere sahiptirler. Tanımların çoğu, akademik başarılarını geliştirmek için özellikli süreçlerin, stratejilerin ya da tepkilerin öğrenciler tarafından amaca yönelik kullanımını gerektirir. Tüm tanımlarda, öğrencilerin kendi akademik başarılarını arttırmak için öz-düzenleme süreçlerinin potansiyel faydasının farkında oldukları farz edilmektedir. Öz-düzenlemeli öğrenmenin birçok tanımının ikinci bir özelliği öğrenme sırasında kendi-merkezli bir geri besleme döngüsüdür (Carver& Scheier, 1981; Zimmerman, 1989, 2000). Bu döngü, öğrencilerin kendi öğrenme metodlarının ya da stratejilerinin etkililiğini görebildikleri ve kendini algılamada gizli değişikliklerden, bir öğrenme stratejisini diğeriyle değiştirme gibi davranışlardaki açık değişikliklere kadar çeşitli yollarda tepki gösterebildikleri çevrimsel bir sürece tekabül eder. Öz-düzenlemeli öğrenmenin tüm tanımlarının üçüncü bir ortak özelliği öğrencilerin belirli bir öz-düzenlemeli süreç, strateji ye da tepkiyi kullanmayı nasıl ve neden seçtiğinin tanımıdır. Teorisyenler öz-düzenlemeli öğrenmenin bu motivasyonel boyutu üzerinde muazzam şekilde farklılaşmaktadırlar (Zimmerman ve Schunk, 2001: 5-6). Ayrıca Zimmerman ve Schunk'a (2001: 6-7) göre Öz-düzenlemeli öğrenme tanımlarının diğer ortak yönleri; öğrencilerin neden tüm öğrenme deneyimleri boyunca öz-düzenleme yapmadığı sorusu, öğrencilerin öğrenme sırasında öz-düzenleme yapmaktaki başarısızlıklarına neden olan farklı faktörler ve öğrencilerin akademik öğrenmelerini öz-düzenlemek için çabalarının genellikle fazladan hazırlık zamanı, dikkat ve çaba gerektirdiği konusundaki varsayım olarak sıralanabilir.

Zimmerman (1989; 1990)'a göre öz-düzenleme stratejileri, öğrencilerin işine yarayacağını düşündüğü ve hedeflediği bilgi ya da becerileri kazanmak amacıyla yürüttüğü işlemlerdir. Bu işlemler bilişin planlanması, izlenmesi ve değiştirilmesi için biliş üstü stratejileri içeren öz-düzenleme, öğrencilerin sınıftaki akademik bir görevi gerçekleştirebilmek için harcadığı çabayı yönetmesi ve öğrenmek, hatırlamak ve anlamak için kullandıkları tekrarlama, anlamlandırma ve örgütleme gibi

bilişsel stratejilerdir (Pintrich ve De Groot, 1990) (Aktarım: Üredi & Üredi, 2005: 251- 252). Bununla birlikte, bilişsel ve biliş üstü strateji bilgisi genellikle öğrenci başarısını arttırmak için yeterli değildir; öğrenciler ayrıca bilişleri ve çabalarını düzenlemeye olduğu gibi, bu stratejileri kullanmaya da motive olmak zorundadırlar. (Paris, Lipson, & Wixson, 1983; Pintrich, 1988, 1989; Pintrich, Cross, Kozma, McKeachie, 1986) (Aktarım: Pintrich ve De Groot, 1990: 33).

Öz-düzenleme teorilerinin öğrenci motivasyonunu "öğretme" kadar iyi açıklama kabiliyeti, onları diğer formülasyonlardan ayırır ve onların, özellikle birçok motivasyonsuz öğrenciyle uğraşmak zorunda olan eğitimcilere hitap etmesini sağlar. Zimmerman ve Schunk (2001: 6).

Her ne kadar araştırmalar öz düzenlemenin küçük yaşlardan ergenliğe kadar geliştiğini gösterse de çalışmalar ve yapılan müdahaleler ile öz düzenlemenin her öğrenim düzeyinde öğretilebileceği ve öz düzenleme çalışmalarıyla kazanılan becerilerin öğrencilerin akademik başarılarında gözle görülür gelişmeler sağladığı söylenebilir (Weistein, Husman, Dierking; 2000) (Aktarım: Çetin ve Gelbal, 2008: 1002).

Öz-düzenlemeli öğrenme, motivasyon ve akademik başarı bağlantısını yapılan çeşitli araştırmalarla da ortaya konmuştur. Örneğin, Hefer ve Zimmerman'ın (2003: 17- 18) yaptığı araştırma, öğrencilerin motivasyonel inançlarının, riskli üniversite öğrencilerinin doyumu erteleme istekliliği, öz-düzenleme stratejilerini kullanmaları, ödev tamamlamaları ve akademik performansları üzerinde direkt ve dolaylı etkileri olduğunu ve riskli öğrencilerin öz-düzenleme süreçlerinin ve motivasyonel inançlarının, onların akademik başarıları üzerinde nedensel bir rol oynadığını ortaya çıkartmıştır. Pintrich ve De Groot 'un (1990: 38) yaptığı araştırmanın sonuçları sınıf içi akademik performans modellerinde hem motivasyonel hem de öz-düzenleyici öğrenme bileşenlerinin dikkate alınmasının önemi için geçerli deneysel kanıt sağlamıştır. Zimmerman ve Pons 'un (1986) yaptığı araştırma ise başarılı ve başarısız öğrencilerden oluşan iki grup arasında, öğrencilerin hangi başarı grubunda oldukları kendi öz-düzenlemeli öğrenmeleri ile ilgili raporlar kullanılarak 93% doğrulukla tahmin edilmiş ve öz-düzenleme ölçümlerinin standartlaştırılmış test sonuçları için en iyi tahmin edici olduğu kanıtlanmıştır.

Yöntem

Ülkemizde mesleki müzik eğitimi alan üniversite düzeyindeki öğrenciler için kullanılabilecek çalgı eğitimi güdülenme ölçeği geliştirmenin amaçlandığı bu çalışma bir ölçek geliştirme çalışması olarak yapılmıştır. Bu amaçla geçerlik ve güvenirlik işlemleri gerçekleştirilmiştir. Güdülenme ile ilgili var olan kuramlar incelenmiş ve ölçek, öz düzenleme kuramı çerçevesinde hazırlanmıştır.

Ölçeğin Hazırlanma Süreci

Ölçek geliştirme sürecinde, öncelikle konu ile ilgili literatür taranmıştır. Günal, F. (1999) tarafından geliştirilen "Piyano Eğitiminde Motivasyon Değerlendirme Ölçeği", Moray, E. (2003) tarafından geliştirilen "Çalgı Çalışma Alışkanlıkları ve Tutumları Ölçeği", Özevin, B. (2006) tarafından geliştirilen "Oyun, Dans ve Müzik Dersi Motivasyon Ölçeği", Onuk, Ö. (2007)'un geliştirdiği "Müzik Öğretmenliğine Güdülenme Ölçeği", Girgin, D.(2015) tarafından geliştirilen "Bireysel Çalgı Dersi Motivasyon Ölçeği" incelenmiş ve 50 maddeden oluşan bir madde havuzu oluşturulmuştur. Uzmanlardan gelen öneriler doğrultusunda madde sayısı 34'e düşürülmüştür. 34 maddelik taslak ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışması, Marmara Üniversitesi'nde 138 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Elde edilen verilerin istatistiki analizleri yapılmış ve 9 madde atılarak ölçek 25 maddeye düşmüştür.

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 derecelemeli; "Hiç Katılmıyorum", "Katılmıyorum", "Kararsızım", "Katılıyorum" ve "Tamamen Katılıyorum" olarak düzenlenmiştir.

Araştırma Grubu

Araştırmanın evrenini, Eğitim Fakülteleri Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Lisans Programlarında öğrenim gören müzik öğretmeni adayları oluşturmuştur. Araştırmanın örneklem grubunu ise Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Güzel

Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı, Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalı'nın 1, 2, 3 ve 4. sınıflarında öğrenim gören toplam 402 öğrenci oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılan veri toplama araçları: "Bireysel Çalgı Eğitimi Dersi Güdülenme Ölçeği" ve "Kişisel Bilgi Anketi'dir.

Müzik öğretmeni adaylarının bireysel çalgılarına yönelik güdülenme düzeylerini ölçmek amacı ile araştırmacı tarafından, "Bireysel Çalgı Eğitimi Dersi Güdülenme Ölçeği" geliştirilmiştir. Ölçek geliştirme sürecinde, öncelikle konu ile ilgili literatür taranmıştır. Feryal Günal tarafından geliştirilen "Piyano Eğitiminde Motivasyon Değerlendirme Ölçeği", Eser Moray tarafından geliştirilen "Çalgı Çalışma Alışkanlıkları ve Tutumları Ölçeği", Banu Özevin tarafından geliştirilen "Oyun, Dans ve Müzik Dersi Motivasyon Ölçeği", Özlem Onuk'un geliştirdiği "Müzik Öğretmenliğine Güdülenme Ölçeği" incelenmiş, bu ölçeklerdeki bazı maddelerden de yararlanılarak, 34 maddeden oluşan bir soru havuzu oluşturulmuştur. Geliştirilen ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışması, Marmara Üniversitesi'nde 138 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Elde edilen verilerin istatistiki analizleri yapılmış ve 25 maddelik ölçek son halini almıştır. Ölçek, 5'i ters ve 15'i düz ifadeli, toplam 25 maddeden oluşmaktadır. 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 derecelemeli; "Hiç Katılmıyorum", "Katılmıyorum", "Kararsızım", "Katılıyorum" ve "Tamamen Katılıyorum" olarak düzenlenmiştir.

Verilerin Analizi

Bireysel Çalgı Eğitimi Dersi Güdülenme Ölçeğinin taslak formunun faktör yapısının incelenmesi amacıyla Açımlayıcı Faktör Analizi uygulanmıştır. Bireysel Çalgı Eğitimi Dersi Güdülenme Ölçeğinin faktör yapısının Açımlayıcı Faktör Analizi ile belirlenmesinin ardından 246 öğrencilik yeni bir örnekleme ölçeğin 25 maddelik formu tekrar uygulanmış ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır.

Bulgular

1. Açımlayıcı Faktör Analizi

Bireysel Çalgı Eğitimi Dersi Güdülenme Ölçeğinin taslak formunun faktör yapısının incelenmesi amacıyla Açımlayıcı Faktör Analizi uygulanmıştır. Verilerin analiz için uygunluğu konusunda temel göstergelerden *Kaiser Meyer Olkin* (*KMO*) değerleri hesaplanmıştır. Yapılan analizlerde KMO değeri, $KMO=.814$ ve $p<0,01$ olarak bulunduğundan, ölçeğin faktör analizi için uygun olduğu anlaşılmıştır. Bu sonuçlar testi oluşturan maddelerin faktör analizine uygun olduğunu ve ölçülen özelliğin örneklemin seçildiği evrende çok boyutluluk özelliği taşıdığını ortaya koymaktadır.

Tablo 1: Bireysel Çalgı Eğitimi Dersi Güdülenme Ölçeği AFA sonuçları

Faktör	Öz değer			Döndürülmüş Kareler Toplamı		
	Toplam	Varyans %	Yığılımlı %	Toplam	Varyans %	Yığılımlı %
1	5,22	29,02	29,02	3,55	19,75	19,75
2	3,00	16,69	45,72	3,12	17,31	37,06
3	1,51	8,40	54,12	2,61	14,50	51,55
4	1,23	6,84	60,96	1,69	9,41	60,96

Tablo 1 incelendiğinde Bireysel Çalgı Eğitimi Dersi Güdülenme Ölçeğinde öz değeri 1'den büyük olan 4 faktör yer aldığı görülmektedir. Birinci faktöre ait öz değer 5,22 olup, ölçeğin tek faktörlü yapıya sahip olması halinde tek bir faktörle ölçeğe ait toplam varyansın %29,02'si açıklamaktadır. Ölçekte yer alan ikinci faktöre ait öz değer 3,00'tür ve ikinci faktör tek başına toplam varyansın %16,69'unu, birinci faktörle birlikte ise %45,72'sini açıklamaktadır. Ölçekte yer alan üçüncü faktörün öz değeri 1,51'dir ve tek başına toplam varyansın %8,40'ını açıklamaktadır. Üçüncü faktör, birinci ve ikinci faktörlerle birlikte değerlendirildiğinde yani ölçeğin üç faktörlü bir yapıya sahip olması halinde

ölçeğe ait toplam varyansın %54,12'sini açıklamaktadır. Ölçekteki öz değeri 1'den büyük olan son faktörün öz değeri 1,23 olup, tek başına açıkladığı varyans %6,84'tür. Ölçekte yer alan dördüncü faktör, diğer üç faktörler birlikte toplam varyansın %60,96'sını açıklamaktadır.

Tablo 2. Analiz sonucunda belirlenen faktörlere ait maddelere ve yük değerleri

Maddeler	F1	F 2	F 3	F 4
6.Bireysel çalgımla ilgili CD ve/veya DVD arşivleri yaparım.	,654			
8.Bireysel çalgımla ilgili eserleri dinlemek, ilgimi çekmez.	,610			
1.Bireysel çalgım benim için, diğer bütün çalgılar içinde en büyüleyici olanıdır.	,558			
5.Bireysel çalgımı çalışmak bana o kadar zevk verir ki, hemen her zaman verilenden daha fazlasını çalışmak isterim.	,537			
3.Bireysel çalgımı çalışamadığım günler, kendimi mutsuz hissederim.	,537			
2.Her zaman, bireysel çalgımla ilgili konserleri takip etmeye özen gösteririm.	,514			
7.Bireysel çalgımla ilgili nota arşivi oluşturmak için çaba harcarım.	,474			
4.Bireysel çalgımla ilgili yeni çalışma teknikleri öğrendiğimde, bunları hemen uygulamak için sabırsızlanırım.	,371			
12.Zor eserlerle (düzeyimin üzerindeki eserlerle) uğraşmaktan, her zaman zevk almışımdır.	,360			
31.Bireysel çalgı eğitimi dersinde kullandığımız repertuarın kısıtlı olması, çalgı çalışma isteğimi azaltıyor.		,587		
18.Çalıştığım halde öğretmenim beğenmez ise, aynı eseri tekrar çalışmak içimden gelmez.		,566		
32.Programda çalgı eğitimine ayrılmış bulunan haftalık ders saati sayısının yeterli olmaması, çalışma isteğimi azaltıyor.		,467		
28.Çalgımı iyi çaldığımı başkalarından (ilgili kişilerden) duymak, kendime olan güvenimi pekiştirir.		,376		
34.Bireysel çalgı eğitimi dersinin amaç ve içeriğinin, amaçlarıma ulaşmam için uygun ve yeterli olmaması, çalışma isteğimi azaltıyor.		,362		
30.Benden daha iyi çalan arkadaşlarımı gördüğümde, daha çok çalışma isteği duyarım.		,352		
13.Ben çalışırken yanımda birinin dinlemesi, çalışmalarımı daha zevkli bir hale getirir.			,431	
26.Bir eser üzerinde çalışırken, genellikle, bir dinleti veya konserde seslendirdiğimi hayal ederim.			,425	
14.Bireysel çalgımı başkalarının yanında çalarken (konser, sınav..gibi performanslar), çoğu kez rahat hissetmem.			,419	
29.Bir çalgı çalabiliyor olmamın, beni, çalamayan insanlardan farklı kılması hoşuma gidiyor.			,409	
27.Bir konser ya da sınav için çalışırken en iyi şekilde çalabilmek için, her zamankinden daha çok çalışırım.			,407	
23.Bireysel çalgımı, meslek hayatımda etkin bir şekilde kullanmayı amaçlıyorum.				,803
22.Çalgım ile ilgili kariyer yapmayı planlamadığım için, çalgı çalışmalarıma çok zaman ayırmam.				,794
21.Öğretmen olmayı düşündüğüm için, bireysel çalgımdaki düzeyimin çok yüksek olup olmaması benim için önemli değildir.				,693
25.Gelecekte solo, düo, trio, orkestra... vb. bir toplulukta çalışmak gibi bir amacım olmadığı için, bireysel çalgıma çok çalışmak ihtiyacı hissetmiyorum.				,630
24.Bireysel çalgı seçimimin yanlış bir seçim olduğunu düşündüğüm için, çalışmak istemiyorum.				,522

Alt boyutların (faktörlerin) maddeleri arasında anlamlı bir ilişkinin varlığını araştırmaya yönelik *alpha* modeli kullanılmış ve her boyut için bulunan *Cronchbach's Alpha* değeri bize maddeler arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir (sınır *alpha* değeri *0,60* olarak alınmıştır). Alpha modeli sonuçları aşağıda, Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3. Bireysel Çalgı Eğitimi Dersi Güdülenme Ölçeği alt boyutları (faktörler) için güvenirlik (iç tutarlık) katsayıları

Faktör Adı	Madde Sayısı	*Cronbach's Alpha*
Faktör 1	9	0,814
Faktör 2	6	0,782
Faktör 3	5	0,731
Faktör 4	5	0,817
Toplam		0,848

Ölçeğin alt boyutlarını oluşturan dört faktörü, dâhil ettikleri maddelerin genel özellikleri düşünülerek;

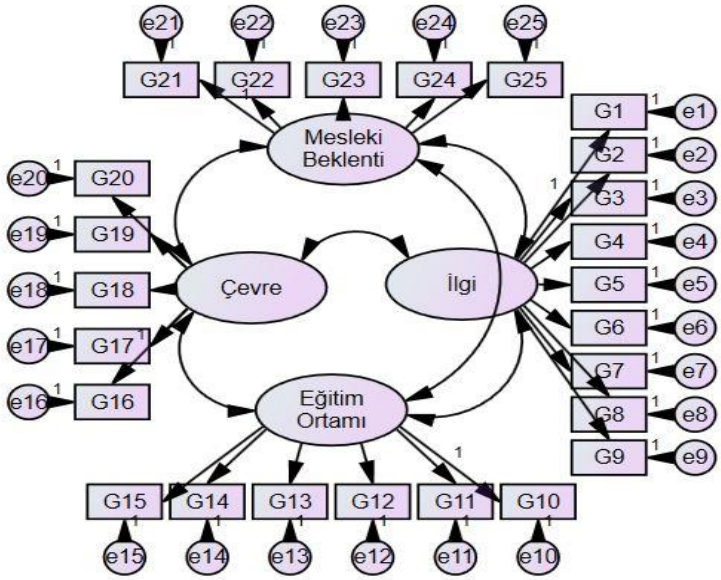
- Faktör 1: İlgi
- Faktör 2: Eğitim ortamı
- Faktör 3: Çevre
- Faktör 4: Mesleki beklenti olarak adlandırmak uygun bulunmuştur.

2. Doğrulayıcı Faktör Analizi

Bireysel Çalgı Eğitimi Dersi Güdülenme Ölçeğinin faktör yapısının açımlayıcı faktör analizi ile belirlenmesinin ardından 246 öğrencilik yeni bir örnekleme ölçeğin 25 maddelik formu tekrar uygulanmış ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi, açıklayıcı faktör analizinin bir uzantısı niteliğindedir. Açıklayıcı faktör analizi bir ölçme aracının faktör yapısını açıklarken, doğrulayıcı faktör analizi AFA ile belirlenen faktörler arasındaki ilişkinin yeterli olup olmadığını, değişkenlerin hangi faktörlerle ilişkili olduğunu, faktörlerin birbirinde bağımsız olma durumlarını ve belirlenen faktörlerin kurulan modeli açıklamakta yeterli olup olmadığının test edilmesi amacıyla kullanılır (Akt. Erkorkmaz ve diğ., 2013)

Bireysel Çalgı Eğitimi Dersi Güdülenme Ölçeğine ilişkin doğrulayıcı faktör anlizi sonuçları aşağıdaki gibidir;

Öncelikle 25 maddelik ölçeğe ilişkin Şekil I.'de gösterilen path (yol) analizi oluşturulmuş ve modele ait Tablo 4.'te verilen uyum iyiliği indeksleri incelenmiştir.



Şekil 1. Bireysel Çalgı Eğitimi Dersi Güdülenme Ölçeği Path diyagramı (Model 1)

Tablo 4. Bireysel Çalgı Eğitimi Dersi Güdülenme Ölçeği DFA uyum iyiliği değerleri

Uyum İyiliği İndeksleri	Model 1	Model 2
χ^2/sd (ki kare / serbestlik derecesi)	4,386	2,087
Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (RMSEA)	0,118	0,067
Normlaştırılmış Uyum İndeksi (NFI)	0,585	0,863
Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI)	0,642	0,923
İyilik Uyum İndeksi (GFI)	0,729	0,901

Tablo 4.'te verilen uyum iyiliği indeksleri incelendiğinde χ^2/sd'nin hesaplanan değerinin 4,386 olduğu görülmektedir. Klein (2005)'e göre χ^2/sd derecesinin 3'ün altında olması mükemmel uyumu göstermektedir. Buna göre hesaplanan değer orijinal değişkene ait matris ile önerilen matris arasında kabul edilebilir bir uyum olduğunu göstermektedir. Modele ait Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (RMSEA) değerinin ,0118 olduğu ve kabul edilebilir bir uyum için belirlenen aralık olan 0,05-0,08 aralığında bulunduğundan dolayı modelin RMSEA açısından kötü uyuma sahip olduğu tespit edilmiştir.

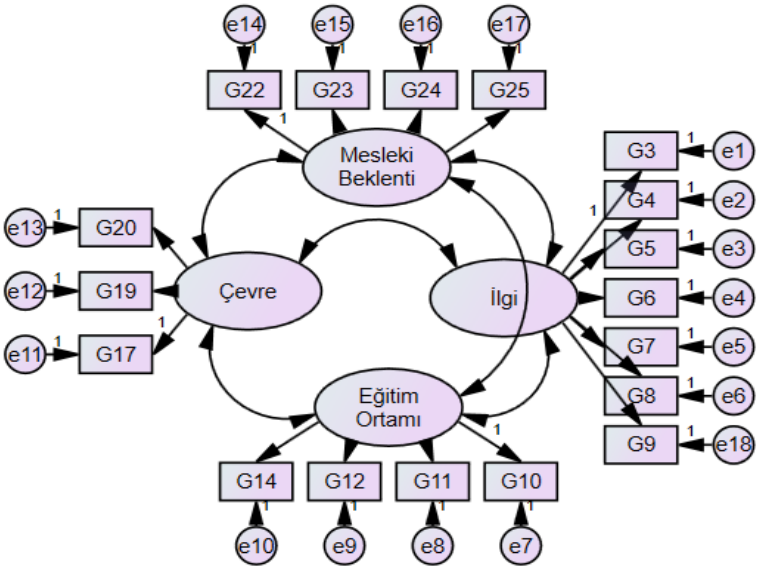
İyilik Uyum İndeksi Değeri (GFI) 0,729 olarak hesaplanmıştır. Bu durum modelin kötü uyuma sahip olduğunu göstermektedir. İyilik uyum indeksi 0 ile 1 arasında değer almaktadır ve 1'e ne kadar yakınsa uyumun o kadar iyi olduğu anlaşılmaktadır. GFI değeri 0 ile 1 arasında değişir. GFI'nın 0.90'ın üzerinde olması modele ilişkin iyi bir uyum olduğunu göstermektedir ve bu durum gözlenen değişkenler arasında yeteri kadar kovaryansın hesaplandığı anlamını taşımaktadır (Ayyıldız ve Cengiz, 2006). Normlaştırılmış Uyum İndeksi varsayılan modelin sıfır hipoteziyle olan uygunluğunu saptamak için kullanılır ve 0-1 aralığında değerler alır. 0.95 ile 1 arasında NFI değerine sahip bir modelin mükemmel uyuma sahip olduğunu, 0.90 ile 0.95 arasında NFI değerine sahip bir modelin kabul edilebilir uyum olduğunu göstermektedir. Ölçeğe ait NFI değerinin 0,585 olduğu ve modelin kötü uyuma sahip olduğu görülmektedir. Karşılaştırmalı uyum indeksi değeri 0,642 bulunmuştur. CFI için belirlenen sınır değer 0,90 olup, hesaplanan değerin 0,90'un üzerinde olması kabul edilebilir uyumu göstermektedir. (Tabachnick ve Fidell, 2001). Buna göre modelin CFI açısından kötü uyuma sahip olduğu görülmüştür.

Yukarıda belirtilen sonuçlar doğrultusunda 25 maddelik ölçeğin DFA uyum iyiliği indeksi değerlerinin kabul edilebilir olmadığı saptanmış ve ölçekte yer alan 1, 2, 13, 15, 16, 18 ve 21 numaralı maddeler atılmış ve DFA tekrarlanmıştır. Yapılan yeni DFA'ne ilişkin hesaplanan yeni uyum iyiliği değerleri Tablo 3.'te yer alan Model 2 başlığı altında belirtilmiştir. Buna göre Bireysel Çalgı Eğitimi Dersi Güdülenme Ölçeğinin ki kare/ serbestlik derecesi açısından (χ^2/sd = 2,087) mükemmel uyuma sahip olduğu, Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (RMSEA=0.0.67), Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI=0,923) ve İyilik Uyum İndeksi (GFI=0,901) açısında kabul edilebilir uyuma sahip olduğu saptanmıştır. Ölçeğin uyum iyiliği Normlaştırılmış Uyum İndeksi (NFI=0,863) açısından kabul edilebilir sınırın altında kalmıştır.

Yukarıda belirtilen sonuçlara göre 25 maddelik Bireysel Çalgı Eğitimi Dersi Güdülenme Ölçeğinden 7 madde atılarak ölçek 18 maddelik nihai şeklini almıştır.

Güvenirlik

Ölçeğin iç tutarlığının saptanmasına yönelik öncelikle Cronbach's Alpha testi uygulanmıştır. Test sonuçlarına göre ölçek geneline ilişkin alpha güvenilirlik katsayısı 0,92 bulunmuştur. Büyüköztürk (2012)'e göre hesaplanan alpha güvenilirlik katsayısının 0,70'in üzerinde olması halinde ölçme aracı güvenilir bulunmaktadır. Buna göre ölçek geneline ilişkin alpha değeri son derece yüksek bulunmuştur ve ölçme aracı güvenilirdir.



Şekil 2. Bireysel Çalgı Eğitimi Dersi Güdülenme Ölçeği Path diyagramı (Model 2)

Ayrıca ölçekte yer alan alt boyutlara ilişkin yapılan cronbach alfa testi sonucunda cronbach alfa güvenilirlik katsayısının ilgi alt boyutu için 0,86 olduğu, olumsuz tutum alt boyutu için 0,87, mesleki katkı alt boyutu için 0,86 olduğu ve kaygı alt boyutu için 0,76 olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 5. Bireysel Çalgı Eğitimi Dersi Güdülenme Ölçeği alt boyutları (faktörler) için güvenirlik (iç tutarlık) katsayıları

Faktör Adı	Madde Sayısı	*Cronbach's Alpha*
İlgi	7	0,827
Eğitim Ortamı	4	0,781
Çevre	3	0,645
Mesleki Beklenti	4	0,889
Toplam	18	0,855

Ölçeğin iç tutarlığı split half yöntemi ile de test edilmiş olup, test sonucunda birinci bölüme ilişkin Cronbach alfa değeri 0,766 ve ikinci bölüme ait Cronbach alfa değeri ise 0,763 bulunmuştur. İki yarı arasındaki korelasyon katsayısı 0,560, Spearman Brown katsayısı 0,718 ve Guttman Split-Half katsayısının 0,716 olduğu saptanmıştır. Ayrıca madde toplam korelasyonlarının da 0,33 ile 0,63 arasında değiştiği tespit edilmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmanın amacı Müzik öğretmeni adaylarının bireysel çalgılarına yönelik güdülenme düzeylerini ölçmek amacı ile "Bireysel Çalgı Eğitimi Dersi Güdülenme Ölçeği" (ÇDGÖ) geliştirilmesidir. Ölçek, öz düzenleme kuramına dayanılarak hazırlanmıştır.

Öz- düzenlenmiş öğrenme, öğrencilerin çalıştıkları konuyu anlamada kendilerini güdüleme konusunda sorumluluk kabul ettiği bir aktif öğrenme biçimidir. Bu öğrenme biçimi, öğrencilerin sınıfta öğrenme için kullanabilecekleri en üst düzey bilişsel katılım biçimidir (Duy, 2007: 627). Açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçek dört faktörden oluşmaktadır. Bu faktörler, ilgi, eğitim ortamı, çevre ve mesleki beklentidir.

Verilerin analiz için uygunluğu konusunda temel göstergelerden *Kaiser Meyer Olkin* (*KMO*) değerleri hesaplanmıştır. Yapılan analizlerde KMO değeri, *KMO=.814* ve *p<0,01* olarak bulunduğundan, ölçeğin faktör analizi için uygun olduğu anlaşılmıştır. Bu sonuçlar testi oluşturan

maddelerin faktör analizine uygun olduğunu ve ölçülen özelliğin örneklemin seçildiği evrende çok boyutluluk özelliği taşıdığını ortaya koymaktadır.

Alt boyutların (faktörlerin) maddeleri arasında anlamlı bir ilişkinin varlığını araştırmaya yönelik *alpha* modeli kullanılmış ve her boyut için bulunan *Cronchbach's Alpha* değeri (0,848) bize maddeler arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir (sınır *alpha* değeri *0,60* olarak alınmıştır). Eigen değeri 1 olarak kabul edildiğinde, maddelerin 4 alt boyut içerisinde gruplandığı belirlenmiştir.

Ölçeğin faktör yapısının açımlayıcı faktör analizi ile belirlenmesinin ardından 246 öğrencilik yeni bir örnekleme, 25 maddelik formu tekrar uygulanmış ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. 25 maddelik ölçeğin DFA uyum iyiliği indeksi değerlerinin kabul edilebilir olmadığı saptanmış ve ölçekte yer alan 1, 2, 13, 15, 16, 18 ve 21 numaralı maddeler atılmış ve DFA tekrarlanmıştır. Buna göre Bireysel Çalgı Eğitimi Dersi Güdülenme Ölçeğinin ki kare/ serbestlik derecesi açısından (χ^2/sd = 2,087) mükemmel uyuma sahip olduğu, Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (RMSEA=0.0.67), Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI=0,923) ve İyilik Uyum İndeksi (GFI=0,901) açısında kabul edilebilir uyuma sahip olduğu saptanmıştır. Ölçeğin uyum iyiliği Normlaştırılmış Uyum İndeksi (NFI=0,863) açısından kabul edilebilir sınırın altında kalmıştır. Bu sonuçlara göre 25 maddelik Bireysel Çalgı Eğitimi Dersi Güdülenme Ölçeğinden 7 madde atılarak ölçek 18 maddelik nihai şeklini almıştır.

Ölçeğin iç tutarlığının saptanmasına yönelik öncelikle Cronbach's Alpha testi uygulanmıştır. Test sonuçlarına göre ölçek geneline ilişkin alpha güvenilirlik katsayısı 0,92 bulunmuştur. Ölçek geneline ilişkin alpha değeri son derece yüksektir. Buna göre ölçek geneline ilişkin alpha değeri son derece yüksektir ve ölçme aracı güvenilirdir.

Bu sonuçlar doğrultusunda Bireysel Çalgı Eğitimi Dersi Güdülenme Ölçeğinin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu saptanmıştır. Ölçeğin 18 maddeden oluşan son hali, güvenilir bir ölçme aracı olarak alana önemli bir katkı sağlayacağı umulmaktadır.

Kaynakça

Arık, İ. A. (1996). *Motivasyon ve Heyecana Giriş*. İstanbul: Çantay.

Aydın, O. (2004). Güdüler ve Duygular. *Davranış Bilimlerine Giriş.* 3. Baskı. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Ayyıldız, H. Cengiz, E. (2006) Pazarlama Modellerinin Testinde Kullanılabilecek Yapısal Eşitlik Modeli (Yem) Üzerine Kavramsal Bir İnceleme. *Süleyman Demirel Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 11(1): 63-84.

Bandura, A. (1982). Self-Efficacy Mechanism In Human Agency. *Reprinted From American Psychologist,* Vol.37, No.2. Printed İn U.S.A.

Başaran, İ. E., (2005). Eğitim Psikolojisi. *Gelişim, Öğrenme ve Ortam*. 6. Basım. Ankara: Nobel.

Çırak, Y., (2007). Öğrenmenin Doğası Ve Temel Kavramları. *Eğitim Psikolojisi.* 2. Baskı. Ankara: Pegem.

Duy, B. (2007). Güdülenme Ve Bireysel Farklılıklar. Eğitim Psikolojisi. 2. Baskı. Ankara: Pegem.

Elbir, Ö. (2006). Motivasyon Araçlarının İs Tatmini Üzerine Etkileri: Kütahya Ceza İnfaz Kurumu'nda Bir Uygulama. Yüksek Lisans Tezi. Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Erden, M. Akman, Y. (1995). Eğitim Psikolojisi. *Gelişim- Öğrenme- Öğretme*. 2. Baskı. Ankara: Arkadaş.

Erkorkmaz, Ü., Etikan, İ., Demir, O., Özdamar, K. ve Sanisoğlu, S.Y. (2013), "Doğrulayıcı Faktör Analizi İle Uyum İndeksleri", T*ürkiye Klinikleri J Med Sci*, Cilt. 33, No.1, Ss. 210-223.

Ertem, H. (2006). Ortaöğretim Öğrencilerinin Kimya Derslerine Yönelik Güdülenme Tür (İçsel Ve Dışsal) ve Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

Girgin, D.(2015). Bireysel Çalgı Dersi Motivasyon Ölçeği: Geçerlik Güvenirlik Analizi *K. Ü. Kastamonu Eğitim Dergisi* 23 (4), 1723-1736

Glynn, S. M., Aultman, L. P. & Owens, A. M. (2005). Motivation To Learn İn General Education Programs. *The Journal Of General Education* 54(2), 150- 170. (Aktaran: Duy, 2007: 626).

Günal, F. (1999). Piyano Eğitiminde Motivasyon Değerlendirme Ölçeği Oluşturma. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

Işıl Üredi, I. ve Üredi, L.(2005) İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Öz-Düzenleme Stratejileri ve Motivasyonel İnançlarının Matematik Başarısını Yordama Gücü. Mersin Üniversitesi, *Eğitim Fakültesi Dergisi*, S.250-260, Cilt 1, Sayı 2.

Kline, R. B. (2005). Principles And Practice Of Structural Equation Modeling. (Second Edition). Ny: Guilford *Publications, Inc.*

Markland, D., Ryan, R. M., Tobin, V. Y. & Rollnick, S. (2005). Motivational İnterviewing And Self-Determination *Theory. Journal Of Social And Clinical Psychology* 24(6), 811-831. (Aktaran: Duy, 2007: 626).

Moray, E. (2003). Üniversite Müzik Öğrencilerinin Çalgı Çalışma Tutum ve Alışkanlıklarının İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Onuk, Ö. (2007). Müzik Öğretmenliği Lisans Programı Öğrencilerinin Öğretmenliğe Güdülenmeleri İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Oral, B. (2007). Etkili Öğretim ve Etkili Öğretim İlkeleri. *Eğitim Psikolojisi*. 2. Baskı. Ankara: Pegem.

Önen, L. Tüzün, M. B. (2005). *Motivasyon.* 1. Baskı. İstanbul: Epsilon.

Özen, N. (2004). Çalgı Eğitiminde Yararlanılan Müzik Eğitimi Yöntemleri. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 24(2), 57-63.

Özevin, B. (2006). Oyun, Dans ve Müzik Dersine İlişkin Motivasyon Ölçeği. Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu. Www.Muzikegitimcileri.Net/Bilimsel/Bildiri/Pamukkale/B-Ozevin.Pdf. Web Adresinden 12 Haziran 2007 Tarihinde İndirilmiştir.

Pintrich, P. R. & Schunk, D. H. (1996). *Motivation In Education: Theory, Research, And Applications*. Columbus, Oh: Merrill. (Aktaran: Glynn, Aultman & Owens, 2005).

Reeve, J. (1997). *Understanding Motivation And Emotion*. (7nd Ed.). Fort Worth: Harcourt Brace College Pub.

Reeve, J. Hamm, D. & Nix, G (2003). Testing Models Of The Experience Of Self-Determination İn İntrinsic Motivation And The Conundrum Of Choice. Journal Of Educational Psychology, 95, 375–92.

Schunk, D. H. (1996). Goal And Self-Evaluative İnfluences During Children's Cognitive Skill Learning. *American Educational Research Journal*, 33, 359–82.

Seifert, L. K. (1991). *Educational Psychology.* (Second Edition). Houghton Mifflin Company, U.S.A.

Selçuk, Z. (2007). *Eğitim Psikolojisi*. 14. Baskı. Ankara: Nobel.

Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2001). *Using Multivariate Statistics* (4th Ed.). Needham Heights, Ma: Allyn & Bacon, Inc.

Tuckman, B. W. (2003). The Effect Of Learning And Motivation Strategies Training On College Students' Achievement. *Journal Of College Student Development*, 44, 430–37.

Weiner, B. (1992). Human Motivation, *Metaphors, Theories, And Research.* Newbury Park, Ca: Sage

Yavuz, F. (2006). Okul Motivasyonu Değerlendirme Ölçeği Yapılandırılması ve Güvenirliği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Yüksel, Ö. (2000). *İnsan Kaynakları Yönetimi.* 3. Basım. Ankara: Gazi Kitapevi.

View publication stats