

**T.C.  
Marmara Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Müzik Eğitimi Anabilim Dalı**

**“Müzisyenlerin Kişilik Özellikleri, Çalgılarına Yönelik Tutumları ve  
Motivasyon Düzeylerinin İncelenmesi”**

**Duygu TURAN ENGİN**

Tez Danışmanları: Doç. Dr. Sibel ÇOBAN  
Yrd. Doç. Dr. Mustafa OTRAR

**İstanbul-2012**

T.C.  
Marmara Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı  
Müzik Öğretmenliği Bilim Dalı

Duygu TURAN ENGİN tarafından hazırlanan "Müzisyenlerin Kişilik Özellikleri, Çalgılarına Yönelik Tutumları ve Motivasyon Düzeylerinin İncelenmesi" başlıklı bu araştırma, 19.01.2012 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışmanlar:

Doç. Dr. Sibel ÇOBAN

Yrd. Doç. Dr. Mustafa OTRAR

İMZALAR



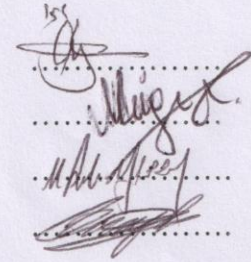
Üyeler:

Dr. Özcan ÖZBEK

Yrd. Doç. Dr. Müge AKBAĞ

Doç Dr. Sefa YEPREM

Yrd. Doç. Dr. Aylin CAN



## ÖNSÖZ

Çalgı eğitimi, hem öğreten hem öğrenen açısından zorlu bir süreçtir. Bütün bu zorlu sürecin sonrasında müzisyenlerin çalgılarına yönelik öğrenmeleri ve performans anlamında çalışmaları hiç bitmemektedir.

Kendi çalgımı öğrenme sürecinde her zaman yanımda olan klarinet öğretmenlerim Esra ŞENSOY, Sezgin UNAN, Feza ÇETİN ve Orhan DOĞANER'e;

Desteklerini ve sevgilerini her zaman hissettiğim annem Fehime TURAN ve babam Nedim TURAN'a; müzikal olarak edindiğim bakışı her zaman derinleştiren, ruhuyla beni her zaman bütünleyen kardeşim Deniz TURAN'a; yol arkadaşlığı ile ihtiyaç hissettiğim her zaman yardım ve desteğini üzerimde tutan eşim Barış ENGİN'e; hayatımda olmalarından büyük mutluluk duyduğum, beni her zaman motive eden arkadaşlarım Yasemin ANDERMAN ve Sevgi YANAR'a;

Tezin verilerinin toplanması aşamasında tek başıma altından kalkamayacağım bir yükü üzerine alarak ölçeklerin tüm Türkiye'ye ulaştırılmasını sağlayan Metin BATUR'a; istatistik çalışmaları süreci boyunca verdiği destekten ötürü Mehmet Akif KARAKUŞ'a; tezin son biçiminin verilmesi sürecinde yardımlarını esirgemeyen Hale ERDEK'e;

Tez danışmanım olduğu kadar hayat tecrübesi ile her zaman yanımda olan sevgili öğretmenim Doç. Dr. Sibel ÇOBAN'a; sabrı ve ilgisi ile bütün süreci çok daha kolay ve anlaşılır hale getiren danışmanım Yrd. Doç. Dr. Mustafa OTRAR'a;

Kendimle yüzleşme sürecimin önemli bir parçasını oluşturan bu zaman diliminde üzerimden bakışını ve nefesini eksik etmeyen Yeşim AKBULUT'a;

Adını saymadığım bütün iş arkadaşlarım, arkadaşlarım ve öğrencilerime teşekkürü bir borç bilirim.

## ÖZET

Bu araştırma, müzisyenlerin çalgılarına yönelik tutum düzeylerini belirlemek üzere psikometrik özelliklere sahip bir ölçme aracı geliştirme, müzisyenlerin çalgılarına yönelik tutumlarını ve motivasyon düzeylerini belirleme, tutumları ve motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya koyma, müzisyenlerin kişilik özelliklerini belirleme, kişilik özellikleri ve tutumları arasındaki ilişkiyi ortaya koyma amacını taşımaktadır.

Araştırma, müzisyenlerin çalgılarına yönelik tutumların değerlendirilmesinde geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı ortaya koyarak, çalgı eğitimi alanında gerçekleştirilecek olan düzenlemelere objektif ve bilimsel bir bakış açısı sunması bakımından önemlidir.

Bu çalışmada, betimsel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma, genel amaçlarına uygun olarak “Çalgıya Yönelik Tutum Ölçeği” geliştirme aşamalarını kapsamaktadır. Araştırmanın evrenini, Türkiye’de müzik eğitimi veren konservatuarlar, eğitim fakülteleri, güzel sanatlar fakülteleri ve güzel sanatlar liselerinde çalışan kişiler, orkestra müzisyenleri, profesyonel müzik eğitimi almamış olup müzikle profesyonel olarak ilgilenen kişiler oluşturmaktadır. Örneklem ise, oransız eleman örnekleme yöntemi ile seçilmiş konservatuarlar, eğitim fakülteleri, güzel sanatlar fakülteleri ve güzel sanatlar liselerinde çalışan kişiler, orkestra müzisyenleri, profesyonel müzik eğitimi almamış olup müzikle profesyonel olarak ilgilenen 307 kişiden oluşmaktadır.

Araştırmada, “Uzman Görüşü Formu”, “Kişisel Bilgi Formu”, “Çalgıya Yönelik Tutum Ölçeği Formu”, “Çalgıya Yönelik Motivasyon Ölçeği Formu”, “Sıfat Tarama Listesi (A.C.L.) olmak üzere toplam 5 veri toplama aracı kullanılmıştır.

Araştırma sürecinde geliştirilen Çalgıya Yönelik Tutum Ölçeği’nin geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının sonucunda yapılan faktör analizi hesaplamalarında  $KMO=$  ,864 ve  $p<$  ,01 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Faktör analizi sonucunda 38 madde ve 6 alt boyuttan oluşan ölçek için Test-Tekrar-Test uygulaması yapılmıştır. Uygulamadan

sonra yapılan Pearson çarpım moment korelasyon analizi sonrasında tüm alt boyutlar ve ölçek toplam puanı için puanlar arası korelasyon pozitif yönde ve yüksek derecede anlamlı bulunmuştur. Ölçeğin alt boyutları, emek-performans ve emek-yaratıcılık boyutları arasında anlamlı ilişki bulunamamış, diğer tüm boyutlar arasında yüksek düzeyde anlamlı bir ilişkiye rastlanmıştır. İstatistik analizleri sonrasında elde edilen sonuçlara göre, ölçek alt boyut ve toplam puanlarda ayırt edici bulunmuştur.

Araştırma sonrasında elde edilen bulgulara göre, müzisyenlerin çalgılarına yönelik tutumlarının, demografik özellikler, çalgı ve meslek alt boyutlarında farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca müzisyenlerin çalgılarına yönelik tutumları ile motivasyon düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki görüldüğü sonucuna ulaşılmıştır. Müzisyenlerin kişilik özellikleri ile çalgılarına yönelik tutumları arasında ilişki olduğu belirlenmiştir.

## **ABSTRACT**

The objectives of this dissertation is to develop a psychometric measurement tool for quantifying musicians' attitude towards their instruments, to characterize the musicians' attitude towards their instruments and motivation levels of involvement and lay out the relation between their attitudes and levels of motivation; and to determine musicians' personality traits and lay out the relation between their attitudes and personality traits.

Research proposed in this dissertation is essential since it presents an objective and scientific perspective on the regulations, which will take place in the field of musical education regulations, by introducing a valid and reliable measurement tools for the assessment of musicians' attitudes towards their instruments.

In this dissertation, screening model among other descriptive research methods is adopted. In line with the objectives of this dissertation, the research carried out includes stages of development for a "Scale of Attitude towards Instruments". The research population comprises 307 people from conservatories offering music education, education and fine arts schools of universities, teaching staff in fine arts high schools, orchestra musicians, and musicians, who have not received musical training but are interested in music as a profession. The conservatories, fine arts and education schools, and fine arts high schools mentioned above all offer music education in Turkey.

In the research a total of five data collection tools has been used, namely, "Expert Opinion Form," "Personal Information Form," "Attitude Scale Form," "Motivation scale Form," and "Adjective Check List (ACL)".

The factor analysis following the validity and reliability studies of the Attitude Scale has revealed that the scale is significant with  $KMO= .864$  and  $p < .01$ . After the factor analysis, a test-re-test approach was applied to the scale consisting of 38 articles and 6 sub-dimensions. Pearson product moment correlation analysis has revealed that,

for all sub-dimensions and the scale total score, a positive and highly significant correlation exists between scores. No significant association has been found between two sub-dimensions of the scale, labor-performance and labor-creativity; significant relation exists between all other sub-dimensions. According to the results obtained after statistical analysis, the scale has been found to be distinctive in scores of sub-dimensions and the overall scale.

According to findings from the research presented in this dissertation, it has been found that the musicians' attitudes towards their instruments differ in demographic characteristics, instrument, and profession sub-dimensions. Furthermore, the findings demonstrate that there is a positive significant correlation between the musician's attitudes and motivation levels towards their instruments. Additionally, it has been determined that there is a relation between the musician's personal traits and their attitude towards their instruments.

The dissertation concludes with suggestions to practitioners and academicians.

## İÇİNDEKİLER DİZİNİ

ÖNSÖZ .....	ii
ÖZET .....	iii
ABSTRACT.....	v
İÇİNDEKİLER DİZİNİ .....	vii
BÖLÜM I: GİRİŞ .....	1
1.1. Problem.....	1
1.2. Amaç.....	8
1.2.1. Müzisyenlerin Çalgılarına Yönelik Tutumlarına İlişkin Amaçlar: .....	8
1.2.2. Müzisyenlerin Motivasyon Düzeylerine İlişkin Amaçlar.....	9
1.2.3. Müzisyenlerin Kişiliklerine İlişkin Amaçlar .....	9
1.4. Sınırlılıklar .....	10
1.5. Sayıtlar.....	10
BÖLÜM II: İLGİLİ LİTERATÜR .....	11
2.1. Kişilik.....	11
2.1.1. Kişiliğin Tanımı .....	11
2.1.2. Kişilik Kuramları .....	13
2.2. Tutum.....	38
2.2.1. Tutum Kavramı/Yapısı .....	38
2.2.2. Tutumların Öğeleri .....	39
2.2.3. Tutumun Nitelikleri/Özellikleri .....	41
2.2.4. Tutum ve Davranış İlişkisi.....	41
2.2.5. Tutumların İşlevleri .....	42
2.2.6. Tutumların Oluşumu.....	43
2.2.7. Tutumların Değişmesi.....	44
2.2.8. Tutum Kuramları: .....	45
2.2.9. Tutumların Önemi.....	46
2.3. Motivasyon .....	46
2.3.1. Motivasyonun Tanımı.....	46
2.3.2. Motivasyon Konusunda Ayırıcı Kuramlar .....	48
2.3.3. Motivasyon ve İnsan Davranışı .....	51
2.3.4. Motivasyon Teorileri .....	55
2.3.5. Motivasyonun Kişiler Üzerindeki Etkileri.....	62
2.3.6. Müzikal Performans Kavramı.....	65
2.3.7. Müzikal Motivasyon Kavramı .....	66
2.3.8. Müzikal Performansı Etkileyen Faktörler.....	68
2.3.9. Performans Anksiyetesi .....	69
2.3.10. Motivasyon ve Performans İlişkisi .....	70
BÖLÜM III: YÖNTEM.....	73



3.1. Araştırmanın Modeli.....	73
3.2. Evren ve Örneklem .....	73
3.2.1. Örneklemin Demografik Özellikleri .....	74
3.3. Kullanılan Ölçme Araçları.....	80
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....	80
3.3.2. Sıfat Tarama Listesi .....	80
3.3.3. Çalgı Tutum Ölçeği .....	81
3.3.4. Çalgı Güdülenme Ölçeği .....	89
3.4. Verilerin Toplanması .....	90
3.5. Verilerin Çözümlemesi .....	91
<b>BÖLÜM IV: BULGULAR ve YORUM .....</b>	<b>93</b>
4.1. Çalgı Tutum Ölçeğine Ait Bulgular.....	93
4.1.1. Demografik Değişkenlere Ait Bulgular .....	93
4.1.2. Çalgı Değişkenine Ait Bulgular .....	104
4.1.3. Meslek Değişkenine Ait Bulgular.....	113
<b>BÖLÜM V: SONUÇ .....</b>	<b>122</b>
5.1 Yargı .....	122
5.1.1. Müzisyenlerin Çalgılarına Yönelik Tutumlarına Ait Yargılar .....	122
5.1.2. Çalgı Tutum Ölçeği'ne Ait Yargılar .....	125
5.1.3. Müzisyenlerin Motivasyon Düzeylerine Ait Yargılar .....	125
5.1.4. Müzisyenlerin Kişilik Özelliklerine Ait Yargılar .....	125
5.2 Tartışma .....	126
5.2.1. Müzisyenlerin Çalgılarına Yönelik Tutumlarına Ait Tartışma.....	126
5.2.2. Çalgı Tutum Ölçeği'ne Ait Tartışma .....	135
5.2.3. Müzisyenlerin Motivasyon Düzeylerine İlişkin Tartışma .....	136
5.2.4. Müzisyenlerin Kişilik Özelliklerine Ait Tartışma .....	137
5.3. Öneriler .....	143
5.3.1.Uygulayıcılara Yönelik Öneriler .....	143
5.3.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler .....	144
<b>KAYNAKÇA.....</b>	<b>145</b>
<b>EKLER.....</b>	<b>155</b>
<b>EK-1 İzin Alınan Konservatuarlar, Eğitim Fakülteleri, Güzel Sanatlar Fakülteleri, Güzel Sanatlar Liseleri ve Kültür Bakanlığı'na Bağlı Orkestralar.....</b>	<b>156</b>
<b>EK-2 Ölçek Madde Havuzu.....</b>	<b>166</b>
<b>EK-3_Uzman Görüşleri Formu .....</b>	<b>171</b>
<b>EK-4_Madde Toplam (Item Total) ve Madde Kalan (Item Reminder) Korelasyon Sonuçları Tablosu.....</b>	<b>183</b>
<b>EK-5_Çalgı Tutum Ölçeği Alt Boyutları İle Kişilik Testi Alt Boyutları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayısı Sonuçları .....</b>	<b>187</b>

EK-6 Ölçek Kitapçığı .....	191
EK-7 Yazışma Yapılan Kurumlar.....	198

## Tablo İçerik Dizini

Tablo 3.1. Cinsiyete İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları .....	74
Tablo 3.2. Yaşa İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları .....	74
Tablo 3.3. Mesleki Eğitim Almaya İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	75
Tablo 3.4. Mezun Olunan Okul Değişkenine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları .....	75
Tablo 3.5. Mezuniyet Yılına İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları .....	76
Tablo 3.6. Çalgı Değişkenine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları .....	76
Tablo 3.7. Çalgı Çalma Yılına İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları .....	77
Tablo 3.8. Çalgı Seçiminde İsteklilik Değişkenine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları .....	77
Tablo 3.9. Günlük Çalgı Çalışma Süresi Değişkenine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları .....	78
Tablo 3.10. Geçimin Müzikle Sağlanması Değişkenine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları .....	78
Tablo 3.11. Çalışılan Kurum Değişkenine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	79
Tablo 3.12. Başka İş Yapma Değişkenine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları .....	79
Tablo 3.13. Faktör Analizi Sonrası Dönüştürülmüş Bileşenler Matrisi .....	84
Tablo 3.14. Belirlenen Faktörlere Ait Güvenirlilik Değerleri .....	87
Tablo 3.15. Tutum Ölçeği Test Tekrar Test Korelasyon Tablosu.....	88
Tablo 3.16. Madde Toplam (Item-Total) ve Madde Kalan (Item-Reminder) Korelasyon Sonuçları .....	88
Tablo 3.17. Ölçek Alt Boyut ve Toplam Puanlarının Ayırt Ediciliklerini Belirlemek ÜzereYapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları .....	89
Tablo 4.18. Çalgı Tutum Ölçeği Alt Boyutları Cinsiyet Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan t Testi Sonuçları.....	93
Tablo 4.19a. Çalgı Tutum Ölçeği Alt Boyutları Yaş Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları .....	94

Tablo 4.19b. Çalgı Tutum Ölçeği Alt Boyutları Yaş Değişkenine Göre Anlamli Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi Sonuçları .....	95
Tablo 4.20. Çalgı Tutum Ölçeği Alt Boyutları Mesleki Eğitim Değişkenine Göre Anlamli Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları .....	96
Tablo 4.21a. Çalgı Tutum Ölçeği Alt Boyutları Mezuniyet Değişkenine Göre Farklılaşmayla İlgili Ortalama ve Standart Sapma Değerleri .....	97
4.21b. Çalgı Tutum Ölçeği Alt Boyutları Mezuniyet Değişkenine Göre Anlamli Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi Sonuçları .....	98
Tablo 4.21c. Çalgı Tutum Ölçeği Alt Boyutları Mezuniyet Değişkenine Göre Anlamli Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları .....	99
Tablo 4.22a. Çalgı Tutum Ölçeği Alt Boyutları Mezuniyet Yılı Değişkenine Göre Farklılığa Ait Ortalama ve Standart Sapma Değerleri .....	101
Tablo 4.22b. Çalgı Tutum Ölçeği Alt Boyutları Mezuniyet Yılı Değişkenine Göre Anlamli Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi Sonuçları .....	102
Tablo 4.22c. Çalgı Tutum Ölçeği Alt Boyutları Mezuniyet Yılı Değişkenine Göre Anlamli Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları .....	103
Tablo 4.23a. Çalgı Tutum Ölçeği Alt Boyutları Çalgı Değişkenine Göre Farklılığa Ait Ortalama ve Standart Sapma Değerleri .....	104
Tablo 4.23b. Çalgı Tutum Ölçeği Alt Boyutları Çalgı Değişkenine Göre Anlamli Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi Sonuçları .....	105
Tablo 4.23c. Çalgı Tutum Ölçeği Alt Boyutları Çalgı Değişkenine Göre Anlamli Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları .....	106
Tablo 4.24. Çalgı Tutum Ölçeği Alt Boyutları Çalgı Seçiminde İsteklilik Değişkenine Göre Anlamli Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan t Testi Sonuçları .....	107
Tablo 4.25a. Çalgı Tutum Ölçeği Alt Boyutları Günlük Çalgı Çalışma Süresi Değişkenine Göre Farklılığına Ait Ortalama ve Standart Sapma Değerleri .....	108

Tablo 4.25b. Çalgı Tutum Ölçeği Alt Boyutları Günlük Çalgı Çalışma Süresi Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi Sonuçları .....	109
Tablo 4.25c. Çalgı Tutum Ölçeği Alt Boyutları Günlük Çalgı Çalışma Süresi Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları.....	110
Tablo 4.26. Çalgı Tutum Ölçeği Alt Boyutları Müzikten Geçim Sağlama Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	113
Tablo 4.27a. Çalgı Tutum Ölçeği Alt Boyutları Çalıştığı Kurum Değişkenine Göre Farklılaşmasına Dair Ortalama Ve Standart Sapma Değerleri .....	114
Tablo 4.27b. Çalgı Tutum Ölçeği Alt Boyutları Çalıştığı Kurum Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi Sonuçları .....	115
Tablo 4.27c. Çalgı Tutum Ölçeği Alt Boyutları Çalıştığı Kurum Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları.....	116
Tablo 4.28. Çalgı Tutum Ölçeği Alt Boyutları Başka İşte Çalışma Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan t Testi Sonuçları.....	118
Tablo 4.29. Çalgı Tutum Ölçeği Alt Boyutları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayısı Sonuçları .....	119
Tablo 4.30. Çalgı Tutum Ölçeği İle Motivasyon Ölçeği Alt Boyutları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayısı Sonuçları .....	120
Tablo 4.31. Çalgı Tutum Ölçeği Alt Boyutları İle Kişilik Testi Alt Boyutları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayısı Sonuçları.....	121

## BÖLÜM I: GİRİŞ

### 1.1. Problem

Öğrendiğimiz bütün kavramların farklılaştığı, tanımların değiştiği, akıl sınırlarımızı zorlayan teknolojik gelişmelerin yaşandığı bir çağda yaşıyoruz. Bilimin yol almakta olduğu bu farklı yön, hepimizin hayata ve çevremize olan bakışı değiştirme gerektiğini vurgulamaktadır.

Bu anlam değişikliği fen bilimlerinde olduğu kadar sosyal bilimlerde de etkisini göstermektedir. Eğitim anlamında da öğrendiğimiz çoğu kalıp yıkılmaya ve yerini başka kalıplara bırakmaya başlamıştır.

Yaşanan bütün bu değişim ve gelişmeler insanların kullandığı iletişim araçlarını etkilemekte ve ilişki kurma biçimlerini değiştirmektedir.

Sanat kişinin kendini ifade ederek bir diğeri ile ilişki kurduğu en önemli alanlardan biridir. Yirminci yüzyılın başından itibaren sanat kavramlarının farklılaşmaya başlaması farklı ifade yöntemlerinin kullanılmasını gerektirdi. Giderek yalnızca bilmek değil farklı ifade yollarını denemek, kullanmak, gerekiyorsa tekrar biçim vermek kaçınılmaz olmaya başladı.

Bunlara paralel olarak müzik kavramı da farklılaşmasını sürdürmektedir. Artık bir eseri çok iyi çalmak ya da söylemek yetersiz hale gelmiştir. Çok iyi çalgı çalan ya da söyleyen pek çok müzisyen artık farklı ifade ve yorum tarzları geliştirmektedirler. Bu noktada müzik eğitiminin daha farklı bir boyutta ele alınması gerekliliği önem kazanmaktadır. Müzik eğitiminde müzik psikolojisi alanının ortaya çıkması, büyük bir önem kazanması, farklı pedagojik yaklaşımların doğması bunların ispatı olmaktadır.

Kavramların farklılaşması, onların eğitim süreçlerinin de farklılaşmasına yol açmaktadır. Artık sadece bilginin tekrar edilmesi değil, kullanılabilirliği ve süreç boyutları da eğitimin bir parçası haline almıştır.

Aileden getirilen genetik yatkınlık, çevresel etkenlerle birleştiğinde, bireyin kim olduğu, ne yapıp ne yapamayacağı, ilgileri, tutumları büyük ölçüde belirlenmektedir.

Hepimiz, doğduğumuz andan itibaren bir eğitim sürecinin içine girmektediriz. Yeni geliştirilen teorilere göre eğitim sürecimiz anne karnındayken başlamaktadır. Aldığımız eğitim sürecinde yaşadığımız çevreye uyum sağlama, kendini ifade ve çevre ile ilişki kurma gibi yeterlilikler kazanmaktayız.

Çevresel etkenlerin en başında ise küçük yaşlardan itibaren içinde bulunduğumuz okul çevresi gelmektedir. Bireyin aldığı eğitim nasıl bir insan olacağını önemli ölçüde etkilemektedir. Formal bir şekilde eğitim almaya ‘okul’ da başlanmaktadır. “Eğitim-öğretim süreci, birey için bir öğretim kurumuna kaydının yapılmasıyla başlar ve sistemden ayrılmasına değin sürer(Okçabol, 2005: 218).” Akçay’a(2006: 113) göre okul, “önceden belirlenmiş eğitim amaçlarına uygun olarak, eğitmek istediği öğrencilere, yeni davranışlar kazandıracak ya da istenmeyen davranışları kaldıracak yaşantılar hazırlayıp sunan bir sistemdir.” Başaran’a (1994: 71) göre, okulun iki farklı amacı bulunmaktadır. Okul’un örgütsel amacı, belli bir yaş dönemindeki ve belli bir bölgedeki bireylerin tamamına okulun kapısını açmak ve bunlara nitelikli eğitim vermektir. Okulun eğitsel amacı ise, önceden hazırlanmış eğitim amaçlarına uygun davranışlar kazandırmak için, öğrencilere yaşantılar kazandırmaktır. Formal eğitimin sonucunda, bireysel yeterliliklerin gelişmesi, bir meslek edinme, kendine ve topluma faydalı bir insan olma gibi amaçların gerçekleşmesi beklenmektedir.

Günümüzde eğitim ile ilgili pek çok farklı görüş ve anlayış gelişmiştir. En genel anlamıyla eğitim, “insanı kültürel hayata hazırlayan tüm sosyal süreçler (Gutek, 2001: 5)” olarak değerlendirilebilir. Ertürk’e (1998: 12) göre eğitim, “bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik davranış meydana

getirme sürecidir.” Sonuç olarak eğitim, insanın planlı yöntemler yolu ile olumlu davranışlar kazandığı bir süreç olarak düşünülmektedir.

Eğitimin ve okulun son amacı, karakter oluşumu, yani iyi ahlaklı bireyler yetiştirmektir. Okul çocuğun değerler sistemine katkıda bulunan ikinci en önemli kurumdur(Akt. Ekşi ve Otrar, 2001).

Öğrenmelerin ortaya çıkabilmesi için öğrencinin öğrenme sürecine katılımının büyük rolü olduğunu belirtmektedir. Günümüzde öğrencinin rolü, öğretimde sorumluluk alması ve öğrenme sürecine aktif olarak katılması şeklinde değerlendirilmektedir(Akt. Kelecioğlu, 1992).

Öğrenciyi öğrenme sürecine aktif olarak katmış olan ve öğrenmesinin sorumluluğunu alması gerektiğini savunan kuramlar, öğrenme ve başarı arasında geçen süreçte motivasyonun önemli bir yeri olduğunu belirtmektedirler (Akt. Kelecioğlu, 1992).

Motivasyon, davranışlarımızın nedenidir ve sosyal ortamlar içerisinde öğrenme yaşantıları ile birlikte gelişmektedir. Kültürel farklılıklar kişinin motivasyonunu önemli ölçüde etkileyebilmektedir. Öğrenme yaşantıları ile birlikte, farklı kişilik özellikleri, çevresel etkenler, önceki yaşantılar, benlik kavramı ve fiziksel iyi olma hali motivasyonla ilişkilendirilmektedir(Yazıcı, 2009).

Motivasyonun eğitim alanında, öğrenme ve davranışa etkililiğinin bilinmesine rağmen, motivasyon bir öğretim tasarımının kurgulanmasında çok az yer almaktadır. Dede, öğretimin merkezi ya da önemli bir parçası olmaktan çok, öğretimin bir ara elemanı gibi kullanıldığını belirtmektedir(Akt. Dede, 2003: 174).

İnsanın eğitim sürecinde kazanması gereken en önemli yeterlilikler ise sosyalleşme ve kendini ifade edebilme becerileridir. Sanat, insanın kendini ifade etmek için kullandığı en önemli araçlardan biridir. Erken çocukluğumuzdan itibaren öğrendiğimiz gibi, pek çok ifade biçimi sanatın dalları arasına girer. Kendini ifade etmek için kullanılan en önemli sanat dallarından biri ise müziktir.



Daha geniş bir anlatımla müzik, “sesin farklı formlarından biridir. Müzik, kesin bir zaman içerisinde düzenlenmiş ve anlamlı hale getirilmiş sesler bütünüdür (Hoffer, 1968: 2).”

Çok küçük yaşlardan itibaren, sanatın ve müziğin kendini ifade ile ilgili araçlar olduğunu öğrenmeye başlamaktayız. Fakat bu öğrenmeler, davranışlarımızı ne derecede etkiliyor, ne derecede değiştiriyor sorusunun cevabı, çevremizde gerçekleşen müzikal faaliyetlerin içerikleri incelendiğinde açıkça görülmektedir.

Sistemli bir şekilde müzikal davranış değişikliği gerçekleştirebilmek için ise sistemli bir müzik eğitime ihtiyaç vardır. Buradan hareketle müzik eğitimi için “bireye kendi yaşantısı yoluyla amaçlı olarak belirli müziksel davranışlar kazandırma, bireyin müziksel davranışında kendi yaşantısı yoluyla amaçlı belirli değişiklikler oluşturma, bireyin müziksel davranışını kendi yaşantısı yoluyla amaçlı olarak değiştirme ve geliştirme sürecidir (Uçan, 1997: 36)” denilebilir. Uçan’a göre, müzik eğitimi üç farklı şekilde gerçekleşmektedir: Genel, özengen ve mesleki müzik eğitimi (Uçan, 1997: 37). Genel müzik eğitiminde, bireye gerekli olabilecek asgari düzeyde bir müzik kültürünün verilmesi amaçlanır. Özengen müzik eğitiminde, müzikle amatör olarak ilgilenen kişilere verilecek, müzikal davranışı sürdürmek, geliştirmek ve kişisel doyum sağlamak amacı ile verilen müzik eğitimi tanımlanmış olur. Mesleki müzik eğitimi ise, müziği meslek olarak seçecek kişilere verilecek olan müzik eğitimini tanımlar (Uçan, 1997: 37). Müzik eğitimi, tutarlı ve bütüncül olabilmesi bakımından bu üç farklı eğitim türü birbirinden ayrılmadan incelenmeli ve sonuçlar bu doğrultuda değerlendirilmelidir.

Ülkemizde mesleki müzik eğitimi veren kurumlar, güzel sanatlar liseleri, eğitim fakültelerinin müzik bölümleri, güzel sanatlar fakülteleri ve konservatuarlar olarak sıralanabilir.

Güzel sanatlar liseleri öğrencileri mesleki olarak bir üst kuruma hazırlanmaktadır. Buradan mezun olan öğrencilerin mesleki müzik eğitimine devam etmeleri gibi bir zorunlulukları bulunmamaktadır. Eğitim fakülteleri, pedagoji eğitimi

almış müzik eğitimcileri yetiştirirken, konservatuarlar ise, belli bir çalgıda ustalaşmış “sanatçılar” yetiştirmektedirler.

Mesleki müzik eğitiminde en önemli alanlardan biri çalgı eğitimi olarak düşünülmektedir. Eğitim fakültelerinin müzik bölümlerinde çalgı eğitimi 8 dönem boyunca (4 yıl) devam etmekte, eğer öğrenci güzel sanatlar lisesinden mezun olup bu bölüme devam ettiyse 8 yıl boyunca süren bir çalgı eğitimi almaktadır. Konservatuar eğitimi de incelendiğinde yaklaşık bu kadar süre devam eden bir çalgı eğitimi süreci gerçekleştiği görülmektedir.

Adı geçen kurumlarda gerçekleştirilen bu çalgı eğitiminin niteliği, üzerinde önemle durulması gereken bir konudur. Eğitim sisteminin çıktısı olarak değerlendirilebilecek mezunların yaşadıkları pek çok problem, pek çok araştırmaya konu olmaktadır.

Çalgı çalan kişilerin yaşadığı teknik problemler (Sökezoğlu, 2003; Güzel, 2003; Ekinci, 2004), eğitim sisteminden kaynaklanan problemler (Tunalıoğlu,1999, 2004; Gürşen, 2002; Süalp, 2002), kaygı durumları ve kişilik özellikleri (Tatar, 1997; Yavuzdoğan, 2004), akademik başarı ve kişilik özellikleri (Çoraklı, 2007) gibi pek çok problem incelenmiş ve sonuçlandırılmıştır. Fakat “kişinin çalgısına dair yaşadığı problemler ve bunlara sebep olabilecek etmenler nelerdir?” sorusu fazla irdelenmemiş bir sorun olarak karşımızda bizi beklemektedir. Diğer bir önemli soru ise “çalgı ile sorun yaşayan bir insan bunu neden yaşar ve bunu nasıl çözebilir?” olarak düşünülmektedir. Çalgısını sevmeme ve çalgısı ile ilişki kuramama yaşanan en önemli problemlerden bir kaçıdır.

Müzikte kendini ifade etmenin en önemli yollarından biri olan çalgının, bir ifade aracı olarak kullanılmadığı düşünülmektedir. Oysa kendini ifade, insanın varoluşunu ispatlayan en önemli çıkış noktalarından biridir. Eğitimini aldığı çalgının da bunun en önemli biçimi olduğunun kavranması, çalgı ile ilişki kurabilmenin en önemli basamağını oluşturur. Belirli teknik beceriler kazanıldığında, belirli anlatım yolları kısmen gerçekleştirilebildiğinde, öğrenci geçebilecek kadar bir not almakta, belki teknik olarak başarılı bir seviye yakalamakta fakat diğer zamanlarda çalgısı ile geçirdiği vakit

işkenceye dönüşmektedir. Bacanlı'nın da (2005: 14) başka bir alanda belirttiği gibi, “bir kişinin bilgisayarı ve bilgisayar kullanmayı sevmesi bilgisayar kullanmayı bilmesinden daha önemlidir.”

Yazıcı ise, meslek seçimi ve kariyer gelişimi sürecinde etkili olan kaynakları şu şekilde sıralamaktadır(Yazıcı, 2009): Yetenekler, kişilik, öz kavramı ve özyeterlilik, değerler, ilgiler. Bütün bu süreçler içerisinde ve müzik öğretiminde kişilik önemli bir değişken olarak yer bulmaktadır.

Bunun devamında görülen diğer bir önemli sorun ise, çalgısı ile ilişki kuramamış ve bunu kendini ifade etmekle ilişkilendirememiş bir eğitimci, sınıf ortamına girdiğinde, müziğin tanımlarında da yer alan “duyguların seslerle ifadesi” durumunu, öğrencilerine nasıl kavratabilecek, eğer çalgı eğitimi veriyor ise çalgı eğitimi verdiği öğrencilere nasıl anlatabilecektir? “Her meslek başka insan, veri (bilgi) veya eşyalarla ilişkiyi gerektirir. Her ilişki duygusal tonu olan davranışları gerektirir. Bu duygusal tonlar özellikle başka insanlarla ilişki kurmayı gerektiren mesleklerde çok önemlidir (Bacanlı, 2005: 55).”

Bütün bu kısır döngü içerisinde, hem öğrenen hem de öğreten açısından, müzikal yaratıcılık, kendisi ile barışık olma, müzik yardımıyla her türlü duyguyu ifade etme boyutları, müzik eğitimi alanının çok uzaklarında kalmaktadır. Yazılı bir metin olmadan çalgı çalamayan, çaldığı eserdeki duyguyu değil metronom sayısını ifade edebilen, çaldığı eserdeki hikâyenin farkına varamayan, çalgı çalarken yaşadığı özgürlük duygusuna kendisini kapatan, donuk ve her türlü heyecandan yoksun bir görüntü bu eğitim sisteminin sonucu olarak karşımızda belirmektedir. Eğitim sisteminin getirdiği bir başka sorun ise insanın kendini ifade etmekten korkar hale gelmesi olarak düşünülebilir. Bir insan kendini ifade etmiyorsa/ifade etmekten korkuyorsa, çalgısını (her ne olursa olsun) reddedebilir.

Bu noktadan hareketle müzik eğitimi alan ve almayan müzisyenlerin kişilikleri, çalgıya bağlanma ve çalgı kabul düzeyleri ve motivasyon düzeyleri, çalgı eğitimi sürecinde, kişinin “başarısını” ve “mutluluğunu” belirleyen kritik olgulardır ve tezin problemini oluşturmaktadır.

“Müzisyenlerin kişilik özellikleri, çalgılarına yönelik tutumları ve motivasyon düzeylerinin incelenmesi” tezin problem cümlesini oluşturmaktadır.

## **1.2. Amaç**

### **1.2.1. Müzisyenlerin Çalgılarına Yönelik Tutumlarına İlişkin Amaçlar:**

#### **1.2.1.1. Demografik Değişkenler Açısından**

1.2.1.1.1. Çalgı Tutum Ölçeği alt boyutları cinsiyet değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

1.2.1.1.2. Çalgı Tutum Ölçeği alt boyutları yaş değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

1.2.1.1.3. Çalgı Tutum Ölçeği alt boyutları mesleki eğitim alma-almama değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?

1.2.1.1.4. Çalgı Tutum Ölçeği alt boyutları mezun olunan okul değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

1.2.1.1.5. Çalgı Tutum Ölçeği alt boyutları mezuniyet yılı değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

#### **1.2.1.2. Çalgı Değişkeni Açısından**

1.2.1.2.1. Çalgı Tutum Ölçeği alt boyutları çalgı değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

1.2.1.2.2. Çalgı Tutum Ölçeği alt boyutları çalgı seçiminde isteklilik değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

1.2.1.2.3. Çalgı Tutum Ölçeği alt boyutları günlük çalgı çalışma süresi değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

### **1.2.1.3. Meslek Değişkeni Açısından**

1.2.1.3.1. Çalgı Tutum Ölçeği alt boyutları müzikten geçim sağlama değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

1.2.1.3.2. Çalgı Tutum Ölçeği alt boyutları çalışılan kurum değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

1.2.1.3.3. Çalgı Tutum Ölçeği alt boyutları başka bir işte çalışma değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

### **1.2.1.4. Çalgı Tutum Ölçeği Alt Boyutları Açısından**

1.2.1.4.1. Çalgı Tutum Ölçeği alt boyutları birbirleri ile ilişkili midir?

## **1.2.2. Müzisyenlerin Motivasyon Düzeylerine İlişkin Amaçlar**

**1.2.2.1. Müzisyenlerin motivasyon düzeyleri tutum ölçeği alt boyutları ile ilişkili midir?**

## **1.2.3. Müzisyenlerin Kişiliklerine İlişkin Amaçlar**

**1.2.3.1 Müzisyenlerin kişilik özellikleri tutum ölçeği alt boyutları ile ilişkili midir?**

### 1.3. Önem

Bu araştırmada elde edilecek bulguların;

1. Üniversitelerin müzik eğitimi bölümlerinde, konservatuarlarda ve anadolu güzel sanatlar liselerinde yapılacak program geliştirme çalışmalarına katkı sağlayacağı,
2. Üniversitelerin eğitim fakültelerinde, konservatuarlarda ve anadolu güzel sanatlar liselerinde verilmekte olan bireysel çalgı eğitimi derslerinin geliştirilmesine katkı sağlayacağı,
3. Konu ile ilgili yapılacak akademik çalışmalara ışık tutacağı umulmaktadır.

### 1.4. Sınırlılıklar

Araştırmanın sınırlılıkları şunlardır:

1. Türkiye’de müzik eğitimi veren Konservatuvarlar, Eğitim Fakülteleri ve Güzel Sanatlar Liselerinde profesyonel müzik eğitimi alan ve profesyonel bir müzik eğitimi almamış olup müzik ile uğraşan kişiler ile sınırlıdır.
2. 2009–2010 eğitim-öğretim yılı ile sınırlıdır.
3. Kullanılan veri analizi yöntemleri ile sınırlıdır.
4. Yapılan istatistikî analizler amaçlarla sınırlıdır.

### 1.5. Sayıtlar

1. Katılımcılar ölçme araçlarına samimi cevap vereceklerdir.
2. Örneklem evreni temsil edecektir.

## **BÖLÜM II: İLGİLİ LİTERATÜR**

### **2.1.Kişilik**

#### **2.1.1. Kişiliğin Tanımı**

Her alanda olduğu gibi çalgı eğitimi alanında ilerlemeyi sağlayan en önemli özelliklerin başında kişilik yapısı gelmektedir. “Kişilik bir insanın bütün ilgilerinin, tutumlarının, yeteneklerinin, konuşma tarzının, dış görünüşün ve çevresine uyum biçiminin özelliklerini içeren bir terimdir. Bir insana ilişkin her nitelik, o insanı anlamada bize ipucu verir. Onun belleği, dış görünüşü, direnme süreci, sesi ve konuşma tarzı, tepki hızı insanlara, doğaya ya da makinalara karşı ilgi duyması, sporculuğu vb. özelliklerinin tümü o insanın kişiliğini betimlemede önemlidir(Akt. Köse, 2006: 35).”

“Kişilik araştırmaları, tek başına bir algı sürecinin incelenmesi olmayıp, kişilerin kendi algı dünyalarında birbirlerinden nasıl farklılıklar gösterdiğini inceler. Kişilik ile ilgili incelemeler sadece özel bir psikolojik süreç üzerine odaklaşmaz yanı sıra farklı süreçlerin karşılıklı etkileşimi üzerinde de durur(Arkonaç, 2005: 377).”

En yakın genetik benzerliğe sahip olduğumuz hayvanlardan bir gen dizilimi farklılığı sebebiyle farklı bir canlı olmaktayız. Görünüşlerinden bağımsız olarak, insanlar arasındaki farklılığı yaratan, farklı olaylar ve durumlar karşısında farklı tepkiler veriyor oluşumuzdur. Kişiliğimiz davranışlarımızı ve tepkilerimizi etkileyen en önemli faktördür.

“Kişilik, bir insanın bütün ilgilerinin, tutumlarının, yeteneklerinin, konuşma tarzının, dış görünüşünün ve çevreye uyum biçiminin özelliklerini içeren bir terimdir. Bütün bu özellikler bireyde kendine özgü ve ahenkli bir bütün oluşturur ve kişilik adı altında onu diğer bireylerden ayırıcı bir niteliğe bürünmüş olur. Kişilik, bireyin bütün özelliklerinin ahenkli bir bütünü olduğuna göre tüm davranışlarını etkiler(Otrar, 1997: 12).”



“Kişilik, teologlar, filozoflar ve sosyologlar tarafından farklı anlamlarda kullanılabilen ve psikolojide çeşitli yollardan tanımlanan bir kavramdır. Tanımlardaki farklılığa ilişkin birçok örnek verilebilir, ancak bu farklı tanımlamalar durumu aydınlatmaktan çok karıştırma eğilimindedir; bu yüzden birçok psikoloğun bu gün kabul edilebilir bulduğu bir tanım yapmak tercih edilebilir(Akt. Çalışkur, 2008: 42).”

Ortak bir tanıma ulaşılmamakla birlikte psikolojide kişiliğin pek çok tanımı yapılmıştır. Ortak bir anlaşmanın olmaması doğru ya da yanlış bir tanımın olmayacağı aşikârdır(Arkonaç, 1998: 379).

“Psikolojide kişilik, kapsamı en geniş kavramlardan biridir. Kişilik kelimesinin bütün teorisyenlerin üzerinde anlaştığı bir tanımlaması yoktur. Her teorisyen kişiliği kendi anladığı biçimde tanımlamıştır(Akt. Otrar, 1997: 9).”

“Kişilik çoğu zaman mizaç ve karakter kavramları ile karıştırılır. Hatta bazen bu terimlerin eş anlamda kullanıldığı olur. Hâlbuki bu kavramlar kişilikle aynı anlama gelmez, bu kavramlar kişiliğin birer parçasıdır(Akt. Köse, 2006: 35).” Bu noktadan yola çıkarak, “karakter, kişiliğin ahlaki yönünü betimlemek için kullanılır. Huy veya mizaç ise kişiliğin duygusal yönünü açıklayan bir kavramdır(Akt. Köse, 2006: 35).”

Burger (2006: 23) kişiliği bireyin kendisinden kaynaklanan tutarlı davranış kalıpları ve kişilik içi süreçlerle ilişkilendirmektedir. Olaylar karşısında verdiğimiz tepkiler, duygularımız, içe dönüklük veya dışa dönüklük gibi davranış özelliklerimiz, tutumlarımız, psikomotor ve bilişsel özelliklerimizin tümü kişiliğimizi oluşturan yapıtaşlarıdır(Hakan ve Ünlü, 2001: 128; Senemoğlu, 1997: 77).

“Kişilik çok genel bir kavramdır ve bireyin tüm özelliklerini içerir; bireyin etkilendiği her şeyden etkilendiği gibi bireyin tüm davranışlarını da etkiler. Kişiliğin statik değil dinamik bir yapısı vardır(Otrar, 1997: 13).”

Bireyi diğer kişilerden ayıran, bireye özgü ve tutarlı olarak gösterilen davranış özellikleri olması, tutarlı ve yapılaşmış bir özellik göstermesi kişiliğin belirleyici özelliklerini oluşturmaktadır(Akman ve Erdem, 1997: 73; Cüceloğlu, 2007: 404).

“Kişilik; bir kişinin zaman içinde az veya çok durağan içsel faktörler biçiminde gösterdiği tutarlı davranışlardır ve bu davranışlar kıyaslanabilir durumlarda diğer insanlardan açıkça farklılık gösterir(Akt. Çalışkur, 2008: 42).”

Kişiliğin doğuştan mı yoksa sonradan mı edinildiği kişilik konusundaki en önemli tartışmalardan birini oluşturmaktadır. Son zamanlarda, her iki dinamiğin de kişiliğin gelişimine belli oranlarda etki ettiği düşünülmektedir.

Senenmoğlu'nun belirttiği gibi(1997: 78); “kişilik gelişimi de diğer gelişim alanları gibi bireysel bir hızda ilerler. Gelişimin tüm yönleriyle etkileşim içindedir.”

“Normal kişilik özellikleri, çocuğun doğduğu andan itibaren çevresindeki olaylarla başa çıkmak için geliştirdiği, öğrendiği stratejilerdir(Otrar, 1997: 10).”

### **2.1.2.Kişilik Kuramları**

Kişiliğin tanımlanmasındaki farklılıklar gibi, kişilik kuramlarının oluşturulmasında da farklılıklar bulunmaktadır. Otrar'a göre bu karışıklık(1997: 10), çoğu kez kuramların insan doğasına dolayısıyla kişiliğe bakışa açıllarının farklılığından kaynaklanmaktadır.

Arkonaç(2005: 378), her kişilik tarifinin farklı davranış türleri üzerinde yoğunlaştığını belirterek bu durumun araştırma düzenlerinde farklı teknikler kullanılmasına yol açtığını belirtmektedir. Kişiliğin araştırılması ile ilgili olarak, teorilerin her birinin farklı kişisel özellikler üzerinde odaklaşan sonu gelmez teori ve modelleri kapsadığını belirtmiştir. Her bir teorinin, araştırmalar ve ilgili değerlendirmeler için kendi metodolojilerini geliştirdiklerini söylemektedir(2005: 381).

Birbirinden farklı pek çok kişilik kuramının daha iyi anlaşılabilmesi için Burger (2006: 24), altı farklı sınıflandırmaya gitmiş ve bu kuramları şöyle sınıflamıştır: Psikanalitik yaklaşım, ayırıcı özellik yaklaşımı, biyolojik yaklaşım, insancıl yaklaşım, davranışsal/sosyal öğrenme yaklaşımı ve bilişsel yaklaşım. Burger'a göre (2006: 24), her bir yaklaşım farklı yönlerden, kişiliğin önemli boyutlarını belirlemekte ve incelemektedir.

Her yaklaşım kişilik hakkında mutlak doğrulara sahip olmamakla birlikte, kişinin kim olduğunu anlama ve değerlendirme yönünde önemli verilere sahip oldukları göz ardı edilmemelidir.

### **2.1.2.1. Psikoanalitik Kuramlar**

#### ***2.1.2.1.1. Sigmund Freud ve Psikoanalitik Kuram***

Bilinen ilk kişilik kuramcılarında biri olan Freud, çalışmalarını 19. Yüzyılın sonlarına doğru biçimlendirmiş ve psikoanaliz hakkında çalışmalar yapmaya başlamıştır. Freud, çağdaş psikiyatrinin gelişimine katkı sağlayacak ve psikiyatriye başlangıç noktası oluşturabilecek çalışmaları başlatmıştır. Bu çalışmalar yalnızca bazı kavramların geliştirilmesi şeklinde değil, psikiyatri alanına yeni bir yaklaşım biçimi de getirmiştir(Geçtan, 2010: 21).

Geçtan'a göre (2010: 14), "yirminci yüzyılın başlarında psikanaliz, beyin patolojisinin davranış bozukluklarının tek nedeni olduğu görüşüne karşı çıkan yeni ve devrimci bir düşünce olarak belirmeye başlamıştır. Bazı ruhsal bozuklukların organik kökenli olmayıp psikolojik nedenlerle oluştuğu görüşünü savunan psikanaliz kuramına göre, günlük yaşamda olağan nitelikteki bazı engellemeler ve çatışmalar bazen kişiye aşılabilir görünmekte ve böyle bir kişi, içinde bulunduğu durumlara uyum sağlama çabalarında sağlıklı yollara başvurabilmektedir."

Burger'a göre (2006: 72) Freud bilinçaltını açıklamaya çalışan ilk bilim adamı değildir, fakat o zamana kadar bilinçaltı üzerinde en çok araştırma yapan kişidir.

Freud'un kişilik kuramı iki temel yaklaşım üzerinde şekillenmiştir. Birincisi, kişiliği bilinç, bilinç öncesi ve bilinçaltı olarak ele aldığı topografik model, diğeri ise, topografik modele ek olarak geliştirdiği ve kişiliği, benlik (ego), alt benlik (id) ve üst benlik (süperego) olarak ayırdığı yapısal model(Burger, 2006: 77).

Topografik kuramda, zihinsel olayların farkında olup olmama durumunu göz önünde bulundurmıştır(Köse, 2006: 40). Topografik kurama göre, çeşitli zihinsel etkinliklerin bilince olan uzaklığının adlandırılması sonucunda oluşan bilinçdışı,

bilincin dışında oluşan ve dikkati zorlamakla bilinç düzeyine çıkarılmayan istekler ve dürtülerden oluşmaktadır. Dikkat sarfederek bilince çıkması sağlanabilen zihinsel olaylar bilinçöncesi denilen bölgede oluşmakta ve bilince daha yakın bir bölgede konumlanmaktadır. Bilinçli olarak yaşanan ve algılanan olaylar ise zihin yüzeyinde oluşurlar(Geçtan, 2010: 26).

Freud, topografik modelin kişiliği açıklamadaki sınırlarını fark ederek, buna ek olarak yapısal modeli geliştirmiştir(Burger, 2006: 77). Freud'un yapısal modelinde, kişiliği oluşturan üç ana sistem bulunmaktadır: İd, ego ve süperego. Geçtan'a göre, bu sistemler birbirlerinden bağımsız olarak çalışmamaktadırlar(Geçtan, 2010: 42). Bu sistemlerden her biri kendine özgü özellikler taşımaktadırlar, ancak tamamı, birbirleriyle etkileşim halinde olan organize bir sistem oluşturmaktadırlar(Akt. Otrar, 1997: 11).

İd, insanların doğasında bulunan en kaba, en ilkel kalıtsal dürtüleri ve arzuları içermektedir. Bunların en başında saldırganlık ve cinsiyet gelmektedir. İd zevk ilkesine göre işlemektedir ve arzularının zaman geçirilmeden gerçekleştirilmesini beklemektedir. İd, hayal kurma yolu ile de isteklerini doyuma ulaştırma yöntemini kullanabilmektedir(Cüceloğlu, 2007: 407).

İd, kişiliğin temel sistemini oluşturmaktadır. İd, ruhsal enerji kaynağı olarak işlev görmektedir. Diğer iki sistemin çalışması için gerekli gücü sağlamaktadır. İd, enerjisini yakın ilişki içerisinde bulunduğu bedensel süreçlerden almaktadır. İd, nesnel gerçeklerden bağımsız, öznel bir yaşantı dünyasıdır(Geçtan, 2010: 42).

İd, bizim bencil yanımızdır ve herhangi bir fiziksel ve toplumsal sınırlamayı dikkate almaksızın yalnızca kişisel tatmin için çalışmaktadır. Bebekler, bir şeyi istedikleri zaman ona uzanırlar. O nesnenin başkasına ait olması ya da zararlı olması onlar için fark etmez(Burger, 2006: 78).

Freud'a (1996: 76) göre, "duygusal algılamalarla kasların çalışması arasında organizmada öngörölmüş ilişki nedeniyle istemli (iradi) devinimler "ben"in altında bulunmaktadır. Ben'in görevi özyaşamı sürdürmektedir; ilgili görevi de dış dünyadan kaynaklanan uyarıları tanıyarak, bunlar üzerindeki deneyimleri (bellekte) depo ederek,

kendini aşırı derecede güçlü uyaranlardan sakınarak (kaçış yoluyla), orta güçteki uyaranların karşısına çıkarak (uyum yoluyla) ve nihayet dış dünyayı kendi çıkarı doğrultusunda uygun biçimde değiştirerek (aktiviteyle) yerine getirir. İşte ise içgüdüsel istekler üzerindeki egemenliği ele geçirerek, bunların doyuma kavuşturulmasına karar vererek, sağlanacak doyumu dış dünyada elverişli zaman ve koşulların yer alacağı bir tarihe erteleyerek ya da içgüdüsel istekleri bastırarak yerine getirmeye çalışır.”

Ego, id’i denetim altında tutmaya çalışan kişilik birimi olarak görev yapmaktadır. Ego akılcı ve pratiktir. Çoğu zaman id’le çelişki halinde olsa da esas görevi id’in arzu ve dürtülerini mümkün olduğunca yerine getirmektir. Ego’nun amacı id’e hizmet etmektir ve bunu yaparken onu yüceltmek ya da eğitmek gibi bir amacı bulunmamaktadır. İyi ve kötü kavramları ile ilgilenmez, herhangi bir ahlaksal tutumu yoktur(Cüceloğlu, 2007: 408).

Ego gerçeklik ilkesine göre hareket etmektedir ve amacı ihtiyacın giderilmesi için uygun bir obje bulununcaya kadar gerilimin boşalmasını erteler. Gerçeklik ilkeri haz ilkesini geçici olarak engellemektedir(Geçtan, 2010: 44).

Freud, toplumun inandığı, doğru ve yanlış kararlarının kaynağını teşkil eden bölüme üstben (süperego) adını verir. İd ve ego gibi, üstben’in de büyük bir kısmı bilinçaltındadır(Cüceloğlu, 2007: 408).

Freud (1996: 77), “süperego”yu şu şekilde açıklamaktadır: “Gelişen bireyin anne ve babaya bağımlı durumda yaşadığı çocukluk döneminden bir çökeleti niteliğiyle Ben’de özel bir mekanizma oluşarak anne ve baba etkisini sürdürür. Bu mekanizmaya da üstben adını vermekteyiz. Üstben, ben’den ayrılıp onun karşısında yere yuvarlanır, dolayısıyla bireyin ruh yaşamında ben’in dikkate alıp göz önünde tutacağı bir güç oluşturur.”

Üstbenlik, çocuğa anne babası tarafından aktarılmaktadır ve ödül ve ceza uygulamalarıyla pekiştirilir. Üstbenlik, geleneksel değerlerin ve toplum ideallerinin içsel temsilcisidir. Kişiliğin vicdani ve ahlaki bölümünü oluşturmaktadır(Geçtan, 2010: 45).

Üstbenliğimiz bizi yalnızca ahlak kurallarını çiğnememizden dolayı cezalandırmaz, aynı zamanda ödül mekanizmalarını kullanarak bir davranışın erdemli veya övgüye değer olup olmadığına da karar verir. Bazı insanlarda, üstbenlik çok güçlü veya çok ahlakçı bir hale gelebilir ve bu da benliği ulaşılması imkânsız bir mükemmellik beklentisi durumunda bırakabilir(Burger, 2006: 80).

Freud'un topografik kuramdan yapısal kurama geçiş süreci birden bire gerçekleşmemiş olup, aradaki süreçte yapısal kişilik kuramına temel olacak bazı kavramlar da geliştirmiştir(Geçtan, 2010: 27).

Bunların en başında içgüdüler kuramı ve gelişim kuramları gelmektedir. Freud içgüdüler kuramında temel olarak iki ana içgüdü belirlemiştir: Yaşam içgüdüleri ve ölüm içgüdüleri. Yaşam içgüdüleri temel olarak açlık, susuzluk ve cinsellik dürtüleri gibi kişinin ve insanlığın devamını sağlamakla yükümlü içgüdülerdir. Freud bunlardan en çok cinsellik üzerinde durmuş ve insan davranışını büyük bir çoğunlukla cinsellik üzerinden yorumlamıştır(Geçtan, 2010: 29; Burger, 2006: 81).

Ölüm içgüdülerini ise, yıkıcı güdüler olarak tanımlamıştır ve yaşam içgüdülerine göre daha kapalı bir biçimde ele almıştır. Ölüm içgüdülerinin temelinde ise saldırganlık dürtüsü gelmektedir(Geçtan, 2010: 31).

Freud, yetişkin kişiliklerimizin, yaşamımızın ilk beş altı yaşları arasında oluştuğunu söylemektedir(Burger, 2006: 85). Bu sebeple yaşamımızın bu ilk dönemleri büyük önem taşımaktadır. Freud'un psikoseksüel gelişim dönemleri birbirini takip eden beş farklı dönemden oluşmaktadır. Bunlar, oral dönem, anal dönem, fallik dönem, gizil dönem ve genital dönem olarak sıralanmaktadır(Kentsu, 2007: 13).

Çocuğun doğumundan itibaren bir buçuk yaşına kadar geçirdiği dönem oral dönem olarak adlandırılmaktadır. Bebeğin bütün ihtiyaçları, kendini ifadesi ve algısı ağız bölgesinde gerçekleşmektedir. Ağızla ilgili gerçekleşen etkinlikler yoluyla bebekler ilk tatmin duygularını yaşamaktadırlar. Buna oral tatmin dönemi denir. Bu dönemdeki ihtiyaçların yeterince karşılanmaması veya aşırı doyurulması kişinin ileriki yaşamındaki kişilik özelliklerini etkilemektedir(Mete, 2006: 26).

Bir buçuk yaşından üç yaş civarına kadar geçirilen dönem anal dönem olarak adlandırılmaktadır. Bu dönem dışkılama bölgesinin etkin olduğu bir dönem olarak düşünülmektedir. Tuvalet eğitiminin de başladığı bu dönemde tutma ve bırakma mekanizmaları işlemektedir. Çocuk bu dönemde kendi dışındaki dünyanın farkına varmaya başlar. Tuvalet eğitiminde izlenen yolun ılımlı ya da sert olması bu dönemin belirleyici özelliğidir. Baskıcı ve cezalandırıcı yaklaşımlar takıntılı kişilik özellikleri gösterilmesine sebep olabilmektedir(Akt. Kentsu, 2007: 13).

Üç ve altı yaş arasında gerçekleşmekte olan fallik dönem, cinsel organların işlevlerine ilişkin cinsel ve saldırgan içerikli duygular barındırmaktadır. Oedipus ve Elektra karmaşaları bu saldırgan içerikli duyguların sonucu olarak ortaya çıkmaktadırlar. Beş yaştan itibaren bu karmaşa ortadan kalkar ya da bastırılarak yaşam boyu kişiliği etkilemeye devam eder(Yavuzer, 1999: 80).

Gizil dönem, altı yaşın sonundan ergenlik dönemine kadar devam etmektedir. Okul yıllarının başladığı bu dönemde, çocuğun cinsellikle ilgili merakı sönmüştür. Karşı cinsten olan ebeveyne karşı olan ilgisi kaybolmuştur. Çocuk bu dönemde ilgisini sosyal ve bilişsel beceriler üzerinde yoğunlaştırmıştır. Öğrenme ve sosyalleşme bu dönemin en önemli özelliğidir(Akt. Köse, 2006: 43).

Onbir ve onüç yaşları arasında gerçekleşmekte olan bu dönemde, hormonların ve çocuğun fizyolojik gelişiminin de etkisiyle önceki dönemlere ait cinsel dürtülerin etkinliği artmaktadır. Bu dönemin amacı, ergenin ebeveynlerine olan bağılıklarının azalarak aile dışından karşı cinsten kişilerle olgun ilişkiler kurabilmeyi öğrenmesi ile ilgilidir(Geçtan, 2010: 40).

Bu dönemleri başarı ile atlatan kişiler olgun bir kişilik yapısına sahip olmaktadır, kendi kendilerini gerçekleştirebilen, yaratıcı ve üretken bir kişi olarak hayatına devam etmektedirler(Geçtan, 2010: 42).

#### ***2.1.2.1.2. Alfred Adler ve Bireysel Psikoloji Kuramı***

Yirminci yüzyılın en önemli psikanalistlerinden olan Adler, çok zayıf bir çocuk olarak dünyaya gelmiş ve raşitizm hastalığına sahip bir çocuktur. Adler'in bu

eksiklikleri, kendi kuramını biçimlendirecek en önemli faktörler olmuşlardı(Adler, 1999: 9).

Adler (2009: 7), bireysel psikolojinin bir inceleme içerisinde psikolojinin tüm alanını kapsadığını belirtmiş ve kişiliğin bölünmez birliğini yansıtmaya yardımcı olduğunu savunmuştur.

Adlerin kuramı, Bireysel Psikoloji adını almıştır. Adler (1999: 16) bireysel psikolojinin temel kurallarını şu şekilde açıklamaktadır: “Her şey değişik bir şekilde ifade edilebilir. Bireyin özelliği kısa bir sözle anlaşılamaz.” Adler’e göre birey, tek, bölünmez, öztutarlılığı olan ve kendine özgü olandır(Akt. Mete, 2006: 28).

Yirminci yüzyılın başlarında, Freud’un çevresinde bir araya gelmiş olan psikiyatristlerin oluşturduğu gruptan 1911 yılında ilk ayrılan Adler olmuştur(Burger, 2006: 151; Geçtan, 2010: 117).

Adler, Freud ile arasındaki açmazı şu şekilde belirtenmektedir: “*Freud’a göre insan içgüdülerinin, arzularının, isteklerinin ve eğilimlerinin bir oyuncağıdır. İnsan kendisine etki eden içgüdüsel güçlerle yönetilmektedir.*” Adler’e göre ise insanı değerli kılan şey bir amaçtır. Bu amaç insanın düşünceleri, duyguları ve davranışları üzerinde etki yapar. Daha doğrusu, insanın düşünceleri, duyguları ve davranışları bu amaca göre şekillenerek, içerik kazanır. Adler kişinin bütünü ile bir amacın etkisi altında olduğunu savunmuştur. Bu amaç içerik olarak, üstünlük, erklilik sağlamaya çalışmaktır ve başkalarını geçmek şeklinde kendini belli etmektedir. İnsan hayatı boyunca, daima herkesten daha güçlü ve üstün olmak, erklili görünmek isteğini duymaktadır(Adler, 1999: 11).

Adler’e göre insan yaşamında gerçekleştirilen her eylem, yaşam içerisinde karşılaşılan engellere karşı üstünlük sağlamak ve aşağılık duygularımızdan kurtulabilmek üzerine tasarlanmıştır(Burger, 2006: 152).

Cüceloğlu (2007: 416), Adler’in üstünlük duygusunun insanların elde etmek istedikleri yegâne güç olduğunu belirtmiştir. Bu gücün cinsel dürtülerden daha kuvvetli olduğunu belirterek, bu duygunun diğer insanların yanında kendini üstün veya aşağı tanımlamasına yol açtığını açıklamıştır.



Adler'e göre (2009: 12), bir amaç algısı olmadan düşünemeyiz, hissedemeyiz, arzu edemeyiz ya da harekete geçemeyiz. Adler, bütün davranışlarımızın ve deneyimlerimizin bizi harekete geçiren güç olduğunu düşünmektedir. Bu gücün temelini sahip olduğumuz potansiyeli kullanmak ve ideallerimize yaklaşmak çabası oluşturmaktadır. Adlerin üzerinde durduğu kavramların başında üstünlük (süperiority), mükemmellik (perfection) ve aşağılık duygusu (inferiority) gelmektedir(Akt. Özgün, 2007: 22).

Adlerin bireysel psikoloji kuramında kişilik, bireyin kendisine, diğer insanlara ve topluma karşı geliştirdiği tutumların bir ürünü olarak gelişmektedir(Geçtan, 2010: 116). Adler'e göre, insan yaratıcı bir varlıktır ve bunun sonucunda kendi kişiliğini kendi biçimlendirmektedir(Akt. Mete, 2006: 28).

Adler'in nevroitikler üzerinde yaptığı araştırmaların temeli sosyal ilgiyi başarma ve hataları belirleme üzerine kurulmuştu. Adler, okul öncesi ve ilkokul yıllarında çocuklara verilen eğitimin hatalı olduğuna, saldırganlık ve çekişmelerin sosyalize hale gelmediğine ve kullanışlı sonuçlara doğru yüceltilmediğine inanmaktaydı(Arkonaç, 1998: 390).

Adler'e göre, yaşamımızın ilk birkaç yılı, kişiliğin oluşmasında belirleyici olmaktadır. Bu süreçteki anne baba tutumları, çocuğun ileriki yaşlarda kişilik problemleri yaşamasına sebep olabilmektedir. Adler, iki türlü hatalı ebeveyn davranışı belirlemiştir. Birincisi ailesi tarafından aşırı koruma altına alınıp şımartılan çocuklar, diğeri ise çocukların ihmal edilmesidir. Ailesi tarafından şımartılan bireyler, kendi kararlarını almakta zorlanmaktadır, kendi başına yaşamakta ve hayatın getirdiği fiziksel ve duygusal yüklerle başa çıkmakta problemler yaşamaktadır. Ailesi tarafından az ilgi gören bireyler ise, soğuk ve şüpheli kişilik yapısına sahip olup, samimiyet ve yakınlık kurmakta güçlük çekmektedirler(Köse, 2006: 44).

Adler'e göre (2003: 25), kişilik oluşumunda diğeri bir belirleyici doğum sırası olup, ilk çocuk, ikinci çocuk veya üçüncü çocuk olarak dünyaya gelmenin kişilik üzerinde farklı etkileri olduğunu belirtmektedir. Diğeri bir değişken olarak da cinsiyeti

ele alıp, kız çocuklara yöneltilen tutumlarla erkek çocuklara yöneltilen tutumlar arasında farklılıklar olduğunu ve bunun kişilik gelişimini etkilediğini savunmuştur.

Adler hayat boyunca üç temel sorunla uğraştığımızı inanmaktaydı. Benzerlerimize karşı aldığımız durum, meslek ve aşk bu üç problemi oluşturmaktaydı. Adler'e göre (1999: 17), her üç problem de gelip geçici sorunlar olmayıp, kaçınılmaz olan sorunlardır. Ona göre bu problemler, bireyin insan topluluğuna, evrensel faktörlere ve öteki cinse karşı davranışlardan meydana gelmektedir. Adler' e göre insanlığın kaderi ve mutluluğu bu problemlerin çözümüne bağlıdır.

### **2.1.2.1.3. Carl Gustav Jung ve Analitik Psikoloji Kuramı**

Jung, yirminci yüzyılın en büyük düşünür ve kuramcılarında biri olarak kabul edilmektedir. Geçtan'a göre (2010: 200), Freud dışında hiçbir araştırmacı ya da kuramcı onun kadar zengin bir kişilik kuramı ortaya koyamamıştır. Jung ayrıca çağdaş düşünceyi de derinden etkilemiştir.

Jung'un analitik psikoloji kuramı ile Freud'un psikanalitik kuramı arasındaki temel farklılık libidonun niteliği ile ilgilidir. Jung temel hayat enerjisini sadece cinsel terimlerle tanımlamayı reddetmiştir. Freud'un aksine bu tutumu, insan davranışlarını yorumlama konusunda daha özgür bırakmıştır(Schultz ve Schultz, 2007: 644).

Jung, Freud ile yaşadığı görüş ayrılıklarından sonra, Symbols of Transformation (Dönüşümün Simgeleri) adlı eserinin basımının ardından Freud ile yollarını ayırdı. Jung'un en iyi eserlerinden sayılan Psikolojik Tipler adlı kitabında ise Freud ve Adler ile kendi arasındaki farklılıkları açıkladı(Geçtan, 2010: 159).

Daha sonra Jung, dünyanın çeşitli ülkelerini dolaşarak kuramını biçimlendirdi. Analitik Psikoloji adını verdiği kendi psikoloji okulunu kurdu. Jung'un eserlerinde ve kuramında, gerçekleştirdiği gezilerin de etkisi ile mitoloji ve doğu dinleri kavramları oldukça geniş yer tutmaktadır(Burger, 2006: 156).

Jung, kişiliğin bütününi psişe olarak adlandırmaktadır. Latince anlamı "ruh" olarak tercüme edilen sözcük günümüzde daha çok "zihin" anlamında kullanılmaktadır. Psişe, bilinçli ya da bilinçsiz bütün duygu, düşünce ve davranışlarını içerir(Geçtan,

2010: 161). Psişe kavramı üç katmandan oluřtuđu dűřünűlen zihin ile ilgili olarak kullanılmıřtır. Bu katmanlar: bilinç, kiřisel bilinçaltı ve kolektif bilinçaltı(Schultz ve Schultz, 2007: 645).

Jung'un kuramında kiřilik, birbirleri ile etkileřimde bulunan pek çok elemanın birleřiminden oluřmaktadır. Bu elemanlar tek bařına anlam ifade etmemekle birlikte, bir kiřilik yapısı bulunmaktadır. Kiřilik sistemlerden ve bu sistemlerin birbirleri ile olan etkileřimlerinden oluřmaktadır. Bu sistemler; ego, kiřisel bilinçaltı (ve onun kompleksleri), kolektif bilinçaltı ve kolektif bilinçaltını oluřturan arketipler (persona, anima, animus, gűlge ve ben). Bűtűn bunların toplamı ise bűtűnleřmiř bir kiřilik yapısını simgeleyen "benlik"i oluřturmaktadır(Kentsu, 2007: 15).

Jung, bir insanın yařam dűnemlerini dűrt dűnem ięerisinde incelemiř ve her bir dűnem ięin bir sűreç ve ięerik belirlemiřtir. Bu dűnemler sırası ile çocukluk, gençlik ve genç yetiřkinlik, orta yař ve yařlılık. Burada her bir sűreç insanın kendini geręekleřtirmesine yűnelik gűrevler ięermektedir(Geçtan, 2010: 183).

Bűtűn bunlara ek olarak Jung, ięedűnűk (introvert) ve dıřadűnűk (extravert) kavramlarını ilk kullanan kiři olmuřtur. İęedűnűk kimseler ilgilerini ve dűřűncelerini kendi ię dűnyalarına yűneltilmiřlerdir. Dıřadűnűk kimseler ise sűrekli diđer insanlarla birlikte olmak isteyen ve yalnız kalamayan insanlardan oluřmaktadır(Cűcelođlu, 2007: 415).

Jung, ruhsal iřlevleri dűrt bűlűmde incelemiřtir: Dűřűnme, hissetme, duygu ve sezgi. Jung'un tanımladıđı bu iřlevler bilincin yařantılara ayarlanmasını sađlamaktadır. Bu birbirinden farklı dűrt iřlev, iki tutumla kombinasyonlar oluřturarak kiřilik tiplerini oluřturmaktadır. Kiřilik tipleri ięin sekiz ayrı bařlık oluřturulmuřtur. Bunlar: Dıřadűnűk dűřűnen tip, ięedűnűk dűřűnen tip, dıřadűnűk duygusal tip, ięedűnűk duygusal tip, dıřadűnűk duygusal tip, ięedűnűk duygusal tip, dıřadűnűk sezgili tip, ięedűnűk sezgili tip(Geçtan, 2010: 187-188). Jung'un Psikolojik Tipler adlı çalıřması pek çok farklı ve popűler kiřilik testinin geliřtirilmesine katkı sađlamıřtır(Schultz ve Schultz, 2007: 650).

Analitik psikoloji, katı kurallara sahip olmadığı ięin, pek çok araştırmacının bu alandaki çalışmalarındaki imgelemlerini űzgűr bırakmıştır(Geçtan, 2010: 200). Jung'un

çalışmaları psikaytri ve psikolojiyi etkilemekle birlikte asıl etkileri din, tarih, sanat ve edebiyat gibi alanlar üzerinde görülmektedir. Tüm bu katkılarına rağmen Jung'un görüşleri çoğunlukla çağdaş psikoloji tarafından kabul görmemiştir, buna rağmen içeriğindeki mistik öğelerden dolayı 1970 ve 1980'li yıllarda halk tarafından büyük ilgi ile karşılanmıştır(Schultz ve Schultz, 2007: 650).

#### **2.1.2.1.4. Karen Horney ve Bütüncü Yaklaşım**

Horney, teorisini geliştirmeye çalıştığı 1930'lu yıllarda, erkek egemen bir toplulukta, kendini var etmeye çalışan bir terapistti. Horney, pek çok açıdan çağının çok ötesinde düşünebilen bir insandı(Burger, 2006: 176). Ayrıca, ilk feministlerden biriydi ve çalışmaları ile bu anlamda çok güçlü bir etki bırakmıştı(Schultz ve Schultz, 2007: 667).

Horney (1993: 393), Freud'un içgüdüler kuramını yadsıyan pek çok psikolog gibi nevrozun başlangıcının ilk olarak insan ilişkilerinde aranması gerektiğini belirtmektedir. Horney'e göre nevrozlar temelde kültürel etkilerle, özelde ise çocuğun normal gelişimini engelleyen çevresel etkenler tarafından yaratılmaktadır.

Horney'in kuramına göre nevrotik hastaların başlıca özelliği, diğer kişiler ile kurdukları ilişki biçimide, kendilerine zarar veren bir yöntemin içerisine sıkışıp kalmalarıdır. Bu kişilerin yarattıkları tarz, kaygılarını azaltabilmek adına yarattıkları bir savunma mekanizmasıdır(Burger, 2006: 173).

Horney'in teorisini oluşturan en önemli kavramlardan biri temel anksiyete (basic anxiety) denilen kavramdır(Schultz ve Schultz, 2007: 664). Horney'e göre (1993: 393), çocuk içerisinde bulunduğu çevresel ve kültürel etkilerin sonucunda, başkalarına ve kendine temel bir güven geliştirmek yerine, potansiyel olarak düşmanca sayılabilecek olan dış dünyaya karşı çaresizlik ve yalıtılmışlık duygusu olarak tanımladığı temel kaygıyı geliştirmektedir.

Çocuk ve ailesi arasında güvenli ilişkiyi zedeleyebilecek olan her şey bu anksiyeteye sebep olabilmektedir. Anksiyete, doğuştan getirilen bir duygu değil, sosyal ve çevresel etkenlerin meydana getirdiği bir sonuçtur(Schultz ve Schultz, 2007: 664).

Bu sonuca bağılı olarak, Horney'e göre nevrotik kişi, birbiri ile bağılantısı olmayan, ancak bir düzene girebilmek için çabalayan kişilik bölümleri topluluğudur(Geçtan, 2010: 223).

Horney'e göre (1993: 393), kişi temel kaygısını en alt düzeyde tutabilmek için üç farklı yapı kullanıyordu. Başkalarına yönelme, onlara karşı tavır alma ya da onlardan uzaklaşma doğrultularındaki kendiliğinden hareketler zorlanımlı bir yapı kazanıyordu.

Geçtan (2010: 225), sağlıklı gelişmiş bir insanın Horney'in tanımladığı bu üç davranış biçimini, karşılaştığı olaylara göre seçerek kullandığını ve bu üç davranış biçiminin birbirini tamamladığını belirtmektedir. Oysaki nevrotik kişi bu üç davranış biçiminden birini sürekli olarak benimsemekte ve bir yaşam biçimine dönüştürmektedir.

Horney (2007: 78), kaygılar ve bunlara karşılık geliştirilen savunma mekanizmalarının sonsuz çeşitlilikte olabilmesi ve kişiden kişiye değişebilmesine karşın temel kaygının hemen her yerde ve her durumda, yalnızca kapsam ve yoğunluk açısından farklılık gösterdiğini belirtmektedir.

Temel anksiyete, ebeveyn çocuk ilişkisinden kaynaklanmakta ve çocuk çevresinin kendinden beklentilerine göre kişiliğini yapılandırmaktadır. Çocuğun geliştirdiği davranış örüntülerinin, kişiliğinin değişmez bir parçası haline gelmesi nörotik ihtiyaç (neurotic need) olarak tanımlanmaktadır. Nörotik ihtiyaçlar, anksiyeteye karşı geliştirilmiş savunma mekanizmalarıdır(Schultz ve Schultz, 2007: 665). Geçtan (2010: 238-239), Horney'in bozuk insan ilişkilerine dair geliştirdiği bir ihtiyaç listesi oluşturduğunu, mantıkdışı çözümler olarak belirttiği bu davranışları nevrotik ihtiyaç olarak adlandırdığı on farklı ihtiyaç tanımlamaktadır:

1. Sevgi ve onay için nevrotik ihtiyaç,
2. Yaşamını yönetecek bir ortağa duyulan nevrotik ihtiyaç,
3. Yaşamını dar sınırlar içerisinde tutmaya yönelik nevrotik ihtiyaç,
4. Güç kazanmak için nevrotik ihtiyaç,
5. Başkalarını sövmeye yönelik nevrotik ihtiyaç,
6. Saygınlık kazanmaya yönelik nevrotik ihtiyaç,

7. Başkalarının hayranlığını kazanmaya yönelik nevrotik ihtiyaç,
8. Başarı kazanmaya yönelik nevrotik ihtiyaç,
9. Bağımsızlığa ve kendine yeterli olmaya yönelik nevrotik ihtiyaç,
10. Kusursuz olmaya ve eleştiriye karşı savunmaya yönelik nevrotik ihtiyaç.

Bu ihtiyaçların bizzat kendileri, birbirleri ile uyumsuzlukları sebebiyle çatışmaya neden olmaktadır. Birey anksiyetesi ile başa çıkma yolunu bir kez oluşturduktan sonra, alternatif yolları bir kenara bırakarak sabit bir davranış şekli edinmektedir. Bu yerleşik davranış kalıpları tüm kişiliği etkilediklerinden bireyin yaşadığı zorlukları yoğunlaştırmaktadırlar(Schultz ve Schultz, 2007: 665).

Horney'e göre (1993: 12), kişinin kendi üzerinde çalışması yalnızca temel bir ahlak yükümlülüğü değil, aynı zamanda temel bir ahlak ayrıcalığıdır. Kişi kendi özü ile ilgili nevrotik sapmalardan kurtulduğunda, kendini gerçekleştirmekte özgür olabildiğinde, sevgide ve başkaları için tasalanmada da özgür olabilecektir. Ancak o zaman genç insanlara, engellenmemiş ve budanmamamış bir gelişme fırsatı sağlanabilir ve bu engellerle karşılaştıklarında onlara yardım edebilecek gücü içimizde bulabiliriz.

Geçtan'ın da (2010: 252) belirttiği gibi, nevrotik benmerkezciliğinden kurtulabilen insan, kendi yaşamında ve kendi dışındaki dünyada yeni boyutların var olduğunu görebilir, kendi içerisinde herkesten ayrı ve farklı bir kişi olduğunu kabul edebilir ve aynı zamanda yaşadığı çevrenin bir parçası olduğunu hissedebilir.

#### **2.1.2.1.5. Harry Stack Sullivan ve İlişkiler Kuramı**

Sullivan, kişiliği varsayımsal bir kavram olarak düşünmüş ve ilişki durumları dışında incelenemeyeceğini belirtmiştir. Ona göre inceleme birimi insan değil, ilişkidir(Geçtan, 2010: 255). Sullivan'a göre, gerçek ya da hayal ürünü kişiler arası bir ilişki olmadan kişilik varolamaz. İnsanları anlamanın tek yolu, onların çeşitli kişiler arası durumlarda nasıl davrandıklarını gözlemektir(Mete, 2006: 33).

Sullivan'a göre kişilik, başlıca görevi gerilimi azaltmak olan ve bu amaçla çalışan bir enerji sistemidir. Yeteneklerin geliştirilmesiyle ve toplumun istekleri

doğrultusunda, fırsatlarla bağlantılı olarak kişinin sosyal ilişkileri gelişir ve değişir(Özgün, 2007: 24).

Sullivan, kişinin kendi ile ilgili imgelerini üç ana başlık altına toplamıştır. İyi-ben, kötü-ben ve ben-değil(Burger, 2006: 179). İyi-ben, kendimizle ilgili ödüllendirilmiş davranışlarımızdan oluşur ve kaygı duygusu yaşamadığımız duygulardır. Kötü-ben, düşünmek istemediğimiz, cezalandırılmış davranışlardan oluşur, kaygı ve gerilime yol açarlar. Ben-değil ise, tehdit edici bulduğumuz ve bilinçaltında sakladığımız yönlerimizden oluşmaktadır(Mete, 2006: 33-34).

Diğer psikanalistler gibi Sullivan'da, kişiliğin gelişiminde erken çocukluk dönemi deneyimlerine vurgu yapar. Sullivan özellikle anne-çocuk ilişkisi üzerinde durmuştur. Sullivan, kişilik gelişiminin hayatın ilerleyen yıllarında da devam ettiğini savunmuştur. Sullivan, kişilik gelişiminde yedi önemli evre belirlemiştir: Bebeklik, çocukluk, gençlik, ön-ergenlik, erken ergenlik, geç ergenlik ve yetişkinlik(Burger, 2006: 179).

#### **2.1.2.1.6. Otto Rank**

Rank'in öğretisi, temelini kendi yaşantısı ve kişiliğinden alır. Kendi davranışlarını gözleme ve içe bakış yeteneği, düşüncelerinin temel kaynağını oluşturmuştur. Rank'e göre, insanlar tepki gösterecekleri olayları ve kişileri kendileri seçmektedirler. İstekleri ve amaçları doğrultusunda kendi çevrelerini yaratıp biçimlendirmektedirler(Geçtan, 2010: 203).

Rank bir sistem psikolojisi geliştirmiştir. İnsanın kendisinden ve çevresinden haberdar olması çok önemlidir. Bu özellik Rank'e göre insanın seçim yapabilmesini sağlamaktadır. Rank, doğum travması ve ayrılma anksiyetesi, yaşam ve ölüm korkusu, istem ve karşıt istem kavramları konusunda çalışmıştır. Rank, kişilik tiplerini üç başlık altında incelemiştir. Ortalama insan, nevrotik insan ve artist. Kendini gerçekleştirme ve yaratıcı bir bütünleşme yaşayabilmiş kişileri artist olarak nitelendirmiş, buna ulaşamayan kişileri ise, ortalama insan ve nevrotik insan olarak değerlendirmiştir(Geçtan, 2010: 207-209).

### **2.1.2.1.7. Eric Fromm**

Fromm (1993: 70-71) kişiliği, tek bir bireyin ayırt edici niteliği olan, onu tek ve biricik hale getiren kazanılmış ve kalıtımla geçen özelliklerin tümü olarak tanımlamaktadır. Mizaç ve karakter arasındaki farka dikkat çekerek aradaki farkı şu şekilde açıklamaktadır: “Kalıtımla geçen özelliklerle kazanılmış olanlar arasındaki fark, bütünüyle ele alındığında, mizaç, yetenek ve doğuştan gelen ruhsal özelliklerin tümü ile karakter arasındaki farkla eş anlamlıdır. Mizaç farklarının ahlaki bir anlamı olmadığı halde, karakter farkları gerçek ahlak problemini oluşturmaktadır; bir insanın yaşama sanatında ne derece başarılı olduğunu gösteren farklardır bunlar.”

Fromm’un kişilik kuramı, kaygı durumları ve bu durumlardan kaçış üzerine kurulmuştur. Fromm’a göre kişi, özgürlük ve onun getirdiği güçsüzlük ve kaygı durumlarını aşabilmek için üç ana strateji belirler. Kendilerini daha güçlü hissedebilmek için, daha güçlü insanlar veya olaylarla özdeşleşen otoritecilik; yaşamın tehdit edici durumlarından onları yok ederek kaçmak için yıkıcılık ve özgürlükle özdeşleşen kaygılarla savaşmak için uyumluluk (konformizm) tepkilerinden biri seçilir(Burger, 2006: 182-183).

Geçtan’ın (2010: 296) vurguladığı gibi, Fromm’un sosyal bilimlere en önemli katkısı, psikolojik ve toplumsal süreçlerin arasındaki dinamiklerin birbirlerini nasıl etkilediklerini açık bir biçimde ortaya koyabilmesi olmuştur.

### **2.1.2.2. Ayırıcı Özellik Kuramı**

Davranışın bireye özgü ve bireyi başkalarından ayırıcı yanlarını ortaya koymak için geliştirilen yaklaşımlardan biri de özellikler kuramı ile temsil edilir. Özellikler yaklaşımına göre, bireyler belirli bir biçimde davranma eğilimini yansıtan kişilik özelliklerine sahiptirler(Dal, 2009: 69).

Bu akımı izleyen psikologlara göre, bireyin kişiliği, gösterdiği temel özelliklerinin bir sentezidir. Bu özelliklerin bilinmesi kişiliğin açıklanmasında kullanılabilir. Kişilik özellikleri birbirlerine zıt sıfatlar olarak ifade edilebilmektedir(Cüceloğlu, 2007: 416-417).



Ayırıcı özellik kuramının ilk temsilcilerinden Gordon Allport, İngilizce’de kişiliği tanımlamak için kullanılan sıfat sayısının 4000’in üzerinde olduğunu belirtmiştir(Akt. Burger, 2006: 234). Cüceloğlu (2007: 419), Türkçe’de kişiliği tanımlamak için kullanılan sıfat sayısının 15 binin üzerinde olduğunu belirtmektedir.

Ayırıcı özellik yaklaşımının iki önemli varsayımı bulunmaktadır. Birincisi, kişilik özellikleri zaman içerisinde değişmemektedir; ikincisi ise, kişilik özelliklerinin durumlara göre kararlılık gösterdiğidir(Burger, 2006: 235).

Kişiliği ayırıcı özellik kuramı ile değerlendirmenin en önemli faydası, kişiler arasında karşılaştırma yapmayı kolaylaştırmasıdır. Buna karşılık ayırıcı özellik kuramı uygulama yapan terapistlerden değil akademik araştırmacılar tarafından incelendiği için önemli bir psikoterapi okulu bulunmamaktadır(Burger, 2006: 237-238). Cüceloğlu (2007: 416), kişilik özelliklerini belirleyerek kişilik yapısını açıklamaya çalışan bu akımın, Freud gibi bir kuramsal yapı oluşturamadıklarını belirtmektedir.

Ayırıcı özellik yaklaşımı, toplumsal kişilik üzerinde durur ve kişilik gelişiminden çok, kişiliğin tanımlanması ve davranışın önceden tahmini ile ilgilidir. Kişilik çözümleme ve tanımlama amacıyla geliştirilen özellikler yaklaşımı, durum kuramları olarak da bilinmektedir. Trait (özellik), kişiliğe temel özelliklerini veren davranış kalıplarının genel adıdır. Kişiliğin en doğru şekilde ölçülmesi ve ortaya konması, amaca en uygun özelliğin belirlenmesine bağlıdır(Akt. Dal, 2009: 70).

Özellikler yaklaşımı psikologları, kişilik yapısına çok boyutlu bakmayı sağlamışlar ve kişilik alanında istatistiksel tekniklerin gelişmesini sağlamışlardır(Cüceloğlu, 2007: 420).

#### **2.1.2.2.1. Gordon Allport**

Allport bilinen ilk ayırıcı özellik kuramcısıdır. Allport’a göre kişilik özellikleri belirli koşullar altında, belirli bir biçimde davranma eğilimi olarak tanımlanmaktadır. Allport’a göre kişilik, bireyin çevresine özel uyumunu belirleyen psiko-fizyolojik sistemlerin dinamik örgütüdür(Akt. Mete, 2006: 36).

Allport, ayırıcı kişilik kuramının kısıtlılıklarını en baştan kabul etmiştir. Davranışın çeşitli çevresel etkenler tarafından şekillendiğini ve ayırıcı özelliklerin, bireyin ne yapacağını kestiremeyeceğini belirtmiştir(Burger, 2006: 239).

Allport kişiliğin bir takım gelişimsel evreler geçirdiğine inanmıştır. Bebeklik yıllarının erken dönemlerinde birey ben ve ben olmayı ayırt edemez. Bu ayırım kişilik oluşumunda çok büyük önem taşımaktadır. Erken çocukluk yıllarında, yani çocuk üç yaşına gelinceye kadar, ben ve ben olmayı ayırmayı başarmıştır. Dört ve altı yaş arasında çocuk benim olanlar ve ben olanlar yani bana ait olan özellikleri ayırmaya başlar. İyi ben-kötü ben kavramları oluşur. Altı ve oniki yaşları arasında benlik gücü gelişir. Çocuk becerilerini ve ne yapıp ne yapamayacağını öğrenir. Ergenlikte ise, artık yaşamına anlam verecek amaçları saptar. Bu çağda yetişkinliğe adım atılmış ve çocuklukta gözlenemeyen yeni bir boyut kazanmıştır(Akt. Köse, 2006: 51).

Allport, kişide görülebilen üç tür özellik olduğu sonucuna ulaşmıştır. Hayatın her alanında görülebilen basit Kardinal Özellikler; saldırganlık veya duygusallık gibi Davranışsal Özellikler; diğer özellik türlerinden daha az sıklıkta ve süreklilikte karşılaşılan İkincil Özellikler(Akt. Mete, 2006: 36).

Allport, ayırıcı özelliklerin sinir sistemindeki fiziksel öğelerden kaynaklandığına inanmış ve bir gün bilim adamlarının nörolojik yapıları inceleyerek insanların kişilik özelliklerini belirleyebileceklerini öne sürmüştür(Burger, 2006: 239).

#### **2.1.2.2.2. Henry Murray**

Murray'in kişilik yaklaşımı, psikoanalitik ve ayırıcı özellik yaklaşımlarının bir karışımıdır(Burger, 2006: 245). Murray yaklaşımını kişilik bilimi olarak adlandırmış ve kişiliğin temel gereksinimlerini belirlemiştir(Mete, 2006: 36).

Murray psikolojik kökenli gereksinimlere odaklanarak, yaklaşımını kişilikbilim (personoloji) olarak adlandırmıştır. Murray'a göre hepimizde gereksinimler hiyerarşisi bulunmaktadır. Murray bir gereksinimin aktif hale gelip gelmemesini, içinde bulunulan duruma bağlar ve buna baskı adını verir(Burger, 2006: 246).

Murray'in tanımladığı psikolojik kökenli gereksinimler şunlardır: Alçalma, başarı, yakın ilişki, saldırganlık, otonomi, suçtan kaçınma, karşıt hareket, savunma, saygı gösterme, üstünlük, sergileme, zarardan kaçınma, kaçınma, düzen, oyun, reddetmek, duygululuk, cinsellik, yardım istemek ve anlayış(Mete, 2006: 37).

### **2.1.2.2.3. Raymond B. Cattell ve Faktör Analizi**

Cattell, Allport'un ayırıcı özelliklerin kişiliğin temel yapısını oluşturduğu ve bu ayırıcı özelliklerin kişinin belirli bir durumda nasıl davranacağını belirlediği fikrine katılmakla birlikte bu özelliklerin kişinin içinde var olduğu varsayımını kabul etmemiştir(Dal, 2009: 77).

Diğer kuramcılardan farklı olarak Cattell, kişiliği oluşturan öğelerle ilgili kuramlar geliştirmemiş, diğer bilim dallarında kullanılan yaklaşımları kullanarak kişiliği değerlendirmeye çalışmıştır(Burger, 2006: 248). Cattell, kişiliğin yapısını değerlendirmeye çalışarak, kaç tane temel kişilik yapısı bulunduğunu keşfetmeye çalışmıştır. Birbiri ile ilgili özellikleri gruplayarak, birbirinden bağımsız olanları ayırmış ve bunun kişiliğin temel yapısını belirleyeceğini öne sürmüştür(Mete, 2006: 37).

Kişilik yapısını belirlerken kullandığı teknik faktör analizi olmuştur. Derecelendirme ölçeği ve envanter verileri, faktör analizi uygulanarak, kişiliğin temel yapısında bulunan ana faktörler belirlenmiş, revizyonlarla anlamı ve ölçüm teknikleri geliştirilerek uygulanabilirliği çocukluk dönemine kadar indirilebilmiş ve kültürler arası araştırmalara yaygınlaştırılmak istenmiştir(Öner, 2006: 500).

Cattell'in belirlediği 16 kaynak özelliği şunlardır: Sıcaklık, mantıklı düşünme, duygusal kararlılık, üstünlük, neşelilik, kural bilinci, sosyal cesaret, hassaslık, tedbirlilik, dalgınlık, hususiyet, endişe duygusu, değişikliğe açıklık, kendine yetme, mükemmeliyetçilik, gerginlik(Burger, 2006: 252). Bu 16 temel kişilik özelliği her bireyde var olan özelliklerdir ve bireylerin farklı kişilik özelliklerine sahip olması başka bir deyişle benzer ortamlarda farklı davranış göstermelerinin altında bu kişilik özelliklerine farklı oranlarda sahip olmaları yatmaktadır(Akt. Dal, 2009: 79).

#### **2.1.2.2.4. Büyük Beşli**

Kişilik ile ilgili birçok görüş ortaya atılmıştır. Beş faktör kişilik kuramı bu farklı görüşleri bir çatı altında bütünleştirmiş görünmektedir. Yapılan çalışmalar kişilik ile ilgili çalışmaların beş faktörde derlenebileceğini göstermiştir. Bu faktörler dışadönüklük, duygusal denge/nevrotizm, yumuşak başlılık, sorumluluk ve deneyime açıklık/kültür olarak birçok kültürler arası çalışmada doğrulanmıştır(Bacanlı, İlhan ve Aslan, 2009: 262).

Beş faktör, değişik yöntemler kullanılarak yapılmış çalışmalarda çok sık ortaya çıktığı için bu faktörler literatürde “Büyük Beşli” olarak yer almaktadırlar(Burger, 2006: 251).

#### **2.1.2.3. Biyolojik Yaklaşım**

Pekçok insan kalıtımın kişilik üzerindeki etkilerini kabul etmekle birlikte, bu alanda araştırma yapan psikologlar için aynı şeyi söylemek mümkün görünmemektedir. Yetişkin kişiliğinde görülen farklılıklar anne baba eğitime bağlanarak açıklanmaktaydı. Ancak bu görüş son zamanlarda değişikliğe uğramıştır. Psikologlar, kişiliğin biyolojik kalıttan etkilenmediğini söyleyememektedirler. Bu yaklaşımın gelişmesi, davranışçı yaklaşımın etkisinin gittikçe azalmasından kaynaklanmaktadır(Burger, 2006: 342).

##### **2.1.2.3.1. Hans Eysenck**

Eysenck çağdaş kişilik kuramlarının çoğunun anlaşılmaz, ölçülmez, karmaşık kavramlarla dolu olduğunu belirtmiştir. Ona göre önemli olan az sayıda fakat açık, net ve özenle belirlenmiş boyutların ortaya konmasıdır. Eysenck, kişiliği Allport’a benzer bir biçimde tanımlamıştır: “Kişilik insanın gerçek veya gizil davranış yapılarının tümünü kapsar. Bunlar hem kalıtım hem de çevre faktörlerinden kaynaklanıp karşılıklı etkileşim sonucu şekillenir” demiştir(Akt. Dal, 2009: 93).

Eysenck’in bireysel farklılıklarda biyolojik etkilere verdiği önem, biyolojinin kişilik üzerindeki etkilerinin kabul görmeye başlamasıyla, tutarlılık göstermektedir.

Eysenck bütün özelliklerin üç farklı kişilik boyutunda yorumlanabileceğini belirtmektedir. Bunlar, dışa dönüklük-içe dönüklük, nevroz ve psikotiktir(Burger, 2006: 343-344). Bunlara ek olarak Eysenck, insan kişiliğinde bilişsel (zekâ), değerlendirici (karakter), duygusal boyut (mizaç), somatik boyut (yapı) olmak üzere dört özelliğin bulunduğunu belirterek, kişilik ile ilgili çalışmalarında faktör analizi yöntemini kullanmıştır(Akt. Mete, 2006: 38).

#### **2.1.2.4. İnsancıl (Hümanist) Yaklaşım**

İnsan davranışını bir bütün olarak kavrayabilmek için insanı özellikli bir varlık olarak incelemek gerekmektedir. İnsanları hayvanlardan ayıran temel özellikler karar verme yeteneği ve kişisel bakış açısıdır(Dal, 2009: 95).

20. yüzyılın ortalarına kadar, psikolojide iki farklı görüş ağırlığını sürdürmekteydi. Bunlardan birincisi Freud'cu görüş, diğeri ise davranışçı yaklaşımdır(Burger, 2006: 416).

60'lı yıllarda üçüncü güç adı verilen yeni bir akım gelişmeye başlamıştır. Davranışçılık ve psikanalizin yerine geçmeye çalışan bu akım insancıl (hümanist) yaklaşımdır(Schultz ve Schultz, 2007: 668). Varoluşçu felsefe akımından ve felsefecilerden önemli ölçüde etkilenen insancıl yaklaşımın temsilcileri Maslow ve Rogers gibi psikologlardı. Varoluşçu psikolojinin temsilcileri arasında ise Ludwig Binswagner, Medard Boss, Viktor Frankl, R. D. Laing ve Rollo May sayılabilir(Burger, 2006: 417).

Cüceloğlu (2007: 427), bazı psikologların benlik (kendilik/self) kavramını insan davranışının temeline koyduğunu belirtmekte ve psikologların bu temelden hareket ederek kuramlarını biçimlendirdiklerini açıklamaktadır. Bu kuramların genel olarak deneysel olarak araştırılmalarının zor olduğunu ve bir kesinlik taşımadıklarını belirtmektedir.

İnsancıl yaklaşımın diğer kişilik kuramlarına göre en önemli farkı, kişinin kendi eylemlerinden büyük oranda sorumlu olması varsayımına dayanmaktadır(Burger, 2006: 416). İnsancıl yaklaşımın temelleri Neo-Freudyan diye adlandırılan, Adler, Horney, Ericson, Allport ve Fromm gibi isimlerin teorilerinde de izlenebilmektedir. Bu teorisyenler, kişiliğin kendi kendini şekillendirmeye yönelik yaratıcı bir güce sahip olduklarını belirtmişlerdir(Schultz ve Schultz, 2007: 669).

İnsancıl yaklaşım dört ana tema üzerinde şekillendirilmiştir: Kişisel sorumluluğa yapılan vurgu, “şimdi ve burada”ya yapılan vurgu, bireyin fenomenolojisine yapılan vurgu

ve kişisel gelişim üzerine yapılan vurgu(Burger, 2006: 419). Hümanist psikologlara göre, ruhsal sorunlar üzerine yoğunlaşmak ruhsal sağlık ve iyi olma durumu hakkında yapılabilecek çalışmaları engellemekteydi(Schultz ve Schultz, 2007: 670).

#### **2.1.2.4.1. Carl Rogers**

İnsancıl bakış açısını şekillendirmeye kendini adanmış olan Rogers, yaşamımızda uygun bir doyum noktasına ulaşabilmek adına çabaladığımızı inanmıştır. Bu hedefe ulaşabilen insanları, potansiyelini tam kullanan kişi olarak değerlendirmiştir(Burger, 2006: 424).

Rogers, insan doğasının temelde iyi olduğunu ve kendini gerçekleştirme eğilimine sahip olduğunu belirtmektedir. Ona göre bu istek doğuştan gelmektedir. Çocukluk yaşantıları, öğrenme yolu ile desteklenebilir veya engellenebilir(Mete, 2006: 38).

Rogers'ın üzerinde durduğu kavramların başında benlik bilinci gelmektedir. Benlik bilinci kişinin kendisi ile ilgili algılamalarını içermektedir ve kişinin kendini nasıl gördüğünü özetler. Benlik bilinci olumlu veya olumsuz yönde olabilir ve her zaman gerçeği yansıtmayabilir(Cüceloğlu, 2007: 428).

Çocuğun benlik duygusunun gelişmesinde anne-çocuk ilişkisi üzerinde durmuş ve eğer çocuğun sevgi ihtiyacını karşılamışsa buna koşulsuz sevgi adını vermiştir. Eğer anne, sevgisini çocuğun yapacağı uygun davranışlar karşısında verirse bu da koşullu sevgi adını almaktadır(Schulz ve Schultz, 2007: 680).

Koşulsuz sevgi içerisinde büyüyen kişilerin, benlik anlayışları da güçlü ve olumlu olmaktadır, eğer yapılan davranışla benlik bilinci arasında fark varsa o zaman kaygı ortaya çıkmaktadır. Farklılık büyüdükçe, kaygı da artmaktadır(Cüceloğlu, 2007: 429).

Rogers'a göre kendini gerçekleştiren kişilerin ortak özellikleri şunlardır: Tüm yaşantılara açıklık; her anı dolu dolu yaşama eğilimi; kişinin başkalarının düşünceleri veya mantığı yerine kendi içgüdüleri ile davranabilmesi yeteneği; düşünce ve davranışta

özgürlük duygusu; yüksek düzeyde yaratıcılık; potansiyelini en yüksek düzeye çıkarma ihtiyacı(Schult ve Schultz, 2007: 680).

#### **2.1.2.4.2. Abraham Maslow**

Maslow'un geliştirdiği kuram çoğu kez kişilik kuramları içerisinde değerlendirilir ve bu kuramda da benlik bilinci önemli yer tutmaktadır(Cüceloğlu, 2007: 429).

Maslow'a göre her insanın kendini gerçekleştirmeye yönelik doğuştan getirdiği bir eğilimi vardır(Akt. Schultz ve Schultz, 2007: 672). Maslow'a göre güdüler hiyerarşik bir sıra izlemekte ve alt basamaktaki güdüler gerçekleştirildikçe, bir üst basamağa geçilmektedir. En sonunda kişinin geldiği nokta kendini gerçekleştirme noktası olmaktadır(Cüceloğlu, 2007: 430).

Maslow, iki türlü güdü belirlemiştir. Birincisi, gerek duyulan bir nesnenin eksikliğinden duyulan (susuzluk gibi) yetersizlik güdüsü; ikincisi ise, kişinin kendini gerçekleştirme veya koşulsuz sevgi gibi büyüme gereksinimleri. Maslow bu iki temel güdü çerçevesinde güdülerini beş ana başlık altında toplamış ve ihtiyaçlar hiyerarşisini oluşturmuştur(Burger, 2006: 431).

Bu ihtiyaçlar şu şekilde özetlenmektedir:

1. Su, yiyecek, hava, uyku ve cinsellik gibi fizyolojik ihtiyaçlar,
2. Güvenlik, düzen, korunma ve korku ile anksiyete duygusundan uzak olma gibi emniyet ihtiyaçları,
3. Ait olma ve sevgi ihtiyacı,
4. Başkalarından saygı görme ve kendine saygı ihtiyacı,
5. Kendini gerçekleştirme ihtiyacı(Schultz ve Schultz, 2007: 673).

Kendini gerçekleştirme, çok az insanın başarabildiği bir ihtiyaç olarak tanımlanmış ve genelde orta yaş ve üstü insanlarda gerçekleşebildiği belirtilmiştir(Schultz ve Schultz, 2007: 674; Cüceloğlu, 2007: 430).

Maslow'a göre kendini gerçekleştirmiş insanın ortak özellikleri şunlardır: Nesnel bir gerçeklik algısı; kendi yaratılışlarını olduğu gibi kabul etme; kendini bir tür işe adanma ve sorumluluk; davranışlarında sadelik ve doğallık; bağımsızlık, mahremiyet ve özerklik ihtiyacı; yoğun mistik veya doğa üstü deneyimler; tüm insanlığa yönelik empati ve sevgi; konformist bir yaşam tarzına direnç; demokratik karakter yapısı; yaratıcılık tutumu; yüksek derecede sosyal ilgi(Schultz ve Schultz, 2007: 674).

#### **2.1.2.5. Davranışsal Yaklaşım**

Davranışçılığı ilke olarak benimseyen ve geliştiren bilim adamları, öncelikle Ivan Pavlov, arkasından ise John B. Watson ve B. F. Skinner gelmektedir. Watson ve Skinner, sadece gelişimin nasıl gerçekleştiğini anlatmakla kalmadılar, neden meydana geldiğini de açıklamaya çalıştılar(Kızıltepe, 2007: 126).

20. yüzyılda başlayan, insan ve hayvanların belli bir durumda nasıl davrandıklarına ilişkin araştırmalar sonucunda davranışsal yaklaşım ortaya çıkmıştır. Bu psikologların ortak noktası hayvan ve insan davranışları idi(Erden ve Akman, 1997: 123).

Davranışçı araştırmacılar açısından, çocukla büyük veya insanla hayvan davranışı arasında bir fark yoktu. Kişiler sadece ödüllendirildikleri ve pekiştirildikleri hareketleri yapan aksi halde kolayca unutan organizmalardı. Bu alanda çalışan araştırmacılara göre en önemli nokta gözle görülebilen davranışların tarafsız bir şekilde izlenmesi ve ölçülebilmesiydi(Kızıltepe, 2007: 126).

##### **2.1.2.5.1. John B. Watson**

Davranışçılığın kurucusu olan Watson, bilimsel olabilmek için psikolojinin güvenilir şekilde ölçülebilen, gözlenebilen bir birim üzerinde çalışması gerektiğini savunmuştur. Bunun ise davranış olduğunu belirtmiştir. Watson, psikologların temel olarak davranışla ve yaşantının davranış yolu ile nasıl değiştirilebileceği konusu ile ilgilenmeleri gerektiğini savunmuştur(Akt. Senemoğlu, 1997: 117).



Watson koşullanmanın gücüne çok büyük bir inanç beslemekteydi, davranışı ve çevreyi kontrol edebildikleri takdirde, bir kişiyi istedikleri gibi dönüştürebileceklerine inanıyordu(Burger, 2006: 513).

Watson, psikoloji ve eğitim alanlarında büyük etkiler bırakmış ve eğitim psikolojisinin daha davranışçı bir hale getirilmesini sağlamıştır(Akt. Senemoğlu, 1997: 117).

Watson'ın 1920'li yıllardan sonra psikolojiye çok önemli bir katkısı olmamıştır. 1930 yılından sonra ise ticari kariyeri için psikoloji biliminden tamamiyle vazgeçmiştir(Schultz ve Schultz, 2007: 422).

#### **2.1.2.5.2. B. F. Skinner**

Watson'un görüşlerini bir adım ileriye götüren Skinner, düşüncelerin ve içsel deneyimlerin varlığını reddetmemektedir bununla birlikte kendi davranışlarımızın içsel nedenlerinin gözlemlenebileceğini öne sürmüştür(Burger, 2006: 515).

Skinner, çalışmalarını hayvanlar ve çocuklar üzerinde gerçekleştirmiştir. Bu organizmalar arasındaki büyük farklılıklara rağmen, öğrenme süreçlerinin birbirlerine inanılmaz ölçülerde benzediğini belirtmektedir(Senemoğlu, 1997: 152).

Skinner'ın kuramı, doğası gereği teorik değildi, davranışı açıklamaktan çok betimlemeye ve tanımlamaya yönelikti. Skinner sadece gözlemlenebilir davranışlarla ilgilendi. Skinner'a göre bizler, çevredeki güçler, yani dış dünya tarafından işletiliriz, kendi içimizdeki güçler tarafından değil(Schultz ve Schultz, 2007: 487).

Skinner'ın kuramında insan davranışları iki koşullanma çerçevesinde açıklanmaktaydı. Klasik (Pavlovcu) Koşullanma ve Edimsel Koşullanma(Burger, 2006: 516).

Klasik koşullanma tüm öğrenmelerin en basit seviyede olanı olarak açıklanabilmektedir(Kızıltepe, 2007: 126). Klasik koşullanma zaten var olan uyarıcı tepki ilişkisi ile başlamaktadır. Cüceloğlu, bir davranışın daha önce nötr olan başka bir uyarıcıya bağlanmasına yol açan koşullanma tekniği olarak tanımlamıştır(Cüceloğlu, 2007: 582).

Edimsel koşullanma ise, yapıldığı zaman bir ödülle götürülen davranışın gittikçe kuvvetleneceğini ve bu ödülle bir ilişki kuracağını düşünen koşullanma şeklidir(Cüceloğlu, 2007: 577). Davranışın ortaya çıkma olasılığını arttıran uyarıcılara ise pekiştireç denilmektedir(Erden ve Akman, 1997: 128).

#### **2.1.2.6. Albert Bandura ve Sosyal Öğrenme Yaklaşımı**

İnsanların diğer insanları gözlemleyerek öğrenebileceğine ilişkin ilk yargılar Aristo ve Platon'a kadar uzanmaktadır. Onların kullandığı yöntem, öğrencilerin model konusunda en iyileri örnek alabilmeleri için, en iyilerini seçip öğrencilerine sunmak olmuştur(Senemoğlu, 1997: 221).

Bandura, insanoğlunun karşısına çıkan her uyarıcıyı edilgen bir şekilde kabul eden bir varlık olduğunu kabul etmemekte ve bu yanıyla klasik davranışçılardan ayrılmaktadır. Bandura'ya göre, insanların çevrelerindeki olaylara tepki göstermesi, ödül ve ceza sonucunda da bazı davranışları öğrenmesi normaldir. Fakat insanlar sadece bu yollarla öğrenmemektedirler. Klasik davranışçılıkta düşünmek ve bilginin simgesel kullanımı gibi süreçler göz ardı edildiği için Bandura yaklaşımına sosyal bilişsel kuram adını vermişti(Burger, 2006: 530).

Bandura'nın sistemi davranışçı öğelere sahip olmakla birlikte bilişsel süreçler de içermektedir. Kişilerin düşünme süreçlerinin (inançlar, beklentiler, eğitim...) dışa ait pekiştireçler üzerinde etkili olduğunu düşünmektedir. Bandura'ya göre, her zaman kendi kendimizi pekiştirerek değil, başka insanları ve davranışlarını da gözlemleyerek öğreniriz. Buna dolaylı pekiştirmeler adı verilmektedir(Schultz ve Schultz, 2007: 505).

Bandura'ya göre gözleyerek öğrenme, sadece bir kişinin diğer kişileri basitçe taklit etmesi değil kendi düşünce sisteminden geçirerek kazandığı bilgilerdir. Bandura'ya göre gözlem yolu ile öğrenme ve taklit yolu ile öğrenme birbirlerinden farklı süreçleri içermektedir(Senemoğlu, 1997: 223).

Bandura'nın psikoloji literatürüne kazandırdığı en önemli kavramlardan biri kendine yeterlik (self-efficacy) kavramıdır. Kendine yeterlik kavramı yaşamla mücadele

ederken hissedilen yeterlik ve beceri duygusu olarak açıklanabilir(Akt. Schultz ve Schultz, 2007: 506).

Bandura'nın kuramı ile geleneksel davranışçılık kuramı arasındaki temel fark, Bandura'nın insan kişiliğinin bilişsel (içsel) boyutuna yaptığı vurgudur(Burger, 2006: 532).

## **2.2.Tutum**

### **2.2.1.Tutum Kavramı/Yapısı**

Tutumla ilgili olarak yapılan çalışmaların ağırlık kazandığı 1960'lı yıllarda, tutumların, bilişsel, duyuşsal ve edimsel bileşenlerini ayrı ayrı ele alan kuramlar ve yaklaşımlar geliştirilmiştir. Tutumla ilgili tanımlamalar, tutumların oluşumu, değişimi ve ölçülmesi bu kuramlar ve yaklaşımlar çerçevesinde ele alınmıştır(Nartgün, 2002: 2).

Tutum kavramı, sosyal psikolojinin temel kavramlarından biri olup, son kırk yılda hem psikoloji hem de sosyoloji alanında pek çok konudan daha fazla araştırma yapılmış ve yazılmıştır(Şerif ve Şerif, 1996: 489).

Tutum, bir kişiye atfedilen bir eğilimdir, yani tutumlar doğrudan gözlenememektedirler. Kişinin gözlenebilen davranışlarından dolayı olarak kestirilebilen varsayımlardır. Tutum davranış değil, davranışa hazırlayıcı bir eğilimdir(Arkonaç, 2005: 443-444). Bireyin kendine ya da çevresinde bulunan herhangi bir nesne, toplumsal konu ya da olaya karşı deneyim, motivasyon ve bilgilerine dayanarak örgütlediği zihinsel, duygusal ve davranışsal bir tepki öneğilimidir(Konkacı, 2010: 44).

Cüceloğlu(2007: 585) tutumu “bir kimse, nesne ya da durumla ilgili oldukça organize olan inanç ve duygular. Bu inanç ve duygular bireyin o kimse, nesne ya da duruma karşı belirli bir biçimde davranmasına yol açar” şeklinde tanımlamaktadır.

İnsanların kendileri için psikolojik olarak var olan her şeye karşı tutumları olabileceğine göre, kişinin sayılamayacak kadar çok tutumu vardır denilebilir. Ancak

bir obje birey için anlam ifade edebildiği takdirde tutum objesi olabilmektedir(Kocaarslan, 2009: 13).

Bir tutumun ortaya çıkması, kişinin artık bu konuya karşı nötr olmadığının göstergesidir. Artık kişi için olumlu ya da olumsuz bir anlam taşımaktadır. Bir tutum belli bir duruma karşı beklenti, standart ya da amaçları belirlemektedir. Beklentilere uygun olaylar kişiyi mutlu ederken tersine olanlar kişiyi huzursuz etmekte ve hoşnutsuzluk yaratmaktadır. Kişinin şemasında önem taşıyan bir tutum, motivasyonun sahip olduğu temel bileşenlere sahiptir. Tercihleri ve kaçınılan durumları belirlemektedir. Tutumlar, kişinin davranışlarında yol açtığı sonuçlar açısından amaca yöneliktir(Şerif ve Şerif, 1996: 490).

### **2.2.2.Tutumların Öğeleri**

Arkonaç(2005: 44), tutumların birbiri ile uyum içerisinde işleyen üç öğeden oluştuğunu belirtmektedir. Tutum nesnesi ile ilgili olarak kişinin sahip olduğu bilgiler, fikirler ve düşüncelerden oluşan bilişsel öğe; tutum nesnesine gösterilen olumlu veya olumsuz duygulardan oluşan duyuşsal öğe ve bu iki öğenin sonunda gösterilen tepki olarak davranışsal öğe. Güçlü tutumlarda bu üç öğe de tam olarak bulunurken, zayıf tutumlarda özellikle davranışsal öğe de zayıf kalmaktadır.

Günümüzde kabul edilen üç bileşen yaklaşımına göre, tutum konusunda sahip olunan bilgiler, tutumun bilişsel yönünü, duygular duyuşsal yönünü ve tutum konusunda gösterilen hareketler ise tutumun edimsel yönünü oluşturmaktadırlar(Akt. Nartgün, 2002: 3).

#### **2.2.2.1. Bilişsel Öğe**

Yaşadığımız tecrübeler sonucunda, tutum nesnelere hakkında bir takım subjektif kanaatlere sahip oluruz. Bu bilgi ve kanaatler tutumların bilişsel yönünü oluşturmaktadırlar(Güdek, 2007: 29).

Bilişsel öğe, kişinin düşünme sürecinde kullandığı bir sınıflandırma durumudur. Herhangi bir durum karşısında gerçekleştirdiğimiz zihinsel süreç, o

kavrama ait olumlu veya olumsuz yargılarımız ve bilgilerimiz tutumların bilişsel boyutunu oluşturmaktadır(Konkacı, 2010: 46).

#### **2.2.2.2. Duyuşsal Öge**

Tutumların ölçülmesinde daha ön planda olan duyuşsal öge, bilişsel ögelere göre açıklanması daha kolay olan ögelerdir. Duyuşsal öge, bireyden bireye değişiklik gösteren ve gerçeklerle açıklanamayan hoşlanma veya hoşlanmama tepkilerini içermektedir(Akt. Güdek, 2007: 29).

Duyuşsal ögesi ağır basan bir tutumun değiştirilmesi de daha güç olmaktadır. Özellikle bireylerin egosunu ilgilendiren durumlara karşı tutumları daha yoğun duygu yüklü olmaktadır(Akt. Öztopalan, 2007: 21).

Bir kimsenin sahip olduğu çok özel inanca iyi veya kötü gibi sıfatlar eşlik etmekteyse bunlar tutum olarak algılanmamaktadır. İster objektif ister subjektif olsun, düşünsel olarak değerlendirilmeyen duygusal tepkiler de tutum olarak adlandırılmamaktadırlar(Akt. Şen, 2006: 27).

#### **2.2.2.3. Davranışsal Öge**

Kişinin bir harekete eğilimli hali olarak açıklanabilecek olan davranışsal öge, kişinin inanç ve bilgileri sonucunda ortaya çıkan yargısı sonucunda onu bir objeye karşı olumlu veya olumsuz bir harekete eğilimli hale getirmektedir(Şen, 2006: 27).

Tutumların varlığı, ancak gözlemlenebilir davranışlar sonucunda kabul edilebilir. Herhangi bir tutum karşısında herhangi bir davranış oluşmuyorsa, böyle bir durum gözlenemediğinden bilinemez(Nakaş, 2007: 41).

Bu davranış eğilimleri sözler ya da diğer hareketlerden gözlemlenebilmektedir. Tutumun varlığı ancak yansıttığı bir takım gözlemlenebilir davranıştan çıkarsanabilir(Akt. Konkacı, 2010: 47).

### 2.2.3 Tutumun Nitelikleri/Özellikleri

Nakaş(2007: 42), tutumların temelinde iki temel özellik olduğunu belirtmektedir:

1. Uzun süreli dirler,
2. Bilişsel, duyuşsal ve davranışsal biçimleri içerirler.

Nakaş'ın(2007: 42), Kavas ve diğerlerinden aktardığı tutum özellikleri şu şekilde sıralanmıştır.

1. Tutumlar öğrenilmiş eğilimlerdir.
2. Bireyin tutumu ve davranışları arasında bir uyum olması beklenmektedir.
3. Tutumlar kalıcı değildir, zamanla değişebilmektedir.
4. Tutumlar belirli bir odak noktasına gereksinim duymaktadır. Bu nesne, bir kavram veya fiziksel bir şey olabilmektedir.
5. Tutumların yönü, derecesi ve yoğunluğu vardır. Tutumlar, karşı olma ya da yandaş olma gibi, bir yön anlatmaktadır. Tutumun derecesi ve yoğunluğu ise; kişinin nesne karşısında kendine güven derecesi ile ilgilidir.
6. Düşük dereceli ve yoğunluklu tutumların değiştirilmesi daha kolaydır.
7. Kişinin tutumları arasında bir uyum söz konusudur. Aksi takdirde tutarsızlık belirmektedir. Uzun süredir korunan tutumların değiştirilmesi daha zordur. Yeni oluşturulan tutumların değiştirilmesi daha kolay durumdadır.
8. Tutumlar genelleştirilmektedir.

### 2.2.4. Tutum ve Davranış İlişkisi

Tutumlar, insan davranışlarının en önemli tayin edicilerinden biri olarak kabul edilebilir. Bu sebeple, tutumların ölçülmesi ve bireylerin tutum konusuna yönelik sahip oldukları tutum düzeylerinin belirlenmesi pek çok açıdan önemli sayılmaktadır(Nartgün, 2002: 4).

Tutum yalnızca düşünce veya duygu değildir. Tutum olarak tanımladığımız eğilimin içerisinde kendini inanç olarak ifade eden bilişsel, duygu ve heyecanları içeren duygusal ve gözlenebilen faaliyetleri içeren davranışsal öğeler vardır(Cüceloğlu, 2007: 521).

Tutumun, tek başına davranışı açıklamada yetersiz kaldığı kabul edilmektedir. Tutum içinde geliştiği ortamla birlikte ele alındığında davranışı etkilemektedir. Bazı ortamlarda baskı ve sorumluluk yükü olmaksızın tutumlar davranışa dönüşmekte, bazen de ortam, tutumların davranışa dönüşmesi konusunda engel teşkil etmektedir(Akt. Kocaarslan, 2009: 15).

Cüceloğlu (2007: 525), tutumun bilişsel yönü ile davranış arasında ilişki sıralanan dört koşul yerine geldiğinde ortaya çıktığını belirtmektedir:

1. Tutum kuvvetliyse,
2. Bireyin kişisel yaşantısına dayalıysa,
3. Birey için önemli olan diğer kişilerce destekleniyorsa,
4. Sık sık kendini ortaya koyma şansı varsa.

Davranışların tutumları içerdiği, yani tutumların davranışlara yön verdiği varsayımı tutumların ölçülmesinin önemini arttırmaktadır. Tutumları ölçmenin olası davranışlar hakkında fikir vereceği varsayımı, davranışta bir değişiklik yaratılmak istenildiğinde, tutumların değiştirilmesi gerektiği fikrini vurgulamaktadır. Tutumlar ile davranışlar arasındaki ilişkinin varlığı, ölçülmesi güç olan bir davranışın ölçülebilmesine olanak sağlamaktadır. Aynı şekilde, belirli bir düzeyde bir tutum aynı yönde bir davranışın kestirilebilmesine de olanak sağlamaktadır(Nakaş, 2007: 49).

### **2.2.5 Tutumların İşlevleri**

Tutumlar, davranışı açıklamada belli işlevlere sahiptirler. Nakaş'ın (2007: 44) Mert'ten (2001) aktardığı tutumların işlevleri şu şekilde sıralanabilir:

1. Düzenleme ve Fayda Fonksiyonu: Bireyi ödüllendiren ve zevk veren yöneltmektedir, arzu edilmeyenden uzaklaştırmaktadır.

2. Benliği Koruma Fonksiyonu: Tutumlar, bireyin kişisel egosunu endişe ve tehlikelerden koruma işlevini de görmektedir.

3. Kişisel Değerler İtibariyle Anlamlılık Fonksiyonu: Tutumlar, bireyin çok önem verdiği ve kendisi için çok anlamlı olan değerleri açıklamakta kullanılmaktadır. Birey özbenliğini oluşturduğu tutumlarla korumaya çalışmaktadır.

4. Bilgi Fonksiyonu: Birey yaşamında düzenlilik aramaktadır ve algıladığı bilgileri sınıflandırarak standartlar oluşturmaktadır(Köseoğlu, 2002).

### 2.2.6. Tutumların Oluşumu

Arkonaç'a göre (2005: 444-445), tutum teorisyenleri genellikle, tutumların öğrenildiği konusunda anlaşmışlardır. Bazı araştırmacılar, tutum oluşumunda klasik şartlanma tekniklerinin uygunluğunu göstermeye çalışmışlardır. Buna göre, olumlu veya olumsuz duygular, klasik şartlanma ile bir uyarana doğrudan şartlandıktan sonra bu şartlanma, kişinin bu uyarani değerlendirmesinde bir zemin teşkil edecektir. Klasik şartlanma yoluyla tutum oluşturmak mümkün ama bu durum ancak tutum nesnesi kişi için bilinmedik veya nötr bir değer taşıdığında söz konusu olmaktadır. Tutum nesnesi ile ona atfettiklerimiz arasındaki ilişkileri olumsuz veya olumlu şekilde değerlendirerek bir tutum ortaya çıkarırız.

Birey, gelişimi sırasında temasta bulunduğu kişilerle, durumlarla ya da gruplarla ilişkili olarak tutumlar oluşturmaktadır. Tutumlar bir kez oluştuktan sonra, kişinin karakteristik bir şekilde davranmasına yol açmaktadırlar. Ancak bir kişinin tüm tutumları sosyal değildir. Tekrar tekrar ilişkiye girdiğimiz herhangi bir nesne ya da durumla, kişi ya da grupla ilgili olarak tutum geliştirebiliriz(Şerif ve Şerif, 1996: 491).

Bandura (1982), tutumların oluşmasında inançların önemli bir rol oynadığını düşünmektedir. Ancak, Pajares (1992), inançların doğrudan gözlenemeyeceğini belirterek, inançlar hakkında, insanların söylediklerinden, niyetlerinden ve yaptıklarından yola çıkılarak bir yargıya varılabileceğini belirtmiştir(Akt. Nakaş, 2007: 46).



Şen'e göre (2006: 30-31), insanlar tutumlarıyla birlikte doğmazlar. Tutumlar, bireylerin sosyal gelişimi sırasında öğrenilir. Tutumların oluşmasında etkili olan faktörleri şu şekilde sıralamıştır: Taklit, özdeşleşme, özendirme, yaşantı ve bilgilendirme.

Bir kişiye gruplarının ya da kültürünün karakteristik özelliğini veren somut belirtiler, psikolojik birimler açısından bakıldığında o kişinin somut durumlarda sergilediği tutumlardır. Kısacası insanın sosyalleşmesi, referans grubun ya da gruplarının değer ya da normlarına ilişkin oluşturulan tutumlarda ortaya çıkmaktadır. Sosyal standartlar ya da normlar, genelde değer yargılarının kısa ifadeleridir(Şerif ve Şerif, 1996: 492-497).

### **2.2.7. Tutumların Değişmesi**

Daha önce de açıklandığı üzere, tutum kavramı değişikliklere açık bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır.

Nakaş'ın (2007: 47), Erden'den (1995) aktardığına göre, birey kendi ihtiyaçlarına uygun objelere olumlu tutum geliştirmektedir. Bireyin tutumunu değiştirebilmek için onun ihtiyaçlarının ne olduğunu bilmek gerekmektedir. Bu görüşe göre, bireyin bir objeye yönelik tutumları olumlu ise o obje onun ihtiyaçlarını karşılıyor demektir.

Tutum değişmesinin en sık kullanılan yöntemi sözlü iletişimdir. Duygu, düşünce ve davranışları sözlü iletişimle etkilemeye çalışırız. İnanılır kaynaklar tutumların daha kolay değişmesine yol açmaktadırlar. İnanırlığa ek olarak konuşulan konunun negatif ve pozitif yönlerinin verilmesi tutum değişikliklerinde önemli olmaktadır. Tutumun davranışsal yönü değiştirildiğinde, bilişsel yönün de zaman içerisinde değiştiği gözlemlenmektedir. Tutum değişmesi, birey gönüllü olarak katıldığında en iyi sonucu vermektedir. Zorunlu olarak katılan faaliyetlerde tutum değişmesi gözlenmemektedir. Tutum değişmesi sonucu ortaya çıkan davranışın günlük yaşamda diğer insanları etkileyecek bir yeri olmalıdır. Bu özellikler bir araya geldiklerinde önemli tutum değişiklikleri ortaya çıkmaktadır(Cüceloğlu, 2007: 522-525).

### 2.2.8. Tutum Kuramları:

Nakaş'ın (2007: 47-48), İnceoğlu'ndan (2000) aktardığı tutum kuramları şunlardır:

1. Öğrenme Kuramı: Hovland, tutum değişimi, toplumsal iletişim etkileri ve motivasyonel iletişim özellikleri bakımından, öğrenme kuramını baz almıştır. Bu ve benzer araştırmalarda özellikle uyarıcı-tepki ilişkisinden hareketle, tutum değişim oranını saptamada yardımcı olarak uyarıcı değişkenlere ağırlık verilmiştir.

2. İşlevsel Kuramlar: Toplumsal etki sonucu oluşan tutum değişiklikleri farklı süreçler içermektedir. Bunlar; uyma (kabullenme), özdeşleşme ve benimsemedir. Bu süreçlerden ilk ikisi tutumunu değiştiren kişi ile tutumu değiştiren kişi arasındaki ilişkidir, üçüncüsü ise bireyin sahip olduğu tutum ile hedeflenen değişim arasındaki ilişkidir.

3. Zihinsel (Bilişsel) Tutarlılık Kuramları: Tutum ve inanışlar arasında tutarlılık olması gerektiği varsayımından hareket ederek, ortaya çıkan tutarsızlıkların nasıl giderileceği üzerinde durur.

4. Zorunlu Tutum Değişikliği: Yasa ve koşulları değiştirerek, bireyin kendi tutumlarına zıt tutumları oynamasını istemek yoluyla tutum değişikliği sağlanır.

5. Zihinsel Uyuşum Kuramı: Bireyin, bir başka birey ya da nesne hakkındaki olumlu olumsuz yargıların diğer bireyi nasıl etkilediğini incelemektedir.

6. İki Süreç Kuramı: Özellikle tutum değişikliği aşamalarında tutarlılık için önem kazanan iki süreci açıklamaktadır. Mantık kurallarına ait tutumlar ve düşleri gerçekmiş gibi gösteren tutumlar.

7. Zihinsel Çelişki Kuramı: Bireyin kendi iç dünyasında yaşadığı tutarsızlıkları dengeleyebilmek adına, bilgileri, duyguları ve davranışları arasında tutarlılık oluşturmaya çalıştığı varsayımına dayanır.

8. Atıf Kuramları: İnsanların düzenli eğilimleri, dostlukları, hoşlandıkları, hoşlanmadıkları konularda atıfların nasıl yapıldığı üzerinde durmaktadır.

9. Toplumsal Yargı Kuramı: İki kural sözkonusudur. Benzeşme ve zıtlık. Benzeşme kuralına göre, bireyin kabul alanına giren toplumsal uyarıcı ile benzerlik yakalayacaktır. Zıtlık kuralına göre ise, söz konusu uyarıcılar, bireyin red alanına girdiği için, zıtlık oluşacağını ifade eder.

### **2.2.9. Tutumların Önemi**

Nartgün'ün (2002: 4), Turgut'tan (1977) aktardığına göre, bireylerin bilişsel giriş davranışlarıyla birlikte duyuşsal giriş özellikleri de başarıyı yordayıcı güce sahiptir. Özellikle eğitim alanında hedef alınan davranışların bazılarının doğrudan tutumlarla ilgili olması; öğrencilerin okula, derslere, arkadaşlarına ve öğretmenlerine, okul içi ve dışı etkinliklere yönelik tutumların başarılarını etkilemesi; eğitim uygulamalarında, belirtilen durumlara yönelik tutumların ölçülmesini gerekli ve zorunlu kılmaktadır.

Eğitim, tutumları değiştirmede en önemli araçlardan biridir. Öğretmenlerin gerek kendi derslerinde, gerekse sosyal alandaki diğer kavramlara yönelik öğrenci tutumlarını bilmeleri, eğitimin niteliğini arttırmada önemli bir etken olabilir. Bu nedenle, öğrencilerin belli konulara yönelik tutumlarını ölçmek üzere yapılan araştırmalar gün geçtikçe önem kazanmaktadır(Akt. Kocaarslan, 2009: 17).

## **2.3. Motivasyon**

### **2.3.1. Motivasyonun Tanımı**

Günlük hayatınız içerisinde anlamını düşünmeden sıklıkla kullandığımız motivasyon kelimesi, psikolojide kavram olarak nasıl yer almaktadır? En basit biyolojik ihtiyaçlarımızdan karmaşık insan davranışlarına kadar bizi etkileyen, harekete geçiren ve harekete geçmek için enerji veren motivasyon, en genel anlamıyla “istekleri, arzuları, gereksinimleri, dürtüleri ve ilgileri kapsayan genel bir kavramdır(Cüceloğlu, 2007: 229).”

Kelimenin kökenine baktığımızda motivasyonun Latince bir kelime olduğunu, hareket etmek, bir yerden diğerine taşımak/taşınmak anlamına gelen ‘movere’ sözcüğünden türetildiğini görmekteyiz(Kızıltepe, 2007: 147).

Felsefede motivasyon, güdü başlığı altında, “bilinçte istemli hareketlere yol açan her türlü neden ya da etken” olarak açıklanmaktadır. P. Janet’ e göre, “her insan, eylemde bulunurken, bilincinde olduğu ya da olmadığı güdülere uymak durumundadır. Bu güdüler, düşünsel düzeydeyseler yani fikir düzeyindeyseler özellikle güdü adını alırlar. Onlar duyarlılık düzeyinde oldukları zaman daha çok dürtü diye adlandırılırlar.” Bu açıklamalara göre, güdüler bizim ussal davranışlarımızın varoluş nedenleridirler (Timuçin, 2002: 244).

Motivasyon, günümüze kadar pek çok bilim insanı tarafından ele alınmış ve farklı açılardan farklı tanımlar getirilmeye çalışılmıştır. “Murray (1938) başarı güdüsünü bir etkinliği en iyi şekilde becermek için verilen kişisel bir mücadele olduğunu söylerken; Rogers(1962), güdünün, kişinin daha iyi işlev yapmak için içinde olan gereksinim yüzünden meydana çıktığını ileri sürmüştür. Freud (1966), insan davranışının, kişinin içten gelen güçlerden oluşup, psişik enerjiyi yansıttığına; buna mukabil Skinner (1968), güdünün içsel kuvvetlerle değil de tamamıyla davranışsal olarak vücut bulduğuna işaret etmiştir. Atkinson ve Raynor (1978) güdünün kaybetmeyi ya da başarısızlığa düşmeyi engelleyen gereksinimlerden doğduğuna; Piaget (1983) de kişinin dünyayı anlamak veya ona anlam vermekle edinilen bilgilerin daha evvelki bilgilerle kaynaştırma, dengeleme çabası için yapılan bir gayret sonucu olduğuna dikkat çekmiştir. McClelland (1985), güdünün başarı ile ilintili olduğunu, Maslow (1987) ise kendi kuramında bahsettiği gibi onun sekiz gereksinimle tetiklenen bir güç olduğunu varsaymıştır. Sonuç olarak Weiner (1985), insan davranışının çoğunun altında yatan bir güç olarak açıklamıştır (Kızıltepe, 2007: 147).”

Güdü, kişiye amaçları doğrultusunda harekete geçmesini sağlayan bir enerji verir. İnsanlar hiçbir zaman ve hiçbir şekilde güdüsüz kalmamaktadırlar. Bizler, her zaman bir şeyler yapmak, özsaygımızı yükseltmek gibi sebeplerle harekete geçmek için motive oluruz, güdüleniriz.

Son olarak, “Güdülenme, herhangi bir şekilde eylemde bulunma eğilimi, güdü ise bu eğilime neden olan belli bir ihtiyaç ya da istek (Akt. Erden; Akman, 1997: 232)” olarak açıklayabiliriz.

### **2.3.2. Motivasyon Konusunda Ayırıcı Kuramlar**

Motivasyon, iç içe geçmiş pek çok kavramın bir birleşimidir. Bu kavramlar; dürtü, özendirici uyarıcılar, optimal düzeyde uyarılma, içgüdü, basımlama/damgalama ve bilinç dışı güdülenme kavramlarıdır.

#### **2.3.2.1. Dürtü**

Arkonaç’a göre (2005: 245) dürtü, “yiyecek, su, cinsellik veya acıdan kaçınma gibi bazı biyolojik ihtiyaçlar sonucunda organizmada genel bir canlanmaya, uyanmaya sebep olan haldir.” Örneğin acıktığımızda ya da susadığımızda vücudumuz belirli kimyasal değişikliklere uğrayarak bize birtakım sinyaller gönderir, bu ihtiyaçlarımızı karşılamamız için bizi harekete geçirir ve yönlendirir.

En genel anlamıyla “hayatta kalmamız ve sağlıklı bir yaşam sürdürebilmemiz için gerekli, biyolojik kökenli güdülerimize genel olarak dürtü denilmektedir(Cüceloğlu, 2007: 229).” Cüceloğlu (2007: 230) dürtü kavramını şöyle açıklamaktadır: organizma, eğer yaşamını sürdürebilmek için gerekli koşullardan mahrum bırakılırsa bir gereksinim hali içerisine girer. Bu durumda organizma gergin bir durumda ve harekete hazırdır. Bu duruma dürtü hali denilmektedir. Organizma bu gergin durumdan kurtulmak için harekete geçer ve gereksinimlerini giderme yönünde bir hareketlenmeye girer. Gereksinim giderildikten sonra, gerginlik azalır ve organizma normal hale geçer.

#### **2.3.2.2. Özendirici Uyarıcılar**

Davranışlarımız, her zaman biyolojik temelli olmayıp, bazen çevredeki uyarıcılar sayesinde oluşmaktadır. Bu uyarıcılar, bize o an için çekici gelmekte ve bizi

harekete yönelmektedir. Özendirici uyarıcılar herhangi bir biyolojik gereksinmeden kaynaklanmamaktadırlar. Karnımızı doyurduğumuzda yemeğin üzerine yediğimiz tatlı özendirici uyarıcı olarak adlandırılmaktadır(Cüceloğlu, 2007: 231).

“Özendirici uyarıcılar fizyolojik temelli olamamakla birlikte, fizyolojik temelli bir davranışı başlatabilmektedir. Özendirici uyarıcılar belli bir gereksinimi karşılıyorsa özendiricilikleri artmaktadır(Ünlü, 2001: 66-67)”.

### **2.3.2.3. Optimal Düzeyde Uyarılma**

Hayatımız içerisinde, çok yoğun dönemler geçiriyorken, gözümüzün önünden deniz kenarında, hamakta sallandığımız, sakin tatil görüntüleri geçer. Hayatımızın sakin dönemlerinde ise, kendimizi boşluğa düşmüş ve işe yaramaz hissedip, kendimizi daha hareketli bir hayatın içerisine iteriz. Bu iki durum organizmanın belirli seviyede uyarılmada kalma isteğini göstermektedir. Organizmanın belli bir uyarılma düzeyinde kalması optimal düzeyde uyarılma kavramı ile açıklanır.

Optimal uyarılma düzeyi kavramı, “organizmanın belirli bir uyarılma düzeyinde kalmak istediğini varsayar. Bu uyarılma düzeyinin altına düştüğünde organizma çevresinde daha çok uyarılma arar. Organizma, optimal uyarılma düzeyinin üstünde bir uyarılma halindeyse, daha sakin bir çevre arar ve belirli bir uyarılma düzeyini devam ettirmeye çalışır(Cüceloğlu, 2007: 232).”

### **2.3.2.4. İçgüdü**

Motivasyon konusu içerisinde yer alan diğer bir kavram olan içgüdü, genel olarak “doğuştan gelen, türe özgü ve öğrenilmemiş davranışlar bütünü olarak açıklanmaktadır(Arkonaç, 2007: 485).”

İçgüdüsel davranışlar doğuştan gelmektedir ve öğrenilmeye gereksinimleri yoktur(Ünlü, 2001: 67). Arıların kovadaki davranış ve hareketleri içgüdüsel davranışlara örnek olarak gösterilebilir.

İçgüdüler, belirli biyolojik gereksinimler sonucu ortaya çıkmazlar. “İçgüdüler, önceden saptanmış bir yapı içerisinde kendilerini gösterirler. Doğuştan gelen yapılaşmış davranışlar belirli uyarıcıların ortamında ortaya çıkarlar(Cüceloğlu, 2007: 233).”

İçgüdüler konusunda bazı bilim insanları, hayvanlar için geçerli kavramların insanlar içinde geçerli olduğunu savunmaktadırlar. Fakat bu konuda fikir birliği sağlanmamıştır.

### **2.3.2.5. Basımlama/Damgalama**

Basımlama ya da mühürleme, etologların gözlemlemiş oldukları ve psikoloji alanında önem kazanmış olan bir kavramdır. Bu konudaki ilk gözlemi Konrad Lorenz kaz civcivleri üzerinde yapmıştır.

Biyolojik olarak, “yumurtadan yeni çıkmış bir kuş yavrusunun ya da yeni doğmuş bir memeli yavrusunun ilk birkaç saat içinde bir objeyle kuvvetli bir sosyal ilişki kurarak çabuk öğrenme biçimidir([http://www.gazibiyoloji.8m.net/biosozluk\\_B.htm](http://www.gazibiyoloji.8m.net/biosozluk_B.htm)).” şeklinde açıklanmaktadır.

Psikolojide ise “yaşamın ilk evrelerinde gerçekleşen ve türe özgü olan çok hızlı, nispeten istikrarlı, programlı bir öğrenme; yaşamın kritik/duyarlı döneminde ebeveynlere veya ebeveyn ikamelerine bağlanma gibi doğuştan, içgüdüsel davranış yapılarının tetiklenmesi. Yumurtadan yeni çıkan civcivlerin, hareket eden herhangi bir nesnenin (insan veya hayvan) arkasından gitme eğilimi, bebeklerin insan yüzüne, sosyal davranışlara tepki verme eğilimi buna bir örnektir. Hayvanların çoğunda mühürleme geri dönüşsüzdür, insanlarda ise geri dönüşlüdür(<http://www.termbank.net/psychology/4803.html>).” şeklinde tanımlanmıştır.

### **2.3.2.6. Bilinçdışı Güdülenme**

Davranışlarımızı yönlendiren güdüler, bilincimiz dışında gelişip davranışlarımızı etkiliyor olabilir tartışması konusunda iki grup bulunmaktadır.

Cüceloğlu, bilinç dışı güduları kabul eden psikologları iki gruba ayırmaktadır. İlk gruptakiler, Freud'un görüşlerinden etkilenmektedirler ve bilinç dışı güdülerin (saldırganlık ve cinsiyet eğilimleri) kuvvetli olduğunu ve davranışı önemli ölçüde etkilediğini savunurlar. İkinci gruptakiler ise, bilinç dışı güdülerin davranışlarımızı sınırlı şekilde etkilediğini savunmaktadırlar(Cüceloğlu, 2007: 235).

Davranışçı psikologlar ise, güdü ve arzuları temel alarak insan davranışını açıklamaya çalışmanın bilimsellikten uzak olduğunu düşünmektedirler(Cüceloğlu, 2007: 235).

### **2.3.3. Motivasyon ve İnsan Davranışı**

#### **2.3.3.1. Biyolojik Güdüler**

Biyolojik güdüler, fizyolojik güdüler, organik güdüler olarak da adlandırılmaktadır. Genel olarak organizmanın hayatını ve türünü devam ettirmesi ile ilgili güdülerdir. Biyolojik güdüler sahip olduğumuz temel güdülerdir. Biyolojik güdüler ertelenemezler, mutlaka tatmin edilmeleri gerekmektedir.

##### **2.3.3.1.1. Homeostatik Düzen**

Biyolojik temelli güdülerimiz, Homeostatik düzen tarafından kontrol edilmektedir. Cüceloğlu'na (2007: 238) göre homeostatis, yaşamımız için gerekli koşulları gerekli denge düzeyinde tutar. Homeostatik düzen, insanlarda da, hayvanlarda da aynı şekilde çalışmaktadır.

Arık'a göre ise homeostatis, "organizmanın dışındaki çevre (sosyal, fiziksel, biyolojik) şartlarıyla, kendi iç çevresinin (beden ısısı, oksijen-karbondioksit seviyeleri, doku ısısı ile hücre sıvısı arasındaki su-tuz seviyesi, glikoz ikmali) şartları arasında meydana gelen farklılaşmalardan doğan dengesizliği giderme görevini yüklenmiş olan bir denge sistemidir(Akt. Arkonaç, 2007: 249)."



### **2.3.3.1.2. Açlık**

Arkonaç (2007: 251), bedendeki gıda eksikliğini haber veren sinyallerden biri olan açlığı en güçlü motivasyon kaynağı olarak belirtmektedir. Organizmalar, etkili bir şekilde işlerlik görebilmek için belirli miktarda gıda takviyesine ihtiyaç duymaktadırlar.

En basit şekli ile açıklayacak olursak, bedendeki besleyici maddenin azalması ile kandaki şeker oranı düşmeye başlar. Bunun sonucu olarak karaciğere ve beyne gönderilen sinyallerle birlikte, beyin yeme davranışını düzenleyen motor merkeze mesaj gönderir ve bunun sonucunda yeme davranışı ortaya çıkar(Cüceloğlu, 2007: 239).

### **2.3.3.1.3. Susuzluk**

Hücrelerimizdeki su kaybının miktarı ve kan hacminin azalması susuzluğumuzu etkileyen iki temel faktördür(Cüceloğlu, 2007: 245).

“Susuzluk güdüsü değişik yollarla su kaybetmemiz sonucunda çıkan susuzluk dürtüsünden kaynaklanır. Bedende su miktarı azalınca hücreleri saran sıvının içindeki sodyum miktarı artar ve hücre dışında daha yoğun ortama sızma yoluyla geçer. Böylece içindeki su miktarı azalmaya başlar. Hipotalamusun belli bölgelerinde hücreler su kaybına duyarlıdır ve hücrelerde su kaybı olunca susuzluk duygusu ortaya çıkar. Diğer taraftan kanın hacminin azalması, böbrek üstü bezlerin belirli hormonları salgılamasına neden olur. Bu hormonlar da beyinde hipotalamus bölgesinde susuzluk duygusu ortaya çıkarır(Ünlü ve Hakan, 2001: 72).”

### **2.3.3.1.4. Cinsel Güdü/Cinsel Davranış/Annelik**

Organizmanın hayatını devam ettirmesini sağlayan açlık ve susuzluktan farklı olarak cinsel güdüler türün devamlılığını sağlama görevini üstlenmişlerdir. Cerrahpaşa Tıp Fakültesi'nin yapmış olduğu vital güdüler ve non-vital güdüler ayırımında, non-vital güdüler içerisinde yer almaktadır(<http://www.ctf.istanbul.edu.tr/anabilimdallari/pdf/378/>).

Cüceloğlu (2007: 245) bu durumu şöyle açıklamaktadır: “Açlık ve susuzluk homeostatis düzeniyle sürdürülen güdülerdir ve bu düzen sayesinde organizmanın

bedeni suya veya yiyeceğe ne zaman ve ne kadar gereksinmesi olduğunu bilir ve gereksinmelerini gidermek için organizmayı zorunlu içme ya da yeme davranışına iter. Homeostatis kavramını olduğu gibi cinsiyete uygulamak zordur.”

İnsanın içinde bulunduğu sosyal ve kültürel ortam, kişinin cinsel davranışlarını önemli ölçüde etkilemektedir. Cinsel davranışa ek olarak, annelik güdüsü, her canlı türünde, açlık ve susuzluktan da önce gelebilen güçlü bir davranıştır. Cinsellik motivasyonunda olduğu gibi, annelik davranışında da, insan dışındaki diğer canlılarda hormonların rolü, primat ve insan türünde olduğundan daha önemlidir(Arkonaç, 2007: 261).

#### **2.3.3.1.5. Araştırma, Faaliyet, Kurcalama**

Arkonaç (2007: 262), hem insanların hem hayvanların uyarılma ihtiyacı ile motive edildiklerini belirtmektedir. Bedensel hiçbir ihtiyacını tatmin etmiyor olsa da, canlılar çevresini keşfetme davranışında bulunmaktadırlar.

“İnsanlar ve hayvanlar hiçbir neden olmadan hareket ederler. Amaçsız gibi görülen bazı hareketlerimizin aslında bilinçli olduğunu biliyoruz. Burada hareket etmenin kendisi, ulaşılmak istenen olumlu bir hedef niteliği taşımaktadır. Bir hayvan aç ya da susuzsa faaliyeti artar. Yiyecek bulmak için araştırma yapar. Gösterdiğimiz faaliyetler kurcalama biçiminde de olabilir. Bir şeyleri kurcalama eğilimi çocuklarda ve yetişkinlerde de vardır(Ünlü ve Hakan, 2001: 73).”

#### **2.3.3.2. Sosyal ve Psikolojik Güdüler/Karmaşık İnsan Gereksinimleri**

Kendi yaşadığımız toplumun değer yargılarına göre biçimlenen ve hayvanlardan farklılık gösteren bir takım öğrenilmiş gereksinimlerimiz bulunmaktadır. Güdülerden, fizyolojik nitelikli olanlar doğuştan, sosyal ve psikolojik nitelikli olanlar ise sonradan edinilmektedir. Sosyal ve psikolojik güdüler, zaman, çevre gibi koşullar sonucu değişiklik gösterebilmektedirler. Sosyal ve psikolojik güdüler, fizyolojik güdülere göre çok daha karmaşık ve kişiye özgüdürler.

Cüceloğlu (2007: 251) bazı karmaşık insan gereksinimlerini şu şekilde sıralamaktadır: Başarı, sosyal kabul, bağımsızlık, bağımlılık, açgözlülük, güçlü olma, uyma, belirginlik, yardım etme, düzenlilik, oyun, saygı gösterme.

*Başarı gereksinimi*, bir işi, görevi mükemmel bir şekilde yerine getirme isteği olarak açıklanabilir. Başarma gereksinimi fazla olan bireyler, yaptıkları işlerde başarma gereksinimi düşük olan bireylerden daha başarılı olmaktadır.

*Sosyal kabul*, diğer insanların davranışlarımızı uygun bularak kabul etmelerini ve onların beğenilerini açıklar. Sosyal kabul diğer insanlar tarafından sevilme ve beğenilmek isteği olarak da açıklanabilir.

*Bağımsızlık*, hiç kimseye gereksinim duymadan, kişinin kendi gücüyle, yetenekleriyle biçimlendirmesi olarak açıklanabilir.

*Bağımlılık*, bağımsızlığın tersine, başkaları ile işbirliği yaparak, onların yardımı ve desteğini alarak yaşamını sürdürmek olarak açıklanabilir.

*Açgözlülük*, kendi dışındakilerin zararına da olsa, ihtiyacından fazla mal ve gücü kendi denetimi altında tutma isteğidir.

*Güçlü olma*, başkalarının davranışlarını denetleme, buna karşılık kendi istediklerimizi özgürce gerçekleştirme isteğidir.

*Uyma*, içinde bulunduğumuz toplumun normlarına uygun olabilmek için kendi değerlerimizin niteliğini değiştirmek olarak açıklanmaktadır.

*Belirginlik*, hayatımızın geri kalanında ne olacağını bilmeyi istemek ve belirsizliklerden kaçınmayı istemek olarak açıklanmaktadır.

*Yardım etme*, yardıma ihtiyacı olana kişilere yardım edip, maddi ve manevi sorunlarına çözüm bulma isteğidir.

*Düzenlilik*, kişinin fiziksel çevresinde ve iç dünyasında yaşadığı karmaşıklığı çözüme kavuşturma, bir düzene koyma gereksinimidir.

*Oyun*, kişinin zevk aldığı ve hoşlandığı için davranış gösterme isteğidir.

*Saygı gösterme*, kişinin kendinden büyük veya önem verdiği bir kişiyi, davranış ve tavırlarıyla yüceltmesi ve onu örnek alıp, o kişinin yolundan gitmek isteği olarak tanımlanmaktadır(Cüceloğlu, 2007: 251).

## 2.3.4. Motivasyon Teorileri

### 2.3.4.1. İnsan Doğası Hakkında Motivasyon Teorileri

#### 2.3.4.1.1. McGregor'un X ve Y Kuramı

Kaplan'ın (2007) çalışmasında açıkladığı gibi, Douglas McGregor, neo klasik yönetim teorisyenlerinden biridir. McGregor, X ve Y olmak üzere iki farklı insan tipini almış ve karşılaştırmıştır. McGregor'un senaryolaştırdığı iki farklı insan tipinin özellikleri şu şekildedir:

#### *X Teorisi ve Varsayımları:*

İnsan, doğuşu itibariyle çalışmayı sevmez ve mümkün olduğu ölçüde işten kaçır. İnsan çalışmayı doğası gereği pek sevmediği için onun çalışmasını motive etmek, ödüllendirmek, kontrol etmek, yerine göre de cezalandırmak gerekir. Genellikle insanlar sorumluluktan kaçma eğilimindedir ve yönetmektense yönetilmeyi arzular. Birey işinde özellikle güvence arar(Kaplan, 2007: 21).

#### *Y Teorisi ve Varsayımları:*

Her insan için çalışmak, dinlenmek, eğlenmek kadar doğal bir istek ve arzudur. Çalışmak birey için başlı başına bir tatmin kaynağı olabilir. Sadece dışarıdan kontrol etmek ve cezalandırmak bireyi organizasyon amaçlarını gerçekleştirmeye yöneltmeyebilir. İnsan, kendi kendini yöneterek ve denetleyerek de amaçlara ulaşılmasını sağlayabilir. İnsana yetki ve sorumluluk devri, onun benliğini ve kişisel becerilerini ortaya koymak için fırsat yaratır. Dolayısıyla bu tür bir tatmin netice olarak organizasyon amaçlarının gerçekleşmesine imkân sağlar. İnsan sadece sorumluluk yüklenmeyi değil, sorumluluk aramayı da uygun şartlar olduğunda öğrenebilir.

Sorumluluktan kaçmak, insanın doğasında sabit olan bir özellik değildir(Kaplan, 2007: 21).

McGregor'un X ve Y teorileri, özünde organizasyonda insan ilişkilerinin önemini vurgulamaktadır. McGregor'a göre organizasyonel performansın artırılması için iletişime, motivasyon ve ödüllendirmeye, yetki ve sorumluluk devrine önem veren Y teorisinin benimsenmesi gereklidir(Kaplan, 2007: 21).

#### **2.3.4.1.2. Argyris'in Olgunluk Kuramı**

Yönetimde insan boyutunu ilk ele alan uzmanlardan bir diğeri Chris Argyris'dir. Argyris, literatürde "*Olgunluk Teorisi*" olarak adlandırılan bir teori geliştirmiştir. Argyris'e göre insan, bebeklik döneminden olgunluk düzeyine kadar bir evre içerisinde gelişimini sürdürür(Kaplan, 2007: 22).

Bu evre içerisinde insan davranışlarında şu özellikler dikkat çekicidir(Akt. Kaplan, 2007: 22):

- Kişi, her şeyi başkalarından beklemeyip aktif duruma geçer,
- Başkalarına karşı tam bağımlı olmayıp nispi bağımsızlığa kavuşur,
- Sınırlı davranışlardan çok yönlü davranışlara geçer,
- İşe karşı ilgisi artar,
- Şimdiki zamanla ilgili olan davranış yerini geçmiş ve gelecek zamanla ilgili düşünce ve tecrübelerle bırakır.
- Kendine güveni vardır, başkalarını kendinden aşağı görmeye başlar,
- Kendi bilgi ve yeteneklerini tanımaya başlar.

Argyris'in kuramına göre,

Merkezi hiyerarşik örgütlenme yerine insan merkezli örgütlenmelere geçilmelidir.

Organizasyonlarda bireyin yetki ve sorumlulukları genişletilmelidir.

Organizasyonlarda, kişiler yüксеlebilmeli ve yükselme ölçütleri açık ve adil olmalıdır(Kaplan, 2007: 23).

### **2.3.4.2. Kapsam Teorileri**

#### ***2.3.4.2.1. Abraham Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı***

Motivasyon konusunda önemli araştırmalar yapmış kişilerin başında Abraham Maslow gelmektedir. Maslow'a göre, insan güdülleri, hayvan güdülerinden farklıdır. Maslow insan güdülerini temelde beş kategoriye ayırmış ve hiyerarşik bir yapı içerisinde düzenlemiştir. Piramidin temelinde biyolojik güdüler bulunmaktadır. Piramidin üst katlarında ise psikolojik güdüler bulunur. Temeldeki gereksinimler karşılanmadan kişi bir üst basamağın gereksinimlerini hissedemez. Alt basamaktaki gereksinimler gerçekleştirildiğinde, kişi bir üst basamak için hazır hale gelir. Piramidin en üst basamağında yer alan kendini gerçekleştirme basamağında, kendini gerçekleştirebilen, yaşamı dolu dolu yaşayabilen, yaşamına anlam katabilmiş kişilerin bulunduğu söylenebilir.

### *Fizyolojik İhtiyaçlar:*

Yaşamın sürdürülebilmesi için gerekli fizyolojik ihtiyaçlardır. Açlık, susuzluk, uykusuzluk gibi ihtiyaçlarımızın karşılanması bizim temel güdülenmelerimizdir. Fizyolojik gereksinmelerimizi gideremediğimizde, organizma üzerinde bir baskı oluşmakta ve diğer güdülerin gerçekleşmesi engellenmektedir(Erden ve Akman, 1997: 235).

### *Güvenlik İhtiyacı:*

Fizyolojik ihtiyaçları karşılanan bireyin ikinci basamaktaki gereksinmesi güvende hissetme güdüsüdür. Can ve mal varlıklarının korunması, baskıya ve zorlanmaya karşı kendini koruma ihtiyacı, yaşlılık, işsizlik gibi durumlarda güvende hissetme ihtiyacı gibi ihtiyaçlarımız güvenlik ihtiyacımızı karşılayan kavramlarıdır(Kaplan, 2007: 38).

### *Ait Olma İhtiyacı:*

Kişiler, fizyolojik ihtiyaçlar ve güvenlik ihtiyaçları karşılandığında, üyesi buldukları bir topluluğa ait olma gereksinimini hissederler. Bu ihtiyaçlarımız, sosyal yönü ağır basan, sevme, sevilme, ait olma ve ait hissetme ihtiyaçlarıdır(Kaplan, 2007: 38).

### *Statü Kazanma İhtiyacı:*

Yukarıdaki ihtiyaçları karşılanan kişi, kendine saygı duymayı, çevresindekilerin ona saygı duymasını ve yeteneklerinin çevresindekiler tarafından takdir edilmesini ister(Erden ve Akman, 1997: 235-236). Bu ihtiyaçlar saygı görme ihtiyaçları olarak da adlandırılmaktadırlar.

### *Kendini Gerçekleştirme İhtiyacı:*

Fizyolojik ve güvenlik ihtiyaçlarını ve diğer belirtilen türdeki ihtiyaçlarını karşılamış olan birey son aşamada ideallerini ve yeteneklerini gerçekleştirme ihtiyacı

duyar. Bu son aşamada birey, ideallerini gerçekleştirmeye, başarmaya ve haz duymaya daha fazla önem verir(Kaplan, 2007: 38). Üst düzey gereksinimler hiçbir zaman tamamıyla karşılanmaz. Birey sürekli daha iyisini elde etmeyi ister(Erden ve Akman, 1997: 236).

#### ***2.3.4.2.2. Herzberg'in Çift Faktör Kuramı***

Motivasyon konusunda geliştirilmiş diğer bir teori ise Frederick A. Herzberg'in 'Çift Faktör Teorisi' ya da 'Hijyen Teorisi' olarak da bilinen kuramdır. Herzberg'e göre motivasyonu belirleyen iki etmen bulunmaktadır: Motivasyonel faktörler ve hijyen faktörler.

##### *Motivasyonel Faktörler:*

Başarı, tanınma, takdir edilme, yapılan işin niteliği, yetki ve sorumluluk sahibi olma, ilerleme ve yükselme imkânlarının olması vs. motivasyonel faktörler arasında sayılabilir. Bu faktörlerin olması durumunda bireylerin çalışma istek ve arzuları artar. Bu faktörlerin bulunmaması halinde ise bireylerin çalışma arzu ve istekleri yavaşlayabilir(Kaplan, 2007: 39).

##### *Hijyen Faktörler:*

İşletme politikası ve yönetimi, çalışma koşulları, ücret düzeyi, özel yaşamdaki mutluluk düzeyi, organizasyonda alt-üst arasındaki ilişkiler vs. unsurlar "hijyen faktörler" olarak adlandırılır. Hijyen faktörler mevcut olduğunda iş tatmini gerçekleşir ve bireyleri çalışmaya motive edebilir. Hijyen faktörlerin negatif olması durumunda ise (örneğin, çalışma koşullarının çok iyi olmaması, aile yaşamının çok düzenli olmaması) motivasyonel etki ortadan kalkar. Herzberg'e göre hijyen faktörler pozitif ise bu sadece çalışanlar tarafından kabul görür, motive edici olabileceği gibi motive edici etki göstermeyebilir(Kaplan, 2007:39).



### **2.3.4.2.3. McClelland'ın Başarı İhtiyacı Teorisi**

Motivasyon konusunda geliştirilmiş diğer bir teori David C. McClelland'a aittir. McClelland'a göre insan üç farklı ihtiyacın etkisi ile davranışa yönelmektedir. Başarıma ihtiyacı, güç ihtiyacı ve ilişki(Erdem, 74).

Clelland, Maslow ve Herzberg'den farklı olarak insanların farklı ihtiyaçlara yöneldikleri ve bu ihtiyaçları karşılandığı ölçüde tatmin olacakları görüşünü savunmuştur(Kaplan, 2007: 40).

### **2.3.4.2.4. Alderfer'in ERG Teorisi**

Clayton Alderfer, insan ihtiyaçlarını üç farklı kategoriye ayırmaktadır(Kaplan, 2007: 40):

*Varlık ihtiyaçları:* Bunlar insanların doğuştan itibaren sahip oldukları ihtiyaçlardır. Yiyecek, içecek, barınma ihtiyaçları vs. bu konuda örnek gösterilebilir.

*Sosyal ilişkiler ihtiyacı:* İnsanlar, başka insanlarla bir arada olmak, duygu ve düşüncelerini onlarla paylaşmak isterler.

*Gelişme ihtiyaçları:* İnsanların kendilerini geliştirme ihtiyaçlarıdır. Başarı elde etme, tanınma, kabul edilme vs. bu tür ihtiyaçlara örnek gösterilebilir.

Alderfer'e göre varlık ihtiyaçları karşılandıktan sonra ikinci basamak ihtiyaçların, daha sonra da üçüncü basamak ihtiyaçların karşılanmasına çalışılır.

## **2.3.4.3. Süreç Teorileri**

### **2.3.4.3.1. Vroom'un Beklenti Teorisi**

Vroom'a göre, öğrencilerin gösterecekleri çaba sonucunda elde edecekleri bir performans beklentisi bulunmaktadır. Bu performans, öğrencilerin performansları sonucunda elde edilecek sonuçlar hakkındaki beklentiler ile yakından ilişkilidir. Eğer, performans sonucu elde edilecek sonuç hakkında beklenti pozitif ise bu bireyleri daha fazla çalışmaya itecektir. Yani motive edici bir faktör olacaktır. Buna karşın,

performans sonucu elde edilecek beklenti negatif ise bireyler daha fazla çalışma gayreti içerisinde girmeyeceklerdir.

Vroom'un motivasyon konusundaki yaklaşımının temeli ödüllendirme beklentisine dayalıdır. Birey göstereceği çabanın takdir edilmesi ve ödüllendirme beklentisi içerisinde. Eğer takdir ve ödüllendirme ile ilgili ilkeler ve politikalar önceden belirlenmiş ise bu çalışanlar üzerinde motive edici etki gösterecektir(Akt. Kaplan, 2007: 41).

Davranış; beklenti x değer olarak formüle edilebilir. Harcanan güç motivasyonla eş anlamda kullanılmıştır. Kişi motive edilmişse güç harcayacaktır. Valans; insanın sonucu elde etme isteğidir, pozitif valansta istek çok fazladır, negatif valansta istek yoktur. Sıfır valans ise nötr olma durumudur. Valans ödülün beklenen değeridir(Yiğenoğlu, 2007: 27).

Bu formülü kısaca açıklamak istersek, “insanların bir şeye ulaşmak için güdülenmesi onların başarıya ulaşma şansını ne kadar olanaklı gördüğüne ve başarmayı istediği bu şeyi ne kadar değerli bulduğuna bağlıdır(Duy, 2007: 615).”

Bu teoriye göre her hareketin iki seviyede sonuçları olacaktır. Çok çalışırsa yükseleceğine inanan kişi için birinci seviye sonuç çok çalışmaktır. Bunun arkasından da ikinci seviye sonuç olarak yükselme gelecektir. Ancak ikinci seviye sonuç (ödül), birinci seviye sonuçlara değerse kişi güç sarf edecektir(Akt. Yiğenoğlu, 2007: 27).

#### **2.3.4.3.2. Lawler ve Porter'in Geliştirilmiş Beklenti Teorisi**

Daha fazla çaba her zaman performans artışına yardımcı olmamaktadır. Değerliliğin belirlenmesi, çaba ile motivasyon arasındaki ilişkinin belirlenmesi Vroom'un ortaya koyduğu kadar kolay değildir.

Bununla ilgili olarak 2 tane düşünce geliştirmişlerdir.

1. Bireyler, yaptıkları işler için gerekli olan bir takım özelliklere veya yeteneklere sahip olmayabilirler.

2. Bireyler, yaptıkları işler hakkında yeterli bilgiye sahip olmayabilirler.

Porter ve Lawler, Vroom'un beklenti teorisini daha da geliştirmişlerdir. Çünkü Vroom, bireylerin yetenekleri ve bilgi seviyeleri üzerinde durmamaktadır. Oysa çabanın performansa dönüşmesi bu iki özelliğin bireyde yer alması ile mümkün olmaktadır. Bu iki özellik bireyde bulunmuyorsa, ne kadar çaba gösterirseniz gösterin, bu çabalar performansa dönüşmeyecektir(<http://egitim.aku.edu.tr/motivasyondikkat1.pdf>).

#### **2.3.4.3.3. Skinner'in Davranış Şartlandırma Teorisi**

Edimsel koşullanma kuramını geliştiren Skinner güdülenme sürecini daha çok pekiştirme süreci ve ödül/ceza kavramları ile açıklamaktadır. Organizma hem hoş, haz veren durumlara/uyaranlara ulaşmak için hem de nahoş, uyarandan/durumdan kaçmak için eylemde bulunur ve sonuç olumlu olduğu için bu ödüle götürücü davranışları yineleme eğilimindedir. İşte bu davranışların tekrarlanması süreci pekiştirme kavramı ile açıklanmaktadır. Organizma için hoşluk, haz veren uyarıcı veya davranış olumlu pekiştireç olarak tanımlanırken, bu sürece de olumlu pekiştirme denir. Organizmanın olumsuz, nahoş bir durumdan kurtulmasını sağlayan davranış veya uyarıcıya ise olumsuz pekiştireç, bu sürece de olumsuz pekiştirme denir. Olumlu pekiştirmede ortama olumlu, hoş uyarıcılar dâhil edilirken, olumsuz pekiştirmede ise organizma için olumsuz nahoş olan uyarıcılar ortamdaki çekilir. Olumlu pekiştireç bu bağlamda ödül yerine geçmektedir. Birey bir taraftan ödüle ulaşmak için diğer taraftan da cezadan kaçınmak için davranımda bulunur, yani güdülenir.

#### **2.3.5. Motivasyonun Kişiler Üzerindeki Etkileri**

Öztürk ve Dündar'ın (2003: 65) araştırmasında, yapılan işin takdir edilmesinin çalışanlar için çok önemli bir motivasyon kaynağı olduğu belirtilmiştir. Manevi ödüllerin daha etkili olduğunu saptayan araştırma, çalışanların kendilerini ilgilendiren konularda fikirlerinin alınmasının, çalışanların motivasyonunu arttıran bir etken olduğu belirtilmiştir.

Yeloğlu (2007: 140), bir kurumda liderlerin yaratıcı özelliklere sahip olması grup içi dinamiği ve motivasyonu hızlandıracağını belirtmektedir. Zaman baskısının da kişiler üzerinde olumsuz bir etki yarattığı ve motivasyonu düşürdüğü belirtilmektedir.

Ergül, kişilerin motivasyonunu arttırmak için kullanılan teknikleri, gelir (ücret), ekonomik güvenlik, eğitim ve yükselme olanakları, çekici iş ve rekabet, yapılmaya değer bir iş verme veya işe sarma, statü ve değer, özel yaşama saygılı olma, karara katılma, adaletli ve sürekli bir disiplin sistemi, işlerin yeniden tasarımı olarak açıklamaktadır(www.e-sosder.com). Bu teknikler kullanıldığı takdirde kişilerin çalışma motivasyonunun arttırılabileceğini belirtmiştir.

Çalışanlara yönelik yapılan çalışmalardan, Kurt'un öğretmen motivasyonuna yönelik yapılmış araştırmasında Herzberg'in Çift Yönlü Güdüleme Kuramının öğretmen motivasyonu açısından çözümlemesi araştırılmış ve sonuç olarak motivasyon konusu her zaman güncel bir konu gibi görünmekle birlikte, bu konu ile ilgili bilgilerin aydınlatılması gereken bir çok yönü olduğu görülmektedir. Bu anlamda Herzberg'in iki faktörlü motivasyon teorisi, öğretmenlerin güdülenmesini açıklamakta yetersiz kalmakla birlikte, öğretmenlerin güdülenmesi konusunda bilinçli etkinliklerde bulunulmasına katkı sağlayabileceği belirtilmiştir(Kurt, 2005: 297).

Bulut'un (2006: 156) araştırmasında, eğitim kadrosunu oluşturan her bir çalışanın nitelikli müzik öğretmenin yetişmesine önemli katkısı bulunmaktadır. Bu nedenle çalışanların özlük haklarının, birbirleriyle ilişkilerinin, yetki ve sorumluluklarının açık bir şekilde düzenlenmesi ve adil bir şekilde uygulanması gerekmektedir. Bu durumun, onların katılımını, ekip ruhunun oluşmasını, motivasyonlarını, performanslarını ve kuruma bağlılıklarını artıracığı ve bir kurumdaki teknik yetersizliklerin öğretmen ve öğrencilerin motivasyonunu düşüreceği açıklanmaktadır.

Çalışanların, öğrencilerin bireysel performanslarını etkileyen en önemli ölçütün motivasyon olduğu söylenebilir. Özmutfın (2007: 47) belirttiği gibi, liderliğin, katılımcılığın ve iletişimin performansa etkisini belirleyen en önemli ölçüt bireylerin motivasyon düzeyidir.

Acat ve Yenilmez'in öğretmen adayları üzerinde yaptıkları araştırmanın sonuçlarına göre, eğitim fakültesi öğrencilerinin genel olarak olumlu motivasyon yüklenmiş oldukları, motivasyon sorunu oluşturan durumları daha az yaşadıkları

görülmektedir. Öğrencilerin görüşlerine göre motive edici faktörler sıralamasında öğrenme çevresindeki değişkenler en önemli faktör olarak ortaya çıkmaktadır. Eğitim fakültesi öğrencilerinin, aldıkları eğitimin, onların sosyal etkileşimini güçlendirme ve sosyal statülerinde olumlu etki yapması konusunda birtakım sorunlar yaşadıkları söylenebilir. Sonuç olarak eğitim fakültesi öğrencilerinin aldıkları eğitimin bir sonucu olarak öğrenme çevresindeki fiziksel ve sosyal değişkenleri en önemli motivasyon kaynağı olarak kabul ettikleri; ikinci olarak kendi yeterliliklerine ilişkin olumlu motivasyon kaynaklarına sahip oldukları, ancak mesleğin kendilerine sosyal statü ve sosyal etkileşim kazandırması konusunda yeterince olumlu bir motivasyon kaynağına sahip olamadıkları görülmektedir. Öğrenciler, genellikle yüksek düzeyde olumlu motivasyon kaynaklarına sahip olup çok az motivasyon sorunu yaşamaktadırlar. Bu durum, öğretmenlik mesleğinin geleceği açısından olumlu karşılanacak bir sonuç olarak görülebilir(<http://yordam.manas.kg/ekitap/pdf/Manasdergi/sbd/sbd12/sbd-12-11.pdf>).

Sonuç olarak, ister özel işletmelerde, ister kamu alanında, öğretmenlikte, öğrencilikte ya da herhangi bir meslekte motivasyonun etkileri göz ardı edilemeyecek derecede büyüktür. Verimi arttırmak için kullanılan motivasyon teknikleri her alana uyarlanabilmektedir. Bu tekniklerin öğrenilmesi ve bireysel performansı arttırmaya yönelik çalışmalarda kullanılması son derece önemlidir. Öğrencilerin bireysel müzikal performanslarının artırılmasında da kullanılacak motivasyon tekniklerinin, araştırmalarda yalnızca basmakalıp bir ifade olarak değil, müzik eğitimi alanında bilimsel olarak araştırılıp uygulamaya geçirilmesi gerekmektedir.

Müzikal performans, müzik ve motivasyon ilişkisi müzik eğitiminde sıklıkla sözü geçen kavramlardır. Müzikal performansı etkileyen faktörler, performans kaygısı da müzikal performans ve motivasyon kavramı içerisinde incelenebilecek kavramlardır.

Her insanın hayatında farklı biçimlerde bulunan ve her kişiyi farklı şekilde etkileyen müzik açıklanması ve ifadesi çok da zor karmaşık olmayan, fakat kişi yaratma ve icra sürecine girildiğinde çok karmaşık şekilde etkileri bulunan bir sanat dalıdır.

Bu noktada, özellikle psikoloji, eğitim bilimleri ve işletme gibi alanlarda önem kazanmış motivasyon ve motivasyon kuramları performans ve müzik eğitimi alanında

da önemini ve eksikliğini hissettirmektedir. Oldukça zor bir eğitim gerektiren ve sonuçların uzun vadelere alınabildiği, psikolojik olarak yıpratıcı bir sürece sahip müzik eğitimi alanında motivasyonun önemi göz ardı edilemez.

### **2.3.6. Müzikal Performans Kavramı**

Müzik görsel sanatlara oranla biraz daha farklı bir sanat alanıdır. Bir resme, heykele veya bir yapıya baktığımızda, sanatın etkisini, arada bir aracı bulunmadan izleriz. Sanatçının yaptığı çalışmanın gerçek ve en son halini görürüz. Fakat sahne sanatlarında sonuç açısından aynı durum söz konusu değildir. Bize sunulan ürün, yaratıcısının veya bestecisinin eserinin bize biri tarafından sunuluyor olan halidir. Bir 'aracı', bestecisi veya yaratıcı tarafından ortaya konulmuş ürünü icra etmektedir(Hoffer, 1968: 53).

Kaset çaların müzikal bir enstrüman gibi kullanıldığı ya da yeni ve deneysel müzikler haricinde, bestecinin eserini seslendirecek bir kişiye ihtiyaç vardır. Performans, besteci ve dinleyen arasında bir köprü kurmaktadır ve icracı bu süreçte önemli bir rol oynamaktadır. İcra, sunduğu iyi bir performans ile bestecinin eserinin değerini ve güzelliğini arttırabilir ya da aynı şekilde, performansı ile eseri deforme edip bozabilir(Hoffer, 1968: 54).

Müziğin icra edilmesi onun tekrar yaratılma sürecidir. Bu süreç içerisinde bir büyü, bir canlılık bulunmaktadır. Dinleyicinin hissettiği ve farkına vardığı müzik, o anda yaratılmış, o anı kapsayan farklı bir deneyimdir(Hoffer, 1968: 55).

Bu kadar farklı süreçleri içeren performans, çok farklı bir eğitim gerektirmektedir. Sanat; duygu ve düşünce arasındaki iç içe geçmiş bağlantıyı vurgular. Bu nedenle sanat; hem öğrenme, hem de gelişme sürecinin etkin bir yardımcısıdır. Sanat eğitiminin bir kolu olan müzik eğitimi ise, estetik anlayışa duyarlı insanlar yetiştirmeyi, bunların ifade yeteneklerini eğitmeyi, yaratıcılıklarını ve eğitim becerilerini geliştirmeyi hedefler(Akt, Gündoğdu, 2006: 13-14).

Müzikal performans, bir enstrümanı çalma ya da şarkı söyleme şeklinde gerçekleşmektedir. Müzikal performans, genel müzik yeteneğinin alt başlıklarından bir tanesini oluşturmaktadır. Bir kişide müzikal bir davranış geliştirilmek isteniyorsa, müziksel işitme, okuma ve yazma, müziksel dinleme, müzikle ilgili diğer bilişsel davranışlar da performans eğitiminin yanında verilmeli ve bu dört basamak birbirinden ayrılmadan geliştirilmeye çalışılmalıdır(Ece ve Kaplan, 2008: 286).

### **2.3.7. Müzikal Motivasyon Kavramı**

Müzik eğitimi sürecinde, faydalanılan pek çok öğretim ilkesi bulunmaktadır. Bu ilkeler, müzik eğitimi sürecinde, önemli yol göstericilerdir ve müzikal etkinliklerin düzenlenmesinde ve müzikal davranışın kazandırılmasında yardımcı olmaktadır. Hazırlık ve olgunlaşma, güvende ve rahat hissetme, bireysel farklılıkların ortaya konulması, motivasyon, çevre, problem çözümü, bütün-parça-bütün, süreklilik ve değerlendirme, müzik eğitimi sürecinde yararlanılan öğretim ilkeleridir(Çilden, 2001: 5).

Bu öğretim ilkeleri içerisinde, motivasyon kavramı, uzun bir süreç gerektiren müzikal performans eğitiminde öne çıkmakta ve hayati bir önem taşımaktadır. Öğrencilerin eğitim süreçlerinde ve sonrasında, güçlü bir motivasyona sahip olmaları, çalışma ve çalma etkinliklerini arttırmaktadır. “Hangi konu olursa olsun, öğrencilerin niçin uğraşmak zorunda oldukları, bir tartışma ortamı açılarak öğretmen ve öğrencilerle birlikte ortaya konulabilir. Çünkü çocuklar, yaptıkları etkinliğin anlamını ve amacını anlarsa, etkinlik onlara ait olur. Çeşitlilik de motivasyonun doğal aracıdır. Müzik, değişik etkinlikler sağlamakla kalmaz aynı zamanda iyi bir planlama çeşitliliği sağlar. Ör: Sololar, küçük, büyük grup etkinliklerine katılma gibi. Müzik deneyimlerinden sağlanan doyum ve haz öğrenmeyi motive eder. Başarı, motive edici bir faktördür ve iyi bir öğretim bunları sağlar(Çilden, 2001: 6).”

Performans bu kadar hayati önem taşıyan bir süreç olmasından dolayı, öğrenciler müzikal yaratıcılıklarını etkileyecek faktörlerden haberdar edilmeli ve eğitimlerinde süreç konusunda bilgilendirilmelidirler. Kemp’e göre, müzik yeteneğinin

gelişimi için kişilik ve motivasyonel faktörler oldukça güçlü olmalıdır(Kemp, 2000: 25).

Ericson(1990), elit bir müzisyen olabilmek için ideal başlama yaşının yedi olduğunu belirtmektedir. Bunu ortaya koyarken başlangıç düzeyinde motivasyonun fazlaca etkili olmadığı konusunu kesin bir dille ortaya koymamıştır. Yani, kişisel özellikler, kişisel sorumluluklar, kişinin çalışma düzeni gibi farklılıklar motivasyonun etki düzeyini değiştirebilmektedir. Eğer çocuk ilgisiz, duyarsız, isyankâr ise bunun sonucu olarak motivasyonu düşer. Bu çocukların başarı düzeylerinin önemli oranda gelişimi, ilgi düzeylerinin tükenişi ile yakından ilgilidir(Akt. Kemp, 2000: 25).

Bu noktada, çocuğun kişisel özellikleri dikkate alınmadığı ve müzik eğitimine tek yönlü devam edildiği takdirde, pek çok yeteneğin ve çabanın boşa harcanacağı açıkça görülmektedir. Çocuğun olumlu anlamda motive edilmesi, ilgilerinin canlı tutulması, olumlu yönde bir gelişme yaratabilir.

Sladoba(1996), yetenekli bir öğrencinin 21 yaşına kadar 10.000 saatini amaca yönelik bir çalışma için harcamış olması gerektiğini ortaya koymuştur. Bu denli yoğun çalışmanın ancak kendisini aşırı derecede motive etmiş, amaca odaklanmış kişiler için uygun olduğu kabul edilebilir(Kemp, 2000: 25).

Bir öğrenci 7 yaşından 21 yaşına kadar birbirinden çok farklı dönemlerden geçmektedir. Bu dönemlerin psikolojik ve fiziksel ihtiyaçları birbirlerinden çok farklı olabilmektedir. Öğretmenin, bütün bu dönemlerin, fiziksel, zihinsel ve psikolojik özelliklerini çok iyi bilmesi gerekmektedir. Çocuğun gelişimi döneminde yaşadığı bu zorlu süreç için, öğretmenin de ailesinin de hazırlıklı olması ve destekleyici davranması büyük önem taşımaktadır.

Yetişmekte olan bir müzisyen için, dış motivasyondan iç motivasyona geçişin ne zaman gerçekleştiği tam olarak ifade edilememektedir. Yüksek başarıya ulaşmış çocukların ebeveynleri, 12-15 yaş arasında, çocuklarını etkin bir şekilde cesaretlendirmeye devam ettiklerini belirtmektedirler. Daha sonrasında çocuk, kendi çalışma temposunu iyi bir şekilde oluşturur, çalışma alışkanlıklarını belirli bir sistem



çerçevesine oturtursa, ailesel çabaların etkileri ortaya çıkmaktadır, fakat bütün bu çabaların da bir sınırı olduğunu belirtilmektedir(Kemp, 2000: 25).

### 2.3.8. Müzikal Performansı Etkileyen Faktörler

Müzikal performansı olumlu ya da olumsuz yönde etkileyebilecek pek çok değişken bulunmaktadır. Psikolojik kökenli değişkenler ve fizyolojik kökenli değişkenler, bireyin müzik yaparkenki davranışını önemli ölçüde etkilemektedir.

Kaygı olumsuz yönde etkileyen faktörlerin başında gelmektedir. Kaygının herkes için geçerli olan fiziksel ve psikolojik birtakım olumsuz etkilerinin yanında, yaptıkları iş çoğunlukla performansa dayanan, başka insanlar karşısında performansını sergilemek durumunda bulunan müzisyenler, tiyatrocular gibi bireylerin performansını olumsuz yönde etkileyici bir boyutu da bulunmaktadır(Yöndem, 2003: 47).

Öğrencinin doğuştan getirdiği fizyolojik özellikleri, müzikal algısı performansa etki etmektedir. Kişinin müzikten aldığı zevk ve müziği sevmesi ile kişinin müzik ve çalgı çalma yeteneğine sahip olması birbirinden çok farklı iki durumdur. Bireyin çalgı çalabilme yeteneği ise müzikal performansı etkileyen fizyolojik faktörlere örnek gösterilebilir(Karkın, 2007: 414).

Müzik eğitimi sırasında yaşanan kas ve iskelet sistemi rahatsızlıkları da müzikal performansı olumsuz yönde etkilemektedir. Fiziksel olarak yaşanan bu rahatsızlıklar da, gerek çalgının fiziksel yapısından kaynaklanan rahatsızlıklar sonucu ortaya çıkabileceği gibi, yaşanan stres ve gerginliğin kas ve iskelet sisteminde yarattığı sorunlar olarak da meydana gelebilmektedirler. “Profesyonel müzisyenler çok erken yaşta enstrüman kullanmaya başlar. Dolayısıyla, kullanılan enstrümanın büyüme esnasında kas-iskelet sistemine tesirleri görülebilmektedir. Bejjani ve ark.nın yaptıkları çalışmalar göstermiştir ki ilk semptomlar çalmaya başlanılan 10 yıl içinde gelişir(www.sosyalbil.selcuk.edu.tr)”.

Stres ve gerginlik kaynaklı problemler de en az fizyolojik kökenli rahatsızlıklar kadar performans kaybına yol açmaktadırlar. “Şu ana kadar söz edilen kas-iskelet problemlerinin yanısıra, öğrencilerin ve profesyonel çalıcıların her an karşı karşıya

oldukları psikolojik problemler ve stresin de çalma performansını olumsuz yönde etkilediği unutulmamalıdır. Zira, bir enstrüman çalma fiziksel bir aktivite olduğu kadar psikolojik faktörlerin de etkili olduğu bir eylemdir. Her ne kadar belli ölçüde stres ve heyecan dikkati toplama ve ortalama bir performans için gerekli olsa da aşırısı kesinlikle aleyhtedir. Çünkü müzisyenin stresli olması geçici olarak kaslarda bir gerginlik yaratacak ve kişinin kas üzerindeki kontrolü zayıflayacaktır([www.sosyalbil.selcuk.edu.tr](http://www.sosyalbil.selcuk.edu.tr)).

### 2.3.9. Performans Anksiyetesi

Müzikal performansı olumsuz yönde etkileyen diğer bir değişken ise performans gerginliği ya da performans anksiyetesidir. Pek çok profesyonel müzisyen, sahne korkusu adı da verilen bu gerginlikle baş etmek durumunda kalmaktadır. “Konser kaygısı (performance anxiety) veya sahne korkusu (stage fright), başlangıç düzeyindeki öğrencilerden profesyonel sanatçılara kadar hemen hemen tüm müzisyenleri etkileyen önemli bir sorundur. Kaygı, kötü bir sonuç doğacak diye duyulan üzüntü, tasa veya sorunun ne olduğunu bilmeksizin duyulan belli belirsiz korku olarak tanımlanabilir(Çimen, 2001: 125)”.

Sahne korkusunun bir anlamda da anksiyetenin belirtileri; ağız kuruluğu, avuç terlemesi, bulantı, sık idrar hissi, çabuk sinirlenme, aşırı duyarlılık, erken yorulma, taşikardi, sık nefes alma, baş ağrısı ve uykusuzluktur. Bir diğer belirti ise elde soğukluktur ki ünlü piyanist Glenn Gould’un bu nedenle parmaksız eldivenle piyano çaldığı bilinir (Akt. Yağışan). Aynı şekilde öğrenciler de sınavlar, sololar, öğretmen değişiklikleri, icra edilen eserin zorluğu ve kişisel problemler nedeniyle çalma esnasında stresle karşı karşıya kalabilmektedir([www.sosyalbil.selcuk.edu.tr](http://www.sosyalbil.selcuk.edu.tr)).

Konser ya da sahne kaygısı yalnızca sahneye çıkma durumunda değil, yapılan ders sırasında veya sınav sürecinde de öğrenciyi olumsuz yönde etkileyerek performansını düşürmektedir. “Sadece konserde çalma düşüncesi bile öğrencinin heyecanlanmasına ya da kaygılanmasına neden olabilir. Heyecan ve kaygı konsantrasyonu, çalınacak parça üzerinde dikkati yoğunlaştırabilmeyi ve performans kalitesini olumsuz yönde etkileyebilir(Çimen, 2008: 298)”.

Konser kaygısı kişileri yalnızca psikolojik olarak değil, fiziksel olarak da etkileyip performanslarını olumsuz yönde etkilemektedir. Yaşanan kas gerilimleri çalma sırasında güçlük çıkartmaktadırlar. Bunların dışında kişilerin kendi geçmişleri ile ilgili getirdikleri psikolojik problemler sebebi ile gerginlik yaşamaktadırlar. Topluluk karşısında müzik yapma düşüncesi bazı müzisyenlerde kaygı nedenini oluşturabilir ve bu da yoğun bir gerilime karşı koyma veya sakinme durumuna yol açabilir. Aynı tepki sosyal fobide de meydana gelir. Sosyal fobi kişinin başkaları tarafından olası bir incelemeye alındığı durumlarda, kendini aşağılanmış ve utandırılmış hissedebileceği bir hareket yapabilme korkularını da kapsayan ısrarlı bir korkudur. Sahne kaygısı sorunu olan müzisyenlerde genellikle topluluk önüne çıkmaya ilişkin sosyal fobi de bulunmaktadır(Çimen, 2001: 126).

### **2.3.10. Motivasyon ve Performans İlişkisi**

Her alanda olduğu gibi bu alanda da bireyin başarısını belirleyen en önemli unsurlar; kişilik yapısı, motivasyon ve doğru çalışma faktörleridir. Kişilik yapısı ve motivasyon için, doğal olarak aile ortamına özel bir vurgu yapmakta yarar vardır. Müzik sanatı ile uğraşan birey, ailesi tarafından desteklenmeli ve yüreklendirilmelidir. İnsanın başarısını oldukça fazla genetik arka plana borçlu olduğu bir alan varsa, bunlar içinde müzik başı çekmektedir. Ama genetik olmayan etkenler de başarıda eşit derecede etkili olabilir. Bunlar arasında çalışma yeteneği, çok önemli bir rol oynamaktadır. Bilimsel olarak hazırlanmış bir eğitim ortamı ve süreci de özellikle bireyin başarısına en az onun yeteneği kadar ek bir katkı sağlayacaktır(<http://www.muzikegitimcileri.net/bilimsel/bildiri/pamukkale/H-Cuhadar.pdf>).

Catell, Hull'un çalışmalarından etkilenerek, ilk çalışmalarında açlık, susuzluk ve cinsellik gibi bazı içgüdüsel davranışların etkilerini incelemiştir. McClelland ise(1961), çalışmalarında bu tip ihtiyaçlarla başarı arasında sıkı bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır(Kemp, 2000: 25).

Catell ve arkadaşları, iki tip dinamik faktör belirlemişlerdir: Motivasyonun gücü ve aksiyon hedefleri. Motivasyon etkenlerinin ilk üç tanesi, Yunan Alfabesinin ilk üç

harfi ile ilişkilendirilmiştir. Freud'un id, ego ve süper egosuna benzemektedir.

*Alfa faktörü*; bilinci simgeler, belirli istek ve arzuları temsil eder.

*Beta faktörü*; alışkanlıklar ve görev bilinciyle kazanılan bileşik ilgiyi temsil eder. Aynı zamanda günlük yaşamla en iyi bütünleşmiş faktördür.

*Gama faktörü*; süper egonun bazı özelliklerine sahiptir ve kişinin kendini şartlandırmasıyla gerçekleşmektedir.

Dördüncü faktör olan gama faktörü, (psikolojik-otonom) özellikle müzik parçasının belirli anlarında dinleyiciler tarafından fark edilmektedir(Kemp, 2000: 26).

Catell ve Kline, alfa, beta ve gama faktörlerinin kariyer seçimindeki etkilerini incelemişlerdir.

Bu durumu açıklayacak olursak, mesleklerine karşı ilgileri, çalışkanlıkları, meslekleri ile ilgili gelişmeleri takip etme gibi konularda eşit olan üç müzisyeni ele alalım. Üçü de eşit oranda motive olmuş ve başarılı fakat buna karşın üçünün de farklı kalıplarda olduklarını düşünelim.

Birincisi egosuyla motive olmaktadır, işi ona iyi bir yaşam, ailesine bakabilme ve toplumda saygın bir kişi olma olanaklarını sağlamaktadır.

İkincisi süper egosu ile motive olur. İnsanlık yararına çalışır. İnsanlığın iyiliğine adanmıştır kendini. ('Sanat toplum içindir' demektir belki de).

Üçüncüsü ise id ile yönetilmektedir. Haşin duygularına kendini kaptırmaktadır. Beethoven bu noktada güzel bir örnek olabilir.

Motivasyon ve kişiliğin psikolojik ve nörolojik özellikleri arasında bazı ilginç bağlantılar vardır. Catell ve Child(1975), bu konu ile ilgili çalışmalara ışık tutacak ilk adımları atmışlardır. Catell daha sonra beynin hipotalamik bölgesine yerleşmeye eğilimli pathemi üzerine de görüş beyan etmiştir. Bu etken duygularıyla yaşamayı prensip edinmiş kişiler tarafından seçilmiştir. Bir de bunun tam zıttı sayılabilecek cortertia diye bir kavram vardır ki kişiler onun etkisiyle hareket ederler.

Bu noktada kayda değer iki şeyden söz etmek gerekir. Öncelikle müzisyenlerin

kısmen pathemia tarafından kategorize edildikleri görülmekte ve hypothalaminin burada konuşlanmış bazı erkleri harekete geçirdiği söylenebilir. İkinci olarak deşarj edilmemiş enerji birikimi yüksek oranda kaygı, tedirginlik olarak ortaya çıkar ve bu da bazı müzisyenlerin kişisel yapılarını ortaya koyan bir özelliktir.

Sonuç olarak amaca yönelik çalışmayla kontrol altına alınabilen kaygı-endişe ile müziksel başarı arasında bir ilişki olduğu söylenebilir. Öğrencilerin performansa yönelik çalışmalar yapması ve topluluk önünde çalma alışkanlıkları onların müzikal başarılarını da etkilemektedir. Öğrencinin topluluk önünde çalmak için gereksindiği motivasyonu, teknik ve müzikal hazırlığı, özgüveni ancak öğretmenin sabır ve desteği sağlayabilir. Öğretmen pedagojik becerileri ve psikolojik yaklaşımlarıyla öğrencilere eğitimin ilk basamaklarından itibaren sahneye çıkma fırsatları yaratmalı ve sahne deneyimi olanağından yeteneği ve başarı düzeyi ne olursa olsun her öğrencinin yararlanmasına özen göstermelidir. Böylece öğrenci topluluk önünde müzik yapma deneyimi, kendine güven ve daha ileri çalışmalar için motivasyon kazanmış olacaktır(Çimen, 2008:301).

Motivasyonu tam öğrencilerin müzikal performansı elbette ki daha iyi olacaktır. Bunun sağlanabilmesi için çalgı öğretmenlerine büyük görevler düşmektedir. Bireysel çalgı veya ses eğitimi veren öğretmenler, öğrencinin performansı ve motivasyonu konusunda kendilerini geliştirmelidirler.

## **BÖLÜM III: YÖNTEM**

### **3.1. Araştırmanın Modeli**

Bu araştırmada, müzisyenlerin kişilik özellikleri ile enstrüman kabul düzeyleri ve motivasyon düzeylerinin arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlandığından, betimsel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın amacına yönelik olarak “Çalgıya Yönelik Tutum Ölçeği” geliştirme işlemlerini de içermektedir.

Tarama modelleri geçmişte ya da halen var olan durumu, etkilemeden olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2002: 77). Araştırmada, müzisyenlerin kişilik özellikleri, çalgılarına yönelik tutumları ve kişilik özellikleri arasındaki ilişkiler bakımından genel bir yargıya varmak ve bunları bilimsel bir temele göre açıklamak amaçlanmıştır.

### **3.2. Evren ve Örneklem**

Türkiye’de müzik eğitimi vermekte olan konservatuarlar, eğitim fakülteleri ve güzel sanatlar liselerinde eğitim almış kişiler, profesyonel müzik eğitimi almamış olup müzikle profesyonel olarak ilgilenen kişiler araştırmanın evrenini oluşturmaktadır.

Örneklem grubu oluşturulurken eleman örnekleme yönteminin, oransız eleman örnekleme fonksiyonu kullanılmıştır. Karasar (2005: 113), oransız eleman örnekleme yöntemi “evrendeki tüm elemanların eşit seçilme şansına sahip oldukları örnekleme türü” olarak tanımlamaktadır.

Türkiye’de bulunan konservatuar, eğitim fakültesi ve güzel sanatlar liselerinde eğitim almış ve bu kurumlarda çalışan kişiler ve profesyonel bir müzik eğitimi almamış olup müzikle profesyonel olarak ilgilenen 341 kişiye ulaşılmış, geri dönen ölçeklerden 34 tanesi araştırmanın güvenilirliği açısından istatistik işlemlere sokulmamıştır.

Uygulama için izin alınan konservatuarlar, eğitim fakülteleri, güzel sanatlar fakülteleri, güzel sanatlar liseleri ve Kültür Bakanlığı'na bağlı orkestralar Ek-1'de yer almaktadır.

### 3.2.1. Örneklem Demografik Özellikleri

Araştırmanın bu bölümünde, örnekleme oluşturan bireylerin demografik özelliklerine ait frekans ve yüzde değerleri sunulmuştur.

**Tablo 3.1. Cinsiyete İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları**

Cinsiyet	<i>f</i>	%	% <sub>geç</sub>	% <sub>yığ</sub>
Erkek	163	53,1	53,1	53,1
Kadın	144	46,9	46,9	100,0
Toplam	307	100,0	100,0	

Araştırmaya katılan kişilerin cinsiyet dağılımını incelediğimizde; %21,6'sının erkek, kalan %78,4'ünün de kadınlardan meydana geldiği görülmektedir.

**Tablo 3.2. Yaşa İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları**

Yaş	<i>f</i>	%	% <sub>geç</sub>	% <sub>yığ</sub>
20-29	64	20,8	20,8	20,8
30-39	160	52,1	52,1	73,0
40-49	51	16,6	16,6	89,6
50 ve üzeri	32	10,4	10,4	100,0
Toplam	307	100,0	100,0	

Araştırmaya katılan kişilerin yaş dağılımını incelediğimizde; kişilerin en fazla %52,1 oranıyla 30-39 yaş aralığında, en az da %10,4 oranıyla 50 üzeri yaşta olduğu görülmektedir.

**Tablo 3.3. Mesleki Eğitim Almaya İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları**

<b>Mesleki Eğitim</b>	<b><i>f</i></b>	<b>%</b>	<b>%<sub>geç</sub></b>	<b>%<sub>yiğ</sub></b>
Evet	288	93,8	93,8	93,8
Hayır	19	6,2	6,2	100,0
<b>Toplam</b>	<b>307</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	

Araştırmaya katılan kişilerin mesleki eğitim alıp almamaları dağılımını incelediğimizde; %93,8'inin mesleki bir eğitim aldığı, kalan %6,2'sinin de mesleki bir eğitim almadığı görülmektedir.

**Tablo 3.4. Mezun Olunan Okul Değişkenine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları**

<b>Mezuniyet</b>	<b><i>f</i></b>	<b>%</b>	<b>%<sub>geç</sub></b>	<b>%<sub>yiğ</sub></b>
Konservatuar	87	28,3	28,3	28,3
Eğitim Fakültesi	156	50,8	50,8	79,2
Diğer	64	20,8	20,8	100,0
<b>Toplam</b>	<b>307</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	

Araştırmaya katılan kişilerin mezuniyet dağılımını incelediğimizde; kişilerin en fazla %50,8 oranıyla eğitim fakültesi mezunu, en az da %20,8 oranıyla diğer seçeneğini işaretlediği görülmektedir. Mezun Olunan Okul değişkeni içerisinde konservatuar, eğitim fakültesi ve diğer seçenekleri tanımlanmıştır. Diğer seçeneği içerisindeki grubu güzel sanatlar fakültesi mezunları ve farklı alanlarda eğitim almış kişiler oluşturmaktadır.



**Tablo 3.5. Mezuniyet Yılına İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları**

<b>Mezuniyet yılı</b>	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>%<sub>geç</sub></b>	<b>%<sub>yığ</sub></b>
1990 öncesi	56	18,2	18,2	18,2
1990–1999	100	32,6	32,6	50,8
2000 ve sonrası	151	49,2	49,2	100,0
<b>Toplam</b>	<b>307</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	

Araştırmaya katılan kişilerin mezuniyet yılı dağılımını incelediğimizde; kişilerin en fazla %49,2 oranıyla 2000 yılı sonrası mezunu, en az da %18,2 oranıyla 1990 öncesi mezunu olduğu görülmektedir.

**Tablo 3.6. Çalgı Değişkenine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları**

<b>Çalgı</b>	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>%<sub>geç</sub></b>	<b>%<sub>yığ</sub></b>
Yaylı	84	27,4	27,4	27,4
Nefesli	73	23,8	23,8	51,1
Tuşlu	87	28,3	28,3	79,5
Diğer	63	20,5	20,5	100,0
<b>Toplam</b>	<b>307</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	

Araştırmaya katılan kişilerin kullandıkları çalgı dağılımını incelediğimizde; kişilerin en fazla %28,3 oranıyla tuşlu çalgılar, en az da %20,5 oranıyla diğer çalgıları kullandığı görülmektedir. Çalgı Tutum Ölçeği çalgı değişkenine ait bulgular yorumlanırken çalgılar şu şekilde gruplandırılmıştır: Yaylı, nefesli, tuşlu ve diğer çalgılar. Diğer çalgılar grubunun içinde; gitar, ud, bağlama, kanun, tambur, vurmali çalgılar, santur, davul, kudüm, bendir, daire, def çalgıları bulunmaktadır. İstatistikî olarak anlamlı sonuçlara ulaşılabilmesi bakımından bu çalgılar bir arada değerlendirilmiştir.

**Tablo 3.7. Çalgı Çalma Yılına İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları**

<b>Çalgı yılı</b>	<b><i>f</i></b>	<b>%</b>	<b>%<sub>geç</sub></b>	<b>%<sub>yıg</sub></b>
1–10 yıl	41	13,4	13,4	13,4
11–20 yıl	162	52,8	52,8	66,1
21 yıl üzeri	104	33,9	33,9	100,0
<b>Toplam</b>	<b>307</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	

Araştırmaya katılan kişilerin çalgıyı kullandıkları yıl dağılımını incelediğimizde; kişilerin en fazla %52,8 oranıyla 11-20 yıl, en az da %13,4 oranıyla 1-10 yıl süresince çalgı kullandığı görülmektedir.

**Tablo 3.8. Çalgı Seçiminde İsteklilik Değişkenine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları**

<b>Çalgı Seçiminde İsteklilik</b>	<b><i>f</i></b>	<b>%</b>	<b>%<sub>geç</sub></b>	<b>%<sub>yıg</sub></b>
Evet	247	80,5	80,5	80,5
Hayır	60	19,5	19,5	100,0
<b>Toplam</b>	<b>307</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	

Araştırmaya katılan kişilerin çalgı seçiminde isteklilik dağılımını incelediğimizde; %80,5'inin çalgıyı kendisi seçtiğini, kalan %19,5'inin de kendisi seçmediği görülmektedir.

**Tablo 3.9. Günlük Çalgı Çalışma Süresi Değişkenine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları**

<b>Günlük Çalgı Çalışma Süresi</b>	<i>f</i>	%	% <sub>geç</sub>	% <sub>yığ</sub>
1 saatten az	81	26,4	26,4	26,4
1-2 saat	114	37,1	37,1	63,5
2-3 saat	53	17,3	17,3	80,8
3 saatten fazla	59	19,2	19,2	100,0
Toplam	307	100,0	100,0	

Araştırmaya katılan kişilerin günlük çalgı çalışma süresi dağılımını incelediğimizde; kişilerin en fazla %37,1 oranıyla günde 1-2 saat, en az da %17,3 oranıyla günde 2-3 saat süresince çalgı kullandığı görülmektedir.

**Tablo 3.10. Geçimin Müzikle Sağlanması Değişkenine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları**

<b>Geçimin müzikle sağlanması</b>	<i>f</i>	%	% <sub>geç</sub>	% <sub>yığ</sub>
Evet	282	91,9	91,9	91,9
Hayır	25	8,1	8,1	100,0
Toplam	307	100,0	100,0	

Araştırmaya katılan kişilerin müzikle geçim sağlama dağılımını incelediğimizde; %91,9'unun geçimini müzikle sağladığı, kalan %8,1'inin de geçimini müzik dışında başka yollarla sağladığı görülmektedir.

**Tablo 3.11. Çalışılan Kurum Değişkenine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları**

<b>Çalıştığı Kurum</b>	<b><i>f</i></b>	<b>%</b>	<b><i>%<sub>geç</sub></i></b>	<b><i>%<sub>yığ</sub></i></b>
Konservatuar	41	13,4	13,4	13,4
Eğitim Fakültesi	44	14,3	14,3	27,7
Güzel Sanatlar Lisesi	99	32,2	32,2	59,9
Orkestra	30	9,8	9,8	69,7
Diğer	93	30,3	30,3	100,0
Toplam	307	100,0	100,0	

Araştırmaya katılan kişilerin çalıştığı kurum dağılımını incelediğimizde; kişilerin en fazla %32,2 oranıyla güzel sanatlar lisesinde, en az da %9,8 oranıyla orkestrada görev aldıkları görülmektedir.

**Tablo 3.12. Başka İş Yapma Değişkenine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları**

<b>Başka İş Yapma</b>	<b><i>f</i></b>	<b>%</b>	<b><i>%<sub>geç</sub></i></b>	<b><i>%<sub>yığ</sub></i></b>
Hayır	261	85,0	85,0	85,0
Evet	46	15,0	15,0	100,0
Toplam	307	100,0	100,0	

Araştırmaya katılan kişilerin başka bir iş yapma dağılımını incelediğimizde; %85,0'inin başka iş yapmadığı, kalan %15,0'inin de başka iş yaptığı görülmektedir.

### 3.3. Kullanılan Ölçme Araçları

#### 3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Verilerin toplanması sırasında müzisyenlerin kişisel bilgilerinin elde edilebilmesi amacıyla “*Kişisel Bilgi Formu*” kullanılmıştır. Karasar (2005: 143), ölçme duyarlılığı bakımından en az duyarlı ölçeğin sınıflama ölçeği olduğunu belirtmektedir. Sınıflama ölçeği oluşturulurken kullanılacak tek bir kural vardır. Ayrı nitelikleri taşıyan şeyler ayrı semboller alır. Nitel belirleyicilik dışında hiçbir belirleyicilik görevi görmeyen sınıflama ölçeği, mevcut değişkenler arasında kesin sınırlar belirler. Araştırmada kişisel özelliklerin elde edilmesi amacıyla hazırlanan “*Kişisel Bilgi Formu*”, kişisel bilgilerin kesin ve net bir şekilde sınıflandırılabilmesi açısından bu yaklaşıma uygun olarak hazırlanmıştır.

#### 3.3.2. Sıfat Tarama Listesi

Müzisyenlerin kişilik özelliklerinin belirlenmesi amacıyla Savran(1993) tarafından Türkçe’ye uyarlanan “*Sıfat Tarama Listesi*” kullanılmıştır. Öner (2006: 3), psikolojik testlerin davranışların ölçülmesi yoluyla, gelecekteki davranışları tahmin etmede kullanıldığını, insan davranışını konu edinmiş pek çok bilim dalının bu testlerden faydalandığını belirtmiştir. Dolayısıyla, insan davranışını konu edinmiş olan en önemli bilim dallarından biri olan eğitim alanında da psikolojik testlerden yaygın olarak faydalanılmaktadır.

Genel olarak psikolojik testler, bireylerin yeteneklerini, becerilerini, edimlerini, güdülerini, tutumlarını, savunmalarını vb. ölçen ve bunlar hakkında bilgi veren sistemli bir yaklaşımlar bütünüdür(Öner, 2006: 10).

Kişilik ise, bir bireyi diğerinden ayıran en önemli faktörlerin başında gelmektedir. Kurtuluş (2006: 9), kişilik testlerinin, bireyin diğerleri ile olan ilişkilerini belirlemek, kararlılık, hoşgörü, güvenilirlik, sorumluluk, yaratıcılık, iyimserlik gibi kişisel özelliklerini saptamaya çalışmak gibi fonksiyonları olduğunu belirtmektedir.

Araştırmaya katılan müzisyenlerin kişilik özelliklerinin belirlenmesi amacıyla kullanılan “Sıfat Tarama Listesi”, diğer bir adlandırma ile “Adjective Check List(ACL)”, 1949 yılında Berkeley Kişilik Değerlendirme ve Araştırma Enstitüsü’nde, çalışan personelin değerlendirme programında kullanılmak üzere geliştirilmiştir (Akt. Ekşi ve Otrar, 2001: 115).

Q Sort tekniğinde geliştirilen ACL, 1993 yılında son şeklini almıştır ve bireyi tanımayı amaçlayan somut ve bireysel bir tekniktir (Ekşi ve Otrar, 2001: 115).

Çalışkur (2008: 66), Sıfat Tarama Listesinin başlangıçta gözlemcilerin denekleri tanımasına yönelik bir test olduğunu, fakat günümüzde kişilerin kendilerini tanımlama amacıyla kullanıldığını belirtmektedir.

Ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışmasında Savran, dilsel eşdeğerlik, geçerlik ve güvenilirlik ile norm çalışmasını gerçekleştirmiştir. Ölçeğin Türkçe uyarlama çalışmaları 28 alt ölçek üzerinden gerçekleştirilmiştir. Güvenirlik çalışmalarında tutarlılık katsayısı .78, iç tutarlılık katsayısı .93 ve .67 olarak elde edilmiştir. Geçerlik çalışmasında ise, Edward’s Kişisel Tercih Envanteri (EPPS) ile ACL alt ölçekleri arasında .05 düzeyinde anlamlı ilişki görülmüştür. Sonuçta ölçeğin Türkiye koşullarında güvenle kullanılacak bir araç olduğu kabul edilmiştir (Akt. Çalışkur, 2008: 68).

Bu araştırmada, kişilik özelliklerini ölçmek amacıyla ACL’nin 24 alt boyutu üzerinden değerlendirme yapılmıştır. Bu boyutlar şöyledir: Başarma, başatlık, sebat, düzen, duyguları anlama, şefkat, yakınlık, karşı cinsle ilişki, gösteriş, bağımsızlık, saldırganlık, değişiklik, ilgi görme, kendini suçlama, uyarlık, danışmaya hazır oluş, otokontrol, özgüven, kişisel uyum, ideal benlik, yaratıcılık, askeri liderlik, erkeksi özellikler, kadınsı özellikler.

### 3.3.3. Çalgı Tutum Ölçeği

Müzisyenlerin çalgılarını kabul düzeylerini belirlemek amacıyla, araştırmacı tarafından geliştirilen “Çalgıya Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Özgüven (2007: 353), insanların bazen doğruyu ya da inandıklarını söylemekten kaçındıklarını, bu durumun insanın “subjektif yaşantısı” ile “objektif yaşantısı” arasındaki farktan ileri

geldiğini belirtmektedir. Bununla birlikte, bireylerin davranışları kendilerine özgü tutumlarından kaynaklanmakta ve tutumların ölçülmesi bu temele dayandırılmaktadır.

Tutumların ölçülmesi konusunda, tutumların boyutları önem kazanmaktadır. Bu boyutlar; tutumun yönü, tutumun derecesi ve tutumun yoğunluğu olarak gruplandırılmış ve tutumları ölçmede büyük öneme sahip oldukları belirtilmiştir. Tutumun duygusal niteliği o tutumun yönünü belirtir ve negatif veya pozitif bir duygu ifade eder. Tutumun derecesi tutumun kabul ya da reddedilmesini içeren boyutun seviyesini gösterir. Tutumun davranışa dönüşebilme olasılığı ise tutumun yoğunluğu ile açıklanmaktadır(Özgüven, 2007: 354).

Tezbaşaran'ın (2008: 1), Crocker ve Algina'dan (1986) aktardığı üzere, insan davranışını ölçen her bilim dalının karşısında karşılaşılan bir problem bulunmaktadır. İncelenen değişkenlerin tek başına, gereğince ve yeterince ölçülebilmüş olması bu problemi oluşturmaktadır. Bu nedenle incelenen özellikler kendi başına, herhangi bir kuşkuyla yer vermeyecek şekilde ölçülebilmelidir.

Tezbaşaran'a göre (1997), kuramsal form, ölçülmek istenen yapıyı ölçtüğü varsayılan maddelerin belirlenerek oluşturulmuş bir ölçme aracı taslağı niteliğindedir. Maddeler oluşturulurken, ölçülmek istenen yapının olabilecek tüm alt boyutları da gözetilerek kuramsal bir temelde hazırlanır. Deneysel form ise kuramsal forma ilişkin uzman görüşleri alındıktan ve geçerlik, güvenilirlik analizleri yapıldıktan sonra ulaşılan, uygulanmaya hazır ölçeğin nihai formudur(Akt. Okay, 2010: 46). Araştırmada kullanılan tutum ölçeğinin hazırlanma sürecinde bu yaklaşım temel alınmıştır.

Çalgıya yönelik tutum ölçeğinin hazırlanması sırasında izlenen yaklaşım şu şekilde gerçekleştirilmiştir:

1. Ölçülecek çalgıya yönelik tutum özelliklerinin tanımlanması: Literatür taranarak pek çok ölçek incelenmiş, ölçek hazırlama süreci hakkında çalışmalar yapılmıştır. Çalışmalar sonucunda kuramsal kapsam için ön yapı oluşturulmuş ve çalgıya yönelik tutum özellikleri belirlenmiştir.

2. Çalgıya yönelik tutumların kapsamlarının belirlenmesi: "Çalgıya Yönelik Tutum Ölçeği" için ilgili literatür taranarak, bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanların amaçları ve bu amaçların nasıl ifadelendirileceği saptanmıştır.

3. Ölçek maddelerinin hazırlanması: Özevin (2008) tarafından Türkçe'ye adapte edilen "Performans Kaygı Ölçeği" incelenmiştir. Moray (2003) tarafından geliştirilmiş olan "Çalgı Çalışma Alışkanlıkları ve Tutumları Ölçeği" incelenerek; Ertürk (1998), Varış (1996), Demirel (2002) ve Senemoğlu'nun (1997) olduğu kaynaklardan yola çıkılarak maddeler hazırlanmıştır. Ölçek maddelerinin hazırlanmasında, uygulama esnasında anlam kargaşasına düşülmeyecek şekilde sade bir dilin kullanılması esas alınmıştır. İfadeler öncelikle öğrenme alanlarına göre gruplandırılarak, olumlu-olumsuz soru dengesine bakılmış, toplam 166 ifade oluşturulmuştur.

Bu maddeler Ek-2'de yer almaktadır.

4. Uzman görüşleri formunun hazırlanması: Formun başlangıcına araştırmanın amacını ve araştırmacının kimliğini belirten bir yönerge konulmuştur. Formun yapısı, okumayı ve değerlendirmeyi kolaylaştıracak şekilde düzenlenmiştir. Sorular farklı renklerle gruplandırılmış ve görüş bildirilecek ifadeler için kullanılan "çıksın", "kalsın" değişsin" seçenekleri değerlendirmeyi sadeleştirmek ve hızlandırmak için her sorunun sonuna eklenmiştir. Uzman görüşleri alınmak üzere hazırlanmış form Ek-3'dedir.

5. Uzman görüşleri formunun uygulanması: Toplam 166 ifade için 7 uzmanın görüşlerine başvurulmuştur. Uzman görüşleri sonucunda ölçekten 83 madde çıkartılmış, kalan 83 maddenin olumlu-olumsuz soru dengesine bakılarak toplam 42 olumlu, 41 olumsuz ifadeden oluşacak şekilde ölçek düzenlenmiştir. Maddeler kura yolu ile tekrar sıralanarak ölçüme hazır hale getirilmiştir.

Verilerin analiz için uygunluğu konusunda temel göstergelerden *Kaiser Meyer Olkin (KMO)* değerleri hesaplanmıştır. Yapılan analizlerde KMO değeri,  $KMO=.864$  ve  $p<0,01$  olarak bulunduğundan, ölçeğin faktör analizi için uygun olduğu anlaşılmıştır.

Bu sonuçlar testi oluşturan maddelerin faktör analizine uygun olduğunu ve ölçülen özelliklerin örneklemin seçildiği evrende çok boyutluluk özelliği taşıdığını ortaya koymaktadır. Eigen değeri 1 olarak kabul edildiğinde, maddelerin 6 alt boyut içerisinde gruplandığı belirlenmiştir. Bu alt boyutlardan ilki toplam varyansın



%20,725'ini; ikincisi %13,719'unu, üçüncüsü %5,135'ini, dördüncüsü %4,271'ini, beşincisi %3,951'ini ve altıncısı da %3,691'ini açıkladığı görülmektedir.

Birinci alt boyut topluluk önünde performans ortaya koyma tutumuna yönelik maddelerden oluşmuştur ve “*Performans*” boyutu olarak adlandırılmıştır. İkinci alt boyut çaldığı enstrumani sahiplenme tutumunu gösteren maddelerden oluşmaktadır ve “*Çalgı*” boyutu olarak adlandırılmıştır. Üçüncü alt boyut çaldığı enstrumandan zevk almaya yönelik maddelerden oluşmaktadır ve “*Duygusal*” boyut olarak adlandırılmıştır. Dördüncü alt boyut çalınan enstrumana ayrılan vakit ile ilgili tutumları ortaya koymaya yönelik maddelerden oluşmaktadır ve “*Emek*” boyutu olarak adlandırılmıştır. Beşinci alt boyut yeni ürünler ortaya koymaya yönelik tutumları ortaya koymaya yönelik maddelerden oluşmaktadır ve “*Yaratıcılık*” boyutu olarak adlandırılmıştır. Altıncı alt boyut kişinin kendisine yönelik yapabilirlik tutumunu belirlemeye yönelik maddelerden oluşmaktadır ve “*Yeterlik*” boyutu olarak adlandırılmıştır.

Açıklanan toplam varyans miktarı ise %51,482 olarak belirlenmiştir. Belirlenen bu alt boyutlar içinde hangi maddelerin yer aldığını belirlemek üzere yapılan öğrencilerin, ölçeğin maddelerine verdikleri ortalama puanların faktör analizine sokulması sonucu maddelerin hangi faktörlerin içinde yer aldığını belirlerken minimum puan olarak 0,30 değeri kabul edilmiştir. Analiz sonrası bulunan altı faktöre ait maddeler ve yük değerleri Tabloda özetlenmiştir.

**Tablo 3.13 Faktör Analizi Sonrası Dönüştürülmüş Bileşenler Matrisi**

Madde no	Madde İfade	FAKTÖRLER					
		1	2	3	4	5	6
38	Topluluk önünde çalgımı kaygı duymadan çalıyorum.	0,76					
22	Topluluk önünde çalacağım zamanlar yaşadığım kaygılar çalgıma olan güvenimi azaltıyor.	-0,74					
45	Topluluk önünde çalarken çalgımı kontrol edemeyeceğim korkusu, çalgımla ilgili güvensizlik yaratır.	-0,72					
36	Çalgımı çalıştığım zamanlarda çevremdekilerin beni dinliyor oluşu çalışmalarımı olumsuz yönde etkiler.	-0,69					
30	Çalgımı topluluk önünde çalarken nasıl görüldüğümle ilgili kaygılarım artar.	-0,67					

40	En kaygılı anlarım çalgımı solo olarak çalmak zorunda kaldığım anlardır.	-0,67				
39	Çalgımı sokakta bile hiç rahatsız olmadan çalabilirim.	0,59				
43	Çaldığım eserdeki teknik pasajları çalarken tedirginlik yaşıyorum.	-0,59				
60	Çalgımı çalarken hata yapma korkusu yüzünden rahat olamam.	-0,58				
25	Topluluk önünde çalacağım zaman sakinleştirici özellikli ilaçlara başvururum.	-0,48				
77	Topluluk önünde çaldıktan sonra kendimi mutlu hissedirim.	0,38			0,36	
21	Bir müzik aleti çalıyor olmak beni mutlu ediyor.		0,75			
12	Çalgıma çalışmaktan zevk alırım.		0,71			
1	Çevremdeki başarılı müzisyenler çalgıma olan ilgimi artırır.		0,63			
49	Çalgımı bırakmayı asla düşünmem.		0,53	0,33		
7	Çalgımı çalışmak için yeterli isteğe sahibim.		0,51		0,31	
47	Çalgımda başarılı olmak benim için gurur kaynağıdır.		0,49			
65	Çalgı çalışımıyla ilgili olumlu tepkiler almak beni çalgı çalışmaya her zaman motive eder.		0,45			
31	Çalgımı çalarken zamanın nasıl geçtiğini anlamam.			0,67		
28	Yaşadığım sorunları çalgı çalarak daha kolay atlatabildiğimi düşünüyorum.			0,55		
55	Çalgımla müzik yaparken yaşadığım özgürlük hissini başka hiçbir şeye değişmem.			0,51	0,41	
64	Çalgı çalışırken fiziksel olarak kolay kolay yorulmam.			0,46		
63	Çalgımı elime aldığımda onu vücudumun doğal bir uzantısı gibi hissedebilirim.			0,43		
42	Çalgı çalışmam bittiğinde kendimi huzurlu hissedirim.		0,32	0,41		
72	Serbest zamanlarımı çalgımla müzik yapmak yerine, farklı uğraşlarla geçirmeyi tercih ederim.			-0,37		
56	Çalgıma uzun süre ara vermek zorunda kaldığım zamanlar kendimi çok huzursuz hissedirim.				0,77	
53	Çalgıma çalışmadığım günlerden sonra performansımın düşmesi beni ruhsal olarak çok yıpratıyor.				-0,72	
69	Çalgımı çalışmadığım günlerde kendimi huzursuz hissediyorum.				0,68	
58	Çalgıma daha çok vakit ayırabilmeyi isterim.				-0,57	
34	Çalgımla ilgili teknik alıştırmaları yaparken kendimi rahatlamış hissedirim.				0,44	
51	Çaldığım çalgı için besteleme çalışmaları yapmaktan hoşlanıyorum.					0,75
68	Çalgımla emprovize müzik yapmaktan büyük					0,63

	keyif alırım.						
19	Çalgımla müzikal anlamda yeni bir şeyler yaratmaktan çekinirim.	0,34				0,55	
14	Notaya bağlı kalmadan müzik yapmaktan çekinirim.	0,35				0,50	
11	Çalgımda müzikal anlamda yeterli olduğumu düşünüyorum.						0,68
54	Çalgımla yaşadığım problemlerle ilgili teknik egzersizler oluşturabilirim.					0,30	0,51
41	Çaldığım eserlerdeki teknik pasajları hiç zorlanmadan çalabilirim.	0,35					0,48
2	Çalgı çalma konusunda yetenekli olduğumu düşünürüm.		0,33				0,44

Yapılan faktör analizi çalışmasının ardından maddelerin faktörlere dağılımına bakıldığında, tüm maddelerin girdikleri faktörde kabul edilebilir yük değerlerine sahip (en düşük madde yük değerinin 0.37; en yüksek madde yük değerinin. 77) olduğu, görülmüştür. Ayrıca maddeler kuramsal yapıya uygun biçimde yer almışlardır. Alt boyutlara giren maddeler ve madde sayılarını gösteren tablo aşağıda sunulmuştur.

**Tablo 3.14 Belirlenen Faktörlere Ait Güvenirlik Değerleri**

<b>Kısa Adı</b>	<b>Açıklaması</b>	<b>Madde Sayısı</b>	<b>Madde Numaraları</b>	<b>Cronbach Alpha Güvenirlik</b>
1. Performans	Topluluk Önünde Performans Ortaya Koyma	11	38, <u>22</u> , <u>45</u> , <u>36</u> , <u>30</u> , <u>40</u> , 39, <u>43</u> , <u>60</u> , <u>25</u> , 77	0,87
2. Çalgı	Çalgıyı Sahiplenme	7	21, 12, 1, 49, 7, 47, 65	0,81
3. Duygusal	Çalgıdan Zevk Alma	7	31, 28, <u>55</u> , 64, 63, <u>42</u> , <u>72</u>	0,72
4. Emek	Çalgıyla Zaman Geçirme	5	56, <u>53</u> , 69, <u>58</u> , 34	0,70
5. Yaratıcılık	Yeni Ürünler Ortaya Koyma	4	51, 68, <u>19</u> , <u>14</u>	0,68
6. Yeterlik	Kişisel Yeterlik	4	11, 54, 41, 2	0,62
<b>Toplam</b>	<b>Çalgı Tutum Ölçeği</b>	<b>38</b>		<b>0,87</b>

Yapılan faktör analizi sonucunda 83 madde 38 maddeye düşmüş ve 38 madde kendi içerisinde 6 alt boyut oluşturmuştur. 38 maddeden 13 tanesi ters puanlanmaktadır. Yukarıdaki tabloda da ters puanlanan maddeler altı çizili olarak verilmiştir. Ayrıca alt boyutların güvenilirlik analizi sonuçları da tabloda yer almaktadır.

**Tablo 3.15 Tutum Ölçeği Test Tekrar Test Korelasyon Tablosu**

Performans	r	,464(**)
	p	,007
	n	33
Çalgı	r	,584(**)
	p	,000
	n	33
Duygusal	r	,350(*)
	p	,046
	n	33
Emek	r	,475(**)
	p	,005
	n	33
Yaratıcılık	r	,554(**)
	p	,001
	n	33
Yeterlik	r	,383(*)
	p	,028
	n	33
TOPLAM	r	,439(*)
	p	,011
	n	33

Test- tekrar test güvenilirliğini belirlemek için yapılan Pearson çarpım moment korelasyon analizi sonucunda tüm alt boyutlar ve ölçek toplam puanı için puanlar arasındaki ilişki istatistiksel olarak pozitif yönde ve anlamlı bulunmuştur. En düşük ilişki katsayısı yeterlik alt boyutunda ( $r=,383$ ;  $p<.005$ ); en yüksek katsayı ise çalgı alt boyutunda ( $r=,584$ ;  $p<.001$ ) gerçekleşmiştir. Bu sonuçlar ölçeğin farklı uygulamalarında tutarlı sonuçlar elde edildiğini, ölçeğin devamlılık katsayısı bağlamında güvenilir bulunduğunu göstermektedir. Tüm bu işlemlerin ardından ölçeğin, müzisyenlerin çalgısına yönelik tutumlarını saptamada geçerli ve güvenilir biçimde kullanılabilir bir ölçme aracı olduğunu ortaya koymuştur.

**Tablo 3.16. Madde Toplam (Item-Total) ve Madde Kalan (Item-Reminder) Korelasyon Sonuçları**

Ek-4 çizelgede görüldüğü üzere madde toplam ve madde kalan analizlerinde 53. maddelerin dışındaki tüm maddelerin korelasyonlarının anlamlı olduğu görülmektedir. Anlamlı olan ilişkilerde tüm maddelerde anlamlılık  $p<.01$  düzeyinde

gerçekleşmiştir. Öte yandan 13 maddede söz konusu ilişkiler negatif yönlüdür ki bu maddeler ters maddelerdir. Tüm bu sonuçlar tüm maddelerin aynı yapı içinde olduğunu ortaya koymaktadır. 53. maddenin ölçek içindeki durumlarına karar vermek için faktörler arasındaki korelasyon sonuçlarına göre hareket edilmiştir.

**Tablo 3.17. Ölçek Alt Boyut ve Toplam Puanlarının Ayırt Ediciliklerini Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları**

Alt Boyutlar	Çalgı seçimi	N	$\bar{X}$	Ss	Sh	T	t-test	
							sd	P
Performans	üst grup	83	47,55	5,55	,61	17,807	164	,000
	alt grup	83	30,10	6,98	,76			
Çalgı	üst grup	83	33,26	1,82	,20	10,472	164	,000
	alt grup	83	27,81	4,37	,47			
Duygusal	üst grup	83	30,91	2,91	,31	14,605	164	,000
	alt grup	83	23,48	3,60	,39			
Emek	üst grup	83	20,37	1,98	,21	6,785	164	,000
	alt grup	83	17,75	2,89	,31			
Yaratıcılık	üst grup	83	16,39	2,89	,31	10,103	164	,000
	alt grup	83	11,61	3,19	,35			
Yeterlik	üst grup	83	17,20	1,98	,21	12,331	164	,000
	alt grup	83	13,19	2,20	,24			
Toplam	üst grup	83	165,71	6,79	,74	33,312	164	,000
	alt grup	83	123,97	9,16	1,00			

Tabloda görüldüğü üzere, Ölçek alt boyut ve toplam puanlarının ayırt ediciliklerini belirlemek üzere faktörler ve ölçek toplam puanlarına göre ayrı ayrı belirlenmiş üst %27 ve alt %27'lik grupların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için bağımsız grup t-testi (independent samples t test) tüm gruplar için farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $p < ,001$ ). Söz konusu farklılıklar üst %27'lik gruplar lehine gerçekleşmiştir. Elde edilen sonuçlar ölçek alt boyut ve toplam puanlarının ayırt edici olduğunu ortaya koymaktadır.

### 3.3.4. Çalgı Güdülenme Ölçeği

Müzisyenlerin motivasyon düzeylerinin belirlenmesi amacıyla Çalışkan (2008) tarafından geliştirilen “Bireysel Çalgı Eğitimi Dersi Güdülenme Ölçeği” kullanılmıştır.

“Çalgıya Yönelik Motivasyon Ölçeği” için; Korkmaz’ın (2004) hazırladığı “Müzik Öğretmenlerinin Motivasyon Kaynakları ve Mesleki Tükenmişlikleri” incelenmiştir.

Çalışkan (2008) tarafından hazırlanmış olan “Müzik Öğretmeni Adaylarının Bireysel Çalgı Eğitiminde Güdülenme Düzeyleri ve Başarı Durumları Arasındaki İlişki” adlı tez incelenerek, Çalışkan tarafından geliştirilmiş olan “Bireysel Çalgı Eğitimi Dersi Güdülenme Ölçeği” kullanılmıştır.

Bireysel Çalgı Eğitimi Güdülenme Ölçeğinin, *Kaiser Meyer Olkin* (KMO) değeri  $KMO=.814$  ve  $p<0,01$  olarak bulunmuş ve ölçeğin faktör analizi için uygun olduğu belirtilmiştir. Bu sonuçlara göre testi oluşturan maddeler faktör analizine uygun ve ölçülen özelliğin örneklemin seçildiği evrende çok boyutluluk özelliği taşıdığını belirtmektedir(Çalışkan, 2008: 43).

Ölçeğin Eigen değeri 1 kabul edildiğinde, maddelerin 4 alt boyutta toplandığı belirtilmektedir. Birinci alt boyutun toplam varyansın %19,416’sını, ikinci alt boyutun %12,959’unu, üçüncü alt boyutun %7,026’sını ve dördüncü alt boyutun %6,711’ini açıkladığı belirtilmektedir(Çalışkan, 2008: 43).

Alt boyutların (faktörlerin) maddeleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını saptamak üzere *alpha* modeli kullanılmış ve her boyut için bulunan *Cronbach’s Alpha* değeri maddeler arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu göstermiştir. 4 faktörün *Cronbach Alpha* değerleri şöyledir: Faktör 1: 0,814; Faktör 2: 0,782; Faktör 3: 0,731; Faktör 4: 0,817.(Çalışkan, 2008: 45).

### 3.4. Verilerin Toplanması

Verilerin toplanması aşamasında, ölçeklerin uygulanacağı kurumlar belirlenmiştir. İlgili kurumlar için dilekçeler hazırlanmış ve izin işlemleri başlatılmıştır.

Ulaşılabilen kurumlarda uygulama yüzyüze gerçekleştirilmiş, ulaşılamayan kurumlara, ölçekler kargo ile yollanmıştır. Ölçek yollanan kurumların bölüm başkanları uygulayıcı olarak belirlenmiş, ölçeklerin sağlıklı bir ortamda uygulanması konusunda bilgilendirilmişlerdir.

Verilerin toplanması, 6 ay sürmüştür. Bu sürenin sonunda veri girişleri tamamlanarak, veriler istatistik işlemler için uygun hale getirilmiştir.

### 3.5. Verilerin Çözümlemesi

İstatistiksel çözümlemelere geçmeden önce, demografik değişkenler gruplandırılmış ardından uygulanan ölçek (Çalgı Tutum Ölçeği) puanlanmıştır. Daha sonra elde edilen verilerin istatistiksel çözümlmeleri bilgisayar ortamında gerçekleştirilmiştir.

Bu aşamada, araştırma grubunu oluşturan öğretmenlerin demografik özelliklerini betimleyici frekans ve yüzde dağılımları çıkarılmış, sonra ölçeğin toplam ve alt boyut puanları için  $\bar{x}$ , ss,  $SH_x$  değerleri saptanmıştır. Öte yandan, karşılaştırma analizleri için yeterli dağılımın oluşmadığı değişkenler için anlamlı birleştirmelerle gruplar birleştirilmiştir. Bu bağlamda:

1. Örneklem grubunu oluşturan müzisyenlerin Çalgı Tutum Ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları puanların cinsiyet, çalgı, başka işte çalışma değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için *bağımsız grup t testi*,

2. Çalgı Tutum Ölçeği alt boyutlarından aldıkları puanların yaş, mezuniyet, mezuniyet yılı, çalgı, günlük çalgı çalışma süresi, çalışılan kurum değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için *ANOVA testi*,

3. Çalgı Tutum Ölçeği alt boyutlarından aldıkları puanların mezuniyet, mezuniyet yılı, çalgı, çalgı çalışma süresi, çalışılan kurum değişkenlerine göre farklılığın hangi gruplar arasında gerçekleştiğini belirlemek için *Scheffe testi*,

4. Çalgı Tutum Ölçeği alt boyutlarından aldıkları puanların mesleki eğitim ve müzikten geçim sağlama değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için *Mann Whitney U testi*,

5. Örneklem grubunu oluşturan müzisyenlerin Çalgı Tutum Ölçeği, Bireysel Çalgı dersi Güdülenme Ölçeği ve Sıfat Tarama Listesi toplam puan ve alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi uygulanmıştır.



Elde edilen veriler, bilgisayar ortamında, istatistik programında çözümlenmiş ve manidarlıklar minimum  $p<,05$  düzeyinde sınanmış, diğer manidarlık düzeyleri ayrıca belirtilmiş, bulgular araştırmanın amaçlarına uygun olarak tablolar halinde sunulmuştur.

## BÖLÜM IV: BULGULAR ve YORUM

### 4.1. Çalgı Tutum Ölçeğine Ait Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde, Çalgı Tutum Ölçeği alt boyutlarının demografik değişkenler, çalgı değişkeni ve meslek değişkenlerine göre farklılaşım farklılaşmadığına yönelik yapılan testlerin sonuçlarına yer verilmiştir.

#### 4.1.1. Demografik Değişkenlere Ait Bulgular

**Tablo 4.18. Çalgı Tutum Ölçeği Alt Boyutları Cinsiyet Değişkenine Göre Anlamli Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan t Testi Sonuçları**

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	ss	sh	T	t-test sd	p																																																																																
Performans	Erkek	163	41,36	8,08	,63	4,717	305	,000																																																																																
	Kadın	144	36,77	8,93	,74				Çalgı	Erkek	163	30,14	4,62	,36	-2,448	305	,015	Kadın	144	31,24	2,97	,24	Duygusal	Erkek	163	27,21	4,57	,35	-,236	305	,813	Kadın	144	27,32	3,56	,29	Emek	Erkek	163	18,49	2,84	,22	-4,262	305	,000	Kadın	144	19,66	1,80	,15	Yaratıcılık	Erkek	163	15,40	3,21	,25	6,800	305	,000	Kadın	144	12,88	3,27	,27	Yeterlik	Erkek	163	15,44	2,80	,21	,563	305	,574	Kadın	144	15,27	2,21	,18	Toplam	Erkek	163	148,05	18,08	1,41	2,527	305	,012	Kadın
Çalgı	Erkek	163	30,14	4,62	,36	-2,448	305	,015																																																																																
	Kadın	144	31,24	2,97	,24				Duygusal	Erkek	163	27,21	4,57	,35	-,236	305	,813	Kadın	144	27,32	3,56	,29	Emek	Erkek	163	18,49	2,84	,22	-4,262	305	,000	Kadın	144	19,66	1,80	,15	Yaratıcılık	Erkek	163	15,40	3,21	,25	6,800	305	,000	Kadın	144	12,88	3,27	,27	Yeterlik	Erkek	163	15,44	2,80	,21	,563	305	,574	Kadın	144	15,27	2,21	,18	Toplam	Erkek	163	148,05	18,08	1,41	2,527	305	,012	Kadın	144	143,17	15,42	1,28										
Duygusal	Erkek	163	27,21	4,57	,35	-,236	305	,813																																																																																
	Kadın	144	27,32	3,56	,29				Emek	Erkek	163	18,49	2,84	,22	-4,262	305	,000	Kadın	144	19,66	1,80	,15	Yaratıcılık	Erkek	163	15,40	3,21	,25	6,800	305	,000	Kadın	144	12,88	3,27	,27	Yeterlik	Erkek	163	15,44	2,80	,21	,563	305	,574	Kadın	144	15,27	2,21	,18	Toplam	Erkek	163	148,05	18,08	1,41	2,527	305	,012	Kadın	144	143,17	15,42	1,28																								
Emek	Erkek	163	18,49	2,84	,22	-4,262	305	,000																																																																																
	Kadın	144	19,66	1,80	,15				Yaratıcılık	Erkek	163	15,40	3,21	,25	6,800	305	,000	Kadın	144	12,88	3,27	,27	Yeterlik	Erkek	163	15,44	2,80	,21	,563	305	,574	Kadın	144	15,27	2,21	,18	Toplam	Erkek	163	148,05	18,08	1,41	2,527	305	,012	Kadın	144	143,17	15,42	1,28																																						
Yaratıcılık	Erkek	163	15,40	3,21	,25	6,800	305	,000																																																																																
	Kadın	144	12,88	3,27	,27				Yeterlik	Erkek	163	15,44	2,80	,21	,563	305	,574	Kadın	144	15,27	2,21	,18	Toplam	Erkek	163	148,05	18,08	1,41	2,527	305	,012	Kadın	144	143,17	15,42	1,28																																																				
Yeterlik	Erkek	163	15,44	2,80	,21	,563	305	,574																																																																																
	Kadın	144	15,27	2,21	,18				Toplam	Erkek	163	148,05	18,08	1,41	2,527	305	,012	Kadın	144	143,17	15,42	1,28																																																																		
Toplam	Erkek	163	148,05	18,08	1,41	2,527	305	,012																																																																																
	Kadın	144	143,17	15,42	1,28																																																																																			

Aritmetik ortalamalar arasındaki farkın test edilmesinden önce Levene's testi ile iki dağılımın varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır. Bu işlemin ardından ortalamalar arasındaki farkın test edilmesi işlemlerine geçilmiştir.

Tabloda görüldüğü üzere, Çalgı Tutum Ölçeği alt boyutlarının cinsiyet değişkenine göre manidar bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla

yapılan bağımsız grup t-testi sonucunda, erkeklerin aritmetik ortalamaları ile kadınların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, performans, çalgı, emek, yaratıcılık alt boyutlarının yanısıra testin toplam puanında istatistiksel olarak manidar bulunurken, diğer alt boyutlarda aritmetik ortalamalar arasındaki fark istatistiksel olarak manidar bulunmamıştır. Ortaya çıkan istatistiksel farklılığın performans ve yaratıcılık altboyutlarının yanısıra toplam puanda erkeklerin lehine görülürken, emek ve çalgı alt boyutlarında kadınların lehine olduğu görülmektedir.

**Tablo 4.19a. Çalgı Tutum Ölçeği Alt Boyutları Yaş Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları**

Alt Boyutlar	Gruplar Yaş	N	$\bar{X}$	Ss
Performans	20–29	64	39,67	7,66
	30–39	160	38,78	8,80
	40–49	51	39,88	10,06
	50 ve üzeri	32	39,37	8,91
Çalgı	20–29	64	31,34	3,01
	30–39	160	30,87	3,58
	40–49	51	29,68	5,06
	50 ve üzeri	32	29,75	5,09
Duygusal	20–29	64	27,18	3,59
	30–39	160	27,15	4,05
	40–49	51	27,68	4,76
	50 ve üzeri	32	27,34	4,53
Emek	20–29	64	19,67	2,41
	30–39	160	18,95	2,27
	40–49	51	18,76	3,22
	50 ve üzeri	32	18,68	2,11
Yaratıcılık	20–29	64	14,46	3,35
	30–39	160	14,56	3,37
	40–49	51	13,39	3,47
	50 ve üzeri	32	13,31	3,96
Yeterlik	20–29	64	15,75	1,92
	30–39	160	15,21	2,55
	40–49	51	15,54	3,00
	50 ve üzeri	32	15,06	2,78
Toplam	20–29	64	148,09	15,26
	30–39	160	145,53	16,39
	40–49	51	144,96	20,52
	50 ve üzeri	32	143,53	17,78

**Tablo 4.19b. Çalgı Tutum Ölçeği Alt Boyutları Yaş Değişkenine Göre Anlamli Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi Sonuçları**

<b>Alt Boyutlar</b>		<b>Kareler Toplamı</b>	<b>Sd</b>	<b>Kareler Ortalaması</b>	<b>F</b>	<b>p.</b>
Performans	G. arası	66,99	3	22,33	,287	,835
	G. içi	23564,24	303	77,77		
	Toplam	23631,23	306			
Çalgı	G. arası	112,17	3	37,39	2,408	,067
	G. içi	4704,91	303	15,52		
	Toplam	4817,08	306			
Duygusal	G. arası	11,74	3	3,91	,228	,877
	G. içi	5198,34	303	17,15		
	Toplam	5210,09	306			
Emek	G. arası	34,68	3	11,56	1,898	,130
	G. içi	1845,76	303	6,09		
	Toplam	1880,45	306			
Yaratıcılık	G. arası	84,72	3	28,24	2,369	,071
	G. içi	3612,21	303	11,92		
	Toplam	3696,93	306			
Yeterlik	G. arası	17,86	3	5,95	,919	,432
	G. içi	1963,27	303	6,47		
	Toplam	1981,14	306			
TOPLAM	G. arası	548,01	3	182,67	,627	,598
	G. içi	88321,10	303	291,48		
	Toplam	88869,11	306			

Tabloda görüldüğü üzere, Çalgı Tutum Ölçeği Alt Boyutları yaş değişkenine göre manidar bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) sonucunda, kişilerin aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır.

**Tablo 4.20. Çalgı Tutum Ölçeği Alt Boyutları Mesleki Eğitim Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları**

Alt Boyutlar	Mesleki Eğitim	N	S.O	S.T.	Mann Whitney U test		
					U	z	p
Performans	Evet	288	151,31	43578,50			
	Hayır	19	194,71	3699,50	1962,5	-2,065	,039
Çalgı	Evet	288	153,93	44331,50			
	Hayır	19	155,08	2946,50	2715,5	-,055	,956
Duygusal	Evet	288	152,34	43873,50			
	Hayır	19	179,18	3404,50	2257,5	-1,281	,200
Emek	Evet	288	156,20	44985,50			
	Hayır	19	120,66	2292,50	2102,5	-1,708	,088
Yaratıcılık	Evet	288	148,64	42809,50			
	Hayır	19	235,18	4468,50	1193,5	-4,133	,000
Yeterlik	Evet	288	158,03	45514,00			
	Hayır	19	92,84	1764,00	1574	-3,123	,002
Toplam	Evet	288	152,16	43823,00			
	Hayır	19	181,84	3455,00	2207	-1,412	,158

Tabloda görüldüğü üzere, Çalgı Tutum Ölçeği sonuçlarının mesleği eğitim değişkenine göre manidar bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonucunda, mesleki eğitim alan ve almayan kişilere ait sıralar ortalaması arasındaki fark, performans, yaratıcılık ve yeterlik alt boyutunda anlamlı bulunurken, diğer alt boyutlarda manidar bulunmamıştır. Performans ve yaratıcılık alt boyutlarında ortaya çıkan farklılık mesleki eğitim almayan kişilerin lehine bulunurken, yeterlik alt boyutunda mesleki eğitim alan kişilerin lehine bulunmuştur.

**Tablo 4.21a. Çalgı Tutum Ölçeği Alt Boyutları Mezuniyet Değişkenine Göre Farklılaşmayla İlgili Ortalama ve Standart Sapma Değerleri**

<b>Alt Boyutlar</b>	<b>Gruplar Mezuniyet</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>Ss</b>
Performans	Konservatuar (1)	87	42,12	7,77
	EğitimFak.(2)	156	37,56	8,74
	Diğer (3)	64	39,26	9,27
Çalgı	Konservatuar (1)	87	30,52	4,79
	EğitimFak.(2)	156	31,15	2,97
	Diğer (3)	64	29,62	4,64
Duygusal	Konservatuar (1)	87	27,33	4,45
	EğitimFak.(2)	156	27,50	3,52
	Diğer (3)	64	26,59	4,94
Emek	Konservatuar (1)	87	19,31	2,70
	EğitimFak.(2)	156	19,38	1,90
	Diğer (3)	64	17,84	3,00
Yaratıcılık	Konservatuar (1)	87	14,51	3,16
	EğitimFak.(2)	156	13,85	3,54
	Diğer (3)	64	14,70	3,65
Yeterlik	Konservatuar (1)	87	16,06	2,61
	EğitimFak.(2)	156	15,46	2,22
	Diğer (3)	64	14,17	2,78
Toplam	Konservatuar (1)	87	149,88	16,66
	EğitimFak.(2)	156	144,92	15,36
	Diğer (3)	64	142,20	20,30

**4.21b. Çalgı Tutum Ölçeği Alt Boyutları Mezuniyet Değişkenine Göre Anlamli Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi Sonuçları**

<b>Alt Boyutlar</b>		<b>Kareler Toplamı</b>	<b>Sd</b>	<b>Kareler Ortalaması</b>	<b>F</b>	<b>p.</b>
Performans	G.arası	1162,78	2	581,39	7,866	,000
	G.içi	22468,45	304	73,90		
	Toplam	23631,23	306			
Çalgı	G.arası	108,10	2	54,05	3,489	,032
	G.içi	4708,98	304	15,49		
	Toplam	4817,08	306			
Duygusal	G.arası	38,33	2	19,16	1,127	,325
	G.içi	5171,76	304	17,01		
	Toplam	5210,09	306			
Emek	G.arası	116,46	2	58,23	10,036	,000
	G.içi	1763,98	304	5,80		
	Toplam	1880,45	306			
Yaratıcılık	G.arası	42,95	2	21,47	1,787	,169
	G.içi	3653,98	304	12,02		
	Toplam	3696,93	306			
Yeterlik	G.arası	135,67	2	67,83	11,175	,000
	G.içi	1845,46	304	6,071		
	Toplam	1981,14	306			
Toplam	G.arası	2397,68	2	1198,84	4,215	,016
	G.içi	86471,43	304	284,44		
	Toplam	88869,11	306			

Tabloda görüldüğü üzere, Çalgı Tutum Ölçeği Alt Boyutları mezuniyet değişkenine göre manidar bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) sonucunda, kişilerin aritmetik ortalamaları arasındaki fark, performans, çalgı, emek ve yeterlik alt boyutlarında ve toplamda istatistiksel açıdan anlamlı bulunurken diğer alt boyutlarda istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır. Ortaya çıkan anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için post hoc tamamlayıcı Scheffe testinden yararlanılmış ve sonuçları tabloda verilmiştir.

**Tablo 4.21c. Çalgı Tutum Ölçeği Alt Boyutları Mezuniyet Değişkenine Göre Anlamli Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları**

Bağımlı Değişken	(I) Mezun	(J) Mezun	Ortalama Fark (I-J)	p.
Performans	Konservatuar	Eğ. Fak.	4,56	,000
		Diğer	2,86	,044
	Eğ.Fak.	Konservatuar	-4,56	,000
		Diğer	-1,70	,183
	Diğer	Konservatuar	-2,86	,044
		Eğ. Fak.	1,70	,183
Çalgı	Konservatuar	Eğ. Fak.	-,62	,236
		Diğer	,90	,164
	Eğ.Fak.	Konservatuar	,62	,236
		Diğer	1,52	,009
	Diğer	Konservatuar	-,90	,164
		Eğ. Fak.	-1,52	,009
Emek	Konservatuar	Eğ. Fak.	-,074	,818
		Diğer	1,46	,000
	Eğ.Fak.	Konservatuar	,074	,818
		Diğer	1,54	,000
	Diğer	Konservatuar	-1,46	,000
		Eğ. Fak.	-1,54	,000
Yeterlik	Konservatuar	Eğ. Fak.	,6074	,066
		Diğer	1,89	,000
	Eğ.Fak.	Konservatuar	-,60	,066
		Diğer	1,28	,000
	Diğer	Konservatuar	-1,89	,000
		Eğ. Fak.	-1,28	,000
Toplam	Konservatuar	Eğ. Fak.	4,95	,029
		Diğer	7,68	,006
	Eğ.Fak.	Konservatuar	-4,95	,029
		Diğer	2,72	,277
	Diğer	Konservatuar	-7,68	,006
		Eğ. Fak.	-2,72	,277

Bu sonuçlara göre;

Performans alt boyutunda, konservatuar mezunları eğitim fakültesi ve diğer mezunlardan istatistiksel açıdan anlamli şekilde daha fazla puan almışlardır.



Çalgı alt boyutunda, eğitim fakültesi mezunları diğer mezunlardan istatistiksel açıdan anlamlı şekilde daha fazla puan almışlardır.

Emek alt boyutunda, konservatuar ve eğitim fakültesi mezunları diğer mezunlardan istatistiksel açıdan anlamlı şekilde daha fazla puan almışlardır.

Yeterlik alt boyutunda, konservatuar ve eğitim fakültesi mezunları diğer mezunlardan istatistiksel açıdan anlamlı şekilde daha fazla puan almışlardır.

Toplam test puanlarında, konservatuar mezunları, eğitim fakültesi ve diğer mezunlardan istatistiksel açıdan anlamlı şekilde daha fazla puan almışlardır.

**Tablo 4.22a. Çalgı Tutum Ölçeği Alt Boyutları Mezuniyet Yılı Değişkenine Göre Farklılığa Ait Ortalama ve Standart Sapma Değerleri**

<b>Alt Boyutlar</b>	<b>Gruplar Mezuniyet Yılı</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>Ss</b>
Performans	1990 Öncesi (1)	56	39,41	8,82
	1990–1999 (2)	100	38,72	9,38
	2000 Sonrası (3)	151	39,46	8,40
Çalgı	1990 Öncesi (1)	56	29,58	5,22
	1990–1999 (2)	100	30,68	3,73
	2000 Sonrası (3)	151	31,03	3,50
Duygusal	1990 Öncesi (1)	56	27,35	4,98
	1990–1999 (2)	100	26,92	3,90
	2000 Sonrası (3)	151	27,46	3,92
Emek	1990 Öncesi (1)	56	18,48	3,05
	1990–1999 (2)	100	18,77	2,29
	2000 Sonrası (3)	151	19,43	2,31
Yaratıcılık	1990 Öncesi (1)	56	13,19	3,75
	1990–1999 (2)	100	14,25	3,41
	2000 Sonrası (3)	151	14,58	3,35
Yeterlik	1990 Öncesi (1)	56	15,07	3,07
	1990–1999 (2)	100	15,30	2,50
	2000 Sonrası (3)	151	15,51	2,34
Toplam	1990 Öncesi (1)	56	143,10	20,55
	1990–1999 (2)	100	144,64	16,61
	2000 Sonrası (3)	151	147,49	15,77

**Tablo 4.22b. Çalgı Tutum Ölçeği Alt Boyutları Mezuniyet Yılı Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi Sonuçları**

Alt Boyutlar		Kareler		Kareler Ortalaması	F	p.
		Toplamı	Sd			
Performans	G.arası	35,97	2	17,98	,232	,793
	G.içi	23595,26	304	77,61		
	Toplam	23631,23	306			
Çalgı	G.arası	86,01	2	43,00	2,763	,065
	G.içi	4731,07	304	15,56		
	Toplam	4817,08	306			
Duygusal	G.arası	18,33	2	9,16	,537	,585
	G.içi	5191,76	304	17,07		
	Toplam	5210,09	306			
Emek	G.arası	47,73	2	23,86	3,959	,020
	G.içi	1832,71	304	6,02		
	Toplam	1880,45	306			
Yaratıcılık	G.arası	78,63	2	39,31	3,303	,038
	G.içi	3618,30	304	11,90		
	Toplam	3696,93	306			
Yeterlik	G.arası	8,71	2	4,35	,672	,512
	G.içi	1972,42	304	6,48		
	Toplam	1981,14	306			
Toplam	G.arası	974,96	2	487,48	1,686	,187
	G.içi	87894,14	304	289,12		
	Toplam	88869,11	306			

Tabloda görüldüğü üzere, Çalgı Tutum Ölçeği Alt Boyutları mezuniyet yılı değişkenine göre manidar bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) sonucunda, kişilerin aritmetik ortalamaları arasındaki fark, emek ve yaratıcılık alt boyutlarında istatistiksel açıdan anlamlı bulunurken diğer alt boyutlarda istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır. Ortaya çıkan anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için post hoc tamamlayıcı SCHEFFE testinden yararlanılmış ve sonuçları tabloda verilmiştir.

**Tablo 4.22c. Çalgı Tutum Ölçeği Alt Boyutları Mezuniyet Yılı Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları**

<b>Bağımlı Değişken</b>	<b>(I) Mezuniyet Yılı</b>	<b>(J) Mezuniyet Yılı</b>	<b>Ortalama Fark (I-J)</b>	<b>p</b>
Emek	1990 Öncesi	1990-1999	-,28	,483
		2000 ve Sonrası	-,94	,014
	1990-1999	1990 Öncesi	,28	,483
		2000 ve Sonrası	-,66	,038
	2000 ve Sonrası	1990 Öncesi	,94	,014
		1990-1999	,66	,038
Yaratıcılık	1990 Öncesi	1990-1999	-1,05	,068
		2000 ve Sonrası	-1,38	,011
	1990-1999	1990 Öncesi	1,05	,068
		2000 ve Sonrası	-,33	,455
	2000 ve Sonrası	1990 Öncesi	1,38	,011
		1990-1999	,33	,455

Bu sonuçlara göre;

Emek alt boyutunda, 2000 yılı sonrası mezun olanlar, 1990 öncesi ve 1990-2000 arası mezunlarından istatistiksel açıdan anlamlı şekilde daha fazla puan almışlardır.

Yaratıcılık alt boyutunda, 2000 yılı sonrası mezun olanlar, 1990 öncesi mezunlarından istatistiksel açıdan anlamlı şekilde daha fazla puan almışlardır.

#### 4.1.2. Çalgı Değişkenine Ait Bulgular

**Tablo 4.23a. Çalgı Tutum Ölçeği Alt Boyutları Çalgı Değişkenine Göre Farklılığa Ait Ortalama ve Standart Sapma Değerleri**

<b>Alt Boyutlar</b>	<b>Gruplar Çalgı</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>Ss</b>
Performans	Yaylı (1)	84	38,32	8,35
	Nefesli (2)	73	41,36	8,18
	Tuşlu (3)	87	36,43	9,56
	Diğer (4)	63	41,73	7,69
Çalgı	Yaylı (1)	84	31,08	3,66
	Nefesli (2)	73	30,26	4,44
	Tuşlu (3)	87	31,20	2,99
	Diğer (4)	63	29,79	4,76
Duygusal	Yaylı (1)	84	27,13	4,32
	Nefesli (2)	73	27,13	4,62
	Tuşlu (3)	87	27,34	3,38
	Diğer (4)	63	27,49	4,25
Emek	Yaylı (1)	84	19,21	2,08
	Nefesli (2)	73	18,69	3,32
	Tuşlu (3)	87	19,43	1,87
	Diğer (4)	63	18,66	2,49
Yaratıcılık	Yaylı (1)	84	13,91	3,24
	Nefesli (2)	73	14,04	3,27
	Tuşlu (3)	87	13,40	3,86
	Diğer (4)	63	15,96	2,83
Yeterlik	Yaylı (1)	84	15,40	2,58
	Nefesli (2)	73	15,54	2,82
	Tuşlu (3)	87	15,26	2,37
	Diğer (4)	63	15,23	2,41
Toplam	Yaylı (1)	84	145,07	17,22
	Nefesli (2)	73	147,05	19,69
	Tuşlu (3)	87	143,09	16,15
	Diğer (4)	63	148,88	14,19

**Tablo 4.23b. Çalgı Tutum Ölçeği Alt Boyutları Çalgı Değişkenine Göre Anlamli Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi Sonuçları**

<b>Alt Boyutlar</b>		<b>Kareler Toplamı</b>	<b>Sd</b>	<b>Kareler Ortalaması</b>	<b>F</b>	<b>p.</b>
Performans	G.arası	1476,08	3	492,02	6,729	,000
	G.içi	22155,15	303	73,11		
	Toplam	23631,23	306			
Çalgı	G.arası	100,02	3	33,34	2,142	,095
	G.içi	4717,06	303	15,56		
	Toplam	4817,08	306			
Duygusal	G.arası	6,50	3	2,16	,126	,944
	G.içi	5203,59	303	17,17		
	Toplam	5210,09	306			
Emek	G.arası	33,53	3	11,17	1,834	,141
	G.içi	1846,91	303	6,09		
	Toplam	1880,45	306			
Yaratıcılık	G.arası	260,78	3	86,93	7,665	,000
	G.içi	3436,14	303	11,34		
	Toplam	3696,93	306			
Yeterlik	G.arası	4,47	3	1,49	,228	,877
	G.içi	1976,66	303	6,52		
	Toplam	1981,14	306			
TOPLAM	G.arası	1398,27	3	466,09	1,615	,186
	G.içi	87470,83	303	288,68		
	Toplam	88869,11	306			

Tabloda görüldüğü üzere, Çalgı Tutum Ölçeği Alt Boyutları kullanılan çalgı türü değişkenine göre manidar bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) sonucunda, kişilerin aritmetik ortalamaları arasındaki fark, performans ve yaratıcılık alt boyutlarında istatistiksel açıdan anlamlı bulunurken diğer alt boyutlarda istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır. Ortaya çıkan anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için post hoc tamamlayıcı SCHEFFE testinden yararlanılmış ve sonuçları tabloda verilmiştir.

**Tablo 4.23c. Çalgı Tutum Ölçeği Alt Boyutları Çalgı Değişkenine Göre Anlamli Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları**

Bağımlı Değişken	(I) Çalgı	(J) Çalgı	Ortalama Fark	
			(I-J)	p.
Performans	Yaylı	Nefesli	-3,04	,027
		Tuşlu	1,88	,151
		Diğer	-3,40	,017
	Nefesli	Yaylı	3,04	,027
		Tuşlu	4,93	,000
		Diğer	-,36	,807
	Tuşlu	Yaylı	-1,88	,151
		Nefesli	-4,93	,000
		Diğer	-5,29	,000
	Diğer	Yaylı	3,40	,017
		Nefesli	,36	,807
		Tuşlu	5,29	,000
Yaratıcılık	Yaylı	Nefesli	-,12	,818
		Tuşlu	,51	,319
		Diğer	-2,05	,000
	Nefesli	Yaylı	,12	,818
		Tuşlu	,63	,233
		Diğer	-1,92	,001
	Tuşlu	Yaylı	-,51	,319
		Nefesli	-,63	,233
		Diğer	-2,56	,000
	Diğer	Yaylı	2,05	,000
		Nefesli	1,92	,001
		Tuşlu	2,56	,000

Bu sonuçlara göre;

Performans alt boyutunda, nefesli ve diğer çalgıları kullananların, yaylı ve tuşlu çalgı kullananlardan istatistiksel açıdan anlamlı şekilde daha fazla puan almışlardır.

Yaratıcılık alt boyutunda, diğer çalgıları kullananların, yaylı, nefesli ve tuşlu çalgı kullananlardan istatistiksel açıdan anlamlı şekilde daha fazla puan almışlardır.

**Tablo 4.24. Çalgı Tutum Ölçeği Alt Boyutları Çalgı Seçiminde İsteklilik Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan t Testi Sonuçları**

Alt Boyutlar	Çalgı Seçimi	<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>Ss</i>	<i>Sh</i>	<i>T</i>	T-Test <i>Sd</i>	<i>p</i>																																																																																
Performans	Evet	247	39,19	8,96	,57	-,070	305	,944																																																																																
	Hayır	60	39,28	8,09	1,04				Çalgı	Evet	247	31,03	3,82	,24	3,413	305	,001	Hayır	60	29,11	4,21	,54	Duygusal	Evet	247	27,60	4,00	,25	2,968	305	,003	Hayır	60	25,86	4,35	,56	Emek	Evet	247	19,24	2,34	,14	2,972	305	,003	Hayır	60	18,20	2,83	,36	Yaratıcılık	Evet	247	14,33	3,52	,22	1,172	305	,242	Hayır	60	13,75	3,25	,42	Yeterlik	Evet	247	15,50	2,55	,16	1,925	305	,055	Hayır	60	14,80	2,45	,31	Toplam	Evet	247	146,91	16,72	1,06	2,426	305	,016	Hayır
Çalgı	Evet	247	31,03	3,82	,24	3,413	305	,001																																																																																
	Hayır	60	29,11	4,21	,54				Duygusal	Evet	247	27,60	4,00	,25	2,968	305	,003	Hayır	60	25,86	4,35	,56	Emek	Evet	247	19,24	2,34	,14	2,972	305	,003	Hayır	60	18,20	2,83	,36	Yaratıcılık	Evet	247	14,33	3,52	,22	1,172	305	,242	Hayır	60	13,75	3,25	,42	Yeterlik	Evet	247	15,50	2,55	,16	1,925	305	,055	Hayır	60	14,80	2,45	,31	Toplam	Evet	247	146,91	16,72	1,06	2,426	305	,016	Hayır	60	141,01	17,62	2,27										
Duygusal	Evet	247	27,60	4,00	,25	2,968	305	,003																																																																																
	Hayır	60	25,86	4,35	,56				Emek	Evet	247	19,24	2,34	,14	2,972	305	,003	Hayır	60	18,20	2,83	,36	Yaratıcılık	Evet	247	14,33	3,52	,22	1,172	305	,242	Hayır	60	13,75	3,25	,42	Yeterlik	Evet	247	15,50	2,55	,16	1,925	305	,055	Hayır	60	14,80	2,45	,31	Toplam	Evet	247	146,91	16,72	1,06	2,426	305	,016	Hayır	60	141,01	17,62	2,27																								
Emek	Evet	247	19,24	2,34	,14	2,972	305	,003																																																																																
	Hayır	60	18,20	2,83	,36				Yaratıcılık	Evet	247	14,33	3,52	,22	1,172	305	,242	Hayır	60	13,75	3,25	,42	Yeterlik	Evet	247	15,50	2,55	,16	1,925	305	,055	Hayır	60	14,80	2,45	,31	Toplam	Evet	247	146,91	16,72	1,06	2,426	305	,016	Hayır	60	141,01	17,62	2,27																																						
Yaratıcılık	Evet	247	14,33	3,52	,22	1,172	305	,242																																																																																
	Hayır	60	13,75	3,25	,42				Yeterlik	Evet	247	15,50	2,55	,16	1,925	305	,055	Hayır	60	14,80	2,45	,31	Toplam	Evet	247	146,91	16,72	1,06	2,426	305	,016	Hayır	60	141,01	17,62	2,27																																																				
Yeterlik	Evet	247	15,50	2,55	,16	1,925	305	,055																																																																																
	Hayır	60	14,80	2,45	,31				Toplam	Evet	247	146,91	16,72	1,06	2,426	305	,016	Hayır	60	141,01	17,62	2,27																																																																		
Toplam	Evet	247	146,91	16,72	1,06	2,426	305	,016																																																																																
	Hayır	60	141,01	17,62	2,27																																																																																			

Aritmetik ortalamalar arasındaki farkın test edilmesinden önce Levene's testi ile iki dağılımın varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır. Bu işlemin ardından ortalamalar arasındaki farkın test edilmesi işlemlerine geçilmiştir.

Tabloda görüldüğü üzere, Çalgı Tutum Ölçeği alt boyutlarının çalgıyı gönüllü seçme değişkenine göre manidar bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t-testi sonucunda, kişilerin aritmetik ortalamaları arasındaki fark, çalgı, duygusal, emek alt boyutlarının yanısıra toplam test puanlarında istatistiksel olarak manidar bulunurken, diğer alt boyutlarda aritmetik ortalamalar arasındaki fark istatistiksel olarak manidar bulunmamıştır. Ortaya çıkan istatistiksel farklılığın çalgıyı kendisi seçenlerin lehine olduğu görülmektedir.



**Tablo 4.25a. Çalgı Tutum Ölçeği Alt Boyutları Günlük Çalgı Çalışma Süresi Değişkenine Göre Farklılığına Ait Ortalama ve Standart Sapma Değerleri**

<b>Alt Boyutlar</b>	<b>Gruplar Çalışma Süresi</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>Ss</b>
Performans	1 Saatten Az (1)	81	37,34	8,60
	1-2 Saat (2)	114	38,35	8,68
	2-3 Saat (3)	53	38,58	8,33
	3 Saatten Fazla (4)	59	43,98	8,15
Çalgı	1 Saatten Az (1)	81	28,97	4,71
	1-2 Saat (2)	114	31,00	3,25
	2-3 Saat (3)	53	30,84	3,09
	3 Saatten Fazla (4)	59	32,11	4,09
Duygusal	1 Saatten Az (1)	81	25,95	4,16
	1-2 Saat (2)	114	27,39	3,99
	2-3 Saat (3)	53	27,11	3,31
	3 Saatten Fazla (4)	59	28,96	4,41
Emek	1 Saatten Az (1)	81	18,51	2,47
	1-2 Saat (2)	114	19,14	2,23
	2-3 Saat (3)	53	18,75	2,96
	3 Saatten Fazla (4)	59	19,83	2,29
Yaratıcılık	1 Saatten Az (1)	81	13,66	3,67
	1-2 Saat (2)	114	14,28	3,34
	2-3 Saat (3)	53	14,54	3,43
	3 Saatten Fazla (4)	59	14,57	3,48
Yeterlik	1 Saatten Az (1)	81	14,40	2,50
	1-2 Saat (2)	114	15,20	2,44
	2-3 Saat (3)	53	15,67	2,40
	3 Saatten Fazla (4)	59	16,71	2,32
Toplam	1 Saatten Az (1)	81	138,86	16,39
	1-2 Saat (2)	114	145,38	16,43
	2-3 Saat (3)	53	145,52	13,36
	3 Saatten Fazla (4)	59	156,18	17,26

**Tablo 4.25b. Çalgı Tutum Ölçeği Alt Boyutları Günlük Çalgı Çalışma Süresi Değişkenine Göre Anlamli Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi Sonuçları**

<b>Alt Boyutlar</b>		<b>Kareler Toplamı</b>	<b>Sd</b>	<b>Kareler Ortalaması</b>	<b>F</b>	<b>p.</b>
Performans	G.arası	1728,81	3	576,27	7,97	,000
	G.içi	21902,42	303	72,28		
	Toplam	23631,23	306			
Çalgı	G.arası	371,18	3	123,72	8,43	,000
	G.içi	4445,90	303	14,67		
	Toplam	4817,08	306			
Duygusal	G.arası	313,80	3	104,60	6,47	,000
	G.içi	4896,29	303	16,15		
	Toplam	5210,09	306			
Emek	G.arası	64,35	3	21,45	3,57	,014
	G.içi	1816,09	303	5,99		
	Toplam	1880,45	306			
Yaratıcılık	G.arası	38,38	3	12,79	1,06	,367
	G.içi	3658,55	303	12,07		
	Toplam	3696,93	306			
Yeterlik	G.arası	189,57	3	63,19	10,68	,000
	G.içi	1791,56	303	5,91		
	Toplam	1981,14	306			
Toplam	G.arası	10284,43	3	3428,14	13,21	,000
	G.içi	78584,68	303	259,35		
	Toplam	88869,11	306			

Tabloda görüldüğü üzere, Çalgı Tutum Ölçeği Alt Boyutları çalgıya günlük ayırdığı zaman değişkenine göre manidar bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) sonucunda, kişilerin aritmetik ortalamaları arasındaki fark, performans, çalgı, duygusal, emek ve yeterlik alt boyutlarının yanısıra toplam test puanlarında istatistiksel açıdan anlamlı bulunurken yaratıcılık alt boyutunda istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır. Ortaya çıkan anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için post hoc tamamlayıcı Scheffe testinden yararlanılmış ve sonuçları tabloda verilmiştir.

**Tablo 4.25c. Çalgı Tutum Ölçeği Alt Boyutları Günlük Çalgı Çalışma Süresi Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları**

<b>Bağımlı Değişken</b>	<b>(I) Günlük Çalışma Süresi</b>	<b>(J) Günlük Çalışma Süresi</b>	<b>Ortalama Fark (I-J)</b>	<b>p.</b>
Performans	1 Saatten Az	1-2 Saat	-1,01	,412
		2-3 Saat	-1,23	,410
		3 Saatten Fazla	-6,63	,000
	1-2 Saat	1 Saatten Az	1,01	,412
		2-3 Saat	-,22	,873
		3 Saatten Fazla	-5,62	,000
	2-3 Saat	1 Saatten Az	1,23	,410
		1-2 Saat	,22	,873
		3 Saatten Fazla	-5,39	,001
	3 Saatten Fazla	1 Saatten Az	6,63	,000
		1-2 Saat	5,62	,000
		2-3 Saat	5,39	,001
Çalgı	1 Saatten Az	1-2 Saat	-2,03	,000
		2-3 Saat	-1,87	,006
		3 Saatten Fazla	-3,14	,000
	1-2 Saat	1 Saatten Az	2,03	,000
		2-3 Saat	,15	,802
		3 Saatten Fazla	-1,10	,072
	2-3 Saat	1 Saatten Az	1,87	,006
		1-2 Saat	-,15	,802
		3 Saatten Fazla	-1,26	,081
	3 Saatten Fazla	1 Saatten Az	3,14	,000
		1-2 Saat	1,10	,072
		2-3 Saat	1,26	,081
Duygusal	1 Saatten Az	1-2 Saat	-1,44	,014
		2-3 Saat	-1,16	,103
		3 Saatten Fazla	-3,01	,000
	1-2 Saat	1 Saatten Az	1,44	,014
		2-3 Saat	,28	,674
		3 Saatten Fazla	-1,57	,015
	2-3 Saat	1 Saatten Az	1,16	,103
		1-2 Saat	-,28	,674
		3 Saatten Fazla	-1,85	,015
	3 Saatten Fazla	1 Saatten Az	3,01	,000
		1-2 Saat	1,57	,015
		2-3 Saat	1,85	,015
Emek	1 Saatten Az	1-2 Saat	-,62	,082
		2-3 Saat	-,23	,585
		3 Saatten Fazla	-1,31	,002
	1-2 Saat	,62	,082	

		2-3 Saat	,38	,344
		3 Saatten Fazla	-,69	,080
	2-3 Saat	1 Saatten Az	,23	,585
		1-2 Saat	-,38	,344
		3 Saatten Fazla	-1,07	,021
	3 Saatten Fazla	1 Saatten Az	1,31	,002
		1-2 Saat	,69	,080
		2-3 Saat	1,07	,021
Yeterlik	1 Saatten Az	1-2 Saat	-,79	,025
		2-3 Saat	-1,27	,003
		3 Saatten Fazla	-2,30	,000
	1-2 Saat	1 Saatten Az	,79	,025
		2-3 Saat	-,47	,238
		3 Saatten Fazla	-1,51	,000
	2-3 Saat	1 Saatten Az	1,27	,003
		1-2 Saat	,47	,238
		3 Saatten Fazla	-1,03	,026
	3 Saatten Fazla	1 Saatten Az	2,30	,000
		1-2 Saat	1,51	,000
		2-3 Saat	1,03	,026
Toplam	1 Saatten Az	1-2 Saat	-6,52	,006
		2-3 Saat	-6,66	,020
		3 Saatten Fazla	-17,32	,000
	1-2 Saat	1 Saatten Az	6,52	,006
		2-3 Saat	-,14	,958
		3 Saatten Fazla	-10,80	,000
	2-3 Saat	1 Saatten Az	6,66	,020
		1-2 Saat	,14	,958
		3 Saatten Fazla	-10,65	,001
	3 Saatten Fazla	1 Saatten Az	17,32	,000
		1-2 Saat	10,80	,000
		2-3 Saat	10,65	,001

Bu sonuçlara göre;

Performans alt boyutunda, günde 3 saatten fazla çalgıya zaman ayıranlar, 3 saatin altındaki tüm diğer kişilerden istatistiksel açıdan anlamlı şekilde daha fazla puan almışlardır.

Çalgı alt boyutunda, günde 1 saatten az çalgıya zaman ayıranlar, 1 saatin üstündeki tüm diğer kişilerden istatistiksel açıdan anlamlı şekilde daha az puan almışlardır.

Duygusal alt boyutunda, günde 3 saatten fazla çalgıya zaman ayıranlar, 3 saatin altındaki tüm diğer kişilerden istatistiksel açıdan anlamlı şekilde daha fazla puan almışlardır.

Emek alt boyutunda, günde 3 saatten fazla çalgıya zaman ayıranlar, 1 saat altında ve 2-3 saat arasında zaman ayıran kişilerden istatistiksel açıdan anlamlı şekilde daha fazla puan almışlardır.

Yeterlik alt boyutunda, günde 3 saatten fazla çalgıya zaman ayıranlar, 3 saatin altındaki tüm diğer kişilerden istatistiksel açıdan anlamlı şekilde daha fazla puan almışlardır. Ayrıca günde 1 saatten az çalgıya zaman ayıranlar, 1 saatin üstündeki diğer kişilerden de istatistiksel açıdan anlamlı şekilde daha az puan almışlardır.

Toplam test puanlarında, günde 3 saatten fazla çalgıya zaman ayıranlar, 3 saatin altındaki tüm diğer kişilerden istatistiksel açıdan anlamlı şekilde daha fazla puan almışlardır.

#### 4.1.3. Meslek Değişkenine Ait Bulgular

**Tablo 4.26. Çalgı Tutum Ölçeği Alt Boyutları Müzikten Geçim Sağlama Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları**

Alt Boyutlar	Müzikle Geçim	N	S.O	S.T.	Mann Whitney U Test		
					U	Z	p
Performans	Evet	282	152,23	42929,00	3026,000	-1,174	,240
	Hayır	25	173,96	4349,00			
Çalgı	Evet	282	155,79	43931,50	3021,500	-1,190	,234
	Hayır	25	133,86	3346,50			
Duygusal	Evet	282	153,63	43323,50	3420,500	-,247	,805
	Hayır	25	158,18	3954,50			
Emek	Evet	282	157,88	44523,00	2430,000	-2,601	,009
	Hayır	25	110,20	2755,00			
Yaratıcılık	Evet	282	153,18	43198,00	3295,000	-,543	,587
	Hayır	25	163,20	4080,00			
Yeterlik	Evet	282	158,93	44819,00	2134,000	-3,294	,001
	Hayır	25	98,36	2459,00			
Toplam	Evet	282	154,60	43598,00	3355,000	-,400	,689
	Hayır	25	147,20	3680,00			

Tabloda görüldüğü üzere, Çalgı Tutum Ölçeği sonuçlarının müzikle geçimini sağlama değişkenine göre manidar bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonucunda, müzikle geçimini sağlayan ve sağlamayan kişilere ait sıralar ortalaması arasındaki fark, emek ve yeterlik alt boyutunda anlamlı bulunurken, diğer alt boyutlarda manidar bulunmamıştır. Emek ve yeterlik alt boyutlarında ortaya çıkan farklılık, müzikle geçimini sağlayan kişilerin lehine bulunmuştur.

**Tablo 4.27a. Çalgı Tutum Ölçeği Alt Boyutları Çalıştığı Kurum Değişkenine Göre Farklaşmasına Dair Ortalama Ve Standart Sapma Değerleri**

<b>Alt Boyutlar</b>	<b>Gruplar Çalıştığı Kurum</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>Ss</b>
Performans	Konservatuar (1)	41	41,19	7,05
	Eğitim Fakültesi (2)	44	37,47	10,80
	Güzel Sanatlar Lisesi (3)	99	37,71	8,37
	Orkestra (4)	30	41,70	7,58
	Diğer (5)	93	39,94	8,92
Çalgı	Konservatuar (1)	41	30,60	4,56
	Eğitim Fakültesi (2)	44	31,90	3,11
	Güzel Sanatlar Lisesi (3)	99	30,70	3,42
	Orkestra (4)	30	31,00	4,46
	Diğer (5)	93	29,92	4,32
Duygusal	Konservatuar (1)	41	26,82	4,15
	Eğitim Fakültesi (2)	44	27,79	4,06
	Güzel Sanatlar Lisesi (3)	99	27,44	3,60
	Orkestra (4)	30	28,50	4,43
	Diğer (5)	93	26,62	4,49
Emek	Konservatuar (1)	41	19,26	2,60
	Eğitim Fakültesi (2)	44	19,52	1,75
	Güzel Sanatlar Lisesi (3)	99	19,14	2,14
	Orkestra (4)	30	19,80	2,79
	Diğer (5)	93	18,36	2,80
Yaratıcılık	Konservatuar (1)	41	14,60	3,28
	Eğitim Fakültesi (2)	44	13,15	3,34
	Güzel Sanatlar Lisesi (3)	99	13,95	3,42
	Orkestra (4)	30	14,43	3,19
	Diğer (5)	93	14,76	3,68
Yeterlik	Konservatuar (1)	41	16,12	2,55
	Eğitim Fakültesi (2)	44	16,31	1,95
	Güzel Sanatlar Lisesi (3)	99	15,32	2,23
	Orkestra (4)	30	16,06	3,05
	Diğer (5)	93	14,39	2,62
Toplam	Konservatuar (1)	41	148,63	15,04
	Eğitim Fakültesi (2)	44	146,18	17,11
	Güzel Sanatlar Lisesi (3)	99	144,29	15,49
	Orkestra (4)	30	151,50	18,98
	Diğer (5)	93	144,02	18,47

**Tablo 4.27b. Çalgı Tutum Ölçeği Alt Boyutları Çalıştığı Kurum Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Testi Sonuçları**

Alt Boyutlar		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p.
Performans	G.arası	750,70	4	187,67	2,477	,044
	G.içi	22880,52	302	75,76		
	Toplam	23631,23	306			
Çalgı	G.arası	122,71	4	30,67	1,974	,098
	G.içi	4694,37	302	15,54		
	Toplam	4817,08	306			
Duygusal	G.arası	107,36	4	26,84	1,589	,177
	G.içi	5102,73	302	16,89		
	Toplam	5210,09	306			
Emek	G.arası	73,03	4	18,25	3,051	,017
	G.içi	1807,41	302	5,98		
	Toplam	1880,45	306			
Yaratıcılık	G.arası	91,29	4	22,82	1,912	,108
	G.içi	3605,64	302	11,93		
	Toplam	3696,93	306			
Yeterlik	G.arası	165,40	4	41,35	6,878	,000
	G.içi	1815,73	302	6,01		
	Toplam	1981,14	306			
Toplam	G.arası	1829,09	4	457,27	1,587	,178
	G.içi	87040,02	302	288,21		
	Toplam	88869,11	306			



**Tablo 4.27c. Çalgı Tutum Ölçeği Alt Boyutları Çalıştığı Kurum Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları**

<b>Bağımlı Değişken</b>	<b>(I) Çalıştığınız Kurum</b>	<b>(J) Çalıştığınız Kurum</b>	<b>Ortalama Fark (I-J)</b>	<b>p.</b>
Performans	Konservatuar	Eğ. Fak.	3,71	,050
		Güz. San. Lis.	3,47	,032
		Orkestra	-,50	,809
		Diğer	1,24	,445
	Eğ. Fak.	Konservatuar	-3,71	,050
		Güz. San. Lis.	-,23	,879
		Orkestra	-4,22	,041
		Diğer	-2,46	,122
	Güz. San. Lis.	Konservatuar	-3,47	,032
		Eğ. Fak.	,23	,879
		Orkestra	-3,98	,029
		Diğer	-2,22	,077
	Orkestra	Konservatuar	,50	,809
		Eğ. Fak.	4,22	,041
		Güz. San. Lis.	3,98	,029
		Diğer	1,75	,338
	Diğer	Konservatuar	-1,24	,445
		Eğ. Fak.	2,46	,122
		Güz. San. Lis.	2,22	,077
		Orkestra	-1,75	,338
Emek	Konservatuar	Eğ. Fak.	-,25	,632
		Güz. San. Lis.	,12	,780
		Orkestra	-,53	,366
		Diğer	,90	,050
	Eğ. Fak.	Konservatuar	,25	,632
		Güz. San. Lis.	,38	,390
		Orkestra	-,27	,633
		Diğer	1,15	,010
	Güz. San. Lis.	Konservatuar	-,12	,780
		Eğ. Fak.	-,38	,390
		Orkestra	-,65	,197
		Diğer	,77	,029
	Orkestra	Konservatuar	,53	,366
		Eğ. Fak.	,27	,633
		Güz. San. Lis.	,65	,197
		Diğer	1,43	,006
	Diğer	Konservatuar	-,90	,050
		Eğ. Fak.	-1,15	,010
		Güz. San. Lis.	-,77	,029
		Orkestra	-1,43	,006

Yeterlik	Konservatuar	Eğ. Fak.	-,19	,713
		Güz. San. Lis.	,79	,080
		Orkestra	,05	,925
		Diğer	1,72	,000
	Eğ. Fak.	Konservatuar	,19	,713
		Güz. San. Lis.	,99	,026
		Orkestra	,25	,665
		Diğer	1,92	,000
	Güz. San. Lis.	Konservatuar	-,79	,080
		Eğ. Fak.	-,99	,026
		Orkestra	-,74	,147
		Diğer	,92	,009
	Orkestra	Konservatuar	-,05	,925
		Eğ. Fak.	-,25	,665
		Güz. San. Lis.	,74	,147
		Diğer	1,66	,001
Diğer	Konservatuar	-1,72	,000	
	Eğ. Fak.	-1,92	,000	
	Güz. San. Lis.	-,92	,009	
	Orkestra	-1,66	,001	

Tabloda görüldüğü üzere, Çalgı Tutum Ölçeği Alt Boyutları çalıştığı kurum değişkenine göre manidar bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) sonucunda, kişilerin aritmetik ortalamaları arasındaki fark, performans, emek ve yeterlik alt boyutlarında anlamlı bulunurken diğer alt boyutlarda istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır. Ortaya çıkan anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için post hoc tamamlayıcı SCHEFFE testinden yararlanılmış ve sonuçları tabloda verilmiştir. Bu sonuçlara göre;

Performans alt boyutunda, orkestrada çalışanlar eğitim fakültesi ve güzel sanatlar lisesinde çalışan kişilerden ve konservatuarda çalışanlar güzel sanatlar lisesinde çalışan kişilerden istatistiksel açıdan anlamlı şekilde daha fazla puan almışlardır.

Emek alt boyutunda, diğer seçeneğini işaretleyenler, konservatuar, eğitim fakültesi, güzel sanatlar lisesi ve orkestrada çalışan kişilerin tamamından istatistiksel açıdan anlamlı şekilde daha az puan almışlardır.

Yeterlik alt boyutunda da, diğer seçeneğini işaretleyenler, konservatuar, eğitim fakültesi, güzel sanatlar lisesi ve orkestrada çalışan kişilerin tamamından istatistiksel açıdan anlamlı şekilde daha az puan almışlardır.

**Tablo 4.28 Çalgı Tutum Ölçeği Alt Boyutları Başka İşte Çalışma Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan t Testi Sonuçları**

Alt Boyutlar	Başka İşte Çalışma	N	$\bar{X}$	Ss	Sh	T	T-Test Sd	p
Performans	Hayır	261	38,93	8,68	,53	-1,335	305	,183
	Evet	46	40,80	9,30	1,37			
Çalgı	Hayır	261	30,90	3,84	,23	2,615	305	,009
	Evet	46	29,26	4,40	,64			
Duygusal	Hayır	261	27,42	4,01	,24	1,604	305	,110
	Evet	46	26,36	4,66	,68			
Emek	Hayır	261	19,17	2,46	,15	2,204	305	,028
	Evet	46	18,30	2,44	,36			
Yaratıcılık	Hayır	261	15,34	3,46	,21	-2,402	305	,017
	Evet	46	14,02	3,35	,49			
Yeterlik	Hayır	261	15,50	2,42	,15	2,328	305	,021
	Evet	46	14,56	3,03	,44			
Toplam	Hayır	261	145,96	16,91	1,04	,480	305	,632
	Evet	46	144,65	17,87	2,63			

Aritmetik ortalamalar arasındaki farkın test edilmesinden önce Levene's testi ile iki dağılımın varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır. Bu işlemin ardından ortalamalar arasındaki farkın test edilmesi işlemlerine geçilmiştir.

Tabloda görüldüğü üzere, Çalgı Tutum Ölçeği alt boyutlarının başka bir işte çalışma değişkenine göre manidar bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t-testi sonucunda, kişilerin aritmetik ortalamaları arasındaki fark, çalgı, emek, yaratıcılık ve yeterlik alt boyutlarında istatistiksel olarak manidar bulunurken, diğer alt boyutlarda aritmetik ortalamalar arasındaki fark istatistiksel olarak manidar bulunmamıştır. Ortaya çıkan istatistiksel farklılığın başka işte çalışmayan kişilerin lehine olduğu görülmektedir.

**Tablo 4.29. Çalgı Tutum Ölçeği Alt Boyutları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayısı Sonuçları**

Alt Boyutlar		Performans	Çalgı	Duygusal	Emek	Yaratıcılık	Yeterlik	TOPLAM
Performans	r	1	,145	,370	,021	,388	,389	,779
	p	.	,011	,000	,708	,000	,000	,000
	N	307	307	307	307	307	307	307
Çalgı	r		1	,566	,504	,148	,469	,618
	p		.	,000	,000	0,009	,000	,000
	N		307	307	307	307	307	307
Duygusal	r			1	,480	,240	,468	,753
	p			.	,000	,000	,000	,000
	N			307	307	307	307	307
Emek	r				1	,028	,288	,439
	p				.	,628	,000	,000
	N				307	307	307	307
Yaratıcılık	r					1	,230	,535
	p					.	,000	,000
	N					307	307	307
Yeterlik	r						1	,661
	p						.	,000
	N						307	307
TOPLAM	r							1
	p							.
	N							307

Tablodada görüldüğü üzere tutum ölçeği alt boyutları arasında yalnızca emek-performans ve emek-yaratıcılık arasında anlamlı ilişkiye rastlanmamış, bunun dışındaki tüm alt boyutlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişkiye rastlanmıştır.

**Tablo 4.30. Çalgı Tutum Ölçeği İle Motivasyon Ölçeği Alt Boyutları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayısı Sonuçları**

Alt Boyutlar	İlgi	Eğitim Ortamı	Çevre	Mesleki Beklenti
Performans	,096	,393	,387	,342
	,094	,000	,000	,000
	307	307	307	307
Çalgı	,547	,311	,350	,343
	,000	,000	,000	,000
	307	307	307	307
Duygusal	,525	,314	,378	,403
	,000	,000	,000	,000
	307	307	307	307
Emek	,556	,188	,318	,349
	,000	,001	,000	,000
	307	307	307	307
Yaratıcılık	,176	,279	,217	,312
	,002	,000	,000	,000
	307	307	307	307
Yeterlik	,497	,238	,400	,421
	,000	,000	,000	,000
	307	307	307	307
TOPLAM	,495	,471	,523	,531
	,000	,000	,000	,000
	307	307	307	307

Tablodada görüldüğü üzere tutum ölçeği alt boyutları ile motivasyon ölçeği tüm alt boyutları arasında anlamlı ilişkiye rastlanmıştır. Yalnızca performans ve ilgi alt boyutları arasındaki ilişki anlamlı bulunmamıştır.

**Tablo 4.31. Çalgı Tutum Ölçeği Alt Boyutları İle Kişilik Testi Alt Boyutları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayısı Sonuçları**

Ek-6'da görülen Çalgı Tutum Ölçeği alt boyutları ile kişilik testi (A.C.L.) alt boyutları arasında istatistikî olarak anlamlı ilişkiye rastlanmıştır.

Performans alt boyutunda, A.C.L. alt boyutlarından başatlık (,175), danışmaya hazır oluş (,294), özgüven (,199), ideal benlik (,185), yaratıcılık (,126) düzeyinde pozitif bir ilişki, ilgi görme (-,138) ve kendini suçlama (-,139) düzeyinde negatif bir ilişki bulunmuştur.

Çalgı alt boyutunda, A.C.L. alt boyutlarından başarıma (,161) ve ideal benlik (,121) düzeyinde pozitif bir ilişki, ilgi görme (-,179) ve kendini suçlama (-,178) düzeyinde negatif bir ilişki bulunmuştur.

Duygusal alt boyutta, A.C.L alt boyutlarından başarıma (,146) ve ideal benlik (,137) düzeyinde pozitif bir ilişki, ilgi görme (-,157) ve kendini suçlama (-,174) düzeyinde negatif bir ilişki bulunmuştur.

Emek alt boyutu ile A.C.L. alt boyutlarından ilgi görme (-,115) arasında negatif bir ilişki bulunmuştur.

Yaratıcılık alt boyutunda, A.C.L. alt boyutlarından karşı cins ile ilişki (,144), gösteriş (,208), bağımsızlık (,121), değişiklik (,174), danışmaya hazır oluş (,264), yaratıcılık (,160) ve kadınsı özellikler (,194) düzeyinde pozitif bir ilişki bulunmuştur.

Yeterlik alt boyutunda, A.C.L. alt boyutlarından başarıma (,226), başatlık (,200), sebat (,204), düzen (,169), yakınlık (,121), danışmaya hazır oluş (,206), özgüven (,224), ideal benlik (,260), yaratıcılık (,162), liderlik (,120) ve erkeksi özellikler (,144) düzeyinde pozitif, ilgi görme (-,161) ve kendini suçlama (-,222) düzeyinde negatif bir ilişki bulunmuştur.

Çalgıya Yönelik Tutum Ölçeği ve Kişilik Testi (A.C.L.) arasındaki toplam puanlarda, başarıma (,141), başatlık (,173), karşı cinsle ilişki (,142), gösteriş (,202), bağımsızlık (,122), uyarlık (,161), danışmaya hazır oluş (,282), özgüven (,224), ideal benlik (,223) ve yaratıcılık (,147) düzeyinde pozitif, ilgi görme (-,185) ve kendini suçlama (-,191) düzeyinde negatif bir ilişki bulunmuştur.

## **BÖLÜM V: SONUÇ**

### **5.1 Yargı**

#### **5.1.1. Müzisyenlerin Çalgılarına Yönelik Tutumlarına Ait Yargılar**

##### **5.1.1.1. Demografik Değişkenlere Ait Yargılar**

###### ***5.1.1.1.1. Cinsiyet Değişkenine Ait Yargılar***

Araştırmanın cinsiyet değişkenine ait analizlerin sonucuna göre, Çalgı Tutum Ölçeği ve cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Erkekler performans ve yaratıcılık alt boyutlarında daha yüksek puana, kadınlar ise emek ve çalgı alt boyutlarında daha yüksek puana sahiptirler.

###### ***5.1.1.1.2. Yaş Değişkenine Ait Yargılar***

Araştırmanın yaş değişkenine ait analizlerin sonucuna göre, Çalgı Tutum Ölçeği ve cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

###### ***5.1.1.1.3. Mesleki Eğitim Alma Değişkenine Ait Yargılar***

Araştırmanın mesleki eğitim alma değişkenine ait analizlerin sonucuna göre, Çalgı Tutum Ölçeği ve mesleki eğitim alma değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Mesleki eğitim alan kişilerin yeterli alt boyutunda daha yüksek puan aldıkları görülürken, mesleki eğitim almayan kişiler performans ve yaratıcılık alt boyutlarında daha yüksek puan almışlardır.

###### ***5.1.1.1.4. Mezun Olunan Okul Değişkenine Ait Yargılar***

Araştırmanın mezun olunan okul değişkenine ait analizlerin sonucuna göre, Çalgı Tutum Ölçeği ve mezun olunan okul değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Performans alt boyutunda, konservatuar mezunları eğitim fakültesi ve diğer mezunlardan; Çalgı alt boyutunda, eğitim fakültesi mezunları diğer mezunlardan;

Emek alt boyutunda, konservatuar ve eğitim fakültesi mezunları diğer mezunlardan; Yeterlik alt boyutunda, konservatuar ve eğitim fakültesi diğer mezunlardan, Toplam puanlarda da konservatuar mezunları, eğitim fakültesi ve diğer mezunlardan anlamlı şekilde daha yüksek puanlar almışlardır.

#### ***5.1.1.1.5. Mezuniyet Yılı Değişkenine Ait Yargılar***

Araştırmanın mezuniyet yılı değişkenine ait analizlerin sonucuna göre, Çalgı Tutum Ölçeği ve mezuniyet yılı değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. 2000 ve sonrasında mezun olanlar emek alt boyutunda, 1990 öncesi ve 1990-2000 arası mezunlarından daha yüksek puan almışlardır. Yaratıcılık alt boyutunda, 2000 ve sonrasında mezun olanların, 1990 öncesi mezunlardan anlamlı şekilde daha fazla puan aldıkları görülmektedir.

### **5.1.1.2. Müzisyenlerin Çalgı Değişkenine Ait Yargılar**

#### ***5.1.1.2.1. Çalgı Değişkenine Ait Yargılar***

Araştırmanın çalgı değişkenine ait analizlerin sonucuna göre, Çalgı Tutum Ölçeği ve çalgı değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Performans alt boyutunda, nefesli ve diğer çalgıları çalanların, yaylı ve tuşlu çalgı çalanlardan daha fazla puan aldıkları görülmektedir. Yaratıcılık alt boyutunda, diğer çalgıları çalanların, yaylı, nefesli ve tuşlu çalgı çalanlardan daha fazla puan aldıkları görülmektedir.

#### ***5.1.1.2.2. Çalgı Seçiminde İsteklilik Değişkenine Ait Yargılar***

Araştırmanın çalgı seçiminde isteklilik değişkenine ait analizlerin sonucuna göre, Çalgı Tutum Ölçeği ve çalgı seçiminde isteklilik değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Çalgılarını kendileri seçen müzisyenler, çalgı, duygusal, emek ve toplam test puanlarında, çalgılarını kendileri seçmeyen müzisyenlere göre daha yüksek puan almışlardır.



### ***5.1.1.2.3. Günlük Çalışma Süresi Değişkenine Ait Yargılar***

Araştırmanın çalgı çalışma süresi değişkenine ait analizlerin sonucuna göre, Çalgı Tutum Ölçeği ve çalgı çalışma süresi değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Performans, duygusal, yeterlik alt boyutlarında ve toplam puanda, çalgılarına günde 3 saatten fazla zaman ayıranlar, 3 saatin altında zaman ayıran bütün gruplardan daha yüksek puan almışlardır. Emek alt boyutunda, çalgılarına 3 saatten fazla zaman ayıranlar, 1 saat altında ve 2-3 saat arasında zaman ayıran kişilerden daha fazla puan almışlardır. Çalgı alt boyutunda, çalgılarına 1 saatten az zaman ayıranlar, diğer bütün gruplardan anlamlı derecede az puan almışlardır. Yeterlik alt boyutunda, çalgılarına 1 saatten az çalışanların, diğer bütün gruplardan daha az puan aldıkları görülmektedir.

### **5.1.1.3. Meslek Değişkenine Ait Yargılar**

#### ***5.1.1.3.1. Müzikten Geçim Sağlama Değişkenine Ait Yargılar***

Araştırmanın müzikten geçim sağlama değişkenine ait analizlerin sonucuna göre, Çalgı Tutum Ölçeği ve müzikten geçim sağlama değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Müzikle geçimini sağlayan kişilerin emek ve yeterlik alt boyutlarında daha yüksek puan aldıkları görülmektedir.

#### ***5.1.1.3.2 Çalışılan Kurum Değişkenine Ait Yargılar***

Araştırmanın çalışılan kurum değişkenine ait analizlerin sonucuna göre, Çalgı Tutum Ölçeği ve çalışılan kurum değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Performans alt boyutunda, orkestrada çalışan kişiler, eğitim fakültesi ve güzel sanatlar lisesinde çalışan kişilerden, konservatuarda çalışan kişiler ise güzel sanatlarda çalışan kişilerden daha yüksek puan almışlardır. Emek ve yeterlik alt boyutunda, diğer seçeneğini işaretleyen kişilerin, bütün diğer gruplardan anlamlı derecede az puan aldıkları görülmektedir.

### **5.1.1.3.3. Başka Bir İşte Çalışma Değişkenine Ait Yargılar**

Araştırmanın başka bir işte çalışma değişkenine ait analizlerin sonucuna göre, Çalgı Tutum Ölçeği ve başka bir işte çalışma değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Müzisyenlik dışında başka bir iş yapmadığını belirten kişilerin, çalgı, emek, yeterlik ve yaratıcılık alt boyutlarında daha yüksek puan aldıkları görülmektedir.

## **5.1.2. Çalgı Tutum Ölçeği'ne Ait Yargılar**

### **5.1.2.1. Çalgı Tutum Ölçeği Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye Ait Yargılar**

Araştırmanın Çalgı Tutum Ölçeği alt boyutları analizlerinin sonuçlarına göre, emek-performans ve emek-yaratıcılık alt boyutları dışında yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki bulunduğu belirlenmiştir.

## **5.1.3. Müzisyenlerin Motivasyon Düzeylerine Ait Yargılar**

### **5.1.3.1. Motivasyon Düzeyi ve Çalgı Tutum Ölçeği İlişkisine Ait Yargılar**

Araştırmanın Çalgı Tutum Ölçeği ve Motivasyon Düzeyleri değişkenine ait analizlerin sonucuna göre, performans ve ilgi alt boyutlarında anlamlı bir ilişkiye raslanmamıştır. Bunun dışında Çalgı Tutum Ölçeği ve Motivasyon Ölçeği bütün alt boyutlarında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

## **5.1.4. Müzisyenlerin Kişilik Özelliklerine Ait Yargılar**

### **5.1.4.1. Kişilik Özellikleri ve Tutum Ölçeği İlişkisine Ait Yargılar**

Araştırmanın Çalgı Tutum Ölçeği ve Kişilik Testi (A.C.L.) değişkenine ait analizlerin sonuçlarına göre, Tutum Ölçeği alt boyutlarında ve toplam puanlarda başarıma, başatlık, sebat, düzen, yakınlık, karşı cinsle ilişki, gösteriş, bağımsızlık, değişiklik, uyarlık, danışmaya hazır oluş, özgüven, ideal benlik, yaratıcılık, liderlik, erkeksi özellikler ve kadınsı özellikler arasında pozitif bir korelasyon olduğu

görülmektedir. İlgi görme ve kendini suçlama alt boyutları arasında negatif bir ilişki olduğu görülmektedir.

Çalgı Tutum Ölçeği ve Kişilik Testi (A.C.L.) değişkenine ait analizlerin sonuçlarına göre, duyguları anlama, şefkat, saldırganlık, otokontrol ve kişisel uyum özellikleri arasında ilişkiye rastlanmadığı görülmektedir.

## 5.2 Tartışma

### 5.2.1. Müzisyenlerin Çalgılarına Yönelik Tutumlarına Ait Tartışma

#### 5.2.1.1. Demografik Özelliklere Ait Tartışma

##### 5.2.1.1.1. Cinsiyet Değişkenine Ait Tartışma

Çalgı Tutum Ölçeği ve cinsiyet değişkeni puanları incelendiğinde, cinsiyet değişkeninin Tutum Ölçeği alt boyutlarında kızlar ve erkekler lehine farklılıklar olduğu görülmüştür. Toplumumuzda, erkek çocuklar ile kız çocukların yetiştirilme tarzlarından kaynaklanan farklılıklar olduğu düşünülmektedir. Alisinanoğlu ve Köksal (2000: 14) Türk toplumunda kızların erkeklere göre çok daha fazla uymaya veya olgun davranmaya zorlanabildiklerini belirtmektedirler. Bu farklılıkların onların hayata karşı tutumlarını da etkilemekte ve farklılaştırmakta olduğunu söyleyebiliriz. Ayrıca kadın ve erkek doğasının getirdiği farklılıklar da, Tutum Ölçeği alt boyutlarında farklılaşmaya yol açıyor olabilir. Kadın ve erkeklerin, sosyal ve kişisel alanlarda da farklı konumlara sahip oldukları düşünülmektedir. Kadın ve erkeklerin doğalarından, yetiştiriliş tarzlarından ve hayatla başa çıkma stratejilerinden kaynaklanan farklılıkların, çalgılarına yönelik tutumlarını da etkilemekte olduğu söylenebilir.

Otacıoğlu (2008: 8), araştırmasında kız öğrenciler ve erkek öğrencilerin “çalgi başarı” puanları arasında kızlar lehinde ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulmuştur. Ek olarak, Wright’ın (2001: 275), kız ve erkek çocukları ile yaptığı çalışmada 11-14 ve 14-16 yaş grubundaki erkeklerin, kızlara göre müzik derslerinde daha başarısız olduğu görülmüştür. Diğer çalışmalara ait sonuçlar, bu çalışmada çıkan sonuçları desteklemektedir.

### ***5.2.1.1.2. Yaş Değişkenine Ait Tartışma***

Tutumların temel özelliklerinden biri de tutumların uzun süreli olmalarıdır. Tutumların genel özelliklerinden yola çıktığımızda, Çalgı Tutum Ölçeği ve yaş değişkeni arasında anlamlılık bulunmaması beklenen bir sonuç olarak yorumlanabilir.

### ***5.2.1.1.3. Mesleki Eğitim Alma Değişkenine Ait Tartışma***

Çalgı eğitimi, bilişsel, duyuşsal ve psikomotor süreçlerin tamamının aktif katılımı ile gerçekleşen ağır ve zorlayıcı bir eğitim olarak bilinmektedir. Küçük yaşlarda başlayan bu yoğun süreç içerisinde giren, mesleki müzik eğitimi alan kişiler, performans sergileme anlamında da yoğun bir eğitimden geçmektedirler. Ek olarak, klasik müzik literatürünün icrası, titiz ve ayrıntılı çalışmalar sonucunda gerçekleşmekte, performans sergileyecek kişinin ekstra çaba göstermesini gerektirmektedir. Mesleki eğitim almamış kişiler, böylesine yoğun bir eğitim sürecinden geçmemektedirler. Ayrıca, mesleki bir müzik eğitimi almamış kişilerin icra ettikleri eserlerin düzeyleri de, genellikle klasik müzik eserlerinin icrası kadar yoğun bir çaba gerektirmemektedir. Bu bakış açısından değerlendirildiğinde, çalgı eğitimi alan grubun performans alt boyutuna ait puanlarının daha düşük çıkması beklenen bir sonuçtur.

Çalgı eğitimi sürecinde genellikle teknik ve müzikal icraya yönelik bir eğitim verilmektedir. Hargreaves ve diğerlerine göre (2003: 181) müzik eğitimi sosyal ve kültürel çevre ile ilişkili olmalıdır. Ayrıca müzik eğitimi topluluk içerisinde müziğin gelişimini olumlu yönde etkilemelidir. En önemlisi müzik eğitimi geleceğin müzisyenlerini yaratmalıdır. Son zamanlarda gerçekleştirilen eğitim programlarının yenileme çalışmalarında üzerinde durulmaya başlansa da, yaratıcılık eğitimine ait çalışmaların eksik kaldığı düşünülmektedir. Bu durum mesleki müzik eğitimi alan kişilerin yaratıcılık puanlarının düşük çıkmasına bağlanabilir. Flusser (2000: 43), müzikle, müzik üzerine ve müziğin içinde fikirlerimizi ifade edecek yeni yollar aramamız gerektiğinden söz etmektedir.

Bir konuda bilgi birikimine sahip olmanın, her zaman kişinin kendisine olan güven hissini arttırdığı düşünülmektedir. Çalgı konusunda eğitim almış kişilerin bilgilerine olan güvenleri, çalgılarına olan güvenlerini de arttırmakta ve bu grubun

kendilerine yönelik yapabilirlik hissini daha güçlü yaşadığı düşünülmektedir. Çalgı eğitimi almayan grubun, çalgılarına ve müziğe yönelik bilgilerinin diğer gruba göre daha kısıtlı olması, bu gruptaki kişilerin performans puanlarını olumsuz yönde etkilediği düşünülmektedir.

#### ***5.2.1.1.4. Mezun Olunan Okul Değişkenine Ait Tartışma***

Konservatuarlar, yüksek düzeyde performans sergileyen sanatçıları yetiştiren kurumlardır. Eğitim fakülteleri, müzik eğitimcisi yetiştirmektedirler. Yener (2009: 5), Güzel sanatlar fakültelerinin genel amacını, güzel sanatlar ve tasarımın çeşitli alanlarına özgün yaratılarla katkıda bulunabilecek sanatçı ve tasarımcılar yetiştirmek, çeşitli yayınlar, projeler ve etkinlikler ile toplumu sanat ve tasarım açısından eğitmek olarak özetlemektedir. Mezun olunan okulların müfredatlarının ve amaçlarının farklı olmasının Çalgı Tutum Ölçeği alt boyutlarında da farklılıklara neden olduğu düşünülmektedir.

Upitis, Smithrim ve Soren (1999: 23), öğretmen eğitiminde asıl noktanın öğretmen performansı ve bu performansın artırılması iken şimdi öğretmenin öğretim konusundaki bilgisinin ve bu bilgiyi nasıl elde ettiğinin önem kazandığını vurgulamaktadırlar. Mills ve Smith (2003: 21), bazı çalgı öğretmenlerinin, kendi öğretmenlerinin yöntemlerinden etkilendiğini belirtmektedirler. Öğretmenlerin zamanında almış oldukları bireysel dersler ile ayırt edici özellikleri arasında yakın bir ilişki bulunmaktadır. Öğretmenler, kendi öğretmenlerinin zayıf ve güçlü yanlarını gözlemleyerek kendi öğretim yöntemlerini geliştirmektedirler. Ek olarak aldıkları eğitim ve hizmetiçi eğitimler de kendi metotlarını oluşturmada önemli role sahiptir.

Özmenteş ve Özmenteş'in araştırmasında (2009: 358), öğrencilerin çalgı çalışmaya tutum düzeyleri ile okudukları okullar arasında önemli farklılık bulunduğu belirtilmektedir. Eğitim fakültesi öğrencilerinin çalgı çalışma tutum düzeylerinin, konservatuar öğrencilerinin tutum düzeylerinden düşük olduğu görülmektedir. Özmenteş ve Özmenteş (2009: 359) bu durumu şu şekilde açıklamaktadırlar: "öğrencilerin içsel güdülenme ve hedef yönelimi açılarından da farklılıklara sahip olmalarından kaynaklanabilir. Konservatuar öğrencilerinin çalgı çalma becerisine öğretmen adaylarından daha fazla değer vermelerini düşünmek yanıltıcı olmayabilir.

Çünkü çalgı becerisi öğretmenlik mesleğinde bir araç olarak düşünülürken, konservatuar öğrencisinin tek hedefi olarak görülebilir. Bu iki kurumda okuyan öğrencilerin çalgı çalışma sürecine bu şekilde yaklaşımları, tutum ve güdülerini etkileyen temel etkenler olarak düşünülebilir.” Sonuç olarak bireyin akademik özyeterliği doğrudan ve dolaylı olarak kişisel hedeflerinden etkilenmektedir(Zimmerman, Bandura ve Pons; 1992: 674). Bu sonuçlar araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir.

#### ***5.2.1.1.5. Mezuniyet Yılı Değişkenine Ait Tartışma***

2000 ve sonrasında mezun olan kişilerin, diğer gruplara göre daha genç bir yaş dönemini temsil ettiği düşünülmektedir. Bu kişilerin hem fiziksel kondisyonları, hem de çalgılarına yönelik ilgilerinin daha yüksek olduğu söylenebilir. Bununla birlikte, çalgılarına çok daha uzun yıllarını vermiş olan 2000 ve öncesinde mezun olanlar, kendi performanslarına daha fazla güven duyuyor olabilirler.

Kelecioğlu'nun (1992: 178), Zimmerman ve Pons'tan (1990) aktardığı üzere, üst sınıflardaki öğrencilerin yeterlik algıları ile özdüzenlemeli öğrenmelerinin alt sınıflardakinden yüksek olduğu, yeterlik algısı ve özdüzenleme ile öğrenmenin alt sınıflardan üst sınıflara gidildikçe arttığını göstermektedir. Özmenteş ve Özmenteş'in araştırmalarında, 17-19 yaşlarındaki öğrencilerin çalgı çalışmaya ilişkin tutum düzeylerinin, 23 ve üzerindeki öğrencilerin tutum düzeylerine göre çok daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir(2009: 356). Bu bulgular araştırmanın sonuçları ile tutarlılık göstermektedir. Bütün bunlara ek olarak, yaşları gereği fiziksel ve psikomotor dayanıklılıklarının da azalması emek boyutunda daha az puan almalarına yol açıyor olabilir.

2000 ve sonrasında mezun olanların çok daha özgür ve anlayışlı bir ortamda yetiştirilmelerinin, yaratıcı düşüncelerin daha kolay gelişmesine neden olduğu düşünülmektedir. Bunlara ek olarak, eğitim sistemlerinin ve müfredatların da değişmesi ve bu müfredatlarda bireysel gelişimin vurgulanması, öğrenci merkezli/odaklı bir anlayışın giderek kabul görmesi, yaratıcı düşünceyi etkiliyor olabilir. Ayrıca yaşanan teknolojik gelişmelerin ve bilgiye erişmedeki kolaylığın, yaratıcı düşüncelere yönelik

bakış açısını önemli ölçüde etkilediği söylenebilir. Günümüzde, çok daha fazla kişiyi, çok daha hızlı bir şekilde izleme ve dinleme şansına sahibiz. 2000 ve sonrası mezunlarının, teknolojiye daha hâkim bir grup olması da onların yaratıcılık alt boyutu puanlarını olumlu yönde etkilediği düşünülmektedir.

### **5.2.1.2. Müzisyenlerin Çalgılarına Ait Tartışma**

#### ***5.2.1.2.1. Çalgı Değişkenine Ait Tartışma***

Yaylı ve tuşlu çalgılara başlangıç yaşı, nefesli ve diğer çalgılara göre daha erken başlamaktadır. Bunun sebepleri, yaylı ve tuşlu çalgılarda kas gelişiminin çok daha önemli bir yere sahip olması, bunun aksine nefesli çalgılarda ağız yapısının oturması ve dişlerin tamamlanması, ciğerlerin gelişmesi, gitarda ise çalgının boyutuna bağlı olarak ellerin, parmakların ve bedenin gelişiminin tamamlanması şeklinde sıralanabilir.

Yaylı ve tuşlu çalgı eğitimine başlayan grubun, zor bir süreçle küçük yaşlarında başa çıkmak zorunda kaldığı düşünülmektedir. Erken yaşlarda edinilen deneyimlerin etkileri ile daha geç yaşlarda edinilenlere göre daha zor başa çıkıldığı söylenebilir. Bu durum, tuşlu ve yaylı çalgı çalanların performans alt boyutunda daha düşük puan almalarını açıklayabilir. Bunlara ek olarak, yaylı ve tuşlu çalgıların çok erken yaşlarda başlayan eğitim sürecinin, nefesli ve diğer çalgılara oranla çok daha yoğun ve zorlu bir süreç olduğu söylenebilir. Yoğun ve zorlu eğitim sürecinin, bu çalgıları çalanları mükemmeliyetçilik anlamında etkilediği ve puanlarının düşük çıkmasına neden olduğu düşünülmektedir.

Nefesli ve diğer çalgılara başlama yaşının daha büyük olması sebebiyle algı düzeyinin de yükseldiği düşünülmektedir. Algı düzeyinin artması, performansa duyulan güvenin artmasına sebep oluyor olabilir. Fiziksel gelişimlerini de tamamlayarak çalgı eğitimine başlayan grup, performans alt boyutunda daha yüksek puan almışlardır.

Diğer çalgıları çalan grubun genel olarak mesleki müzik eğitimi almayan kişilerden oluştuğu görülmektedir. Formal bir eğitim almayan bu kişilerin, yaratıcılık yönünün gelişiminde önemli yeri olan “çalgı ile oyun oynayabilme” özelliğine sahip oldukları düşünülmektedir. Geleneksel Batı Müziği eğitiminde ise yaratıcılık eğitimi ile

ilgili bir eğitimin olmamasının yanı sıra, bu eğitimi alan kişiler, belli bir müfredatı hazırlamakla yükümlüdürler. Bu sebeple çalgıları ile geçirdikleri vakitleri oldukça planlı ve programlı olan bu kişilerin yaratıcılık alt boyutunda düşük puan aldıkları düşünülmektedir. Bu sonuçların, mesleki eğitim alma değişkenine göre yaratıcılık alt boyutu sonuçlarını da destekleyen paralel bir sonucu içerdiği düşünülmektedir.

Bütün bunlara ek olarak, çalgı eğitimi sürecinde, çalgıdan bağımsız olarak, müziğin içerisindeki tematik mekanizmayı anladığımızda, müziğin estetik ve dramatik içeriği kıyaslanamaz şekilde daha anlaşılır olacaktır(Ward, 2007: 22).

#### ***5.2.1.2.2. Çalgı Seçiminde İsteklilik Değişkenine Ait Tartışma***

Çalgılarını kendileri seçen müzisyenlerin, çalgılarına başlamadan önce, o çalgıya dair bir bilgi birikimine, istekliliğe ve bağlılığa sahip oldukları söylenebilir. Ritchie ve Williaman'a göre (2007: 307), büyük hedefler koymak ve bunları başarmak kişinin kendi inançlarından etkilenmektedir. Çalgılarını kendi seçmeyen müzisyenler ise ya ailelerinin baskısı ile ya da kendi seçmek istedikleri çalgıya fiziksel uygunsuzlukları yüzünden başka bir çalgıya yönlendirilerek çalgı eğitimlerine başlamaktadırlar. Çalgılarını kendileri seçmeyen müzisyenlerin genelde başka bir çalgıya yönelik isteklerinin gerçekleşmemesi veya aile zorlaması gibi sebeplerle, kendi çalgıları ile bağ kurmalarının zorlaştığı düşünülmektedir. Bu durumun, çalgılarını kendi seçen müzisyenlerin çalgı, duygusal, emek ve toplam puanlarda daha yüksek puan almalarını açıkladığı düşünülmektedir.

#### ***5.2.1.2.3. Günlük Çalışma Süresi***

Bir topluluk önünde performans sergileme, ciddi anlamda çaba, güç ve konsantrasyon gerektiren yoğun bir süreçtir. Bu sürenin uzun süreli bir çalışma ve hazırlanma evresini içerdiği bilinmektedir. Günlük çalışma süresi artan müzisyenlerin, performans alt boyutunda yüksek puan almaları da bu iki sürecin örtüşmesi ile açıklanabilir. Daha az çalışan müzisyenler, kendilerine yönelik yetersizlik hissi geliştiriyor olabilirler. Bu durumun performanslarına yönelik inançlarını olumsuz yönde etkilediği söylenebilir. 3 saatin altında çalışan müzisyenler, performans alanını bir



paylaşım süreci gibi algılamıyor olabilirler ve bu durum performans puanlarındaki düşüşü açıklayabilir.

Çalgıya ayrılan zamanın azalması, çalgı ile kurulan bağın da zayıflamasına neden olabilir. Çalgı ile kurulan bu zayıf ilgi nedeni ile 1 saatten az çalışanların emek alt boyutunda aldıkları puanlar düşüyor olabilir. Çalgılarına bütün diğer gruplardan daha fazla vakit ayıran ve 3 saat ve üzerinde bir süreyi çalgıları ile geçirmelerinin, emek alt boyutunda daha yüksek puan almalarını da açıkladığı düşünülmektedir.

Çalgılarına karşı tutumlarını zorunluluk boyutundan çıkarabilen müzisyenler, çalgı çalışma sürecini de zevk alınabilir bir süreç olarak yaşamaya başlamaktadırlar. Çalışma süresi arttıkça, bu zorlu süreç zevkli ve keyif alınabilir bir durum olarak algılanmaya başlanabilir. Bu durum, çalgılarına 3 saat ve fazla vakit ayıran müzisyenlerin daha yüksek duygusal puanlara sahip olması sonucunu ortaya çıkarmıştır.

Çalgıya ayrılan zamanın artması sonucunda, kişinin kendine yönelik yapabilirlik hissini de arttığı söylenebilir. Çalgısına daha fazla vakit ayıran kişiler, çalgıları ile yapabilecekleri ve yapamayacaklarını daha iyi değerlendiriyor olabilirler. Bunun sonucunda, bu kişilerin yapamadıkları üzerine gitme konusunda daha cesaretli olan kişiler oldukları ve çalgı çalma süresinin artmasının yapabilirlik inancının da kuvvetlenmesine neden olduğu söylenebilir.

Çalgı çalmanın zorlu ve konsantrasyon gerektiren yoğun bir süreç olduğu bilinmektedir. Bir çalgıya 3 saatten az vakit ayırmanın kişinin çalgısına yönelik temel değerleri üzerinde olumsuz etki yarattığı söylenebilir. Bu durum, çalgısına 1 saatten az vakit ayıran grubun çalgı alt boyutunda aldıkları düşük puanları açıklayabilir.

Özmenteş ve Özmenteş(2009: 357), öğrencilerin çalgı çalışma tutum düzeylerinin, günlük çalgı çalışma süresi arasında önemli farklılıklar gösterdiğini belirtmektedir. Günlük çalışma süreleri 1-2 saat, 3-4 saat ve 5 saat ve üzeri olan öğrencilerin çalgı çalışmaya ilişkin tutum düzeylerinin, günlük çalgı çalışma süreleri 1 saatten az olan öğrencilere göre önemli ölçüde daha yüksek olduğu belirtilmektedir. Bu sonuçlar araştırmanın sonuçlarını destekler niteliktedir.

Weinstein ve Mayer'in (1986) araştırması, başarılı öğrencilerin metodik olarak çalıştıklarını göstermektedir. Bu öğrenciler çalışmalarını aktif olarak planlamaktadırlar ve spontan olarak öğrenme stratejilerini arttıracak davranışlarda bulunmaktadırlar (Akt. Nielsen, 1999: 275).

### **5.2.1.3. Meslek Değişkenine Ait Tartışma**

#### ***5.2.1.3.1. Müzikten Geçim Sağlama Değişkenine Ait Tartışma***

Geçimini müzik ile sağlayan kişilerin, çalgılarına daha fazla vakit ayırması gerekliliği bilinen bir gerçektir. Hepimiz yaptığımız işin gerekliliklerini yerine getirmekle yükümlü kişiler olarak, hepimizin o işe dair emek ve vakit ayırmakla sorumluyuz. Geçimini müzikle sağlayan kişilerin de emek alt boyutunda daha fazla puan almaları doğal bir sonuçtur.

Geçimini müzik ile sağlayan kişilerin, çalgılarına daha fazla vakit ve emek ayırdıkları, sonuç olarak da kendilerine yönelik yapabilirlik hisleri de artmaktadır. Otacıoğlu (2008: 9), yaptığı çalışmada özgüven ve çalgı başarıları arasındaki ilişkide ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık ortaya koymaktadır. Bu sonuçlara göre öğrencilerin kendilerine olan güvenleri arttıkça, çalgı başarı puanları da yükselmektedir. Bu sonuçlar araştırmanın bulguları ile örtüşür niteliktedir.

#### ***5.2.1.3.2. Çalışılan Kurum Değişkenine Ait Tartışma***

Çalışılan Kurum değişkeninin, mezun olunan kuruma göre biçimlendiği söylenebilir. Daha önce de belirtildiği gibi, konservatuarlar icraya yönelik bir eğitim vermekte, eğitim fakülteleri formasyon temelli bir eğitim sürdürmekte ve güzel sanatlar fakülteleri, toplumda sanat adına bir bilinçlilik yaratmak üzerine temellendirilmiştir.

Konservatuar mezunları, akademisyen olarak konservatuarda eğitimciliğe devam etme, bir orkestrada çalma veya solistlik kariyerlerini devam ettirme gibi yüksek düzeyde performans gerektiren seçeneklere sahiptir. Ritchie ve Williaman (2007: 307), kişinin yeteneklerine olan inancının performans başarıları için büyük önem taşıdığını belirtmektedir. Orkestra müzisyenlerinin çalışma şartları düşünüldüğünde, bazen solist

olarak çalmaktan daha yüksek performans gerektiren icralarda buldukları da bilinmektedir. Aynı şekilde, geleceğin sanatçılarını yetiştiren konservatuar öğretmenlerinin de performanslarının yüksek olması gerektiği düşünülmektedir. Bu durum, her iki grubun performans puanlarının diğer tüm gruplara göre yüksek çıkmasını açıklamaktadır.

Eğitim fakültesi mezunları, 4 yıllık eğitimlerinin ardından müzik öğretmeni olarak çalışmaya başlamaktadırlar. Mezun olduktan sonra, akademisyen olarak üniversitede çalışmaya devam edebilmekte, eğer Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı olarak çalışıyorlarsa, öğretmenliğe başladıktan 3 yıl sonra güzel sanatlar liselerine atanabilmektedirler. Bunun dışında özel dersler/özel kurumlarda çalışarak geçimlerini sağlayabilmektedirler. Eğitim fakültesinden mezun olup orkestrada çalışan, solistlik kariyerine devam eden veya konservatuarda çalışmaya başlayanların sayısı oldukça azdır. Eğitim fakültesi mezunlarının öğretmenliğe başladıktan sonra performans alanından giderek uzaklaştıkları düşünülmektedir. Öğretmenlik mesleğini sürdürürken, mesleğin gerekliliklerini yerine getirmeye çalışan mezunların, oldukça zor ve yoğun şartlarda çalışmaktadırlar. Ayrıca konser verme ve performans sergileme şansları da konservatuar mezunlarına oranla azdır. Güzel sanatlar liselerine atan öğretmenlerin de performans anlamında çalgılarına 3 yıl ara vermeleri ve daha sonra bu kurumlara atanmaları performans alanındaki puanların düşüşünü açıkladığı düşünülmektedir. Orhan'ın araştırmasında (2006: 134-135) güzel sanatlar lisesi çalgı ve piyano öğretmenlerinin derslerde çalgılarını kullanmalarının ve performans sergilemelerinin öğrencilerin motivasyonlarını önemli ölçüde etkilediği belirtilmektedir. Bu durum, güzel sanatlar lisesi öğretmenlerinin performans alanındaki eksiklerinin, öğrencilerin başarı ve motivasyonlarını olumsuz yönde etkilemektedir şeklinde yorumlanabilir.

Bunlara ek olarak Morgan (1998), öğretmen öğrenci ilişkisini tanımlarken, öğretmenlerin geçmiş yaşantılarından, özellikle kendi öğretmenleri ile olan ilişkilerinden etkilendiklerini belirtmektedir (Akt. Creech ve Hallam, 2003: 29). Bu anlamda öğretmenlerin, kendi öğrencilerine gösterdikleri ve gösteremedikleri, onların sonraki yaşantılarını önemli ölçüde etkilemektedir.

Konservatuar ve eğitim fakütesi dışında kalan mezunların genellikle çalgı eğitimi almayan veya özel kurum/özel derslerle geçimini sağlayan gruptur. Özel kurumların ağır şartlara sahip olduğu bilinmektedir. Bu grupta yer alan öğretmenlerin bu şartlarla başa çıkmaya çalıştıkları için emek alt boyutunda daha düşük puanlar almaları doğaldır. Bu durum, çalgı eğitimi almayan ve geçimini müzik dışındaki işlerden sağlamak durumunda kalan kişilerin de emek alt boyutunda puanlarının düşmesini açıklayabilir.

#### ***5.2.1.3.3 Başka Bir İşte Çalışma Değişkenine Ait Tartışma***

Müziyenlik dışında başka bir iş yapmayan müzisyenlerin çalgılarına daha fazla vakit ayırmaları gerektiğini söyleyebiliriz. Doğal olarak bu kişilerin, müziyenlik dışında başka bir işe sahip olanlara göre daha yüksek tutum puanlarına sahip olmalarını bekleyebiliriz. Bandura özyeterlik inancını, “bireyin belli bir performansı göstermek için gerekli etkinliği organize edip, başarılı olarak yapma kapasitesine duyduğu inanç” olarak tanımlamaktadır. Özyeterlik, yeteneklerimizle ilgili inancımıza dayanır ve amaçlarımıza ulaşmak için gerekli olan bir davranışı düzenlemek ve ortaya koymak için gereklidir(Akt. Yılmaz; Gürçay; Ekici. 2007: 254). Bu kişilerin çalgı eğitimi alan grubu oluşturduğunu söyleyebiliriz. Sonuç olarak bu durum, diğer gruptan daha fazla puan almalarını açıklamaktadır.

### **5.2.2. Çalgı Tutum Ölçeği'ne Ait Tartışma**

#### **5.2.2.1. Çalgı Tutum Ölçeği Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye Ait Tartışma**

Araştırmada, Çalgı Tutum Ölçeği toplam puanlarının, tüm alt boyutlarda pozitif bir ilişkiye sahip olduğu sonucu elde edilmiştir. Emek-performans ve emek-yaratıcılık alt boyutlarının yapıları gereği de ilişkili olmadığı düşünülmektedir. Buna göre;

Yaratıcı düşünce emek ve zaman ayırmak dışında çok daha farklı bileşenlere sahiptir. Bu durum emek ve yaratıcılık alt boyutlarındaki ilişkisizliği açıklayabilir. Yaratıcı düşünce gelişimi ile çalgıya ayrılan zaman ve çalgı çalışma süreci birbirlerine

paralel süreçler olarak görülmemektedir. Birbirlerinden çok farklı bu iki sürecin test içerisinde ilişkili çıkmamasının da mantıksal olarak beklendiği söylenebilir. Performans alanı ise, kişinin geçmiş yaşantılarından ve kişilik özelliklerinden etkilenmektedir. Bu durumun harcanan emekle doğru orantılı olmadığı düşünülebilir.

Downie'e göre, her bir bileşimin tutum, inanç ve davranışın diğerleri üzerinde derin bir etkisi bulunmaktadır(Akt. Creech ve Hallam, 2003: 38). Testin ilişkili diğer puanlarında, puanlar arttıkça çalgıya yönelik tutumun da arttığı; azaldıkça çalgıya yönelik tutumların zayıfladığı sonucu Downie'nin görüşünü doğrulamaktadır.

### **5.2.3. Müzisyenlerin Motivasyon Düzeylerine İlişkin Tartışma**

#### **5.2.3.1. Motivasyon Ölçeği ve Çalgı Tutum Ölçeği Alt Boyutlarına Ait Tartışma**

Motivasyon Ölçeği ve Çalgı Tutum Ölçeği alt boyutları arasındaki ilişkiye baktığımızda, performans ve ilgi alt boyutları dışında bütün alt boyutların yüksek düzeyde ilişki içerisinde olduğunu görmekteyiz.

Tutum kavramı incelendiğinde, tutumların yapısının kişileri bir davranışa bulunmaya yönlendirdiğini veya davranışta bulunmaktan kaçınmasına yol açtıklarını söyleyebiliriz. Motivasyon kavramı da, bir davranışa hazırlayıcı psikolojik bir süreç olarak değerlendirilebilir. Buradan hareketle, tutum ve motivasyon kavramları, kuramsal olarak da birbirlerini tamamlayıcı niteliktedir. Araştırmanın verilerine dayanarak, Çalgıya Yönelik Tutum Ölçeği ve Motivasyon Ölçeği alt boyutları karşılaştırıldığında, tutum puanları yüksek olan müzisyenlerin motivasyon puanlarının da yüksek olması, tutum puanları düşük olan müzisyenlerin motivasyon puanlarının da düşmesi doğaldır.

Çalgı Tutum Ölçeği alt boyutlarından performans, kişilerin, belirli bir yaşantıya, konser anında performans sergilemelerine yönelik tutumlarını belirlemek üzere düzenlenmiştir. Topluluk önünde, sınırlı zamanda gerçekleştirilen performans anını birbirinden çok farklı değişkenler etkileyebilmektedir. Bir kişinin bir şeye/objeye olan ilgisinin ise, performans anından daha uzun süreli bir ilişkiye işaret ettiği

düşünülmektedir. Müzisyenlerin çalgısına olan ilgisi ve sevgisinin performans anının başarılı olmaması ya da kişinin kendi çalgısına yönelik performansına duyduğu güvenle ilgisinin olmadığı söylenebilir. Sonuç olarak, performans ve ilgi alt boyutlarında ilişki bulunmaması beklenen bir sonuç olarak değerlendirilebilir.

Ward'a göre(2007: 22), estetik bir nesneyi analiz etmek, onu tam olarak en ince detay ve iççiliğine kadar tanımak ve içerisinde zevk alınabilecek ne varsa keşfetmektir. Bunun ise ancak yüksek düzeyde bir motivasyon ile sağlanabileceği düşünülebilir.

Kelecioğlu'nun (1992: 177), Gottfried'dan aktardığı üzere, başarı ve bilişsel olmayan faktörler arasındaki başarı doğrultusunda, içsel güdülenme ile öğrencilerin yeterlik algıları arasında ilişki bulunmuş ve içsel güdülenmesi yüksek olan öğrencilerin diğerlerinden daha başarılı olduğu ortaya çıkmıştır. İçsel güdülenme başarıyı arttırdığı gibi, kişinin kendini yeterli algılamasını sağlamaktadır. Bu durum, müzisyenlerin motivasyon düzeyleri ve tutmaları arasındaki ilişkinin önemini vurgulamaktadır.

Nielsen (1999: 276), davranış ve düşüncelerin öğrenme sırasında oluştuğunu bu yüzden herhangi bir öğrenme stratejisinin başarısının, öğrencinin motivasyonuna ve nasıl öğrendiğine göre farklılık göstereceğini belirtmiştir.

#### **5.2.4. Müzisyenlerin Kişilik Özelliklerine Ait Tartışma**

##### **5.2.4.1. Kişilik Özellikleri ve Çalgı Tutum Ölçeği Alt Boyutlarına Ait Tartışma**

Araştırmanın sonucunda, Çalgı Tutum Ölçeği alt boyutları ve kişilik özellikleri arasındaki ilişkiye bakıldığında, performans, çalgı, duygusal, yeterlik ve toplam puanlarda, ilgi görme ve kendini suçlama özellikleriyle negatif bir ilişki olduğu görülmektedir. Emek alt boyutu ise yalnızca ilgi görme özelliği ile negatif bir ilişki içerisindedir. Buradan hareketle, belirtilen alt boyutlardan yüksek puan alan müzisyenlerin, içinde bulunduğu sosyal çevreden gelecek olan sevgi, ilgi, saygı görme yolları ile doyum sağlamayan ve bunlara ihtiyaç duymayan kişiler oldukları söylenebilir. Bunlara ek olarak bu kişilerin kendini suçlama eğilimlerinin, Çalgı Tutum

Ölçeği belirtilen alt boyutlarında düşük puan almış kişilere göre daha az olduğu düşünülebilir. Bu alt boyutlarda düşük puan almış kişilerin ilgi görme ve kendini suçlama eğilimlerinin de arttığı düşünülmektedir.

Kişilik özelliklerinden başarma duygusu ile çalgı, duygusal, yeterlik alt boyutları arasında pozitif yönde bir ilişki bulunmaktadır. Çalgılarını sahiplenen ve duygusal bir bağ kurabilmiş, yeterlik hissi yüksek müzisyenler, toplumun onlardan beklediği görevleri de yapmaya hazır ve istekli kişiler olarak tanımlanabilirler.

Başatlık özelliği ile performans, yeterlik ve toplam puanlar arasında pozitif bir ilişki bulunduğu görülmektedir. Performans ve yeterlik anlamında kendilerini yeterli gören ve daha yüksek puan alan müzisyenlerin, çevrelerine karşı daha baskın kişilik özelliklerine sahiptirler. Özellikle performans sergileme gibi, dinleyen kişileri etki altına almaya yönelik bu alt boyutta başatlık özelliğinin önemli bir karakter yapısı olduğu söylenebilir. Bunun yanı sıra kendi yapabilirliklerine güveni ve inancı tam olan müzisyenlerin, aynı şekilde çevrelerini etkileme özelliğine sahip olduklarını da söyleyebiliriz.

Sebat özelliği ile yeterlik alt boyutunun arasındaki pozitif ilişki, mantıksal olarak da beklenen bir sonuç olarak düşünülmektedir. Ödev bilincine sahip, kendilerine verilen görevleri yerine getirme sorumluluğu olan kişilerin, çalgılarına karşı da gereken sorumlulukları yerine getirmekte ve kendilerini yeterli hissettikleri düşünülmektedir. Bu kişiler aynı zamanda düzen konusunda da hassas bir yapıya sahip kişiler olarak değerlendirilebilirler. Yapacakları çalışmalarını belli bir plan ve program dâhilinde yürüten müzisyenlerin yeterlik alt boyutunda yüksek puan almaları beklenmektedir. Düzenli çalışma ve çalışma konusunda sebatkâr olma, çalgılarına yönelik yeterlik hissini geliştirmektedir. Çalgısı konusunda kendilerini yeterli hisseden müzisyenler, bir topluluğa ait olma hissine sahip, yakın dostluk ve arkadaşlıklar geliştirebilen ve bunu sürdürebilen kişiler olarak tanımlanabilirler.

Karşı cinsle ilişki özelliği, yaratıcılık ve toplam puanlarla pozitif bir ilişki içerisinde olduğu görülmektedir. Hem duygusal hem de sosyal açıdan sağlıklı ilişkiler kurabilmenin açık bir zihin yapısı ile gerçekleştirilebileceği düşünülmektedir. Bunu

sağlayabilen müzisyenler, daha açık fikirli olma anlayışını da içeren sağlıklı bir zihin yapısını sağlayan yeni ürünler ortaya koyma konusunda da yüksek puan almışlardır. Açık bir zihin yapısı yaratıcı düşünceyi ve kurulan ilişkileri de kuvvetlendirmektedir.

Gösteriş özelliğinin performans, yaratıcılık ve toplam puanlarla ilişkili olduğu görülmektedir. Performans alanı, diğer kişilerin ilgilerinin, performansı sergileyen kişinin üzerinde olduğu bir alandır. Dolayısıyla, kendi performansına güven duyan bir müzisyenin diğerlerini etkileyecek şekilde davranmasının doğal bir sonuç olduğu düşünülmektedir. Yaratıcılık alt boyutunda düşünüldüğünde, yeni fikirler ortaya koyma konusunda istekli bir kişinin, bunları diğerlerinin ilgisini çekecek şekilde sergileme isteğine de sahip olduğunu düşünebiliriz. Bu daha önce değinilen açık bir paylaşım duygusuna sahip olmakla ilişkili olabilir.

Bağımsızlık özelliğinin yaratıcılık ve toplam puanlarla ilişkili olduğu görülmektedir. Yaratıcı fikirlere sahip kişilerin aynı zamanda kendi doğrularına sahip çıkan, bunları savunmak konusunda kaygı duymayan, inandığı ve düşündüğü şekilde yaşamaktan kaçınmayan kişiler oldukları düşünülebilir. Bu tarz bir kişilik yapısı, yeni ürünler ortaya koyma ve bunları sergileme konusunda istekli davranan müzisyenlerin özelliklerini desteklediği düşünülmektedir.

Yaratıcılık puanları ile değişiklik özelliğinin puanlarının da ilişki içerisinde olduğu görülmektedir. Bu kişilerin farklı yollar deneme konusunda farklı akıl yürütme yöntemlerini kullandıkları düşünülebilir. Sonuç olarak, bu tarz farklı bir kişilik yapısına sahip müzisyenler, daha kolay bir şekilde yaratıcı olabiliyor ve yeni ürünler ortaya koyabiliyorlar denilebilir.

Danışmaya Hazır Oluş özelliği ile performans, yaratıcılık ve toplam puanlarda pozitif yönde bir ilişki bulunmaktadır. Savran danışmaya hazır oluş boyutunu “yaşamı anlamsız bulan, kendini belli bir işe vermekte istekli görünmeyen, başkalarına mesafeli, derin ve sabit düşünceli, saplantılı, eleştirici ve şüpheli, kolay etki altında kalmayan, bağımsızlığına önem veren kişilik yapısı” olarak tanımlamaktadır(Akt. Aslan, 2001: 32). Performans alt boyutunun, bu anlamda bireysel ve bağımsız bir alan olduğu



düşünülebilir. Kişinin diğerlerinden aldığı etkinin en az olduğu noktada, bu alt boyutla ilişkili çıkması bu nedene bağlanabilir.

Karşı cinsle ilişki, gösteriş, bağımsızlık, değişiklik gibi iletişim ve paylaşım içeriği yüksek özelliklerle ilişki içerisinde olan yaratıcılık alt boyutunun, danışmaya hazır oluş özelliği ile de ilişkili olması beklenen bir sonuçtur.

Özgüven özelliğinin performans ve yeterlik alt boyutları ile pozitif bir ilişki içerisinde olduğu görülmektedir. Kendi performansına ve çalgısı ile ilgili yeterlik duygusuna sahip müzisyenlerin özgüven özelliğine de sahip olduklarını söyleyebiliriz. Kişinin kendi yapabilirliklerine ve yeteneklerine vurgu yapan özgüven duygusu ile performansına ve çalgısına inancı tam bir müzisyenin puanlarının ilişkili çıkması beklenmektedir. Performans alanının yapısı gereği yüksek düzeyde özgüven ihtiyacı içerdiği söylenebilir. Bir topluluk önünde, kendine, yapabilirliklerine güveni ve inancı eksik olan bir kişinin, performans alanında da kendini yetersiz hissedeceği düşünülmektedir. Özgüveni tam, kendine ve çalgısına inancı sağlam müzisyenler, bu anlamda başarılı performanslar sergilemektedirler.

İdeal benlik özelliği ile performans, çalgı, duygusal, yeterlik ve toplam puanlar arasında pozitif bir ilişki bulunduğu görülmektedir. Aslan (2008: 38), ideal benliği, kişinin sahip olduğu özelliklerle, olması gerektiğine inandığı özelliklerin uyum derecesi olarak belirtmektedir. Bu durum, kişinin kendini bütün olarak hissetmesi ve algılamasıdır. Kendilerini bu anlamda bütün hissedebilen müzisyenler belirtilen alt boyutlarda yüksek puan almışlardır. Bu bütünlüğü hissedemeyen müzisyenlerin performanslarına ve yeterliklerine inançları düşük, çalgıları ile vakit geçirmeyen ve geçirdikleri zamandan zevk almayan kişiler oldukları düşünülmektedir.

Yaratıcılık özelliği ile performans, yaratıcılık, yeterlik ve toplam puanlar arasında pozitif bir ilişki bulunduğu görülmektedir. Bir müzisyenin, performans alanında yaratıcı fikirlere sahip olması gerektiği düşünülmektedir. Bir çalgının literatürüne ait olan eserleri, pek çok farklı müzisyenden dinlemekteyiz. Bu anlamda yaratıcı olmayan bir icrayı dinlemenin bize hiçbir şey hissettirmediği ve üzerimizde yavan bir his bıraktığı söylenebilir. Aynı eseri pek çok farklı icracıdan, farklı

yorumlarla dinlemek ve bunlardan zevk alabilmek, o icracının veya icracıların yaratıcı fikirlerinden kaynaklanmaktadır denilebilir. Buna ek olarak, eğitimci olarak mesleklerini sürdüren müzisyenlerin de her performans anlamında öğrencinin ihtiyacına yönelik yaratıcı fikirler bulmakla yükümlü oldukları söylenebilir. Bu bağlamda performans alt boyutu ile yaratıcılık özelliği önemli ölçüde örtüşmektedir. Çalgısı ile yeni ürünler ortaya koyma konusunda olumlu tutumları olan ve bu konuda istekli olan müzisyenlerin yaratıcı bir kişilik özelliğine sahip olduklarını söyleyebiliriz.

Yeterlik alt boyutunun da, performans gibi yaratıcı düşünce içermesi gerektiği düşünülmektedir. Çalgısında kendini yeterli hissetme ve performans alanlarının birbirlerini tamamlayan alt boyutlar olduğu söylenebilir. Bu bakış açısı çerçevesinde, bir müzisyenin çalgısında kendini yeterli hissetmesinin koşullarından biri de çalgısı ile yeni ürünler ortaya koyma becerisidir denilebilir.

Liderlik özelliği ile yeterlik alt boyutu arasında pozitif yönde bir ilişki bulunduğu görülmektedir. Çalgıları konusunda kendilerini yeterli hisseden müzisyenler, öz disipline sahip, bir liderin sahip olması gereken nezaket gibi özellikleri bulunan kişiler olarak değerlendirilebilirler. Öz disiplin, çalgı çalma ile doğrudan ilişkisi bulunan bir özelliktir. Bunu sağlayamayan müzisyenlerin, müzik yaşantılarında başarıyı yakalamalarının oldukça güç olduğu söylenebilir. Kendilerini çalgıları konusunda yeterli hisseden müzisyenlerin bu öz disiplini sağlayabilmiş kişiler oldukları düşünülmektedir.

Buna ek olarak erkeksi özelliklerin de yeterlik alt boyutu ile pozitif bir ilişki içerisinde olduğu görülmektedir. Güçlülük, hareketlilik, aktiflik gibi özellikler atfedilen erkeksi özelliklerle, bir çalgıyı çalma ve kendini yeterli hissetme arasında güçlü bir ilişki olduğu düşünülmektedir. Bir çalgı çalmak, ciddi anlamda güç, hareket ve dinamizm içeren bir süreçtir. Kendisini çalgı çalma konusunda yeterli hisseden müzisyenlerin, cinsiyet değişkeninden bağımsız olarak bu özellikleri gösterdikleri düşünülmektedir.

Kadınsı özellikler ile yaratıcılık alt boyutu arasında pozitif bir ilişki olduğu görülmektedir. Kadınların doğaları gereği yaratma, yaratıcı düşünce süreçleri ile yakın

ilişki içerisinde oldukları düşünülmektedir. Bir canlıyı içerisinde büyütebilme yeteneğine sahip kadın cinsiyetine atfedilen özellikler duygusallık, sıcaklık, samimiyet şeklinde sıralanabilir. Bütün bunlar, cinsiyet değişkeninden bağımsız olarak yaratıcı olma alt boyutu ile ilişki içerisinde denilebilir.

Çalgı Tutum Ölçeği toplam puanlarının başarıma, başatlık, karşı cinsle ilişki, gösteriş, bağımsızlık, uyarlık danışmaya hazır oluş, öz güven, ideal benlik, yaratıcılık özellikleri ile pozitif ilişki içerisinde olduğu görülmektedir.

Genel olarak çalgılarına yönelik olumlu tutumlara sahip müzisyenlerin toplumsal kabul gören değerleri yerine getirmede istekli, baskın bir karakter yapısına sahip, sosyal ilişkiler içerisinde risk alabilen kişiler oldukları söylenebilir. Çalgılarına yönelik olumlu tutumlara sahip müzisyenlerin, karşı cinsten kişilerle duygusal ve sosyal açıdan sağlıklı ilişkilerde buldukları söylenebilir.

Çalgı çalma, performans sergileme, çalgı öğretmenliği gibi meslekleri icra eden müzisyenlerin, diğer kişilerin dikkatlerini çekecek bir kişilik yapısında oldukları görülmektedir. Mesleklerinin gereği olarak da bu özellikleri taşımaları gerektiği düşünülen bu kişilerin gösteriş özelliğine sahip oldukları görülmektedir.

Müzisyenler, içinde buldukları grubun inanç ve değerlerine ters düşse bile, kendi doğrularını savunma ve yaşama konusunda istekli ve bu özelliklere sahip kişiler olarak değerlendirilebilirler. Müzisyenlerin, uyarlık özelliğine de sahip oldukları görülmektedir. Bu özellik, birlikte müzik yapma alışkanlığı ile kuvvetleniyor olabilir. Bir orkestrada çalan, oda müziği grubunda bulunan bir müzisyen, o grubun özelliklerine uygun davranmak ve üzerine düşen görevi gerçekleştirmekle yükümlü bir kişi olarak, uyarlık özelliğini gösteriyor olmalıdır. Müzisyenler, içinde buldukları grupta kendilerine düşen görevleri yerine getiren kişiler olarak değerlendirilebilirler. Müzisyenlerin, grup dinamikleri içerisinde davranmaları bu özellikle ilişkilendirilebilir.

Müzisyenlerin kendi bağımsızlıklarına önem veren ve kolay etki altında kalmayan kişiler oldukları görülmektedir.

Tutum puanları yüksek müzisyenlerin başarabilme, kendi yeteneklerine ve potansiyeline duyduğu inanç duygusu gelişmiş kişiler olduğu söylenebilir. Ayrıca

müzisyenler sahip olduğu özellikler ile sahip olması gerektiğini düşündüğü özellikler arasında bir denge yakalayabilmiş kişiler olarak da değerlendirilebilirler. Çalgılarına yönelik tutumları yüksek olan müzisyenlerin, üretken, farklı bakış açılarına sahip, açık fikirli kişiler oldukları söylenebilir.

### **5.3. Öneriler**

#### **5.3.1.Uygulayıcılara Yönelik Öneriler**

1. Bireysel çalgıların seçilmesi aşamasında, öğrencilerin fiziksel uygunluğunun yanı sıra, öğrencinin o çalgıya yönelik istekliliği de göz önünde tutulmalıdır.

2. Bireysel çalgı eğitimi programları düzenlenirken “yaratıcılık eğitimi” konusunun göz önünde bulundurulması ve program içeriklerinde ağırlığı artırılmalıdır.

3. Çalgı eğitimi sürecinde yaratıcılık eğitimi kapsamı içerisinde, öğrencilerin kendilerini ifade etme olanakları sağlanmalıdır.

4. Bireysel çalgı öğretmenlerinin yaratıcılık eğitimi konusunda bilgilendirilmeli ve bu yönde seminer, hizmet içi eğitim gibi çalışmalar düzenlenmelidir.

5. Güzel sanatlar liseleri ve eğitim fakültelerinde çalışan bireysel çalgı öğretmenleri performans alanında özendirilmeli ve bu anlamda fırsatlar yaratılmalıdır.

6. Bireysel çalgı çalışma süresinin artırılması konusunda, öğrencilerle birlikte, bireysel çalgı çalışma programı hazırlanmalı ve bu program takip edilerek, öğrencilerle birlikte değerlendirilmelidir.

7. Öğrencilere bireysel çalgıya her gün düzenli çalışmanın önemi kavratılmalı ve bunun alışkanlık haline getirilebilmesi için öğrencilerin kişilik özellikleri de gözönünde bulundurularak özendirici çalışmalar düzenlenmelidir.

8. Çalgı eğitimi müfredatları hazırlanırken, çalgıya çok küçük yaşta başlayan öğrencilerin, fiziksel gelişimlerinin yanı sıra, sosyal ve psikolojik gelişimsel özellikleri de göz önünde bulundurulmalıdır.

9. Bireysel çalgı öğretmenlerinin çalgıya çok küçük yaşta başlayan öğrencilerin fiziksel, sosyal ve psikolojik gelişimleri hakkında daha hassas yaklaşımlar edinmeleri konusunda bilgilendirici çalışmalar yapılmalıdır.

10. Öğrencilerin ve bireysel çalgı öğretmenlerinin çalgılarına yönelik motivasyon düzeylerini arttırıcı programlar hazırlanmalıdır.

### **5.3.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler**

1. Özdüzenleme ve çalgıya yönelik tutumların karşılaştırılması,
2. Çalgıya yönelik bağlılık ve kişilik özelliklerinin karşılaştırılması,
3. Çalgıya Yönelik Tutum Ölçeğinin farklı yaş gruplarına da uygulanması,
4. Çalgıya bağlılık ve çalgıya yönelik tutumların karşılaştırılması,
5. Özyeterlik inancı ve çalgıya yönelik tutumların karşılaştırılmasına yönelik araştırmaların yapılması, bu araştırmanın devamında yapılacak yeni çalışmalar olarak araştırmacılara önerilmektedir.

## KAYNAKÇA

- ADLER, A. (1999). *Sosyal duygunun gelişiminde bireysel psikoloji*. İstanbul: Hayat.
- ADLER, A. (2003). *Yaşama sanatı*. Ankara: Doruk.
- ADLER, A. (2009). *Bireysel psikoloji*. İstanbul: Say.
- AKÇAY, C. (2006). *Türk eğitim sistemi*. Ankara: Anı.
- Alisinanoğlu, F. Ve Köksal, A. (2000). Gençlerin ben durumları (ego state) ve empatik becerilerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 11-16.
- ARKONAÇ, S. A. (2005). *Psikoloji*. İstanbul: Alfa.
- ASLAN, D. (2008). *Özel okullarda (avcılar ve beylikdüzü bölgesindeki özel okullar) öğrenim görmekte olan 16-18 yaş grubundaki öğrencilerin bazı kişilik özellikleri ile denetim odağı düzeylerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aslan, E. (2001). Torrance yaratıcı düşünce testinin Türkçe versiyonu. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14, 19-40.
- BACANLI, H. (2005). *Duyuşsal davranış eğitimi*. Ankara: Nobel.
- Bacanlı, H., İlhan, T. ve Aslan, S. (2009). Beş faktör kuramına dayalı bir kişilik ölçeğinin geliştirilmesi: sıfatlara dayalı kişilik testi (SDKT). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 7(2), 261-279.
- BAŞARAN, İ.E. (1994). *Eğitime giriş*. Ankara: Kadioğlu.
- Bulut, D. (2006). Müzik eğitimi anabilim dallarındaki mevcut uygulamaların efqm kalite ödülü kriterlerine göre uygunluğunun öğretim elemanlarının görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *G. Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt No 26, Sayı 1, 143-163.
- BURGER, J. M. (2006). *Kişilik*. İstanbul: Kaknüs.

- CÜCELOĞLU, D. (2007). *İnsan ve davranışı*. İstanbul: Remzi.
- Creech, A. ve Hallam, S. (2003). Parent-teacher-pupil interactions in instrumental music tuition: a literature review. *B.J. Music Education*, 20(1), 29-44.
- ÇALIŞKAN, T. (2008). *Müzik öğretmeni adaylarının bireysel çalgı eğitiminde güdülenme düzeyleri ve başarı durumları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- ÇALIŞKUR, E. A. (2008). *Üniversite öğrencilerinin yaşam değerleri ile kişilik özellikleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış doktora tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çilden, Ş. (2001). Müzik, çocuk gelişimi ve öğrenme. *G. Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 1-8.
- Çimen, G. (2001). Konser kaygısı. *G. Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 125-133.
- Çimen, G. (2008). Konserde çalmaya hazırlık süreci. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(1), 297-302.
- ÇORAKLI, E. (2007). *Müzik öğretmeni adaylarının piyano derslerindeki başarıları ile kişilik özellikleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- DAL, V. (2009). *Farklı kişilik özelliklerine sahip bireylerin risk algılarının tüketici davranışı açısından incelenmesi: üniversite öğrencileri üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- DEDE, Y. (2003). ARCS motivasyon modeli'nin öğrencilerin matematiğe yönelik motivasyonlarına etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 173-182.
- DEMİREL, Ö. (2002). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegema.

- Duy, B. (2007). *Güdülenme ve Bireysel Farklılıklar*, A. Kaya (Der.), Eğitim Psikolojisi (607- 646) Ankara: Pegema.
- Ece, A. S. ve Kaplan, S. (2008). Müziksel algılama (işitme, okuma, yazma) ses ve çalgı yeteneği arasındaki ilişkilerin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(1), 285-296.
- EKİNCİ, H. (2004). *Eğitim fakülteleri güzel sanatlar eğitimi bölümü müzik eğitimi anabilim dalı piyano derslerinde karşılaşılan teknik alıştırmalar sorunu: hedefe uygun teknik alıştırma örnekleri*. Yayınlanmamış doktora tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ekşi, H. ve Otrar, M. (2001). Lise türleri ile kişilik özellikleri arasındaki ilişki üzerine bir araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*. 1/1, 109-129.
- ERDEN, M.; AKMAN, Y. (1997). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Arkadaş.
- ERTÜRK, S. (1998). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Meteksan.
- Flusser, V. (2000). An ethical approach to music education. *B.J. Music Ed.* 17(1), 43-50.
- FREUD, S. (1996). *Beş konferans ve psikanalize toplu bakış*. İstanbul: Cem.
- FROMM, E. (1993). *Erdem ve mutluluk*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- GEÇTAN, E. (2010). *Psikanaliz ve sonrası*. İstanbul: Metis.
- GÜTEK, G. L. (2001). *Eğitimde felsefi ve ideolojik yaklaşımlar*. Ankara: Ütopya.
- GÜDEK, B. (2007). *Eğitim fakültesi müzik eğitimi anabilim dalı 1. ve 4. sınıf öğrencilerinin müzik öğretmenliği mesleğine yönelik tutumlarının öğrenciye ait farklı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gündoğdu, P. (2006). *Müzik öğretmenlerinin mesleki yeterliliklerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.



- GÜRŞEN, S. (2002). *Milli eğitim bakanlığı'na bağlı ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan müzik öğretmenlerinin müzik dersleri ile ilgili karşılaştıkları sorunlar*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- GÜZEL, M. (2003). *Gitar tekniklerinin ülkemize özgü müzikal kaynaklardan yola çıkılarak öğretilmesi ve geliştirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Hargreaves, D.J., Welch, G., Purves, R. ve Marshall, N. (2003). The identities of music teachers. *Proceedings of the 5th Triennial ESCOM Conference, Hanover*. Kopiez, R., Lehmann, A.C., Wolf, C (Eds), 178-181.
- HOFFER, C. R. (1968). *The understanding of music*. Wadsworth Publishing Company, Inc.
- HORNEY, K. (1993). *Nevrozlar ve insan gelişimi öz gerçekleştirme kavgası*. Ankara: Öteki.
- HORNEY, K. (2007). *Çağımızın nevrotik kişiliği*. İstanbul: Doruk.
- KAPLAN, M. (2007). *Motivasyon teorileri kapsamında uygulanan özendirme araçlarının işgören performansına etkisi ve bir uygulama*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Atılım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- KARASAR, N. (2002). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- KARASAR, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Karkın, M. (2007). Müzik Teorisi ve İşitme Eğitimi Dersinin Piyano Eğitimi Üzerindeki Etkileri, Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 411-422.
- Kelecioğlu, H. (1992). Güdülenme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 175-181.
- KEMP, A. E. (2000). *The Musical Temperament*. Oxford University Press.

- KENTSU, J. (2007). *Okul yöneticilerinin kişilik özelliklerinin örgütsel etik üzerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- KIZILTEPE, Z. A. (2007). *Öğretim*. İstanbul: Epsilon.
- KOCAARSLAN, B. (2009). *Genel müzik eğitimi alan ilköğretim öğrencilerinin müzik dersine ilişkin tutum, müzikal özgüven ve motivasyon düzeylerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- KONAKAÇI, N. (2010). *Eğitim fakültesi güzel sanatlar eğitimi bölümü müzik eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin bireysel çalgı eğitimi dersine yönelik tutumlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- KORKMAZ, Ö. (2004). *Müzik öğretmenlerinin motivasyon kaynakları ve mesleki tükenmişlikleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- KÖSE, E. (2006). *Liseli ergenlerde kişilik ve sosyal desteğin yalnızlığa olan etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kurt, T. (2005). Herzberg'in çift faktörlü güdüleme kuramının öğretmenlerin motivasyonu açısından çözümlenmesi. *G. Ü Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt No 25, Sayı 1*, 285-299.
- KURTULUŞ, E. (2006). *İşe alım sürecinde yetenek ve kişilik testlerinin önemi: bir ilaç firmasında satış temsilcileri üzerinde bir araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- METE, C. (2006). *İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin kişilik özellikleri iş tatminleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Mills, J. ve Smith, J. (2003). Teachers' beliefs about effective intrumental teaching in schools and higer education. *B. J. Music Ed.* 20(1), 5-27.
- MORAY, E. (2003). *Üniversite müzik öğrencilerinin çalgı çalışma tutum ve alışkanlıklarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- NAKAŞ, H. (2007). *Öğretmen ve yöneticilerin internet kullanımına yönelik tutumlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- NARTGÜN, Z. (2002). *Aynı tutumu ölçmeye yönelik likert tipi ölçek ile metrik ölçeğin madde ve ölçek özelliklerinin klasik test kuramı ve örtük özellikler kuramına göre incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Nielsen, S. G. (1999). Learning strategies in instrumental music practice. *B. J. Music Ed.* 16(3), 275-291.
- OKAY, N. G. (2010). *Piyano performansının değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- OKÇABOL, R. (2005). *Türkiye eğitim sistemi*. Ankara: Ütopya.
- Orhan, Ş. Y. (2006). Anadolu güzel sanatlar liseleri çalgı eğitiminde motivasyon. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 130-136.
- Otacıoğlu, S. G. (2008). Müzik eğitimi bölümü öğrencilerinin problem çözme, özgüven düzeyleri ile çalgı başarılarının karşılaştırılması. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 143-154.
- OTRAR, M. (1997). *Endüstri meslek liseleri ve çıraklık eğitim merkezlerinde öğrenim görmekte olan 16-18 yaş grubundaki öğrencilerin mesleki olgunluk düzeyleri ile bazı kişilik özelliklerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- ÖNER, N. (2006). *Türkiye'de kullanılan psikolojik testlerden örnekler*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi.

- ÖZGÜN, M. S. (2007). *Okul psikolojik danışmanlarının kişilik özellikleri ile mesleki yetkinlik beklentileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- ÖZGÜVEN, İ. E. (2007). *Psikolojik testler*. Ankara: Pdrem.
- Özmenteş, S. ve Özmenteş, G. (2009). Çalgı çalışmaya ilişkin tutum, bireysel özellikler ve performans düzeyi ilişkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1), 353-360.
- ÖZTOPALAN, E. (2007). *İlköğretim düzeyindeki özel okullar ile devlet okullarının 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin müzik dersine ilişkin tutumları ve akademik başarıları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Öztürk, Z. ve Dündar, H. (2003). Örgütsel motivasyon ve kamu çalışanlarını motive eden faktörler. *C. Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*. Cilt No 4, Sayı 2, 57-67.
- Ritchie, L. ve Williamon, A. (2007). Measuring self efficacy in music. *International Symposium on Performance Science*. Published by the AEC.
- SCHULTZ, P. D.; SCHULTZ, S. E. (2007). *Modern psikoloji tarihi*. İstanbul: Kaknüs.
- SENEMOĞLU, N. (1997). *Gelişim öğrenme ve öğretim*. Ankara: Ertem.
- SÖKEZOĞLU, D. (2003). *Öğretim elemanı ve öğrenci görüşüne göre görsel, işitsel ve dokunsal algı türlerinin piyano eğitimindeki kullanılma düzeyi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- SUALP, B. G. (2002). *İlköğretim okulları üçüncü devre müzik programının uygulamasında karşılaşılan sorunlar*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- ŞEN, B. (2006). *Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik tutumları ile öğrenme ve ders çalışma stratejileri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- ŞERİF, M.; ŞERİF, C.W. (1996). *Sosyal psikolojiye giriş*. İstanbul: Sosyal.

- TATAR, J. (1997). *Müziyenlerin kişilik özellikleri, konser kaygıları ve aralarındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Tezbaşaran, A. A. (2008). *Likert tipi ölçek hazırlama kılavuzu*. Elektronik kitap: Üçüncü sürüm.
- Timuçin, A. (2002). *Felsefe sözlüğü*. İstanbul: Bulut.
- TOKİKAN, B. Ö. (2008). *Yaratıcı dans etkinliklerinin motivasyon, özgüven, özyeterlik ve dans performansı üzerindeki etkileri*. Yayınlanmamış doktora tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- TUNALIOĞLU, Ş. (1999). *İlköğretim ikinci kademe okullarında yapılan müzik eğitiminin öğrenciye müziksel biliş, tutum ve müzik yaşantısının oluşumu yönünden etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- TUNALIOĞLU, Ş. (2004). *İlköğretim okullarının 2. kademe (6, 7 ve 8. sınıf) sınıflarında okutulan müzik derslerinde yapılan düzenli çalgı ve ses eğitimi uygulamalarının, öğrencilerin müziğe ilişkin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor davranışları, müzik yaşantısı ve benlik saygısı*. Yayınlanmamış doktora tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- UÇAN, A. (1997). *Müzik eğitimi*. Ankara: Say.
- Upitis, R., Smithrim, K., Soren, B. J. (1999). When teachers became musicians and artists: teacher transformation and professional development. *Music Education Research, 1(1)*, 23-34.
- Ünlü, S. 2001. *Güdülenme*, A. Hakan (Der.), Psikoloji, (64-77), Eskişehir: Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- VARIŞ, F. (1996). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Alkım.
- Ward, V. (2007). Teaching musical awareness: the development and application of a 'toolkit' of strategies for instrumental teachers. *B. J. Music Ed. 24(1)*, 21-36.

- Wright, R. (2001). Gender and achievement in music education: the view from the classroom. *B.J. Music Ed.* 18(3), 275-291.
- Yağışan, N. Çalgı icralarında kas iskelet problemleri ve nedenleri. <http://www.sosyalbil.selcuk.edu.tr>
- YAVUZDOĞAN, S. (2004). *Müzik eğitimi öğrencilerinin çalgı (ya da şan) sınavı kaygılarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- YAVUZER, H. (1999). *Çocuk psikolojisi*. İstanbul: Remzi.
- Yazıcı, H. (2009). Öğretmenlik mesleği, motivasyon kaynakları ve temel tutumlar: kuramsal bir bakış. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1), 33-46.
- Yeloğlu, H. O. (2007). Örgüt, birey, grup bağlamında yenilik ve yaratıcılık tartışmaları. *Ege Akademik Bakış*. 133-152.
- Yener, S. (2009). *Türkiye’de güzel sanatlar fakülteleri müzik bölümleri müfredat programlarının karşılaştırmalı analizi*. 8. Müzik Eğitimi Sempozyumu, Bildiriler. [www.muzikegitimcileri.net](http://www.muzikegitimcileri.net) kaynağından 27.12.2011 tarihinde edinilmiştir.
- Yılmaz, M., Gürçay, D., Ekici, G. (2007). Akademik özyeterlik ölçeğinin Türkçe’ye uyarlanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 253-259.
- YİĞENOĞLU, E. (2007). *Ortaöğretim okulu öğretmenlerinin algılarına göre mesleki etkinliklerindeki güdülenmişliklerini sağlayan etmenler (ankara ili çankaya ilçesi anadolu liseleri örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- YÖNDEM, Z. D. (2003). *VII. ulusal psikolojik danışma ve rehberlik kongresi bildiri özetleri*. Ankara: Pegema.
- Zimmerman, B. J., Bandura, A., Martinez-Pons, M. (1992). Self motivation for academic attainment: the role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal*, 29(3), 663-676.

<http://www.ctf.istanbul.edu.tr/anabilimdallari/pdf/378/> (30.05.2008)

<http://egitim.aku.edu.tr/motivasyondikkat1.pdf> (30.05.2008)

[www.e-sosder.com](http://www.e-sosder.com) (15.05.2008)

[http://www.gazibiyoloji.8m.net/biosozluk\\_B.htm](http://www.gazibiyoloji.8m.net/biosozluk_B.htm) (18.05.2008)

<http://www.muzikegitimcileri.net/bilimsel/bildiri/pamukkale/HCuhadar.pdf>(31.05.2008)

[www.sosyalbil.selcuk.edu.tr](http://www.sosyalbil.selcuk.edu.tr) (20.05.2008)

<http://www.termbank.net/psychology/4803.html> (17.05.2008)

**EKLER**



**EK-1**

**İzin Alınan Konservatuarlar, Eğitim Fakülteleri, Güzel Sanatlar  
Fakülteleri, Güzel Sanatlar Liseleri ve Kültür Bakanlığı'na Bağlı  
Orkestralar**

## Marmara Üniversitesi

## Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne

Enstitünüz Müzik Öğretmenliği Doktora öğrencisiyim. “Çalgı Eğitimi Alan ve Almayan Müzisyenlerin Kişilik Özellikleri, Çalgıya Yönelik Tutumları ve İçsel ve Dışsal Motivasyon Düzeylerinin İncelenmesi” konulu doktora tezi hazırlamaktayım.

Uygulamamda Kültür ve Turizm Bakanlığı'na bağlı Devlet Opera ve Bale Orkestraları ve Devlet Senfoni Orkestraları üyelerine uygulanacak testler bulunmaktadır. Ek 1 ve Ek 2' de uygulama yapılacak olan orkestraların listesi bulunmaktadır.

Gerekli izinlerin alınması konusunda gereğinin yapılmasını saygılarımla arz ederim.

9.12.2009

Duygu TURAN ENGİN

Müzik Öğretmenliği

Doktora Öğrencisi

Ekler:

Ek1: Uygulama Yapılacak Devlet Opera ve Balesi Orkestra Listesi

Ek 2: Uygulama Yapılacak Devlet Senfoni Orkestra Listesi

Ek 3: Uygulanacak Ölçekler

Ek 4: Tez Önerisi

Adres: Ünalın M. Ünalın C.

Site 59 G Blok Daire 10

34700 Üsküdar/İSTANBUL

Tel: 0538 321 03 91

## Ek 1:

Ankara Devlet Opera ve Balesi

İstanbul Devlet Opera ve Balesi

İzmir Devlet Opera ve Balesi

Mersin Devlet Opera ve Balesi

Antalya Devlet Opera ve Balesi

Samsun Devlet Opera ve Balesi

## Ek 2:

Cumhurbaşkanlığı Senfoni Orkestrası

İstanbul Devlet Senfoni Orkestrası

İzmir Devlet Senfoni Orkestrası

Antalya Devlet Senfoni Orkestrası

Bursa Bölge Devlet Senfoni Orkestrası

Çukurova Devlet Senfoni Orkestrası

## Marmara Üniversitesi

## Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne

Enstitünüz Müzik Öğretmenliği Doktora öğrencisiyim. “Çalgı Eğitimi Alan ve Almayan Müzisyenlerin Kişilik Özellikleri, Çalgıya Yönelik Tutumları ve İçsel ve Dışsal Motivasyon Düzeylerinin İncelenmesi” konulu Doktora tezi hazırlamaktayım.

Uygulamamda Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Güzel Sanatlar Liseleri öğretmenlerine uygulanacak testler bulunmaktadır. Ek 1' de uygulama yapılacak olan okulların listesi bulunmaktadır.

Gerekli izinlerin alınması konusunda gereğinin yapılmasını saygılarımla arz ederim.

9.12.2009

Duygu TURAN ENGİN

Müzik Öğretmenliği

Doktora Öğrencisi

Ekler:

Ek1: Uygulama Yapılacak Güzel Sanatlar ve Spor Liseleri Listesi

Ek 2: Uygulanacak Ölçekler

Ek 3: Tez Önerisi

Adres: Ünalın M. Ünalın C.

Site 59 G Blok Daire 10

34700 Üsküdar/İSTANBUL

Tel: 0538 321 03 91

## Ek 1:

	ADANA	Adana Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi
	ADIYAMAN	Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi
	AMASYA	Amasya Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi
	ANKARA	Ankara Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi
	ANKARA	TVF Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi
	ANTALYA	Antalya Tic.ve Sanayi Odası And.Güz.Sa.L.
	AYDIN	İncirliova Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi
	AYDIN	Yüksel Yalova Anadolu Güzel Sanatlar Lis.
	BALIKESİR	Kadriye Kemal Gürel Anadolu GüzelSan.Lis.
	BİNGÖL	Bingöl Anadolu Güzel SanatlarLisesi
	BOLU	Bolu Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi
	BURSA	Zeki Müren Anadolu Güzel SanatlarLisesi
	ÇANAKKALE	Hüseyin Akif Terzioğlu Anadolu Güzel Sn.Li
	ÇANKIRI	Çankırı Selahattin İnal Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi
	ÇORUM	Çorum Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi
	DENİZLİ	Hakkı Dereköylü Anadolu GüzelSanatlar Lisesi
	DİYARBAKIR	Diyarbakır Anadolu GüzelSanatlar Lisesi
	EDİRNE	Edirne Anadolu Güzel SanatlarLisesi
	ERZİNCAN	Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi
	ERZURUM	Erzurum Anadolu Güzel SanatlarLisesi
	ESKİŞEHİR	Eskişehir Anadolu Güzel SanatlarLisesi
	GAZİANTEP	Gaziantep Ticaret Odası Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi
	GİRESUN	Giresun Hurşit Bozbağ Anadolu Güz.San.Lis.
	HATAY	Bedii Sabuncu Anadolu Güzel SanatlarLisesi
	ISPARTA	Isparta Anadolu Güzel SanatlarLisesi
	MERSİN	Nevit Kodallı Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi
	İSTANBUL	İstanbul Ayni Akyol Anadolu Güzel San.Lis.
	İZMİR	İzmir Işlay Saygın And.GüzelSan.Lisesi
	İZMİR	Ümran Baradan Anadolu GüzelSanatlar Lises
	KARS	Gülahmet Aytemiz Anadolu GüzelSan.Lisesi
	KASTAMONU	Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi
	KAYSERİ	Fevziye Memduh Gürgüpoğlu And.Güz.San.Lis.
	KIRKLARELİ	Türkiye Elektrik Kur.Anad.Güzel San.Lis.
	KIRŞEHİR	Kırşehir Anadolu Güzel SanatlarLisesi
	KOCAELİ	Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi
	KONYA	Konya Çimento Anadolu GüzelSanatlar Lisesi
	KÜTAHYA	Kütahya Anadolu Güzel SanatlarLisesi
	MALATYA	Abdulkadir Eriş Anadolu GüzelSanatlar Lisesi
	MUĞLA	Muğla Anadolu Güzel SanatlarLisesi

	NİĞDE	Niğde Anadolu Güzel SanatlarLisesi
	ORDU	Ordu Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi
	RİZE	Rize Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi
	SAMSUN	İlkadım Anadolu Güzel SanatlarLisesi
	SİİRT	Takasbank Anadolu Güzel SanatlarLisesi
	SİİRT	Takasbank Güzelsanatlar ve Spor Lisesi
	SINOP	Sinop İMKB Anadolu Güzel SanatlarLisesi
	SİVAS	Sivas Muzaffer Sarısözen Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi
	TEKİRDAĞ	Tekirdağ Kadriye Nazif Gölge And.Güz.San.L
	TOKAT	Tokat Anadolu Güzel SanatlarLisesi
	TRABZON	Akçaabat Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi
	TRABZON	Trabzon Anadolu Güzel SanatlarLisesi
	TUNCELİ	Tunceli Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi
	ŞANLIURFA	Şanlıurfa Anadolu Güzel SanatlarLisesi
	UŞAK	Uşak Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi
	VAN	Van Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi
	YOZGAT	Yozgat Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi
	ZONGULDAK	Erdemir Anadolu Güzel SanatlarLisesi
	AKSARAY	Aksaray Anadolu Güzel SanatlarLisesi
	KIRIKKALE	Kırıkkale Anadolu Güzel SanatlarLisesi
	BARTIN	Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi
	KARABÜK	Safranbolu İMKB An.Güz.Sanatlar Lisesi
	OSMANİYE	Osmaniye Abdurrahman KeskinerAnadolu Güzel Sanatlar Lisesi

## Marmara Üniversitesi

## Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne

Enstitünüz Müzik Öğretmenliği Doktora öğrencisiyim. “Çalgı Eğitimi Alan ve Almayan Müzisyenlerin Kişilik Özellikleri, Çalgıya Yönelik Tutumları ve İçsel ve Dışsal Motivasyon Düzeylerinin İncelenmesi” konulu Doktora tezi hazırlamaktayım.

Uygulamamda YÖK’e bağlı bulunan üniversitelerdeki müzik bölümü öğretmenlerine uygulanacak testler bulunmaktadır. Ek 1’ de uygulama yapılacak olan üniversitelerin listesi bulunmaktadır.

Gerekli izinlerin alınması konusunda gereğinin yapılmasını saygılarımla arz ederim.

9.12.2009

Duygu TURAN ENGİN

Müzik Öğretmenliği  
Doktora Öğrencisi

Ekler:

Ek1: Uygulama Yapılacak Üniversitelerin Listesi

Ek 2: Uygulanacak Ölçekler

Ek 3: Tez Önerisi

Adres: Ünalın M. Ünalın C.

Site 59 G Blok Daire 10

34700 Üsküdar/İSTANBUL

Tel: 0538 321 03 91

Ek 1:

1. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı
2. Marmara Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bölümü
3. İstanbul Üniversitesi Devlet Konservatuvarı
4. Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Devlet Konservatuvarı
5. İstanbul Teknik Üniversitesi Türk Musikisi Devlet Konservatuvarı
6. Yıldız Teknik Üniversitesi Sanat ve Tasarım Fakültesi Müzik ve Sahne Sanatları Bölümü
7. İstanbul Bilgi Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Müzik Bölümü
8. Eskişehir Anadolu Üniversitesi Devlet Konservatuvarı
9. Ankara Hacettepe Üniversitesi Devlet Konservatuvarı
10. Ankara Üniversitesi Devlet Konservatuvarı
11. Ankara Bilkent Üniversitesi Müzik ve Sahne Sanatları Fakültesi
12. Ankara Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı
13. Bolu A.İ.B.Ü Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı
14. Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı
15. İzmir Dokuz Eylül Üniversitesi Devlet Konservatuvarı
16. İzmir Ege Üniversitesi Türk Müziği Devlet Konservatuvarı
17. İzmir Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı
18. Konya Selçuk Üniversitesi Devlet Konservatuvarı
19. Konya Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı
20. Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Devlet Konservatuvarı
21. Uludağ Üniversitesi Devlet Konservatuvarı
22. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı
23. Sakarya Üniversitesi Devlet Konservatuvarı
24. Afyon Kocatepe Üniversitesi Devlet Konservatuvarı



25. Adana Çukurova Üniversitesi Devlet Konservatuarı
26. Adana Çukurova Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Müzikoloji Bölümü
27. Mersin Üniversitesi Devlet Konservatuarı
28. Antalya Akdeniz Üniversitesi Devlet Konservatuarı
29. Antalya Akdeniz Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bölümü
30. Kocaeli Üniversitesi Devlet Konservatuarı
31. Kocaeli Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bölümü
32. Edirne Trakya Üniversitesi Devlet Konservatuarı
33. anakkale On sekiz Mart Üniversitesi Eēitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eēitimi Bölümü Müzik Eēitimi Anabilim Dalı
34. Malatya İnönü Üniversitesi Eēitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eēitimi Bölümü Müzik Eēitimi Anabilim Dalı
35. Trabzon K.T.Üniversitesi Eēitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eēitimi Bölümü Müzik Eēitimi Anabilim Dalı
36. Muēla Üniversitesi Eēitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eēitimi Bölümü Müzik Eēitimi Anabilim Dalı
37. Niēde Üniversitesi Eēitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eēitimi Bölümü Müzik Eēitimi Anabilim Dalı
38. Samsun On dokuz Mayıs Üniversitesi Eēitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eēitimi Bölümü Müzik Eēitimi Anabilim Dalı
39. Denizli Pamukkale Üniversitesi Eēitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eēitimi Bölümü Müzik Eēitimi Anabilim Dalı
40. Tokat Gazi Osman Paēa Üniversitesi Eēitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eēitimi Bölümü Müzik Eēitimi Anabilim Dalı
41. Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eēitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eēitimi Bölümü Müzik Eēitimi Anabilim Dalı
42. Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eēitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eēitimi Bölümü Müzik Eēitimi Anabilim Dalı
43. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eēitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eēitimi Bölümü Müzik Eēitimi Anabilim Dalı
44. Erzurum Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eēitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eēitimi Bölümü Müzik Eēitimi Anabilim Dalı
45. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Eēitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eēitimi Bölümü Müzik Eēitimi Anabilim Dalı
46. Erzincan Üniversitesi Eēitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eēitimi Bölümü Müzik Eēitimi Anabilim Dalı

47. Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı

**EK-2**

**Ölçek Madde Havuzu**

	Bilişsel	Duyuşsal	Psiko-motor
1.	27.Çalgımla ilgili yeni müzik öğretim yöntemlerini yakından takip ederim.	3.Çalgı çalma konusunda yetenekli olduğumu düşünürüm.	1.Müzikle ilgili çalışmalarında teknik zorluk yaşamam.
2.	28.Çalgımın gerektirdiği yeni çalış teknikleri ile ilgili gelişmeleri takip etmiyorum.	4.Çalgımla ilgili her türlü müzikal çalışmaya açığım.	2.Çalgı çalma konusunda performansım yüksektir.
3.	36.Çalgımı iyi çalıyor olmamın öğretmenliğime büyük katkı sağladığımı düşünüyorum	5.Çalgımı çalışmak için yeterli isteğe sahibim	22.Çalgımı çalarken vücudumda bir takım fiziksel rahatsızlıklar hissederim.
4.	37.Çalgı öğretmeni olarak kendimi yeterli buluyorum.	6.Çalgımı çalıyor olmaktan hoşlanmıyorum.	23.Kas-iskelet ağrıları yüzünden çalgımı uzun süre çalışmam.
5.	38.Müzikal anlamda çalgımda yeterli olduğumu düşünüyorum.	7.Çalgıma çalışmaktan zevk alırım.	53.Çalgı çalışmaya başlamadan önce kendimi yorgun hissederim.
6.	44.Notaya bağlı kalmadan müzik yapmak beni korkutur.	8.Çalgımı çalarken genelde kaygılıyım.	63.Ekonomik zorluklar yüzünden eğlence müziği yapıyor olmak, çalgı performansımı düşürüyor.
7.	47.Çalgımla ilgili yeterliliklerimi arttırmak için kurs, seminer, masterclass gibi çalışmalarını takip ediyorum.	9.Zorunda olmasam da çalgıma çalışırım.	71.Öğrencilerime teknik anlamda zor konuları çalıştırırken kendimi yeterli buluyorum.
8.	48.Çalgımla ilgili müzikal anlamda yeni bir şeyler yaratmaktan çekinirim.	10.Çalgımı çalışmaya başlamaya üşenirim.	77.Bir eseri çalarken teknik pasajlara yoğunlaştığım zamanlar gerekli müzikaliteyi sağlayamıyorum.
9.	52.Çalgı çalışacağım zaman önüne çıkacak olan olumsuzlukları engellerim.	11.Bir müzik aleti çalıyor olmak beni mutlu ediyor.	78.Topluluk önünde çalacağım zamanlar fiziksel kaygı belirtileri yaşıyorum.
10.	54.Çalgı çalışmaya başlamadan önce genellikle isteksiz olurum.	12.Çalmam gereken eserleri son dakikada çalışırım.	79.Topluluk önünde çalacağım zaman sakinleştirici özellikli ilaçlara başvururum.
11.	56.Yaşadığım sorunların çalgı çalmamı engellemesine izin vermiyorum.	13.Çalgımı çalarken genelde kendimi gergin hissederim.	80.Topluluk önünde çalacağım zaman kalp ritmini düzenleyen ilaçlara başvururum.
12.	57.Yaşadığım sorunları çalgı çalarak daha kolay atlatabildiğimi düşünüyorum.	14.Zorunda olmasam çalgımı çalmak için vakit ayırmam.	86.çalgımı topluluk önünde çalarken nasıl görüdüğüm ile ilgili kaygılarım artar.
13.	58.Yaşadığım sorunlar çalgı çalarken aklıma gelmez.	15.Çalgımı çalarken zamanın nasıl geçtiğini fark etmem.	87.Çalgımı topluluk önünde çalarken iç seslerimin arttığını düşünüyorum.
14.	59.Bana göre bir çalgıyı çok çalışıyor olmak iyi bir müzisyen olmaya yetmez.	16.Kendimi en iyi hissettiğim zamanlar, çalgımla müzik yaptığım zamanlardır.	89. Topluluk önünde çalgımı çalarken, çaldığım esere yoğunlaşamıyorum.
15.	60.Müzik aracılığıyla diğer insanlarla iletişim kurabiliyorum.	17.Çalgımı çalmamak için genelde bahaneler uydururum.	91.Çalgımla ilgili teknik alıştırmaları yaparken kendimi rahatlamış hissederim.
16.	62.Konserlere çıkmayacak olsaydım çalgımı çalışmazdım.	18.Çalgımı başka insanlara öğretirken mutluluk duyuyorum.	97.Çalgımı çalıştığım zamanlarda çevremdeki insanların beni dinliyor

			oluşu çalışmalarımı olumsuz yönde etkiler.
17.	68.İşimin dışında çalgımı kullandığım farklı müzikal aktivitelere katılıyorum.	19.Topluluk önünde çalgımı kaygı duymadan çalıyorum.	98.Çalgımı sokakta bile hiç rahatsız olmadan çalabilirim.
18.	70.Çevremdeki başarılı müzisyenlerin çalgıma olan ilgimi arttırdığını düşünüyorum.	20.En kaygılı anlarım çalgımı solo olarak çalmak zorunda kaldığım anlardır.	99.Çaldığım eserlerdeki teknik pasajları hiç zorlanmadan çalabilirim.
19.	74.Bir müzik eseri çalarken, eserdeki duyguyu hissedebilirim.	21.Çalgı çalışmam bittiğinde kendimi huzurlu hissedirim.	100.Çaldığım eserlerdeki hızlı pasajları çalarken tedirginlik yaşıyorum.
20.	75.Bir müzik eseri çalarken, eserdeki duyguyu dinleyenlere hissettirebilirim.	24. Çalgımı çalışırken sıkıldığım için çok sık ara verme ihtiyacı hissedirim.	101.Topluluk önünde çalarken çalgımı kontrol edemeyeceğim korkusuna kapılıyorum.
21.	82.Solo performans yerine oda müziği gurupları ya da orkestrada çalarken daha rahat olduğumu düşünüyorum.	25. İyi bir müzisyen olmak benim için gurur kaynağıdır.	105.Çalgıma çalışacağım zamanlar genellikle planlı ve programlıdır.
22.	83.Topluluk önünde çaldıktan sonra 'daha iyisini yapabiliyordim' hissine kapıldığımı düşünüyorum	26. İyi bir çalgı öğretmeni olmak benim için bir gurur kaynağı değildir.	106.Çalgı çalışma saatlerimde genellikle belli bir düzene uygun olarak çalışmıyorum.
23.	87.Çalgımı topluluk önünde çalarken düşüncelerimin hızlandığını hissediyorum.	29.Kendi seçmediğim bir çalgıyı çalıyorum.	107.Bazen vücudum ve çalgım tam olarak ısınmadan eser çalmaya başlarım.
24.	90.Bir eğitimci olarak çalgıma bütün olarak hâkim olduğumu düşünüyorum.	30.Çalgımı bırakmayı asla düşünmem.	109.işim dışında müzikal faaliyetlerde bulunmak beni yorar.
25.	92.Çaldığım çalgı için besteleme çalışmaları yapmaktan hoşlanıyorum.	31.Bir çalgı çalıyor olmak üzerimde baskı yaratıyor.	112.Çalgıma çalışmadığım günlerden sonra performansımın düştüğünü hissediyorum.
26.	93.Çalgımla ilgili yaşadığım problemlerle ilgili teknik egzersizler oluşturabilirim.	32.Çalgı çalırken kendimi özgür hissediyorum.	113.Çalgıma uzun süre ara vermek zorunda kalsam bile çalgı performansımda büyük bir düşüş yaşamam.
27.	94.Çalıştığım eserlerin ait olduğu dönemlere ilişkin araştırmalar yapmak hoşuma gider.	33.Çalgıma daha çok vakit ayırabilmeyi isterdim.	114.Çalgımda teknik anlamda başarılı değilim.
28.	95.Çalıştığım eserlerin ayrıntılı form analizini yapmak bana gereksiz geliyor.	34.Ekonomik anlamda yapmak zorunda olduğum diğer aktiviteler, çalgıma ayırdığım süreyi kısıtlamaktadır.	115.Bir müzik eseri çalarken, vücudumu eserin yapısına uygun olarak hareket ettirebilirim.
29.	96.Çalıştığım eserlerin armonik analizlerini yapmaya genelde üşenirim.	35.Çalgımı çalarken zamanın bir türlü geçmek bilmediğini hissedirim.	116.Çalgımı çalarken vücudum dans edercesine rahat olur.
30.	102.Bir müzik topluluğu ile çalmak/çalışmak durumunda kaldığımda genelde rahat davranırım.	40.Çalgı çalmaya yönelik motivasyonum her zaman yüksektir.	117.Çalgımı çalarken genellikle hareket edemem.

31.	104.Seminer, kurs, masterclass gibi ortamlarda çalmak benim için diğerlerine meydan okumaya dönüşür.	41.Çalgımı çalarken hata yapmaktan çekinirim.	118.Çalgımı çalarken çok fazla mimik kullanırım.
32.	104.Yeni tanıştığım insanlarla müzik yaparken genlikle gergin olduğumu düşünüyorum.	42.Tanımadığım eserleri çalmak beni mutlu ediyor.	119.Çalgımı topluluk önünde çalarken kalbim çok hızlı çarpar.
33.	110.Başka bir müzisyeni dinlerken, onunla empati kurabilirim.	43.Çalgımı çalarken kendimi güvensiz hissediyorum.	120.Çalgımı topluluk önünde çalarken ellerimin titremesini kontrol edemem.
34.	111.Tanımadığım bestecilerin eserlerini çalışıyor olmanın beni müzikal anlamda geliştirdiğini düşünüyorum.	45.Çalgımı zorunlu olduğum zamanların dışında çalmaktan hoşlanmam.	121.Çalgımı topluluk önünde çalarken genellikle ağzım kurur.
35.	123.Çalgımı topluluk önünde çalarken konsantre olamam.	46.Boş zamanlarımda çalgımla ilgili müzikal bir faaliyette bulunmak istemem.	122. Çalgımı topluluk önünde çalarken bilincimi kaybetmekten korkarım.
36.	124.çaldığım eserleri ait olduğu form özelliklerini uygun olarak çalabilirim.	49.Birlikte çalıştığım arkadaşlarımla müzikal anlamda başarısız olmasına tahammül edemem.	146.Çalgımı elime aldığımda onu vücudumun doğal bir uzantısı gibi hissedebilirim.
37.	125.Bir eseri çalışırken çoğunlukla dinamiklerine bakmayı unuturum.	50.Birlikte çalıştığım arkadaşlarımla müzikal anlamda başarısız olması beni üzer.	147.Çalgı çalışırken gücümü kolay kolay kaybetmem.
38.	126.Farklı kültürlere ait eserleri çalarken o kültürlere ait ifade biçimlerini gerçekleştirmede zorluk çekmem.	51.Çalgımı çalışımla ilgili olumlu tepkiler almak beni çalgı çalışmaya her zaman motive ediyor.	148.Çalgımı çalarken vücudumu fiziksel olarak rahat hissedirim.
39.	127.Çaldığım çalgının geçirdiği gelişimsel evreleri bilirim.	55.Çalgımı çalmak için kendimi zorlamam gerekir.	149.Çalgımdan kaynaklanan fiziksel problemler yaşıyorum.
40.	128.Çaldığım eserlerdeki ifade biçimlerini daha farklı ifade biçimleri kullanarak değiştirmeyi severim.	61.Eğlence amaçlı çalgı çalmayı, çalgı çalışmaya tercih ederim.	150.En az bir kere çalgı çalmaktan kaynaklanan kas problemi yaşadım.
41.	129.Çalgımı serbest bir şekilde çalarken çaldığım ezgilerin devamına uygun sololar çalabilirim.	64.Çalgımı çalmadığım günlerde kendimi huzursuz hissediyorum.	151.En az bir kere çalgımdan kaynaklanan iskelet problemi yaşadım.
42.	130.Çaldığım eserlerin kadans bölümlerini ifade etmekte genellikle zorluk yaşıyorum.	65.Çalgımla ilgili konserleri yakından takip ediyorum.	153.Çalgımdan kaynaklı duruş bozuklukları yaşamaktayım.
43.	131.Çaldığım eserlerin biçim özelliklerini fark etmekte güçlük çekiyorum.	66. Çalgımda başarılı bir kişi olduğumu hissedemiyorum.	154.Öğrencilerimin yaşadıkları fiziksel problemleri rahatlıkla fark edebilirim.
44.	132.Çaldığım eserleri biçim özelliklerine uygun olarak yorumlayabilirim.	67.Boş zamanlarımla müzikten farklı aktivitelerle geçirmeyi seviyorum.	155.Öğrencilerimin yaşadıkları tutuş bozukluklarını çözmede problem yaşamaktayım.

45.	133.Çaldığım farklı müzik türlerine ait ifade biçimlerini rahatlıkla uygulamakta güçlük çekiyorum.	69.Bana göre, kendi kendime çalgı çalmak, topluluk önünde çalmaktan daha keyiflidir.	156.Çalgı çalışmalarım öncesinde ve sonrasında gevşeme tekniklerini kullanmaya özen gösteririm.
46.	134.Çaldığım çalgıya ait geliştirilmiş olan yeni çalış tekniklerini çalgımda gerçekleştirmede sorunlar yaşamaktayım.	72.Yeni bir şans verilseydi başka bir mesleği tercih ederdim.	157.Çalgıma ait esneme tekniklerini bilmiyorum.
47.	135.Çaldığım çalgı grubuna ait diğer çalgıların teknik özellikleri ile ilgili bilgilerim yeterli değildir.	73.Çalgımla müzikal etkinliklere katılmak hoşuma gider.	158.Öğrencilerimde gördüğüm problemler için çeşitli egzersizler önerebilirim.
48.	136.Çaldığım çalgıların dışındaki çalgıların özellikleri ile ilgili bilgiler edinmek hoşuma gider.	76.Hissettiklerimi müzik yolu ile paylaşmak benim için çok önemlidir.	159.Öğrencilerim genellikle sakatlanma problemi yaşamazlar.
49.	137.Bir grup veya orkestra ile birlikte çalışırken diğer çalgıların, müziğin içerisindeki görevlerine göre kendimi ayarlamakta güçlük çekerim.	81.Topluluk önünde çaldıktan sonra kendimi mutlu hissederim.	160.Çalgı çalışmaya etki edeceğini düşündüğüm için yoga gibi egzersiz hareketlerini düzenli olarak yapmaktayım.
50.	138.Farklı müzik türlerine ait müzikleri çalmaktan hoşlanmam.	84.Çalgımı çalmanın dışında müzikal faaliyetlere katılmak bana zevk verir.	161.Düzenli olarak nefes egzersizleri yapmanın çalgıma bir fayda sağlayacağını düşünmüyorum.
51.	139.Çalgı çalışımı diğer müzisyenlerle karşılaştırmaktan hoşlanmam.	85.Bana göre çalgı çalmanın çekici hiçbir yanı yoktur.	162.Başka müzisyenlerde gördüğüm teknikleri kendi çalgımda da gerçekleştirmek için uğraşırım.
52.	140.Çaldığım eserlerin buldukları döneme ait, diğer sanat dallarında yapılmış eserleri incelerim.	88.İşimin dışında müzikal bir etkinlikte bulunduğumda kendimi huzursuz hissederim.	163.Çalıştığım eserler içerisinde geçen teknik pasajlar için teknik alıştırma yapmayı gereksiz bulurum.
53.	141.Bana göre, çalgı dersi yapıyorken yeni öğretim durumları için yeni planlamalar yapmak gereksizdir.	108.Müzisyen olarak hayatımı kazanıyor olmak kendimi ayrıcalıklı hissettirir.	164.Teknik alıştırma yapmaktansa, eser çalmayı tercih ederim.
54.	142.Çalgı dersi yapıyorken her öğrencim için farklı öğretim metodları planlamaya çalışırım.	144.Çaldığım müzik türü dışında kalan müzik türleri genellikle çok da ilgimi çekmiyor.	165.Yaptığım teknik çalışmaların hangilerinin nasıl sonuçlar sağlayacağını bilirim.
55.	143.Çalgı dersi yapıyorken, öğrencilerimin kendi ihtiyaçlarına göre beni yönlendirmelerine izin veririm.	145.Müzik dışında başka sanat türleri ile de ilgilenmeyi seviyorum.	166.Çalışmalarımı yaptığım teknik çalışmaların sonuçlarına göre düzenlerim.

**EK-3**

**Uzman Görüşleri Formu**



**“Müziyenlerin Kişilik Özellikleri, Çalgılarına Yönelik Tutumları ve Motivasyon Düzeylerinin İncelenmesi” adlı tezi yürütmekteyim. Aşağıdaki soru havuzu müziyenlerin çalgılarına yönelik tutumlarını belirlemek amacı ile hazırlanacak olan ölçeğin ön çalışmasıdır. Sorularla ilgili görüşlerinizi uygun gördüğünüz şekilde belirtmeniz araştırmama önemli ölçüde yön verecektir. İlginiz için teşekkür ederim.**

Duygu Turan ENGİN  
Marmara Üniversitesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü  
Müzik Öğretmenliği Doktora Öğrencisi

---

**SORULAR**

Çevremdeki başarılı müzisyenlerin çalgıma olan ilgimi arttırdığını düşünüyorum.

Çıksın  Kalsın  Değişsin:

Çalgımla ilgili yeni müzik öğretim yöntemlerini yakından takip ederim.

Çıksın  Kalsın  Değişsin:

Çalgı çalma konusunda yetenekli olduğumu düşünürüm.

Çıksın  Kalsın  Değişsin:

Müzikle ilgili çalışmalarımnda teknik zorluk yaşamam.

Çıksın  Kalsın  Değişsin:

Çalgımın gerektirdiği yeni çalış teknikleri ile ilgili gelişmeleri takip etmiyorum.

Çıksın  Kalsın  Değişsin:

Çalgımla ilgili her türlü müzikal çalışmaya açığımdır.

Çıksın  Kalsın  Değişsin:

Çalgı çalma konusunda performansım yüksektir.

Çıksın  Kalsın  Değişsin:

Çalgımı iyi çalıyor olmamın öğretmenliğime büyük katkı sağladığını düşünüyorum.

Çıksın  Kalsın  Değişsin:

Çalgımı çalışmak için yeterli isteğe sahibim.

Çıksın  Kalsın  Değişsin:

Çalgımı çalarken vücudumda bir takım fiziksel rahatsızlıklar hissedirim.

Çıksın  Kalsın  Değişsin:

Çalgı öğretmeni olarak kendimi yeterli buluyorum.

Çıksın  Kalsın  Değişsin:

Çalgımı çalıyor olmaktan hoşlanmıyorum.

Çıksın  Kalsın  Değişsin:

Kas-iskelet ağrıları yüzünden çalgımı uzun süre çalışmam.

Çıksın  Kalsın  Değişsin:

Müzikal anlamda çalgımda yeterli olduğumu düşünüyorum.

Çıksın  Kalsın  Değişsin:

Çalgıma çalışmaktan zevk almırım.

Çıksın  Kalsın  Değişsin:

Çalgı çalışmaya başlamadan önce kendimi yorgun hissedirim.

Çıksın  Kalsın  Değişsin:

Notaya bağlı kalmadan müzik yapmak beni korkutur.

Çıksın  Kalsın  Değişsin:

Çalgımı çalarken genelde kaygılıyım.

Çıksın  Kalsın  Değişsin:

---

Ekonomik zorluklar yüzünden eğlence müziği yapıyor olmak, çalgı performansımı düşürüyor.

Çıksın  Kalsın  Değişsin:

Çalgımla ilgili yeterliliklerimi arttırmak için kurs, seminer, masterclass gibi çalışmalarını takip ediyorum.

Çıksın  Kalsın  Değişsin:

Zorunda olmasam da çalgıma çalışırım.

Çıksın  Kalsın  Değişsin:

Öğrencilerime teknik anlamda zor konuları çalıştırırken kendimi yeterli buluyorum.

Çıksın  Kalsın  Değişsin:

Çalgımla ilgili müzikal anlamda yeni bir şeyler yaratmaktan çekinirim.

Çıksın  Kalsın  Değişsin:

Çalgımı çalışmaya başlamaya üşenirim.

Çıksın  Kalsın  Değişsin:

Bir eseri çalarken teknik pasajlara yoğunlaştığım zamanlar gerekli müzikaliteyi sağlayamıyorum.

Çıksın  Kalsın  Değişsin:

Çalgı çalışacağım zaman önüme çıkacak olan olumsuzlukları engellerim.

Çıksın  Kalsın  Değişsin:

Bir müzik aleti çalıyor olmak beni mutlu ediyor.

Çıksın  Kalsın  Değişsin:

Topluluk önünde çalacağım zamanlar fiziksel kaygı belirtileri yaşıyorum.

Çıksın  Kalsın  Değişsin:

Çalgı çalışmaya başlamadan önce genellikle isteksiz olurum.

Çıksın  Kalsın  Değişsin:

Çalmam gereken eserleri son dakikada çalışırım.

Çıksın  Kalsın  Değişsin:

Topluluk önünde çalacağım zaman sakinleştirici özellikli ilaçlara başvururum.

Çıksın  Kalsın  Değişsin:

Yaşadığım sorunların çalgı çalmamı engellemesine izin vermiyorum.

Çıksın  Kalsın  Değişsin:

Çalgımı çalarken genelde kendimi gergin hissedirim.

Çıksın  Kalsın  Değişsin:

Topluluk önünde çalacağım zaman kalp ritmini düzenleyen ilaçlara başvururum.

Çıksın  Kalsın  Değişsin:

Yaşadığım sorunları çalgı çalarak daha kolay atlatabildiğimi düşünüyorum.

Çıksın  Kalsın  Değişsin:

Zorunda olmasam çalgımı çalmak için vakit ayırmam.

Çıksın  Kalsın  Değişsin:

Çalgımı topluluk önünde çalarken nasıl görüdüğüm ile ilgili kaygılarım artar.

Çıksın  Kalsın  Değişsin:

Yaşadığım sorunlar çalgı çalarken aklıma gelmez.

Çıksın  Kalsın  Değişsin:

Çalgımı çalarken zamanın nasıl geçtiğini fark etmem.

Çıksın  Kalsın  Değişsin:

Çalgımı topluluk önünde çalarken iç seslerimin arttığını düşünüyorum.

Çıksın  Kalsın  Değişsin:

Bana göre bir çalgıyı çok çalışıyor olmak iyi bir müzisyen olmaya yetmez.

Çıksın  Kalsın  Değişsin:

Kendimi en iyi hissettiğim zamanlar, çalgımla müzik yaptığım zamanlardır.

Çıksın  Kalsın  Değişsin:

Topluluk önünde çalgımı çalarken, çaldığım esere yoğunlaşamıyorum.

Çıksın  Kalsın  Değişsin:

Müzik aracılığıyla diğer insanlarla iletişim kurabiliyorum.

Çıksın  Kalsın  Değişsin:

Çalgımı çalmamak için genelde bahaneler uydururum.

Çıksın  Kalsın  Değişsin:

Çalgımla ilgili teknik alıştırmaları yaparken kendimi rahatlamış hissedirim.

Çıksın  Kalsın  Değişsin:

Konserlere çıkmayacak olsaydım çalgımı çalışmazdım.

Çıksın  Kalsın  Değişsin:

Çalgımı başka insanlara öğretirken mutluluk duyuyorum.

Çıksın  Kalsın  Değişsin:

Çalgımı çalıştığım zamanlarda çevremdeki insanların beni dinliyor oluşu çalışmalarımı olumsuz yönde etkiler.

Çıksın  Kalsın  Değişsin:

İşimin dışında çalgımı kullandığım farklı müzikal aktivitelere katılıyorum.

Çıksın  Kalsın  Değişsin:

Topluluk önünde çalgımı kaygı duymadan çalıyorum.

Çıksın  Kalsın  Değişsin:

Çalgımı sokakta bile hiç rahatsız olmadan çalabilirim.

Çıksın  Kalsın  Değişsin:

Çevremdeki başarılı müzisyenlerin çalgıma olan ilgimi arttırdığını düşünüyorum.

Çıksın  Kalsın  Değişsin:

En kaygılı anlarım çalgımı solo olarak çalmak zorunda kaldığım anlardır.

Çıksın  Kalsın  Değişsin:

Çaldığım eserlerdeki teknik pasajları hiç zorlanmadan çalabilirim.

Çıksın  Kalsın  Değişsin:

Bir müzik eseri çalarken, eserdeki duyguyu hissedebilirim.

Çıksın  Kalsın  Değişsin:

Çalgı çalışmam bittiğinde kendimi huzurlu hissedirim.

Çıksın  Kalsın  Değişsin:

Çaldığım eserlerdeki hızlı pasajları çalarken tedirginlik yaşıyorum.

Çıksın  Kalsın  Değişsin:

Bir müzik eseri çalarken, eserdeki duyguyu dinleyenlere hissettirebilirim.

Çıksın  Kalsın  Değişsin:

Çalgıma çalışırken sıkıldığım için çok sık ara verme ihtiyacı hissedirim.

Çıksın  Kalsın  Değişsin:

Topluluk önünde çalarken çalgıma kontrol edemeyeceğim korkusuna kapılıyorum.

Çıksın  Kalsın  Değişsin:

Solo performans yerine oda müziği gurupları ya da orkestrada çalarken daha rahat olduğumu düşünüyorum.

Çıksın  Kalsın  Değişsin:

İyi bir müzisyen olmak benim için gurur kaynağıdır.

Çıksın  Kalsın  Değişsin:

Çalgıma çalışacağım zamanlar genellikle planlı ve programlıdır.

Çıksın  Kalsın  Değişsin:

Topluluk önünde çaldıktan sonra 'daha iyisini yapabildim' hissine kapıldığımı düşünüyorum.

Çıksın  Kalsın  Değişsin:

İyi bir çalgı öğretmeni olmak benim için bir gurur kaynağı değildir.

Çıksın  Kalsın  Değişsin:

Çalgı çalışma saatlerimde genellikle belli bir düzene uygun olarak çalışmıyorum.

Çıksın  Kalsın  Değişsin:

Çalgıma topluluk önünde çalarken düşüncelerimin hızlandığını hissediyorum.

Çıksın  Kalsın  Değişsin:

Kendi seçmediğim bir çalgıyı çalıyorum.

Çıksın  Kalsın  Değişsin:

Bazen vücudum ve çalgım tam olarak ısınmadan eser çalmaya başlarım.

Çıksın  Kalsın  Değişsin:

Bir eğitmeni olarak çalgıma bütün olarak hâkim olduğumu düşünüyorum.

Çıksın  Kalsın  Değişsin:

Çalgıma bırakmayı asla düşünmem.

Çıksın  Kalsın  Değişsin:

İşim dışında müzikal faaliyetlerde bulunmak beni yorar.

Çıksın  Kalsın  Değişsin:

Çaldığım çalgı için besteleme çalışmaları yapmaktan hoşlanıyorum.

Çıksın  Kalsın  Değişsin:

Bir çalgı çalıyor olmak üzerimde baskı yaratıyor.

Çıksın  Kalsın  Değişsin:

Çalgıma çalışmadığım günlerden sonra performansımın düştüğünü hissediyorum.

Çıksın  Kalsın  Değişsin:

Çalgımla ilgili yaşadığım problemlerle ilgili teknik egzersizler oluşturabilirim.

Çıksın  Kalsın  Değişsin:

Çalgı çalırken kendimi özgür hissediyorum.

Çıksın  Kalsın  Değişsin:

Çalgıma uzun süre ara vermek zorunda kalsam bile çalgı performansımda büyük bir düşüş yaşamam.

Çıksın  Kalsın  Değişsin:

Çalıştığım eserlerin ait olduğu dönemlere ilişkin araştırmalar yapmak hoşuma gider.

Çıksın  Kalsın  Değişsin:

Çalgıma daha çok vakit ayırabilmeyi isterdim.

Çıksın  Kalsın  Değişsin:

Çalgımda teknik anlamda başarılı değilim.

Çıksın  Kalsın  Değişsin:

Çalıştığım eserlerin ayrıntılı form analizini yapmak bana gereksiz geliyor.

Çıksın  Kalsın  Değişsin:

Ekonomik anlamda yapmak zorunda olduğum diğer aktiviteler, çalgıma ayırdığım süreyi kısıtlamaktadır.

Çıksın  Kalsın  Değişsin:

Bir müzik eseri çalarken, vücudumu eserin yapısına uygun olarak hareket ettirebilirim.

Çıksın  Kalsın  Değişsin:

Çalıştığım eserlerin armonik analizlerini yapmaya genelde üşenirim.

Çıksın  Kalsın  Değişsin:

Çalgımı çalarken zamanın bir türlü geçmek bilmediğini hissedirim.

Çıksın  Kalsın  Değişsin:

Çalgımı çalarken vücudum dans edercesine rahat olur.

Çıksın  Kalsın  Değişsin:

Bir müzik topluluğu ile çalmak/çalışmak durumunda kaldığımda genelde rahat davranırım.

Çıksın  Kalsın  Değişsin:

Çalgı çalmaya yönelik motivasyonum her zaman yüksektir.

Çıksın  Kalsın  Değişsin:

Çalgımı çalarken genellikle hareket edemem.

Çıksın  Kalsın  Değişsin:

Seminer, kurs, masterclass gibi ortamlarda çalmak benim için diğerlerine meydan okumaya dönüşür.

Çıksın  Kalsın  Değişsin:

Çalgımı çalarken hata yapmaktan çekinirim.

Çıksın  Kalsın  Değişsin:

Çalgımı çalarken çok fazla mimik kullanırım.

Çıksın  Kalsın  Değişsin:

Yeni tanıştığım insanlarla müzik yaparken genlikle gergin olduğumu düşünüyorum.

Çıksın  Kalsın  Değişsin:

Tanımadığım eserleri çalmak beni mutlu ediyor.

Çıksın  Kalsın  Değişsin:

Çalgımı topluluk önünde çalarken kalbim çok hızlı çarpar.

Çıksın  Kalsın  Değişsin:

Başka bir müzisyeni dinlerken, onunla empati kurabilirim.

Çıksın  Kalsın  Değişsin:

Çalgımı çalarken kendimi güvensiz hissediyorum.

Çıksın  Kalsın  Değişsin:

Çalgımı topluluk önünde çalarken ellerimin titremesini kontrol edemem.

Çıksın  Kalsın  Değişsin:

Tanmadığım bestecilerin eserlerini çalışıyor olmanın beni müzikal anlamda geliştirdiğini düşünüyorum.

Çıksın  Kalsın  Değişsin:

Çalgımı zorunlu olduğum zamanların dışında çalmaktan hoşlanmam.

Çıksın  Kalsın  Değişsin:

Çalgımı topluluk önünde çalarken genellikle ağzım kurur.

Çıksın  Kalsın  Değişsin:

Çalgımı topluluk önünde çalarken konsantre olamam.

Çıksın  Kalsın  Değişsin:

Boş zamanlarımda çalgımla ilgili müzikal bir faaliyette bulunmak istemem.

Çıksın  Kalsın  Değişsin:

Çalgımı topluluk önünde çalarken bilincimi kaybetmekten korkarım.

Çıksın  Kalsın  Değişsin:

Çaldığım eserleri ait olduğu form özelliklerine uygun olarak çalabilirim.

Çıksın  Kalsın  Değişsin:

Birlikte çalıştığım arkadaşlarımla müzikal anlamda başarısız olmasına tahammül edemem.

Çıksın  Kalsın  Değişsin:

Çalgımı elime aldığımda onu vücudumun doğal bir uzantısı gibi hissedebilirim.

Çıksın  Kalsın  Değişsin:

Bir eseri çalışırken çoğunlukla dinamiklerine bakmayı unuturum.

Çıksın  Kalsın  Değişsin:

Birlikte çalıştığım arkadaşlarımla müzikal anlamda başarısız olması beni üzer.

Çıksın  Kalsın  Değişsin:

Çalgı çalışırken gücümü kolay kolay kaybetmem.

Çıksın  Kalsın  Değişsin:

Farklı kültürlere ait eserleri çalarken o kültürlere ait ifade biçimlerini gerçekleştirmede zorluk çekmem.

Çıksın  Kalsın  Değişsin:

Çalgımı çalışırken ilgili olumlu tepkiler almak beni çalgı çalışmaya her zaman motive ediyor.

Çıksın  Kalsın  Değişsin:

Çalgımı çalarken vücudumu fiziksel olarak rahat hissedirim.

Çıksın  Kalsın  Değişsin:

Çaldığım çalgının geçirdiği gelişimsel evreleri bilirim.

Çıksın  Kalsın  Değişsin:

Çalgımı çalmak için kendimi zorlamam gerekir.

Çıksın  Kalsın  Değişsin:

Çalgımdan kaynaklanan fiziksel problemler yaşıyorum.

Çıksın  Kalsın  Değişsin:

Çaldığım eserlerdeki ifade biçimlerini daha farklı ifade biçimleri kullanarak değiştirmeyi severim.

Çıksın  Kalsın  Değişsin:

Eğlence amaçlı çalgı çalmayı, çalgı çalışmaya tercih ederim.

Çıksın  Kalsın  Değişsin:

En az bir kere çalgı çalmaktan kaynaklanan kas problemi yaşadım.

Çıksın  Kalsın  Değişsin:

Çalgımı serbest bir şekilde çalyorken çaldığım ezgilerin devamına uygun sololar çalabilirim.

Çıksın  Kalsın  Değişsin:

Çalgımı çalmadığım günlerde kendimi huzursuz hissediyorum.

Çıksın  Kalsın  Değişsin:

En az bir kere çalgımdan kaynaklanan iskelet problemi yaşadım.

Çıksın  Kalsın  Değişsin:

Çaldığım eserlerin kadans bölümlerini ifade etmekte genellikle zorluk yaşıyorum.

Çıksın  Kalsın  Değişsin:

Çalgımla ilgili konserleri yakından takip ediyorum.

Çıksın  Kalsın  Değişsin:

Çalgımdan kaynaklı duruş bozuklukları yaşamaktayım.

Çıksın  Kalsın  Değişsin:

Çaldığım eserlerin biçim özelliklerini fark etmekte güçlük çekiyorum.

Çıksın  Kalsın  Değişsin:

Çalgımda başarılı bir kişi olduğumu hissedemiyorum.

Çıksın  Kalsın  Değişsin:

Öğrencilerimin yaşadıkları fiziksel problemleri rahatlıkla fark edebilirim.

Çıksın  Kalsın  Değişsin:

Çaldığım eserleri biçim özelliklerine uygun olarak yorumlayabilirim.

Çıksın  Kalsın  Değişsin:

Boş zamanlarımı müzikten farklı aktivitelerle geçirmeyi seviyorum.

Çıksın  Kalsın  Değişsin:

Öğrencilerimin yaşadıkları tutuş bozukluklarını çözmede problem yaşamaktayım.

Çıksın  Kalsın  Değişsin:

Çaldığım farklı müzik türlerine ait ifade biçimlerini rahatlıkla uygulamakta güçlük çekiyorum.

Çıksın  Kalsın  Değişsin:

Bana göre, kendi kendime çalgı çalmak, topluluk önünde çalmaktan daha keyiflidir.

Çıksın  Kalsın  Değişsin:

Çalgı çalışmalarım öncesinde ve sonrasında gevşeme tekniklerini kullanmaya özen gösteririm.

Çıksın  Kalsın  Değişsin:

Çaldığım çalgıya ait geliştirilmiş olan yeni çalış tekniklerini çalgımda gerçekleştirmede sorunlar yaşamaktayım.

Çıksın  Kalsın  Değişsin:



Yeni bir şans verilseydi başka bir mesleği tercih ederdim.

Çıksın  Kalsın  Değişsin:

Çalgıma ait esneme tekniklerini bilmiyorum.

Çıksın  Kalsın  Değişsin:

Çaldığım çalgı grubuna ait diğer çalgıların teknik özellikleri ile ilgili bilgilerim yeterli değildir.

Çıksın  Kalsın  Değişsin:

Çalgımla müzikal etkinliklere katılmak hoşuma gider.

Çıksın  Kalsın  Değişsin:

Öğrencilerimde gördüğüm problemler için çeşitli egzersizler önerebilirim.

Çıksın  Kalsın  Değişsin:

Çaldığım çalgıların dışındaki çalgıların özellikleri ile ilgili bilgiler edinmek hoşuma gider.

Çıksın  Kalsın  Değişsin:

Hissettiklerimi müzik yolu ile paylaşmak benim için çok önemlidir.

Çıksın  Kalsın  Değişsin:

Öğrencilerim genellikle sakatlanma problemi yaşamazlar.

Çıksın  Kalsın  Değişsin:

Bir grup veya orkestra ile birlikte çalışırken diğer çalgıların, müziğin içerisindeki görevlerine göre kendimi ayarlamakta güçlük çekerim.

Çıksın  Kalsın  Değişsin:

Topluluk önünde çaldıktan sonra kendimi mutlu hissederim.

Çıksın  Kalsın  Değişsin:

Çalgı çalışmaya etki edeceğini düşündüğüm için yoga gibi egzersiz ve esneme hareketlerini düzenli olarak yapmaktayım.

Çıksın  Kalsın  Değişsin:

Farklı müzik türlerine ait müzikleri çalmaktan hoşlanmam.

Çıksın  Kalsın  Değişsin:

Çalgıma çalmanın dışında müzikal faaliyetlere katılmak bana zevk verir.

Çıksın  Kalsın  Değişsin:

Düzenli olarak nefes egzersizleri yapmanın çalgıma bir fayda sağlayacağını düşünmüyorum.

Çıksın  Kalsın  Değişsin:

Çalgı çalışımı diğer müzisyenlerle karşılaştırmaktan hoşlanmam.

Çıksın  Kalsın  Değişsin:

Bana göre çalgı çalmanın çekici hiçbir yanı yoktur.

Çıksın  Kalsın  Değişsin:

Başka müzisyenlerde gördüğüm teknikleri kendi çalgımla da gerçekleştirmek için uğraşırım.

Çıksın  Kalsın  Değişsin:

Çaldığım eserlerin buldukları döneme ait, diğer sanat dallarında yapılmış eserleri incelerim.

Çıksın  Kalsın  Değişsin:

İşimin dışında müzikal bir etkinlikte bulunduğumda kendimi huzursuz hissederim.

Çıksın  Kalsın  Değişsin:

Çalıştığım eserler içerisinde geçen teknik pasajlar için teknik alıştırmalar yapmayı gereksiz bulurum.

Çıksın  Kalsın  Değişsin:

Bana göre, çalgı dersi yapıyorken yeni öğretim durumları için yeni planlamalar yapmak gereksizdir.

Çıksın  Kalsın  Değişsin:

Müzişyen olarak hayatımı kazanıyor olmak kendimi ayrıcalıklı hissettirir.

Çıksın  Kalsın  Değişsin:

Teknik alıştırmalar yapmaktansa, eser çalmayı tercih ederim.

Çıksın  Kalsın  Değişsin:

Çalgı dersi yapıyorken her öğrencim için farklı öğretim metotları planlamaya çalışırım.

Çıksın  Kalsın  Değişsin:

Çaldığım müzik türü dışında kalan müzik türleri genellikle çok da ilgimi çekmiyor.

Çıksın  Kalsın  Değişsin:

Yaptığım teknik çalışmaların hangilerinin nasıl sonuçlar sağlayacağını bilirim.

Çıksın  Kalsın  Değişsin:

Çalgı dersi yapıyorken, öğrencilerimin kendi ihtiyaçlarına göre beni yönlendirmelerine izin veririm.

Çıksın  Kalsın  Değişsin:

Müzik dışında başka sanat türleri ile de ilgilenmeyi seviyorum.

Çıksın  Kalsın  Değişsin:

Çalışmalarımı yaptığım teknik çalışmaların sonuçlarına göre düzenlerim.

Çıksın  Kalsın  Değişsin:



**EK-4****Madde Toplam (Item Total) ve Madde Kalan (Item Remainder)  
Korelasyon Sonuçları Tablosu**

	<b>Madde dahil</b>	<b>Madde hariç</b>
Çevremdeki başarılı müzisyenler çalgıma olan ilgimi artırır.	0,275	0,222
	0,000	0,000
	307	307
Çalgı çalma konusunda yetenekli olduğumu düşünürüm.	0,484	0,448
	0,000	0,000
	307	307
Çalgımı çalışmak için yeterli isteğe sahibim.	0,547	0,505
	0,000	0,000
	307	307
Çalgımda müzikal anlamda yeterli olduğumu düşünüyorum.	0,469	0,419
	0,000	0,000
	307	307
Çalgıma çalışmaktan zevk alırım.	0,479	0,441
	0,000	0,000
	307	307
<b>Notaya bağlı kalmadan müzik yapmaktan çekinirim.</b>	-0,422	-0,353
	0,000	0,000
	307	307
<b>Çalgımla müzikal anlamda yeni bir şeyler yaratmaktan çekinirim.</b>	-0,523	-0,477
	0,000	0,000
	307	307
Bir müzik aleti çalıyor olmak beni mutlu ediyor.	0,422	0,391
	0,000	0,000
	307	307
<b>Topluluk önünde çalacağım zamanlar yaşadığım kaygılar çalgıma olan güvenimi azaltıyor.</b>	-0,564	-0,508
	0,000	0,000
	307	307
<b>Topluluk önünde çalacağım zaman sakinleştirici özellikli ilaçlara başvururum.</b>	-0,387	-0,335
	0,000	0,000
	307	307
Yaşadığım sorunları çalgı çalarak daha kolay atlatabildiğimi düşünüyorum.	0,472	0,426
	0,000	0,000
	307	307
<b>Çalgımı topluluk önünde çalarken nasıl görüldüğümle ilgili kaygılarım artar.</b>	-0,407	-0,344
	0,000	0,000
	307	307
Çalgımı çalarken zamanın nasıl geçtiğini anlamam.	0,473	0,436
	0,000	0,000
	307	307
Çalgımla ilgili teknik alıştırmaları yaparken kendimi rahatlamış hissedirim.	0,386	0,342
	0,000	0,000
	307	307
<b>Çalgımı çalıştığım zamanlarda çevremdekilerin beni dinliyor oluşu çalışmalarımı olumsuz yönde etkiler.</b>	-0,571	-0,516
	0,000	0,000
	307	307

Topluluk önünde çalgımı kaygı duymadan çalıyorum.	0,688	0,648
	0,000	0,000
	307	307
Çalgımı sokakta bile hiç rahatsız olmadan çalabilirim.	0,463	0,399
	0,000	0,000
	307	307
<b>En kaygılı anlarım çalgımı solo olarak çalmak zorunda kaldığım anlardır.</b>	-0,520	-0,461
	0,000	0,000
	307	307
Çaldığım eserlerdeki teknik pasajları hiç zorlanmadan çalabilirim.	0,473	0,426
	0,000	0,000
	307	307
Çalgı çalışmam bittiğinde kendimi huzurlu hissederim.	0,401	0,361
	0,000	0,000
	307	307
<b>Çaldığım eserdeki teknik pasajları çalarken tedirginlik yaşıyorum.</b>	-0,506	-0,453
	0,000	0,000
	307	307
<b>Topluluk önünde çalarken çalgımı kontrol edemeyeceğim korkusu, çalgımla ilgili güvensizlik yaratır.</b>	-0,547	-0,491
	0,000	0,000
	307	307
Çalgımda başarılı olmak benim için gurur kaynağıdır.	0,418	0,380
	0,000	0,000
	307	307
Çalgımı bırakmayı asla düşünmem.	0,492	0,453
	0,000	0,000
	307	307
Çaldığım çalgı için besteleme çalışmaları yapmaktan hoşlanıyorum.	0,293	0,224
	0,000	0,000
	307	307
<b>Çalgıma çalışmadığım günlerden sonra performansımın düşmesi beni ruhsal olarak çok yıpratıyor.</b>	<b>-0,068</b>	<b>-0,002</b>
	<b>0,238</b>	<b>0,968</b>
	<b>307</b>	<b>307</b>
Çalgımla yaşadığım problemlerle ilgili teknik egzersizler oluşturabilirim.	0,400	0,356
	0,000	0,000
	307	307
Çalgımla müzik yaparken yaşadığım özgürlük hissini başka hiçbir şeye değişmem.	0,507	0,462
	0,000	0,000
	307	307
Çalgıma uzun süre ara vermek zorunda kaldığım zamanlar kendimi çok huzursuz hissederim.	0,252	0,197
	0,000	0,001
	307	307
<b>Çalgıma daha çok vakit ayırabilmeyi isterim.</b>	-0,275	-0,230
	0,000	0,000
	307	307
<b>Çalgımı çalarken hata yapma korkusu yüzünden rahat olamam.</b>	-0,464	-0,405
	0,000	0,000
	307	307
Çalgımı elime aldığımda onu vücudumun doğal bir uzantısı gibi	0,563	0,524

---

hissedebilirim.	0,000	0,000
	307	307
Çalgı çalışırken fiziksel olarak kolay kolay yorulmam.	0,490	0,440
	0,000	0,000
	307	307
Çalgı çalışımla ilgili olumlu tepkiler almak beni çalgı çalışmaya her zaman motive eder.	0,346	0,305
	0,000	0,000
	307	307
Çalgımla emprovize müzik yapmaktan büyük keyif alırım.	0,328	0,264
	0,000	0,000
	307	307
Çalgımı çalışmadığım günlerde kendimi huzursuz hissediyorum.	0,172	0,105
	0,002	0,065
	307	307
<b>Serbest zamanlarımı çalgımla müzik yapmak yerine, farklı uğraşlarla geçirmeyi tercih ederim.</b>	-0,365	-0,307
	0,000	0,000
	307	307
Topluluk önünde çaldıktan sonra kendimi mutlu hissedirim.	0,594	0,561
	0,000	0,000
	307	307

---

**EK-5**

**Çalgı Tutum Ölçeği Alt Boyutları İle Kişilik Testi Alt Boyutları  
Arasındaki İlişkiyi Gösteren Pearson Çarpım Momentler Korelasyon  
Katsayısı Sonuçları**







Yaratıcılık	r	0,032	0,06	-0,051	<b>-,264 (**)</b>	-0,056	0,078	0,065	0,09	<b>,160 (**)</b>	-0,039	-0,01	<b>,194 (**)</b>
	P	0,579	0,299	0,374	<b>0,000</b>	0,326	0,174	0,259	0,117	<b>0,005</b>	0,499	0,859	<b>0,001</b>
	n	306	306	306	<b>306</b>	305	306	306	306	<b>306</b>	306	306	<b>306</b>
Yeterlik	r	<b>-,161(**)</b>	<b>-,222(**)</b>	-0,053	<b>-,206 (**)</b>	0,006	<b>,224 (**)</b>	0,098	<b>,260 (**)</b>	<b>,162 (**)</b>	<b>,120(*)</b>	<b>,144(*)</b>	-0,065
	P	0,005	0	0,353	<b>0,000</b>	0,91	<b>0,000</b>	0,086	<b>0,000</b>	<b>0,004</b>	<b>0,037</b>	<b>0,012</b>	0,258
	n	306	306	306	<b>306</b>	305	<b>306</b>	306	<b>306</b>	<b>306</b>	<b>306</b>	<b>306</b>	306
TOPLAM	r	<b>-,185(**)</b>	<b>-,191(**)</b>	<b>-,116(*)</b>	<b>-,282 (**)</b>	-0,05	<b>,195 (**)</b>	0,084	<b>,223 (**)</b>	<b>,147(*)</b>	0,034	0,086	0,029
	P	0,001	0,001	0,042	<b>0,00</b>	0,386	<b>0,001</b>	0,142	<b>0,000</b>	<b>0,01</b>	0,549	0,134	0,619
	n	306	306	306	<b>306</b>	305	<b>306</b>	306	<b>306</b>	<b>306</b>	306	306	306

**EK-6**

**Ölçek Kitapçığı**

***“MÜZİSYENLERİN KİŞİLİK ÖZELLİKLERİ, ÇALGIYA  
YÖNELİK TUTUMLARI VE MOTİVASYON DÜZEYLERİNİN  
İNCELENMESİ”***

**ÖLÇEK KİTAPÇIĞI**

**Duygu TURAN ENGİN**

**2009**

Değerli Meslektaşım,

Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne bağlı olarak “Müzisyenlerin Kişilik Özellikleri, Çalgıya Yönelik Tutumları ve Motivasyon Düzeylerinin İncelenmesi” konulu Doktora Tezi hazırlamaktayım.

Elinizdeki kitapçık teze ait ölçümlerin yapılabilmesi için geliştirilmiş 4 farklı bölümden oluşmaktadır:

- Kişisel bilgiler formu,
- Kişilik özelliklerinin belirlenebilmesi amacı ile Canan SAVRAN tarafından Türkçeye uyarlanmış olan “*Sıfat Tarama Listesi*”,
- Çalgıya yönelik motivasyonun ölçülebilmesi için Tuba Çalışkan tarafından geliştirilmiş olan “Çalgıya Yönelik Motivasyon Ölçeği”nin bu araştırma için uyarlanmış şekli,
- Çalgıya yönelik tutumu belirleyebilmek için araştırmacı tarafından geliştirilen “Çalgıya Yönelik Tutum Ölçeği”.

Bu araştırma bilimsel bir çalışma için yapılmaktadır. Bu sebeple, araştırmanın güvenilirliği açısından her soruyu yanıtlamanız gerekmektedir. Bir soru üzerinde lütfen tek bir işaretleme yapınız, birden çok işaretleme yapmayınız.

İlginiz ve katkınız için çok teşekkür ederim...

Duygu TURAN ENGİN

### KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Değerli Meslektaşım,

Bu form, müzisyenlere ait kişisel bilgileri edinmek amacı ile hazırlanmıştır. Araştırmada elde edilecek bulguların güvenliği açısından lütfen her maddeyi işaretleyiniz, işaretsiz madde bırakmayınız. Size verilen '*Kişisel Bilgi Formu*' üzerine adınızı yazmayınız, kimliğinizi belirtecek herhangi bir işaret koymayınız.

Katkılarınız için teşekkür ederim.

1. Cinsiyetiniz:

a) Kadın b) Erkek

2. Yaşınız: \_\_\_\_\_

3. Mesleki bir müzik eğitimi aldınız mı?

a) Evet b) Hayır

4. En son mezun olduğunuz okul:

a) Konservatuar  
b) Eğitim Fakültesi  
c) Güzel Sanatlar Fakültesi  
d) Diğer: \_\_\_\_\_

5. Mezuniyet yılınız: \_\_\_\_\_

6. Mezun olduğunuz okulun adı: \_\_\_\_\_

7. Çalgınızı aşağıdaki seçeneklerin yanlarına lütfen belirtiniz:

a) Yaylı: \_\_\_\_\_ b) Nefesli: \_\_\_\_\_ c) Vurmalı: \_\_\_\_\_ d)  
Tuşlu: \_\_\_\_\_  
e) Diğer: \_\_\_\_\_

8. Çalgınızı kaç yıldır çalmaktasınız? \_\_\_\_\_

9. Çalgınızı kendi isteğinizle mi seçtiniz?

a) Evet b) Hayır

10. Çalgınızı günlük çalışma süreniz?

a) 1 saatten az b) 1-2 saat c) 2-3 saat d) 3-4 saat e) 5 saat ve üzeri

11. Geçiminizi müzik ile mi sağlıyorsunuz?

a) Evet b) Hayır

12. Çalıştığınız kurumu aşağıdaki seçeneklerin yanlarına lütfen belirtiniz?

a) Konservatuar: \_\_\_\_\_  
b) Eğitim Fakültesi: \_\_\_\_\_  
c) Güzel Sanatlar Lisesi: \_\_\_\_\_  
d) Orkestra: \_\_\_\_\_  
e) Güzel Sanatlar Fakültesi: \_\_\_\_\_  
f) Diğer: \_\_\_\_\_

13. Müzisyenlik dışında bir iş yapıyor musunuz?

a) Hayır b) Evet: (Lütfen belirtiniz) \_\_\_\_\_

**ADJECTIVE CHECK LIST-ACL****(SIFAT TARAMA LİSTESİ)****AÇIKLAMA**

Bu test, bir sıfat tanımlama listesidir. Lütfen sıfatları hızlıca okuduktan sonra, kendinizi tanımladığınızı düşündüğünüz sıfatların önündeki parantezin içine (X) işareti koyunuz. Elinizdeki listede çok sayıda eş anlamlı ve zıt sıfatlar bulunmaktadır. Bunlardan dolayı telaşlanmayınız. İşaretleme işlemi fazla zaman harcamadan, hızlıca yapınız. Bir sıfat üzerinde fazla durmayınız. Lütfen işaretleme yaparken, olmak istediklerinizi değil, sizde varolan özelliklerinizi dikkate alınız.

Şimdiden gösterdiğiniz ilgi için teşekkür ederim.

- |                       |                       |                    |
|-----------------------|-----------------------|--------------------|
| 1. ( ) Aceleci        | 6. ( ) Dalgın         | 11. ( ) Gürültücü  |
| 2. ( ) Acelesiz       | 7. ( ) Dayanıklı      | 12. ( ) Güvenilir  |
| 3. ( ) Acımasız       | 8. ( ) Değişken       | 13. ( ) Güvenilmez |
| 4. ( ) Açgözlü        | 9. ( ) Değişken huylu | 14. ( ) Güvenli    |
| 5. ( ) Açık düşünceli | 10. ( ) Delidolu      | 15. ( ) Güzel      |



**ÇALGIYA YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ**

**YÖNERGE**

Değerli Meslektaşım,

Ölçekte 83 adet ifade bulunmaktadır. Cevaplama süresi yaklaşık 15 dakikadır.

Her bir ifadeyi okuduktan sonra, buna ne derecede katıldığınızı ya da katılmadığınızı size verilen liste üzerinde uygun kutuya işaretleyiniz. "1" en az düzeyde katılımı, "5" en yüksek düzeyde katılımı ifade etmektedir.

Bir ifadeyi okuduktan sonra size en uygun maddeyi işaretleyiniz. Araştırmada elde edilecek olan bulguların güvenilirliği açısından lütfen her maddeyi işaretleyiniz. Size verilen liste üzerinde kimliğinizi belirtecek herhangi bir işaretleme yapmayınız.

Madde No	Aşağıdaki ifadelerden her birini okuduktan sonra, bu ifadelere ne ölçüde katıldığınızı, ilgili kutucuğun içine ✓ şeklinde işaret koyarak belirtiniz.	Hiç Katılmıyorum (1)	Katılmıyorum (2)	Kararsızım (3)	Katılıyorum (4)	Tamamıyla Katılıyorum (5)
1	Çevremdeki başarılı müzisyenler çalgıma olan ilgimi artırır.	①	②	③	④	⑤
2	Çalgı çalma konusunda yetenekli olduğumu düşünürüm.	①	②	③	④	⑤
3	Çalgımla ilgili çalışmalarımda teknik zorluk yaşamamak beni mutlu eder.	①	②	③	④	⑤
4	Çalgımla ilgili modern teknikleri takip etmek ilgimi çekmez.	①	②	③	④	⑤
5	Çalgımla her müzik türünü çalmaya açığımdır.	①	②	③	④	⑤

## ÇALGIYA YÖNELİK MOTİVASYON ÖLÇEĞİ

### YÖNERGE

Değerli Meslektaşım,

Ölçekte 24 adet ifade bulunmaktadır. Cevaplama süresi yaklaşık 10 dakikadır.

Her bir ifadeyi okuduktan sonra, buna ne derecede katıldığınızı ya da katılmadığınızı size verilen liste üzerinde uygun kutuya işaretleyiniz. "1" en az düzeyde katılımı, "5" en yüksek düzeyde katılımı ifade etmektedir.

Bir ifadeyi okuduktan sonra size en uygun maddeyi işaretleyiniz. Araştırmada elde edilecek olan bulguların güvenilirliği açısından lütfen her maddeyi işaretleyiniz. Size verilen liste üzerinde kimliğinizi belirtecek herhangi bir işaretleme yapmayınız.

Madde No		Hiç Katılmıyorum (1)	Katılmıyorum (2)	Kararsızım (3)	Katılıyorum (4)	Tamamıyla Katılıyorum (5)
1	Aşağıdaki ifadelerden her birini okuduktan sonra, bu ifadelere ne ölçüde katıldığınızı, ilgili kutucuğun içine ✓ şeklinde işaret koyarak belirtiniz.	①	②	③	④	⑤
2	Çalgıyla ilgili CD ve/veya DVD arşivleri yaparım.	①	②	③	④	⑤
3	Çalgıyla ilgili eserleri dinlemek ilgimi çekmez.	①	②	③	④	⑤
4	Çalgım, benim için, diğer bütün çalgılar içerisinde en büyüleyici olanıdır.	①	②	③	④	⑤
5	Çalgımı çalışmak bana o kadar zevk verir ki, hemen her zaman yapabileceğimden daha fazlasını çalışmak isterim.	①	②	③	④	⑤
6	Çalgımı çalışmadığım günler kendimi mutsuz hissederim.	①	②	③	④	⑤

**EK-7**

**Yazışma Yapılan Kurumlar**



T.C

KÜLTÜR VE TURİZM BAKANLIĞI  
Devlet Opera ve Balesi Genel Müdürlüğü  
Personel ve Eğitim Dairesi Başkanlığı



Sayı :B.16.1.DOB.0.71.00.01/6-1598

31.03.2010

Konu :

31.03.2010 1630

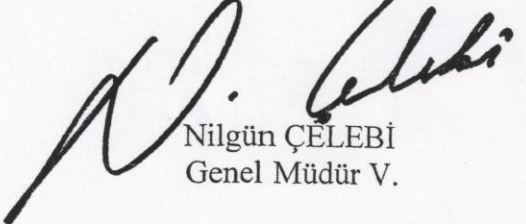
MARMARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

İlgi: a) Bakanlığımız Güzel Sanatlar Genel Müdürlüğüne hitaplı 20.01.2010 tarih ve B.30.2.MAR.0.72.00.00-995 sayılı yazınız

b) 11.03.2010 tarih ve B.16.1.DOB.0.71.00.01/6-1269 sayılı yazımız

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müzik Öğretmenliği Doktora Programı öğrencisi Duygu TURAN ENGİN' in "Çalgı Eğitimi Alan ve Almayan Müzisyenler Kişilik Özellikleri ve Çalgılarını Kabul Düzeyleri ile İçsel ve Dışsal Motivasyon Düzeylerinin İncelenmesi" konulu tez çalışmaları ile ilgili ölçek kitapçığı Genel Müdürlüğümüz Antalya Devlet Opera ve Balesi Müdürlüğünde görev yapan 7 Orkestra Sanatçısı tarafından doldurulmuş ve ekte gönderilmiştir.

Gereğini bilgilerinize arz derim.

  
Nilgün ÇELEBİ  
Genel Müdür V.

EK/EKLER:

EK 1- Zarf (1 ad.)

T.C. MARMARA ÜNİVERSİTESİ Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı	
Tarih:	02 NISAN 2010
Sayı:	1439
Aykut Bey	

Türkiye

T.C. MARMARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ	
Tarih:	01 NISAN 2010
Sayı:	72.00 9238
Bürosu:	Öğ. İşl.

Öğrenci İşl. Daire Bşk  
01.04.2010  
E





T.C

KÜLTÜR VE TURİZM BAKANLIĞI  
Devlet Opera ve Balesi Genel Müdürlüğü  
Personel ve Eğitim Dairesi Başkanlığı

SAYI : B.16.1.DOB.0.71.00.01/6-1269  
KONU :

11.03.2010

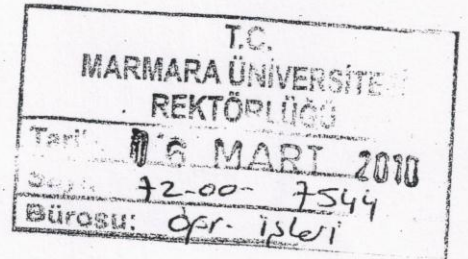
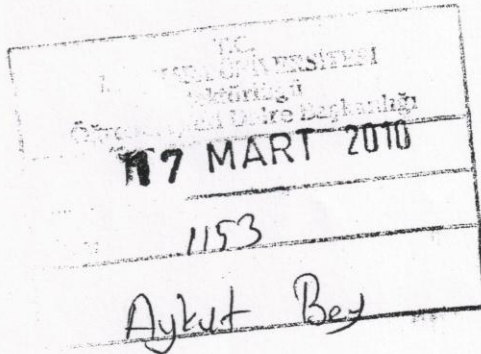
1227

11.3.2010

MARMARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE  
(Öğrenci İşleri Dairesi Başkanlığı)

Üniversiteniz Eğitim Bilimler Enstitüsü Müzik Öğretmenliği Doktora Programı öğrencisi Duygu TURAN ENGİN' in "Çalgı Eğitimi Alan ve Almayan Müzisyenlerin Kişilik Özellikleri ve Çalgılarını Kabul Düzeyleri ile İçsel ve Dışsal Motivasyon Düzeylerinin İncelenmesi" konulu tez çalışmasında yararlanmak üzere Genel Müdürlüğümüze bağlı olarak faaliyetlerini sürdürmekte olan Ankara, İstanbul, İzmir, Mersin, Antalya, Samsun Devlet Opera ve Balesi Müdürlüklerimiz ile doğrudan iletişime geçmesi hususu Genel Müdürlüğümüzce uygun görülmüş olup, İl Müdürlüklerimize gerekli bilgi verilmiştir.

D. Şadi ERDOĞAN  
Genel Müdür Yardımcısı



Öğr. İşl. Daire Başkanı  
16.03.2010  
S





T.C.  
MARMARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : B.30.2.MAR.0.72.00.00-20212

2 Ocak 2009

Konu :

ÇANAKKALE ON SEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ  
Eğitim Fakültesi Dekanlığına

İlgi : Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğünün 15.12.2009 tarih ve 5566 sayılı yazısı.

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müzik Öğretmenliği Doktora Programı öğrencisi Duygu TURAN ENGİN'in "Çalgı Eğitimi Alan ve Almayan Müzisyenlerin Kişilik Özellikleri ve Çalgılarını Kabul Düzeyleri ile İçsel ve Dışsal Motivasyon Düzeylerinin İncelenmesi" konulu tezi ile ilgili uygulamalarını Üniversitemiz ve ekli listede belirtilen Üniversitelerde yapabilmesi için gereğini arz ve rica ederim.

Prof.Dr. Muzaffer DARTAN  
Rektör a.  
Rektör Yardımcısı

EKLER :

- 1.Uygulama Yapılacak Üniversitelerin Listesi
2. Uygulanacak Ölçekler
3. Tez Önerisi

DAĞITIM:

Uygulama Yapılacak Üniversitelerin Rektörlüğüne



T.C.  
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ  
GÜZEL SANATLAR FAKÜLTESİ  
DEKANLIĞI



Büro : Güzel Sanatlar Fakültesi Dekanlığı

Sayı : B.30.2.ÇKO.0.27.05.01/155

Adana, 12.02.2010

Konu :

MARMARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ,  
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığına

İLGİ: 28 Aralık 2009 ve B.30.2.MAR.0.72.00.00-202/2 sayılı yazı.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müzik Öğretmenliği Doktora Programı öğrencisi Duygu TURAN ENGİN'in " Çalgı Eğitimi Alan ve Almayan Müzisyenlerin Kişilik Özellikleri ve Çalgılarını Kabul Düzeyleri ile İçsel ve Dışsal Motivasyon Düzeylerinin İncelenmesi" konulu tezi ile ilgili anket çalışmaları Devlet Konservatuvarımızda yapılmış ve ekte sunulmuştur.

İlgili öğrencinizin çalışmalarında başarılar temenni ederim.

Prof.Dr. Yusuf GÜRÇİNAR  
Dekan

T.C. MARMARA ÜNİVERSİTESİ Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı
Tarih: 25 SUBAT 2010
Sayı: 890
Aykut Bey

T.C. MARMARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Tarih: 25 SUBAT 2010
Sayı: 7202 5472
Bürosu: Öğr. İşl.

Öğr. İşl. Daire Başkanlığı  
25.02.2010  
19.



T.C.  
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ  
GÜZEL SANATLAR FAKÜLTESİ  
DEKANLIĞI



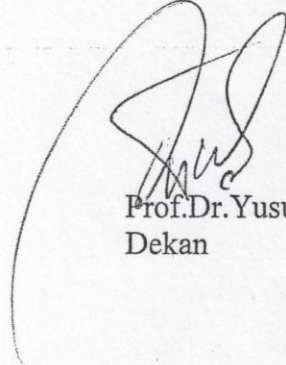
Büro : Güzel Sanatlar Fakültesi Dekanlığı  
Sayı : B.30.ÇKO.0.27.70.02 / 27  
Konu:

15.01.2010

Ç.Ü. KONSERVATUVAR MÜDÜRLÜĞÜNE,

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müzik Öğretmenliği Doktora Programı öğrencisi Duygu TURAN ENGİN'in "Çalgı Eğitimi Alan ve Almayan Müzisyenlerin Kişilik Özellikleri ve Çalgılarını Kabul Düzeyleri ile İçsel ve Dışsal Motivasyon Düzeylerinin incelenmesi" konulu tezi Konservatuvar ilgi alanlarına girdiğinden ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinize arz ve rica ederim.

  
Prof. Dr. Yusuf GÜRÇİNAR  
Dekan

06.01.2010'da aynı evrak  
Bölüm Skatliğine yollanmış  
olduğundan, dosyaların birleştirilerek  
gereğinin yapılması ricaıyla Müzik  
Bölüm  
Bsk.liğine,  
S.H/A  
18.01.10

44  
18.01.10





T.C.  
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM FAKÜLTESİ DEKANLIĞI

SAYI : B.30.2.ÇAÜ.0.12.00/095-435  
KONU : Duygu TURAN ENGİN'in Tez Çalışması

ÇANAKKALE  
18.02.2010

MARMARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE  
(Öğrenci İşleri Dairesi Başkanlığı)  
İSTANBUL

İlgi: 28.12.2009 tarih ve B.30.2.MAR.0.72.00.00-20212sayılı yazınız;

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müzik Öğretmenliği Doktora Programı öğrencisi Duygu TURAN ENGİN'in, "Çalgı Eğitimi Alan ve Almayan Müzisyenlerin Kişilik Özellikleri ve Çalgılarını Kabul Düzeyleri ile İçsel ve Dışsal Motivasyon Düzeylerinin İncelenmesi" konulu tezi ile ilgili ölçek kitapçığı, Fakültemiz Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı öğretim elemanları tarafından doldurularak ekte sunulmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini saygılarımla arz ederim.

T.C. MARMARA ÜNİVERSİTESİ Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı	
Tarih:	26 SUBAT 2010
Sayı:	893
Aykut YAY	

Prof. Dr. Dinçay KÖKSAL  
Dekan

EKİ: Zarf (1 Adet)

T.C. MARMARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ	
Tarih:	26 SUBAT 2010
Sayı:	7200 5680
Bürosu:	Öğr. İşl.

Öğr. İşl. Daire Başkanlığı  
26.02.2010  
1/9



Sayı : B.30.2.MAR.0.72.00.00- 202/2  
Konu :

28 ARALIK 2009  
İstanbul, .../.../2009

**ADANA ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ**  
Güzel Sanatlar Fakültesi Dekanlığına

İlgi : Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğünün 15.12.2009 tarih ve 5566 sayılı yazısı.

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müzik Öğretmenliği Doktora Programı öğrencisi Duygu TURAN ENGİN'in "Çalgı Eğitimi Alan ve Almayan Müzisyenlerin Kişilik Özellikleri ve Çalgılarını Kabul Düzeyleri ile İçsel ve Dışsal Motivasyon Düzeylerinin İncelenmesi" konulu tezi ile ilgili uygulamaların Üniversitemiz ve ekli listede belirtilen Üniversitelerde yapılabilmesi için gereğini arz ve rica ederim.

Prof.Dr. Muzaffer DARTAN  
Rektör a.  
Rektör Yardımcısı

- EKLER :
- 1.Uygulama Yapılacak Üniversitelerin Listesi
  2. Uygulanacak Ölçekler
  3. Tez Önerisi

DAĞITIM:  
Uygulama Yapılacak Üniversitelerin Rektörlüğüne

ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ  
GÜZEL SANATLAR FAKÜLTESİ  
Gelen No 36  
Tarih 11.01.2010

D. Coşkun



T.C.  
MARMARA ÜNİVERSİTESİ  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Sayı : B.30.2.MAR.0.45.00.00/2242  
Konu:

İstanbul, 2.6./04/2010

Sayın Duygu Turan Engin

Marmara Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı'ndan alınan tez uygulamalarınız ile ilgili yazılar ekte sunulmuştur.  
Gereği hususunda bilgilerinizi rica ederim.

Prof.Dr.Sefer Ada  
Müdür

EK: 1-Çukurova Üniversitesi Güzel sanatlar Fakültesinden alınan yazı  
2-Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesinden alınan yazı  
3-Devlet Opera ve Balesi Genel Müdürlüğünden alınan yazı



T.C.  
MARMARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : B.30.2.MAR.0.72.00.00- 5952

İstanbul, ... / .../2010

Konu :

MARMARA ÜNİVERSİTESİ  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne

İlgi : 15.12.2009 tarih ve 5566 sayılı yazımız.

İlgi yazınıza istinaden, Enstitünüz Müzik Öğretmenliği Doktora Programı öğrencisi Duygu TURAN ENGİN'in tez uygulamaları ile ilgili Çanakkale Onsekiz Mart, Çukurova Üniversitesi ile Devlet Opera ve Balesi Genel Müdürlüğünden alınan cevabî yazı suretleri ilişikte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof.Dr. Muzaffer DARTAN  
Rektör a.  
Rektör Yardımcısı

EKLER :

1.Yazı Örneği (4 sayfa)

T.C. MARMARA ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ
TARİH: 20.04.2010
SAYI: 2482

M. Orhan  
Genel