

**T.C.  
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
MÜZİK EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**

**ÇALGI EĞİTİMİNDE ÖĞRETMEN PROFİLİ İLE  
ÖĞRENCİLERİN ÇALGI DERSİNE YÖNELİK  
MOTİVASYONLARI VE TÜKENMİŞLİKLERİ ARASINDAKİ  
İLİŞKİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**SENA ERTEN**

**BALIKESİR, 2022**



**T.C.  
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
MÜZİK EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**

**ÇALGI EĞİTİMİNDE ÖĞRETMEN PROFİLİ İLE  
ÖĞRENCİLERİN ÇALGI DERSİNE YÖNELİK  
MOTİVASYONLARI VE TÜKENMİŞLİKLERİ ARASINDAKİ  
İLİŞKİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**SENA ERTEN**

**TEZ DANIŞMANI**

**PROF. DR. DEMET GİRGIN**

**BALIKESİR, 2022**

T.C.  
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

TEZ ONAYI

Enstitümüzün Müzik Eğitimi Anabilim Dalı'nda 201912567004 numaralı Sena ERTEN' in hazırladığı Çalgı Eğitiminde Öğretmen Profili ile Öğrencilerin Çalgı Dersine Yönelik Motivasyonları ve Tükenmişlikleri Arasındaki İlişki konulu YÜKSEK LİSANS tezi ile ilgili TEZ SAVUNMA SINAVI, Lisansüstü Eğitim Öğretim ve Sınav Yönetmeliği uyarınca 21/12/2022 tarihinde yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda tezin onayına OY BİRLİĞİ ile karar verilmiştir.

Üye (Başkan) Prof. Dr. Deniz Beste ÇEVİK KILIÇ

İmza



Üye (Danışman) Prof. Dr. Demet GİRĞİN

İmza



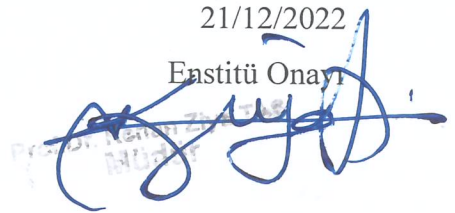
Üye Doç. Dr. Sadullah Serkan ŞEKER

İmza



21/12/2022

Enstitü Onayı



## ETİK BEYAN

Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Yazım Kuralları'na uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde ve ortaya çıkan sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

21/12/2022

  
Sena ERTEN

## ÖNSÖZ

Çalgı eğitimi oldukça zorlu bir süreçtir. Öğrencilerin rutinleşmiş olan çalışmaları sıkılmadan yapmalarını gerektirmektedir. Bu sürecin olumlu bir şekilde yönetilmesinde duyuşsal özelliklerinde devreye girdiği söylenebilir. Araştırmacı tarafından, çalgı derslerinin usta çırak ilişkisi ile yürütülmesi sebebiyle öğrencilerin çalgı derslerine yönelik olumlu duyuşsal özelliklere sahip olmasında, öğretmen özelliklerinin, bir başka ifade ile öğretmen profilinin de etkili olabileceği düşünülmüştür. Araştırmada bu görüşlerden yola çıkarak, çalgı eğitimi derslerinde öğretmen profilinin, duyuşsal özellikler içinde önemli bir yeri olduğu düşünülen motivasyon ve tükenmişlik üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çalışmanın katılımcılarını müzik öğretmenliği bölümlerinde eğitim alan müzik öğretmeni adayları oluşturmuştur. Çalışmanın müzik eğitimi ile ilgili araştırma yapan araştırmacılara ve çalgı öğretmenlerine farkındalık kazandırarak yol göstermesi umut edilmiştir.

Çalışmanın hazırlanmasında bana rehberlik eden, sonsuz bir çaba ve özveri göstererek yanımda olan, bilgi ve tecrübeleri ile yolumu aydınlatan sevgili hocam Prof. Dr. Demet Girgin'e çok teşekkür ederim.

**BALIKESİR, 2022**

**Sena ERTEN**

## ÖZET

# ÇALGI EĞİTİMİNDE ÖĞRETMEN PROFİLİ İLE ÖĞRENCİLERİN ÇALGI DERSİNE YÖNELİK MOTİVASYONLARI VE TÜKENMİŞLİKLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

**ERTEN, Sena**

**Yüksek Lisans, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı**

**Tez Danışmanı: Prof. Dr. Demet GİRĞİN**

**2022, 77 Sayfa**

Bu araştırmada, çalgı eğitimi alan öğrencilerin çalgı dersine yönelik motivasyonları ve tükenmişlikleri üzerinde öğretmen profilinin etkisinin incelenmesi ve öğrencilerin çalgı eğitimine yönelik motivasyonlarının ve tükenmişliklerinin, araştırma için belirlenmiş değişkenlerle ilişkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın katılımcılarını 2020-2021 öğretim yılında 5 üniversitenin eğitim fakültelerine bağlı müzik eğitimi anabilim dalları'nda eğitim alan 214 lisans öğrencisi oluşturmuştur. Çalışma ilişkisel tarama modelinin kullanıldığı betimsel bir araştırmadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgi Formu, Bireysel Çalgı Dersi Tükenmişlik Ölçeği, Etkili Bireysel Çalgı Öğretmeni Ölçeği, Bireysel Çalgı Dersi Motivasyon Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; öğrencilerin çalgı dersine yönelik motivasyonlarının ve tükenmişliklerinin; çalgı eğitimi alma süresi, ailede müzik aleti çalan kişi bulunma durumu, haftalık ders saati, ailenin ekonomik düzeyi, herhangi bir ek işte çalışma durumu, cinsiyet, sınıf düzeyi, yaş, mezun olunan lise türüne göre farklılaşmadığı, çalgı çalışma süresine göre farklılaştığı, öğrencilerin çalgı dersine yönelik motivasyonları ile çalgı öğretmeni profili arasında orta seviyede pozitif, öğrencilerin çalgı dersine yönelik tükenmişlikleri ile çalgı öğretmeni profili arasında yüksek seviyede negatif anlamlı bir ilişki olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Tükenmişlik, Çalgı Eğitimi, Öğretmen Profili, Motivasyon

## **ABSTRACT**

### **THE RELATIONSHIP BETWEEN TEACHER PROFILE IN INSTRUMENT EDUCATION AND STUDENTS' MOTIVATIONS AND BURNOUTS TOWARDS THE INSTRUMENT EDUCATION**

**ERTEN, Sena**

**Master Thesis, Division of Music Education**

**Advisor: Prof. Dr. Demet GİRGIN**

**2022, 77 Pages**

This study sought to investigate the effect of the teacher profile on the instrumental music students' motivation and burnout, as well as assess their motivation and burnout towards instrument education in terms of some variables. The participants of the research consisted of 214 undergraduate students studying in the music education departments of the education faculties of 5 universities in the 2020-2021 academic year. Personal Information Form, Instrument Lesson Burnout Scale, Effective Individual Musical Instrument Teacher Profile Scale and Instrument Lesson Motivation Scale were used in the study. The results revealed that students motivation and burnout towards instrumental course did not significantly differ based on duration of instrument education, having a musician in the family, weekly course hours, parental economic status, working a second job, gender, grade level, age, type of high school graduated, whereas the length of instrument practise variable significantly correlated with the students motivation and burnout. Furthermore, a moderately positive and significant relationship was found between the motivation of the students toward the instrument course and the profile of the instrument teacher, while there was a highly negative and significant relationship between the students' burnout and the profile of the instrument teacher.

**Key Words:** Burnout, Instrument Education, Teacher Profile, Motivation



## İÇİNDEKİLER

	<b>Sayfa</b>
ÖNSÖZ .....	iii
ÖZET .....	iv
ABSTRACT .....	v
İÇİNDEKİLER .....	vi
ÇİZELGELER LİSTESİ .....	ix
KISALTMALAR LİSTESİ .....	xi
<b>1. GİRİŞ</b> .....	<b>1</b>
1.1. Araştırmanın Problemi .....	1
1.1.1. Problem Cümlesi .....	2
1.1.2. Alt Problemler .....	2
1.2. Araştırmanın Amacı .....	3
1.3. Araştırmanın Önemi .....	3
1.4. Araştırmanın Varsayımları .....	4
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları .....	4
1.6. Tanımlar .....	4
<b>2. İLGİLİ ALANYAZIN</b> .....	<b>5</b>
2.1. Kuramsal Çerçeve .....	5
2.1.1. Eğitim .....	5
2.1.1.1. Sanat Eğitimi .....	7
2.1.1.2. Müzik Eğitimi .....	8
2.1.1.3. Çalgı Eğitimi .....	9
2.1.2. Eğitimde Duyuşsal Özelliklerin Önemi .....	10
2.1.2.1. Motivasyon .....	11
2.1.2.2. Tükenmişlik .....	13
2.2. İlgili Araştırmalar .....	15
2.2.1. Öğretmen Profili ile İlgili Araştırmalar .....	15
2.2.2. Motivasyonla İlgili Araştırmalar .....	17
2.2.3. Tükenmişlikle İlgili Araştırmalar .....	18

<b>3. YÖNTEM</b> .....	23
3.1. Araştırmanın Modeli .....	23
3.2. Evren ve Örneklem.....	23
3.3. Veri Toplama Araçları ve Teknikleri .....	24
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu .....	24
3.3.2. Bireysel Çalgı Dersi Motivasyon Ölçeği.....	25
3.3.3. Bireysel Çalgı Dersi Tükenmişlik Ölçeği.....	25
3.3.4. Etkili Bireysel Çalgı Öğretmeni Ölçeği .....	25
3.4. Verilerin Toplanma Süreci .....	26
3.5. Verilerin Analizi .....	26
<b>4. BULGULAR VE YORUMLAR</b> .....	27
4.1.Katılımcıların Demografik Verilerine İlişkin Bulgular .....	27
4.1.1. Katılımcıların Cinsiyetleri .....	27
4.1.2. Katılımcıların Öğrenim Gördükleri Üniversiteler .....	28
4.1.3. Katılımcıların Sınıf Düzeyleri .....	28
4.1.4. Katılımcıların Yaşları .....	29
4.1.5. Katılımcıların Mezun Oldukları Lise Türü .....	29
4.1.6. Katılımcıların Çalgı Eğitimi Alma Süreleri .....	30
4.1.7. Katılımcıların Gün İçinde Çalgı Çalışma Süreleri .....	30
4.1.8. Katılımcıların Ailelerinde Müzik Aleti Çalan Bir Kişi Bulunma Durumları .....	31
4.1.9. Katılımcıların Ailelerinin Ekonomik Durumları .....	31
4.1.10. Katılımcıların Haftalık Ders Saatleri .....	32
4.1.11. Katılımcıların Ek İşte Çalışma Durumları .....	32
4.2. Araştırmanın Problemine İlişkin Bulgular .....	33
4.3. Araştırmanın Alt Problemlerine İlişkin Bulgular .....	36
<b>5. SONUÇLAR VE ÖNERİLER</b> .....	52
5.1. Sonuçlar .....	52
5.1.1. Katılımcıların Demografik Verilerine Yönelik Sonuçlar .....	52
5.1.2. Katılımcıların Motivasyonları ile Demografik Veriler Arasındaki İlişkilere Yönelik Sonuçlar .....	53
5.1.3. Katılımcıların Tükenmişlikleri ile Demografik Veriler Arasındaki İlişkilere Yönelik Sonuçlar .....	56

5.1.4. Katılımcıların Çalgı Dersine Yönelik Motivasyonları ve Tükenmişlikleri ile Çalgı Eğitimi Öğretmenlerinin Profilleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Sonuçlar.....	58
5.2. Öneriler .....	60
<b>KAYNAKÇA</b> .....	61
<b>EKLER</b> .....	67
Ek 1: Kişisel Bilgi Formu .....	67
Ek 2: Bireysel Çalgı Dersi Motivasyon Ölçeği.....	69
Ek 3: Bireysel Çalgı Dersi Tükenmişlik Ölçeği.....	70
Ek 4: Etkili Çalgı Öğretmeni Ölçeği .....	72
Ek 5: Ölçek Uygulama İzin Belgeleri.....	74

## ÇİZELGELER LİSTESİ

	Sayfa
Çizelge 1. Katılımcıların Cinsiyetleri .....	27
Çizelge 2. Katılımcıların Öğrenim Gördükleri Üniversiteler .....	28
Çizelge 3. Katılımcıların Sınıf Düzeyleri .....	28
Çizelge 4. Katılımcıların Yaşları .....	29
Çizelge 5. Katılımcıların Mezun Oldukları Lise Türü.....	29
Çizelge 6. Katılımcıların Çalgı Eğitimi Alma Süreleri.....	30
Çizelge 7. Katılımcıların Gün İçinde Çalgı Çalışma Süreleri .....	30
Çizelge 8. Katılımcıların Ailelerinde Müzik Aleti Çalan Bir Kişi Bulunma Durumu .....	31
Çizelge 9. Katılımcıların Ailelerinin Ekonomik Durumları.....	31
Çizelge 10. Katılımcıların Haftalık Ders Saatleri .....	32
Çizelge 11. Katılımcıların Ek İşte Çalışma Durumları .....	32
Çizelge 12. Katılımcıların Çalgı Dersine Yönelik Motivasyonları ve Tükenmişlikleri ile Çalgı Eğitimi Öğretmenlerinin Profilleri Arasındaki İlişki .....	34
Çizelge 13. Katılımcıların Çalgı Dersine Yönelik Motivasyonlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşması.....	37
Çizelge 14. Katılımcıların Çalgı Dersine Yönelik Motivasyonlarının Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşması.....	38
Çizelge 15. Katılımcıların Çalgı Dersine Yönelik Motivasyonlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşması.....	39
Çizelge 16. Katılımcıların Çalgı Dersine Yönelik Motivasyonlarının Mezun Olunan Lise Türü Değişkenine Göre Farklılaşması .....	40
Çizelge 17. Katılımcıların Çalgı Dersine Yönelik Motivasyonlarının Çalgı Eğitimi Alma Süresi Değişkenine Göre Farklılaşması.....	41
Çizelge 18. Katılımcıların Çalgı Dersine Yönelik Motivasyonlarının Gün İçerisindeki Çalgı Çalışma Süresi Değişkenine Göre Farklılaşması .....	42

<b>Çizelge 19.</b> Katılımcıların Çalgı Dersine Yönelik Motivasyonlarının Ailelerinde Bir Müzik Aleti Çalan Kişi Bulunma Değişkenine Göre Farklılaşması .....	43
<b>Çizelge 20.</b> Katılımcıların Çalgı Dersine Yönelik Motivasyonlarının Aile Gelir Durumu Değişkenine Göre Farklılaşması .....	44
<b>Çizelge 21.</b> Katılımcıların Çalgı Dersi Motivasyonlarının Haftalık Ders Yüğü Değişkenine Göre Farklılaşması.....	45
<b>Çizelge 22.</b> Katılımcıların Çalgı Dersi Motivasyonlarının Ek İşte Çalışma Durumu Değişkenine Göre Farklılaşması.....	45
<b>Çizelge 23.</b> Katılımcıların Çalgı Dersine Yönelik Tükenmişliklerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşması.....	46
<b>Çizelge 24.</b> Katılımcıların Çalgı Dersine Yönelik Tükenmişliklerinin Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşması.....	47
<b>Çizelge 25.</b> Katılımcıların Çalgı Dersine Yönelik Tükenmişliklerinin Yaş Değişkenine Göre Farklılaşması.....	47
<b>Çizelge 26.</b> Katılımcıların Çalgı Dersine Yönelik Tükenmişliklerinin Mezun Oldukları Lise Türü Değişkenine Göre Farklılaşması .....	48
<b>Çizelge 27.</b> Katılımcıların Çalgı Dersine Yönelik Tükenmişliklerinin Çalgı Eğitimi Alma Süresi Değişkenine Göre Farklılaşması .....	48
<b>Çizelge 28.</b> Katılımcıların çalgı Dersine Yönelik Tükenmişliklerinin Gün İçerisinde Çalgı Çalışma Süresi Değişkenine Göre Farklılaşması .....	49
<b>Çizelge 29.</b> Katılımcıların Çalgı Dersine Yönelik Tükenmişliklerinin Ailede Bir Müzik Aleti Çalan Kişi Bulunma Değişkenine Göre Farklılaşması .....	49
<b>Çizelge 30.</b> Katılımcıların Çalgı Dersine Yönelik Tükenmişliklerinin Ailenin Ekonomik Durumu Değişkenine Göre Farklılaşması .....	50
<b>Çizelge 31.</b> Katılımcıların Çalgı Dersine Yönelik Tükenmişliklerinin Haftalık Ders Yüğü Değişkenine Göre Farklılaşması .....	50
<b>Çizelge 32.</b> Katılımcıların Çalgı Dersine Yönelik Tükenmişliklerinin Ek Bir İşte Çalışma Durumu Değişkenine Göre Farklılaşması .....	51

## KISALTMALAR LİSTESİ

<b>P</b>	: Anlamlılık değeri
<b>Ss</b>	: Standart Sapma
<b>vb</b>	: Ve benzeri
<b>f</b>	: Frekans
$\bar{X}$	: Ortalama

# 1. GİRİŞ

Bu bölümde; araştırmanın problem durumu, amaç ve önemi, alt problemleri, varsayımları, sınırlılıkları ve tanımlar yer almaktadır.

## 1.1. Araştırmanın Problemi

Çalgı eğitimi, bir çalgıyı teknik ve müzikal açıdan tanıma faaliyetlerini içermektedir. Çalgı eğitiminin müzik eğitiminin önemli kollarından birisi olduğu söylenebilir. Çalgı eğitimi öğrencilerin devinışsel, duyuşsal ve bilişsel becerilerinin davranışa dönüşmesini kapsamaktadır.

Öğrencilerin çalgı derslerinde belli bir düzeye ulaşabilmeleri ve bu düzeyi geliştirerek çalgı hakimiyeti kazanabilmeleri her gün düzenli ve planlı şekilde gerçekleştirilen çalışmalara bağlıdır. Bu süreçte çalgı eğitiminin, usta-çırak ilişkisi içinde yürütülmesi nedeniyle, çalgı öğretmeninin bir rol model olarak öğrencilerin gelişiminde oldukça etkili bir yere sahip olduğu söylenebilir. Çalgı eğitiminde öğrencilerin gelişiminde etkili olan diğer faktörlerden birisinin de, öğrencilerin derse karşı sahip oldukları duyuşsal özellikler olduğu söylenebilir. Bu iki faktör kimi zaman birbirini etkileyebilir. Çalgı öğretmenin profili, öğrencilerin çalgı derslerine karşı olumlu ya da olumsuz tutum ve davranış geliştirmelerine ve öğrencilerin derse karşı olumlu ya da olumsuz duyuşsal özelliklere sahip olmasına neden olabilir. Bu durum, çalgı eğitiminde yürütülen sürecin sağlıklı bir şekilde işleyişi ve öğrenci başarısı üzerinde olumlu ya da olumsuz yönde etkili olabilir. Bu bilgiler ışığında, çalışmada çalgı derslerinde duyuşsal özellikler içinde olumlu bir yere sahip olduğu düşünülen motivasyon ve tükenmişlik kavramları ele alınmış ve “Çalgı Eğitiminde Öğrencilerin Çalgı Dersine İlişkin Motivasyonları ve Tükenmişlikleri Üzerinde Öğretmen Profili Etkili midir?” sorusuna yanıt aranmıştır ve problem cümlesi aşağıdaki gibi belirlenmiştir.

### **1.1.1. Problem Cümlesi**

Çalgı Eğitiminde Öğrencilerin Çalgı Dersine İlişin Motivasyonları ve Tükenmişlikleri ile Öğretmen Profilleri Arasında Bir İlişki Var mıdır?

### **1.1.2. Alt Problemler**

1. Çalgı eğitiminde öğrencilerin motivasyonları;

1.1. Cinsiyet

1.2. Sınıf Düzeyi

1.3. Yaş

1.4. Mezun Olunan Lise Türü

1.5. Çalgı Eğitimi Alma Süresi

1.6. Günlük Çalgı Çalışma Süresi

1.7. Ailede Bir Müzik Aleti Çalan Birey Olma Durumu

1.8. Ailenin Ekonomik Durumu

1.9. Haftalık Ders Saati

1.10. Herhangi bir ek işte çalışma durumuna göre farklılık göstermekte midir?

2. Çalgı eğitiminde öğrencilerin tükenmişlikleri;

2.1. Cinsiyet

2.2. Sınıf Düzeyi

2.3. Yaş

2.4. Mezun Olunan Lise Türü

2.5. Çalgı Eğitimi Alma Süresi

2.6. Günlük Çalgı Çalışma Süresi

2.7. Ailede Bir Müzik Aleti Çalan Birey Olma Durumu

2.8. Ailenin Ekonomik Durumu

2.9. Haftalık Ders Saati

2.10. Herhangi bir ek işte çalışma durumuna göre farklılık göstermekte midir?



## 1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, çalgı eğitimi alan öğrencilerin çalgı dersine yönelik motivasyonları ve tükenmişlikleri üzerinde ğretmen profilinin etkisinin incelenmesi ve öğrencilerin çalgı eğitimine yönelik motivasyonlarının ve tükenmişliklerinin, araştırma için belirlenmiş değişkenlerle ilişkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

## 1.3. Araştırmanın Önemi

Çalgı eğitimi, bilindiği gibi müzik eğitiminin amaçlarına ulaşmasında büyük bir rol oynamaktadır. Çalgı derslerinin uzun süren tekrarları gerektirmesi nedeniyle müzik eğitimi içerisinde öğrencilerin en fazla olumlu duyuşsal özelliklere sahip olması gereken alanlardan birisi olduğu söylenebilir. Öğrencilerin algı eğitimi için belirlenen kazanımlarını yılmadan gerçekleştirebilmelerinin; eğitim yaşamları boyunca oluşturdıkları değer yargıları, inançları, ilgi, istek, motivasyon, arzu, tutum gibi duyuşsal alan boyutları ile doğrudan bir ilişki içerisinde olduğu söylenebilir. Çalgı eğitimi sürecinde, derslerin usta-çırak ilişkisi içinde yürütülmesi nedeniyle çalgı öğretmeninin bir rol model olarak öğrencilerin gelişiminde oldukça etkili bir yeri olduğu söylenebilir. Çalgı ğretmeninin profili, öğrencilerin çalgı derslerine karşı olumlu ya da olumsuz tutum ve davranış geliştirmelerine ve öğrencilerin derse karşı olumlu ya da olumsuz duyuşsal özelliklere sahip olmasına neden olabilir. Bu bilgiler ışığında, çalışmada, çalgı eğitiminde, önemli bir yere sahip olduğu söylenebilecek olan duyuşsal özellikler içinde yer alan motivasyon ve tükenmişlik ile ğretmen profili arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmanın, ğrencilerin motivasyonları ve tükenmişlikleri üzerinde ğretmen profilinin etkisinin belirlenerek; çalgı eğitimcilerinde farkındalık oluşturmaları, bu bağlamda çalgı eğitiminde öğrencilerin algısı ile verimli ve sağlıklı bir bağ oluşmasını sağlayarak, istekli ve kararlı bir şekilde çalgı derslerini sürdürmelerine katkı sağlanması hedeflenmektedir.

Araştırmanın eğitimcilere ve çalgı eğitimi ile ilgili yapılacak diğer çalışmalara katkı sağlayabileceği ve çalışmanın bu yönüyle önemli olduğu düşünülmektedir.

#### **1.4. Araştırmanın Varsayımları**

1. Öğrencilerin ölçeklerde yer alan maddeleri içtenlikle yanıtladıkları düşünülmektedir.
2. Araştırma kapsamında elde edilen çıkarımların genellenebileceği düşünülmektedir.

#### **1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları**

1. Araştırma, müzik öğretmenliği bölümlerinde eğitim alan lisans öğrencileri ile sınırlıdır.
2. Araştırma müzik öğretmenliği bölümlerinin programlarında yer alan bireysel çalgı eğitimi dersleri ile sınırlıdır.

#### **1.6. Tanımlar**

*Çalgı Eğitimi:* Müzik eğitiminde devinişsel becerilerin kapsamını oluşturan ve öğrencilerde birçok teknik ve müzikal becerinin kazandırılmasının amaçlandığı faaliyetlerin tümü çalgı eğitimi olarak adlandırılmaktadır (Yokuş ve Yokuş, 2010).

*Motivasyon:* Motivasyon, bir davranışın başlangıcını, kalıcı olma durumunu belirleyen içsel ya da dışsal itici güçleri tanımlamak için kullanılan bir kavramdır (Vallerand & Thill, 1993'den aktaran Uykun, 2021).

*Tükenmişlik:* Tükenmişlik, stres faktörlerine vücut tarafından verilen bir yanıttır (Maslach, Schaufeli ve Leiter, 2001).

*Profil:* Profil, bireysel özellikler hakkında veriler elde edilmesini sağlayan ve bireyin mevcut durumunu çeşitli yönleriyle betimleyen özelliklerin tümüdür (Erkan vd., 2002).

## 2. İLGİLİ ALANYAZIN

Araştırmanın bu kısmında, kuramsal çerçeveye ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

### 2.1. Kuramsal Çerçeve

#### 2.1.1. Eğitim

Eğitim sözcüğü, Latince beslemek anlamında kullanılan “educare” ve ortaya çıkarma, bir yere doğru götürme anlamına gelen “educere” sözcükleri bir araya getirilerek oluşturulmuştur (Duman,2003). Eğitim sözcüğünü oluşturan “educare” ve “educere” kelimelerinin içeriklerinden yola çıkarak, eğitimin bir yetiştirme işi olduğu, eğitim kavramının, kişiyi topluma kazandırma ve kişiliğini oluşturabileceği ortamı sağlama amacı ile gereken bilgi ve beceri ile donatma, bu süreçte kendi potansiyelini keşfetmesi ve kendisini tanıması amacı ile doğru yönlendirmelerde bulunma gibi anlamlar içerdiği söylenebilir.

Bu açıklamalar ışığında eğitim, kişiliğin gelişmesine yardım eden, bireyleri yaşama hazırlayan, bireylerin gerekli bilgi, beceriler elde etmesini sağlayan bir süreçtir denilebilir (Tezcan, 1985). Her sağlıklı bedenin büyümeyi ve gelişmeyi sürdürmek için sağlıklı beslenmeye ihtiyacı olduğu gibi, zihnimiz de bilinçli ve sağlıklı olmamızı sağlayan, zihinsel büyümemize katkıda bulunan, kaliteli bir eğitime ihtiyaç duyar.

Eğitimin literatürde birçok tanımının yer aldığı görülmektedir. Nookathodi eğitimi; kişinin doğduğu andan itibaren topluma ve içinde bulunduğu kültüre uyumlanmasını kolaylaştıran, görev ve sorumluluk bilincinin ve kollektif bilincin gelişmesini sağlayarak, toplumun modern çağa ayak uydurmasını, insanların kendilerini anlamalarını ve toplumun geri kalanı ile etkileşimlerini daha iyi hale

getirmelerini sağlayan doğuştan gelen sorumluluk bilincidir şeklinde tanımlamaktadır (Nookathodi, 2021). Barrot (2021) eğitimi; bireyin yaşantısı süresince istendik ve kalıcı bir davranış değişikliği oluşturmayı hedefleyen, bu süreci ulusal ve kültürel sınırları da aşan bir bilgi toplumu inşasında verimli şekilde kullanan bir sistem olarak tanımlamaktadır. Başka bir eğitim tanımlamasında ise eğitimin kişinin kimlik gelişimini etkileme gücüne ve kişide gerçekleşen değişimin toplum dönüşümüne olan katkılarına vurgu yapılmakta ve eğitim bireysel davranışlarımıza etki eden ve doğrudan kültürleri etkileyen, insani değerlerimizi oluşturmamızı sağlayan, değişen bir duruma ya da ortama uyum sağlayabilme yeteneği geliştirme ve bu sayede toplumun tüm bireylerinin toplumun dönüşümünde aktif rol üstlenebilmelerini sağlayan bir güç olarak tanımlamaktadır (İdris vd., 2012). Fidan (2012) ise eğitimi, bireyler üzerinde, farklı amaçlara göre tasarlanmış hedeflere yönelik bilgi, davranış, kabiliyetleri geliştirme ve yönlendirme sürecinde kişiliğin farklılaşması olarak tanımlamaktadır.

Eğitim sürecinin aynı zamanda ortaya bir aktarım sürecini de çıkardığı söylenebilir. Bu aktarım sürecinde kişilerarası bilgi, kültür ve duygu aktarımı oluşmaya başlar. Bu aktarım sürecinin, yani kişilerarası iletişim akışının, bireylerin entelektüel, sosyal, akademik, yaratıcılık alanlarının gelişimine, değişim ve dönüşümüne etki eder nitelikte olduğu söylenebilir. Bu süreçte, bireylerde duygu ve düşünce arasındaki bağlantıları net bir şekilde kurabilmenin ve dengeleyebilmenin oldukça önemli olduğu ve duygu ve düşünce arasındaki karşılıklı bağlantının eğitimin sanat eğitimi ile olan iççeliğini açıkladığı söylenebilir. Bu dengeyi sağlayabilmek için sanat eğitiminin örgün ve yaygın eğitim içerisinde yer almasının eğitimin etkililiğini artırdığı söylenebilir (San, 2018).

Bu bağlamda, eğitim olgusunu salt bilimsel ve teknik bilgi aktarımı olarak görmek bütünlüklü olmayan zayıf bir eğitim kavramına ve eğitim sürecine yol açacaktır. Günümüzde bilgi, bilgi aktarımı, bilgi insanı, bilgi toplumu, bilgi çağı gibi kavramlar ile kastedilen bilgi, bilimsel, teknik ve sanatsal unsurların bir araya geldiğinde oluşan bütünlüklü yapıyı ifade etmektedir. Bütün bu bilgiler ışığında, eğitime bütüncül yaklaşmak adına sanat eğitiminin eğitim sürecine dahil olması gereken oldukça önemli bir yapı olduğu söylenebilir (Uçan, 1996).

### 2.1.1.1. Sanat Eğitimi

İnsanın varoluşundan itibaren evreni anlamlandırma çabası, insanoğlunun sanatın temelini atmasını sağlamıştır. Bu noktada Anderson (2003), sanatı bir anlam arayışı olarak tanımlamış ve sanatın öğretilmesi ve öğrenilmesi gereken bir bilgi alanı olduğunu dile getirmiştir. Ayrıca literatürde fiziksel, ruhsal, zihinsel dengesini koruyabilen, yaşama ve insanlara değer veren, estetik bakış açısına sahip kişiler yetiştirebilmenin ancak eğitimin sanat eğitimi ile pekiştirilmesi ile gerçekleşebileceğine vurgu yapıldığı görülmektedir.

Sanat eğitiminin özel anlam ve olgular içeren bir eğitim alanı olduğu söylenebilir (Aykut,2018). Kırıçoğlu (2019) sanat eğitimi, temelinde öğretim ve öğrenme süreçlerinin bulunduğu sanat olarak ve sanat için yapılan eğitim olarak tanımlamaktadır.

Eisner (1958) sanat eğitimi, bireylerin yaşam deneyimlerini etkileyecek görsel ve zihinsel bir duyarlılık geliştirmelerine yardımcı olan, bireylerin yaratıcı bakış açıları geliştirerek yeni bir boyut oluşturmalarını kolaylaştıran, bireylerin dünyanın bilincine varmalarını ve kendilerini ifade etmenin ötesine geçmelerini sağlayan uğraşı olarak tanımlamaktadır. Bu bağlamda, sanat eğitimin, hayatın içerisinden farklı uygulama alanları yaratarak ve farklı görüş açıları oluşturarak muhakeme yetisi kazanan insanın, evrenle kurduğu bağı sağlamlaştırdığı söylenebilir.

Bu açıklamalar ışığında, toplumun her bireyini içerisine alan ve kapsayan bir sanat eğitimi anlayışının oluşturulması gerektiği ve gelişmiş ülkelerin eğitim politikalarında söz edilen durumu göz önünde bulundurdıkları söylenebilir. Konu ile ilgili olarak Kırıçoğlu (2019), yetenekli ya da yeteneği sınırlı olan her bireyin, fark etmeksizin gerek dinleyici gerek izleyici ve gerekse uygulayıcı olarak sanatı öğrenme hakkı olduğunu ve bu hakkın gerekli hatta zorunlu olduğunu dile getirmektedir.

Kendi içerisinde bütünlüklü bir yapıyı barındıran ve toplumdaki her bireye yönelik olan sanat eğitiminin, literatürde, temel eğitim- öğretim müfredatı içerisine alınmasının iki temel nedeni olduğundan söz edilmektedir. Bu nedenlerden ilki sanat eğitiminin enstrümantal değeridir. Sanatın hangi kolu ya da dalı olduğu fark etmeksizin her bir sanat uğraşısının kendine has uygulama esasları, araç ve gereçleri

yani temel enstrümanları bulunmaktadır. Sanat eğitiminin temel eğitim ve öğretim müfredatına alınmasının ikinci nedeni ise, bireylerin sanat ile olan etkileşimlerini sağlayabilmek, sanatsal değerlendirmeler yapabilmelerine olanak sağlamak ve empati duygularını geliştirebilmektir (Farbman, Wolf ve Sherlock, 2015).

Bilindiği gibi sanat eğitimi, kendi içinde birçok dala ayrılmaktadır. Sanatın farklı tür ve dallarının, insanın değişik duyularına dayanan algı, duyum, duygulanımlarla ortaya çıkan sanatsal ifade türlerinin, birbirinden ayrılması düşünülemez. Bu bütünlüklü yapının bir dalını da müzik eğitimi oluşturmaktadır (Kurtuluş, 2001).

### **2.1.1.2. Müzik Eğitimi**

İlgili alanyazın incelendiğinde müziğin üç temel öğeden oluştuğundan söz edildiği görülmektedir. Bunlar; ses, ritim ve armonidir. Bu öğelerin kombinasyonu, farklı türlerin oluşmasına yol açmaktadır (Tarman, 2016). Bu sayısız kombinasyonun, kültürlerin arasında iletişim dilini oluşturduğu, müziğin bu etkisinin onun farklı kitleleri yapılandırmasına ve insanların davranışlarında gelişim ve değişime olanak sağladığı görülmektedir. Bu bilgiler ışığında müziğin etki alanının oldukça geniş olduğu, söz edilen nedenlerle eğitim süreçlerinde, müzik eğitiminden de faydalanılması gerektiğinden söz edilebilir.

Uçan, müzik eğitimi, müziksel davranış oluşturma veya geliştirme süreci olarak tanımlamaktadır. Bu süreçte, belirli amaçlara göre planlı bir yol izlenir ve böylece belirlenmiş olan hedeflere ulaşılır (Uçan, 1997'den aktaran Çuhadar, 2016). Literatürde müzik eğitiminin; genel, özengen ve mesleki olmak üzere üç boyutta adlandırıldığı görülmektedir (Uçan,1994). Genel müzik eğitimi, bütün bireylere verilen eğitimidir, müzik kültürü kazandırmayı amaçlar, okul öncesi, ilk ve orta öğretimde müzik öğretmenleri tarafından gerçekleştirilir (Tarman, 2016). Özengen müzik eğitimi, müziğe ilgi, merak ve ilgi duyan kişilere yöneliktir, müzik dershaneleri ve özel dersler yoluyla yürütülür. Profesyonel bir eğitimci olmaması durumunda ise birey; çevresi veya çevresinde yer alan materyaller ve yayınlar yardımıyla müzik eğitimine kendi kendine başlayabilir. Mesleki müzik eğitimi, müziği iş olarak seçmiş olan, yani müzik ile profesyonel şekilde ilgilenmeyi seçmiş

kişilere yöneliktir, ülkemizde; ilkokul/ortaokul seviyesinde konservatuvarların bünyesinde, lise seviyesinde konservatuvarlarda ve güzel sanatlar liselerinde, lisans seviyesinde ise eğitim fakültelerinde, konservatuvarlarda ve güzel sanatlar fakültelerinde yürütülmektedir (Yalçın, 2017). Konservatuvarlar; sahne sanatları eğitimi içeren, sanatçılar ve araştırmacılar yetiştirmeyi hedeflemiş olan kurumlardır. Güzel Sanatlar Fakülteleri; görsel sanatlar ve müzik dallarında sanatçılar ve araştırmacılar yetiştiren kurumlardır. Eğitim fakültelerinin müzik eğitimi anabilim dalları ise; müzik öğretmeni yetiştirmeyi amaçlayan kurumlardır. Çalgı eğitimi bütün bu kurumların programlarında etkili bir şekilde yer almaktadır.

Çalgı eğitiminin, müzik eğitimcisi yetiştiren kurumlarda da bir başka deyişle eğitim fakültelerine bağlı müzik eğitimi anabilim dallarında da öğrencilerin eğitiminin önemli bir parçasını oluşturduğu söylenebilir.

### **2.1.1.3. Çalgı Eğitimi**

Çalgı kavramı, “çalmak” kökünden türemiş bir kelimedir. Çalgının, literatürde birçok tanımının yer aldığı görülmektedir. Türk Dil Kurumuna göre çalgı; müzik aleti, enstrüman şeklinde tanımlanmaktadır (TDK, 2019). Alexander Büchner’e göre çalgılar, ses üretmek için oluşturulmuş aletlerdir. Hickman’a göre ise çalgı, insanlara müzik yapabilmek için gerekli olan, sesleri oluşturmada kullanılan aletlerdir (Akbulut, Orhan ve Tanınmış, 2010). Bu tanımlamalardan da yola çıkarak çalgı, sesler üretebilmek için yapılmış olan araçlara verilen bir isim olarak tanımlanabilir (Akbulut, Orhan ve Tanınmış, 2010). Çalgı eğitimi ise bir çalgıyı çalabilmek için gerekli yeterliliklerin sistematize bir şekilde kazandırılmasından oluşan bir eğitim dalı olarak tanımlanmaktadır (Çoban, 2011).

Çalgı eğitimi, bilindiği gibi ağırlıklı olarak uygulamaya dayalı bir eğitimidir. Çalgı eğitiminde temel olan, öğrencinin müzikal duyarlılığının gelişmesini sağlamaktır. Çalgı eğitiminin başarılı bir şekilde yönetilmesi sistemli ve dengeli çalgı dersleri ile sağlanabilir (Uslu, 1998). Ancak çalgı eğitiminin oldukça zorlu bir süreç olduğu söylenebilir. Çalgı eğitiminde ürünün ortaya konabilmesi için uzun çalışmalar ve tekrarlar gerekmektedir. Çalgı eğitimi uzun süren egzersizleri ve tekrarları gerektirmesi nedeniyle belki de öğrencilerin en fazla olumlu duyuşsal özelliklere

ihtiyaç duyduğu alanlardan birisidir. Bu sebeple çalgı eğitimi sürecinde öğrencinin çalgısı ile verimli ve sağlıklı bir bağ oluşturarak istekli ve kararlı bir şekilde çalgı eğitimini devam ettirebilmesinin; çalgı çalışmaya yeterli zaman ayırabilmesinin, öğrencilerin derse yönelik sahip olduğu duyuşsal özellikler ile çok yüksek düzeyde ilişkili olduğu söylenebilir. Literatürde yer alan birçok araştırma bu durumu destekler niteliktedir (Mazur ve Laguna, 2019; Doğan, 2021).

### **2.1.2. Eğitimde Duyuşsal Özelliklerin Önemi**

Literatürde duyuşsal özelliklerin temelini insan duygularının oluşturduğundan söz edilmektedir. Bu nedenle öncelikle duygu kavramının tanımlamasının yapılmasının, kavramın anlaşılmasını kolaylaştıracağı söylenebilir. Duygu sözcüğü 13. yy’ da latince kökü “emovere” olan “hareketi ilgilendiren, harekete geçmek” anlamına gelen sözcükten türetilmiştir. 16. yy başında şu anda kullanılan anlamına en yakın sözcük olan “emotion” kelimesine dönüşmüştür. Günümüzde kullanıldığı anlamıyla duygu kelimesi; fizyolojik işaretlerin eşlik ettiği, genellikle ani ve anlık olan karmaşık bir bilinç halini ifade eder (Clauon ve Weber, 2009).

Duygulanım yani duygunun oluşumu anlık gelişen bir durumun, aynı anda o duruma etki edici nitelikteki unsurların o ana katılımı ile meydana gelir. Bu unsurlar duyular, motor algılar ve en nihayetinde yaşanan durumun kişinin üzerinde yarattığı etkilerdir (Clauon and Weber, 2009). Bu etkiler kişinin duyuşsal alanını oluşturur. Duyuşsal alan insanın duygularını içerir. Kişiyi kazandırılmak istenen, duygular, değerler, inanç ve tutumlar, istek arzu, ilgi, motivasyon vb. davranışlar duyuşsal alan kapsamına alınabilir (Bacanlı, 2001). Duyuşsal alan kavramı, ilk olarak 1990 yılında insanların duygusal bilgiyi işleme, duygusal bilgileri kavrayarak kullanabilme becerisi kazanması olarak tanımlanmıştır (Mayer ve Caruso,2002).

Hoque (2007) ise duyuşsal alanı, duyguları, değerleri, takdir etmeyi, coşulanmayı, motivasyon ve tutum gibi duygu durumlarını doğru şekilde yönetebilme olarak tanımlamaktadır. Duyuşsal faaliyetlerin; duygular, hisler ve değerler ile ilgili süreçleri kapsamaları nedeniyle, öğrencilerin öğrenme etkinliklerine olan yaklaşımını belirlemeye yardımcı olan ruh hallerinin algılanmasına olanak sağladığı söylenebilir (Boyle vd., 2007). Bu sebeple öğrencilerin derse olan



yaklaşımlarını olumlu yönde etkilemek ve olumlu davranışlar geliştirmelerini sağlamak amacıyla duyuşsal alan boyutlarının dikkate alınması gerektiği söylenebilir.

Bu bilgiler ışığında bu çalışmada, çalışma grubunu oluşturan müzik öğretmeni adaylarının da müzik eğitimi ile ilgili programlarda önemli bir yere sahip olan ve öğrencilerde uzun süren egzersiz ve tekrarları gerektirmesi nedeniyle kimi zaman yılgınlığa sebep olan çalgı eğitiminde belirlenen kazanımları yılmadan gerçekleştirebilmelerinin, çalgı eğitimine yönelik oluşturdukları değer yargıları, inançları, ilgi, istek, motivasyon, tutum gibi duyuşsal alan boyutları ile doğrudan ilişki içerisinde olduğu söylenebilir (Kılınçer ve Afacan, 2019).

### **2.1.2.1. Motivasyon**

Motivasyon organizmayı uyarıcı etki yaratan ve harekete geçiren; organizmanın davranışını belli bir hedefe yönelten güç olarak tanımlanmaktadır. Motivasyonu, kişilerin ilerlemesine, bir hedefe ulaşmalarına, bir görevde ilerleme kaydetmelerine yardımcı olan itici güç olarak ta tanımlamak mümkündür. Bu itici güç bir ihtiyaç, bir arzu veya bir duygu olabilir ve kişiyi hareket etmeye yönlendirir. Bu bilgiler ışığında motive olmuş diyebileceğimiz kişi ya da kişilerin davranışlarında gözlemleyebileceğimiz özelliklerden birkaçı; bir amaç için enerji harcama, gayret gösterme ve kararlılık olarak sayılabilir. Bu bağlamda motive olmuş bireylerin, çalışma ve başarıma isteği duyan, proje ya da ortak bir amaca bağlılık gösteren, uyumlu ve kararlı davranma gibi niteliklere sahip kişiler oldukları söylenebilir (Adair, 2004).

Bilindiği gibi eğitim süreçlerinde istendik davranışları geliştirmek ve sürekli kılmak dikkate alınmaktadır. Söz edilen nedenle kişilerin davranışını başlatan ve sürdüren etkenlerin doğru tespit edilip etkin şekilde kullanımının oldukça önemli olduğu söylenebilir. Eğitim kurumlarında derslerde bazı öğrencilerin işlenen derse daha aktif katıldığı sorular sorarak daha yoğun bir ilgi gösterdiği görülürken, bazı öğrencilerin tersine dersten oldukça uzak ve isteksiz oldukları, herhangi bir problem ile karşılaştıklarında ise mücadeleden kaçmayı seçtikleri görülmektedir. Öğrenciler arasında görülen bu farkın, güdülenme yani motivasyon ile ilgili olduğu söylenebilir. Öğrenmenin ön şartlarından biri olması nedeniyle öğrencinin öğrenmeye hazır hale

gelmesinin, yeterince güdülenmiş olması ile ilişkili olduğu söylenebilir (Akbaba, 2006). Yeterince güdülenmemiş olan öğrencilerin; derse devamlılığının oldukça azaldığı, odaklanmada güçlük yaşadıkları, bahsedilen konuya dikkat verememeleri sonucu yaşanan güçlüklerle mücadele etme konusunda geri çekilme davranışları gösterdikleri görülmektedir. Söz edilen nedenlerle öğrencilerin öğrenme sürecinde derslerdeki başarı ve verimlerinin artırabilmesi için, sınıf ortamında öğrenci ile birebir temas halinde olan öğretmenin, ilk iş olarak derse karşı ilgi ve istekliliğin oluşmasını sağlaması ve öğrencilerinin yeterince motive olduklarından emin olması gerektiği söylenebilir. Ders esnasında ve sonrasında öğrencinin motivasyonunun canlı tutulmasının ve beklenen başarının oluşabilmesinin, dersin öğretmenin de motivasyon kavramından ve dinamiklerinden haberdar olması ile bağlantılı olduğu söylenebilir (Dilekmen ve Ada, 2005).

Motivasyon müzik eğitiminin bir dalını oluşturan çalgı eğitiminde de öğrencilere gerekli olan önemli duyuşsal özelliklerden birisidir. Çalgı eğitimi süreci, öncelikle görsel algının ince kas becerilerine dönüşmesi, hız kazanması ve bunlarla birlikte iki el koordinasyonunun oluşturulması gibi birçok fiziksel yeterliğin olgunlaştırılması, teori -yaratma- yorumlama gibi dinamikler ile harmanlanmasıyla yürütülen çok yönlü bir süreçtir. Çalgı eğitimi sürecinde, kişilerin uygulamakta zorlandığı, çokça pratik gerektiren ancak bununla birlikte çalışırken keyifli gelmeyen ve çalışmanın o kısmını hemen bitirip ilerlemek istediği durumlar da ortaya çıkabilmektedir (Ceviz, 2003). Bu durumların çalgı eğitiminde kişilerin motivasyonunu olumsuz yönde etkilediğinden söz edilebilir. Böyle durumlarda öğretmenin, çalgı eğitimi alan öğrencilerinin eylemlerini doğrudan etkileyecek olan motivasyonu sağlayabilmesinin ya da oluşan motivasyonu canlı şekilde tutabilmesinin oldukça önemli olduğu söylenebilir.

Wlodkowski (1978) öğrencilerin motivasyonlarının, öncelikle öğretmenleriyle olan ilişkileriyle etkilenebileceğinden söz etmektedir. Wlodkowski (1978), öğrencilerin öğretmenlerini sevmelerinin, sıcakkanlı ve adalet duygusu yüksek bir insan olarak bulmalarının onları motive edeceğini, bu durumun tam tersi öğrencilerin öğretmenlerini korkulan ve düşmanca davranan bir insan olarak görmesinin, motivasyonlarını ciddi şekilde olumsuz yönde etkileyeceğini ve bu koşulların öğrenci ve öğrenilecek konular arasında ciddi bir engel oluşturacağını dile getirmektedir. Wlodkowski (1978), ayrıca öğrencilerin öğretmenlerine karşı olumlu

bakış açısı geliştirebilmelerini sağlayacak birtakım iletişim ve davranış şekillerinden de söz etmekte ve bu davranış şekillerini şöyle sıralamaktadır; öğrenciye kendisinin değerli olduğunu söylemek, yardımsever, destekleyici, anlayışlı olmak, öğrenciyi ciddiye almak, yeterince açık davranmak, öğrenciyi cesaretlendirmek, paylaşımda bulunmak, öğrenciye kendini ifade etme fırsatı tanımak vb.

Literatürde öğrencilerin akademik sürecini etkileyen motivasyon gibi daha birçok faktör ve duyuşsal özellik bulunduğundan söz edildiği göze çarpmaktadır. Aypay ve Eryılmaz (2011), akademik süreci etkileyen üç önemli faktör olduğuna vurgu yapmakta, bunlardan ikisinin; öğrencilerin okul faaliyetlerine ve derse katılmaları ile derse katılmaya istekli olmaları yani motivasyon sağlamaları olduğunu, üçüncü faktörün ise sürecin olumsuz yönde etkilenmesine neden olan öğrenci tükenmişliği olduğunu belirtmektedirler.

#### **2.1.2.2. Tükenmişlik**

Tükenmişlik kavramının yeni tanıştığımız ve son yıllarda iş ve eğitim hayatında oldukça sık karşımıza çıkan kavramlardan birisi olduğu söylenebilir. Bilindiği gibi hızla gelişen teknoloji, değişen dünya şartları, iş ve eğitim hayatında farklı stratejilerin oluşması, çalışanlarda aranan özelliklerin ve beklentilerin değişmesine neden olmuştur. Günümüzde çalışanların her an değişmekte olan şartlara ve yeniliklere ayak uydurması beklenmektedir. Söz edilen bu durumun, uzun vadede kişilerin aşırı stres altında yıpranmalarına yol açarak kişilerde yıpranma olarak tanımlayabileceğimiz “tükenmişlik kavramını” ortaya çıkardığı söylenebilir. Tükenmişlik kavramının literatürde birçok tanımının yer aldığı görülmektedir. Maslach ve Jackson’a (1981) göre tükenmişlik, kişiler ile sürekli iletişim halinde olan ve onların problemleri ile ilgilenen kişilerde sıklıkla rastlanan bir duygusal tükenme hali olarak tanımlamaktadır. İlgili alanyazında tükenmişlik sendromununun; kişisel başarı, duygusal tükenme, duyarsızlaşma olarak üç alt boyutta ele alındığı görülmektedir. Duygusal tükenme bireyin stresli çalışma temposu sebebi ile psikolojik açıdan zarar görmesi, duyarsızlaşma; bireyin yaşadığı stres ve duygusal tükenme sebebi ile etkileşimde olduğu kişilere karşı olumsuz tutum geliştirmesi, kişisel başarı ise kişinin mesleksi ya da eğitimsel boyutta kendisini yetersiz ve başarısız görmeye başlaması olarak açıklanmaktadır (Aksütli, 2013).

Tükenmişlik kavramının önceleri iş yaşamında kullanılmasına karşın, sonraki süreçte eğitim yaşamında da kendine yer bulduğu göze çarpmaktadır. Eğitim yaşamında öğrencilerin gerek öğretmenleri gerekse arkadaşları ile yüz yüze iletişim halinde olması sebebi ile zaman zaman tükenmişlik sendromu yaşadığı ve bu durumun öğrencilerde eğitim süreci içerisinde uzun vadede fiziksel ve ruhsal çöküntüye sebep olduğu söylenebilir. Tükenmişliğin literatürde, kişilerin yaşam standartlarını düşürerek, hayata bakış açılarını olumsuz yönde etkilediği ve gün geçtikçe kişinin kendisine olan inancını yitirmesine neden olarak kişiyi olumsuz bir tutum içerisine sürüklediği, bu sebeplerle yaşam enerjisi düşen kişinin, yaşamın olumlu yönlerini görmek yerine tam tersi şekilde hayattaki beklentilerini sınırlayabildiği ve bu durumda olan bir kişinin yaşam mücadelesinde zorluklara karşı direnmek, karşısına çıkan güçlüklerle mücadele etmek yerine yenilgiyi çok kolay biçimde kabullendiği belirtilmektedir (Düzbastılar ve Yıldırım, 2019) . Bu bilgiler ışığında tükenmişlik duygusunun, eğitim yaşamında gerek öğretmen gerekse öğrenci boyutunda oldukça önemsenmesi gereken bir durum olduğu söylenebilir (Oktay, 2019).

Literatürde tükenmişlik kavramının, öğrenci boyutunda ele alındığında, okul yaşamının getirdiği görev ve sorumlulukların öğrenciler üzerinde sürekli ve yoğun bir baskıya dönüşerek öğrencilerde fiziksel, zihinsel, duygusal sıkıntıların ortaya çıkmasına neden olan bir sendrom olarak ifade edildiği görülmektedir (Kömürcü, 2018). Schufeli vd. (2002) öğrenci tükenmişliğini; okul yaşamının taleplerini yerine getirebilmek ve öğrencinin kendisinden yansıtması beklenen performansa yönelik hissettiği bitkinlik, görev ve sorumluluklarına karşı olumsuz tutum geliştirmesi bunlarla birlikte bir öğrenci olarak kendisini yetersiz görmesi olarak tanımlamaktadırlar.

Tükenmişliğin çalgı eğitiminde de öğrencilerin yaşayabilecekleri ve öğrencilerin çalışmalarını sekteye uğratacak bir sendrom olduğu söylenebilir. Çalgı eğitiminin üst sınırı olmayan bir programda sürekli gelişme çabasını içermesi ve çalgı öğretmeniyle birebir yapılan bir ders olması nedeniyle, öğrencilerde tükenmişlik sendromu riskini arttırdığı söylenebilir. Çalışmada söz edilen bilgilerin ışığında, tükenmişlik, araştırmanın diğer bağımlı değişkeni olarak belirlenmiştir.

## 2.2. İlgili Araştırmalar

Araştırmanın bu kısmında çalışmanın değişkenleri ile ilgili yurt içi ve yurt dışında yapılmış olan çalışmalara yer verilmiştir.

### 2.2.1. Öğretmen Profili ile İlgili Araştırmalar

Bonneville-Roussy, Hruska ve Trower (2020), “Öğrencileri Desteklemek İçin Müzik Öğretimi: Özerkliği Destekleyen Müzik Öğretmenleri Öğrencilerin İyi Oluşlarını Nasıl Artırır?” adlı çalışmalarında, müzik öğretmenlerinin öğrencilerin özerkliğini destekleyip desteklemediği, destekliyorlarsa bu desteğin öğrenciler tarafından nasıl algılandığı ve özerkliğin öğrencilerin iyi oluş halini nasıl etkilediği sorularına cevap aramışlardır. Çalışmaya 190 öğrenci ve 35 öğretmen olmak üzere üniversite düzeyinde 225 müzisyen katılmıştır. Çalışma kapsamında, öğretmen ve öğrencilerin verdikleri cevapların ortalamaları karşılaştırılmış, öğretmen ve öğrencilerin ölçeklere verdiği cevapların korelasyon analizleri gerçekleştirilmiş ve açık uçlu soruların nitel analizleri yapılmıştır. Sonuçlar, öğretmenlerin ve öğrencilerin çoğunlukla öğretmenlerin öğrencilerine özerklik desteği sağladığı konusunda hemfikir olduklarını göstermiştir. Çalışmada, öğretmenlerin müziğe olan tutkularını aktarmalarının ve özerkliği destekleyici davranışlarının öğrencilerin iyi oluşlarını arttırırken, öğretmenlerin sergilediği kontrol edici davranışların öğrencilerin iyi oluşlarını engellediği belirlenmiştir.

Freer ve Evans (2019), “Lise’de Müzik Eğitimini Seçme: Öğretmen Desteği, Psikolojik İhtiyaçların Karşılanması ve Müziği Seçmeli Ders Olarak Alma Niyeti” adlı çalışmalarında, sınıf ikliminin öğrencilerin müziğe dönük motivasyonları üzerindeki etkisini ve motivasyonel faktörlerin öğrencilerin müziği seçmeli ders olarak alma niyetini nasıl etkilediğini incelemişlerdir. Çalışmaya, 395 lise öğrencisi katılmış ve öğrencilerin psikolojik ihtiyaçlarının tatmin düzeyi, 12 maddelik likert tipi ölçeğe dayalı olarak tespit edilmiştir. Veri analizi, yapısal eşitlik modellemesi ile yapılmıştır. Çalışma sonucunda, öğretmenin destekleyici uygulamalarının, öğrencilerin yetkinlik, aidiyet ve özerklik algıları üzerinde etkili olduğu görölmüştür. Cinsiyet, okul türü ve sosyo-ekonomik değişkenleri, psikolojik ihtiyaç tatmini

puanları üzerinde önemli bir etki yaratmazken, sınıf ikliminin müziğe değer verme puanlarını arttırdığı tespit edilmiştir.

Ganzo (2018), “Öğrencileri Öğrenmeye Motive Etmek: Öğretmenin Yakınlığı Önemli mi?” adlı çalışmasında, sınıf ortamında “yakınlık (immediacy)” adı verilen danışmanlık kavramının olası yararlarını araştırmıştır. Betimleyici-ilişkisel tarama modelinin kullanıldığı çalışmada, 226 öğrenci, öğretmen yakınlığının ne kadar tercih edildiği, bunun ne anlama geldiği ve öğrenme motivasyonu ile nasıl ilişkili olduğu konusundaki sorulara yanıt vermiştir. Veriler, öğrencilerin öğretmen yakınlığını tercih ettiklerini ortaya koymuştur. Araştırma sonucunda öğretmen yakınlığı ve öğrenme motivasyonu arasında istatistiksel bir fark bulunmuştur.

Teachout ve Mckoy (2010), “Öğretmen Rolü Geliştirme Eğitiminin Müzik Eğitimi Alan Lisans Öğrencilerine Etkisi: Bir Ön Çalışma” adlı çalışmalarında, öğretmen rol geliştirme eğitiminin müzik eğitimi alan lisans öğrencilerinin öğretim etkinliği, müzik öğretiminde başarı ve başarısızlık yüklemeleri ve müzik öğretmenliği kariyerine devam etme özgüveni üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Katılımcılar öğretmen rolü geliştirme eğitimi almış ve almamış toplam 18 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışmada, iki grup arasında bağımlı değişkenler açısından anlamlı bir fark bulunmazken, kaygı düzeyleri ve müzik öğretiminde başarı ve başarısızlık yüklemeleri arasında temel farklılıklar saptanmıştır.

Clayson ve Sheffet (2006), “Kişilik ve Öğrencinin Öğretimi Değerlendirmesi” adlı çalışmalarında, öğrencilerin öğretim elemanlarının kişilik ölçümlerine ilişkin algılarının öğretimin değerlendirilmesi ile nasıl ilişkili olduğunu incelemişlerdir. Bu çalışmaya ilişkin veriler, 2003 yılı bahar döneminde üniversitede oluşturulan bir veri tabanından elde edilmiştir. Veritabanında 727 öğrenci yer almaktadır. Çalışmada, öğrencilerin öğretim elemanının kişiliğine ilişkin algıları ile öğretimin değerlendirilmesi arasında güçlü bir ilişki bulunmuştur.

Syrjala Saarella ve Lehtonen (2005), “Yüksek Lisans Düzeyinde Müzik Öğretmenleri ve Öğrencileri Arasındaki İlişki: Danışman Endişesi” adlı çalışmalarında, yüksek lisans düzeyinde öğretmen-öğrenci ilişkisinin kalitesi ile danışmanlık ve mentörlük konularında yaşanan endişeyi araştırmışlardır. Örneklem, 60 öğrenci ve öğretmenden oluşmaktadır. Öğretmenlerin öğrencilerine yönelik eğitim ve mentörlük tutumları 36 sorudan oluşan 5’li Likert tipi ölçek kullanılarak analiz

edilmiştir. Araştırma sonucunda, çoğu öğrenci öğretmenlerin daha az yetkin öğrencilerle çalışmaktan sıkıldığı ya da öfkeli olduğunu hissettiklerini belirtmiştir. Pek çok öğretmen, ürün odaklı oldukları ve öğrencilerden performanslarını olabildiğince hızlı sergilemelerini istedikleri için eleştirilmiştir.

### **2.2.2. Motivasyonla İlgili Araştırmalar**

Sari vd., (2021) “Zihin Haritası Kullanarak Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerini ve Öğrenme Motivasyonunu Artırma” başlıklı çalışmalarında, zihin haritalarını kullanarak öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin ve motivasyonlarının artırılmasını hedeflemişlerdir. Çalışmaya farklı okullardan ve cinsiyetlerden 206 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonucunda, kullanılan zihin haritası aracının, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini ve öğrenme motivasyonunu artırmada etkili olduğu belirlenmiştir.

Dray (2014), “Bir Banliyö Okul Bölgesinde Öğrenim Gören Müzik Öğrencilerinin Motivasyonu ve Kalıcılığı” adlı çalışmada, banliyö okul bölgelerindeki öğrencilerin enstrümantal müziğe katılma ve kalma motivasyonlarını nicel ve nitel verilerin analizi yoluyla araştırmıştır. Burada amaç, her sınıf düzeyinde ve okul binasında hangi motivasyon alanının öğrenci katılımı ve kalıcılığı üzerinde en yüksek etkiye sahip olduğunu araştırmaktır. Çalışılan motivasyon alanları arasında öğretmen/öğrenci ilişkileri, içsel motivasyon, dışsal motivasyon, başarıya yaklaşma/başarısızlıktan kaçınma, rekabet/ego, akran katılımı, ebeveyn desteği ve finansal konular yer almaktadır. Örneklem, New York'ta bir banliyö okuluna öğrenim gören 205 öğrenciden oluşmaktadır. Veriler, temel düzeyde gruba katılmak ve grupta kalmak için tespit edilen güçlü motivasyonların, akran katılımı, içsel motivasyon ve öğretmen-öğrenci ilişkileri olduğunu göstermiştir. Orta düzeyde ise, içsel motivasyon ve akran katılımı öğrenciler üzerinde en büyük etkiye sahiptir. Öğretmen-öğrenci ilişkileri, aile desteği ve içsel motivasyon lise öğrencilerini büyük ölçüde etkilemiştir. Lise düzeyinde içsel motivasyon çok yüksek bulunmuştur. Ayrıca, dışsal motivasyon da lise düzeyinde en yüksek seviyede bulunmuştur. Ancak dışsal motivasyon motivasyonel yönelimler açısından lise öğrencileri arasında en yüksek sırada yer almamıştır. Finansal durumun herhangi bir düzeyde büyük bir etki yaratmadığı tespit edilmiştir.

Diaz (2010), “Üniversiteli Müzisyenlerde İçsel ve Dışsal Motivasyon” başlıklı çalışmasında, üniversite odamüziği topluluğunu oluşturan üniversiteli müzisyenlerin içsel ve dışsal motivasyon ölçümlerine ilişkin veri toplanmasını ve bu verilerin karşılaştırılmasını amaçlamıştır. Çalışma kapsamında, katılımcıların demografik verileri ve motivasyonel tercihlerine ilişkin veri toplamak amacıyla bir anket aracı geliştirilmiştir. Çalışmaya, Güneydoğu Amerika Birleşik Devletleri’ndeki üç üniversitenin müzik gruplarında ve odamüziği topluluklarında yer alan 169 lisans ve yüksek lisans öğrencisi katılmıştır. Araştırmanın sonucunda, çeşitli popülasyonlardaki müzisyenler, müzik faaliyetlerinde içsel faktörlerin dışsal faktörlere göre daha motive edici olduğunu ifade etmiştir.

Legette (2002) tarafından gerçekleştirilen “Öğretmen Adaylarının Müzikteki Başarı ve Başarısızlığın Nedenlerine İlişkin Düşünceleri” adlı çalışmada, Atıf Kuramı’nın öğretmen adaylarının motivasyon ve başarı ile olan ilişkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın örneklem grubunu, Amerika Birleşik Devletleri’nin Güneydoğusunda yer alan bir araştırma üniversitesinde öğrenim gören ve müzik derslerine kayıtlı 258 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmada, müzik atıf yönelim ölçeği uygulanmıştır. Bu çalışmanın sonuçları göre, öğretmen adayları genel olarak müzikteki başarı veya başarısızlığın önde gelen nedensel yüklemeleri arasında yetenek ve çabayı göstermişlerdir.

### **2.2.3. Tükenmişlikle İlgili Araştırmalar**

Carroll (2021), “Müzik Bölümünde Okuyan Lisans Öğrencilerinde Stres ve Tükenmişlik: Eğilimlerin, Etkilerin ve Başa Çıkma Mekanizmalarının İncelenmesi” başlıklı çalışmasında, farklı kurumlarda eğitim gören müzik öğrencileri arasındaki farklı stresörleri belirlemeyi ve benzer stresörleri karşılaştırmayı amaçlamıştır. Nihai amaç ise, bu öğrencilerin karşı karşıya kaldığı birincil stres kaynaklarını belirlemek ve böylece olası çözümleri ya da bu zorluklarla daha etkin bir şekilde başa çıkmalarını sağlayacak başa çıkma mekanizmaları sunmaktır. Çalışmanın örneklemini, orta batı eyaletinde yer alan üç üniversite kurumunda öğrenim gören müzik öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışmada amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda katılımcılar yüksek düzeyde stres yaşadıklarını belirtmişlerdir.



Vinter, Aus, ve Arro (2021), “Ergen Kız ve Erkek Çocukların Akademik Tükenmişliği ve Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejileri İle İlişkisi” başlıklı araştırmalarında tükenmişlikle ergenler tarafından sıklıkla kullanılan bilişsel duygu düzenleme stratejileri arasındaki ilişkileri incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma 326 ortaokul öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonucunda kız öğrencilerin tükenmişliklerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Payne, Levis ve McCaskill (2020) “İçine Bakmak: Müzik Eğitimi Öğrencileri ve Ruh Sağlığı Üzerine Bir Araştırma” adlı çalışmalarında, müzik eğitimi bölümlerinde öğrenim gören mevcut öğrencilerinin ruh sağlığını ortaya koymayı amaçlamıştır. Amerika Birleşik Devletleri’ndeki müzik eğitimi ana dallarında öğrenim gören 1137 öğrenci, depresyon, kaygı ve stres yaşadıklarını bildirmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, müzik eğitimi bölümü öğrencileri haftada ortalama 16,5 saat ders aldıklarını ve 9,75 saat prova yaptıklarını belirterek çok meşgul olduklarını ve haftada ortalama 13 ile 15 saat arasında çalıştıklarını belirtmişlerdir. Katılımcılar ayrıca yüksek seviyede stres yaşadıklarını bildirmişlerdir.

Prikhidko ve Swank (2020), “Yorgun Ebeveynlerin Öfke Deneyimi: Öfke ve Tükenmişlik Arasındaki İlişki” başlıklı çalışmalarında, ebeveynler arasında öfke ve tükenmişlik arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma 226 ebeveyn ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonucunda tükenmişliğin öfke deneyimini yordadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Kim vd., (2018) “Sosyal Destek ve Öğrenci Tükenmişliği Arasındaki İlişkiler: Meta-Analitik Bir Yaklaşım” başlıklı çalışmalarında, çeşitli sosyal destek türleri ile öğrenci tükenmişliği arasındaki ilişkileri incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışma 95.434 katılımcı ile gerçekleştirilmiş 19 ilgili çalışmanın meta analizidir. Araştırmanın sonuçlarına göre; sosyal destek öğrenci tükenmişliği ile negatif ilişkilidir, okul veya öğretmen destekleri öğrenci tükenmişliği ile en güçlü negatif ilişkiye sahiptir, ebeveynlerden ve akranlardan gelen sosyal desteklerin de öğrenci tükenmişliği ile önemli bir negatif ilişkisi vardır.

Zabuska, Ginsborg ve Wasley, (2018), “Avusturya, Polonya ve İngiltere’de Öğrenim Gören Performans Öğrencilerinin Tükenmişlik ve Bağlılıklarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bir Ön Çalışma” adlı çalışmalarında, Avustralya, Polonya ve Birleşik Krallık’taki konservatuarlarda öğrenim gören 331 müzik öğrencisinin

tükenmişlik ve bağlılık düzeylerinin belirleyip ülkeler arası cinsiyet farklılıklarını da analiz ederek çalışmalarının gelecek araştırmalara ışık tutmasını amaçlamışlardır. Çalışmada, sporcu tükenmişlik ölçeği ve Utrecht işe bağlılık ölçeği uygulanmıştır. Araştırma kapsamında, katılımcılar tükenmişlik seviyelerinin tipik olarak düşük ve orta düzeyde olduğunu bildirmişlerdir. Ayrıca, on öğrenciden biri, tükenmişlik olarak sınıflandırılabilir belirti belirmiştir. Avustralyalı ve İngiliz öğrenciler Polonyalı öğrencilere göre daha fazla tükenmişlik sergilerken, Avustralyalı öğrenciler Polonyalı ve İngiliz öğrencilere göre daha düşük düzeyde başarı duygularının azaldığını belirtmişlerdir.

Fiorilli vd., (2017) tarafından yapılan “Okul Tükenmişliği, Depresyon Belirtileri ve Bağlılık: Öğrenci Başarısı Üzerindeki Etkileri” başlıklı çalışmalarında, cinsiyet ve yaş göz önünde bulundurularak tükenmişlik, depresyon belirtileri ve bağlılık değişkenlerinin öğrenci başarısı üzerindeki doğrudan ve dolaylı etkilerinin incelenmesi ve tam bir model çerçevesinde analiz edilmesini amaçlamışlardır. Katılımcılar, 14 ila 16 yaşları arasındaki 210 İtalyan lise öğrencisinden oluşmaktadır. Çalışma kapsamında okul tükenmişliği ölçeği, Utrecht işe bağlılık ölçeği ve çocuklar için depresyon ölçeği kullanılmıştır. Hem doğrudan hem de dolaylı olarak depresif belirtiler ve bağlılık aracılığıyla öğrenci tükenmişliğinin, okul başarısı üzerindeki en güçlü yordayıcı olduğu tespit edilmiştir.

Cadime vd. (2016), “Ortaokul Öğrencilerinde Refah ve Akademik Başarı: Tükenmişlik ve Bağlılığın Benzersiz Etkileri” adlı çalışmalarında, Portekizli ortaokul öğrencilerindeki tükenmişlik, bağlılık, refah ve akademik performans arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Bu ilişkilerde cinsiyete bağlı farklılıklar da araştırılmıştır. Örneklem, ortaokulda akademik bir kursa devam eden 489 öğrenciden oluşmuştur. Araştırmada, çalışmalara yönelik ortaya çıkan yüksek sinizm düzeylerinin daha düşük akademik başarı ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tükenmenin, öğrencilerin akademik başarıları veya refahı ile benzersiz bir ilişki halinde olmadığı görülmüştür. Ancak, yüksek bağlılık seviyesinin (kendini adama ve ataklık), yüksek refah seviyesiyle ilişkili olduğu bulunmuştur. Ayrıca, ataklık akademik başarı ile de benzersiz bir şekilde ilişkilendirilmiştir. Kız ve erkek çocuklar için de benzer sonuçlar tespit edilmiştir.

Castro (2016), “Güney Carolina Üniversitesi’ndeki Müzik Öğrencilerinin Tükenmişlik Tutumları Üzerine Bir Araştırma” adlı çalışmasında, müzisyenlerin

yaşamış oldukları tükenmişliği tanımlamayı amaçlamıştır. Bu bağlamda, Güney Carolina Üniversitesi'nde müzik öğrenimi gören öğrencilerin tükenmişlik tutumları araştırılmıştır. Literatürde yer alan modellere dayalı olarak bir anket oluşturulmuş ve müzik öğrencilerine uygulanmıştır. Araştırmanın evrenini 2016 bahar yarıyılında kayıtlı 416 lisans ve lisansüstü müzik öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda, Güney Carolina Üniversitesi'ndeki müzik bölümlerinin çoğunluğunun orta ve düşük düzeyde tükenmişlik yaşadığı görülmüştür.

Gerber vd. (2015), "Ergenlerde Zihinsel Sertlik, Stres ve Tükenmişlik İlişkisi: İsviçreli Meslek Öğrencileri ile Boylamsal Bir Çalışma" başlıklı araştırmalarında, zihinsel dayanıklılığın tükenmişlik belirtilerine karşı koruma sağlayıp sağlamadığını ve zaman içinde algılanan stres ile tükenmişlik arasındaki ilişkiyi zihinsel dayanıklılığın yumuşatıp yumuşatmadığını test etmişlerdir. Çalışma 54 meslek öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada ergen stres anketi, zihinsel dayanıklılık anketi ve Shirom-Melamed tükenmişlik ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda daha yüksek stres ve daha düşük zihinsel dayanıklılık algılayan öğrenciler daha yüksek tükenmişlik belirtileri bildirmişlerdir.

Orzel (2011), "Müzik Öğrencilerinde Stres ve Tükenmişlik" başlıklı çalışmasında, müzik öğrenimi gören üniversite öğrencilerinin stres ve tükenmişlik kaynaklarını ve bunlarla başa çıkma yöntemlerini incelemiştir. Çalışmanın örneklemini, büyük bir şehir üniversitesinde öğrenim gören müzik öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın nitel bölümünde, katılımcılar lisans eğitimlerinde ve özellikle müzik çalışmalarında yüksek düzeyde stres yaşadıklarını ifade etmiştir. Stresi azaltmak için en etkili buldukları mekanizmaların ise sırasıyla uyku, aile ve arkadaşlarla vakit geçirmek, nefes egzersizleri, egzersiz ve iyi beslenme, meditasyon ve son olarak tıbbi yardım olduğunu belirtmişlerdir. Açık uçlu sorulardan oluşan anket bölümünde ise, birçok müzik öğrencisinin okul çalışmaları ve müzik projelerinden dolayı aşırı tükenmişlik yaşadığı ortaya çıkmıştır. Birçoğu, zevk aldıkları şeylerle ilgilenmeye zamanlarının olmadığını ve daha iyi zaman yönetimi yapmayı öğrenmeleri gerektiğini ifade etmiştir.

Kim, Lee ve Kim (2009), "Korede ki İlkokul Öğretmenlerinin Tükenmişlik, Sosyal Destek ve Olumsuz Duygudurum Düzenleme Beklentileri Arasındaki İlişkiler" başlıklı çalışmalarında, tükenmişliğin seçilen demografik değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemeyi, tükenmişlik ile içsel bir değişken olarak

olumsuz duygudurum düzenleme beklentileri ve sosyal destek arasındaki ilişkiyi araştırmayı ve bu iki değişkenin tükenmişlik üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamışlarıdır. Çalışma 202 ilkokul ğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmacılar araştırmanın sonucunda, üst sınıf ğretmenlerinin alt sınıf öğretmenlerine göre daha fazla tükenmişlik yaşadıkları, genel olarak algılanan sosyal destek daha düşük bir tükenmişlik düzeyi ile ilişkiliyken, olumsuz duygudurum düzenleme beklentilerinin tükenmişlik ile negatif bir ilişki içinde olduğu, içsel bir değişken olarak olumsuz duygudurum düzenleme beklentilerinin, dışsal bir değişken olarak sosyal destekten daha çok tükenmişliği etkilediği sonucuna ulaşmışlardır.

### 3. YÖNTEM

Araştırmanın bundan sonraki kısmında; çalışmanın modeli, evren ve örnekleme, kullanılan ölçekler, verilerin toplanma süreci ve analizlerle ilgili bilgiler sunulmuştur.

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışma betimsel ilişkisel-tarama modelinde, nicel bir araştırmadır. Tarama türü araştırmalar, büyük grupların görüşleri, tutumları gibi bazı özelliklerini açıklamayı amaçlayan araştırma türleridir (Büyüköztürk vd., 2018). İlişkisel tarama modelindeki bu çalışmada, değişkenlerin beraber değişiminin ortaya konması amaçlanmıştır.

#### 3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Bursa Uludağ üniversitesi, Muğla Sıtkı Koçman üniversitesi, Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi ve Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören toplam 585 öğrenci oluşturmaktadır. Evren seçiminde ise ulaşılabilir evren türü kullanılmıştır. Evrenin tamamına ulaşmanın yüksek maliyet gerektirmesi, ulaşım ve zaman sıkıntısı gibi nedenlerle çalışmada ulaşılabilir evren türü kullanılmıştır (Köklü, Büyüköztürk ve Çokluk, 2007).

Eğitim fakültesi müzik bölümünde öğrenim gören üniversite öğrencileri arasında örneklem sayısının saptanmasında oransal örnek hacmi formülü kullanılmıştır.

$$n = \frac{Np(1-p)}{(N-1)\sigma_p^2 + p(1-p)}$$

Formülde;

n: örnek hacmi,

N: popülasyon hacmi

P: tahmin oranını, olasılık düzeyi güven aralığını (%90 güven aralığı) ifade etmektedir (Newbold, 1995; Miran, 2002).

Bu formülle 0,045 hata payı %90 güven aralığına göre belirlenen 214 üniversite öğrencisi örneklem hacmini oluşturmaktadır.

### **3.3. Veri Toplama Araçları ve Teknikleri**

Veri toplama amacıyla, demografik sorulardan oluşmakta olan kişisel bilgi formu ve ölçekler, araştırmanın katılımcılarına uygulanmıştır. Uygulama formunda araştırmanın amacı ve içeriği açıklanmış ve gönüllü olarak katılımları sağlanmıştır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak; “Kişisel Bilgi Formu”, “Etkili Bireysel Çalgı Öğretmeni Ölçeği”, “Bireysel Çalgı Dersi Motivasyon Ölçeği”, “Bireysel Çalgı Dersi Tükenmişlik Ölçeği” kullanılmıştır.

#### **3.3.1. Kişisel Bilgi Formu**

Form öğrencilerin; cinsiyetleri, öğrenim gördükleri üniversite, sınıfları, yaşları, mezun oldukları lise türü, kaç yıldır çalgı eğitimi aldıkları, günde kaç saat çalgı çalıştıkları, ailelerinde müzik aleti çalan bir kimsenin olup olmadığı, haftalık ders yükleri, herhangi bir ek işte çalışıp çalışmama durumu ile ilgili bilgilerin edinilmesine yöneliktir. Kişisel bilgi formu Ek 1’de sunulmuştur.

### **3.3.2. Bireysel Çalgı Dersi Motivasyon Ölçeği**

Çalışmada öğrencilerin bireysel çalgı dersine yönelik motivasyonlarını belirlemek amacıyla Girgin (2015) tarafından geliştirilmiş olan “Bireysel Çalgı Dersi Motivasyon Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçeğin bütünü için Cronbach Alpha değeri .77 dir. Ölçek “motivasyonsuzluk”, “başarı motivasyonu” ve “çalışma motivasyonu” olmak üzere 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçekte ters puanlanan maddeler de bulunmaktadır. Ölçeğin motivasyonsuzluk alt boyutundaki soruların bütünü için olumsuz ifadeler olduğundan ölçek bütünü puanı hesaplanırken bu alt boyuta ait maddeler ters puanlanarak hesaplanmıştır. Ölçek 25 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin tamamından alınacak yüksek puan öğrencilerin bireysel çalgı derslerine yönelik motivasyonlarının yüksek olduğunu göstermektedir. “Bireysel Çalgı Dersi Motivasyon Ölçeği” Ek 2’de sunulmuştur.

### **3.3.3. Bireysel Çalgı Dersi Tükenmişlik Ölçeği**

Çalışmada öğrencilerin bireysel çalgı derslerine ilişkin tükenmişlik düzeylerini belirlemek amacıyla Girgin (2015) tarafından geliştirilmiş olan “Bireysel Çalgı Dersi Tükenmişlik Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek tek boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin bütünü için Cronbach Alpha değeri .97’dir. Ölçek 36 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten alınacak yüksek puan öğrencilerin bireysel çalgı derslerine yönelik tükenmişlik düzeylerinin yüksek olduğunu göstermektedir. “Bireysel Çalgı Dersi Tükenmişlik Ölçeği” Ek 3’de sunulmuştur.

### **3.3.4. Etkili Bireysel Çalgı Öğretmeni Ölçeği**

Çalışmada öğrencilerin bireysel çalgı dersi öğretmenlerinin profilleri ile ilgili düşüncelerini belirlemek amacıyla Girgin (2018) tarafından geliştirilen “Etkili Bireysel Çalgı Öğretmeni Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçeğin bütünü için Cronbach Alpha değeri .96 dir. Ölçek “mesleki özellikler” ve “kişisel özellikler” olarak iki alt boyuta sahiptir. Ölçek 47 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin tamamından alınacak yüksek puan bireysel çalgı öğretmenin etkili bir öğretmen olduğunu ortaya koymaktadır. Etkili bireysel çalgı öğretmeni ölçeği Ek 4’de sunulmuştur.

### **3.4. Verilerin Toplanma Süreci**

Veriler 2020-2021 eğitim öğretim yılında gerekli izinler alınarak Balıkesir Üniversitesi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Bursa Uludağ Üniversitesi ve Muğla Sıtkı Koçman Üniversiteleri Müzik Eğitimi A.B.D.'nda 1. 2. 3. ve 4. sınıf düzeyindeki öğretmen adaylarına uygulanmıştır. 1. sınıflarda, üniversiteye girmeden önce bireysel çalgılarında belli bir süre çalışmış olan öğrencilerin çalışmaya katılmaları sağlanmıştır. Araştırmada gönüllülük esas alınmıştır.

### **3.5. Verilerin Analizi**

Çalışmada verilerin analizinde SPSS 20.0 programı kullanılmıştır. Çalışmada verilerin normal dağılım göstermediği görülmüştür. Söz edilen nedenle verilerin analizinde parametrik olmayan testler kullanılmıştır.



## 4. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırmanın bulgularına ve bu bulgulara ilişkin yorumlara yer verilmiştir.

### 4.1. Katılımcıların Demografik Verilerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde kişisel bilgi formundan elde edilen verilere ilişkin frekanslar ve yüzdeleri verilmiştir.

#### 4.1.1. Katılımcıların Cinsiyetleri

Katılımcıların cinsiyetlerine yönelik frekans dağılımları ve yüzdeleri Çizelge 1’de sunulmuştur.

Çizelge 1. Katılımcıların Cinsiyetleri

Üniversite	f	%
Kadın	124	57,9
Erkek	90	42,1
Toplam	214	100,0

Çizelge 1’de belirtildiği gibi araştırmanın katılımcılarının %57,9’u bayan, %42,1’i erkektir.

#### 4.1.2. Katılımcıların Öğrenim Gördükleri Üniversiteler

Katılımcıların öğrenim gördükleri üniversitelere göre frekans dağılımları ve yüzdeleri Çizelge 2’de sunulmuştur.

Çizelge 2. Katılımcıların Öğrenim Gördükleri Üniversiteler

Üniversite	f	%
Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi	21	9,8
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi	60	28,0
Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi	80	37,4
Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi	53	24,8
Toplam	214	100,0

Çizelge 2’de belirtildiği gibi katılımcıların %9,8’i Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde, %28’i Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde, %37,4’ü Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi’nde %24,8’i Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde öğrenim görmektedirler.

#### 4.1.3. Katılımcıların Sınıf Düzeyleri

Katılımcıların sınıf düzeylerine göre frekans dağılımları ve yüzdeleri Çizelge 3’de sunulmuştur.

Çizelge 3. Katılımcıların Sınıf Düzeyleri

Sınıf	f	%
1. sınıf	33	15,4
2. sınıf	82	38,3
3. sınıf	61	28,5
4. sınıf	38	17,8
Toplam	214	100,0

Çizelge 3’de belirtildiği gibi katılımcıların %15,4’ü 1. sınıfta, %38,3’ü 2. sınıfta, %28,5’i 3. sınıfta, %17,8’i 4. sınıfta eğitim görmektedirler.

#### 4.1.4. Katılımcıların Yaşları

Katılımcıların yaşlarına göre frekans dağılımları ve yüzdeleri Çizelge 4’de sunulmuştur.

Çizelge 4. Katılımcıların Yaşları

Yaş	f	%
18 yaş	7	3,3
19 yaş	23	10,7
20 yaş	59	27,6
21 yaş ve üzeri	125	58,4
Toplam	214	100,0

Çizelge 4’de belirtildiği gibi katılımcıların %3,3’ü 18 yaşında, %10,7’si 19 yaşında, %27,6’sı 20 yaşında ve %58,4’ü 20 yaş ve üzerindedir.

#### 4.1.5. Katılımcıların Mezun Oldukları Lise Türü

Katılımcıların mezun oldukları lise türüne göre frekans dağılımları ve yüzdeleri Çizelge 5’de sunulmuştur.

Çizelge 5. Katılımcıların Mezun Oldukları Lise Türü

Mezun olduğu lise	f	%
Anadolu Lisesi	61	28,5
Meslek Lisesi	20	9,3
Güzel Sanatlar Lisesi	121	56,5
Konservatuar	12	5,6
Toplam	214	100,0

Çizelge 5’te belirtildiği gibi araştırmaya katılan öğrencilerin %28,5’i Anadolu Lisesi, %9,3’ü Meslek Lisesi, %56,5’i Güzel Sanatlar Lisesi, %5,6’sı konservatuar mezunudur.

#### 4.1.6. Katılımcıların Çalgı Eğitimi Alma Süreleri

Katılımcıların çalgı eğitimi alma sürelerine göre frekans dağılımları ve yüzdeleri Çizelge 6'da sunulmuştur.

Çizelge 6. Katılımcıların Çalgı Eğitimi Alma Süreleri

Çalgı eğitimi alma yılı	f	%
1-3 yıl	54	25,2
4-6 yıl	32	15,0
7-9 yıl	78	36,4
10 yıl ve üzeri	50	23,4
Toplam	214	100,0

Çizelge 6'da belirtildiği gibi katılımcıların %25,22'si 1-3 yıl arası, %15,0'i 4-6 yıl arası, %36,4'ü 7-9 yıl arası, %23,4'ü 10 yıldan fazla bir süredir çalgı eğitimi almaktadırlar.

#### 4.1.7. Katılımcıların Gün İçinde Çalgı Çalışma Süreleri

Katılımcıların gün içinde çalgı çalışma sürelerine göre frekans dağılımları ve yüzdeleri Çizelge 7'de sunulmuştur.

Çizelge 7. Katılımcıların Gün İçinde Çalgı Çalışma Süreleri

Gün içinde çalgı çalışma süresi	f	%
1 saatten az	73	34,1
1-2 saat	103	48,1
2-4 saat	34	15,9
4 saat ve üstü	4	1,9
Toplam	214	100,0

Çizelge 7'ye göre, katılımcıların gün içinde çalgı çalışmaya ayırdıkları sürenin, %34,1'inin 1 saatten az, %48,1'inin, 1-2 saat arası, %15,9'u nun2-4 saat arası, %1,9'unun 4 saat ve üstü olduğu söylenebilir.

#### 4.1.8. Katılımcıların Ailelerinde Müzik Aleti Çalan Bir Kişi Bulunma Durumları

Katılımcıların ailelerinde müzik aleti çalan bir kişi bulunma durumuna göre frekans dağılımları ve yüzdeleri Çizelge 8’de sunulmuştur.

Çizelge 8. Katılımcıların Ailelerinde Müzik Aleti Çalan Bir Kişi Bulunma Durumları

Aile de müzik aleti çalan bir kişi bulunma durumu	f	%
Evet	69	32,2
Hayır	145	67,8
Toplam	214	100,0

Çizelge 8’de belirtildiği gibi katılımcıların %32,2’sinin ailesinde müzik aleti çalan bir kişi bulunmakta, %67,8’inin ailesinde müzik aleti çalan bir kişi bulunmamaktadır.

#### 4.1.9. Katılımcıların Ailelerinin Ekonomik Durumları

Katılımcıların ailelerinin ekonomik durumlarının frekans dağılımları ve yüzdeleri Çizelge 9’da sunulmuştur.

Çizelge 9. Katılımcıların Ailelerinin Ekonomik Durumları

Ailenin ekonomik durumu	f	%
Yüksek	5	2,3
Orta	164	76,6
Düşük	45	21,0
Toplam	214	100,0

Çizelge 9’da belirtildiği gibi katılımcıların %2,3’ü ailelerinin ekonomik durumunu yüksek, %76,6’sı orta, %21’i düşük olarak belirtmişlerdir.

#### 4.1.10. Katılımcıların Haftalık Ders Saatleri

Katılımcıların haftalık ders saatlerinin frekans dağılımları ve yüzdeleri Çizelge 10'da sunulmuştur.

Çizelge 10. Katılımcıların Haftalık Ders Saatleri

Haftalık ders yükü	f	%
15 saatten az	68	31,8
16-24 saat arası	129	60,3
24 saatten fazla	17	7,9
Toplam	214	100,0

Çizelge 10'da belirtildiği gibi katılımcıların %31,8'inin haftalık ders saati 15 saatten az, %60,3'ünün 16-24 saat arası ve %7,9'unun 24 saatten fazla olduğu görülmektedir.

#### 4.1.11. Katılımcıların Ek İşte Çalışma Durumları

Katılımcıların ek işte çalışma durumlarına göre frekans dağılımları ve yüzdeleri Çizelge 11'de sunulmuştur.

Çizelge 11. Katılımcıların Ek İşte Çalışma Durumları

Herhangi bir ek işte çalışma durumu	f	%
Evet	65	30,4
Hayır	149	69,6
Toplam	214	100,0

Çizelge 11'de belirtildiği gibi katılımcıların %30,4'ü ek bir işte çalıştığını belirtirken, %69,9'u herhangi bir işte çalışmadığını belirtmiştir.

#### **4.2. Araştırmanın Problemine İlişkin Bulgular**

Problem: Çalgı Eğitiminde Öğrencilerin algı Dersine İlişin Motivasyonları ve Tükenmişlikleri ile Öğretmen Profilleri Arasında Bir İlişi Var mıdır?

**Çizelge 12. Katılımcıların Çalgı Dersine Yönelik Motivasyonları ve Tükenmişlikleri ile Çalgı Eğitimi Öğretmenlerinin Profilleri Arasındaki İlişki**

		Motivasyonsuzluk	Başarı motivasyonu	Çalışma motivasyonu	Bireysel çalgı dersi motivasyon ölçeği	Bireysel çalgı dersi tükenmişlik ölçeği	Kişisel özellikler	Mesleki özellikler	Etkili Bireysel çalgı öğretmeni ölçeği
Motivasyonsuzluk	Korelasyon	1	-,687**	-,523**	-,916**	,846**	-,609**	-,585**	-,613**
	p.		0	0	0	0	0	0	0
Başarı motivasyonu	Korelasyon	-,687**	1	,450**	,872**	-,618**	,438**	,450**	,452**
	p.	0		0	0	0	0	0	0
Çalışma motivasyonu	Korelasyon	-,523**	,450**	1	,709**	-,514**	,379**	,353**	,377**
	p.	0	0		0	0	0	0	0
Bireysel çalgı dersi motivasyon ölçeği	Korelasyon	-,916**	,872**	,709**	1	-,809**	,582**	,568**	,589**
	p.	0	0	0		0	0	0	0
Bireysel çalgı dersi tükenmişlik ölçeği	Korelasyon	,846**	-,618**	-,514**	-,809**	1	-,656**	-,571**	-,637**
	p.	0	0	0	0		0	0	0
Kişisel özellikler	Korelasyon	-,609**	,438**	,379**	,582**	-,656**	1	,911**	,987**
	p.	0	0	0	0	0		0	0
Mesleki özellikler	Korelasyon	-,585**	,450**	,353**	,568**	-,571**	,911**	1	,966**
	p.	0	0	0	0	0	0		0
Etkili Bireysel çalgı öğretmeni ölçeği	Korelasyon	-,613**	,452**	,377**	,589**	-,637**	,987**	,966**	1
	p.	0	0	0	0	0	0	0	

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).



Çizelge 12’de belirtildiği gibi, öğrencilerin motivasyonsuzlukları ile başarı motivasyonları arasında yüksek seviyede negatif bir ilişki vardır ( $r=-687$ ;  $p<0.01$ ). Öğrencilerin motivasyonsuzlukları ile çalışma motivasyonları arasında orta seviyede negatif bir ilişki vardır ( $r=-523$ ;  $p<0.01$ ). Öğrencilerin motivasyonsuzlukları ile bireysel çalgı dersi motivasyon ölçeğinden alınan genel puan arasında çok yüksek seviyede negatif bir ilişki vardır ( $r=-916$ ;  $p<0.01$ ). Öğrencilerin motivasyonsuzlukları ile bireysel çalgı dersi tükenmişlik ölçeğinden alınan puan arasında çok yüksek seviyede pozitif bir ilişki vardır ( $r=846$ ;  $p<0.01$ ). Öğrencilerin motivasyonsuzlukları ile çalgı öğretmenin kişisel özellikleri arasında yüksek seviyede negatif bir ilişki vardır ( $r=-609$ ;  $p<0.01$ ). Öğrencilerin motivasyonsuzlukları ile çalgı öğretmenin mesleki özellikleri arasında orta seviyede negatif bir ilişki vardır ( $r=-585$ ;  $p<0.01$ ). Öğrencilerin motivasyonsuzlukları ile etkili bireysel çalgı öğretmeni ölçeğinden alınan puan arasında yüksek seviyede negatif bir ilişki vardır ( $r=-613$ ;  $p<0.01$ ).

Öğrencilerin başarı motivasyonları ile çalışma motivasyonları arasında orta seviyede pozitif bir ilişki vardır ( $r=450$ ;  $p<0.01$ ). Öğrencilerin başarı motivasyonları ile bireysel çalgı dersi motivasyon ölçeğinin genelinden alınan puan arasında çok yüksek seviyede pozitif bir ilişki vardır ( $r=872$ ;  $p<0.01$ ). Öğrencilerin başarı motivasyonları ile bireysel çalgı dersi tükenmişlik ölçeğinden alınan puan arasında yüksek seviyede negatif bir ilişki vardır ( $r=-618$ ;  $p<0.01$ ). Öğrencilerin başarı motivasyonları ile çalgı öğretmenin kişisel özellikleri arasında orta seviyede pozitif bir ilişki vardı ( $r=438$ ;  $p<0.01$ ). Öğrencilerin başarı motivasyonları ile çalgı öğretmenin mesleki özellikleri arasında orta seviyede pozitif bir ilişki vardır ( $r=450$ ;  $p<0.01$ ). Öğrencilerin başarı motivasyonları ile etkili bireysel çalgı öğretmeni ölçeği arasında orta seviyede pozitif bir ilişki vardır ( $r=452$ ;  $p<0.01$ ).

Öğrencilerin çalışma motivasyonları ile bireysel çalgı dersi motivasyon ölçeğinin genelinden alınan puan arasında yüksek seviyede pozitif ilişki vardır ( $r=709$ ;  $p<0.01$ ). Öğrencilerin çalışma motivasyonları ve bireysel çalgı dersi tükenmişlik ölçeğinden alınan puan arasında orta seviyede negatif bir ilişki vardır ( $r=-514$ ;  $p<0.01$ ). Öğrencilerin çalışma motivasyonları ile çalgı öğretmenin kişisel özellikleri arasında zayıf seviyede pozitif ilişki vardır ( $r=379$ ;  $p<0.01$ ). Öğrencilerin çalışma motivasyonları ile çalgı öğretmenin mesleki özellikleri arasında zayıf seviyede pozitif bir ilişki vardır ( $r=353$ ;  $p<0.01$ ). Öğrencilerin çalışma motivasyonları

ile etkili bireysel çalgı öğretmeni ölçeği arasında zayıf seviyede pozitif bir ilişki vardır ( $r=377$ ;  $p<0.01$ ).

Öğrencilerin bireysel çalgı dersi motivasyon ölçeğinin genelinden aldıkları puan ile bireysel çalgı dersi tükenmişlik ölçeği arasında çok yüksek seviyede negatif bir ilişki vardır ( $r=-809$ ;  $<0.01$ ). Öğrencilerin bireysel çalgı dersi motivasyon ölçeğinin genelinden aldıkları puan ile çalgı öğretmenin kişisel özellikleri arasında orta seviyede pozitif bir ilişki vardır ( $r=589$ ;  $<0.01$ ). Öğrencilerin bireysel çalgı dersi motivasyon ölçeğinin genelinden aldıkları puan ile çalgı öğretmenin mesleki özellikleri arasında orta seviyede pozitif bir ilişki vardır ( $r=568$ ;  $p<0.01$ ). Öğrencilerin bireysel çalgı dersi motivasyon ölçeğinin genelinden aldıkları puan ile etkili bireysel çalgı öğretmeni ölçeğinden aldıkları puan arasında orta seviyede pozitif bir ilişki vardır ( $r=589$ ;  $p<0.01$ ).

Öğrencilerin bireysel çalgı dersi tükenmişlik ölçeğinden aldıkları puan ile çalgı öğretmenin kişisel özellikleri arasında yüksek seviyede negatif bir ilişki vardır ( $r=-656$ ;  $p<0.01$ ). Öğrencilerin bireysel çalgı dersi tükenmişlik ölçeğinden aldıkları puan ile çalgı öğretmenin mesleki özellikleri arasında orta seviyede negatif bir ilişki vardır ( $r=-571$ ;  $p<0.01$ ). Öğrencilerin bireysel çalgı dersi tükenmişlik ölçeğinden aldıkları puan ile etkili bireysel çalgı öğretmeni ölçeğinden aldıkları puan arasında yüksek seviyede negatif bir ilişki vardır ( $r=-637$ ;  $p<0.01$ ).

### **4.3. Araştırmanın Alt Problemlerine İlişkin Bulgular**

Alt problem 1.1: Çalgı eğitiminde öğrencilerin motivasyonları cinsiyetlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

Katılımcıların cinsiyetleri ile çalgı dersi motivasyonları arasında istatistiksel bir farklılık olup olmadığını belirlemek için Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Sonuçlar Çizelge 13'de yer almaktadır.

**Çizelge 13. Katılımcıların Çalgı Dersine Yönelik Motivasyonlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşması**

Ölçek	Değişken	Mean	ss.	Mann-Whitney U	p
Motivasyonsuzluk	Kadın	16,69	7,89	5270,500	,482
	Erkek	16,19	7,81		
Başarı motivasyonu	Kadın	43,58	6,47	5509,500	,874
	Erkek	43,17	6,78		
Çalışma motivasyonu	Kadın	16,32	4,15	5469,000	,803
	Erkek	16,52	4,32		
Bireysel çalgı dersi motivasyon ölçeği	Kadın	103,22	15,92	5501,500	,861
	Erkek	103,50	16,00		

p: önem

Çizelge 13’de belirtildiği gibi motivasyonsuzluk ile katılımcıların cinsiyetleri arasında istatistiksel bir fark yoktur. ( $p>0,05$ ). Başarı motivasyonu ile katılımcıların cinsiyetleri arasında istatistiksel bir fark yoktur ( $p>0,05$ ). Çalışma motivasyonu ile katılımcıların cinsiyetleri arasında istatistiksel bir fark yoktur ( $p>0,05$ ). Bireysel çalgı dersi motivasyonu ölçeğinin bütünü ile cinsiyet arasında istatistiksel bir fark yoktur ( $p>0,05$ ).

Alt problem 1.2: Çalgı eğitiminde öğrencilerin motivasyonları sınıf düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

Katılımcıların öğrenim gördükleri sınıf düzeyi ile çalgı dersi motivasyonları arasında istatistiksel bir farklılık olup olmadığını belirlemek için Kruskal Wallis testi yapılmıştır. Sonuçlar Çizelge 14’de yer almaktadır.

**Çizelge 14. Katılımcıların Çalgı Dersine Yönelik Motivasyonlarının Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşması**

Ölçek	Değişken	Ort.	ss.	Kruskal Wallis	p
Motivasyonsuzluk	1. sınıf	17,00	9,17	,741	,863
	2. sınıf	16,21	7,97		
	3. sınıf	15,95	6,24		
	4. sınıf	17,45	8,78		
Başarı motivasyonu	1. sınıf	43,85	5,53	4,517	,211
	2. sınıf	43,73	7,58		
	3. sınıf	43,95	5,05		
	4. sınıf	41,45	7,18		
Çalışma motivasyonu	1. sınıf	15,21	3,79	5,088	,165
	2. sınıf	17,04	5,09		
	3. sınıf	16,08	2,99		
	4. sınıf	16,61	4,02		
Bireysel çalgı dersi motivasyon ölçeği	1. sınıf	102,06	15,85	2,538	,468
	2. sınıf	104,56	17,64		
	3. sınıf	104,08	11,92		
	4. sınıf	100,61	17,77		

Çizelge 14’de belirtildiği gibi motivasyonsuzluk ile katılımcıların sınıf düzeyleri arasında istatistiksel bir fark yoktur ( $p>0,05$ ). Başarı motivasyonu ile katılımcıların sınıf düzeyleri arasında istatistiksel bir fark yoktur ( $p>0,05$ ). Çalışma motivasyonu ile katılımcıların sınıf düzeyleri arasında istatistiksel bir fark yoktur ( $p>0,05$ ). Bireysel çalgı dersi motivasyonu ölçeğinin geneli ile katılımcıların sınıf düzeyleri arasında istatistiksel bir fark yoktur ( $p>0,05$ ).

Alt problem 1.3: Çalgı eğitiminde öğrencilerin motivasyonları yaşlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

Katılımcıların yaşları ile bireysel çalgı dersi motivasyonları arasında istatistiksel bir farklılık olup olmadığını belirlemek için Kruskal Wallis testi yapılmıştır. Sonuçlar Çizelge 15’de yer almaktadır.

**Çizelge 15. Katılımcıların Çalgı Dersine Yönelik Motivasyonlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşması**

Ölçek	Değişken	Ort.	ss.	Kruskal Wallis	p
Motivasyonsuzluk	18 yaş	14,71	4,61	,795	,851
	19 yaş	17,26	7,82		
	20 yaş	16,53	8,20		
	21 yaş ve üzeri	16,41	7,87		
Başarı motivasyonu	18 yaş	43,14	3,53	1,932	,587
	19 yaş	42,91	5,98		
	20 yaş	44,15	6,51		
	21 yaş ve üzeri	43,16	6,89		
Çalışma motivasyonu	18 yaş	15,29	1,70	3,089	,378
	19 yaş	15,87	4,54		
	20 yaş	16,05	4,53		
	21 yaş ve üzeri	16,74	4,10		
Bireysel çalgı dersi motivasyon ölçeği	18 yaş	103,71	8,01	1,011	,799
	19 yaş	101,52	15,61		
	20 yaş	103,68	16,92		
	21 yaş ve üzeri	103,49	15,94		

Çizelge 15’de belirtildiği gibi motivasyonsuzluk ile katılımcıların yaşları arasında istatistiksel bir fark yoktur ( $p>0,05$ ). Başarı motivasyonu ile katılımcıların yaşları arasında istatistiksel bir fark yoktur ( $p>0,05$ ). Çalışma motivasyonu ile katılımcıların yaşları arasında istatistiksel bir fark yoktur ( $p>0,05$ ). Bireysel çalgı dersi motivasyonu ölçeğinin geneli ile katılımcıların yaşları arasında istatistiksel bir fark yoktur ( $p>0,05$ ).

Alt problem 1.4: Çalgı eğitiminde öğrencilerin motivasyonları mezun oldukları liseye göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

Katılımcıların öğrenim gördükleri lise ile bireysel çalgı dersi motivasyonları arasında istatistiksel farklılık olup olmadığını belirlemek için Kruskal Wallis testi yapılmıştır. Sonuçlar Çizelge 16’da yer almaktadır.

**Çizelge 16. Katılımcıların Çalgı Dersine Yönelik Motivasyonlarının Mezun Olunan Lise Türü Değişkenine Göre Farklılaşması**

Ölçek	Değişken	Ort.	ss.	Kruskal Wallis	p
Motivasyonsuzluk	Anadolu Lisesi	16,10	7,41	7,677	,053
	Meslek Lisesi	13,75	4,85		
	Güzel Sanatlar Lisesi	17,58	8,53		
	Konservatuar	11,83	2,25		
Başarı motivasyonu	Anadolu Lisesi	43,90	5,99	2,386	,496
	Meslek Lisesi	45,10	5,31		
	Güzel Sanatlar Lisesi	42,75	7,22		
	Konservatuar	44,67	4,03		
Çalışma motivasyonu	Anadolu Lisesi	17,07	3,64	8,497	,037
	Meslek Lisesi	18,55	4,19		
	Güzel Sanatlar Lisesi	15,69	4,41		
	Konservatuar	16,67	3,63		
Bireysel çalgı dersi motivasyon ölçeği	Anadolu Lisesi	104,87	14,26	7,147	,067
	Meslek Lisesi	109,90	12,76		
	Güzel Sanatlar Lisesi	100,87	17,32		
	Konservatuar	109,50	6,37		

Çizelge 16’da belirtildiği gibi motivasyonsuzluk ile katılımcıların mezun oldukları lise türü arasında istatistiksel fark bulunmamaktadır ( $p>0,05$ ). Başarı motivasyonu ile katılımcıların mezun oldukları lise türü arasında istatistiksel fark bulunmamaktadır ( $p>0,05$ ). Çalışma motivasyonu ile katılımcıların mezun oldukları lise türü arasında istatistiksel fark bulunmamaktadır ( $p>0,05$ ). Bireysel çalgı dersi motivasyonu ölçeğinin geneli ile katılımcıların mezun oldukları lise türü arasında istatistiksel fark bulunmamaktadır ( $p>0,05$ ).

Alt problem 1.5: Çalgı eğitiminde öğrencilerin motivasyonları çalgı eğitimi alma süresine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

Katılımcıların çalgı eğitimi alma süresi değişkeni ile bireysel çalgı dersi motivasyonları arasında istatistiksel bir farklılık olup olmadığını belirlemek için Kruskal Wallis testi yapılmıştır. Sonuçlar Çizelge 17’de yer almaktadır.

**Çizelge 17. Katılımcıların Çalgı Dersine Yönelik Motivasyonlarının Çalgı Eğitimi Alma Süresi Değişkenine Göre Farklılaşması**

Ölçek	Değişken	Ort.	ss.	Kruskal Wallis	p
Motivasyonsuzluk	1-3 yıl	17,02	8,30	3,664	,300
	4-6 yıl	14,28	5,22		
	7-9 yıl	17,19	8,63		
	10 yıl ve üzeri	16,18	7,35		
Başarı motivasyonu	1-3 yıl	43,13	6,51	,825	,844
	4-6 yıl	44,50	5,02		
	7-9 yıl	42,87	7,74		
	10 yıl ve üzeri	43,84	5,60		
Çalışma motivasyonu	1-3 yıl	16,91	3,84	2,348	,503
	4-6 yıl	16,63	4,40		
	7-9 yıl	15,81	4,58		
	10 yıl ve üzeri	16,66	3,87		
Bireysel çalgı dersi motivasyon ölçeği	1-3 yıl	103,02	16,04	1,352	,717
	4-6 yıl	106,84	12,46		
	7-9 yıl	101,49	18,11		
	10 yıl ve üzeri	104,32	13,95		

Çizelge 17’de belirtildiği gibi motivasyonsuzluk ile katılımcıların çalgı eğitimi alma süreleri arasında istatistiksel bir fark yoktur ( $p>0,05$ ). Başarı motivasyonu ile katılımcıların çalgı eğitimi alma süresi arasında istatistiksel bir fark yoktur ( $p>0,05$ ). Çalışma motivasyonu alt boyutu ile katılımcıların çalgı eğitimi alma süresi arasında istatistiksel bir fark yoktur ( $p>0,05$ ). Bireysel çalgı dersi motivasyonu ölçeğinin geneli ile katılımcıların çalgı eğitimi alma süresi arasında istatistiksel bir fark yoktur ( $p>0,05$ ).

Alt problem 1.6: Çalgı eğitiminde öğrencilerin motivasyonları gün içerisinde çalgı çalışma sürelerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

Katılımcıların gün içerisinde çalgı çalışma süreleri ile bireysel çalgı dersi motivasyonları arasında istatistiksel bir farklılık olup olmadığını belirlemek için Kruskal Wallis yapılmıştır. Sonuçlar Çizelge 18’de yer almaktadır.

**Çizelge 18. Katılımcıların Çalgı Dersine Yönelik Motivasyonlarının Gün İçerisindeki Çalgı Çalışma Süresi Değişkenine Göre Farklılaşması**

Ölçek	Değişken	Ort.	ss.	Kruskal Wallis	p
Motivasyonsuzluk	1 saatten az	20,52	9,34	32,048	,000
	1-2 saat	14,80	6,20		
	2-4 saat	13,62	5,44		
	4 saat ve üzeri	10,25	,50		
Başarı motivasyonu	1 saatten az	40,51	8,05	20,253	,000
	1-2 saat	44,43	5,31		
	2-4 saat	46,00	4,47		
	4 saat ve üzeri	48,00	2,83		
Çalışma motivasyonu	1 saatten az	13,86	3,90	52,079	,000
	1-2 saat	17,05	3,70		
	2-4 saat	19,62	2,76		
	4 saat ve üzeri	19,00	6,98		
Bireysel çalgı dersi motivasyon ölçeği	1 saatten az	93,85	17,82	43,470	,000
	1-2 saat	106,68	12,52		
	2-4 saat	112,00	11,00		
	4 saat ve üzeri	116,75	5,85		

Çizelge 18’de belirtildiği gibi motivasyonsuzluk ile katılımcıların gün içerisinde çalgı çalışmaya ayırdıkları süre arasında istatistiksel fark vardır ( $p<0,05$ ). Başarı motivasyonu ile katılımcıların gün içerisinde çalgı çalışmaya ayırdıkları süre arasında istatistiksel fark vardır ( $p<0,05$ ). Çalışma motivasyonu alt boyutu ile katılımcıların gün içerisinde çalgı çalışmaya ayırdıkları süre arasında istatistiksel bir fark vardır ( $p<0,05$ ). Bireysel çalgı dersi motivasyonu ölçeğinin geneli ile katılımcıların gün içerisinde çalgı çalışmaya ayırdıkları süre arasında istatistiksel fark vardır ( $p<0,05$ ).

Alt problem 1.7: Çalgı eğitimde öğrencilerin motivasyonları ailede bir müzik aleti çalan birey bulunma durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

Katılımcıların ailede bir müzik aleti çalan birey bulunma durumu ile bireysel çalgı dersi motivasyonları arasında istatistiksel bir farklılık olup olmadığını belirlemek için Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Sonuçlar Çizelge 19’da yer almaktadır.



**Çizelge 19. Katılımcıların Çalgı Dersine Yönelik Motivasyonlarının Ailelerinde Bir Müzik Aleti Çalan Kişi Bulunma Değişkenine Göre Farklılaşması**

Ölçek	Değişken	Ort.	ss.	Mann-Whitney U	p
Motivasyonsuzluk	Evet	16,32	7,36	4985,000	,966
	Hayır	16,55	8,08		
Başarı motivasyonu	Evet	43,74	6,62	4839,000	,698
	Hayır	43,25	6,59		
Çalışma motivasyonu	Evet	16,45	3,91	4966,000	,931
	Hayır	16,39	4,37		
Bireysel çalgı dersi motivasyon ölçeği	Evet	103,87	14,67	4999,000	,993
	Hayır	103,08	16,51		

Çizelge 19’da belirtildiği gibi motivasyonsuzluk ile katılımcıların ailelerinde bir müzik aleti çalan kişi bulunma durumu arasında istatistiksel fark bulunmaktadır( $p>0,05$ ). Başarı motivasyonu alt boyutu ile katılımcıların ailelerinde bir müzik aleti çalan birey bulunma durumu arasında istatistiksel fark bulunmamaktadır( $p>0,05$ ). Çalışma motivasyonu ile katılımcıların ailelerinde bir müzik aleti çalan birey bulunma durumu arasında istatistiksel fark bulunmamaktadır ( $p>0,05$ ). Bireysel çalgı dersi motivasyonu ölçeğinin geneli ile katılımcıların ailelerinde bir müzik aleti çalan birey bulunma durumu arasında istatistiksel fark bulunmamaktadır( $p>0,05$ ).

Alt problem 1.8: Çalgı eğitiminde öğrencilerin motivasyonları aile gelir durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

Katılımcıların aile gelir durumları ile bireysel çalgı dersi motivasyonları arasında istatistiksel bir farklılık olup olmadığını belirlemek için Kruskal Wallis testi yapılmıştır. Sonuçlar Çizelge 20’de yer almaktadır.

**Çizelge 20. Katılımcıların Çalgı Dersine Yönelik Motivasyonlarının Aile Gelir Durumu Değişkenine Göre Farklılaşması**

Ölçek	Değişken	Ort.	ss.	Kruskal Wallis	p
Motivasyonsuzluk	Yüksek	13,60	5,50	3,912	,141
	Orta	16,99	8,11		
	Düşük	14,91	6,82		
Başarı motivasyonu	Yüksek	44,40	5,50	,256	,880
	Orta	43,20	6,82		
	Düşük	44,04	5,87		
Çalışma motivasyonu	Yüksek	16,20	2,49	,283	,868
	Orta	16,52	4,29		
	Düşük	16,02	4,14		
Bireysel çalgı dersi motivasyon ölçeği	Yüksek	107,00	11,14	,527	,768
	Orta	102,73	16,48		
	Düşük	105,16	14,21		

Çizelge 20' de belirtildiği gibi motivasyonsuzluk ile katılımcıların aile gelir durumu arasında istatistiksel fark bulunmamaktadır ( $p>0,05$ ). Başarı motivasyonu ile katılımcıların aile gelir durumu arasında istatistiksel fark bulunmamaktadır ( $p>0,05$ ). Çalışma motivasyonu ile katılımcıların aile gelir durumunu arasında istatistiksel fark bulunmamaktadır ( $p>0,05$ ). Bireysel çalgı dersi motivasyonu ölçeğinin geneli ile katılımcıların aile gelir durumu arasında istatistiksel fark bulunmamaktadır ( $p>0,05$ ).

Alt problem 1.9: Çalgı eğitimde öğrencilerin motivasyonları haftalık ders yüklerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

Katılımcıların haftalık ders yükü ile bireysel çalgı dersi motivasyonları arasında istatistiksel bir farklılık olup olmadığını belirlemek için Kruskal Wallis testi yapılmıştır. Sonuçlar Çizelge 21'de yer almaktadır.

**Çizelge 21. Katılımcıların Çalgı Dersi Motivasyonlarının Haftalık Ders Yüğü Değişkenine Göre Farklılaşması**

Ölçek	Değişken	Ort.	ss.	Kruskal Wallis	p
Motivasyonsuzluk	15 saatten az	17,00	8,91	1,017	,601
	16-24 saat arası	15,70	6,39		
	24 saatten fazla	20,29	11,72		
Başarı motivasyonu	15 saatten az	42,43	7,00	1,977	,372
	16-24 saat arası	44,02	6,18		
	24 saatten fazla	42,65	7,76		
Çalışma motivasyonu	15 saatten az	16,34	4,20	,196	,907
	16-24 saat arası	16,50	4,22		
	24 saatten fazla	15,94	4,48		
Bireysel çalgı dersi motivasyon ölçeği	15 saatten az	101,76	17,65	,935	,627
	16-24 saat arası	104,83	13,85		
	24 saatten fazla	98,29	21,83		

Çizelge 21’de belirtildiği gibi motivasyonsuzluk ile katılımcıların haftalık ders yükleri arasında istatistiksel fark bulunmamaktadır ( $p>0,05$ ). Başarı motivasyonu ile katılımcıların haftalık ders yükleri arasında istatistiksel fark bulunmamaktadır ( $p>0,05$ ). Çalışma motivasyonu ile katılımcıların haftalık ders yükleri arasında istatistiksel fark bulunmamaktadır ( $p>0,05$ ). Bireysel çalgı dersi motivasyonu ölçeğinin geneli ile katılımcıların haftalık ders yükleri arasında istatistiksel fark bulunmamaktadır ( $p>0,05$ ).

Alt problem 1.10: Çalgı eğitimde öğrencilerin motivasyonları ek işte çalışma durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

Katılımcıların ek işte çalışma durumları ile bireysel çalgı dersi motivasyonları arasında istatistiksel bir farklılık olup olmadığını belirlemek için Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Sonuçlar Çizelge 23’de yer almaktadır.

**Çizelge 22. Öğrencilerin Çalgı Dersi Motivasyonlarının Ek İşte Çalışma Durumu Değişkenine Göre Farklılaşması**

Ölçek	Değişken	Ort.	ss.	Mann-Whitney U	p
Motivasyonsuzluk	Evet	17,05	9,71	4549,500	,475
	Hayır	16,23	6,89		
Başarı motivasyonu	Evet	43,00	7,03	4776,500	,874
	Hayır	43,58	6,41		
Çalışma motivasyonu	Evet	16,97	4,34	4314,000	,203
	Hayır	16,16	4,15		
Bireysel çalgı dersi motivasyon ölçeği	Evet	102,92	18,84	4564,000	,504
	Hayır	103,52	14,52		

Çizelge 22’de belirtildiği gibi motivasyonsuzluk ile katılımcıların ek işte çalışma durumu arasında istatistiksel fark bulunmamaktadır ( $p>0,05$ ). Başarı motivasyonu ile katılımcıların ek işte çalışma durumu arasında istatistiksel fark bulunmamaktadır ( $p>0,05$ ). Çalışma motivasyonu alt boyutu ile katılımcıların ek işte çalışma durumu arasında istatistiksel bir fark bulunmamaktadır ( $p>0,05$ ). Bireysel çalgı dersi motivasyonu ölçeğinin geneli ile katılımcıların ek işte çalışma durumu arasında istatistiksel fark bulunmamaktadır ( $p>0,05$ ).

Alt problem 2.1: Çalgı eğitiminde öğrencilerin tükenmişlikleri cinsiyetlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

Katılımcıların cinsiyetleri ile bireysel çalgı dersi tükenmişlikleri arasında istatistiksel bir farklılık olup olmadığını belirlemek için Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Sonuçlar Çizelge 22’ te yer almaktadır.

**Çizelge 23. Katılımcıların Çalgı Dersine Yönelik Tükenmişliklerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşması**

Ölçek	Özellik	Mean	ss.	Mann-Whitney U	p
Bireysel çalgı dersi tükenmişlik ölçeği	Kadın	71,10	32,60	5162,000	,349
	Erkek	68,23	33,22		

p: önem

Çizelge 23’te belirtildiği gibi katılımcıların bireysel çalgı dersi tükenmişlikleri ölçeği puanları ile cinsiyetleri arasında istatistiksel bir fark yoktur ( $p>0,05$ ).

Alt problem 2.2: Çalgı eğitiminde öğrencilerin tükenmişlikleri sınıf düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

Katılımcıların sınıf düzeyi ile bireysel çalgı dersi tükenmişlikleri arasında istatistiksel bir farklılık olup olmadığını belirlemek için Kruskal Wallis testi yapılmıştır. Sonuçlar Çizelge 24’de yer almaktadır.

**Çizelge 24. Katılımcıların Çalgı Dersine Yönelik Tükenmişliklerinin Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşması**

Ölçek	Değişken	Ort.	ss.	Kruskal Wallis	p
Bireysel çalgı dersi tükenmişlik ölçeği	1.sınıf	73,70	33,75	,967	,809
	2.sınıf	69,57	34,67		
	3.sınıf	68,77	30,22		
	4.sınıf	69,08	32,95		

Çizelge 24’de belirtildiği gibi katılımcıların bireysel çalgı dersi tükenmişlikleri ölçeği puanları ile sınıf düzeyleri arasında istatistiksel bir fark yoktur ( $p>0,05$ ).

Alt problem 2.3: Çalgı eğitiminde öğrencilerin tükenmişlikleri yaşlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

Katılımcıların yaşları ile bireysel çalgı dersi tükenmişlikleri arasında istatistiksel bir farklılık olup olmadığını belirlemek için Kruskal Wallis testi yapılmıştır. Sonuçlar Çizelge 25’de yer almaktadır.

**Çizelge 25. Katılımcıların Çalgı Dersine Yönelik Tükenmişliklerinin Yaş Değişkenine Göre Farklılaşması**

Ölçek	Değişken	Ort.	ss.	Kruskal Wallis	p
Bireysel çalgı dersi tükenmişlik ölçeği	18 yaş	59,57	14,62	2,191	,534
	19 yaş	75,57	37,71		
	20 yaş	74,69	34,97		
	21 yaş ve üzeri	67,16	31,38		

Çizelge 25’de belirtildiği gibi katılımcıların bireysel çalgı dersi tükenmişlikleri ölçeği puanları ile yaş grupları arasında istatistiksel bir fark yoktur ( $p>0,05$ ).

Alt problem 2.4: Çalgı eğitiminde öğrencilerin tükenmişlikleri mezun oldukları lise türüne göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

Katılımcıların bireysel çalgı dersi tükenmişlikleri ile mezun oldukları lise türü arasında istatistiksel bir farklılık olup olmadığını belirlemek için Kruskal Wallis testi yapılmıştır. Sonuçlar Çizelge 26’da yer almaktadır.

**Çizelge 26. Katılımcıların Çalgı Dersine Yönelik Tükenmişliklerinin Mezun Oldukları Lise Türü Değişkenine Göre Farklılaşması**

Ölçek	Değişken	Ort.	ss.	Kruskal Wallis	p
Bireysel çalgı dersi tükenmişlik ölçeği	Anadolu Lisesi	67,75	30,83	7,394	,060
	Meslek Lisesi	56,85	21,82		
	Güzel Sanatlar Lisesi	74,43	35,59		
	Konservatuar	56,75	16,71		

Çizelge 26’da belirtildiği gibi katılımcıların bireysel çalgı dersi tükenmişlikleri ölçeği puanları ile eğitim almış oldukları lise türü grupları arasında istatistiksel fark bulunmamaktadır ( $p>0,05$ ).

Alt problem 2.5: Çalgı eğitiminde öğrencilerin tükenmişlikleri çalgı eğitimi alma sürelerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

Katılımcıların çalgı eğitimi alma süresi ile bireysel çalgı dersi tükenmişlikleri arasında istatistiksel bir farklılık olup olmadığını belirlemek için Kruskal Wallis testi yapılmıştır. Sonuçlar Çizelge 27’de yer almaktadır.

**Çizelge 27. Katılımcıların Çalgı Dersine Yönelik Tükenmişliklerinin Çalgı Eğitimi Alma Süresi Değişkenine Göre Farklılaşması**

Ölçek	Değişken	Ort.	ss.	Kruskal Wallis	p
Bireysel çalgı dersi tükenmişlik ölçeği	1-3 yıl	71,89	31,63	2,522	,471
	4-6 yıl	62,78	28,94		
	7-9 yıl	74,15	36,97		
	10 yıl ve üzeri	65,64	28,93		

Çizelge 27’de belirtildiği gibi katılımcıların bireysel çalgı dersi tükenmişlikleri ölçeği puanları ile çalgı eğitimi alma süresi arasında istatistiksel fark bulunmamaktadır ( $p>0,05$ ).

Alt problem 2.6: Çalgı eğitiminde öğrencilerin tükenmişlikleri gün içerisinde çalgı çalışma sürelerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

Katılımcıların gün içerisinde çalgı çalışma süresi ile bireysel çalgı dersi tükenmişlikleri arasında istatistiksel bir farklılık olup olmadığını belirlemek için Kruskal Wallis testi yapılmıştır. Sonuçlar Çizelge 28’de yer almaktadır.

**Çizelge 28. Katılımcıların Çalgı Dersine Yönelik Tükenmişliklerinin Gün İçerisinde Çalgı Çalışma Süresi Değişkenine Göre Farklılaşması**

Ölçek	Değişken	Ort.	ss.	Kruskal Wallis	p
Bireysel çalgı dersi tükenmişlik ölçeği	1 saatten az	85,70	36,58	28,138	,000
	1-2 saat	64,46	28,70		
	2-4 saat	56,15	22,88		
	4 saat ve üstü	38,25	3,30		

Çizelge 28’de belirtildiği gibi katılımcıların bireysel çalgı dersi tükenmişlikleri ölçeği puanları ile gün içerisinde çalgı çalışma süresi grupları arasında istatistiksel fark bulunmamaktadır ( $p < 0,05$ ).

Alt problem 2.7: Çalgı eğitiminde öğrencilerin tükenmişlikleri ailede bir müzik aleti çalan birey bulunma durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

Katılımcıların ailelerinde bir müzik aleti çalan birey bulunma değişkeni ile bireysel çalgı dersi tükenmişlikleri arasında istatistiksel bir farklılık olup olmadığını belirlemek için Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Sonuçlar Çizelge 29’da yer almaktadır.

**Çizelge 29. Katılımcıların Çalgı Dersine Yönelik Tükenmişliklerinin Ailede Bir Müzik Aleti Çalan Kişi Bulunma Değişkenine Göre Farklılaşması**

Ölçek	Değişken	Ort.	ss.	Mann-Whitney U	p
Bireysel çalgı dersi tükenmişlik ölçeği	Evet	69,52	32,64	4960,500	,921
	Hayır	70,07	33,01		

Çizelge 29’da belirtildiği gibi katılımcıların bireysel çalgı dersi tükenmişlikleri ölçeği puanları ile ailede bir müzik aleti çalan kişi bulunma durumları arasında istatistiksel fark bulunmamaktadır ( $p > 0,05$ ).

Alt problem 2.8: Çalgı eğitimde öğrencilerin tükenmişlikleri aile gelir durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

Katılımcıların aile gelir durumu değişkeni ile bireysel çalgı dersi tükenmişlikleri arasında istatistiksel bir farklılık olup olmadığını belirlemek için Kruskal Wallis testi yapılmıştır. Sonuçlar Çizelge 30’da yer almaktadır.

**Çizelge 30. Katılımcıların Çalgı Dersine Yönelik Tükenmişliklerinin Ailenin Ekonomik Durumu Değişkenine Göre Farklılaşması**

Ölçek	Değişken	Ort.	ss.	Kruskal Wallis	p
Bireysel çalgı dersi tükenmişlik ölçeği	Yüksek	65,60	27,99	,570	,752
	Orta	70,88	33,60		
	Düşük	66,76	30,73		

Çizelge 30'da belirtildiği gibi katılımcıların bireysel çalgı dersi tükenmişlikleri ölçeği puanları ile aile gelir durumunu değerlendirme durumları arasında istatistiksel bir fark yoktur ( $p>0,05$ ).

Alt problem 2.9: Çalgı eğitiminde öğrencilerin tükenmişlikleri haftalık ders saatlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

Katılımcıların haftalık ders saati ile bireysel çalgı dersi tükenmişlikleri arasında istatistiksel bir farklılık olup olmadığını belirlemek için Kruskal Wallis testi yapılmıştır. Sonuçlar Çizelge 31'de yer almaktadır.

**Çizelge 31. Katılımcıların Çalgı Dersine Yönelik Tükenmişliklerinin Haftalık Ders Yüğü Değişkenine Göre Farklılaşması**

Ölçek	Değişken	Ort.	ss.	Kruskal Wallis	p
Bireysel çalgı dersi tükenmişlik ölçeği	15 saatten az	69,41	36,90	1,265	,531
	16-24 saat arası	68,53	28,45		
	24 saatten fazla	82,18	44,53		

Çizelge 31'de belirtildiği gibi katılımcıların bireysel çalgı dersi tükenmişlikleri ölçeği puanları ile haftalık ders yükü grupları arasında istatistiksel fark bulunmamaktadır ( $p>0,05$ ).

Alt problem 2.10: Çalgı eğitimde öğrencilerin tükenmişlikleri ek bir işte çalışma durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

Katılımcıların ek bir işte çalışma durumu değişkeni ile bireysel çalgı dersi tükenmişlikleri arasında istatistiksel bir farklılık olup olmadığını belirlemek için Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Sonuçlar Çizelge 32'de yer almaktadır.



**Çizelge 32. Katılımcıların Çalgı Dersine Yönelik Tükenmişliklerinin Ek Bir İşte Çalışma Durumu Değişkenine Göre Farklılaşması**

Ölçek	Değişken	Ort.	ss.	Mann-Whitney U	p
Bireysel çalgı dersi tükenmişlik ölçeği	Evet	76,51	37,20	4120,000	,082
	Hayır	67,01	30,40		

Çizelge 32’de belirtildiği gibi katılımcıların bireysel çalgı dersi tükenmişlikleri ölçeği puanları ile ek bir işte çalışma durumu grupları arasında istatistiksel bir fark yoktur ( $p>0,05$ ).

## 5. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

### 5.1. Sonuçlar

Bu bölümde; bulgular bölümünde yer alan araştırma sonuçları sunulmuş, daha önceden yapılmış olan çalışmalardan da faydalanılarak tartışılmış ve araştırmada saptanan bulgulara dayalı olarak sonraki yapılacak çalışmalara katkısı olabileceği düşünülen çeşitli önerilere yer verilmiştir.

#### 5.1.1. Katılımcıların Demografik Verilerine Yönelik Sonuçlar

Araştırmaya katılan öğrencilerin %57,9'u bayan, %42,1'i erkektir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin %9,8'i Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde, %28'i Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde, %37,4'ü Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi'nde %24,8'i Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim görmektedirler.

Araştırmaya katılan öğrencilerin %15,4'ü 1. sınıf, %38,3'ü 2. sınıf, %28,5'i 3. sınıf, %17,8'i 4. sınıf öğrencisidir. 1.sınıftan 33 öğrenci, 2.sınıftan 82 öğrenci 3.sınıftan 61 öğrenci, 4.sınıftan 38 öğrenci araştırmaya katılmıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin %3,3'ü 18 yaşında, %10,7'si 19 yaşında, %27,6'sı 20 yaşında ve %58,4'ü 20 yaş ve üzerindedir. En fazla öğrenci sayısı 125 ile 21 yaş ve üzerinde grubundayken, en az öğrenci sayısı 7 ile 18 yaş grubundadır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin %28,5'i Anadolu Lisesi, %9,3'ü Meslek Lisesi, %56,5'i Güzel Sanatlar Lisesi, %5,6'sı konservatuar mezunudur. Öğrencilerin çoğunlukla Güzel Sanatlar Lisesi mezunu oldukları görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin %25,22 si 1-3 yıl arası, %15,0'i 4-6 yıl arası, %36,4'ü 7-9 yıl arası, %23,4'ü 10 yıldan fazla bir süredir çalgı eğitimi almaktadırlar. En fazla öğrenci sayısının 78 ile 7-9 yıl arası grupta olduğu, en az öğrenci sayısının ise 32 ile 4-6 yıl arası grupta yer aldığı görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin gün içinde çalgı çalışmaya ayırdıkları süre %34,1'inin 1 saatten az, %48,1'inin, 1-2 saat arası, %15,9'unun 2-4 saat arası, %1,9'unun 4 saat ve daha fazladır. Öğrencilerin çalgı çalmaya ayırdıkları sürenin en fazla 103 öğrenci ile 1-2 saat arasında olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin %32,2'sinin ailesinde müzik aleti çalan bir kişi bulunmakta, %67,8'inin ailesinde müzik aleti çalan bir kişi bulunmamaktadır. Araştırma sonucuna göre ailesinde müzik aleti çalan birey olanların sayısı daha azdır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin %2,3'ü ailelerinin ekonomik durumunu yüksek, %76,6'sı orta, %21'i düşük olarak değerlendirmektedir. Araştırma sonucuna göre öğrencilerin ailelerinin ekonomik durumları çoğunlukla orta düzeydedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin %31,8'inin haftalık ders yükü 15 saatten az,, %60,3'ünün 16-24 saat arası ve %7,9'unun 24 saatten fazla olduğu görülmektedir. Araştırma sonucuna göre öğrencilerin ders yükü çoğunlukla 16-24 saat arasındadır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin %30,4'ü ek bir işte çalıştığını belirtirken, %69,9'u herhangi bir işte çalışmadığını belirtmiştir. Araştırma sonucuna göre öğrencilerin büyük bir çoğunluğu ek bir işte çalışmamaktadır.

### **5.1.2. Katılımcıların Motivasyonları ile Demografik Veriler Arasındaki İlişkilere Yönelik Sonuçlar**

Araştırmada bireysel çalgı dersi motivasyon ölçeği ve alt boyutları ile öğrencilerin cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Literatürde çalgı derslerine yönelik motivasyon ile ilgili benzer bir çalışmaya rastlanmamakla birlikte, literatürde müzik eğitiminde akademik motivasyona yönelik bazı araştırmaların, araştırmanın bu sonucu ile örtüştüğü söylenebilir. Şeker (2017), müzik öğretmeni adaylarının akademik güdülenme düzeylerini incelediği çalışmasında, akademik güdülenmenin cinsiyete göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Atay (2018), müzik öğretmeni adaylarının akademik motivasyon düzeylerini incelediği çalışmasında akademik motivasyonla cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Durgun (2018), lise öğrencilerinin piyano dersindeki motivasyonlarını incelediği çalışmasında, öğrencilerin cinsiyetlerinin motivasyonları üzerinde bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu sonucun aksine bazı araştırma

sonuçlarında, motivasyonun cinsiyete göre farklılık gösterdiği sonucuna ulaşıldığı görülmektedir. Tabaru ve Şen (2019), müzik öğretmeni adaylarının bireysel ses eğitimi dersine yönelik motivasyonlarını inceledikleri çalışmalarında öğretmen adaylarının cinsiyetleri ile bireysel ses eğitimi dersine yönelik motivasyonları arasında anlamlı farklılık bulmuşlardır. Araştırma sonuçlarındaki farklılıklar, çalışmaların, öğrencilerin farklı derslere ya da durumlara yönelik motivasyon durumlarını ortaya koyan çalışmalar olmasından kaynaklanıyor olabilir.

Araştırmada bireysel çalgı dersi motivasyonu ölçeği ve alt boyutları ile öğrencilerin sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Çalışkan (2008), müzik öğretmeni adaylarının bireysel çalgı eğitiminde güdülenme düzeyi ile ilgili yaptığı çalışmada öğrencilerin güdülenme düzeyi ile sınıf değişkeni arasında anlamlı bir fark olmadığını ortaya koymaktadır. Söz edilen çalışmanın sonuçları araştırmanın sonucu ile paralellik göstermektedir. Küçükosmanoğlu (2015), müzik öğretmeni adaylarının akademik motivasyon düzeylerinin belirlenmesi amacıyla yaptığı çalışmada, 4. sınıf öğrencilerinin başarıya yönelik içsel ve dışsal motivasyonlarının daha düşük, motivasyonsuzluklarının ise daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç araştırmanın sonucu ile paralellik göstermemektedir. Bu durum, söz edilen çalışmanın, farklı bir duruma yönelik motivasyon düzeyini belirlemeye çalışan bir çalışma olmasından kaynaklanıyor olabilir.

Araştırmada bireysel çalgı dersi motivasyonu ölçeğinin geneli, alt boyutları ve öğrencilerin yaşları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Doğan (2021), müzik öğretmeni adaylarının çalgı çalışma alışkanlıkları ile çalgı dersine yönelik motivasyonlarını karşılaştırdığı çalışmada, öğretmen adaylarının motivasyonları ile yaşları arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı belirtmiştir. Bu sonuç araştırmanın sonucu ile paralellik göstermektedir.

Araştırmada bireysel çalgı dersi motivasyonu ölçeği ve alt boyutları ile katılımcıların eğitim almış oldukları lise türü arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı belirlenmiştir. Literatürde bu durumu destekleyen araştırma bulguları yer almaktadır. Atay (2018), müzik öğretmeni adaylarının akademik motivasyon düzeylerini incelediği çalışmada akademik motivasyonla öğretmen adaylarının eğitim almış oldukları liselerin türleri arasında istatistiksel fark bulunmadığını saptamıştır. Bu sonuç araştırmanın sonucunu destekler niteliktedir.

Araştırmada bireysel çalgı dersi motivasyonu ölçeği ve alt boyutları ile öğrencilerin çalgı eğitimi alma süresi arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Literatürde bu durumu destekleyen araştırma bulguları yer almaktadır. Piji Küçük (2021), müzik öğretmeni adaylarının bireysel çalgı çalışma alışkanlıklarını incelediği çalışmada, öğrencilerin ilgi ve istek alt boyutu ile çalgı deneyimi arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmada bireysel çalgı dersi motivasyon ölçeği ve alt boyutları ile öğrencilerin gün içerisinde çalgı çalışma süresi arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Kılınç (2017), güzel sanatlar lisesi müzik bölümü öğrencilerinin çalgı çalışma motivasyonlarını etkileyen unsurları araştırdığı çalışmada, öğrencilerin çalgı çalışma motivasyonlarının çalgı çalışmaya yönelik tutumlarını etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonucun araştırmanın sonucu ile paralellik gösterdiği söylenebilir. Çalgı çalışmaya yönelik olumlu bir tutumun öğrencilerin çalgı çalışma sürelerini de olumlu yönde etkileyeceği söylenebilir.

Araştırmada bireysel çalgı dersi motivasyonu ölçeği ve alt boyutları ile öğrencilerin ailelerinde bir müzik aleti çalan birey bulunma durumu arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Literatürde ulaşılabildiği kadarıyla benzer bir çalışmaya rastlanmamıştır. Eser, Kaleli ve Güçlü (2021), öğrencilerin müziğe yönelik ilgi düzeylerini farklı değişkenler açısından inceledikleri çalışmalarında, ailelerin müziğe ilgileri ile öğrencilerin şarkı söylemeye yönelik tutumları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulmuşlardır. Bu sonucun, araştırma ile birebir aynı konuda bir araştırma olmamasına rağmen, ilgi ve istek kavramlarının motivasyonu da açıklayabileceği düşünüldüğünde, araştırmanın sonucu ile paralellik göstermediği söylenebilir. Bu durum çalışmanın müziğe yönelik genel bir ilgi düzeyini araştırıyor olmasından kaynaklanıyor olabilir.

Araştırmada bireysel çalgı dersi motivasyonu ölçeği ve alt boyutları ile öğrencilerin ailelerinin gelir durumu arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Çalışkan (2008), müzik öğretmeni adaylarının bireysel çalgı eğitiminde güdülenme düzeyi ile ilgili yaptığı çalışmada öğrencilerin güdülenme düzeyi ile ailenin ekonomik durumu arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Çalışmanın araştırmanın sonucunu ile örtüştüğü görülmektedir.

Araştırmada bireysel çalgı dersi motivasyonu ölçeği ve alt boyutları ile öğrencilerin haftalık ders saatleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Literatürde ulaşılabildiği kadarıyla bu sonuçla benzerlik veya farklılık gösteren bir araştırma bulgusuna rastlanmamıştır.

Araştırmada bireysel çalgı dersi motivasyonu ölçeği ve alt boyutları ile öğrencilerin ek bir işte çalışma durumu arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Literatürde ulaşılabildiği kadarıyla müzik eğitiminde motivasyon ve öğrencilerin ek bir işte çalışma durumu arasındaki ilişkiyi ortaya koyan çalışmalara rastlanmamıştır. Aka (2019), müzik eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin çalgı çalışma alışkanlıklarını farklı değişkenler açısından incelediği çalışmasında, ek işte çalışma ile çalgı çalışma alışkanlıkları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Çalgı çalışma alışkanlığının da motivasyon gerektiren bir durum olması nedeniyle araştırmanın sonucunun, çalışmanın sonucu ile paralellik gösterdiği söylenebilir.

### **5.1.3. Katılımcıların Tükenmişlikleri ile Demografik Veriler Arasındaki İlişkilere Yönelik Sonuçlar**

Araştırmada öğrencilerin bireysel çalgı dersi tükenmişlik ölçeği puanları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Araştırmada öğrencilerin bireysel çalgı dersi tükenmişlik ölçeği puanları ile haftalık ders yükleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Araştırmada öğrencilerin bireysel çalgı dersi tükenmişlik ölçeği puanları ile ek bir işte çalışma durumları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Düzbastılar ve Yıldırım (2019), müzik öğretmeni adaylarının bireysel çalgı derslerine yönelik tükenmişliklerini inceledikleri çalışmalarında, öğretmen adaylarının tükenmişlikleri ile cinsiyetleri, haftalık ders saatleri ve öğrencinin ek bir işte çalışma durumu arasında anlamlı bir farklılık bulmamışlardır. Bu sonuçların, araştırmanın sonuçları ile örtüştüğü söylenebilir.

Araştırmada öğrencilerin bireysel çalgı dersi tükenmişlik ölçeği puanları ile eğitim aldıkları sınıf düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Araştırmada öğrencilerin bireysel çalgı dersi tükenmişlik ölçeği puanları ile eğitim almış oldukları liselerin türü arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Literatürde ulaşılabildiği kadarıyla müzik eğitiminde tükenmişlik ile ilgili çalışmalar oldukça sınırlı sayıdadır.

Gerçeker (2018), müzik öğretmeni adaylarının bireysel çalgı dersi tükenmişlik düzeylerini incelediği çalışmasında, öğretmen adaylarının sınıf düzeyleri ve eğitim gördükleri lise türü ile bireysel çalgı dersi tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçlar, araştırmanın sonuçları ile paralellik göstermektedir.

Araştırmada öğrencilerin bireysel çalgı dersi tükenmişlik ölçeği puanları ile yaşları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Ulaşılabildiği kadarıyla literatürde benzer bir çalışmaya rastlanmamıştır. Literatürdeki çalışmaların daha çok öğrencilerin sınıf düzeyi ile tükenmişlikleri arasındaki ilişkiyi incelediği görülmektedir.

Araştırmada öğrencilerin bireysel çalgı dersi tükenmişlik ölçeği puanları ile çalgı eğitimi alma süresi arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Literatürde ulaşılabilirdiği kadarıyla bu sonuçla benzerlik veya farklılık gösteren bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Araştırmada öğrencilerin bireysel çalgı dersi tükenmişlik ölçeği puanları ile gün içerisinde çalgı çalışma süreleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Literatürde ulaşılabilirdiği kadarıyla bu sonuçla benzerlik veya farklılık gösteren bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Araştırmada öğrencilerin bireysel çalgı dersi tükenmişlik ölçeği puanları ile ailelerinde herhangi bir müzik aleti çalan birey bulunma durumları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Literatürde ulaşılabilirdiği kadarıyla bu sonuçla benzerlik veya farklılık gösteren bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Araştırmada öğrencilerin bireysel çalgı dersi tükenmişlik ölçeği puanları ile aile gelir durumları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Literatürde ulaşılabilirdiği kadarıyla bu sonuçla benzerlik veya farklılık gösteren bir çalışmaya rastlanmamıştır. Literatürde müzik eğitiminde tükenmişlik ile ilgili daha fazla araştırma sonuçlarına ihtiyaç olduğu görülmektedir.

#### **5.1.4. Katılımcıların Çalgı Dersine Yönelik Motivasyonları ve Tükenmişlikleri ile Çalgı Eğitimi Öğretmenlerinin Profilleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Sonuçlar**

Araştırmada, öğrencilerin bireysel çalgı dersi motivasyon ölçeğinin genelinden aldıkları puan ile bireysel çalgı dersi tükenmişlik ölçeğinden aldıkları puan arasında çok yüksek düzeyde negatif yönlü doğrusal bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Literatürde ulaşılabildiği kadarıyla müzik eğitiminde benzer bir çalışmaya rastlanmamıştır. Alan yazında farklı iş ve eğitim boyutlarında benzer çalışmalar olduğu görülmektedir. Farklı boyutlarda, farklı durumlara yönelik motivasyon ve tükenmişlik ilişkisini araştıran çalışmalarda, motivasyon ile tükenmişlik arasındaki negatif ilişkiyi ortaya koyan araştırma bulguları yer almaktadır. Özdemir (2015), ortaokul öğrencileri ile akademik motivasyonun arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında, akademik motivasyonun okul tükenmişliğini yordadığı sonucuna ulaşmıştır. Demir ve Peker (2017), okul tükenmişliği ile motivasyonel kararlılığın ilişkisini inceledikleri çalışmalarında, motivasyonel kararlılık ile okul tükenmişliği arasında bir ilişki olduğunu bulmuşlardır. Literatürde bu sonuçlarla örtüşmeyen araştırma sonuçları da yer almaktadır. Günay (2016), turizm sektöründe tükenmişlik sendromu ile motivasyon arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında, otel çalışanlarının tükenmişlikleri ile motivasyonları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu farklılık çalışmaların farklı alanlarda ve farklı yaş gruplarında yapılmış olmasından kaynaklanıyor olabilir.

Çalışmada öğrencilerin bireysel çalgı dersi motivasyon ölçeğinin genelinden aldıkları puan ile etkili çalgı öğretmeni ölçeğinden aldıkları puan arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırma sonucuna dayanarak, çalgı öğretmenin olumlu kişisel ve mesleki özelliklere sahip olmasının öğrencilerin bireysel çalgı dersi motivasyonlarının yüksek olmasını sağlarken, olumsuz kişisel ve mesleki özelliklere sahip olmasının öğrencilerin çalgı dersine yönelik motivasyonlarının düşük olmasına neden olduğu söylenebilir. Literatürde, farklı alanlarda, öğretmen profili ile öğrenci motivasyonu arasındaki ilişkiyi ele alan ve araştırmanın bu sonucu ile örtüşen birçok araştırma bulgusunun yer aldığı görülmektedir (Umuzdaş ve Yağız, 2020; Sürücü ve Ünal, 2018). Brophy’de güdülenmeyi arttıran etkili bir öğretmenin sahip olması gereken



özellikleri listelediği çalışmasında, öğretmenin iyiliksever ve nazik kişilikli olma, sabırlı olma, samimi ve hoşgörülü olma gibi özelliklerle kişisel özelliklerine ve onay ve övgüyü kullanma, uygun öğretim yöntemlerini kullanma gibi özelliklerle mesleki özelliklerine gönderme yapmaktadır (Brophy, 2004'den aktaran Gürkan, 2012). Söz edilen çalışmanın da araştırmanın sonucunu destekler nitelikte olduğu söylenebilir. Bireysel çalgı dersi motivasyon ölçeği, başarı motivasyonu, çalışma motivasyonu ve motivasyonsuzluk olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Etkili bireysel çalgı öğretmeni ölçeği ise mesleki özellikler ve kişisel özellikler olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır. Bireysel çalgı dersi motivasyon ölçeğinin motivasyonsuzluk alt boyutu ile etkili bireysel çalgı öğretmeni ölçeğinin kişisel özellikler alt boyutu arasında yüksek düzeyde negatif yönlü bir ilişki olduğu, bireysel çalgı dersi motivasyon ölçeğinin motivasyonsuzluk alt boyutu ile etkili bireysel çalgı öğretmeni ölçeğinin mesleki özellikler alt boyutu arasında orta düzeyde negatif bir ilişki olduğu görülmektedir. Araştırmanın bu sonucuna göre, çalgı eğitiminde öğrencilerin motivasyonsuzlukları üzerinde çalgı öğretmeninin kişisel özelliklerinin daha etkili olduğu söylenebilir. Literatürde bu araştırma sonucunu destekleyen birçok araştırma bulgusu yer almaktadır. Bacanlı (2001)'ya göre öğretmenin öğrencilerine sıcak yaklaşımı ve öğrencileri ile arasında empati kurması öğrencilerin motivasyonunu etkilemektedir. Bireysel çalgı dersi motivasyon ölçeğinin başarı motivasyonu alt boyutu ile etkili bireysel çalgı öğretmeni ölçeğinin kişisel özellikler ve mesleki özellikler alt boyutları arasında orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişki olduğu görülmektedir. Araştırmanın sonuçlarına göre bireysel çalgı dersi motivasyon ölçeğinin başarı motivasyonu alt boyutu ile etkili bireysel çalgı öğretmeni ölçeğinin mesleki özellikler ve kişisel özellikler alt boyutları arasında orta düzeyde ilişki olmasına rağmen, mesleki özellikler alt boyutu ile başarı motivasyonu alt boyutu arasındaki ilişkinin biraz daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Araştırmanın bu sonucuna göre çalgı eğitiminde öğrencilerin başarı motivasyonları üzerinde öğretmenin mesleki özelliklerin daha etkili olduğu söylenebilir.

Çalışmada öğrencilerin bireysel çalgı dersi tükenmişlik ölçeğinden aldıkları puan ile etkili bireysel çalgı öğretmeni ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında yüksek seviyede negatif yönlü doğrusal bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalgı öğretmeninin profili olumsuzlaştıkça öğrencilerin bireysel çalgı dersine yönelik tükenmişlikleri artmaktadır. Araştırmanın bu sonuçlarına dayanarak

çalgı eğitiminde çalgı öğretmeninin, öğrencilerinin tükenmişlikleri üzerinde oldukça önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir. Öğrencilerin etkili bireysel çalgı öğretmeni ölçeğinin alt boyutları ile bireysel çalgı dersi tükenmişlik ölçeği arasındaki ilişki incelendiğinde, öğrencilerin bireysel çalgı öğretmeni ölçeğinin kişisel özellikler alt boyutundan aldıkları puan ile bireysel çalgı dersi tükenmişlik ölçeğinden aldıkları puan arasında daha yüksek düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir. Araştırmanın bu sonucuna göre çalgı derslerinde, çalgı öğretmeninin kişisel özelliklerinin öğrencilerin tükenmişlikleri üzerinde daha etkili olduğu söylenebilir.

## 5.2. Öneriler

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın sonuçlarına dayanarak çeşitli önerilere yer verilmiştir:

- Çalışma 214 kişilik müzik öğretmeni adayından oluşan bir örneklem grubu ile yürütülmüştür. Başka araştırmalarda örneklem için farklı bir yaş grubu ve öğrenci sayısı belirlenebilir.
- Başka araştırmacılarca, bu araştırmada ele alınmayan demografik değişkenlerin de öğretmen adaylarının motivasyonları ve tükenmişlikleri üzerindeki etkilerine bakılabilir.
- Bu araştırmada çalgı eğitiminde öğretmen profilinin öğrencilerin çalgı derslerine yönelik motivasyonları ve tükenmişlikleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Başka araştırmacılarca çalgı eğitiminde öğretmen profilinin farklı duyuşsal ve psikolojik özellikler üzerindeki etkisi de incelenebilir.
- Bu araştırma nicel bir araştırmadır. Başka araştırmacılarca konuyla ilgili nitel bir araştırma yapmaları önerilebilir.
- Çalgı eğitiminde, motivasyonu artırıcı uygulamaların bilgilerin ve deneyimlerin yaygınlaştırılması ve paylaşılması amacıyla, çalgı eğitimcileri arasında yapılacak etkileşimli görüşmelere uygun ortamların sağlanması önerilebilir.

## KAYNAKÇA

- Adair, J. (2004). *Adair on team building and motivation*. London: Thorogood Publishing Ltd.
- Aka, A. K. (2019). *Müzik Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerinin bireysel çalgı çalışma alışkanlıklarının farklı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 343-361.
- Akbulut, M., Yıldırım Orhan, Ş. ve Tanınmış G. (2010). Anadolu Güzel sanatlar liseleri müzik öğretmenlerine göre çalgı bakım onarım bilgisi dersinin gerekliliği. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18 (3), 893 - 902.
- Aksütlü, S. (2013). *Sağlık çalışanlarında duygusal zeka ve tükenmişlik ilişkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Anderson, T. (2003). Art education for life. *International Journal of Art & Design Education*, 22 (1), 58-66.
- Atay, B. (2018). *Müzik öğretmeni adaylarının müzik performansı kaygı düzeyleri ve akademik motivasyon düzeylerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aykut, A. (2018). *Estetik paradigmlar ışığında sanat ve sanat eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Aypay, A. ve Eryılmaz, A. (2011). Lise öğrencilerinin derse katılmaya motive olmaları ile okul tükenmişliği arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (21), 26-44.
- Bacanlı, H. (2001). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Barrot, J. S. (2021). Research on education in Southeast Asia (1996-2019): a bibliometric review. *Educational Review*. 1-21.
- Bonneville-Roussy, A., Hruska, E. and Trower, H. (2020). Teaching music to support students: How autonomy-supportive music teachers increase students' well-being. *Journal of Research in Music Education*, 68 (1), 97-119.
- Boyle, A., Maguire, S., Martin, A., Milsom, C., Nash, R., Rawlinson, S., Turner, A., Wurthmann, S. and Conchie, S. (2007). Fieldwork is good: The student perception and the affective domain. *Journal of Geography in Higher Education*, 31 (2), 299-317.

- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E. Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (8. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Cadime, I., Pinto, A.M., Lima, S., Rego, S., Pereira, J. and Ribeiro, I. (2016). Well-being and academic achievement in secondary school pupils: The unique effects of burnout and engagement. *Journal of Adolescence*, 53, 169-179.
- Carroll, E. (2021). *Stress and burnout among undergraduate music education majors: an examination of trends, influences, and coping mechanisms*. Unpublished Master's Thesis. USA: Bowling Green State University.
- Castro, P. D. (2016). *A survey of attitudes towards burnout among music students at the university of south carolina school of music*. Unpublished Master's Thesis. USA: Texas State University.
- Ceviz, O. (2003). NLP başarı ve motivasyon teknikleri ile müzik eğitiminde başarının artırılması. *Cumhuriyetimizin 80. Yılında Müzik Sempozyumu*. Malatya: İnönü Üniversitesi. ss. 138-152.
- Claudon, P. and Weber, M. (2009). L'émotion. *Devenir*, 21 (1), 61-99.
- Clayson, D. E. and Sheffet, M. J. (2006). Personality and the student evaluation of teaching. *Journal of Marketing Education*, 28 (2), 149-160.
- Çalışkan, T. (2008). *Müzik öğretmeni adaylarının bireysel çalgı eğitimde güdülenme düzeyleri başarı düzeyleri ve başarı durumları arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çoban, S. (2011). Müzik öğretmeni adaylarının bireysel çalgı eğitimi dersi dönem sonu sınavları ile ilgili düşünceleri. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 115-127.
- Çuhadar, H. (2016). Müzik ve müzik eğitimi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25 (1), 217-230.
- Demir, M. ve Peker, A. (2017). Motivasyonel kararlılık ile okul tükenmişliği arasındaki ilişkinin yapısal eşitlik modeli ile incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19 (1), 289-300.
- Diaz, F. M. (2010). Intrinsic and extrinsic motivation among collegiate instrumentalists. *Contributions to Music Education*, 37 (1), 23-5.
- Dilekmen, M. ve Ada, Ş. (2010). Öğrenmede güdülenme. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0 (11), 113-123.
- Doğan, A. (2021). *Müzik öğretmeni adaylarının çalgı çalışma alışkanlıkları ile çalgı dersine yönelik motivasyonlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Dray, M.M. (2014). *Motivation and Retention of Instrumental Music Students in a Suburban School District*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. USA: State University of New York.
- Duman, A. (2003). Bazı eğitim bilimi kavramlarına ilişkin genel bir değerlendirme. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (10), 0-0.

- Durgun, M. (2018). *Güzel sanatlar lisesi müzik bölümü öğrencilerinin piyano dersi motivasyonlarının piyano dersi başarısı ile ilişkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Düzbastılar, M. E. ve Yıldırım, Z. A. (2019). Müzik öğretmeni adaylarının bireysel çalgı dersine yönelik tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi: Karadeniz bölgesi örneği. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 5 (3), 305-318.
- Eisner, E. (1958). What is art education for? *University of North Carolina Press*, 41 (6), 263-267.
- Erkan, S., Tuğrul, B., Üstün, E., Akman, B., Şendoğdu, M., Kargı, E., Boz, M. ve Güler, T. (2002). Okulöncesi öğretmenliği öğrencilerine ait türkiye profil araştırması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 108-116.
- Eser, B., Kaleli, Y. S. ve Güçlü, O. (2020). Özengen müzik eğitimi alan öğrencilerin müziğe yönelik ilgi düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *İdil Sanat ve Dil Dergisi*, 951-962.
- Farbman, D., Wolf, D. P. and Sherlock, D. (2015). Why Arts in Schools? Advancing Arts Education through an Expanded School Day: Lessons from Five Schools. *National Center on Time & Learning*.
- Fidan, N. (2012). *Okulda öğrenme ve öğretme*. (3. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Fiorilli, C., Stasio, S.D., Chiacchio, C.D., Pepe, A. and Salmela-Aro, K. (2017). School burnout, depressive symptoms and engagement: Their combined effect on student achievement. *International Journal of Educational Research*, 84, 1-12.
- Freer, E. and Evans, P. (2019). Choosing to study music in high school: Teacher support, psychological needs satisfaction, and elective music intentions', *Psychology of Music*, 47, 781-799.
- Ganzo, A. (2018). Motivating students to learn: Does teacher immediacy matter? *International Journal of Sciences: Basic And Applied Research*, 29 (3), 288-295.
- Gerber, M., Feldmeth, A. K., Lang, C., Brand, S., Elliot, C., Holsboer-Trachsler, E. and Pühse, U. (2015). The relationship between mental toughness, stress, and burnout among adolescents: a longitudinal study with Swiss vocational students. *Psychological reports*, 117 (3), 703-723.
- Gerçeker, C. S. (2018). Investigation of music teacher candidates' individual instrument burnout, perceived family support in instrument training and individual instrument training habits with regard to various variables. *Educational Research and Reviews*, 13 (12), 447-463.
- Girgin, D. (2015). Bireysel çalgı dersi motivasyon ölçeği: geçerlik güvenirlik analizi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23 (4), 1723-1736.
- Girgin, D. (2015). Bireysel çalgı dersi tükenmişlik ölçeği geliştirme çalışması: geçerlik ve güvenirlik analizi. *Bartın Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4 (1), 115-126.

- Girgin, D. (2018). Etkili bireysel çalgı öğretmeni ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik analizi. *İlköğretim Online*, 17 (1), 47-56.
- Günay, İ. (2016). *Tükenmişlik sendromunun örgütsel bağlılık, motivasyon ve işten ayrılma niyeti üzerine etkilerinin değerlendirilmesi: Antalya-Kundu oteller bölgesinde bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Antalya: Akdeniz Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gürkan, Uğur (2012). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Hoque, E. M. (2017). Three domains of learning: cognitive, affective and psychomotor. *The Journal of EFL Education and Research*, 2 (2), 45-52.
- İdris, F., Hassan, Z., Ya'acob, A., Gills, S. K. and Awal, N. A. M. (2012). The role of education in shopping youth's national identity. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 59, 443-450.
- Kılınç, S. (2017), *Güzel sanatlar fakültesi müzik bölümü öğrencilerinin çalgı çalışma motivasyonlarını etkileyen unsurlar*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kayseri: Erciyes Üniversitesi, Güzel Sanatlar Enstitüsü.
- Kılınçer, Ö. ve Afacan, Ş. (2019) Güzel sanatlar fakültesi müzik bölümü öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20 (2), 563-594.
- Kırıçoğlu, O. T. (2019). *Çocukluktan gençliğe sanatsal gelişme ressam çocuktan sanatçı gence*. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Kim, B., Jee, S., Lee, J., An, S. and Lee, S. M. (2018). Relationships between social support and student burnout: A meta-analytic approach. *Stress and Health*, 34 (1), 127-134.
- Kim, M. Y., Lee, J. Y. and Kim, J. (2009). Relationships among burnout, social support, and negative mood regulation expectancies of elementary school teachers in Korea. *Asia Pacific Education Review*, 10 (4), 475-482.
- Köklü, N., Büyüköztürk, Ş. ve Çokluk Ö. (2007). *Sosyal bilimler için istatistik*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kömürcü, İ. (2018). Sanat eğitimi alan öğrencilerin tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi: Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi örneği. *International Journal of Social Science Research*, 7 (2) , 238-253 .
- Kurtuluş, Y. (2001). Sanat eğitiminde işbirlikli öğrenme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20 (20), 201-205.
- Küçükosmanoğlu, H. O. (2015). Müzik öğretmeni adaylarının akademik motivasyon düzeylerinin belirlenmesi üzerine bir çalışma (konya ili örneği). *SED-Sanat Eğitimi Dergisi*, 3 (1), 1-21.
- Legette, R. M. (2002). Pre-service teachers' beliefs about the causes of success and failure in music. update: *Applications of Research in Music Education*, 21 (1), 22-28.
- Maslach, C. and Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Organizational Behavior*, 2 (2), 99-113.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B. and Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review Psychology*, 52 (1), 397-422.

- Mayer, J. D. and Caruso, D. (2002). The effective leader: understanding and applying emotional intelligence. *Ivey Business Journal*, 67 (2), 1-5.
- Mazur, Z. and Laguna, M. (2019). The role of affect in practicing a musical instrument: A systematic review of the literature. *Psychology of Music*, 47 (6) 848-863.
- Miran, B. (2003). *Temel istatistik*. İzmir: Ege Üniversitesi Basımevi.
- Newbold, P. (1995). *Statistics for business and economics*. USA: Prentice-Hall International.
- Nookathoodi, T. (2021). The dichotomy in India's education system – A macro level analysis. *Educational Philosophy and Theory*, 54 (5), 606-618.
- Oktay, Ç. (2019). *Müzik öğretmenlerinin iş doyumu ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Niğde: Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Orzel (2011). *Undergraduate music student stress and burnout*. Unpublished Master's Thesis. USA: San Jose State University.
- Özdemir, Y. (2015). Ortaokul öğrencilerinde okul tükenmişliği: Ödev, okula bağlılık ve akademik motivasyonun rolü. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6 (1), 27-35.
- Payne, P. D., Lewis, W. and McCaskill, F. (2020). Looking within: an investigation of music education majors and mental health. *Journal of Music Teacher Education*, 29 (3), 50-61.
- Piji Küçük, D. ve Kar, H. (2021). Müzik öğretmeni adaylarının bireysel çalgı çalışma alışkanlıkları. *Kesit Akademi Dergisi*, 7 (28), 402-432.
- Prikhidko, A. and Swank, J. M. (2020). Exhausted parents experience of anger: the relationship between anger and burnout. *The Family Journal*, 28 (3), 283-289.
- San, İ. (2018). Kültür aktarımı ve çağdaş kültür sorunu içinde sanat eğitiminin yeri. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 16 (2), 137-145.
- Sari, R. M., Sumarmi, S., Astina, I. K., Utomo, D. H. and Ridhwan, R. (2021). Increasing students critical thinking skills and learning motivation using inquiry mind map. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 16 (03), 4-19.
- Schaufeli, W. B., Martinez, I. M., Pinto, A. M., Salanova, M. and Bakker, A. B. (2002). Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33 (5), 464-481.
- Sürücü, A. ve Ünal, A. (2018). Öğrenci motivasyonunu arttıran ve azaltan öğretmen davranışlarının incelenmesi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8 (14), 253-295.
- Syrjala, M., Saarela, H. and Lehtonen, K. (2005). The relationship between master music teachers and master students: counseling concerns. *Gifted Education International*, 19 (3), 275-278.

- Şeker, S. S. (2017). Müzik eğitimi bölümü öğretmen adaylarının akademik güdülenme ve akademik öz-yeterlik düzeylerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (3), 1465-1484.
- Tabaru, A. ve Şen, Ü. S. (2019). Müzik öğretmeni adaylarının bireysel ses eğitimi dersine yönelik motivasyon düzeylerinin incelenmesi. *Journal of International Social Research*, 12 (66), 924-946.
- Tarman, S. (2016). *Müzik eğitiminin temelleri*. (2. baskı). Ankara: Müzik Eğitimi Yayınları.
- Teachout, D. J. and McKoy, C. L. (2010). The effect of teacher role development training on undergraduate music education majors: A preliminary study. *Journal of Music Teacher Education*, 20 (1), 88-104.
- Tezcan, M. (1985). *Eğitim sosyolojisi*. (4. baskı). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Türk Dil Kurumu. (2019). *Genel açıklamalı sözlük*. Ankara: TDK Yayınları.
- Uçan, A. (1994). *Müzik eğitimi*. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Uçan, A. (1996). *İnsan ve müzik insan ve sanat eğitimi*. (2. baskı). Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Umuzdaş, S. ve Yağız, M. (2020). Öğrencilerin değerlendirmeleriyle çalgı çalışma motivasyonlarını olumlu ve olumsuz etkileyen öğretmen özellikleri. *Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi*, 26 (45), 546-557.
- Uslu, M. (1998). Çalgı ve duygusal eğitim. *Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10 (10), 279-286.
- Uygun, Ö. (2021). *Ortaokul öğrencilerinin öğrenme motivasyonunu etkileyen faktörler*. Master's thesis. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Vinter, K., Aus, K. and Arro, G. (2021). Adolescent girls' and boys' academic burnout and its associations with cognitive emotion regulation strategies. *Educational Psychology*, 41 (8), 1061-1077.
- Yalçın, H. (2017). Türkiye'de mesleki müzik eğitimi veren okulların mevcut durumları. *Online Journal of Music Sciences*, 2 (3), 37-66.
- Yokuş, H. ve Yokuş, T. (2010). *Müzik ve çalgı eğitimi için strateji rehberi 1 öğrenme stratejileri*. (1. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Zabuska, A., Ginsborg, J. and Wasley, D. (2018). A preliminary comparison study of burnout and engagement in performance students in Australia, Poland and the UK. *International Journal of Music Education*, 36, 366-379.



## EKLER

### Ek 1: Kişisel Bilgi Formu

Değerli Öğrenciler;

Bu anket, "Çalgı Eğitiminde Öğretmen Profili ile Öğrencilerin Çalgı Dersine Yönelik Motivasyonları ve Tükenmişlikleri Arasındaki İlişki" konulu yüksek lisans tezi için ayrıntılı bilgi toplamak amacıyla hazırlanmıştır. Sorulara, uygun bulduğunuz seçeneğe (X) işareti koyarak cevap veriniz. Lütfen birden fazla seçeneği işaretlemeyiniz. Çalışmaya katkınızdan dolayı teşekkür ederim.

**Sena ERTEN**

## KİŞİSEL BİLGİLER

### KİŞİSEL BİLGİLER

1. Cinsiyetiniz: ( ) Bayan ( ) Erkek
2. Sınıfınız: ( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4
3. Yaşınız: ( ) 17 ( ) 18 ( ) 19 ( ) 20 ( ) 21 ( ) 21 ve üzeri
4. Mezun olduğunuz lise türü hangisidir?  
( ) Anadolu Lisesi  
( ) Meslek Lisesi  
( ) Güzel Sanatlar Lisesi  
( ) Konservatuar  
( ) Diğer.....
5. Kaç yıldır çalgı eğitimi alıyorsunuz?  
( ) 1-3 yıl  
( ) 3-5 yıl  
( ) 5-8 yıl  
( ) 8 yıl ve üzeri

- 6.** Günde kaç saat çalgı çalışıyorsunuz?  
 1 saatten az  
 1-2 saat  
 2-4 saat  
 4 saat ve üzeri
- 7.** Ailenizde herhangi bir müzik aleti çalan var mı?  
 Evet  
 Hayır
- 8.** Ailenizin ekonomik durumunu nasıl değerlendiriyorsunuz?  
 Yüksek  
 Orta  
 Düşük
- 9.** Haftalık ders yükünüz nedir?  
 15 saatten az  
 16-24 saat arası  
 24 saatten fazla
- 10.** Herhangi bir ek işte çalışıyor musunuz?  
 Evet  
 Hayır

## Ek 2: Bireysel Çalgı Dersi Motivasyon Ölçeği

Değerli öğrenci,

Aşağıda bireysel çalgı dersinize yönelik motivasyonunuzu ölçmeyi amaçlayan 25 adet cümle bulunmaktadır. Cümlelerin sağındaki ifadelerden yalnız bir tanesini (X) işareti koyarak işaretleyiniz. Çalışmaya katkınızdan dolayı teşekkür ederim.

Sena ERTEN

Bireysel Çalgı Dersi Motivasyon Ölçeği		Hiç	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	Çalgı dersi olmasaydı bölümümü daha çok severdim					
2	Elimde olsa çalgı dersine girmezdim					
3	Çalgı dersinde kendimi boşa zaman harcıyorum gibi hissediyorum					
4	Çalgı dersini mecbur olduğum için alıyorum					
5	Çalgı dersini sıkıcı buluyorum					
6	Çalgı dersinde kendimi huzursuz hissediyorum					
7	Çalgı dersine sadece sınav dönemi çalışırım					
8	Çalgı dersine öğretmenim istediği için çalışırım					
9	Çalgı dersine çalışmam gerektiğinde çalışmamak için bahaneler bulurum					
10	Çalgı dersi ile ilgili ödev ve sorumluluklarımı biliyorum ancak bana ne yarar sağlayacağını bilmiyorum					
11	Çalgı dersinde her zaman en yüksek notu almak isterim					
12	Çalgı dersinde yeni bir şeyler öğrenmek beni mutlu eder					
13	Çalgı dersinde başarılı olunca kendimi iyi hissederim					
14	Çalgı dersinde başarılı olmak isterim					
15	Çalgı dersinde konuları öğrenebilmek için bütün dikkatimi derse veririm					
16	Çalgı dersinde ne yaparsam yapayım en iyisini yapmaya çalışırım					
17	Çalgı dersinde aldığım ödevi en iyi şekilde çalmak için uğraşırım					
18	Çalgı dersinde konuları öğrenmek benim için önemlidir					
19	Çalgı dersinden yüksek not almamak beni üzer					
20	Çalgı dersi ödevlerimi daha çok bilgi öğrenmemi sağladığı için severim					
21	Çalgı dersine çalışmak için arkadaşlarımdan gezme teklifini reddettiğim çok olur					
22	Çalgı dersine çalışmak için gerektiğinde günlük yaşamımdan fedakârlık ederim					
23	Kendime zaman ayırmaktansa çalgı dersine zaman ayırıp çalışmayı tercih ederim					
24	Çalgı dersinden çıkınca hemen çalışmaya başlarım					
25	Çalgı dersine çok çalışırım					

### Ek 3: Bireysel Çalgı Dersi Tükenmişlik Ölçeği

Değerli öğrenci,

Aşağıda bireysel çalgı dersinize yönelik tükenmişliğinizi ölçmeyi amaçlayan 36 adet cümle bulunmaktadır. Cümlelerin sağındaki ifadelerden yalnız bir tanesini (X) işareti koyarak işaretleyiniz. Çalışmaya katkınızdan dolayı teşekkür ederim.

**Sena ERTEN**

Bireysel Çalgı Dersi Tükenmişlik Ölçeği		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katlıyorum	Tamamen Katlıyorum
1	Çalgı dersinde kendimi çaresiz hissediyorum.					
2	Çalgı dersinin olduğu günler kendimi hasta hissediyorum.					
3	Çalgı dersinde kendimi kapana sıkışmış gibi hissediyorum.					
4	Çalgı dersinde kendimi boşlukta hissediyorum.					
5	Çalgı dersinde bir an önce dersin bitmesini istiyorum.					
6	Çalgı dersi beni gerçekten geriyor.					
7	Çalgı dersinin olduğu gün sabah kalkmak istemiyorum.					
8	Çalgı dersinde kendimi değersiz ve başarısız biri gibi hissediyorum.					
9	Sabah kalktığımda bir gün daha çalgı dersini kaldıramayacağımı hissediyorum.					
10	Kendimi çalgımdan duygusal olarak uzaklaşmış hissediyorum.					
11	Çalgı dersinden önce sinirli ve gergin oluyorum.					
12	Çalgı dersine çalışmak istemiyorum.					
13	Elimde olsa çalgı dersine girmezdim.					
14	Çalgı dersinde bir umutsuzluk duygusu yaşıyorum.					
15	Çalgı dersini mecbur olduğum için alıyorum.					
16	Çalgı dersi olmasaydı bölümümü daha çok severdim.					
17	Çalgı dersinin olduğu günler kendimi çok bitkin hissediyorum.					
18	Çalgı dersinde aşırı endişe yaşıyorum.					
19	Çalgı dersinden soğuduğumu hissediyorum.					
20	Çalgı dersinden çıktıktan sonra kendimi tükenmiş hissediyorum.					
21	Çalgı dersinin olduğu günler sabah kalktığımda yorgunluk hissediyorum.					
22	Çalgı dersinden dolayı çok yıprandım.					
23	Çalgı dersinde sık sık başım ağrıyor.					
24	Çalgı dersinden dolayı yanlış bir bölüm seçtiğimi düşünüyorum.					
25	Çalgı dersinde çok çabuk öfkeleniyorum.					
26	Çalgı dersi günü yaklaştıkça çok kaygılanıyorum.					
27	Çalgı dersinde kendimi boşa zaman harcıyor gibi hissediyorum.					
28	Çalgı dersi ile ilgili şeyler ilgimi çekmiyor.					
29	Çalgı dersinde konsantre olamıyorum.					
30	Çalgı dersinde öğretmenle birebir çalışmak bende çok fazla stres yaratıyor.					
31	Çalgı dersinde öğretmenimin söylediği şeylere çok çabuk güceniyorum.					
32	Çalgı dersi artık benim için önemli değil.					
33	Çalgı dersinde elim ayağıma dolaşıyor.					
34	Çalgı dersine çalışmam gerektiğinde çalışmam için bahaneler bulurum.					

	<b>Bireysel Çalgı Dersi Tükenmişlik Ölçeği</b>	<b>Hiç Katılmıyorum</b>	<b>Katılmıyorum</b>	<b>Kararsızım</b>	<b>Katlıyorum</b>	<b>Tamamen Katlıyorum</b>
35	Çalgı dersinde başarısız olacağımı düşündüğüm için çok heyecanlanıyorum.					
36	Çalgı dersi materyallerini sık sık unutuyorum.					

## Ek 4: Etkili Bireysel Çalgı Öğretmeni Ölçeği

Değerli öğrenci,

Aşağıda bireysel çalgı öğretmeninizin mesleki ve kişisel profili ile ilgili bilgi almayı amaçlayan 47 adet cümle bulunmaktadır. Cümlelerin sağındaki ifadelerden yalnız bir tanesini (X) işareti koyarak işaretleyiniz. Çalışmaya katkınızdan dolayı teşekkür ederim.

Sena ERTEN

Etkili Bireysel Çalgı Öğretmeni Ölçeği		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	Çalgı öğretmenim arkadaş gibidir					
2	Çalgı öğretmenim beni anlar					
3	Çalgı öğretmenim çalgısında oldukça iyi düzeydedir					
4	Çalgı öğretmenim başarılıdır					
5	Çalgı öğretmenim her zaman arkamdadır					
6	Çalgı öğretmenim deneyimlidir					
7	Çalgı öğretmenim pozitifdir					
8	Çalgı öğretmenim kendini benim yerime koyabilir.					
9	Çalgı öğretmenim idealisttir					
10	Çalgı öğretmenim sürekli kendini geliştirir					
11	Çalgı öğretmenim anlayışlıdır					
12	Çalgı öğretmenim ılımlıdır					
13	Çalgı öğretmenim yeteneklidir					
14	Çalgı öğretmenim alçak gönüllüdür					
15	Çalgı öğretmenim çalgı eğitimiyle ilgili kaynakları iyi tanır.					
16	Çalgı öğretmenim sorumluluk sahibidir					
17	Çalgı öğretmenim bana huzur verir					
18	Çalgı öğretmenim dersi iyi planlar					
19	Çalgı öğretmenim samimidir					
20	Çalgı öğretmenim güler yüzlüdür					
21	Çalgı öğretmenim iyi bir eğitimcidir					
22	Çalgı öğretmenim sıcakkanlıdır					
23	Çalgı öğretmenim derste benimle birlikte çalar					
24	Çalgı öğretmenim ders zamanını iyi kullanır					
25	Çalgı öğretmenim dersi çok iyi yönetir					
26	Çalgı öğretmenim mesleğine önem verir					
27	Çalgı öğretmenim hoşgörülüdür					
28	Çalgı öğretmenim düşüncelidir					
29	Çalgı öğretmenim disiplinlidir					
30	Çalgı öğretmenim beni yüreklendirir					
31	Çalgı öğretmenim bana güvenir					
32	Çalgı öğretmenim ilgilidir					
33	Çalgı öğretmenim araştırmacıdır					

<b>Etkili Bireysel Çalgı Öğretmeni Ölçeği</b>		<b>Hiç Katılmıyorum</b>	<b>Katılmıyorum</b>	<b>Kararsızım</b>	<b>Katılıyorum</b>	<b>Tamamen Katılıyorum</b>
34	Çalgı öğretmenim konserlere karşı ilgilidir.					
35	Çalgı öğretmenim çalgıyla ilgili workshop vb. etkinliklere karşı ilgilidir					
36	Çalgı öğretmenim yardımseverdir					
37	Çalgı öğretmenim öğrencilerinin bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurur					
38	Çalgı öğretmenim kibardır					
39	Çalgı öğretmenim çalgı eğitimiyle ilgili konularda teknoloji den faydalanır					
40	Çalgı öğretmenim çalgı becerisini sergileyebileceği etkinlikler düzenler					
41	Çalgı öğretmenim yapıcıdır					
42	Çalgı öğretmenim yaratıcılığını göstermeme olanak sağlar					
43	Çalgı öğretmenim adildir					
44	Çalgı öğretmenim enerjiktir					
45	Çalgı öğretmenim kişisel özelliklerimin farkındadır					
46	Çalgı öğretmenim iyi bir dinleyicidir					
47	Çalgı öğretmenim sabırlıdır.					

## Ek 5: Ölçek Uygulama İzin Belgeleri

Evrak Tarih ve Sayısı: 19.04.2021-E.28359



T.C.  
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ  
Necatibey Eğitim Fakültesi Dekanlığı

Sayı :E-70465693-044-28359  
Konu :Anket İzin (Sena ERTEN)

**REKTÖRLÜK MAKAMINA**  
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 14.04.2021 tarihli ve 28711322/044/27273 sayılı yazı.

Üniversitemin Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğünün 13/04/2021 tarihli ve E-20381301-300-27119 sayılı Genel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Eğitimi tebliğ yüksek lisans programı öğrencisi Sena ERTEN'in "Çalgı Eğitiminde Öğretmen Profili ile Öğrencilerin Çalgı Dersine Yönelik Motivasyonları ve Tükenmişlikleri Arasındaki İlişki" konulu tez çalışması ile ilgili anket uygulamasını Fakültemizin Genel Sanatlar Eğitimi Bölümünde gerçekleştirme isteği uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini arz edicim.

Prof. Dr. Mehmet BAŞTÜRK  
Dekan

**Bu belge, çevrimi elektronik imza ile imzalanmıştır.**

Belge Doğrulama Kodu:88ND5588PD Pin Kodu :22982  
Adres:Yeniçayır Mah. Sema Cad. Merkez/Kütahya  
Telefon:2662602762-084 Faks:2662612762-084  
e-Posta:ogk@balikesir.edu.tr Web:www.balikesir.edu.tr/inf  
Kap. Adres:balikesiruniv.eresim@balik.gov.tr

Belge Takip Adresi : <https://www.zarlinkyazari.com/balikesir-universitesi-ebys>

Belge İsmi: Sibel İliç  
Ünvanı: Bilgisayar İşlemcisi  
Tel No: 2662602762-041130





## Ek-5. devamı

Evrak Tarih ve Sayısı: 17.06.2021-41312



T.C.  
AYDIN ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Eğitim Fakültesi Dekanlığı

Sayı :E-57629817-044-41681  
Konu :Anket İzni (Sena ERTEN)

BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE  
Çağış Yerleskesi (Bigadiç Yolu Üzeri 17. km) PK:10145 Altieylül/BALIKESİR

İlgi : 11.06.2021 tarihli ve 39316 sayılı yazı.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans programı öğrencisi Sena ERTEN'in "Çalgı Eğitiminde Öğretmen Profili ile Öğrencilerin Çalgı Derslerine Yönelik Motivasyonları ve Tükenmişlikleri Arasındaki İlişki" konulu tez çalışmasını Fakültemiz Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği Lisans Programı öğrencilerine online olarak gerçekleştirme isteği Dekanlığımızca uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Prof. Dr. Cumali ÖKSÜZ  
Rektör a.  
Rektör Yardımcısı

**Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.**

Belge Değerleme Kodu :B5FKV6JYKE Pin Kodu :52492 Belge Takip Adresi : <https://arkiv.gov.tr/belge/5740kaD-B5FKV6JYKE&S=41681>  
Adres:ADÜ Merkez Kampüs Aytape Meydanı 09100 Etiler/AYDIN  
Telefon:0256 214 20 23 Faks:0256 214 10 61  
e-Posta:egitim@adu.edu.tr Web:akademik.adu.edu.tr/fakultegitim/ Kap Adres:adnanmenderesuniversitesi@h01.kap.tr  
Bilgi için: Emine BEHTİOĞLU  
Uyuncu Şof  
Tel No: 3113



## Ek-5. devamı

Evrak Tarih ve Sayısı: 27.04.2021-29824



T.C.  
MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : E-28677689-302.08-283084  
Konu : İzin İşleri

22.04.2021

### BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

- İlgi : a) BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ'nün 14.04.2021 tarihli ve 28711322-044.06.01-E.27273 sayılı yazısı  
b) EĞİTİM FAKÜLTESİ DEKANLIĞI'nın 20.04.2021 tarihli ve E-89241861-000-282440 sayılı yazısı

Balikesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Eğitimi tezli yüksek lisans programı öğrencisi Sena ERTEM'in "Çalgı Eğitiminde Öğretmen Profili İle Öğrencilerin Çalgı Dersine Yönelik Motivasyonları ve Tükenmişlikleri Arasındaki İlişki" konulu tez çalışmasını Üniversitemiz Eğitim Fakültesinde yapma talebi Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Dekanlığından alınan ilgi (b) yazısındaki değerlendirmeleri dikkate alınarak Rektörlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Prof. Dr. Sırrı Sunay GÜRLEYÜK  
Rektör a.  
Rektör Yrd.

Ek: İlgi (b) yazı

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu: UESAUU-7UKGRN

Belge Doğrulama Adresi: <https://ebds.mu.edu.tr>

MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ ÖĞRENCİ İŞLERİ DAİRE BAŞKANLIĞI

Bilgi için: Tuğba CEVİZCİ

48000 KÖTEKLİ/MUĞLA

Bilgisayar İşletmeni

Telefon No: (0252) 211-1251 / Faks No: (0252) 211-1264

Telefon No: 0 252 211 5433

e-Posta: [ogr-is@mu.edu.tr](mailto:ogr-is@mu.edu.tr) İnternet Adresi: <http://www.oib.mu.edu.tr>

Keş Adresi: [muglaskunivresitesi@hu01.kep.tr](mailto:muglaskunivresitesi@hu01.kep.tr)



## Ek-5. devamı

vrak Tarih ve Sayısı: 06.05.2021-32846



T.C.  
BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Genel Sekreterlik

Sayı: E-26468960-000-13357  
Konu: Sena ERTEM'in Uygulama İzni

06.05.2021

### BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

Üniversiteniz Öğrenci İşleri Daire Başkanlığından alınan ekli yazıda bahsi geçen Sosyal Bilimler Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Eğitimi tezli yüksek lisans programı öğrencisi Sena ERTEM'in Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalında veri toplama talebi Rektörlüğümüzce uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi arz ederim.

Prof. Dr. Ferudun YILMAZ  
Rektör a.  
Rektör Yardımcısı

Ek:  
1-Üst Yazı  
2-Yazı örneği ve ekleri (14 sayfa)

*Bu Belge, 5070 sayılı Kanun hükümlerine uygun olarak elektronik imza ile imzalanmıştır.*

BUÜ Rektörlüğü Görükle Kampusu 16059 Nilüfer/BURSA  
Tel: 0224 294 00 38 Faks: 0224 294 00 37  
e-posta : uugs@uludag.edu.tr Elektronik Ağ: www.uludag.edu.tr  
uludag.rektorluk@hs03.kep.tr

Bilgi İçin :Özge ABLIÇ  
Tel: 0224 294 00 86

Bu belge UDOS ile hazırlanmıştır.Teyit için: <https://udos.uludag.edu.tr/Teyit/TvFi4dN4tESUcYW-CFpTCw>

