



**T. C.
MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
MÜZİK EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**MÜZİK ÖĞRETMENİ ADAYLARININ ÖĞRETMEN KİMLİKLERİNİN
İNCELENMESİ**

BURCU ATİLLA

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**KASIM, 2021
MUĞLA**

**T. C.
MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ
ANABİLİM DALI
MÜZİK EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**MÜZİK ÖĞRETMENİ ADAYLARININ ÖĞRETMEN KİMLİKLERİNİN
İNCELENMESİ**

**BURCU ATİLLA
ORCID NO: 0000-0002-5065-6724**

**TEZ DANIŞMANI
DR. ÖĞR. ÜYESİ RIZA AKYÜREK**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**KASIM, 2021
MUĞLA**

JÜRİ ONAY SAYFASI

Burcu Atilla tarafından hazırlanan “Müzik Öğretmeni Adaylarının Öğretmen Kimliklerinin İncelenmesi” başlıklı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oybirliği ile Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, Müzik Eğitimi Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Hamit YOKUŞ
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Güzel
Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı
Jüri Başkanı

Dr. Öğr. Üyesi Rıza AKYÜREK
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Güzel
Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi
Anabilim Dalı
Tez Danışmanı

Dr. Öğr. Üyesi Türker EROL
Cumhuriyet Üniversitesi Güzel Sanatlar
Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi
Anabilim Dalı
Üye

Tez savunma tarihi: 25/11/2021

Bu tez Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, Müzik Eğitimi Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans Tezi olması için gerekli şartları yerine getirmektedir.

Prof. Dr. Sabri SİDEKLİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ETİK BEYANI

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Yazım Kılavuzuna uygun olarak hazırlanan “MÜZİK ÖĞRETMENİ ADAYLARININ ÖĞRETMEN KİMLİKLERİNİN İNCELENMESİ” başlıklı Yüksek Lisans Tez çalışmasında;

- Tez içinde sunulan veriler, bilgiler ve dokümanların akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde edildiğini,
 - Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçların bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunulduğunu,
 - Tez çalışmasında yararlanılan eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterildiğini,
 - Kullanılan verilerde ve ortaya çıkan sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapılmadığını,
 - Bu tezde sunulan çalışmanın özgün olduğunu,
- bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim. 25 /11 /2021

Burcu ATİLLA

Bu tezde kullanılan ve başka kaynaktan yapılan bildirişlerin, çizelge, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu’ndaki hükümlere tabidir.

ÖZET

MÜZİK ÖĞRETMENİ ADAYLARININ ÖĞRETMEN KİMLİKLERİNİN İNCELENMESİ

BURCU ATİLLA

Yüksek Lisans Tezi, Müzik Eğitimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Rıza Akyürek

Kasım 2021, 107 sayfa

Bireyler içinde yaşadıkları ortam gereği toplumsal katmanda farklı kimliklere sahiptirler. Bireylerin statüleri, çalışma durumları, bilgi ve birikimleri, sahip oldukları değerler onlara birer kimlik sağlamaktadır. Sahip oldukları bu kimlikler bireylerin yaşamları süresince toplumsal düzeyde kendilerine bir yer edinmede yardımcı olmaktadır. Bireylerin kimlik kazanımları eğitimleriyle, kültürel birikimleriyle ve yaşantılarıyla paralel olarak değişmekte ve gelişmektedir. Yapılan bu araştırmada, müzik öğretmeni adaylarının öğretmen kimlik algılarının hangi düzeyde olduğunun belirlenmesi amaçlanmıştır. Bununla birlikte müzik öğretmeni adaylarının öğretmen kimlik algıları ile cinsiyet, sınıf, mezun olunan lise türü, yaş, eğitim görmekte oldukları üniversite arasındaki ilişkinin incelenmesi de amaçlanmıştır. Araştırma ilişkisel tarama modelinin kullanıldığı betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın evrenini Türkiye’deki Üniversitelerin Eğitim Fakültelerine bağlı Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Müzik Eğitimi Anabilim Dallarında öğrenim görmekte olan müzik öğretmeni adayları oluşturmakta, örneklemini ise 2020-2021 Eğitim Öğretim yılı güz ve bahar yarıyıllarında Türkiye’nin 7 farklı coğrafi bölgesinden seçkisiz atama yöntemi ile örneklem olarak belirlenmiş ilgili anabilim dallarında öğrenim gören 217’si kadın, 206’sı erkek olmak üzere toplam 423 müzik öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Araştırmada, Demografik Bilgi Formu ve Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Ölçeği kullanılarak veriler toplanmıştır. Müzik öğretmeni adaylarının öğretmen kimlik algısı düzeylerinin belirlenmesi için betimsel analizlerde; ortalama ve standart sapma kullanılırken ilişkisel bulguların belirlenmesinde Bağımsız Örneklem T-Testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova), Tukey Testi ve Korelasyon Testleri kullanılmıştır. Araştırma

sonucunda müzik ğretmeni adaylarının ğretmen kimlik algılarının genel ortalamaları cinsiyet, sınıf ve mezun olunan lise türüne göre değişiklik göstermezken, yaş ve eğitim gördükleri üniversitelere göre değişiklik gösterdiği sonuçları elde edilmiştir.

Anahtar kelimeler: kimlik, müzik eğitimi, meslek öncesi ğretmen kimliği, müzik ğretmeni adayları



ABSTRACT

AN EXAMINATION OF THE TEACHING IDENTITY OF MUSIC TEACHER CANDIDATES

BURCU ATILLA

Master Thesis, Department of Music Education

Supervisor: Assist. Prof. Dr. Rıza Akyürek

November 2021, 107 pages

Individuals hold different identities due to the social environment in which they live. The working status of the individuals, their knowledge, their background and the values they have provide them with an identity. Sahip oldukları bu kimlikler bireylerin yaşamları süresince toplumsal düzeyde kendilerine bir yer edinmelerine yardımcı olmaktadır. The identity gains of individuals constantly change and develop in parallel with their education, cultural background and lifestyles. This study aims to determine the level of teacher identity perceptions of music teacher candidates. In addition, it is aimed to examine the relationship between teacher identity perceptions of music teacher candidates and their gender, age, social class, type of high school they have graduated, and finally the university at which they are currently studying. Relational scanning model has been applied in the course of preparing this descriptive study. The time span of this study is 2020-2021 academic year, both fall and spring semesters. It covers the Music Teaching program of Fine Arts Education majors at the Education Faculty of universities in Turkey. The surveyed sample in this study consists of 217 female and 206 male students - totally 423 music teacher candidates from all over Turkey, whom have been selected randomly. In the course of this study, data was collected using demographic information form and pre-occupation teacher id scale.

In descriptive analyses, average and standard deviation methods were used for determining the teacher identity perception levels of music teacher candidates. In order to determine the relational findings, Independent Sample T-Test, One-Way Variance Analysis (Anova), Tukey Test and Correlation Tests were conducted. According to the findings of this study, the overall

averages of teacher identity perceptions of music teacher candidates did not vary according to their gender, social class and the type of high school they had graduated from. However, it varied according to their age and the universities where they were educated.

Keywords: identity, music education, pre-career teacher ID, music teacher candidates



ÖNSÖZ

Araştırmam süresince kaydettiğim ilerlemeleri yakından takip ederek desteğini her zaman yanımda hissettiğim, değerli görüşleri ile araştırmama yön veren hem kişisel hem de akademik gelişimimde bana rol model olan, değerli vaktini hiçbir sınırlama gözetmeksizin benim için ayıran, çalışmam süresince göstermiş olduğu sabrı, bilgi birikimi için tez danışmanım Sayın Dr. Öğr. Üyesi Rıza AKYÜREK'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Bütün eğitim hayatım boyunca beni yetiştiren, bu zamana kadar duygusal, psikolojik ve akademik anlamda bana desteği olan bütün öğretmenlerime teşekkür ederim.

Tez sürecimde yabancı dil çevirilerimde bana koşulsuz yardımcı olan değerli hocam Öğr. Gör. Nilüfer CHOKHACHIAN'a sevgi ve teşekkürlerimi sunarım. İstatistiksel veri analizinde yardımlarını esirgemeyen değerli hocam Doç. Dr. Muhammet ALPASLAN'a teşekkürlerimi sunarım. Yüksek lisans sürecim boyunca tezimin literatür araştırmalarında ve verilerin işlenişi süreçlerinde desteklerini esirgemeyen, Murat ARSLAN'a, Huriye Gül DEREBAĞ'a ve Metehan ZORBA'ya teşekkürlerimi sunarım.

Son olarak hayatım boyunca her zaman beni destekleyen, en zor anlarımda hep yanı başımda olan, sevgisini ve şefkatini hissettiğim, maddi ve manevi desteğini bir an olsun esirgemeyen, bu zorlu süreçte benim güçlü kalabilmemi sağlayan, her zaman en büyük destekçilerim, annem Şükran ATİLLA' ya, babam Murat ATİLLA' ya sonsuz sevgi ve teşekkürlerimi sunarım.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
JÜRİ ONAY SAYFASI	iii
ETİK BEYANI.....	iv
ÖZET.....	v
ABSTRACT	vii
ÖNSÖZ.....	ix
İÇİNDEKİLER.....	x
TABLolar DİZİNİ	xv
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xviii
KISALTMALAR DİZİNİ	xix
EKLER DİZİNİ.....	xx

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu	9
1.2. Problem Cümlesi	9
1.3. Araştırmanın Amacı	9
1.4. Araştırmanın Önemi	10
1.5. Araştırmanın Sayıltıları	10
1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları	11
1.7. Tanımlar	11

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Eğitim	12
2.1.1. Müzik Eğitimi	13
2.1.2. Müzik Öğretmenliği Programı	14
2.2. Kimlik.....	14
2.2.1. Öğretmen Kimliği	15
2.3. İlgili Yurt İçi Araştırmalar	20
2.4. İlgili Yurt Dışı Araştırmalar	23

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli (Deseni)	26
3.2. Evren ve Örneklem.....	27
3.3. Veri Toplama Araçları.....	30
3.3.1. Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Ölçeği (MÖÖKÖ).....	30
3.3.2. Demografik Bilgi Formu	31
3.4. Verilerin Toplanması.....	31
3.5. Verilerin Analizi.....	35

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	36
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	38
4.2.1. Müzik Öğretmeni Adaylarının Öğretmen Kimlik Algıları ile Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	38
4.2.1.1. Kendini Öğretmen Olarak Sınıflandırma Alt Boyutu ile Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	39
4.2.1.2. Öğretmen Olarak Kendine Güvenme Alt Boyutu ile Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	39
4.2.1.3. Öğretmen Olarak Katılım Alt Boyutu ile Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	40
4.2.2. Müzik Öğretmeni Adaylarının Öğretmen Kimlik Algıları ile Sınıf Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	41
4.2.2.1. Kendini Öğretmen Olarak Sınıflandırma Alt Boyutu ile Sınıf Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	41
4.2.2.2. Öğretmen Olarak Kendine Güvenme Alt Boyutu ile Sınıf Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	42
4.2.2.3. Öğretmen Olarak Katılım Alt Boyutu ile Sınıf Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	42
4.2.3. Müzik Öğretmeni Adaylarının Öğretmen Kimlik Algıları ile Mezun Olunan Lise Türü Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	43
4.2.3.1. Kendini Öğretmen Olarak Sınıflandırma Alt Boyutu ile Mezun Olunan Lise Türü Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	44
4.2.3.2. Öğretmen Olarak Kendine Güvenme Alt Boyutu ile Mezun Olunan Lise Türü Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	44

4.2.3.3. Öğretmen Olarak Katılım Alt Boyutu ile Mezun Olunan Lise Türü Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	45
4.2.4. Müzik Öğretmeni Adaylarının Öğretmen Kimlik Algıları ile Yaş Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	45
4.2.4.1. Kendini Öğretmen Olarak Sınıflandırma Alt Boyutu ile Yaş Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	46
4.2.4.2. Öğretmen Olarak Kendine Güvenme Alt Boyutu ile Yaş Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	47
4.2.4.3. Öğretmen Olarak Katılım Alt Boyutu ile Yaş Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	48
4.2.5. Müzik Öğretmeni Adaylarının Öğretmen Kimlik Algıları ile Eğitim Görmekte Oldukları Üniversite Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	48
4.2.5.1. Kendini Öğretmen Olarak Sınıflandırma Alt Boyutu ile Eğitim Görmekte Oldukları Üniversite Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	52
4.2.5.2. Öğretmen Olarak Kendine Güvenme Alt Boyutu ile Eğitim Görmekte Oldukları Üniversite Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	53
4.2.5.3. Öğretmen Olarak Katılım Alt Boyutu ile Eğitim Görmekte Oldukları Üniversite Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	54
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	55
4.3.1. Kendini Öğretmen Olarak Sınıflandırma ile Öğretmen Olarak Kendine Güvenme Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar	55
4.3.2. Kendini Öğretmen Olarak Sınıflandırma ile Öğretmen Olarak Katılım Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar	56
4.3.3. Öğretmen Olarak Kendine Güvenme ile Öğretmen Olarak Katılım Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar	57

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç.....	58
5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	58
5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	58
5.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	60
5.2. Tartışma.....	60
5.2.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Tartışma	60
5.2.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Tartışma	61
5.2.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma	65
5.3. Öneriler.....	66
KAYNAKÇA	67
EKLER	76

TABLÖLAR DİZİNİ

Sayfa

Tablo 1. Ölçek Uygulanan Müzik Öğretmeni Adaylarının Cinsiyete Göre Dağılımları.....	28
Tablo 2. Ölçek Uygulanan Müzik Öğretmeni Adaylarının Yaşlara Göre Dağılımları.....	28
Tablo 3. Ölçek Uygulanan Müzik Öğretmeni Adaylarının Öğrenim Gördükleri Üniversitelere Göre Dağılımları	28
Tablo 4. Ölçek Uygulanan Öğrencilerin Sınıflarına Göre Dağılımları	29
Tablo 5. Ölçek Uygulanan Öğrencilerin Mezun Olduğu Lise Türüne Göre Dağılımları.....	29
Tablo 6. Normallik Test Sonuçları.....	32
Tablo 7. Güvenirlilik Analizi Test Sonuçları.....	32
Tablo 8. Müzik Öğretmeni Adaylarının Öğretmen Kimlik Algılarına İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları	36
Tablo 9. Müzik Öğretmeni Adaylarının Öğretmen Kimliği Algısı İle Cinsiyet Değişkenine İlişkin T - Testi Sonuçları.....	38
Tablo 10. Kendini Öğretmen Olarak Sınıflandırma Alt Boyutu İle Cinsiyet Değişkenine İlişkin T - Testi Sonuçları.....	39
Tablo 11. Öğretmen Olarak Kendine Güvenme Alt Boyutu İle Cinsiyet Değişkenine İlişkin T - Testi Sonuçları	40
Tablo 12. Öğretmen Olarak Katılım Alt Boyutu İle Cinsiyet Değişkenine İlişkin T - Testi Sonuçları	40
Tablo 13. Müzik Öğretmeni Adaylarının Öğretmen Kimliği Algısı İle Sınıf Değişkenine İlişkin T - Testi Sonuçları.....	41
Tablo 14. Kendini Öğretmen Olarak Sınıflandırma Alt Boyutu İle Sınıf Değişkenine İlişkin T - Testi Sonuçları	41

Tablo 15. Öğretmen Olarak Kendine Güvenme Alt Boyutu İle Sınıf Değişkenine İlişkin T - Testi Sonuçları	42
Tablo 16. Öğretmen Olarak Katılım Alt Boyutu İle Sınıf Değişkenine İlişkin T - Testi Sonuçları	43
Tablo 17. Müzik Öğretmeni Adaylarının Öğretmen Kimliği Algısı İle Mezun Olunan Lise Türü Değişkenine İlişkin T - Testi Sonuçları	43
Tablo 18. Kendini Öğretmen Olarak Sınıflandırma Alt Boyutu İle Mezun Oldukları Lise Türü Değişkenine İlişkin T-Testi Sonuçları	44
Tablo 19. Öğretmen Olarak Kendine Güvenme Alt Boyutu İle Mezun Oldukları Lise Türü Değişkenine İlişkin T-Testi Sonuçları	44
Tablo 20. Öğretmen Olarak Katılım Alt Boyutu İle Mezun Oldukları Lise Türü Değişkenine İlişkin T-Testi Sonuçları	45
Tablo 21. Müzik Öğretmeni Adaylarının Öğretmen Kimliği Algısı İle Yaş Değişkenine İlişkin Anova Testi Sonuçları	46
Tablo 22. Kendini Öğretmen Olarak Sınıflandırma Alt Boyutu İle Yaş Değişkenine İlişkin Anova Testi Sonuçları	46
Tablo 23. Öğretmen Olarak Kendine Güvenme Alt Boyutu İle Yaş Değişkenine İlişkin Anova Testi Sonuçları	47
Tablo 24. Öğretmen Olarak Katılım Alt Boyutu İle Yaş Değişkenine İlişkin Anova Testi Sonuçları	48
Tablo 25. Müzik Öğretmeni Adaylarının Öğretmen Kimliği Algısı İle Eğitim Görmekte Oldukları Üniversite Değişkenine İlişkin Anova Testi Sonuçları	48
Tablo 26. Müzik Öğretmeni Adaylarının Öğretmen Kimlik Algısı İle Eğitim Görmekte Oldukları Üniversite Değişkenine İlişkin Tukey Testi Sonuçları	49
Tablo 27. Kendini Öğretmen Olarak Sınıflandırma Alt Boyutu İle Eğitim Görmekte Oldukları Üniversite Değişkenine İlişkin Anova Testi Sonuçları	52
Tablo 28. Öğretmen Olarak Kendine Güvenme Alt Boyutu İle Eğitim Görmekte Oldukları Üniversite Değişkenine İlişkin Anova Testi Sonuçları	53
Tablo 29. Öğretmen Olarak Katılım Alt Boyutu İle Eğitim Görmekte Oldukları Üniversite Değişkenine İlişkin Anova Testi Sonuçları	54

Tablo 30. <i>Kendini Öğretmen Olarak Sınıflandırma İle Öğretmen Olarak Kendine Güvenme Alt Boyutlarına İlişkin Korelasyon Testi Sonuçları</i>	56
Tablo 31. <i>Kendini Öğretmen Olarak Sınıflandırma İle Öğretmen Olarak Katılım Alt Boyutlarına İlişkin Korelasyon Testi Sonuçları</i>	56
Tablo 32. <i>Öğretmen Olarak Kendine Güvenme İle Öğretmen Olarak Katılım Alt Boyutlarına İlişkin Korelasyon Testi Sonuçları</i>	57



ŞEKİLLER DİZİNİ

Sayfa

Şekil 1. <i>Araştırma Sürecinde İzlenen Aşamalar</i>	34
--	----



KISALTMALAR DİZİNİ

Kısaltmalar	Açıklamalar
AÜ	Atatürk Üniversitesi
BAİBÜ	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
DEÜ	Dokuz Eylül Üniversitesi
GSE	Güzel Sanatlar Eğitimi
GSEB	Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü
MAKÜ	Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
MEABD	Müzik Eğitimi Ana Bilim Dalı
MÖÖKÖ	Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Ölçeği
MSKÜ	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
NÖHÜ	Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi
PAÜ	Pamukkale Üniversitesi
SCÜ	Sivas Cumhuriyet Üniversitesi
TOGÜ	Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi
TÜ	Trabzon Üniversitesi

EKLER DİZİNİ

	Sayfa
Ek 1. <i>Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Ölçeği</i>	76
Ek 2. <i>Etik Kurul Onay Belgesi</i>	78
Ek 3. <i>Uygulama Yapılan Üniversitelere ait İzin Belgeleri</i>	79



BÖLÜM I

GİRİŞ

Bilimsel araştırmalar, geçmişten günümüze toplumların gelişimi ile birlikte ilerlemekte, gün geçtikçe hızla artmaktadır. Araştırmaların eşitliliği çoğaldıkça bilime, sanata ve toplumsal gelişime katkısı da aynı oranda gelişmektedir. Ülkemizde bilimsel araştırmaların sayısı her geçen gün çoğalmaktadır. Günümüz bilgi çağında teknolojik ilerlemelere paralel olarak bilimsel araştırmalar da değişime ve gelişime ayak uydurmaktadır. Sosyal ve beşer bilimlerde yapılan yeni araştırmalar bilimde pek çok yeni yaklaşımlara ışık tutmakta ve yol göstermektedir. Kültürel, sanatsal ve eğitsel yenilikler, değişenler, dönüşümler, toplumlara yn vermekle birlikte aynı zamanda toplumların geçmişten günümüze aktardıkları inanç, değer ve kültürel miraslarını da yeni kuşaklara taşımaktadırlar.

Kültür, toplumsal yaşamda oluşan bir unsur olmakla beraber aynı zamanda bireysel tutum ve davranışlar da kültürel doku içinde önemli yer tutar. Kültür yaşamsal ve toplumsal gereksinimleri karşılayan işlevsel bir unsurdur. Kültür, dil aracılığıyla nesiller boyu aktarılabilen bir özellik taşır. Bu sayede insanoğlu yaşayarak edindiği deneyimleri kendisinden sonraki nesillere aktarmış olur (Güvenç, 2002).

“Kültür; bir toplumun birlikte yaşadığı tecrübelerden oluşan ve kuşaktan kuşağa paylaşılan değerler, inançlar, tutumlar, yorumlar ve önemli olaylardır” (Bakan, 2008).

Kültürün oluşumunda ve nesilden nesile aktarımında en önemli yapı taşlarından birisi de eğitimidir. İnsanın kalıtsal glerinin geliştirilmesi ve istenen özelliklerle donanık bir kişiliğe kavuşması için en etkili araç eğitimidir. Eğitim kişilik geliştirmede bir evre etkenidir. Kişiliğin gelişmesini sağlayan evre, insanın içinde büyüdüğü kültürdür. Eğitim insan kişiliğini geliştirmede kültürel etkenlerden biridir (zdemir, 2006).

Eğitim, bireyin doğumundan ölümüne kadar süregelen bir süreçtir. Bu süreç, bireylere çeşitli bilgi, beceri, tutum ve değerler kazandırır. Bu öğrenme süreci bireyin davranışlarında gözle görülür değişikliklere neden olur. Bireyde davranış değişikliği, kendi yaşantıları yoluyla meydana gelir. Bu nedenle eğitim, bireyde kendi yaşantıları yoluyla davranış değişikliği meydana getirme süreci olarak tanımlanabilir (Erden, 2007).

Eğitimle ilgili tanımlarda eğitimin gerçekleşmesi için önceden belirlenmiş amaçların olmasının gerekliliği vurgulanmaktadır. Buradan da anlaşılmaktadır ki eğitim amaçsız olamamaktadır. Bireylerin eğitilmesinde mutlaka amaçların belirlenmesi gerekmektedir. Toplumun en basit birimi olan ailede çocuğun ilk olarak ailesine, çevresine, milletine ve devletine karşı iyi birer birey olması amaçlanmaktadır. Diğer yandan eğitimin tanımlamaları içerisinde davranış değiştirme, süreç, kasıtlı olarak kültürleme gibi değişik kavramların geçtiği görülmektedir. Bütüncü olarak bakıldığında eğitimin toplumların sağlıklı bir yapıya kavuşmasında temel bir işlev gördüğü söylenebilmektedir. Eğitimin temel işlevi, bireylere toplumca istenen nitelikleri kazandırmaktır. Bu nitelikler, eğitim sistemindeki kurumlarda düzenlenen öğrenme-öğretme etkinlikleriyle öğrencilere kazandırılmaya çalışılmaktadır (Özer, 1993, s.1).

Eğitimin öngörülen hedeflere ve kazandırılmak istenen davranış değişimine ulaşılabilmesi için öğrenme-öğretme etkinliklerinin süreç içerisinde eksiksiz yerine getirilmesinin önem arz ettiği söylenebilir. Birbirini izleyen öğrenmelerin oluşturduğu sürece eğitim diyebilmek için öğrenmelerin belli bir hedefe ya da hedefler dizisine ulaşmak için yapılması gerekir. Eğitim sürecinin üç temel ögesi vardır. Bunlar amaç, öğrenme öğretme etkinlikleri ve değerlendirilmedir. Eğitim amaçla başlar, öğrenme-öğretme etkinlikleriyle devam eder ve değerlendirme ile son bulur. Eğitimin sonunda bireyde davranış değişikliği olur. Davranış, organizmanın gözlenebilen ya da gözlenemeyen etkinliklerinin tümüdür. Eğitim açısından davranışın gözlenebilir, ölçülebilir ve istenilir olması koşulları aranır (Özdemir, 2010). Eğitimin her aşamasında öğrenme-öğretme etkinliklerinin önem taşıdığı düşünülmektedir.

Öğrenme: Davranışta nispeten kalıcı bir değişimin olması demektir. Bireyin davranışında böyle bir değişiklik olduğu zaman onun yeni davranışı öğrendiği kabul edilir. Bu da önceden yaptığı bir şeyi farklı biçimde yapması ya da yapmaması şeklinde kendini gösterir. Öğrenme yoluyla insanlar bilgi, beceri, tutum ve değerler kazanırlar. Konuşmak, birlikte yaşamak, bisiklete binmek, keman çalmak vb. günlük yaşamın

gerektirdiği binlerce davranış hep öğrenme yoluyla elde edilir. Bu yüzden insan davranışlarının pek çoğu öğrenme ürünüdür demek yerinde olur. Buna karşın bireyin, şiddetli ışık ve ses karşısında irkilme gibi davranışları (refleksleri) öğrenmediği ve bunları doğuştan getirdiği kabul edilir. Bunun yanında bireyin örneğin ilaç, alkol gibi maddelerin etkisiyle sadece bir veya birkaç kez gösterdiği davranışlar öğrenme ürünü olarak kabul edilmemektedir (Arslan, 2009).

Öğretme: Bireyin öğrenmesini sağlama eylemidir. Bir başka ifadeyle öğretme; “herhangi bir öğrenmeyi kılavuzlama veya sağlama faaliyetidir.” Yukarıda bireyin öğrenmesinin, onun davranışlarında nispeten kalıcı bir değişme olması anlamına geldiği belirtilmişti. Buradan hareketle öğretme de “bireyin davranışında böyle bir değişiklik meydana getirme işidir.” Kuşkusuz bireydeki davranış değişiklikleri kendi yaşantıları yoluyla olacaktır. Kısaca davranışlarda meydana gelen değişme bireyin kendi yaşantılarının bir ürünüdür. Bu nedenle öğretme, “bireyin, belli davranış değişiklikleriyle sonuçlanacak yaşantılar geçirmesini sağlama eylemi.” olarak da tanımlanabilir (Özçelik, 1987). Bireylerdeki davranış değişikliği eğitimin bir çok alanında gerçekleştirilebilir.

Eğitim; bilim, teknik ve sanatın her üçünü de kapsayan bir içerikle düzenlenerek, bireyleri ve toplumları biçimlendirme, yönlendirme, değiştirme, geliştirme ve yetkinleştirmede en etkili süreç niteliği kazanır. Böyle bir eğitim, bireyi biyopsişik, toplumsal ve kültürel boyutlarıyla, bedensel, bilişsel, duyuşsal ve devinişsel davranış yapılarıyla dengeli bir bütün olarak, en uygun ve en ileri düzeyde yetiştirmeyi amaçlar. Sanat eğitimi bu amaca dönük eğitim sürecinin üç ana boyutundan, üç ana bileşeninden birisidir. Müzik eğitimi ise, çeşitli kollara ayrılan sanat eğitiminin başlıca dallarından birini oluşturur (Uçan, 1997).

Genel olarak müzik eğitimi; bireylerin sesler yolu ile algılama yeteneklerini geliştirmek, algıladığı sesleri çözümlemelerini sağlamak ve bunu yaşayışlarına katmak, çözümledikleri müziği hareket, jest, mimik, söz, çizgi ve ses ile anlatmalarını sağlamak, müzik dinleme yeteneğini işlemek, alışkanlığı geliştirmek, dikkati attırmak, yaratıcılığı geliştirmek, tek ve toplulukla müzik yaptırarak toplumsal davranışlar edinmesini sağlamak, eleştirici bir beğeni geliştirmek, müzik yoluyla kendini, çevresindeki insanları, doğayı tanımasını ve yorumlamasını sağlamak, yerel, ulusal ve evrensel müziği ile ulusal kültürünü ve geleneklerini tanımasını sağlamak, kulak, ses, çalgı eğitimi ile genel ve özel müzik yeteneğini keşfetmek, ortaya çıkarmak ve işlemeyi amaçlamaktadır (Ürfioğlu, 1989, s.6).

Müzik eğitiminin temel amacı; kişilikleri oluşmuş, toplumsal yaşayışın hazzını duymuş, millî ve evrensel müzik sanatına yönelerek bilim, teknik ve güzel sanatların diğer dallarıyla birlikte müzikte de çağdaş uygarlığın yaşayıcı, uygulayıcı ve yaratıcı bir ortağı durumuna gelmiş genç kuşakların yetiştirilmesini sağlamaktır (Süer, 1980, s.22; akt. Tufan ve Güdek, 2008, s.27).

Türkiye’de müzik eğitimi; genel, özengen ve mesleki olmak üzere 3 gruba ayrılmaktadır. Genel müzik eğitimi, her yaş grubundaki ve her düzeydeki bireylere ortak müzik kültürü kazandırmayı amaçlayan bir eğitimi kapsar. Özengen müzik eğitimi, bireylerin ilgi duydukları bir müzik dalıyla amatör olarak ilgilenmelerine ve bu özel ilgi alanından zevk almalarına olanak sağlar. Mesleki müzik eğitimi ise, meslek olarak seçilen müzik dalının gerektirdiği yeteneğe sahip olan bireylerin mesleğe özgü detaylar ile donatılmasını sağlayan bir eğitim türüdür. Ülkemizde mesleki müzik eğitimi veren 3 farklı kurum bulunmaktadır. Bunlar; Konservatuvarlar, Güzel Sanatlar Fakülteleri bünyesinde bulunan Müzik Bölümleri ve Eğitim Fakültelerine bağlı Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Müzik Eğitimi Anabilim dallarıdır. Eğitim Fakültelerine bağlı, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Müzik Eğitimi Anabilim dalları; mesleki bilgi ve becerilerini kullanarak öğretme yöntemlerini bilen ve profesyonel müzik eğitimcileri yetiştiren kurumlar olarak tanımlanmaktadır (Yener ve Apaydın, 2016).

Müzik öğretmeni, “Mesleği müzik öğretmek olan kimse” , müzik öğretmek ise yine “Bir kimseye müzik konusunda bilgi, beceri, müziksel yetenek ve müzik alanında bilgi sahibi olmasını sağlamak” olarak tanımlanabilir. Müzik öğretmenliği süreci, bütün olarak ele alındığında müziksel davranış değişikliği oluşturma sürecinin yanı sıra öğretmenlik meslek bilgisinin, yeteneğinin ve becerisinin de aynı süreç içerisinde kazandırıldığı kapsamlı bir eğitim olarak ortaya çıktığı söylenebilir. Eğitim Fakültelerinin, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Müzik Eğitimi Anabilim Dallarında lisans eğitimi süresince müzik öğretmeni adaylarına müzisyen kimliklerinin yanı sıra eşit düzeyde öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği bilgi, beceri ve davranışlarını kapsayan öğretmen kimliklerinin de kazandırılması yönünde programların oluşturulduğu söylenebilir. (Uçan, 2005)

“Kimlik arayışı bireysel gelişimin temel özelliklerinden birisidir.” Kimlik (identity) benliğimiz konusunda daha önce kimsek, yine o olduğumuz yolundaki öznel bir bütünlük, tutarlılık ve süreklilik duygusu; “Ben kimim?” sorusuna verdiğimiz başka herkesten ayrı, eşsiz bir birey olduğumuz yolundaki cevabımızdır. Bu duygu bedensel

yapımızla ilgili olduğu gibi anılarımız, değer yargılarımız, inançlarımız, yaşadıklarımız ve cinsiyet, etnik, yaş, statü vb. toplumsal konumumuzla, mesleki durumumuz ve başkalarının bizi algılayışlarıyla şekillenir (Budak, 2000; akt. Özdemir, 2010).

Kimlik insanların açıklamak, haklı çıkarmak ve açıklamak için kullandıkları bir kaynak olarak tanımlanmaktadır. Kendilerini başkalarıyla ve genel olarak dünyayla ilgili olarak anlamlandırmak bu yüzden de organize edici bir unsur olarak görülebilir (MacLure, 1993). Öğretmenlerin mesleki yaşamlarında profesyonel öğretmen kimliği olarak kendilerini nasıl tanımladıklarıdır (Lasky, 2005). Öğretmen kimliği bireylerin kariyerlerinin başlangıcından itibaren başlayan ve profesyonel bir yapı olarak kariyer aşamalarında gelişen bir yapıdır (Ball ve Goodson, 1985).

Bireyin kimlikleri çoğalsa da yani benlik kimliklerinin birbiriyle yarıştığı alan haline gelse de kimliğin uzamı dışında farklılıkla hayata daha da olanaksız görülmektedir. Kimliksiz bir ‘hayat biçimi’ mümkün olsa da bu pek de arzu edilmeyecek bir şeydir. Böyle bir durumda ne ben herhangi bir şey olur, yapar ya da başarırdım ne de biz. Bu anlamda başarısızlıkla eleştirecek bir ben ya da biz bile olmazdı ortada. Öyleyse, kimlik şu ya da bu biçimde birey hayatının vazgeçilmez bir parçasıdır (Connolly, 1995).

Öğretmen kimliği bireysel veya bireyin çevresiyle olan ilişkileri üzerine yapılır (White, 2009). Bireysel öğretmen kimliği, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının öğretmenliği tanımlama ve mesleki olarak uygulamalarıyla ilgilidir. Öğretmenlik kimliğinin çevresel yapılandırması ise insanların bireyi nasıl gördüğü ile yakından ilgilidir (Yaşar, Karabay ve Bilaloğlu, 2013). Öğretmen kimlik gelişimi, öğretmenlik eğitimi ile temellerini atmaktadır; çünkü öğretmen adaylarının meslekleri ile bulunduğu yer burasıdır. Öğretmen yetiştirme sürecinde iyi bir öğretmen kimliğine sahip olmak, öğretmen adaylarının gelecekteki mesleklerini olumlu etkileyebilmektedir (Arpacı ve Bardakçı, 2015). Beijaard ve diğerleri (2004) öğretmen mesleki kimlik gelişimini durağan olmayan, hayat boyu süren ayrıca deneyimlerle yeniden şekillenen bir süreç olarak tanımlamaktadırlar.

Öğretmen adayları öğretmen kimliğini gerek tecrübelerinden gerekse geçtikleri formal ve informal eğitim sürecinden aldıkları bilgi, edindikleri ve benimsedikleri tutum ve inançlar ile oluştururlar (Dilci ve Gür, 2012). Diğer yandan, bir öğretmenin mesleğinde başarılı olabilmesinde yeterlik, nitelik, mesleğe olan tutum ve inanç gibi değişkenlerin yanı sıra, onların mesleki kimliklerinin de destekleyici rolü olduğu ifade edilebilir.

Mesleki kimlik, bireyin kendi amaçları, ilgileri ve yetenekleri ile ilgilidir. Dolayısıyla bu kavram, özellikle öğretmenlik mesleği ile yakından ilişkilidir. Öğretmen olmak ya da öğretmen gibi hissetmek, bitmiş bir ürün ya da bir sonuç değil, devam eden bir sürecin parçasıdır. Çünkü kimlik, önceden var olan durağan bir durum değil, güç odaklı sosyal ilişkiler sonucu oluşturulan bir kavramdır (Yaşar, Bilaloğlu ve Karabay, 2009).

Öğretmen meslek kimliği, öğretmenlik mesleğinin merkezinde yer alırken öğretmenlerin nasıl olmaları, nasıl hareket etmeleri ve nasıl anlamaları gerektiğine ilişkin görüşlerini, çalışmalarını ve toplumdaki yerleriyle ilgili bir değerler dizisi oluşturmalarını sağlamaktadır (Sachs, 2005). Bunun yanı sıra öğretmen meslek kimliği, öğretmen eğitimi için büyük bir öneme sahiptir ve aynı zamanda anlam ve karar vermenin temelini oluşturmaktadır (Bullough, 1997). Ancak, mesleki kimlik bir öğretmenin uygulama hakkındaki bilgisi ve inancından daha çok, profesyonel felsefesini, tutkularını, taahhütlerini, oyunculuk ve etkileşim şekillerini, değerlerini ve ahlakını içermektedir (Luehmann, 2007). Etkili bir öğretmen kimliğini oluşturan unsurlar; konu uzmanlığı, öğretim yöntemleri, sınıf yönetimi, yöneticiler ve velilerle etkili ilişkileri içermektedir (Reio, 2005). Aynı zamanda öğretmen kimliği, ırk, sınıf, cinsiyet, dil, yaş ve kariyer aşaması gibi birçok faktörden oluşmaktadır. Bu faktörlerin her bir farklı bileşimi öğretmenlerin mesleki gelişiminde farklı bir yorum ve perspektif üretmektedir. Bu nedenle tek tip bir öğretmen kimliği mümkün değildir (Samuel, 2008). Öğretmen adayları öğretmen eğitimi programlarında ilerledikçe ve günümüzün zorlu koşullarında öğretmen olduklarında öğretmen meslek kimliğine bürünmeleri beklenir. Ancak, öğretmenler okullar ve daha geniş topluluklardaki etkileşimlerin bir sonucu olarak kariyerleri boyunca kimlik değişimi yaşayabilirler (Beauchamp ve Thomas, 2009). Bununla birlikte öğretmen adaylarına, yeterli zaman ayırma, uygulamaya yansıtma, karar vermelerini güçlendirme ve araştırma yoluyla öğrenme fırsatları sunulması, olumlu bir öğretmen kimliği gelişimini desteklemektedir (Walkington, 2005). Bir öğretmenin profesyonel kimliği, öğretmen hazırlık programlarına girmeden önce başlamakta ve programa girerken gelişmeye devam etmektedir. Bu nedenle öğretmen adaylarının öğretme konusundaki algılarını keşfetmeye ve bu konudaki algılarını karşılaştırmaya yönelik araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bunun yanı sıra mesleki kimlik, devam eden bir yorumlama/yeniden yorumlama süreci olarak tanımlandığından, çeşitli faktörler, öğretmen eğitimi programının özellikleri ve mezunlarının mesleki kimliğine ilişkin algıları arasında net ilişkiler kurmak için daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulmaktadır (Chong, Low ve Goh, 2011).

Öğretmen kimliği, öğretmenin kim olduğunun, çevresiyle nasıl etkileşim kurduğunun ve taşıdığı kişisel kimliğini öğretimi tasarlarken ve öğretim yaparken nasıl kullandığının bir toplamıdır (Zembylas, 2003). Buna göre öğretmen kimliği öğretmenlerin mesleki amaçlarını, sınıfta bulunuş nedenlerini ve sosyal çevreyle etkileşimlerini belirlemektedir (Duru, 2006). Öğretmenlerin kendini tanımlamaları ve yeterliliklerine inanmaları nitelikli eğitim ve öğretim için gereksinimdir (Uğurlu ve Demir, 2016). Alanyazında öğretmen kimliğinin dinamik bir süreç olduğu vurgulanmıştır. Bu dinamik süreç duygu gibi içsel (Rogers ve Scott, 2008), meslek ve deneyimler gibi dışsal etkenlerin altında değişmektedir (Beauchamp ve Thomas, 2009; akt. Flores ve Day, 2006).

Kelchtermans (1993) öğretmen kimliğinin oluşmasında; kendilik algısı, benlik saygısı, iş motivasyonu, görev algısı ve geleceğe bakış açısı olmak üzere beş faktörün önemini vurgulamaktadır. Buna göre kendilik algısı, öğretmen kendisini mesleki yaşamında öğretmen olarak nasıl betimler? sorusunun yanıtıdır. Benlik-saygısı, öğretmenlerin kendilerini mesleki olarak değerlendirmelerinin bir sonucudur. İş motivasyonu öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğini seçmelerinde, sorumluluk almaya devam etmelerinde ya da iş bırakmalarında etkili olan faktörler bütünü olarak tanımlanır. Görev algısı, öğretmenin kendi görevini tanımlama biçimidir. Son olarak geleceğe bakış açısı ise öğretmenlerin mesleki gelişimiyle ilgili gelecekte beklenenleridir. Son yıllarda yapılan çalışmalarda öğretmen kimliğinin gelişiminin eğitim ve öğretimin niteliği açısından önemli olduğu vurgulanmaktadır (Avraamidou, 2014; akt. Beauchamp ve Thomas, 2009).

Öğretmen kimliğinin oluşum sürecinde, öğretmenlerin lisans eğitimlerindeki derslerin ve uygulamaların önemi büyüktür. Bazı öğretmenlik programları adaylara, bir öğretmenin neler yaptığını anlamaları ve incelemeleri adına uygun dersler ve uygulamalar sunmaktadırlar. Ancak öğretmen kimlik gelişimi, öğretmenlik programının temel amacının ürünü olarak değil yan ürünü olarak oluşmaktadır (Lamote ve Engels, 2010).

Öğretmen eğitim programlarındaki öğrenciler, gelecekte öncü rol üstlenecekleri için, bu öğrencilerin kimlik gelişimlerine bakmak son derece önemlidir. Başka bir deyişle, “muhtemel öğretmenlerin” mesleki kimlikleri bakımından kim olduklarını daha net anlamış olmaları gerekmektedir. Bu konuya açıklık getirmek için öğretmen kimliği üzerine yapılan çalışmaların sayısı artmış ve “öğretmenlerin mesleki kimliği” kavramı,

öğretmen eğitimi çalışmalarındaki önemli bir araştırma alanı olarak dikkat çekmiştir (Beijaard ve diğerleri, 2004).

Öğretmen kimliği algısı öğretmenlerin motivasyonunda, meslek gerekliklerini ve sorumluluklarını yerine getirmede ve özyeterlilik algılarında çok önemli bir olgudur (Beauchamp ve Thomas, 2009). Öğretmen adayları; öğretmenlik mesleği ile ilgili inançları, değerleri ve yaşam tarzlarını kendi algılarıyla birleştirerek öğretmen kimliklerini oluştururlar ve bu kimliğin oluşma süreci, içinde bulundukları aile, iş ve toplum ortamından önemli ölçüde etkilenir (Bauer ve McAdams, 2004).

Öğretmen kimliğinin algılanması; ailenin, çevrenin ve bütün eğitim sürecinin katkıları ve etkileriyle birlikte değişime uğrayan bir süreci içerir. Öğretmen kimliğini oluşturmanın en önemli dönemi, muhtemelen, öğretmen eğitimi sürecidir. Bu eğitim süresince öğretmen adayları, hem akademisyenlerin öğretim stilleri ile öğrencilerine ve uygulamalarına ilişkin iletişimlerinden hem de öğretmenlik uygulamasında gözlemledikleri öğretmenlerin tutum ve davranışlarından etkilenmektedirler. Bu nedenlerle gerek akademisyenlerin gerekse uygulama okullarındaki öğretmenlerin öğretim ortamlarına yönelik yapılandırmacı veya geleneksel bakış açıları, öğretmen adayları üzerinde olumlu veya olumsuz etkilere sebep olabilmektedir. Bu olumlu veya olumsuz etkiler, öğretmen adaylarında meslek yaşamları boyunca sürececek kalıcı izler bırakabilir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının meslek öncesi “öğretmen kimlik algıları”, eğitim fakülteleri ve uygulama okullarındaki eğitim kalitesinden; eğitimciler ile akademisyenlerin eğitimsel bakış açılarından, öğrencilerle etkileşimlerinden, olumlu ve olumsuz kişilik özelliklerinden etkilenmektedir (Aykaç ve diğerleri, 2017). Beijaard ve diğerleri (2004) de öğretmen kimliğinin istikrarlı olmadığını, öğrenme süreci boyunca sürekli değişim ve gelişim içinde olduğunu ifade etmektedirler.

Öğretmen adaylarının gelecekte nasıl bir öğretmenlik görevi yapacakları, büyük oranda, eğitim hayatları boyunca inşa ettikleri veya etmedikleri/edemedikleri öğretmen kimliğine bağlıdır. Öğretmen adaylarının öğretmen kimliklerinin nasıl olduğunu belirlemek de öğretmenlik mesleğinin niteliğini ve dolayısıyla eğitimin kalitesini yükseltmek için önemlidir (Aykaç ve diğerleri, 2017). Öğretmen adaylarının öğretmen kimlikleriyle ilişkili etkenlerin belirlenmesi; öğretmen eğitim programlarını şekillendirmek, bu programlar hakkında kararlar almak ve uygulamak ile öğretmen adaylarının mesleki kimliklerini oluşturmak için de önem arz etmektedir (Izadinia, 2013).

1.1. Problem Durumu

Müzik eğitimcisi yetiştiren kurumlarda, müzik öğretmeni adaylarının lisans eğitimi sürecinde müzikal anlamda davranışlarını geliştirmesi ve müzikal kimlik oluşturulmasının yanı sıra mesleki anlamda da öğretmen kimliğinin gelişiminin sağlanması, gelecekteki mesleki kimliklerinin kazandırılması ve öğretmen kimliğinin oluşturulmasının hedeflendiği söylenebilir. Bu bağlamda, müzik öğretmeni adayları için müzisyen kimliği ve öğretmen kimliğinin hangi düzeylerde olduğunun araştırılması gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Bu araştırmada, müzik öğretmeni adaylarının öğretmen kimliği algılarının cinsiyet, mezun olunan lise türü, yaş, sınıf, öğrenim görmekte oldukları üniversite değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermedikleri araştırılmıştır. Araştırma kapsamında müzik öğretmeni adaylarının öğretmen kimliği algıları veri toplama araçları yoluyla elde edilmiş ve araştırmanın örnekleminde yer alan müzik öğretmeni adaylarına ait çeşitli değişkenler ile öğretmen kimliği algıları karşılaştırılmış, aralarında anlamlı farklılık olup olmadığı tespit edilmiştir.

1.2. Problem Cümlesi

Araştırmanın problem cümlesi; “Müzik öğretmeni adaylarının öğretmen kimliği algıları çeşitli değişkenlere göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” olarak belirlenmiştir.

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu araştırma, müzik öğretmeni adaylarının öğretmen kimlik algılarının hangi düzeyde olduğunu tespit etmeyi amaçlamakta olup, bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere araştırma kapsamında cevaplar aranmıştır.

1. Müzik öğretmeni adaylarının öğretmen kimliği algıları ne düzeydedir?
2. Müzik öğretmeni adaylarının öğretmen kimliği algıları, cinsiyet, sınıf, mezun olunan lise türü, yaş ve eğitim görmekte oldukları üniversitelere göre değişmekte midir?
3. Müzik öğretmeni adaylarının kendini öğretmen olarak sınıflandırma, öğretmen olarak kendine güvenme ve öğretmen olarak katılım alt ölçekleri arasında anlamlı farklılık var mıdır?

1.4. Araştırmanın Önemi

Bu araştırma, müzik öğretmeni adaylarının öğretmen kimliği algılarının ortaya çıkarılması bakımından önem arz etmektedir. Ayrıca müzik öğretmeni adaylarının öğretmen kimliklerinin belirlenmesine ilişkin çalışmaların sınırlı sayıda olması, Üniversitelerin Eğitim Fakültelerinde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının öğretmen kimliği kazanımlarının ileride mesleki yaşantılarında etkin rol oynayacağı düşünüldüğünde öğretmen kimliği bilincinin öğretmen adaylarına kazandırılması bu araştırmanın bir başka önemini ortaya çıkarmaktadır. Müzik öğretmeni adaylarına müzisyen kimliğinin yanı sıra öğretmen kimliğinin de kazandırılması, mesleki bilinçlerinin arttırılması, araştırmanın özgünlüğü ve literatüre katkı sağlayabilirliği bakımlarından da araştırma önemli varsayılmaktadır.

1.5. Araştırmanın Sayıtları

1. Araştırmada kullanılan Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği ölçeğinin geçerli ve güvenilir olduğu,
2. Seçilen örneklemin evreni temsil ettiği,
3. Araştırmanın veri toplama aşamasında kullanılan Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Ölçeğine katılımcıların gönüllü olarak katıldıkları ve sorulara içtenlikle cevap verdikleri varsayılmaktadır.

1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma,

- Örnekleme yer alan üniversitelerin Eğitim Fakültelerine bağlı, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Müzik Eğitimi Anabilim Dalları ile,
- 2020-2021 Eğitim Öğretim yılı Güz ve Bahar yarıyılları ile,
- 2020-2021 Eğitim Öğretim yılı Güz ve Bahar yarıyıllarında örnekleme yer alan Üniversitelerin Eğitim Fakültelerine bağlı, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Müzik Eğitimi Anabilim Dallarında öğrenim gören lisans 3 ve lisans 4. sınıf müzik öğretmeni adayları ile,
- 2020-2021 Güz ve Bahar yarıyıllarında ortaya çıkan Pandemi sürecine ilişkin uzaktan eğitim uygulamalarının meydana getirdiği sınırlamalar, kısıtlamalar ve olumsuz etkiler ile,
- Araştırma için ayrılan zaman ve araştırmacının sağladığı maddi kaynaklar ile sınırlandırılmıştır.

1.7. Tanımlar

Kimlik: Kimlik, bireylerin ve çeşitli büyüklük, özellikteki toplumsal grupların “Kimsiniz, kimlerdensiniz?” sorusuna verdikleri cevaplardır (Güvenç, 1993).

Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği: Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğiyle ilgili inanç, değer, yaşam tarzı, ilgi, yetenek, beceri ve tutumlarını kendi algılarıyla birleştirerek oluşturdukları kimliklerini meslek öncesi öğretmen kimliği denir (Bauer ve McAdams, 2004).

Öğretmen Kimliği: Öğretmen kimliği, öğretmenin kim olduğunun, çevresiyle nasıl etkileşim kurduğunun ve taşıdığı kişisel kimliğini öğretimi tasarlarlarken ve öğretimi yaparken nasıl kullandığının bir toplamıdır (Zembylas, 2003).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Araştırmanın bu bölümünde konu ile ilgili kuramsal çerçeve ve ilgili araştırmalardan elde edilen bilgiler yer almaktadır.

2.1. Eğitim

Eğitim genel anlamda bireyde davranış değiştirme sürecidir. Diğer bir deyişle, eğitim sürecinden geçen kişinin davranışlarında bir değişme olması beklenmektedir. Varış (1986), eğitim yoluyla kişinin amaçları, bilgileri, davranışları, tavırları ve ahlak ölçülerinin değiştiğini ifade etmektedir. Eğitim sürecine giren kişilerde bu değişimin istenilen düzeyde olması beklenmektedir. Bu anlamda Ertürk (1972) eğitimi, bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme, meydana getirme süreci olarak ifade eder. Bu tanımlardan yola çıkarak eğitim, bireyde kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı kültürlenme yoluyla istenilen davranış değişikliğini meydana getirme sürecidir (Demirel, 1999).

İnsan yaşamının önemli bir parçasını oluşturan eğitim, günümüz bilgi çağı ve postmodern toplum kültüründe bireyleri hayata hazırlama ve meslek kazandırmada olmazsa olmaz bir olgu olarak görülmektedir. Aileden başlayarak okulöncesi eğitim, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim kurumlarında devam eden eğitim, teorik ve uygulamalı yöntem ve teknikler çerçevesinde bireyin çeşitli alanlarda davranış ve yeteneklerinin geliştirilmesi tanımını da içinde barındırır. Bu alanlardan biri olarak çağdaş kültürün kuşaklara aktarılmasında ve gelişmişliğin bir belirteci olarak sanat eğitimi, sürecin önemli bir parçasıdır. Özellikle gelişkin ülkelerde çok yönlü yaklaşımlarla, etkili biçimde planlanıp uygulanmaya çalışılan çağdaş eğitim sürecinde “sanat eğitimi” eğitimin, “fonetik sanatlar eğitimi” sanat eğitiminin, “müzik eğitimi” de

fonetik sanatlar eğitiminin ana boyutlarından (dallarından) biri olarak kabul edilmektedir (Uçan, 1997).

Oğuzkan'a (1993) göre, "Eğitim, önceden saptanmış amaçlara göre insanların davranışlarında belli gelişmeler sağlamaya yarayan planlı etkiler dizesidir." Bilen'e (2002) göre, eğitim, kalkınmanın gerektirdiği niteliklere sahip insan gücünü yetiştirmekle görevlidir. Fidan (1986), eğitimi, insanları belli amaçlara göre yetiştirme süreci olarak tanımlamaktadır.

Yapılandırmacı yaklaşıma göre ise, eğitim yaşantılar yoluyla, deneyimleyerek, gözlemleyerek, deneme-yanılma yoluyla, kendi bilişsel şemalarını yapılandırma sürecidir. Eğitim, kişinin zihni, bedeni, duygusal, toplumsal yeteneklerinin, davranışlarının en uygun şekilde ya da istenilen bir doğrultuda geliştirilmesi, ona birtakım amaçlara dönük yeni yetenekler, davranışları, bilgiler kazandırılması yolundaki çalışmaların tümüdür (Akyüz, 2013).

2.1.1. Müzik Eğitimi

Müzik eğitimi, öğrencinin müziksel algılama yeteneğini farklılaştırıp çeşitlendirmeli; öğrenciyi belli koşullandırmaların ürünü olan tek yanlı müzik yapma ve dinleme alışkanlıklarından kurtarmalı; öğrenciyi müziğin çeşitli, çok yönlü tını özelliklerine, yapıtaşlarına, kuruluş biçimlerine ve etki alanlarına açmalı; öğrenciye müzikle ilişkilerinde daha yüksek düzeyde bir bilinçlilik ve eleştirme gücü kazandırmalı; bir çalgı, bir plak ya da kaset, müzikle ilgili bir kitap ya da kaynak seçiminde ve bir müzik eserini ya da etkinliğini eleştirip değerlendirmesinde öğrenciye yardımcı olacak bireysel müzik yeteneklerini geliştirmeli; öğrencinin değişik türdeki müzik çalışma ve etkinliklerine etkin katılımını sağlamalıdır (Uçan, 1997). Müzik eğitimi bireyin yaşadığı ortamda her gün karşılaştığı müziksel çevresi ile doğru ve sağlıklı bir etkileşimde bulunabilmesi, üretim, yorum, kullanım ve tüketime doğrudan ya da dolaylı, aynı zamanda bilinçli bir şekilde katılabilmesi için gerekli davranış şekillerinin bireylere kazandırılmasını hedef almalıdır (Parasız, 2001).

2.1.2. Müzik Öğretmenliği Programı

Eğitim fakültesi müzik öğretmenliği programında aday öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin gelişmesine ilişkin programdaki dersler; zorunlu dersler kapsamında alan eğitimi, meslek bilgisi seçmeli dersler, genel kültür seçmeli dersler, alan eğitimi seçmeli dersler biçiminde tanımlanmıştır (Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı [YÖK], 2018). Eğitim fakültesi müzik öğretmenliği programında dersler dört boyutta sınıflandırılmıştır. Bu boyutlar zorunlu dersler kapsamında alan eğitimi, meslek bilgisi seçmeli dersler, genel kültür seçmeli dersler ve alan eğitimi seçmeli dersler biçimindedir (Özgül, 2020).

2.2. Kimlik

Kimlik, insanın var olmasıyla birlikte, özellikle 20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren sosyal bilimlerde giderek popüler hâle gelmiştir. Türkçede eski dilde “hüviyet”, yeni dilde “kimlik” olarak geçen bu kavram, Sosyal Bilim literatüründe “self” ve “identity” olarak ifade edilmiştir. John Locke’dan beri kimlikle ilgili kavramsal açıklamalar “self” terimi çerçevesinde ele alınırken 20. yüzyıldan itibaren “identity” kavramı yerleşmiştir. Kimlik kavramının gerek Latince kökeni gerek tanımları incelendiğinde, kimlik, “aynılık, süreklilik, özdeşlik ve tamamlanmışlık” anlamı taşıyan “idem” den gelir (Kohn ve Roth, 2002; akt. Özsoy ve diğerleri, 2013).

Kimlik kavramı, sosyolojik, kültürel, antropolojik, felsefi ve psikolojik alanlar dahil olmak üzere çok çeşitli kuramsal çerçevelerde tanımlanmaktadır. Bireysel özellikler, gelenekler, ahlakî değerler, kişisel motivasyonlar, sosyal normlar ve tarihi değerler belli zaman ve mekânlarda birleşerek birey ve toplum kimliğini meydana getirirler (Deaux, 1993; akt. Öztürk, 2007). Konu ile ilgili literatürde, kimlik kavramı, McCall ve Simmons tarafından şöyle açıklanmıştır: Kişinin, belirli bir sosyal konumun sahibi olarak kendine biçtiği karakter ya da rol. Daha sezgisel bir yaklaşımla kişi, söz konusu sosyal konumda olduğunu ve bu konuma göre hareket etmesi gerektiğini düşünmek istediğinden, böylesi bir rol-kimlik, kişinin kendisini nasıl hayal ettiğini gösterir (Roberts, 1991).

Kimlik, farklı alanlarda farklı şekillerde tanımlanan kavramlardan biridir. Literatürde en genel anlamıyla, bireyin “ben kimim?” sorusuna verdiği yanıt olarak

tanımlanmaktadır. Bireyin fiziksel, bilişsel, sosyal ve psikolojik gelişiminin birbiriyle ilişkili olarak ilerlemesinin sonucunda oluşturulan kimlik, bireyin yeteneklerini, inançlarını ve bütün yaşamını kapsayan içsel, birey tarafından yapılandırılan dinamik bir yapıdır. Nitekim bu yapı ne kadar iyi gelişirse birey kendi özelliklerinin ve bireyselliğinin o kadar farkında olacaktır (Marcia, 1966; akt. Demir, 2011). Kimlik özellikleri bireyin sıklıkla yaptığı en tipik davranışı olduğu için bireye özeldir ve aynı zamanda, bireyi başkalarından farklılaştırdığı için de ayırt edicidir. Kişiliğin incelenmesinde de kimlik özellikleri, bireyin başkalarından hangi noktada veya noktalarda ayrıldığına belirlenmesi açısından oldukça önemlidir (Köknel, 1983; akt. Levent, 2011).

2.2.1. Öğretmen Kimliği

Öğretmenlik mesleği, insanlık tarihi kadar eskidir. Öğretmenler, toplumları oluşturan, toplumların hayatına yön veren, değişimini sağlayan, sosyal kurumlar oluşturarak iş birliği içinde yaşamasını ve bu yaşamın devamını sağlayan, eğitimin temel 18 güçleridir (Özbek, 2009). Yapılan işin niteliği yönünden öğretmenlik; insanları, okumayı, düşünmeyi, öğrenmeyi ve öğretmeyi sevenlerin tercih ettiği bir meslektir (Şişman, 2008). İyi bir öğretmenden hem konu alanında uzman olması hem de bilgi ve becerilerini öğrencilere aktarmasını sağlayacak öğretmenlik bilgisine sahip olması beklenir. Öğretmen, bu iki özelliği mesleki eğitimi sırasında kazanır. Öğretmen kendisini, içinde yaşadığı toplumu ve dünyayı anlayabilmeli, eğitimsel gerçeklikleri bilimsel bir temelde kavrayabilmelidir. Öğretmenler, kendilerinin sahip olması gereken bu özellikleri öğrencilere kazandırabilmesi için çaba harcamalı, onlar için uygun ortamlar yaratmalı ve onlara yol gösterici olmalıdır (Fidan ve Erden, 2001; akt. Özsoy ve Ünal, 2005).

Öğretmen kimliği bireysel veya bireyin çevresiyle olan ilişkileri üzerine yapılır (White, 2009). Bireysel öğretmen kimliği, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının öğretmenliği tanımlama ve mesleki olarak uygulamalarıyla ilgilidir. Öğretmenlik kimliğinin çevresel yapılandırması ise insanların bireyi nasıl gördüğü ile yakından ilgilidir (Yaşar, Karabay ve Bilaloğlu, 2013).

“Öğretmen kimliği”, öğretmen mesleğine başladığı zaman gelişmekte ve büyük ölçüde öğretmenin öğretim çalışmalarına yönelik inançlarını da içermektedir (Lamote ve Engels, 2010). Başka bir ifade ile “öğretmen kimliği” kavramı, bireyin kendini öğretmen olarak görme sürecini içermektedir. Öğretmen kimliğinin oluşumu, bir öğrenme süreci

olarak kabul edilebilir. Bu süreçte öğretmen, kendi alanına yönelik normlar ve değerler ile toplumsal beklentileri öğrenmekte, öğrendiklerini içselleştirmekte, eleştirmekte ve değiştirmektedir (Tavşanlı ve Saraç, 2016). Öğretmenlerin; eğittikleri öğrenciler, aldıkları öğretmenlik eğitimi ve görev başında edindikleri mesleki gelişim gibi unsurlar, bütün olarak öğretmen mesleki kimliğini şekillendirmelerindeki önemli etkenlerdendir (Oruç, 2012).

Öğretmen kimliği; öğretmenlerin sosyo-demografik özellikleri, mesleki özellikleri, başarı düzeyleri, mesleki bilgi ve becerileri kullanma düzeyleri, toplumsal yapıdaki konumları ve yaşam tarzları gibi durumlarını içermektedir (Yelda Özdemir, 2010). Öğretmen kimliği, öğretmen yetiştirme sürecinin sonunda tamamlanan bir ürün değildir. Aynı zamanda kimlik gelişim sürecinin önemli bir aşamasıdır. Erken çocukluk döneminde başlayan, üniversite öncesi okul yaşantısı ve sosyal çevre ile şekillenen kimlik bilinci ve öğretmenliğe yönelik tutum ve inançlar; üniversite eğitimi sürecinde tutarlılık kazanarak profesyonel yaşam sırasındaki gelişim için yönlendirici olma özelliği taşımaktadır. Buna ek olarak, öğretmen adaylarının öğretmen kimliği oluşturma süreci, bireysel ve sosyal etkenlerin bir araya gelmesi sonucu sürekli devam eder ve bu kimlik, sosyal etkileşim ve mesleğin özellikle zorlu alanlarında ortaya çıkar. Öğretmen 19 kimliğinin oluşmasında lisans eğitiminin yeri büyüktür. Öğretmen kimliği, öğretmenlerin nasıl bir öğretim yapacağı ve eğitim alanındaki değişikliklere karşı ne tür tutumlar takınacaklarının belirlenmesi açısından önemlidir (Yaşar, Karabay ve Bilaloğlu, 2013).

Öğretmen kimliği, öğretmenin bir eğitmen olarak kendini nasıl gördüğü ve tanımladığı, başkalarının da onu bir eğitmen olarak nasıl gördüğü ile ilgilidir (Lasky, 2005; akt. Yolcu 2018). Kimlik çeşitlerinden biri olan öğretmen kimliği ise öğretmenin yakın çevresinin, benliğinin, sosyal konumunun ve öğretmenin belirli durum ve zamanda karşılıklı insan ilişkilerinde bulunurken ortamı yorumlamasının bir toplam sonucu olarak ortaya çıkan etiket olarak tanımlanmaktadır (Olsen, 2008). Öğretmen kimliği, öğretmenin kim olduğunun, çevresiyle nasıl etkileşim kurduğunun ve taşıdığı kişisel kimliğini öğretimi tasarlarken ve öğretim yaparken nasıl kullandığının bir toplamıdır (Zembylas, 2003). Buna göre öğretmen kimliği öğretmenlerin mesleki amaçlarını, sınıfta bulunuş nedenlerini ve sosyal çevreyle etkileşimlerini belirlemektedir (Duru, 2006). Öğretmenlerin kendini tanımlamaları ve yeterliliklerine inanmaları nitelikli eğitim ve öğretim için gereksinimdir (Uğurlu ve Demir, 2016; akt. Ulubey, Yıldırım, Alpaslan 2018).

Öğretmen kimliği, bireylerin kendileri ve eğitimcilerle yaptıkları işi anlamaları için tecrübeleri ve beklentilerini müzakere ettikleri sürekli ve dinamik bir süreçtir (Akkerman ve Meijer, 2011; Beijaard, Meijer ve Verloop, 2004; akt. Ceylan 2019). Öğretmen kimliği, bireylere öğretmen olarak kendi fikirlerini “nasıl uygulayacaklarına”, “nasıl davranacaklarına”, davranışlarını “nasıl yapılandırabileceklerine” ve çalışmaları ile toplumdaki yerlerini “nasıl anlamlandıracaklarına” ilişkin bir çerçeve sunmaktadır (Sachs, 2005).

Öğretmen kimliğinin oluşmasında ve gelişmesinde kişisel, sosyolojik ve bilişsel değişkenler büyük rol oynamaktadır. Öğretmen kimliğinin incelendiği çalışmalar, öğretmen yetiştirme programlarının, yaşantılarının, alan bilgisinin, sosyal çevre tarafından tanınmanın, saygınlığın, yaşadıkları ve çalıştıkları ortamların öğretmen kimliği oluşmasında önemli birer etken olduğunu göstermektedir. Örneğin, Pedretti, Bencze, Hewitt, Romkey ve Jivraj (2008) çalışmalarında, aitlik, sosyal destek ve bağımsızlık algılarının öğretmenlerin motivasyonlarına ve kimlik algılarına etkisi olduğunu belirlemişlerdir. Diğer bir çalışmada ise Helms (1998) fen bilgi öğretmen kimliği oluşmasında konu alanın önemli bir yere sahip olduğunu bulmuştur. Öğretmen kimliğinin gelişimini inceleyen çalışmalar ise alan-temelli etkinliklere katılmanın, okul dışı deneyimlerinin, öğretimde teknoloji kullanımının, mesleki gelişim kurslarının, öğretim materyalleri kullanımının öğretmen kimliği gelişimine etki yaptığını ortaya koymuştur. Örneğin, sorgulama temelli mesleki gelişim kurslarına katılan öğretmenler, sorgulama temelli eğitim kurslarının öz-yeterliliği arttırdığını ve dolayısıyla öğretmenlerin mesleki gelişimine önemli etki yaptığını belirtmişlerdir (Deneroff, 2016).

Öğretmen meslek kimliği, öğretmenlik mesleğinin merkezinde yer alırken öğretmenlerin nasıl olmaları, nasıl hareket etmeleri ve nasıl anlamaları gerektiğine ilişkin görüşlerini, çalışmalarını ve toplumdaki yerleriyle ilgili bir değerler dizisi oluşturmalarını sağlamaktadır (Sachs, 2005). Bunun yanı sıra öğretmen meslek kimliği, öğretmen eğitimi için büyük bir öneme sahiptir ve aynı zamanda anlam ve karar vermenin temelini oluşturmaktadır (Bullough, 1997). Ancak, mesleki kimlik bir öğretmenin uygulama hakkındaki bilgisi ve inancından daha çok, profesyonel felsefesini, tutkularını, taahhütlerini, oyunculuk ve etkileşim şekillerini, değerlerini ve ahlakını içermektedir (Luehmann, 2007).

Etkili bir öğretmen kimliğini oluşturan unsurlar; konu uzmanlığı, öğretim yöntemleri, sınıf yönetimi, yöneticiler ve velilerle etkili ilişkileri içermektedir (Reio,

2005). Aynı zamanda öğretmen kimliği, ırk, sınıf, cinsiyet, dil, yaş ve kariyer aşaması gibi birçok faktörden oluşmaktadır. Bu faktörlerin her bir farklı bileşimi öğretmenlerin mesleki gelişiminde farklı bir yorum ve perspektif üretmektedir. Bu nedenle tek tip bir öğretmen kimliği mümkün değildir (Samuel, 2008). Öğretmen adayları öğretmen eğitimi programlarında ilerledikçe ve günümüzün zorlu koşullarında öğretmen olduklarında öğretmen meslek kimliğine bürünmeleri beklenir. Ancak, öğretmenler okullar ve daha geniş topluluklardaki etkileşimlerin bir sonucu olarak kariyerleri boyunca kimlik değişimi yaşayabilirler (Beauchamp ve Thomas, 2009). Bununla birlikte öğretmen adaylarına, yeterli zaman ayırma, uygulamaya yansıtma, karar vermelerini güçlendirme ve araştırma yoluyla öğrenme fırsatları sunulması, olumlu bir öğretmen kimliği gelişimini desteklemektedir (Walkington, 2005).

Bir öğretmenin profesyonel kimliği, öğretmen hazırlık programlarına girmeden önce başlamakta ve programa girerken gelişmeye devam etmektedir. Bu nedenle öğretmen adaylarının öğretme konusundaki algılarını keşfetmeye ve bu konudaki algılarını karşılaştırmaya yönelik araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bunun yanı sıra mesleki kimlik, devam eden bir yorumlama/yeniden yorumlama süreci olarak tanımlandığından, çeşitli faktörler, öğretmen eğitimi programının özellikleri ve mezunlarının mesleki kimliğine ilişkin algıları arasında net ilişkiler kurmak için daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulmaktadır (Chong, Low ve Goh, 2011).

Öğretmen kimliğinin önemine vurgu yapan araştırmalara bakıldığında birçok alanda farklı araştırmacıların öğretmenlik mesleği ve kimlik algısına ilişkin çalışmalar olduğu görülmektedir (Akkerman ve Meijer, 2011; Beauchamp ve Thomas, 2009; Friesen ve Besley, 2013; Gee, 2000; Richmond ve diğerleri, 2011; Sachs, 2001).

Mesleki kimlik kavramının öğretim ve öğretmen eğitimi alanında da farklı şekillerde kullanıldığı görülmektedir (Beijaard ve diğerleri, 2004). Luehmann (2007), Gee'nin (2000) kimlik tanımından yola çıkarak öğretmen meslek kimliğini, öğretmenin kendisi ya da başkaları tarafından belli bir tür öğretmen olarak tanınması şeklinde tanımlamıştır. Bu tanınma bir öğretmenin dil, eylem, etkileşim, düşünme, inanma, değer verme, araç ve nesneleri birleştirmede günlük deneyimlerini kullanmasıyla gerçekleşmektedir. Diğer taraftan Sachs, mesleki kimliği, öğretmenler topluluğu içindeki ya da dışındaki bireyler tarafından öğretmenlik mesleğine uygulanan bir dizi nitelik olarak tanımlamıştır. Öğretmen kimliğinin kavramsallaştırılması, post modern kimliğe ilişkin görüşleri yansıtmaktadır. Bu tanım öğretmen kimliğini alt kimlikler içeren ve

sürekli devam eden bir yapılandırma süreci ve çeşitli sosyal bağlamlar ile ilişkiler üzerinden tanımlamaktadır. Bunun yanı sıra, öğretmen kimliği eşzamanlı olarak üniter ve çoklu, sürekli ve süreksiz, bireysel ve sosyal olarak kavramsallaştırılmıştır (Akkerman ve Meijer, 2011).

Öğretmenler mesleki kimliklerini tanımlarken önem sırasıyla; çalışan karakteristikleri, mesleki gereksinimler, çalışan gereksinimleri, mesleğe özgü bilgi, işgücü karakteristikleri ve deneyim gereksinimlerine ilişkin ifadelerle yer vermişlerdir (Rus, Tomşa, Rebega ve Apostol, 2013). Diğer taraftan kimlik geliştirme, öğretmen eğitimi alanına öğretmenlerin bilgi ve becerilerini artıran daha kapsamlı bir yapı sunmaktadır (Luehmann, 2007). Bunun yanı sıra, güçlü bir profesyonel kimliğin geliştirilmesi ve sürdürülmesi, öğretmenlerin uzmanlığını ayıran ve onları diğer çalışanlardan farklılaştıran temel unsurdur (Sachs, 2001). Samuel (2008) öğretmenlik mesleğinin, öğretmen kimliğini etkileyen faktörlerin (biyografik, bağlamsal, kurumsal ve programa dayalı güçler) derinlemesine anlaşılmasıyla gelişebileceğini belirtmektedir. Öğretmen eğitimcilerinin, öğrencilerin öğretmen olmanın ne anlama geldiğine dair fikirlerini hassas bir şekilde sorgulamaları gerekebilir, çünkü öğretmen eğitimi programına giriş yapan pek çok öğrenci, neden öğretmen olmak istediklerini yeterince araştırmaya zaman ayırmamış olabilmektedir (Besley ve Friesen, 2013).

Öğretmen kimliğinin oluşum sürecinde, öğretmenlerin lisans eğitimlerindeki derslerin ve uygulamaların önemi büyüktür. Bazı öğretmenlik programları adaylara, bir öğretmenin neler yaptığını anlamaları ve incelemeleri adına uygun dersler ve uygulamalar sunmaktadırlar. Ancak öğretmen kimlik gelişimi, öğretmenlik programının temel amacının ürünü olarak değil yan ürünü olarak oluşmaktadır (Lamote ve Engels, 2010). Öğretmen eğitim programlarındaki öğrenciler, gelecekte öncü rol üstlenecekleri için, bu öğrencilerin kimlik gelişimlerine bakmak son derece önemlidir. Başka bir deyişle, “muhtemel öğretmenlerin” mesleki kimlikleri bakımından kim olduklarını daha net anlamış olmaları gerekmektedir. Bu konuya açıklık getirmek için öğretmen kimliği üzerine yapılan çalışmaların sayısı artmış ve “öğretmenlerin mesleki kimliği” kavramı, öğretmen eğitimi çalışmalarındaki önemli bir araştırma alanı olarak dikkat çekmiştir (Beijaard ve diğerleri, 2004).

“Öğretmen mesleki kimliği, kişinin öğretimle ilgili durumları, pratik mesleki faaliyetlerinde kendini gösteren ilişkileri, öğretmenlik mesleğine aidiyeti ve öğrenme deneyimlerinin” bütünüdür. Bir profesyonel kimlik duygusu, öğretmenlerin öz-

yeterliklerine, motivasyonlarına, bağlılıklarına ve iş tatminlerine katkıda bulunacağından kimlik duygusu, etkili bir öğretmen olmanın kilit bir faktörüdür denilebilir (Timotsuk ve Ugaste 2010; akt. Yolcu, 2018). İlgili literatür incelendiğinde öğretmen kimliğinin incelenmesi ile ilgili uluslararası ve ulusal kapsamda gerçekleştirilmiş çeşitli araştırmalar olduğu görülmektedir. Aşağıda bu kapsamda gerçekleştirilen çalışmalara yer verilmiştir.

2.3. İlgili Yurt İçi Araştırmalar

Koçak, Ulusoy ve Önen (2012), “Öğretmen Adaylarının Kimlik İşlevlerinin ve Eğitim İnançlarının İncelenmesi” adlı makalelerinde; Öğretmen adaylarının sahip oldukları kimlik işlevlerinin ve eğitim inançlarının ortaya çıkarılması, kimlik işlevlerinin eğitim inançları ile ilişkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 110 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Betimsel ve ilişkisel tarama modeline göre gerçekleştirilen araştırmanın verileri, Yılmaz, Altinkurt ve Çokluk tarafından geliştirilen “Eğitim İnançları Ölçeği” , Serafini ve Adams (2002) tarafından geliştirilen ve Demir (2011) tarafından Türkçeye uyarlanan “Kimlik İşlevleri Ölçeği” ile toplanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, öğretmen adaylarının eğitim inançlarının altında yatan felsefi yaklaşımın varoluşçuluk olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının, kendilerini tanıma ve anlama kimlik işlevlerinin oldukça gelişmiş; gelecekte kendilerini gerçekleştirme fırsatlarını fark edebilme işlevlerinin ise diğer kimlik işlevlerine göre daha yetersiz olduğu belirlenmiştir. Diğer bir sonuca göre; öğretmen adaylarının eğitime yönelik inançları ile kimlik işlevleri arasında bir ilişki olup olmadığı incelendiğinde, daimicilik inançları ile yapı kimlik işlevleri; esasicilik inançları ile hedef ve gelecek işlevleri arasında anlamlı ilişkilerin varlığı olduğu saptanmıştır.

Arpacı ve Bardakçı (2015), “Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Ölçeğinin Türkçe ‘ye Uyarlanması” adlı makalelerinde; Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Ölçeğini Türkçe ‘ye uyarlayarak Eğitim Fakültesi öğrencilerinin meslek öncesi öğretmen kimliklerini belirlemeyi, öğretmen geliştirme ve öğretmen yetiştirme kurumlarındaki uygulamalara katkı sağlayabilmeyi amaçlamışlardır. Çalışmanın temel amacı eğitim fakültesindeki öğrencilerin meslek öncesi öğretmen kimliklerini belirleyebilmek için Türkçe bir ölçek uyarlamaktır. Çalışma verileri Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Fakültesi’nin farklı

bölümlerinde eğitimlerine devam eden 449 öğrencinin oluşturduğu örneklem esas alınarak toplanmıştır. Arpacı ve Bardakçı, Türkçeye uyarlama çalışması için Friesen ve Besley tarafından 2013 yılında hazırlanan “Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Ölçeğini kullanmışlardır. Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Ölçeğinin psikometrik özelliklerini incelemek için açıcı ve doğrulayıcı faktör analizlerini kullanmışlardır.

Çetin (2017), “Öğretmen Adaylarının Mesleki Amaçlara Ulaşma Arzularıyla Bunların Ulaşılabilirliğine İlişkin İnançları: Öğretmen Kimliği ve Olası Benliklerinin Rollerini” adlı doktora tezinde; Öğretmen adaylarının öğretmen kimliği ve benlik rolleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma, ilişkisel tarama deseninin kullanıldığı betimsel bir çalışmadır. Araştırmada elde edilen bulgulardan hareketle ulaşılan sonuçlar, öğretmen adaylarının ulaşmayı arzuladıkları mesleki amaçlarının çok boyutlu yapılar olduğunu göstermiştir. Bunun yanında, araştırmanın sonuçları, öğretmen adaylarının mesleki amaçlara ulaşma arzularının, bu amaçların ulaşılabilirliğine ilişkin inançları, öğretmen kimlikleri ve umulan olası öğretmen benlikleri ile demografik ve kontrol değişkenlerin etkilerinden bağımsız olarak anlamlı ve seçici biçimde ilişkilendiğini ortaya koymuştur. Ayrıca araştırmada, öğretmen adaylarının mesleki amaçlara ulaşma arzuları ile bu amaçların ulaşılabilirliğine ilişkin inançları arasındaki ilişkilerde öğretmen kimlikleri ile profesyonellik ve öğretmeyi öğrenme benliklerinin arabulucu rolü oynadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Ulubey, Yıldırım ve Alpaslan (2018), “Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programının Öğretmen Adaylarının Öğretmen Kimliği Algısına Etkisinin İncelenmesi” adlı makalelerinde; Pedagojik formasyon eğitimi sertifika programının öğretmen adaylarının öğretmen kimliği algısına etkisini incelemişlerdir. Tarama modelinin kullanıldığı araştırmanın katılımcıları Türkiye’nin batı bölgesinde yer alan bir üniversite ele alınarak Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programında öğrenim gören ve çalışmaya gönüllü olarak katılan 301 öğretmen adayından oluşmaktadır. Araştırma verileri meslek öncesi öğretmen kimliği ölçeği ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının mesleki kimlik algılarının orta ile yüksek derece arasında olduğu saptanmıştır. Uygulanan ölçek sonucunda elde edilen verilerin ortalama değerleri, öğretmen adaylarının pedagojik formasyon eğitimi sertifika programı başında daha yüksek düzeyde öğretmen kimliği algılarına sahip oldukları bulgusunu ortaya çıkarmıştır. Öğretmen adaylarının hizmet öncesi öğretmen kimliği ölçeğinin öğretmen olabileceğine ilişkin öz-güven ve kendini öğretmen olarak görme alt-boyutlarında istatistiksel olarak

anlamalı farklılık bulunmazken, öğrencilerle çalışmayı sevme alt boyutunda anlamalı farklılık bulunmuştur.

Yolcu (2018), “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Meslek Öncesi Öğretmen Kimlik Algılarının İncelenmesi” adlı yüksek lisans tezinde; Sınıf öğretmeni adaylarının meslek öncesi öğretmen kimlik algılarını incelemiştir. Araştırmada, sınıf öğretmeni adaylarının meslek öncesi öğretmen kimlik algılarının cinsiyet, üniversite, sınıf seviyesi, akademik not ortalaması, öğretmenlik mesleğini seçmede en etkili olan kişiler ve öz yeterlilik algıları ile ilişkisi incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini 2015-2016 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Hacettepe, Gazi ve Ankara üniversitelerinde öğrenim gören sınıf öğretmeni adayları oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama araçları olarak Kişisel Bilgi Formu, Meslek Öncesi Öğretmen Kimlik Ölçeği ve Öğretmen Öz Yeterlilik Ölçeği kullanılmıştır. Veri analizi neticesinde; sınıf öğretmeni adaylarının meslek öncesi öğretmen kimlik algılarında öğrenim gördükleri üniversitelere göre anlamalı düzeyde farklılık olmadığı belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının meslek öncesi öğretmen kimlik algılarının sınıf düzeylerine göre de anlamalı olarak farklılaşmadığı belirlenmiştir. Ancak cinsiyete göre kadın öğretmen adaylarının meslek öncesi öğretmen kimlik algılarının erkek öğretmen adaylarına oranla yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir.

Ceylan (2019), “Matematik Öğretmen Adaylarının Öğretmen Kimliği Gelişimi ve Kendilerini Öğretmen Hissetmeleri Üzerine Bir Karma Araştırma” adlı yüksek lisans tezinde; Matematik öğretmen adaylarının kendilerini öğretmen olarak nasıl gördüklerini, mesleki kimlik gelişimlerini nasıl şekillendirdiklerini ve hangi durumlarda kendilerini öğretmen olarak hissettiklerini incelemiştir. Bunun yanı sıra, öğretmen kimliği ve kendilerini öğretmen hissetmeleri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, Friesen ve Besley ’in (2013) Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Ölçeğinin Arpacı ve Bardakçı (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan versiyonu 184 matematik öğretmen adayına uygulanmıştır. Bunun yanı sıra 19 öğretmen adayı ile de görüşülmüştür. Araştırma bulgularına göre, öğretmen adaylarının öğrencilerle etkileşiminin kendilerini öğretmen olarak görme ve hissetmelerinde tetikleyici bir rol oynadığı belirlenmiştir. Bunun yanı sıra, öğretmen adaylarının kendilerini öğretmen olarak hissetmelerinin öğretmenlik kimliği gelişiminde önemli bir unsur olduğu ve kimlik araştırmalarında duyuşsal boyutun göz ardı edilmemesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Dubaz (2019), “Müzik öğretmeni adaylarının öğretmen ve müzisyen kimlikleri ve bunların mesleki planlarla ilişkisi” adlı doktora tezinde; iki amacı ele almıştır. Birincisi,

müzik öğretmeni adaylarının öğretmen ve müzisyen kimliklerinin keşfedilmesi; ikincisi ise müzik öğretmeni adaylarının öğretmen ve müzisyen kimliklerinin mesleki planlarını ve kariyer geliştirme arzularını anlamlı düzeyde yordayıp yordamadıklarını incelemiştir. Bu araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın deseni, ardışık sıralı desendir. Karma araştırmanın nitel boyutunu gömülü teori oluştururken, nicel boyutunu ise ilişkisel yordayıcı desen oluşturmuştur. Araştırmada, veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen “Müzik Öğretmeni Adaylarının Öğretmen ve Müzisyen Kimliği Ölçeği” ve Eren ve Tezel tarafından Türkçeye uyarlanan “Mesleki Yönelim ve Kariyer Geliştirme Arzuları Ölçeği”, Watt ve Richardson ile “Seçimden Duyulan Memnuniyet Ölçeği” veri toplama araçları yoluyla toplanmıştır. Dubaz araştırma sonucunda; Müzik öğretmeni adaylarının öğretmen kimliklerinin genel anlamda, müzisyen kimliği ve müzik öğretmeni kimliği olarak adlandırılabilen iki ana tema etrafında açıklanabildiğini, bu temalarla ilgili kategorilerin daha büyük bir örnekleme geçerli ve güvenilir biçimde genellenebildiğini ve müzisyen kimliği ile müzik öğretmeni kimliğini oluşturan faktörlerin, müzik öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelme ve liderlik arzusu dışındaki kariyer geliştirme arzularıyla anlamlı düzeyde ve seçici biçimde ilişkilendiği sonuçlarına ulaşmıştır.

2.4. İlgili Yurt Dışı Araştırmalar

Dolloff (2006), “Kendimizi Öğretmen Olarak Düşünmek: Müzik Öğretmenliği Eğitiminde Öğretmen Kimliğinin Gelişimi” adlı makalesinde; Müzik öğretmeni adaylarının öğretmen kimliklerinin belirlenmesini, oluşumunu, gelişimini ve müzik öğretmeni adaylarının aldıkları teorik bilgilerin ve uygulamaların öğretmen kimliklerine ne derece etki ettiğini incelemiştir. Dolloff, araştırmasında ideal bir müzik öğretmenin öğretmenlik kimliğinin nasıl olması gerektiğine dair bulgulara, müzik öğretmeni eğitiminde ideal öğretmen kimliğinin hangi ilkeleri barındırdığına araştırma sonuçlarında ve önerilerinde ayrıntılı biçimde yer vermiştir.

Triantafyllaki (2010), “İleri Müzik Öğretiminde Performans Öğretmenlerinin Kimliği ve Mesleki Bilgileri” adlı makalesinde; Performans öğretmenlerinin profesyonel kimlikleri ile işlerine getirdikleri çeşitli profesyonel bilgi türleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma verileri Yunanistan'daki bir üniversitenin Müzik Bölümü ve

Konservatuvardaki iki ayrı müzik eğitim kurumunun her birinde 12 hafta boyunca yürütülen etnografik bir vaka çalışmasından elde edilmiştir. Araştırmaya kurumlar arasında (Konservatuvar, 18; Müzik Bölümü, 10) toplam 28 öğretmen katılmış ve her bir kurumsal örnekleme öğretmen ve uygulamalarında dört öğretmen gözlenmiştir. Bulgular, performans öğretmenlerinin öğretmenlik ya da sanatçı olarak işyerlerinde daha değerli kimliğin inşasına uygun olarak öğretmenlik uygulamalarında farklı mesleki bilgi biçimlerini kullandıklarını göstermiştir. Ayrıca, öğretmen ve performans kimliğinin bulunduğu veya ayrıldığı noktada belirli bir kimliğin ve mesleki bilgi formlarının ön plana çıkarıldığına araştırma sonuçlarında yer verilmiştir.

Goodnough ve Mulcahy (2011), “Staj Bağlamında Öğretmen Adayı Kimliğinin Geliştirilmesi” adlı makalelerinde; Öğretmen adaylarının staj süresince yaşadıkları, öğrendikleri ve öğrettikleri deneyimleri tanımlamak, staj süresince aldıkları eğitim ve yaşantılarının öğretmen kimliklerini nasıl etkilediğini, öğretmen adaylarının öğretmen kimliklerindeki mesleki arzularının staj sürecinden etkilenip etkilenmediğini araştırmışlardır. Araştırmada farklı okullarda staj gören on iki (12) öğretmen adayına staj öncesi ve sonrası anket uygulanmıştır. Araştırmada, öğretmen adaylarının staj süresince karşılaştıkları zorlukları, fırsatları, beklentileri çözümlemede öğretmen kimliklerinden faydalandıkları ve karşılaştıkları zorlukları öğretmen kimlikleri yardımıyla çözümledikleri sonuçları elde edilmiştir. Ayrıca katılımcılar staj süresince öğretmen kimliklerini hayata geçirme konusunda varsayımlarını inceleme fırsatı da bulmuşlardır. Araştırmada öğretmen adaylarının edindikleri deneyimlerin en başında bireysel beğenileri, inançları, beklentileri ve muhtemel benlikleri ile öğretmen kimlikleri arasında önemli bir uyum olduğu sonucuna da ulaşılmıştır. Bunlara ek olarak, uygulama sürecinde elde edilen deneyimlerin öğretmen kimliği gelişimine pozitif yönde etki ettiği sonucu da araştırmadan elde edilmiştir.

Freer ve Bennett (2012), “Üniversitedeki Müzik Öğrencilerinin Müzikal ve Eğitimsel Kimliklerin Geliştirilmesi” adlı makalelerinde; Üniversitede müzik eğitimi alan öğrencilerin müzikal ve eğitsel kimliklerinin belirlenmesini ve bu kimliklerin nasıl geliştirilmesi gerektiğini incelemişlerdir. Araştırma Avustralya ve Amerika’da iki farklı üniversitede yapılmıştır. Araştırmanın verileri Müzik öğrencilerinin müzikal ve eğitsel kimliklerinin belirlenmesine yönelik oluşturulan anket yoluyla elde edilmiştir. Ankete her iki üniversiteden toplam yetmiş iki katılım sağlanmıştır. Araştırma sonucunda kimlik gelişiminde güçlü müzikal öz yeterlik algısının önemli olduğu, öğrencilerin kimlik

gelişimlerinde aynı anda hem bireysel hem de müzisyen kimliklerinin birlikte iç içe geliştiği, müzik öğretmeni olarak eğitimlerini tamamlayan öğrencilerin hem kendi kimliklerini hem de müzisyen kimliklerini merkezi olarak birleştirdikleri, ancak müzisyen kimliklerindeki tecrübe eksikliklerinden endişe duydukları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Garnett (2014), “Müzisyen ve Öğretmen: İstihdam Edilebilirlik ve Kimlik” adlı makalesinde; Müzik eğitimi mezunlarının öğretmen olarak istihdam edilebilirliğine katkıda bulunan faktörleri incelemiştir. Araştırmada katılımcılara veri sağlamak amacıyla anket uygulanmış, aynı zamanda okul yöneticileriyle görüşme gerçekleştirilmiştir. Araştırmada mezun olan müzik öğretmenlerinin öğretmen kimliğinin yanı sıra müzisyen kimliklerini de eşit oranda benimsedikleri, mesleki yaşamlarında hem müzisyen hem de öğretmen kimliklerini geliştirdikleri sonuçlarına ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra, pedagojinin en başta müzisyenin farklı bir yönü olarak kabul edilmesi durumunda hem müzisyen hem öğretmen kimliğinin başarıyla temsil edilebileceği, müzisyenlerin öğretmen kimliklerini müzikal deneyim ve yetenekleri ile birleştirdikleri takdirde mesleki anlamda istihdam edilebilirlik oranlarının daha fazla artabileceği sonuçlarına da ulaşılmıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde “Müzik öğretmeni adaylarının öğretmen kimliklerinin incelenmesi” konulu araştırmanın modeline, araştırmanın evren ve örnekleme, veri toplama araçlarına ve verilerin çözümlemesinde kullanılan yöntemlere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli (Deseni)

Bu araştırma, müzik öğretmeni adaylarının öğretmen kimliklerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesini amaçlayan ilişkisel tarama modelinin kullanıldığı betimsel bir çalışmadır. İki veya daha çok değişken arasında değişim varlığını veya bu değişimin derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modeline ilişkisel tarama modeli denir (Karasar, 2017). Tarama modellerinde bilimin gözleme kaydetme, olaylar arasındaki ilişkileri tespit etme, kontrol edilen değişmez ilişkiler üzerinde genellemelere varma vardır. Yani bilimin tasvir fonksiyonu ön plandadır (Yıldırım, 1966).

Tarama modeliyle çalışan bir araştırmacı araştırdığı şeyi doğrudan incelemenin yanı sıra araştırılan şeyle ilgili önceden tutulmuş kayıtlara, o alanla ilgili kaynak kişilere başvurmalı ve elde ettikleriyle kendi gözlemlerini bütünleştirip yorum yapmalıdır. Tarama modelinde olayları olduğu gibi kaydetme sınıflama en başta olan özelliktir. Ancak yorum ve değerlendirme yapmak zorunludur. Tarama modeli bu iki amaca hizmet eder (Yıldırım, 1966).

Betimsel-ilişkisel tarama modelindeki araştırmalarda bir durum ya da olay olduğu gibi betimlenmekte ve bu duruma sebep olan değişkenlerin ilişkisi, etkisi ve bunların dereceleri belirlenmektedir (Kaya, Balay ve Göçen, 2012). Betimsel araştırmalar, bir durumu olabildiğince dikkatli ve tam bir şekilde tanımlar. Betimsel araştırmalar, eğitim alanındaki araştırmalarda bireylerin, grupların özelliklerini kolaylıkla özetleyebildiğinden yaygın olarak kullanılmaktadır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2010).

Betimsel araştırma yaşayanların, hali hazırda var olanların, yaşananların ne olduğunun betimlenip açıklanarak ortaya konulması olarak ele alınabilir. Olmuş bitmiş olgular söz konusu değildir; çünkü bunlar tarih araştırmalarının kapsamına girer. Burada varlığını sürdüren olgular ele alınır (Sönmez ve Alacapınar, 2017, s.47).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Türkiye’deki Üniversitelerin Eğitim Fakültelerine bağlı Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümlerinin Müzik Eğitimi Anabilim Dallarında öğrenim görmekte olan müzik öğretmeni adayları oluşturmakta, örneklemine ise 2020-2021 Eğitim Öğretim yılı güz ve bahar yarıyıllarında Türkiye’nin 7 farklı coğrafi bölgesinden seçkisiz atama yöntemi ile belirlenen 10 (on) üniversitenin Eğitim Fakültelerine bağlı Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim dallarında öğrenim gören 217’si kadın, 206’sı erkek olmak üzere toplam 423 müzik öğretmeni adayı oluşturmaktadır.

Örnekleme yer alan üniversitelerin ilgili anabilim dalları aşağıda verilmektedir;

-
- Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi G.S.E.B. M.E.A.B.D
 - Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi G.S.E.B. M.E.A.B.D.
 - Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi G.S.E.B. M.E.A.B.D.
 - Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi G.S.E.B. M.E.A.B.D.
 - Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi G.S.E.B. M.E.A.B.D.
 - Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi G.S.E.B. M.E.A.B.D.
 - Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi G.S.E.B. M.E.A.B.D.
 - Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi G.S.E.B. M.E.A.B.D.
 - Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi G.S.E.B. M.E.A.B.D.
 - Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Fakültesi G.S.E.B. M.E.A.B.D.
-

Örnekleme yer alan üniversitelerin ilgili anabilim dallarında ölçek uygulanan müzik öğretmeni adaylarının cinsiyet, yaş, mezun oldukları lise, sınıf ve eğitim görmekte oldukları üniversitelere göre dağılımları tablolar şeklinde aşağıda verilmiştir;

Tablo 1. Ölçek Uygulanan Müzik Öğretmeni Adaylarının Cinsiyete Göre Dağılımları

Cinsiyet	f	%
Kadın	217	%51,3
Erkek	206	%48,7
Toplam	423	%100

Tablo 1 incelendiğinde, örnekleme yer alan Üniversitelerin Eğitim Fakültelerine bağlı G.S.E.B., M.A.B.D.’ da öğrenim görmekte olan 3. ve 4. Sınıf müzik öğretmeni adaylarına ölçek uygulanmıştır. Buna göre araştırmaya katılan öğrencilerin %51,3’ü Kadın, %48,7’si Erkektir.

Tablo 2. Ölçek Uygulanan Müzik Öğretmeni Adaylarının Yaşlara Göre Dağılımları

Yaş	f	%
20 yaş	100	%23,6
21 yaş	120	%28,4
22 yaş	109	%25,8
23 yaş ve üstü	94	%22,2
Toplam	423	%100

Tablo 2 incelendiğinde, örnekleme yer alan Üniversitelerin Eğitim Fakültelerine bağlı G.S.E.B., M.A.B.D.’ da öğrenim görmekte olan 3. ve 4. Sınıf müzik öğretmeni adaylarının yaş dağılımlarına yer verilmiştir. Buna göre araştırmaya katılan öğrencilerin %28,4’ü 21-22 yaş aralığı, %25,8’ i 23-24 yaş, %23,6’sı 19-20 yaş, %22,2’si 25 ve üstü yaş aralığı olarak belirlenmiştir.

Tablo 3. Ölçek Uygulanan Müzik Öğretmeni Adaylarının Öğrenim Gördükleri Üniversitelere Göre Dağılımları

Okul	f	%
BAİBÜ	39	%9,2
MAKÜ	43	%10,2
AÜ	42	%9,9
DEÜ	43	%10,2

PAÜ	37	%8,7
MSKÜ	54	%12,8
NÖHÜ	43	%10,2
CÜ	39	%9,2
TOGÜ	38	%9,0
TÜ	45	%10,6
Toplam	423	%100

Tablo 3'e göre, örnekleme de yer alan Üniversitelerin Eğitim Fakültelerine bağlı G.S.E.B., M.A.B.D.' da öğrenim görmekte olan 3. ve 4. Sınıf müzik öğretmeni adaylarının okullarına göre dağılımlarına yer verilmiştir. Buna göre ölçek uygulanan müzik öğretmeni adaylarının %12,8'i MSKÜ, %10,6'sı TÜ, %10,2'si MAKÜ, DEÜ ve NÖHÜ, %9,9'u AÜ, %9,2'si BAİBÜ ve CÜ, %9'u TOGÜ, %8,7'si de PAÜ şeklinde dağılım göstermektedir.

Tablo 4. Ölçek Uygulanan Öğrencilerin Sınıflarına Göre Dağılımları

Sınıf	f	%
3.sınıf	213	%50,4
4.sınıf	210	%49,6
Toplam	423	%100

Tablo 4 incelendiğinde örnekleme de yer alan Üniversitelerin Eğitim Fakültelerine bağlı G.S.E.B., M.A.B.D.' da öğrenim görmekte olan 3. ve 4. Sınıf öğrencilerinin sınıflarına göre dağılımlarına yer verilmiştir. Buna göre %50,4'ü 3. Sınıf, %49,6'sı ise 4. Sınıf müzik öğretmeni adaylarından oluşmaktadır.

Tablo 5. Ölçek Uygulanan Öğrencilerin Mezun Olduğu Lise Türüne Göre Dağılımları

Mezun Olunan Lise	f	%
Güzel Sanatlar Lisesi	307	%72,6
Diğer Liseler	116	%27,4
Toplam	423	%100,0

Tablo 5'e göre, örnekleme de yer alan Üniversitelerin Eğitim Fakültelerine bağlı G.S.E.B., M.A.B.D.' da öğrenim görmekte olan 3. ve 4. Sınıf öğrencilerinin mezun olduğu lise türüne göre dağılımlarına yer verilmiştir. Buna göre ölçek uygulanan müzik

öğretmeni adaylarının %72,6'sı Güzel Sanatlar Lisesi, %27,4'ü ise Diğer Lise türlerinden mezun oldukları belirlenmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak Friesen ve Besley (2013) tarafından geliştirilen, Arpacı ve Bardakçı (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Ölçeği kullanılmıştır.

3.3.1. Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Ölçeği (MÖÖKÖ)

Araştırmada veri toplama aracı olarak, Arpacı ve Bardakçı (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Ölçeğinin iç tutarlılık güvenilirliğinin incelenmesi amacıyla hesaplanan Cronbach alfa katsayısı. 90 olarak hesaplanmış ve oldukça yüksek bulunmuştur. Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Ölçeği 3 alt faktör ve 17 maddeden oluşmaktadır. Arpacı ve Bardakçı (2015) tarafından Kendini öğretmen olarak sınıflandırma (5 Madde), Öğretmen olarak kendine güvenme (6 Madde) ve Öğretmen olarak katılım (6 Madde) şeklinde adlandırılmıştır. Meslek öncesi öğretmen kimliği ölçeği 1 (hiç katılmıyorum) ile 5 (tamamen katılıyorum) arasında değişen sayısal değerlere sahip 5 li likert tipi yanıt seçeneklerini içermektedir.

1. Alt Boyut ; Kendini öğretmen olarak sınıflandırma: (5-8-9-10-17. maddeler)
2. Alt Boyut ; Öğretmen olarak kendine güvenme: (1-3-7-11-12-16. maddeler)
3. Alt Boyut ; Öğretmen olarak katılım: (2-4-6-13-14-15. maddeler)

Ölçeğin faktör yük değerleri 0.56 ile 0.78 arasında değişmektedir. Uyarlanan ölçeğin geçerlik sonuçları incelendiğinde RMSEA=0.08, SRMR= 0.05, NFI= 0.96, NNFI= 0.97, CFI= 0.97 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar ölçeğin uyarlanması sürecinde elde edilen uyum değerlerinin iyi düzeyde olduğunu göstermektedir. Ölçeğin cronbach alfa katsayısı da 0.85 olarak elde edilmiştir. Ölçeğin geçerliğini test etmek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar ölçeğin yapısının iyi düzeyde uyum değerlerine sahip olduğunu göstermektedir ($\chi^2(96)= 2.56$, $p < .001$, RMSEA= 0.072, CFI=0.92, TLI= 0.90). Güvenirlik için hesaplanan cronbach alfa değerleri alt boyutlar için .82 ile .89 arasındadır. Elde edilen verilerin normal dağılım gösterip

göstermediğini test etmek amacıyla kolmogoroc-smirnov testi yapılmıştır. kolmogoroc-smirnov test sonuçları (tüm alt boyutlar için $D(250) = .78$ ile $.82$ arasında olup $p < .05$) istatistiksel olarak normal dağılım göstermektedir. Ölçeğin tamamına ilişkin cronbach alfa değeri $.84$ olarak hesaplanmıştır. Bu değer ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğunu göstermektedir.

3.3.2. Demografik Bilgi Formu

Müzik öğretmeni adaylarının demografik özelliklerine ilişkin bilgiler araştırmacı tarafından hazırlanan demografik bilgi formu ile toplanmıştır. Demografik bilgi formunda müzik öğretmeni adaylarının cinsiyet, eğitim gördüğü üniversite, sınıf, yaş ve mezun olunan lise türü gibi bilgiler yer almaktadır.

3.4. Verilerin Toplanması

Müzik öğretmenin adaylarının öğretmen kimliklerinin incelenmesini amaçlayan bu araştırmaya veri sağlamak amacıyla araştırma ile doğrudan yada dolaylı ilgili literatür incelenerek araştırmanın giriş kısmı ve kavramsal çerçevesi oluşturulmuştur. Araştırmanın veri toplama süreci öncesinde MSKÜ İnsan Araştırmaları Etik Kurulundan araştırmanın uygulanabilirliği hususunda gerekli izinler alınmıştır. Verilerin toplanması sürecinde pandemi sürecinin meydana getirdiği olumsuz durum ve koşulların da etkisi ile 2020-2021 Eğitim Öğretim yılı güz ve bahar yarıyıllarında örnekleme yer alan üniversitelerin Eğitim Fakültelerine bağlı, G.S.E.B., M.A.B.D.' da öğrenim gören lisans 3. Ve lisans 4. sınıf müzik öğretmeni adaylarına M.Ö.Ö.K.Ö. uygulanmış ve araştırma için gerekli verilerin toplanması sağlanmıştır.

Aşağıda Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Ölçeğinin faktör analizi sonuçları verilmiştir;

Tablo 6. *Normallik Test Sonuçları*

	Kişi sayısı	Minimum	Maksimum	Standart sapma	Çarpıklık	Basıklık
Kendini öğretmen olarak sınıflandırma	423	2,40	5,0	0,51245	-0,369	0,602
Öğretmen olarak kendine güvenme	423	1,83	5,0	0,61582	0,993	0,457
Öğretmen olarak katılım	423	2,50	5,0	0,51245	-0,664	0,816

Kendini öğretmen olarak sınıflandırma, Öğretmen olarak kendine güvenme ve Öğretmen olarak katılım ölçeklerinin Kurtosis ve Skewness (Çarpıklık ve Basıklık) değerleri -1,5 ile +1,5 aralığında olduğu için normal dağılım olduğu kabul edilmektedir (Tabachnick and Fidell, 2013).

Tablo 7. *Güvenirlilik Analizi Test Sonuçları*

Güvenirlilik Analizi

Cronbach's Alpha	N of Items
,757	5
1. Kendini öğretmen olarak sınıflandırma (5-8-9-10-17.sorular) (10.soru ters puanlanmıştır)	

Güvenirlilik Analizi

Cronbach's Alpha	N of Items
,772	6
2. Öğretmen olarak kendine güven (1-3-7-11-12-16.sorular) (1,3,7. sorular ters puanlanmıştır)	

Güvenirlilik Analizi

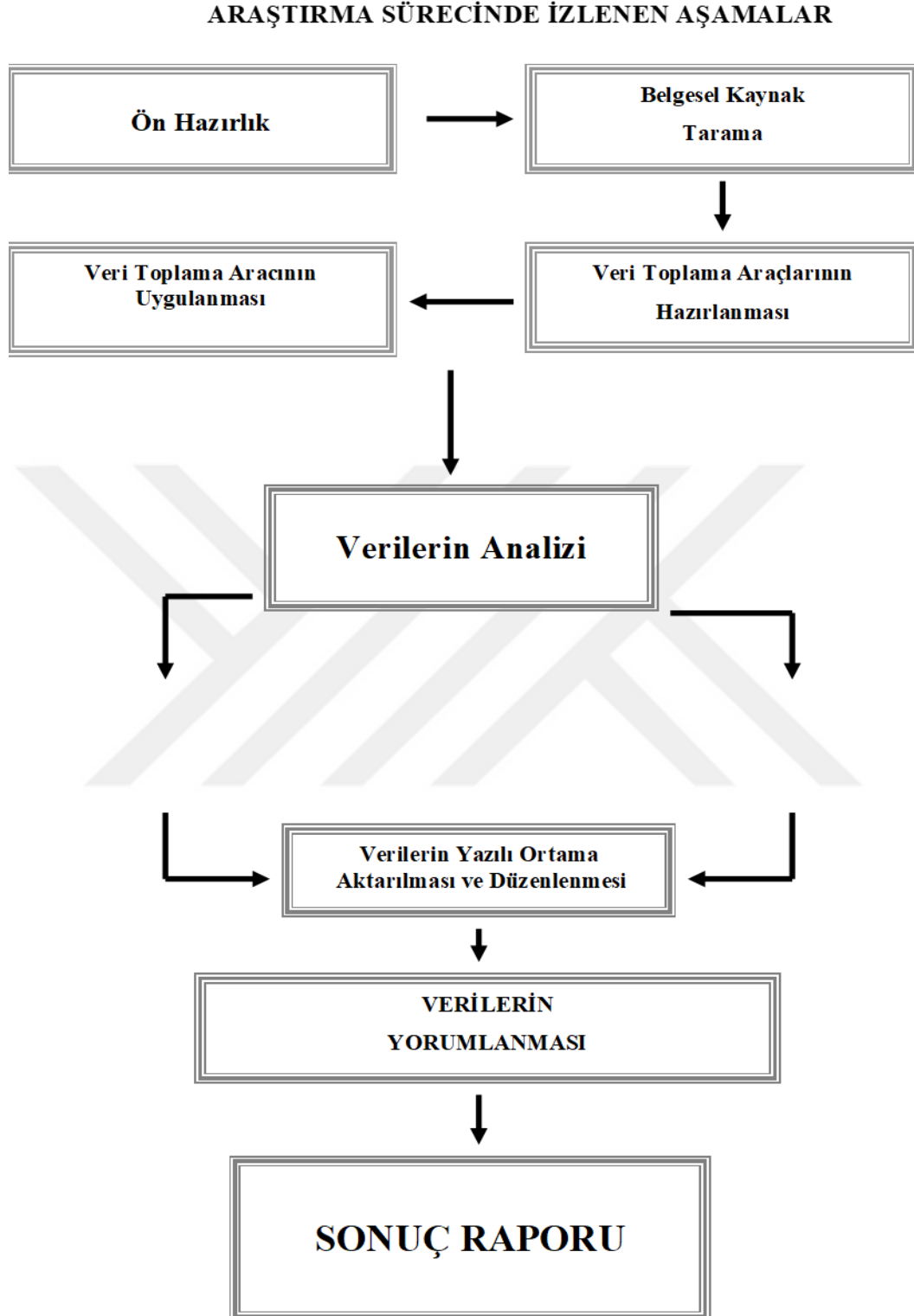
Cronbach's Alpha	N of Items
,776	6

3. Öğretmen olarak katılım (2-4-6-13-14-15.sorular)

3 alt ölçeğin de Cronbach's Alpha değerleri 0,70-0,80 aralığında olduğundan dolayı ölçeğin “Oldukça güvenilir” olduğu söylenebilir.



Şekil 1. Araştırma Sürecinde İzlenen Aşamalar



3.5. Verilerin Analizi

Araştırma sonucunda elde edilen verilerin analizinde SPSS22.0 İstatistik Programı kullanılmıştır.

Araştırmanın birinci alt problemi olan “Müzik öğretmeni adaylarının öğretmen kimliği algıları ne düzeydedir?” sorusunun istatistiksel analizinde Betimsel İstatistik kullanılmıştır.

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “Müzik öğretmeni adaylarının öğretmen kimliği algıları cinsiyet, sınıf ve mezun olunan lise türlerine göre değişmekte midir?” sorusuna yönelik istatistiksel analizlerde bağımsız örneklem t testi kullanılmıştır.

Araştırmanın yine ikinci alt problemi olan “Müzik öğretmeni adaylarının öğretmen kimliği algıları yaş ve eğitim görmekte oldukları üniversitelere göre değişmekte midir?” sorusuna yönelik istatistiksel analizlerde tek yönlü varyans analizi (Anova) kullanılmıştır.

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan “Müzik öğretmeni adaylarının kendini öğretmen olarak sınıflandırma, öğretmen olarak kendine güvenme ve öğretmen olarak katılım alt ölçekleri arasında anlamlı farklılık var mıdır?” sorusuna yönelik istatistiksel analizlerde korelasyon testi kullanılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın birinci alt problemi olan “Müzik öğretmeni adaylarının öğretmen kimliği algıları ne düzeydedir?” sorusuna ilişkin bulguların betimsel analizleri aşağıda verilmektedir.

Tablo 8. *Müzik Öğretmeni Adaylarının Öğretmen Kimlik Algılarına İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları*

	X	SS	Çarpıklık	Basıklık
Madde1	2,42	1,48	,615	-1,052
Madde3	2,14	1,45	1,147	-,164
Madde7	2,90	1,23	,103	-,843
Madde11	3,35	,710	-1,072	1,775
Madde12	3,62	,566	-1,444	2,373
Madde16	3,33	,712	-,856	,672
Madde2	3,99	,908	-,649	,005
Madde4	3,62	,894	-,360	-,060
Madde6	3,80	,503	-3,014	8,336
Madde13	3,84	,884	-,089	-,914
Madde14	3,76	,485	-2,003	4,046
Madde15	3,70	,580	-2,050	4,075
Madde5	3,35	,788	-1,255	1,368
Madde8	3,44	,650	-1,014	1,362
Madde9	3,17	,783	-,730	,145
Madde10	2,52	1,39	,566	-1,008
Madde17	3,27	,835	-,944	,124

Kendini Öğretmen Olarak Sınıflandırma	3,95	,512	-,369	,602
Öğretmen Olarak Kendine Güvenme	3,46	,615	,993	,457
Öğretmen Olarak Katılım	3,28	,453	-,664	,816
Öğr. Kimlik Algısı	3,89	,403	,198	1,46
Genel Ortalaması				

1. Alt Boyut ; Kendini öğretmen olarak sınıflandırma: (5-8-9-10-17. maddeler)

2. Alt Boyut ; Öğretmen olarak kendine güvenme: (1-3-7-11-12-16. maddeler)

3. Alt Boyut ; Öğretmen olarak katılım: (2-4-6-13-14-15. maddeler)

Tablo 8 incelendiğinde kendini öğretmen olarak sınıflandırma alt boyutu ortalamalarının yüksek oranlarda olduğu belirlenmiştir. Öğretmen olarak katılım alt boyutunda en yüksek ortalama “Kendimi çocuklarla veya erişkinlerle çalışırken ve onların gelişimine yardımcı olurken kolaylıkla hayal edebiliyorum” maddesi (madde 8=3,44) olurken, en düşük ortalamaya sahip maddenin “Kendimi bir grup çocuk veya erişkinine öğretmenlik yaparken düşünmekte zorlanıyorum” (madde 10=2,52) olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Öğretmen olarak kendine güvenme alt boyutu maddeleri incelendiğinde en yüksek ortalamaya sahip maddenin “Bir gün iyi bir öğretmen olacağımdan eminim” olduğu (madde 12=3,62), buna karşın en düşük ortalamanın “ İyi bir öğretmen olmanın ne olduğu hakkında hiçbir fikrim yok” maddesi (madde 3= 2,14) olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen olarak katılım alt boyutu incelendiğinde en yüksek ortalamaya sahip maddenin “Gönüllü çalışmak için daha çok zamanım olsaydı, çocuklarla çalışmayı tercih ederdim” olduğu (madde 2= 3,99), en düşük ortalamaya sahip maddenin ise “Çocuk veya erişkinlerle çalışma ve onlarla ilgilenme konusunda ailem ve arkadaşlarım bana sıklıkla danışırlar” maddesi olduğu (madde 4=3.62) olduğu belirlenmiştir.

Ölçek uygulanan 423 müzik öğretmeni adaylarının öğretmen kimlik algılarının alt boyutları genel ortalamaları incelendiğinde en yüksek ortalamaya sahip alt boyutun (X=3,95) kendini öğretmen olarak sınıflandırma alt boyutu olduğu, en düşük ortalamaya sahip alt boyutun ise (X=3,28) öğretmen olarak katılım alt boyutu olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Müzik öğretmeni adaylarının öğretmen kimlik algıları genel ortalaması

alındığında 423 müzik öğretmeni adayının öğretmen kimlik algısı genel ortalamasının ($X=3.89$) yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “Müzik öğretmeni adaylarının öğretmen kimliği algıları, cinsiyet, sınıf, mezun olunan lise türü, yaş ve eğitim görmekte oldukları üniversitelere göre değişmekte midir?” sorusuna ilişkin bulgular aşağıda verilmektedir.

4.2.1. Müzik Öğretmeni Adaylarının Öğretmen Kimlik Algıları ile Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

“Müzik öğretmeni adaylarının öğretmen kimliği algıları cinsiyete göre değişmekte midir?” sorusuna ilişkin bulgular ve yorumlar aşağıda verilmektedir;

Tablo 9. Müzik Öğretmeni Adaylarının Öğretmen Kimliği Algısı İle Cinsiyet Değişkenine İlişkin T - Testi Sonuçları

MÖÖKÖ	Cinsiyet	N	X	SS	F	P
Öğretmen Kimliği Algısı	Kadın	217	3,91	,42	0,02	0,97
	Erkek	206	3,89	,39		

($p=0,05$)

Tablo 9’ a göre, müzik öğretmeni adaylarının öğretmen kimliği algılarının cinsiyete göre değişip değişmediğini belirlemek için uygulanan t - testi p değerinin (0,97) 0,05’ten büyük olduğu belirlenmiş ve aralarında anlamlı fark olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca kadın ve erkek müzik öğretmeni adaylarının grup ortalamalarının da birbirlerine yakın oranlarda olduğu belirlenmiştir. Ölçek uygulanan müzik öğretmeni adaylarının kendini öğretmen olarak sınıflandırma, öğretmen olarak kendine güvenme ve öğretmen olarak katılım alt boyutları cinsiyet değişkeni ile karşılaştırılmış ve aralarında anlamlı fark olup olmadığı tablolar halinde aşağıda sunulmuştur;

4.2.1.1. Kendini Öğretmen Olarak Sınıflandırma Alt Boyutu ile Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumlar. Müzik öğretmeni adaylarının kendini öğretmen olarak sınıflandırma alt boyutu ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya çıkarmak amacı ile yapılan T- testinden elde edilen bulgular Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10. Kendini Öğretmen Olarak Sınıflandırma Alt Boyutu İle Cinsiyet Değişkenine İlişkin T - Testi Sonuçları

1. Alt Boyut	Cinsiyet	N	X	SS	F	P
Kendini öğretmen olarak sınıflandırma	Kadın	217	4,17	,64	16,97	0,00
	Erkek	206	3,95	,51		

($p=0,05$)

Tablo 10'a göre, cinsiyet değişkeninin kendini öğretmen olarak sınıflandırmakta etkili olup olmadığını tespit etmek için uygulanan T - testi p değerinin (0,00) 0,05'ten küçük olduğu bulgusuna ulaşılmış ve aralarında anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. Ayrıca kadın ve erkek müzik öğretmeni adaylarının grup ortalamalarının da anlamlı olarak farklılaştığı bulgulanmıştır. Araştırmaya katılan 217 kadın ve 206 erkek müzik öğretmeni adayı bulunmaktadır. 4,17 ortalamaya sahip kadın müzik öğretmeni adaylarının 3,95 ortalamaya sahip olan erkek müzik öğretmeni adaylarına göre kendilerini daha fazla öğretmen olarak sınıflandırdıkları bulgusu elde edilmiştir. Buna göre; kadın müzik öğretmeni adaylarının erkek müzik öğretmeni adaylarına oranla kendilerini daha fazla müzik öğretmeni olarak sınıflandırdıkları söylenebilir.

4.2.1.2. Öğretmen Olarak Kendine Güvenme Alt Boyutu ile Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumlar. Müzik öğretmeni adaylarının öğretmen olarak kendine güvenme alt boyutu ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya çıkarmak amacı ile yapılan T- testinden elde edilen bulgular Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11. Öğretmen Olarak Kendine Güvenme Alt Boyutu İle Cinsiyet Değişkenine İlişkin T - Testi Sonuçları

2. Alt Boyut			Cinsiyet	N	X	SS	F	P
Öğretmen olarak kendine güvenme			Kadın	217	4,11	,58	0,02	0,00
			Erkek	206	3,45	,62		

(p=0,05)

Tablo 11'e göre cinsiyet değişkeninin öğretmen olarak kendine güvenmede etkili olup olmadığını belirlemek amaçlı uygulanan T- testi p değerinin (0,00) 0,05'ten küçük olduğu bulgusuna ulaşılmış ve aralarında anlamlı fark tespit edilmiştir. Ayrıca kadın ve erkek müzik öğretmeni adaylarının grup ortalamalarının da anlamlı olarak farklılaştığı bulgulanmıştır. Araştırmaya katılan 4,11 ortalamaya sahip kadın müzik öğretmeni adayları, 3,45 ortalamaya sahip erkek müzik öğretmeni adaylarına oranla öğretmen olarak kendilerine daha fazla güven duydukları bulgusu elde edilmiştir. Buna göre; kadın müzik öğretmeni adaylarının erkek müzik öğretmeni adaylarına oranla öğretmen olarak kendilerine daha fazla güven duydukları söylenebilir.

4.2.1.3. Öğretmen Olarak Katılım Alt Boyutu ile Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumlar. Müzik öğretmeni adaylarının öğretmen olarak katılım alt boyutu ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya çıkarmak amacı ile yapılan T- testinden elde edilen bulgular Tablo 12'de sunulmuştur.

Tablo 12. Öğretmen Olarak Katılım Alt Boyutu İle Cinsiyet Değişkenine İlişkin T - Testi Sonuçları

3. Alt Boyut			Cinsiyet	N	X	SS	F	P
Öğretmen olarak katılım			Kadın	217	4,32	,43	2,92	0,16
			Erkek	206	4,26	,46		

(p=0,05)

Tablo 12'ye göre cinsiyet değişkeninin öğretmen olarak katılımında etkili olup olmadığını belirlemek amacıyla uygulanan T- testi p değerinin (0,16) 0,05'ten büyük olduğu bulgusu elde edilmiş ve aralarında anlamlı bir fark olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca kadın ve erkek müzik öğretmeni adaylarının grup ortalamalarının birbirlerine yakın oranlarda dağılım gösterdiği belirlenmiştir.

4.2.2. Müzik Öğretmeni Adaylarının Öğretmen Kimlik Algıları İle Sınıf Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

“Müzik öğretmeni adaylarının öğretmen kimliği algıları sınıf düzeyine göre değişmekte midir?” sorusuna ilişkin bulgular ve yorumlar aşağıda verilmektedir;

Tablo 13. Müzik Öğretmeni Adaylarının Öğretmen Kimliği Algısı İle Sınıf Değişkenine İlişkin T - Testi Sonuçları

MÖÖKÖ	Sınıf	N	X	SS	F	P
Öğretmen Kimliği Algısı	3.Sınıf	213	3,86	,36	3,23	0,61
	4.Sınıf	210	3,94	,44		

(p=0,05)

Tablo 13’e göre, müzik öğretmeni adaylarının öğretmen kimliği algılarının öğrenim görmekte oldukları sınıf düzeylerine göre değişip değişmediğini belirlemek için uygulanan T - testi p değerinin (0,61) 0,05’ten büyük olduğu belirlenmiş ve aralarında anlamlı fark olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca 3. sınıftaki 213 müzik öğretmeni adayı ile 4. sınıftaki 210 müzik öğretmeni adaylarının grup ortalamalarının da birbirlerine yakın oranlarda olduğu belirlenmiştir. Ölçek uygulanan müzik öğretmeni adaylarının kendini öğretmen olarak sınıflandırma, öğretmen olarak kendine güvenme ve öğretmen olarak katılım alt boyutları sınıf değişkeni ile karşılaştırılmış ve aralarında anlamlı fark olup olmadığı tablolar halinde aşağıda sunulmuştur;

4.2.2.1. Kendini Öğretmen Olarak Sınıflandırma Alt Boyutu ile Sınıf Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumlar. Müzik öğretmeni adaylarının kendini öğretmen olarak sınıflandırma alt boyutu ve sınıf değişkeni arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya çıkarmak amacı ile yapılan T- testinden elde edilen bulgular Tablo 14’te sunulmuştur.

Tablo 14. Kendini Öğretmen Olarak Sınıflandırma Alt Boyutu İle Sınıf Değişkenine İlişkin T - Testi Sonuçları

1. Alt Boyut	Sınıf	N	X	SS	F	P
Kendini öğretmen olarak sınıflandırma	3.sınıf	213	3,90	,51	0,70	0,04
	4.sınıf	210	4,00	,51		

(p=0,05)

Tablo 14'e göre sınıf değişkeninin kendini öğretmen olarak sınıflandırmakta etkili olup olmadığını tespit etmek için uygulanan t-testi p değerinin (0,04) 0,05'den küçük olduğu belirlenmiş ve aralarında anlamlı fark bulunmuştur. Ayrıca 3. ve 4. sınıf müzik öğretmeni adaylarının grup ortalamalarının da anlamlı olarak farklılaştığı bulgusu elde edilmiştir. 4,00 ortalamaya sahip 4. sınıf müzik öğretmeni adaylarının 3,90 ortalamaya sahip müzik öğretmeni adaylarına oranla kendilerini daha fazla öğretmen olarak sınıflandırdıkları bulgulanmıştır. Buna göre; 4. Sınıftaki müzik öğretmeni adaylarının 3. Sınıf müzik öğretmenlerine oranla kendilerini daha fazla müzik öğretmeni olarak sınıflandırdıkları söylenebilir.

4.2.2.2. Öğretmen Olarak Kendine Güvenme Alt Boyutu ile Sınıf Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumlar. Müzik öğretmeni adaylarının öğretmen olarak kendine güvenme alt boyutu ile sınıf değişkeni arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan T- testinden elde edilen bulgular Tablo 15'te sunulmuştur.

Tablo 15. *Öğretmen Olarak Kendine Güvenme Alt Boyutu İle Sınıf Değişkenine İlişkin T - Testi Sonuçları*

2. Alt Boyut	Sınıf	N	X	SS	F	P
Öğretmen olarak kendine güvenme	3.sınıf	213	3,42	,54	10,18	0,14
	4.sınıf	210	3,51	,68		

(p=0,05)

Tablo 15 incelendiğinde sınıf değişkeninin öğretmen olarak kendine güvenmede etkili olup olmadığını tespit etmek için uygulanan t-testi p değerinin (0,14) 0,05'ten büyük olduğu belirlenmiş ve aralarında anlamlı fark bulunmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca kadın ve erkek müzik öğretmeni adaylarının grup ortalamalarının yakın oranlarda dağılım gösterdiği belirlenmiştir.

4.2.2.3. Öğretmen Olarak Katılım Alt Boyutu ile Sınıf Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumlar. Müzik öğretmeni adaylarının öğretmen olarak katılım alt boyutu ile sınıf değişkeni arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan T- testinden elde edilen bulgular Tablo 16'da sunulmuştur.

Tablo 16. Öğretmen Olarak Katılım Alt Boyutu İle Sınıf Değişkenine İlişkin T - Test Sonuçları

3. Alt Boyut	Sınıf	N	X	SS	F	P
Öğretmen olarak katılım	3.sınıf	213	4,27	,44	1,08	0,42
	4.sınıf	210	4,30	,47		

(p=0,05)

Tablo 16'ya göre sınıf değişkeninin öğretmen olarak katılımı etkili olup olmadığını tespit etmek amacıyla uygulanan T- testi p değerinin (0,42) 0,05'ten büyük olduğu tespit edilmiş ve aralarında anlamlı bir fark olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca 3. sınıf ve 4. sınıf müzik öğretmeni adaylarının grup ortalamalarının birbirlerine yakın oranlarda dağılım gösterdiği belirlenmiştir.

4.2.3. Müzik Öğretmeni Adaylarının Öğretmen Kimlik Alguları ile Mezun Olunan Lise Türü Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

“Müzik öğretmeni adaylarının öğretmen kimliği alguları mezun oldukları lise türüne göre değişmekte midir?” sorusuna ilişkin bulgular ve yorumlar aşağıda verilmektedir;

Tablo 17. Müzik Öğretmeni Adaylarının Öğretmen Kimliği Algısı İle Mezun Olunan Lise Türü Değişkenine İlişkin T - Testi Sonuçları

MÖÖKÖ	Mezun Olunan Lise	N	X	SS	F	P
Öğretmen Kimliği Algısı	GSL	307	3,92	,42	2,45	0,19
	Diğer	116	3,86	,35		

(p=0,05)

Tablo 17'ye göre, müzik öğretmeni adaylarının öğretmen kimliği algılarının mezun oldukları lise türlerine göre değişip değişmediğini belirlemek için uygulanan t - testi p değerinin (0,19) 0,05'ten büyük olduğu belirlenmiş ve aralarında anlamlı fark olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca ölçek uygulanan 307 GSL mezunu ve 116 diğer liselerden mezun müzik öğretmeni adaylarının grup ortalamalarının da birbirlerine yakın oranlarda olduğu belirlenmiştir. Ölçek uygulanan müzik öğretmeni adaylarının kendini öğretmen olarak sınıflandırma, öğretmen olarak kendine güvenme ve öğretmen olarak

Tablo 19’a göre, mezun oldukları lise türü değişkeninin öğretmen olarak kendine güvenmede etkili olup olmadığını tespit etmek için uygulanan t-testi p değerinin (0,07) 0,05’ten büyük olduğu belirlenmiş ve aralarında anlamlı bir fark bulunmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca GSL ve diğer mezun oldukları lise ortalamalarının yakın oranlarda dağılım gösterdiği belirlenmiştir.

4.2.3.3. Öğretmen Olarak Katılım Alt Boyutu ile Mezun Oldukları Lise Türü Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumlar. Müzik öğretmeni adaylarının öğretmen olarak katılım alt boyutu ile mezun oldukları lise türü değişkeni arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan T- testinden elde edilen bulgular Tablo 20’de sunulmuştur.

Tablo 20. *Öğretmen Olarak Katılım Alt Boyutu İle Mezun Oldukları Lise Türü Değişkenine İlişkin T-Testi Sonuçları*

3. Alt Boyut	Mezun Olunan Lise	N	X	SS	F	P
Öğretmen olarak katılım	GSL	307	4,31	,46	0,001	0,14
	Diğer	116	4,23	,42		

(p=0,05)

Tablo 20 incelendiğinde mezun oldukları lise türü değişkeninin öğretmen olarak katılımda etkili olup olmadığını tespit etmek amacıyla uygulanan T- testi p değerinin (0,14) 0,05’ten büyük olduğu belirlenmiş ve aralarında anlamlı bir farklılık bulunmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca GSL ve diğer mezun olunan lise ortalamalarının birbirlerine yakın oranlarda dağılım gösterdiği belirlenmiştir.

4.2.4. Müzik Öğretmeni Adaylarının Öğretmen Kimlik Alguları ile Yaş Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

“Müzik öğretmeni adaylarının öğretmen kimliği alguları yaşlarına göre değişmekte midir?” sorusuna ilişkin bulgular ve yorumlar aşağıda verilmektedir;

Tablo 21. *Müzik Öğretmeni Adaylarının Öğretmen Kimliği Algısı İle Yaş Değişkenine İlişkin Anova Testi Sonuçları*

MÖÖKÖ	Yaş	N	X	SS	F	P
Öğretmen Kimliği Algısı	20 yaş	100	3,86	,35	3,86	0,54
	21 yaş	120	3,91	,42		
	22 yaş	109	3,93	,39		
	23 yaş ve üstü	94	3,87	,42		

(p=0,05)

Tablo 21'e göre, müzik öğretmeni adaylarının öğretmen kimliği algılarının yaşlarına göre değişip değişmediğini belirlemek için uygulanan anova testi p değerinin (0,54) 0,05'ten büyük olduğu belirlenmiş ve aralarında anlamlı fark olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca ölçek uygulanan toplam 423 müzik öğretmeni adaylarının grup ortalamalarının da birbirlerine yakın oranlarda olduğu belirlenmiştir. Ölçek uygulanan müzik öğretmeni adaylarının kendini öğretmen olarak sınıflandırma, öğretmen olarak kendine güvenme ve öğretmen olarak katılım alt boyutları yaş değişkeni ile karşılaştırılmış ve aralarında anlamlı fark olup olmadığı tablolar halinde aşağıda sunulmuştur;

4.2.4.1. Kendini Öğretmen Olarak Sınıflandırma Alt Boyutu ile Yaş Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumlar. Müzik öğretmeni adaylarının kendini öğretmen olarak sınıflandırma alt boyutu ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan anova testinden elde edilen bulgular Tablo 22'de sunulmuştur.

Tablo 22. *Kendini Öğretmen Olarak Sınıflandırma Alt Boyutu İle Yaş Değişkenine İlişkin Anova Testi Sonuçları*

1. Alt Boyut	Yaş	N	X	SS	F	P
Kendini öğretmen olarak sınıflandırma	20 yaş	100	4,04	,56	7,25	0,00
	21 yaş	120	4,17	,60		
	22 yaş	109	4,15	,60		
	23yaş ve üstü	94	4,41	,47		

(p=0,05)

Tablo 22' ye göre, yaş değişkeninin kendini öğretmen olarak sınıflandırmakta etkili olup olmadığını tespit etmek için uygulanan Anova testi p değerinin (0,00) 0,05'ten küçük olduğu belirlenmiş ve aralarında anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. Buna göre; 23 yaş ve üstü 94 müzik öğretmeni adayı ($X=4,41$), diğer yaş gruplarındaki müzik öğretmeni adaylarına oranla kendilerini daha fazla öğretmen olarak sınıflandırdıkları bulgusu elde edilmiştir.

4.2.4.2. Öğretmen Olarak Kendine Güvenme Alt Boyutu ile Yaş Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumlar. Müzik öğretmeni adaylarının öğretmen olarak kendine güvenme alt boyutu ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan anova testinden elde edilen bulgular Tablo 23'te sunulmuştur.

Tablo 23. *Öğretmen Olarak Kendine Güvenme Alt Boyutu İle Yaş Değişkenine İlişkin Anova Testi Sonuçları*

2. Alt Boyut	Yaş	N	X	SS	F	P
Öğretmen olarak kendine güvenme	20 yaş	100	3,75	,61	31,86	0,00
	21 yaş	120	4,02	,56		
	22 yaş	109	4,05	,53		
	23yaşve üstü	94	4,49	,40		

($p=0,05$)

Tablo 23'e göre yaş değişkeninin öğretmen olarak kendine güvenmede etkili olup olmadığını tespit etmek için uygulanan Anova testi p değerinin (0,00) 0,05'ten küçük olduğu belirlenmiş ve aralarında anlamlı fark olduğu bulgusu elde edilmiştir. Buna göre; 23 yaş ve üstü 94 müzik öğretmeni adayı 4,49 ortalama ile diğer yaş gruplarına oranla öğretmen olarak kendilerine yüksek düzeyde güven duyarlarken, 3,75 ortalama ile 20 yaş grubundaki 100 müzik öğretmeni adayını diğer yaş gruplarına oranla düşük düzeyde öğretmen olarak kendilerine güven duydukları söylenebilir.

4.2.4.3. Öğretmen Olarak Katılım Alt Boyutu ile Yaş Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumlar. Müzik öğretmeni adaylarının öğretmen olarak katılım alt boyutu ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan anova testinden elde edilen bulgular Tablo 24’te sunulmuştur.

Tablo 24. *Öğretmen Olarak Katılım Alt Boyutu İle Yaş Değişkenine İlişkin Anova Testi Sonuçları*

3. Alt Boyut	Yaş	N	X	SS	F	P
Öğretmen olarak katılım	20 yaş	100	4,33	,40	0,58	0,63
	21 yaş	120	4,31	,44		
	22 yaş	109	4,31	,42		
	23 yaş ve üstü	94	4,38	,38		

($p=0,05$)

Tablo 24 incelendiğinde yaş değişkeninin öğretmen olarak katılımda etkili olup olmadığını tespit etmek amacıyla uygulanan anova testi p değerinin (0,63) 0,05’ten büyük olduğu belirlenmiş ve aralarında anlamlı bir farklılık bulunmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca 20,21,22 ve 23 yaş ve üstü müzik öğretmeni adaylarının ortalamalarının birbirlerine yakın oranlarda dağılım gösterdiği belirlenmiştir.

4.2.5. Müzik Öğretmeni Adaylarının Öğretmen Kimlik Algıları ile Eğitim Görmekte Oldukları Üniversite Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

“Müzik öğretmeni adaylarının öğretmen kimliği algıları eğitim görmekte oldukları üniversitelere göre değişmekte midir?” sorusuna ilişkin bulgular ve yorumlar aşağıda verilmektedir.

Tablo 25. *Müzik Öğretmeni Adaylarının Öğretmen Kimliği Algısı İle Eğitim Görmekte Oldukları Üniversite Değişkenine İlişkin Anova Testi Sonuçları*

MÖÖKÖ	Üniversite	N	X	SS	F	P
	BAİBÜ	39	3,70	,30	31,12	0,00
	MAKÜ	43	3,81	,24		
	AÜ	42	3,69	,42		
	DEÜ	43	4,13	,40		

Öğretmen Kimliği Algısı	PAÜ	37	3,75	,28
	MSKÜ	54	4,49	,34
	NOHÜ	43	3,78	,29
	CÜ	39	3,85	,27
	TOGÜ	38	3,78	,25
	TÜ	45	3,80	,28

(p=0,05)

Tablo 25'e bakıldığında, müzik öğretmeni adaylarının öğretmen kimlik algılarının eğitim görmekte oldukları üniversitelere göre farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla uygulanan Anova testi p değerinin (0,00) 0,05'ten küçük olduğu belirlenmiş ve aralarında anlamlı bir farklılık olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Buna göre, müzik öğretmeni adaylarının öğretmen kimliği algısı genel ortalamalarının eğitim görmekte oldukları üniversitelere göre değişiklik gösterdiği söylenebilir. Müzik öğretmeni adaylarına ait öğretmen kimlik algılarının hangi üniversiteler arasında değişiklik gösterdiğinin belirlenmesi amacıyla yapılan Tukey testi sonuçları Tablo 26 'da verilmektedir.

Tablo 26. *Müzik Öğretmeni Adaylarının Öğretmen Kimlik Algısı İle Eğitim Görmekte Oldukları Üniversite Değişkenine İlişkin Tukey Testi Sonuçları*

	(I) Üniv.	(J) Üniv.	N	X	P
Tukey Testi	BAİBÜ	MAKÜ	43	-,10654	,880
		PAÜ	37	-,05491	,999
		AÜ	42	,00814	1,000
		DEÜ	43	-,43445*	,000
		MSKÜ	54	-,79592*	,000
		NOHÜ	43	-,08483	,969
		CÜ	39	-,14758	,550
		TOGÜ	38	-,07980	,983
		TÜ	45	-,09666	,926

MAKÜ	BAİBÜ	39	,10654	,880
	PAÜ	37	,05163	,999
	AÜ	42	,11468	,807
	DEÜ	43	-,32791*	,000
	MSKÜ	54	-,68938*	,000
	NOHÜ	43	,02171	1,000
	CÜ	39	-,04104	1,000
	TOGÜ	38	,02674	1,000
	TÜ	45	,00988	1,000
PAÜ	BAİBÜ	39	,05491	,999
	MAKÜ	43	-,05163	,999
	AÜ	42	,06305	,997
	DEÜ	43	-,37954*	,000
	MSKÜ	54	-,74101*	,000
	NOHÜ	43	-,02993	1,000
	CÜ	39	-,09267	,957
	TOGÜ	38	-,02489	1,000
	TÜ	45	-,04175	1,000
AÜ	BAİBÜ	39	-,00814	1,000
	MAKÜ	43	-,11468	,807
	PAÜ	37	-,06305	,997
	DEÜ	43	-,44259*	,000
	MSKÜ	54	-,80406*	,000
	NOHÜ	43	-,09297	,938
	CÜ	39	-,15572	,442
	TOGÜ	38	-,08794	,964
	TÜ	45	-,10480	,870
DEÜ	BAİBÜ	39	,43445*	,000
	MAKÜ	43	,32791*	,000
	PAÜ	37	,37954*	,000
	AÜ	42	,44259*	,000
	MSKÜ	54	-,36147*	,000
	NOHÜ	43	,34961*	,000
	CÜ	39	,28687*	,002
	TOGÜ	38	,35464*	,000
	TÜ	45	,33779*	,000

MSKÜ	BAİBÜ	39	,79592*	,000
	MAKÜ	43	,68938*	,000
	PAÜ	37	,74101*	,000
	AÜ	42	,80406*	,000
	DEÜ	43	,36147*	,000
	NOHÜ	43	,71108*	,000
	CÜ	39	,64834*	,000
	TOGÜ	38	,71611*	,000
NOHÜ	TÜ	45	,69926*	,000
	BAİBÜ	39	,08483	,969
	MAKÜ	43	-,02171	1,000
	PAÜ	37	,02993	1,000
	AÜ	42	,09297	,938
	DEÜ	43	-,34961*	,000
	MSKÜ	54	-,71108*	,000
	CÜ	39	-,06274	,996
CÜ	TOGÜ	38	,00503	1,000
	TÜ	45	-,01182	1,000
	BAİBÜ	39	,14758	,550
	MAKÜ	43	,04104	1,000
	PAÜ	37	,09267	,957
	AÜ	42	,15572	,442
	DEÜ	43	-,28687*	,002
	MSKÜ	54	-,64834*	,000
TOGÜ	NOHÜ	43	,06274	,996
	TOGÜ	38	,06778	,995
	TÜ	45	,05092	,999
	BAİBÜ	39	,07980	,983
	MAKÜ	43	-,02674	1,000
	PAÜ	37	,02489	1,000
	AÜ	42	,08794	,964
	DEÜ	43	-,35464*	,000
TÜ	MSKÜ	54	-,71611*	,000
	NOHÜ	43	-,00503	1,000
	CÜ	39	-,06778	,995
	TÜ	45	-,01686	1,000
	BAİBÜ	39	,09666	,926
	MAKÜ	43	-,00988	1,000
	PAÜ	37	,04175	1,000
	AÜ	42	,10480	,870
	DEÜ	43	-,33779*	,000
	MSKÜ	54	-,69926*	,000
	NOHÜ	43	,01182	1,000
	CÜ	39	-,05092	,999
	TOGÜ	38	,01686	1,000

(p=0.05)

Tablo 26’da müzik öğretmeni adaylarının öğretmen kimlik algılarının eğitim görmekte oldukları üniversitelere göre değişiklik gösterip göstermediğinin incelendiği Tukey testinden elde edilen verilere göre, MSKÜ Eğitim Fakültesi, G.S.E.B., M.A.B.D.’ da öğrenim görmekte olan 54 müzik öğretmeni adayı ve DEÜ Eğitim Fakültesi, G.S.E.B., M.A.B.D.’ da öğrenim görmekte olan 43 müzik öğretmeni adayının, diğer üniversitelerde eğitim görmekte olan müzik öğretmeni adaylarına oranla yüksek düzeyde öğretmen kimliği algısına sahip oldukları belirlenmiş olup, üniversite değişkeni ve müzik öğretmeni adaylarının öğretmen kimlik algıları arasında sadece MSKÜ Eğitim Fakültesi, G.S.E.B., M.A.B.D. ve DEÜ Eğitim Fakültesi, G.S.E.B., M.A.B.D anlamlı olarak diğer üniversitelere göre değişiklik gösterdiği bulgusu elde edilmiştir. Buna ek olarak, BAİBÜ, MAKÜ, AÜ, PAÜ, NOHÜ, CÜ, TOGÜ ve TÜ. Eğitim Fakültesi, G.S.E.B., M.A.B.D.’da eğitim görmekte olan 326 müzik öğretmeni adaylarının öğretmen kimlik algısı ortalamalarının orta düzeyde olduğu bulgusu elde edilmiş ve birbirlerine yakın oranlarda öğretmen kimlik algılarına sahip oldukları belirlenmiştir.

Ölçek uygulanan müzik öğretmeni adaylarının kendini öğretmen olarak sınıflandırma, öğretmen olarak kendine güvenme ve öğretmen olarak katılım alt boyutları üniversite değişkeni ile karşılaştırılmış ve aralarında anlamlı fark olup olmadığı tablolar halinde aşağıda sunulmuştur;

4.2.5.1. Kendini Öğretmen Olarak Sınıflandırma Alt Boyutu ile Eğitim Görmekte Oldukları Üniversite Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumlar. Müzik öğretmeni adaylarının kendini öğretmen olarak sınıflandırma alt boyutu ile eğitim görmekte oldukları üniversite değişkeni arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Anova testinden elde edilen bulgular Tablo 27’de sunulmuştur.

Tablo 27. Kendini Öğretmen Olarak Sınıflandırma Alt Boyutu İle Eğitim Görmekte Oldukları Üniversite Değişkenine İlişkin Anova Testi Sonuçları

	Eğitim Görmekte Oldukları Üniversite	N	X	SS	F	P
Kendini öğretmen olarak sınıflandırma	BAİBÜ	39	3,76	,58	12,70	0,00
	MAKÜ	43	3,80	,41		
	AÜ	42	3,75	,49		
	DEÜ	43	4,19	,52		
	PAÜ	37	3,82	,51		

Kendini öğretmen olarak sınıflandırma	MSKÜ	54	4,48	,46
	NOHÜ	43	3,86	,48
	CÜ	39	3,86	,36
	TOGÜ	38	3,97	,39
	TÜ	45	3,83	,35

($p=0,05$)

Tablo 27'ye bakıldığında, eğitim görmekte oldukları üniversite değişkeninin kendini öğretmen olarak sınıflandırmada etkili olup olmadığını tespit etmek amaçlı uygulanan Anova testi p değerinin (0,00) 0,05'ten küçük olduğu belirlenmiş ve aralarında anlamlı fark olduğu bulgusu elde edilmiştir. Buna göre; Buna göre; 4,48 ortalamaya sahip MSKÜ Eğitim Fakültesi, G.S.E.B., M.A.B.D.' da öğrenim görmekte olan 54 müzik öğretmeni adayı ve 4,19 ortalamaya sahip DEÜ Eğitim Fakültesi, G.S.E.B., M.A.B.D.' da öğrenim görmekte olan 43 müzik öğretmeni adayının, diğer üniversitelerde eğitim görmekte olan müzik öğretmeni adaylarına oranla yüksek düzeyde kendilerini öğretmen olarak sınıflandırdıkları belirlenmiştir. Bunun yanında, BAİBÜ, MAKÜ, AÜ, PAÜ, NOHÜ, CÜ, TOGÜ VE TÜ. Eğitim Fakültesi, G.S.E.B., M.A.B.D.'da eğitim görmekte olan 326 müzik öğretmeni adaylarının kendilerini öğretmen olarak sınıflandırma alt boyutuna ilişkin ortalamaların birbirlerine yakın oranlarda olduğu söylenebilir.

4.2.5.2. Öğretmen Olarak Kendine Güvenme Alt Boyutu ile Eğitim Görmekte Oldukları Üniversite Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumlar. Müzik öğretmeni adaylarının öğretmen olarak kendine güvenme alt boyutu ile eğitim görmekte oldukları üniversite değişkeni arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Anova testinden elde edilen bulgular Tablo 28'de sunulmuştur.

Tablo 28. Öğretmen Olarak Kendine Güvenme Alt Boyutu İle Eğitim Görmekte Oldukları Üniversite Değişkenine İlişkin Anova Testi Sonuçları

	Eğitim Görmekte Oldukları Üniversite	N	X	SS	F	P
Öğretmen olarak kendine güvenme	BAİBÜ	39	3,11	,29	83,45	0,00
	MAKÜ	43	3,28	,31		
	AÜ	42	3,11	,41		
	DEÜ	43	3,99	,55		
	PAÜ	37	3,26	,29		
	MSKÜ	54	4,59	,38		

NOHÜ	43	3,26	,29
CÜ	39	3,29	,41
TOGÜ	38	3,18	,31
TÜ	45	3,15	,37

(p=0,05)

Tablo 28'e göre eğitim görmekte oldukları üniversite değişkeninin öğretmen olarak kendine güvenmede etkili olup olmadığını tespit etmek için uygulanan Anova testi p değerinin (0,00) 0,05'ten küçük olduğu belirlenmiş ve aralarında anlamlı fark bulunmuştur. Buna göre; Buna göre; 4,59 ortalamaya sahip MSKÜ Eğitim Fakültesi, G.S.E.B., M.A.B.D.' da öğrenim görmekte olan 54 müzik öğretmeni adayı ve 3,99 ortalamaya sahip DEÜ Eğitim Fakültesi, G.S.E.B., M.A.B.D.' da öğrenim görmekte olan 43 müzik öğretmeni adayının, diğer üniversitelerde eğitim görmekte olan müzik öğretmeni adaylarına oranla yüksek düzeyde öğretmen olarak kendilerine güven duydukları bulgusuna ulaşılmıştır. Elde edilen bir diğer bulguya göre BAİBÜ, MAKÜ, AÜ, PAÜ, NOHÜ, CÜ, TOGÜ VE TÜ. Eğitim Fakültesi, G.S.E.B., M.A.B.D.'da eğitim görmekte olan 326 müzik öğretmeni adaylarının öğretmen olarak kendilerine güvenme alt boyutuna ilişkin ortalamaların birbirlerine yakın oranlarda olduğu belirlenmiştir.

4.2.5.3. Öğretmen Olarak Katılım Alt Boyutu ile Eğitim Görmekte Oldukları Üniversite Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumlar. Müzik öğretmeni adaylarının öğretmen olarak katılım alt boyutu ile eğitim görmekte oldukları üniversite değişkeni arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Anova testinden elde edilen bulgular Tablo 29'da sunulmuştur.

Tablo 29. *Öğretmen Olarak Katılım Alt Boyutu İle Eğitim Görmekte Oldukları Üniversite Değişkenine İlişkin Anova Testi Sonuçları*

	Eğitim Görmekte Oldukları Üniversite	N	X	SS	F	P
	BAİBÜ	39	4,2179	,50168	1,910	0,051
	MAKÜ	43	4,3333	,37971		
	AÜ	42	4,2183	,63276		
	DEÜ	43	4,2171	,32025		
Öğretmen olarak katılım	PAÜ	37	4,1847	,42634		

MSKÜ	54	4,4136	,43285
NOHÜ	43	4,2364	,48144
CÜ	39	4,3932	,38897
TOGÜ	38	4,1842	,39666
TÜ	45	4,4000	,45422

($p=0,05$)

Tablo 29 incelendiğinde eğitim görmekte olan üniversite değişkeninin öğretmen olarak katılımda etkili olup olmadığını tespit etmek amacıyla uygulanan Anova testi p değerinin (0,051) 0,050'den büyük olduğu belirlenmiş ve aralarında anlamlı bir farklılık bulunmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca müzik öğretmeni adaylarının eğitim görmekte oldukları üniversite değişkeni ile öğretmen olarak katılım alt boyutu ortalamalarının birbirlerine yakın oranlarda dağılım gösterdiği belirlenmiştir.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

“Müzik öğretmeni adaylarının kendini öğretmen olarak sınıflandırma, öğretmen olarak kendine güvenme ve öğretmen olarak katılım alt boyutları arasında anlamlı farklılık var mıdır?” sorusuna ilişkin bulgular ve yorumlar aşağıda verilmektedir. Ayrıca ölçekte uygulanan kendini öğretmen olarak sınıflandırma, öğretmen olarak kendine güvenme ve öğretmen olarak katılım alt boyutları birbirleri ile karşılaştırılmış, aralarında anlamlı fark olup olmadığı tablolar halinde sunulmuştur.

4.3.1. Kendini Öğretmen Olarak Sınıflandırma ile Öğretmen Olarak Kendine Güvenme Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Kendini öğretmen olarak sınıflandırma ile öğretmen olarak kendine güvenme alt boyutları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Korelasyon testinden elde edilen bulgular Tablo 30'da sunulmuştur.

Tablo 30. Kendini Öğretmen Olarak Sınıflandırma İle Öğretmen Olarak Kendine Güvenme Alt Boyutlarına İlişkin Korelasyon Testi Sonuçları

		Kendini öğretmen olarak sınıflandırma	Öğretmen olarak kendine güvenme
Kendini öğretmen olarak sınıflandırma	Pearson Correlation	1	,514**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	423	423
Öğretmen olarak kendine Güvenme	Pearson Correlation	,514**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	423	423

**(r=0,01)

Tablo 30'a göre ölçek uygulanan 423 müzik öğretmeni adayından elde edilen verilere göre kendini öğretmen olarak sınıflandırma alt boyutu ile öğretmen olarak kendine güvenme alt boyutu arasında pozitif yönde yüksek düzeyde (%51) ilişki olduğu belirlenmiştir. Buna göre; müzik öğretmeni adayları kendilerini öğretmen olarak sınıflandırdıkça öğretmen olarak kendilerine güvenlerinin arttığı söylenebilir.

4.3.2. Kendini Öğretmen Olarak Sınıflandırma ile Öğretmen Olarak Katılım Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Kendini öğretmen olarak sınıflandırma ile öğretmen olarak katılım alt boyutları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Korelasyon testinden elde edilen bulgular Tablo 31'de sunulmuştur.

Tablo 31. Kendini Öğretmen Olarak Sınıflandırma İle Öğretmen Olarak Katılım Alt Boyutlarına İlişkin Korelasyon Testi Sonuçları

		Kendini öğretmen olarak sınıflandırma	Öğretmen olarak katılım
Kendini öğretmen olarak sınıflandırma	Pearson Correlation	1	,389**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	423	423
Öğretmen olarak Katılım	Pearson Correlation	,389**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	423	423

**(r=0,01)

Tablo 31 incelendiğinde, ölçek uygulanan 423 müzik öğretmeni adayından elde edilen verilere göre kendini öğretmen olarak sınıflandırma alt boyutu ile öğretmen olarak katılım alt boyutu arasında pozitif yönde orta düzeyde (%38) ilişki olduğu belirlenmiştir. Buna göre; müzik öğretmeni adaylarının kendilerini öğretmen olarak sınıflandırdıkça öğretmen olarak katılımlarının da aynı oranda arttığı söylenebilir.

4.3.3. Öğretmen Olarak Kendine Güvenme ile Öğretmen Olarak Katılım Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Öğretmen olarak kendine güvenme ile öğretmen olarak katılım alt boyutları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Korelasyon testinden elde edilen bulgular Tablo 32’de sunulmuştur.

Tablo 32. Öğretmen Olarak Kendine Güvenme İle Öğretmen Olarak Katılım Alt Boyutlarına İlişkin Korelasyon Testi Sonuçları

			Öğretmen olarak kendine güvenme	Öğretmen olarak katılım
Öğretmen olarak kendine güvenme	Pearson Correlation		1	,204**
	Sig. (2-tailed)			,000
	N		423	423
Öğretmen katılım	Pearson Correlation		,204**	1
	Sig. (2-tailed)		,000	
	N		423	423

**($r=0,01$)

Tablo 32 incelendiğinde, ölçek uygulanan 423 müzik öğretmeni adayından elde edilen verilere göre öğretmen olarak kendine güvenme alt boyutu ile öğretmen olarak katılım alt boyutu arasında pozitif yönde orta düzeyde (%20) ilişki olduğu belirlenmiştir. Buna göre; müzik öğretmeni adaylarının öğretmen olarak kendine güvenleri arttıkça öğretmen olarak katılımlarının da pozitif yönde arttığı söylenebilir.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç

Bu bölümde araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara yer verilmiştir. Müzik öğretmeni adaylarının öğretmen kimliklerinin incelenmesine ilişkin sonuçlar aşağıda verilmektedir;

5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Müzik öğretmeni adaylarının öğretmen kimliği algı düzeylerinin incelendiği araştırmanın birinci alt problem sorusundan elde edilen bulgulara göre, müzik öğretmeni adaylarının öğretmen kimlik algıları genel ortalamasının yüksek düzeyde olduğu sonucu elde edilmiştir. Müzik öğretmeni adaylarının öğretmen kimlik algıları alt boyutlar düzeyinde karşılaştırıldığında kendini öğretmen olarak sınıflandırma alt boyutunun en yüksek ortalamaya sahip olduğu, öğretmen olarak katılım alt boyutunun en düşük ortalamaya sahip olduğu, öğretmen olarak kendine güvenme alt boyutunun ise orta düzey olduğu sonuçları tespit edilmiştir.

5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Müzik öğretmeni adaylarının öğretmen kimliği algıları cinsiyet, sınıf, mezun olunan lise türü, yaş ve eğitim görmekte oldukları üniversitelere göre değişiklik gösterip göstermediğinin incelendiğini araştırmanın ikinci alt probleminden elde edilen bulgulara göre, müzik öğretmeni adaylarının öğretmen kimliği algılarının cinsiyetlerine göre değişiklik göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca kadın ve erkek müzik öğretmeni adaylarının öğretmen kimlik algıları genel ortalamalarının birbirlerine yakın oranlarda olduğu belirlenmiştir.

Yine ikinci alt probleminden elde edilen bulgular ışığında kendini öğretmen olarak sınıflandırma alt boyutu ve öğretmen olarak kendine güvenme alt boyutu ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı farklılık sonucu elde edilirken , öğretmen olarak katılım alt boyutu ve cinsiyet değişkeni arasında anlamlı fark olmadığı sonuçları elde edilmiştir.

Müzik öğretmeni adaylarının öğretmen kimliği algıları genel ortalaması sınıf düzeyine göre incelenmiş, aralarında anlamlı fark olmadığı sonucu belirlenmiştir. Alt boyutlar düzeyinde incelendiğinde kendini öğretmen olarak sınıflandırma alt boyutu ile sınıf değişkeni arasında anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşılırken, öğretmen olarak kendine güvenme alt boyutu ve öğretmen olarak katılım alt boyutları ile sınıf değişkeni arasında anlamlı fark olmadığı sonucu elde edilmiştir.

Müzik öğretmeni adaylarının öğretmen kimliği algıları genel ortalaması mezun olunan lise türlerine göre incelenmiş, aralarında anlamlı fark olmadığı sonucu belirlenmiştir. Alt boyutlar düzeyinde incelendiğinde kendini öğretmen olarak sınıflandırma, öğretmen olarak kendine güvenme ve öğretmen olarak katılım alt boyutları ile mezun olunan lise türü değişkeni arasında anlamlı fark bulunmadığı sonucu elde edilmiştir.

Müzik öğretmeni adaylarının öğretmen kimliği algıları genel ortalaması yaş düzeylerine göre incelenmiş, aralarında anlamlı fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Alt boyutlar düzeyinde incelendiğinde 23 yaş ve üstü 94 müzik öğretmeni adayının diğer yaş gruplarına oranla kendilerini daha fazla öğretmen olarak sınıflandırdıkları ve öğretmen olarak kendilerine yüksek düzeyde güven duydukları sonuçları elde edilmiştir. Bunun yanında öğretmen olarak katılım alt boyutu ile yaş türü değişkeni arasında anlamlı fark olmadığı sonucu elde edilmiştir.

Müzik öğretmeni adaylarının öğretmen kimliği algıları genel ortalaması eğitim görmekte oldukları üniversitelere göre incelenmiş, aralarında anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Müzik öğretmeni adaylarına ait öğretmen kimlik algılarının hangi üniversiteler arasında değişiklik gösterdiğinin belirlenmesi amacıyla yapılan Tukey testi sonuçlarına göre MSKÜ Eğitim Fakültesi, G.S.E.B., M.E.A.B.D. ve DEÜ Eğitim Fakültesi, G.S.E.B., M.E.A.B.D.'da öğrenim görmekte olan müzik öğretmeni adaylarının, örnekleme yer alan diğer üniversitelerde eğitim görmekte olan müzik öğretmeni adaylarına oranla yüksek düzeyde öğretmen kimliği algısına sahip oldukları sonucu elde edilmiştir. Alt boyutlar düzeyinde incelendiğinde, kendini öğretmen olarak sınıflandırma ve öğretmen olarak kendine güvenme alt boyutları ile eğitim görmekte oldukları üniversite değişkeni arasında anlamlı fark olduğu sonucu belirlenmiştir. Bu

sonuç ışığında MSKÜ Eğitim Fakültesi, G.S.E.B. , M.E.A.B.D. ve DEÜ Eğitim Fakültesi, G.S.E.B., M.E.A.B.D.'da öğrenim görmekte olan müzik öğretmeni adaylarının örneklemde yer alan diğer üniversitelerde eğitim görmekte olan müzik öğretmeni adaylarına oranla yüksek düzeyde kendilerini öğretmen olarak sınıflandırdıkları ve öğretmen olarak yüksek düzeyde kendilerine güven duydukları sonuçları elde edilmiştir. Öğretmen olarak katılım alt boyutu ile eğitim görmekte oldukları üniversite değişkeni arasında anlamlı fark olmadığı sonucu belirlenmiştir.

5.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Müzik öğretmeni adaylarının öğretmen kimlik algıları alt boyutlar düzeyinde birbirleri ile karşılaştırılmış ve 423 müzik öğretmeni adayının kendini öğretmen olarak sınıflandırma alt boyutu ile öğretmen olarak kendine güvenme alt boyutu arasında pozitif yönde yüksek düzeyde ilişki olduğu, müzik öğretmeni adaylarının kendilerini öğretmen olarak sınıflandırdıkça öğretmen olarak kendilerine güvenlerinin arttığı sonucu elde edilmiştir. Müzik öğretmeni adaylarının kendini öğretmen olarak sınıflandırma alt boyutu ile öğretmen olarak katılım alt boyutu, öğretmen olarak kendine güvenme alt boyutu ile öğretmen olarak katılım alt boyutu aralarında pozitif yönde orta düzeyde ilişki olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

5.2. Tartışma

5.2.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Tartışma

Müzik öğretmeni adaylarının öğretmen kimlik algıları genel ortalamasının yüksek düzeyde olduğu sonucu elde edilmiştir. Müzik öğretmeni adaylarının öğretmen kimlik algıları alt boyutlar düzeyinde karşılaştırıldığında kendini öğretmen olarak sınıflandırma alt boyutunun en yüksek ortalamaya sahip olduğu, öğretmen olarak katılım alt boyutunun en düşük ortalamaya sahip olduğu, öğretmen olarak kendine güvenme alt boyutunun ise orta düzey olduğu sonuçları tespit edilmiştir.

Eğmir ve Erdem (2021), Öğretmen Adaylarının Meslek Öncesi Öğretmen Kimliklerinin 21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri konulu makale çalışmalarında bu çalışma ile benzer sonuçlar elde etmişler, öğretmen adaylarının meslek öncesi öğretmen kimliği

algılarının ortalamasının üstünde ve yüksek düzeyde olduğu sonucuna araştırmalarında yer vermişlerdir.

Babanoğlu ve Ağçam (2018), Türk Öğretmen Adaylarının Olası Benliklerinin İncelenmesi konulu makalelerinde bu çalışma ile benzer sonuçlar elde etmişler, öğretmen adaylarının öğretmenlik öncesi birçok süreç, aşama ve dönüşümden geçtiklerini ve bu aşamalarda öğretmen adaylarının yüksek düzeyde öğretmen kimlik algılarına sahip olduklarına araştırmalarında yer vermişlerdir.

5.2.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Tartışma

Müzik öğretmeni adaylarının öğretmen kimlik algıları genel ortalamasının cinsiyetlerine göre değişiklik göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca kadın ve erkek müzik öğretmeni adaylarının öğretmen kimlik algıları genel ortalamalarının birbirlerine yakın oranlarda olduğu belirlenmiştir. Alt boyutlar düzeyinde yapılan araştırmalardan elde edilen bulgular ışığında, kendini öğretmen olarak sınıflandırma alt boyutu ve öğretmen olarak kendine güvenme alt boyutu ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı farklılık sonucu elde edilirken, öğretmen olarak katılım alt boyutu ve cinsiyet değişkeni arasında anlamlı fark olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Literatür incelendiğinde, Dubaz (2019), Müzik Öğretmeni Adaylarının Öğretmen ve Müzisyen Kimlikleri ve Bunların Mesleki Planlarla İlişkisi konulu yüksek lisans tez çalışmasında bu araştırma ile benzer sonuçlar elde etmiş, müzik öğretmeni adaylarının meslek öncesi öğretmen kimliği algıları ile cinsiyetleri arasında anlamlı farklılık olmadığı sonucunu elde etmiştir.

Çetin (2017), Öğretmen Adaylarının Mesleki Amaçlara Ulaşma Arzularıyla Bunların Ulaşılabilirliğine İlişkin İnançları: Öğretmen Kimliği ve Olası Benliklerinin Rollerini adlı doktora tezinde bu araştırma ile benzer sonuçlar elde etmiş, öğretmen adaylarının meslek öncesi öğretmen kimliği algıları ile cinsiyetleri arasında anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Diğer bir çalışmada Çelik ve Kalkan (2019), Öğretmen Adaylarının Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Algıları konulu makale çalışmalarında bu araştırma ile farklı sonuçlar elde etmiş, öğretmen adaylarının meslek öncesi öğretmen kimliği algıları ile cinsiyetleri arasında anlamlı farklılıklar olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Yolcu ve Kınır (2021), Sınıf Öğretmeni Adaylarının Mesleki Kimlik Algılarının İncelenmesi konulu makale çalışmalarında bu araştırma ile farklı sonuçlar elde etmiş, sınıf öğretmeni adaylarının meslek öncesi öğretmen kimliği algıları ile cinsiyetleri arasında anlamlı farklılıklar olduğu sonucuna araştırmalarında yer vermişlerdir.

Bir başka araştırmada ise Çelik, Yorulmaz ve Çokçalışkan (2021), Hizmet Öncesi İlköğretim Okul Öğretmenlerinin Öğretmen Eğitim Programının Tutarlılığı ve Öğretmen Kimliğinin Oluşumu adlı makalelerinde bu araştırma ile farklı sonuçlar elde etmiş, öğretmenlerin öğretmen kimliği algıları ile cinsiyetleri arasında anlamlı farklılıklar olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Kan ve Yel (2020), Pedagojik Formasyon Öğrencilerinin Meslek Öncesi Öğretmenlik Kimlikleri ile Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi adlı makalelerinde bu araştırma ile farklı sonuçlar elde etmiş, pedagojik formasyon öğrencilerinin öğretmen kimliği algıları ile cinsiyetleri arasında anlamlı farklılık olduğu bulgusuna ulaşmışlardır.

Müzik öğretmeni adaylarının öğretmen kimliği algıları genel ortalaması sınıf düzeyine göre incelenmiş, aralarında anlamlı fark olmadığı sonucu belirlenmiştir. Alt boyutlar düzeyinde incelendiğinde kendini öğretmen olarak sınıflandırma alt boyutu ile sınıf değişkeni arasında anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşılırken, öğretmen olarak kendine güvenme alt boyutu ve öğretmen olarak katılım alt boyutları ile sınıf değişkeni arasında anlamlı fark olmadığı sonucu elde edilmiştir.

Yolcu ve Kınır (2021), Sınıf Öğretmeni Adaylarının Mesleki Kimlik Algılarının İncelenmesi konulu makale çalışmalarında bu araştırma ile benzer sonuçlar elde etmiş, sınıf öğretmeni adaylarının mesleki kimlik algılarında sınıf düzeyi değişkenine bağlı olarak anlamlı farklılık bulunmadığı sonucuna araştırmalarında yer vermişlerdir.

Kozak, Certel, Bahadır ve Çelik (2020), Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Öğretmen Kimlikleri ile Mesleği Tercih Etme Nedenleri adlı makalelerinde bu araştırma ile benzer sonuçlar elde etmiş, beden eğitimi öğretmeni adaylarının mesleki kimlik algıları ile sınıf değişkeni arasında anlamlı farklılıklar bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Çelik ve Kalkan (2019), Öğretmen Adaylarının Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Algıları konulu makale çalışmalarında bu araştırma ile benzer sonuçlar elde etmiş, öğretmen adaylarının mesleki kimlik algıları ile sınıf değişkeni arasında anlamlı farklılık olmadığı bulgusuna araştırmalarında yer vermişlerdir.

Küçükaydın ve Gökbulut (2019), Sınıf Öğretmeni Adaylarının Meslek Öncesi Öğretmen Kimliklerinin İncelenmesi adlı makalelerinde bu araştırma ile benzer sonuçlar etmiş, sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen kimliği algısının sınıf değişkenine göre farklılaşmadığı bulgusuna araştırmalarında yer vermişlerdir.

Çetin (2017), Öğretmen Adaylarının Mesleki Amaçlara Ulaşma Arzularıyla Bunların Ulaşılabilirliğine İlişkin İnançları: Öğretmen Kimliği ve Olası Benliklerinin Rollerini adlı doktora tezinde bu araştırma ile farklı sonuçlar elde etmiş, öğretmen adaylarının meslek öncesi öğretmen kimliği algıları ile sınıf değişkeni arasında anlamlı farklılıklar olduğu sonucuna araştırmalarında yer vermiştir.

Müzik öğretmeni adaylarının öğretmen kimliği algıları genel ortalaması mezun olunan lise türlerine göre incelenmiş, aralarında anlamlı fark olmadığı sonucu belirlenmiştir. Alt boyutlar düzeyinde incelendiğinde kendini öğretmen olarak sınıflandırma, öğretmen olarak kendine güvenme ve öğretmen olarak katılım alt boyutları ile mezun olunan lise türü değişkeni arasında anlamlı fark bulunmadığı sonucu elde edilmiştir.

Literatür incelendiğinde, Küçükaydın ve Gökbulut (2019), Sınıf Öğretmeni Adaylarının Meslek Öncesi Öğretmen Kimliklerinin İncelenmesi adlı makalelerinde bu araştırma ile benzer sonuçlar elde etmişler, sınıf öğretmeni adaylarının meslek öncesi öğretmen kimliği algıları ile mezun oldukları lise türü arasında anlamlı farklılık olmadığı bulgusuna araştırmalarında yer vermişlerdir.

Koca (2016), Müzik Öğretmeni Adaylarının Erken Öğretmen Kimliğinin İncelenmesi adlı makalesinde bu araştırma ile benzer sonuçlar elde etmiş, Anadolu lisesi ve diğer lise türleri değişkeni ile müzik öğretmeni adaylarının erken öğretmen kimliği algıları arasında anlamlı farklılık bulunmadığı bulgusuna araştırmalarında yer vermiştir.

Müzik öğretmeni adaylarının öğretmen kimliği algıları genel ortalaması yaş düzeylerine göre incelenmiş, aralarında anlamlı fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Alt boyutlar düzeyinde incelendiğinde 23 yaş ve üstü 94 müzik öğretmeni adayının diğer yaş gruplarına oranla kendilerini daha fazla öğretmen olarak sınıflandırdıkları ve öğretmen olarak kendilerine yüksek düzeyde güven duydukları sonuçları elde edilmiştir. Bunun yanında öğretmen olarak katılım alt boyutu ile yaş değişkeni arasında anlamlı fark olmadığı sonucu elde edilmiştir.

Literatür incelendiğinde, Kan ve Yel (2020), Pedagojik Formasyon Öğrencilerinin Meslek Öncesi Öğretmenlik Kimlikleri ile Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi adlı makalelerinde bu araştırma ile benzer sonuçlara yer vermişler, pedagojik formasyon öğrencilerinin öğretmen kimliği algıları ile yaş değişkeni arasında anlamlı farklılık olmadığını tespit etmişlerdir. Yine aynı çalışmada kendini öğretmen olarak sınıflandırma ve öğretmen olarak kendine güvenme alt boyutlarında anlamlı farklılık olduğu bulgusuna yer verilirken, öğretmen olarak katılım alt boyutunda ise yaş değişkeni ile farklılık olmadığı sonucu elde edilmiştir.

Küçükaydın ve Gökbulut (2019), Sınıf Öğretmeni Adaylarının Meslek Öncesi Öğretmen Kimliklerinin İncelenmesi adlı makalelerinde bu araştırma ile benzer sonuçlar elde etmişler, sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen kimliği algıları ile yaş değişkeni arasında anlamlı farklılıklar bulunmadığı sonucuna araştırmalarında yer vermişlerdir.

Uluyol ve Şahin (2018), Pedagojik Formasyon Öğrencilerinin Öğretmen Kimliği ve Mesleki Kaygı Durumlarının İncelenmesi adlı makalelerinde bu araştırma ile benzer sonuçlar elde etmişler, pedagojik formasyon öğrencilerinin öğretmen kimlik algıları ile yaş değişkeni arasında anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Müzik öğretmeni adaylarının öğretmen kimliği algıları genel ortalaması eğitim görmekte oldukları üniversitelere göre incelenmiş, aralarında anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alt boyutlar düzeyinde incelendiğinde, kendini öğretmen olarak sınıflandırma ve öğretmen olarak kendine güvenme alt boyutları ile eğitim görmekte oldukları üniversite değişkeni arasında anlamlı fark olduğu, öğretmen olarak katılım alt boyutu ile eğitim görmekte oldukları üniversite değişkeni arasında anlamlı farka rastlanmadığı sonuçları elde edilmiştir.

Benzer çalışmalar incelendiğinde Çelik, Yorulmaz ve Çokçalışkan (2021), Hizmet Öncesi İlköğretim Okul Öğretmenlerinin Öğretmen Eğitim Programının Tutarlılığı ve Öğretmen Kimliğinin Oluşumu adlı makalelerinde araştırma ile benzer sonuçlara ulaşmışlar, öğretmenlerin öğretmen kimliği algıları ile eğitim görmekte oldukları üniversite değişkeni arasında anlamlı farklılıklar olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Yolcu (2018), Sınıf Öğretmeni Adaylarının Meslek Öncesi Öğretmen Kimlik Algılarının İncelenmesi adlı yüksek lisans tezinde araştırma ile farklı sonuçlar elde etmiş, sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen kimliği algıları ile eğitim görmekte oldukları

üniversite değişkeni arasında anlamlı farklılık olmadığı sonucuna araştırmasında yer vermiştir.

5.2.3. Üçüncü Probleme İlişkin Tartışma

Müzik öğretmeni adaylarının öğretmen kimlik algıları alt boyutlar düzeyinde birbirleri ile karşılaştırılmış ve 423 müzik öğretmeni adayının kendini öğretmen olarak sınıflandırma alt boyutu ile öğretmen olarak kendine güvenme alt boyutu arasında pozitif yönde yüksek düzeyde ilişki olduğu, kendini öğretmen olarak sınıflandırma alt boyutu ile öğretmen olarak katılım alt boyutu, öğretmen olarak kendine güvenme alt boyutu ile öğretmen olarak katılım alt boyutu aralarında ise pozitif yönde orta düzeyde ilişki olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Koca (2016), Müzik Öğretmeni Adaylarının Erken Öğretmen Kimliğinin İncelenmesi adlı makalesinde bu araştırma ile benzer sonuçlar elde etmiş, müzik öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulamalarının arttıkça erken öğretmen kimliklerinin arttığı sonucuna araştırmasında yer vermiştir.

Chong ve diğerleri (2011), Öğretmen Adaylarının Profesyonel Öğretmen Kimliği konulu makalelerinde bu araştırma ile benzer sonuçlar elde etmişler, öğretmen kimliği algısının öğretmenlik yaptıkça ve eğitim ortamında bulundukça artış gösterebileceği ve profesyonel öğretmen kimliğinin benimsenebileceği, öğretmen olarak kendine güvenlerinin artabileceği sonuçlarına araştırmalarında yer vermişlerdir.

Karatepe ve Akay (2020), Pedagojik Formasyon Programı ve Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Algılarının İncelenmesi adlı makalelerinde yine bu araştırma ile benzer sonuçlar elde etmişler, öğretmen adaylarının meslek öncesi öğretmen kimliklerini sahiplendikleri, öğretmen olarak kendine güven duyarak öğretmenlik bilinçlerini arttırdıkları, meslek öncesi öğretmen kimliği bilincini hissettikleri ve meslek öncesi öğretmen kimliği algısının arttıkça öğretmen olarak kendilerine güvenlerinin ve öğretmenlik bilincinin arttığı bulgularına araştırmalarında yer vermişlerdir.

5.3. Öneriler

Araştırmadan elde edilen bulgular ve sonuçlara dayalı olarak aşağıdaki önerilere yer verilmiştir;

- Müzik öğretmeni adaylarının cinsiyet değişkenine bakılmaksızın öğretmen kimlik algılarının tüm eğitimleri süresince arttırılmasına yönelik öğretmenlik mesleği eğitimlerine yer verilebilir.

- Müzik öğretmeni adaylarına müzik eğitimi süresince özellikle öğretmenlik uygulaması ve alan deneyimi eğitimleri başlamadan öğretmen kimliği algısı ve kendini öğretmen olarak sınıflandırma bilinci kazandırılabilir.

- Farklı üniversitelerde öğrenim gören müzik öğretmeni adaylarının öğretmen kimliği algılarının farklılaştığı sonucu düşünüldüğünde, Türkiye’deki Müzik Eğitimi Anabilim Dallarında ve müzik öğretmenliği öğretim programlarında öğretmen kimliğinin benimsetilmesi, kazandırılması ve geliştirilmesi hususlarında gerekli destek sağlanabilir, buna yönelik gerek teorik gerek uygulamalı eğitimlere yer verilebilir.

- Müzik öğretmeni adaylarının öğretmen kimliği algılarının öğretmen olarak kendilerini sınıflandırma, öğretmen olarak kendilerine güven ve öğretmen olarak katılım alt boyutlarının her birinin pozitif yönde birbirlerine katkı sağladığı sonucu ele alındığında, üç alt boyut kapsamında müzik öğretmeni adaylarına gerekli olan bilinç kazandırılabilir, öğretmen olarak güven duymaları sağlanabilir, öğretmenlik mesleği katılım bilinci geliştirilebilir, eğitim-öğretim sürecinde ve sonrasında kendilerini müzik öğretmeni olarak sınıflandırma algısı gerçekleştirilebilir.

- Müzik öğretmeni adaylarının öğretmen kimliklerinin incelendiği bu ve benzeri lisansüstü tezler, makaleler, bildiriler vb. bilimsel araştırmaların çoğaltılması kapsamında araştırmacılar teşvik edilebilir ve öğretmen kimliğine yönelik nitelikli bilimsel çalışmaların sayısı arttırılabilir.

- Diğer alanlarda yapılan öğretmen kimliği ile ilgili bilimsel araştırmalar müzik öğretmeni adayları kapsamında geliştirilebilir, öğretmen adaylarının mesleki kimlik algısı müzik eğitimi alanındaki araştırmalarla bağdaştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Akkerman, S. F., & Meijer, P. C. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 308–319.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.013>
- Akyüz, Y. (2013). *Türk eğitim tarihi* (25. bs.). Pegem Yayınları.
- Arpacı, D. ve Bardakçı, M. (2015). Meslek öncesi öğretmen kimliği ölçeğinin Türkçeye uyarlanması, *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 14(3), 687-719.
<http://jss.gantep.edu.tr>
- Arslan, M. (2009). *Eğitim bilimine giriş* (1. bs.). Gündüz Eğitim Yayıncılık.
- Avraamidou, L. (2014). Studying science teacher identity: Current insights and future research directions, *Studies in Science Education*, 50, 145-179.
<https://doi.org/10.1080/03057267.2014.937171>
- Aykaç, N., Yıldırım, K., Altinkurt, Y., & Marsh, M. M. (2017). Understanding the underlying factors affecting the perception of pre-service teachers' teacher identity: A new Instrument to support teacher education. *Üniversite Park Bülten*, 6(1), 67-78. <https://doi.org/10.22521/unibulletin.2017.61.6>
- Babanoğlu, M.P. ve Ağçam, R. (2018). Exploring the possible selves of Turkish preservice teachers. *Mediterranean Journal of Educational Research*, 26, 447-462. <https://doi.org/10.29329/mjer.2018.172.22>
- Bakan, İ. (2008). Örgüt Kültürü” ve “Liderlik” türlerine ilişkin algılamalar ile yöneticilerin demografik özellikleri arasındaki ilişki: bir alan araştırması, *KMU İİBF Dergisi*, 10(14) .
<https://dergipark.org.tr/en/pub/kmusekad/issue/10222/125651>
- Ball, S., & Goodson, I. (1985). *Teachers' lives and careers*, Falmer Press.
- Bauer, J.J., & McAdams, D.P. (2004). Personal growth in adults' stories of life transitions. *Journal of Personality*, 30, 573-602. <https://doi.org/10.1111/j.0022-3506.2004.00273.x>
- Beauchamp, C., & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 175–189.
<https://doi.org/10.1080/03057640902902252>

- Beijaard, D., Meijer, P. C. & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107–128.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001>
- Bilen, M. (2002). *Plandan uygulamaya öğretim* (6. bs.). Anı Yayıncılık.
- Bullough, R. V. (1997). *Practicing theory and theorizing practice in teacher education*. In J. Loughran & T. Russell, *Teaching about teaching*. Falmer Press.
<https://doi.org/10.4324/9780203454473>
- Büyüköztürk, Ş. K. (2010). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (7. bs.). Pegem Akademi Yayınları.
- Ceylan, Y. (2019). *Matematik öğretmen adaylarının öğretmen kimliği gelişimi ve kendilerini öğretmen hissetmeleri üzerine bir karma araştırma*. (Tez No. 572094) [Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Chong, S., Low, E., & Goh, K. (2011). Emerging professional teacher identity of pre-service teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(8), 50–64.
- Connolly, W. (1995). *Kimlik ve farklılık, siyasetin açmazlarına dair demokratik çözüm önerileri* (2. bs.). Ayrıntı Yayınları.
- Çelik, Ö., Yorulmaz, A. ve Çokçalışkan, H. (2021). Pre-service primary school teachers' beliefs about the consistency of the teacher training program on the formation of their teacher identity. *International Online Journal of Education and Teaching* (IOJET), 8(2). 1279-1290. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1294368>
- Çelik, R. H. ve Kalkan, K. Ö. (2019). Öğretmen adaylarının meslek öncesi öğretmen kimliği algıları: *Pamukkale Üniversitesi Örneği*. *Ege Eğitim Dergisi*.
<https://doi.org/10.12984/egeefd.628810>
- Çetin, G. (2017). *Öğretmen adaylarının mesleki amaçlara ulaşma arzularıyla bunların ulaşılabilirliğine ilişkin inançları: Öğretmen kimliği ve olası benliklerinin rolleri*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi
- Demir, İ. (2011). Kimlik işlevleri ölçeği: Türkçe geçerlik ve güvenilirliği. *Kuram ve uygulamada eğitim bilimleri dergisi*, 11(2), 571-586.
- Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi*. Millî Eğitim Yayınları.
- Deneroff, V. (2016). Professional development in person: Identity and the construction of teaching within a high school science department. *Cultural Studies of Science Education*, 11(2), 213-233. <https://doi.org/10.1007/s11422-013-9546-z>

- Dilci, Y. T. ve Gür, Y. T. (2012). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin profesyonel kimliklerinin söylem çözümlemesi yöntemi ile incelenmesi. *Karadeniz Uluslararası Bilimsel Dergi*, 1(16).
<https://dergipark.org.tr/en/pub/kdeniz/issue/16859/175494>
- Dolloff, A. L. (2006). Imagining our selves as teachers: the development of teacher identity in music teacher education. *Music Education Research*, 1(2), 191-208.
<https://doi.org/10.1080/1461380990010206>
- Dubaz, İ. (2019). *Müzik öğretmeni adaylarının öğretmen ve müzisyen kimlikleri ve bunların mesleki planlarla ilişkileri* (Tez No. 538102) [Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi], YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Duru, S. (2006). Teacher identities and the way to create new possibilities for professional teacher identity. *Eurasian Journal of Educational Research*, 22, 121-131. <https://www.researchgate.net/publication/296329709>
- Eğmir, E. ve Erdem, C. (2021). Öğretmen adaylarının meslek öncesi öğretmen kimliklerinin yordayıcısı olarak 21. yüzyıl öğrenen becerileri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(2), 953-968. <https://doi.org/10.24315/tred.755615>
- Erden, M. (2007). *Eğitim bilimlerine giriş*. Arkadaş Yayınevi.
- Ertürk, S. (1972). *Eğitimde program geliştirme*. Yelkentepe Yayın.
- Fidan, N. (1986). *Okulda öğrenme ve öğretme*. Alkım Yayınevi.
- Fidan, N. ve Erden, M. (2001). *Eğitime giriş*. Alkım Yayınları.
- Flores, M. A., & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22(2), 219-232. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.09.002>
- Freer, K. P., & Bennett, D. (2012). Developing musical and educational identities in university music students. *Music Education Research*, 14(3), 265-284
<https://doi.org/10.1080/14613808.2012.712507>
- Friesen, M. D., & Besley, S. C. (2013). Teacher identity development in the first year of teacher education: A developmental and social psychological perspective. *Teaching and Teacher Education*, 36, 23-32.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.06.005>
- Garnett, J. (2014). Musician and teacher: employability and identity. *Music Education Research*, 16(2), 127-143 <https://doi.org/10.1080/14613808.2013.8470731>

- Gee, J. P. (2000). Chapter 3: Identity as an analytic lens for research in education. *Review of research in education*, 25(1), 99-125.
<https://doi.org/10.3102/0091732X025001099>
- Goodnough, K., & Mulcahy, D. (2011). Developing teacher and idate identity in the context of arura lintern ship. *Teaching Education*, 22(2), 199-216 <https://doi.org/10.1080/10476210.2010.539680>
- Güvenç, B. (2002). *İnsan ve kültür*. (9. bs.). Remzi Kitabevi.
- Güvenç, B. (2002). *Kültürün abc 'si*. (2. bs.). Yapı Kredi Yayınları
- Güvenç, B.(1993). *Türk kimliği kültür tarihinin kaynakları*. Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Helms, J. (1998). Science and me: Subject matter and identity in secondary school science teachers. *Journal of Research in Science Teaching*, 35, 811– 834.
[https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2736\(199809\)35:7<811::AID-TEA9>3.0.CO;2-O](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2736(199809)35:7<811::AID-TEA9>3.0.CO;2-O)
- Izadinia, M. (2013). A review of research on student teachers' professional identity. *British Educational Research Journal*, 39(4), 694-713.
<https://doi.org/10.1080/01411926.2012.679614>
- Kan, A.Ü. ve Yel, E. (2020). Pedagogik formasyon öğrencilerinin meslek öncesi öğretmenlik kimlikleri ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Journal of History School*, 44, 300-321.
<http://doi.org/10.29228/Joh40114>
- Karasar, N. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar ilkeler teknikler* (32. bs.). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karatepe, R. ve Akay, C. (2020). Pedagogik formasyon programı ve eğitim fakültesi öğrencilerinin meslek öncesi öğretmen kimliği algılarının incelenmesi. *Journal of Advanced Education Studies*, 2(1): 45-60.
<https://www.dergipark.org.tr/en/pub/ejaes/issue/54791/716557>
- Kaya, A., Balay, R. ve Göçen, A. (2012). Öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin bilme, uygulama ve eğitim ihtiyacı düzeyleri. *International Journal of Human Sciences*, 9(2), 1303-5134. <https://www.j-humansciences.com/ojs/index.php/ijhs/article/download/2272/982>
- Kelchtermans, G. (1993). Getting the story, understanding the lives. From career stories to teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*, 9, 443–456. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(93\)90029-G](https://doi.org/10.1016/0742-051X(93)90029-G)

- Koca, Ş. (2016). An investigation of prospective music teachers' early teacher identity. *Journal of Education and Practice*, 7, 70-75.
- Koçak, C. , Ulusoy, M. F. ve Önen, S. S. (2012, 27-30 Haziran). *Öğretmen adaylarının kimlik işlevlerinin ve eğitim inançlarının incelenmesi*. X.Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Niğde. <https://docplayer.biz.tr/36752703-Ogretmen-adaylarinin-kimlik-islevlerinin-ve-egitim-inanclarinin-incelenmesi.html>
- Kozak, M. , Certel, Z. , Bahadır, Z. ve Çelik, B. (2020). Beden eğitimi öğretmen adaylarının öğretmen kimlikleri ile mesleği tercih etme nedenleri. *The Journal of Physical Education and Sport Sciences Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 18(2), 166-177. <https://doi.org/10.33689/spormetre.620181>
- Küçükaydın, A. M. ve Gökbulut, Y. (2019). Sınıf öğretmeni adaylarının meslek öncesi öğretmen kimliklerinin incelenmesi. *International Journal of Active Learning*, 4(2), 41-59. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/912167>
- Lamote, C., & Engels, N. (2010). The development of student teachers' professional identity. *European Journal of Teacher Education*, 33(1), 3-18. <https://doi.org/10.1080/02619760903457735>
- Lasky, S. (2005). A socio cultural approach to understanding teacher identity, agency and Professional vulnerability in a context of secondary school reform. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 899-916 <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X0500079X>
- Levent, B. (2011). *Sınıf öğretmenlerinin kişilik özelliklerinin iletişim becerilerine etkisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Luehmann, A. L. (2007). Identity development as a lens to science teacher preparation. *Science Education*, 91(5), 822–839. <https://doi.org/10.1002/sce.20209>
- MacLure, M. (1993). Arguing for yourself: Identity as an organising principle in teachers' jobs and will lives. *British Educational Research Journal*, 19(4), 311-322. <https://doi.org/10.1080/0141192930190401>
- Oğuzkan, F. (1993). *Eğitim terimleri sözlüğü*. (3. bs.). Türk Dil Kurumu Yayını.
- Olsen, B. (2008). *Teaching what they learn, learning what they live*. Paradigm Publishers. <https://doi.org/10.4324/9781315631684>
- Oruç, N. (2012). Early teacher identity development. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 70, 207-212. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.01.056>

- Özbek, O. (2009). Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin liderlik davranışları. *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi* , 7(2) , 51-59 .
https://doi.org/10.1501/Sporm_0000000150
- Özçelik, D. Ali. (1987) *Eğitim programları ve öğretim (Genel Öğretim Yöntemi)*, ÖSYM Yayınları.
- Özdemir, B. Y. (2010). *Öğretmen kimliği: sınıf öğretmenleri üzerine sosyolojik bir çalışma (Malatya örneği)* (Tez No. 253964), [Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Özdemir, E. (2010). Kimlik kavramı ve teorik yaklaşımlar. *Eğitim Bilim Toplum*, 8 (32), 9-29. <https://app.trdizin.gov.tr/publication/paper/detail/TWpJNU56UTNOdz09>
- Özer, B. (1993). *Öğretmen adaylarının etkili öğrenme ve ders çalışmadaki yeterliliği*. Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Özgül, İ. (2020). Müzik öğretmenliği programı eğitim müziği besteleme teknikleri dersinin çözümlenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(3), 1319- 1342. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1166295>
- Özsoy ve diğerleri (2013). *Türkiye’de eğitim bilimci olmak: bir kimlik araştırması*. Pegem Akademi.
- Özsoy, S. ve Ünal, L. I. (2005). Türkiye’de eğitim bilimleri ve öğretmen yetiştirme: Bir yol ayrımı öyküsü. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 3 (11), 78-101.
<https://www.academia.edu/2476662>
- Öztürk, Y. (2007). Tarih ve kimlik. *Akademik İncelemeler Dergisi*, 2 (1).
<https://dergipark.org.tr/en/pub/akademikincelemeler/issue/1557/19146>
- Parasız, G. (2001). *Türkiye’de Eğitim Fakülteleri Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümleri’nde öğretim elemanı ve öğrenci görüşlerine göre ana çalgı keman eğitiminde karşılaşılan sorunların incelenmesi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Pedretti, E., Bencze, L., Hewitt, J., Romkey, L, & Jivraj, A. (2008). Promoting issues-based STSE perspectives in science teacher education: Problems of identity and ideology. *Science & Education*. 17, 941 – 960. <https://doi.org/10.1007/s11191-006-9060-8>
- Reio, T. G. (2005). Emotions as a lens to explore teacher identity and change: A commentary. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 985–993. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.06.008>

- Roberts, T. A. (1991). Gender and the influence of evaluations on self-assessments in achievement settings. *Psychological Bulletin*, 109(2), 297–308.
<https://doi.org/10.1037/0033-2909.109.2.297>
- Rogers, C.R., & Scott, K.H. (2008). The development of the personal self and professional identity in learning to teach. In Cochran-Smith, M., Feiman Nemser, S. & McIntyre, D.J. (Eds.), *Handbook of Research on Teacher Education: Enduring Questions in Changing Contexts* (3rd ed., pp. 732-755). New York: Routledge. <https://www.academia.edu/1879050>
- Rus, C. L., Tomşa, A. R., Rebega, O. L., & Apostol, L. (2013). Teachers' professional identity: A content analysis. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 78, 315-319. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.04.302>
- Sachs, J. (2005). Teacher education and the development of Professional identity. In P. M. Denicolo & M. Kompf (Eds.), *Connecting policy and practice: Challenges for teaching and learning in schools and universities*, 20(2), (pp. 107-128). <https://doi.org/10.4324/9780203012529>
- Samuel, M. (2008). Accountability to whom For what? Teacher identity and the force field model of teacher development. *Perspectives in Education*, 26(2), 3-16. <https://hdl.handle.net/10520/EJC87476>
- Serafini, T.E., & Adams, G.R. (2002). Functions of identity: Scale construction and validation. *Journal of Theory Research*, 2, 361–389.
https://doi.org/10.1207/S1532706XID0204_05
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F.G. (2017). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Anı Yayıncılık.
- Şişman, M. (2008). *Eğitim bilimine giriş*. Pegem Akademi.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using Multivariate Statistics* (6th ed.). Pearson.
- Tavşanlı, Ö. F. ve Saraç, E. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının oluşması muhtemel öğretmen kimliklerinin “öğretmen adayları olası benlikler ölçeği” kullanılarak incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(36), 689- 703.
<https://doi.org/10.16992/ASOS.11786>
- Topuz, H. (1998). *Dünyada ve Türkiye’de kültür politikaları*. Adam Yayıncılık.
- Triantafyllaki, A. (2010). Performance teachers' identity and professional knowledge in advanced music teaching. *Music Education Research*, 12(1), 71-87
<https://doi.org/10.1080/14613800903568254>

- Tufan, E. ve Güdek, B. (2008). Müzik öğretmenliği mesleğine yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 25-40.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/tebd/issue/26113/275114>
- Uçan, A. (1997). *Müzik eğitimi* (2. bs.). Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Uçan, A. (2005). *Müzik eğitimi temel kavramlar – ilkeler – yaklaşımlar ve Türkiye’deki durum* (3. bs.). Evrensel Müzik Evi.
- Uğurlu, C. T. Ve Demir, A. (2016). Etkili okullar için kim ne yapmalı? *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1) 53-57.
<https://doi.org/10.17860/efd.16514>
- Ulubey, Ö., Yıldırım, K. ve Alpaslan, M. M. (2018). Pedagojik formasyon eğitimi sertifika programının öğretmen adaylarının öğretmen kimliği algısına etkisinin incelenmesi. *MSKU Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 48-55
<https://doi.org/10.21666/muefd.403519>.
- Uluçol, Ç. ve Şahin, S. (2018). Pedagojik formasyon öğrencilerinin öğretmen kimliği ve mesleki kaygı durumlarının incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 22(3), 1051-1072. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/592529>
- Ürfioğlu, A. (1989). *Bebeklik ve okulöncesi dönemde müziğin gelişimi ve eğitimi*. Ya-Pa Yayınları.
- Varış, F. (1986). *Eğitimde program geliştirme teori ve teknikler*. A.Ü. Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Walkington, J. (2005). Becoming a teacher: Encouraging development of teacher identity through reflective practice. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 33(1), 53-64. <https://doi.org/10.1080/1359866052000341124>
- White, K. R. (2009). Connecting religion and teacher identity: The unexplored relationship between teachers and religion in public schools. *Teaching and Teacher Education*, 25(6), 857-866. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.01.004>
- Yaşar, M., Bilaloğlu, R.G. ve Karabay, A. (2009, 3 Mayıs). *Öğretmenlik kimliğinin oluşmasında etkili olan etkenlerin incelenmesi*. The First International Congress of Educational Research, Çanakkale.
<http://www.eab.org.tr/eab/2009/pdf/516.pdf>

- Yaşar, M., Karabay, A. ve Bilaloğlu, R. G. (2013). Şimdi ben öğretmen mi oldum? Öğretmenlik kimliğinin oluşmasında etkili olan etkenlere yönelik öğretmen adaylarının görüşleri. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. 8(7), 269-282. <http://doi.org/10.7827/TurkishStudies.5337>
- Yener, S. ve Apaydın, K. (2016). Türkiye’de mesleki müzik eğitimi veren kurumların çeşitliliği ve mezunların istihdam sorunları. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 42, 225-249. <http://doi.org/10.9761/JASSS3299>
- Yıldırım, C. (1966). *Eğitimde araştırma metotları*. Akyıldız Matbaası Yayınları.
- Yolcu, A. M. (2018). *Sınıf öğretmeni adaylarının meslek öncesi öğretmen kimlik algılarının incelenmesi* (Tez No. 516371) [Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Yolcu, A. M. ve Kingir, S. (2021) Sınıf öğretmeni adaylarının meslek öncesi öğretmen kimlik algılarının incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 778-812. <https://doi.org/10.19171/uefad.873791>
- Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı [YÖK]. (2018) *Yeni öğretmen yetiştirme lisans programları*. Ankara Üniversitesi Basımevi Müdürlüğü. https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Muzik_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf
- Zembylas, M. (2003). Caring for teacher emotion: reflections on teacher self development. *Studies in Philosophy and Education*, 22, 103–125. <https://www.researchgate.net/publication/227018533>

EKLER

Ek 1. Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Ölçeği

Sevgili Müzik Öğretmen Adayları;

Bu anket, sizlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumunuzu, motivasyonunuzu ve kimliğinizi belirlemek için hazırlanmıştır. Bu sorulara vereceğiniz yanıtlar araştırma amacıyla kullanılacak ve kesinlikle kimseyle paylaşılmayacaktır. Ankette ki soruların doğru ya da yanlış cevabı yoktur. Bu yüzden size en uygun olan cevabı işaretlemeniz sizleri daha iyi anlamama yardımcı olacağını unutmayınız. Araştırmaya katkınız için şimdiden teşekkür ederim.

Burcu Atilla

Cinsiyet: Kız () Erkek () Yaş: ... Sınıf: ...

Mezun olduğu lise türü: Gsl () Diğer () Üniversite:...

	Lütfen size en uygun olan seçeneği işaretleyiniz.	Hiç katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum
1.	Öğretmen olmak için doğru kişi olup olmadığımıdan sıklıkla şüphe duyarım.	1	2	3	4	5
2.	Gönüllü çalışmak için daha çok zamanım olsaydı, çocuklarla çalışmayı tercih ederdim.	1	2	3	4	5
3.	“İyi bir öğretmen” olmanın ne olduğu hakkında hiçbir fikrim yok.	1	2	3	4	5
4.	Çocuk veya erişkinlerle çalışma ve onlarla ilgilenme konusunda ailem ve arkadaşlarım bana sıklıkla danışırlar.	1	2	3	4	5
5.	Kendimi öğretmen olarak görüyorum.	1	2	3	4	5
6.	Çocukların yeni şeyler keşfetmesine ve öğrenmesine yardımcı olmaktan zevk duyarım.	1	2	3	4	5
7.	İyi bir öğretmen olma konusundaki yeterliliklerimle ilgili sıklıkla şüphe duyarım.	1	2	3	4	5
8.	Kendimi, çocuklarla veya erişkinlerle çalışırken ve onların gelişimine yardımcı olurken kolaylıkla hayal edebiliyorum.	1	2	3	4	5

9.	Kendimi rahatlıkla öğretmen olarak nitelendiririm.	1	2	3	4	5
10.	Kendimi bir grup çocuk veya erişkine öğretmenlik yaparken düşünmekte zorlanıyorum.	1	2	3	4	5
11.	İyi bir öğretmen olmak için gerekli beceri ve yöntemleri geliştirebileceğimden eminim.	1	2	3	4	5
12.	Bir gün iyi bir öğretmen olacağımdan eminim.	1	2	3	4	5
13.	Boş zamanlarımda çocuk veya erişkinlerle çalışmak için elimden geleni yaparım.	1	2	3	4	5
14.	Bir çocuğun yeni bir şey öğrenmesine yardımcı olmak benim için mutluluk vericidir.	1	2	3	4	5
15.	Çocuklara etkinliklerde yardım ederken mutlu olurum.	1	2	3	4	5
16.	Öğretmenlik eğitimimde gösterdiğim ilerlemeden memnunum.	1	2	3	4	5
17.	Öğretmenlik doğamda var.	1	2	3	4	5

Ek 2. Etik Kurul Onay Belgesi

MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ İNSAN ARAŞTIRMALARI ETİK KURUL KARARI	
Protokol No : 200002	Karar No : 19
Araştırma Yürütücüsü	Yüksek Lisans Öğrencisi BURCU ATILMA
Kurumu / Birimi	MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ / GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI MÜZİK EĞİTİMİ BİLİM DALI
Araştırmanın Başlığı	Müzik Öğretmeni Adaylarının Öğretmen Kimliklerinin İncelenmesi
Başvuru Formunun Etik Kurula Geldiği Tarih	03.01.2020
Başvuru Formunun Etik Kurulda İncelendiği Tarih	İlk İnceleme Tarihi : 20.01.2020 1. Düzeltme Tarihi : 31.01.2020
Karar Tarihi	13.02.2020
KARAR : UYGUNDUR AÇIKLAMA :Beyana esas izinlerin alınması ve başvuru formunda beyan edilen veri formlarının değine çıkınması şartıyla araştırmanın uygulanabilirliği konusunda bilimsel araştırmalar etiği açısından bir sakınca yoktur.	

Ek 3. Uygulama Yapılan Üniversitelerin İzin Belgeleri

Evrak Tarih ve Sayısı: 28/07/2020-31985



T.C.
NİĞDE ÖMER HALİSDEMİR ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Fakültesi Dekanlığı



Sayı : 46810852-302.08.01-E.31985
Konu : Uygulama İzni (Burcu ATİLLA)

28/07/2020

REKTÖRLÜK MAKAMINA
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 24/07/2020 tarihli ve 69972237-302.08.01-E.31465 sayılı yazınız.

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, Müzik Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı 1843130006 numaralı öğrencisi Burcu ATİLLA' nın, "Müzik Öğretmeni Adaylarının Öğretmen Kimliklerinin İncelenmesi" konulu tez çalışması kapsamında 2020-2021 eğitim-öğretim yılı güz yarıyılında Fakültemiz Güzel Sanatlar Eğitimi, Müzik Eğitimi Anabilim Dalında eğitim gören Lisans 3. ve 4. sınıf öğrencilerine uygulama yapma adına isteği Dekanlığımızca uygun görülmüştür.

Gereğini bilgilerinize arz ederim.

e-imzalıdır
Prof. Dr. Bekir ÇINAR
Dekan V.

Ek: Bölüm Başkanlığı Yazısı (1 sayfa)



T.C.
TRABZON ÜNİVERSİTESİ
GENEL SEKRETERLİK
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : 99699167-730.08.03-E.162
Konu : Bilimsel Çalışma İzni (Burcu
ATILLA)

30.01.2020

MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 24.01.2020 tarihli ve 48203248-730.08.03-E.100 sayılı yazı.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, Müzik Eğitimi tezli yüksek lisans programı 1843130006 numaralı öğrencisi Burcu ATILLA'nın "Müzik Öğretmeni Adaylarının Öğretmen Kimliklerinin İncelenmesi" başlıklı tez çalışması kapsamında, 2019-2020 Eğitim- Öğretim Yılı Güz ve Bahar Yarıyıllarında, Üniversitemiz Fatih Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği lisans programında eğitim gören 3. ve 4. sınıf öğrencileri ile birlikte bilimsel çalışma yapma isteği, ilgili çalışmanın çoğaltılarak (yaklaşık 100 adet) bizzat kendisinin yapması koşuluyla uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

* e-imzalıdır
Prof. Dr. Atilla ÇİMER
Rektör V.

Ek : Fatih Eğitim Fakültesinin İlgili Yazısı

Trabzon Üniversitesi Rektörlüğü, Söğütözü Mah. Adnan Kahveci Bulvarı, 61335 – Akçaabat-Trabzon / TÜRKİYE

Tel : 0 (462) 455 15 08 Fax : 0 (462) 455 24 72

Bilgi : HASAN EROL

Bu belge 5070 sayılı elektronik imza kanuna göre güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Kodu : 79A24826-66F7-48E7-B4D2-9692E38E35C4 - <http://ebys.trabzon.edu.tr/EBYS/eimzadogrulama>



Evrak Tarih ve Sayısı: 27/07/2020-31823



T.C.
NİĞDE ÖMER HALİSDEMİR ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Fakültesi Dekanlığı
Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Başkanlığı



Sayı : 57445820-302.08.01-E.31823
Konu : Uygulama İzni (Bürcü ATİLLA)

27/07/2020

EĞİTİM FAKÜLTESİ DEKANLIĞINA

İlgi : Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 24/07/2020 tarihli ve 69972237-302.08.01-E.31465 sayılı yazısı.

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, Müzik Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı 1843130006 numaralı öğrencisi Bürcü ATİLLA' nın, "*Müzik Öğretmeni Adaylarının Öğretmen Kimliklerinin İncelenmesi*" konulu tez çalışması kapsamında 2020-2021 eğitim-öğretim yılı güz yarıyılında Bölümümüz Müzik Eğitimi Anabilim Dalında eğitim gören 3. ve 4. sınıf öğrencilerine uygulama yapma talebi Bölüm Başkanlığımız tarafından uygun görülmektedir.

Gereğine arz ederim.

e-imzalıdır

Prof. Dr. Mehtap AYDINER UYGUN
Bölüm Başkanı

Evrak Tarih ve Sayısı: 10/08/2020-E.33855



T.C.
BURDUR MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Fakültesi Dekanlığı



Sayı : 52793143-044-E.33855
Konu : Anket İzni

10/08/2020

BURDUR MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, Müzik Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Burcu ATILLA'nın, "Müzik Öğretmeni Adaylarının Öğretmen Kimliklerinin İncelenmesi" başlıklı tez çalışması kapsamında uygulama yapma isteği uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Prof. Dr. Nihat KARAER
Dekan V.

Evrak Doğrulamak İçin : <https://ebys.mehmetakif.edu.tr/enVision/Dogrula/6EBZVLA>

İstiklal Yerleşkesi 15030 / BURDUR

Telefon: +90 248 213 40 00 Faks: +90 248 213 41 60

e-Posta: egitim@mehmetakif.edu.tr Elektronik Ağ: <http://egitim.mehmetakif.edu.tr>

Ayrıntılı bilgi için irtibat: Emsal Kazan Gök

Evrak Pin Kodu: 10032

Kep Adresi : maku@hs01.kep.tr





T.C.
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı



Sayı :93282220-302.08.01/
Konu :Uygulama İzni Hk (Burcu ATİLLA)

MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi :a) Üniversiteniz Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 302.08-E.194237 sayılı yazısı.
b) Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Dekanlığının 24/08/2020 tarih ve E.49677 sayılı yazısı.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı 1843130006 numaralı öğrencisi Burcu ATİLLA'nın, "Müzik Öğretmeni Adaylarının Öğretmen Kimliklerinin İncelenmesi" başlıklı tez çalışması kapsamında 2020-2021 Eğitim-Öğretim yılı Güz yarıyılında Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalında öğrenim gören lisans 3. ve 4. sınıf öğrencilerine ölçek uygulaması Rektörlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

e-imzalıdır
Prof. Dr. Ahmet KUTLUHAN
Rektör Vekili

EKLER :

- 1- İlgi (a) Yazı ve Ekleri
- 2- İlgi (b) Yazı ve Ekleri

Evrakı Doğrulamak için : <http://dys.pau.edu.tr/enVision/Dogrula/A9LPJRE>

Kıvrıklı Yerleşkesi Rektörlük Binası 20160/DENİZLİ

Tel: 0 (258) 296 21 51

E-Posta: oid@pau.edu.tr

Ayrıntılı bilgi için irtibat

Faks: 0 (258) 296 23 32

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

: Nejla GEBEŞ





T.C.
TOKAT GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Genel Sekreterlik



Sayı :23845617-044/
Konu :Uygulama İzinleri

MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : 13.01.2020 tarih ve 140822 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Eğitimi tezli yüksek lisans programı 1843130006 numaralı öğrencisi Burcu ATİLLA'nın "Müzik Öğretmeni Adaylarının Öğretmen Kimliklerinin İncelenmesi" başlıklı tez çalışması kapsamında Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Müzik Eğitimi Anabilim Dalında eğitim gören 3. ve 4. sınıf öğrencilerine uygulama talebi Rektörlüğümüzce uygun görülmüştür.

Gereğini ve bilgilerinizi arz ederim.

e-imzalıdır
Prof. Dr.İbrahim ÖZBAY
Rektör V.

Evrakı Doğrulamak İçin : https://ebys.gop.edu.tr/enVision/Validate_doc.aspx?V=BE8A5N67N

Taahhütlük Yerleşkesi 60150 Tokat/Türkiye

Tel: (0356)2521616
Faks: (0356)2521625

E-Posta: gensek@gop.edu.tr
Elektronik ağı: gensek.gop.edu.tr

Bilgi için: N.EROL Memur

Kep Adresleri :
gaziosmanpasa.universitesi@hs03.kep.tr
gou@hs01.kep.tr (tebligat adresi)
gaziosmanpasauni.hastane@hs03.kep.tr



Evrak Tarihi : 21.01.2020



T.C.
MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Fakültesi Dekanlığı

Sayı : 89241861-302.08-E.143216
Konu : İzin İşleri

MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : EĞİTİM BİLİMLERİ BÖLÜM BAŞKANLIĞI'nın 17.01.2020 tarihli ve 14988706-302.08-E.142308 sayılı yazısı

Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, Müzik Eğitimi tezli yüksek lisans programı 1843130006 numaralı öğrencisi Burcu ATILLA'nın "Müzik Öğretmeni Adaylarının Öğretmen Kimliklerinin İncelenmesi" başlıklı tez çalışması kapsamında 2019-2020 Eğitim- Öğretim Yılı Bahar Yarıyılında Fakültemiz, Güzel Sanatlar Eğitimi, Müzik Eğitimi Anabilim Dalında eğitim gören Lisans 3. ve 4. sınıf öğrencilerine uygulamak istediği ölçeklerin uygulanabilirliği incelenmiş olup Dekanlığımızca uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Prof. Dr. Bilal DUMAN
Dekan V.

Bu belgenin aslı elektronik imzalıdır. <https://ebds.mu.edu.tr> adresinden GZJGW8-VR3NCL kodu ile doğrulayabilirsiniz.

MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ KÖTEKLİ KAMPÜSÜ
KÖTEKLİ MENTEŞE/MUĞLA
Telefon No: (0252) 211-1761 / Faks No: (0252) 211-1762
e-Posta: egitim@mu.edu.tr İnternet Adresi: <http://www.egitim.mu.edu.tr/>

Bilgi için: Ramazan ÇINAR
Şef
Telefon No: null



T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Dekanlığı

Sayı : 29202147-300-E.2000026409
Konu : Tez Çalışması (Bircu ATILLA)

28.01.2020

REKTÖRLÜK MAKAMINA
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 16.01.2020 tarihli ve 88179374-300-E.2000014963 sayılı belge.

İlgi yazınız gereğince; Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Eğitimi yüksek lisans programı 1843130006 numaralı öğrencisi Bircu ATILLA'nın "*Müzik Öğretmeni Adaylarının Öğretmen Kimliklerinin İncelenmesi*" başlıklı tez çalışmasının uygulamasını 2019-2020 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılında Fakültemiz Müzik Eğitimi Anabilim Dalında **bizzat kendisi yapması şartı ile** talebi ilgili bölüm başkanlığınca ve Dekanlığımızca uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi arz ederim.

Prof.Dr. Kemal DOYMUŞ
Dekan

Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi 25240 Erzurum
Tel: +90 442 2314001
Elektronik Ağ: <http://www.atauni.edu.tr/#kazim-karabekir-egitim-fakultesi>

Kep Adresi: atauni@hs01.kep.tr

Bilgi: Serap ÇAKALOT
Faks: +90 442 2314288
E-Posta: kkegtfak@atauni.edu.tr



Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
<https://ubys.atauni.edu.tr/ERMS/Record/Confirmation/Confirmation?code=920741ACA1A>



T.C.
BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Genel Sekreterlik
Yazı ve Arşiv Hizmetleri Şube Müdürlüğü



Sayı : 40220967-044/
Konu : Tez Çalışması

MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : 26.02.2020 tarihli ve 158835 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, Müzik Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans programı öğrencisi Burcu ATILLA'nın, "Müzik Öğretmeni Adaylarının Öğretmen Kimliklerinin İncelenmesi" konulu tezi kapsamında Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği Programı 3. ve 4. sınıf öğrencilerine ölçek uygulama talebi uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

e-imzalıdır

Prof. Dr. Samettin GÜNDÜZ
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Evrakı Doğrulamak İçin : https://ebelge.ibu.edu.tr/enVision/Validate_Doc.aspx?V=BE6LKD7Y2

Adres: İzzet Baysal Kampüsü 14030 Gölköy / Bolu
Telefon: (0 374) 254 10 00 Faks: (0 374) 253 45 06
e-Posta: genelsekreterlik@ibu.edu.tr Web: (0 374) 253 45 06

Bilgi için: Sevda ATMACA
Unvanı: Bilgisayar İşletmeni