T.C.
KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

MÜZİK ÖĞRETMENİ ADAYLARININ MÜZİKAL FARKINDALIKLARININ VE MÜZİK ÖĞRETMENLİĞİ MESLEĞİNE YÖNELİK TUTUMLARININ İNCELENMESİ (KARADENİZ BÖLGESİ ÖRNEĞİ)

DİLEK ALAYBEYOĞLU

Danışman : Dr. Öğr. Üyesi Okan YUNGUL
Jüri Üyesi : Doç. Dr. Gökhan ÖZDEMİR
Jüri Üyesi : Dr. Öğr. Üyesi Elçin ERGİN TALAKA

KASTAMONU-2025

TAAHHÜTNAME

Bu tezin tasarımı, hazırlanması, yürütülmesi, araştırmalarının yapılması ve bulgularının analizlerinde bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu; ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada bana ait olmayan her türlü ifade ve bilginin kaynağına eksiksiz atıf yapıldığını, bilimsel etiğe uygun olarak kaynak gösterildiğini bildirir ve taahhüt ederim.

Dilek ALAYBEYOĞLU

ÖZET

YÜKSEK LİSANS TEZİ

MÜZİK ÖĞRETMENİ ADAYLARININ MÜZİKAL FARKINDALIKLARININ VE MÜZİK ÖĞRETMENLİĞİ MESLEĞİNE YÖNELİK TUTUMLARININ İNCELENMESİ (KARADENİZ BÖLGESİ ÖRNEĞİ)

DİLEK ALAYBEYOĞLU

KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
DANIŞMAN: DR. ÖĞR. ÜYESİ OKAN YUNGUL

Bu çalışmada müzik öğretmeni adaylarının müzikal farkındalıklarının ve müzik öğretmenliği mesleğine yönelik tutumlarının incelenmesi amaçlanmaktadır. Araştırma Karadeniz Bölgesi'ndeki Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim gören 326 lisans öğrencisi ile yürütülmüştür. Veriler anket formu ile toplanmış nicel araştırma yöntemidir. Araştırma verilerini elde etmek üzere demografik sorular, müzikal farkındalık ölçeği ve müzik öğretmenliği mesleğine yönelik tutum ölçeği kullanılmıştır. Araştırma hipotezlerini test etmek üzere müzikal farkındalık ve tutum boyutları arasındaki ilişkileri incelemek amacı ile korelasyon analizi yapılmıştır. Tüm analizler SPSS 24 yazılımında gerçekleştirilmiştir. Elde edilen sonuçlar tınısal-biçimsel ve performansa dayalı farkındalık, müzikal ifade ve seslendirmeye dayalı farkındalık, spiritüel ve sese yönelik farkındalık ve müziğin genel yapısına yönelik farkındalığın müzik öğretmenliği mesleğine yönelik tutumun sevgi ve adanmışlık boyutu ile pozitif ilişkili olduğunu göstermektedir. Diğer yandan spiritüel ve sese yönelik müzikal farkındalık boyutunun müzik öğretmenliği mesleğine yönelik tutum ölçeğinin değer boyutu ile arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki bulunamamıştır.

ANAHTAR KELİMELER: Müzik Öğretmenliği, Eğitim, Müzikal Farkındalık, Tutum.

Şubat 2025, 89 Sayfa

ABSTRACT

MSC THESIS

EXAMINATION OF MUSIC TEACHER CANDIDATES' MUSICAL AWARENESS AND ATTITUDES TOWARDS MUSIC TEACHING PROFESSION: THE CASE OF THE BLACK SEA REGION

DİLEK ALAYBEYOĞLU

KASTAMONU UNIVERSITY INSTITUTE OF SOCIAL SCIENCE
DEPARTMENT OF FINE ARTS EDUCATION
SUPERVISOR: ASSIST. PROF. DR. OKAN YUNGUL

This study aims to examine the musical awareness of prospective music teachers and their attitudes toward the teaching profession. The research was conducted with 326 undergraduate students studying in the Music Education Department of the Fine Arts Education Division in the Black Sea Region. The study employed a quantitative research method, with data collected through a survey form. To obtain the research data, demographic questions, the Musical Awareness Scale, and the Attitude Scale toward the Music Teaching Profession were used. Correlation analysis was conducted to examine the relationships between musical awareness and attitude dimensions to test the research hypotheses. All analyses were performed using SPSS 24 software. The findings indicate that tonal-formal and performance-based awareness, musical expression and performance-based awareness, spiritual and sound-oriented awareness, and awareness of the general structure of music are positively associated with the love and dedication dimension of attitudes toward the music teaching profession. On the other hand, no statistically significant relationship was found between the spiritual and sound-oriented musical awareness dimension and the value dimension of the attitude scale toward the music teaching profession.

KEYWORDS: Music Teaching, Education, Musical Awareness, Attitude.

February 2025, 89 Page

TEŞEKKÜR

Bu tezin hazırlanması ve tamamlanması sürecinde katkı sağlayan herkese minnettarım. Özellikle, tez çalışmam boyunca bana rehberlik eden, engin bilgi ve deneyimleriyle yol gösteren, sabır ve anlayışıyla her aşamada destek olan değerli tez danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Okan YUNGUL'a en içten teşekkürlerimi sunarım. Kendisinin rehberliği ve desteği olmadan bu çalışmayı başarıyla tamamlamak mümkün olmazdı. Yöntem konusunda bana yol gösteren ve çalışmamın kontrolünü sağlayarak bana fikir veren Doç. Dr. Adem YILMAZ'a, çalışmama olan desteği için çok teşekkür ederim. Doç. Dr. Gökhan ÖZDEMİR hocamın savunma esnasında ve sonrasındaki çok değerli ve yapıcı yorumları için çok teşekkür ederim. Değerli fikirleri ile çalışmama verdiği yön benim için çok kıymetli, minnettarım. Tezimin her sayfasını, değerli vaktini ayırarak detaylıca kontrol eden ve değerli fikirlerini her daim paylaşan Dr. Öğr. Üyesi Elçin ERGİN TALAKA hocama ilgisi ve emekleri için çok teşekkür eder saygılarımı sunarım. Desteğini savunma öncesi ve sonrasında gösterdiğinden dolayı minnettarım. Araştırma kavramlarına ilişkin verilerin elde edilmesi aşamasında kullandığım ölçekleri geliştiren değerli hocalarıma teşekkürü borç bilirim. Prof. Dr. Bahar GÜDEK' in Müzik Öğretmenliği Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeğini geliştirdiği değerli çalışması ve ölçeği kullanmam konusunda vermiş olduğu destek sayesinde tez verilerimi toplama aşamasına geçebildim. Müzik Öğretmenliği Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeğini geliştiren Sn. İbrahim Utku Çoban' a ölçek konusundaki desteği ve bu değerli ölçüm aracını tezimde kullanma iznini sağladığı için çok teşekkür ederim. Ailem, özellikle anne ve babam, bana her zaman destek olmuş ve bu çalışmayı tamamlamamda büyük rol oynamıştır. Tez sürecinde yanımda olan arkadaşlarıma ve sevdiklerime manevi destekleri için minnettarım. Ayrıca, akademik ve idari personel ile çalışma arkadaşlarımın katkıları sayesinde bu tez tamamlanmıştır.

Saygılarımla.

Dilek ALAYBEYOĞLU

Kastamonu, 2025

İÇİNDEKİLER

Sayfa

TEZ ONAYI ... **ii**
TAAHHÜTNAME ... **iii**
ÖZET ... **iv**
ABSTRACT ... **v**
TEŞEKKÜR ... **vi**
İÇİNDEKİLER ... **vii**
ŞEKİLLER VE GÖRSELLER DİZİNİ ... **ix**
TABLOLAR DİZİNİ ... **x**
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ ... **xii**
1. GİRİŞ ... **1**
1.1 Problem Durumu ... 1
1.2 Araştırma Amacı ... 4
1.3 Araştırma Soruları ... 4
1.4 Araştırma Hipotezleri ... 4
1.5 Araştırmanın Önemi ... 5
1.6 Araştırmanın Varsayımları ... 6
1.7 Sınırlılıklar ... 6
1.8 Araştırmanın Temel Kavramları ... 6
2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR ... **7**
2.1 Farkındalık Kavramının Kökenleri ... 7
2.1.1 Farkındalık Kavramına İlişkin Tanımlar ... 8
2.1.2 Farkındalığın Ölçümlenmesi ... 10
2.2 Müzikal Farkındalığın Tanımlanması ... 10
2.2.1 Tınısal-Biçimsel ve Performansa Dayalı Farkındalık ... 12
2.2.2 Müzikal İfade ve Seslendirmeye Yönelik Farkındalık ... 13
2.2.3 Spiritüel ve Sese Yönelik Farkındalık ... 15
2.2.4 Müziğin Genel Yapısına Yönelik Farkındalık ... 17
2.3 Müzikal Farkındalıkla İlgili Yapılmış Çalışmalar ... 18
2.4 Tutum Kavramı ... 18
2.4.1 Tutumu Oluşturan Ögeler ... 20
2.4.1.1 Bilişsel ögeler ... 21
2.4.1.2 Davranışsal ögeler ... 21
2.4.1.3 Duyuşsal ögeler ... 21
2.5 Öğretmenlik Mesleği ... 21
2.5.1 Öğretmenlik Mesleğinin Temel Özellikleri ... 23
2.5.2 Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum ... 24
2.6 Müzik Öğretmenliği Mesleğine Yönelik Tutum ile İlgili Yapılmış Çalışmalar ... 26
3. YÖNTEM ... **28**
3.1 Araştırma Modeli ... 28
3.2 Araştırma Evren ve Örneklemi ... 28
3.3 Veri Toplama Araçları ... 29
3.4 Verilerin Toplanması ... 29
3.5 Verilerin Analizi ... 30

4. BULGULAR 31
4.1 Demografik Sorulara İlişkin Frekans Analizi Sonuçları 31
4.2 Ölçeklere İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler 36
4.3 Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları 39
4.4 Farklılık Test Sonuçları 44
4.5 Hipotezleri Değerlendirmeye İlişkin Korelasyon Analizi 55
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER 58
5.1 Sonuç 58
5.2 Tartışma 59
5.3 Öneriler 62
KAYNAKLAR 64
EKLER 74
EK A Etik Kurul Raporu 75
EK B Giresun Üniversitesi İzin Yazısı 76
EK C Trabzon Üniversitesi İzin Yazısı 77
EK D Tokat Üniversitesi İzin Yazısı 78
EK E Kastamonu Üniversitesi İzin Yazısı 79
EK F Bolu Üniversitesi İzin Yazısı 80
EK G Samsun Üniversitesi İzin Yazısı 81
EK H Amasya Üniversitesi İzin Yazısı 82
EK I Veri Toplama Araçları 83
EK J Ölçek İzinleri 89

ŞEKİLLER VE GÖRSELLER DİZİNİ

Sayfa

Şekil 3.1 Araştırma modeli 28

TABLOLAR DİZİNİ

Sayfa

Tablo 4.1 Üniversitelerdeki öğrenci sayılarının üniversitelere göre dağılımı..... 31
Tablo 4.2 Öğrencilerin cinsiyetine göre dağılımı 32
Tablo 4.3 Öğrencilerin doğum yılına göre dağılımı 32
Tablo 4.4 Öğrencilerin sınıflara göre dağılımı..... 33
Tablo 4.5 Öğrencilerin mezun oldukları lise türüne göre dağılımı..... 33
Tablo 4.6 Öğrencilerin çalgı çalmaya başladığı yaşa göre dağılımı 33
Tablo 4.7 Öğrencilerin ana çalgı türüne göre dağılımı 34
Tablo 4.8 Öğrencilerin çalgı çalmaya ayırdığı saate göre dağılımı 35
Tablo 4.9 Öğrencilerin mezun olduktan sonra düşündüğü mesleğe göre dağılımı..... 35
Tablo 4.10 Öğrencilerin okul dışında müzik yaparak para kazanma durumuna göre dağılımı 35
Tablo 4.11 Öğrencilerin aldıkları müzik derslerinin olumlu olumsuz etkisine göre dağılımı 36
Tablo 4.12 Müzikal farkındalık ölçeği tanımlayıcı istatistikleri..... 36
Tablo 4.13 Müzik öğretmenliğine yönelik tutum ölçeği tanımlayıcı istatistikleri..... 38
Tablo 4.14 Müzikal farkındalık ölçeği açıklayıcı faktör analizi kmo-bartlett test sonuçları 40
Tablo 4.15 Müzikal farkındalık ölçeği açıklayıcı faktör analizi faktör yükleri dağılım sonuçları..... 40
Tablo 4.16 Müzik öğretmenliğine yönelik tutum ölçeği açıklayıcı faktör analizi KMO-Bartlett test sonuçları..... 42
Tablo 4.17 Müzik öğretmenliğine yönelik tutum ölçeği açıklayıcı faktör analizi faktör yükleri dağılım sonuçları 42
Tablo 4.18 Güvenilirlik testi sonuçları..... 43
Tablo 4.19 Normallik sınaması sonuçları 43
Tablo 4.20 Müzikal farkındalık alt boyutlarının cinsiyete göre farklılığına ilişkin test sonuçları..... 44
Tablo 4.21 Müzikal farkındalık alt boyutlarının cinsiyete göre ortalama değerleri..... 45
Tablo 4.22 Müzik öğretmenliğine yönelik tutum alt boyutlarının cinsiyete göre farklılığına ilişkin test sonuçları..... 45
Tablo 4.23 Müzik öğretmenliğine yönelik tutum alt boyutlarının cinsiyete göre ortalamaları..... 45
Tablo 4.24 Müzikal farkındalık alt boyutlarının doğum yılına göre farklılığına ilişkin test sonuçları..... 46
Tablo 4.25 Müzikal farkındalık alt boyutlarının doğum yılına göre ortalamaları 46
Tablo 4.26 Müzik öğretmenliğine yönelik tutum alt boyutlarının doğum yılına göre farklılığına ilişkin test sonuçları..... 48
Tablo 4.27 Müzik öğretmenliğine yönelik tutum alt boyutlarının doğum yılına göre ortalamaları 49
Tablo 4.28 Müzikal farkındalık alt boyutlarının çalınan çalgı türüne göre farklılığına ilişkin test sonuçları..... 50

Tablo 4.29 Müzikal farkındalık alt boyutlarının çalınan çalgı türüne göre ortalamaları 50
Tablo 4.30 Müzik öğretmenliğine yönelik tutum alt boyutlarının çalınan çalgı türüne göre farklılığına ilişkin test sonuçları 52
Tablo 4.31 Müzik öğretmenliğine yönelik tutum alt boyutlarının çalınan çalgı türüne göre ortalamaları 52
Tablo 4.32 Müzikal farkındalık alt boyutlarının alınan müzik derslerinin birbirine olumlu olumsuz etkisine göre farklılığına ilişkin test sonuçları 53
Tablo 4.33 Müzikal farkındalık alt boyutlarının alınan müzik derslerinin birbirine olumlu olumsuz etkisine göre ortalamaları 54
Tablo 4.34 Müzik öğretmenliğine yönelik tutum alt boyutlarının alınan müzik derslerinin birbirine olumlu olumsuz etkisine göre farklılığına ilişkin test sonuçları 54
Tablo 4.35 Müzik öğretmenliğine yönelik tutum alt boyutlarının alınan müzik derslerinin birbirine olumlu olumsuz etkisine göre ortalamaları 54
Tablo 4.36 Korelasyon analizi sonuçları 55
Tablo 4.37 Hipotezlerin sonuç tablosu 57

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

Kısaltmalar

AFA	**:** Açıklayıcı Faktör Analizi
FFMQ	**:** Five Facet Mindfulness Questionnaire
KMO	**:** Kaiser-Meyer-Olkin
MAAS	**:** Mindful Attention Awareness Scale
MBCT	**:** Mindfulness Tabanlı Bilişsel Terapi
TDK	**:** Türk Dil Kurumu
Vd.	**:** ve diğerleri

1. GİRİŞ

1.1 Problem Durumu

Eğitim; bireyin gelişmesinin ve toplumun kalkınmasının olmazsa olmaz önermede temelini oluşturmaktadır ve birçok farklı alanda eğitim alınabilmektedir. Bu alanlardan biri de müziktir. Türe'ye (2007) göre, müzik eğitimi, bireylerin estetik anlayışını, yaratıcılığını ve duygusal zekasını geliştiren önemli bir araçtır. Bu eğitim, öğrencilerin konsantrasyon, disiplin, motor becerileri ve özgüven gibi temel yeteneklerini güçlendirmektedir.

Müzik eğitimi, bireylerin müzikle ilgili bilgi, beceri ve tutumlar geliştirmelerini amaçlayan, yapılandırılmış bir öğretim sürecidir. Bu eğitim, temel müzik teorisi, performans becerileri, müzikal yaratıcılık ve müzik tarihine dair farkındalık kazandırmayı hedeflemektedir. Müzik eğitiminde alınan eğitimin yanı sıra müzik eserlerini dinleme ya da seslendirme esnasında dikkat edilen hususlar da önemli bir yere sahiptir (Öz, 2024).

Müzik eğitimi; genel, mesleki ve özengen olmak üzere üç temel kavram çerçevesinde ele alınmaktadır (Sopaoğlu, 2018). Genel müzik eğitimi, her yaş ve düzeyde herkese asgari müzik kültürünü kazandırmayı hedefleyerek sağlıklı bir yaşam için gerekli görülür. Müzik, ortak genel kültürün önemli bir unsuru olduğu için bu eğitimin zorunlu olması gerektiği vurgulanmaktadır. Ancak, ülkemizde bu eğitim yalnızca ilköğretim öncesi ve ilköğretim seviyelerinde zorunlu olup, ortaöğretim ve yükseköğretim seviyelerinde henüz zorunlu hale getirilmemiştir (Tanrıöver ve Tanrıöver, 2024). Özengen müzik eğitimi ilköğretimden liseye kadar seçmeli etkinlikler, koro, orkestra çalışmaları ve müzik yarışmaları gibi yollarla, üniversitelerde ise bireysel veya toplu müzik çalışmalarıyla gerçekleştirilir (Karan, 2011, s. 6-8). Mesleki müzik eğitimi ise, müziği meslek edinmek isteyen ve yetenekli bireylere, gerekli bilgi ve becerileri kazandırmayı hedefler ve genellikle örgün eğitim kurumlarında alanında uzman kişilerce sunulur. Uçan (1997), mesleki müzik eğitimini, müzik alanını veya bir dalını meslek olarak seçen, bu işle ilgilenip belli bir müziksel yeteneğe sahip olan bireylere yönelik bir eğitim olarak tanımlamıştır.

Müzik eğitimi, öğrencilere sadece teknik bilgi ve becerileri öğretmekle kalmaz, aynı zamanda yaratıcılık, disiplin, takım çalışması ve özgüven gibi önemli yetkinlikleri kazandıracaktır. Bu nedenle, müzik öğretmeni adaylarının iyi bir eğitim alması, gelecekteki nesillerin hem bireysel hem de toplumsal gelişimi için kritik bir rol oynar. Donanımlı müzik öğretmenleri, öğrencilerin müziği sadece bir ders olarak değil, hayatlarının bir parçası olarak görmelerini sağlayarak onların sanata ve öğrenmeye olan bağlılıklarını artırmaktadır (Uğurluol ve Eğilmez, 2023).

Müzik olgusu gibi insanın hayatında önemli yere sahip olan bir diğer unsur ise farkındalıktır. Farkındalık, bir şeylerin bilincinde olmak anlamına gelmektedir. Farkındalık, bireyin şu anda gerçekleşen olaylara dikkat etmesi, zihnini ve bedenini bu doğrultuda yönlendirebilmesi deneyimidir (Kılınçoğlu, 2020). Farkındalık ile ilgili son zamanlarda yapılan araştırmalarda artış görülmektedir. Eğitim alanında da bu artış karşımıza çıkmaktadır. Akademik başarı, sosyal yaşantı, hedefler noktasında farkındalığın ne derece yordayıcı olduğunu belirlemek amacıyla çalışmalar yapılmıştır. Öğrencilerin mesleki eğitimdeki farkındalıkları, kariyer hedeflerini belirlemeleri ve bu hedeflere yönelik doğru adımlar atmaları açısından kritik öneme sahiptir. Bu farkındalık, öğrencilerin meslekleriyle ilgili bilgi ve becerileri bilinçli bir şekilde kazanmalarını sağlayarak iş hayatına hazırlanmalarını destekler. Ayrıca, farkındalık düzeyi yüksek olan öğrenciler, mesleklerinde daha motive ve verimli bireyler olma eğilimindedir (Okay, 2011). Bu yüzden mesleki farkındalığın ardından müzikal farkındalık kavramı doğru değerlendirilmelidir. Farkındalık kavramından yola çıkarak müzikal farkındalık kavramı; bireyin müzik içerisindeki müzikal alt başlıkları ve değişkenleri ayırt ederek, zihnindeki müzikal işlevlerin ve olayların farkında olması ve bu sayede zihninin durumunu, işlevlerini amaç doğrultusunda yönlendirebilme deneyimi olarak tanımlanmaktadır (Hallam, 2001). Müzikal farkındalık bir müzisyen için önem arz etmektedir. Seslendirilen ya da dinlenen eser içindeki durumları bilmek, farkında olmak iyi bir eğitimci ve müzisyen olmanın başında gelmektedir.

Müzikal farkındalığın müziğe ve mesleğe olan tutuma da temel oluşturacağı düşünülmektedir. Tutum, bireyin kendine ya da çevresindeki herhangi bir toplumsal konu, obje ya da olaya karşı deneyim, motivasyon ve bilgilerine dayanarak örgütlediği

bilişsel, duygusal ve davranışsal bir tepki, ön eğilimdir (Fishbein ve Ajzen, 1975). Müzik öğretmenliği okuyan öğrencilerin, müzik öğretmenliğine olan tutumları, gelecekte mesleklerini ne kadar başarılı ve etkili bir şekilde icra edeceklerinin belirleyicisi olduğu için büyük önem taşımaktadır. Pozitif bir tutum, öğrencilerin mesleklerine olan bağlılıklarını ve motivasyonlarını artırır; bu da onların daha enerjik, ilham verici ve etkili öğretmenler olmalarına katkı sağlar (Çoloğlu, 2018). Bu tutum, öğrencilerin pedagojik bilgi ve becerileri öğrenme ve uygulama süreçlerine istekli bir şekilde katılmalarına ve sınıf ortamında daha yaratıcı ve etkileşimli yöntemler kullanmalarına olanak tanımaktadır. Bu tür bir tutumla sürdürülecek eğitim, müzik derslerini yalnızca bilgi aktarım süreci olarak değil öğrencilerin sanata olan sevgilerini ve bağlılıklarını geliştiren bir süreç olarak da düşünülebilir. İdeal olarak, müzik öğretmenliği öğrencilerinin bu mesleğe karşı tutumlarının, müzik eğitiminin değerine inanarak, öğrenmeye ve öğretmeye yönelik coşku, sabır ve kararlılıkla dolu olması beklenmektedir.

Güncel araştırmalar, müzik öğretmeni adaylarının müzikal farkındalıklarının ve öğretmenliğe yönelik tutumlarının, eğitim kalitesini ve öğrenci başarısını doğrudan etkilediğini ortaya koymaktadır (Bilen, 1995; Philips, 2003; Young ve Fry, 2008; Bolduc, 2009). Güncel araştırmalar nezdinde müzikal farkındalık, müzik öğretmeni adaylarının müzikal yeteneklerini daha bilinçli bir şekilde algılamalarını, analiz etmelerini ve bu yetenekleri etkili öğretim yöntemlerine dönüştürmelerini amaçlamaktadır. Bu durum, öğretmen adaylarının müzikle kurdukları etkileşimi derinleştirerek hem pedagojik becerilerini hem de mesleki yeterliliklerini güçlendirmektedir. Öte yandan, mesleki eğitim süreçlerinde mesleğe yönelik olumlu tutumun geliştirilmesi de ayrıca önem arz etmektedir. Bu bağlamda müzikal farkındalığa sahip bir müzik öğretmeni adayının mesleğine yönelik tutumunun da olumlu yönde etki edeceği düşünülmektedir.

Müzik öğretmenliği eğitimi alan adayların müzikal farkındalıkları hem teorik bilgiler hem de uygulamalı çalışmalar yoluyla geliştirilmektedir. Bu süreçte adaylar, müzikal unsurları derinlemesine analiz edebilme, bu unsurları etkili bir şekilde öğretme ve öğrencilerinde müzikal farkındalık oluşturma yetkinliği kazanır (Kalaycıoğlu, 2019, s. 33) Müzik öğretmenliği mesleğine yönelik tutumları ise genellikle mesleğin sanatsal,

kültürel ve pedagojik yönlerinden etkilenmekte; bu tutum, bireylerin mesleki kimlik gelişimi ve müzik öğretimi süreçlerine olan motivasyonlarını belirleyici bir faktör olmaktadır (Kılbaş, 2007). Bu bağlamda müzikal farkındalık ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ilişkisinin önemli olduğu düşünülmektedir. Araştırmaya yönelik yapılan literatür taramasında araştırma konusunu doğrudan inceleyen akademik bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu düşüncelerden hareketle; müzik öğretmeni adaylarının müzikal farkındalıkları ve müzik öğretmenliği mesleğine yönelik tutumları arasında nasıl bir ilişki olduğu sorusu bu araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

1.2 Araştırma Amacı

Bu araştırmada, müzik öğretmeni adaylarının müzikal farkındalık düzeyleri ve müzik öğretmenliği mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin ortaya konması amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda, müzik öğretmeni adaylarının müzikal farkındalık düzeylerinin ve müzik öğretmenliği mesleğine yönelik tutumlarının belirlenmesi hedeflenmektedir.

1.3 Araştırma Soruları

1. Müzik öğretmeni adaylarının müzikal farkındalıkları ne düzeydedir?

2. Müzik öğretmeni adaylarının müzik öğretmenliği mesleğine yönelik tutumları nelerdir?

3. Müzik öğretmeni adaylarının müzikal farkındalıkları ile mesleğe yönelik tutumları arasında nasıl bir ilişki vardır?

1.4 Araştırma Hipotezleri

Bu araştırmanın hipotezleri;

H1: Müzik öğretmeni adaylarının müziğin tınısal-biçimsel ve performansa dayalı farkındalıkları ile tutumlarının değer boyutu arasında ilişki vardır.

H2: Müzik öğretmeni adaylarının müzikal ifade ve seslendirmeye yönelik farkındalıkları ile tutumlarının değer boyutu arasında ilişki vardır.

H3: Müzik öğretmeni adaylarının spiritüel ve sese yönelik farkındalıkları ile tutumlarının değer boyutu arasında ilişki vardır.

H4: Müzik öğretmeni adaylarının müziğin genel yapısına yönelik farkındalıkları ile tutumlarının değer boyutu arasında ilişki vardır.

H5: Müzik öğretmeni adaylarının müziğin tınısal-biçimsel ve performansa dayalı farkındalıkları ile tutumlarının sevgi ve adanmışlık boyutu arasında ilişki vardır.

H6: Müzik öğretmeni adaylarının müzikal ifade ve seslendirmeye yönelik farkındalıkları ile tutumlarının sevgi ve adanmışlık boyutu arasında ilişki vardır.

H7: Müzik öğretmeni adaylarının spiritüel ve sese yönelik farkındalıkları ile tutumlarının sevgi ve adanmışlık boyutu arasında ilişki vardır.

H8: Müzik öğretmeni adaylarının müziğin genel yapısına yönelik farkındalıkları ile tutumlarının sevgi ve adanmışlık boyutu arasında ilişki vardır.

şeklinde kurulmuştur.

1.5 Araştırmanın Önemi

Bu çalışma;

1. Müzik öğretmeni adaylarının müzik öğretmenliği mesleğine yönelik tutumlarının belirlenmesi,

2. Müzik eğitimi alan öğrencilerin müzikal farkındalıklarının ne düzeyde olduğunun saptanması,

3. Müzik öğretmeni adaylarının müzikal farkındalık düzeyleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin ortaya konulması,

4. Müzik eğitimi alanına kaynak oluşturması bakımından önemlidir.

1.6 Araştırmanın Varsayımları

Bu araştırmada örneklem grubunu oluşturan müzik öğretmenleri adaylarının müzikal farkındalığa ve mesleğe yönelik tutuma sahip olduğu varsayımı temel alınmıştır.

1.7 Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. 2024-2025 Akademik yılı ile,

2. Karadeniz Bölgesi ile,

3. Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Ana Bilim Dalı ile sınırlıdır.

1.8 Araştırmanın Temel Kavramları

Müzikal Farkındalık: Müzikal farkındalık, bireyin müzikle ilgili unsurları algılama, analiz etme ve yorumlama yeteneğidir. Bu farkındalık, müziğin yapısını, tınısını ve estetik yönlerini bilinçli bir şekilde değerlendirmeyi içermektedir.

Müzik Öğretmenliğine Yönelik Tutum: Müzik öğretmenliğine yönelik tutum, bireylerin bu meslek dalına ilişkin düşünce, duygu ve davranış eğilimlerini ifade eder. Bu tutum, mesleğe bağlılık, motivasyon ve profesyonel gelişime olan ilgiyi yansıtmaktadır.

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1 Farkındalık Kavramının Kökenleri

İnsan, dünyaya geldiği andan itibaren ölene kadar olan yaşam süresinde birçok aşamalardan geçerek tecrübelenir ve olgunlaşır. Sahip olduğumuz karakter ve bakış açısı yaşadığımız deneyimler dış çevremizin yarattığı etkiler ve aldığımız eğitimler sayesinde oluşmaktadır (Gethin, 2011).

Farkındalık (mindfulness) kavramının kökeni doğu felsefelerine, özellikle Budizm'e dayanmaktadır. Binlerce yıldır Budist meditasyon uygulamalarının bir parçası olarak kullanılmaktadır. Budizm'de farkındalık, "sati" olarak bilinmekte ve anı bilinçli olarak deneyimlemek, duygu ve düşüncelerin yargılamadan farkında olmak anlamına gelmektedir (Bandura, 1986). Farkındalık Batı dünyasında ise, Jon Kabat-Zinn (2005) tarafından 20. yüzyılda seküler bir yaklaşımla yaygınlaşmıştır. Yazar, farkındalık temelli stres azaltma (MBSR) programını geliştirerek, bu köklü kavramı modern tıbba ve psikolojiye kazandırmıştır. Böylelikle farkındalık artık sadece meditasyon uygulaması değil, insanların düşünme becerilerini geliştirmelerine, streslerini azaltmalarına, duygusal zekalarını geliştirmelerine ve günlük yaşamlarında daha bilinçli hareket etmelerine yardımcı olan bir yönteme evrilmiştir.

Türk Dil Kurumu (TDK) sözlüğünde ise, farkındalık sözcüğü; "algı ve bilgilerin zihinde açık ve net bir şekilde takip edilmesi süreci, şuur" olarak açıklanırken; bilinçli sözcüğü, "kendi yaptıklarının farkında olan, bilerek hareket eden, şuurlu" şeklinde açıklanmaktadır. Bir kişinin, uyaranı bildirmesi, açıklayabilmesi veya uyaran hakkında fikir yürütebilmesi, yani belirli bir niteliksel görünüme sahip olduğunu öznel olarak algılayabilmesi durumunda, kişinin bu uyaranın bilincinde olduğu söylenebilmektedir (Güven ve Sezginsoy, 2009).

Farkındalık, uyaranların bilinçli olarak kaydedilmesi ve gerçeklikle dolaysız ve içten etkileşimimizdir (Brown vd., 2007). Farkında olma durumu basit olarak 3 aşamada değerlendirilebilir. İlk aşama, yaşamın devamı ve canlıların kendilerini dış etkenlerden koruyabilmesi için gereken en temel farkındalık düzeyidir (Mithen, 1994). İkinci

aşama, kişinin kendisini tanıma ve fark etme yeteneği olan öz farkındalığıdır (Dymond ve Barnes, 1997). Üçüncü aşamada bilinçli farkındalıktır ve bu kavram, şimdiye devamlı önyargılardan kaçınarak dikkat etmeyi anlatmaktadır (Kabat-Zinn, 2005).

Literatürde bilinçli farkındalığın ne demek olduğu ve ilgili süreçler hakkında farklı açıklamalar sunulmuştur. Marlatt ve Kristeller'e (1999) göre bilinçli farkındalık, kabul ve şefkate önem vererek yaşanılan olayın sonuçlarına odaklanmak şeklinde açıklanmıştır. Siegel vd. (2009) göre ise bilinçli farkındalık, anın deneyimlerinin iyi niyetle ve yargılamadan kabul etmek olarak açıklanmıştır. Böylelikle, deneyimin iyi veya kötü olmasına bakmadan, farkında olmanın merkezinde kabullenici, iyi niyetli bir tavır ve merak ile o anı gözlemlemenin olduğu ifade edilmektedir (Bishop vd., 2004; Ameli, 2016). Bilinçli farkındalık olarak ele alınan kavramda önemli olan bazı değişik özellikler bulunmaktadır. Bu anlayış kapsamında; kişilerin duygu ve düşünceleri, davranışları, karşılaştıkları çevre gibi iç ve dış dünyalarıyla ilgili net bir farkındalığa odaklanılmaktadır (Gethin, 2011).

2.1.1 Farkındalık Kavramına İlişkin Tanımlar

Farkındalık (mindfulness), bireyin dikkatini şu anda yaşanan olaylara odaklayarak, içsel deneyimlerini incelediği bir zihin ve beden uygulamasıdır. Farkındalık kavramının kökenleri Doğu bölgelerinde daha sık uygulanan meditasyon egzersizlerinden gelmektedir. Farkındalık meditasyonu olarak isimlendirilen bu egzersiz, dikkat devamlı nefes alışverişinde, beden duyumlarında, duygularda ve zihnin akışında olarak yapılmaktadır. Tüm bu içsel deneyimler, yargılamadan ve kabullenerek incelenmektedir (Çatak ve Ögel, 2010).

Farkında olmama durumu; kişiyi belirli bir yönelimde olma, düşünme, hareket etmeye itmektedir. Kişi farkında olmadığı durumların bile farkında değildir (Livermore, 2009). MEB'in Vizyon 2023 Raporu'nda, kişinin kendini bilmesi ve tanıması gerektiği, bu durumun eğitim kurumlarının esas hedeflerinden biri olduğu belirtilmekte ve kişi, kendini ve çevresindekileri tanıdığında gelişme fırsatlarının oluşacağı söylenmektedir (MEB, 2018). Farkındalık (mindfulness) uygulamaları,

kişilerin duygu ve düşünce durumlarını daha fazla farkındalıkla düzenlemesine ve zamanla içsel gözlem yeteneğini güçlendirmesine katkı sağlamaktadır (Gülden, 2022).

Öğrenciler, farkındalık (mindfulness) uygulamalarıyla bedenleri, zihinleri ve duyguları hakkında farkındalık edindiklerinde; bu uygulamaları günlük hayatlarında kullanarak dikkat dağınıklığı, olumsuz duygular ve zorlukların üstesinden gelmeyi öğrenebilmekte ve geçmiş kaygılar ile gelecek endişelerinde ne kadar sık kaybolduklarını fark edebilmektedirler. Bedenlerinde ve zihinlerinde olanları adlandırmayı öğrenerek, sevdikleri veya sevmedikleri şeylere karşı daha çok farkındalık kazanmakta ve böylelikle gelecekte daha doğru kararlar almaları mümkün hale gelmektedir. Farkındalık eğitimi, öğrenci için kişisel kazanımlar sağladığı gibi, öğrencilerin sınıf ortamındaki, davranışlarına da pozitif olarak etkide bulunabilmektedir (Gülden, 2022).

Brown vd., farkındalığı (mindfulness) "şu anda gerçekleşmekte olan olay ve deneyimlere yönelik alıcı bir dikkat ve farkındalık" (2007, s. 212) olarak tanımlamaktadır. Bishop vd. (2004, s. 232) ise farkındalığı, "düşünce, duygu ve duyumların, herhangi bir yargıda bulunmadan, şuan da olduğu gibi kabul edildiği zahmetsiz bir farkındalık hali" olarak açıklamaktadır. Germer (2013, s. 7), farkındalığı (mindfulness) "şu andaki durumun kabullüne dayalı farkındalık" şeklinde söylemekte, Carmody (2009, s. 271) ise farkındalığı, "şimdiki anın deneyimine (fiziksel duyumlar, algılar, durumlar, düşünceler ve imgeler) tarafsız bir biçimde bilinçli olarak dikkat etmek ve dolayısıyla sabırlı, tepkisiz bir farkındalık geliştirmek" olarak açıklamaktadır.

Dane (2010), farkındalıkla ilgili yapılan açıklamaları bir araya getirerek sunduğu çalışmasında ise pek çok tanımın ortak üç ana fikri olduğunu söylemektedir. İlk olarak, farkındalığı (mindfulness) bir farkında olma durumu olarak anlamlandırırken; tanımlardaki ikinci ortak ana fikrin, farkındalığın geçmiş ve gelecekle alakalı değil; şimdiki zaman ile ilgili olduğunu açıklamaktadır. Üçüncü ana fikir ise, farkındalığın hem içsel hem de dışsal unsurları kapsadığını söylemektedir. Dane (2010) bu üç ortak ana fikre istinaden, farkındalığı (mindfulness) dikkatin hem dışarıda hem de içerideki durumlara, şimdiki anda odaklandığı bir farkındalık hali olarak ifade etmektedir.

2.1.2 Farkındalığın Ölçümlenmesi

Farkındalığın ölçümlenmesi, 20. yüzyılın sonlarında, Batı psikolojisi ve tıbbında farkındalığın artmasıyla giderek daha fazla öne çıkmıştır. 1970'lerin sonlarında bu alanın öncülerinden olan Jon Kabat-Zinn, ilerlettiği Farkındalık Temelli Stres Azaltma (MBSR) programı ile farkındalığın ölçümlenmesine dair bilimsel bir alt yapı oluşturmuştur. Farkındalık ilk başlarda öznel bir deneyim şeklinde kabul görse de, zaman içinde bilimsel araştırmalar bu kavramı nicel şekilde inceleme gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. Mindful Attention Awareness Scale (MAAS) ve Five Facet Mindfulness Questionnaire (FFMQ) gibi 2000'li yıllarda geliştirilen ölçekler, farkındalığın ölçülmesine dair sıkça kullanılan araçlara dönüşmüştür. Bu ölçekler, kişilerin dikkatlerini şimdiki ana odaklama yeteneklerini ve duygusal farkındalıklarını değerlendiren kriterler sunarak, farkındalık araştırmalarının bilimsel geçerliliğini güçlendirmiştir (Brown ve Ryan, 2003). Farkındalığın ölçümlenmesi, bu ölçekler sayesinde psikoloji, sağlık ve eğitim alanlarında büyük bir uygulama alanına ulaşmıştır.

2.2 Müzikal Farkındalığın Tanımlanması

Müzikal farkındalık, kişinin müzik dinlerken veya müzik üretirken anı tam olarak deneyimleme ve müzikal ögelerin farkında olma yeteneğidir. Bu farkındalık, müziğin temel ögeleri olan ritim, melodi, armoni ve dinamiklere odaklanarak, her bir sesin ve müzikal ifadenin detaylarını kapsamlı şekilde algılamayı içermektedir (Çoban, 2020; Özer ve Demirbatır, 2021). Müzikal farkındalığı gelişmiş bir kişi, müziği yalnızca yüzeysel olarak dinlemekle sınırlı kalmaz, aynı zamanda eserin duygusal derinliğini, anlatımını ve teknik yapısını da anlamaktadır (Turan, 2022). Bu yetenek, müzik üretme ya da dinleme sürecinde hem estetik bir hassasiyet hem de teknik bir kavrayış kazandırmaktadır. Müzikal farkındalık hem müzisyenler hem de dinleyiciler için müziği daha anlamlı hale getirirken, kişilerin müzikle olan ilişkilerini derinleştirir ve sanatsal ifadeyi arttırmaktadır (Kocakaya, 2015).

Müzikal Farkındalık ile ilgili ölçek geliştirmiş olan Olson (1984), farkındalığın dinlemenin ötesinde bir anlam taşıdığına inanmaktadır. Farkındalık, hissetmeyi, analiz

etmeyi ve yargılamayı içinde barındıran özel bir insan deneyimidir. Buna istinaden müzikal farkındalık üç aşamada var olmaktadır (Sloboda, 1985): (i) Müzikal Detaylar, (ii) Zihinsel Canlandırmalar ve (iii) Vurgulama. *Müzikal detaylara karşı farkındalık*; müzik dinleme sırasında melodi, ritim, form, dinamikler, armoni, ölçü, ses rengi ve tempo kavramları ile alakalı farkındalığı içermektedir. *Zihinsel canlandırmalar*, müziğin çağrıştırdığı ışık, sertlik, güç, doğa görüntüleri ve sesleri ile alakalı tasavvurları ve benzetmeleri kapsamaktadır. *Vurgulama,* müzik dinlemede ortaya çıkan özel duyguları ve gösterilen dikkati içermektedir (Türkmen Akkaş, 2024). Kısaca müzikal farkındalık, müziğin somut ve soyut özellikleriyle alakalı bilgi, duygu, hayal gücü ve dikkat kapsayan kendine özgü bir farkındalık gerektirmektedir.

Müzikal farkındalık ve bu kavramın içinde bulunan alt kavramların tanımı, müzikal farkındalığın işleyişine uygun bir biçimde Dienes ve Perner'in (1999) farkındalık tanımına dayanarak uygulanabilir (Can ve Akbal, 2021). Müzikal farkındalığı, kişinin müzikteki alt başlıklar ve faktörlerin farkında olarak zihnindeki müzikal fonksiyonlar ve olaylara dikkat etmesi ve zihninin durumunu, fonksiyonlarını amaçlı bir biçimde yönlendirme yeteneği şeklinde açıklayabiliriz.

Ward (2007), müzikal farkındalığı, müzikal farkındalık öğrenme yöntemleri içinde inceleyerek, sadece ritmik, melodik ve armonik farkındalığı değil, aynı zamanda müziğin genel yapısına, müzikal yapıya ilişkin bireysel farkındalığa, eleştirel farkındalığa, müziğin bütününe, müzikal cümlelerin doğasına ve müzikteki ifadesel yapıların farkında olma kabiliyetine sahip olmayı kapsadığını savunmaktadır.

Müzikal farkındalık, bir kişinin müziğe yönelik geliştirdiği hassasiyet ve algı potansiyelini belirtirken, bu kavramla alakalı birçok faktör bulunmaktadır. Sese ve müziğin genel yapısına karşı farkındalık, kişinin müzikteki ritim, melodi, armoni, dinamikler ve tını gibi temel ögeleri algılayıp anlamlandırabilme kabiliyetidir. Müzikal ifade ve seslendirmeye karşı farkındalık, kişinin müzik sayesinde duygusal ve sanatsal mesajları iletme yeteneğini, ayrıca sesin tonlama, vurgulama ve nüanslarını bilinçli bir biçimde kullanma yeteneğini belirtmektedir (Türkmen Akkaş, 2024). Ritim duyarlılığı, müzikal farkındalığın ana ögelerinden biridir ve kişinin müzikteki ritmik yapıları tanıyabilme ve bu yapıları izleyebilme yeteneğini içermektedir. Melodi algısı,

diğer mühim ögedir ve kişinin melodik dizileri algılayabilme, onları hafızada tutabilme ve aynı melodileri fark edebilme kabiliyetini belirtmektedir. Harmoni farkındalığı, aynı anda birden fazla sesin duyulduğunda yarattığı etkiyi algılama potansiyelini kapsamaktadır. Bunun yanı sıra, müzikal bellek, müzikle alakalı bilgilerin anımsanması ve uzun süreli bellekte saklanması bakımından mühim bir role sahip olmaktadır (Çatak ve Ögel, 2010; Okay, 2011).

2.2.1 Tınısal-Biçimsel ve Performansa Dayalı Farkındalık

Müzikte tınısal-biçimsel farkındalık, bir eserin ses niteliğini, kullanılan enstrümanları ve yapısal ögelerini kavrama becerisini belirtmektedir. Tını, bir bestenin karakterini tanımlayan seslerin kalitesidir ve değişik enstrümanların veya seslerin, dinleyiciye nasıl hissettirdiğini anlamak, müzikal deneyimin derinlik kazanmasını mümkün kılmaktadır (Afacan, 2018). Biçimsel farkındalık ise müziğin yapısal unsurlarını; örneğin, melodi, ritim, armoni ve formu anlamayı kapsamaktadır. Bu unsurların bir araya gelmesi, eserin genel karakterini oluşturmaktadır ve dinleyicinin müziği daha iyi anlayabilmesine destek olmaktadır. Bu tür bir farkındalık, müzisyenlerin de eserlerini daha verimli bir biçimde yorumlamalarına katkıda bulunmaktadır (Okay, 2011). Bunun sebebi, bu unsurları doğru şekilde değerlendirmek, müzikteki derinlik ve zenginliği keşfetmelerine olanak tanımaktadır.

Performansa dayalı farkındalık, müzikal bir eserin sahnedeki ifade şekline ve performansına yoğunlaşmaktadır. Bu farkındalık, sanatçının teknik uygunluklarından ziyade, duygusal iletişim ve sahne varlığı gibi ögeleri de içermektedir. Performans esnasında sanatçının, müziğin ruhunu ve anlamını dinleyiciye ne şekilde ilettiği, dinleyicinin müzikle kurduğu bağı kuvvetlendirmektedir. Performansa dayalı farkındalık, müzisyenlerin sahnedeki etkileşimlerini iyileştirmelerine ve etkili bir performans göstermelerine imkân sağlarken, dinleyicilerin de müzikle olan ilişkisini yoğunlaştırmakta ve müzik deneyimine zenginlik katmaktadır (Şenoğlu Özdemir ve Can, 2019).

Müziği meydana getiren yapı taşlarından biri müzikte tür ve biçimdir. Hodeir ve Usmanbaş (1971) göre, bir eserin birlik ve bütünlüğe ulaşma yolu biçimdir. Bunun

içerisinde ne kadar farklılık bulunursa, biçim o kadar zengin olmaktadır. Müziği meydana getiren faktörleri dört alt başlıkta değerlendirmiştir. Bunlar; "tür, deyiş, biçim ve yapı" şeklindedir. Hodeir ve Usmanbaş (1971) tür kavramını birbirini destekleyen farklı iki açıklama ile tanımlamıştır. İlk açıklamasında, bir eserin planlanmasında en başta gelen bir öz olduğunu ifade etmiştir. İkinci açıklamasında ise birbirleri arasında yeteri kadar nitelik uyumu gösteren biçimlerin aynı grupta toplanmasını söylemiştir. Biçim kavramının tür ve deyiş kavramları ile ilişkilerinin kurularak sonra da ihtiyacının vurgulanması gerektiğini ileri sürmektedir. Biçim kavramı bir eserin en derin ihtiyaçlarına, özüne yapısından daha çok bağlıdır (Hodeir ve Usmanbaş, 1971).

Müzikal biçimciliğe (musical formalism) göre, bir sanat eserinin anlam ve estetik değeri, eserin biçimsel ögelerinde saklıdır ve bu ögeler, ayrılmaz bir bütün oluşturarak tek başına anlam kazanmaktadır. Bir sanat eserinin sınırlarını ve içeriğini o eseri meydana getiren biçimsel öğelerin saptadığı bu görüşün müzik sanatındaki yansıması ise ses, motif, cümle, armonik doku şeklinde gerçekleşmektedir (Bingöl, 2016, s. 154).

Müzikal biçimcilik doktrinin kurucusu olan Hanslick, müziğin güzelliğini onun içindeki müzikal unsurların meydana getirdiğini ifade etmektedir. Bu güzelliği sanatsal açıdan birleşen seslerin oluşturduğu biçim ve biçimler meydana getirmektedir. Müziğin içeriğini yaratan ritim, melodi armoni ögeler, özü sese ve harekete bağlı olan müzikal düşünceleri oluşturmaktadır. Hanslick bu düşüncelere benzer şekilde, müzik dinlemeyi sadece bir his paylaşımı olarak gören naif dinleyiciyi eleştirmektedir. (Hanslick, 1891, s. 90-91).

Bu çerçevede, müzikal farkındalığın alt başlığı olan tınısal- biçimsel ve performansa dayalı farkındalık, müziğin form, motif, tema, stil gibi ögelerinin ve performans sırasında seslendirme, eşlik etme, yönetme gibi unsurların farkında olma ve bu unsurları bilinçli şekilde yönlendirme deneyimi olarak tanımlanabilmektedir.

2.2.2 Müzikal İfade ve Seslendirmeye Yönelik Farkındalık

Müzikal ifade ve seslendirmeye yönelik farkındalık, bir müzik eserinin duygusal ve sanatsal yoğunluğunu anlayarak, bu duyguları olması gerektiği şekilde aktarabilme becerisini kapsamaktadır. Müzik, sadece notaların birleşiminden ibaret değildir. Aynı

zamanda bu notaların nasıl çalındığı, nasıl vurgulandığı ve dinleyiciye nasıl aktarıldığı da önemlidir. Müzikal ifade, sanatçının bir eserin ruhunu ve duygusunu nasıl yansıttığıyla alakalıdır. Dinleyicinin bu ifadeyi fark etmesi, eserin hikayesini kavraması ve sanatçının duygu dünyasına eşlik etmesi bakımından büyük önem taşımaktadır. Bundan dolayı, müzikal ifade ve seslendirmeye karşı farkındalık, müzisyenlerin ve dinleyicilerin müziği daha kapsamlı deneyimlemelerini sağlamaktadır (Okay, 2011).

İnsanların sosyal hayatta duygu ve düşüncelerini en iyi ifade etme biçimleri konuşmadır ve kişilerin konuşmalarında duygu ve düşüncelerini ifade etmek için kullandıkları bazı vurgular bulunmaktadır. Bu vurgular bazen yüksek veya kısık şiddette bir sesle, bazen ise başka bir ifade biçimiyle karşımıza çıkabilmektedir. Kişinin kendini ifade etme gereksinimi konuşma dilindeki gibi müzikal dilde de kendini ortaya koymaktadır. Müzisyenler, zihinsel güçlerini kullanarak, uygun seslendirme tekniklerini, müzik eserine ait duygusal tonları arayarak müzikalitelerini göstermekte ve yorumlamaktadırlar (Yıldırım ve Koç, 2008, s. 7).

Juslin (2003), müzikal ifade kavramına psikolojik bir anlayış getirmeyi amaçlayarak, konuyla alakalı geçmiş zamanda yapılan araştırmalara istinaden bu kavramı beş alt boyutta toplamaktadır. Bu boyutları sırasıyla; (i) müzikal yapıyı netleştirmeyi sağlayan genel kurallar, (ii) duyguları dinleyicilere ulaştırmayı sağlayan duygusal ifade, (iii) zaman ve motor davranışlar gibi insani limitleri yansıtan rastgele değişiklikler, (iv) performansın bazı yönlerini açıklayan biyolojik hareket ilkeleri ve (v) geleneksel performansın dışında stilistik olarak beklenmedik olma durumu olarak belirlemiştir. Juslin, müzikal performansın değerli olmasını sağlayan en önemli unsurun müzikal ifade olduğunu savunmaktadır. Ayrıca bu kavramın hem ampirik çalışmalar hem de müzik öğretimi açısından zorluğunu da belirtmektedir (Juslin, 2003, s. 274-275). Kendall ve Carterette (1990, s. 129) ise, müzikal ifadenin özgünlüğüne vurgu yaparak, müzisyenin geleneksel mekanik ve notasyona dayalı performanslardan ayrıldığı noktada müzikal ifadenin başladığını söylemektedirler.

2.2.3 Spiritüel ve Sese Yönelik Farkındalık

Müziğin spiritüel farkındalığı, müziğin kişiler üzerinde oluşturduğu yoğun duygusal ve ruhsal tesirleri anlama becerisini kapsamaktadır. Müzik, geçmişten günümüze pek çok kültürde ruhsal bir deneyim olarak kabul görmüştür. İnsanlar müziği, duygularını ifade etmek, toplumsal bağlar kurmak ve içsel huzur bulmak için kullanmışlardır. Dinleyicilerin müziği yalnızca eğlence aracı olarak değil, ruhsal bir yolculuk olarak da deneyimlemelerine fırsat sağlayan bu farkındalıktır (Hallam, vd., 2011). Müziğin spiritüel boyutuna yönelik farkındalık, kişilerin ruhsal gelişimine destek olurken, müziğin toplumsal ve kültürel önemini de pekiştirmektedir. Dinleyiciler, müzik aracılığıyla yoğun bir bütünlük hissi yakalayıp ruhsal derinliklerini keşfedebilmektedirler.

Müziğin sese yönelik farkındalığı ise, seslerin ve tonların kalitesini, ritimlerini ve dinamiklerini kavramaya karşı bir algı oluşturmayı ifade etmektedir. Bu farkındalık, müzikte faydalanılan enstrüman ve vokal tekniklerinin çeşitliliğini deneyimlemekle başlamaktadır. Dinleyiciler, değişik tını ve seslerin beraber nasıl bir ambiyans yarattığının farkına vardıklarında, müziği daha derinlemesine anlayabilmektedirler. Sesin rengi, tonu ve dinamizmini kavramak, dinleyicilerin müziği duygusal bir deneyim olarak yaşamasına olanak tanımaktadır (Deutsch, 2013). Böylece, sesin estetik boyutu, müziğin ruhsal ve duygusal tesirini güçlendirmekte ve dinleyicilerin müzikle olan bağını derinleştirebilmektedir. Ses farkındalığı, müzisyenlerin performanslarını daha etkili sergilemelerini sağlayarak, müziğin zengin dünyasında daha güçlü bir etkileşim yaratabilmektedir.

Türk Dil Kurumu'nun sözlüğüne göre, spiritüel kelimesi tinsel, yani ruhsal, ruha sahip anlamına gelmektedir. Doğu ve Batı düşünce sistemlerinde 'ruh' varlığı farklı akımlar tarafından incelenmiş, bazıları ruhu dünyanın merkezine koyarken, bazıları onu evrenin bir unsuru şeklinde açıklamışlardı (Cevizci, 1999, s. 674). Spiritüalite kelimesi, insan hayatının psikolojik yönünü tanımlamak ve din insanlarının sorumluluğunu belirtmek amacı ile din, inanç, manevi değerlerle bağdaştırılarak farklı anlamlarda kullanılmaktadır (Yılmaz ve Okyay, 2009).

Müziğin salt işitsel ve soyut bir özellik taşıması, onun duygusal yönünün öne çıktığı bir sanat dalı olduğu düşüncesini doğurmuştur. Ünlü besteci Stravinski, müzik eserinin bütününde, ruhumuz aracılığıyla hızla yükselen bir düzeyde duyulan bir yansıma olduğunu ifade etmiştir. Türk piyanist ve besteci Fazıl Say da müziğin ruhsal yanına dair, "Gerçek müzik kağıtta yazılı olanda mı saklıdır, yoksa benliğimizin derinliklerinde mi?" sorusunu yöneltmiştir (Say, 2001, s. 105). Müziğin eğitimsel yönünü araştıran müzik eğitimcisi Suzuki ise, enstrüman çalma eğitiminin öğrencileri spiritüel bir keyifle doldurduğunu belirtmiştir (Cengiz, 2020). Müzik bilimcilerimizden Altar, müzik eserlerinin üstün seviyesinin, bestecinin yoğun ruhsal deneyimlerinin bir sonucu olduğunu belirtmiştir. Müziğin en önemli niteliği ise, filozofik içeriğini dinleyiciye doğrudan aktararak değil, sezgisel bir şekilde hissettirebilmesi olduğunu söylemiştir (Altar, 2013, s. 146).

Müzik ile ilgili araştırma yapan bazı filozoflar da, müziğin spiritüel yönünü özel olarak vurgulamaktadırlar. Schopenhauer, müziğin yalnızca sesler vasıtasıyla dünyanın ve benliğin özü olan motivasyonu aktardığına inanmaktadır. Metafiziksel ve bilinçaltı bir egzersiz olan müzik, farkında olmadan aklın felsefe yapmasına yol açmaktadır (Schopenhauer, 1969, s. 264). Müzikte, evrenin temel özünü yansıtan bir motivasyonun izini bulur ve insan ruhunun gelgitlerini çok yoğun şekilde algılarız (Schopenhauer, 1969, s. 321). Nietzsche de müziğin metafizik gerçekliği ve evrenin duyular üstü özünü yansıttığına inanmaktadır. 20. Yüzyılın önde gelen ruh bilimcilerinden Chasseguet –Smirgel, Bach'ın birkaç notasının anında insanı derin ruhsal alanlara götürdüğünü ve eserin bilinçdışını aydınlatarak bu ışığın yüzeye dek yayıldığını söylemektedir (Cengiz, 2020).

Müzikal Farkındalık kavramının alt başlığı olan Spiritüel Farkındalık kavramı açıklanırken "Spiritüel" kavramı müzikle bağdaştırılmıştır. Bu doğrultuda üzerinde durulması gereken en önemli ögelerden biri "spiritüel" kavramının müziğin manevi ve hayati yanlarını, ayrıca insan hayatına dair yaptığı tüm çağrışımları kapsayan bir anlam taşımasıdır. Spiritüel Farkındalık kavramı, müziğin içerisinde bulunan boşlukların, müziğin felsefesinin, müziğin ruhsal çağrışımlarının ve müziğin insan hayatıyla olan benzerliğinin farkında olmak ve zihninin durumunu, fonksiyonlarını amaçlı olarak yönlendirebilme becerisi şeklinde tanımlanabilmektedir.

2.2.4 Müziğin Genel Yapısına Yönelik Farkındalık

Müziğin genel yapısına yönelik farkındalık, müziği meydana getiren ana unsurların yoğun biçimde kavranmasını ve bu unsurların birlikte nasıl bir bütünlük kurduğunun farkına varılmasını kapsamaktadır. Bu farkındalık, ritim, melodi, armoni, form ve dinamikler gibi temel müzik ögelerinin bilinçli bir şekilde tecrübe edilmesiyle başlangıç yapmaktadır. Ritim müziğin zaman içindeki düzenlenmesini ve akışını tespit ederken melodi belli bir sıralama ile meydana gelen notaların dizilimidir. Armoni birden fazla notanın aynı anda çalınmasıyla oluşan uyumu ifade etmektedir. Form ise müzikal bir eserin yapısal örgüsünü belirtmektedir (Levitin, 2006).

Müziğin genel yapısına yönelik farkındalık, eş zamanlı olarak müziğin duygusal ve kültürel boyutlarına da özen göstermeyi gerektirmektedir. Bir müzik eseri, teknik unsurların yanı sıra duyguların, düşüncelerin ve kültürel değerlerin de göstergesidir. Müziğe karşı farkındalığı olan bir kişi, eserdeki duygusal temaları, anlatılmak istenen hikâyeyi ya da eserin üretildiği kültürel bağlamı algılayabilmektedir. Bu farkındalık, müziği daha anlamlı hale getirerek, dinleyicinin eserle daha kuvvetli bir bağ kurmasını sağlamaktadır. Bununla beraber, değişik kültürlerden gelen müzikleri daha iyi algılamayı ve değer vermeye imkân sağlamaktadır. Müziğin bu geniş yapısal ve duygusal boyutuna ilişkin farkındalık, kişilerin müzikle entelektüel ve duygusal olarak bağlantı kurmasına olanak tanıyarak, müzikten aldıkları keyfi yükseltmektedir (Babacan, 2014).

Doğası gereği müziğin içinde birçok alt bileşen bulunmaktadır. Bu alt bileşenler müziği meydana getiren ve müziğin şekil almasına yardımcı olan temel unsurlardır. Müziğin yapısı genel olarak iki ana başlıkta değerlendirilebilir; müziğin duygusal yönü ve bilimsel yönü. Bu iki temel yapı, müziğin hissedilen ve teorik tarafını içermektedir (Bolduc, 2009).

Müzikal Farkındalık kavramının bir alt başlığı olan müziğin genel yapısına yönelik farkındalık, müzikteki tını, nüans, ton, aksan, armoni, register ve tuşe gibi unsurların bütününe ilişkin bilinçli farkındalık ve zihinsel durumu, fonksiyonları hedefli bir şekilde yönlendirme deneyimi olarak açıklanabilir (Levitin, 2006).

2.3 Müzikal Farkındalıkla İlgili Yapılmış Çalışmalar

Çoban (2020) çalışmasında, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim gören lisans I, II, III ve IV. sınıflardan toplam 89 müzik öğretmeni adayından veri toplamıştır. Araştırma kapsamında 78 maddeden oluşan Müzikal Farkındalık Ölçeği'nin geçerlilik ve güvenilirlik analizlerini yaparak ölçeği Türkçe dilinde kullanılmak üzere geliştirmiştir.

Olson (1984), "Measurement of Musical Awareness" başlıklı çalışmasında, müzikal farkındalık kavramını ölçmeye yönelik bir yaklaşım geliştirmiştir. Bu çalışmada, müzikle ilgili algıların, müziksel ifade, tını, biçim ve genel müzik yapısına olan farkındalık gibi unsurlarını kapsayan bir ölçüm geliştirilmiştir. Araştırma, müzikal farkındalığın ölçülmesinin, müzik eğitimi ve araştırmalarındaki uygulamalara katkı sağlamak amacıyla önemli bir adım olduğunu ortaya koymuştur.

Urhan (2022), çalışmasında BİLSEM (Bilim ve Sanat Merkezleri) müzik sınavlarına katılan öğrencilerin ve velilerinin sınava ilişkin müzikal farkındalıklarını artırmayı amaçlamış ve bu doğrultuda çeşitli uygulamalar gerçekleştirmiştir. Araştırma, müzik eğitiminde öğrencilerin ve velilerin bilgi eksikliklerini gidermeye yönelik düzenlemelerin önemli olduğunu ve müzikal farkındalığa olumlu etkilerinin olduğunu açıklamaktadır.

2.4 Tutum Kavramı

Tutum, davranışlarımızda beliren ve içten gelen bir histir. Tutumumuz geleceğimize yön veren sihirli bir güç olarak da görülebilmektedir. Tutum pozitif veya negatif olabilir. Pozitif tutum, zorluklara rağmen genel olarak hayatta her şeyin iyi olacağına dair yüksek bir beklentidir. İyimser bir tutum, engeller karşısında insanları kayıtsızlığa, umutsuzluğa ya da depresyona karşı koruyan bir tavırdır. Yaşama nasıl yaklaştığımızı fikirlerimiz belirler. Mutluluk, olaylara bakış açısıyla şekillenir (Osgood vd., 1975, s. 191-195).

Kişinin belli bir objeye yönelik tutumunun ilerlemesini açıklayan çeşitli teoriler vardır. Bunlardan davranışçı kuramcılara göre, kişi pekiştirilen ya da ödül karşılığı olan

hareketleri daha fazla gösterir. Kişinin yaşamının ilk senelerinde anne ve babalar ödül ve cezalarla çocuklarının etraflarındaki objelerle davranışlarını yönlendirirler. Böylelikle ebeveynler çocukların farklı objelere yönelik tutumlarını geliştirmede önemli rol oynarlar (Erden, 1995, s. 11, 99-104). Kişilerdeki bu tutum ve davranışları ölçebilmek, gerekçelerini belirleyerek, olumlu tutuma döndürebilmek için çok fazla incelemeler yapılmıştır. Ancak tutumları direkt gözleyemediğimiz için, kişinin hareketlerine bakarak, tutumları hakkında bir düşünce edinebiliriz. Tutumlar, gözlenememekle birlikte kişinin sevgi gibi, nefret gibi, hareketlerini ciddi ölçüde etkileyebilecek bir roldedir. Pek çok otorite tutumların öğrenildiğini varsayar. Yaklaşma veya kaçınma, isteme veya istememe anlamına gelir. Bireyden bireye değişiklik gösteren, her bireyin kendisi, başkaları, olaylar ya da nesneler hakkında geliştirdiği yargılar, fikirler olarak kabul ettiğimiz bu durum, kişilerin yaşamı, mesleği, yaşadığı toplumdaki birey ilişkileri açısından çok fazla önemlidir. Olaylara, bireylere hatta nesnelere karşı olan tutumumuzun bile yaşamımızda olumlu veya olumsuz etkisi olabilmektedir.

Bazı araştırmalar (Lubinski, 1995; Brown ve Cordon, 2009), öğretmenlerin bir konuyla ve bu konunun öğretilmesiyle ilgili sahip oldukları tutumların, tercih ettikleri yöntem ve teknikleri etkilediğini ortaya koymuştur. Bu durum, dolaylı olarak öğrencilerin tutumlarını da şekillendirebilmektedir. Tutumlar, gelişimleri, değişimleri ve ölçümleri açısından psikolojinin genel, sosyal psikolojinin ise özel bir çalışma alanını oluşturur. Anderson, tutumu, belirli bir nesneye karşı kişinin uygun ya da uygunsuz tepki vermeye eğilimli olmasını sağlayan orta yoğunlukta bir duygu hali olarak tanımlar (Anderson, 1988). Kağıtçıbaşı (1988), tutumun doğrudan gözlemlenemeyeceğini, ancak davranışlara hazırlık oluşturan bir eğilim olduğunu belirtir. Doob (1947) ise tutumu, bireyin içinde yaşadığı, toplum tarafından önemli kabul edilen örtük ve güdüleyici bir tepki hali olarak tanımlamaktadır (Akt. Tavşancıl, 2002). Farklı bir tanıma göre tutum, öğrenmeyle elde edilen, kişinin hareketlerini yönlendiren, karar verme safhasında yanlılığa sebep olan bir olgudur (Ülgen, 1994; Tavşancıl, 2002, s. 70).

Eğitimde tutumu etkileyen etmenler, fertlerin eğitim süreçlerine ve öğrenmeye yönelik yaklaşımlarını biçimlendiren birtakım faktörü kapsar. Bu faktörler içinde bireysel

özellikler, aile ve çevresel etkiler, öğretmenlerin rolü, okul ortamı ve toplumsal değerler önemlidir. Bireysel özellikler kapsamında öğrencilerin ilgi alanları, motivasyon dereceleri, özgüvenleri ve geçmiş öğrenme tecrübeleri, eğitime karşı tutumlarını belirleyici olabilir. Aile ve çevre etmenleri ise, özellikle ailelerin eğitime verdiği önem, sosyoekonomik durum ve kültürel değerlerle doğrudan alakalıdır. Ailelerin eğitime olan desteği ve ümitleri, öğrencinin tutumunu kuvvetlendirebilir veya zayıflatabilir (Karakuş ve Çelenk, 2020). Öğretmenlerin rolü de oldukça kritiktir; öğretmenlerin mesleki yeterlilikleri, öğrencilere karşı davranışları ve ders içi iletişim tarzları, öğrencilerin derse olan ilgisini ve tutumunu doğrudan etkileyebilir. Okul ortamı ve fiziksel koşullar, öğrenme materyalleri, sınıf düzeni ve okul yönetiminin yaklaşımı gibi faktörler, öğrencilerin eğitime olan bakış açısını biçimlendiren diğer önemli etmenlerdendir (Yeşilgöz Şengün, 2023).

2.4.1 Tutumu Oluşturan Ögeler

Tutum kavramı, 20. yüzyılın başlarında sosyal psikoloji incelemelerinde önemli bir konu olmuştur. İlk dönem çalışmalarında tutum, genellikle kişinin belirli bir nesneye karşı olumlu veya olumsuz tepkisi olarak ele alınmıştır. 1920'lerde ve 1930'larda, özellikle Thurstone ve Likert gibi araştırmacıların geliştirdiği tutum ölçüm yöntemleriyle tutumlar daha fazla araştırılmaya başlanmış ve 1940'larda Carl Hovland'ın iletişim ve ikna çalışmalarında, tutumun bilişsel boyutları vurgulanmış, kişilerin inanç ve bilgileri üzerinde durulmuştur. 1950'lerde Leon Festinger'in bilişsel çelişki teorisi ve 1960'larda Rosenberg ve Hovland'ın üç bileşenli modeli, tutumu bilişsel, duyuşsal ve davranışsal ögelerle açıklayan daha sistematik bir yaklaşıma temel atmıştır (Osgood vd., 1975). Bu model, kişilerin tutumlarının sadece düşünsel boyutla değil, duygusal tepkiler ve hareketlerle de biçimlendiğini öne sürerek, çağımızdaki tutum anlayışının zeminini hazırlamıştır.

Tutumu oluşturan bilişsel, duyuşsal ve davranışsal ögeler, kişinin bir konuya, duruma veya nesneye yönelik genel yaklaşımını biçimlendiren temel unsurlardır ve her biri tutumun oluşumunda önemli bir roldedir.

2.4.1.1 Bilişsel ögeler

Tutumun bilişsel ögeleri, kişilerin bir konuya, nesneye veya duruma ilişkin inançları, bilgileri ve fikirlerini kapsar. Bu ögeler, kişinin bir şeye dair sahip olduğu bilinçli farkındalığı ve değerlendirmelerini kapsar. Örneğin, bir öğretmen adayının, mesleği ile alakalı iş bulma olasılığı hakkında sahip olduğu bilgisi tutumunun bilişsel boyutunu oluşturur (Dane, 2010).

2.4.1.2 Davranışsal ögeler

Tutumun davranışsal ögeleri, kişinin belirli bir konuya ya da duruma karşı göstermiş olduğu hareketler ve tepkilerdir. Kişi, sahip olduğu tutum doğrultusunda ne şekilde davranacağını belirler ve bunlar tutumun somut yansımalarıdır. Örneğin, bir kişinin çevre dostu bir tutuma sahip olması, geri dönüşüme katılma ya da enerji tasarrufu yapma gibi davranışsal hareketleriyle anlaşılabilir (Karaduman ve Yıkılmaz, 2023).

2.4.1.3 Duyuşsal ögeler

Duyuşsal ögeler, kişinin bir konuya veya duruma karşı hissettiği duygusal tepkileri içerir. Bu ögeler, kişinin nesneye, bireye ya da duruma karşı olumlu ya da olumsuz duygularını gösterir. Örneğin, bir öğrenci, matematik dersiyle alakalı kaygı ya da korku duyuyorsa, bu duygusal tepki tutumunun duyuşsal boyutunu oluşturur. Duygular, tutumların en fazla ve kişisel yönlerinden biridir, kişilerin kararlarını ve hareketlerini fazlasıyla etkiler (Büyükkaragöz, vd., 1998).

2.5 Öğretmenlik Mesleği

Türk Dil Kurumu'nun (2013) elektronik sözlüğünde, meslek "Belirli bir eğitim ile kazanılan sistemli bilgi ve becerilere dayalı, insanlara yararlı ürün veya hizmet sağlayarak karşılığında gelir elde etmeye yönelik, kuralları belirlenmiş iş" olarak tanımlanmıştır. Öğretmenlik ise Millî Eğitim Temel Kanunu'nun 43. maddesinde "Devletin eğitim, öğretim ve buna bağlı yönetim görevlerini üstlenen özel bir ihtisas mesleği" olarak ifade edilmektedir.

Öğretmenlik mesleğinin meslekleşmesi için gereken temel koşullar şu şekilde sıralanabilir (Helvacı, 2009, s. 315-318):

1. Örgün mesleki eğitim alarak uzmanlık bilgisine sahip olma,

2. Mesleki bir kültüre sahip olma,

3. Mesleğe girişte belirli bir seçim ve denetim sürecinden geçme,

4. Toplum ve devlet tarafından meslek olarak tanınma ve kabul görme,

5. Mesleğin temel değerlerine ve etik kurallarına bağlı olma,

6. Meslek kuruluşları biçiminde örgütlenme.

Bu koşullar, öğretmenlik mesleğinin sürdürülebilmesi için gerekli olmakla birlikte yeterli değildir. Çünkü bu koşulları sağlayan her öğretmen mesleğini sevgi ve özveriyle yapmayabilir. Ancak öğretmenlik, sevgi ve özveri gerektiren bir meslektir. İnsan üzerinde çalışan bir meslek olarak, öğretmenin insanları sevmesi, fedakâr, hoşgörülü ve sabırlı olması gerekir (Helvacı, 2009). Başöğretmen Mustafa Kemal Atatürk de 1924 yılında Öğretmenler Birliği Kongresi'nde, öğretmenlik mesleğinin yalnızca bilgi ve beceriyle sınırlı olmadığını, aynı zamanda fedakârlık gerektirdiğini şu sözleriyle vurgulamıştır:

> Öğretmenler; yeni nesli Cumhuriyet'in fedakâr öğretmen ve eğitimcileri sizler yetiştireceksiniz, yeni nesil, sizin eseriniz olacaktır. Eserin kıymeti, sizin becerinizin ve fedakârlığınızın derecesiyle orantılı olacaktır. Cumhuriyet fikren, ilmen, fennen, bedenen kuvvetli ve yüksek karakterli muhafızlar ister. Yeni nesli, bu özellik ve yetenekte yetiştirmek sizin elinizdedir.

Öğretmenler, öğrenme rehberi, sınav yapıcı, disiplin sağlayıcı, orta sınıf ahlakının savunucusu ve vekil olarak tanımlanmaktadır. Aynı zamanda güvenilir, yedek veli, öğrenci danışmanı, meslektaş ve toplumsal katılımcı olarak görülmektedir. Öğretmenlerin değerlendirilmesinde bilgi, kişilik, çevreye uyum, çevre kalkınmasına katılım ve halkla ilişkiler gibi kriterler de dikkate alınmaktadır (Çelikten ve Can, 2003). Ancak, öğretmenlik mesleği istenilen ya da hak ettiği seviyeye ulaşamamıştır.

Eğitimin amacı, bireyleri çağın gerektirdiği bilgi ve becerilerle donatarak topluma ve dünyaya uyumlu üyeler haline getirmektir. Bu hedef, yalnızca iyi bir eğitim sistemiyle değil, aynı zamanda kaliteli öğretmen kadrosu ile mümkün olabilir. Ancak, kaliteli öğretmenlerin etkin ve dengeli istihdam edilmesi ile çalışma ve yaşam kalitelerinin artırılması da büyük önem taşımaktadır (Küçükahmet, 1999).

2.5.1 Öğretmenlik Mesleğinin Temel Özellikleri

Anılarıyla ve tatlı acı hatıralarıyla hatırlayabilmekteyiz. Öğretmenlik mesleğine hazırlık, genel kültür, özel alan bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisi ile olur 20. Bu nitelikleri kazanabilmek için hangi öğretim aşamasında olursa olsun, öğretmen adaylarının öğrenim görmesi esas alınmıştır. Başarı ve verimliliğin sürekliliği için eğitim ve öğretimden istenilenlerin yerine getirilmesi gerekmektedir. Bunlar; eğitim sistemini mükemmel hale getirme, eğitim için lazım araç ve gereçleri sağlamak ve gerekli fiziki imkanları hazırlama gibi koşullardır (Başarır, 2012). Bu ifadede, eğitimde başarı ve verimliliğin sadece belirli koşullara bağlı olmadığının, öğretmenin rolünün merkezi bir öneme sahip olduğunun altı çizilmektedir. Eğitim sisteminde gerekli araç ve gereçlerin bulunması, etkili bir öğrenme ortamı sağlamak için elbette önemlidir. Ancak, bu unsurlar tek başına yeterli değildir; onları etkin bir şekilde kullanacak kişi öğretmendir. Bu durum, öğretmenin yalnızca bilgiyi aktaran biri değil, aynı zamanda eğitim sürecini yöneten, öğrencileri motive eden ve öğrenme ortamını şekillendiren bir lider olduğunu vurgular (Erden, 2005). Başka bir deyişle, öğretmenin niteliği, eğitimdeki başarı ve verimlilik için hayati bir faktördür. Donanımlı ve özverili öğretmenler, en iyi araçları ve kaynakları bile yetersiz bir eğitim sistemi içinde etkili hale getirebilirken, bu özelliklerden yoksun öğretmenler en mükemmel sistemlerde bile istenilen başarıyı sağlayamayabilir (Genç ve Can, 2019).

Öğretmenin kalitesi ve yeterliliği eğitim öğretim faaliyetinin başarıya ulaşmasında en mühim faktördür (Büyükkaragöz vd., 1998). Çünkü eğitim-öğretim hizmetlerinde kullanılan teknolojik araç gereçler yeni olsa bile bunları kullanacak öğretmenler alanlarında iyi yetişmemişse yapılan öğretim etkinliklerinden istenilen randıman alınamayacaktır. Bu yüzden öğretmen kendisini teknolojik araç ve uygulamalar konusunda bir şekilde kendisini çağa uygun şekilde yetiştirmek zorundadır.

Öğretmenlik mesleğinin kendine mahsus bazı özellikleri (açık görüşlü ve nesnel olma, öğrenci ihtiyaçlarını dikkate alma, bireysel farklılıkları dikkate alma, araştırmacı yapıya sahip olma vb.) vardır.

2.5.2 Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum

Çağın eğitim gereksinimleri, değişen eğitim anlayışları ve öğrencilerin farklılaşan ihtiyaçları, öğretmenlik mesleğine yeni sorumluluklar yüklemektedir. Bu bağlamda öğretmenlik, insan yaşamının sorumluluğunu taşıyabilecek yüksek yeterlikler gerektiren bir meslek olarak kabul edilmektedir (Güdek, 2007). Bu anlayış, öğretmenlerin sürekli gelişime açık bireyler olmasını zorunlu kılmaktadır. Öğretmenlerin, olumlu bir öğrenme iklimi oluşturarak, farklı öğrenme gereksinimlerine sahip öğrencileri anlamaları, analitik ve yaratıcı düşünmeyi desteklemeleri, öğrencilerin kendilerini tanıma ve geliştirmelerine yardımcı olmaları beklenmektedir. Ayrıca, iletişim becerileri, etkili planlama yeteneği, mesleki beceriler ve alan bilgisi gibi niteliklere sahip olmaları gerekmektedir. Bu özellikler, öğretmen yeterliklerinin temelini oluşturur. Helvacı'ya (2009) göre, toplumun öğretmenlerden beklentileri giderek artmakta ve geleneksel eğitimden farklı olarak çağın insanını geliştirmeye yönelik yapılandırmacı yaklaşımlar eğitim sistemlerinin temelini oluşturmaktadır.

Şimşek (2005), öğretmen kalitesinin büyük ölçüde öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarıyla yakından ilişkili olduğunu göstermektedir. Tutum ve davranış arasındaki ilişkiyi açıklayan Kağıtçıbaşı'na (1988) göre, tutumun davranışsal boyutu, kişinin tutumunun hangi tarafta olduğunu kestirmeye olanak sağlar. Aynı şekilde, hareketlerin de tutumları etkilemesi muhtemeldir. Tutumlar değişik kaynaklardan etkilenerek daha sonra oluşturulurlar. Bu sebeple öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlar, öğretmenlerin hareketlerini etkileyeceği nedeniyle önemli olmaktadır. Konuyla alakalı olarak Çeliköz ve Çetin (2004) öğretmen adaylarının mesleklerine yönelik olumlu tutum geliştirdiklerinde, öğretmen olduklarında görevlerini kesintisiz yerine getireceklerini, araştırmacı ve yaratıcı fikri geliştireceklerini, öğrencileri daha rahat motivasyon vereceklerini, sözel ve sözel

olmayan mesajlarını düzen içinde öğrencilere aktaracaklarını, vakti verimli kullanacaklarını ve yeniliklere açık olacaklarını belirtmişlerdir.

Müzik öğretmenliği, kişilerin sanatsal ve kültürel gelişimine fayda sağlayarak, toplumda estetik duygusunun ve yaratıcılığın yaygınlaşmasında kritik bir görevdedir. Müzik eğitimi, öğrencilerin duygusal zekâlarını, sosyal niteliklerini ve disiplin anlayışlarını geliştirirken, aynı zamanda kültürel mirasın korunmasına da katkı sağlar. Müzik öğretmenleri, bu zamanda hem birer eğitmen hem de rol model olarak öğrencilere danışmanlık ederler. Öğrencilerin müzik öğretmenliği mesleğine yönelik tutumu ise çoğunlukla müzikle olan bireysel ilgileri, öğretmenlerin etkisi ve eğitim sürecindeki tecrübelerine göre şekillenir. Müzik öğretmenliği mesleğine olumlu tutum gösteren öğrenciler, mesleğin hem sanatsal hem de toplumsal önemini kavrarken, bu alanda motive olmuş bir durumda çalışmaya istekli olurlar. Fakat, mesleğin saygınlığı ve iş imkânları gibi durumlar, öğrencilerin bu mesleğe bakış açılarını bazen etkileyebilir.

Tutumlar müzik eğitiminde de gerek bağımlı gerekse de bağımsız değişken olarak, farklı değişkenlerle beraber ele alınmakta ve özellikle müziksel gelişim, başarı gibi değişkenlerle İlişkilendirilerek incelenmektedir (Noble, 1976; Liddell, 1977; Radocy, 1986; Swanwick ve Lawson, 1999; Lacroix, 2002; Rainey, 2002; Stein, 2002; Özmenteş, 2005). Bu araştırmalarla toplanan birikimler, müzik eğitimi alanında öğrencilerin tutumlarının müzik eğitimi vaktindeki dolaylı ya da doğrudan etkilerini ortaya çıkarmaktadır. Öğrencilerin müzikle alakalı tutumlarının geliştirilmesi gerektiğini, aksi halde olumsuz tutumların bir müzik eğitimi programını hızla ve derinden zarar verebileceğini belirten Mullins (1984), tutumların müzik eğitimindeki yerini ciddiyetle belirtmiştir.

Öğretmenlerin mesleklerinin gereğini yapabilmeleri için olumlu tutumlara sahip olarak yetiştirilmeleri önem taşır, olumlu tutumların adaylara aktarılması zordur ve bayağı karmaşık bir vakti içermektedir. Çünkü kişiliğin bir parçası olması sebebiyle tutumları etkileyen fazlaca etken vardır. Literatüre bakıldığında bu etkenler açısından öğretmen ve öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumlarını inceleyen birtakım araştırmalar bulunmaktadır. Bu araştırmalardan elde edilen sonuçlara göre, incelenen

etkenlerin mesleğe yönelik tutumlara etkileri bir kararlılık göstermemekte ve tutumlara yansımaları değişiklikler göstermektedir (Çeliköz ve Çetin, 2004). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğinin özellikle toplumsal statü açısından önemli olduğu fakat çalışma şartları ve ekonomik getirisi açısından gerekliliğince cezbetmediği düşüncesi vardır (Kılınç, 1997, s. 90-91).

2.6 Müzik Öğretmenliği Mesleğine Yönelik Tutum ile İlgili Yapılmış Çalışmalar

Phillips (2003) tarafından yapılan çalışmada, ilköğretim 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin müziğe yönelik tutumları, hanelerindeki müzik ortamı ve müzikle ilgili özgörüleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırmada 2180 öğrenciye Müziğe İlişkin Tutum Ölçeği, Müzik Geçmişi Envanteri ve Müziğe İlişkin Özgörü Ölçeği uygulanmıştır. Bulgulara göre, düşük sosyoekonomik seviyedeki öğrencilerde sınıf seviyesi arttıkça müziğe ilişkin tutumların ve özgörülerin yükseldiği gözlenmiştir. Ayrıca, kız öğrencilerin müziğe karşı erkek öğrencilere göre daha olumlu tutum geliştirdiği tespit edilmiştir. Yüksek sosyoekonomik seviyedeki öğrencilerin hanelerindeki müziksel ortam, düşük sosyoekonomik seviyedeki öğrencilere kıyasla anlamlı derecede daha zengin bulunmuştur.

Bulut (2011) çalışmasında, müzik öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik genel olarak olumlu tutumlar sergilediklerini, ancak meslekle ilgili çalışma koşulları, toplumsal statü ve başarıya yönelik tutumlarda olumsuzluklar bulunduğunu ortaya koymuştur.

Öğretmen adaylarının cinsiyetleri ve mesleğe ait tutumları arasındaki ilişkileri inceleyen araştırmalara bakıldığında başka sonuçlar bulunmaktadır. Araştırmalarda çoğunlukla kadın öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ait tutumlarının daha fazla olduğu saptanmıştır (Güdek, 2007; Çapri ve Çelikkaleli, 2008; Sağlam, 2008; Temizkan, 2008; Çetinkaya, 2009; Güneyli ve Aslan, 2009; Üstüner vd., 2009). Diğer araştırmalarda ise öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ait tutum puanları cinsiyet değişkenine göre başkalaşmamaktadır (Semerci ve Semerci, 2004; Tanel vd., 2007; Özder vd., 2010; Tekerek ve Polat, 2011).

Küçük (2012), müzik öğretmenlerinin mesleklerine yönelik genel olarak olumlu tutumlara sahip olduklarını, ancak bu tutumların cinsiyet, yaş ve mesleki kıdem gibi demografik değişkenlere göre anlamlı bir farklılık göstermediğini bulmuştur.

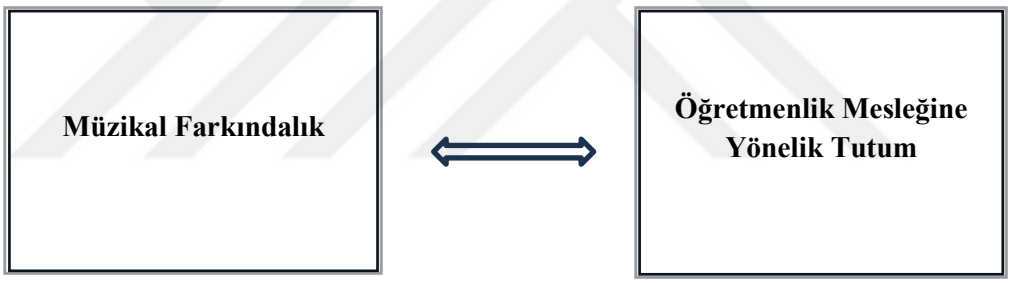
Arslan (2015) ise müzik öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının genelde olumlu olduğunu, ancak cinsiyet, öğrenim görülen sınıf düzeyi ve mezun olunan lise türü gibi demografik değişkenlerin bu tutumlarda anlamlı farklılık yarattığını ortaya koymuştur.

3. YÖNTEM

3.1 Araştırma Modeli

Bu araştırmada nicel araştırma yöntemi kullanılacak olup, araştırmanın modeli ilişkisel tarama modelidir. İlişkisel tarama modeli, iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlayan nicel bir araştırma yöntemidir ve özellikle değişkenler arasındaki korelasyonları incelemek için kullanılmaktadır. Bu model, genellikle eğitim, sosyal bilimler ve psikoloji gibi alanlarda genel ilişkilerin incelenmesinde kullanılmaktadır (Karasar, 2009).

Araştırma modeli Şekil 3.1'de görselleştirilmiş ve ilişkilere yönelik hipotezler oluşturulmuştur.



Şekil 3.1 Araştırma modeli

3.2 Araştırma Evren ve Örneklemi

Araştırmanın evreni olarak Türkiye'deki müzik öğretmeni adayları seçilmiştir. Araştırmanın örneklemi ise Karadeniz Bölgesi'ndeki Eğitim Fakülteleri Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim gören 1, 2, 3 ve 4. sınıf lisans öğrencilerinden oluşturulmuştur. Evrenden örneklem seçilirken daha kolay ulaşılabilir olmalarına dikkat edilmiştir. Kılıç (2013) çalışmasında bahsedildiği gibi seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden "kolayda örnekleme" yöntemi kullanılarak, zaman ve iş gücü açısından araştırmanın kolay yürütülebilmesi hedeflenmiştir.

3.3 Veri Toplama Araçları

Müzik öğretmeni adaylarından oluşan örneklem üzerinde gerçekleştirilecek bu araştırmada, müzikal farkındalıklarını ve müzik öğretmenliği mesleğine yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla iki ölçek kullanılmıştır.

Müzikal farkındalık ölçeği 5'li likert tipi ölçektir. Ölçütler 1.Kesinlikle katılmıyorum-5. Kesinlikle katılıyorum şeklindedir. Çoban (2020) tarafından geliştirilen Müzikal Farkındalık Ölçeği 78 madde ve 4 alt boyuttan (tınısal-biçimsel ve performansa dayalı farkındalık, müzikal ifade ve seslendirmeye yönelik farkındalık, spiritüel ve sese yönelik farkındalık ve müziğin genel yapısına yönelik farkındalık) oluşmaktadır. Güvenirlik analizi sonucunda, ölçeğin her bir boyutu ve bütünü için Cronbach Alfa değerleri incelenmiş ve bu değerlerin 0,70'in üzerinde olduğu tespit edilmiştir. Yapılan analizler, ölçeğin en yüksek güvenilirliğe sahip alt boyutunun "Müziğin Genel Yapısına Yönelik Farkındalık" olduğunu ortaya koymuştur. Bu sonuçlar, ölçme aracının az hata ile ölçüm yaptığı ve yüksek düzeyde güvenilir olduğunu göstermektedir.

Müzik öğretmenliği mesleğine yönelik tutum ölçeği ise Güdek (2007) tarafından geliştirilmiş olup, 19 madde ve 2 boyuttan (sevgi ve adanmışlık, değer) oluşmaktadır. Ölçeğin Cronbach Alfa katsayısı, Özdamar'ın güvenilirlik değerlendirme kriterlerine göre incelendiğinde, 0,85 üzeri yani yüksek derecede güvenilirlik aralığında olduğu hesaplanmıştır.

3.4 Verilerin Toplanması

Verilerin toplanması yaklaşık 40 gün sürmüştür. Karadeniz bölgesinde bulunan üniversitelerden toplanan anket verilerine göre şu şekilde bir dağılım söz konusu olmuştur: Amasya Üniversitesinden 48, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesinden 58, Giresun Üniversitesinden 15, Kastamonu Üniversitesinden 22, Samsun On Dokuz Mayıs Üniversitesinden 78, Tokat Üniversitesinden 39 ve Trabzon Üniversitesinden 66 anket verisi elde edilmiştir. Her üniversite için hemen her öğrenciye anket dağıtımı yapılmış ve hepsinden veri elde edilmeye çalışılmıştır. Katılımcılara, araştırmanın amacı, süreci, beklentileri ve olası risklerini detaylı bir şekilde açıklayan

bilgilendirilmiş onam formu sağlanmıştır. Katılımcıların kimlik ve kişisel bilgileri gizli tutulacak ve veriler yalnızca araştırmacılar tarafından erişilebilir şekilde korunup saklanmıştır ve bu konuda kendilerine gerekli ön bilgiler verilmiştir. Katılım, gönüllülük esasına dayalı olacak ve katılımcılar, araştırmaya katılıp katılmama konusunda tamamen serbest bırakılacaktır. Araştırmadan ayrılma veya çıkarılma durumunda ise katılımcının araştırmacı ile iletişime geçmesi gereği dikkate alınmıştır.

3.5 Verilerin Analizi

Araştırma verileri, SPSS 24 istatistiksel yazılımı kullanılarak analiz edilmiştir. Analiz süreci, öncelikle üniversite öğrencilerinin demografik verilerinin incelenmesi ile başlamış, ardından ölçeklerin faktör yapısını belirlemek ve doğrulamak amacıyla açıklayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Faktör analizi sonucunda elde edilen boyutların güvenilirliği, Cronbach's Alpha katsayısı ile değerlendirilmiştir. Ayrıca, ölçeklerin tanımlayıcı istatistikleri incelenerek verilerin normal dağılıma uygunluğu test edilmiştir. Ayrıca demografik bilgilere göre ölçekler ve alt boyutlarına istinaden t-test ve ANOVA yöntemleri kullanılarak farklılık analizleri gerçekleştirilmiştir. Son aşamada, araştırmanın temel odak noktası olan ölçekler arasındaki ilişkiler korelasyon analizi ile değerlendirilmiş ve elde edilen hipotez sonuçları literatür çerçevesinde yorumlanmıştır.

4. BULGULAR

Araştırmanın;

1. Demografik bilgilerine ilişkin bulgular tablo 4.1, 4.2, 4.3, 4.4, 4.5, 4.6, 4.7, 4.8, 4.9, 4.10 ve 4.11'de sunulmuştur.

2. Tanımlayıcı istatistiklere ilişkin bilgiler 4.12 ve 4.13'te sunulmuştur.

3. Faktör analizlerine ilişkin testler tablo 4.14, 4.15, 4.16 ve 4.17'de sunulmuştur.

4. Güvenilirlik testi sonuçları tablo 4.18'de sunulmuştur.

5. Normallik analizleri tablo 4.19'da sunulmuştur.

6. Demografik değişkenlere göre gerçekleştirilen farklılık analizleri sonuçları tablo 4.20, 4.21, 4.22, 4.23, 4.24, 4.25, 4.26, 4.27, 4.28, 4.29, 4.30, 4.31, 4.32, 4.33, 4.34 ve 4.35'te sunulmuştur.

7. Hipotezlerin testine ilişkin korelasyon analizi sonuçları tablo 4.36'da sunulmuştur.

8. Hipotezlerin test sonuçlarını ifade eden red-kabul durumu tablo 37'de sunulmuştur.

4.1 Demografik Sorulara İlişkin Frekans Analizi Sonuçları

Tablo 4.1 Üniversitelerdeki öğrenci sayılarının üniversitelere göre dağılımı

Üniversite	**Sayı**	**Yüzde (%)**
Amasya	48	14,72
Bolu	58	17,79
Giresun	15	4,60
Kastamonu	22	6,75
Samsun	78	23,93
Tokat	39	11,96
Trabzon	66	20,25
Toplam	326	100,0

Tablo 4.1 incelendiğinde, öğrencilerin okudukları üniversitelerin dağılımları sırasıyla; Samsun'dan %23, Trabzon ve Bolu'dan %17,5, Tokat'tan %15,6, Amasya'dan %13,2 Kastamonu'dan %8,3 ve Giresun'dan %4,9 olduğu görülmektedir.

Tablo 4.2 Öğrencilerin cinsiyetine göre dağılımı

Cinsiyet	**Sayı**	**Yüzde (%)**
Kadın	196	60,1
Erkek	130	39,9
Toplam	326	100,0

Tablo 4.2 incelendiğinde Öğrencilerin cinsiyet dağılımları görülmektedir. Kadın katılımcılar %60,1; erkek katılımcılar %39,9 oranındadır.

Tablo 4.3 Öğrencilerin doğum yılına göre dağılımı

Doğum Yılı	**Sayı**	**Yüzde (%)**
1979	2	0,6
1983	3	0,9
1987	5	1,6
1988	3	0,9
1989	3	0,9
1990	5	1,6
1991	5	1,6
1992	7	2,2
1993	2	0,6
1994	10	3,1
1995	3	0,9
1996	2	0,6
1998	6	1,9
1999	7	2,2
2000	11	3,4
2001	35	10,9
2002	38	11,8
2003	44	13,7
2004	54	16,8
2005	29	9,0
2006	45	14,0
2007	3	0,9
Toplam	322	100,0

Öğrencilerin doğum yılları incelendiğinde (Tablo 4.3) sırasıyla 2004 yılı doğumlu öğrencilerin %16,8; 2006 yılı %14; 2003 yılı %13,7; 2002 yılı %11,8; 2001 yılı %10,9 ve 2005 yılı %9 olmak üzere örneklemin yarısından fazlasının 2000 sonrası yıllarda doğan öğrencilerden oluştuğu görülmektedir. Diğer yıllarda doğan öğrencilerin daha az oranda örneklemde olduğu görülmektedir.

Tablo 4.4 Öğrencilerin sınıflara göre dağılımı

Sınıf	Sayı	Yüzde (%)
1.sınıf	128	39,8
2.sınıf	72	22,4
3.sınıf	66	21,0
4.sınıf	55	17,08
Toplam	322	100,0

Öğrencilerin okudukları sınıflara göre dağılımlarını gösteren Tablo 4 incelendiğinde, 1. sınıf toplam öğrencilerin %39,8'ini oluşturarak en yüksek öğrenci sayısına sahip sınıf iken, 2. sınıf %22,4; 3. sınıf %21,0 ve 4. sınıf ise %17,08'lik bir oranla takip ediyor. Bu dağılım, 1. sınıfın okulun en kalabalık sınıfı olduğunu, 4. sınıfın ise en düşük öğrenci sayısına sahip olduğunu gösteriyor. 2. ve 3. sınıflar arasında belirgin bir fark olmamakla birlikte, her iki sınıf da 1. sınıfa kıyasla daha düşük öğrenci sayısına sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 4.5 Öğrencilerin mezun oldukları lise türüne göre dağılımı

Mezun Lise Türü	Sayı	Yüzde (%)
Güzel Sanatlar Lisesi	81	24,8
Konservatuar	15	4,6
Genel Lise	41	12,6
Anadolu Lisesi	182	55,8
Diğer	7	2,1
Toplam	326	100,0

Mezun olunan lise türleri Tablo 4.5'te gösterilmiştir. Değerler incelendiğinde Öğrencilerin yarısından fazlasının Anadolu Lisesi (%55,8) mezunu oldukları, sonrasında sırasıyla Güzel Sanatlar Lisesi (%24,8); Genel Lise (%12,6); Konservatuar (%4,6) ve diğer liselerden (%2,1) oldukları tespit edilmiştir.

Tablo 4.6 Öğrencilerin çalgı çalmaya başladığı yaşa göre dağılımı

Çalgı Çalmaya Başladığınız Yaş	Sayı	Yüzde (%)
3,00	1	0,3
4,00	3	0,9
5,00	5	1,5
6,00	12	3,7
7,00	9	2,8
8,00	15	4,6
9,00	11	3,4
10,00	13	4,0
11,00	10	3,1
12,00	29	8,9
13,00	42	12,9
14,00	38	11,7

Tablo 4.6'nın devamı

Çalgı Çalmaya Başladığınız Yaş	Sayı	Yüzde (%)
15,00	31	9,5
16,00	28	8,6
17,00	29	8,9
18,00	19	5,8
19,00	11	3,4
20,00	3	0,9
21,00	4	1,2
22,00	2	0,6
24,00	1	0,3
25,00	1	0,3
26,00	3	0,9
27,00	2	0,6
30,00	2	0,6
32,00	1	0,3
36,00	1	0,3
Toplam	326	100,0

Öğrencilerin çalgı çalmaya başladığı yaşları gösteren Tablo 4.6 incelendiğinde, çoğunluk olarak sırasıyla 13 yaşında (%12,9); 14 yaşında (%11,7); 15 yaşında (%9,5); 17 yaşında (%8,9); 12 (%8,9) yaşında, 16 yaşında (%8,6); 18 yaşında (5,8) oranında dağıldıkları ve diğer yaşların daha az oranda oldukları görülmektedir.

Tablo 4.7 Öğrencilerin ana çalgı türüne göre dağılımı

Ana Çalgınız	Sayı	Yüzde (%)
Bağlama	62	19,0
Çello	7	2,1
Flüt	17	5,2
Gitar	51	15,6
Kanun	6	1,8
Keman	66	20,2
Kemençe	3	0,9
Klarnet	5	1,5
Ney	3	0,9
Piyano	54	16,6
Şan	11	3,4
Trampet	4	1,2
Ud	7	2,1
Viyola	8	2,5
Viyolonsel	4	1,2
Yan flüt	18	5,5
Toplam	326	100,0

Tablo 4.7, öğrencilerin ana çalgı türlerini göstermektedir. Keman (%20,2) ilk sırada yer alırken, sonrasında sırasıyla bağlama (%19); piyano (%16,6); gitar (%15,6) gibi çalgı türlerinin çoğunlukta oldukları görülmektedir. Diğer çalgı türlerinin daha az katılımcı tarafından belirtildiği görülmektedir.

Tablo 4.8 Öğrencilerin çalgı çalmaya ayırdığı saate göre dağılımı

Çalgı çalışmaya kaç saat ayırıyorsunuz	Sayı	Yüzde (%)
1,00	86	29,2
2,00	122	41,4
2,50	6	2,0
3,00	55	18,6
4,00	17	5,8
5,00	7	2,4
6,00	1	0,3
15,00	1	0,3
Toplam	295	100,0

Öğrencilerin çalgı çalmaya ayırdığı saatler Tablo 4.8'de görülmektedir. Sırasıyla en çok 2 saat (%41,4); sonrasında 1 saat (%29,2) ve 3 saat (%18,6) sürenin daha fazla ayrılan zamanlar olduğu görülmektedir. Daha fazla zaman ayıran Öğrencilerin çok daha az olduğu görülmektedir.

Tablo 4.9 Öğrencilerin mezun olduktan sonra düşündüğü mesleğe göre dağılımı

Mezun Olduktan Sonra Düşünülen Meslek	Sayı	Yüzde (%)
Akademisyenlik	22	6,7
Askeri bando	2	0,6
Eğitimci	7	2,1
Hemşire	3	0,9
Koro Şefi	3	0,9
Müzik Öğretmeni	208	63,8
Müzisyen	13	4,0
Opera Sanatçısı	1	0,3
Öğretmen	55	16,9
Psikolog	3	0,9
Serbest Meslek	3	0,9
Ses Eğitmenliği	3	0,9
Türkçe Öğretmen	3	0,9
Toplam	326	100,0

Tablo 4.9 öğrencilerin mezun olduktan sonra düşündüğü mesleğe göre dağılımını göstermektedir. Çok büyük çoğunluğun %63,8 oranla müzik öğretmeni olmayı düşündüğü, sonrasında %16,9 oranla öğretmen olmayı düşündükleri belirlenmiştir. Diğer mesleklerin çok daha az oranla belirtildiği görülmektedir.

Tablo 4.10 Öğrencilerin okul dışında müzik yaparak para kazanma durumuna göre dağılımı

Okul Dışında Müzik Yaparak Para Kazanma	Sayı	Yüzde (%)
Evet	108	33,1
Hayır	218	66,9
Toplam	326	100,0

Öğrencilerin okul dışında müzik yaparak para kazanma durumlarını gösteren Tablo 4.10 incelendiğinde, %66,9 oranla büyük çoğunluğun hayır yanıtını verdiği, %33,1 oranla ise evet yanıtının verildiği görülmektedir.

Tablo 4.11 Öğrencilerin aldıkları müzik derslerinin olumlu olumsuz etkisine göre dağılımı

Alınan Müzik Derslerinin Birbirine Olumlu Olumsuz Etkisi	**Sayı**	**Yüzde (%)**
Evet/Vardır, olumludur.	271	83,6
Hayır/Yoktur.	56	16,4
Toplam	324	100,0

Tablo 4.11 öğrencilerin aldıkları müzik derslerinin birbirine olumlu olumsuz etkilerini göstermektedir. Öğrencilerin %83,6 oranla çok büyük çoğunluğunun müzik derslerinin birbirine olumlu etkileri olduğunu belirttikleri gözlenmiştir.

4.2 Ölçeklere İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

Tablo 4.12 Müzikal farkındalık ölçeği tanımlayıcı istatistikleri

	Müzikal Farkındalık				
Tınısal-Biçimsel ve Performansa Dayalı Farkındalık	**N**	**Min**	**Max**	**Ortalama**	**Std. Sapma**
MF1	326	1,00	5,00	4,12	0,70
MF2	326	1,00	5,00	4,20	0,68
MF3	326	1,00	5,00	4,20	0,67
MF4	326	1,00	5,00	3,87	0,85
MF5	326	1,00	5,00	4,40	0,65
MF6	326	1,00	5,00	4,09	0,84
MF7	326	1,00	5,00	3,93	0,83
MF8	326	1,00	5,00	3,80	0,99
MF9	326	1,00	5,00	3,88	0,85
MF10	326	1,00	5,00	4,28	0,68
MF11	326	1,00	5,00	4,22	0,73
MF12	326	1,00	5,00	3,86	0,90
MF13	326	1,00	5,00	3,87	0,87
MF14	326	1,00	5,00	4,19	0,73
MF15	326	1,00	5,00	3,73	0,89
MF16	326	1,00	5,00	3,49	0,98
MF17	326	1,00	5,00	3,68	0,95
MF18	326	1,00	5,00	3,63	0,94
MF19	326	1,00	5,00	3,67	0,91
MF20	326	1,00	5,00	4,14	0,74
MF21	326	1,00	5,00	4,36	0,83
MF22	326	1,00	5,00	4,14	0,74
MF23	326	1,00	5,00	4,03	0,81
MF24	326	1,00	5,00	4,27	0,70

Tablo 4.12'nin devamı

Tınısal-Biçimsel ve Performansa Dayalı Farkındalık	**N**	**Min**	**Max**	**Ortalama**	**Std. Sapma**
MF25	326	1,00	5,00	4,25	0,73
MF26	326	1,00	5,00	4,26	0,74
MF27	326	1,00	5,00	3,90	0,85
MF28	326	1,00	5,00	4,05	0,81
MF29	326	1,00	5,00	4,11	0,84
MF30	326	1,00	5,00	3,90	0,98
MF31	326	1,00	5,00	3,73	1,14
MF32	326	1,00	5,00	4,03	0,86
MF33	326	1,00	5,00	4,18	0,86
MF34	326	1,00	5,00	4,38	0,74
MF35	326	1,00	5,00	4,36	0,79
MF36	326	1,00	5,00	4,27	0,78
MF37	326	1,00	5,00	4,21	0,85
MF38	326	1,00	5,00	3,95	0,88
MF39	326	1,00	5,00	4,50	0,65
MF40	326	1,00	5,00	4,47	0,67
MF41	326	1,00	5,00	4,42	0,68
MF42	326	1,00	5,00	4,48	0,65
MF43	326	2,00	5,00	4,26	0,75
MF44	326	1,00	5,00	4,12	0,82
MF45	326	1,00	5,00	4,28	0,77
MF46	326	1,00	5,00	4,36	0,72
MF47	326	1,00	5,00	4,44	0,72
MF48	326	1,00	5,00	4,45	0,69
MF49	326	1,00	5,00	4,41	0,65
MF50	326	1,00	5,00	4,39	0,65
MF51	326	1,00	5,00	4,39	0,62
MF52	326	1,00	5,00	4,15	0,74
MF53	326	1,00	5,00	4,15	0,72
MF54	326	1,00	5,00	4,16	0,76
MF55	326	2,00	5,00	4,11	0,79
MF56	326	1,00	5,00	4,23	0,75
MF57	326	1,00	5,00	4,25	0,74
MF58	326	1,00	5,00	4,13	0,77
MF59	326	1,00	5,00	4,29	0,73
MF60	326	1,00	5,00	4,27	0,80
MF61	326	1,00	5,00	4,43	0,70
MF62	326	1,00	5,00	4,32	0,72
MF63	326	1,00	5,00	4,28	0,83
Spiritüel ve Sese Yönelik Farkındalık	**N**	**Min**	**Max**	**Ortalama**	**Std. Sapma**
MF64	326	1,00	5,00	3,86	1,01
MF65	326	1,00	5,00	3,84	1,03
MF66	326	1,00	5,00	3,59	1,16
MF67	326	1,00	5,00	3,50	1,18
MF68	326	1,00	5,00	3,38	1,19
MF69	326	1,00	5,00	3,26	1,23
MF70	326	1,00	5,00	3,60	1,16
MF71	326	1,00	5,00	4,19	0,91

Tablo 4.12'nin devamı

Müziğin Genel Yapısına Yönelik Farkındalık	N	Min	Max	Ortalama	Std. Sapma
MF72	326	1,00	5,00	1,66	0,88
MF73	326	1,00	5,00	1,66	0,89
MF74	326	1,00	5,00	1,77	0,93
MF75	326	1,00	5,00	1,69	0,78
MF76	326	1,00	5,00	1,72	0,79
MF77	326	1,00	5,00	1,84	0,96
MF78	326	1,00	5,00	1,57	0,79

Tablo 4.12 müzikal farkındalık ölçeğinde yer alan ifadelere ilişkin tanımsal istatistikleri göstermektedir. 5'li Likert tipi derecelendirmeye sahip ölçekte Tınısal-Biçimsel ve Performansa Dayalı Farkındalık alt boyutu ölçek ifadelerinde değerlendirmelerin 3 fikrim yok ve 4 katılıyorum şeklinde dengeli olarak dağıldığı, Müzikal İfade ve Seslendirmeye Dayalı Farkındalık alt boyutu ölçek ifadelerinde bir ifade hariç (3 fikrim yok) çoğunluğun 4 katılıyorum şeklinde dağıldığı, Spiritüel ve Sese Yönelik Farkındalık alt boyutu ölçek ifadelerinde ise bir ifade hariç (4 katılıyorum) çoğunluğun 3 fikrim yok şeklinde görüş belirttiği ve son boyut olan Müziğin Genel Yapısına Yönelik Farkındalık alt boyutu ölçek ifadeleri için ise 1 kesinlikle katılmıyorum şeklinde değerlendirdikleri ortaya çıkmıştır.

Tablo 4.13 Müzik öğretmenliğine yönelik tutum ölçeği tanımlayıcı istatistikleri

Müzik Öğretmenliğine Yönelik Tutum					
Değer	**N**	**Min**	**Max**	**Ortalama**	**Std. Sapma**
MT1	326	1,00	5,00	3,98	1,41
MT2	326	1,00	5,00	3,84	1,35
MT3	326	1,00	5,00	3,90	1,47
MT5	326	1,00	5,00	3,88	1,43
MT7	326	1,00	5,00	3,68	1,46
MT10	326	1,00	5,00	3,87	1,45
MT13	326	1,00	23,00	3,85	1,81
MT15	326	1,00	5,00	3,67	1,45
MT17	326	1,00	5,00	3,79	1,50
MT19	326	1,00	5,00	4,05	1,34
Sevgi Adanmışlık	**N**	**Min**	**Max**	**Ortalama**	**Std. Sapma**
MT4	326	1,00	5,00	2,53	1,34
MT6	326	1,00	5,00	2,38	1,27
MT8	326	1,00	5,00	3,99	1,33
MT9	326	1,00	5,00	3,75	1,37
MT11	326	1,00	5,00	4,02	1,36
MT12	326	1,00	5,00	2,25	1,40
MT14	326	1,00	5,00	2,39	1,42
MT16	326	1,00	5,00	2,82	1,45
MT18	326	1,00	5,00	2,68	1,33

Tablo 4.13 öğrencilerin müzik öğretmenliğine yönelik tutum ölçeğine ilişkin tanımlayıcı istatistik değerlerini göstermektedir. Değer boyutu ölçek ifadelerinde bir ifade hariç (4 katılmam) diğerleri 3 kararsızım şeklinde görüş belirtmiştir. Sevgi adanmışlık ölçeği ifadelerinde ise çoğunluğun 2 katılmam şeklinde görüş belirttiği, sonrasında iki ifadede 3 kararsızım ve bir ifadede 4 katılırım şeklinde değerlendirdiği görülmektedir.

4.3 Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Çalışmada kullanılan müzikal farkındalık ve müzik öğretmenliğine yönelik tutum ölçeklerinin alt boyutlarının dağılımını incelemek amacıyla açıklayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Açıklayıcı faktör analizlerinde ölçeğin faktör yapısının incelenebilmesi için örneklem yeterliliğini gösteren KMO değerine bakılmaktadır. Bu değerin 0,50 altında kalmaması durumunda yeterli görülürken (Tavşancıl, 2002); 0,90-1,00 arasında çıkması durumunda mükemmel (Akgül, 1997) olarak yorumlanmakta ve örneklem sayısı faktör analizi yapılması için uygun görülmektedir. Açıklayıcı faktör analizinde incelenmesi gereken bir başka değer, verilere faktör analizi uygulanmasının doğru olduğunu irdeleyen Bartlett küresellik testi p önem değeridir. Bu değerin 0,05'ten küçük çıkması verilere faktör analizi uygulanmasının doğru olduğunu göstermektedir (Durmuş vd., 2013). Bu testlerin istatistiksel olarak anlamlı ve yeterli olması sonucunda devam edilen açıklayıcı faktör analizinde ölçek ifadelerine ilişkin faktör yükleri hesaplanmaktadır. Her bir ölçek ifadesinin faktör yük değerinin 0,40'dan fazla olması ve birden fazla boyuttaki diğer faktör yükleri arası farkında 0,10'dan az olmaması gerekmektedir (Johnson ve Wichern, 2002). Açıklayıcı faktör analizlerinde incelenmesi gereken son değer, açıklanan varyans ve toplam açıklanan varyans değerleridir. Ölçeğin oluştuğu tek ya da çok faktörlü yapısında her bir faktörün açıklanan varyansı ve tüm boyutların açıklanan varyansı toplamı, faktör alt boyutlarının ana değişkeni nasıl açıkladığıyla ilgilidir. Gündüz ve Coşkun (2012) toplam açıklanan varyansın %40'ın üzerinde olması gerektiğini belirtmiştir.

Tablo 4.14 Müzikal farkındalık ölçeği açıklayıcı faktör analizi kmo-bartlett test sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin KMO Örneklem Yeterliliği Testi		0,918
Bartlett Küresellik Testi	Ki-Kare	26448,018
	ser.der	3003
	P	0,000

Müzikal farkındalık ölçeği için KMO ve Bartlett test sonuçlarını gösteren Tablo 4.14 incelendiğinde, KMO test değerinin 0,90'dan fazla çıkması, faktör analizi uygulanması için örneklem sayısının mükemmel düzeyde olduğunu ve Bartlett testi p önem değerinin 0,05'ten küçük çıkması verilere faktör analizi uygulanmasının doğru olduğunu göstermektedir.

Tablo 4.15 Müzikal farkındalık ölçeği açıklayıcı faktör analizi faktör yükleri dağılım sonuçları

Müzikal Farkındalık	**Müzikal İfade ve Seslendirmeye Dayalı Farkındalık**	**Tınısal-Biçimsel ve Performansa Dayalı Farkındalık**	**Spiritüel ve Sese Yönelik Farkındalık**	**Müziğin Genel Yapısına Yönelik Farkındalık**
MF1		**0,669**		
MF2		**0,781**		
MF3		**0,707**		
MF4		**0,587**		
MF5		**0,690**		
MF6		**0,621**		
MF9		**0,586**		
MF10		**0,702**		
MF11		**0,569**		
MF14		**0,652**		
MF16		**0,517**		
MF20		**0,644**		
MF21		**0,586**		
MF22		**0,526**		
MF23		**0,586**		
MF24		**0,741**		
MF25		**0,713**		
MF26		**0,690**		
MF27		**0,627**		
MF28		**0,632**		
MF29		**0,682**		
MF30		**0,516**		
MF32	**0,542**			
MF33	**0,747**			
MF34	**0,775**			
MF35	**0,769**			
MF36	**0,713**			
MF37	**0,682**			
MF38	**0,573**			
MF39	**0,701**			
MF40	**0,677**			
MF41	**0,734**			

Tablo 4.15'in devamı

Müzikal Farkındalık	Müzikal İfade ve Seslendirmeye Dayalı Farkındalık	Tınısal-Biçimsel ve Performansa Dayalı Farkındalık	Spiritüel ve Sese Yönelik Farkındalık	Müziğin Genel Yapısına Yönelik Farkındalık	
MF42	**0,740**				
MF43	**0,652**				
MF44	**0,609**				
MF45	**0,685**				
MF46	**0,752**				
MF47	**0,728**				
MF48	**0,778**				
MF49	**0,753**				
MF50	**0,720**				
MF51	**0,619**				
MF52	**0,561**				
MF54	**0,570**				
MF55	**0,573**				
MF56	**0,601**				
MF57	**0,652**				
MF58	**0,660**				
MF59	**0,709**				
MF60	**0,617**				
MF61	**0,777**				
MF62	**0,767**				
MF64			**0,690**		
MF65			**0,673**		
MF66			**0,819**		
MF67			**0,807**		
MF68			**0,859**		
MF69			**0,816**		
MF70			**0,699**		
MF71	**0,586**				
MF72				**0,750**	
MF73				**0,751**	
MF74				**0,727**	
MF75				**0,769**	
MF76				**0,787**	
MF77				**0,740**	
MF78				**0,678**	
Varyans Açıklama Oranları	17,102	21,836	7,740	7,096	
Toplam açıklanan varyans					53,774

Müzikal farkındalık ölçeği için faktör yük değerleri Tablo 4.15'te görülmektedir. Analiz sonucunda dört alt boyut oluşmuştur. Bu boyutların ölçek ifade dağılımlarının ölçeğin orijinal formuna benzer şekilde oluştuğu belirlenmiştir. Sadece, ölçeğin orijinal formunda spiritüel ve sese yönelik farkındalık boyutunda yer alan 71 numaralı ifadenin, müzikal ifade ve seslendirmeye yönelik farkındalık boyutunda yer aldığı belirlenmiştir. Faktör yükleri her iki farklı boyut arası 0,10'dan az olan 7; 8; 12; 13;

17; 18; 19 numaralı ifadeler ile faktör yükleri 0,40'ın altında olan 15; 31; 53 ve 63 numaralı ifadeler ise analizden çıkarılmıştır. Ölçek alt boyutlarının varyans açıklama oranlarının ve toplam varyans açıklama oranının %40'tan fazla olması nedeniyle yeterli olduğu görülmektedir. Tınısal-Biçimsel ve performansa dayalı farkındalık alt boyutu, müzikal farkındalığı %21,84 oranında açıklarken, müzikal ifade ve seslendirmeye dayalı farkındalık alt boyutu %17,10; spiritüel ve sese yönelik farkındalık alt boyutu %7,74 ve son olarak müziğin genel yapısına yönelik farkındalık alt boyutu ise %7,09 oranında açıklamaktadır.

Tablo 4.16 Müzik öğretmenliğine yönelik tutum ölçeği açıklayıcı faktör analizi KMO-Bartlett test sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin KMO Örneklem Yeterliliği Testi		0,951
Bartlett Küresellik Testi	Ki-Kare	4276,511
	ser.der	171
	p.	0,000

Müzik öğretmenliğine yönelik tutum ölçeği için KMO ve Bartlett test değerleri Tablo 4.16'da görülmektedir. KMO değerinin 0,90 üzeri çıkması örneklem sayısının faktör analizi uygulanması için yeterli olduğunu gösterirken, faktör analizi yapılmasının uygun olduğunu gösteren Bartlett testi p değerinin 0,05'ten küçük çıkması, verilere faktör analizi uygulanmasının doğru olduğunun göstergesidir.

Tablo 4.17 Müzik öğretmenliğine yönelik tutum ölçeği açıklayıcı faktör analizi faktör yükleri dağılım sonuçları

Müzik Öğretmenliğine Yönelik Tutum	**Değer**	**Sevgi-Adanmışlık**
MT1	**0,796**	
MT2	**0,590**	
MT3	**0,727**	
MT4		**0,597**
MT5	**0,749**	
MT7	**0,727**	
MT8	**0,709**	
MT9		**0,577**
MT10	**0,804**	
MT11		**0,724**
MT12		**0,599**
MT13	**0,622**	
MT14		**0,718**
MT15	**0,745**	
MT16		**0,635**
MT17	**0,775**	
MT18		**0,586**
MT19	**0,655**	
Varyans Açıklama Oranları	39,121	20,432
Toplam açıklanan varyans	59,553	

Müzik öğretmenliğine yönelik tutum ölçeği için elde edilen faktör yük değerleri Tablo 4.17'de görülmektedir. Altı numaralı ifade faktör yükü 0,40'ın altında olması nedeniyle analizden çıkarılmıştır. Ölçeğin orijinal formundaki gibi iki alt boyuttan oluştuğu görülmektedir. Ölçeğin orijinal formunda değer boyutunda yer alan 11 numaralı ifade, burada sevgi-adanmışlık boyutunda yer almıştır. Ölçek alt boyutlarının varyans açıklama oranlarının ve toplam varyans açıklama oranının %40'dan fazla olması nedeniyle yeterli olduğu görülmektedir. Değer boyutu müzik öğretmenliğine yönelik tutumu %39,12 oranında açıklarken, sevgi-adanmışlık boyutu %20,42 oranında açıklamıştır.

Tablo 4.18 Güvenilirlik testi sonuçları

Müzikal Farkındalık	İfade Sayısı	Cronbach Alfa
Tınısal-Biçimsel ve Performansa Dayalı Farkındalık	23	0,943
Müzikal İfade ve Seslendirmeye Dayalı Farkındalık	31	0,967
Spiritüel ve Sese Yönelik Farkındalık	7	0,917
Müziğin Genel Yapısına Yönelik Farkındalık	7	0,933
Müzik Öğretmenliğine Yönelik Tutum	İfade Sayısı	Cronbach Alfa
Değer	11	0,941
Sevgi-Adanmışlık	8	0,782

Oluşan faktör yapılarının güvenilirliğinin test edilmesi gerekmektedir. Güvenilirliğin incelenmesinde Cronbach alfa değeri kullanılmaktadır ve bu değerin 0,70 ve üzeri çıkması ölçeğin ya da alt boyutlarının güvenilir olduğunu göstermektedir (Kılıç, 2016). Tablo 4.18 incelendiğinde tüm ölçek ifadeleri için Cronbach alfa değerinin 0,70'den fazla çıkması, ölçek alt boyutlarının güvenilirliğinin sağlandığını göstermektedir.

Tablo 4.19 Normallik sınaması sonuçları

Müzikal Farkındalık	N	Ortalama	Std. Sapma	Çarpıklık	Basıklık
Tınısal-Biçimsel ve Performansa Dayalı Farkındalık	326	4,09	0,53	-0,818	2,313
Müzikal İfade ve Seslendirmeye Dayalı Farkındalık	326	4,28	0,52	-1,553	2,266
Spiritüel ve Sese Yönelik Farkındalık	326	3,58	0,93	-0,444	-0,400
Müziğin Genel Yapısına Yönelik Farkındalık	326	1,70	0,73	-1,328	2,644
Müzik Öğretmenliğine Yönelik Tutum	N	Ortalama	Std. Sapma	Çarpıklık	Basıklık
Değer	326	3,88	1,13	-0,972	0,075
Sevgi Adanmışlık	326	2,69	0,71	-0,327	-0,458

Veri setinin normal dağılıma uygunluğunun incelenmesinde çarpıklık ve basıklık değerleri kullanılmaktadır. Ölçek boyutları için bu değerlerin -3 ile +3 arasında olması veri setinin normal dağılıma uygun olduğunu göstermektedir (Kalaycı, 2010). Veri setinin normal dağılıma uygunluğunun incelenmesi, yapılacak bazı analiz tekniklerinde yönlendirici olmaktadır. Veri seti normal dağılıma uyması durumunda farklılık testlerinde t ve F (ANOVA) gibi parametrik testler kullanılırken, uymaması durumunda Mann Whitney U ya da Kruskall Wallis testleri kullanılmaktadır. Korelasyon analizinde ise normal dağılıma uygunluk varsa Pearson yoksa Spearman testi tercih edilmektedir (Field, 2009). Veri seti normal dağılıma uygunluğu sağladığı için fark testlerinde t (iki seçenekli soru tipine göre) ve F (ikiden fazla seçenekli soru tipine göre) (ANOVA) testleri kullanılırken, korelasyon analizinde ise Pearson korelasyon analizi kullanılmıştır. Müzikal farkındalık boyutlarından müzikal ifade ve seslendirmeye dayalı farkındalık boyutunun ortalaması, diğer farkındalık boyutlarına göre en fazla iken, müziğin genel yapısına yönelik farkındalık boyutunun ortalaması diğer farkındalık boyutlarına göre çok daha düşük elde edilmiştir. Müzik öğretmenliğine yönelik tutum boyutlarından değer boyutunun ise sevgi adanmışlık boyutuna göre daha fazla olduğu görülmektedir.

4.4 Farklılık Test Sonuçları

Tablo 4.20 Müzikal farkındalık alt boyutlarının cinsiyete göre farklılığına ilişkin test sonuçları

	t	ser.der.	P
Tınısal-Biçimsel ve Performansa Dayalı Farkındalık	-0,472	324	0,637
Müzikal İfade ve Seslendirmeye Dayalı Farkındalık	1,332	324	0,184
Spiritüel ve Sese Yönelik Farkındalık	2,963	324	0,003
Müziğin Genel Yapısına Yönelik Farkındalık	-0,220	324	0,826

Müzikal farkındalık ölçeği alt boyutlarının cinsiyete göre farklılığına ilişkin test sonuçlarını gösteren Tablo 4.20 incelendiğinde, sadece spiritüel ve sese yönelik müzikal farkındalık boyutunda p önem değerinin 0,05'ten küçük çıkması, farklılığın anlamlı olduğunu göstermektedir. Bu boyuta ilişkin ortalamalar Tablo 4.21'de verilmiştir.

Tablo 4.21 Müzikal farkındalık alt boyutlarının cinsiyete göre ortalama değerleri

Cinsiyetiniz		N	Ortalama	Std. Sapma
Tınısal-Biçimsel ve Performansa Dayalı	Kadın	196	4,08	0,55
Farkındalık	Erkek	130	4,11	0,49
Müzikal İfade ve Seslendirmeye Dayalı	Kadın	196	4,31	0,53
Farkındalık	Erkek	130	4,24	0,51
Spiritüel ve Sese Yönelik Farkındalık	Kadın	196	3,70	0,90
	Erkek	130	3,39	0,95
Müziğin Genel Yapısına Yönelik Farkındalık	Kadın	196	1,69	0,75
	Erkek	130	1,71	0,70

Tablo 4.21 incelendiğinde, spiritüel ve sese yönelik farkındalık düzeylerinin kadınlarda (3,70) erkeklere (3,39) göre daha fazla olduğu görülmektedir.

Tablo 4.22 Müzik öğretmenliğine yönelik tutum alt boyutlarının cinsiyete göre farklılığına ilişkin test sonuçları

	t	ser.der.	P
Değer	2,346	324	0,020
Sevgi Adanmışlık	-1,937	324	0,044

Müzik öğretmenliğine yönelik tutuma ilişkin cinsiyete göre farklılık test sonuçları Tablo 4.22'de görülmektedir. Değer ve sevgi-adanmışlık ölçekleri p istatistik önem düzeylerinin 0,05'ten küçük çıkması farklılığın olduğunu göstermektedir.

Tablo 4.23 Müzik öğretmenliğine yönelik tutum alt boyutlarının cinsiyete göre ortalamaları

Cinsiyetiniz		N	Ortalama	Std. Sapma
Değer	Kadın	196	4,00	1,10
	Erkek	130	3,70	1,16
Sevgi Adanmışlık	Kadın	196	2,62	0,69
	Erkek	130	2,78	0,74

Cinsiyete göre farklılığın görüldüğü müzik öğretmenliğine yönelik tutum ölçeği alt boyutları ortalamaları Tablo 4.23'te görülmektedir. Değer boyutunda kadınların daha fazla tutuma sahip olduğu, sevgi adanmışlık boyutunda ise erkeklerin kadınlara göre daha fazla tutuma oldukları tespit edilmiştir.

Tablo 4.24 Müzikal farkındalık alt boyutlarının doğum yılına göre farklılığına ilişkin test sonuçları

		Kareler Toplamı	Ser.der	Kareler Ortalaması	F	p.
Tınısal-Biçimsel ve Performansa Dayalı Farkındalık	Gruplar arası	11,285	21	0,537	2,023	0,006
	Gruplar içi	79,677	300	0,266		
	Toplam	90,962	321			
Müzikal İfade ve Seslendirmeye Dayalı Farkındalık	Gruplar arası	8,959	21	0,427	1,581	0,052
	Gruplar içi	80,967	300	0,270		
	Toplam	89,926	321			
Spiritüel ve Sese Yönelik Farkındalık	Gruplar arası	30,239	21	1,440	1,734	0,025
	Gruplar içi	249,194	300	0,831		
	Toplam	279,433	321			
Müziğin Genel Yapısına Yönelik Farkındalık	Gruplar arası	18,457	21	0,879	1,707	0,029
	Gruplar içi	154,429	300	0,515		
	Toplam	172,886	321			

Müzikal farkındalık alt boyutlarının, öğrencilerin doğum yıllarına göre farklılığına ilişkin test sonuçları Tablo 4.24'te görülmektedir. Müzikal ifade ve seslendirmeye dayalı farkındalık boyutunda p değerinin 0,05'ten çıkması bu boyuta ilişkin öğrencilerin doğum yılına göre farklılığın olmadığı sonucunu ifade etmektedir. Diğer boyutlar için p değerinin 0,05'ten küçük çıkması anlamlı farklılığın olduğunu göstermektedir.

Tablo 4.25 Müzikal farkındalık alt boyutlarının doğum yılına göre ortalamaları

		N	Ortalama	Std. Sapma
Tınısal-Biçimsel ve Performansa Dayalı Farkındalık	1979	2	3,95	0,00
	1983	3	4,92	0,02
	1987	5	4,77	0,09
	1988	3	3,93	0,41
	1989	3	4,21	0,14
	1990	5	3,81	0,76
	1991	5	3,79	0,73
	1992	7	3,79	0,17
	1993	2	3,50	0,00
	1994	10	3,97	0,50
	1995	3	3,75	0,06
	1996	2	3,79	0,28
	1998	6	4,44	0,15
	1999	7	4,24	0,46
	2000	11	4,40	0,53
	2001	35	4,17	0,46
	2002	38	3,98	0,79
	2003	44	4,22	0,42
	2004	54	4,08	0,41
	2005	29	4,00	0,54

Tablo 4.25'in devamı

		N	Ortalama	Std. Sapma
Tınısal-Biçimsel ve Performansa Dayalı Farkındalık	2006	45	4,00	0,51
	2007	3	4,01	0,54
	Toplam	322	4,09	0,53
Müzikal İfade ve Seslendirmeye Dayalı Farkındalık	1979	2	3,93	0,00
	1983	3	4,94	0,03
	1987	5	4,98	0,03
	1988	3	4,41	0,18
	1989	3	4,71	0,22
	1990	5	3,78	0,35
	1991	5	3,93	0,59
	1992	7	4,09	0,37
	1993	2	4,03	0,00
	1994	10	4,43	0,41
	1995	3	4,20	0,57
	1996	2	4,51	0,47
	1998	6	4,49	0,32
	1999	7	4,40	0,41
	2000	11	4,53	0,33
	2001	35	4,26	0,35
	2002	38	4,24	0,73
	2003	44	4,34	0,52
	2004	54	4,22	0,39
	2005	29	4,22	0,70
	2006	45	4,24	0,56
	2007	3	4,30	0,58
	Toplam	322	4,28	0,52
Spiritüel ve Sese Yönelik Farkındalık	1979	2	2,00	0,00
	1983	3	4,23	0,65
	1987	5	4,45	0,99
	1988	3	4,52	0,82
	1989	3	4,14	1,24
	1990	5	3,02	0,82
	1991	5	3,28	0,98
	1992	7	2,93	1,01
	1993	2	3,42	0,00
	1994	10	3,31	0,97
	1995	3	3,23	0,50
	1996	2	4,71	0,20
	1998	6	2,85	1,46
	1999	7	3,36	1,02
	2000	11	3,79	0,82
	2001	35	3,75	0,61
	2002	38	3,81	1,06
	2003	44	3,58	0,85
	2004	54	3,55	0,91
	2005	29	3,52	0,87
	2006	45	3,47	0,97
	2007	3	3,28	0,57
	Toplam	322	3,58	0,93
Müziğin Genel Yapısına Yönelik Farkındalık	1979	2	2,00	0,00
	1983	3	2,33	2,30
	1987	5	1,00	0,00
	1988	3	1,85	0,14
	1989	3	1,52	0,50
	1990	5	1,57	0,42
	1991	5	2,94	0,98
	1992	7	1,91	0,49

Tablo 4.25'in devamı

		N	Ortalama	Std. Sapma
Müziğin Genel Yapısına Yönelik Farkındalık	1993	2	2,00	0,00
	1994	10	2,02	0,96
	1995	3	1,95	0,50
	1996	2	1,50	0,70
	1998	6	1,66	1,07
	1999	7	1,51	0,45
	2000	11	1,38	0,70
	2001	35	1,78	0,74
	2002	38	1,54	0,55
	2003	44	1,88	0,91
	2004	54	1,62	0,51
	2005	29	1,72	0,80
	2006	45	1,60	0,61
	2007	3	1,76	0,67
	Toplam	322	1,70	0,73

Tablo 4.25 incelendiğinde Tınısal-biçimsel ve performansa dayalı farkındalık düzeyinin en çok 1983 ve 1987 yılında doğan katılımcılarda olduğu, en az ise 1993 yıllarında olduğu tespit edilmiştir. 1998 ve sonrası yıllardan beri ise tınısal-biçimsel ve performansa dayalı farkındalık düzeylerinin arttığı görülmektedir. Spiritüel ve sese yönelik farkındalık düzeyinin en çok 1988, 1987 ve 1983 yılında doğanlarda daha fazla olduğu, 1979 yılında doğanlarda daha az olduğu ve 2000'li yıllardan itibaren de azalış gösterdiği belirlenmiştir. Farklılığın görüldüğü bir diğer boyut olan müziğin genel yapısına yönelik farkındalık değerlerine bakıldığında, en çok 1991 yılında doğan katılımcılarda bu farkındalığın yüksek olduğu ve 1994 sonrası dönemde doğanlar açısından daha az düzeyde olduğu görülmektedir.

Tablo 4.26 Müzik öğretmenliğine yönelik tutum alt boyutlarının doğum yılına göre farklılığına ilişkin test sonuçları

		Kareler Toplamı	Ser.der	Kareler Ortalaması	F	p.
Değer	Gruplar arası	42,339	21	2,016	1,657	0,037
	Gruplar içi	364,998	300	1,217		
	Toplam	407,337	321			
Sevgi	Gruplar arası	15,590	21	0,742	1,516	0,070
Adanmışlık	Gruplar içi	146,879	300	0,490		
	Toplam	162,468	321			

Müzik öğretmenliğine yönelik tutum alt boyutlarının doğum yılına göre farklılığına ilişkin Tablo 4.26 incelendiğinde, p değeri 0,05'ten küçük olan değer tutumunun, öğrencilerin doğum yılına göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Tablo 4.27 Müzik öğretmenliğine yönelik tutum alt boyutlarının doğum yılına göre ortalamaları

		N	Ortalama	Std. Sapma
Değer	1979	2	3,25	0,00
	1983	3	3,38	2,06
	1987	5	5,00	0,00
	1988	3	3,22	1,95
	1989	3	3,41	2,06
	1990	5	4,01	0,85
	1991	5	3,63	0,73
	1992	7	2,79	1,58
	1993	2	5,00	0,00
	1994	10	3,78	1,12
	1995	3	4,52	0,04
	1996	2	4,12	1,23
	1998	6	3,00	1,71
	1999	7	4,04	1,40
	2000	11	4,61	0,52
	2001	35	3,53	1,21
	2002	38	3,84	0,97
	2003	44	3,93	0,95
	2004	54	3,85	1,07
	2005	29	4,27	0,81
	2006	45	3,97	1,24
	2007	3	3,72	1,54
	Toplam	322	3,86	1,12
Sevgi Adanmışlık	1979	2	3,00	0,00
	1983	3	3,19	0,82
	1987	5	2,00	0,00
	1988	3	3,19	0,87
	1989	3	2,85	1,37
	1990	5	2,85	1,30
	1991	5	2,45	0,18
	1992	7	2,95	0,84
	1993	2	2,00	0,00
	1994	10	2,75	0,78
	1995	3	2,76	0,16
	1996	2	2,35	1,11
	1998	6	2,85	0,45
	1999	7	2,44	1,04
	2000	11	2,01	0,41
	2001	35	2,91	0,65
	2002	38	2,81	0,60
	2003	44	2,63	0,77
	2004	54	2,75	0,68
	2005	29	2,52	0,56
	2006	45	2,64	0,74
	2007	3	2,85	0,51
	Toplam	322	2,69	0,71

Doğum yılına göre müzik öğretmenliğine yönelik tutum ortalama düzeylerini gösteren Tablo 4.27 incelendiğinde, farkın anlamlı görüldüğü değer tutumunun 1987 ve 1993

yılında doğan katılımcılarda daha fazla olduğu, 1992 yılında doğan katılımcılarda ise daha az olduğu görülmektedir.

Tablo 4.28 Müzikal farkındalık alt boyutlarının çalınan çalgı türüne göre farklılığına ilişkin test sonuçları

		Kareler Toplamı	Ser.der	Kareler Ortalaması	F	p.
Tınısal-Biçimsel ve Performansa Dayalı Farkındalık	Gruplar arası	7,138	15	0,476	1,745	0,042
	Gruplar içi	84,547	310	0,273		
	Toplam	91,685	325			
Müzikal İfade ve Seslendirmeye Dayalı Farkındalık	Gruplar arası	10,214	15	0,681	2,623	0,001
	Gruplar içi	80,468	310	0,260		
	Toplam	90,683	325			
Spiritüel ve Sese Yönelik Farkındalık	Gruplar arası	30,186	15	2,012	2,466	0,002
	Gruplar içi	252,984	310	0,816		
	Toplam	283,171	325			
Müziğin Genel Yapısına Yönelik Farkındalık	Gruplar arası	15,584	15	1,039	2,032	0,013
	Gruplar içi	158,473	310	0,511		
	Toplam	174,057	325			

Çalınan çalgı türüne göre müzikal farkındalığın farklılık test sonuçları Tablo 4.28'de görülmektedir. P önem değerleri incelendiğinde tüm alt boyutlar için p değerinin 0,05'ten küçük çıkması, çalınan çalgı türüne göre öğrencilerin müzikal farkındalığının farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Ortalama düzeyler Tablo 4.29'de görülmektedir.

Tablo 4.29 Müzikal farkındalık alt boyutlarının çalınan çalgı türüne göre ortalamaları

		N	Ortalama	Std. Sapma
Tınısal-Biçimsel ve Performansa Dayalı Farkındalık	Bağlama	62	4,05	0,66
	Çello	7	4,20	0,50
	Flüt	17	4,21	0,29
	Gitar	51	4,01	0,53
	Kanun	6	4,18	0,43
	Keman	66	4,11	0,41
	Kemençe	3	3,69	0,26
	Klarnet	5	4,00	0,38
	Ney	3	3,46	0,26
	Piyano	54	4,02	0,38
	Şan	11	4,33	0,31
	Trampet	4	4,63	0,36
	Ud	7	3,81	0,86
	Viyola	8	4,52	0,45
	Viyolonsel	4	4,32	0,53
	Yan flüt	18	4,20	0,78
	Toplam	326	4,06	0,54

Tablo 4.29'un devamı

		N	Ortalama	Std. Sapma
Müzikal İfade ve Seslendirmeye Dayalı Farkındalık	Bağlama	62	4,18	0,57
	Çello	7	4,20	0,35
	Flüt	17	4,46	0,44
	Gitar	51	4,21	0,49
	Kanun	6	4,36	0,41
	Keman	66	4,28	0,37
	Kemençe	3	4,00	0,15
	Klarnet	5	3,66	0,96
	Ney	3	3,86	0,55
	Piyano	54	4,30	0,35
	Şan	11	4,67	0,27
	Trampet	4	4,85	0,18
	Ud	7	3,90	1,04
	Viyola	8	4,64	0,32
	Viyolonsel	4	4,63	0,39
	Yan flüt	18	4,47	0,91
	Toplam	326	4,28	0,52
Spiritüel ve Sese Yönelik Farkındalık	Bağlama	62	3,53	0,93
	Çello	7	3,57	0,96
	Flüt	17	3,74	1,06
	Gitar	51	3,27	0,96
	Kanun	6	3,26	0,74
	Keman	66	3,71	0,91
	Kemençe	3	2,95	0,35
	Klarnet	5	3,68	0,54
	Ney	3	3,90	0,16
	Piyano	54	3,54	0,76
	Şan	11	4,27	0,72
	Trampet	4	3,17	0,41
	Ud	7	2,51	0,93
	Viyola	8	4,21	1,26
	Viyolonsel	4	3,60	0,74
	Yan flüt	18	4,05	0,95
	Toplam	326	3,58	0,93
Müziğin Genel Yapısına Yönelik Farkındalık	Bağlama	62	1,85	0,72
	Çello	7	1,87	0,68
	Flüt	17	1,36	0,48
	Gitar	51	1,63	0,61
	Kanun	6	1,97	0,50
	Keman	66	1,69	0,65
	Kemençe	3	2,71	1,16
	Klarnet	5	2,02	0,64
	Ney	3	2,80	1,07
	Piyano	54	1,55	0,46
	Şan	11	1,77	1,33
	Trampet	4	1,92	0,14
	Ud	7	1,31	0,43
	Viyola	8	1,41	0,86
	Viyolonsel	4	1,39	0,48
	Yan flüt	18	1,87	1,28
	Toplam	326	1,70	0,73

Tablo 4.29 incelendiğinde, tınısal-biçimsel ve performansa dayalı farkındalık düzeyinin trampet ve viyola çalanlarda daha fazla olduğu, ney çalanlarda ise daha az düzeyde olduğu görülmektedir. Müzikal ifade ve seslendirmeye yönelik farkındalığın trampet, şan, viyola ve viyolonsel çalan katılımcılarda daha fazla olduğu, klarnet çalanlarda ise daha az düzeyde olduğu belirlenmiştir. Spiritüel ve sese yönelik farkındalık düzeylerinin şan ve viyola çalanlarda daha fazla olduğu, ud çalanlarda daha az düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Müziğin genel yapısına yönelik farkındalık düzeylerinde ney ve kemençe çalanlarda daha fazla olduğu, ud çalanlarda ise daha düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4.30 Müzik öğretmenliğine yönelik tutum alt boyutlarının çalınan çalgı türüne göre farklılığına ilişkin test sonuçları

		Kareler Toplamı	Ser.der	Kareler Ortalaması	F	p.
Değer	Gruplar arası	21,931	15	1,462	1,145	0,315
	Gruplar içi	395,749	310	1,277		
	Toplam	417,680	325			
Sevgi Adanmışlık	Gruplar arası	13,097	15	0,873	1,761	0,039
	Gruplar içi	153,741	310	0,496		
	Toplam	166,838	325			

Müzik öğretmenliğine yönelik tutumun çalınan çalgı türüne göre farklılık test sonuçlarını gösteren Tablo 4.30 incelendiğinde p değeri 0,05'ten küçük olan sevgi adanmışlık boyutu için farklılığın görüldüğü belirlenmiştir. Farklılığın görüldüğü sevgi adanmışlık boyutunun çalınan çalgı türüne göre ortalama değerleri Tablo 4.31'de görülmektedir.

Tablo 4.31 Müzik öğretmenliğine yönelik tutum alt boyutlarının çalınan çalgı türüne göre ortalamaları

		N	Ortalama	Std. Sapma
Değer	Bağlama	62	3,70	1,32
	Çello	7	4,53	0,40
	Flüt	17	4,21	1,23
	Gitar	51	3,83	1,13
	Kanun	6	3,70	0,97
	Keman	66	3,96	1,01
	Kemençe	3	2,72	1,54
	Klarnet	5	3,66	1,13
	Ney	3	3,66	0,14
	Piyano	54	3,70	1,08
	Şan	11	3,80	1,23

Tablo 4.31'in devamı

		N	Ortalama	Std. Sapma
Değer	Trampet	4	4,87	0,08
	Ud	7	4,03	1,10
	Viyola	8	4,50	0,63
	Viyolonsel	4	3,87	1,73
	Yan flüt	18	4,12	1,14
	Toplam	326	3,88	1,13
SevgiAdanmışlık	Bağlama	62	2,63	0,80
	Çello	7	2,36	0,62
	Flüt	17	2,26	0,62
	Gitar	51	2,59	0,73
	Kanun	6	2,60	0,52
	Keman	66	2,80	0,65
	Kemençe	3	3,19	0,32
	Klarnet	5	3,34	0,81
	Ney	3	2,80	0,41
	Piyano	54	2,89	0,70
	Şan	11	2,68	0,72
	Trampet	4	2,75	0,07
	Ud	7	2,14	0,45
	Viyola	8	2,46	0,65
	Viyolonsel	4	2,75	0,76
	Yan flüt	18	2,67	0,69
	Toplam	326	2,69	0,71

Tablo 4.31'deki sevgi adanmışlık tutumu boyutuna ilişkin farklılığın anlamlı olduğu değerler incelendiğinde, klarnet çalanlarda ve kemençe çalanlarda sevgi ve adanmışlığın daha fazla olduğu, ud ve flüt çalanlarda ise daha az düzeyde olduğu görülmektedir.

Tablo 4.32 Müzikal farkındalık alt boyutlarının alınan müzik derslerinin birbirine olumlu olumsuz etkisine göre farklılığına ilişkin test sonuçları

	T	ser.der.	p
Tınısal-Biçimsel ve Performansa Dayalı Farkındalık	1,315	322	0,190
Müzikal İfade ve Seslendirmeye Dayalı Farkındalık	2,333	322	0,020
Spiritüel ve Sese Yönelik Farkındalık	0,595	322	0,552
Müziğin Genel Yapısına Yönelik Farkındalık	-1,463	322	0,145

Müzikal farkındalığın, alınan müzik derslerinin birbirine olumlu olumsuz etkisi olup olmaması durumuna göre farklılığın incelendiği Tablo 4.32 incelendiğinde, sadece müzikal ifade ve seslendirmeye dayalı farkındalık boyutunda p değeri 0,05'ten küçük olduğu için anlamlı farklılığın olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4.33 Müzikal farkındalık alt boyutlarının alınan müzik derslerinin birbirine olumlu olumsuz etkisine göre ortalamaları

Alınan Müzik Derslerinin Birbirine Olumlu Olumsuz Etkisi		N	Ortalama	Std. Sapma
Tınısal-Biçimsel ve Performansa Dayalı Farkındalık	Evet	271	4,11	0,51
	Hayır	53	4,01	0,58
Müzikal İfade ve Seslendirmeye Dayalı Farkındalık	Evet	271	4,31	0,49
	Hayır	53	4,13	0,64
Spiritüel ve Sese Yönelik Farkındalık	Evet	271	3,59	0,91
	Hayır	53	3,50	1,03
Müziğin Genel Yapısına Yönelik Farkındalık	Evet	271	1,67	0,69
	Hayır	53	1,83	0,88

Tablo 4.33 incelendiğinde müzikal ifade ve seslendirmeye dayalı farkındalık düzeyinin, alınan müzik derslerinin birbirine olumlu olumsuz etkisi vardır diyenlerde, yoktur diyenlere göre daha fazla olduğu görülmektedir.

Tablo 4.34 Müzik öğretmenliğine yönelik tutum alt boyutlarının alınan müzik derslerinin birbirine olumlu olumsuz etkisine göre farklılığına ilişkin test sonuçları

	t	ser.der.	P
Değer	0,714	322	0,476
Sevgi Adanmışlık	-0,950	322	0,343

Müzik öğretmenliğine yönelik tutum alt boyutlarının, Öğrencilerin aldıkları müzik derslerinin birbirine olumlu olumsuz etkisi olup olmadığına göre farklılığını gösteren Tablo 4.34 incelendiğinde, tüm p değerlerinin 0,05'ten büyük çıkması istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın her iki boyutta da olmadığını göstermektedir.

Tablo 4.35 Müzik öğretmenliğine yönelik tutum alt boyutlarının alınan müzik derslerinin birbirine olumlu olumsuz etkisine göre ortalamaları

Alınan Müzik Derslerinin Birbirine Olumlu Olumsuz Etkisi		N	Ortalama	Std. Sapma
Değer	Evet	271	3,90	1,13
	Hayır	53	3,77	1,15
Sevgi Adanmışlık	Evet	271	2,67	0,72
	Hayır	53	2,77	0,65

Müzik öğretmenliğine yönelik tutumun Öğrencilerin alınan müzik derslerinin birbirine olumlu olumsuz etkisi olup olmaması durumuna göre farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmasına rağmen, ortalama değerler Tablo 4.35'te sunulmuştur.

4.5 Hipotezleri Değerlendirmeye İlişkin Korelasyon Analizi

Korelasyon analizi, değişkenler arası ilişkileri inceleyen bir analiz tekniğidir. Analiz sonucu elde edilen katsayının negatif çıkması değişkenler arasında ters yönlü ilişkinin olduğunu gösterirken, pozitif çıkması değişkenler arasında aynı yönlü ilişkinin olduğunu göstermektedir. Korelasyon katsayısının 0 ile ± 0,30 arasında çıkması düşük düzeyde ilişkiyi, 0,31 ile ± 0,70 arasında çıkması orta düzey ilişkiyi ve 0,71 ile ± 1,0 arasında çıkması ise yüksek düzeyde bir ilişki olduğunu göstermektedir (Çokluk vd., 2012). Müzikal farkındalık alt boyutları ve müzik öğretmenliğine yönelik tutum alt boyutlarının birbirleri ile ilişkisini inceleyen korelasyon analizi sonuçları Tablo 4.36'da görülmektedir.

Tablo 4.36 Korelasyon analizi sonuçları

	Tınısal-Biçimsel ve Performansa Dayalı Farkındalık	Müzikal İfade ve Seslendirmeye Dayalı Farkındalık	Spiritüel ve Sese Yönelik Farkındalık	Müziğin Genel Yapısına Yönelik Farkındalık	Değer	Sevgi Adanmışlık	Müzik Öğretmenliğine Yönelik Tutum
Tınısal-Biçimsel ve Performansa Dayalı Farkındalık	1	0,771**	0,233**	0,437**	0,176**	0,110*	
Müzikal İfade ve Seslendirmeye Dayalı Farkındalık		1	0,274**	0,435**	0,196**	0,119*	
Spiritüel ve Sese Yönelik Farkındalık			1	0,161**	0,104	0,079	
Müziğin Genel Yapısına Yönelik Farkındalık				1	0,223**	0,246**	
Değer					1	0,672**	
Sevgi Adanmışlık						1	
Müzikal Farkındalık							0,217*

** Korelasyon p< 0,01 düzeyinde anlamlı
*. Korelasyon p<0,05 düzeyinde anlamlı

Tablo 4.36'da görüldüğü üzere, tınısal biçimsel ve performansa dayalı farkındalığın, müzikal ifade ve seslendirmeye dayalı farkındalık ile arasında yüksek düzeyde ve pozitif yönlü ilişki varken, spiritüel ve sese dayalı farkındalık ile arasında düşük düzeyde ve pozitif yönlü ilişki vardır. Diğer müzikal farkındalık boyutlarından müziğin genel yapısına ilişkin farkındalık ile arasında ise orta düzeyde ve pozitif yönlü ilişki olduğu,

Tınısal biçimsel ve performansa dayalı farkındalığın müzik öğretmenliğine yönelik tutum alt boyutları ile olan ilişkisi incelendiğinde, değer ve sevgi adanmışlık tutumunun her ikisi ile düşük düzeyde pozitif yönde ilişkisi olduğu, değer tutumuyla olan ilişkinin daha kuvvetli olduğu,

Müzikal ifade ve seslendirmeye yönelik farkındalığın, spiritüel ve sese yönelik farkındalık ile arasında düşük düzeyde ve pozitif yönlü, müziğin genel yapısına yönelik farkındalık ile arasında ise orta düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu,

Müzikal ifade ve seslendirmeye yönelik farkındalığın, müzik öğretmenliğine yönelik tutum boyutlarından değer ve sevgi adanmışlık boyutları ile düşük düzeyde ve pozitif yönde ilişkisi olduğu ve değer tutumuyla olan ilişkinin daha kuvvetli olduğu,

Spiritüel ve sese dayalı farkındalığın, müziğin genel yapısına yönelik farkındalık ile arasında düşük düzeyde ve pozitif yönde ilişki olduğu belirlenmiştir. Spiritüel ve sese dayalı farkındalığın müzik öğretmenliğine yönelik tutum boyutları ile olan ilişkileri değerlendirildiğinde, her iki tutum boyutu için de ilişki katsayısının istatistiksel olarak anlamlı olmadığı,

Müziğin genel yapısına yönelik farkındalığın, müzik öğretmenliğine yönelik tutum boyutlarından değer ve sevgi adanmışlık ile arasında düşük düzeyde ve pozitif yönlü ilişki olduğu belirlenirken, sevgi adanmışlık tutumuyla olan ilişkinin daha kuvvetli olduğu,

Müzik öğretmenliğine yönelik tutum boyutlarının kendi aralarındaki ilişki değerlendirildiğinde, değer ve sevgi adanmışlık boyutu arasında orta düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişkinin olduğu,

Müzikal farkındalığın öğretmenliğine yönelik tutum ile ilişkisi incelendiğinde, düşük düzeyde ve pozitif yönde ilişkinin olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırma hipotezlerinin test sonuçları Tablo 4.37'de gösterilmiştir.

Tablo 4.37 Hipotezlerin sonuç tablosu

Hipotezler	**Sonuç**
H01: Müzik öğretmeni adaylarının müziğin tınısal-biçimsel ve performansa dayalı farkındalıkları ile tutumlarının değer boyutu arasında ilişki yoktur.	Reddedildi
H1: Müzik öğretmeni adaylarının müziğin tınısal-biçimsel ve performansa dayalı farkındalıkları ile tutumlarının değer boyutu arasında ilişki vardır	**Kabul edildi**
H02: Müzik öğretmeni adaylarının müzikal ifade ve seslendirmeye yönelik farkındalıkları ile tutumlarının değer boyutu arasında ilişki yoktur.	Reddedildi
H2: Müzik öğretmeni adaylarının müzikal ifade ve seslendirmeye yönelik farkındalıkları ile tutumlarının değer boyutu arasında ilişki vardır.	**Kabul edildi**
H03: Müzik öğretmeni adaylarının spiritüel ve sese yönelik farkındalıkları ile tutumlarının değer boyutu arasında ilişki yoktur.	Kabul edildi
H3: Müzik öğretmeni adaylarının spiritüel ve sese yönelik farkındalıkları ile tutumlarının değer boyutu arasında ilişki vardır.	**Reddedildi**
H04: Müzik öğretmeni adaylarının müziğin genel yapısına yönelik farkındalıkları ile tutumlarının değer boyutu arasında ilişki yoktur.	Reddedildi
H4: Müzik öğretmeni adaylarının müziğin genel yapısına yönelik farkındalıkları ile tutumlarının değer boyutu arasında ilişki vardır.	**Kabul edildi**
H05: Müzik öğretmeni adaylarının müziğin tınısal-biçimsel ve performansa dayalı farkındalıkları ile tutumlarının sevgi ve adanmışlık boyutu arasında ilişki yoktur.	Reddedildi
H5: Müzik öğretmeni adaylarının müziğin tınısal-biçimsel ve performansa dayalı farkındalıkları ile tutumlarının sevgi ve adanmışlık boyutu arasında ilişki vardır.	**Kabul edildi**
H06: Müzik öğretmeni adaylarının müzikal ifade ve seslendirmeye yönelik farkındalıkları ile tutumlarının sevgi ve adanmışlık boyutu arasında ilişki yoktur.	Reddedildi
H6: Müzik öğretmeni adaylarının müzikal ifade ve seslendirmeye yönelik farkındalıkları ile tutumlarının sevgi ve adanmışlık boyutu arasında ilişki vardır.	**Kabul edildi**
H07: Müzik öğretmeni adaylarının spiritüel ve sese yönelik farkındalıkları ile tutumlarının sevgi ve adanmışlık boyutu arasında ilişki yoktur.	Kabul edildi
H7: Müzik öğretmeni adaylarının spiritüel ve sese yönelik farkındalıkları ile tutumlarının sevgi ve adanmışlık boyutu arasında ilişki vardır.	**Reddedildi**
H08: Müzik öğretmeni adaylarının müziğin genel yapısına yönelik farkındalıkları ile tutumlarının sevgi ve adanmışlık boyutu arasında ilişki yoktur.	Reddedildi
H8: Müzik öğretmeni adaylarının müziğin genel yapısına yönelik farkındalıkları ile tutumlarının sevgi ve adanmışlık boyutu arasında ilişki vardır.	**Kabul edildi**

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1 Sonuç

Bu araştırmanın amacı müzik öğretmeni adaylarının müzikal farkındalıklarının ve müzik öğretmenliği mesleğine yönelik tutumlarının incelenmesidir. Bu amaç ile yapılan analizlerden elde edilen bulgular yorumlanmıştır. Elde edilen bulgular, mevcut literatürdeki teorik ve ampirik veriler ışığında analiz edilerek yorumlanmış, böylece sonuçlar daha kapsamlı bir şekilde anlamlandırılmaya çalışılmıştır.

Demografik değişkenlere göre yapılan farklılık testi sonuçlarında, bazı bulgular elde edilmiştir. Cinsiyete göre yapılan analizlerde, kadınların spiritüel ve sese yönelik müzikal farkındalık düzeyinin erkeklere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Müzik öğretmenliğine yönelik tutumda ise değer boyutunda kadınların, sevgi ve adanmışlık boyutunda erkeklerin daha yüksek tutuma sahip olduğu tespit edilmiştir.

Doğum yılına göre farkındalık düzeyleri, bazı boyutlarda anlamlı farklılıklar göstermektedir. Örneğin, tınısal-biçimsel farkındalık, 1983 ve 1987 doğumlu katılımcılarda yüksek iken, 1993'te en düşük düzeyde bulunmuştur. Spiritüel farkındalık 1988, 1987 ve 1983 doğumlularda yüksek iken, 1979 ve 2000 sonrası dönemlerde düşüş göstermiştir.

Çalgı türüne göre analizlerde, tınısal farkındalık trampet ve viyola çalanlarda yüksek bulunmuş, ney çalanlarda ise düşük olduğu görülmüştür. Müzikal ifade farkındalığı, şan, trampet ve viyolonsel çalanlarda yüksek, klarnet çalanlarda düşüktür. Benzer şekilde, sevgi adanmışlık tutumu kemençe ve klarnet çalanlarda yüksek, ud ve flüt çalanlarda düşüktür.

Alınan müzik derslerinin etkisi incelendiğinde, sadece müzikal ifade farkındalığında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Olumlu-olumsuz etkisi olduğunu belirten öğrencilerin farkındalık düzeyi daha yüksektir. Ancak müzik öğretmenliğine yönelik tutum alt boyutlarında bu değişkenin istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi bulunmamıştır.

5.2 Tartışma

Araştırma kapsamında, müzikal farkındalık ve tutum ölçeklerine yönelik ulusal ve uluslararası literatür detaylı şekilde incelenmiştir. Araştırma kavramları arasındaki ilişkilerden bazı bulgular elde edilmiş ve hipotez sonuçları yazın minvalinde tartışılmıştır. Elde edilen bulguların hemen tamamı mevcut literatür ile örtüşmektedir.

"H1: Müzik öğretmeni adaylarının müziğin tınısal-biçimsel ve performansa dayalı farkındalıkları ile tutumlarının değer boyutu arasında ilişki vardır" hipotezine ilişkin tartışma aşağıda sunulmuştur.

Tınısal, biçimsel ve performansa dayalı farkındalık, müzikal ifade ve seslendirme farkındalığı ile güçlü bir ilişki sergilemiştir. Yıldız ve Kılıç (2022) çalışmasında da bu farkındalık türünün, müzik öğretmenliğine yönelik değer tutumu ile daha kuvvetli, sevgi-adanmışlık ile zayıf düzeyde ilişkisi olduğu tespit edilmiştir. Müzik öğretmenliğine yönelik değer tutumu ile güçlü bir ilişki olması, tınısal ve biçimsel farkındalığın öğretmenlerin müziğe yönelik anlam ve bağlılık algısını etkilediğini gösterebilir.

"H2: Müzik öğretmeni adaylarının müzikal ifade ve seslendirmeye yönelik farkındalıkları ile tutumlarının değer boyutu arasında ilişki vardır" hipotezine ilişkin tartışma aşağıda sunulmuştur.

Müzikal ifade ve seslendirme farkındalığı ile öğretmenliğe yönelik tutum boyutlarından olan değer tutumu ile güçlü bağlar kurduğu gözlemlenmiştir. Bu durum, müzikal ifade ve seslendirme farkındalığının performans ve estetik anlamda daha somut unsurlara odaklandığını, buna karşın spiritüel ve genel yapıya yönelik farkındalıkların daha soyut ve duygusal boyutları kapsadığını gösterebilir. Özdemir'in (2022) yapmış olduğu çalışmada öğretmenlerin değer tutumu gibi bilişsel ve anlam merkezli yaklaşımlarının, müzik pedagojisinde başarılı öğrenme ortamları yaratmada etkili olduğu ifade edilmektedir. Bu nedenle, değer tutumuyla güçlü bir bağ kurulması, öğretmen adaylarının müziği bir "anlam ve değer aktarımı" aracı olarak görme eğilimini yansıtabilir.

H3: Müzik öğretmeni adaylarının spiritüel ve sese yönelik farkındalıkları ile tutumlarının değer boyutu arasında ilişki vardır" hipotezine ilişkin tartışma aşağıda sunulmuştur.

Spiritüel ve sese dayalı farkındalık, diğer farkındalık boyutlarıyla zayıf düzeyde ilişkiliyken, öğretmenliğe yönelik tutum boyutlarıyla istatistiksel olarak anlamlı bir bağ kuramamıştır. Bu bulgu, spiritüel ve sese dayalı farkındalığın, diğer müzikal farkındalık boyutlarıyla zayıf düzeyde bağlantılı olmasının, onun bireylerin müzikle ilişkilerinde daha bireysel ve soyut bir alanı temsil ettiğine işaret edebileceğini göstermektedir. Şahin ve Yılmaz (2021) çalışmasında spiritüel farkındalığın, genellikle müziğin ruhsal ve metafizik yönleriyle ilişkilendirilebileceğini savunmaktadır. Ancak bu boyutun öğretmenliğe yönelik tutumlarla istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki kuramaması, spiritüel farkındalığın öğretmenlik mesleğinde doğrudan etkili bir bileşen olmadığını veya bu alanların dolaylı faktörlerle şekillendiğini düşündürmektedir.

H4: Müzik öğretmeni adaylarının müziğin genel yapısına yönelik farkındalıkları ile tutumlarının değer boyutu arasında ilişki vardır" hipotezine ilişkin tartışma aşağıda sunulmuştur.

Müziğin genel yapısına yönelik farkındalık, her iki tutum boyutuyla da pozitif ilişkilidir. Spiritüel ve sese dayalı farkındalığın soyut ve bireysel bir yapıya sahip olması bu sonuca ulaşılmasında etkili olduğu düşünülmektedir. Arslan ve Demir (2020) çalışmasında, bu farkındalık türü genellikle müziğin duygusal, sezgisel ve ruhsal etkilerine odaklanır. Ancak, bu boyutun diğer farkındalık türleriyle zayıf ilişkisi ve öğretmenlik tutumlarıyla anlamlı bir bağ kuramaması, spiritüel farkındalığın mesleki işlevlerden ziyade kişisel deneyimlere dayalı bir bileşen olabileceğini düşündürmektedir. Müziğin genel yapısına olan farkındalık boyutu, müziğin teknik ve bütünsel özelliklerini anlamayı temsil eder. İncelenen literatür araştırmaları bu farkındalık türünün müzik öğretmenlerinin pedagojik yaklaşımlarını geliştirmede önemli bir rol oynadığını desteklemektedir.

H5: Müzik öğretmeni adaylarının müziğin Tınısal-Biçimsel ve Performansa Dayalı farkındalıkları ile tutumlarının sevgi ve adanmışlık boyutu arasında ilişki vardır" hipotezine ilişkin tartışma aşağıda sunulmuştur.

Müzik öğretmenliğine yönelik tutum alt boyutları arasında değer ile sevgi-adanmışlık arasında orta düzeyde pozitif bir bağ bulunmaktadır. Bu sonuç, müziğin genel yapısına yönelik farkındalığın, müzik öğretmenlerinin mesleki ve duygusal bağlılıklarına etkisi olduğunu göstermektedir. Sevgi-adanmışlık tutumu ile olan güçlü bağ, bu farkındalık türünün öğretmenlerin müziğe duyduğu sevgi ve mesleki adanmışlıkla örtüştüğünü düşündürür. Literatür, müziğin yapı taşlarını kavramanın mesleki tatmin ve bağlılığı artırdığına işaret etmektedir. Değer tutumu ile pozitif ilişki, bu farkındalığın aynı zamanda öğretmenlerin müziğe olan ahlaki ve pedagojik yaklaşımlarını da etkilediğini desteklemektedir.

H6: Müzik öğretmeni adaylarının müzikal ifade ve seslendirmeye yönelik farkındalıkları ile tutumlarının sevgi ve adanmışlık boyutu arasında ilişki vardır" hipotezine ilişkin tartışma aşağıda sunulmuştur.

Bulgularda H6 hipotezinin desteklendiği açıklanmıştır. Müzik öğretmeni adaylarının müzikal ifade ve seslendirmeye yönelik farkındalıkları ile tutumlarının sevgi ve adanmışlık boyutu arasında ilişki vardır." hipotezinin desteklenmiş olması, müzik öğretmeni adaylarının müzikal ifade ve seslendirme konusundaki farkındalıklarının, sevgi ve adanmışlık gibi duygusal boyutlarla güçlü bir ilişki içinde olduğunu gösterir (Karaca ve Akpınar, 2021). Bu, adayların müziğe karşı gösterdikleri tutku, bağlılık ve özverinin, müzikal ifadelerini ve seslendirmeye yönelik yaklaşımlarını olumlu şekilde etkilediğini ortaya koymaktadır. Yüksek farkındalığa sahip olan adayların, müzikle olan duygusal bağlarının güçlü olduğu ve bu bağın, onların müzikal performanslarına ve öğretim tutumlarına adanmışlıkla yansıdığı anlamına gelmektedir.

H7: Müzik öğretmeni adaylarının spiritüel ve sese yönelik farkındalıkları ile tutumlarının sevgi ve adanmışlık boyutu arasında ilişki vardır" hipotezine ilişkin tartışma aşağıda sunulmuştur.

Bulgularda H7 hipotezi desteklenmemiştir. Müzik öğretmeni adaylarının spiritüel ve sese yönelik farkındalıkları ile tutumlarının sevgi ve adanmışlık boyutu arasında ilişki vardır." hipotezinin desteklenmemiş olmasının olası nedeni, öğrencilerin spiritüel farkındalıkları ve sese yönelik tutumlarının sevgi ya da adanmışlık gibi duygusal boyutlarla doğrudan bir ilişki kuramayacak kadar farklı düzeylerde olmasıdır. Soylu (2021) çalışmasında müzik öğretmeni adaylarının spiritüel ve sese yönelik farkındalıkları ile tutumlarını incelemiş ve sese yönelik farkındalık ile adanmışlık boyutu arasında ilişki bulamamıştır. Bu durum, bireylerin kişisel deneyimleri, değerleri ve eğitim geçmişlerinin etkisiyle değişebilir ve ölçüm araçlarının yetersizliği ya da dışsal faktörlerin etkisiyle ilişki daha karmaşık hale gelebilir. Ayrıca, spiritüel farkındalık ve sese yönelik tutumlar ile sevgi ve adanmışlık arasındaki bağ, doğrudan değil, dolaylı ya da uzun vadeli etkilerle şekilleniyor olabilmektedir.

H8: Müzik öğretmeni adaylarının müziğin genel yapısına yönelik farkındalıkları ile tutumlarının sevgi ve adanmışlık boyutu arasında ilişki vardır" hipotezine ilişkin tartışma aşağıda sunulmuştur.

Bulgular, müzik sektöründe çalışan bireylerin mesleklerine olan bağlılıklarının ve başarılarının, farkındalık türleri ile ilişkili olduğunu göstermektedir. Demir (2020) tezinde benzer sonuca ulaşmış ve müziğin genel yapısına yönelik farkındalık, özellikle sevgi ve adanmışlık tutumuyla güçlü bir bağ kurarak, bireylerin mesleki doyumunu ve uzun vadeli bağlılığını artırabileceğini işaret etmiştir. Bu, müzik eğitiminde ve sektörel projelerde daha derin müzikal bilgi ve duygusal bağların teşvik edilmesi gerektiğine dikkat çekmektedir.

5.3 Öneriler

Analiz verilerinden elde edilen sonuçlar doğrultusunda çeşitli öneriler geliştirilmiştir.

1. Müzikal farkındalık türlerinin farklı öğretmenlik tutumları üzerindeki etkisini artırmak için özellikle "değer" tutumuna odaklanılabilir ve bu farkındalığın öğretmen eğitim programlarına entegre edilmesi sağlanabilir. Ayrıca, spiritüel ve sese dayalı farkındalık ile tutumlar arasındaki düşük ve istatistiksel olarak anlamlı

olmayan ilişkiler nedeniyle, bu alanların daha fazla araştırılarak geliştirilmesi önerilmektedir.

2. Müziğin yapısal ve duygusal boyutlarını ele alan eğitim programlarının yaygınlaştırılmasının önemli olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca, sevgi ve adanmışlığı teşvik eden yaratıcı ve destekleyici iş ortamlarının oluşturulması, öğretmen adaylarının sektördeki performansını ve motivasyonunu artıracaktır.

3. Spiritüel farkındalık ise bireysel gelişim açısından da desteklenebilir; bu boyut, mesleki etkiden ziyade, öğretmen adaylarının bireysel olarak içsel tatmin ve yaratıcılık süreçlerini güçlendirebilir.

4. Araştırmanın nitel olarak ayrıca yürütülmesi de farklı sonuçlar elde edilmesine olanak tanıyacaktır. Müzik öğretmeni adayları ile birebir görüşmelerden elde edilecek verilerin daha değerli ve güçlü anlamlar içereceği, bu da araştırma için daha güvenilir bilgiler elde edilmesini sağlayacaktır.

5. Bir diğer öneri aynı çalışma Türkiye'nin farklı bölgelerinde de yürütülerek, elde edilen sonuçlar bölgesel olarak karşılaştırılabilir. Burada farklı kültür ve sosyal çevrenin araştırma değişkenlerine yansıyıp yansımadığı sonucu da ortaya çıkacaktır. Ayrıca, Türkiye genelinde yapılacak bir araştırma, ülke çapındaki eğilimlerin belirlenmesine katkıda bulunarak ulusal düzeyde stratejiler geliştirilmesine temel oluşturabilir.

KAYNAKLAR

Afacan, Ş. (2018). *Keman eğitimi öğrenme stratejileri ölçeğinin geliştirilmesi ve öğrenme stratejileriyle desenlenmiş etkinliklerin öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanmalarına ve keman performanslarına etkisi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.

Akgül, A. (1997). *Tıbbi araştırmalarda istatistiksel analiz teknikleri*. Yüksek Ögretim Kurulu Matbaası.

Altar, C. M. (2013). *Sanat felsefesi üzerine*. Pan Yayıncılık.

Ameli, M. (2016). Integrating logotherapy with cognitive behavior therapy: A worthy challenge. *Logotherapy and existential analysis: Proceedings of the viktor frankl institute Vienna* içinde (Cilt 1), (ss. 197-217). Springer International Publishing.

Anderson, B. (1988). A principle of hope: Recorded music, listening practices and the immanence of utopia. *Geografiska Annaler: Series B, Human Geography*, *84*(3-4), 211-227.

Arslan, D. A. (2015). Müzik öğretmen adaylarının, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının incelenmesi. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi, 6*(17), 1-16.

Arslan, N., ve Demir, H. (2020). Spiritüel farkındalık ve öğretmenlik tutumları: kişisel deneyimlerin rolü ve etkileri. *Eğitim Psikolojisi Dergisi, 18*(2), 85-98.

Babacan, E. (2014). Agsl öğrencilerinin müzik kavramına ilişkin algıları: Metafor analizi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, *3*(1), 124-132.

Baer, R. (2006). Mindfulness training as a clinical intervention: A conceptual and empirical review. *Clinical Psychology Science and Practice 10*(2), 125-143. https://doi.org/10.1093/clipsy.bpg015

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control.* W. H. Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co.

Banks, J. (2004). Teachingforsocialjustice, diversity, andcitizenship in a global World. *The Educational Forum, 68*(4), 296-305.

Başarır, F. (2012). *Öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime ilişkin görüşlerinin ve öz-yeterlik algılarının değerlendirilmesi (Erciyes Üniversitesi Örneği)* [Yüksek Lisans Tezi]. Erciyes Üniversitesi.

Bilen, S. (1995). *İşbirlikli öğrenmenin müzik öğretimi ve güdüsel süreçler üzerindeki etkileri.* [Doktora Tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.

Bingöl, F. (2016). Sanatta anlam, değer, önem ve müzik sanatı. *İdil Dergisi, 5*(25), 1551-1558.

Bishop, S. R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N. D., Carmody, J., ... & Devins, G. (2004). Mindfulness: A proposed operational definition. *Clinical Psychology: Science and Practice, 11*(3), 230-241. [Çevrimiçi: https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1093/clipsy.bph077], Erişim tarihi: 18.03.2020.

Bolduc, J. (2009). Effects of a music programme on kindergartners' phonological awareness skills 1. *International Journal of Music Education, 27*(1), 37-47.

Bozdoğan, A. E., Aydın, D. ve Yıldırım, K. (2007). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, *8*(2), 83-97.

Brown, K. W. & Cordon, S. (2009). Toward a phenomenology of mindfulness: Subjective experience and emotional correlates. In Didonna, F. (Ed.). *Clinical handbook of mindfulness* (1. Baskı). (ss. 59-81). Springer Publishing.

Brown, K. W., & Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology, 84*(4), 822–848. https://doi.org/10.1037/0022-3514.84.4.822

Brown, K. W., Ryan, R. M. & Cresswell, J. D. (2007). Mindfulness: Theoretical foundations and evidence for its salutary effects. *Psychological Inquiry, 18*, 211-237. [Çevrimiçi: https:/www.academia.edu/11912225/], Erişim tarihi: 115.05.2024.

Brown, K. W., Ryan, R. M. & Creswell, J. D. (2007). Mindfulness: Theoretical foundations and evidence for its salutary effects. *Psychological Inquiry*, *18*(4), 211–237. https://doi.org/10.1080/10478400701598298

Bulut, D. (2011). Müzik öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *31*(3), 651-674.

Büyükkaragöz, S., vd. (1998). *Öğretmenlik mesleğine giriş (Eğitimin temelleri).* Mikro Yayınları.

Can, Ü. K., ve Akbal, B. (2021). Türkiye'de müzik performans kaygısı üzerine yapılmış lisansüstü çalışmaların incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, *16*(1), 85-101.

Carmody, J. (2009). Evolving conceptions of mindfulness in clinical settings. *Journal of Cognitive Psychotherapy: An International Quarterly, 23*, 270-280. https://doi.org/10.1891/0889-8391.23.3.270

Cengiz, A. (2020). *Enstrüman çalan bireyler ile enstrüman çalmayan bireylerin bilişsel esnekliklerinin karşılaştırılması.* [Yüksek Lisans Tezi]. Çağ Üniversitesi.

Çapri, B. ve 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.

Çatak, P. D. ve Ögel, K. (2010). Farkındalık temelli terapiler ve terapötik süreçler. *Klinik Psikiyatri, 13*(1), 85-91.

Çeliköz, N. ve Çetin, F. (2004). Anadolu öğretmen lisesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını etkileyen etmenler. *Milli Eğitim Dergisi*, (162).

Çelikten, M. ve Can, N. (2003). Yönetici, öğretmen ve veli gözüyle ideal öğretmen. *Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15,* 253-267.

Çoban, İ. U. (2020). *Müzikal farkındalık ölçeğinin geliştirilmesi.* [Yüksek Lisans Tezi]. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi.

Çokluk, Ö. S., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, S. (2012). *Sosyal Bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve Lisrel Uygulamaları*. Pegem Akademi Yayıncılık.

Çoloğlu, A. (2018). *Öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları, etik davranışları ve örgütsel vatandaşlık davranışları üzerine bir araştırma.* [Yüksek Lisans Tezi]. Gaziantep Üniversitesi.

Dane, E. (2010). Paying attention to mindfulness and its effects on task performance in the workplace. *Journal of Management 37*(4) 997-118. https://doi.org/10.1177/0149206310367948

Demir, S. (2020). *Müzik öğretmeni adaylarının müziğin genel yapısına yönelik farkındalıkları ile tutumları: sevgi ve adanmışlık boyutları arasındaki ilişki*. [Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.

Deutsch, D. (Ed.). (2013). *The Psychology of Music*. (3rd Edition). Academic Press.

Dienes, Z. & Perner, J. (1999). A theory of implicit and explicit knowledge. *Behavioral and Brain Sciences, 22,* 735-808.

Durmuş, B., Yurtkoru, E. S. ve Cinko, M. (2013). *Sosyal bilimlerde SPSS'le veri analizi*. (5. Baskı). Beta Yayıncılık.

Dymond, S. & Barnes, D. (1997). Behavior-analytic approaches to self-awareness. *The Psychological Record, 47*, 181-200.

Erden, M. (1995). Öğretmen adaylarının öğretmenlik sertifikası derslerine yönelik tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *11*(11), 99-104.

Erden, M. (2005). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Seçkin Yayıncılık.

Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (3. Baskı). Sage Publications Ltd.

Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). *Belief, Attitude, Intention, and Behavior: An Introduction to Theory and Research*. Reading, MA: Addison-Wesley.

Genç, M., & Can, N. (2019). *Öğretmenlik mesleğinin sanatsal değişkenleri*. Pegem Akademi.

Germer, C. K. (2013). Mindfulness: What is it? What does it matter? In C. K. Germer, R. D. Siegel, & P. R. Fulton (Eds.), *Mindfulness and psychotherapy* (2nd ed., pp. 3–35). The Guilford Press.

Gethin, R. (2011). On some definitions of mindfulness. *Contemporary Buddhism, 12*(1), 263-279.

Güdek, B. (2007). Eğitim fakültesi müzik eğitimi anabilim dalı 1. ve 4. Sınıf öğrencilerinin müzik öğretmenliği mesleğine yönelik tutumlarının öğrenciye ait farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (43), 93-105.

Gülden, Ç. (2022). *Farkındalık temelli psikoeğitim programının ergenlerin dikkat kontrol ve farkındalık düzeylerine etkisi*. [Doktora Tezi]. Ankara Üniversitesi.

Gündüz, Y. ve Coşkun, Z. S. (2012). Öğrenci algısına göre öğretmen etik değerler ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 13*(1), 111-131.

Güneyli, A. ve Aslan, C. (2009). Evaluation of Turkish prospective teachers' attitudes towards teaching profession (Near East University case). *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 1*(1), 313-319.

Güven, E. ve Sezginsoy, B. (2009). Müzik alanında üstün bir yetenek: İdil Biret (Görüş ve önerileri). *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22*(1), 123- 142.

Hallam, S. (2010). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International journal of music education*, *28*(3), 269-289.

Hallam, S., Cross, I., & Thaut, M. (Eds.). (2011). The Oxford Handbook of Music Psychology. Oxford University Press.

Helvacı, M. A. (2009). Öğretmenlik mesleğinin özellikleri. Saylan, N. (Ed.). *Eğitim bilimine giriş*. Anı Yayıncılık.

Hodeir, A. & Usmanbaş, İ. (1971). *Müzikte türler ve biçimler*. Devlet Konservatuvarı Yayınları.

Johnson, R. A. & Wichern, D. W. (2002). *Applied multivariate statistical analysis.* Prentice Hall.

Juslin, P. N. (2003). Five facets of musical expression: A psychologist's perspective on music performance. *Psychology of Music, 31*(3), 273-302.

Kabat-Zinn, J. (2005). An outpatient program in behavioral medicine for chronic pain patients based on thepractice of mindfulness meditation: Theoretical considerations and preliminary results. *Gen Hosp Psychiatry, 4*, 33-47.

Kağıtçıbaşı, Ç. (1988). *Yeni insan ve insanlar.* Evrim Basım Yayım.

Kalaycı, Ş. (2010). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Asil Yayın Dağıtım.

Kalaycıoğlu, Ş. G. (2019). *Aktif öğrenmeye dayalı etkinliklerin viyola öğrencilerinin performans başarıları, motivasyon düzeyleri ve derse yönelik görüşlerine etkisi.* [Doktora Tezi]. İnönü Üniversitesi.

Karaca, B., ve Akpınar, S. (2021). Müziğin yapı taşları ve öğretmenlerin mesleki bağlılıkları: sevgi ve adanmışlık ilişkisi. *Müzik Eğitimi ve Psikolojik Bağlılık Dergisi, 14*(3), 120-135.

Karaduman, Y., ve Yıkılmaz, A. (2023). Examination of high school students' attitudes towards physical education course according to some variables. *Journal of ROL Sport Sciences, 4*(2), 675-687.

Karakuş, M., ve Çelenk, K. (2020). GSL müzik bölümleri müfredatındaki Türk ve batı müziği derslerine yönelik tutum ölçeği geliştirme çalışması. *Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi, 26*(Müzik Özel Sayısı), 327-337.

Karan, M. (2011). *Özengen müzik eğitimi veren kurumlarda çalgı eğitimi alan öğrencilerin mesleki yönelimlerinin incelenmesi.* [Yüksek Lisans Tezi]. Erciyes Üniversitesi.

Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler ve teknikler*. (20. baskı). Nobel Yayıncılık.

Kendall, R. A. & Carterette, E. C. (1990). The communication of musical expression. *Music Perception, 8*(2), 129-164.

Kılbaş, M. (2007). *Türkiye ile Avrupa Birliği ülkelerinde müzik öğretmeni yetiştirme programlarının karşılaştırılması: Almanya, Avusturya ve Polonya örneği.* [Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi.

Kılıç, S. (2013). Örnekleme yöntemleri. *Journal of Mood Disorders*, *3*(1), 44-6.

Kılıç, S. (2016). Cronbach's alpha reliability coefficient. *Psychiatry and Behavioral Sciences, 6*(1), 47.

Kılınç, A. (1997). *Üniversite seçiminde öğrenci yönelimlerini etkileyen faktörler.* [Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi.

Kılınçoğlu, B. (2020). *Üniversite öğrencilerinde bilinçli farkındalık ile mental iyi oluşun incelenmesi.* [Yüksek Lisans Tezi]. Başkent Üniversitesi.

Kocakaya, S. (2015). *Mekânsal ilişki bağlamında ruhsal durumlar ve sanattaki etkileşimi.* [Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi.

Küçük, D. P. (2012). Müzik öğretmenlerinin müzik öğretmenliği mesleğine yönelik tutumları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (19), 151-161.

Küçükahmet, L. (1999). *Önsöz, öğretmenlik mesleğine giriş.* Alkım Yayınevi.

Lacroix, S. E. (2002). *The effect of an intergrated curriculum on fourth graders' achievement in and attitude toward music instruction.* [Doktora Tezi]. Rhode Island Üniversitesi.

Levitin, D. J. (2006). *This ıs your brain on music: The science of a human obsession*. Penguin Group.

Liddell, L. (1977). *A comparision of attitudestoward music educationamong school board presidents, superintendents, principals, and music teachers ın mississippi public schools.* [Doktora Tezi]. MississippiState Üniversitesi.

Livermore, D. A. (2009). *Cultural intelligence improving your CQ to engage our multicultural world.* Baker Academic.

Lubinski, C. A. (1995). Content knowledge, beliefs, and practices: A comparison among six preservice teachers.

Marlatt, A. & Kristeller, J. L. (1999). Mindfulness and meditation. *American Psychological Association,* 67-84. https://doi.org/http://dx.doi.org/ 10.1037/10327-004

MEB. (2018). *Türkiye mesleki ve teknik eğitim strateji belgesi ve eylem planı 2014-2018.* TC. Milli Eğitim Bakanlığı.

Noble, R. F. (1976). A multivariate analysis of factorsin the back grounds of wyoming adlts related to their attirudinal levels concerning music. *Journal of Research in Music Education, 25*(1), 59-67.

Okay, H. H. (2011). *Eğitim fakültesi müzik eğitimi anabilim dalı yaylı çalgı eğitiminde şarkımsı çalışa bağlı olarak müzikal ifadenin geliştirilmesi.* [Doktora Tezi]. Marmara Üniversitesi.

Olson, I. (1984). Measurement of musical awareness. *Bulletin of the Councin for Research in Music Education, 77*, 31-42.

Öz, S. (2024). *Müzik Eğitimi alan ve almayan 10. Sınıf lise öğrencilerinin çoklu zekâ alanlarının incelenmesi.* [Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi.

Özdemir, A. (2022). Öğretmen değer tutumlarının ve bilişsel yaklaşımlarının müzik pedagojisinde başarıya etkisi. *Müzik Eğitimi Araştırmaları Dergisi, 15*(3), 45-59.

Özder, H., Konedralı, G. ve Zeki, C. P. (2010). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, *2*(2), 253-275.

Özer, Z., ve Demirbatır, R. E. (2021). Müzik eğitimi ile ilgili TR dizin veri tabanında yayınlanan araştırmaların eğilimlerinin belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *21*(1), 282-304.

Özmenteş, G. (2005). *Dalcroze Eurhythmics öğretiminin müziksel beceriler, müzik dersine ilişkin tutumlar ve müzik yeteneğine ilişkin özgüven üzerindeki etkileri.* [Doktora Tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi, Güzel Sanatlar Enstitüsü.

Philip, S. L. (2003). *Contributing factors to music attitude ın sixth-, seventh-, and eighth-grade students*. [Phd Thesis]. Iowa Univercity.

Radocy, R. E. (1986). Residue pitch or monarual and dichotic two-tone complexes. *Council For Research In Music Education*, (48), 43-49.

Rainey, V. J. (2002). *The development of the "Rainey Musical Attitude Scale", using the Thurstone Scale as a model, to measure attitudes of music educators and principals toward the value of music in the North Carolina public school curriculum*. The University of North Carolina at Greensboro.

Sağlam, A. Ç. (2008). Müzik öğretmenliği bölümü öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *5*(1), 59-69.

Say, F. (2001). *Uçak notları*. Müzik Ansiklopedisi Yayınları.

Schopenhauer, A. (1969). *The world as will and representation* (Cilt 1). (E. F. J. Payne, Çev.). The Falcon's Wing Press.

Siegel, S. C. (2009). Internal education and the roots of resilience: Relationships and reflection as the new R's of education. Schonert Reichl, K. A. ve Roeser, R. W. (Ed.). In *Handbook of mindfulness in education: Integrating theory and research into practice* (pp.47-65). Springer.

Sloboda, J. A. (1985). *The Musical Mind: The Cognitive Psychology of Music*. Oxford University Press.

Sopaoğlu, U. (2018). *Mesleki müzik eğitimi veren yüksek öğretim kurumlarında sol klarnet eğitiminin değerlendirilmesi.* [Yüksek Lisans Tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.

Soylu, B. (2021). *Müzik öğretmeni adaylarının spiritüel ve sese yönelik farkındalıkları ile tutumları: Sevgi ve adanmışlık boyutları arasındaki ilişki*. [Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Üniversitesi.

Swanwick, K. & Lawson, D. (1999). Authentic music and ıts effect on the attitudes and the mu-14.sical development of secondary school students. *Music Education Research*, *1*(1), 47-60.

Şahin, A., ve Yılmaz, K. (2022). Spiritüel turizmin mental rahatlama ve manevi rekreasyon etkisi üzerine bir inceleme. *International Social Sciences Studies Journal*, *8*(96), 881-889.

Şenoğlu Özdemir, C., ve Can, A. A. (2019). Analitik müzik dinleme etkinliklerinin müzikal bilgi, algı ve performans başarısına etkisi. *Journal of Turkish Studies, 14*(3), 1731-1754.

Şimşek, Ö. (2005). *60-72 aylık çocukların yazı farkındalığı ve yazmaya hazırlık becerilerinin gelişiminde okuma yazmaya hazırlık programının etkisinin incelenmesi.* [Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi.

Tanel, R., Şengören, S. K. ve Tanel, Z. (2007). Fizik öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22*(22), 1-9.

Tanrıöver, A. U., ve Tanrıöver, G. B. (2024). Genel, özengen ve mesleki müzik eğitimi süreci içinde verilen keman eğitiminde karşılaşılabilecek olası güçlükler. *The Journal of Academic Social Science Studies, 2*(32), 555-567.

Tavsancıl, E. (2002). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi.* Nobel Yayın Dağıtım.

Tekerek, M. ve Polat, S. (2011, Eylül*).* Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *5th International Computer & Instructional Technologies Symposium*.

Turan, Z. (2022). Dansçılarda ritim eğitimi. *Erciyes Akademi, 36*(4), 1724-1738.

Türe, N. (2007). *Eğitim ve öğretimde bir araç olarak görsel sanatlar eğitiminin öğrencilere sağladığı katkılar*. [Yüksek Lisans Tezi]. Selçuk Üniversitesi.

Türk Dil Kurumu (TDK). (2013). *Türkçe sözlük*. [Çevrim-içi: https:/sozluk.gov.tr/], Erişim Tarihi: 11.08.2024.

Türkmen Akkaş, A. (2024). *Üniversitelerin müzikle ilgili bölümlerinde ses eğitimi derslerine yönelik yaratıcı drama etkinlikleri.* [Yüksek Lisans Tezi]. Ordu Üniversitesi.

Uçan, A. (1997). Türkiye'de müzik araştırmalarına genel bir bakış ve KKÜ I. Ulusal müzik araştırmaları öğrenci kurultayı. *Online Journal of Music Sciences, 2*(3), 9-36.

Uğurluol, G. D. ve Eğilmez, H. O. (2023). Müzik öğretmeni adaylarının piyano ile eşlik alanında yeterlik algıları. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi, 24*(44), 311-324.

Urhan, G. (2022). Bilsem müzik sınavında öğrencilerin ve velilerin sınava ilişkin farkındalıklarını arttırmaya yönelik bir çalışma (Aksaray ili örneği). *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (63), 422-443.

Ülgen, G. (1994). Başarı beklentisi önemli mi? *Eğitim ve Bilim, 18*(92), 21-24.

Üstüner, M., Demirtaş, H., Cömert, M. ve Özer, N. (2009). Ortaöğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *9*(17), 1-16.

Yeşilgöz Şengün, G. (2023). *Ortaokul öğrencilerinin okul yaşantılarına yönelik algıları, bilişsel esneklikleri ve matematik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi.* [Yüksek Lisans Tezi]. Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi.

Yıldırım, V. ve Koç, T. (2008). *Müzik felsefesine giriş.* Bağlam Yayınları.

Yıldız, M. ve Kılıç, F. (2022). *Müzik öğretmenliği değer tutumu ve farkındalıkları: tınısal ve biçimsel etkiler*. *Müzik Eğitimi Araştırmaları Dergisi, 19*(4), 105-118.

Yılmaz, M. ve Okyay N. (2009). Hemşirelerin maneviyat ve manevi bakıma ilişkin görüşleri. *Hemşirelikte Araştırma Geliştirme Dergisi*, *11*(3), 41-52.

EKLER

EK A Etik Kurul Raporu

T.C.
KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırmalar ve Yayın Etiği Kurulu

TOPLANTI SAYISI	KARAR SAYISI	TOPLANTI TARİHİ
8	8	6.08.2024

DAĞITIM YERLERİNE

Dr. Öğr. Üyesi Okan YUNGUL'un yardımcı araştırmacı, Dilek ALAYBEYOĞLU'nun sorumlu araştırmacı olarak yapmayı planladıkları **"Müzik Öğretmeni Adaylarının Müzikal Farkındalıklarının ve Müzik Öğretmenliği Mesleğine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi (Karadeniz Bölgesi Örneği)"** isimli çalışmada; onam formlarının gönüllülere imzalatılarak gerekli bilgilendirmelerin yapılması, veri toplama araçlarının (anket, ölçek, mülakat,...) uygulama izninin gerekli kurumlardan alınması, çalışmada kullanılacak olan veri toplama araçlarını geliştiren kişilerden müsaadelerinin alınmış olması, çalışmada ses/görüntü kaydı alınacaksa katılımcılardan gerekli izinlerin alınması, veri toplamaya etik kurul kararından sonra başlanması ve etik davranış ilkelerine uyulması şartıyla söz konusu araştırmanın yapılması Etik Kurulumuzca uygun görülmüş ve onaylanmasına toplantıya katılan üyelerin oybirliği ile karar verilmiştir.

*Kurul Başkanı Prof. Dr. Muharrem ÇETİN; yıllık izinde olması sebebiyle toplantıya katılamamıştır.
*Kurul Üyesi Prof. Dr. Abdullah Çağrı BİBER; yıllık izinde olması sebebiyle toplantıya katılamamıştır.
*Kurul Üyesi Prof. Dr. Burhan BALTACI; yıllık izinde olması sebebiyle toplantıya katılamamıştır.

Prof. Dr. Yavuz UNAT Kurul Başkanı V.	Prof. Dr. Selahattin KAYMAKCI Kurul Üyesi	Prof. Dr. Tolga ULUSOY Kurul Üyesi
Prof. Dr. Kutay OKTAY Kurul Üyesi		

Ek: İlgili Çalışmanın Başvuru Evrakları (49 Sayfa)

DAĞITIM LİSTESİ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırmalar ve Yayın Etiği Kuruluna
Sayın Dr. Öğr. Üyesi Okan YUNGUL

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Belge Doğrulama Kodu: AATDF3D
Belge Takip Adresi: https://www.turkiye.gov.tr/kastamonu-universitesi-ebys

Adres: Kastamonu Üniversitesi Rektörlüğü, Kuzeykent Kampüsü, Merkez/Kastamonu
Telefon No: (0 366) 2800012
e-Posta:
Kep Adresi: kastamonuuniversitesi@hs01.kep.tr
Faks No: (0 366) 2801139
İnternet Adresi: www.kastamonu.edu.tr
Bilgi için : Sardar Durur Raporlu
Telefon No: (0 366) 2801144 - 1144

EK B Giresun Üniversitesi İzin Yazısı

T.C.
GİRESUN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Genel Sekreterlik

Sayı : E-55447807-044-31462
Konu : Anket Çalışması (Dilek ALAYBEYOĞLU)

DAĞITIM YERLERİNE

İlgi : Kastamonu Üniversitesi Rektörlüğünün 26.08.2024 tarihli ve E-16694033-300-2400103980 sayılı yazısı.

İlgi yazıya istinaden; Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı Müzik Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Dilek ALAYBEYOĞLU'nun " *Müzik Öğretmeni Adaylarının Müzikal Farkındalıklarının ve Müzik Öğretmenliği Mesleğine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi*" konulu yüksek lisans tez çalışması kapsamında Üniversitemiz Eğitim Fakültesi ve Devlet Konservatuarında anket uygulamaya ilişkin talebi Rektörlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerini ve gereğini arz/rica ederim.

Prof. Dr. Yılmaz CAN
Rektör

Dağıtım:
Gereği:
Kastamonu Üniversitesi Rektörlüğüne

Bilgi:
Eğitim Fakültesi Dekanlığına
Devlet Konservatuarı Müdürlüğüne

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Doğrulama Kodu: 222C18AE-CC84-40E3-80A3-F911D3B3A437 Doğrulama Adresi: https://www.turkiye.gov.tr/giresun-universitesi-ebys

Giresun Üniversitesi Rektörlüğü Güre Yerleşkesi Gaziler Mah.Prof. Ahmet Taner Kışlalı Cad. 28200 Merkez / GİRESUN
Telefon : 04543101000 Faks: 04543101119
E-Posta Adresi: genelsekreterlik@giresun.edu.tr İnternet Ağı: www.giresun.edu.tr
KEP Adresi : gru@hs01.kep.tr

Bilgi için:İclal ŞEKER
Şef
Telefon No:(454) 310 10 84

EK C Trabzon Üniversitesi İzin Yazısı

T.C.
TRABZON ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : E-99699167-302.08.01-2400046469 23.09.2024
Konu : Tez Çalışma İzni (Dilek ALAYBEYOĞLU)

KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : a) 26.08.2024 tarihli ve E-16694033-300-2400103980 sayılı yazınız.
b) Fatih Eğitim Fakültesi Dekanlığının 11.09.2024 tarihli ve E-48203248-302.08.01-2400044709 sayılı yazısı.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı Müzik Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Dilek ALAYBEYOĞLU'nun "Müzik Öğretmeni Adaylarının Müzikal Farkındalıklarının ve Müzik Öğretmenliği Mesleğine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi" konulu yüksek lisans tez çalışmasını Üniversitemiz Fatih Eğitim Fakültesinde uygulanmasının uygun görüldüğüne dair gelen İlgi (b)'de kayıtlı yazı Ek'te gönderilmektedir.
Bilgilerini ve gereğini arz ederim.

Prof. Dr. Atilla ÇİMER
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Ek: İlgi (b) Yazı (1 Sayfa)

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Belge Doğrulama Kodu: M39HD0IF Belge Takip Adresi: https://www.turkiye.gov.tr/trabzon-universitesi-ebys

Adres: Trabzon Üniversitesi Rektörlüğü, Söğütlü Mah. Adnan Kahveci Bulvarı, 61335 – Akçaabat-Trabzon / TÜRKİYE
Telefon No: (0 462) 4551000 Faks No:
e-Posta: İnternet Adresi:
Kep Adresi: trabzonuniversitesi@hs01.kep.tr
Bilgi için : Ayhan Kahraman
Öğrenci İşleri
Telefon No: (0 462) 4551525 - 1525
Direkt Hat:

EK D Tokat Üniversitesi İzin Yazısı

T.C.
TOKAT GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ
REKTÖRLÜĞÜ
Genel Sekreterlik

Sayı : E-36763901-044-465481 28.08.2024
Konu : Anket Çalışma İzni

KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : 26.08.2024 tarih 2400103980 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı Müzik Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Dilek ALAYBEYOĞLU'nun, "Müzik Öğretmeni Adaylarının Müzikal Farkındalıklarının ve Müzik Öğretmenliği Mesleğine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi" konulu yüksek lisans tez çalışması kapsamında Üniversitemizde uygulama yapma talebi Rektörlüğümüzce uygun görülmüştür.
Bilgilerinizi arz ederim.

Prof. Dr. Rasim KOÇYİĞİT
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Belge Doğrulama Kodu :BSDZ6ZSFV1 Pin Kodu :98582 Belge Takip Adresi : https://turkiye.gov.tr/cbd?eK=5695&eD=BSDZ6ZSFV1&eS=465481
Adres:Taşlıçiftlik Yerleşkesi 60150 Tokat/Türkiye
Telefon:(0356)2521616-1057 Faks:(0356)2521625
e-Posta:gensek@gop.edu.tr Web:gensek.gop.edu.tr
Kep Adresi:gaziosmanpasa.universitesi@hs03.kep.tr
Bilgi için: Gülşah AYDIN
Ünvanı: Şef
Tel No: 1079

EK E Kastamonu Üniversitesi İzin Yazısı

T.C.
KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Fakültesi Dekanlığı

Sayı : E-96053312-300-2400104525 27.08.2024
Konu : Tez Çalışma İzni Başvurusu (Dilek ALAYBEYOĞLU)

KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 26.08.2024 tarihli ve E-16694033-300-2400103998 sayılı yazınız.

İlgi yazı gereği Üniversitemiz Sosyal Bilimler Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı Müzik Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Dilek ALAYBEYOĞLU 'nun "Müzik Öğretmeni Adaylarının Müzikal Farkındalıklarının ve Müzik Öğretmenliği Mesleğine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi" konulu çalışmasını yapma talebi Dekanlığımızca uygun görülmüştür.

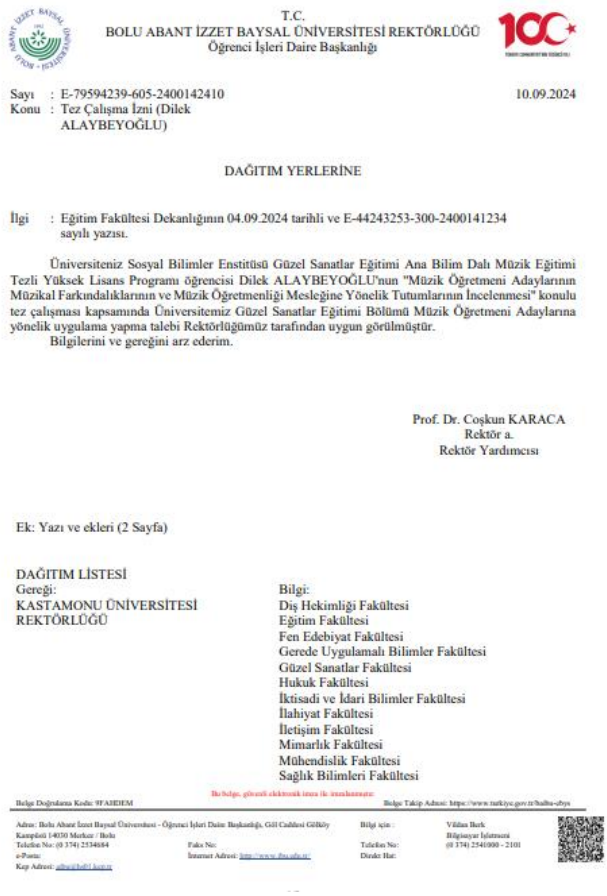
Gereğini bilgilerinize arz ederim

Doç. Dr. İbrahim KEPCEOĞLU
Dekan V.

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Belge Doğrulama Kodu: A4UUADE Belge Takip Adresi: https://www.turkiye.gov.tr/kastamonu-universitesi-ebys

Adres: Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Aktekke Mah. Yalçın Cad. Fakülte Sk. No:1/C, Merkez/Kastamonu
Telefon No: (0 366) 2803301 Faks No: (0 366) 2123353
e-Posta: egitim@kastamonu.edu.tr İnternet Adresi: https://egitim.kastamonu.edu.tr/
Kep Adresi: kastamonuuniversitesi@hs01.kep.tr
Bilgi için : Aysun Yetim İşçi
Telefon No: (0 366) 280 - 3329
Direkt Hat:

EK F Bolu Üniversitesi İzin Yazısı



T.C.
BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : E-79594239-605-2400142410 10.09.2024
Konu : Tez Çalışma İzni (Dilek ALAYBEYOĞLU)

DAĞITIM YERLERİNE

İlgi : Eğitim Fakültesi Dekanlığının 04.09.2024 tarihli ve E-44243253-300-2400141234 sayılı yazısı.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı Müzik Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Dilek ALAYBEYOĞLU'nun "Müzik Öğretmeni Adaylarının Müzikal Farkındalıklarının ve Müzik Öğretmenliği Mesleğine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi" konulu tez çalışması kapsamında Üniversitemiz Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmeni Adaylarına yönelik uygulama yapma talebi Rektörlüğümüz tarafından uygun görülmüştür.
Bilgilerini ve gereğini arz ederim.

Prof. Dr. Coşkun KARACA
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Ek: Yazı ve ekleri (2 Sayfa)

DAĞITIM LİSTESİ
Gereği:
KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ

Bilgi:
Diş Hekimliği Fakültesi
Eğitim Fakültesi
Fen Edebiyat Fakültesi
Gerede Uygulamalı Bilimler Fakültesi
Güzel Sanatlar Fakültesi
Hukuk Fakültesi
İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi
İlahiyat Fakültesi
İletişim Fakültesi
Mimarlık Fakültesi
Mühendislik Fakültesi
Sağlık Bilimleri Fakültesi

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Belge Doğrulama Kodu: 9FA3EDEM Belge Takip Adresi: https://www.turkiye.gov.tr/bolu-ebys

Adres: Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi - Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı, Gölköy Kampüsü 14030 Merkez / Bolu
Telefon No: (0 374) 2534684 Faks No:
e-Posta: İnternet Adresi: http://www.ibu.edu.tr/
Kep Adresi: abau@hs01.kep.tr
Bilgi için : Telefon No: Dürder Hat:
Yıldan Berk Bilgisayar İşletmeni (0 374) 2541000 - 2101

Spor Bilimleri Fakültesi
Tıp Fakültesi
Turizm Fakültesi
Ziraat Fakültesi
Yabancı Diller Yüksekokulu
Bolu Meslek Yüksekokulu
Bolu Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu
Gerede Meslek Yüksekokulu
Mehmet Tanrıkulu Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu
Mengen Meslek Yüksekokulu
Mudurnu Süreyya Astarcı Meslek Yüksekokulu
Seben İzzet Baysal Meslek Yüksekokulu
Yeniçağa Yaşar Çelik Meslek Yüksekokulu

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Belge Doğrulama Kodu: 9FA3EDEM Belge Takip Adresi: https://www.turkiye.gov.tr/bolu-ebys
Adres: Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi - Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı, Gölköy Kampüsü 14030 Merkez / Bolu
Telefon No: (0 374) 2534684 Faks No:
e-Posta: İnternet Adresi: http://www.ibu.edu.tr/
Kep Adresi: abau@hs01.kep.tr
Bilgi için : Telefon No: Dürder Hat:
Yıldan Berk Bilgisayar İşletmeni (0 374) 2541000 - 2101

EK G Samsun Üniversitesi İzin Yazısı

T.C.
ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Rektörlük

Sayı : E-49933177-605-2400178008 10.09.2024
Konu : Tez Çalışma İzni Başvurusu (Dilek ALAYBEYOĞLU)

KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : 26.08.2024 tarihli ve E-16694033-300-2400103980 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı Müzik Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Dilek ALAYBEYOĞLU'nun "Müzik Öğretmeni Adaylarının Müzikal Farkındalıklarının ve Müzik Öğretmenliği Mesleğine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi" konulu yüksek lisans tez çalışmasına ilişkin anket çalışmasını Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümünde yapma isteği Rektörlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerini ve gereğini arz ederim.

Prof. Dr. Selim EREN
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Belge Doğrulama Kodu: P3MCEU7 Belge Takip Adresi: https://www.turkiye.gov.tr/ondokuz-mayis-universitesi-ebys

Adres: Ondokuz Mayıs Üniversitesi Rektörlük Binası
Telefon No: Faks No: (0 362) 4576091
e-Posta: İnternet Adresi:
Kep Adresi: omu@hs01.kep.tr
Bilgi için : Muazzez Mert Çörtüleyici
Telefon No: (0 362) 3121919 - 7015
Dahili Hat:

EK H Amasya Üniversitesi İzin Yazısı

T.C.
AMASYA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : E-47526769-300-222273 15.10.2024
Konu : Tez Çalışma İzni (Dilek ALAYBEYOĞLU)

KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : 14.10.2024 tarihli ve 222174 sayılı yazı.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Dilek ALAYBEYOĞLU'nun "Müzik Öğretmeni Adaylarının Müzikal Farkındalıklarının ve Müzik Öğretmenliği Mesleğine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi" konulu yüksek lisans tez çalışmasının Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı bünyesinde öğrenim gören öğrencilerine uygulanması uygun görülmüştür.

Gereğini bilgilerinize arz ederim.

Prof. Dr. Murat KURT
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu :BSFK89SPR5 Pin Kodu :99572 Belge Takip Adresi : https://turkiye.gov.tr/ebd?eK=5544&eD=BSFK89SPR5&eS=222273

Adres: Akbilek Mah. Hakimiyeti Cad. No:4/3 P.K. :05100 Merkez/Amasya
Telefon:0 (358) 211 50 20 Faks:0 (358) 260 00 50
e-Posta: oidb@amasya.edu.tr Web :http://www.amasya.edu.tr/idari
Kep Adresi :amasyauniversitesi@hs01.kep.tr

Bilgi için: Nuran YAZICIOĞLU
Unvanı: Büro Personeli
Tel No: 5270

EK I Veri Toplama Araçları

ANKET FORMU

Bu anket formu Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde yürütülmekte olan ***" Müzik Öğretmeni Adaylarının Müzikal Farkındalıklarının ve Müzik Öğretmenliği Mesleği Yönelik Tutumlarının Ölçülmesi "*** başlıklı yüksek lisans tez çalışması için yapılmaktadır. Sizlerden edinilecek bilgiler tamamen bilimsel amaçlı kullanılacaktır. Katkılarınız bizim için çok değerlidir. Şimdiden değerli katkılarınızdan dolayı teşekkür ederiz**.**

Dilek ALAYBEYOĞLU
Kastamonu Üniversitesi
Müzik Eğitimi Bölümü

Dr.Öğr.Üyesi Okan YUNGUL(Tez Danışmanı)
Kastamonu Üniversitesi
Müzik Eğitimi Bölümü

A-Lütfen size uygun cevabı işaretleyiniz/yazınız.

1. Cinsiyetiniz:

Kadın ( ) Erkek ( )

2. Doğum yeriniz ve yılınız: …….
3. Mezun olduğunuz lise türü:

( ) Güzel Sanatlar Lisesi ( ) Konservatuar ( ) Genel Lise ( ) Anadolu Lisesi

Diğer……..

4. Çalgı çalmaya başladığınız başladığınız yaş: …….
5. Ana çalgınız: …….
6. Çalgı çalışmaya kaç saat ayırıyorsunuz? ……..
7. Mezun olduktan sonra hangi mesleği sürdürmek istiyorsunuz? ……..
8. Okul dışında müzik yaparak para kazanıyor musunuz?.....
9. Sizce alınan müzik derslerinin birbirlerine olumlu veya olumsuz etkisi var mıdır? Neden?

EK I'nın devamı

B- Lütfen dinlediğiniz/seslendirdiğiniz müzikle ilgili farkındalık sorularını yanıtlayınız.

Dolduracağınız anketi Klasik Batı Müziği dinlediğinizi/seslendirdiğinizi düşünerek doldurmanız gerekmektedir.

SORU NO	Tınısal-Biçimsel ve Performansa Dayalı Farkındalık	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Fikrim Yok	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1.	Müzikteki motiflerin farkındayım.	( )	( )	( )	( )	( )
2.	Müzikteki cümlelerin farkındayım.	( )	( )	( )	( )	( )
3.	Müzikteki ana temanın farkındayım.	( )	( )	( )	( )	( )
4.	Müzikteki ikincil temaların farkındayım.	( )	( )	( )	( )	( )
5.	Müzikteki melodi tekrarlarının farkındayım.	( )	( )	( )	( )	( )
6.	Müzikte iç içe geçmiş melodilerin farkındayım.	( )	( )	( )	( )	( )
7.	Müzikteki periyodların farkındayım.	( )	( )	( )	( )	( )
8.	Müzikteki dönemlerin farkındayım.	( )	( )	( )	( )	( )
9.	Müzikteki form yapısının farkındayım.	( )	( )	( )	( )	( )
10.	Müzikteki ölçü biriminin farkındayım.	( )	( )	( )	( )	( )
11.	Müzikteki ölçü birimindeki değişikliklerin farkındayım.	( )	( )	( )	( )	( )
12.	Müzikte var olan armonik alt yapının farkındayım.	( )	( )	( )	( )	( )
13.	Müzikte var olan modülasyonların farkındayım.	( )	( )	( )	( )	( )
14.	Müzikte eşlik eden seslerin farkındayım.	( )	( )	( )	( )	( )
15	Müzikteki sekvenslerin (sequencelerin) farkındayım.	( )	( )	( )	( )	( )
16	Müzikteki sıkıştırmaların (stringendo) farkındayım.	( )	( )	( )	( )	( )
17	Müzikteki genişlemelerin (rubato) farkındayım.	( )	( )	( )	( )	( )
18	Müzikteki dönemlere ait stilistik özelliklerin farkındayım.	( )	( )	( )	( )	( )
19	Müzikteki polifonik, homofonik ve monodik yapıların farkındayım.	( )	( )	( )	( )	( )
20	Müzikte parlak veya kapalı bir tını olup olmadığının farkındayım.	( )	( )	( )	( )	( )
21	Dinlediğim, seslendirdiğim müziğin nasıl bir tuşe ile çalındığının farkındayım.	( )	( )	( )	( )	( )

EK I'nın devamı

SORU NO	Tınısal-Biçimsel ve Performansa Dayalı Farkındalık	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Fikrim Yok	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
22	Dinlediğim, seslendirdiğim müziğin nasıl bir ton ile çalındığının farkındayım.	( )	( )	( )	( )	( )
23	Müzikteki uyumlu (consonans) armonik aralıkların farkındayım.	( )	( )	( )	( )	( )
24	Müziği seslendiren insan ses gruplarının farkındayım.	( )	( )	( )	( )	( )
25	Müzikte majör tondan minör tona geçişlerin farkındayım.	( )	( )	( )	( )	( )
26	Müzikte minör tondan majör tona geçişlerin farkındayım.	( )	( )	( )	( )	( )
27	Müzikte duyduğum partisyonların ses çevrelerinin (register) farkındayım.	( )	( )	( )	( )	( )
28	Müzikteki uyumsuz (disonans) armonik aralıkların farkındayım.	( )	( )	( )	( )	( )
29	Müzikteki sesler kadar boşlukların da farkındayım.	( )	( )	( )	( )	( )
30	Konser ortamının mimari özelliklerinin farkındayım.	( )	( )	( )	( )	( )
31	Konser esnasında heyecanımı nasıl kontrol edebileceğimin farkındayım.	( )	( )	( )	( )	( )
32	Müzikteki dalgalanmalar beni etkiliyor.	( )	( )	( )	( )	( )
SORU NO	**Müzikal İfade ve Seslendirmeye Yönelik Farkındalık**	**Kesinlikle Katılmıyorum**	**Katılmıyorum**	**Fikrim Yok**	**Katılıyorum**	**Kesinlikle Katılıyorum**
33	Müzikte yer alan nüansların farkındayım.	( )	( )	( )	( )	( )
34	Müzikteki hafif sesten kuvvetli sese geçişlerin aşamalarının farkındayım.	( )	( )	( )	( )	( )
35	Müzikteki kuvvetli sesten hafif sese geçişlerin aşamalarının farkındayım.	( )	( )	( )	( )	( )
36	Müzikteki ani (subito) hafif sesten kuvvetli sese geçişlerin farkındayım.	( )	( )	( )	( )	( )
37	Müzikteki ani (subito) kuvvetli sesten hafif sese geçişlerin farkındayım.	( )	( )	( )	( )	( )
38	Müzikteki aksanlı notaların farkındayım.	( )	( )	( )	( )	( )
39	Müziğin bana verdiği hissin farkındayım.	( )	( )	( )	( )	( )
40	Müziğin bedenimde uyandırdığı etkinin farkındayım.	( )	( )	( )	( )	( )
41	Müziği seslendiren çalgı gruplarının farkındayım.	( )	( )	( )	( )	( )
42	Müziğin zihnimde uyandırdığı etkinin farkındayım.	( )	( )	( )	( )	( )

EK I'nın devamı

SORU NO	Müzikal İfade ve Seslendirmeye Yönelik Farkındalık	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Fikrim Yok	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
43	Müzikteki işleyiş ve duruşlar (devinim) ile bedenimin işleyişi arasındaki benzerliğin farkındayım.	( )	( )	( )	( )	( )
44	Müzikteki işleyiş ve duruşlar (devinim) ile zihnimin işleyişi arasındaki benzerliğin farkındayım.	( )	( )	( )	( )	( )
45	Müziğin bedenimde yarattığı değişimin farkındayım.	( )	( )	( )	( )	( )
46	Müziğin zihnimde yarattığı değişimin farkındayım.	( )	( )	( )	( )	( )
47	Müziğin duygularımda yarattığı değişimin farkındayım.	( )	( )	( )	( )	( )
48	Müzikteki baskın olan duygunun farkındayım.	( )	( )	( )	( )	( )
49	Müzikteki bölümler arasındaki duygu değişikliklerinin farkındayım.	( )	( )	( )	( )	( )
50	Seslendirdiğim eserlerde yaptığım hataların farkındayım.	( )	( )	( )	( )	( )
51	Seslendirdiğim eserlerde yaptığım eksikliklerin farkındayım.	( )	( )	( )	( )	( )
52	Seslendirdiğim eserlerde teknik olarak doğru çaldığımın farkındayım.	( )	( )	( )	( )	( )
53	Seslendirdiğim eserlerde müzikal olarak doğru çaldığımın farkındayım.	( )	( )	( )	( )	( )
54	Çalmak istediğim eserin gerektirdiği ek teknik çalışmaların farkındayım.	( )	( )	( )	( )	( )
55	Söylemek istediğim eserin gerektirdiği ek teknik çalışmaların farkındayım.	( )	( )	( )	( )	( )
56	Bir müzik öğretmeninde olması gereken çalımsal yeterliliklerin farkındayım.	( )	( )	( )	( )	( )
57	Bir müzik öğretmeninde olması gereken söylemsel yeterliliklerin farkındayım.	( )	( )	( )	( )	( )
58	Çaldığım eserlerdeki eşlik motiflerinin ürettiğim eserlere uygulanabilir olduğunun farkındayım.	( )	( )	( )	( )	( )
59	Performans öncesi yapmam gereken ısınma egzersizlerinin farkındayım.	( )	( )	( )	( )	( )
60	Seslendirme yapacağım esnada nasıl giyinmem gerektiğinin farkındayım.	( )	( )	( )	( )	( )

EK I'nın devamı

SORU NO	Müzikal İfade ve Seslendirmeye Yönelik Farkındalık	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Fikrim Yok	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
61	Kullandığım çalgının fiziksel durumu ve özelliklerinin farkındayım.	( )	( )	( )	( )	( )
62	Sesimin fiziksel durumu ve özelliklerinin farkındayım.	( )	( )	( )	( )	( )
63	Konser esnasında kendimde gerçekleşen heyecan durumunun farkındayım.	( )	( )	( )	( )	( )
SORU NO	**Spiritüel ve Sese Yönelik Farkındalık**	**Kesinlikle Katılmıyorum**	**Katılmıyorum**	**Fikrim Yok**	**Katılıyorum**	**Kesinlikle Katılıyorum**
64	Müziği dinlerken bana verdiği hissin nedenini sorguluyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
65	Müziği seslendirirken, performe ederken bana verdiği hissin nedenini sorguluyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
66	Müziği dinlerken müziğin varlığını sorguluyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
67	Müziği seslendirirken müziğin varlığını sorguluyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
68	Müziği dinlerken, performe ederken kendi varlığımı sorguluyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
69	Müziği seslendirirken kendi varlığımı sorguluyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
70	Müzikte iniş çıkışlar (devinim) bana evreni hatırlatıyor.	( )	( )	( )	( )	( )
71	Konser ortamının akustik özelliklerinin farkındayım.	( )	( )	( )	( )	( )
SORU NO	**Müziğin Genel Yapısına Yönelik Farkındalık**	**Kesinlikle Katılmıyorum**	**Katılmıyorum**	**Fikrim Yok**	**Katılıyorum**	**Kesinlikle Katılıyorum**
72	Müziğin bana verdiği hissin farkında değilim.	( )	( )	( )	( )	( )
73	Müziğin zihnimde uyandırdığı hissin farkında değilim.	( )	( )	( )	( )	( )
74	Seslendirdiğim eserlerde yaptığım hataların farkında değilim.	( )	( )	( )	( )	( )
75	Müzikteki ana temanın farkında değilim.	( )	( )	( )	( )	( )
76	Seslendirdiğim eserlerde müzikal olarak doğru çaldığımın farkında değilim.	( )	( )	( )	( )	( )
77	Müzikteki uyumlu (consonans) armonik aralıkların farkında değilim.	( )	( )	( )	( )	( )
78	Müzikteki ölçü biriminin farkında değilim.	( )	( )	( )	( )	( )

EK I'nın devamı

Müzik Öğretmenliği Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği

Aşağıdaki her ifadeyi okuduktan sonra, buna ne derece de katıldığınızı ya da katılmadığınızı, ifadenin yanındaki kutucuklardan **yalnızca bir tanesini (X) şeklinde işaretleyerek, belirtiniz.**	**Kuvvetle Katılırım**	Katılırım	**Kararsızım**	Katılmam	**Asla Katılmam**
1.Mesleğimle ilgili faaliyetleri yapmak bana hiç haz vermiyor.					
2. Müzik öğretmenliği mesleğindeki tecrübem arttıkça bu mesleğe daha çok bağlanacağıma inanıyorum.					
3.Müzik öğretmenliğinin bence hiçbir cazip yanı yoktur.					
4. Müzik öğretmenliğinden alacağım manevi doyumu hiçbir şeye değişmem.					
5. Derslerden ve öğretmenlerden bıktığım için müzik öğretmenliği benim için yapacağım mesleklerin en sonuncusudur.					
6. Bu mesleği yapmaktan kimse beni alıkoyamaz.					
7. Müzik öğretmenliği mesleğine karşı bir bağlılık duymuyorum.					
8. Bu mesleği bilerek ve isteyerek seçtim.					
9. Müzik öğretmenliğinden alacağım hazzın bana bu mesleğin tüm zorluklarını unutturacağına inanıyorum.					
10.Müzik öğretmeni olacağımı düşündükçe mutsuz oluyorum.					
11. Müzik öğretmeni olarak çalışmak bana gurur verir.					
12.İnsanlara müzik öğretmeyi sevdiğim için bu mesleği seçtim.					
13. Müzik öğretmenliği idealimdeki meslek değildir.					
14. Benden yeni bir meslek seçmem istense hiç tereddütsüz yine müzik öğretmenliğini seçerdim.					
15. Ancak çok zorda kalırsam bu mesleği yapmayı düşünebilirim.					
16. Daha çok gelir getiren bir iş fırsatı bulsam bile yine de müzik öğretmenliğinden vazgeçmem.					
17. Müzik öğretmenliği mesleğini sevmiyorum.					
18. İlerde çocuklarımın müzik öğretmenliği mesleğini seçmesini isterim.					
19.Bu mesleği öğrendikçe ciddiyetini daha iyi anlıyorum.					

EK J Ölçek İzinleri

