

**PIYANO EĞİTİMİNDE MOTİVASYON DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ
OLUŞTURMA**

85813

FERYAL GÜNAL

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
(MÜZİK EĞİTİMİ)**

TC YÜKSEKÖĞRETİM KURULU
DOKÜMAN NO: 10000000000000000000

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
FEN BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

85813

**Temmuz 1999
ANKARA**

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ÖZET	i
ABSTRACT.....	ii
TEŞEKKÜR.....	iii
ÇİZELGELERİN LİSTESİ	iv
ŞEKİLLERİN LİSTESİ	v
KISALTMALARIN LİSTESİ	
1. GİRİŞ.....	1
2. GENEL BİLGİLER VE TEMEL KAVRAMLAR.....	8
2.1. Motiv (Güdü)	8
2.2. Motivasyon (Güdülenme).....	9
2.3. Gereksinme	14
2.4. Güdü Türleri.....	19
2.4.1. Durumsal ve yerel-uzak ve dayanıklı güdüler	19
2.4.2. Olumlu-olumsuz güdüler	19
2.4.3. Doğuştan-öğrenilmiş güdüler.....	20
2.4.4. Bilinçli-bilinçsiz güdülenme	20
2.4.5. Birincil-ikincil güdüler	21
2.4.6. İçsel-dışsal güdüler	21
2.5. Başarı Güdüsü	22
2.5.1. Başarısızlık korkusu	22
2.5.2. Risk alma	23
2.6. Bilişsel Çelişki	26
2.7. Sanat Eğitiminde Motivasyon.....	27
2.7.1. Otantik motivasyon-Yalancı motivasyon	27

2.8.Kendilik Algısı (Self Esteem).....	33
2.9.Kaygı (anxiety).....	35
2.9.1.Durumluk ve sürekli kaygı	37
2.9.2.Bilişsel ve fiziksel kaygı	37
2.9.3.Performans	38
2.9.4.Kaygı, motivasyon ve performans ilişkisi	40
2.10. Ölçme ve değerlendirme	42
2.10.1. Bir ölçekte bulunması gereken nitelikler.....	44
2.10.1.1. Geçerlik.....	45
2.10.1.2. Kapsam geçerliliği.....	45
2.10.1.3. Yapı geçerliği	48
2.10.1.4. Görünüş geçerliği	49
2.10.1.5. Güvenirlik	49
2.11. Güdülerin Ölçülmesi	50
2.11.1. Doyurucu davranış.....	50
2.11.2. Yoksunluk	51
2.11.3. Öğrenme.....	51
2.11.4. Kişilik testleri	51
2.11.5. Duyusal davranışların sınıflandırılması.....	53
3.GEREÇ VE YÖNTEM	55
3.1.Çalışmanın Aşamaları	55
3.2. Araştırmada Kullanılan Araçlar	58
3.3. İstatistiksel Yöntem.....	60
4.BULGULAR.....	62
4.1. Mantıksal Yaklaşım Yöntemi ile Kapsam Geçerliği Çalışması	62
4.2. İstatistiksel Yaklaşım ile Kapsam Geçerliği Çalışması.....	67
4.3. Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması Verileri ve Analizi	71

4.3.1. Verilerin analizi.....	71
4.3.2. Test-tekrar test güvenirliği.....	72
4.3.3. Ölçeğin iç tutarlılık analizi	73
4.3.4. Benzer lek geçerliliğinin araştırılması	75
 5. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	 84
EKLER	89
KAYNAKLAR	126
ZGEMİş	128



PIYANO EĞİTİMİNDE MOTİVASYON DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ OLUŞTURMA

(Yüksek Lisans Tezi)

Feryal GÜNAL

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
FEN BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMmuz 1999**

ÖZET

Bu araştırma ile; piyano eğitimi alan ergen ve yetişkinlerin eğitim süreçlerinde piyano derslerine karşı varolan motivasyonlarının düzeyini, motivasyonlarının ne kadarının otantik ne kadarının yalancı motivasyondan oluştuğunu ve motivasyonu büyük ölçüde etkileyen, öğrencilerin kendi müzikal yetenek ve becerilerine yönelik olan –uzmanlar tarafından yeterli olduğu kabul edilen – algılarını ölçmek amacıyla, piyano eğitiminde de ve istenirse başka alanlarda kullanılmak üzere, ölçek oluşturma esaslarına uygun bir şekilde “Piyano Eğitiminde Motivasyonu Değerlendirme Ölçeği (PEMDÖ)” adı altında bir ölçek oluşturulmuştur.

Ölçek en az 1 yıl piyano eğitimi almış ergen ve yetişkinler için yeterlidir. Ölçek dolaylı, kendini değerlendirme ölçeğidir. Uygulamasında zaman sınırlaması yoktur. Likert (aşamalı sınıflama) tipinde oluşturulan ölçekte toplam 39 soru maddesi bulunmaktadır. Ölçek Gazi Üniversitesi, İnönü Üniversitesi Müzik Öğretmenliği Anabilim Dallarında toplam 44 öğrenciye uygulanmıştır. Ölçeği geliştirme aşamasında ölçek geliştirme aşamalarında yer alan geçerlik-güvenirlik çalışmalarının çoğunluğu uygulanarak sonuçlar çeşitli istatistiksel işlemlere tabi tutulmuştur.

Sonuç olarak öğrencinin başarısını belirlemede ölçek büyük oranda geçerli ve güvenilir bulunmuştur.

Araştırmada sonuçlar hakkında bilgi ile bu sonuçları destekleyen önerilerde bulunulmuştur.

Bilim Kodu : 5001019
Anahtar Kelimeler : Motivasyon, Ölçme, Piyano eğitimi
Sayfa Adedi : 128
Tez Yöneticisi : Yrd.Doç.Enver TUFAN

**DETERMINE A SCALE FOR EVALUATION OF MOTIVATION IN
PIANO EDUCATION
(M.SC.THESIS)**

Feryal GÜNAL

**GAZİ UNIVERSITY
INSTITUTE OF SCIENCE
July 1999**

ABSTRACT

In the present, a scale named “A Scale For Evaluation of Motivation in Piano Education” has been prepared in accordance with the principles guiding scale formation, for use in piano education and in other fields if desired, in order to determine the level of motivation of adults receiving piano education, and to determine authentic and pseudo parts of such motivation, to measure their perception level deemed adequate by the experts.

The scale is intended for adults who received piano education at least for a period of one year. The scale is an indirect self-evaluating scale. There exists no time limitation for its implementation. There are a total of 39 inquiry items in the scale formed in Likert type. The scale has been applied among a total of 44 students receiving education in the Departments of Teacher Training in Music affiliated to Gazi University and İnönü University. In the development of scale, most of the validity-reliability steps in the scale development have been applied and subjected to a number of statistical procedures.

Consequently, the scale has been found, to a considerable extent, to be valid and reliable in the determination of the success of the student.

The study includes information on the results the study and propositions supporting such results.

Code of Science : 5001019
Key Words : Motivation, Scale, Piano Education
Page Number : 128
Adviser : Yrd.Doç.Enver TUFAN

TEŞEKKÜR

Bu araştırmanın istenilen biçimde planlanıp gerçekleşebilmesi ve sonuçlandırılabilmesi için eleştirileriyle, yönlendirmeleriyle değerli katkı ve yardımlarından dolayı Tez Danışmanım Sayın Yrd.Doç. Enver TUFAN'a, ölçeğin oluşmasında ve geçerlik güvenirlik çalışmalarını beraber yürüttüğüm Sayın Yrd.Doç.Dr. Cumhur BORATAV'a ölçeğin ilk aşama değerlendirilmesinde hakem grubunu oluşturan Sayın Doç. Selmin TUFAN'a, Sayın Öğr.Gör.Dr. Mansur ÖZEN'e, Sayın Doç. Selahattin GÖRSEV'e, Sayın Yrd.Doç. İpek KIVRAK'a, Sayın Öğr.Gör. Hatice EĞİLMEZ'e, ve çalışmalarım süresince bütün olanakları sağlayan Sayın bölüm başkanım Yrd.Doç.H. Yılmaz KÜÇÜKÖNCÜ'ye ve büyük desteğinden olayı aileme teşekkür etmeyi bir borç bilirim.

ÇİZELGELERİN LİSTESİ

	Sayfa
Çizelge 4.1. Hakemlerin Ölçek Maddelerini Değerlendirmesi	64
Çizelge 4.2. Hakem görüşü ile Belirlenen Ölçek ve alt Ölçek Grupları	67
Çizelge 4.3. Maddelerin Ölçeklerle ve Ölçeklerin kendi aralarındaki Korelasyonları	68
Çizelge 4.4. Alt Ölçeklerin öğretmen motivasyon notuna göre tanımlayıcı verileri	71
Çizelge 4.5. Ölçek maddelerinin önceki ve 15 gün sonraki değerlerinin korelasyon değerleri ve anlamlılık düzeyleri	73
Çizelge 4.6. Alt ölçeklerin tek yönlü anova F değeri ve anlamlılık düzeyi, maddeler arası korelasyon ortalaması ve Cronbach α değeri	74
Çizelge 4.7. Korelasyon çizelgesi	75
Çizelge 4.8. Alt ölçeklerin korelasyon matrisi	76
Çizelge 4.9. Öğret not kategorilerine göre (2-3-4-5 grupları Arası) göre alt ölçeklerin Kruskal Wallise tek yönlü anova test Sonuçları	77
Çizelge 4.10. Öğret not kategorilerine göre (2-3-4-5 gruplarının ikili karşılaştırılmasına) göre alt ölçeklerin Monn Whitney U testi sonuçları	78
Çizelge 4.11. Başarı notu ile alt ölçeklerin korelasyonu	79
Çizelge 4.12. GM alt ölçeği kontrol edici olarak değişken	79
Çizelge 4.13. YM alt ölçeği kontrol edici olarak değişken	80
Çizelge 4.14. KA alt ölçeği kontrol edici olarak değişken	80
Çizelge 4.15. OM alt ölçeği kontrol edici olarak değişken	80
Çizelge 4.16. Öğrencilerin test gruplarından aldığı puanlar	81

ŞEKİLLERİN LİSTESİ

	Sayfa
Şekil 2.1. Eylemin psikolojik düzenlenmesinde motiv ve gereksinmenin yeri ve önemi	16
Şekil 2.2. Maslow'un temel gereksinim sınıflaması.....	17
Şekil 2.3 .Risk alma-başarı grafiği.....	24
Şekil 2.4. Yerkes-Dadson hipotezi.....	41
Şekil 2.5. Kaygının etkili olabileceği psikolojik faktörler	42



KISALTMALARIN LİSTESİ

Kısaltmalar	Açıklama
Başarı not	Öğrencinin başarı notu
BUÖ	Beck umutsuzluk ölçeği
FTÖ	Fonksiyonel olmayan tutumlar ölçeği
GM	Genel Motivasyon
KA	Kendilik algısı
ODÖ	Otomatik düşünce ölçeği
OM	Otantik motivasyon
Ö	Ölçek
Öğren not	Öğrencinin kendisine verdiği motivasyon notu
Öğret not	Öğretmenin öğrencileri için verdiği motivasyon notu
PEMDÖ	Piyano eğitiminde motivasyon değerlendirme ölçeği
STAIS	Sürekli kaygı ölçeği
TAT	Tematik Algı Testi
YM	Yalancı motivasyon

1.GİRİŞ

Müzik eğitiminin boyutlarından biri olan “çalgı çalma eğitimi”, ister örgün ister yaygın eğitimde olsun, devinışsel, duyuşsal ve bilişsel davranışları aynı önemle kapsayan bir eğitim boyutudur.

Genel olarak eğitimin sürecine baktığımızda çalgı eğitimini teori, uygulama ve yaratma-yorumlama olarak 3 ana gruba ayırabiliriz. Çalgı çalma eğitiminde uygulama alanı için görsel algılamının 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 bir çok 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 motivasyon ile sağlanabilir. Ancak öğrencinin motivasyonunun yüksek düzeyde olması ve sürekli bir değişken olan motivasyonun olumlu olarak etkin olabilmesi ise öğrencinin motive olma sebeplerinin otantik (içsel) olmasına bağlıdır. Yalancı olarak motive olmuş bir öğrencinin başarısı anlarla sınırlıdır, belli bir süreklilik gösteremez. Motivasyonu dış etkenlere bağlı olarak oluştuğu için dış etkenin etki şekli değiştiği anda motivasyonda dağılmalar olacaktır, doğal olarak bu durum sürekli başarıyı engelleyecektir.

Öğrencide böyle bir motivasyonu sağlamak veya var olanı korumak büyük ölçüde eğitimciye düşmektedir. Eğitimci, öğrenci motivasyonunu sağlarken, öğrencinin kendi yeteneği ve müzikal özellikleri hakkında kendini nasıl

algıladığını, öğrencideki motivasyon düzeyini ve var olan motivasyonun kaynaklarını bilip bu bilgiler doğrultusunda yönlendirmelidir.

Bu çalışma ile oluşturulmak istenen ölçek, öğrencinin motivasyon düzeyini ölçecek ve motivasyonu düşük olan öğrencileri belirlerken eğitimcinin deneyim veya gözlem yoluyla ulaştığı sonuca artı olarak belli bir standart ve bilimsellik katacaktır.

Oluşturulan ölçeğin alt ölçekleri ile eğitimci, öğrencinin motivasyon kaynaklarının daha çok içsel ya da dışsal olup olmadığını saptayarak, yalancı motive olmuş bir öğrenciye dışsal motive nedenlerini ikinci plana iterek doğal meraka dayalı otantik bir motivasyon sağlayabilecektir. Bunların yanı sıra öğrenciyi çalışmaya veya çalışmamaya yönelten değişkenlerden bir tanesi de öğrencinin kendi kendini algılama şeklidir. Eğer öğrenci kendi yeteneğini, özelliklerini olduğundan kötü algılıyorsa bu duygu öğrencide güvensizlik yaratacak ve “yapamam” ön yargısıyla çalışmamaya yönlenecektir. Bunun tersi olarak öğrenci, yeteneğini kapasitesini olduğundan daha çok algıladığında ise, yeteneği olsun veya olmasın çalışmayı çok zorlansa da bırakmayacaktır. Eğitimci bu noktada öğrencinin kendini nasıl algıladığını hangi konularda kendine güvenip hangi konularda güvenmediğini saptayıp eğitim yöntem ve tekniğini bu saptamalar doğrultusunda belirlemelidir ki, bu saptamalar ölçeğin amaçları arasında yer almaktadır. Yine bu çalışma; öğrenciyi motive etmek için gerçekleştirilen bir çalışmanın sonuçlarını, kanaate ya da uzun zaman gerektiren gözleme dayalı değil de, kısa zamanda bilimsel bir tanı ile ortaya koyacaktır ve bu çalışma aynı zamanda grup olarak öğrenci motivasyonunu ölçüp öğrenci grupları arasında karşılaştırma yapabilme imkanı sağlayacaktır.

Müzik eğitiminde motivasyon üzerine yeterli sayıda bilimsel araştırma ve çalışma bulunmamaktadır. Bu tür çalışmaların yapılamama nedenlerinden biri motivasyonun ve eğitimin farklı iki ayrı uzmanlık alanına girmesi, bir diğeri ise motivasyonu ölçebilecek, değerlendirebilecek herhangi formal bir ölçeğin bulunmamasıdır. Bu çalışma; bu alandaki boşlukta bir yapı taşı olması, piyano eğitimine motivasyonu formal bilimsel bir şekilde katabilmek için bir adım olması, ilk olması, eğitimciye motivasyon gibi psikolojiyi ilgilendiren farklı bir alanda yardımcı olması, sonradan üzerinde çalışılarak geliştirilmeye uygun olması diğer çalgıların eğitimi için geliştirmeye örnek olması bakımlarından önemlidir.

Bu ve benzeri düşüncelerden yola çıkarak cevap aranan ana problem cümlesi şöyle oluşturulmuştur;

Piyano eğitimi alan ergen ve yetişkinlerin eğitim sürecindeki motivasyon düzeylerini, kendi müzikal yetenek ve becerilerini nasıl algıladıklarını, motivasyonlarının kaynağını ölçen, bir ölçek geliştirilebilir mi?

Bu ana problem çerçevesinde çözümlenecek alt problemler şunlar olacaktır;

- Motivasyon nedir?
- Otantik motivasyon, yalancı motivasyon nedir?
- Kendilik algısı nedir?
- Bir ölçeğin oluşum aşamaları nelerdir?
- Piyano eğitiminde motivasyonu değerlendirebilecek bir ölçek nasıl oluşturulur?

Bu araştırmanın gerçekleştirilmesinde şu temel sayılıtlardan hareket edilmiştir;

- Piyano eğitiminde motivasyon düzeyi ve şekli ile başarı arasında doğru orantılı bir ilişki vardır.
- Öğrencinin kendini değerlendirmesi ve başarısı arasında doğru orantılı bir ilişki vardır.
- Çalışmada kullanılacak olan envanterler ile yeni oluşturulmakta olan envanterlere verilen yanıtlar gerçeğe uygun niteliktedir.
- Örneklem alınan şehirler ve okullar evreni yeterince temsil edebilecek özelliktedir.
- Veri toplama aracı olarak kullanılan uzman görüşü alma, istatistiksel değerlendirme, kaynak tarama ve anket bu araştırma için uygun bir yöntemdir.

Bu araştırmanın sınırlılıklarını ise şunlar oluşturmaktadır;

- Araştırma yaygın eğitim için de geçerli olmasına rağmen, sadece mesleki müzik eğitimi veren müzik eğitimi bölümleriyle sınırlı tutmuştur.
- Motivasyon düzeylerinin farklı olmasından dolayı, test sonuçlarının daha tutarlı değerlendirilebilmeleri için konservatuarlar araştırma kapsamına alınmamıştır.
- Araştırmalar: İnönü Üniversitesi Müzik Eğitimi Bölümü 3. sınıf, Gazi Üniversitesi Müzik Eğitim Bölümü 2. Ve 3. Sınıf, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Müzik Eğitimi Bölümü 1.sınıf piyano eğitimi alan öğrencilerle sınırlı tutulmuştur. (Müzik eğitimi bölümleri ayrıca müzik öğretmenliği bölümü dorukta isimlendirilmektedir.).

Araştırmada konu edilen ve kullanılan başlıca terimlerin bu araştırmayla sınırlı tanımları şöyledir:

1- Motivasyon: İstekleri, arzuları, gereksinimleri, dürtüleri ve ilgileri kapsayan bireyi harekete geçirici güdülenme ve sürecidir.

2- Yüksek ve Düşük Düzeyde Motivasyon: Bireyin, söz konusu olan alanla ilgili göstermiş olduğu ilgi, merak, istek vb. davranışların yoğun olma hali yüksek motivasyon, bu davranışların seyrek olma hali ise düşük motivasyondur.

3- Otantik (İçsel) Motivasyon: Kendiliğinden bir merakla oluşan dış etkenlerin daha az etkin olduğu çokça kişinin kendisinden kaynaklanan güdülenme

4- Yalancı (Dışsal) Motivasyon: Kaynağını genellikle öğretmen, aile gibi etkenlerle dışarıdan sağlayan doğal merakı fazlaca içermeyen, yapay güdülenme (pseudomotivation)

5- Kendilik Algısı: Bireyin, kendi müziksel yetenek ve becerilerini kendi kendine değerlendirmesi. Kendilik algısı, düşük kendilik algısı ve yüksek kendilik algısı olarak kendini göstermektedir.

a- Düşük Kendilik Algısı: Bireyin kendini olduğundan daha yeteneksiz beceriksiz olarak algılaması

b- Yüksek Kendilik Algısı: Bireyin kendi yeteneğini, becerisini olduğu kadarıyla algılaması.

6. Ölçek: Bir özelliği ölçmeye yarayan araç (ölçme aracı).

Kaynak tarama yöntemi uzman görüşlerini alırken uygulanan anket yöntemiyle ölçek maddelerinin oluşturulması ve konuyla ilgili terimlerin tanımlanması gerçekleştirilmiştir. Öğrencilere uygulanan anketler ve taslak halindeki “piyano eğitiminde motivasyon değerlendirme ölçeği” nin sonuçları ise çeşitli istatistiksel yöntem ve tekniklerden yararlanılarak değerlendirilmiştir.

Bu araştırmada çeşitli müzik eğitimi bölümlerinden 1., 2., 3. Sınıf öğrencileri ile oluşturulmak istenen ölçeğin geçerlik-güvenirlik çalışmaları yapılmıştır.

Bu çalışma ise deneysel araştırma yöntemi uygulanarak gerçekleştirilmiştir.

Bu araştırmanın evreni; Türkiye'nin örgün ve müzik eğitimi veren kurumlarında en az 1 yıl piyano eğitimi almış olan ergen ve yetişkin öğrencileri kapsamaktadır. Bu evren, araştırmanın planlanan süre içinde sağlıklı biçimde gerçekleştirilip sonuçlandırılabilmesi maksadıyla, öğrenciye uygulanacak anket ve mülakat için Gazi Üniversitesi Müzik Eğitimi Bölümü 2. Sınıf, İnönü Üniversitesi Müzik Eğitimi Bölümü 3. Sınıf öğrencilerini kapsayan örneklem ile daraltılmıştır.

Ölçek maddeleri oluşturulurken 5 kişilik bir hakem kurulu oluşturulmuştur. Hakemler örneklem olarak İzzet Baysal Üniversitesi ve Gazi Üniversitesi'nden belirlenmiştir.

Örneklem dahiline konservatuarların alınmama nedeni; anket ve ölçek deneyi yapabilmek için aynı yaşta yeterli öğrenci sayısının bulunamayışdır.

Oluşturulmak istenen ölçekte yer alan sorular danışman ve uzman kanısı alınarak araştırmacı tarafından geliştirilmiştir.

Ölçek maddeleri 5 hakem tarafından ifade uygunluğu ve kapsam geçerliliği açısından incelenip hakemlerin görüş ve onayı alınmıştır.

Hakem görüş ve onayına göre düzenlenen maddeler;

İnönü Üniversitesi Müzik Öğretmenliği Ana Bilim Dalında 11, Gazi Üniversitesi Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalında 33, toplam 44 öğrenciye uygulanmıştır.

Sonuçlara göre ölçek maddeleri tekrar düzenlenmiştir.

Ölçek maddelerinin geliştirilmesinde; piyano eğitiminde motivasyonun ölçülebilmesi için belirlenen boyutlarda oluşturulan soruların, öğrenci

düzeyine uygun olmasına, açık anlaşılır bir ifade ile sorulmasına özen gösterilmiştir.

Geliştirilmek istenen taslak ölçekte, öğrenci motivasyonunu ölçmeye yönelik 56 kapalı uçlu soru yer almaktadır. Soruların 22 tanesi ters, 33 tanesi ise düz değerlendirmelidir.

Her bir soru için Likert (aşamalı sınıflama) tipi 4 seçenekli yöntem kullanılmıştır.

Verilerin çözülmesinde; Ki-kare parametrik olmayan varyans analizi, Person momentler çarpımı korelasyon analizi, Faktör analizi, Mann-Whitney testi Kruskal-Wallis tek yönlü Anova testi Cranbach α ile iç tutarlık analizleri kullanılan istatistiksel işlemlerdir. Nicel bulgular, önce çizelgeler halinde sergilenmiş sonra da sözel olarak ifade edilmişlerdir.

2. GENEL BİLGİLER VE TEMEL KAVRAMLAR

2.1. Motiv (Güdü)

Motivasyon kuramlarında genellikle şu sorulara yanıt aranmaktadır;

- Davranış neden başlamaktadır?
- Davranışı ne yönlendirmektedir.
- Belirli özel bir davranış neden öğrenilmektedir?
- Davranış neden durmaktadır?
- Davranış neden ısrarlılıklar göstermektedir?
- Davranış neden tutarsız iniş-çıkışlar ortaya koymaktadır?

Buna benzer soruların açıklığa kavuşturabilmesi ve insan davranışlarında motivasyonun anlaşılabilmesi için temel kavramların bilinmesi gerekir.

Motiv; insanı belli eyleme doğru yönlendiren, uyandırıp iten psikolojik bir olgudur.

“Motiv bir insanın ya da grubun yön kazanmasında etkili olan yönetici nitelikteki kuvvetlere denir.” [20]

Hançerlioğlu'nun Toplum Bilimleri Sözlüğü'nde motive ile ilgili olarak şunlar söylenmektedir.

“Motiv güdü başladığında ele alınmaktadır. Güdü Fransızca'da “motif”, Almanca'da “motiv”, İngilizce'de “motive” sözcükleri ile eş anlamlıdır.” [8]

Birmingham Üniversitesince hazırlanmış İngilizce Sözlüğü'nde motiv şu şekilde tanımlanmaktadır:

“Motiv makinayı işletmek için kullanılabilen enerji sağlayan bir güçtür” [6].

“Motivler, eğitime, emeğe, savaşa v.s. yönelik olabilirler, motivler basit, tek ve kompleks özellik gösterebilirler. Motivler uzak ve dayanaklı, hedefli ve amaçlı, kişisel ve sosyal, genel ve özel karakter taşıyabilirler.” [15].

Motivler durağan değil hareketlidirler. Karşılıklı etkileşimde bulunurlar. Motivler zıtlıklar ve çelişkiler içinde karşılıklı mücadele etmektedirler. Motivler dönüşüme uğrarlar.

2.2. Motivasyon (Güdülenme)

Güdülenme (Fransızca ve İngilizce de motivation, Almanca da motivieren) Örgenlik (Organizma) devinimleri, gereksinmeler, dürtüler ve güdü (Cem. Saik, Fr.Motif, Alm.,Motiv, İng., motive) lerle yönlendirilir. Güdü durmakta olan bir organizmayı devindiren ve etkinliğe yönelten gereksinimleri ve dürtüleri kapsayan geniş bir anlam taşır. Dürtüler fizyolojik güdülerdir. Hayvan olsun insan olsun her organizmanın davranışlarında belli bir amaç vardır. Organizmayı bu amaca varma isteği güdüler bu amacın şiddeti güdülemenin gücünü belirler [8]. Kimi ruh bilimciler güdülerin gücünü ölçmeye çalışmışlar ve bunun için çeşitli yöntemler geliştirmişlerdir. Bu ölçümlerin en yalını doyumun gücünü doyumun niceliğiyle saptayan ve “tüketici davranış” adıyla anılan yöntemdir. Bu yönleme göre daha çok susayan daha çok su içendir. Bir başka yöntemde C. Warden'in edim (performance) adını verdiği yöntemdir. Warden farelerin önüne bir elektrikli ızgara koyarak belli bir sürede farelerin ızgaradan geçme sayılarını saptamıştı,

böylelikle farelerde örneğin analık güdüsünün açlık güdüsünden daha güçlü olduğunu bulmuştu [30].

Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü öğretim üye ve yardımcılarınca “Psikolojiye Giriş Ders Kitabı” adıyla dilimize çevrilen yapının sonuna eklediği terimler sözlüğünde Profesör Clifard T. Morgan şu terimleri tanımlamaktadır [5].

- 1) *Güdü: (ing.motive)* Bir gereksinimi ve hedefe yönelik olan davranımı ifade eden bir terim; genellikle gereksinim veya dürtü ile eş anlamlı kullanılır.
- 2) *Gereksinim: (ing.need)* Bireyin içindeki fizyolojik veya sonradan edinilmiş herhangi bir eksiklik yada yetmezlik genellikle dürtü veya güdüyle eş anlamda kullanılır.
- 3) *Dürtü: (ing.drive)* Davranışa veya faal çabalamaya iten gücü ifade eden bir terim; genellikle güdü yada gereksinimle eş anlamda kullanılır.
- 4) *Güdülenme: (ing. Motivation)* Gereksinimlerle harekete geçen ve hedeflere yönelmiş davranımları ifade eden genel bir terim

Anderman (1974)’e göre motivasyon, bağlantıları ve sonuçları tarafından kontrol edilen davranışın yönü, eğilimi ve bu eğilimdeki davranışın hedef başarlınca kadar ki ısrarlılığıdır [2].

Carron (1988)’a göre motivasyon, davranıştaki seçicilik, yoğunluk ve ısrarlılığı izah etmek için kullanılan bir terimdir [11].

Barron (1983)’e göre motivasyon, bazı hedefleri başarmak için davranışı harekete geçiren, ona güç ve yön veren kuvvetlerle ilgili bir dizi süreçtir [11].

Cratty (1983)’e göre motivasyon, geniş olarak düşünüldüğünde insanları

değişik koşullar içinde hareket etmeye veya etmemeye zorlayan süreçler ve faktörleri ifade eder [14].

Genel olarak baktığımızda güdüler organizmayı:

- Uyarır ve faaliyete geçirir.
- Organizmanın davranışını belli bir amaca doğru yöneltir.

Döngünün bu ilk kısmı için kullanılan sözcük daha önce açıklanan güdü veya gereksinimdir. Psikologlar tarafından en sık kullanılan ise dürtüdür. Gereksinim (need) başarı sevgi, sosyal onay, statü gibi daha karmaşık güdüler için kullanılmaktadır [7].

Güdünün ikinci evresi organizmanın davranışını belirli bir amaca doğru yöneltmesi yani gereksinim yüzünden bir tür davranış ortaya koymadır. Bu davranış hedefe ulaşmada ve böylelikle altta yatan güdünün doyumunda araçsal bir özellik taşır. Örneğin susamış bir kişi su aramak üzere harekete geçer. Susamış kişinin suyu bulduğunda içmesi ve susuzluluğunu gidermesi ile güdüsel döngü sona erer [17].

Güdünün, kendini verme, zaman ayırma, hoşlanma v.b. bir çok duyguyu içeren karmaşık yapı bir özellik olduğu söylenebilir. Weiner (1992) Önceki güdü araştırmacılarının güdünün daha çok bir davranışı başlatma anlamını - yani dürtü, motive, drive tanımlarını- çağdaş araştırmacıların ise daha çok seçme organizmanın yüklendiği etkinlikler ve süreç yani motivasyon anlamını vurguladığını belirtmektedir. Weiner'a (1992) göre güdünün başlıca göstergeleri şunlardır [1];

- Seçme: Bireyin ne yapmakta olduğu (neyi seçtiği).
- Beklememe: Fırsat verilince bireyin o davranışı seçmeden önceki bekleme süresi, tereddüt etmeden seçim yapması.

- Yoğunluk: Bireyin o davranış üzerinde ne kadar sıkı çalışıyor olduğu.
- Kararlılık azim: O etkinlikte geçirilen sürenin uzunluğu.
- Duygu: O etkinlikten önce ve sonra hissedilenler.

Yukarıdaki açıklamaların genel anlamda herhangi bir güdüsü ile ilgili olduğunu belirtmekte yarar görülmektedir. Eğitimciler için değerli olan şüphesiz ki güdüler arasında öğrenme güdüsüdür. Brophy (1988) öğrenme güdüsünü akademik etkinlikleri anlamlı bulma ve onlardan amaçlanan yararları sağlamaya çalışma eğilimi olarak ele almaktadır. Öğrenme güdüsü yüksek olan öğrenciler bilgi edinmeye ve kendilerini yetiştirmeye değer verirler ve bunlardan zevk alırlar. Ayrıca öğrenmek için özel dikkat ve çaba harcarlar. [1]

Öğrencilerini güdülemek isteyen öğretmenlerin; öncelikle akademik güdünün göstergesi olan davranışları saptaması, bu davranışları pekiştirmesinin yanı sıra öğretmenin öğrencinin gereksinimlerini, kişinin sıklıkla kullandığı savunma düzeneklerini bilmesi ve onları güdülemek için bu bilgilerle yola çıkması gerekmektedir. Ayrıca öğretme-öğrenme ortamı düzenlenirken eğitim sisteminin tüm öğelerini de bilmek gerekir. Bu öğeler aynı zamanda sistemin değişkenlerini içerir. Değişkenlerin her biri sistemin çıktılarını etkiler.

Bir eğitim oluşumunda, davranışlar ipucu, düzeltme, dönüt, pekiştireçlerin uygun yer ve zamanda kullanılması, öğrenci katılma eğiliminin sağlanması, uygun öğrenme-öğretme strateji yöntem ve tekniklerle akıl yürütmenin iç içe düzenlenmesi gerekmektedir. Tüm bunların günlük ders planında adım adım gösterilmesiyle programlı eğitime gidilmelidir.

Programlanmış bir eğitimin genel olarak basamaklarını şöyle sıralayabiliriz [17].

- Dikkati çekme
- Gdleme, istekli kılma
- Gözden geçirme
- Geçiş
- Geliştirme bölümü
- zet
- Tekrar güdüleme-tekrar istekli kılma
- Kapanış
- Değerlendirme

Bu basamaklardan motive etme görüldüğü gibi bir dersin işlenişinde ikinci basamaktır. Hangi konu olursa olsun öğrencilerin niçin öğrenmeleri gerektiği bir tartışma ortamı açılarak ğretmen ve öğrencilerle ortaya konulmalıdır. Bu güdüleyici tartışma ortamının başlaması için ğretmen ilk girişimi yapabilir. Öğrencilerin ğrenme isteklerini güdülemek için ğretmen bu davranışların bir sonraki derste nasıl işe yarayacaklarını ya da yaşamlarında mutlu ve başarılı olmaları için neden gerekli olacağını örneklerle gösterip uygulayabilir. Her rnek olay davranışlarla ve öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyiyle ilgili olmalıdır. Bu rnek olaylar ğrenci için güçlü birer güdüleyici unsur olabilirler.

Güdülenme (motivasyon) hem çekici hem de engelleyici bir konudur. Kişinin yaptığı herşeyin ardında yer aldığı için ilgi çekicidir. Örneğin bir genç kız arkadaşlarıyla çıkmak ister bunun gibi bütün davranışlar güdülenmiş davranışlardır. Güdülenme konusu aynı zamanda engelleyicidir. Çünkü güdüyü değil kişinin yaptığını görürüz ve bazen de bunun bir hedefle nasıl bağlantılı olduğunu anlarız. Kişiyi harekete geçiren güdü gizlidir. Yapabildiğimiz ise en azından gündelik yaşamda bir davranışın ardında hangi güdünün yer aldığını tahmin etmektir.

İhtiyaçların subjektif yansıması olarak değerlendirilen motivler, faaliyetin objektif şartlarıyla olan bağlantıları sayesinde onlara somut bir içerik kazandırır. Mesela müzikle ilgilenen bir kişi bu ihtiyacını tatmin etmek için çevresindeki bir müzik topluluğuna veya okuluna katılarak müzik yapmayı ister. Başkalarıyla birlikte müzik yaparak kendini kabul ettirme, huzurlu olma veya psikolojik ve fiziki performans yeteneğini geliştirme motivleri, bu isteğin belirlenmesinde rol oynayabilir.

“Bir motivasyon süreci içerisinde hem zihni, hem de duygusal faktörler etkili olur. Bir yandan faaliyetin başarılı veya başarısız bir şekilde sonuçlanmasına bağlı olarak duygusal tepkiler ortaya çıkarken, diğer yandan da duygular davranışımızı motive etmektedir. Örneğin başarısız olmaktan duyulan kaygı, başarısızlıktan kaçınma davranışını körükler ve daha temkinli davranmaya yol açar”[10].

2.3. Gereksinme

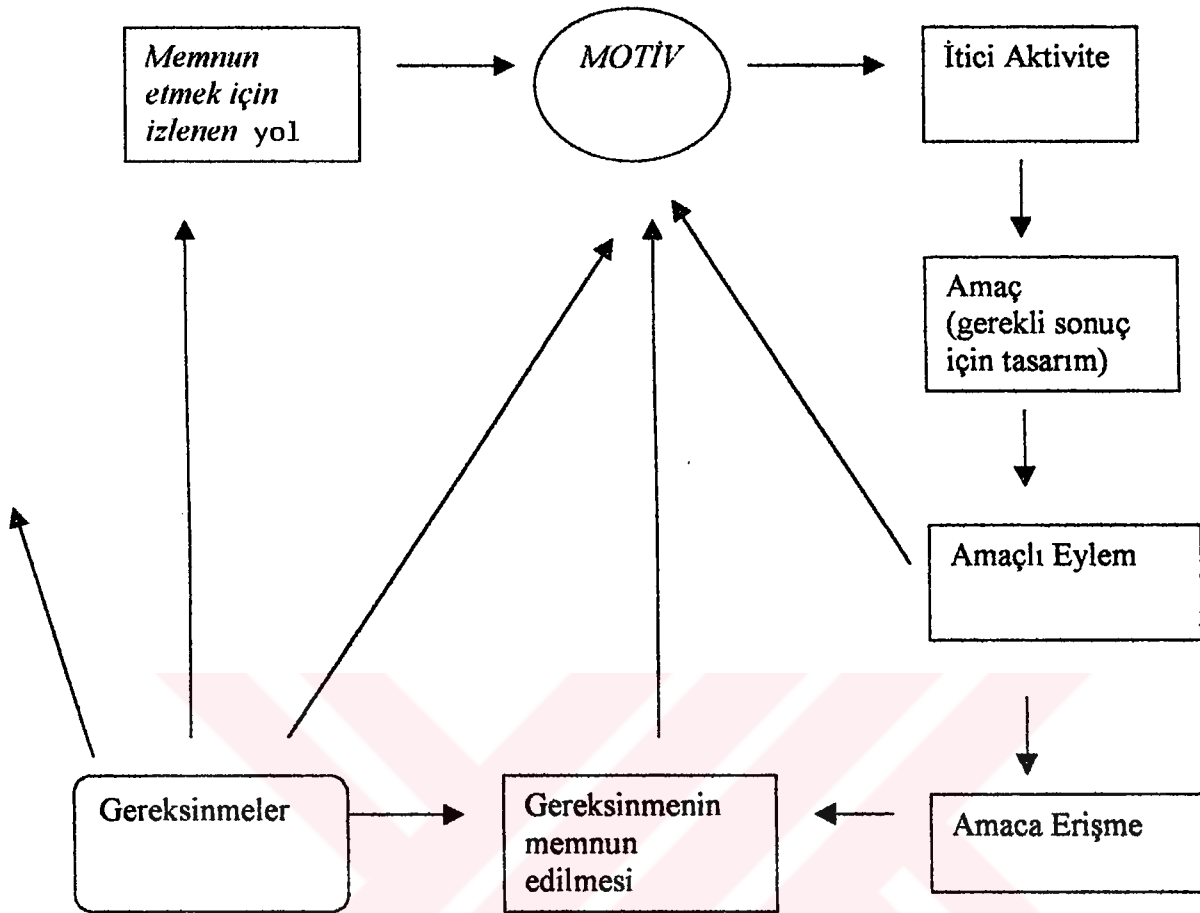
Güdüler oluşum kaynakları açısından oldukça farklılıklar göstermektedir. Özetleyecek olursak bilinçli-bilinçsiz, olumlu-olumsuz, durumsal ve yerel uzak ve dayanıklı, doğuştan-öğrenilmiş, fiziksel, sosyolojik, psikolojik, içsel-dışsal, birincil-ikincil şeklinde isimlendirilen birçok güdü şekli vardır. Bunların ortaklık gösterdiği en önemli özellik hepsinin kaynağının “gereksinme” olmasıdır.

Gereksinme (Osm. İhtiyaç, Fr. Besan, Alm. Bedürfiniss, İng. Need) Herhangi bir şey için duyulan gereklilik.

Ruh bilimlerinde dürtü ve güdü ile anlamdaş olarak kullanılır. Yiyip içme gereksinmesi gibi fizyolojik kullanımları olduğu gibi başarıya ulaşma

gereksinmesi gibi toplumsal nitelikte olanları da vardır. Fizyolojik gereksinmelere “birincil gereksinimler” öğrenilerek oluşturulan toplumsal gereksinmelere “ikincil gereksinimler” denir [8]. Birincil gereksinmelere dürtü denildiği gibi içgüdü de denilir. Güdü deyimi tümünü birden (gereksinme, dürtü, içgüdü) kapsayan genel bir deyimdir. Birincil gereksinimler yaşamak için zorunlu olanlarla (su gibi) zorunlu olmayanlar (cinsellik gibi) olmak üzere sınıflandırılmaktadır. Daha açık bir deyişle örneğin su içmeden yaşanmaz, ama cinsel ilişki kurmadan yaşanır. Beğenilmek sevilmek vb. gibi toplumsal nitelikli ruh bilimsel gereksinimler de vardır. Gerçekte gereksinme deyimi, insanın yaşaması için gerekli özdeksel ve ruhsal gerekliliklerin tümünü dile getirir. İçgüdü deyimi gerçekte hayvansal nitelikleri dile getirir, bunun insanlardaki kalıntılarına içtepi denir. Nevar ki S. Frued içgüdü deyimine özel bir anlam vermiş ve bunu insanlarda da bulunan ve tüm dürtüleri doğuran bir güç kaynağı saymıştır.

Aşağıdaki şekilde “eylemin psikolojik düzenlenmesinde (regülasyonunda) motiv ve gereksinmenin önemi gösterilmektedir [14].

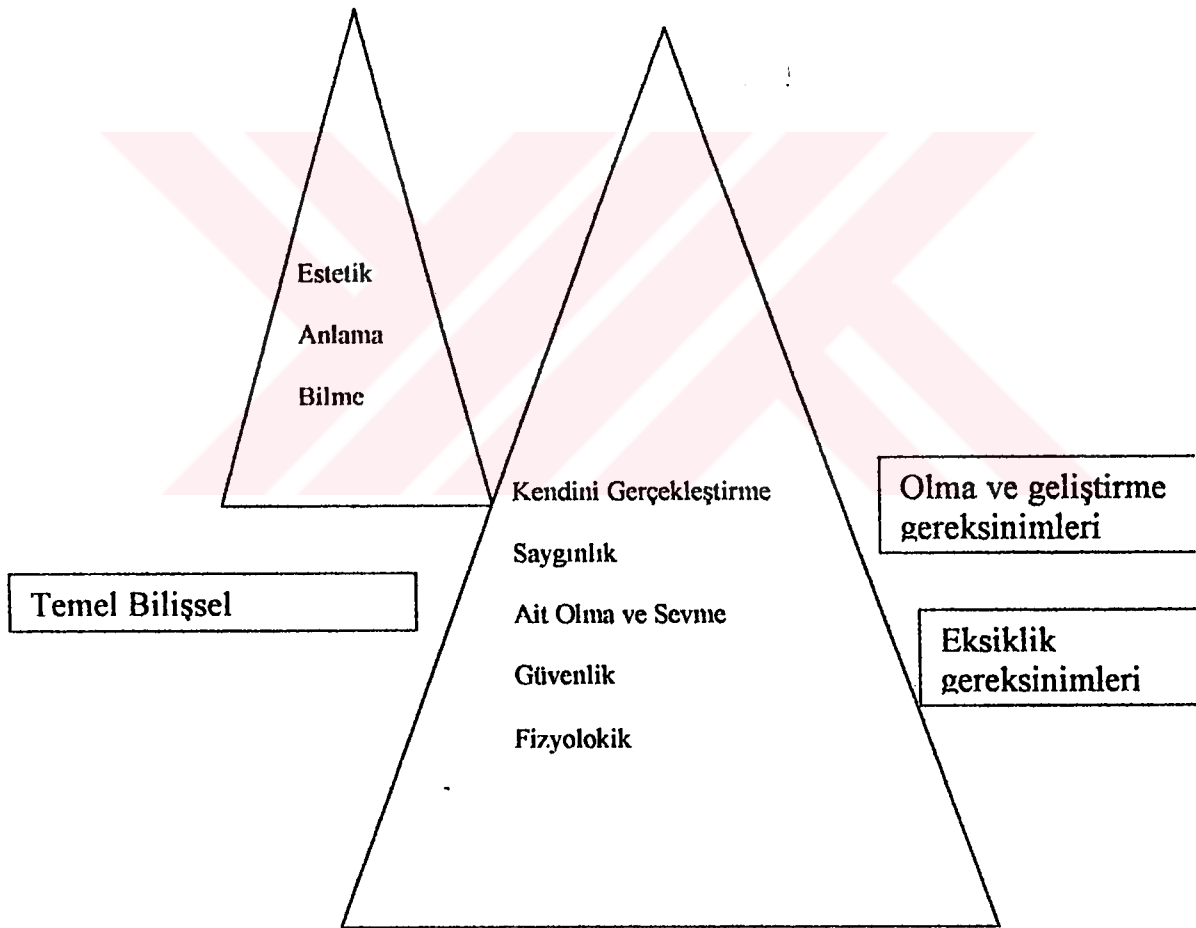


Şekil 2.3.1.Eylemin psikolojik düzenlenmesinde motiv ve gereksinmenin yeri ve önemi [14].

Maslow'un gereksinim kuramı:

Maslow (1920) davranışçı ve hümanist yaklaşımları birleştiren bir yazardır. İnsanın bir bütün olarak incelenmesi gerektiği kanısındadır ve kuramının ana düşüncesi güdülerin temelinde gereksinimlerin bulunduğu ve gereksinimlerin aşamalı olarak sınıflanabileceğidir. Maslow'un işlevselcilik, Gestalt'çılık ve dinamizm yaklaşımlarını sentezleyerek geliştirdiği gereksinim sınıflaması eğitimden işletmeye bir çok alanda etkili olmuş ve kullanılmış bir sınıflamadır [1].

Maslow gereksinimleri (a) temel gereksinimler (b) temel bilişsel gereksinimler diye ikiye ayırır. Temel gereksinimlerin karşılanabilmesi için düşündüklerini söyleme, başkalarını rahatsız etmemek koşuluyla isteklerini yapma, bilgiyi arama ve kendini savunma özgürlükleri ile adalet dürüstlük ve düzen gibi özelliklerin bulunması gereklidir. Ayrıca bilişsel yeteneklerin özgürce kullanılmaması, gizlilik sansür, yalancılık ve iletişimin durması da temel gereksinimlerin karşılanmasını tehdit edecektir. Maslow'un sınıflaması şekilde yer almaktadır [1].



Şekil 2.3.2.Maslow'un Temel gereksinim sınıflaması [1]

Bu sınıflamaya göre, alt düzeyde yer alan gereksinimler üst düzeydekilere göre daha geniş bir kesim tarafından hissedilir. Bu sınıflamanın bir başka özelliği alttaki gereksinimler karşılandıkça azalırken üsttekilerin karşılandıkça artıyor olmasıdır. Örneğin bir konuyu öğrendikçe daha çok öğrenmeyi istemedi olduğu gibi

Murray'ın gereksinim kuramı

Murray gereksinimleri teke indirmek ya da uzun listeler yapmak yerine sistematik bir yaklaşımı benimsemiştir. Murray'ın sınıflamasında yer alan gereksinimler şunlardır (Hall ve Lindsey. 1957'den aktaran Mc Clelland 1987) [1].

1. Aşağılanma
2. Başarı
3. Hoşlanma
4. Saldırganlık
5. Özerklik
6. Karşı hareket
7. Savunma
8. İtaat
9. Egemenlik
- 10 .Sergileme
11. Zarardan Kaçma
12. Aşağılanmadan kaçma
13. Bakım
14. Düzen
15. Oyun
16. Reddetme

- 17. Duygusallık
- 18. Seks
- 19. Destek olma
- 20. Anlama

Murray'e göre öğrencilerin gereksinimlerinin bilinmesi onları güdülemede kullanılabilir [1].

2.4. Güdü Türleri

2.4.1. Durumsal ve yerel-uzak ve dayanıklı güdüler

Toplumsal yönden motivler, karakter ve rolleriyle birbirlerinden ayrılırlar. Müzik yaparak kendisini daha iyi, işlevsel ve memnun hissetme kişinin aktivitesini motive ederek bir çok ince motor alıtırmanın birbiri ardınca yapılmasına neden olacaktır. Bu olayda ortaya çıkan motiv durumsal ve kısa sürelidir.

Aynı zamanda müziği seven ve bir enstrüman çalmanın kendi gelişimi üzerindeki rolünün bilincine varan diğer bir kişi ise, yıllar süren sistemli bir şekilde çalgı çalma egzersizleriyle uğraır. Burada motiv bilince dnmtr uzak ve dayanıklıdır.

2.4.2. Olumlu-olumsuz güdüler

Susuzluk dürtüsü olumlu bir güdüye örnektir. Güdü olumsuz hedefli-kaçmak, kaçınmak istediğimiz şey de olabilir. Olumsuz güdüye örnek olarak da köpekten korkan bir çocuğu düşünebiliriz. Bu durumda güdü çevreden gelmektedir.

Olumlu bir hedef olumlu güdünün sonucudur. Olumlu hedefler söz konusu olunca hedef güdünün nedenidir.

2.4.3. Doğuştan olan-öğrenilmiş güdüler

Güdüsel döngülerde yer alan güdüler doğuştan veya öğrenilmiş olabilir ve diğer yandan güdüler, öğrenme süreciyle de kazanılırlar. Güdüler öğrenmek temelde basit bir süreçtir.

Henüz güdü olmamış nötr bir uyarıcının öğrenilmemiş bir güdüyle eşleşmesiyle ortaya çıkar. Para tek başına değeri olmayan bir metal veya kağıt parçasıdır, ancak birincil güdülerin doyumuyla eşleştiği ya da ilişkili olduğu için değer kazanır. Parayla birincil güdü (primary goal) olan yiyecek, içecek ve diğer şeyler satın alınır.

2.4.4. Bilinçli-bilinçsiz güdülenme

Güdülenme hakkındaki bir diğer önemli nokta da insan güdülerinin genellikle bilinçdışı olduğudur. Çoğunlukla insan, gerçek güdüsünü ve bunun hedefinin ne olduğunu bilmez. Kişi davranışına iyi nedenler bulabilir, fakat bir çok kez bunlar gerçek nedenler değildir.

Bilinç dışı güdülenmenin bir açıklaması, güdü ve hedeflerin çoğu zaman içiçe oldukları ilkesine dayanır.

“Bilinçdışı güdülenmede bir etken Freud’un ortaya attığı bir kavram olan bastırma (repression) olabilir. Bastırmada kişi istemediği için bir güdüyü fark etmez.”

2.4.5. Birincil-ikincil güdüler

ğrenilmiş güdüler, birincil hedefleri olan daha doğrusu aynı zamanda birincil güdülerdir. Birincil güdüler açlık, susuzluk gibi vücutta bilinen bazı fizyolojik değişikliklerden kaynaklanır ve genellikle fizyolojik dürtüler olarak adlandırılırlar. Birincil güdüler evrenseldir yani bütün canlılarda gözlenebilir. İkinci güdüler ise psikolojik ve sosyal temellidirler. Bundan dolayı ikinci güdülere sosyal güdüler denmektedir. Bu güdülerin öğrenilmiş yanları vardır.

2.4.6. İçsel-dışsal güdüler

“Bu güdüler iki temel kaynağa sahiptir, bu iki temel kaynak literatürde karşımıza içsel motivasyon (Intrinsic motiv) ve dışsal motivasyon (Extrinsic motiv) olarak çıkar.”

Dışsal güdü dışarıdan gelen ödül, ceza, baskı, rica vb. etkilerle ortaya çıkar.

Eğer bir kişi içsel olarak güdülenmiş is dışsal olarak güdülenmesine gerek yoktur. İçsel güdünün ortaya çıkarılması ve korunması için yalnız ilgi duymak, merak etmek yeterli olmayabilir. Ayrıca içsel güdü kolaylıkla tahrip de olabilir.

İçsel güdünün olmadığı zamanlarda dışsal gdleyicilere gereksinim duyulabilir.

Gdlenmenin tümüyle dışsal-içsel ya da tümüyle durumluk-sürekli olumlu olumsuz olduğunu söylemek çok zordur. Aynı anda çeşitli güdü türlerinin

etkili olması ya da bir kişide bir tür güdünün diğerlerine göre daha dominant olması mümkündür [1].

2.5. Başarı Güdüsü

Başarı güdüsü ikincil yani sosyal güdülerdir. Başarı gereksinimi zekayla oldukça ilişkilidir. Bu ilişki birbiriyle etkileşen iki etkenle açıklanabilir. Yüksek başarı gereksinimi, zekayı, çok fazla olmasa da anlamlı bir ölçüde artırır. Çünkü yüksek başarı gereksinimi, kişinin zeka ölçülürken ele alınan bazı yetenekleri geliştirmesine neden olur. İkinci olarak zekanın kendisi başarı gereksinimini etkiler. Parlak zekalı insanlar için güç işlemler daha çekicidir.

2.5.1. Başarısızlık korkusu

Psikologlar başarı gereksinimini incelemeye başladıkları ilk zamanlarda tek bir güdüyle uğraştıklarını düşünmüşlerdir. Ancak, güdüyle gerçek başarı arasındaki ilişkiyi incelediklerinde tereddüte düşmüşlerdir. TAT puanlarıyla gerçek işlemlerdeki başarı arasındaki ilişki, uçlardaki insanlar için açıktı. Düşük puan alanların başarıları düşük, yüksek puan alanların yüksekti. Fakat orta gruptaki kişiler, bazen düşük puanlar, bazen de yüksek puanlar alan grup gibi karışık bir başarı göstermekteydi. Bu belirsizlik, araştırmacıları, puanlama sistemlerini yeniden gözden geçirmeye götürmüştür.

Puanlama için kullanılan öykü kayıtlarını incelediklerinde, genellikle, başarı gereksinimiyle bir başka güdünün, başarısızlık korkusunun (fear of failure) karıştığına karar verdiler. Bu güdüyü ifade eden temalar önce başarı gereksinimini temsil ediyormuş gibi puanlanmıştı. Şimdi bu iki gereksinim birbirinden ayrı puanlanmakta, her kişi başarı gereksinimi için ayrı, başarısızlık korkusu için ayrı puan almaktadır. Deneyciler, diğer testlere göre,

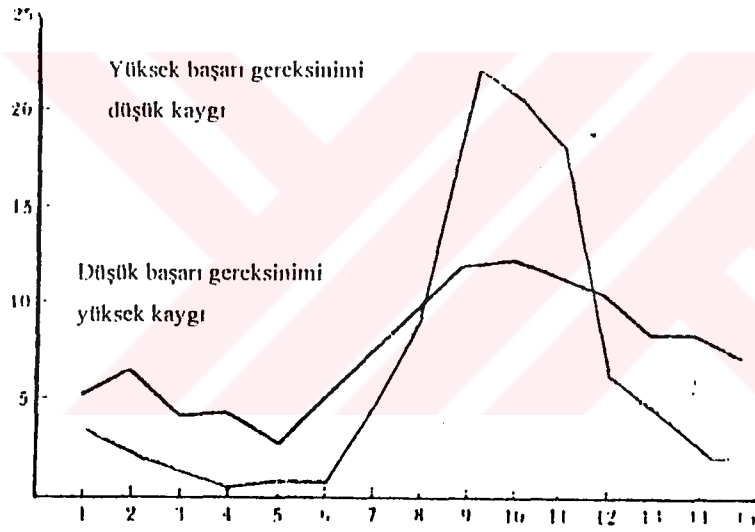
bu bölümde daha önce sözü edilen Mandler-Sarason Test Kaygısı Anketi'nin, başarısızlık korkusunu ölçmekte oldukça yeterli olduğunu bulmuşlardır. Böylece bu testi, test kaygısı (test anxiety) puanını elde etmek için kullanmaya başlamışlardır [17].

2.5.2. Risk alma

Birçok oyun, başarı gereksinimi ile başarısızlık korkusunun ilişki biçimini incelemeye elverişlidir. Bu oyunlardan biri olan halka fırlatma oyununda, halka, belirli bir uzaklıktaki direğe fırlatılarak geçirilmeye çalışılır. Her kişinin kendi uzaklığını 1 ile 15 ayak arasında seçme hakkı vardır. Başarı güdüsünü ortaya çıkarmak için, deneyciler, üniversite öğrencilerinden oluşan gruptaki her bir deneğe, “senin ne kadar başarılı olduğunu görelim.” demişlerdir. Diğer denekler de oyuncunun etrafında durarak seyretmektedirler. Gözlenen şey, kişinin hangi uzaklığı seçeceği.

Oyuncular, başarı gereksinimine ve basit olarak kaygı (anxiety) diyeceğimiz başarısızlık korkusu puanlarına göre dört gruba bölünmüşlerdir. Gruplar, iki testteki yüksek ve düşük puanların, “yüksek-yüksek”, “yüksek-düşük”, “düşük-yüksek ve “düşük-düşük” şeklinde birleşmelerini temsil etmektedirler. Şeklin basit olması için sadece iki grubun (yüksek-düşük ve düşük-yüksek) puanları Şekil 25.2.1’de görüldüğü gibi, yüksek başarı gereksinimi ve düşük kaygı puanı olan grup, işlemi daha güçleştiren, ancak başarı şansının da bulunduğu, 10 ayak dolayında uzaklık seçme eğilimindeydi. Diğer yandan, düşük başarı gereksinimi ve yüksek kaygı puanı olan gruptakiler ise, hemen bütün alana dağılmışlar, bazıları son derece kolay hedefleri seçerken bazıları da çok zor olanları seçmişlerdir.

Bunun gibi sonuçları açıklayan bir kuram geliştirilmiştir. Bu kuram insanların almak istedikleri risklerde (risk taking) başarı gereksinimi ile başarısızlık korkusu arasındaki ilişkileri anlamamıza yardım eder. Yüksek başarı gereksinimi olan insanlar için, herkesin yapabileceği kolay bir şeyi yapmak çekici değildir, bundan ötürü de kolay görevlerden uzak dururlar. Diğer taraftan, eğer çok zor görevleri denerlerse başarı şansı azdır. Yani, yüksek risk durumlarında başarı fazla değildir. Sonuç olarak bu kişiler, çok kolayla çok zor arasında bir risk almayı yeğlerler. Orta güçlükteki bir görev en iyi başarı şansını hazırlar [17].



Halka geçirme oyununda hedeflenen uzaklık (ayak olarak)

Şekil 2.5.2.1.Risk alma-başarı grafiği [17]

İnsanlar arasında, başarı gereksinimindeki ve başarısızlık korkusundaki farklar, onların risk alma isteklerini etkiler. Eğriler, halka geçirme oyununda, oyuncuların atış yüzdelerini göstermektedir. Yüksek başarı gereksinimi ve düşük test kaygısı olan oyuncular, halkaları orta uzaklıktan çok 7-12 ayak arasında) fırlatma eğilimindeydiler. Böylece başarı şanslarına başarısızlık

riskleriyle dengelidirler. Başarı gereksinimi düşük fakat test kaygısı yüksek olan oyuncuların ise halkayı fırlatmak için seçtikleri uzaklıklar daha az değişimli bir dağıtım gösterdi.

Şimdi de başarısızlık korkusu büyük olan yani yüksek kaygılı insanları ele alalım. Kolay görev çekicidir, çünkü başarması hemen hemen neredeyse kesindir. Çok güç bir iş de çekici görünebilir, çünkü onu hiç kimse başaramaz ve başarısızlık olağandır. Fakat bu kişiler, orta güçlükteki işlerden kaçınma eğilimindedirler, çünkü burada yüksek başarıyla karşılaştırmalar yapılabilir.

Herkes bu iki güdünün karışımına sahiptir. Eğer başarısızlık korkusu yüksekse, bu başarı güdüsünün yüksek olduğu zamanda seçilen riskleri ortadan kaldırma eğilimindedir. Bu durumda, riski alma, Şekil 2.5.2.1’de, düşük-yüksek grup için gösterilen biçimde olur. Eğer başarısızlık korkusu düşükse, başarı gereksiniminin etkileri daha belirgindir ve risk alma şeklin yüksek-düşük grubundaki gibi dağılım gösterir.

Başarı güdüsünün kökeni insanlarda başarı gereksinimlerinin gücü yönünden birbirlerinden açıkça farklıdır. Bunun TAT’da alınan puanları kullanmadan da gözleyebiliriz. Fakat bu neden böyledir? Bu soruya açık sonuçlar getiremeyen birçok çabalar harcanmıştır. Psikologlar yanıtın bir kısmını kişinin erken bağımsızlık eğitiminde bulmuşlardır. Tuvalet terbiyesi ve yemek alışkanlıklarından başlayarak, bazı ana-babalar çocuklarından çok şey bekler ve kendileri için bir şeyler yapmasını öğretirler. Diğer ana-babalar böyle yapmazlar. Eğitimdeki bu farklılık başarı gereksinimi ile bir ilişki gösterir.

2.6. Bilişsel Çelişki

Her zaman değil ama genellikle sosyal olan bir tür insan güdüsü de tutarsızlık ya da daha çok çelişki olarak bilinen güdüdür. Bir tutarsızlığın algısı bizi güdüler ve bu tutarsızlığı bir şekilde gidermeye çalışırız. Çelişkinin güdü olarak çarpıcı bir örneği, dünyanın sonunu yordayan bir dinsel grubun garip davranışlarında da gözlenebilir. Festinger ve diğ., (1956) [17].

Bir dinsel grubun üyeleri belli bir günün belirli bir saatinde Tanrı'nın deprem ve sellerle dünyayı yok etmeye başlayacağına inanmışlardı. Ancak, birkaç inanan uçan dairelerce toplanacak ve korunacaklardı. Bu dinsel grup, olayı beklemek üzere toplandı. Beklenen saat geldi ve geçti, fakat hiçbir şey olmadı. Saatlerine inanmayarak yeniden kontrol ettiler, ümitsizliğe kapıldılar, birkaç saat boyunca hayal kırıklığına uğradılar. Yordadıkları ile, başlarına gelen (ya da gelmeyen) arasındaki karışıklığın çelişkisini yaşıyorlardı.

Birkaç saat sonra, grubun önderi ortaya çıktı ve heyecanla bunun açıklamasını bulduğunu duyurdu. Tanrı, ona grubun yaptıklarından ve inancı dünyaya yaymalarından ötürü, dünyayı koruduğunu söylemişti. Grubun davranışı birdenbire değişti, şarkı söylemeye başladılar ve bu iyi haberi çevreye yaydılar. "Açıklama" bulmakla, inançları ve dünyanın sonunun gelmemesi arasındaki çelişkiyi ortadan kaldırmış oldular.

Çelişki güdüsünü araştıran birçok deney yapılmış, oldukça da iyi sonuçlar alınmıştır. Brehm ve Cohen, (1962). Aslında bilişsel çelişki, tutum değişmesini anlamada önemli bir kavramdır [17].

Bu durumda;

İnsanlardaki öğrenilmiş güdülerin çoğu diğer insanlarla ilgilidir; dolayısıyla sosyal güdülerdir. Ancak, bazı sosyal güdüler öğrenilmemişlerdir. Bu durum, özellikle sevecenlik (sevme gereksinimi) ve başkalarıyla birlikte olma güdüsü korku ile güçlenir. Birçok insanın sosyal onay ve kendilik değeri için geliştirdikleri güdüler ise öğrenilmişlerdir. İnsanların çoğu, aynı zamanda, yaptıkları işlemleri başarmak için başarı gereksinimi öğrenirler ve bu gereksinim genellikle bir miktar başarısızlık korkusu ile çatışma halindedir, genellikle sosyal olan bir tür insan güdülenmesi de bilişsel çelişkidir. Bilişsel çelişkide, bir tutarsızlığın algılanması güdüleyicidir ve kişi bu tutarsızlığı bir şekilde gidermeye çalışır.

2.7. Sanat Eğitiminde Motivasyon

2.7.1. Otantik motivasyon-yalancı motivasyon

Müzik eğitimi şüphesiz ki diğer eğitim alanlarından oldukça farklı bir süreç izler. Bu farkı yaratan en önemli etkenlerden biri eğitimcinin ve öğrencinin yaratıcı ve yorumlayıcı özelliğinin olmasıdır. Müzik eğitiminde öğrencinin özgün bir yaratıcı ve yorumcu olarak yetişmesi kendi yeteneğinden sonra, eğitmen tarafından motive edilmesine ve bu motivasyonun oluşum kaynağına ve süreç içindeki etki şekline bağlıdır.

Müzik eğitiminde “doğru yönlü motivasyon” kavramına açıklık getirebilmek için öncelikle sanatçıyı yaratmaya, yorumlamaya yönlendiren güdülere değinmeliyiz.

Sanatçı tanımını irdelediğimizde karşımıza bir ön koşul olarak çoğu kez “yaratıcılık” kavramı çıkar. Yaratıcılık; genel olarak duyguları dışa vurma, duyguları boşaltma, duyguları yüceltme gibi durumlarıyla tanımlanmaktadır.

Yapısalcı estetik görüşe göre sanatçı; yaratış veya bir eserin yorumu yoluyla dinleyiciye-belki de çoğu zaman tek taraflı kalan-bir mesaj sunar. Sunulan mesaj dinleyici tarafından anlaşıldığı taktirde, sanatçıyla dinleyici arasında estetik yollu bir iletişim kurulur. Kurulan iletişim, dinleyicinin sanatçıya gönderdiği aydınlatıcı yankı ile oluşturulan bir yansımasıdır [28]. 22 Sanatçının güdüsü iletişim ise, bu iletişimde niçin bir “duygu dışa vurum yolu” olarak oldukça zahmetli, karmaşık ve çoğu kez karşılıklı kalan, sanatsal yaratıcıyı tercih eder. Eğer güdüsü iletişim değilse-ki benzeri örnekler sıkça gözlenmektedir o halde amaçladığı nedir? Ya da kişiyi sanatsal eyleme iten güdü hangi gereksinimle ortaya çıkmıştır? Bu ve benzeri birçok soru, psikoloji ve özellikle sanat eğitimi alanında yanıtı aranan temel sorunlardandır.

Sanatçıları incelediğimizde, yaratıcılık ve yorumculuk eyleminin güdüsünde birbirlerinden oldukça farklı nedenler görürüz. Yapılan gözlemlerde yaratma güdüsünün kaynağı olarak aşağıdaki yorumlar yapılmıştır.

- * “Yetenekleri doğrultusunda beceriye sahip olan kişinin estetik kaygılarla yaratıcı etkinliğe yönelme gerekliliğini hissetmesi.”
- * “Bir bilim adamının problemleri çözerken duyduğu mutluluğun benzerini yaratma sevinci ve tatmini”
- * “Freud’un savunduğu “cinsel başarı, servet, onur ve iktidar” gibi bilinen gereksinimleri karşılama amacı”
- * Yaratıcılığını hoşnutsuzluk veya anksiyete (kaygı) durumlarına karşı bir savunma mekanizması olarak kullanması
- * Kişinin sanatçılara gıpta etmesinden dolayı onları taklit etmesi [25].

* “C.G.Jung’a göre bilinç dışı olarak arketip imgenin harekete geçip bu imgenin dışı vurumu” [12].

* Jean Cassou’ya göre “toplumun reddinden etnik ve onursal pay alan kişilerin, bunu sanat yoluyla gerçekleştirme istekleri” [3].

Yukarıda sıraladığımız ve hatta daha da çoğaltabileceğimiz yaratma güdüsü nedenleri, çoğu kez tek başlarına etkin olamazlar. Kişiyi sanata yönelten güdüler çoğu kez tek başlarına etkin olmazlar. Kişiyi sanata yönelten güdüler içerisinde bunların bir kaçını içiçe görmek mümkündür. Fakat

“Sanat yapıtlarının birer yüceltme ürünü oldukları konusunda da kuşku duyulmamaktadır” [25].

Sanat motivinin temeli olan yüceltme ise şöyle açıklanmaktadır.

A.Storr’a göre yüceltme;

“Başlangıçta içgüdüsel olan enerjinin yer değiştirerek görünüşte içgüdüsel olmayan yollarla boşaltılma sürecidir”. [25].

Freud’a göre yüceltme ise ;

“İçgüdüsel amacın daha yüksek toplumsal değerlere uygun bir biçimde yer değiştirmesi” [25].

olarak tanımlanır. İki tanımdaki ortaklık; yüceltmenin “çocukluk çağındaki dürtülerin ve motivasyonun üretken ya da yaratıcı eylemlere dönüştürülmesidir. Yüceltme; özellikle çocukluk çağında hayal kırıklıklarına bağlı olduğu düşünülen yetersizlik duygusunun yoğun olarak gözlendiği bireylerde, otantikliğinden kopup, yalancı yüceltme olarak karşımıza çıkmaktadır. Yalancı yüceltme ile otantik yüceltme arasındaki temel fark,

otantik yüceltmedeki kişinin, otantik bir meraka sahip olmasıdır. Yalancı yüceltme ile yönelen kişide ise yaratıcılık; yoğun duyulan yetersizlik duygusunu bastırma amacıyla kullanılır. Bu da aslında otantik olmayan bir ilgiye yol açar.

Yalancı yüceltmede bahsedilen yetersizlik duygusu, kişinin herhangi bir alanla ilgili kendine duyduğu güvensizlik değildir. Örneğin, kişi resim yapmada beceriksiz olabilir ve bunu kabul edip, kendine bu konuda güvenmeyebilir. Fakat başka bir alanda aynı kişi, kendine oldukça güvenli olabilir. Asıl bahsedilen yetersizlik duygusu; bir bütün olarak kişinin kendisini güvensiz olarak algılamasıdır. Yani kişilik sorunu olmasıdır. Bu gibi yetersizlik duygusu taşıyan kişilerde, bu duyguyu saklamak için çeşitli savunma mekanizmaları oluşmaktadır. Bunların belli başlı iki tanesi, ilkel ülküleştirme (Primitif idealizasyon) ve kendini büyük gösterme (Graniosite) dir. Kendini büyük göstermede kişi, kendine çok güvenliymiş gibi davranacak ve böylelikle yetersizliğini inkar edecektir. Bir cesaret ya da girişkenlik gibi gözükken bu durum, otantik ve samimi bir motivasyon olmadığı için yalancı kendini gösterme olarak bilinir.

Sanat dallarında, kendini göstermenin çok daha ön planda—adeta koşul olması; kişilerin yaratıcılıklarını, tekniklerini, yorumlayıcılıklarını ve çevresindekilere göstermeye çalışmasını ve diğerleriyle bir rekabet içerisinde olmasını sağlayacaktır. Yaratıcılık büyük ölçüde kişinin kendi otantizminden beslendiği için, yalancı yüceltme içinde olan kişiler, yaratıcılığında kendi özgünlüğünü yakalayamayacak, yetenekli olsalar bile performansları anlarla kısıtlı kalıp, belli bir süreklilik göstermeyecektir.

İlkel ülküleştirmede ise yetersiz kişinin kendi yetersizliğini inkar etmesi için farklı bir yol izlenir. Burada kişi başka bir kişiyi, kurumu, nesneyi ya da bir

alanı kendi gözünde idealleştirir (ülküleştirir) bu şey tamamen yanlışsız, hiçbir kötülüğü olmayan ve ulaşılabilir yegane şey olarak algılanır. Kişi bu şeye ulaşma çabasında kendi yetersizliğini gizlemeye çalışır. Başka bir deyişle ülküleştirilen bu şeyden kendisi için pırlıltı almaya ve bu pırlıltıyla kendi yetersizliğini kendisinden saklamaya çalışır.

Bu mekanizmayı kullanan kişiler örneğin müziği kendi yetersizliklerini giderekse bir araç olarak algırlar. Bir müzisyen olarak algılanmak bile çevrelerinden takdir duygusu toplayacaktır. Bir önceki savunma mekanizmasına göre bu mekanizmada daha çok “oraya düşmek” yaşanır. Bunu tanımlayacak olursak; kişinin kendi yetersizliğiyle böyle bir durum depresyon olarak isimlendirilebilir. Bu durumun dışı vurumu kendini aşırı eleştirme, suçlama, aşırı sıkıntı, kendini değersizleştirme, gelecek konusunda büyük bir umutsuzluk dikkat dağınıklığı ve hiçbir işe yaramadığını düşünme halidir.

Diğer yandan otantik (özgöl) ve otantik olmayan (yalancı) motivasyonu keskin iki kategori olarak algılamamak gerekmektedir. Daha çok bir bütünün iki aşırı ucu olarak belirlemek daha yerinde olacaktır. Ancak özellikle sanat alanlarında otantizmden çok az oranda bile uzaklaşıldığında kişi yetenekli olsa bile sürekli bir başarı elde edemeyeceği rahatlıkla ön görülebilir.

İster otantik olsun ister yalancı olsun, motivasyon türü kişinin o andaki motivasyon düzeyini etkilemez. Diğer bir deyişle alanla ilgili motivasyon düzeyi, hangi tip motivasyon kullanılıyor olursa olsun herhangi biri yüksekse yüksek çıkar.

Ölçekte yer alan kendi yeteneği ile ilgili algı maddeleri “kendilik algısı” alanına girer. Kendilik algısı düşük olanlarda, otantik motivasyonun düşük olması beklenir.

Psikoloji terminolojisinde otantik motivasyonun yanı sıra özgül motivasyon veya içsel motivasyon terimlerinin de kullanıldığı görülmektedir.

Her iki motivasyonu içeren genel motivasyon ise, kişinin kendilik algısından ve sürekli kaygıdan oldukça fazla etkilenmektedir. Kendilik algısı; kişinin kendi yeteneğini erkini, becerisini değerlendirmektedir. Kişi, yeteneği becerisi ile ilgili yanlış algılara sahip ise yeteneği ve yaratıcılığı yüksek olsa bile motivasyonunun oluşması mümkün değildir.

Bu bağlamda sanat eğitiminin bir türü olan piyano eğitiminde; eğitimci öğrenciyi motive etmek zorunluluğunu duymalıdır. Yanı sıra eğitimci eğitim sürecinde öğrencinin kendilik algısını, motivasyon derecesini ve yönelimini düzenli olarak saptamalı, yalancı, dışsal motivasyonlu öğrenciyi yönlendirmeli ve öğrencinin kendi yeteneği ile ilgili doğru algılara sahip olmasını sağlamalıdır.

Bu aşamaların sağlıklı bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için motivasyonu önemseyen bir sanat eğitimi yöntemi kuramsal olarak geliştirilmelidir. Bu yöntemin geliştirilebilmesi için ise motivasyonun yönelimini, derecesini ve öğrencinin kendilik algısını saptamaya yarayan bir ölçek olmalıdır. Ölçeğin sanat eğitimcilerinin psikologlarla yapacağı işbirliği ile oluşması, geçerlik ve güvenirlik derecesini arttıracaktır.

Şimdiye değin aktarılan, Prof.Dr. Ali UÇAN’ın sanat eğitiminde saptadığı sorunlardan birine çözüm arayışı olabilir A. UÇAN’ın

“Sanat eğitiminde insanın yapısal bütünlüğü yeterince dikkate alınmamaktadır” [28]. cümlesi ile belirttiği sorun “bütünsellik” tir. Bu bütünselliğin bir parçası olan öğrenci psikolojisini içeren motivasyonun eğitim sürecine bilimsel olarak yeterince katılmadığı gözlenmiştir. Sanat eğitimi için motivasyon ölçeği geliştirmek ve bu ölçek sayesinde elde edilen bulguları değerlendirmek, öğrencinin doğru motive edilmesi adına atılacak ilk adımlardan biridir.

2.8. Kendilik Algısı (Self Esteem)

Kendilik algısı kişinin kendi yeteneğini, erkini, becerisini değerlendirmesidir.

(Kendilik algısını, sosyal psikologlar aralarında ortak bir nokta bulunan başka bir güdü sınıfını da kabul ederler). Bu güdüler, bir kişinin diğer kişilere göre durumuyla ilişkilidir. Bu tür güdülenme için çeşitli terimler kullanılır: “sosyal onay”, “kendilik değeri”, “statü”, “saygınlık”, ve “kudret”. “Saygınlık” (prestige) ve “kudret” (power) terimleri, betimleyici sözcük olarak yararlıysalar da, kesin psikolojik anlamları yoktur. Bu sınıftaki en açık tanımlanan güdüler, sosyal onay (social approval) ve kendilik algısıdır. (self-esteem).

Herhangi bir kişilik testi, kişinin sosyal yönden onaylanan şekilde davranmada kuvvetli ya da zayıf olup olmadığı hakkında bilgi verir. Birçok ölçek bu gereksinimi ölçer; özellikle bunu incelemek için geliştirilmiş bir test Marlowe Crowne Sosyal İstenirlik Ölçeği’dir. Bu ölçekteki puanların diğer testlerle ve deneysel koşullardaki davranışla korelasyonuna bakıldığında onay-bağımlı (approval dependent) kişinin özellikleri açıkça saptanır. Crowne ve Marlowe, (1964) [17]. Onay-bağımlı kişiler kendilerinin seçtiği işlerden daha çok, sıkıcı bile olsa, başkalarının vereceği işleri yeğlerler. Sosyal istemlere uymaya hazır

ve başkaları tarafından iknaya açıktırlar. Sözcük çağrışımı testlerindeki gibi işlemlere ortalama bir insana göre alışılmış yanıtlar verirler. Ayrıca, riski göze almayı gerektiren koşullarda daha ihtiyatlıdırlar. Başkalarıyla birlikte olmayı, ortalama normal bir kişiden daha sıklıkla ararlar. Özetlersek, kendilik değeri kazanmaları sosyal onaya bağlıdır. Böylece onay güdüsü, başkalarıyla birlikte olma güdüsü ile kendilik değeri gereksinimi arasında yer alır.

Kendilik değeri gereksinimi, kendi hakkında olumlu düşünme gereksinimidir. Bu gereksinimin sosyal bağlamı vardır; başkalarıyla kıyaslandığında kendini de iyi konumda görmek gereksinimi ve böylece sosyal onay gereksinimi ile bağlantılıdır. Fakat aynı zamanda başkalarının ne düşündüğünü dikkate almaksızın kendine saygı duyma gereksinimini de belirtir. Kendilik değeri çeşitli yollarla doyurulabilen bir güdüdür. Bu yollar, sosyal onay alma, kendilik saygısını bulma, saygınlık ya da kudret kazanma bir çabada başarıya ulaşma olabilir. Bu nokta sosyal güdülerin içiçe olmaları nedeniyle birbirlerinden ne kadar güç ayırd edilebildiklerini gösterir. Kendilik değeri gereksinimi başarı yoluyla doyum bulabilir, başarı ise kendilik değeri geliştirme yolu olarak kullanılabilir.

Bazı durumlarda ise kendine güvensiz kişi ilgilendiği alan veya konu hakkında gereken özelliklere sahip olsa bile kendini yetersiz olarak algılayacağı için o konuda gereken başarıyı gösteremeyebilir. Sanatla ilgili düşünüldüğünde çevremizde hiçbir yetenek testinden geçmediği halde “benim yeteneğim yok ben resim yapamam, ben şarkı söyleyemem...” gibi ön yargılara sahip olan bir çok kişi vardır. Örneğin yeteneğini becerisini yeterli olmadığına ya da aslında olduğundan daha az olduğuna inanan bir müzisyen kendini gereken ölçüde motive edemeyecek ve tam bir motivasyonla ulaşabileceği performansı asla yakalayamayacaktır.

2.9. Kaygı (anxiety)

Arkonaç'a göre kaygı (Anxiety), “endişe, gerginlik hali, tepkide belirsiz bir korku veya kötü bir şey olacağına dair bir hissin sürekli baskın bir halidir” [13].

Arkonaç'ın tanımında kullandığı “endişe” kavramı Osmanlıca'da kaygı anlamına gelmektedir.

Kaygının nedenlerini açıklarken günlük yaşamımız içinde karışık bir şekilde kullandığımız kaygı, korku, uyarılmışlık, aktivasyon, stres, kuşku, tasa, sıkıntı gibi sözcüklerin gerçekte bilimsel olarak ne anlamlar ifade ettiklerini ortaya koymak gerekmektedir.

Bir çok müzikal performans gerektiren aktivitelere katılan gençlerin bir süre sonra bıkkınlık, başarısızlık korkusu kaygı, stres gibi nedenlerle potansiyellerini açığa çıkarmadıklarını görmekteyiz. Birçok müzik öğrencisi çalışmalarında gösterdikleri performanslarını baskılı, stresli sınav jürisi önünde, bir konserde, hatta ders anında gösterememektedir. Bu durumun önemli nedenlerinden biri müzisyenlerin sahip oldukları kaygı düzeyleridir. Bir çok piyano eğitimcisi öğrencilerini sınav anında ya da ders anında tanıyamadıklarını, gösterdikleri performans konusunda hayrete düştüklerini söylemektedir.

Levitt (1980) kaygıyı

“yüksek fizyolojik uyarılmışlık ve subjektif tasa hisleri”

olarak tanımlar [13]. Kaygı korkuyla ilişkilidir. Morgan'a göre kaygı ve korku şöyle açıklanmaktadır.

“Kısaca psikologlar korku terimini, korku nedeninin bilindiği haller için kullanırlar, bizi korkutanın ne olduğunu biliriz. Diğer yandan kaygı sorunun ne olduğunu bilmeksizin duyduğumuz, belli belirsiz (vague) bir korkudur” [18].

Çocukluğunda sert bir babaya korku geliştiren çocuk daha sonra diğer erkeklerle birlikteyken nedenini bilmediği bir kaygı, huzursuzluk duyabilir. Bu örnekten de anlaşılacağı üzere kaygının oluşum sebeplerinden biri çocuklukta duyulan korkuların bilinç altındaki izleridir. Bu açıklamaları müzik eğitimi ve müzik ortamları içinde değerlendirirsek, çalışmalarını düzenli, sistemli ve bilinçli olarak yapan bir müzik öğrencisinin veya müzisyenin sürekli başarısız olma korkusu içinde olması bir kaygıdır. Piyano derslerinde başarılı olan bir öğrencinin piyano dersinden kalıp kalmayacağı ile ilgili duyduğu da bir kaygı olmaktadır. Ayrıca müzik öğrencisinin gereksinme duyduğu isteklerinin karşılanamaması ve öğrencinin bu gereksinimleri giderme çabası içinde engellemelerle karşılaşması da onlarda kaygı meydana getirici olabilir. Bu nedenle müzik öğretmenleri veya piyano öğretmenleri, öğrencilerinin kaygılarını, korkularını, sıkıntılarını, kuşklarını daha yakından tanıyarak onlardaki potansiyellerin daha iyi açığa çıkartılmasında yardımcı olabilir ki ve yine öğrencilerini yaşadıkları veya yaşayacakları durumlarla ilgili olarak daha bilinçli bir duruma getirmek için mücadele etmeli öğrencilerinin kaygı ve korkularını yenmeleri için eğitim-öğretim olanaklarını en üst düzeye çıkartmalıdırlar.

Lander'a göre kaygı uyarılmanın bilişsel boyutu veya duyuşsal etikisi anlamındadır. Landers ve Boutcher'in ileri sürdüğüne göre hoş olmayan

reaksiyonlar, otonom sinir sisteminin uyarılmasına eşlik edebilir ve adaptasyon eksikliği olan bu duyuşsal koşul, kaygı olarak tanımlanabilir [15]. Bu nedenle kaygı, sinirlilik hisleri ve gerginlikle ilişkili organizmanın aktivasyon veya uyarılmışlığı olarak görülebilir.

2.9.1. Durumluk ve sürekli kaygı

Spieberger (1966) Durumluk ve Sürekli kaygı kavramlarını ilk kez ortaya atan bilim adamı olmuştur [13].

Durumluk kaygı, sıkıntı, tasa ve gerginlik ile karakterize var olan acil durumu göstermektedir. Sürekli kaygı, belirli durumları tehlikeli veya tehdit edici olarak algılama eğilimi ve müzisyenin bir kişilik yatkınlığı olarak ele alınmaktadır. Sürekli kaygı karşılaşılan olaylarda, müzisyenlerin değişik durumluk kaygı düzeyleri ile yanıt göstermelerine neden olmaktadır. Durumluk kaygıda kişi kaygısının farkındadır. Böyle olması kaygının çözülebilirlik derecesini artırır [13].

2.9.2. Bilişsel ve fiziksel kaygı

Lebert ve Morris (1967) kaygının bilişsel kaygıyı ve duyuşsal uyarılmışlığı içine aldığını ileri sürmüşlerdir [13].

Bilişsel kaygı kaygının zihinsel bölümüdür ve kişinin kendi negatifi değerlendirmeleri veya başarıyla ilgili olarak negatif beklentileri tarafından ortaya çıkmaktadır. Bilişsel kaygı, kişinin sıkıntılarından, rahatsız edici görsel imgelerden ve bunlarla ilişkili olarak hoş olmayan hislerden, bilinçli bir şekilde haberdarlığı ile karakterizedir [27]. Bu karşımıza genel olarak müzikte

özel olarak da piyano eğitiminde, öğrencilerin kendilerini sürekli olarak negatif değerlendirmeleri ve negatif performans beklentileri ile çıkmaktadır.

Fiziksel kaygı, doğrudan otonom (istem dışı) uyarılmadan gelişen ve kaygı üzerinde etkili olan fizyolojik parametreleri göstermektedir. Fiziksel kaygı, süratli kalp atım oranı, kısa ve kesik nefes alıp verme, nemli eller, karında sancıma ve gergin kaslar gibi tepkisel reaksiyonlarla kendisini gösterebilmektedir. Genellikle öğrencinin sınav anı vereceği veya müzisyenin konser anı ve öncesi heyecanı olarak nitelendirilen durum fiziksel kaygıdır.

Bir bütünlük içinde bilişsel ve fiziksel kaygı birbirleri ile etkilenim içinde bulunurlar.

Negatif etkiler sonucunda fiziksel ve bilişsel kaygının yönleri genellikle negatife doğru kayabilir ve yüksek oranlarda bilişsel ve fiziksel kaygıya sahip olma başarısız deneyimlere yol açmaktadır.

2.9.3. Performans

Performans sözcüğü, esas olarak “perform” sözcüğünden türetilmektedir. Genel sözlük anlamıyla perform “yapmak yerine getirmek” tir. Buna göre performans, yapma, yapım, getirme ya da yerine getirim demektir [23].

Performans gözlenebilir bir davranıştır. Performans kavramı, gözlenebilir bir dizi davranışları ifade etmede kullanılmaktadır. İnce motor olan davranışları, bir tuşa dokunmayı, bir bilek hareketini v.b. içine almak tadır. Performans açıklanan bu belirli beceri örneklerinin, farklı büyüklüklerde olan davranışlarını da içerir. Bu davranışa psikomotor ve motor davranışları denmektedir.

“Öğrenme, doğrudan gözlenebilir bir davranış değildir. Öğrenme kişinin performans ve davranışlarından çıkartılabilir” [13].

Performanstaki ilerleme, belirli bir zaman sürecine dayalı olarak çalışmaları gerektirmektedir. Kişi ilerlediğinde geçmişe oranla daha iyi beceri ortaya koyar. Performans değişikliği, ısrarlı ve relatif olarak devamlı bir özellik göstermelidir. Performansta düzelme kısa bir süre içinde sonlanmamalıdır. Öğrenme ise sadece performansta düzelme ile sınırlı kalmaktadır. Ayrıca performans zaman süreci içerisinde değişkenlik gösterebilir. Günden güne yapılan çalışmalarla performans, dalgalanmaları en aza indirmektedir. Öğrenme performansta görülür düzelmelerin ısrarlılığı ile ilişkilidir. Öğrenme durumu öğrencinin yeni beceri kazanma veya düzelme girişiminde bulunmasıdır. Burada incelenen performans, pratik girişimleri veya deneme formlarını almaktadır.

Performans durumu öğrencinin becerinin pratiğini yapmasından çok beceriyi kullanması veya uygulamasıdır. Öğrenme durumu ile performans durumu birbirleriyle ilişkilidir.

Psiko Motor ve ince motor becerilerle ilgilenen kuramcılar ve araştırmacılar, motor alanda performans ölçütlerini, üç grupta toplamıştır. Bu gruplar şunlardır [15].

- 1) Doğrudan-tamlık
- 2) Sürat
- 3) Tepki büyüklüğü

Drowatzky ise yedi çeşit performans ölçütü ileri sürmüştür [11].

- 1) Tepki miktarı

- 2) Gizli görünmeyen tepki
- 3) Oran
- 4) Yanlışılık
- 5) Hatırlama, anımsama
- 6) Denemeler
- 7) Bellek (sendromu, ortadan kaldırma)

Bu saptamalar spor alanı için düşünülürse tepki maddeleri haricindeki ölçüt maddeleri çalgı çalmadaki performans için oldukça uygun niteliktedirler.

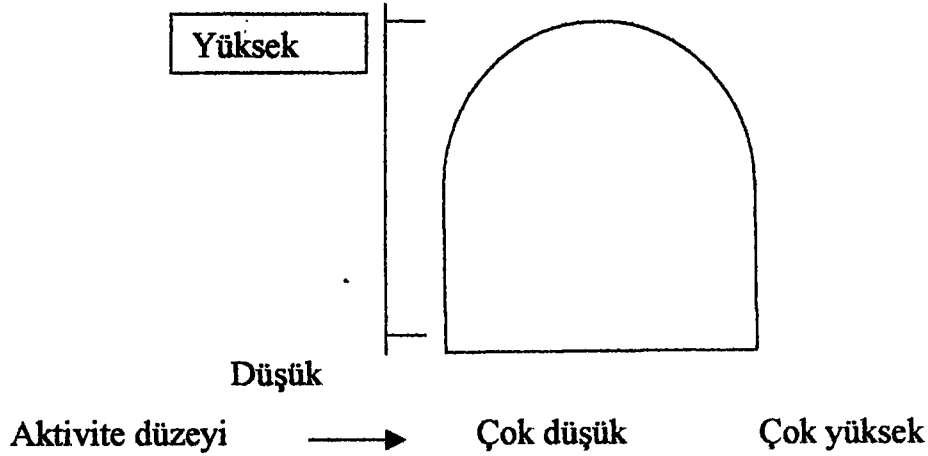
Müziksel performansın ölçülebilir özellikleri, seçilip izlenen yol-yöntem ve kullanılan teknik doğruluk ve yerindelik, hız verme, önceden saptanmış belli ölçüt ve standartlara uygunluk, bütünlük, güzellik, etkileyicilik vb. olarak belirtilebilir [29].

2.9.4. Kaygı-Motivasyon ve performans ilişkisi

Kişinin uyarılmışlık düzeyi onun performansında rol oynayan önemli bir faktördür. Kaygı ve aktivasyon çoğu kez uyarılmışlıkla benzer anlamlarda kullanılmaktadır. Uyarılmışlık, çok düşük olan derin uyku düzeyinden, çok yüksek olan aşırı enerjik düzeylere kadar dalgalanma gösterebilir.

Kişinin uyarılmışlık düzeyi, performansının kalitesi ile ilişkidir. Uyarılmışlıkla performans arasındaki ilişki, Yerkes ve Dadson (1908) Ters U Hipotezi ile açıklanmaya çalışılmıştır [13].

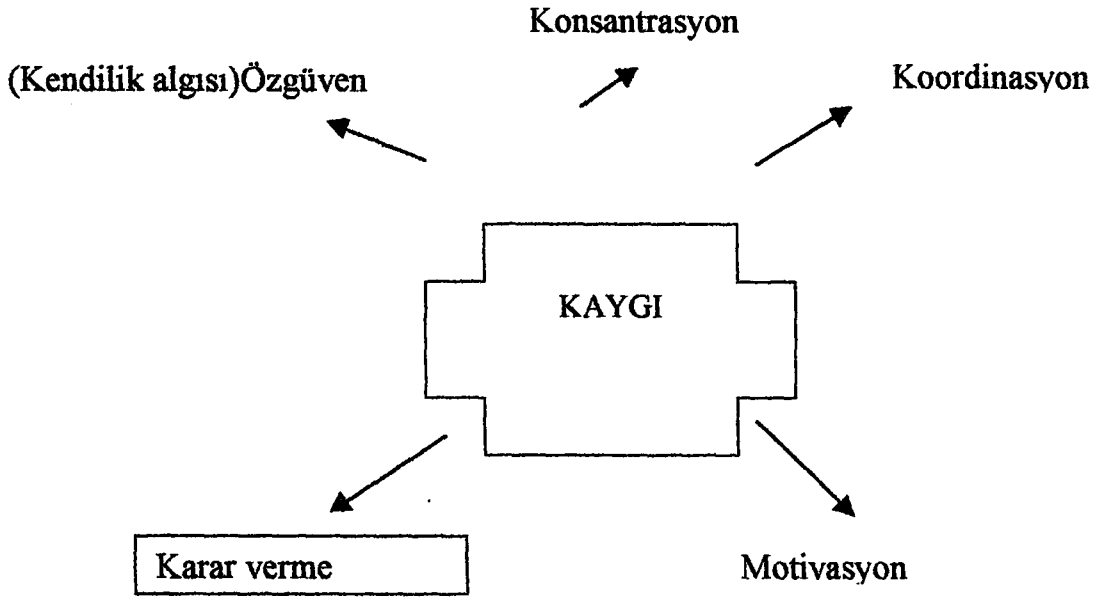
Beklenen Performans Düzeyi



Şekil 2.4. Yerkes-Dadson hipotezi

Bu hipoteze göre kişisel uyarılmışlık düzeyi, bir görevi yerine getirmede çok düşük veya çok yüksek olabilir. Bu her iki durumda da performansın negatif olarak etkilendiği ileri sürülmektedir.

Jones'a göre kaygı her zaman performansı bozmaz veya onu yükseltmez. Yapılan bazı araştırmalar kaygının zorunlu olarak performansı bozmayacağını ve birçok durumlarda onu arttırabileceğini ortaya koymaktadır. Kaygı iyi öğrenilmiş becerilerde, yüksek fizyolojik uyarılmışlık, kuvvet ve sürat isteyen becerilerde performansı olumlu yönde etkiler fakat ince motor becerilerde ve zamanlamada performansı genellikle bozar. Yine Janes'a göre kaygının etkili olduğu ilişkiler aşağıdaki şekilde görülmektedir [13].



Şekil 2.5. Kaygının etkili olabileceği psikolojik faktörler

Motivasyon, genel olarak kaygı tarafından iki şekilde etkilenir. İlk olarak kaygı, motivasyonu olumsuz yönde etkileyerek öğrencinin kendisini aşırı zorlamasına hatta belki de sakatlanmasına yol açabilir. İkincil olarak kaygı motivasyonda düşmelere yol açabilir. Kişi savunma mekanizmasını kullanarak inat etme yollarına başvurabilir ki bu da müzik eğitimini veya piyano eğitimini bırakma kadar gider kötü sonuçlar (doğurabilir).

2.10. Ölçme ve Değerlendirme

Ölçme: Bir betimleme işidir. Geniş anlamda ölçme; belli bir nesnenin ya da nesnelerin belli bir özelliğe sahip olup olmadığının sahipse sahip oluş derecesinin gözlenip gözlem sonuçlarının sembollerle ve özellikle sayı sembolleriyle ifade edilmesidir.

Ölçmede ölçme konusu olan şey bir özelliktir. Belli bir özelliğe sahip olup olmama ya da sahip oluş derecesi bakımından bireyler arasında farklar vardır.

Fark kavramı ölçme için temeldir. Bazı özellikler doğrudan gözlenebilir, bazı özellikler ise doğrudan değil dolaylı biçimde gözlenir. Bundan ötürü dolaylı-doğrudan ölçme yöntemleri ortaya çıkmıştır.

Doğrudan ölçme: Doğrudan ölçmede ölçme konusu olan özelliğin kendisini dolaysız olarak ölçebiliriz örneğin boy, ağırlık

Dolaylı ölçme: Doğrudan ölçülmeyen özellikler onlarla ilgili olduğu bilinen ya da ilgili olduğu sanılan başka bir özellik gözlenerek dolaylı olarak ölçülür.

Motivasyon doğrudan ölçülemeyecek bir kavramdır öğrencinin motive olup olmadığını ancak davranışlarını gözlemleyerek veya kendini nasıl hissettiği ile ilgili algılarını soruşturarak anlayabiliriz ki bu araştırma ile oluşturulmak istenen ölçek “dolaylı ölçme” aracıdır zaten eğitimde ölçme konusu olan özelliklerin çok azı doğrudan gözlenebilir. Eğitimde genellikle ölçme konusu olan davranış değil de onunla ilgili olduğu sanılan davranışlar gözlenip gözlem sonucu asıl ölçme konusu olan davranışa atfedilir.

Eğitimdeki ölçmelerin genellikle dolaylı olması eğitimdeki ölçme sonuçlarına daha çok hata karışması olasılığını artırır. Çünkü, dolaylı ölçmelerde doğrudan ölçmeler için söz konusu olan hata kaynaklarının (ölçücü, ölçme aracı ve ölçülen özellik) yanısıra belli bir konudaki sorulara sözel olarak doğru cevaplar verme, o konuda istenildiği gibi davranılacağına güvencesi olmayabilir.

Değerlendirme: Ölçmenin bir betimleme işi olduğunu daha önce belirtmiştik.

“Belli bir özelliğin ya da durumun gözlenip gözlem sonucunun sembollerle ve özellikle sayı sembolleriyle ifade edilmesi nin ölçme olduğunu söylemiştik.”

Değerlendirme ise yargılama işlemidir ve iki şeyin karşılaştırılmasına dayanır. Değerlendirme ölçümlerden bir anlam çıkarmak ve ölçülen nesneler hakkında bir değer yargısına ulaşmaktır. Elde edilen ölçümlerden bir anlam çıkarmak için söz konusu ölçümlerin bir ölçüt ile karşılaştırılması gerekir.

Değerlendirmenin hatasız ya da hatalı olması değerlendirmede kullanılan ölçümlerin değerlendirme maksadı ile ilgili ve o maksat için yeterli olmasını ve uygun bir ölçüt seçilmesini gerektirir. Değerlendirmenin dayandığı ölçümler nedenli hatalı ise, değerlendirmede en az o denli hatalı olur. Onun için, daha temelde ölçme işleminin doğru olarak yapılması gerekir.

Ölçmede genellikle araç kullanılır. Ölçme aracı kullanmak iki bakımdan gerekli ve yararlıdır. Birincisi ölçme aracı gözlemin duyarlılığını artırır ve daha doğru sonuç verir ikincisi de ölçme işlemini kolaylaştırır. Çünkü ölçme araçlarının çoğu önceden bölmelenmiştir ve bu tür araçlarda ölçme sonucu hemen okunarak sayı ile ifade edilir.

2.10.1. Bir ölçekte bulunması gereken nitelikler

Bir ölçme aracı, her şeyden önce, ölçülecek özellik veya özellikleri, tam ve doğru olarak ve ölçülmesi söz konusu olmayan başka özelliklerle karıştırmadan ölçebilmelidir. Geçerlik olarak adlandırılan bu nitelik, bir ölçme aracının kullanılış maksadına hizmet etme derecesini belirtir.

Ölçme aracı, aynı zamanda, ölçtüğü özellik ya da özellikleri tutarlı olarak ölçebilmelidir de. Belli bir özellik bir ölçme aracıyla değişik zamanlarda ölçüldüğünde aynı veya hiç değilse yaklaşık olarak aynı ölçümler elde edilebilmektedir. Bu, ölçme aracının ölçtüğü şeyi tutarlı biçimde ölçmesidir ki, güvenilirlik olarak adlandırılır.

Ölçtüğü şeyi doğru ve tutarlı bir biçimde ölçen bir aracın geliştirilmesinin uygulanmasının ve puanlamasının kolay ve masrafsız olması da istenir. Bir ölçme aracının sahip olması istenilen bu niteliğine de kullanılabilirlik adı verilir.

2.10.1.1. Geçerlik

Bir ölçme aracının geliştirilmiş bulunduğu konuda maksada hizmet etmesidir. Bir aracın geçerli olması için onun sadece ölçmek için düzenlediği özelliği ölçmesi, yani onu başka özelliklerle karıştırmadan ölçmesi de gerekir.

Özellikle eğitimde, ölçmek istediğimiz davranışların tümünü ölçmenin olanaksız olduğu bilinmektedir. Ölçme konusu davranışlara başka etkenler de etki eder. Bu etkenlerden ötürü elde edilen puana hata karışır. Bu nedenle özellikle eğitimde kullanılan ölçme araçlarının geçerliği hiçbir zaman tam değildir.

Güvenirlilik ölçmenin tutarlılığıyla ilgilidir. Bir test geçerli olmak için güvenilir olmak zorundadır. Bir testin geçerliliği derece sorunudur, ya hep ya hiç sorunu değildir.

Geçerlik, bir ölçme aracının kullanıldığı maksada hizmet derecesidir.

2.10.1.2. Kapsam geçerliliği

Eğitimde öğrenci davranışını ölçmek için kullandığımız testler çoğunlukla belli bir alanda sorulabilecek bütün soruları kapsamaz. Ölçülmek istenen davranışlar o konuyla ilgili tüm davranışların ancak bir kısmıdır.

Belli sayıdaki soruları kapsayan bir test bir anlamda sorulabilecek sorular evrenin örnekleme olarak görülebilir. Öyleyse test sonuçlarına dayanılarak öğrenci hakkında verilen kararların doğruluğu, temelde örneklemin evreni temsil etme derecesine bağlı olacaktır. Kapsam geçerliliği, bir bütün olarak testin ve testteki her bir maddenin maksada ne derecede hizmet ettiği'dir.

Ölçme konusu evreni yeterli ve dengeli olarak örnekleyen ve kapsadığı maddelerin herbirini ölçmek istediği davranışı gerçekten ölçen bir test kapsam geçerliliğine sahiptir [26].

- a) Her bir madde üzerinde, bu madde ölçülmek isteneni gerçekten ölçüyor mu sorusunu sormak ve düşünmek gerekir.
- b) Bütün olarak test, evreninin yeterli bir örnekleme midir sorusunu yanıtlamak gerekir.

Bir testin kapsam geçerliliği şu iki ana yaklaşımdan birisiyle belirlenebilir [26].

- a) Mantıksal ya da rasyonel yaklaşım
- b) İstatistiksel yaklaşım

Mantıksal ve rasyonel yaklaşımda; belirtke Çizelge suna bağlı olarak hazırlanan bir test aynı dersi okutan başka öğretmenlere, testin ilgili olduğu konuyu iyi bilen kişilere ve ölçme değerlendirme uzmanlarına inceletilebilir. Bir bütün olarak testin ve testteki her bir maddenin ölçmek istenileni ölçüp ölçülmediği hakkında bu kişilerce ileri sürülen görüşlere göre test üzerinde bazı değişiklikler yapılabilir.

İstatistiksel yaklaşımda ise 2. yöntem uygulanabilir. Bunlardan biri; bir alanda daha önce gerçekleştirilmiş olan ve kabul görmüş bir testin tam olarak

kapsamasa da aynı denli ilişkili yeni geliştirilen test aynı öğrencilere uygulanarak iki testin sonuçları arasında bulunan korelasyon katsayısı, kapsam geçerliği belirlenmeye çalışılan testin “geçerlik katsayısı” olarak açıklanır. Bu katsayı ne denli yüksekse test o denli geçerlidir denir.

İstatistiksel yaklaşımın diğer bir şeklinde ise; geliştirilmiş olan test, testin geliştirildiği konuda başarılı ve başarısız var sayılarak ayrılan iki gruba uygulanır. O testten başarılı grubun aldığı puanların ortalaması başarısız grubun aldığı puanların ortalamasından anlamlı derecede büyükse test geçerlidir denir. Burada önemli olan başarılı ve başarısız grupların belirlenmesidir. Bu grupları belirlemede testin geliştirildiği konuda öğrencilerin önceden almış oldukları, notlar ölçüt olarak kullanılabilir.

Bu durumda öğrencilerin daha önce almış oldukları notların geçerliğinin yüksek olması yani onların sadece öğrenci başarısının ölçüsü olmaları gerekir.

İstatistiksel yaklaşımla kapsam geçerliğini belirleme girişimlerinde testteki her maddenin yararlılığı ile toplam maddelerin konulara ya da hedeflere göre dağılımı üzerinde birincil olarak durulmamaktadır. Bu nedenle istatistiksel yolla elde edilen test kapsamının geçerliğine ilişkin verilerin, gerçekten, testin kapsam geçerliğinin ifadesi olup olmadığı üzerine tartışılacak bir sorundur. Çünkü bir testin kapsam geçerliği, test örnekleminin evreni temsil ediciliğine, testteki her bir maddenin geçerli olmasına ve test kapsamına istenmeyen davranışların karışmamış olmasına bağlıdır. Bir testin bu bakımdan gözden geçirilmesi ise doğrudan doğruya test üzerinde düşünmeyi uzmanların test hakkındaki görüşlerinin alınmasını gerektirir [26].

2.10.1.3. Yapı geçerliği

Bir çok ölçme kitabında yapı geçerliği sadece psikolojik ölçmelerle ilgili görülmüş, eğitimsel ölçmelerde bu tür geçerlik pek söz konusu edilmemiştir. Bazı yazarlar ise daha önce sözü edilen geçerlik türlerinin bir maksata bağlı olduğunu bu yüzden yapı geçerliğinin tamam olarak görülebileceğini öne sürmüşlerdi.

Eğitimde de sıkça söz konusu edilen ve ölçülmeye çalışılan bazı özellik ya da değişkenler vardır ki aslında onlar da birer kavramsal yapıdır. Zeka kritik düşünme gibi özellikler ölçmeye yönelik testlerin geliştirilmesinde deneysel ve istatistiksel çalışmalar yapılmaktadır. İlk zekanın ya da kritik düşünmenin ne olduğu tanımlanır. Sonra bu soyutlanmış yapılardan ölçülebilir davranışlar çıkarılır. En sonunda da bu davranışları ölçecek test maddeleri geliştirilir. İşte bu tür testlerde önemli olan maddelere verilmiş olan cevapların yorumunun geçerli olup olmadığı hususudur. Yorumun geçerliği; yapının tanımlanmasındaki doğruluğa yapıdan çıkarılan gözlenebilir davranışların gerçekten yapıyla ilgili olmasına ve onun tanımını temsil etmesine, gözlenebilir davranışları ölçmek için yazılan maddelerin onları ölçebilme derecesine bağlıdır. Yapı birbiriyle ilgili olduğu düşünülen belli öğelerin, ya da öğeler arasındaki ilişkilerin oluşturduğu bir üründür. Bu anlamda bir testin yapısını geçerleme süreci, temelde testin maddelerine verilen cevaplar arasındaki ilişkilerin analizine dayanır. Böyle düşünülecek olursa, eğitimde kullanılan başarı testlerinde de yapı geçerliği aranabilir.

Bir testin yapı geçerliğini belirleme süreci bir ölçüde, bilimsel kuram geliştirme süreciyle aynıdır. Eğitimde motivasyonu ele alırsak burada yapılan nedir? İlk “motivasyon” diye bir kavram ya da denencel yapı ortaya atıyor sonra motive olan ne yapar sorusunu soruyoruz. Bu soru bu özelliğin

gözlenebilir davranışlara çevrilmesi ya da yapıdan sınanabilir denencelerin çıkarılmasıyla cevaplandırılır. Bu konudaki akıl yürütmenin özü şu oluyor: “Motive olan kişi şu davranışları gösterir” ya da işlemi tersinden ele alırsak “şu davranışları gösteren kişi motive olmuştur” [26].

2.10.1.4..Görünüş geçerliği

Görünüş geçerliği bir testin gerçekten ne ölçtüğüyle değil, onun ne ölçüyor görüldüğüyle ilgilidir. Bir testin görünüş geçerliği o testin ölçmek istediği şeyi ölçüyor görünmesidir. Söz gelişi kapağında “Fizik testi” yazılı olan bir testin içinde fizikle ilgili sorular varsa söz konusu testin görünüş geçerliği vardır denir. Testin bütünü için söz konusu edilen görünüş geçerliği, testteki her bir madde içinde söz konusudur. Öte yandan bir testin görünüş geçerliliğini bazı durumlarda yükseltmek bazı durumlarda ise gizlemek gerekir. Örneğin kişilik testlerinin ve testteki maddelerin görünüş geçerlikleri gizlenmelidir, değilse kişiler maddelere doğru cevap vermekten kaçınabilirler.

2.10.1.5. Güvenirlilik

Bir ölçme aracıyla farklı zamanlarda elde edilen ve aynı nesnelerle ilgili olan bir grup ölçümle ikinci grup ölçüm arasındaki tutarlılık eğilimine o aracın güvenirliliği denir.

Güvenirlilik katsayısı gerçek ölçümlerin varyansının gözlenen puanların (gerçek) ölçüm ve hatadan oluşur) varyansına oranıdır.

Gerçek ölçümlerin bilinmemesi, ölçmecileri, dolaylı yoldan güvenirlilik katsayısı hesaplamak için bazı yöntemler bulmaya zorlamıştır. Dolaylı biçimde güvenirlilik tahmininde kullanılan başlıca yollar şunlardır [26].

1. Aynı test formunun, aralıklı olarak iki ayrı zamanda aynı grubu uygulanması ve iki uygulamadan elde edilen puanlar arasındaki korelasyonun bulunması (istikrarsızlık katsayısı)
2. İki eşdeğer testin ya da bir testin iki eşdeğer formunun aynı gruba aynı zamanda ya da belli bir zaman aralığıyla uygulanması ve iki eşdeğer testten elde edilen puanlar arasındaki korelasyonun bulunması (eşdeğerlik katsayısı)
3. Bir gruba uygulanmış bir testin iki eşdeğer yarıya bölünmesi ve öğrencilerin iki eş değer yarıdan aldıkları puanlar arasındaki korelasyonun bulunması (iç tutarlılık katsayısı)
4. Testteki her maddeye doğru cevap veren öğrenci yüzdesi hesaplanmışsa, testin güvenilirliği, Kuder-Richardson 20 ve 21 formülleriyle tahmin edilebilir. Bu yolla hesaplanan güvenilirlik katsayısı da testin iç tutarlılığının bir ölçüsüdür.

2.11. Güdülerin Ölçülmesi

Bir güdünün olup olmadığını nasıl bilebiliriz? Eğer varsa, gücünü nasıl ölçebiliriz? Güdüler doğrudan görülmediği için bunların en iyi ne şekilde ölçülebileceği sorunu henüz çözümlenememiştir. Gudu ölçmede, hayvan ve insanları dikkate alarak 4 yöntem sıralayabiliriz: (1) Doyurucu davranış, (2) Yoksunluk, (3) Öğrenme, (4) Kişilik testleri [17].

2.11.1. Doyurucu davranış

Doyurucu davranış (consummatory behavior), güdüyü doyuran özgül davranıştır. Susamış bir organizma için su içmek, aç bir organizma için de yemek yemek doyurucu davranışlardır. Daha çok susayan, daha çok su içendir, daha çok acıksan da daha çok yiyendir. Böylece doyurucu davranışın miktarı güdülenme gücünün ölçümü olarak kullanılır.

2.11.2. Yoksunluk

Deneysel çalışmada, konuya ilişkin ölçme yöntemi yoksunluğun (deprivation) uzunluğunu değiştirmektir. Yiyecek ya da su belirli bir zaman dilimi için, güdülenme gücünün bir ölçümü olarak kullanılır. Bu yöntem oldukça elverişli olduğundan, güdülenme gücünün değişken olduğu hayvan deneylerinde sıklıkla uygulanmaktadır.

2.11.3. Öğrenme

Güdü ölçmenin yukarıdakine oldukça benzer bir yöntemi de deneğin hedefe ulaşmak için ne yapmayı öğreneceğini saptamaktır. Hedefe ulaşmak, hedefi kazanmak için zorunlu olan davranışın öğrenilmesinde pekiştireç rolü oynar. (Böyle bir öğrenmede pekiştireç rolü oynayan herhangi bir şey güdüleyicidir.)

Öğrenme hızı güdü ölçümü olarak kullanılabilir. Aynı şekilde, çocuklar sosyal onay görme ile güdülenirler ve ana-baba ya da öğretmenler sosyal onayı onların öğrenmesinde ödül olarak kullanabilirler.

2.11.4. Kişilik testleri

Şimdiye kadar betimlenen dört yöntem en çok hayvan denekler için uygundur. İnsanlarla çalışırken daha çok başarı, saldırganlık ve birlikte olma gibi güdülerle ilgileniriz. Bu gibi güdüleri ölçmede kullanılan bir tür test de projektif test'tir. Güdü araştırmasında en çok kullanılan projektif test ise Tematik Algı Testi (Thematic Apperception Test) yani TAT'dır. Bu testte deneklere bir dizi muğlak resim gösterilir ve her resimde ne olup bittiğine ilişkin birer öykü anlatmaları istenir. Bu öykülerin anlatılmasındaki sayıltı deneğin kendi gereksinimlerini resimdeki karakterlerin davranışlarına

yansıtacağıdır. Yetenekli bir uygulayıcı yansıtılan gereksinimleri saptar ve öykülerdeki birbiriyle ilişkili ifadelerin sayısına göre her gereksinimin ne kadar güçlü olduğuna karar verir [17].

Güdü ölçmede kullanılan diğer kişilik testleri kişilik envanterleri (personality inventories) olarak anılır. Bunlar doğru-yanlış şeklinde yanıtları ya da çoktan seçmeli soruları olan kâğıt-kalem testleridir. Kişinin alışkanlıkları, zevkleri ve emelleri ile ilgili sorular yer alır. Bu tip bir test olan Edwards Kişisel Tercih Testi, insanın sosyal gereksinimlerini ölçmek için geliştirilmiştir. Bir diğeri Taylor'un Görünür Kaygı Ölçeği'dir ve kaygı düzeyinin iyi bir genel ölçümünü verir. Hatta başarı testlerindeki kaygıyı ölçen bir kişilik envanteri, Mandler-Sarason Test Kaygısı Anketi vardır.

Ne yazık ki, envanterlerle elde edilen güdü ölçümleri, projektif testlerle edinilenlerle nadiren yüksek korelasyon gösterir. Sosyal güdülenme üzerine yapılan araştırmalarda her iki test de yararlı bulunmuştur. Coler ve Appley, (1964) [17].

Bazen de insan güdülerinin gücü hakkında bilgi edinmek amacıyla bir durumsal test kullanılır. Bu testte denekler gerçek bir durum içine konur ve gözlemciler de deneğin ne yaptığını gözler. Örneğin bir çocuğun saldırganlığı, onun oyuncak bebeklerle oynamasını sağlayıp, bebeklere karşı saldırgan ve yıkıcı davranışlarını saymak yoluyla ölçülebilir. Saldırganlık, bir insana hakaret ederek, onun yanıtlarında söylediği kızgınlık ifadelerini kaydederek de incelenebilir.

2.11.5. Duyuşsal alandaki davranışların sınıflandırılması

Duyuşsal öğrenmeler kendi başlarına bir öğretim hedefi olmaları yanında, özellikle bilişsel alandaki öğrenmelerin gerçekleşmesini de bir araç olarak kullanılır. Öğretimde örneğin, daha önce de belirtildiği gibi, bir alana ilgi duymadan o alanda bilgi edinmek oldukça güçtür.

Bu denli önemli olmalarına karşın, öğretim sürecinde, öğretmenlerin, duyuşsal öğrenmelerin gerçekleştirilmesi ve ölçülmesi üzerinede pek durmadıkları da bir olgudur. Bunun böyle olmasının çok sayıda ve değişik nedenleri olabilir.

Duyuşsal hedeflere erişilme derecesini ölçmek hem zordur hem de bu konuda elde edilen ölçümlerin geçerlik ve güvenilirliği genellikle düşüktür.

Duyuşsal davranışların ölçülmesinide, çoğu kez şu üç yoldan biri tutulur [27].

- 1- Uzmanlar tarafından geliştirilmiş ölçekleri (ilgi ve tutum ölçekleri gibi) uygulama. Böylesi ölçekler öğretmen tarafından elde edilebilse bile, onlar öğretmenin ihtiyacına tam cevap veremeyeceği gibi bunların uygulanması ve alınan cevapların yorumlaması da o konuda belli bilgi-beceri gerektirir.
- 2- Kişileri, gerçek yaşam durumlarını da gözleyerek onların belli durumlardaki davranışlarını kaydetme. Bu da özellikle gözlenecek kişi sayısı çok olduğunda, pek pratik bir yol değildir.
- 3- Öğrencilerin kendi duyuşlarını, ilgilerini, tutumlarını sözlü ya da yazılı olarak rapor etmeleri. Çok sık başvurulmuş bu yol için en önemli sakınca, kişinin durumunu belirtmede samimi ve dürüst olmayabileceğidir.

Duyuşsal alandaki öğretim hedeflerinin sınıflaması, sınıf kodlarıyla birlikte aşağıda sunulmuştur [27].

Duyuşsal Alandaki Öğretim Hedefleri

1.0.Alma

- 1.1.Farkında olma
- 1.2.Almaya açıklık
- 1.3.Kontrollü-seçici dikkat

2.0.Tepkide Bulunma

- 2.1.Tepkide uysallık
- 2.2.Tepkiye isteklilik
- 2.3.Tepkide doyum

3.0.Değer Verme

- 3.1.Bir değeri kabullenme
- 3.2.Bir değeri yeğleme
- 3.3.Bir değere adanmışlık

4.0.Örgütlenme

- 4.1.Bir değerin kavramsallaştırılması
- 4.2.Bir değer sistemi örgütlenme

5.0.Bir Değerler Bütünüyle Nitelenmişlik

- 5.1.Genelleşmiş Örüntü
- 5.2.Niteleme

3. GEREÇ VE YÖNTEM

3.1. Çalışmanın Aşamaları

Oluşturulmak istenen ölçeğin ismi: “Piyano Eğitiminde Motivasyon Değerlendirme Ölçeği-PEMPÖ-” olarak belirlenmiştir.

Ölçeğin ölçmek istediği özellik; Piyano eğitimi alan öğrencilerin piyano eğitimine karşı var olan motivasyon düzeyi, bu motivasyonun niteliği ve motivasyonun oluşumunda büyük etkisi olan öğrencinin kendi müzikal yeteneğine güvenip güvenmediği yani kendilik algısı. Burada deney grubu olarak seçilen öğrenciler, bir müzik bölümünde piyano eğitimi alıyor konumundadırlar ve bu öğrencilerin okula alınırken yetenek düzeyleri sınanıp yeterli müzikal yeteneği var olarak saptandıkları için teste verilen cevapların değerlendirilmesi aşamasında öğrencilerin müzikal yetenekleri yeterli gerçeğiyle hareket edilmiştir.

Ölçeğin alanı Oluşturulurken şu mantık yürütülmüştür:

1. Motivasyon düzeyi yüksekse eğitim başarısı yüksektir.
2. Eğitim görülen konuyla ilgili motivasyon düzeyi o konudaki başarı düzeyi ile ilişkilidir.
3. Otantik motivasyon genel motivasyona bağımlıdır; ancak genel motivasyonun iyi olması otantik motivasyonun iyi olmasını gerektirmez.
- 4.a) Genel motivasyonu iyi-başarısı iyi
 - b) Genel motivasyonu kötü-başarısı kötü (Bu grup otantik motivasyonu olmayan gruptur.)
5. Yetenek düzeyi ya da kişinin kendi yeteneği konusundaki algısı otantik motivasyonu etkiler.

Kendilik algısı düşük olanlarda genel ve otantik motivasyon alanlarının düşük olması beklenir.

Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışması için uygulanacak basamaklar:

1) 5 Hakemin birbirinden bağımsız olarak ölçeği yapı uygunluğu ve ifade uygunluğu açısından değerlendirmesi, yönerge, maddeler ya da yanıtlama biçimi ile ilgili önerilerinin alınması.

2) a-Hakemlerin değerlendirmeleri sonucunda elde edilen görüşlere göre, bazı maddelerin ölçekten çıkarılması, ifadenin düzeltilmesi ve önerilere göre yeni maddeler eklendikten sonra,

b) 44 kişiye Pemdö 56. Maddelik testin verilmesi bu verilerin istatistiksel olarak işlenmesi ve ölçeğin yeniden oluşturulması

3) 15 öğrenciye 15 gün arayla Pemdo “56 maddelik haliyle Çanakkale 18 Mart Üniversitesi Müzik Öğretmenliği ABD uygulanması 2. Aşamada çıkarılan maddeler dışındaki maddelerin kebk-tekrar güvenirliğine bakılması.

4.Beck umutsuzluk düşünce, fonksiyonel olmayan düşünce ve durumluk-sürekli anksiyete ölçekleriyle beraber ölçeğin Gazi Üniversitesi Müzik Öğretimi ABD’da 33, İnönü Üniversitesi Müzik Öğretmenliği ABD’da 11 toplam 44 öğrencide uygulanması ve her öğrenci için eğitmenlerinin o öğrencinin motivasyon düzeyini öznel olarak ekipçe belirlenen skalaya (0= hiç, yok, 1= yetersiz, dağınık, 2= ilgili, 3= oldukça motive, 4= yüksek derecede motive) göre puanlanması. Eğitmenlerinden öğrencinin başarı puanlarının alınması; öğrencilerden alınan bu puanlara göre

a) Ölçeğin iç güvenirlik analizinin yapılması

b) Ölçeğin faktör yapısının belirlenmesi

c) Ölçeğin yukarıda anılan ölçeklerle korelasyonlarının saptanması

d) Madde-toplam puan korelasyonunun (madde analizinin) gerçekleştirilmesi.

Ölçeğin türü:

Ölçülmek istenen özellik doğrudan ölçülemeyeceği için ölçek dolaylı ölçektir. Kendini değerlendirme ölçeğidir (Dolaylı kendini değerlendirme ölçeği).

Ölçeğin Ölçtüğü Nitelik:

Piyano eğitimindeki otantik motivasyonu, yalancı motivasyonu ve genel motivasyonu ölçmek ve öğrencinin piyano eğitiminde kendilik algısının ne olduğunu belirlemek amacıyla.

Ölçeğin kapsamı piyano eğitiminde genel motivasyondur. Alt ölçekleri ise otantik motivasyon, yalancı motivasyon ve kendilik algısı oluşturmaktadır (3 alt ölçek).

Kimlere Yönelik Hazırlandığı:

15 yaş üzerinde piyano eğitimi gören ergen ve yetişkinlere yönelik hazırlanmıştır.

Ölçeğin Uygulanma Süreci:

Zaman sınırlaması yoktur.

Ölçeğin Tipi ve Uygulanması:

Ölçek Likert (aşamalı sınıflama) tipinde, yanıtlayan kişinin her madde için “tamamen katılıyorum”, “oldukça katılıyorum”, “kısmen katılıyorum”, “hiç katılmıyorum” seçeneğinden birini işaretleyeceği tarzda hazırlanmıştır. Ölçek düz ve test maddelerden oluşturulmuştur. Düz maddelerde “tamamen katılıyorum” seçeneği ters maddelerde “hiç katılmıyorum” seçeneği o maddeyle ilgili motivasyonun yüksek olduğuna işaret etmektedir.

3.2. Araştırmada kullanılan Araçlar

- a) Piyano Eğitiminde Motivasyon Değerlendirme Ölçeği (PEMDÖ) Yukarıda hazırlanma aşaması belirtilen ölçeğin hakem değerlendirmesinden sonra çalışmada kullanılacak son hali Ek 1 a’da gösterilmektedir.
- b) Diğer ölçekler
 1. Beck Umutsuzluk Ölçeği: 1974 yılında Beck, Laster ve Trexler tarafından geleceğe yönelik umutsuzluğu ölçmek için oluşturulmuştur. Türkçe uyarlaması ve geçerlik-güvenirliği Gülten Seber (1991) ve Ayşegül Durak (1993) tarafından yapılmıştır. 20 maddeden oluşan 0-1 arası puanlanan bir ölçektir. Maddelerin 11 tanesinde evet seçeneği, 9 tanesinde hayır seçeneği 1 puan alır. 1,3,5,6,8,10,13,15 ve 19, sorularda hayır, 2,4,7,9,11,12,14,17,18 ve 20. Sorularda evet yanıtı 1 puan almaktadır. Puan ranjı 0-20’dir. Alınan puanlar yüksek olduğunda bireydeki umutsuzluğun yüksek olduğu varsayılır Ek 2 sy 103’de gösterilmektedir.
 2. Fonksiyonel Olmayan Tutumlar Ölçeği: Ölçek 1978 yılında Weisman ve Beck tarafından geliştirilmiş, 1992 yılında Nesrin Hisli-Şahin ve Nail Şahin tarafından Türkçe’ye uyarlanarak geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Ölçek bilişsel model temel alınarak deresyonla ilişkili fonksiyonel olmayan tutumları ölçmek için oluşturulmuş olsa da Beck

Depresyon Envanteri ile korelasyon 0.30 gibi düşük bir değere sahiptir. Bu nedenle ölçeğin depresyondan ziyade yaşam tarzını etkileyen daha derin bilişsel yapıları ölçmeye yönelik bir işlevi olduğu belirtilmektedir. 40 maddeden oluşan 1-7 arası puanlanan Likert tipi bir ölçektir. 2,6,12,17,24,29,30,35,37 ve 40 maddeler fonksiyonel olan tutumları gösterdiğinden bu maddeler ters olarak puanlanır. Puan ranjı 40-280'dir. Ek 2 sy 105'de gösterilmektedir.

3. Otomatik Düşünceler Ölçeği: 1980 yılında Hollan ve Kendall tarafından, depresyonla ilişkili olan otomatik olumsuz düşünceleri ölçmek için geliştirilmiştir. Gül Aydın, Orhan Aydın (1990) ve Nesrin Hisli Şahin, Nail Şahin (1992) tarafından Türkçe uyarlaması ve geçerlik-güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. 390 maddeden oluşan 1-5 arası puanlanan Likert tipi bir ölçektir. Her madde için 5 seçenek bulunmakta ve verilen yanıtlara 1 ile 5 arası puan verilmektedir. Puan ranjı 30-150'dir. Toplam puan yüksekliği bireyin olumsuz düşüncelerinin sıklıkla ortaya çıktığını göstermektedir [22].
4. Sürekli Kaygı Envanteri: Bireyin içinde bulunduğu stresli durumdan dolayı hissettiği durumluk kaygı ile bireyin kaygı yaşantısına olan yatkınlığını, içinde bulunduğu durumları genellikle stresli olarak değerlendirilen sürekli kaygıyı değerlendiren bu envanter toplam 40 maddeden oluşan, iki ayrı ölçeği içerir. Bu çalışmada sadece sürekli kaygıyı ölçen kısmı uygulanmıştır. Puanlamasında doğrudan ifadeler ve tersine dönmüş ifadeler dikkate alınır. Ters ifadeler 21,25,27,30,33,36,39. Maddelerdir. Düz ve ters ifadelerin toplam ağırlıkları saptandıktan sonra düz ifadelerden ters ifade puanları çıkarılır ve bu sayıya önceden saptanmış ve değişmeyen bir değer olarak 35 eklenir. 35 puanın üstü "anksiyete var" altı "anksiyete yok" olarak değerlendirilir. Ülkemiz için güvenilirlik ve geçerliği Öner ve Lcompte (1985) tarafından yapılmıştır. Diğer yandan özellikle sürekli

kaygı envanterinin, klinik anksiyeteden ziyade, kişinin kendini anksiyeteli algılama düzeyini ölçtüğü belirtilmektedir. Ek 2 sy 111’de gösterilmektedir

5. Yordama geçerliği için oluşturulan formlar: Yordama geçerliği için sınav başarı notunu işleme formu, öğrencinin kendi motivasyonunu değerlendirme formu ve eğitmenin öğrenci motivasyonunu değerlendirme formu araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Buna göre sınav başarı notu 100 üzerinden o yılki notun ortalamasının belirtildiği bir formdur. Hem öğrencinin kendi motivasyonunu hem de eğitmenin öğrenci motivasyonunu değerlendirme formları 1-5 puan arasında değişen görsel değerlendirme anketi biçiminde düzenlenmiştir.

3.3. İstatistiksel Yöntem

İstatistiksel testlerin kullanılmasında genel olarak kabul gören şu kurallar uygulanmıştır [25].

Sayısal olan verilerin birbiriyle karşılaştırılmasında (örneğin test-tekrar test güvenilirliği, madde analizi ve ölçek karşılaştırmalarında) Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayılarını saptama testi uygulanmıştır. Korelasyonlarda iki yönlü $\alpha \leq 0.05$ anlamlılık düzeyi esas alınmış, ancak α değeri anlamlı olsa bile korelasyon değeri 0.3’den düşük, -0.3’den büyük değerler anlamsız olarak değerlendirilmiştir [9].

Kategorik verilerin değerlendirilmesinde genelde her kategoride 30’un altında veri bulunduğu için parametrik olmayan tek yönlü varyans analizi testi olan Kruskal-Wallis uygulanmış, gruplar arası anlamlılığın ortaya konmasında ise yine parametrik olmayan testlerden Mann-Whitney U testi kullanılmıştır

Gruplar arası anlamlılığı ortaya koymada α anlamlılık değeri 0.05/grup sayısı olarak alınmıştır [9].

Ölçeğin ve alt ölçeklerin iç tutarlılık analizleri (diğer deyişle iç güvenirlikleri) Cronbach α yöntemiyle yapılmıştır. Bu yöntemle göre α katsayısı 0.7'den büyük olan değerler elde edildikten sonra, ölçeğin iç tutarlılığın bulunduğu söz edilmektedir. Bu katsayı elde edildikten sonra, ölçeğin homojenliğini değerlendirmede, yine aynı testte bulunan maddeler arası korelasyon ortalamasına bakılmış, bu değer 0.5 ve üzeri bulunduğu ölçeğin homojen, altında bulunduğu ölçeğin heterojen maddelerden oluştuğu düşünülmüştür.

Verilerin istatistiksel analizinde SPSS for Windows 6.0 bilgisayar programından yararlanılmıştır.

4. BULGULAR

Ölçeğin kapsam geçerliği hem mantıksal yaklaşım ile hem de istatistiksel yöntem ile gerçekleştirilmiştir.

4.1. Mantıksal Yaklaşım Yöntemi ile Kapsam Geçerliği Çalışması

Oluşturulan ölçeğin geçerlik-güvenirlik çalışmasının 1. aşamasını “5 hakemin birbirinden bağımsız olarak; ölçeği yapı uygunluğu ve ifade uygunluğu açısından, maddelerin motivasyonu ölçebilme, motivasyonun yönelimini ayırtedebilme, öğrencinin kendilik algısını belirleyebilme açılarından değerlendirmesi, yönerge, maddeler ya da yanıtlama biçimi ile ilgili önerilerinin alınması” oluşturuyor.

Bu çalışma yapılırken hakem olarak seçilen kişilerin piyano eğitimcisi ve mesleklerinde tecrübeli olmalarına dikkat edilmiştir.

Piyano eğitimi almakta olan veya piyano çalışmalarını bireysel olarak sürdüren ve piyano eğitimi vermeyen bir kişinin piyano eğitiminde motivasyon hakkındaki fikirleri sadece bireysel veya en fazla yakın çevresinde iletişim içinde olduğu birkaç piyanistle sınırlı kalacaktır ki bu da motivasyonu sergileyen davranışlara genel değil de özel bir yaklaşım sağlayacaktır.

Tecrübeli bir eğitimcinin ise mesleki yaşantısı süresince bir çok öğrenci ile karşılaşacağı ve motivasyonu sergileyen öğrenci davranışları konusunda daha kapsamlı dolayısıyla daha genel bir bakış açısına sahip olacağı düşüncesiyle G.Ü.G.E. Fakültesi Güzel Sanatlar Müzik öğretmenliği anabilim dalından; Doç.Selmin Tufan, Yrd.Doç.Dr. İpek Kıvrak, Öğr.Gör. Mansur Özen Abant

İzzet Baysal Ün. Güzel Sanatlar Eğt. Fak. Doç. Selahattin Görsev, Öğr. Gör. Hatice Onuray Eğilmez, 5 kişi ile sınırlandırılmış hakem grubunu oluşturdular.

Eklerde bulunan anket formundan da anlaşılabacağı üzere hakemlerden ankette ki ölçek maddelerini ifade uygunluğu, otantik ile yalancı motivasyonu ayırd edebilirliği, genel motivasyonu ölçüp ölçmediği ve motivasyonu etkileyen öğrencinin kendi yeteneği ve yeterliliğiyle ilgili algılarını saptayıp saptamadığı yönünde değerlendirmeleri istendi.

Birinci aşama çalışması ile ölçeğin-geçerlik çalışmalarına giren

- geliştirilmiş bulunduğu konuya hizmet edip etmediği,
 - başka özellikleri karıştırmadan ölçüp ölçmediği,
 - maddelerinin geneli temsil edip etmediği (evrenin iyi bir örneklemimi)
- saptanmaya çalışılmıştır. Bunlar ölçeğin kapsam geçerliğini oluşturmaktadır. Bu aşamada uygulanan yöntem kapsam geçerliği için kullanılan yöntemlerden “mantıksal ve rasyonel yaklaşım” yöntemidir.

Sonuçlar sayı yetersizliğinden dolayı istatistiksel işlemlerle değerlendirilmemiştir. Anket sonuçları mantıksal olarak inceleyip görüş alma olarak değerlendirilmiştir.

Çizelge 4.1. Hakemlerin ölçek maddelerini değerlendirmesi

	Motivasyonu ölçmez	İfade anlaşılmıyor	Otantik mat ile yalancı motivasyonu ayırdeitmiyor	Kendilik yeyeteneği ile ilgili algıyı ölçüyor	Hiçbirisine uymuyor.
1 HAKEM	1,7,8,9,10,11, 15,16,22,24,25 26,27,31,34,35 38,39,44,45,55, 54	28	1,7,8,9,10,11,16,20 22,24,27,28,29,31,3 4,38,39,41,53,54,49	1,7,8,9,10,11,16, 20,22,24,25,27,2 9,34,35,38,39,41 49,53,54	28
2 HAKEM	2,8,10,16,17, 19,20,22,24,26, 31,33,34,35 40,45,51,5339	-	2,8,10,16,17,19,24, 22,26,3133,34,35,40 ,46,51,53,39	2,8,10,16,17,192 0,22,24,26,31,33, 34,35,40,46,31, 53,39	-
3 HAKEM	-	-	8,10,13,15,20,22,26, 27,34,39,49,53	8,10,13,15,20,22, 26,27,34,39,49, 53	-
4 HAKEM	8,10,1,2,7,10,1 1,16,17,19,20,2 2,24,26,27,28,3 1,34,38,3941,5 3,54,49	-	8,10,1,2,7,10,11,16, 17,19,20,22,24,26,2 7,28,31,34,38,39,41 53,54,49	8,10,1,2,7,10 11,16,17,19, 20,22,24,26,27, 28,31,34,38,39, 41,53,54,49	-
5 HAKEM	19,20,27,34,37, 40	28	17,19,20,27,28,34,3 7,39,40,46,51,12	2,6,12,15,17,18,1 9,20,21,25,31,32, 35,46,54,55	27,28,34,3 7,4051

Hakemlerin, ankete eklemek istedikleri yeni madde ve yönerge ile anketin cevaplanma şekli hakkında yeni görüşleri yoktur.

Yukarıdaki Çizelgeye göre hakemlerin maddeler için belirttikleri görüşler:

1.Hakem İfade anlaşılmıyor-Hiçbir gruba girmiyor, 28. Madde için,

KA maddeleri:

1,7,8,9,10,11,16,20,22,24,25,27,29,34,35,38,39,41,49,53,54

Motivasyonu Ölçen/OM ile YM ayırdeden maddeler:

2,3,4,5,6,12,143,14,17,18,19,20,21,23,28,29,30,32,33,36,37,40,41,42,43,44,46
,47,48,49,50,51,52,53,56

Bütün Ölçme gruplarına (OM.YM.KA) giren madde 20.

Not: KA'yı ölçen maddeler motivasyonu ölçmüyor diye nitelendirilmiştir.

2.Hakem KA'na giren maddeler :

2,8,10,16,17,19,20,22,24,26,31,33,34,35,40,46,51,53

Motivasyonu Ölçen/OM ile YM'yi ayırdeden maddeler:

1,3,4,5,6,7,9,10,11,12,13,14,15,18,21,23,25,27,28,29,30,32,36,37,38,41,42,43,
44,47,48,49,50,52,54,55,56

Her üç gruba da giren madde yok.

İfadesi anlaşılmayan hiçbir gruba dahil olmayan madde yok

Not: KA'yı ölçen maddeler Motivasyonu Ölçmüyor diye nitelendirilmiştir.

3.Hakem KA'na giren maddeler :

8,10,13,15,20,22,26,27,34,39,49,53

Motivasyon Ölçen/OM ile YM'yi ayırdeden maddeler

1,3,4,5,6,7,9,11,12,14,16,17,18,19,21,23,24,25,28,29,30,31,32,33,35,36,37,38,
40,41,42,43,44,45,46,47,48,50,51,52,54,55,56

Her üç gruba da giren madde yok

Motivasyonu ölçmeyen madde yok

İfadesi anlaşılmayan /hiçbir gruba dahil olmayan madde yok.

4.Hakem KA'na giren maddeler

8,10,12,7,11,16,17,19,20,22,24,26,27,28,31,34,38,39,41,53,54,49

Motivasyonu Ölçen/OM ile YM'yi ayırdeden maddeler

3,4,5,6,7,9,12,13,14,15,18,21,23,25,29,30,32,33,35,36,37,40,42,43,44,45,46,
47,48,50,51,55,56

Her üç grubada giren madde yok

İfadesi anlaşılmayan /hiçbir gruna dahil olmayan madde yok.

Not: K.A'nı ölçen maddeler motivasyonu ölçmüyor diye nitelendirilmiştir.

5. Hakem K.A.'na giren maddeler 2,6,12,15,17,18,19, 20,21,25,31,32, 35,
46,54,55

Motivasyonu ölçen/ GM ile YM'yi ayırdeden maddeler

Her üç gruba da giren maddeler:

2,6,15,18,21,25,31,32,35,54,55

ifade anlaşılmıyor denilen maddeler 28

Hiçbir gruba girmiyor 27,28,34,37,40

Hiç bir gruba girmiyor diye işaretlenen maddeler diğer grupların içinde işaretlenmiş olduğu için dikkate alınmadı.

5. ve 1. hakemin belirttiği görüşe göre;

“Sürekli olarak piyano çalışma programı hazırlarım” şeklindeki 28. madde

“Sürekli olarak piyano çalışma programı hazırlarım, uygulasam da uygulamasam da bu program sayesinde ne yapmam gerektiğinin farkında olup, huzur duyarım” şeklinde değiştirilmiştir. Ve uzman görüşü ile maddenin bu hali onaylanmıştır.

Hiç birisine uymuyor sütununa işaretlenen maddeler aynı hakemler tarafından diğer gruplara da işaretlendiği için, 56 Maddeden hiçbirini çıkartılmamıştır.

Kendilik algısını ölçen maddeler kişinin motivasyonunu doğrudan etkilediği için “kendi yeteneği ile ilgili algıyı ölçüyor” sütununa işaretlenmiş maddeler “motivasyonu ölçüyor” veya “om ile ym’yi ayırd ediyor” grubunda da işaretli olabilir ve motivasyonu ölçmez diye işaretlenen maddeler aynı maddelerle kendilik algısını ölçer sütununda görünüyorsa o maddeleri motivasyonu ölçer grubuna sokabiliriz.

Sonuca göre-KA-YM-OM-GM grupları genel olarak şu şekilde belirlenmiştir.
Çizelge 4.2. Hakem görüşü ile belirlenen ölçek ve alt ölçek grupları

KA-	2,8,10,16,13,11,15,17,18,19,20,21,25,26,27,28,29,31,32,33,34,35
YM-OM	3,4,5,6,1,12,16,15,14,17,18,19,21,23,24,25,26,28,29,30,31,32,33,35,36,37,38,40,41,63,44,45,46,47,48,50,51,52,54,55,56
GM	Bütün maddeler (-Om ile YM’yi ayırd eden maddeler ve KA’yı ölçen maddeler aynı zamanda GM’nin içerdiği maddelerdir).

4.1.2. İstatiksel Yaklaşım ile kapsam geçerliği çalışması

5 hakemin –görüşlerine göre düzeltilip –onayından geçen 56 soruluk teste; “Fonksiyonel olmayan Düşünce” “Otomatik düşünce” “Beck Umutsuzluk” “STAI- Sürekli Anxiety, (kaygı)”, dan oluşan 4 psikolojik ölçeği ve öğrencinin kendi motivasyonunu değerlendirmesini, öğretmen öğrencinin motivasyonunu değerlendirmesini öğrencinin son bir yıl içinde piyano dersinden aldığı başarı notlarını isteyen soruları eklenerek geniş, çok amaçlı 147 soruluk bir test grubu İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalında 11, Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Müzik Öğretmenliği Anabilim dalında 39 toplam 2., 3. Ve 4. Sınıf 50 öğrenciye

cevaplatılmıştır. 50 testten 44 tanesi değerlendirmeye alınabilecek şekilde yanıtlanmıştır. Bu çalışma sonuçları ile aşağıda Çizelge 3.3'teki analiz gerçekleştirilmiştir.

Çizelge 4.3: Maddelerin Ölçeklerle ve Ölçeklerin Kendi Aralarındaki Korelasyonları

(parantez içindeki p anlamlılık değerini, parantez dışındaki değer korelasyon değerini göstermektedir)

Maddeler	YM	KA	OM	GM
YM	1.0000	0.7338 (0.0001)	0.2801 (0.121)	0.5386 (0.0001)
KA	-	1.0000	0.3276 (0.067)	0.3463 (0.052)
OM	-	-	1.0000	0.8412 (0.0001)
GM	-	-	-	-
1. madde	0.0604 (0.743)	-0.2062 (0.258)	0.2050 (0.260)	0.1870 (0.306)
2. madde	0.0205 (0.911)	0.1213 (0.509)	0.5084 (0.003)	0.1880 (0.303)
3. madde	0.1713 (0.348)	-0.2385 (0.189)	0.0153 (0.934)	0.1988 (0.275)
4. madde	0.5998 (0.0001)	0.6890 (0.0001)	0.1416 (0.440)	0.1723 (0.346)
5. madde	0.5769 (0.0001)	0.4479 (0.010)	0.1366 (0.456)	0.3778 (0.033)
6. madde	0.1994 (0.274)	-0.0356 (0.847)	0.3595 (0.043)	0.4263 (0.015)
7. madde	0.2784 (0.123)	0.5257 (0.002)	0.1408 (0.442)	0.0314 (0.864)
8. madde	0.6128 (0.0001)	0.7926 (0.0001)	0.0863 (0.639)	0.2634 (0.145)
9. madde	0.4287 (0.014)	0.2427 (0.181)	0.0899 (0.625)	0.3499 (0.050)
10. madde	0.5004 (0.0004)	0.6368 (0.0001)	0.1757 (0.336)	0.3037 (0.091)
11. madde	0.1492 (0.415)	0.4100 (0.020)	0.0862 (0.639)	0.0457 (0.804)
12. madde	0.2337 (0.198)	0.1166 (0.521)	0.2647 (0.143)	0.4645 (0.007)
13. madde	0.6352 (0.0001)	0.6584 (0.0001)	0.0190 (0.918)	0.2151 (0.237)
14. madde	0.2827 (0.117)	0.1584 (0.386)	-0.1750 (0.338)	0.0349 (0.849)
15. madde	0.1996 (0.273)	0.3670 (0.039)	0.6743 (0.0001)	0.4827 (0.005)
16. madde	-0.0501 (0.789)	-0.1401 (0.452)	0.3828 (0.034)	0.4837 (0.006)
17. madde	0.1903 (0.297)	0.2331 (0.199)	0.1951 (0.285)	0.3409 (0.056)
18. madde	0.1405 (0.443)	0.2898 (0.108)	0.6707 (0.0001)	0.5872 (0.0001)
19. madde	0.4633 (0.008)	0.1824 (0.318)	0.2663 (0.141)	0.4954 (0.004)
20. madde	0.3180 (0.076)	0.5621 (0.001)	0.5332 (0.002)	0.5047 (0.003)
21. madde	-0.0457 (0.804)	-0.1347 (0.462)	0.4712 (0.006)	0.4996 (0.004)
22. madde	0.6168 (0.0001)	0.6053 (0.0001)	0.1664 (0.363)	0.3559 (0.046)
23. madde	0.2235 (0.219)	0.4677 (0.007)	0.2632 (0.145)	0.1345 (0.368)
24. madde	0.2616 (0.148)	0.3302 (0.065)	0.6100 (0.0001)	0.6616 (0.0001)
25. madde	0.3538 (0.047)	0.3123 (0.082)	0.3238 (0.030)	0.4221 (0.016)
26. madde	0.7590 (0.0001)	0.7492 (0.0001)	0.1323 (0.470)	0.1847 (0.311)

27. madde	-0.0652 (0.723)	0.2490 (0.169)	0.2252 (0.215)	0.0456 (0.804)
28. madde	-0.1826 (0.317)	-0.2077 (0.254)	0.30169 (0.077)	0.3896 (0.028)
29. madde	0.4175 (0.017)	0.2287 (0.208)	0.4581 (0.008)	0.6649 (0.0001)
30. madde	0.2019 (0.268)	0.2443 (0.178)	0.4078 (0.021)	0.4276 (0.015)
31. madde	-0.0690 (0.707)	-0.1785 (0.328)	0.2677 (0.139)	0.2212 (0.224)
32. madde	0.2723 (0.132)	0.1685 (0.357)	0.5229 (0.002)	0.5292 (0.002)
33. madde	0.0614 (0.739)	0.3208 (0.073)	0.5797 (0.001)	0.3219 (0.027)
34. madde	0.3775 (0.033)	0.4883 (0.005)	0.2121 (0.244)	0.2820 (0.319)
35. madde	0.0164 (0.929)	0.0527 (0.775)	0.3995 (0.024)	0.2753 (0.127)
36. madde	0.3410 (0.056)	0.2085 (0.252)	0.6359 (0.0001)	0.7515 (0.0001)
37. madde	0.1025 (0.557)	-0.1514 (0.408)	0.4765 (0.006)	0.5281 (0.002)
38. madde	0.1341 (0.464)	0.2774 (0.124)	-0.0170 (0.926)	0.1570 (0.391)
39. madde	0.5221 (0.002)	0.7249 (0.0001)	0.366 (0.842)	0.1093 (0.552)
40. madde	0.0109 (0.953)	0.0866 (0.637)	0.2380 (0.190)	0.0021 (0.991)
41. madde	0.0156 (0.933)	0.2201 (0.226)	-0.1155 (0.529)	-0.1977 (0.278)
42. madde	0.3324 (0.063)	0.1046 (0.569)	0.1966 (0.281)	0.3469 (0.052)
43. madde	0.2389 (0.188)	0.1143 (0.533)	0.6955 (0.0001)	0.6734 (0.0001)
44. madde	0.3936 (0.026)	0.2155 (0.236)	0.0632 (0.731)	0.1475 (0.420)
45. madde	0.4746 (0.006)	0.6648 (0.0001)	0.0941 (0.0608)	0.0663 (0.718)
46. madde	0.1972 (0.279)	0.1675 (0.371)	0.5712 (0.0001)	0.3695 (0.037)
47. madde	-0.0288 (0.876)	-0.3364 (0.060)	0.2221 (0.222)	0.3550 (0.046)
48. madde	0.1006 (0.584)	0.2392 (0.187)	0.2524 (0.163)	0.2530 (0.162)
49. madde	0.6551 (0.0001)	0.7344 (0.0001)	0.2434 (0.180)	0.2703 (0.135)
50. madde	-0.1596 (0.383)	-0.2859 (0.113)	0.1420 (0.433)	0.1796 (0.325)
51. madde	0.40135 (0.019)	0.5525 (0.001)	0.1032 (0.574)	0.2862 (0.112)
52. madde	-0.0738 (0.688)	-0.0400 (0.828)	0.2478 (0.1781)	0.0562 (0.760)
53. madde	0.4881 (0.005)	0.4739 (0.006)	-0.1831 (0.316)	0.356 (0.846)
54. madde	0.2931 (0.110)	0.1921 (0.301)	0.5726 (0.001)	0.5333 (0.002)
55. madde	0.2806 (0.120)	0.2014 (0.269)	0.5778 (0.001)	0.6841 (0.0001)
56. madde	0.2627 (0.146)	0.1192 (0.516)	0.1635 (0.371)	0.4017 (0.023)

Çizelge 4.3'e göre tekrar belirlenen ölçek ve alt ölçek grupları şu şekildedir.

YM= Yalancı Motivasyon (pseudomotivation) 1-3-4-5-7-14-19-26-42-44-49.

maddeler

KA= Kendilik Algısı 2-4-8-10-11-13-15-20-22-27-34-39-40-41-45-49-53

OM= Otantik Motivasyon 2-4-15-18-20-21-23-24-25-27-31-32-33-35-36-37-40-43-46-48-52

GM= Genel Motivasyon 1-2-3-4-5-6-7-9-10-12-14-15-16-17-18-19-21-23-24-25-26-27-28-29-30-31-32-33-35-36-38-39-40-41-43-44-46-47-48-49-50-51-54-55-56

(koyu yazılar anlamlı korelasyonları göstermektedir)

Ölçek maddelerinin kendi ölçekleri ve diğer ölçeklerle korelasyonları sonucu 1-3-14-17-27-31-38-40-41-42-48-50-52. Maddelerinin hiçbir ölçekle korelasyonları olmadığı görülmektedir. Bu nedenle 1. Çalışmanın sonucunda bu maddeler ölçeklerden çıkarılmıştır.

Ek olarak

1. YM ölçeğindeki maddelerinden 7. Madde YM ölçeğiyle korelasyon göstermemektedir. Bu maddenin sadece KA ölçeğiyle korelasyonu bulunmaktadır.
2. KA ölçeği maddelerinden 2. Madde bu ölçekle korelasyon göstermemekte, sadece OM ölçeğiyle korelasyonu bulunmaktadır.
3. OM ölçeği maddelerinden 23. Madde bu ölçekle korelasyon göstermemekte, KA ve GM ölçekleriyle korelasyonu bulunmaktadır.
4. GM ölçeği maddelerinden 51. Madde bu ölçekle değil KA ve YM ölçekleriyle korelasyon göstermektedir.

Bu maddeler de bulundukları ölçeklerden bu nedenle çıkarılmıştır. Bu çıkarılan maddeler ve ek olarak diğer ölçeklerle ilişkili bulunan maddeler yeniden anlam olarak değerlendirmeye alınmıştır. YM ve OM ile aynı anda korelasyon gösteren 25 ve 29. Maddeler ile sadece KA ile korelasyon gösteren YM maddesi 23. Maddenin anlamı karşılamadığı için ölçekten çıkarılmasına karar verildi. Buna göre ölçeklerin yeni hali şu maddelerden oluşmaktadır:

YM Ölçeği: 4-5-19-26-44-49. Maddeler

KA Ölçeği: 4-7-8-10-11-13-15-20-22-39-45-53 maddeler

OM Ölçeği: 2-6-15-18-20-21-24-32-33-35-36-37-43-46 maddeler

GM Ölçeği: 5-6-9-12-15-16-17-18-19-20-21-22-24-28-30-32-33-36-37-43-46-47-54-55-56. maddeler

4.3.Güvenirlilik ve Geçerlik Çalışması Verileri ve Analizi

4.3.1.Verilerin analizi

1) Alt ölçeklerin ve araştırmada kullanılan diğer ölçeklerin, öğrenci başarı notunun, öğretmen motivasyon notuna göre tanımlayıcı verileri

Çizelge 4.4: Alt ölçeklerin öğretmen motivasyon notuna göre Aritmetik ortalama ve standart sapmaları.

Öğr. Notu	2	3	4	5
GM	69.3750 ±9.5009	65,2727+11,2347	55,1429+18,6707	50,1818+11,1159
KA	32,875014,7340	31,0000+5,5317	25,0000+5,8441	24,7273+5,2553
OM	38,6250+6,6748	37,1818+8,0600	31,5000+11,9212	28,3636+9,0141
YM	14,7500+4,1318	14,0000+4,0497	12,0000+3,3741	10,7273+2,1019
Beck Umutsuzluk Ö.	6,6250+4,2405	3,4545+4,5467	3,2143+23592	3,0833+2,6443
Fonksiyonel Olmayan Düşünceler Ö.	179.5000+37, 2520	172,0000+36, 1552	171,2143+31, 1206	177,0833+34, 6947
Otomatik Düşünceler Ö.	70,6250+16,0084	53,0909+20,5156	78,3571+27,6367	54,6667+19,6114
STAI-S	44,0000+9,3656	42,3636+6,0045	44,0000+8,1325	45,0833+7,0770
Başarı Notu	65,0000+12,1778	70,0000+8,9443	85,0000+11,6024	89,1667+9,4948

Öğretmen motivasyon notuna göre motivasyon notu yükseldikçe başarı notunun da yükseldiği, her dört alt ölçeğinde de puanlarının düştüğü gözlenmektedir. Başka bir deyişle, öğretmenin öğrenci motivasyonu

konusundaki düşüncesi başarı notu ile ilişkili görünmektedir. Bu ilişkili durumu her dört altölçek de yansıtmaktadır.

Diğer yandan PEMDÖ ile beraber verilen ölçeklerden bir tek Beck Umutsuzluk Ölçeği, öğretmen motivasyonu notu yükseldikçe azalan puanlar göstermektedir. Diğer ölçekler için ölçeklerden alınan puanların ortalamaları değişken ya da değişmeyen puan özellikleri göstermektedir.

4.3.2. Test-Tekrar test güvenliği

15 öğrenciye 15 gün arayla ölçek uygulandığında her madde için, önceki değer ile sonraki değerlerin arasındaki korelasyon aşağıda belirtilmiştir. Buna göre en düşük korelasyon (0.5150 $p=0.02$ ile) 23. Maddede en yüksek korelasyon (0.9776 $p=0.0001$ ile) 9. Maddede bulunmaktadır. Diğer yandan tüm maddelerin ön ve son değerleri arasındaki korelasyonlar bu konuda olması istenen en düşük korelasyon değeri olan 0.5000 'den yüksektir. Buna göre ölçek maddelerin zaman içinde sürekliliği bulunmaktadır.

Madde	0. (p v.)	18. (p v.)	0. (p v.)	32. Madde	0.5270 (p=0.03)
6. Madde	0.9721 (p=0.0001)	19. Madde	0.6895 (p=0.004)	33. Madde	0.6168 (p=0.014)
7. Madde	0.7148 (p=0.003)	20. Madde	0.7741 (p=0.001)	34. Madde	0.7425 (p=0.002)
8. Madde	0.7706 (p=0.001)	21. Madde	0.8997 (p=0.0001)	35. Madde	0.9230 (p=0.0001)
9. Madde	0.9776 (p=0.0001)	22. Madde	0.5169 (p=0.03)	36. Madde	0.7393 (p=0.002)
10. Madde	0.7424 (p=0.002)	23. Madde	0.5150 (p=0.04)	37. Madde	0.9094 (p=0.0001)
11. Madde	0.9320 (p=0.0001)	24. Madde	0.8555 (p=0.0001)	38. Madde	0.8126 (p=0.0001)
12. Madde	0.8928 (p=0.0001)	25. Madde	0.8437 (p=0.0001)	39. Madde	0.9537 (p=0.0001)
13. Madde	0.8621 (p=0.0001)	26. Madde	0.9663 (p=0.0001)		

4.3.3. Ölçeğin iç tutarlılık analizi

Ölçeğin Cronbach α ile yapılan iç-tutarlılık analizinde varyans analizi sonucu anlamlı bulunmuştur ($F=11.6049$ $p=0.000001$). standardize $\alpha=0.9002$ 'dir. İç tutarlılık analizlerinde standardize edilmiş α değerinin 0.70'den yüksek olması istenmektedir. Çalışması yapılan ölçekte bulunan 0.9002 değeri ölçeğin iç tutarlılığının oldukça yüksek olduğunu ve güvenilirliğinin bulunduğunu göstermektedir.

Ancak ölçek maddelerinin homojen olmadığı görülmüştür. Maddeler arası korelasyon ortalaması, bir ölçeğin tüm maddelerinin aynı şeyi ölçtüğünü gösteren istatistik değeri olarak bilinmektedir. Bir ölçeğin homojen yapıda olduğunu belirtebilmek için bu değerin 0.5'den büyük olması gerekmektedir.

Bu ölçek için bulunan değer 0.1878'dir; bu da ölçeğin maddelerinin homojen olmadığını göstermektedir.

Herbir alt ölçeğin iç tutarlılık analizi sonuçları aşağıdaki gibidir. Buna göre hiçbir alt ölçek homojen görünmemektedir. (Maddeler arası korelasyon ortalaması kendilik algısı=0.1897, yalancı motivasyon=0.2044, otantik motivasyon=0.3636 ve genel motivasyon=0.2658) Yalancı alt ölçeğinin maddelerinin birbiriyle tema ilişkisi kuşkulu düzeydedir. ($\alpha=0.6065$), diğer alt ölçeklerin iç tutarlılıkları istenen düzeydedir (kendilik algısı $\alpha=0.7375$, otantik motivasyon $\alpha=0.8889$ ve genel motivasyon alt ölçeği $\alpha=0.9005$).

Çizelge 4.6. Alt ölçeklerin tek yönlü anova F değeri ve anlamlılık düzeyi, Maddeler arası korelasyon ortalaması ve Cronbach α değerleri .

	Kendilik algısı	Yalancı motivasyon	Otantik motivasyon	Genel motivasyon
F değeri ve anlamlılık düzeyi	F=21.7656 P=0.00001	F=15.463 P=0.00001	F=6.9546 P=0.00001	F=6.9272 P=0.00001
Maddeler arası korelasyon ortalaması	0.1897	0.2044	0.3636	0.2658
Cronbach α değeri	0.7375	0.6065	0.8889	0.9005

Diğer yandan saptanan alt ölçekler Cronbach α yöntemiyle iç tutarlık analizine tabi tutulduğunda standardize α değeri 0.8508 bulunmaktadır (varyans analizi sonucu F=327.1523 p=0.00001); bu değer dört alt ölçeğin beraberce yüksek bir iç tutarlılığa sahip olduğunu göstermektedir; ancak bu dört ayrı ölçek belirlenen maddeleriyle birbirlerinden ayrılmamakta, ölçeklerarası korelasyon ortalaması 0.5877 olup bu değer bu dört ölçeğin beraberce homojen bir yapı gösterdiğini işaret etmektedir.

4.3.4. Benzer ölçek geçerliğinin araştırılması

Her bir alt ölçeğin benzer ölçek geçerliğinin araştırılması için ayrı ayrı öğretmen motivasyon notu (Öğretnot), öğrenci motivasyon notu (öğrennot), Beck Umutsuzluk Ölçeği (BUÖ), fonksiyonel olmayan düşünceler ölçeği (FOTÖ), sürekli anksiyete envanteri (STAI-S) ve otomatik düşünceler ölçeği (ODÖ) ile korelasyonları araştırılmıştır. Aynı zamanda öğretnot verileri ile her bir alt ölçek verileri kategoriselleştirilerek parametrik olmayan testlerden Kruskal-Wallis tek yönlü Anova testi ve Mann-Whitney U testi kullanılmış, böylece öğretnot değerleri ile alt ölçeklerin puan değişikliklerinin arasındaki ilişki değerlendirilmiştir.

a) Altölçek ve benzer ölçek korelasyonları

i)GM, KA, OM, YM alt ölçeklerinin öğretmen ve öğrenci motivasyon notu, BUÖ, OTÖ, FOTÖ, STAI-S ölçekleri ile korelasyonları

Çizelge 4.7. Korelasyon çizelgesi

	GM	KA	OM	YM
Öğretnot	-,4773 p=,001	-,5189 p=,000	-,3944 p=,008	-,4142 p=,005
Öğrennot	-,1731 p=,000	-,3882 p=,009	-,6941 p=,000	-,4513 p=,002
BUÖ	-,0111 p=,943	,2311 p=,131	-,0811 p=,601	,2233 p=,145
OTÖ	-,1408 p=,302	,1040 p=,386	-,1689 p=,273	,33378 p=,027
STAI-S	-,2079 p=,176	,1091 p=,481	-,2790 p=,067	,1783 p=,247
FOTÖ	-,0203 p=,896	-,1780 p=,248	,0022 p=,989	-,1589 p=,303

Öğretmen motivasyon notu ile en güçlü korelasyon KA altölçeğindedir. (-0.5346) diğer değişle KA kötüleştikçe öğretmen motivasyon notu

düşmektedir. Diğer 3 alt ölçeğin ise öğretmen motivasyon notuyla güçsüz korelasyonlar gösterdikleri görülmektedir (GM=0.4773, OM=-0.3944 ve YM=-0.4142).

Öğrencinin kendine verdiği motivasyon puanı ile beklenildiği gibi en yüksek korelasyonlar GM ve OM altölçeklerindedir (Sırasıyla -0.7351 ve -0.6941) KA ve YM zayıftır. (sırasıyla-0.4058 ve -0.4513).

İlginç olarak PEMDÖ ile verilen diğer ölçekler hemen hiçbir PEMDÖ altölçeği ile ilişkili bulunmamıştır. Sadece otomatik düşünce ölçeği YM ile zayıf bir ilişki göstermektedir (0.3378).

ii) GM, KA, OM, YM alt ölçeklerinin kendi aralarındaki korelasyonları

Çizelge 4.8. Altölçeklerin korelasyon matrisi

	GM	KA	OM	YM
GM	1.0000 p=,	,4622 p= ,002	,9579 p=,000	,5231 p=,000
KA	4622 p=,002	1,0000 p=,	,4143 p=,005	,7034 p=,000
OM	9579 p=,000	4143 p=,005	1.0000 p=,	4565 p=,001
YM	,5231 p=000	,7034 p=,000	,4656 p=,001	1,0000 p=,

Herbir altölçeğin birbirleri arasında anlamlı ilişkileri gösterdiği görülmektedir. Özellikle GM ile OM arasındaki ilişkinin neredeyse 1 olduğu görülmektedir (0.9579). KA ile de YM kendi aralarında oldukça güçlü bir ilişki göstermektedir (0.7034). GM ile YM arasındaki ilişki de güçlü bir ilişkidir (0.5231) diğer ilişkiler 0.5'ten düşük olup güçsüz ilişkilerdir.

	Kikare değeri	P anlamlılık değeri
GM	10.6293	0.0138
KA	12.7531	0.0050
OT	8.2671	0.0404
YM	7.8957	0.0457

Öğretnot derecelendirmesine göre 2-3-4-5 grupları arasında her bir alt ölçek puan ortalamaları yönünden istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmaktadır (p anlamlılık değeri < 0.05).

ii)Öğretnot kategorilerine (2-3-4-5 gruplarının ikili karşılaştırmasına)göre altölçeklerin Mann Whitney U testi sonuçları



Çizelge 4.10. Öğretnot kategorilerine (2-3-4-5 gruplarının ikili karşılaştırmasına) göre altölçeklerin Mann Whitney U testi sonuçları

	2-3 gruplar farkı	2-4 gruplar farkı	2-5 gruplar farkı
GM	U=36.0 p=0.5448	U=27.0 p=0.0476	U=9.0 p=0.0038
KA	U= 35.0 p=0.4544	U=16.5 p=0.0067	U=11.0 p=0.0058
OT	U=39.5 p=0.7086	U=31.0 p=0.0873	U=16.5 p=0.0228
YM	U=38.0 p=0.6140	U=32.0 p=0.0997	U=14.5 p=0.0139
	3-4 gruplar farkı	3-5 gruplar farkı	4-5 gruplar farkı
GM	U=46.5 p=0.0945	U=23.0 p=0.0136	U=69.0 p=0.6612
KA	U=33.0 p=0.0156	U=29.5 p=0.0400	U=71.0 p=0.7405
OT	U=51.5 p=0.1617	U=24.0 p=0.0164	U=62.0 p=0.4110
YM	U=52.5 p=0.1770	U=28.0 p=0.0303	U=61.5 p=0.3910

Öğretnot derecelendirmesine göre 2-3-4-5 grupları arasındaki farkın hangi gruplardan kaynaklandığını saptamak için yapılan Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre (p anlamlılık değeri $<0.05/3=0.016$ olarak alınmıştır)

1.GM altölçeği için fark 2 ve 5 grupları ile ($U=9.0$ $p=0.0038$) 3 ve 5 grupları ($U=23.0$ $p=0.0136$) arasındadır.

2.KA altölçeği için fark 2 ve 4 ($U=16.5$ $p=0.0067$) 2 ve 5 ($U=11.0$ $p=0.0058$) ve 3 ve 4. ($U=33.0$ $p=0.0156$) Grupları arasındadır

3.OM altölçeğinde sadece 3 ve 5. Gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır ($U=24.0$ $p=0.0164$).

4.YM altölçeğinde sadece 2 ve 5. Gruplar arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($U=14.5$ $p=0.0139$)

Yordama Geçerliliğinin Araştırılması

Yordama geçerliği için her bir altölçek ile başarı notunun korelasyonlarına bakılmıştır.

Çizelge 4.11. Başarı notu ile altölçeklerinin korelasyonu

	GM	KA	OM	YM
Başarı notu	-0.6628 (0.0001)	-0.3355 (0.026)	-0.6149 (0.0001)	-0.3610 (0.016)

Bu sonuca göre özellikle GM ve OM altölçeklerinin öğrencinin başarı düzeyini yordayabilme özellikleri güçlüdür. (Sırasıyla -0.6628 ve 0.6149). KA ve YM altölçekleri ise zayıf bir ilişki göstermektedir. (Sırasıyla -0.3355 ve -0.3610). Buna göre GM ve OM puanlarına bakılarak öğrencilerin başarı notu hakkında bir fikir edinilebildiği görülmektedir.

6) Altölçeklerin Birbirleriyle ilişkisi

Ölçek geliştirilirken şu varsayımdan yolla çıkılmıştı: Otantik ve yalancı motivasyon kavramları farklıdır ve farklı motivasyon türlerini ölçmektedir. Kendilik algısı her iki motivasyon türüne etki etmektedir.

Altölçeklerin hepsinin birbirleriyle korelasyonu bulunmakta, başka bir deyişle farklı özellikleri ölçmüyor görünmektedirler. Bunun böyle olup olmadığının sınanması için altölçekler arasında kısmi korelasyon hesaplamaları yapılmıştır.

Çizelge 4.12. GM altölçeği kontrol edici değişken olarak ele alındığında

	KA	YM	OM
KA	-	0.5673 P=0.0001	-0.0540 P=0.731
YM	-	-	-0.1447 P=0.354

Çizelge 4.13. YM altölçeği kontrol edici değişken olarak ele alındığında

	KA	OM	OM
KA	-	0.2211 P=0.154	0.2221 P=0.152
OM	-	-	0.9470 P=0.0001

Çizelge 4.14. KA altölçeği kontrol edici değişken olarak ele alındığında

	OM	GM	YM
OM	-	0.9464 P=0.0001	0.2355 P=0.129
GM	-	-	0.2941 P=0.056

Çizelge 4.15. OM altölçeği kontrol edici değişken olarak ele alındığında

	GM	YM	OM
GM	-	0.3033 P=0.048	0.2105 P=0.176
YM	-	-	0.5913 P=0.0001

Buna göre altölçekler arasında aslında karşılıklı bir ilişki bulunmaktadır. KA altölçeği ilginç olarak sadece YM ile ilişkili (GM etkisi çıkarıldığında 0.5673 ve OM etkisi çıkarıldığında 0.5913) görülmektedir. OM altölçeği ise GM, KA ve YM etkileri sırayla çıkarıldığında KA ve YM ile bir ilişki göstermemektedir; sadece GM ile oldukça yüksek ilişki göstermektedir. (0.9464 ve 0.9470).

İlginç olarak KA ve YM tek bir ölçek GM ve OM ise GM, KA ve YM etkileri sırayla çıkarıldığında OM ve GM ile bir ilişki göstermemektedir (0.2211 ve 0.2221); ancak YM altölçeği, OM etkisi giderildiğinde bile YM ile zayıf da olsa bir ilişki göstermektedir.

Bu durumda KA ve YM altölçekleri tek bir ölçek gibi düşünülebilirse de GM ve OM'nin farklı yapıları ölçtüğü belirtilebilir.

Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışması için uygulanacak olan 4. basamağın uygulanmasından alınan sonuçlar aşağıda Ek bulgu olarak tablo halinde gösterilmiştir.

Çizelge 16. Öğrencilerin test gruplarından aldığı puanlar

	Öğrt. Not	Öğren. Not	Baş. Not	O.M.	Y.M.	K.A.	G.M.	Stals	BUÖ	FOTÖ	ODÖ	Sıra No
1.Öğrenci	4	1	60	75	20	35	143	40	3	199	84	1
2.Öğrenci	4	1	75	75	25	42	145	48	3	134	56	2
3.Öğrenci	2	2	65	51	39	51	135	48	4	190	93	3
4.Öğrenci	3	4	80	75	22	46	130	43	2	113	41	4
5.Öğrenci	4	5	95	28	19	27	70	50	2	193	72	5
6.Öğrenci	5	3	80	62	22	39	124	39	2	214	50	6
7.Öğrenci	3	5	80	43	26	38	106	40	0	200	36	7
8.Öğrenci	2	3	75	49	23	41	108	43	9	162	76	8
9.Öğrenci	4	4	85	43	19	40	85	40	3	144	83	9
10.Öğrenci	4	2	85	46	19	46	103	38	1	200	39	10
11.Öğrenci	4	4	100	27	17	31	60	36	3	200	73	11
12.Öğrenci	5	3	80	47	23	57	110	42	4	197	44	12
13.Öğrenci	3	3	65	58	24	45	115	52	2	147	56	13
14.Öğrenci	4	4	90	28	28	35	80	66	7	137	126	14
15.Öğrenci	5	4	100	49	27	39	99	50	0	167	43	15
16.Öğrenci	4	3	80	67	34	54	147	51	7	137	98	16
17.Öğrenci	3	3	75	43	27	38	113	37	3	210	32	17
18.Öğrenci	3	3	70	54	29	40	120	53	16	164	96	18
19.Öğrenci	5	4	100	40	29	36	93	50	8	194	78	19
20.Öğrenci	3	2	70	70	31	53	140	40	1	204	51	20
21.Öğrenci	5	4	75	65	22	33	111	40	1	210	32	21
22.Öğrenci	3	3	75	48	28	38	110	39	2	203	40	22
23.Öğrenci	2	2	65	67	22	43	137	43	3	149	53	23

24.Öğrenci.	5	4	85	41	22	36	88	48	5	187	71	24
25.Öğrenci	3	3	60	55	18	39	116	36	1	134	41	25
26.Öğrenci	5	4	95	42	23	56	114	39	2	117	52	26
27.Öğrenci	5	4	90	45	21	50	95	40	0	119	44	27
28.Öğrenci	3	2	70	63	31	49	130	43	7	186	87	28
29.Öğrenci	2	3	50	68	32	50	131	49	3	129	67	29
30.Öğrenci	5	4	100	38	18	35	76	54	6	181	74	30
31.Öğrenci	2	3	90	47	25	50	113	57	15	204	71	31
32.Öğrenci	2	3	60	58	24	58	139	48	3	200	47	32
33.Öğrenci	2	3	55	64	27	46	127	25	8	157	90	33
34.Öğrenci	4	3	90	49	26	37	110	42	2	189	79	34
35.Öğrenci	2	3	60	66	30	44	139	39	8	245	68	35
36.Öğrenci	5	5	100	27	16	32	137	51	5	137	93	36
37.Öğrenci	5	4	85	40	19	34	80	55	4	210	53	37
38.Öğrenci	4	3	85	46	25	41	90	42	4	141	103	38
39.Öğrenci	4	5	95	34	28	31	85	46	3	184	65	39
40.Öğrenci	5	4	80	44	21	26	94	33	0	192	32	40
41.Öğrenci	4	3	95	58	22	43	104	33	0	180	39	41
42.Öğrenci	4	4	90	43	17	32	83	41	0	222	55	42
43.Öğrenci	3	2	50	46	20	36	159	36	3	127	53	43
44.Öğrenci	4	3	65	28	28	35	80	43	7	137	126	44
Puanlama	Üst sınır: 5 Alt sınır: 1	Üst sınır: 5 Alt sınır: 1	Üst sınır: 100 Alt sınır: 0	Üst sınır: 84 Alt sınır: 21	Üst sınır: 44 Alt sınır: 11	Üst sınır: 68 Alt sınır: 17	Üst sınır: 176 Alt sınır: 44	Üst sınır: 50 Alt sınır: 20	Üst sınır: 20 Alt sınır: 0	Üst sınır: 220 Alt sınır: 40	Üst sınır: 180 Alt sınır: 30	
	Ranj: 1-5	Ranj: 1-5	Ranj: 0-100	Ranj: 84-21	Ranj: 44-11	Ranj: 68-17	Ranj: 176-44	Ranj: 20-50	Ranj: 0-20	Ranj: 40-220	Ranj: 30-150	

OM,GM,YM,KA Puanları yükseldikçe motivasyon düzeyi veya kendilik algısı düşük demektir.

Yukarıdaki Çizelge bu haliyle herhangi bir değerlendirmeye tabi tutulmamıştır. Çizelgedeki bütün veriler istatistik programları ile daha önceki anlatılan aşamalar da değerlendirilmiştir.



5. SONUÇ VE ÖNERİLER

“Piyano eğitimi alan ergen ve yetişkinlerin eğitimi sürecindeki motivasyon düzeylerini, kendi müzikal yetenek ve becerilerini nasıl algıladıklarını, motivasyonlarının kaynağını ölçen bir ölçek geliştirilebilir mi?” Problemine bir çözüm arayışı olan bu çalışma genel olarak iki basamaklı tasarlandı. Birinci basamakta oluşturulan 56 soruluk test 5 kişilik bir hakem grubu tarafından değerlendirmeye alındı. Değerlendirme sonucunda 28. Madde ifade uygunluğu açısından tekrar düzenlenip, ölçeğin genel olarak GM, YM, M, KA maddeleri mantıksal düzeyde belirlendi. (Çizelge 1-2) Daha sonra bu maddeler 32 öğrenciye uygulanıp bu gruptan elde edilen ölçek puanlar madde analizine tabi tutularak, ölçek gruplarıyla ilişkisi bulunmayan maddeler ölçekten çıkarıldı. Buna göre 1-3-14-17-27-31-38-40-41-42-48-50 ve 52. Maddeler hiçbir altölçekle ilişkili bulunmadığından ölçekten çıkarıldı. YM ve OM ile aynı anda korelasyon gösteren 25 ve 29. Maddeler ile, anlam bozukluğu olduğu düşünülen 23. Maddede ölçekten çıkarıldı.

Çizelge 4.3. böylece ölçek madde sayısı 39’a indirilip ikinci çalışmada 56 madde halinde 44 kişiye uygulanan ölçekte sadece bu 39 madde değerlendirmeye alındı. Gerek PEMDÖ altölçekleri gerekse BUÖ, FOTÖ, ODÖ ve STAIS ölçeklerinin öğretmen motivasyon notuna göre ortalamalarına bakıldığında PEMDÖ altölçek puanlarının motivasyon notu yükseldikçe giderek düştüğü, başarı notunun yükseldiği görülmektedir. (Çizelge 4). İlginç olarak diğer ölçek puan ortalamalarında (BUÖ haricinde) motivasyon notunun yükselmesiyle beraber puanlarda düşme beklenirken bu gözlenmemektedir. Özellikle STAIS’nin işaret ettiği sürekli anksiyete puanlarının normalin orta düzeyde üstünde olması ve bunun motivasyon notunun yükseldikçe değişmemesi yorumlanması zor bir bulgu olarak görülmektedir. Bu anksiyete düzeyinin motivasyonu etkilemediği anlamına gelmektedir. Ancak buradan

STAIS'nin ölçtüğü anksiyetenin bir “anksiyeteli olma halinden” çok “kendini anksiyeteli algılama” ile ilişkili olduğunu belirtmekte yarar görülmektedir. Diğer yandan gerek BUÖ gerekse STAIS'nin özellikle KA puanları yükseldikçe yükselmesi beklenirken, FOTO puanlarında YM puanları ile ilişkili olması beklenirken böyle bir ilişki kurulamamıştır. Nitekim orataalamalardaki bu durum PEMDÖ altölçekleriyle bu testlerin korelasyonları arasında da benzer biçimdedir. (Çizelge 5). Bu durum benzer ölçek geçerliliğinin olmadığı biçiminden ziyade, bu geçerlik çalışması için seçilen ölçeklerin benzerlik taşımadığı biçiminde yorumlanmalıdır.

Ölçeğin birinci ve ikinci çalışmadaki kişilerden farklı 15 kişiyle yapılan test-tekrar test güvenirlik analizinden tüm maddeler (en düşük 0.5150 en yüksek 0.9776 olmak üzere) 15 gün sonraki sonuçlarıyla ilişkili bulunmuş ve ölçek maddelerinin zaman içinde süreklilik özelliği taşıdığı gösterilmiştir. (Çizelge 5).

İç tutarlılık analizinden, tüm maddeler katıldığında Cronbach α değeri 0.9002 bulunmuştur. Altölçekler bu ölçekte birbirinden bağımsız kabul edildiği için, herbir altölçeğin iç tutarlılık analizi de yapılmıştır. Buna göre KA Cronbach α değeri 0.7375, OM Cronbach α değeri 0.8889 ve GM Cronbach α değeri 0.9005 olarak saptanmış ve yeterli bulunmuştur. YM Cronbach α değeri ise 0.6065 olarak saptanmış olup iç tutarlılığının güçlü olmadığı sonucuna varılmıştır. (Çizelge 4) Diğer yandan iç tutarlılıkları yeterli bulunan KA, OM ve GM altölçeklerinin herbirinin heterojen bir yapı gösterdiği görülmüştür (sırasıyla maddeler arası korelasyon ortalamaları 0.1897, 0.3636 ve 0.2658) (Çizelge 6).

PEMDÖ altölçekleri birbirleri arasında anlamlı korelasyonlar göstermektedir. (Çizelge 8). Bu durum KA altölçeği için beklenen bir durumdur, kendilik

algısı tam ölçek puanlarını etkilemesi ölçek varsayımında bulunmaktadır: ancak ölçeğin varsayımı yönünden YM altölçeğinin özellikle OM altölçeğiyle korelasyon göstermemesi beklenmelidir. Bu nedenle altölçekler birbirleri arasında kısmi korelasyon işlemine tabi tutulmuştur. Bu işlem sonucunda ilginç olarak (Çizelge 12, 13, 14, 15) KA altölçeğinin sadece YM ile ilişkili olduğu ve bu ikisinin tek bir ölçek olarak kabul edilebileceği görülmüştür. OM bu iki altölçekle hiçbir ilişki göstermezken GM, YM ile çok zayıf bir ilişki halindedir. Bu durumda OM ve GM'nin farklı şeyleri ölçtüğünü düşündürmektedir. Buna göre PEMDÖ'de dört değil üç altölçek belirlemektedir. KA+YM+GM ve OM.

KA ve YM'nin birbirleriyle yakın ilişkisi aslında anlaşılabilir bir ilişkidir. Yalancı motivasyon kavramı, samimi bir merak ve öğrenme hevesi olmadan, övgü kazanmak için gösterilen performansla yol açan bir motivasyon türüdür. Bu tip bir motivasyon türü hemen her zaman ağır bir yetersizlik duygusuyla beraberdir. Yalancı motivasyonu uygulayan kişilerde bu yetersizlik duygusu iki biçimde kendini gösterir. Kendilik algısı ya tamamen yadsınır ya da bunun sürekli bir farkındalığı yaşanır. İlk durumda yalancı motivasyon yüksek olacaktır ve kişi kendilik kaygısı göstermeyecektir, ikinci durumda ise kişi sürekli kaygılı olduğundan motivasyonu yüksek olmayacaktır. Ölçek puanlarıyla bu şöyle dile getirilebilir, “KA puanları yüksek oldukça (yani kişi kendini kötü algıladıkça) YM puanları da yüksek olacaktır (yani yalancı motivasyon düşük olacaktır).

Bu gibi bir ölçekte yordama geçerliği en önemli geçerliktir. Bu çalışmada yordama için başarı notu ve öğretmen motivasyon notu ile altölçekler arasındaki ilişkiler araştırılmıştır. Buna göre başarı notunu en iyi belirleyen OM ve GM puanlarıdır. (Başarı notu ile her iki altölçeğin puanları arasında ters ilişki vardır, başka bir deyişle otantik ve genel motivasyon puanı düştükçe

başarı notu yükselmektedir). KA ve YM'nin ise bu konudaki belirleyiciliği oldukça düşüktür. Öğretmen notu ile altölçek puanlarının sınıflandırılmasıyla yapılan istatistiksel işlemler sonucunda öğretmen motivasyon notunun özellikle KA ve GM puanları ile ilişkili olduğu görülmektedir. Bu özellikle öğretmenin, öğrencinin kendilik algısından etkilendiğini ortaya koymaktadır. Diğer yandan bu etkilenmenin ne derece, öğrencinin beceri düzeyiyle ilişkili olduğu bu çalışmada ele alınmamıştır.

Buna göre PEMDÖ'de üç altölçek belirmektedir. KA ile YM'nin birbirleriyle ilişkili olarak aynı tarzın farklı iki yönünün ölçtükleri anlaşılmaktadır. GM ve OM için bu kadar kesin bir kavramlaştırma yapılmasa da bu iki altölçeğin (birbirleriyle çok yüksek ilişki göstermelerine karşın) farklı özellikleri ölçtüğü görülmüştür. Ölçeğin özellikle OM ve GM altölçekleri öğrencinin başarı notunu öngörebilmektedir. Öğretmen motivasyonu notu ise ilginç olarak daha çok KA altölçeği ile bir ilişki göstermektedir. Bu da olasılıklı öğretmenin öğrencinin motivasyonunu beceri düzeyi ile kavramlaştırdığını göstermektedir.

Ölçek bu haliyle öğrencinin başarısını belirlemede sadece OM ya da daha çok GM altölçeği değerlendirilerek kullanılabilir.. Bu üç altölçeğin birbirleriyle olan ilişkisinin daha geniş örneklem grubuyla ortaya konması uygun görünmektedir. Böyle bir çalışmayla olasılıkla ölçeğin, bir öğrencinin piyanoya yaklaşımı üç boyutlu olarak ortaya konabilir gibi görünmektedir.

Bu çalışmanın yetersiz tarafı, az örneklemle çalışılmış olması ve benzer ölçek geçerliği için diğer ölçeklerin olasılıkla yanlış seçilmiş olmasıdır.

Ölçek daha sonra yapılacak olan bir çalışma ile geliştirilmeye uygun niteliktedir.

Ölçeğin bu çalışma sonucundaki haliyle 3 boyutlu bir değerlendirme yerine sadece öğrencinin başarıları öngörülebilmektedir.

Ölçeğin daha sonra 100 öğrenciye farklı psikolojik envanterlerle örnekleme konservatuvarlar da eklenerek tekrar uygulanıp, bu uygulamadan alınacak puanlar ile ölçeğin yapıldığı tarihten bir yıl sonra öğrencilerin başarı puanları karşılaştırılarak tekrar oluşturulması,

Ölçeğin sanat eğitimi ya da daha dar olarak düşünülürse çalgı eğitimi içinde yer alan çalgılar için uyarlama çalışmalarının yapılması,

Piyano öğretmenlerinin 2-3 sınıf öğrencilerinin başarı düzeylerini öngörebilmesi için eğitim-öğretim yıl başında ölçeği öğrencilerine uygulanması,

Piyano eğitimcilerinin öğrencilerinin örneğin bir yıllık eğitim süreci sonunda motivasyonlarındaki yükselmeyi veya düşmeyi saptamak ve bu sonuçla öğrencileri motive etme konusunda ne kadar etkin olduğunu belirleyebilmeleri için yıl sonunda ölçeği tekrar uygulamaları,

Ölçeği uygularken alınan sonuçların eğitimci-öğrenci ilişkisine olumsuz yönde bir etkisi olmayacağı hakkında eğitimci veya ölçeği uygulayan kişi tarafından öğrencinin yeterli olarak telkin edilmesi, veya ölçeğin toplulukları değerlendirme amacıyla kullanılıp öğrenciden kimlik belgelerinin istenilmemesi,

Ölçeğin örgün ve yaygın bütün eğitim kurumlarında en az 1 yıl piyano eğitimi almış ergen ve yetişkinler üzerinde uygulanması önerilmektedir.



EKLER

EK 1,a
PEMDÖ İlk Oluşan Ölçek

**PIYANO EĞİTİMİNDE ÖĞRENCİ MOTİVASYONUNU
DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ**

1. Piyano çalabiliyor olmamın beni, piyano çalmayan insanlardan farklı kılması hoşuma gidiyor.

- | | |
|------------------------|------------------------|
| a) Tamamen katılıyorum | b) Oldukça katılıyorum |
| c) Kısmen katılıyorum | d) Hiç katılmıyorum |

2. Bir piyano eseri dinlerken onu ben nasıl yorumlarım diye düşündüğüm zamanlar oldukça fazladır.

- | | |
|------------------------|------------------------|
| a) Tamamen katılıyorum | b) Oldukça katılıyorum |
| c) Kısmen katılıyorum | d) Hiç katılmıyorum |

3. Piyano öğretmenimin gözüne girmek benim için her zaman önemli olmuştur.

- | | |
|------------------------|------------------------|
| a) Tamamen katılıyorum | b) Oldukça katılıyorum |
| c) Kısmen katılıyorum | d) Hiç katılmıyorum |

4 .Çalıştığım halde öğretmenim beğenmez ise aynı eseri tekrar çalışmak içimden gelmez.

- | | |
|------------------------|------------------------|
| a) Tamamen katılıyorum | b) Oldukça katılıyorum |
| c) Kısmen katılıyorum | d) Hiç katılmıyorum |

5. Bir ödevi çalışmam istendiğinde piyanonun başına oturmak bana sıkıntı verir.

- | | |
|------------------------|------------------------|
| a) Tamamen katılıyorum | b) Oldukça katılıyorum |
| c) Kısmen katılıyorum | d) Hiç katılmıyorum |

6. Bana verilen ödevi deşifre etmeye başlamadan önce (data, form, tema, armoni, dönem vs... analizleri) analiz etmek hoşuma gider.

- a) Tamamen katılıyorum b) Oldukça katılıyorum
c) Kısmen katılıyorum d) Hiç katılmıyorum

7. Çalışacağım eser zor bir eser değilse içimden eseri çalışmak gelmez

- a) Tamamen katılıyorum b) Oldukça katılıyorum
c) Kısmen katılıyorum d) Hiç katılmıyorum

8. Çoğu kez piyanı çalma konusunda kendimi yetersiz hissedirim.

- a) Tamamen katılıyorum b) Oldukça katılıyorum
c) Kısmen katılıyorum d) Hiç katılmıyorum

9. Düzenli olarak her gün piyano çalışmam.

- a) Tamamen katılıyorum b) Oldukça katılıyorum
c) Kısmen katılıyorum d) Hiç katılmıyorum

10. Hiçbir zaman iyi bir piyanist olamayacağım diye hissedirim.

11. Ben çalışırken yanımda birinin beni dinlemesi çalışmamı daha zevkli bir hale getirir.

- a) Tamamen katılıyorum b) Oldukça katılıyorum
c) Kısmen katılıyorum d) Hiç katılmıyorum

12. Piyano konserlerinin hiçbirini kaçırmamaya çalışırım.

- a) Tamamen katılıyorum b) Oldukça katılıyorum
c) Kısmen katılıyorum d) Hiç katılmıyorum

13. Çalıştığım halde başarısız olduğum bir çalışmadan sonra bir daha piyanı başına geçmek istemem.

- a) Tamamen katılıyorum b) Oldukça katılıyorum
c) Kısmen katılıyorum d) Hiç katılmıyorum

14. Yeterli piyanı çalıştıgımda kendimi görevimi yapmış hissederek rahatlarım.

- a) Tamamen katılıyorum b) Oldukça katılıyorum
c) Kısmen katılıyorum d) Hiç katılmıyorum

15. Düzeyimin üzerindeki eserlerle uğraşmaktan her zaman zevk almışumdır.

- | | |
|------------------------|------------------------|
| a) Tamamen katılıyorum | b) Oldukça katılıyorum |
| c) Kısmen katılıyorum | d) Hiç katılmıyorum |

16. Kendimi sürekli diğer piyano çalan arkadaşlarımla kıyaslarım.

- | | |
|------------------------|------------------------|
| a) Tamamen katılıyorum | b) Oldukça katılıyorum |
| c) Kısmen katılıyorum | d) Hiç katılmıyorum |

17. En büyük idealim iyi bir piyanost olabilmektir.

- | | |
|------------------------|------------------------|
| a) Tamamen katılıyorum | b) Oldukça katılıyorum |
| c) Kısmen katılıyorum | d) Hiç katılmıyorum |

(Burada kastedilen konser piyanostlığı/virtüözörlük değildir.)

18. Piyano çalışmak bana o kadar zevk verir ki hemen her zaman verilenden daha fazlasını çalışmak isterim.

- | | |
|------------------------|------------------------|
| a) Tamamen katılıyorum | b) Oldukça katılıyorum |
| c) Kısmen katılıyorum | d) Hiç katılmıyorum |

19. Piyanoda teknik çalışmalardan çok çabuk sıkılırım.

- | | |
|------------------------|------------------------|
| a) Tamamen katılıyorum | b) Oldukça katılıyorum |
| c) Kısmen katılıyorum | d) Hiç katılmıyorum |

20. Eserleri ifade ederken kendimden bir şeyler katma konusunda yetersiz olduğumu düşünürüm.

- | | |
|------------------------|------------------------|
| a) Tamamen katılıyorum | b) Oldukça katılıyorum |
| c) Kısmen katılıyorum | d) Hiç katılmıyorum |

21. Her zaman piyano çalışmak isterim ve zaman bulamadığımdan sıkıntı duyarım.

- | | |
|------------------------|------------------------|
| a) Tamamen katılıyorum | b) Oldukça katılıyorum |
| c) Kısmen katılıyorum | d) Hiç katılmıyorum |

22. İnsanların önünde piyano çalarken her an bir hata yapabilirim korkusunu yoğun bir şekilde hissederim.

- | | |
|------------------------|------------------------|
| a) Tamamen katılıyorum | b) Oldukça katılıyorum |
| c) Kısmen katılıyorum | d) Hiç katılmıyorum |

23. Verilen eseri çalışmadan önce veya bitirdikten hemen sonra kaset ya da CD'den o eseri mutlaka dinlemek isterim.

- | | |
|------------------------|------------------------|
| a) Tamamen katılıyorum | b) Oldukça katılıyorum |
| c) Kısmen katılıyorum | d) Hiç katılmıyorum |

24. Çalgı olarak piyanoyu seçmemin doğru bir seçim olduğunu düşünüyorum.

- | | |
|------------------------|------------------------|
| a) Tamamen katılıyorum | b) Oldukça katılıyorum |
| c) Kısmen katılıyorum | d) Hiç katılmıyorum |

25. Çok hoşlandığım bir eser duyduğumda, öğretmenimden o eseri mutlaka ödev olarak isterim.

- | | |
|------------------------|------------------------|
| a) Tamamen katılıyorum | b) Oldukça katılıyorum |
| c) Kısmen katılıyorum | d) Hiç katılmıyorum |

26. Benden daha iyi çalan arkadaşlarımı izledikten sonra çoğu kez piyano çalışmaktan soğurum.

- | | |
|------------------------|------------------------|
| a) Tamamen katılıyorum | b) Oldukça katılıyorum |
| c) Kısmen katılıyorum | d) Hiç katılmıyorum |

27. Bir piyano eserini dinlerken genellikle o eseri kendimin çaldığını hayal ederim.

- | | |
|------------------------|------------------------|
| a) Tamamen katılıyorum | b) Oldukça katılıyorum |
| c) Kısmen katılıyorum | d) Hiç katılmıyorum |

28. Sürekli olarak piyano çalışma programı hazırlarım.

- | | |
|------------------------|------------------------|
| a) Tamamen katılıyorum | b) Oldukça katılıyorum |
| c) Kısmen katılıyorum | d) Hiç katılmıyorum |

29. Piyano çalışma sürelerimi programladığımda buna mutlaka uyarım.

- | | |
|------------------------|------------------------|
| a) Tamamen katılıyorum | b) Oldukça katılıyorum |
| c) Kısmen katılıyorum | d) Hiç katılmıyorum |

30. Bir eser üzerine çalışırken genellikle bir dinleti veya konserde seslendirdiğimi hayal ederek çalışırım.

- a) Tamamen katılıyorum b) Oldukça katılıyorum
c) Kısmen katılıyorum d) Hiç katılmıyorum

31. Piyanı başında doğaçlama yaparak geçirdiğim zamanlar çoktur.

- a) Tamamen katılıyorum b) Oldukça katılıyorum
c) Kısmen katılıyorum d) Hiç katılmıyorum

32. Piyano çalan arkadaşımın yeni çalışmakta olduğum veya onların çalıştığı eserler hakkında tartışmak her zaman hoşuma gider.

- a) Tamamen katılıyorum b) Oldukça katılıyorum
c) Kısmen katılıyorum d) Hiç katılmıyorum

33. Yeni çalışma teknikleri öğrendiğimde bunları hemen uygulamak için sabırsızlanırım.

- a) Tamamen katılıyorum b) Oldukça katılıyorum
c) Kısmen katılıyorum d) Hiç katılmıyorum

34. İyi piyano çalabilmek için gerekli fiziksel özelliklere sahip olmadığımı düşünürüm.

- a) Tamamen katılıyorum b) Oldukça katılıyorum
c) Kısmen katılıyorum d) Hiç katılmıyorum

35. Sık sık bir piyanı eseri bestelemek için uğraşırım.

- a) Tamamen katılıyorum b) Oldukça katılıyorum
c) Kısmen katılıyorum d) Hiç katılmıyorum

36. Piyano eğitiminin hiçbir zaman bitmesini istemem.

- a) Tamamen katılıyorum b) Oldukça katılıyorum
c) Kısmen katılıyorum d) Hiç katılmıyorum

37. Piyano benim için çalgılar içinde en büyüleyici olanıdır.

- a) Tamamen katılıyorum b) Oldukça katılıyorum
c) Kısmen katılıyorum d) Hiç katılmıyorum

38. Koşullarımın uygun olmasına ve istememe karşın her gün piyano çalışmam.

- | | |
|-----------------------|-----------------------|
| a)Tamamen katılıyorum | b)Oldukça katılıyorum |
| c)Kısmen katılıyorum | d)Hiç katılmıyorum |

39. Ne kadar çalışırsam çalışayım hiçbir zaman yeterli olmadığını düşündüğüm anlar çoktur.

- | | |
|-----------------------|-----------------------|
| a)Tamamen katılıyorum | b)Oldukça katılıyorum |
| c)Kısmen katılıyorum | d)Hiç katılmıyorum |

40. Bence iyi bir piyanost olmak için çok çalışmak doğuştan gelen yetenekten daha önce gelen bir koşuldur.

- | | |
|-----------------------|-----------------------|
| a)Tamamen katılıyorum | b)Oldukça katılıyorum |
| c)Kısmen katılıyorum | d)Hiç katılmıyorum |

41. İyi piyanı çalabildiğimi başkalarından (piyanoyla) ilgili kişilerden duyarsam kendimi kendime ispatlamış olduğumu hissederim.

- | | |
|-----------------------|-----------------------|
| a)Tamamen katılıyorum | b)Oldukça katılıyorum |
| c)Kısmen katılıyorum | d)Hiç katılmıyorum |

42. Piyano çalışmak için belirli zamanlarım vardır, bu zamanların dışında imkanım olsa da çalışmayabilirim.

- | | |
|-----------------------|-----------------------|
| a)Tamamen katılıyorum | b)Oldukça katılıyorum |
| c)Kısmen katılıyorum | d)Hiç katılmıyorum |

43. Ne zaman bir piyano görsem içimden oturup bir şeyler çalmak geçer.

- | | |
|-----------------------|-----------------------|
| a)Tamamen katılıyorum | b)Oldukça katılıyorum |
| c)Kısmen katılıyorum | d)Hiç katılmıyorum |

44. Piyano derslerimde başarılı olmaya gayret gösteririm, çünkü ailem için bu gerçekten önemlidir.

- | | |
|-----------------------|-----------------------|
| a)Tamamen katılıyorum | b)Oldukça katılıyorum |
| c)Kısmen katılıyorum | d)Hiç katılmıyorum |

45. Piyanoda başarılı olamazsam arkadaşlarımın gözünde küçük düşebilirim.

- a) Tamamen katılıyorum b) Oldukça katılıyorum
c) Kısmen katılıyorum d) Hiç katılmıyorum

46. Piyanı çalışırken öğretmenimin gösterdiği çalışma yöntemlerinden başka yeni yöntemler üretmeye çalışırım.

- a) Tamamen katılıyorum b) Oldukça katılıyorum
c) Kısmen katılıyorum d) Hiç katılmıyorum

47. Piyano çalan arkadaşlarımın neler çaldıklarını her zaman merak ederim.

- a) Tamamen katılıyorum b) Oldukça katılıyorum
c) Kısmen katılıyorum d) Hiç katılmıyorum

48. Ödevimi hazırladığımda çoğunlukla ders günümü beklemeden öğretmenime dinletmek isterim.

- a) Tamamen katılıyorum b) Oldukça katılıyorum
c) Kısmen katılıyorum d) Hiç katılmıyorum

49. Öğretmenim beni başarısız bulduğunda canım artık piyanı çalmak istemez.

- a) Tamamen katılıyorum b) Oldukça katılıyorum
c) Kısmen katılıyorum d) Hiç katılmıyorum

50. Ödevimi hazırlamak için zaman bulamadığımda her zaman sıkıntı duyarım.

- a) Tamamen katılıyorum b) Oldukça katılıyorum
c) Kısmen katılıyorum d) Hiç katılmıyorum

51. İsteyerek başladığım bir eseri bitirmek için çok zaman harcadığımda o eserden soğurum.

- a) Tamamen katılıyorum b) Oldukça katılıyorum
c) Kısmen katılıyorum d) Hiç katılmıyorum

52. En küçük boş zamanımda bile bir piyanı eseri dinlemeye çalışırım.

- a) Tamamen katılıyorum b) Oldukça katılıyorum
c) Kısmen katılıyorum d) Hiç katılmıyorum

53. Çoğu kez öğretmenime veya arkadaşlarıma çalıştığım eseri dinlettikten sonra onların bana gösterdikleri beğeniyi aslında hak etmediğimi düşünürüm.

- a)Tamamen katılıyorum b)Oldukça katılıyorum
c)Kısmen katılıyorum d)Hiç katılmıyorum

54.Başka algılara piyanı ile eşlik yapmak her zaman hoşuma gitmiştir.

- a)Tamamen katılıyorum b)Oldukça katılıyorum
c)Kısmen katılıyorum. d)Hiç katılmıyorum

55. 4 el piyano veya 2 el piyanı eserlerini seslendirmekten büyük zevk duyarım.

- a)Tamamen katılıyorum b)Oldukça katılıyorum
c)Kısmen katılıyorum d)Hiç katılmıyorum

56. Ne olursa olsun piyan derslerimde devamsızlık yapmamaya çalışırım.
Devamsızlık yaptığım zamanlarda bunu mutlaka telafi etmek isterim.

- a)Tamamen katılıyorum b)Oldukça katılıyorum
c)Kısmen katılıyorum d)Hiç katılmıyorum

EK 1 b

Geçerlik-güvenirlik çalışması sonucunda oluşturulan ölçek

PİYANO EĞİTİMİNDE ÖĞRENCİ MOTİVASYONUNU

DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ

-PEMDÖ-

Tamamen	Katılıyorum	Oldukça	katılıyorum	Kısmen	Katılıyorum	Hiç katılmıyorum
---------	-------------	---------	-------------	--------	-------------	------------------

a

b

c

d

1. Bir piyano eseri dinlerken onu ben nasıl yorumlarım diye düşündüğüm zamanlar oldukça fazladır. () () () ()
2. Çalıştığım halde öğretmenim beğenmez ise aynı eseri tekrar çalışmak içimden gelmez. () () () ()
3. Bir ödevi çalışmam istendiğinde piyanonun başına oturmak bana sıkıntı verir. () () () ()
- 4 .Bana verilen ödevi deşifre etmeye başlamadan önce (data, form, tema, armoni, dönem vs... analizleri) analiz etmek hoşuma gider. () () () ()
4. Çalışacağım eser zor bir eser değilse içimden eseri çalışmak gelmez () () () ()
- 6.Çoğu kez piyanı çalma konusunda kendimi yetersiz hissederim. () () () ()
7. Düzenli olarak her gün piyano çalışmam () () () ()
8. Hiçbir zaman iyi bir piyanost olamayacağım

- diye hissederim. () () () ()
9. Ben çalışırken yanımda birinin beni dinlemesi
çalışmamı daha zevkli bir hale getirir. () () () ()
10. Piyano konserlerinin hiçbirini kaçırmamaya
çalışırım. () () () ()
11. Çalıştığım halde başarısız olduğum bir
çalışmadan sonra bir daha piyanı başına
geçmek istemem. () () () ()
12. Düzeyimin üzerindeki eserlerle uğraşmaktan
her zaman zevk almışımdır. () () () ()
13. Kendimi sürekli diğer piyano çalan
arkadaşlarımla kıyaslarım. () () () ()
14. En büyük idealim iyi bir piyanost olabilmektir
(Burada kastedilen konser piyanostlığı/virtüöz-
lük değildir.) . () () () ()
15. Piyanı çalışmak bana o kadar zevk verir ki
hemen her zaman verilenden daha fazlasını
çalışmak isterim. () () () ()
16. Piyanoda teknik çalışmalardan çok çabuk
sıkılırım. () () () ()
17. Eserleri ifade ederken kendimden bir şeyler
katma konusunda yetersiz olduğumu düşünürüm. () () () ()
18. Her zaman piyano çalışmak isterim ve zaman
bulamadığımdan sıkıntı duyarım. () () () ()
19. İnsanların önünde piyano çalarken her an bir
hata yapabilirim korkusunu yoğun bir şekilde
hissederim. () () () ()
20. Çalgı olarak piyanoyu seçmemin doğru bir
seçim olduğunu düşünüyorum. () () () ()

21. Benden daha iyi çalan arkadaşlarımı izledikten sonra çoğu kez piyano çalışmaktan soğurum () () () ()
22. Sürekli olarak piyanı çalışma programı hazırlarım uygulamasında uygulamasam da bu program sayesinde ne yapmam gerektiğinin farkında olup huzur duyarım. () () () ()
23. Bir eser üzerine çalışırken genellikle bir dinleti veya konserde seslendirdiğimi hayal ederek çalışırım. () () () ()
24. Piyano çalan arkadaşım ile yeni çalışmakta olduğum veya onların çalıştığı eserler hakkında tartışmak her zaman hoşuma gider. () () () ()
25. Yeni çalışma teknikleri öğrendiğimde bunları hemen uygulamak için sabırsızlanırım. () () () ()
26. Sık sık bir piyanı eseri bestelemek için uğraşırım. () () () ()
27. Piyano eğitiminin hiçbir zaman bitmesini istemem . () () () ()
28. Piyano benim için çalgılar içinde en büyüleyici olanıdır. () () () ()
29. Ne kadar çalışırsam çalışayım hiçbir zaman yeterli olmadığını düşündüğüm anlar çoktur () () () ()
30. Ne zaman bir piyano görsem içimden oturup bir şeyler çalmak geçer. () () () ()
31. Piyano derslerimde başarılı olmaya gayret gösteririm, çünkü ailem için bu gerçekten önemlidir. () () () ()
32. Piyanoda başarılı olamazsam arkadaşlarımdan gözünde küçük düşebilirim. () () () ()

33. Piyanı çalışırken öğretmenimin gösterdiği
çalışma yöntemlerinden başka yeni yöntemler
üretmeye çalışırım. () () () ()
34. Piyano çalan arkadaşlarımla neler çaldıklarını
her zaman merak ederim. () () () ()
35. Öğretmenim beni başarısız bulduğunda canım
artık piyanı çalmak istemez. () () () ()
36. Çoğu kez öğretmenime veya arkadaşlarıma
çalıştığım eseri dinlettikten sonra onların bana
gösterdikleri beğeniyi aslında hak etmediğimi
düşünürüm. () () () ()
- 37 .Başka çalgılara piyanı ile eşlik yapmak her
zaman hoşuma gitmiştir. () () () ()
38. 4 el piyano veya 2 el piyanı eserlerini
seslendirmekten büyük zevk duyarım. () () () ()
39. Ne olursa olsun piyano derslerimde
devamsızlık yapmamaya çalışırım. Devamsızlık
yaptığım zamanlarda bunu mutlaka telafi etmek
isterim. () () () ()

Ölçeğin son haline göre; Alt ölçek-Yalancı Motivasyonu Ölçen Maddeler:

2,3,16,31,35

Alt Ölçek-Kendilik Algısını Ölçen Maddeler:

2,5,6,8,9,11,12,17,19,29,32,36

Alt Ölçek Otantik Motivasyonu Ölçen Maddeler :

1,4,12,15,17,18,20,24,25,26,27,28,30,33

Genel Motivasyonu Ölçen Maddeler:

3,4,7,10,12,13,14,15,16,17,18,19,20,22,23,24,25,27,28,30,33,34,37,38,39.

maddelerdir.

Ters değerdendirilecek maddeler:

2,3,5,6,7,8,11,16,17,19,21,29,32,35,36

Toplam ölçek puanı üst sınır 156

Alt sınır 39

Genel Motivasyon puanı üst sınır 100

Alt sınır 25

Otantik Motivasyon puanı üst sınır 56

Alt sınır 14

Kendilik Algısı puanı üst sınır 48

Alt sınır 12

Yalancı Motivasyon puanı Üst sınır 16

Alt sınır 6

Ölçeğin planlanması:

Düz Maddelerde : a) (Tamamen katılıyorum) 1 puan
b) (Oldukça Katılıyorum) 2 puan
c) (Kısmen Katılıyorum) 3 puan
d) (Hiç Katılmıyorum) 4 puan

Ters maddelerde: a) 4 puan
b) 3 puan
c) 2 puan
d) 1 puan şeklindedir.

Öğrencinin aldığı puan ne kadar yüksek ise öğrencini motivasyonu o kadar düşük demektir.

EK 2

DİĞER ÖLÇEKLER

BUÖ

Aşağıda geleceğe ait düşünceleri ifade eden bazı cümleler verilmiştir. Lütfen herbir ifadeyi okuyarak, bunların size ne kadar uygun olduğuna karar veriniz. Örneğin okuduğunuz ilk ifade size uygun ise “Evet”, uygun değil ise “Hayır” ifadesinin altındaki kutunun için (X) işareti koyunuz.

	Sizin için uygun mu?	
	EVET	HAYIR
1. Geleceğe umut ve coşku ile bakıyorum.	()	()
2. Kendim ile ilgili şeyleri düzeltemediğime göre çabalamaya bıraksam iyi olur.	()	()
3. İşlet kötü giderken bile herşeyin hep böyle kalmayacağını bilmek beni rahatlatıyor.	()	()
4. Gelecek on yıl içinde hayatımın nasıl olacağını hayal bile edemiyorum.	()	()
5. Yapmayı en çok istediğim şeyleri gerçekleştirmek için yeterli zamanım var.	()	()
6. Benim için önemli konularda ileride başarılı olacağımı umuyorum.	()	()
7. Geleceğimi karanlık görüyorum.	()	()
8. Dünya nimetlerinden sıradan bir insandan daha çok yararlanacağımı umuyorum.	()	()
9. İyi fırsatlar yakalayamıyorum. Gelecekte yakalayacağıma inanmam için de hiçbir neden yok .	()	()
10. Geçmiş deneyimlerim beni geleceğe iyi hazırladı.	()	()

11. Gelecek benim için hoş şeylerden çok tatsızlıklarla dolu görünüyor. () ()
12. Gerçekten özlediğim şeylere kavuşabileceğimi umuyorum. () ()
13. Geleceğe baktığımda şimdikine oranla daha mutlu olacağımı umuyorum. () ()
14. İşler bir türlü benim istediğim gibi gitmiyor. () ()
15. Geleceğe büyük inancım var. () ()
16. Arzu ettiğim şeyleri elde edemediğime göre birşeyler istemek aptallık olur. () ()
17. Gelecekte gerçek doyuma ulaşmam olanaksız gibi. () ()
18. Gelecek bana bulanık ve belirsiz görünüyor. () ()
19. Kötü günlerden çok, iyi günler bekliyorum. () ()
20. İstediğim her şeyi elde etmek için çaba göstermenin gerçekten yararı yok, nasıl olsa onu elde edemeyeceğim. () ()

FOTÖ

Bu ölçek insanların zaman zaman savunduğu ya da inandığı tutumların bir listesini içermektedir. Lütfen HER CÜMLEYİ ayrı ayrı dikkatle okuyup, bunlara ne kadar katıldığınızı belirleyin.

Her tutuma ilişkin kendi katılma derecenizi, yandaki cevap bölümündeki sayılardan birinin üzerine (x) işareti koyarak belirleyiniz. Her tutum için sadece BİR işaret koymaya özen gösterin. İnsanların hepsinin kendine özgü düşünceleri olduğundan, burada doğru ya da yanlış diye bir yanıt söz konusu değildir.

Lütfen seçimlerinizin SİZİN GENEL OLARAK nasıl düşündüğünüzü yansıtmalarına özen gösteriniz.

- | | |
|--------------------------|-----------------------------|
| 1. Tümüyle katılıyorum | 5. Ender olarak katılıyorum |
| 2. Enellikle katılıyorum | 6. Çok az katılıyorum |
| 3. Oldukça katılıyorum | 7. Hiç katılmıyorum |
| 4. Biraz katılıyorum | |

Ne kadar katılıyorsunuz?

Tümüyle Hiç

1. Bir insanın mutlu olabilmesi için mutlaka ya çok güzel (yakışıklı), ya çok zengin, ya çok zeki, ya da çok yaratıcı olması gerekir.

1 2 3 4 5 6 7

2. Mutlu olabilmem için başkalarının benim hakkımdaki duygu ve düşüncelerinden çok benim kendimle ilgili duygu ve düşüncelerim önemlidir.

1 2 3 4 5 6 7

3. İnsanların bana değer vermesi için hiç hata yapmamam gerekir. 1 2 3 4 5 6 7
4. İnsanların bana saygı göstermeleri için her zaman başarılı olmam gerekir. 1 2 3 4 5 6 7
5. Risk almak hiçbir zaman doğru bir şey değildir. Çünkü kaybetmek bir felaket olabilir. 1 2 3 4 5 6 7
6. İnsanın herhangi bir alanda özel bir yeteneği olmasa da başkalarının saygısını kazanması mümkündür. 1 2 3 4 5 6 7
7. Mutlu olabilmem için tanıdığım insanların çoğunun hayranlığını kazanmalıyım. 1 2 3 4 5 6 7
8. Bir başka kişiden yardım istemek aslında zayıflık işaretidir. 1 2 3 4 5 6 7
9. Bir insan olarak yeterli olmam için, başkaları kadar başarılı olmam gerekir. 1 2 3 4 5 6 7
10. İnsan bir işi iyi yapamıyorsa hiç yapmasın daha iyi. 1 2 3 4 5 6 7
11. Bir insan olarak başarılı sayılabilmem için yaptığım işlerde başarılı olmam gerekir. 1 2 3 4 5 6 7
12. Hatalarımdan da bir şeyler öğrenebildiğim sürece, hata yapmamda bir sakınca yoktur. 1 2 3 4 5 6 7
13. Beni seven bir insanın benimle aynı fikirde olması gerekir. 1 2 3 4 5 6 7
14. Bir işte tümüyle başarılı olmak ile yarı yarıya başarısız olmak arasında pek fark yoktur. 1 2 3 4 5 6 7
15. İnsanların bana verdiği önemi yitirmemem için kendimi açmamalıyım. 1 2 3 4 5 6 7

16. Sevdiğim insan beni sevmediği
sürece bir hiç sayılırım. 1 2 3 4 5 6 7
17. Sonucu başarısızlık da olsa insan
yaptığı işten zevk alabilir. 1 2 3 4 5 6 7
18. İnsanın başarılı olacağına ilişkin biraz olsun
inancı yoksa, herhangi bir işe girişmemelidir. 1 2 3 4 5 6 7
19. Başkalarının benim hakkımdaki düşünceleri
bir insan olarak değerimi büyük ölçüde belirler. 1 2 3 4 5 6 7
20. İkinci sınıf bir insan durumuna düşmemem
için kendime koyduğum standartların en
yüksek olması gerekir. 1 2 3 4 5 6 7
21. En azından bir yönümle başarılı değilsem,
değerli bir insan sayılmam. 1 2 3 4 5 6 7
22. İnsanın değerli biri sayılması için iyi
fikirleri olması gerekir. 1 2 3 4 5 6 7
23. Bir hata yaptığım zaman bundan rahatsızlık
duymam gerekir. 1 2 3 4 5 6 7
24. Benim için önemli olan başkalarının
benim hakkımdaki düşüncelerinden çok,
benim kendimle ilgili düşüncelerimdir. 1 2 3 4 5 6 7
25. İhtiyacı olan herkese yardım etmediğim
taktirde iyi bir insan sayılmam. 1 2 3 4 5 6 7
26. Yenilmiş, kaybetmiş duruma düşmemek
için soru sormamalıyım. 1 2 3 4 5 6 7
27. İnsanın kendisi için önemli olan kişiler
tarafından onaylanmaması çok kötüdür. 1 2 3 4 5 6 7
28. İnsanın mutlu olabilmesi için dayanabileceği,
güvenebileceği başka insanların olması gerekir. 1 2 3 4 5 6 7

29. Önemli amaçlarıma ulaşabilmem için kendimi çok fazla zorlamam gerekmez. 1 2 3 4 5 6 7
30. İnsan biri tarafından azarlansa da buna üzülmemesi gerekir. 1 2 3 4 5 6 7
- 31 .Bana zarar verebileceklerini düşündüğümünden diğer insanlara güvenmem. 1 2 3 4 5 6 7
32. Diğer insanlar tarafından sevilmedikçe mutlu olamazsın. 1 2 3 4 5 6 7
33. İnsanın, başkalarını mutlu etmek için kendi ihtiyaçlarından vazgeçmesi gerekiyorsa, bunu yapması gerekir. 1 2 3 4 5 6 7
34. Mutluluğum kendimden çok diğer insanlara bağlıdır. 1 2 3 4 5 6 7
35. Mutlu olmam için diğer insanların beni ve yaptıklarımı onaylaması gerekmez. 1 2 3 4 5 6 7
36. İnsan, sorunlarından uzak durabildiği sürece sorunlar da ortadan kalkar. 1 2 3 4 5 6 7
37. Hayatın güzelliklerinin çoğundan (zenginlik, güzellik, başarı ...) nasibimi almasam da mutlu olabilirim. 1 2 3 4 5 6 7
38. Başka insanların benim hakkımda ne düşündükleri benim için önemlidir. 1 2 3 4 5 6 7
39. Başkalarından ayrı olmak eninde sonunda mutsuzluğa yol açar. 1 2 3 4 5 6 7
40. Bir başka insan tarafından sevilmesem de mutlu olabilirim. 1 2 3 4 5 6 7

ODÖ

Aşağıda, kişilerin zaman zaman aklına gelen bazı düşünceler sıralanmıştır. Lütfen her birini okuyarak, bu düşüncenin SON BİR HAFTA içinde aklınızdan ne kadar sıklıkla geçtiğini işaretleyiniz. Lütfen her bir maddeyi dikkatle okuyunuz ve maddelerin yanındaki uygun sayıyı aşağıdaki şıkları dikkate alarak işaretleyiniz.

- | | |
|---------------------------------|---------------------------|
| 1. Hiç aklımdan geçmedi | 4. Sık sık aklımdan geçti |
| 2. Ender olarak aklımdan geçti | 5. Hep aklımdan geçti |
| 3. Arada sırada aklımdan geçti. | |

	Ne kadar aklınızdan geçti				
	Hiç			Her zaman	
1. Tüm dünya bana karşıymış gibi geliyor.	1	2	3	4	5
2. Hiçbir işe yaramıyorum.	1	2	3	4	5
3. Neden hiç başarılı olamıyorum.	1	2	3	4	5
4. Beni hiç kimse anlamıyor.	1	2	3	4	5
5. Başkalarını düş kırıklığına uğrattığım oldu.	1	2	3	4	5
6. Devam edebileceğimi sanmıyorum.	1	2	3	4	5
7. Keşke daha iyi bir insan olsaydım.	1	2	3	4	5
8. Öyle güçsüzüm ki....	1	2	3	4	5
9. Hayatım istediğim gibi gitmiyor.	1	2	3	4	5
10. Kendimi düş kırıklığına uğrattım.	1	2	3	4	5
11. Artık hiçbir şeyin tadı kalmadı.	1	2	3	4	5
12. Artık dayanamayacağım.	1	2	3	4	5
13. Bir türlü harekete geçemiyorum.	1	2	3	4	5
14. Neyim var benim.	1	2	3	4	5
15. Keşke başka bir yerde olsaydım.	1	2	3	4	5

16.Hiçbir şeyin iki ucunu bir araya getiremiyorum.	1	2	3	4	5
17.Kendimden nefret ediyorum.	1	2	3	4	5
18.Değersiz bir insanım.	1	2	3	4	5
19.Keşke birden yok olabilseydim.	1	2	3	4	5
20.Ne zorum var benim?	1	2	3	4	5
21.Hayatta hep kaybetmeye mahkumum.	1	2	3	4	5
22.Hayatım karmakarışık.	1	2	3	4	5
23.Başarısızım.	1	2	3	4	5
24.Hiçbir zaman başaramayacağım.	1	2	3	4	5
25.Kendimi çok çaresiz hissediyorum.	1	2	3	4	5
26.Bir şeylerin değişmesi gerek.	1	2	3	4	5
27.Bende mutlaka bir bozukluk olmalı.	1	2	3	4	5
28.Geleceğim kasvetli.	1	2	3	4	5
29.Hiçbir şey için uğraşmaya değmez.	1	2	3	4	5
30.Hiçbir şeyi bitiremiyorum.	1	2	3	4	5

STAI-S (TX-2)

YÖNERGE: Aşağıda kişilerin kendilerine ait duygularını anlatmada kullandıkları bir takım ifadeler verilmiştir. Her ifadeyi dikkatle okuya, sonra da okuduğunuz ifadenin sürekli içinde bulunduğunuz ruhsal durumunuza ne kadar uyduğunu ifadelerin yanlarındaki boşluklardan uygun olanını karalayarak belirtin. Doğru ya da yanlış cevap yoktur; herhangi bir ifadenin üzerinde fazla düşünmeden genel olarak kendinizi nasıl hissettiğinizi gösteren cevabı işaretleyin.

	Hemen hiçbir zaman	Bazen	Çoğu zaman	Hemen her zaman
1. Genellikle keyfim yerindedir				
2. Genellikle çabuk yorulurum				
3. Genellikle kolay ağlarım				
4. Başkaları kadar mutlu olmak isterim				
5. Çabuk karar veremediğim için fırsatları kaçıırım				
6. Kendimi dinlenmiş hissederim				
7. Genellikle sakin, kendime hakim soğukkanlıyım				
8. Güçlüklerin yenemeyeceğim kadar biriktiğini hissederim				
9. Önemsiz şeyler hakkında endişelenirim				
10. Genellikle mutluyum				
11. Her şeyi ciddiye alır ve etkilenirim				
12. Genellikle kendime güvenim yoktur				
13. genellikle kendimi emniyette				

hissederim				
14. Sıkıntılı ve güç durumlarla karşılaşmaktan kaçınıyorum				
15. Genellikle kendimi hüzünlü hissedirim				
16. Genellikle hayatımdan memnunum				
17. Olur olmaz düşünceler beni rahatsız eder.				
18. Hayal kırıklıklarını öyle ciddiye alırım ki hiç unutamam				
19. Aklı başında kararlı bir insanım				
20. Son zamanlarda kafama takılan konular beni tedirgin eder				

EK 3

Yordama Geçerliği için oluşturulan formlar

Adınız –Soyadınız

Piyano öğretmeninizin

Son bir yıl içindeki piyano dersi sınav notlarınız:

Lütfen piyano dersine olan motivasyonunuz için kendinize 1 ile 5 arasında bir puan verip uygun haneyi işaretleyiniz.

(1-en düşük motivasyon 5-en yüksek motivasyondur.)

(1)

(2)

(3)

(4)

Testlerden elde edilecek bütün bilgiler gizli tutulacaktır. Yardımlarınız için teşekkürler.

Feryal GÜNAL

EK 4

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
FEN BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

“PİYANO EĞİTİMİNDE MOTİVASYON ÖLÇEĞİ OLUŞTURMA”
KONULU YÜKSEK LİSANS TEZİ HAKEM DOSYASI

Tez Danışmanı: Yrd.Doç.Enver TUFAN

FERYAL GÜNAL

ANKARA

1998

Bu çalışmanın amacı; Piyano eğitimi alan öğrencilerin motivasyon derecesini ölçmeye yarayabilecek bir motivasyon leği oluşturabilmektedir.

Ölçeğin oluşum mantığı ve kapsamı anlatılırken karşılaşabileceğiniz psikoloji terimlerinin anlaşılabilmesi ve değerlendirme aşamasında size yardımcı olabilmesi için açıklayıcı bir n metin ilk başta sunulmuştur.

Hakemliğiniz için teşekkür ederiz.

TEZ DANIşMANI

Yrd.Doç. Enver TUFAN

ARAşTIRMACI

Feryal GÜNAL

HAKEMİN :

ADI SOYADI :

GÖREV YAPTIğI BİRİM:

İMZA :

OTANTİK MOTİVASYON-OTANTİK OLMAYAN MOTİVASYON- KENDİLİK ALGISI

Psikolojide özellikle çocukluk çağında örselenmelere (hayal kırıklıklarına vs.) bağlı olduğu düşünülen yetersizlik duygusu gençlik ya da erişkinlik döneminde farklı şekillerde dışa vurabilir. Yetersizlik duygusunun oldukça sık, yoğun olduğu kişilerde görülen bu durumlardan biri yalancı yüceltmedir. Yüceltme çocukluk çağındaki dürtülerin ve motivasyonun üretken yada yaratıcı eylemlere dönüştürülmesidir. Örnek verilecek olur ise, resim, yazı yazmak, veya müzikle uğraşmak yüceltmenin sonucudur.

Yukarıdaki terim olarak yalancı yüceltmenin kullanılması yine aynı eylemlerin bir yaşantı olarak da yansımasından kaynaklanmaktadır. İkisi arasındaki fark temelde yalancı yüceltmede yetersizlik duygusunun yoğun olarak bulunması, samimi, doğal yüceltmede ise bunun yerine doğal bir merakın bulunmasıdır. Buradaki doğal merak otantiklik olarak tanımlanır. Otantik olan kişi kendiliğinden merak ettiği, öyle olduğu için, gerçekten hoşlandığı için o eylemi gerçekleştirir ve geliştirir. Yalancı yüceltmede ise (İngilizce-*nonautantism*) Türkçe’de “otantik olmayan” olarak adlandırılan bu durumu daha iyi anlatabilmek için kişide var olan yetersizlik duygusunu daha iyi incelememiz gerekmektedir.

Böyle bir yetersizlik duygusu kişinin herhangi bir alanla ilgili kendine duyduğu güvensizlik değildir. Örneğin kişi resim yapmada beceriksiz olabilir ve bunu kabul edin. Kendine bu konuda güvenmeyebilir, ama başka bir alanda aynı kişi kendine oldukça güvenli olabilir. Yalancı yüceltmeyi doğuran yetersizlik duygusu, bir bütün olarak kişinin kendisini güvensiz olarak algılamasıdır. Bu gibi yetersizlik duygusu taşıyan kişi de, bu yetersizlik duygusunu saklamak daha doğrusu, bu duyguya düşmemek için çeşitli

savunma mekanizmalarına baş vurur. Bunların belli başlı iki tanesi-İlkel öyküleştirme (primitifi idealizasyon)-Kendini büyük gösterme (grandiosite) dir. Kendini büyük göstermede kişi kendine çok güvenliymiş gibi davranacak, bu davranışlarla karşısındakinin hayranlığını kazanacak ve kendi yetersizliğini inkar edecektir. Bu mekanizmayı kullanan kişiler aslında gerçek bir motivasyonları olmadığı halde, çevreden başarılı olarak algılanabileceklerini bildikleri işlerle hiç düşünmeden girişirler. Bir cesaret ya da girişkenlikmiş gibi görünen bu durum, samimi bir motivasyon olmadığı için yalancı kendini gösterme olarak bilinir.

Özellikle sanat dallarında kendini göstermenin çok daha ön planda-adeta koşul olduğu alanlarda bu gibi kişiler herhangi bir aleti veya tekniği daha iyi kullanılabileceklerini çevresindekilere göstermek çabasında ve onlarla sürekli bir rekabet içinde olabilirler. Diğer yandan bu gibi alanlarda yaratıcılık önemli olduğu için ve yaratıcılık da otantizmden beslendiği için kolay kolay başarılı olamazlar. Daha doğrusu, yetenekli olsalar bile performansları anlarla kısıntılı, belli bir süreklilik göstermez.

İlkel öyküleştirmede ise yetersiz kişinin kendi yetersizliğini inkar etmesi için farklı bir yol izlenir. Burada kişi başka bir kişiyi, kurumu, nesneyi yada bir alanı kendi gözünde idealleştirir (ölküleştirir) bu şey tamamen yanlışsız, hiçbir kötülüğü olmayan ve ulaşabilecek yegane şey olarak algılanır. Kişi bu şeye ulaşma çabasında kendi yetersizliğini gizlemeye çalışır. Başka bir deyişle ölküleştirilen bu şeyden kendisi için pırıltı almaya ve bu pırıltıyla kendi yetersizliğini kendisinden saklamaya çalışır.

Bu mekanizmayı kullanan kişiler örneğin müziği kendi yetersizliklerini giderecek bir araç olarak algırlar. Bir müzisyen olarak algılanmak bile çevrelerinden takdir duygusu toplayacaktır. Bir önceki savunma

mekanizmasına göre bu mekanizmada daha çok “oraya düşmek” yaşanır. Bunu tanımlayacak olursak; kişinin kendi yetersizliğiyle çırılçıplak karşılaşmasıdır. Bu gibi durumlarda yaşanan demoralizasyon uzun sürerse böyle bir durum depresyon olarak isimlendirilebilir. Bu durumun dışı vurumu kendini aşırı eleştirme, suçlama, aşırı sıkıntı, kendini değersizleştirme, gelecek konusunda büyük bir umutsuzluk, dikkat dağınıklığı ve hiçbir işe yaramadığını düşünme halidir.

Diğer yandan otantik (özgün) ve otantik olmayan (yalancı) uzda dışsal motivasyonu keskin iki kategori olarak algılamamak gerekmektedir. Daha çok bir spektrumun iki aşırı ucu olarak belirlemek daha yerinde olacaktır. Ancak özellikle sanat alanlarında otantizmden çok az oranda bile uzaklaşıldığında kişi yetenekli olsa bile sürekli bir başarı elde edemeyeceği rahatlıkla ön görülebilir.

İster otantik olsun ister yalancı olsun, motivasyon türü kişinin o andaki motivasyon düzeyini etkilemez. Diğer bir deyişle alanla ilgili motivasyon düzeyi, hangi tip motivasyon kullanılıyor olursa olsun herhangi biri yüksekse yüksek çıkar.

Ölçekte yer alan kendi yeteneği ile ilgili algı maddeleri “kendilik algısı” alanına girer. Kendilik algısı düşük olanlarda otantik motivasyonun düşük olması beklenir.

NOT: Psikolojide terminolojisinde otantik motivasyonun yanı sıra özgül motivasyon veya içsel motivasyon, otantik olmayan motivasyonun yalancı motivasyon ya da dışsal motivasyon terimlerinin de kullanıldığı görülmektedir.

Ölçeğin alanı oluşturulurken şu mantık yürütülmüştür:

- 1.Motivasyon düzeyi yüksekse eğitim başarısı yüksektir.
- 2.Eğitim görülen konuyla ilgili motivasyon düzeyi o konudaki başarı düzeyi ile ilişkilidir.
- 3.Otantik motivasyon genel motivasyona bağlıdır; ancak genel motivasyonun iyi olması özgül motivasyonun iyi olmasını gerektirmez.
- 4.a)Genel motivasyonu – başarısı iyi
b)Genel motivasyonu kötü – başarısı kötü (Bu grup otantik motivasyonu olmayan gruptur)
- 5.Yetenek düzeyi ya da kişinin kendi yeteneği konusundaki algısı otantik motivasyonu etkiler.

Kendilik algısı düşük olanlarda genel ve otantik motivasyon alanlarının düşük olması beklenir.

Hakemliğinize sunulan bu ölçek aşağıdaki özellikleri taşımaktadır:

Ölçeğin Ölçtüğü Nitelik:

Piyano eğitimindeki otantik motivasyonu, yalancı motivasyonu ve genel motivasyonu ölçmek ve öğrencinin piyano eğitiminde kendilik algısının ne olduğunu belirlemek amacıyla.

Ölçeğin kapsamı piyano eğitiminde genel motivasyondur. Alt ölçekleri ise otantik motivasyon, yalancı motivasyon ve kendilik algısı oluşturmaktadır (3 alt ölçek).

Ölçek Türü:

Kendini değerlendirme ölçeği.

Kimlere Yönelik Hazırlandığı:

15 yaş üzerinde piyano eğitimi gören ergen ve yetişkinlere yönelik hazırlanmıştır.

Ölçeğin Uygulanma Süresi:

Zaman sınırlaması yoktur.

Ölçeğin Tipi ve Uygulanışı:

Ölçek Likert tipinde, yanıtlayan kişinin her madde için “bana hiç uygun değil”, “bana biraz uygun”, “bana oldukça uygun”, “bana tamamen uygun” dört seçeneğinden birini işaretleyeceği tarzda hazırlanmıştır. Ölçek düz ve ters maddelerden oluşturulmuştur. Düz maddelerde “bana tamamen uygun” seçeneği ters maddelerde “bana hiç uygun değil” seçeneği o maddeyle ilgili motivasyonun yüksek olduğuna işaret etmektedir.

DEĞERLENDİRME FORMU

Lütfen her madde için piyano eğitimindeki bir kişinin motivasyonunu ölçüp ölçmediğini ve ifadelenin uygun olup olmadığını ilgili kolona çarpı işareti koyarak belirleyin.

	PIYANO EĞİTİMİNDEKİ MOTİVASYONU ÖLÇER	PIYANO EĞİTİMİN- DEKİ MOTİVASYONU ÖLÇMEYE UYGUN DEĞİL	İFADE YETERİNCE ANLAŞILIYOR	İFADE ANLAŞILMIYOR
1.MADDE				
2.MADDE				
3.MADDE				
4.MADDE				
5.MADDE				
6.MADDE				
7.MADDE				
8.MADDE				
9.MADDE				
10.MADDE				
11.MADDE				
12.MADDE				
13.MADDE				
14.MADDE				
15.MADDE				
16.MADDE				
17.MADDE				
18.MADDE				
19.MADDE				
20.MADDE				
21.MADDE				
22.MADDE				
23.MADDE				

24.MADDE				
25.MADDE				
26.MADDE				
27.MADDE				
28.MADDE				
29.MADDE				
30.MADDE				
31.MADDE				
32.MADDE				
33.MADDE				
34.MADDE				
35.MADDE				
36.MADDE				
37.MADDE				
38.MADDE				
39.MADDE				
40.MADDE				
41.MADDE				
42.MADDE				
43.MADDE				
44.MADDE				
45.MADDE				
46.MADDE				
47.MADDE				
48.MADDE				
49.MADDE				
50.MADDE				
51.MADDE				
52.MADDE				
53.MADDE				
54.MADDE				
55.MADDE				
56.MADDE				

Ölçekteki maddelerin, otantik motivasyon ile yalancı motivasyonu ayırd ettiğini düşünüyorsanız birinci kolona, kendisi ile ilgili algıyı ölçtüğünü düşünüyorsanız ikinci kolona, hiç birine uymadığını düşünüyorsanız üçüncü kolona, maddenin her iki alanla da ilgili olduğunu düşünüyorsanız kolonların her ikisine de işaret koyunuz.

	OTANTİK MOTİVASYON İLE YALANCI MOTİVASYONU AYIRDEDİYOR	KENDİ YETENEĞİ İLE İLGİLİ ALGIYI ÖLÇÜYOR	HIÇ BİRİSİNE UYMUYOR
1.MADDE			
2.MADDE			
3.MADDE			
4.MADDE			
5.MADDE			
6.MADDE			
7.MADDE			
8.MADDE			
9.MADDE			
10.MADDE			
11.MADDE			
12.MADDE			
13.MADDE			
14.MADDE			
15.MADDE			
16.MADDE			
17.MADDE			
18.MADDE			
19.MADDE			
20.MADDE			
21.MADDE			

22.MADDE			
23.MADDE			
24.MADDE			
25.MADDE			
26.MADDE			
27.MADDE			
28.MADDE			
29.MADDE			
30.MADDE			
31.MADDE			
32.MADDE			
33.MADDE			
34.MADDE			
35.MADDE			
36.MADDE			
37.MADDE			
38.MADDE			
39.MADDE			
40.MADDE			
41.MADDE			
42.MADDE			
43.MADDE			
44.MADDE			
45.MADDE			
46.MADDE			
47.MADDE			
48.MADDE			
49.MADDE			
50.MADDE			
51.MADDE			
52.MADDE			
53.MADDE			
54.MADDE			

55.MADDE			
56.MADDE			

Önermek istediğim yeni maddeler var

EVET O

HAYIRO

Maddelerin yanıtlama biçimiyle ilgili önerim var

EVET O

HAYIR O

Lütfen bu sorulara yanıtınız evet ise eklemek istediğiniz maddeleri ve maddelerin yanıtlama biçimiyle ilgili önerilerinizi ek bir sayfaya yazarak iletiniz.



KAYNAKLAR

1. Açıkgöz, Ü.K., 1994, **Etkili Öğrenme ve Öğretme**. Kanyılmaz Matbaası. S.183,186 Ankara
2. Anshel. M.H., 1990, **Sport Psychology, From Theary to practive**. Ankara
3. Boratav, R.C. 1997, **Durumluk ve Sürekli Kaygı Envanterleri Neyi Ölçüyor?** Yayınlanmamış Çalışma.
4. Cassov, J.,. 1987, **Sembolizm Sanat Ansiklopedisi**. Remzi Kitabevi
5. Clıfford, M., 1977, **Psikolojiye Giriş Ders Kitabı**. Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü yay. S.172. Ankara
6. Collins, C.,. 1987, **Englisch Languve ge Dictionary the Üniversity of Birmingham, Collins Publishers**. Alınan Bölümü Çeviren Erkut Konter London and Glasgow
7. Cüceoğlu, D., 1971, **İnsan ve Davranışı**. Remzi Kitabevi İstanbul
8. Hançerlioğlu, O., 1986, **Toplum Bilim Sözlüğü**. Remzi Kitabevi. s.160-163 İstanbul
9. Hayran M.Ö., 1993, **Bilgisayar, İstatistik ve Tıp-Hekimler Yayın Birliği**, s.. 001-345. Ankara
10. İkizler, C., 1994, **Sporda Başarının Psikolojisi**. Arta Yayınevi. s. 48 İstanbul.
11. Jones, G., 1991, **Stress and Anxiety. Bull. J.S.Sport Psychology A Self-help Guide**. The Croswood Press. s.41-45 Rumsbury
12. Jung. G.C., 1987, **Analitik Psikoloji**. Çeviren Ender Gürol Paye Yayınları s. 10 İstanbul
13. Konter, E.,1996, **Spor Psikolojisi ve Futbol Saray Tıp Yayınevi** s.13,21.48. İzmir
14. Konter E., 1995, **Sporda Motivasyon**. Saray Tıp Kitabevi s.8 İzmir

15. Magill, A.R., 1985, **Motor Learning, Concepts and Applications Second Edition**, WCB, WM.C. Brown s. 11-411 Cawa
16. Martens. R., 1990, **Successful Coaching**. Second Edition Lersure press, Chompaign. Illinais
17. Morgan, J.F., 1991, **Dürtüler ve Güdülenme**. Alınan böl. Çeviri. Aydan Gülerce Ankara
18. Morgan, T.C., 1984, **Psikolojiye Giriş Ders Kitabı**. Çeviri Sirel Karakar. Metesan Ltd. s.223,419 Ankara
19. Öner, M., Lecompte A. 1985, **Durumluk Sürekli Kaygı Envanteri El Kitabı**, Boğaziçi Üniversitesi Yayınları. İstanbul
20. Öztabağ, L., 1974, **Antrenörlük Psikolojisi**. Türkiye Futbol Federasyonu Teknik Kitaplar Yay. No: 5 Ankara
21. Piryanov, B.Popov ve Komisyon. 1986, **Psikoloji Hekimlik ve Fizik Kültürü Alınan Bölümü Çeviren Şakir Serbest**. Devlet Yayınevi Sayfa Ankara
22. Savaşır I., ve ŞAHİN H. M., 1997, **Bilişsel-Davranışa Terapiler de Değerlendirme: Sık Kullanılan Ölçekler**, Türk Psikologlar Derneği Yayınları. Ankara
23. Sönmez, V., 1972, **Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı** Ankara
24. Stoor, A., 1989, **Yaratma Dürtüsü**. Çeviri İpek Babacan Remzi Kitabevi s.16-73 İstanbul
25. Sümbüloğlu, K., Sümbüloğlu V., 1993, **Biyoistatistik**, Özdemir Yayıncılık, s. 58. İstanbul
26. Tekin, H., 1993 **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme** Yargı Yay. S. 41,77,209-119 Ankara
27. Uçan, A., 1996, **İnsan ve Müzik**. İnsan ve Sanat Eğitimi. Müzik Ansiklopedisi Yay. S.29.76 Ankara
28. Uçan, A., 1994, **Müzik Eğitimi**. Müzik Ansiklopedisi Yayınları s.84.88. Ankara

ÖZGEÇMİŞ

1974 Ankara doğumlu Feryal GÜNAL 1991 yılında Ankara Anıttepe Lisesini bitirdi. 1995 yılında Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Müzik bölümü Lisans programını bitirdi. Aynı yıl Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Müzik Eğitimi Anabilim Dalının açtığı 2. Öğretim Yüksek Lisans programına başladı. Halen 18 Mart Üniversitesi Güzel Sanatlar Bölümü Müzik öğretmenliği Anabilim Dalında okutman olarak görev yapmaktadır.



TC. YÜKSEKÖĞRETİM KURULU
DOĞRULAMA