

THE RELATION BETWEEN THE EFFECTIVENESS OF INSTRUMENT TEACHER AND STUDENT MOTIVATION

Serpil UMUZDAŞ

*Assoc. Prof. Dr., Tokat Gaziosmanpaşa University, Turkey, sumuzdas@hotmail.com
ORCID: 0000-0002-6013-2406*

Mihriban YAĞIZ

*Master Student, Tokat Gaziosmanpaşa University, Turkey, yagizmihriban08@gmail.com
ORCID: 0000-0002-4185-2192*

Received: 19.03.2020

Accepted: 14.08.2020

Published: 24.08.2020

ABSTRACT

In this study, the relation of the effectiveness of the instrument teacher to student motivation is observed. In the study, the data obtained from the individual instrument student motivation scale of undergraduate students receiving instrument training and the scales obtained with the teacher effectiveness scales were processed and evaluated. The answers of the students on how they perceive their teachers in terms of effectiveness and their level of instrument motivation were obtained. 172 students of the department of music education in state colleges in the provinces of Tokat and Nigde in Turkey participated in the study. The study is in the quantitative, relational scanning model. As a result, despite a low level of overall motivation, students' motivation for success is relatively high. Students describe their teachers as effective. The personal and professional effectiveness of teachers is related to the motivation levels of students. Results of this study on student motivation and teacher effectiveness provides support in the context of instrument education with its findings similar to the literature. The present study, which finds the relationship between teacher effectiveness and student motivation in terms of working motivation in instrument education; showed that student's working motivation can change according to both personal and professional characteristics of the teacher. If the personal and professional characteristics of the teacher are perceived as effective by the student, the motivation level of the student increases. It is possible to say that whether the student will work on the instrument or how much he/she will work, may depend on the characteristics of the teacher. According to the findings of the present study, no significant relationship was found between the success motivation, unmotivation and the effectiveness of the teacher. From this point of view, especially instrument teachers should remember that they can affect students' study motivation, increase their willingness to work and activate them with their own effectiveness. Because showing the student's working behavior may vary according to the teacher's characteristics. From this point of view, especially instrument teachers should remember that they can affect students' study motivation, increase their willingness to work and activate them with their own effectiveness. Because showing the student's working behavior may vary according to the teacher's characteristics.

Keywords: Instrument training, teacher effectiveness, student motivation.

INTRODUCTION

Teacher training programs were firstly developed with a focus on the branches, profession, and general cultural knowledge within the framework of the characteristics that the teacher should have. When it was observed that teacher attitudes and behaviors had important effects on students in the following years, these features of the teacher also started to be examined within the framework of teacher competencies in teacher training programs (Darling-Hammond, 2000; Wenglinisky, 2000). Currently, it can be stated that the competencies and skills/features that a teacher candidate should have are; field knowledge, professional knowledge, personal characteristics suitable for the profession. These features are considered valuable as an interrelated whole. Effectiveness in teaching refers to the types of actions that provide or facilitate learning Effectiveness of the teacher is a combination of knowing the student and setting appropriate goals for him/her and helping him/her with this (Berliner, 2005). Because beyond the academic support of their teachers; students have expectations such as interest, curiosity, and empathy (Erben Keçeci, Beyhan, & Sönmez Ektem, 2013). Effective teachers are experts who are reliable, able to focus on multitasking, pay attention to student motivation and provide feedback, and apply time management well Teachers must provide education as a role model with their own personal and professional characteristics rather than just transferring cognitive knowledge (Rowan, Chaing, & Miller, 1997). Especially in applied areas, it is thought that the functionality of the teacher's features has increased further. For this reason, it can be beneficial in the context of the learning outcomes of the teacher, especially for the branches where the application is predominant, for the teacher to embrace approaches according to his/her student's individual differences.

Since it is one of the methods in instrument education to create playing experience by modelling the educator or the artist, it is known that the quality of the teacher is important. Because the lessons are made one-to-one in instrument education and thus the personal and professional characteristics of the teacher become more important (Girgin, 2015). Due to the direct communication and interaction, individual instrument education environment can be considered as an environment where the teacher and the student can better observe the mutual academic expectations.

In Turkey, instrument education is given at the level of license and currently, 1-hour lesson per week is given in education faculties. It is aimed that the teacher candidates will use the instruments they learned to play as part of the instrument lessons in the faculties in their professional life when they graduate. The candidate student tries to learn to play the instrument in order to be able to play and teach his instrument adequately when he/she is a teacher, to accompany the songs, and to use it in certain activities when necessary. The most effective tool of the music teacher is the instrument he/she uses. The mission of the instrument lessons in education faculties is based on this idea. While the Higher Education Institution obliges the instrument lesson at the undergraduate level in the music teaching department, the instrument lessons are organized specifically for the student within a general framework. Instrument education is carried out within the framework of traditional Turkish music and western music. Which instrument the student will learn to play in the institution;

the attitude and physical fitness of the student along with the needs of the institution and country are evaluated and determined by the relevant scholars. After this determination, the student conducts his studies and activities related to the instrument under the guidance of the educator responsible for this course during his four-year undergraduate education. The instructor or lecturer who provides instrument education gives the student the instrumental dimension of music education in a systematic way. In this process, teachers and students come together at certain intervals and for a certain period of time. In disciplines such as music that takes a long time and requires continuity in the context of development, students may need the motivation to continue their studies. Communication with his/her teacher and the feedback he/she will receive can be a factor in student motivation. The conditions provided and external stimuli are variables that affect learning interest and desire (Schunk, 1990). Therefore, during the student's process of instrument learning, the features of his/her teacher can affect the student's motivation as a stimulus.

Orhan (2006), indicates that the motivating behaviour of the teacher can be effective in terms of student's attitude, motivation, self-control skills, and instrument performance. In motivated students; preparation and interest and active participation in the lesson, focus, effort and perseverance, continuity and determined behaviours are observed (Dilekmen & Ada, 2005).

Its handling together with motivation originates from the nature of learning (Eggen & Kauchak, 2001). Motivation is required to mobilize the learner to learn (Woolfork, 2015). Motivation is the internal and external forces that take action from their perceptions on themselves and their environment and that initiates and maintains behaviour (Vallerand & Thill, 1993). If the student is acting because of his/her own wishes, if he/she is showing a tendency to reach a certain goal, then he/she acts with external motivation (Song & Gabowsky, 2006). According to Epstein & Rogers (2001); a person with intrinsic motivation displays behaviour willingly. Rewards and further support may be required for external motivation. Dilts (1998) and Lumsden (1994) defined motivation as a force that can initiate, sustain and guide behaviour by emphasizing the existence of a determined goal. According to Miller (2010), motivation is necessary for learning within the affective context. Because motivation supports the development of the individual and ensures effective use of his/her potential (Eggen & Kauchak, 2001). In this context, Martin (2001) describes student motivation as a driving force for students to work hard at school in order to learn and achieve success. Therefore, as Martin & Briggs (1986) clarifies the question of what motivation is for; it is possible to say that motivation is the function of affecting the beginning, sustaining and control of the behaviour. Schunk (1990) states that motivation is effective in getting the students to enjoy their duties with enthusiasm. It is believed that this statement is predominantly based on intrinsic motivation elements. Although a relationship between success and intrinsic motivation is established (Tollefson, 2000), whether it is internal or external, the effort to learn or achieve is likely to contribute to progress in what is being dealt with. Because previous research states that motivation is an important factor affecting academic success (Amrai, Motlagh, Zalani, & Parhon, 2011; Brophy, 1987; Caruth, 2018, Francis, et al., 2004; Freedman, 1997; Gorham & Milette, 1997; Maric & Sakac, 2014; Margolis & Mccabe,

2004; Midgley, Feldlaufer, & Eccles, 1989; Jones & Jones, 1998; Murphy & Alexander, 2000; Kaufmann & Humsan, 2004; Orhan Özen, 2017; Özgüngör & Kapıkıran, 2008; Pressley, El-Dinary, Gaskins, Schuder, Bergman, Almasi & Brown, 1992; Robinson, 2017; Yazıcı & Altun, 2013). According to Erwin (2004), motivated students do quality jobs, learn well and act responsibly. Therefore, every educator aiming to increase academic success must be concerned with the motivation of their students (Karagüven, 2012; Legault, Green-Demers, & Pelletier, 2006).

According to PISA 2018 report, (OECD, 2018) score higher amounting to a score higher than the average school year. It is stated that there is a significant difference in the attitude of the student towards lessons who is motivated in the classroom and the student who is not motivated (Bayraktar, 2015). It is known that the elements that support motivation in the educational environment together with the current high motivation affect the learning positively (Lumsden, 1994). On the other hand, low motivation and the inadequate environment in terms of increasing motivation can be defined as factors that decrease academic success (Atay, 2004).

It is conceivable (Özmenteş, 2013) that one of the many important factors that affect student motivation such as family and friends is the teacher. It is stated that the characteristics of the teacher can increase student learning and success through attitude and motivation (Sümbül, 1996; Tatar, 2004), and it is necessary to focus on the teacher assigned to provide learning in the classroom in order to increase the motivation of the students (Maulana, Opendakker, & Bosker, 2016).

Studies on motivation in music education are those that are teacher-oriented (Madriaga & Arriaga, 2011; Özmenteş, 2013), based on teacher-student communication (Turhal, Kalyoncu, & Keçeci, 2018), based on instrument education (Özçelik Herdem, 2016; Girgin, 2015; Kurtuldu & Aksu, 2015; Schmidt, 2005; Sungurtekin, 2010; Tabaru & Şen, 2019). There are also studies in the literature in which effective teacher characteristics are investigated by establishing a relationship with student motivation (Cruikshank, Jenkins, & Metcalf, 2009; Frenzel, Taxer, & Schwab, 2019; Madriaga & Arriaga, 2011; Orhan Özen, 2017; Gum, 2016; Sürücü & Ünal, 2018), as well as research investigating student perceptions about effective teacher characteristics (Beyhan, 2018; Crasborn, Hennissen, Korthagen, & Brouwer, 2015; Gençtürk, Akbaş, & Kaymakçı, 2012).

In this case, the authors wanted to question whether the effectiveness of the teacher who gives the instrument lesson which is within the scope of applied education in an individual environment is related to the motivation of the students. For this purpose, in the study; 1. What is the effectiveness level of the instrument teacher? 2. What is the motivation level of the student in the instrument lesson? 3. Is there a significant relationship between the effectiveness of the instrument teacher and the motivation of the student in the instrument lesson? answers to these questions were sought.

METHOD**Research Model**

The research is in the quantitative relational screening model. Quantitative research explains the relationships between variables with statistical and numerical data (Patton, 2014). The relational scanning model is a research model to determine whether there is a co-variation between two or more variables and its level, if any (Fraenkel & Wallen, 2009).

The Study Group

Before the study, with G Power analysis; the ideal number of participants was calculated based on the relationship between the two averages. In the calculation, the "two-way correlation, type 1 error rate (α) = 0.05, and the strength of the study ($1-\beta$) are taken as 0.95". According to the analysis, the number of participants required for this study was determined as 134 people. For research; preferred due to ease of transportation and application, Tokat Gaziosmanpaşa University Fine Arts Faculty Music Education Department's all undergraduate students and all undergraduate students of Niğde Ömer Halis Demir University Fine Arts Faculty Music Education Department formed the study group ($N = 110 + 130 = 240$). The study was carried out with 172 students who participated in the study, providing a full scale of submitting their volunteering. 50% (86) of the participants are students at Tokat Gaziosmanpaşa University and 50% (86) of them are students at Niğde Ömer Halis Demir University. 60.1% (104) are women and 39.9% (68) are men. Considering the age ranges, there are 81.7% (141) students at the age of 18-22, 14.8% (25) students at the age of 23-27, and 3.5% (6) students at the age of 28 and over. According to their instruments; 24.9% (28) of them learn the violin, 21.4% (37) the side flute, 16.6% (28) the 'baglama', 9.8% (17) the cello, 9.3% (16) the viola, 8.9% (15) the guitar, 4.6% (8) the 'oud', 2.9% (5) singing and 1.7% (3) the piano. 36.5% (63) of the participants are 1st grade, 13.4% (23) of them are 2nd grade, 27.5% (47) of them are 3rd grade and 22.5% (39) of them are 4th-grade students. As for the duration of playing the instruments, There are 45.6% (77) students playing for 1-4 years, 50% (86) students playing for 5-8 years, 4.4% (8) students playing for 9-12 years.

Data Collection Instruments**Individual Instrument Lesson Motivation Scale(IILMS)**

Individual instrument lesson from motivation scale was used to measure the motivation level of students regarding instrument lesson. Validity and reliability studies of the individual instrument motivation scale were previously conducted by Girgin (2015). The scale is 25-item and 3-dimensional. These dimensions are named as a motivation of success, the motivation of work and being unmotivated. For the dimension of success motivation in the scale that is used, the statement of "I always want to get the highest grade in the instrument lesson.", for the dimension of working motivation, the statement of "I would reject my friends' offer to go out so that I can study for the instrument lesson.", for the dimension of unmotivation, the statement of "I am

taking the instrument lesson because I have to." can be given as an example. Cronbach Alpha internal consistency coefficients of the sub-dimensions of the 5-point Likert type scale are respectively; for the "unmotivation" sub-dimension.90, for the motivation sub-dimension.88, for the working motivation. 76. Cronbach Alpha value of the whole scale. It is 77. Instrument motivation levels of students who are receiving instrument education in order to become a music teacher were determined by applying the scale, which was developed to determine the motivation of the students for studying the instrument to them. Cronbach Alpha value of the whole scale for this research.75 was found. Factor loads are in the value range of 558 at the lowest, 865 at the highest. According to Barlett's sphericity test, The KMO value is 876 and the chi-square value is significant at the level of 3082,052 $p < 0.01$.

Effective Individual Instrument Teacher Scale(EIITS)

An effective individual instrument teacher scale was used to measure the effectiveness level of the instrument teacher. The scale developed by Girgin (2018) is a 2-dimensional tool consisting of 47 items. The scale is aimed at answering students to determine the effectiveness of individual instrument teachers working in music teaching departments and Fine Arts High Schools. Cronbach Alpha values of the sub-dimensions of the scale, which is in the 5-Likert type, are; "Personal characteristics". 97, "Professional Features". 96. Cronbach Alpha value for the whole scale. 96. There are 28 items in the "personal characteristics" dimension which is the first dimension of the scale, and 19 items in the "professional features" dimension, the second dimension of the scale. For the items related to personal characteristics in the scale used; the teacher's being empathetic, understanding and supportive; for the items related to professional characteristics; the teacher's being disciplined, inquisitive and good in time management can be given as examples. By measuring the responses of the students to these items, which consist of the characteristics of an effective teacher, the student's perception of the teacher's effectiveness level is understood. The measurements were repeated for the reliability of this research. Cronbach Alpha value for the whole scale was found as 96. The factor loads are in the value range of 685 and 870. According to Barlett's sphericity test, the KMO value is 954 and the chi-square value is significant at the level of 11257,038 $p < 0.01$.

Data Collection

Permission to use was obtained from the author who developed and published the scales used in the research. The approval of the Tokat Gaziosmanpaşa University Ethics Committee was obtained first for conducting the research. The research permit was then provided by the relevant University Rectorate. In addition, a signed consent form was submitted from the participating students that they volunteered for the research. Data collection tools were distributed to students through researchers and collected. It is understood from 240 surveys in total that there are 172 accurate and fully filled scales.

Analysis of the Data

In this study, the effectiveness of the instrument teacher measured by quantitative data and the instrument motivation levels of the students and their interrelation was evaluated and interpreted. SPSS 23.00 software

program was used for analysis. Smirnov values were examined to test normality distribution. It was seen from the test results that the data did not show normal distribution $p < 0.05$.

Table 1. Normality Distribution of Students' Instrument Lesson Motivation and Effective Instrument Teacher Scale Scores

	N	Min	Max	M	sd	Kolmogorov-Smirnov df	Sig.
IILMS	172	1,00	4.48	3.12	,388	172	.002
EIITS	172	1.26	5.00	4.59	,712	172	.000

Later, since it is desired to describe the effectiveness level of the instrument teachers and the instrument motivation level of the students, the average and standard deviation values were examined. A correlation test was used to determine whether there is a significant relationship between teacher effectiveness and student motivation. Since the data is not normally distributed Spearman Rank correlation coefficient was used.

FINDINGS (RESULTS)

In this section, the findings are given in accordance with the order of the questions sought in the research, and comments are made according to the results of the analysis of the data.

1. Teacher effectiveness level in instrument education

Table 2. Teacher Effectiveness

	N	Minimum	Maximum	Mean	Sd
Teacher Effectiveness	172	1.26	5.00	4.37	.712
Personal Characteristics	172	1.32	5.00	4.57	.704
Professional Characteristics	172	1.16	5.00	4.65	.532

It is seen that 1.26 points at the lowest and 5.00 points at the highest are obtained from the instrument teacher effectiveness scale, the data of which is based on students. Looking at the average, it is understood that teachers are perceived to be highly effective (4.37). In this regard, there are students who provide very low average scores as well as full scores. Accordingly, although students think that they are highly effective with their instrument teachers on average, the height of the standard deviation draws attention. In this case, it is not possible to think that there is a homogeneous group of students who think they have an effective instrument teacher. Some of the students have negative opinions on this issue, while others have positive opinions. According to the scores related to their sub-dimensions, students perceive instrument teachers as more effective in terms of their professional characteristics.

2. Student instrument lesson motivation level

Table 3. Students' Instrument Lesson Motivation Levels

	N	Minimum	Maximum	Mean	Sd
Instrument Lesson Motivation	172	1.00	4.48	3.08	.388
Unmotivation	172	1.00	4.30	3.10	.424
Success Motivation	172	1.00	4.80	3.20	.439
Working Motivation	172	1.00	4.60	3.00	.471

When we look at the table, it is seen that 1,00 point at the lowest and 4,48 points at the highest are obtained regarding the student motivation level. According to the average value; it can be said that students' motivation for musical instruments is at an intermediate level (3.08). The relatively high average among the sub-dimensions of unmotivation (3.10), success motivation (3,20) and working motivation (3,00) of the measurement tool used in the study is seen in the success motivation.

3. The relationship between instrument teacher effectiveness and student motivation

Table 4. Correlation Analysis Regarding Teacher Effectiveness and Student Instrument Lesson Motivation

Sub-dimensions	Instrument Lesson Motivation			Teacher Effectiveness	
	Unmotivation	Success Motivation	Study Motivation	Personal Characteristics	Professional Characteristics
Unmotivation	1.000	.581**	.616**	.081	.060
Success Motivation	.581**	1.000	.557**	.072	.068
Working Motivation	.616**	.557**	1.000	-.209**	.178*
Personal Characteristics	.081**	.072	-.209**	1.000	.962**
Professional Characteristics	.060	.068	.178*	.962**	1.000

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

* Correlation is significant at 0.05 level (2-tailed)

Instrument lesson motivation 'work motivation ' The scale of effective individual instrument teacher scale 'personal traits' ($r = .209$, $p < .01$) and 'professional characteristics' ($r = .178$, $p < .01$), a positive significant relationship was obtained between the dimensions. It is understood from here that the motivation of the student can change according to the personal and professional characteristics of the teacher.

CONCLUSION, DISCUSSION AND SUGGESTIONS

With this study; the relationship between the effectiveness of the teacher giving the instrument lesson and the instrument motivation of the students was investigated. According to the data obtained from the scale that the students answered about the effectiveness of their instrument teachers, students think that on average, their teachers are highly effective. Although the answers are heterogeneous, it is understood from the average values they have that the participant students a positive perception about the effectiveness of their teachers. Having an impact on student learning (e.g. Hattie, 2009) It is said that teachers are clearly more effective than other variables in developing targeted educational outcomes (for example; Atteberry, Loeb, & Wyckoff, 2015).

The characteristics that make them effective are evaluated by describing them separately from personal and professional aspects.

When the items related to the personal characteristics included in the scale used in this study are examined, with these features; it is understood that features such as being moderate, empathetic, humble, friendly, tolerant and helpful are meant. Therefore, the students who answered the scale measured these features according to their own perceptions while evaluating the effectiveness of the personal characteristics related to instrument teachers. When the items related to the dimension of the professional features in the scale are examined, the teacher; it is understood that the characteristics related to the teacher's professional competence, research attitude, time management and discipline are meant. From here, they evaluated the students' instrument teachers' discipline approach, proficiency in the profession of their instrument teachers, their attitudes and behaviors about research and whether they use time effectively. These and similar data based on evaluations in terms of professional teacher characteristics showed students' perceptions about the professional characteristics of instrument teachers. According to the findings, students consider instrument teachers to be highly effective. When the average scores of the sub-dimensions of the "effective instrument teacher scale" applied to students about whether the instrument teachers are effective or not are examined; while close average scores are observed, it is seen that students consider instrument teachers to be more effective in terms of professional characteristics than personal characteristics.

According to the findings obtained in the current study, students taking instrument lessons have the motivation of intermediate instrument lessons. When the average values are compared among themselves, it is understood that the students act with success motivation the most in the instrument lesson. The Instrument motivation for success may be related to the attitudes of the student who is learning to play the instrument towards his/her goals. In other words; if the student cares about being successful in the instrument, he/she, being motivated for the instrument lesson may be motivated to fulfil the requirements, Although it is important how he/she defines or perceives success, it is generally known that grades are the most concrete indicators of success. Apart from this, situations such as learning and effort whose related items are included in the scale used are also in the concept of success. According to the average values based on the data obtained, it is seen that the level of unmotivation that is one of the subdimensions of the relevant scale, is in the second place. Unmotivation stems from not valuing an activity, feeling insufficient to do so, and/or not believing that it will produce the desired result (Ryan & Deci, 2000). Therefore, it can be understood that some students may experience a lack of motivation which is thought to be linked to their negative attitudes and feelings of inadequacy. The lowest average motivation dimension values are related to working motivation.

In instrument education, it is necessary to practice by working continuously to reach the level of playing the work/piece as a whole, to maintain or advance this level. In addition to convincing the student about the need to practice, attention is drawn to the need to teach the student how to do effective research. Unconscious practice can make this process monotonous (Ercan, 1999). Practicing and instrument are to work towards the correction of deficiencies in order to develop technical and musical skills in the instrument. Knowing the

purpose and necessity of the work being studied is the first condition for achieving that goal. (Umuzdaş, 2013). If the studies cannot be done under this condition, long-lasting aimless studies can take place. This can lower the level of motivation in the student. In this case, the guidance and support of the teacher are important. The teacher can make the process functional by teaching the student to practice, not to play.

According to the findings of the research (Arends, 2000; Budge, 2000; Cruikshank, Jenkins & Metcalf, 2009; Dökmen, 2005) done, it is seen that there's a relationship between student motivation and the effectiveness of the teacher. Effective teachers have been reported to be effective in maintaining the existing motivation as well as motivating the students. Thus, it has been stated that teacher effectiveness can increase student success by increasing lesson efficiency by providing student motivation. Lumsden (1994) mentions that a positive learning environment can positively affect motivation. The learning environment in the individual instrument lesson is largely created by the teacher. Therefore, the atmosphere that develops depending on the characteristics of the teacher is important in the instrument lesson. Because if the student perceives that his/her effort in an applied lesson in which there is a lot of practice is supported, his/her motivation for the lesson and the instrument can increase. The feature of being supportive covers various aspects of the teacher-student relationships such as constructive teacher feedback and teaching behavior; thanks to this, students understand that they receive guidance and that they're valued personally (Fauth, Decristan, Rieser, Klieme & Büttner, 2014). It is important for the teacher to know his/her student well and to provide motivation in accordance with the personality and temperament of the student with a kindly and friendly approach (Özmenteş, 2013). The close and understanding attitude of the teacher can reduce anxiety in students. The student can feel understood, supported and valued.

Results of this study on student motivation and teacher effectiveness provides support in the context of instrument education with its findings similar to the literature. The present study, which finds the relationship between teacher effectiveness and student motivation in terms of working motivation in instrument education; showed that student's working motivation can change according to both personal and professional characteristics of the teacher. If the personal and professional characteristics of the teacher are perceived as effective by the student, the motivation level of the student increases. It is possible to say that whether the student will work on the instrument or how much he/she will work, may depend on the characteristics of the teacher. According to the findings of the present study, no significant relationship was found between the success motivation, unmotivation and the effectiveness of the teacher. It is also possible to find a relationship in studies where the number of participants can increase. However, as seen in the studies examined, a similar relationship has not been discussed yet in terms of the same sub-dimensions. The measurement results made with the responses given to the items of the scale used in this study; Whether the student who is learning to play the instrument wants to be successful due to reasons such as high notes or desire to learn, and whether or not he/she acts for it does not change according to the effectiveness of his/her teacher. However, the student's work behavior is interpreted as changing according to the characteristics of the teacher.

Previous studies describing the characteristics of an effective teacher have created codes for the personal and professional characteristics of effective teachers. It is possible to describe these as positive and negative characteristics. For example; the findings of the study of Özkan & Aslantaş (2013) state that students have the ability to create an ideal behavior model as an effective teacher characteristic; in the last row, they stated that they have “high expectations for success”. Tollefson (2000) mentions that the teacher's expectations about the efforts of his students can create real experiences. Providing of the expectation in this direction through positive communication can increase student motivation. Good relationships and communication between teacher and student, group work, presenting options, planning attractive and interesting learning activities are valuable for students and support students' motivation (Saeed & Zyngier, 2012). Demirel, (1999) says that teacher's having good communication skills may positively affect student motivation. Gençtürk et al. (2012) found it effective to establish good communication with students, to be successful in educational activities and subjects, to be compassionate, to behave and to be tolerant. It is known that following student-centered approaches is more effective than traditional methods in providing students motivation (Cluck & Hess, 2003). It is emphasized that it is important to use different methods according to teachers' students' groups (Özmenteş, 2013) age and learning styles.

According to Erden (2005), teachers in terms of personal qualifications; should be tolerant, patient, understanding, open-minded and flexible, affectionate and humorous, motivating, supportive, encouraging, focused on success and with high expectations of success. In terms of professional qualifications; they are expected to have the skills of planning teaching activities, making use of teaching methods and techniques appropriate to the teaching and learning process, communicating effectively with students, effective classroom management skills, using time effectively, evaluating learning and effective guidance. Tatar (2004), defined personal qualifications as willingness, warmth and humor, reliability, high expectation of success, encouragement and support, being systematic, flexibility, good cognitive level; professional qualifications as the situations of attracting student's attention, creating diversity in teaching, using teaching time effectively, asking questions, carrying out an open education, monitoring student development, giving feedback and reinforcing. Sürücü & Ünal (2018) stated that teachers' behaviors such as personal attention, preparation/planning, high expectation of success, enthusiasm, equality-justice, consistency, open classroom climate, knowledge of the field and attention-grabbing increase student motivation. It is understood that the teachers who constitute the sample of the study of Çeliköz & Çetin (2004) emphasize that the personal characteristics of the educator are especially important.

These studies made with different groups seem to have similar findings. In addition to these positive and desired features, there are also features that students do not prefer to see in teachers. Sürücü & Ünal (2018) found that situations such as teacher's lack of excitement about learning and teaching, identifying a student as a favourite and focus on only towards him/her, exhibiting inconsistent behaviour and attitudes, causing a closed classroom climate, not appreciating the student's effort, having a tendency to violence or aggression, preventing communication with the desire to be inaccessible, not being competent in classroom management,

lack of sense of humour, having problems about human relations or speech, assessment of students according to social statuses, lack of field knowledge are features that decrease the level of student motivation.

According to Cooper (2002); teachers who cannot empathize can cause students to decrease their motivation levels by focusing only on cognitive achievements without understanding their emotions and individual differences. Students can be motivated by different things in a different way, such as their temperament, personality traits, and their immediate surroundings. Internal and external dimensions can also work together effectively (Uyulgan & Akkuzu, 2014). Stating that more than one variable is effective in student motivation, Anderman et al. (1999), stated that the positive use of the differences will bring success. Instrument lessons enable this because they are made individually. Although there are times when instrument lessons are made collectively in the universities in Turkey because of the conditions, making individual lessons, is seen as an educational advantage specific to individual differences.

As discussed above; when students evaluate the effectiveness of their teachers, they mostly think on the basis of the communication between them and their teachers. Negative student-teacher relationships damage students' self-esteem and lead them to negative emotions. When students thought that their teachers perceived themselves as less intelligent than they were, they reported having experienced 62% tension while studying in the average of all countries (OECD, 2018). Klem & Cornell (2004) reports that students are more interested in school when they perceive their teachers as a compassionate and fair person. As Blumberg (1980) stated; how a person perceives someone else's behaviour is actually more important than how that person behaves (act. Crasborn et al., 2011). Therefore, how students perceive the situation is very important. It would be appropriate to show the compassion and interest in the student in a balanced way without being suppressed under the name of discipline. Findings of the studies investigating teacher effectiveness and student motivation correlatively; show that if the teacher is fun; then the student motivation is high (Frenzel, Taxer, & Schwab, 2019), and that the students who have a teacher that is friendlier and has accessible approach have the higher motivation (Madriaga & Arriaga, 2011).

It is understood from the current study findings and related studies in the literature that the characteristics that makeup teacher effectiveness can change student motivation. Thus, teachers can achieve success by trying to improve their personal and professional characteristics positively. They can learn the perceptions of their students and configure the necessary arrangements and changes with the scales used in this research or other scales. Being able to self-criticize enables development.

In his study, Muir (2001) states that in order to increase student motivation; teacher's consideration of students' learning styles, providing support and experience, being aware of their interests and wishes will have a positive effect. Considering the relationship between teacher effectiveness and student motivation, it is thought that increasing effort to fulfil such suggestions will be beneficial. Based on the finding of the relationship between teacher effectiveness and student motivation and based on the positive and negative

teacher characteristics associated with student motivation in the literature; the principles developed by Brophy (1987) with the aim of increasing students' motivation for learning, suggestions that can be used in instrument education can be given. These are; supporting students in setting targets that can be reached by knowing their musical instrument abilities and potentials, mentoring about relationships between effort and success as well as talent, being a role model, offering abundant experience with concerts and recitals. In this way, positive change can be achieved in students who are unmotivated in practice or who have low levels of motivation. It can be a factor in sustaining the existing motivation. Instrument teachers are expected to get to know their students and continue their efforts to make their learning environment more efficient by approaching them according to their motivation tendencies.

ETHICAL TEXT

“In this article, journal writing rules, publishing principles, research and publishing ethics rules, journal ethics rules are followed. Responsibility belongs to the author (s) for any violations related to the article.”

REFERENCES

- Amrai, K., Motlagh, S., Zalani, H. & Parhon, H. (2011). The relationship between academic motivation and academic achievement students. *Procedia Social And Behavioral* (15), 399-402. doi:10.1016/J.Sbspro.2011.03.111
- Anderman, E., Maehr, M. & Midgley, C. (1999). Declining motivation after the transition to middle school: schools can make a difference. *Journal Of Research And Development In Education*, 32(3), 131-147.
- Arends, I. (2000). *Learning To Teach*. Boston: Mcgraw-Hill Higher Education.
- Atay, D. (2004). Motivation strategies of english teachers. *Hasan Ali Yücel Faculty of Education Journal*, 1(1), 99-108.
- Atteberry, A., Loeb, S. & Wyckoff, J. (2015). Do first impressions matter? predicting early career teacher effectiveness. *AERA Open*, 1(4), 1-23.
- Bayraktar, H. (2015). Student motivation and factors affecting motivation in classroom management. *Turkish Studies*, 10(3), 1079-1100.
- Berliner, D. (2005). The near impossibility of testing for teacher quality. *Journal Of Teacher Education*, 56, 205-213. doi:10.1177/0022487105275904
- Beyhan, Ö. (2018). Student perceptions on the teaching styles of their teachers. *Hacettepe University Faculty Of Education*, 33(4), 1038-1048.
- Brophy, J. (1987). Synthesis of research on strategies for motivating students to learn. *educational leadership. Association for Supervision and Curriculum Development*, 40-48. Retrieved from http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_198710_brophy.pdf
- Budge, D. (2000, -). *Motivating students for lifelong learning: what works in innovation in education*. Retrieved 10 2, 2020, from OECD Raporu: <Http://Electrade.Gfi.Fr/Cgi-Bin>

- Caruth, G. (2018). Student engagement, retention, and motivation: assessing academic success in today's college students. *Participatory Educational Research*, 5(1), 17-30. doi:10.17275/Per.18.4.5.1
- Cluck, M. & Hess, D. (2003). Improving student motivation through the use of the multiple intelligences. *Eric Document Reproduction Service*, 1-46.
- Cooper, B. (2002). *Teachers as moral models: the role of empathy in the relationships between teachers and their pupils*. Sunderland: University of Sunderland. Retrieved from University of Sunderland: <http://sure.sunderland.ac.uk/id/eprint/6869>
- Crasborn, F., Hennissen, P., Korthagen, P. & Brouwer, N. (2015). Investigating mentor teachers' use and acquisition of supervisory skills: *SIG-Mentorship and Mentoring Practices' Symposium 'Core Issues in the Study of Mentoring in* (pp. 1-20). Chicago: AERA Annual Meeting.
- Cruikshank, D., Jenkins, D. & Metcalf, K. (2009). *The act of teaching*. Boston: McGraw-Hill Higher Education.
- Çeliköz, N. & Çetin, F. (2004). Factors affecting the attitudes of anatolian teacher high school students towards teaching profession. *Journal of National Education*, 32(162), 136-145.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achivment: A rewiev of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8(1), 1-44. Retrieved from file:///C:/Users/SerkanUmuzdas/Downloads/392-703-1-PB.pdf
- Dilekmen, M. & Ada, Ş. (2005). Motivation in Learning. *Journal of Kazım Karabekir Education Faculty*, (11), 113-123.
- Dilts, R. (1998). Motivation. Retrieved from <http://www.nlpu.com/Articles/artic17.htm>
- Dökmen, Ü. (2005). *Communication conflicts and empathy*. Ankara: Sistem Publishing.
- Eggen, P. & Kauchak, D. (2001). *Educational psychology: Windows on classrooms*. New Jersey: New Jersey Prentice Hall, Inc.
- Epstein, R. & Rogers, J. (2001). *The big book of motivation games*. New York: McGraw-Hill Education.
- Erben Keçeci, S., Beyhan, Ö. & Sönmez Ektem, I. (2013). Agressive Teacher Behaviorsand Its'affects On Students. *Asian Journal of Manage- Ment Sciences & Education (Ajmse)*, 2(2), 15-25.
- Ercan, N. (1999). Contemporary approaches to teacher-student relations in instrument education. *Contemporary Approaches in Teacher Education Symposium*. İzmir: Dokuz Eylül University Buca Faculty of Education.
- Erden, M. (2005). *Introduction to teaching profession*. Istanbul: Epsilon Publishing.
- Erwin, J. (2004). Classroom of choice: giving students what they need and getting what you want. Alexandria. *Association For Supervision & Curriculum Development*, 5-16.
- Fauth, B., Decristan, J., Rieser, S., Klieme, E., & Büttner, G. (2014). Student ratings of teaching quality in primary school: dimensions and prediction of student outcomes. *Learning And Instruction*(29), 1-9.
- Ferguson, R. F. (2014). How framework for teaching and tripod 7cs distinguish key components of effective teaching. in k. a. t. j. kane, *designing teacher evaluation systems: New guidance from the Measures of Effective Teaching Project* (pp. 98-143). MA: John Wiley & Sons.
- Fraenkel, J. & Wallen, N. (2009). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-hill.

- Francis, A., Goheer, A., Haver-Dieter, R., Kaplan, A., Kerstetter, K., Kirk, A. & Yeh, T. (2004). *Promoting Academic Achievement and Motivation: A Discussion & Contemporary Issues Based Approach*. University of Maryland.
- Freedman, M. (1997). Relationship among laboratory instruction, attitude toward science, and achievement in science knowledge. *Journal Of Research In Science Teaching*, 34(4), 343-357.
- Frenzel, A., Taxer, J. & Schwab, C. (2018). Independent and joint effects of teacher enthusiasm and motivation on student motivation and experiences: A field experiment. *Motivation and Emotion*, (43), 255-265.
- Gençtürk, E., Akbaş, Y. & Kaymakçı, S. (2012). Qualifications of an ideal teacher according to social studies preservice teachers. *Educational Sciences: Theory And Practice*, (12), 1569-1572.
- Girgin, D. (2015). Individual instrument lesson motivation scale. *K. Ü. Kastamonu Journal of Education* , 23(4), 1723-1736.
- Gorham, J. & Milette, D. (1997). A Comparative analysis of teacher and student perceptions of sources of motivation and demotivation in college classes. *Communication Education*, 46(4), 245-261. doi:10.1080/03634529709379099
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Jones, V. & Jones, L. (1998). *Comprehensive classroom management: Creating communities of support and solving problems*. Boston: Allyn And Bacon.
- Karagüven, M. (2012). Adaptation of the academic motivation scale to Turkish. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12(4), 2599-2620.
- Kaufmann, D. & Humsan, J. (2004). Effects of time perspective on student motivation: introduction to a special issue. *Educational Psychology Review*, 16(1), 1-7.
- Klem, A. & Cornell, J. (2004). Relationships matter: linking teacher support to student engagement and achievement. *Journal Of School Health*, 74(7), 262-273.
- Kurtuldu, M. & Aksu, C. (2015). Investigation of music teacher candidates' piano lesson motivation levels in terms of various variables. *Academia Social Science Journal*, 3(21), 321-329.
- Legault, L., Green-Demers, I. & Pelletier, L. (2006). Why do high school students lack motivation in the classroom? toward an understanding of academic amotivation and the role of social support. *Journal Of Educational Psychology*, 98(3), 567-582.
- Lumsden, L. (1994). Student motivation to learn. *ERIC Digest*, (92), 1-7.
- Madriaga, J. & Arriaga, C. (2011). Analysis of the educational practice of music teachers and their relationship with student motivation. *Cultura y Educación*, 23(3), 463-476.
- Margolis, H. & McCabe, P. (2004). Self-Efficacy a key to improving the motivation of struggling learners. *The Clearing House*, 77(6), 241-249.
- Maric, M. & Sakac, M. (2014). Individual and social factors related to students' academic achievement and motivation for learning. *Suvremena Psihologija*, (17), 63-79.

- Martin, A. (2001). The student motivation scale: a tool for measuring and enhancing motivation. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, (11), 1-20.
- Martin, B. & Briggs, L. (1986). The cognitive and affective domains: integration for Instruction and Research. *Educational Technology Publications*, (35), 123-130.
- Maulana, R., Opdenakker, M. & Bosker, R. (2016). Teachers' instructional behaviors as important predictors of academic motivation: Changes and links across the school. *Learning and Individual Differences*(50), 147-156. doi:https://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S1041608016301443
- Midgley, C., Feldlaufer, H. & Eccles, J. (1989). Change in teacher efficacy and student self-and task-related beliefs in mathematics during the transition to junior high school. *Journal of Educational Psychology*, 81(2), 247-258.
- Miller, M. (2010). Learning and teaching in the affective domain. in m. orey, *Emerging Perspectives on Learning, Teaching, and Technology* (pp. 93-103). Zurich, Switzerland: The Global Text Project is funded by the Jacobs Foundation.
- Muir, M. (2001). What engages underachieving middle school students in learning? *Middle School Journal*, 33(2), 37-43.
- Murphy, P. & Alexander, P. (2000). A motivated exploration of motivation terminology. *Contemporary Educational Psychology*, (25), 3-53.
- OECD. (2018). *World Class: How to build a 21st-century school system, strong performers and successful reformers in education*. Paris: OECD Publishing.
- Orhan Özen, S. (2017). *The Effect of motivation on student achievement. in e. karadağ, the factors effecting student achievement*. Cham, Switzerland: Springer International Publishing. doi:10.1007/978-3-319-56083-0_3
- Orhan, Ş. (2006). Anatolian fine arts high schools motivation in musical education. *Dokuz Eylül University Journal of Buca Education Faculty*, (20), 130-136.
- Özçelik Herdem, D. (2016). Evaluation of approaches to increase the motivation of students in violin education according to the instructor's views. *Journal Of Strategic Research In Social Science*, 2(4), 2459-0029.
- Özgüngör, S. & Kapıkıran, Ş. (2008). Motivation and achievement levels of fine arts education students regarding teaching professional knowledge lessons. *Pamukkale University Journal of Education*, 1(23), 47-60.
- Özkan, M. & Aslantaş, H. (2013). A Scaling study with the sorting method on effective teacher characteristics. *Trakya University Journal of Social Sciences*, 15(1), 311-330.
- Özmenteş, S. (2013). Student motivation and performance in instrument education. *Journal of Education and Training Research*, 2(2), 320-331.
- Patton, M. (2014). *Qualitative Research And Evaluation Methods*. (M. Bütün & S. Demir, Trans.) Ankara: Pegem Academy Publishing.

- Pressley, M., El-Dinary, P., Gaskins, I., Schuder, T., Bergman, J., Almasi, J. & Brown, R. (1992). Beyond direct explanation: Transactional instruction of reading comprehension. *Elementary School Journal*, (92), 511-554.
- Robinson, K. (2017). *Creative students: the creativity revolution in education for those who think of the future of children*. (D. Boyraz, Trans.) İstanbul: Sola Publishing.
- Rowan, B., Chaing, F. & Miller, R. (1997). Using research on employees' performance to study the effects of teachers on students' achievement. *Sociology of Education*, 70, 256-284.
- Saeed, S. & Zyngier, D. (2012). How motivation influences student engagement: a qualitative case study. *Journal Of Education And Learning*, 1(2), 252-267.
- Sakız, G. (2016). Effective teaching and improving teacher quality. *Journal of Theoretical Educational Science*, 9(2), 214-244.
- Schmidt, C. (2005). Relations among motivation, performance achievement, and music experience variables in secondary instrumental music students. *Journal Of Research In Music Education*, 53(2), 134-147.
- Schunk, D. (1990). Introduction to the special section on motivation and efficacy. *Journal Of Education Psychology*, 82(1), 3-6.
- Song, H. & Gabowsky, B. (2006). Stimulating intrinsic motivation for problem solving using goal-oriented contexts and peer group composition. *Educational Technology Research and Development*, 54(5), 445-466.
- Sungurtekin, M. (2010). Motivation and its place in instrument education. *e-Journal of New World Sciences*, 9(5), 28-34.
- Sümbül, M. (1996). Teacher quality and their role in teaching. *Quality in Education*, 2(1), 597-607.
- Sürücü, A. & Ünal, A. (2018). Investigation of teacher behaviors that increase and decrease student motivation. *Opus – International Journal of Community Research*, 8(14), 253-295.
- Tabaru, A. & Şen, Ü. (2019). Investigation of music teacher candidates' motivation levels for individual voice training course. *Journal Of International Social Research*, 12(66), 924-946.
- Tatar, M. (2004). Effective teacher. *Yüzüncü Yıl University Journal of Electronic Education Faculty*, 1(2), 1-26.
- Tollefson, N. (2000). Classroom applications of cognitive theories of motivation. *Educational Psychology Review*, 12(1), 63-83. doi:<https://doi.org/10.1023/A:1009085017100>
- Turhal, E., Kalyoncu, N. & Keçeci, A. (2018). Transactional analysis ego states in teacher-student communication in instrument lessons. *Journal of Art and Design*, 8(2), 42-65.
- Umuzdaş, S. (2013). *Cello left hand technical exercises*. Ankara: Pegem Publications.
- Uyulgan, M. & Akkuzu, N. (2014). A Glance at teacher candidates' academic intrinsic motivations. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14(1), 7-32.
- Vallerand, R. & Thill, E. (1993). Introduction au concept de motivation. In R. Vallerand, & E. Thill, *Introduction a`l'psychologie de la motivation* (pp. 3-40). Laval, QC: Études Vivantes.
- Wenglinsky, H. (2000). How teaching matters: Bringing the classroom back into discussions of teacher quality. *POLICY information center report*, 1-41. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED447128.pdf>

Woolfork, H. (2015). *Education psychology*. (D. Özen, Trans.) İstanbul: Kaknüs.

Yazıcı, H. & Altun, F. (2013). The Association between university students' internal and external motivation sources and their academic achievement. *International Journal Of Social Science*, 6(6), 1241-1252.

ÇALGI ÖĞRETMENİ ETKİLİLİĞİ VE ÖĞRENCİ MOTİVASYONU ARASINDAKİ İLİŞKİ

ÖZ

Bu çalışmada, çalgı öğretmeninin etkililiği ile öğrenci motivasyonunun ilişkisi incelenmiştir. Çalışmada, çalgı eğitimi almakta olan lisans öğrencilerinden bireysel çalgı öğrenci motivasyon ölçeği ve öğretmen etkililiği ölçekleri ile elde edilen veriler işlenerek değerlendirilmiştir. Öğrencilerin, öğretmenini etkililik bakımından nasıl algıladığı ve kendi çalgı motivasyon düzeylerine ilişkin yanıtları alınmıştır. Çalışmaya Türkiye'nin Tokat ve Niğde illerinde bulunan devlet üniversitelerinin müzik öğretmenliği bölümü öğrencilerinden oluşan 172 kişi katılmıştır. Araştırma nicel ilişkisel tarama modelindedir. Sonuç olarak; genel motivasyon düzeyi düşük olmakla birlikte, öğrencilerin başarı motivasyonları boyutsal olarak daha yüksektir. Öğrenciler, öğretmenlerini etkili olarak nitelendirmektedir. Öğretmenlerin kişisel ve mesleki bakımdan etkililiği öğrencilerin çalışma motivasyon düzeyleri ile ilişkilidir. Bu çalışmanın öğrenci motivasyonu ve öğretmen etkililiğine ilişkin sonuçları da literatüre benzer şekilde bulgularıyla, çalgı eğitimi bağlamında bir destek sunmaktadır. Çalgı eğitiminde öğretmen etkililiği ile öğrenci motivasyonu ilişkisini çalışma motivasyonu boyutuyla bulgulayan mevcut çalışma; öğrenci çalışma motivasyonunun, öğretmenin hem kişisel hem mesleki özelliklerine göre değişebileceğini göstermiştir. Öğretmenin kişisel ve mesleki özellikleri öğrenci tarafından etkili olarak algılanıyor ise öğrencinin çalışma motivasyonu düzeyi artış göstermektedir. Öğrencinin çalgıyla çalışıp çalışmayacağını ya da ne kadar çalışacağını öğretmenin özelliklerine bağlı olarak değişebileceğini söylemek mümkündür. Mevcut çalışmanın bulgularına göre başarı motivasyonu ve motivasyonsuzluk boyutları ile öğretmen etkililiği arasında ise anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Buradan hareketle, özellikle çalgı eğitimcileri; kendi etkililik özellikleriyle, öğrencilerinin çalışma motivasyonuna etki edebileceklerini, onlardaki çalışma isteğini artırarak onları harekete geçirebileceklerini hatırlamalıdır. Zira öğrencinin çalışma davranışını göstermesi öğretmenin özelliklerine göre değişebilir.

Anahtar Kelimeler: Çalgı eğitimi, öğretmen etkililiği, öğrenci motivasyonu.

GİRİŞ

Öğretmen yetiştirme programları ilk olarak; öğretmenin sahip olması gereken özellikler çerçevesinde branş, meslek ve genel kültür bilgisine odaklanılarak geliştirilmiştir. Sonraki yıllarda öğretmen tutum ve davranışlarının öğrenciler üzerinde önemli etkiler yaptığı gözlemlenince, öğretmenin bu özellikleri de öğretmen yetiştirme programlarındaki öğretmen yeterlikleri çerçevesinde incelenmeye başlanmıştır (Darling-Hammond, 2000; Wenglinsky, 2000). Güncel haliyle öğretmen olabilmek için adayda olması gereken yeterlilikler ve beceriler /özellikler; alan bilgisi, mesleki bilgi, mesleğe uygun kişisel özellikler olarak belirtilebilir. Bu özellikler birbiriyle ilişkili bir bütün olarak değerli görülmektedir.

Öğretme işinde etkililik, öğrenmeyi sağlayan veya kolaylaştıran eylem türlerini ifade eder (Ferguson ve Danielson, 2014). Öğretmenin etkililiği; öğrenciyi tanıyarak ona uygun hedefler belirlemek ve bu konuda ona yardımcı olmak konusundaki kombinasyondur (Berliner, 2005). Çünkü öğrencilerin öğretmenlerinden akademik destekten öte; ilgi, merak ve empati gibi beklentileri bulunmaktadır (Erben Keçeci, Beyhan ve Sönmez Ektem, 2013). Etkili öğretmenler; güvenilir, çoklu görevlere odaklanabilen, öğrencinin motivasyonuna dikkat eden ve geribildirim sağlayan, zaman yönetimini iyi uygulayan uzmanlardır. Öğretmenlerin sadece bilişsel bilgi aktarımından çok, kendi kişisel ve mesleki özellikleriyle rol model olduğu biçimde eğitim sağlaması önemlidir (Rowan, Chaing ve Miller, 1997). Özellikle uygulamalı alanlarda öğretmenin özelliklerinin işlevselliğinin daha da arttığı düşünülmektedir. Bu nedenle özellikle uygulamanın ağırlıkta olduğu branşlar için, öğretmenin öğrencilerinin bireysel farklılıklarına göre yaklaşımlar benimsemesi, öğrenim çıktıları bakımından aracı bağlamda faydalı olabilir.

Eğitimciyi veya sanatçıyı model alarak çalma deneyimi oluşturmanın, çalgı eğitimindeki yöntemlerden olması nedeniyle; öğretmenin niteliğinin önemsendiği bilinmektedir. Zira çalgı eğitiminde dersler birebir yapılmaktadır ve böylece öğretmenin kişisel ve mesleki özellikleri daha da önem kazanmaktadır (Girgin, 2015). İletişim ve etkileşimin doğrudan olması nedeniyle, bireysel çalgı eğitimi ortamı; öğretmenin ve öğrencinin karşılıklı akademik beklentilerini daha iyi gözlemleyebileceği bir ortam olarak değerlendirilebilir.

Türkiye’de lisans düzeyinde çalgı eğitimi, eğitim fakültelerinde güncel olarak haftada bir saat verilmektedir. Öğretmen adaylarının; fakültelerin çalgı dersi kapsamında çalmayı öğrendiği çalgıları, mezun olduklarında meslek yaşamlarında kullanmaları amaçlanır. Aday öğrenci, öğretmen olduğu zaman çalgısını yeterli düzeyde çalabilmek ve öğretebilmek, şarkılara eşlik edebilmek ve gerektiğinde belirli gün hafta etkinliklerinde kullanabilmek amacıyla çalgı çalmayı öğrenmeye çalışır. Müzik öğretmenin en etkili aracı, kullandığı çalgıdır. Eğitim fakültelerinde çalgı dersinin misyonu bu düşünceye dayanmaktadır. Yüksek Öğretim Kurumu, çalgı dersini müzik öğretmenliği dalı lisans düzeyinde zorunlu tutmakla birlikte, çalgı dersleri genel bir çerçeve içinde, öğrenciye özel olarak düzenlenir. Çalgı eğitimi, geleneksel Türk müziği ve batı müziği çerçevesinde yürütülür. Öğrencinin okulda hangi çalgıyı çalmayı öğreneceği; ilgili öğretim elemanları tarafından, öğrencinin tutumu ve fiziksel uygunluk durumu; bunun yanı sıra kurum ve ülkenin ihtiyacı değerlendirilerek belirlenir. Bu belirlemenin

ardından öğrenci çalgıya ilişkin çalışmalarını ve etkinliklerini, dört yıllık lisans öğrenim sürecinde bu dersten sorumlu olan eğitimci rehberliğinde yürütür. Çalgı eğitimini vermekte olan öğretim elemanı veya öğretim üyesi öğrenciye, müzik eğitiminin çalgı boyutunu bir sistem içinde vermektedir. Bu süreçte öğretmen ve öğrenci çalışma amacıyla belli aralıklarla ve belli sürelerde bir araya gelmektedir. Gelişme gösterme bağlamında uzun süren ve devamlılık gerektiren müzik gibi disiplinlerde öğrenciler, çalışmalarını sürdürebilmek için motivasyona ihtiyaçları duyabilirler. Öğretmeniyle olan iletişimi ve alacağı dönütler, öğrencinin motivasyonunda etken olabilir. Sağlanan koşullar ve dışardan gelen uyarılar öğrenme ilgi ve isteğini etkileyen değişkenlerdir (Schunk, 1990). Dolayısıyla öğrencinin kendi çalgı öğrenme sürecinde, öğretmenin özellikleri, bir uyarı olarak öğrencinin motivasyonunu etkileyebilir.

Orhan (2006), öğretmenin motive edici davranışlarının; öğrencinin çalgıya ilişkin tutumu, motivasyonu, özdenetim becerileri ve performansı bakımından etkili olabileceğini belirtir. Motive öğrencilerde; derse hazırlık yapma ve ilgi, derse aktif katılım, odaklanma, çaba ve azim, süreklilik ve kararlı davranışlar gözlenmektedir (Dilekmen ve Ada, 2005).

Motivasyonla birlikte ele alınması, öğrenmenin doğasından kaynaklanır (Eggen ve Kauchak, 2001). Öğreneni öğrenmeye dair harekete geçirmek için motivasyon gereklidir (Woolfork, 2015). Motivasyon, kaynağını kendisine ve çevresine ilişkin algılarından alan, davranışın başlamasına ve sürmesine yarayan iç ve dış güçlerdir (Vallerand ve Thill, 1993). Öğrenci, kendi istediği için harekete geçiyor ise içsel, belirli bir hedefe ulaşmak için yönelim gösteriyor ise dışsal motivasyonla harekete geçer (Song ve Gabowsky, 2006). Epstein ve Rogers'a (2001) göre; içsel motivasyonu olan bir birey davranışı istekle yapar. Dışsal motivasyon için ödül ve daha çok destek gerekebilir. Dilts (1998) ve Lumsden (1994) belirlenmiş bir hedefin varlığına vurgu yaparak motivasyonu, davranışı başlatıp devam ettirebilen ve yönlendirebilen bir güç olarak tanımlamışlardır. Miller'e (2010) göre, duyuşsal bağlamda motivasyon öğrenmek için gereklidir. Çünkü motivasyon, bireyin gelişimine destek olup potansiyelini etkili olarak kullanmasını destekler (Eggen ve Kauchak, 2001). Martin (2001) bu bağlamda öğrenci motivasyonunu, öğrencilerin öğrenmek ve başarıya ulaşmak için okulda sıkı çalışmaları konusunda itici bir güç olarak niteler. Öyleyse motivasyonun ne işe yaradığı sorusuna Martin ve Briggs'in (1986) de açıklık getirdiği gibi; motivasyonun, davranışın başlamasına, devam etmesine ve kontrolüne etki etme işlevi olduğunu söylemek mümkündür. Schunk (1990) motivasyonun; öğrencilerin, görevlerini ilgi duyarak ve zevk alarak yapmalarını sağlamada etkili olduğunu belirtmiştir. Bu ifadenin daha çok içsel motivasyon öğelerine dayalı olarak kurulduğu düşünülmektedir. Çoğunlukla başarı ile içsel motivasyon ilişkisi kurulmakla birlikte (Tollefson, 2000) ister içsel ister dışsal olsun, öğrenmek ya da başarmak için gösterilen çabanın, uğraşılacak şey ile ilgili bir ilerleme sağlamaya yaraması muhtemeldir. Zira önceki araştırmalar motivasyonun akademik başarıyı etkileyen önemli bir faktör olduğunu belirtmektedir (Amrai, Motlagh, Zalani ve Parhon, 2011; Brophy, 1987; Caruth, 2018, Francis ve diğerleri, 2004; Freedman, 1997; Gorham ve Milette, 1997; Maric ve Sakac, 2014; Margolis ve McCabe, 2004; Midgley, Feldlaufer ve Eccles, 1989; Jones ve Jones, 1998; Murphy ve Alexander, 2000; Kaufmann ve Humsan, 2004; Orhan Özen, 2017; Özgüngör ve Kapıkıran, 2008; Pressley ve diğerleri, 1992; Robinson, 2017; Yazıcı ve

Altun, 2013). Erwin'e (2004) göre, motive öğrenciler kaliteli işler yaparlar, iyi öğrenirler ve sorumlu davranırlar. Dolayısıyla akademik başarıyı yükseltmeyi hedefleyen her eğitimci öğrencilerinin motivasyonu ile ilgilenmek durumundadır (Karagüven, 2012; Legault, Green-Demers ve Pelletier, 2006).

PISA 2018 raporuna (OECD, 2018) göre en yüksek motivasyonlu çocuklar, en düşük motivasyonlu çocuklara göre ortalama bir okul yılından fazlasına denk düşecek kadar yüksek puan almaktadır. Sınıfta motivasyonu sağlanmış öğrenci ile motivasyonunu sağlamamış öğrencinin, derse ilişkin tutumunda da anlamlı bir farklılık olduğu belirtilmektedir (Bayraktar, 2015). Öğrencideki mevcut yüksek motivasyonla birlikte eğitim ortamındaki motivasyonu destekleyen unsurların, öğrenmeyi olumlu yönde etkilediği bilinmektedir (Lumsden, 1994). Diğer yandan düşük motivasyon ve ortamın motivasyonu artırma anlamında yetersiz olması ise akademik başarıyı düşüren unsurlar olarak tanımlanabilmektedir (Atay, 2004).

Öğrenci motivasyonunu etkileyebilen; aile ve arkadaş gibi çeşitli faktörlerin en önemlilerinden birinin öğretmen olduğu (Özmenteş, 2013) düşünülebilir. Öğretmenin özelliklerinin, tutum ve motivasyon aracılığıyla öğrencideki öğrenmeyi ve başarıyı artırabileceği (Sümbül, 1996; Tatar, 2004), öğrencilerin motivasyonunu artırmak için, sınıfta öğrenmeyi sağlamakla görevli öğretmene odaklanmak gerektiği belirtilmektedir (Maulana, Opendakker ve Bosker, 2016).

Müzik eğitiminde motivasyon konusuyla ilgili çalışmalar; öğretmen odaklı (Madriaga ve Arriaga, 2011; Özmenteş, 2013), öğretmen-öğrenci iletişimine dayalı (Turhal, Kalyoncu ve Keçeci, 2018), çalgı eğitimine yönelik (Özçelik Herdem, 2016; Girgin, 2015; Kurtuldu ve Aksu, 2015; Schmidt, 2005; Sungurtekin, 2010; Tabaru ve Şen, 2019) olarak sıralanabilir. Ayrıca literatürde etkili öğretmen özelliklerinin öğrenci motivasyonu ile ilişki kurularak araştırıldığı çalışmalar (Cruikshank, Jenkins ve Metcalf, 2009; Frenzel, Taxer ve Schwab, 2019; Madriaga ve Arriaga, 2011; Orhan Özen, 2017; Sakız, 2016; Sürücü ve Ünal, 2018) yanı sıra etkili öğretmen özellikleri ile ilgili öğrenci algılarının araştırıldığı araştırmalar (Beyhan, 2018; Crasborn, Hennissen, Korthagen ve Brouwer, 2015; Gençtürk, Akbaş ve Kaymakçı, 2012) da mevcuttur.

Bu durumda yazarlar; bireysel ortamda yapılan uygulamalı bir eğitim kapsamında olan çalgı dersini veren öğretmenin etkililiğinin öğrencilerin çalgı motivasyonunu ile ilişkili olup olmadığını sorgulamak istemiştir. Bu amaçla çalışmada; 1. Çalgı öğretmenin etkililik düzeyi nedir? 2. Öğrencinin çalgı dersi motivasyon düzeyi nedir? 3. Çalgı öğretmeni etkililiği ile öğrencinin çalgı dersi motivasyonu arasında anlamlı ilişki var mıdır? sorularına yanıt aranmıştır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırma nicel ilişkisel tarama modelindedir. Nicel araştırmalar, değişkenler arasındaki ilişkileri istatistik ve sayısal verilerle açıklar (Patton, 2014). İlişkisel tarama modeli; iki ya da daha çok değişken arasında, birlikte değişimin olup olmadığını, varsa düzeyini belirlemeye yönelik bir araştırma modelidir (Fraenkel ve Wallen, 2009).

Çalışma Grubu

Çalışma öncesi, G Power analizi ile; iki ortalama arasındaki ilişki temel alınarak ideal katılımcı sayısı hesaplaması yapılmıştır. Hesaplama “iki yönlü korelasyon, tip 1 hata oranı (α)= 0.05, çalışmanın gücü ($1-\beta$) ise 0.95” olarak alınmıştır. Analize göre; bu araştırma için gerekli katılımcı sayısı 134 kişi olarak belirlenmiştir. Araştırma için; ulaşım ve uygulama kolaylığı nedeniyle tercih edilen Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Tüm lisans öğrencileri ve Niğde Ömer Halis Demir Üniversitesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı lisans öğrencilerinin tamamı çalışma grubunu oluşturmuştur (N=110+130=240) Çalışma, çalışmaya gönüllü olduğunu ibraz ederek tam doldurulmuş ölçek sağlayıp katılım gösteren 172 öğrenci ile yürütülmüştür. Katılımcıların %50 (86)’si Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi diğer %50(86)’si ise Niğde Ömer Halis Demir Üniversitesi’nde öğrencidir. %60,1’i(104) kadın, %39,9(68)’u erkektir. Yaş aralıklarına bakıldığında 18-22 yaş arası %81,7(141) öğrenci, 23-27 yaş arası %14,8(25) öğrenci, 28 yaş ve üstü ise %3,5 (6) öğrenci mevcuttur. Çalgılarına göre; %24,9 (28)’u keman, %21,4 (37) ‘ü yan flüt, %16,6(28)’ü bağlama, %9,8(17)’i viyolonsel, %9,3(16)’si viyola, %8,9 (15)’si gitar, %4,6(8)’si ud, %2,9(5)’u şan ve %1,7(3)’si piyano öğrenmektedir. Katılımcıların %36,5(63)’ü 1. sınıf, %13,4(23)’ü 2. sınıf, %27,5(47)’si 3. sınıf ve %22,5(39)’i 4. sınıf öğrencidir. Çalgıları çalma süreleri olarak; 1-4 yıl süreyle çalan %45,6(77) öğrenci, 5-8 yıl süreyle çalan %50(86) öğrenci, 9-12 yıl süreyle çalan %4,4(8) öğrenci bulunmaktadır.

Veri Toplama Araçları**Bireysel Çalgı Dersi Motivasyon Ölçeği**

Bireysel çalgı dersi motivasyon ölçeğinden; öğrencilerin çalgı dersine ilişkin motivasyon düzeyini ölçmek amacıyla yararlanılmıştır. Bireysel çalgı motivasyonu ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları önceden Girgin (2015) tarafından yapılmıştır. Ölçek 25 maddeli ve 3 boyutludur. Bu boyutlar; başarı motivasyonu, çalışma motivasyonu ve motivasyonsuzluk olarak isimlendirilmiştir. Kullanılan ölçekteki başarı motivasyonu boyutu için “Çalgı dersinde her zaman en yüksek notu almak isterim.” ifadesi, çalışma motivasyonuna boyutu için “Çalgı dersine çalışmak için arkadaşlarımdan gezme teklifini reddettiğim çok olur.” ifadesi, motivasyonsuzluk boyutu için ise “Çalgı dersini mecbur olduğum için alıyorum.” ifadesi örnek verilebilir. 5’li Likert tipinde olan ölçeğin alt boyutlarının Cronbach Alfa iç tutarlılık değerleri; “motivasyonsuzluk” için .90, başarı motivasyonu için .88, çalışma motivasyonu için .76’dır. Ölçeğin bütünü için Cronbach Alfa değeri .77’dir. Müzik öğretmeni olmak için çalgı eğitimi almakta olan öğrencilerin, çalgı derslerine yönelik motivasyonlarını belirlemek için geliştirilmiş ölçeğin öğrencilere uygulanmasıyla çalgı motivasyon düzeyleri belirlenmiştir. Bu araştırma için ölçeğin bütününe ait Cronbach Alfa değeri .75 bulunmuştur. Faktör yükleri; en düşük ,558 en yüksek ,865 değer aralığındadır. KMO değeri ,876 olan ölçekte Barlett küresellik testine göre ki kare değeri ise 3082,052 $p<0,01$ düzeyinde anlamlıdır.

Etkili Bireysel Çalgı Öğretmeni Ölçeği

Etkili bireysel çalgı öğretmeni ölçeğinden, çalgı öğretmenin etkinlik düzeyini ölçmek amacıyla yararlanılmıştır. Girgin (2018) tarafından geliştirilen ölçek 47 maddeden oluşan 2 alt boyutlu bir araçtır. Ölçek, müzik öğretmenliği dalı ve Güzel Sanatlar Liselerinde görev yapmakta olan bireysel çalgı öğretmenlerinin etkililiğinin belirlenmesi için öğrencilerin yanıtlanmasına yöneliktir. 5li likert tipinde olan ölçeğin alt boyutlarının Cronbach Alfa değerleri; “Kişisel Özellikler” için .97, “Mesleki Özellikler” için .96 dır. Ölçeğin bütününe ait Cronbach Alfa değeri .96’dır. Ölçeğin ilk boyutu olan “kişisel özellikler” boyutunda 28 madde vardır, İkinci boyutu oluşturan “mesleki özellikler” boyutunda 19 madde yer almaktadır. Kullanılan ölçekteki kişisel özelliklere ilişkin maddelere örnek olarak; öğretmenin empatik, anlayışlı ve destekçi olması; mesleki özelliklere ilişkin maddelere örnek olarak, öğretmenin disiplinli, araştırmacı olması ve zamanı iyi yönetmesi verilebilir. Etkili öğretmenin özelliklerinden oluşan bu maddelere öğrencilerin verdikleri yanıtlar ölçülerek, öğrencinin öğretmenin etkinlik düzeyine ilişkin algısı anlaşılır. Bu araştırmanın güvenilirliği için ölçümler tekrarlanmıştır. Ölçeğin bütününe Cronbach Alfa değeri .96 bulunmuştur. Faktör yükleri ,685 ve ,870 değer aralığındadır. KMO değeri ,954 olan ölçekte Barlett küresellik testine göre ki kare değeri ise 11257,038 $p < 0,01$ düzeyinde anlamlıdır.

Verilerin Toplanması

Araştırmada kullanılan ölçekleri geliştirerek yayınlayan yazardan kullanım izni alınmıştır. Araştırmanın yapılması için öncelikle Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Etik Kurul onayı alınmıştır. Ardından araştırma izni, ilgili Üniversite Rektörlüklerince sağlanmıştır. Ayrıca katılımcı öğrencilerden araştırmaya gönüllü olduklarına dair imzalı onay formu teslim alınmıştır. Veri toplama araçları öğrencilere araştırmacılar aracılığıyla dağıtılmış ve toplanmıştır. Toplam 240 anketten 172 adet doğru ve tam doldurulmuş ölçek olduğu anlaşılmıştır.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada nicel verilerle ölçümlenen çalgı öğretmeni etkililiği ve öğrencilerin çalgı motivasyon düzeyleri ile bunların ilişkileri değerlendirilerek yorumlanmıştır. Analizler için SPSS 23.00 yazılım programı kullanılmıştır. Normallik dağılımını test etmek üzere Smirnov değerlerine bakılmıştır. Buna göre veriler normal dağılım göstermemektedir ($p < 0.05$).

Tablo 1. Öğrencilerin Çalgı Dersi Motivasyon ve Etkili Çalgı Öğretmeni Ölçeği Puanlarına İlişkin Normallik Dağılımı

	N	Min	Max	M	ss	Kolmogorov-Smirnov	
						df	Sig.
BÇDMÖ	172	1.00	4.48	3.12	.388	172	.002
EBÇÖÖ	172	1.26	5.00	4.59	.712	172	.000

Daha sonra çalgı öğretmenlerinin etkililik düzeyini ve öğrencilerin çalgı motivasyon düzeyini betimlemek istendiğinden ortalama ve standart sapma değerleri incelenmiştir. Öğretmen etkililiği ile öğrenci motivasyonu arasında anlamlı bir ilişkinin varlığını ya da yokluğunu tespit etmek için ise korelasyon testi yapılmıştır. Veriler normal dağılmadığından Spearman Rank korelasyon katsayısı kullanılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde bulgular, araştırmada yanıt aranan soruların sırasına uygun olarak verilmiş, verilerin analiz sonuçlarına göre yorumlarda bulunulmuştur.

1. Çalgı eğitiminde öğretmen etkililik düzeyi

Tablo 2. Öğretmen Etkililiği

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Öğretmen Etkililiği	172	1.26	5.00	4.37	.712
Kişisel Özellikler	172	1.32	5.00	4.57	.704
Mesleki Özellikler	172	1.16	5.00	4.65	.532

Veri kaynağını öğrencilerin oluşturduğu çalgı öğretmeni etkililiği ölçeğinden en düşük 1,26, en yüksek 5,00 puan alındığı görülmektedir. Ortalamaya bakıldığında öğretmenlerin yüksek (4,37) düzeyde etkili olarak algılandığı anlaşılmaktadır. Bu konuda oldukça düşük ortalama puanlarla birlikte tam puan sağlayan öğrenciler de mevcuttur. Buna göre öğrencilerin çalgı öğretmenleri ile ortalama olarak yüksek düzeyde etkili olduğunu düşünmekle birlikte standart sapmanın yüksekliği dikkat çekmektedir. Bu durumda etkili çalgı öğretmenine sahip olduğunu düşünen homojen bir öğrenci grubu olduğunu düşünmek olası değildir. Öğrencilerin bazıları bu konuda olumsuz fikirlere sahipken bazıları olumlu fikre sahiptir. Alt boyutlarının ilişkin puanlara göre öğrenciler, çalgı öğretmenleri mesleki özellikleri bakımından daha etkili görmektedir.

2. Öğrenci çalgı dersi motivasyon düzeyi

Tablo 3. Öğrencilerin Çalgı Dersi Motivasyon Düzeyleri

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Çalgı Dersi Motivasyonu	172	1,00	4.48	3.08	.388
Motivasyonsuzluk	172	1,00	4.30	3.10	.424
Başarı Motivasyonu	172	1,00	4.80	3.20	.439
Çalışma Motivasyonu	172	1,00	4.60	3.00	.471

Tabloya bakıldığında öğrenci motivasyon düzeyi ile ilgili en düşük 1,00, en yüksek 4,48 puan alındığı görülmektedir. Ortalama değere göre; öğrencilerin çalgı dersi motivasyonlarının orta düzeyde (3,08) düzeyde olduğu söylenebilir. Çalışmada kullanılan ölçme aracının motivasyonsuzluk (3.10), başarı motivasyonu (3,20) ve çalışma motivasyonu (3,00) alt boyutlarından nispeten en yüksek ortalama, başarı motivasyonunda görülmektedir.

3. Çalgı Öğretmeni etkililiği ile öğrenci motivasyonu ilişkisi

Tablo 4. Öğretmen Etkililiği ile Öğrenci Çalgı Dersi Motivasyonuna İlişkin Korelasyon Analizi

Alt Boyutlar	Çalgı Dersi Motivasyonu			Öğretmen Etkililiği	
	Motivasyonsuzluk	Başarı Motivasyonu	Çalışma Motivasyonu	Kişisel Özellikler	Mesleki Özellikler
Motivasyonsuzluk	1.000	.581**	.616**	.081	.060
Başarı Motivasyonu	.581**	1.000	.557**	.072	.068
Çalışma Motivasyonu	.616**	.557**	1,000	.209**	.178*
Kişisel Özellikler	.081**	.072	.209**	1.000	.962**
Mesleki Özellikler	.060	.068	.178*	.962**	1.000

** Korelasyon 0.01 düzeyinde anlamlıdır (2-Kuyruklu)

* Korelasyon 0.05 düzeyinde anlamlıdır (2-Kuyruklu)

Çalgı dersi motivasyonu 'çalışma motivasyonu' boyutu ile etkili bireysel çalgı öğretmeni ölçeğinin 'kişisel özellikler'(r= .209, p<.01) ve 'mesleki özellikler'(r= .178, p<.01), boyutları arasında pozitif anlamlı ilişki elde edilmiştir. Buradan, öğrencinin çalışma motivasyonunun öğretmenin kişilik ve mesleki özelliklerine göre değişebildiği anlaşılmaktadır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışmayla; çalgı dersini veren öğretmenin etkililiğinin öğrencilerin çalgı motivasyonu ile ilişkisi araştırılmıştır. Çalgı öğretmenlerinin etkililiği ile ilgili yanıtladıkları ölçekten elde edilen verilere göre öğrenciler, ortalama olarak öğretmenlerinin yüksek düzeyde etkili olduklarını düşünmektedirler. Yanıtları heterojen olmakla birlikte, katılımcı öğrencilerin; öğretmenlerinin etkili olmasıyla ilgili olumlu bir algıya sahip oldukları ortalama değerlerden anlaşılmaktadır. Öğrenci öğrenmesi üzerinde etkisi olan (örn. Hattie, 2009) öğretmenlerin, hedeflenen eğitim çıktılarının geliştirilmesinde, diğer değişkenlerden açıkça daha etkili (örneğin, (Atteberry, Loeb ve Wyckoff, 2015) olduğu ifade edilmektedir. Onları etkili yapan özellikleri, kişisel ve mesleki bakımdan ayrı betimlenerek değerlendirilmektedir.

Bu çalışmada kullanılan ölçekte var olan kişisel özelliklerle ilgili maddeler incelendiğinde, bu özellikler ile; ılımlı, empatik, alçak gönüllü, güler yüzlü, hoşgörülü, yardımsever olma gibi özelliklerin kastedildiği anlaşılmaktadır. Dolayısıyla ölçeği yanıtlayan öğrenciler, çalgı öğretmenleriyle ilgili kişisel özelliklerin etkililiğini değerlendirirken bu özelliklerini kendi algılarına göre ölçümlemişlerdir. Ölçeğin mesleki özellik boyutuyla ilgili maddeler incelendiğinde ise, bu özellikler ile öğretmenin; mesleki yeterlik, araştırma tutumu, zaman yönetimi, disiplin ile ilişkili özelliklerinin kastedildiği anlaşılmaktadır. Buradan, öğrencilerin, çalgı öğretmenlerinin mesleğindeki yeterlik durumunu, araştırma konusundaki tutum ve davranışlarını, zamanı etkili kullanıp kullanmadığını, disiplin yaklaşımını değerlendirmişlerdir. Bunlar ve benzeri mesleki öğretmen özellikleri bakımından değerlendirmelere dayanan veriler ile ise öğrencilerin, çalgı öğretmenlerinin mesleki özelliklerine ilişkin algıları anlaşılmıştır. Bulgulara göre öğrenciler, çalgı öğretmenlerini yüksek düzeyde etkili görmektedir. Öğrencilere uygulanan, çalgı öğretmenlerinin etkili olup olmadığına ilişkin "etkili çalgı öğretmeni ölçeği"nin alt boyutlarının ortalama puanları incelendiğinde; yakın ortalama puanları gözlenmekle birlikte, öğrencilerin çalgı

öğretmenlerinin mesleki özellikler bakımından, kişisel özelliklere göre daha etkili olduğunu düşündükleri görülmektedir.

Mevcut çalışmada elde edilen bulgulara göre çalgı dersi almakta olan öğrenciler, orta düzeyde çalgı dersi motivasyonuna sahiptir. Ortalama değerler kendi aralarında karşılaştırıldığında, öğrencilerin çalgı dersinde en çok başarı motivasyonu ile harekete geçmekte oldukları anlaşılmaktadır. Çalgıda başarı motivasyonu, çalgı çalmayı öğrenmekte olan öğrencinin, davranışlarını ilgili amaçlarına yönelten tutumlarıyla ilgili olabilir. Diğer bir deyişle; öğrenci, çalgıda başarılı olmayı önemsiyor ise çalgı dersine motive olarak, gerekleri yerine getirme konusunda motive olabilir. Başarıyı nasıl tanımladığı ya da algıladığı önemli olmakla birlikte, genellikle başarının en somut göstergesi not olarak bilinmektedir. Bunun dışında, kullanılan ölçekte de ilgili maddeleri var olan; öğrenme ve çaba gösterme gibi durumlar da başarı kavramı içindedir. Elde edilen verilere dayanan ortalama değerlere göre ilgili ölçeğin alt boyutlardan motivasyonsuzluğun düzey olarak ikinci sırada olduğu görülmüştür. Motivasyonsuzluk bir etkinliğe değer vermemek, bunu yapmak için kendini yeterli hissetmemek ve/veya arzu edilen sonucu vereceğine inanmama kaygısından kaynaklanır (Ryan ve Deci, 2000). Dolayısıyla burada bazı öğrencilerin çalgı ile ilgili olumsuz tutum veya yetersizlik duygularına bağlı olabileceği düşünülen bir motivasyon yoksunluğu yaşayabildikleri anlaşılabilir. En düşük ortalama motivasyon boyutu değerleri ise çalışma motivasyonuna ilişkindir.

Çalgı eğitiminde eseri bir bütün halinde çalabilme düzeyine gelmek, bu düzeyi sürdürmek veya ilerletmek için sürekli olarak çalışarak pratik yapmak gereklidir. Öğrenciyi alıştırma yapmanın gerekliliği konusunda ikna etmenin yanı sıra öğrenciye etkili araştırmanın nasıl yapılacağına da öğretilmesinin gerekliliğine dikkat çekilmektedir. Bilinçsiz çalışmalar bu süreci monoton hale getirebilmektedir (Ercan, 1999). “Çalgı çalışmak, çalgıda teknik ve müzikal becerilerin gelişimi amacıyla, eksikliklerinin giderilmesine yönelik çalışmalar yapmaktır. Çalışılan eserin amacını ve gereğini bilmek, o amaca ulaşmada ilk koşuldur.” (Umuzdaş, 2013). Çalışmaların bu koşulla yapılması sağlanamaz ise gereğinden uzun süren amaçsız çalışmalar gerçekleşebilir. Bu durum, öğrencide motivasyon düzeyini düşürebilir. Bu durumda çalgı öğretmenin yönlendirmesi ve desteği önem arz eder. Öğretmen, çalmayı değil çalışmayı öğretmek süreci işlevli kılabilir.

Yapılan araştırmaların (Arends, 2000; Budge, 2000; Cruikshank, Jenkins ve Metcalf, 2009; Dökmen, 2005) bulgularına göre, öğrencinin motivasyonu ile öğretmenin etkililiğinin ilişkili olduğu görülmektedir. Etkili öğretmenlerin, öğrencilerde motivasyonu sağlamakla birlikte var olan motivasyonu sürdürmekte de etkili olduğu bildirilmiştir. Böylece öğretmen etkililiğinin öğrenci motivasyonunu sağlamasıyla ders verimini arttırarak öğrenci başarısını yükseltebileceği belirtilmiştir. Lumsden (1994), olumlu bir öğrenme ortamının motivasyonu olumlu yönde etkileyebileceğinden bahseder. Bireysel çalgı dersindeki öğrenme ortamı, büyük oranda öğretmen tarafından oluşturulmaktadır. Dolayısıyla çalgı dersinde öğretmenin özelliklerine bağlı olarak gelişen atmosfer önemlidir. Zira öğrenci, bolca pratik yapmanın gerektiği uygulamalı bir derste çabasının desteklendiğini algılar ise, derse ve çalgıya ilişkin motivasyonu artabilir. Destekleyici olma özelliği öğretmen-öğrenci ilişkisinin yapıcı öğretmen geribildirimi ve öğretmenlik davranışı gibi çeşitli yönlerini kapsar; bu sayede

öğrenciler rehberlik aldığını ve kişisel olarak değer gördüklerini anlarlar (Fauth, Decristan, Rieser, Klieme ve Büttner, 2014). Öğretmenin öğrencisini iyi tanması, samimi ve sıcaklıklı bir yaklaşım ile öğrencinin kişilik ve mizacına uygun şekilde motivasyon sağlaması önemlidir (Özmenteş, 2013). Öğretmenin yakın ve anlayışlı tavrı, öğrencilerdeki endişeleri azaltabilir. Öğrenci, anlaşıldığını ve desteklendiğini algılayıp değerli hissedebilir.

Bu çalışmanın öğrenci motivasyonu ve öğretmen etkililiğine ilişkin sonuçları da literatüre benzer şekilde bulgularıyla, çalgı eğitimi bağlamında bir destek sunmaktadır. Çalgı eğitiminde öğretmen etkililiği ile öğrenci motivasyonu ilişkisini çalışma motivasyonu boyutuyla bulgulayan mevcut çalışma; öğrenci çalışma motivasyonunun, öğretmenin hem kişisel hem mesleki özelliklerine göre değişebileceğini göstermiştir. Öğretmenin kişisel ve mesleki özellikleri öğrenci tarafından etkili olarak algılanıyor ise öğrencinin çalışma motivasyonu düzeyi artış göstermektedir. Öğrencinin çalgıya çalışıp çalışmayacağını ya da ne kadar çalışacağını öğretmenin özelliklerine bağlı olarak değişebileceğini söylemek mümkündür. Mevcut çalışmanın bulgularına göre başarı motivasyonu ve motivasyonsuzluk boyutları ile öğretmen etkililiği arasında ise anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Katılımcı sayısının artabildiği çalışmalarda ilişki bulgulamak ta olasıdır. Ancak incelenen çalışmalarda görüldüğü kadarıyla benzer bir ilişki aynı alt boyutlar bakımından henüz tartışılmamıştır. Bu çalışmada kullanılan ölçeğin maddelerine verilen yanıtlarla yapılan ölçüm sonuçları; çalgı çalmayı öğrenmekte olan öğrencinin yüksek not alma veya öğrenme arzusu gibi nedenlerle başarılı olmayı istemesi ve bunun için harekete geçip geçmemesi, öğretmenin etkililiğine göre değişmemektedir. Ancak öğrencinin çalışma davranışını göstermesi öğretmenin özelliklerine göre değişebileceği şeklinde yorumlanmaktadır.

Etkili öğretmenin özelliklerini betimleyen önceki araştırmalar, etkili öğretmenin kişisel ve mesleki özelliklerine ilişkin kodlar oluşturmuştur. Bunları olumlu ve olumsuz özellikler olarak betimlemek mümkündür. Örneğin; Özkan ve Aslantaş'ın (2013) çalışma bulguları öğrencilerin, etkili öğretmen özelliği olarak "ideal bir davranış modeli oluşturmaları" özelliğini; son sırada ise "başarıya ilişkin yüksek beklentilere sahip olmaları"ni belirtmişlerdir. Tollefson (2000) öğretmenin, öğrencilerinin çabasıyla ilgili beklentilerinin, gerçek deneyimler yaratabileceğinden bahseder. Bu yöndeki beklentinin olumlu iletişim yoluyla sağlanabilmesi öğrencinin motivasyonunu artırabilir. Öğretmen ve öğrenci arasında iyi bir ilişki ve iletişim, grup çalışması, seçenekler sunma, çekici ve ilginç öğrenme etkinlikleri planlama, öğrenciler için değerlidir ve öğrencilerin motivasyonunu ve destekler (Saeed ve Zyngier, 2012). Demirel, (1999) öğretmenin iyi iletişim becerilerine sahip olmasının öğrenci motivasyonunu olumlu yönde etkileyebileceğinden bahseder. Gençtürk ve diğerleri (2012) de öğrencilerle iyi iletişim kurma, eğitim öğretim faaliyetlerinde ve konularda başarılı olma, merhametli, iyi davranan ve hoşgörülü olma özelliklerini etkili bulmuştur.

Öğrenci merkezli yaklaşımlar izlemenin, öğrencinin motivasyon sağlamasında geleneksel yöntemlere göre daha etkili olduğu (Cluck ve Hess, 2003) bilinmektedir. Benzer şekilde öğretmenlerin öğrenci yaş gruplarına ve öğrenme stillerine göre farklı yöntemler kullanmasının (Özmenteş, 2013) önemli olduğu vurgulanmaktadır.

Erden (2005)'e göre, öğretmenler kişisel nitelikler bakımından; "hoşgörülü, sabırlı, anlayışlı, açık düşünceli ve esnek, sevecen ve esprili, güdüleyici, destekleyici, cesaretlendirici, başarıya odaklanmış ve yüksek başarı beklentisi içinde" olmalıdır. Meslekî nitelikler bakımından ise öğretim etkinliklerini planlama, öğrenme öğretme sürecine uygun tekniklerden yararlanma, etkili rehberlik ve iletişim sağlama, sınıf ve zaman yönetimi becerisine sahip olma, öğrenmeyi değerlendirme ve etkili yapabilme becerilerine sahip olması beklenmektedir. Tatar (2004), kişisel özellikler olarak; "isteklilik, sıcaklık ve mizah, güvenilirlik, yüksek başarı beklentisi, teşvik ve destek sağlama, sistemli olma, esneklik, iyi bilişsel düzey olarak ifade etmiş, mesleki nitelikler olarak ise öğrencinin dikkatini çekme, öğretimde çeşitlilik oluşturma, öğretim zamanını etkili biçimde kullanma, sorular sorma, açık bir öğretim gerçekleştirme, öğrenci gelişimini izleme, geribildirimde bulunma ve pekiştireç verme" durumlarını bildirmiştir. Sürücü ve Ünal (2018) çalışmasında "öğretmenlerin kişisel ilgi, hazırlık/planlama, yüksek başarı beklentisi, coşku, eşitlik-adalet, tutarlılık, açık sınıf iklimi, alan bilgisi ve dikkat çekme davranışlarının öğrenci motivasyonunu artırdığı" belirtilmiştir. Çeliköz ve Çetin'in (2004) çalışmasının örneklemini oluşturan öğretmenlerin, eğitimcinin özellikle kişisel özelliklerinin önemli olduğuna vurgu yaptığı anlaşılmaktadır.

Farklı gruplarla yapılan bu çalışmaların benzer biçimde bulgulara sahip olduğu görülmektedir. Sayılan bu olumlu ve istendik özelliklerin yanı sıra öğrencilerin öğretmenlerde görmeyi tercih etmediği özellikleri de bulunabilmektedir. Sürücü ve Ünal (2018) bir öğretmenin; öğrenme ve öğretmeye ilişkin bir heyecandan yoksun olması, gözde bir öğrenci belirleyerek sadece ona yönelmesi, tutarsız davranış ve tutumlar sergilemesi, kapalı sınıf iklimine neden olması, öğrencinin çabasını takdir etmemesi, şiddet veya saldırganlık eğilimine sahip olması, ulaşılmaz olma isteğiyle iletişimi engellemesi, sınıf yönetiminde yetkin olmaması, mizah duygusundan yoksun olması, insan ilişkileri veya konuşma sorunlarının bulunması, öğrencileri sosyal statülere göre değerlendirmesi, alan bilgisi eksikliğinin olması gibi durumlarının, öğrenci motivasyon düzeyini düşürücü özellikler olduğunu bulgulamıştır.

Cooper'a (2002) göre; empati yapamayan öğretmenler, öğrencilerin hislerini ve bireysel farklılıklarını anlayamadan, bilişsel kazanımlara ağırlık vererek, onların motivasyon düzeylerinin düşmesine sebep olabilmektedir.

Öğrenciler kendi mizaçları, kişilik özellikleri, yakın çevreleri gibi farklılıklarla farklı biçimde farklı şeylerden motive olabilir. İçsel ve dışsal boyutlar birbirine etkili biçimde birlikte de çalışabilir (Uyulgan ve Akkuzu, 2014). Birden fazla değişkenin öğrenci motivasyonundaki etkisini bildiren Anderman ve arkadaşları (1999), farklılıkların pozitif biçimde kullanılmasının başarı getireceğini ifade etmiştir. Çalgı dersleri, bireysel yapılması nedeniyle buna imkân sağlar. Türkiye'de çalgı derslerinin üniversitelerde şartlara göre toplu yapıldığı zamanlar bulunmakla birlikte, bireysel ders yapılması, eğitimde bireysel farklılıklara özgü bir avantaj olarak görülmektedir.

Yukarıda incelendiği üzere; öğrenciler, öğretmenlerinin etkililiğini değerlendirirken çoğunlukla aralarındaki iletişim temelinde düşünmektedir. Olumsuz öğrenci-öğretmen ilişkisi, öğrencilerin özgüvenini zedelemekte ve onları olumsuz duygulara sürüklemektedir. Öğrenciler öğretmenlerinin kendilerini olduklarından daha az zeki olarak algıladığını düşündüklerinde, tüm ülkeler ortalamasında ders çalışırken %62 gerilim yaşadıklarını bildirmişlerdir (OECD, 2018). Klem ve Cornell (2004) öğrencilerin öğretmenlerini şefkatli, adil bir öğretmen olarak algıladıklarında okula daha fazla ilgi duydukları bildirmektedir. Blumberg'in (1980) belirttiği gibi; bir kişinin başka birinin davranışını nasıl algıladığı gerçekte davranışın nasıl olduğundan daha önemlidir (akt. Crasborn vd, 2011). Bu nedenle öğrencilerin durumu nasıl algıladığı çok önemlidir. Öğrenciye duyulan şefkat ve ilginin, disiplin adı altında baskılanmadan, dengeli bir şekilde gösterilmesi yerinde olacaktır. Öğretmen etkililiği ile öğrenci motivasyonunu korelasyonel olarak araştıran çalışmaların bulguları; öğretmen eğlenceli ise öğrenci motivasyonunun yüksek olduğunu (Frenzel, Taxer ve Schwab, 2019), dostça ve daha erişilebilir bir yaklaşım gösteren öğretmenlerin öğrencilerinin daha yüksek motivasyona sahip olduğunu (Madriaga ve Arriaga, 2011) göstermiştir. Mevcut çalışma bulguları ve literatürdeki ilgili çalışmalardan, öğretmen etkililiğini oluşturan özelliklerin öğrenci motivasyonunu değiştirebileceği anlaşılmaktadır. Böylece öğretmenler, kişisel ve mesleki özelliklerini olumlu yönde geliştirmeye gayret ederek başarı sağlayabilirler. Bu çalışmada kullanılan veya benzer diğer ölçeklerle de öğrencilerinin algılarını öğrenip gerekli düzenlemeleri ve değişimleri yapılandırabilirler. Özeleştirici yapabilmek gelişmeyi sağlar.

Muir (2001) çalışmasında, öğrencilerin motivasyonunu artırmak için; öğretmenlerin, öğrencilerin öğrenme stillerini dikkate almalarının, destek ve deneyim sunmalarının, ilgi ve isteklerinin farkında olmalarının olumlu etkisi olacağını ifade etmektedir. Öğretmen etkililiği ve öğrenci motivasyonu ilişkisi düşünüldüğünde bu tip önerileri yerine getirme çabasının artmasının fayda sağlayacağı düşünülmektedir. Öğretmen etkililiği ile öğrenci motivasyonu ilişkisi bulgusundan hareketle ve literatürde öğrenci motivasyonu ile ilişkilendirilen olumlu ve olumsuz öğretmen özelliklerinden hareketle; Brophy'nin (1987) öğrencilerin öğrenmeye dair motivasyonlarını artırma amacı ile geliştirdiği ilkelere benzer şekilde, çalgı eğitiminde kullanılabilinecek öneriler verilebilir. Bunlar; öğrencilerin kendi çalgı yetenek ve potansiyellerini bilerek ulaşılacak hedefler belirlemesine destek olmak, yeteneğin yanı sıra çaba ve başarı konusunda ilişki konusunda mentorluk yapmak, rol model olmak, konser ve dinletilerle bol deneyim sunmaktır. Bu şekilde pratikte motivasyonsuz olan ya da düşük düzeyde motivasyona sahip olan öğrencilerde olumlu değişim sağlanabilir. Var olan motivasyonun sürdürülebilmesine etken olunabilir. Çalgı öğretmenlerinden; öğrencilerini tanımaya çalışmaları, öğrencilerinin motivasyon eğilimlerine göre yaklaşım göstererek öğrenme ortamını daha verimli hale getirebilmeleri çabalarını sürdürmeleri beklenmektedir.

ETİK METNİ

"Bu makalede dergi yazım kurallarına, yayın ilkelerine, araştırma ve yayın etiği kurallarına, dergi etik kurallarına uyulmuştur. Makale ile ilgili doğabilecek her türlü ihlallerde sorumluluk yazar(lar)a aittir."

KAYNAKÇA

- Amrai, K., Motlagh, S., Zalani, H. ve Parhon, H. (2011). The relationship between academic motivation and academic achievement students. *Procedia Social And Behavioral*, (15), 399-402. doi:10.1016/J.Sbspro.2011.03.111
- Anderman, E., Maehr, M. ve Midgley, C. (1999). Declining motivation after the transition to middle school: schools can make a difference. *Journal Of Research And Development In Education*, 32(3), 131-147.
- Arends, I. (2000). *Learning to teach*. Boston: McGraw-Hill Higher Education.
- Atay, D. (2004). İngilizce öğretmenlerinin motivasyon stratejileri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 99-108.
- Atteberry, A., Loeb, S. ve Wyckoff, J. (2015). Do first impressions matter? predicting early career teacher effectiveness. *AERA Open*, 1(4), 1-23.
- Bayraktar, H. (2015). Sınıf yönetiminde öğrenci motivasyonu ve motivasyonu etkileyen etmenler. *Turkish Studies*, 10(3), 1079-1100.
- Berliner, D. (2005). The near impossibility of testing for teacher quality. *Journal Of Teacher Education*, 56, 205-213. doi:10.1177/0022487105275904
- Beyhan, Ö. (2018). Student perceptions on the teaching styles of their teachers. *Hacettepe University Faculty Of Education*, 33(4), 1038-1048.
- Brophy, J. (1987). Synthesis of research on strategies for motivating students to learn. educational leadership. *Association for Supervision and Curriculum Development*, 40-48. Retrieved from http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_198710_brophy.pdf
- Budge, D. (2000, - -). *Motivating students for lifelong learning: what works in innovation in education*. Retrieved 10 2, 2020, from OECD Raporu: <Http://Electrade.Gfi.Fr/Cgi-Bin>
- Caruth, G. (2018). Student engagement, retention, and motivation: assessing academic success in today's college students. *Participatory Educational Research*, 5(1), 17-30. doi:10.17275/Per.18.4.5.1
- Cluck, M. ve Hess, D. (2003). Improving student motivation through the use of the multiple intelligences. *Eric Document Reproduction Service*, 1-46.
- Cooper, B. (2002). *Teachers as moral models: the role of empathy in the relationships between teachers and their pupils*. Sunderland: University of Sunderland. Retrieved from University of Sunderland: <http://sure.sunderland.ac.uk/id/eprint/6869>
- Crasborn, F., Hennissen, P., Korthagen, P. ve Brouwer, N. (2015). Investigating mentor teachers' use and acquisition of supervisory skills: SIG-'Mentorship and Mentoring Practices' Symposium 'Core Issues in the Study of Mentoring in (pp. 1-20). Chicago: AERA Annual Meeting.
- Cruikshank, D., Jenkins, D. ve Metcalf, K. (2009). *The act of teaching*. Boston: McGraw-Hill Higher Education.
- Çeliköz, N. ve Çetin, F. (2004). Anadolu öğretmen lisesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını etkileyen etmenler. *Millî Eğitim Dergisi*, 32(162), 136-145.

- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achivment: A review of state policy evidence. *Education policy analysis archives*, 8(1), 1-44. Retrieved from file:///C:/Users/SerkanUmuzdas/Downloads/392-703-1-PB.pdf
- Dilekmen, M. ve Ada, Ş. (2005). Öğrenmede güdülenme. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*,(11), 113-123.
- Dilts, R. (1998). Motivation. Retrieved from <http://www.nlpu.com/Articles/artic17.htm>
- Dökmen, Ü. (2005). *İletişim çatışmaları ve empati*. Ankara: Sistem Yayıncılık.
- Eggen, P. ve Kauchak, D. (2001). *Educational psychology: Windows on classrooms*. New Jersey: New Jersey Prentice Hall, Inc.
- Epstein, R. ve Rogers, J. (2001). *The big book of motivation games*. New York: McGraw-Hill Education.
- Erben Keçeci, S., Beyhan, Ö. ve Sönmez Ektem, I. (2013). Agressive teacher behaviorsand its'affects on students. *Asian Journal of Manage- Ment Sciences & Education (Ajmse)*, 2(2), 15-25.
- Ercan, N. (1999). Bireysel çalgı eğitiminde öğretmen-öğrenci ilişkilerine çağdaş yaklaşımlar. *Öğretmen Eğitiminde Çağdaş Yaklaşımlar Sempozyumu* (pp. 13-25). İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi.
- Erden, M. (2005). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. İstanbul: Epsilon Yayınları.
- Erwin, J. (2004). Classroom of choice: giving students what they need and getting what you want. *Alexandria. Association For Supervision & Curriculum Development*, 5-16.
- Fauth, B., Decristan, J., Rieser, S., Klieme, E. ve Büttner, G. (2014). Student ratings of teaching quality in primary school: dimensions and prediction of student outcomes. *Learning And Instruction*(29), 1-9.
- Ferguson, R. F. (2014). How framework for teaching and tripod 7cs distinguish key components of effective teaching. In K. A. T. J. Kane, *Designing teacher evaluation systems: New guidance from the Measures of Effective Teaching Project* (pp. 98-143). MA: John Wiley & Sons.
- Fraenkel, J. ve Wallen, N. (2009). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-hill.
- Francis, A., Goheer, A., Haver-Dieter, R., Kaplan, A., Kerstetter, K., Kirk, A. ve Yeh, T. (2004). *Promoting academic achievement and motivation: A discussion & contemporary issues based approach*. University of Maryland.
- Freedman, M. (1997). Relationship among laboratory instruction, attitude toward science, and achievement in science knowledge. *Journal Of Research In Science Teaching*, 34(4), 343-357.
- Frenzel, A., Taxer, J. ve Schwab, C. (2018). Independent and joint effects of teacher enthusiasm and motivation on student motivation and experiences: A field experiment. *Motivation and Emotion*(43), 255-265.
- Gençtürk, E., Akbaş, Y. ve Kaymakçı, S. (2012). Qualifications of an ideal teacher according to social studies preservice teachers. *Educational Sciences: Theory And Practice*(12), 1569-1572.
- Girgin, D. (2015). Bireysel çalgı dersi motivasyon ölçeği. *K. Ü. Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(4), 1723-1736.
- Gorham, J. ve Milette, D. (1997). A comparative analysis of teacher and student perceptions of sources of motivation and demotivation in college classes. *Communication Education*, 46(4), 245-261. doi:10.1080/03634529709379099

- Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Jones, V. ve Jones, L. (1998). *Comprehensive classroom management: creating communities of support and solving problems*. Boston: Allyn And Bacon.
- Karagüven, M. (2012). Akademik motivasyon ölçeğinin Türkçe'ye adaptasyonu. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(4), 2599-2620.
- Kaufmann, D. ve Humsan, J. (2004). Effects of time perspective on student motivation: introduction to a special issue. *Educational Psychology Review*, 16(1), 1-7.
- Klem, A. ve Cornell, J. (2004). Relationships matter: linking teacher support to student engagement and achievement. *Journal Of School Health*, 74(7), 262-273.
- Kurtuldu, M. ve Aksu, C. (2015). Müzik öğretmeni adaylarının piyano dersi motivasyon düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Academia Social Science Journal*, 3(21), 321-329.
- Legault, L., Green-Demers, I. ve Pelletier, L. (2006). Why do high school students lack motivation in the classroom? toward an understanding of academic amotivation and the role of social support. *Journal Of Educational Psychology*, 98(3), 567-582.
- Lumsden, L. (1994). Student motivation to learn. *ERIC Digest*, (92), 1-7.
- Madriaga, J. ve Arriaga, C. (2011). Analysis of the educational practice of music teachers and their relationship with student motivation. *Cultura y Educación*, 23(3), 463-476.
- Margolis, H. ve McCabe, P. (2004). Self-Efficacy a key to improving the motivation of struggling learners. *The Clearing House*, 77(6), 241-249.
- Maric, M. ve Sakac, M. (2014). Individual and social factors related to students' academic achievement and motivation for learning. *Suvremena Psihologija*, (17), 63-79.
- Martin, A. (2001). The student motivation scale: A tool for measuring and enhancing motivation. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, (11), 1-20.
- Martin, B. ve Briggs, L. (1986). The cognitive and affective domains: Integration for instruction and research. *Educational Technology Publications*, (35), 123-130.
- Maulana, R., Opdenakker, M. ve Bosker, R. (2016). Teachers' instructional behaviors as important predictors of academic motivation: Changes and links across the school. *Learning and Individual Differences*, (50), 147-156. doi:https://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S1041608016301443
- Midgley, C., Feldlaufer, H. ve Eccles, J. (1989). Change in teacher efficacy and student self-and task-related beliefs in mathematics during the transition to junior high school. *Journal of Educational Psychology*, 81(2), 247-258.
- Miller, M. (2010). Learning and teaching in the affective domain. in m. orey, *emerging perspectives on learning, teaching, and technology* (pp. 93-103). Zurich, Switzerland: The Global Text Project is funded by the Jacobs Foundation.
- Muir, M. (2001). What engages underachieving middle school students in learning? *Middle School Journal*, 33(2), 37-43.

- Murphy, P. ve Alexander, P. (2000). A motivated exploration of motivation terminology. *Contemporary Educational Psychology*, (25), 3-53.
- OECD. (2018). *World class: How to build a 21st-century school system, strong performers and successful reformers in education*. Paris: OECD Publishing.
- Orhan Özen, S. (2017). The effect of motivation on student achievement. in e. karadağ, *the factors effecting student achievement* (pp. 35-56). Cham, Switzerland: Springer International Publishing. doi:10.1007/978-3-319-56083-0_3
- Orhan, Ş. (2006). Anadolu güzel sanatlar liseleri çalgı eğitiminde motivasyon. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (20), 130-136.
- Özçelik Herdem, D. (2016). Öğretim elemanı görüşlerine göre keman eğitiminde öğrencilerin motivasyonlarını artırmaya yönelik yaklaşımların değerlendirilmesi. *Journal Of Strategic Research In Social Science*, 2(4), 2459-0029.
- Özgüngör, S. ve Kapıkıran, Ş. (2008). Güzel sanatlar eğitimi öğrencilerinin öğretmenlik meslek bilgisi derslerine ilişkin motivasyon ve başarı düzeyleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(23), 47-60.
- Özkan, M. ve Aslantaş, H. (2013). Etkili öğretmen özellikleri üzerine sıralama yöntemiyle bir ölçekleme çalışması. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(1), 311-330.
- Özmenteş, S. (2013). Çalgı eğitiminde öğrenci motivasyonu ve performans. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 320-331.
- Patton, M. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (Çev. M. Bütün ve S. Demir) Ankara: Pegem Akademi Publishing.
- Pressley, M., El-Dinary, P., Gaskins, I., Schuder, T., Bergman, J., Almasi, J. ve Brown, R. (1992). Beyond direct explanation: Transactional instruction of reading comprehension. *Elementary School Journal*, (92), 511-554.
- Robinson, K. (2017). *Yaratıcı öğrenciler: Çocukların geleceğini düşünenler için eğitimde yaratıcılık devrimi*. (D. Boyraz, Trans.) İstanbul: Sola Yayınları.
- Rowan, B., Chaing, F. ve Miller, R. (1997). Using research on employees' performance to study the effects of teachers on students' achievement. *Sociology of Education*, 70, 256-284.
- Saeed, S. ve Zyngier, D. (2012). How motivation influences student engagement: a qualitative case study. *Journal Of Education And Learning*, 1(2), 252-267.
- Sakız, G. (2016). Etkili öğretmenlik ve öğretmen niteliğinin geliştirilmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 9(2), 214-244.
- Schmidt, C. (2005). Relations among motivation, performance achievement, and music experience variables in secondary instrumental music Students. *Journal Of Research In Music Education*, 53(2), 134-147.
- Schunk, D. (1990). Introduction to the special section on motivation and efficacy. *Journal Of Education Psychology*, 82(1), 3-6.

- Song, H. ve Gabowsky, B. (2006). Stimulating intrinsic motivation for problem solving using goal-oriented contexts and peer group composition. *Educational Technology Research and Development*, 54(5), 445-466.
- Sungurtekin, M. (2010). Motivasyon ve çalgı eğitimindeki yeri. *e-Journal of New World Sciences*, 9(5), 28-34.
- Sümbül, M. (1996). Öğretmen niteliği ve öğretimdeki rolleri. *Eğitimde nitelik*, 2(1), 597-607.
- Sürücü, A. ve Ünal, A. (2018). Öğrenci motivasyonunu artıran ve azaltan öğretmen davranışlarının incelenmesi. *Opus-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(14), 253-295.
- Tabaru, A. ve Şen, Ü. (2019). Müzik öğretmeni adaylarının bireysel ses eğitimi dersine yönelik motivasyon düzeylerinin incelenmesi. *Journal Of International Social Research*, 12(66), 924-946.
- Tatar, M. (2004). Etkili öğretmen. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Elektronik Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 1-26.
- Tollefson, N. (2000). Classroom applications of cognitive theories of motivation. *Educational Psychology Review*, 12(1), 63-83. doi:<https://doi.org/10.1023/A:1009085017100>
- Turhal, E., Kalyoncu, N. ve Keçeci, A. (2018). Çalgı derslerindeki öğretmen- öğrenci iletişimde transaksyonel analiz ego Durumları. *Sanat ve Tasarım Dergisi*, 8(2), 42-65.
- Umuzdaş, S. (2013). *Viyolonsel sol el teknik çalışmaları*. Ankara: Pegem yayınları.
- Uyulgan, M. ve Akkuzu, N. (2014). Öğretmen adaylarının akademik içsel motivasyonlarına bir bakış. Dokuz Eylül üniversitesi. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14(1), 7-32.
- Vallerand, R. ve Thill, E. (1993). Introduction au concept de motivation. In R. Vallerand, & E. Thill, *Introduction a`l'psychologie de la motivation* (pp. 3-40). Laval, QC: E´tudes Vivantes.
- Wenglinsky, H. (2000). How teaching matters: Bringing the classroom back into discussions of teacher quality. *POLICY information center report*, 1-41. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED447128.pdf>
- Woolfork, H. (2015). *Eğitim psikolojisi*. (D. Özen, Trans.) İstanbul: Kaknüs.
- Yazıcı, H. ve Altun, F. (2013). The Association between university students' internal and external motivation sources and their academic achievement. *International Journal Of Social Science*, 6(6), 1241-1252.

EK: ETİK KURUL ONAYI*

TOKAT GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ARAŞTIRMALARI ETİK KURULU
KARAR BELGESİ

KARAR TARİHİ	OTURUM NO	KARAR SAYISI
14.02.2020	01	13
ÇALIŞMANIN TÜRÜ	Öğretim Üyesi Araştırması	
BAŞLIK	Çalgı Eğitiminde Algılanan Öğretmen Davranışları ile Öğrenci Motivasyonu İlişkisinin Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi	
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ	Doç. Dr. Serpil UMUZDAŞ	
TEZ YAZARI	Doç. Dr. Serpil UMUZDAŞ Devlet Konservatuarı Öğretim Üyesi	
RAPORTÖR GÖRÜŞÜ	OLUMLU	
KARAR	UYGUNDUR	

Prof. Dr. Eren YÜRÜDÜR
Etik Kurul Başkanı
(İmza)

Doç. Dr. Mehmet KARGÜN
Başkan Yardımcısı
(İmza)

Doç. Dr. Yücel EROL
Üye
(İmza)

Doç. Dr. Emine ÖĞÜK
Üye
(İmza)

Doç. Dr. Mehmet Serkan UMUZDAŞ
Üye
(İzinli)

Doç. Dr. Fatih YAZICI
Üye
(İmza)

Dr. Öğr. Üyesi Özlem GÖK
Üye
(İmza)

*Elektronik imzalıdır.