

**T.C.**  
**BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**  
**MÜZİK EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**MÜZİK ÖĞRETMENİ ADAYLARININ ÖĞRETMEN VE**  
**MÜZİSYEN KİMLİKLERİ VE BUNLARIN MESLEKİ**  
**PLANLARLA İLİŞKİLERİ**

**İLAYDA DUBAZ**

**BOLU - 2019**

**T.C.**  
**BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**  
**MÜZİK EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**MÜZİK ÖĞRETMENİ ADAYLARININ ÖĞRETMEN VE**  
**MÜZİSYEN KİMLİKLERİ VE BUNLARIN MESLEKİ**  
**PLANLARLA İLİŞKİLERİ**

**Doktora Tezi**

**Hazırlayan**  
**İlayda DUBAZ**

**Danışman**  
**Prof. Dr. Ahmet Serkan ECE**

**İkinci Danışman**  
**Prof. Dr. Altay EREN**

**BOLU, OCAK - 2019**

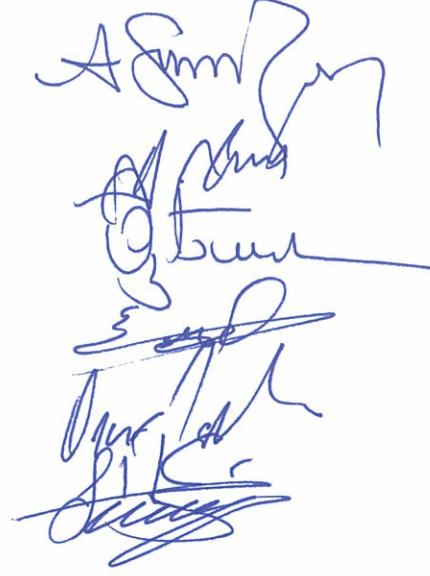
## DOKTORA TEZ ONAY FORMU

İlayda DUBAZ tarafından hazırlanan “Müzik Öğretmeni Adaylarının Öğretmen Ve Müzisyen Kimlikleri Ve Bunların Mesleki Planlarla İlişkileri” adlı çalışma, jürimiz tarafından Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, Müzik Eğitimi Bilim Dalında Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir. (28/01/2019)

### Akademik Ünvan ve Adı Soyadı

### İmza

Üye (Tez Danışmanı) :Prof. Dr. Ahmet Serkan ECE  
Üye (II. Tez Danışmanı ) :Prof. Dr. Altay EREN  
Üye :Prof. Dr. Öznur ÖZTOSUN ÇAYDERE  
Üye :Doç. Dr. Sadık YÖNDEM  
Üye :Doç. Dr. Onur TOPOĞLU  
Üye :Dr. Öğr. Üyesi Sevilay YILDIZ



### Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün Onayı

**Prof. Dr. Türkan ARGON**  
Eğitim Bilimleri Enstitü Müdürü

## ETİK İLKELERE UYULDUĞUNA İLİŞKİN BEYAN

Doktora Tezi olarak sunduğum, "Müzik Öğretmeni Adaylarının Öğretmen ve Müzisyen Kimlikleri ve Bunların Mesleki Planlarla İlişkileri" başlıklı çalışmanın yazılmasında bilimsel ve etik kurallara uyduğumu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda atıfta bulunduğumu, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı, tezin tamamının ya da bir kısmının bu üniversite veya başka bir üniversitede bir tez çalışması olarak sunulmadığını beyan ederim. 28/01/2019



İlayda DUBAZ

**Aileme ve geleceğin müzik öğretmenlerine...**

## TEŞEKKÜR

Öncelikle tez çalışmamın başından sonuna kadar beni yönlendiren, bana destek olan, sabırlı ve anlayışlı davranıp benim her zaman yanımda olan, ayrıca bilgisi, rehberliği ve olağanüstü hoşgörüsü ile akademik hayatıma ışık tutan, beni akademik anlamda ileriye taşıyan ve bana bambaşka bir bakış açısı kazandıran, öğrencisi olmaktan onur duyduğum çok değerli ve kıymetli danışmanlarım Prof. Dr. Ahmet Serkan ECE ve Prof. Dr. Altay EREN'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Tez izleme komitemde yer alan değerli hocalarım Doç. Dr. Sadık YÖNDEM ve Dr. Öğr. Üyesi Sevilay YILDIZ'a, tez jürimde yer alan Prof. Dr. Öznur ÖZTOSUN ÇAYDERE ve Doç. Dr. Onur TOPOĞLU'na destekleri ve önerileri için teşekkür ederim.

Tez çalışma sürecimde, istatistiksel anlamda desteklerini ve bilgilerini benimle paylaşan Araş. Gör. Aytaç GÜT, Dr. Öğr. Üyesi Özgür KAYAPINAR ve Dr. Öğr. Üyesi Yaşar Selman GÜLTEKİN'e; yardımlarını ve desteklerini hiçbir zaman benden esirgemeyen sevgili meslektaşlarım Öğr. Gör. Haluk BÜKÜLMEZ, Araş. Gör. Seda EDEN ÜNLÜ ve Araş. Gör. Sevi BALOĞLU'na ve tezimin redakte sürecinde bana verdiği desteğinden dolayı sevgili Özge ŞAHİN'e teşekkür ederim.

Son olarak, hayatımın her anında bana göstermiş oldukları sabır, anlayış, destek ve sevgilerinden dolayı ve bu süreçte beni hiçbir zaman yalnız bırakmayıp maddi ve manevi destekleri ile yanımda olan aileme; babam İbrahim DUBAZ, kardeşlerim İlter Temel DUBAZ, Nur DUBAZ'a ve varlığıyla beni hayata bağlayan biricik yeğenim Alya DUBAZ'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

İlayda DUBAZ

## İÇİNDEKİLER

ETİK İLKELERE UYULDUĞUNA İLİŞKİN BEYAN.....	i
TEŞEKKÜR.....	iii
İÇİNDEKİLER .....	iv
TABLolar DİZİNİ.....	viii
ŞEKİLLER DİZİNİ .....	x
SİMGELER DİZİNİ .....	xi
KISALTMALAR DİZİNİ.....	xii
ÖZET .....	xiv
ABSTRACT.....	xvi
<b>I. BÖLÜM</b>	
1.Giriş .....	1
1.1. Problem Durumu ve Önem .....	1
1.2. Amaç .....	12
1.3. Sınırlılıklar .....	12
1.4. Sayıtlar .....	12
1.5. Tanımlar .....	13
<b>II. BÖLÜM</b>	
2. Kuramsal Çerçeve ve Konuyla İlgili Literatür .....	14
2.1. Kuramsal Çerçeve .....	14
2.1.1. Kimlik kavramı .....	14
2.1.2. Öğretmen kimliği .....	17
2.1.3. Müzik öğretmeni ve müzisyen kimliği .....	21
2.1.4. Olası benlikler .....	24
2.1.5. Kariyer ve kariyer geliştirme kavramı .....	26
2.1.5.1. Donald Super'in kariyer ve yaşam boyu gelişim teorisi.....	29
2.1.5.2. Holland'ın tipleri, birey-çevre etkileşimi kuramı .....	29
2.1.5.3. Savickas'ın kariyer yapılandırma kuramı.....	30
2.1.5.4. Gottfredson'ın sınırları belirleme, uzlaşma ve kendini yaratma kuramı .....	31
2.1.5.5. Hansen'ın bütünleştirici yaşam planlaması .....	32

2.1.5.6. Lent, Brown ve Hackett'ın sosyal bilişsel kariyer kuramı .....	32
2.1.6. Öğretmenlik mesleği seçimini etkileyen faktörler (FIT-Choice) modeli..	34
2.1.7. Mesleki yönelim ve kariyer geliştirme arzuları (Professional engagement and career development aspirations) .....	37
2.2. Konuyla İlgili Literatür .....	39
2.2.1. Türkiye'de gerçekleştirilen çalışmalar .....	39
2.2.2. Türkiye dışında gerçekleştirilen çalışmalar .....	44
<b>III. BÖLÜM</b>	
3. Yöntem.....	50
3.1. Araştırmanın Deseni.....	50
3.2. Nitel Aşama.....	51
3.2.1. Çalışma grubu .....	51
3.2.2. İşlem yolu.....	52
3.2.3. Veri toplama aracı .....	53
3.2.4. Verilerin toplanması.....	54
3.2.5. Verilerin analizi.....	55
3.3. Nicel Aşama .....	56
3.3.1. Evren ve örneklem .....	56
3.3.2. İşlem yolu.....	59
3.3.3. Veri toplama aracı .....	59
3.3.3.1. Mesleki yönelim ve kariyer geliştirme arzuları ölçeği .....	60
3.3.3.2. Seçimden duyulan memnuniyet ölçeği.....	61
3.3.3.3. Müzik öğretmeni adaylarının öğretmen ve müzisyen kimliği ölçeği .....	61
3.3.4. Verilerin toplanması.....	62
3.3.5. Verilerin analizi.....	62
3.3.5.1. Müzik öğretmeni adaylarının öğretmen ve müzisyen kimlikleri ile mesleki planları arasındaki ilişkilerin incelenmesine yönelik analizler.....	62
3.3.5.2. Müzik öğretmeni adaylarının öğretmen ve müzisyen kimlikleri ile mesleki planları ve kariyer geliştirme arzuları arasındaki ilişkilere yönelik analizler.....	65



#### IV. BÖLÜM

4. Bulgular ve Yorumlar .....	68
4.1. Ön Analizler .....	68
4.1.1. Müzik öğretmeni kimliğine yönelik MANCOVA ve ANOVA analizleri	68
4.1.2. Müzisyen kimliğine yönelik MANCOVA ve ANOVA analizleri.....	71
4.1.3. Mesleki yönelim ve kariyer geliştirme arzularına yönelik MANCOVA ve ANOVA analizleri .....	72
4.2. Müzik Öğretmeni Adaylarının Öğretmen ve Müzisyen Kimliği Ölçeğine İlişkin Bulgular ve Yorumlar .....	74
4.2.1. Öğretmen kimliğine yönelik tema ve kategorilere ilişkin bulgular ve yorumlar .....	75
4.2.2. Müzisyen kimliğine yönelik tema ve kategorilere ilişkin bulgular ve yorumlar .....	89
4.2.3. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen bulgular ve yorumlar ...	91
4.2.3.1. Öğretmen kimliği ölçeğine ilişkin açımlayıcı faktör analizi sonuçları.....	91
4.2.3.2. Müzisyen kimliğine ilişkin açımlayıcı faktör analizi sonuçları....	94
4.2.4. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen bulgular ve yorumlar ..	96
4.2.4.1. Öğretmen kimliğine ilişkin doğrulayıcı faktör analizi sonuçları..	97
4.2.4.2. Müzisyen kimliğine ilişkin doğrulayıcı faktör analizi sonuçları..	99
4.3. Müzik Öğretmeni Adaylarının Öğretmen ve Müzisyen Kimlikleri ile Mesleki Planları ve Kariyer Geliştirme Arzuları Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular ve Yorumlar .....	101
4.3.1. Korelasyon analizi.....	101
4.3.2. Yapısal eşitlik modellemesi .....	105

#### V. BÖLÜM

5. Sonuçlar ve Öneriler .....	115
5.1. Araştırmanın Birinci Sorusuna Yönelik Sonuçlar.....	115
5.2. Araştırmanın İkinci Sorusuna Yönelik Sonuçlar .....	116
5.3. Öneriler .....	118
5.3.1. Müzik öğretmeni eğitimine yönelik öneriler .....	118
5.3.2. Gelecekte yapılacak araştırmalara ilişkin öneriler .....	120

KAYNAKÇA.....	122
EKLER.....	135
EK-1. Müzik Öğretmeni Adaylarının Öğretmen ve Müzisyen Kimliği Ölçeğinde Yer Alan Taslak Maddeler.....	135
EK-2. Müzik Öğretmeni Adaylarının Öğretmen ve Müzisyen Kimliği Ölçeği (Denemelik Ölçek).....	140
EK-3. Müzik Öğretmeni Adaylarının Öğretmen ve Müzisyen Kimliği Ölçeği (Nihai Ölçek) .....	143
EK-4. Mesleki Yönelim ve Kariyer Geliştirme Arzuları Ölçeği ve Seçimden Duyulan Memnuniyet Ölçeği .....	146
EK-5. Abant İzzet Baysal Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu İzni.....	147
EK-6. Araştırma İzinleri .....	148
ÖZGEÇMİŞ .....	160

## TABLOLAR DİZİNİ

<b>Tablo 2.1.</b> Kariyer ile ilgili belli başlı kuramlar.....	27
<b>Tablo 3.1.</b> Nitel aşamada çalışma grubunda yer alan adayların frekans ve yüzde tablosu. .....	52
<b>Tablo 3.2.</b> Müzik öğretmeni adaylarının öğretmen ve müzisyen kimliğine yönelik hazırlanan görüşme soruları.....	54
<b>Tablo 3.3.</b> Pilot çalışmada yer alan adayların frekans ve yüzde tablosu.....	57
<b>Tablo 3.4.</b> Nihai ölçek uygulamasında yer alan adayların frekans ve yüzde tablosu. ...	58
<b>Tablo 3.5.</b> Mesleki yönelim ve kariyer geliştirme arzuları ölçeğiyle ilgili DFA sonuçları. .....	60
<b>Tablo 4.1.</b> Müzik öğretmeni kimliğine yönelik Anova analizi sonuçları. ....	70
<b>Tablo 4.2.</b> Müzisyen kimliğine yönelik Anova analizi sonuçları. ....	72
<b>Tablo 4.3.</b> Mesleki yönelim ve kariyer geliştirme arzularına yönelik Anova analizi sonuçları.....	74
<b>Tablo 4.4.</b> Birinci görüşme sorusuna yönelik temalar ve kategorilerle ilgili frekans tablosu.....	75
<b>Tablo 4.5.</b> İkinci görüşme sorusuna yönelik temalar ve kategorilerle ilgili frekans tablosu. .....	77
<b>Tablo 4.6.</b> Üçüncü görüşme sorusuna yönelik temalar ve kategorilerle ilgili frekans...	78
<b>Tablo 4.7.</b> Dördüncü görüşme sorusuna yönelik temalar ve kategorilerle ilgili frekans	79
<b>Tablo 4.8.</b> Beşinci görüşme sorusuna yönelik temalar ve kategorilerle ilgili frekans ...	80
<b>Tablo 4.9.</b> Altıncı görüşme sorusuna yönelik temalar ve kategorilerle ilgili frekans ....	82
<b>Tablo 4.10.</b> Yedinci görüşme sorusuna yönelik temalar ve kategorilerle ilgili frekans	83
<b>Tablo 4.11.</b> Sekizinci görüşme sorusuna yönelik temalar ve kategorilerle ilgili frekans .....	85
<b>Tablo 4.12.</b> Dokuzuncu görüşme sorusuna yönelik temalar ve kategorilerle ilgili frekans tablosu.....	86
<b>Tablo 4.13.</b> Onuncu görüşme sorusuna yönelik temalar ve kategorilerle ilgili frekans tablosu.....	87
<b>Tablo 4.14.</b> On birinci görüşme sorusuna yönelik temalar ve kategorilerle ilgili frekans tablosu.....	89

<b>Tablo 4.15.</b> Müzik öğretmeni olma isteği ile ilgili ifadeler kapsamında gerçekleştirilen açımlayıcı faktör analizi sonuçları.....	91
<b>Tablo 4.16.</b> Müzik öğretmeni olma durumuyla ilgili ifadeler kapsamında gerçekleştirilen açımlayıcı faktör analizi sonuçları.....	92
<b>Tablo 4.17.</b> Müzik öğretmeni olarak kendinden beklentilerle ilgili ifadeler kapsamında gerçekleştirilen açımlayıcı faktör analizi sonuçları.....	93
<b>Tablo 4.18.</b> Müzik öğretmeni olarak çalışma süresini planlamayla ilgili ifadeler kapsamında gerçekleştirilen açımlayıcı faktör analizi sonuçları.....	93
<b>Tablo 4.19.</b> Müzisyen olma nedenleri ile ilgili ifadeler kapsamında gerçekleştirilen açımlayıcı faktör analizi sonuçları.....	94
<b>Tablo 4.20.</b> Müzisyen olma durumuyla ilgili ifadeler kapsamında gerçekleştirilen açımlayıcı faktör analizi sonuçları.....	95
<b>Tablo 4.21.</b> Müzisyen olarak kendinden beklentilerle ilgili ifadeler kapsamında gerçekleştirilen açımlayıcı faktör analizi sonuçları.....	96
<b>Tablo 4.22.</b> Öğretmen kimliği ölçeğine yönelik DFA sonuçları.....	97
<b>Tablo 4.23.</b> Müzisyen kimliği ölçeğine yönelik DFA sonuçları.....	99
<b>Tablo 4.24.</b> Betimsel istatistikler ve korelasyon analizi sonuçları.....	101
<b>Tablo 4.25.</b> Öğretmen kimliğine yönelik başlangıç modeliyle ilgili yapısal eşitlik modellemesi analiz sonuçları.....	106
<b>Tablo 4.26.</b> Müzisyen kimliğine yönelik başlangıç modeliyle ilgili yapısal eşitlik modellemesi analiz sonuçları.....	107
<b>Tablo 4.27.</b> Nihai modele ilişkin yapısal eşitlik modellemesi analiz sonuçları.....	111

## ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 2.1. Öğretmen kimliğini oluşturan unsurların etkileşimi .....	20
Şekil 2.2. Holland'ın kişilik tipleri .....	30
Şekil 2.3. Öğretmenlik mesleği seçimini etkileyen faktörler (FIT- Choice) modeli.....	35
Şekil 3.1. İşlem yolu (Nitel aşama). .....	52
Şekil 3.2. İşlem yolu (Nicel aşama).....	59
Şekil 3.3. Araştırmanın işlem yolu. ....	66
Şekil 4.1. Öğretmen kimliği ölçeğine yönelik ikinci düzey DFA sonucu.....	98
Şekil 4.2. Müzisyen kimliği ölçeğine yönelik ikinci düzey DFA sonucu. ....	100
Şekil 4.3. Öğretmen kimliğine yönelik başlangıç modeli. ....	106
Şekil 4.4. Müzisyen kimliğine yönelik başlangıç modeli.....	107
Şekil 4.5. Nihai model. ....	110

**SİMGELER DİZİNİ**

- : Negatif  
% : Yüzde  
 $\bar{X}$  : Aritmetik Ortalama  
< : Küçük  
> : Büyük  
f : Frekans  
n : Örneklemdaki Birey Sayısı  
p : Güven Aralığı  
r : Korelasyon Katsayısı  
S.H. : Standart Hata  
S.S. : Standart Sapma  
Sd : Serbestlik Derecesi  
 $\alpha$  : Cronbach Alfa Katsayısı  
B : Standartlaştırılmış Beta Katsayısı  
 $\eta^2_p$  : Kısmi Eta-Kare Katsayısı  
 $\chi^2$  : Ki Kare Değeri

**KISALTMALAR DİZİNİ**

ABD	: Amerika Birleşik Devletleri
BAİBÜ	: Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Akt.	: Aktaran
ANOVA	: Tek Değişkenli Varyans Analizi
bkz	: Bakınız
CFI	: Karşılaştırmalı Uyum İndeksi
DFA	: Doğrulayıcı Faktör Analizi
FIT-Choice	: Factors Influencing Teaching Choice
FÖK	: Fen Bilgisi Öğretmen Kimliği
GFI	: Uyum İyiliği İndeksi
KKT	: Kendini Kimliklendirme Tercihi
KMO	: Kaiser-Meyer-Olkin
LISREL	: Linear Structural Models
MANCOVA	: Çok Değişkenli Kovaryans Analizi
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
MEÖK	: Müzik Eğitiminde Öğretmen Kimlikleri
MÖA	: Müzik Öğretmeni Adayları
MÖGT	: Müzik Öğretmeni Görev Taahhüdü
MÖK	: Müzik Öğretmeni Kimliği
MÖÖY	: Müzik Öğretmeni Öz Yeterliliği
MYEKÖ	: Mesleki Yönelim ve Kariyer Geliştirme Arzuları Ölçeği
NNFI	: Normlaştırılmamış Uyum İndeksi
OECD	: Organisation for Economic Co-Operation and Development
ÖMSEF	: Öğretmenlik Mesleği Seçimini Etkileyen Faktörler
PECDA	: Professional Engagement and Career Development Aspirations
PISA	: Programme for International Student Assessment
RMSEA	: Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü
s.	: Sayfa
SDMÖ	: Seçimden Duyulan Memnuniyet Ölçeği
SMKK	: Sosyal Bilişsel Kariyer Kuramı

SPSS	: Statistical Packages for the Social Sciences
SRMR	: Standartlaştırılmış Hata Kareleri Ortalamasının Karekökü
UÖÖD	: Uzun Dönemli Özgün Öğretme Deneyimi
vb.	: Ve Benzeri
YEM	: Yapısal Eşitlik Modellemesi
YÖK	: Yüksek Öğretim Kurulu





**ÖZET****MÜZİK ÖĞRETMENİ ADAYLARININ ÖĞRETMEN VE MÜZİSYEN  
KİMLİKLERİ VE BUNLARIN MESLEKİ PLANLARLA İLİŞKİLERİ**

Dubaz, İlayda

Doktora Tezi

Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı

Müzik Eğitimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı : Prof. Dr. Ahmet Serkan ECE

İkinci Danışman : Prof. Dr. Altay EREN

Ocak – 2019, xvii + 164 Sayfa

Bu araştırmanın iki amacı bulunmaktadır. Birincisi, müzik öğretmeni adaylarının öğretmen ve müzisyen kimliklerinin keşfedilmesi; ikincisi ise müzik öğretmeni adaylarının öğretmen ve müzisyen kimliklerinin mesleki planlarını ve kariyer geliştirme arzularını anlamlı düzeyde yordayıp yordamadıklarının incelenmesidir.

Bu çalışmada karma yöntem kullanılmıştır. Çalışmanın deseni, ardışık sıralı desendir. Karma çalışmanın nitel boyutunu gömülü teori oluştururken, nicel boyutunu ise ilişkisel yordayıcı desen oluşturmuştur. 2016-2017 akademik yılında gerçekleştirilen çalışmanın nitel aşamasında, Marmara Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi ve Trakya Üniversitesindeki Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı'ndaki 3 ve 4. sınıflarda öğrenim gören 45 öğretmen adayından, nicel aşamasında ise toplam 11 üniversitenin Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı'ndaki 1, 2, 3 ve 4. sınıflarda öğrenim 1065 öğretmen adayından elde edilen veriler kullanılmıştır. Nitel aşamada amaçlı örnekleme, nicel aşamada ise basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışmada, araştırmacılar tarafından geliştirilen "Müzik Öğretmeni Adaylarının Öğretmen ve Müzisyen Kimliği Ölçeği" ve Eren ve Tezel (2010) tarafından Türkçeye uyarlanan "Mesleki Yönelim ve Kariyer Geliştirme Arzuları Ölçeği" (Watt ve Richardson, 2008) ile "Seçimden Duyulan Memnuniyet Ölçeği" (Watt ve Richardson, 2007) veri toplama araçları olarak kullanılmıştır.

Araştırmada elde edilen bulgulardan hareketle, ön analizde demografik değişkenlerin araştırmanın değişkenleri üzerinde olası etkilerinin olup olmadığını sorgulamak için MANCOVA ve ANOVA analizleri yapılmıştır. Araştırmanın birinci sorusuna yönelik içerik analizi gerçekleştirilirken ikinci sorusuna yönelik olarak korelasyon ve yapısal eşitlik modellemesi analizleri gerçekleştirilmiştir.

Araştırmadan elde edilen bulgular; (a) mőzık öğretmen adaylarının öğretmen kimliklerinin genel anlamda, mőzisyen kimliği ve mőzık öğretmeni kimliği olarak adlandırılabilen iki ana tema etrafında açıklanabildiğini; (b) bu temalarla ilgili kategorilerin daha büyük bir örnekleme geçerli ve güvenilir biçimde genellenebildiğini ve (c) mőzisyen kimliği ile mőzık öğretmeni kimliğini oluşturan faktörlerin, mőzık öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelme ve liderlik arzusu dışındaki kariyer geleiştirme arzularıyla anlamlı düzeyde ve seçici biçimde ilişkilendiğini göstermiştir.

**Anahtar kelimeler:** Kimlik, Öğretmen Kimliği, Mőzisyen Kimliği, Mesleki Plan, Kariyer Geleiştirme Arzusu

**ABSTRACT****PRE-SERVICE MUSIC TEACHERS' TEACHER AND MUSICIAN  
IDENTITIES AND THEIR ASSOCIATIONS  
WITH PROFESSIONAL PLANS**

Dubaz, İlayda

Phd Thesis

Department of Fine Arts Education

Department of Music Education

Supervisor : Prof. Dr. Ahmet Serkan ECE

Co Supervisor: Prof. Dr. Altay EREN

January – 2019, xvii + 164 Pages

The purpose of the present study is two-fold. Firstly, it attempts to explore teacher and musician identities of pre-service music teachers; and secondly, to analyze whether the aforementioned identities of pre-service music teachers significantly predict their professional engagement and career development aspirations or not.

The research study employed the mixed research method and the consecutive sequence design. While the qualitative dimension of the study was formed through the grounded theory; the quantitative dimension was formed through the predictive correlational design.

In the qualitative phase of the study which was carried out in the 2016-2017 academic year; the data were collected from 45 third and fourth grade pre-service music teachers enrolled in the Faculty of Education, Department of Music Education at Marmara University, Gazi University, Bolu Abant İzzet Baysal University and Trakya University. On the other hand, in the quantitative phase of the study, the data were collected from 1065 first, second, third and fourth grade pre-service music teachers who were enrolled in Faculty of Education, Department of Music Education of eleven universities of in total. The qualitative phase of the study employed the purposeful sampling method, and the quantitative phase employed the simple random sampling method. The data collection tools of the study consisted of; “Teacher and Musician Identity of Pre-service Music Teachers Scale” developed by the researchers, and “Professional Engagement and Career

Development Aspirations Scale” (Watt and Richardson, 2008) and “Career Choice Satisfaction Scale” (Watt and Richardson, 2007) translated into the Turkish language by Eren and Tezel (2010).

In light of the findings of the present study; MANCOVA and ANOVA analyses were performed to determine whether the demographic variables have possible effects on the variables of the study in the preliminary analysis or not. In the process of performing a content analysis for the first research question of the study; a correlation analysis and structural equation modeling analysis were also performed for the second research question.

In conclusion, the results of the re-teach study revealed that; a) in general terms, teacher identities of the pre-service music teachers can be explained by two main themes given as musician identity and teacher identity; b) the categories concerning these themes can be generalized with a larger sample in a valid and reliable manner, and c) the factors that comprise the musician and music teacher identities are significantly and selectively correlated with pre-service music teachers’ professional engagement and career development aspirations with one exception (i.e., leadership aspirations).

**Keywords:** Identity, Teacher Identity, Musician Identity, Professional Engagement, Career Development Aspiration

# I. BÖLÜM

## 1.Giriş

Bu bölümde; araştırmanın problem durumu ve önemine, amacına, sınırlılıklarına, sayıltılarına ve ilgili kavramların tanımlarına yer verilmiştir.

### 1.1. Problem Durumu ve Önem

Nitelikli öğretmen yetiştirme, ülkemizdeki eğitim sisteminin öncelikli sorunlarından birisidir (Üstüner, 2004; Baskan, 2001; Abazaoğlu, Yıldırım ve Yıldızhan, 2016). Türkiye'deki eğitim fakülteleri öğretmen ihtiyacını karşılamayı ve ihtiyaç duyulan nitelikli öğretmen yetiştirmeyi hedeflemektedir (Yüksel, 2007). Esasen nitelikli öğretmen yetiştirme sorununun hem Türkiye açısından hem de ABD, İngiltere, Avustralya, Hollanda ve Portekiz gibi dünyanın birçok ülkesi açısından önemli bir problem durumu olduğu söylenebilir (OECD, 2011, 2016). Nitekim ülkelerin gelişimi ve ilerlemesinin temelinde, yetiştirdikleri öğretmen gücünün niteliği yer almaktadır (Şişman, 2017; Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005). Konuyla ilgili literatürde öğretmen yetiştirme sürecini ve buna bağlı olan sorunları ele alan birçok araştırma bulunmaktadır (bkz. Üstüner, 2004; Baskan, 2001; Şişman, 2009; Özyürek, 2008; Abazaoğlu, Yıldırım ve Yıldızhan, 2016; Azar, 2011; Akdemir, 2013).

Bu bağlamda gerçekleştirilen araştırmaların yanında, Milli Eğitim Bakanlığının (MEB) öğretmen yeterlikleri konusunu ele aldığı ve Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü tarafından düzenlenen "Temel Eğitime Destek Projesi Öğretmen Eğitimi" bileşeni kapsamında, öğretmenlik mesleğinin genel yeterlikleri ve özel alan yeterliklerinin belirlenmesi ile öğretmen yeterliklerinin iyileştirilmesine yönelik okul temelli meslekî gelişim kılavuzu hazırlığına ilişkin önemli çalışmalar yürütülmüştür (MEB, 2006). Bu çalışmalar sonucunda, öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri; kişisel

ve mesleki değerler/mesleki gelişim, öğrenciyi tanıma, öğrenme ve öğretim süreci, öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme, okul-aile ve toplum ilişkileri ile program ve içerik bilgisi olmak üzere altı temel yeterlik alanından oluşmuştur. Bu temel yeterlik alanlarından biri olan program ve içerik bilgisi; öğretmen adaylarına, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği temel bilgi (içerik bilgisi, yöntem bilgisi vb.) ve becerilerin (öğretim sürecinde uygun öğretim yöntem ve tekniklerini etkili biçimde kullanabilme vb.) kazandırılmasıyla yakından ilgilidir. Öğretmen niteliğinin tanımlanmasına ve öğretmen eğitiminden beklenen sonuçlara yönelik olarak gerçekleştirilen bu ve benzeri çalışmalara karşın, Türkiye'de nitelikli öğretmen yetiştirme hedefine etkili biçimde ulaşamadığı ifade edilebilir (Şişman, 2017; Yüksel, 2007).

Öğretmen yetiştirme konusu Türkiye'nin gündeminde olup özellikle 1980'lere dek öğretmen yetiştirme sisteminde yeni düzenlemelere gidilmiştir. Buna bağlı olarak eleştiri ve tartışmalar devam etmektedir (Ünal, 2011). Nitekim öğretmen yetiştirme sürecinde öğretmenlik mesleğinin başarılı olabilmesi, öğretmenin niteliğine bağlı olup bu niteliğin yükseltilmesi söz konusu süreçte oldukça önemlidir (Kurtuldu, 2010). Bu durumun müzik öğretmeni adaylarının yetiştirilmesine yönelik olarak da belirgin olduğu söylenebilir. Örneğin, Yayla (2003), müzik öğretmeni yetiştiren kurumlardaki yapıyı; eğitim-öğretim programları, öğretim elemanları, öğrenci kaynağı ve seçimi, fiziki ortam ve mali yapı açısından incelemiştir. Çalışmada, müzik eğitimi anabilim dalındaki öğretim elemanlarının müzik öğretmeni yetiştirme sürecinde; bu kurumların yapısı, amacı, personeli, eğitim programları, öğrenci seçimi-kaynağı ve mali yapıyı yeterli görmedikleri ve mezun öğrencilerin meslekleri ve müzik eğitimi ile ilgili olumsuz görüşleri içeren bir yaklaşım içerisinde oldukları saptanmıştır. Başka bir çalışmada ise, Deniz ve Gündoğdu (2008), ilk ve ortaöğretim kurumlarında çalışan müzik öğretmenlerinin düşüncelerinden hareketle, alanda görev yapan müzik öğretmenlerinin sahip oldukları mesleki alan yeterlik seviyelerini belirlemişlerdir. Müzik öğretmenlerinin meslektaşlarının mesleki alan yeterliklerine yönelik düşüncelerini belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmada, müzik öğretmenlerinin mesleki yeterlikleri dokuz boyutta ele alınmıştır. Bunlar; kulak eğitimi, ses eğitimi, çalgı eğitimi, toplu söyleme eğitimi, toplu çalma eğitimi, müzikal yaratıcılık, özel öğretim yöntemleri ile müzik öğretimi yapma, genel müzik bilgisi/kültürü ve teknolojik araçları müzik eğitiminde kullanma boyutları olarak ele alınmıştır. Elde

edilen sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde, müzik öğretmenleri meslektaşlarını genellikle müzik eğitime yönelik yeterlikleri açısından yeterli görmemektedir.

Buradan hareketle, müzik öğretmeni adaylarının yetiştirilmesinde gözlenen eksikliklerin ve yetersizliklerin olduğu söylenebilir. Buna bağlı olarak hizmet öncesi eğitim süreçlerinde gözlenen bu ve benzeri eksikliklerin, hemen her öğretmen eğitim programının temel amaçları arasında yer alan ‘nitelikli öğretmen kimliği geliştirme’ (Darling-Hammond, 2017; Feiman-Nemser, 2008) hedefine sağlıklı biçimde ulaşılmasını engelleyebileceği açıktır. Nitekim öğretmen eğitim programlarında gözlenen bu eksikliklerin ve/veya bu programların etkili olmamaları öğretmen kimliğinin gelişimini olumsuz yönde etkileyebilir. Buna ek olarak Uçan (2005)’a göre, programlar sürekli iyileştirilse de özellikle müzik öğretmenliği lisans programında yer alan meslek bilgisi, genel kültür ve alan eğitimi derslerinin ağırlıkları arasındaki dengesizlik, ders çeşidi ve sayısının gereğinden çok olması, ders dışı çalışmalar için ayrılan zamanın azlığı gibi olumsuzluklar adayların yetiştirilmesine yönelik hâlen sorun teşkil etmektedir. Ayrıca müzik eğitiminin yapısı içerisinde yer alan müzik öğretmenin rolü, onun mesleğe olan yaklaşımı, kendine olan güveni ve bireysel başarısı öğretmen yetiştirme sürecini etkileyebilir (Kurtuldu, 2010).

Yukarıdaki açıklamalara ek olarak, eğitim sistemi ancak nitelik bakımından belirli bir düzeye, donanım ve bilince ulaşmış öğretmenler yoluyla sağlanabilir; ayrıca öğretmen yetiştiren kurumların (eğitim fakülteleri) öğretmenlik meslek bilgisine yönelik uygulamalarını bugünün koşullarına göre güncel tutması gerekir (Demirci, 2017). Ancak Yüksek Öğretim Kurulunun 2018 yılında yayımladığı müzik öğretmenliği lisans programında meslek bilgisi derslerinin alan bilgisi derslerine oranla az olması, lisans eğitiminin başından itibaren yeterli sayıda meslek dersi olmaması, ayrıca örtük programın da dikkate alınmaması durumu göz önünde bulundurulduğunda (bkz. YÖK, 2018), adayların öğretmenlik mesleğini benimseyememe ve kimlik oluşturmama süreci beklenen bir sonuç olabilir. Bu sürecin iyileştirilmesi, lisans eğitiminin başından itibaren meslek derslerinin artırılması ve bu derslerin nitelik ve yeterlik kazanması, bu derslerde genel olarak kariyer ve kimlik oluşturma bilincinin verilmesi gibi daha etkili yaklaşım ve uygulamalarla gerçekleşebilir. Müzik öğretmeni yetiştirme sürecinin nitelik ve nicelik

bakımından eşit bir düzeyde ele alınarak bu süreç, müzik öğretmeni yetiştirme yaklaşımlarının oluşması, eğitim-öğretim programının önemi ve müzik öğretmenlerinin taşınması gereken özelliklerin saptanarak geliştirilebilmesi gibi unsurlarla desteklenebilir. Ayrıca müzik öğretmeni yetiştiren kurumların yeni sistem ve yaklaşımları göz ardı etmeden yenilenme sürecinde olmaları, sorunların çözümü için yardım sağlayabilir (Yayla, 2003).

Diğer yandan, ortaöğretim kademesindeki öğrencilerin müzik veya resim alanında bilinçlendirilmemesi ve yönlendirilmemesi durumu da üniversitelerin güzel sanatlar eğitimi bölümlerindeki müzik ve resim eğitimi anabilim dallarının sınavlarına girecek adayların aleyhine bir durum olarak görülebilir. Örneğin, matematik ve fen alanlarında 15 yaş grubundaki öğrencilerin zorunlu eğitim sonunda hayata hazır oluş durumlarını belirlemeyi amaçlayan PISA (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı) sınavları, dünyanın en kapsamlı eğitim araştırmasıdır. Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) tarafından yapılan PISA; söz konusu alanlarda ülkenin hangi düzeyde olduğunu, ve bu ülkelerin eksikliklerinin ve alınması gereken tedbirlerin belirlenerek eğitim düzeyinin yükseltilmesi amacıyla uygulanmaya başlamıştır (<http://www.meb.gov.tr/>, 5.10.2018 tarihinde erişildi). Ancak söz konusu alanlara yönelik PISA gibi kapsamlı herhangi bir sınavın olmaması, ortaöğretimdeki öğrencilerin bu alandaki yeterliklerinin ve bu alana ilgilerinin tespit edilememesi durumunu doğurabilir. Ayrıca, söz konusu durumun, mesleğini öğretmen olarak planlayacak adaylar için, onların kimlik kazanma ve kariyer planlama süreçlerini olumsuz yönde etkileyeceği de söylenebilir.

Bu noktada, nitelikli öğretmen yetiştirmede karşılaşılan birtakım sorunların olması ve bu sorunların tespit edildiği hâlde çözümlenememesi, genelde öğretmenlik mesleği, özelde ise müzik öğretmenliği açısından adayların yetiştirilme sürecini olumsuz yönde etkileyebilir. Örneğin, Çevik (2004), nitelikli müzik öğretmeni yetiştirme konusunda eğitim fakültelerinin müzik eğitimi anabilim dalındaki öğretim elemanlarının, son sınıfta öğrenim gören öğrencilerinin ve buradan mezun olan müzik öğretmenlerinin görüşlerinden hareketle, programın müzik öğretmenliği yeterliğine ne ölçüde katkı sağladığını incelemiş ve önerilerde bulunmuştur. Buna göre, katılımcılar, programın



verimliliğini yükseltmeye yönelik, nitelikli öğretim elemanları seçme ve yetiştirme, mesleki formasyon kazandırmada uygulama ve okul destekli yaşantıların verimini artırma, anabilim dallarının fiziksel ve teknolojik olanakları geliştirme, öğretim programlarının tasarımı ve uygulama boyutunun olması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Bu noktada, müzik eğitimine yönelik lisans programlarının geliştirilmesinde ve hayata geçirilmesinde gözlenen eksikliklerin ve sorunların, öğretmen adaylarının müzik öğretmeni ve müzisyen kimliklerinin gelişimini etkileyebileceği ve bu nedenle öğretmen yetiştirme sürecinde hem programın hem de bahsi geçen sorunların ele alınarak incelenmesinin önemli olduğu çıkarımında bulunulabilir. Dolayısıyla, müzik öğretmeni adaylarının öğretmen ve müzisyen kimliklerinin incelenmesinin söz konusu sorunların çözümünde önemli bir zemin sağlayacağı söylenebilir. Müzik öğretmeni adaylarının öğretmen yetiştirme sürecinde, kimlik özelliklerinin incelenmesi ve öğretmen profilinin belirlenmesi, hem onların mesleki anlamda ihtiyaç duydukları gereksinimlerin karşılanması hem de nitelikli öğretmen kimliğinin geliştirilmesi açısından son derece önemlidir (Koçak, Ulusoy ve Önen, 2012).

Nitekim öğretmenin mesleğine olan yatırımı ve motivasyonu, kendisini mesleki anlamda nasıl gördüğüyle ve kendinde oluşturduğu kimlikle yakından ilişkilidir (Yaşar, Bilaloğlu ve Karabay, 2009). Bir öğretmenin “Şu an ben kimim, öğretmen olarak rolümü nasıl görüyorum, ne tür bir öğretmen olmak istiyorum?” gibi sorular, onun kendi kimliğini anlama yolunda yanıtlaması gereken önemli sorulardır (Cheung, 2008). Öğretmen kimliği, bir öğretmenin kendini öğretmen olarak değerlendirmesiyle ilgilidir. Öğretmen kimliğinin oluşumu, sosyal ve toplumsal olarak kabul edilen bir kimliği kazanma ve yeniden tanımlama sürecidir. Ayrıca öğretmen kimliğinin oluşumuna bir öğrenme süreci olarak da bakılabilir. Bu süreç içerisinde öğretmen; alanıyla ilgili normları, değerleri ve kültürün beklentilerini öğrenir, içselleştirir, eleştirir veya değiştirir (Duru, 2006; Coldron ve Smith, 1999; akt. Yaşar, Karabay ve Bilaloğlu, 2013).

Konuyla ilgili literatür incelendiğinde öğretmen kimliği ile ilgili çok sayıda araştırmanın yapıldığı görülmektedir. Özetle, bu bağlamda gerçekleştirilen araştırmalarda, öğretmen/öğretmen adaylarının mesleki kimlikleri (Reppa ve Gournelou,

2012; Izadinia, 2013; Reida ve diğeri, 2008; Esen, 2005; Hsieh 2010; Dede ve Akkoç, 2016), öğretmen/öğretmen adaylarının öğretmen kimliği (Gümüslü, 2005; Kılınç, 2009; Dönmez, 2008; Korhonen ve Törmä, 2016; Trent, 2011; Yuan ve Lee, 2015; Woods ve Jeffrey, 2002; Vulliamy, Kimonen, Nevalainen ve Webb, 1997), öğretmen kimliğini etkileyen faktörler (Duru, 2006; Yaşar, Karabay ve Bilaloğlu, 2013; Yaşar, Bilaloğlu ve Karabay, 2009; Yavuz, 2010) incelenmiştir. Bu ve benzeri araştırmalarda, öğretmenlerin/öğretmen adaylarının öğretme konusunda kendilerini öğretmen olarak nasıl gördükleri; mesleki gelişimleri üzerindeki gelişimleri; gelişimlerinin teşvik edilme durumu; öğretmenlik ile ilgili inançları; kimlik gelişiminde kişilik özellikleri, öğretme isteği, alınan eğitim, çevre ve stajın etkili olma durumu gibi olgular incelenmiştir. Bu bağlamda öğretmen kimliği; bireyin, öğretmen olma (iyi bir öğretmen, mesleğe yeni başlayan öğretmen gibi) ile ilgili sahip olduğu inançlar, değerler ve bağlılıklar olarak tanımlanabilir (Hsieh, 2010). Kişisel ve mesleki deneyimlerin de etkili olduğu öğretmen kimliğine; öğretmenin bilgisi, mesleki gelişimi, morali ve endişesi gibi değişkenlerin de etki ettiği söylenebilir (Yavuz, 2010). Örneğin, Yaşar, Bilaloğlu ve Karabay (2009) okulöncesi öğretmen adaylarının öğretmen kimliği oluşturmalarında rol oynayan etkenleri ve öğretmen adaylarının bu etkenleri nasıl yorumladıklarını tespit etmek amacıyla yapmış oldukları çalışmada; öğretmen adaylarının inançlarının, okul deneyimini ve aldıkları eğitime bakış açılarını etkilediğini ve aynı zamanda kendilerine yönelik algılarının oluşmasında da önemli bir rol oynadığını, öğretmenlik konusundaki inançlarının öğretmenlik kimliğinin oluşmasında bir filtre görevi gördüğünü, uygulamaya önem verdiklerini ve öğretmenlik becerisini sınıf yönetimi ile bağdaştırma eğiliminde olduklarını saptamışlardır.

Diğer taraftan, öğretmen kimliğini destekleyici farklı bakış açıları göz önünde bulundurularak, öğretmen kimliğine etkisinin olduğu düşünülen olası benlikler (possible selves) kavramı da incelenmiştir. Söz konusu kavram, öğretmen kimliği kadar önemli olup aynı zamanda öğretmen kimliğinin gelecekle ilgili beklentileri yansıtan bir yönünü içermesi nedeniyle yakından ilişkili olarak görülmüş ve Markus ve Nurius (1986) tarafından geliştirilmiştir. Olası benlikler; bireyin ne olabileceği, ne olmak istediği ve ne olmaktan korktuğu konusunda fikirler içerir. Olası benlikler, “ben”in gelecek durumlardaki öznel temsillerini oluşturur ve kişisel amaçların oluşumu ve

belirginleşmesine imkan sağlar (Aydın, 1996). Örneğin, Tavşanlı ve Saraç (2016) lisans 4. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının (n = 444) oluşması muhtemel öğretmen kimliklerini, “Öğretmen Adayları Olası Benlikler Ölçeği” kullanarak incelemiştir. Bu çalışmada, adayların mesleklerinin ilk yıllarında beklenen olası öğretmen benliği faktörüne yönelik profesyonellik ve öğretmeyi öğrenme algılarının yüksek, korkulan olası öğretmen benliği faktörüne yönelik ise yaratıcı olmayan öğretim, yetersiz sınıf yönetimi ve ilgisiz öğretmen olma algılarının düşük olduğu saptanmıştır.

Özetle, olası benliklere yönelik araştırmalarda, öğretmen kimliğine önemli bir boyut kazandırmıştır. Öğretmen adaylarının kimliklerini oluşturma sürecinde oluşturdukları olası benlikleri, onların geleceğe yönelik beklentilerinin açığa çıkmasında son derece önemlidir. Bu beklentiler, bireyin uzak ya da yakın gelecekte beklediklerini, umutlarını, amaçlarını, korkularını ve çekincelerini yansıtabilir (Dunkel, 2000; Hamman ve diğerleri, 2010). “Gelecekte nasıl bir öğretmen olmak istiyorum ve nasıl bir öğretmen olmaktan korkuyorum?” gibi sorular, öğretmen adaylarının kimliklerini ortaya koymada onlara yardımcı olabilir. Dolayısıyla hem araştırma konusunun daha iyi anlaşılması için hem de konu ile ilgili literatürde öğretmen kimliği konusu ile birlikte çalışıldığı için olası benlikler kuramına kuramsal çerçeve ve konuyla ilgili literatür bölümünde yer verilmiştir.

Araştırmanın temel konusu olan müzik öğretmeni kimliği ise, öğretmen kimliğinin içinde yer alarak, müzik öğretmenlerinin/adaylarının, hem öğretmen hem de müzisyen kimliği ile etkileşim hâlinde olan ve birbirinden ayrı görülmeyen bir kavramdır. Konu ile ilgili literatürde, müzik öğretmeni adayları ve mesleğe yeni başlamış müzik öğretmenlerinin sahip olması istenilen özelliklerini, mesleki kimlik algılarını, müzik öğretmeni ve müzisyen kimliklerini ortaya koyan sınırlı sayıda araştırma yapıldığı görülmektedir (Harrison, 2010; Ballantyne, Kerchner ve Aróstegui, 2012; Ballantyne, 2005; Goldie, 2013; Wagoner, 2011; Pellegrino, 2009; Bennett ve Chong, 2017). Örneğin, Roberts (1991), müzik öğretmeni adaylarının kendilerini öğretmenden ziyade müzisyen olarak gördüklerini tespit etmiş ve bunun nedeni olarak derslerin performans ağırlıklı olmasını ve öğrencilerin seçtikleri çalgılarıyla özdeşleşerek müzisyenlik olgusunu ön plana çıkarmalarını göstermiştir. Roberts (1991) ayrıca müzik öğretmeni adaylarının müzik öğretmeni olmanın ne olduğunu anlamaları için, kimlikleri inşa etmede

gereken fırsat ve yükümlülüklerin olduğunu farketmelerinin ve yaşadıkları toplumu irdelemelerinin gerekli olduğunu da savunmuştur.

Isbell (2008) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada ise, müzik öğretmeni adaylarının mesleki kimlikleri araştırılmış ve öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğunun lisedeyken öğretmen olmaya karar verdikleri ve kendi okullarındaki müzik öğretmenlerinden etkilendikleri sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre, pek çok müzik öğretmeni adayının kendi kimlik gelişimlerinde, müzik öğretmenlerinden ve onlardan edindikleri deneyimlerden etkilenmiş oldukları söylenebilir. Öğretmen adaylarının, öğrenim gördükleri sürece, mesleki kimliklerini şekillendirmeye ve geliştirmeye yönelik çalışmalar yapması, onların gelecekteki mesleki planlarına ve kariyer geliştirme arzularına da katkı sağlayabilir. Bunun gerçekleşebilmesi için nitelikli ve uygun bir lisans programının bulunması ve mesleki yeterliğe sahip olan müzik eğitimcilerinin, adaylara müzik öğretmeni kimliği kazandırmada yol gösterici olmaları ve gelişimlerini desteklemeleri beklenmektedir.

Öğretmen adayları gelecekteki mesleklerine dair fikirlerle üniversiteye girer ve bu süreçte yoğun olarak geleceğe yönelik planlar yaparlar. Bazıları bu planları gerçekleştirir, bazıları ise hedefler koysa da farklı mesleklere yönelmeyi tercih edebilirler. Örneğin, Yanık, Sezen ve Uzun (2012), öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının ve geleceğe ilişkin planlarının belirlenmesini amaçladığı çalışmada, "Hem mesleğimi hem de akademik kariyerimi yapmak istiyorum." diyenlerin, öğretmenlik mesleğine yönelik en olumlu tutuma sahip olduklarını, "Öğretmenlik yapmayı düşünmüyorum." diyenlerin ise öğretmenlik mesleğine yönelik en olumsuz tutuma sahip olduklarını saptamıştır.

Diğer taraftan öğretmen adaylarının kendilerini geliştirme arzularının, öğretmenlik mesleğini tercih etmelerinden duydukları memnuniyet ile de ilişkisi olduğu söylenebilir. Bu bağlamda Watt ve Richardson (2007) öğretmen adaylarının hangi faktörlerden etkilenerek meslek seçimini yaptığını incelemek amacıyla, "Öğretmenlik Mesleği Seçimini Etkileyen Faktörler Modeli"ni (FIT-Choice Scale) geliştirmiştir. "Beklenti-Değer Modeli" (Eccles ve diğerleri, 1984; akt. Wigfield, 1994) üzerine kurulu

“Öğretmenlik Mesleği Seçimini Etkileyen Faktörler Modeli”, öğretmen adaylarının öğretmenliği neden kariyer olarak seçtiği sorusunu kapsamlı biçimde ve bütüncül bir bakış açısıyla yanıtlamak amacıyla oluşturulmuştur (Watt ve Richardson, 2007). Model; motivasyon, eğitimle ilgili ileriye yönelik inanç ve kariyer seçiminden duyulan memnuniyet bölümlerinden oluşmaktadır. Model içerisinde yer alan meslek seçiminden duyulan memnuniyetin bu araştırmada ele alınmasının nedeni, müzik öğretmeni adaylarının hâlen öğrenimlerinin devam etmesi ve buna bağlı olarak mesleki deneyimlerinin olmaması nedeniyle meslek seçiminden duyulan memnuniyetin nesnel olmaktan çok, öznel bir yönünün olmasıdır. Dolayısıyla öğretmen eğitiminde meslek seçiminden duyulan memnuniyetin öğretmenlik mesleği ve yönelimi ile güçlü biçimde ilişkilenebileceği beklenebilir. Örneğin, Eren (2012a) 297 öğretmen adayının, mesleki açıdan kendilerini geliştirme arzularıyla öğretmenlik mesleğini tercih etmelerinden duydukları memnuniyet arasındaki ilişkide, mesleki yönelimlerinin arabulucu rolünü incelemiştir. Çalışmanın sonuçları, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini seçimlerinden duydukları memnuniyetle, kendilerini mesleki açıdan geliştirme arzuları arasındaki ilişkinin tamamen mesleki açıdan göstermeyi planladıkları çaba aracılığıyla düzenlenmekte olduğunu göstermiştir. Sonuçlar ayrıca, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini seçimlerinden dolayı duydukları memnuniyetle, liderlik arzuları arasındaki ilişkinin mesleki açıdan göstermeyi planladıkları çaba tarafından, anlamlı düzeyde düzenlenmekte olduğunu da göstermiştir.

Bu açıklamalar ışığında, müzik öğretmeni kimliğinin gelişimiyle ilişkili olan mesleki plan ve kariyer geliştirme arzularının, öğretmen eğitimi sürecinde önemli bir yere sahip olduğu ifade edilebilir. Bu noktada, kişinin geleceğe dair mesleki planlarının, kariyer geliştirme arzularının ve öğretmen kimliğinin birbiri ile olan ilişkilerinin daha da önemli olacağı söylenebilir. Müzik öğretmeni adaylarının öğretmen ve müzisyen kimlikleriyle mesleki planları ve meslek seçiminden duydukları memnuniyetin birlikte ve bütüncül bir bakış açısıyla ele alınarak aralarındaki ilişkilerin incelenmesi dört nedenden dolayı önemlidir. Birincisi, araştırmada geliştirilen müzik öğretmeni adaylarının öğretmen ve müzisyen kimliği ölçeğinde yer alan öğretmen olmayı isteme durumu incelendiğinde; sosyal ikna, örnek alma, öğretmenliği değerli bulma, mesleğe ve kendine olan inancı ve kişilik özellikleri gibi unsurların bulunduğu görülmektedir. Başka bir

ifadeyle, öğretmen adaylarının bu mesleği isteyerek seçme nedenlerinde söz konusu unsurların büyük rolü olabilir. Bu durum, öğretmen adaylarının meslek seçimlerine karar vermeden önce, söz konusu unsurlara bağlı olarak kapsamlı bir plan yapmaları ve kariyerini sağlam bir zemine oturtması açısından son derece önemlidir. İkincisi, müzik öğretmeni adaylarının öğretmen olduktan sonra öğrencilerinde gerçekleştirmeyi arzuladıkları bazı özellikler bulunmaktadır. Bunlar; bilişsel katkıda bulunma arzusu, duyuşsal katkıda bulunma arzusu ve öğrencilerin geleceğini etkileme arzusudur. Bu durumda, öğretmen adaylarının mesleklerini yaparken öğrenci odaklı düşüneceği ve onların gelişimlerini arzularak kimlik oluşturma sürecine katkı sağlayacağı ifade edilebilir. Üçüncüsü, öğretmen adaylarının öğretmen olduklarında kendilerinden ne gibi bir beklenti içinde oldukları ve bu mesleği ne kadar süreyle yapmayı umut ettikleri meselesidir ki, bu da öğretmen kimliğinin önemli bir unsurudur. Dördüncü olarak, öğretmen adaylarının müzisyen olmayı isteme durumu incelendiğinde; sosyal ikna, örnek alma, müzisyenliği değerli bulma ve inanç gibi unsurların bulunduğu görülmektedir. Ayrıca öğretmen adayları müzisyen olduklarında, dinleyici kitlesine aktarmayı istedikleri özellikleri olduğunu, yani müzisyenlikte duyguyu paylaşma ve becerileri gösterme arzusu gibi unsurlar bulunduğunu ifade etmişlerdir. Müzisyen olduktan sonraki aşamada ise, onların kişisel ve mesleki özelliklerini, başka bir deyişle kendilerinden neler beklediklerini ifade etmişlerdir. Dolayısıyla bu araştırmada müzik öğretmeni ve müzisyen kimliği için yukarıda değinilen unsurlar araştırmada geliştirilen ölçekten elde edilen bulgular aracılığıyla keşfedilmiş ve öğretmen adaylarının mesleki planlarında seçmiş olduğu mesleğe dair çabası, ısrarlılığı, mesleki gelişim arzusu, liderlik arzusu ve seçtiği meslekten duyduğu memnuniyetİ gibi unsurlar ile ilişkisine odaklanılmıştır.

Ayrıntılı olarak, bu araştırmada, müzik öğretmeni adaylarının öğretmen ve müzisyen kimliğini oluşturan unsurların keşfedilmesindeki süreçler, gömülü teori yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Buna bağlı olarak da adayların kimliklerinin mesleki planları ile ilişkili olup olmadığı sorgulanmıştır. Ayrıca yukarıda da değinildiği gibi, öğretmen kimliğini destekleyici olan olası benlikler kavramı, (örneğin, arzu edilen/edilmeyen olası benlikler gibi) araştırmaya zemin oluştursa da müzik öğretmeni ve müzisyen kimliğinin kapsamlı olarak ele alındığı motivasyon, inanç gibi kavramların bir arada incelenip dikkate alınması açısından kapsamlı bir zemin oluşturamamıştır. Konu

ile ilgili literatürde, müzik öğretmeni ve müzisyen kimliğinin bir arada ele alınarak söz konusu kimliklerin belirlenmesine yönelik bir araştırma bulunmaması, değinilen kavram veya kavramlara odaklanan bir çalışmanın belirli bir teori ya da birden çok teoriden hareketle yola çıkılmasından çok, keşfe dayalı (tümevarımsal) bir bakış açısıyla incelenmesinin önemine işaret etmektedir. Yöntem bölümünde bu bakış açısı ele alınarak detaylı bir şekilde açıklanmıştır.

Yukarıda değinilen araştırmalar ışığında öğretmenlerin/adayların yalnızca kimliklerinin ortaya konma durumu değil, meslek seçimlerinde etkili ve ilişkili olan mesleki planların, kariyer gelişiminin ve meslek seçiminden duyulan memnuniyetin de önemli olduğu söylenebilir. Konu ile ilgili literatürde öğretmen kimliği konusunda elde edilen bulguların aksine, geleceğe yönelik planların bilinçli bir öğretmen kimliği ile yapılması gerekliliğinin ve onların kimlik gelişim süreçleri ile mesleki planlarının da ele alınarak ortaya çıkması daha anlamlı ve etkili olabilir.

Dolayısıyla bu araştırmada, müzik öğretmeni adaylarının öğretmen ve müzisyen kimliği keşfedilerek kimliklerinin, mesleki planları ve kariyer geliştirme arzularıyla olası ilişkileri incelenmiştir. Konuyla ilgili literatürde, öğretmen kimliğinin mesleki planlara ve kariyer geliştirme arzularına olan etkisine ya da ilişkisine yönelik bir çalışmaya rastlanmamış olması, bu araştırmadan elde edilecek olan bulguların, bundan sonra yapılacak olan araştırmalara sağlam bir zemin oluşturmasını sağlayabilir. Özellikle Türkiye’de bu bağlamda yapılan araştırmaların azlığı ve niteliği sorgulandığında, müzik öğretmeni adaylarının kimliği, geleceğe dair planları ve kariyer geliştirme arzuları ile bunlar arasındaki ilişkilerin ortaya konması müzik öğretmeni eğitim programlarının geliştirilmesine önemli ölçüde katkı sayılabilir. Araştırmadan elde edilen sonuçların, öğretmen adaylarının gelecekteki meslekleriyle ilgili düşüncelerine, mesleğe başlamadan önce öğrenim sürecini etkili biçimde değerlendirmesine ve böylece mesleki beklentilerini gerçekçi bir biçimde oluşturmasına katkı sayılacağı söylenebilir.

## 1.2. Amaç

Bu araştırmanın iki amacı bulunmaktadır. Birincisi, müzik öğretmeni adaylarının öğretmen ve müzisyen kimliklerinin keşfedilmesi; ikincisi ise müzik öğretmeni adaylarının öğretmen ve müzisyen kimliklerinin mesleki planlarını ve kariyer geliştirme arzularını anlamlı düzeyde yordayıp yordamadıklarının incelenmesidir. Araştırmanın amaçları doğrultusunda aşağıdaki sorular yanıtlanmıştır:

1. Müzik öğretmeni adaylarının öğretmen ve müzisyen kimlikleri nelerdir?
2. Müzik öğretmeni adaylarının kimlikleri, mesleki planlarını ve kariyer geliştirme arzularını anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?

## 1.3. Sınırlılıklar

Bu araştırma:

1. 2016-2017 akademik yılında İstanbul, Ankara, Bolu, Edirne, Niğde, Konya, Sivas, Tokat, Muğla, Balıkesir ve Çanakkale illerinde bulunan eğitim fakültelerinin müzik eğitimi anabilim dalındaki lisans 1, 2, 3 ve 4. sınıf müzik öğretmeni adaylarıyla,
2. Mesleki Yönelim ve Kariyer Geliştirme Arzuları Ölçeği, Seçimden Duyulan Memnuniyet Ölçeği ve araştırmada geliştirilen Müzik Öğretmeni Adaylarının Öğretmen ve Müzisyen Kimliği Ölçeğinin maddeleri bağlamında ifade ettikleri görüşlerle sınırlıdır.

## 1.4. Sayıtlılar

Katılımcılar araştırmada kullanılan ölçme araçlarında yer alan ifadelere ilişkin görüşlerini içtenlikle belirtmişlerdir.



## 1.5. Tanımlar

*Kimlik:* Bireyin gelişim süreci boyunca diğer kişi veya gruplar ile etkileşim içinde öğrendiği ve geliştirdiği kavram (Bilgin, 2007).

*Öğretmen Kimliği:* Bir öğretmenin kendini nasıl gördüğü ve tanımladığı ile ilgili bir kavram (Lasky, 2005).

*Müzik öğretmeni kimliği:* Sürekli olarak devam eden bir kişilik değişimi ve bu kişiliğin müzikal ve pedagojik becerilerinin elde edilerek geliştirildiği kavram (Harrison, 2010; Reed, 2018).

*Müziyen kimliği:* Bir müziyenin müzikal becerilerini performans aracılığıyla göstermesi ve kendi müzikalitesinin ve müzik bilgisinin ileri düzeyde olması ile ilgili bir kavram (Roberts, 1991).

*Kariyer:* Bireyin yaşamı süresince oynadığı roller birleşimi ve dizisi (Super, 1980).

*Kariyer geliştirme arzusu:* Bireyin mesleğiyle ilgili donanımına, gelişimine ve liderlik pozisyonuna ne derece istekli oldukları ile ilgili bir kavram (Watt ve Richardson, 2008).

*Meslek seçiminden duyulan memnuniyet:* Bireyin mesleğini ne kadar değerli bulduğu ile ilgili bir kavram (Wigfield ve Eccles, 2000).

*Müzik öğretmeni adayı:* Eğitim fakültelerinin müzik eğitimi anabilim dallarında öğrenim gören, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği öğrenimi alan kimse.

*Öğretmenlik mesleğine yönelme:* Bireyin mesleğinde planladığı çaba, planladığı ısrarlılık ve mesleki gelişim arzusu ile ilgili bir kavram (Watt ve Richardson, 2008).

## II. BÖLÜM

### 2. Kuramsal Çerçeve ve Konuyla İlgili Literatür

Bu bölümde, araştırmaya konu olan değişkenlere ilişkin açıklamalar ile Türkiye’de ve Türkiye dışında gerçekleştirilen çalışmalara yer verilmiştir.

#### 2.1. Kuramsal Çerçeve

##### 2.1.1. Kimlik kavramı

En geniş anlamıyla kimlik, bireyin tüm özelliklerini kapsar ve bireyler arası farklılıkları ortaya koyar. Kimlik, bireyin; dış dünyayla ve içinde yaşadığı sosyal ortamlarla etkileşime girerek toplumsallaşma süreci içerisinde, toplumsal değerlerle bütünleşerek kendisini tanımasıdır. Hem kişinin kendisini nasıl gördüğü hem de toplum ve sosyal çevre tarafından nasıl görüldüğü, kimlik kavramıyla ilgili konulardır. Bireyin, kendisini nasıl algıladığı, bu noktada önem arz etmektedir. Çünkü birey, toplumsal yapı içindeki diğer bireyler aracılığıyla kendini tanımaktadır (Yelda Özdemir, 2010; İnaç, 2014). Kimlik, insanın var olmasıyla birlikte, özellikle 20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren sosyal bilimlerde giderek popüler hâle gelmiştir. Türkçede eski dilde “hüviyet”, yeni dilde “kimlik” olarak geçen bu kavram, Sosyal Bilim literatüründe “self” ve “identity” olarak ifade edilmiştir. John Locke’dan beri kimlikle ilgili kavramsal açıklamalar “self” terimi çerçevesinde ele alınırken 20. yüzyıldan itibaren “identity” kavramı yerleşmiştir. Kimlik kavramının, gerek Latince kökeni, gerek tanımları incelendiğinde, kimlik, “aynılık, süreklilik, özdeşlik ve tamamlanmışlık” anlamı taşıyan “idem”den gelir (Kohn–Roth, 2002; akt. Öztürk, 2007; Gleason, 1983; akt. Eylem Özdemir, 2010; Özsoy ve diğerleri, 2013).

1950'lere kadar kimlik, felsefe de dahil olmak üzere çeşitli metinlerde kendilik, kendinin bütünlüğü, kişilik ve birey olma gibi anlamlarda kullanılmıştır. 1950'den itibaren kimlik ve kimliğin tanımlanması, insanın toplumdaki yerini nasıl belirlediği ve konumlandığı, nerede ve neyle anlam bulduğu, "Ben kimim?" sorusuna nasıl cevap verdiği gibi sorular etrafında açıklanmaya başlanmış, 1970'lerde de giderek popüler bir hâle gelmiştir (Eylem Özdemir, 2010).

Batı tarihinde kimlik kavramının gelişimi üç aşamada ele alınabilir. İlk aşama, aydınlanma çağından 19. yüzyıla kadar süren akılcı ekole mensup bilim insanlarının anlayışlarından oluşur. İkinci aşama, 20. yüzyıl psikologlarının tanımlamalarını içerir. Bu dönemde kimlikle ilgili tartışmalar sayıca artmış ve kimlik kavramı oldukça karmaşık bir görünüme bürünmüştür. Üçüncü aşama ise sosyoloji ve teoloji alanındaki uzmanların çalışmaları ile gelişen aşamadır (Kohn–Roth, 2002; akt. Öztürk, 2007).

Kimlik kavramı, sosyolojik, kültürel, antropolojik, felsefi ve psikolojik alanlar dahil olmak üzere çok çeşitli kuramsal çerçevelerde tanımlanmaktadır. Bireysel özellikler, gelenekler, ahlakî değerler, kişisel motivasyonlar, sosyal normlar ve tarihi değerler belli zaman ve mekânlarda birleşerek birey ve toplum kimliğini meydana getirirler (Deaux, 1993; akt. Öztürk, 2007; Yaşar, Karabay ve Bilaloğlu, 2013). Konu ile ilgili literatürde, kimlik kavramı, McCall ve Simmons (1978) tarafından şöyle açıklanmıştır: Kişinin, belirli bir sosyal konumun sahibi olarak kendine biçtiği karakter ya da rol. Daha sezgisel bir yaklaşımla kişi, söz konusu sosyal konumda olduğunu ve bu konuma göre hareket etmesi gerektiğini düşünmek istediğinden, böylesi bir rol-kimlik, kişinin kendisini nasıl hayal ettiğini gösterir (Akt. Roberts, 1991).

Diğer yandan, sosyal bilimlerde kimlik ile ilgili yapılan çalışmalarda rastlanılan belirsizlik, kimlik kavramının birbirinden farklı birçok anlam içermesinden kaynaklanmaktadır. Locke'a göre kimlik; bir idrak, hatırlama ve bilinç hâlidir. Bu anlayışa göre kimlik; insanların düşünme, kendilerini ifade etme ve geliştirme biçimlerinin asli ve değişmez karakteri olarak tanımlanmaktadır. Leibnitz (1646–1716), Kant (1724–1804) ve Kierkegaard (1813–1855) kimliği genel olarak Locke ile benzer biçimde yorumlamışlardır (Kohn–Roth, 2002; akt. Öztürk, 2007). Örneğin, Atak (2011),

kimlikle ilgili temel açıklamaları yapan kuramlarla, içerisinde kimliğe değinen kuramlara yer verdiği araştırmasında, kimlikle ilgili kuramları üç ana başlıkta toplamıştır. Bunlar; kimlik keşfi, kimlik statüleri ve kimlik stilleridir. Buna göre kimlik keşfi ile kuramların başında Erikson'un Psikososyal Gelişim Kuramı gelir.

Buradan hareketle, Erikson (1959)'un bireyin psikososyal gelişim aşamalarını sekiz evre hâlinde tanımladığı gelişim modelinin her evresi, gelişimsel bir göreve ilişkin bir çatışma ve bu çatışmanın başarılı ve başarısız çözümlerinden oluşmaktadır. Erikson (1968)'a göre kimlik, bireyin kendisini zaman içerisinde bir süreklilik, tutarlılık ve benzerlik içinde algılamasıdır (Akt. Demir, 2011). Kimlik keşfi ile ilgili olan diğer kuramlar sırasıyla; Arnett'in "Beliren Yetişkinlik Kuramı", Blos'un Kuramı, Grotevant'ın "Süreç Modeli", Kerperman'ın "Kimlik Kontrol Modeli", Kegan'ın "Yapısal Gelişim Modeli"dir (Ayrıntılı bilgi için bkz. Atak, 2011). Marcia (1966)'nın kimlik statüsü paradigması, Erikson'un kimlik gelişimine ilişkin yaklaşımına alternatif olarak geliştirilmiş, kimlik kazanma ve kimliği yayma süreçleri ile bu gelişimi destekleyici bir rol oynamıştır.

"Marcia, kimliği; duyum, tutum ve çözüm kavramıyla açıklar. Ancak kimlikle ilgili olarak en iyi terimin içsel bir kendilik yapılanması olduğunu belirtir" (Atak, 2011, s. 184). Kimlik statülerinde yer alan başka bir kuram ise, Luyckx, Goossens, Soenens ve Beyers'in "Kimlik Statüleri Modeli"dir. Marcia'nın "Dörtlü Kimlik Modeli"nde herhangi bir statüye yerleştirelemeyen bireyler olduğunu belirtmiş ve bu bağlamda Luyckx ve arkadaşları başarılı, ipotekli, askıya alınmış, saplantılı askıya alınmış, kaygısız-dağınık ve dağınık olmak üzere kimlik statüsü önermişlerdir (Luyckx ve diğerleri, 2005). Kimlik stilleri konusundaki model ise, kimlik gelişiminde sosyal ve bilişsel süreçleri dikkate alan Berzonsky'nin "Sosyal-Bilişsel Kimlik Stilleri Modeli"dir. Bu modele göre bireyler; problem çözme, karar verme ve kimlik konuları ile ilgilenmede farklı stratejiler izlerler. Bu stratejiler; bilgi yönelimi, norm yönelimi ve kaçınma yönelimidir (Atak, 2011). Luyckx ve diğerleri (2008) tarafından önerilen "Beş Boyutlu Kimlik Süreci Modeli" ise hem sosyo-kültürel öğelere hem de kimlik gelişimindeki süreçlere odaklanan bir yaklaşımdır.

Özetle, kimliğe ilişkin tanımlar ya da sınıflandırmalar; belirli bir töze göndermeksizin bir kolektif kurguya, tarihsel olarak oluşturulmuş ve inşa edilmiş bir temsiller sistemine dayanır (Bilgin, 2007, Özsoy ve diğerleri, 2013). Bu açıdan kimlik, bir simgesel etkileşim süreci, zaman içinde değişen ve yeniden biçimlenen bir anlatıdır (Özsoy ve diğerleri, 2013). Kimliğin oluşumu konusunda temel olarak şöyle bir saptama yapılabilir: Kimlik, en dıştan en içe doğru ulusal, kurumsal, profesyonel, disiplinler ve bireysel yaklaşımların karşılıklı etkileşiminden oluşan bir bütündür (Aka, 2010).

Konuyla ilgili literatür incelendiğinde, kimlik kavramını ele alan, yeni yaklaşımlar sunan ve farklı kavramlarla (tarih, kültür, uygarlık gibi) ilişkilerini ortaya koyan çalışmalar mevcuttur (Yelda Özdemir, 2010; Eylem Özdemir, 2010; İnaç, 2014; Aşkın, 2007; Öztürk, 2007; Atak, 2011; Aka, 2010; Demir, 2011). Diğer taraftan, kimlik kavramının bir de mesleki boyutu olduğu ve bireyin mesleğini seçmede ona yardımcı olacak en önemli unsurlardan biri olduğu ifade edilebilir. Esasen kimlik, mesleki farklılıkların doğal bir sonucu değil, insanların düşünce üretmelerini mümkün kılan bilişsel bir çerçeve ve toplumsal mesleki etkinliklerini düzenledikleri analitik bir sınıflamadır. Bu sınıflamada bireyin mesleği, onun toplumsal kimliğinin en önemli göstergelerinden birini oluşturur (Özsoy ve diğerleri, 2013).

Yukarıdaki açıklamalardan hareketle, kimliğin birçok tanımının yapıldığı ve buna bağlı olarak karmaşık ve kapsamlı bir kavram olduğu ifade edilebilir. Araştırmanın konusu olan öğretmen ve müzisyen kimliğinin açıklanmasından önce kimlik kavramının açıklanması, bu araştırmanın odak noktasının daha net ve açık anlaşılabilmesine olanak sağlayabilir. Dolayısıyla, bu araştırmanın esas konusu olan öğretmen, müzik öğretmeni ve müzisyen kimliği ile ilgili detaylı açıklamalara aşağıda yer verilmiştir.

### 2.1.2. Öğretmen kimliği

Öğretmenlik mesleği, insanlık tarihi kadar eskidir. Öğretmenler, toplumları oluşturan, toplumların hayatına yön veren, değişimini sağlayan, sosyal kurumlar oluşturarak iş birliği içinde yaşamasını ve bu yaşamın devamını sağlayan, eğitimin temel

güçleridir (Özbek, 2009). Yapılan işin niteliği yönünden öğretmenlik; insanları, okumayı, düşünmeyi, öğrenmeyi ve öğretmeyi sevenlerin tercih ettiği bir meslektir (Şişman, 2008). İyi bir öğretmenden hem konu alanında uzman olması hem de bilgi ve becerilerini öğrencilere aktarmasını sağlayacak öğretmenlik bilgisine sahip olması beklenir. Öğretmen, bu iki özelliği mesleki eğitimi sırasında kazanır. Öğretmen kendisini, içinde yaşadığı toplumu ve dünyayı anlayabilmeli, eğitimsel gerçeklikleri bilimsel bir temelde kavrayabilmelidir. Öğretmenler, kendilerinin sahip olması gereken bu özellikleri öğrencilere kazandırabilmesi için çaba harcamalı, onlar için uygun ortamlar yaratmalı ve onlara yol gösterici olmalıdır (Fidan ve Erden, 2001; Özsoy ve Ünal, 2005).

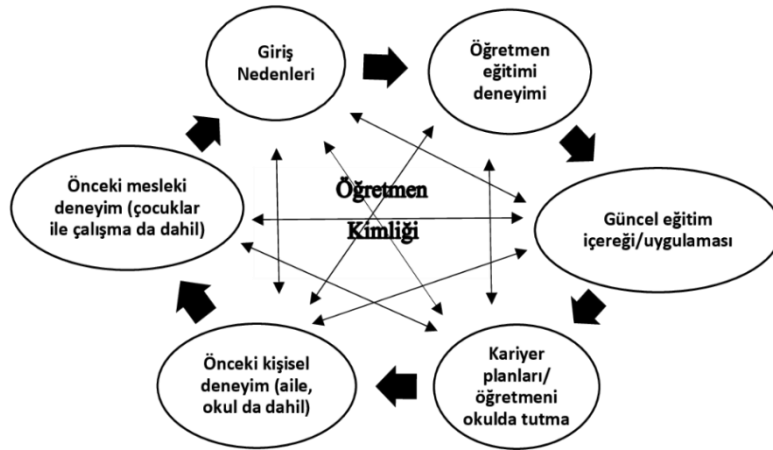
Öğretmen adayları öğretmen kimliğini; gerek tecrübelerinden gerekse geçtikleri formal ve informal eğitim sürecinden aldıkları bilgi, edindikleri ve benimsedikleri tutum ve inançlar ile oluştururlar (Dilci ve Gür, 2008). Diğer yandan, bir öğretmenin mesleğinde başarılı olabilmesinde yeterlik, nitelik, mesleğe olan tutum ve inanç gibi değişkenlerin yanı sıra, onların mesleki kimliklerinin de destekleyici rolü olduğu ifade edilebilir. Mesleki kimlik, bireyin kendi amaçları, ilgileri ve yetenekleri ile ilgilidir. Dolayısıyla bu kavram, özellikle öğretmenlik mesleği ile yakından ilişkilidir. Öğretmen olmak ya da öğretmen gibi hissetmek, bitmiş bir ürün ya da bir sonuç değil, devam eden bir sürecin parçasıdır. Çünkü kimlik, önceden var olan durağan bir durum değil, güç odaklı sosyal ilişkiler sonucu oluşturulan bir kavramdır (Yaşar, Bilaloğlu ve Karabay, 2009).

Öğretmen kimliği; öğretmenlerin sosyo-demografik özellikleri, mesleki özellikleri, başarı düzeyleri, mesleki bilgi ve becerileri kullanma düzeyleri, toplumsal yapıdaki konumları ve yaşam tarzları gibi durumlarını içermektedir (Yelda Özdemir, 2010). Öğretmen kimliği, öğretmen yetiştirme sürecinin sonunda tamamlanan bir ürün değildir. Aynı zamanda kimlik gelişim sürecinin önemli bir aşamasıdır. Erken çocukluk döneminde başlayan, üniversite öncesi okul yaşantısı ve sosyal çevre ile şekillenen kimlik bilinci ve öğretmenliğe yönelik tutum ve inançlar; üniversite eğitimi sürecinde tutarlılık kazanarak profesyonel yaşam sırasındaki gelişim için yönlendirici olma özelliği taşımaktadır. Buna ek olarak, öğretmen adaylarının öğretmen kimliği oluşturma süreci, bireysel ve sosyal etkenlerin bir araya gelmesi sonucu sürekli devam eder ve bu kimlik, sosyal etkileşim ve mesleğin özellikle zorlu alanlarında ortaya çıkar. Öğretmen

kimliğinin oluşmasında lisans eğitiminin yeri büyüktür. Öğretmen kimliği, öğretmenlerin nasıl bir öğretim yapacağı ve eğitim alanındaki değişikliklere karşı ne tür tutumlar takınacaklarının belirlenmesi açısından önemlidir (Yaşar, Karabay ve Bilaloğlu, 2013).

Örneğin, Yaşar, Karabay ve Bilaloğlu (2013) okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik kimliği oluşturmalarında rol oynayan etkenleri ve öğretmen adaylarının bu etkenleri nasıl yorumladıklarını belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışma sonucunda öğretmen adaylarının öğretmenlik kimliğinin gelişiminde etkili oldukları etkenlerin; kişilik özellikleri, öğretme isteği, üniversitede alınan eğitim, çevre ve staj olduğu belirlenmiştir. Çalışmadan elde edilen bir diğer sonuç ise öğretmen adaylarının kendilerini, 3. sınıftan itibaren öğretmen gibi hissettikleridir.

Öğretmen kimliği, öğretmenlerin sahip olması beklenen ve süreklilik gösteren bir kimlik bilincini ifade etmektedir. Bu kimlik, sınıflarda ve okullarda belirli deneyimler için zengin bir kaynak olarak işlev görür. Bu kaynak, düşünceleri, tutumları, duyguları, inançları ve değerleri içermektedir. Öğretmen kimliği; konuşmalar, sosyal etkileşim ve bireyin kendisini ortaya koyduğu durumlarda belirdin hâle gelmektedir. Ayrıca bu kimlik, anlamlandırma ve karar verme süreçlerinin temelidir (Beijaard, Meijer ve Verloop, 2004). Öğretmen kimliği, benlikte bireysel olarak içselleştirilen ve toplumdaki sosyal ilişki ve yapılarda sosyal olarak oluşturulan mesleki rol, davranış, inanç ve değerler gibi öğelerdir (Chi, 2009). Olsen (2008) ise öğretmen kimliğinin karmaşık yapısını inceleyerek kimlikte yer alan unsurların etkileşimlerini ortaya koymuştur. Bu unsurlar birbirine aracılık ederek öğretmenlerin mesleki kimliklerini şekillendirmede yol gösterici olmuştur. Söz konusu unsurlar, birbiriyle etkileşim içerisinde ve dinamik bir yapıdadır (bkz. Şekil 2.1).



**Şekil 2.1.** Öğretmen kimliğini oluşturan unsurların etkileşimi (Olsen, 2008).

Şekil 2.1’de görüldüğü gibi, parçalardan her biri, herhangi bir öğretmenin geçmişi, şu anki günü ve geleceğinin birbirine nasıl bağlandığına; öğretmen ile mesleğinin birçok yönden ne şekilde ayrılmaz olduğuna; bağlam ve benliğin nasıl etkileşim kurduğuna ve her bir öğretmenin diğerlerine ne şekilde aracılık ettiğine (veya diğerlerinin öğretmene ne şekilde aracılık ettiğine) ilişkin bütünsel bir zemin oluşturmaktadır. Örneğin, öğretmenlerin okulda tutulmasıyla ilgili sorularla başlanabilir (Yukarıdaki diyagramın sağ alt köşesi ile döngüye girilir). Bu giriş, bir öğretmenin öğretmenlik kimliğinin yönlerinin, bir öğretmenin okulda kalmayı ya da öğretmenlik mesleğini bırakmayı ya da başka tür öğretim çalışmalarına geçmeyi seçip seçmeme durumunu nasıl etkilediğine dair bir görüşü ifade etmektedir. Ayrıca birey, öğretmen kimliği incelemesine sağ üst köşedeki öğretmen eğitim deneyimi yoluyla ya da öğretmenlik mesleğine giriş nedenleri ile girebilir (Olsen, 2008).

Özetle, bu ve benzeri modeller incelendiğinde, örneğin, Watt ve Richardson (2007)’in “Öğretmenlik Mesleği Seçimini Etkileyen Faktörler Modeli” ve Watt ve Richardson (2008) “Mesleki Yönelim ve Kariyer Geliştirme Arzuları” gibi, Olsen (2008)’in modelindeki ortak özellikler ayırt edilebilir. Örneğin, Olsen (2008)’in mesleğe giriş nedenleri ile öğretmenlik seçimi faktörü ve planlanan çaba ve ısrarlılık faktörleri arasında bir bağlantı kurulabilir. Bu bağlamda, bir öğretmenin meslekte kalıp kalmama durumu mesleğe başlama evresinde önemlidir. Buna ek olarak mesleki deneyim ve



kariyer planları da söz konusu modellerle ilişki içerisinde. Bu araştırmada geliştirilen müzik öğretmeni ve müzisyen kimliği modeli ise birçok açıdan bahsedilen modellerle tutarlı bir görünüme sahiptir (bkz. yöntem, bulgular ve yorumlar bölümleri). Örneğin; kişilik, inanç ve değerli bulma gibi faktörlerin yer aldığı modelde, duyuşsal alanı da içinde barındıran bir yapı bulunmaktadır. Bu açıdan söz konusu modellerden farklılık göstermektedir. Araştırmada geliştirilen model ayrıntılı olarak yöntem kısmında yer almıştır. Ayrıca, konuyu hem nitel hem de nicel yöntemlerle ele alan ve müzik öğretmeni adaylarının öğretmen kimliğinin içinde barındırdığı unsurların oluşturduğu bir modele rastlanılmaması, araştırmanın amacını daha önemli bir hâle getirebilir.

### 2.1.3. Müzik öğretmeni ve müzisyen kimliği

Müzik öğretmeni kimliği, öğretmen kimliğinin bir alt boyutu olarak ifade edilebilir. Öğretmen kimliği ve müzik öğretmeni kimliği arasında önemli farklılıklar bulunmaktadır. Müzik öğretmeni kimliğinin önemli ve birincil bileşeni -özellikle icracı ise- müzik öğretmeni adaylarının öğretmen kimliklerini oluşturmadan önce müzisyen kimliklerini inşa etmesidir (Wagoner, 2011). Örneğin, Wagoner (2011), 2500 müzik öğretmeni ile, müzik öğretmeni kimliği ve altında yatan yapıları tanımlayarak “Müzik Öğretmeni Kimliği Ölçeği” geliştirmiştir. Ölçek, müzik öğretmeni öz yeterliği ve müzik öğretmeni bağlılığı olmak üzere iki faktörden oluşmuştur. Müzik öğretmeni bağlılığı, hem cinsiyet hem de deneyim değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmıştır. Ayrıca, ilkokul ve ortaokulda 6-10 yıldır görev yapanlar ile ilkokul, ortaokul ve lisede 31 yıl ve üstü görev yapanlar arasında anlamlı farklılıklar da bulunmuştur.

Diğer yandan, müzik öğretmeni olmak, diğer mesleklerin dışında bilgi, beceri ve yetenek gerektirir. Müzik öğretmeni, “mesleği müzik öğretmek olan kimse” müzik öğretmek ise “bir kimseye müzik konusunda bilgi, beceri, müziksel yetenek ve müzik alanında bilgi sahibi olmasını sağlamak” olarak tanımlanabilir (Uçan, 2006). Müzisyen mi yoksa müzik öğretmeni mi ya da her ikisinin de olduğu bir kimliğe sahip olmak müzik öğretmenliğine özgü bir sorudur. Varolan kimlik, müzikal ve pedagojik becerilerin elde

edilmesi ve bu becerilerin geliştirilmesine yönelik gereken zaman ile ilişkilidir (Harrison, 2010).

Goodsen ve Cole (1994) ve Volkmann ve Anderson (1998), eğitimde kimliğin, öğretmenlerin rolleri ile şekillendiğini öne sürer. Öğretme ve uygulama ile ilgili faaliyetleri kapsayan ve gerekli görevlerin yerine getirilmesinde ikili bir öğretim programını gerektiren müzik öğretmenliği rolünün doğası, bu farkı yaratan en belirgin etmendir (Akt. Harrison, 2010). Woodford (2002) ise müzik öğretmenlerinin rolünün bunlarla sınırlı olmamakla birlikte, "sanatçı, besteci, orkestra şefi, eleştirmen, müzikolog, akıl hocası, rehber, sosyal eylemci, politikacı, müzik dinleyicisi, müzik teorisyeni, genel anlamda entelektüel, diplomat, kaşif, yönetici, sırdaş, eğitmen, hatip, ahlakçı, vizyoner ve demokratik lider" rollerini de kapsadığını belirtir.

Örneğin, Harrison (2010) müzik öğretmeni adayları ve mesleğe yeni başlamış müzik öğretmenlerinin, bir müzik öğretmeninde sahip olması beklenen özelliklerden ortaya çıkan temaların arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları bulmayı amaçlamıştır. Ayrıca öğretmenlerin müzisyen ve öğretmen olarak benlik algıları ve okuldaki rolleri ele alınmıştır. Çalışmada kullanılan ankette "Kendinizi müzisyen olarak mı, öğretmen mi yoksa farklı bir meslek grubundan mı görüyorsunuz?" sorusu sorulmuştur. Öğretmenlerden üçü kimliklerinin müzisyen olduğunu, dördü ise kimliklerinin öğretmen, alanlarının da müzik olduğunu belirtmiştir. Hargreaves, Welch, Purves ve Marshall (2003)'a göre, müzik öğretmenlerinin kimlikleri, öğretmen eğitimi programları ile bütünleşik hâdedir ve öğretmen adayları öğretmenliğe başladığından itibaren çok az değişime uğrar. Hargreaves ve Marshall (2003), öğretmen adayları göreve başladıklarında gerçekleşen küçük değişimlerden birinin başarılı bir öğretmen olmak için gereken becerilerle ilgili olduğunu, göreve başlayan öğretmenlerin performans becerilerinden ziyade iletişim becerilerini ve kişiler arası becerileri daha çok vurguladığını belirtmiştir.

Pellegrino (2009), müzisyen ile öğretmen arasındaki ilişkileri ve müzik öğretmeni kimliğinin oluşumuna ilişkin literatürü incelemiştir. Öğretmenlerin, müzisyen ve öğretmen kimliği arasındaki gerilime ilişkin çalışmalarını inceleyerek her iki kimliği

dengeleme ve fikir alışverişinde bulunan çalışmalara odaklanmıştır. Araştırmacı, müzik öğretmeni kimliği hakkında güncel olan tartışmanın yönlerini anlamak için beş tema geliştirmiştir: öğretmene karşı müzisyen kimliği çatışması, müziğin kişisel ve mesleki yararları, müzisyen kimliğin bütünsel görünümü, rol ve statü kimlikleri ve müzik öğretmeni kimliğini tanımlamak. Son olarak, kimliğin bireysel, sosyal ve kültürel olarak tanımlanması ve zaman içinde değişen yapısı göz önünde tutulduğunda bu kimliklerin teorik yöntemlerini kullanmak sorun teşkil edebilir.

Buna benzer başka bir çalışmada ise bir müzisyen ve öğretmenin kendi aralarında fikir alışverişinde bulunarak kimliklerine katkı sağlama durumları, müzik öğretmenlerinin kimlik yapısının önemli bir parçası olduğunu vurgulamıştır. Araştırma müzik öğretmeni adayları ile üç yıl boyunca mesleki kimliklerini geliştirmeye yönelik çalışmalar ve konuşmalar şeklinde yapılmıştır. Araştırma sonucu, müzik öğretmeni adaylarının mesleğe başladıktan sonra bile mesleki kimliğinin oluşmadığını ve bu mesleği yapmada kararsız kaldıklarını göstermiştir (Campbell, 2004).

Son olarak Boyle (2018), İngiltere’de, çalgı eğitimi dersine giren öğretmenlerin mesleki kimlik gelişimi ile ilgili yeni bilgiler sunmuştur. Çalışmada, çalgı eğitimi öğretmenlerinin mesleki yaşamlarını ve kimliklerini anlayarak kariyerlerine yönelik mevcut yaklaşımları bilmeleri ve geliştirmeleri gerekliliği vurgulanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin lisans öğrencilerinin kariyer hazırlığına katkıda bulunmaları önerilmiştir. Araştırmacı, çalgı eğitimi öğretmenlerinin mesleki yaşamları ve kimliklerini anlamada deneyimlerine öncelik vermiş, ve sonucunda pratik deneyim yoluyla geliştirilen mesleki kimliğe yönelik karmaşık bir yaklaşımı ortaya çıkarmıştır. Konu ile ilgili literatürde bireylerin, öğretmenden ziyade müzisyen veya sanatçı olarak tanımlanmayı tercih ettikleri, müzikteki mesleki rollerin hiyerarşisinde çalgı eğitiminin daha düşük statüde olduğu ifade edilmiştir. Bu bağlamda araştırma, kimlik ifadelerinin, öğretmenlerin kariyerlerinde de varolan müzisyen rolü ve kimliğiyle ilişkili olduğunu ileri sürmektedir.

Yukarıda değinilen açıklamalardan hareketle, müzik öğretmeni ve müzisyen kimliğini bir bütün ve birbirini tamamlayıcı unsurlar olarak görmek ya da genel bir bakış açısı ile ‘sanatçı öğretmen kimliği’ olarak ifade etmek, daha bütüncül bir yaklaşım

olabilir. Türkiye’de güzel sanatlar liselerinde verilen eğitimin de bu doğrultuda olduğu varsayıldığında bu liselerin devamı olarak görülen müzik eğitimi anabilim dallarına devam edecek öğretmen adaylarının, genel liseden mezun olan bir adaydan müzik eğitimi açısından daha donanımlı ve öğretmenlik mesleği hakkında farkındalığının yüksek olması beklenir. Kimlik oluşum sürecinin daha erken yaşlarda başlaması durumu, mesleğini müzik öğretmeni olarak seçecek adayın gelecekte nasıl bir öğretmen olacağını daha net bir şekilde anlamasına neden olabilir. Buradan hareketle, öğretmen kimliği ile mesleki planlar arasında bağlantılı olduğu düşünülen olası benlikler teorisinden bahsedilebilir.

#### 2.1.4. Olası benlikler

Olası benlikler, bireyin şimdi ve gelecekte ne olmak istediğini ve ne olmaktan korktuğunu ifade eden bir kavramdır (Aydın, 1996). Olası benlikler teorisi, içgüdüsel görünüş ve benlik ile ilgili ona dair bilişsel ve motivasyon verici görüşleri bir araya getirmesi bakımından büyük ilgi görmüştür. Olası benlikler alanındaki çalışmalar, öğretmen kimliği alanında yapılan çalışmalara da önemli bir kaynak olmuştur. Öğretmen kimliği ile ilgili çalışmaların büyük bir kısmı, kimlik gelişiminin daha çok psikolojik odaklı çalışmalardan bağımsız olarak ilerlemiştir (Hamman ve diğerleri, 2010).

Kimlik, benliğin içinde ve dışında gerçekleşen içsel, süreçsel ve dışsal etkileşimler yoluyla yansıtılır, oluşturulur ve sunulur (Chi, 2009). Yapılandırmacı bakış ile değerlendirildiğinde kimlik, bir benlik teorisi olarak yapılandırılmaktadır (Dunkel, 2000). Olası benlikler, kimlik oluşum sürecinin anlaşılmasını sağlar. Olası benlikler teorisi, birbirinden farklı çerçeveler ile bir bütünlük derecesi elde etmeye ve öğretmenin gelişiminin daha geniş boyutları ile kimlik kavramı arasında bağlantı kurmaya yardımcı olur (Hamman ve diğerleri, 2010).

Buna ek olarak, olası benlikler kavramı, benlik bilgisinin mevcut kavramını tamamlamak için ortaya konulmuştur. Olası benlikler, bireylerin ne olmaktan hoşlanıp ne olmaktan korktuklarına dair bireysel görüşlerini ifade eder ve bu nedenle de bilişsellik ve motivasyon arasında kavramsal bir bağlantı oluştururlar. Olası benlikler umutların,

korkuların, hedeflerin ve tehditlerin bilişsel bileşenleridir ve belirli benlikle ilgili biçim, anlam, organizasyon ve bu dinamiklere yönelik bir yönelim verir. Ayrıca, olası benlikler, öncelikle gelecek davranışlar için birer girişim olarak işleyiş gösterdikleri (örneğin, yakınlık gösterilecek ya da sakınılacak benlik oluşumları) ve benliğin mevcut durumuna yönelik değerlendirme ve yorumlama bağlamı sundukları için önemlidir (Markus ve Nurius, 1986).

Yukarıda yapılan açıklamalar ışığında, kimlik ve geleceğe dair sorular genellikle insanların hayattaki geçişlerine dair düşünceleri içerir ve söz konusu teori, kimliği gelecek odaklı düşünceye, bilgiye ve benliğe ilişkin hedefleri takip etmeye yönelik motivasyon sağlaması şeklinde tanımlar. Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin umulan ve korkulan olası benlikleri kişiler arası ilişkiler, sınıf yönetimi, öğretim ve profesyonellik olmak üzere dört ana kategori ortaya koyacak şekilde analiz edilmiştir. Öğrenciler ve mesleğe yeni başlayan öğretmenler arasındaki fark, öğretmen kimlik gelişiminin nasıl olduğunu anlamak için bazı çıkarımlar taşıyabilecek gidişatı göstermektedir (Hamman ve diğerleri, 2010). Kimlik ve olası benlikler arasındaki ilişkiye dair yapılan çalışmalarda, kimlik keşfi oluşturulan olası benlik sayısı ile kimlik olumlu olarak ilişkili bulunmuştur (Dunkel, 2000; Dunkel ve Anthis, 2001). Özetle, olası benlikler, bir kişinin sadece geleceğe yönelik amaçlarını değil, aynı zamanda çekincelerini de ifade eder. Benliğe ilişkin beklentiler; mutluluğu, memnuniyeti, işleri ve sağlıklı bir aileyi içerir. Korku duyulan benlikler ise yalnızlığı, hastalığı içerebilir (Dunkel ve Anthis, 2001).

Hamman ve diğerleri (2013)'ne göre ise, olası benlik teorisi, kişinin benlik kavramı ve geleceğe yönelik davranışları arasındaki ilişkiyi tanımlar. Bu kuram, hazırlık ve sürdürmeyi kapsayan öğretmen gelişimi ile ilgili konuların kavramsallaştırılmasına yardımcı olmaktadır. Öğretmen adaylarının olası benliğini ölçmeyi amaçlayan çalışmalarında, Amerika Birleşik Devletleri'nde bulunan 335 öğretmen adayı ile onların staj dönemlerinde likert tipi ölçek uygulanmıştır. Faktör analizinden elde edilen sonuçlar, öğretmen adaylarının beklenen ve korkulan benliklerinin uyum sağladığını göstermektedir. Dalioğlu ve Adıgüzel (2015) ise 326 öğretmen adayı ile Hamman ve diğerleri (2013) tarafından geliştirilen "Öğretmen Adayları Olası Benlikler Ölçeği"ni Türkçeye uyarlayarak geçerlik ve güvenilirliğini ortaya koymuştur. Bu bağlamda öncelikle

bir uzman grubu tarafından ölçeğin Türkçeye çevirisi gerçekleştirilmiş ardından dilsel eşdeğerlik çalışması yapılmıştır. Dilsel eşdeğerliği sağlanan ölçeğin yapı geçerliğini test etmek amacıyla, eğitim fakültesinde lisans 4. sınıfa devam eden öğretmen adaylarından toplanan verilerle doğrulayıcı faktör analizleri gerçekleştirilmiştir. Yapılan doğrulayıcı faktör analizleri sonucunda ölçek yapılarının doğrulandığı görülmüştür. Ayrıca ölçek faktörlerinin iç tutarlık güvenilirlik katsayıları da incelenmiştir. Çalışma sonucunda Türkçeye uyarlanan “Öğretmen Adayları Olası Benlikler Ölçeği”nin Türkiye’deki öğretmen adayları üzerinde uygulanabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu saptanmıştır.

Özetle, öğretmen adaylarının kimlik ve kimliği oluşturma süreçlerinde olası benlikler teorisinin de destekleyici bir rol oynadığı söylenebilir. Adayların kimliklerinin belirlenmesi ve oluşturulması sürecinden sonraki adım kariyer planlama ve geliştirme süreci olmalıdır. Bu noktada, onların öğretmen kimliği ve mesleki planları arasındaki güçlü bağın olabileceği düşüncesi ile kariyer kavramına, kariyer gelişime kavramına ve kariyer kuramlarına ayrıntılı olarak yer verilmiştir.

#### 2.1.5. Kariyer ve kariyer geliştirme kavramı

Bir çalışma alanı olarak kariyer; sosyoloji, psikoloji, sosyal psikoloji, antropoloji, ekonomi, siyaset bilimi, tarih ve coğrafya disiplinlerince ele alınan bir konu olup son zamanlarda çalışma yaşamında en sık kullanılan kavramlardan birisidir. Kariyer kavramının farklı anlamlarda kullanıldığı görülmekte olup literatürde genel olarak iki şekilde tanımlanır. İlk tanımda kariyer, bir meslek veya örgütün niteliği olarak ikinci tanım da ise bir meslek veya örgüt yerine kişilerin niteliği olarak ele alınır. Bireyler; yaptıkları işler, buldukları görevler sonucunda kendine özgü bir kariyere sahip olurlar (Greenhaus, 1987; akt. Erdoğan, 2003). Kariyer tanımını sadece iş/çalışma kavramı ile sınırlamak yerine bir yaşam biçimi olarak ele almak gerekir. Buna göre kariyer, bireyin yaşamı boyunca gerçekleştirdiği tüm etkinliklerdir (Niles ve Harris-Bowlsbey, 2013; Tunç ve Uygur, 2001; Otluoğlu, 2014).

Kariyer geliştirme kavramından bahsedebilmek için birey ve örgütün her ikisinin de olması gerekir. Kariyer geliştirme, bireysel süreç olan kariyer planlama ile örgütsel süreç olan kariyer yönetiminin bütünleşmesi olarak tanımlanabilir. Örneğin, Guttridge'nin ve Burack ve Mathys'ın kariyer geliştirme modelinde kariyer planlama ve kariyer yönetimi yer almaktadır (Ayrıntılı bilgi için bkz. Erdoğan, 2003, s.14). Kariyer geliştirme süreci uzun sürelidir. Kariyer geliştirme, kişinin kendine özgü güçlü ve zayıf yönlerini, onların kısa ve uzun vadeli amaçlarını ve örgütün gereksinim ve planları ile bunların tümünün birbiriyle nasıl bir uyum içinde olacağını değerlendirir. Doğal olarak kariyer geliştirme; örgüt ve iş yerinde gerekli olan ilerlemeyi yapacak olan kişinin motivasyon, ilgi ve bağlılığını içerir. Kariyer geliştirme odak noktası, kişiyi değerlendirmek değil, onların potansiyellerini ortaya koymaktır (Zweig, 1991; akt. Tunç ve Uygur, 2001).

Kariyer gelişimi ile bireyin yaşamı boyunca kariyerini biçimlendiren bağlamsal etkiler kadar yaşam boyu geçirdiği psikolojik ve davranışsal süreçler kastedilmektedir. Bu anlamda kariyer gelişimi, bireyin bir kariyer örüntüsü oluşturması, karar verme stili, yaşam rolleriyle bütünleşmesi, değerlerini ifade etmesi ve yaşam rolüyle ilgili kendilik kavramlarını içerir (Herr ve arkadaşları ,2004; akt. Niles ve Harris-Bowlsbey, 2013). Buradan hareketle, kariyer geliştirme sürecinde yer alan kuram ve modelleri ele almak konunun daha iyi açıklanması açısından önem taşımaktadır. Aşağıdaki tabloda kariyer kuramları kısaca gözden geçirilmiştir (Niles ve Harris-Bowlsbey, 2013).

**Tablo 2.1.** Kariyer ile ilgili belli başlı kuramlar.

Kuram	Kuramcılar	Yönelim	Anahtar yapılar	Araştırma Desteği
İşe uyum	Rene Dawis Lloyd Lofquist	Ayrımcı özellik- faktör, kariyer seçimi- uyum	Doyum, doyum verme, bir çevre içerisinde birey, uygunluk	Orta
Yaşam Boyu Yaşam Alanı	Donald Super	Gelişimsel	Yaşam boyu, kariyer aşamaları, kariyer gelişimi görevleri, yaşam alanı, benlik kavramı,kariyer olgunluğu, kariyer uyumluluğu	Yüksek

**Tablo 2.1. (devam).** Kariyer ile ilgili belli başlı kuramlar.

Kuram	Kuramcılar	Yönelim	Anahtar yapılar	Araştırma Desteği
Kariyer Seçiminde Kişilik Kuramı	Ann Roe	Kişilik Kuramı Psikodinamik	Erken çocukluk yaşantıları, gereksinimleri hiyerarşisi, alan-düzy	Düşük
Sınırları Belirleme, Uzlaşma ve Kendini Yaratma	Linda Gottfredson	Gelişimsel-sosyolojik-kariyer seçimi/gelişimi	Sınırları belirleme, uzlaşma	Düşük
Mesleki Kişilikler ve İş Çevreleri	John Holland	Ayrımcı özellik-faktör, kariyer Seçimi	Örtüşme, tutarlılık, farklılaşma, mesleki kimlik	Yüksek
Kariyer Psikolojik Danışmanlığında Öğrenme Kuramı	John Krumboltz	Sosyal öğrenme, kariyer seçimi gelişimi	Öğrenme yaşantıları, kendini gözlemleme, genellemeler, dünya hakkında genellemeler, göreve yaklaşım becerileri-eylemler, planlanmış rastlantı	Orta
Post Modern	Richard Young, Ladislav Valach, Audrey Collin	Eylem kuramı	Bağlam, katılma eylemi, kariyer projesi,yorum,işlevsel adımlar, Anlam verme	Düşük
	Vance Peavey	Yapılandırmacı	Kariyer problemi Yaşam geçmişi	Düşük
	Larry Cochran	Öyküsel	Gelecek öyküleri	Düşük
Mesleklerle ilgili Kaos Kuramı	Robert Pryor, Jim Bright	Kendini organize etme ve değişim; fenomenalist	Çekicilik, örüntüler, örüntüler ve geometrik örüntüler	Orta

Özetle, Tablo 2.1’de kuramcılar tarafından geliştirilen kuramların yönelim ve anahtar yapıları genel bir çerçevede yer almıştır. Araştırmanın konularından biri olan kariyer geliştirme ile ilgili ve önemli olduğu düşünülen bazı modeller aşağıda yer almaktadır. Ayrıca “Öğretmenlik Mesleği Seçimini Etkileyen Faktörler Modeli” (FIT-Choice) (Watt ve Richardson, 2007) ve araştırmada kullanılan Watt ve Richardson (2008) tarafından geliştirilen “Mesleki Yönelim ve Kariyer Geliştirme Arzuları Modeli”ne yer verilmiştir.



### 2.1.5.1. Donald Super'in kariyer ve yaşam boyu gelişim teorisi

Super (1980) kariyeri bir ömür boyunca bireyin oynadığı roller olarak tanımlar. Super'in "Yaşam Boyu Yaşam Alanı Kuramı" önde gelen gelişimsel bir yaklaşımdır (Super, 1990; Super, Savickas ve Super, 1996; akt. Niles ve Harris-Bowlsbey, 2013). (bkz. Tablo 2.1). Super, kendisinden önce ve kendi döneminde ortaya atılan kariyer kuramlarında gördüğü eksikliklerin altını çizip, kariyer kuramına katkı sağlayarak kavramsallaştırma aşamasında da yararlı bir çerçeve sunar. Ona göre kariyer gelişimi kavramı, aynı mesleklerdeki bireylerin çeşitliliği, çoklu yaşam rollerinin gelişiminin kariyer gelişiminde önemli olduğu düşüncesi, benlik kavramının zaman içerisinde geliştirdiği, seçim yapma ve uyumun devam eden bir süreç olduğu şeklindedir (Niles ve Harris-Bowlsbey, 2013).

Super'e göre, kariyer geliştirme bireyin benlik kavramını geliştirmesi ve bunu değişik rollerde uygulaması sürecidir. Benlik tasarımının oluşması ve bir mesleki tercihe dönüşmesi, gelişim süreci boyunca bazı dönemlerden geçer. Bu dönemler sırasıyla büyüme, keşfetme, yerleşme, sürdürme ve geri çekilmedir (Erdoğan, 2003; Niles ve Harris-Bowlsbey, 2013).

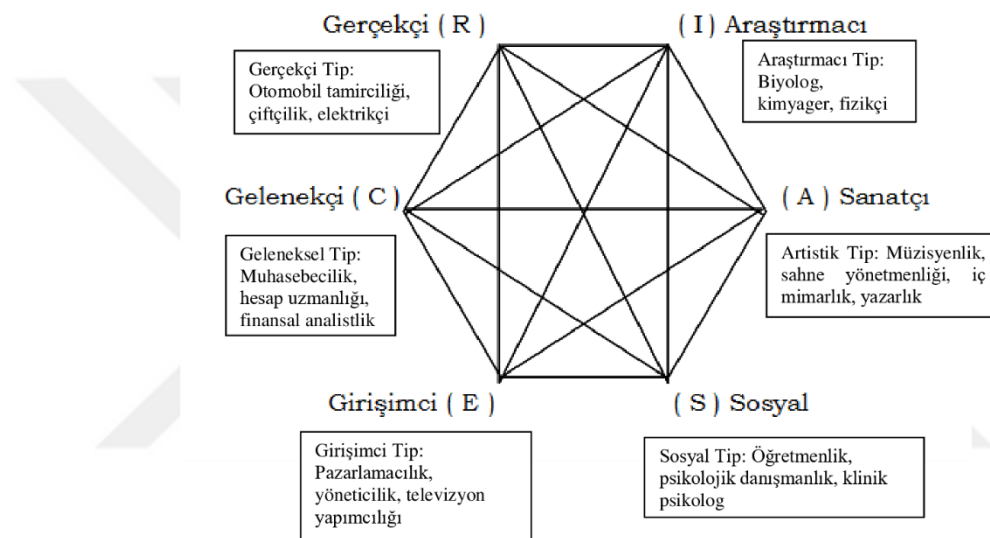
Super, bireyin benlik kavramı gelişimine etkisi olan ve onun yaşamı boyunca oynadığı yaşam rollerini şekillendirerek birbirleriyle etkileşim hâlinde olan bireysel ve durumsal faktörleri tanımlamak için "Su Kemer Modeli ve Yaşam Kariyer Gökkuşuğu"nu kullanmıştır. Su Kemer Modeli, yaşam rolü benlik kavramlarının kişisel ve durumsal belirleyicileri tarafından şekillenmiştir. Ancak pek çoğunun, en önemli yaşam rolünü şekillendirmede kimlik gelişimi ile etkileşim aşamasının farkındalığı azdır.

### 2.1.5.2. Holland'ın tipleri, birey-çevre etkileşimi kuramı

Holland, kişilik üzerinde yoğunlaşarak kişilik tiplerini çalışmış, kişilik ile ilgili mesleklerin yürütüldüğü çevre şartlarında veya mesleklerin getirdiği faaliyetler arasındaki ilişkiler üzerinde durmuştur (Weinrach ve Srebalu, 1990; Kuzgun, 1995; akt.

Erdoğmuş, 2003). Anahtar yapı örtüşmedir. Bir bireyin kişilik tipi ile iş çevresi eşleştiğinde kişi, örtüşen bir iş çevresinde olmalıdır (Niles ve Harris-Bowlsbey, 2013). Holland'ın altı kişilik tipi vardır ve o her kişilik tipinin hangi kariyerlere eğilim duyduklarını tespit etmiştir (Tunç ve Uygur, 2001).

Şekil 2.2'de bu tiplerin arasındaki ilişkilere yer verilmekte ve hangi mesleklere eğilim gösterdikleri yer almaktadır.



Şekil 2.2. Holland'ın kişilik tipleri (Erdoğmuş, 2003; Tunç ve Uygur, 2001).

Holland'ın tipolojisi, iş çevrelerindeki bireylerin davranışını (örneğin, iş doyumu, iş performansı, mesleki istikrarlılık) anlamada ve yordamada en yararlı çerçeveyi sağlamaktadır. Holland, değerlendirme araçları kullanarak bireyin mesleki kimliklerini belirlemek ve uygulamak için kendi tipolojisini uygulamaktadır (Spokane, Luchetta ve Richiwe, 2002; akt. Niles ve Harris-Bowlsbey, 2013).

### 2.1.5.3. Savickas'ın kariyer yapılandırma kuramı

“Kariyer Oluşturma Teorisi”, kariyer dünyasının kişisel yapısalılık ve sosyal yapısalılık aracılığıyla nasıl yapılacağını ele alır. Bu teori, bireylerin mesleki

davranışlarına anlam ve yönelim katan girişimci ve kişiler arası süreci tanımlar. Bireylerin kişisel ve sosyal yapılandırıcılık yoluyla kariyerlerini nasıl inşa ettiklerine açıklama getirir (Savickas, 2005). Savickas'ın "Kariyer Yapılandırma Kuramı"; farklılıkçı, gelişimsel ve dinamik olmak üzere üç görüş açısını kendi içinde birleştirmiştir (Niles ve Harris-Bowlsbey, 2013).

"Savickas (2002), kuramların; ya meslekle ilişkili olarak "bireysel ayrılıklara" (bireylerin mesleki yapı içerisinde kendilerine en uygun mesleği nasıl bulacaklarına) ya da kariyerle ilişkili "bireysel gelişime" (bireylerin zaman içerisinde kariyer davranışlarını nasıl açıkladıklarına) vurgu yaptığını belirtmektedir" (Akt. Niles ve Harris-Bowlsbey, 2013, s. 43).

#### 2.1.5.4. Gottfredson'ın sınırları belirleme, uzlaşma ve kendini yaratma kuramı

Gottfredson, kariyer seçimi sürecini ve içeriğini bütünleştirmeye çalışmıştır. Cinsiyet ve prestij temeli üzerine kurulu mesleklerin zihinsel haritası yaklaşımını geliştirmiştir. Gottfredson'un meslek seçimine ilişkin görüşleri yedi merkezî kavram üzerine inşa edilmiştir. Bunlar; benlik kavramı, meslek algısı kavramı, mesleklerin bilişsel haritası kavramı, meslek tercihi, meslek eğitime ve mesleklere girebilirlik, meslek seçimi ve ulaşılabilir seçimler bölgesi kavramlarıdır (Külahoğlu, 2001).

Gottfredson'ın kuramında kariyer gelişimi ile ilgili gelişimsel ve sosyolojik bir bakış açısı sunulur. Bu kuramda çocuklukta ve ergenlikteki mesleki hedeflerin; sınırları belirleme, uzlaşma ve kendini yaratma süreçleri vardır. Sınırları belirlemede dört bilişsel gelişim aşaması vardır. Birinci aşama boyut ve güce yönelme (size and power) (okul öncesi dönem), ikinci aşama cinsiyet rollerine yönelme (sex roles) (ilkokul), üçüncü aşama sosyal değerlere yönelme (social valuation) (ortaokul) ve dördüncü aşama içsel, eşsiz bene yönelmedir (internal, unique self) (lise ve sonrası) (Niles ve Harris-Bowlsbey, 2013; Gottfredson, 2005).

Gottfredson'un kuramı, öne sürdüğü gelişim aşamalarının evrensel yönünü geliştirecek titizliğin gösterilmemiş olması, kuramın geçerliliğine ilişkin olarak deneysel araştırmalarla yeterince desteklenmemiş olması, meslek tercihi sürecindeki statik yapı ve uzlaşma sürecindeki belirsizlik gibi gerekçelerle eleştirilmektedir (Külahoğlu, 2001).

#### 2.1.5.5. Hansen'in bütünlleştirici yaşam planlaması

Hansen'in "Bütünlleştirici Yaşam Planlaması" (BYP) kariyer gelişimini ele alan yeni bir dünya görüşünü benimseyerek etnik grup, ırk, cinsiyet, sosyoekonomik statü ve maneviyata önem verir. BYP yetişkin kariyer gelişimine odaklanarak sosyal adalet, toplumsal değişim, topluma bağlı olduğunu hissetme, çeşitlilik ve maneviyata önem verme üzerine yapılan altı kariyer görevi ile tanımlanır. Bunlar sırasıyla değişen küresel ortamlardaki gereksinimlere dayalı iş bulma, anlamlı bir bütün içindeki yaşamlarımızı dokumak, aile ve işin bağlantılaştırılması, çoğulculuğa ve kapsamlılığa değer verme, kişisel geçişleri ve örgütsel değişimi yönetme, maneviyatın ve yaşamdaki amacın keşfedilmesidir.

#### 2.1.5.6. Lent, Brown ve Hackett'in sosyal bilişsel kariyer kuramı

Lent, Brown ve Hackett (1994), kariyer geliştirmenin birbiriyle bağlantılı üç boyutunu anlamak için sosyal bilişsel bir yapı sunmaktadır: (a) kariyer çıkarlarının oluşturulup detaylandırılması, (b) akademik ve kariyer tercih seçeneklerinin seçilmesi ve (c) eğitsel ve mesleki uğraşlarda performans ve devamlılık. Kişilerin akademik ve mesleki çıkarlar oluşturduğu, eğitsel ve mesleki tercihler yaptığı, okul ve iş hayatında çeşitli düzeylerde başarı elde ettiği süreçlerin ele alındığı kuram, Bandura'nın "Sosyal Bilişsel Kuramı"ndan etkilenerek sunulmuştur. Bandura'nın "Sosyal Bilişsel Kuramı"na dayalı olarak çeşitli temsili değişkenlere (öz-yeterlik, beklenen sonuç ve hedef ortamları) ve bu değişkenlerin diğer kişisel (cinsiyet gibi), bağlamsal (destek sistemi gibi), deneysel/öğrenme ve çevresel değişkenler (cinsiyet, ırk/etnik köken, sosyal destek ve

engeller) ile ilgili faktörlerle kariyer bağlamında nasıl ilişki kurabileceğine odaklanılmıştır (Lent, Hackett ve Brown, 1999).

“Sosyal Bilişsel Kariyer Kuramı” (SBKK), kişilerin eğitsel ve mesleki çıkarlar geliştirdiği, akademik ve mesleki seçimlerde bulunduğu, eğitsel ve mesleki uğraşlarında çeşitli düzeylerde başarı ve istikrar elde ettiği süreçleri anlamak, açıklamak ve tahmin etmek için birleştirici bir yapı sağlamayı amaçlamaktadır. SBKK’nın çıkar ve tercih modelleri, çok sayıda bireysel ve meta analitik çalışmaların gerçekleşmesini sağlayarak dikkatleri, sürdürülebilir araştırmalara çekmeyi başarmıştır (Brown, Lent, Telander ve Tramayne, 2011).

Özetle, Lent ve diğerlerinin (1994), Bandura’nın genel “Sosyal Bilişsel Kuramı”na dayalı olan “Sosyal Bilişsel Kariyer Kuramı”, kariyere karar verme sürecinde kişisel temsilciliğin önemini vurgulamakta; iç ve dış faktörlerin, söz konusu temsilciliği geliştirmek ya da engellemek üzere hizmet ettiği tutumu açıklamaya çalışmaktadır. Bandura’nın kuramıyla tutarlılık gösteren SBKK, kişilerin davranışları ve çevreleri arasındaki karşılıklı etkileşim hâlinde olan etkileri tanımlar. Bandura; içsel bilişsel ve efektif durumlar, fiziksel özellikler, dışsal çevresel faktörler ve ailenin davranış ya da eylemler gibi kişisel özelliklerin birbirini çift yönlü etkileyen kenetli bir mekanizma gibi işlediği bu etkileşime “üçlü karşılıklılık” adını vermiştir. SBKK, benzer bir amaç üstlenerek kariyer ve akademik çıkarların, kariyer tercih süreçlerinin ve performans çıktılarının gelişimini açıklamaya çalışmaktadır. Dahası, Lent ve diğerleri (1994), kariyer çıkarlarının kariyer tercih hedeflerini doğrudan etkilediğini, bunun da belirli kariyer tercih eylemleri olasılığını artırdığını öne sürmüştür (Albert ve Luzzo, 1999).

Yukarıda özetlenen kuramlar; kariyer gelişimi, kariyer seçimi, kariyer uyumluluğu ve olgunluğu, kariyer planlama ve mesleki kişilik yönelimli olup gelişimsel yapıda ve yaşam boyu süregelen kariyer aşamaları olan modellerdir. Konu ile ilgili literatürde tamamen kariyer odaklı olmayıp mesleki kimliğin ve öğretmenlik seçiminin de ele alınarak mesleki planlar ile etkileşim hâlinde olan bir modele rastlanılmamıştır. Örneğin, Super, kariyer gelişim sürecinde benliğin gelişimini ve onu yaşam boyunca geliştirerek kimlik gelişimi ile etkileşiminden bahsederken, Holland kişilik tiplerini

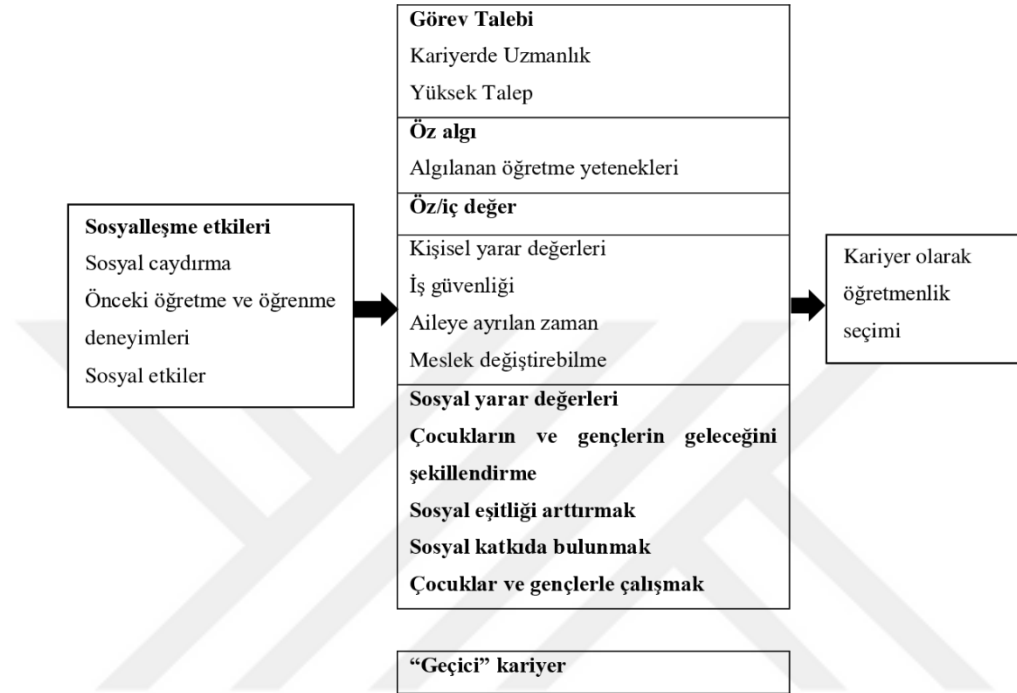
geliştirdiği modelinde her bireyin kişilik tiplerine uygun bir kariyere göre şekillendiğini ifade eder. Savickas'ın modelinde kişisel ve sosyal yapısalılık kariyer oluşturma sürecinde etkiliyken Lent, Brown ve Hackett'ın "Sosyal Bilişsel Kariyer Kuramı", bireylerin eğitsel ve mesleki çıkarları doğrultusunda geliştirdiği kariyer seçimlerinden oluşur. Özetle, yukarıda bahsedilen kuram ve modeller, kariyer gelişim süreçlerinde izlenen farklı yaklaşımları ortaya koymuştur. Araştırmada kullanılan model ise "Mesleki Yönelim ve Kariyer Geliştirme Arzuları"dır. Bunun sebebi, meslek seçimi yapacak adayların kariyer planlarını yaparken ne kadar istekli olduğu, ne kadar çaba gösterdiği ve ne kadar ısrarlı olduğu gibi faktörlerin ele alınarak doğru meslek seçimi yapmalarına olanak sağlama düşüncesidir. Ancak "Mesleki Yönelim ve Kariyer Arzuları"na geçmeden önce, meslek seçimine yönelik yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

#### 2.1.6. Öğretmenlik mesleği seçimini etkileyen faktörler (FIT-Choice) modeli

Richardson ve Watt (2006), Sydney ve Melbourne'de üç üniversitedeki lisans 1. sınıfta öğrenim gören toplam 1653 öğretmen adayının, kişisel özellikleri ve motivasyonlarını inceledikleri araştırmada, FIT-Choice/ÖMSEF (Factors Influencing Teaching Choice/Öğretmenlik Mesleği Seçimini Etkileyen Faktörler) modelini geliştirmişlerdir. Bulgularda, öğretmenlik mesleğini kariyer olarak seçen öğretmen adaylarının mesleği seçme nedenlerinin, önceki seçme nedenlerine ilişkin açıklamaları geliştirmek için sistematik olarak uygulanmayan motivasyon modelleri ortaya konmuştur. Sonuçlar, öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun öğrenim görecekleli programlara kayıt olma kararını, medya ve toplumun öğretmenlik mesleğini kötü bir kariyer seçimi olarak gördükleri zamanda verdiklerini göstermiş, araştırmacıların geliştirdikleri model de bireylerin öğretmenlik mesleğini seçmelerinde yeni stratejiler ortaya çıkarmıştır.

Watt ve Richardson (2007) yaptıkları diğer bir çalışmada, FIT-Choice modelini geliştirerek iki büyük örneklem grubu (n = 488; 652) kullanarak öğretmen adaylarının mesleği seçmelerindeki en önemli unsurları belirlemişlerdir. Ayrıca öğrenimlerini yeni

tamamlamış öğretmen adaylarının (n = 294) fakülteye girdikleri motivasyonları ile mezun oldukları zamanki bağlılık ve kariyer gelişim amaçlarının ilişkisini incelemiştir.



**Şekil 2.3.** Öğretmenlik mesleği seçimini etkileyen faktörler (FIT- Choice) modeli, (Richardson ve Watt, 2006; Watt ve Richardson, 2007).

Şekil 2.3'teki model, öncelikle sosyalleşmenin etkileri, ardından daha detaylı olarak görev farkındalığı, öz farkındalık, değerler ve geçici kariyer etkilerini içerir. Yüksek düzey görevlerin talep ve dönüşlerinin birinci dereceden getirdikleri ve getirileri uzmanlık ve zorluk, görevin gerektirdiklerinin büyük bir kısmını kapsar. Benzer olarak yüksek derece değer yapıları, birinci dereceden tamamlayıcı öğeleri oluşturur. Modeldeki değer yapıları; içsel değerler, kişisel yarar değerleri ve sosyal yarar değerleridir. İş güvenliği, aileye ayrılan zaman ve meslek değiştirebilme “kişisel yarar değerleri”ni kapsarken çocukların ve gençlerin geleceğinin şekillendirilmesi, sosyal eşitliği arttırmak, sosyal katkı sağlamak ve çocuklar ve gençlerle birlikte çalışmak ise “sosyal yarar değerleri”ni kapsar (Richardson ve Watt, 2006). Özetle, model üç unsurdan oluşur ve ilk unsur 12 motivasyon boyutunu içerir: yetenek, öz kariyer değerleri, geçici kariyer, iş

güvenliği, aileyle geçirilen zaman, meslek değiştirebilme, çocukların ve gençlerin geleceğinin şekillendirilmesi, sosyal eşitliği artırma, sosyal katkı sağlama, çocuklarla ve gençlerle çalışma, başlıca öğretme ve öğrenme deneyimleri ve sosyal etkiler. İkinci unsur ise öğretmenlerin eğitimle ilgili ileriye yönelik inançlarını beş boyutta inceler: uzmanlık, zorluk, sosyal statü, maaş ve sosyal caydırma. Son unsur ise bir boyut içerir ki bu da seçimden duyulan memnuniyettir (Watt ve Richardson, 2007).

Konuyla ilgili literatürde bireylerin neden kariyer olarak öğretmenliği seçtiği ve neden çoğunluğunun ilk yıllarda meslekten ayrıldığı belirsizdir. “FIT-Choice” (Öğretmenlik mesleği seçimini etkileyen faktörler) bu problemin sistematik araştırılmasına rehberlik edecek kapsamlı ve uygun bir model sağlar (Richardson ve Watt, 2006). Bu sistem, “yüksek derece öğelerini” ortaya atan başarı motivasyonunun beklenti-değer teorisinin en güncel bulguları üzerine kurulmuştur. Yüksek derece öğeleri, yetenek inançları, öznel görev değerleri ve görevin bilinen zorlukları gibi boyutlar bireylerin kariyer seçimlerinde etkilidir. Söz konusu teori, bireyin meslek seçimi, meslekte kalma ısrarı, performansı, mesleği ne kadar iyi yapabileceğine olan inancı ve mesleği ne kadar değerli bulduğu ile ilgilidir (Wigfield ve Eccles, 2000).

Abramauskiene ve Kirliauskiene (2019), Litvanya’daki müzik öğretmeni adaylarının müzik öğretmenliği mesleği seçimini etkileyen faktörleri araştırmıştır. Çalışmada, öğretmen adaylarının müzik alanında ilerleme arzusu, müzikal etkinliklere katılma isteği ve müzik eğitiminde mesleki bilgiye sahip olma faktörleri önemli faktörler olarak saptanmıştır. Adayların müzik yeteneği ve yeterliği, ve buna ek olarak onların öğrencilerle çalışırken alacakları keyif, bu faktörlerin onların mesleki yeterliği ile yakından ilişkili olduğunu göstermiştir. Ayrıca lisansüstü eğitim alma arzusu, kendini geliştirme arzusu, alanında bilgi sahibi olmak, diploma sahibi olmak ve iletişim gibi faktörler diğer önemli faktörler arasında yer alırken, alanı ile ilgili çevresinin onu ikna etme ya da etkileme durumu faktörünün meslek seçiminde daha az etkili olduğu saptanmıştır.



### 2.1.7. Mesleki yönelim ve kariyer geliştirme arzuları (Professional engagement and career development aspirations)

Öğretmen adaylarının geleceğe ilişkin mesleki planları, onların meslek hayatlarında önemli bir yer tutmaktadır. Watt ve Richardson (2008)'in “Mesleki Yönelim ve Kariyer Geliştirme Arzuları Modeli”, öğretmenlik mesleğine başlayacakların, bu meslek için kararlılığı ve gelişimleri ile ilişkili olarak kariyer geliştirme arzuları açısından bir profil ortaya koymayı amaçlamaktadır. Model, mesleki yönelim, planlanan çaba ve planlanan ısrarlılık faktörlerini ele alarak kişinin öğretmenlik mesleğini sürdürmede ısrarlılık düzeyini ifade ederken kariyer geliştirme arzusu, mesleki gelişim arzusu ve liderlik arzusu faktörlerinden oluşmaktadır. Özetle model, kişinin seçeceği mesleğin, geleceğe dair planların oluşmasında destekleyici bir rol oynamasına olanak sağlar. Buna göre bu araştırmada araştırmanın konusu kapsamında Watt ve Richardson (2008)'in modeli uygulanmıştır.

Konuyla ilgili literatür incelendiğinde, öğretmen adaylarının mesleki planları ve kariyerleri ile ilgili yapılan birçok çalışma olduğu görülmektedir. Örneğin, Watt ve Richardson (2008), Avusturalya’da göreve yeni başlayan öğretmenlerin (n = 510) mesleki planlarını, memnuniyet seviyelerini, demografik özelliklerini, algılarını ve motivasyonlarını incelemiştir. Çalışmanın üç anlamlı küme olan “yüksek yönelime sahip ısrarcılar”, “yüksek yönelime sahip ısrarcı olmayanlar” ve “düşük yönelimli vazgeçenler” olarak adlandırılan kümeler ile açıklanacağını ortaya koymuşlardır. Buna göre, “yüksek yönelime sahip ısrarcılar” kümesi, meslek yaşamlarını öğretmen olarak sürdürmede kararlı olan ve mesleki yönelimleri yüksek olan öğretmenlerden oluşurken “yüksek yönelime sahip ısrarcı olmayanlar” kümesi, öğretmenlik mesleğinin gereği olan görevleri yerine getirmede yoğun çaba gösteren, ancak başka kariyer alanlarına geçmeyi de planlayan öğretmenlerden oluşmaktadır. Düşük yönelimli vazgeçenler kümesi ise hem mesleki yönelim düzeyleri hem de kariyer geliştirme arzuları düşük olan öğretmenlerden oluşmaktadır. Belirlenen küme üyelerinin, öğretmenlerin mesleğe yönelik motivasyonlarıyla anlamlı düzeyde ilişkili olduğu saptanmıştır.

Eren ve Tezel (2010), İngilizce öğretmeni adaylarının gelecek zaman perspektiflerinin arabulucu rolünü; öğretmenliğe dair motivasyonları, mesleğe dair inançları, kariyer seçim memnuniyetleri ve mesleki planlarına göre incelemeyi amaçlamıştır. Toplam 423 gönüllü İngilizce öğretmen adayı çalışmaya katılmıştır. Gelecek zaman perspektifinin arabulucu rolü korelasyon, regresyon ve yapısal modelleme analizleriyle incelenmiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının gelecek perspektifleri; planlanan çaba, planlanan kararlılık, yetenek, içsel kariyer değeri, sosyal katkı yapma ve kariyer seçim memnuniyetleri arasında önemli bir arabulucu rolü oynamıştır.

Eren (2012b), 602 öğretmen adayının öğretmenliğe olan ilgilerini, mesleki sorumluluk/katılım ve kariyer gelişim istekleri ve kariyer seçim memnuniyeti arasındaki ilişkileri incelemeyi amaçlamıştır. Sonuçlar; toplumsal cinsiyet, yaş, bölüm ya da sınıf gibi demografik değişkenlerin etkilerinden bağımsız olarak aday öğretmenlerin, öğretime ilgilerinin üç farklı profile tanımlanabileceğini göstermiştir: yüksek, orta ve az ilgi. Yine bu çalışmanın sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilgi profillerinin, kariyer seçim memnuniyetleri ve mesleki planlarıyla oldukça ilişkili olduğu söylenebilir.

Yukarıda özetlenen araştırmalara göre, bu araştırmanın odağını oluşturan mesleki planlar ile öğretmen adaylarının mesleki yönelimleri ve kariyer geliştirme arzularının ilişkili olduğu söylenebilir. Mesleki yönelim kavramının içinde yer alan planlanan çaba ve ısrarlılık faktörleri, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini sürdürebilmeleri ve bunu ileriye dönük planlamaları açısından önemlidir. Kariyer geliştirme arzuları kavramında ise mesleki gelişim arzusu faktörü, öğretmen adaylarının meslekleriyle ilgili ne derece mesleki donanıma sahip olacakları ve gelişim gösterebileceklerine odaklanırken liderlik arzusu faktörü de onların gelecekte görev yaptığı okullarda liderlik pozisyonuna ne derece istekli olduklarını ele alır.

## 2.2. Konuyla İlgili Literatür

### 2.2.1. Türkiye’de gerçekleştirilen çalışmalar

Nomer (2002), lisede görev yapan öğretmenlerin, kariyer gelişimini etkileyen faktörleri nasıl algıladığını ve öğretmenlerin kariyer gelişimini etkileyen faktörlerin genel destekleyiciliğini saptamıştır. Ayrıca, bu faktörlerin hangi kişisel (bağımsız) değişkenlere göre farklılaştığını ve söz konusu değişkenlere göre öğretmenlerin nasıl farklılaştığını tespit etmiştir. Öğretmenin kariyer gelişimini etkileyen faktörlere bakıldığında öğretmenlerin kendisi dışındaki faktörlerden dolayı kariyer gelişiminin olumsuz etkilendiği sonucuna varılmıştır. Bu bilgilere dayanarak öğretmenin kariyer gelişiminin sistemli, düzenli ve devamlı bir tabana oturtulmadığı söylenebilir.

Sağ (2004), öğretmenlerin kariyer geliştirme ile ilgili görüşlerine yer vererek kariyer planlama ve kariyer geliştirme sonucunda mesleğin kariyer basamakları şeklinde sıralanmasıyla ilgili düşünceleri belirlemiştir. Kariyer geliştirme sürecinde; kariyer ve kariyer planlama, kariyer geliştirme ve uygulama sonuçları boyutunda hizmet içi eğitime katılan öğretmenlerin görüşleri ile katılmayan öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür.

Esen (2005), öğretmenlerin toplumsal/mesleki rollerini ve kimliklerini, kendi anlatıları üzerinden çözümlenmeyi hedeflemiştir. Ankara ili merkez ilçelerindeki (devlet ve özel) okullarda sosyal bilgiler öğretmeni olarak görev yapan (5 kadın ve 4 erkek) toplam 9 öğretmenle “yarı yapılandırılmış görüşme”ler yapılmıştır. Çalışmanın bulguları, çalışma grubunda yer alan öznelere öğretmenlik mesleğine bakış açıları, öğretmenlerin mesleki rollerini gerçekleştirme biçimleri, öğretmenlerin öğrencilerle kurdukları ilişki ve etkileşim biçimleri ele alınarak değerlendirilmiştir.

Duru (2006), öğretmenlerin mesleki kimlik oluşturmalarında etkili olan faktörleri incelemiştir. Çalışmalar, popüler kültürün, daha önceki formal eğitim deneyimlerinin, öğretmen yetiştirme programlarının ve çalışma ortamının öğretmen kimliklerini oluşturma sürecinde çok etkili faktörler olduğunu göstermiştir. Yeni çağdaş

kuramların ve felsefelerin gelişmesine rağmen genel öğretmen kimlikleri pozitivist ve davranışçı bakış açılarından etkilenmekte ve bu geleneksel kimliklerin profesyonel mesleki kimlik edinmede bir direnç yarattığı düşünülmektedir. Bu bağlamda, öğretmen kimliklerini etkileyen değişik faktörleri açıklığa kavuşturma ve öğretmenlerin profesyonel mesleki kimliklerini geliştirmeleri için bazı öneriler sunma gerekliliği doğmuştur.

Dilci ve Gür (2008), lisans 4. sınıfta öğrenim gören sınıf öğretmenliği programı öğrencilerinin, profesyonel öğretmen kimliği geliştirme süreçlerini ve bu kimliğin başlıca özelliklerini incelemiştir. Çalışma, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Eğitim Fakültesinde yapılmıştır. Çalışma grubunu oluşturan beş öğrenciden alınan yazılı ve sözlü dilsel ürünler (anlatılar), söylem çözümlemesi yöntemiyle incelenmiştir. Çalışmada öğrencilerin kimlik geliştirme sürecinde tecrübelerinden, öğrendikleri bilgilerden, toplum, kurum ve ailenin beklentilerinden ve sahip oldukları tutum ve inançlarından faydalandıkları görülmüştür. Çalışmada, öğrencilerin lider-örnek, idealist-adanmış, profesyonel ve demokrat öğretmen kimliklerini benimsedikleri görülmüştür.

Kaya (2008) tarafından yapılan çalışmada, ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin, demografik özellikleri dikkate alınarak kariyer gelişimlerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı farklılıkların olup olmadığı araştırılmıştır. Böylece hangi demografik faktörlerin kariyer gelişimini olumlu ya da olumsuz etkilediği saptanmaya çalışılmıştır. Sonuçlar, öğretmenlerin zor koşullarda dahi mesleklerine karşı olumlu bir tutum içerisinde olduğunu göstermiştir. Ancak öğretmenler, kariyer imkanlarında kariyer gelişimiyle yapılan çalışmaların yetersiz olduğunu ve meslekte yükselme sisteminin tarafsız ve adil olmadığını ifade etmişlerdir. Bu durumun da öğretmenlerin motivasyonlarını olumsuz yönde etkilediği saptanmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin mevcut şartlara göre farklı kariyer alanlarına yönelebileceği ve çoğunluğunun kendi isteği dışında bu mesleği seçtikleri saptanmıştır.

Yavuz (2010), Ankara'da, devlet okulunda çalışan dört İngilizce öğretmenin mesleki ve kişisel deneyimlerinin öğretmen kimliğine olan etkisini araştırarak öğretmen bilgisi, mesleki gelişim, öğretmen endişesi ve morali gibi faktörlerin öğretmen kimliğine

olan etkilerini incelemiştir. Bu çalışmanın evrenini, Türkiye’de devlet okullarında çalışan İngilizce öğretmenleri oluşturmaktadır. Katılımcılar farklı özgeçmişlere ve 3 yıldan 25 yıla kadar değişen öğretim deneyimine sahiptirler. Nitel bir çalışma olmasından dolayı öykü biçiminde sorgulama yapılmış ve her bir katılımcı ile derinlemesine mülakat uygulanmıştır. Çalışmanın bulguları lise ve üniversite yıllarındaki kişisel ve mesleki deneyimlerin, İngilizce öğretmenlerinin öğretmen kimliklerine büyük bir etki yarattığını göstermiştir. Katılımcıların, lise yıllarında, güzel ve genç İngilizce öğretmenlerine hayranlık duyarak onlara benzemek istedikleri tespit edilmiştir. Bütün katılımcılar, üniversite yıllarında etkili deneyimlerle karşılaşmışlar, bu deneyimler de onların öğretmen kimliğini etkilemiştir. Öğretmen bilgisi, mesleki gelişim, öğretmen endişesi ve morali gibi faktörlerin öğretmen kimliğine büyük bir etki yarattığı tespit edilmiştir. Araştırmada ayrıca, öğretmenlik meslek bilgisinin, mesleki gelişimin, öğretmenlik kaygısının ve mesleki anlamda sahip olunun moral düzeyinin, İngilizce öğretmen adaylarının öğretmen kimliklerini etkilediği de saptanmıştır.

Yelda Özdemir (2010), öğretmen kimliği ve bu kimliğin mesleki boyutlarını ele alan çalışmada, ilköğretimde görev yapan 350 sınıf öğretmenin kimlikleri ile mesleki kimlik algılarını, anket uygulaması yaparak incelemiştir. Yapılan analizler sonucunda, toplumsal yapının öğretmen kimliği üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu gözlemlemiş ve ayrıca öğretmenlerin temel görevlerinin öğrencileri öncelikle hayata hazırlamak, ikinci olarak onlara bilgi ve beceri kazandırmak, üçüncü olarak da onlara toplumsal-kültürel değerleri kazandırmak olduğunu tespit etmiştir.

Kurter (2011), farklı sınıf ve bölümlerde okumakta olan üniversite öğrencilerinin bugüne dek kariyer gelişimlerini oluşturan deneyimleri tanımlamayı, bu sürece etki eden unsurları incelemeyi ve kariyer gelişimi olgusunu, ülkemiz gerçekleri üzerinden anlamayı amaçlamıştır. Çalışmanın sonunda araştırmacı; bireyin kariyer gelişiminin, yalnızca belirli karar noktalarında görünen etkilerin toplamından fazlasını içerdiğini ve farklı unsurların etkileşimiyle şekillendiğini örnekler üzerinden ortaya koymuştur.

Eren (2012c), öğretmen adaylarının gelecek zaman perspektifleri ve öğretmenlikle ilgili mesleki planları arasındaki ilişki, öğretmen adaylarının akademik

optimizminin arabulucu rolünü araştırmayı amaçlamıştır. Çalışmaya toplam 396 gönüllü öğretmen adayı katılmıştır. Akademik optimizmin arabulucu rolünü bulmak için korelasyon, regresyon ve yapısal modelleme analizleri yapılmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre akademik optimizm önemli ölçüde ve tamamen gelecek zaman perspektifleri ve planlanan çaba, planlanan ısrarlılık ve mesleki gelişim arzuları arasındaki ilişkide arabuluculuk etmişken gelecek zaman perspektifleri ve liderlik istekleri arasındaki ilişkide böyle bir arabuluculuk söz konusu değildir.

Durmaz (2014), farklı kariyer evrelerinde (kariyere giriş, durulma evresi, deneysel evresi, uzmanlık evresi, sakinlik evresi), üç Anadolu lisesinde görev yapmakta olan 32 öğretmenin, öğrencilerinin kariyer gelişimlerine ilişkin görüşlerini araştırmıştır. İçerik analizi ile yapılan çalışmanın sonuçları, kariyere giriş evresindeki öğretmen görüşlerinin birbirine zıt olduğu, durulma evresi ve diğer evrelere geçildikçe öğretmenlerin verdiği cevapların birbirine yakın ve tutarlı olduğunu göstermektedir. Bunun sebebinin ise öğretmenlerin hem öğretimde hem de öğrencileri değerlendirme hususunda daha fazla tecrübe kazanmaları olduğu söylenebilir.

Arpacı ve Bardakçı (2015), Gaziantep Üniversitesi Eğitim Fakültesinde farklı bölümlere devam eden 449 öğrencinin meslek öncesi öğretmen kimliklerini belirleyebilmek için Türkçe bir ölçek uyarlamıştır. Uyarlama çalışması için “Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Ölçeği” (Friesen ve Besley, 2013) kullanılmıştır. Ölçeğin uyarlama çalışması için gerekli olan tüm çeviri ve dil eşdeğerliliği çalışmaları tamamlandıktan sonra, söz konusu ölçeğin psikometrik özelliklerini incelemek için açılımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri uygulanmıştır. Uyarlama aşaması kapsamında gerçekleştirilen diğer çalışmalar iki-yarı güvenilirliği, test-tekrar test güvenilirlik katsayısı, alt-üst %27’lik grupların ortalamalarının karşılaştırılması ile elde edilen madde ayırt ediciliği analizi ve dış ölçüt bağıntılı geçerlilik analizlerini içermektedir. Sonuç olarak Türkçeye uyarlanan “Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Ölçeği”nin bir başka kültüre uyarlanan bir ölçeğin gerekli tüm özelliklerini taşıdığını ve ölçekten elde edilen toplam puanın “Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Puanı” olarak kullanılabileceğini göstermiştir.

Karabay (2016), Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümünde okumakta olan 123 öğretmen adayının mesleki kimliklerine ilişkin görüşlerini metafor analizi yoluyla incelemiştir. Araştırma sonucunda öğretmen adayları, Türkçe öğretmenine yönelik 41 geçerli metafor geliştirmiş ve bu metaforlar bilgi sağlayıcı, bireysel gelişimi destekleyici, yol gösterici ve yönlendirici, şekillendirici/biçimlendirici, güç göstergesi ve tedavi edici olmak üzere altı kategoride toplanmıştır. Ayrıca Türkçe öğretmeni adaylarının yarısından çoğunun (70 öğretmen adayı), öğretmeni, geleneksel rolleriyle (örneğin, öğrencilere bilgi sunma ve öğrencilere şekil verme) tanımladığı belirlenmiştir. Türkçe öğretmenin geleneksel rollerden en önemlisini ise öğretmenlerin “öğrencilere bilgi sunma” (39 öğretmen adayı) rolü oluşturmaktadır. Son olarak Türkçe öğretmeni adaylarının geliştirdiği metaforların sınıf düzeyi değişkenlerine göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Atmaca (2017), İngilizce öğretmeni adaylarının ve İngilizce öğretmenlerinin Millî Eğitim Bakanlığı tarafından düzenlenen genel ve özel alan yeterlikleri hakkındaki görüşlerini bulmayı amaçladığı çalışmasında, 366 öğretmen adayı ve 84 öğretmeni ile nitel veri analiz edilirken gömülü teorinin sürekli karşılaştırma yöntemi kullanılmış ve iki kodlayıcı veriyi sınıflandırmıştır. Sonuçlar, katılımcı İngilizce öğretmenlerinin yaklaşık olarak yarısının ilgili yeterliklerin kendi mesleki kimliklerine olan katkısı hususunda olumlu görüşlere sahipken, katılımcıların küçük bir bölümünün konu hakkında olumsuz görüşe sahip olduğunu ya da tereddütlerinin olduğunu göstermektedir. Katılımcılar, öğretmen eğitiminin yapısına yönelik tavsiyelerde de bulunmuştur. Karar alıcılar ve öğretmen eğitimi programları, hem hizmet öncesi hem de hizmet içi öğretmen eğitiminde, öğretmenlerin uygulamalı deneyimlerinden ve önerilerinden faydalanabilirler.

Dalioğlu ve Adıgüzel (2017), Türkiye’deki eğitim fakültelerinin son sınıfında öğrenim görmekte olan 2081 öğretmen adayının meslekteki ilk yıllarına yönelik olası benlikleri ile öz-yeterlik inançları ve öğretmenliğe ilişkin tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesini amaçlamıştır. Bu genel amaç doğrultusunda, araştırma sorularına yanıt aramak amacıyla ilişkisel tarama modeli ve tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışma verilerinin analizinde korelasyon ve regresyon analizlerinden yararlanılmıştır. Çalışmanın sonuçları, öğretmen adaylarının beklenen olası öğretmen benlikleri ile öz-

yeterlik inançları ve mesleğe yönelik tutumları arasında pozitif bir ilişki olduğunu, korkulan olası öğretmen benlikleri ile öz-yeterlik inançları ve mesleğe yönelik tutumları arasında ise negatif bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Regresyon analizi sonuçlarına göre, öz-yeterlik inançları ve mesleğe yönelik tutum, beklenen olası öğretmen benliklerinin önemli yordayıcıları iken, korkulan olası öğretmen benliklerini yordayan tek değişkenin öz-yeterlik inancı olduğu bulunmuştur.

### 2.2.2. Türkiye dışında gerçekleştirilen çalışmalar

Sugrue (1997), öğretmen adaylarının, öğretmen kimlikleriyle ilgili kalıplaşmış düşünceler üzerine detaylı bir analiz sunarak bu düşüncelerin, öğretmen adaylarının mesleki gelişimleri üzerindeki etkilerini değerlendirmiştir. Öğretmen adaylarının eğitimlerinin ilk aşamaları ve daha sonra devam edecek kariyer gelişimleri üzerinde anlama, güçlendirme, üretme ve şekil değiştirme önemli bir etkiye sahiptir. Bu çalışma; öğretmen kimliğinin oluşumunu, sürekliliğini, azmini ve değişime açıklığını ortaya koyarak çıkacak sorunları ele almıştır. Sonucunda, post modern bir yaklaşım ile öğretmen adaylarının, mesleğe yeni başlamış ve tecrübe kazanmış öğretmenlerin sorunlara yönelik kariyer gelişimi üzerindeki etkilerini değerlendirilmiştir.

Anthis, Dunkel ve Anderson (2004), geç erişkinlerin olası benliklerinde cinsiyet ve kimlik durumlarını ele alarak katılımcıların olası benliklerinin ve kimliğinin cinsiyet farklılıkları üzerinde ilişkili olmasını amaçlamıştır. Sonuçlar, hem korku taşıyan hem de dengeli kişiler arası olası benliklerin, cinsiyeti ve sayısı arasında bir ilişki olduğunu göstermiştir. Sonuçların yapısı, hem kimlik hem de olası benlikler dahilinde, cinsiyet farklılıklarına ilişkin olarak da değerlendirilmiştir.

Ballantyne (2005), mesleğe yeni başlayan 15 müzik öğretmeni ile mesleki kimlik algıları konusunda yarı yapılandırılmış görüşme yapmıştır. Yapılan analizlere göre, mesleğe yeni başlayan müzik öğretmenleri, müzik ve müzik eğitimi konusunda tutku, sevgi ve değerli hissetmekte olduklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca kendilerini müzisyen, müzik öğretmeni ya da öğretmen olarak gördüklerini ifade eden öğretmenler,



müzik konusunda daha iyi olduğunu düşünenler müzisyen olarak, müzik bilgisine ve becerisine daha az güvenenler müzik öğretmeni olarak hissettiklerini ifade etmişlerdir.

Reida, Dahlgrenb, Peter ve Dahlgrenb (2008), öğrencilerin meslekleriyle kimlik algısı geliştirme şekillerini, işin doğasının kimlik oluşumunu nasıl etkilediğini, öğrencilerin mesleki beklentilerine dayanarak öğrenimle nasıl ilgilendiklerini ve pedagojik deneyimlerinin mesleki oluşuma nasıl yol açtığını araştırmıştır. Araştırmacılar, mesleki kimlik oluşumunun, öğrencilerin öğrenme deneyimi ve mesleki çalışma hayatından bekledikleri ya da uyguladıkları tutum arasındaki ilişki olduğu sonucuna varmışlardır.

Abramo (2009), müzik öğretmeni kimliğinin oluşumunu araştırarak çalgı öğretiminde yer alan karışıklıkları ve üç çalgı eğitimi öğretmeninin hikâyesini ele almıştır. Katılımcıların çalışmalarını kapsayan söylemleri, çoklu söylemleri nasıl bulduklarını ve öğretmen kimliği ile öğretmen uygulaması arasında yer alan karmaşık ilişkiyi incelemek için çoklu bir durum çalışması kullanılmıştır. Veriler, görüşmeler, katılımcı olmayanlara ait gözlemlerden elde edilen alan notları ve katılımcıların günlük girdileri aracılığıyla toplanmıştır. Veri analizi ile kimlik oluşturma temalarını ortaya çıkarmıştır. Buna ek olarak öyküsel analizde katılımcıların anlam ve kimliği, deneyim hikâyeleri anlatarak nasıl oluşturduklarını ortaya çıkarmıştır. Çalışma sonucunda, çalgı eğitimi öğretmeni ile ilgili olarak geleneksel ve yenilikçi pedagojiler, sınıf, ırk, cinsiyet, rekabet ve siyaset gibi meselelerin katılımcıların çalışma ve kimlik yapısını şekillendirdiği karmaşık bir imge yaratılmıştır. Ayrıca, öğrencilerin sınıf ve kökeni, müzik öğretmenleri arasındaki rekabet ve okulların siyasi yapısı şeklindeki bireysel okul ortamları ile ilgili bağlamsal konular, öğretmen olarak gelişimlerini etkilemiştir. Önceki çalışmaların birçoğu, öğretmenlerin müzisyen ve öğretmen kimliği arasında bir gerilim yaşadığını ortaya çıkarırken bu çalışma, katılımcıların müzisyen olmanın ne anlama geldiğinden ziyade, öğretme işinin karmaşıklığına odaklandığını ve müzisyen kimliği yerine öğretmen kimliğini şekillendirmede yer alan ikilem ve gerginlikleri açığa çıkardıklarını bulmuştur.

Chi (2009), Fen Bilgisi Öğretmeni Kimliği'nin yeni kavramsal bir modelini ortaya koymuştur. “Fen Bilgisi Öğretmeni Kimliği” (FÖK)'nin boyutlarını kavramsallaştırmış ve bu kimliğin ölçülmesi için yeni geliştirilmiş bir aracın geçerlik ve güvenilirlik çalışmasını yaparak FÖK modelini destekleyici veriler toplamıştır. Geliştirilen ölçek, 9 boyutlu ve 48 maddeli likert tipi bir ölçektir. Fen bilgisi öğretmenliğinden 17 öğretmen adayı ile 9 boyutun yapı geçerliği analiz edilmiştir. Daha sonra 414 deneyimli fen bilgisi öğretmenine ölçek uygulanmıştır. Sonuçlar, fen bilgisi öğretmeni kimliğinin modellendiğini ve güvenilir biçimde ölçüldüğünü göstermiştir.

Welch ve diğerleri (2010), bu yüzyılın sonunda öğrenciler, öğretmenler ve politikacılar arasında “okul müziğinde, özellikle ortaokul düzeyinde bir sorun olduğu” şeklinde yaygın bir algılamının söz konusu olduğunu söylemektedirler. Bu duruma katkıda bulunan etkenlerden birinin, “okul dışındaki müzik” ile ilgili algılanan “okul müziği” olduğu varsayılmıştır. “Müzik Eğitiminde Öğretmen Kimlikleri” (MEÖK) projesi, bu konulara iki profesyonel standart müzisyen grubunun “müzikal kimlikler” bakış açısıyla yaklaşmıştır: (a) öğretmen olmayı seçenler ve (b) bu türden kariyer seçeneğine karşı gelmeye karar verenler. Araştırmacılar, yüksek öğretim müzik bölümlerinin, lisans derslerinde müzisyenlerle ilgili daha bütüncül bir bakışı desteklemeleri ve iş birliği, öğrenme, ortak performans ve çok yönlü performans üstünlüğü için daha fazla ve çeşitli fırsatlar sağlamaları gerektiğini öne sürmüştür.

Ballantyne, Kerchner ve Aróstegui (2012), müzik öğretmeni adaylarının (MÖA) mesleki kimlikleri konusundaki algılarını araştırmıştır. ABD, İspanya ve Avustralya'daki üniversite öğrencilerinin tümüne, öğretmen kimlik gelişimi ile ilgili genel konulara dayalı görüşme soruları sorulmuş ve verdikleri cevaplar içerik analizine tabi tutulmuştur. Müzik öğretmeni rolü konusundaki algıları ve üniversite öncesi deneyim/etkilenimleri arasında benzerlikler bulunmuştur. Bölgeler boyunca MÖA'nın üniversite yıllarında kendilerini müzisyen veya öğretmen olarak görme anlayışları arasında dinamik ve değişken bir ilişki olduğu görülmektedir. Bu çalışma, bu alanda daha önce yapılan çalışmadan elde edilen bulguları desteklemekte ve bu temaların uluslararası üç bölgede bulunduğu konusunda alana katkı sağlamaktadır.

Reppa ve Gournelou (2012), Yunanistan'daki ilk ve ortaöğretim müzik öğretmenlerinin profil nitelendirmesi ve mesleki kimliklerinin belirlenmesi amacıyla ilk kısımda öğretmenlik mesleğini, özellikle de müzik öğretmenliği mesleğini kısa bir şekilde ele almış ve mesleki kimliğin anlamını ve bu kimliğin çeşitli yönlerini sunmuşlardır. Çalışmanın ikinci kısmında ise müzik öğretmenlerinin mesleki kimlik kavramını belirlemeyi amaçlayan ampirik veriler detaylı şekilde sunulmuştur. Niteliklerine ve eğitim programlarının gelişimlerine katkı sağlama yollarına değinilmiştir. Ardından mesleki durum, eğitim süreci ve müzik dersinin çağdaş Yunan eğitimindeki rolüne yönelik müzik öğretmenlerinin verdikleri cevaplar sunulmuştur. Çalışmanın sonuçlarına göre, müzik öğretmenleri eğitim geçmişlerine (konservatuvar, üniversiteler, teknolojik kurumlar), deneyimlerine ve kendilerine göre mesleki kimlik geliştirmektedir.

Goldie (2013)'nin, müzik öğretmeni görev taahhüdünde (MÖGT) düzenlendiği müzik öğretmeni kimliği (MÖK) formunda özgün öğretme deneyimi (UÖÖD), müzik öğretmeni öz yeterliliği (MÖÖY), müzisyen/sanatçı ya da öğretmen olarak kendini kimliklendirme tercihini (KKT) incelenmiştir. Bu çalışmada, öğretmen adayları arasında öğretmenlik deneyimlerinin türleri ve süresinin müzik öğretmeni kimliğini (MÖK) farklı şekillerde etkilediği tespit edilmiştir. Ayrıca, Amerika Birleşik Devletleri'ndeki 19 enstitüde yer alan String Project öğretmenlik eğitimi programları kapsamında uzun dönemli, özgün öğretme deneyimine farklı sürelerde sahip olan (asla, 1 dönem, 1 yıl, 2 yıl, 3 yıl, 4 yıl ve üzeri) müzik öğretmeni adayları arasında (n = 520), müzik öğretmeni kimliğindeki farklılıkları incelemek için kesitsel uygulanmıştır. UÖÖD ve MÖÖY seviyeleri arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur. Katılımcıların meslek tercihleri (sanatçı veya öğretmen olarak) ile mezun olduktan sonraki kariyer planları arasında belirsizlik saptanmıştır.

Stenberg, Karlsson, Pitkaniemi ve Maaranen (2014), lisans 1. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının öğretmen kimliklerinin ortaya konmasını amaçlamıştır. Bu çalışma, öğretmen kimliğine, kimliğin çeşitli pozisyonlar vasıtasıyla yapılandırıldığı diyalogik bakış açısıyla yaklaşmaktadır. Çalışmanın deneysel kısmında, öğretmenlik eğitimlerinin başında, lisans 1. sınıfta okuyan 71 öğretmen adayının uygulama teorilerini,

öğretmen kimliklerinde ne tür pozisyonların bulunduğunu ve hangi pozisyonların ön plana çıktığını belirlemek için analiz etmiştir. Sonuçlar, öğretmen adaylarının öğretmenlik eğitimlerine başladıklarında, pozisyonların büyük bölümünün didaktik hususlar üzerine, yani öğrencilerin ders çalışmasının ve öğrenim süreçlerinin nasıl geliştirilebileceği üzerine eğilmektedir. Buna ilaveten, öğretmenler öğretim faaliyetinin ahlaki doğasına sıkça vurgu yaptıklarından öğretmen adaylarının öğretmen kimlikleri üzerine eğilmektedir. Okul ve toplumla ilgili kavramsal sorunlar ve müfredat gibi içerikle ilgili hususlar, öğretmen adaylarının öğretmen kimlikleri üzerinde çok az etkiye sahiptir. Sonuçlar, öğretmen eğitiminin rolü, öğretmen adaylarının eğitimleri boyunca öğretmen kimliklerinin gelişiminin teşvik süreci içerisinde değerlendirilmiştir.

Tran ve Nguyen (2015)'ın yaptığı çalışma, globalleşme ve artan uluslararası öğrenci sayısına bağlı olarak öğretmenlerin değişen rollerinin ve kimliklerinin anlaşılmasına katkıda bulunmayı hedeflemektedir. Öğretmenlerin rolleri ve kimliklerinin anlaşılmasında kavramsal çerçeve olarak konumlandırma teorisinden yararlanılmıştır. Bu çalışma, karşılıklı kültürlerarası öğrenci ve uyum gösterebilen temsilci olarak öğretmen alt kimliklerinin ortaya çıkması ve bu alt kimliklerin, öğretmenlerin uluslararası eğitimin günümüz bağlamında kozmopolit nitelikler geliştirmesi için hayati olduğunu göstermiştir.

Pablo-Lerchundi, Núñez-del-Río ve González-Tirados (2015), Madrid Universidad Politécnica (UPM)'da Mimarlık, Bilgisayar ve Orman Mühendisliği bölümlerinde öğrenim gören 89 öğrencinin, seçimlerinin kalitesi, motivasyonları ve profesyonel planlarının gelişimi arasındaki ilişkiyi saptamıştır. Yapılan analizin ardından elde edilen veriler ve değişkenler arasındaki ilişkiler sunulmuştur. Sonuçlara göre, öğrencilerin motivasyon ve memnuniyet, memnuniyet ve mesleki planlarının içeriği arasında ilişki vardır. Çalışmanın kariyer planı boyutunda, öğrencilerin akademik çalışmalarının bittiği zamanki mesleki planları incelenmektedir. Bu planların üç farklı özelliği, envanterdeki farklı sorularla değerlendirilmiştir: Planın içeriği (Spesifik mesleki hedefler içeriyor mu?), zaman aralığı (kısa ya da uzun dönemli planlamalar) ve planın yapısı (amacın başarılması için belirlenen spesifik araçlar).

Lazarides ve Watt (2015), 10. sınıf öğrencilerinin algıladıkları matematik öğretmeni inançlarının (öğrencinin yeteneği konusundaki inançlar), sınıf amaç odaklarının (yeterlik ve performans yaklaşımları) ve kendi matematik motivasyon inançlarının etkilerini (başarı beklentileri ve görev değerleri) ve 11. sınıf öğrencilerinin matematik alanındaki kızlar ve erkekler olarak kariyer hedefleri üzerine etkilerini incelemiştir. Veriler, Avustralya’da Sidney ve Melbourne’deki metropolit 5 okuldaki 213’ü erkek olmak üzere toplam 438 öğrenciden toplanmıştır. Kızlar, erkeklerden daha düşük öğretmen beklentisine sahipken daha yüksek matematik öğretmeni prestiji inançları da tespit edilmiştir. Öğretmenlerin beklentileri ve öğrencilerin motivasyonları önceki matematik başarılarıyla (9. sınıf) pozitif olarak ilişkili bulunmuştur. Öğretmen beklentileri, öğrencinin matematik sınıfı yeterlik-amaç yönelim algısını ve performans yaklaşımı amaç yönelimini desteklemiştir. Matematik kariyer planları ile matematik öğretmeni prestij inançları arasında pozitif bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Yukarıda özetlenen çalışmalar ışığında, öğretmen adaylarının öğretmen kimliğini oluşturma sürecinde; deneyimin, öğretmen eğitim programlarının ve öğrenme sürecinin önemli faktörler olduğu; öğretmenlik meslek bilgisi, mesleki gelişim, toplumsal yapı, eğitim geçmişi, mesleki beklenti, öğretmen endişesi ve etik unsurların öğretmen kimliğinin biçimlenmesinde etkisinin olduğu ve öğretmen adaylarının kendilerini müzik öğretmeni veya müzisyen olarak görme durumlarının olduğu çıkarımında bulunulabilir. Bunlarla birlikte, öğretmenlerin/öğretmen adaylarının mesleki planlarının incelendiği çalışmalarda, kariyer gelişimini etkileyen faktörler, kariyer planlama, kariyer gelişim isteği, kariyer seçim memnuniyeti, mesleki planlar ve meslek tercihlerinin saptandığı yorumunda da bulunulabilir. Diğer taraftan, konuyla ilgili literatürde müzik öğretmen adaylarının öğretmen kimliklerinin müzisyen kimlikleriyle birlikte ele alınarak bunların mesleki planlarıyla ilişkilerinin incelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Dolayısıyla, bu çalışmanın, giriş bölümünde değinilen önemli katkılarının yanında, konuyla ilgili literatürdeki bu boşluğu doldurması açısından da önemli olduğunu söylemek mümkündür.

## III. BÖLÜM

### 3. Yöntem

Bu araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın nitel aşamasını öğretmen kimliğinin keşfedilmesi, nicel aşamasını ise öğretmen kimliği, mesleki gelişim ve kariyer geliştirme arzularıyla meslek seçiminden duyulan memnuniyet arasındaki ilişkilerin incelenmesi oluşturmaktadır. Buna göre karma yöntem, araştırmacının, araştırmanın bir aşamasında ya da araştırma sũreçlerinin iki ya da daha fazla aşaması boyunca hem nicel hem de nitel araştırma yaklaşımlarının bũtũncũl ya da ardışık olacak biçimde kullanılmasına olanak sağlayan bir dizi deseni kapsayan bir yöntem olarak tanımlanabilir (Balcı, 2015). Karma yöntem araştırması, hem felsefi varsayımları olan bir araştırma deseni hem de bir araştırma yöntemidir. Bir yöntem olarak karma yöntem araştırma sũrecinin pek çok aşamasında nitel ve nicel yaklaşımların karışımı ile veri toplama ve analiz işlemlerinin yũnetilmesine rehberlik eden felsefi varsayımları içerir (Creswell ve Clark, 2007; akt. Creswell ve Clark, 2015). Buna göre, karma yöntem araştırmaları nitel ve nicel yaklaşımlardan yalnızca bir tanesinin kullanılması yerine, birlikte kullanılması araştırma problemi ile ilgili daha kapsamlı bir anlayışın oluşmasına imkan sağlar (Creswell, 2014). Nitel ve nicel araştırmaların, karma yöntem araştırmalarının yũrũtũlmesi ve tasarlanmasında doğal bir tamamlayıcı görevi olduğu sũylenebilir (Johnson ve Onwuegbuzie, 2004).

#### 3.1. Araştırmanın Deseni

Bu araştırmanın deseni, ardışık sıralı karma desendir. Bu desen, öncelikle araştırmanın nicel verileri ve analizleri, araştırmanın probleminin genel olarak anlaşılmasına olanak sağlamaktadır. Daha sonra nitel veriler ve analizler, katılımcıların gũrũřlerini daha derinlemesine incelenmesine ve araştırmadan elde edilen istatistiksel

sonuçların iyileştirmesine yardımcı olarak konunun açıklanmasını sağlamaktadır (Ivankova, Creswell ve Stick, 2006).

Buna göre, araştırmanın nitel boyutunu gömülü teori (grounded theory), nicel boyutunu ise ilişkisel yordayıcı desen (predictive correlational design) oluşturmuştur. Gömülü teori, nitel verilerin kendilerinden teori oluşturmak için, verileri toplama ve analiz etmede kullanılan sistematik ve esnek yönergelerden oluşur. Gömülü teori yaklaşımında tümevarımlı veriler ile başlanılıp karşılaştırmalı bir inceleme yöntemi kullanılır (Charmaz, 2015). Yordayıcı desenin kullanıldığı araştırmalarda ise değişkenler arasındaki ilişkiler incelenir ve değişkenlerden yola çıkılarak diğeri açıklanmaya çalışılır (Büyüköztürk ve diğ.leri, 2014).

Araştırmanın desenini oluşturan aşamalar aşağıda sırasıyla açıklanmıştır.

### 3.2. Nitel Aşama

Araştırmanın nitel aşamasında, çalışma grubu, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve verilerin analizine yer verilmiştir. Aşağıdaki ilgili başlıklar altında denemelik ölçme aracı geliştirmede izlenen yol ayrıntılı bir şekilde verilmiştir.

#### 3.2.1. Çalışma grubu

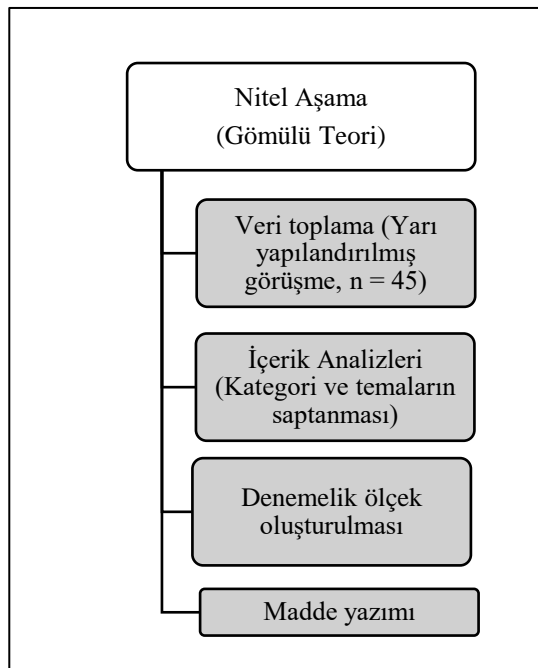
Araştırmanın çalışma grubunu Marmara Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi ve Trakya Üniversitesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalının 3 ve 4. sınıfında 2016-2017 akademik yılında öğrenim gören ve amaçlı örnekleme (purposive sampling) yoluyla seçilen 45 müzik öğretmeni adayını oluşturmuştur. Çalışma grubuna ait betimsel istatistiklere Tablo 3.1’de yer verilmiştir.

**Tablo 3.1.** Nitel aşamada çalışma grubunda yer alan adayların frekans ve yüzde tablosu.

Değişken	<i>f</i>	%
Cinsiyet		
Erkek	17	37.8
Kız	28	62.2
Üniversite		
Marmara Üniversitesi	10	22.2
Gazi Üniversitesi	15	33.3
BAİBU	10	22.2
Trakya Üniversitesi	10	22.2
Toplam	45	100.0

Tablo 3.1’de görüldüğü gibi, çalışma grubundaki öğretmen adaylarının %37.8’i erkek, %62.2’si kızdır. Buna göre, kız adayların erkek adaylardan daha fazla olduğu görülmektedir. Üniversite değişkenine göre öğretmen adaylarının %22.2’si Marmara Üniversitesi, %33.3’ü Gazi Üniversitesi, %22.2’si Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi ve %22.2’si Trakya Üniversitesi’nde öğrenim görmektedir. Öğretmen adaylarının yaşları ise 19 - 27 arasında değişmektedir ( $\bar{X} = 21.2$  ;  $SS = 1.4$ ).

### 3.2.2. İşlem yolu

**Şekil 3.1.** İşlem yolu (Nitel aşama).



Şekil 3.1’de görüldüğü gibi, araştırmanın nitel aşamasında gömülü teori yaklaşımı benimsenmiştir. Bu teoride, veri toplama ve analiz birlikte yürütülür, araştırmacı veri toplarken veya yorumlarken verilerin içine gömülü olan teoriyi ortaya çıkarır ve araştırma boyunca yeni kavram ve teorilere ulaşabilir. Teori tümevarımlı veriler ile başlar, tekrarlanan stratejilerle, veriler ile analiz arasında tekrar tekrar ileri ve geri giderek karşılaştırmalı yöntemler kullanır ve verilerle devamlı etkileşim hâlinde olup gelişen analizler ve verileri içine alır (Charmaz, 2015). Bu araştırmada gömülü teori, müzik öğretmeni ve müzisyen kimliklerine ilişkin modellerin hangi temalar ve kategoriler etrafında açıklandığının keşfedilmesi amacıyla kullanılmıştır.

### 3.2.3. Veri toplama aracı

Müzik öğretmeni adaylarının öğretmen ve müzisyen kimliklerinin saptanması amacıyla denemelik bir ölçme aracına ihtiyaç duyularak adayların kimliğinin keşfedilme durumuna ilişkin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirilmesi, bu araştırmanın amacına ulaşması bakımından önemli görülmektedir. Bu araştırma kapsamında yukarıda değinilen ardışık sıralı karma desen benimsenerek araştırmada geliştirilen ölçme aracı kullanılmıştır.

Araştırmanın nitel aşamasında, müzik öğretmeni adaylarının öğretmen ve müzisyen kimlikleri ile ilgili ölçeğin geliştirilme süreci sırasıyla; yarı yapılandırılmış görüşme, içerik analizleri, madde yazımı ve denemelik ölçeğin oluşturulmasıdır. Öncelikle, araştırmacı ve müzik alanından ve eğitim bilimlerinden bir uzmanın görüşleri ışığında literatür taraması gerçekleştirilerek taslak sorular hazırlanmıştır. Bu sorulara müzik eğitimi, eğitim bilimleri, ölçme ve değerlendirme, psikolojik danışmanlık ve rehberlik ve Türk dili alanındaki uzmanların görüşleri doğrultusunda gözden geçirilerek, son şekli verilmiştir (bkz. Tablo 3.2). Daha sonra 45 öğretmen adayı ile yüz yüze ve yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiştir.

**Tablo 3.2.** Müzik öğretmeni adaylarının öğretmen ve müzisyen kimliğine yönelik hazırlanan görüşme soruları.

Açık Uçlu Sorular
1.soru: Okuduğunuz bölüme hangi düşüncelerle girdiniz?
2.soru: Öğrenim gördüğünüz süre boyunca düşünceleriniz gerçekleşti mi? /gerçekleşeceğini düşünüyor musunuz?
3.soru: Bir öğretmen adayı olarak mesleki anlamda yeterli donanıma sahip olduğunuzu/olacağınızı düşünüyor musunuz? Neden?
4.soru: Mesleki açıdan düşüncelerinizde bir değişim oldu mu? Olacağını düşünüyor musunuz? Neden?
5.soru: Öğretmen olmak istiyor musunuz? Bu mesleği ne kadar sürdürmeyi düşünüyorsunuz? Neden?
6.soru: Bir öğretmen adayı olarak mesleki açıdan neler bekliyorsunuz?
7.soru: Öğretmen olmak için doğru kişi olduğunuza inanıyor musunuz? Neden?
8.soru: Öğrencilere bir şeyler öğretecek olmak sizin için ne anlam ifade ediyor? Öğrencilere bir şeyler öğretecek olmak size mutluluk verir mi ya da sizi heyecanlandırır mı? Neden?
9.soru: İyi bir müzisyen mi yoksa iyi bir öğretmen mi olmak sizi mutlu eder? Neden?
10.soru: Sizce iyi bir müzik eğitimcisi kimdir? Nasıl olmalıdır?
11.soru: Sizce iyi bir müzisyen kimdir? Nasıl olmalıdır?

Tablo 3.2’de yer alan görüşme sorularından hareketle, öğretmen adaylarının verdikleri cevaplar doğrultusunda birbirine benzeyen veriler, kategori ve temalar çerçevesinde düzenlenmiştir. Böylece, öğretmen adaylarının söz konusu sorulara verdikleri cevaplardan çıkan ifadeler doğrultusunda kategori ve temalar ortaya çıkmıştır. Örneğin, birinci soruya yönelik analiz sonuçlarında ortaya çıkan temalar, “öğretmenlik; müzisyenlik; sosyal ikna; model alma; müzik öğretmenliği ve akademi”; üçüncü soruya yönelik analiz sonuçlarında ortaya çıkan temalar, “öğretmenlik mesleğine yönelik bilgi; öğretmenlik mesleğine yönelik deneyim; öğretmenlik mesleğine yönelik kendini geliştirme arzusu” olarak tespit edilmiştir. Buradan hareketle, taslak maddeler oluşturulmuştur (Ek-1). Sonraki aşamada ise Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesinde Müzik Eğitimi’nden 3, Eğitim Bilimleri’nden 2, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik’ten 1, Ölçme Değerlendirme’den 1 ve Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi Türk Dili’nden 1 kişi olmak üzere uzman görüşü alınarak 5’li likert tipi denemelik ölçek oluşturulmuştur. Denemelik ölçek, müzik öğretmeni olma ve müzisyen olma ile ilgili toplam 67 sorudan oluşmaktadır (Ek-2).

### 3.2.4. Verilerin toplanması

Bu araştırma, BAİBU Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu tarafından değerlendirilerek kabul edilmiştir (Ek-5). Araştırmanın verileri, 2016-2017

akademik yılında, araştırmanın yapılacağı eğitim fakültelerinden gerekli izinler alındıktan sonra araştırmacı tarafından toplanmıştır (Ek-6). Veri toplama aracında yer alan yönergede, demografik değişkenlere ilişkin bilgiler ve gönüllü bilgilendirme formu yer almıştır.

Araştırmanın nitel aşamasında, bu bağlamda geliştirilmiş bir kuramsal çerçevenin bulunmaması ve dolayısıyla da yapılandırılmış bir ölçme aracının mevcut olmaması nedeniyle, birinci aşamada 45 öğretmen adayı ile yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu aşama, her bir öğretmen adayı için yaklaşık 30 dakika sürmüştür.

### 3.2.5. Verilerin analizi

Nitel aşamaya ilişkin veriler, adı geçen üniversitelerdeki öğretim elemanlarının da yardımıyla, araştırmacı tarafından elde edilmiştir. Araştırmanın birinci sorusu için, nitel aşamada elde edilen ses kayıtları, öğretmen adaylarının onayından sonra “veri” olarak kabul edilmiş ve uygun biçimde kodlanmıştır. Daha sonra, kodlanan veriler içerik çözümlemesine tabi tutulmuş ve ifadelerin belirginleştireceği kategori ya da kategoriler oluşturulmuştur. Ortaya çıkan kategori ve bu kategorileri oluşturan ifadelerin, müzik eğitimi ve eğitimbilim alanlarındaki uzmanların yardımıyla geçerlikleri (kapsam geçerliği ve yorum geçerliği) ve güvenilirlikleri (değerlendiriciler arası tutarlılık) incelenmiştir. Sonrasında ise denemelik ölçekte yer alan ifadelerin anlaşılabilirliği için Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Müzik Eğitimi 1, 2, 3 ve 4. sınıftan toplam 12 öğretmen adayı ile ön uygulama yapılmıştır. Uygulamadan sonra öğrencilerin görüşlerine yönelik olarak denemelik ölçekte bazı ifade değişikliklerine gidilmiştir. Söz konusu ölçekte yer alan bazı ifadeler, “müzik öğretmeni olduğumda...” ifadesi yerine “müzik öğretmeni olursam...” ifadesi, “müzik öğretmeni olduğunuzda...” ifadesi yerine “müzik öğretmeni olursanız...” ifadesi, “ne kadar süreyle müzik öğretmeni olarak çalışmayı plandığınız belirtiniz.” ifadesi yerine “müzik öğretmeni olursanız ne kadar süreyle çalışmayı plandığınızı belirtiniz.” ifadesi, “müzisyen olduğunuzda...” ifadesi yerine “müzisyen olursanız ifadesi ....” ve “müzisyen olduğunuzda...” ifadesi yerine “müzisyen olursanız...” ifadesi şeklinde değiştirilmiştir.

Ön uygulamadan sonra öğretmen adaylarının ifadelerinden hareketle bir madde havuzu oluşturulmuş, maddelerin altında yatan faktörler keşfedilmiş ve tema-kategoriler oluşturulmuştur. Spesifik olarak söz konusu ifadelerden hareketle denemelik bir ölçme aracı oluşturulmuştur.

### 3.3. Nicel Aşama

Araştırmanın nicel kısmında, evren ve örneklem, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve verilerin analizine yer verilmiştir. Araştırmanın bu bölümünde araştırmada geliştirilen ölçek (pilot çalışma - nihai ölçek uygulaması) uygulanmış ve gerekli istatistiksel analizler yapılmıştır. Ayrıca araştırmanın konusu olan öğretmen ve müzisyen kimlikleri ile mesleki planlar arasındaki ilişkilerin istatistiksel analizlerinin nasıl yapıldığı detaylı bir şekilde açıklanmıştır.

#### 3.3.1. Evren ve örneklem

Araştırmanın nicel aşaması kapsamında, Marmara Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Trakya Üniversitesi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Balıkesir Üniversitesi ve Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi müzik öğretmenliği bölümlerinin 1, 2, 3 ve 4. sınıflarında öğrenim gören 1065 müzik öğretmeni adayını, basit seçkisiz örnekleme (simple random sampling) yoluyla seçilmiştir. Buna göre, öncelikle basit seçkisiz örnekleme yoluyla seçilen 434 müzik öğretmeni adayını pilot çalışmada yer almıştır. Daha sonra yine basit seçkisiz örnekleme yoluyla farklı bir örnekleme grubundan seçilen 631 müzik öğretmeni adayını nihai ölçek uygulamasında yer almıştır. Örneklem grubuna ait betimsel istatistiklere Tablo 3.3 ve Tablo 3.4'te yer verilmiştir.

**Tablo 3.3.** Pilot çalışmada yer alan adayların frekans ve yüzde tablosu.

Değişken	<i>f</i>	%
Cinsiyet		
Erkek	148	34.1
Kız	286	65.9
Üniversite		
Marmara Üniversitesi	126	29.0
Trakya Üniversitesi	92	21.2
Gazi Üniversitesi	122	28.1
B.A.İ.B.Ü.	94	21.7
Sınıf Düzeyi		
1.sınıf	111	25.6
2.sınıf	122	28.1
3.sınıf	99	22.8
4.sınıf	102	23.5
Lise Türü		
G.S.L.	370	85.3
Anadolu Lisesi	24	5.5
Genel Lise	18	4.1
Konservatuvar	5	1.2
Diğer	17	3.9
Toplam	434	100.0

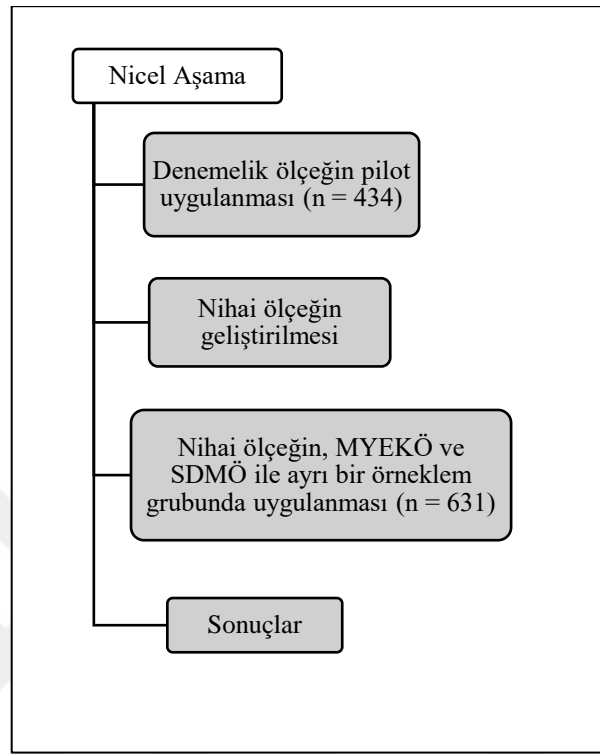
Tablo 3.3'te görüldüğü gibi, pilot çalışmadaki örneklemin % 34.1'i erkek, %65.9'u kızdır. Buna göre, kız adayların erkek adaylardan daha fazla olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının %29'u Marmara Üniversitesi, % 21.2'si Trakya Üniversitesi, %28.1'i Gazi Üniversitesi ve % 21.7'si Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesinde öğrenim görmektedir. Sınıf değişkenine göre öğretmen adayların % 25.6'sı 1. sınıf; %28.1'i 2. sınıf; %22.8'i 3. sınıf ve %23.5'i 4. sınıfta öğrenim görmektedir. Lise türü değişkenine göre güzel sanatlar lisesinden mezun olan öğretmen adaylarının çoğunlukta olduğu görülmektedir (%85.3). Öğretmen adaylarının yaşları ise 17 - 38 arasında değişmektedir ( $\bar{X} = 20.6$ ;  $SS = 2.3$ ).

**Tablo 3.4.** Nihai ölçek uygulamasında yer alan adayların frekans ve yüzde tablosu.

Değişken	<i>f</i>	%
Cinsiyet		
Erkek	210	33.3
Kız	421	66.7
Üniversite		
Necmettin Erbakan Üniversitesi	104	16.5
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi	78	12.4
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi	85	13.5
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi	96	15.2
Onsekiz Mart Üniversitesi	63	10.0
Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi	104	16.5
Balıkesir Üniversitesi	101	16.0
Sınıf Düzeyi		
1.sınıf	164	26.0
2.sınıf	172	27.3
3.sınıf	130	20.6
4.sınıf	165	26.1
Lise Türü		
G.S.L.	519	82.3
Anadolu Lisesi	42	6.7
Genel Lise	29	4.6
Konservatuvar	1	.2
Diğer	40	6.3
Toplam	631	100.0

Tablo 3.4'te görüldüğü gibi örneklemin % 33.3'ü erkek ve %66.7'si kızdır. Buna göre kız adayların erkek adaylardan daha fazla olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının %16.5'i Necmettin Erbakan Üniversitesi, %12.4'ü Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, %13.5'i Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, 15.2'si Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, %10'u Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, %16.5'i Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi ve %16'sı Balıkesir Üniversitesinde öğrenim görmektedir. Sınıf değişkenine göre öğretmen adaylarının % 26'sı 1. sınıf; %27.3'ü 2. sınıf; %20.6'sı 3. sınıf ve %26.1'i 4. sınıfta öğrenim görmektedir. Lise türü değişkenine göre güzel sanatlar lisesinden mezun olan öğretmen adaylarının çoğunlukta olduğu görülmektedir (%82.3). Adayların yaşları ise 18 - 47 arasında değişmektedir ( $\bar{X} = 21.1$ ;  $SS = 2.6$ ).

### 3.3.2. İşlem yolu



**Şekil 3.2.** İşlem yolu (Nicel aşama).

Şekil 3.2’de görüldüğü gibi, araştırmanın nicel boyutunda öğretmen ve müzisyen kimliği ölçeğinin denemelik ve nihai ölçek uygulamaları yapılarak araştırmanın diğer bir konusu olan mesleki planlar ile ilişkisi ortaya konmuştur. Buna göre, yeni bir model ortaya çıkararak araştırmanın bu aşamasında elde edilen veriler, istatistiksel analiz teknikleriyle sorgulanmıştır.

### 3.3.3. Veri toplama aracı

Bu araştırmada veriler, Eren ve Tezel (2010) tarafından Türkçeye uyarlanan “Mesleki Yönelim ve Kariyer Geliştirme Arzuları Ölçeği” (MYEKÖ) (Watt ve Richardson, 2008) ile “Seçimden Duyulan Memnuniyet Ölçeği” (SDMÖ) (Watt ve Richardson, 2007) (Ek-4) ve araştırmada geliştirilen “Müzik Öğretmeni Adaylarının

Öğretmen ve Müzisyen Kimliği Ölçeği” (Ek-3) aracılığıyla elde edilmiştir. Söz konusu ölçme araçlarına ilişkin açıklamalara aşağıda yer verilmiştir.

### 3.3.3.1. Mesleki yönelim ve kariyer geliştirme arzuları ölçeği

Araştırmada müzik öğretmeni adaylarının mesleki yönelim ve kariyer arzularını tespit etmek üzere Watt ve Richardson (2008) tarafından geliştirilen ve Eren ve Tezel (2010) tarafından Türkçeye uyarlanan MYEKÖ kullanılmıştır. Ölçek kullanılmadan önce araştırmacıdan gerekli izin alınmıştır (Ek-6). MYEKÖ; planlanan çaba (4 soru), planlanan ısrarlılık (4 soru), mesleki gelişim arzusu (5 soru) ve liderlik arzusu (4 soru) olmak üzere toplam 17 maddeden oluşmaktadır. Öğretmen adayları, görüşlerini son derece fazla (7) ve hiç (1) arasında değişen puanlara sahip olan seçenekleri kullanarak belirtmişlerdir.

Söz konusu ölçeğin faktöriyel yapısının, araştırmanın örnekleminde doğrulanıp doğrulanmadığının incelenmesi amacıyla DFA gerçekleştirilmiştir. MYEKÖ'nün DFA sonuçlarına tablo 3.5'te yer verilmiştir.

**Tablo 3.5.** Mesleki yönelim ve kariyer geliştirme arzuları ölçeğiyle ilgili DFA sonuçları.

$\chi^2$	Sd	CFI	NNFI	SRMR	RMSEA
287,56	109	.99	.99	.045	.051

Tablo 3.5'e göre model, uyum indeksleri (CFI, NNFI, RMSEA) ile iyi bir uyum göstermektedir. İç tutarlılık güvenilirliğine ilişkin alfa katsayıları; planlanan çaba faktörü için .92, planlanan ısrarlılık faktörü için .95, mesleki gelişim arzusu faktörü için .92 ve liderlik arzusu faktörü için .93 olarak hesaplanmıştır. Bu katsayılar, söz konusu faktörlerin iç tutarlılık güvenilirliklerinin yüksek (mükemmel) olduğunu göstermektedir (George ve Malley, 2003). Sonuç olarak, 4 faktörlü ve 17 maddeli modelin, araştırmanın örnekleminde elde edilen verilerle mükemmel bir uyum gösterdiği saptanmıştır.



### 3.3.3.2. Seçimden duyulan memnuniyet ölçeği

Araştırmada müzik öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleği seçiminden duydukları memnuniyeti tespit etmek üzere Watt ve Richardson (2007) tarafından geliştirilen ve Eren ve Tezel (2010) tarafından Türkçeye uyarlanan SDMÖ kullanılmıştır (Ek-4). Ölçek kullanılmadan önce araştırmacıdan gerekli izin alınmıştır. SDMÖ tek faktörlü ve üç maddeden oluşmuştur. Öğretmen adayları görüşlerini son derece fazla (7) ve hiç (1) arasında değişen puanlara sahip olan seçenekleri kullanarak belirtmişlerdir. Araştırmada kullanılan SDMÖ tek faktörlü bir yapıya sahip olduğundan DFA yapılmamıştır. Ancak ölçme aracının güvenirlik katsayısı .91 olarak hesaplanmış ve oldukça yüksek bulunmuştur. Söz konusu yüksek güvenirlik katsayısı, ölçme aracının tek faktörlü bir yapıdan oluştuğuna kanıt teşkil etmektedir.

### 3.3.3.3. Müzik öğretmeni adaylarının öğretmen ve müzisyen kimliği ölçeği

Araştırmada müzik öğretmeni adaylarının öğretmen ve müzisyen kimliklerini tespit etmek üzere araştırmacılar tarafından geliştirilen “Müzik Öğretmeni Adaylarının Öğretmen ve Müzisyen Kimliği Ölçeği” kullanılmıştır (Ek-3).

Müzik öğretmeni adaylarının öğretmen kimliği ölçeği; sosyal ikna (3 soru), örnek alma (3 soru), değer (3 soru), inanç (3 soru), kişilik (4 soru), arzu (9 soru), öğretmen beklentisi (8 soru) ve ısrarlı olma (3 soru) olmak üzere toplam 36 maddeden ve müzisyen kimliği ölçeği; sosyal nedenler (6 soru), kişisel nedenler (6 soru), beceri (6 soru), kişisel beklenti (7 soru) olmak üzere toplam 25 maddeden oluşmaktadır. Özetle; ölçek, müzik öğretmeni kimliği 8 faktör ve müzisyen kimliği 4 faktör olmak üzere toplam 12 faktör ve 61 maddeden oluşmuştur. Öğretmen adayları görüşlerini, çok doğru (5) ve hiç doğru değil (1) arasında değişen puanlara sahip olan seçenekleri kullanarak belirtmişlerdir.

### 3.3.4. Verilerin toplanması

Araştırmanın verileri, 2016-2017 akademik yılında araştırmanın yapılacağı eğitim fakültelerinden gerekli izinler alındıktan sonra toplanmıştır (Ek-6). Veri toplama araçlarında yer alan yönergede, demografik değişkenlere ilişkin bilgiler ve gönüllü bilgilendirme formu yer almıştır.

Araştırmada geliştirilen Müzik Öğretmeni Adaylarının Öğretmen ve Müzisyen Kimliği Ölçeği için, ilk aşamada toplam 434 adaya denemelik ölçek uygulanmıştır. İkinci aşamada ise birinci aşamada örneklem grubunda yer almayan toplam 631 adaya Nihai ölçek, MYEKÖ ve SDMÖ uygulanmıştır. Nihayet, toplam 1065 aday, araştırmanın örneklemine oluşturmuştur.

Veri toplama araçlarının uygulaması, dersler esnasında ve bu derslerin öğretim elemanlarının uygun gördüğü bir zaman diliminde gerçekleştirilmiştir. Veri toplama araçları adaya dağıtılmadan önce araştırmacı tarafından, araştırmanın amacı ve konusu ile ilgili açıklamalara yer verilmiş ve adaylar tarafından gelen sorulara yanıt verilmiştir. Araştırmanın ölçme aracı geliştirilmesi kısmına yönelik olan ilk aşamada uygulanan denemelik ölçek yaklaşık 15 dakika, ikinci aşamada uygulanan nihai ölçek, MYEKÖ ve SDMÖ yaklaşık 20 dakikada uygulanmıştır.

### 3.3.5. Verilerin analizi

#### 3.3.5.1. Müzik öğretmeni adaylarının öğretmen ve müzisyen kimlikleri ile mesleki planları arasındaki ilişkilerin incelenmesine yönelik analizler

Araştırma sorularının cevaplanmasına geçilmeden önce, demografik değişkenlerin (cinsiyet, üniversite, sınıf düzey ve yaş) araştırmanın bağımlı değişkenleri üzerindeki olası etkileri incelenmiştir. Bu amaçla, müzik öğretmeni kimliği, müzisyen kimliği ve mesleki yönelim ve kariyer geliştirme arzularının bağımlı, cinsiyet, üniversite, sınıf düzeyi, bağımsız ve yaş değişkeninin ortak değişken olarak belirlendiği araştırmada,

çok değişkenli kovaryans analizi (MANCOVA) ve onu takiben tek değişkenli varyans analizi (ANOVA) gerçekleştirilmiştir.

Demografik değişkenlerin değerlendirilmesinde,  $p$  değerinin örneklem büyüklüğüne oldukça hassas olması nedeniyle, etki büyüklüğü (kısmi eta-kare katsayıları -  $\eta^2_p$ ) dikkate alınmıştır (Richardson, 2011). Etki büyüklüğü ölçütleri; Cohen (1988)'e göre, etki büyüklüğü ölçütleri zayıf, orta ve güçlü etki büyüklükleri olmak üzere .01, .06 ve .14 katsayına denk gelmektedir. Ancak Richardson (2011)'a göre, etki büyüklükleri .06'dan daha büyük değerlere sahip kısmi eta-kare katsayıları önemli bir etkiye sahiptir. Buradan hareketle, araştırmada .06'dan büyük değerlere sahip olan değişkenlerin etki büyüklükleri önemli olarak kabul edilmiştir.

Denemelik ölçme aracındaki maddelerin ilgili oldukları faktörlere ilişkin bir sorgulamanın yapılması amacıyla iki uzman (müzik eğitimi ve eğitim bilimleri alanında) görüşüne başvurulmuş ve uzmanlar arasındaki görüş birliğinin %80 olduğu saptanmıştır. Üzerinde uzlaşma sağlanmayan maddeler ve ilgili oldukları faktörler gözden geçirilmiş, tam bir uzlaşma sağlanana kadar bu süreç devam etmiştir. Buradan hareketle, öğretmen ve müzisyen kimliği ölçeği için denemelik ölçme aracı oluşturulmuştur. Denemelik ölçme aracı aracılığıyla elde edilen verilerden hareketle, öncelikle ölçekteki soruların açıklayıcı faktör analizine uygun olup olmadığını belirlemek için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett Sphericity testi yapılmıştır (Büyüköztürk, 2008). KMO değeri ( $> .60$ ) ve  $p$  değeri ( $< .05$ ) olduğundan ölçek faktör analizine uygun görülmüştür (Büyüköztürk, 2008; Albayrak, 2006). Elde edilen verilerden hareketle açıklayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Açıklayıcı faktör analizi sıklıkla gözlenen ölçümlerdeki varyansın ve kovaryansın gizil kaynaklarını ortaya çıkarmak için kullanılmıştır. Bu bakımdan açıklayıcı faktör analizleri test geliştirmenin ilk evresinde oldukça kullanışlıdır (Çokluk ve diğerleri, 2014). Müzik öğretmeni ve müzisyen kimliklerini oluşturan faktörlerin birbiriyle ilişkili olabileceği düşünülduğünden temel bileşenler kapsamında promax rotasyon tekniği kullanılmıştır. Ölçekte yer alan 6 madde normal dağılım göstermediği için çıkarılmıştır (inanç 1 ve 2. madde; ısrarlı olma 4,5 ve 6. madde; öğrencileri geliştirme arzusu 6.madde).

Her bir ölçme aracının iç tutarlılık güvenilirliklerinin belirlenmesi amacıyla Cronbach alfa ( $\alpha$ ) katsayıları hesaplanmıştır. Cronbach alfa katsayısı, çoktan seçmeli ve toplam puanlar üzerine kurulu ölçeklerin güvenilirliğinin belirlenmesinde kullanılır (Alpar, 2003). Cronbach alfa değeri .90'da mükemmel, .80'de iyi, .70'de kabul edilebilir, .60'da tartışılabilir ve .50 ve altı zayıf ve kabul edilemez olarak yorumlanmıştır (George ve Malley, 2003).

Ölçme araçlarının faktör yapısının veriye uyumunun sağlanıp sağlanmadığını tespit etmek için DFA gerçekleştirilmiştir (Çokluk ve diğerleri, 2014). DFA, makul bir modelden sonra verilerin faktör modelinde doğrulanarak Yapısal Eşitlik Modellemesi (YEM)'nin performansını geliştirmek için yapılmaktadır (Tabachnick ve Fidell, 2015). Özetle, bu analiz kuramsal yapının ya da modelin doğrulandığını ve yapılar arası ilişkilerin ele alındığını göstermek amacıyla gerçekleştirilir (Çokluk ve diğerleri, 2014; Özdamar, 2016). Modelin test edilmesiyle elde edilen uyum indeksleri model ile veri arasında uyum olduğunu gösteriyorsa yapısal olarak oluşturulan hipotezler kabul edilmektedir (Meydan ve Şeşen, 2015).

DFA aracılığıyla sorgulanan bir modelin uygun olup olmadığı uyum değerleri ile belirlenir. Buna göre; DFA, iki uyum iyiliği indeksi (Karşılaştırmalı Uyum İndeksi,  $CFI \geq .95$ ; Normlaştırılmamış Uyum İndeksi,  $NNFI \geq .95$ ) ve iki uyum kötülüğü indeksi (Standartlaştırılmış Kök Artık Kareler Ortalaması,  $SRMR \leq .10$ ; Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü,  $RMSEA \leq .08$ ) aracılığıyla incelenmiştir. Buna göre, CFI ve NNFI indekslerinin .95 ve .97 arasında değerlere sahip olmaları kabul edilebilir bir uyuma, .97 ve üzeri değerlere sahip olmaları ise iyi bir uyuma sahip olarak değerlendirilmektedir. RMSEA'nın .08 ve .05 arasında değerlere sahip olması kabul edilebilir bir uyuma, .05'ten daha küçük değerlere sahip olması ise iyi bir uyuma ve SRMR .10 ve .05 arasında değere sahip olması kabul edilebilir bir uyuma, .05'ten küçük değere sahip olması iyi uyuma işaret etmektedir (Çelik ve Yılmaz, 2016). Bu araştırmanın Ki-Kare uyum iyiliği ( $\chi^2$ ) değeri örneklem büyüklüğüne oldukça hassas bir ölçü olması nedeniyle bir uyum indeksi olarak dikkate alınmamış, ancak betimsel amaçla rapor edilmiştir.

### 3.3.5.2. Müzik öğretmeni adaylarının öğretmen ve müzisyen kimlikleri ile mesleki planları ve kariyer geliştirme arzuları arasındaki ilişkilere yönelik analizler

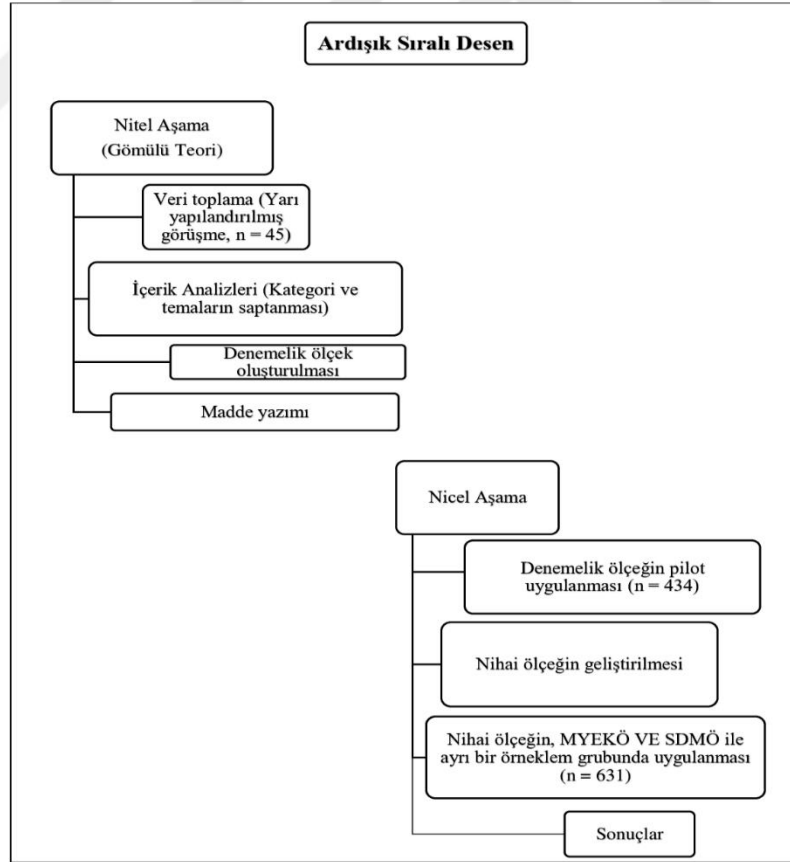
Araştırmanın ikinci sorusu kapsamında öncelikle gizil değişkenlerden hareketle korelasyon analizi gerçekleştirilmiştir. Gizil değişkenler, Yapısal Eşitlik Modellemesi'nin en önemli kavramlarından olup psikoloji ve sosyoloji gibi yapılara karşılık gelir. Bu yapılar ancak dolaylı olarak belirli davranışlar ya da göstergeler temelinde ölçülen değişkenler yardımıyla gözlenir (Sümer, 2000). Korelasyon analizi sonuçlardan hareketle, müzik öğretmeni adaylarının öğretmen ve müzisyen kimlikleri ile mesleki planları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Korelasyon analizinden elde edilen bulgulardan hareketle, korelasyon katsayıları .29 ve .30'un altında olan katsayılar dikkate alınmamıştır. Değişkenler arasındaki ilişki .30'un altında olduğunda bu değişkenlerde uygun faktöre ulaşmak pek olası değildir (Büyüköztürk, 2002). Ayrıca korelasyon tablosunda tüm faktörlerin aritmetik ortalaması ve standart sapması verilmiştir.

Korelasyon analizleri sonucundan hareketle, modeldeki değişkenler arasında önceden belirlenen ilişki örtüsünün veri tarafından doğrulanıp doğrulanmadığını ortaya koymak için Yapısal Eşitlik Modellemesi (YEM) analizi gerçekleştirilmiştir. Bu analiz, gizil değişkenler arasındaki ilişkileri özetleyen yapısal eşitlikleri kapsar (Çelik ve Yılmaz, 2016; Aksu, Eser ve Güzeller, 2017). Yapısal eşitlik, hem gözlenen hem de gözlenemeyen değişkenlerin aynı anda test edilebildiği, doğrudan ve dolaylı çoklu ilişkilerin ya da ardışık dolaylı ilişkilerin ölçülebildiği bir modeldir (Meydan ve Şeşen, 2015). Söz konusu model, değişkenler arasındaki ilişkilerin anlamlılık düzeylerinin güvenilir bir yaklaşımla incelenmesine olanak sağlamıştır.

Yapılan analizlerde gerekli görüldüğünde modifikasyon yapılarak analizler tekrarlanmıştır. Modifikasyonlar, hata terimleri temelinde oluşturulur ve modelde öngörülme, ancak ilgili düzenlemenin yapılmasıyla modelde gözlenecek uyum artısını gösterir. Bu analizlerde modifikasyonlar, gizil değişkenler arasında önerilen yeni bağlantıları kapsamaktadır (Meydan ve Şeşen, 2015).

Başlangıç modelinde öğretmen kimliği ve müzisyen kimliği olarak iki ayrı model oluşturulmuştur. Bunun nedeni, iki modelin değişkenleri arasındaki güçlü ilişkilerin değişkenler arasında çoklu eş-doğrusallığa (multicollinearity) yol açarak, ölçme hatasını arttırabilmesidir. Başlangıç modeli değerlendirilmiş ve anlamsız olduğu ilişkiler göz önünde bulundurularak bu ilişkilere nihai modelde yer verilmemiştir. Nihai model hem öğretmen ve hem de müzisyen kimliği ile ilgili faktörleri içermiş ve bunların mesleki yönelim ve kariyer geliştirme arzularıyla hem de seçimden duyulan memnuniyetle ilişkileri sorgulanmıştır. Her iki model, uyum iyiliği ve uyum kötülüğü indeksleri ile değerlendirilmiştir.

Tüm analizler bilgisayar ortamında ve SPSS 18 ve LISREL 8.80 istatistiksel yazılım programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın deseni kapsamında izlenen işlem yolu Şekil 3.3'te özetlenmiştir.



**Şekil 3.3.** Araştırmanın işlem yolu.

Özetle, Şekil 3.3'te görüldüğü gibi, ardışık sıralı desenden hareketle nitel ve nicel aşamanın bir arada yer alarak araştırmanın işlem yoluna yer verilmiştir. Araştırmanın nitel aşamasında gömülü teori yaklaşımı benimsenerek yarı yapılandırılmış görüşmeler, içerik analizleri, denemelik ölçek oluşturulması ve madde yazımı gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın nicel aşamasında ise denemelik ölçeğin pilot uygulamasını 434 müzik öğretmen adayına oluşturmuş ve nihai ölçek geliştirilmiştir. Buradan hareketle nihai ölçek, MYEKÖ ve SDMÖ uygulamasını 634 müzik öğretmeni adayı oluşturmuş ve araştırmanın bulgularına ve sonuçlarına yer verilmiştir.



## IV. BÖLÜM

### 4. Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde ön analizlere, araştırmanın sorularına yönelik gerçekleştirilen analizlere ve analiz sonuçlarından hareketle elde edilen bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

#### 4.1. Ön Analizler

Bu bölümde, müzik öğretmeni adaylarının öğretmen ve müzisyen kimliklerinden ve MYEKÖ'den aldıkları puanların demografik değişkenler üzerindeki etkisine yönelik bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

Müzik öğretmeni adaylarının öğretmen ve müzisyen kimliği ölçeğine ve MYEKÖ'ye ilişkin aldıkları puanların, demografik ve ortak değişkenler (cinsiyet, sınıf düzeyi, üniversite, yaş) üzerindeki etkilerini tespit etmek amacıyla bir dizi çok değişkenli kovaryans analizi (MANCOVA) gerçekleştirilmiştir. Ayrıca demografik ve ortak değişkenlerin tek yönlü etkilerini tespit etmek amacıyla tek değişkenli varyans analizleri de (ANOVA) gerçekleştirilmiştir. Varyansların homojenliğinin sağlanmadığı durumlarda Bonferroni düzeltmesi yapılmıştır (Field, 2009).

##### 4.1.1. Müzik öğretmeni kimliğine yönelik MANCOVA ve ANOVA analizleri

Araştırmada kullanılan demografik ve ortak değişkenlerin, müzik öğretmeni kimliğini oluşturan faktörler üzerindeki etkilerinin anlamlı olup olmadığını sorgulamak



için MANCOVA analizinden yararlanılmıştır. Cinsiyet, üniversite, sınıf düzeyi değişkenlerinin bağımsız değişken, müzik öğretmeni kimliğinin sekiz faktörünün (kişilik, inanç, değer, örnek alma, sosyal ikna, arzu, öğretmen beklentisi, ısrarlı olma) bağımlı değişken ve yaş değişkeninin ise ortak değişken olarak belirlendiği çok değişkenli kovaryans analizi sonuçlarına göre; cinsiyet değişkeninin (Wilks's  $\lambda = .92$ ,  $F(8,57) = 5.83$ ,  $p < .001$ ,  $\eta^2_p = .08$ ) müzik öğretmeni kimliğini oluşturan faktörler üzerindeki etkilerinin anlamlı olduğu saptanmıştır. Üstelik anlamlı olmasının yanı sıra, müzik öğretmeni kimliğini oluşturan faktörler üzerindeki etki büyüklüğünün .06'dan büyük olduğu saptanmıştır. Bunun anlamı, söz konusu değişkenin, müzik öğretmeni kimliğini oluşturan faktörler üzerindeki etkilerinin anlamlı olduğu ve orta düzeyde bir etki büyüklüğüne sahip olduğudur. Diğer yandan, üniversite (Wilks's  $\lambda = .81$ ,  $F(48,343) = 2.59$ ,  $p < .01$ ,  $\eta^2_p = .04$ ), sınıf düzeyi (Wilks's  $\lambda = .94$ ,  $F(24,165) = 1.45$ ,  $p < .05$ ,  $\eta^2_p = .02$ ) ve yaş (Wilks's  $\lambda = .97$ ,  $F(8,57) = 2.16$ ,  $p < .05$ ,  $\eta^2_p = .03$ ) değişkenlerinin müzik öğretmeni kimliğini oluşturan faktörler üzerindeki etkilerinin anlamlı olduğu saptanmıştır. Ancak söz konusu değişkenlerin bu faktörler üzerindeki etki büyüklüğü zayıf düzeydedir ( $\eta^2_p < .06$ ).

MANCOVA'yı takiben ANOVA analizi sonucunda, müzik öğretmeni adaylarının müzik öğretmeni kimliğinden aldıkları puanların, demografik değişkenler ile arasında anlam olup olmadığı gözlenmiştir. Etki büyüklüklerinin ise .00 ve .06 arasında değişen değerlere sahip olduğu gözlenmiştir. Bunun anlamı, müzik öğretmeni adaylarının müzik öğretmeni kimliği ile ilgili görüşlerinin, söz konusu değişkenler ile önemli düzeyde etkilenmediğidir. Analiz sonuçları Tablo 4.1'de verilmiştir.

**Tablo 4.1.** Müzik öğretmeni kimliğine yönelik Anova analizi sonuçları.

Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	F	p	$\eta^2_p$
Cinsiyet	Kişilik	3.05	.08	.05
	İnanç	1.19	.28	.02
	Değer	29.11**	.00	.05
	Örnek alma	3.02	.08	.05
	Sosyal ikna	1.30	.26	.02
	Arzu	16.83**	.00	.03
	Öğretmen beklentisi	16.28**	.00	.03
	Israrlı Olma	12.25*	.01	.02
	Üniversite	Kişilik	2.75*	.01
İnanç		5.52**	.00	.06
Değer		4.48**	.00	.05
Örnek alma		1.44	.20	.02
Sosyal ikna		2.11	.05	.02
Arzu		3.27*	.04	.03
Öğretmen beklentisi		2.22*	.04	.02
Israrlı Olma		4.41**	.00	.04
Sınıf Düzeyi		Kişilik	.72	.54
	İnanç	2.68	.05	.01
	Değer	.26	.85	.01
	Örnek alma	2.32	.08	.01
	Sosyal İkna	.11	.96	.01
	Arzu	1.89	.13	.01
	Öğretmen beklentisi	.42	.99	.00
	Israrlı Olma	.32	.81	.02
	Yaş	Kişilik	1.22	.27
İnanç		.27	.61	.00
Değer		9.16	.03	.02
Örnek alma		1.73	.19	.03
Sosyal ikna		.15	.70	.00
Arzu		2.18	.14	.04
Öğretmen beklentisi		.64	.42	.01
Israrlı Olma		3.49	.06	.06

\* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$

Tablo 4.1'e göre, cinsiyet değişkeninin değer ( $F(1, 574) = 29.11, p < .01, \eta^2_p = .05$ ), arzu ( $F(1, 574) = 16.83, p < .01, \eta^2_p = .03$ ), öğretmen beklentisi ( $F(1, 574) = 16.28, p < .01, \eta^2_p = .03$ ) ve ısrarlı olma ( $F(1, 574) = 12.25, p < .05, \eta^2_p = .03$ ) üzerindeki etkilerinin önemli etkiler olmadıkları belirlenmiştir. Üniversite değişkeninin kişilik ( $F(6, 574) = 2.75, p < .05, \eta^2_p = .03$ ), inanç ( $F(6, 574) = 5.52, p < .01, \eta^2_p = .06$ ), değer ( $F(6, 574) = 4.48, p < .01, \eta^2_p = .05$ ), arzu ( $F(6, 574) = 3.27, p < .05, \eta^2_p = .03$ ), öğretmen beklentisi ( $F(6, 574) = 2.22, p < .05, \eta^2_p = .02$ ) ve ısrarlı olma ( $F(6, 574) = 4.41, p < .01, \eta^2_p = .04$ ) üzerindeki etkilerinin de önemli etkiler olmadıkları belirlenmiştir. Son olarak

sınıf düzeyi ve yaş değişkeninin ne anlamlı ne de önemli bir etkisine rastlanmıştır. Buna göre, söz konusu değişkenlerin müzik öğretmeni kimliği üzerindeki etkileri, sonraki analizlerde dikkate alınmamıştır.

#### 4.1.2. Müzisyen kimliğine yönelik MANCOVA ve ANOVA analizleri

Araştırmada kullanılan demografik ve ortak değişkenlerin, müzisyen kimliğini oluşturan faktörler üzerindeki etkilerinin anlamlı olup olmadığını sorgulamak için MANCOVA analizinden yararlanılmıştır. Cinsiyet, sınıf düzeyi, üniversite değişkenlerinin bağımsız değişken, müzisyen kimliğinin dört faktörünün (beceri, kişisel beklenti, kişisel neden, sosyal neden) bağımlı değişken ve yaş değişkenin ise ortak değişken olarak belirlendiği çok değişkenli kovaryans analizi sonuçlarına göre; cinsiyet (Wilks's  $\lambda = .99$ ,  $F(4,57) = 1.17$ ,  $p > .05$ ,  $\eta^2_p = .08$ ) ve sınıf düzeyi (Wilks's  $\lambda = .97$ ,  $F(12,151) = 1.41$ ,  $p > .05$ ,  $\eta^2_p = .10$ ) değişkenlerinin, müzisyen kimliğini oluşturan faktörler üzerindeki etkilerinin anlamlı olmadığı saptanmıştır. Ancak anlamlı olmamasının yanı sıra, müzisyen kimliğini oluşturan faktörler üzerindeki etki büyüklüğünün .06'dan büyük olduğu saptanmıştır. Bunun anlamı, müzisyen kimliğini oluşturan faktörlerin cinsiyet değişkeninde orta düzeyde, sınıf düzeyi değişkeninde ise güçlü düzeyde bir etki büyüklüğüne sahip olmasıdır. Diğer yandan, yaş (Wilks's  $\lambda = .99$ ,  $F(4,57) = 3.23$ ,  $p < .05$ ,  $\eta^2_p = .02$ ) değişkenlerinin müzisyen kimliğini oluşturan faktörler üzerindeki etkilerinin anlamlı olduğu saptanmıştır. Ancak söz konusu değişkenlerin bu faktörler üzerindeki etki büyüklüğü zayıf düzeydedir ( $\eta^2_p = < .06$ ). Üniversite (Wilks's  $\lambda = .95$ ,  $F(24,199) = 1.14$ ,  $p > .05$ ,  $\eta^2_p = .01$ ) değişkeninin ise müzisyen kimliğini oluşturan faktörler üzerindeki etkilerinin anlamlı olmadığı ve etki büyüklüğünün de zayıf düzeyde olduğu saptanmıştır.

MANCOVA'yı takiben ANOVA analizi sonucunda, müzik öğretmeni adaylarının müzisyen kimliğinden aldıkları puanların, demografik değişkenler ile arasında anlam olup olmadığı gözlenmiştir. Etki büyüklüklerinin ise üniversite değişkeninde beceri faktörü ( $\eta^2_p = .09$ ) ve sınıf düzeyi değişkeninde ise sosyal neden faktörü ( $\eta^2_p = .10$ ) dışında .00 ve .06 arasında değişen değerlere sahip olduğu

gözlenmiştir. Bunun anlamı, müzik öğretmeni adaylarının müzisyen kimliği ile ilgili görüşlerinin söz konusu değişkenler ile önemli düzeyde etkilenmediği, ancak üniversite değişkeninin beceri faktörü ve sınıf değişkeninin sosyal neden faktörü üzerindeki etki büyüklüğünün orta düzeyde etkilendiğidir. Analiz sonuçları Tablo 4.2’de verilmiştir.

**Tablo 4.2.** Müzisyen kimliğine yönelik Anova analizi sonuçları.

Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	F	p	$\eta^2_p$
Cinsiyet	Sosyal neden	.34	.56	.01
	Kişisel neden	.35	.56	.01
	Beceri	.59	.44	.01
	Kişisel beklenti	.57	.45	.01
Üniversite	Sosyal neden	2.85*	.01	.03
	Kişisel neden	2.62*	.02	.03
	Beceri	.90	.49	.09
	Kişisel beklenti	2.54*	.02	.03
Sınıf Düzeyi	Sosyal neden	1.98	.12	.10
	Kişisel neden	1.24	.29	.06
	Beceri	.15	.93	.01
	Kişisel beklenti	.28	.84	.01
Yaş	Sosyal neden	2.05	.15	.04
	Kişisel neden	1.37	.24	.01
	Beceri	.96	.33	.01
	Kişisel beklenti	.05	.82	.01

\* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$

Tablo 4.2’ye göre, üniversite değişkeninin sosyal neden ( $F(6, 574) = 2.85, p < .05, \eta^2_p = .03$ ), kişisel neden ( $F(6, 574) = 2.62, p < .05, \eta^2_p = .03$ ), kişisel beklenti ( $F(6, 574) = 2.54, p < .05, \eta^2_p = .03$ ) üzerindeki etkilerinin önemli etkiler olmadıkları belirlenmiştir. Sınıf düzeyi değişkeninin ise sosyal neden faktöründe anlamlı olduğu ancak etki büyüklüğünün orta düzeyde olduğu saptanmıştır. Son olarak cinsiyet ve yaş değişkeninin ne anlamlı ne de önemli bir etkisine rastlanmıştır.

#### 4.1.3. Mesleki yönelim ve kariyer geliştirme arzularına yönelik MANCOVA ve ANOVA analizleri

Araştırmada kullanılan demografik ve ortak değişkenlerin, mesleki yönelim ve kariyer geliştirme arzularını oluşturan faktörler üzerindeki etkilerinin anlamlı olup

olmadığını sorgulamak için MANCOVA analizinden yararlanılmıştır. Cinsiyet, sınıf düzeyi, üniversite değişkenlerinin bağımsız değişken, MYEKÖ dört faktörünün (planlanan çaba, planlanan ısrarlılık, mesleki gelişim arzusu, liderlik arzusu) bağımlı değişken ve yaş değişkeninin ise ortak değişken olarak belirlendiği çok değişkenli kovaryans analizi sonuçlarına göre; cinsiyet (Wilks's  $\lambda = .96$ ,  $F(4,57) = 5.72$ ,  $p < .01$ ,  $\eta^2_p = .04$ ), üniversite (Wilks's  $\lambda = .89$ ,  $F(24,199) = 2.75$ ,  $p < .01$ ,  $\eta^2_p = .02$ ) ve yaş (Wilks's  $\lambda = .98$ ,  $F(4,57) = 2.58$ ,  $p < .05$ ,  $\eta^2_p = .01$ ) değişkenlerinin, mesleki yönelim ve kariyer geliştirme arzularını oluşturan faktörler üzerindeki etkilerinin anlamlı olduğu saptanmıştır. Ancak, söz konusu faktörler üzerindeki etki büyüklüğünün .06'dan küçük olduğu saptanmıştır. Bunun anlamı, cinsiyet ve üniversite değişkeninin söz konusu faktörler üzerinde zayıf bir etkisinin olduğudur ( $\eta^2_p < .06$ ). Diğer yandan, sınıf düzeyi (Wilks's  $\lambda = .97$ ,  $F(12,151) = 1.51$ ,  $p > .05$ ,  $\eta^2_p = .10$ ) değişkeninin söz konusu faktörler üzerindeki etkilerinin anlamlı olmadığı saptanmıştır. Ancak sınıf düzeyi değişkeninin söz konusu faktörler üzerindeki etki büyüklüğünün .06'dan büyük olduğu saptanmıştır. Bunun anlamı, faktörler üzerindeki etki büyüklüğünün orta düzeyde olduğudur ( $\eta^2_p < .06$ ).

MANCOVA'yı takiben ANOVA analizi sonucunda, müzik öğretmeni adaylarının mesleki yönelim ve kariyer geliştirme arzuları ölçeğinden aldıkları puanların, demografik değişkenler ile arasında anlam olup olmadığı gözlenmiştir. Etki büyüklüklerinin ise sınıf düzeyi değişkeninde mesleki gelişim arzusu faktörü ( $\eta^2_p = .08$ ), liderlik arzusu faktörü ( $\eta^2_p = .13$ ), planlanan çaba ( $\eta^2_p = .07$ ) ve yaş değişkeninde ise planlanan ısrarlılık faktörü ( $\eta^2_p = .08$ ) dışında .02 ve .06 arasında değişen değerlere sahip olduğu gözlenmiştir. Bunun anlamı, müzik öğretmeni adaylarının mesleki yönelim ve kariyer geliştirme arzusu ile ilgili görüşlerinin, söz konusu değişkenler ile önemli düzeyde etkilenmediği, ancak sınıf düzeyi değişkeninin planlanan çaba, mesleki gelişim arzusu ve liderlik arzusu faktörü ve yaş değişkeninin planlanan ısrarlılık faktörü üzerindeki etki büyüklüğünün orta ve güçlü düzeyde etkilendiğidir. Analiz sonuçları Tablo 4.3'te verilmiştir.

**Tablo 4.3.** Mesleki yönelim ve kariyer geliştirme arzularına yönelik Anova analizi sonuçları.

Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	F	p	$\eta^2_p$
Cinsiyet	Planlanan çaba	14.20**	.00	.02
	Planlanan ısrarlılık	9.16*	.03	.02
	Mesleki gelişim arzusu	1.92	.17	.03
	Liderlik arzusu	1.87	.17	.03
Üniversite	Planlanan çaba	2.41	.26	.03
	Planlanan ısrarlılık	3.03	.06	.03
	Mesleki gelişim arzusu	2.71*	.01	.03
	Liderlik arzusu	4.57**	.00	.05
Sınıf Düzeyi	Planlanan çaba	1.36	.25	.07
	Planlanan ısrarlılık	1.07	.36	.06
	Mesleki gelişim arzusu	1.51	.21	.08
	Liderlik arzusu	2.47	.06	.13
Yaş	Planlanan çaba	2.43	.12	.04
	Planlanan ısrarlılık	4.91*	.03	.08
	Mesleki gelişim arzusu	3.11	.08	.05
	Liderlik arzusu	1.25	.26	.02

\* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$

Tablo 4.3'e göre, cinsiyet değişkeninin planlanan çaba ( $F(3, 574) = 14.20$ ,  $p < .01$ ,  $\eta^2_p = .02$ ) ve planlanan ısrarlılık ( $F(3, 574) = 9.16$ ,  $p < .05$ ,  $\eta^2_p = .02$ ) üzerindeki etkilerinin önemli etkiler olmadıkları belirlenmiştir. Üniversite değişkeninde ise mesleki gelişim arzusu ( $F(6, 574) = 2.71$ ,  $p < .05$ ,  $\eta^2_p = .03$ ) ve liderlik arzusu ( $F(6, 574) = 4.57$ ,  $p < .01$ ,  $\eta^2_p = .02$ ) faktörlerinin anlamlı olduğu ve etki büyüklüklerinin düşük düzeyde olduğu saptanmıştır. Son olarak yaş değişkeninin ( $F(1, 574) = 4.91$ ,  $p < .05$ ,  $\eta^2_p = .08$ ) faktörünün anlamlı olduğu ve etki büyüklüğünün orta düzeyde olduğu saptanmıştır.

#### 4.2. Müzik Öğretmeni Adaylarının Öğretmen ve Müzisyen Kimliği Ölçeğine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde müzik öğretmeni adaylarının öğretmen ve müzisyen kimliğine ilişkin tema ve kategorilere, açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizlerine ve analiz sonuçlarından elde edilen bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

#### 4.2.1. Öğretmen kimliğine yönelik tema ve kategorilere ilişkin bulgular ve yorumlar

Bu bölümde, araştırmanın çalışma grubunda yer alan 45 müzik öğretmeni adayına yüz yüze ve yarı yapılandırılmış görüşmede sorulan soruların analizlerine yer verilmiştir.

**Tablo 4.4.** Birinci görüşme sorusuna yönelik temalar ve kategorilerle ilgili frekans tablosu.

<b>Tema</b>	<b>f</b>	<b>Kategori</b>	<b>f</b>
Öğretmenlik	19	Aktarma İsteği	2
Müziyenlik	30	Sevgi	10
		Bilgi ve beceri artırma	10
		İlgi	4
Sosyal İkna	17	Aile	2
		Öğretmen	9
		Baba	2
		Kuzen	2
		Ağabey	1
		Tanıdık	1
Model Alma	8	Baba	2
		Öğretmen	4
		Kuzen	1
		Arkadaş	1
Müzik Öğretmenliği	11	Sevgi	1
		Öğrenci ile ilişki	1
		Aktif/nitelikli eğitim	1
		Toplumsal katkı, öğrenciyi şekillendirme	1
		Öğrencinin hayali	1
		Gelecek nesilleri şekillendirme	1
Akademik	2	-	-

*Not:* Araştırmanın birinci sorusu, katılımcılara ““Okuduğunuz bölüme hangi düşüncelerle girdiniz?”” şeklinde sorulmuştur.

Tablo 4.4’te görüldüğü gibi, birinci görüşme sorusuna yönelik analiz sonuçları için belirlenen temalar; “öğretmenlik, müziyenlik, sosyal ikna, model alma, müzik öğretmenliği, akademik”tir. Her temanın kendi içinde bir kategorisi bulunmaktadır. Kategoriyi temsil eden temel kavramlar ise aktarma isteği, sevgi, bilgi ve beceri artırma, ilgi, aile, öğretmen, arkadaş, öğrenci ile ilişkiler, nitelikli eğitim, toplumsal katkı, öğrenciyi ve gelecek nesilleri şekillendirme ve öğrencinin hayali olarak sıralanabilir. Örneğin, sosyal ikna ve model alma temasındaki öğretmen kategorisine yoğunluğun olduğu söylenebilir. Adayların öğretmenlerini örnek aldığı ve onlar tarafından mesleğe

yöneldikleri söylenebilir. Konu ile ilgili literatürde model alma temasına yönelik çalışmalara rastlanılmıştır (Roberts, 1991; Dolloff, 1999; Woodford, 2002; Yavuz, 2010; Ballantyne ve Zhukov, 2017; Isbell, 2008; Dilci ve Gür, 2008).

Ayrıca müzisyenlik temasında adayların müziğe olan sevgisi ve müzisyenliğin kimlik gelişiminde önemli rolü olduğu söylenebilir (Ballantyne, 2005; Boyle, 2018). Örneğin, adaylardan biri “Müzikle uğraşmak için okuduğum bölüme girdim. Müzik ortamından geldim ve devam ettirmek istiyorum.” demiştir. Konu ile ilgili literatürde, müzik öğretmeni adaylarının kendilerini müzisyen olarak gördükleri çalışmalar yer almaktadır (Roberts, 1991; Boyle, 2018). Hem müzisyenlik hem de öğretmenliği benimseyen bir aday ise “Müziği sevdiğim için okuduğum bölüme geldim. Kendimi geliştirmek ve ilerlemek istiyorum. Çalgısını iyi çalabilen bir öğretmen ve karşısındakine çok iyi aktarabilen bir öğretmen olmak isterim.” demiştir. Konu ile ilgili literatürde, müzik öğretmeni adaylarının kendilerini hem müzisyen hem de öğretmen olarak gördükleri çalışmalara rastlanmıştır (Ballantyne, 2005; Ballantyne, Kerchner ve Aróstegui, 2012; Harisson, 2010; Ballantyne ve Zhukov, 2017; Ballantyne ve Grootenboer, 2012; Pellegrino, 2009; Bennett ve Chong, 2017; Wagoner, 2011).

Diğer yandan sadece müzik öğretmeni olmak için okuduğu bölüme geldiğini ifade eden adaylar da mevcuttur. Sonuç olarak adayların bölüme girme düşüncelerinde kararsızlıkların olduğu (Goldie, 2013), mesleki kimliklerini şekillendirme sorununun doğabileceği (Campbell, 2004) düşüncesi, adayların önce müzisyen kimliklerini daha sonra da öğretmen kimliklerini şekillendirmeleri ile çözülebilir (Wagoner, 2011).



**Tablo 4.5.** İkinci görüşme sorusuna yönelik temalar ve kategorilerle ilgili frekans tablosu.

<b>Tema</b>	<b>f</b>	<b>Kategori</b>	<b>f</b>
Öğretmenlik ile ilgili	10	Evet	2
		Hayır	2
		Kısmen	6
Müzik ile ilgili	29	Evet	10
		Hayır	11
		Kısmen	8
Müzik öğretmenliği ile ilgili	8	Evet	3
		Hayır	1
		Kısmen	4
Öğretmenlik umudu	9	-	-
Müziyenlik umudu	4	-	-
Öğretmen umutsuzluğu	2	-	-
Diğer	2	Oyunculuk	-
		Akademik	-

*Not:* Araştırmanın ikinci sorusu, katılımcılara “Öğrenim gördüğünüz süre boyunca düşünceleriniz gerçekleşti mi//gerçekleşeceğini düşünüyor musunuz?” şeklinde sorulmuştur.

Tablo 4.5’te görüldüğü gibi ikinci görüşme sorusuna yönelik analiz sonuçları için belirlenen temalar; “öğretmenlik ile ilgili, müzik ile ilgili, müzik öğretmenliği ile ilgili, öğretmenlik umudu, müziyenlik umudu, öğretmen umutsuzluğu ve diğer”dir. Öğretmenlik ile ilgili temada “kısmen”, müzik ile ilgili temada “hayır”, müzik öğretmenliği ile ilgili temada “kısmen” diyen adaylar çoğunluktadır. Buna göre, adayların öğrenim gördükleri süre boyunca öğretmenlik ve müzik öğretmenliği ile ilgili düşüncelerinin çok da değişmediği söylenebilir.

Bununla birlikte, adayların ağırlıklı olarak “müzik” ile ilgili olan temaya yönelirken öğretmenlik umudu, müziyenlik umudu ve öğretmen umutsuzluğu ile ilgili temaya daha az yönelmişlerdir. Örneğin, adaylardan biri, “Öğrenim gördüğüm süre boyunca düşüncelerim gerçekleşti. Öğretmenlik alanında çok iyi öğretmenlerle tanıştım, müzik konusunda da geliştiğimi hissediyorum.” şeklinde düşüncelerini ifade etmiştir. Diğer yandan başka bir aday, “Düşüncelerim oyunculuk anlamında gerçekleşti, öğretmenlik alanında gerçekleşen bir şey olmadı.” diyerek tamamen farklı bir alana yöneldiğini söylemiştir.

**Tablo 4.6.** Üçüncü görüşme sorusuna yönelik temalar ve kategorilerle ilgili frekans tablosu.

<b>Tema</b>	<b>f</b>	<b>Kategori</b>	<b>f</b>
Öğretmenlik mesleğine yönelik bilgi	34	Evet	9
		Hayır	21
		Kısmen	4
Öğretmenlik mesleğine yönelik deneyim	38	Evet	6
		Hayır	26
		Kısmen	6
Öğretmenlik mesleğine yönelik kendini geliştirme arzusu	26	Evet	26

*Not:* Araştırmanın ikinci sorusu, katılımcılara “Bir öğretmen adayı olarak mesleki anlamda yeterli donanımına sahip olduğunuzu düşünüyor musunuz? Neden?” şeklinde sorulmuştur.

Tablo 4.6’da görüldüğü gibi üçüncü görüşme sorusuna yönelik analiz sonuçları için belirlenen temalar; “öğretmenlik mesleğine yönelik bilgi, öğretmenlik mesleğine yönelik deneyim ve öğretmenlik mesleğine yönelik kendini geliştirme arzusu”dur. Adayların çoğunluğu öğretmenlik mesleğine yönelik bilgi ve deneyimlerinin olmadığını ifade etmişlerdir. Ancak öğretmenlik mesleğine yönelik söz konusu eksiklikleri geliştirme arzusunda olduklarını da ifade etmişlerdir. Buna göre, adayların mesleki anlamda kendilerini yeterli görmedikleri, yeterli deneyime sahip olmadıkları, ancak kendilerini geliştirmede istekli oldukları söylenebilir. Adayların hâlen eğitim-öğretim sürecinde olmaları ve öğrenip deneyimleyecekleri şeylerin olması durumu, sonucu bu yönde etkilemiş olabilir. Konu ile ilgili literatürde, öğretmenlik mesleğinde deneyim, tecrübe ve bu konuda bireyin kendini mesleki anlamda hayata hazırlayarak bilgi ve becerisini artırma durumu mevcut durumun önemini vurgulamaktadır (Boyle, 2018; Reppa ve Gournelou, 2012; Ballantyne, Kerchner ve Aróstegui, 2012; Ballantyne ve Grootenboer, 2012; Dilci ve Gür, 2008; Yelda Özdemir, 2010).

Bununla birlikte, adayların ağırlıklı olarak “kendini geliştirme arzusu” temasına yöneldiği ve tamamının düşüncesinin bu yönde olduğu söylenebilir. Örneğin, adaylardan biri, “Bir öğretmen adayı olarak mesleki anlamda yeterli olduğumu düşünmüyorum. Kendime daha çok şey katmam gerekiyor. Okumam gereken birçok kitap, dinlemem gereken birçok müzik var.” demiştir. Konu ile ilgili literatürde mesleği ile ilgili daha iyi

olmayı hedeflemeleri ile ilgili çalışmalar da mevcuttur (Ballantyne ve Zhukov, 2017, Yavuz, 2010).

**Tablo 4.7.** Dördüncü görüşme sorusuna yönelik temalar ve kategorilerle ilgili frekans tablosu.

<b>Tema</b>	<b>f</b>	<b>Kategori</b>	<b>f</b>
Öğretmenlik ile ilgili düşüncede değişim	34	Olmadı	26
		Öğretmenlikten kararsızlığa	4
		Öğretmenlikten akademisyenliğe	3
		Öğretmenlikten müzisyenliğe	1
Müzisyenlik ile ilgili düşüncede değişim	7	Olmadı	4
		Müzisyenlikten kararsızlığa	3
Akademisyenlikle ilgili düşüncede değişim	4	Olmadı	1
		Akademisyenlikten kararsızlığa	1
		Akademisyenlikten öğretmenliğe	1
		Akademisyenlikten müzisyenliğe	1

*Not:* Araştırmanın dördüncü sorusu, katılımcılara “Mesleki açıdan düşüncelerinizde bir değişim oldu mu? Olacağını düşünüyor musunuz?” Neden?” şeklinde sorulmuştur.

Tablo 4.7’de görüldüğü gibi dördüncü görüşme sorusuna yönelik analiz sonuçlarına göre, adayların 34’ü “öğretmenlik ile ilgili düşüncede değişim”, 7’si “müzisyenlikle ilgili düşüncede değişim”, 4’ü “akademisyenlikle ilgili düşüncede değişim” temalarına yönelmiştir. Kategoriyi temsil eden kavramlar ise düşüncede değişim olmadı; öğretmenlikten kararsızlığa; akademisyenliğe ve müzisyenliğe, müzisyenlikten kararsızlığa, akademisyenlikten kararsızlığa, öğretmenliğe ve müzisyenliğe olarak sıralanabilir. Örneğin, adayların büyük bir kısmının (n = 26) öğretmelikle ilgili düşüncelerinde bir değişim olmadığı söylenebilir. Adayların, öğrenim gördükleri bölüme öğretmenlik düşüncesiyle girdikleri ve daha sonrasında da bunu sürdürebildikleri söylenebilir. Konu ile ilgili literatürde ise müzik öğretmeni olmayı seçen ancak kariyer konusunda kararsız olan adayların da olduğu tespit edilmiştir (Welch ve diğerleri, 2010).

Örneğin, adaylardan biri, “Değişim olmadı çünkü ben öğrencilerime verimli bir eğitim vermek istiyorum. Öğretmenliği, hakkını vererek yapmak istiyorum. Öğretmenliği seviyorum.” derken diğer bir aday ise, “Değişim oldu. Öğretmenlik mi yoksa başka alanda mı devam edeyim diye düşünüyorum. Kararsızım.” demiştir. Konu ile ilgili literatürde, bireyin mesleğini yapmada kararsız olduğunu ve nedeninin ise mesleki kimlik

oluşturamamasından kaynaklanmış olduğu ifade edilmiştir (Campbell, 2004). Başka bir aday ise, “Değişim oldu. Kendi alanımda uzmanlaşacağımı düşünmüşken hiçbir şey gerçekleşmedi.” demiştir. Buna göre, adayların bir kısmında mesleki değişimin olduğu, bu değişimin bir kısmının kararsızlıktan (alan değişikliği), bir kısmının da öğretmenlikten bir beklentilerinin olmadığından kaynaklandığı söylenebilir.

**Tablo 4.8.** Beşinci görüşme sorusuna yönelik temalar ve kategorilerle ilgili frekans tablosu.

Tema	f	Kategori	f	Alt Kategori
Öğretmenlik arzusu	45	Evet	37	Bilgiyi aktarma, öğretmeyi sevmek, müzik sevgisi, çalgı öğretimi, para kazanma-güvence arayışı, kişisel hedeflere ulaşma arzusu, öğretme yeteneği, toplumsal fayda, araç, öğrencinin geleceğini biçimlendirme, müziği öğretme, öğrenciyi yetiştirme, öğretmenlik için yaratılmış olmak
		Hayır	5	Akademisyenlik Bestecilik-aranjör olmak
		Kararsız	1	-
		Düşük	1	Akademisyenlik arzusu belirgin
Öğretmenliği sürdürme arzusu	45	Israrlı	34	İsteklilik, istekli değil-mecburiyet, mecburiyet, yeterli-verimli olduğu sürece, mesleği sevmek, öğretmeyi sevmek, müziği sevmek, hayal edilen ve mutlu olunabilecek bir meslek, uygun bir meslek, keyif almak, akademisyenlik, maaş garantisi, şartlar elverişli olduğu sürece, deneyim kazanmak, öğretmenlikten mutluluk duymak
		Israrlı Değil	5	-
		Kararsız	6	On yıla kadar sürdürmek, beş yıla kadar sürdürmek, akademisyenlik, 6 yıla kadar koro şefi olmak, müzik kursu açma isteği

*Not:* Araştırmanın beşinci sorusu, katılımcılara “Öğretmen olmak istiyor musunuz? Bu mesleği ne kadar sürdürmeyi düşünüyorsunuz? Neden?” şeklinde sorulmuştur.

Tablo 4.8’de görüldüğü gibi beşinci görüşme sorusuna yönelik analiz sonuçlarına göre, adayların tamamı öğretmenlik ve sürdürme arzusu temasına yönelmiştir. Her temanın bir kategorisi ve her kategorinin bir alt kategorisi mevcuttur. Kategoriyi temsil eden kavramlar “Evet, Hayır, Kararsız, Düşük, Israrlı, Israrlı değil” olarak sıralanabilir. Öğretmenlik arzusu için adayın neden evet veya hayır dediğinin

nedenleri alt kategoriye oluşturmaktadır. Örneğin, “evet” için öğretmeyi sevmek, para kazanmak, müzik sevgisi vb. (Yaşar, Karabay ve Bilaloğlu, 2013); “hayır” için ise akademisyenlik, bestecilik; öğretmenliği sürdürme arzusu için adayın neden ısrarlı veya kararsız olduğunun alt kategorisi ise isteklilik, mecburiyet, mesleği sevme veya müzik kursu açma isteği vb. gibi nedenlerden oluşmaktadır. Örneğin, öğretmenlik arzusu teması için “evet” ve sürdürme arzusu teması için “ısrarlı” diyenler çoğunluğu oluşturmaktadır.

Buna göre, adayların eşit olarak her iki temaya da yöneldiği söylenebilir. Örneğin, adaylardan biri, “Öğretmen olmak istiyorum. Emekli olana kadar bu mesleği yaparım.” demiştir. Diğer bir aday ise öğretmenliği sürdürme konusunda kararsız olduğunu ifade etmiştir. Öğretmen olmak istemeyen bir aday, aranjör ve besteci olacağını söylemiştir. Ballantyne ve Grootenboer (2012)’nin çalışmasında da kendini besteci ve müzisyen olarak tanımlayan öğretmenlerin olduğunu söyleyebiliriz. Buna göre, adayların büyük bir çoğunluğunun öğretmen olmak istediği, bazılarını da ya bu mesleği yapmayacakları ya da kararsız oldukları tespit edilmiştir.

**Tablo 4.9.** Altıncı görüşme sorusuna yönelik temalar ve kategorilerle ilgili frekans tablosu.

Tema	f	Kategori	f
Kendini geliştirmeye	9	Çalgı	1
Öğretim	15	Aktarım	6
		Öğrenci gelişimi	2
		Eğlenceli	1
		Çalgı öğretimi	1
		Farklı yöntemlerle öğretme	1
		Aktif öğretim	1
		Etkili öğretim	1
		Sevilen ve sayılan öğretmen	2
		Anlayışlı olma	2
		Anlayışlı, rehberlik eden, keşfeden	1
		Yenilikçi, öğrenciyi anlayan, kuralcı olmayan	1
	27	Yeterli, iletişim becerisi yüksek olan	1
		Nitelikli olma	1
		İyi öğretim, motivasyon, mutluluk veren	1
		Güven veren, yeterli ve bilgili olan	1
		Örnek aldığı öğretmenler gibi olmak, eleştirdiği öğretmenler gibi olmamak	1
		Öğrenciyi psikolojik yönüyle tanıyan	1
		Yapabildiğinin en iyisini yapan	1
Etkili (nitelikli) öğretmenlik		Öğrencilerde estetik zevk uyandıran	1
		Yeterli olan	1
		Öğrencinin gelişimini sağlayan	1
		Üretken olan	1
		Yardım eden, öğrencilere ulaşabilen	1
		Sabırlı olan	1
		Aktif olan	1
		Gelişimi hedefleyen, aktif olan	1
		İstekli olan, çaba gösteren	1
		Empati kuran, anlayışlı olan	1
		İyi hatırlatan, öğreten	1
		Sabırlı olan empati kuran	1
		Sempatik ve sevecen olan	1
Müziği sevdirmeye	5	İletişim kurmak	1
Dersin önemsenmesini sağlama	2	-	-

*Not:* Araştırmanın altıncı sorusu, katılımcılara “Bir öğretmen adayı olarak mesleki açıdan neler bekliyorsunuz?” şeklinde sorulmuştur.

Tablo 4.9’da görüldüğü gibi, altıncı görüşme sorusuna yönelik analiz sonuçlarına göre, adayların 9’u “kendini geliştirme”, 15’i öğretim, 27’si “etkili öğretmenlik”, 5’i “müziği sevdirmeye” ve 2’si “dersin önemsenmesini sağlama” temasına yönelmiştir. Her bir temanın kendi içinde bir kategorisi vardır. Kategoriyi temsil eden anahtar kavramlardan bazıları çalgı, aktarım, öğrenci gelişimi, anlayışlı olmak, sempatik

olmak ve iletişim kurmak vb. olarak sıralanabilir. “öğretim ve etkili öğretmenlik” temasına yoğunluğun olduğu söylenebilir. Örneğin, adaylardan biri, “Öğrencilere her anlamda bir şeyler katmayı hedefliyorum ve en doğru şekilde bilgiyi aktarmayı istiyorum.” demiştir. Adaylardan bazıları ise öğrencilerine müziği sevdirmeyi amaçlamış ve buna bağlı olarak iletişim kurmanın önemini vurgulamıştır. Konu ile ilgili literatürde iletişime odaklanan çalışmalar mevcuttur (Hargreaves ve Marshall, 2003; Esen, 2005; Ballantyne ve Grootenboer, 2012). Ayrıca etkili öğretmenlik temasında adaylar, genel bir temada hemfikirlerken, kategori kısmında neredeyse her adayın farklı düşünceleri mevcuttur. Örneğin, bir aday “Üretken olmalı” derken, diğer aday “Aktif veya sabırlı olmalı.” demiştir.

**Tablo 4.10.** Yedinci görüşme sorusuna yönelik temalar ve kategorilerle ilgili frekans tablosu.

Tema	<i>f</i>	Kategori	<i>f</i>	Alt kategori	<i>f</i>
Bilişsel	17	Bilgiyi aktarma becerisi	3	Evet	57
		Öğretebilme	2		
		Bilgiyi aktarma yeterliliği, anlama becerisi	1		
		Müzik alanında yeterli olma	1		
		Müzik bilgisine sahip olma	1	Hayır	3
		Sorgulama becerisi	1		
		Pedagojik bilgi	1	Kararsız	2
		Öğrenci odaklı düşünme	1		
		Bilgiyi paylaşma	1		
		Çalgı öğretebilme	1		
		Bilgi donanımı, fedakarlık, kendini tanıma	1		
		Öğrencileri anlama	1		
		Çaba gösterme	1		
		Yapabileceğine inanma	1		
Duyuşsal	24	Öğrenciyi sevme	4	-	
		Sabırlı olma	3		
		Empati kurma	2		
		Sabırlı olma, yeterli olma inancı	2		
		Öğretmeyi isteme	2		
		Sabırlı, sakin ve anlayışlı olma	2		
		Müziği ve öğretmeyi sevme	2		
		Öğretmekten keyif alma	1		
		Sabırlı olma, öğretmeyi sevme ve empati kurma, dinleme	1		
		Yetenekli olduğunu düşünme	1		
		Öğretmekten mutluluk duyma	1		
		Duyusal ve vicdan sahibi olma	1		
		Öğrencilerle vakit geçirmeyi sevme	1		
		Öğretmenliğe saygı duyma	1		

**Tablo 4.10. (devam).** Yedinci görüşme sorusuna yönelik temalar ve kategorilerle ilgili frekans tablosu

Tema	<i>f</i>	Kategori	<i>f</i>	Alt kategori	<i>f</i>
Sosyal	16	İletişim becerisi	8	-	
		Örnek alma	3		
		Karşılaştırma	2		
		Model alma	1		
		Fiziksel görünüm	1		
		Çevredekilerin öğretmen olmalısın demesi	1		

*Not:* Araştırmanın yedinci sorusu, katılımcılara “Öğretmen olmak için doğru kişi olduğunuza inanıyor musunuz? Neden?” şeklinde sorulmuştur.

Tablo 4.10’da görüldüğü gibi, yedinci görüşme sorusuna yönelik analiz sonuçlarına göre, adayların birçoğu bilişsel temada “Evet” alt kategorisine yönelmiştir. Buradan hareketle, “bilişsel” tema için kategoriyi temsil eden kavramlar bilgiyi aktarma becerisi, öğretebilme, bilgiyi aktarma yeterliği, anlama becerisi vb.; duyuşsal tema için kategoriler öğrenciyi sevme, sabırlı olma, empati kurma, müziği sevdirmeye vb.; “sosyal” tema için ise iletişim becerisi, örnek alma, karşılaştırma vb. olarak sıralanabilir. Buna göre, çoğunluk öğretmen olmak için doğru kişinin kendisi olduğuna inanıyor, şeklinde ifade edilebilir.

Örneğin, adaylardan bazılarının ifadeleri şöyledir: “Öğrencilere yeterli bilgiyi vereceğimi, onları anlayabileceğimi, dinleyeceğimi düşünüyorum.”, “Öğrencilerin seviyesine inip kolaylıkla ve ayrıntılı bir şekilde ders anlatabilirim.” Bilişsel temada ise birçok aday sabırlı olduğu için doğru kişi olduğunu düşünmektedir. Ayrıca kişilik özelliği ve mesleki özellik olarak “sabır” kategorisi iki şekilde düşünülmektedir. Birincisi, genel olarak öğretmenlik mesleğine yapılan vurgu; ikincisi ise öğretme sabrı yani mesleki vurgudur. Doğru kişi olduğunu düşünmeyen bir aday ise kendini geliştirdikten sonra ve kendini rahat ifade edebildiği takdirde öğrencilere müziği öğretebileceğini düşünmektedir.



**Tablo 4.11.** Sekizinci görüşme sorusuna yönelik temalar ve kategorilerle ilgili frekans tablosu.

Tema	<i>f</i>	Kategori	<i>f</i>
Bilişsel anlam	34	Bilgiyi aktarma	18
		Öğrenmeyi sağlama	5
		Bilgi aktarma, öğrenmeyi sağlama, rehberlik	3
		Müziğin hayatındaki yerini sorgulama	1
		Geniş çaplı bilgi kazandırma	1
		Bilgiyi paylaşma	1
		Öğrencilerin düşünce dünyasını zenginleştirme	1
		Müzik bilgisini arttırma	1
		Öğrencilerin bilgiye yönelik beklentisini karşılama	1
		Öğrencilerin düşüncelerini etkileme	1
Duyuşsal anlam	8	Müziği sevdirmeye	6
		Konuyu sevdirmeye	1
		Dersi sevdirmeye	1
Toplumsal anlam	10	Geleceği biçimlendirme	3
		Hayata hazırlama, yönlendirme	2
		Toplumsal katkı	1
		Ufkunu genişletme	1
		Bakış açısı kazandırma	1
		Öğrencinin hayatını olumlu etkileme	1
		Daha iyi bir insan olma	1

*Not:* Araştırmanın yedinci sorusu, katılımcılara “Öğrencilere bir şeyler öğretmek sizin için ne anlam ifade ediyor? Öğrencilere bir şeyler öğretecek olmak size mutluluk verir mi ya da sizi heyecanlandırır mı? Neden?” şeklinde sorulmuştur.

Tablo 4.11’de görüldüğü gibi sekizinci görüşme sorusuna yönelik analiz sonuçlarına göre, adayların 35’i “bilişsel anlam”, 8’i “duyuşsal anlam” ve 10’u “toplumsal anlam” temasına yönelmiştir. Kategoriyi temsil eden temel kavramlardan bilgiyi aktarma (n = 18), müziği sevdirmeye (n = 6), geleceği biçimlendirme (n = 3) çoğunluğu oluşturmaktadır. Genel olarak adayların birçoğu öğrencilere bir şeyler öğretecek olmaktan mutluluk duyduğunu ve bu durumun onlara heyecan verdiğini söylemiştir.

Buna göre, adayların ağırlıklı olarak “bilişsel anlam” temasına yöneldiği söylenebilir. Örneğin, adaylardan biri, “Bir şeyleri öğretirken mutlu oluyorum ve bu bana heyecan veriyor. Öğrendiklerimi aktarmayı düşünenlerdenim.” demiştir. Diğer yandan yapılan bir çalışmada, toplumsal anlam kategorisi için öğrencilere toplumsal ve kültürel değerleri kazandırmanın ve onları hayata hazırlamanın önemi vurgulanmıştır (Yelda Özdemir, 2010).

**Tablo 4.12.** Dokuzuncu görüşme sorusuna yönelik temalar ve kategorilerle ilgili frekans tablosu.

Tema	<i>f</i>	Kategori	<i>f</i>
Hem öğretmenlik hem müzisyenlik	18	Eşit olmak	8
		Kitleye hitap, insan yetiştirme	2
		Öğretim yapma, sanat icrası	2
		Öğretmekten zevk alma	1
		Kendini geliştirme, bilgiyi aktarma	1
		Çalgı ustalığı, öğrenci yetiştirme	1
İyi bir müzisyen	10	Kendini geliştirme	2
		Çalgıyı sevme	1
		Dikkat çekme	1
		Yeteneğe inanç	1
		Özgürlük	1
		Beste yapma	1
		İdeal olma	1
		Pişmanlık	1
		Çalgıyla kendini ifade etme	1
İyi bir öğretmen	17	Öğretme	4
		Öğretmeyi sevme	3
		Çocuk eğitimi	2
		İdeal olma	2
		Başkasını eğitme	1
		Müziği öğretme	1
		İletişim kurma	1
		Öğrencilerin hayatına dokunma	1
		İnsan yetiştirme	1

*Not:* Araştırmanın dokuzuncu sorusu, katılımcılara “Sizce iyi bir müzisyen mi yoksa iyi bir öğretmen mi olmak sizi mutlu eder? Neden?” şeklinde sorulmuştur.

Tablo 4.12’de görüldüğü gibi, dokuzuncu görüşme sorusuna yönelik analiz sonuçlarına göre, adayların 18’i “hem öğretmenlik hem müzisyenlik”, 10’u “iyi bir müzisyen olmak” ve 17’si “iyi bir öğretmen olmak” istediğini söylemiştir. Kategoriyi temsil eden kavramlar eşit olmak, kitleye hitap, insan yetiştirme, öğretim yapma, kendini geliştirme, çalgıyı sevme, öğretme, öğretmeyi sevme vb. şeklinde sıralanabilir. Örneğin, öğretmenlik- müzisyenlik ve iyi bir öğretmen olmak isteyenlerin eşit dağıldığı söylenebilir. Bu durum, adayların her iki mesleği de benimsediğini ve birbirinden ayrı görmediklerini göstermektedir. Adaylardan biri, “İkisinin de eşit olması gerekiyor. Çünkü çalgıda çok iyi olup öğrenciye aktaramamak olmaz. Öğretmenin de öğretmenlik içgüdüğü ile bildiği şeyi en iyi şekilde aktarabilmesi gerekir. Verimlilik ancak böyle sağlanabilir.” demiştir. Konu ile ilgili literatürde birçok çalışmaya rastlanarak bu çalışmalar sonuç kısmında ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır.

**Tablo 4.13.** Onuncu görüşme sorusuna yönelik temalar ve kategorilerle ilgili frekans tablosu.

<b>Tema</b>	<b>f</b>	<b>Kategori</b>	<b>f</b>
Kişilik özellikleri	37	Sabırlı olma	18
		İletişim becerisi	5
		Empati kurma	3
		Araştırmacı olma	2
		Üretken, çalışkan, öğrenmeye açık olma	2
		Sosyal, dışa dönük, anlayışlı olma	1
		İnsani değerleri olma	1
		Sabırlı, sevgi dolu, iletişim becerisi	1
		Kendini ifade etme, empati kurma, özgüveni olma, yeniliklere açık olma	1
		Duygusal olma	1
		İletişim becerisi, vicdanlı ve açık olma	1
		İyi bir dinleyici	1
		Çalışkan ve sabırlı olma	1
		Kendine güveni olma	1
		Araştırmacı ve yaratıcı olma	1
		Anlayışlı, sabırlı ve sakin olma	1
		Şefkatli olma	1
		Tarafsız ve adil olma	1
		Duyarlı olma	1
		Estetik zevki olma	1
		Seçici olma	1
		Anlayışlı ve disiplinli olma	1
		İnsanları sevme	1
		Cana yakın olma	1
		Yaratıcı olma	1
		Mesleki özellikler	54
Bilgi sahibi olma	5		
Bilgiyi aktarma	5		
İyi öğretim yapma	5		
İletişim becerisi	4		
Mesleki yeterlik	4		
Rehber olma	2		
Müziği sevme	2		
Öğrenciyi sevme	2		
Genel kültür bilgisi olma	2		
Meslek ve alan bilgisine sahip olma	2		
Rehber olma ve müziği sevdirmeye	1		
Bilgiyi aktarma, rahatlatan	1		
Yeteneği keşfetme	1		
Bilgiyi aktarma ve müziği sevdirmeye	1		
İlimli olma	1		
Öğretmen yöntem bilgisi	1		
Mesleki donanım	1		
Öğrenciyle ilgilenme	1		
Sanatçı-öğretmen	1		
Öğrenci merkezli olan	1		
Müziği öğretme	1		
Mesleki gelişim odaklı	1		
Dersi sevdiren	1		
Yaratıcı bireyler yetiştiren	1		
Kişisel sorunları yansıtmayan	1		

*Not:* Araştırmanın onuncu sorusu, katılımcılara “Sizce iyi bir müzik eğitimcisi kimdir? Nasıl olmalıdır?” şeklinde sorulmuştur.

Tablo 4.13’te görüldüğü gibi, onuncu görüşme sorusuna yönelik analiz sonuçlarına göre, adayların 37’si “kişisel özellikler”, 54’ü “mesleki özellikler” temasına yönelmişlerdir. Kategoriyi temsil eden temel kavramlardan bazıları sabırlı, iletişim becerisi yüksek, empati kuran, araştırmacı, üretken, çalışkan, öğrenmeye açık, alan bilgisine sahip olan, bilgiyi aktarabilen, mesleki yeterliği olan, rehber olan vb. şeklinde sıralanabilir. Örneğin, bir aday, “Kendi alanıyla ilgili yeterli bilgi ve donanıma sahip olmalı. Bir insana nasıl yaklaşacağını bilmesi, sevmesi ve sabır göstermesi gerek.” demiştir. Buna göre, adayların genel olarak bir müzik öğretmenin nasıl olması gerektiği konusunda fikir sahibi oldukları görülmektedir. Ancak adayların kişilik özellikleri ve mesleki özellikler temasına yönelik verdikleri cevaplara bakıldığında iki kategori dışında belli bir kategoriye yoğunlaşmadıkları gözlemlenmiştir. Örneğin, kişilik özellikleri temasında adayların sadece 6’sı bir öğretmenin sabırlı olması gerektiği konusunda hemfikir olurken mesleki özellikler temasında ise adayların 6’sı alan bilgisine sahip olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Konu ile ilgili literatürde müzik öğretmeni kimliğinin önemini vurgulayan çalışmalar mevcuttur (Isbell 2014; Campbell, 2004).

## 4.2.2. Müzisyen kimliğine yönelik tema ve kategorilere ilişkin bulgular ve yorumlar

**Tablo 4.14.** On birinci görüşme sorusuna yönelik temalar ve kategorilerle ilgili frekans tablosu.

Tema	f	Kategori	f
Kişilik özellikleri	27	İyi bir insan olma	18
		Çalışkan olma	5
		Alçak gönüllü olma	3
		Özgüvenli olma	2
		Estetik olma	2
		Başarı ve gelişim odaklı olma	1
		Öz farkındalığı yüksek olma	1
		Duygusal olma	1
		Disiplinli olma	1
		Girişken ve pratik olma	1
		Mükemmeliyetçi olma	1
		Hümanist, çocukları seven ve iyi kalpli olma	1
		Sosyal ve dışa dönük olma	1
		Güler yüzlü olma	1
		Objektif ve araştırmacı olma	1
		Topluma duyarlı olma ve kendini geliştirme	1
		Yeni şeyler öğrenme odaklı	1
Duygularını ifade etme	1		
Mesleki Özellikler	46	Teknik becerisi yüksek	12
		Mesleki yeterlik	6
		Çalgısını, mesleğini ve müziği sevme	5
		Duyguyu hissetirme	3
		Müzikal beceri, özgün olma	3
		Müzikal ve teknik beceri	3
		Duyguyu aktarabilen	2
		Çalgı yeterliği yüksek, duyguyu aktarabilen	1
		Eserleriyle topluma hitap eden ve duyguyu aktarabilen	1
		Etkili performans, değişik çalgı becerileri	1
		Bilgisini ve sanatını aktarabilen	1
		Çalgı becerisi	1
		Müzik bilgisi yüksek	1
		Zor bir meslek	1
		İşitme becerisi yüksek	1
		Çalışma disiplini yüksek	1
		Çalgıya adanmışlık	1
Bilgili olma	1		
Mesleğine saygı duyma	1		

*Not:* Araştırmanın on birinci sorusu, katılımcılara “Sizce iyi bir müzisyen kimdir? Nasıl olmalıdır?” şeklinde sorulmuştur.

Tablo 4.14’te görüldüğü gibi, on birinci görüşme sorusuna yönelik analiz sonuçlarına göre, adayların 27’si “kişisel özellikler”, 46’sı “mesleki özellikler” temasına yönelmiştir. Kategoriyi temsil eden temel kavramlar iyi bir insan olmak, çalışkan olmak, alçak gönüllü olmak, özgüvenli olmak, teknik becerisinin yüksek olması, mesleki

yeterliği olmak, çalgısını, işini ve müziği sevmek, duyguyu hissettirmek, özgün olmak vb. şeklinde sıralanabilir. Örneğin, bir aday, “İyi bir müzisyen işini hissederek yapmalıdır. Donanımlı ve iyi bir tekniğe sahip olmalıdır.” demiştir. Buna göre, bir müzisyenin nasıl biri olması gerektiği konusunda adayların çoğunluğu mesleki özellikleri göz önünde tutmuştur. Adayların mesleki özellikleri ile ilgili temada yoğunlaştığı kategoriler; teknik becerisi yüksek (n = 12), mesleki yeterlik (n = 6), çalgısını, işini ve müziği sevmek (n = 5) şeklinde sıralanabilir. Sonuç olarak bir müzisyenden beklenen de bireyin teknik becerisinin yüksek olması ve dinleyiciye müziğini hissettirmesidir. Konu ile ilgili literatürde müzisyen kimliğinin önemini vurgulayan çalışmalar mevcuttur (Boyle, 2018; Roberts, 1991).

Özetle, konu ile ilgili literatürde, öğretmenlerin veya öğretmen adaylarının müzik öğretmeni ve müzisyen kimliğine yönelik birçok kategoriye rastlanılmıştır. Kendini müzisyen olarak hissetme, öğretmen olarak hissetme ya da hem müzisyen hem de öğretmen olarak hissetme; örnek ve model alma; iletişim becerisi; deneyim; tecrübe; beklenti; öğrencilere bilgi-beceri kazandırma, yol gösterme, onları hayata hazırlama; müzik sevgisi, tutkusu, hevesi; yararlı olma, kendini geliştirme; kendini şef ve besteci olarak hissetme gibi kategoriler sayılabilir. Ancak öğretmenlik veya müzisyenlik umudu, öğretmenlik, müzisyenlik ve akademisyenlikte değişim, bilişsel-duyuşsal ve sosyal temaları kapsayan bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Dolayısıyla bu araştırma, nitel araştırmalar kapsamında yer alan diğer temaların literatüre kazandırılması açısından önemlidir. Yöntem kısmında belirtildiği gibi, hem müzik öğretmeni kimliği hem de müzisyen kimliği ile tema ve kategoriler, araştırmanın nitel aşamasında amaçlı örnekleme yoluyla seçilen 45 müzik öğretmeni ile sınırlıdır. Diğer yandan, araştırmanın nicel aşamasında basit seçkisiz örnekleme yoluyla seçilen toplam 1065 müzik öğretmeni adayına denemelik ölçekte AFA (n = 434) ve daha sonra nihai ölçekte de DFA (n = 631) yapılarak aşağıda sırasıyla sonuçlara yer verilmiştir.

#### 4.2.3. Açıklayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen bulgular ve yorumlar

Bu bölümde, araştırmada geliştirilen müzik öğretmeni adaylarının öğretmen ve müzisyen kimliğine yönelik KMO ve Barlett küresellik testine, güvenilirlik testine ve açıklayıcı faktör analizlerine ve yorumlarına yer verilmiştir.

##### 4.2.3.1. Öğretmen kimliği ölçeğine ilişkin açıklayıcı faktör analizi sonuçları

Bu bölümde, araştırmada geliştirilen müzik öğretmeni adaylarının öğretmen kimliğine yönelik KMO ve Barlett küresellik testine, güvenilirlik testine ve açıklayıcı faktör analizlerine ve yorumlarına yer verilmiştir.

**Tablo 4.15.** Müzik öğretmeni olma isteği ile ilgili ifadeler kapsamında gerçekleştirilen açıklayıcı faktör analizi sonuçları.

Madde	Faktör				
	1	2	3	4	5
sosi_2	.90				
sosi_1	.86				
sosi_3	.81				
oral_1		.85			
oral_3		.69			
oral_2		.60			
odbu_2			.87		
odbu_1			.86		
odbu_3			.79		
inc_2			.70		
inc_4				.86	
inc_5				.80	
inc_3				.41	
kioz_2					.89
kioz_3					.89
kioz_1					.73
kioz_1					.71

Tablo 4.15'e göre, müzik öğretmeni olma isteği 5 faktörlüdür. Faktör analizi sonucunda, birinci faktör 3 (sosyal ikna - sosi 1, 2, 3), ikinci faktör 3 (örnek alma - ornal 1, 2, 3), üçüncü faktör 3 (öğretmenliği değerli bulma - odbu 1, 2, 3), dördüncü faktörü 3 (inanç - 3, 4, 5), beşinci faktör 4 (kişilik özellikler - kioz 1, 2, 3, 4) maddeden oluşmuştur. 5 faktörlü yapı toplam varyansın % 68.6'sını açıklamaktadır. Maddelerle faktörlerin arasındaki ilişkiler incelendiğinde faktör yüklerinin birinci faktör için .81 ile .90, ikinci

faktör için 60. ile .85, üçüncü faktör için .79 ile .87, dördüncü faktör için .41 ile .85 ve beşinci faktör için .70 ile .89 arasında değişen değerlere sahip oldukları gözlemlenmektedir. KMO değeri .89 ( $> .60$ ) olduğundan örneklem büyüklüğü yeterlidir. Barlett testi ise faktör analizinin uygunluğunu ölçmektedir ve  $p$  değeri .00 ( $< .05$ ) olduğundan sonuç anlamlıdır ( $\chi^2(136) = 3344.47, p < .001$ ). İç tutarlılık güvenilirliğine ilişkin alfa katsayıları “sosyal ikna, örnek alma, öğretmenliği değerli bulma, inanç ve kişisel özellikler” faktörleri için sırasıyla .80, .60, .79, .72, .79 olarak hesaplanmıştır. Bu katsayılar söz konusu faktörlerin iç tutarlılık güvenilirliklerinin kabul edilebilir olduğunu göstermektedir (Durmuş ve diğerleri, 2011; George ve Malley, 2003).

**Tablo 4.16.** Müzik öğretmeni olma durumuyla ilgili ifadeler kapsamında gerçekleştirilen açımlayıcı faktör analizi sonuçları.

Madde	Faktör
	1
bkba_2	.86
dkba_3	.86
bkba_1	.84
ogea_3	.84
dkba_1	.83
bkba_4	.82
bkba_3	.78
ogea_2	.75
ogea_1	.64

Tablo 4.16’ya göre müzik öğretmeni olma durumu tek faktörlüdür. Faktör analizi sonucunda, tek faktör olan “öğrencileri geliştirme arzusu” (bkba - bilişsel katkıda bulunma arzusu; dkba - duyuşsal katkıda bulunma arzusu; ogea - öğrencilerin geleceğini etkileme arzusu) toplam 9 maddeden oluşmuştur. Tek faktörlü yapı toplam varyansın % 64.7’sini açıklamaktadır. Maddelerle faktörlerin arasındaki ilişkiler incelendiğinde faktör yüklerinin .63 ile .86 arasında değişen değerlere sahip oldukları gözlemlenmektedir. KMO değeri .91 ( $> .60$ ) olduğundan örneklem büyüklüğü yeterlidir. Barlett testi ise  $p$  değeri .00 ( $< .05$ ) olduğundan sonuç anlamlıdır ( $\chi^2(45) = 3088.19, p < .001$ ). İç tutarlılık güvenilirliğine ilişkin alfa katsayısı öğrencileri geliştirme faktörü için .92 olarak hesaplanmıştır. Bu katsayı, söz konusu faktörün iç tutarlılık güvenilirliğinin yüksek değere sahip olduğunu göstermektedir (George ve Malley, 2003).



**Tablo 4.17.** Müzik öğretmeni olarak kendinden beklentilerle ilgili ifadeler kapsamında gerçekleştirilen açımlayıcı faktör analizi sonuçları.

Madde	Faktör
	1
ogrb_1	.85
uob_4	.85
ogrb_2	.84
ogrb_3	.82
uob_2	.81
uob_1	.80
ogrb_4	.77
uob_3	.75

Tablo 4.17’ye göre müzik öğretmeni olarak kendinden beklenti tek faktörlüdür. Faktör analizi sonucunda, tek faktör olan “müzik öğretmenliğinden kişisel beklentiler” (uob - umut edilen öğretmen özelliklerine yönelik beklenti; ogrb - öğretimle ilgili beklenti) toplam 8 maddeden oluşmuştur. Tek faktörlü yapı toplam varyansın % 65.7’sini açıklamaktadır. Maddelerle faktörlerin arasındaki ilişkiler incelendiğinde faktör yüklerinin .75 ile .85 arasında değişen değerlere sahip oldukları gözlemlenmektedir. KMO değeri .90 (> .60) olduğundan örneklem büyüklüğü yeterlidir. Barlett testi ise  $p$  değeri .00 (< .05) olduğundan sonuç anlamlıdır ( $\chi^2(28) = 2455.16, p < .001$ ). İç tutarlılık güvenilirliğine ilişkin alfa katsayısı kişisel beklentiler faktörü için .92 olarak hesaplanmıştır. Bu katsayı söz konusu faktörün iç tutarlılık güvenilirliğinin yüksek değere sahip olduğunu göstermektedir (George ve Malley, 2003).

**Tablo 4.18.** Müzik öğretmeni olarak çalışma süresini planlamayla ilgili ifadeler kapsamında gerçekleştirilen açımlayıcı faktör analizi sonuçları.

Madde	Faktör
	1
osib_2	.84
osib_1	.84
osib_3	.73

Tablo 4.18’e göre müzik öğretmeni olarak çalışma süresini planlama tek faktörlüdür. Faktör analizi sonucunda, tek faktör olan “ısrarlı olma” 3 maddeden oluşmuştur. Analizler sonucu “öğretmenliği sürdürmede ısrarlı olmama” ile ilgili beklenti maddeleri ise normal dağılım göstermediği için çıkarılmıştır. Tek faktörlü yapı toplam varyansın % 68.1’ini açıklamaktadır. Maddelerle faktörlerin arasındaki ilişkiler incelendiğinde faktör yüklerinin .73 ile .84 arasında değişen değerlere sahip oldukları

gözlemlenmektedir. KMO değeri .69 ( $> .60$ ) olduğundan örneklem büyüklüğü yeterlidir. Barlett testi ise  $p$  değeri .00 ( $< .05$ ) olduğundan sonuç anlamlıdır ( $\chi^2(15) = 535.02$ ,  $p < .001$ ). İç tutarlılık güvenilirliğine ilişkin alfa katsayısı ısrarlı olma faktörü için .79 olarak hesaplanmıştır. Bu katsayı söz konusu faktörün iç tutarlılık güvenilirliğinin yeterli olduğunu göstermektedir (Durmuş ve diğerleri, 2011; Büyüköztürk, 2008).

#### 4.2.3.2. Müzisyen kimliğine ilişkin açımlayıcı faktör analizi sonuçları

Bu bölümde, araştırmada geliştirilen müzik öğretmeni adaylarının müzisyen kimliğine yönelik KMO ve Barlett küresellik testine, güvenilirlik testine ve açımlayıcı faktör analizlerine ve yorumlarına yer verilmiştir.

**Tablo 4.19.** Müzisyen olma nedenleri ile ilgili ifadeler kapsamında gerçekleştirilen açımlayıcı faktör analizi sonuçları.

Madde	Faktör	
	1	2
msoi_1		.76
msoi_2		.86
msoi_3		.81
mora_1		.59
mora_2		.49
mora_3		.71
mzdb_1	.68	
mzdb_2	.68	
mzdb_3	.94	
minc_1	.82	
minc_2	.69	
minc_3	.50	

Tablo 4.19'a göre müzisyen olma nedenleri iki faktörlüdür. Faktör analizi sonucunda, birinci faktör olan "sosyal nedenler" 6 (msoi - sosyal ikna; mora - örnek alma) ve ikinci faktör olan "kişisel nedenler" 6 (mzdb - müzisyenliği değerli bulma; minc - inanç) olmak üzere toplam 12 maddeden oluşmuştur. İki faktörlü yapı toplam varyansın % 55.7'sini açıklamaktadır. Maddelerle faktörlerin arasındaki ilişkiler incelendiğinde faktör yüklerinin .50 ile .94 arasında değişen değerlere sahip oldukları gözlemlenmektedir. KMO değeri .89 ( $> .60$ ) olduğundan örneklem büyüklüğü yeterlidir. Barlett testi ise  $p$  değeri .00 ( $< .05$ ) olduğundan sonuç anlamlıdır ( $\chi^2(66) = 2359.48$ ,  $p <$

.001). İç tutarlılık güvenilirliğine ilişkin alfa katsayıları sosyal nedenler ve kişisel nedenler faktörleri için sırasıyla .80 ve .85 olarak hesaplanmıştır. Bu katsayı söz konusu faktörün iç tutarlılık güvenilirliklerinin yeterli olduğunu göstermektedir (Durmuş ve diğerleri, 2011; Büyüköztürk, 2008).

**Tablo 4.20.** Müzisyen olma durumuyla ilgili ifadeler kapsamında gerçekleştirilen açımlayıcı faktör analizi sonuçları.

Madde	Faktör
	1
mbga_1	.90
mdpa_2	.89
mdpa_1	.87
mbga_2	.86
mbga_3	.83
mdpa_3	.83

Tablo 4.20'ye göre müzisyen olma durumu tek faktörlüdür. Faktör analizi sonucunda, tek faktör olan “müziği hissederek beceriyi sergileme” (mdpa - müzisyenlikte duyguyu paylaşma; mbga - müzisyenlikte beceriyi gösterme arzusu) toplam 6 maddeden oluşmuştur. Tek faktörlü yapı toplam varyansın % 74.5'ini açıklamaktadır. Maddelerle faktörlerin arasındaki ilişkiler incelendiğinde faktör yüklerinin .82 ile .90 arasında değişen değerlere sahip oldukları gözlemlenmektedir. KMO değeri .90 (> .60) olduğundan örneklem büyüklüğü yeterlidir. Barlett testi ise p değeri .00 (< .05) olduğundan sonuç anlamlıdır ( $\chi^2(15) = 2043.36$ ,  $p < .001$ ). İç tutarlılık güvenilirliğine ilişkin alfa katsayısı müziği hissederek beceriyi sergileme faktörü için .91 olarak hesaplanmıştır. Bu katsayı söz konusu faktörün iç tutarlılık güvenilirliğinin yüksek değere sahip olduğunu göstermektedir (George ve Malley, 2003).

**Tablo 4.21.** Müzisyen olarak kendinden beklentilerle ilgili ifadeler kapsamında gerçekleştirilen açımlayıcı faktör analizi sonuçları.

Madde	Faktör
	1
meoz_1	.87
meoz_2	.85
mkio_4	.82
mkio_1	.80
mkio_2	.78
meoz_3	.76
mkio_3	.72

Tablo 4.21'e göre müzisyen olarak kendinden beklenti tek faktörlüdür. Faktör analizi sonucunda, tek faktör olan “müzisyenlikten kişisel beklentiler” (mkio - kişilik özellikleri; meoz - mesleki özellikler) toplam 7 maddeden oluşmuştur. Tek faktörlü yapı toplam varyansın % 63.9'unu açıklamaktadır. Maddelerle faktörlerin arasındaki ilişkiler incelendiğinde faktör yüklerinin .71 ile .87 arasında değişen değerlere sahip oldukları gözlemlenmektedir. KMO değeri .91 (> .60) olduğundan örneklem büyüklüğü yeterlidir. Barlett testi ise  $p$  değeri 0,00 (< .05) olduğundan sonuç anlamlıdır ( $\chi^2(21) = 1716.50, p < .001$ ). İç tutarlılık güvenilirliğine ilişkin alfa katsayısı müzisyenlikten kişisel beklentiler faktörü için .91 olarak hesaplanmıştır. Bu katsayı söz konusu faktörün iç tutarlılık güvenilirliğinin yüksek değere sahip olduğunu göstermektedir (George ve Malley, 2003).

#### 4.2.4. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen bulgular ve yorumlar

Müzik öğretmeni adaylarının öğretmen ve müzisyen kimliklerinin ortaya konduğu araştırmada, öğretmen kimliği ölçeği 8 faktör 36 maddeden ve müzisyen kimliği 4 faktör 25 maddeden oluşan model, DFA ile sorgulanmıştır. Söz konusu ölçeğin faktöriyel yapısının, araştırmanın örnekleminde doğrulanıp doğrulanmadığının incelenebilmesi amacıyla ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Tablo 4.22 ve 4.23'te özetlenen DFA sonuçları, araştırmanın verileri ile iyi bir uyum gösterdiğini ortaya koymuştur.

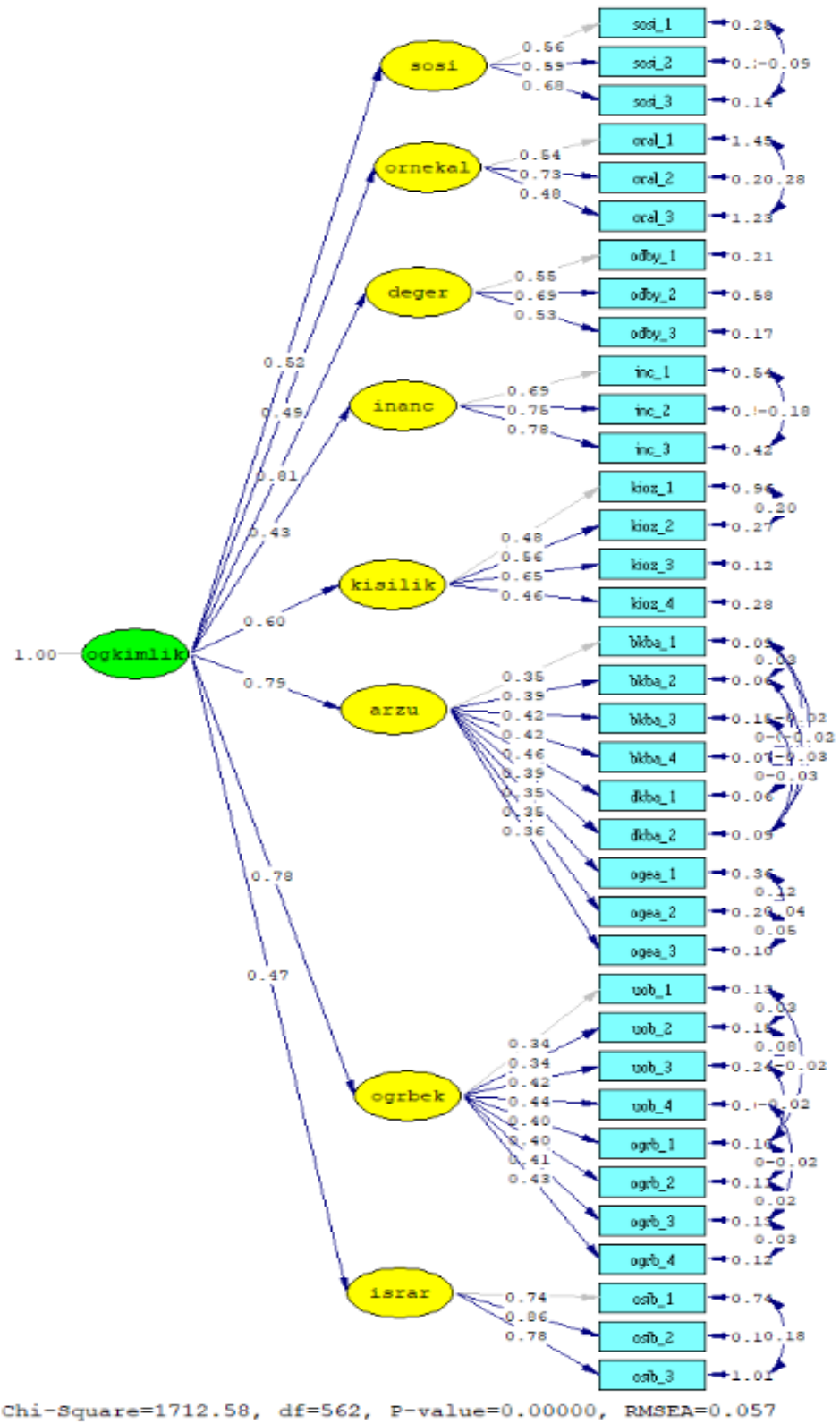
#### 4.2.4.1. Öğretmen kimliğine ilişkin doğrulayıcı faktör analizi sonuçları

Öğretmen kimliğine yönelik yapılan ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen uyum indeksi değerlerine Tablo 4.22’de yer verilmiştir.

**Tablo 4.22.** Öğretmen kimliği ölçeğine yönelik DFA sonuçları.

$\chi^2$	Sd	CFI	NNFI	SRMR	RMSEA
1712.58	562	.98	.97	.070	.057

Tablo 4.22’ye göre model, uyum indeksleri (CFI, NNFI, RMSEA) ile iyi bir uyum göstermektedir. Faktör yükleri .34 ve .86 arasında değişmektedir. İç tutarlılık güvenilirliğine ilişkin alfa katsayıları ise sosyal ikna faktörü için .80, örnek alma faktörü için .60, öğretmenliği değerli bulma faktörü için .79, inanç faktörü için .72, kişisel özellikler faktörü için .79, öğrencileri geliştirme faktörü için .92, kişisel beklentiler faktörü için .92 ve ısrarlı olma faktörü için .79 olarak hesaplanmıştır. Bu katsayılar, söz konusu faktörlerin iç tutarlılık güvenilirliklerinin yeterli olduğunu göstermektedir (George ve Malley, 2003; Büyüköztürk, 2008; Durmuş ve diğerleri, 2011). Yapılan modifikasyonlar sonrasında ikinci düzey DFA gerçekleştirilerek söz konusu ölçeğin sekiz boyutlu faktör yapısı ve faktörler arasındaki ilişkilerine Şekil 4.1’de yer verilmiştir.



Şekil 4.1. Öğretmen kimliği ölçeğine yönelik ikinci düzey DFA sonucu.

Özetle, öğretmen kimliği ölçeğinde “Müzik öğretmeni olmak istiyorum çünkü...” ifadesi için “sosyal ikna, örnek alma, öğretmenliği değerli bulma, inanç ve kişilik” faktörleri; “Müzik öğretmeni olursam..” ifadesi için “öğrencileri geliştirme arzusu” faktörü (bilişsel katkıda bulunma arzusu, duyuşsal katkıda bulunma arzusu, öğrencilerin geleceğini etkileme arzusu); “Müzik öğretmeni olursanız kendinizden neler beklersiniz?” ifadesi için “müzik öğretmenliğinden kişisel beklentiler” faktörü (umut edilen öğretmen özelliklerine yönelik beklenti, öğretimle ilgili beklenti) ve “Müzik öğretmeni olursanız ne kadar süreyle çalışmayı planlıyorsunuz?” ifadesi için “ısrarlı olma” faktörü yer almıştır. Söz konusu faktörler, konu ile ilgili literatürü ve nitel aşamadaki çalışma grubundaki müzik öğretmeni adaylarının görüşlerini destekler niteliktedir.

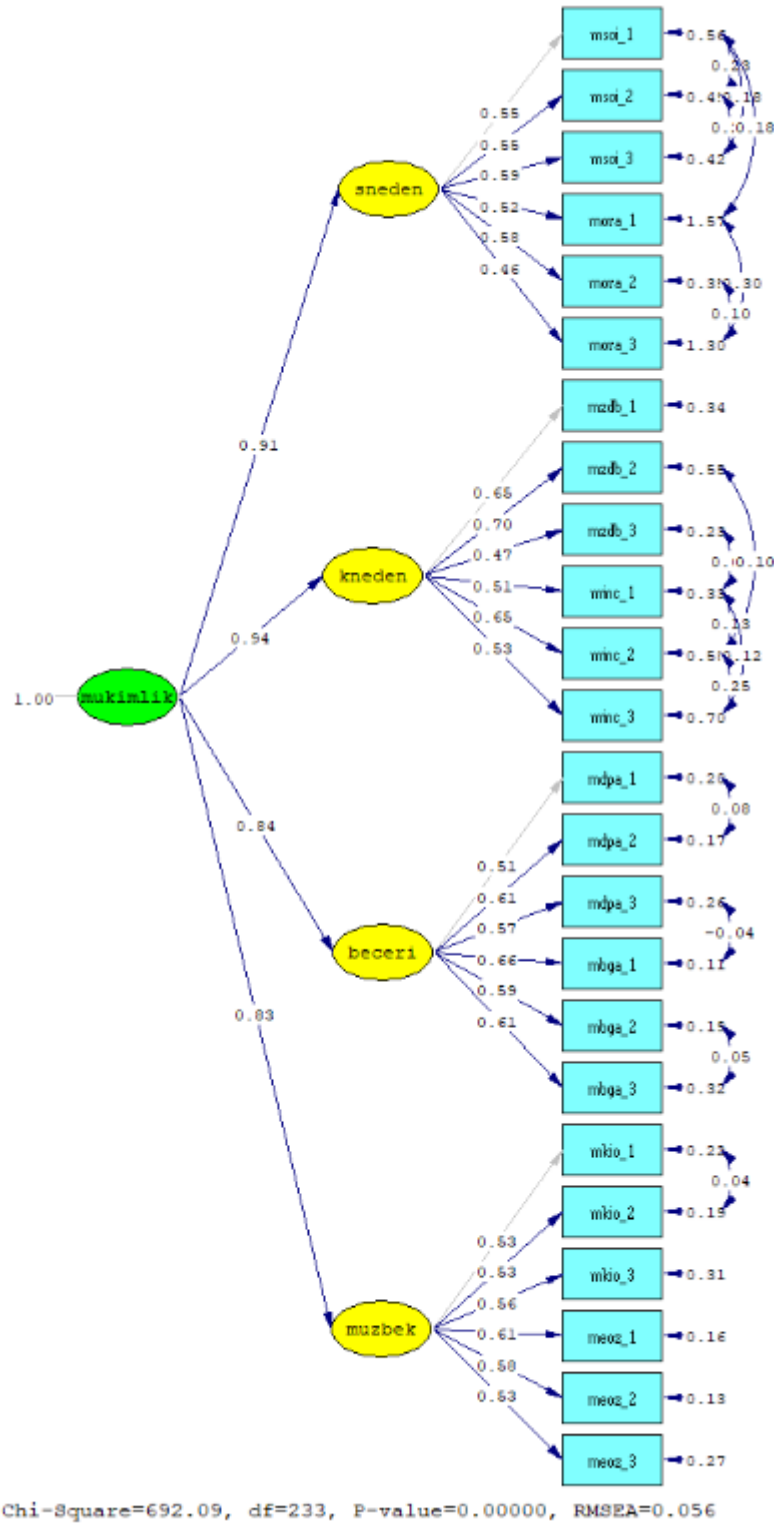
#### 4.2.4.2. Müzisyen kimliğine ilişkin doğrulayıcı faktör analizi sonuçları

Müzisyen kimliğine yönelik yapılan ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen uyum indeksi değerlerine Tablo 4.23'te yer verilmiştir.

**Tablo 4.23.** Müzisyen kimliği ölçeğine yönelik DFA sonuçları.

$\chi^2$	Sd	CFI	NNFI	SRMR	RMSEA
692.09	233	.99	.98	.045	.056

Tablo 4.23'e göre model, uyum indeksleri (CFI, NNFI, RMSEA) ile iyi bir uyum göstermektedir. Faktör yükleri .46 ve .70 arasında değişmektedir. İç tutarlılık güvenilirliğine ilişkin alfa katsayıları sosyal nedenler faktörü için .80, kişisel nedenler faktörü için .85, müziği hissederek beceriyi sergileme faktörü için .91 ve müzisyenlikten kişisel beklentiler faktörü için .91 olarak hesaplanmıştır. Bu katsayılar, söz konusu faktörlerin iç tutarlılık güvenilirliklerinin yeterli olduğunu göstermektedir (George ve Malley, 2003; Büyüköztürk, 2008; Durmuş ve diğerleri, 2011). Yapılan modifikasyonlar sonrasında ikinci düzey DFA gerçekleştirilerek söz konusu ölçeğin dört boyutlu faktör yapısı ve faktörler arasındaki ilişkileri Şekil 4.2'de gösterilmiştir.



Şekil 4.2. Müzisyen kimliği ölçeğine yönelik ikinci düzey DFA sonucu.

Özetle, müzisyen kimliği ölçeğinde “Müzisyen olmak istiyorum çünkü...” ifadesi için “sosyal nedenler” faktörü (sosyal ikna ve örnek alma) ve “kişisel nedenler” faktörü



(müzisyenliği değerli bulma ve inanç), “Müzisyen olursam...” ifadesi için “beceri” faktörü (müzisyenlikte duyguyu paylaşma ve müzisyenlikte beceriyi gösterme arzusu), “Müzisyen olursanız kendinizden neler beklersiniz?” ifadesi için “kişisel beklentiler” (kişilik özellikleri ve mesleki özellikler) faktörü yer almıştır. Söz konusu faktörler, nitel aşamadaki çalışma grubundaki öğrenci görüşlerini destekler niteliktedir.

Sonuç olarak, 12 faktörlü ve 61 maddeli modelin araştırmanın örnekleminde elde edilen verilerle iyi bir uyum gösterdiği saptanarak söz konusu ölçeğin faktöriyel yapısının araştırmanın örneklemini kapsamında doğrulandığını göstermektedir.

### 4.3. Müzik Öğretmeni Adaylarının Öğretmen ve Müzisyen Kimlikleri ile Mesleki Planları ve Kariyer Geliştirme Arzuları Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular ve Yorumlar

#### 4.3.1. Korelasyon analizi

Araştırmanın ikinci sorusu kapsamında öncelikle gizil değişkenlerden hareketle korelasyon analizi gerçekleştirilmiştir. Korelasyon katsayılarının yorumlanmasında .10'dan daha küçük korelasyon katsayıları zayıf, .30 ile .50 arasında olan katsayılar orta, .50'den büyük katsayılar güçlü ilişkiler olarak yorumlanmıştır (Cohen, 1988). Analiz sonuçlarına Tablo 4.24'te yer verilmiştir.

**Tablo 4.24.** Betimsel istatistikler ve korelasyon analizi sonuçları.

Değişken	$\bar{X}$	SS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
1.Kişilik	17.38	2.56	-															
2.İnanç	11.33	2.47	.35	-														
3.Değer	13.31	2.02	.51	.41	-													
4.Örnek alma	11.85	2.57	.25	.42	.45	-												
5.Sosyal ikna	12.92	1.96	.41	.58	.46	.50	-											
6.Arzu	42.59	3.69	.44	.24	.61	.28	.32	-										
7.Öğrt.beklenti	37.65	3.38	.45	.22	.59	.31	.29	.76	-									
8.Israrlı olma	12.06	2.81	.31	.36	.53	.35	.31	.26	.28	-								
9.Beceri	27.05	3.75	.31	.28	.29	.28	.36	.35	.43	.13	-							
10.Kişisel beklenti	31.69	4.13	.41	.30	.42	.30	.36	.48	.62	.27	.75	-						
11.Kişisel neden	25.49	4.06	.31	.41	.39	.37	.49	.38	.42	.27	.74	.69	-					
12.Sosyal neden	24.23	4.27	.34	.48	.31	.52	.65	.29	.32	.33	.55	.57	.75	-				
13.Planlanan çaba	25.17	3.08	.43	.38	.58	.37	.45	.48	.46	.48	.38	.50	.39	.35	-			
14.Plan. ısrarlılık	23.39	4.90	.35	.39	.61	.42	.38	.29	.33	.71	.18	.24	.28	.25	.64	-		
15.Mesleki g.arz.	30.59	4.47	.41	.34	.51	.30	.37	.43	.48	.36	.34	.46	.31	.30	.67	.53	-	
16.Liderlik arzusu	21.23	6.35	.21	.25	.17	.37	.25	.12	.14	.28	.21	.21	.26	.28	.31	.35	.37	-

Not: Tabloda yer alan tüm katsayılar en az  $p < .05$  düzeyinde anlamlıdır.

Verilerin analizi sonucunda, müzik öğretmeni adaylarının öğretmen kimliği ile müzisyen kimliği arasında anlamlı ve güçlü bir ilişki olduğu bulunmuştur ( $r = .68$ ). Söz konusu güçlü ilişkinin, konu ile ilgili literatürde sıklıkla dile getirilen ve hem sanatçı hem de öğretmen kimliği ile ilgili özellikleri daha kapsamlı bir kimlik boyutu içerisinde barındıran ‘sanatçı öğretmen kimliği’ne bir kanıt teşkil ettiği söylenebilir (Woodford, 2002; Campbell, 2004; Pellegrino, 2009; Harrison, 2010, Ballantyne, Kerchner ve Aróstegui, 2012; Bennett ve Chong, 2017). Buna göre, ‘sanatçı öğretmen kimliği’ öğretmen/öğretmen adaylarının kimliklerinin öğretmen, alanlarının da müzik olduğu ve bu iki kimliğin iç içe bir yapı içerisinde olduğu ve birbirinden ayrı düşünülmemesi şeklinde tanımlanabilir. Ayrıca öğretmen kimliği ile mesleki planlar ( $r = .81$ ) ve müzisyen kimliği ile mesleki planlar arasında da anlamlı ve güçlü bir ilişki olduğu gözlenmiştir ( $r = .53$ ).

Tablo 4.24 incelendiğinde adayların öğretmen kimliği ile mesleki planları arasında liderlik arzusu ( $r = .21, .25$  vb.) dışındaki tüm faktörlerin pozitif yönde ve orta ya da güçlü biçimde ilişkilendiği söylenebilir. Ayrıntılı olarak kişilik özellikleri ( $r = .43$ ), inanç ( $r = .38$ ), değer ( $r = .58$ ), örnek alma ( $r = .37$ ), sosyal ikna ( $r = .45$ ), arzu ( $r = .48$ ), öğretmenlikten beklenti ( $r = .46$ ) ve ısrarlı olma ( $r = .48$ ) ile planlanan çaba arasında pozitif yönde ve orta düzeyde ilişkilerin bulunduğu görülmektedir. Diğer yandan, kişilik özellikleri ( $r = .41$ ), değer ( $r = .51$ ), örnek alma ( $r = .30$ ) ile mesleki gelişim arzusu arasında pozitif yönde ve orta düzeyde ilişkilerin bulunduğu görülmüş ve iki değişken ile öğretmen kimliği arasında benzer sonuçlar elde edilmiştir.

Adayların müzisyen kimliği ile mesleki planları arasında ise liderlik arzusu ( $r = .21, .26$ ) ve planlanan ısrarlılık dışındaki tüm faktörlerin pozitif yönde ve orta biçimde ilişkilendiği söylenebilir. Ayrıntılı olarak beceri ( $r = .38$ ), kişisel beklenti ( $r = .50$ ), kişisel neden ( $r = .39$ ) ve sosyal neden ( $r = .35$ ) ile planlanan çaba arasında pozitif yönde ve orta düzeyde; beceri ( $r = .34$ ), kişisel beklenti ( $r = .46$ ), kişisel neden ( $r = .31$ ) ve sosyal neden ( $r = .30$ ) ile mesleki gelişim arzusu arasında da pozitif ve orta düzeyde ilişkilerin bulunduğu görülmüştür. Planlanan çaba ve mesleki gelişim arzusu faktörü ile müzisyen kimliği arasında benzer sonuçlar elde edilmiştir. Diğer yandan, müzisyen kimliği ile planlanan ısrarlılık faktöründe .18 ve .28 arasında değişen katsayılarla zayıf düzeyde bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Bunun nedeni, müzisyenlerin sağlık güvencesinin olmayışı, ekonomik gelirdeki düzensizlik, çalışma koşulları ve çalışma saatlerindeki düzensizlik

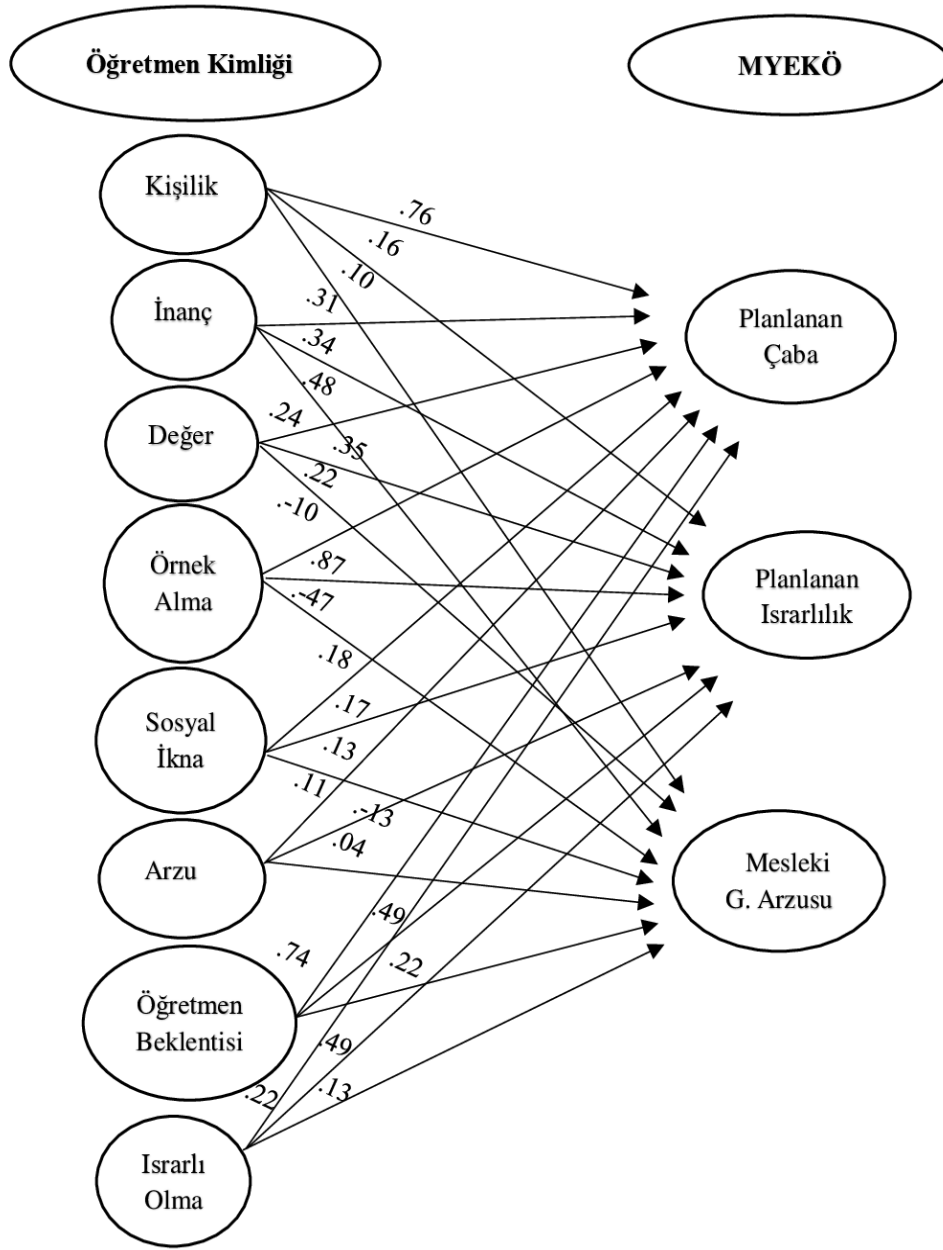
gibi etkenler olabilir. Bu negatif durumlar, onların mesleklerini sürdürme ile ilgili kafa karışıklığı yaşamalarına ve buna bağlı olarak mesleği sürdürmede ısrarlı olmamalarına neden olabilir.

Genel olarak faktörlerin standart sapmalarına bakıldığında liderlik arzusu dışındaki faktörler homojen olarak dağılmıştır. Liderlik arzusu (SS = 6.35) faktörünün diğer faktörlere göre görece yüksek olması, heterojenliğinin fazla olmasından ve söz konusu değişkenler ile zayıf bir ilişkisi olmasından kaynaklanmıştır. Buna göre, öğretmen ve müzisyen kimliği ile liderlik arzusunun faktörü zayıf düzeyde ilişkilendirilmiştir. Bu sonuç yöneticiliğin ayrı bir yeterlik alanı içermesi ve öğretmen adaylarının yöneticiliği ayrı bir görev alanı görmesi ile yorumlanabilir. Türkiye’de öğretmenlik ile yöneticilik görevi değerlerinin karıştırılması ve adayların da bu görev ile ilgili yeterli bilgi birikimine sahip olmaması ve bu görev alanında hâlen tartışmaların olduğu göz önünde bulundurulduğunda sonucun bu olması kaçınılmazdır (Cemaloğlu, 2005). Öğretmenlik mesleğinde liderlik arzusunun zayıf düzeyde olması, bundan önceki araştırmalardan elde edilen bulgularla da tutarlılık göstermektedir (Eren ve Tezel, 2010; Eren, 2012a; Eren, 2012b; Eren 2012c; Eren, 2014).

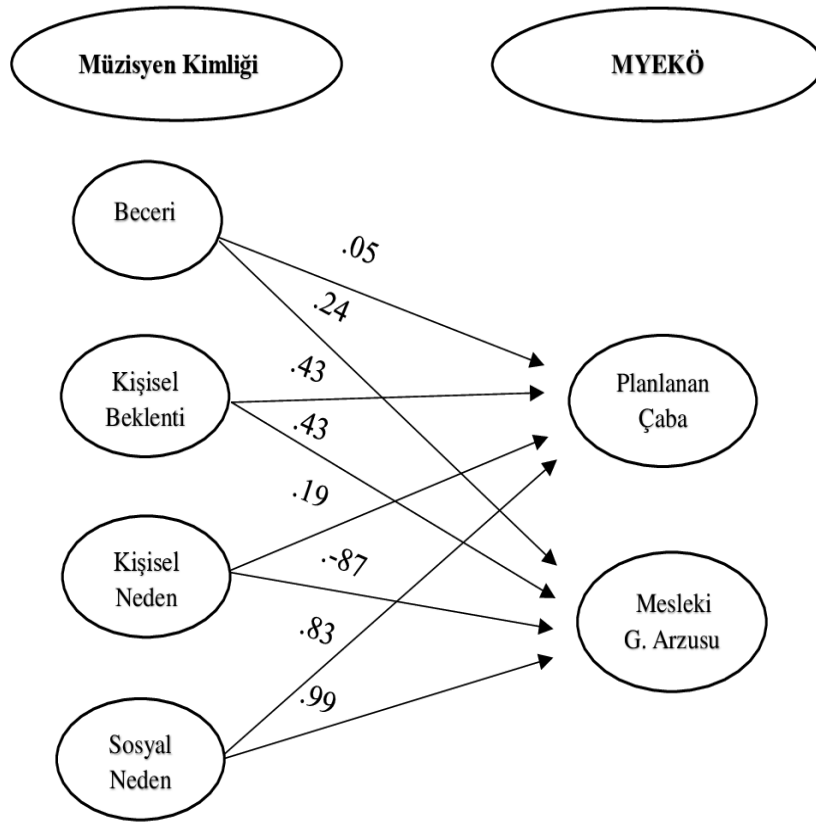
Diğer taraftan, korelasyon analizi sonuçlarında da görüldüğü gibi öğretmen kimliği ve mesleki planların ( $r = .81$ ) yüksek bir ilişkisinin olması, öğretmen kimliği oluşturma sürecinde ve gelişiminde kariyer kuramlarının (bkz. Tablo 2.1) kariyer planlarının (Olsen, 2008), beklenti-değer teorisinin (Wigfield ve Eccles, 2000), FIT-Choice modelinin (Watt ve Richardson, 2007) ve MYEKÖ modelinin (Watt ve Richardson, 2008) içinde barındırdığı unsurların etkileşimi ile ilgilidir. Örneğin, Super (1980)’in mesleki gelişimi ve mesleği sürdürmesi; Holland (1997)’in mesleki kimlik belirleme ve birey-çevre etkileşimi; Savickas (2005)’in kişisel gelişimi; Gottfredson (2005)’in mesleki hedefler ve kendini yaratma süreçleri; Lent, Brown ve Hackett (1994)’in akademik ve kariyer tercihi gibi kariyer kuramları hakkındaki görüşleri ve ayrıca Watt ve Richardson (2007)’in öğrencilerin geleceğini şekillendirme ve onlarla çalışma isteği, kişisel değerler, sosyal etkiler gibi unsurlardan meydana gelen modeli, öğretmen kimliğini etkileyebilir ve destekleyebilir.

#### 4.3.2. Yapısal eşitlik modellemesi

Araştırmanın ikinci sorusu kapsamında, korelasyon analizinden elde edilen bulgulardan hareketle yapısal bir model oluşturulmuştur. Bu model, gizil değişkenlerden hareketle daha güvenilir bir analiz tekniği olarak gerçekleştirilmiştir. Modelde, müzik öğretmeni adaylarının öğretmen ve müzisyen kimliği bağımsız değişken; mesleki ve kariyer geliştirme arzuları ise bağımlı değişken olarak belirlenmiştir. Başlangıç modelinde “verilerin analizi” bölümünde de açıklandığı gibi, müzik öğretmeni kimliği ve müzisyen kimliği iki ayrı model olarak değerlendirilmiştir. Korelasyon analizi sonucu, MYEKÖ’de yer alan “liderlik arzusu” (öğretmen - müzisyen kimliği) ve “planlanan ısrarlılık (müzisyen kimliği) korelasyon katsayıları .29 ve .30’un altında olduğu için başlangıç modelinde yer almamıştır. Buradan hareketle, başlangıç modeli korelasyon analizine dayalı olarak oluşturulmuş ve Şekil 4.3 ve Şekil 4.4’te gösterilmiştir.



Şekil 4.3. Öğretmen kimliğine yönelik başlangıç modeli.



**Şekil 4.4.** Müziyen kimliğine yönelik başlangıç modeli.

Model, uyum iyiliği (CFI,GFI ve NNFI) ve uyum kötülüğü (RMSEA ve SRMR) indeksleri aracılığıyla değerlendirilmiştir. Analiz sonucunda başlangıç modeline ilişkin uyum iyiliği ve uyum kötülüğü indekslerinin kabul edilebilir değerlere sahip oldukları saptanmıştır (Müzik öğretmeni kimliği için;  $\chi^2(1069) = 2987.582$ ; GFI = .838; CFI = .977; NNFI = .975; SRMR = .056; RMSEA = .053; Müziyen kimliği için,  $\chi^2(475) = 1344.945$ ; GFI = .885; CFI = .983; NNFI = .981; SRMR = .044; RMSEA = .053). YEM analizine ilişkin sonuçlar Tablo 4.25 ve Tablo 4.26’da özetlenmiştir.

**Tablo 4.25.** Öğretmen kimliğine yönelik başlangıç modeliyle ilgili yapısal eşitlik modellemesi analiz sonuçları.

Bağımlı değişken	Bağımsız değişken	B	SH	t
Planlanan Çaba	Kişilik	.76	.04	1.602
	İnanç	.31	.05	.575
	Değer	.24	.07	3.556***
	Örnek Alma	-.10	.06	-.164
	Sosyal İkna	.18	.06	3.098***
	Arzu	.11	.06	1.859
	Öğrt. Beklenti	.74	.06	1.200
	Israrlı Olma	.22	.05	4.663***
Plan. Israrlılık	Kişilik	.16	.04	.359
	İnanç	.34	.04	.697
	Değer	.35	.06	5.608***
	Örnek Alma	.87	.05	1.623
	Sosyal İkna	.17	.05	.324
	Arzu	-.13	.06	-2.323*
	Öğrt. Beklenti	.49	.06	.872
	Israrlı Olma	.49	.04	10.970**
Mesleki G.Arz.	Kişilik	.10	.05	2.078*
	İnanç	.48	.06	.850
	Değer	.22	.07	3.055**
	Örnek Alma	-.47	.06	-.760
	Sosyal İkna	.13	.06	2.155**
	Arzu	.04	.06	.065
	Öğrt. Beklenti	.22	.07	3.382***
	Israrlı Olma	.13	.05	2.659**

\* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$ ; \*\*\* $p < .001$

Tablo 4.25'e bakıldığında planlanan çaba faktörünün değer, sosyal ikna, ısrarlı olma faktörünü anlamlı düzeyde yordadığı görülmekteyken kişilik, inanç, örnek alma, arzu, öğretmen beklentisi faktörünü ise anlamlı düzeyde yordamadığı görülmektedir. Diğer yandan planlanan ısrarlılık faktörünün değer ve ısrarlı olma faktörünü anlamlı ve pozitif yönde yordadığı ve arzu faktörünü ise anlamlı ve negatif yönde yordadığı görülmektedir. Mesleki gelişim arzusu faktörünün kişilik, değer, sosyal ikna, öğretmen beklentisi ve ısrarlı olma faktörünü anlamlı düzeyde yordadığı görülmekteyken inanç, örnek alma ve arzu faktörünü anlamlı düzeyde yordamadığı görülmektedir.

Buna göre, müzik öğretmeni adaylarının mesleklerinde kalmak için çaba harcamaları ile öğretmenlik mesleğini değerli ve kutsal bulmaları, bu düşüncelerle yetişmiş bireylerin doğal olarak sosyal çevresinin de aynı görüşte olup onların iyi bir öğretmen olacağını düşünmeleri ve öğretmenlik mesleğinde kalma ısrarlığı birbirilerini destekleyici bir durumdur. Özetle, öğretmen kimliği başlangıç modelinde de görüldüğü



gibi, öğretmen adaylarının planlanan çabaları ile değer, sosyal ikna ve ısrarlı olma faktörlerinin pozitif yönde olması, onların müzik öğretmeni kimliğinin oluşumu ve gelişimi için destekleyici bir unsurdur. Diğer yandan, anlamlı ve pozitif yönde ortaya çıkan başka bir sonuç ise öğretmen adayının mesleğinde kalacağından ne kadar emin olması durumu ve mesleğinde ne kadar çalışmayı planladığı ile mesleğe verdiği değer doğru orantılıdır. Son olarak, öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerini sürdürmeleri ve arzulama durumlarının, adayların kişisel özellikleri (örneğin, sabırlı, anlayışlı, iletişim ve empati becerisine sahip olan); mesleği değerli bulması; öğrencilerinin müzik alanında gelişimlerini istemesi ve arzulama durumu ve ayrıca mesleğini sürdürmede ısrarlı olma durumlarının, mesleki gelişim arzusu faktörü ile pozitif ilişkisi beklenen bir sonuçtur. Ayrıca, öğretmen adayının kendini geliştirme arzusunun devamlılığının, öğretmen kimliğine önemli ve olumlu katkı sağlayacağı söylenebilir.

**Tablo 4.26.** Müzisyen kimliğine yönelik başlangıç modeliyle ilgili yapısal eşitlik modellemesi analiz sonuçları.

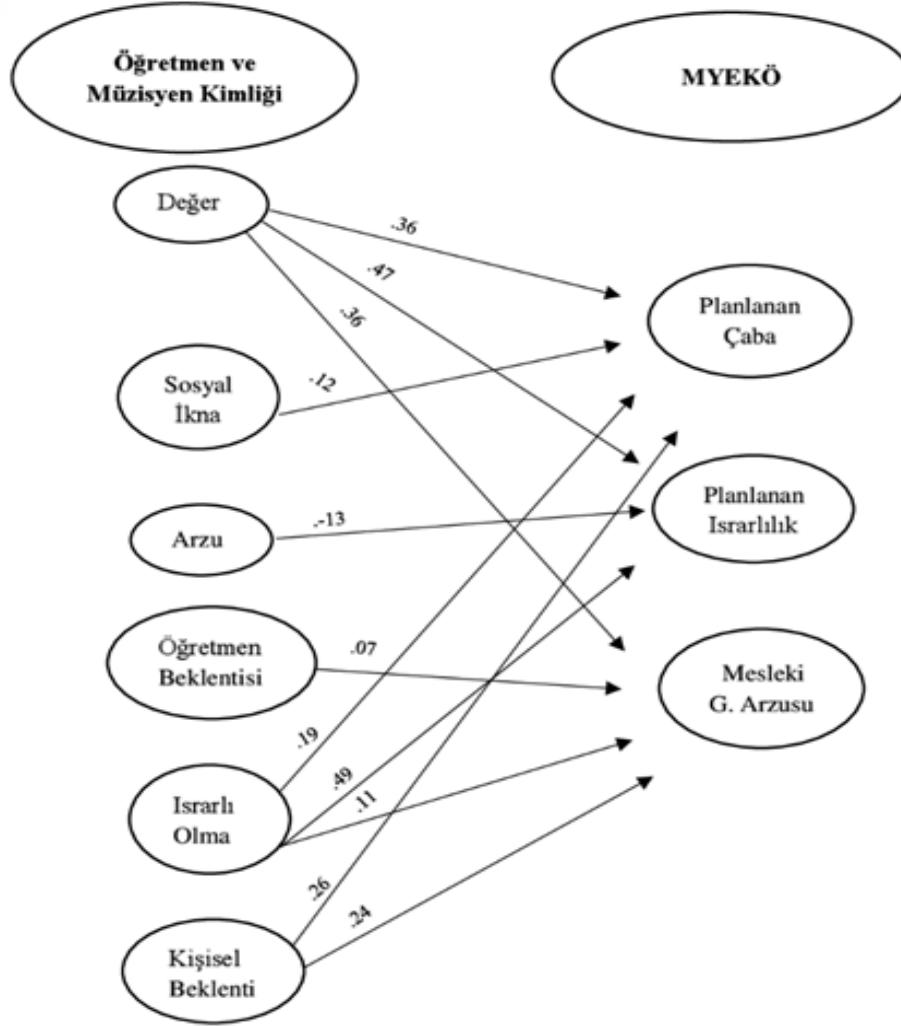
Bağımlı değişken	Bağımsız değişken	<i>B</i>	<i>SH</i>	<i>t</i>
Planlanan Çaba	Beceri	.05	.08	.062
	Kişisel Beklenti	.43	.07	6.030***
	Kişisel Neden	.19	.11	.177
	Sosyal Neden	.83	.08	.998
Mesleki G.Arz.	Beceri	.24	.08	.297
	Kişisel Beklenti	.43	.07	5.885***
	Kişisel Neden	-.87	.11	-.0797
	Sosyal Neden	.99	.08	1.168

\*\*\* $p < .001$

Tablo 4.26'ya bakıldığında planlanan çaba faktörünün kişisel beklenti faktörünü anlamlı düzeyde yordadığı görülmekteyken, beceri, kişisel neden ve sosyal neden faktörlerini anlamlı düzeyde yordamadığı görülmektedir. Diğer yandan, mesleki gelişim arzusu faktörünün sadece kişisel beklenti faktörünü anlamlı düzeyde yordadığı ve diğer faktörleri yordamadığı görülmektedir. Buna göre, öğretmen adaylarının müzisyen kimliklerinde etkili olan faktör, kişisel beklenti faktörüdür. Söz konusu kimliğin, adayların planladıkları çaba ve mesleki gelişim arzuları ile yalnızca kişisel beklentilerin (örneğin, çalışkan, teknik becerisi yüksek, özgün eserler ortaya koyan bir müzisyen olmak vb.) pozitif yönde olduğu saptanmıştır. Müzisyenlik; sürekli kendini geliştirme üzerine kurulan, teknik beceriyi aktif tutan ve ileri teknik beceri sergileme üzerine kurulu olan,

yenilikçi anlayış ile özgün ve çağdaş eserlerin ortaya konulduğu bir meslek olduğundan adayların mesleğine olan çabalarını ve gelişimlerini sadece kişisel beklenti faktörü üzerine koymaları beklenen bir sonuç olabilir.

Ayrıca her iki başlangıç modelinde parametre tahminleri, eğer  $t$  değerleri 1.96'yı aşarsa .05 düzeyinde ve 2.56'yı aşarsa .01 düzeyinde ve 3.29'u aşarsa .001 düzeyinde anlamlıdır, şeklinde yorumlanmıştır (Tabachnick ve Fidell, 2015; Çokluk ve diğerleri, 2014). Özetle, YEM analizi sonucunda, başlangıç modelinden elde edilen bulgulardan hareketle nihai bir model oluşturulmuş ve anlamlı olmayan ilişkiler çıkartılarak tek bir model altında toplanmıştır. Nihai model Şekil 4.5'te yer almaktadır.



Şekil 4.5. Nihai model.

Yapılan analiz sonucunda nihai model, başlangıç modeli ile benzer bir uyum göstermiştir. Nihai modele ilişkin uyum iyiliği ve uyum kötülüğü indekslerinin kabul edilebilir değerlere sahip oldukları saptanmıştır ( $\chi^2(913) = 2688.687$ ; GFI = .841; CFI = .981; NNFI = .979; SRMR = .055; RMSEA = .055). CFI ve NNFI değerlerinin .95'in üzerinde olması, modelin mükemmel bir uyuma karşılık geldiği anlamını taşır (Çelik ve Yılmaz, 2016, Çokluk ve diğerleri, 2014). Nihai model için, YEM analizine ilişkin sonuçlar Tabla 4.27'de özetlenmiştir.

**Tablo 4.27.** Nihai modele ilişkin yapısal eşitlik modellemesi analiz sonuçları.

Bağımsız değişken	Bağımlı değişken	<i>B</i>	<i>SH</i>	<i>t</i>
Değer	Planlanan Çaba	.36	.05	6.880***
	Plan. Israrlılık	.47	.05	8.485***
	Mesleki G.Arz.	.36	.06	5.696***
Sosyal İkna	Planlanan Çaba	.12	.04	2.997**
Arzu	Plan. Israrlılık	-.13	.04	-3.345***
Öğrt. Beklenti	Mesleki G.Arz.	.07	.06	1.163
Israrlı Olma	Planlanan Çaba	.19	.05	4.204***
	Plan. Israrlılık	.49	.04	11.039***
	Mesleki G.Arz.	.11	.05	2.344*
Kişisel Beklenti	Planlanan Çaba	.26	.04	6.860***
	Mesleki G.Arz.	.24	.05	5.095***

\* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$ ; \*\*\* $p < .001$

Tablo 4.27'ye bakıldığında değer faktörünün planlanan çaba, planlanan ısrarlılık ve mesleki gelişim arzusu faktörlerini anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir ( $p < .001$ ). Sosyal ikna faktörünün planlanan çaba faktörünü ( $p < .01$ ) anlamlı düzeyde yordadığı ve arzu faktörünün planlanan ısrarlılık faktörünü negatif yönde ve anlamlı düzeyde ( $p < .001$ ) yordadığı görülmektedir. Öğretmen beklentisi faktörünün ise mesleki gelişim arzusu faktörünü anlamlı düzeyde yordamadığı görülmektedir. Diğer yandan, ısrar faktörünün planlanan çaba ( $p < .001$ ), planlanan ısrarlılık ( $p < .001$ ) ve mesleki gelişim arzusu ( $p < .05$ ) faktörleri anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir. Ayrıca kişisel beklenti faktörünün planlanan çaba ( $p < .001$ ) ve mesleki gelişim arzusu ( $p < .001$ ) faktörünü anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir. Buna ek olarak, nihai modelin parametre tahminleri, eğer *t* değerleri 1.96'yı aşarsa .05 düzeyinde ve 2.56'yı aşarsa .01 düzeyinde ve 3.29'u aşarsa .001 düzeyinde anlamlıdır, şeklinde yorumlanmıştır (Tabachnick ve Fidell, 2015; Çokluk ve diğerleri, 2014).

Tablo 4.27’de yer alan sonuçlar doğrultusunda ortaya çıkan bulguların yorumlanmasında öğretmen kimliği/müzik öğretmeni kimliği, müzisyen kimliği ve mesleki planların içinde bulundurduğu değişkenler olmak üzere üç ayrı konu alanına yer verilmiştir. Buradan hareketle, nihai modelden elde edilen sonuçlar doğrultusunda dört bulgudan bahsedilebilir. Birinci bulgu, öğretmen kimliğinde yer alan “öğretmenliği değerli bulma” ile öğretmen adaylarının mesleklerinde çaba harcamayı düşünmesi, mesleklerinde ne kadar kalacaklarını bilmesi ve buna emin olmaları ve kendilerini mesleki anlamda geliştirmeye istekli olması arasında ilişkinin olduğunu göstermiştir. Söz konusu bulgu, kişinin o mesleğe değer yüklemesi, mesleği değerli bulması ve kutsal olarak görmesi ile gelecekte yapacağı mesleği sürdürmesi, çabalaması ve istekli olma durumunu beraberinde getirmesi bakımından beklenen bir sonuçtur. Konuyla ilgili literatürde, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumların ve geleceğe ilişkin planların öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri sürede belirlenmesi gerekliliği (Yanık, Sezen ve Uzun, 2012), mesleği sürdürme (Super, 1990) ve ayrıca en önemlisi Beklenti-Değer teorisi (Wigfield ve Eccles, 2000) ve FIT-Choice modelinde (Watt ve Richardson, 2007) yer alan mesleği değerli bulma durumu, araştırmada geliştirilen ölçekte yer alan değerli bulma faktörünü desteleyici bir unsurdur.

Örneğin, Draves (2018), müzik öğretmenlerinin mesleki kimliklerini nasıl sürdürdükleri ya da ihmal ettikleri üzerine yaptığı çalışmada, mesleki gelişim, ebeveyn katılımı, öğrenci başarısı ve mesleki akranlar olmak üzere dört tema geliştirmiştir. Katılımcılar (ortaokulda müzik dersi ve çalgı eğitimi veren öğretmenler) öğrenci ve velilerden kimliklerini kazanmada önemli bir destek almıştır. Öğretmenlerin mesleki gelişimi ve başarılarını desteklemek için stratejilerin belirlenmesi şeklinde bir öneri sunulmuştur. Benzer şekilde, McClellan (2017), müzik öğretmenliği programında kimlik inşasının tanımlanması için teorik bir çerçeve sunarak, bu mesleği yapacak olan adayların kimliklerini ileriye taşıyarak sağlam bir zemin hazırlamayı ve hayatlarını mesleki anlamda zenginleştirmeyi amaçlamıştır. Ballantyne ve Zhukov (2017) ise çalışmalarında, görüşme yapılan öğretmenlerin çoğunun hayata ve kariyer kavramına olumlu baktığını ve bunun mesleki ve kişisel beceriler ile bağlantısının olduğunu tespit etmiştir. Kariyerlerinin başında olan öğretmenlerin hayatında yer alan bu gelişim göstergesi, mesleğin ilk yıllarında destek ve hazırlık konusunda yeni bir bakış açısı sunabilir. Buradan hareketle, öğretmen adaylarının kimliklerinin gelecekteki meslekleri açısından

geliştirilmesi, mesleği değerli bulması ve benimsemesi gerekliliği çıkarımında bulunulabilir.

İkinci bulgu, öğretmen kimliğinde yer alan “sosyal ikna” ile öğretmen adaylarının mesleklerinde çaba harcamayı düşünme arasında ilişkinin olduğunu göstermiştir. Diğer bir deyişle, bu bulgu, adayların sosyal çevresinde olan kişilerin düşünceleri ile gelecekte yapacakları mesleklerinde planladıkları çabanın anlamlı bir ilişkisi olduğunu göstermiştir. Ek olarak, öğretmen kimliğinde yer alan “öğrencileri geliştirme arzusu” ile adayların öğretmenlik mesleğinde kalmada ısrarlı olma arasında ilişkinin olduğunu göstermiştir. Adayların öğrencilerine bilgi aktarma isteği, geleceği planlarken beraberinde meslekte kalıcı olmayı hedeflemeleri ve ısrarlı olma durumlarını da beraberinde getirecektir. Bu bulguyu destekleyici bir çalışmada, öğretmen kimliğinin gelişmesinde adayın kişisel özellikleri, öğretme isteği ve lisans 3. sınıftan itibaren öğretmen gibi hissetme durumlarının etkili olduğu belirtilmiştir (Yaşar, Karabay ve Bilaloğlu, 2013). Ayrıca Watt ve Richardson (2007)’ın modelinde de çocukların ve gençlerin geleceğini şekillendirme ve onlarla çalışma isteği de söz konusu bulguyu destekleyebilir.

Üçüncü bulgu, öğretmen kimliğinde yer alan “ısrarlı olma” ile öğretmen adaylarının mesleklerinde çaba harcamayı düşünmesi, mesleklerinde ne kadar kalacaklarını bilmesi ve buna emin olmaları ve kendilerini mesleki anlamda geliştirmeye istekli olması arasında ilişkinin olduğunu göstermiştir. Söz konusu bulgudan hareketle, adayların mesleklerini sürdürmede genel olarak umutlu olduğu ve bu bağlamda mesleki planlarında da gerekli çaba, ısrarlılık ve gelişim arzusunu gösterebilecek durumda oldukları söylenebilir. Konu ile ilgili literatürde bu bulguya benzer bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak dolaylı olarak adayların mesleki kimliklerini oluşturmada o meslekte kalabilecek inanca sahip olmaları (Yaşar, Bilaloğlu ve Karabay, 2009; Chi, 2009; Dilci ve Gür, 2008), başarılı bir öğretmen olmayı hedeflemeleri (Hargreaves ve Marshall, 2003) ve mesleki kimliğin oluşumuna destek verilen çalışmaların (Beijard ve diğerleri, 2004) olması, öğretmen adaylarının çalışmayı planladıkları süreyi etkileyici unsurlar olarak belirtilebilir.

Dördüncü bulgu, müzisyen kimliğinde yer alan “kişisel beklenti” ile öğretmen adaylarının mesleklerinde çaba harcamayı düşünme ve kendilerini mesleki anlamda

geliştirmeye istekli olması arasında pozitif bir ilişkinin olduğunu göstermiştir. Söz konusu bulgudan hareketle, müzisyen kimliğinde sadece kişisel beklentinin olduğu; beceri, sosyal ve kişisel nedenler faktörlerinin planlanan çaba ve mesleki gelişim arzusunu etkilemediği görülmektedir. Bu doğrultuda, bir müzisyenin önceliğinin kendini geliştirmek olduğu ve mesleğindeki çaba ve gelişimini bu yönde sürdüreceği söylenebilir. Örneğin, Roberts (1991), adayların kendilerini müzisyen olarak gördüklerini, öğretmenliğin ne olduğunu anlamaları için önce kimliklerini inşa etmeleri ve üniversiteye girerken öğretmen mi müzisyen mi olacaklarına karar vermeleri gerekliliğini vurgulamıştır. Diğer yandan, Ballantyne ve Grootenboer (2012), öğretmenlerin kendilerini müzisyen olarak tanımladıklarını ve bu durumun öğretmenlik uygulamasında nasıl algıladıkları ve hissettikleri ile ortaya konduğunu tespit etmiştir. Diğer yandan Bennett ve Chung (2017), öğretmen adaylarının kendilerini hem öğretmen hem de müzisyen olarak tanımladıklarını tespit etmiştir. Çünkü adaylar öğretmen olmak için çaba gösterecekleri birçoğu müzisyen olmanın bir müzik öğretmeni için önemli olduğunu ifade etmiştir. Buradan hareketle, öğretmen adaylarının müzisyen kimliğinin öğretmen kimliği ile iç içe olduğu ve birbirinden ayrı düşünülmemesi gerekliliği, adayların öğrencilerine müziği öğretirken müzisyenliğin de gerektirdiği teknik beceri, müzikal bilgi, yetenek gibi unsurları da benimseyerek öğretmen kimliklerini pekiştirmesi ve desteklemesi gerekliliği söylenebilir. Ayrıca müzisyen kimliğinin öğretmenlik anlamında adayın kişisel beklentisini yüksek tutacak olması ve kendini müzik alanında da geliştirme düşüncesi öğretmen kimliği için pozitif bir etkileşim olabilir.

## V. BÖLÜM

### 5. Sonuçlar ve Öneriler

Bu bölümde, araştırmanın bulguları doğrultusunda elde edilen sonuçlarla birlikte müzik öğretmeni eğitime ilişkin öneriler ve gelecekte yapılacak araştırmalara ilişkin önerilere yer verilmiştir.

#### 5.1. Araştırmanın Birinci Sorusuna Yönelik Sonuçlar

Araştırmanın birinci sorusu bağlamında elde edilen bulgulardan hareketle, müzik öğretmeni adaylarının görüşleri doğrultusunda kategori ve temalar ortaya çıkmıştır. Toplam on bir soru için elde edilen bulgular kapsamında, müzik öğretmeni adayları ağırlıklı olarak (1) müzisyenlik teması, (2) müzik ile ilgili tema, (3) kendini geliştirme arzusu, (4) öğretmenlik ile ilgili düşüncede değişim olmaması, (5) öğretmenlik arzusu-sürdürme arzusu, (6) öğretim teması-aktarım kategorisi, (7) duyuşsal tema-bilgiyi aktarma becerisi kategorisi, (8) bilişsel anlam teması-bilgiyi aktarma kategorisi, (9) müzisyenliğin mesleki özellikler teması-teknik becerisi yüksek olma kategorisi şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir. Buna ek olarak, müzik öğretmeni adayları hem öğretmenliği hem de müzisyenliği tercih ederek iki mesleği birbirinden ayrı düşünmediklerini ve bu iki mesleğin birbirinin tamamlayıcısı olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca müzik öğretmeni adayları “Müzik eğitimcisi nasıl olmalıdır?” sorusunu cevaplarken birçok farklı kategoriye yönelmiş, ancak adayların çoğunluğu ( $f = 12$ ) “Sabırlı ve alan bilgisine sahip olmalıdır.” demiştir. Bunun anlamı, müzik öğretmeni adaylarının mesleklerinde kendilerini sadece öğretmen olarak görmedikleri, müzisyenliğin de mesleklerinde ayrılmaz bir parça olduğu ve müzik öğretmeni kimliği oluşturma sürecinde öğretmenlik ve müzisyenlik arasındaki pozitif ilişkinin göz ardı edilmemesi gerektiği sonucunun çıkabileceğidir.

## 5.2. Araştırmanın İkinci Sorusuna Yönelik Sonuçlar

Araştırmanın ikinci sorusu bağlamında gerçekleştirilen analizler aracılığıyla elde edilen bulgulardan hareketle “altı” önemli sonuç çıkarılabilir.

Birincisi, müzik öğretmeni adaylarının öğretmen ve müzisyen kimliğine ilişkin görüşlerinin öğretmen-müzisyen kimliği ölçeği ve MYEKÖ ölçeğinde yer alan faktörler aracılığıyla geçerli ve güvenilir bir biçimde temsil edildiği söylenebilir. Ayrıca, müzik öğretmeni adaylarının öğretmen kimlikleri mesleki planları ile “liderlik arzusu” faktörü dışında anlamlı düzeyde ve pozitif yönde ilişkilendirilmiştir. Buna göre, müzik öğretmeni adaylarının mesleki kimliklerini oluştururken gelecekteki mesleklerini planlama, meslekleri için çaba gösterme ve kariyer arzuları ile önemli ve pozitif ölçüde ilişkilendiği sonucu çıkarılabilir. “Liderlik arzusu” faktörünün zayıf ilişkilendirilmesi durumundan ise liderlik ile ilgili yeterli bilgi birikimine sahip olunmaması ve lider olma durumunun öğretmenlik mesleği içerisinde farklı bir kategoride değerlendirilmesi gerekliliği sonucu çıkarılabilir.

İkincisi, müzik öğretmeni adaylarının müzisyen kimlikleri mesleki planları ile “liderlik arzusu” ve “planlanan ısrarlılık” faktörleri dışındaki tüm faktörler ile anlamlı düzeyde ve pozitif yönde ilişkilendirilmiştir. Buna göre, müzik öğretmeni adaylarının müzisyen kimliği oluşturmada gelecekteki mesleklerinde çaba göstereceği ve kendini geliştirme arzusu ile önemli ölçüde ilişkilendiği sonucu çıkarılabilir. “Liderlik arzusu” ve “planlanan ısrarlılık” faktörlerinin zayıf düzeyde ilişkilendirilmesi ise, müzik öğretmeni adaylarının müzisyen kimliklerinin mesleklerinde ne kadar kalacaklarını bilememesi, Türkiye koşullarında müzisyenliğin tam anlamıyla bir meslek olarak görülmemesi ve doğal olarak kendisini söz konusu meslekte liderlik pozisyonunda görmemesi şeklinde yorumlanabilir.

Üçüncüsü, müzik öğretmeni adaylarının öğretmen kimliklerinde yer alan “öğretmenliği değerli bulma” faktörü, mesleki planları ile anlamlı düzeyde ilişkilendirilmiştir. Buna göre, müzik öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yükledikleri değer, kariyerlerinde gösterecekleri çaba, ısrar ve gelişim arzusuyla doğru orantılı olduğudur.



Ayrıca, müzik öğretmeni adaylarının öğretmen kimlikleri “sosyal ikna” ve “planlanan çaba” faktörleri ile de anlamlı düzeyde ilişkilendirilmiştir. Buna göre, müzik öğretmeni adaylarının aile/öğretmen veya arkadaşlarının, adayın bu mesleği yapabileceğine inanması ve adayın da onların hislerinden yola çıkarak mesleğini planlarken çaba gösterip çevresine karşı olan sorumluluğu boşa çıkarmaması şeklinde yorumlanabilir.

Dördüncüsü, müzik öğretmeni adaylarının öğretmen kimliklerinde yer alan “öğrencileri geliştirme arzuları” faktörü, “planlanan ısrarlılık” faktörü ile anlamlı düzeyde ilişkilendirilmiştir. Buna göre, müzik öğretmeni adaylarının mesleklerini sürdürmede ısrarlı davranışları ile öğrencileri geliştirmek için istekli olma durumunun önemli ölçüde ilişkilendiği sonucu çıkarılabilir. Ayrıca, müzik öğretmeni adaylarının öğretmen kimliklerindeki “öğretmen beklentisi” faktörü ile mesleki planları arasında anlamlı düzeyde farklılık bulunmamıştır. Müzik öğretmeni adaylarının öğretmen beklentisinin kariyer planlarını açıklamada görece sınırlı bir katkısı olduğu şeklinde ifade edilebilir.

Beşincisi, müzik öğretmeni adaylarının öğretmen kimliklerinde yer alan “ısrarlı olma” faktörü, mesleki planları ile anlamlı düzeyde ilişkilendirilmiştir. Buna göre, müzik öğretmeni adaylarının mesleklerini uzun vadede sürdürmelerinin beraberinde, kariyer planlarının da pozitif ve anlamlı olması beklenen bir sonuçtur. Ayrıca, müzik öğretmeni adaylarının müzisyen kimliklerindeki “kişisel beklenti” faktörü, “planlanan çaba” ve “mesleki gelişim arzusu” faktörleri ile anlamlı düzeyde ilişkilendirilmiştir. Bunun anlamı, müzik öğretmeni adaylarının müzisyen kimliğini sürekli olarak geliştirmesi ve kendisinden beklenen performansın daha iyi olması için gerekli çabayı ve isteği göstermesi şeklinde yorumlanabilir.

Altıncısı, müzik öğretmeni adaylarının öğretmen kimliğinin içinde barındırdığı faktörlerden kişilik, inanç ve örnek alma ile mesleki planları arasında anlamlı düzeyde bir ilişki bulunmamıştır. Buna göre, müzik öğretmeni adaylarının kişisel özelliklerinin, mesleğe olan inançlarının ve mesleğinde örnek aldığı kişilerin, kariyer planlarını açıklamada görece sınırlı bir katkısı olduğu ifade edilebilir. Diğer yandan, müzisyen kimliği için de sonuç farklı değildir. Buna göre, müzik öğretmeni adaylarının “müziği

hissederek becerilerini sergilemesi”, “sosyal nedenler” ve “kişisel nedenler” faktörleri ile mesleki planları arasında anlamlı düzeyde bir ilişki bulunamamıştır. Buna göre, müzik öğretmeni adaylarının müziği hissederek sergilemesi, adayın öğretmen veya arkadaşlarını örnek alması ve bu kişilerin adayların iyi bir müzisyen olacaklarına inanmaları (sosyal nedenler) ve müzisyenliği değerli bularak kendisinin müzik yeteneği ve becerisine inanma durumunun (kişisel nedenler), kariyer planlarını açıklamada görece sınırlı bir katkısı olduğu ifade edilebilir.

### 5.3. Öneriler

Araştırmanın bulgularının ve bu bulgular doğrultusunda elde edilen sonuçlarının hem müzik öğretmeni eğitimi açısından hem de gelecekteki araştırmalar açısından yapılabilecek önerilere sağlam bir zemin oluşturduğu söylenebilir. Dolayısıyla, önemli olduğu düşünülen bazı önerilere aşağıda yer verilmiştir.

#### 5.3.1. Müzik öğretmeni eğitimine yönelik öneriler

1-) Araştırmanın bulguları, müzik öğretmeni adaylarının müzik öğretmeni kimliği oluşturma sürecinde öğretmenlik mesleği ve müzisyenlik arasında pozitif ilişkinin olduğunu göstermiştir. Buradan hareketle, araştırmada geliştirilen müzik öğretmeni adaylarının öğretmen ve müzisyen kimliği ölçeğinin, araştırmanın bulguları göz önünde bulunduğu, geçerli ve güvenilir olduğu ifade edilebilir. Ayrıca, müzik öğretmeni adaylarının öğrenim göreceği üniversiteye girmeden önce mesleki kimlikleri ile ilgili bir zemin hazırlamaları, örneğin; öğretmen kimliğinin, müzisyen kimliğinin ya da her iki kimliğin oluşumu için karar verme sürecinde olmaları beklenebilir (Roberts, 1991; Dolloff, 1999; Woodford, 2002; Isbell, 2008; Harrison, 2010). Buradan hareketle, eğitim fakültelerinin müzik eğitimi anabilim dalı özel yetenek giriş sınavlarında, öğretmenlik mesleği, müzisyenlik, mesleki kimlik, müzik eğitimi gibi konularla ilgili sorular sorulması; adayların verdikleri cevaplardan hareketle, söz konusu fakültelerde adayların öğrenim gördükleri sürece mesleki kimliklerini geliştirmeye yönelik çalışmalar, uygulamalar yapılması ve meslekleri ile ilgili bilinçli adaylar yetiştirilmesi önerilebilir.

Diğer yandan, müzik öğretmeni adaylarının kimliklerinin belirlenmesinde örnek alma faktörünün de önemli etkisi olduğu, hem bu çalışmada hem de yapılan diğer çalışmalarda görülmüştür (Yavuz, 2010; Ballantyne ve Zhukov, 2017; Isbell, 2008). Dolayısıyla adayların meslek seçimi yaparken üniversiteye girmeden önce aldıkları müzik eğitimlerindeki deneyimler ve öğretmenlerinden olumlu ya da olumsuz yöndeki tutumları durumları etkili olabilir. Bu noktada, müzik öğretmeni adaylarının lisans eğitimi boyunca kariyer planlarını ve kimliklerini kimsenin etkisinde kalmadan müzik eğitimi programının ve ilgili öğretim elemanlarının desteği ile şekillendirmeleri önerilebilir.

2-) Araştırmanın bulguları, müzik öğretmeni adaylarının öğretmen kimliklerinin mesleki planlarıyla anlamlı düzeyde ve pozitif yönde ilişkilendiğini göstermiştir. Bunun anlamı, müzik öğretmeni adaylarının kimliğinin oluşumunda, kariyer planlarının önemli ve yadsınamaz bir etkisi olduğudur. Dolayısıyla, müzik eğitimi programında yer alan teorik ve uygulamalı olan meslek derslerinde, mesleki kimliğin ve kariyer planlamasının önemini vurgulanabilir. Konu ile ilgili literatürde mesleki kimlik ve mesleki planların doğrudan ilişkili olduğu bir çalışmaya rastlanılmamış olunması, bu iki değişkenin de güçlü ilişkilerini ortaya koyarak incelenmesi gerekliliğini doğurmuştur. Ek olarak, müzik öğretmeni adaylarının öğretmen kimliği ve müzisyen kimliği ile olan pozitif ilişkisi göz önünde bulundurulduğunda, öğretim elemanları mesleki kimlik konusu ile ilgili bilinçli olduğu takdirde adayları doğru yönlendirebilir ve adaylara destek verebilir.

3-) Araştırmanın bulguları, müzik öğretmeni adaylarının mesleklerini sürdürmede ısrarlı olmaları ile söz konusu adayların öğrencileri geliştirmek için istekli olmaları durumu arasında pozitif ilişkinin olduğunu göstermiştir. Bu bulgudan hareketle, müzik öğretmeni adaylarının müzik eğitimi programında yer alan öğretmenlik mesleğine yönelik uygulamalı derslerinin örtük programı da dikkate alınarak, adayların duyuşsal, bilişsel ve sosyal boyutlarını kullanarak söz konusu derslerini bilinçli ve farkındalıkları yüksek bir şekilde işlemeleri önerilebilir.

4-) Çalışmada, müzik öğretmeni adaylarının “öğretmen beklentisi” faktörü ile kariyer planlarını açıklamada görece sınırlı bir katkısı olduğu görülmüştür. Bu nedenle, müzik öğretmeni adaylarının uygulamalı alan derslerinde, öğrenme ortamını eğlenceli bir hâle

getirip farklı ve yaratıcı yöntemler kullanmayı hedeflemeleri ve gelecekteki mesleklerinde kendi öğrenme ortamlarını oluşturmaları önerilebilir. Ayrıca adayların dersleri dışında kendilerini eğitmek, yeniliklere açık olmak ve öğrenmenin sürekli olduğunun bilincinde olmak gibi etmenleri de göz ardı etmeyerek, örneğin kurslara, sempozyumlara, seminerlere vb. katılımları önerilebilir.

### 5.3.2. Gelecekte yapılacak araştırmalara ilişkin öneriler

1-) Araştırmada müzik öğretmeni adaylarının öğretmen ve müzisyen kimliğine ilişkin bulguları incelenmiştir. Müzik öğretmeni kimliği oluşturma sürecinde öğretmen ve müzisyen kimliğinin adayların meslek tercihlerinde yaratacağı kararsızlık (Goldie, 2013) ve bundan kaynaklanan sorunların çıkabileceği düşüncesiyle (Campbell, 2004) ‘sanatçı öğretmen kimliği’ adı altında araştırmalar yapılabilir. Buna ek olarak, müzik öğretmeni adaylarının ‘sanatçı öğretmen kimliği’ ile onların gelecek zaman perspektifi ile olan etkisini veya ilişkisini konu alan araştırmalar yapılarak literatüre destek verilebilir.

2-) Bu araştırma, eğitim fakültesi müzik eğitimi anabilim dalında öğrenim gören müzik öğretmeni adaylarını kapsamaktadır. Oysa konservatuvarlarda, güzel sanatlar fakültelerinde ve müzik bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerle de kimlik ile ilgili araştırmalar yapılabilir. Ayrıca mesleğe yeni başlayan ya da alanında tecrübe sahibi olan müzik öğretmenleri ile farklı bir örneklem grubu oluşturularak bu alanda araştırmalar yapılabilir. Üstelik iki grubun arasındaki farklılıkları incelenerek literatüre destek verilebilir.

3-) Araştırmada, müzik öğretmeni adaylarının kimliklerinin mesleki planlarla olan ilişkisi incelenmiştir. Konuyla ilgili literatürde, kimlik ve mesleki planların başka değişkenler (iletişim becerisi, deneyim, tutku, tecrübe, motivasyon, sosyalleşme etkileri vb.) ile ilişkili olduğu araştırmalara rastlanmıştır. Buna ek olarak, Fit-Choice modeli, Beklenti-Değer modeli ve araştırmada değinilen diğer kariyer kuramları ile ilgili araştırmaların kimlik ile ilişkisi ortaya konabilir. Dolayısıyla, müzik öğretmeni eğitimine katkı

sağlayacağı düşünülen değişkenlerin kimlik ile ilişkilerinin inceleneceği araştırmalar, müzik eğitimi araştırmalarına önemli katkılar sağlayabilir.

4-) Öğretmen kimliği konusu ile ilgili olarak, eğitim fakülteleri müzik eğitimi anabilim dalında öğrenim gören adayların alan ve alan dışı derslerini aldıkları öğretim elemanlarından oluşan bir grup ile araştırma verilerinin de desteklendiği araştırmalar yapılabilir.

5-) Araştırmada, yalnızca öğretmen adaylarının öğretmen ve müzisyen kimliğinin tespit edilmesine odaklanılmıştır. Ancak, adayların kimliklerinin oluşumu ve gelişimi daha lisede başlar ve büyük çoğunluğu lisedeyken öğretmen veya müzisyen olmaya karar verir (Isbell, 2008). Nitekim bu öğrencilerin seçecekleri mesleğin onlara uygun olup olmadığının tespit edilebilmesine ve isteklerinin beklentileri ile tutarlı olup olmamasına yönelik geniş bir örneklem grubu oluşturularak boylamsal veya deneysel araştırmaların yapılması önerilebilir. Bunun yanı sıra, müzik eğitimi alanında PISA gibi sınavların olma durumu sağlanabilir ve böylece öğrenciler üniversiteye girmeden önce seçecekleri mesleği tespit ederek bunun beraberinde oluşan mesleki kimlikleri erken yaşta geliştirme imkanı bulabilirler.

6-) Müzik öğretmeni adaylarının kimlik gelişimi ile yapılan araştırmaların çoğu, hizmet öncesi veya mesleğe yeni başlayan müzik öğretmenleri tarafından karşılaşılan sorunlara odaklanmıştır (Campbell, 2004; Pellegrino, 2009). Özellikle Türkiye’de kimlik gelişimi, mesleki kimlik, öğretmen kimliği, müzisyen kimliği gibi konularda yapılacak araştırmalara ihtiyaç vardır. Konu ile ilgili literatürden hareketle; mesleki kimlik, öğretmen ve müzisyen kimliği ile ilgili konuların da hem Türkiye’de hem de Türkiye dışında söz konusu sorunlara çözüm üretilebilecek daha kapsamlı ve nitelikli araştırmaların yapılması önerilebilir.

## KAYNAKÇA

- Abazaoğlu, İ., Yıldırım, O. ve Yıldızhan, Y. (2016). Geçmişten günümüze Türk eğitim sisteminde öğretmen yetiştirme. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4 (6), 144-160.
- Abramauskiene, J. ve Kirliauskiene, R. (2019). The factors that influence the choice of music teacher's profession. *The European Proceedings of Social and Behavioural Sciences*, 113-121.
- Abramo, M. N. (2009). *The construction of instrumental music teacher identity*. The Degree of Doctor of Education in Teachers College, Columbia University.
- Aka, A. (2010). Kimliğe teorik yaklaşımlar. *C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, 34 (1), 17-24.
- Akdemir, A. S. (2013). Türkiye'de öğretmen yetiştirme programlarının tarihçesi ve sorunları. *Turkish Studies - International Periodical for The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8 (12), 15-28.
- Aksu, G., Eser, M. T. ve Güzeller, C.O. (2017). *Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi ile yapısal eşitlik modeli uygulamaları*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Albayrak, A. S. (2006). *Uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Albert, K. A ve Luzzo, D. A. (1999). The role of perceived barriers in career development: A social cognitive perspective. *Journal of Counseling and Development*, 77 (4), 431-436.
- Alpar, R. (2003). *Uygulamalı çok değişkenli istatistiksel yöntemlere giriş-1*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Anthis, K. S., Dunkel, C. S. ve Anderson, B. (2004). Gender and identity status differences in late adolescents' possible selves. *Journal of Adolescence*, 27, 147-152.
- Arpacı, D. ve Bardakçı, M. (2015). Adaptation of early teacher identity measure into turkish (Meslek öncesi öğretmen kimliği ölçeğinin Türkçeye uyarlanması). *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 14 (3), 687-719.
- Aşkın, M. (2007). Kimlik ve giydirilmiş kimlikler. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10 (2), 213-220.
- Atak, H. (2011). Kimlik gelişimi ve kimlik biçimlenmesi: Kuramsal bir değerlendirme. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar-Current Approaches in Psychiatry*, 3(1), 163-213.

- Atmaca, Ç. (2017). English teachers' perspectives about teacher competencies in terms of professional identity. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (4), 1641-1669.
- Aydın, B. (1996). Benlik kavramı ve ben şemaları. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8, 41-47.
- Azar, A. (2011). Türkiye'deki öğretmen eğitimi üzerine bir söylem: Nitelik mi, nicelik mi? *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1(1), 36-38.
- Balcı, A. (2015). *Sosyal bilimlerde araştırma, yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ballantyne, J. (2005). Identities of music teachers: Implications for teacher education. *Teacher Education: Local and Global*, 39-44.
- Ballantyne, J. ve Grootenboer, P. (2012). Exploring relationships between teacher identities and disciplinarity. *International Journal of Music Education*, 30 (4), 368-381.
- Ballantyne, J., Kerchner, J. L. ve Aróstegui, J. L. (2012). Developing music teacher identities: An international multi-site study. *International Journal of Music Education*, 30 (3), 211-226.
- Ballantyne, J. ve Zhukov, K. (2017). A good news story: Early-career music teachers' accounts of their "flourishing" professional identities. *Teaching and Teacher Education*, 68, 241-251.
- Baskan, G. A. (2001). Öğretmenlik mesleği ve öğretmen yetiştirmede yeniden yapılanma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 16-25.
- Beijaard, D., Meijer, P. C. ve Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, 107-128.
- Bennett, D. ve Chong, E. K. M. (2017). Singaporean pre-service music teachers' identities, motivations and career intentions. *International Journal of Music Education*, 36 (1), 108-123.
- Bilgin, N. (2007). *Kimlik inşası*. İzmir: Aşina Kitaplar.
- Boyle, K. (2018). *Understanding the development of professional identity in instrumental teacher*. Doctoral dissertation, Canterbury Chris Church University, England.

- Brown, S. D., Lent, R.W., Telander, K. ve Tramayne, S. (2011). Social cognitive career theory, conscientiousness, and work performance: A meta-analytic path analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 79 (1), 81-90.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 32, 470-483.
- Büyüköztürk, Ş. (2008). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. ve diğerleri (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (18. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Campbell, C. F. (2004). Professional need and the contexts of in-service music teacher identity. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 3 (3).
- Cemaloğlu, N. (2005). Türkiye’de okul yöneticisi yetiştirme ve istihdamı: Varolan durum, gelecekteki olası gelişmeler ve sorunlar. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25 (2), 249-274.
- Charmaz, K. (2015). *Gömülü teori yapılandırması nitel analiz rehberi*. R. Hoş (Ed.) (2. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Cheung, H. Y. (2008). Measuring the professional identity of Hong Kong in-service teachers. *Journal of In-service Education*, 34 (3), 375-390.
- Chi, H. J. (2009). *Development and examination of a model of science teacher identity (STI)*. The Degree Doctor of Philosophy, The Ohio State University, ABD.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd. ed.). Hillsdale, NL: Erlbaum.
- Creswell, J. W. (2014). *Araştırma deseni, nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. S. B. Demir (Ed.) (4. Baskı). Ankara: Eğitim Kitap.
- Creswell, J. W. ve Clark, V. L. P. (2015). *Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi*. Y. Dede ve S. B. Demir (Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çelik, H. E. ve Yılmaz, V. (2016). *Lisrel 9.1 ile yapısal eşitlik modellemesi, temel kavramlar-uygulamalar-proglamlama* (3.Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çelikten, M., Şanal, M. ve Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19 (2), 207-237.



- Çevik, S. (2004). *Yürürlükteki müzik öğretmenliği lisans programı tasarısına ilişkin görüşler öneriler*. 1924-2004 Musiki Muallim Mektebi'nden Günümüze Müzik Öğretmeni Yetiştirme Sempozyumu Bildirisi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve Lisrel uygulamaları* (3.baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Dalioğlu, S. T. ve Adıgüzel, O. C. (2015). Öğretmen adayları Olası Benlikler Ölçeği'ni Türkçeye uyarlama çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14 (53), 173-185.
- Dalioğlu, S. T. ve Adıgüzel, O. C. (2017). Öğretmen adaylarının olası benlikleri, öz-yeterlik inançları ve öğretmenliğe ilişkin tutumları arasındaki ilişki. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13 (2), 487-496.
- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice?. *European Journal of Teacher Education*, 40 (3), 291-309.
- Dede, H. G. ve Akkoç, H. (2016). Pedagojik formasyon ve eğitim fakülteleri lisans programlarına katılan matematik öğretmeni adaylarının mesleki kimliklerinin karşılaştırılması. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 7 (1), 188-206.
- Demirci, B. (2017). Türkiye'de Müzik öğretmeni yetiştirme politikaları ve temel sorunlar. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21 (3), 1061-1077.
- Demir, İ. (2011). Kimlik işlevleri ölçeği: Türkçe geçerlik ve güvenilirliği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11 (2), 571-586.
- Deniz, J. ve Gündoğdu, P. (2008). Müzik öğretmenlerinin mesleki yeterliklerinin incelenmesi ve değerlendirilmesi. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 27 (27), 119-134.
- Dilci, T. ve Gür, T. (2008). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin profesyonel kimliklerinin söylem çözümlemesi yöntemi ile incelenmesi. *Dergi Karadeniz*, 16.
- Dolloff, L. (1999). Imagining ourselves as teachers: The development of teacher identity in music teacher education. *Music Education Research*, 1 (2), 197-207.
- Dönmez, Ö. (2008). *Türkiye'de öğretmen kimliğinin dönüşümüne ilişkin bir çözümleme*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Draves, T. J. (2018). Second-stage music teachers' professional identities. *Contributions to Music Education*, 39, 31-51.
- Dunkel, C. S. (2000). Possible selves as a mechanism for identity exploration. *Journal of Adolescence*, 23, 519-529.
- Dunkel, C. S. ve Anthis, K. S. (2001). The role of possible selves in identity formation: A short-term longitudinal study. *Journal of Adolescence*, 24, 765-776.
- Durmaz, A. (2014). Farklı kariyer evrelerinde olan öğretmenlerin öğrencilerin kariyer gelişimlerine ilişkin görüşler. *Electronic Journal of Vocational Colleges*, 4 (1), 11-21.
- Durmuş, B., Yurtkoru, E. S. ve Çinko, M. (2011). *Sosyal bilimlerde SPSS'le veri analizi* (4. Basım). İstanbul: Beta Basım.
- Duru, S. (2006). Öğretmen kimliğini etkileyen etkenler ve yeni öğretmen kimlikleri için öneriler. *Eurasian Journal of Educational Research*, 22, 121-131.
- Erdoğan, N. (2003). *Kariyer geliştirme, kuram ve uygulama*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Eren, A. (2012a). Öğretmen adaylarının mesleki yönelimi, kariyer geliştirme arzuları ve kariyer seçim memnuniyeti. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20 (3), 807-826.
- Eren, A. (2012b). Prospective teachers' interest in teaching, professional plans about teaching and career choice satisfaction: A relevant framework? *Australian Journal of Education*, 56 (3), 303-318.
- Eren, A. (2012c). Prospective teachers' future time perspective and professional plans about teaching: The mediating role of academic optimism. *Teaching and Teacher Education*, 28, 111-123.
- Eren, A. (2014). Relational analysis of prospective teachers' emotions about teaching, emotional styles, and professional plans about teaching. *The Australian Educational Researcher*. 41 (4), 381- 409.
- Eren, A. ve Tezel, K. V. (2010). Factors influencing teaching choice, professional plans about teaching and future time perspective: A mediational analysis. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1416-1428.
- Esen, Y. (2005). Öğretmenlerin toplumsal/mesleki kimliklerine ve rollerine ilişkin değerlendirmeleri. *Eğitim Bilim Toplum*, 3(11), 16-53.

- Feiman-Nemser, S. (2008). Teacher learning: how do teachers learn to teach? In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D. J. McIntyre, and K. E. Demers (Eds.), *Handbook of research on teacher education*, 697-705. New York, NY: Routledge/Taylor and Francis Group.
- Fidan, N. ve Erden, M. (2001). *Eğitime giriş*. İstanbul: Alkım Yayınları.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (3rd ed.). Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- George, D. ve Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and referenc, 11.0 update* (4th Ed.) Boston: Allyn and Bacon.
- Goldie, S. (2013). *Music teacher identity development: The role of long-term, authentic teaching experience in the integration of multiple dimensions of identity*. The Degree of Doctor of Philosophy, University of Florida, Usa.
- Gottfredson, L.S. (2005). Applying Gottfredson's theory of circumscription and compromise in career guidance. In S.D. Brown and R.W. Lent (Eds.) *Career development and counselling* (pp. 71-100). Hoboken, NJ: Wiley.
- Gümüşlü, B. (2005). *Cumhuriyet ve öğretmen: Aydınlanma politikası ve öğretmen kimliği*. Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Hamman, D., Gosselin, K., Romano, J. ve Bunuan, R. (2010). Using possible selves theory to understand the identity development of new teachers. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1349-1361.
- Hargreaves, D. J. ve Marshall, N. A. (2003). Developing identities in music education. *Music Education Research*, 5 (3), 263-274.
- Hargreaves, D. J., Welch, G., Purves, R. ve Marshall, N. (2003). The identities of music teachers. In *ESCOM 5th International Conference*, University of Hannover, Germany.
- Harrison, S. D. (2010). Music teachers: Who are they anyway. *Australian Kodaly Journal*, 12 (1), 12-17.
- Holland, J. L. (1997). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments* (3rd ed.). Odessa, FL, US: Psychological Assessment Resources.

- Hsieh, B. Y. C. (2010). *Exploring the complexity of teacher professional identity*. Doctor of Philosophy in Education, University of California, Berkeley.
- Isbell, D. S. (2008). Musicians and teachers: The socialization and occupational identity of preservice music teachers. *Journal of Research in Music Education*, 56 (2), 162-178.
- Ivankova, N. V., Creswell, J. W. ve Stick, S. L. (2006). Using mixed methods sequential explanatory design: From Theory to Practice. *Field Methods*, 18(1), 3-20.
- Izadinia, M. (2013). A review of research on student teachers' professional identity. *British Educational Research Journal*, 39 (4), 694–713.
- İnaç, H. (2014). Çağımızın toplumsal algısını temsil eden parametrelerden kimlik, kültür ve uygarlık kavramlarının sosyo-politik analizi. *İslam Medeniyeti Araştırmaları Dergisi*, 1 (1), 35-57.
- Johnson, R. B. ve Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33 (7), 14-26.
- Karabay, A. (2016). An investigation of prospective teachers' views regarding teacher identity via metaphors. *Eurasian Journal of Educational Research*, 65, 1-18.
- Kaya, G. (2008). *Öğretmenlerin kariyer gelişimini etkileyen demografik faktörler*. Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kılınç, M. Ö. (2009). *Küreselleşme sürecinin eğitim üzerine etkileri ve öğretmen kimliği*. Doktora Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Koçak, C., Ulusoy F. M. ve Önen, A. S. (2012). *Öğretmen adaylarının kimlik işlevlerinin ve eğitim inançlarının incelenmesi*. X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, 23-30 Haziran, Niğde.
- Korhonen, V. ve Törmä, S. (2016). Engagement with a teaching career – how a group of Finnish university teachers experience teacher identity and professional growth. *Journal of Further and Higher Education*, 40 (1), 65-82.
- Kurter, M. F. (2011). *Üniversite öğrencilerinin kariyer gelişimine yönelik nitel bir inceleme*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kurtuldu M. K. (2010). Müzik öğretmeni adaylarının öğretmenlik algılarının ve öğretmenlik mesleğine bakışlarının değerlendirilmesi, *Milli Eğitim*, 39, 249-264.

- Külahoğlu, Ş. (2001). Meslek gelişimine bütünsel bir bakış: Gottfredson'un kuramı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 1 (2), 357-379.
- Lasky, S. (2005). A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. *Teaching and Teacher Education*, 21, 899-916.
- Lazarides, R. ve Watt, H. M. G. (2015). Girls' and boys' perceived mathematics teacher beliefs, classroom learning environments and mathematical career intentions. *Contemporary Educational Psychology* 41, 51–61.
- Lent, R. W., Brown, S. D. ve Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45 (1), 79-122.
- Lent, R. W., Hackett, G. ve Brown, S. D. (1999). A social cognitive view of school-to-work transition. *The Career Development*, 47 (4), 297-311.
- Luyckx, K., Goossens, L., Soenens, B., Beyers, W. ve Vansteenkiste, M. (2005). Identity status based on 4 rather than 2 identity dimensions: Extending and refining Marcia's paradigm. *Journal of Youth and Adolescence*, 34 (6), 605-618.
- Luyckx, K., Schwartz, S. J., Berzonsky, M. D., Soenens, B., Vansteenkiste, M., Smits, I. ve Goossens, L. (2008). Capturing ruminative exploration: Extending the four-dimensional model of identity formation in late adolescence. *Journal of Research in Personality*, 42 (5), 58 - 82.
- Marcia, J. E. (1966). Development and validation of egoidentity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3 (5), 551-558.
- Markus, H. ve Nurius, P. (1986). Possible selves. *American Psychologist*, 41 (9), 954-969.
- McClellan, E. (2017). A Social-cognitive theoretical framework for examining music teacher identity. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 16 (2), 65-101.
- MEB (2006). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. TEDP, Ankara.
- Meydan, C. H. ve Şeşen, H. (2015). *Yapısal eşitlik modellemesi AMOS uygulamaları*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Niles, S.G. ve Harris-Bowlsbey, J. (2013). *21. yüzyılda kariyer gelişimi müdahaleleri*. (Ed.) Fidan Korkut Owen. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

- Nomer, B. B. (2002). *Öğretmenlerin kariyer gelişimini etkileyen faktörler*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Olsen, B. (2008). How reasons for entry into the profession illuminate teacher identity development. *Teacher Education Quarterly*, 23-40.
- Organization for Economic Co-operation and Development [OECD] (2011). *Education at a glance. OECD indicators*. Paris: OECD.
- Organization for Economic Co-operation and Development [OECD] (2016). *Education at a glance. OECD indicators*. Paris: OECD.
- Otluoğlu, K. Ö. Ç. (2014). Bir çalışma alanı olarak kariyerin sosyoloji ve psikoloji disiplinlerindeki temelleri. *Sosyal Bilimler Dergisi/Journal of Social Sciences*, 6 (1), 87-108.
- Özbek, R. (2009). *Öğretmenlik mesleği ve özellikleri*. E. İzci (Ed.), Öğretmenlik meslek alanındaki gelişmeler. Malatya: İNUZEM Yayını.
- Özdamar, K. (2016). *Eğitim, sağlık ve davranış bilimlerinde ölçek ve test geliştirmeye yapısal eşitlik modellemesi, IBM SPSS, IBM SPSS AMOS ve MINITAB uygulamalı*. Eskişehir: Nisan Kitabevi.
- Özdemir, E. (2010). Kimlik kavramı ve teorik yaklaşımlar. *Eğitim Bilim Toplum*, 8 (32), 9-29.
- Özdemir, Y. B. (2010). *Öğretmen kimliği: Sınıf öğretmenleri üzerine sosyolojik bir çalışma (Malatya Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Özsoy ve diğerleri (2013). *Türkiye’de eğitim bilimci olmak: Bir kimlik araştırması*. Ankara: Pegem Akademi.
- Özsoy, S. ve Ünal, L. I. (2005). Türkiye’de eğitim bilimleri ve öğretmen yetiştirme: Bir yol ayrımı öyküsü. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 3 (11), 78-101.
- Öztürk, Y. (2007). Tarih ve kimlik. *Akademik İncelemeler Dergisi*, 2 (1).
- Özyürek, M. (2008). Nitelikli öğretmen yetiştirmede sorunlar ve çözümler: Özel eğitim örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6 (2), 189-226.
- Pablo-Lerchundi, I; Núñez-del-Río, M. C. ve González-Tirados, R. M. (2015). Career choice in engineering students: Its relationship with motivation, satisfaction and the development of professional plans. *Anales de Psicología.*, 31 (1), 268-279.

- Pellegrino, K. (2009). Connections between performer and teacher identities in music teachers: Setting an agenda for research. *Journal of Music Teacher Education*, 19 (1), 39-55.
- Reed, E. A. (2018). *Examining professional music teacher identity: A mixed method approach with stringed instrument teachers*. The Degree of Doctor of Philosophy in Music Education, University of South Carolina.
- Reida, A.; Dahlgrenb, L. O.; Peter, P. ve Dahlgrenb, M. A. (2008). Identity and engagement for professional formation. *Studies in Higher Education*, 33 (6), 729–742.
- Reppa, P. G. ve Gournelou, P. (2012). The Professional identity of primary and secondary school music teachers in Greece. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 2611-2614.
- Richardson, J. T. E. (2011). Eta squared and partial eta squared as measures of effect size in educational research. *Educational Research Review*, 6, 135-147.
- Richardson, P. W. ve Watt, H. M. (2006). Who chooses teaching and why? Profiling characteristics and motivations across three Australian universities. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 34 (1), 27-56.
- Roberts, B. A. (1991). Music teacher education as identity construction. *International Journal of Music Education*, 18, 30-39.
- Sağ, V. (2004). *Öğretmenlerin kariyer geliştirme hakkındaki görüşleri ve öğretmenlik mesleğinin kariyer basamakları halinde düzenlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Savickas, M. L. (2005). The theory and practice of career construction. In S. D. Brown and R. W. Lent (Eds.) *Career development and counselling* (pp. 42-70). Hoboken, NJ: Wiley
- Stenberg, K.; Karlsson, L.; Pitkaniemi, H. ve Maaranen, K. (2014). Beginning student teachers' teacher identities based on their practical theories. *European Journal of Teacher Education*, 37 (2), 204–219.
- Sugrue, C. (1997). Student teachers' lay theories and teaching identities: Their implications for professional development. *European Journal of Teacher Education*, 20 (3), 213-225.

- Super, D. E. (1980). A life-span, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior*, 16 (3), 282–298.
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3 (6), 49 –74.
- Şişman, G. T. (2017). Öğretmen yetiştirme lisans programları ders içeriklerinde “Eğitim Programı” kavramı, *İlköğretim Online*, 16 (3), 1301-1315.
- Şişman, M. (2008). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Pegem Akademi.
- Şişman, M. (2009). Öğretmen yeterlilikleri: Modern bir söylem ve retorik. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (3), 63–82.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2015). *Çok değişkenli istatistiklerin kullanımı (Using multivariate statistics)*. (Ed. Mustafa Baloğlu). Ankara: Nobel.
- Tavşanlı, Ö. F. ve Saraç, E. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının oluşması muhtemel öğretmen kimliklerinin “Öğretmen Adayları Olası Benlikler Ölçeği” kullanılarak incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4 (36), 689-703.
- Tran, L. T. ve Nguyen, N. T. (2015). Re-imagining teachers’ identity and professionalism under the condition of international education. *Teachers and Teaching: Theory and practice*, 21(8), 958–973.
- Trent, J. (2011). Four years on, I’m ready to teach’: teacher education and the construction of teacher identities. *Teachers and Teaching: Theory and practice*, 17 (5), 529–543.
- Tunç, A. ve Uygur, A. (2001). Kariyer yönetimi, planlaması ve geliştirme. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Uçan, A. (2005). *Müzik eğitimi, temel kavramlar-ilkeler-yaklaşımlar ve Türkiye’deki durumu*. Ankara: Evrensel Müzik Evi.
- Uçan, A. (2006). Müzik öğretmenliği yeterlikleri. *Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu*, 68-91. Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Üstüner, M. (2004). Geçmişten günümüze Türk eğitim sisteminde öğretmen yetiştirme ve günümüz sorunları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(7).
- Ünal, A. S. (2011). Öğretmenliğe ve öğretmen yetiştirmeye ilişkin ekonomi politik bir çözümleme. İçinde S. A. Kilimci (Ed.), *Türkiye’de öğretmen yetiştirme* (4-23). Ankara: Pegem Akademi.



- Vulliamy, G.; Kimonen, E.; Nevalainen, R. ve Webb, R. (1997). Teacher identity and curriculum change: A comparative case-study analysis of small schools in England and Finland. *Comparative Education*, 33 (1), 97-115.
- Wagoner, C. (2011). *Defining and measuring music teacher identity: A study of self-efficacy and commitment among music teachers*. The Degree Doctor of Philosophy, The University of North Carolina.
- Watt, H. M. G. ve Richardson, P. W. (2008). Motivations, perceptions, and aspirations concerning teaching as a career for different types of beginning teachers. *Learning and Instruction*, 18, 408-428.
- Watt, H. M. G. ve Richardson, P. W. (2007). Motivational factors influencing teaching as a carrer choice: Development and validation of the FIT-Choice Scale. *Journal of Experimental Education Education*, 75 (3), 167-202.
- Welch, G. F., Purves, R., Hargreaves, D. J. ve Marshall, N. (2010). Reflections on the "Teacher Identities in Music Education" [TIME] Project. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 9 (2), 11-32.
- Wigfield, A. (1994). Expectancy-value theory of achievement motivation: A developmental perspective. *Educational Psychology Review*, 6, 49-78.
- Wigfield, A. ve Eccles, J. S. (2000). Expectancy-Value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68-81.
- Woodford, P. (2002). The social construction of music teacher identity in undergraduate music education majors. In R. Colwell C. Richardson (Eds), *The new handbook of research on music teaching and learning* (pp. 675-694). New York: Oxford University Press.
- Woods, P. ve Jeffrey, B. (2002). The reconstruction of primary teachers' identities. *British Journal of Sociology of Education*, 23 (1), 89-106.
- Yanık, C., Sezen, N. ve Uzun, M.S. (2012). Öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumları ve mezuniyet sonrası planları üzerine. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Özel Sayı 2, 222-231.
- Yaşar, M., Bilaloğlu, R.G. ve Karabay, A. (2009). *Öğretmenlik kimliğinin oluşmasında etkili olan etkenlerin incelenmesi*. Sözlü Bildiri, The First International Congress of Educational Research. Çanakkale 18 Mart Üniversitesi, Çanakkale.

- Yaşar, M., Karabay, A. ve Bilaloğlu, R. G. (2013). Şimdi ben öğretmen mi oldum? Öğretmenlik kimliğinin oluşmasında etkili olan etkenlere yönelik öğretmen adaylarının görüşleri. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. 8 (7), 269-282.
- Yavuz, C. (2010). *Öğretmen Kimliği: Türkiye'deki İngilizce öğretmenlerinin kişisel ve mesleki deneyimleri*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yayla, F. (2003). Cumhuriyet dönemindeki müzik öğretmeni yetiştirme sürecinin incelenmesi. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yuan, R. A. ve Lee, I. (2015). The cognitive, social and emotional processes of teacher identity construction in a pre-service teacher education programme. *Research Papers in Education*, 30 (4), 469-491.
- Yüksel, S. (2007). Örtük programın öğretmen adaylarının öğretmenlik meslek derslerine yönelik düşüncelerindeki etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 50, 321-345.
- Yüksek Öğretim Kurulu [YÖK] (2018). *Müzik öğretmeni lisans programı*. 16 Kasım 2018 tarihinde [http://www.yok.gov.tr/documents710279/41805112/Muzik\\_Ogretmenligi\\_Programi.pdf](http://www.yok.gov.tr/documents710279/41805112/Muzik_Ogretmenligi_Programi.pdf) adresinden edinilmiştir.

## EKLER

### EK-1. Müzik Öğretmeni Adaylarının Öğretmen ve Müzisyen Kimliği Ölçeğinde Yer Alan Taslak Maddeler

#### *Müzik öğretmeni olmak istiyorum çünkü...*

##### “Sosyal İkna Maddeleri”

- 1) ...ailem iyi bir müzik öğretmeni olabileceğimi düşünüyor.  
-Öneriniz:
- 2) ...öğretmenlerim iyi bir müzik öğretmeni olabileceğimi düşünüyor.  
-Öneriniz:
- 3) ...arkadaşlarım iyi bir müzik öğretmeni olabileceğimi düşünüyor.  
-Öneriniz:

##### “Örnek Alma Maddeleri”

- 1) ...örnek aldığım aile üyeleri (Baba, anne, kuzen, kardeş vb.) var.  
-Öneriniz:
- 2) ...örnek aldığım öğretmenlerim var.  
-Öneriniz:
- 3) ...örnek aldığım arkadaşlarım var.  
-Öneriniz:

##### “Öğretmenliği değerli bulma maddeleri”

- 1) ...öğretmenlik benim için kutsal bir meslektir.  
-Öneriniz:
- 2) ...öğretmen olmak hayallerimi süsleyen bir meslektir.  
-Öneriniz:
- 3) ...öğretmenlik benim için değerli bir meslektir.  
-Öneriniz:

##### “İnanç Maddeleri”

- 1) ...müziği öğretme konusunda yetenekli olduğuma inanıyorum.  
-Öneriniz:
- 2) ...öğretmen olmak için yaratıldığıma inanıyorum.  
-Öneriniz:
- 3) ...müzik eğitimi konusunda iyi bir eğitim aldığıma inanıyorum.  
-Öneriniz:
- 4) ...kendimi yeterince geliştirdiğime inanıyorum.  
-Öneriniz:
- 5) ...yeterli deneyime (öğretmenlik uygulaması, özel ders verme vb.) sahip olduğuma inanıyorum.  
-Öneriniz:

**“Kişilik Özelliklerini İçeren Maddeler”**

- 1) ...sabırlı bir insanım.  
-Öneriniz:
- 2) ...anlayışlı bir insanım.  
-Öneriniz:
- 3) ...empati becerisine sahip bir insanım.  
-Öneriniz:
- 4) ...iletişim becerisine sahip bir insanım.  
-Öneriniz:

***Müzik öğretmeni olduğumda...***

**“Bilişsel Katkıda Bulunma Arzularını İçeren Maddeler”**

- 1) ...öğrencilerime bildiklerimi aktarmayı isterim.  
-Öneriniz:
- 2) ...öğrencilerime müziğin önemini kavratmayı isterim.  
-Öneriniz:
- 3) ...öğrencilerimin müzikle ilgili düşüncelerini etkilemeyi isterim.  
-Öneriniz:
- 4) ...öğrencilerimin müzik bilgilerini artırmayı isterim.  
-Öneriniz:

**“Duyuşsal Katkıda Bulunma Arzularını İçeren Maddeler”**

- 1) ...öğrencilerime müziği sevdirmeyi isterim.  
-Öneriniz:
- 2) ...müziği öğretirken hissettiğim duyguları öğrencilerime aktarmayı isterim.  
-Öneriniz:
- 3) ...öğrencilerimin seyerek müzik yaptıklarını görmeyi isterim.  
-Öneriniz:

**“Öğrencilerin Geleceğini Etkileme Arzularını İçeren Maddeler”**

- 1) ...öğrencilerimin geleceğini biçimlendirmeyi isterim.  
-Öneriniz:
- 2) ...öğrencileri hayata hazırlamayı isterim.  
-Öneriniz:
- 3) ...öğrencilerime yeni bakış açıları kazandırmayı isterim.  
-Öneriniz:

**“Umut edilen Öğretmen Özelliklerine Yönelik Beklenti Maddeleri”**

- 1) Sevilen ve sayılan bir müzik öğretmeni olmayı umut ediyorum.  
-Öneriniz:
- 2) Anlayışlı bir müzik öğretmeni olmayı umut ediyorum.  
-Öneriniz:

- 3) Sabırlı bir müzik öğretmeni olmayı umut ediyorum.  
-Öneriniz:
- 4) Yeniliklere ve öğrenmeye açık bir müzik öğretmeni olmayı umut ediyorum.  
-Öneriniz:

#### **“Öğretimle ilgili Beklenti Maddeleri”**

- 1) Öğrencilerime müziği etkili biçimde öğretebilmeyi umut ediyorum.  
-Öneriniz:
- 2) Öğrencilerimi müzikal açıdan geliştirebilmeyi umut ediyorum.  
-Öneriniz:
- 3) Müzik öğretimini eğlenceli biçimde gerçekleştirebilmeyi umut ediyorum.  
-Öneriniz:
- 4) Müzik öğretiminde farklı ve etkili yöntemler kullanabilmeyi umut ediyorum.  
-Öneriniz:

#### **“Öğretmenliği sürdürmede ısrarlı olma ile ilgili beklenti maddeleri”**

- 1) Emekli olana kadar öğretmen olarak çalışmayı umut ediyorum.  
-Öneriniz:
- 2) Fiziksel ve ruhsal anlamda gücümün yettiği kadar öğretmen olarak çalışmayı umut ediyorum.  
-Öneriniz:
- 3) Ömrümün sonuna kadar öğretmen olarak çalışmayı umut ediyorum.  
-Öneriniz:

#### **“Öğretmenliği sürdürmede ısrarlı olmama ile ilgili beklenti maddeleri”**

- 1) Başka bir iş bulana kadar öğretmenlik yapabilirim.  
-Öneriniz:
- 2) Kişisel amaçlarıma ulaşıncaya kadar (koro şefliği, akademisyenlik, kurs açma vb.) öğretmenlik yapabilirim.  
-Öneriniz:
- 3) Öğretmekten keyif aldığım sürece öğretmenlik yapabilirim.  
-Öneriniz:

#### ***Müziyen olmak istiyorum çünkü...***

#### **“Sosyal İkna Maddeleri”**

- 1) ...ailem iyi bir müziyen olabileceğimi düşünüyor.  
-Öneriniz:
- 2) ...öğretmenlerim iyi bir müziyen olabileceğimi düşünüyor.  
-Öneriniz:
- 3) ...arkadaşlarım iyi bir müziyen olabileceğimi düşünüyor.  
-Öneriniz:

**“Örnek Alma Maddeleri”**

- 1) ...örnek aldığım aile üyeleri (Baba, kardeş vb.) var.  
-Öneriniz:
- 2) ...örnek aldığım müzisyenler var.  
-Öneriniz
- 3) ...örnek aldığım arkadaşlarım var.  
-Öneriniz:

**“Müzisyenliği değerli bulma maddeleri”**

- 1) ...bir dinleyici kitlesi önünde müzik yapmak benim için önemlidir.  
-Öneriniz:
- 2) ...çocukluğumdan bu yana hayalimdir.  
-Öneriniz:
- 3) ...müzik yapmak benim için değerlidir.  
-Öneriniz:

**“İnanç Maddeleri”**

- 1) ...müzikal anlamda (ses, çalgı vb.) yetenekli olduğuma inanıyorum.  
-Öneriniz:
- 2) ...müzisyen olmak için yaratıldığıma inanıyorum.  
-Öneriniz:
- 3) ...müzikal anlamda (bestecilik, yorumculuk vb.) üretken olduğuma inanıyorum.  
-Öneriniz:

**Müzisyen olduğumda...****“Müzisyenlikte Duyguyu Paylaşma Arzularını İçeren Maddeler”**

- 1) ...duygularımı bir dinleyici kitlesine aktarabilmeyi isterim.  
-Öneriniz:
- 2) ...bir dinleyici kitlesi önünde hissederek müzik yapmayı isterim.  
-Öneriniz:
- 3) ...birlikte müzik yaptığım grup üyeleri ile benzer duyguları hissetmeyi isterim.  
-Öneriniz:

**“Müzisyenlikte beceriyi gösterme arzularını içeren maddeler”**

- 1) ...bir dinleyici kitlesi önünde müzikal becerimi (ses, çalgı, şeflik vb.) sergilemeyi isterim.  
-Öneriniz:
- 2) ...birlikte müzik yaptığım grup üyelerine müzikal becerimi (ses, çalgı vb.) sergilemeyi isterim.  
-Öneriniz:

- 3) ...müziğin birçok alanında (ses, çalgı, bestecilik vb.) beceri sahibi olduğumu başkalarına göstermeyi isterim.

-Öneriniz:

**“Umut edilen Müzisyen özelliklerine Yönelik Beklenti Maddeleri”**

**“Müzisyenliğe ait kişilik Özelliklerini İçeren Maddeler”**

- 1) Çalışkan bir müzisyen olmayı umut ediyorum.  
-Öneriniz:
- 2) Alçak gönüllü bir müzisyen olmayı umut ediyorum.  
-Öneriniz:
- 3) Özgüveni yüksek bir müzisyen olmayı umut ediyorum.  
-Öneriniz:
- 4) Disiplinli bir müzisyen olmayı umut ediyorum.  
-Öneriniz:

**“Müzisyenliğe ait mesleki özellikleri içeren maddeler”**

- 1) Teknik beceri düzeyi yüksek bir müzisyen olmayı umut ediyorum.  
-Öneriniz:
- 2) Müzikal açıdan yüksek yeterliğe sahip bir müzisyen olmayı umut ediyorum.  
-Öneriniz:
- 3) Özgün eserler ortaya koyabilen bir müzisyen olmayı umut ediyorum.  
-Öneriniz:

## EK-2. Müzik Öğretmeni Adaylarının Öğretmen ve Müzisyen Kimliği Ölçeği (Denemelik Ölçek)

Değerli öğretmen adayları, bu araştırmada “**müzik öğretmeni**” ve “**müzisyen**” kimlikleri ile ilgili boyutların keşfedilmesi ve söz konusu kimlik boyutlarının, sizlerin “öğretmen” kimliğinizi nasıl ve hangi yönleriyle oluşturduklarının incelenmesi amaçlanmaktadır. Aşağıdaki ilgili bölümlerde, hem “**müzik öğretmeni**” kimliğiyle hem de “**müzisyen**” kimliğiyle ilgili ifadeler yer almaktadır. Lütfen aşağıdaki ifadeleri dikkatlice okuyunuz. İfadelere ilişkin görüşlerinizi, üstlerinde bulunan cevap seçeneklerini dikkate alarak ve karşılarında bulunan kutucuklardan bir tanesini “X” ile işaretleyerek belirtiniz. Çalışmaya katılım gönüllülük esasına dayalı olup, görüşleriniz yalnızca bu çalışmanın amaçları doğrultusunda kullanılacak ve başka kişilerle paylaşılmayacaktır. Görüşlerinizi lütfen doğru ya da yanlış cevap arayışında olmaksızın ve içtenlikle belirtiniz. Katkılarınız için teşekkür ederim. Arş. Gör. İlayda DUBAZ

**Kişisel Bilgiler (Lütfen Belirtiniz):**

Cinsiyet: E  K  Yaş:..... Sınıf : ..... Mezun Olduğu Lise:.....

		Çok doğru (5)	Doğru (4)	Kararsızım (3)	Doğru Değil (2)	Hiç Doğru Değil (1)
1	...ailem iyi bir müzik öğretmeni olabileceğimi düşünüyor.	( )	( )	( )	( )	( )
2	...öğretmenlerim iyi bir müzik öğretmeni olabileceğimi düşünüyor.	( )	( )	( )	( )	( )
3	...arkadaşlarım iyi bir müzik öğretmeni olabileceğimi düşünüyor.	( )	( )	( )	( )	( )
4	...örnek aldığım aile üyeleri (Baba, anne, kuzen, kardeş vb.) var.	( )	( )	( )	( )	( )
5	...örnek aldığım öğretmenlerim var.	( )	( )	( )	( )	( )
6	...örnek aldığım arkadaşlarım var.	( )	( )	( )	( )	( )
7	...öğretmenlik benim için kutsal bir meslektir.	( )	( )	( )	( )	( )
8	...öğretmen olmak hayallerimi süsleyen bir meslektir.	( )	( )	( )	( )	( )
9	...öğretmenlik benim için değerli bir meslektir.	( )	( )	( )	( )	( )
10	...müziği öğretme konusunda yetenekli olduğuma inanıyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
11	...öğretmen olmak için yaratıldığıma inanıyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
12	...müzik eğitimi konusunda iyi bir eğitim aldığıma inanıyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
13	...kendimi yeterince geliştirdiğime inanıyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
14	...yeterli deneyime (öğretmenlik uygulaması, özel ders verme vb.) sahip olduğuma inanıyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
15	...sabırlı bir insanım.	( )	( )	( )	( )	( )
16	...anlayışlı bir insanım.	( )	( )	( )	( )	( )
17	...empati becerisine sahip bir insanım.	( )	( )	( )	( )	( )
18	...iletişim becerisine sahip bir insanım.	( )	( )	( )	( )	( )



“Müzik öğretmeni” olursam...

	Çok doğru (5)	Doğru (4)	Kararsızım (3)	Doğru Değil (2)	Hiç Doğru Değil (1)
1 ...öğrencilerime bildiklerimi aktarmayı isterim.	( )	( )	( )	( )	( )
2 ...öğrencilerime müziğin önemini kavratmayı isterim.	( )	( )	( )	( )	( )
3 ...öğrencilerimin müzikle ilgili düşüncelerini etkilemeyi isterim.	( )	( )	( )	( )	( )
4 ...öğrencilerimin müzik bilgilerinin artmasını isterim.	( )	( )	( )	( )	( )
5 ...öğrencilerime müziği sevdirmeyi isterim.	( )	( )	( )	( )	( )
6 ...müziği öğretirken hissettiğim duyguları öğrencilerime aktarmayı isterim.	( )	( )	( )	( )	( )
7 ...öğrencilerimin sevak müzik yaptıklarını görmeyi isterim.	( )	( )	( )	( )	( )
8 ...öğrencilerimin geleceğini biçimlendirmeyi isterim.	( )	( )	( )	( )	( )
9 ...öğrencileri hayata hazırlamayı isterim.	( )	( )	( )	( )	( )
10 ...öğrencilerime yeni bakış açıları kazandırmayı isterim.	( )	( )	( )	( )	( )

“Müzik öğretmeni” olursanız, kendinizden neler beklersiniz?

	Çok doğru (5)	Doğru (4)	Kararsızım (3)	Doğru Değil (2)	Hiç Doğru Değil (1)
1 Sevilen ve sayılan bir müzik öğretmeni olmayı umut ediyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
2 Anlayışlı bir müzik öğretmeni olmayı umut ediyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
3 Sabırlı bir müzik öğretmeni olmayı umut ediyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
4 Yeniliklere ve öğrenmeye açık bir müzik öğretmeni olmayı umut ediyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
5 Öğrencilerime müziği etkili biçimde öğretebilmeyi umut ediyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
6 Öğrencilerimi müzikal açıdan geliştirebilmeyi umut ediyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
7 Müzik öğretimini eğlenceli biçimde gerçekleştirebilmeyi umut ediyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
8 Müzik öğretiminde farklı ve etkili yöntemler kullanabilmeyi umut ediyorum.	( )	( )	( )	( )	( )

“Müzik öğretmeni” olursanız ne kadar süreyle çalışmayı planladığınızı aşağıdaki maddeler bağlamında ve yukarıdaki yanıt seçeneklerini dikkate alarak belirtiniz.

1 Emekli olana kadar öğretmen olarak çalışmayı umut ediyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
2 Fiziksel ve ruhsal anlamda gücümün yettiği kadar öğretmen olarak çalışmayı umut ediyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
3 Ömrümün sonuna kadar öğretmen olarak çalışmayı umut ediyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
4 Başka bir iş bulana kadar öğretmenlik yapabilirim.	( )	( )	( )	( )	( )
5 Kişisel amaçlarıma ulaşmaya kadar (koro şefliği, akademisyenlik, kurs açma vb.) öğretmenlik yapabilirim.	( )	( )	( )	( )	( )
6 Öğretmekten keyif aldığım sürece öğretmenlik yapabilirim.	( )	( )	( )	( )	( )

## “Müziyen” olmak istiyorum çünkü...

	Çok doğru (5)	Doğru (4)	Kararsızım (3)	Doğru Değil (2)	Hiç Doğru Değil (1)
1 ...ailem iyi bir müzisyen olabileceğimi düşünüyor.	( )	( )	( )	( )	( )
2 ...öğretmenlerim iyi bir müzisyen olabileceğimi düşünüyor.	( )	( )	( )	( )	( )
3 ...arkadaşlarım iyi bir müzisyen olabileceğimi düşünüyor.	( )	( )	( )	( )	( )
4 ...örnek aldığım aile üyeleri (Baba, kardeş vb.) var.	( )	( )	( )	( )	( )
5 ...örnek aldığım müzisyenler var.	( )	( )	( )	( )	( )
6 ...örnek aldığım arkadaşlarım var.	( )	( )	( )	( )	( )
7 ...bir dinleyici kitlesi önünde müzik yapmak benim için önemlidir.	( )	( )	( )	( )	( )
8 ...çocukluğumdan bu yana hayalimdir.	( )	( )	( )	( )	( )
9 ...müzik yapmak benim için değerlidir.	( )	( )	( )	( )	( )
10 ...müzikal anlamda (ses, çalgı vb.) yetenekli olduğuma inanıyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
11 ...müziyen olmak için yaratıldığıma inanıyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
12 ...müzikal anlamda (bestecilik, yorumculuk vb.) üretken olduğuma inanıyorum.	( )	( )	( )	( )	( )

## “Müziyen” olursam...

	Çok doğru (5)	Doğru (4)	Kararsızım (3)	Doğru Değil (2)	Hiç Doğru Değil (1)
1 ...duygularımı bir dinleyici kitlesine aktarabilmeyi isterim.	( )	( )	( )	( )	( )
2 ...bir dinleyici kitlesi önünde hissederek müzik yapmayı isterim.	( )	( )	( )	( )	( )
3 ...birlikte müzik yaptığım grup üyeleri ile benzer duyguları hissetmeyi isterim.	( )	( )	( )	( )	( )
4 ...bir dinleyici kitlesi önünde müzikal becerimi (ses, çalgı, şefflik vb.) sergilemeyi isterim.	( )	( )	( )	( )	( )
5 ...birlikte müzik yaptığım grup üyelerine müzikal becerimi (ses, çalgı vb.) sergilemeyi isterim.	( )	( )	( )	( )	( )
6 ...müziğin birçok alanında (ses, çalgı, bestecilik vb.) beceri sahibi olduğumu başkalarına göstermeyi isterim.	( )	( )	( )	( )	( )

## “Müziyen” olursanız, kendinizden neler beklersiniz?

	Çok doğru (5)	Doğru (4)	Kararsızım (3)	Doğru Değil (2)	Hiç Doğru Değil (1)
1 Çalışkan bir müzisyen olmayı umut ediyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
2 Alçakgönüllü bir müzisyen olmayı umut ediyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
3 Özgüveni yüksek bir müzisyen olmayı umut ediyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
4 Disiplinli bir müzisyen olmayı umut ediyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
5 Teknik beceri düzeyi yüksek bir müzisyen olmayı umut ediyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
6 Müzikal açıdan yüksek yeterliğe sahip bir müzisyen olmayı umut ediyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
7 Özgün eserler ortaya koyabilen bir müzisyen olmayı umut ediyorum.	( )	( )	( )	( )	( )

### EK-3. Müzik Öğretmeni Adaylarının Öğretmen ve Müzisyen Kimliği Ölçeği (Nihai Ölçek)

Değerli öğretmen adayları, bu araştırmada sizlerin öğretmen ve müzisyen kimlikleriniz keşfedilerek, sizlerin öğretmen kimlikleriniz, geleceğe yönelik mesleki planlarınız ve kariyer geliştirme arzularınız arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır. Birinci ölçekte hem “**müzik öğretmeni**” kimliğiyle hem de “**müzisyen**” kimliğiyle ilgili ifadeler, ikinci ölçekte mesleki planlarınız ve kariyer geliştirme arzularınızla ilgili ifadeler yer almaktadır. Lütfen aşağıdaki ifadeleri dikkatlice okuyunuz. İfadelere ilişkin görüşlerinizi, üstlerinde bulunan cevap seçeneklerini dikkate alarak ve karşılarında bulunan kutucuklardan bir tanesini “X” ile işaretleyerek belirtiniz. Çalışmaya katılım gönüllülük esasına dayalı olup, görüşlerinizi yalnızca bu çalışmanın amaçları doğrultusunda kullanılacak ve başka kişilerle paylaşılmayacaktır. Görüşlerinizi lütfen doğru ya da yanlış cevap arayışında olmaksızın ve içtenlikle belirtiniz. Katkılarınız için teşekkür ederim. Arş. Gör. İlayda DUBAZ

**Kişisel Bilgiler (Lütfen Belirtiniz):**

Cinsiyet: E  K  Yaş:..... Sınıf : ..... Mezun Olduğu Lise:.....

		“Müzik öğretmeni” olmak istiyorum çünkü...				
		Çok doğru	Doğru	Kararsızım	Doğru Değil	Hiç Doğru Değil
		(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
1	...ailem iyi bir müzik öğretmeni olabileceğimi düşünüyor.	()	()	()	()	()
2	...öğretmenlerim iyi bir müzik öğretmeni olabileceğimi düşünüyor.	()	()	()	()	()
3	...arkadaşlarım iyi bir müzik öğretmeni olabileceğimi düşünüyor.	()	()	()	()	()
4	...örnek aldığım aile üyeleri (Baba, anne, kuzen, kardeş vb.) var.	()	()	()	()	()
5	...örnek aldığım öğretmenlerim var.	()	()	()	()	()
6	...örnek aldığım arkadaşlarım var.	()	()	()	()	()
7	...öğretmenlik benim için kutsal bir meslektir.	()	()	()	()	()
8	...öğretmen olmak hayallerimi süsleyen bir meslektir.	()	()	()	()	()
9	...öğretmenlik benim için değerli bir meslektir.	()	()	()	()	()
10	...müzik eğitimi konusunda iyi bir eğitim aldığuma inanıyorum.	()	()	()	()	()
11	...kendimi yeterince geliştirdiğime inanıyorum.	()	()	()	()	()
12	...yeterli deneyime (öğretmenlik uygulaması, özel ders verme vb.) sahip olduğuma inanıyorum.	()	()	()	()	()
13	...sabırlı bir insanım.	()	()	()	()	()
14	...anlayışlı bir insanım.	()	()	()	()	()
15	...empati becerisine sahip bir insanım.	()	()	()	()	()
16	...iletişim becerisine sahip bir insanım.	()	()	()	()	()

Lütfen arka sayfaya geçiniz.

**“Müzik öğretmeni” olursam...**

		<b>Çok doğru</b>	<b>Doğru</b>	<b>Kararsızım</b>	<b>Doğru Değil</b>	<b>Hiç Doğru Değil</b>
		<b>(5)</b>	<b>(4)</b>	<b>(3)</b>	<b>(2)</b>	<b>(1)</b>
1	...öğrencilerime bildiklerimi aktarmayı isterim.	( )	( )	( )	( )	( )
2	...öğrencilerime müziğin önemini kavratmayı isterim.	( )	( )	( )	( )	( )
3	...öğrencilerimin müzikle ilgili düşüncelerini etkilemeyi isterim.	( )	( )	( )	( )	( )
4	...öğrencilerimin müzik bilgilerinin artırmayı isterim.	( )	( )	( )	( )	( )
5	...öğrencilerime müziği sevdirmeyi isterim.	( )	( )	( )	( )	( )
6	...öğrencilerimin severek müzik yaptıklarını görmeyi isterim.	( )	( )	( )	( )	( )
7	...öğrencilerimin geleceğini biçimlendirmeyi isterim.	( )	( )	( )	( )	( )
8	...öğrencileri hayata hazırlamayı isterim.	( )	( )	( )	( )	( )
9	...öğrencilerime yeni bakış açıları kazandırmayı isterim.	( )	( )	( )	( )	( )

**“Müzik öğretmeni” olursanız, kendinizden neler beklersiniz?**

		<b>Çok doğru</b>	<b>Doğru</b>	<b>Kararsızım</b>	<b>Doğru Değil</b>	<b>Hiç Doğru Değil</b>
		<b>(5)</b>	<b>(4)</b>	<b>(3)</b>	<b>(2)</b>	<b>(1)</b>
1	Sevilen ve sayılan bir müzik öğretmeni olmayı umut ediyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
2	Anlayışlı bir müzik öğretmeni olmayı umut ediyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
3	Sabırlı bir müzik öğretmeni olmayı umut ediyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
4	Yeniliklere ve öğrenmeye açık bir müzik öğretmeni olmayı umut ediyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
5	Öğrencilerime müziği etkili biçimde öğretebilmeyi umut ediyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
6	Öğrencilerimi müzikal açıdan geliştirebilmeyi umut ediyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
7	Müzik öğretimini eğlenceli biçimde gerçekleştirebilmeyi umut ediyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
8	Müzik öğretiminde farklı ve etkili yöntemler kullanabilmeyi umut ediyorum.	( )	( )	( )	( )	( )

**“Müzik öğretmeni” olursanız ne kadar süreyle çalışmayı planladığınızı aşağıdaki maddeler bağlamında ve yukarıdaki yanıt seçeneklerini dikkate alarak belirtiniz.**

		<b>Çok doğru</b>	<b>Doğru</b>	<b>Kararsızım</b>	<b>Doğru Değil</b>	<b>Hiç Doğru Değil</b>
		<b>(5)</b>	<b>(4)</b>	<b>(3)</b>	<b>(2)</b>	<b>(1)</b>
1	Emekli olana kadar öğretmen olarak çalışmayı umut ediyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
2	Fiziksel ve ruhsal anlamda gücümün yettiği kadar öğretmen olarak çalışmayı umut ediyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
3	Ömrümün sonuna kadar öğretmen olarak çalışmayı umut ediyorum.	( )	( )	( )	( )	( )

Lütfen arka sayfaya geçiniz.

## “Müzisyen” olmak istiyorum çünkü...

		Çok doğru (5)	Doğru (4)	Kararsızım (3)	Doğru Değil (2)	Hiç Doğru Değil (1)
1	...ailem iyi bir müzisyen olabileceğimi düşünüyor.	( )	( )	( )	( )	( )
2	...öğretmenlerim iyi bir müzisyen olabileceğimi düşünüyor.	( )	( )	( )	( )	( )
3	...arkadaşlarım iyi bir müzisyen olabileceğimi düşünüyor.	( )	( )	( )	( )	( )
4	...örnek aldığım aile üyeleri (Baba, kardeş vb.) var.	( )	( )	( )	( )	( )
5	...örnek aldığım müzisyenler var.	( )	( )	( )	( )	( )
6	...örnek aldığım arkadaşlarım var.	( )	( )	( )	( )	( )
7	...bir dinleyici kitlesi önünde müzik yapmak benim için önemlidir.	( )	( )	( )	( )	( )
8	...çocukluğumdan bu yana hayalimdir.	( )	( )	( )	( )	( )
9	...müzik yapmak benim için değerlidir.	( )	( )	( )	( )	( )
10	...müzikal anlamda (ses, çalgı vb.) yetenekli olduğuma inanıyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
11	...müzisyen olmak için yaratıldığuma inanıyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
12	...müzikal anlamda (bestecilik, yorumculuk vb.) üretken olduğuma inanıyorum.	( )	( )	( )	( )	( )

## “Müzisyen” olursam...

		Çok doğru (5)	Doğru (4)	Kararsızım (3)	Doğru Değil (2)	Hiç Doğru Değil (1)
1	...duygularımı bir dinleyici kitlesine aktarabilmeyi isterim.	( )	( )	( )	( )	( )
2	...bir dinleyici kitlesi önünde hissederek müzik yapmayı isterim.	( )	( )	( )	( )	( )
3	...birlikte müzik yaptığım grup üyeleri ile benzer duyguları hissetmeyi isterim.	( )	( )	( )	( )	( )
4	...bir dinleyici kitlesi önünde müzikal becerimi (ses, çalgı, şeflik vb.) sergilemeyi isterim.	( )	( )	( )	( )	( )
5	...birlikte müzik yaptığım grup üyelerine müzikal becerimi (ses, çalgı vb.) sergilemeyi isterim.	( )	( )	( )	( )	( )
6	...müziğin birçok alanında (ses, çalgı, bestecilik vb.) beceri sahibi olduğumu başkalarına göstermeyi isterim.	( )	( )	( )	( )	( )

## “Müzisyen” olursanız, kendinizden neler beklersiniz?

		Çok doğru (5)	Doğru (4)	Kararsızım (3)	Doğru Değil (2)	Hiç Doğru Değil (1)
1	Çalışkan bir müzisyen olmayı umut ediyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
2	Alçakgönüllü bir müzisyen olmayı umut ediyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
3	Özgüveni yüksek bir müzisyen olmayı umut ediyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
4	Disiplinli bir müzisyen olmayı umut ediyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
5	Teknik beceri düzeyi yüksek bir müzisyen olmayı umut ediyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
6	Müzikal açıdan yüksek yeterliğe sahip bir müzisyen olmayı umut ediyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
7	Özgün eserler ortaya koyabilen bir müzisyen olmayı umut ediyorum.	( )	( )	( )	( )	( )



**EK-5. Abant İzzet Baysal Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu İzni**



**Abant İzzet Baysal Üniversitesi  
Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu**

Arş. Gör. İlayda DUBAZ  
Abant İzzet Baysal Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Güzel Sanatlar EĞİTİMİ A.B.D.

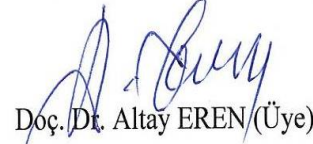
Sayın Arş. Gör. İlayda DUBAZ,

“Müzik Öğretmeni Adaylarının Öğretmen Kimliği ile Mesleki Planları Arasındaki İlişki” konulu araştırmanız ile ilgili olarak Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kuruluna yapmış olduğunuz başvuru (Protokol NO. 2016/74) Kurulumuzun 17.05.2016 tarihli ve 2016/03 toplantısında değerlendirilerek etik olarak uygun bulunmuştur. Bilgilerinize sunarız.

  
Prof. Dr. Hamit COŞKUN (Başkan)

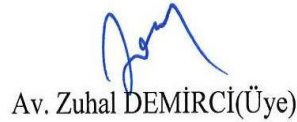
  
Doç. Dr. Mehmet ERYİĞİT(Üye)

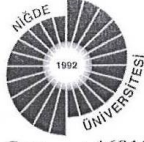
  
Doç. Dr. Mithat DURAK(Üye)

  
Doç. Dr. Altay EREN(Üye)

  
Doç. Dr. Dilşad ÇOKNAZ (Üye)

  
Doç. Dr. Seval ALKOY(Üye)

  
Av. Zuhale DEMİRCİ(Üye)

**EK-6. Araştırma İzinleri**

T.C.  
NİĞDE ÜNİVERSİTESİ  
Eğitim Fakültesi Dekanlığı

Sayı : 46810852-605.01-1831  
Konu : Araştırma İzni (İlayda DUBAZ)

09.08.2016

ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ  
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi :26.07.2016 tarih ve 26073066-605.01-8616 sayılı yazınız.

Enstitünüz Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, Müzik Eğitimi Bilim Dalı doktora programı öğrencisi İlayda DUBAZ'ın "*Müzik Öğretmeni Adaylarının Öğretmen Kimliği ile Mesleki Planları Arasındaki İlişki*" konulu tez çalışmasına veri sağlamak için Fakültemiz Güzel Sanatlar Eğitimi Müzik Öğretmenliği Programı öğrencilerine anket uygulama isteği şahsen uygulama yapma koşuluyla Dekanlığımızca uygun görülmüştür.

Gereğine arz/rica ederim.

Doç. Dr. Seher MANDACI ŞAHİN  
Dekan a.  
Dekan Yardımcısı

Ek: Bölüm Başkanlığı Yazısı (1 sayfa)



Evrak Tarih ve Sayısı: 24/05/2017-E.28603



T.C.  
MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Ek-4

Sayı: 28677689-044.00.00.00-1940/8185  
Konu: Anketler

15/05/2017

## ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi: 11.04.2017 tarih ve 4598 sayılı ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ yazısı

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı doktora programı öğrencisi İlayda DUBAZ'ın "Müzik Öğretmeni Adaylarının Öğretmen Kimliği ile Mesleki Planları Arasındaki İlişki" konulu tez çalışmasını Üniversitemizde yapması uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi arz ederim.

e-İmzalıdır

Prof.Dr. Bayram AKÇA  
Rektör a.  
Rektör Yardımcısı

Güvenli Elektronik İmza  
Asth ile Aymdır.

15 Mayıs 2017

Hüseyin Emirdağ

Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununa göre elektronik imza ile imzalanmıştır. Doğrulama Kodu: 804047-623978 <http://bks.mu.edu.tr>

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı 48000 Kötekli/MUĞLA  
Tel: 0(252)2111251 Faks: 0(252)2111264 E-posta: ogr-is@mu.edu.tr <http://www.oidb.mu.edu.tr/>

22/05 2017 4:03PM FAX 02862180515  
Evrak Tarih ve Sayısı: 24/05/2017-E.28605

ÖĞRENCİ İŞLERİ DAİRE BAŞ

00001/0002



T.C.  
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Eğitim Fakültesi Dekanlığı

Ek-2


Sayı : 68203582-044-E.51967  
Konu : İlayda DUBAZ

26.04.2017

ÖĞRENCİ İŞLERİ DAİRE BAŞKANLIĞINA

İlgi : 19.04.2017 tarihli ve 93130991-044-E.48802 sayılı yazınız.

Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Eğitimi Bilim Dalı doktora programı öğrencisi İlayda DUBAZ'ın, "Müzik Öğretmeni Adaylarının Öğretmen Kimliği ile Mesleki Planları Arasındaki İlişki" konulu tez çalışması kapsamında hazırladığı anket çalışmasını Fakültemiz Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerine uygulama istemi uygun görülmüştür. Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

 e-İmzalıdır

Prof.Dr. Dinçay KÖKSAL  
Dekan V.

Ek : 25/04/2017 tarihli 74798324-044-E.51431 sayılı yazı. (1 sayfa)

Not: 5070 sayılı elektronik imza kanunu gereği bu belge elektronik imza ile imzalanmıştır.

Anafartalar Kampüsü 17100  
2862171303

Bilgi için: Alp ARSLAN  
Teknisyen

Evrak Tarih ve Sayısı: 02/09/2016-41236



T.C.  
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ  
Eğitim Fakültesi Dekanlığı

Sayı : 44243253-302.14.01/  
Konu : Araştırma İznî (İlayda DUBAZ)

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 26/07/2016 tarihli, 8616 sayılı ve "Araştırma İzin İstemi (İlayda DUBAZ)" konulu yazınız

İlgi yazınızla Enstitünüz Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, Müzik Eğitimi Bilim Dalı doktora programı öğrencilerinden İlayda DUBAZ'ın, "**Müzik Öğretmeni Adaylarının Öğretmen Kimliği ile Mesleki Planları Arasındaki İlişki**" konulutez çalışması için Fakültemiz Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı 1,2,3 ve 4 sınıflarında okuyan öğrencilere uygulama isteği dekanlığımızca uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini saygılarımla rica ederim.

**e-İmzalıdır**  
Yrd.Doç.Dr. Hakan YAMAN  
Dekan V.

**Mevcut Elektronik İmzalar**

HAKAN YAMAN (Eğitim Fakültesi Dekanlığı - Dekan V. V.) 02/09/2016 13:43

İzzet Baysal Kampüsü 14030 Gölköy / Bolu  
Telefon No: (0 374) 254 10 00  
E-Posta: eğitim\_fakultesi@ibu.edu.tr

Faks No: (0 374) 253 46 41  
İnternet Adresi: http://ef.ibu.edu.tr/

Bilgi İçin: Aydın ÇOBANOĞLU  
Unvan: Bilgisayar İşletmeni

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



T.C.  
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

İSLAM DÜNYASI  
TARİHİ BAŞKENTİ  
KONYA

Sayı : 48178250-300-E.5388

12/08/2016

Konu : Araştırma İzni (İlayda DUBAZ)

ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : 26/07/2016 tarihli ve 26073066-605.01/8616 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Eğitimi Bilimi Dalı Doktora Programı öğrencisi İlayda DUBAZ'ın "Müzik Öğretmeni Adaylarının Öğretmen Kimliği ve Mesleki Planları Arasındaki İlişki" adlı tezi kapsamında 2016-2017 eğitim-öğretim yılı güz döneminde 1. 2. 3 ve 4. sınıf öğrencilerine uygulama yapma isteği uygun görülmüştür. Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

İmza

Prof.Dr. Tahir YÜKSEK  
Rektör a.  
Rektör Yardımcısı

Adres: Nıgıntı Mah. Dr. Hulusi Baybal Cad. No:12 Kat:18 Selçuklu KONYA

Telefon: 0332 250 80 12

Faks: 0332 236 21 81

Elektronik Ad: <http://www.konya.edu.tr>

5070 sayılı Elektronik İmza Kanunu'na uygun olarak Güvenli Elektronik İmza ile üretilmiştir.  
Etiket texti: <https://elbys.orgu.konya.edu.tr> adresinden DYU-SAD1-8TYA kodu ile yapılabılır.



T.C.  
MARMARA ÜNİVERSİTESİ  
Atatürk Eğitim Fakültesi

Sayı : 65796619-605.01-1600212802  
Konu : Araştırma İzni (İlayda DUBAZ) hk

11.08.2016

ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 26.07.2016 tarih, 8616 sayılı yazı.

Enstitünüz Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, Müzik Eğitimi Bilim Dalı doktora programı öğrencisi İlayda DUBAZ'ın "Müzik Öğretmeni Adaylarının Öğretmen Kimliği ile Mesleki Planları Arasındaki İlişki" konulu tez çalışmasına veri sağlamak üzere Fakültemiz Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı 1, 2, 3, ve 4.sınıflarda öğrenim gören öğretmen adaylarına 2016-2017 eğitim-öğretim yılı güz döneminde uygulama yapma isteği ilgili Bölüm tarafından uygun görülmüştür.

Gereği için bilgilerinize rica ederim.

Prof. Dr. Ahmet Şükrü ÖZDEMİR  
Dekan V.

EK: Yazı (2 sayfa)

Güvenli elektronik imzalı aslı ile aynıdır.	
Tarih:	11
İmza:	
Adı Soyadı:	Orhan KARAMAN
Ünvanı:	Fakülte Sekreteri V.



Marmara Üniversitesi Gaztepe Yerleşkesi Atatürk Eğitim Fakültesi 34722  
Kadıköy / İSTANBUL  
Telefon: 0216 345 90 90-345 47 05 Belgeyeer No: 338 80 60  
ael@marmara.edu.tr http://ael.marmara.edu.tr  
Kep Adresi: marmaraniversitesi@ehs01.kep.tr

Ayrıntılı bilgi için:  
Bilgi TRENK  
Şef



Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. maddesi gereğince Ahmet Şükrü ÖZDEMİR tarafından güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://ebys.marmara.edu.tr/QR/F78AE69890824B8C>



T.C.  
TRAKYA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Eğitim Fakültesi Dekanlığı

Sayı : 14108762-100 -E.30763  
Konu : Eğitim - Öğretim İşleri (Genel)

10/08/2016

ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğünün 26.07.2016 tarih ve 8616 sayılı yazısı.

Üniversiteniz doktora öğrencisi İlayda DUBAZ'ın Fakültemiz Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Programı öğrencilerine 2016-2017 öğretim yılı güz döneminde tez çalışması ile ilgili uygulama yapma istemi Dekanlığımızca uygun görülmüştür. Gereğini bilgilerinize arz ederim.

**e-İmzalıdır**  
Prof. Dr. Ali İhsan ÖBEK  
Dekan V.

Ek:2

Evrakı Doğrulamak İçin : [https://cbys.trakya.edu.tr/enVission/Validate\\_Doc.aspx?V=BE6EH14P](https://cbys.trakya.edu.tr/enVission/Validate_Doc.aspx?V=BE6EH14P)

Adres:Trakya Üniversitesi Rektörlüğü Eğitim Fakültesi İsmail Hakkı Tonguç Yerleşkesi  
22030 Edirne  
Telefon.2842120808 Faks:2842146279  
E-Posta: [egitimfak@trakya.edu.tr](mailto:egitimfak@trakya.edu.tr) Elektronik Ağı: <http://egitimfak.trakya.edu.tr/>

Bilgi için: Hülya BİLAL  
Unvanı: Bilgisayar İşletmeni



Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununa göre Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.

A.İ.B.Ü - Gelen Evrak No: 02/11/2016-24411



T.C.  
**BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ**  
Necatibey Eğitim Fakültesi Dekanlığı

Sayı : 52899066-044-  
Konu : Anketler/İlayda DUBAZ

**REKTÖRLÜK MAKAMINA**  
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

Abant İzzet Baysal Üniversitesinin 20/10/2016 tarih ve 23979 sayılı Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı doktora programı öğrencisi İlayda DUBAZ "Müzik Öğretmeni Adaylarının Öğretmen Kimliği ile Mesleki Planları Arasındaki İlişki" konulu tez çalışmasına veri sağlamak üzere okulunuz Güzel Sanatlar Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı 1, 2, 3, ve 4. sınıflarında öğrenim gören öğretmen adaylarına 2016-2017 Eğitim-Öğretim Yılı güz döneminde uygulama yapmak isteği Bölümümüzce incelenmiş olup, anketi kendisinin yapması ve anket tarihinden en az iki hafta önce Bölümle iletişime geçmesi koşulu ile Dekanlığımızca uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

**e-imzalıdır**  
Prof. Dr. Fatih SATIL  
Dekan V.

Tarih:11.08.2016 11:37  
Sayı:30182376-730.08.03-  
E.00000035015



T.C.  
CUMHURİYET ÜNİVERSİTESİ  
Rektörlük

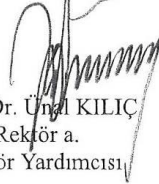
Sayı : 30182376-730.08.03  
Konu : İlayda Dubaz'ın Araştırma İzin İstemi

ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ  
Eğitim Bilimleri Enstitü Müdürlüğü

İlgi :26.07.2016 tarih ve 8616 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı Müzik Eğitimi Bilim Dalı doktora öğrencisi İlayda Dumaz'ın "Müzik Öğretmeni Adaylarının Öğretmen Kimliği ile Mesleki Planları Arasındaki İlişki" konulu tez çalışması Üniversitemiz Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı 1., 2., 3. ve 4. sınıf öğrencileriyle 2016-2017 eğitim-öğretim yılı güz yarısında uygulama yapma isteği Rektörlüğümüzce uygun görülmüştür.

Gereğini bilgilerinize rica ederim.

  
Prof. Dr. Ünal KILIC  
Rektör a.  
Rektör Yardımcısı





ak Barınak Baysal ÜC Sayısı: 80956/2016-E.94/41



T.C.  
GAZİ ÜNİVERSİTESİ  
Gazi Eğitim Fakültesi Dekanlığı



Sayı : 89377925-044-  
Konu : Anketler(İlayda DUBAZ)

GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE  
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 26.07.2016 tarih ve 8616 sayılı yazı

Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Eğitimi Bilim Dalı Doktora Programı öğrencisi İlayda DUBAZ'ın "Müzik Öğretmeni Adaylarının Öğretmen Kimliği ile Mesleki Planları Arasındaki İlişki" başlıklı tezi kapsamında Fakültemiz Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü , Müzik Eğitimi Anabilim Dalı 1. 2. 3. ve 4. sınıf öğrencilerine 2016-2017 eğitim-öğretim yılı güz yarıyılında tez çalışmasına veri sağlama isteği Fakültemizce uygun görülmüştür.  
Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim

e-İmzalıdır  
Prof. Dr. Rabia SARIKAYA  
Dekan V.

EK :  
1-1 adet

Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi 06500 Teknikokullar/ANKARA  
Tel:202 8090-91-92 Faks:223 8693  
e-Posta :gef@gazi.edu.tr İnternet Adresi :http://gef.gazi.edu.tr/

Bilgi için :Erdal ÜMÜTLÜ  
Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni  
Telefon No:202 80 90

Tarih ve Sayı: 15/08/2016-E.10929



T.C.  
GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Genel Sekreterlik

Sayı :23845617-622.03/

Konu :Araştırma İzin Talebi (İlayda  
DUBAZ)

ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE  
(Eğitim Bilimleri Enstitü Müdürlüğü)

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitü Müdürlüğü Güzel Sanatlar Anabilim Dalı Müzik Eğitimi Bilim Dalı doktora öğrencisi İlayda DUBAZ'ın "Müzik Öğretmeni Adaylarının Öğretmen Kimliği İle Mesleki Planları Arasındaki İlişki" konulu tez çalışması kapsamında Üniversitemiz Güzel Sanatlar Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği Programı 1, 2, 3 ve 4. sınıf öğrencilerine 2016 - 2017 eğitim - öğretim yılı güz yanyılında uygulama yapma talebi uygun görülmüştür.

Bilgilerinize arz ederim.

**e-İmzalıdır**

Prof. Dr.Ali KASAP  
Rektör a.  
Rektör Yardımcısı

**BELGENİN ASLI  
ELEKTRONİK İMZALIDIR**

Evrakı Doğrulamak İçin : [https://ebys.gop.edu.tr/en/Visor/Validate\\_doc.aspx?V=BFA93L1VN](https://ebys.gop.edu.tr/en/Visor/Validate_doc.aspx?V=BFA93L1VN)

Ticari Fikri Yerleşkesi 60150 Tokat/T0-kilye		Bilgi için: E.POLAT Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni
Tel: 0356)2521010	E-Posta: gensek@gop.edu.tr	<b>Kep Adresleri :</b>
Faks: 0356)2521625	Elektronik ağı: gencok.gop.edu.tr	gaziosmanpasa.universitesi@hs03.kep.tr
Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununa göre Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.		gou@hs01.kep.tr [tebligat adresi]
Evrakı Doğrulamak İçin : <a href="https://ebys.gop.edu.tr/en/Visor/Validate_doc.aspx?V=RF A93L1VN">https://ebys.gop.edu.tr/en/Visor/Validate_doc.aspx?V=RF A93L1VN</a>		gazosmanpasauni.hastane@hs03.kep.tr



21.03.2017

izin - ilayda.dubaz@gmail.com - Gmail

izin

Gmail

Gelen Kutusuna taşı

E-POSTA YAZ

izin

Gelen Kutusu x

Gelen Kutusu (1)

Yıldızlı

Önemli

Gönderilmiş Postalar

Taslaklar

Çevreler

Diğer

İlayda

+

Yakın zamanda gerçekleşen  
bir sohbet yok  
Yeni bir tane başlatın



İlayda Dubaz &lt;ilayda.dubaz@gmail.com&gt;

Alıcı: Altay

Altay Hocam,

Öğretmeni Adaylarının Öğretmen Kimliği ile Mesleki Planları Arasındaki (2010) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Mesleki Yönelim ve Kariyer Aspirations Scale) kullanmak istiyorum. Gereğini bilgilerinize arz ed

Saygılarımla,

İlayda Dubaz



Altay Eren &lt;eren\_a@ibu.edu.tr&gt;

Alıcı: bana

Sayın Dubaz, ölçme aracını kullanabilirsiniz. Çalışmanızda kolaylıklar dilerim.

Doç. Dr. Altay Eren  
Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,  
Eğitim Bilimleri Bölümü, Gölköy Yerleşkesi, 14280, Bolu.

----- Orijinal Mesaj -----

Kimden: "İlayda Dubaz" &lt;ilayda.dubaz@gmail.com&gt;

Kime: "eren" &lt;eren\_a@ibu.edu.tr&gt;

Gönderilenler: 25 Nisan Pazartesi 2016 10:25:50

Konu: izin



İlayda Dubaz &lt;ilayda.dubaz@gmail.com&gt;

Alıcı: Ahmet

## ÖZGEÇMİŞ

1. **Adı Soyadı** : İlayda DUBAZ
2. **Doğum Tarihi** : 23.07.1987
3. **Unvanı** : Araş. Gör.
4. **Öğrenim Durumu** : Doktora

Derece	Alan	Üniversite	Yıl
Lisans	Atatürk Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı	Marmara Üniversitesi	2009
Y. Lisans	Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Öğretmenliği Bilim Dalı	Marmara Üniversitesi	2011
Doktora	Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Eğitimi Bilim Dalı	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi	2019

### 5. Akademik Görevler

- Araştırma Görevlisi: On Dokuz Mayıs Üniversitesi G.S.E.B. Müzik Eğitimi Anabilim Dalı 2014-2016
- Araştırma Görevlisi: Tekirdağ NKÜ Türk Müziği Devlet Konservatuvarı 2016- Devam ediyor

### 6. Yüksek Lisans Tezi

İlköğretim Okulu Müzik Derslerinde Aktif Öğrenme Modelinin Öğrencilerin Çoklu Zekâ Alanları Üzerine Etkisi (Marmara Üniversitesi – Danışman: Doç. Dr. Sibel ÇOBAN)

### 7. Yayınlar

**Çoban S. ve Dubaz, İ. (2011).** The Relationship Between Active Learning Models in Music Lessons in Elementary Schools and Multiple Intelligence Areas. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 28, 684-690.

**Dubaz, İ. (2013).** Müzik Öğretmeni Adaylarının Müzik Öğretmenliği Mesleğine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi.(Ed. Çağhan Adar), *IV.Uluslararası Hisarlı Ahmet Sempozyumu Tam Metin Bildiri Kitabı* (ss.374-381). Kütahya Güzel Sanatlar Derneği, Kütahya.

**Dubaz İ. ve Alpagut,U. (2016).** Cumhuriyet Dönemi'nde Türkiye'de Müzik Eğitiminin Yapılanma Sürecinde ve Sonrasında Katkısı Olan Yabancı Uyruklu Müzik Eğitimcileri, *Sevda Cenap ve Müzik Vakfı Yayınları* (ss. 334-339), Ankara.

**Dubaz İ. ve Duruoğlu, H. (2016).** Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Yaratıcılık Düzeylerinin Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi, *Sevda Cenap ve Müzik Vakfı Yayınları* (ss. 334-339), Ankara.

## 8. Sanatsal Faaliyetler

**Dubaz, İ. (2004).** İstanbul A.A.Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi Yılsonu Konseri, "Keman". İş Sanat Merkezi, İstanbul.

**Dubaz, İ. (2005).** İstanbul A.A.Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi Yılsonu Konseri, "Keman –Piyano Eşlik". İş Sanat Merkezi, İstanbul.

**Dubaz, İ. (2005).** Cumhuriyet Dönemi Eğitim Politikaları Sempozyumu Konseri, "Keman". İbrahim Üzümcü Konferans Salonu, İstanbul.

**Dubaz, İ. (2006).** Marmara Üniversitesi Akademik Orkestrası Konseri, "Keman". İstanbul Üniversitesi Fen Fakültesi Ord. Prof. Dr. Cemil Bilsel Konferans Salonu, İstanbul.

**Dubaz, İ. (2006).** Marmara Üniversitesi A.E.F.G.S.E.F.M.E.A.Dalı Konseri-M.Ü.Akademik Orkestrası, "Keman". AKM, İstanbul.

**Dubaz, İ. (2006).** Flüt ve Keman Konseri, "Keman", Çorlu Gürsoylar Koleji, Çorlu.

**Dubaz, İ. (2007).** Marmara Kuartet Konseri, "Keman", Çorlu Gürsoylar Koleji, Çorlu.

**Dubaz, İ. (2007).** Marmara Üniversitesi A.E.F.G.S.E.F.M.E.A.Dalı Konseri-M.Ü.Akademik Orkestrası, "Keman", Caddebostan Kültür Merkezi, İstanbul.

**Dubaz, İ. (2008).** Marmara Üniversitesi A.E.F.G.S.E.F.M.E.A.Dalı Yeni yıl Konseri "Keman", İstanbul.

**Dubaz, İ. (2008).** Marmara Üniversitesi A.E.F.G.S.E.F.M.E.A.Dalı Yılsonu Konseri, "Keman", Caddebostan Kültür Merkezi, İstanbul.

**Dubaz, İ. (2009).** Dolce Kuartet Konseri, Genç Klasikçiler Festivali, "Keman". İstanbul.

**Dubaz, İ. (2009).** Marmara Üniversitesi A.E.F.G.S.E.F.M.E.A.Dalı Keman Öğrencileri Konseri, "Keman". İstanbul.

**Dubaz, İ. (2009).** Marmara Üniversitesi A.E.F.G.S.E.F.M.E.A.Dalı Yılsonu Konseri, "Keman", Caddebostan Kültür Merkezi, İstanbul.

**Dubaz, İ. (2009).** Marmara Üniversitesi A.E.F.G.S.E.F.M.E.A.Dalı Mezuniyet Konseri, "Keman", Atatürk Sanat ve Kültür Merkezi, İstanbul.

**Dubaz, İ.** (2009). - Kopuz Oda Orkestrası Konserleri, “Keman”. CKM ve Halis Kurtça Kültür Merkezi, İstanbul.

**Dubaz, İ.** (2010). - Kopuz Oda Orkestrası Konserleri, “Keman”. CKM ve Halis Kurtça Kültür Merkezi, İstanbul.

**Dubaz, İ.** (2010). - Kopuz Oda Orkestrası Konseri, “Keman”. Halis Kurtça Kültür Merkezi, İstanbul.

**Dubaz, İ.** (2010). Marmara Üniversitesi Yüksek Lisans Öğrencilerinin Konseri, “Keman”. Atatürk Sanat ve Kültür Merkezi, İstanbul.

**Dubaz, İ.** (2010). - Kopuz Oda Orkestrası Konseri, “Keman”. Halis Kurtça Kültür Merkezi, İstanbul.

**Dubaz, İ.** (2010). Kopuz Oda Orkestrası Konserleri , “Solist: Keman”. Halis Kurtça Kültür Merkezi ve Hasan Ali Yücel Kültür Merkezi, İstanbul.

**Dubaz, İ.** (2011). Kopuz Oda Orkestrası Konserleri, “Keman”. CKM ve Halis Kurtça Kültür Merkezi, İstanbul.

**Dubaz, İ.** (2011). Marmara Üniversitesi A.E.F.G.S.E.F.M.E.A.Dalı Yılsonu Konseri, “Keman”. Caddebostan Kültür Merkezi, İstanbul.

**Dubaz, İ.** (2012). Kopuz Oda Orkestrası Konserleri, “Keman”. Saint Josephliler Derneği ve Büyük Klüp, İstanbul.

**Dubaz, İ.** (2010). Kopuz Oda Orkestrası Konserleri , “Solist:Keman”. Halis Kurtça Kültür Merkezi ve CKM, İstanbul.

**Dubaz, İ.** (2012). Kopuz Oda Orkestrası Konserleri, “Keman”. Halis Kurtça Kültür Merkezi ve CKM, İstanbul.

**Dubaz, İ.** (2013). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi G.S.E.B. Müzik Eğitimi Anabilim dalı Konseri, “Solist-Keman”. A.İ.B.Ü Kültür Merkezi Mavi Salon, Bolu.

**Dubaz, İ.** (2013). Kopuz Oda Orkestrası Konserleri, “Keman”. Halis Kurtça Kültür Merkezi, CKM ve All Saints Moda İstanbul Presbyterian Church, İstanbul.

**Dubaz, İ.** (2013). Abant İzzet Baysal Akademik Oda Orkestrası Konseri, “Keman-Piyano Eşlik”. Memduh Şevket Esendal Sahnesi, Çorlu.

**Dubaz, İ.** (2013). Kopuz Oda Orkestrası Konserleri, “Keman”. Halis Kurtça Kültür Merkezi ve CKM, İstanbul. (Mayıs)

**Dubaz, İ.** (2013). Kopuz Oda Orkestrası Konserleri, “Keman”. Halis Kurtça Kültür Merkezi ve CKM, İstanbul. (Aralık)

**Dubaz, İ.** (2015) “Ondokuz Mayıs Üniversitesi Yeni Yıl Konseri, “Keman”. Samsun.

**Dubaz, İ.** (2015). Ondokuz Mayıs Üniversitesi 7. Ulusal Veteriner Biyokimya ve Klinik Biyokimya Kongresi, “Solist-Keman”, Samsun.

**Dubaz, İ.** (2015). Ondokuz Mayıs Üniversitesi 12. Uluslararası İstatistik Öğrenci Kolokiyumu, Solist-Keman, Samsun.

**Dubaz, İ.** (2015). Omü Baroktan Günümüze Klasik Müzik Dinletisi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta Güzel Sanatlar Lisesi, “Keman”. Burdur, Isparta.

**Dubaz, İ.** (2015). Omü Oda Orkestrası Konseri, Sinop İmkb Şehit Ertan Yılmaztürk Güzel Sanatlar Lisesi, Samsun İlkadım Güzel Sanatlar Lisesi, “Keman”. Sinop, Samsun.

**Dubaz, İ.** (2015). Ondokuz Mayıs Üniversitesi I. Disiplinler Arası Düünden Bugüne Kadın ve Beslenme Sempozyumu, “Keman”. Samsun.

**Dubaz, İ.** (2015). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Girişimci Liderlik Paneli, “Solist-Keman”. Samsun.

**Dubaz, İ.** (2016). Namık Kemal Üniversitesi Türk Müziği Devlet Konservatuvarı tarafından düzenlenen “Keman ve Piyano Dinletisi”, “Solist-Keman”. Tekirdağ.

**Dubaz, İ.** (2016). Namık Kemal Üniversitesi 3. Dönem Tıp Fakültesi Mezuniyet Töreninde Türk Müziği Devlet Konservatuvarı tarafından düzenlenen Türk Müziği Dinletisi, “Keman”. Tekirdağ.

**Dubaz, İ.** (2016). Namık Kemal Üniversitesi 2016-2017 Akademik Kurul Toplantısında Türk Müziği Devlet Konservatuvarı tarafından düzenlenen Türk Müziği Dinletisi , “Keman”. Tekirdağ.

**Dubaz, İ.** (2016). Namık Kemal Üniversitesi 9. Geleneksel Beyaz Önlük Giydirme Töreninde Türk Müziği Devlet Konservatuvarı tarafından düzenlenen Türk Müziği Dinletisi, “Piyano”. Tekirdağ.

**Dubaz, İ.** (2016). Namık Kemal Üniversitesi Mezuniyet Töreninde Türk Müziği Devlet Konservatuvarı tarafından düzenlenen Türk Müziği Dinletisi, “Keman”. Tekirdağ.

**Dubaz, İ.** (2016). Namık Kemal Üniversitesi Türk Müziği Devlet Konservatuvarı tarafından düzenlenen Klasik Türk Müziği Korosu Konseri, “Keman”. Tekirdağ.

**Dubaz, İ.** (2016). Namık Kemal Üniversitesi Türk Müziği Devlet Konservatuvarı tarafından düzenlenen Türk Müziği Konseri, “Keman”. Tekirdağ.

**Dubaz, İ.** (2017). Namık Kemal Üniversitesi Türk Müziği Devlet Konservatuvarı tarafından düzenlenen Genç Yetenekler Konseri, “Piyano”. Tekirdağ.

**Dubaz, İ.** (2017). Namık Kemal Üniversitesi Türk Müziği Devlet Konservatuvarı tarafından düzenlenen Türk Müziği Konseri, “Piyano”, Tekirdağ.

**Dubaz, İ.** (2017). Namık Kemal Üniversitesi Türk Müziği Devlet Konservatuvarı tarafından düzenlenen Klasik Türk Müziği Korosu Zeki Müren Şarkıları Konseri, “Piyano”, Tekirdağ.

**Dubaz, İ.** (2017). Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi Türk Müziği Devlet Konservatuvarı tarafından düzenlenen Türk Müziği Saz Eserleri Konseri, “Piyano”. Tekirdağ.

**Dubaz, İ.** (2017). Namık Kemal Üniversitesi Türk Müziği Devlet Konservatuvarı tarafından düzenlenen Neşet Ertaş Anma Konseri , “Piyano”. Tekirdağ.

**Dubaz, İ.** (2017). Namık Kemal Üniversitesi Türk Müziği Devlet Konservatuvarı tarafından düzenlenen “Keman ve Piyano Dinletisi”, “Piyano”, Tekirdağ.

**Dubaz, İ.** (2018). Namık Kemal Üniversitesi Türk Müziği Devlet Konservatuvarı tarafından düzenlenen Yeşilçam Film Müzikleri Konseri, “Piyano”, Tekirdağ.

## **9. Projeler**

Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi Türk Müziği Devlet Konservatuvarı tarafından hazırlanan ‘Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi İçin Çal’ klbinin ve CD'sinin hazırlanması.

Türk ve Batı Müziği Çalgılarının Tanıtımı ve İcrası (Tanbur, Keman,Piyano Atölyesi), Proje no: 118B823, Proje adı: Bilmeyen Kalmasın Projesi 2\_TÜBİTAK 4007. (24-25.10.2018).

## **10. İletişim Bilgileri**

**Adres:** Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi Türk Müziği Devlet Konservatuvarı-Değirmenaltı Yerleşkesi, Süleymanpaşa, TEKİRDAĞ. 59030

**Telefon:** 0282 250 60 05

**E-Posta:** idubaz@nku.edu.tr