

Causal Beliefs of Elementary School Students about the Success and Failure in Music Lessons

Sabahat BURAK

Akdeniz University, Faculty of Education

Abstract

The purpose of this study is to reveal the reasons of success and failure of music classes of primary school grade 1 and 2 students and to show the differences by the personal characteristics based on students' answers. The study was carried out with the participation of total 412 students at primary schools in Antalya. The scale of attribution towards music was developed by the researcher to be used for the study. It was seen that the scale comprised of 5 factors. These factors are as follows: attitude, music learning environment, non-class musical environment, block flute and talent. It was understood by the conclusions of the study that students attributed the failure and achievement of music to music learning environment most, considering the relations between sub-aspects of the scale and personal variables of the students, it was seen that scores of girls were significantly higher than the boys other than the sub-aspect "non-class musical environment" of the scale. Assessing the attribution levels of the students by grades, it is seen that students attending to lower grades (grade 5) achieved higher scores for sub-aspects of the scale.

Keywords: Elementary school, music education, attribution

SUMMARY

The point that motivating the students for classes to increase musical acquisitions of the students and achieving the targets specified in music education should be emphasized by the music educators. According to given literature, it is evident that many theories for motivation of students for the music classes were developed (O'Neill McPherson 2002; Barry, 2007). One of these theories is the theory of attribution. Pursuant to this theory, opinion of the student about his failure and success for a given task, his interpretation or belief is the factor determining his behaviour for that task. (Mathews 2007; Legette 1998; Painsi &Parncutt 2004; Barry 2007). Which reasons that student attributes the failure and success to about a subject or a task determines the way he will deal with that behaviour and he will approach it in the future. Weiner (1986, 1992) expressed that judgements of the student about failure and success affected the continuation of the task and expectation about that task. From other point of view, beliefs about success and failure affects future success, expectation, self-perception and other emotional reactions of the individual (Austin&Vispoel,1998). Stipek (1998) indicated that the most seen attribution is the talent (I achieved because I am talented or I am a good musician), effort (I achieved because I worked very much), the least seen

attribution is the luck (I am living a lucky day or I was lucky during the exam), strategy of practice (I achieved, because I practiced the work by dividing it into parts or I set a target and practiced in line with this target) or difficulty of task (the work I played was very easy or the work that my teacher chose did not force me/did not exceed my level). While the reasons that students attribute to failure or success of performance, task or exam vary, the fact that there are specific sub-titles for music in attribution areas brought the obligation of developing a scale specific to the music education. In addition to this, word for word translation of attribution scales for music used abroad into Turkish may lead to some problems. Our country is different from foreign countries by cultural-social structure and music education program and this may lead the students to attribute their success and failure of music class to different reasons comparing to students in other countries. The purpose of the study addressed in this sense is to develop a reliable and valid assessment instrument to reveal the reasons that students of primary school grade 1 and 2 in Turkey attributed to success and failure of music class and differences by personal characteristics by means of answers of students for assessment instrument.

METHOD

The scale of attribution towards music was developed by the researcher to be used for the study. KMO coefficient of the scale was found as .937 and Bartlett test was significant. KMO value showed that factor analysis of the scale was fit, Bartlett test showed that distribution in the universe was normal. It was understood that there were 5 factors Eigen values of which were bigger than 1 and total variance (cumulative) of the scale was 52, 351%. Distribution of Eigenvalues of the factors is as follows: factor 1. 17,429, factor 2. 3,331, factor 3. 2,72, factor 4. 1,900, factor 5. 1,843. Factor load of the scale is 0,38- 0,73 for the first factor, 0,35- 0,73 for the second factor, 0,52- 0,67 for the third factor, 0,64-0,77 for the fourth factor, 0,47- 0,64 for the fifth factor. At this stage, items factor loads of which were close to each other were not included in the scale so the scale comprised of 44 items. Then sentences under 5 factors were reviewed and factors were thematized to represent the relevant items. Themes of the factors are as follows: factor 1: attitude, factor 2: music learning environment, factor 3: non-class learning environment, factor 4: block flute playing, factor 5: talent. Themes were described in short as follows: Attitude covers the characteristics such as endeavouring to be successful at music and music class, enjoying music and music class, liking, being interested in. Music class learning environment is the learning environment based on characteristics of teacher and student. Non-class musical environment is the acquisitions as a result of musical experiences of the students obtained at home or in other ways other than music classes. Block flute is the attitude and behaviours towards block flute that student plays at music class. Talent is the perception of student for musical hearing, voice and other musical skills. Item total correlations were found to explain the relation of scores of the items and total score of the scale. It is expected that item total correlation will be .30 and above (Büyüköztürk, 2002; 32). It was seen that item total correlations of the scale varied between .377 and .733. Moreover, coefficient of internal consistence of the scale was calculated. General outcome while calculating Cronbach Alpha coefficient of the scale was found as .957. Reliability coefficients of sub-aspects

of the scale are as follows: Factor 1 (attitude): $\alpha=.927$, Factor 2 (music class learning environment): $\alpha=.912$, Factor 3 (non-class musical environment): $\alpha=.816$, Factor 4 (Block flute): $\alpha=.834$, Factor 5: (talent): $\alpha=.771$. The starting sentence of the scale was the expression of "In my opinion, the reason of my success in music classes is..." and students were asked to mark the options fit for this expression. Answers of scale items prepared as 5-Likert type were listed as I absolutely agree=5, I agree=4, I either agree or not agree=3, I don't agree=2 and I don't absolutely agree=1.

FINDINGS & RESULTS

The first question of the study aims to reveal the reasons that primary school students attribute their success level of music to. Accordingly, mean and standard deviations of answers of sub-aspects of the scale were calculated. The results are as follows: attitude: (4.08, 0.89), Music class learning environment (4.16, 0.84), non-class musical environment (3.27, 1.01), Block flute (3.45, 1.19), talent (3.84, 0.92). It was understood by these results that students attributed the success levels of music to the musical environment of the class most, attitude followed it, non-class musical environment was the least attributed factor. It is clear that students attribute their success and failure to music class learning environment most. This conclusion does not show parallelism with the study findings revealing the fact that students attribute the success and failure of music class to talent and efforts most (Asmus, 1988; Austin, 1991; Chandler et al. 1988; Legette 1993,1998). Stipek (1998) suggested that the most-frequent seen attribution sources were talent and effort. The conclusion of the study supports the findings of Stipek (1998). Scores of students were analyzed by sexes. Accordingly, scores of girls are significantly higher than boys for aspects of the scale other than the sub-aspect of "non-class musical environment." This finding supports the findings of Legette (1998). Legette (1998) reached to the conclusion in his study that scores of girls were significantly different from boys for all sub-aspects of music class attribution scale. In addition to this, the same finding of the study does not show parallelism with the findings of Kwan (2007) concluding that sexual differences were not applicable for attributions about music. Considering levels of attribution of students, it is seen that students of lower grades (grade 5) got higher scores of sub-aspects of the scale generally. Legette (1998) concluded in his study that attributions such as especially talent, attitude and effort rose as the grade rose. In this sense, findings relating to the fact that sub-classes of the study got higher scores than all sub-aspects of the scale do not support study findings of Legette (1998).

CONCLUSIONS & DISCUSSIONS

The conclusion of the study that students attributed success and failure to music class learning environment more than the talent is an important point for music educators. Theory of attribution shows that beliefs of students about success and failure may affect their future behaviours. In this context, music educators should make the in-class learning environment as suitable as possible to increase musical acquisitions of the students and motivate them for the class and enable them to develop positive attitudes towards the class.

İlköğretim Öğrencilerinin Müzik Derslerindeki Başarı ve Başarısızlıklarının Nedenlerine Yönelik İnançları

Sabahat BURAK

Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

Özet

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim 1. ve 2. kademe düzeyindeki öğrencilerin müzik derslerine yönelik başarı ve başarısızlıklarını hangi nedenlere yüklediklerini belirlemek ve bu nedenlerin onların kişisel özelliklerine göre farklılıklarını ortaya çıkartmaktır. Araştırma, Antalya ilindeki ilköğretim okullarında toplam 412 öğrencinin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada kullanılmak üzere Müzik Dersi Yükleme Ölçeği araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Geliştirilen ölçeğin 5 faktörden oluştuğu görülmüştür. Bu faktörler sırasıyla şöyledir: Tutum, müzik dersi öğrenme ortamı, ders dışı müziksel ortam, blok flüt ve yetenek. Araştırma sonuçlarından öğrencilerin müzik dersine yönelik başarı ve başarısızlıklarını en çok müzik dersi öğrenme ortamına yükledikleri, ölçeğin alt boyutları ile öğrencilerin kişisel değişkenleri arasındaki ilişkiler incelendiğinde kız öğrencilerin ölçeğin “ders dışı müziksel ortam” alt boyutu haricinde diğer boyutlarından aldıkları puanların erkek öğrencilere göre anlamlı derecede yüksek olduğu anlaşılmıştır. Ayrıca, Öğrencilerin yükleme düzeyleri sınıflarına göre incelendiğinde alt sınıflarda (5. sınıfta) okuyan öğrencilerin ölçeğin alt boyutlarından daha yüksek puanlar aldıkları görülmektedir.

Anahtar sözcükler: İlköğretim, müzik eğitimi, yükleme

Müzik eğitiminde belirlenen hedeflere ulaşma ve öğrencilerin müziksel kazanımlarını artırma açısından onların derslere yönelik güdülenmelerinin sağlanması müzik eğitimcilerinin üzerinde önemle durmaları gereken bir konudur. İlgili alan yazın incelendiğinde öğrencilerin müzik derslerine yönelik güdülenmeleri ile ilgili birçok kuramın geliştirilmiş olduğu göze çarpmaktadır (Barry, 2007; O’Neill&McPherson 2002; Pintrich & Schunk 1996) . Bu kuramlardan biri yükleme kuramıdır. Bu kurama göre öğrencinin bir işteki başarı ya da başarısızlığı hakkındaki düşüncesi, yorumu ya da inancı onun o işle ilgili davranışlarını belirleyen bir etkidir (Barry 2007; Mathews 2007; Legette 1998; Painsi&Parncutt 2004). Örneğin, bir öğrencinin herhangi bir müzik performansındaki (konser, sınav vs.) başarı ve başarısızlığını kendi çabasına ya da yeteneğine yüklemesi çalışmaya yönelik güdüsünü, performansını ve kendisi ile ilgili inançlarını farklı şekilde etkilemektedir. Kurama göre bir görev, performans ya da dersteki başarısını şans gibi dışsal bir nedene bağlayan öğrenciler, o işteki başarılarını çalışma stratejileri gibi içsel bir nedene bağlayan öğrencilere göre daha farklı güdülenmektedir. Ya da bir görevdeki başarısızlığını çalışmasının süresine bağlamayan, başarısızlığının dışsal ve değiştiremeyeceği nedenlere bağlı olduğunu düşünen öğrenci,

bu nedenleri değiştiremeyeceğini düşündüğü için bir dahaki sefere bu konuyu çalışmaya güdülenmeyecektir. Çünkü o işi başarmanın çalışma ile gerçekleşmeyeceğine inanacaktır. Weiner (1986) öğrencinin başarı ve başarısızlığı ile ilgili yargılarının onların o işi devam ettirme ve o iş ile ilgili beklenti oluşturmalarını etkilediğini belirtmiştir. Bir başka açıdan bakıldığında başarı ve başarısızlık ile ilgili inançlar, kişinin gelecekteki başarı, beklenti, öz algı ve diğer duygusal tepkilerini de etkilemektedir (Austin&Vispoel,1998).

Yükleme kuramı üzerine yapılan araştırma ve çalışmalar incelendiğinde, öğrencilerin bir görevdeki başarı ve başarısızlıklarını değişik nedenlere yükledikleri anlaşılmaktadır. Yükleme kuramının ilk kavramsallaştırılması aşamalarında Weiner (1974) öğrencilerin başarı ve başarısızlıkları ile ilgili inançlarının nedenlerini kontrol odağı ve durağanlık olmak üzere iki boyut altında incelemiş, daha sonraki çalışmalarında bu boyutlar “içsel-dışsal”, “kontrol odağı” ve “durağanlık-değişkenlik” olmak üzere değişik boyutlara bölünerek gelişmiştir. İçsel-ve dışsal yüklemeler, bir işteki başarı ve başarısızlık ile ilgili inançların kaynağının içsel ya da dışsal nedenlerden oluşmasıdır. Değişkenlik-durağanlık başarı ve başarısızlık ile ilgili nedenlerin zaman içinde değişebilme derecesidir. Kontrol edilebilirlik-kontrol edilemezlik, kişinin başarı ve başarısızlık ile ilgili nedenleri ne derece kontrol edebildiği ile ilgilidir (Weiner, 1986, 1992). İleriki çalışmalarda dört nedensel yükleme kaynağı belirginleşmiştir. Bunlar; Yetenek: içsel ve durağan; Görev zorluğu: dışsal ve durağan; Şans: Dışsal ve değişken; Çaba: İçsel ve değişken olarak sıralanmıştır (Asmus 1986a). Stipek (1998) en fazla görülen yüklemelerin yetenek (başardım çünkü yetenekliyim ya da ben iyi bir müzisyenim), çaba (başardım çünkü çok çalıştım) iken daha az görülen yükleme kaynaklarının şans (şanslı bir günümdeydim ya da sınav sırasında şansım vardı), çalışma stratejisi (başardım çünkü çaldığım eseri küçük bölümlere ayırarak çalıştım ya da hedef belirleyerek bu hedef doğrultusunda çalıştım) ya da görev zorluğu (çaldığım eser çok kolaydı ya da öğretmenimin sınavda çalmam için seçtiği eser beni zorlamadı/seviyemi aşmıyordu) olduğunu belirtmiştir. Legette (1998) yetenek, çaba, görev zorluğu ve şans olarak dört yükleme kaynağından bahsederken, Barry (2007) yüklemelerin yetenek, çaba, şans, görev zorluğu ve çalışma stratejileri olarak beş boyutu olduğunu belirtmiştir.

Yükleme kuramı ile ilgili Türkçe alan yazın incelendiğinde bu kavramın güdülenme perspektifinden ele alındığı görülmektedir. Örneğin Emir ve Kanlı (2009) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ilköğretim öğretmenlerinin öğrencilerini motive etme biçimleri incelenmiş, bu açıdan çalışmada geliştirilen ölçeğe temel olması bakımından güdü kuramları irdelenmiş, yükleme kuramının güdülenme ile ilişkisi açıklanmıştır.

Müzik eğitimi alan yazınındaki araştırmalar incelendiğinde, müziğe yönelik yüklemelerin, çeşitli psikolojik etmenler ve kişisel değişkenler ile olan ilişkileri çerçevesinde ele alındığı anlaşılmaktadır. Örneğin Austin ve Vispoel (1998) ilköğretim 7. sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirdikleri araştırmalarında, öğrencilerin müzik dersindeki başarı ya da başarısızlıklarına ilişkin nedensel yüklemelerinin daha çok onların müzik ile ilgili kavrama ve başarı notlarına bağlı olduğunu ortaya çıkarmışlardır. Bu durumun özellikle öğrenciler başarısızlıkla sonuçlanan bir deneyim yaşadıklarında geçerli olduğunu belirtmişlerdir. Kwan (2007) 476 ilköğretim 2. kademe öğrencisi ile gerçekleştirdiği araştırmasında, öğrencilerin müzik derslerindeki başarı ve

başarısızlıklarını hangi nedenlere yüklediklerini araştırmış ve cinsiyetin öğrencilerin yüklemeleri üzerinde önemli bir etkisi olmadığı sonucuna varmıştır. Mcpherson ve McCormick (2000) 346 çalgı öğrencisi ile gerçekleştirdikleri çalışmalarında öğrencilerin performans sınavı sonrasındaki başarı ve başarısızlıklarını hangi nedenlere yüklediklerini sormuşlar, ayrıca öğrencinin başarısını yordayıcısı sayılabilecek özdüzenleme ve güdü etkenlerini araştırmışlardır. Araştırmanın sonucunda öğrencinin çalgılarındaki başarılarında yalnızca çalgılarındaki teknik ve yorum becerilerinin yeterli olmadığını, güdü kaynaklarının performanstaki başarıyı belirleyen önemli etkenler olduğunu belirtmişlerdir. Bununla birlikte öğrencilerin kendileri hakkındaki yargıları ve inançlarının da onların çalgıya ayırdıkları zaman (çalışma süresi kadar önemli etkenler olduğunu vurgulamışlardır. Austin ve Vispoel'in araştırmasına göre (1995, 1998) öğrenciler, müzikteki başarı ve başarısızlıklarını anne-baba ve öğretmenlerine de yüklemektedirler. Benzer biçimde Painsi ve Parncutt (2004) öğrencilerin müzik derslerindeki başarılarını hangi nedenlere yüklediklerini araştırmış ve öğrenci özellikleri ve ders içi öğrenme ortamı ile birlikte aile ve öğretmen etkisi üzerinde de durmuşlardır. 12 ve 14 yaşları arasındaki 92 öğrenci ile çalışan araştırmacılar öğrencilerin müzik derslerindeki başarılarını daha çok yetenek, çaba ve öğretmenin etkisine bağladıkları sonucunu bulmuşlardır. Başarısızlık ise daha çok çaba, şans ve görev zorluğuna yüklenmektedir. Araştırmada ayrıca, öğrencilerin başarılarını hangi alanlara yükledikleri ile ilgili cinsiyetlerine göre farklılıklar olduğu sonucuna varılmıştır. Örneğin kızlar, erkeklere göre başarılarını daha çok şans ve görev zorluğuna yüklemekte, babalarının etkisine daha az yüklemektedirler. Kızlar ayrıca başarısızlıklarını şans ve çaba etkenlerine, yeteneklerinden daha fazla yüklemektedirler. Asmus, (1986a) yükleme kuramına dayanan müzik dersi alanına özgü bir ölçek geliştirmeyi amaçlamıştır. Asmus (1986a) tarafından geliştirilen 35 maddelik Müziğe Yönelik Yükleme Ölçeği'nin alt boyutları çaba, müziksel geçmiş, sınıf ortamı, müzik yeteneği, müziğe yönelik duygu olarak adlandırılmıştır. Asmus (1986b) öğrencilerin müzik derslerindeki başarılarının nedenlerine yönelik inançlarını araştırdığı bir başka çalışmada öğrencilerin konu ile ilgili cevaplarını iki boyutlu yükleme kuramı çerçevesinde analiz etmiş ve öğrencilerin başarı ya da başarısızlıklarının nedenlerini % 80 olarak içsel nedenlere bağladıklarını saptamıştır. Öğrenciler başarılarını daha çok durağan nedenlere yüklerken başarısızlıklarını dışsal ve değişken nedenlere yüklemektedirler. Cinsiyet değişkeni olarak ele alındığında kadınların erkeklere göre daha fazla içsel ve durağan nedenler gösterdikleri, içsel ve durağan yüklemelerin yüzdesinin sınıf büyüdükçe yükseldiği, öğrencilerin okudukları okulun onların yükleme nedenlerine etki ettiği belirtilmiştir. Legette (1998) öğrencilerin müzik derslerindeki başarı ve başarısızlıklarını en çok hangi nedenlere yüklediklerini araştırmış ve bu nedensel yüklemelerin onların kişisel özellikleri ile olan ilişkilerini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Bu kişisel özellikler cinsiyet, öğrencinin şehir merkezinde ya da ilçede yaşama durumu ve öğrencinin sınıf düzeyidir. Legette (1998) ilk, orta ve lisede okuyan 1114 öğrenci ile gerçekleştirdiği bu araştırmasında Asmus'un (1986a) geliştirdiği Müziğe Yönelik Yükleme Ölçeği'ni kullanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar şöyledir. Ölçeğin her bir alt kategorisinde kız öğrencilerin ortalama puanları erkek öğrencilere göre anlamlı derecede yüksek olarak bulunmuştur. Şehir merkezinde yaşayan öğrenciler başarı-başarısızlıklarını daha çok çaba ve müziksel yeteneklerine yüklerken, ilçelerde yaşayan öğrenciler sınıf ortamına yüklemektedirler. Öğrencilerin

sınıf seviyelerine göre farklılıkları incelendiğinde ise lisede okuyan öğrencilerin müzik derslerindeki başarı-başarısızlıklarını çaba, müziksel geçmiş ve müziğe yönelik duygu kategorilerine yükledikleri (ölçeğin bu boyutlarından daha yüksek puan aldıkları), ilköğretim öğrencilerinin ise müziksel geçmişlerine yükledikleri anlaşılmıştır. Özmenteş (2012) ilköğretim öğrencilerinin müzik derslerindeki başarı ve başarısızlıklarının nedenlerine yönelik inançlarını ortaya çıkarmayı amaçladığı nitel araştırmasında, öğrencilere müzik derslerindeki başarı ve başarısızlıklarının nedenlerine yönelik inançlarını açık uçlu sorularla ortaya çıkarmıştır. Verilerin çözümlenmesi sonucunda öğrencilerin müzik derslerindeki başarı ve başarısızlıklarını çeşitli nedenlere yükledikleri anlaşılmıştır. Öğrenciler dersteki başarılarını sınavlara çalışmaları, müziği ve müzik dersini sevmeleri, öğretmen özellikleri ve müzik dersine yönelik tutumları, yetenek ve çabalarına yüklemektedirler. Başarısızlıklarını ise yeteneklerinin olmamasına, sınıfta diğer arkadaşlarının olumsuz davranışlarına, dersteki şarkılardan hoşlanmamalarına ve müzik dersi için çalışmamalarına yüklemektedirler.

Öğrencilerin bir görev, performans ya da sınavdaki başarı ya da başarısızlıklarını yükledikleri nedenler çeşitlilik göstermekle birlikte, müzik eğitimi alanında yükleme konusunda yalnızca müziğe yönelik spesifik alt başlıklar bulunmaktadır. Bu açıdan bakıldığında müzik eğitiminde öğrencilerin başarı-başarısızlıklarını hangi alanlara yüklediklerini ortaya çıkartmak için alana yönelik ayrı bir ölçeğin geliştirilmesi gerekmektedir. Bununla birlikte yurt dışında müzik eğitime yönelik yükleme ölçeklerinin birebir çevrilerek Türkiye’de kullanılabilirliği bazı olumsuzluklara yol açabilecektir. Ülkemizin kültürel-sosyal yapısı ve müzik eğitim programı ile yurt dışındaki ülkelerden farklı oluşu, öğrencilerin müzik derslerindeki başarı ve başarısızlıklarını diğer ülkelerdeki öğrencilerden farklı nedenlere yüklemelerine sebep olabilmektedir. Bu bağlamda ele alınan araştırmanın amacı, Türkiye’de ilköğretim 1. ve 2. kademe düzeyindeki öğrencilerin müzik derslerine yönelik başarı ve başarısızlıklarını hangi nedenlere yüklediklerini ortaya çıkartmak amacı ile geçerli ve güvenilir bir ölçme aracının geliştirilmesidir. Ayrıca çalışmada öğrencilerin müzik derslerindeki başarı ve başarısızlıklarını yükledikleri nedenler ile kişisel özellikleri arasındaki ilişkilerin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Katılımcılar

Araştırma, ilköğretim okullarında okumakta olan 227 kız, 185 erkek olmak üzere toplam 412 öğrencinin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar, 9 ile 15 yaşları arasındadırlar.

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada kullanılmak üzere Müzik Dersi Yükleme Ölçeği araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin geliştirilmesi için öncelikle Weiner’in (Asmus 1986a) 2 boyut ve 4 kategoriden oluşan ve daha sonra gelişerek 3 boyut ve 8 kategoriden oluşan yükleme kuramı incelenmiş, bununla birlikte yükleme kavramının müzik eğitimi araştırma ve uygulama alanlarında ne şekilde ele alındığı alan yazında taranmıştır.

Maddelerin Seçimi ve Madde Havuzunun Oluşturulması:

Madde oluşturma aşamasında öncelikle Asmus'un (1986a) geliştirmiş olduğu 35 maddelik *Müziğe Yönelik Yükleme Ölçeği* Türkçeye çevrilmiştir. Çevrilen maddeler bir Türk dili uzmanı tarafından Türkçe anlaşılabilirliği açısından kontrol edilmiştir. Daha sonra ilköğretim 1 ve 2. kademe öğrencilerinden oluşan 169 kişilik bir gruba kompozisyonlar yazdırılmıştır. Burada öğrencilere “sizce müzik derslerinde başarılı mısınız?” ve “müzik derslerindeki başarı ve başarısızlıklarınız size göre hangi nedenlere bağlıdır?” soruları yöneltilmiştir. Alınan cevaplar doğrultusunda ölçekte kullanılacak maddeler seçilmiştir. Bu aşamada ölçeğin 85 maddeden oluştuğu gözlenmiştir. Aynı ve anlam olarak birbirlerine benzeyen maddeler ölçekten çıkarılmış ve ölçek 55 maddeye düşürülmüştür. Bu aşamada ölçeğin alt boyutlarının Asmus'un (1986a) geliştirmiş olduğu ölçeğin alt boyutları ile tutarlı ve uyumlu olduğu gözlenmiştir.

Ölçeğin Geçerliliği

Ölçeğin geçerliliği, içerik ve yapı geçerliliği olmak üzere iki alanda sağlanmıştır.

İçerik Geçerliliği (Uzman Görüşleri): Ölçekte içerik geçerliğinin sağlanması amacıyla uzman görüşlerine başvurulmuştur. Bunun için bir uzman değerlendirme formu geliştirilmiştir. Uzman grubu 3 müzik eğitimi alanında öğretim üyesi, 2 eğitim psikolojisi alanında uzman öğretim üyesi, bir Türk dili uzmanı ve 2 ölçme değerlendirme alanında uzman öğretim üyesinden oluşmuştur. Uzmanlara yöneltilen bu formda araştırmanın amacı, örnekleme, kuramsal temelleri, ilgili kuramın müzik eğitimi literatüründeki alt kategorileri ve ölçeğin tipi hakkında bilgi verilmiştir. Uzmanlardan ölçek maddelerini, herkes için aynı anlamı ifade edip etmemesi, birbiriyle benzeşen maddelerin olup olmadığı, iki farklı maddeye bölünmesi gereken maddelerin olup olmadığı, öğrencilerin gösterebileceği olası durumları yansıtmayı yansıtmadığı, maddelerin her birinin ölçeğin alt kategorilerini yansıtmayı yansıtmadığı konusunda değerlendirmeleri istenmiştir. Değerlendirme maddelerinin her birini uygun, uygun değil ve düzeltilerek kullanılması uygun şekilde işaretlemeleri istenmiştir. Ayrıca uzman grubundan maddeler ile ilgili görüş ve önerileri alınmış, farklı maddeler ekleyebilecekleri de vurgulanmıştır.

Yapı Geçerliliği (Faktör Analizi): 55 maddelik ölçeğin yapı geçerliliği faktör analizi ile incelenmiştir. Faktör analizi yapı geçerliliği tekniklerinden biridir. Faktör analizi p değişkenli bir olayda birbirleri ile ilişkili değişkenleri bir araya getirerek az sayıda yeni (ortak) ilişkisiz değişken bulmayı amaçlar (Tavşancıl, 2002: 46). Faktör analizinde amaç, çok sayıda maddelerin daha az sayıda faktörler ile ifade edilmesidir. Faktör analizi aşamasında sosyal bilimlerde sıklıkla kullanılan dik döndürme tekniklerinden biri olan varimax uygulanmıştır. Ölçeğe ilişkin KMO katsayısı .937 ve Bartlett testi anlamlı bulunmuştur. KMO değeri ölçeğin faktör analizi yapılmasına uygun olduğunu, Bartlett testi ise evrendeki dağılımın normal olduğunu göstermiştir. Ölçekte öz değeri (eigen value) 1'den büyük olan 5 faktör bulunduğu, ölçeğin toplam varyansının (cumulative) % 52,351 olduğu anlaşılmıştır. Faktörlerin öz-değerlerinin dağılımı şu şekildedir. 1. faktör 17,429, 2. faktör 3,331, 3.faktör 2,72, 4. faktör 1,900, 5. faktör, 1,843'tür. Ölçeğin faktör yükleri birinci faktörde 0,38-0,73, ikinci faktörde 0,35-0,73,

üçüncü faktörde 0,52-0,67, dördüncü faktörde 0,64-0,77, beşinci faktörde 0,47-0,64 olarak değişmektedir. Bu aşamada faktör yükleri birbirine yakın olan maddeler ölçekten çıkarılmış, böylece ölçek 44 maddeye düşmüştür. Daha sonra 5 faktör altındaki cümleler gözden geçirilmiş ve faktörler, ilgili maddeleri temsil edebilecek şekilde temalandırılmaya çalışılmıştır. Bu ölçekte faktörlere verilen temalar şunlardır. 1. faktör: tutum, 2. faktör: müzik dersi öğrenme ortamı, 3. faktör: ders dışı öğrenme ortamı, 4. faktör: blokflüt, 5. faktör: yetenek. Temalar özet olarak şu şekilde açıklanmıştır: *Tutum*; öğrencilerin müzik ve müzik dersini sevmeye, hoşlanma, ilgi duyma, müzikte ve müzik dersinde başarılı olmak için çaba gösterme gibi özelliklerini içerir. *Müzik dersi öğrenme ortamı*; müzik dersinde öğretmen ve öğrenci özelliklerine dayalı olarak oluşan öğrenme ortamıdır. *Ders dışı müziksel ortam*; öğrencinin müzik dersleri dışında evde ya da diğer şekillerde edindiği müziksel deneyimler sonucunda gelişen kazanımlarıdır. *Blokflüt*; öğrencinin müzik dersinde çaldığı blokflüte yönelik tutum ve davranışlarıdır. *Yetenek*; öğrencinin müziksel işitme, ses ve diğer müziksel yeteneklerine yönelik algısıdır.

Ölçeğin Güvenirliği

Ölçek maddelerinden alınan puanlar ile ölçeğin toplam puanı arasındaki ilişkiyi açıklamak üzere madde toplam korelasyonları bulunmuştur. Madde toplam korelasyonlarının. 30 ve üzeri olması beklenir (Büyüköztürk,2002;32). Ölçeğin madde toplam korelasyonlarının. 377 ile .733 arasında değiştiği görülmüştür. Ayrıca ölçeğin iç tutarlık katsayısı hesaplanmıştır. Ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı hesaplanarak elde edilen genel sonuç .957 olarak bulunmuştur. Ölçeğin alt boyutlar bazında güvenilirlik katsayıları şu şekildedir: Faktör 1 (tutum): $a=.927$, Faktör 2 (Müzik dersi öğrenme ortamı): $a=.912$, Faktör 3 (Ders dışı müziksel ortam): $a=.816$, Faktör 4 (Blokflüt): $a=.834$, Faktör 5: (Yetenek): $a=.771$. Ölçekte başlangıç cümlesi olarak *bana göre müzik derslerindeki başarı düzeyimin nedeni* ifadesi konmuş ve öğrencilerin bu ifadeye uygun seçenekleri işaretlemeleri istenmiştir. 5’li Likert tipinde hazırlanan ölçek maddelerinde yanıtlar Kesinlikle Katılıyorum=5, Katılıyorum=4, Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum=3, Katılmıyorum=2 ve Kesinlikle Katılmıyorum=1 puan olarak sıralanmıştır.

Tablo 1.
Müzik Dersi Yükleme Ölçeği'ne İlişkin Faktör Yükleri ve Madde Toplam Korelasyonları

Taslak Mad. No	Ölçek Mad. No	Maddeler	Faktör yükü	Madde Toplam r
Tutum				
6	1	Müzik dersinde eğlenmemdir	.734	.587
1	2	Müziği sevmemdir	.733	.733
5	3	Müzik dersine önem vermemdir.	.727	.727
4	4	Müzik öğretmenimi sevmemdir	.726	.726
9	5	Müzik dersine ilgi göstermemdir	.683	.683
12	6	Müzik dersini sevmemdir	.675	.675
13	7	Ders dışında da müzik dinlememdir	.661	.661
3	8	Müzik dersi dışında da müziğe ilgi duymamdır.	.651	.651
8	9	Müzik dersi için çalışırken çok mutlu olmamdır	.650	.650
19	10	Müzik dersinde başarılı olmak için çaba göstermemdir	.617	.617
7	11	Müzik dersinde öğrendiğim şarkılardan hoşlanmamdır	.577	.577
20	12	Ders ile ilgili materyalleri tam ve eksiksiz olarak derse getirmemdir.	.526	.597
21	13	Müzik dersindeki şarkıları çok çabuk öğrenmemdir	.461	.637
2	14	Müzik dersi kitabındaki şarkılardan hoşlanmamdır.	.387	.427
Müzik Dersi Öğrenme Ortamı				
48	15	Anlayışlı bir müzik öğretmenine sahip olmamdır	.734	.547
50	16	Müzik öğretmenimin konuları iyi anlatabilmesidir	.726	.581
38	17	Öğrencilerine iyi davranan bir müzik öğretmenine sahip olmamdır	.708	.573
41	18	Alanında bilgili bir müzik öğretmenine sahip olmamdır	.675	.541
43	19	Müzik öğretmenini dinlememdir	.666	.607
49	20	Daha yetenekli öğrencilere ayrıcalık göstermeyen bir öğretmene sahip olmamdır	.645	.416
39	21	Derste dikkatli olmamdır	.624	.586
		Müzik dersine aktif olarak katılmamdır	.602	.621
42	22			
51	23	Müzik derslerinde öğretmemin konuları tekrarlamasıdır	.587	.543
44	24	Müzik dersinde kendime güvenmemdir	.561	.583
46	25	Müzik dersini iyi dinlememdir	.558	.576
47	26	Müzik derslerinde diğer arkadaşlarım ile uyumlu olmamdır	.527	.597
37	27	Derste ilgimin dağılmasıdır	.353	.496
Ders Dışı Müziksel Ortam				
17	28	Ders dışında bir müzik kursuna katılmamdır.	.675	.377
32	29	Evde müzik aleti çalabilen birinin olmasıdır	.664	.421

Tablo 1. (Devam)

Taslak Mad. No	Ölçek Mad. No	Maddeler	Faktör yükü	Madde Toplam r
31	30	Anne babamın müzikle ilgilenmesidir	.634	.479
34	31	Anne-babamın müzikle ilgilenmem için beni desteklemesidir	.560	.587
14	32	Bir müziksel hedef belirleyip ona ulaşmaya çalışmamdır	.566	.550
36	33	Müziğe erken yaşta başlamamdır	.532	.438
10	34	Müzik derslerinde kullanılan farklı bir müzik aleti çalmamdır.	.521	.408
Blokflüt				
28	35	Blokflütü çalabilmemdir	.769	.470
25	36	Parmaklarımın blokflüt çalmaya uygun olmasıdır.	.751	.502
11	37	Blokflüt çalmayı sevmemdir	.653	.478
30	38	Arkadaşlarımla blokflüt çalarken zorlanmamamdır	.643	.552
Yetenek				
26	39	Müzik yeteneğimin olmasıdır	.644	.644
35	40	Doğuştan gelen bir müziksel yeteneğe sahip olmamdır	.600	.600
27	41	Sesimin güzel olmasıdır	.530	.530
24	42	Duyduğum ezgileri doğru söyleyebilmemdir	.483	.483
23	43	İyi bir müzik kulağına sahip olmamdır	.483	.503
22	44	Müzikte ritimleri kavrayabilmemdir	.468	.608

BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın ilk sorusu ilköğretim öğrencilerinin müzik derslerindeki başarı düzeylerini hangi nedenlere yüklediklerini ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Buna göre öğrencilerin Müzik Dersi Yükleme Ölçeği'nin alt boyutlarına verdikleri yanıtların ortalama ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlar şöyledir: Tutum: (4.08, 0.89), Müzik dersi öğrenme ortamı (4.16, 0.84), Ders dışı müziksel ortam (3,27, 1.01), Blokflüt (3.45, 1.19), Yetenek (3.84, 0.92). Bu sonuca göre öğrencilerin müzik derslerindeki başarı düzeylerini en fazla ders içindeki müziksel ortama yükledikleri, bunu tutumun izlediği, ders dışı müziksel ortamın ise en az yüklenen unsur olduğu anlaşılmıştır. Araştırmanın ikinci sorusu, öğrencilerin müzik derslerindeki başarı düzeylerini yükledikleri nedenlerin onların kişisel değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya çıkartmayı amaçlamaktadır. Buna göre öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre Müzik Dersi Yükleme Ölçeği'ne verdikleri yanıtlara yapılan t testi sonuçları Tablo 2'de sunulmaktadır.

Tablo 2
Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Müzik Dersi Yükleme Ölçeği'ne Verdikleri Yanıtlara Yapılan t Testi Sonuçları

Müzik Dersi Yükleme	Cinsiyet	\bar{x}	S	t	p
Tutum	Kız	4.20	0.86	3.13	.002*
	Erkek	3.93	0.90		
Müzik Dersi Öğrenme Ortamı	Kız	4.26	0.78	2.87	.004*
	Erkek	4.03	0.89		
Ders Dışı Müziksel Ortam	Kız	3.54	0.95	1.78	.074
	Erkek	3.17	1.07		
Blokflüt	Kız	3.66	1.11	4.05	.000**
	Erkek	3.19	1.23		
Yetenek	Kız	4.01	0.88	4.11	.000**
	Erkek	3.64	0.93		

*p<.005, **p<.001

Tablo 2'de de görüldüğü gibi öğrencilerin ders dışı müziksel ortam alt boyutu haricinde ölçeğin diğer alt boyutlarından aldıkları puan ortalamaları onların cinsiyetlerine göre anlamlı farklılıklar göstermektedir. Ölçeğin her bir alt boyutunda kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre puan ortalamaları daha yüksek olarak hesaplanmıştır. Öğrencilerin Müzik Dersi Yükleme Ölçeği'nden aldıkları puanların onların sınıflarına göre anlamlı farklılıklar gösterip göstermediğinin ortaya çıkarılması amacıyla yapılan varyans analizi sonuçları Tablo 3'te verilmektedir.

Tablo 3
Öğrencilerin Sınıf Değişkenine Göre Müzik Dersi Yükleme Ölçeği'ne Verdikleri Yanıtlara Yapılan Varyans Analizi Sonuçları

	Sınıf	\bar{x}	S	VK	KT	KO	F	p
Tutum	4	4.01	0.84	G. İçi	20.69	5.175	3.829	.005*
	5	4.57	0.54	G.Arası	306.672	0.753		
	6	3.96	0.98	Toplam	327.370			
	7	3.99	0.91					
	8	3.98	0.84					
Müzik Dersi Öğrenme Ortamı	4	4.16	0.77	G. İçi	11.901	2.975	4.569	.001**
	5	4.51	0.49	G.Arası	278.403	0.684		
	6	4.11	0.86	Toplam	290.304			
	7	4.00	0.97					
	8	4.13	0.83					
Ders Dışı Müziksel Ortam	4	3.44	0.85	G. İçi	26.89	6.724	6.898	.000***
	5	3.77	0.95	G.Arası	396.730	0.975		
	6	3.14	1.01	Toplam	423.627			
	7	3.17	1.02					
	8	3.00	1.00					
Blokflüt	4	3.51	0.98	G. İçi	25.380	6.645	4.350	.002**
	5	3.94	1.06	G.Arası	565.225	1.389		
	6	3.40	1.21	Toplam	590.605			
	7	3.17	1.20					
	8	3.39	1.30					
Yetenek	4	3.89	0.89	G. İçi	12.771	3.193	6.867	.000***
	5	4.19	0.74	G.Arası	339.373	0.834		
	6	3.78	0.94	Toplam	352.144			
	7	3.66	0.97					
	8	3.84	0.94					

*p<.05, **p<.005, ***p<.001

Tablo 3'te de görüldüğü gibi öğrencilerin Müzik Dersi Yükleme Ölçeği'nin alt boyutlarına verdikleri yanıtların ortalamaları onların sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılıklar göstermektedir. Yapılan Post Hoc analizlerine göre (Tukey ve Dunnet-C) 5. sınıfta (\bar{x} =4.57) okuyan öğrencilerin tutum alt boyutundan aldıkları puanların ortalamaları 4 (\bar{x} =4.01), 6 (\bar{x} =3.96), 7 (\bar{x} =3.99) ve 8. (\bar{x} =3.98) sınıfta okuyan öğrencilere göre anlamlı derecede yüksektir. Yine 5. (\bar{x} =4.51) sınıfta okuyan öğrencilerin müzik dersi öğrenme ortamı alt boyutundan aldıkları puanların ortalamaları 6 (\bar{x} =4.11) ve 7. (\bar{x} =4.00) sınıfta okuyan öğrencilere göre anlamlı derecede yüksektir. Ders dışı müziksel ortam alt boyutundan alınan puanlar incelendiğinde 5. (\bar{x} =3.77) sınıf öğrencilerinin puanlarının 6 (\bar{x} =3.14) ve 8. (\bar{x} =3.00) sınıf

öğrencilerinden anlamlı derecede yüksek olduğu görülmektedir. Blokflüt alt boyutunda ise yine 5. (\bar{x} =3.94) sınıf öğrencilerinin puanları 6. (\bar{x} =3.40) ve 7. (\bar{x} =3.17) sınıf öğrencilerinin puanlarına göre anlamlı derecede yüksektir. Yetenek alt boyutunda da 2. (\bar{x} =4.19) sınıf öğrencileri puanları ile 7. (\bar{x} =3.66) sınıf öğrencilerinin puanları anlamlı farklılık göstermektedir. Öğrencilerin müzik dersi dışında müzik ile ilgili özel ders alıp almama durumuna göre Müzik Dersi Yükleme Ölçeği'nden aldıkları puanlara yapılan t testi sonuçları Tablo 4'te sunulmaktadır.

Tablo 4.
Öğrencilerin Müzik Dersinden Özel Ders Alıp Almama Durumuna Göre Müzik Dersi Yükleme Ölçeği'ne Verdikleri Yanıtlara Yapılan T Testi Sonuçları

Müzik Dersi Yükleme	Özel Müzik Kursuna Katılma	\bar{x}	S	t	P
Tutum	Katılıyorum	4.39	0.58	2.09	.037*
	Katılmıyorum	4.05	0.90		
Müzik Dersi Öğrenme Ortamı	Katılıyorum	4.41	0.54	1.79	.073
	Katılmıyorum	4.14	0.85		
Ders Dışı Müziksel Ortam	Katılıyorum	3.99	0.86	4.36	.000**
	Katılmıyorum	3.02	1.00		
Blokflüt	Katılıyorum	3.31	1.22	-.65	.510
	Katılmıyorum	3.46	1.19		
Yetenek	Katılıyorum	4.29	0.73	2.91	.004***
	Katılmıyorum	3.80	0.93		

*p<.05, **p<.001, ***p<.005

Tablo 4. incelendiğinde müzik dersi dışında müzikten özel ders alan öğrencilerin ölçeğin blokflüt alt boyutu dışındaki alt boyutlarından özel ders almayan öğrencilere göre puan ortalamalarının özel ders almayan öğrencilere göre anlamlı derecede daha yüksek olduğu anlaşılmıştır.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırmada geliştirilen Müzik Dersi Yükleme Ölçeği'nde tutum, müzik dersi öğrenme ortamı ve yetenek alt boyutlarının Asmus'un (1986a) geliştirdiği ölçek ile aynı olarak kaldığı görülmektedir. Bununla birlikte her iki ölçekteki maddeler incelendiğinde Asmus'un (1986a) geliştirdiği ölçekteki çaba ve müziksel geçmiş alt boyutlarının araştırmada geliştirilen ölçekte ders dışı müziksel ortam alt boyutunda birleştiği anlaşılmaktadır. Ayrıca araştırmada geliştirilen ölçekte Asmus'un (1986a) ölçeğinden farklı olarak blokflüt alt boyutunun olması Türkiye'de işlenen müzik derslerinde blokflüt çalmaya verilen ağırlığı işaret etmektedir.

Araştırma bulgularından öğrencilerin müzik dersine yönelik başarı ve başarısızlıklarını en çok müzik dersi öğrenme ortamına yükledikleri anlaşılmaktadır. Bu sonuç öğrencilerin müzik dersine yönelik başarı ve başarısızlıklarını en çok yetenek ve çabalarına yüklediklerini ortaya çıkaran araştırma bulguları ile paralellik göstermemektedir (Asmus, 1988; Austin, 1991; Chandler ve diğ. 1988; Legette 1993,1998). Stipek te (1998) diğer araştırmalarla paralel olarak en çok görülen yükleme kaynaklarının yetenek ve çaba olduğunu belirtmişti. Araştırmadan elde edilen sonuç Stipek'in (1998) bulgularını da desteklemektedir. Öğrencilerin Müzik Dersi Yükleme Ölçeği'nden aldıkları puanlar cinsiyetlerine göre incelenmiştir. Buna göre kız öğrencilerin ölçeğin "ders dışı müziksel ortam" alt boyutu haricinde diğer boyutlarından aldıkları puanlar, erkek öğrencilere göre anlamlı derecede yüksektir. Bu bulgu Legette'nin (1998) bulgularını desteklemektedir. Legette, (1998) araştırmasında uyguladığı Müzik Dersi Yükleme Ölçeği'nin bütün alt boyutlarında kız öğrencilerin puanlarının erkek öğrencilere göre anlamlı farklılık gösterdiği sonucunu bulmuştur. Bununla birlikte araştırmanın aynı bulgusu, müziğe ilişkin yüklemelerde cinsiyet farklılıklarının bulunmadığı sonucuna varan Kwan'ın (2007) araştırma bulguları ile paralellik göstermemektedir. Öğrencilerin yükleme düzeyleri sınıflarına göre incelendiğinde alt sınıflarda (5. sınıfta) okuyan öğrencilerin ölçeğin alt boyutlarından genellikle daha yüksek puanlar aldıkları görülmektedir. Legette (1998) araştırmasında özellikle yetenek, tutum ve çaba gibi yükleme alanlarının sınıf seviyesi yükseldikçe yükselme gösterdiği sonucunu bulmuştu. Bu bağlamda araştırmadan elde edilen, alt sınıfların ölçeğin bütün alt boyutlarından daha yüksek puanlar aldığına ilişkin bulgular Legette'nin (1998) araştırma bulgularını desteklemektedir.

Araştırma sonuçlarından öğrencilerin müzik derslerindeki başarı ve başarısızlıklarını yetenekleri yerine daha çok müzik dersi öğrenme ortamlarına yüklemeleri, müzik eğitimcileri için dikkate değer bir konudur. Yükleme kuramı öğrencilerin başarı ve başarısızlıklarına ilişkin inançlarının gelecekteki davranışlarını etkileyeceğini belirtmektedir. Bu bağlamda müzik eğitimcileri öğrencilerinin müziksel kazanımlarını artırma ve onları derse güdülemek adına ders içi öğrenme ortamını en uygun hale getirmeli, öğrencilerin derse ilişkin olumlu tutumlar geliştirmelerini sağlamalıdır.

Müzik Dersi Yükleme Ölçeği'nin maddeleri incelendiğinde öğrenciler, müzik dersini sevmeye, önem verme, müziği sevmeye gibi tutum ile ilgili maddeleri derslere yönelik başarılarında önemli görmektedirler. Bu durum eğitimciler açısından önemle alınmalıdır. Öğrencilerin dersleri sevmesi yönünde özellikle gözlem, anket ve analizler yapılarak müzik öğretim programı bu yönde düzenlenmelidir. Ayrıca öğrenciler müzik dersi başarılarını müzik dersi öğrenme ortamına yüklemektedirler. Bu konuyu öğretmen özellikleri ve ders içi davranışları ile açıklamaktadırlar. Bu bağlamda müzik öğretmenlerinin yetkinlik ve yeterlikleri araştırılmalı ve artırılması yönünde önlemler alınmalıdır. Müzik öğretmeni yetiştiren kurumların programlarında gerekli düzenlemeler yapılmalıdır. Öğrencilerin ayrıca müzik derslerindeki başarılarını ders dışında bir müzik kursuna katılmaları, evdeki müziksel ortamları ve farklı müzik aleti çalmaları gibi sebeplere yükledikleri anlaşılmıştır. Bu açıdan bakıldığında öğrencilerin müzik dersleri dışında (yalnızca dersler ile sınırlı kalmayarak) müzik ile ilgilenmeleri konusunda ebeveynler bilinçlendirilmeli ve gerekli seminer ve toplantılar düzenlenmelidir.

Ayrıca bu konudaki araştırmalar sayıca artırılarak, ilk ve orta öğretim düzeyindeki müzik eğitiminin öğrencilerin müziksel beceri ve kimlik geliştirme süreçlerindeki etkileri de araştırılmalıdır. Öte yandan, bu araştırmalar yoluyla ülkemiz genel müzik eğitiminin öğrencilerin yüklem inançları üzerindeki etkilerinin yurt dışı örneklerle karşılaştırılması sağlanmalıdır. Araştırmada geliştirilen ölçek, betimsel, ilişkisel ve deneysel araştırmalarda kullanılarak müzik eğitimi ile ilgili birçok araştırmanın yapılmasına katkıda bulunabilir.

KAYNAKLAR/REFERENCES

- Açıkgöz, K.Ü. (2005). *Etkili öğrenme ve öğretme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Asmus, E. (1986a). *Factors students believe to be the causes of succes or failure in music*. Paper Presented At the National Bienal in-Service Conference of Music Educators National Conference, Anaheim, CA.
- Asmus, E. (1986b). Student beliefs about the causes of succes or failure in music: A study of achievement motivation. *Journal of Research in Music Education*, 86, 71–85
- Asmus, E. (1988). *The effect of music teachers on students' motivation to achieve in music*. Paper Presented at the Twelfth International Research Seminar in Melbourne, Australia.
- Austin J.R.&Vispoel W.P. (1998). How American Adolescents interpret success and failure in music: Relationships among attributional beliefs, self concept and achievement. *Psychology of Music*, 26 (1), 26-45.
- Austin, J. (1991). Competitive and non-competitive goal structures: An analysis of motivation and achievement among elementary band students. *Psychology of Music*, 19, 142–158.
- Barry N. (2007).Motivating the reluctant student. *American Music Teacher*, 4, 23–27
- Chandler, T., Chiarella, D., & Auria, C. (1988). Performance expectancy, success, satisfaction, and attributions as variables in band challenges. *Journal of Research in Music Education*, 25 (2), 249–258.
- Emir, S., & Kanlı, E. (2012). İlköğretim Öğretmenlerinin Öğrencilerini Motive Etme Biçimlerinin İncelenmesi. *Hasan Âli Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1).
- O'Neill S.A. &McPherson G.E. (2002). Motivation. In R. Parncutt and G. McPherson(Eds.) *The Science and Psychology of Music Performance: Creative Strategies for Teaching and Learning*, (pp. 31–46). New York: Oxford University Press.
- Özmenteş, S. (2012). İlköğretim müzik eğitiminde yüklem kuramı perspektifinde nitel bir inceleme. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education (IJTASE)*, 1(2), 91-101.
- Kwan E. (2007). *Secondary choral music education in Hong Kong: Relations among motivation to music, meaning of the choral experience, and selected demographic variables*. Unpublished doctoral dissertation, Indiana University, Bloomington, IN.
- Legette R.M. (1993).Causal beliefs of elementary students about success and failure in music. *Southeastern Journal of Music Education*, 5, 98–105.
- Legette R.M. (1998). Casual beliefs of public school students about success and failure in music. *Journal of Research in Music Education*, 46 (1), 102-111.
- Mathews, W. K. (2007). *The effects of the conductor's goal orientation and use of shared performance cues on instrumentalists' self regulation, motivational beliefs, and*

- performance in large musical ensembles*. Unpublished doctoral dissertation, George Mason University, Fairfax, VA.
- McPherson G.E. & McCormick J. (2000). The contribution of motivational factors to instrumental performance in a music examination. *Research Studies in Music Education* 15, 31–39.
- Painsi M. & Parncutt R. (2004). Children's, teacher's and parent's attributions of children's musical success and failure. *Proceedings of the 8th International Conference on Music Perception*, 178–180.
- Pintrich, P.R., & Schunk, D. H. (1996). *Motivation in Education: Theory, Research and Applications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Eccles, J. S. Stipek, D.J. (1998). *Motivation to Learn: From Theory to Practice* (3rd ed.) Boston: Allyn & Bacon.
- Tavşancıl. E. (2002). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Nobel Yayınevi: Ankara.
- Vispoel, W.P., & Austin, J.R. (1995). Success and failure in junior high school: A critical incident approach to understanding students' attributional beliefs. *American Educational Research Journal*, 32, 377–412.
- Weiner, B. (1974). *Achievement motivation and attribution theory*. General learning Press.: Morristown, NJ.
- Weiner, B. (1979). A theory of motivation for classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71, 3–25.
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: Springer Verlag.
- Weiner, B. (1992). *Human Motivation: Metaphors, Theories and Research*. Newbury Park, CA: Sage.

İletişim/Correspondence

Sabahat Burak
Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
ANTALYA-TÜRKİYE
Tel:+90 242 310 60 82
sabahatozmentes@gmail.com