




## Müzik Öğretmen Adaylarının Çalgı Eğitiminde Başarı Yönelimi Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi

### An Investigation of Music Teacher Candidates' Levels of Achievement Orientation in Instrumental Education According to Some Variables

Sayfa | 907

İlkay Ebru TUNCER BOON , Doç. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi, ebru.boon@deu.edu.tr

**Geliş tarihi - Received:** 9 Haziran 2023  
**Kabul tarihi - Accepted:** 25 Ağustos 2023  
**Yayın tarihi - Published:** 28 Aralık 2023



*Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2023), 14 (2), 908-927.*  
*Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2023), 14 (2), 908-927.*  
*Araştırma Makalesi / Research Paper*

**Öz.** Son yıllarda yapılan motivasyon ve başarı yönelimi araştırmaları, motivasyonun bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutlarının artırılabilceğini ve bu sayede öğrencilerin motivasyonel inançlarının ve dolayısıyla akademik başarılarının düzenlenebileceğini göstermektedir. Bu çalışmanın amacı, müzik öğretmen adaylarının başarı yönelimlerini farklı değişkenlere göre incelemektir. Araştırmanın katılımcıları, 2018-2019 akademik yılında müzik eğitimi alanında öğrenim gören 108 lisans öğrencisinden (n=108) oluşmaktadır. Veriler, 2x2 Başarı Hedefi Yönelimi Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Çalışmanın bulguları, kız öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla öğrenme-kaçınma ve performans-kaçınma puanlarının daha yüksek olduğunu göstermiştir. Öğrencilerin akademik hedef yönelim düzeyleri, birinci sınıf müzik öğrencilerinin öğrenme-yaklaşma hedeflerine yönlendiklerini, dördüncü sınıf öğrencilerinin ise öğrenme-kaçınma hedeflerine yöneldiklerini önceki çalışmalarla tutarlı bir şekilde ortaya koymaktadır. Öğrencilerin çalgı eğitimindeki başarı yönelimleri ile günlük çalışma süreleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Bu çalışmanın sonuçları, müzik öğretmeni adaylarının başarı yönelimleri üzerinde cinsiyet ve sınıf düzeyinin etkisini vurgulamaktadır. Gelecekteki araştırmalar, başarı yönelimlerinin müzik eğitimi süreçlerinde nasıl desteklenebileceği konusunda daha fazla bilgi sağlamak amacıyla yapılmalıdır. Ayrıca, müzik öğretmeni adaylarının başarı yönelimlerini artırmak ve motive etmek için pratik uygulamalara odaklanmanın yararlı olabileceği önerilmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Müzik eğitimi, başarı yönelimi, öğrenme-yaklaşma, öğrenme-kaçınma, performans-yaklaşma, performans-kaçınma

**Abstract.** In recent years, motivation and achievement orientation studies have demonstrated that motivation's cognitive, affective, and behavioral dimensions can be enhanced, thereby suggesting that students' motivational beliefs can be regulated. The aim of this study is to examine the achievement orientations of music teacher candidates according to certain variables. The participants of the research consist of 108 undergraduate students (n=108) studying music education in the 2018-2019 academic year. Data were collected using the 2x2 Achievement Goal Orientation Scale. The findings of the study indicated that female students had higher learning-avoidance and performance-avoidance scores compared to male students. The academic goal orientation levels of students consistently aligned with previous studies, revealing that first-year music students were inclined towards learning-approach goals. On the other hand, fourth-year students were found to be directed towards learning-avoidance goals. No significant relationship was found between students' achievement orientations in instrumental education and their daily practice durations. The outcomes of this study underscore the influence of gender and grade level on the achievement orientations of music teacher candidates. Future research should focus on providing further insights into how achievement orientations can be supported in music education processes. Additionally, it is advisable to concentrate on practical applications to enhance and motivate the achievement orientations of music teacher candidates.

**Keywords:** Music education, achievement goal orientation, mastery-approach goal orientation, mastery-avoid goal orientation, performance-approach goal orientation, performance-avoid goal orientation



## Giriş

Öğrenciler öğrenme sürecinde farklı başarı hedefleri ve motivasyonel nedenlere sahiptirler. Motivasyon, öğrencilerin potansiyellerini geliştirmelerini teşvik eden önemli bir güçtür. Başarı motivasyonu ise öğrenme sürecinde enerji sağlar ve davranışları başarıya yönlendirir. Bu nedenle, başarı yönelimi, akademik başarının önemli bir belirleyicisi olarak kabul edilmektedir (Elliott, 1999). Temel motivasyon süreçleri; hedefleri, ilerlemeye yönelik öz değerlendirmeleri, sonuç beklentilerini, sosyal karşılaştırmaları ve öz yeterlilik inançlarını içerir (Schunk & Usher, 2012). Öğrencilerin çaba ve yetenekle ilgili inançları ise motivasyonel süreçler sırasında uyumlu veya uyumsuz davranışlara yol açabilmektedir. Uyumlu (öğrenme ve ustalık odaklı) bir davranış örüntüsü, zorlukları kabul etme ve yüksek sebatla karşılaşma eğilimindedir. Bu örüntüyü sergileyen bireyler, hedeflerine ulaşmak için çaba sarf etmekten kaçınmazlar. Ayrıca, bu bireyler, görevlerde ustalaşmak için hedeflerine ulaşma arayışıyla çaba göstermeyi tercih ederler. Öte yandan, uyumsuz (çaresiz ve kaçınma odaklı) bir örüntü, zorluklardan kaçınma ve düşük sebat ile karakterize edilmektedir (Dweck, 1986, s. 1040).

Başarı hedefi ya da başarı yönelimleri teorisi, otuz yılı aşkın bir süredir eğitim araştırmalarında en önemli öğrenme ve motivasyon teorilerinden biri olmuştur. Sosyal-bilişsel teori perspektifinden bakıldığında, öğrenciler yetkinlik davranışlarına belli nedenlerle girişmektedirler ve bunun arkasında başarı hedefleri vardır (Nicholls, 1989; Wigfield & Cambria, 2010). Bu hedefler, organize edici bir kalıp ya da çerçeve sağlamaktadır (Anderman ve diğerleri, 2003, s. 3). Aynı zamanda bu hedefler, görevin değeri ve anlamı, ustalaşma sürecine harcanan çaba, görevdeki başarı ve başarısızlığın nedenleri ya da başarı veya başarısızlığa verilen duygusal tepkiler hakkındaki tüm inançları da ifade etmektedir (Kaplan ve Maehr, 1999). Başarı yönelimleri teorisyenleri (Ames, 1992; Dweck, 1986; Nicholls, 1984; Nicholls, 1989; Urdan, 1997) "farklı hedeflerin neden farklı kalıplar/örüntüler beslediğini ve görev seçimini nasıl şekillendirdiğini" tartışmış ve motivasyon miktarından ziyade motivasyonun niteliğine vurgu yapmışlardır (Anderman & Wolters, 2006, s. 72). Örneğin, eşit derecede motive olmuş öğrenciler bir görevi tamamlarken bunu yapmak için farklı nedenlere ve özelliklere sahip olabilmektedirler (Ames, 1992; Dweck, 1999; Dweck & Leggett, 1988).

Başarı yönelimleri teorisinde iki tür hedef tanımlanmıştır: amacın "kişinin yeteneğini artırmak için yeni bilgi veya beceriler edinmek" olduğu ustalık/öğrenme hedefleri (Grant & Dweck, 2003, s. 541) ve "amacın kişinin yeteneğini doğrulamak veya yetenek eksikliğini göstermekten kaçınmak olduğu performans hedefleri" (s. 541). Ustalık hedefleri literatürde öğrenme hedefleri ya da görev hedefleri olarak da adlandırılmaktadır (Ames, 1992; Elliot & Harackiewicz, 1996; Middleton & Midgely, 1997; Nicholls, 1984) ve performans hedefleri ise ego ile ilgili hedefler ya da yetenek hedefleri olarak adlandırılmaktadır (örneğin, Nicholls, 1984; Ames, 1992). Ames (1987) ustalık yönelimli öğrencileri "yeteneklerini geliştirmek ve ustalık kazanmakla ilgilenen" (örneğin, müzik becerilerini geliştirmeye çalışan), performans yönelimli öğrencileri ise "yetenekli olduklarını göstermek isteyen" (örneğin, orkestradaki en iyi kemancı olmaya çalışan) öğrenciler olarak tanımlamaktadır (Ames, 1987, s. 127). Çoğu başarı yönelimi ve motivasyon teorisyeni, "ustalık hedeflerinin içsel motivasyonu kolaylaştırdığını, performans hedeflerinin etkilerinin ise olumsuz olduğunu" (inimical) savunmaktadır (Elliott & Harackiewicz, 1996, s. 471).

Başarı yönelimleri teorisi üzerine araştırmalar son yirmi yılda geliştirilirken, araştırmacılar "başarıya ulaşmaya odaklanılan performans-yaklaşma hedefleri (örneğin, orkestradaki en iyi kemancı Tuncer Boon, İ.E. (2023). Müzik öğretmeni adaylarının çalgı eğitiminde başarı yönelimleri. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 14(2), 908-927.*  
DOI. 10.51460/baebd.1312088



olmak) ile başarısızlıktan kaçınmaya odaklanılan performans-kaçınma hedeflerini" (örneğin, orkestrada yanlış bir nota çalıp beceriksiz görünmekten kaçınmak) birbirinden ayırmıştır (Elliot, 1999; Elliot & Church, 1997; Elliot & Harackiewicz, 1996; Middleton & Midgely, 1997; Pintrich, 2000). Elliot ve Harackiewicz (1996), performans-kaçınma yönelimindeki katılımcıların performans-yaklaşma yönelimindekilere göre daha düşük içsel motivasyon sergilediklerini gösteren deneyler gerçekleştirmiştir. Buna ek olarak, Elliot ve McGregor (2001) yaklaşma ve kaçınma yönelimleri arasındaki ayrımın bir öğrenme yönelimi çerçevesinde ele alınması gerektiğini savunmuştur. Böylece, yaklaşma/kaçınma ayrımını öğrenme/performans yönelimine uygulayarak başarı hedefleri için 2x2'lik bir çerçeve oluşturmuşlardır (Elliot ve McGregor, 2001). 2x2 çerçevesinde, öğrenme hedefleri; öğrenme yaklaşma ve öğrenme-kaçınma hedefleri olarak ikiye ayrılır. Örneğin, öğrenme-kaçınma hedeflerini benimseyen bir birey yanlış anlaşılmaktan ya da yetkinlik duygusunu kaybetmekten kaçınmak ister (Pintrich, 2000). Elliot'ın (1999) 2x2 başarı hedefi yönelimleri modeli, öğrenme-performans ve yaklaşma-kaçınma ayrımlarına dayanmaktadır (Elliot, 1999; Elliot ve McGregor, 2001). Bu hedefler, "kişilerin daha soyut isteklerini, endişelerini, ihtiyaçlarını veya motivasyonlarını takip etmek için somut amaçlar olarak görülmektedir" (Elliot ve Trash, 2001, s. 140).

Sosyal-bilişsel teori, bireyin bilişsel süreçleri ile sosyal çevresi arasında karşılıklı bir ilişki olduğunu varsayar (Pintrich & Schrauben, 1992; Bandura, 1997). Bu motivasyon perspektifi, "bilişsel-kişisel faktörler (yetenekle ilgili inançlar ve duygular gibi); çevresel faktörler (öğretmenin kullanacağı öğretim tarzı veya değerlendirme kriterleri gibi); ve kişinin davranışı veya performansı (düşük bir not aldıktan sonra çabasını artırması gibi)" şeklinde faktörleri birbirleriyle ilişkilendirir (Bandura, 1986). Bu üç faktör, Bandura (1986) tarafından "karşılıklı etkileşim" olarak adlandırılan bir süreçte etkileşime girer, burada her bileşen diğer iki bileşeni etkiler. Örneğin, iki öğrencinin keman öğrenme konusundaki yetenek inançları benzer olabilir, ancak farklı öğretim ortamlarıyla karşılaşabilirler. Ya da onların öğrenme davranışları veya eylemlerini, yetenek inançları veya çevresel faktörler etkilemiştir. Bu faktörler de, öğrencinin daha sonraki yetenek inançlarına ve eylemlerine de etki etmektedir (Bandura, 1999).

Son yıllarda yapılan motivasyon ve başarı yönelimi araştırmaları, motivasyonun bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutlarının geliştirilebileceğini ve dolayısıyla öğrencilerin de motivasyonel inançlarının düzenlenebileceğini göstermektedir. Öğrencilere kendileri hakkında nasıl daha olumlu ve yapıcı düşünebilecekleri öğretilir ve rekabet ve başkalarıyla kıyaslama yapmak yerine gelişime ve kişisel ustalaşma/ilerlemeye daha fazla odaklanmaları sağlanabilir. Dahası öğrencilere okul çalışmalarının hayatlarıyla ilgisi gösterilebilir ve başarısızlığın öğrenme sürecinin bir parçası olduğu ve bu süreç boyunca yardım/geri bildirim aramak için stratejiler geliştirmeleri öğretilir (Deci & Ryan, 1994; Martin, 2010; Martin, 2013).

### **Başarı Yönelimleri ve Müzik Eğitimi**

Müzik eğitiminde çalgı öğrenme ve ustalaşma süreci büyük bir motivasyon ve çaba gerektiren oldukça zahmetli bir süreçtir. Daha önce yapılan araştırmalar, müzik eğitimi öğrencilerinin genel olarak öğrenme ve içsel motivasyon yönelimlerine eğilim gösterdiğini kaydetmişlerdir. Bu araştırmacılar özellikle, çalgı eğitiminde motivasyon ve başarı yönelimleri ile ilişkili farklı değişkenleri çalışmışlardır. Bu çalışmada ele alınan değişkenler de, müzik alanındaki araştırma literatürü ve diğer eğitim araştırmaları incelenerek belirlenmiştir. Alıntı yapılan literatür göz önünde bulundurularak, sınıf düzeyi,



*Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2023), 14 (2), 908-927.*  
*Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2023), 14 (2), 908-927.*  
*Araştırma Makalesi / Research Paper*

cinsiyet, çalışma saatleri ve çalgı sınav notları müzik öğrencilerinin akademik başarı yönelimleri bağlamında yeniden incelenmiştir. Örneğin, öğrencilerin çalgı eğitimindeki motivasyonlarını farklı değişkenlerle ilişkili olarak inceleyen bir çalışma Sandene (1997)'e aittir. Bu çalışmanın sonuçları, çalgı müziği alanında motivasyonun, özsaygı, öğrenme yönelimleri ve öğrencilerin müzik öğretmenlerinin öğrenme yönelimli olduğuna dair algıları ile anlamlı bir şekilde ilişkili olduğunu göstermiştir. Dahası, bu çalışma, öğrenme yönelimli öğrencilerin içsel olarak daha fazla motive olduklarını ifade etmektedir. Çalışmanın bulguları, özsaygının yüksek olmasının öğrencilerin kendi yeteneklerine olan güvenlerini arttırdığını, öğrenme yönelimlerinin ise öğrencilerin öğrenme sürecine odaklanmalarını ve çabalarını yönlendirmelerini sağladığını göstermektedir. Bu da öğrencilerin müzik öğrenme sürecine daha aktif katılmalarını ve daha derin bir anlayış geliştirmelerini teşvik etmektedir. Bu öğrenciler, öğretmenlerinin öğrenme yönelimli yaklaşıma sahip olduğunu algıladıklarında, daha fazla başarıma isteğine sahip olmakta ve kendilerini daha motive hissetmektedirler.

Nielsen'in (2008) çalışması ise, birinci sınıf müzik öğrencilerinin çalgı performansına ilişkin başarı hedeflerine odaklanmıştır. Sonuçlar, öğrenme hedefleri ile öğrenme stratejileri arasında ve performans-kaçınma hedefi ile öğrenme stratejileri arasında düşük korelasyonlar olduğunu ortaya koymuştur. Bu çalışma, başarı hedef yönelimi ile çalgı başarısının anlamlı olarak ilişkili olmadığını ifade etmektedir. Öğrencilerin başarı hedeflerine odaklanmalarının, çalgı performanslarını iyileştirmede etkili olmadığı ima edilmektedir. Diğer yandan, Nielsen (2008), ileri düzeydeki çalgı öğrencilerinin ise çalgı öğrenme sırasında başarı yönelimlerini geliştirme, düzenleme ve değiştirme potansiyeline daha fazla sahip olduklarını tartışmaktadır.

Anguiano (2006) ise araştırmasında, eğitim programında seçmeli çalgı eğitimi alan ortaokul ve lise öğrencilerinin, başarı yönelimleri ile (öğrenme veya performans hedefi yönelimli) çalgı sınıfındaki motivasyon ortamına ilişkin algılarını ve yine aynı öğrencilerin, bir sonraki akademik yıllarda müziğe devam etme niyetlerini incelemiştir. Araştırmacı bu verileri öğrencilerin akademik ve müzikal başarı puanları ile karşılaştırmıştır. Anguiano (2006), eğitimin ilerleyen her bir yılında, öğrencilerin daha az başarı yönelimli hale geldiklerini, sınıf öğretmenleri ve motivasyonel iklim hakkında gittikçe daha fazla olumsuz görüşe sahip olduklarını ve müziğe devam etmek için daha az motive olduklarını bulmuştur. Erkek öğrencilerin kızlara göre ise daha düşük başarı gösterdiklerini, sınıf iklimini kızlara göre daha olumsuz algıladıklarını saptanmıştır. Bu araştırma, müzik eğitiminde öğrencilerin başarı yönelimlerinin ve motivasyonlarının korunması ve artırılması için önemli ipuçları sunmaktadır. Anguiano'nun (2006) bulgularına göre, eğitimin her bir ilerleyen yılında öğrencilerin başarı yönelimlerinin azaldığı, müzik öğretmenleri, müzik sınıfındaki motivasyonel iklim hakkında daha olumsuz bir görüşe sahip oldukları ve müziğe devam etme isteklerinin artmadığı görülmektedir. Bu çalışmanın sonuçları, müzik öğretmenlerinin, öğrencilerin başarı yönelimlerini ve motivasyonlarını destekleyici bir ortam sağlamak için çeşitli stratejiler kullanmasının gerekliliğini göstermektedir.

Müzik bağlamında akademik başarı motivasyonu ve yönelimlerini inceleyen bir diğer çalışma Schmidt (2005)'in, "Relations among motivation, performance achievement, and music experience variables in secondary instrumental music students," isimli araştırmasıdır. Schmidt, bu çalışmada, öğrencilerin başarı yönelimleri, çalgı çalışmalarında benlik algıları, içinde buldukları çalgı grubuna yönelik tutumları ile sınıf düzeyleri, cinsiyetleri, çalgı çalışma süreleri ve bazı müzik deneyimleri arasındaki ilişkileri incelemiştir. Bulgular, çalgı çalışma süresinin içsel motivasyonla güçlü bir şekilde ilişkili olduğunu göstermiştir. Öğrenme yönelimi de çalgı çalışma süresi ile pozitif yönde ilişkilidir. Bu



*Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2023), 14 (2), 908-927.*  
*Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2023), 14 (2), 908-927.*  
*Araştırma Makalesi / Research Paper*

çalışmada, öğrenciler, başarılarını işbirliği ve öğrenme yönelimli hedeflere göre tanımlamışlar, başarı yönelimlerinin "dışsal veya rekabetçi yönlerine çok az vurgu yapmışlardır" (s. 144). Bu çalışmanın sonuçları, müzik eğitiminde öğrencilerin içsel motivasyonlarının ve öğrenme yönelimlerinin çalgı çalışma süresinden başarılarına kadar olumlu yönde katkılarda bulunduğu ortaya koymaktadır. Ayrıca, müzik/çalgı eğitimcileri, öğrencilerin başarılarına odaklanırken işbirliği ile öğrenme ortamları geliştirerek öğrencilerin öğrenme hedeflerine yönelmeleri konusunda stratejiler geliştirebilirler.

Schmidt ve diğerleri (2006) de motivasyon yönelimlerini, akademik başarı ve müzik öğretmeni adaylarının kariyer hedefleriyle ilişkili olarak araştırma yapmışlardır. Sonuçlar, "öğrencilerin genel olarak öğrenme, işbirlikçi ve içsel motivasyon yönelimli" olduğunu göstermiştir (s. 149). Uzun vadeli hedefler açısından da cinsiyetler arasında önemli farklılıklar bulunmuştur. Örneğin, "kadınların devlet okulunda öğretmenlik yapmayı hedef olarak gösterme olasılığı erkeklere kıyasla önemli ölçüde daha yüksektir" (s. 150). Araştırmacılar, müzik eğitiminin rekabetçi yönlerine rağmen, bu öğrencilerin genellikle başarıya yönelik güçlü rekabetçi yönelimlere sahip olmadıklarını ve bu sonucun müzik öğretmenliği mesleğiyle uyumlu olduğunu tartışmışlardır (s. 150). Bu sonuçlar, bu alanda çalışan araştırmacılara, "müzik eğitimi lisans öğrencilerinin yakın ve uzun vadeli hedeflerinin daha yakından anlaşılması gerektiğini" göstermektedir (s. 150-51).

Öğrenciler hem akademik hem de sosyal olarak okul yaşamına katılırlar ve bu katılım, akademik motivasyonlarını ve öğrenmelerini etkileyebilecek farklı hedeflere sahip olmanın koşullarını da beraberinde getirir. Birçok araştırma, okul yaşamına katılma ve bağlılık konusunda cinsiyet farklılıklarının akademik başarı yönelimindeki cinsiyet farklılıkları ile açıklanıp açıklanamayacağını incelemiştir. Daha önce yapılan çalışmalar, erkek öğrencilerin kızlardan daha çok performans hedeflerine odaklandığını göstermiştir (Butler, 2014; Pajares ve Cheung, 2003). Ayrıca, akademik ortamda erkek ve kız öğrenciler arasında bilişsel-motivasyonel işleyişlerde farklılıklar olduğu ve kız öğrencilerin öğrenme görevlerine daha uyumlu bir yaklaşıma sahip olduğunu göstermiştir (Meece ve Holt, 1993; Rusillo ve Areas, 2008). Bu bulgular, cinsiyetin akademik motivasyon ve öğrenmeye yönelik tutumlar üzerinde etkili olabileceğini göstermektedir.

Örneğin, Wright (2001) bir ortaokulda yaptığı çalışmada, cinsiyetle müzik eğitimindeki başarı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonuçları, cinsiyet ve müzik başarısı arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir. Erkek öğrenciler, özellikle çalma ve besteleme alanlarında belirgin bir başarı gösterirken, kızlar müziğin değerlendirilmesi ve yorumlanması, yani, müzik parçaları hakkındaki duygu ve düşüncelerin ifade edilmesi konusunda daha iyi performans göstermişlerdir. Bu çalışmada, erkeklerin performansına ilişkin en önemli bulgular, erkeklerin müziğin pratik/icra yönüne olan güçlü ilgileri, müzik çalışmalarının erkeklerin güçlü yönlerini geliştirme ve bunu bireysel tercihlere en uygun şekilde yapma esnekliği sağlamasıdır.

Wehr-Flowers (2006), cinsiyet farklarını güven, kaygı ve tutum gibi sosyal-psikolojik yapılarla ilişkilendirerek kadınların caz doğaçlamalarına katılımı konusunda bir araştırma yapmıştır. Bu çalışmanın bulguları, kadınların caz doğaçlamayı öğrenme konusunda önemli ölçüde daha az güven duyduklarını, daha fazla kaygı yaşadıklarını ve daha düşük bir öz-yeterlilik (tutum) sergilediklerini göstermiştir. Mentiş-Köksoy ve Uygun (2017) ise müzik öğretmeni adaylarının öğrenme yönelimi düzeylerini inceledikleri çalışmalarında, öğrencilerin cinsiyetlerinin, sınıf ve başarı düzeylerinin, öğrenme hedef yönelimleri üzerinde çok az etkisi olduğunu bulmuşlardır. Müzikte pratik yapma süresi,



*Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2023), 14 (2), 908-927.*  
*Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2023), 14 (2), 908-927.*  
*Araştırma Makalesi / Research Paper*

öğrencilerin kendi başarı düzeylerini akranları arasında değerlendirmeleri ve öğrencilerin kendilerini müzikte ne kadar yetenekli buldukları ise öğrenme yönelimleri üzerinde orta düzeyde bir etkiye sahiptir. Mentiş-Köksoy ve Aydiner-Uygun (2018), "öğrencilerin başarı yönelimleri ve bu hedeflerin öğretme ve öğrenme sürecine etkileri hakkında bilgilendirilmelerinin, başarı hedef yönelimlerinin istenen yönde olmasına yardımcı olabileceğini" öne sürmüştür (s. 328).

Tan ve Miksza (2019), "ABD ve Singapur'da okuyan üniversite bando öğrencilerinden oluşan bir örneklem kullanarak kolektif bir başarı hedefi modelinin kültürler arası geçerliliğini" incelemiştir (s. 33). Hem bireysel hem de kolektif öğrenme yaklaşımı yönelimlerinin her iki grup tarafından da en yüksek düzeyde değerlendirildiğini bulmuşlardır. Bu çalışmada, kolektif öğrenme yaklaşımı "akışın önemli bir belirleyicisi olmuş, gruplarının öğrenmesi için öğrenenlerin grup provaları sırasında daha sık akış deneyimleri rapor etme eğiliminde olduklarını göstermiştir" (s. 39). Öğrenciler, grup provaları sırasında daha sık akış deneyimleri yaşama eğiliminde olduklarını ifade etmişlerdir. Akış deneyimi, kişinin bir etkinlikte tamamen meşgul olduğu ve zamanın hızla geçtiği, motive edici ve zevkli bir durumu anlatmaktadır. Kolektif öğrenme yaklaşımıyla birlikte, öğrenciler, grupça daha fazla işbirliği içerisinde çalışmanın, motivasyonlarını artırdığını ve daha olumlu öğrenme deneyimleri yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin grup çalışmalarında akış deneyimlerini sıkça yaşamaları, grup içindeki işbirliğini ve motivasyonu artırarak olumlu öğrenme deneyimlerini desteklemektedir. Bu bulgular, kolektif öğrenme yaklaşımının müzik eğitiminde etkili bir strateji olabileceğini ve kültürel farklılıklara rağmen uygulanabileceğini göstermektedir.

2x2 Başarı Yönelimleri Modeli hem Kuzey Amerika hem de uluslararası örneklerde farklı çalışmalarla desteklenmiştir (Anderman & Patrick, 2012). Günümüzde başarı yönelimleri teorisi, sınıf içi uygulamalarını anlamak ve geliştirmek konusunda eğitim araştırmalarında sıklıkla çalışılmaktadır. Dolayısıyla, bu çalışmalar, müzik araştırmaları için de güçlü ampirik veriler sağlamaktadır. Müzik alanında yapılan pek çok araştırma da başarı yönelimleri teorisine dayanarak gerçekleştirilmiş ve bu teorinin müzik eğitime katkı sağladığı görülmüştür (Burwell & Shipton, 2011; Campbell, Thompson, & Barrett, 2012). Başarı yönelimleri teorisi, öğrencilerin ve müzik öğretmeni adaylarının müzik öğrenme sürecindeki katılımlarını, performanslarını ve motivasyonlarını anlamak için kullanılan bir araç olarak öne çıkmaktadır. Dolayısıyla, teorinin sağladığı ampirik veriler, müzik eğitiminde öğrencilerin öğrenmeye katılımını ve motivasyonunu artırmak için kullanılacak stratejilerin belirlenmesine yardımcı olabilir. Bu çalışmayla ilgili olarak, başarı yönelimleri teorisi, öğrencilerin öğrenmeye katılımını ve motivasyonunu anlamak için kullanılan etkili bir çerçeve olmuştur.

### **Çalışmanın Amacı ve Önemi**

Son yıllarda yapılan başarı yönelimi araştırmaları, öğrencilerin motivasyonel inançlarının düzenlenebileceğini ve başarı yöneliminin geliştirilebileceğini göstermektedir. Bu çalışmanın amacı, müzik öğretmen adaylarının başarı yönelim düzeylerini anlamak ve bu düzeylerdeki olası farklılıkları belirlemektir. Aynı zamanda bu çalışma, öğrencilerin başarı yönelimlerinin cinsiyet, sınıf düzeyi, günlük çalışma süreleri ve çalgılarından aldıkları son puana göre farklılık gösterip göstermediğini de ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır.



Bu bağlamda çalışmanın problem cümlesi, "Müzik öğretmeni adaylarının başarı yönelimi düzeyleri nedir ve çeşitli değişkenler açısından farklılık göstermekte midir?" olarak belirlenmiştir. Ayrıca bu çalışmada aşağıdaki alt problemlere de cevaplar aranmıştır:

1. Müzik öğretmeni adaylarının başarı yönelimleri cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?
2. Müzik öğretmeni adaylarının başarı yönelimleri devam ettikleri sınıflara göre farklılık göstermekte midir?
3. Müzik öğretmeni adaylarının başarı yönelimleri, ana çalgılarına ayırdıkları günlük çalışma sürelerine göre farklılık göstermekte midir?
4. Müzik öğretmeni adaylarının başarı yönelimleri, ana çalgılarından aldıkları en son puanlara göre farklılık göstermekte midir?

## Yöntem

### Araştırmanın Deseni

Bu araştırma, nicel bir çalışma olarak gerçekleştirilmiştir. Genel tarama modeli altında yürütülen bu çalışma, evrenin tamamını veya evrenden seçilen bir örnekleme tarayarak elde edilen bulguların evrene genellenmesini amaçlamaktadır (Karasar, 2002).

### Katılımcılar ve Prosedür

Araştırmanın katılımcıları, 2018-2019 akademik yılında Türkiye'deki bir devlet üniversitesinin müzik öğretmeni yetiştiren bir bölümünde öğrenim gören, 1., 2., 3. Ve 4. Sınıflara devam eden 108 müzik öğretmeni adayından (Kadın: (n73); Erkek: (n=35) oluşmaktadır. Bu çalışmadaki katılımcıların belirlenmesinde amaçlı ve uygun örnekleme yöntemi benimsenmiştir. Bu öğrenciler programa kabul sonrasında ilk dönemin başında bireysel çalgı eğitimi almak üzere bir çalgı seçmekte ve ilk yılın sonunda anadal olarak seçmek üzere çalgılarına karar vermektedirler. Geriye kalan 3 yıl boyunca da bu çalgıda ustalaşmaya çalışmaktadırlar.

Form ve ölçek öğrencilere tek oturumda cevaplanmak üzere verilmiştir. Öğrenciler ilk önce kendileri hakkında demografik bilgileri doldurmuş ve sonrasında 2x2 Başarı Yönelimleri Ölçeği'nde bulunan maddelere dair en uygun ifadeyi ("hiçbir zaman", "nadiren", "sık sık", "genellikle", "her zaman") işaretlemişlerdir.

### Veri Toplama Araçları

İlk bölümde müzik öğretmeni adayları, demografik veriler için tasarlanmış bir formu yanıtlamışlardır. İkinci bölümde ise veriler Akın tarafından 2006 yılında geliştirilen 2x2 Başarı Hedef Yönelimleri Ölçeği aracılığıyla toplanmıştır. Akın (2006), ölçeğin alt boyutlarını ve maddelerini 2x2 başarı yönelimleri kuramına dayalı olarak oluşturmuş ve ölçeği farklı bölümlerde öğrenim gören 728 üniversite öğrencisine uygulamıştır. Ölçeğin orijinal formu 26 maddeden oluşan beşli Likert tipi bir ölçektir. Ölçek, Öğrenme-Yaklaşma Yönelimi, Öğrenme-Kaçınma Yönelimi, Performans-Yaklaşma





Yönelimi ve Performans-Kaçınma Yönelimi olmak üzere 4 boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin alt boyutları için alpha iç-tutarlılık katsayıları 0,92 ile 0,97 arasında, test-retest güvenilirlik katsayıları ise 0,77 ile 0,86 arasında değişmektedir.

## Verilerin Analizi

Bu çalışmanın verileri hem tanımlayıcı hem de istatistiksel yöntemlerle analiz edilmiştir. İstatistiksel analiz için *Statistical Package for the Social Sciences (SPSS 20.0)* kullanılmıştır. Araştırma katılımcılarının demografik özellikleri analiz edilmiş ve frekans dağılımları Tablo 1'de verilmiştir. 2x2 Başarı Hedef Yönelimleri Ölçeği yanıtlarının değerleri, Çarpıklık ve Basıklık değerleri (-2 +2) arasında olduğundan, normal dağılmaktadır. Veriler, çoklu grup değişkenleri için ANOVA testi ve iki değişken arasındaki farklılıkları incelemek için t-testi kullanılarak analiz edilmiştir.

## Bulgular

Bu çalışmada, müzik öğretmeni adaylarının başarı hedefi yönelim düzeyleri dört değişkene göre incelenmiştir. Müzik öğretmeni adaylarının demografik özellikleri ve bu değişkenlerden aldıkları puanlara ilişkin sonuçlar Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1.

Müzik öğretmeni adaylarının demografik özelliklerine ilişkin bulgular

	Sayı	Yüzde
Katılımcılar	108	100
Cinsiyet		
Kadın	73	67.6
Erkek	35	32.4
Günlük çalışma süresi		
Düzenli değil	15	13.9
0-30 dakika	19	17.6
1 saat	37	34.3
1.5 saat	10	9.3
2 saat	16	14.8
3 saat	7	6.5
4 saat ve fazla	4	3.7
En son alınan çalgı sınav notu		
26-50	4	3.7
51-75	18	16.7
76-100	74	68.5
Cevap yok	12	11.1
Sınıf		
1.sınıf	25	23.1
2.sınıf	25	23.1



3.sınıf	28	25.9
4.sınıf	30	27.8

Öğrencilere ana çalgılarını ne sıklıkla çalıştıkları sorulmuştur. Tablo 1'e göre aşağıdaki bilgiler günlük pratik sürelerini vermektedir. Öğrencilerin %13,9'u (n=15) çalgılarını düzenli olarak çalışmazken, %17,6'sı (n=19) 0-30 dakika, %37'si (n=34,3) 1 saat, %9,3'ü (n=10) 1,5 saat, %14,8'i (n=16) 2 saat, %6,5'i (n=7) 3 saat, %3,7'si (n=4) 4 saat ve daha fazla çalışmaktadır. Listelenen çalgı notları aralığı 100 puanlık bir ölçeği temsil etmektedir. Öğrencilerin %3,7'sinin (n=4) aldıkları en son çalgı sınavı notu 26-50 arasında, %16,7'sinin (n=18) 51-75 arasında, %68,5'inin (n=74) 76-100 arasındadır ve %11,2'si (n=12) soruya yanıt vermemiştir.

### 1. Alt Probleme İlişkin Bulgular:

Tablo 2'de görüldüğü gibi, müzik öğretmeni adaylarının başarı hedefi yönelim düzeyleri arasında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için t-testi kullanılmıştır.

Tablo 2.

Müzik öğretmeni adaylarının başarı hedef yönelimi düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre dağılımı

	<i>n</i>	Öğrenme-Yaklaşma Yönelimi		Öğrenme-Kaçınma Yönelimi		Performans-Yaklaşma Yönelimi		Performans-Kaçınma Yönelimi		2x2 Başarı Yönelimleri Ölçek Toplam Puan	
		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Cinsiyet											
Kadın	73	3.99	0.55	3.44	0.73	2.53	0.82	2.68	0.86	3.16	0.54
Erkek	35	4.00	0.40	3.16	0.88	2.43	0.80	2.31	0.67	2.98	0.4999
<i>f</i>		-.149		1.708		.608		2.245		1.706	
<i>p.</i>		.882		.001*		.545		.027*		.091	

\**p*<0.05

Tüm alt ölçeklerin puanları incelendiğinde, cinsiyet değişkeni gruplarına göre öğrenme-kaçınma hedef yönelimi alt ölçek puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur (*p*=.001). Kız öğrencilerin öğrenme-kaçınma hedef yönelimi puanları erkek öğrencilerden daha yüksektir. Cinsiyet değişkeni gruplarına göre bir diğer istatistiksel olarak anlamlı fark performans-kaçınma hedef yönelimi alt ölçek puanlarında bulunmuştur (*p*=.027). Yine kız öğrencilerin performans-kaçınma yönelimi puanları erkek öğrencilerden daha yüksektir.

### 2. Alt Probleme İlişkin Bulgular:

Tablo 3'te değişkenlerin aralarındaki farklılığı incelemek için birden fazla grup değişkenlerinde ANOVA testi kullanılmıştır.



ANOVA testi değerleri birinci sınıf ve ikinci sınıf öğrencilerinin öğrenme-yaklaşma hedef yönelimi alt ölçek puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu ortaya koymuştur ( $p=.010$ ). Birinci sınıf öğrencilerinin öğrenme-yaklaşma başarı yönelimi puanları ikinci sınıf öğrencilerinin puanlarından daha yüksektir. Öğrenme-kaçınma başarı yönelimi puanları ile birinci sınıf ve dördüncü sınıf öğrencileri arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ( $p=.028$ ). Dördüncü sınıf öğrencilerinin öğrenme-kaçınma başarı yönelimi puanları birinci sınıf öğrencilerinden daha yüksektir.

Tablo 3

Müzik öğrencilerinin başarı hedef yönelimi düzeylerinin sınıf değişkenine göre dağılımı

Sınıf	N	Öğrenme-Yaklaşma Yönelimi		Öğrenme-Kaçınma Yönelimi		Performans-Yaklaşma Yönelimi		Performans-Kaçınma Yönelimi		2x2 Başarı Yönelimleri Ölçek Toplam Puan	
		M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
1.Sınıf	25	4.16	0.33	3.06	0.81	2.35	0.82	2.34	0.90	2.97	0.57
2.Sınıf	25	3.83	0.55	3.48	0.62	2.57	0.70	2.59	0.70	3.12	0.37
3.Sınıf	28	3.83	0.52	3.39	0.98	2.47	0.84	2.75	0.95	3.11	0.62
4.Sınıf	30	4.15	0.51	3.44	0.68	2.60	0.88	2.54	0.68	3.18	0.52
F		4.001		1.544		.500		1.129		.720	
p.		<b>.010*</b>		<b>.028*</b>		.683		.341		.542	

\* $p<.05$ .

### 3.ve 4. Alt Probleme İlişkin Bulgular:

Başarı yönelimi düzeyleri (ve alt ölçekleri) ile öğrencilerin çalgı sınavından aldıkları son sınav notu değişkeni ve çalgılarına ayırdıkları günlük çalışma süresi arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için de ANOVA testi yapılmıştır. Test sonuçları, başarı yönelimi düzeyleri (ve alt ölçekleri), öğrencilerin çalgı sınav notu değişkeni ve öğrencilerin günlük çalışma süresi değişkeni arasında anlamlı bir fark olmadığını ortaya koymuştur.

## Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada müzik öğretmeni adaylarının çalgı eğitiminde başarı yönelimleri dört değişken açısından incelenmiştir.

### Başarı Yönelimleri ve Cinsiyet

Bu çalışmada, cinsiyet değişkeninin öğrencilerin başarı hedef yönelimleri üzerinde bir etkisi olup olmadığını incelemek için bir analiz yapılmıştır. Bulgular, kız öğrencilerin öğrenme-kaçınma hedef



*Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2023), 14 (2), 908-927.*  
*Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2023), 14 (2), 908-927.*  
*Araştırma Makalesi / Research Paper*

yönelimi puanlarının erkeklere göre daha yüksek olduğunu göstermiştir. Bu sonuçlara göre, kız öğrencilerin daha önce yaptıklarından daha kötüsünü yapmaktan veya mümkün olduğunca fazla öğrenememekten kaçınmak istedikleri söylenebilir. Çeşitli literatüre göre, öğrenme-kaçınma hedeflerine sahip öğrenciler, öğrenememekte ve görevde ustalaşamama konusunda endişelenmektedir (Moller ve Elliot, 2006; Van Yperen, Elliot ve Anseel, 2009; Elliot ve Thrash, 2001). Öğrenme-yaklaşımı yönelimli öğrencilerin aksine, bu öğrenciler, başkalarının (akran veya öğretmen) geri bildirimlerine ihtiyaç duymaktadırlar (Vandewalle, 2003; VandeWalle ve Cummings, 1997).

Bu çalışmada da görüldüğü üzere, öğrenciler aynı anda farklı öğrenme ve performans hedeflerine sahip olabilirler (Nielsen, 2008; Pintrich, 2000). Kız öğrencilerin performans-kaçınma yönelimi puanları da erkek öğrencilerden daha yüksektir. Mevcut çalışma bulguları için, kız öğrencilerin olumsuz yetkinlik yargılarından kaçındıkları söylenebilir. Performans-kaçınma hedeflerini benimseyen bireyler, başarısızlık korkusu içinde çalışırlar ya da düşük yetkinlik beklentilerine, düşük içsel motivasyon düzeylerine ve düşük dereceli performanslara sahiptirler (Church vd., 2001; Elliot ve Church, 1997; Karlen, vd., 2019). Wehr-Flowers (2006), caz doğaçlamasıyla ilgili olarak güven, kaygı ve tutum gibi sosyal-psikolojik yapılarıdaki cinsiyet farklılığını incelemiştir. Sonuçlar, kadınların caz doğaçlamasına karşı önemli ölçüde daha az özgüvenli, daha endişeli ve daha az öz yeterliliğe (tutum) sahip olduğunu göstermiştir. Fredericksen (2000) "bazı kız öğrencilerin sosyal nezaket ve normları çiğneme korkusu nedeniyle de daha az katılımcı olmayı tercih ettiklerini" öne sürmektedir (s. 304). Bu durumu "kadın sessizliği" olarak adlandırmaktadır (s. 304). Christenson ve Peterson (1988) ise yaptıkları çalışmada, "erkeklerin, müziği merkezi ve kişisel olarak, kadınların ise araçsal ve sosyal olarak kullanması" arasındaki ayrımı ortaya koymakta ve tartışmaktadırlar (s. 299).

Önceki araştırmalar (Dweck, 1986; Nicholls, 1984) geri çekilme, meydan okuma-kaçınma ve yüzeysel öğrenme stratejileri gibi uyumsuz sonuçların en çok performans-kaçınma hedefleriyle ilişkili olduğunu, buna karşın çeşitli uyumsal sonuçların (akademik benlik kavramı, görev değeri ve çaba gibi) performans-yaklaşma hedefleriyle ilişkili olduğunu ortaya koymuştur (Elliot, 1999; Barron ve Harackiewicz, 2003; Harackiewicz ve diğerleri, 2002; Rawsthorne ve Elliot, 1999). Yapılan çalışmalar, performans-kaçınma yöneliminin öğrenciler tarafından benimsenmesinin, öğretmenlerinin performans odaklı olduğuna dair algılarıyla da ilişkili olduğunu da ortaya koymuştur (Church vd., 2001). Sınıflarındaki öğretim uygulamalarını daha öğrenme yönelimli yapılandırılmış olarak algılayan öğrenciler daha fazla öğrenme yönelimli, sınıflarındaki öğretim uygulamalarını performans-yaklaşma hedefli yapılandırılmış olarak algılayan öğrenciler ise daha performans yönelimli olmaktadır (Ames, 1992; Wolters, 2004).

Bu bulgular, cinsiyetin, müzik eğitimi ve çalgı performansı ile ilişkili olan sosyal, duygusal ve psikolojik faktörleri etkileyebileceğini göstermektedir. Ayrıca, kadın öğrencilerin kaygı ve sosyal normlara uyma gibi faktörlerden etkilendiği görülmektedir. Bundan sonra yapılacak araştırmalar, sosyal-duygusal öğrenme teorileri ve eleştirel pedagoji ile ilişkilendirilebilir ve öğrenme sürecinde duygusal deneyimlerin, sosyal ve kültürel etkileşimlerin de önemini nitel çalışmalarla açığa çıkarabilirler.



## Başarı Yönelimleri ve Sınıf Düzeyleri

İlgili çalışma, öğrencilerin başarı hedefi yönelim düzeylerinin devam ettikleri sınıflara göre ne ölçüde farklılaştığını incelemiştir. Birinci sınıf öğrencilerinin öğrenme hedefi yönelimlerine eğilimli oldukları ve yeteneklerini geliştirme ve ustalık kazanma konusunda diğer sınıflara kıyasla daha fazla içsel motivasyona sahip oldukları tespit edilmiştir. Bu sonuç, daha önceki çalışmalarla tutarlılık göstermektedir. Örneğin, Nielsen'in (2008) araştırması, birinci sınıf müzik öğrencilerinin müziği öğrenme sürecinde bilişsel, üstbilişsel ve sosyal olarak daha ilgili olduklarını belirtmiştir. Bu da, birinci sınıf öğrencilerinin kendini geliştirme ve zorluklarla başa çıkma ve ustalaşma hedeflerine yönelik bir eğilim sergilediğini göstermektedir. Benzer şekilde, Mentiş-Köksoy ve Aydın-Uygun'un (2018) çalışması da birinci sınıf müzik öğrencilerinin performans-kaçınma hedeflerinden ziyade öğrenme hedeflerine odaklandıklarını göstermiştir. Bu sonuçlar, birinci sınıf öğrencilerinin yetkinlik göstermeye önem verdiğini ve kişisel potansiyellerini geliştirmeye yönelik bir eğilimde olduklarını vurgulamaktadır.

Sandene'nin (1997) ve Bailey'nin (2006) bulguları da öğrenme-yaklaşma yönelimli öğrencilerin daha fazla içsel motivasyona sahip olduklarını göstermektedir. Bu çalışmanın bulguları da öğrenme-yaklaşma yönelimine sahip olan müzik öğrencilerinin yeteneklerini geliştirme konusunda yüksek düzeyde içsel motivasyona sahip oldukları ifade edilebilir. Sonuç olarak, özellikle lisans eğitimlerinin ilk yıllarında, öğrenci merkezli uygulamalarla ve farklı öğrenme stratejileri geliştirerek öğrencilerin motivasyonlarını ve öğrenmeye yaklaşma yönelimlerini sürdürdürebilmelerini sağlamak oldukça önemlidir.

Bu çalışma, dördüncü sınıf öğrencilerinin öğrenmeden kaçınmaya yöneldiğini ortaya koymuştur. Bu sonuçlara göre, dördüncü sınıf öğrencileri alanında ve uygulamalarında yetersiz görünmekten ve diğerlerinden daha kötü performans sergilemekten kaçınmaktadır. Öğrenme-kaçınma hedeflerine yönelen bireyler aynı zamanda yeterlilik duygusunu kaybetmekten de kaçınmak isterler (Conroy, Elliott ve Hofer, 2003; Bong, 2009). Öğrenme-kaçınma, "başkalarına atıfta bulunma" yerine "kendine atıfta bulunma" kullanmasıyla performans-kaçınmadan ayrılmaktadır (Conroy ve Elliot, 2004; Elliot ve McGregor, 2001). Öğrenme-kaçınma hedeflerine sahip bireyler, başarısızlık durumunda bile öğrenme becerilerini artırmak ve kişisel gelişimlerini sağlamak için çaba gösterirler. Ancak, önceki araştırmalarda da vurgulandığı üzere "öğrenme-kaçınma hedeflerinin, öğrenme ve hedef belirleme süreçlerinden kopma ve tükenmişlik ve yorgunluğun yordayıcıları" olduğu da ima edilmektedir (Poortvliet, Anseel ve Theuwis, 2015; Sideris, 2005; Dykman, 1998; Tuominen-Soini, 2012). Poortvliet, Anseel ve Theuwis (2015), öğrenme-kaçınma yöneliminde olan öğrencilerle yaptıkları çalışmada, bu öğrencilerin öğrenme sürecinde duygusal destek düzeylerini düşük algıladıklarını ifade etmektedirler.

Van Yperen (2003), öğrenme-kaçınma hedeflerinin performans-kaçınma yönelimlerinden daha yıkıcı ve zararlı olabileceğini öne sürmüştür. Ayrıca, Van Yperen ve diğerleri (2009) öğrenme-kaçınma hedeflerindeki sorunun geçmiş performanslarla karşılaştırma olduğunu da bildirmişlerdir.

Öğrenme-yaklaşma yönelimli hedefler uyarlanabilir niteliktedirler. Bu hedefler esnek bir öğrenme ortamını temsil ettiğinden, öğretmenler performans odaklı sınıflar yerine öğrenme-yaklaşma odaklı sınıflar (Midgley, 1993; Ames, 1992) ve çalgı eğitimi uygulamalarında da destekleyici öğrenme ortamları yaratmalıdır (Ames, 1992; Epstein, 1983).



Müzik/çalgı eğitmenleri öğrencilerinin öğrenme-kaçınma yönelimlerini nasıl önleyebilir? Bu alanda yapılan çalışmalar, öğrenme-kaçınma hedeflerinin etkilerini azaltmak ve öğrencilerin sosyal-duygusal gelişimlerini desteklemek için sosyal-duygusal öğrenme ve öğretim stratejilerinin kullanılmasını önermektedir. Özellikle, müzik/çalgı eğitimcileri, öğrencileri, çalgılarında ustalaşma süreçlerinde daha fazla öğrenme yönelimli olmaları konusunda geliştirebilir; ayrıca öğrencilere, başarısızlığın öğrenme sürecinin bir parçası olarak görmeleri konusunda yardımcı olabilirler (Nielsen, 2008). Öğrenciler başarısızlık olarak deneyimledikleri süreçler sonrasında stratejilerini incelemeye ve sebat geliştirmeye teşvik edilmelidir (McPherson & Zimmermann, 2002). Özellikle çalgı eğitimcileri, çalışma materyallerini öğrencilerin beceri düzeyleriyle eşleştirmenin yanı sıra, kademeli olarak, daha rekabetçi, ancak işbirliğine dayalı grup öğrenme stratejilerini kullanabilirler. Müzik sınıfında gerçekleşen öğrenme süreçlerinde gerçekleşen hedef yapıları, uygulamaları ve kişisel hedef-sonuç ilişkileri üzerine daha fazla araştırma yapılmasına ihtiyaç vardır. Bu bulgular, öğrenme stratejileri, uygulama stratejileri, algılanan yeterlilik, algılanan öğretmen desteği ve görev zorluğu gibi farklı değişkenlerin öğrenme motivasyonunu nasıl etkilediği ve öğrenme ortamı ile başarı hedefi yönelimlerinin nasıl ilişkili olduğu hakkında daha fazla bilgi edinmek için nitel vaka çalışmalarıyla da desteklenmelidir.

### **Başarı Yönelimleri, Çalgı Sınav Notu ve Çalgı Çalışma Süresi**

Bulgular, başarı hedefi yönelimi değişkenlerinin çalgı başarısı (örneğin, çalgı sınavından alınan en son not) ve günlük çalışma süresi ile ilişkili olmadığını göstermiştir. Çalgı başarısı açısından, bu çalışmanın bulguları diğer araştırmaların bulgularıyla tutarlıdır (Coutinho, 2007; Mentiş-Köksoy ve Aydın-Uygun, 2017). Başarı hedefleri üzerine yapılan araştırmalar, öğrenme hedeflerinin başarı ile ilgili sonuçları olumlu yönde etkilediğini, ancak ilginç bir şekilde akademik başarı ile tutarsız bir ilişki içinde olduğunu göstermiştir. Coutinho (2007)'nin çalışmasında da, öğrencilerin performans yönelimleri ile akademik başarıları arasında ilişkili bulunmamıştır. Benzer şekilde, Köksoy ve Uygun (2018) başarı hedefi yönelimi değişkenlerinin çalgı başarısı ile ilişkili olmadığını bulmuştur. Bununla birlikte, Köksoy ve Uygun'un (2018) araştırma sonuçları, öğrencilerin sınıf dışı uygulama süresi arttıkça öğrenme yönelimi hedefleri açısından puanlarının arttığını göstermiştir. Nielsen (2008) çalışmasında, farklı sınıf düzeylerinin (çalgı sınıfı), benimsenen başarı hedeflerinin enstrüman başarısı üzerinde bir etkisi olmayabileceğini gösterdiğini bildirmiştir. Bu bulgular, öğrencilerin başarı hedefleri farklı olsa bile çalgı performanslarının farklı olmayabileceğini düşündürmektedir. Miksza (2009) da öğrenme ve performans yaklaşımı puanları ile ortaöğretim öğrencilerinin kendi bildirdikleri alıştırmaya alışkanlıkları (örneğin, günde alıştırma yapmak için harcanan zaman, tahmini günlük alıştırma verimliliği) arasında küçük pozitif korelasyonlar olduğunu bildirmiştir.

Çok sayıda araştırma, öğrenme isteği ile akademik performans/başarı arasındaki korelasyonun tutarsızlığını tespit etmiştir (Harackiewicz ve diğerleri, 2008). Öğrenme arzusuyla hareket eden öğrencilerin sınavlarda her zaman iyi performans göstermemesinin nasıl ve neden mümkün olduğunu anlamak için daha fazla araştırmaya ihtiyaç vardır.

### **Gelecek Araştırmalar için Öneriler**

Bu çalışmadaki müzik öğretmeni adayları, ölçek sorularını ana çalgılarında yaşadıkları deneyimleri merkeze alarak cevaplamışlardır. Eğer ölçek sorularını, kendi öğretme becerilerini



değerlendirerek, ya da müzik öğretim yöntemleri dersindeki deneyimlerini dikkate alarak cevaplamaları istenseydi, öğrencilerin başarı yönelimleri, özellikle öğrenme ve performans-kaçınma yönelimleri farklılık gösterir miydi? Schmidt ve diğerleri (2006) araştırmalarında, müzik öğretmeni adayı öğrencilerin öğrenme yönelimli, işbirlikçi ve yüksek içsel motivasyona sahip olduklarını bulmuşlardır. Bu öğrenciler başarıyı, kişisel hedeflerine ulaşmak, zorlu görevlerde ustalaşmak ve başkalarıyla işbirliği yapabilmek olarak tanımlamışlardır. Gelecekte yapılacak araştırmalar, katılımcıları hem çalgı performansı alanında çalışan ve hem de müzik öğretmeni adayı olacak şekilde daha da genişletebilir ve farklı sonuçlarını uzun vadeli kariyer hedefleri ve öğrenme sırasındaki adaptif/maladaptif davranışsal hedef yönelimleri (örn. kendine inanç, değer verme, öğrenme, kaygı veya başarısızlıktan kaçınma) açısından karşılaştırabilirler.

Bu çalışmada, kız öğrenciler öğrenme-kaçınma ve performans-kaçınma başarı yönelimlerine sahiptirler. Sosyal teorilere göre, kültürel değerler kız ve erkek öğrencilerin nasıl davrandıklarını, düşündüklerini ve hissettiklerini etkilemektedir. Cinsiyet farklılıklarının çoğunun ise, cinsiyet rolünde sosyalleşmelerinin bir sonucu olduğu düşünülmektedir (Schmitt, Realo, Voracek ve Allik, 2008). Kişiliğin pek çok boyutunda önemli cinsiyet farklılıkları belgelenmiştir. Hyde ve Durik (2005) yaptıkları derlemede, erkeklerin daha çok yaklaşma odaklı, kadınların ise daha çok kaçınma odaklı olduğunu bildirmiştir. Araştırmaların çoğu ayrıca kadınların erkeklerden daha fazla öğrenme odaklı olduğunu bildirmiştir (Middleton ve Midgley, 1997; Anderman ve Young, 1994; Patrick vd., 1999). Müzik eğitimi alanı bu sonuçlardan nasıl faydalanabilir? Müzik eğitimcileri, öğrencilerin birbirlerinden öğrenebilmeleri için cinsiyet farklılıklarını sınıf uygulamalarını geliştirecek şekilde nasıl kullanabilirler? Gelecekteki araştırmalar, bu sonuçları birleştirmek için öğretim ve değerlendirme yaklaşımları tasarlayabilir. Müzik öğretmenleri, kişisel cinsiyet farklılıkları ile işbirlikçi grup öğrenme stratejilerini entegre etmeyi faydalı bulabilirler.

"Başarı hedefi yönelimlerindeki çeşitlilikler hem cinsiyet farklılıklardan hem de sosyal, kültürel ve bağlamsal faktörlerden de kaynaklanmaktadır" (Eagly & Wood, 1999, s. 415 ). Örneğin, çoğu kültürde, öğrenme-kaçınma ve performans-kaçınma hedefleri yüksek kaygı, kopma/uzaklaşma ve düşük başarı ile ilişkilendirilmektedir (Wolters, 2004; Van Yperen, Elliot ve Anseel, 2009). Kimmel ve Volet (2010) farklı kültürlerde yapılan motivasyon çalışmalarında, başarı ve hedef yönelimlerinin kültürler arasında benzer örüntülere sahip olduğunu belirtmiştir. Gelecekteki çalışmalar için, başarı hedef yönelimlerine ilişkin kültürler arası araştırmalar da faydalı olabilir.

Hem dördüncü sınıf öğrencileri hem de kız öğrenciler öğrenme-kaçınma yaklaşımına yönelmişlerdir. Önceki araştırma sonuçlarına göre, öğrenmeden kaçınan öğrenciler, ihtiyaç duydukları yardımı almak konusunda hedef geliştiremeyen ve bu nedenle başarı şanslarını azaltan öğrencilerdir. Van Yperen (2003), öğrenmeden kaçınmanın, tipik olarak en uyumsuz başarı hedefi olarak kabul edilen performanstan kaçınmadan daha olumsuz sonuçlara yol açabileceğini ileri sürmektedir (Van Yperen, 2003, s. 1013).

Sonuç olarak, başarı yönelimine dair veriler, öğrencilerin akademik ortamlardaki davranışlarının açıklanmasına ve öngörülmesine yardımcı olabilir. Bu çalışmada sunulan sonuç ve tartışmalar ise, birinci sınıf öğrencilerinin başarı hedefi yönelimlerini geliştirme ve düzenleme potansiyeline sahip olduklarını, ancak dördüncü sınıf öğrencilerinin yüksek öğrenme-kaçınma yönelimine sahip olduğunu göstermektedir. Eğitimleri sırasında ne değişiyor da öğrencilerin

*Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2023), 14 (2), 908-927.*  
*Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2023), 14 (2), 908-927.*  
*Araştırma Makalesi / Research Paper*



motivasyonu azalıyor ve yetkinliklerini kaybetmekten korkuyorlar? Bu konuda müzik eğitimcileri neler yapabilir? Öğrencilerin motivasyonlarının farklılaşması, azalması veya yeteneklerini kaybetmekten korkmaları, eğitimleri süresince öğrenme ve başarıya yönelimlerinin de değişebileceğine işaret etmektedir. Sonuç olarak, akademik başarı/hedef yönelimi ve müzik eğitimi üzerine yapılacak araştırmalar, öz-düzenlemeli öğrenme davranışları (planlama, strateji geliştirme, görev yönetimi ve sebat gibi) ile ilişkilendirilerek, müzik öğretmenlerine öğrencilerin bu becerileri geliştirmelerine yardımcı olabilecek etkili öğretim stratejileri sağlama konusunda yol gösterecektir.





*Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, (2023), 14 (2), 908-927.  
*Western Anatolia Journal of Educational Sciences*, (2023), 14 (2), 908-927.  
*Araştırma Makalesi / Research Paper*

## Kaynakça

- Akın, A. (2006). 2X2 Başarı yönelimleri ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, **12**, 1-13.
- Ames, C. (1987). The enhancement of student motivation. İçinde M. Maehr & D. Kleiber (Ed.), *Advances in Motivation and Achievement: Vol. 5. Enhancing Motivation*, (s. 123-148).
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, **84**(3), 261-271.
- Ames, C. & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, **80**(3), 260-267.
- Anderman, E. M., & Young, A. J. (1994). Motivation and strategy use in science: Individual differences and classroom effects. *Journal of Research in Science Teaching*, **31**(8), 811-831. <https://doi.org/10.1002/tea.3660310805>
- Anderman, E., & Patrick, H. (2012). Achievement goal theory, conceptualization of ability/intelligence, and classroom climate. İçinde S. Christenson, A. Reschly, & C. Wylie (Ed.), *Handbook of Research on Student Engagement*, (s. 173-191). Springer Science. CT: JAI Press.
- Anderman, E., Urdan, T. & Roeser, R. (2003). *The patterns of adaptive learning survey: history, development, and psychometric properties*. Paper prepared for the Indicators of Positive Development Conference, March 2003, Washington D.C
- Anderman, E. M. & Wolters, C. A. (2006). Goals, values, and affect: Influences on student motivation. İçinde R. P. A. Alexander & P. H. Winne (Ed.), *Handbook of Educational Psychology*, (s. 369-390). New York, NY: Routledge.
- Anderman, E. M., & Patrick, H. (2012). Achievement goal theory, conceptualization of ability/intelligence, and classroom climate. İçinde S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Ed.), *Handbook of Research on Student Engagement* (s. 173-191). Springer Science and Business Media. [https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7\\_8](https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_8)
- Anguiano, K. R. (2006). *Motivational predictors of continuing motivation and achievement for early adolescent instrumental music students* (Doctoral dissertation, The University of Iowa, Iowa City, IA). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3229641)
- Bailey, L. W. (2006). *A study of motivation and self-regulation among high school instrumental music students* (Doctoral dissertation, Capella University, Minneapolis, MN). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3216029).
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The Exercise of Control*. W. H. Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co.
- Bandura, A. (1999). A social cognitive theory of personality. İçinde L. Pervin & O. John (Ed.), *Handbook of Personality* (2nd ed., p. 154-196). New York: Guilford Publications. (Reprinted in D. Cervone & Y. Shoda [Eds.], *The coherence of personality*. New York: Guilford Press.)
- Barron, K. E., & Harackiewicz, J. M. (2003). Revisiting the benefits of performance-approach goals in the college classroom: Exploring the role of goals in advanced college courses. *International Journal of Educational Research*, **39**, 357-374.
- Bong, M. (2009). Age-related differences in achievement goal orientation. *Journal of Educational Psychology*, **101**, 879-896.
- Burwell, K., & Shipton, M. (2011) Performance studies in practice: an investigation of students' approaches to practice in a university music department, *Music Education Research*, **13**(3), 255-271, DOI: 10.1080/14613808.2011.603041
- Campbell, M. R., Thompson, L. K., & Barrett, J. R. (2012). Supporting and Sustaining a Personal Orientation to Music
- Tuncer Boon, İ.E. (2023). Müzik öğretmeni adaylarının çalgı eğitiminde başarı yönelimleri. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, **14**(2), 908-927.  
DOI. 10.51460/baebd.1312088



*Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, (2023), 14 (2), 908-927.  
*Western Anatolia Journal of Educational Sciences*, (2023), 14 (2), 908-927.  
*Araştırma Makalesi / Research Paper*

Teaching: Implications for Music Teacher Education. *Journal of Music Teacher Education*, 22(1), 75–90. <https://doi.org/10.1177/1057083711427587>

Christensen, P., & Peterson, J. B. (1988). Genre and gender in the structure of musical preferences. *Communication Research*, 15(3), 282-301.

Church, M. A., Elliot, A. J., & Gable, S. L. (2001). Perceptions of classroom environment, achievement goals, and achievement outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 93, 43–54.

Conroy, D. E., Elliot, A. J., & Hofer, S. M. (2003). A 2 x 2 achievement goals questionnaire for sport: Evidence for factorial invariance, temporal stability, and external validity. *Journal of Sport and Exercise Physiology*, 25, 456–476.

Conroy, D. E., & Elliot, A. J. (2004). Fear of failure and achievement goals in sport: Addressing the issue of the chicken and the egg. *Anxiety, Stress & Coping: An International Journal*, 17 (3), 271–285. <https://doi.org/10.1080/1061580042000191642>

Coutinho, S.A. (2007). The relationship between goals, metacognition, and academic success, *Educate*, 7(1), 2007, 39-47. Erişim Adresi: <http://www.educatejournal.org/index.php/educate>

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-determination in Human Behaviour*. New York: Plenum Press.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1994). Promoting self-determined education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 38(1), 3–14. <https://doi.org/10.1080/0031383940380101>

Dweck, C. S., & Elliott, E. S. (1983). Achievement motivation. P. Mussen & E. M. Hetherington (Eds.), *Handbook of Child Psychology*, (pp. 643–691). New York: Wiley.

Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41(10), 1040-1048.

Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256–273.

Dweck, C. S. (1999). *Self-theories: Their Role in Motivation, Personality, and Development*. Philadelphia, PA: Psychology Press.

Dykman, B. M. (1998). Integrating cognitive and motivational factors in depression: Initial tests of a goal-orientation approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 139–158.

Eagly, A. H. & Wood, W. (1999). The origins of sex differences in human behaviour: Evolved dispositions versus social roles. *American Psychologist*, 54, 408-423.

Elliot, A. J. (1999). Approach and avoid motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34 (3), 169-189.

Elliot, A. J., & Harackiewicz, J. M. (1996). Approach and avoid achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70 (3), 461-475.

Elliot, A. J., & Church, M. A. (1997). A Hierarchical Model of Approach and Avoid Achievement Motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 218-232.

Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2 x 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 501–519.

Elliot, A. J., & Thrash, T. M. (2001). Achievement goals and the hierarchical model of achievement motivation. *Educational Psychology Review*, 13(2), 139-156.

Epstein, J. L. (1983). Longitudinal effects of family-school-person interactions on student outcomes. İçinde A. C. Kerckhoff (Ed.), *Research in Sociology of Education and Socialization: Personal Change over the Life Course*, Vol 4, (s. 101–127). Greenwich, CT: JAI Press.

Fredericksen, E. (2000). Muted colors: Gender and classroom silence. *Language Arts*, 77(4), 301-308.

Grant, H. & Dweck, C.S. (2003). Clarifying Achievement Goals and Their Impact. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(3), 541-53.

Tuncer Boon, İ.E. (2023). Müzik öğretmeni adaylarının çalgı eğitiminde başarı yönelimleri. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14(2), 908-927.

DOI. 10.51460/baebd.1312088



*Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, (2023), 14 (2), 908-927.  
*Western Anatolia Journal of Educational Sciences*, (2023), 14 (2), 908-927.  
*Araştırma Makalesi / Research Paper*

- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., & Elliot, A. J. (1998). Rethinking achievement goals: When are they adaptive for college students and why? *Educational Psychologist*, **33**, 1-21.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Pintrich, P. R., Elliot, A. J., & Thrash, T. M. (2002). Revision of achievement goal theory: Necessary and illuminating. *Journal of Educational Psychology*, **94**, 638–645.
- Hyde, J. S., & Durik, A. M. (2005). Gender, competence, and motivation. İçinde A. J. Elliot & C. S. Dweck (Ed.), *Handbook of Competence Motivation* (s. 375-391). New York, NY: Guilford Publication.
- Kaplan, A., & Maehr, M. L. (1999). Achievement goals and student well-being. *Contemporary Educational Psychology*, **24**, 330-358.
- Karlen, Y., Suter, F., Hirt, S., & Merki, K. M. (2019). The role of implicit theories in students' grit, achievement goals, intrinsic and extrinsic motivation, and achievement in the context of a long-term challenging task. *Learning and Individual Differences*, **74**, Erişim Adresi: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1041608019300937>
- Kimmel, K., & Volet, S. (2010). Significance of context in university students' (meta) cognitions related to group work: A multi-layered, multi-dimensional and cultural approach. *Learning and Instruction*, **20** (6), 449-464.
- Köksoy-Mentiş, A. & Uygun, M. A. (2018). Examining the achievement goal orientation levels of Turkish pre-service music teachers. *International Journal of Music Education*, **36** (1), 313-333.
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year Odyssey. *American Psychologist*, **57**, 705-717. doi:10.1037/0003-066X.57.9.705
- Maehr, M. L., & Nicholls, J. G. (1980). Culture and achievement motivation a second look. İçinde N. Warren (Ed.), *Studies in Cross-Cultural Psychology*, **2**, (s. 221-267). New York: Academic Press.
- Maehr, M. L. (1984). Meaning and motivation: Toward a theory of personal investment. İçinde R. Ames & C. Ames (Ed.), *Research on Motivation in Education: Student Motivation*, **1**, (s. 115–143). New York: Academic.
- Maehr, M. L. (1989). Thoughts about motivation. İçinde C. Ames & R. Ames (Ed.), *Research on Motivation in Education: Vol. 3. Goals and Cognitions*, (pp. 299-315). New York: Academic Press.
- Maehr, M.L., P.R. Pintrich, & Linnenbrink, E.A.. (2002). Motivation and achievement. İçinde *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning*, R. Colwell and C. Richardson (Ed.), (s. 348-372). Oxford: Oxford University Press.
- Maehr, M. L., & Zusho, A. (2009). Achievement goal theory: The past, present, and future. İçinde K. R. Wentzel & A. Wigfield (Ed.), *Handbook of Motivation at School*, (s. 77-104). New York: Routledge.
- Martin, A. J. (2010) *Building Classroom Success: Eliminating Academic Fear and Failure*, New York: Continuum.
- Martin, A.J. (2013). Motivation to learn. In A Holliman (Ed.). *The Routledge International Companion to Educational Psychology*. London: Routledge.
- McPherson, G., & B. Zimmerman. (2002). Self-regulation of musical learning: A Social cognitive perspective. İçinde R. Colwell & C. Richardson (Eds.), *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning*, (s. 327–347). New York, NY: Oxford University Press.
- Middleton, M. J. & Midgley, C. (1997). Avoiding the demonstration of lack of ability: An underexplored aspect of goal theory. *Journal of Educational Psychology*, **89**, 710-718.
- Midgley, C. (1993). Motivation and middle level schools. İçinde M. L. Maehr & P. R. Pintrich



*Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, (2023), 14 (2), 908-927.  
*Western Anatolia Journal of Educational Sciences*, (2023), 14 (2), 908-927.  
*Araştırma Makalesi / Research Paper*

(Ed.), *Advances in Motivation and Achievement: Vol. 8. Motivation and Adolescent Development*, (s. 217–274). Greenwich, CT: JAI Press.

- Midgley, C., Kaplan, A., & Middleton, M. (2001). Performance-approach goals: Good for what, for whom, under what circumstances, and at what cost? *Journal of Educational Psychology*, **93**, 77–86.
- Miksza, P. (2009). An investigation of the 2x2 achievement goal framework in the context of instrumental music. İçinde L. K. Thompson & M. R. Campbell (Eds.), *Research Perspectives: Thought and Practice in Music Education*, (s. 81–100). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Miksza, P. (2011). Relationships among achievement goal motivation, impulsivity, and the music practice of collegiate brass and woodwind players. *Psychology of Music*, **39**(1), 50–67.
- Meece, J.L., & K. Holt. (1993). A pattern analysis of students' achievement goals. *Journal of Educational Psychology*, **85**, 582-590.
- Mentiş-koksoy, A., & Aydiner-Uygun, M. (2018). Examining the achievement goal orientation levels of Turkish pre-service music teachers. *International Journal of Music Education*, **36**(3), 313-333.
- Moller, A. C., & Elliot, A. J. (2006). The 2x2 achievement goal framework: An overview of empirical research. İçinde A. V. Mitel (Ed.), *Focus on Educational Psychology*, (s. 307–326). Hauppauge, NY: Nova Science.
- Nicholls, J.G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, **91**, 328-346.
- Nicholls, J. G. (1989). *The Competitive Ethos and Democratic Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Nielsen, S. G. (2008). Achievement goals, learning strategies and instrumental performance. *Music Education Research*, **10**(2), 235–247.
- Pajares, F. & Y.F. Cheong. (2003). Achievement goal orientations in writing: A developmental perspective. *International Journal of Educational Research*, **39**, 437-455.
- Patrick, H., Ryan, A. M., & Pintrich, P. R. (1999). The differential impact of extrinsic and mastery goal orientations on males' and females' self-regulated learning. *Learning and Individual Differences*, **11**, 153-171.
- Pintrich, P. R., & Schrauben, B. (1992). *Students' motivational beliefs and their cognitive engagement in classroom academic tasks*. In D. H. Schunk & J. L. Meece (Eds.), *Student perceptions in the classroom* (pp. 149–183). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (1996). *Motivation in Education: Theory, Research, and Applications*. Englewood Cliffs, NJ: Merrill Company.
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. İçinde M. Boekarts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-Regulation*, (s. 451-495). San Diego, CA: Academic Press.
- Pintrich, P. R., Conley, A. M., & Kempler, T. M. (2003). Current issues in achievement goal theory and research. *International Journal of Educational Research*, **39**, 319-337.
- Poortvliet, P. M., Anseel, F., & Theuwis, F. (2015). Mastery-approach and mastery-avoid goals and their relation with exhaustion and engagement at work: The roles of emotional and instrumental support. *Work & Stress*, **29**(2), 150-170.
- Rawsthorne, L., & Elliot, A. (1999). Achievement goals and intrinsic motivation: A meta-analytic review. *Personality and Social Psychology Review*, **3**, 326-344.
- Sandene, B. A. (1997). *An Investigation of Variables Related to Student Motivation in Instrumental Music* (Doctoral dissertation, University of Michigan).
- Schmidt, C. P. (2005). Relations among motivation, performance achievement, and music experience variables in secondary instrumental music students. *Journal of Research in Music Education*, **53**, 134–147.

Tuncer Boon, İ.E. (2023). Müzik öğretmeni adaylarının çalgı eğitiminde başarı yönelimleri. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14(2), 908-927.

DOI. 10.51460/baebd.1312088



*Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, (2023), 14 (2), 908-927.  
*Western Anatolia Journal of Educational Sciences*, (2023), 14 (2), 908-927.  
*Araştırma Makalesi / Research Paper*

- Schmidt, C. P., Zdzinski, S. F., & Ballard, D. L. (2006). Motivation orientations, academic achievement, and career goals of undergraduate music education majors. *Journal of Research in Music Education*, **54**(2), 138-153. <https://doi.org/10.1177/002242940605400205>
- Schmitt, D. P., Realo, A., Voracek, M. & Allik, J. (2008). Why can't a man be more like a woman? Sex differences in big five personality traits across 55 cultures. *Journal of Personality and Social Psychology*, **94**(1), 168-182.
- Schunk, D. H., & Usher, E. L. (2012). *Social cognitive theory and motivation*. içinde R. M. Ryan (Ed.), *Oxford library of psychology. The Oxford Handbook of Human Motivation*, (s. 13-27). Oxford University Press.
- Tan, L. & Miksza, P. (2019). Motivational orientations of college band students: A cross-cultural examination of a collective 2 x 2 achievement goal model. *Psychology of Music*, **47**(1) 33-50.
- Tuominen-soini, H. (2012). *Student motivation and well-being: Achievement goal orientation profiles, temporal stability, and academic and socio-emotional outcomes*. (Doctoral Dissertation, University of Helsinki.)
- Urduan, T. C., & Maehr, M. L. (1995). Beyond a two-goal theory of motivation and achievement: A case for social goals. *Review of Educational Research*, **65** (3), 213-244.
- Urduan, T. (1997). Achievement goal theory: Past results, future directions. içinde M.L. Maehr & P.R. Pintrich (Ed.), *Advances in Motivation and Achievement*, (s. 99-141). Greenwich, CT: JAI Press.
- Wehr-flowers, E. (2006). Differences between male and female students' confidence, anxiety, and attitude toward learning jazz improvisation. *Journal of Research in Music Education*, **54**(4) 337-349.
- West, C. (2013). Motivating music students: A review of the literature. *Update: Applications of Research in Music Education*, **31** (2), 11-19.
- Wigfield, A., & Cambria, J. (2010). Students' achievement values, goal orientations, and interest: definitions, development, and relations to achievement outcomes. *Developmental Review* **30**, 1-35. doi: 10.1016/j.dr.2009.12.001
- Wolters, C. A. (2004). Advancing achievement goal theory: Using goal structures and goal orientations to predict students' motivation, cognition, and achievement. *Journal of Educational Psychology*, **96**(2), 236-250.
- Wright, R. (2001). Gender and achievement in music education: The view from the classroom. *British Journal of Music Education*, **18**(3), 275-291. doi:10.1017/S0265051701000365
- Van Yperen, N. W. (2003). Task interest and actual performance: The moderating effects of assigned and adopted purpose goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, **85**(6), 1006-1015. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.6.1006>
- Van Yperen, N. W., Elliot, A. J. & Anseel, F. (2009). The influence of mastery-avoid goals on performance improvement. *European Journal of Social Psychology*, **39**(6), 932-943.
- Vandewalle, D. (2003). A goal orientation model of feedback-seeking behavior. *Human Resource Management Review*, **13**(4), 581-604. <https://doi.org/10.1016/j.hrmmr.2003.11.004>