T.C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

# BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR YÜKSEKOKULUNDA ÖĞRENİM GÖREN ÖĞRENCİLERİN GENEL ÖZ YETERLİK İNANÇLARI İLE MÜZİK, DANS VE OYUN DERSLERİNE İLİŞKİN MOTİVASYONLARININ İNCELENMESİ

**Deniz ÜNVER**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ANABİLİM DALI

**Danışman**

**Doç.Dr. Metin ŞAHİN**

**KONYA – 2016**

# ÖNSÖZ

Bu araştırmamda, Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulunda eğitim alan öğrencilerin öz yeterlilik algıları ile özel yetenek istenen müzik, dans ve oyun derslerine ait motivasyon düzeylerinin incelenmesini amaçladım.

Çalışma sürem içerisinde beni devamlı doğruya, iyiye ve bilime teşvik eden, bilgisinden ve önerilerinden devamlı istifade ettiğim ve bundan sonraki çalışmalarımda devamlı bilgisine ve tecrübelerine ihtiyaç duyacağım, çok kıymetli hocam ve tez danışmanım, Sayın Doç. Dr. Metin ŞAHİN'e teşekkürlerimi ve sonsuz saygılarımı sunarım.

Ayrıca her konuda desteğini ve bilgisini benden esirgemeyen, çalışmalarım da hiçbir fedakârlıktan kaçınmayan, yardımları ve katkılarıyla beni, devamlı bilime teşvik eden Sayın Doç. Dr. Hamdi PEPE'ye ve Doç.Dr. İbrahim Bülent FİŞEKCİOĞLU'na teşekkür ederim.

Tez dönemim boyunca yanımda olan ve anket çalışmalarında bana yardımcı olan, mesai arkadaşlarıma ve Balıkesir Üniversitesi ve Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesindeki dostlarıma, teşekkür ederim.

Eğitimim için devamlı takdir ve teşvik içerisinde olan, hiç bir fedakârlıktan kaçınmayarak bugünlere gelmemi sağlayan canım aileme, her türlü sıkıntımı ve sevincimi paylaşan eşime ve oğlum Deniz'e teşekkür ederim.

# İÇİNDEKİLER

**ÖZET** ..... **v**

**SUMMARY** ..... **vi**

**1. GİRİŞ** ..... **1**

1.1. Tanımlar ..... 3

1.1.1. Beden Eğitimi ..... 3

1.1.2. Spor ..... 4

1.1.3. Öz Yeterlik Kavramı ..... 4

1.1.4. Müzik ..... 6

1.1.5. Dans ..... 7

1.1.6. Oyun ..... 10

1.1.7. Motivasyon ..... 10

1.1.8. Davranışçı Kuram ..... 13

1.1.9. Bilgisel Kuram ..... 13

1.1.10. Hümanistik Kuram ..... 15

1.1.11. Sosyal Öğrenme Kuramı ..... 17

1.1.12. Beklenti - Değer Kuramı ..... 17

1.1.13. Yeterlik ve Başarı Motivasyonu ..... 18

**2. GEREÇ VE YÖNTEM** ..... **22**

2.1. Araştırma Grubu ..... 22

2.2. Veri Toplama Araçları ..... 22

2.2.1. Genel Özyeterlik Ölçeği ..... 22

2.2.2. Oyun, Dans ve Müzik Dersine İlşkin Motivasyon Ölçeği ..... 23

2.3. Verilerin Toplanması ..... 24

2.4. Verilerin Analizi ..... 24

**3. BULGULAR** ..... **26**

**4. TARTIŞMA.....33**

**5. SONUÇ VE ÖNERİLER .....36**

**6. KAYNAKLAR .....38**

**7. EKLER.....41**

EK A: Oyun Dans ve Müzik Dersine İlişkin Motivasyon Ölçeği.....41

EK B: Genel Öz Yeterlilik Ölçeği .....42

**8. ÖZGEÇMİŞ .....43**

# ÖZET

T.C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

**Beden Eğitimi Ve Spor Yüksekokulunda Öğrenim Gören Öğrencilerin Genel Öz Yeterlik İnançları İle Müzik, Dans Ve Oyun Derslerine İlişkin Motivasyonlarının İncelenmesi**

**Deniz ÜNVER**
**BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ANABİLİMDALI**
**YÜKSEK LİSANS TEZ / KONYA - 2016**

Bu çalışma, Çanakkale, Balıkesir ve Muğla illerinde bulunan üniversitelerin Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda öğrenim gören öğrencilerin genel öz yeterlik inançları ile müzik, dans ve oyun derslerine ilişkin motivasyonlarındaki değişim ve uygulanabilirlik düzeyinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Öz yeterlik konusunda ölçek, Schwarzer ve Jerusalem'in (1995) geliştirdiği Schwarzer ve Jerusalem ile Yeşilay'ın (1997) Türkçeye uyarladığı "Genel Öz Yeterlik Ölçeği" (General Self Efficacy Scale) geçerlik-güvenirliği teyit edilerek kullanılmıştır.

"Oyun dans ve müzik dersine ilişkin motivasyon ölçeği" Özevin (2006) tarafından geliştirilmiştir. Katılımcıların %43,2'si Beden Eğitimi ve Spor öğretmenliği bölümü (n=217), %33,3'ü Antrenörlük eğitimi (n=167), %20,1'i Spor yöneticiliği (n=101), %3,4'ü Rekreasyon (n=17) bölümünde öğrenim gören öğrencilerdir.

Öz yeterlik boyutunda cinsiyetler arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur ($p<0,05$). Erkekler kadın öğrencilere göre daha yüksek seviyede öz yeterlik puanına sahiptir. Motivasyon boyutunda anlamlı farklılık bulunamamıştır ($p>0,05$). Çalışmaya katılan öğrencilerin özyeterlik düzeyleri ile Oyun, dans müzik motivasyon düzeyleri arasında anlamlı, pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur ($r:0,29$, $p<0,01$). Sonuç olarak, öğrencilerin özyeterlik düzeyleri arttıkça, motivasyon düzeylerinin arttığı söylenebilir.



**Anahtar Sözcükler:** Öz Yeterlik, Müzik, Dans, Oyun, Motivasyon

## SUMMARY

REPUBLIC of TURKEY
SELCUK UNİVERSITY
HEALTH SCIENCES INSTITUTE

**Investigation of School of Physical Education and Sports Students General Self-Efficacy Beliefs and their Motivations fort he Courses Music,Dance and Games**

**Deniz ÜNVER**
**DEPARTMENT OF PHYSICAL EDUCATION AND SPORT**
**MASTER'S THESIS / KONYA - 2016**

The aim of this study was to examine the changes and applicability of general self-efficacy beliefs and motivation to music, dance and play lessons of students at the School of Physical Education and Sport at the universities in Çanakkale, Balıkesir and Muğla.

As self efficiacy scale, "General self-efficacy scale" which was developed by Schwarzer and Jerusalem (1995) and adapted to Turkish by Yeşilay, Schwarzer and Jerusalem (1997) was used.

Play, dance and music lesson motivation scale was developed by Özevin (2006). 43,2% of participants were students studying at Physical Education and Sports Teaching, 33,3% at Coaching Education, 20,1% at Sport Management and 3,4% at Recreation.

Significant difference was found between genders in terms of general self-efficacy beliefs ($p<0,05$). Male students reported higher scores of self efficacy beliefs than females.

No significant differences were found between genders in terms ofmotivation. Positive and significant correlation was foud between general self-efficacy beliefs and motivation of participants ($r:0,29$, $p<0,01$). Consequently, it can be said that while general self-efficacy beliefs of students increas, their motivation also increases.



**Key Words:** Self- Sufficiency, Music, Dance, Game, Motivation

# 1. GİRİŞ

Spor uygulamalarının neredeyse genelinde ve Spor Psikolojisinin bazı alanlarında da ön yargılar ve farklı algılar görülmektedir. Bu yanılgılar ve yargılar bilimsel bir dayanak taşımadığı halde aile, çevre ve okulda geçerliliği olan kurallar gibi görülmektedir. Bu ön yargıların özellikle işin içinde olan çalıştırıcılar, sporcular ve kulüp yöneticileri veya idari personel, hatta taraftar üzerinde olumsuz etkilerinin olduğu gözlemlenmektedir.

Bu konuda da geçmişte var olan batıl ve gerçek dışı yargıları ortadan kaldıran bilimsel çalışmalar yapılarak başarılı olunabilir. Bilimsel çalışmaların ortaya koyduğu gerçekler ve değerler, araştırmacıların artması, gelişen genç nesilin bilgilenmesi, safsatalarla topluma yerleşen yargıların, ortadan kaybolması için önemlidir. Gelenek ve göreneklerimiz ile topluma yerleşmiş yargılar, gelişen spor bilimlerine öğrenci, sporcu, çalıştırıcı, teknik adam, taraftar, yönetici konularında bazen olumsuz etkiler yapmaktadır. Spor bilimcilerin, teknik direktörlerin, antrenörlerin, kulüp başkanlarının, sporcuların, öğrencilerin bu olumsuz etkilerden kurtulmalarını sağlayacak çalışmalar yapmaları ve metodlar geliştirmeleri gerekmektedir.

Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulları, spor bilimleri ile ilgili eğitimin verildiği kurumların başında gelmesine rağmen, okullarda okuhyan öğrenciler ve eğitim veren öğretim elemanları ve eğitim ile ilgili çalışmalar ancak son yıllarda yapılmaya başlanmıştır.

Bu çalışmada Beden Eğitimi veSpor Yüksek Okulunda öğrenim gören öğrencilerin Genel Özyetrlik inançları ile özel yetenek gerektiren Müzik, Dans ve Oyun derslerine ilişkin motivasyonları incelendi.

Çalışmaya başlamadan, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda öğrenim gören öğrencilerin genel öz yeterlik inançları ile müzik, dans ve oyun derslerine yönelik motivasyonlarındaki değişim düzeyi düşünülmüştür.

Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda öğrenim gören öğrencilerin genel öz yeterlik inançları ile müzik, dans ve oyun derslerine yönelik motivasyonlarındaki

cinsiyet farklılıkları bakımından değişim ve uygulama düzeyinin durumu araştırması hedeflenmiştir.

Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda öğrenim gören öğrencilerin genel öz yeterlik inançları ile müzik, dans ve oyun derslerine yönelik motivasyonlarının, okuduğu bölümler arasındaki farklılıklar bakımından değişim ve uygulama düzeyinin incelenmesi hedeflenmiştir.

Araştırmaya geçerliliği olan Genel Özyeterlik ölçeği ve Oyun, Dans ve Müzik dersine ilişkin Motivasyon Ölçeğini 502 öğrenciye uygulayarak başlandı.

Ölçek sonuçlarımızdan beklenti, özyeterlik seviyesi ile motivasyon düzeyleri arasında fark olup olmadığıdır.

Çalışmaya başlamadan önce, bazı üniversitelerin Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda öğrenim gören öğrencilerin, genel öz yeterlik inançları ile müzik, dans ve oyun derslerine ilişkin motivasyonlarındaki değişim ve uygulanabilirlik düzeyinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Çalışmanın önemi ise ülkemizde Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda öğrenim gören öğrencilerin, her geçen gün yeni bilgiler ve programlar hakkında çeşitli çalışmalar yapılmaktadır. Daha önce yapılan öz yeterlikleri inançları ile özel yetenek ile ilgili bazı derslere yönelik motivasyonlarının incelenmesi açısından yapılan çalışmalar hakkında daha önce benzer çalışmalara rastlanmamıştır. Bu açıdan çalışma orjinallik teşkil etmektedir. Çalışmadan elde edilecek verilerin, ileride yapılacak olan çalışmalara ışık tutacağı hedeflenerek belirlenmiştir.

Araştırmaya başlanırken oluşturulan varsayımlar ise, şu şekilde belirlenmiştir.

Araştırma konusu ile ilgili ulaşılabilen kaynaklardan edinilen bilgilerin objektifliği yansıttığı, bazı üniversitelerin Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda öğrenim gören öğrencilerin, öz yeterlik inançları ile özel yetenek ile ilgili motivasyonları hakkındaki düşüncelerini ve anket sorularını içtenlikle cevapladıkları ve buna ilişkin ifadelerin gerçeği yansıttığı, araştırmada kullanılacak ölçme aracının doğru bilgi verdiği varsayılmıştır.

## 1.1. Tanımlar

### 1.1.1. Beden Eğitimi

Beden eğitimi, bir eğitim etkinliği olarak gösterilmiş, aklımıza gelen bütün bedensel etkinlikleri bu eğitim metodunun içinde görmüştür (Özmen 1999).

Bilimsel çalışmalarda ve beden eğitiminin tanımında fiziksel ve psikoljik gelişim ve eğitimden bahsedildikçe, eğitim kavramının içinde Beden Eğitimininde önemli bir yer teşkil ettiği belirtilmiştir. Beden eğitiminin bireyin üzerine olan katkıları bilimsel olarak kanıtlanınca, bir disiplin, pedagojik bir olay ve bir bilim olduğu anlaşılmış, kişinin ruhsal, fiziksel ve zihinsel gelişimine olumlu katkısı bilimsel olarak kanıtlanınca da bilim dalı olarak gösterilmiştir.

Günümüzdeki eğitime önem veren toplumların gelişim içindeki bireyler için uygulanan genel eğitimin içinde beden eğitminin sağlıklı nesiller yetiştirmek için önemini kavradıkları ve eğitimi metodunun önemli bir parçası haline getirdikleri anlatılmıştır (Bilge 1989).

Beden eğitiminin kişiyi birçok yönden geliştirdiği belirtilmiş olup, bedensel gelişimin yanında, sosyal bilişsel ve duygusal olarakta geliştiği gözlemlenmiştir. Fiziksel gelişim ile duygusal gelişim arasında bir ilişki olduğu belirlenmiş, beden eğitimi etkinliklerinin fiziksel gelişim yanında duygusal ve sosyal gelişime de olan katkılarından da söz edilmiştir.

Kaynaklarda beden eğitimi kavramına 18. yüzyıl ortalarına rastlanmış olsa da Büyük eğitim reformu hareketlerini destekleyenler 19. yüzyılın geleneksel okul "turneni" ne karşı bir tepki olarak "beden eğitimi" yerine "spor" deyimini tercih etmişlerdir (Brodmann 1984).

Günümüze kadar beden eğitimi ve spor kavramları ile ilgili birçok tanım yapılmıştır. Bu tanımlar incelenecek olursa; Beden eğitimi, insanın bedeni ile yapılan genel eğitim, etkinlik noktası insan vücudu, hedef ise insanın tüm kişiliği ve bütünlüğüdür (Gaulhofer 1956) .

Bir başka çalışmada Beden eğitimi, gençlerin gelişimleri incelendiğinde toplumun içerisinde sağlıklı ve mutlu birer birey olmaları için kazandırılan bilgi, beceri ve alışkanlıklar olarak gösterilmiştir (Başoğlu 1995).

Beden eğitimi, yapılan başka bir bilimsel çalışma da genetik kapasite doğrultusunda ulaşılabilinecek en yüksek fiziksel ve zihinsel verim gücüne ulaşmak için rekabet olmaksızın yapılan etkinlikler olarak tanımlanmıştır (DPT 1985).

İskelet Kas sistemi aracılığıyla bedensel, zihinsel ve sosyal bütünlüğe zarar vermeden eğitim metodu ile yapılan etkinliklere beden eğitim tanımı verilmiştir (Günışık 1976).

### 1.1.2. Spor

Spor, fiziksel ve zihinsel olarak kişileri geliştiren ve olgunlaştıran çalıştıkça yorgunluğa karşı koyabilme kapasitesini artıran oyunsal ve teknik formdaki çalışmaları içeren bir ilimdir ( Sanioğlu 1992).

Spor, kişinin genetik yapısına uygun iskelet, kas ve sistemlerini geliştiren ve güçlendiren sistematik olarak yapılan ve çeşitli fiziksel aktivitelerden oluşan etkinliklerdir (Sarı 2007).

Takım sporlarında bulunan sporcular için fazladan bir güdülenme söz konusu iken bireysel sporcularda ya bir rekor ile ya da kendi derecesi ile yarışmak söz konusudur (Yıldız 2004).

Başarılı olma, galip gelme gibi insani duyguların tatmini için fiziksel ve zihinsel antrenman yaparak, belirli kurallar içerisinde yapılan, rekabete dayalı, sosyalleştirici, bütünleştirici, fiziki, zihni ve ruhi faaliyetlerin bütününü spor olarak tanımlamışlardır (Sayar ve ark 2008).

### 1.1.3. Öz Yeterlik Kavramı

Bandura'ya (1997) göre öz yeterlik kişinin zihinsel kapasitesi ile ilgilidir. Kişinin, bir iş ile karşılaştığı zaman duygu kapasitesinin yeterli olup olmamasıdır. Öz yeterlik durumu nelerin üstesinden gelebileceğimizi, zorlayıcı bir unsur karşısındaki

performansımızı, karşılaşılan durum ile ilgili hazırlığımızı ve karşılaştığımız andaki duygusal çözümlememizi etkileyen yargılardır (Pervin ve John 2001).

Algılanan öz-yeterlik, bireyin karşılaştığı durum anındaki işleri düzenleme ve yapmasına yönelik yargısıdır (Bandura 1997).

Birey karşılaştığı durumda kendini yeterli görmez ise başarılı olması zordur, Ancak kendini yeterli görürse, o işi başarmadaki inancı ve işe karşı koyacağı performans artacaktır. Yeterlik inancı kişininin kendini nasıl hissettiğini, neler düşündüğünü, kendini ne şekilde motive ettiğini ve nasıl davrandığını etkiler. Öz-yeterlik inançları bu muhtelif sonuçları dört ana süreç yoluyla üretmektedir. Bu süreçler seçimsel, bilişsel, duygusal ve motivasyonaldir (Bandura 1993).

Öz yeterliğin gelişmesinde dört ana faktör vardır;

1- Kişinin yaşam biçimi,
2- Başkasının duygusal ve gerçek deneyimleri,
3- İkna: Bireye yönelik sözel telkinlerdir,
4- Psikolojik durum (Reeve 2001).

Öz yeterlik algısı insanın tavır ve davranışlarını farklı biçimlerde etkileyebilir. Bunları üç farklı boyutta incelenebilir:

1- Seçmek: İnsanlar başaracaklarına inandıkları, kaybetmeyeceklerini düşündüğü ve kendilerini mutlu edecek etkinlikleri seçme eğilimindedir. Aynı zamanda kaybedecekleri, başarısız olacakları kötü ve olumsuz düşündükleri görevlerden kaçınma eğilimindedirler (Ormrod 1999).

2- Çabalamak ve devam kararı: Öz-yeterlik inançları insanın karşılaştığı durum ile mücadeledeki çabalamasını ve bir sıkıntıyla karşılaştığında ne kadar süreyle performans sergileyip sergilemeyeceğidir. Yüksek düzeyde öz-yeterlik inancına sahip olan bireyler bir görevi tamamlamak için çabalamaktadırlar, bir engelle karşılaştıklarında göreve devam etme kararını verirler. Düşük öz yeterliğe sahip olan bireyler ise belirli bir görev için çabalamazlar ve çabuk vazgeçerler (Reeve 2001).

3- Öğrenmek ve başarmak: Yüksek düzeyde öz yeterliğe sahip bireyler düşük öz yeterliğe sahip bireylereden daha çok öğrenmek ve başarmak isterler. Bu durum aynı yetenek ve duygu seviyesine sahip bireyler arasında da görümektedir. Başka bir biçimde, aynı yetenek seviyesine sahip bireylerde, görevi başarı ile tamamlayacağına inananlar inanmayanlara göre daha başarılı olmaktadır (Ormrod 1999).

Öz yeterlik inançları kişide oluşurken, bireyin üç önemli davranışı belirleyici olur. Bunlar inancın seviyesi, genelleme yapması ve güçlendirmedir (Bandura 1997). Bireyin yeterlik algısı sadece zorlanmayacağı basit ve kolay bir görev olabilir ya da aşırı derece de zorlanacağı görevlerde olabilir. Bu bireylerin seviyeler arası farklılığını gösterir. Bireyler genelleme yaparken kendilerini sınırlı bir alanda görebilirler veya geniş bir alanda yararlı olduklarını düşünebilirler. Bu alan belirlemekte bize öz yeterliğin genelleme boyutunu vermektedir. Güçlendirme ise inancı yüksek olan bireylerin hata yapsalar bile bu hata veya hatalar karşısında çabuk toparlanma ve metin olma durumlarıdır.

Öz yeterlilik inancı düşük düzeyde olan bireyler, işten kendilerini hemen geri çekme çabası içindedirler. Bu da yeterliğin güçlendirme boyutudur (Bong 1997). Bu noktada öğretmenin öğrencilerine yardımcı olması beklenebilir. Bu üç boyutta olumlu yaklaşımı oluşturabilmek için öğretmenin gerekli ortamı ve koşulları sağlaması önemlidir. Çünkü, Bandura ve Schunk"a göre güçlü bir yeterlik hissi üst seviyede motivasyonu, akademik başarıyı ve akademik konulara karşı içsel ilginin gelişimini desteklemektedir (Bandura 1997).

Linnenbrink ve Pintrich'e (2003) göre öz yeterliğin üç motivasyonel faktörle pozitif ilişkisi vardır. Bunlar; bilişsel yönelim, davranışsal yönelim ve motivasyonel yönelimdir.

### 1.1.4. Müzik

Müzik kelimesi, tarihsel süreç içerisinde eski yunan alfabesindeki "musike" kelimesinden türemiştir. Milyonlarca yıllık bir geçmişi olan insanoğlu, bir ses evreninin içinde doğmuştur. Seslerle iç içe yaşamayı öğrenmiştir ve duyduğu seslerle sürekli etkileşim içinde olmuştur. Biyo-psişik, kültürel ve toplumsal bir organizma

olan insanoğlu, eski dönemlerden bu yana duyduğu sesleri çözümleyip değerlendirmiş ve giderek sesleri bir anlatım biçimine dönüştürmüştür. Seslerle gerçekleştirilen bu anlatım sanatına "müzik" denir (Say 1994) .

Estetik algılama ile beraber bütünleşik olarak oluşan sesler ile sessizliklerin beraberliğini müzik olarak tanımlanır (İftar ve ark 2003).

Bir başka deyişle müzik, belirli bir teknik ile, estetik bir biçimde işlenmiş ve hikayesi olan bir anlatım haline getirilmiştir (Uçan 1994).

Günümüzde müzik için çok farklı tanımlamalar yapılmaktadır. Bu tanımlardan en genel olanı ise; insanın duygu ve düşüncelerini, ses ve ritim yoluyla anlatması ve aktarması olarak yapılanıdır.

### 1.1.5. Dans

Paulson, dansı, hissederek, anlayarak ve iletişim kurararak karşısındakini etkileyebilmek sanatı olarak tanımlamıştır (Lin 2005).

Bir başka bilim adamı ise dans hakkında şu yorumu yapmak istemiştir, Dans dünyayı bilmek ve anlamanın bir başka yoludur (Lee 1998).

Bu tanımlara ek olarak, incelenen birçok tanımda dansın bir iletişim aracı olması yanında mutlu, sağlıklı, iletişim içerisinde, işbirlikçi, kültüre bağlı, estetik ve yaratıcı bireylerin gelişiminde faydası olan kendini bilen, yaratıcı bireyler yetiştirilmesine katkı sağlayan bir eğitim modeli olduğu da anlatılmaktadır.

Tanımlar içerisinde sıklıkla dansın bir dili olduğundan bahsedilir, gerçekten, metaforik bir dil olarak dans kavramı en azından görünüş doğruluğuna sahiptir (Zelinger 1979).

Dans insanlık kadar eski ve onun bir parçasıdır. İnsanlıkla birlikte hep vardır. Bu durum, konuşmaya ve iletişime benzer ve toplumun içinden ayrı tutulamaz, toplumla beraber dansta gelişir. Dans özellikleri ile toplumun temel iletişim şekillerinden biridir. Dans kültürün kendisidir ve toplumun içinde gelişir, işlenir.

Toplumun ihtiyacından dolayı ortaya çıkar ve toplum tarafından geliştirilir (Brinson 1980).

Duygularını serbestçe dile getiren bir sanat olarak dans, dans tarihinde tartışılmıştır. Curt Sachs, "her yüksek kültür hala uzak geçmişinden gelen ruhsal bir mirasa sahiptir, bütün dünyevilerin ve insanüstülerin hareketlerindeki yüce kavram danstır" şeklinde yazmıştır. Bu miras, her modern dans koreografı dansında "birşeyler söyleme" dileğinde bulunduğu zaman ortaya çıkmaktadır. Yaratıcı olarak dansçı bir sanat eseri meydana getirdiğinde basitçe denebilir ki; iletişim kurma arzusu göstermektedir, hareketlerle ifade etmenin önemli olduğunu hissettiğini söylemektedir (Preston-Dunlop 1979).

Konuşma ve yazmada kullanılan kavram, yaratıcılık, hafıza ve yetenekler, konuşma ve yazma ile aynı iletişim sınıfındaki dans içinde geçerlidir (Kim 1998).

Joyce dansın amaçlarını üç boyutta incelemektedir:

Fiziksel amaçlar:
1- Statik ve dinamik biçimde kas iskelet sisteimini hazırlamak,
2- Hareketlerde farkındalık ve kontrolün yönetimï,
3- Esneklik, çeviklik, çabukluk, güç, koordinasyon ve dayanıklılık ve bunlar sayesinde motorkik özellikleri geliştirmek, bedenin hareket kapasitesini genişletmek.

Zihinsel amaçlar:
1-Ritim ve zaman aralıklarını anlama ve saymayı kavrama,
2- Mekânı, mesafeleri tanıma, aralıklarını, yönleri, dizaynı ve bunların fiziksel ve psikolojik performans ile olan ilişkilerini kavrama,
3- Hareketin fiziksel kanunlarını anlama: hız, hareketsizlik, yerçekimi ve etki tepki (güç ilişkisi),
4-Duygusal Zeka Gelişimi, konsantrasyon, hatırlama, kelimelerle ifade etme, hayalinde canlandırma,
5- Problem çözme ve hazır olma.

Ruhsal hedefler:
1- Katılma, dans için istekli olma,

2- Mutlu olma, yapmabilmek,

3- Rahat ve teknik hareket etme,

4- Hissetme, gösterme ve ifade etme,

5- Sosyalleşme, meydan okumalarla karşılaşma, risk alma, iç disiplin, başkalarıyla çalışma, başkalarına ve kendine saygı duyma (Joyce 1984).

Kraus ve Chapman ise dans eğitiminin sekiz temel hedefi olduğundan söz eder:

1. Hareket eğitimi sayesinde sağlığı ve hareket yeteneğini düzenler,
2. Kişinin yaratıcılık özeliğinini gelişimine katkı sağlar,
3. Bireyi estetik hareket etme davranışına hazırlar,
4. Kültürel katkı sağlar,
5. Bireyin sosyalleşmesi yolunda katkı sağlar,
6. Bireylerin boş zamanlarının değerlendirilmesinde etkindir,
7. Kariyer gelişimine katkı sağlar,
8. Dans sayesinde daha fazla egzersiz yapma olanağı sağlar ( Lin 2005).

Dansları kategori haline getirirken iki tür dans modelinden bahsedilebilir.

Katılım vurgulu danslar: Önemli olan bu danslara katılmaktır, izleyici önemli değildir. Bu danslar izleyici için yapılmaz.

a. Sosyal dans

1- Halk oyunları

2- Square dans

3- Caz dans (bazı formları)

4- Salon dansları

b. Etnik dans (İspanyol, Oriental, Afrika, Hawai dansları vb.)

c. Eğitimsel dans, yaratıcı dans

İzleyici grubu için yapılan performans dansları: Bu dans türleri izleyici için yapılmaktadır.

a. Sanat formları

1. Etnik dans (bazı formları)

2. Bale

3. Modern dans, çağdaş dans

4. Modern caz dans (bazı formları)

b. Popüler eğlendirme

1. Müzikal komedi
2. Caz dans (bazı formları)
3. Tap

Bu kategoriler içerisindeki danslarda fiziksel yeterliliği ve hareket kabiliyetini tanımak ve vücudu nasıl kullanabileceğini bilmek esasdır. Fiziksel özelliklerini tanıyan bireylerin dans ile öz yeterliliklerinin geliştiğide bazı araştırmalarda sunulmuştur.

### 1.1.6. Oyun

Oyun, Türk Dil Kurumu'nun Türkçe sözlüğüne göre; "vakit geçirmeye yarayan, belli kuralları olan eğlence" olarak tanımlanmaktadır (TDK 1982).

Oyun; "çocukların eğlenmek ve enerjilerini harcamak için yaptıkları vücut ve el hareketleri", "büyüklerin hoş vakit geçirmek veya günlük yorgunluklarını gidermek için karşılıklı yaptıkları, hesaba, dikkate, bazen de talihe bağlı eğlenceli yarışmadır" (Demiray 1988).

Oyun kategorisinin genelliği, oyuna birçok aktivitenin dahil edilmesi oyunun doğasını tanımlamada zorlayıcı olmaktadır. Oyunun doğasına inilebilmesi için oyun davranışlarının kendi kategorisinde incelenmesinin daha anlaşılır olacağından bahsedilebilir. "Oyun kategorisi genel olarak fiziksel aktiviteleri, cansız nesneleri (oyunların incelemesi) ve canlı nesneleri (sosyal oyun) barındıran aktiviteleri ve rekabetçi sporları içerir. Bu heterojen kategoriye keşif (keşif de kendi içinde topografik, nesnel ve sosyal keşfi barındırır) de dâhil edildiğinde, bu davranışların doğasını, ortaya çıkışını ve işlevini yöneten genel prensiplere varma olasılığı az gözükmektedir. Dolayısıyla bu davranışları daha titiz bir biçimde kavramlaştırmayı ve sorgulamayı denememiz esastır " (Hutt 1971).

### 1.1.7. Motivasyon

Motivasyon kelimesinin kökeni Latincedeki "movere" kelimesine dayandırılmaktadır. Movere, hareket etmek anlamına gelmektedir. Türkçe'de

kullanımıyla güdü veya motiv, saik veya harekete geçirici olarak ifade edilebilmektedir (Durmaz 2006).

Motivasyon, hareketi başlatan, yönlendiren ve sürdüren içgüdüsel durumdur. Motivasyon bireyin amacına ulaşması için yardımcı içinden gelen bir güç veya psikolojik olarak kafasında oluşan bir enerji olarak görülebilir (Sternberg ve Williams 2002).

Motivasyonu oluşturan temellerden biri "davranışa neyin sebep olduğudur". Neticesinde motivasyonun, bir işe başlama, devam etme, değiştirme, hedefe doğru hareket etmesine ve hedefe giderken doğacak sonuçlar karşısında neler yapacağına çare aramaktır.

Bir diğer temel ise "davranışın yoğunluğundaki değişime nelerin neden olduğudur". Davranışlar kişinin kendisinde ve kişiler arasında farklılık göstemektedir. Motivasyon araştırmaları, davranışa gücü ve bu davranışa yönelme sırasındaki durumları ve yaşananları araştırır (Reeve 2001).

Anlatılmak istenen, konuya odaklanma çabası, doğru öğrenme, doğru anlatma anlayışı ve sahip olduğu bilgi ile öğrendiği yenisi arasındaki tutar veya tutarsızlığı anlayabilmeli ve anlatabilimelidir. Bireyin gördükleri, duydukları ve yaptıkları üzerine düşünmesidir. Bu türdeki bilişsel hareket, üst düzeydeki güdülenmenin faydalarını belirlemektedir (Ormrod 1999).

Weiner, motivasyonun önemli göstergelerini şu şeklide belirlemiştir;
Seçme Durumu: Bireyin neyi seçtiğini anlaması,
Beklememe Durumu: Bireyin tereddüt etmeden ve beklemeden seçim yapması.
Sıklık: Davranıştaki yoğunluk durumu.
Azim etmek: Geçirilen süre boyunca durum.
His: Davranış sırasındaki duygular (Açıkgöz 2005).

Farklı ayrımlar yapılsa da araştırmacılar motivasyonu iki türde incelemektedir. Bunlar içsel ve dışsal motivasyon olarak adlandırılmaktadır. İçsel olarak motive olmuş kişiler aktivitenin içinde kendileri için yer alırlar, sonuca ulaşmayı hedeflerler (Zenzen 2002). İçsel motivasyon öğrencinin içinde temellenir

(Abedrabbo 2006). Dışsal motivasyonda ise motivasyon kaynağı bireyin dışında ve işin bitmiş olmasında yatar (Ormrod 1999). Dışsal olarak motive olmuş bireyler bir ödül kazanmak veya cezadan kaçmak için etkinliğe katılırlar. Görevi yerine getirmek istemezler ve başarı ve başarısızlıklarının kendi kontrollerinin dışında olduğuna inanırlar (Zenzen 2002). Csikszenmihalyi, kaya tırmanıcıları, besteciler, dansçılar ve satranç oyuncuları üzerinde motivasyon araştırması yapmıştır. Araştırma sonucunda şu bulguya ulaşmıştır: Katılımcılar düşük bir ödülle sonuçlanan aktiviteye büyük bir enerji harcamışlardır. Katılımcıların hiç birinin şöhret, tanınma ve rekabet için değil deneyim heyecanı, arkadaşlık ve aktivitenin kendisi gibi içsel ödüller için katıldığı sonucu ortaya çıkmıştır (Levine 2006).

İçsel motivasyonun, dışsal motivasyona karşı birçok avantajı vardır. Herhangi bir iş için, içsel olarak motive olmuş bir kişi, Kandırılmadan veya zorlanmadan işi kendi isteğiyle takip eder. İşle bilinçli bir şekilde meşgul olur (dikkatini yoğunlaştırır). İşin daha çok meydan okuyan görüşünü yüklenir. Bilgiyi ezberlemekten çok anlayarak öğrenir. Fikirsel bir değişim yetkisi verildiğinde konuyla, fikirle ilgili değişimi sağlar. Performansta yaratıcılık gösterir. Hata ile yüzleşebilir. Bir şey yaparken bazen canlılıkla zevki deneyimler. Düzenli olarak gelişimini tartar, sık sık kendi kriterlerini kullanır. İşle uğraşırken ek fırsatlar arar. Üst seviyede başarı elde eder (Ormrod 1999).

Eğer öğrenci içsel olarak motive olmuşsa dışsal motive edicilere gerek yoktur. Böyle durumlarda bireyi dışardan sağlananlar değil o etkinlikten kazandıkları ilgilendirir. Kuşkusuz öğrencinin içsel olarak motive olmaları tercih edilir. Ancak bu hiç de kolay değildir. Çünkü içsel motivasyonun ortaya çıkarılması ve korunması için yalnızca ilgi duymak, yalnızca merak etmek yeterli olmayabilir. Ayrıca içsel motivasyon kolaylıkla tahrip de olabilir (Açıkgöz 2005). İçsel ve dışsal motivasyon arasındaki ilişkiye dair önemli bir nokta vardır.

Bir bütünün farklı uçlarında olsalar da tümüyle birbirlerini dışlayan durumlar değillerdir. İnsanlar bir aktivitede hem içsel hem de dışsal olarak motive olabilirler. İki motivasyon türü spor alanlarındaki katılım, ilgi ve doyumda aynı anda görülebilir

(Levine 2006). 20. yüzyılın başında öğrenme kuramları içinde incelenen motivasyon, 1930'ların başında ayrı bir çalışma alanı haline gelmiştir (Açıkgöz 2005).

### 1.1.8. Davranışçı Kuram

Davranışcı Kuram'a göre bir çocuğu derse motive etmek için olumlu yaşantılar geçirmesini sağlamak, ceza vermekten uzak durmak (Erden ve Akman 1997).

Davranışçılar motivasyonu ceza ve ödülün sonucunda ortaya çıkan sonuç görürler. Ödül alma isteği veya verilecek cezadan kaçma isteğinin davranışın şekillendirdiğine inanırlar (Sternberg ve Williams 2002). Davranışçılara göre motivasyon, bireyin içinde değil, çevresindedir. Bireyin davranışlarındaki değişim, çevresindeki beklenmedik değişimler sayesinde olur (Sucuoğlu 2003).

Davranışçılara göre, okulda öğrencilerin başarı seviyelerinini notla, şekillerle veya takdir gibi şeylerle ödüllendirilmesi, öğrenciyi öğrenmeye karşı motive eder. Davranışçı yaklaşım dışsal motivasyonu yani öğrencilerin dıştan verilen uyarıcılar ile motive edilmesini önermektedir.

### 1.1.9. Bilgisel Kuram

Woolfolk'a göre kişininin davranışların, ceza, pekiştireç gibi dışarıdan verilecek uyarıcılar yerine, bireyin içindeki inandıkları, beklentisihedefleri, değerleri gibi olgular belirleyicidir (Erden ve Akman 1997).

Schunk'a göre motivasyonla ilgili bilişsel görüş öğrencilerin ne düşündüğü, nasıl düşündüğü ve düşüncelerini harekete geçirmede motivasyonunu nasıl yarattığı ve azalttığı konularına odaklanmıştır (Sternberg ve Williams 2002).

Bilişsel görüş, bireyin bir işle neden meşgul olduğu, işin zorluğu, performansın seviyesi hakkındaki beklentileri ve performansın muhtemel sonuçları konusunda neye inandığı ile ilgilidir.

Bütün bu görüşler, insanların dış sebeplerden çok kendi iç sebepleriyle, işle meşgul olduğuna inandığında, işi daha ılımlı bir meydan okuma ama hala başarılabilir olarak gördüğünde; diğerlerinin kendi performanslarını nasıl

değerlendirdiklerine odaklanmak yerine işin kendisine odaklandıklarında motivasyonun daha güçlü olduğu konusunda hemfikirdir (Abeles ve ark 1995).

Kuramcıların çalışmalarında öncelik verdikleri gerekliliklerden bir tanesi, çevrede olup biteni tanıma ve anlama ile yeterli olmaktır. Kişiler ya çalışmayı sevdikleri için ya da olayları anlamak nedeniyle işlerine devam ederler. Ancak kişileri her zaman bu doğrultuda motive etmek kolay bir olay değildir. Kişilerin neyi amaçladıklarını veya neleri merak ettiklerini önceden anlamak ve tahmin etmek güç bir durumdur (Erden ve Akman 1997).

Bilişsel kuramcıların geliştirdiği en önemli ve geniş motivasyon kuramı, "neden bulma - yükleme" kuramıdır. Bu kurama göre, kişiler başardıkları ve başaramadıkları olayların nedenlerini ararlar. Neden bulma olayı, bireyin başarı ya da başarısızlığını açıklama biçiminin motivasyonlarını nasıl etkilediğini incelemektedir. Weiner, öğrencilerin başarı ve başarısızlıklarını açıklama biçimlerini şu başlıklarda belirtmiştir.

1) Nedenin kişinin istemi dışında geliştiği veya kendisinde olması,

2) Nedenin sabit veya değişkenlik özeliğinde olması,

3) Sorumluluğun kontrol edilip edilememesidir.

Neden bulma kuramının birinci boyutu olan nedenin iç ve dış koşullarla açıklanması kendine güven duyma duygusu ile yakından ilgilidir. Birey başarı ve başarısızlığını içsel faktörlere bağlıyorsa, başarı övünmeye neden olur ve motivasyonu artırır. Başarısızlık ise kendine güveni azaltır. Bu kurama göre, başarılı olmanın veya başarısızlığının içsel ve kontrol edilebilir değişkenlere bağlayan bireylerin motivasyonları daha yüksektir ve okul hayatlarında daha başarılı olurlar. Başarısız oldukları zaman da, çok çalışmalarının karşılığında başarı düzeylerinin daha artacağına inanırlar. Buna karşın başarısını ve başarısızlığını dışsal ve kontrol edilemeyen değişkenlere bağlayan bireyler, çoğunlukla okul hayatlarında başarısız olurlar. Bu kişiler, başarılı oldukları zaman, başarılarını işin kolaylığı ya da şans ile açıklarken, başarısızlıklarını da yeteneklerinin olmadığı ya da şanssız oldukları

biçiminde açıklarlar. Bu nedenle başarılı olmak için bir çaba göstermezler (Erden ve Akman 1997).

Başarısız bireylerin olaylara verdikleri anlam genellikle dış etkenlidir ve anlamlar ile ilgili görülebilecek olumsuz durum olarak, anlamı içgüdünün vermiş olması, ve bu anlamın asla kontrol edilebilecek bir duygu olmamasıdır.

Örneğin, birey başaramadığı olayda yeteneksiz olduğunu düşünür ve bunu asla değişmez olarak görür ise, yapmak adınına çaba harcamadığını gözlemlemeye başlıyoruz. Bu bireyin motivasyonu imkansıza yakındır (Açıkgöz 2005). Woolfolk araştırmasında bireyler, başaramadığı işler sonucunda kendini önemsiz hisseder ve öğrenilmiş çaresizliği geliştirebilir (Sucuoğlu 2003).

### 1.1.10. Hümanistik Kuram

Hümanistik (insancıl) teriminin ifade ettiği gibi, hümanistik bakış kişinin kendisinden gelen başarma ve kendini aşma motivasyonunun üzerinde durur. Hümanistler için düşünceler, duygular ve çevre koşulları dâhil insanı etkileyen herşey motivasyonu yaratır veya etkiler (Sternberg ve Williams 2002). Ünlü hümanist Maslow neden bazı insanların, psikolojik gelişimlerini sınırlayan durumların üstesinden geldikleri ve bu sayede kendilerini gerçekleştirme potansiyeline eriştikleri sorusu ile ilgilenmiştir (Caputo ve ark 1994). Bu noktada Maslow insanların kendini gerçekleştirme aşamasına erişebilmeleri için temel olan ihtiyaçlarını hiyeraşik olarak sıralamıştır.

Maslow'a göre kişilerin motive olmasının altında yatan gereksinmeler vardır. Kişi, bu gereksinmeleri karşılayabilmek için harekete geçer. Maslow'a göre, insanlar öncelikle gereksinmeler hiyerarşisinin alt basamaklarında yer alan temel istekleri yerine getirmek için motivedirler (Erden ve Akman 1997). Fizyolojik ihtiyaçlar: İnsanlar, o anki fiziki şartları ile ilişkili yemek, su, oksijen, ısı, dinleme vb. ihtiyaçlarını tatmin etmeye motivedirler.

Güvenlik ihtiyacı: İnsanlar çevrelerinde kendilerini güvende ve emin hissetmeye ihtiyaç duyarlar.

Sevgi ve aidiyet ihtiyacı: İnsanlar, diğerleriyle sevecen ilişkiler kurmaya ve kendilerini bir gruba "ait" ve kabul edilmiş hissetmeye ihtiyaç duyarlar.

Saygınlık ihtiyacı: İnsanlar kendilerini iyi hissetmek isterler ve başkalarının kendileri hakkında olumlu düşündüklerine inanmak isterler.

Kendini gerçekleştirme ihtiyacı: İnsanlar kendi doğalarına uygun davranmak ve "ne olabilirlerse onu olmak" ihtiyacını duyarlar (Ormrod 1999). Alt seviyedeki ihtiyaçlar tatmin edilince birey bir sonraki yüksek seviyedeki ihtiyaçlar ile ilgilenir. Bir ihtiyaç tatmin olunca kaybolur. Sağlıklı bireylerde, yani alt seviyedeki ihtiyaçları tatmin edilmiş bireylerde kendini gerçekleştirme motivasyonu devam eder (Abeles ve ark 1995).

Üst düzey gereksinmeler hiçbir zaman tam anlamıyla karşılanamaz. Birey sürekli daha iyisini elde etmeyi ister. Motivasyonları temel gereksinmeleri tarafından belirlenmiş insanlar dışa bağımlıdır. Oysa davranışları üst düzey gereksinmeler tarafından yönlendirilen kişiler, bazı durumlarda alt düzeydeki ihtiyaçlarını göz önüne almaksızın kendilerini geliştirmeye çalışırlar (Erden ve Akman 1997).

Abraham Maslow ve Carl Rogers motivasyon konusuna benzer bir yaklaşıma sahiptirler. İkisi de öğrencinin öğrenme problemiyle olan ilişkisinden çok öğrencinin kişisel bakış açılarına odaklanır. Carl Rogers'ın görüşü öğüt veren bir çevreden geliştirilir ve öğrencinin kendisinin farkında olmasına odaklanır. Bu, kişinin kendisiyle ilişkide bulunmasıdır.

Rogers, çevreyi kabul eden öğrencinin, gelişmek ve büyümek için kendisinin daha fazla farkında olması hissiyle ilgilidir. Öğrenme çevresini kabul etme, öğrenci merkezlidir ve öğrenci hislerine duyarlıdır. Bu öğretmenin, öğrencilerin her birinin birer birey olarak kabul edildiğini belirten ve her öğrencinin tamamen görevini yapan kişi olacağı bir çevre hazırlayan faaliyetleriyle yapılır.

Rogers ve Maslow arasındaki anlaşmanın ana noktası seçimin özüdür. İkisi de öğrencinin kendi kararını kendisinin vermek zorunda olduğu konusunda uyuşurlar. İkisi de kendine güvenen öğrencinin doğru seçimi yapacağını düşünürler. Bu son nokta daha az yönlendirici eğitimin daha başarılı olacağını söyler. Cezalarla

dolu olmayan seçenekleri gerektirir ve en üst noktalarda öğretmen esnekliğini gerektirir ki, öğrencilere bilgili seçimler yapmak için farklı deneme imkânları sağlayabilsin (Abeles ve ark 1995).

### 1.1.11. Sosyal Öğrenme Kuramı

Sosyal öğrenme kuramları davranışcıları ve bilişcileri birleştirici modeldedirler. Sosyal öğrenme kuramcılarına göre, motivasyonu etkileyen üç ana unsur vardır. Bunlar, kişinin hedefine ulaşma beklentisidir. Bu hedefin kişi için ne kadar değerli oluşudur. Kişinin hedefteki işe yönelik duygusal tepkisidir (Erden ve Akman 1997).

Sosyal öğrenme durumu içteki duygusal motivasyon ile dışsal motivasyon öğelerini bir araya getirmektedir (Sternberg ve Williams 2002).

Bu kurama göre birey bir işe kalkışmadankendisine şu soruları sorar.

1- Çok çalışırsam başarabilir miyim?

2- Başarılı olursam, sonucu bana ne kazandıracak?

3- Bu iş hakkında ne hissediyorum?

Kişinin motivasyonunu bu üç soruya verdiği cevaplar belirler. Sosyal öğrenme kuramının önemli bilim insanlarından Bandura'ya göre birey, geçmiş yaşantılarına dayalı olarak ya da başka kişilerin hayat tarzlarını gözlemleyerek, bir işin gelecekteki sonuçlarını tahmin eder. Woolfolk'a göre beklenen sonuçlar olumlu ise, yapacağı işin kendisine yarar sağlayacağına inanıyorsa motive olur (Erden ve Akman 1997).

### 1.1.12. Beklenti - Değer Kuramı

Bu kurama göre hangi davranışların sergileneceğini beklenti ve değer olmak üzere iki etmen belirlemektedir. Beklenti o davranışın hedefe ulaştırma olasılığı, değer ise o hedefin ne kadar önemli olduğunun derecesidir (Açıkgöz 2005). İnsanların öngörülerinde uygun bir başarma şansı varsa ve hedef onlar için kişisel olarak anlamlı ise motive olurlar ve çok çalışırlar (Sternberg ve Williams 2002).

Beklenti - değer kuramına göre bireyler çeşitli seçenekleri değerlendirebilir, birbirleriyle karşılaştırılabilir, sonunda kendi değer verdiği ve gerçekleştirme olasılığı en yüksek olanı seçebilirler.

### 1.1.13. Yeterlik ve Başarı Motivasyonu

White (1959) "yeterlik" olarak adlandırdığı psikolojik bir dürtü ileri sürer. Yeterlik motivasyonu birinin çevresine hâkim olmak için ihtiyaç duyduğu içsel bir ihtiyaçtır. Küçük bir çocuğun çevre ile etkileşimi muhtemelen keşfetme ve deneyimleme ihtiyacı ile doludur. Yavaş yavaş çocuklar çevreleriyle başa çıkabilecek duruma gelirler. Öğretmenler öğrencilere direktifler verme, ödüllendirme ve değerlendirme yoluyla onların yeterliğinin gelişimini etkileyebilirler. Ancak öğrenciler "aşırı derecede" ödüllendirilmemeli ve her bir birey için gerçekçi hedefler ve standartlar koyulmalıdır. Bu stratejiler muhtemelen kendine güvenli, yetenekli, yeteneğinin farkında olan ve risk almaya istekli öğrencilerin olmasına neden olur (Abeles ve ark 1995).

McClelland'ın (1955) başarı motivasyonu kuramı, White'ın teorisine benzer. Yeterlik kuramının görüşlerine ek olarak McClelland'ın kuramı, değerlendirme (iyi bir iş yapma) ve duygusal yeterlik (tatmin olma hissi) ölçülerini ekler. Başarı motivasyonu üzerine yapılan birçok çalışma son 30-40 yılda yapılmıştır. Sonuçlar şunu gösterir ki, öğrencilerin başarma ihtiyacı formal ve informal çevresel faktörlerden hissedilir şekilde etkilenir. Aile, kültürel etki, öğrencinin kendisiyle gurur duyması ve benzeri (Abeles ve ark 1995).

Başarılı olma ihtiyacı diğer motivasyonlarla da ilişkilidir. Arkadaşların onayını almak, ailenin hoşuna gitmek ve benzeri (Erden ve Akman 1997). Atkinson'ın (1964) başarı motivasyonu kuramına göre motivasyon, başarıya yaklaşma ya da başarısızlıktan kaçmak gibi davranışların ya da başarmak umudu ile korku düşüncesi kapsamındaki arasındaki çatışmanın neticesidir. Başarmak için ilerleme; başarılı olma ihtiyacı, başarılı olma olasılığı, başarmanın sonundaki değer olmak üzere üç faktör tarafından belirlenir. Başarıyı umut etmek olasılığının yüksek, başarısız olma duygusunun az olduğu durumlarda bireyin başarı motivasyonu oldukça iyidir. Bu iki durumların aynı olduğu anda başarının motivasyonu düzey

olarak orta, başaramamak duygusunun daha yüksek olduğu durumlarda ise düzey düşüktür.

Başarı motivasyonu düşük kişiler, başarısız olmamak için uğraştırıcı işlere girmek istemezler. Onun yerine ya çok kolayca ya da çok zor ulaşılabilecek amaçlar koyarlar. Başarı motivasyonu yüksek olan bireylerin kendileri için uğraştırıcı ama çalışarak ulaşabilecekleri amaçlar seçtikleri gözlenmektedir. Başarı motivasyonu yüksek kişiler başarısızlık durumunda, başarı motivasyonu düşük kişiler ise başarı durumunda motive olur. Başarı motivasyonu düşük bireyler başarısızlık durumunda yılgınlık göstermektedir (Açıkgöz 2005).

Nicholls (1982) yüksek "ego-katılımı"na sahip olan öğrenci ile yüksek "işkatılımı"na sahip olan öğrenci arasında önemli motivasyon farkları olduğuna inanır. "Ego katılımlı" öğrenciler işten çok kendilerine odaklanırlar ve yeterlik, diğerlerinden daha üstün olan performans tarafından gösterilir. İş katılımlı öğrenciler kendilerinden çok işe odaklanırlar. Öğrenme veya performans kendi kendine ortaya çıkan bir sonuçtur.

Böylece iş-katılımlı öğrenciler, kendilerinin en iyilerini başarırlarsa, üstünlük için gerçek bir kazanç elde ederlerse kendilerini "yeterli hissederler". Ego katılıma sahip olanlar ise başka birini yenmek zorundadır (Abeles ve ark 1995). Kuşkusuz eğitimde yeğlenen iş katılımıdır. Bu görüş yalnızca araştırma bulgularıyla değil, aynı zamanda her bireyin kendi potansiyelini sonuna kadar geliştirme fırsatının verilmesi amacıyla da desteklenmektedir. Ego katılımlı sınıflar motivasyon eşitsizliği, dolayısıyla gelişim eşitsizliği yaratırlar (Açıkgöz 2005).

Maehr'ın bakış açısı başarı ihtiyacından farklı olarak sosyal güdülere işaret eden motivasyonlara daha geniş bir açıdan bakmak için düşünülmüştür. Maehr motivasyonun "kişisel yatırım" ifadesiyle anlaşılabileceğini belirtir. Bir insan için bir durumun anlamı, kişisel yatırımın temel belirleyicisidir. Bu, birbiriyle ilişkili üç yol vasıtasıyla belirlenir:

1) Bireyin kendisi hakkındaki inançları,
2) Davranışın algılanabilir hedefleri,

3) Hareket olasılıkları,

Bireyin olası gördüğü hareket sosyal normlar veya sosyal kabul edilebilirler tarafından da ılımlı karşılanabilir, bu yüzdendir ki bir öğrenci "iyi bir kulağa" sahipken ve enstrüman çalmayı kolay bulurken, arkadaşlarına müzik yapma fikri teşvik edici gelmiyor diye müzik yapmamayı seçebilir. Diğer taraftan araştırma gösteriyor ki (Maehr 1983) insanlar tanıdıkları yeteneklerini bulup ortaya çıkarma konusunda eğilimlidir.

Maehr, iş-hedef (task-goal) olarak tanımladığı hedeflerin önemini vurgular. Bunlar bir işin üstesinden gelmek için yapılan teşebbüsleri içerir çünkü işle iç içe geçer hale gelir veya kendi kendine yeterliğini kanıtlamaya çalışabilir. İş-hedefin uyumunun gelişimini cesaretlendiren bir öğretmen, öğrencilerinde kendi insiyatifleriyle öğrenmeyi başlatma bağımsızlığını geliştirir. Öğrencilerin bu tip öğrenme becerilerinin gelişimini birçok faktör etkileyebilir. Öğrencinin geçmiş başarı ve başarısızlığından etkilenen yeterlik hissi ve kişisel deneyimler birer faktör olabilir.

Beklentiler de öğrencinin teşebbüs ettiği işleri etkileyebilir. Dış değerlendirme de içsel ilginin azalmasına neden olabilir. İş ve ego katılım hakkındaki araştırma sonuçları şunu gösterir, birçok öğrenen için iş-katılımı, motivasyonun devamı için gereklidir. İstek derecesi (Lewin 1951) ve başaramama korkusu (Atkinson 1965) da başarı motivasyonuyla yakından ilişkilidir. İstek derecesi, öğrencinin hedeflerinin örneklenmesiyle sınanır. Eğer öğrenciler kendi hedeflerini belirlemek için izinliyseler yüksek derecede kişisel katılım meydana gelir.

Başarı sonucunun beklentisi, başarı motivasyonunda önemli bir faktör olabilir ve bu beklenti hedefe ulaşmak için araçlar mümkün olduğu sürece motivasyon yüksek olur.Tanımlanmış amaçlara ulaşmada başarı eksikliği, öğrencide endişe, depresyon, hayal kırıklığı ve gerçek olmayan beklentileri içeren duygusal sorunlara yol açabilir. Öğrencinin bu sorunlara yatkınlığı sınıfın içindeki ve dışındaki çevreden etkilenir. Müzikteki motivasyon üzerine çalışan Asmus (1989) şu sonucu çıkarır, motivasyon denklemi üzerindeki en önemli öğe öğretmendir. (Abeles ve ark 1995)

Asmus'a göre başarının %11'den % 27'ye kadar değişen orandaki kısmı motivasyona yüklenebilmektedir (Abedrabbo 2006).

Bu açıklamalar, eğiticilerin, gelişmekte olan bireylerin motivasyon düzeylerine dikkat etmeleri ve artırmak için çalışmalar yapmaları gerektiği konusunda önemli ipuçları vermektedir. Motivasyonu tanımlarken, hareketi başlatan, yönlendiren ve sürdüren içsel bir durum olduğundan söz edilmişti. Tüm dallardaki eğiticilerin hedefi sınıflarında derse ve başarılı olaya motive olmuş öğrenciler bulunmasıdır.

Öğrencilerden fiziksel ve zihinsel olarak devamlı hazır olmalarını derslerde aktif katılım halinde olmaları ve bir ürün yaratmaları beklentisi içinde olan yaratıcı dans etkinliklerinde motivasyonun önemi son derece büyüktür. Daha önce belirtildiği gibi motivasyonları yüksek olanların yaratıcılıkları da artmaktadır.

Bandura'ya göre motivasyonun iki kaynağı vardır: Bu kaynakların biri amaçların saptanmasıdır. Ötekisi kişinin içinde sorguladığı "başarabilecek miyim?" sorusununun yanıtıdır (Açıkgöz 2005). Bu sorunun yanıtlanmasında öz-yeterlik önemli bir rol oynamaktadır.

# 2. GEREÇ VE YÖNTEM

## 2.1. Araştırma Grubu

Bu çalışmanın evrenini, 2014-2015 eğitim öğretim döneminde, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi ve Balıkesir Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokullarında okuyan öğrenciler oluştururken, örneklemini ise 502 öğrenci oluşturmaktadır.

Araştırmanın Sınırlılıkları ise şu şekilde belirlenmiştir. Araştırma, veri toplama aracındaki anket sorularına verilen cevaplar ile sınırlıdır. Ege bölgesindeki Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Balıkesir Üniversitesi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda öğrenim gören öğrencilere, uygulanan anketler her öğrenci için bir defaya mahsustur.

## 2.2. Veri Toplama Araçları

Çalışmaya katılan öğrencilerin öz yeterlik düzeylerini belirlemek için, Schwarzer ve Jerusalem (1995) tarafından geliştirilen Yeşilay, Schwarzer ve Jerusalem (1997) tarafından Türkçeye uyarlanan "Genel Öz Yeterlik Ölçeği" (General Self Efficacy Scale) geçerlik-güvenirliği teyit edilerek kullanılmıştır. Genel öz yeterlik ölçeği, hayatın tüm stresli olaylarını tecrübe ettikten sonra uyum sağlamak kadar, günlük yaşamın huzursuzlukları ile başa çıkma becerisinin tahmin edilmesi amacı ile algılanan genel öz yeterlik anlayışının değerlendirilmesi için oluşturulmuştur. Çalışmaya katılan öğrencilerin oyun, dans ve müzik dersine ilişkin motivasyonlarını belirlemek için ise Özevin (2006) tarafından geliştirilen oyun, dans ve müzik dersine ilişkin motivasyon ölçeği kullanılmıştır.

### 2.2.1. Genel Özyeterlik Ölçeği

Genel Öz Yeterlilik Ölçeği Bu araştırmada katılımcıların genel öz yeterlilik algılarının seviyesini tespit etmek için, Jerusalem ve Schwarzer tarafından 1981 yılında geliştirilmiş olan "Genel Öz Yeterlilik Ölçeği" (General Perceived Self-

Efficacy Scale - GSE) kullanılmıştır. Orijinali Almanca olan ölçeğin Türkçeye çevirisi Yeşilay (1996) tarafından yapılmıştır. Ölçekte "Yeni bir durumla karşılaştığımda ne yapmam gerektiğini bilirim" ya da "Bana karşı çıkıldığında kendimi kabul ettirecek çare ve yolları bulurum" gibi on ifade yer almakta ve bu maddeler tek faktör altında toplanmaktadır.

İnternet'ten de temin edilebilen ölçek, 29 farklı dile çevrilmiştir ve değişik ülkelerden on binlerce katılımcı üzerinde uygulanmıştır (General Perceived SelfEfficacy Scale 2007). Yakın zamanda ülkemizde yapılan bir araştırma sonucunda (Tayfur 2006) ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğu (Cronbach Alfa=0,88) belirlenmiştir.

Ölçek değişik çevrelerin yeni ve zor görevlerle başa çıkma yeterliliği inancını test etmektedir. Tamamı pozitif ve 10 maddeden oluşan ölçek tamamen yanlış ve tamamen doğru noktalarıyla sınırlanan 4'lü likert tipinde hazırlanmıştır. Örneğin bir madde "Önüme çıkan zorluk ne olursa olsun, üstesinden gelebilirim." dir. Ölçek iç tutarlılığı tüm ülkeler üzerinde yapılan çalışmayla α=.86 olarak belirlenmiştir. Maddelerde yüksek puan almak yüksek seviyedeki genel öz-yeterliğe işaret etmektedir (Uysal 2013).

### 2.2.2. Oyun, Dans ve Müzik Dersine İlşkin Motivasyon Ölçeği

Motivasyon ölçeği Likert tipi ölçek model alınarak hazırlanmıştır. Likert tipi ölçekler, bireyin kendisi hakkında bilgi vermesi esasına dayanır. Bireyin kendini başkalarından daha çok tanıdığı ve anladığı sayıltısına dayanan bu teknikte, bireyin hem bu sayıltıyı karşılayacak içgörüye sahip olması hem de kendisi hakkındaki bilgileri eksiksiz olarak ve çarpıtmadan vermesi beklenir. (Tezbaşaran 1997) Likert tipi ölçek modeline uygun olarak "Oyun, Dans ve Müzik" dersine ilişkin motivasyon ölçeğindeki her bir ifade için beş kategori belirlenmiştir. Öğrencilerin, ölçekteki ifadelere katılma derecelerini, "hiç katılmıyorum", "katılmıyorum", "az katılıyorum", "katılıyorum" ve "çok katılıyorum" kategorilerinden birini seçerek belirtmeleri planlanmıştır. Hazırlanan materyale, ölçeğin amacını, madde sayısını ve cevaplama şeklini belirten bir yönerge yazılmış ve 42 madde bu yönergenin altına sıralanmıştır. Böylece motivasyon ölçeği öndeneme formu oluşturulmuştur.

Öndeneme formu, Dokuz Eylül Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi ve Muğla Üniversitesi Eğitim Fakültelerinin Müzik Eğitimi Anabilim Dalında eğitim gören ve "Oyun, Dans ve Müzik" dersini almış 160 öğrenciye uygulanmıştır.

Özevin, yaptığı öndeneme formunun analizinde Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısını 0.96 olarak belirlemiştir.

Analiz sonucunda "Oyun, Dans ve Müzik Dersine İlişkin Motivasyon Ölçeği"ndeki maddeler üç faktörde toplanmıştır. Faktörlere maddelerin içerikleri dikkate alınarak isim verilmeye çalışılmıştır. İlk faktörde yer alan maddelere "müzikal gelişim ve ifade" ismi verilmiştir. İkinci faktörde yer alan maddelere "Oyun, Dans ve Müzik dersinin mesleğe ve hayata yansıması", üçüncü faktörde yer alan maddelere ise "Oyun, Dans ve Müzik dersine ilişkin ilgi" ismi verilmiştir (Özevin 2006).

### 2.3. Verilerin Toplanması

Üniversitelerin yetkili mercilerinden gerekli izinler alınarak anket uygulanmıştır. Bilgi toplama aracı araştırma grubunu oluşturan araştırmaya ege bölgesindeki bazı üniversitelerin Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda öğrenim gören toplam 502 öğrenci katılmıştır. Katılımcıların 188'si kadın, 314'ü erkektir. 2014-2015 öğretim yılı ocak ve nisan ayları arasında uygulanmıştır. Araştırmaya katılan tüm öğrencilere çalışmanın içeriği hakkında araştırmacı tarafından açıklamalar yapılmıştır.

### 2.4. Verilerin Analizi

Verilerin analiz aşamasında, SPSS (16.00) istatistik paket programı kullanılarak araştırmaya katılan Beden Eğitimimi ve Spor Yüksekokulunda öğrenim gören öğrencilerin tanımlayıcı istatistikleri,(yüzde, frekans dağılımları) hesaplanmıştır.

Ölçeklerde verilen cevapların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanarak öğrencilerin genel özyeterlik ve Oyun Dans ve Müzik dersine ilişkin Motivasyon düzeylerine ait dağılımları belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan Beden Eğitimimi ve Spor Yüksekokulunda öğrenim gören öğrencilerin, Genel Özyeterlik düzeyleri ile Oyun Dans ve Müzik dersine ilişkin Motivasyon düzeylerinin ortalamalarının demografik değişkenler açısından farklılık gösterip göstermediklerine ilişkin analizlerde ikili karşılaştırmalar için "Independent t-testi", ikiden fazla, çoklu karşılaştırmalarda ise "One way Anova Testi" kullanılmıştır.

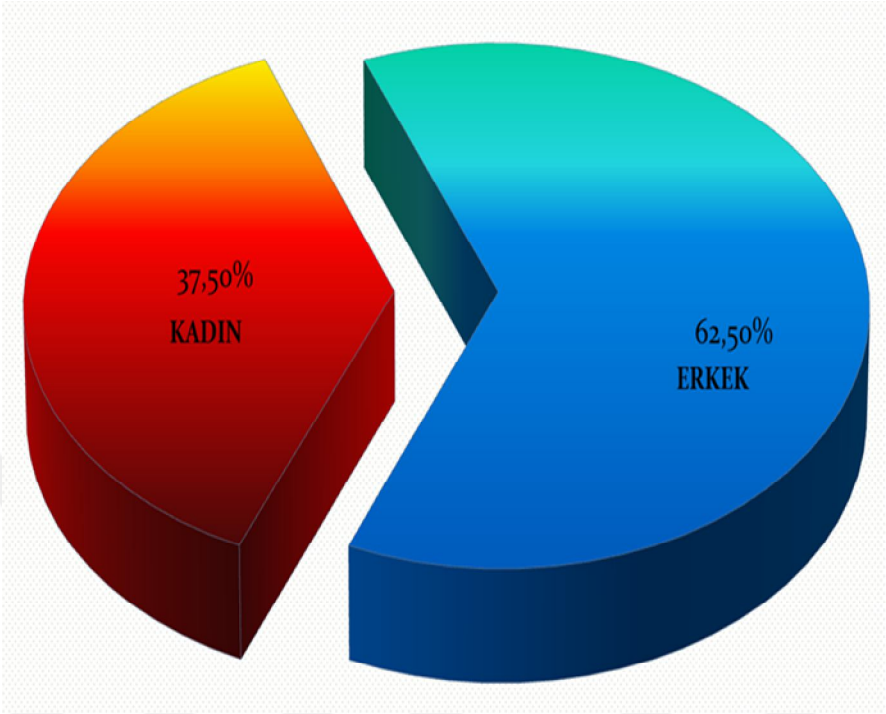
One way Anova Testi sonucu gruplar arası anlamlı farkın çıktığı durumlarda, farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için " Posthoc Tukey Tesi" uygulanmıştır.

Araştırmaya katılan Beden Eğitimimi ve Spor Yüksekokulunda öğrenim gören öğrencilerin, Genel Özyeterlik ölçeği puan ortlamaları ile Oyun Dans ve Müzik dersine ilişkin Motivasyon ölçeği puan ortalamaları arasındaki ilşkiyi ortaya çıkarmak için, "r-istatistiği" kullanılmıştır.

Elde edilen verilerin analizinde, anlamlılık düzeyi 0,05 olarak kabul edilmiştir.

# 3. BULGULAR

## 3.1. Araştırmaya Katılan Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Cinsiyet Özelliklerine İlişkin Bulgular



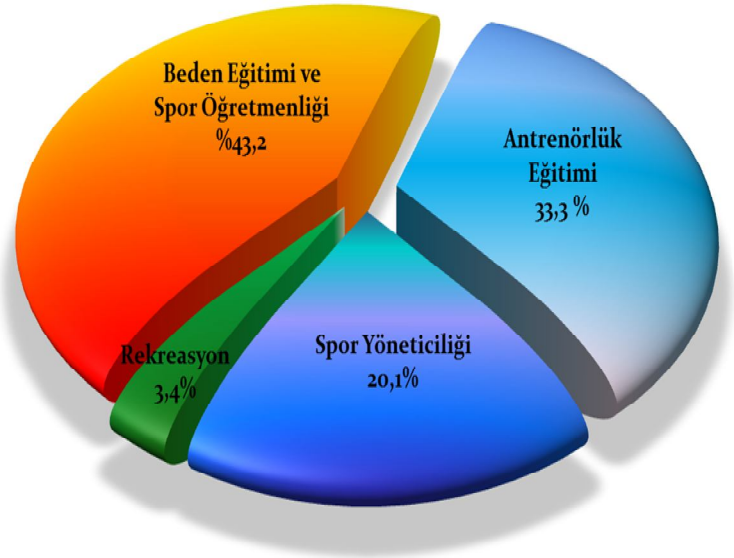

Şekil 1. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları

| Cinsiyet | N | Yüzde (%) |
|---|---|---|
| **Kadın** | 188 | %37,5 |
| **Erkek** | 314 | %62,5 |
| **Toplam** | 502 | 100,0 |

Çizelge 1. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları

Şekil ve Çizelge 1'deki bulgulara göre, araştırmaya katılan öğrencilerin %37,5'i Kadın (n=188), %62,5'i Erkek (n=314) olduğu gözlenmiştir.

### 3.2. Araştırmaya Katılan Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Öğrenim Gördükleri Bölümlere İlişkin Bulgular




Şekil 2. Araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenim gördükleri bölüm değişkenine göre yüzde ve frekans dağılımları

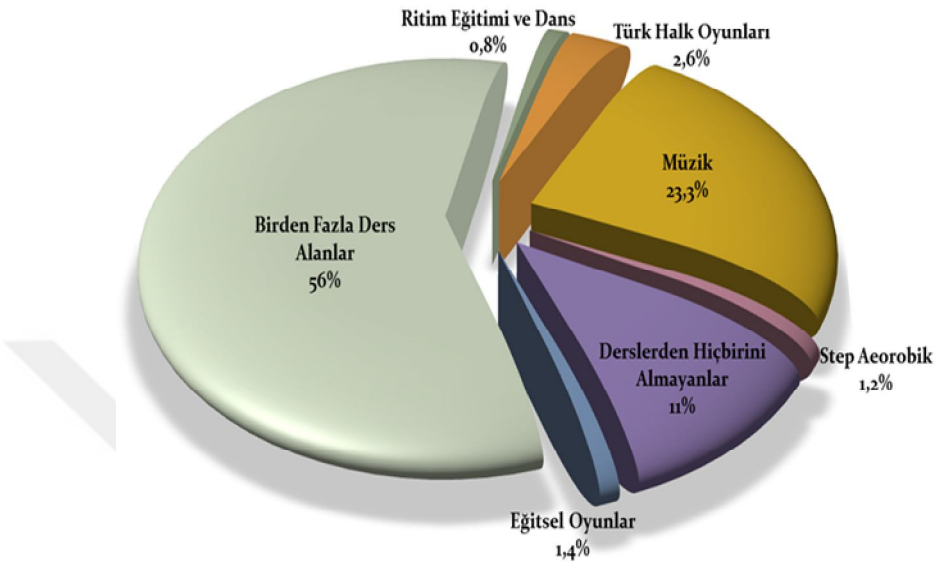
| Bölüm | N | Yüzde (%) |
|---|---|---|
| **Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği** | 217 | %43,2 |
| **Antrenörlük Eğitimi** | 167 | %33,3 |
| **Spor Yöneticiliği** | 101 | %20,1 |
| **Rekreasyon** | 17 | %3,4 |
| **Toplam** | 502 | 100,0 |

Çizelge 2. Araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenim gördükleri bölüm değişkenine göre yüzde ve frekans dağılımları

Şekil ve Çizelge 1'deki bulgulara göre, araştırmaya katılan öğrencilerin %43,2'si Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği (n=217), %33,3'ü Antrenörlük

Eğitimi (n=167),%20,1'i Spor Yöneticiliği (n=101), %3,4'ü Rekreasyon (n=17) bölümlerinin öğrencileri olduğu gözlenmiştir.

### 3.3. Araştırmaya Katılan Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Aldığı ve Almakta Olduğu Derslere İlişkin Bulgular




Şekil 3. Araştırmaya katılan öğrencilerin aldığı ve almakta olduğu dersler değişkenine göre yüzde dağılımları

| Bölüm | Yüzde (%) |
|---|---|
| **Ritim Eğitimi ve Dans Dersi** | 0,8 |
| **Türk Halk Oyunları Dersi** | 2,6 |
| **Step-Aeorobik Dersi** | 1,2 |
| **Müzik Dersi** | 23,3 |
| **Eğitsel Oyunlar Dersi** | 1,4 |
| **Birden Fazla Ders Alanlar** | 56 |
| **Derslerden Hiçbirini Almayanlar** | 11 |
| **Soruyu Boş Bırakanlar** | 3,7 |
| **Toplam** | 100,0 |

Çizelge 3. Araştırmaya katılan öğrencilerin aldığı ve almakta olduğu dersler değişkenine göre yüzde dağılımları

Şekil ve Çizelge 3'deki bulgulara göre, araştırmaya katılan öğrencilerin %0,8'i Ritim eğitimi ve dansı, %2,6'sı Türk halk oyunlarını, %1,2'si Step-aerobiği, %23,3'ü Müziği, %1,4'ü Eğitsel oyunları, %56'sı birden fazla ders alırken, %11'i derslerden hiçbirini almadığı gözlenmiştir. %3,7'si ise bu soruyu boş bırakmıştır.

### 3.4. Araştırmaya Katılan Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Genel Öz-Yeterlik Düzeylerini tanımlayan İstatistiksel Bulgular

| Değişken | Mean | Ss | n |
|---|---|---|---|
| **Genel Öz-Yeterlik** | 3,05 | 0,47 | 502 |

Çizelge 4. Araştırmaya katılan öğrencilerin Genel Özyeterlik düzeyine ilişkin tanımlayıcı istatistiği

Araştırmaya katılan Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda öğrenim gören öğrencilerin "Genel öz-yeterlik" düzeyleri ortalamasının 3.05±0.47 olduğu gözlenmiştir.

### 3.5. Araştırmaya Katılan Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Oyun, Dans ve Müzik Dersine ilişkin Motivasyon Düzeylerini Tanımlayan İstatistiksel Bulgular

| Değişken | Mean | Ss | n |
|---|---|---|---|
| **Oyun, Dans ve Müzik Dersine İlşkin Motivasyon** | 3,42 | 0,78 | 502 |

Çizelge 5. Araştırmaya katılan öğrencilerin Oyun, Dans ve Müzik dersine ilişkin motivasyon düzeyine ilişkin tanımlayıcı istatistiği

Araştırmaya katılan Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda öğrenim gören öğrencilerin "Oyun, Dans ve Müzik Dersine İlişkin Motivasyon" düzeyleri

ortalamasının 3.05±0.47 olduğu gözlenmiştir.

### 3.6. Araştırmaya Katılan Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Genel Öz Yeterlik ve Oyun, Dans ve Müzik Derslerine İlişkin Motivasyon Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İstatistiksel Bulguları

| Değişkenler | Kadın | | | Erkek | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | N | X | SS | N | X | SS | T | |
| Genel Öz Yeterlik | 188 | 0,98 | 0,49 | 314 | 3,10 | 3,46 | 2,70 | 0,00 |
| Oyun, Dans ve Müzik Derslerine İlişkin Motivasyon | 188 | 0,43 | 0,74 | 314 | 0,42 | 0,81 | 0,44 | 0,96 |

Çizelge 6. Araştırmaya Katılan Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Genel Öz Yeterlik ve Oyun, Dans ve Müzik Derslerine İlişkin Düzeylerinin Cinsiyet değişkenine göre " t-testi" analiz sonuçları

Çizelge 6'da cinsiyetler arasındaki farklılıklar verilmiştir. Buna göre öz yeterlik boyutunda cinsiyetler arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur ($p<0,05$).

Erkekler, kadın öğrencilere göre daha yüksek seviyede öz yeterlik puanına sahiptir. Motivasyon boyutunda anlamlı farklılık bulunamamıştır ($p>0,05$).

### 3.7. Araştırmaya Katılan Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Genel Öz Yeterlik ve Oyun, Dans ve Müzik Derslerine İlişkin Düzeylerinin Öğrenim Gördükleri Bölüm Değişkenine Göre İstatistiksel Bulguları

| Değişkenler | Grup | Ort. (SS) | [a]p<0,05 | [b]Posthoc karşılaştır |
|---|---|---|---|---|
| **Genel Öz-Yeterlik** | Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği | 3,03(0,46) | 0,59 | **Fark Yok** |
| | Antrenörlük Eğitimi | 3,09 (0,50) | | |
| | Spor Yöneticiliği | 3,04 (0,48) | | |
| | Rekreasyon | 3,07 (0,47) | | |
| **Oyun, Dans ve Müzik Dersine İlşkin Motivasyon** | Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği | 3,35 (0,79) | 0,16 | **Fark Yok** |
| | Antrenörlük Eğitimi | 3,50 (0,79) | | |
| | Spor Yöneticiliği | 4,41 (0,77) | | |
| | Rekreasyon | 3,68 (0,78) | | |

Çizelge 7'de Araştırmaya Katılan Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Genel Öz Yeterlik ve Oyun, Dans ve Müzik Derslerine İlişkin Motivasyon Düzeylerinin Öğrenim Gördükleri Bölüm Değişkenine Göre "One Way Anova" ve "Posthoc Tukey" analiz sonuçları

### 3.8. Araştırmaya Katılan Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Genel Öz Yeterlik ve Oyun, Dans ve Müzik Derslerine İlişkin Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Ait İstatistiksel Bulguları

| | Öz Yeterlik | Oyun, Müzik ve Dans Motivasyonu |
|---|---|---|
| **Öz Yeterlik** | **1** | **0,29*** |
| | | **0,00*** |
| | **502** | **502*** |

P<0,05

Çizelge 8. Araştırmaya Katılan Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Genel Öz Yeterlik ve Oyun, Dans ve Müzik Derslerine İlişkin Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişkiyi Gösteren "r" İstatistiği

Çalışmaya katılan öğrencilerin özyeterlik düzeyleri ile oyun, dans müzik motivasyon düzeyleri arasında anlamlı, pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur (r:0,29, p<0,01).

Buna göre, öğrencilerin özyeterlik düzeyleri arttıkça, motivasyon düzeylerinin arttığı söylenebilir.

## 4. TARTIŞMA

Araştırma, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinin öz yeterlik algıları ile özel yetenek istenen bazı derslere ait motivasyon düzeylerinin incelenmesini amaçlamıştır. Çalışma ege bölgesinde faaliyet gösteren ve random yöntemi ile seçilen Muğla, Balıkesir ve Çanakkale illerinde bulunan Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokullarında yapılmış olup çalışmaya gönüllü 502 öğrenci katılmıştır.

Çizelge 1'de cinsiyet değişkenine göre Özyeterlik ve Motivasyon düzeylerinin düzeylerinin değişip değişmediği t-testi ile incelenmiş olup, öğrencilerin özyeterlik düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği, erkeklerin öz yeterlik düzeylerinin kadınlardan daha fazla olduğu görülmektedir ($p<0,05$). (Morgil ve ark 2004) Hacettepe ve Gazi Üniversitelerine bağlı eğitim fakültelerinin kimya öğretmenliği bölümünde öğrenim gören kimya öğrencilerinin kimya öğretimine yönelik öz yeterlik inançlarına; cinsiyetin etkisini incelediklerinde erkek öğrencilerin kimya öğretimi öz yeterliklerinin yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. (Yeşilyurt 2013) farklı branşlardaki öğretmen adayları ile yaptığı öğretmen adaylarının öğretmen özyeterlik algıları isimli çalışmasında erkek öğretmen adaylarının, özyeterlik düzeylerinin daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur.

Yine Korkut ve Babaoğlan'nın (2012) sınıf öğretmenleri ile yaptıkları çalışmada erkek öğretmenlerin özyeterlik düzeylerinin kadın öğretmenlerden daha yüksek olduğunu bulmuşlardır. Bu sonuçlar çalışmamızı destekler niteliktedir. Ancak literatüre bakıldığı zaman farklı sonuçlara da ulaşmak mümkündür. Kadınların özyeterlik düzeylerinin daha yüksek olduğu çalışmalar da mevcuttur.

Üredi ve Üredi (2006) yılında yaptıkları araştırmalarında, bayan öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre daha yüksek düzeyde öz yeterlik inancına sahip olduklarını ortaya koymuştur.

Çapri ve Çelikkaleli (2008) ve Ekici (2006)'da yaptıkları çalışmalarda kadınların daha fazla özyeterlik düzeyine sahip olduğunu ortaya koyan çalışamalar yapmışlardır. Bununla birlikte Güven (2005) ve Kuş (2005) öğretmenlerin öz yeterlik

inançlarının cinsiyete göre farklılaşmadığını belirlemişlerdir. Çakır ve Şenler (2007) ise fen bilgisi ve sınıf öğretmeni adayları üzerinde yürüttükleri çalışmalarında, öz yeterliğe cinsiyetin etkisi olmadığını bulmuşlardır. Aslan ve Uluçınar Sağır (2008) yılında yaptıkları çalışmada, fen teknoloji öğretmenliğinde okuyan kız ve erkek öğrencilerin öz yeterlik inanç puanları arasında istatistiki açıdan anlamlı bir farklılık olmadığını bulmuşlardır.

Altunçekiç, Yaman ve Koray, Ö (2005); Akbaş ve Çelikkaleli (2006); Akbulut (2006); Berkant ve Ekici (2007) de yaptıkları çalışmalarda cinsiyetin özyeterlik üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığını ortaya koymuşlardır.

Yapılan çalışmada erkek katılımcıların kadınlardan çok fazla öz yeterlik inancına haiz olduğu bulgusunun literatürde mevcut olan bulguların bir bölümüyle paralellik taşıdığı bir kısmı ile de farklılaştığı görülmektedir. Bandura'ya (2002) göre yapılan araştırmalarda çeşitli bulguların ortaya çıkmasının sebebi kültürlerarası farklılaşmadan kaynaklanabilir. Cinsiyete bağlı öz yeterlik inançları, kültürel değerler ve coğrafyalar arasında farklılıklara neden olabilir. Yaptığımız çalışmada ortaya çıkan toplumun erkeklere yüklediği rol, yetiştirme tarzına bağlı olarak özgüven seviyelerinden kaynaklandığı söylenebilir. Farklı zamanlarda yapılan çalışmalarda birçok dış faktör (kültür, coğrafya, sosyal, yaşı aile vb) cinsiyete göre tutum değiştirebilir.

Oyun, Dans ve Müzik derslerine ilişkin Motivasyon düzeylerinin ise cinsiyet değişkenine göre değişim göstermediği görülmektedir ($p>0,05$).

Çizelge 2 de Bölümler arasında Genel Özyeterlik ve Oyun, Dans ve Müzik derslerine ilişkin Motivasyon düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Öğretmen adaylarının genel öz yeterliklerinin öğrenim gördükleri bölüme göre değişmediği bulgusuna ulaşılmıştır. Uysal (2013) ve Yenice (2012)'nin araştırması bu bulguyu destekler niteliktedir. Ancak öz-yeterliliğin öğrenim görülen bölüme göre değiştiğini bulgulayan araştırmalar literatürde bulunmaktadır.

Çizelge 3’e göre çalışmaya katılan öğrencilerin Oyun, Dans ve Müzik derslerine ilişkin Motivasyon düzeyleri arttıkça özyeterlik düzeylerinin arttığı ve aralarında olumlu yönde bir ilişki olduğu görülmektedir ($p<0,05$; r:0,29).

## 5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Problem durumunda motivasyonun başlıca göstergelerinin seçme, beklememe, yoğunluk, kararlılık ve duygu olduğu belirtilmişti. (Açıkgöz 2005).

Öğrencilerin ders sırasında ve sonrasında sergiledikleri davranışlarında ve yukarıda söz edilen ifadelerinde motivasyonun göstergelerini görmek mümkündür. Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinde son basamağı oluşturan "kendini gerçekleştime ihtiyacı", insanların kendi doğalarına uygun davranma ve "ne olabilirlerse onu olmak" ihtiyacı (Ormrod 1999) olarak tanımlanmıştı.

Yaratıcı dans etkinliklerinde yaşanan sürecin bu tanımlamaya uygun olduğu görülmektedir. Nicholls'e göre iş-katılımlı öğrencilerin kendilerinden çok işe odaklandığı, öğrenme veya performansın kendi kendine ortaya çıkan bir sonuç (Abeles ve ark 1995) olduğu belirtilmişti.

Sınıfta istenen durum ego-katılımlı öğrencilerin olması değil iş-katılımlı öğrencilerin olmasıdır. Yaratıcı dans etkinliklerinde tüm öğrencilerin iş-katılımlı oldukları gözlenmiştir. Yapılan etkinliklerden çıkan sonuçlar sayesinde iş-katılımlı öğrenciler, kendilerinin en iyilerini başarırlarsa, üstünlük için gerçek bir kazanç elde ederlerse kendilerini "yeterli hissederler". (Abeles ve ark 1995)

Bir bireyin yapacağı bir aktiveteye ya da bulunacağı bir göreve ilişkin yüksek düzeyde motive olma durumu kişinin varolan öz yeterlik hissiyatını yukarılara çıkarabilir. Kişiler motive olduklarında doğal olarak yapacakları olan inançları artabilir ve iş ya da görevi yerine getirmek için harekete geçerler oluşan bu süreç kişilerinin öz yeterlik düzeyini arttırabilir. Bununla birlikte varolan öz yeterlik düzeyinin artması kişinin herhangi bir iş yada görevi gerçekleştirmesi için kendini yeterli görmesi demektir ki bu da kişinin motivasyon için önemli faktörlerden birisidir.

Bu çalışmanın sonuçları açısından iki türlü temel öneri getirilebilir: birincisi, Oyun, Dans ve Müzik derslerine ilişkin motivasyonu yüksek tutmak için, temel eğitimden itibaren çocukların Genel Özyeterlik seviyelerinin gelişmesi için öğretmenlerin teşvik edilmesi gerekmektedir. İkinci husus ise Genel özyeterlilğin

gelişmesinin başladığı çağlardan itibaren çocuğun başbaşa kaldığı öğretmenlerin dikkatli bir şekilde analiz edilerek, Öz yeterlik konusunda özel hizmet içi eğitim kursları düzenlenmeli ve öğretmenlerin bu konuda başarılı olmaları için çalışmalar yapılmalıdır. Öz yeterlik düzeyin artırılması yönetemleri ile ilgili kurslar verilmeli, akademik düzeyde Genel Özyeterlik temalı derslerin müfredatlara konulması, dikkate alınması gereken diğer öneriler olarak değerlendirilebilir.

Ayrıca bu konu üzerinde çalışmayı hedefleyenler için;

- Araştırmacılar, bu çalışmayı diğer üniversitelerin Müzik, Resim ve Beden Eğitimi Bölümlerine uygulayabilirler.
- Çalışma, özel yetenek sınavı ile öğrenci alan bölümler ile diğer bölümler arasında karşılaştırmalı olarak yapılabilir.
- Oyun, Müzik ve Dans dersleri ile farklı parametreler arasında olası ilişkiye bakılabilecek çalışmaların yapılması araştırmacılara önerilebilir.
- Takım sporlarında küçük yaş gruplarında bulunan sporculardan bir gruba Oyun, Müzik, Dans eğitimi verilerek eğitim almayan grupla aralarındaki motivasyon ve öz yeterlik parametrelerine bakılabilir.

# 6. KAYNAKLAR


Abedrabbo K, 2006. The Effects Of Interpersonal Competition Versus Individualistic-Progress Learning Structures On The Achievement Attribution, Motivation To Practice, And Affect Of Sixth Grade Band Students. Michigan State University, Umi No: 1438129, s.6, 7.

Abeles H, Hoffer K, Klotman R, 1995. Foundations of Music Education, Simon & Schuster Macmillan, USA, s. 213, 214, 215, 217, 218.

Açıkgöz KÜ, 2005. Etkili Öğrenme ve Öğretme, 6. Baskı, İzmir, Eğitim Dünyası Yayınları, s. 206, 209, 211, 227, 231, 234, 248, 260.

Akbaş A, Çelikkaleli Ö, 2006. Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimi öz-yeterlik inançlarının cinsiyet, öğrenim türü ve üniversitelerine göre incelenmesi. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2(1), 98-110.

Akbulut E, 2006. Müzik öğretmeni adaylarının mesleklerine ilişkin öz yeterlik inançları. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3(2), 24-33.

Altunçekiç A, Yaman S, Koray Ö, 2005. Öğretmen adaylarının öz-yeterlik inanç düzeyleri ve problem çözme becerileri üzerine bir araştırma (Kastamonu İli örneği). Kastamonu Eğitim Dergisi, 13(1), 93-102.

Aslan O, Uluçınar S, 2008. Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının bilimsel tutumlarının, öz yeterlik inanç düzeylerinin ve etki eden faktörlerin belirlenmesi, Proceedings of the 8th International Education Technology Conference, 868–873.

Bandura A, 1993. Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning, Educational Psychologist, 28(2), 117-148.

Bandura A, 1997. Self-Efficacy, The Exercise of Control, W.H. Freeman and Company, New York, USA, s. 11-21

Bandura A, 2002. Social cognitive theory in cultural context. Applied Psychology: An International Review, 151, 269-290.

Başoğlu B, 1995. Ankara İli Devlet Liselerinde Görev Yapan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Mesleki Sorunları Üzerine Bir Araştırma,Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi.

Berkant H G, Ekici G, 2007. Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretiminde öğretmen öz yeterlik inanç düzeyleri ile zeka türleri arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,16(1), 113-132.

Bilge N, 1989. Türkiye'de Beden Eğitimi Öğretmeni Yetiştirilmesi, Ankara,Ofset Repromat Matbaası.

Bong M, 1997. Generality of Academic Self-Efficacy Judgements: Evidence of Hierarchical Relations, Journal of Educational Psychology, Vol.89, No.4, 696-709.

Brinson P, 1980. Towards a Sociology of Dance with Music, The Fourth National Symposium of the Musicological Society of Australia, (August 1980), Perth, Australia, s. 8.

Brodmann D, 1984. Sportunterricht and Schulsport, Klinkhardt, s. 13.

Caputo JS, Hazel HC, Mc Mahon C, 1994. Interpersonal Communication,Allyn and Baron, USA, p. 15.

Çakır KN, Şenler B, 2007. Fen Bilgisi ve Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalında Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlilik İnançlarının Belirlenmesi (Muğla Üniversitesi Örneği), XVI. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiri Özetleri Kitabı.

Çapri B, Çelikkaleli Ö, 2008. Öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutum ve mesleki yeterlik inançlarının cinsiyet, program ve fakültelerine göre incelenmesi, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9(15), 33, 53.

Durmaz 2006. KiÇilerarası İletişim ve Motivasyon, Ege Üniversitesi Yayınları İletişim Fakültesi Yayın No:17, 3. İzmir Baskı, s. 93.

Demiray K, 1988. Temel Türkçe Sözlük, İstanbul, İnkılap Kitabevi.

DPT Yayınları, 1985. 1985 Yılı Programı, Ankara.

Ekici G, 2006. Meslek lisesi öğretmenlerinin öğretmen öz yeterlik inançları üzerine bir araştırma, Eğitim Araştırmaları, 6(24), 87, 96.

Erden M, Akman Y, 1997. Eğitim Psikolojisi, Dördüncü Baskı, Ankara, Arkadaş Yayınevi, s. 232, 233, 234, 236, 238, 239.

Gaulhofer K, 1956. Natuliches Turnen. Band 11. Bundesverlag: Osterreichischer.

Günışık E, 1976. Yayınlanmamış Beden Eğitimi Ders Notları, İstanbul, s.5, 128.

Güven S, 2005. Devlet okulları ilköğretim birinci kademede çalışan ingilizce öğretmenlerinin profil ve yeterlik algıları, Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Mersin: Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Hutt C, 1971. Child's Play, Edt. R. E. Heron ve Brian Sutton-Smith, John, p. 235.

İftar G, Alaner A, Uysal A, Tuncer M, 2003. "Anadolu Üniversitesi'nde Otistik Çocuklar Üzerinde Uygulanan Yaratıcı Müzik Terapisi Çalışmaları", Cumhuriyetimizin 80.Yılında Müzik Sempozyumu, Malatya, Öncü Basımevi, s. 170.

Joyce M, 1984. Dance Technique For Children, Mayfield, USA, p.9-10.

Kassing G, Jay D M, 2003. Dance Teaching Methods and Curriculum Design, Human Kinetics, USA.

Kim J, 1998. The Effects of Creative Dance Istruction on Creative and Critical Thinking of Seventh Grade Female Students in Seoul, Korea, School of Education New York University, USA. UMI No: 9832748, s. 40.

Korkut, K, Babaoğlan, E 2012. Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları. Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi, Cilt 8, Sayı 16.

Kuş E, 2005. Öğretmenlerin bilgisayar öz yeterlik inançları ve bilgisayar destekli öğretme yönelik tutumları. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

Lee K, 1998. Guidelines for Creative Dance Instruction for Kindergarten Children in Korea, School of Education New York University, USA. UMI No: 9908275, p. 38.

Levine CL, 2006. Flow And Motivation in Male Bale Dancers, Write Institute Graduate School of Psychology, Umi No: 3281334, p. 25.

Lin CM, 2005. Perception of Dance Instructors Regarding General Dance Education Curricula in Taiwan, The University of South Dakota, USA. UMI No: 3188198,p. 1, 2.

Linnenbrink E.A and Pintrich PR, 2003. The rol of self-efficacy beliefs ınstudent engagement and learning in the classroom,ReadingWriting Quarterly,119-137.

Maehr M.L. 1983. On doing well in science,Why Johnny no longer excels,why Sarah never did.In S.G.Paris,G.M. Olson,&H.W. Stevenson(Eds.)Learning and motivation in the classroom, Hillsdale,NJ,Erlbaum.

Morgil İ, Seçken N, Yücel, AS, 2004. Kimya Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik İnançlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi, BAÜ Fen Bilimleri Enstitüsü.

Ormrod J.E, 1999. Human Learning, (Third Edition), Prentice-Hall, Inc., USA,p:1134, p. 408, 409, 412, 413.

Özevin B, 2006. "Oyun, Dans ve Müzik" Dersine İlişkin Motivasyon Ölçeği. Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu (26-28 Nisan 2006). Pamukkale Üniveritesi, Denizli.

Özmen Ö, 1999. Çağdaş Sporda Eğitim Üçgeni, Ankara, Bağırgan Yayınevi, s. 27.

Pervin L. A, John O.P, 2001. Personality, Theory and Research, (Eighth Edition), John Wiley & Sons, Inc, USA. P. 447.

Preston-Dunlop V, 1979. Dancing and Dance Theory, A Laban Centenary Publication, England, p. 116.

Reeve J, 2001. Understanding Motivation and Emotion, (Third Edition), John Wiley & Sons, Inc, USA. p. 4, 217, 220.

Sanioğlu, A. 1992. İlkokullarda Beden Eğitimi Programının Geliştirilmesi Alt Özel Sınıflardaki Eğitilebilir Geri Zekâlı Örgencilerin Programları. Yüksek Lisans Tezi Selçuk Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Sarı, H. 2007. Özel Eğitime Muhtaç Öğrencilerin Eğitimleriyle ilgili Çağdaş Öneriler, Ankara, Pegem A Yayıncılık, s. 66.

Say A, 1994. Müzik Tarihi, Ankara, Müzik Ansiklopedisi Yayınları, s. 17.

Say A, 2001. Müziğin Kitabı, Ankara, Müzik Ansiklopedisi Yayınları.

Sayar, Ö. Ö. Özbulut, M. Küçükkaraca, N. 2008. Özürlülerde Toplumsal Bütünleşmeye Bir Adım, Malatya, Sosyal Hizmet Uzmanları Derneği Genel Merkezi, Yayın No: 010, s. 14.

Sternberg RJ, Williams WM, 2002. Educational Psychology, Allyn and Bacon, USA,s:345,353-355

Sucuoğlu H, 2003. İşbirlikli Öğrenmenin Öğrencilerin Yükleme, Edim ve Strateji Kullanımı Üzerindeki Etkileri ve İşbirlikli Öğrenme Gruplarındaki Etkileşim Örüntüleri, Yayınlanmamış Doktora Tezi, DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Türk Dil Kurumu, 1982. Büyük Türkçe Sözlük, Ankara, Türk Tarih Kurumu Basımevi.

Uçan A, 1994. Müzik Eğitimi, Ankara, Müzik Ansiklopedisi Yayınları, s. 10.

Uçan A. 1996. İnsan ve Müzik-İnsan ve Sanat Eğitimi, Ankara, Müzik Ansiklopedisi Yayınları.

Uysal İ, 2013. Akademisyenlerin Genel Öz-Yeterlik İnançları, AİBÜ Eğitim Fakültesi Örneği, Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 3, Sayı 2, s. 144-151.

Üredi I, Üredi L, 2006. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Cinsiyetlerine, Bulundukları Sınıflara ve Başarı Düzeylerine Göre Fen Öğretimine İlişkin Öz-Yeterlik İnançlarının Karşılaştırılması, Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1(2) .

Yenice N, 2012. Öğretmen adaylarının öz-yeterlik düzeyleri ile problem çözme becerilerinin incelenmesi. Electronic Journal of Social Sciences, 11(39), s.36-58.

Yeşilay A, Schwarzer Rve Jerusalem M 1997. Genelleştirilmiş Öz Yetki Beklentisi, Erişim Tarihi 20.12.2015, http://userpage.fu.berlin.de/-healt-turk.htm.

Yeşilyurt E, 2013. Öğretmen adaylarının Öğretmen Öz-yeterlik algıları, Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, Bahar-2013, Cilt:12, Sayı:45, s. 88-104.

Yıldız S. 2004. Türkiye Özürlüler Araştırması, Ankara, Devlet İstatistik Enstitüsü Dergisi, Sayı.40. s. 3-4.

Zelinger J, 1979. Dancing and Dance Theory, England, A Laban Centenary Publication, (Ed: Preston-Dunlop), s. 9.

Zenzen TG, 2002. Achievement Motivation, University of Wisconsin-Stout, s. 8-9.

## 7. EKLER

### EK A: Oyun Dans ve Müzik Dersine İlişkin Motivasyon Ölçeği

| | Hiç katılmıyorum | Katılmıyorum | Az katılıyorum | Katılıyorum | Çok katılıyorum |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. Oyun, Dans ve Müzik dersinde yeteneklerimin geliştiğini hissetmiyorum. | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |
| 2. Oyun, Dans ve Müzik dersine ilişkin beklentilerim doğrultusunda gerçekleşecek bir eğitim-öğretim süreci, bu derse katılma isteğimi artırıyor. | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |
| 3. Oyun, Dans ve Müzik dersinde kazandığım bilgi ve becerileri kullanacağımı bilmek beni daha da motive ediyor. | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |
| 4. Oyun, Dans ve Müzik dersindeki kazanımlarımın yaşam kalitemi artıracağına inanıyorum. | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |
| 5. Bu dersteki çalışmalarımızın sahnelenmesi motivasyonumu yükseltiyor. | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |

## EK B: Genel Öz Yeterlilik Ölçeği

| | | Doğru Değil | Biraz Doğru | Daha Doğru | Tümüyle Doğru |
|---|---|---|---|---|---|
| ***Yaş:***<br>***Cinsiyet:***<br>***Bölüm:***<br><br>**Aşağıdaki derslerden aldığınız ve ya da almakta olduğunu dersleri (X) işaretleyiniz. Birden fazla ders işaretleyebilirsiniz. Yalnızca aldığınız ve almakta olduğunu dersleri işaretleyiniz.** | |
| | ***Ritim Eğitimi ve Dans*** | |
| | ***Türk Halk Oyunları*** | |
| | ***Step-Aerobik*** | |
| | ***Müzik*** | |
| | ***Eğitsel Oyunlar*** | |
| | ***Derslerden Hiçbirini Almadım*** | |
| **1** | Yeni bir durumla karşılaştığımda ne yapmam gerektiğini bilirim. | **1** | **2** | **3** | **4** |
| **2** | Beklenmedik durumlarda nasıl davranmam gerektiğini her zaman bilirim | **1** | **2** | **3** | **4** |
| **3** | Bana karşı çıkıldığında kendimi kabul ettirecek çare ve yolları bulurum. | **1** | **2** | **3** | **4** |
| **4** | Ne olursa olsun, üstesinden gelirim. | **1** | **2** | **3** | **4** |
| **5** | Güç sorunların çözümünü eğer gayret edersem her zaman başarırım. | **1** | **2** | **3** | **4** |
| **6** | Tasarılarımı gerçekleştirmek ve hedeflerime erişmek bana güç gelmez. | **1** | **2** | **3** | **4** |
| **7** | Bir sorunla karşılaştığım zaman onu halledebilmeye yönelik birçok fikirlerim var. | **1** | **2** | **3** | **4** |
| **8** | Güçlükleri soğukkanlılıkla karşılarım, çünkü yeteneklerime her zaman güvenebilirim. | **1** | **2** | **3** | **4** |
| **9** | Ani olayların da hakkından geleceğimi sanıyorum. | **1** | **2** | **3** | **4** |
| **10** | Her sorun için bir çözümüm vardır. | **1** | **2** | **3** | **4** |

## 8. ÖZGEÇMİŞ

1974 yılında Ankara'da doğdu. İlkokulu, Aydınlıkevler İlkokulu'nda, orta okulu, Aydınlıkevler Mehmet Akif Ortaokulu'nda, liseyi, Aydınlıkevler Lisesi'nde tamamladıktan sonra, 1992 yılında Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulunda okumaya hak kazandı.

1996 yılında mezun olup, Muğla İli Fethiye İlçesine Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni olarak atandı.1997 yılında Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesinde öğretim elemanı olarak çalışmaya başladı, halen aynı kurumda çalışmaktadır.

Yabancı dili ingilizcedir. Evli ve 1 çocuk sahibidir.