

**T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı
Müzik Öğretmenliği Bilim Dalı**

**MÜZİK ÖĞRETMENİ ADAYLARININ MESLEKİ YETERLİK VE
MÜZİKAL ALGI DÜZEYLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI**

**Özge ŞAFAK
(Yüksek Lisans Tezi)**

İstanbul, 2014

**T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı
Müzik Öğretmenliği Bilim Dalı**

**MÜZİK ÖĞRETMENİ ADAYLARININ MESLEKİ YETERLİK VE
MÜZİKAL ALGI DÜZEYLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI**

**Özge ŞAFAK
(Yüksek Lisans Tezi)**

**Danışman
Doç. Dr. Sena GÜRŞEN OTACIOĞLU**

İstanbul, 2014

**Tüm kullanım hakları
M.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne aittir.
© 2014**

ONAY

Özge ŞAFAK tarafından hazırlanan “Müzik Öğretmeni Adaylarının Mesleki Yeterlik ve Müzikal Algı Düzeylerinin Karşılaştırılması” konulu bu çalışma, 04/07/2014 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda jüri tarafından başarılı bulunmuş ve yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Adı Soyadı

İmza

TEZ DANIŞMANI Doç. Dr. Sena GÜRŞEN OTACIOĞLU



JÜRİ ÜYESİ Prof. Dr. Mustafa USLU



JÜRİ ÜYESİ Doç. Dr. Ahmet ŞİRİN



ÖZGEÇMİŞ

7 Eylül 1988'de Elazığ'da doğdu. İlköğretim birinci kademeyi Düzce Azmimilli İlköğretim okulunda, ikinci kademeyi Bolu Behiye Baysal İlköğretim Okulu'nda okudu. İlk müzik eğitimine 9 yaşında bağlama eğitimi alarak başladı. Lise eğitimine Bolu Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi'nde Müzik Bölümünde okudu. Keman eğitimine burada A.Kemal ÖNGÜÇ ile başladı ve Ayşe Teke ECE ile devam etti. Lise döneminde okul orkestrasında ve birçok etkinlikte bulundu. 2007 yılında Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalı'nı birincilikle kazandı. Keman eğitimine Dolunay Akgül BARIŞ ile devam etti. Birinci sınıftayken İzzet Baysal Akademik Oda Orkestrasının sınavına girerek orkestranın bir üyesi oldu. Gençlik Orkestrasında da çalışmalarına devam etti. Üniversite yaşamı boyunca birçok konserde ve etkinlikte görev aldı. Solo konserler verdi. Bunun yanı sıra eğitim alanında katıldığı sempozyumlardan sertifikalar aldı ve birçok kurumda keman ve piyano dersleri verdi. 2010-2011 eğitim ve öğretim yılında mezun oldu. Mezun olduğu yıl Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalının sınavına girdi ve tezli yüksek lisans yapma hakkı kazandı. Burada Mustafa USLU ile keman çalışmalarına devam etti. Prof. Dr. Mustafa USLU şefliğinde sürdürülen Marmara Üniversitesi Oda Orkestrasının üyeliğini yaptı. Aynı zamanda Film Müzikleri Senfoni Orkestrası ve çeşitli pop müzik orkestralarında görev aldı. 2012 yılında Milli Eğitim Bakanlığında müzik öğretmeni olarak göreve başladı.

İLETİŞİM BİLGİLERİ

E-Posta : ozge_safak@hotmail.com

ÖNSÖZ

İnsanların gelişimine etki eden en önemli faktör eğitimidir. Bireylerin başarısı aldığı eğitim ile doğru orantılıdır. Bu süreçte öğreneni etkileyen ve yol gösteren en önemli kişi eğitmandir. Bir müzik öğretmeni öncelikle kendini iyi tanımalıdır. Sosyal, kültürel, bilimsel, teknolojik açıdan çeşitli yeterliklere sahip olmalıdır.

Öğretmenlerin başarısı öğrencilerin başarısını etkilemektedir. Müzik öğretmeni adayları, öğretmenlik mesleğini başarılı bir şekilde icra edebilmek için, mesleki ve müzikal bir eğitimle öğretmenliğe hazır hale gelir.

Yıllardır eğitim sisteminde değişiklikler yapılmakta, öğretmen nitelikleri ve bunun gibi birçok alana yenilikler getirilmektedir. Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının birçok alanda yeterli olması beklenmektedir. Bu düşünce ile, müzik öğretmeni adaylarının mesleki yeterlik ve müzikal algılarını değerlendirmek geleceğin öğretmenleri için yol gösterici olacaktır.

Tez çalışmasının oluşumundan bitimine kadar güler yüzü, hoşgörüsü, akademik tecrübesi ile daima destek olan değerli danışmanım Doç. Dr. Sena GÜRŞEN OTACIOĞLU'na, araştırmama sağladığı katkılardan dolayı Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalı bölüm başkanı Prof. Dr. Mustafa USLU'ya, anketin uygulanma aşamasında yardımlarından dolayı tüm arkadaşlarıma ve mestektaşlarıma, araştırma sürecinde benden sevgisini esirgemeyen ve daima bana destek olan aileme, güler yüzüyle yardıma koşup beni yalnız bırakmayan eşime teşekkür ederim.

İstanbul, 2014

Özge ŞAFAK

ÖZET

MÜZİK ÖĞRETMENİ ADAYLARININ MESLEKİ YETERLİK VE MÜZİKAL ALGI DÜZEYLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI

Bu araştırma, Eğitim Fakülteleri Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği ve Müzik Eğitimi Ana Bilim Dalı Lisans Programları'nda öğrenim görmekte müzik öğretmeni adaylarının mesleki yeterlik ve müzikal algı düzeylerini karşılaştırmak amacıyla yapılmıştır.

Araştırmanın örneklemini Pamukkale Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Marmara Üniversitesi Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Balıkesir Üniversitesi, Tokat Gazi Osman Paşa Üniversitesi, Uludağ Üniversitesi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi ve Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakülteleri Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Ana Bilim Dalı Lisans Programları 3. ve 4. sınıflarında öğrenim gören 449 müzik öğretmeni adayı oluşturmuştur. Araştırmada veri toplamak için kişisel bilgi formu, Otacıoğlu (2005) tarafından hazırlanan Müzikal Algılama Ölçeği, Diken (2004) tarafından Türkçeye uyarlanan Öğretmen Yeterlik Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, müzik öğretmeni adaylarının demografik özelliklerine göre müzik algı ve mesleki yeterlik algılarında; müzikal algı ve mesleki yeterlik algısı düzeylerinde farklılıklar ortaya çıkmıştır.

Anahtar Sözcükler: Müzik eğitimi, mesleki yeterlik, müzik öğretmeni, yeterlik, algı, müzikal algı.

ABSTRACT

COMPARISON OF PROFESSIONAL COMPETENCE AND MUSICAL PERCEPTION LEVEL OF PROSPECTIVE CANDIDATES OF MUSIC INSTRUCTORS

The aim of this research was, examining the differences between professional competence and musical perception of prospective candidates of music instructors.

This research has been generated by 449 prospective candidates of music instructors who have been on third and final years of their studies from variety of universities; such as, Pamukkale University, Gazi University, Marmara University, Balikesir University, Canakkale Onsekiz Mart University, Tokat Gazi Osman Pasa University, Uludag University, Van Yuzuncu Yil University and Izzet Baysal University. In order to collect these data, three major scales have been used. The first scale was a personal information form, the second one was musical perception scale which was prepared by Otacioglu (2005), the last one was professional competence scale which was translated in Turkish by Diken (2004).

According to the research, there were two major conclusions. First one is, due to demography of an instruction, differences can be seen between musical perception and professional competence. Second one is professional perception and professional competence has been resulted differently.

Key words: Musical education, professional competence, music teacher, adequacy, perception, musical perception.

İÇİNDEKİLER

ÖZGEÇMİŞ	i
ÖNSÖZ	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT.....	iv
İÇİNDEKİLER	v
TABLolar LİSTESİ	viii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xii
BÖLÜM I: GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Amaç	3
1.3. Önem	6
1.4. Sayıtlılar	6
1.5. Sınırlılıklar.....	7
1.6. Tanımlar	7
BÖLÜM I: İLGİLİ LİTERATÜR.....	8
2.1. Türkiye’de Genel Müzik Eğitimi	8
2.1.1. Müzik Eğitiminin Amacı	9
2.1.2. İlk ve Orta Öğretim Kurumlarında Müzik Eğitimi	10
2.1.2.1. İlköğretim Kurumlarında Müzik Eğitimi	10
2.1.2.2. Ortaöğretim Kurumlarında Müzik Eğitimi.....	13
2.2. Türkiye’de Müzik Öğretmeni Yetiştiren Kurumlarda Eğitim.....	14
2.2.1. Müzik Öğretmeni Yetiştiren Kurumlarda Eğitim Dersleri	14
2.2.1.1. Müzik Öğretmenliği Lisans Programı Pedagojik Formasyon Dersleri ve İçerikleri.....	16
2.3. Öğretmenlik Mesleği	20
2.3.1. Öğretmenin Önemi.....	20
2.3.2. İyi Bir Öğretmende Olması Gereken Nitelikler	21
2.4. Müzik Öğretmeni	23
2.4.1. Müzik Öğretmenliği Yeterlikleri	24

2.5. Algı.....	27
2.5.1. Algılama Biçimleri.....	28
2.5.1.1. Görme Algısı	28
2.5.1.2. İşitme Algısı	30
2.5.1.3. Dokunma Algısı	30
2.5.1.4. Tat ve Koku Algıları.....	31
2.5.1.5. Uzay Algısı.....	32
2.5.1.6. Zaman Algısı	32
2.5.2. Gestalt Algılama Kuramı	33
2.5.3. Algılamayı Etkileyen İç ve Dış Etmenler	34
2.5.3.1. Algıya Etki Eden İç Etmenler	34
2.5.3.1.1. Algı Organizasyonu.....	34
2.5.3.1.2. Şekil-zemin ilişkisi.....	35
2.5.3.2. Algıya Etki Eden Dış Etmenler	36
2.5.3.2.1. Yakınlık	36
2.5.3.2.2. Benzerlik	37
2.5.3.2.3. Tamamlama	37
2.5.3.2.4. Süreklilik	38
2.5.4. Algıda Değişmezlik.....	38
2.5.4.1. Büyüklük Değişmezliği.....	40
2.5.4.2. Şekil Değişmezliği	41
2.5.4.3. Parlaklık Değişmezliği	41
2.6. Müzikal Algı.....	41
2.7. İlgili Araştırmalar	44
2.7.1. Yurt İçinde ve Dışında Yapılan Benzer Yapıdaki Araştırmalar	44
2.7.2. Benzer Yapıdaki Doğrudan Yapılan Araştırmalar	52
BÖLÜM III: YÖNTEM	56
3.1. Araştırma Modeli	56
3.2. Evren ve Örneklem.....	56
3.4. Veri Toplama Araçları.....	59
3.4.1. Kişisel Bilgi Formu	59
3.4.2. Müzikal Algılama Ölçeği.....	59

3.4.3. Öğretmen Yeterlik Ölçeği	60
3.5. Verilerin Analizi	61
BÖLÜM IV: BULGULAR.....	63
4.1. Müzikal Algılama Ölçeğine İlişkin Bulgular	63
4.1.1. Müzikal Algılama Ölçeğine İlişkin Betimsel İstatistikler.....	63
4.1.2. Öğrencilerin Müzikal Algılama Ölçeğine İlişkin Algı Düzeylerinin Demografik Özelliklerine Göre İncelenmesi	69
4.2. Öğretmen Yeterlik Ölçeğine İlişkin Bulgular	97
4.2.1. Öğretmen Yeterlik Ölçeğine İlişkin Betimsel İstatistikler.....	97
4.2.2. Öğrencilerin Öğretmen Yeterlik Ölçeğine İlişkin Algı Düzeylerinin Demografik Özelliklerine Göre İncelenmesi	99
4.3. Öğrencilerin Müzikal Algılama Düzeyleri ile Öğretmen Yeterlik Düzeyleri Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular	118
BÖLÜM V: SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	120
5.1. Sonuç ve Tartışma	120
5.1.1. Öğrencilerin Müzikal Algılama Ölçeğine İlişkin Algı Düzeylerinin Demografik Özelliklerine Göre Sonuçları	120
5.1.2. Öğrencilerin Öğretmen Yeterlik Ölçeğine İlişkin Algı Düzeylerinin Demografik Özelliklerine Göre Sonuçları	125
5.1.3. Öğrencilerin Müzikal Algılama Düzeyleri ile Öğretmen Yeterlik Düzeyleri Arasındaki İlişkilere Yönelik Sonuçlar	130
5.2. Öneriler.....	131
KAYNAKLAR	135
EKLER	141

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 3.1.	Müzik öğretmeni adayı öğrencilerin demografik özelliklerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları (N=449)	57
Tablo 3.2.	Müzikal Algılama Ölçeği güvenirlik testi (Cronbach's Alpha Analizi).....	60
Tablo 3.3.	Öğretmen Yeterlik Ölçeği güvenirlik testi (Cronbach's Alpha Analizi).....	61
Tablo 4.1.	Genel Müzik Bilgisi ve Kültürü boyutu maddelerine ilişkin betimsel istatistikler (N=449).....	64
Tablo 4.2.	Teknik ve Teorik Bilgiler boyutu maddelerine ilişkin betimsel istatistikler (N=449)	66
Tablo 4.3.	Müziğe Karşı Olan İlgi ve Tutum boyutu maddelerine ilişkin betimsel istatistikler (N=449).....	68
Tablo 4.4.	Öğrencilerin Müzikal Algılama Ölçeği alt boyutlarına ilişkin ortalama puanları (N=449).....	69
Tablo 4.5.	Öğrencilerin Müzikal Algılama Ölçeği alt boyutlarına yönelik algı düzeylerinin öğrenim gördükleri üniversite değişkenine göre farklılaşma gösterip göstermediğine dair ANOVA testi (N=449)	70
Tablo 4.6.	Öğrenim görülen üniversite değişkeni için anlamlı farklar testi (Müzikal Algılama Ölçeği)	71
Tablo 4.7.	Öğrencilerin Müzikal Algılama Ölçeği alt boyutlarına yönelik algı düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşma gösterip göstermediğine dair t-testi (N=449)	74
Tablo 4.8.	Öğrencilerin Müzikal Algılama Ölçeği alt boyutlarına yönelik algı düzeylerinin yaş değişkenine göre farklılaşma gösterip göstermediğine dair Kruskal-Wallis testi (N=449)	74
Tablo 4.9.	Yaş değişkeni için anlamlı farklar testi (Müzikal Algılama Ölçeği)	75
Tablo 4.10.	Öğrencilerin Müzikal Algılama Ölçeği alt boyutlarına yönelik algı düzeylerinin sınıf değişkenine göre farklılaşma gösterip göstermediğine dair t-testi (N=449)	77
Tablo 4.11.	Öğrencilerin Müzikal Algılama Ölçeği alt boyutlarına yönelik algı düzeylerinin bireysel çalgı değişkenine göre farklılaşma gösterip göstermediğine dair ANOVA testi (N=449)	78
Tablo 4.12.	Öğrencilerin Müzikal Algılama Ölçeği alt boyutlarına yönelik algı düzeylerinin bireysel çalgılarını çalma süresi değişkenine göre farklılaşma gösterip göstermediğine dair ANOVA testi (N=449)	79
Tablo 4.13.	Enstrümanı çalma süresi değişkeni için anlamlı farklar testi (Müzikal Algılama Ölçeği)	80

Tablo 4.14.	Öğrencilerin Müzikal Algılama Ölçeği alt boyutlarına yönelik algı düzeylerinin mezun olunan lise türü değişkenine göre farklılaşma gösterip göstermediğine dair Kruskal-Wallis testi (N=449)	82
Tablo 4.15.	Lise türü değişkeni için anlamlı farklar testi (Müzikal Algılama Ölçeği).....	82
Tablo 4.16.	Öğrencilerin Müzikal Algılama Ölçeği alt boyutlarına yönelik algı düzeylerinin bölüme isteyerek girme değişkenine göre farklılaşma gösterip göstermediğine dair Mann-Whitney testi (N=449)	83
Tablo 4.17.	Öğrencilerin Müzikal Algılama Ölçeği alt boyutlarına yönelik algı düzeylerinin bölümde beklentilerinin karşılanması değişkenine göre farklılaşma gösterip göstermediğine dair ANOVA testi (N=449)	84
Tablo 4.18.	Öğrencilerin Müzikal Algılama Ölçeği alt boyutlarına yönelik algı düzeylerinin annenin eğitim durumu değişkenine göre farklılaşma gösterip göstermediğine dair ANOVA testi (N=449)	85
Tablo 4.19.	Annenin eğitim durumu değişkeni için anlamlı farklar testi (Müzikal Algılama Ölçeği)	86
Tablo 4.20.	Öğrencilerin Müzikal Algılama Ölçeği alt boyutlarına yönelik algı düzeylerinin babanın eğitim durumu değişkenine göre farklılaşma gösterip göstermediğine dair ANOVA testi (N=449)	88
Tablo 4.21.	Öğrencilerin Müzikal Algılama Ölçeği alt boyutlarına yönelik algı düzeylerinin ailede profesyonel olarak müzikle uğraşan birinin olması değişkenine göre farklılaşma gösterip göstermediğine dair t-testi (N=449)	89
Tablo 4.22.	Öğrencilerin Müzikal Algılama Ölçeği alt boyutlarına yönelik algı düzeylerinin ailede müzik öğretmeni olması değişkenine göre farklılaşma gösterip göstermediğine dair t-testi (N=449)	90
Tablo 4.23.	Öğrencilerin Müzikal Algılama Ölçeği alt boyutlarına yönelik algı düzeylerinin ailede müzik aleti çalan başka birinin olması değişkenine göre farklılaşma gösterip göstermediğine dair t-testi (N=449)	91
Tablo 4.24.	Öğrencilerin Müzikal Algılama Ölçeği alt boyutlarına yönelik algı düzeylerinin dinlenen ve ilgi gösterilen müzik türü değişkenine göre farklılaşma gösterip göstermediğine dair ANOVA testi (N=449)	92
Tablo 4.25.	Dinlenen müzik türü değişkeni için anlamlı farklar testi (Müzikal Algılama Ölçeği)	93
Tablo 4.26.	Öğrencilerin Müzikal Algılama Ölçeği alt boyutlarına yönelik algı düzeylerinin mezuniyet sonrası mesleği yapma değişkenine göre farklılaşma gösterip göstermediğine dair t-testi (N=449)	95
Tablo 4.27.	Öğrencilerin Müzikal Algılama Ölçeği alt boyutlarına yönelik algı düzeylerinin okul dışında özel olarak müzik öğretmenliği yapma	

	değişkenine göre farklılaşma gösterip göstermediğine dair t-testi (N=449)	96
Tablo 4.28.	Kişisel öğretim yeterliği boyutu maddelerine ilişkin betimsel istatistikler (N=449)	97
Tablo 4.29.	Genel öğretim yeterliği boyutu maddelerine ilişkin betimsel istatistikler (N=449)	98
Tablo 4.30.	Öğretmen Yeterlik Ölçeği alt boyutlarına ilişkin betimsel istatistikler (N=449)	99
Tablo 4.31.	Öğrencilerin Öğretmen Yeterlik Ölçeği alt boyutlarına yönelik algı düzeylerinin öğrenim gördükleri üniversite değişkenine göre farklılaşma gösterip göstermediğine dair ANOVA testi (N=449)	100
Tablo 4. 32.	Öğrenim görülen üniversite değişkeni için anlamlı farklar testi (Öğretmen Yeterlik Ölçeği)	100
Tablo 4.33.	Öğrencilerin Öğretmen Yeterlik Ölçeği alt boyutlarına yönelik algı düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşma gösterip göstermediğine dair t-testi (N=449)	101
Tablo 4.34.	Öğrencilerin Öğretmen Yeterlik Ölçeği alt boyutlarına yönelik algı düzeylerinin yaş değişkenine göre farklılaşma gösterip göstermediğine dair Kruskal-Wallis testi (N=449)	102
Tablo 4.35.	Yaş değişkeni için anlamlı farklar testi (Öğretmen Yeterlik Ölçeği) ...	102
Tablo 4.36.	Öğrencilerin Öğretmen Yeterlik Ölçeği alt boyutlarına yönelik algı düzeylerinin sınıf değişkenine göre farklılaşma gösterip göstermediğine dair t- testi (N=449)	103
Tablo 4.37.	Öğrencilerin Öğretmen Yeterlik Ölçeği alt boyutlarına yönelik algı düzeylerinin bireysel çalgı değişkenine göre farklılaşma gösterip göstermediğine dair ANOVA testi (N=449)	104
Tablo 4.38.	Bireysel çalgı değişkeni için anlamlı farklar testi (Öğretmen Yeterlik Ölçeği).....	105
Tablo 4.39.	Öğrencilerin Öğretmen Yeterlik Ölçeği alt boyutlarına yönelik algı düzeylerinin bireysel çalgılarını çalma süresi değişkenine göre farklılaşma gösterip göstermediğine dair ANOVA testi (N=449)	106
Tablo 4.40.	Enstrümanı çalma süresi değişkeni için anlamlı farklar testi (Öğretmen Yeterlik Ölçeği)	107
Tablo 4.41.	Öğrencilerin Öğretmen Yeterlik Ölçeği alt boyutlarına yönelik algı düzeylerinin mezun olunan lise türü değişkenine göre farklılaşma gösterip göstermediğine dair Kruskal-Wallis testi (N=449)	108
Tablo 4.42.	Lise türü değişkeni için anlamlı farklar testi (Öğretmen Yeterlik Ölçeği).....	109
Tablo 4.43.	Öğrencilerin Öğretmen Yeterlik Ölçeği alt boyutlarına yönelik algı düzeylerinin bölüme isteyerek girme değişkenine göre farklılaşma gösterip göstermediğine dair Mann-Whitney testi (N=449)	110

Tablo 4.44.	Öğrencilerin Öğretmen Yeterlik Ölçeği alt boyutlarına yönelik algı düzeylerinin bölümde beklentilerinin karşılanması değişkenine göre farklılaşma gösterip göstermediğine dair ANOVA testi (N=449)	110
Tablo 4.45.	Bölümde beklentinin karşılanması değişkeni için anlamlı farklar testi (Öğretmen Yeterlik Ölçeği)	111
Tablo 4.46.	Öğrencilerin Öğretmen Yeterlik Ölçeği alt boyutlarına yönelik algı düzeylerinin annenin eğitim durumu değişkenine göre farklılaşma gösterip göstermediğine dair ANOVA testi (N=449)	112
Tablo 4.47.	Öğrencilerin Öğretmen Yeterlik Ölçeği alt boyutlarına yönelik algı düzeylerinin babanın eğitim durumu değişkenine göre farklılaşma gösterip göstermediğine dair ANOVA testi (N=449)	113
Tablo 4.48.	Öğrencilerin Öğretmen Yeterlik Ölçeği alt boyutlarına yönelik algı düzeylerinin ailede profesyonel olarak müzikle uğraşan birinin olması değişkenine göre farklılaşma gösterip göstermediğine dair t-testi (N=449)	113
Tablo 4.49.	Öğrencilerin Öğretmen Yeterlik Ölçeği alt boyutlarına yönelik algı düzeylerinin ailede müzik öğretmeni olması değişkenine göre farklılaşma gösterip göstermediğine dair t-testi (N=449)	114
Tablo 4.50.	Öğrencilerin Öğretmen Yeterlik Ölçeği alt boyutlarına yönelik algı düzeylerinin ailede müzik aleti çalan başka birinin olması değişkenine göre farklılaşma gösterip göstermediğine dair t-testi (N=449)	115
Tablo 4.51.	Öğrencilerin Öğretmen Yeterlik Ölçeği alt boyutlarına yönelik algı düzeylerinin dinlenen ve ilgi gösterilen müzik türü değişkenine göre farklılaşma gösterip göstermediğine dair ANOVA testi (N=449)	116
Tablo 4.52.	Öğrencilerin Öğretmen Yeterlik Ölçeği alt boyutlarına yönelik algı düzeylerinin mezuniyet sonrası mesleği yapma değişkenine göre farklılaşma gösterip göstermediğine dair t-testi (N=449)	117
Tablo 4.53.	Öğrencilerin Öğretmen Yeterlik Ölçeği alt boyutlarına yönelik algı düzeylerinin okul dışında özel olarak müzik öğretmenliği yapma değişkenine göre farklılaşma gösterip göstermediğine dair t-testi (N=449)	117
Tablo 4.54.	Öğrencilerin müzikal algılama düzeyleri ile öğretmen yeterlik düzeyleri arasındaki ilişkilere yönelik korelasyon katsayıları (N=449)	118

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1.	Görme Algılaması Sırasında Göz Hareketleri	29
Şekil 2.2.	Şekil Zemin İlişkisi	36
Şekil 2.3.	Yakınlık.....	36
Şekil 2.4.	Benzerlik	37
Şekil 2.5.	Tamamlama.....	38
Şekil 2.6.	Süreklilik.....	38
Şekil 2.7.	Algıda Değişmezlik	39
Şekil 2.8.	Büyükölük Değişmezliğı	40

BÖLÜM I: GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Müzik, insanoğlunun varoluşundan bugüne dünyada önemli yer tutan, insanların yaşamını saran, ruhunu tedavi eden bir sanat dalıdır. Müziksiz bir dünya düşünülmemeyeceği gibi, müzik eğitimsiz bir eğitim sistemi de düşünülemez.

İnsan doğumundan ölümüne kadar nasıl bir ses atmosferi içinde yaşıyorsa, benzer şekilde kendini eğitim süreçlerinin de içerisinde bulur. Toplumun bireylerinin iyi yetiştirilmesi kendisine, yaşadığı çevreye ve bağlı bulunduğu topluma faydalı hale getirilmesi gereği günümüzde daha da önem kazanmış ve bir bakıma temel bir zorunluluk haline gelmiştir. Bireylerde olumlu yönde davranışların oluşturulması ve istendik davranış değişikliğinin meydana getirilmesi, eğitimle mümkün olmaktadır (Akbulut, 2006).

“Müzik öğretmenliği programlarında yer alan müzik kuramları eğitimi kapsamın olması gereken dersleri alan müzik öğretmeni adaylarının davranışlarında ne tür değişiklikler beklenir/beklenmelidir?” sorusunu Sevgi (2003) “Müzik yazısını doğru ve güzel yazabilme, müzik yazısını doğru ve anlamına uygun okuyabilme-seslendirebilme, dikey ve yatay oluşumları duyabilme, çokseslilikteki örgüyü çözümleyebilme, eserlerin biçimsel yapılanmalarını çözümleyebilme, stiller konusunda bilgilenme, Türk ve dünya müzik tarihi konusunda bilgilenme, müzik türlerini yeterince tanıma, popüler müzikler konusunda yeterince bilgili olma, müzik öğretmenliği mesleğinin vazgeçilmez eşlik çalgılarını yaratıcı eşlikleme anlayışıyla etkili kullanma, geleneksel müziklerimizdeki makamsal-ölçüsel yapıları tanıma, söz-müzik arasındaki ilişkiyi doğru kavrama, söz ve müzik yaratabilme, müziği derinlikli dinleme, yorumlamalara ilişkin eleştiriler yapabilme, müzik sanatının psikolojik-sosyolojik temellerini kavrama, öğretim yöntemleri konusunda yaratıcı olma, müzik yazılımlarını ustaca kullanabilme, bu alandaki gelişmeleri sürekli izleme, eğitim müziği, geleneksel müziklerimiz, dünya sanat müziği alanlarında çok geniş bir dağara sahip olma, bu dağarı topluma kazandırma yolunda akılcı stratejiler geliştirme, popüler olanla yetinmeyen, kalıcı değerlerin

farkında olan bir anlayış kazanma, kazandırmanın yollarını araştırma.” şeklinde yanıtlamıştır.

Günümüzde bilim ve teknolojiadaki baş döndürücü ilerlemeler diğer sistemlerde olduğu gibi eğitim sisteminde de birçok gelişime ve değişime yol açmıştır. Bu gelişmelere paralel olarak eğitim sistemimizle ilgili değişkenlerde de (öğrenci, öğretmen, öğretim programları vb) alternatif arayışlara girilmiştir. Örneğin, öğretmen merkezli eğitim anlayışı yerini öğrenci merkezli anlayışa terk etmiştir. “Nasıl bir eğitim gereklidir ve özellikle de günümüz öğretmeni nasıl olmalıdır? Hangi yeterliklere sahip olmalıdır?” soruları son yıllarda daha sıkça gündeme gelmektedir. Söz konusu soruların temel odağı, gelecek kuşakların yetiştirilmesi olgusundan ve öneminden kaynaklanmaktadır. Bu perspektifle yapılan bu çalışmada, genel anlamda öğretmenlik mesleği üzerinde durulmakta ve spesifik anlamda ise, “Günümüz müzik öğretmeni nasıl olmalı ve hangi yeterliklere sahip olmalıdır?” soruları irdelenmektedir (Akbulut, 2006).

Bir müzikçinin nota okuması ve çalgı çalması gibi eylemler, uzun yıllar gerektiren bir süreçtir. Ayrıca bu eylemler, beyinde çok karmaşık işlemler içeren bir beden-devinışsel motor harekettir. Müzik icrası esnasında müziğin temel öğelerinin kullanılması, hızlı ve etkin bir şekilde algılanması ve bu algıların görsel-motor sisteme dönüştürülmesi gerekmektedir (Çuhadar, 2008).

Her insanın kendini algılayış biçimi farklıdır. Müzik dinlerken sesin çeşitli renklerini algılarız. Bir fizikçi duyduğu sesleri belli bir frekansta titreşimi olan ses olarak nitelerken, bir müzisyen sesin zihninde bıraktığı tat olarak nitelendirebilir. Dinlemek ve işitmek aynı şey değildir.

Notalar tek başına duyulduklarında gürültüyü andırır. Tek başına notaları dinlemek kulakta bir melodi oluşmasını sağlamayabilir. Melodiyi anlayabilmek için bütün halinde dinlemek gerekir. Müzik öğretmenlerinin gerek öğretmen yeterliği gerek müziksel yeterlikler bakımından birçok kabiliyete sahip olması gerekir. Bu yeterliklerin çoğu doğuştan yetenekle gelmiş olsa da, daha sonra müzik öğretmeni adayları yeterli düzeyde eğitim ve deneyimle öğretmenlik mesleğine hazır hale gelmelidir. Müzik öğretmeni adaylarının gelişimine katkıda bulunabilecek araştırmalara ihtiyaç vardır. Bu sebepten hareketle araştırmanın problemini, müzik öğretmeni adaylarının öğretmenlik yeterliği

ile müzikal algılama düzeyleri arasındaki ilişkilerin ve farkların bilinmemesi oluşturmaktadır.

1.2. Amaç

Bu araştırmanın amacı müzik öğretmeni adaylarının mesleki yeterlik ve müzikal algılama düzeylerini karşılaştırmaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır.

Öğretmen adaylarının;

1. Müzik öğretmeni adayı öğrencilerin müzikal algılama düzeyleri kişisel (demografik) özelliklerine göre farklılaşmakta mıdır?
 - Öğrencilerin Müzikal Algılama Ölçeği alt boyutlarına yönelik algı düzeylerinin öğrenim gördükleri üniversite değişkenine göre farklılaşma var mıdır?
 - Öğrencilerin Müzikal Algılama Ölçeği alt boyutlarına yönelik algı düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşma var mıdır?
 - Öğrencilerin Müzikal Algılama Ölçeği alt boyutlarına yönelik algı düzeylerinin yaş değişkenine göre farklılaşma var mıdır?
 - Öğrencilerin Müzikal Algılama Ölçeği alt boyutlarına yönelik algı düzeylerinin sınıf değişkenine göre farklılaşma var mıdır?
 - Öğrencilerin Müzikal Algılama Ölçeği alt boyutlarına yönelik algı düzeylerinin bireysel çalgı değişkenine göre farklılaşma var mıdır?
 - 15 Öğrencilerin Müzikal Algılama Ölçeği alt boyutlarına yönelik algı düzeylerinin bireysel çalgılarını çalma süresi değişkenine göre farklılaşma var mıdır?
 - Öğrencilerin Müzikal Algılama Ölçeği alt boyutlarına yönelik algı düzeylerinin mezun olunan lise türü değişkenine göre farklılaşma var mıdır?
 - Öğrencilerin Müzikal Algılama Ölçeği alt boyutlarına yönelik algı düzeylerinin bölüme isteyerek girme değişkenine göre farklılaşma var mıdır?

- Öğrencilerin Müzikal Algılama Ölçeği alt boyutlarına yönelik algı düzeylerinin bölümde beklentilerinin karşılanması değişkenine göre farklılaşma var mıdır?
 - Öğrencilerin Müzikal Algılama Ölçeği alt boyutlarına yönelik algı düzeylerinin annenin eğitim durumu değişkenine göre farklılaşma var mıdır?
 - Öğrencilerin Müzikal Algılama Ölçeği alt boyutlarına yönelik algı düzeylerinin babanın eğitim durumu değişkenine göre farklılaşma var mıdır?
 - Öğrencilerin Müzikal Algılama Ölçeği alt boyutlarına yönelik algı düzeylerinin ailede profesyonel olarak müzikle uğraşan birinin olması değişkenine göre farklılaşma var mıdır?
 - Öğrencilerin Müzikal Algılama Ölçeği alt boyutlarına yönelik algı düzeylerinin ailede müzik öğretmeni olması değişkenine göre farklılaşma var mıdır?
 - Öğrencilerin Müzikal Algılama Ölçeği alt boyutlarına yönelik algı düzeylerinin ailede müzik aleti çalan başka birinin olması değişkenine göre farklılaşma var mıdır?
 - Öğrencilerin Müzikal Algılama Ölçeği alt boyutlarına yönelik algı düzeylerinin dinlenen ve ilgi gösterilen müzik türü değişkenine göre farklılaşma var mıdır?
 - Öğrencilerin Müzikal Algılama Ölçeği alt boyutlarına yönelik algı düzeylerinin mezuniyet sonrası mesleği yapma değişkenine göre farklılaşma var mıdır?
 - Öğrencilerin Öğretmen Yeterlik Ölçeği alt boyutlarına yönelik algı düzeylerinin okul dışında özel olarak müzik öğretmenliği yapma değişkenine göre farklılaşma var mıdır?
2. Müzik öğretmeni adayı öğrencilerin öğretmen yeterlik düzeyleri kişisel (demografik) özelliklerine göre farklılaşmakta mıdır?
- Öğrencilerin Öğretmen Yeterlik Ölçeği alt boyutlarına yönelik algı düzeylerinin öğrenim gördükleri üniversite değişkenine göre farklılaşma var mıdır?
 - Öğrencilerin Öğretmen Yeterlik Ölçeği alt boyutlarına yönelik algı düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşma var mıdır?

- Öğrencilerin Öğretmen Yeterlik Ölçeği alt boyutlarına yönelik algı düzeylerinin yaş değişkenine göre farklılaşma var mıdır?
- Öğrencilerin Öğretmen Yeterlik Ölçeği alt boyutlarına yönelik algı düzeylerinin sınıf değişkenine göre farklılaşma var mıdır?
- Öğrencilerin Öğretmen Yeterlik Ölçeği alt boyutlarına yönelik algı düzeylerinin bireysel çalgı değişkenine göre farklılaşma var mıdır?
- Öğrencilerin Öğretmen Yeterlik Ölçeği alt boyutlarına yönelik algı düzeylerinin bireysel çalgılarını çalma süresi değişkenine göre farklılaşma var mıdır?
- Öğrencilerin Öğretmen Yeterlik Ölçeği alt boyutlarına yönelik algı düzeylerinin mezun olunan lise türü değişkenine göre farklılaşma var mıdır?
- Öğrencilerin Öğretmen Yeterlik Ölçeği alt boyutlarına yönelik algı düzeylerinin bölüme isteyerek girme değişkenine göre farklılaşma var mıdır?
- Öğrencilerin Öğretmen Yeterlik Ölçeği alt boyutlarına yönelik algı düzeylerinin bölümde beklentilerinin karşılanması değişkenine göre farklılaşma var mıdır?
- Öğrencilerin Öğretmen Yeterlik Ölçeği alt boyutlarına yönelik algı düzeylerinin annenin eğitim durumu değişkenine göre farklılaşma var mıdır?
- Öğrencilerin Öğretmen Yeterlik Ölçeği alt boyutlarına yönelik algı düzeylerinin babanın eğitim durumu değişkenine göre farklılaşma var mıdır?
- Öğrencilerin Öğretmen Yeterlik Ölçeği alt boyutlarına yönelik algı düzeylerinin ailede profesyonel olarak müzikle uğraşan birinin olması değişkenine göre farklılaşma var mıdır?
- Öğrencilerin Öğretmen Yeterlik Ölçeği alt boyutlarına yönelik algı düzeylerinin ailede müzik öğretmeni olması değişkenine göre farklılaşma var mıdır?
- Öğrencilerin Öğretmen Yeterlik Ölçeği alt boyutlarına yönelik algı düzeylerinin ailede müzik aleti çalan başka birinin olması değişkenine göre farklılaşma var mıdır?

- Öğrencilerin Öğretmen Yeterlik Ölçeği alt boyutlarına yönelik algı düzeylerinin dinlenen ve ilgi gösterilen müzik türü değişkenine göre farklılaşma var mıdır?
 - Öğrencilerin Öğretmen Yeterlik Ölçeği alt boyutlarına yönelik algı düzeylerinin mezuniyet sonrası mesleği yapma değişkenine göre farklılaşma var mıdır?
 - Öğrencilerin Öğretmen Yeterlik Ölçeği alt boyutlarına yönelik algı düzeylerinin okul dışında özel olarak müzik öğretmenliği yapma değişkenine göre farklılaşma var mıdır?
3. Müzik öğretmeni adayı öğrencilerin müzikal algılama düzeyleri ile öğretmen yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.3. Önem

Bu araştırma sonucunda elde edilen veriler;

- Müzik öğretmeni adaylarının müzik eğitimi hakkında düşünme, tartışma ve yeni araştırma olanakları yaratması,
- Konu ile ilgili yapılacak yeni araştırmalara zemin hazırlayacak olması,
- Müzik öğretmeni adaylarının müzik öğretmeninde bulunması gereken nitelikleri gözden geçirilip geliştirilmesi,
- Eğitiminin ileriye dönük çalışmalarının sağlıklı yapılabilmesine katkı sağlaması bakımından önem taşımaktadır.

1.4. Sayıtlar

1. Araştırmanın örneklem grubunun evreni temsil eder nitelikte olduğu,
2. Araştırmada kullanılan veri toplama aracı, müzik öğretmeni adaylarının mesleki yeterlikler açısından kendilerini değerlendirmeli açısından yeterli olduğu,
3. Araştırmada, araştırma için seçilen veri toplama yöntemlerinin, araştırmanın amacına, konusuna ve problemin çözümüne uygun olduğu varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. Eldeki ölçme araçları ile,
2. Var olan bağımlı ve bağımsız değişkenlerle,
3. Örneklem grubunu oluşturan ve müzik öğretmenliği eğitimi almakta olan lisans öğrencileriyle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Yeterlik : Bir meslek alanına özgü görevlerin yapılabilmesi için gerekli olan mesleki bilgi, beceri ve tutumlara sahip olma durumu (MEB, 2006).

Algı : Duyu organlarına gelen uyarımların anlamlı hale getirilmesi sürecine algı denir

Başarı : Başarma işi veya başarılan iş, muvaffakiyettir.

Semboller

N : Frekans

% : Yüzde

$\bar{X}$: Ortalama

SS : Standart sapma

Sd : Serbestlik derecesi

P : Anlamlılık Derecesi (Significanse)

α : Güvenirlik Katsayısı

Kısaltmalar

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

YÖK : Yüksek Öğretim Kurumu

BÖLÜM I: İLGİLİ LİTERATÜR

2.1. Türkiye’de Genel Müzik Eğitimi

Eğitimin toplumu çağdaşlaştırma, uygarlaştırma ve kültürleştirme işlevleri içinde sanat eğitiminin de büyük rolü vardır. Sanat duygu ve düşünce arasındaki bağlantıyı ortaya çıkararak öğrenme ve gelişme sürecinde bir bütün olarak karşımıza çıkar. Sanat kendi içinde çeşitli kollara ve her bir kolu çeşitli dallara ayrılır. Müzik eğitimi de sanat eğitiminin dallarından birini oluşturmaktadır (Üstün ve Özçimen, 2011).

Türkiye’de en önemli değişim süreci Cumhuriyet’in kuruluşuyla başlamış ve bu değişimle beraber hızlı bir gelişim sürecine girilmiştir. Cumhuriyet’in kazanımları toplumun her alanında olduğu gibi, toplumun geleceğini belirleyen eğitim alanında da önemli ölçüde görülmüştür. Yaşanan her olay ve duruma neden olan geçmiş bir durum bulunmaktadır. Belli eksiklikler ya da yanlışlar, izleyen dönemleri şekillendiren değişimlere neden olmaktadır. Türkiye’de çağdaş anlamda müzik eğitime ilişkin yapılanmaların Osmanlı’da başladığını, ancak daha çok Cumhuriyet dönemi ile şekillenmiş olduğu görülmektedir. Bunun, dönemin yenilikçi ve yeniden yapılanmacı özelliğinden kaynaklandığı da şüphesizdir. Cumhuriyet Dönemiyle birlikte devlete ve topluma yerleşmeye başlayan değer ve düşünceler, müzik eğitiminin şekillenmesinde büyük rol oynamıştır (Şahin ve Duman, 2008).

Günümüz Türkiye’sinde, modernleşme süreci içinde filizlenmiş ve cumhuriyet döneminde gelişme olanağı bulmuş olan, “değişim sürecinin ürünü” bir “müzik eğitimi” olgusu var. Tarihsel bakımdan Enderun ve Musika-yı Humayun gibi kurumlardan başlayarak günümüz kurumlarına uzanan bu müzik eğitiminin, “müzik”, “eğitim”, “gelenek”, “modernleşme” ve “çağdaşlaşma” gibi kavramlar açısından, sürdürülen eğitim anlayışı ve uygulamaları bazında, ayrıntılı şekilde tartışılmaya ihtiyaç gösterdiği düşünülmektedir (Öztürk, 2009).

Müzik eğitimi kapsamlı bir kültürel organizasyondur. Bu organizasyonunun kapsam ve temel dayanaklarını organizasyonun üstlendiği işlevler oluşturmaktadır. Bunlar; Bireysel, çevresel-toplumsal, eğitimsel, psiko-sosyal, kültürel ve ekonomik işlevler olarak sıralanır. Bireylere, kendine güvenme, kendini etkin kılma, hoşça vakit geçirme,

zamanı iyi değerlendirme ve programlı yaşama bilincine ulaşma, birlikte iş yapabilme, çok boyutlu düşünebilme, örgütlenme, bir yönetim etrafında düşünceleri oluşturma ve paylaşma, meslek alanı olarak müziği seçme, duygulu ve duyarlı olma, yaşamın tadına varma, doyum sağlama, gerektiğinde liderlik yapma ve kendini aşabilme gibi insanca değerleri edinebildiği ortamı müzik eğitimi sağlayabilir (Yayla, 2009).

2.1.1. Müzik Eğitiminin Amacı

Müzik eğitiminin insana kazandıracak temel beceri işittiği sürece sesleri ayırtlaştırarak ritmik bir bütünlükle davranış oluşturmaktır. Her insan mutlaka müzik dilini öğrenerek sabırlı bir çalışma ile bir çalgı çalabilir. Müzik tarihçisi Kurt Pahlen'in söylemi ile: "Kültür olmadan müzik olabilir. Fakat müzik olmadan asla, gerçek bir kültür olamaz." Müzik, bireyin tinsel yapısındaki olumsuzlukları olumlulaştıran, eğitimi ile kişiliğinin geliştiğini gözleme koyan bir etkinliktir. Diğer bir söylemle Müzik; sessiz sonsuzluğun ölçülenimi (sayımlama) içinde seslerle düşünüş, duyuş, biliş, söyleyiş, çalış ve devinişten oluşan bütünü yorumlayış etkinliğidir. Sanat eğitimi ile insan, sezgi ve yaratıcılığının potansiyelinin ne olduğunu anlar. Müzik eğitimi sürecinde müziğin formal öğretiminden yararlanan birey sessizlikten gürültüye kadar her tür müzik eyleminde seslerle, çalgılarla, bedensel etkinliklerle eylemsel ve söylemsel davranışlar gösterir. Sessiz sonsuzluğun ölçülmesi içinde seslerle düşündürme, duyurtma, bildirtme, söyletme ve çaldırtma davranışlarını aktarma eylemleri müzik öğretiminin sonucudur" (Gedikli, 2007).

Müzik dilinin öğrenimiyle çalgı çalabilme, çaldığı çalgıya sesiyle eşlik edebilme, farklı çalgılardan oluşturulan çalgılarla çok sesli ve çok duyumlu etkinliklerle kulak gelişimini sağlayabilme de bu amaçlardan sadece birisidir. Dolayısıyla demokratik bir toplumun oluşumu konusunda birey olabilmenin olgunluğunu gösterir. Her fikre, farklılığa saygı duyabilme o farklılıklarla da yaşayabilme bilinci gelişir. Müzik yoluyla bireyin dil, toplumsal yaşam, sanatsal üretim ve yaşamsal alanın anlamlandırılmasına katkı sağlamak, iyi, doğru olana estetiksel bir bakış açısı geliştirip müziği yorumlama, ritme uygun devingenlik göstermesini sağlamak olmalıdır. Bireyin müzik yoluyla kulağını, sesini, ritmik duyuşunu ve zevkini; yaratıcılığını, topluma, çevresine ve kendine mutlu-yararlı olmasını amaçlayan müzik eğitimi yaşamsal bir gereksinimdir. Müzik eğitimi dersi; işlevselliği ve eğitim etkinliklerinin ayrılmaz bir parçası olarak odak derslerin

olmazsa olmazlarındandır. Yaşamsal ve duyuşsal içselleşimi insanı da manyetik alanına alan dilsel, kimyasal, biyolojik, matematiksel bilişselliği de içinde taşır. Müzik eğitimi; temel eğitim ve öğretimden yüksek öğretime kadar eğitimin her kademesinde "genel müzik eğitimi" kapsamında formal, yaşamda ise informal olarak katıldığımız yaşamsal etkinliklerden oluşur (Gedikli, 2007).

2.1.2. İlk ve Orta Öğretim Kurumlarında Müzik Eğitimi

Eğitim içindeki yeri hakkında yüzyıllardır görüş bildirilen ve kabul gören müzik, günümüzde de birçok nedenden dolayı okul programlarında yer almaya devam etmektedir. Bu nedenler arasında; müziğin kendine özgü anlatım yolu olan sesler aracılığıyla “estetik bir yaşantı” sağlaması, seviyesi ve tipi ne olursa olsun müzikle uğraşanlara zihinsel ve duygusal yönden dinlenme/eğlenme olanağı vermesi, kültürel birikimleri tanımalarını sağlaması, ayrıca boş zamanını olumlu bir şekilde doldurması ve sorumluluk duygusunu geliştirmesi sayılabilir (Göğüş, 2008).

2.1.2.1. İlköğretim Kurumlarında Müzik Eğitimi

Cumhuriyet dönemimizden bu güne değin 1948, 1964 ve 1994 yıllarında yürürlüğe konulan üç program uygulanmıştır. Son olarak M.E.B. tarafından 2006 yılında hazırlanan program uygulamadadır. 22.04.1994 tarihli, 298 sayılı kararla kabul edilen ilköğretim Kurumları Müzik Dersi Öğretim Programı 1995-1996 öğretim yılında sekiz yıllık ilköğretimi kapsayacak şekilde yürürlüğe konulmuştur. Bu programda müzik dersi zorunlu, odak (ana, miğfer) derslere bağlı kendi ekseninde diğer derslerle ilişkilidir. Anlatım, beceri ve içerik dersidir. Kültür dersi niteliği taşır. Amaçlar çocuğun psiko-sosyal seviyesine uygun bilişsel, duyuşsal, devinişsel ve örtülü olarak da sezişsel nitelikler taşır (Gedikli, 2007).

İlköğretim Müzik Dersi Öğretim Programı’nın vizyonu, öğrencilerin müziği etkinlikler aracılığıyla yaşayarak hayatlarının ayrılmaz bir parçası hâline getirmek ve müzik yoluyla;

- Kendisi ve çevresiyle barışık,
- Ulusal ve uluslararası kültürleri tanıyan,
- Vatan ve millet sevgisine sahip,

- Çevresindeki olaylara, değişim ve gelişmelere duyarlı,
- Güzel sanatların her türüne açık,
- Mutlu, kişilikli ve öz güveni olan bireyler olarak yetişmelerini sağlamaya yöneliktir (MEB, 2006).

Çiçek (2005) ilköğretim müzik eğitiminin genel ilkelerini şöyle sıralamaktadır:

“1. Bilinenden Bilinmeyene, Yakından Uzağa Gitme;

İlköğretimde öncelikli yapılacak iş, çocuğun yakın çevresindeki çocuk ezgileri ve şarkılarından başlamak olmalıdır. Bunlar da;

- Sayışmalar, tekerlemeler ve ninniler,
- Çevre müzikleri,
- Komşu bölgelerin müzikleri,
- Tümüyle Türk Halk Müziği’nden seçilmiş uygun örnekler,
- Halk ve çocuk müziği kaynağına dayanan çağdaş müzik düşüncesiyle yaratılan Türk Okul Şarkıları,
- Ulusal bilinci uyanık tutan tarihi türkü ve marşlar,
- Başka ülkelerin eğitsel değer taşıyan okul şarkıları olarak çeşitlenebilir.

2. Müzikten Bilgiye Gitme;

Çocuklar, anadillerini nasıl önce konuşarak, sonra da okuyup yazarak öğreniyorlarsa müziği de böyle öğrenmelidir. Bunun için müzik eğitimine şarkılarla başlanmalı ve bu şarkılar hiçbir kural öğretilmeden kulaktan öğretilmelidir. Ancak bu gerçekleştirildikten sonra bazı müzik kuralları öğretilir.

3. Müziği Yaşama Katma;

Çocukların müzik derslerinde okul içinde ve dışında kullanılabilir olmalıdır. Bu yüzden iş, oyun ve doğa olayları ile ilgili şarkılara yer verilmelidir.

4. Müzik Eğitiminde Bütünlüğü Sağlama;

Müzik eğitimi bütünlüğe uyacak şekilde yürütülmelidir. Şarkı ve çalgı öğretimi, kulak eğitimi, solfej, dikte, bestecilik yeteneği pekiştirici olmalı. Bunlar ayrı ayrı ele alınmalı ve birbirine bağlı hale getirilmeli.

5. Müzikten Yararlanmayı Bilme;

Müzik sadece ders içinde kalmasıyla değil aynı zamanda dinlenmede, eğlenmede ve anlatımda yarar sağlanmalıdır. Müzik ders çalışırken, günün boş saatlerinde sürekli yer almalıdır.

6. Ses ve Çalgı Müziğinin Birlikte Yürütülmesini Sağlama;

Şarkı söylemenin yanında şarkılara, oyunlara, yürüyüşlere, eşlik etmek amacıyla çocukların çalabilecekleri çalgıların öğretilmesi gerekir. Bu çalgıların öğretimine, çocukların bildiği şarkıların öğretimi ile başlanmalıdır.

7. Yaratma Duygusunu ve Yeteneği Geliştirme;

Hem şarkı hem de çalgı öğretiminde çocukları yaratıcılığa yöneltecek yollar aranmalıdır. Çocuk bir şarkıya hareketleri ile eşlik etmelidir. Bildiği şarkı ve oyunlara benzer ezgi yapma çalışmalarına yönlendirilmelidir.

8. Çocuğu Kendi Sesini Sevdirmeye ve Çocuğun Sesini Eğitme;

Çocuklara kendi seslerinin en doğal ve etkili bir çalgı olduğu hissettirilmelidir. Bunun için de doğru ve güzel şarkı söyleme alışkanlığı kazandırılmalıdır.

9. Çocuğun Kulağını Eğitme;

Çocuğa şarkı söylerken veya çalgı çalarken çıkardığı sesleri doğru söyleyip, çaldığını kontrol etme alışkanlığı kazandırılmalıdır. Yanlışlarını düzeltme, duyduğu bir ezgiyi doğru yinleme, yazılan bir ezgiyi okuma, kendi yazdığı ve duyduğu bir ezgiyi okuma gibi birçok davranışın kazandırılması gerekir.

10. Zevk Eğitimi ve Sanata Yöneltilme;

Öğretmenin sesiyle veya çalgısıyla çocukların seveceği örnekler sunması gerekir. Varsa mahalli sanatçıların derse getirilip dinleti yaptırılması, plak veya kasetçalarlardan uygun müzikler dinletilmesi, çocukların konserlere götürülmesi sağlanmalı ve okul çevresi

çocuğun sanata ve zevk eğitimine yönelmesi sonucunda sanat merkezi haline dönüştürülmelidir.

11. Müzik Eğitiminde Çevre ile Bağlantı Kurma;

Okul çevresine göre yöredeki şarkılara, oyunlara ve oyun havalarına yer verilmeli, uygun olan mahalli çalgılar okula getirilmeli ve öğretilmelidir.”

2.1.2.2. Ortaöğretim Kurumlarında Müzik Eğitimi

Ülkemizde düzenli müzik eğitimi ilköğretim döneminde başlamaktadır ve bu kademede görev yapan/yapacak öğretmenlerimizin müzik eğitiminin erken yaşlarda başlaması gerektiğine dikkat çekmesi gerekmektedir. Erken yaşlarda kazanılan müzik davranışları kalıcıdır. Müzik dersi ile öğrenci birçok davranışı birlikte kazanır. Böylelikle ikinci kademedeki öğrenme ortamına sağlam bir altyapı oluşturması beklenir. Bu nedenle, Ortaöğretim Müzik Dersi Öğretim Programı’nın temel yaklaşımında, ilköğretim müzik programının devamı olarak, “yaparak öğrenme” ya da “öğrencinin aktif katılımının sağlanması” yoluyla yapılan bir eğitim-öğretim anlayışı benimsenmektedir (MEB, 2009).

Ortaöğretim Müzik Dersi Öğretim Programı öğrenci merkezli eğitim ve aktif öğrenme yaklaşımlarından hareketle öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmelerini amaçlamaktadır. Bu yolla öğrenciye sevgi, saygı ve güven ortamı sunarak topluma;

- Bilgili, görgülü, duyarlı ve sorumluluk sahibi,
- Sağlıklı, dengeli, insancıl, kendisiyle ve çevresiyle barışık,
- Kendini ve toplumu sürekli geliştiren,
- Ulusal ve uluslararası değerleri tanıyan,
- Vatanını ve milletini seven ve aynı zamanda uluslararası düzeyde ülkesini temsil edebilen,
- Bilinçli, mutlu, özgür kişilikli ve öz güven sahibi bireyler kazandırmayı hedeflemektedir (MEB, 2009).

2.2. Türkiye’de Müzik Öğretmeni Yetiştiren Kurumlarda Eğitim

Türkiye’de müzik eğitimi alanında ilk adım Musiki Muallim Mektebi’nde uygulanan 1924 ve 1936 programları, (Gazi) Eğitim Enstitüsü Müzik Bölümünde uygulanan programlar ile Hasan Oğlan Yüksek Köy Enstitüsü Güzel Sanatlar Kolu’nda uygulanan müzik program tasarıları ile atılmıştır.

Türkiye’de müzikbilim alanındaki çalışmaların, müzikbilimciler yetiştirmek üzere İzmir’de başladığı bilinmektedir. Müzik bilimleri alanında bağımsız olarak çalışmalarına başlayan ve müzik alanında önemli bir boşluğu dolduran ilk akademik kurum olan Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bilimleri Bölümü, başlangıçta Ege Üniversitesine bağlı bir birim olarak açılmış, müzikbilimci ve kurucusu olan Prof. Dr. Gültekin ORANSAY tarafından 1976 yılında kurulmuştur. Fakültenin kuruluş yıllarında yürürlükte bulunan 1750 sayılı üniversiteler yasası uyarınca ülkemizde örgün sanat eğitimi veren köklü kurumlar bulunmaktaydı. Devlet Konservatuarları, İstanbul, Ankara ve İzmir’de, Güzel Sanatlar Akademisi, İstanbul’da çalışmalarını sürdürmekteydiler. Güzel sanatlar Akademisi, Arkeolog, Müzeci, Ressam Osman Hamdi Bey tarafından 1882’de Sanayi-i Nefise Mektebi adıyla kuruldu ve 2 Mart 1883’de öğretime başladı. Türkiye’de ilk sanat ve mimarlık yüksek okulu olan Kurum, 1928’de Güzel Sanatlar Akademisi adını almış ve böylece ülke genelinde Akademi ünvanını alan ilk yükseköğretim kurumu olmuştur. Güzel Sanatlar Akademisi, 1969’da 1172 sayılı Devlet Güzel Sanatlar Akademileri Kanunu’nun kabul edilmesiyle birlikte bilimsel özerkliğe kavuşmuştur. Kurum, 1982 de çıkan yasa ile Mimar Sinan Üniversitesi adını almıştır. 1981 yılından itibaren giderek hızla artan Güzel Sanatlar Fakülteleri’nin sayıları 2002-2003 yıllarında yaklaşık 22 iken şimdilerde bu rakam yaklaşık olarak altmışa ulaşmıştır (Karkın, 2010).

2.2.1. Müzik Öğretmeni Yetiştiren Kurumlarda Eğitim Dersleri

Üniversite içinde çalışan organlar: “rektörün başkanlığında, rektör yardımcıları, dekanlar ve her fakülteden fakülte kurullarınca üç yıl için seçilecek birer öğretim üyesi ile rektörlüğe bağlı enstitü ve yüksekokul müdürlerinden” teşekkül eden “senato”; “rektörün başkanlığında dekanlardan, üniversiteye bağlı değişik öğretim birim ve alanlarını temsil edecek şekilde senatoca dört yıl için seçilecek üç profesörden” oluşan

“üniversite yönetim kurulu”; “dekanın başkanlığında fakülteye bağlı bölümlerin başkanları ile varsa fakülteye bağlı enstitü ve yüksekokul müdürlerinden ve üç yıl için fakültedeki profesörlerin kendi aralarından seçecekleri üç doçentlerin kendi aralarından seçecekleri iki, yardımcı doçentlerin kendi aralarından seçecekleri bir öğretim üyesinden” oluşan “fakülte kurulu”; “dekanın başkanlığında fakülte kurulunun üç yıl için seçeceği üç profesör, iki doçent ve bir yardımcı doçentten” oluşan “fakülte yönetim kurulu”; “ilgili anabilim dalının öğretim elemanlarından” oluşan “anabilim dalı kurulu” olarak yer alır. Müzik öğretmeni yetiştiren kurumların yapısal özelliklerinin basitten daha karmaşığa doğru bir eğilimle günümüze kadar geldiği yukarıda özetlenen durumdan anlaşılmaktadır. Başka bir açıdan bakıldığında cumhuriyetin ilk yıllarında özel bir ilgi ve anlayışla ele alınan müzik öğretmeni yetiştirme meselesinin önemini yitirdiği ve daha genel anlamda ele alındığı söylenebileceği gibi sistematik ve sağlam bir eğitim öğretim sistemine kavuşması nedeniyle kurumun gelişiminin öğretmen yetiştiren diğer alanlarla paralel şekillenmesi amaçlandığı da düşünülebilir (Yayla, 2006).

Türkiye’de müzik öğretmeni yetiştiren Eğitim Fakültelerinde öğrenim gören müzik öğretmen adaylarının, aldıkları dört yıllık müzik eğitimlerinin sonucunda onların mesleklerinde başarılı ve öğretmenliğe hakim olmaları beklenmektedir. Bunun içinde ilk önce müzik yeteneğinin yanında mesleki müzik eğitimi alan kişilerin kendilerini müzikal açıdan nasıl algıladıkları ve kendilerine olan güven dereceleri, kişilerin kendi mesleki ilerlemeleri açısından oldukça önemlidir. Kişinin eksiklerini fark edebilmesi onun kendini doğru anlaması ve algılamasına bağlıdır. Böylece zaman içinde kendini geliştirip iyi bir müzisyen ve eğitimci olabilir (Otacıoğlu, 2006).

Üniversitelerin Müzik Öğretmenliği Lisans Programında dersler, alan ve alan eğitimi dersleri, öğretmenlik meslek bilgisi dersleri ve genel kültür dersleri olmak üzere 3 kola ayrılmaktadır ve program, nitelikli bir müzik öğretmeninde bulunması gereken tüm vasıfların kazandırılması için gerekli derslerden oluşmaktadır. Bu vasıflar, müzik öğretmeni adaylarının yeterli müzik bilgisi birikimine sahip olmaları, müziğin kuramsal ve uygulamalı boyutlarını oluşturan alan derslerinde kazandırılmak istenen hedef davranışların gerçekleştirilmesi ve öğretmenlik mesleğinin gerekliliklerinden biri olarak temel pedagojik yaklaşımların kazandırılmasıyla ilişkilidir (Ece ve Şengül, 2010).

Türkiye’de ki öğretmen yetiştirme sisteminin Cumhuriyetin kuruluşundan itibaren sürekli bir model arayışı içinde olduğu bilinmektedir. Öğretmen yetiştirme programları son olarak 1996 yılında YÖK tarafından yeniden yapılandırma adı altında ele alınarak lisans ve lisansüstü düzeyde değişiklikler yapılmış ve dersler yeniden düzenlenmiştir. 1998–1999 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulamaya konulan bu yeniden yapılanma anlayışı müzik öğretmeni yetiştiren kurumların programlarını da doğrudan etkilemiştir. YÖK’ün belirlediği bu yeni modelin ölçütlerine göre öğretmen olmak isteyen bir bireyin 16–24 çeşit (54–72 kredi) Alan Bilgisi dersi, 10 çeşit (32 kredi) Formasyon dersi, 7 çeşit (9 kredi) Genel Kültür dersi, 5–7 çeşit (15–21 kredi) seçmeli ders alması gerekmektedir. Bu yeni uygulama ile birlikte Pedagojik Formasyon dersleri blok halinde programa eklenmiş ve okul uygulamaları eskisine oranla daha işbirlikli hale dönüştürülmeye çalışılmıştır. Diğer taraftan YÖK tarafından önerilen ve müzik eğitimi anabilim dallarında uygulamaya konulan programdaki derslerin saat, dönem, kredi ve çeşitliliğinde bir takım kısıtlamalara da gidilmiştir. Bunun sonucu olarak da müzik öğretmeni adaylarının müziğin temelleri sayılabilecek birçok konuda yetersiz olarak mezun oldukları düşünülmektedir. Bu programın yürürlüğe konulduğu yıldan günümüze kadar programın olumlu ve olumsuz yönleriyle ilgili araştırmalar yapılmış, yeni program anlayışları ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu araştırmalar ve çalışmalar doğrultusunda 2006 yılında YÖK tarafından da öğretmen yetiştiren kurumların programları ile ilgili olarak yeni düzenlemeler ve çalışmaların başlatıldığı bilinmektedir (Barışeri, Özdek ve Can, 2006).

2.2.1.1. Müzik Öğretmenliği Lisans Programı Pedagojik Formasyon Dersleri ve İçerikleri

Yüksek Öğretim Kurulu (2007) müzik öğretmenliği lisans programındaki pedagojik formasyon derslerini aşağıdaki şekilde açıklamıştır:

Eğitim Bilimine Giriş

Eğitimin temel kavramları, eğitimin diğer bilimlerle ilişkisi ve işlevleri (eğitimin felsefi, sosyal, hukuki, psikolojik, ekonomik, politik temelleri), eğitim biliminin tarihsel gelişimi, 21.yüzyılda eğitim biliminde yönelimler, eğitim biliminde araştırma yöntemleri, Türk Milli Eğitim Sisteminin yapısı ve özellikleri, eğitim sisteminde

öğretmenin rolü, öğretmenlik mesleğinin özellikleri, öğretmen yetiştirme alanındaki uygulamalar ve gelişmeler.

Eğitim Psikolojisi

Eğitim-Psikoloji ilişkisi, eğitim psikolojisinin tanımı ve işlevleri, öğrenme ve gelişim ile ilgili temel kavramlar, gelişim özellikleri (bedensel, bilişsel, duygusal, sosyal ve ahlaki gelişim), etkileyen faktörler, öğrenme kuramları, öğrenme kuramlarının öğretim süreçlerine yansımaları, etkili öğrenme, öğrenmeyi etkileyen faktörler (motivasyon, bireysel faktörler, grup dinamiği ve bu faktörlerin sınıf içi öğretim sürecine etkisi).

Öğretim İlke ve Yöntemleri

Öğretimle ilgili temel kavramlar, öğrenme ve öğretim ilkeleri, öğretimde planlı çalışmanın önemi ve yararları, öğretimin planlanması (ünitelendirilmiş yıllık plan, günlük plan ve etkinlik örnekleri), öğrenme ve öğretim stratejileri, öğretim yöntem ve teknikleri, bunların uygulama ile ilişkisi, öğretim araç ve gereçleri, öğretim hizmetinin niteliğini artırmada öğretmenin görev ve sorumlulukları, öğretmen yeterlikleri.

Ölçme ve Değerlendirme

Eğitimde ölçme ve değerlendirmenin yeri ve önemi, ölçme ve değerlendirme ile ilgili temel kavramlar, ölçme araçlarında bulunması istenen nitelikler (güvenirlilik, geçerlik, kullanılabilirlik), eğitimde kullanılan ölçme araçları ve özellikleri, geleneksel yaklaşımlara dayalı olan araçlar (yazılı sınavlar, kısa yanıtli sınavlar, doğru-yanlış tipi testler, çoktan seçmeli testler, eşleştirmeli testler, sözlü yoklamalar, ödevler), öğrenciyi çok yönlü tanımaya dönük araçlar (gözlem, görüşme, performans değerlendirme, öğrenci ürün dosyası, araştırma kâğıtları, araştırma projeleri, akran değerlendirme, özdeğerlendirme, tutum ölçekleri), ölçme sonuçları üzerinde yapılan temel istatistiksel işlemler, öğrenme çıktılarını değerlendirme, not verme, alanı ile ilgili ölçme aracı geliştirme.

Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı

Öğretim Teknolojisi ile ilgili kavramlar, çeşitli öğretim teknolojilerinin özellikleri, öğretim teknolojilerinin öğretim sürecindeki yeri ve kullanımı, okulun ya da sınıfın teknoloji ihtiyaçlarının belirlenmesi, uygun teknoloji planlamasının yapılması ve yürütülmesi, öğretim teknolojileri yoluyla iki ve üç boyutlu materyaller geliştirilmesi öğretim gereçlerinin geliştirilmesi (çalışma yaprakları, etkinlik tasarlama, tepegöz

saydamları, slaytlar, görsel medya (VCD, DVD) gereçleri, bilgisayar temelli gereçler), eğitim yazılımlarının incelenmesi, çeşitli nitelikteki öğretim gereçlerinin değerlendirilmesi, internet ve uzaktan eğitim, görsel tasarım ilkeleri, öğretim materyallerinin etkinlik durumuna ilişkin araştırmalar, Türkiye’de ve dünyada öğretim teknolojilerinin kullanım durumu.

Sınıf Yönetimi

Sınıf yönetimi ile ilgili temel kavramlar, sınıf içi iletişim ve etkileşim, sınıf yönetiminin tanımı, sınıf yönetimi kavramının sınıfta disiplini sağlamadan farklı yanları ve özellikleri, sınıf ortamını etkileyen sınıf içi ve sınıf dışı etkenler, sınıf yönetimi modelleri, sınıfta kurallar geliştirme ve uygulama, sınıfı fiziksel olarak düzenleme, sınıfta istenmeyen davranışların yönetimi, sınıfta zamanın yönetimi, sınıf organizasyonu, öğrenmeye uygun olumlu bir sınıf ortamı oluşturma (örnekler ve öneriler).

Özel Öğretim Yöntemleri I

Alana özgü temel kavramlar ve bu kavramların alan öğretimiyle ilişkisi, alanının basta Anayasa ve Milli Eğitim Temel Yasası olmak üzere yasal dayanakları, alan öğretiminin genel amaçları, kullanılan yöntem, teknik, araç-gereç ve materyaller. İlgili Öğretim Programının incelenmesi (amaç, kazanım, tema, ünite, etkinlik, v.b.). Ders, öğretmen ve öğrenci çalımsa kitabı örneklerinin incelenmesi ve değerlendirilmesi.

Özel Öğretim Yöntemleri II

Müzik eğitim ve öğretimine ilişkin kavram, ilke ve yöntemleri uygulama; ders içi bireysel ve toplu müzik çalışmaları düzenleme, ilköğretim ve ortaöğretim müzik dersini planlama, uygulama ve eleştirme. İlköğretim ve ortaöğretim müzik dersi öğretim programlarının incelenme, müzik öğretimi için yıllık, günlük, dönemlik, ünite planları hazırlama, ilk ve ortaöğretim müzik ders kitaplarını inceleme, planlı müzik dersi isleme ve uygulama örnekleri, bireysel ve toplu çalışmalar, müzik çalışmalarını ve etkinliklerini dinleme-izleme-eleştirme, müzik eğitiminde ölçme ve değerlendirme.

Bilimsel Araştırma Yöntemleri

Bilim ve temel kavramlar (olgu, bilgi, mutlak, doğru, yanlış, evrensel bilgi v.b.), bilim tarihine ilişkin temel bilgiler, bilimsel araştırmanın yapısı, bilimsel yöntemler ve bu

yöntemlere ilişkin farklı görüşler, problem, araştırma modeli, evren ve örneklem, verilerin toplanması ve veri toplama yöntemleri (nicel ve nitel veri toplama teknikleri), verilerin kaydedilmesi, analizi, yorumlanması ve raporlaştırılması.

Rehberlik

Temel kavramlar, öğrenci kişilik hizmetleri, psikolojik danışma ve rehberliğin bu hizmetler içerisindeki yeri, rehberliğin ilkeleri, gelişimi, psikolojik danışma ve rehberliğin çeşitleri, servisler (hizmetler), teknikler, örgüt ve personel, alandaki yeni gelişmeler, öğrenciyi tanıma teknikleri, rehber-öğretmen işbirliği, öğretmenin yapacağı rehberlik görevleri

Okul Deneyimi

Öğretmenin ve bir öğrencinin okuldaki bir gününü gözlemleme, öğretmenin bir dersi islerken dersi nasıl düzenlediğini, dersi hangi aşamalara böldüğünü, öğretim yöntem ve tekniklerini nasıl uyguladığını, derste ne tür etkinliklerden yararlandığını, dersin yönetimi için ve sınıfın kontrolü için öğretmenin neler yaptığını, öğretmenin dersi nasıl bitirdiğini ve öğrenci çalışmalarını nasıl değerlendirdiğini gözlemleme, okulun örgüt yapısını, okul müdürünün görevini nasıl yaptığını ve okulun içinde yer aldığı toplumla ilişkilerini inceleme, okul deneyimi çalışmalarını yansıtan portfolyo hazırlama.

Öğretmenlik Uygulaması

Her hafta bir günlük plan hazırlama, hazırlanan planı uygulama, uygulamanın okuldaki öğretmen, öğretim elemanı ve uygulama öğrencisi tarafından değerlendirilmesi, değerlendirmeler doğrultusunda düzeltmelerin yapılması ve tekrar uygulama yapılması, portfolyo hazırlama.

Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi

Türk eğitim sisteminin amaçları ve temel ilkeleri, eğitimle ilgili yasal düzenlemeler, Türk eğitim sisteminin yapısı, yönetim kuramları ve süreçleri, okul örgütü ve yönetimi, okul yönetiminde personel, öğrenci, öğretim ve işletmecilikle ilgili işler, okula toplumsal katılım.

Özel Eğitim

Özel eğitimin tanımı, özel eğitimle ilgili temel ilkeler, engelliliği oluşturan nedenler, erken tanı ve tedavinin önemi, engele bakışla ilgili tarihsel yaklaşım, zihinsel engelli, işitme engelli, görme engelli, bedensel engelli, dil ve iletişim bozukluğu olan, süregelen hastalığı olan, özel öğrenme güçlüğü gösteren, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan, otistik ve üstün yetenekli çocukların özellikleri ve eğitimleri, farklı gelişen çocukların oyun yoluyla eğitimi, özel eğitime muhtaç çocukların ailelerinde gözlenen tepkiler, ülkemizde özel eğitimin durumu, bu amaçla kurulmuş kurum ve kuruluşlar.

2.3. Öğretmenlik Mesleği

2.3.1. Öğretmenin Önemi

Eğitim sistemimizin çağın özelliklerine göre geliştirilmesinde en önemli öğelerinden biri, öğretmendir. Öğretmen, tüm toplumlarda insan yetiştirme işlevini üstlenen sistemin vazgeçilmez üyesidir. O, okul denen sosyal sistemin en stratejik parçalarından biridir. Öğretmen okul ve sınıf ortamını canlandıran: öğretim için uygun, ilgin. Ve zevkli bir duruma getiren kişidir. Ayrıca yönettiği öğretim etkinlikleri sırasında dolaylı veya dolaysız olarak öğrenciler üzerinde önemli izler bırakarak, öğrencilerin tüm gelişimlerini etkilerler. Onlar, çocuklar ve gençlerin akademik ve mesleki bakımdan geleceklerine yön verir, onların kişilik kazanmalarına ve hayat görüşü edinmelerine de yardımcı olurlar (Hesapcıoğlu, 2004).

Öğretmen, öğrencileriyle birlikte eğitim yerinde, eğitsel mal hizmet ve düşünce üretir. Öğretmen, değişik sistemlerde, kuruluşlarda ve düzeylerde, öğretme-öğrenim ortamını en etkili şekilde biçimde oluşturarak eğitsel amaçları gerçekleştirmede öğrencilere ve anne babalara kılavuzluk ve yardım edecek nitelikte, genel kültüre sahip, öğretmenlikte ve öğreteceği bilimsel dalda, kuramsal alanda ve uygulamada uzmanlaşmış kişidir (Başaran, 1993).

Eğitim sisteminin başlıca öğelerini, öğrenciler, öğretmenler, eğitim programı, yöneticiler, eğitim programı, yöneticiler eğitim uzmanları, eğitim teknolojisi, fiziki ve finans kaynaklar oluşturmaktadır. Bunlar içinde öğretmen en temel öğedir. Eğitimin

kalitesi ve niteliği de büyük ölçüde öğretmenlerin niteliğiyle doğru orantılıdır (Şişman, 2007).

Öğretmenlik mesleği, özel uzmanlık bilgisi ve becerisi gerektiren bir meslek olarak kabul edildiğine göre, bu mesleği tercih eden insanların, mesleğin gereklerini tam olarak yerine getirebilmeleri için bir takım yeterliliklere sahip olması gerekir (Şişman, 2007).

Öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği, tutum, davranış, bilgi ve becerinin kazanılması, öğretmen yetiştirme programlarının, şu üç boyuta sahip olacak şekilde yetiştirilmesini zorunlu hale getirmiştir. Bunlar:

- Genel Kültür
- Alan Bilgisi
- Öğretmenlik Meslek Bilgisi (Hesapçıoğlu, 2004).

2.3.2. İyi Bir Öğretmende Olması Gereken Nitelikler

Öğretmenlik mesleğinin niteliğinin yükseltilmesi, öncelikle öğretmenlerin sahip olması gereken genel ve özel alan yeterliklerin bilinmesi, daha sonra, bu yeterliklerin, hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim programlarıyla, öğretmen adaylarına ve öğretmenlere kazandırılması ile mümkündür (ÖYEGM, 2005).

Toplumların geleceği, yetiştirdikleri genç nesillere bağlıdır. Geleceğin yetişkinlerinin daha ilk yıllardan itibaren amaçlı ve nitelikli yetiştirilmeleri bu açıdan çok önemlidir. Bunu sağlamada en önemli rolü ise eğitimin oynadığı görülür. Eğitimde başarılı olmak için eğitimin bütün unsurlarının en üst seviyede niteliğe ve donanıma sahip olması gerekir. Eğitimin birçok unsuru vardır. Bu unsurlarından en önemlilerden biri de öğretmendir. Öğretmenler görevleri gereği sınıfta bulunan öğrencilerin eğitiminden birinci dereceden sorumludurlar (Taşkaya, 2012).

Öğretmenlerin kişilik özelliklerinin olumlu bir sınıf ortamı yaratılmasında ve öğretim çalışmalarının verimli olmasında en önemli değişken olduğu iyice anlaşıldıktan sonra bu konuda yapılan araştırmalar artmıştır (Oğuzkan, 1989)

Şişman (2007) iyi bir öğretmeninde olması gereken nitelikleri “Bugün iyi bir öğretmenin özellikleri konusunda henüz herkesin uzlaşabileceği standartların oluşturulduğu söylenemez. Ancak öğretmenlik konusunda yazılmış yayınlarda bazı

başlıklar altında kişisel ve mesleki yönlerden öğretmen adaylarının sahip olması öngörülen özelliklerle ilgili uzun listeler bulmak mümkündür. Bunların bir kısmı genelde çağdaş bir insanın sahip olması gerekli görülen özellikler arasında görülebilir.

Öğretmen adaylarının çağdaş bir insanda bulunması öngörülen bazı ortak özellikler yanında öğretmenlik mesleğine özgü bir takım özelliklere de sahip olması beklenir. Aşağıda, bu konuyla ilgili yayınların taranmasıyla çağdaş, ideal bir öğretmenin bilişsel, duyuşsal ve kişilik özellikleri yönünden sahip olması öngörülen başlıca özellikler sıralanmıştır. Buna göre ideal bir öğretmenin;

1. Anadilini iyi kullanan, güçlü iletişim becerilerine sahip,
2. İnsanları ve mesleğini seven, topluma hizmet arzusunda olan,
3. Öğrencilerine karşı güler yüzlü, hoşgörülü, sevecen ve iyimser,
4. Öğrencilerine karşı güvenilir, dürüst bir dost ve sırdaş,
5. Öğrencilerine karşı açık görüşlü, objektif, tarafsız, adil,
6. Öğrencileri takdir eden, öven, yüreklendiren, ödüllendiren,
7. Öğrencilerin beklenti ve gereksinimlerini dikkate alarak görevini icra eden,
8. İçinde yaşadığı toplumun kültürünü oluşturan değerleri ve evrensel değerleri tanıyan,
9. Eğitim biliminin temel kavramlarını tanıyan,
10. Eğitimle ilgili sorunları bilimsel yöntemle araştırabilen,
11. Yaratıcı, esnek ve sorun çözücü,
12. Entelektüel yönü gelişmiş (okuyan, araştıran, düşünen),
13. Çocuk ve ergenin fizyolojik, duygusal, sosyal özelliklerini ve sorunlarını tanıyan,
14. Çocuk ve ergenin toplumsal ve ailesel çevresini taşıyan,
15. Sabırlı ve duygularını kontrol altında tutabilen,
16. Eğitimde bireysel farklılıkları dikkate alan,
17. Öğrencileri motive eden ve öğrenmeyi kolaylaştıran,
18. Öğretim ve öğrenmeyle ilgili süreç ve yöntemleri bilen,

19. Değişme, yenilik ve gelişmeye açık, kendini sürekli yenileyen,
20. Her türlü değişme ve yeniliklerden haberdar olan,
21. Toplumsal değişimleri anlayıp yorumlayabilen,
22. Bilgi kaynaklarıyla sürekli iletişim halinde olan,
23. Dünya ve toplum sorunlarına karşı duyarlı,
24. Yaşadığı toplumu ve çağı anlayıp yorumlayabilen,
25. Eğitim teknolojisindeki gelişmeleri yakından izleyen,
26. Öğrencileri hayata ve üst öğrenime hazırlayan,
27. Demokrasiyi tüm kurum ve değerleriyle benimseyen,
28. Farklı inanç, görüş ve grupları uzlaştıracı olan,
29. Çok kültürlü ortamlarda hizmet verebilen,
30. Yeni değerler geliştirilmesine öncülük eden biri olması öngörülmektedir.” Şeklinde açıklamıştır.

2.4. Müzik Öğretmeni

Müzik öğretmenliği kendine özgü bir meslektir. Müzik öğretmenliği eğitimi, bu mesleğe yönelen veya yöneltlen bireyleri müzik alanında öğretmenleştirme sürecidir. Bu süreç genel olarak müzik öğretmenliği mesleğinin gerektirdiği yeterlikler üzerinde odaklanır. Bunlara müzik öğretmenliği yeterlikleri denir. Bu bakımdan müzik öğretmenliği eğitimi, müzik öğretmenliği yeterliklerini kazandırma ve geliştirme sürecidir. Müzik öğretmenliği eğitiminin amacı, öğretmen adaylarına bu yeterlikleri kazandırmak ve kazanmış olan öğretmenlerin bu yeterliklerini geliştirmektir. Müzik öğretmenliği yeterlikleri, genel olarak hizmet öncesi eğitimle kazandırılır, hizmet içi eğitimle geliştirilir. Bu süreç belli ortamlarda belli düzenlemeler çerçevesinde yürütülen belli programlarla gerçekleştirilir (Uçan, 2006).

2.4.1. Müzik Öğretmenliği Yeterlikleri

Müzik öğretmeni adaylarının memnuniyetinin karşılanmasında, sağlıklı bir iletişim ortamının sağlanması en önemli faktörlerden biridir. Buna bağlı olarak, Müzik Eğitimi Anabilim Dalında görev yapan öğretim elemanlarının büyük bir hassasiyet içinde olmaları gerekmektedir. Öğrenciler, model aldıkları öğretim elemanlarını yalnızca mesleki yeterlik bakımından değil, kişiliğini oluşturan tüm özellikler bakımından da yeterli görmek isteyeceklerdir (Ece ve Şengül, 2010).

Kalyoncu (2004), müzik öğretmeninde olması gereken nitelikleri “Değişik okul kademelerinin yeni öğretim programları ve ders kitapları incelendiğinde, geleneksel müzik dersi resminin dönüşüm geçirmekte olduğunu tespit etmek mümkündür. Yeni hedef, içerikler ve metodolojik gelişmeler, müzik dersinden ve müzik öğretmeninden salt şarkı söyleyip çalgı çalma işleminin ötesinde de taleplerde bulunmaktadır. Müzik eğitimi bölümlerinin akademik yaşama entegresinden bu yana gittikçe artan bilimsel araştırma ve tutumların alandaki etkileri de bu imajla yetinilemeyeceğini açıkça göstermektedir. Kısaca ifade etmek gerekirse; müzik öğretmenin işlev alanı artık oldukça genişlemektedir. Müzik öğretmeni yeterlikleri için, genel öğretmen yeterliklerinden yola çıkılarak aşağıdaki gibi bir model önerilebilir

a) Müzik Alan Bilgisi

Müzik öğretmeni, müziğin temel özellikleri, yasaları, kuramları, ilkeleri, temel öğeleri, bu öğeler arasındaki ilişkiler ve müziğin tarihsel gelişimi hakkında gerekli bilgi düzeyine ulaşmış olmalıdır. Müziğin, yaşadığı toplum ve diğer kültür çevrelerindeki şekillenişini ve işlevlerini tanımalı, müzik dersinin kültürün aktarılması ve ona katkı sağlanması için belli roller oynadığının bilincine varmalı ve bu sorumluluğu taşımalıdır.

b) Müziksel Davranış Biçimleriyle Aktif Bir İlişki

Müziksel davranış alanları, bireyin müziksel olarak biçimleneceği, davranışlar edineceği temel yönleri kapsamaktadır. Müzik öğretmeni, temel müziksel davranış alanlarında çeşitli öğrenim deneyimleri geçirmiş olup, bunları dersinin her aşamasına taşıyabilmelidir. Temel müziksel davranış alanları şunlardır:

Müzik yaratma: deneme, doğaçlama, besteleme, düzenleme vs.

Müzik yapma: bireysel ve toplulukla çalma, söyleme vs.

Müziksel dönüştürme: müziği devinim, dans, pantomim, drama, resim, simgesel ve non-verbal anlatım vb. ifade biçimlerine dönüştürme vs.

Müzik dinleme: analitik, duygusal, birleştirici vb. dinleme, özümseme vs.

Müzik üzerinde düşünme: analitik, eleştirel, betimsel vb. düşünme, tartışma vs.

Müziği anlama: müziğin kuramını, yapısını, içeriğini, stilini, etkisini vb. anlama vs.

c) Müzik Öğretimi Yeterlikleri

Ağırlıklı olarak ders ve sınıf ortamıyla ilgili olan öğretim bilgisi donanımları, tüm öğretmenlik dallarının en spesifik yanlarından birisidir. Öğretmen öğrenciyi genel ve müziksel gelişim özellikleriyle tanımalı, biçimlendireceği bu materyale özgü öğrenme yaklaşımlarına hakim olmalıdır. Müzik alan bilgisini öğrenciye etkili olarak aktarabilmek ve müziksel beceriler oluşturmak için öğretme ve öğrenme sürecini organize etme, yönetme, yürütme, yönlendirme ve değerlendirmeyi ilgilendiren Didaktik ve metodolojik nitelikleri kazanmış olmalıdır.

d) Öğretmenlik Meslek Bilgisi

Müzik öğretmeni, öğretmenlik mesleğine özgü bilgi, beceri ve tutumları ve profesyonel özellikleri kazanmış olmalıdır. Bu kapsamda mesleğinin gerçekleştiği okul ortamını, bağımlılıklarını ve sınırlarını tanımalı, mesleğindeki aktüel eğilim ve yönelimlerle tanışmalıdır. Hizmet içi eğitim ve gelişim etkinliklerine katılma, meslektaşlarıyla işbirliği, rehberlik hizmetlerini destekleme ve öğrencilerle iletişim kurma, öğrenci velileriyle ilişkiler, okuldaki genel eğitim etkinlikleri yanı sıra planlı ve sistemli çalışma, sorumluluk, zamanı iyi kullanma vb. noktalarda pratik yeterliklere sahip olmalıdır.

e) Bireysel/Kişisel Özellikler

Kişilere göre farklılıklar gösteren bireysel özellikler, müzik öğretmenlerinin mesleki başarılarını son derece etkileyecektir. Güdüleyicilik, başarıya odaklanmışlık, araştırmacılık ve yeniliklere açık olma, üreticilik, kendi performansı üzerinde düşünme ve gelişmeye isteklilik gibi özellikler bunlar arasında sayılabilir.” şeklinde açıklamıştır.

Uçan (2006) müzik öğretmeninde olması gereken nitelikleri “*Müzik öğretmenliği nitelikleri* esas olarak müzik eğitimin bütününe ve üç ana türüne göre biri *temel (T) genel çerçeve nitelikler*, üçü *ana çerçeve nitelikler* olmak üzere dört kümede belirlenebilir. Bu nitelikler ve kümeler şöyle sıralanabilir:

(T) Müzik Öğretmenliği Genel Çerçeve Nitelikleri.

- (1) Genel Müzik Öğretmenliği Nitelikleri,
- (2) Özengen Müzik Öğretmenliği Nitelikleri,
- (3) Mesleksel Müzik Öğretmenliği Nitelikleri. [Müzik Alanında Dal Öğretmenliğinin Nitelikleri]

Müzik öğretmenliği nitelikleri, ister temel genel çerçeve düzeyinde, ister üç ana çerçeve düzeyinde olsun, *dört boyutta* belirlenir:

- (1) Müzik Alansal Nitelikler,
- (2) Genel Kültürel Nitelikler,
- (3) Genel Eğitbilimsel Nitelikler,
- (4) Müzik Eğitbilimsel Nitelikler.

Müzik öğretmenliği nitelikleri, esas olarak bu dört ana boyuttaki niteliklerin bir toplamı, bütünü ve bileşkesidir.” Şeklinde belirtmiştir.

Her şeyden önce iyi bir müzik öğretmeni mesleğini sevmeli, meslek heyecanı taşımalı ve kişilik özellikleri bakımından öğretmenliğe yatkın olmalıdır. Sorumluluk sahibi, sabırlı, yol gösterici ve atak olmalı, zarafet, nezaket ve kültürü ile sanatçı bir kişiliği yansıtarak mesleğini sanatın bir dalı olarak da görmelidir. Dilini doğru ve güzel konuşmalı ve kullanabilmelidir. Çağının teknolojik imkânlarını mesleğinde ve kendini geliştirmede kullanabilmelidir. Yaratıcılığı ve doğaçlama becerisi gelişmiş olmalıdır. Formasyon açısından iyi bir eğitim sürecinden geçmeli, özellikle alanında pedagojik donanımlı olmalı, öğrenciyi anlayabilme, tanıyabilme ve yeteneklerini keşfedebilme noktasında özverili, becerikli ve yaratıcı olmalıdır. Öğrenci merkezli eğitim-öğretim yol ve yöntemlerini bilmeli, sınıf hâkimiyeti becerisine sahip olmalıdır. Hem ülke hem de dünya gerçeklerinden haberdar, her tür müziğe açık ve ilgili olmalıdır. Türk müzik kültürüne vakıf olmalı, hem geleneksel müziklerimize ait çalgı, söyleme, kültür ve teori

derslerini hem de önem sırasına göre batı ve Avrupa kültürlerinden başlayarak dünya müzik kültürüne ait çalgı, söyleme, kültür ve teori derslerini içeren bir eğitim-öğretim sürecinden geçmelidir. Alan çalgısında iyi yetişmeli, alan çalgısı dışında farklı çalgıları mesleğinde kullanabilmelidir. Sesini iyi kullanabilmeli ve güzel nota yazabilmelidir. Bağlama, gitar ve piyano gibi çalgıları mesleğinde etkin bir şekilde kullanabilmeli, ders dışı etkinlikler yapabilecek düzeyde bilgi ve birikime sahip olmalıdır. Sanat zevki iyi olmalı, sadece müzik yapmanın değil müzik dinlemenin de kurallarını öğrenciye anlatabilmeli, zevk eğitime önem vererek müzik çeşitliliğini öğrenciye tanıtabilmelidir (Barışeri, Özdek ve Can, 2006).

2.5. Algı

Algı, duygu verilerini örgütleyip yorumlayarak çevremizdeki nesne ve olaylara anlam verme sürecine verilen addır (Cüceloğlu, 2007).

Algı çevrenin, insanların, nesnelerin, kokuların, seslerin, hareketlerin, tatların ve renklerin gözlemlenmesiyle ilgilidir. Duyumları yorumlama ve anlamlı bir biçimde getirme sürecidir (Odabaşı ve Barış, 2007).

Biz dış dünyaya ve kendimize ilişkin bilgiyi duyum ve algı yoluyla elde edebiliriz. Dünya hakkındaki bilgilerin tümü bize duyularımız yoluyla ulaşır. Algılamanın nasıl olduğunu anlamamız için, duyum mekanizmalarının yapısının nasıl olduğunu bilmemiz gerekmektedir. Bilgi edinme sürecinde etkili olan duyum, bir kase çorbanın sıcaklığı, soğukluğu, ayağımızı çarptığımızda duyduğumuz acı gibi yaşantılarımızı içerir. Bir başka deyişle duyum, yaşantımızın ham maddesidir. Yaşantı sadece bir dizi duyumdan ibaret değildir. Duyum, bir organizmanın iç ve dış uyarıcılara karşı duyarlılığını gösteren bir terimdir. Buna karşı algı, duyumdan daha ileri bir adımdır ve algısal süreçler, duyularımızın bizde oluşturduğu yaşantıların en ufak parçalarını bile anlamlı, örgütlü bir bütün halinde yorumlanmasını içerir. Deniz üstünde duran bir teknenin biçimi, rengi ve büyüklüğünü algılama işleminde bütün duyular birlikte çalışırlar (Ünlü, 2001).

Öğrenirken ve düşünürken kullandığımız duysal (sensory) bilgi dış dünyadan bize nasıl geçer? Bu bilgiyi biz, duyum (sensation) ve algı (perception) olmak üzere iki düzeyde işleriz (to process). Duyum bir ışığın parlaklığı, bir ses tonunun perdesi,

kahvenin sıcaklığı veya iğne battığında duyduğumuz acı gibi ilkel yaşantıları (experience) içerir. Duyumlar yaşantının hammaddeleridir; ancak, yaşantı sadece bir dizi duyumdan ibaret değildir. Günlük yaşamımızda duyumlarımızı sürekli olarak bir yorumlama (to interpret) işlemine tabi tutarız. Tonlar dizisini melodi olarak, küp şeklinde büyük ve kırmızı bir cismi kırmızı bir ev olarak, soğuk ve ıslak bir duyumu ise yağmur olarak yorumlarız. Duyumları yorumlama, onları anlamlı (meaningful) hale getirme sürecine (process) algı denir (Morgan, 2011).

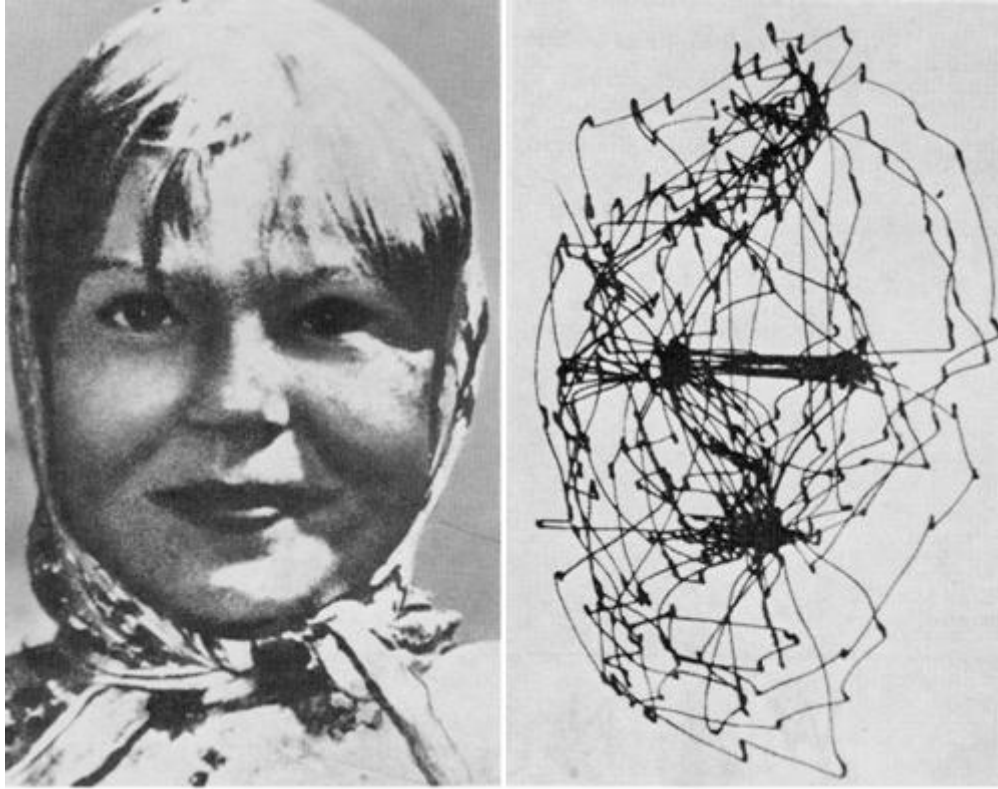
2.5.1. Algılama Biçimleri

2.5.1.1. Görme Algısı

İnsanlar için, uyaran bilgisinin yaklaşık yüzde doksanı görme duygusuna dayanır. Görme, iletilen ışınlarla gerçekleşir. Bu yüzden, bir malzemeye çarpan ve yansıyan ışık görsel açıdan anahtar roldedir. Algı sürecinde, neredeyse sonsuz olan görsel uyaranın çeşitliliği, gözlemciler için önemli olma derecelerine göre azaltılır ve kişinin kendi birikimine bağlı olarak kişisel bir imaja dönüştürülür. Mimar, tasarımında bu dönüşümün avantajından faydalanabilir. Örneğin, cephede olağandışı küçük tuğla biçimleri kullanarak, ölçeğe ilişkin bilinçaltı varsayımların bir sonucu olarak, bir binaya daha zengin bir görünüm kazandırabilir (Seçkin, 2010).

Bir saate baktığımızda onun parçalarını görmeyiz, onu bir bütün olarak algılar, bir zaman dilimi olarak tanırız. Algılama karışık ve karmaşık bir olaydır. Kısacası, bireyin bir olayı neden o biçimde algıladığını etkileyen birbiriyle ilişkili birçok olaylar ve nedenler vardır (Ünlü, 2001).

Bir resme baktığımızda gözlerimiz sabit durmaz. Bir tarama işlemi yapar. Göz belirli bir süre hareketsiz kalır. Sonra başka yere sıçrar. Algılama gözün hareket ettiği sürede değil durakladığı dönemlerde meydana gelir. Şekil 2.1’de görme algılaması sırasında, göz duraklamalarının kaydı görülmektedir. Bu duraklamaların, dikkat çekici alanlara yöneldiği görülmektedir. Algılamanın, bu duraklama sırasında yapılan kayıtların bütünü olduğu anlaşılmaktadır (Ünlü, 2001).



Şekil 2.1. Görme Algılaması Sırasında Göz Hareketleri

Görsel algılama sürecinde algıyı oluşturması hedeflenen içeriğin niteliği ve etkin bir mesaj sistemi ile başarılı bir ileti sisteminin oluşturulması görsel tasarımın niteliğini artırmaktadır. Bu bağlamda tasarım ortamlarında algılama sürecinde karşı karşıya bulunulan farklı hedef kitle beklentileri, hedef kitle niteliklerine uygun tasarım alternatifleri, tatmin edici sonuçlara ulaşma ve etkili geribildirim etkili bir görsel algılama süreci doğrultusunda etkili görsel anlayışı oluşturmaktadır. Görsel algıya ilişkin hedef kitle nitelikleri temel alındığında algılamaya ilişkin sorunların çözülmesi alıcının daha etkili olarak tasarımı kullanabilmesini sağlayacaktır. Tasarım sürecinde algıyı oluşturacak kavram, nesne ya da etkinliklerin belirgin özelliklerinin erişim noktası olarak kullanılması algılamada etkililik açısından önemlidir (Smeulders, Worring, Santini, Gupta ve Jain, 2000, Akt; Erişti, Uluuysal ve Dindar, 2013).

2.5.1.2. İşitme Algısı

Doğa konuşur, doğa seslenir. Biz de bu sesleri duyarız (Say, 2006).

Ses, enerjinin kaynağından kademeli olarak artan ses dalgaları ile transfer edildiği gaz, sıvı ya da katı elastik bir ortamın mekanik titreşimidir (Kartal, 2009).

Müzik, toplumlar içerisinde kültür seviyelerine göre değişiklikler gösteren ve farklı sosyal kültürlerde farklı algılanan bir sanat dalıdır. Müzik sanatı, geçmişten bu güne, farklı boyutlarda, farklı temalarda işlenerek kültür mekanizması içerisinde yerini almıştır ve almaya da devam etmektedir. Müzik sanatının, zaman içerisinde toplumdan topluma farklılaştığı halde, yerini ve önemini hiç kaybetmemesinin altında müziğin algı düzeylerine etkileyici bir düzeyde hitap ettiği gerçeği yatmaktadır (İskenderoğlu & Ayhan, 2013).

Bir saz topluluğundan gelen sesi, ayrı ayrı müzik aletlerinden çıkan sesler gibi değil, ahenkli ve bütün bir ses olarak kavrarız. Bunun yanında kalabalık bir ortamda iken, işitmek istemediğimiz sesleri eleyip, duymak istediğimiz sesleri algıladığımız olur. Bunun nedeni, müziği toplu olarak, gürültüyü ayırt ederek algılama isteğimizdir (Ünlü, 2001).

2.5.1.3. Dokunma Algısı

Dokunma duyusu ile ilgili esas organ deridir. Ancak, deri ile birlikte, bu yapının oluşumu içinde yer bulan kıllar ve tırnaklar da aynı görevi yüklenmişlerdir. Deri vücut yüzeyini bir örtü gibi döşer. Ancak, bulunduğu yere ve fonksiyona göre bazı değişiklikler gösterir. Deri ile sıcak-soğuk, dokuma ve ağrı duyuları alınarak, belirli yollar üzerinden merkeze taşınır. Bu duyuların alınması için, derinin belirli ve uygun yerlerinde reseptör yapılar oluşmuştur. Reseptörler; mekanik, termik ve kimyasal uyarıları alabilecek özellikte bir çeşitlilik gösterirler. Deri aynı zamanda vücut sıvısının ayarlanması ve yüzey kuruluşunun düzenlenmesi bakımından da önemli görevler yüklenir. Yapısı içinde, özel oluşmuş bazı elemanlarda bulunur. Salgı bezleri, kıllar ve titreşim tüyler, tırnaklar bu oluşumlara örnektir. Yukarıda da belirtildiği gibi, kıllar ve tırnaklar bazı duyuların alınmasında önemli rol oynarlar (Ortuğ, 1991)

Yaşamda dokunma, sarılma, kucaklama davranışı sağlıklı bir beden imgesi ve kendilik duygusunun sürdürülmesinde önemli olduğu gibi, toplumsal yönü de olan bir

davranıştır. Dokunma kişiler arası ilişkilerde sözel olmayan bir iletişim biçimi olup, yakınlık, dostluk, etkileme, hoşlanma, yardım etme gibi birçok duygunun ifade edilmesinde kullanılmaktadır (Schutte, Malouff ve Adams, 1988 Akt: Aslan, 2000).

Dokunduğumuz eşyanın biçimi, yüzey durumundaki özellikleri bize eşya ile ilgili bilgiler verir. Bu bilgileri birleştirerek eşyayı algılarız. Örneğin, pürüzlü ve dört köşe, pürüzsüz ve yuvarlak özellikler taşıyan bir eşyanın biçimlenmesinde, görme ve dokunma birbirine yardım eder (Ünlü, 2001).

2.5.1.4. Tat ve Koku Algıları

Koku organının reseptör hücreleri burun boşluğu içinde bulunur. Burun tavanı ve burun bölmesi ile, yan duvarları üzerinde yaklaşık 4-6 cm²'lik bir alan üzerine dağılmış spesifik hücrelerdir. Bu sahaya "regio olfactoria" adı verilir. Koku alma duyusu gelişmiş olan bazı memelilerde Regio olfactoria sahası daha da geniş bir durum gösterir. Buradan da anlaşıldığı gibi, burun boşluğunu döşeyen mukozanın tamamı koku işi ile ilgili değildir. Daha büyük kısmı ise solunum sistemi ile ilgilidir. Bu bölüme de "Regio respiratoria" denir. Koku bölgesi mukozasında özellikle sarı-kahverengi pigment depo edilmiştir. Bu bakımdan solunum ile ilgili bölgelere göre biraz daha koyu renkte görülür. Koku duyusunu alarak, merkeze götüren ince koku sinirleri (Nn. olfactorii) bu bölgedeki spesiyal hücrelerden başlar. Geriye doğru bir uzanış ile, etmoid kemiğin kalbursu bölümünden (lamina cribrosa) geçerek kafatası içine dahil olurlar. Burada, beynin frontal lobunun alt yüzünde bulunan ve Bulbus olfactorius adı verilen şişkince yapının içine sokularak ilk sonlanmalarını yaparlar. Buradan başlayan uzantılar yollarına devam ile (koku yolları) beyindeki koku merkezlerine kadar gelirler (Ortuğ, 1991).

Bir çikolatalı pastanın tadına baktığımızda, içindeki besin maddelerini ayrı ayrı değil de bir çikolatalı pasta tadı olarak algılarız. Hoşa giden bir yemek kokusunun algılanmasında, bu kokunun hangi yemeğe ait oluşunu bilmemizde, sebzenin, salçanın, soğanın ve diğer yemek malzemelerinin meydana getirdiği bir bütünlük vardır (Ünlü, 2001).

Tat alma işi ile görevli organlar dilin mukoza örtüsü içinde bulunur. Yüksek hassasiyetli oluşumlardır. Dilin değişik bölümlerinde bulunan çıkıntılar (papilla) içinde

yerleşmişlerdir. Bunlara tat tomurcukları (Caliculi gustatorii) adı verilir. Büyük kısmı dilin üzerinde olmakla beraber damakta, epiglotta ve özofagus'un üst bölümlerinde de tat tomurcuğu bulunur. Bunlar birer kimyasal reseptörlerdir. Tomurcuklar yolu ile alınan tat duyusu, beyindeki merkeze değişik sinirler üzerinden taşınır. Dilden alınan duyuları esas itibariyle Chorda tympani adı verilen sinir nakleder. Böylece daha ileride de görevi Nervus facialis yüklenir. Ancak; N.glossopharyngeus ve N.vagus üzerinden de beyne tat duyusu nakledilir. Ağızdaki tat tomurcukları yardımı ile; acı, tatlı, ekşi ve tuzlu olmak üzere dört esas tat alınarak nakledilir. Papillalar bu duyulara göre özel yapı kazanmıştır. Buna göre bazı bölümlerde, bazı duyular daha ön planda alınır. Örneğin; dilin üst-yan kısımlarından ekşi, arka kısımlarından acı, uç kısımlarından ise daha çok tatlı duyular alınır. Geniş bilgi için anatomi ve histoloji kitaplarının ilgili bölümlerine başvurulması uygun olur (Ortuğ, 1991).

2.5.1.5. Uzay Algısı

Çevremizdeki eşya ve uyarıcıları kendimize göre örgütler, onları bir "yön" içinde algılarız. Duyu organlarımız uyarıcıların kendimize göre hangi yönden geldiğini anlamamıza yardımcı olur. Eşyalarını bir boşluk içindeki yerini belirtmeye "yerleştirme" denir ve bu faaliyet çeşitli duyu organlarının ortaklaşa çalışmasıyla meydana gelir. Uzay duygusu, önce görmede sonra dokunmada en son da işitme duyularında vardır. Demek ki uzay algısının meydana gelmesinde tüm duyu organlarımızın rolü büyüktür. Uzay algılarımız izafiyet noktaları yardımıyla kolaylaşır. Uzaklıkların anlaşılmasında izafiyet noktaları yardımcı olur. Örneğin elimizde ölçecek bir alet bulunmasa bile ne kadar, kaç kilometre yol yürüdüğümüzü böyle belirli noktalara göre ayarlayabiliriz (Ünlü, 2001).

2.5.1.6. Zaman Algısı

Zaman, her meslekten bireyler üzerine baskı yapan evrensel bir kaynaktır.

Profesyonel çalışma yapan herkes zamanını akıllıca planlamak ve kullanmak zorundadır. Çünkü:

1. Zaman tasarruf edilemeyen,
2. Ödünç alınamayan, kiralanamayan,

3. Satın alınamayan, çoğaltılamayan,
4. Sadece kullanılan ve kaybedilen aktifimiz veya varlığımızdır.

Ayrıca;

- Her hizmet ve her iş zaman kullanmayı gerektirir.
- Zamanın yerine konabilecek bir nesne bulunamamıştır.
- Zamanı durdurmak mümkün değildir. Sürekli olarak akar ve yitirilir. Düünden bugüne gelen ve yarına giden, sürekli, geri dönmeyen tek yönlü bir akış sergiler (Şimşek, 2010).

Uzaydaki eşya ve olayların algılanması belirli bir sürenin geçmesini gerektirir. Uzayda meydana gelen her şeyi süre ifadesi olan "zaman"la göstermeye çalışırız. Örneğin sınav olurken, kitap okurken, film seyrederken, gece-gündüzlerin art arda gelmesinden zamanın geçtiğini anlarız (Ünlü, 2001).

2.5.2. Gestalt Algılama Kuramı

Yirminci yüzyılın başında Almanya'da gelişen bir psikoloji okulu olan Gestalt psikolojisinin savunucuları, uyaranların organizasyonunun, algının gerçekleşmesinde önemli bir rol oynadığını vurgulamışlardır. Gestalt psikologları "Bütün, kendisini oluşturan parçaların toplamından farklıdır" ilkesini vurgulamışlardır. Gestaltçılar uyarıcıların nesneye yönelik olarak örgütlenmesi biçiminde beliren temel eğilimin, bireyin duyu organları ve sinir sistemlerinin doğuştan gelen bir özelliği olduğunu kabul ederler. Gestalt okulunun öncülerinden biri olan Max Wertheimer, art arda seri bir biçimde gösterilen hareketsiz bir dizi resmin yarattığı hareket hissinin, aslında tek tek ele alındığında hiçbir resimde olmadığına dikkati çekmiştir (Ünlü, 2001).

Gestalt sözcüğü, form, biçim veya bütün anlamı taşır. Wolfgang Köhler, Gestalt sözcüğünün iki anlamda kullanıldığını ifade eder. Kullanımlardan birisi, nesnelerin bir özelliği olarak, şeklini veya biçimini gösterirken, diğeri belirli bir şekil veya biçim özelliklerine sahip bir bütünü veya somut varlığı anlatır. Gestaltçı yaklaşıma göre algı, gözlerin karşılaştığı şeyden çok daha fazlasıdır. Yani algı, duyu organları tarafından sağlanan temel fiziksel verilerin daha ötesindedir. Duyusal elementler birleşerek yeni bir desen veya şekil oluşturur. Bir grup müzik notası bir araya geldiğinde, bu

kombinasyondan, bireysel elementlerin, yani tek tek notaların kendisinde bulunmayan yeni birşey -bir melodi veya ezgi- ortaya çıkar. Buradan hareketle, Gestaltçılar, “bir bütün kendisini oluşturan parçaların toplamından farklıdır” ilkesini vurgulamışlardır (Schultz and Schultz, 2007 Akt. Seçkin, 2010).

Bir pencerenin tam önünde durulduğunda, gözün retina tabakası üzerine bir dikdörtgen imgesi yansır, ancak pencerenin bir yanına doğru yanaşıp pencereye tekrar bakıldığında, pencere hâlâ dikdörtgen olarak algılandığı hâlde retinaya düşen imge bir yamuk hâlini alır. Duyusal veri (retinaya yansıyan imgeler) değişmiş olmasına rağmen, pencereye ilişkin algı sabit kalır. Aynı şey nesnelerin parlaklık ve büyüklükleri için de geçerlidir. Algıdaki bu değişmezlik, parlaklık değişmezliği, şekil değişmezliği ve büyüklük değişmezliği olarak isimlendirilir. Gerçek duyusal elementler değiştiği hâlde algı değişmez. Algısal deneyim, hiçbir parçasında bulunmayan bir bütünlük veya tamlık niteliğine sahiptir. O hâlde gerçek algı niteliği ile duyusal uyarılma niteliği arasında bir farklılık söz konusudur. Algı tek başına duyusal elementlerin bir toplamı olarak açıklanamaz. Algı bir bütündür ve algıyı analiz etmeye veya onu elementlerine indirgemeye yönelik her türlü girişim onu tahrip eder. Gestalt hareketi; algı, öğrenme, kişilik, sosyal psikoloji ve motivasyon gibi alanlarda yaptığı çalışmalarla psikoloji üzerinde silinmez izler bırakmıştır. Geleneksel görüşlere karşı çıkan diğer hareketler gibi Gestalt psikolojisi de psikoloji üzerinde bir bütün olarak canlandırıcı ve teşvik edici bir etki yapmıştır (Seçkin, 2010).

2.5.3. Algılamayı Etkileyen İç ve Dış Etmenler

2.5.3.1. Algıya Etki Eden İç Etmenler

2.5.3.1.1. *Algı Organizasyonu*

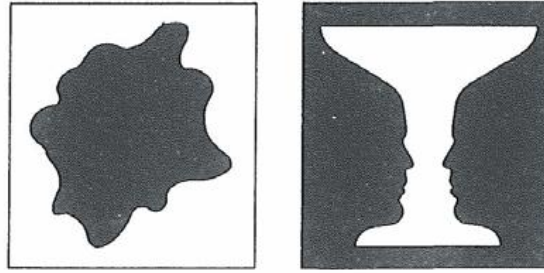
Gestalt psikologları, bir uyarının parçalarından birinin, diğer bir parçayla nasıl ilişki içinde görüldüğüyle ilgili sonuçlara varmışlardır. Bu sonuçlar algı organizasyonuna örnek gösterilmiştir. Algı organizasyonu hakkında yapılan Gestalt varsayımlardan biri, basitlik yasasıdır. Buna göre algı, uyarının olası en basit yorumuna karşılık verir. Algısal organizasyon ilkeleri arasında şekil-zemin ilişkisi ve algısal gruplandırma bulunur (Ünlü, 2001).

2.5.3.1.2. *Şekil-zemin ilişkisi*

Bütün algılamalarda bir şekil ve zemin vardır. Şekil- zemin ilişkisi bütün duyu organlarını kapsar. Herhangi bir zamanda çevremizdeki uyarlardan, dikkat ettiğimiz ve gruptandığımız uyarıları şekil ve bunun dışında kalanları da zemin olarak algılıyoruz. Görsel alanda şekil bize daha yakındır ve bir nesne izlenimini verir, bir biçimi vardır, zemin ise tanımlanması zor bir madde izlenimi taşır. Şekil ve zeminin birbiriyle yer değiştirdiği algılamalarımız vardır. Bir biçimi önce şekil olarak görürken, biraz sonra zemin olarak görebiliriz. Ancak bir biçimi, aynı anda hem şekil hem de zemin olarak göremeyiz. Şekil-zemin algılaması doğuştan gelen bir özelliktir. Şekil 2.2 farklı algılanabilir. Şekil-zemin ilişkisine örnektir. Bazen açık kısım, bazen da koyu kısım zemin olarak algılanabilir. Bu algılama türünü işitme açısından da görebiliriz. Bir ses sanatçısı şarkı söylerken, arka plandaki müzik zemini oluşturur (Ünlü, 2001).

İnsanların nesne algılamalarındaki başlıca örgütleyici eğilim, şekil (figure) ve zemin'in (ground) birbirinden ayrılmasına ilişkindir. Bu eğilim nesnelerin zemine göre göze çarpmalarına, zeminden doğru sıvrılıyorymuş gibi görülmelerine neden olur. Resimler duvarın üzerinde asılıdır, kelimeler de sayfanın üzerinde yer alır. Bu örneklerde şekil, resim ve kelimeler; zemin ise duvar ve sayfadır. Şekil 2.2'nin solundaki resme baktığınızda; buradaki siyah alan daha önce gördüğünüz belirli bir cisme benzemese bile, siz onu otomatik olarak cisim gibi görürsünüz. Sağdaki resme baktığınızda ise, ya birbirine yakın iki yüz veya bir vazö görürsünüz. İki cisimden herhangi birinin algılanabileceği bu tür resimlerden farklı algılanabilir şekiller (reversible figures) olarak söz edilir. Buradaki önemli nokta; elinizde olmaksızın bir cisim, yani bir zemin üzerinde şekil görüyor olmanızdır (Morgan, 2011).

Şekil-zemin ilişkisine örnektir. Bazen açık kısım, bazen da koyu kısım zemin olarak algılanabilir. Bu algılama türünü işitme açısından da görebiliriz. Bir ses sanatçısı şarkı söylerken, arka plandaki müzik zemini oluşturur (Ünlü, 2001).



Sol: Siyah alan otomatik olarak zemin üzerindeki şekil düzeninde algılanır.
Sağ: Bazen şekillerden biri, bazen de diğeri zemin haline gelmektedir.

Şekil 2.2. Şekil Zemin İlişkisi

Şekil-zemin ilişkilerinin algılanması, görmenin dışındaki diğer duyular için de geçerlidir. Bir senfoni dinlenirken, melodi veya tema şekil olarak algılanır; akortlar ise zemini oluşturur. “Rock” müziğinde gitarist tekrarlanan akortları zemin olarak kullanır; bir ölçüde değişkenliğe sahip olan şarkı ise bu zemine göre şekildir. Kolun derisinden gelen gıdıklanma duyumu, kolun üzerinde sürünen bir böcek olarak algılanır. Bu örnekler, şekil-zemin ilişkisi algılama eğiliminin bütün algı türlerine yaygın bir özellik olduğunu göstermektedir (Morgan, 2011).

2.5.3.2. Algıya Etki Eden Dış Etmenler

2.5.3.2.1. Yakınlık

Birbirine yakın olan uyaranları, aynı nesnenin parçalarıymış gibi bir örüntü içinde ve aynı nesnenin parçaları olarak gruplarız (Ünlü, 2001).

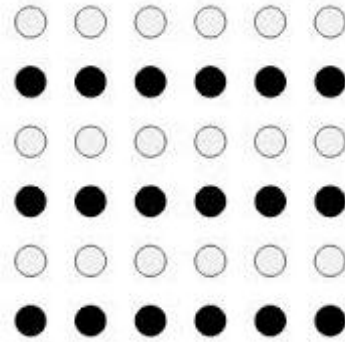


Şekil 2.3. Yakınlık

Birbirine yakın olan nesneleri gruplandırırız. Müzikte tek tek enstrümanların çaldığı notaların bir anlamı yoktur. Hepsi birden çaldığında müzik olarak algılarız. Yakınlık kuralına göre, sokakta birkaç kişinin bir arada görünmesi onların grup olarak algılanmasına yol açar (Morgan, 2011).

2.5.3.2.2. Benzerlik

Aynı büyüklük, şekil ve kalitedeki nesneler birbirinden farklı olarak değil, bir grup olarak gözlenirler. Sokakta yürürken bir kalabalığa baktığımızda bazı özelliklere göre bireyleri gruplarız; cinsel benzerliğe göre erkek veya dişi gruplarını ayrı algılarız. Şekil 2.4'teki benzer şekilleri ayrı ayrı gruplarız (Ünlü, 2001).



Şekil 2.4. Benzerlik

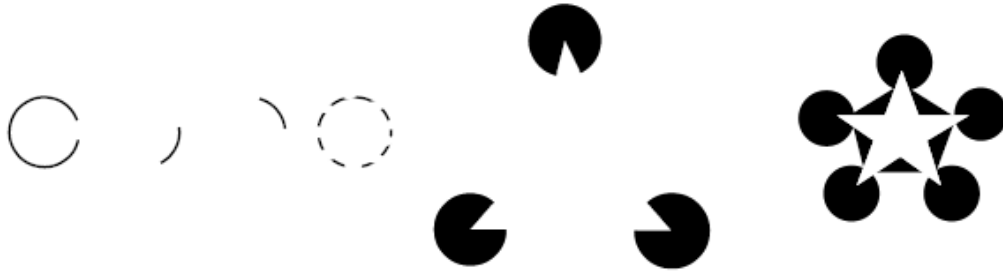
Birbirine benzer birimler algısal bir bütünlük kazanır. Kalabalık içinde birbirine benzer olanları gruplandırırız. Örneğin çocuklar, kadınlar, yaşlılar. Zenciler gibi. Sözü edilen tüm bu kurallar, algılamamızın gruplanmasında önemli rol oynarlar. Beynimiz, gelen duyuşsal verileri sürekli işler ve son derece karmaşık süreçler sonunda bir algısal ürüne ulaşılır (Morgan, 2011).

2.5.3.2.3. Tamamlama

Bireyler, görsel dünyada algıladıkları uyaranlarda var olan boşlukları doldurarak örgütlenme ve bu yolla da kopuk parçalar yerine, bütün bir nesne algılamaya eğilimlidirler. Eğer Şekil 2.5'deki geometrik biçimlere bakacak olursak onları daire, üçgen veya yıldız olarak görürüz. Bu şekiller tamamlanmamış olmalarına rağmen onları tamamlanmış gibi algılamamız için güçlü bir eğilim vardır. Böylece zihinsel olarak şekilleri kapatıp veya boşlukları doldururuz. Bu olgu, algılamada tamamlama olarak geçer (Ünlü, 2001).

Bir nesnenin tümü görülme de, o nesnenin tümü görülüyormuş gibi algılanır. Parça parça görüntüleri duyu organlarımız tamamlayarak algılar. Ancak tamamlama kuralı, şekil-zemin ilişkisinde olduğu gibi sadece görsel alana özgü değildir. Tüm duyu alanları için geçerli bir kuraldır (Morgan, 2011).

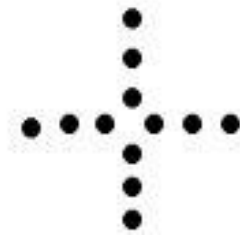
Psikologların nesne algılanması konusunda keşfettikleri birkaç örgütleyici süreç daha vardır. Bunlardan biri olan tamamlama (closure) eğilimi, insanların görsel dünyalarını uyarımdaki boşlukları doldurarak örgütlemelerine ve böylece de kopuk parçalar yerine bütün bir nesne algılamalarına yol açar (Aytaç, 2000).



Şekil 2.5. Tamamlama

2.5.3.2.4. Süreklilik

Algısal alanımızda bulunan ve aynı yönde giden birimler birbirleriyle ilişkili görünür. Bu algısal eğilimin adı sürekliliktir. Şekil 2.6 daki noktaları tek tek görmemekte bunları birbiriyle kesişen doğru çizgiler halinde birbirine bağlamaktayız. Bir melodi meydana getiren notalar ayrı ayrı sesler olarak değil, zaman içinde birbirine bağlanmış sürekli bir melodi olarak algılanır (Ünlü, 2001).



Şekil 2.6. Süreklilik

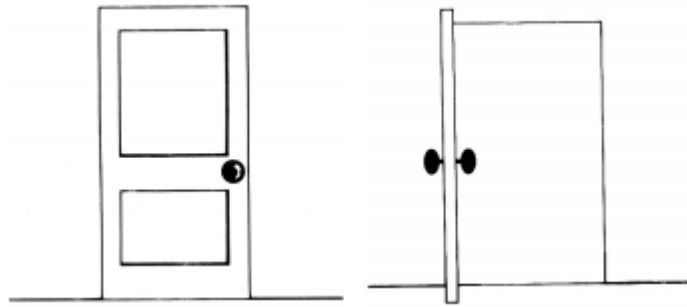
Algısal alanımızda bulunan ve aynı yöne giden birimler birbiriyle ilişkili görülürler (Morgan, 2011).

2.5.4. Algıda Değişmezlik

İnsan algısında, nesne algılamaya ilişkin kuvvetli eğilimin yanı sıra büyük bir istikrarlılık (stability) vardır. Bir adamın boyu size doğru yaklaştıkça değişiyor gibi görünmez, halbuki gözün ağtabakasına (retina) düşen imge gittikçe büyümektedir.

Tabak bir açıdan bakıldığında çembere, diğer açıdan bakıldığında elipse benzemez; halbuki ağtabakaya düşen imgeler bunlardır. Pencerenin önünde durduğunuzda, bunun ağtabakadaki imgesi dikdörtgen şeklindedir; yandan baktığınızda ise imge bir yamuk şeklini alır. Ancak siz pencereyi dikdörtgen olarak görmeye devam edersiniz. Bütün bu değişik durumlar, nesnenin daha önce öğrenilmiş olan nitelikleriyle görüldüğünü örneklemektedir. Fiziksel uyarımdaki farklılıklara rağmen, nesnelerin görüntüleri algı düzeyinde değişmez kalır. Bu tür istikrarlılığa algısal değişmezlik (perceptual constancy) denir (Morgan, 2011).

Tanıdık bir nesneyi ışık koşulları, nesnenin konumu ya da bize uzaklığı ne olursa olsun kalıcı ve değişmez algılarız. Bildiğimiz bir nesnenin, ışık koşulları nasıl olursa olsun değişmez bir tona sahipmiş gibi görünmesine parlaklık değişmezliği denir. Bu nesnenin renginin aynıymış gibi görünmesine renk değişmezliği denir. Görüş açısı ne kadar olursa olsun nesnenin biçimini değişmeden algılamaya şekil değişmezliği denir. Şekil 2.7'deki açık kapıya çizgi halinde olmasına rağmen tam bir kapı gibi algılarız. Bir nesneyi uzaklığına bakılmaksızın aynı büyüklükte görmemize de büyüklük değişmezliği denir Bir bozuk paraya hangi uzaklıktan bakarsak bakalım aynı büyüklükte algılarız (Ünlü, 2001).



Şekil 2.7. Algıda Değişmezlik

Algısal değişmezlik, sürekli değişen duyuşal girdilere rağmen nesnelerin biçimlerini, büyüklüklerini, yerlerini ve renklerini değişmeden algılamamıza verilen addır. Algısal değişmezlik; büyüklük değişmezliği, renk ve parlaklık değişmezliği, biçim değişmezliğinden oluşmaktadır (Aytaç, 2000).

2.5.4.1. Büyüklük Değişmezliği

Bizden uzaklaşan nesneleri hep aynı büyüklükte görmeye devam ederiz. Bu olaya büyüklük değişmezliği denir. Büyüklük değişmezliğini algılamamıza yol açan etken, o nesne hakkında daha önceden sahip olduğumuz bilgilerimizdir. Nesnenin bize olan uzaklığının bilinmesi büyüklük değişmezliğinin korunmasını sağlar (Aytaç, 2000).

Nesne uzaklaştıkça bunun ağtabakadaki imgesi gittikçe küçülür. Halbuki normal olarak insanlar nesneleri hep aynı büyüklükte görürler. Bu olaya (phenomenon) büyüklük değişmezliği (size constancy) denir. Bu değişmezlikte iki etkenin etkisi vardır. Bunlardan ilki, şekil değişmezliğinde de söz konusu olan, nesnenin aşinalığı veya kişinin nesnenin niteliği konusunda daha önce öğrendikleridir. Bir erkek erkek olarak algılanmışsa; bizden ne kadar uzakta olursa olsun, boyu değişmez bir biçimde algılanacaktır. Bir diğer etken uzaklıktır (distance). Eğer bir nesne aşına değilse veya herhangi bir büyüklükte olabiliyorsa, örneğin bir sayfa veya kaya, büyüklük değişmezliği ancak nesnenin ne kadar uzakta olduğu bilinerek korunabilir. Bu durumda uzaklık ipuçları önem kazanır. Eğer bir derinlik ipucu Şekil 2.8’ de olduğu gibi yapay olarak değiştirilmişse, büyüklük değişmezliği kaybolur. Şekilde büyük zarf daha uzakta ve bu nedenle de, daha “büyük” gibi görünmektedir; gerçekte ise bu zarf “küçük” zarftan daha yakındadır. Bu hilenin nasıl sağlandığı, şeklin açıklamasında anlatılmaktadır (Morgan, 2011).



Şekil 2.8. Büyüklük Değişmezliği

Büyüklük değişmezliği, derinlik ipuçlarının tersine bir etki verecek şekilde değiştirilmesiyle ortadan kalkmıştır. Bu zarflar aynı büyüklüktedir ve gerçekte “büyük” zarf “küçük” zarftan çok daha yakındadır. Daha uzakta olarak görülmesinin nedeni; bunun gri kartın, gri kartın da “küçük” zarfın arkasında gibi görünmesidir. Fakat

gerçekte gri kart iki zarf arasında değil, bunların arkasındadır. “Büyük” zarfın köşesi kesilmiş olduğu için bu kart “büyük” zarfın önünde gibi görünmektedir (Morgan, 2011).

2.5.4.2. Şekil Değişmezliği

Daha önceden şeklini bildiğimiz bir nesneye hangi açıdan bakarsak bakalım nesneyi hep aynı şekilde algılarız (Aytaç, 2000).

Yukarıda verilen tabak ve pencere örnekleri, şekil değişmezliği (shape constancy) ilkesiyle ilgilidir. Ne olduğunu bildiğimiz bir nesnenin şekli, ne taraftan bakarsak bakalım hep aynı kalır. Diğer bir deyişle; değişik açılardan bakılan aşına (familiar) nesneler şekilleri bakımından değişmez olarak algılanır. Burada önemli olan aşinalıktır veya nesnenin neye benzemesi gerektiği konusundaki bilgimizdir. Herhangi bir nedenden ötürü nesneyi tanıyamamamız halinde şekil değişmezliği söz konusu olamaz (Morgan, 2011).

2.5.4.3. Parlaklık Değişmezliği

Nesnelerin beyazlık, grilik veya siyahlık dereceleri algısal düzeyde değişmezlik gösterir. Parlaklık değişmezliği, nesnenin Üzerine düşen ışık miktardan bağımsızdır. Işık miktarının azaltılması veya çoğaltılması, nesne ve zeminin her ikisini de daha parlak veya daha mat yapar; böylece insanlar nesnenin parlaklığını değişmez biçimde algırlar. Örneğin insanlar kömürü, ay ışığında da, parlak güneş ışığı altında da siyah olarak görürler (Aytaç, 2000).

Işık miktarının azaltılması veya çoğaltılması, nesne ve zeminin her ikisini de daha parlak veya daha mat yapar; böylece insanlar nesnenin parlaklığını değişmez biçimde algırlar (Morgan, 2011).

2.6. Müzikal Algı

Öğretmenlik mesleği temelde insan yetiştirmeye bağlıdır ve bu sebeple insanlığa hizmet eden en önemli meslekler içerisinde yer almaktadır. Bir insanlık mesleği olarak da adlandırabileceğimiz öğretmenlik mesleğinin başarılı olabilmesinde, öğretmenin niteliği oldukça önemlidir. Bu nedenle öğretmen niteliğinin yükseltilmesinde öğretmenin yetiştirilmesi sürecinin önemi artmaktadır. Günümüz müzik eğitiminin yapısı içerisinde

öğretmenin rolü, uyguladığı program veya öğrenme yöntemlerinden daha ön plandadır. Dolayısıyla öğretmenin yetiştirildiği süreç ve öğretmenin bu süreç ve mesleğe olan yaklaşımı, onun kendine olan güveni ve bireysel başarısı üzerinde oldukça etkilidir (Kurtuldu, 2010).

Müzik algılanmasını, ses dizelerinden oluşan bir dizi uyarıyı yalın bir fiziko-psikolojik olgu olarak betimlemek yeterli olmayacaktır. Bu olguyu yeteri kadar açıklayabilmek için, müzik sesleri içine sanat estetiği ile yüklenmiş duygu ve düşünceler ile bu seslerin uygulanmasındaki performansın müzik sanatı kuramlarına uygunluğu ortaya konulabilmelidir. Bir müzik eseri, besteci tarafından yaratılmış bir müziksel iletidir. Besteci içinde yaşadığı doğal, toplumsal ve kültürel çevresinden, kişisel yetenekleri ile algıladığı duyuları, psikolojik ve düşünsel yapısından doğan duyguları ezgiler içine yükleyip çevresine ileten kimsedir. Bestecinin müziksel iletisini çevreye dinleyiciye taşıyan kimse de yorumcudur. Yorumcunun müzik eserinin içerdiği besteciye ait algıları bütünsellik içinde dinleyici çevreye aktarabilmesi için kendi estetik ve sanatsal yaşantı alanının bestecinin yaşantı alanı ile ortaklığının bulunması gereklidir. Bu ortaklık ne kadar büyükse yorumcunun besteciye algılama ve dinleyiciye aktarabilme oranı o denli artar (Otacıoğlu ve Aslan, 2007).

Dinleyicinin ise, bir besteyi ve bestecinin müzik iletisini gerektiği kadar algılayabilmesi ve iletiye karşı oluşacak yargılaması, yorumcunun besteciye ait sanatsal algıları yeterli bir performans ile dinleyiciye aktarabilmesine bağlıdır. Bunun için de yorumcu ve dinleyiciyi müzik iletiminin algılamasında birleştirebilecek ortak sanatsal-estetik yaşam alanlarının bulunması gereklidir. Bu durumda, dinleyici besteden elde ettiği algıların bestecinin müziğin ses dizeleri içine yerleştirip ilettiği algılarla simetrik çakışması için besteci – yorumcu – dinleyici arasında estetik yaşam alanlarının en büyük oranda çakışması gereklidir. Besteciden kaynaklanan müzik iletilerinin bireylere ve giderek topluma ulaştırılabilmesi için bireylerin iyi bir müzik eğitimi almaları gerekir. Bu eğitimi sağlayacak olanlar “Müzik Öğretmenleri”dir. Bunun için onların bestecileri ve her çeşit müzik eserlerini algılayabilecek, müzik bilimine uygun olarak uygulayıp, yorumlayabilecek ve ayrıca bu konudaki bilgi ve yeteneklerini başkalarına öğretebilecek donanımda olması gerekmektedir (Otacıoğlu ve Aslan, 2007).

Müzik yeteneğinin yanında mesleki müzik eğitimi alan kişilerin kendilerini müzikal açıdan nasıl algıladıkları da, kişilerin kendi mesleki ilerlemeleri açısından oldukça önemlidir. Müzik eğitimi aldığı süre içerisinde kendini bu alanda yetkin gören bir kişi, eğitiminin sonunda mesleki olarak karşılaşacağı zorluklar karşısında bocalayabilmektedir. Kişinin eksiklerini fark edebilmesi onun kendini doğru anlaması ve algılamasına bağlıdır. Böylece zaman içinde kendini geliştirip iyi bir müzisyen ve eğitimci olabilir. Müzik öğretmenin yetiştirilmesi de sistemli, bilinçli ve planlı bir etkinlik olmalı ve çağdaş eğitim metotlarından yararlanılmalıdır. Öğretimin başarılı olmasını ve etkinin sınanması ve öğretmenlik fakültelerindeki eğitim programlarının araştırma geri dönütleriyle iyileştirilmesi gerekmektedir. Öğretmen adaylarının başarısını ve mesleki eğitimin etkinliğini etkileyen değişkenlerden biri olan müzikal algı becerisinin ölçülmesi bu araştırmanın temel amaçlarından birini ana oluşturmaktadır (Otacıoğlu ve Aslan, 2007).

Birey olarak insan, içinde bulunduğu çevrede bir titreşimler ortamında yaşar. Bu ortamın en önemli öğelerinden biri ses titreşimleridir. Kulağa gelen titreşimler, yani işitsel uyarılar, herhangi bir nesnenin (sistemin) titreşmesinden doğarlar. İnsan kulağı, genel olarak saniyede 20'den az, 20.000'den çok olan ses titreşimlerine karşı duyarlı değildir. Bu nedenle günümüz insanı, ortalama olarak saniyedeki titreşim sayısı 20 ile 20.000 arasında olan sesleri duyabilmektedir. Kulağa gelen ses titreşimleri, kulaktan girip belli sinir yollarından geçerek beyne ulaşır ve böylece işitme süreci tamamlanmış olur. Bu süreç, psikolojik oluşumların en yalın öğeleri olan algılamanın fizyolojik yanısıdır. Bu fizyolojik sürecin sonunda onunla birlikte algılama da meydana gelir. Algılama süreci beyinde gerçekleşir. Algılamada beyne ulaşan uyarılar kümeler halinde örgütlenir ve aynı zamanda bir anlam kazanır. Örgütlemeyi gerektirmeyen yalın bir uyarım bile beyinde yorumlanır. Görülüyor ki, işitsel duyumlar onlara dayalı algılamanın meydana gelmesini sağlayan fizyolojik oluşumlardır. Ses düzeyindeki bir işitsel uyarıcının başlıca özellikleri şunlardır:

- Yükseklik (tizlik-peslik),
- Yeğlilik (şiddet),
- Tını,
- Oylum (volüm),

- Uzam ya da süre.

Kısaca betimlenen işitme ve ona dayalı algılama süreçleri, kuşkusuz daha karmaşık bir nitelik kazanarak, müziksel uyaranlar ağı içinde yaşayan bir bireyin müziksel işitme ve ona dayalı müziksel algılama sürecine dönüşür” (Uçan, 1994).

2.7. İlgili Araştırmalar

2.7.1. Yurt İçinde ve Dışında Yapılan Benzer Yapıdaki Araştırmalar

Erişen ve Çeliköz tarafından 2006’da yapılan çalışmanın amacı öğretmen adaylarının genel öğretmenlik davranışları açısından kendilerini yeterli görme dereceleri üniversite, bölüm ve cinsiyet değişkenleri açısından incelemektir. Araştırmaya Gazi, Marmara ve Fırat Üniversitelerinden 309 öğretmen adayı katılmıştır. Genel tarama modelinde yürütülen araştırmada veri toplama aracı olarak, öğretmen adayı yeterlilik ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının genel öğretmenlik davranışları açısından kendilerini kısmen yeterli bulduklarını ve yeterlilik algılarının üniversite, bölüm ve cinsiyet değişkenleri açısından anlamlı farklılık oluşturmadığını göstermiştir. Öğretmen yetiştirme sisteminin, bir bütün olarak ve araştırmalarla desteklenerek yeniden yapılandırılması önerilmiştir.

Çelikten, Şanal ve Yeni tarafından 2005’te yapılan bu araştırmada amaç öğretmenlik mesleğini ve özelliklerini incelemektir. Buna bağlı olarak “Toplumun ve Türkiye’nin geleceği için, öğretmen ve öğretmenlik mesleği üzerinde gereğince durulmalıdır. Bilindiği gibi bir eğitim sisteminin en önemli ögesi öğretmendir. İyi eğitimi iyi öğretmenler, nitelikli eğitimi de nitelikli öğretmenler yapar. Ayrıca öğretmenin eğitim-öğretim etkinlikleri ve rolleri de giderek artmaktadır. Öğretmenlik, özel uzmanlık mesleği olmanın yanı sıra bir sanattır. Sorun iyi bir öğretmen yetiştirmektir. Çünkü iyi eğitimi iyi öğretmenler yapar. Şunu çok iyi bilmeliyiz ki, Türkiye Cumhuriyeti’ni kuranlar, o zamanki yoksulluklar ve yoksunluklar içinde bile öğretmen niteliği üzerinde ısrarla durmuşlardır. Öğretmen yetiştirme, kapsamlı ve çok boyutlu bir konudur. Öğretmen adaylarının seçimi, hizmet öncesi eğitimi, uygulama dönemi ve bu dönemdeki izleme-değerlendirme çalışmaları, hizmet içi eğitim gibi konular, tümüyle öğretmen yetiştirme kavramı içine girer. Bir eğitim sisteminin en önemli ögesi öğretmendir. Çünkü iyi ve nitelikli eğitimi nitelikli öğretmenler yapar. Ortaya çıkan bu

değişiklikler öğretmen eğitiminin yeniden yapılandırılmasını ve teknik yeterliklere sahip öğretmen yetiştirme sorununa dikkati çekmektedir. Öğretmenlerin alan bilgisi, öğretim süreçlerinde geniş bilgi ve beceri birikimi ile işbirliği, koordinasyon ve değerlendirmeyi içeren alanlardaki yeterliklere sahip olabilmeleri için, öğretmen yetiştiren ulusal programların yeni taleplerini karşılayacak şekilde planlanması ve geliştirilmesi gerekir. Öğretmenin rolünün giderek değişmeye başlaması, hem beklentilerin hem de uygulanan süreçleri önemli ölçü-de etkilemektedir. Dünyamızın giderek küçülmesine karşılık eğitim alanındaki sorunların giderek çoğaldığı bilinen bir gerçektir. Türkiye’de de birçok toplumsal sorunun temelinde eğitimin yer aldığı ve ne yazık ki bu sorunların gün geçtikçe daha karma-şık hale geldiği bilinmektedir. Bu durum eğitimle ilgili kişi ve kurumların konuya daha büyük bir hassasiyetle eğilmelerini zorunlu hale getirmiştir. Yukarıda belirtilen sorunların çözümü için, öğretmenlerin yurt içinde istihdamları konusunda sağlıklı bir insan gücü planlaması yapılmalı, gelecekte hangi niteliklerde ve sayıda öğretmene ihtiyaç duyulacağı ve bunların nasıl karşılanacağı önceden belirlenmelidir. “ sonucuna ulaşılmıştır.

Kutluca, Birgin ve Çathoğlu (2007) tarafından yapılan çalışmada amaç, öğretmen adaylarının Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersi uygulama etkinliklerinin sağladığı faydalara yönelik görüşlerini belirlemektir. Araştırmanın örneklemini K.T.Ü Fatih Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü’nden 101 ve Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Bölümü’nden 45 olmak üzere toplam 146 matematik öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışma özel durum çalışması olup veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen 25 maddelik beşli Likert tipinde bir ölçme aracı ve açık uçlu sorulardan oluşan “Etkinliklere İlişkin Görüş Anketi” ile toplanmıştır. Nicel verilerin analizinde frekans, yüzde ve aritmetik ortalama değerleri hesaplanmış ve tablo halinde sunulmuştur. Nitel verilerin analizinde ise betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Etkinliklere yönelik olarak en yüksek ortalamanın dersin kazanımlarına ait olması uygulamanın özellikle dersin kazanımlarının gerçekleşmesine yararlı olduğu sonucunu vermektedir. Etkinliklerin öğretmen adaylarının bireysel, mesleki ve sosyal gelişimlerine katkı sağladığı ayrıca öğrenmelerine yardımcı olduğu ortaya çıkmıştır. Diğer öğretmenlik meslek derslerinde benzer şekilde öğretmen adaylarına yarar sağlayıcı uygulamaların yapılması teorisinin pratikle bütünleşerek istenilen kazanımların elde edilmesine faydalı olacaktır

Tatar 2004'te Etkili Öğretmen üzerine araştırma yapmıştır. Etkili öğretmenler ne tür özelliklere sahiptir? Bu özellikler başkalarına öğretilbilir mi? Etkililik doğuştan getirilen bir özellik midir yoksa sonradan kazanılabilir mi? gibi sorular çok uzun bir zamandan beri eğitim araştırmacılarını meşgul etmektedir. Bu çalışmada bu tür sorulara cevap aranmış ve etkili öğretmenlerin sahip oldukları özelliklerin pek çoğunun öğretmen adaylarına öğretilbileceği sonucuna varılmıştır.

Güneş 2007'de bir ölçme aracı yoluyla sınıf öğretmenlerinin kendi algılarına dayalı olarak ölçme ve değerlendirme ile ölçme ve değerlendirme alt yeterlik düzeylerini saptamak ve bu ölçekten aldıkları puanlar bakımından çeşitli değişkenlere göre aralarında anlamlı farklar olup olmadığını araştırmıştır. Karşılaştırmalı türden ilişkisel tarama modeli kullanılan bu araştırmada çalışma grubu İstanbul ili Anadolu Yakası'nda bulunan Kartal, Maltepe, Sultanbeyli ve Kadıköy ilçelerinde 2006-2007 öğretim yılının I. döneminde görev yapan 305 sınıf öğretmenidir. Araştırma bulgularına dayalı olarak sınıf öğretmenlerinin tüm ölçek ve alt boyutlar bazında ölçme ve değerlendirme yeterliklerine yeterince sahip olmadıkları görülmüştür.

Atman 2010'da yaptığı araştırmayla Meslek liselerinde görev yapan Öğretmenlerin Liderlik Niteliklerinin Sınıf Yönetme Becerilerine etkisinin niteliksel olarak incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın evrenini, İstanbul İli'nde, Mesleki Liselerde görev yapan meslek ve kültür dersleri öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu ise İstanbul ili; Kartal, Maltepe, Kadıköy, Zeytinburnu, Eminönü ve Ataşehir İlçe Mili Eğitim Müdürlüklerine bağlı Meslek Liseleri'nde görev yapmakta olan ve araştırmaya tesadüfi olarak katılan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 150'si bayan, 125'i ise erkek olarak toplam 275 öğretmene ulaşılmıştır. Araştırma sonuçları sınıf yönetiminde Lider öğretmenlerin daha başarılı olduğunu ortaya koymuştur. Sınıflarında derse katılımın, öğrenci başarısının ve motivasyonunun daha fazla olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin liderlik niteliklerini ön plana çıkarabilmelerinde kişisel ve mesleki yeterlilikleri önemli rol oynadığı gözlenmiştir.

Taşkaya'ya göre (2012) nitelikli bir eğitim için eğitimin unsurlarının da nitelikli olması gerekir. Eğitimin niteliğini etkileyen unsurların aşında ise öğretmen gelmektedir. Öğretmenlerde bulunması gereken nitelikler son yıllarda üzerinde sık sık durulan bir konu olmuştur. Tarama türünde desenlenen bu araştırmada öğretmen adaylarının nitelikli bir öğretmende bulunması gereken özelliklere ilişkin görüşlerinin ortaya

koyulması amaçlanmıştır. Araştırma, Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi'nde öğrenim görmekte olan 70 öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Yapılandırılmamış görüşme formu ile toplanan veriler, içerik analizi ile analiz edilmiştir. Araştırmada öğretmen adayları tarafından nitelikli bir öğretmende bulunması gereken kişisel özellikler içinde anlayışlı olması, mesleki özellikler içinde öğretmenin bütün öğrencilerine eşit davranması, mesleki gelişime ilişkin özellikler içinde öğretmenin kendini sürekli geliştirebilmesi, mesleki yeterlikler içinde alan bilgisinin yeterli olması, iletişim becerilerinin içinde öğrenci ile iletişiminin iyi olması, sınıf yönetim becerileri içinde ise sınıf yönetiminde iyi olması özellikleri en çok belirtilmiştir.

Bek 2007'de öğretmenlerin toplumsal/mesleki rollerinin neler olduğunu buna karşılık toplumda statüsünün ne seviyede bulunduğunu, statüsünü etkileyen faktörlerin neler olduğunu literatür taraması ile ortaya koymuştur. Bu araştırmada daha önce yapılan araştırma sonuçlarından yararlanılmış, öğretmenliğin meslekleşme süreci ele alınmış, tarihsel süreç ve toplumsal değişimler balgamında bu rollerin öneminin ne ölçüde değiştiği, hangisinin daha ön plana çıktığı, Statüsünün ne durumda bulunduğu, toplumun öğretmenlik mesleğine bakış açısı, hükümetlerinin mesleğe yönelik politikaları, mesleğin statüsünü etkileyen faktörlerin neler olduğu araştırmanın amaçları bağlamında oluşturulan kategoriler çerçevesinde çözümlenmiştir. Araştırmanın sonucunda öğretmenin rollerinin öğrenciye, çevreye ve yönetime yönelik olarak ayrıldığı görülmüştür. Öğretmenin rollerinin çok geniş çerçevede ele alınmasına rağmen statüsünün oldukça düşük olduğu tespit edilmiştir. Statüyü etkileyen faktörlerin, öğretmenin cinsiyeti, branşı, toplumsal kökeni, kıdemi ve yası, öğrenim derecesi, genel ücret düşüklüğü, öğrencinin konumu ve yası, bağımlılık, meslekleşme ölçütlerindeki yetersizlikler olduğu belirlenmiştir.

Erişti, Uluysal ve Dindar (2013) "Görsel Algı Kuramlarına Dayalı Etkileşimli Bir Öğretim Ortamı Tasarımı ve Ortama İlişkin Öğrenci Görüşleri" başlığı çerçevesinde algılama sürecinde tasarımın geliştirilmesine doğrudan etki edebilecek algı kuramlarından Gestalt Görsel Algı Kuramı, Olasılıklı Öğreti Kuramı, Bilişimsel Algı Kuramı, Nöropsikolojik Algı Kuramı, Yapılandırmacı Görsel Algı Kuramı ve Doğrudan Algı Kuramı etkileşimli ortam tasarımına yansımaları bağlamında incelemiş ve bu yansımalara dayalı bir etkileşimli öğretim ortamı tasarlanmışlardır. Etkileşimli öğretim

ortamı, ortaokul ikinci sınıf öğrencilerinin 'Işık ve Ses' ünitesini öğrenmelerine yardımcı olması amacıyla tasarlanmıştır. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı araştırmada etkileşimli öğretim ortamını kullanan öğrencilerin görüşleri alınmıştır. Öğrenciler görsel algı kuramlarına dayalı olarak geliştirilen etkileşimli öğretim ortamını faydalı ve güdüleyici bulmuşlardır.

Seçkin 2010'da yaptığı çalışmayla algı, algı felsefesi, algılama sistemi ve algılamayı etkileyen faktörlerden yararlanılarak mimaride kullanılan bazı malzeme örnekleri ile insanın dokunsal ve görsel-dokunsal algısı deneysel olarak incelenmiş, elde edilen verilerin analizi ve sentezi sonucunda, özellikle kullanıcı konforu ve memnuniyeti açısından mimaride malzeme algısına dair bir değerlendirme yapılmıştır. Bu amaçla izlenen araştırma yöntemi, literatür araştırmasını takiben, malzemeye ilişkin deneysel çalışmalar; malzeme yüzeylerinin fiziksel özellikleri ile deneklerin malzemelere ilişkin algısal tespitlerinin ölçülmesi ve bu ölçümler arasında karşılaştırmalı analizlerin yapılması şeklinde olmuştur. Çeşitli ölçüm aletlerinden faydalanılmış daha sonra ölçüm aletlerinden ve deneklerden elde edilen sertlik, pürüzlülük ve sıcaklıkla ilgili değerlerden insanın farklı yüzey özelliklerine sahip malzemeleri dokunsal olarak tutarlı bir biçimde algılayabilip algılayamadığı hususları tartışılarak sonuçlara gidilmiştir.

Karahan ve Balat (2011) yaptığı araştırmayla özel eğitim okullarında çalışan eğitimcilerin tükenmişlik düzeylerini ve öz-yeterlik algılarını çeşitli değişkenler açısından incelemeyi amaçlamıştır. Örneklem oransız küme örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. 263 eğitimci araştırmanın örneklemine oluşturmuştur. Araştırmada, eğitimcilerin tükenmişlik düzeylerini belirlemek amacıyla “Maslach Tükenmişlik Ölçeği (MTÖ)”, öz-yeterlik algı düzeylerini belirlemek amacıyla “Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği” kullanılmıştır. Eğitimcilerin kişisel bilgileri araştırmacılar tarafında hazırlanan kişisel bilgiler formu ile alınmıştır. Araştırma sonucunda, özel eğitim okullarında çalışan eğitimcilerin tükenmişlik düzeylerinin cinsiyetlerine, eğitim düzeylerine, çalışmakta oldukları alana, meslekte çalışma sürelerine ve çalıştıkları kurum türüne göre farklılaştığı, öz-yeterlik algılarının ise belirtilen değişkenlere göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı bulunmuştur. Ayrıca eğitimcilerin öz-yeterlik algıları ile tükenmişliğin alt ölçekleri olan duygusal tükenme ve duyarsızlaşma arasında negatif, kişisel başarı ile pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.

DeAngelis, White ve Presley 2010'da yaptığı araştırmayla okullar arasındaki öğretmen yeterliklerinin değişen dağılımlarını incelemişlerdir. Yeni politika girişimleri, yüksek nitelikli öğretmenlik koşullarını, öğretmenlerin niteliklerini ve okullar arasındaki dağılımını geliştirmeye çalışmaktadır. Ancak, bu politikaların etkisi hakkında çok az şey bilinmektedir. Bu çalışmada, 2001 yılından 2006 yılına kadar öğretmen niteliklerinin düzeyi ile dağılımını incelemek üzere Illinois'deki okulların ve öğretmenlerin nüfus verileri kullanılmıştır. Bu süre zarfında, Şikago'daki okulların, özellikle alt gelir grubu ve azınlık öğrencilere hizmet verenlerin, öğretmen kalitesinde büyük bir ilerleme kaydettikleri bulunmuştur. Illinois'deki öğretmenlerin akademik kalifikasyonlarındaki pozitif değişiklikler eyaletin en büyük kentsel bölgeleri ile sınırlı olmasa da, sonuçlar Şikagolu olmayanlarda daha karışıktır. Güçlü akademik yetenekleri olan yeni öğretmenlerin istihdam edilmesi ya da belgelendirmesi tam olmayan deneyimli öğretmelerin istihdamında azaltıma gidilmesi de bu sonuca katkıda bulunmuştur. Bu sonuçlara göre NCLB'nin yüksek nitelikli öğretmen provisionları dahil, bir çok politika girişimi, Illinois'de alternatif rota programların uygulanmaya başlanması ve Şikago'da yeni yetenekli öğretmenlerin işe alınması için geliştirilen çabaların hepsi öğretmen yeterliklerinin dağılımı ve düzeyi üzerinde pozitif bir etki yaratmıştır. Yine de Illinois'nin kendi bölgesindeki okullar arasında öğretmen yeterlik farklılıkları giderilmesi için daha çok yol kat etmesi gerekmektedir.

Lacireno, Bocala, Fronius ve Phillips 2012 de yaptığı araştırmanın amacı Amerika'nın Kuzeydoğu ve Adalar Bölgesi eyaletlerinin (Connecticut, Maine, Massachusetts, NewHampshire, New York, Rhode Island and Vermont) halk okulu öğretmenlerinin başlangıç özelliklerini ve ilk deneyimlerini tanımlamak ve 2007/2008 Okul ve Personel Araştırmasından veriler kullanarak ülke çapındaki ilk öğretmenlerin özellikleri ve deneyimleri ile karşılaştırmaktadır. Bu çalışma öğretmenlerin hazırlıkları ve iş yerinden aldıkları destekler gibi değişkenlere odaklanmaktadır. Araştırma bu değişkenlerin öğretmenlerin kendilerinin hazırlıklı olma, etkililik ve süreklilik gibi algılama şekilleriyle ilişkilendirilebileceğini ileri sürmektedir. Bölge eyaletlerinin ilk öğretmenlerine ihtiyaçlarına karşılık verebilecek yöntemler geliştirmelerine yardımcı olacak veriler sağlamaktadır. Aynı zamanda öğretmen hazırlama, çalışma koşulları hakkındaki literatüre de katkı sağlamakta, Kuzeydoğu Bölgesi ve ülke çapında ilk öğretmenlerin özellik ve deneyimleri hakkında genel bilgi vermektedir.

Knorr 2011/2012’de hizmete henüz başlamamış öğretmen topluluklarının özelliklerini ve sorunlarını araştırmıştır. 1980’li yıllarda öğretmen, eğitim programlarına dahil edildiğinden bu yana, öğretmen eğitim toplulukları öğretmen eğitim programlarının organizasyonunda standart bir şekil almıştır. Bu literatür araştırması, topluluk işleyişleriyle ilgili konulara ve ortak özelliklerine değinmektedir. Topluluklar standart bir akademik merkez, sınıf planlaması, programın tamamlanması için bir zaman çizelgesi içerirler ki bunlar bu mesleğe girişte bir öğretmenin sosyalleşmesi boyutunu sağlar. Belli bir hedefe ulaşılmasını teşvik etme özelliğinden dolayı pozitif bir etki yaratma potansiyelini elinde bulundursa da, toplulukların istenmeyen etkileri de olabilmektedir, örneğin: sağlıksız bir rekabet, dışlama ya da iletişimsizlik. Dolayısıyla, öğretmen eğitimcilerinin bu tip olası negatif sonuçları en aza indirmek için ön-hizmet öğretmen topluluklarına yol göstermeli ve onlarla açık bir iletişim ortamı sağlamalıdır.

Ault ve Shaw’ın (2009) yaptığı çalışma Ortabatı kentsel bölgede ‘Önce Okuma’ girişimi konusunda okur-yazarlık uzmanı olarak hizmet veren yedi öğretmenin algılanan önemli liderlik özelliklerini belirlemek için bir örnek olay çalışması kullanmıştır. Araştırmacı, kendi kendine sormaca ve belirli bir grupta mülakat yöntemlerini kullanarak, öğretmen liderlerin kendi rollerine yönelik önemli liderlik özellikleriyle ilgili algılamalarını nasıl yansıttıklarını bir araya getirmiştir. Öğretmenler ve idareciler kendi gözlemlerini farklı bir araştırma yöntemiyle raporlamışlardır. Araştırmacı, bu veri toplama yöntemlerinden elde edilen ortak verileri kullanarak, söz konusu öğretmenler için dört liderlik özelliğinin önemli olarak görüldüğünü bulmuştur. Söz konusu özellikler şunlardır: a) Dikkate alma – kişisel ilişkiler kurma b) Hoşgörü ve bağımsızlık – liderlik ve karar vermeyi paylaşma c) yapı başlatma – liderliğin getirdiği zorlukları kabullenme ve eş öğretmenleri yüksek standartlarda tutma d) Taleplerde Uzlaşma – çelişen taleplerle uğraşma. Bu araştırma aynı zamanda öğretmen liderlerin günlük işlerinde söz konusu önemli yeterliklerin nasıl ve ne zaman kullanıldığını da kapsamaktadır. Gelecekteki öğretmenlere olası eğitimlerle ilgili önerilerde bulunulmuştur. Bu çalışmada son olarak, öğretmen liderlik özelliklerine yönelik ek araştırma konuları sunulmaktadır.

Stefanov ve Colley’in (2011) yaptığı araştırmanın amacı, çevrimiçi müzik kurslarına kayıt yaptıran lise öğrencilerinin ve bunların öğretmenlerinin dokuz öğrenme ortamı özelliklerine yönelik algılarını incelemek: eğitimci desteği, teknoloji, sınıf yapısı,

değerlendirme, öğrenci etkileşimi, ilgililik, öğrenci özerkliği, yaratıcılık fırsatları, ve dersin verilme şekli. Toplanan veriler araştırmacıya çevrimiçi öğrenme ortamında uğraşan katılımcılar arasında, belirli algıların yapılanması ile ilişkili faktörleri belirlemeye ve tahmin etmeye izin vermiştir. Bu çalışma, yüksek okul düzeyindeki online müzik derslerindeki katılımcılar tarafından sergilenen algıları inceleyerek günümüze kadar gelen öğrenme ortamı araştırmalarının (LER) disiplinlerarası genişliğini artırmıştır. Bu araştırma aynı zamanda öğretmen ve öğrencilerin algıları arasındaki yakınsama ve ıraksama alanlarını incelemektedir. Son olarak, çalışma çevrimiçi müzik öğrencileri ve öğretmenlerinin algılarının üzerindeki müzik ders içeriği ve çevrimiçi ders dağıtım platformunun olası etkilerini incelemiştir. Veriler, iki aşamada elde edilmiştir. Öncelikle, dokuz öğrenme ortamı özellikleri hakkında öğretmen ve öğrencilerin anket cevapları incelenmiş ve yarı yapılandırılmış çevrimiçi görüşmeler için bir dizi birbirini takip eden sorular geliştirilmiştir. İkinci olarak, yarı yapılandırılmış takip eden görüşmeler, seçilen katılımcılarla e-posta yoluyla gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler hem ilk anket sonuçlarında bulunan belirsizliklere açıklık getirmiş ve hem de katılımcıların çevrimiçi öğrenme ortamı algılamalarının açıklamalarını daha derinden araştırmıştır. Sonuçlar, ders yapısı ve öğretmenin rolünün öğrenci algılarını etkileyen önemli faktörler olduğunu ileri sürmüştür. Öğrenciler kendileri için, çevrimiçi öğrenmenin avantajlı özelliklerinin; kişinin azalmış akran baskısı altında ve kendi hızında öğrenme yeteneğinin olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcılar ayrıca online müzik dersleri için ek çalışma gerektiğini, daha fazla öz disipline ihtiyaç duyulduğunu, ve bağımsız çalışabilme yeteneğinin gereklilik olduğunu belirtmişlerdir. Bu çalışma ile akademik ve teknik desteğin katılımcı algılarını etkileyebileceği bulunmuştur. Araştırma, cevap veren nüfus içinde, öğretmen ve öğrenci algılamaları arasındaki farklılığın genellikle yetersiz iletişimden kaynaklandığını öne sürmüştür. Ayrıca, böyle bir uyumsuzluk her zaman karşıt görüşlerin ifade edilmesinden değil ama farklı olarak henüz aynı meselenin tamamlayıcı algılarıdır. Son olarak, çalışmada öğrencilerin algıları ile konu içeriği veya teknolojik ders dağıtım platformu arasında bir ilişki bulunamamıştır.

2.7.2. Benzer Yapıdaki Doğrudan Yapılan Araştırmalar

Akbulut (2006) “Günümüz müzik eğitimeci nasıl olmalıdır?” sorusunu araştırmış ve bu soruyu. Günümüz öğretmeni, uygulanan programın hedefleri doğrultusunda, öğrencide öğrenmeyi sağlayabilecek “etkili öğretmen” in niteliklerine sahip olmalıdır. Öğretmenin kişisel ve mesleki nitelikleri bu görevin yerine getirilebilmesinde önemli rol derecede rol oynamaktadır. Müzik öğretmeni, alana ilişkin öğretim programında yer alan kuram, ses ve çalgı boyutlarındaki konuları öğrenci davranışına dönüştürecek ve öğrenmeyi sağlayacak yeterliğine sahip olmalıdır. Müzik öğretmeni, ulusal ve evrensel değerleri benimseyen, milli eğitimin ve müzik ders programlarının amaçlarını davranışa dönüştüren, öğrenmeyi öğrenen bireyleri yetiştirmek için yeterli düzeyde kişisel ve mesleki niteliklere sahip olan bir kişi olmalıdır. Böyle bir yapıya, niteliğe ve yeterliliğe sahip öğretmen, yaşam boyu öğrenmenin kendiliğinden olacağının da bilincinde olur. Müzik öğretmenin bu özellik ve nitelikleri yetiştireceği bireylere de yansıtacak ve onları müzik alanında araştırmacı bir kişilik yapısına özendircektir.

Konuk 2011’de yaptığı araştırmayla müzik öğretmenliği eğitimi almakta olan birinci ve dördüncü sınıf müzik öğretmeni adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutumları ve mesleki yeterlik düzeyleri arasında bir ilişki olup olmadığını ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmada öncelikle 'tutum' kavramı üzerinde durulmuş günlük yaşantıdaki tutum ve bireyin mesleğine karşı tutumunun yapmakta olduğu işe yansımaları, önceki bilimsel araştırmalardan örneklerle de açıklanmıştır. İkinci olarak 'yeterlik' kavramı açıklanmış, kişisel ve mesleki yeterlik incelenmiş, araştırma konumuz müzik eğitimi olduğundan, öğretmenlikte alan dersleri yeterliği olarak da incelenmiştir. Araştırma tarama yöntemi ile yapılmış bir alan araştırmasıdır. Marmara Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Balıkesir Üniversitesi, Uludağ Üniversitesi, Selçuk Üniversitesi, Niğde Üniversitesi, Pamukkale Üniversitesi, Dokuz Eylül Üniversitesi, On sekiz Mart Üniversitesi ve Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Fakülteleri Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalı birinci ve dördüncü sınıf öğrencileri ile çalışılmıştır. Bu üniversitelerde eğitim görmekte olan öğretmen adaylarına, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını ölçmek için Abdurrahman Tanrıöğen tarafından geliştirilen, 52 maddeden oluşan, likert tipli Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği uygulanmıştır. Öğretmen adaylarının mesleki yeterlik düzeylerinin ölçülebilmesi için ise Türkçe uyarlaması *Diken* (2004) tarafından yapılan müzik öğretmenliği için geçerlik güvenirlik çalışması *Tuzcu* (2010)

tarafından gerçekleştirilen, 16 maddeden oluşan Öğretmenliğe İlişkin Yeterlik Ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçekte beşli likert tipi olarak hazırlanmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin tutum ve yeterlik düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır ($p < .05$). Bunun yanında ailesinde öğretmen olan öğrencilerin yeterlik düzeyleri diğer öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Tuzcu (2010) Müzik Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Öz Yeterlik Algıları ve Öğretmenliğe Güdülenme Düzeylerini belirleyerek; Öğretmenlik Öz Yeterlik Algıları ve Müzik Öğretmenliğine Güdülenme Düzeyleri ile Akademik Başarı Algı Düzeyleri arasındaki ilişkilerin saptanması ve Öğretmenlik Öz Yeterlik Algıları ile Müzik Öğretmenliğine Güdülenme Düzeylerinin hangi değişkenler dahilinde farklılıklar gösterebileceğini ortaya koymak amacıyla araştırmasını gerçekleştirmiştir. Tarama yöntemi ile yapılan bu çalışmanın örneklem gurubunu, Marmara Üniversitesi, Karadeniz Teknik Üniversitesi ve Abant İzzet Baysal Üniversitesi Güzel sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı, 4. sınıfında öğrenim gören toplam 95 müzik öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Araştırmada 3 temel veri toplama aracı kullanılmıştır. Bunlar “Öğrenci Bilgi Formu”, Gibson ve Dembo (1984) tarafından geliştirilen ve Diken (2004) tarafından Türkçe’ye uyarlanan “Öğretmen Yeterlik Ölçeği” ve Onuk (2007) tarafından oluşturulan “Müzik Öğretmenliğine Güdülenme Ölçeği”dir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre:

- Müzik Öğretmeni Adaylarının Müzik Öğretmenliğine Güdülenme Düzeyleri ile Öğretmen Yeterlik Ölçeği Kişisel ve Genel Öğretim alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.
- Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının “Öğretmen Yeterlik” düzeylerinin, üniversiteye geldikleri bölgeye göre farklılaşma gösterdiği; öğrenim gördüğü fakülteye Karadeniz bölgesinden gelen öğretmen adaylarının “Öğretmen Yeterlik” düzeylerinin, diğer bölgelerden gelen öğretmen adaylarına kıyasla düşük olduğu saptanmıştır. Ayrıca Karadeniz Teknik Üniversitesi’nde öğrenim gören müzik öğretmeni adaylarının “Öğretmen Yeterlik” düzeylerinin, Marmara Üniversitesi’nde öğrenim gören öğretmen adaylarının “Öğretmen Yeterlik” düzeylerine göre düşük olduğu saptanmıştır.

- Okuduğu bölümden tamamen ve oldukça memnun olan müzik öğretmeni adaylarının “Güdülenme Düzeyleri”, okuduğu bölümden biraz memnun ve hiç memnun olmayan adaylara göre düşük bulunmuştur.

Müezzinoğlu 2008’de yaptığı araştırmayla Eğitim Fakülteleri Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği ve Müzik Eğitimi Ana Bilim Dalı Lisans Programları’nda öğrenim görmekte olan müzik öğretmeni adaylarının görüşlerine göre, alanda görev yapan bireysel ses, piyano ve bireysel çalgı öğretim elemanlarının sahip oldukları mesleki yeterlilik seviyelerini ve ayrıca müzik öğretmeni adaylarının öğretim elemanlarının belirlenen niteliklere sahip olmasına verdikleri önem derecelerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini, Marmara Üniversitesi, Pamukkale Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi ve Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakülteleri, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği ve Müzik Eğitimi Ana Bilim Dalı Lisans Programları 3. ve 4. sınıflarında öğrenim gören 204 müzik öğretmeni adayı oluşturmuştur. Araştırmada veri toplamak amacı ile Araştırmacı tarafından hazırlanan “Öğretim Elemanı Değerlendirme Anketi” kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, müzik öğretmeni adaylarının, bireysel ses, piyano ve bireysel çalgı öğretim elemanlarını; alan yeterlilikleri, kendilerini geliştirmeye açık olmaları, öğrencilere model olmaları, öğretim yöntemlerini kullanmaları, dersin amaçları hakkında öğrencileri bilgilendirmeleri, ders içeriği oluşturmaları, derse giriş seviyesini belirlemeleri, ders zamanını değerlendirmeleri, dersi değerlendirmeleri, öğrencileri ders dışı etkinliklere yönlendirmeleri, öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate almaları açılarından değerlendirmeleri genel olarak olumlu olmuştur. Bununla birlikte müzik öğretmeni adaylarının, öğretim elemanlarının belirlenen niteliklere sahip olmasını oldukça önemli buldukları ve kendi bireysel ses, piyano ve bireysel çalgı öğretim elemanlarının bu niteliklere sahip olduklarını düşündükleri ortaya çıkmıştır.

Küpana 2011’de yaptığı çalışmada dizgeli eğitime dayalı olarak müzik öğretmeni adaylarına yönelik geliştirilen piyanoda deşifre öğretimi programının; müzik öğretmeni adaylarının piyanoda deşifreye yönelik bilgi düzeylerine, piyanoda deşifre becerilerine, müzikal algılama düzeylerine ve piyano dersine yönelik tutumlarına etkisinin saptanması amaçlamıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda dizgeli eğitime dayalı olarak 10 haftayı kapsayan ve 10 üniteden oluşan piyanoda deşifre öğretimi programı

hazırlanmıştır. Araştırmada deneysel yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu (N=12) Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı'nda 2010–2011 eğitim-öğretim yılında piyano eğitimine devam eden 3. ve 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. “Kontrol gruplu öntest-sontest deseni” kullanılan araştırmada gruplar random yolu ile deney (n= 6) ve kontrol (n= 6) grubu olarak atanmıştır. Her iki grubun belirlenmesinde grupların özelliklerinin denk olmasına özen gösterilmiştir. Dizgeli eğitime dayalı hazırlanan piyanoda deşifre öğretimi programı deney grubuna uygulanırken, kontrol grubunda ise var olan normal süreçte eğitim-öğretime devam edilmiştir. Her iki gruba da deney öncesi ve sonrası ölçmeler yapılmıştır. Araştırmanın verilerini elde etmek amacıyla Başarı Testi, Gözlem Formu, Müzikal Algılama Ölçeği ve Piyano Dersi Tutum Ölçeği olmak üzere dört ölçme aracı kullanılmıştır. Verilerin analiz edilmesiyle elde edilen sonuçlarda deney grubunun uygulama süreci sonunda kontrol grubuna kıyasla bağımsız değişken düzeylerinde artış görülmüştür. Sonuç olarak dizgeli eğitime dayalı olarak müzik öğretmeni adaylarına yönelik geliştirilen piyanoda deşifre öğretimi programının klasik eğitime göre yapılan piyano eğitiminden daha etkili ve geliştirici olduğu deneysel olarak kanıtlanmıştır.

BÖLÜM III: YÖNTEM

Bu bölümünde yapılan araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları, verilerin toplanması ile verilerin analizi ve yorumlanması hakkında bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma, müzik öğretmeni adayı öğrencilerin müzikal algı düzeyleri ile öğretmen yeterliği düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesine yönelik, ilişkisel tarama modeli kullanılarak yapılan betimsel bir araştırmadır.

Bu araştırma genel tarama araştırma yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Genel tarama modeli geçmişte veya halen mevcut olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2005). Genel tarama modelinde ihtiyaç duyulan veriler araştırmanın çalışma evrenindeki bireylerden çeşitli araçlar kullanılarak toplanmaktadır. Mevcut durum, var olduğu şekliyle herhangi bir müdahale olmaksızın betimlenmeye çalışılmaktadır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, Eğitim Fakülteleri Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği ve Müzik Eğitimi Ana Bilim Dalı Lisans Programları'nda öğrenim gören müzik öğretmeni adayları oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemini ise yukarıda tanımlanan evrende yer alan ve rastgele yöntemle seçilen 449 müzik öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini oluşturan müzik öğretmeni adayı öğrencilerin demografik özellikleri aşağıda sunulmuştur (Tablo 3.1).

Tablo 3.1. Müzik öğretmeni adayı öğrencilerin demografik özelliklerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları (N=449)

Değişken	Grup	f	%	Değişken	Grup	f	%
Üniversite	Pamukkale Ü.	44	9,8	Beklentinin karşılanması	Hiç	47	10,5
	Gazi Ü.	82	18,3		Kısmen	246	54,8
	Marmara Ü.	52	11,6		Oldukça	132	29,4
	Çanakkale O.M.Ü.	19	4,2		Tamamen	24	5,3
	Balıkesir Ü.	37	8,2	Annenin eğitim düzeyi	Eğitimi yok	26	5,8
	Tokat G.O.P.Ü.	54	12,0		İlkokul	120	26,7
	Uludağ Ü.	63	14,0		Ortaokul	58	12,9
	Van Yüzüncü Yıl Ü.	46	10,2		Lise	148	33,0
	Abant İzzet Baysal Ü.	52	11,6		Üniversite	97	21,6
Cinsiyet	Kız	275	61,2	Babanın eğitim düzeyi	Eğitimi yok	9	2,0
	Erkek	174	38,8		İlkokul	73	16,3
Yaş	19-22	315	70,2		Ortaokul	68	15,1
	23-26	107	23,8		Lise	137	30,5
	27-30	19	4,2		Üniversite	159	35,4
	31 ve üstü	8	1,8		Boş	3	0,7
Sınıf	3. Sınıf	227	50,6	Ailede müzikle uğraşan	Var	105	23,4
	4. Sınıf	222	49,4		Yok	343	76,4
Bireysel çalgı	Yaylı çalgı	243	54,1		Boş	1	0,2
	Gitar	72	16,0	Ailede müzik öğretmeni	Var	60	13,4
	Nefesli çalgı	67	14,9		Yok	388	86,4
	Ses	27	6,0		Boş	1	0,2
	Telli çalgı (bağlama)	24	5,3	Ailede müzik aleti çalan	Var	233	51,9
	Piyano	1	0,2		Yok	213	47,4
	Boş	15	3,3		Boş	3	0,7
Enstrümanı çalma süresi	1 yıl ve daha az	11	2,4	Dinlenen müzik türü	Klasik	81	18,0
	2 yıl	16	3,6		Jazz	44	9,8
	3 yıl	46	10,2		Pop	58	12,9
	4 yıl	49	10,9		TSM	17	3,8
	5 yıl ve üzeri	323	71,9		THM	48	10,7
	Boş	4	0,9		Diğer	95	21,2
					Boş	106	23,6
Lise	Güzel S.A.L.	331	73,7	Müzik öğretmenliği yapma	Evet	371	82,6
	Genel Lise	95	21,2		Hayır	76	16,9
	Konservatuar	2	0,4		Boş	2	0,4
	Diğer	20	4,5	Özel olarak müzik öğretmenliği yapma	Evet	215	47,9
	Boş	1	0,2		Hayır	232	51,7
Müzik eğitimi bölümüne girme	İsteyerek	432	96,2		Boş	2	0,4
	İstemeyerek	16	3,6				
	Boş	1	0,2				

Araştırmaya katılan öğrencilerin %9,8'i Pamukkale, %18,3'ü Gazi, %11,6'sı Marmara, %4,2'si Çanakkale Onsekiz Mart, %8,2'si Balıkesir, %12,0'si Tokat Gazi Osman Paşa, %14,0'ü Uludağ, %10,2'si Van Yüzüncü Yıl ve %11,6'sı Abant İzzet Baysal Üniversitesinde öğrenim görmektedir. Öğrencilerin %61,2'si kız ve kalan %38,8'i erkektir. Öğrencilerin yaş dağılımına bakıldığında, büyük kısmının 19-22 yaş grubunda olduğu görülmektedir. Öğrencilerin, %23,8'i 23-26, %4,2'si 27-30 ve sadece %1,8'i 31 yaş ve üstünde yer almaktadır. Sınıf dağılımları incelendiğinde, 3. Sınıf öğrencileri örneklemin %50,6'sını ve 4. Sınıf öğrencileri örneklemin %49,4'ünü oluşturduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının kullandıkları bireysel çalgılarına bakıldığında ise, %54,1'inin yaylı bir çalgı, %16,0'sının gitar, %14,9'unun ise nefesli bir çalgı kullandığı görülmektedir. Diğer öğrencilerin ise %6,0'sı sesini, %5,3'ü telli (bağlama) bir çalgı ve %0,2'sinin piyanoyu kullandığı anlaşılmaktadır. Öğrencilere kullandıkları müzik enstrümanını kaç senedir çaldıkları sorulduğunda, %71,9'u 5 yıl ve daha uzun bir süredir kullandıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin %10,9'u 4 yıldır, %10,2'si 3 yıldır, %3,6'sı 2 yıldır ve %2,4'ü 1 yıl ve daha kısa bir süredir bu enstrümanı kullandıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin mezun oldukları liseler incelendiğinde en büyük grubun %73,7 ile Güzel Sanatlar Anadolu Lisesi mezunları olduğu, %21,'sinin genel liselerden mezun olduğu, %0,4'ünün konservatuar mezunu ve kalan %4,5'inin diğer liselerden mezun oldukları görülmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin %96,2'si bölümü isteyerek seçtiğini, kalan %3,6'sı ise istemeyerek seçtiğini belirtmişlerdir. Bu öğrencilerin, %5,3'ü bölümlerinin müzikal açıdan beklentilerinin tamamen karşıladığını, %29,4'ü oldukça, %54,8'i kısmen ve %10,5'i hiç karşılamadığını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin annelerinin büyük kısmı %33,0 ile lise mezunuyken, babalarının büyük kısmı %35,0 ile üniversite mezunudur. Öğrencilerin %23,0 ailede profesyonel olarak müzikle uğraşan biri olduğunu, %13,4'ü ailede bir müzik öğretmeni olduğunu ve %51,9'u ailede müzik aleti çalan bir başkası olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilere hangi müzik türlerini dinledikleri sorulduğunda, %18,0 klasik müzik, %9,8'i jazz müziği, %12,9'u pop müziği, %3,8'i Türk Sanat Müziği, %10,7'si Türk Halk Müziği ve %21,2'si diğer bir müzik türünü dinlediklerini söylemişlerdir. Öğrencilerin %82,6'sı mezun olduklarında müzik öğretmenliği yapmayı düşündüklerini ifade ederken, %47,9'u hali hazırda okul dışında özel olarak müzik öğretmenliği yaptıklarını belirtmişlerdir.

3.4. Veri Toplama Araçları

Müzik öğretmeni adayların müzikal algı düzeyleri ile öğretmen yeterliği düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesine yönelik üç bölümden oluşan bir anket kullanılmıştır. Bu bölümler sırasıyla; öğrencilerin demografik özelliklerini araştırmak üzere bir Kişisel Bilgi Formu, Müzikal Algılama Ölçeği ve Öğretmen Yeterlik Ölçeğidir.

3.4.1. Kişisel Bilgi Formu

Bu formda, müzik öğretmeni adayı öğrencilerin demografik bilgilerini toplamak amacıyla, araştırmacı tarafından hazırlanan ve öğrencilerin öğrenim gördükleri üniversite, cinsiyet, yaş, sınıf, bireysel çalgı, bu çalgıyı çalma süresi, mezun olunan lise türü, müzik eğitimi bölümüne isteyerek girme, bölümün beklentileri karşılama düzeyi, anne-babanın eğitim durumu, ailede profesyonel olarak müzikle uğraşan birinin olup olmadığı, ailede müzik öğretmeni birinin olup olmadığı, ailede başka müzik aleti çalan birinin olup olmadığı, hangi müzik türlerine ilgi gösterildiği, öğrencinin mezun olduktan sonra müzik öğretmenliği yapıp yapmayacağı ve okul dışında özel olarak müzik öğretmenliği yapıp yapmadığının sorulduğu toplam 16 soru mevcuttur.

3.4.2. Müzikal Algılama Ölçeği

Anketin ikinci bölümünde, Otacıoğlu (2005) tarafından öğrencinin müzikal algılama düzeyini belirlemek için geliştirdiği üç alt boyutlu ölçek kendisinden izin alındıktan sonra araştırmanın amacına uygun olarak kullanılmıştır. Otacıoğlu tarafından geliştirilen 97 maddelik ölçeğin, yapılan güvenirlik analizleri sonrası, “Genel müzik bilgisi ve kültürü” alt boyutuna ilişkin Cronbach Alpha katsayısı 0,914; “Teknik ve teorik bilgiler” alt boyutu güvenirlik katsayısı 0,960 ve “Müziğe karşı ilgi ve tutum” alt boyutu güvenirlik katsayısı ise 0,880 olarak bulunmuştur. Alt boyutların ifadelerinin karşısında öğrencilerin ilgili konuda düzeyini ifade etme derecesini belirtmek üzere beşli (Likert tipi), Tamamen yeterli (1) ile Hiç yeterli değil (5) arasında yer alan bir seçenek verilmiştir.

Araştırmanın amacına uygun olarak ölçeğin alt boyutlarının geçerlilik ve güvenilirliği yapılan madde analizi ile kontrol edilmiştir (Tablo 3.2).

Kullanılan ölçeğin ve alt boyutlarda yer alan maddelerin güvenirlik analizleri için Alpha modeli ile maddeler arası korelasyona bağlı uyum değerleri hesaplanmıştır. Alfa (α) katsayısına bağlı olarak ölçek ve alt boyutlarının güvenirliliği aşağıdaki gibi değerlendirilmiştir.

$0.00 \leq \alpha < 0.40$ ise ölçek/boyut güvenilir değildir,

$0.40 \leq \alpha < 0.60$ ise ölçeğin/boyutun güvenirliği düşük,

$0.60 \leq \alpha < 0.80$ ise ölçek/boyut oldukça güvenilir, ve

$0.80 \leq \alpha < 1.00$ ise ölçek/boyut yüksek derecede güvenilirdir (Kalaycı, 2006: s. 405).

Tablo 3.2. Müzikal Algılama Ölçeği güvenirlik testi (Cronbach's Alpha Analizi)

Boyut (Faktör)	Maddeler	Madde Sayısı	Güvenirlik Katsayısı (α)
Genel Müzik Bilgisi ve Kültürü	1 ile 32 arası	32	0,937
Teknik ve Teorik Bilgiler	33 ile 80 arası	48	0,969
Müziğe Karşı Olan İlgi ve Tutum	81 ile 97 arası	17	0,934

Tablo 3.2'den de görüleceği üzere Müzikal Algılama Ölçeğinin alt boyutlarının güvenirlik katsayıları $\alpha=0,934$ ile $\alpha=0,969$ arasında olduğu bulunmuştur. Bu da bize, Müzikal Algılama Ölçeğinin alt boyutları ve alt boyutların maddeleri arasında güçlü bir ilişki olduğunu ve boyutların güvenirliğinin (iç tutarlılığının) yüksek olduğunu göstermektedir. Sonuç olarak, ölçeğin geçerlilik ve güvenirliğinin oldukça yüksek olduğu ve bu haliyle araştırmada kullanılabileceği anlaşılmıştır. Güvenirlik analizine ilişkin ayrıntılı tablo ekler kısmında verilmiştir.

3.4.3. Öğretmen Yeterlik Ölçeği

Anketin üçüncü bölümünde, araştırmaya katılan müzik öğretmeni aday öğrencilerin öğretmenliğe ilişkin yeterlik düzeylerini belirlemek üzere, 16 maddelik ve 5 seçenekli, Likert tipi, Diken (2004) tarafından Türkçeye uyarlanan 'Öğretmen Yeterlik Ölçeği' kullanılmıştır. Ölçek, öğretmenlerin kendi yeterliklerine yönelik görüşlerini değerlendirmeye yöneliktir ve birbirinden bağımsız iki alt boyuttan oluşmaktadır. Kişisel Öğretim Yeterliği (İçsel Faktörler) ve Genel Öğretim Yeterliği (Dışsal Faktörler) olmak üzere iki alt boyuttan oluşan ölçeğin ifadeleri, araştırmaya katılan

öğrencilerce, ‘Kesinlikle katılmıyorum’ (1 puan) ile ‘Kesinlikle katılıyorum’ (5 puan) derecelendirmelerinden biri seçilerek değerlendirilmiştir.

Araştırmanın amacına uygun olarak ölçeğin alt boyutlarının geçerlilik ve güvenilirliği yapılan madde analizi ile kontrol edilmiştir (Tablo 3.3).

Tablo 3.3. Öğretmen Yeterlik Ölçeği güvenirlik testi (Cronbach’s Alpha Analizi)

Boyut (Faktör)	Maddeler	Madde Sayısı	Güvenirlik Katsayısı (α)
Kişisel Öğretim Yeterliği (İçsel Faktörler)	1, 3, 5, 7, 9, 11 ve 13	7	0,803
Genel Öğretim Yeterliği (Dışsal Faktörler)	2, 4, 6, 8, 10, 12, 14, 15 ve 16	9	0,842

Tablo 3.3’den de görüleceği üzere Öğretmen Yeterlik Ölçeğinin ilk alt boyutunun güvenirlik katsayısı $\alpha=0,803$ ve ikinci alt boyutunun güvenirlik katsayısı $\alpha=0,842$ olarak bulunmuştur. Bu da bize, ölçeğin geçerlilik ve güvenirliliğinin oldukça yüksek olduğu ve bu haliyle araştırmada kullanılabileceği anlaşılmıştır. Güvenirlik analizine ilişkin ayrıntılı tablo ekler kısmında verilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmaya katılan müzik öğretmeni adayı öğrencilerden anket (Kişisel Bilgi Formu, Müzikal Algılama Ölçeği ve Öğretmen Yeterlik Ölçeği) yoluyla elde edilen verilerin tümü SPSS 17.0 for Windows paket programı ile analize tabi tutulmuştur. Araştırmanın amacına uygun olarak, toplanan verilerle şu analizler yapılmıştır:

1. Örneklemi oluşturan öğrencilerin demografik özelliklerini özetlemek açısından değişkenlerinin frekans (f) ve yüzdeleri (%) hesaplanmıştır.
2. Öğrencilerin, Müzikal Algılama Ölçeği ve Öğretmen Yeterlik Ölçeği alt boyutları ve alt boyutlarında yer alan maddelere ilişkin algı düzeylerini incelemek üzere ortalama puanları ($\bar{X}$) ve standart sapmaları (ss) değerleri hesaplanmıştır.
3. Öğrencilerin demografik özelliklerine bağlı olarak, Müzikal Algılama Ölçeği ve Öğretmen Yeterlik Ölçeği alt boyutları puanlarının normallik dağılımlarına uygun olarak, ikili grupların karşılaştırılmasında ilişkisiz (bağımsız) gruplar t-testi veya Mann-Whitney testi (normallik varsayımı sağlanmadığında), üç ve daha çok sayıda grupların karşılaştırılmasında ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) veya Kruskal-

Wallis testi (normallik varsayımı sağlanmadığında) uygulanmıştır. Tek yönlü varyans analizlerinde anlamlı fark bulunduğunda, farkın hangi gruplar arasında olduğunu araştırmak üzere post-hoc LSD testi yapılmıştır.

4. Müzik öğretmeni adayı öğrencilerin müzikal algı düzeyleri ile öğretmen yeterliği düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesine yönelik ilişkileri araştırmak üzere Pearson momentler çarpımı korelasyonu katsayıları hesaplanmıştır.

Analizler öncesi ayrıca;

- Öğrencilerin demografik özelliklerinden yaş, enstrümanı çalma süresi, mezun olduğu lise türü ve dinlenen müzik türü analizler öncesi tekrar gruplandırılmıştır.
- Öğretmen Yeterlik Ölçeğinde yer alan olumsuz yüklü maddelerin puanları analizler öncesi ters çevrilmiştir. Yine, yorumların daha anlaşılır olması için, Müzikal Algı Ölçeği puanlamaları analizler öncesi ‘Hiç yeterli değil’ (1) ve ‘Tamamen Yeterli’ (5) olacak şekilde düzenlenmiştir.
- Tüm istatistiksel hesaplamalarda anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir.

BÖLÜM IV: BULGULAR

Araştırmanın bu bölümde, üniversitelerin Eğitim Fakülteleri Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği ve Müzik Eğitimi Ana Bilim Dalı Lisans Programları'nda öğrenim gören müzik öğretmeni adaylarının müzikal algılama düzeyleri ile öğretmen yeterlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılan istatistikî analizlere yer verilmiştir.

4.1. Müzikal Algılama Ölçeğine İlişkin Bulgular

4.1.1. Müzikal Algılama Ölçeğine İlişkin Betimsel İstatistikler

Araştırmanın bu alt bölümünde, müzik öğretmeni adayı öğrencilerin müzikal algılama düzeylerine ilişkin genel bulgulara yer verilmiştir. Öğrenciler, 'Genel Müzik Bilgisi ve Kültürü', 'Teknik ve Teorik Bilgiler' ve 'Müziğe Karşı Olan İlgi ve Tutum' olmak üzere üç boyutlu Müzikal Algılama Ölçeği maddelerini değerlendirirken aşağıdaki seçenek ve puanları dikkate almışlardır (hesaplamalar için 'Hiç yeterli değil' 1 ile 'Tamamen yeterli' 5 olacak şekilde yeniden düzenleme yapılmıştır).

<u>Seçenek</u>	<u>Puan Aralığı</u>
Hiç yeterli değil	1,00 - 1,80
Çok az yeterli	1,81 - 2,60
Biraz yeterli	2,61 - 3,40
Oldukça yeterli	3,41 - 4,20
Tamamen yeterli	4,21 - 5,00

Tablo 4.1. Genel Müzik Bilgisi ve Kültürü boyutu maddelerine ilişkin betimsel istatistikler (N=449)

Boyut: Genel Müzik Bilgisi ve Kültürü	$\bar{X}$	ss
1-Geniş bir müzik tarihi bilgisine sahibim.	2,96	0,79
2-Yeni müzik akımlarını yakından takip ederim	3,01	0,97
3-20.yüzyıl klasik müzik özellikleri hakkında bilgi sahibiyim	2,88	0,89
4-Çağdaş Türk müziği özellikleri hakkında bilgiye sahibim	2,86	0,92
5-Farklı müzik türleri hakkında bilgi edinme alışkanlığım vardır	3,35	0,98
6-Müzik ile ilgili bilgi edinebileceğim kaynakları devamlı takip ediyorum	3,15	0,95
7-Müzik bilgisi donanımına sahip olmam gerektiğini biliyorum	4,13	1,02
8-Müzik ile ilgili olan gelişmeleri ve yeni çıkan yayınları takip edebiliyorum	3,13	1,02
9-Var olan müzik psikolojisi bilgim yeterlidir	2,98	1,04
10-Bir eseri çalışmadan önce, eser hakkında genel bilgi ediniyorum	3,11	1,00
11-Yurt dışındaki bireysel çalgım ile ilgili sanatçılar hakkında bilgi edinmeye gayret gösteriyorum.	3,27	1,14
12-Romantik dönem bestecileri hakkında bilgiye sahibim	3,16	0,98
13-Genel müzik bilgisine sahip olduğuma inanıyorum	3,36	0,87
14-Sanat konularını içeren kitapları okuma alışkanlığına sahibim	2,99	1,03
15-Modern dönem besteci ve eserlerine ilgi duyuyorum	3,08	1,05
16-Mesleğim ile ilgili sempozyumları takip etmeye çalışıyorum	2,75	1,08
17-Öğretmenlik mesleği ilgili yayınlanan makaleleri okuma alışkanlığım vardır.	2,72	1,09
18-Müzik eğitimi konulu araştırmalara ilgi gösteriyorum	3,10	1,03
19-Alanımla ilgili araştırmalar yapmaya çalışıyorum	3,27	1,04
20-Müzik haricindeki sanat olaylarını da takip edip izlemeye çalışıyorum	3,31	0,99
21-Bilinçli müzik dinleme alışkanlığına sahibim	3,78	0,96
22-Dinlediğim eserlerin adlarını öğrenmeye özen gösteririm	3,82	1,02
23-Dinlediğim eserlerin bestecilerini tanımaya dikkat ederim	3,59	1,03
24-Dinlediğim eserlerin konuları ve dönemleri hakkında gerekli bilgiye sahip olduğumu biliyorum	3,20	0,95
25-Başlıca müzik biçimleri; şarkı, suit, senfoni, konçerto, sonat, çeşitleme vs. hakkında bilgiliyim	3,37	0,96
26-Dinlediğim müzik eserleri hakkında doğru yorumlar yapabiliyorum	3,40	0,86
27-İyi bir kuram bilgisine sahibim	3,09	0,88
28-Müzik terminolojisini öğrenme ve doğru olarak kullanabilmem gerektiğini biliyorum	3,53	1,07
29-Bireysel çalgımla ilgili geniş bir repertuara sahibim	3,17	1,05
30-Çeşitli enstrümanlar hakkında bilgi ediniyorum	3,39	0,97
31-Müzik estetiği yönünden iyi bir birikime sahip olmaya çalışıyorum	3,53	1,00
32-Müzik psikolojisi konusunda iyi bir birikime sahibim	3,15	0,98

Ölçeğin ilk alt boyutu olan genel müzik bilgisi ve kültürünü oluşturan maddeler, araştırmaya katılan öğrencilerce ‘Hiç yeterli değil’ ile ‘Tamamen yeterli’ arasında değerlendirilmiştir. Alt boyutu oluşturan maddelere ilişkin öğrencilerin işaretledikleri şıklara ait ortalama puan ve standart sapma (ss) değerleri yukarıda, Tablo 4.1'deki gibi gerçekleşmiştir.

Maddelere ilişkin ortalama puanlara bakıldığında, öğrencilerin, genel müzik bilgisi ve kültürü puanlarının orta düzeylerde gerçekleştiği söylenebilir. En yüksek ortalama puan $\bar{X}=4,13$ ile “7-Müzik bilgisi donanımına sahip olmam gerektiğini biliyorum.” ifadesi için, en düşük ortalama puanın ise $\bar{X}=2,72$ ile “17-Öğretmenlik mesleği ilgili yayınlanan makaleleri okuma alışkanlığım vardır.” ifadesi için bulunmuştur. Öğrenciler, boyutun 32 maddesinin 6 tanesini (7, 21, 22, 23, 28 ve 31) ‘Oldukça yeterli’, kalan 28 maddeyi ise ‘Biraz yeterli’ düzeyinde puanlamışlardır. Öğrenciler, genel müzik bilgisi ve kültürü boyutuna ilişkin hiçbir maddeyi ‘Tamamen yeterli’ düzeyinde puanlamamışlardır. Bu nedenle öğrencilerin genel müzik bilgisi ve kültürü konusunda kendilerini çok da yeterli bulmadıkları şeklinde değerlendirilebilir.

Tablo 4.2. Teknik ve Teorik Bilgiler boyutu maddelerine ilişkin betimsel istatistikler (N=449)

Boyut: Teknik ve Teorik Bilgiler	$\bar{X}$	ss
33-İyi bir müzikaliteye sahip olduğuma inanıyorum	3,37	0,94
34-Form bilgisi ve analizi konusundaki bilgilerime güveniyorum	3,08	0,93
35-Armoni bilgimin iyi bir düzeyde olduğunu biliyorum	3,12	1,03
36-Çaldığım eserlerin yorumunu doğru olarak yapmaya çalışıyorum	3,52	0,95
37-Klasik dönem müziği özellikleri hakkında bilgiye sahip olma ve eserleri bu dönemin özelliklerine göre çalabilme yeterliliğine sahibim	3,29	0,98
38-Barok dönem müziği özellikleri hakkında bilgiye sahip olma ve eserleri bu dönemin özelliklerine göre çalmaya özen gösteririm	3,22	1,05
39-19.yüzyıl dönem müziği özellikleri hakkında bilgiye sahip olma ve eserleri bu dönemin özelliklerine göre çalmaya dikkat ederim	3,17	0,98
40-Armoni bilgimi eserlerin yorumlanmasında kullanmaya gayret ediyorum	3,12	1,02
41-Form bilgisini eserlerin yorumlanmasında kullanabiliyorum	3,09	1,01
42-Çalınan enstrümanı eserlerin genel özelliklerine göre çalabilmek gerektiğine inanıyorum	3,71	1,03
43-Edindiğim müzik psikolojisi bilgilerini, mesleğimde kullanabilme yeterliliğine sahibim	3,37	0,98
44-Çaldığım veya söylediğim bir eserde nüans işaretleri yazılı olmasa bile, doğru olan nüans işaretlerini koyabilmede kendimi yeterli görüyorum	3,41	1,02
45-Çalıştığım eserlerdeki cümle yapılarını kolaylıkla bulabiliyorum	3,43	0,97
46-Çalıştığım eserlerde ki tüm detaylara dikkat edebiliyorum	3,29	1,02
47-Bir esere çalışmaya başlamadan önce eserin formuna ait incelemelerde kendimi yeterli buluyorum	3,13	0,98
48-Müziği iyi yorumlamak için eserin teknik analizini yapmam gerektiğini biliyorum	3,56	0,99
49-Çaldığım eserlerin parmak numaralarını koymada kendimi yeterli buluyorum	3,61	1,05
50-Çaldığım eserlerdeki bağlı çalmam gereken yerleri müziğin akışına göre değiştirme yeterliliğine sahibim	3,54	1,05
51-Vereceğim müzik eğitiminde, eğitimin adımlarını doğru olarak uygulayabileceğime inanıyorum	3,63	0,99
52-İyi bir müzik öğretimi verebileceğime inanıyorum	3,72	1,02
53-Müzikal eksikliklerimi fark edip bunları farklı metotlarla tamamlamaya çalışıyorum	3,62	0,97
54-Müzik öğretiminde, müzikaliteyi sağlama konusunda yeterli olduğuma inanıyorum	3,52	0,98
55-Öğrendiğim;piyano, keman, gitar vs. gibi enstrümanları öğretmede de kendimi yeterli görüyorum	3,58	1,04
56-İlk gördüğüm herhangi bir eseri anında deşifre etme yeterliliğine sahibim	3,53	1,05
57-Almakta olduğum öğretmenlik eğitimi müzikal açıdan geliştiriyor	3,27	1,08
58-Edinmiş olduğum genel müzik kültürü müzikal açıdan beni geliştiriyor	3,38	1,05
59-Nüansları üzerinde belirtilmemiş bir eseri doğru yorumlamada kendimi yeterli görüyorum	3,51	0,94
60-Form bilgisi ve analizini çalınan eserlerin yorumlanmasında kullanabiliyorum	3,26	0,90

Tablo 4.2'nin devamı

Boyut: Teknik ve Teorik Bilgiler	$\bar{X}$	ss
61-Bir eserin partiyonlarını gördüğümde eseri stil yönünden yorumlayabilme gücüne sahibim	3,26	0,94
62-Bir eseri teknik açıdan yorumlamaya dikkat ediyorum	3,44	0,95
63-Bir eseri ritmik olarak doğru yorumlamaya gayret ediyorum	3,64	0,97
64-Barok, klasik, 19.yüzyıl dönemlerine ait eserleri çalgımda doğru yorumlayabilecek teknik yeterliliğe sahip olduğuma inanıyorum	3,30	0,99
65-Herhangi bir okul şarkısına doğru olarak eşlik yapabilmekteyim	3,38	1,04
66-Piyanoyu eşlik enstrümanı olarak kullanabiliyorum	3,25	1,11
67-Çaldığım enstrümanın kalitesi, sesi, tınısı, onarımı, özellikleri hakkında bilgi sahibi olduğumu biliyorum	3,58	1,02
68-İçinde bulunduğum ruh haline göre yaptığım müzik farklılık gösteriyor	3,74	1,05
69-Dinlediğim temaları tanıma yeterliliğine sahibim	3,46	0,95
70-Çaldığım eserlerin armonik yapıları hakkında bilgiye sahip olduğuma inanıyorum	3,25	0,97
71-Dönemlere ait bestecilerle ilgili yazı stillerini tanıyabiliyorum	3,02	1,05
72-Çaldığım eseri armoni ve form yönünden analiz edebilme yeterliliğine sahibim	3,08	0,97
73-Nota okuma, kulak, dikte, deşifre, müzikal tasarım yapabilme yeterliliğine sahibim	3,63	1,02
74-İyi bir armoni bilgisine sahibim	3,19	1,04
75-Bir müzik cümle ve motifini doğru ifade edebiliyorum	3,35	0,94
76-Çaldığım müzikal anlam, ifade kazandıran duygu derecelerini kendi ölçütlerime göre iyi kavrama ve ortaya koyma niteliğine sahibim	3,38	0,96
77-Teknik becerilere sahip olduğuma inanıyorum	3,47	0,97
78-Notaya bağlı yazımların yorumlarını doğru yapabiliyorum	3,52	0,96
79-Yaratıcı yorum yapabiliyorum	3,48	1,02
80-Çalıştığım eserlerin bütününe algılamakta kendimi yeterli görüyorum	3,47	0,98

Genel olarak bakıldığında, öğrencilerin teknik ve teorik bilgilere ilişkin hazırlanan 48 maddeye verdikleri puanların ortalamalarının bir önceki boyuta göre daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Maddelelere verilen ortalama puanlar 3,02 ile 3,74 arasında değişmekte olup, öğrenciler 24 maddeyi ‘Biraz yeterli’ ve kalan 24 maddeyi ise ‘Oldukça yeterli’ düzeyinde puanlamışlardır. En yüksek ortalama puan, $\bar{X}=3,74$ ile “68-İçinde bulunduğum ruh haline göre yaptığım müzik farklılık gösteriyor.” ifadesi için, en düşük ortalama puanın ise $\bar{X}=3,02$ ile “71-Dönemlere ait bestecilerle ilgili yazı stillerini tanıyabiliyorum” ifadesi için bulunmuştur.

Tablo 4.3. Müziğe Karşı Olan İlgi ve Tutum boyutu maddelerine ilişkin betimsel istatistikler (N=449)

Boyut: Müziğe Karşı Olan İlgi ve Tutum	$\bar{X}$	ss
81-Müzik dinleme alışkanlığına sahibim	4,04	1,08
82-Müzikte zevk eğitime dönük alt yapımın sağlam olduğuna inanıyorum	3,73	1,06
83-Müziğe günlük hayatımda yeteri kadar zaman ayırabiliyorum	3,68	1,05
84-Müziğe genel olarak değer veriyor ve verilen bu değerleri sentez edebiliyorum	3,83	1,05
85-Üzerinde çalıştığım bir eseri farklı yorumculardan dinleme alışkanlığım vardır	3,70	1,06
86-Aynı olan bir müzik eserini farklı yorumculardan dinleme alışkanlığına sahibim	3,76	1,04
87-Dinlediğim eserler hakkında doğru eleştiriler yapabildiğime inanıyorum	3,57	0,95
88-Konsere gitme alışkanlığına sahibim	3,60	1,11
89-Konser veya diğer sanatsal etkinliklerde gösterdiğim seçiciliğime güveniyorum	3,69	1,03
90-Herhangi bir klasik müzik eserinin dönemini eseri dinlediğim zaman anlayabilmekteyim	3,43	1,01
91-Herhangi bir klasik müzik eserinin bestecisini, eseri dinlediğim zaman tanıyabilmekteyim	3,25	0,99
92-Enstrüman çalışmasına her gün zaman ayırabiliyorum	3,22	1,09
93-Herhangi bir eseri farklı yorumculardan dinleme alışkanlığım vardır	3,58	1,03
94-İyi bir iç duyuşa sahip olduğuma inanıyorum	3,63	0,95
95-Müziği yorumlarken iyi bir fiziksel ve zihinsel yapıya sahip olmaya gayret gösteriyorum	3,66	0,97
96-Sanatçı ruhuna sahip olduğumu hissedebiliyorum	3,65	1,05
97-Sürekli değişen bir müzik beğenisine sahibim	3,20	1,16

Müzikal Algılama Ölçeğinin son alt boyutu olan müziğe karşı ilgi ve tutumun maddelerine ilişkin öğrencilerin verdikleri puanların ortalamaları Tablo 4.3 verilmiştir. Buna göre, öğrencilerin ortalama puanları 3,20 ile 4,04 arasında değişmektedir. Öğrenciler, 91, 92 ve 97 numaralı maddeleri ‘Biraz yeterli’ düzeyinde, diğer 14 maddeyi ise ‘Oldukça yeterli’ düzeyinde değerlendirmişlerdir. En yüksek ortalama puan, $\bar{X}=4,04$ ile “81-Müzik dinleme alışkanlığına sahibim.” ifadesi için ve en düşük ortalama puanın ise $\bar{X}=3,20$ ile “97-Sürekli değişen bir müzik beğenisine sahibim.” ifadesi için bulunmuştur.

Müzik öğretmeni adayı öğrencilerin, Müzikal Algılama Ölçeği alt boyutlarına ilişkin hesaplanan genel ortalama puanlar aşağıda, Tablo 4.3’te verilmiştir.

Tablo 4.4. Öğrencilerin Müzikal Algılama Ölçeği alt boyutlarına ilişkin ortalama puanları (N=449)

Boyut	$\bar{X}$	ss
Genel Müzik Bilgisi ve Kültürü	3,24	0,58
Teknik ve Teorik Bilgiler	3,40	0,64
Müziğe Karşı Olan İlgi ve Tutum	3,60	0,73

Tablo 4.4’den de görüleceği üzere, öğrencilerin kendilerini en yeterli buldukları boyut müziğe karşı olan ilgi ve tutum boyutudur ($\bar{X}_{\text{Müziğe Karşı Olan İlgi ve Tutum}}=3,60$). Öğrenciler, müziğe karşı olan ilgi ve tutumlarını ‘Oldukça yeterli’ düzeyinde değerlendirmişlerdir. Diğer iki boyut bakımından ise öğrenciler kendilerini ‘Biraz yeterli’ düzeyinde değerlendirmişlerdir. En düşük ortalama puan genel müzik bilgisi ve kültürü boyutu için bulunmuştur ($\bar{X}_{\text{Genel Müzik Bilgisi ve Kültürü}}=3,24$). Öğrencilerin teknik ve teorik bilgilere ilişkin hesaplanan ortalama puanları da ‘Biraz yeterli’ düzeyinde olmakla birlikte, genel müzik bilgisi ve kültürü boyutu için hesaplanandan biraz daha yüksektir ($\bar{X}_{\text{Teknik ve Teorik Bilgiler}}=3,40$).

4.1.2. Öğrencilerin Müzikal Algılama Ölçeğine İlişkin Algı Düzeylerinin Demografik Özelliklerine Göre İncelenmesi

Bu alt bölümde araştırmaya katılan müzik öğretmenleri aday öğrencilerin çeşitli demografik özelliklerine bağlı olarak müzikal algılama ölçeğinin boyutlarına ilişkin algı düzeylerinde anlamlı farklılaşmalar olup olmadığı incelenmiştir. Karşılaştırmalar için kullanılan testler, normallik dağılımına bağlı olarak parametrik (t-test veya ANOVA) veya non-parametrik (Kruskal-Wallis veya Mann-Whitney testi) olarak uygulanmışlardır. Aşağıda sırasıyla öğrencilerin öğrenim gördükleri üniversite, cinsiyet, yaş, sınıf, bireysel çalgı, bu çalgıyı çalma süresi, mezun olunan lise türü, müzik eğitimi bölümüne isteyerek girme, bölümün beklentileri karşılama düzeyi, anne-babanın eğitim durumu, ailede profesyonel olarak müzikle uğraşan birinin olup olmadığı, ailede müzik öğretmenleri birinin olup olmadığı, ailede başka müzik aleti çalan birinin olup olmadığı, hangi müzik türlerine ilgi gösterildiği, öğrencinin mezun olduktan sonra müzik öğretmenliği yapıp yapmayacağı ve okul dışında özel olarak müzik öğretmenliği yapıp yapmadığına göre yapılan karşılaştırmalar verilmiştir.

Tablo 4.5. Öğrencilerin Müzikal Algılama Ölçeği alt boyutlarına yönelik algı düzeylerinin öğrenim gördükleri üniversite değişkenine göre farklılaşma gösterip göstermediğine dair ANOVA testi (N=449)

Boyut	Üniversite	Betimsel İstatistikler			ANOVA	
		N	$\bar{X}$	ss	F	p
Genel Müzik Bilgisi ve Kültürü	Pamukkale Ü.	44	3,10	0,58	5,65	0,041*
	Gazi Ü.	82	3,26	0,61		
	Marmara Ü.	52	3,26	0,52		
	Çanakkale Onsekiz Mart Ü.	19	3,13	0,64		
	Balıkesir Ü.	37	3,13	0,56		
	Tokat Gazi Osman Paşa Ü.	54	3,40	0,56		
	Uludağ Ü.	63	3,35	0,53		
	Van Yüzüncü Yıl Ü.	46	3,15	0,47		
	Abant İzzet Baysal Ü.	52	3,20	0,67		
Teknik ve Teorik Bilgiler	Pamukkale Ü.	43	3,25	0,65	6,87	0,028*
	Gazi Ü.	82	3,30	0,64		
	Marmara Ü.	52	3,49	0,56		
	Çanakkale Onsekiz Mart Ü.	19	3,38	0,71		
	Balıkesir Ü.	37	3,26	0,48		
	Tokat Gazi Osman Paşa Ü.	54	3,52	0,63		
	Uludağ Ü.	63	3,52	0,64		
	Van Yüzüncü Yıl Ü.	46	3,28	0,58		
	Abant İzzet Baysal Ü.	52	3,51	0,77		
Müziğe Karşı Olan İlgi ve Tutum	Pamukkale Ü.	44	3,40	0,85	9,29	0,012*
	Gazi Ü.	82	3,46	0,70		
	Marmara Ü.	52	3,84	0,59		
	Çanakkale Onsekiz Mart Ü.	19	3,47	0,95		
	Balıkesir Ü.	37	3,46	0,58		
	Tokat Gazi Osman Paşa Ü.	54	3,75	0,71		
	Uludağ Ü.	63	3,62	0,64		
	Van Yüzüncü Yıl Ü.	46	3,65	0,79		
	Abant İzzet Baysal Ü.	52	3,71	0,77		

*Fark .05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 4.6. Öğrenim görülen üniversite değişkeni için anlamlı farklar testi (Müzikal Algılama Ölçeği)

Bağımlı Değişken	(I) Üniversite	(J) Üniversite	Ortalama Farkı	p
Genel Müzik Bilgisi ve Kültürü	Pamukkale Ü.	Tokat Gazi Osman Paşa Ü.	,307*	0,009
		Uludağ Ü.	,249*	0,027
	Tokat Gazi Osman Paşa Ü.	Balıkesir Ü.	,278*	0,023
		Van Yüzüncü Yıl Ü.	,257*	0,025
Teknik ve Teorik Bilgiler	Pamukkale Ü.	Tokat Gazi Osman Paşa Ü.	,270*	0,037
		Uludağ Ü.	,271*	0,031
		Abant İzzet Baysal Ü.	,263*	0,045
	Gazi Ü.	Tokat Gazi Osman Paşa Ü.	,220*	0,048
		Uludağ Ü.	,221*	0,038
	Balıkesir Ü.	Uludağ Ü.	,264*	0,044
Müziğe Karşı Olan İlgi ve Tutum	Pamukkale Ü.	Marmara Ü.	,443*	0,003
		Tokat Gazi Osman Paşa Ü.	,345*	0,018
		Abant İzzet Baysal Ü.	,307*	0,037
	Gazi Ü.	Marmara Ü.	,387*	0,003
		Tokat Gazi Osman Paşa Ü.	,289*	0,022
	Marmara Ü.	Balıkesir Ü.	,383*	0,013
	Abant İzzet Baysal Ü.	Gazi Ü.	,251*	0,050

*Fark .05 düzeyinde anlamlıdır.

Öğrencilerin, Müzikal Algılama Ölçeğinin alt boyutlarını algılama düzeylerinin öğrenim gördükleri üniversiteye bağlı olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği ANOVA testi ile incelenmiş ve üniversite değişkeninin ölçeğin üç alt boyutu bakımından da anlamlı farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur (Tablo 4.5).

Öğrencilerin, genel müzik bilgisi ve kültürüne ilişkin algı düzeylerinin öğrenim gördükleri üniversiteye bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklı olduğu bulunmuştur ($F=5,65$ ve $p<0,05$). ANOVA testi sonrası, hangi üniversite öğrencileri arasında alt boyutun farklı algılandığını araştırmaya yönelik yapılan post-hoc LSD testinin sonucuna göre (Tablo 4.6):

- Pamukkale Üniversitesi öğrencileri ile Tokat Gazi Osman Paşa Ü. ve Uludağ Üniversitesi öğrencilerinin genel müzik bilgisi ve kültürü düzeyleri farklı olup fark Pamukkale Üniversitesi öğrencileri aleyhinedir. Pamukkale Üniversitesi

öğrencilerinin genel müzik bilgisi ve kültürü düzeylerine ilişkin ortalama puanları daha düşüktür ($\bar{X}_{\text{Pamukkale Ü.}}=3,10$; $\bar{X}_{\text{Tokat Gazi Osman Paşa Ü.}}=3,40$ ve $\bar{X}_{\text{Uludağ Ü.}}=3,35$).

- Tokat Gazi Osman Paşa Üniversitesi öğrencileri ile Balıkesir ve Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi öğrencilerinin genel müzik bilgisi ve kültürü düzeyleri farklı olup fark Tokat Gazi Osman Paşa Üniversitesi öğrencileri lehinedir. Tokat Gazi Osman Paşa Üniversitesi öğrencilerinin genel müzik bilgisi ve kültürü düzeylerine ilişkin ortalama puanları daha yüksektir ($\bar{X}_{\text{Tokat Gazi Osman Paşa Ü.}}=3,40$; $\bar{X}_{\text{Balıkesir Ü.}}=3,13$ ve $\bar{X}_{\text{Van Yüzüncü Yıl Ü.}}=3,15$).

Öğrencilerin, teknik ve teorik bilgilere ilişkin algı düzeylerinin de öğrenim gördükleri üniversiteye bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklı olduğu bulunmuştur ($F=6,87$ ve $p<0,05$). ANOVA testi sonrası yapılan post-hoc LSD testinin sonucuna göre (Tablo 4.6):

- Pamukkale Üniversitesi öğrencileri ile Tokat Gazi Osman Paşa, Uludağ ve Abant İzzet Baysal Üniversitesi öğrencilerinin teknik ve teorik bilgiler düzeyleri farklı olup fark Pamukkale Üniversitesi öğrencileri aleyhinedir. Pamukkale Üniversitesi öğrencilerinin teknik ve teorik bilgiler düzeylerine ilişkin ortalama puanları daha düşüktür ($\bar{X}_{\text{Pamukkale Ü.}}=3,25$; $\bar{X}_{\text{Tokat Gazi Osman Paşa Ü.}}=3,52$; $\bar{X}_{\text{Uludağ Ü.}}=3,52$ ve $\bar{X}_{\text{Abant İzzet Baysal Ü.}}=3,51$).
- Gazi Üniversitesi öğrencileri ile Tokat Gazi Osman Paşa ve Uludağ Üniversitesi öğrencilerinin teknik ve teorik bilgiler düzeyleri farklı olup fark Gazi Üniversitesi öğrencileri aleyhinedir. Gazi Üniversitesi öğrencilerinin teknik ve teorik bilgi düzeyleri daha düşüktür ($\bar{X}_{\text{Gazi Ü.}}=3,30$; $\bar{X}_{\text{Tokat Gazi Osman Paşa Ü.}}=3,52$; $\bar{X}_{\text{Uludağ Ü.}}=3,52$).
- Balıkesir Üniversitesi öğrencileri ile Uludağ Üniversitesi öğrencilerinin teknik ve teorik bilgi düzeyleri farklı olup fark Balıkesir Üniversitesi öğrencileri aleyhinedir. Uludağ Üniversitesi öğrencilerinin teknik ve teorik bilgi düzeyleri daha yüksektir ($\bar{X}_{\text{Balıkesir Ü.}}=3,26$; $\bar{X}_{\text{Uludağ Ü.}}=3,52$).

Son olarak, öğrencilerin, müziğe karşı olan ilgi ve tutum düzeylerinin de öğrenim gördükleri üniversiteye bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklı olduğu bulunmuştur

($F=9,29$ ve $p<0,05$). ANOVA testi sonrası yapılan post-hoc LSD testinin sonucuna göre (Tablo 4.6):

- Pamukkale Üniversitesi öğrencileri ile Marmara, Tokat Gazi Osman Paşa ve Abant İzzet Baysal Üniversitesi öğrencilerinin müziğe karşı olan ilgi ve tutum düzeyleri farklı olup fark Pamukkale Üniversitesi öğrencileri aleyhinedir. Pamukkale Üniversitesi öğrencilerinin müziğe karşı olan ilgi ve tutum düzeyleri daha düşüktür ($\bar{X}_{\text{Pamukkale Ü.}}=3,40$; $\bar{X}_{\text{Marmara Ü.}}=3,84$; $\bar{X}_{\text{Tokat Gazi Osman Paşa Ü.}}=3,75$; $\bar{X}_{\text{Abant İzzet Baysal Ü.}}=3,71$).
- Gazi Üniversitesi öğrencileri ile Marmara ve Tokat Gazi Osman Paşa Üniversitesi öğrencilerinin müziğe karşı olan ilgi ve tutum düzeyleri farklı olup fark Gazi Üniversitesi öğrencileri aleyhinedir. Gazi Üniversitesi öğrencilerinin müziğe karşı olan ilgi ve tutum düzeyleri daha düşüktür ($\bar{X}_{\text{Gazi Ü.}}=3,46$; $\bar{X}_{\text{Marmara Ü.}}=3,84$; $\bar{X}_{\text{Tokat Gazi Osman Paşa Ü.}}=3,75$).
- Marmara Üniversitesi öğrencileri ile Balıkesir Üniversitesi öğrencilerinin müziğe karşı olan ilgi ve tutum düzeyleri farklı olup fark Marmara Üniversitesi öğrencileri lehinedir. Marmara Üniversitesi öğrencilerinin müziğe karşı olan ilgi ve tutum düzeyleri daha yüksektir ($\bar{X}_{\text{Marmara Ü.}}=3,84$; $\bar{X}_{\text{Balıkesir Ü.}}=3,46$).
- Abant İzzet Baysal Üniversitesi öğrencileri ile Gazi Üniversitesi öğrencilerinin müziğe karşı olan ilgi ve tutum düzeyleri farklı olup fark Abant İzzet Baysal Üniversitesi öğrencileri lehinedir. Abant İzzet Baysal Üniversitesi öğrencilerinin müziğe karşı olan ilgi ve tutum düzeyleri daha yüksektir ($\bar{X}_{\text{Abant İzzet Baysal Ü.}}=3,71$; $\bar{X}_{\text{Gazi Ü.}}=3,46$).

Tablo 4.7. Öğrencilerin Müzikal Algılama Ölçeği alt boyutlarına yönelik algı düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşma gösterip göstermediğine dair t-testi (N=449)

Boyut	Cinsiyet	Betimsel İstatistikler			t-test		
		n	$\bar{X}$	ss	t	sd	p
Genel Müzik Bilgisi ve Kültürü	Kız	275	3,23	0,59	0,50	447	0,619
	Erkek	174	3,25	0,56			
Teknik ve Teorik Bilgiler	Kız	275	3,41	0,63	0,46	446	0,644
	Erkek	173	3,38	0,65			
Müziğe Karşı Olan İlgi ve Tutum	Kız	275	3,63	0,70	1,17	447	0,243
	Erkek	174	3,55	0,76			

*Fark $p < 0,05$ düzeyinde anlamlıdır.

Öğrencilerin, Müzikal Algılama Ölçeğinin alt boyutlarını algılama düzeylerinin cinsiyetlerine bağlı olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği t-testi ile incelenmiş ve cinsiyet değişkeninin ölçeğin hiçbir alt boyutu için de anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığı bulunmuştur ($p > .05$). Kız ve erkek öğrencilerin alt boyutlara ilişkin ortalama puanlarına bakıldığında birbirlerine son derece yakın olduğu görülmektedir (Tablo 4.7).

Tablo 4.8. Öğrencilerin Müzikal Algılama Ölçeği alt boyutlarına yönelik algı düzeylerinin yaş değişkenine göre farklılaşma gösterip göstermediğine dair Kruskal-Wallis testi (N=449)

Boyut	Yaş	Betimsel İstatistikler				Kruskal-Wallis	
		N	$\bar{X}$	ss	Sıra Ort.	X^2	p
Genel Müzik Bilgisi ve Kültürü	19-22	315	3,25	0,58	228,72	1,98	0,372
	23-26	107	3,25	0,56	222,18		
	27 ve üstü	27	3,05	0,61	192,78		
Teknik ve Teorik Bilgiler	19-22	314	3,45	0,63	235,14	9,53	0,009*
	23-26	107	3,34	0,63	208,35		
	27 ve üstü	27	3,06	0,69	164,78		
Müziğe Karşı Olan İlgi ve Tutum	19-22	315	3,63	0,72	230,51	7,36	0,021*
	23-26	107	3,59	0,71	220,87		
	27 ve üstü	27	3,32	0,85	177,07		

*Fark .05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 4.9. Yaş değişkeni için anlamlı farklar testi (Müzikal Algılama Ölçeği)

Boyut	Yaş	Betimsel İstatistikler			Mann-Whitney Test	
		n	Sıra Ort.	Sıralar Top.	Z	p
Teknik ve Teorik Bilgiler	19-22	314	217,43	68272,00	2,19	0,043*
	23-26	107	192,14	20559,00		
	19-22	314	175,21	55017,00	2,69	0,007*
	27 ve üstü	27	122,00	3294,00		
	23-26	107	70,21	7512,00	2,06	0,047*
	27 ve üstü	27	56,78	1533,00		
Müziğe Karşı Olan İlgi ve Tutum	19-22	315	213,83	67357,00	0,67	0,500
	23-26	107	204,64	21896,00		
	19-22	315	174,68	55023,50	2,03	0,042*
	27 ve üstü	27	134,43	3629,50		
	23-26	107	70,24	7515,50	2,06	0,048*
	27 ve üstü	27	56,65	1529,50		

*Fark $p < 0,05$ düzeyinde anlamlıdır.

Öğrencilerin, Müzikal Algılama Ölçeğinin alt boyutlarını algılama düzeylerinin yaşa bağlı olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği non-parametrik (normallik varsayımı sağlanmadığından) Kruskal-Wallis testi ile incelenmiş ve yaş değişkeninin ölçeğin teknik ve teorik bilgiler ile müziğe karşı olan ilgi ve tutum alt boyutları bakımından anlamlı farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur (Tablo 4.8).

Öğrencilerin, teknik ve teorik bilgi düzeylerinin yaşa bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklı olduğu bulunmuştur ($X^2=9,53$ ve $p < 0,05$). Kruskal-Wallis testi sonrası, öğrencilerin hangi yaş grupları arasında teknik ve teorik bilgi düzeyinin (alt boyutun) farklı olduğunu araştırmaya yönelik yapılan ikili Mann-Whitney testinin sonucuna göre (Tablo 4.9):

- 19-22 yaş grubu ile 23-26 yaş grubu arasında anlamlı bir fark olup bu fark 19-22 yaş grubundaki öğrenciler lehinedir ($Z=2,19$ ve $p < 0,05$). Sıra ortalamalarına bakıldığında 19-22 yaş grubu öğrencilerinin teknik ve teorik bilgi düzeylerinin daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır (Sıra Ortalaması $_{19-22}=217,43$ ve Sıra Ortalaması $_{23-26}=192,14$).

- 19-22 yaş grubu ile 27 ve üstü yaş grubu arasında da anlamlı bir fark olup bu fark yine 19-22 yaş grubundaki öğrenciler lehinedir ($Z=2,69$ ve $p<.05$). Sıra ortalamalarına bakıldığında 19-22 yaş grubu öğrencilerinin teknik ve teorik bilgi düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir (Sıra Ortalaması $_{19-22}=175,21$ ve Sıra Ortalaması $_{27 \text{ ve üstü}}=122,00$).
- 23-26 yaş grubu ile 27 ve üstü yaş grubu arasında da anlamlı bir fark olup bu fark 23-26 yaş grubundaki öğrenciler lehinedir ($Z=2,06$ ve $p<.05$). Sıra ortalamalarına bakıldığında 23-26 yaş grubu öğrencilerinin teknik ve teorik bilgi düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir (Sıra Ortalaması $_{23-26}=70,21$ ve Sıra Ortalaması $_{27 \text{ ve üstü}}=56,78$).

Öğrencilerin, müziğe karşı olan ilgi ve tutum düzeylerinin yaşa bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklı olduğu bulunmuştur ($X^2=7,36$ ve $p<0,05$). Kruskal-Wallis testi sonrası, öğrencilerin hangi yaş grupları arasında müziğe karşı olan ilgi ve tutum düzeyinin (alt boyutun) farklı olduğunu araştırmaya yönelik yapılan ikili Mann-Whitney testinin sonucuna göre (Tablo 4.9):

- 19-22 yaş grubu ile 23-26 yaş grubu öğrencilerinin müziğe karşı olan ilgi ve tutumları arasında anlamlı bir fark yoktur ($p>.05$).
- 19-22 yaş grubu ile 27 ve üstü yaş grubu arasında anlamlı bir fark olup bu fark 19-22 yaş grubundaki öğrenciler lehinedir ($Z=2,03$ ve $p<.05$). Sıra ortalamalarına bakıldığında 19-22 yaş grubu öğrencilerinin müziğe karşı olan ilgi ve tutum düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir (Sıra Ortalaması $_{19-22}=174,68$ ve Sıra Ortalaması $_{27 \text{ ve üstü}}=134,43$).
- 23-26 yaş grubu ile 27 ve üstü yaş grubu arasında da anlamlı bir fark olup bu fark 23-26 yaş grubundaki öğrenciler lehinedir ($Z=2,06$ ve $p<.05$). Sıra ortalamalarına bakıldığında 23-26 yaş grubu öğrencilerinin müziğe karşı olan ilgi ve tutum düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir (Sıra Ortalaması $_{23-26}=70,24$ ve Sıra Ortalaması $_{27 \text{ ve üstü}}=56,65$).

Tablo 4.10. Öğrencilerin Müzikal Algılama Ölçeği alt boyutlarına yönelik algı düzeylerinin sınıf değişkenine göre farklılaşma gösterip göstermediğine dair t-testi (N=449)

Boyut	Sınıf	Betimsel İstatistikler			t-test		
		n	$\bar{X}$	ss	t	sd	p
Genel Müzik Bilgisi ve Kültürü	3. Sınıflar	227	3,28	0,59	1,43	447	0,154
	4. Sınıflar	222	3,20	0,55			
Teknik ve Teorik Bilgiler	3. Sınıflar	227	3,41	0,68	0,37	446	0,711
	4. Sınıflar	222	3,39	0,59			
Müziğe Karşı Olan İlgi ve Tutum	3. Sınıflar	227	3,60	0,75	0,10	447	0,920
	4. Sınıflar	222	3,61	0,70			

*Fark $p < 0,05$ düzeyinde anlamlıdır.

Öğrencilerin, Müzikal Algılama Ölçeğinin alt boyutlarını algılama düzeylerinin öğrenim gördükleri sınıf düzeyine bağlı olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği t-testi ile incelenmiş ve sınıf değişkeninin ölçeğin hiçbir alt boyutu için de anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığı bulunmuştur ($p > .05$). Farklı sınıf düzeylerindeki öğrencilerin alt boyutlara ilişkin ortalama puanlarına bakıldığında birbirlerine son derece yakın olduğu görülmektedir (Tablo 4.10);

- Genel müzik bilgisi ve kültürü ($p > .05$): $\bar{X}_{3. \text{Sınıflar}} = 3,28$; $\bar{X}_{4. \text{Sınıflar}} = 3,20$.
- Teknik ve teorik bilgiler ($p > .05$): $\bar{X}_{3. \text{Sınıflar}} = 3,41$; $\bar{X}_{4. \text{Sınıflar}} = 3,39$.
- Müziğe karşı olan ilgi ve tutum ($p > .05$): $\bar{X}_{3. \text{Sınıflar}} = 3,60$; $\bar{X}_{4. \text{Sınıflar}} = 3,61$.

Tablo 4.11. Öğrencilerin Müzikal Algılama Ölçeği alt boyutlarına yönelik algı düzeylerinin bireysel çalgı değişkenine göre farklılaşma gösterip göstermediğine dair ANOVA testi (N=449)

Boyut	Çalgı	Betimsel İstatistikler			ANOVA	
		N	$\bar{X}$	ss	F	p
Genel Müzik Bilgisi ve Kültürü	Yaylı çalgı	243	3,20	0,60	0,94	0,441
	Gitar	72	3,23	0,50		
	Nefesli çalgı	67	3,27	0,57		
	Ses	27	3,41	0,52		
	Telli çalgı (bağlama)	24	3,26	0,47		
Teknik ve Teorik Bilgiler	Yaylı çalgı	242	3,41	0,64	0,48	0,750
	Gitar	72	3,36	0,64		
	Nefesli çalgı	67	3,38	0,69		
	Ses	27	3,43	0,56		
	Telli çalgı (bağlama)	24	3,33	0,48		
Müziğe Karşı Olan İlgi ve Tutum	Yaylı çalgı	243	3,62	0,75	0,30	0,876
	Gitar	72	3,56	0,67		
	Nefesli çalgı	67	3,57	0,80		
	Ses	27	3,61	0,57		
	Telli çalgı (bağlama)	24	3,55	0,65		

*Fark .05 düzeyinde anlamlıdır.

Öğrencilerin, Müzikal Algılama Ölçeğinin alt boyutlarını algılama düzeylerinin bireysel çalgılarına bağlı olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği ANOVA ile incelenmiş ve bireysel çalgı değişkeninin ölçeğin hiçbir alt boyutu için anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığı bulunmuştur ($p>.05$). Farklı bireysel çalgıları olan (çalan) öğrencilerin alt boyutlara ilişkin ortalama puanlarına bakıldığında çok küçük farklar olduğu görülmektedir (Tablo 4.11).

- Genel müzik bilgisi ve kültürü ($p>.05$): $\bar{X}_{\text{Yaylı Çalgı}}=3,20$; $\bar{X}_{\text{Gitar}}=3,23$; $\bar{X}_{\text{Nefesli Çalgı}}=3,27$; $\bar{X}_{\text{Ses}}=3,41$ ve $\bar{X}_{\text{Telli Çalgı (Bağlama)}}=3,26$.
- Teknik ve teorik bilgiler ($p>.05$): $\bar{X}_{\text{Yaylı Çalgı}}=3,41$; $\bar{X}_{\text{Gitar}}=3,36$; $\bar{X}_{\text{Nefesli Çalgı}}=3,38$; $\bar{X}_{\text{Ses}}=3,43$ ve $\bar{X}_{\text{Telli Çalgı (Bağlama)}}=3,33$.

- Müziğe karşı olan ilgi ve tutum ($p>.05$): $\bar{X}_{\text{Yaylı Çalgı}}=3,62$; $\bar{X}_{\text{Gitar}}=3,56$; $\bar{X}_{\text{Nefesli Çalgı}}=3,57$; $\bar{X}_{\text{Ses}}=3,61$ ve $\bar{X}_{\text{Telli Çalgı (Bağlama)}}=3,55$.

Tablo 4.12. Öğrencilerin Müzikal Algılama Ölçeği alt boyutlarına yönelik algı düzeylerinin bireysel çalgılarını çalma süresi değişkenine göre farklılaşma gösterip göstermediğine dair ANOVA testi (N=449)

Boyut	Enstrümanı çalma süresi	Betimsel İstatistikler			ANOVA	
		N	$\bar{X}$	ss	F	p
Genel Müzik Bilgisi ve Kültürü	0-2 yıl	27	3,07	0,57	7,82	0,034*
	3 yıl	46	3,32	0,56		
	4 yıl	49	3,31	0,61		
	5 yıl ve üstü	323	3,33	0,57		
Teknik ve Teorik Bilgiler	0-2 yıl	27	3,23	0,53	6,73	0,036*
	3 yıl	46	3,56	0,70		
	4 yıl	48	3,54	0,54		
	5 yıl ve üstü	323	3,58	0,65		
Müziğe Karşı Olan İlgi ve Tutum	0-2 yıl	27	3,54	0,59	0,67	0,571
	3 yıl	46	3,67	0,79		
	4 yıl	49	3,48	0,69		
	5 yıl ve üstü	323	3,62	0,74		

*Fark .05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 4.13. Enstrümanı çalma süresi değişkeni için anlamlı farklar testi (Müzikal Algılama Ölçeği)

Bağımlı Değişken	(I) Enstrümanı Çalma Süresi	(J) Enstrümanı Çalma Süresi	Ortalama Farkı	P
Genel Müzik Bilgisi ve Kültürü	0-2 yıl	3 yıl	-,316*	0,024
		4 yıl	-0,143*	0,039
		5 yıl ve üstü	-0,165*	0,042
	3 yıl	0-2 yıl	,316*	0,024
		4 yıl	0,173	0,143
		5 yıl ve üstü	0,151	0,096
	4 yıl	0-2 yıl	0,143*	0,039
		3 yıl	-0,173	0,143
		5 yıl ve üstü	-0,022	0,801
	5 yıl ve üstü	0-2 yıl	0,165*	0,042
		3 yıl	-0,151	0,096
		4 yıl	0,022	0,801
Teknik ve Teorik Bilgiler	0-2 yıl	3 yıl	-,327*	0,034
		4 yıl	-0,110*	0,047
		5 yıl ve üstü	-0,175*	0,044
	3 yıl	0-2 yıl	,327*	0,034
		4 yıl	0,217	0,098
		5 yıl ve üstü	0,152	0,130
	4 yıl	0-2 yıl	0,110*	0,047
		3 yıl	-0,217	0,098
		5 yıl ve üstü	-0,065	0,507
	5 yıl ve üstü	0-2 yıl	0,175*	0,044
		3 yıl	-0,152	0,130
		4 yıl	0,065	0,507

*Fark .05 düzeyinde anlamlıdır.

Öğrencilerin, Müzikal Algılama Ölçeğinin alt boyutlarını algılama düzeylerinin bireysel çalgılarını çalma süresine bağlı olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği ANOVA testi ile incelenmiş ve bireysel çalgılarını çalma süresinin ölçeğin genel müzik bilgisi ve kültürü ile teknik ve teorik bilgiler alt boyutları bakımından anlamlı farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur (Tablo 4.12).

Öğrencilerin, genel müzik bilgisi ve kültürüne ilişkin algı düzeylerinin bireysel çalgılarını çalma süresine bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklı olduğu bulunmuştur

($F=4,82$ ve $p<0,05$). ANOVA testi sonrası, hangi süreler arasında alt boyutun farklı algılandığını araştırmaya yönelik yapılan post-hoc LSD testinin sonucuna göre (Tablo 4.13); bireysel çalgısını 0-2 yıldır çalan öğrenciler ile diğer öğrencilerin genel müzik bilgisi ve kültür düzeyleri arasında anlamlı fark vardır. Öğrencilerin ortalama puanlarına bakıldığında, bireysel çalgısını 0-2 yıldır çalan öğrencilerin genel müzik bilgisi ve kültür düzeylerinin çalgısını daha uzun süredir çalan öğrencilerden daha düşük olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{0-2 \text{ yıl}}=3,07$; $\bar{X}_{3 \text{ yıl}}=3,32$; $\bar{X}_{4 \text{ yıl}}=3,31$ ve $\bar{X}_{5 \text{ yıl ve üstü}}=3,33$).

Öğrencilerin, teknik ve teorik bilgi düzeylerinin de bireysel çalgılarını çalma süresine bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklı olduğu bulunmuştur ($F=6,73$ ve $p<0,05$). ANOVA testi sonrası, yapılan post-hoc LSD testinin sonucuna göre (Tablo 4.13); bireysel çalgısını 0-2 yıldır çalan öğrenciler ile diğer öğrencilerin teknik ve teorik bilgi düzeyleri arasında anlamlı fark vardır. Öğrencilerin ortalama puanlarına bakıldığında, bireysel çalgısını 0-2 yıldır çalan öğrencilerin teknik ve teorik bilgi düzeylerinin çalgısını daha uzun süredir çalan öğrencilerden daha düşük olduğu anlaşılmaktadır ($\bar{X}_{0-2 \text{ yıl}}=3,23$; $\bar{X}_{3 \text{ yıl}}=3,56$; $\bar{X}_{4 \text{ yıl}}=3,54$ ve $\bar{X}_{5 \text{ yıl ve üstü}}=3,58$).

Tablo 4.14. Öğrencilerin Müzikal Algılama Ölçeği alt boyutlarına yönelik algı düzeylerinin mezun olunan lise türü değişkenine göre farklılaşma gösterip göstermediğine dair Kruskal-Wallis testi (N=449)

Boyut	Lise	Betimsel İstatistikler				Kruskal-Wallis	
		N	$\bar{X}$	ss	Sıra Ort.	X^2	p
Genel Müzik Bilgisi ve Kültürü	Güzel S.A.L.	331	3,24	0,58	224,56	0,19	0,909
	Genel Lise	95	3,22	0,55	221,80		
	Diğer	22	3,30	0,69	235,20		
Teknik ve Teorik Bilgiler	Güzel S.A.L.	330	3,44	0,63	231,66	7,82	0,020*
	Genel Lise	95	3,24	0,60	191,82		
	Diğer	22	3,52	0,79	248,00		
Müziğe Karşı Olan İlgi ve Tutum	Güzel S.A.L.	331	3,62	0,73	228,95	1,50	0,472
	Genel Lise	95	3,55	0,69	211,56		
	Diğer	22	3,54	0,82	213,48		

*Fark .05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 4.15. Lise türü değişkeni için anlamlı farklar testi (Müzikal Algılama Ölçeği)

Boyut	Lise	Betimsel İstatistikler			Mann-Whitney Test	
		n	Sıra Ort.	Sıralar Top.	Z	p
Teknik ve Teorik Bilgiler	Güzel Sanatlar Anadolu L.	330	221,50	73095,50	2,66	0,008*
	Genel Lise	95	183,47	17429,50		
	Güzel Sanatlar Anadolu L.	330	175,66	57968,50	0,60	0,550
	Diğer	22	189,07	4159,50		
	Genel Lise	95	56,35	5353,50	1,96	0,048*
	Diğer	22	70,43	1549,50		

*Fark $p < 0,05$ düzeyinde anlamlıdır.

Öğrencilerin, Müzikal Algılama Ölçeğinin alt boyutlarını algılama düzeylerinin mezun oldukları lise türüne bağlı olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği non-parametrik (normallik varsayımı sağlanmadığından) Kruskal-Wallis testi ile incelenmiş ve mezun olunan lise türü değişkeninin ölçeğin sadece teknik ve teorik bilgiler alt boyutu bakımından anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur (Tablo 4.14).

Öğrencilerin, teknik ve teorik bilgi düzeylerinin mezun olunan lise türüne bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklı olduğu bulunmuştur ($X^2=7,82$ ve $p<0,05$). Kruskal-Wallis testi sonrası, hangi lise mezunu öğrencileri arasında teknik ve teorik bilgi düzeyinin (alt boyutun) farklı olduğunu araştırmaya yönelik yapılan ikili Mann-Whitney testinin sonucuna göre (Tablo 4.15):

- Güzel Sanatlar Anadolu Lisesi mezunu öğrenciler ile genel lise mezunu öğrenciler arasında anlamlı bir fark olup bu fark Güzel Sanatlar Anadolu Lisesi mezunu öğrenciler lehinedir ($Z=2,66$ ve $p<0,05$). Sıra ortalamalarına bakıldığında Güzel Sanatlar Anadolu Lisesi mezunu öğrencilerinin teknik ve teorik bilgi düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir (Sıra Ortalaması_{Güzel Sanatlar Anadolu L.}=221,50 ve Sıra Ortalaması_{Genel Lise}=183,47).
- Genel liselerden mezun öğrenciler ile diğer liselerden mezun öğrenciler arasında anlamlı bir fark olup bu fark diğer liselerden mezun öğrenciler lehinedir ($Z=1,96$ ve $p<0,05$). Sıra ortalamalarına bakıldığında diğer liselerden mezun öğrencilerinin teknik ve teorik bilgi düzeylerinin genel liselerden mezun öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir (Sıra Ortalaması_{Genel Lise}=56,35 ve Sıra Ortalaması_{Diğer}=70,43).

Tablo 4.16. Öğrencilerin Müzikal Algılama Ölçeği alt boyutlarına yönelik algı düzeylerinin bölüme isteyerek girme değişkenine göre farklılaşma gösterip göstermediğine dair Mann-Whitney testi (N=449)

Boyut	Bölüme Girme	Betimsel İstatistikler			Mann-Whitney Test	
		n	Sıra Ort.	Sıralar Top.	Z	p
Genel Müzik Bilgisi ve Kültürü	İstemeyerek	17	187,91	3006,50	1,15	0,250
	İsteyerek	432	225,86	97569,50		
Teknik ve Teorik Bilgiler	İstemeyerek	17	169,34	2709,50	2,02	0,038*
	İsteyerek	431	226,03	97418,50		
Müziğe Karşı Olan İlgi ve Tutum	İstemeyerek	17	139,00	2224,00	2,69	0,007*
	İsteyerek	432	227,67	98352,00		

*Fark $p<0,05$ düzeyinde anlamlıdır.

Öğrencilerin, Müzikal Algılama Ölçeğinin alt boyutlarını algılama düzeylerinin bölüme isteyerek girip girmemeye bağlı olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği non-

parametrik (normallik varsayımı sağlanmadığından) Mann-Whitney testi ile incelenmiş ve bölüme isteyerek girme değişkeninin ölçeğin teknik ve teorik bilgiler ile müziğe karşı olan ilgi ve tutum alt boyutları bakımından anlamlı farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur (Tablo 4.16).

Öğrencilerin, teknik ve teorik bilgi düzeylerinin bölüme isteyerek girip girmemeye bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklı olduğu bulunmuştur ($Z=2,02$ ve $p<0,05$). Öğrencilerin sıra ortalaması puanlarına bakıldığında; bölüme isteyerek giren öğrencilerin teknik ve teorik bilgi düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir (Sıra Ortalaması İstemeyerek=169,34 ve Sıra Ortalaması İsteyerek=226,03).

Öğrencilerin, müziğe karşı olan ilgi ve tutumlarının da bölüme isteyerek girip girmemeye bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklı olduğu bulunmuştur ($Z=2,69$ ve $p<0,05$). Öğrencilerin sıra ortalaması puanlarına bakıldığında; bölüme isteyerek giren öğrencilerin müziğe karşı olan ilgi ve tutum düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir (Sıra Ortalaması İstemeyerek=139,00 ve Sıra Ortalaması İsteyerek=227,67).

Tablo 4.17. Öğrencilerin Müzikal Algılama Ölçeği alt boyutlarına yönelik ilgi düzeylerinin bölümde beklentilerinin karşılanması değişkenine göre farklılaşma gösterip göstermediğine dair ANOVA testi (N=449)

Boyut	Beklentileri Karşılama	Betimsel İstatistikler			ANOVA	
		N	$\bar{X}$	ss	F	p
Genel Müzik Bilgisi ve Kültürü	Tamamen	24	3,23	0,72	1,00	0,395
	Oldukça	132	3,29	0,58		
	Kısmen	246	3,23	0,55		
	Hiç	47	3,23	0,63		
Teknik ve Teorik Bilgiler	Tamamen	23	3,39	0,83	1,42	0,235
	Oldukça	132	3,45	0,62		
	Kısmen	246	3,41	0,62		
	Hiç	47	3,45	0,67		
Müziğe Karşı Olan İlgi ve Tutum	Tamamen	24	3,60	0,99	0,70	0,556
	Oldukça	132	3,61	0,69		
	Kısmen	246	3,63	0,73		
	Hiç	47	3,59	0,68		

*Fark .05 düzeyinde anlamlıdır.

Öğrencilerin, Müzikal Algılama Ölçeğinin alt boyutlarını algılama düzeylerinin bölümlerinin müzikal açıdan beklentilerini karşılamasına bağlı olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği ANOVA ile incelenmiş ve ölçeğin hiçbir alt boyutu için anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığı bulunmuştur ($p>.05$). Öğrencilerin alt boyutlara ilişkin ortalama puanlarına bakıldığında birbirlerine son derece yakın olduğu görülmektedir (Tablo 4.17).

- Genel müzik bilgisi ve kültürü ($p>.05$): $\bar{X}_{\text{Tamamen}}=3,23$; $\bar{X}_{\text{Oldukça}}=3,29$; $\bar{X}_{\text{Kısmen}}=3,23$; $\bar{X}_{\text{Hiç}}=3,23$.
- Teknik ve teorik bilgiler ($p>.05$): $\bar{X}_{\text{Tamamen}}=3,39$; $\bar{X}_{\text{Oldukça}}=3,45$; $\bar{X}_{\text{Kısmen}}=3,41$; $\bar{X}_{\text{Hiç}}=3,45$.
- Müziğe karşı olan ilgi ve tutum ($p>.05$): $\bar{X}_{\text{Tamamen}}=3,60$; $\bar{X}_{\text{Oldukça}}=3,61$; $\bar{X}_{\text{Kısmen}}=3,63$; $\bar{X}_{\text{Hiç}}=3,59$.

Tablo 4.18. Öğrencilerin Müzikal Algılama Ölçeği alt boyutlarına yönelik algı düzeylerinin annenin eğitim durumu değişkenine göre farklılaşma gösterip göstermediğine dair ANOVA testi (N=449)

Boyut	Annenin Eğitim Durumu	Betimsel İstatistikler			ANOVA	
		N	$\bar{X}$	ss	F	p
Genel Müzik Bilgisi ve Kültürü	Üniversite	97	3,55	0,53	5,43	0,037*
	Lise	148	3,22	0,54		
	Ortaokul	58	3,18	0,62		
	İlkokul	120	3,05	0,63		
	Okul eğitimi yok	26	2,99	0,50		
Teknik ve Teorik Bilgiler	Üniversite	97	3,55	0,55	5,18	0,039*
	Lise	148	3,52	0,58		
	Ortaokul	58	3,34	0,76		
	İlkokul	119	3,32	0,69		
	Okul eğitimi yok	26	3,10	0,67		
Müziğe Karşı Olan İlgi ve Tutum	Üniversite	97	3,62	0,65	0,78	0,539
	Lise	148	3,65	0,67		
	Ortaokul	58	3,62	0,82		
	İlkokul	120	3,57	0,79		
	Okul eğitimi yok	26	3,59	0,79		

*Fark .05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 4.19. Annenin eğitim durumu değişkeni için anlamlı farklar testi (Müzikal Algılama Ölçeği)

Bağımlı Değişken	(I) Annenin Eğitim Düzeyi	(J) Annenin Eğitim Düzeyi	Ortalama Farkı	p
Genel Müzik Bilgisi ve Kültürü	Üniversite	Lise	0,137	0,068
		Ortaokul	0,178	0,061
		İlkokul	0,312*	0,198
		Okul eğitimi yok	,360*	0,004
	Lise	Üniversite	-0,137	0,068
		Ortaokul	0,041	0,641
		İlkokul	-0,036	0,606
		Okul eğitimi yok	0,224	0,066
	Ortaokul	Üniversite	-0,178	0,061
		Lise	-0,041	0,641
		İlkokul	-0,077	0,397
		Okul eğitimi yok	0,182	0,177
	İlkokul	Üniversite	-,312*	0,198
		Lise	0,036	0,606
		Ortaokul	0,077	0,397
		Okul eğitimi yok	0,100	0,036
	Okul eğitimi yok	Üniversite	-,360*	0,004
		Lise	-0,224	0,066
		Ortaokul	-0,182	0,177
		İlkokul	-0,100	0,036
Teknik ve Teorik Bilgiler	Üniversite	Lise	0,027	0,746
		Ortaokul	0,108	0,305
		İlkokul	0,033	0,702
		Okul eğitimi yok	,354*	0,012
	Lise	Üniversite	-0,027	0,746
		Ortaokul	0,081	0,408
		İlkokul	0,006	0,935
		Okul eğitimi yok	,327*	0,016
	Ortaokul	Üniversite	-0,108	0,305
		Lise	-0,081	0,408
		İlkokul	-0,075	0,461
		Okul eğitimi yok	0,246	0,102
	İlkokul	Üniversite	-0,033	0,702
		Lise	-0,006	0,935
		Ortaokul	0,075	0,461
		Okul eğitimi yok	0,146	0,020
	Okul eğitimi yok	Üniversite	-,354*	0,012
		Lise	-,327*	0,016
		Ortaokul	-0,246	0,102
		İlkokul	-,146	0,020

*Fark .05 düzeyinde anlamlıdır.

Öğrencilerin, Müzikal Algılama Ölçeğinin alt boyutlarını algılama düzeylerinin annenin eğitim durumuna bağlı olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği ANOVA testi

ile incelenmiş ve annenin eğitim durumunun ölçeğin genel müzik bilgisi ve kültürü ile teknik ve teorik bilgiler alt boyutları bakımından anlamlı farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur (Tablo 4.18).

Öğrencilerin, genel müzik bilgisi ve kültürüne ilişkin algı düzeylerinin annenin eğitim durumuna bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklı olduğu bulunmuştur ($F=5,43$ ve $p<0,05$). ANOVA testi sonrası, hangi eğitim grupları arasında alt boyutun farklı algılandığını araştırmaya yönelik yapılan post-hoc LSD testinin sonucuna göre (Tablo 4.19); annesi üniversite mezunu olan öğrenciler ile annesi ilkokul ve okul eğitimi olmayan öğrencilerin genel müzik bilgisi ve kültür düzeyleri arasında anlamlı fark vardır. Öğrencilerin ortalama puanlarına bakıldığında, annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin annesi ilkokul mezunu olan veya okul eğitimi olmayan öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{\text{Üniversite}}=3,55$; $\bar{X}_{\text{İlkokul}}=3,05$ ve $\bar{X}_{\text{Okul eğitimi yok}}=2,99$).

Öğrencilerin, teknik ve teorik bilgi düzeylerinin de annenin eğitim durumuna bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklı olduğu bulunmuştur ($F=5,18$ ve $p<0,05$). ANOVA testi sonrası, yapılan post-hoc LSD testinin sonucuna göre (Tablo 4.19); annesi üniversite veya lise mezunu olan öğrenciler ile (annesi) okul eğitimi olmayan öğrencilerin teknik ve teorik bilgi düzeyleri arasında anlamlı fark vardır. Öğrencilerin ortalama puanlarına bakıldığında, annesi üniversite veya lise mezunu olan öğrencilerin teknik ve teorik bilgi düzeylerinin daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır ($\bar{X}_{\text{Üniversite}}=3,55$; $\bar{X}_{\text{Lise}}=3,52$ ve $\bar{X}_{\text{Okul eğitimi yok}}=3,10$).

Öğrencilerin, müziğe karşı olan ilgi ve tutum düzeylerinin ise annenin eğitim durumuna bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı bulunmuştur ($p>0,05$) (Tablo 4.18).

Tablo 4.20. Öğrencilerin Müzikal Algılama Ölçeği alt boyutlarına yönelik algı düzeylerinin babanın eğitim durumu değişkenine göre farklılaşma gösterip göstermediğine dair ANOVA testi (N=449)

Boyut	Babanın Eğitim Durumu	Betimsel İstatistikler			ANOVA	
		N	$\bar{X}$	ss	F	p
Genel Müzik Bilgisi ve Kültürü	Üniversite	159	3,28	0,59	0,35	0,789
	Lise	137	3,21	0,53		
	Ortaokul	68	3,26	0,52		
	İlkokul	73	3,24	0,66		
Teknik ve Teorik Bilgiler	Üniversite	159	3,39	0,62	0,46	0,707
	Lise	137	3,41	0,60		
	Ortaokul	68	3,49	0,60		
	İlkokul	72	3,37	0,74		
Müziğe Karşı Olan İlgi ve Tutum	Üniversite	159	3,61	0,70	0,75	0,523
	Lise	137	3,64	0,68		
	Ortaokul	68	3,64	0,69		
	İlkokul	73	3,49	0,90		

*Fark .05 düzeyinde anlamlıdır.

Öğrencilerin, Müzikal Algılama Ölçeğinin alt boyutlarını algılama düzeylerinin babanın eğitim durumuna bağlı olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği ANOVA testi ile incelenmiş ve ölçeğin hiçbir alt boyutu için anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığı bulunmuştur ($p>.05$). Öğrencilerin babalarının eğitim durumuna bağlı olarak hesaplanan alt boyutlara ilişkin ortalama puanlarına bakıldığında birbirlerine son derece yakın olduğu görülmektedir (Tablo 4.20).

- Genel müzik bilgisi ve kültürü ($p>.05$): $\bar{X}_{\text{Üniversite}}=3,28$; $\bar{X}_{\text{Lise}}=3,21$; $\bar{X}_{\text{Ortaokul}}=3,26$; $\bar{X}_{\text{İlkokul}}=3,24$.
- Teknik ve teorik bilgiler ($p>.05$): $\bar{X}_{\text{Üniversite}}=3,39$; $\bar{X}_{\text{Lise}}=3,41$; $\bar{X}_{\text{Ortaokul}}=3,49$; $\bar{X}_{\text{İlkokul}}=3,37$.
- Müziğe karşı olan ilgi ve tutum ($p>.05$): $\bar{X}_{\text{Üniversite}}=3,61$; $\bar{X}_{\text{Lise}}=3,64$; $\bar{X}_{\text{Ortaokul}}=3,64$; $\bar{X}_{\text{İlkokul}}=3,49$.

Tablo 4.21. Öğrencilerin Müzikal Algılama Ölçeği alt boyutlarına yönelik algı düzeylerinin ailede profesyonel olarak müzikle uğraşan birinin olması değişkenine göre farklılaşma gösterip göstermediğine dair t-testi (N=449)

Boyut	Ailede Müzikle Uğraşan	Betimsel İstatistikler			t-test		
		n	$\bar{X}$	ss	t	sd	p
Genel Müzik Bilgisi ve Kültürü	Yok	343	3,22	0,58	0,93	447	0,355
	Var	105	3,28	0,57			
Teknik ve Teorik Bilgiler	Yok	342	3,37	0,65	1,98	447	0,042*
	Var	105	3,60	0,61			
Müziğe Karşı Olan İlgi ve Tutum	Yok	343	3,51	0,74	2,07	447	0,039*
	Var	105	3,78	0,66			

*Fark $p < 0,05$ düzeyinde anlamlıdır.

Öğrencilerin, Müzikal Algılama Ölçeğinin alt boyutlarını algılama düzeylerinin ailede profesyonel olarak müzikle uğraşan birinin olmasına bağlı olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği t-testi ile incelenmiş ve değişkenin teknik ve teorik bilgiler ile müziğe karşı olan ilgi ve tutum alt boyutları bakımından anlamlı farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur (Tablo 4.21).

Öğrencilerin, teknik ve teorik bilgi düzeylerinin ailede profesyonel olarak müzikle uğraşan birinin olmasına bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklı olduğu bulunmuştur [$t_{(447)}=1,98$ ve $p < ,05$]. Öğrencilerin ortalama puanlarına bakıldığında; ailesinde profesyonel olarak müzikle uğraşan biri olan öğrencilerin teknik ve teorik bilgi düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{Yok}=3,27$ ve $\bar{X}_{Var}=3,60$).

Öğrencilerin, müziğe karşı olan ilgi ve tutumlarının da ailede profesyonel olarak müzikle uğraşan birinin olmasına bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklı olduğu bulunmuştur [$t_{(447)}=2,07$ ve $p < ,05$]. Öğrencilerin ortalama puanlarına bakıldığında; ailesinde profesyonel olarak müzikle uğraşan biri olan öğrencilerin müziğe karşı olan ilgi ve tutum düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{Yok}=3,51$ ve $\bar{X}_{Var}=3,78$).

Tablo 4.22. Öğrencilerin Müzikal Algılama Ölçeği alt boyutlarına yönelik algı düzeylerinin ailede müzik öğretmeni olması değişkenine göre farklılaşma gösterip göstermediğine dair t-testi (N=449)

Boyut	Ailede Müzik Öğretmeni	Betimsel İstatistikler			t-test		
		n	$\bar{X}$	ss	t	sd	p
Genel Müzik Bilgisi ve Kültürü	Yok	388	3,24	0,58	0,53	447	0,595
	Var	60	3,20	0,53			
Teknik ve Teorik Bilgiler	Yok	387	3,40	0,64	0,15	447	0,878
	Var	60	3,39	0,62			
Müziğe Karşı Olan İlgil ve Tutum	Yok	388	3,60	0,73	0,39	447	0,697
	Var	60	3,64	0,68			

*Fark $p < 0,05$ düzeyinde anlamlıdır.

Öğrencilerin, Müzikal Algılama Ölçeğinin alt boyutlarını algılama düzeylerinin ailede bir müzik öğretmeni olmasına bağlı olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği t-testi ile incelenmiş ve ölçeğin hiçbir alt boyutu için anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığı bulunmuştur ($p > .05$). Öğrencilerin ailede bir müzik öğretmeni olması değişkenine bağlı olarak hesaplanan alt boyutlara ilişkin ortalama puanlarına bakıldığında birbirlerine son derece yakın olduğu görülmektedir (Tablo 4.22).

- Genel müzik bilgisi ve kültürü ($p > .05$): $\bar{X}_{Yok} = 3,24$ ve $\bar{X}_{Var} = 3,20$.
- Teknik ve teorik bilgiler ($p > .05$): $\bar{X}_{Yok} = 3,40$ ve $\bar{X}_{Var} = 3,39$.
- Müziğe karşı olan ilgil ve tutum ($p > .05$): $\bar{X}_{Yok} = 3,60$ ve $\bar{X}_{Var} = 3,64$.

Tablo 4.23. Öğrencilerin Müzikal Algılama Ölçeği alt boyutlarına yönelik algı düzeylerinin ailede müzik aleti çalan başka birinin olması değişkenine göre farklılaşma gösterip göstermediğine dair t-testi (N=449)

Boyut	Ailede Müzik Aleti Çalan	Betimsel İstatistikler			t-test		
		n	$\bar{X}$	ss	t	sd	p
Genel Müzik Bilgisi ve Kültürü	Yok	213	3,20	0,58	1,19	447	0,236
	Var	233	3,27	0,58			
Teknik ve Teorik Bilgiler	Yok	212	3,29	0,66	1,98	447	0,036*
	Var	233	3,50	0,62			
Müziğe Karşı Olan İlgi ve Tutum	Yok	213	3,46	0,78	2,57	447	0,011*
	Var	233	3,74	0,66			

*Fark $p<0,05$ düzeyinde anlamlıdır.

Öğrencilerin, Müzikal Algılama Ölçeğinin alt boyutlarını algılama düzeylerinin ailede müzik aleti çalan başka birinin olmasına bağlı olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği t-testi ile incelenmiş ve değişkenin teknik ve teorik bilgiler ile müziğe karşı olan ilgi ve tutum alt boyutları bakımından anlamlı farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur (Tablo 4.23).

Öğrencilerin, teknik ve teorik bilgi düzeylerinin ailede müzik aleti çalan başka birinin olmasına bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklı olduğu bulunmuştur [$t_{(447)}=1,98$ ve $p<,05$]. Öğrencilerin ortalama puanlarına bakıldığında; ailede müzik aleti çalan başka biri olan öğrencilerin teknik ve teorik bilgi düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{Yok}=3,29$ ve $\bar{X}_{Var}=3,50$).

Öğrencilerin, müziğe karşı olan ilgi ve tutumlarının da ailede müzik aleti çalan başka birinin olmasına bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklı olduğu bulunmuştur [$t_{(447)}=2,57$ ve $p<,05$]. Öğrencilerin ortalama puanlarına bakıldığında; ailede müzik aleti çalan başka biri olan öğrencilerin müziğe karşı olan ilgi ve tutum düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{Yok}=3,46$ ve $\bar{X}_{Var}=3,74$).

Tablo 4.24. Öğrencilerin Müzikal Algılama Ölçeği alt boyutlarına yönelik ilgi düzeylerinin dinlenen ve ilgi gösterilen müzik türü değişkenine göre farklılaşma gösterip göstermediğine dair ANOVA testi (N=449)

Boyut	Dinlenen Müzik	Betimsel İstatistikler			ANOVA	
		N	$\bar{X}$	ss	F	p
Genel Müzik Bilgisi ve Kültürü	Klasik	81	3,45	0,54	7,57	0,001*
	Jazz	44	3,15	0,50		
	Pop	58	3,19	0,55		
	TSM / THM	65	3,26	0,62		
	Diğer	95	3,09	0,61		
Teknik ve Teorik Bilgiler	Klasik	81	3,61	0,59	5,63	0,007*
	Jazz	44	3,29	0,62		
	Pop	58	3,34	0,63		
	TSM / THM	64	3,46	0,63		
	Diğer	95	3,27	0,72		
Müziğe Karşı Olan İlgi ve Tutum	Klasik	81	3,80	0,67	5,38	0,015*
	Jazz	44	3,53	0,70		
	Pop	58	3,51	0,72		
	TSM / THM	65	3,62	0,68		
	Diğer	95	3,48	0,89		

*Fark .05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 4.25. Dinlenen müzik türü değişkeni için anlamlı farklar testi (Müzikal Algılama Ölçeği)

Bağımlı Değişken	(I) Dinlenen Müzik Türü	(J) Dinlenen Müzik Türü	Ortalama Farkı	p
Genel Müzik Bilgisi ve Kültürü	Klasik	Jazz	,292*	0,007
		Pop	,261*	0,009
		TSM / THM	,192*	0,045
		Diğer	,355*	0,000
	Jazz	Klasik	-,292*	0,007
		Pop	-0,032	0,783
		TSM / THM	-0,100	0,370
		Diğer	0,062	0,551
	Pop	Klasik	-,261*	0,009
		Jazz	0,032	0,783
		TSM / THM	-0,069	0,507
		Diğer	0,094	0,326
	TSM / THM	Klasik	-,192*	0,045
		Jazz	0,100	0,370
		Pop	0,069	0,507
		Diğer	0,163	0,079
	Diğer	Klasik	-,355*	0,000
		Jazz	-0,062	0,551
		Pop	-0,094	0,326
		TSM / THM	-0,163	0,079
Teknik ve Teorik Bilgiler	Klasik	Jazz	,316*	0,010
		Pop	,267*	0,017
		TSM / THM	0,153	0,158
		Diğer	,341*	0,001
	Jazz	Klasik	-,316*	0,010
		Pop	-0,048	0,710
		TSM / THM	-0,162	0,202
		Diğer	0,025	0,830
	Pop	Klasik	-,267*	0,017
		Jazz	0,048	0,710
		TSM / THM	-0,114	0,332
		Diğer	0,074	0,496
	TSM / THM	Klasik	-0,153	0,158
		Jazz	0,162	0,202
		Pop	0,114	0,332
		Diğer	0,188	0,074
	Diğer	Klasik	-,341*	0,001
		Jazz	-0,025	0,830
		Pop	-0,074	0,496
		TSM / THM	-0,188	0,074
Müziğe Karşı Olan İlgi ve Tutum	Klasik	Jazz	0,268	0,058
		Pop	,294*	0,023
		TSM / THM	0,177	0,159
		Diğer	,321*	0,005
	Jazz	Klasik	-0,268	0,058
		Pop	0,026	0,861
		TSM / THM	-0,091	0,535
		Diğer	0,054	0,696
	Pop	Klasik	-,294*	0,023
		Jazz	-0,026	0,861
		TSM / THM	-0,117	0,387
		Diğer	0,027	0,828
	TSM / THM	Klasik	-0,177	0,159
		Jazz	0,091	0,535
		Pop	0,117	0,387
		Diğer	0,145	0,232
	Diğer	Klasik	-,321*	0,005
		Jazz	-0,054	0,696
		Pop	-0,027	0,828
		TSM / THM	-0,145	0,232

*Fark .05 düzeyinde anlamlıdır.

Öğrencilerin, Müzikal Algılama Ölçeğinin alt boyutlarını algılama düzeylerinin dinlenen ve ilgi gösterilen müzik türüne bağlı olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği ANOVA testi ile incelenmiş ve değişkenin ölçeğin üç alt boyutu bakımından da anlamlı farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur (Tablo 4.24).

Öğrencilerin, genel müzik bilgisi ve kültürüne ilişkin algı düzeylerinin dinlenen ve ilgi gösterilen müzik türüne bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklı olduğu bulunmuştur ($F=7,82$ ve $p<0,05$). ANOVA testi sonrası, hangi müzik türleri arasında alt boyutun farklı algılandığını araştırmaya yönelik yapılan post-hoc LSD testinin sonucuna göre (Tablo 4.25): klasik müzik türünü dinleyen ve ilgi gösteren öğrenciler ile diğer müzik türlerini dinleyen öğrencilerin genel müzik bilgisi ve kültürü düzeyleri farklıdır. Ortalama puanlar incelendiğinde (Tablo 4.24), klasik müzik dinleyen öğrencilerin genel müzik bilgisi ve kültürü düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{\text{Klasik}}=3,45$; $\bar{X}_{\text{Jazz}}=3,15$; $\bar{X}_{\text{Pop}}=3,19$; $\bar{X}_{\text{TSM/THM}}=3,26$ ve $\bar{X}_{\text{Diğer}}=3,09$).

Öğrencilerin, teknik ve teorik bilgilere ilişkin algı düzeylerinin de dinlenen ve ilgi gösterilen müzik türüne bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklı olduğu bulunmuştur ($F=5,63$ ve $p<0,05$). ANOVA testi sonrası yapılan post-hoc LSD testinin sonucuna göre (Tablo 4.25): klasik müzik türünü dinleyen ve ilgi gösteren öğrenciler ile Jazz, Pop ve ‘Diğer’ müzik türlerini dinleyen öğrencilerin teknik ve teorik bilgiler düzeyleri farklıdır. Ortalama puanlar incelendiğinde (Tablo 4.24), klasik müzik dinleyen öğrencilerin teknik ve teorik bilgi düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{\text{Klasik}}=3,61$; $\bar{X}_{\text{Jazz}}=3,29$; $\bar{X}_{\text{Pop}}=3,34$ ve $\bar{X}_{\text{Diğer}}=3,27$).

Son olarak, öğrencilerin, müziğe karşı olan ilgi ve tutum düzeylerinin de dinlenen ve ilgi gösterilen müzik türüne bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklı olduğu bulunmuştur ($F=5,38$ ve $p<0,05$). ANOVA testi sonrası yapılan post-hoc LSD testinin sonucuna göre (Tablo 4.25): klasik müzik türünü dinleyen ve ilgi gösteren öğrenciler ile Pop ve ‘Diğer’ müzik türlerini dinleyen öğrencilerin teknik ve teorik bilgiler düzeyleri farklıdır. Ortalama puanlar incelendiğinde (Tablo 4.24), klasik müzik dinleyen öğrencilerin müziğe karşı olan ilgi ve tutum düzeyleri daha yüksektir ($\bar{X}_{\text{Klasik}}=3,80$; $\bar{X}_{\text{Pop}}=3,51$ ve $\bar{X}_{\text{Diğer}}=3,48$).

Tablo 4.26. Öğrencilerin Müzikal Algılama Ölçeği alt boyutlarına yönelik algı düzeylerinin mezuniyet sonrası mesleği yapma değişkenine göre farklılaşma gösterip göstermediğine dair t-testi (N=449)

Boyut	Müzik Öğretmenliği Yapma	Betimsel İstatistikler			t-test		
		n	$\bar{X}$	ss	t	sd	p
Genel Müzik Bilgisi ve Kültürü	Hayır	76	3,29	0,63	0,91	447	0,362
	Evet	371	3,23	0,56			
Teknik ve Teorik Bilgiler	Hayır	76	3,48	0,74	1,10	447	0,271
	Evet	370	3,39	0,61			
Müziğe Karşı Olan İlgisi ve Tutum	Hayır	76	3,70	0,76	1,18	447	0,240
	Evet	371	3,59	0,72			

*Fark $p < 0,05$ düzeyinde anlamlıdır.

Öğrencilerin, Müzikal Algılama Ölçeğinin alt boyutlarını algılama düzeylerinin bölümden mezun olduktan sonra müzik öğretmenliği yapmaya bağlı olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği t-testi ile incelenmiş ve ölçeğin hiçbir alt boyutu için anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığı bulunmuştur ($p > .05$). Öğrencilerin mezuniyet sonrası mesleği yapma değişkenine bağlı olarak hesaplanan alt boyutlara ilişkin ortalama puanlarına bakıldığında birbirlerine yakın olduğu görülmektedir (Tablo 4.26).

- Genel müzik bilgisi ve kültürü ($p > .05$): $\bar{X}_{\text{Hayır}}=3,29$ ve $\bar{X}_{\text{Evet}}=3,23$.
- Teknik ve teorik bilgiler ($p > .05$): $\bar{X}_{\text{Hayır}}=3,48$ ve $\bar{X}_{\text{Evet}}=3,39$.
- Müziğe karşı olan ilgi ve tutum ($p > .05$): $\bar{X}_{\text{Hayır}}=3,70$ ve $\bar{X}_{\text{Evet}}=3,59$.

Tablo 4.27. Öğrencilerin Müzikal Algılama Ölçeği alt boyutlarına yönelik algı düzeylerinin okul dışında özel olarak müzik öğretmenliği yapma değişkenine göre farklılaşma gösterip göstermediğine dair t-testi (N=449)

Boyut	Özel O. Müzik Öğrt. Yapma	Betimsel İstatistikler			t-test		
		n	$\bar{X}$	ss	t	sd	p
Genel Müzik Bilgisi ve Kültürü	Hayır	232	3,16	0,59	2,92	447	0,004*
	Evet	215	3,32	0,55			
Teknik ve Teorik Bilgiler	Hayır	232	3,29	0,64	3,64	447	0,000**
	Evet	214	3,51	0,62			
Müziğe Karşı Olan İlgi ve Tutum	Hayır	232	3,52	0,70	2,47	447	0,014*
	Evet	215	3,69	0,74			

*Fark $p<0,05$ ve ** $p<0,001$ düzeyinde anlamlıdır.

Öğrencilerin, Müzikal Algılama Ölçeğinin alt boyutlarını algılama düzeylerinin okul dışında özel olarak müzik öğretmenliği yapmaya bağlı olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği t-testi ile incelenmiş ve değişkenin her üç alt boyut bakımından da anlamlı farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur (Tablo 4.27).

Öğrencilerin, genel müzik bilgisi ve kültürü düzeylerinin okul dışında özel olarak müzik öğretmenliği yapmaya bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklı olduğu bulunmuştur [$t_{(447)}=2,92$ ve $p<,05$]. Öğrencilerin ortalama puanlarına bakıldığında; okul dışında özel olarak müzik öğretmenliği yapan öğrencilerin genel müzik bilgisi ve kültürü düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{\text{Hayır}}=3,16$ ve $\bar{X}_{\text{Evet}}=3,32$).

Öğrencilerin, teknik ve teorik bilgi düzeylerinin de okul dışında özel olarak müzik öğretmenliği yapmaya bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklı olduğu bulunmuştur [$t_{(447)}=3,64$ ve $p<,001$]. Öğrencilerin ortalama puanlarına bakıldığında; okul dışında özel olarak müzik öğretmenliği yapan öğrencilerin teknik ve teorik bilgi düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{\text{Hayır}}=3,29$ ve $\bar{X}_{\text{Evet}}=3,51$).

Öğrencilerin, müziğe karşı olan ilgi ve tutumlarının da okul dışında özel olarak müzik öğretmenliği yapmaya bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklı olduğu bulunmuştur [$t_{(447)}=2,77$ ve $p<,05$]. Öğrencilerin ortalama puanlarına bakıldığında; okul dışında özel olarak müzik öğretmenliği yapan öğrencilerin müziğe karşı olan ilgi ve tutum düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{\text{Hayır}}=3,52$ ve $\bar{X}_{\text{Evet}}=3,69$).

4.2. Öğretmen Yeterlik Ölçeğine İlişkin Bulgular

4.2.1. Öğretmen Yeterlik Ölçeğine İlişkin Betimsel İstatistikler

Araştırmanın bu alt bölümünde, müzik öğretmeni adayı öğrencilerin öğretmen (mesleki) yeterlik düzeylerine ilişkin genel bulgulara yer verilmiştir. Öğrenciler, ‘Kişisel Öğretim Yeterliği (İçsel Faktörler)’ ve ‘Genel Öğretim Yeterliği (Dışsal Faktörler)’ olmak üzere iki boyutlu Öğretmen Yeterlik Ölçeği maddelerini değerlendirirken aşağıdaki seçenek ve puanları dikkate almışlardır.

<u>Seçenek</u>	<u>Puan Aralığı</u>
Kesinlikle katılmıyorum	1,00 - 1,80
Katılmıyorum	1,81 - 2,60
Kararsızım	2,61 - 3,40
Katılıyorum	3,41 - 4,20
Kesinlikle katılıyorum	4,21 - 5,00

Tablo 4.28. Kişisel öğretim yeterliği boyutu maddelerine ilişkin betimsel istatistikler (N=449)

Boyut: Kişisel Öğretim Yeterliği (İçsel Faktörler)	$\bar{X}$	ss
01. Öğrencilerden biri sınıf düzenini bozucu davranışlar gösterirse, öğrenciyi olumlu yönde yönlendirecek bazı yöntemler bilirim	3,65	1,07
03. Eğer gerçekten çok çaba sarf edersem, ulaşılması zor veya motivasyonsuz öğrencilere bile öğretim verebilirim.	3,68	1,09
05. Gerçekten çaba sarf ettiğim zaman, en zor öğrencilere dahi öğretim verebilirim	3,71	1,11
07. Eğer öğrencilerden biri bir önceki dersle ilgili bilgileri hatırlayamazsa, bir sonraki derste o öğrencinin hatırlama becerilerini arttırmak için gerekli yöntemleri bilirim.	3,59	0,98
09. Ev ortamının öğrenci üzerindeki olumsuz etkisi, iyi bir okul eğitimi ile etkisiz hale getirilebilir.	3,47	1,02
11. Aldığım öğretmenlik eğitimim ve/veya deneyimim, etkili bir öğretmen olmam için gerekli becerileri bana sağlamadı.	2,96	1,13
13. Öğrencilerin aldıkları notlarda yükselme olduğu zaman; bunun nedeni, öğretmenlerin daha etkili öğretim yöntemleri bulmasındandır.	3,46	1,00

Araştırmaya katılan müzik öğretmeni adayı öğrencilerin, Öğretmen Yeterlik Ölçeğinin kişisel öğretim yeterliği alt boyutu maddelerine ilişkin hesaplanan ortalama puan ve standart sapma değerleri Tablo 4.28 verilmiştir. Buna göre, öğrenciler en yüksek ortalama puanı $\bar{X}=3,71$ ile “05. Gerçekten çaba sarf ettiğim zaman, en zor öğrencilere dahi öğretim verebilirim.” ifadesi için ‘Katılıyorum’ düzeyinde verdikleri bulunmuştur.

En düşük ortalama puanın ise $\bar{X}=2,96$ ile “11. Aldığım öğretmenlik eğitimim ve/veya deneyimim, etkili bir öğretmen olmam için gerekli becerileri bana sağlamadı.” ifadesi için (‘Kararsızım’ düzeyinde) verildiği bulunmuştur. Genel olarak, araştırmaya katılan öğretmenlerin kişisel öğretim yeterliliklerini üst düzeyde olmasa da olumlu değerlendirdikleri söylenebilir.

Tablo 4.29. Genel öğretim yeterliği boyutu maddelerine ilişkin betimsel istatistikler (N=449)

Boyut: Genel Öğretim Yeterliği (Dışsal Faktörler)	$\bar{X}$	ss
02. Eğer öğrenciler evde gerekli disiplini almazlarsa, muhtemelen okulda da disipline edilemezler.	3,27	1,16
04. Eğer anne-babalar çocuklarının başarısı için daha fazla çaba harcarlarsa öğretmenler de daha fazla çaba gösterebilirler.	3,61	1,18
06. Öğrencinin sınıfımda bulunduğu sürenin öğrenci üzerindeki etkisi, öğrencinin ev ortamının öğrenci üzerindeki etkisinden daha azdır	3,16	1,01
08. Öğrenci başarısı düşünüldüğü zaman, öğretmen gerçek anlamda pek fazla bir şey yapamaz. Çünkü Öğrencinin öğrenme motivasyonu ve çalışması çoğunlukla öğrencinin ev ortamına bağlıdır.	3,14	1,06
10. Öğrencinin ev ortamının öğrencinin başarısı üzerinde çok fazla etkisi olduğundan benim başarabileceklerim oldukça sınırlıdır.	2,91	1,04
12. Öğrencilerimin sahip oldukları pek çok öğrenme problemleri ile başa çıkma konusunda eğitim almadım	3,11	1,14
14. Bir öğrencinin öğrenme kapasitesi, o öğrencinin anne-babasıyla ilgili faktörlerle doğrudan ilişkilidir.	3,29	1,01
15. Öğrencilerimden birinin verilen bir ödevle ilgili problemleri olduğu zaman ödevi öğrencinin öğrenme düzeyine uyarlamada sıklıkla zorluklar yaşıyorum.	2,89	0,97
16. İyi bir öğretim becerisine sahip öğretmen bile, çoğu öğrenciye çeşitli konuları öğretmede başarılı olamayabilir.	3,26	1,09

Tümü olumsuz yüklü olan genel öğretim yeterliği boyutu maddelerine ilişkin öğrencilerin verdikleri puanların ortalamaları Tablo 4.29’da verilmiştir. Buna göre; öğrenciler en yüksek ortalama puanı $\bar{X}=3,61$ ile “04. Eğer anne-babalar çocuklarının başarısı için daha fazla çaba harcarlarsa öğretmenler de daha fazla çaba gösterebilirler.” ifadesi için ve en düşük ortalama puanı $\bar{X}=2,89$ ile “15. Öğrencilerimden birinin verilen bir ödevle ilgili problemleri olduğu zaman ödevi öğrencinin öğrenme düzeyine uyarlamada sıklıkla zorluklar yaşıyorum.” ifadesi için vermişlerdir.

Tablo 4.30. Öğretmen Yeterlik Ölçeği alt boyutlarına ilişkin betimsel istatistikler (N=449)

Boyut	$\bar{X}$	ss
Kişisel Öğretim Yeterliği (İçsel Faktörler)	3,51	0,70
Genel Öğretim Yeterliği (Dışsal Faktörler)	2,82	0,61

Tablo 4.30’da araştırmaya katılan öğrencilerin Öğretmen Yeterlik Ölçeği alt boyutlarına ilişkin genel ortalama puanları verilmiştir (ters yüklemlı maddelerin puanları yeniden kodlanmıştır). Buna göre, araştırmaya katılan müzik öğretmeni adayı öğrenciler kendilerini kişisel öğretim yeterlikleri bakımından daha olumlu değerlendirmektedir ($\bar{X}_{\text{Kişisel Öğretim Yeterliği}}=3,51$; $\bar{X}_{\text{Genel Öğretim Yeterliği}}=2,82$). Öğretmen adayları kendilerini kişisel öğretim yeterliği bakımından ‘Katılıyorum’ düzeyinde değerlendirirken, dışsal öğretim yeterliği bakımından ‘Kararsızım’ düzeyinde değerlendirmişlerdir.

4.2.2. Öğrencilerin Öğretmen Yeterlik Ölçeğine İlişkin Algı Düzeylerinin Demografik Özelliklerine Göre İncelenmesi

Bu alt bölümde, araştırmaya katılan müzik öğretmeni adayı öğrencilerin çeşitli demografik özelliklerine bağlı olarak Öğretmen Yeterlik Ölçeğinin boyutlarına ilişkin algı düzeylerinde anlamlı farklılaşmalar olup olmadığı incelenmiştir. Karşılaştırmalar için kullanılan testler, normallik dağılımına bağlı olarak parametrik (t-test veya ANOVA) veya non-parametrik (Kruskal-Wallis veya Mann-Whitney testi) olarak uygulanmışlardır. Aşağıda sırasıyla öğrencilerin öğrenim gördükleri üniversite, cinsiyet, yaş, sınıf, bireysel çalgı, bu çalgıyı çalma süresi, mezun olunan lise türü, müzik eğitimi bölümüne isteyerek girme, bölümün beklentileri karşılama düzeyi, anne-babanın eğitim durumu, ailede profesyonel olarak müzikle uğraşan birinin olup olmadığı, ailede müzik öğretmeni birinin olup olmadığı, ailede başka müzik aleti çalan birinin olup olmadığı, hangi müzik türlerine ilgi gösterildiği, öğrencinin mezun olduktan sonra müzik öğretmenliği yapıp yapmayacağı ve okul dışında özel olarak müzik öğretmenliği yapıp yapmadığına göre yapılan karşılaştırmalar verilmiştir.

Tablo 4.31. Öğrencilerin Öğretmen Yeterlik Ölçeği alt boyutlarına yönelik algı düzeylerinin öğrenim gördükleri üniversite değişkenine göre farklılaşma gösterip göstermediğine dair ANOVA testi (N=449)

Boyut	Üniversite	Betimsel İstatistikler			ANOVA	
		N	$\bar{X}$	ss	F	p
Kişisel Öğretim Yeterliği (İçsel Faktörler)	Pamukkale Ü.	44	3,52	0,63	5,16	0,741
	Gazi Ü.	82	3,54	0,65		
	Marmara Ü.	52	3,61	0,66		
	Çanakkale Onsekiz Mart Ü.	19	3,47	0,91		
	Balıkesir Ü.	37	3,64	0,53		
	Tokat Gazi Osman Paşa Ü.	54	3,54	0,70		
	Uludağ Ü.	63	3,37	0,66		
	Van Yüzüncü Yıl Ü.	46	3,42	0,80		
	Abant İzzet Baysal Ü.	52	3,51	0,82		
Genel Öğretim Yeterliği (Dışsal Faktörler)	Pamukkale Ü.	44	2,81	0,60	4,37	0,045*
	Gazi Ü.	82	2,70	0,67		
	Marmara Ü.	52	2,93	0,47		
	Çanakkale Onsekiz Mart Ü.	19	2,61	1,04		
	Balıkesir Ü.	37	2,77	0,55		
	Tokat Gazi Osman Paşa Ü.	54	2,82	0,63		
	Uludağ Ü.	63	2,97	0,55		
	Van Yüzüncü Yıl Ü.	46	2,83	0,65		
	Abant İzzet Baysal Ü.	52	2,82	0,50		

*Fark .05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 4.32. Öğrenim görülen üniversite değişkeni için anlamlı farklar testi (Öğretmen Yeterlik Ölçeği)

Bağımlı Değişken	(I) Üniversite	(J) Üniversite	Ortalama Farkı	p
Genel Öğretim Yeterliği (Dışsal Faktörler)	Gazi Ü.	Marmara Ü.	,232*	0,033
		Uludağ Ü.	,266*	0,010
	Çanakkale Onsekiz Mart Ü.	Marmara Ü.	,311*	0,030
		Uludağ Ü.	,354*	0,027

*Fark .05 düzeyinde anlamlıdır.

Öğrencilerin, Öğretmen Yeterlik Ölçeğinin alt boyutlarını algılama düzeylerinin öğrenim gördükleri üniversiteye bağlı olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği

ANOVA testi ile incelenmiş ve üniversite değişkeninin ölçeğin genel öğretim yeterliği (dışsal faktörler) alt boyutu bakımından anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur (Tablo 4.31).

Öğrencilerin, genel öğretim yeterlik düzeylerinin öğrenim gördükleri üniversiteye bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklı olduğu bulunmuştur ($F=4,37$ ve $p<0,05$). ANOVA testi sonrası, hangi üniversite öğrencileri arasında genel öğretim yeterlik düzeylerinin farklı olduğunu araştırmaya yönelik yapılan post-hoc LSD testinin sonucuna göre (Tablo 4.32):

- Gazi Üniversitesi öğrencileri ile Marmara ve Uludağ Üniversitesi öğrencilerinin genel öğretim yeterlik düzeyleri farklı olup fark Gazi Üniversitesi öğrencileri aleyhinedir. Gazi Üniversitesi öğrencilerinin genel öğretim yeterlik puanları daha düşüktür ($\bar{X}_{\text{Gazi Ü.}}=2,70$; $\bar{X}_{\text{Marmara Ü.}}=2,93$ ve $\bar{X}_{\text{Uludağ Ü.}}=2,97$).
- Benzer şekilde, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi öğrencileri ile Marmara ve Uludağ Üniversitesi öğrencilerinin genel öğretim yeterlik düzeyleri farklı olup fark Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi öğrencileri aleyhinedir. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi öğrencilerinin genel öğretim yeterlik düzeyleri daha düşüktür ($\bar{X}_{\text{Çanakkale Onsekiz Mart Ü.}}=2,61$; $\bar{X}_{\text{Marmara Ü.}}=2,93$ ve $\bar{X}_{\text{Uludağ Ü.}}=2,97$).

Tablo 4.33. Öğrencilerin Öğretmen Yeterlik Ölçeği alt boyutlarına yönelik algı düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşma gösterip göstermediğine dair t-testi (N=449)

Boyut	Cinsiyet	Betimsel İstatistikler			t-test		
		n	$\bar{X}$	ss	t	sd	p
Kişisel Öğretim Yeterliği (İçsel Faktörler)	Kız	275	3,60	0,70	3,19	447	0,002*
	Erkek	174	3,38	0,68			
Genel Öğretim Yeterliği (Dışsal Faktörler)	Kız	275	2,82	0,59	0,15	447	0,884
	Erkek	174	2,81	0,65			

*Fark $p<0,05$ düzeyinde anlamlıdır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetine bağlı olarak kişisel öğretim yeterliği düzeylerinin farklı olduğu ve bu farkın kız öğrenciler lehine olduğu bulunmuştur [$t_{(447)}=3,19$ ve $p<0,05$]. Öğrencilerin ortalama puanları incelendiğinde, kız öğrencilerin

kişisel öğretim yeterliği bakımından kendilerini daha olumlu (yeterli) algıladıkları anlaşılmaktadır ($\bar{X}_{Kız}=3,60$ ve $\bar{X}_{Erkek}=3,38$).

Tablo 4.34. Öğrencilerin Öğretmen Yeterlik Ölçeği alt boyutlarına yönelik algı düzeylerinin yaş değişkenine göre farklılaşma gösterip göstermediğine dair Kruskal-Wallis testi (N=449)

Boyut	Yaş	Betimsel İstatistikler				Kruskal-Wallis	
		N	$\bar{X}$	ss	Sıra Ort.	X^2	p
Kişisel Öğretim Yeterliği (İçsel Faktörler)	19-22	315	3,54	0,69	229,43	1,42	0,492
	23-26	107	3,45	0,71	212,20		
	27 ve üstü	27	3,52	0,69	224,02		
Genel Öğretim Yeterliği (Dışsal Faktörler)	19-22	315	2,79	0,61	218,48	8,86	0,012*
	23-26	107	2,83	0,62	226,37		
	27 ve üstü	27	3,12	0,56	295,67		

*Fark .05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 4.35. Yaş değişkeni için anlamlı farklar testi (Öğretmen Yeterlik Ölçeği)

Boyut	Yaş	Betimsel İstatistikler			Mann-Whitney	
		n	Sıra Ort.	Sıralar Top.	Z	p
Genel Öğretim Yeterliği (Dışsal Faktörler)	19-22	315	209,65	66040,00	0,54	0,592
	23-26	107	216,94	23213,00		
	27 ve üstü	27	226,02	6102,50		
	19-22	315	166,83	52550,50	2,99	0,003*
	23-26	107	63,43	6786,50		
	27 ve üstü	27	83,65	2258,50		

*Fark $p<0,05$ düzeyinde anlamlıdır.

Öğrencilerin, Öğretmen Yeterlik Ölçeğinin alt boyutlarını algılama düzeylerinin yaşa bağlı olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği non-parametrik (normallik varsayımı sağlanmadığından) Kruskal-Wallis testi ile incelenmiş ve yaş değişkeninin ölçeğin genel öğretim yeterliği alt boyutu bakımından anlamlı farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur (Tablo 4.34).

Öğrencilerin, genel öğretim yeterliği düzeylerinin yaşa bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklı olduğu bulunmuştur ($X^2=8,86$ ve $p<0,05$) (Tablo 4.34). Kruskal-Wallis testi sonrası, öğrencilerin hangi yaş grupları arasında genel öğretim yeterliği düzeyinin farklı

olduğunu araştırmaya yönelik yapılan ikili Mann-Whitney testinin sonucuna göre (Tablo 4.35):

- 19-22 yaş grubu ile 23-26 yaş grubu öğrencilerinin genel öğretim yeterliği düzeyleri arasında anlamlı bir fark yoktur ($p>.05$).
- 19-22 yaş grubu ile 27 ve üstü yaş grubu arasında anlamlı bir fark olup bu fark 27 yaş ve üstü grubundaki öğrenciler lehinedir ($Z=2,99$ ve $p<.05$). Sıra ortalamalarına bakıldığında 27 yaş ve üstü grubu öğrencilerinin genel öğretim yeterliği düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir (Sıra Ortalaması₁₉₋₂₂=166,83 ve Sıra Ortalaması_{27 ve üstü}=226,02).
- 23-26 yaş grubu ile 27 ve üstü yaş grubu arasında da anlamlı bir fark olup bu fark yine 27 yaş ve üstü grubundaki öğrenciler lehinedir ($Z=2,42$ ve $p<.05$). Sıra ortalamalarına bakıldığında 27 yaş ve üstü grubu öğrencilerinin genel öğretim yeterliği düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir (Sıra Ortalaması₂₃₋₂₆=63,43 ve Sıra Ortalaması_{27 ve üstü}=83,65).

Tablo 4.36. Öğrencilerin Öğretmen Yeterlik Ölçeği alt boyutlarına yönelik algı düzeylerinin sınıf değişkenine göre farklılaşma gösterip göstermediğine dair t-testi (N=449)

Boyut	Sınıf	Betimsel İstatistikler			t-test		
		n	$\bar{X}$	ss	t	sd	p
Kişisel Öğretim Yeterliği (İçsel Faktörler)	3. Sınıflar	227	3,40	0,67	2,04	447	0,013*
	4. Sınıflar	222	3,63	0,72			
Genel Öğretim Yeterliği (Dışsal Faktörler)	3. Sınıflar	227	2,96	0,58	2,32	447	0,007*
	4. Sınıflar	222	2,68	0,65			

*Fark $p<0,05$ düzeyinde anlamlıdır.

Öğrencilerin, Öğretmen Yeterlik Ölçeğinin alt boyutlarını algılama düzeylerinin öğrenim gördükleri sınıf düzeyine bağlı olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği t-testi ile incelenmiş ve sınıf değişkeninin ölçeğin iki boyutu için de anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur (Tablo 4.36). Buna göre;

Öğrencilerin, kişisel öğretim yeterliği düzeylerinin öğrenim gördükleri sınıfa bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklı olduğu ve bu farkın 4. Sınıf öğrencileri lehine olduğu bulunmuştur [$t_{(447)}=2,04$ ve $p<.05$]. Öğrencilerin ortalama puanlarına bakıldığında; 4.

Sınıf öğrencilerinin kişisel öğretim yeterlik düzeylerinin 3. Sınıf öğrencilerinden daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{3. \text{ Sınıflar}}=3,40$ ve $\bar{X}_{4. \text{ Sınıflar}}=3,63$).

Öğrencilerin, genel öğretim yeterliği düzeylerinin de öğrenim gördükleri sınıfa bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklı olduğu ve bu farkın 3. Sınıf öğrencileri lehine olduğu bulunmuştur [$t_{(447)}=2,32$ ve $p<,05$]. Öğrencilerin ortalama puanlarına bakıldığında; 3. Sınıf öğrencilerinin genel öğretim yeterliği düzeylerinin 4. Sınıf öğrencilerinden daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır ($\bar{X}_{3. \text{ Sınıflar}}=3,96$ ve $\bar{X}_{4. \text{ Sınıflar}}=3,68$).

Tablo 4.37. Öğrencilerin Öğretmen Yeterlik Ölçeği alt boyutlarına yönelik algı düzeylerinin bireysel çalgı değişkenine göre farklılaşma gösterip göstermediğine dair ANOVA testi (N=449)

Boyut	Çalgı	Betimsel İstatistikler			ANOVA	
		N	$\bar{X}$	ss	F	p
Kişisel Öğretim Yeterliği (İçsel Faktörler)	Yaylı çalgı	243	3,57	0,68	5,82	0,025*
	Gitar	72	3,43	0,61		
	Nefesli çalgı	67	3,55	0,72		
	Ses	27	3,39	0,75		
	Telli çalgı (bağlama)	24	3,13	0,93		
Genel Öğretim Yeterliği (Dışsal Faktörler)	Yaylı çalgı	243	2,78	0,59	4,36	0,047*
	Gitar	72	2,83	0,60		
	Nefesli çalgı	67	2,87	0,58		
	Ses	27	2,79	0,75		
	Telli çalgı (bağlama)	24	3,17	0,67		

*Fark .05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 4.38. Bireysel çalgı değişkeni için anlamlı farklar testi (Öğretmen Yeterlik Ölçeği)

Bağımlı Değişken	(I) Bireysel Çalgı	(J) Bireysel Çalgı	Ortalama Farkı	p
Kişisel Öğretim Yeterliği (İçsel Faktörler)	Yaylı çalgı	Gitar	0,142	0,128
		Nefesli çalgı	0,021	0,829
		Ses	0,185	0,191
		Telli çalgı (bağlama)	,446*	0,003
	Gitar	Yaylı çalgı	-0,142	0,128
		Nefesli çalgı	-0,122	0,303
		Ses	0,042	0,787
		Telli çalgı (bağlama)	0,304	0,064
	Nefesli çalgı	Yaylı çalgı	-0,021	0,829
		Gitar	0,122	0,303
		Ses	0,164	0,301
		Telli çalgı (bağlama)	,425*	0,010
	Ses	Yaylı çalgı	-0,185	0,191
		Gitar	-0,042	0,787
		Nefesli çalgı	-0,164	0,301
		Telli çalgı (bağlama)	0,261	0,181
	Telli çalgı (bağlama)	Yaylı çalgı	-,446*	0,003
		Gitar	-0,304	0,064
		Nefesli çalgı	-,425*	0,010
		Ses	-0,261	0,181
Genel Öğretim Yeterliği (Dışsal Faktörler)	Yaylı çalgı	Gitar	-0,042	0,607
		Nefesli çalgı	-0,087	0,300
		Ses	-0,006	0,959
		Telli çalgı (bağlama)	-,388*	0,003
	Gitar	Yaylı çalgı	0,042	0,607
		Nefesli çalgı	-0,045	0,662
		Ses	0,035	0,795
		Telli çalgı (bağlama)	-,346*	0,016
	Nefesli çalgı	Yaylı çalgı	0,087	0,300
		Gitar	0,045	0,662
		Ses	0,081	0,561
		Telli çalgı (bağlama)	-,301*	0,038
	Ses	Yaylı çalgı	0,006	0,959
		Gitar	-0,035	0,795
		Nefesli çalgı	-0,081	0,561
		Telli çalgı (bağlama)	-,381*	0,026
	Telli çalgı (bağlama)	Yaylı çalgı	,388*	0,003
		Gitar	,346*	0,016
		Nefesli çalgı	,301*	0,038
		Ses	,381*	0,026

*Fark .05 düzeyinde anlamlıdır.

Öğrencilerin, Öğretmen Yeterlik Ölçeğinin alt boyutlarını algılama düzeylerinin çaldıkları bireysel çalgıya bağlı olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği

ANOVA testi ile incelenmiş ve bireysel çalgı değişkeninin ölçeğin iki boyutu için de anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur (Tablo 4.37). Buna göre;

Öğrencilerin, kişisel öğretim yeterliği düzeylerinin çaldıkları bireysel çalgıya bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklı olduğu bulunmuştur ($F=5,82$ ve $p<0,05$) (Tablo 4.38). ANOVA testi sonrası hangi bireysel çalgılar arasında kişisel öğretim yeterliği düzeyinin farklı olduğunu araştırmaya yönelik yapılan LSD testinin sonucuna göre (Tablo 4.38): telli çalgı (bağlama) kullanan öğrenciler ile yaylı ve nefesli çalgı kullanan öğrencilerin kişisel öğretim yeterliği düzeyleri arasında anlamlı bir fark vardır. Ortalama puanlar incelendiğinde, telli çalgı (bağlama) kullanan öğrencilerin kişisel öğretim yeterliği düzeylerinin daha düşük olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{\text{Yaylı Çalgı}}=3,57$; $\bar{X}_{\text{Nefesli Çalgı}}=3,55$; $\bar{X}_{\text{Telli Çalgı (Bağlama)}}=3,13$).

Öğrencilerin, genel öğretim yeterliği düzeylerinin de çaldıkları bireysel çalgıya bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklı olduğu bulunmuştur ($F=4,36$ ve $p<0,05$) (Tablo 4.38). ANOVA testi sonrası yapılan LSD testinin sonucuna göre (Tablo 4.38): telli çalgı (bağlama) kullanan öğrenciler ile diğer bireysel çalgıları kullanan öğrencilerin genel öğretim yeterliği düzeyleri arasında anlamlı bir fark vardır. Ortalama puanlar incelendiğinde, telli çalgı (bağlama) kullanan öğrencilerin genel öğretim yeterliği düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{\text{Yaylı Çalgı}}=2,78$; $\bar{X}_{\text{Gitar}}=2,83$; $\bar{X}_{\text{Nefesli Çalgı}}=2,87$; $\bar{X}_{\text{Ses}}=2,79$ ve $\bar{X}_{\text{Telli Çalgı (Bağlama)}}=3,17$).

Tablo 4.39. Öğrencilerin Öğretmen Yeterlik Ölçeği alt boyutlarına yönelik algı düzeylerinin bireysel çalgılarını çalma süresi değişkenine göre farklılaşma gösterip göstermediğine dair ANOVA testi (N=449)

Boyut	Enstrümanı çalma süresi	Betimsel İstatistikler			ANOVA	
		N	$\bar{X}$	ss	F	p
Kişisel Öğretim Yeterliği (İçsel Faktörler)	0-2 yıl	27	3,21	0,64	5,37	0,027*
	3 yıl	46	3,58	0,80		
	4 yıl	49	3,63	0,63		
	5 yıl ve üstü	323	3,51	0,69		
Genel Öğretim Yeterliği (Dışsal Faktörler)	0-2 yıl	27	2,66	0,60	4,57	0,040*
	3 yıl	46	2,75	0,57		
	4 yıl	49	2,83	0,78		
	5 yıl ve üstü	323	3,02	0,59		

*Fark .05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 4.40. Enstrümanı çalma süresi değişkeni için anlamlı farklar testi (Öğretmen Yeterlik Ölçeği)

Bağımlı Değişken	(I) Enstrümanı Çalma Süresi	(J) Enstrümanı Çalma Süresi	Ortalama Farkı	P
Kişisel Öğretim Yeterliği (İçsel Faktörler)	0-2 yıl	3 yıl	-,371*	0,028
		4 yıl	-,426*	0,011
		5 yıl ve üstü	-,305*	0,029
	3 yıl	0-2 yıl	,371*	0,028
		4 yıl	-0,055	0,700
		5 yıl ve üstü	0,066	0,545
	4 yıl	0-2 yıl	,426*	0,011
		3 yıl	0,055	0,700
		5 yıl ve üstü	0,121	0,256
	5 yıl ve üstü	0-2 yıl	,305*	0,029
		3 yıl	-0,066	0,545
		4 yıl	-0,121	0,256
Genel Öğretim Yeterliği (Dışsal Faktörler)	0-2 yıl	3 yıl	-0,094	0,527
		4 yıl	-0,175	0,234
		5 yıl ve üstü	,269*	0,033
	3 yıl	0-2 yıl	0,094	0,527
		4 yıl	0,040	0,745
		5 yıl ve üstü	-0,135	0,151
	4 yıl	0-2 yıl	0,175	0,234
		3 yıl	-0,040	0,745
		5 yıl ve üstü	-0,134	0,166
	5 yıl ve üstü	0-2 yıl	-,269*	0,033
		3 yıl	0,135	0,151
		4 yıl	0,134	0,166

*Fark .05 düzeyinde anlamlıdır.

Öğrencilerin, Öğretmen Yeterlik Ölçeğinin alt boyutlarını algılama düzeylerinin bireysel çalgılarını çalma süresine bağlı olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği ANOVA testi ile incelenmiş ve bireysel çalgılarını çalma süresinin ölçeğin iki alt boyutu bakımından da anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur (Tablo 4.39). Buna göre;

Öğrencilerin, kişisel öğretim yeterliği düzeylerinin bireysel çalgılarını çalma süresine bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklı olduğu bulunmuştur ($F=5,37$ ve $p<0,05$). ANOVA testi sonrası, hangi süreler arasında alt boyutun farklı algılandığını araştırmaya yönelik yapılan post-hoc LSD testinin sonucuna göre (Tablo 4.40); bireysel çalgısını 0-2 yıldır çalan öğrenciler ile diğer öğrencilerin kişisel öğretim yeterlik düzeyleri arasında anlamlı fark vardır. Öğrencilerin ortalama puanlarına bakıldığında, bireysel çalgısını 0-2 yıldır çalan öğrencilerin kişisel öğretim yeterlik düzeylerinin çalgısını daha uzun süredir çalan diğer öğrencilerden daha düşük olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{0-2 \text{ yıl}}=3,21$; $\bar{X}_{3 \text{ yıl}}=3,58$; $\bar{X}_{4 \text{ yıl}}=3,63$ ve $\bar{X}_{5 \text{ yıl ve üstü}}=3,51$).

Öğrencilerin, genel öğretim yeterlik düzeylerinin de bireysel çalgılarını çalma süresine bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklı olduğu bulunmuştur ($F=4,57$ ve $p<0,05$). ANOVA testi sonrası, yapılan post-hoc LSD testinin sonucuna göre (Tablo 4.40); bireysel çalgısını 0-2 yıldır çalan öğrenciler ile çalgısını 5 yıl ve üstü bir süredir çalan öğrencilerin genel öğretim yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir fark vardır. Öğrencilerin ortalama puanlarına bakıldığında, bireysel çalgısını 0-2 yıldır çalan öğrencilerin genel öğretim yeterlik düzeylerinin daha düşük olduğu anlaşılmaktadır ($\bar{X}_{0-2 \text{ yıl}}=2,66$; $\bar{X}_{5 \text{ yıl ve üstü}}=3,02$).

Tablo 4.41. Öğrencilerin Öğretmen Yeterlik Ölçeği alt boyutlarına yönelik algı düzeylerinin mezun olunan lise türü değişkenine göre farklılaşma gösterip göstermediğine dair Kruskal-Wallis testi (N=449)

Boyut	Lise	Betimsel İstatistikler				Kruskal-Wallis	
		N	$\bar{X}$	ss	Sıra Ort.	X^2	p
Kişisel Öğretim Yeterliği (İçsel Faktörler)	Güzel S.A.L.	331	3,53	0,69	227,46	1,12	0,570
	Genel Lise	95	3,47	0,69	212,24		
	Diğer	22	3,54	0,77	232,89		
Genel Öğretim Yeterliği (Dışsal Faktörler)	Güzel S.A.L.	331	2,77	0,60	213,90	8,73	0,013*
	Genel Lise	95	2,93	0,66	252,02		
	Diğer	22	2,98	0,60	265,23		

*Fark .05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 4.42. Lise türü değişkeni için anlamlı farklar testi (Öğretmen Yeterlik Ölçeği)

Boyut	Lise	Betimsel İstatistikler			Mann-Whitney Test	
		n	Sıra Ort.	Sıralar Top.	Z	p
Genel Öğretim Yeterliği (Dışsal Faktörler)	Güzel S.A.L.	331	205,37	67977,50	2,55	0,011*
	Genel Lise	95	241,83	22973,50		
	Güzel S.A.L.	331	174,53	57768,00	1,98	0,048*
	Diğer	22	214,23	4713,00		
	Genel Lise	95	58,19	5528,00	0,54	0,590
	Diğer	22	62,50	1375,00		

*Fark $p < 0,05$ düzeyinde anlamlıdır.

Öğrencilerin, Öğretmen Yeterlik Ölçeğinin alt boyutlarını algılama düzeylerinin mezun oldukları lise türüne bağlı olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği non-parametrik (normallik varsayımı sağlanmadığından) Kruskal-Wallis testi ile incelenmiş ve mezun olunan lise türü değişkeninin ölçeğin sadece genel öğretim yeterliği alt boyutu bakımından anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur (Tablo 4.41). Buna göre;

Öğrencilerin, genel öğretim yeterlik düzeylerinin mezun olunan lise türüne bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklı olduğu bulunmuştur ($X^2=8,73$ ve $p < 0,05$). Kruskal-Wallis testi sonrası, hangi lise mezunu öğrencileri arasında genel öğretim yeterlik düzeyinin farklı olduğunu araştırmaya yönelik yapılan ikili Mann-Whitney testinin sonucuna göre (Tablo 4.42):

- Güzel Sanatlar Anadolu Lisesi mezunu öğrenciler ile genel lise mezunu öğrenciler arasında anlamlı bir fark olup bu fark genel lise mezunu öğrenciler lehinedir ($Z=2,55$ ve $p < .05$). Sıra ortalamalarına bakıldığında genel lise mezunu öğrencilerinin genel öğretim yeterlik düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir (Sıra Ortalaması Güzel Sanatlar Anadolu L. = 205,37 ve Sıra Ortalaması Genel Lise = 241,83).
- Güzel Sanatlar Anadolu Lisesi mezunu öğrenciler ile ‘diğer’ lise mezunu öğrenciler arasında da anlamlı bir fark olup bu fark ‘diğer’ lise mezunu öğrenciler lehinedir ($Z=1,98$ ve $p < .05$). Sıra ortalamalarına bakıldığında ‘diğer’ lise mezunu öğrencilerinin genel öğretim yeterlik düzeylerinin daha yüksek olduğu

görülmektedir (Sıra Ortalaması_{Güzel Sanatlar Anadolu L.}=174,53 ve Sıra Ortalaması_{Genel Lise}=214,23).

Tablo 4.43. Öğrencilerin Öğretmen Yeterlik Ölçeği alt boyutlarına yönelik algı düzeylerinin bölüme isteyerek girme değişkenine göre farklılaşma gösterip göstermediğine dair Mann-Whitney testi (N=449)

Boyut	Bölüme Girme	Betimsel İstatistikler			Mann-Whitney Test	
		n	Sıra Ort.	Sıralar Top.	Z	p
Kişisel Öğretim Yeterliği (İçsel Faktörler)	İstemeyerek	16	156,97	2511,50	2,13	0,033*
	İsteyerek	432	227,00	98064,50		
Genel Öğretim Yeterliği (Dışsal Faktörler)	İstemeyerek	16	256,22	4099,50	1,00	0,317
	İsteyerek	432	223,33	96476,50		

*Fark $p < 0,05$ düzeyinde anlamlıdır.

Öğrencilerin, Öğretmen Yeterlik Ölçeğinin alt boyutlarını algılama düzeylerinin bölüme isteyerek girip girmemeye bağlı olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği non-parametrik (normallik varsayımı sağlanmadığından) Mann-Whitney testi ile incelenmiş ve bölüme isteyerek girme değişkeninin ölçeğin sadece kişisel öğretim yeterliği alt boyutu bakımından anlamlı farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($Z=2,13$ ve $p < 0,05$) (Tablo 4.43). Öğrencilerin sıra ortalaması puanlarına bakıldığında; bölüme isteyerek giren öğrencilerin kişisel öğretim yeterlik düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir (Sıra Ortalaması_{İstemeyerek}=156,97 ve Sıra Ortalaması_{İsteyerek}=227,00).

Tablo 4.44. Öğrencilerin Öğretmen Yeterlik Ölçeği alt boyutlarına yönelik algı düzeylerinin bölümde beklentilerinin karşılanması değişkenine göre farklılaşma gösterip göstermediğine dair ANOVA testi (N=449)

Boyut	Beklentileri Karşılama	Betimsel İstatistikler			ANOVA	
		N	$\bar{X}$	ss	F	p
Kişisel Öğretim Yeterliği (İçsel Faktörler)	Tamamen	24	3,70	0,82	7,06	0,007*
	Oldukça	132	3,56	0,73		
	Kısmen	246	3,59	0,64		
	Hiç	47	3,23	0,77		
Genel Öğretim Yeterliği (Dışsal Faktörler)	Tamamen	24	2,74	0,63	0,35	0,793
	Oldukça	132	2,85	0,64		
	Kısmen	246	2,80	0,59		
	Hiç	47	2,86	0,69		

*Fark .05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 4.45. Bölümde beklentinin karşılanması değişkeni için anlamlı farklar testi (Öğretmen Yeterlik Ölçeği)

Bağımlı Değişken	(I) Beklentinin karşılanması	(J) Beklentinin karşılanması	Ortalama Farkı	p
Kişisel Öğretim Yeterliği (İçsel Faktörler)	Tamamen	Oldukça	0,288	0,060
		Kısmen	0,257	0,082
		Hiç	,564*	0,001
	Oldukça	Tamamen	-0,288	0,060
		Kısmen	-0,031	0,678
		Hiç	,276*	0,019
	Kısmen	Tamamen	-0,257	0,082
		Oldukça	0,031	0,678
		Hiç	,307*	0,005
	Hiç	Tamamen	-,564*	0,001
		Oldukça	-,276*	0,019
		Kısmen	-,307*	0,005

*Fark .05 düzeyinde anlamlıdır.

Öğrencilerin, Öğretmen Yeterlik Ölçeğinin alt boyutlarını algılama düzeylerinin bölümlerinin müzikal açıdan beklentilerini karşılamasına bağlı olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği ANOVA ile incelenmiş ve ölçeğin kişisel öğretim yeterliği alt boyutu için anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığı bulunmuştur ($F=7,06$ ve $p<.05$). ANOVA testi sonrası, hangi beklenti karşılanması düzeyleri arasında alt boyutun farklı algılandığını araştırmaya yönelik yapılan post-hoc LSD testinin sonucuna göre (Tablo 4.45); beklentisi hiç karşılanmamış öğrenciler ile diğer öğrencilerin kişisel öğretim yeterlik düzeyleri arasında anlamlı fark vardır. Öğrencilerin ortalama puanlarına bakıldığında, beklentisi hiç karşılanmamış (olduğunu düşünen) öğrencilerin kişisel öğretim yeterlik düzeylerinin daha düşük olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{\text{Tamamen}}=3,70$; $\bar{X}_{\text{Oldukça}}=3,56$; $\bar{X}_{\text{Kısmen}}=3,59$ ve $\bar{X}_{\text{Hiç}}=3,23$).

Tablo 4.46. Öğrencilerin Öğretmen Yeterlik Ölçeği alt boyutlarına yönelik algı düzeylerinin annenin eğitim durumu değişkenine göre farklılaşma gösterip göstermediğine dair ANOVA testi (N=449)

Boyut	Annenin Eğitim Durumu	Betimsel İstatistikler			ANOVA	
		N	$\bar{X}$	ss	F	p
Kişisel Öğretim Yeterliği (İçsel Faktörler)	Üniversite	97	3,46	0,61	0,72	0,580
	Lise	148	3,50	0,68		
	Ortaokul	58	3,55	0,71		
	İlkokul	120	3,56	0,77		
	Okul eğitimi yok	26	3,45	0,74		
Genel Öğretim Yeterliği (Dışsal Faktörler)	Üniversite	97	2,81	0,62	0,14	0,970
	Lise	148	2,83	0,57		
	Ortaokul	58	2,79	0,69		
	İlkokul	120	2,82	0,61		
	Okul eğitimi yok	26	2,89	0,72		

*Fark .05 düzeyinde anlamlıdır.

Öğrencilerin, Öğretmen Yeterlik Ölçeğinin alt boyutlarını algılama düzeylerinin annenin eğitim durumuna bağlı olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği ANOVA ile incelenmiş ve ölçeğin hiçbir alt boyutu için anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığı bulunmuştur ($p>.05$). Öğrencilerin alt boyutlara ilişkin ortalama puanlarına bakıldığında birbirlerine son derece yakın olduğu görülmektedir (Tablo 4.46).

- Kişisel Öğretim Yeterliği (İçsel Faktörler) ($p>.05$): $\bar{X}_{\text{Üniversite}}=3,46$; $\bar{X}_{\text{Lise}}=3,50$; $\bar{X}_{\text{Ortaokul}}=3,55$; $\bar{X}_{\text{İlkokul}}=3,56$; $\bar{X}_{\text{Okul eğitimi yok}}=3,45$.
- Genel Öğretim Yeterliği (Dışsal Faktörler) ($p>.05$): $\bar{X}_{\text{Üniversite}}=2,81$; $\bar{X}_{\text{Lise}}=2,83$; $\bar{X}_{\text{Ortaokul}}=2,79$; $\bar{X}_{\text{İlkokul}}=2,82$; $\bar{X}_{\text{Okul eğitimi yok}}=2,89$.

Tablo 4.47. Öğrencilerin Öğretmen Yeterlik Ölçeği alt boyutlarına yönelik algı düzeylerinin babanın eğitim durumu değişkenine göre farklılaşma gösterip göstermediğine dair ANOVA testi (N=449)

Boyut	Babanın Eğitim Durumu	Betimsel İstatistikler			ANOVA	
		N	$\bar{X}$	ss	F	p
Kişisel Öğretim Yeterliği (İçsel Faktörler)	Üniversite	159	3,46	0,67	0,69	0,556
	Lise	137	3,55	0,64		
	Ortaokul	68	3,55	0,76		
	İlkokul	73	3,57	0,77		
Genel Öğretim Yeterliği (Dışsal Faktörler)	Üniversite	159	2,78	0,58	0,58	0,630
	Lise	137	2,81	0,60		
	Ortaokul	68	2,88	0,60		
	İlkokul	73	2,84	0,66		

*Fark .05 düzeyinde anlamlıdır.

Öğrencilerin, Öğretmen Yeterlik Ölçeğinin alt boyutlarını algılama düzeylerinin babanın eğitim durumuna bağlı olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği ANOVA ile incelenmiş ve ölçeğin hiçbir alt boyutu için anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığı bulunmuştur ($p>.05$). Öğrencilerin alt boyutlara ilişkin ortalama puanlarına bakıldığında birbirlerine son derece yakın olduğu görülmektedir (Tablo 4.47).

- Kişisel Öğretim Yeterliği (İçsel Faktörler) ($p>.05$): $\bar{X}_{\text{Üniversite}}=3,46$; $\bar{X}_{\text{Lise}}=3,55$; $\bar{X}_{\text{Ortaokul}}=3,55$; $\bar{X}_{\text{İlkokul}}=3,57$.
- Genel Öğretim Yeterliği (Dışsal Faktörler) ($p>.05$): $\bar{X}_{\text{Üniversite}}=2,78$; $\bar{X}_{\text{Lise}}=2,81$; $\bar{X}_{\text{Ortaokul}}=2,88$; $\bar{X}_{\text{İlkokul}}=2,84$.

Tablo 4.48. Öğrencilerin Öğretmen Yeterlik Ölçeği alt boyutlarına yönelik algı düzeylerinin ailede profesyonel olarak müzikle uğraşan birinin olması değişkenine göre farklılaşma gösterip göstermediğine dair t-testi (N=449)

Boyut	Ailede Müzikle Uğraşan	Betimsel İstatistikler			t-test		
		n	$\bar{X}$	ss	t	sd	p
Kişisel Öğretim Yeterliği (İçsel Faktörler)	Yok	343	3,51	0,71	0,54	447	0,591
	Var	105	3,55	0,66			
Genel Öğretim Yeterliği (Dışsal Faktörler)	Yok	343	2,83	0,62	1,02	447	0,310
	Var	105	2,77	0,60			

*Fark $p<0,05$ düzeyinde anlamlıdır.

Öğrencilerin, Öğretmen Yeterlik Ölçeğinin alt boyutlarını algılama düzeylerinin ailede profesyonel olarak müzikle uğraşan birinin olmasına bağlı olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği t-testi ile incelenmiş ve değişkenin anlamlı farklılaşmaya neden olmadığı bulunmuştur ($p>.05$) (Tablo 4.48). Öğrencilerin ortalama puanları birbirine oldukça yakındır;

- Kişisel Öğretim Yeterliği (İçsel Faktörler) ($p>.05$): $\bar{X}_{Yok}=3,51$; $\bar{X}_{Var}=3,55$.
- Genel Öğretim Yeterliği (Dışsal Faktörler) ($p>.05$): $\bar{X}_{Yok}=2,83$; $\bar{X}_{Var}=2,77$.

Tablo 4.49. Öğrencilerin Öğretmen Yeterlik Ölçeği alt boyutlarına yönelik algı düzeylerinin ailede müzik öğretmeni olması değişkenine göre farklılaşma gösterip göstermediğine dair t-testi (N=449)

Boyut	Ailede Müzik Öğretmeni	Betimsel İstatistikler			t-test		
		n	$\bar{X}$	ss	t	sd	p
Kişisel Öğretim Yeterliği (İçsel Faktörler)	Yok	388	3,51	0,71	0,53	447	0,595
	Var	60	3,56	0,57			
Genel Öğretim Yeterliği (Dışsal Faktörler)	Yok	388	2,83	0,63	0,88	447	0,381
	Var	60	2,75	0,52			

*Fark $p<0,05$ düzeyinde anlamlıdır.

Öğrencilerin, Öğretmen Yeterlik Ölçeğinin alt boyutlarını algılama düzeylerinin ailede bir müzik öğretmeni olmasına bağlı olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği t-testi ile incelenmiş ve ölçeğin hiçbir alt boyutu için anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığı bulunmuştur ($p>.05$). Öğrencilerin ailede bir müzik öğretmeni olması değişkenine bağlı olarak hesaplanan alt boyutlara ilişkin ortalama puanlarına bakıldığında birbirlerine son derece yakın olduğu görülmektedir (Tablo 4.49);

- Kişisel Öğretim Yeterliği (İçsel Faktörler) ($p>.05$): $\bar{X}_{Yok}=3,51$; $\bar{X}_{Var}=3,56$.
- Genel Öğretim Yeterliği (Dışsal Faktörler) ($p>.05$): $\bar{X}_{Yok}=2,83$; $\bar{X}_{Var}=2,75$.

Tablo 4.50. Öğrencilerin Öğretmen Yeterlik Ölçeği alt boyutlarına yönelik algı düzeylerinin ailede müzik aleti çalan başka birinin olması değişkenine göre farklılaşma gösterip göstermediğine dair t-testi (N=449)

Boyut	Ailede Müzik Aleti Çalan	Betimsel İstatistikler			t-test		
		n	$\bar{X}$	ss	t	sd	p
Kişisel Öğretim Yeterliği (İçsel Faktörler)	Yok	213	3,37	0,69	1,97	447	0,038*
	Var	233	3,66	0,71			
Genel Öğretim Yeterliği (Dışsal Faktörler)	Yok	213	2,84	0,58	0,74	447	0,458
	Var	233	2,80	0,65			

*Fark $p < 0,05$ düzeyinde anlamlıdır.

Öğrencilerin, Öğretmen Yeterlik Ölçeğinin alt boyutlarını algılama düzeylerinin ailede müzik aleti çalan başka birinin olmasına bağlı olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği t-testi ile incelenmiş ve değişkenin kişisel öğretim yeterliği alt boyutu bakımından anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur [$t_{(447)}=1,98$ ve $p < ,05$] (Tablo 4.50). Öğrencilerin ortalama puanlarına bakıldığında; ailede müzik aleti çalan başka biri olan öğrencilerin kişisel öğretim yeterlik düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{Yok}=3,37$ ve $\bar{X}_{Var}=3,66$).

Öğrencilerin, genel öğretim yeterliği düzeyine ilişkin puanlarında ise anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p > .05$); Genel Öğretim Yeterliği (Dışsal Faktörler): $\bar{X}_{Yok}=2,84$; $\bar{X}_{Var}=2,80$.

Tablo 4.51. Öğrencilerin Öğretmen Yeterlik Ölçeği alt boyutlarına yönelik algı düzeylerinin dinlenen ve ilgi gösterilen müzik türü değişkenine göre farklılaşma gösterip göstermediğine dair ANOVA testi (N=449)

Boyut	Dinlenen Müzik	Betimsel İstatistikler			ANOVA	
		N	$\bar{X}$	ss	F	p
Kişisel Öğretim Yeterliği (İçsel Faktörler)	Klasik	81	3,53	0,69	0,62	0,646
	Jazz	44	3,60	0,55		
	Pop	58	3,60	0,68		
	TSM / THM	65	3,55	0,80		
	Diğer	95	3,51	0,66		
Genel Öğretim Yeterliği (Dışsal Faktörler)	Klasik	81	2,82	0,55	0,14	0,966
	Jazz	44	2,78	0,54		
	Pop	58	2,78	0,54		
	TSM / THM	65	2,75	0,67		
	Diğer	95	2,79	0,66		

*Fark .05 düzeyinde anlamlıdır.

Öğrencilerin, Öğretmen Yeterlik Ölçeğinin alt boyutlarını algılama düzeylerinin dinledikleri ve ilgi gösterdikleri müzik türüne bağlı olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği ANOVA testi ile incelenmiş ve ölçeğin hiçbir alt boyutu için anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığı bulunmuştur ($p>.05$). Öğrencilerin dinledikleri ve ilgi gösterdikleri müzik türüne bağlı olarak hesaplanan alt boyutlara ilişkin ortalama puanlarına bakıldığında birbirlerine son derece yakın olduğu görülmektedir (Tablo 4.51).

- Kişisel Öğretim Yeterliği (İçsel Faktörler) ($p>.05$): $\bar{X}_{\text{Klasik}}=3,53$; $\bar{X}_{\text{Jazz}}=3,60$; $\bar{X}_{\text{Pop}}=3,60$; $\bar{X}_{\text{TSM/THM}}=3,55$ ve $\bar{X}_{\text{Diğer}}=3,51$.
- Genel Öğretim Yeterliği (Dışsal Faktörler) ($p>.05$): $\bar{X}_{\text{Klasik}}=2,82$; $\bar{X}_{\text{Jazz}}=2,78$; $\bar{X}_{\text{Pop}}=2,78$; $\bar{X}_{\text{TSM/THM}}=2,75$ ve $\bar{X}_{\text{Diğer}}=2,79$.

Tablo 4.52. Öğrencilerin Öğretmen Yeterlik Ölçeği alt boyutlarına yönelik algı düzeylerinin mezuniyet sonrası mesleği yapma değişkenine göre farklılaşma gösterip göstermediğine dair t-testi (N=449)

Boyut	Müzik Öğrt. Yapma	Betimsel İstatistikler			t-test		
		n	$\bar{X}$	ss	t	sd	p
Kişisel Öğretim Yeterliği (İçsel Faktörler)	Hayır	76	3,28	0,73	3,29	447	0,001*
	Evet	371	3,57	0,68			
Genel Öğretim Yeterliği (Dışsal Faktörler)	Hayır	76	2,90	0,54	1,27	447	0,205
	Evet	371	2,80	0,63			

*Fark $p < 0,05$ düzeyinde anlamlıdır.

Öğrencilerin, Öğretmen Yeterlik Ölçeğinin alt boyutlarını algılama düzeylerinin bölümden mezun olduktan sonra müzik öğretmenliği yapmaya bağlı olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği t-testi ile incelenmiş ve değişkenin kişisel öğretim yeterliği alt boyutu bakımından anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur [$t_{(447)}=3,29$ ve $p < ,05$] (Tablo 4.52). Öğrencilerin ortalama puanlarına bakıldığında; bölümden mezun olduktan sonra müzik öğretmenliği yapmak isteyen öğrencilerin kişisel öğretim yeterlik düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{\text{Hayır}}=3,28$ ve $\bar{X}_{\text{Evet}}=3,57$).

Öğrencilerin, genel öğretim yeterliği düzeyine ilişkin puanlarında ise anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p > .05$); Genel Öğretim Yeterliği (Dışsal Faktörler): $\bar{X}_{\text{Hayır}}=2,90$; $\bar{X}_{\text{Evet}}=2,80$.

Tablo 4.53. Öğrencilerin Öğretmen Yeterlik Ölçeği alt boyutlarına yönelik algı düzeylerinin okul dışında özel olarak müzik öğretmenliği yapma değişkenine göre farklılaşma gösterip göstermediğine dair t-testi (N=449)

Boyut	Özel O. Müzik Öğrt. Yapma	Betimsel İstatistikler			t-test		
		n	$\bar{X}$	ss	t	sd	p
Kişisel Öğretim Yeterliği (İçsel Faktörler)	Hayır	232	3,42	0,68	1,99	447	0,037*
	Evet	215	3,62	0,72			
Genel Öğretim Yeterliği (Dışsal Faktörler)	Hayır	232	2,93	0,62	2,21	447	0,028*
	Evet	215	2,70	0,60			

*Fark $p < 0,05$ düzeyinde anlamlıdır.

Öğrencilerin, Öğretmen Yeterlik Ölçeğinin alt boyutlarını algılama düzeylerinin okul dışında özel olarak müzik öğretmenliği yapmaya bağlı olarak anlamlı bir farklılık

gösterip göstermediği t-testi ile incelenmiş ve değişkenin her iki alt boyut bakımından da anlamlı farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur (Tablo 4.53).

Öğrencilerin, kişisel öğretim yeterlik düzeylerinin okul dışında özel olarak müzik öğretmenliği yapmaya bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklı olduğu bulunmuştur [$t_{(447)}=1,99$ ve $p<,05$]. Öğrencilerin ortalama puanlarına bakıldığında; okul dışında özel olarak müzik öğretmenliği yapan öğrencilerin kişisel öğretim yeterlik düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{\text{Hayır}}=3,42$ ve $\bar{X}_{\text{Evet}}=3,62$).

Öğrencilerin, genel öğretim yeterlik düzeylerinin de okul dışında özel olarak müzik öğretmenliği yapmaya bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklı olduğu bulunmuştur [$t_{(447)}=2,21$ ve $p<,05$]. Öğrencilerin ortalama puanlarına bakıldığında; okul dışında özel olarak müzik öğretmenliği yapmayan öğrencilerin genel öğretim yeterlik düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{\text{Hayır}}=2,93$ ve $\bar{X}_{\text{Evet}}=2,70$).

4.3. Öğrencilerin Müzikal Algılama Düzeyleri ile Öğretmen Yeterlik Düzeyleri Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular

Tablo 4.54. Öğrencilerin müzikal algılama düzeyleri ile öğretmen yeterlik düzeyleri arasındaki ilişkilere yönelik korelasyon katsayıları (N=449)

Ölçek/Boyut		Öğretmen Yeterliği	
		Kişisel Öğretim Yeterliği (İçsel Faktörler)	Genel Öğretim Yeterliği (Dışsal Faktörler)
Müzikal Algılama	Genel Müzik Bilgisi ve Kültürü	r	,657**
		p	0,000
	Teknik ve Teorik Bilgiler	r	,736**
		p	0,000
	Müziğe Karşı Olan İlgi ve Tutum	r	,766**
		p	0,000

**Korelasyon (ilişki) 0,01 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 4.54'te araştırmaya katılan öğrencilerin müzikal algılama düzeyleri ile öğretmen yeterlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek üzere uygulanan Pearson momentler çarpımı korelasyonuna ait katsayılar sunulmuştur. Değişkenler arasında bulunan ilişkiler (korelasyonlar) aşağıdaki kriterlere göre değerlendirilmiştir;

<i>r</i>	İlişki
0,00-0,25	Çok Zayıf
0,26-0,49	Zayıf
0,50-0,69	Orta
0,70-0,89	Yüksek
0,90-1,00	Çok Yüksek (Kalaycı, 2006, s.116)

- a) Öğrencilerin, genel müzik bilgi ve kültür düzeyi ile kişisel öğretim yeterlikleri arasında pozitif yönde ve orta güçlükte anlamlı bir ilişki vardır ($r=0,657$ ve $p<0,01$). Genel müzik bilgisi ve kültür düzeyi yüksek öğrencilerin kişisel öğretim yeterlik düzeyleri de yüksektir (veya tersi). Öğrencilerin, genel müzik bilgisi ve kültürü ile genel öğretim yeterlikleri arasında anlamlı bir ilişki yoktur ($p>0,05$).
- b) Öğrencilerin, teknik ve teorik bilgi düzeyleri ile kişisel öğretim yeterlikleri arasında pozitif yönde ve yüksek güçlükte anlamlı bir ilişki vardır ($r=0,736$ ve $p<0,01$). Teknik ve teorik bilgi düzeyi yüksek öğrencilerin kişisel öğretim yeterlik düzeyleri de yüksektir (veya tersi). Öğrencilerin, teknik ve teorik bilgi düzeyleri ile genel öğretim yeterlikleri arasında ise anlamlı bir ilişki yoktur ($p>0,05$).
- c) Öğrencilerin, müziğe karşı olan ilgi ve tutum düzeyleri ile kişisel öğretim yeterlikleri arasında pozitif yönde ve yüksek güçlükte anlamlı bir ilişki vardır ($r=0,766$ ve $p<0,01$). Müziğe karşı olan ilgi ve tutum düzeyleri yüksek öğrencilerin kişisel öğretim yeterlik düzeyleri de yüksektir (veya tersi). Öğrencilerin, müziğe karşı olan ilgi ve tutum düzeyleri ile genel öğretim yeterlikleri arasında ise anlamlı bir ilişki yoktur ($p>0,05$).

BÖLÜM V: SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

5.1.1. Öğrencilerin Müzikal Algılama Ölçeğine İlişkin Algı Düzeylerinin Demografik Özelliklerine Göre Sonuçları

Öğrencilerin, genel müzik bilgisi ve kültürüne ilişkin algı düzeylerinin öğrenim gördükleri üniversiteye bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklı olduğu bulunmuştur. Buna göre:

- Pamukkale Üniversitesi öğrencileri ile Tokat Gazi Osman Paşa Ü. ve Uludağ Üniversitesi öğrencilerinin genel müzik bilgisi ve kültürü düzeyleri farklı olup fark Pamukkale Üniversitesi öğrencileri aleyhinedir. Pamukkale Üniversitesi öğrencilerinin genel müzik bilgisi ve kültürü düzeylerine ilişkin ortalama puanları daha düşüktür .
- Tokat Gazi Osman Paşa Üniversitesi öğrencileri ile Balıkesir ve Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi öğrencilerinin genel müzik bilgisi ve kültürü düzeyleri farklı olup fark Tokat Gazi Osman Paşa Üniversitesi öğrencileri lehinedir. Tokat Gazi Osman Paşa Üniversitesi öğrencilerinin genel müzik bilgisi ve kültürü düzeylerine ilişkin ortalama puanları daha yüksektir.

Öğrencilerin, teknik ve teorik bilgilere ilişkin algı düzeylerinin de öğrenim gördükleri üniversiteye bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklı olduğu bulunmuştur. Buna göre:

- Pamukkale Üniversitesi öğrencileri ile Tokat Gazi Osman Paşa, Uludağ ve Abant İzzet Baysal Üniversitesi öğrencilerinin teknik ve teorik bilgiler düzeyleri farklı olup fark Pamukkale Üniversitesi öğrencileri aleyhinedir. Pamukkale Üniversitesi öğrencilerinin teknik ve teorik bilgiler düzeylerine ilişkin ortalama puanları daha düşüktür.
- Gazi Üniversitesi öğrencileri ile Tokat Gazi Osman Paşa ve Uludağ Üniversitesi öğrencilerinin teknik ve teorik bilgiler düzeyleri farklı olup fark Gazi Üniversitesi öğrencileri aleyhinedir. Gazi Üniversitesi öğrencilerinin teknik ve teorik bilgi düzeyleri daha düşüktür

- Balıkesir Üniversitesi öğrencileri ile Uludağ Üniversitesi öğrencilerinin teknik ve teorik bilgi düzeyleri farklı olup fark Balıkesir Üniversitesi öğrencileri aleyhinedir. Uludağ Üniversitesi öğrencilerinin teknik ve teorik bilgi düzeyleri daha yüksektir.

Son olarak, öğrencilerin, müziğe karşı olan ilgi ve tutum düzeylerinin de öğrenim gördükleri üniversiteye bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklı olduğu bulunmuştur. Buna göre:

- Pamukkale Üniversitesi öğrencileri ile Marmara, Tokat Gazi Osman Paşa ve Abant İzzet Baysal Üniversitesi öğrencilerinin müziğe karşı olan ilgi ve tutum düzeyleri farklı olup fark Pamukkale Üniversitesi öğrencileri aleyhinedir. Pamukkale Üniversitesi öğrencilerinin müziğe karşı olan ilgi ve tutum düzeyleri daha düşüktür.
- Gazi Üniversitesi öğrencileri ile Marmara ve Tokat Gazi Osman Paşa Üniversitesi öğrencilerinin müziğe karşı olan ilgi ve tutum düzeyleri farklı olup fark Gazi Üniversitesi öğrencileri aleyhinedir. Gazi Üniversitesi öğrencilerinin müziğe karşı olan ilgi ve tutum düzeyleri daha düşüktür.
- Marmara Üniversitesi öğrencileri ile Balıkesir Üniversitesi öğrencilerinin müziğe karşı olan ilgi ve tutum düzeyleri farklı olup fark Marmara Üniversitesi öğrencileri lehinedir. Marmara Üniversitesi öğrencilerinin müziğe karşı olan ilgi ve tutum düzeyleri daha yüksektir.
- Abant İzzet Baysal Üniversitesi öğrencileri ile Gazi Üniversitesi öğrencilerinin müziğe karşı olan ilgi ve tutum düzeyleri farklı olup fark Abant İzzet Baysal Üniversitesi öğrencileri lehinedir. Abant İzzet Baysal Üniversitesi öğrencilerinin müziğe karşı olan ilgi ve tutum düzeyleri daha yüksektir.

Öğrencilerin, Müzikal Algılama Ölçeğinin alt boyutlarını algılama düzeylerinin cinsiyetlerine bağlı olarak ölçeğin hiçbir alt boyutu için de anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığı bulunmuştur. Kız ve erkek öğrencilerin alt boyutlara ilişkin ortalama puanlarına bakıldığında birbirlerine son derece yakın olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin, Müzikal Algılama Ölçeğinin alt boyutlarını algılama düzeylerinin yaşa bağlı olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiş ve yaş değişkeninin, ölçeğin teknik ve teorik bilgiler ile müziğe karşı olan ilgi ve tutum alt boyutları bakımından anlamlı farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur.

Buna bağılı olarak yaş değişkeninin, ölçeğin teknik ve teorik bilgiler önermesinde;

- 19-22 yaş grubu ile 23-26 yaş grubu arasında anlamlı bir fark olup bu fark 19-22 yaş grubundaki öğrenciler lehinedir ve 19-22 yaş grubu öğrencilerinin teknik ve teorik bilgi düzeylerinin 23-26 yaş grubuna göre daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.
- 19-22 yaş grubu ile 27 ve üstü yaş grubu arasında da anlamlı bir fark olup bu fark yine 19-22 yaş grubundaki öğrenciler lehinedir.
- 23-26 yaş grubu ile 27 ve üstü yaş grubu arasında da anlamlı bir fark olup bu fark 23-26 yaş grubundaki öğrenciler lehinedir. 23-26 yaş grubu öğrencilerinin teknik ve teorik bilgi düzeylerinin 27 ve üstü yaş grubuna göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Yaş değişkeninin, ölçeğin *müziğe karşı olan ilgi ve tutum* alt boyutu bakımından incelendiğinde,

- 19-22 yaş grubu ile 23-26 yaş grubu öğrencilerinin müziğe karşı olan ilgi ve tutumları arasında anlamlı bir fark yoktur.
- 19-22 yaş grubu ile 27 ve üstü yaş grubu arasında anlamlı bir fark olup bu fark 19-22 yaş grubundaki öğrenciler lehinedir. 19-22 yaş grubu öğrencilerinin müziğe karşı olan ilgi ve tutum düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir.
- 23-26 yaş grubu ile 27 ve üstü yaş grubu arasında da anlamlı bir fark olup bu fark 23-26 yaş grubundaki öğrenciler lehinedir, 23-26 yaş grubu öğrencilerinin müziğe karşı olan ilgi ve tutum düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin Müzikal Algılama Ölçeği alt boyutlarına yönelik algı düzeylerinin sınıf değişkenine göre farklılaşma gösterip göstermedi incelenmiş ve sınıf değişkeninin ölçeğin hiçbir alt boyutunda anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığına ulaşılmıştır.

Öğrencilerin, Müzikal Algılama Ölçeğinin alt boyutlarını algılama düzeylerinin bireysel çalgılarına bağılı olarak anlamlı bir farklılaşma olmadığı bulunmuştur. Farklı bireysel çalgı çalan öğrencilerin alt boyutlara ilişkin ortalama puanlarına bakıldığında çok küçük farklar olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin, Müzikal Algılama Ölçeğinin alt boyutlarını algılama düzeylerinin bireysel çalgılarını çalma süresine bağılı olarak ölçeğin, genel müzik bilgisi ve kültürü ile teknik

ve teorik bilgiler alt boyutları arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Her iki boyut için, bireysel çalgısını 0-2 yıldır çalan öğrencilerin teknik ve teorik bilgi düzeylerinin çalgısını daha uzun süredir çalan öğrencilerden daha düşük olduğu anlaşılmaktadır.

Öğrencilerin, Müzikal Algılama Ölçeğinin alt boyutlarını algılama düzeylerinin mezun oldukları lise türüne bağlı olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiş ve mezun olunan lise türü değişkeninin ölçeğin sadece teknik ve teorik bilgiler alt boyutu bakımından anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur.

- Güzel Sanatlar Anadolu Lisesi mezunu öğrencilerinin teknik ve teorik bilgi düzeylerinin genel lise mezunu öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir.
- Genel liselerden mezun öğrenciler ile diğer liselerden mezun öğrenciler arasında anlamlı bir fark olduğundan diğer liselerden mezunu öğrencilerinin teknik ve teorik bilgi düzeylerinin genel liselerden mezun öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin, Müzikal Algılama Ölçeğinin alt boyutlarını algılama düzeylerinin bölüme isteyerek girme değişkeninin ölçeğin teknik ve teorik bilgiler ile müziğe karşı olan ilgi ve tutum alt boyutları bakımından anlamlı farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur. Buna bağlı olarak,

- Bölüme isteyerek giren öğrencilerin teknik ve teorik bilgi düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir.
- Bölüme isteyerek giren öğrencilerin müziğe karşı olan ilgi ve tutum düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin, Müzikal Algılama Ölçeğinin alt boyutlarını algılama düzeylerinin bölümlerinin müzikal açıdan beklentilerini karşılamasına bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Ölçeğin hiçbir alt boyutu için anlamlı bir farklılaşma yoktur.

Müzikal Algılama Ölçeğinin alt boyutlarını algılama düzeylerinin annenin eğitim durumuna bağlı olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Annenin eğitim durumunun ölçeğin genel müzik bilgisi ve kültürü ile teknik ve teorik bilgiler alt boyutları bakımından anlamlı farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur

- Annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin annesi ilkokul mezunu olan veya okul eğitimi olmayan öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir.
- Annesi üniversite veya lise mezunu olan öğrencilerin teknik ve teorik bilgi düzeylerinin daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

Öğrencilerin, Müzikal Algılama Ölçeğinin alt boyutlarını algılama düzeylerinin babanın eğitim durumuna bağlı olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiş ve ölçeğin hiçbir alt boyutu için anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığı bulunmuştur.

Öğrencilerin, Müzikal Algılama Ölçeğinin alt boyutlarını algılama düzeylerinin ailede profesyonel olarak müzikle uğraşan birinin olmasına bağlı olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenip değişkenin teknik ve teorik bilgiler ile müziğe karşı olan ilgi ve tutum alt boyutları bakımından anlamlı farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur.

- Ailesinde profesyonel olarak müzikle uğraşan biri olan öğrencilerin teknik ve teorik bilgi düzeyi ve ilgi ve tutum düzeyinin daha yüksek olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin, Müzikal Algılama Ölçeğinin alt boyutlarını algılama düzeylerinin ailede bir müzik öğretmeni olmasına bağlı olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiş ve ölçeğin hiçbir alt boyutu için anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır.

Öğrencilerin, Müzikal Algılama Ölçeğinin alt boyutlarını algılama düzeylerinin ailede müzik aleti çalan başka birinin olmasına bağlı olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği teknik ve teorik bilgiler ile müziğe karşı olan ilgi ve tutum alt boyutları bakımından anlamlı farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur.

- Ailede müzik aleti çalan başka biri olan öğrencilerin teknik ve teorik bilgi düzeyleri ile karşı olan ilgi ve tutum düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin, Müzikal Algılama Ölçeğinin alt boyutlarını algılama düzeylerinin dinlenen ve ilgi gösterilen müzik türüne bağlı olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiş ve değişkenin ölçeğin üç alt boyutu bakımından da anlamlı farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur.

- Klasik müzik dinleyen öğrencilerin genel müzik bilgisi ve kültürü düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir
- Klasik müzik dinleyen öğrencilerin teknik ve teorik bilgi düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir
- Klasik müzik dinleyen öğrencilerin müziğe karşı olan ilgi ve tutum düzeyleri daha yüksektir.

Öğrencilerin, Müzikal Algılama Ölçeğinin alt boyutlarını algılama düzeylerinin bölümden mezun olduktan sonra müzik öğretmenliği yapmaya bağlı olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiş ve ölçeğin hiçbir alt boyutu için anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığı bulunmuştur.

Öğrencilerin, Müzikal Algılama Ölçeğinin alt boyutlarını algılama düzeylerinin okul dışında özel olarak müzik öğretmenliği yapmaya bağlı olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiş ve değişkenin her üç alt boyut bakımından da anlamlı farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur. Okul dışında özel olarak müzik öğretmenliği yapan öğrencilerin genel müzik bilgisi ve kültürü, teknik ve teorik bilgi, müziğe karşı olan ilgi ve tutum düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir.

5.1.2. Öğrencilerin Öğretmen Yeterlik Ölçeğine İlişkin Algı Düzeylerinin Demografik Özelliklerine Göre Sonuçları

Öğrencilerin, genel öğretim yeterlik düzeylerinin öğrenim gördükleri üniversiteye bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklı olduğu bulunmuştur. Buna göre:

- Gazi Üniversitesi öğrencileri ile Marmara ve Uludağ Üniversitesi öğrencilerinin genel öğretim yeterlik düzeyleri farklı olup fark Gazi Üniversitesi öğrencileri aleyhinedir. Gazi Üniversitesi öğrencilerinin genel öğretim yeterlik puanları daha düşüktür.
- Benzer şekilde, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi öğrencileri ile Marmara ve Uludağ Üniversitesi öğrencilerinin genel öğretim yeterlik düzeyleri farklı olup fark Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi öğrencileri aleyhinedir. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi öğrencilerinin genel öğretim yeterlik düzeyleri daha düşüktür.

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetine bağlı olarak kişisel öğretim yeterliği düzeylerinin farklı olduğu ve bu farkın kız öğrenciler lehine olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin ortalama puanları incelendiğinde, kız öğrencilerin kişisel öğretim yeterliği bakımından kendilerini daha yeterli algıladıkları anlaşılmaktadır.

Öğrencilerin, Öğretmen Yeterlik Ölçeğinin alt boyutlarını algılama düzeylerinin yaşa bağlı olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiş ve yaş değişkeninin ölçeğin genel öğretim yeterliği alt boyutu bakımından anlamlı farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur.

Öğrencilerin, genel öğretim yeterliği düzeylerinin yaşa bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklı olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin hangi yaş grupları arasında genel öğretim yeterliği düzeyinin farklı olduğunu araştırmaya yönelik yapılan ikili Mann-Whitney testinin sonucuna göre:

- 19-22 yaş grubu ile 23-26 yaş grubu öğrencilerinin genel öğretim yeterliği düzeyleri arasında anlamlı bir fark yoktur.
- 19-22 yaş grubu ile 27 ve üstü yaş grubu arasında anlamlı bir fark olup bu fark 27 yaş ve üstü grubundaki öğrenciler lehinedir ve 27 yaş ve üstü grubu öğrencilerinin genel öğretim yeterliği düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir.
- 23-26 yaş grubu ile 27 ve üstü yaş grubu arasında da anlamlı bir fark olup bu fark yine 27 yaş ve üstü grubundaki öğrenciler lehinedir ve 27 yaş ve üstü grubu öğrencilerinin genel öğretim yeterliği düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin, Öğretmen Yeterlik Ölçeğinin alt boyutlarını algılama düzeylerinin öğrenim gördükleri sınıf düzeyine bağlı olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiş ve sınıf değişkeninin ölçeğin iki boyutu için de anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur. Buna göre;

- 4. Sınıf öğrencilerinin kişisel öğretim yeterlik düzeylerinin 3. Sınıf öğrencilerinden daha yüksek olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin, genel öğretim yeterliği düzeylerinin öğrenim gördükleri sınıfa bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklı olduğu bulunmuştur. Buna göre,

- 3. Sınıf öğrencilerinin genel öğretim yeterliği düzeylerinin 4. Sınıf öğrencilerinden daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır

Öğrencilerin, Öğretmen Yeterlik Ölçeğinin alt boyutlarını algılama düzeylerinin çaldıkları bireysel çalgıya bağlı olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiş ve bireysel çalgı değişkeninin ölçeğin iki boyutu için de anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur Buna göre;

- Öğrencilerin, kişisel öğretim yeterliği düzeylerinin çaldıkları bireysel çalgıya bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklı olduğu bulunmuştur. Telli çalgı (bağlama) kullanan öğrenciler ile yaylı ve nefesli çalgı kullanan öğrencilerin kişisel öğretim yeterliği düzeyleri arasında anlamlı bir fark vardır. Ortalama puanlar incelendiğinde, telli çalgı (bağlama) kullanan öğrencilerin kişisel öğretim yeterliği düzeylerinin daha düşük olduğu görülmektedir.
- Öğrencilerin, genel öğretim yeterliği düzeylerinin de çaldıkları bireysel çalgıya bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklı olduğu bulunmuştur. Telli çalgı (bağlama) kullanan öğrenciler ile diğer bireysel çalgıları kullanan öğrencilerin genel öğretim yeterliği düzeyleri arasında anlamlı bir fark vardır. Ortalama puanlar incelendiğinde, telli çalgı (bağlama) kullanan öğrencilerin genel öğretim yeterliği düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin, Öğretmen Yeterlik Ölçeğinin alt boyutlarını algılama düzeylerinin bireysel çalgılarını çalma süresine bağlı olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiş ve bireysel çalgılarını çalma süresinin ölçeğin iki alt boyutu bakımından da anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur. Buna göre;

- Öğrencilerin, kişisel öğretim yeterliği düzeylerinin bireysel çalgılarını çalma süresine bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklı olduğu bulunmuştur. Bireysel çalgısını 0-2 yıldır çalan öğrenciler ile diğer öğrencilerin kişisel öğretim yeterlik düzeyleri arasında anlamlı fark vardır. Öğrencilerin ortalama puanlarına bakıldığında, bireysel çalgısını 0-2 yıldır çalan öğrencilerin kişisel öğretim yeterlik düzeylerinin çalgısını daha uzun süredir çalan diğer öğrencilerden daha düşük olduğu görülmektedir

- Öğrencilerin, genel öğretim yeterlik düzeylerinin de bireysel çalgılarını çalma süresine bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklı olduğu bulunmuştur. Bireysel çalgısını 0-2 yıldır çalan öğrenciler ile çalgısını 5 yıl ve üstü bir süredir çalan öğrencilerin genel öğretim yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir fark vardır. Öğrencilerin ortalama puanlarına bakıldığında, bireysel çalgısını 0-2 yıldır çalan öğrencilerin genel öğretim yeterlik düzeylerinin daha düşük olduğu anlaşılmaktadır.

Öğrencilerin, Öğretmen Yeterlik Ölçeğinin alt boyutlarını algılama düzeylerinin mezun oldukları lise türüne bağlı olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiş ve mezun olunan lise türü değişkeninin ölçeğin sadece genel öğretim yeterliği alt boyutu bakımından anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur.

- Güzel Sanatlar Anadolu Lisesi mezunu öğrenciler ile genel lise mezunu öğrenciler arasında anlamlı bir fark olup bu fark genel lise mezunu öğrenciler lehinedir. Genel lise mezunu öğrencilerinin genel öğretim yeterlik düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir.
- Güzel Sanatlar Anadolu Lisesi mezunu öğrenciler ile ‘diğer’ lise mezunu öğrenciler arasında da anlamlı bir fark olup bu fark ‘diğer’ lise mezunu öğrenciler lehinedir. Diğer lise mezunu öğrencilerinin genel öğretim yeterlik düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin, Öğretmen Yeterlik Ölçeğinin alt boyutlarını algılama düzeylerinin bölüme isteyerek girip girmemeye bağlı olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiş ve bölüme isteyerek girme değişkeninin ölçeğin sadece kişisel öğretim yeterliği alt boyutu bakımından anlamlı farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin sıra ortalaması puanlarına bakıldığında; bölüme isteyerek giren öğrencilerin kişisel öğretim yeterlik düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin, Öğretmen Yeterlik Ölçeğinin alt boyutlarını algılama düzeylerinin bölümlerinin müzikal açıdan beklentilerini karşılamasına bağlı olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiş ve ölçeğin kişisel öğretim yeterliği alt boyutu için anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığı bulunmuştur. Beklentisi hiç karşılanmamış öğrenciler ile diğer öğrencilerin kişisel öğretim yeterlik düzeyleri arasında anlamlı fark vardır. Öğrencilerin ortalama puanlarına bakıldığında, beklentisi

hiç karşılanmamış (olduğunu düşünen) öğrencilerin kişisel öğretim yeterlik düzeylerinin daha düşük olduğu görülmektedir

Öğrencilerin, Öğretmen Yeterlik Ölçeğinin alt boyutlarını algılama düzeylerinin annenin eğitim durumuna bağlı olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiş ve ölçeğin hiçbir alt boyutu için anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığı bulunmuştur.

Öğrencilerin, Öğretmen Yeterlik Ölçeğinin alt boyutlarını algılama düzeylerinin babanın eğitim durumuna bağlı olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiş ve ölçeğin hiçbir alt boyutu için anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığı bulunmuştur.

Öğrencilerin, Öğretmen Yeterlik Ölçeğinin alt boyutlarını algılama düzeylerinin ailede profesyonel olarak müzikle uğraşan birinin olmasına bağlı olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiş ve değişkenin anlamlı farklılaşmaya neden olmadığı bulunmuştur.

Öğrencilerin, Öğretmen Yeterlik Ölçeğinin alt boyutlarını algılama düzeylerinin ailede bir müzik öğretmeni olmasına bağlı olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiş ve ölçeğin hiçbir alt boyutu için anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığı bulunmuştur.

Öğrencilerin, Öğretmen Yeterlik Ölçeğinin alt boyutlarını algılama düzeylerinin ailede müzik aleti çalan başka birinin olmasına bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Öğrencilerin ortalama puanlarına bakıldığında; ailede müzik aleti çalan başka biri olan öğrencilerin kişisel öğretim yeterlik düzeylerinin daha yüksektir. Buna karşın genel öğretim yeterliği düzeyine ilişkin puanlarında ise anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Öğrencilerin, Öğretmen Yeterlik Ölçeğinin alt boyutlarını algılama düzeylerinin dinledikleri ve ilgi gösterdikleri müzik türüne bağlı olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenen ölçeğin hiçbir alt boyutu için anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığı bulunmuştur

Öğrencilerin, Öğretmen Yeterlik Ölçeğinin alt boyutlarını algılama düzeylerinin bölümden mezun olduktan sonra müzik öğretmenliği yapmaya bağlı olarak anlamlı bir

farklılık gösterip göstermediği incelenmiş ve değişkenin kişisel öğretim yeterliği alt boyutu bakımından anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur. Bölümden mezun olduktan sonra müzik öğretmenliği yapmak isteyen öğrencilerin kişisel öğretim yeterlik düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Genel öğretim yeterliği düzeyine ilişkin puanlarda ise anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Öğrencilerin, Öğretmen Yeterlik Ölçeğinin alt boyutlarını algılama düzeylerinin okul dışında özel olarak müzik öğretmenliği yapmaya bağlı olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiş ve değişkenin her iki alt boyut bakımından da anlamlı farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur. Buna göre;

- Okul dışında özel olarak müzik öğretmenliği yapan öğrencilerin kişisel öğretim yeterlik düzeylerinin daha yüksek,
- Okul dışında özel olarak müzik öğretmenliği yapmayan öğrencilerin genel öğretim yeterlik düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir.

5.1.3. Öğrencilerin Müzikal Algılama Düzeyleri ile Öğretmen Yeterlik Düzeyleri Arasındaki İlişkilere Yönelik Sonuçlar

Araştırmaya katılan öğrencilerin müzikal algılama düzeyleri ile öğretmen yeterlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelenmiştir. Buna göre;

- a. Öğrencilerin, genel müzik bilgi ve kültür düzeyi ile kişisel öğretim yeterlikleri arasında pozitif yönde ve orta güçlükte anlamlı bir ilişki vardır. Genel müzik bilgisi ve kültür düzeyi yüksek öğrencilerin kişisel öğretim yeterlik düzeyleri de yüksektir. Öğrencilerin, genel müzik bilgisi ve kültürü ile genel öğretim yeterlikleri arasında anlamlı bir ilişki yoktur.
- b. Öğrencilerin, teknik ve teorik bilgi düzeyleri ile kişisel öğretim yeterlikleri arasında pozitif yönde ve yüksek güçlükte anlamlı bir ilişki vardır. Teknik ve teorik bilgi düzeyi yüksek öğrencilerin kişisel öğretim yeterlik düzeyleri de yüksektir. Öğrencilerin, teknik ve teorik bilgi düzeyleri ile genel öğretim yeterlikleri arasında ise anlamlı bir ilişki yoktur.
- c. Öğrencilerin, müziğe karşı olan ilgi ve tutum düzeyleri ile kişisel öğretim yeterlikleri arasında pozitif yönde ve yüksek güçlükte anlamlı bir ilişki vardır. Müziğe karşı olan ilgi ve tutum düzeyleri yüksek öğrencilerin kişisel öğretim

yeterlik düzeyleri de yüksektir. Öğrencilerin, müziğe karşı olan ilgi ve tutum düzeyleri ile genel öğretim yeterlikleri arasında ise anlamlı bir ilişki yoktur.

5.2. Öneriler

1. Farklı üniversitelerde öğrenim gören öğrenciler arasında müzikal algılama ve öğretmenlik mesleği yeterlikleri açısından farklılıklar vardır. Bu farklılıkların giderilmesi için üniversitelerin birlikte hareket etmesi ve ders programlarında eşgüdüm sağlaması gerekmektedir. Öğrencilere gerekli eğitimin benzer kriterler ve yöntemlerle sunulmasında üniversiteler arasındaki bu farkın kapanması sağlanabilir. Öğretim programları, öğretim yöntemleri, imkan ve materyal bakımından elverişli bir ortam hazırlanmalı, öğrencilerin eğitim seviyeleri ve bilgileri belirlenip eksiklikler giderilmelidir. Üniversitelerin Müzik Eğitimi bölümleri birbiriyle iletişim halinde olup, eğitim birliği sağlanmalıdır. Eğitim süreçleri değerlendirilmelidir. Değerlendirilen süreçlerin mutlaka takip edilmesi ve sürekli olması gerekmektedir.
2. Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetine bağlı olarak kız öğrencilerin kişisel öğretim yeterliği bakımından kendilerini daha yeterli algıladıkları anlaşılmaktadır. Erkek öğrencilerin uygulamalı dersler konusunda kendilerini daha iyi ifade etmektedir. Bu nedenle uygulamalı derslere ağırlık verilebilir. Mesleki yeterlik konusunda kız öğrencilere göre daha fazla farkındalık yaratmalı ve bu yönde erkek öğrenciler mesleki bilgilendirilmeye teşvik edilmelidir.
3. Öğrencilerin 3 alt boyuta sahip müzikal algılama ölçeğinin teknik ve teorik bilgiler alt boyutunda yaşa bağlı farklılıklar tespit edilmiştir. 19-22 yaş grubu öğrencilerin kendini 23-26 yaş grubundan daha yeterli oldukları görülmektedir. Buna bağlı olarak bilginin tazeliğini koruduğunu görmekteyiz. 19-22 yaş aralığında olan ve bu yaş aralığından büyük olanların kendilerini teknik ve teorik bakımdan geliştirici daha fazla yaşantı sahibi olmalıdır.
4. Genel öğretim yeterliği düzeyi yaşa göre farklılık göstermektedir. 19-22 yaş grubu ile 23-26 yaş grubu öğrencilerinin genel öğretim yeterliği düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmamasına rağmen, 19-22 yaş grubu ile 27 ve üstü yaş grubu, 23-26 yaş grubu ile 27 ve üstü yaş grubu arasında da anlamlı bir fark vardır. Bu fark 27 yaş ve üstü lehinedir. Dolayısıyla yaşın ilerlemesi ile genel öğretim yeterliği artmaktadır.

Daha genç yaşta öğretim yeterliğine sahip olmak için öğrencilerin öğretmenlik deneyimi hususunda daha fazla yaşantı kazandırılmalı ve öğrencileri motive etmelidir. Öğretmenlik deneyimi sadece 4. sınıf dersi olmak yerine, öğrenci okula girdiği andan itibaren gerçek öğrencilerle tanışmalı ve öğretmenliğin sahası olan okullarla paralel öğrenim görmelidir.

5. Öğrencilerin Müzikal Algılama Ölçeğinin alt boyutlarını algılama düzeyleri öğrenim gördükleri sınıf düzeyine bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermediğinden, öğrencilerin bilgi düzeylerinin farkındalığını artırması gerekmektedir.
6. Sınıflar arasında kişisel öğretim yeterliği 4. Sınıfa gelen öğrencide artış göstermektedir. Uygulanan program gereği, mezun olmaya yakın öğrencilerin en yeterli olmaları gerektiği dönemdir ve 4. Sınıfta görülen okul deneyimi dersi ile ancak yeterli bir düzeye gelmektedir. Müzik öğretmeni adaylarına öğretmenliğin tadı daha erken sınıflarda tattırılmalı ve öğretmenliğe motivasyon erken yaşlardan itibaren artırılmalıdır.
7. Öğrencilerin bireysel çalgılarını çalma süresine bağlı olarak genel müzik bilgisi ve kültürü ile teknik ve teorik bilgiler alt boyutları bakımından anlamlı farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur. Aynı zamanda öğrencilerin bireysel çalgılarını çalma süresine bağlı olarak genel müzik bilgisi ve kültürü ile teknik ve teorik bilgiler alt boyutları bakımından anlamlı farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur. Farklı bireysel çalgı bölümlerinde öğrenim gören öğrenciler için bu sonuç araştırılabilir ve öğrenciler arasındaki bu fark, bireysel çağlı öğretmenleri tarafından kapatılabilir.
8. Öğrencilerin mezun oldukları lise türüne bağlı olarak müzikal algılama ölçeğinin teknik ve teorik bilgiler alt boyutu bakımından farklılaşma olduğu bulunmuştur. Güzel Sanatlar Liselerinden mezun olan öğrencilerin genel lise ve diğer liselerden mezun olan öğrencilere göre teknik ve teorik bakımdan daha fazla yeterli olması, bize Güzel Sanatlar Liseleri dışındaki liselerde müzik eğitime yeterince önem verilmediğini göstermektedir. Buna karşın, genel lise ve diğer liselerden mezun olan öğrencilerin Güzel Sanatlar Anadolu Liselerinden mezun olan öğrencilere göre genel öğretim yeterlik düzeyleri ve genel öğretim yeterlik düzeylerinin yüksek olması Güzel Sanatlar Anadolu Liselerinde genel kültür derslerine yeterince ağırlık verilmediğini gösterir niteliktedir. Güzel Sanatlar Anadolu Liselerinde genel kültür

derslerine ağırlık verilmelidir. Bunun en önemli örneklerinden biri Güzel Sanatlar Anadolu Liselerinden mezun olan öğrencilerin Yükseköğrenime Giriş Sınavında (YGS) diğer liselere oranla düşük puanlar almasıdır. Bu açığın kapatılması için öğretim programında düzenleme yapılması gerekmektedir. Milli eğitim ortaöğretim ders programlarında değişikliğe gidilebilir. Hatta üniversite giriş sınavlarında temel müzik bilgisi sınanarak genel ve diğer liselerde öğrenim gören öğrencilerin ve Türk halkının müziğe olan dikkati artırılmalıdır.

9. Öğrencilerin, ailede profesyonel olarak müzikle uğraşan birinin olması, ailede müzik öğretmeni olması ve ailede müzik aleti çalan başka birinin olması, o ailede herhangi bir müzik bölümü okuyan öğrenci için fırsattır. Bu konuda müzik öğretmeni olan aile bireyleri, yakınları için yöneltici girişimlerde bulunabilir. Aile içinde müzik aleti çalan bir yakın, enstrüman çalan müzik öğretmeni öğrencisi için yol gösterici olacaktır. Bu fertler, gerek enstrüman performansı gerekse enstrüman bakım ve onarımı için öğrenciye yeterli ön görüşü sağlayabilir.
10. Öğrencilerin, dinlenen ve ilgi gösterilen müzik türüne bağlı olarak müzikal algılamaları fark göstermektedir. Bu durum bize gösteriyor ki, kimi müzik türleri öğrenciler üzerinde diğer müzik türlerine göre daha olumlu etkiler gösterir. Öğrencinin gelişimine daha fazla katkıda bulunan ve ilgisi olduğu müzik türleri öğretmenler tarafından daha fazla üzerinde durulabilir. Olumlu yönde etkileyen müzik türlerini dinlemek ve üretmek için öğrenci yönlendirilmeli, gerekirse ders planında değişikliğe gidilmelidir.
11. Okul dışında özel olarak müzik öğretmenliği yapan öğrencilerin genel müzik bilgisi ve kültürü, teknik ve teorik bilgi, müziğe karşı olan ilgi ve tutum düzeylerinin, okul dışında özel olarak müzik öğretmenliği yapmayan öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durumda müzik öğretmenliği yapamayan öğrenciler için, Milli Eğitim Bakanlığında öğretmenlik yapan müzik öğretmeni görüşleri alınabilir, okuldaki eğitim derslerine davet edilip öğrencilere fikir sağlayabilir. Ayrıca bu öğrencilere, gerçek yaşamdan kesitler sunularak müzik öğretmenliğini içselleştirmeleri sağlanabilir. Hatta Okul Deneyimi dersi süresinin daha uzun tutulması için değişikliğe gidilebilir.

12. Mezun olduktan sonra öğretmenlik yapmak isteyen ve okul dışında özel olarak müzik öğretmenliği yapmakta olan öğrencilerin kişisel öğretim yeterlik düzeylerinin fazla olması bu öğrencilerin öğretmenlik mesleğini icra etmek konusunda istekli olduğunu göstermektedir. Mezun olduktan sonra öğretmenlik yapmak istemeyen öğrenciler için yeni alternatifler aranmalı, gerekirse müzik eğitimi dışında konservatuarlara yönlendirmelidir
13. Genel müzik bilgisi ve kültür düzeyi yüksek öğrencilerin kişisel öğretim yeterlik konusunda kendilerini daha yeterli görmektedir. Kişisel öğretim yeterliğine sahip öğretmenler: genel yetenek ve özel yetenek, güdülenmişlik ve kendine güven, olumlu tutum, bilişsel beceri, bilişsel strateji, anlama-kavrama gücü, dili etkili kullanma becerisi, yaklaşılabilir olma, yansız olma (Tandoğan, 1998) gibi özelliklere sahiptir. Bu özellikler dışında müzik öğretmeni de branşsal öğretim yeterliklerini sürekli geliştirmeli, gelişen çağa ayak uydurarak yeni sistemleri merak etmelidir.
14. Öğrencilerin, teknik ve teorik bilgi düzeyi artıkça kişisel öğretim konusunda algıları da artmaktadır. Bu durum öğretmenlik yaptıkları okullarda öğrencilere hakimiyet sağlama, sınıf içi kontrolü sağlama ve dersin akışını düzenleme hususunda müzik öğretmeni adaylarına katkı sağlayacaktır.
15. Teknik ve teorik bilgi düzeyleri yüksek olan öğrenciler ile genel öğretim yeterlikleri arasında ise anlamlı bir ilişki yoktur. Bu nedenle öğrencilerin, genel öğretim yeterliklerine katkıda bulunacak etkinliklerde bulunmaları, eğitim gördükleri süre içerisinde, özellikle öğretmenlik mesleğine ilişkin derslerde uygulamalı öğretmenlik deneyimlerini artırmaları önerilir.

İnsanlar ilgi duydukları her alanda başarılı ve yeterli olmak isterler. Durmaksızın ilerleyen zaman içerisinde birey olarak hayata tutunabilmek, mesleklerimizin hakkını verebilmek için temel eğitimler alırız. Bilinen bir gerçek vardır ki, inan yetenekli olduğu işi yaparsa başarı gösterir. Yetenekse ilgi ve tutumu artırır. Müzik öğretmenleri müzik yeteneği ile müzik eğitimi bölümlerine girer ve eğitim alır. Bu eğitimin sonucunda sadece yeteneğimizle kalmamalı, yeteneğimize yeni öğretim yeterlikleri ilave ederek Türkiye Cumhuriyetine yakışır, kendini ve kabiliyetlerini iyi tanıyan, öğrencilerin doğru kararlar almasını sağlayan, çağdaş müzik öğretmenleri olmalıyız.

KAYNAKLAR

- Akbulut, E. (2006). *Günümüz müzik eğitimcisi nasıl olmalıdır?* PAÜ, Eğitim Fakültesi, GSEB, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı.
- Aslan H. (2000). Dokunma ve yeme davranışı sorunları ile cinsel kötüye kullanım ilişkisi: dört olgu. *Ç.Ü. Tıp Fakültesi Dergisi*.
- Atman, R. B. (2007). *Öğretmenlerin liderlik niteliğinin sınıf yönetme becerilerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı. İstanbul.
- Ault, C.R. and Shaw, M. (2009). *A case study of leadership characteristics of teacher leaders in an urban literacy program*. Northcentral University, United States – Arizona DAI-A 70/01, Jul 2009. Dissertations & Theses
- Aydoğan, İ. (2008). Okul yöneticilerinin öğretmenleri etkileme becerileri. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*. Sayı: 25, Sayfa 33-51.
- Aytaç, S. (2000). *İnsanı anlama çabası (psikolojiye giriş)*. Bursa: Ezgi Kitapevi Yayınları.
- Barışeri N., Özdek A. ve Can M., (2006). Müzik öğretmenliği lisans eğitim programı geliştirme çalışmaları (Selçuk üniversitesi güzel sanatlar eğitimi bölümü müzik eğitimi anabilim dalı model önerisi). *Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu Bildirisi*, 26-28 Nisan 2006, Pamukkale Ünv. Eğt. Fak. Denizli.
- Başaran, E. (1993). *Eğitim psikolojisi, modern eğitimin psikolojik temelleri*. Ankara: Kadioglu Matbaası.
- Bek, Y. (2007). *Öğretmenin toplumsal/mesleki rolleri ve statüsü*. Yüksek Lisans Dönem Projesi, Edirne Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Büyüköztürk, Ş. (2004). *Veri analizi el kitabı*. (3. baskı). Ankara: Pegem.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. (7. baskı). Ankara: Pegem.
- Cüceloğlu, D. (2007). *İnsan ve davranışı*, 16. Baskı, İstanbul: Remzi Kitapevi
- Çeliköz, N. ve Erişen Y. (2003). Öğretmen adaylarının genel öğretmenlik davranışları açısından kendilerine yönelik yeterlilik algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, Sayı 3, Ankara.

- Çelikten M., Şanal M. ve Yeni Y., (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı: 19, Yıl: 2005/2:207-237.
- Çiçek, S. (2007). *İlköğretimde müzik öğretimi*. Bursa: Ezgi Kitapevi.
- Çuhadar, H. (2008). Müzik ve beyin. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. Cilt 17, Sayı 2, 2008, s.67-76.
- DeAngelis, K. J., White, B.R., and Presley, J.B. (2010). The changing distribution of teacher qualifications across schools: a statewide perspective Post-NCLB. *Education Policy Analysis Archives*, v18 n28 Nov. 34 pp.
- Ece, S. ve Şengül, G. (2010). Müzik öğretmeni adaylarının bireysel alan derslerine yönelik memnuniyet düzeyleri (İBÜ Örneği). *Marmara Üniversitesi. IX. Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu*.
- Erdoğan, İ. (2004). *Eğitimde değişim yönetimi*. İkinci Basım. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Erişti D.S., Uluuysal B. ve Dindar M. (2013). Görsel algı kuramlarına dayalı etkileşimli bir öğretim ortamı tasarımı ve ortama ilişkin öğrenci görüşleri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, January, 3 (1).
- Erişti, S.D., Uluuysal, B. ve Dindar, M. (2013). Görsel algı kuramlarına dayalı etkileşimli bir öğretim ortamı tasarımı ve ortama ilişkin öğrenci görüşleri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, January, 3(1) 49.
- Gedikli, E. (2007). *Müzik eğitimi*. Bursa: Ezgi Kitapevi.
- Göğüş, G. (2008). İlköğretim I. kademe müzik eğitiminde öğretmenin etkinliği. *Uludağ Üniversitesi Devlet Konservatuvarı. Eğitim Fakültesi Dergisi XXI (2)*, 2008, 369-382.
- Güneş, A. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin kendi algılarına göre ölçme ve değerlendirme yeterlikleri*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı. İstanbul.
- Hesapçıoğlu, M. (2004). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Marmara Üniversitesi Yayın No:684.
- İskenderoğlu L., Ayhan A. (2013). Müzik algısında imge kullanımının etkileri üzerine bir inceleme. *International Journal of Social Science*, Volume 6 Issue 2, p. 129-137, February.

- Kalaycı, Ş. (2006). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. (2. baskı). Ankara: Asil.
- Kalyoncu, N. (2004). Müzik öğretmeni yeterlikleri ve güncel müzik öğretmenliği lisans programı. *1924-2004 Musiki Muallim Mektebinden Günümüze Müzik Öğretmeni Yetiştirme Sempozyumu Bildirisi* SDÜ. 7-10 Nisan 2004, Isparta.
- Karahan, Ş., Balat, G.U. (2011). Özel eğitim okullarında çalışan eğitimcilerin öz-yeterlik algılarının ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 29 (Ocak 2011/I), ss. 1-14
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. 15. Basım Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karkın, A. M. (2010). Güzel sanatlar fakülteleri müzik bölümleri lisans programlarının incelenmesi ve değerlendirilmesi. *IX. Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu*. 15-17 Aralık 2010 Marmara Üniversitesi.
- Kartal, M. (2009). *Ses teknikleri*. Sistem Yayıncılık: 573. 3. Basım.
- Knorr, R. (2011/2012). Pre-service teacher cohorts: characteristics and issues--a review of the literature. *SRATE Journal*, v21 n1 p18-23 Win. 6 pp.
- Konuk, E.N. (2011). *Müzik öğretmeni adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutum ve mesleki yeterlik algı düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi*. Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı Müzik Öğretmenliği Bilim Dalı. İstanbul.
- Köklü, N. ve Büyüköztürk, Ş. (2000). *Sosyal bilimler için istatistiğe giriş*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Kurtuldu, M.K. (2010). Müzik öğretmeni adaylarının öğretmenlik algılarının ve öğretmenlik mesleğine bakışlarının değerlendirilmesi. *Millî Eğitim*, Sayı: 186. Bahar.
- Kutluca, T., Birgin, O. ve Çatlıoğlu, H., (2007). Öğretimde planlama ve değerlendirme dersi uygulama etkinliklerinin öğretmen adaylarına sağladığı faydalar. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, XX (1), 89-110.
- Küpana, M. N. (2011). *Müzik Öğretmeni Adaylarına Yönelik Geliştirilen Piyanoda Deşifre Öğretimi Programının Etkililiğinin Sınanması*. Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı Müzik Öğretmenliği Bilim Dalı. İstanbul.

- Lacireno, P.N. ; Bocala, C.; Fronius, T. and Phillips, D. (2012). *The characteristics and experiences of beginning teachers in seven northeast and islands region states and nationally*. Issues & Answers. REL 2012-No. 133. Regional Educational Laboratory Northeast & Islands. 49 pp.
- Leech, N. L. (2005). *SPSS for Intermediate Statistics: Use and Interpretation*. London: Lawrance Erlbaum Associates Publishers.
- MEB, (2006), *İlköğretim müzik dersi öğretim programı*, <http://ttkb.meb.gov.tr>, (ET:22.05.2014).
- MEB, (2006). *İlköğretim müzik dersi öğretim programı*, <http://ttkb.meb.gov.tr>, (ET:22.05.2014).
- Morgan Clifford, T. (2011). *Psikolojiye giriş*. Eğitim Akademi Yayınları. Düzeltilmiş ve Gözden Geçirilmiş 19. Baskı. Konya.
- Müezzinoğlu, M. (2008). *Müzik öğretmeni adaylarının mesleki yeterlilikler açısından öğretim elemanlarını değerlendirmeleri*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı Müzik Öğretmenliği Bilim Dalı. İstanbul.
- Odabaşı, Y. ve Barış, G. (2007). *Tüketici davranışı*. 7. Baskı, İstanbul: Mediacat Kitapları.
- Oğuzkan, A.F. (1989). *Orta dereceli okullarda öğretmenlik (amaç, ilke, yöntem ve teknikler)*, Ankara: Emel Matbaacılık Sanayii.
- Ortuğ, G. (1991). *Anatomi*. Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Otacıoğlu, G. S. & Aslan, E. (2007). *Measurement of musical perception. The teacher and the Teaching Profession: Current Research and International Issues*, Edited by Marina-Stefania Giannakaki, 157-171. Pub. Atiner.
- Otacıoğlu, G. S. (2006). Müzik öğretmeni yetiştiren kurumlarda müzik eğitimi alan öğretmen adaylarının, müzikal algı ve özgüvenleri ile okul ve çalgı başarı düzeyleri arasındaki ilişki. *Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu Bildirisi*, 26-28 Nisan 2006, Pamukkale Ünv. Eğt. Fak. Denizli.
- Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, (2005). *Temel Eğitime Destek Programı “Öğretmenlik Mesleği Genel Alan Yeterlikleri Çalışması” Pilot Uygulama Ulusal Raporu*.

- Özdamar, K. (2004). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi (çok değişkenli analizler)* (5. baskı). Eskişehir: Kaan.
- Özdemir, S. (2000). *Eğitimde örgütsel yenileşme*. Beşinci basım. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Öztürk, O. M. (2009). Türkiye’de müzik olgusunun “müzik” olarak anlaşılmasında ve eğitim alanındaki önyargıların aşılmasında bütüncül yaklaşım gerekliliği üzerine tespit ve öneriler. *Bildiriler – 8. Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu*, 23–25 Eylül 2009, OMÜ.
- Say, A. (2006). *Müziğin kitabı*. Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Schultz, D.P. and Schultz, S.E., (2007). *Modern psikoloji tarihi*. çev. Y. Aslay, İstanbul: Kaknüs.
- Schutte, N.S, Malouff, J. M. and Adams, C.J. (1988). *A self-report measure of touching behavior*. *J Soc Psychol* 1988; 128: 597-604.
- Seçkin P. (2010). *Mimaride malzeme algısı: dokunsal ve görsel-dokunsal deneyimlerin değerlendirilmesi*. Doktora tezi. T.C. Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Seçkin, N.P. (2010). *Mimaride malzeme algısı: dokunsal ve görsel-dokunsal deneyimlerin değerlendirilmesi*. Doktora Tezi. Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü
- Sevgi, A. (2003). “Nasıl Bir Müzik Öğretmeni?”. *Cumhuriyetimizin 80. Yılında Müzik*.
- Sipahi, B., Yurtkoru, E. S., ve Çinko, M. (2006). *Sosyal bilimlerde SPSS’le veri analizi*. İstanbul: Beta.
- Smeulders, A. W. M., Worring, M., Santini, S., Gupta, A. ve Jain, R. (2000). Content-based image retrieval at the end of the early years. *IEEE Transactions on Pattern Analysis and Machine Intelligence*, 22 (12), 1349–1380.
- Stefanov, I. B. and Colley, B. (2011). *High school music student and teacher perceptions of online learning environments*. Boston University, DAI-A 72/04, Oct 2011. Dissertations.
- Şahin, M. ve Duman, R. (2008). Cumhuriyetin yapılanma sürecinde müzik eğitimi. *ÇTTAD*, VII/16-17, (2008/Bahar-Güz), 259-272.
- Şişman, M. (2007). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Tandoğan, M. (1998). *Çağdaş eğitimde yeni teknolojiler*. T.C. Anadolu Üniversitesi Yayınları No: 1021. Açıköğretim Fakültesi Yayınları No: 564.

- Taşkaya M. S. (2012). Nitelikli bir öğretmende bulunması gereken özelliklerin öğretmen adaylarının görüşlerine göre incelenmesi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. Sayı: 33 Yıl:2012/2 (283-298 s.)
- Taşkaya, S. M. (2012). Nitelikli bir öğretmende bulunması gereken özelliklerin öğretmen adaylarının görüşlerine göre incelenmesi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı: 33, Yıl: 2012/2: 283-298.
- Tatar M. (2004). Etkili Öğretmen. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt:1, Sayı:1*.
- Tuzcu, Ö. (2010). *Müzik öğretmeni adaylarının mesleki yeterlik algıları ve mesleki güdülenme düzeyleri ile akademik başarı algıları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı Müzik Öğretmenliği Bilim Dalı. İstanbul.
- Uçan, A. (1994). *Müzik eğitimi*. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Uçan, A. (2006). Müzik öğretmenliği yeterlikleri. *Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu Bildirisi*, 9. 26-28 Nisan 2006, Pamukkale Ünv. Eğt. Fak. Denizli.
- Ünlü, S. (2001). *Psikoloji*. Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Üstün, E. ve Özçimen, A. (2011). Türkiye’de müzik öğretmeni yetiştiren anabilim dallarında flüt eğitiminde karşılaşılan teknik problemler ve öneriler. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 31, Sayfa 69-87, 2011.
- Yayla, F. (2006). Üniversiter yapı içinde müzik öğretmeni yetiştirme sistemi. *Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu Bildirisi*, 26-28 Nisan 2006, Pamukkale Ünv. Eğt. Fak. Denizli.
- Yayla, F. (2009). Müzik eğitimi ve istismar. *Bildiriler – 8. Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu*, 23–25 Eylül 2009, OMÜ.
- YÖK, (2007). *Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları*. Haziran: Ankara.

EKLER

- EK 1 : KİŞİSEL BİLGİ FORMU**
- EK 2 : ÖĞRETMEN YETERLİLİK ÖLÇEĞİ**
- EK 3 : İSTATİSTİKLER**
- EK 4 : İZİN BELGELERİ**

EK 1: KİŞİSEL BİLGİ FORMU

YÖNERGE: Bu uygulama ile müzik öğretmeni adaylarının mesleki yeterlikleri, akademik başarıları ve müzikal algıları hakkındaki bilgileri araştırılacaktır. Lütfen her cümleyi ayrı ayrı dikkatle okuyup, bunlara ne kadar katıldığınızı belirleyiniz.

Kendinizle ilişkili görüşlerinizi en iyi yansıtan rakamın üzerine (X) işareti koyarak belirleyiniz. Her görüşünüz için sadece “BİR” (1) işaret koymaya özen gösterin. İnsanların hepsinin kendine özgü düşünceleri olduğundan, burada doğru ya da yanlış diye bir yanıt söz konusu değildir.

Teşekkür eder, başarılar dilerim.

Özge ŞAFAK

1- Cinsiyet

- a) Kız b) Erkek

2- Yaşınız

- a) 19-22 b) 23-26 c) 27-30 d) 31 ve üstü

3- Sınıfınız

- a) 1.sınıf b) 2.sınıf c) 3.sınıf d) 4.sınıf

4- Bireysel çalgınız

- a) Yaylı çalgı (.....) b) Gitar c) Nefesli çalgı (.....) d) Ses

5- Kaç senedir bu enstrümanı çalıyorsunuz?

- a) 5 ve üzeri b) 4 c) 3 d) 2 e) 1 veya daha az

6- Mezun olduğunuz lisenin türü

- a) Güzel Sanatlar Anadolu Lisesi b) Genel Lise
c) Konservatuvar e) Diğer(...)

7- Müzik eğitimi bölümüne isteyerek mi girdiniz?

- a) Evet b) Hayır

8- Bölümünüz müzikal açıdan beklentilerinizi karşılıyor mu?

- a) Tamamen b) Oldukça c) Kısmen d) Hiç

9- Anne eğitim durumu

- a) Üniversite b) Lise c) Ortaokul d) İlkokul e) Okul Eğitimi yok

10- Baba eğitim durumu

- a) Üniversite b) Lise c) Ortaokul d) İlkokul e) Okul Eğitimi yok

11- Aile bireyleri arasında profesyonel olarak müzikle uğraşan başka kimse var mı?

- a) Var b) Yok

12- Ailede müzik öğretmeni var mı?

- a) Var b) Yok

13- Ailede müzik aleti çalan başka kimse var mı?

- a) Var b) Yok

14- Hangi müzik türlerini dinler ve ilgi gösterirsiniz?

- a) Klasik b) Jazz c) Pop d) TSM e) THM f) Diğer (.....)

15- Müzik eğitimi bölümünden mezun olduktan sonra müzik öğretmenliği yapmayı düşünüyor musunuz?

- a) Evet b) Hayır

16- Okul dışında özel olarak müzik öğretmenliği yapıyor musunuz?

- a) Evet b) Hayır

EK 2: ÖĞRETMEN YETERLİLİK ÖLÇEĞİ

Bu bölümde müzik öğretmeni adaylarının “öğretmenlik öz-yeterliklerini” ölçmek için öğretmen yeterlik ölçeği bulunmaktadır. Düşüncelerinizi **Kesinlikle Katılmıyorum** ile **Kesinlikle Katılıyorum** arasında size uygun gelen bölümü (X) şeklinde işaretleyerek ifade etmeniz istenmektedir. Lütfen her bir maddeyi cevaplamaya çalışınız.

		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	Öğrencilerden biri sınıf düzenini bozucu davranışlar gösterirse, öğrenciyi olumlu yönde yönlendirecek bazı yöntemler bilirim					
2	Eğer öğrenciler evde gerekli disiplini almazlarsa, muhtemelen okulda da disipline edilemezler.					
3	Eğer gerçekten çok çaba sarf edersem, ulaşılması zor veya motivasyonsuz öğrencilere bile öğretim verebilirim.					
4	Eğer anne-babalar çocuklarının başarısı için daha fazla çaba harcarsa öğretmenler de daha fazla çaba gösterebilirler.					
5	Gerçekten çaba sarf ettiğim zaman, en zor öğrencilere dahi öğretim verebilirim					
6	Öğrencinin sınıfımda bulunduğu sürenin öğrenci üzerindeki etkisi, öğrencinin ev ortamının öğrenci üzerindeki etkisinden daha azdır					
7	Eğer öğrencilerden biri bir önceki dersle ilgili bilgileri hatırlayamazsa, bir sonraki derste o öğrencinin hatırlama becerilerini arttırmak için gerekli yöntemleri bilirim.					
8	Öğrenci başarısı düşünüldüğü zaman, öğretmen gerçek anlamda pek fazla bir şey yapamaz. Çünkü Öğrencinin öğrenme motivasyonu ve çalışması çoğunlukla öğrencinin ev ortamına bağlıdır.					
9	Ev ortamının öğrenci üzerindeki olumsuz etkisi, iyi bir okul eğitimi ile etkisiz hale getirilebilir.					
10	Öğrencinin ev ortamının öğrencinin başarısı üzerinde çok fazla etkisi olduğundan benim başarabileceklerim oldukça sınırlıdır.					

		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
11	Aldığım öğretmenlik eğitimim ve/veya deneyimim, etkili bir öğretmen olmam için gerekli becerileri bana sağlamadı.					
12	Öğrencilerimin sahip oldukları pek çok öğrenme problemleri ile başa çıkma konusunda eğitim almadım					
13	Öğrencilerin aldıkları notlarda yükselme olduğu zaman; bunun nedeni, öğretmenlerin daha etkili öğretim yöntemleri bulmasındandır.					
14	Bir öğrencinin öğrenme kapasitesi, o öğrencinin anne-babasıyla ilgili faktörlerle doğrudan ilişkilidir.					
15	Öğrencilerimden birinin verilen bir ödevle ilgili problemleri olduğu zaman ödevi öğrencinin öğrenme düzeyine uyarlamada sıklıkla zorluklar yaşıyorum.					
16	İyi bir öğretim becerisine sahip öğretmen bile, çoğu öğrenciye çeşitli konuları öğretmede başarılı olamayabilir.					

EK 3: İSTATİSTİKLER

Scale: Genel Müzik Bilgisi ve Kültürü

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,937	32

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
mü01	100,63	321,572	,566	,935
mü02	100,58	319,892	,504	,935
mü03	100,72	320,953	,520	,935
mü04	100,73	320,494	,515	,935
mü05	100,24	317,794	,557	,935
mü06	100,45	314,587	,678	,933
mü07	99,46	324,026	,359	,937
mü08	100,46	315,544	,600	,934
mü09	100,61	318,304	,512	,935
mü10	100,48	317,375	,559	,934
mü11	100,32	312,678	,601	,934
mü12	100,43	317,237	,576	,934
mü13	100,24	319,096	,591	,934
mü14	100,60	316,799	,559	,934
mü15	100,51	317,782	,519	,935
mü16	100,84	314,300	,597	,934
mü17	100,88	320,708	,421	,936
mü18	100,49	316,835	,555	,935
mü19	100,32	314,629	,613	,934
mü20	100,28	318,217	,540	,935
mü21	99,81	318,362	,554	,935
mü22	99,77	317,994	,532	,935
mü23	100,00	316,357	,570	,934
mü24	100,39	316,421	,621	,934
mü25	100,22	318,469	,553	,935
mü26	100,19	319,904	,571	,934
mü27	100,51	321,871	,494	,935
mü28	100,07	320,379	,436	,936
mü29	100,42	318,758	,492	,935
mü30	100,20	318,271	,554	,935
mü31	100,06	316,927	,573	,934
mü32	100,44	317,425	,570	,934

Scale: Teknik ve Teorik Bilgiler

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,969	48

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
mü33	159,84	906,987	,548	,968
mü34	160,13	905,484	,578	,968
mü35	160,05	901,859	,428	,969
mü36	159,70	902,534	,619	,968
mü37	159,92	900,258	,639	,968
mü38	159,99	894,649	,681	,968
mü39	160,04	903,141	,588	,968
mü40	160,09	898,609	,635	,968
mü41	160,13	901,427	,599	,968
mü42	159,50	904,063	,542	,968
mü43	159,84	905,319	,554	,968
mü44	159,80	898,273	,646	,968
mü45	159,78	899,291	,667	,968
mü46	159,92	897,618	,658	,968
mü47	160,09	901,561	,614	,968
mü48	159,65	903,602	,576	,968
mü49	159,60	899,828	,597	,968
mü50	159,67	899,488	,607	,968
mü51	159,58	899,010	,656	,968
mü52	159,49	900,662	,607	,968
mü53	159,59	899,818	,658	,968
mü54	159,69	897,940	,676	,968
mü55	159,64	900,125	,603	,968
mü56	159,69	897,791	,632	,968
mü57	159,94	907,831	,453	,969
mü58	159,83	901,776	,567	,968
mü59	159,70	899,120	,691	,968
mü60	159,96	900,980	,680	,968
mü61	159,95	901,893	,635	,968
mü62	159,77	896,613	,727	,968
mü63	159,57	900,935	,637	,968
mü64	159,91	898,878	,657	,968
mü65	159,84	898,128	,631	,968
mü66	159,96	896,692	,610	,968
mü67	159,63	897,348	,657	,968
mü68	159,47	904,930	,521	,968
mü69	159,75	900,628	,653	,968
mü70	159,96	899,632	,654	,968
mü71	160,19	903,971	,531	,968
mü72	160,14	900,750	,633	,968
mü73	159,58	899,890	,618	,968
mü74	160,03	900,272	,600	,968
mü75	159,87	899,928	,675	,968
mü76	159,83	896,706	,718	,968
mü77	159,74	899,997	,653	,968
mü78	159,69	900,381	,654	,968
mü79	159,73	897,669	,655	,968
mü80	159,74	899,831	,649	,968

Scale: Müziğe Karşı Olan İlgi ve Tutum

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,934	17

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
mü81	57,20	134,394	,678	,930
mü82	57,51	133,563	,727	,928
mü83	57,57	135,202	,666	,930
mü84	57,41	133,788	,729	,928
mü85	57,54	133,816	,718	,929
mü86	57,48	133,657	,742	,928
mü87	57,68	136,799	,670	,930
mü88	57,65	134,653	,649	,930
mü89	57,56	134,953	,691	,929
mü90	57,82	136,798	,628	,931
mü91	57,99	138,730	,552	,932
mü92	58,02	138,049	,518	,934
mü93	57,67	134,620	,706	,929
mü94	57,61	136,362	,687	,930
mü95	57,58	135,020	,734	,929
mü96	57,60	135,379	,656	,930
mü97	58,05	141,007	,372	,937

Scale: Kişisel Öğretim Yeterliği (İçsel Faktörler)

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,803	7

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
öy01	20,87	17,564	,671	,745
öy03	20,84	17,427	,673	,744
öy05	20,82	16,972	,715	,735
öy07	20,93	18,694	,602	,760
öy09	21,05	18,745	,563	,766
öy11	21,56	19,962	,644	,759
öy13	21,06	19,059	,538	,771

Scale: Genel Öğretim Yeterliği (Dışsal Faktörler)

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,842	9

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
öy02	25,36	24,553	,401	,722
öy04	25,02	24,835	,367	,728
öy06	25,47	24,830	,465	,711
öy08	25,49	24,786	,435	,716
öy10	25,72	24,612	,468	,711
öy12	25,52	24,938	,377	,726
öy14	25,35	25,307	,414	,719
öy15	25,74	25,423	,423	,718
öy16	25,37	24,677	,428	,717

EK 4: İZİN BELGELERİ

	T.C. ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı					
Sayı : 79594239-302.14- 0269 Konu : İzin.	30.01.14* 1037	Bolu, 02 / 01 / 2014				
MARMARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE						
İlgi: 05.12.2013 tarih ve 16110545-302.08.01-1300238493 sayılı yazınız.						
Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Anabilim Dalı Müzik Öğretmenliği Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Özge ŞAFAK'ın Doç. Dr. Sena GÜRŞEN OTACIOĞLU'nun danışmanlığında yürüttüğü "Müzik Öğretmeni Adaylarının Mesleki Yeterlik, Müzikal Algı ve Çalgı Başarılarının Karşılaştırılması" konulu tezini Üniversitemiz Eğitim Fakültesi'nde uygulama talebi Rektörlüğümüz tarafından uygun görülmüştür.						
Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.						
Saygılarımla.						
Prof. Dr. Mehmet BAHAR Rektör a. Rektör Yardımcısı						
<table border="1" style="margin-left: auto; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="text-align: center;">T.C. MARMARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ</td> </tr> <tr> <td>Tarih: 06-02-2014</td> </tr> <tr> <td>Sayı: 1400029169</td> </tr> <tr> <td>Bürosu: 302-0801</td> </tr> </table>			T.C. MARMARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ	Tarih: 06-02-2014	Sayı: 1400029169	Bürosu: 302-0801
T.C. MARMARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ						
Tarih: 06-02-2014						
Sayı: 1400029169						
Bürosu: 302-0801						
<i>Öğr. İşl. Daire Başkanı</i> <i>06.02.14</i> <i>U.B.</i>						



T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
Atatürk Eğitim Fakültesi

Sayı : 65796619-302.08.01-1400008823
Konu : Özge ŞAFAK'ın Tez Çalışması hk.

14.01.2014

ÖĞRENCİ İŞLERİ DAİRE BAŞKANLIĞINA

İlgi : 06 Aralık 2013 tarih, 1300238729 sayılı yazı.

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Anabilim Dalı Müzik Öğretmenliği Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencilerinden Özge ŞAFAK'ın "Müzik Öğretmeni Adaylarının Mesleki Yeterlilik, Müzikal Algı ve Çalgı Başarılarının Karşılaştırılması" başlıklı tezinin uygulama çalışmalarını Fakültemiz Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalında yapması uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi rica ederim.

Prof. Dr. Ramazan ÖZEY
Dekan



Marmara Üniversitesi Göztepe Yerleşkesi Atatürk Eğitim Fakültesi
34722 Kadıköy / İSTANBUL
Telefon:(0216)4140545

Belgegeçer No: 338 80 60

Ayrıntılı bilgi için :
Remziye DURKAN
Memur

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. maddesi gereğince Ramazan ÖZEY tarafından güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://ebys.marmara.edu.tr/ERMS/Record/RecordConfirmationPage.aspx?code=8D026BF>



T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı



Sayı : 51793284-300-110/896
Konu : Tez Çalışmaları

24/01/2014

MARMARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
İSTANBUL

İLGİ : a) 04.12.2013 tarih ve 16110545-302.08.01-1300236919 sayılı yazınız.

b) 05.12.2013 tarih ve 16110545-302.08.01-1300238493 sayılı yazınız.

Üniversitemiz Necatibey Eğitim Fakültesi Dekanlığının 14 Ocak 2014 tarih ve 11021752.300-13/78 sayılı yazısına istinaden; Hilmi DURUOĞLU ve Özge ŞAFAK'ın söz konusu tez çalışmaları, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Öğretmenliği Anabilim Dalı öğrencileri ve öğretim üyeleri ile kendilerinin yapmaları koşuluyla uygun görülmüştür.

Bilgilerinize arz ederim.

Prof.Dr.Oktay ARSLAN
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

T.C. MARMARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ	
Tarih:	31-01-2014
Sayı:	1400024667
Ek:	302.14.01

Öğr. İşl. Dal. Başk.
31.01.2014
M.B.



T.C.
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
ÖĞRENCİ İŞLERİ DAİRE BAŞKANLIĞI

Sayı : 93130991- 302.16-214
Konu : Özge ŞAFAK'ın Tez Çalışması Hk.

1191

28 Ocak 2014

MARMARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 05.12.2013 tarih ve 16110545-302.08.01-1300238493 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Anabilim Dalı Müzik Öğretmenliği tezli yüksek lisans programı öğrencisi Özge ŞAFAK'ın, Doç.Dr. Sena GÜRŞEN OTACIOĞLU danışmanlığında yürüttüğü "**Müzik Öğretmeni Adaylarının Mesleki Yeterlik, Müzikal Algı ve Çalgı Başarılarının Karşılaştırılması**" başlıklı tezinin uygulama çalışmalarını, Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı'nda yapma isteği Rektörlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinize arz ederim.

Prof. Dr. Sedat LAÇİNER
Rektör

T.C. MARMARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ	
Tarih:	05-02-2014
Sayı:	16.00027490
Bürosu:	302-08-01

Öğr. İst. Dal. Başk.
04.02.14
M.B.

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi / ÇANAKKALE Ayrıntılı Bilgi İçin İrtibat:
Tel : 0 (286) 218 00 18 Faks : 0 (286) 218 06 08
e-posta : idare@comu.edu.tr Elektronik Ağ : www.comu.edu.tr

Evrak Tarih ve Sayısı: 24/01/2014-1760



T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Öğrenci İşleri Dairesi Başkanlığı

Sayı : 17311665-044-
Konu : Özge ŞAFAK'ın tez çalışması

MARMARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : a) 05/12/2013 tarih ve 16110545-302.08.01/1300238493 sayılı yazınız.
b) Üniversitemiz Gazi Eğitim Fakültesi Dekanlığının, 22/01/2014 tarih ve 89377925-044/5519 sayılı yazısı.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Anabilim Dalı, Müzik Öğretmenliği Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Özge ŞAFAK'ın, Doç. Dr. Sena GÜRŞEN OTACIOĞLU'nun danışmanlığında yürüttüğü tezinin uygulama çalışmalarını Üniversitemiz Gazi Eğitim Fakültesi bünyesinde yapabilmesine izin verilmesi konusundaki ilgi (a) yazınız, adı geçen Fakülte Dekanlığına iletilmiş olup, alınan cevabi ilgi (b) yazının bir örneği ilişikte gönderilmiştir.

Bilgilerinize arz ederim.

Prof.Dr. İbrahim USLAN
Rektör Yardımcısı

EK :
-İlgi yazı (1 sayfa)

T.C. MARMARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ	
Tarih:	31-01-2014
Sayı:	1402024505
Bürosu:	32.14.32

BELEĞİN ASLI
ELEKTRONİK İMZALIDIR
24.01.2014
Birim Evrak Sorumlusu
Zekiye KÖKÇANCI
V.H.K.1

Gazi Üniversitesi Öğrenci İşleri Dairesi Başkanlığı Rektörlük Kampüsü 06500 Beşevler / ANKARA
Tel:0 (312) 212 68 40 Faks:0 (312) 221 32 02
E-Posta :ogris@gazi.edu.tr Web Adresi :www.ogris.gazi.edu.tr

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununa göre Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.
Evrak doğrulaması evrakdogrulama@gazi.edu.tr adresine mail atılarak yapılabilir. (PIN:47641)



T.C.
GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ

Sayı: 33490967-044- 25-44
Konu: Özge ŞAFAK' ın Tez Çalışması
Hakkında

03/01/2014

MARMARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
İSTANBUL

İlgi: 05/12/2013 tarihli ve 16110545/1300238493 sayılı yazı.

İlgi yazınız ile Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Öğretmenliği Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencilerinden Özge ŞAFAK'ın Doç. Dr.Sena GÜRŞEN OTACIOĞLU danışmanlığında yürüttüğü " Müzik Öğretmeni Adaylarının Mesleki Yeterlik, Müzikal Algı ve Çalgı Başarılarının Karşılaştırılması " konulu tez çalışmasını Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümünde yapması uygun görülmüştür.

Gereğini bilgilerinize arz ederim.

Prof. Dr. Mücahit EĞRİ
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

T.C. MARMARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ	
Tarih:	14-01-2014
Sayı:	1600008858
Bürosu:	302-08-01

Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı
13.01.2014
M.B.

Evrak Tarih ve Sayısı: 14/01/2014-203



T.C.
MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı



Sayı : 83427534-044-
Konu : Anketler

MARMARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığına)
İSTANBUL

İlgi : a) 10/01/2014 tarihli, 642 sayılı ve "Anketler" konulu yazı
b) 05.12.2013 tarih ve 16110545-302.08.01-1300238493 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Anabilim Dalı Müzik Öğretmenliği Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Özge ŞAFAK'ın Doç. Dr. Sena GÜRŞEN OTACIOĞLU danışmanlığında yürüttüğü "Müzik Öğretmeni Adaylarının Mesleki Yeterlilik, Müzikal Algı ve Çalgı Başarılarının Karşılaştırılması" konulu tez çalışmasını uygulama istemi ile ilgili Üniversitemiz Eğitim Fakültesinin görüşü ekte sunulmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Prof. Dr. Halil İbrahim GÖKCE
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

EK :
1- Yazı örneği (1 sayfa)

BELGENİN ASLI
ELEKTRONİK İMZALIDIR
14.01.2014

Şerife AVCI
Bilgisayar İşletmeni

T.C. MARMARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ	
Tarih:	16-01-2014
Sayı:	1400011519
Bürosu:	044

Öğr.-İşl. Daire Başkanı
16.01.2014
M.B.

Evrak Doğrulamak İçin : <http://ebys.mehmetakif.edu.tr/enVision/Dogrula/SURM2>

Örtülü Mevkii 15030 BURDUR
Telefon:+90 248 213 32 11 Faks:+90 248 213 32 11
e-Posta oidb@mehmetakif.edu.tr Elektronik Ağ:http://oidb.mehmetakif.edu.tr

Ayrıntılı bilgi için irtibat: Mustafa Dişkuruk
Evrak Pin Kodu: 59202



Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.



T.C.
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
Genel Sekreterlik



Sayı :27848278-044/3901
Konu :Anket İzni (Özge ŞAFAK)

17/02/2014

MARMARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi :05/12/2013 tarih ve 1300238493 sayılı yazınız.

İlgi yazınız gereği; Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Anabilim Dalı Müzik Öğretmenliği tezli yüksek lisans programı öğrencisi Özge ŞAFAK'ın, "Müzik Öğretmeni Adaylarının Mesleki Yeterlik, Müzikal Algı ve Çalgı Başarılarının Karşılaştırılması" konulu tez çalışmasını, Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalında uygulama talebi Rektörlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinize arz ederim.


Prof.Dr. Sebahattin NAS
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

T.C. MARMARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
28-02-2014
1400048318
302-08-21

Öğ. İ. D. D. B. B.
27.02.14
u.B.

Evrakı Doğrulamak İçin : <http://dys.pau.edu.tr/enVision/Dogrula/LMEJN9>

Kınıklı Kampüsü 20020/DENİZLİ
Tel: 0 (258) 296 20 61
E-Posta:

Faks: 0 (258) 0

Elektronik Ağ: <http://www.pau.edu.tr/genelsekreterlik/tr>

Ayrıntılı bilgi için irtibat : CANAN ÖGEL





T.C.
ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı: B.30.2.ULU.0.72.02.01-774/40110
Konu: Özge ŞAFAK'ın anket izni

31/12/2013

MARMARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığına

İlgi : 05.12.2013 tarihli ve 16110545-302.08.01-1300238493 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Anabilim Dalı Müzik Öğretmenliği Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencilerinden Özge ŞAFAK'ın yüksek lisans tezi kapsamında "Müzik Öğretmeni Adaylarının Mesleki Yeterlik, Müzikal Algı ve Çalgı Başarılarının Karşılaştırılması" konulu tez çalışmasına veri toplamak amacıyla ekte bir örneği yer alan anket formunu Fakülteniz Güzel Sanatlar Eğitim Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerine uygulamak istediği ilgi yazınız ile bildirilmiştir.

Söz konusu anketin Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalında öğrenim gören öğrencilere uygulanmasının uygun olduğuna ilişkin Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Dekanlığından alınan 30.12.2013 gün ve 6751 sayılı yazının bir örneği ve eki ilişikte gönderilmektedir.

Bilgilerinize arz ederim.

imza

Prof. Dr. Müfit PARLAK
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

EKLER :

- 1-Eğitim Fak.yazı örneği
- 2-Bölüm Bşk.yazı örneği



Bu Belge, 5070 sayılı Kanun hükümlerine uygun olarak elektronik imza ile imzalanmıştır.

U.Ü.Rektörlüğü Görükle Kampusu 16059 Nilüfer/BURSA
Tel: (0 224) 2940600 Fax: (0 224) 2940629
e-posta:oidb@uludag.edu.tr Elektronik Ağ: www.uludag.edu.tr

Bu belge UDOS kullanılarak hazırlanmıştır

Ayrıntılı Bilgi
Neriman Y.Şef

Öğrenci İşl. Daire Bşk.
07.01.2014
M.B.



T.C.
YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ
REKTÖRLÜĞÜ

SAYI : 75548883/100- 45

09.01/2014

KONU : Tez Çalışmaları Hk.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

- İlgi a) 04.12.2013 tarih ve 1300236919 sayılı yazınız.
b) 05.12.2013 tarih ve 1300238493 sayılı yazınız.

İlgi sayılı yazılarınız Üniversitemiz Eğitim Fakültesine gönderilmiş olup, Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Anabilim Dalı Müzik Öğretmenliği Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencileri Özge ŞAFAK' ın "Müzik Öğretmeni Adaylarının Mesleki Yeterlilik, Müzikal Algı ve Başarılarının Karşılaştırılması" ile Hilmi DURUOĞLU' nun "Müzik Öğretmeni Adaylarının Okul Deneyimine İlişkin Tutumları ile Akademik Başarılarının Karşılaştırılması" başlıklı tez çalışmalarının Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalında yapma isteği Fakültemiz Dekanlığınca uygun görülmüştür.
Gereğini saygılarımla arz/rica ederim.

Prof. Dr. Kenan DEMİREL
 Rektör V.

T.C. MARMARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ	
Tarih:	22 -01- 2014
Sayı:	1600016049
Büro:	302.14.01

Öğr. İl. Dn. Bşk.
 22.01.2014
 M.B.