

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

**OKUL ÖNCESİ MÜZİK EĞİTİMİNDE GENEL YAKLAŞIMLAR DERSİNİN
MÜZİK ÖĞRETMENLİĞİ MESLEĞİNE YÖNELİK TUTUMLAR
ÜZERİNDEKİ ETKİSİNİN İNCELENMESİ**

**Halil Uğur KOÇ
(Yüksek Lisans Tezi)**

İstanbul - 2016

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

**OKUL ÖNCESİ MÜZİK EĞİTİMİNDE GENEL YAKLAŞIMLAR DERSİNİN
MÜZİK ÖĞRETMENLİĞİ MESLEĞİNE YÖNELİK TUTUMLAR
ÜZERİNDEKİ ETKİSİNİN İNCELENMESİ**

**Halil Uğur KOÇ
(Yüksek Lisans Tezi)**

**Danışman
Yrd. Doç. Dr. Tülün MALKOÇ**

İstanbul - 2016




Tüm kullanım hakları

M.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne aittir.

© 2016

ONAY

Halil Uğur KOÇ tarafından hazırlanan "Okul Öncesi Müzik Eğitiminde Genel Yaklaşımlar Dersinin Müzik Öğretmenliği Mesleğine Yönelik Tutumlar Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi" konulu bu çalışma, 06/06/2016 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda jüri tarafından başarılı bulunmuş ve yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

	Adı Soyadı	İmza
TEZ DANIŞMANI	Yrd. Doç. Dr. Tülün MALKOÇ	
JÜRİ ÜYESİ	Doç. Dr. Mari BARSAMYAN	
JÜRİ ÜYESİ	Yrd. Doç. Dr. Müge AKBAĞ	

ÖZGEÇMİŞ

- 2004 Silahlı Kuvvetler Mızıka Astsubay Hazırlama Okulu.
- 2006 Bando Okullar Komutanlığı mezun olma.
- 2006 Deniz Lisesi Komutanlığı'nda Bando Astsubayı olarak göreve başlama.
- 2009 Deniz Lisesi Komutanlığı'nda Bando Astsubayı olarak görevden ayrılma.
- 2009 Kuzey Deniz Saha Komutanlığı'nda Bando Astsubayı olarak göreve başlama.
- 2011 Anadolu Üniversitesi İktisat Fakültesi Kamu Yönetimi Bölümü'nden mezun olma.
- 2012 Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalından mezun olma.
- 2013 Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalı Yüksek Lisans programına giriş.
- 2016 Kuzey Deniz Saha Komutanlığı'nda Bando Astsubayı olarak görevden ayrılma.
- 2016 Çanakkale Boğaz Komutanlığı'nda Bando Astsubayı olarak göreve başlama.

İLETİŞİM BİLGİLERİ

- Görev Yaptığı Kurum : Türk Silahlı Kuvvetleri
- E-Posta : halilugur_koc@hotmail.com

ÖNSÖZ

Bu araştırmada, Okul Öncesi Müzik Eğitiminde Genel Yaklaşımlar Dersinin Müzik Öğretmenliği Mesleğine Yönelik Tutumlar Üzerindeki Etkisini belirlemek amaçlanmıştır.

Tez çalışmam süresince değerli bilgi ve tecrübeleri ile beni yönlendiren, üstlendiği görevden dolayı; yoğun iş temposuna rağmen, yardımlarını ve hoşgörüsünü esirgemeyen değerli hocam ve tez danışmanım Yrd. Doç. Dr. Tülin MALKOÇ'a en içten teşekkürler ve saygılarımı sunarım.

Tezin istatistiksel analizlerinin yapılmasında ilgi ve yardımlarını esirgemeyen Dr. Esra EMİNOĞLU ÖZMERCAN'a, verilerin toplanması çalışmaları sırasında değerli katkılarını esirgemeyen Öğr. Gör. Mehmet şahin AKINCI'ya ve Arş. Gör. Yalçın YILDIZ'a teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmanın her aşamasında yardımlarını esirgemeyen sevgili anneme, babama ve kardeşime teşekkür ederim.

Halil Uğur KOÇ

ÖZET

Bu araştırmada, Okul Öncesi Müzik Eğitiminde Genel Yaklaşımlar Dersinin Müzik Öğretmenliği Mesleğine Yönelik Tutumlar Üzerindeki Etkisini belirlemek amaçlanmıştır.

Tarama modeline uygun olarak düzenlenen araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğrencilerin müzik öğretmenliği mesleğine yönelik tutumları,
 - a) Okul Öncesi Müzik Eğitiminde Genel Yaklaşımlar dersini almadan önce (4. Sınıf 1. Dönem – İlk uygulama) hangi düzeydedir?
 - b) Okul Öncesi Müzik Eğitiminde Genel Yaklaşımlar dersini aldıktan sonra (4. Sınıf 2. Dönem – Son uygulama) hangi düzeydedir?
2. Öğrencilerin müzik öğretmenliği mesleğine yönelik tutumları, Okul Öncesi Müzik Eğitiminde Genel Yaklaşımlar dersini almadan önce (4. Sınıf 1. Dönem – İlk uygulama) ve aldıktan sonra (4. Sınıf 2. Dönem – son uygulama);
 - a) Öğrenime devam edilen üniversiteye,
 - b) Cinsiyete,
 - c) Mezun olunan liseye,
 - d) Bireysel çalgıya,
 - e) Okul Öncesi Genel Yaklaşımlar Dersini veren öğretim elemanın akademik statüsüne,
 - f) Daha önce okul öncesi dönem ile ilgili bir eğitim (seminer vs.) alma durumuna göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?
3. Öğrencilerin müzik öğretmenliği mesleğine yönelik tutumları Müzik Eğitiminde Genel Yaklaşımlar dersini almadan önce (4. Sınıf 1. Dönem – İlk uygulama) ve aldıktan sonra (4. Sınıf 2. Dönem – son uygulama) anlamlı farklılık göstermekte midir?

Araştırmanın çalışma grubunu, 2014-2015 eğitim öğretim yılında Türkiye'nin üç farklı ilindeki devlet üniversitesinde, müzik öğretmenliği bölümünde öğrenimine devam eden, 77'si kız ve 52'si erkek olmak üzere toplam gönüllü 130 öğrenci oluşturmuştur. Ölçme aracını eksik, hatalı dolduran bir kişi ise analiz dışı bırakılmıştır.

Araştırmada veri toplamak amacıyla, araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu ile Tufan ve Güdek (2008) tarafından geliştirilen "Müzik Öğretmenliği Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Kişisel bilgi formu, araştırmaya katılan öğrencilerin hangi üniversitede öğrenimine devam ettiği, şu anda hangi dönemde (yarı yıl) olduğu, cinsiyeti, mezun olunan okul türü, bireysel çalgısı, Okul Öncesi Müzik Eğitiminde Genel Yaklaşımlar Dersi veren öğretim elemanın akademik statüsü ve daha önce okul öncesi dönem ile ilgili eğitim alıp almadığı gibi sorulardan oluşmaktadır.

Verilerin çözümlenmesinde SPSS 16.0 istatistik paket programı kullanılmıştır. Veriler parametrik testlerden t-testi ve varyans analizinin normallik varsayımını karşılamadığı için non-parametrik testler kullanılmıştır. Cinsiyet, mezun olunan lise, öğretim elemanının akademik statüsü, daha önce okul öncesi dönem ile ilgili eğitim alma değişkenleri için non-parametrik testlerden Mann Whitney-U testi; öğrenime devam edilen üniversite, bireysel çalgı, dersin önemine ilişkin algı değişkenleri için non-parametrik testlerden Kruskal-Wallis H Testi kullanılmıştır. İlk uygulama ile son uygulama arasında anlamlı farklılığın olup olmadığı ise Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile test edilmiştir.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre, Müzik Öğretmenliği Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği puanlarının ilk uygulama ile son uygulama arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar yani son uygulama puanı lehinde olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre; ders alındıktan sonra dersin olumlu tutum geliştirmeye önemli bir katkısının olduğu ifade edilebilir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, Müzik Eğitimi, Okul Öncesi Dönem, Müzik Öğretmenliği Mesleği, Tutum.

ABSTRACT

This study aimed to determine the effect of the General Approaches Class in Pre-School Music education on attitudes aimed at the Music Teaching Profession.

Answers to the questions below were sought in the research carried out and in accordance with the survey model:

1. Attitudes of students towards the music teaching profession,
 - a) Prior to taking the General Approaches Class in Pre-School Music Education (4th Year 1st Term– First Implementation) at which level?
 - b) After taking the General Approaches Class in Pre-School Music Education (4th Year 2nd Term– Final Implementation) at which level?
2. Attitudes of students towards the Music teaching profession prior to taking the General Approaches Class in Pre-School Music education (4th Year 1st Term– First Implementation) and after taking the above class (4th Year 2nd Term– Final Implementation);
 - a) The university currently studied at,
 - b) Gender,
 - c) Graduate of which High School,
 - d) Musical Instrument,
 - e) The academic status of the faculty staff member teaching the General Approaches Class in Pre-School Music education,
 - f) Were significant difference evident where instruction had been received previously (seminars etc) on the pre-school period?
3. Were significant differences evident in attitudes towards the music teaching profession prior to taking the General Approaches Class in Pre-School Music education (4th Year 1st Term– First Implementation) and after taking the class (4th Year 2nd Term– Final Implementation)?

The population of the research comprised of a total of 130 students, 77 females and 52 males, studying in the music teaching department of one of three state universities based in three different provinces during the 2014-2015 academic year. The results provided by one of the students who did not correctly fill out the survey was not included in the analysis.

“Attitudes towards the Music Teaching Profession Scale” developed by Tufan and Güdek in 2008 was used by the researcher with the aim of collecting data on the personal information form. The personal information form recorded such information as the university studied at, year and term of study, gender, type of high school graduated from, musical instrument played, the academic status of the faculty staff member teaching the General Approaches Class in Pre-School Music education and whether instruction had been previously received (seminars etc) on the pre-school period.

The SPSS 16.0 statistical programme was used in the analysis of the data. Non-parametrical tests were implemented because the data did not meet the specification of the normalcy hypothesis of variance analysis and the t-test. For variables such as gender, high school graduated from, academic status of faculty staff member and whether instruction had been previously received on the subject or not, the non-parametrical test Mann Whitney-U was employed. Whereas for variables such as university currently studied at, musical instrument played and perception relating to importance attached to class, the non-parametrical test Kruskal-Wallis H was implemented. The Wilcoxon signed-rank test was employed to determine whether there was a significant difference evident between the first and last implementation.

According to the findings of the research, a significant variation is evident in the points of the “Attitudes towards the Music Teaching Profession Scale” pre and post taking of the above class. If the difference in points, mean rank and sum totals is taken into account, it is evident that the difference identifiable is in favour of the positive rank and final implementation scoring. According to this finding, the above class played an important role in the development of a positive attitude towards the music teaching profession.

Key Words: Education, Music Teaching, Pre-School Period, Music Teaching Profession, Attitudes.

İÇİNDEKİLER

ONAY	i
ÖZGEÇMİŞ	ii
ÖNSÖZ	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar LİSTESİ	xii
KISALTMALAR	xiii
BÖLÜM I: GİRİŞ	1
1.1. Problem.....	1
1.2. Amaçlar.....	3
1.3. Önem.....	4
1.4. Varsayımlar.....	4
1.5. Sınırlılıklar.....	4
1.6. Tanımlar.....	5
BÖLÜM II: İLGİLİ LİTERATÜR	6
2.1. Eğitim ve Okul Öncesi Dönem.....	6
2.1.1. Eğitimin Tanımı ve Önemi.....	6
2.1.2. Okul Öncesi Dönem Eğitimin Tanımı ve Önemi.....	7
2.1.3. Müzik Eğitimi.....	8
2.1.4. Okul Öncesi Dönemde Müzik Eğitimi ve Önemi.....	9
2.1.5. Müzik Eğitiminin Okul Öncesi Dönemde Çocuğun Gelişimi Üzerinde Etkileri.....	10
2.1.5.1. Müzik Eğitiminin Sosyal ve Duygusal Gelişimin Üzerinde Etkileri.....	14

2.1.5.2. Müzik Eğitiminin Bedensel ve Psiko-Motor Gelişim Üzerinde Etkileri.....	15
2.1.5.3. Müzik Eğitiminin Dil Gelişimi Üzerinde Etkileri.....	16
2.1.5.4. Müzik Eğitiminin Bilişsel Gelişim Üzerinde Etkileri.....	16
2.1.6. Okul Öncesi Dönemde Yapılan Müzik Etkinlikleri.....	17
2.1.6.1. Çevredeki Sesleri Tanıma ve Ayırt Etme Çalışmaları.....	17
2.1.6.2. Şarkı Söyleme Çalışmaları.....	18
2.1.6.3. Ritim Çalışmaları.....	19
2.1.6.4. Yaratıcı Hareket ve Dans Çalışmaları.....	20
2.1.6.5. Müzikli Dramatizasyon Çalışmaları.....	21
2.1.7. Okul Öncesi Dönemde Kullanılan Müzik Öğretim Yöntemleri.....	22
2.1.7.1. Kodaly Müzik Öğretim Yöntemi.....	22
2.1.7.2. Dalcroze Müzik Öğretim Yöntemi.....	22
2.1.7.3. Suzuki Müzik Öğretim Yöntemi.....	23
2.1.7.4. Orff Müzik Öğretim Yöntemi.....	23
2.2. Öğretmenlik Mesleğine Bakış.....	24
2.2.1. Öğretmen Kavramı.....	24
2.2.2. Öğretmenlik Mesleği.....	25
2.2.3. Müzik Öğretmenliği Mesleği.....	26
2.2.4. Okul Öncesi Dönem Müzik Eğitiminde Öğretmenin Rolü ve Önemi.....	27
2.3. Tutum.....	28
2.3.1. Tutum Kavramı.....	28
2.3.2. Tutumun Öğeleri.....	29
2.3.2.1. Bilişsel Öğeler.....	30
2.3.2.2. Duygusal Öğeler.....	30
2.3.2.3. Davranışsal Öğeler.....	30
2.3.3. Tutumların Özellikleri.....	31
2.3.4. Tutumların Oluşması.....	31
2.3.5. Tutum Ölçekleri.....	32
2.3.5.1. Tutumların Ölçülmesinde Temel Yaklaşımlar.....	32
2.3.5.1.1. Bogardus Toplumsal Uzaklık Ölçeği.....	32

2.3.5.1.2. <i>Thurstone Ölçeği</i>	33
2.3.5.1.3. <i>Guttman Ölçeği</i>	33
2.3.5.1.4. <i>Osgood Duygusal Anlam Ölçeği</i>	33
2.3.5.1.5. <i>Likert Tipi Tutum Ölçeği</i>	33
2.3.6. Öğretmenlik Tutumları.....	34
2.3.6.1. Otoriter Tutum.....	35
2.3.6.2. Demokratik Tutum.....	36
2.3.6.3. Boşvermiş Tutum.....	36
2.4. İlgili Araştırmalar.....	37
2.4.1. Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar.....	37
2.4.2. Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar.....	51
BÖLÜM III: YÖNTEM.....	54
3.1. Araştırma Modeli.....	54
3.2. Çalışma Grubu.....	54
3.3. Veri Toplama Araçları.....	54
3.4. Verilerin Toplanması.....	55
3.5. Verilerin Çözümlemesi.....	55
BÖLÜM IV: BULGULAR VE YORUMLAR.....	57
BÖLÜM V: SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	67
5.1. Sonuç.....	67
5.1.1. Müzik Öğretmenliği Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği'nden Elde Edilen Sonuçlar.....	67
5.2. Tartışma.....	70
5.3. Öneriler.....	72
KAYNAKLAR.....	74

EKLER.....	84
EK-1 : Kişisel Bilgi Formu.....	85
EK-2 : Müzik Öğretmenliği Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği.....	86
EK-3 : Tutum Ölçeği Kullanım İzin Yazısı.....	87
EK-4 : Müzik Öğretmenliği Lisans Programı.....	88



TABLolar LİSTESİ

Tablo 4.1.	Müzik Öğretmenliği Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği Puanlarının İlk ve Son Uygulama Sonrasındaki Düzeyleri.....	57
Tablo 4.2.	Müzik Öğretmenliği Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği İlk Ve Son Uygulama Sonrasındaki Puan Ortalamaları.....	58
Tablo 4.3.	Müzik Öğretmenliği Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği Puanlarının Öğrenime Devam Edilen Üniversiteye Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal-Wallis H testi Sonuçları.....	59
Tablo 4.4.	Müzik Öğretmenliği Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	60
Tablo 4.5.	Müzik Öğretmenliği Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği Puanlarının Mezun Olunan Liseye Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	61
Tablo 4.6.	Müzik Öğretmenliği Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği Puanlarının Öğrencilerin Bireysel Çalgılarına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları.....	62
Tablo 4.7.	Müzik Öğretmenliği Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği Puanlarının Dersi Veren Öğretim Elemanının Akademik Statüsüne Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	64
Tablo 4.8.	Müzik Öğretmenliği Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği Puanlarının Daha Önce Okul Öncesi Dönem İle İlgili Bir Eğitim (seminer vs.) Alma Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	65
Tablo 4.9.	Müzik Öğretmenliği Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği Puanlarının İlk ve Son Uygulama Arasındaki Anlamlı Farklılığın Belirlenmesi İçin Yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	66

KISALTMALAR

YÖK : Yükseköğretim Kurumu

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

TDK : Türk Dil Kurumu

KPSS : Kamu Personeli Seçme Sınavı

ÖSYS : Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavı



BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem

Müzik Öğretmenliği Lisans Programı'nda Okul Öncesi Müzik Eğitiminde Genel Yaklaşımlar Dersi; “okul öncesi müzik eğitiminin tanımlanması, çocukların tüm gelişim alanlarını destekleyecek ve bir amaç doğrultusunda yapılacak yöntem ve teknikler, çocuğun kişilik gelişimini ve sosyalleşmesini sağlayacak, duygularını ifade edebileceği, yaratıcılığını destekleyebileceği müzik eğitim programları oluşturma, çocuklar için müzik eğitiminde uygulanabilecek özel yöntem ve teknikler” olarak tanımlanmaktadır (Yükseköğretim Kurumu Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları, 2007, s.202).

Okul öncesi dönem eğitim, çocukların bedensel, duygusal ve sosyal yönden gelişimlerini sağlayan önemli bir süreçtir. Bu dönemde verilen eğitim, çocukların gelişim düzeylerine ve bireysel özelliklerine uygun ve faydalı çevre olanakları sağlamalıdır (Artut ve Tarım, 2004). Bu olanaklar ancak sağlıklı bir aile ortamı ve nitelikli bir okul öncesi eğitimi ile mümkündür (Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programı, 2013, s.12).

MEB Okul Öncesi Eğitim Programı'na göre (2013, s.12) okul öncesi eğitiminin amaç ve görevleri; “çocukların beden, zihin ve duygu gelişimini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlamak, onları ilkokula hazırlamak, şartları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetiştirme ortamı yaratmak, çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamak” olarak belirtilmiştir.

Okul öncesi dönemde müzik eğitimi ile; çocukların bilişsel, duyuşsal ve davranışsal gelişimlerine faydalı olması, aile ve çevresel faktörler arasında bulunan farklılıkların giderilmesi, çocukta anadil gelişimini sağlayarak çocukları temel eğitime hazırlaması amaçlanmıştır. Çocukların fiziksel gelişimleri doğal bir süreçtir. Ancak müziksel gelişim, çocuklarda bulunan yeteneğin üzerine bilinçli ve planlı bir müzik eğitimi verildiği zaman gelişme gösterir. Bu dönemde yapılan ve müzik etkinlikleriyle başlayan

bu eğitim, çocuğun gelecek yaşlarda müzikle ilgili bilgi ve becerilerini doğrudan etkilemektedir. Öğrenmenin okul öncesi dönemde hızlı ve kalıcı olduğu düşünüldüğünde, bu dönemde verilecek iyi bir müzik eğitimi çocuğa ileriki yıllarda doğru ve nitelikli müzik dinleme, söyleme ve çalma alışkanlığı kazandıracaktır (Özal Göncü, 2002, s.9).

Müzik eğitimi çocuklarda; analiz-sentez yapma ve problem çözme, okuma-yazma, yaratıcılık, matematik, hafıza ve akılda tutma becerilerinin gelişmesinde ve sonuç olarak akademik başarının artırılmasında etkili gelişim sağlamaktadır (Dikici Sığırtmaç, 2006, s.186). Aynı zamanda çocukların beyin gelişimi, algılama gücü, organları farketme yetenekleri gelişmekte ve çocukların yeteneklerinin ortaya çıkartılması açısından da önemlidir (Karşal, 2006, s.233).

Bu dönemde müzik denilince akıllara yalnızca şarkı söylemek ve yeni şarkılar öğretmek gelmektedir. Ancak çocuklar için müzik daha geniş anlamlar ifade etmektedir. Faydalı bir müzik eğitiminden bahsedebilmek için ses, ritim, hareket, söz ve yaratıcılık kavramlarını kapsayan, farklı müzik etkinliklerine yer veren eğitim uygulanmalıdır. Yalnızca bu kavramları kapsayan bir müzik eğitimi, çocuğun gelişiminde faydalı olabilir (Öztürk, 2011, s.68).

Brewer'e göre (2001) okul öncesi dönemdeki müzik eğitiminde çevredeki sesleri tanıma ve ayırt etme çalışmaları, şarkı söyleme, yaratıcı hareket ve dans çalışmaları, müzikli hikaye çalışmaları yapılmaktadır (Aktaran: Dikici Sığırtmaç, 2005, s.41). Okul öncesi dönemde kullanılan müzik öğretim yöntemleri ise; Kodaly, Dalcroze, Suzuki ve Orff müzik öğretim yöntemleridir (Çevik, 2007).

MEB Okul Öncesi Eğitim Programı'na göre (2013, s.13) okul öncesi dönem eğitiminde; öğretmen özellikleri, okul öncesi eğitiminin niteliğini ve çocuğun gelişimini etkileyen en temel belirleyicilerden biridir. Çocuklar sadece değer gördükleri, sevildiklerinden emin oldukları ve kendilerini güvende hissettikleri destekleyici ortamlarda keşfederler ve sunulan öğrenme fırsatlarını değerlendirirler. Bu destekleyici ortamın en önemli bileşeni ise öğretmen ile çocuk arasında kurulan tutarlı ve güvenli ilişkidir.

Yapılan araştırmalar sonucunda, öğretmenlerin kişilik bakımından yeterlilikleri, öğrencileri olumlu ve olumsuz yönden etkilemektedir. Yeterli bir öğretmen, öğrenciler üzerinde olumlu etki yaratırken, yetersiz bir öğretmen öğrenci üzerinde olumsuz etki

yaratmaktadır. Öğretmenlerin tutumları, öğrencileri etkileyen en önemli faktör olarak görülmektedir (Gürkan, 1993, s.7).

Buradan hareketle uygulamaya yönelik bir ders olan Okul Öncesi Müzik Eğitiminde Genel Yaklaşımlar Dersinin, Müzik Öğretmenliği Mesleğine yönelik tutumlar üzerinde etki edip etmeyeceğinin bilinmemesi, araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

1.2. Amaçlar

Bu araştırma ile “Okul Öncesi Müzik Eğitiminde Genel Yaklaşımlar Dersinin Müzik Öğretmenliği Mesleğine Yönelik Tutumlar Üzerindeki Etkisini” ni belirlemek amacıyla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Öğrencilerin müzik öğretmenliği mesleğine yönelik tutumları,
 - a. Okul Öncesi Müzik Eğitiminde Genel Yaklaşımlar dersini almadan önce (4. Sınıf 1. Dönem – İlk uygulama) hangi düzeydedir?
 - b. Okul Öncesi Müzik Eğitiminde Genel Yaklaşımlar dersini aldıktan sonra (4. Sınıf 2. Dönem – Son uygulama) hangi düzeydedir?
2. Öğrencilerin müzik öğretmenliği mesleğine yönelik tutumları, Müzik Eğitiminde Genel Yaklaşımlar dersini almadan önce (4. Sınıf 1. Dönem – İlk uygulama) ve aldıktan sonra (4. Sınıf 2. Dönem – son uygulama);
 - a. Öğrenime devam edilen üniversiteye,
 - b. Cinsiyete,
 - c. Mezun olunan liseye,
 - d. Bireysel çalgıya,
 - e. Okul Öncesi Genel Yaklaşımlar Dersini veren öğretim elemanın akademik statüsüne,
 - f. Daha önce okul öncesi dönem ile ilgili bir eğitim (seminer vs.) alma durumuna göre,
3. Öğrencilerin müzik öğretmenliği mesleğine yönelik tutumları, Müzik Eğitiminde Genel Yaklaşımlar dersini almadan önce (4. Sınıf 1. Dönem – İlk uygulama) ve aldıktan sonra (4. Sınıf 2. Dönem – son uygulama), anlamlı farklılık göstermekte midir?

1.3. Önem

Bu araştırmanın;

1. Yükseköğretim Kurumu'nun müzik öğretmenliği lisans programı için hazırlayacağı, okul öncesi müzik eğitiminde genel yaklaşımlar dersi programına, katkı sağlayacağı ve yol gösterici olacağı,
2. Müzik öğretmeni yetiştiren lisans programlarında yer alan, okul öncesi müzik eğitiminde genel yaklaşımlar dersinin, içerik ve süre olarak gözden geçirilmesine,
3. Milli Eğitim Bakanlığı'nın öğretmenlere yönelik olarak, okul öncesi dönem müzik eğitimi ile ilgili düzenleyeceği hizmet içi eğitim çalışmalarına yol göstereceği,
4. Konu ile ilgili yapılacak araştırmalara ve akademik çalışmalara, ışık tutacağı umulmaktadır.

1.4. Varsayımlar

Araştırmanın temel varsayımları şunlardır:

1. Öğrencilerin Müzik Öğretmenliği Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği'ne samimi cevaplar verdiği varsayılmıştır.
2. Kullanılan ölçme aracı geçerli ve güveniliridir.

1.5. Sınırlılıklar

Araştırmadan elde edilen bulgular;

1. 2014-2015 eğitim öğretim yılı,
2. Türkiye'nin üç farklı ilindeki devlet üniversiteleri,
3. Müzik öğretmenliği bölümü,
4. Dördüncü sınıf, birinci ve ikinci dönem,
5. Okul Öncesi Müzik Eğitiminde Genel Yaklaşımlar dersi,
6. Müzik Öğretmenliği Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği,
7. Müzik Öğretmenliği Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği'nden elde edilecek veriler ile, sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Okul öncesi eğitim: Doğumdan ilkokulun başlangıcına kadar olan çocukluk yıllarını içine alan; bu yaş çocuklarının bireysel özelliklerine ve gelişim düzeylerine uygun, zengin – uyarıcı çevre olanaklarını sağlayan; onların tüm gelişimlerini (bedensel, psikomotor, zihinsel, dil, sosyal, duygusal ve ahlak gelişimi) toplumun kültürel değerleri ve özellikleri doğrultusunda, en iyi biçimde yönlendiren bir eğitim sürecidir (Oğuzkan ve Oral, 1991, s.2).

Müzik Eğitimi: Müzik eğitimi bireye, kendi yaşantısı yoluyla amaçlı olarak belirli müziksel davranışlar kazandırma ya da bireyin (müziksel) davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla amaçlı olarak belirli müziksel değişiklikler oluşturma sürecidir (Uçan, 1994, s.10).

Tutum: Bireylerin belirli bir kişiyi, grubu, kurumu veya bir düşünceyi kabul ya da reddetme şeklinde gözlenen duygusal bir hazır oluş hali veya eğilimidir (Kağıtçıbaşı, 1999, s.102).

Öğretmen Tutumları: Öğrencilere, okulun sosyal atmosferine, öğrenme ve öğretme süreçlerine, meslektaşlarına, çevre ve okula karşı öğretmenin nitelikli ve olumlu yaklaşımıdır (Ülgen, 2005, s.94).

BÖLÜM II

İLGİLİ LİTERATÜR

2.1. Eğitim ve Okul Öncesi Dönem

2.1.1. Eğitimin Tanımı ve Önemi

Eğitim kavramı ülkemizde, 1950’li yıllardan itibaren kullanılmaya başlanmıştır. Kelimenin kökü “eğmek” filinden türetilmiş olup, öğretmek, yetiştirmek, terbiye ve talim etmek gibi anlamlara gelir (Helvacı, 2007, s.2).

İnsanoğlu yaşamı boyunca her alanda, eğitim kavramıyla karşılaşmaktadır. Eğitim, belli amaçlar doğrultusunda insanları yetiştirme sürecidir. Bu süreçte elde edilen bilgi, beceri, tutum ve değerler bireyin kişiliğinde farklılaşmalara yol açar (Fidan ve Erden, 2006, s.12).

Yaşam boyu devam eden eğitim süreciyle birlikte, bireyin davranışlarında da bir farklılaşma olması beklenmektedir. Eğitim süresince aynı zamanda, bireyin amaçları, davranışları ve ahlak yapısının da değiştiği ifade edilmektedir. Sonuç olarak eğitim, bireyin yaşam boyunca davranışlarında meydana gelen değişme süreci olarak tanımlanabilir (Demirel, 2007, s.6).

Eğitim, farklı yaklaşımlara göre değişik şekillerde tanımlanmıştır. Bu tanımların her biri, eğitime farklı bir anlam ve amaç yüklemiştir. “İdealistler eğitimi, Tanrı’ya ulaştırma süreci için yapılan etkinlikler, Marxistler çelişkiyi en aza indirip üretimde bulundurma süreci, Pragmatistler, yaşantılar yoluyla kişide istendik davranışlar değişikliği oluşturma süreci, Varoluşçular ise insanı sınır durumuna getirme süreci olarak ele almışlardır. Bilimde, özellikle genetik mühendisliğindeki araştırmalar, bilgi ve duygularla ilgili mesajların, beyine elektrik akımı olarak geldiğini, beyindeki sinir sisteminde biyo-kimyasal değişiklikler oluşturduğunu ve kodlandığını ortaya koymuştur. Buradan hareketle eğitim, fiziksel uyarımlar sonucu, beyinde istendik biyo-kimyasal değişiklikler oluşturma süreci şeklinde tanımlanabilir.” (Sönmez, 2005, s.2).

2.1.2. Okul Öncesi Dönem Eğitimin Tanımı ve Önemi

Okul öncesi dönem eğitim, çocukların bedensel, duygusal ve sosyal yönden gelişimlerini sağlayan önemli bir süreçtir. Bu dönemde verilen eğitim, çocukların gelişim düzeylerine ve bireysel özelliklerine uygun ve faydalı çevre olanakları sağlamalıdır. Dolayısıyla bu dönem, çocukların ileriki yıllarında önemli roller oynamaktadır (Artut ve Tarım, 2004).

Çocukların en hızlı gelişim gösterdiği dönem, yaşamlarının ilk beş yılını kapsamaktadır. Bu dönem, çocuklar tarafından sevgiye ve ilgiye en çok ihtiyaç duyulan, öğrenme yeteneklerinin ve çevresel faktörlere karşı algıların yüksek olduğu bir dönem olarak ele alınabilir (Oktay, 1990).

Eurodice'ye göre (2010) çocuklara okul öncesi eğitim ile bilişsel ve duyuşsal yönden bazı yeterlilikler kazandırmak hedeflenmektedir. Okul öncesi eğitim programı ile gelişimsel alanların birbiri ile etkileşimi desteklenerek, çocuğun bütün gelişim alanlarındaki davranışlarını bir üst kademeye çıkarmayı hedeflemektedir. Buradan hareketle bu dönemdeki eğitim programlarının Türkçe, dil, oyun müzik, sanat, okuma-yazmaya hazırlık çalışmaları, fen ve doğa, drama vb. gibi etkinlikleri kapsamaması gerektiği belirtilmektedir (Aktaran: Aslanargun ve Tapan, 2011).

Okul öncesi dönem eğitimi bazı temel ilkelere dayanmaktadır. Bu ilkeler şunlardır (MEB Okul Öncesi Eğitim Programı, 2013, s.11):

1. Okul öncesi eğitimi çocuğun gereksinimlerine ve bireysel farklılıklarına uygun olmalıdır.
2. Okul öncesi eğitimi çocuğun motor, sosyal ve duygusal, dil ve bilişsel gelişimini desteklemeli, özbakım becerilerini kazandırmalı ve onu ilkokula hazırlamalıdır.
3. Okul öncesi eğitimi kurumlarında çocukların gereksinimlerini karşılamak amacıyla demokratik eğitim anlayışına uygun öğrenme ortamları hazırlanmalıdır.
4. Etkinlikler düzenlenirken çocukların ilgi ve gereksinimlerinin yanı sıra çevrenin ve okulun olanakları da göz önünde bulundurulmalıdır.
5. Eğitim sürecinde çocuğun bildiklerinden başlanmalı ve deneyerek öğrenmesine olanak tanınmalıdır.

6. Çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarına gereken önem verilmelidir.
7. Okul öncesi dönemde verilen eğitim ile çocukların sevgi, saygı, iş birliği, sorumluluk, hoşgörü, yardımlaşma, dayanışma ve paylaşma gibi duygu ve davranışları geliştirilmelidir.
8. Eğitim, çocuğun kendine saygı ve güven duymasını sağlamalı; ona öz denetim kazandırmalıdır.
9. Oyun bu yaş grubundaki çocuklar için en uygun öğrenme yöntemidir. Bütün etkinlikler, oyun temelli düzenlenmelidir.
10. Çocuklarla iletişimde, onların kişiliğini zedeleyici şekilde davranılmamalı, baskı ve kısıtlamalara yer verilmemelidir.
11. Çocukların bağımsız davranışlar geliştirmesi desteklenmeli, yardıma gereksinim duyduklarında yetişkin desteği, rehberliği ve yetişkinin güven verici yakınlığı sağlanmalıdır.
12. Çocukların kendilerinin ve başkalarının duygularını fark etmesi desteklenmelidir.
13. Çocukların hayal güçleri, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerileri, iletişim kurma ve duygularını anlatabilme davranışları geliştirilmelidir.
14. Programlar hazırlanırken aile ve içinde bulunan çevrenin özellikleri dikkate alınmalıdır.
15. Eğitim sürecine çocuğun ve ailenin etkin katılımı sağlanmalıdır.
16. Okul öncesi eğitimin süreçleriyle rehberlik hizmetleri bütünleştirilmelidir.
17. Çocuğun gelişimi ve okul öncesi eğitimi programı düzenli olarak değerlendirilmelidir.
18. Değerlendirme sonuçları çocukların, öğretmenin ve programın geliştirilmesi amacıyla etkin olarak kullanılmalıdır.

2.1.3. Müzik Eğitimi

İnsan yaşamında müzik önemli bir yer tutar ve vazgeçilmez olgulardan biridir. Birey, yaşamın her döneminde müzikle iç içe bir zaman geçirir. Aslında bu ilişki, insanın müziğe olan ihtiyacından kaynaklanır. Müzik eğitimi ile bireylere, müziksel davranışlar

kazandırılır. Kazandırılması düşünölen bu davranışlar, belli bir süreyi gerektirir ve bireylerin yaşantılarıyla doğru orantılıdır (Akbulut, 2013).

Bu süreçte, bireyin kendi müziksel yaşantısı temel alınarak, planlı, düzenli ve yöntemli bir yol izlenir. İzlenen bu yolla belirlenen amaçlara ulaşılır. Böylelikle bireyin çevresi ile iletişim ve etkileşiminin, daha etkili ve verimli olması sağlanır. Müzik eğitimi davranışsal ve içeriksel olmak üzere iki açıdan ele alınabilir. Müzik eğitimi davranışsal olarak ele alındığında; müziksel işitme- okuma- yazma eğitimi, şarkı söyleme eğitimi, çalgı çalma eğitimi, müzik dinleme eğitimi, müziksel yaratma eğitimi, müziksel bilgilenme eğitimi, müziksel beğeni geliştirme eğitimi, müziksel kişilik kazanma eğitimi, müziksel duyarlılığı artırma eğitimi, müziksel iletişim ve etkileşimde bulunma eğitimi, müzikten yararlanma eğitimi. İçeriksel olarak ele alındığında ise; müziksel işitme (kulak) eğitimi, ses eğitimi, çalgı eğitimi, müziksel devinim ve ritim (tartım) eğitimi, müzik bilgisi eğitimi, yaratıcılık eğitimi, beğeni eğitimi, müziksel kişilik eğitimi, müziksel duyarlılık eğitimi, müziksel iletişim ve etkileşim eğitimi, müziksel kullanım ve yararlanım eğitimidir (Uçan, 2005, s.14).

2.1.4. Okul Öncesi Dönemde Müzik Eğitimi ve Önemi

Okul öncesi dönemde müzik eğitimi; çocukların bilişsel, duyuşsal ve davranışsal gelişimlerine faydalı olması, aile ve çevresel faktörler arasında bulunan farklılıkların giderilmesi, çocukta dil gelişimini sağlaması ve temel eğitime hazırlama açısından önemli bir yere sahiptir (Özal Göncü, 2002, s.9).

Çocuğun yaşamları boyunca içinde bulunacakları ortamlar düşünöldüğünde, kendilerini daha rahat ifade edebileceği “oyun-dans-müzik” vb. alanların öneminin ifade edilmesi gerekmektedir. Çocuğun doğal yapısı bozulmadan, sağlıklı bir şekilde gelişiminin sürdürölmesi ve onun kendine güvenini destekleyecek disiplinler devreye sokulmalıdır. Çocuklar şarkı söylemeyi severler. Daha anne karnında iken annesinin sesi ile büyümesini sürdürür. Söylenilen şarkılara mırıldanmalarla karşılık verir. Heceledikçe ve kelimeleri söyledikçe, farklı kelimeleri ifade eder. Kendi başına oyuncaklarıyla oyunlar oynarken, hoşuna giden durumlarda farkında olmadan sesleri de kendilerine eşlik eder (Malkoç, 2006, s.105).

Bu dönemde çocuklar herşeyden önce seslerle ilgilenirler. Materyallerden elde edilen sesleri kullanmaya ihtiyaç duyarlar. Okul öncesi dönemde çocukların müziksel kavramları algılaması, yetişkin bireylere göre farklılıklar gösterir. Bu yüzden yetişkinlerin standartlarına göre değil kendi aralarında değerlendirilmeleri gerekir. Müzik, bu dönemdeki çocuklar için yaşamlarının bir parçası olmalıdır (Nye, 1967, Aktaran: Çilden, 2001).

Şarkı söyleme, ritim ve müziğe göre hareket etme çocukların iç güdüsel olarak yaptığı eylemlerdir. Bu açıdan yapılan müzik etkinlikleri, çocukların gelişimlerini desteklediği, kendilerini tanımalarını ve kendilerine uygun müzik dilinin oluşmasını sağlamaktadır (Kuşçu, Kayılı ve Barışeri, 2013).

Güngörmüş Özkardeş'e göre (2007, s.266-267) okul öncesi dönemde müzik eğitiminin faydaları şu şekilde özetlenmiştir;

1. Çocuklar, doğdukları ortamın kültürel özelliklerini yansıtan şarkılar yoluyla, başka kültürler hakkında da fikir sahibi olurlar.
2. Dil gelişimini hızlandırır ve kelimeleri sürekli olarak tekrarlaması ile birlikte, doğru telaffuz etme imkanına sahip olur.
3. Ruhsal durumunu ifade etmesine ve duygularını açıklamasına yardımcı olur.
4. Müzik disiplini çocukta kendi iç disiplininin gelişmesini sağlar.
5. Güven duygusunun gelişmesine yardımcı olur.
6. Müzik aleti çalma veya eşlik etme ile birlikte, çocukta motor gelişimi sağlanır.
7. Çocukta dikkat yeteneğinin gelişmesine yardımcı olur.
8. Yaratıcılık yeteneğinin gelişmesine yardımcı olur.
9. Toplulukta görev alma, iş bölümü ve işbirliği yapma sorumluluğu sosyalleşmesine yardımcı olur.

2.1.5. Müzik Eğitiminin Okul Öncesi Dönemde Çocuğun Gelişimi Üzerinde Etkileri

Çocuklar, zaman zaman iç dünyalarında yaşadıklarını kelimelerle ifade etmede güçlük çekebilmektedirler. Müzik, çocukların duygu ve düşüncelerini seslerle ifade etmesine olanak sağlamaktadır (Kandır, 2003, s.17).

Okul öncesi dönem, çocuklar açısından çok önemli bir dönemdir. Bireyler yaşamları boyunca öğrendiklerinin büyük bir kısmını bu dönemde öğrenmektedirler. Bu dönemde çocuğun müzik ile etkileşimi oldukça önemlidir (Karşal, 2006, s.231).

Karşal'a göre (2006, s.231) müzik eğitiminin çocuk gelişimi üzerinde etkilerini şu şekilde sıralayabiliriz; kendini ifade edebilme ve yaratıcılık zevki, estetik duygusunun gelişimi, kültürel mirasın teşvik edilmesi, ses ve dil gelişiminin teşvik edilmesi, bilişsel gelişim ve öz duygunun gelişmesi, sosyal ve grup becerilerinin öğretimi.

Müzik ile birlikte, çocuk, sessiz durmayı, belirli bir olguya karşı dikkatini yoğunlaştırmayı, sessiz kalarak müzik dinleyenlere saygı göstermeyi, sesleri tanımayı ve ayırt etmeyi öğrenmektedir. Ayrıca farklı bir zamanda dinlediği müziği hatırlaması, dinlediği müzik ile konu arasında neden-sonuç ilişkileri kurması ile birlikte bilişsel süreçlerin desteklenmesi sağlanmaktadır (Hildebrand, 1994, Aktaran: Kandır, 2003, s.17).

Bu dönemde verilen müzik eğitimi çocukların, zihinsel, dil, motor, sosyal ve duygusal gelişimlerini destekleyen ve çocuklara oyunlar oynatarak verilen, aktif bir eğitimidir. Müzik eğitiminin oyunlar yoluyla verilmesi, çocukların etkinliklere her zaman isteyerek ve hoşlarına giderek katılmalarına sebep olmaktadır (Dikici Sığırtmaç, 2006, s.186).

Ekici'ye (2010) göre müzik eğitiminin çocuk gelişimi üzerindeki etkileri şu şekildedir; çocuğun, kendini ifade edebilme becerisini ve yaratıcılık zevkini geliştirir, estetik duygusunu geliştirir, motor gelişimi ile ritmik gelişimini sağlar, ses ve dil gelişimine katkıda bulunur, bilişsel gelişimine ve soyut düşünmesine katkıda bulunur, sosyal ve grup becerileri kazandırır ve zihinsel, motor, sosyal beceri ve yeteneklerin gelişimine katkıda bulunur.

Paananen'e göre (1985, Aktaran: Özdemir ve Yıldız, 2010) müziksel gelişim dönemleri şu şekildedir;

Duyuşsal Motor Dönemi (4-18 Ay) (Sesin Genel Parametrik Değişimlerinin Gelişimi);

- Üretilen seslerin ayırt edilmesinde sorunlar gözlenir.
- İşitsel algılamının gelişmesiyle üretilen sesler gelişir. (iki taraflı iletişim)
- Müziksel figürlerin ilk formları oluşur. (tek değişkenli boyutlarla varyasyon)
- Farklı aralıklar ve sürelerle sesler üretilir.

İlişkilendirme Dönemi (1,5-5 Yaş) (Müziksel Yapıların Gelişmesi ve Aralarındaki İlişki);

- Müziksel yapıları keşfetmede çeşitli farklılıklar baş gösterir.
- Müziksel işaretlerle müziksel yapılar arasındaki ilişkiler üzerinde dikkat yoğunlaşır.
- Müziksel cümleler içindeki stabil olan ton ve ritim birleşimlerine dikkat yoğunlaşır.

Ayrımsal Dönem (5-11 yaş) (Müziksel Yapıların Sıralılık Düzeninin Algılanmasının Gelişimi);

- Melodik ve ritmik alandaki hiyerarşik ilişkiler keşfedilmeye başlanır.
- Sesler diziler şeklinde algılanmaya başlanır.
- Vuruşlarda aksanlar belirir
- Ton içinde kalma yetileri gelişir. Evrensel ve yerel tonaliteler arasındaki farklılıklar, önceleri karışıklığa yol açsa da kontrol altına alınır.

Okul öncesi dönem süresince, çocukların müziğe tepkileri yaşlara göre belirtilecek olursa;

Sıfır-Bir Yaş: Doğumdan itibaren çocuklar, çevresel faktörleri tanımaya ve çevrelerinde olan olayları algılamaya çalışırlar. Bebekler ilk aylarında, müziği duyarlar, gözleriyle tepki verirler, sesin kaynağına doğru başlarını çevirirler ve genellikle müzik ile sakinleşirler (Dikici Sığırtmaç, 2005, s.25).

İlk iki aya gelindiğinde çocuklar algıladıkları seslere gülümserler ve bedenleriyle yanıt verirler. Üçüncü aydan itibaren sesleri dinleyerek ayırt edebilirler. Zamanla tanıdık seslere karşı duyarlılıkları artar ve işitsel algı gelişimleri hızlanır (Güler, 2008, s.101).

İki Yaş: Bu yaşta çocuklar, bedenlerini müziğe tepki vermek için kullanırlar ve motor beceriler yönünden oldukça gelişmişlerdir. Yetişkinlerle birlikte oynarken ritim ve tempoları taklit ederler. Bedenlerini müziğe tepki vermek için kullanmaya başlarlar. Oyuncakların seslerini dinlerler ve duydukları bu seslere tepki verirler (Kandır, 2003, s.19).

Bu dönemde işitsel algının gelişmesi için ritim çalışmaları önemsenmelidir. Ritim, enstrümantal parçalarda daha ön planda olduğu için enstrümantal şarkılar dinletilebilir.

Bu yaşıta çocuklar, müzik ile birlikte hareket edebilirler (Güler, 2008, s.102). İki yaşın sonlarına doğru hareketler dansa dönüşmeye başlar. Ayrıca, grupta ve bireysel etkinliklerden yararlanarak, grup çalışması yapabilirler (Dikici Sığırtmaç, 2005, s. 27).

Üç Yaş: Bu yaşıta çocuklar, dil ve motor açısından oldukça faydalı bir gelişme kaydederler, aynı zamanda aktif ve bağımsızlardır. Parmak uçlarını daha iyi kullanarak, tuşlu veya telli bir çalgıda, tek tek her bir teli veya tuşu ayırt edebilirler. Duydukları bir müzikle ilgili, düzenli ritim vuruşları yapabilirler (Haines ve Gerber, 1992, Aktaran: Kandır, 2003, s.19). Enstrümanlara dokunmak ve artık çalmak isterler. Hoşlandıkları şarkılarda enstrüman kullanmak isterler. Müziksel kavramlar bu yaşıta öğrenilmeye başlanır. Etkinliklerde dikkat süreleri yaklaşık 10-15 dakikadır (Morgül, 2006, s.75). Bu yaşıta çocuğun kelime hazinesi ve dil becerileri geliştiğinden, sık sık tekrarlı kelimelerden oluşan şarkı repertuarı zenginleşir. Bu dönemde çocuklar, şarkının sözlerini kendi uydurduğu bir melodiye veya kendi uydurduğu sözleri şarkının melodisine uyarlarlar. Bunun nedeni, öğrenilen kelimeleri müzik ile birlikte kullanmak istemesidir. Böylelikle çocuk bu dönemde, şarkılar yoluyla birçok kelime öğrenmiş olur (Güler, 2008, s.103).

Dört Yaş: Dört yaşındaki çocuklarının dünyaları, üç yaşındaki çocuklara göre daha geniştir. Dört yaşında çocuklar daha yetenekli ve kendilerine güvenleri üç yaşa göre daha fazladır (Kandır, 2003, s.20). Bu yaşıta çocuklar, hislerini veya fikirlerini ifade etmek için şarkıları ve hikayeleri, aracı olarak kullanabilirler. Enstrümanlarla basit melodiler üretebilirler. Aynı zamanda bir şarkıya eşlik ederken, kendi seslerini o şarkının tonuna uydurmaya çalışırlar (Güler, 2008, s.104). Bu yaşıta çocuklar şarkı söylerken kendilerine güvenirlere ve bütün sene boyunca grup çalışmalarında etkileşimleri artmaktadır. Güncel veya eğlenceli konular ile ilgili şarkılar uydururlar. Bireysel olarak şarkı söylemeye gönüllü olmaları, özgüvenleri ve kendilik bilinçlerinin kazanılmasında son derece faydalıdır (Haine and Gerber 1992, Aktaran: Dikici Sığırtmaç, 2005, s.29).

Beş Yaş: Bu yaşıta çocuklar, kendi fiziksel gereksinimlerini karşılayabilirler. Yetenek ve becerilerin bütünleşmesiyle birlikte, arkadaşları arasında liderlik yapabilirler (Kandır, 2003, s.21). Çocuklar, kazandıkları becerilerle mutlu olurlar ve kendileriyle gurur duyarlar. Kazanılan bu becerilerini başkalarına karşı sergilemek isterler. Müzik

etkinliklerinin oyun veya drama gibi etkinliklerle birleştirilmesiyle birlikte etkililiği artar. Bu yaşta ses, tartım, dinleme ve müzikal yaratıcılık eğitimi daha bilinçli şekilde yapılır. Enstrüman eğitimine de başlanabilir. Beş yaşındaki çocuklar; şarkıları doğru ezberlemeye, kendi melodilerini uydurabilmeye ve basit enstrümanları çalabilmeye başlarlar. Bu dönemde, gerçek anlamıyla müzik yapabilirler, yabancı oldukları sesleri daha iyi ve çabuk fark edebilirler ve basit ritimlerde doğru vuruşlar yapabilirler (Güler, 2008, s.105).

Altı Yaş: Bu dönemde çocuklar, düzenli olarak müzik eğitimi alabilirler. Şarkı seçimlerini kendileri yaparlar ve bu şarkıları söylemekten hoşlanırlar. Ritim duyguları oldukça güçlendiği için, ritmik kavramları anlayabilirler ve aynı zamanda notalı ve notasız çalgıları çalabilirler (Haines and Gerber 1992, Aktaran: Dikici Sığırtmaç, 2005, s.30). Bedensel olarak güçlenirler ve vurmaları enstrümanları çalarken zorlanmazlar. Dikkat olgusu geliştiği için, ritim çalgılarını müziğin içinde kullanabilirler. Artık beste yapmaya başlarlar, sözleri kendileri yazarlar, iki sesliliği ve müzikal kavramları daha net algılamaya başlarlar (Morgül, 2006, s.145).

2.1.5.1. Müzik Eğitiminin Sosyal ve Duygusal Gelişimin Üzerinde Etkileri

Çocukların sosyalleşmesinde, kendilerini en iyi ifade edebileceği müzik etkinliklerinde, grupla çalışması önemli bir yer tutar. Örneğin, grupla şarkı söylemesi, sesini kullanmayı öğrenme, uyum becerilerinin kazanılması ve işbirliğine yönelik disiplin kazanma türlerinden bir etkinlikken; bireysel olarak çalgı çalması, enerjilerini olumlu olarak yönlendirebileceği, kişisel doygunluk sağlayabileceği ve ritim olgusunu geliştirebileceği türden bir müzik etkinliğidir. Sürekli olarak dinleme, çocukların müzik duygusunun gelişiminde önemli bir yer tutar. Derslerde canlı olarak veya kayıttan müzik dinlemeye zaman ayırabilirler. Fakat müzik dinleme günlük olarak yapılan bir alışkanlık olarak ele alınmalı, çocuklar oturtulup müzik dinlemeye zorlanmamalıdır (Eskioğlu, 2003, s.116-123).

Çocuklarda kendilerini topluluğun bir üyesi olarak hissetmeleri, sosyal becerileri geliştirmektedir. Müzik etkinlikleri, diğer katılımcıların düşüncelerine saygı göstermeyi gerektirmektedir. Bu etkinlikler ile birlikte çocuklar, kendi aralarında işbirliği yapmayı öğrenmektedirler. Müzik etkinliklerine yönelik ilgisiz olan çocukların desteklenerek cesatlendirilmesinde, bu etkinlikler etkili bir şekilde kullanılabilir. Çekingen

ve içlerine kapanık olan çocuklar, grupta yapılan etkinliklerde dikkatlerin üzerinde olmadığını düşündükleri için bu şekilde müzik etkinliklerine katılabilmektedirler (Dikici Sığırtmaç, 2005, s.37).

Okul öncesi dönem müzik etkinlikleri, etkinliğin bir parçası olma hissini ve diğer çocuklarla birlikte mutlu bir ortamı paylaşmasını sağlar. Toplu olarak yapılan müzik etkinlikleri ile birlikte çocuklar, işbirliği yapma, düzenli ve disiplinli olma, sıra bekleme gibi sosyal alışkanlıklar kazanırlar. Birlikte şarkı söylerken sesini kullanmayı, yanında bulunan arkadaşlarını dinleyerek ses kontrolünü sağlamayı öğrenir. Böylece toplu olarak yapılan faaliyetlerde, topluluğun diğer üyelerini de göz önünde bulundurması gerektiğini kavrarlar. Müziğin kendisi başlı başına bir disiplin gerektirir. Yapılan etkinliklerde heyecanların paylaşılması çocuğun sosyal kimliğini geliştirecektir. Okul öncesi dönemde yapılan müzik etkinlikleri, çocukların mutlu olduğu bir faaliyettir. Çocuğun mutlu bir ortamda bulunması onun duygusal gelişimi açısından faydalıdır (Başer, 2004).

2.1.5.2. Müzik Eğitiminin Bedensel ve Psiko-Motor Gelişim Üzerinde Etkileri

Müzik, çocuklar üzerinde bedensel ve psiko-motor gelişim yönünden olumlu etkiler yaratmaktadır. Çocuklar toplu veya bireysel olarak söylerken, her zamankinden farklı bir şekilde nefes alırlar. Bu nefes alıp vermeler, şarkının içinde bulunan cümlelere göre düzenli bir biçimde olur. Bu sayede çocuklar nefes kontrolü becerisi kazanır ve akciğerleri gelişir. Ritim etkinlikleri; organlar arası kontrolün sağlanması, büyük ve küçük kasların gelişimi ve çocukların davranışlarında çeviklik kazandırır. Müzik etkinliklerinde orff çalgılarının kullanılması ile birlikte, çocukta işitsel beceriler, ritim duygusu ve ritme bedensel olarak katılması sağlanarak, motor gelişimi desteklenir (Güler, 2008, s.69).

Müzik eğitiminin bedensel ve psiko-motor gelişime etkisi göz önünde bulundurulduğunda, müzik ve hareket eğitiminin bebeklikten itibaren yapılması gerekmektedir. Bebeklerin el ve ayak bileklerine ziller takılarak, kol ve ayaklarını sallaması, müzik ile birlikte el çırpması, yürümeye başladıktan sonra hayvan yürüyüş taklitlerinin yapılması, ritme göre yürüme ve müzik ile birlikte dans etmenin sağlanması, çocukların motor gelişimlerini desteklemektedir (Strickland 2001, Aktaran: Dikici Sığırtmaç, 2005, s.38).

2.1.5.3. Müzik Eğitiminin Dil Gelişimi Üzerinde Etkileri

Çocukların gelişim evresinde müzik önemli bir yere sahiptir. Daha anne karnında iken çocuk müzik ile beslenir, huzur bulur ve iç dünyasının dışa yansıtılmasında en önemli faktördür. Müzik eğitiminin, bebeklikten itibaren dil gelişimi üzerinde önemli bir etkisi olduğu bilinmektedir. Çocuklarda dil gelişimi ile birlikte, sosyal ve duygusal gelişimlerde olumlu yönde etkilenmektedir. Şarkılara eşlik ederken çıkarılan sesler, heceler ve ifadeler aynı zamanda çocukların vücut dilinin gelişimine katkıda bulunmaktadır (Malkoç, 2006, s.103).

Çocuklar bebeklikten itibaren çevredeki sesleri dinler ve bu sesleri tanımaya çalışırlar. Böylelikle yeni kelimeler öğrenmeye ve artık kelimeleri doğru şekilde kullanarak, hata yapmadan telaffuz etmeye başlarlar. Sık sık tekrar edilen kelimeleri kapsayan şarkılar, dil gelişimi üzerinde etkili olabilmektedir (Brewer, 2001, Aktaran: Dikici Sığırtmaç, 2005, s.38).

Çocuğun yaşına ve gelişimine göre doğru orantılı olarak verilecek müzik eğitimi, içerdiği kelime bakımından dil gelişimine önemli katkıda bulunacaktır. Bu dönemde çocuk şarkıların anlamlarını henüz bilmesede, ezberleme yoluyla bir çok kelime ile karşılaşmış olacak ve bu kelimeleri zamanla anlamlandıracaktır (Başer, 2004).

Okul öncesi dönemde, kelimeler ritim ile birleştirilmeye çalışılmakta, tekerleme ve sayışmalarla müzikal gelişim sağlanmakta, kelimeleri doğru telaffuz etme becerisi artmakta ve böylece dil gelişimi desteklenerek, müzik etkinlikleri yoluyla doğru ve güzel konuşma becerisi kazandırılmaktadır. Bu dönemde yapılan müzik etkinlikleri, dilin kurallarına uygun olarak yapılmalı ve dil gelişimi böylelikle desteklenmelidir (Güler, 2008, s.72).

2.1.5.4. Müzik Eğitiminin Bilişsel Gelişim Üzerinde Etkileri

Müzik eğitimi, çocukların bilişsel düşünme yeteneklerini arttırmaktadır. Bilişsel düşünme ile müzik arasında ilişki göz önünde bulundurulduğunda, bilim adamlarına göre müzik eğitiminin beyin aktivitesini arttırdığı söylenebilir (Özbey, 2013, s.404). Bu dönemde çocuklar üzerinde özellikle piyano eğitiminin, beyin fonksiyonlarını geliştirdiği, eğitimden sonra çocukların “uzaysal algılama testlerinde” ve

“bulmacalarda” olumlu gelişmeler gösterdiği saptanmıştır (Beachwood, 1997, Aktaran: Eskiöğlü, 2003, s.119).

Yapılan birçok araştırma sonucunda, müzik eğitiminin çocuklar üzerinde matematik, yaratıcılık ve tahmin etme gibi konularda da olumlu yönde etkileri olduğu gözlemlenmiştir (Karşal, 2006, s.230).

Çocukların gelişim özellikleri bakımından, devamlı değişime açık bireyler olduğu düşünülürse, okul öncesi dönemde bilişsel gelişimi destekleme açısından müzik eğitimi son derece önemlidir (Özbey, 2013, s.404).

2.1.6. Okul Öncesi Dönemde Yapılan Müzik Etkinlikleri

Bu dönemde müzik denilince akıllara yalnızca şarkı söylemek ve yeni şarkılar öğretmek gelmektedir. Ancak çocuklar için müzik daha geniş anlamlar ifade etmektedir. Faydalı bir müzik eğitiminden bahsedebilmek için ses, ritim, hareket, söz ve yaratıcılık kavramlarını kapsayan, farklı müzik etkinliklerine yer veren eğitim uygulanmalıdır. Yalnızca bu kavramları kapsayan bir müzik eğitimi, çocuğun gelişiminde faydalı olabilir (Öztürk, 2011, s.68).

Brewer’e göre (2001) okul öncesi dönemdeki müzik eğitiminde çevredeki sesleri tanıma ve ayırt etme çalışmaları, şarkı söyleme, yaratıcı hareket ve dans çalışmaları, müzikli hikaye çalışmaları yapılmaktadır. Çocuklar müziksel deneyim kazanmak için yaratıcı ortama ihtiyaç duymaktadırlar (Aktaran: Dikici Sığırtmaç, 2005, s.41).

2.1.6.1. Çevredeki Sesleri Tanıma ve Ayırt Etme Çalışmaları

Çocuklar bebeklikten itibaren çevrelerindeki seslerin yönünü ve kaynağını bulmaya çalışırlar. Davranışlarını seslerin şiddetine göre sergilerler ve böylelikle seslere karşı dikkatleri yoğunlaşır (Dikici Sığırtmaç, 2006, s.188).

Öztürk’e göre (2011, s.80) bu çalışmalarda; sesleri kaynakları ile eşleştirebilme (evin içinde, bahçede, parkta, yolda yürürken gelen sesler; ritim araçlarının ve müzik aletlerin sesleri; hayvanların, sınıftaki arkadaşların sesleri), sesin yönünü ayırt edebilme (önden arkadan, sağdan soldan, aşağıdan yukarıdan, yakından uzaktan), sesin şiddetini kavrayabilme (yüksek ses alçak ses) gibi etkinliklere yer verilmelidir.

Dikkati bir noktaya yoğunlaştırarak dinlemeye odaklanma, seslerin daha iyi anlaşılmasında etkilidir. Müzik eşliğinde oynanan oyunlarda yapılan hareketler arasında, durma ve tekrardan harekete geçme dikkati yoğunlaştırmayı sağlayan örneklerdir. Müziği dinleme, müzik eğitiminin temelini oluşturur ve yapılan etkinlikler bu hedeflerin gerçekleşmesinde önemli rol oynar (Wolf 1992, Aktaran: Dikici Sığırtmaç, 2006, s.188).

Herhangi bir ses veya müziği duyunca ismini söylemek, ses eşliğinde yapılan resim eşleştirmeleri, müzik eğitimi sonrası duygu ve düşünceleri öğrenmek ve dinlediği müzik hakkında resim çizmesini istemek bu çalışmaya örnek olarak gösterilebilir (Güngörmüş Özkardeş, 2007, s.277).

2.1.6.2. Şarkı Söyleme Çalışmaları

Çocuklar şarkı söylemeye başlamadan önce, bedensel ve zihinsel yönden hazır olmalı, nefes kontrolü ile şarkıyı doğru ve anlaşılır biçimde söylemeleri sağlanmalıdır. Şarkı seçimleri çocukların gelişim özelliklerine uygun olarak yapılması gerekmektedir (Temiz, 2007, s.24).

Şarkı söylemek bir ifade aracı olduğu için, çocuklar bu yolla iç dünyalarını rahatça ifade edebilirler ve böylelikle duygusal yönden rahatlarlar. Sözlerdeki anlamları keşfederek, duygu dünyaları gelişir ve zenginleşir. Şarkı söyleyerek çevresinde farkındalık yaratan çocuğun, kendine güveni gelir ve olumlu kişilik özellikleri kazanır. Şarkının konusuyla yeni bilgiler öğrenir ve aynı zamanda hafızası güçlenir (Güler, 2008, s.125).

Çocukların şarkı söyleme yetenekleri gelişim özellikleriyle yakından ilgilidir. Dil ve kelimelerle oynarken, gelişim özellikleri doğrultusunda kendi şarkılarını, kendileri oluştururlar. Kendi oluşturdukları şarkıları söylerken, ses aralıkları geniştir ancak diğer şarkılarda ses aralıkları daha sınırlıdır. Çocuklar üç yaşına geldiğinde, şarkıları bir bütün olarak söyleyebilir ve kapsamlı bir repertuara sahip olurlar (Brewer, 2001, Aktaran: Dikici Sığırtmaç, 2005, s.49).

Öztürk'e göre (2011, s.74) şarkı söyleme çalışmalarıyla; hedefler doğrultusunda işlenen konuları pekiştirir, bilişsel ve kişilik gelişimini destekler, çocuğun duyularını geliştirir, sözcükleri doğru ve anlaşılır bir şekilde söylemeyi öğretir, sözcük dağarcığını geliştirir,

sesini, kulağını, zevkini geliştirir, şarkı söylerken, soluk alıp vermede denetleme becerisi kazandırır ve akciğerlerini geliştirir, yaratıcılığını güdümler, duygusal yönden rahatlar, empati geliştirir.

2.1.6.3. Ritim Çalışmaları

Montessori'ye göre "her şey ritimle başlar." Çocuklar sadece müziği dinlemezler aynı zamanda hareket isterler. İlk başlarda duyduğu ezgileri belki söyleyemez ama ezgilerle birlikte ritim atmaya çalışırlar. Çocuklara tüm bedenini kullanacak şekilde ritim kalıplarının öğretilmesi, okul öncesi dönemde ritim çalışmalarının amaçlarını kapsar (Öztürk, 2011, s.68).

Ritim çalışmaları çocuklarda dikkat olgusunu geliştirir ve genellikle bu çalışmalara iki sesli tekerleme ezgileri ile başlanması önerilir. Dikkat gelişimi ile birlikte çocuklar, ritim çalışmaları üzerinde daha etkili olmaktadır. Ritim çalışmaları aynı zamanda, bedensel ve psiki-motor becerilerin gelişimi açısından son derece önemlidir (Güler, 2008, s.128).

Çocuklar, ilk başlarda tekrarlanan müzik kalıplarına daha sonraları ise sabit bir müzik kalıbına uyum sağlayabilirler. Ritim çalışmaları ile birlikte her çocuk, aynı gelişimi gösteremeyebilir. Farklı gelişim gösteren çocuklar üzerinde bir baskı oluşturulmamalı ve kendilerini rahat hissetmeleri sağlanmalıdır. Çocukların, ilk ritim deneyimleri kendiliğinden ortaya çıkmakta ve daha sonra ise sistemli bir şekilde eğitim gerçekleştirilmelidir (Eliason ve Jenkins, 2003, Aktaran: Dikici Sığırtmaç, 2005, s.45).

Ritim çalışmaları sırasında dikkat edilmesi gereken husular şu şekildedir (Ersoy, 2003, s.65);

- Ritim çalışmaları çocukların yaş ve gelişim seviyelerine uygun olarak düzenlenmelidir.
- Ritim çalışmaları kolaydan zora doğru düzenlenmelidir. Öncelikle çocukların kolayca kavrayıp yineleyebilecekleri ritim kalıpları kullanılmalıdır.
- Kolay bir ritim kalıbı, çocuklar tarafından rahatlıkla tekrarlanabilecek kadar kavranmadan, daha güç bir ritim kalıbının öğretimine geçilmemelidir.
- Bir ritim kalıbının her uygulamasında değişik bir yöntem başvurulmalıdır.

- Ritim çalışmalarının süresi kısa olmalıdır. Ortalama 2-3 dakika sürmeli ve çocukların çok istekli oldukları durumlarda beş dakikaya kadar uzatılmalıdır. Çünkü ritim çalışmaları çok gürültülü çalışmalardır.
- Ritim çalışmaları öğretmen rehberliğinde grup çalışması şeklinde yapılmalıdır. Öğretmen daha önceden belirlediği ritim kalıplarını çocuklarla birlikte yapmalıdır.
- Ritim çalışmalarını daha çekici ve yararlı konuma getirmek için ritim aletlerinden yararlanılmalıdır.
- Ritim çalışmaları için seçilen müziğin ritmi net ve canlı olmalıdır.
- Ritmik hareketlerde ritim çalışmalarının bir parçası olmalıdır.

Öztürk'e göre (2011, s.68) ritim çalışmalarının çocukların gelişimlerine etkileri şu şekilde özetlenebilir; çocuğun ritim duygusunu geliştirir, duyma yeteneğini geliştirir, dikkatini geliştirir, büyük ve küçük kaslarını geliştirirken, psiko-motor gelişimini destekler, çocuğun hareketlerinde koordinasyon, çeviklik ve incelik kazanmasına yardımcı olur, eşlik etme, birlikte çalma, söyleme ve hareket etme becerisi ve disiplin kazandırır.

2.1.6.4. Yaratıcı Hareket ve Dans Çalışmaları

Müzik ile hareket, bebeklik döneminden itibaren başlamaktadır. Bu dönemde çocuklar müzik ile birlikte ellerini, kollarını ve başlarını sallarlar. Hareket eğitimine bebeklik döneminden itibaren başlanmalıdır. Çünkü hareket çocukların müziği sevmelerini sağlayan en iyi yoldur. Yaratıcı hareket ve dans çalışmaları için motor becerilerin gelişmesi temel faktördür ve bu beceriler üç-beş yaş döneminde gelişmeye başlar. Yaratıcı hareket ve dans çalışmalarında gelişen bu beceriler, diğer çalışmalarda da olduğu gibi bireysel farklılıklar gösterebilir. Yedi-sekiz yaşına geldiklerinde bazı çocuklar artık hareketleri yapabilirken, bazı çocuklar için gelişim devam etmektedir (Brewer, 2001, Aktaran: Dikici Sığırtmaç, 2005, s.55).

Bu dönemde yapılan yaratıcı hareket ve dans çalışmalarıyla, çocukların hareket yetenekleri ile müziksel yetenekleri arasında bir bağ kurmak amaçlanmıştır. Bu çalışmalarla çocukların hissettiklerini yapmaları istenir ve bu çalışma müzik eğitiminin önemli bir parçasını oluşturur (Andress, 1991, Aktaran: Şahin, 2003, s.84).

Öztürk'e göre (2011, s.83) yaratıcı hareket ve dans etkinliklerinin çocukların gelişimlerine etkileri şu şekilde özetlenebilir; çocuğu yaratıcılığa yöneltir, müziğin ezgi ve ritmini bir bütün olarak algılar ve hisseder, düşüncelerini ve duygularını davranışa dönüştürebilme becerisi kazandırır, çocuğun duygusal sorunlarını ortaya çıkarır, gerilimini azaltır, rahatlamasını sağlar, yaşadığı çevreyi algılamayı öğrenir, büyük ve küçük kaslarını, hareketlerinde koordinasyonu geliştirerek psiko-motor gelişimine destek olur, ilgi ve yeteneklerini ortaya çıkarır, topluca yapıldığı için sosyalleşmesine yardımcı olur. Ayrıca bireysel olarak hareketler yapıldığı için toplum içinde bireyselliği yaşama olanağı tanır.

2.1.6.5. Müzikli Dramatizasyon Çalışmaları

“Dramatizasyon” kelime olarak, “oyunlaştırma” anlamına gelmektedir. Çocuklar, müzikli dramatizasyon etkinliklerine tüm bedenleriyle katılırlar ve bu sayede duygu ve düşüncelerini bedensel hareketleriyle anlatırlar. Dramatizasyonda sadece oyunu oynamakla yetinmez, oyunlarda kendi yaratıcılık gelişimleri doğrultusunda birşeyler katarlar ve kendi kişilik özelliklerini tanıma fırsatı bulurlar. Müzikli dramatizasyon çalışmaları ile çocukta; psiko-motor gelişimi, yaratıcılık gelişimi, duygusal ve sosyal gelişim sağlanmış olur (Özal Göncü, 2012).

Müzikli dramatizasyon yapan çocuk, başkalarının kendisini dinlediğini ve seyrettiğini gördüğü için, güzel sesler çıkarmaya, şarkıyı güzel söylemeye, elindeki araçları güzel tutarak güzel göstermeye, giysilerinin temiz ve güzel görünmesine dikkat ederler. Böylelikle dikkat gelişimi sağlanmış olur. Yapılan bütün bu çalışmalar, ondaki güzellik duygusunu geliştirir (Güler, 2008, s.130).

Öztürk'e göre (2011, s.79) müzikli dramatizasyonun çocukların gelişimlerine etkileri şu şekilde özetlenebilir; çocuğa düşüncelerini davranışa dönüştürmeyi öğretir, müziği hissetme becerisini geliştirir, dikkatini geliştirir, temsil artistik yeteneğini geliştirir, yaratıcılığa yöneltir, yaşadığı çevreyi algılamayı öğretir, bireysel yeteneklerini ortaya çıkarma fırsatı verir, öz güvenini geliştirir, küçük ve büyük kaslarını koordineli kullanarak psiko-motor gelişimine destek olur, toplumun bireyi olduğunu fark ettirir ve enerjisini sağlıklı biçimde harcamasına olanak tanır.

2.1.7. Okul Öncesi Dönemde Kullanılan Müzik Öğretim Yöntemleri

Okul öncesi dönemde kullanılan müzik öğretim yöntemleri; Kodaly, Dalcroze, Suzuki, ve Orff müzik öğretim yöntemleridir (Çevik, 2007).

2.1.7.1. Kodaly Müzik Öğretim Yöntemi

Macar besteci Zoltan Kodaly (1882-1967), müzik eğitiminde çocuğun kendi sesinin en önemli enstrüman olduğunu belirtmekte ve şarkılara çok önem vermektedir. Kodaly, çocuk şarkıları ve halk müziğini kullanarak, çocukların şarkı söylemelerine yardımcı olmuştur (Dikici Sığırtmaç, 2005, s.69).

Kodaly müzik öğretim yönteminin felsefesi; müzik dilini öğrenmek için herhangi bir dili yazıp, konuşup ve anlamak yeterlidir. Şarkı söylemek en temel öğedir ve eğitimin başarılı olabilmesi için erken yaşlarda başlaması gerekir. Kodaly yönteminde anadil, bir araç görevi görmelidir. Kodaly müzik öğretim yönteminin amaçları ise; çocukta bulunan müzik yeteneğini en üst kapasiteye çıkarmak, çocuklara müzik dilini öğretmek, çocukları kendi kültürü ile tanıştırmak ve müziği sevmelerini sağlamaktır (Yıldırım, 1995, s.24).

2.1.7.2. Dalcroze Müzik Öğretim Yöntemi

Emile-Jaques Dalcroze tarafından geliştirilen bu yöntemin amacı, bireylerde doğuştan itibaren varolan yeteneğin geliştirilmesi olarak ifade edilir. Dalcroze, doğal ritimlerin, bedensel hareketlerde olduğunu hissetmiştir. Bireylerin sahip olduğu yetenekleri ortaya çıkaracak etkinliklerin gerekliliğine inanmıştır (Dikici Sığırtmaç, 2005, s.75).

Dalcroze, yaratılıştan itibaren sahip olduğumuz müzik yeteneklerini, ritmik hareket, işitsel algı ve doğaçlama yoluyla sistemli bir yapı içerisine koyduğu yaklaşımına “eurhythmics” adını vermiştir. Bu yöntem, duygusal davranışların geliştirilmesinin hedeflendiği ve bu davranışların ruhsal süreçler üzerindeki etkilerinin incelenmesi gerektiğini savunan bir yöntemdir. Eurhythmics, doğaçlama ve işitsel algı olmak üzere üç öğeden oluşan bu yöntem ile birlikte, ritmik hareket yoluyla “yaparak ve yaşayarak öğrenme” hedeflenmektedir (Özdemir Tuncer, 2007, s.18).

Dalcroze, bedeni bir enstrüman olarak görmüş ve hareketleri bedenlerini kullanmayı başlatarak öğretmiştir. Çocukları müzik eşliğinde yürütmüş ve müzik durduğunda

çocuklar hareketsiz kalmıştır. Buradan hareketle Dalcroze; işitsel algı, hareket ve yaratma ile bağdaştırılmış bir müzik eğitimini benimsemiştir diyebiliriz (Dikici Sığıрмаç, 2005, s.75).

2.1.7.3. Suzuki Müzik Öğretim Yöntemi

Shinichi Suzuki (1898-1998) tarafından geliştirilen bu yöntemin amacı, çocuklarda işitsel algıyı geliştirmeye yönelik olduğu belirtilir. Çocuk, dünyaya geldiğinden itibaren müzik dineleyerek büyür. Bu yöntem ile birlikte çocuk, enstrümanı kulaktan çalabilecek düzeye getirilir. Çocuklar üç-dört yaşlarına geldiklerinde önce enstrüman eğitimi verilir daha sonra nota eğitimi verilmeye başlanır. Ancak nota eğitimi çocukların seviyelerine ve yeteneğine bağlıdır. Burada önemli olan, küçük yaşlardan itibaren enstrüman eğitimini çocuklara sevdirebilmektir (Çevik, 2007).

2.1.7.4. Orff Müzik Öğretim Yöntemi

Carl Orff (1895-1982) tarafından geliştirilen bu yöntem, müziksel ifadeleri kapsayan müzik ve hareket eğitimidir. Bu müzik öğretim yönteminin temelinde, bireyler tarafından oluşturulan müzik anlamını taşıyan “elementer müzik” anlayışı vardır. Bu yöntemde müzik kavramı, bireyin içinden gelen ve duyguların direk dışa vurulup sese dönüştürülmesidir. Orff müzik öğretim yöntemi, taklit edilerek yapılan müzik anlayışının tamamen karşısındadır (Canakay, 2013, s.378).

Orff-Schulwerk, “yaparak ve yaşayarak öğrenme” bakımından en etkili müzik öğretim yöntemlerinden biridir. Müzik etkinliklerinde çocuklara fikir verilip, hayal kurması istenir ve doğallıktan yanadır. Çocuklara ritim kavramını saymadan hissettirmek ve etkinliklerde kendilerinden birşeyler katmalarını istemek bu öğretim yönteminin temel unsurunu oluşturur. Böylelikle her çocuk aktif bir katılımcı rol üstlenir ve bu durum öğrenme açısından son derece faydalıdır. Toplu olarak yapılan müzik etkinliklerinde; çocukların birbirleriyle iletişim kurması, işbirliği yapması ve kendi fikir ve düşüncelerini müzik yoluyla ifade etmesi sağlanarak, utangaç ve çekingen gibi olumsuz kişisel özelliklerden kurtulması sağlanır (Şenol, 2013, s.90-91).

Bu yöntem uygulanırken izlenmesi gereken özellikler şu şekilde özetlenebilir (Eren, 2012, s.38);

- a. Müzik etkinlikleri ve dans çalışmaları grup ile birlikte yapılır. Bireyler arasında yer değiştirme sağlanarak birbirinden öğrenme gerçekleştirilir.
- b. Bireyler yaratıcılık yeteneklerini; duygusal, zihinsel ve sosyal yönden yaşayarak oluştururlar.
- c. Şarkı sözü, müzik ve dans bireylerin iç ritminin sanatsal olarak dışa vurumu olarak görülür ve bu kavramlar birbirini tamamlayan çalışma alanlarıdır.
- d. Küçük vurmali enstrümanlar, ksilafon, metalofon ve glockenspiel gibi enstrümanlar, bireylerin kendilerini ifade etmesine yardımcı olan ve iç dünyalarının sese dönüşmesini sağlayan organlar gibidir.
- e. Bireylerin kendilerinde varolan yeteneklerin, müzik ve dans yoluyla doğaçlama yaparak geliştirmesi sağlanır.
- f. Bireyler, kendileri veya grupla birlikte doğaçlama yoluyla üretmeye ve yaratım sürecine adım atarlar.

2.2. Öğretmenlik Mesleğine Bakış

2.2.1.Öğretmen Kavramı

Öğretmen, bireylerin davranışlarına yol gösteren ve bu davranışları şekillendirerek, öğretim faaliyetlerine aktarabilen insan tasarımcısıdır. Öğretmenler, toplumsal değerlere sahip çıkan, yaptığı çalışmalarla topluma katkıda bulunan ve topluma karşı sorumluluk hisseden önemli kişilerdir (Şen, 2006, s.8).

Oğuzkan'a göre (1981, s.12) öğretmen;

- Resmi ya da özel bir eğitim kurumunda çocukları, gençlerin veya yetişkinlerin istenilen öğrenme yaşantılarına kılavuzluk etmek ve yön vermekle görevlendirilmiş kimse.
- Bilgi, görgü, yaşantısı ile belli dal ve alanlarda başkalarının yetişme ve gelişmesine yardım eden kimse.

- Öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği öğrenimi bitirerek ya da yeterliliklerini kazanarak öğretmenlik yetisini elde etmiş kimse tanımlarını yapmıştır.

Stronge'a göre (2000) öğretmen, öğrencilerini anlayan ve yeterli pedagojik bilgiye sahip, öğrencileri ile kolay bir şekilde iletişim kurarak, öğrencilerin isteklerine rahatça cevap verebilen ve onlara destek gösteren, öğretmenlik mesleğini seven ve yapmaya istekli kişilerdir (Aktaran: Öztürk, 2006, s.12).

Eğitim-öğretim etkinliklerinde başarı sağlanmasında öğretmen önemli rol oynar. Öğretim programları, yönetim ve teknikler, araç-gereçler öğretimi geliştirmek için önemli etmenler olmakla birlikte, öğretmenin aktif kişiliğiyle eyleme geçilmediği sürece istenilen ölçüde bir etki alınamayacaktır (Ada ve Ünal, 1999, s.10).

2.2.2. Öğretmenlik Mesleği

Öğretmenlik, eğitim ve öğretim üzerine kurulmuş bir uzmanlık alanıdır. Eğitim ve öğretim bireyleri yönlendirme, toplumsallaştırma, değişim ve gelişmelerini sağlama gibi olguları kapsayan bir kavramdır. Buradan hareketle, öğretmenlik mesleğini yapacak kişinin ilk olarak, eğitim ve öğretim kavramlarını çok iyi derecede bilmesi gerekmektedir (Durdu Karşlı, 2004, s.1).

İnsan yetiştirme mesleği olarak tanımlanan bu meslek; bireyleri ilmi, kültürel, ahlaki ve toplumsal değerler yönünden yetiştirme olarak tanımlanır. Sosyal açıdan ise; iyi huylu, hoşgörülü ve bireyler arasında uyumlu kişiler yetiştirme olarak tanımlanır (Gürsoy, 2009, s.27).

Öğretmenler; kültürel, davranışsal ve düşünsel yeterlilik bakımından toplumların genel seviyelerinin üzerinde bir derecededir. Bu bakımdan bireylerin yaşamlarına yön gösterme konusunda önemli bir etkidir. Geçmişten günümüze öğretmenler, toplumların duygu, düşünce ve kültürel yapılarının oluşmasında önemli rol oynamaktadırlar (Övet, 2006, s.2)

Eğitim ve öğretim programlarında kullanılan yöntem ve teknikler, araç ve gereçler önemli bir etmendir. Fakat öğretmen ile birlikte faydalı bir şekilde hayata geçirilmediği sürece, tam bir sonuç alınamayacaktır (Ada ve Ünal, 1999, s.10).

Günümüzde teknolojinin hızlı bir şekilde ilerlemesine rağmen, öğretmenlerin eğitim ve öğretim faaliyetlerindeki aktif rolü azalmamış hatta artarak devam etmiştir. Teknolojik eğitim-öğretim araç ve gereçlerine öğretmenler işlerlik kazandıracakları için bu süreçte öğretmenin rolü daha da artmıştır. Öğretmenlerin pedagojik bilgiye sahip olmasının yanı sıra kişilik ve karakter bakımından da öğrencilere örnek olacak davranışlar sergilemesi gerekmektedir (Gürsoy, 2009, s.28).

Öğretmenlik mesleği, çağdaşlaşma, bilimsellik ve sosyalleşme açısından gelişimlere açık olmalıdır. Öğretmenlik mesleğinin ilkeleri şu şekilde özetlenebilir (Ünal ve Ada, 1999, s.39-40);

- Öğretmenlik mesleğinin gerekliliği olan bireysel mükemmellik, sosyal olgunluk ve ekonomik etkililik arasında tutarlı bir denge olmalıdır.
- Temel amaç, alanlarında uzman öğretmen yetiştirmek olmalıdır.
- Öğretmenlere, kendi gelenek-görenek ve kültürleri ile alakalı farkındalık yaratacak sosyal ortam oluşturulmalıdır.
- Bu meslekte, alanında uzman ve profesyonel olma seviyeleri temel alınmalıdır.
- Uzman olduğu alanda, etkili bir öğretimin gerçekleşebilmesi için yeterli bilgi, beceri ve deneyime sahip olması gereklidir.
- Mesleği ile ilgili etkinliklerde, sosyal ve ekonomik kurumlarla sürekli işbirliği içerisinde olmalıdır.
- Öğretmenlik mesleğinin, toplumsal kriterlere uygun olarak yapılandırılması gerekmektedir.

2.2.3. Müzik Öğretmenliği Mesleği

Uçan'a göre (2006, s.69) müzik öğretmeni, "mesleği müzik öğretmek olan kimse", müzik öğretmek ise "bir kimseye müzik konusunda bilgi ve beceri kazandırmak, müziksel yetenek kazandırmak ve müzik alanında veya müzik alanına ilişkin bilinmeyen bir konuda bilgi sahibi olmasını sağlamak" olarak tanımlanır. Bu terimsel anlamlara göre müzik öğretmeni "bir eğitim kurumunda çocukların, gençlerin ya da yetişkinlerin istenilen müziksel öğrenme yaşantılarını kazanmalarına klavuzluk etmek ya da yön vermekle görevlendirilmiş kimse" olarak tanımlanır.

Müzik öğretmeni yetiştirmeye ihtiyaç duyulmasının nedenleri; Müzik dersini bir müzik bilene verme, müzik dersi için bir müzikçi bulma-görevlendirme, müzik dersi için ayrı bir öğretmen bulma-bulundurma, öğretmenleri müzik yönünden daha iyi yetiştirme, yurtdışında müzik öğrenimi yoluyla müzik öğretmeni yetiştirme, müzik dersleri için ayrı bir öğretmen yetiştirme, yalnızca müzik öğretmeni yetiştiren bir okul kurma-açma, yurtdışında müzik eğitilimi öğrenimi yoluyla müzik eğitimcisi yetiştirme olarak özetlenebilir (Uçan, 2004, s.11).

Ülkemizde öğretmenlik mesleği; 1848 yılında Darülmualimin, müzik öğretmenliği mesleği ise; 1924 yılında Musiki Muaalim Mektebi'nin açılmasıyla varlık kazanmıştır (Yener, 2004, s.502). Daha sonra bu meslek Ankara Devlet Konservatuarı ve Gazi Eğitim Enstitüsü çatısı altında gelişmelerini sürdürmüştür. Ülkemizde müzik öğretmenliği P. Hindemith'in (1895-1963) taslağını oluşturduğu program ile gerçekleşmiştir (Kalyoncu, 2004, s.510).

Üniversiter sisteme geçiş ile birlikte müzik öğretmenliği, akademik eğitim ve öğretim birimlerine dönüşmüştür. Bu dönüşüm ile birlikte müzik öğretmenliği eğitim; üniversite çatısı altında yürütülen, geçmişten kaynaklanan aksaklık ve yetersizlikleri gidermeye yönelik düzenlemeler yapan, yetenek sınavlarıyla birlikte öğrenci alan, eğitim süresi 4 yıl olup daha kapsamlı bir program içinde öğretmen yetiştiren ve lisans eğitiminin ardından akademik anlamda, yüksek lisans ve doktora eğitimi almalarını sağlayan bir yapı içerisine geçmiştir (Güdek, 2007, s.16).

2.2.4. Okul Öncesi Dönem Müzik Eğitiminde Öğretmenin Rolü ve Önemi

Okul öncesi dönem müzik eğitiminde, öğretmenlerin ve eğitimin niteliği, çocukların gelişmesinde en önemli faktördür. Bu dönemde çocukların öğrenme algıları; değer görme, sevilme ve güven duygusunun yüksek olduğu anlarda daha yüksektir. Bu ortam ancak öğretmen ve çocuk arasındaki etkin iletişimle sağlanır. Öğretmen, her çocuğun gelişim ve bireysel özelliklerini göz önünde bulundurmalı ve oluşan farklılıklara göre programını yapmalıdır. Öğretmen ve çocuk arasındaki iletişim olumlu olduğu takdirde, öğretmenler çocukta bulunan yeteneklerin farkına daha net varabilirler. Bu doğrultuda eğitim programını yaparak, çocuğun gelişimine olumlu yönde destek olurlar. Ancak bu süreçte öğretmen sonuca odaklanmamalı, çocukların çabalarını destekleyerek onlara yeni öğrenme imkanları sağlamalıdır (MEB Okul Öncesi Eğitim Programı, 2013, s.13).

Eliason ve Jenkins'e göre (2003, Aktaran: Dikici Sığırtmaç, 2005, s.21) okul öncesi dönemde müzik öğretmenin rolü şu şekildedir;

1. Öğretmen her zaman etkinliklere başlarken neşesini ve heyecanını yansıtmalıdır.
2. Müzikte çocukların kendi kendilerine yarattıkları ve başlattıkları etkinliklere ilgi göstermelidir.
3. Müzik etkinliği için uygun zamanı ayarlamalıdır. Sadece müzik dinleme ve şarkı söyleme değil, çeşitli etkinliklerle ve aktif katılımı müziğin gücünden faydalanmalıdır.
4. Öğretmenin kendine güveni olmalıdır.
5. Her gün için plan yapmalı, etkinlikler arası geçişlerde müzik etkinliklerini kullanmalıdır.
6. Müzik etkinlikleri için yeterli alan sağlanmalıdır.
7. Çocukların duygu ve düşüncelerini özgürce ifade etmelerine olanak sağlamalı ve etkinliklere katılmaları için çocukları zorlamamalıdır.
8. Çocukların ortaya çıkardıklarını değerlendirirken mükemmelliyetçilikten kaçınmalı, kendi istek ve beklentilerine göre eleştiriler yapmamalıdır.
9. Planlanan etkinliğe uygun materyalleri sağlayarak çocukları yaratıcı düşünme ve harekete sevk etmelidir.
10. Bireysel ya da grup olarak çocukların motivasyonunu artıracak sözel yönergelerle çocukların yaptıklarının farkında olduğunu hissettirmelidir.
11. Müzik programı etkinliklerin bir derlemesi değil, öğrenme deneyimlerine yol gösterecek beceri ve bilgilerin ardışık şekilde tanımlanmış bir planı olmalıdır.
12. Deneyimler mücadeleyi gerektirmeli fakat eğlenceli ve kişisel memnuniyet yaratacak şekilde olmalıdır.

2.3. Tutum

2.3.1. Tutum Kavramı

Latince “aptus” sözcüğünden türeyen tutum kavramı, uygunluk, uyum ve hazır olma anlamına gelmektedir. Birçok sosyal psikolog, farklı kuramsal yaklaşımlardan

hareketle, tutum kavramı hakkında farklı tanımlamalar yapmıştır. Bunun sebebi, kavram yapısındaki belirsizlik olarak açıklanabilir. Bu belirsizliği gidermek ve tutumların doğası, yapısı ve işlevinin anlaşılmasını kolaylaştırmak için tutumların içeriği hakkında etkili bir analiz yapılması gerekmektedir (Karahana, 2005, s.69).

Thurstone (1967) tutum kavramını “psikolojik bir objeye yönelen olumlu veya olumsuz bir yoğunluk sıralaması ve derecelemesidir” şeklinde, Allport (1967) “yaşantı ve deneyimler sonucu oluşan, ilgili olduğu bütün obje ve durumlara karşı bireyin davranışları üzerinde yönlendirici ya da dinamik bir etkileme gücüne sahip duygusal ve zihinsel hazırlık durumudur” şeklinde, Katz (1967) “bireyin sahip olduğu değerler dizgesine bağlı olarak bir simgeyi, bir nesneyi, bir kişiyi veya dünyayı iyi ya da kötü, yararlı ya da zararlı yönleriyle algıladığı bir öndüşünce biçimidir” şeklinde, Sherif ve Sherif (1996) “psikolojik bir sürecin herhangi bir değer yargısıyla damgalanmış bir nesne veya duruma ilişkin olumlu mu yoksa olumsuz mu duygusal tepki göstereceğini belirleyen oldukça sürekliliği olan bir hazır olma durumudur” şeklinde ve Sanford (1961) “objelere ve sembollere olumlu veya olumsuz bir tepki gösterme durumudur” şeklinde tanımlamaktadır (Aktaran: Tosun, 2011, s.20).

Tutum, bireyin davranışlarının belirlenmesinde etkili bir kavramdır. Uzun süreli yani yaşam boyu devam edebilir veya çeşitli sebeplerden dolayı değişim gösterebilir. Yaşam boyu öğrenme süreci içinde oluşması sonucu bireyin, çevreyi tanınması ve algılamasına, birey ve nesne arasındaki ilişkinin düzenlenmesine ve tutarlılık kazanmasına yardımcı olur (İnceoğlu, 2004, s.13).

2.3.2. Tutumun Öğeleri

Tutumlar bireyin duygu, düşünce ve davranış eğilimlerinin bütünleşmesi sonucunda oluşur (Kağıtçıbaşı, 1999, s.15). Tutumların üç temel öğesi bulunmaktadır; bireyin bir konu ile ilgili bildikleri, o konuya olumlu bakmasını gerektiriyorsa (bilişsel öğe), birey o konuya ilişkin olumluysa (duygusal öğe), bunu sözleri ya da davranışları ile gösteriyorsa (davranışsal öğe) olarak tanımlanmaktadır (İnceoğlu, 1993, s.15).

2.3.2.1. Bilişsel Öge

Bireyin, tutum gösterdiği nesnelere ilişkin inanç, bilgi ve düşünceleri bilişsel ögeyi oluşturur. Bilişsel öge, bireyin yaşam boyu tecrübe sonucu elde edilen bilgiyi ifade etmektedir. Bilgi, duygu ve davranışların oluşumunu etkilediği için tutumların oluşmasında temel öge olarak ele alınır. Nesne ile ilgili bilgi değiştiğinde, o nesneye karşı tutumda değişmektedir (Baysal, 1981, s.14).

2.3.2.2. Duygusal Öge

Bireyin, nesnelere karşı hoşlanma, sevme, olumlu veya olumsuz tepkiler göstermesi ve bu tepkilerin bireyden bireye değişmesi duygusal ögeyi oluşturur (Baysal, 1996, s.254).

Duygusal öge, bilişsel ögeye göre daha basit bir yapıya sahiptir. Bireyin, tutum nesnesine karşı duygu ve heyecanlarından oluşur. Yani bireyin bir nesneden hoşlanması bu nesneye karşı olumlu duygular beslediğini; hoşlanmaması ise bu nesneye karşı olumsuz duygular beslediğini gösterir (Hanyaloğlu, 1995, s.34).

2.3.2.3. Davranışsal Öge

Bireyin bir nesneye karşı, bilgi, inanç, duygu ve düşünceleri doğrultusunda olumlu veya olumsuz davranış eğiliminde olması davranışsal ögeyi ifade eder. Birey, nesneye karşı olumlu bir eğilime sahipse, davranışlarının da bu yönde olacaktır (Üstündağ, 2001, s.28).

Davranışsal ögeden bahsederken duygusal ve normatif davranışlardan da bahsetmek gerekmektedir. Hoşa giden ya da gitmeyen durum duygusal davranışı, doğru davranışın ne olduğu konusundaki inançlara dayanan davranışlar ise normatif davranışları oluşturur (Karahan, 2005, s.73-74).

Bilişsel, duygusal ve davranışsal tutum ögeleri birbirleriyle etkileşim içindedir. Herhangi bir ögede oluşan bir değişiklik, diğer ögelerde de değişime neden olmaktadır. Bireyin bir tutum nesnesine karşı olumlu-olumsuz durumu değiştiğinde, o nesneye yönelik bilişsel ve davranışsal ögesi de yeniden düzenlenir (İnceoğlu, 1993, s.19).

2.3.3. Tutumun Özellikleri

Tutumlar bir bütün olarak veya ayrı ayrı ele alınabilir ve her bir tutum ögesinin kendine göre özellikleri vardır. Bu özellikler şu şekilde özetlenebilir (Kağıtçıbaşı, 1983, s.88);

Güç Derecesi: Her tutumun bir güç derecesi vardır. Bu güç derecesi, bilişsel, duygusal ve davranışsal tutum öğelerinin herbirinin toplamı olarak ele alınabilir. Köklü, yerleşmiş ve aşırı tutumların genellikle güç derecesi yüksek olur ve değiştirilmesi zordur.

Karmaşıklık: Tutumlar; bilişsel, duygusal ve davranışsal öğeler olarak karmaşıklık bakımından farklılık gösterebilirler. Bu öğeler, yalın olabileceği gibi karmaşık da olabilir. Eğer öğeler karmaşık ise tutum da karmaşık, eğer öğeler yalın ise tutum da yalın olur.

Diğer Tutumlarla İlişki ve Merkezilik: Tutumlar; bilişsel, duygusal, ve davranışsal öğeler olarak ilişki bakımından farklılık gösterebilirler. Bir tutum diğer bir tutumla bağdaştığı halde, aynı tutum başka bir tutumdan kopuk bir izlenim verebilir. Bazı tutumlar bireyleri etkisi altına alır ve bireyler hayat felsefelerini ve davranışlarını bu tutumlara göre oluştururlar.

Öğelerarası Tutarlılık: Tutumlar; bilişsel, duygusal ve davranışsal öğeler olarak birbirleri arasında tutarlılık gösterirler fakat bazı durumlarda öğeler arası tutarsızlık da söz konusu olabilir. Öğeler arası tutarsızlık oluşması durumunda, davranışsal öğe gerçekleşmeyebilir. Öğeler arası tutarlılık da yerleşmiş ve köklü tutumların tutarlılığının fazla olduğu tespit edilmiştir.

Tutumlar Arası Tutarlılık: Bireyin tutumları arasındaki tutarlılık da önemlidir. Ancak bu tutarlılık, tutumların varolması için önemli bir koşul değildir. Tutumlar arası tutarlılık, somut olaylara karşı değişebilir ve tekrardan ölçülmesi gerekir.

2.3.4. Tutumların Oluşması

Tutumlar, köken bakımından genellikle her bir bireyin çocukluğundan itibaren, yaşam boyu elde edilen deneyim, olguların pekiştirilmesi, taklit ve sosyal öğrenme sonucunda oluşmaya başlar (Kağıtçıbaşı, 1999, s.119).

Tutumların oluşmasında, anne ve babalar önemli bir rol oynamaktadırlar. Çünkü çocuklar, konular üzerinde bir tutum sergilerken, genellikle anne ve babalarının söylemlerinden örnek verirler. Zaman geçtikçe, çocuklar üzerinde anne ve babaların etkisinin azaldığı görülmektedir. Tutumlar üzerinde, 12-20 yaş arasında sosyal çevrenin etkisi artmakta ve 20-30 yaş arasında ise tutumlar son şeklini almaktadır. Bu yaş aralığında tutumlar, hiç değişmemekte veya çok az bir değişim göstermektedir. Ergenlik dönemi 12-20 yaş arasında tutumlar değişebilmekte, 20-30 yaş arasında ise tutumlar kristalleşmektedir (Morgan, 1995, s.374-386).

2.3.5. Tutum Ölçekleri

Kökünü fizik ölçülerine dayanan, kişilerin belirli tutum kavramlarına karşı tepkilerinin ölçülmesine yarayan, psikolojik ölçekleme yöntemlerinin bir türüdür (Baysal, 1981, s. 56).

Bireylerin duygu ve düşüncelerini ortaya çıkarmak için, belirli maddelerden oluşan bir liste hazırlanır. Ortaya çıkan listeye ölçek adı verilir ve bu tutum ölçekleri bireyin cevaplaması için hazırlanmış anketlerdir (Tavşancıl, 2002, s.107).

Özgüven'e (1998, s.91) göre tutum ölçekleri aşağıdaki amaçlar için kullanılır;

- Kişilerin tutum ve değerini ortaya çıkarmak,
- Kişilerin tutumlarını etkileyen faktörleri ortaya çıkarmak,
- Kişilerin uyum problemlerini ortaya çıkarmak için kullanılır.

2.3.5.1. Tutumların Ölçülmesinde Temel Yaklaşımlar

2.3.5.1.1. Bogardus Toplumsal Uzaklık Ölçeği

1925 yılında Bogardus tarafından geliştirilen toplumsal uzaklık ölçeği, ilk tutum ölçme aracı olarak kabul edilir. İnsanların, diğer ırklar, dinler ve sınıflardan olan kişilerle ilişkileri, kabul ve ret derecelerini kıyaslamak amacıyla geliştirilmiştir. Sıralamalı bir ölçek olan Bogardus toplumsal uzaklık ölçeği, ilk kez 1926 yılında kullanılmıştır. 24 üniversiteden 1725 Avrupa kökenli Amerikalı öğrenci üzerinde uygulanan ölçek daha sonra, 1946, 1956, 1966 yıllarında tekrardan uygulanmıştır. Bogardus toplumsal uzaklık ölçeği ile frekans ve yüzde bulunabilmektedir (Tezbaşaran, 1996, s.5).

2.3.5.1.2. Thurstone Ölçeği

Thurstone (1928), sosyal tutumların ölçülebileceğini ilk kez öne süren kimsedir. Bireylerin belli bir kavrama karşı farklı tutumlar sergileyebileceği düşüncesiyle, tutumların frekansını belirlemeyi amaçlamıştır (Aktaran: Güdek, 2007, s.38).

Thurstone tutum ölçeği ile; belirli bir bireyin söz konusu tutum ölçeği üzerindeki ortalama yeri, kabul edebileceği tutumların değişim aralığı, belli bir grupta, o grup için elde edilen frekans dağılımına göre, ölçekteki her tutumun onaylanma oranı, belli bir grup için elde edilen frekans dağılımı yayılımına göre, o grubun tutumlarının eş türüllüğü ya da çeşitliliği özellikleri saptanabilmektedir (Baysal, 1981, s.75).

2.3.5.1.3. Guttman Ölçeği

Guttman, İkinci Dünya Savaşı sırasında, askerlerin tutumlarını ölçmek üzere geliştirdiği bu tekniğe, Birikimli (Yığılımlı) ölçekleme tekniği adını vermiştir. Bu ölçek ile birlikte, bireyin ölçeğe verdiği cevaplar doğrultusunda, diğer cevaplarında aynı yönde olması beklenir. Bu ölçek, analiz süresinin uzun ve madde seçimlerinin katı olması nedeniyle eleştirilmiştir (Karakılıç, 2009, s.16).

2.3.5.1.4. Osgood Duygusal Anlam Ölçeği

Sosyal tutumların ölçülmesinde uygun bir ölçek olan Osgood Duygusal Anlam Ölçeği, farklı tutumları ölçme olanağı sağlamaktadır. Bu ölçeğin temelinde, kişinin sahip olabileceği tutumu hakkında taşıdığı anlamsal değerlerin incelenmesi yatar. Bu ölçek orijinalinde “bir objenin bir birey için anlamını ölçme yöntemi” olarak tanımlanır (Arkonaç, 2001, s.174).

Bu ölçek kullanılarak kavramlar üzerinde duygusal anlam ölçülmüştür. Bu ölçekle çeşitli kültürlerin çeşitli olay, obje ve kavramlara verdikleri değer karşılaştırılabilmektedir (Osgood, 1967, Aktaran: Tosun, 2011, s.37).

2.3.5.1.5. Likert Tipi Tutum Ölçeği

Rensis Likert (1932) tarafından geliştirilen bu ölçek, diğer ölçeklere oranla sezgilere daha çok dayanır. Ölçek kapsamında yer alan maddelere verilen cevapların ağırlıkları toplamı, Likert tipi bir ölçekten alınan puanı oluşturur. Bu ölçekten elde edilen verilere

“doğrusal bileşke” adı verilir. Ölçeği cevaplayan kişi, ölçekte bulunan maddelerin hepsine yanıt verir ve maddelerin kapsamına bağlı olarak tutumun derecesi ölçülür. Ölçeğin toplam puanı, bu derecelerin toplamından oluşur. Tutumları ölçmek üzere hazırlanan bu ölçeklerin çoğu, aynı tutumu ölçmek için hazırlanmış maddelerden seçilerek hazırlanır (Tezbaşaran, 1996, s.7).

Bireylerin kendileri hakkında bilgi vermesi temeline dayalı olan Likert tipi ölçekler, bireyler hakkında gözlem sonuçlarını içerir. Ölçeğe katılanların ön planda bulunduğu bu ölçek, her bir maddeye hangi ölçüde katılıp katılmadığını, ölçekte bulunan dereceleri işaretleyerek belirtmektedir (Özgüven, 1994, s.344).

Belirli bir durum karşısında bireylerin nasıl bir davranış sergileyeceğinin yazılı veya sözlü olarak sorulması, bu ölçeğin uygulanmasında istenilen yolu oluşturur. Ölçek bazen deneysel olarakta düzenlenebilir. Bireylere soru listesi verilir ve maddelere göre tepki vermesi istenir (Tezbaşaran, 1996, s.7). Diğer ölçeklere göre daha kolay geliştirilen ve kullanılabilirliğinin yüksek olmasından dolayı Likert tipi tutum ölçeği, ölçekler arasında en çok kullanılanıdır (Sencer ve Sencer, 1978, s.367).

2.3.6. Öğretmenlik Tutumları

Yapılan araştırmalar sonucunda, öğretmenlerin kişilik bakımından yeterlilikleri, öğrencileri olumlu ve olumsuz yönden etkilemektedir. Yeterli bir öğretmen, öğrenciler üzerinde olumlu etki yaratırken, yetersiz bir öğretmen öğrenci üzerinde olumsuz etki yaratmaktadır. Öğretmenlerin tutumları, öğrencileri en çok etkileyen faktördür (Gürkan, 1993, s.7).

Öğretmenler tarafından, öğrencileri etkileyen en önemli faktör, öğrencilere karşı gösterilen tutumdur. Öğretmenlerin, öğrencilere ve okul durumlarına karşı tutumları, bu durumlara karşı tepki göstermeye hazır olması, öğrencilerin öğrenmesine etki etmektedir (Büyükkaragöz ve Çivi, 1999, s.37).

Öğrenciler ders esnasında, anlatılan dersin içeriğinden ziyade, öğretmenin konulara yaklaşım tarzı, verdiği tepkiler ve derse yönelik tutumundan daha fazla etkilenirler. Öğretmenlerin tutumları, öğrenmenin sağlanmasında önemli bir rol oynamaktadır. Öğretmenin dersi işlerken tutum kavramını göz önünde bulundurup, aksi halde

öğrenmenin öğrenciler tarafından gerçekleşmeyeceğini ve yapılan etkinliklerin tam fayda sağlamayacağını bilmesi gerekmektedir (Yıldız, 1997, s.321).

Her öğretmenin öğrencisine karşı sergilediği tutum, duygu, düşünce ve aldığı eğitime göre farklılık göstermektedir. Öğretmen tutumları, kendi hayatlarının yanı sıra, öğrencilerin hayatlarını da etkilemesi açısından önem taşımaktadır (Fındıkçı, 1991, s.92).

Öğretmenlerin okul içerisinde öğrencileri ile, okul dışında ise; hem öğrenci hem de öğrenci velileri ile olan etkileşimleri de öğrenci tutumları üzerinde etkili bir faktördür. Öğretmen ve öğrenci arasında etkileşim eğer olumlu yönde ise, öğrencilerin yaşam boyunca diğer bireylerle de etkileşimleri olumlu tutum içerisinde olur (Ülgen, 1997, s.93).

2.3.6.1. Otoriter Tutum

Otoriter öğretmenler, öğrencilerin fikirlerini önemsiz bulurlar ve sınıf içerisinde serbest bir tartışma ortamı olmasına izin vermezler. Bunun sonucunda öğrenci üzerinde baskı oluşur ve çekingen davranırlar. Otoriter tutuma sahip öğretmenler, devamlı öfkeli olurlar, kendilerine yapılan eleştirilere tepki gösterirler ve değerlendirmelerini bireysel yaparlar (Oğuzkan, 1983, s.21).

Otoriter öğretmenler, öğrencileri devamlı eleştirirler. Öğrenciler ile arasında mesafe vardır ve dersin işlenmesinde tek sorumlu kendilerini görürler. Öğrencilere emirler verip, dersi sorunsuzca yürütebilmek için tehdite başvururlar. Ders esnasında kendisine itaat isterler ve dersin tek hakimi olarak kendilerini görürler (Güçlü, 2000, s:21).

Derse ait ilkeler önceden belirlenmiştir. Öğretmen her şeyi planlamıştır. Rasgele sorularla dersin bölünmesi, öğrencilerin karşı karşıya gelmesi, fiziksel cezaya başvurulması gibi davranışlar sergiler (Bayrak, 1999).

Tezcan'a göre (1988, s.40), otoriter tutum ve davranışların öğrenciler üzerindeki etkileri; öğretmenin dersteki zorlama tavrı ortadan kalkınca öğrenci disiplinsiz davranışlar gösterir. Düşündüğü gibi davranamayan öğrenci kişilik çatışması yaşar. Öğretmenin bireysel övgü ve yergileri öğrenciler arasında çatışma ve kıskançlık yaşanmasına neden olur. Derste aktif katılım gösteremeyen öğrencide araştırma, karar verme, bağımsız düşünme gelişmez. Ders zorla yürütüldüğü için anlamaktan çok

ezberleme hakimdir. Öğrenciler dersin bir an önce bitmesini ister ve derse karşı soğukluk gelişir şeklinde özetlenebilir.

2.3.6.2. Demokratik Tutum

Otoriter tutumun zıttı olarak demokratik tutuma sahip öğretmenler, öğrencilerin duygu ve düşüncelerine önem verirler ve öğrencilere güvenirlir. Sınıf içerisinde, sanki sınıfın bir üyesiymiş gibi davranırlar. Ders esnasında eleştiriye açık bir ortam yaratırlar ve kendisine yöneltilen eleştirileri daima anlayışla karşılarlar (Oğuzkan, 1983, s.63). Öğrenci merkezli olarak ders yürütürler ve her anlamda öğrenciler söz hakkına sahiptirler. Sınıf içerisinde kuralların belirlenmesi ve yapılacak faaliyetler konusunda öğrenci fikirlerini alırlar (Başar, 1999, s.67).

Öğretmenler ders esnasında etkin bir yapıda bulunmaz ve dersi öğrencilerin yürütmesini isterler. Grup çalışmalarına önem verirler. Her türlü öğrenci isteklerine cevap vermeye çalışırlar. Eleştirileri sadece bir öğrenciye yapmazlar, sınıfın geneline yaparlar (Tezcan, 1988, s.114).

Demokratik tutum ve davranışların öğrenciler üzerindeki etkileri; öğrenci kendi başına araştırma ve karar verme alışkanlığı kazanır. Öğrendikleri kalıcı olur çünkü anlayarak öğrenir. Derse aktif olarak katılan öğrenci derse dair değerleri kendi belirlediği ve gönüllü olarak bunlara uyduğu için gerçek disiplin duygusu geliştirir. Öğrenciler arasında yardımlaşma gelişir. Derse aktif katılım nedeniyle sorumluluk duygusu gelişir. Karşılıklı iletişim sayesinde öğretmene karşı güven duygusu oluşur. Oluşan güven duygusu nedeniyle öğrenciler sınırlarını açarlar. Böyle bir öğretmenin öğrencileri; başkalarını düşünen, yardımlaşan, insanların iyiliğini isteyen, iyi ilişkiler kurmaya çalışan kişiler olurlar şeklinde özetlenebilir (Tezcan, 1988, s.114-115).

2.3.6.3. Boşvermiş Tutum

Bu tutuma sahip öğretmenler, ders esnasında pasif davranırlar. Öğrencilerin isteklerine cevap veremezler ve kararsız davranışlar sergilerler. Dersi plan yapmadan işledikleri için öğrenciler arasında yanlış değerlendirme yaparlar. Böylelikle öğrenciler üzerinde olumsuz etkiler yaratırlar (Oğuzkan, 1983, s.63).

Boşvermiş tutum ve davranışların öğrenciler üzerindeki etkileri; öğrenci derste istediğini yapmakta serbesttir. Derste belli bir amaca yönlendirilmemiş öğrenci hayatta da belli bir amaca yönelmez. Derste disiplinden uzak davranışlar gösteren öğrenci hayatında da bunu sürdürür. Öğrenciler amaçsız olduklarından sınıfta öğrenme ve çalışma atmosferi zayıf, motivasyon düşüktür. Sınıfta herkes kendi bildiği ve istediği gibi davrandığı için farklı isteklerin olması durumunda öğrenciler arasında çatışma görülür şeklinde özetlenebilir (Tezcan, 1988, s. 116).

2.4. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, araştırma kapsamında ulaşılan bilimsel çalışmaların bazılarına yer verilmiştir.

2.4.1. Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar

Aşkar ve Erden (1986), “Öğretmen Adaylarının Mesleğe Yönelik Tutumları” konulu araştırmalarında, evren olarak Hacettepe ve Orta Doğu Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Fen Bilimleri Eğitim Bölümü’ndeki öğrencileri almışlardır. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının tutumlarının, buldukları üniversiteye ve sınıfa göre farklılık göstermediği, Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavı’ndaki tercih sırası ile cinsiyete göre farklılaştığı bulunmuştur. Aynı zamanda öğretmen yetiştiren kurumların, öğrencilerin tutumlarını olumlu yönde değiştirmede çok etkili olmadığı belirlenmiştir. Fakat öğrencilerin tutumlarının daha çok kararsızlık biçiminde kendini göstermesi, öğrencilerin tutumlarının olumlu yönde değiştirilebileceğini düşündürmüştür. Bu açıdan öğretmen yetiştiren kurumlara önemli görevler düştüğü sonucuna varılmıştır.

Kılınç (1997), “Sınıf Öğretmeni Yetiştiren Eğitim Fakültelerinin Sınıf Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları” konulu araştırmasında, Kırşehir ili örneği ile araştırmıştır. Veriler Aşkar ve Erden tarafından geliştirilen tutum ölçeği ile araştırmaya konu olan bölümün 557 öğrencisinden elde edilmiştir. Araştırma sonucuna göre, sınıf öğretmenliğini tercih edenlerin genelinin, ilçe merkezlerinden gelen öğrenciler ve orta gelir düzeyindeki ailelerin çocukları olduğu belirlenmiştir. Göreve başlamadan önce bakanlıkça öğretmen adaylarının niteliklerinin yeterlilik sınavı ile kontrol edilmesi gerektiği, sınıf öğretmenlerinin ekonomik

gelirlerinin iyileştirilmesi, hizmet içi eğitime daha fazla önem verilmesi ve yeni mezun sınıf öğretmenlerinin en az bir yıl deneyimli öğretmenlerin yanında stajyer olarak görev yapmalarının sağlanması gerektiği konuları üzerinde durulmuştur.

Çelenk (1998), “İlkokula Öğretmen Yetiştiren Eğitim Yüksek Okulu Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları” konulu araştırmasında, Bursa, Ağrı, ve Niğde’deki yüksekokullarda okumakta olan 354 öğrenci üzerinde bir çalışma yapmıştır. Çalışmada, Aşkar ve Erden tarafından geliştirilen “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, eğitim yüksek okullarını tercih eden öğrencilerin dar gelirli ailelerden gelen gençler olduğu görülmüştür. Ailesinde öğretmen bulunup bulunmamasına göre tutumların değişmediği, ama öğretmen lisesi çıkışların tutum puanlarının, diğer öğretim kurumlarından gelen adaylardan daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Cinsiyete göre tutum puanları incelendiğinde, kızların tutum puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Tutum puanları, öğretmen adaylarının bu okulları ÖSYS’deki tercih sırasına göre değişmektedir.

Kaya (2004), “Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları” konulu araştırmasında elde edilen bulguların, ülkemizde öğretmen yetiştiren kurumlara, kurum personeline ve öğrencilere yararlar sağlayacağını vurgulamıştır. Araştırmanın örneklemi Gazi Üniversitesi’ne bağlı Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulları’nın Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği bölümlerinde 1’nci, 2’nci, 3’ncü, 4’ncü, sınıflarında öğrenim gören 224’ü kız, 392’si erkek olmak üzere toplam 616 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada öğrenci tutumlarının ölçülmesi için Aşkar ve Erden (1986) tarafından geliştirilen 10 maddelik “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği” ve bağımsız değişkenlere ilişkin bilgiler ise “Öğrenci Kişisel Bilgi Formu” ile elde edilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar şöyle özetlenebilir; Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin mesleğe yönelik tutumlarında sınıf düzeylerine ve en uzun süreli ikamet ettikleri yere göre anlamlı bir farkın olduğu ortaya çıkmıştır. Cinsiyete, orta öğretim başarı puanına, ailenin gelir düzeyine ve bölüm seçme nedenine göre ise anlamlı bir farkın olmadığı ortaya çıkmıştır.

Yavuz (2004), “İngilizce Öğretmen Adaylarının İngilizce’ye ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Karşılaştırılması” konulu araştırmasında, İngiliz Dili ve Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerinin İngilizce’ye ve öğretmenliğe yönelik tutumlarının

karşılaştırılması, bu öğrencilerin tutumlarının cinsiyetleri, sınıfları, mezun oldukları lise türü, ailelerinin sosyo-ekonomik durumu ve ailelerinde öğretmen bulunma durumuna göre anlamlı farklılıklar gösterip göstermediği araştırılmıştır. Bu çalışmanın katılımcıları, Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, İngiliz Dili ve Eğitimi Anabilim Dalı'ndaki 1'nci, 2'nci, 3'ncü, ve 4'ncü sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Veriler, Altunay (2002) tarafından geliştirilen "İngilizce'ye Yönelik Tutum Ölçeği" ve Semerci (1999) tarafından geliştirilen "Öğretmenliğe Yönelik Tutum Ölçeği" kullanılarak toplanmıştır. Yapılan veri çözümlenmeleri sonucunda, öğrencilerin İngilizce'ye yönelik tutumlarıyla öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Öğrencilerin İngilizce'ye yönelik tutumları ne derece olumluysa, öğretmenliğe yönelik tutumları da o derece olumludur. İngilizce'ye yönelik tutumun diğer değişkenlerle olan ilişkisi incelendiğinde, öğrencilerin cinsiyeti ve mezun oldukları lise türü ile İngilizce'ye yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık kaydedilmemiştir. Ancak, öğrencilerin İngilizce'ye yönelik tutumları buldukları sınıf ve ailelerinin sosyo-ekonomik düzeyi ile doğrudan ilişkilidir. Son olarak, araştırma sonuçları öğretmenliğe yönelik tutum ile öğrencilerin cinsiyeti, mezun oldukları lise türü, buldukları sınıf, ailelerinin sosyo-ekonomik düzeyi ve ailelerinde öğretmen bulunma durumuna göre anlamlı bir ilişki olmadığını göstermiştir.

Atalay (2005), "Öğretmen Liselerindeki Öğrencilerin Kişilik Özellikleri ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkiler" konulu araştırmasını, Beyşehir Anadolu Öğretmen Lisesi ve Konya Selçuklu Anadolu Öğretmen Lisesinde okuyan öğrenciler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonucu olarak, Öğretmen Lisesinde okuyan öğrencilerin kişilik özellikleri ve öğretmenlik mesleğine karşı genel eğilimlerinin birbirini destekler görünmektedir. Araştırma sonuçlarına göre; Anadolu Öğretmen Lisesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları olumlu yönde çok yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Kişilik ölçeğinin tüm boyutlarında yüksek anlamlı ilişkiler görülmüştür. Duygusal Kararlılık ve Antisosyal Eğilimler boyutunda düşük ilişkiler görülmüştür. Öğrenime devam ettikleri sınıf ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasında manidar bir fark bulunmamıştır. Öğrenime devam ettikleri sınıf ile kişisel özellikleri arasında manidar bir fark bulunmamıştır. Öğretmenlik mesleği açısından kız ve erkek öğrenciler arasında manidar bir farklılık bulunmuştur. Kız öğrenciler erkek öğrencilere kıyasla öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının

daha yüksek olduğu görülmüştür. Kişilik özellikleri ve öğretmenlik mesleğine karşı tutumları arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Bodur (2006), “Eğitim Fakültesi Programlarının Farklı Lise Çıkışlı Öğrencilerin Öğretmenlik Tutumlarına Etkisi” konulu araştırmasında, farklı lise çıkışlı eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik tutumlarına eğitim fakültesi programlarının etkisini tespit etmeyi amaçlamıştır. Eğitim fakültesinde öğrenim gören 1. ve 4. sınıf öğrencilerinin öğretmenlik tutumları mezun oldukları lise ve devam ettikleri bölümlere göre incelenmiştir. Araştırmanın çalışma evrenini Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır. Örneklem ise Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nin İngilizce Öğretmenliği, Türkçe Öğretmenliği ve Sınıf Öğretmenliği Bölümünde öğrenim gören Anadolu Öğretmen Lisesi, Anadolu Lisesi, Yabancı Dil Ağırlıklı Lise ve Genel Lise mezunu 1. ve 4. sınıf öğrenciler arasından rastlantısal olarak seçilen 732 kişiden oluşmaktadır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar şöyle özetlenebilir; Eğitim Fakültesi 1. sınıf öğrencilerinin öğretmenlik tutumlarında mezun oldukları lise türüne göre manidar düzeyde farklılaşmalar tespit edilmiştir. Eğitim Fakültesi 4. sınıf öğrencilerinin öğretmenlik tutumlarında mezun oldukları lise türüne göre manidar düzeyde bir farklılık yoktur. Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 1. ve 4. sınıf öğrencilerin öğretmenlik tutumları arasında mezun oldukları lise türüne göre manidar düzeyde bir farklılık tespit edilmiştir. Eğitim Fakültesi 1. sınıf öğrencilerinin öğretmenlik tutumlarında okudukları bölümlere göre manidar düzeyde farklılaşmalar tespit edilmiştir. Eğitim Fakültesi 4. sınıf öğrencilerinin öğretmenlik tutumlarında okudukları bölümlere göre manidar düzeyde bir farklılık yoktur. Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 1. ve 4. sınıf öğrencilerin öğretmenlik tutumları arasında okudukları bölümlere göre manidar düzeyde bir farklılık bulunamamıştır.

Güdek (2007), “Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı 1. ve 4. Sınıf Öğrencilerinin Müzik Öğretmenliği Mesleğine Yönelik Tutumlarının Öğrenciye Ait Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi” konulu araştırmasının evrenini, Türkiye’deki Eğitim Fakülteleri Müzik Eğitimi Anabilim Dalı 1. ve 4. sınıflarında öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Örneklem grubunu ise Türkiye’deki Eğitim Fakülteleri Müzik Eğitimi Anabilim Dallarının 1. ve 4. sınıflarında 2006-2007 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören toplam 1102 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma ile ilgili veriler araştırmacı tarafından geliştirilen Müzik Öğretmenliği Mesleğine Yönelik Tutum

Ölçeğiyle toplanmıştır. İki bölümden oluşan ölçeğin birinci bölümünde kişisel bilgilere, ikinci bölümde ise müzik öğretmeni adaylarının müzik öğretmenliği mesleğine yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla “sevgi” ve “değer” alt boyutlarına ilişkin toplam 19 tutum ifadesine yer verilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular şunlardır; Müzik Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerinin müzik öğretmenliği mesleğine yönelik tutumları olumludur. Öğrencilerin müzik öğretmenliği mesleğine yönelik tutumlarının cinsiyetlerine göre farklılaştığı, kızların erkeklere oranla daha olumlu tutumlara sahip oldukları görülmektedir. Öğrencilerin devam ettikleri sınıf düzeylerine göre tutumlarının farklılık gösterdiği, 1. sınıf öğrencilerinin, 4. sınıf öğrencilere göre daha olumlu tutumlara sahip oldukları anlaşılmaktadır. Öğrencilerin müzik öğretmenliği mesleğine yönelik tutumlarının mezun oldukları liseye göre farklılık oluşturmadığı görülmektedir. Öğrencilerin anne ve babalarının eğitim seviyelerinin ölçekten alınan toplam puanlarda farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin müzik öğretmenliği mesleğine yönelik tutumlarının, ailede müzik öğretmeni bulunma durumlarına göre farklılaşmadığı görülmektedir. Öğrencilerin müzik öğretmenliği mesleğine yönelik tutumları, ailedeki müzik öğretmenlerinin yakınlık derecesine göre farklılaşmamaktadır. Öğrencilerin müzik öğretmenliği mesleğine yönelik tutumları, müzik öğretmenliğini seçme nedenlerine göre farklılaşmakta, Müzik öğretmenliğini “müzik öğretmenlerimden etkilenerek seçtim” , “motivasyonu yüksek bir meslek olduğu için seçtim” ve “akademik gelişim fırsatı sunuyor diye seçtim” şeklinde görüş bildirenlerin, “müzik öğretmenliğini kolay bir meslek olduğu için seçtim” ve “başka bir seçenek olmadığı için seçtim” şeklinde görüş bildirenlere oranla daha olumlu tutuma sahip oldukları görülmektedir. Öğrencilerin öğretmenlik meslek bilgisi ve müzik alan bilgisi derslerini algılamalarına göre tutumlarında farklılık gözlenmektedir. Öğretmenlik meslek bilgisi ve müzik alan bilgisi derslerini “çok önemli” gören öğrencilerin tutumları, “orta” derecede önemli görenlere ve “hiç” önemli görmeyenlere oranla daha yüksektir.

Derman (2007), “Kimya Öğretmeni Adaylarının Öz Yeterlik Algıları ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları” konulu araştırmasında, kimya öğretmeni adaylarının öğretmenlik öz yeterlik algılarının, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının bazı değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını ve adayların mesleki bilgi ve becerilerine yönelik yeterlik algılarını ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma evrenini

Türkiye'nin değişik üniversitelerine bağlı eğitim fakültelerinin kimya öğretmenliği anabilim dalının 4. ve 5. sınıfında öğrenim gören kimya öğretmeni adayları oluşturmaktadır. Araştırma örneklemini, 2005–2006 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Selçuk Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Marmara Üniversitesi ve 2006-2007 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Atatürk Üniversitesi'ne bağlı Eğitim Fakültelerinin Kimya Öğretmenliği Ana Bilim Dalının 4. ve 5. sınıfında öğrenim gören 331 kimya öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Araştırma örneklemini tesadüfî küme örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Bu araştırmada kimya öğretmeni adaylarının öğretmenlik öz yeterliklerini belirlemek amacıyla “Öğretmen Yeterlik Ölçeği”, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını ölçmek için “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği”, bağımsız değişkenlere yönelik bilgi toplamak için uzman görüşü alınarak hazırlanan kişisel bilgi formu ve kimya öğretmeni adaylarının mesleki bilgi ve becerilerine yönelik yeterlik algılarını belirlemek için, öğretmen yetiştirme programlarında kullanımı uygun görülen öğretmenlik uygulaması ders gözlem formundaki yeterlikler kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda kimya öğretmeni adaylarının öz yeterlik algılarında ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarında bazı değişkenler açısından .05 düzeyinde anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Kimya öğretmeni adaylarının, mesleki bilgi ve becerilerine yönelik yeterlik algılarıyla ilgili frekans ve yüzde değerleri tespit edilmiştir. Görüşmelerden elde edilen veriler, nitel analiz yöntemlerinden içerik analizi ile değerlendirilmiştir. Görüşme verilerinin geçerliğini arttırmak için görüşme yapılan kimya öğretmeni adaylarına ait öğretmenlik uygulaması ders gözlem formları da değerlendirilmiştir.

Çetinkaya (2007), “Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yeterlilik Algıları ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları” konulu araştırmasında, Türkçe öğretmeni adaylarının sahip olması gereken yeterliliklere ne seviyede sahip oldukları ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının nasıl olduğu tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın evrenini Konya ilinde yer alan Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Bölümü 4. Sınıf 1. ve 2. öğretim öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışma evreni ise bu bölümdeki öğrencilerden tesadüfî küme örnekleme yolu ile seçilen öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırmanın niceliksel boyutu, 2006–2007 eğitim-öğretim yılında, Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Bölümü 4. Sınıfına devam eden 300 öğrenci ile sınırlıdır. Araştırma sonunda literatür taramasından ve

araştırmadan elde edilen verilere göre araştırmacı tarafından ortaya konulan önerilere yer verilmiştir.

Aysu (2007), “Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Karşı Tutumlarının İncelenmesi” konulu araştırmasının evrenini Ankara ilinde bulunan Ankara Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi ve Ortadoğu Teknik Üniversitesi’nin Eğitim Fakültelerinin İlköğretim Bölümü Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dallarında öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme ise bu anabilim dallarının üçüncü ve dördüncü sınıfa devam eden ve araştırmaya katılmaya gönüllü olan toplam 214 bayan öğretmen adayı alınmıştır. Araştırmada “Genel Bilgi Formu” ve Özgür (1994) tarafından geliştirilen “Öğretmenlik Mesleğine Karşı Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının okudukları anabilim dalını tercih etme nedenlerinin, okudukları anabilim dalından memnun olma durumlarının, eğitim derslerinin gerekliliğine inanmalarının, Kamu Personeli Seçme Sınavı yapılmazsa öğretmenlik yapıp yapmayacaklarının Öğretmenlik Mesleğine Karşı Tutum Ölçeği’nden aldıkları puanlarda farklılığa neden olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının buldukları sınıf düzeyinin, yaşlarının, mezun oldukları lise türünün, anne babalarının öğrenim düzeylerinin, ailede öğretmen ya da bu meslekte emekli olan birinin olma durumunun, okudukları anabilim dalını tercih etme sıralarının, KPSS’ye girmeyi düşünüp düşünmemelerinin, özel okulda çalışmayı düşünüp düşünmemelerinin, lisans üstü eğitim yapmayı isteyip istememelerinin Öğretmenlik Mesleğine Karşı Tutum Ölçeği’nden alınan puanlarda herhangi bir farklılığa neden olmadığı saptanmıştır.

İlter (2009), “Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi” konulu araştırmasının evrenini, Fırat üniversitesi, İnönü Üniversitesi ve Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakülteleri Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalının 4. sınıflarında öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Örneklem grubunu ise bu sınıflarda okuyan 2008-2009 Eğitim-Öğretim yılında öğrenim gören 172’si erkek 140’ı kız olmak üzere toplam 312 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma ile ilgili veriler araştırmacı tarafından geliştirilen öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeğiyle toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular şunlardır; Sınıf öğretmenliği anabilim dalı öğrencilerinin genel olarak öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları olumludur. Öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının cinsiyetlerine göre

farklılaştığı, kızların erkeklere oranla daha olumlu tutumlara sahip oldukları görülmektedir. Öğrencilerin öğretmenlik mesleğinin akademik yönüne olan tutumlarının cinsiyetlerine göre farklılaştığı, kızların erkeklere oranla daha olumlu tutumlara sahip oldukları ve akademik algıların daha fazla olduğu görülmektedir. Öğrencilerin mezun oldukları lise türüne göre tutumlarının farklılık gösterdiği ancak aralarında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Genel liselerden mezun olan öğrencilerin Yabancı dil ağırlıklı olan lise (süper lise) ve Anadolu öğretmen lisesi çıkışlı öğrencilere göre daha olumlu tutumlara sahip olduğu görülmektedir. Öğrencilerin öğretmenlik mesleğinin akademik yönüne olan tutumları ve mezun oldukları liseye göre anlamlı bir farklılık görülmektedir. Buna göre Yabancı dil ağırlıklı olan liselerden (süper liseler) mezun olan öğrencilerin Genel Lise ve Anadolu Öğretmen Liselerinden mezun olan öğrencilere göre öğretmenliğin akademik tutumuna daha olumlu baktıkları görülmektedir. Öğrencilerin baba mesleği ve baba öğrenim durumlarının meslek tutumlarında anlamlı bir farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin ailede öğretmen olma durumu değişkenine göre öğretmenliğin mesleki ve akademik tutumları arasında anlamlı farklılıkların olmadığı görülmektedir. Öğrencilerin aile gelir durumu değişkenine göre meslek tutumları arasında manidar bir farklılık olduğu saptanmıştır. Aylık alt ve orta aile gelirine sahip öğrencilerin öğretmenlik mesleğine olan tutumları aylık yüksek gelire sahip öğrencilere göre daha olumlu olduğu görülmektedir. Öğrencilerin aile gelir durumu değişkenine göre öğretmenlik mesleğinin akademik yönüne ilişkin tutumları arasında anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Aylık yüksek aile gelirine sahip öğrencilerin aylık alt ve orta aile gelirine sahip öğrencilere göre kariyer algılarının ve akademik istekliklerinin daha yüksek olduğu görülmektedir.

Kayserili (2009), “Okul Öncesi Öğretmenleri ve Öğretmen Adaylarının Duygusal Zekâları İle Okul Öncesi Öğretmenliğine İlişkin Tutumların İncelenmesi” konulu araştırması, okul öncesi öğretmenlerinin ve son sınıf öğretmen adaylarının duygusal zekaları ile okul öncesi öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma, Erzurum il merkezindeki resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapmakta olan 90 okul öncesi öğretmeni ve Atatürk Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı’nda eğitim gören 80 son sınıf öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Araştırmada okul öncesi öğretmenleri ve öğretmen adayları hakkında bazı bilgileri elde etmek amacıyla “Kişisel Bilgi Formu”, okul öncesi

öğretmenleri ile öğretmen adaylarının duygusal zeka yetenekleri, okul öncesi öğretmenlik mesleği tutumlarını tespit etmek amacıyla “Bar-On Duygusal Zeka Ölçeği”, “Okul Öncesi Öğretmenlik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenleri ile öğretmen adaylarının duygusal zeka alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir ($p<0.05$). Okul öncesi öğretmenleri ile öğretmen adaylarının duygusal zekaları ve okul öncesi öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur ($p<0.01$).

Başaran (2010), “Müzik Öğretmeni Adaylarının Sürekli Kaygı Düzeyleri, Müzik Öğretmenliği Mesleğine Yönelik Tutumları ve Özyeterlik Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” konulu araştırmasında, müzik öğretmeni adaylarının sürekli kaygı, öz-yeterlik, müzik öğretmenliği mesleğine yönelik tutum düzeyleri seçilen çeşitli değişkenler bakımından incelenip aralarındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma, ilişkisel tarama modelinde bir çalışma olup sekiz üniversitede öğrenim gören 488 müzik öğretmeni adayı ile yürütülmüştür. Araştırmanın bulgularına dayanarak ulaşılan sonuca göre; öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre sürekli kaygı düzeylerinde ve adayların müziğe başladıkları döneme göre öz-yeterlik algı düzeylerinde anlamlı farklılık bulunmuş; sürekli kaygı, müzik öğretmenliği mesleğine yönelik tutum ve öz-yeterlik algıları arasında ilişki olduğu görülmüştür. Diğer değişkenlerle sürekli kaygı, öz-yeterlik ve müzik öğretmenliği mesleğine yönelik tutum arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Gülsoy (2010), “Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fizik Öğretmenliği Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları” konulu araştırmasında, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Fizik Öğretmenliğinde okuyan öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini, Atatürk Eğitim Fakültesi Fizik Öğretmenliği Bölümünde okuyan toplam 124 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın verilerinin toplanması aşamasında, Şaban Çetin’in “Öğretmenlik mesleği tutum ölçeğinin geliştirilmesi (geçerlilik ve güvenilirlik çalışması)” adlı çalışması sonucu ortaya çıkan anket kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; öğretmen adaylarının Fizik Öğretmenliğine karşı tutumlarının, düşük olduğu ve sınıf düzeyleri değişkeni göre anlamlı olarak farklılık gösterdiği görülmüştür. Ayrıca öğretmenlik mesleğine karşı “uyum” alt boyutunda cinsiyet ve yaş değişkenlerine göre, “değer” alt boyutunda ise orta öğretim başarı puanı

değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu araştırma sonuçlarına baktığımızda eğitim araştırmacılarının, öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarıyla ilgili daha detaylı araştırma yapmaları ve nedensel bağlantılar kurmaları gerektiği düşünülmektedir.

Eş (2010), “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumlarının ve Öğretmenlik Mesleğini Tercih Etme Nedenlerinin İncelenmesi” konulu araştırması, sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ile öğretmenlik mesleğini tercih etmelerine ilişkin tutumlarını ve bu iki durum arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amacıyla tasarlanmıştır. Araştırmanın evrenini, Niğde Üniversitesi Eğitim Fakülteleri Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalında öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme ise basit tesadüfi örnekleme tekniği kullanılarak belirlenmiş ve tüm sınıf düzeylerinden 176 öğrenci örnekleme alınmıştır. Tez çalışmasında iki ölçek formu kullanılmıştır. Birincisi Aydın’ın (1993) Minnesota Öğretmen Tutum Ölçeği’nden (ÖMİT) faydalanarak oluşturduğu, geçerliliğini kanıtladığı ve Şen (2006) tarafından da kullanılan Likert tipi bir ölçek formudur. Aydın (1993) bu envanteri meslek hayatına henüz başlamamış, eğitim fakültesi öğrencilerine uygun hale getirmiştir. İkinci ölçek formu Börü danışmanlığında Övet’in (2006) geliştirdiği Öğretmenlik Mesleğini Tercih Etme Nedenlerine İlişkin Tutum Ölçeği (ÖMTİT) Likert tipi bir ölçek formudur. Araştırma sonucunda sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğini tercihlerine ilişkin tutumlarında kararsız oldukları, öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının ise olumlu düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Sınıf Öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğini tercihlerine ilişkin tutumları ile öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları; cinsiyetlerine, buldukları sınıflara, barınma durumlarına, aylık gelirlerine, üniversiteye gelmeden önce yaşadıkları yerleşim birimine, babalarının mesleklerine ve annelerinin mesleklerine bağlı olarak manidar farklılık göstermemektedir. Sınıf Öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğini tercihlerine ilişkin tutumları ile öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları arasındaki ilişki düşük düzeydedir ve bu ilişki anlamlı değildir.

Ertok Konuk (2011), “Müzik Öğretmeni Adaylarının Öğretmenliğe İlişkin Tutum ve Mesleki Yeterlik Algı Düzeylerinin Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi” konulu araştırması, müzik öğretmenliği eğitimi almakta olan birinci ve dördüncü sınıf müzik öğretmeni adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutumları ve mesleki yeterlik düzeyleri

arasında bir ilişki olup olmadığını ortaya koymak için yapılmıştır. Araştırmada öncelikle 'tutum' kavramı üzerinde durulmuş günlük yaşantıdaki tutum ve bireyin mesleğine karşı tutumunun yapmakta olduğu işe yansımaları, önceki bilimsel araştırmalardan örneklerle de açıklanmıştır. İkinci olarak “yeterlik” kavramı açıklanmış, kişisel ve mesleki yeterlik incelenmiş, araştırma konumuz müzik eğitimi olduğundan, öğretmenlikte alan dersleri yeterliği olarak da incelenmiştir. Araştırmada, Marmara Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Balıkesir Üniversitesi, Uludağ Üniversitesi, Selçuk Üniversitesi, Niğde Üniversitesi, Pamukkale Üniversitesi, Dokuz Eylül Üniversitesi, On Sekiz Mart Üniversitesi ve Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Fakülteleri Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalı birinci ve dördüncü sınıf öğrencileri ile çalışılmıştır. Bu üniversitelerde eğitim görmekte olan öğretmen adaylarına, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını ölçmek için Abdurrahman Tanrıoğen tarafından geliştirilen, 52 maddeden oluşan, likert tipli Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği uygulanmıştır. Öğretmen adaylarının mesleki yeterlik düzeylerinin ölçülebilmesi için ise Türkçe uyarlaması Diken (2004) tarafından yapılan müzik öğretmenliği için geçerlik güvenilirlik çalışması Tuzcu (2010) tarafından gerçekleştirilen, 16 maddeden oluşan Öğretmenliğe İlişkin Yeterlik Ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçekte beşli likert tipi olarak hazırlanmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin tutum ve yeterlik düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır ($p < .05$). Bunun yanında ailesinde öğretmen olan öğrencilerin yeterlik düzeyleri diğer öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Tufan (2011), “Müzik Öğretmeni Adaylarının Dalcroze-Kodaly ve Orff Yaklaşımlarıyla İlgili Görüşleri İle Bu Yaklaşımların Adayların Öğretmenlik Uygulamasına İlişkin Tutumlarına Olan Etkisi” konulu araştırması, Müzik Öğretmeni Adaylarının Dalcroze, Kodaly ve Orff Yaklaşımlarını Bilme Düzeyleri ile Öğretmenlik Uygulaması Dersine Olan Tutumları arasındaki ilişkinin saptanması ve Öğretim Yaklaşımlarının Bilinme Düzeylerinin hangi değişkenler dahilinde farklılıklar gösterebileceğini ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmanın örneklem grubunu; Marmara Üniversitesi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trakya Üniversitesi, Dokuz Eylül Üniversitesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı 4. sınıfında öğrenim gören toplam 102 müzik öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Araştırmada 3 temel veri toplama aracı kullanılmıştır. Bunlar, "Öğrenci Bilgi Formu", araştırmacı tarafından oluşturulan

"Dalcroze- Kodaly-Orff Yaklaşımları Bilgi Testi" ve G. Otacıoğlu tarafından 2005 yılında piyano dersi için geliştirilen ölçeğin, "Öğretmenlik Uygulaması" dersine uyarlanması ile hazırlanan tutum ölçeğidir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre; Müzik öğretmeni adaylarının Dalcroze-Kodaly-Orff yaklaşımlarıyla ilgili bilgi düzeyleri ile Öğretmenlik Uygulaması dersine ilişkin tutum düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının, Dalcroze-Kodaly-Orff yaklaşımlarıyla ilgili bilgi düzeyleri ile "Ailenizde müzikle ilgilenen birey/bireyler var mı?" ve "Öğretmenlik Mesleğini İsteyerek mi Seçtiniz?" sorularına verdikleri cevaplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının, Dalcroze-Kodaly-Orff yaklaşımlarıyla ilgili bilgi düzeyleri ile diğer demografik özellikleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Bulut (2011), "Müzik Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları" konulu araştırmasında, müzik öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının tespit edilmesi ve bu tutumların üniversite, sınıf, lise türü ve cinsiyet değişkenleri açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma tarama modelinde desenlenmiş, ilgili veriler kaynak taraması yapılarak ve örneklem grubuna "Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği" uygulanarak elde edilmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda müzik öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının genel olarak olumlu olduğu ancak, öğretmenlik mesleğinde başarı için gerekli olan çalışmalara ve bu mesleğin çalışma şartları ile günümüzdeki toplumsal statüsüne yönelik tutumlarında olumsuzluklar bulunduğu tespit edilmiştir. Müzik öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının mezun olunan lise türüne ve cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Eroğlu (2011), "Öğretmenlik Uygulamasının Beden Eğitimi Öğretmeni Adaylarının Mesleki Yeterlikleri ve Mesleğe Yönelik Tutumları Üzerine Etkileri" konulu araştırması, öğretmenlik uygulaması öncesinde 628, sonrasında ise 570 öğretmen adayına uygulanmıştır. Araştırmanın verileri, "Öğretmen Yeterlikleri Ölçeği" ve "Öğretmenliğe İlişkin Tutum Ölçeği" ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının mesleğe yönelik genel yeterlik düzeyleri öğretmenlik uygulaması dersinden olumlu yönde etkilenmekte ve "yeterli" olarak tanımlanmaktadır. Adayların mesleğe yönelik tutumu ise olumlu olmakla beraber öğretmenlik uygulaması dersi sonrasında bir

düşüş göstermektedir. Öğretmenlik uygulaması dersi öncesi ve sonrasında mesleğe yönelik tutum ile genel yeterlik arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde ilişki vardır. Yeterlik düzeyi yüksek olan öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumları da olumlu olmaktadır. Öğretmenlik uygulaması dersinin verimli bir şekilde işlenmesinin adayların eğitim-öğretim anlayışlarını, meslek bilgilerini, yeterlik ve tutum düzeylerini önemli derecede etkileyeceği düşünülmektedir.

Eroğlu (2013), “Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlikleri ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları” konulu araştırmasının evrenini, 6 farklı üniversitenin beden eğitimi ve spor öğretmenliği programlarında öğrenim gören toplam 601 beden eğitimi öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği (Çapa ve ark., 2005) ve Beden Eğitimi Öğretmenliği Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği (Ünlü, 2011) kullanılmıştır. Araştırmada beden eğitimi öğretmen adaylarının, öğretmen öz-yeterlik ölçeğinin genelinden ve alt boyutlarından elde ettikleri ortalamalar açısından kendilerini orta düzeyde yeterli algıladıkları görülmüştür. Bunun yanında beden eğitimi öğretmen adaylarının; cinsiyet, mezun olunan orta öğretim türü, öğrenim gördüğü sınıf düzeyi, spor branşı, öğrenim gördüğü üniversite, ailesinde öğretmen bulunup bulunmama değişkenleri ile öz-yeterlikleri arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Ayrıca araştırmada beden eğitimi öğretmen adaylarının özyeterlikleri ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir ilişki görülmezken, öz-yeterlikleri ile not ortalamaları arasında ise anlamlı bir ilişkiye rastlanmıştır. Araştırmada beden eğitimi öğretmen adaylarının, öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ortalamaları da yüksek düzeyde çıkmıştır. Beden eğitimi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile cinsiyet, mezun olduğu orta öğretim türü, öğrenim gördüğü sınıf düzeyi, ailesinde öğretmen bulunup bulunmama değişkenleri ile yapılan karşılaştırmalarda anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Ancak beden eğitimi öğretmen adaylarının spor branşları ve öğrenim gördükleri üniversiteler açısından yapılan karşılaştırmalarda ise anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Ayrıca beden eğitimi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir ilişki görülmezken not ortalamaları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Araştırmadan elde edilen bir başka sonuçta ise beden eğitimi öğretmen adaylarının öz-yeterlikleri ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmıştır.

Altunkeser (2014), “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından Yordanması” konulu araştırmasında, sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları cinsiyet, anne ve baba eğitim durumu, mezun olunan lise, akademik ortalama, ÖSYS giriş puanları değişkenlerine göre incelenmiştir. Bu amaçla her bölgeden rastgele (yansız) seçilen bir eğitim fakültesi olmak üzere toplam 7 üniversitede, 2013-2014 bahar yarıyılında öğrenim gören 536 son sınıf öğrencilerine, araştırmacı tarafından geliştirilen 5’li likert ölçek formları uygulanmıştır. Sınıf öğretmeni adaylarının tutumları, cinsiyet, baba öğrenim durumu ve anne öğrenim durumuna göre farklılık gösterirken, mezun oldukları lise türü göre farklılık göstermediği sonuçlar arasındadır. Ayrıca ÖSYS puanları, akademik başarıları ve Minnesota Öğretmen Tutum Ölçeği puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. ÖSYS’den aldıkları puanların ve akademik başarılarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumun anlamlı bir yordayıcısı olmadığı, ÖSYS’den aldıkları puanların da akademik başarılarının anlamlı bir yordayıcısı olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Nakip (2015), “Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öz-Yeterlik İnançları İle Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki” konulu araştırmasında, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik özyeterlik inançları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın örneklemini 2014-2015 öğretim yılı bahar döneminde Batı Karadeniz Bölgesinde bulunan Kastamonu, Bülent Ecevit, Karabük, Abant İzzet Baysal ve Bartın Üniversitesindeki Beden Eğitimi Öğretmenliği Bölümlerinde öğrenim gören ve araştırmaya gönüllü olarak katılan 193 son sınıf öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama araçları olarak, Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2001) tarafından geliştirilen Öğretmen Öz-Yeterlik İnancı Ölçeği ve Ünver, Bümen ve Başbay (2008) tarafından geliştirilen Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Bu araştırmanın sonunda; öğretmen adaylarının cinsiyetleri, spor yapma durumları, anne ve babalarının eğitim durumları, öğrenim gördükleri üniversite ve akademik ortalamalarının, mesleki öz-yeterlik inanç düzeyleri ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasında önemli bir farklılığa neden olmadığı görülmüştür. Araştırma sonuçları ayrıca, öğretmen adaylarının mesleki öz-yeterlik düzeyi ile mesleğe

yönelik tutumları arasında anlamlı ve orta düzeyde bir ilişkinin varlığını ($r=.393, p<0.05$) ortaya koymuştur.

Yılmaz (2015), “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi” konulu araştırmasında, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının oluşmasında cinsiyet, öğrenim görülen sınıf düzeyi, mezun olunan lise türü ve ailede eğitimci bulunup bulunmaması değişkenlerinin anlamlı bir farklılığa sebep olup olmadığı araştırılmıştır. Yapılan çalışmada yöntem olarak veri çeşitlemesi kullanılmıştır. Bu amaçla öncelikle Üstüner’in (2006) Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması isimli çalışmasında geliştirdiği anket düzenlenerek kullanılmıştır. Ankete 2014/2015 öğretim yılı bahar döneminde Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği bölümünde eğitim alan 1.,2.,3. ve 4. sınıf düzeyindeki 478 öğrenci katılmıştır. Anket verilerinin analizi sonucunda öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu tutumlarının 2. sınıftan sonra düzenli olarak azaldığı belirlenmiştir. Bu durumun sebeplerini ortaya koymak amacıyla sınıf öğretmenliği 3. ve 4. sınıfta eğitim alan 62 sınıf öğretmeni adayı ile yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiş ve elde edilen görüşme formları üzerinde içerik analizi yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre sınıf öğretmeni adaylarının sınıf düzeylerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılığa neden olduğu belirlenmiştir. Hangi sınıf düzeyleri arasında farklılık olduğunu belirlemek için yapılan analizler sonucunda 1-4 ve 2-4 sınıf düzeyindeki öğrenciler arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Yapılan içerik analizi sonucunda bu farklılığın nedenleri KPSS, öğretmenlik eğitiminde yaşanan aksaklıklar olarak belirlenmiştir.

2.4.2. Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar

Smith (1973), “Öğretmenliğe Yönelik Öğrencilerin Tutumlarındaki Değişiklikler” konulu araştırmasında, 1968-1969 öğretim yılının ilk haftasında tüm Garnett Üniversite’si öğrencileri üzerinde Minnesota Öğretmen Tutum Envanterini uygulamıştır. Aynı şekilde ölçümleri öğretmenlerin sertifika sınavlarından önce, kursun sonunda tekrar etmiştir. 243 öğrenciyle yürüttüğü çalışma sonunda iki ölçüm arasındaki ortalama değerde toplam 13.18’lik bir artış tespit etmiş, farklılığı yüksek olarak anlamlı

bulmuştur. Bu demokratik ve ya açık fikirli tutumdan otoriter tutumda bir değişimi göstermektedir. Konu alanlarına göre tutumda farklılıkların gözüktüğü, sanat alanındaki öğrencilerin teknik alandaki öğrencilerden daha az otoriter puanlara sahip olduğu bulunmuştur. Öğretmenlik uygulamasının değerlendirilmesiyle tutum envanterinin ilişkisi hemen hemen sıfır ve anlamsızken, yazılı sınavla tutum envanterinin ilişkisi pozitif ve anlamlı bulunmuştur. Smith daha sonra 1972 yılında, aynı envanteri aynı gruptan iki yılın üzerinde tam zamanlı öğretmenlik yapanlar üzerinde tekrarlamış ancak yarısından azı geri dönmüştür. Bu gruptaki 105 öğrencinin ortalama puanı düşmüş, fakat ilk yürütülen çalışmadan anlamlı bir farklılık gözükmemiştir. Hem erkeklerin hem de bayanların gösterdiği genel eğilim aynı bulunmuştur.

Bontempo ve Digman (1985), “Başlangıç Seviyesi : Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öğrenci Tutumları” konulu araştırmasında, Batı Wirginia üniversitesinde bir öğretmen hazırlık programına giren genç insanların mesleğe yönelik sorumluluk seviyelerini ve tutum profillerini araştırmıştır. Çalışma 1983 (157 öğrenci) sonbahar ve 1984 bahar (199 öğrenci) döneminde “eğitime giriş” dersine kayıt olmuş toplam 356 öğrenci ile yürütülmüştür. Sonuç olarak giriş seviyesindekilerin öğretmenlik için sorumluluk (bağlılık) seviyelerine bakıldığında öğretmenlerin yarısından fazlasının (%51,5) öğretmeyi isteklerinden çok emin olduğu, tüm sınıf seviyelerinde değerlendirildiğinde ise son sınıf hariç (%21,4) diğer tüm sınıfların yaklaşık yarısının öğretmenliği istediğinden emin olduğu görülmektedir. Öğrencileri bir meslek olarak öğretmenliği seçmeye teşvik eden nedenlerin başında “çocuklar ve insanlarla çalışmaktan hoşlanma” seçeneği (%50,3), ikinci sırada da “diğer insanların öğrenmesine yardımcı olayı isteme” seçeneğinin (26,3) geldiği görülmüştür. Öğrencilerin hislerine göre genel olarak öğretmenlik; önemli (%43,7), yapmaya değer (%39,5), yeterince değerli olmayan (küçümsenen) (%28,3), zor (%12,2) bir meslek olarak ifade edilmiştir.

Hollensteiner (1989) “Öğretmenlik Mesleğinin Boyutuna Yönelik Öğretmen Tutumları Üzerinde Deneyimin ve Diğer Seçilen Değişkenlerin Etkisi” konulu araştırmasında, çeşitli bağımsız değişkenlere göre öğretmenlerin tutumlarındaki farklılıkları tanımlamaya çalışmıştır. Araştırmada kullanılan bağımsız değişkenler; cinsiyet, eğitim düzeyi, deneyim yılı, evlilik, öğretmenin ebeveyn olup olmamasıdır. Veriler 823 öğretmenden toplamıştır. Buna göre, 5-9 yıl deneyimi olan öğretmenler, deneyimi 20-

24 yıl olan öğretmenlere oranla öğretim becerilerine yönelik daha olumlu tutuma sahip oldukları; ilkokul öğretmenlerinin meslek, öğretim becerisi, öğrenciler, sınıf iklimi ve velilerle ilişkiler konusunda lise öğretmenlerine oranla daha olumlu tutuma sahip oldukları ; ebeveyn olan öğretmenlerin, olmayanlara göre mesleğe ve öğretime yönelik daha olumlu tutuma sahip oldukları; öğrenci sayısının fazla olduğu bölgelerde görev yapan öğretmenlerin, öğrenci sayısının az olan bölgelerdeki öğretmenlere oranla öğretim becerilerine karşı daha az olumlu tutuma sahip oldukları ; bayan öğretmenlerin erkek öğretmenlere oranla daha olumlu tutuma sahip oldukları; bayan öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre öğrenciler ve sınıf iklimi konusunda daha olumlu tutumlara sahip oldukları tespit edilmiştir. Ayrıca, eğitim düzeyinin tutumlarda bir farklılık oluşturmadığı da saptanmıştır (Aktaran: Güdek, 2007, s.66).

Shaukat'ın (2004) Pakistan'da ilköğretime öğretmen yetiştiren kurumların olumlu öğretmenlik tutumları kazandırma yönünden etkililiğini belirlemek amacıyla yaptığı araştırmada, öğretmen yetiştiren kurumların mesleki tutum geliştirme yönünden etkili olmadıklarını ortaya koymuştur. Çeşitli değişkenler açısından incelenen öğretmenlik tutumlarını, cinsiyet ve öğretim süresinin etkilediği sonucu çıkmıştır. Ailenin öğrenim durumu ile devam edilen öğretmenlik programının ise tutumları farklılaştırmadığı bulunmuştur. Araştırma bulgularından yola çıkılarak öğretmen eğitimi programlarının yeniden değerlendirilip düzenlenmesi gerektiği, öğretmen yetiştiren kurum çalışanlarının da öğretmen adayları kadar olumlu tutumlara sahip olması gerektiği ve kendi mesleki tutumlarını tekrar değerlendirmeleri gerektiği ve son olarak da öğretim süresinin öğretmenlik tutumları kazandırmak için uzatılması gerektiği yönünde önerilerde bulunulmuştur (Aktaran: Bodur, 2006:43).

BÖLÜM III

YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde sırasıyla araştırmanın modeli, verilerin elde edildiği çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin çözümlenmesinde kullanılan istatistiksel tekniklere ilişkin gerekli açıklamalar yer almaktadır.

3.1. Araştırma Modeli

Okul öncesi müzik eğitiminde genel yaklaşımlar dersinin müzik öğretmenliği mesleğine yönelik tutumlar üzerindeki etkisinin incelendiği bu çalışmada, tarama modeline uygun olarak düzenleme yapılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 2005, s.77). Bu araştırma betimsel araştırma türünde bir çalışmadır. Betimsel araştırmalar verilen bir durumu olabildiğince tam ve dikkatli bir şekilde tanımlar (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2009, s. 21).

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmaya 2014-2015 eğitim öğretim yılında Türkiye'nin üç farklı ilinde, devlet üniversitesinde, Müzik öğretmenliği bölümünde öğrenimine devam eden 130 öğrenci katılmıştır. Bu öğrencilerden 77'si kız ve 52'si erkek olmak üzere toplam gönüllü 129 kişi bu araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Ölçme aracını eksik, hatalı dolduran bir kişi ise analiz dışı bırakılmıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu ile Tufan ve Güdek (2008) tarafından geliştirilen "Müzik Öğretmenliği Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Kişisel bilgi formu, araştırmaya katılan öğrencilerin hangi üniversitede öğrenimine devam ettiği, şu anda hangi dönemde (yarı yıl) olduğu, cinsiyeti, mezun olunan okul türü, bireysel çalgısı, Okul Öncesi Müzik

Eğitiminde Genel Yaklaşımlar Dersi veren öğretim elemanın akademik statüsü ve daha önce okul öncesi dönem ile ilgili eğitim alıp almadığı gibi sorulardan oluşmaktadır. Tufan ve Güdek (2008) tarafından geliştirilen “Müzik Öğretmenliği Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği” 8’i olumlu, 11’i olumsuz toplam 19 maddeden oluşmaktadır. Ölçek “Sevgi veya adanmışlık” ile “Değer” olarak adlandırılan iki alt boyuttan oluşmaktadır. Birinci alt boyutun madde sayısı on, ikinci alt boyutun ise dokuzdur. “Sevgi veya adanmışlık” alt boyutuna ait güvenilirlik katsayısı 0,91; “Değer” alt boyutuna ait güvenilirlik katsayısı 0,90 ve ölçeğin bütününe ait güvenilirlik katsayısı ise 0,95’tir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 19, en yüksek puan 95’dir. Ölçekten alınan yüksek puan ortalaması, bireyin müzik öğretmenliği mesleğine yönelik tutumunun olumlu olduğunu, düşük puan ortalaması ise, mesleki tutumun beklenen düzeyde olmadığını göstermektedir. Araştırmacı tarafından tutumların düzeylerini belirleyebilmek amacıyla üç düzey belirlenmiştir. Ölçek toplam puanı 0,00 ile 1,66 arası olan düşük düzey; 1,67 ile 3,33 arası olan orta düzey; 3,34 ile 5,00 arası olan yüksek düzey olarak belirlenmiştir.

3.4. Verilerin Toplanması

Veriler, 2014-2015 eğitim öğretim yılında müzik öğretmenliği bölümüne devam eden ve Türkiye’nin üç farklı devlet üniversitesinde öğrenimine devam eden dördüncü sınıf öğrencilerinden toplanmıştır. Bu süreçte Tufan ve Güdek (2008) tarafından geliştirilen “Müzik Öğretmenliği Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği” yazarlardan e-posta yolu ile kullanım izni alınmıştır. Bu ölçek Okul Öncesi Müzik Eğitiminde Genel Yaklaşımlar dersi alınmadan 4. Sınıf birinci dönemde ve bu ders alındıktan sonra 4. Sınıf ikinci döneminde öğrencilere uygulanmıştır.

3.5 Verilerin Çözülmesi

Veriler öncelikle eksik, hatalı ve yanlış işaretlenme bakımından incelenmiştir. Daha sonra ilk uygulama ve son uygulama verileri eşleştirilmiştir. Aynı kişiye ait olan eşleştirilmiş veriler bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde SPSS 16.0 istatistik paket programı kullanılmıştır. Veriler parametrik testlerden t-testi ve varyans analizinin normallik varsayımını karşılamadığı için non-parametrik testler

kullanılmıştır. Cinsiyet, mezun olunan lise, öğretim elemanın akademik statüsü, daha önce okul öncesi dönem ile ilgili eğitim alma değişkenleri için non-parametrik testlerden Mann Whitney-U testi; öğrenime devam edilen üniversite ve bireysel çalgı değişkenleri için non-parametrik testlerden Kruskal-Wallis H Testi kullanılmıştır. İlk uygulama ile son uygulama arasında anlamlı farklılığın olup olmadığı ise Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile test edilmiştir.



BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırmada ele alınan amaç ve alt amaçlar doğrultusunda toplanan verilerin istatistiksel çözümlenmeleri sonucunda elde edilen bulgular yer almaktadır.

Araştırmanın birinci alt amacı; öğrencilerin müzik öğretmenliği mesleğine yönelik tutumlarının, a) Okul Öncesi Müzik Eğitiminde Genel Yaklaşımlar dersini almadan önce (4. sınıf 1. dönem – ilk uygulama) b) Okul Öncesi Müzik Eğitiminde Genel Yaklaşımlar dersini aldıktan sonra (4. sınıf 2. dönem – son uygulama) hangi düzeyde olduğunu belirlemeye yöneliktir.

Tablo 4.1. Müzik Öğretmenliği Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği Puanlarının İlk ve Son Uygulama Sonrasındaki Düzeyleri

Düzye	İlk Uygulama		Son Uygulama	
	f	%	f	%
Düşük Düzey	62	48,1	-	-
Orta Düzey	60	46,5	123	95,3
Yüksek Düzey	7	5,4	6	4,7
Toplam	129	100,0	129	100,0

Tablo 4.1 öğrencilerin müzik öğretmenliği mesleğine yönelik tutumlarının, Okul Öncesi Müzik Eğitiminde Genel Yaklaşımlar dersini almadan önce (ilk uygulama) ve okul öncesi Müzik Eğitiminde Genel Yaklaşımlar dersini aldıktan sonra (son uygulama) hangi düzeyde olduğunu göstermektedir. Tablo 4.1'e göre müzik öğretmenliği mesleğine yönelik düşük düzeyde tutuma sahip öğrenci sayısı ilk uygulamada 62 iken son uygulamada hiçbir öğrenci bu düzeyde bir tutum göstermemiştir; orta düzeyde tutuma sahip öğrenci sayısı ilk uygulamada 60 iken, son uygulamada 123'tür; yüksek düzeyde tutuma sahip öğrenci sayısı ise ilk uygulamada yedi iken son uygulamada altıdır.

Tablo 4.2. Müzik Öğretmenliği Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği İlk ve Son Uygulama Sonrasındaki Puan Ortalamaları

	N	En Düşük Puan	En Yüksek Puan	X	ss
İlk Uygulama	129	1,00	4,00	1,87	0,79
Son Uygulama	129	2,47	3,47	2,90	0,21

Tablo 4.2 öğrencilerin müzik öğretmenliği mesleğine yönelik tutumlarının, Okul Öncesi Müzik Eğitiminde Genel Yaklaşımlar dersini almadan önce (ilk uygulama) ve Okul Öncesi Müzik Eğitiminde Genel Yaklaşımlar dersini aldıktan sonraki (son uygulama) puan ortalamalarını göstermektedir. Tablo 4.2'ye göre ilk uygulamada alınan en düşük puan 1,00; en yüksek puan 4,00; puan ortalaması 1,87 ve standart sapması 0,79 iken son uygulamada alınan en düşük puan 2,47; en yüksek puan 3,47; puan ortalaması 2,90 ve standart sapması 0,21'dir.

Araştırmanın ikinci alt amacının ilk boyutu öğrencilerin müzik öğretmenliği mesleğine yönelik tutumlarının, Okul Öncesi Müzik Eğitiminde Genel Yaklaşımlar dersini almadan önce (ilk uygulama) ve Okul Öncesi Müzik Eğitiminde Genel Yaklaşımlar dersini aldıktan sonra (son uygulama) öğrenime devam edilen üniversiteye göre farklılaşma durumunu belirlemeye yöneliktir.

Tablo 4.3. Müzik Öğretmenliği Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği Puanlarının Öğrenime Devam Edilen Üniversiteye Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	n	Sıra Ortalaması	X ²	sd	p
İlk Uygulama	Üniversite 1	50	61,68	2,717	2	0,257
	Üniversite 2	49	71,83			
	Üniversite 3	30	59,38			
	Toplam	129				
Son Uygulama	Üniversite 1	50	59,52	1,793	2	0,408
	Üniversite 2	49	68,59			
	Üniversite 3	30	68,27			
	Toplam	129				

Tablo 4.3'te Müzik Öğretmenliği Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği Puanlarının öğrenime devam edilen üniversiteye göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonuçları görülmektedir. Tablo 4.3 incelendiğinde öğrencilerin öğrenimine devam ettiği üniversiteye göre anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Araştırmanın ikinci alt amacının ikinci boyutu öğrencilerin müzik öğretmenliği mesleğine yönelik tutumlarının, Okul Öncesi Müzik Eğitiminde Genel Yaklaşımlar dersini almadan önce (ilk uygulama) ve Okul Öncesi Müzik Eğitiminde Genel Yaklaşımlar dersini aldıktan sonra (son uygulama) cinsiyete göre farklılaşma durumunu belirlemeye yöneliktir.

Tablo 4.4. Müzik Öğretmenliği Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	U	Z	p
İlk Uygulama	Kız	77	62,10	1779,500	-1,073	0,283
	Erkek	52	69,29			
	Toplam	129				
Son uygulama	Kız	77	57,24	1404,500	-2,899	0,004*
	Erkek	52	76,49			
	Toplam	129				

*p<0,05

Tablo 4.4’de Müzik Öğretmenliği Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği puanlarının öğrencilerin cinsiyetine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney-U Testi sonuçları incelendiğinde, ilk uygulamada kız ve erkek öğrenciler arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmektedir. Son uygulamada ise kız ve erkek öğrenciler arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir [U=1404,500; p<0.05]. Anlamlı farklılığın nereden kaynaklandığını belirleyebilmek için sıra ortalamalarına bakıldığında, erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha yüksek düzeyde olumlu tutuma sahip olduğu söylenebilir.

Araştırmanın ikinci alt amacının üçüncü boyutu öğrencilerin müzik öğretmenliği mesleğine yönelik tutumlarının, Okul Öncesi Müzik Eğitiminde Genel Yaklaşımlar dersini almadan önce (ilk uygulama) ve Okul Öncesi Müzik Eğitiminde Genel Yaklaşımlar dersini aldıktan sonra (son uygulama) mezun olunan liseye göre farklılaşma durumunu belirlemeye yöneliktir.

Tablo 4.5. Müzik Öğretmenliği Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği Puanlarının Mezun Olunan Liseye Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	U	Z	p
İlk Uygulama	Güzel Sanatlar Lisesi	105	63,99			
	Genel Lise	24	69,42	1154,500	-0,643	0,520
	Toplam	129				
Son uygulama	Güzel Sanatlar Lisesi	105	63,62			
	Genel Lise	24	71,02	1115,500	-0,884	0,377
	Toplam	129				

Tablo 4.5'te Müzik Öğretmenliği Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği puanlarının öğrencilerin mezun oldukları liseye göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney-U Testi sonuçları incelendiğinde, ilk ve son uygulamada güzel sanatlar lisesinden ve genel liseden mezun olan öğrenciler arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmektedir.

Araştırmanın ikinci alt amacının dördüncü boyutu öğrencilerin müzik öğretmenliği mesleğine yönelik tutumlarının, Okul Öncesi Müzik Eğitiminde Genel Yaklaşımlar dersini almadan önce (ilk uygulama) ve Okul Öncesi Müzik Eğitiminde Genel Yaklaşımlar dersini aldıktan sonra (son uygulama) öğrencilerin bireysel çalgılarına göre farklılaşma durumunu belirlemeye yöneliktir.

Tablo 4.6. Müzik Öğretmenliği Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği Puanlarının Öğrencilerin Bireysel Çalgılarına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

	Bireysel Çalgı	n	Sıra Ortalaması	X ²	sd	p
İlk Uygulama	Keman	35	69,41	22,146	9	0,008*
	Flüt	23	50,00			
	Çello	11	47,32			
	Bağlama	10	94,80			
	Şan	11	54,32			
	Viyola	14	64,21			
	Klarnet	4	106,12			
	Gitar	14	73,00			
	Kanun	3	31,67			
	Ud	4	74,75			
	Toplam	129				
Son Uygulama	Keman	35	64,99	19,730	9	0,020*
	Flüt	23	51,59			
	Çello	11	63,82			
	Bağlama	10	91,80			
	Şan	11	58,86			
	Viyola	14	55,29			
	Klarnet	4	116,38			
	Gitar	14	68,25			
	Kanun	3	41,17			
	Ud	4	84,50			
	Toplam	129				

*p<0,05

Tablo 4.6’da Müzik Öğretmenliği Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği puanlarının öğrencilerin bireysel çalgısına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H testi sonuçları incelendiğinde, ilk uygulamada öğrencilerin bireysel çalgılarının sıra ortalamaları arasındaki fark ($X^2=22,146$; $p<0,05$) ve son uygulamada öğrencilerin bireysel çalgılarının sıra ortalamaları arasındaki fark ($X^2=19,730$; $p<0,05$) istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Analizlerin sonucunda hem ilk hem de son uygulamada bireysel çalgısı klarnet olan öğrencilerin, diğer bireysel çalgılara sahip öğrencilere göre daha olumlu tutuma sahip oldukları söylenebilir. Ayrıca bireysel çalgısı bağlama olan öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik algısı, bireysel çalgısı ud, gitar, keman, viyola, çello, flüt, kanun olan öğrencilerden daha olumludur. Bireysel çalgısı ud olan öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik algısının, bireysel çalgısı gitar, keman, viyola, çello, flüt, kanun olan öğrencilerden daha olumlu oldukları söylenebilir.

Araştırmanın ikinci alt amacının beşinci boyutu öğrencilerin müzik öğretmenliği mesleğine yönelik tutumlarının, Okul Öncesi Müzik Eğitiminde Genel Yaklaşımlar dersini almadan önce (ilk uygulama) ve Okul Öncesi Müzik Eğitiminde Genel Yaklaşımlar dersini aldıktan sonra (son uygulama) bu dersi veren öğretim elemanın akademik statüsüne göre farklılaşma durumunu belirlemeye yöneliktir.

Tablo 4.7. Müzik Öğretmenliği Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği Puanlarının Dersi Veren Öğretim Elemanın Akademik Statüsüne Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	U	Z	p
İlk Uygulama	Yrd. Doçent	50	61,68			
	Öğretim Görevlisi	79	67,10	1809,000	-0,804	0,421
	Toplam	129				
Son uygulama	Yrd. Doçent	50	59,52			
	Öğretim Görevlisi	79	68,47	1701,000	-1,338	0,181
	Toplam	129				

Tablo 4.7’de Müzik Öğretmenliği Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği puanlarının dersi veren öğretim elemanının akademik statüsüne göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney-U Testi sonuçları incelendiğinde, ilk ve son uygulamada akademik statüsü Yardımcı Doçent ve Öğretim Görevlisi olan öğretim elemanları arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmektedir.

Araştırmanın ikinci alt amacının altıncı boyutu öğrencilerin müzik öğretmenliği mesleğine yönelik tutumlarının, Okul Öncesi Müzik Eğitiminde Genel Yaklaşımlar dersini almadan önce (ilk uygulama) ve Okul Öncesi Müzik Eğitiminde Genel Yaklaşımlar dersini aldıktan sonra (son uygulama) daha önce okul öncesi dönem ile ilgili bir eğitim (seminer vs.) alma durumuna göre farklılaşma durumunu belirlemeye yöneliktir.

Tablo 4.8. Müzik Öğretmenliği Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği Puanlarının Daha Önce Okul Öncesi Dönem İle İlgili Bir Eğitim (seminer vs.) Alma Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Puan	Daha Önce Okul Öncesi Dönem İle İlgili Bir Eğitim (seminer vs.) Alma Durumu	N	Sıra Ortalaması	U	Z	p
İlk Uygulama	Evet	15	41,07			
	Hayır	114	68,15	496,000	-2,643	0,008*
	Toplam	129				
Son uygulama	Evet	15	41,00			
	Hayır	114	68,16	616,000	-2,673	0,008*
	Toplam	129				

*p<0,05

Tablo 4.8’de Müzik Öğretmenliği Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği puanlarının öğrencilerin daha önce okul öncesi dönem ile ilgili bir eğitim (seminer vs.) alma durumuna göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney-U Testi sonuçları incelendiğinde, ilk ve son uygulamada daha önce okul öncesi dönem ile ilgili bir eğitim (seminer vs.) alan ve almayan öğrenciler arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir [$U_{ilk\ uygulama}=496,000$; $U_{son\ uygulama}=616,000$; $p<0,05$]. Anlamlı farklılığın nereden kaynaklandığını belirleyebilmek için sıra ortalamalarına bakıldığında, daha önce okul öncesi dönem ile ilgili bir eğitim (seminer vs.) almayan öğrencilerin bu konuda eğitim alan öğrencilere göre daha yüksek düzeyde olumlu tutuma sahip olduğu söylenebilir.

Araştırmanın üçüncü alt amacı öğrencilerin müzik öğretmenliği mesleğine yönelik tutumları Müzik Eğitimde Genel Yaklaşımlar dersini almadan önce (İlk uygulama) ve aldıktan sonra (son uygulama) farklılaşma durumunu belirlemeye yöneliktir.

Tablo 4.9. Müzik Öğretmenliği Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği Puanlarının İlk ve Son Uygulama Arasındaki Anlamlı Farklılığın Belirlenmesi İçin Yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

İlk Uygulama–Son Uygulama	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	15	13,47	202,00	-9,342	0,000*
Pozitif Sıra	113	71,27	8054,00		
Eşit	1				
Toplam	129				

*p<0,05

Negatif sıralar temeline dayalı

Tablo 4.9’da Müzik Öğretmenliği Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği puanlarının ilk ve son uygulama arasındaki anlamlı farklılığın belirlenmesi için yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları yer almaktadır. Bu sonuçlar incelendiğinde, ilk uygulama ile son uygulama arasında anlamlı bir fark görülmektedir ($z=-9,342$, $p<0,05$). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani son uygulama puanı lehinde olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre ders alındıktan sonra dersin olumlu tutum geliştirmeye önemli bir katkısının olduğu ifade edilebilir.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Çalışmanın bu bölümünde sırasıyla araştırmanın sonuçları, tartışma ve öneriler yer almaktadır.

5.1.Sonuç

Bu çalışma Okul Öncesi Müzik Eğitiminde Genel Yaklaşımlar dersinin müzik öğretmenliği mesleğine yönelik tutumlar üzerindeki etkisini belirlemek üzere yapılmıştır.

Çalışma grubunu, devlet üniversitelerinin müzik öğretmenliği bölümünde 50'si Üniversite 1, 49'u Üniversite 2, 30'u Üniversite 3'te öğrenimine devam eden toplam 129 öğrenci oluşturmaktadır.

Öğrencilerin demografik bilgilerini almak amacıyla Kişisel Bilgi Formu, müzik öğretmenliğine yönelik tutumlarını ölçmek için ise "Müzik Öğretmenliği Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği" kullanılmıştır.

Verilerin istatistiksel analizi için Mann Whitney-U Testi, Kruskal-Wallis H Testi ve Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi kullanılmıştır.

5.1.1. Müzik Öğretmenliği Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği'nden Elde Edilen Sonuçlar

Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin müzik öğretmenliği mesleğine yönelik tutumlarının, Okul Öncesi Müzik Eğitiminde Genel Yaklaşımlar dersini almadan önce (ilk uygulama) hangi düzeyde olduğunu belirlemek amacıyla öncelikle yüzde ve frekans dağılımlarına bakılmıştır. Öğrencilerin % 48,1'i (n=62) düşük düzeyde, % 46,5'i (n=60) orta düzeyde, % 5,4'ü (n=7) yüksek düzeyde eğilim göstermektedir. Puan ortalamaları incelendiğinde ise en düşük puan bir, en yüksek puan dördür.

Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin müzik öğretmenliği mesleğine yönelik tutumlarının, Okul Öncesi Müzik Eğitiminde Genel Yaklaşımlar dersini aldıktan sonra

(son uygulama) hangi düzeyde olduğunu belirlemek amacıyla yüzde ve frekans dağılımlarına bakılmıştır. Öğrencilerin % 95,3'ü (n=123) orta düzeyde, % 4,7'si (n=6) yüksek düzeyde eğilim göstermektedir. Puan ortalamaları incelendiğinde ise en düşük puan 2,47, en yüksek puan 3,47'dir.

Çalışma grubunu oluşturun öğrencilerin müzik öğretmenliği mesleğine yönelik tutumlarının, Okul Öncesi Müzik Eğitiminde Genel Yaklaşımlar dersini almadan önce (ilk uygulama) ve Okul Öncesi Müzik Eğitiminde Genel Yaklaşımlar dersini aldıktan sonra (son uygulama) öğrenime devam edilen üniversiteye göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla Kruskal-Wallis H Testi yapılmıştır. Öğrencilerin öğrenimine devam ettiği üniversiteye göre ilk ve son uygulamada, sıra ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$).

Çalışma grubunu oluşturun öğrencilerin müzik öğretmenliği mesleğine yönelik tutumlarının, Okul Öncesi Müzik Eğitiminde Genel Yaklaşımlar dersini almadan önce (ilk uygulama) ve Okul Öncesi Müzik Eğitiminde Genel Yaklaşımlar dersini aldıktan sonra (son uygulama) cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla Mann Whitney-U Testi yapılmıştır. Öğrencilerin cinsiyetine göre ilk uygulamada sıra ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$). Son uygulamada ise sıra ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p<0,05$). Bu işlemin ardından anlamlı farklılığın nereden kaynaklandığını belirleyebilmek için sıra ortalamalarına bakıldığında, söz konusu farklılığın erkekler lehine olduğu saptanmıştır.

Çalışma grubunu oluşturun öğrencilerin müzik öğretmenliği mesleğine yönelik tutumlarının, Okul Öncesi Müzik Eğitiminde Genel Yaklaşımlar dersini almadan önce (ilk uygulama) ve Okul Öncesi Müzik Eğitiminde Genel Yaklaşımlar dersini aldıktan sonra (son uygulama) öğrencilerin mezun olduğu liseye göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla Mann Whitney-U Testi yapılmıştır. Öğrencilerin mezun olduğu liseye göre ilk uygulamada ve son uygulamada sıra ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$).

Çalışma grubunu oluşturun öğrencilerin müzik öğretmenliği mesleğine yönelik tutumlarının, Okul Öncesi Müzik Eğitiminde Genel Yaklaşımlar dersini almadan önce (ilk uygulama) ve Okul Öncesi Müzik Eğitiminde Genel Yaklaşımlar dersini aldıktan

sonra (son uygulama) öğrencilerin bireysel çalgılarına göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla Kruskal-Wallis H Testi yapılmıştır. Öğrencilerin bireysel çalgılarına göre ilk uygulamada ve son uygulamada sıra ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p < 0,05$). Bu işlemin ardından anlamlı farklılığın nereden kaynaklandığını belirleyebilmek için sıra ortalamalarına bakıldığında, söz konusu farklılığın klarnet çalan öğrencilerin lehine olduğu saptanmıştır.

Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin müzik öğretmenliği mesleğine yönelik tutumlarının, Okul Öncesi Müzik Eğitiminde Genel Yaklaşımlar dersini almadan önce (ilk uygulama) ve Okul Öncesi Müzik Eğitiminde Genel Yaklaşımlar dersini aldıktan sonra (son uygulama) bu dersi veren öğretim elemanının akademik statüsüne göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla Mann Whitney-U Testi yapılmıştır. Bu dersi veren öğretim elemanının akademik statüsüne göre ilk uygulamada ve son uygulamada sıra ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > 0,05$).

Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin müzik öğretmenliği mesleğine yönelik tutumlarının, Okul Öncesi Müzik Eğitiminde Genel Yaklaşımlar dersini almadan önce (ilk uygulama) ve Okul Öncesi Müzik Eğitiminde Genel Yaklaşımlar dersini aldıktan sonra (son uygulama) daha önce okul öncesi dönem ile ilgili bir eğitim (seminer vs.) alma durumuna göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla Mann Whitney-U Testi yapılmıştır. Öğrencilerin daha önce okul öncesi dönem ile ilgili bir eğitim (seminer vs.) alma durumuna göre ilk uygulamada ve son uygulamada ise sıra ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p < 0,05$). Bu işlemin ardından anlamlı farklılığın nereden kaynaklandığını belirleyebilmek için sıra ortalamalarına bakıldığında, söz konusu farklılığın daha önce okul öncesi dönem ile ilgili bir eğitim (seminer vs.) almayan öğrencilerin lehine olduğu saptanmıştır.

Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin müzik öğretmenliği mesleğine yönelik tutumlarının Okul Öncesi Müzik Eğitiminde Genel Yaklaşımlar dersini almadan önce (ilk uygulama) ve aldıktan sonra (son uygulama) anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi yapılmıştır. Öğrencilerin ilk uygulama ile son uygulama arasındaki tutumları arasında anlamlı bir

fark görülmektedir. Anlamlı farklılığın nereden kaynaklandığını belirleyebilmek için fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani son uygulama puanı lehinde olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre ders alındıktan sonra dersin olumlu tutum geliştirmeye önemli bir katkısının olduğu ifade edilebilir.

5.2 Tartışma

Araştırmanın genel amacı; Okul Öncesi Müzik Eğitiminde Genel Yaklaşımlar dersinin müzik öğretmenliği mesleğine yönelik tutumlar üzerindeki etkisi hangi düzeyde olduğu ve bu mesleğe yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre anlamlı farklılıklar gösterip göstermediğinin incelenmesidir.

Okul Öncesi Müzik Eğitiminde Genel Yaklaşımlar dersini almadan önce (ilk uygulama) ve bu dersi aldıktan sonra (son uygulama), Müzik Öğretmenliği Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği'nden alınan puanlarda, öğrenime devam edilen üniversite değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık saptanmamıştır. Bu bulgu, Bulut (2011) tarafından Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği kullanılarak yapılan araştırma bulguları ile benzerlik göstermektedir. Bununla birlikte bu bulgu, Ertok (2011) tarafından Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği kullanılarak yapılan araştırma bulguları ve Uçaner (2011)'in Türk Müzik Tarihine İlişkin Tutum Ölçeği'ni kullanarak toplam 871 öğrenci ile yaptığı, öğrencilerin tutum puanlarının üniversitelere göre istatistiksel olarak farklılaştığı ve bu farkın da taşra üniversitelerinde öğrenim gören öğrencilerin toplam tutum puanlarının büyük şehirlerdeki üniversitelerde öğrenim gören öğrencilerin toplam tutum puanlarına göre yüksek olduğu tespit edilen araştırma bulguları ile farklılık göstermektedir.

Okul Öncesi Müzik Eğitiminde Genel Yaklaşımlar dersini almadan önce (ilk uygulama) Müzik Öğretmenliği Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği'nden alınan puanlarda, cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık saptanmamıştır. Bu bulgu Piji Küçük (2012) tarafından Müzik Öğretmenliği Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği kullanılarak yapılan araştırma bulguları ile benzerlik göstermektedir. Ayrıca Uçaner (2011) tarafından Türk Müzik Tarihine İlişkin Tutum Ölçeği kullanılarak toplam ölçek puanından elde edilen araştırma bulguları ve Ertok (2011) tarafından Öğretmenlik

Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği kullanılarak yapılan araştırma bulguları ile paralellik göstermektedir.

Okul Öncesi Müzik Eğitiminde Genel Yaklaşımlar dersini aldıktan sonra (son uygulama) ise Müzik Öğretmenliği Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği'nden alınan puanların, cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır. Bu farklılık erkek öğrencilerin lehine bulunmuştur. Bu bulgu, Yazıcı ve Kılıç (2015); Piji Küçük (2013); Bulut (2011); Çiçek Sağlam (2008) ve Güdek (2007)'in kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla müzik öğretmenliğine yönelik çok daha olumlu tutuma sahip olduğu bulgusu ile farklılık göstermektedir. Fakat Uçaner (2011)'in kullandığı ölçeğin "Olumlu Algı" alt boyutundan elde edilen bulgular ile benzerlik göstermektedir.

Okul Öncesi Müzik Eğitiminde Genel Yaklaşımlar dersini almadan önce (ilk uygulama) ve bu dersi aldıktan sonra (son uygulama), Müzik Öğretmenliği Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği'nden alınan puanlarda, mezun olunan lise türü değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık saptanmamıştır. Bu bulgu, Yazıcı ve Kılıç (2015); Ertok (2011); Uçaner (2011); Çiçek Sağlam (2008) ve Güdek (2007)'in bulguları ile örtüşmektedir. Buna karşın, Piji Küçük (2013)'ün genel liseden mezun olan öğrencilerin, müzik lisesinden mezun olan öğrencilere göre müzik öğretmenliğine yönelik çok daha olumlu tutuma sahip olduğu ve Bulut (2011)'un güzel sanatlar ve spor lisesinden mezun olan öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının genel liselerden mezun olan öğrencilere göre daha olumlu olduğu bulguları ile farklılaşmaktadır.

Okul Öncesi Müzik Eğitiminde Genel Yaklaşımlar dersini almadan önce (ilk uygulama) ve bu dersi aldıktan sonra (son uygulama), Müzik Öğretmenliği Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği'nden alınan puanlarda, öğrencilerin bireysel çalgısı değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık saptanmıştır. Bu farklılık bireysel çalgısı klarnet olan öğrencilerin lehinedir. Bireysel çalgısı klarnet olan öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik algısı, bireysel çalgısı bağlama, ud, gitar, keman, viyola, çello, flüt, kanun olan öğrencilerden daha olumludur. Ayrıca bireysel çalgısı bağlama ve ud olan öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik algısı bireysel çalgısı gitar ve viyola olan öğrencilerden daha yüksektir. Bu bulgu, Uçaner (2011)'in bireysel çalgısı ud ve bağlama olan öğrencilerin tutum puanlarının, bireysel çalgısı viyolonsel olan öğrencilere göre daha

yüksek olması ve bireysel çalgısı ud olan öğrencilerin tutum puanlarının bireysel çalgısı gitar olan öğrencilere göre daha yüksek bulunması bulgusu ile paralellik göstermektedir.

Okul Öncesi Müzik Eğitiminde Genel Yaklaşımlar dersini almadan önce (ilk uygulama) ve bu dersi aldıktan sonra (son uygulama), Müzik Öğretmenliği Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği'nden alınan puanların, öğretim elemanının akademik statü değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Okul Öncesi Müzik Eğitiminde Genel Yaklaşımlar dersini almadan önce (ilk uygulama) ve bu dersi aldıktan sonra (son uygulama), Müzik Öğretmenliği Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği'nden alınan puanlarda, daha önce eğitim alma değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu farklılık eğitim almayan öğrencilerin lehinedir.

Araştırma sonuçları doğrultusunda Okul Öncesi Müzik Eğitiminde Genel Yaklaşımlar dersini almadan önce (ilk uygulama) ve bu dersi aldıktan sonra (son uygulama) bir farklılık olup olmadığı ele alındığında, Okul Öncesi Müzik Eğitiminde Genel Yaklaşımlar dersini aldıktan sonra öğrencilerde daha fazla olumlu tutumun geliştiği söylenebilir.

5.3.Öneriler

Yapılan literatür tarama çalışmalarında araştırmaya yön verecek lisans programlarında okul öncesi müzik eğitimi ile ilgili Türkçe yayınların yetersizliği tespit edilmiştir. Bu bakımdan konu ile ilgili akademik yayınların artırılması amacı ile araştırmacılar teşvik edilmelidir.

Müzik öğretmenliği lisans programı dikkatli bir şekilde incelendiğinde, müzik öğretmenin en az bir okul öncesi öğretmeni kadar bilgi ve birikime sahip olması gerektiği ortaya çıkmaktadır. Fakat yürütülen lisans programı çerçevesinde bir yarı dönemlik çalışma ile bunun mümkün olamayacağının altının çizilmesi gerekmektedir.

Bu araştırma ile okul öncesi dönem müzik eğitiminin öğretmen tutumlarında etkili olduğu tespit edilmiştir. Halen yürütülmekte olan müzik öğretmeliği lisans programında, dört yıllık akademik eğitimin içerisinde yalnızca bir yarı dönem okul öncesi müzik eğitimi ile ilgili eğitim verildiği göz önünde bulundurulursa,

Yükseköğretim Kurulu tarafından müzik öğretmenliği lisans programında yer alan okul öncesi müzik eğitiminde genel yaklaşımlar dersi eğitiminin artırılması önerilebilir.

Bu bakımdan müzik öğretmenliği mesleğinde okul öncesi dönemde müzik eğitiminden yararlanılmasının gerekliliği YÖK tarafından da hazırlanan, müzik öğretmenliği lisans programı'nda belirtilmektedir. Fakat anılan programın öğretmen adaylarına verilebilmesi için üniversitelerin ve akademisyenlerin gerekli bilgi ve donanıma sahip olması da önemli bir konudur. Bundan dolayı da müzik öğretmenliği bölümlerinin konu ile ilgili donanıma sahip akademisyenlerin çalışmalarını desteklemeleri önerilebilir.

Araştırma sonuçlarına göre Milli Eğitim Bakanlığı'nın müzik öğretmenlerine yönelik olarak okul öncesi dönem müzik eğitimi ile ilgili hizmet içi eğitim çalışmalarına yer vermesi önerilebilir.

Bu araştırma ile elde edilen veriler neticesinde araştırmanın daha büyük örneklem grupları üzerinde tekrar edilmesi önerilebilir.

Okul Öncesi Müzik Eğitiminde Genel Yaklaşımlar dersi yerine diğer derslerde de bu araştırmanın yapılması önerilebilir.

KAYNAKLAR

- Ada S., Ünal S. (1999). *Öğretmenlik mesleğine giriş*, Marmara Üniversitesi Yayın No:646, Teknik Eğitim Fakültesi Yayın No:13, İstanbul: Marmara Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Döner Sermaye İşletmesi Matbaası.
- Akbulut, E. (2013). Eğitim Fakültesi Okulöncesi Anabilim Dalı programında yer alan müzik eğitimi dersi hedeflerinin gerçekleştirme düzeylerine ilişkin ölçek geliştirme çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 1-10.
- Altunkeser, F. (2014). *Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının çeşitli değişkenler açısından yordanması*. Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Arkonaç, S. A. (2001). *Sosyal psikoloji*. İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım.
- Artut, P., Tarım, K. (2004). Okul öncesinde kubaşık öğrenme uygulamaları, toplama işlemine yönelik bir uygulama örneği. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(2), 1-10.
- Aslanargun, E., Filiz, T. (2001). Okul öncesi eğitim ve çocuklar üzerindeki etkileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt: 11 (2), 219-238
- Aşkar, P. ve Erden, M. (1986). Öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumlar. *I. Ulusal Eğitim Kongresi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Atalay, C. (2005). *Öğretmen liselerindeki öğrencilerin kişilik özellikleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişkiler*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aysu, B. (2007). *Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine karşı tutumlarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Başar, H. (1999). *Sınıf yönetimi*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

- Başaran, S, S. (2010). *Müzik öğretmeni adaylarının sürekli kaygı düzeyleri, müzik öğretmenliği mesleğine yönelik tutumları ve özyeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Başer, F. (2004). Müziğin okul öncesi dönemde çocuk gelişimine katkısı. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 271-284
- Bayrak, C. (1999). Modern eğitimde öğretmen profili. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 9(1-2), *Güz Dönemi Behavior*, Cilt 28, Sayı 3, 214-228.
- Baysal, A.C. (1981). *Sosyal ve örgütsel psikolojide tutumlar*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi.
- Bodur, M. (2006). *Eğitim fakültesi programlarının farklı lise çıkışlı öğrencilerin öğretmenlik tutumlarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bontempo, B. T. and Digman, S. (1985, March 31-April 4). *Entry level profile: student attitudes toward the teaching profession*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, (69th, Chicago, IL).
- Bulut, D. (2011). Müzik öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 651-674
- Büyükkaragöz, S. ve Çivi, C. (1999). *Genel öğretim metotları*. İstanbul: Beta Yayın Dağıtım.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi* (3.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Canakay, E. (2013). *9. Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu Bildiri Kitabı Cilt 1*, Batıbay, D. (Editör), İstanbul: Marmara Üniversitesi Yayınevi.
- Çelenk, S. (1998). *Eğitim yüksekokulu öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlar*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Çetinkaya, R. (2007). *Türkçe öğretmeni adaylarının yeterlilik algıları ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çevik, D. (2007). Müzik öğretim yöntemlerinden, orff müzik öğretilmesine genel bir bakış. *BAÜ FBE Dergisi*, 9(1), 95-100.
- Çiçek Sağlam, A. (2008). Müzik öğretmenliği bölümü öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 59-69.
- Çilden, Ş. (2001). Müzik, çocuk gelişimi ve öğrenme. *Gazi üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 1-8.
- Demirel, Ö. (2007). *Öğretme sanatı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Derman, A. (2007). *Kimya öğretmeni adaylarının öz yeterlik algıları ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları*. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Dikici Sığırtmaç, A. (2005). *Okul öncesi dönemde müzik eğitimi*. İstanbul: Kare Yayınları.
- Dikici Sığırtmaç, A. (2006). *1. Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi III. Cilt*. Ramazan, O., Efe K., Güven, G. (Yayıma Hazırlayanlar), İstanbul: YA-PA Yayınları Melisa Matbaacılık.
- Durdu Karşlı, M. (2004). *Öğretmenlik mesleğine giriş alternatif yaklaşım*. Ankara: Öğreti Pegem A Yayınları.
- Ekici, T. (2010) Okul öncesi ve ilköğretim döneminde çocuklara yönelik ses eğitimi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1, 159-182.
- Eren, B. (2012). *Orff yaklaşımına yöre hazırlanan müzik etkinlikleri içinde ipucunun giderek azaltılması yöntemi ile yapılan gömülü öğretimin otistik çocuklara kavram öğretmedeki etkililiği*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Eroğlu, B. (2011). *Öğretmenlik uygulamasının beden eğitimi öğretmeni adaylarının mesleki yeterlikleri ve mesleğe yönelik tutumları Üzerine Etkileri*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Eroğlu, C. (2013). *Beden eğitimi öğretmen adaylarının öz-yeterlikleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları*. Yüksek Lisans Tezi, Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ersoy, Ö. (2003). *Müziğin okul öncesi eğitimde kullanılması*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Ertok Konuk, N. (2011). *Müzik öğretmeni adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutum ve mesleki yeterlik algı düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Eskioğlu, I. (2003). *Cumhuriyetimizin 80. Yılında Müzik Sempozyumu 30-31 Ekim 2003 Bildiriler*. (s.116-123), Malatya: İnönü Üniversitesi.
- Eş, Ü. (2010). *Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının ve öğretmenlik mesleğini tercih etme nedenlerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Fındıkçı, İ. (1991). *Öğretmenlerin disiplin konusundaki tutumları*. Eğitimde Nitelik Geliştirme Eğitimde Arayışlar 1. Sempozyumu Bildiri Metinleri. İstanbul: Kültür Yayınları.
- Fidan, N., Erden, M. (2006). *Eğitime giriş*. Ankara: Alkım Yayınevi.
- Güçlü, N. (2000). *Öğretmen davranışları*. Milli Eğitim Dergisi, Sayı 147. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Güdek, B. (2007). *Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı 1. ve 4. sınıf öğrencilerinin müzik öğretmenliği mesleğine yönelik tutumlarının öğrenciye ait farklı değişkenler açısından incelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Güler, N. (2008). *Müzikle çocuk eğitimi*. İstanbul: Hepsioçocuk Yayınevi.

- Gülsoy, F. (2010). *Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fizik Öğretmenliği öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Güngörmüş Özkardeş, O. (2007). *Okul öncesi eğitimde güncel konular*. Oktay, A., Unutkan, P. (Yayıma Hazırlayanlar), İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Gürkan, T. (1993). *İlkokul öğretmenlerinin öğretmenlik tutumları ile benlik kavramları arasındaki ilişki*. Basılmamış Araştırma, Ankara.
- Gürsoy, R. C. (2009). *Okul öncesi öğretmenlerinin benlik saygılarının öğretmenlik tutumlarına etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Hanyaloğlu, E. (1995). *Okul öncesi kurum öğretmenlerinin kişilik özellikleri ile sahip oldukları anne-babalık tutumları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Helvacı, A. (2007). *Eğitim bilimine giriş*. Ereş, F. (Editör), Ankara: Maya Akademi.
- İlter, İ. (2009). *Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- İnceoğlu, M. (1993). *Tutum algı iletişim*. Ankara: Verso Yayınları.
- İnceoğlu, M. (2004). *Tutum algı iletişim*. Ankara: Kesit Tanıtım.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1983). *İnsan ve insanlar*. İstanbul: Beta Yayın Dağıtım.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1999). *Yeni insan ve insanlar: Sosyal Psikolojiye Giriş*. İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Kalyoncu, N. (2004). *1924-2004 Musiki Muallim Mektebinden Günümüze Müzik Öğretmeni Yetiştirme Sempozyumu II. Cilt*. Arslan, B. (Editör), Isparta: SDÜ Basımevi.
- Kandır, A. (2003). *Müziğin okul öncesi eğitimde kullanılması*. Ankara: Kök Yayıncılık.

- Karahan, H. (2005). *Ortaöğretim kurumlarında görev yapan coğrafya öğretmenlerinin diğer öğretmenlerle öğretmenlik tutumları açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karakılıç, M. (2009). *Beden eğitimi dersi için hazırlanan tutum ölçeğinin psikometrik kuramlar açısından incelenmesi*. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi* (15.Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Karşal, E. (2006). *1. Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi III. Cilt*. Ramazan, O., Efe K., Güven, G. (Yayıma Hazırlayanlar), İstanbul: YA-PA Yayınları Melisa Matbaacılık.
- Kaya, K. (2004). *Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kayserili, T. (2009). *Okul öncesi öğretmenleri ve öğretmen adaylarının duygusal zekâları ile okul öncesi öğretmenliğine ilişkin tutumların incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kılınç, M. (1997). *Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları (Kırşehir Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kuşçu, Ö., Kayılı, G., Barışeri, N. (2013). Okul öncesi öğretmen adaylarının müzik eğitimine ilişkin tutumlarına Orff Schulwerk pedagojisinin etkisi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 39.
- Malkoç, T. (2006). *1. Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi III. Cilt*. Ramazan, O., Efe K., Güven, G. (Yayıma Hazırlayanlar), İstanbul: YA-PA Yayınları Melisa Matbaacılık.
- Morgan, C. (1995). *Psikolojiye giriş* Çev.Ed: Karakaş, S., Ankara: Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları, Yay.No:1, Meteksan A.Ş.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2013). *Okul Öncesi Eğitimi Programı*.

- Morgül, M. (2006). *İlk çocuklukta müzik nasıl öğretilir*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Nakip, C. (2015). *Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik inançları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Oğuzkan, F. (1981). *Eğitim terimleri sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Oğuzkan, F. (1983). *Orta dereceli okul öğretmenlerinin yetiştirilmesi, Cumhuriyet Döneminde Eğitim*. İstanbul: MEB Yayınları.
- Oğuzkan, Ş. ve Oral, G. (1991) *Okul öncesi eğitimi*. 3. Basılış. MEB Devlet Kitapları, Ankara: Gazi Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Matbaası.
- Oktay, A. (1990). Türkiye’de okul öncesi eğitim. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2, 151-160.
- Övet, O. (2006). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğini tercih etmelerinde etkili olan faktörlerin belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi.
- Özal Göncü, İ. (2002). *4-6 yaş anaokulu çocuklarına uygulanan müzik eğitiminin müziksel ses ve işitsel algı gelişimlerine etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Özal Göncü, İ. (2012) Okul öncesi eğitim kurumlarında müzikli dramatizasyon çalışmalarının incelenmesi. *e-Journal of New World Sciences Academy*,7(3), 226-234.
- Özbey, E. (2013). *9. Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu Bildiri Kitabı Cilt 1*. Batıbay, D. (Editör) İstanbul: Marmara Üniversitesi Yayınevi
- Özdemir, G., Yıldız, G. (2010). Genel gelişim sürecinde müziksel gelişim. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(2), 77-90.
- Özdemir Tuncer, D. (2007). *Okul öncesi eğitiminde Dalcroze yaklaşımı*. Doktora Tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Özgüven, İ. E. (1994). *Psikolojik testler*. Ankara: PDREM Yayınları.

Özgüven, İ. E. (1998). *Bireyi tanıma teknikleri*. Ankara: PDREM Yayınları.

Öztürk, A. (2006). *Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zeka yetenekleri iş doyumları ve tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Öztürk, A. (2011). *Okul öncesi eğitimde müzik*. İstanbul: MORPA Kültür Yayınları.

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

Piji Küçük, D. (2013). Müzik öğretmeni adaylarının müzik öğretmenliğine yönelik tutumları ile benlik saygıları arasındaki ilişki. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(1), 257-270.

Sencer, M., Sencer, Y. (1978). *Toplumsal araştırmalarda yöntem bilim*. Ankara: TODAİE Yayınları, No:172.

Smith, M. (1973). Changes in students attitudes to teaching. *Higher Education*, 2(3), 361-373.

Sönmez, V. (2005). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Şahin, F. (2003). *Müziğin okul öncesi eğitimde kullanılması*. Ankara: Kök Yayıncılık.

Şen, B. (2006). *Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik tutumları ile öğrenme ve ders çalışma stratejileri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Şenol, A. (2013). *Türkiye’de Orff-Schulwerk müzik, oyun ve dans üzerine makaleler*. Koçak, K., Laslo, N. (Editörler). Ankara: Müzik Eğitimi Yayınları.

- T.C. Yükseköğretim Kurulu (2007). *Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları*
- Temiz, E. (2007). *Okul öncesi eğitimde üç yaş dönemindeki 35-40 aylık çocuklara uygulanan ses eğitiminin işitme kayıplı ve işitme kayıpsız çocukların müziksel ses gelişimlerine etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tezbaşaran, A. A. (1996). *Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Tezcan, M.(1988) *Eğitim sosyolojisi*. Ankara: Bilim Yayınları.
- Tosun, Z.D. (2011). *Biyoloji dersine yönelik tutum ölçeği geliştirilmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tufan, E., Güdek, B. (2008). Müzik öğretmenliği mesleğine yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi* Kış, 6(1), 25-40.
- Tufan, S. (2011). *Müzik öğretmeni adaylarının Dalcroze-Kodaly ve Orff yaklaşımlarıyla ilgili görüşleri ile bu yaklaşımların adayların öğretmenlik uygulamasına ilişkin tutumlarına olan etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Uçan, A. (1994). *Müzik eğitimi / temel kavramlar – ilkeler – yaklaşımlar*. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Uçan, A. (2004). *1924-2004 Musiki Muallim Mektebinden Günümüze Müzik Öğretmeni Yetiştirme Sempozyumu II. Cilt*, Arslan, B. (Editör). Isparta: SDÜ Basımevi.
- Uçan, A. (2005). *Müzik eğitimi temel kavramlar- İlkeler- Yaklaşımlar ve Türkiye'deki Durum*. (3. Baskı). Ankara: Evrensel Müzikeyi.
- Uçan, A. (2006). *Müzik öğretmeni yeterlikleri*. Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu, Denizli.

- Uçaner, B. (2011). *Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerinin “Türk Müziği Tarihi” dersine yönelik tutum ve akademik başarıları arasındaki ilişkinin farklı değişkenler açısından değerlendirilmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ülgen, G. (1997). *Eğitim psikolojisi*. İstanbul: Alkım Yayınevi.
- Ülgen, G. (2005). *Eğitim psikolojisi: Kavramlar, ilkeler, yöntemler, kuramlar ve uygulamalar*. İstanbul: Alkım Yayınevi.
- Üstündağ, N. (2001). *Müfredat laboratuvar okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin bilgisayar tutumları ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi.
- Yavuz, B. (2004). *İngilizce öğretmen adaylarının İngilizce'ye ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yazıcı, T. & Kılıç, I. (2015). Güzel Sanatlar ve Tasarım Fakültesi ile Konservatuvar öğrencilerinin müzik öğretmenliği mesleğine yönelik tutumları. *İnönü Üniversitesi Sanat ve Tasarım Dergisi*, 5(11), 79-88.
- Yener, S. (2004). 1924-2004 *Musiki Muallim Mektebinden Günümüze Müzik Öğretmeni Yetiştirme Sempozyumu II*. Cilt. Arslan, B. (Editör), Isparta: SDÜ Basımevi.
- Yıldırım, K. (1995). *Kodaly yöntemi ile müzik eğitimi*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yıldız, Z. (1997). *Öğretmenlik sertifikası programına devam eden öğretmen adaylarının öğrencilere yönelik tutumlarındaki değişimin incelenmesi*. Eğitim Yönetimi Dergisi. Yıl:3 Sayı:3 Yaz Dönemi
- Yılmaz, İ. (2015). *Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

EKLER

- EK-1** : Kişisel Bilgi Formu
- EK-2** : Müzik Öğretmenliği Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği
- EK-3** : Tutum Ölçeği Kullanım İzin Yazısı
- EK-4** : Müzik Öğretmenliği Lisans Programı



EK-1 : Kişisel Bilgi Formu

Bu ölçek, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Müzik Öğretmenliği Mesleğine Yönelik Tutumlarını ölçmek amacıyla hazırlanmıştır. Ölçek iki bölümden oluşmaktadır; birinci bölümde kişisel bilgiler, ikinci bölümde ise “Müzik Öğretmenliği Mesleğine” yönelik tutumlarınızı belirlemek amacıyla hazırlanmış tutum ölçeği yer almaktadır. Ölçekte 19 madde bulunmaktadır. Her ifadeyi okuduktan sonra düşüncenizi ifadenin yanındaki kutucuklardan yalnızca bir tanesini (X) şeklinde işaretleyerek belirtiniz. Tüm soruları eksiksiz doldurmanız araştırma açısından önem teşkil etmektedir. Lütfen işaretsiz ifade bırakmayınız ve herhangi bir kimlik bilgisi kullanmayınız.

Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Halil Uğur KOÇ

Marmara Üniversitesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı

KİŞİSEL BİLGİLER

1. Üniversiteniz :
2. Şu anda devam etmekte olduğunuz sınıfınız:

<input type="checkbox"/> 4. Sınıf 1. Dönem	<input type="checkbox"/> 4. Sınıf 2. Dönem
--------------------------------------------	--------------------------------------------
3. Cinsiyetiniz : Kız Erkek
4. Yaşınız:
5. Mezun olduğunuz okul türünü işaretleyiniz.

<input type="checkbox"/> Güzel Sanatlar Lisesi	<input type="checkbox"/> Genel Lise
------------------------------------------------	-------------------------------------
6. Bireysel çalgınızı yazınız :
7. Okul Öncesi Müzik Eğitiminde Genel Yaklaşımlar Dersi öğretim elemanınızın akademik statüsü nedir?

<input type="checkbox"/> Profesör	<input type="checkbox"/> Doçent	<input type="checkbox"/> Yrd. Doçent
<input type="checkbox"/> Doktor	<input type="checkbox"/> Öğretim Görevlisi	
8. Daha önce okul öncesi dönem ile ilgili eğitim aldınız mı? (Seminer vs.)

<input type="checkbox"/> Evet	<input type="checkbox"/> Hayır
-------------------------------	--------------------------------

EK-2 : Müzik Öğretmenliği Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği

TUTUM İFADELERİ	KUVVETLE	KATILIRIM	KATILIRIM	KARARSIZIM	KATILMAM	ASLA
	1	2	3	4	5	KATILMAM
1. Mesleğimle ilgili faaliyetleri yapmak bana hiç haz vermiyor.						
2. Müzik öğretmenliği mesleğindeki tecrübem arttıkça bu mesleğe daha çok bağlanacağıma inanıyorum.						
3. Müzik öğretmenliğinin bence hiçbir cazip yanı yoktur.						
4. Müzik öğretmenliğinden alacağım manevi doyumunu hiçbir şeye değişmem.						
5. Derslerden ve öğretmenlerden bıktığım için müzik öğretmenliği benim için yapacağım mesleklerin en sonucusudur.						
6. Bu mesleği yapmaktan kimse beni alıkoymaz.						
7. Müzik öğretmenliği mesleğine karşı bir bağlılık duymuyorum.						
8. Bu mesleği bilerek ve isteyerek seçtim.						
9. Müzik öğretmenliğinden alacağım hazzın bana bu mesleğin tüm zorluklarını unutturacağına inanıyorum.						
10. Müzik öğretmeni olacağımı düşündükçe mutsuz oluyorum.						
11. Müzik öğretmeni olarak çalışmak bana gurur verir.						
12. İnsanlara müzik öğretmeyi sevdiğim için bu mesleği seçtim.						
13. Müzik öğretmenliği idealimdeki meslek değildir.						
14. Benden yeni bir meslek seçmem istense hiç tereddütsüz yine müzik öğretmenliğini seçerdim.						
15. Ancak çok zorda kalırsam bu mesleği yapmayı düşünebilirim.						
16. Daha çok gelir getiren bir iş fırsatı bulsam bile yine de müzik öğretmenliğinden vazgeçmem.						
17. Müzik öğretmenliği mesleğini sevmiyorum.						
18. İlerde çocuklarımla müzik öğretmenliği mesleğini seçmesini isterim.						
19. Bu mesleği öğrendikçe ciddiyetini daha iyi anlıyorum.						

EK-3 : Tutum Ölçeği Kullanım İzin Yazısı

Değerli araştırmacı, geliştirmiş olduğumuz ölçeği yüksek lisans tez çalışmanınızda kullanabilirsiniz. Danışmanınıza ve size çalışmalarınızda başarılar dilerim, iyi günler.

Prof. Enver Tufan



EK-4 : Müzik Öğretmenliği Lisans Programı

MÜZİK ÖĞRETMENLİĞİ LİSANS PROGRAMI

I. YARIYIL					II. YARIYIL				
KODU	DERSİN ADI	T	U	K	KODU	DERSİN ADI	T	U	K
A	Müziksel İşleme Okuma Yazma I	2	2	3	A	Müziksel İşleme Okuma Yazma II	2	2	3
A	Piyano I	1	0	1	A	Piyano II	1	0	1
A	Bireysel Çalgı I	1	0	1	A	Bireysel Çalgı II	1	0	1
A	Bireysel Ses Eğitimi I	1	0	1	A	Bireysel Ses Eğitimi II	1	0	1
A	Okul Çalgıları I (Gitar-Bağlama-Blokflüt)	0	2	1	A	Okul Çalgıları II (Gitar-Bağlama-Blokflüt)	0	2	1
GK	Müzik Kültürü	2	0	2	A	Koro I	0	2	1
GK	Felsefe	2	0	2	GK	Genel Müzik Tarihi	2	0	2
GK	Türkiye İ. Yazılı Anlatım	2	0	2	GK	Türkiye İ. Sözlü Anlatım	2	0	2
GK	Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi I	2	0	2	GK	Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi II	2	0	2
GK	Yabancı Dil I	3	0	3	GK	Yabancı Dil II	3	0	3
MB	Eğitim Bilimine Giriş	3	0	3	MB	Eğitim Psikolojisi	3	0	3
TOPLAM		19	4	21	TOPLAM		17	6	20
III. YARIYIL					IV. YARIYIL				
KODU	DERSİN ADI	T	U	K	KODU	DERSİN ADI	T	U	K
A	Müziksel İşleme Okuma Yazma III	2	2	3	A	Müziksel İşleme Okuma Yazma IV	2	2	3
A	Piyano III	1	0	1	A	Piyano IV	1	0	1
A	Bireysel Çalgı III	1	0	1	A	Bireysel Çalgı IV	1	0	1
A	Bireysel Ses Eğitimi III	1	0	1	A	Bireysel Ses Eğitimi IV	1	0	1
A	Koro II	2	2	3	A	Koro III	2	2	3
A	Armoni-Kontropuan-Eşlik I	2	0	2	A	Armoni-Kontropuan-Eşlik II	2	0	2
A	Geleneksel Türk Halk Müziği	2	0	2	A	Geleneksel Türk Halk Müziği Uygulamaları	0	2	1
A	Okul Çalgıları (Gitar-Bağlama-Blokflüt) III*	0	2	1	A	Elektronik Org Eğitimi*	0	2	1
GK	Türk Müzik Tarihi	2	0	2	GK	Bilgisayar II	2	2	3
GK	Bilgisayar I	2	2	3	GK	Türk Eğitim Tarihi*	2	0	2
MB	Öğretim İla ve Yöntemleri	3	0	3	MB	Ölçme ve Değerlendirme	3	0	3
TOPLAM		18	8	22	TOPLAM		16	10	21
V. YARIYIL					VI. YARIYIL				
KODU	DERSİN ADI	T	U	K	KODU	DERSİN ADI	T	U	K
A	Müzik İşleme Okuma Yazma V	2	0	2	A	Müziksel İşleme Okuma Yazma VI	2	0	2
A	Piyano V	1	0	1	A	Piyano VI	1	0	1
A	Bireysel Çalgı V	1	0	1	A	Bireysel Çalgı VI	1	0	1
A	Armoni- Kontropuan-Eşlik III	2	0	2	A	Armoni-Kontropuan-Eşlik IV	2	0	2
A	Koro IV	1	2	2	A	Koro V	1	2	2
A	Orkestra/Orda Müziği I	1	2	2	A	Orkestra/Orda Müziği II	1	2	2
A	Geleneksel Türk Sanat Müziği	2	0	2	A	Geleneksel Türk Sanat Müziği Uygulamaları	0	2	1
A	Eşlik Çalışma*	0	2	1	A	Çalgı Bakım Onarım Bilgisi*	0	2	1
A	Eğitim Müziği Dağıtım	2	0	2	A	Müzik Bilimleri	2	0	2
GK	Güncel ve Popüler Müzikler*	2	0	2	MB	Sınıf Yönetimi	2	0	2
MB	Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı	2	2	3	MB	Okul Öğretim Yöntemleri I	2	2	3
TOPLAM		16	8	20	TOPLAM		14	10	19
VII. YARIYIL					VIII. YARIYIL				
KODU	DERSİN ADI	T	U	K	KODU	DERSİN ADI	T	U	K
A	Piyano VII*	1	0	1	A	Koro ve Yönetimi	0	2	1
A	Bireysel Çalgı VII	1	0	1	A	Orkestra/Orda Müziği ve Yönetimi	1	2	2
A	Koro VI	2	2	3	A	Bireysel Çalgı ve Öğretimi	1	0	1
A	Orkestra/Orda Müziği III	1	2	2	A	Okul Öncesi Müzik Eğitiminde Genel Yaklaşımlar*	0	2	1
A	Türk Müziği Çözümleme*	0	2	1	A	Eğitim Müziği Değerlendirme	2	2	3
A	Okul Öğretim Yöntemleri II	2	2	3	A	Piyano ve Öğretimi	1	0	1
GK	Toplum Hizmet Uygulamaları	1	2	2	MB	Öğretmenlik Uygulamaları	2	6	6
GK	Oyun, Dans ve Müzik*	0	2	1	MB	Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi	2	0	2
GK	Bilimsel Araştırma Yöntemleri	2	0	2	MB	Okul Eğitimi*	2	0	2
MB	Rahberlik	3	0	3					
MB	Okul Değerlendirme	1	4	3					
TOPLAM		14	16	22	TOPLAM		11	14	18

GENEL TOPLAM	Teorik	Uygulama	Kredi	Saat
		125	76	163

A: Alan ve alan eğitimi dersleri, MB: Öğretmenlik meslek bilgisi dersleri, GK: Genel kültür dersleri