

**T.C.**  
**NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI**  
**MÜZİK EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**MÜZİK ÖĞRETMENİ ADAYLARININ ÇALGI EĞİTİMİNE**  
**YÖNELİK ZİHİN ALIŞKANLIKLARININ**  
**DEĞERLENDİRİLMESİ**

**Ender Can DÖNMEZ**

**DOKTORA TEZİ**

**Danışman**  
**Prof. Dr. Zafer KURTASLAN**

**Konya – 2019**



**T.C.**  
**NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI**  
**MÜZİK EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**MÜZİK ÖĞRETMENİ ADAYLARININ ÇALGI EĞİTİMİNE**  
**YÖNELİK ZİHİN ALIŞKANLIKLARININ**  
**DEĞERLENDİRİLMESİ**

**Ender Can DÖNMEZ**  
**DOKTORA TEZİ**

**Danışman**  
**Prof. Dr. Zafer KURTASLAN**

**Konya – 2019**

## İÇİNDEKİLER

	Sayfa No
Bilimsel Etik Sayfası .....	i
Tez Kabul Formu .....	ii
Teşekkür.....	iii
Özet.....	iv
Summary .....	v
Kısaltmalar ve Simgeler Sayfası.....	vi
Tablolar Listesi .....	vii
Şekiller Listesi .....	ix
<b>BİRİNCİ BÖLÜM-Giriş</b> .....	<b>1</b>
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Amaç.....	9
1.3. Araştırma Soruları.....	9
1.4. Önem .....	10
1.5. Sınırlılıklar .....	11
<b>İKİNCİ BÖLÜM-Kuramsal Çerçeve ve İlgili Çalışmalar</b> .....	<b>12</b>
2.1. Çalgı Eğitimi.....	15
2.2. Zihin Alışkanlıkları, Tanımlar ve Türler .....	17
2.2.1. Genel Zihin Alışkanlıkları .....	19
2.2.2. Costa ve Kallick Tarafından Belirlenen Zihin Alışkanlıkları ..	19
2.2.3.Çalgı Eğitimine Yönelik Zihin Alışkanlıkları .....	23
2.3. İlgili Çalışmalar .....	27
<b>ÜÇÜNCÜ BÖLÜM-Yöntem</b> .....	<b>35</b>
3.1. Araştırma Modeli .....	35
3.2. Çalışma Grubu .....	36
3.3. Veri Toplama Aracı .....	37
3.4. Verilerin Toplanması ve Analizi.....	39
3.4.1. Ölçek Geliştirme ile İlgili Bulgular .....	40
3.4.2. Ölçek Geliştirmeye Ait Sonuçlar .....	49
<b>DÖRDÜNCÜ BÖLÜM-Bulgular ve Sonuç</b> .....	<b>50</b>
4.1. Müzik Öğretmeni Adaylarının BÇE Derslerine Yönelik Zihin Alışkanlıklarını Kullanma Ortalamalarına İlişkin Bulgular .....	50
4.2. Müzik Öğretmeni Adaylarının BÇE Derslerine Yönelik Zihin Alışkanlıklarının Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulguları .....	51

4.3. Müzik Öğretmeni Adaylarının BÇE Derslerine Yönelik Zihin Alışkanlıklarının Mezun Oldukları Lise Türü Değişkenine İlişkin Bulguları .....	53
4.4. Müzik Öğretmeni Adaylarının BÇE Derslerine Yönelik Zihin Alışkanlıklarının Ana Dal Çalgısı Değişkenine İlişkin Bulguları.....	55
4.5. Müzik Öğretmeni Adaylarının BÇE Derslerine Yönelik Zihin Alışkanlıklarının Sınıf Düzeyi Değişkenine İlişkin Bulguları .....	63
4.6. Müzik Öğretmeni Adaylarının BÇE Derslerine Yönelik Zihin Alışkanlıklarının Haftalık Ortalama Çalışma Süresi Değişkenine İlişkin Bulguları .....	67
4.7. Müzik Öğretmeni Adaylarının BÇE Derslerine Yönelik Zihin Alışkanlıklarının Çalma Yılı Geçmişi Değişkenine İlişkin Bulguları .....	72
<b>BEŞİNCİ BÖLÜM-Tartışma ve Öneriler .....</b>	<b>76</b>
5.1. Tartışma .....	76
5.2. Öneriler .....	88
Kaynakça .....	91
Ekler.....	98
Ek 1. Deneme Formu .....	98
Ek 2. Çalgı Eğitimi Zihin Alışkanlıkları Nihai Ölçek Formu.....	99
Ek 3. 1. Ve 2. Düzey DFA Analizlerinden Elde Edilen T Değerleri ve Hata Varyansları .....	100
Özgeçmiş .....	101



T.C.  
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



BİLİMSEL ETİK SAYFASI

Öğrencinin	Adı Soyadı	Ender Can DÖNMEZ
	Numarası	148309023042
	Ana Bilim Dalı	Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı
	Bilim Dalı	Müzik Eğitimi Bilim Dalı
	Programı	Doktora
	Tezin Adı	Müzik Öğretmeni Adaylarının Çalgı Eğitimine Yönelik Zihin Alışkanlıklarının Değerlendirilmesi

Bu tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadarki bütün süreçlerde bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını bildiririm.

08/11/2019

Ender Can DÖNMEZ



T.C.  
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



DOKTORA TEZİ KABUL FORMU

Öğrencinin	Adı Soyadı	Ender Can DÖNMEZ
	Numarası	148309023042
	Ana Bilim Dalı	Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı
	Bilim Dalı	Müzik Eğitimi Bilim Dalı
	Programı	Doktora
	Tez Danışmanı	Prof. Dr. Zafer KURTASLAN
	Tezin Adı	Müzik Öğretmeni Adaylarının Çalgı Eğitimine Yönelik Zihin Alışkanlıklarının Değerlendirilmesi

Yukarıda adı geçen öğrenci tarafından hazırlanan, Müzik Öğretmeni Adaylarının Çalgı Eğitimine Yönelik Zihin Alışkanlıklarının Değerlendirilmesi başlıklı bu çalışma 08/11/2019 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliği/oyçokluğu ile başarılı bulunarak, jürimiz tarafından doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

	Unvanı /Adı Soyadı	İmza
Danışman	Prof. Dr. Zafer KURTASLAN	
Jüri Üyesi	Prof. Zehra Seçkin GÖKBUDAK	
Jüri Üyesi	Prof. Dr. Bülent DİLMAÇ	
Jüri Üyesi	Prof. Dr. Ahmet Serkan ECE	
Jüri Üyesi	Prof. Dr. Altay EREN	

## TEŞEKKÜR

Bu çalışmanın başlangıç aşamasında, araştırma konusunun ortaya çıkarılması için yardımlarını esirgemeyen, Prof. Dr. Ahmet Serkan ECE'ye; ölçek geliştirme aşamasında önerileri ile ölçeğin şekillenmesini sağlayan, Prof. Dr. Esra DALKIRAN, Doç. Dr. Hasan Hakan OKAY, Dr. Öğr. Üyesi Burcu ÖZER'e ve görüşleri alınan diğer akademisyenlere; görüş ve önerileri için Prof. Dr. Bige Bediz KINIKLI ve Prof. Dr. Altay EREN'e; çalışmanın, uygulama ve verilerin toplanması aşamalarında destek veren, Arş. Gör. Seda EDEN ÜNLÜ, Arş. Gör. Muhsin SARIKAYA ve Dr. Öğr. Üyesi Derya KAÇMAZ'a; çalışmaya katılarak verilerin elde edilmesini sağlayan Müzik Eğitimi Ana Bilim Dalı öğrencilerine; çalışmanın her aşamasında bilgi ve tecrübeleri ile araştırmanın doğru yönlendirilmesini, ilerlemesini ve sonuçlanmasını sağlayan, bilgilerinden her zaman faydalandığım; Prof. Zehra Seçkin GÖKBUDAK, Prof. Dr. Bülent DİLMAÇ ve danışmanım Prof. Dr. Zafer KURTASLAN'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Ender Can DÖNMEZ



<b>Öğrencinin</b>	Adı Soyadı	Ender Can DÖNMEZ
	Numarası	148309023042
	Ana Bilim Dalı	Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı
	Bilim Dalı	Müzik Eğitimi Bilim Dalı
	Programı	Doktora
	Tezin Adı	Müzik Öğretmeni Adaylarının Çalgı Eğitimine Yönelik Zihin Alışkanlıklarının Değerlendirilmesi

### ÖZET

Bu çalışmanın amacı müzik öğretmeni adaylarının Bireysel Çalgı Eğitimi derslerine yönelik zihin alışkanlıklarını tespit etmek ve bu zihin alışkanlıklarını çeşitli değişkenler ile değerlendirmektir. Araştırma tarama modelinde bir çalışmadır. Araştırmada verilerin elde edilmesi için ölçek geliştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu; Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Cumhuriyet Üniversitesi, Erzurum Atatürk Üniversitesi ve Balıkesir Üniversitesi Müzik Eğitimi Ana Bilim Dalı öğrencilerinden oluşmaktadır. Veriler SPSS programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda müzik öğretmenliği adaylarının zihin alışkanlıkları puanlarında cinsiyet değişkeni açısından fark bulunamamıştır. Katılımcıların; sınıf düzeyi, ana dal çalgıları, mezun olunan lise türü, haftalık ortalama çalışma süresi ve çalgı çalma yılı değişkenleri açısından farklar bulunmuştur. Araştırma sonuçları doğrultusunda bazı önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Müzik Eğitimi, Çalgı Eğitimi, Zihin Alışkanlıkları.



<b>Öğrencinin</b>	Adı Soyadı	Ender Can DÖNMEZ
	Numarası	148309023042
	Ana Bilim Dalı	Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı
	Bilim Dalı	Müzik Eğitimi Bilim Dalı
	Programı	Doktora
	Tezin İngilizce Adı	Evaluation of Candidate Music Teachers Habits of Mind for Instrument Education

### SUMMARY

The aim of this study is to determine the habits of mind of music teacher candidates in the Individual Instrument Education course and to evaluate these habits of mind with various variables. The research is a survey model. The scale was developed in order to obtain data. Sample of the research be formed that students of music teaching department from Konya Necmettin Erbakan University, Bolu Abant İzzet Baysal University, Mehmet Akif Ersoy University, Cumhuriyet University, Erzurum Ataturk University and Balıkesir University. Data were analyzed using SPSS program. As a result of the research, no difference was found in the habits of mind scores of the music teacher candidates in terms of gender variable. Participants; differences were found in terms of grade level, major instruments, type of high school graduated, average working time per week and playing year variables. Some suggestions were made in line with the results of the research.

**Key Words:** Music Education, Instrument Education, Habits of Mind

## KISALTMALAR VE SİMGELER SAYFASI

**BÇE:** Bireysel Çalgı Eğitimi

**ZA:** Zihin Alışkanlıkları

**ÇSP:** Çalışma Sürecini Planlayabilme

**BYI:** Başarıya Yönelik Israr

**DA:** Deneyimlerini Aktarabilme

**UIÇ:** Ustalık İçin Çabalama

**SDG:** Sorgulayıcı Düşünme Gücü

**BDK:** Bütüncül Duyu Kullanımı

**ÇYO:** Çalışma Yöntemleri Oluşturabilme

## TABLOLAR LİSTESİ

	Sayfa No
Tablo 1. Birinci Gruba Ait Bilgiler .....	36
Tablo 2. İkinci Gruba Ait Bilgiler .....	37
Tablo 3. Kaiser-Meyer-Olkin- Bartlett's Küresellik Testi Sonuçları .....	40
Tablo 4. Faktörlere İlişkin Öz Değerler ve Açıklanan Varyans Yüzdeleri .	42
Tablo 5. Faktör Deseni.....	43
Tablo 6. Cronbach Alfa Güvenilirlik Katsayıları .....	49
Tablo 7. Toplam Puanlara İlişkin Ortalamalar .....	50
Tablo 8. Toplam Puan Ortalamaları .....	50
Tablo 9. Cinsiyete Göre Dağılımların Normalliği .....	51
Tablo 10. Cinsiyete Göre Farklar 1 .....	51
Tablo 11. Cinsiyete Göre Farklar 2 .....	52
Tablo 12. Lise Türüne Göre Dağılımların Normalliği.....	53
Tablo 13. Lise Türüne Göre Farklar 1 .....	53
Tablo 14. Lise Türüne Göre Farklar 2 .....	54
Tablo 15. Ana Dal Çalgısına Göre Dağılımların Normalliği.....	55
Tablo 16. Ana Dal Çalgısına Göre Farklar 1 .....	56
Tablo 17. Ana Dal Çalgısına Göre Farklar 2 .....	57
Tablo 18. Çalgı Türüne Göre Dağılımların Normalliği .....	59
Tablo 19. Çalgı Türüne Göre Farklar 1 .....	60
Tablo 20. Çalgı Türüne Göre Farklar 2 .....	60
Tablo 21. Çalgı Topluluklarına Göre Dağılımların Normalliği.....	61
Tablo 22. Çalgı Topluluklarına Göre Farklar 1 .....	62
Tablo 23. Çalgı Topluluklarına Göre Farklar 2 .....	62
Tablo 24. Sınıfa Göre Dağılımların Normalliği.....	63
Tablo 25. Sınıfa Göre Farklar 1 .....	64
Tablo 26. Sınıfa Göre Farklar 2 .....	65
Tablo 27. Çalışma Süresine Göre Dağılımların Normalliği .....	67
Tablo 28. Çalışma Süresine Göre Farklar 1 .....	68
Tablo 29. Çalışma Süresine Göre Farklar 2.....	69

Tablo 30. Değişkenlere Göre Çalışma Süresi Betimsel İstatistikleri 1.....	71
Tablo 31. Değişkenlere Göre Çalışma Süresi Betimsel İstatistikleri 2.....	71
Tablo 32. Çalışma Yılına Göre Dağılımların Normalliği.....	72
Tablo 33. Çalışma Yılına Göre Farklar 1 .....	73
Tablo 34. Çalışma Yılına Göre Farklar 2 .....	74



## ŞEKİLLER LİSTESİ

	<b>Sayfa No</b>
Şekil 1. İşlem Aşamaları .....	39
Şekil 2. Yamaç Birikinti Grafiği .....	41
Şekil 3. Birinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi Yol Diyagramı .....	45
Şekil 4. İkinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi Yol Diyagramı .....	47



# BİRİNCİ BÖLÜM

## GİRİŞ

### 1.1. Problem Durumu

Teknolojinin hızla ilerlediği, öğrenme alışkanlıklarının değiştiği bu yüzyılda; bireyin kendisi ve çevresi ile uyumlu olması, geçmiş deneyimlerinden olumlu sonuçlar çıkartabilmesi, gözlem ve analiz yapabilmesi, bilgiyi yorumlayabilmesi, yordama yapabilmesi, öğrendiklerini sunabilmesi ve eğitim sürecinin sonunda öğrendiklerini işlevsel hale getirerek eyleme dönüştürebilmesi günümüzde eğitimin temel amaçları arasında sayılabilir. Belirlenen eğitim hedeflerinin gerçekleştirilebilmesi için bireylerin hazır bulunuşlukları ve kendilerine uygun, doğru öğrenme yöntemlerini biliyor olmaları etkilidir. Doğru öğrenme yöntemlerinin neticesinde öğrenmeyi öğrenmek, bireylerin eğitim-öğretim süreci içerisinde etkili ve verimli bir öğrenme gerçekleştirmelerinin önemli etkenlerinden biridir.

Etkili bir öğrenmenin gerçekleşebilmesi için bireylerin öğrenme süreçlerini gözlemleyerek, öğrenmek için izledikleri yolları belirlemeleri, eğer öğrenme süreci sonunda başarıya ulaşmışlar ise kendilerini başarıya götüren sürecin faktörlerini içselleştirmeleri ve sonraki öğrenme sürecinde de aynı yöntemleri kullanmaları, davranışlarını değiştirmeleri başarının sürekliliği açısından önem göstermektedir. Bu sayede bireylerin başarılı olurken göstermiş oldukları etkili düşünme davranışları, zihinsel alışkanlıklara dönüşebilir ve alışkanlıklara dönüşmüş davranışlar sıkça tekrar edebilir.

Bireylerin günlük yaşamlarında göstermiş oldukları davranışların çok büyük bir çoğunluğunu alışkanlıklar oluşturmaktadır. Yürümek, yemek yemek, giyinmek, bilgisayar kullanmak, araba kullanmak gibi davranışlar başlangıçta dikkatlice yapılan ama zamanla üzerinde çok düşünmeden gerçekleştirilen, alışkanlığa dönüşmüş davranışlardır.

Alışkanlık; “aynı eylemin sık sık tekrarlanması sonucu, neredeyse otomatikleşen ve kolayca, çabasızca gerçekleştirilebilen kalıcı bir öğrenilmiş davranış yapısıdır. Bu davranış yapısı fiziksel olacağı gibi bilişsel, duygusal, algısal, tutumsal vb. de olabilir. Bu davranış yapıları zamandan, enerjiden vb. tasarruf sağlar. Ancak çok katı olması halinde yeni durumlara uyumu engelleyebilir” (Budak, 2017:45).

Alışkanlıklar; bireylerin karşılaşmış olduğu birçok durum veya olay karşısında sergilediği, düşünmeden, refleks olarak ortaya çıkan ve üzerinde düşünmeyi gerektirmeyen davranışlardır ve günlük yaşantının büyük bir bölümü bu davranışlara göre düzenlenir.

Covey’e (2019:53) göre “karakterimiz, temelde alışkanlıklarımızdan oluşur. Alışkanlıklar yaşamımızdaki güçlü etkenlerdir. Tutarlı ve çoğunlukla bilinçdışı kalıplar oldukları için de, her gün sürekli olarak karakterimizi ortaya koyar ve etkili ya da etkisiz olmamıza yol açarlar.”

Günlük yaşantıda ve hayatın neredeyse tamamında etkili olan alışkanlıklar nasıl oluşmaktadır?

“Alışkanlıklarımızın ortaya çıkış sebebi, bilim insanlarına göre, beynin enerjiden tasarruf etmek için durmaksızın yeni yollar aramakta olmasıdır. Beyin kendi haline bırakıldığı takdirde hemen her rutini alışkanlığa çevirmeye çalışacaktır, çünkü alışkanlıklar zihnimizin daha az gayret etmesini mümkün kılar. Enerji tasarrufu sağlayan bu içgüdü, muazzam bir avantajdır” (Duhigg, 2016:19).

Alışkanlıklar; hayatı kolaylaştırdığı düşünülen çözüm yöntemlerinin öğrenilmesi sonucunda edinilir. Alışkanlıklar; bir problemin çözümünde, bir sorunu aşmak için daha önce deneyip etkili olduğu düşünülen yöntemlerin, rutin davranışlara dönüşmesi ile bireylerin hayatına yerleşirler. Dışarıdan bir müdahaleye, yeni bir bilgiye maruz kalmadan değişmezler. Bir anlamda deneme-yanılma tecrübeleri neticesinde zihinde yer edinirler.

“Thorndike’ye göre öğrenmenin en temel şekli deneme yanılma yoluyla öğrenmedir. İnsan ya da hayvan, öğrenme durumunda olan organizma, belli bir problemle karşılaştığında problemi çözmek için çeşitli davranışlar gösterir ve bu davranışlar arasından problemin çözümüne katkısı olmayan başarısız davranışları eler. Problemi çözen ve başarıya götüren tepkiler kalıcı hale gelir. Birey daha sonra karşılaştığı yeni bir problem durumunda daha önce işe yaramayan davranışları göstermez, problemin çözümünü sağlayan davranışları gösterir. Thorndike bu duruma seçme ve bağlama adı vermektedir” (Gündoğdu, 2018:301).

Thorndike’nin seçme ve bağlama adını vermiş olduğu bu durum, alışkanlıkların kökenini, nasıl ortaya çıktığını ve oluştuğunu anlamak için bir fikir vermektedir.

Beyin; bir durum ile karşılaştığında, bu durumu çözmek, anlamak için önceden edinmiş olduğu bir bilgi yoksa var olan duruma yeni bir tepki verir. Daha sonra durum ile tepki arasında bağlantı kurar. Tepki sonucunda etkili sonuçlar alınmışsa, aynı durumla veya benzer durumla tekrar karşılaşıldığında daha önceki tepki yinelenir. Tepki tekrar edildiğinde bağlantı sağlamlaştırılır yani pekiştirilir. Böylece alışkanlık ortaya çıkmış olur.

Alışkanlıkları, fiziksel ve zihinsel olarak iki türe ayırmak mümkündür. Fiziksel alışkanlıklar daha çok bedensel olarak gerçekleştirilen aktivitelerde ortaya çıkan alışkanlıklardır. Araba kullanmak, giyinmek vb. gibi... Bireyler; bu tür alışkanlıkları değiştirmeyi çoğu zaman düşünmezler, bir kere öğrenilir ve kullanmaya devam edilir.

Zihinsel alışkanlıklar ise bir işe başlarken ve sürdürürken, bir problemi çözerken, plan yaparken, zihinsel işlem gerektiren işlerde süreç boyunca gösterilen bilişsel aktiviteleri ve düşünce tercihlerini ifade eder. Bireylerin aldıkları kararlar ve bireylerin tarzı üzerinde etkili olan alışkanlıkların, düşünme alışkanlıkları olduğunu söylemek yanlış olmaz.

Zihin alışkanlıkları; düşünceleri yönlendiren, tercihleri belirleyen; bir durum karşısında nasıl hareket edileceğini, nasıl çözüme ulaşılacağını, çözüme giderken hangi yolların kullanılacağını, nasıl plan yapılacağını, deneyimlerden nasıl faydalanılacağını, başarı için kararlı olup olunmayacağını belirleyen alışkanlıklardır.

Zihinsel alışkanlıklar bireyler arasındaki farklılıkları ortaya çıkaran birçok etkenden biri olarak gösterilebilir. Bireylerin olaylar ve durumlar karşısında farklı veya benzer şekilde hareket ediyor olmaları bu alışkanlıkların etkisi olarak yorumlanabilir.

Bireysel farklılıkların birçok bilim ve sanat alanında, disiplinde ortaya çıktığını görmek mümkündür. Bireysel olarak farklılıkların ortaya çıkabileceği, gözlemlenebileceği bilim ve sanat alanlarından birisi müzik alanıdır.

Müzik alanı ilgi, yetenek, yatkınlık vb. noktalarda bireyler arasındaki farklılıkların gözlemlenebileceği bir bilim ve sanat alanıdır. Bunun yanı sıra bireylerin davranışlarında, tutumlarında, düşüncelerinde değişimlerin sağlanabileceği bir alandır. Müzik eğitimi alan bireyler, birçok farklı alanda olduğu gibi müzik eğitimi süreci içerisinde kişisel olarak gelişim gösterebilirler. Bireyler ilgi ve yeteneklerini bu süreç içerisinde geliştirerek bilişsel, duyuşsal olarak gelişim sağlayabilmektedirler. Bu konuda yapılan çalışmalar farklı boyutları ile müzik eğitiminin, kişiler üzerinde olumlu gelişim etkileri olduğunu ortaya koymaktadır.

Coşkuner (2009); amatör koro eğitimi alan çocuklar üzerinde yaptığı araştırmasında, çocuklarda vatan sevgisi, aile sevgisi, saygı, dil kullanımı gibi konularda dikkat çekici olumlu değişiklikler meydana geldiğini belirtmiştir. Koro eğitimi alan çocukların aileleri ise sorumluluk alma, katılımcı olma, kendini ifade edebilme gibi noktalarda, çocuklarının gelişim gösterdiklerini ifade etmişlerdir.

Kurtaslan vd. (2015), orkestra dersinin değerler eğitimi açısından kazanımlarını tespit etmeye yönelik çalışmalarında; müzik öğretmenliği

bölümlerinde orkestra dersi alan öğrencilerin ders süreci içerisinde disiplin, sorumluluk, işbirliği, sabır, dayanışma, çalışkanlık, öz yeterlik, hoşgörü gibi değerleri kazandıkları sonucuna varmışlardır.

Başer (2004); şarkı söylemek, çalgı çalmak gibi müzikal etkinlikler içinde bulunan çocukların, bir işi tamamlamış olmanın ve başarmış olmanın verdiği tatminle kendisinden memnuniyet duyduğunu ve daha iyiye yöneldiğini belirtmiştir. Aynı araştırmada, çocuklarda mutlu bir ortamı paylaşma, bir grubun, bir amacın parçası olma hissini arttırdığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Yapılan çalışmaların sonucu olarak, müzik eğitiminin bireyler üzerindeki olumlu etkilerinden yani müzik eğitiminin bireylerin kişilik gelişimi, ruh gelişimi ve zihinsel gelişimi üzerindeki etkilerinden söz etmek mümkündür. Birden farklı boyutu bulunan müzik eğitimi içerisinde koro, orkestra gibi toplu olarak yapılabilen çalışmalarla birlikte bireysel olarak yapılabilen çalgı çalmak, şarkı söylemek gibi müzikal etkinliklerin de bireyler üzerinde olumlu etkileri olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Müzik eğitiminin ve sanatının; bireyler üzerindeki bilişsel, duyuşsal olarak olumlu etkilerini gözlemleyebilmeye olanak sağlamasının yanı sıra müzik eğitiminin çeşitli boyutları aracılığı ile bireylerin müzik alanı içerisindeki düşünme alışkanlıkları, hareket tarzları üzerine değerlendirmelerde bulunabilmek de mümkün olabilmektedir. Müzik alanında bireylerin düşünme alışkanlıklarının, zihin alışkanlıklarının değerlendirilmesi için uygun olan derslerden birisi; bireysel yeteneklerin, tutumların ön plana çıkarılabilmesinden dolayı Bireysel Çalgı Eğitimi (BÇE) dersleridir.

Koro, orkestra, gibi toplu olarak icra edilen müzik dersleri ve müzikal aktiviteler ile birlikte BÇE derslerinin; bireysel farklılıkların sonucu etkileyebildiği, müzik eğitimi alan kişiler için bireysel olarak aktif olunan derslerden birisi olduğu söylenebilir. Bu eğitim süreci içerisinde bireylerin çalışma alışkanlıkları, eser veya etüt çalışırken izledikleri yöntemler, kullandıkları deneyimler, çalışma hazırlıkları, planları vb. noktalar çalgı eğitimi sürecini

etkileyebilir ve bu etkenler birçok açıdan incelenebildiği gibi zihinsel alışkanlıklar açısından da incelenip, değerlendirilebilir.

BÇE dersleri doğası gereği öğrencilerin eğitim sürecine aktif şekilde dahil olabildiği performansa dayalı derslerden birisidir. Bu açıdan değerlendirildiğinde BÇE derslerinin içeriği müzik alanının diğer derslerinden farklılaşabilmekte ve bu derslerde sergilenen olumlu veya olumsuz tutumlar da değişebilmektedir. Tutumlar sonucu ortaya çıkan birçok faktör BÇE derslerinin işlenişini, sonuçlarını etkileyebilmektedir. Bu faktörler öğrenciden, öğretmenden veya çevresel faktörlerden kaynaklı olabilmektedir.

BÇE dersi veya çalgı eğitimine yönelik yapılan bazı çalışmalar, bizlere bu faktörler ve faktörlerin ortaya çıkardığı güçlükler hakkında fikir verebilmektedir.

Çalgı eğitiminde karşılaşılan güçlükler veya öğrencilerin çalgı eğitimine yönelik tutumlarının incelendiği çalışmaların ulaştığı bazı ortak sonuçlar bulunmaktadır.

Çalgı eğitimine yönelik olarak yaptığı çalışmasında Özay (2013); öğrencilerin planlı ve programlı çalışma yapmaması, dersin gerektirdiği çalışmaların yapılmaması, tatillerde çalışmaların aksatılması gibi sonuçlara; Topalak (2013) öğrencilerin çalgı çalışma sürelerinin yetersiz olduğu sonucuna; Özmenteş (2013), çalgı öğretmenlerinin tüm yönlendirmelerine karşın, öğrencilerin düzenli ve programlı çalışmadıkları ve çalışma saatlerine çok fazla önem göstermedikleri gibi sonuçlara ulaşmıştır.

Bu çalışmalarda çalgı çalışma süreleri ve planlı, programlı çalışma ile ilgili çıkan sonuçların yanı sıra, bazı değişkenlere göre öğrencilerin BÇE derslerine yönelik tutumlarının, algılarının değiştiğini gösteren sonuçların tespit edildiği çalışmalar da bulunmaktadır.

Yapılan çalışmalarda cinsiyet değişkenine göre; Çalışkan (2008), kadın öğrencilerin mesleki beklenti puanlarının erkeklerden yüksek olduğunu, cinsiyet değişkeninin BÇE dersine güdülenme düzeyini etkileyebileceğini belirtmiştir.

Benzer şekilde Onuk (2007), kadın öğrencilerin müzik öğretmenliği mesleğine güdülenme düzeylerinin, erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kolbaşı (tarih bilinmiyor) kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha planlı programlı bir çalgı çalışma alışkanlığının olduğunu ve kadınların, erkek öğrencilere göre çalgı çalışmaya daha konsantre olduklarını tespit etmiştir. Şentürk vd. (2018), kadın öğrencilerin bireysel çalgı çalışma puanlarının erkek öğrencilerden yüksek olduğunu ve cinsiyet değişkeninin bireysel çalgı çalışma konusunda fark yarattığını belirtmişlerdir.

BÇE dersi sınıf değişkeni ve çalgı değişkeni açısından incelediğinde; Konakçı (2010), 1. sınıfta bulunan öğrencilerin BÇE dersine yönelik tutumlarının diğer sınıflara oranla yüksek olduğunu, BÇE derslerini diğer sınıflara oranla daha değerli gördüklerini tespit etmiştir. Aynı çalışmada öğrencilerin çaldıkları çalgılara göre, BÇE dersine yönelik değer yargılarının değiştiği de tespit edilmiştir.

Çalgı eğitiminin öğretmen görüşleri açısından değerlendirildiği başka bir çalışmada Özmenteş (2013); çalgı öğretmenlerinin; öğrencilerin istikrarlı çalışmaları gerektiği, yetenekli, konsantrasyon sağlayabilen, hırslı, tutkulu, rahat, özgüvenli, sabırlı, kararlı kişilik yapısına sahip olmalarının önemini söylediklerini aktarmaktadır. Özmenteş; çalgı öğretmenlerinin; öğrencilerinin çalgılarındaki başarılarında, kişilik özelliklerinin oldukça önemli olduğunu düşündüklerini, ayrıca öğretmenlerin, öğrencilerinin çalgı çalışma alışkanlıklarını da çalgıda performans başarısını sağlamak açısından önemli bulduklarını çalışmasında belirtmektedir.

Başka bir çalışmasında Özmenteş (2008); öğrencilerin yalnız başlarına geçirdikleri çalgı çalışma saatlerinde etkili öğrenme taktikleri kullanmaları ve kendilerini sürekli denetlemeleri gerektiğini, bu becerinin kazandırılmasının en az çalgı tekniği ve becerisi kadar önemli olduğunu belirtmektedir. Özmenteş'e (2008:161) göre "öğrencinin çalgısını nasıl çalıştığı, kullandığı çalışma taktikleri ve bilinçli çalışma alışkanlıkları onun performansını önemli derecede etkileyen etkenler olarak karşımıza çıkmaktadır."

BÇE derslerine yönelik olarak öğrenci algılarının ve tutumlarının tespit edilmesi için yapılan çalışmalarda; öğrencilerin BÇE derslerini önemli ve gerekli gördükleri, bu dersin mesleki yaşamlarına katkı sağlayacağını ve olumlu yönden geliştirdiğini düşündükleri, müziksel gelişimi destekleyen bir ders olarak görüldüğü, öğretmen adaylarının derse karşı ilgili ve istekli oldukları, BÇE derslerine yönelik tutumlarının olumlu olduğu, derse değer verdikleri gibi sonuçlara ulaşılmıştır (Yalçınkaya vd. 2014; Konakçı, 2010).

Yapılan çalışmalar BÇE derslerinin öğrenciler için önemli ve değerli olduğunu, öğrencilerin bu derste aldıkları eğitimin kendilerini geliştireceğini, kendilerine katkı sağlayacağını düşündüklerini göstermektedir.

Aynı zamanda BÇE dersi ve çalgı eğitimi üzerine yapılan çalışmaların ulaştıkları sonuçlar bizlere çalışma süreleri, çalışma planı gibi noktalarda bazı sorunlar bulunduğunu, cinsiyet değişkeninin çalgı eğitimi sürecini çeşitli yönlerden etkileyebildiğini, sınıf ve çalgı değişkenine göre çalgı eğitimine bakış açısının değiştiğini de göstermektedir.

Tüm bu çalışmalarda ortaya çıkan sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde; BÇE derslerine ve çalgı eğitimine dönük olan algı ve tutumlar, BÇE derslerinde karşılaşılan güçlükler, bireysel farklılıklar birçok nedenden kaynaklanıyor olabileceği ve farklı açılardan değerlendirilebileceği gibi; bireylerin çalgı eğitimine yönelik zihin alışkanlıkları üzerinden de incelenip, değerlendirilebilir. BÇE derslerinde karşılaşılan güçlüklerin, bireysel farklılıkların nedeni, bireylerin zihin alışkanlıkları olabilir.

BÇE eğitimi derslerinde, öğrencilerden “Bu etüde çalıştım, ancak yapamadım. Bu sebeple çalışmayı bıraktım.”, “Çalışıyorum ancak çalışırken sıkılıyorum.”, “Çaldığım eserin bu bölümü, daha önce çalıştığım etüde benziyor.”, “Bu davranış, bir önceki öğrendiğimiz davranış gibi mi yapılacak?”, “Çaldığım eseri/etüdü önce siz çalar mısınız?” gibi ifadeleri duymak olasıdır. Bu örneklerin sayısı arttırılabilir. Öğrencilerin BÇE derslerindeki örneği verilen ifadelerinin ve davranışlarının kavramsal olarak karşılıklarını zihin alışkanlıklarında bulmak ve

zihin alışkanlıkları ile açıklayabilmek mümkündür. Müzik eğitimi alan öğrencilerin, BÇE derslerinde sergiledikleri olumlu veya olumsuz davranışları, zihin alışkanlıkları açısından inceleyerek, karşılaşılan sorunların veya olumlu davranışların çıkış noktası hakkında çıkarımlarda bulunabilmek, sorunlara ve olumlu davranışlara zihin alışkanlıkları açısından yorum getirebilmek olasıdır.

Tüm bu etkenler birlikte değerlendirildiğinde, müzik öğretmenliği alanında; zihinsel aktivitelerin ve zihinsel alışkanlıkların yoğun şekilde kullanılabilceği ve ortaya çıkarılabileceği derslerden biri olabilmesi düşüncesinden hareketle, müzik öğretmeni adaylarının çalgı eğitimine yönelik zihin alışkanlıklarının incelenmesi ve değerlendirilmesi BÇE derslerinde yapılmak istenmiştir.

Bu düşüncelerden hareketle; BÇE dersleri ve zihin alışkanlıklarını bir araya getirerek, BÇE derslerine zihin alışkanlıkları açısından bakmaya çalışan bu çalışmada; müzik öğretmeni adaylarının BÇE derslerine yönelik zihin alışkanlıkları değerlendirilmeye çalışılacaktır. Bu amaçla; müzik öğretmeni adaylarının BÇE derslerine yönelik zihin alışkanlıklarının değerlendirilmesi bu çalışmanın problemini oluşturmaktadır.

## **1.2. Amaç**

Bu çalışmada hedeflenen temel amaç; müzik öğretmeni adaylarının BÇE derslerine yönelik zihin alışkanlıklarının tespit edilip, bu zihin alışkanlıklarının çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesidir.

## **1.3. Araştırma Soruları**

Araştırmanın problemine ve amacına yönelik olarak aşağıdaki araştırma soruları oluşturulmuştur:

1. Müzik öğretmeni adaylarının BÇE dersine yönelik zihin alışkanlıklarını kullanma ortalamaları nasıldır?
2. Müzik öğretmeni adaylarının BÇE dersine yönelik zihin alışkanlıkları cinsiyetlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

3. Müzik öğretmeni adaylarının BÇE dersine yönelik zihin alışkanlıkları mezun oldukları lise türüne göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
4. Müzik öğretmeni adaylarının BÇE dersine yönelik zihin alışkanlıkları, BÇE dersinde eğitimini aldıkları ana dal çalgılarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
5. Müzik öğretmeni adaylarının BÇE dersine yönelik zihin alışkanlıkları sınıf seviyesine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
6. Müzik öğretmeni adaylarının BÇE dersine yönelik zihin alışkanlıkları ana dal çalgılarını haftalık ortalama çalışma sürelerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
7. Müzik öğretmeni adaylarının BÇE dersine yönelik zihin alışkanlıkları ana dal çalgılarını çaldıkları yıl süresine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

#### **1.4. Önem**

Bu çalışma; müzik öğretmeni adaylarının BÇE derslerine yönelik zihin alışkanlıklarını tespit etmesi ve değerlendirmesi, tespit edilen zihin alışkanlıklarına göre müzik öğretmeni adaylarının ve müziğin diğer alanlarında öğrenim gören öğrencilerin, çalgı eğitiminde verim alınabilecek öğrenme yöntemlerine yönlendirilmelerini sağlayacak olabileceği açılarından önemlidir. Araştırmanın bir başka önemi ise zihin alışkanlıklarının tespit edilmesi sonucunda; bu alışkanlıkların bilinmemesinden ve/veya bireylerde var olan zihin alışkanlıklarından kaynaklanan öğrenme ve öğretme güçlüklerinin aşılabileceğine yardımcı olabileceği olması ve bireylerin kendilerini değerlendirmelerine olanak sağlayacak olmasıdır. Konuyla ilgili yapılan literatür incelemesinde, müzik alanı ve çalgı eğitimine yönelik zihin alışkanlıklarını içeren bir çalışmaya rastlanmamış olması sebebiyle bu çalışmadan elde edilen bulguların, müzik alanında bundan sonra yapılacak olan zihin alışkanlıkları çalışmalarına kaynak oluşturabilecek olması olasıdır. Başka çalışmalara kaynak olarak, bakış açısı oluşturabilecek olması da çalışmanın bir başka önemidir.

### 1.5. Sınırlılıklar

Bu çalışma;

1. Seçkisiz Örneklem Yöntemlerinden, Basit Seçkisiz Örneklem Yöntemi ile belirlenen,

- Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi
- Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
- Balıkesir Üniversitesi
- Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
- Sivas Cumhuriyet Üniversitesi
- Erzurum Atatürk Üniversitesi Müzik Eğitimi Ana Bilim Dalı öğrencileri ile

2. Costa ve Kallick tarafından belirlenen 16 zihin alışkanlığından 6 zihin alışkanlığı ile

3. Müzik Eğitimi Ana Bilim Dalı dersleri içerisinde bireysel çalgı eğitimi dersi ile sınırlandırılmıştır.

## İKİNCİ BÖLÜM

### KURAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ÇALIŞMALAR

Bu bölümde; müzik eğitimi, çalgı eğitimi ve zihin alışkanlıklarına ilişkin tanımlar, zihin alışkanlıkları türleri, zihin alışkanlıkları alanında yapılmış çalışmalar ve çalgı eğitimine yönelik zihin alışkanlıklarının açıklamaları verilmiştir.

Ortak bir dil olarak insanları birbirine ve doğaya bağlayan müzik, tarih boyunca birçok şekilde işlevsel olarak kullanılarak, etkili bir araç haline getirilebilmiştir.

Say (2008) müziğin insan yaşamındaki bazı işlevlerinden bahsetmiştir. Bunlar bireysel, toplumsal, kültürel, ekonomik ve eğitsel işlevlerdir. Bireyin kendini tanıması, duygu ve düşüncelerini ifade etmesi, duygularını inceltmesi ve yüceltmesi müziğin bireysel işlevleri arasındadır.

Bireyler arasında bağ kurması, ortak duygu ve düşünce oluşturması, sesler aracılığı ile insanları bir araya getirmesi müziğin toplumsal işlevlerini ifade eder.

Kültürel işlevler ise nesiller arasında bağ kurulması, ortak değerler oluşturması ve oluşan bu değerlerin aktarılması olarak karşımıza çıkmaktadır.

Ekonomik işlevleri açısından bakıldığında ise müzik sanatının Fransız İhtilali ve Sanayi Devrimi'nden etkilendiğini görmek mümkündür. Fransız İhtilali'nin ortaya çıkarmış olduğu milliyetçilik akımı ile beraber her ulus kendi müziğine yönelmiş, kültürel zenginlikler müzik aracılığı ile ifade edilmiştir. Fransız İhtilali'nin sonucu olarak feodalitenin yıkılmasıyla birlikte müzik saraylardan dışarı çıkmış ve halk konserleri görülmeye başlanmıştır. Sanayi Devrimi'nden sonra buhar makinesinin icadı ile birlikte uzak mesafelere ulaşmak kolaylaşmış ve farklı kültürlerin daha kolay bir şekilde bir araya gelmesi mümkün olmuştur. Opera, konser gibi müzikal etkinlikler ile birlikte müziğin toplumsal

olarak ekonomik işlevleri ortaya çıkmıştır. Günümüzde ise müzik sanatı bir endüstriye dönüşerek, dünya ölçeğinde tüm insanları etkisi altına alabilmektedir.

Müzik sanatının ele alınması gereken bir diğer işlevi de eğitsel işlevlerdir. Tarih boyunca müzik sanatı, toplumların eğitim sistemleri içerisinde önemli yerler edinmiştir. Müzik, sadece bir sanat olarak değil; bireylerin ve toplumların kültürel, duygusal, zihinsel ve kişilik gelişimleri için bir eğitim aracı olarak kullanılmıştır (Dönmez vd. 2016). Müzik ve öğrenme birbiri ile ilişkilendirilmiş; toplumlara ait değerler, kültürel öğeler, sosyal davranışlar müzik yolu ile öğretilmeye çalışılmıştır.

Antik Yunan toplumunda müzik eğitimi; felsefe, matematik ve beden eğitiminin yanında dört temel eğitim alanından birisi olarak eğitim içerisinde yer almıştır (Say, 2008).

Antik Yunan toplumunda verilen müzik eğitiminin içeriğine baktığımızda, insanın ahlaki durumuna etki eden müziği araştıran Ethos ve Katharsis öğretilerini görmek mümkündür. Ethos öğretisine göre müzik, insana ahlaki açıdan etki edebilen bir araç olarak kullanılabilir. Yine bu teoriye göre insanın kişisel müzik aktivitesine müsaade edilmez ve müzik aktivitesi devlet tarafından belirlenir. Müzik şahsi değil, toplumsal bir aktivite olmalıdır (Kurtaslan ve Apaydın, 2016).

Çinli bilgin Konfüçyüs ise müziğe, eğitim ve ahlâk eğitimi aracı olarak büyük önemler atfetmiştir (Selanik, 1996).

Tarih boyunca müzik sanatı ve müzik eğitimi, insanların ihtiyaçları için çeşitli şekillerde kullanılmış ve amaçlar değişiklik gösterebilmiştir. Günümüzde ise müzik eğitimini şu şekilde tanımlamak mümkündür:

“Müzik eğitimi, temelde bir müziksel davranış kazandırma, müziksel davranış değiştirme veya müziksel davranış değişikliği oluşturma, müziksel davranış geliştirme sürecidir. Bu süreçte daha çok, eğitim gören bireyin kendi müziksel yaşantısı temel alınır, bu temelden yola çıkılarak belirli amaçlar doğrultusunda planlı, düzenli ve yöntemli bir yol izlenir ve bu yolla belirli

hedeflere erişilir. Müzik eğitimi yoluyla, birey ile çevresi, özellikle müziksel çevresi arasındaki iletişim ve etkileşimin daha sağlıklı, daha düzenli, daha etkili ve daha verimli olması beklenir.

Müzik eğitiminin genel kapsamını davranışsal ve içeriksel olmak üzere iki açıdan ele alabiliriz. Davranışsal açıdan ele alındığında, müzik eğitimi, temelde şunları kapsar:

Müziksel işitme-okuma-yazma eğitimi, şarkı söyleme eğitimi, çalgı çalma eğitimi, müzik dinleme eğitimi, müziksel yaratma eğitimi, müziksel bilgilenme eğitimi, müziksel beğeni geliştirme eğitimi, müziksel kişilik kazanma eğitimi, müziksel duyarlılığı arttırma eğitimi, müziksel iletişim ve etkileşimde bulunma eğitimi, müzikten yararlanma eğitimi.

İçeriksel açıdan ele alındığında ise müzik eğitimi, temelde şunları kapsar:

Müziksel işitim (kulak) eğitimi, ses eğitimi, çalgı eğitimi, müziksel devinim ve ritim (tartım) eğitimi, müzik bilgisi eğitimi, yaratıcılık eğitimi, beğeni eğitimi, müziksel kişilik eğitimi, müziksel duyarlılık eğitimi, müziksel iletişim ve etkileşim eğitimi, müziksel kullanım ve yararlanım eğitimi” (Uçan, 2005:14).

Bir bütün olarak ele alınmakla birlikte müzik eğitimi, kendi içerisinde çeşitli alanlara ayrılır. Temelde üç ana amaca yönelik olarak düzenlenir ve uygulanır. Bu alanlar; genel, özengen (amatör) ve mesleki (profesyonel) müzik eğitimidir. Genel, özengen ve mesleki amaçlı müzik eğitiminin, kendi aralarında ortak noktaları bulunsa da, birbirlerinden farklı özellikler gösterirler (Uçan, 2005).

Müzik eğitiminin üç ana türünden, bu çalışmanın konusu içerisinde kalan türü ise mesleki müzik eğitimidir.

“Mesleki müzik eğitimi, müzik alanının bütününü, bir kolunu ya da dalını, o bütün kol ya da dal ile ilgili işi meslek olarak seçen, seçmek isteyen, seçme eğilimi gösteren, müziğe belli düzeyde yetenekli kişilere yönelik olup; dalın, işin

ya da mesleğin gerektirdiği müziksel davranışları ve birikimi kazandırmayı amaçlar (Uçan, 2005: 32).

Müzik eğitimini; ses eğitimi, çalgı eğitimi, müziksel yaratıcılık eğitimi, müziksel beğeni eğitimi ve müziksel işitme (kulak) eğitimi olarak çeşitli üst boyutlara ayırabiliriz. Bu boyutlardan çalgı eğitimi bu çalışma içerisinde incelenecek olan boyuttur.

## **2.1. Çalgı Eğitimi**

Çalgı çalmak ve çalgı üretmek insanın ilk müziksel davranışları arasında yer almaktadır. Eski çağlarda yaşayan insanlar ilk olarak seslerini bir çalgı olarak kullandıktan sonra, doğada bulunan çeşitli malzemeler ile çalgı yapma girişimlerine başlamışlardır. Boş ağaç kütüklerinden ilk vurmali çalgıları; kamışlardan, kemiklerden yapılan flütler ile ilk üflemeli çalgıları yapmışlardır.

İlk çağ insanları yaptıkları çalgıları, dinsel törenlerde doğüstü güçlerden korunmak, tapınmak, onlarla iletişim kurmak ve bu törenlerdeki bedensel hareketlerine, danslarına eşlik etmek amacıyla kullanmışlardır. Çalgı çalmak insanlığın ilk ortaya çıkışından bu güne kadar, insanoğlunun temel aktivitelerinden ve sosyalleşebilme edimlerinden birisi olmuştur ve insanlığın gelişimi ile beraber toplumların eğitim sistemleri içerisinde kendisine yer bulabilmiştir.

Çalgı çalmak, çalgı ile müzik yapma edimidir (Say, 2010:372) Çalgı eğitimi ise çalgı ile müzik yapabilme edimini kazanabilmek için gerekli temel ve ileri düzey teknik becerilerin kazandırılmasını ve çalgı ile müzik yapmaya hazırlık çalışmalarının bütünü ifade etmektedir.

Başka bir açıdan ifade edecek olursak, çalgı eğitimi; bireylerin duygu ve düşüncelerini, müzikal birikimlerini, incelikle ve hassasiyetle ifade edebilmeleri için gerekli çalgı çalabilme becerilerinin kazandırılması sürecidir.

Çalgı eğitiminin temeli; bireylere bir çalgıyı çalabilmek ve çalgı aracılığıyla müziksel yaratıları sunabilmek ve/veya oluşturabilmek, çalgı çalışma sürecini planlayabilmek ve bu süreç içerisinde karşılaşılabilecek sorunları aşmaya yardımcı olacak gerekli teknik beceri ve bilgilerin edindirilmesinden oluşur. Her bir enstrüman için ayrı teknik beceri ve bilgi edinmek gerekse bile; genel anlamda doğru duruş, tutuş, yay/tezene kullanımı, nefes/diyafram kullanımı, sağ ve sol el kullanımı, ses temizliği ve ses kalitesi gibi öğeler tüm enstrümanlar için gerekli temel teknik beceriler arasındadır.

Parmak ve ses/nefes egzersizleri, dizi/gam ve arpej çalışmaları, yay/tezene çalışmaları gibi günlük yapılması gereken çalışmalar ise çalgı eğitimi içerisinde edinilmesi gereken temel bilgiler arasında sayılabilir. Temel teknik becerilerin ve bilgilerin edindirilmesinden sonra bireylerin çalgı eğitimi süresince üst seviyelere çıkarak, üst düzey teknik becerileri edinmeleri beklenir.

Mesleki müzik eğitimi veren kurumlarda uygulanan çalgı eğitiminin amacı ise; bireyleri en alt basamaktan başlatarak, kolaydan zora doğru tutarlı bir gelişim programı kapsamında üst düzey çalgı çalabilme becerilerini edindirebilmek ve kazanılan beceriler aracılığı ile bireylerin müzikal bilgilerini ve duygularını, müzikal deyişler ile başkalarına aktarabilmelerini sağlamaktır.

Hiç şüphesiz müzik denilince akla ilk olarak enstrüman çalmak ve şarkı söylemek gelecektir. Bu anlamda çalgı çalabilmek müzik öğretmenleri için en üst sıralarda yer alacak bir öncelik ve hedeftir. Çalgı çalabilme becerilerinin kazandırıldığı ve geliştirildiği çalgı eğitimi dersleri ise müzik öğretmenliği bölümleri için en önemli dersler arasındadır.

Çalgı eğitimi alan bireylerin gelişimlerinin sağlanabilmesi için planlı ve süreklilik gösteren bir süreç içerisinde, eğitim etkinlikleri yapılmalı ve uygulanmalıdır. Burada bireylerin; planlanan bu süreç içerisinde gelişebilmeleri ve istenilen seviyelere ulaşabilmeleri için bir takım zihinsel alışkanlıklara sahip olmaları gerektiği ve planlanan bu sürece, bu alışkanlıkları edinebildikleri ölçüde dâhil olabilecekleri düşünülmektedir.

Çalgı eğitimi alan bireylerin günlük bireysel çalışmalar yaparken; çalışma sürecine hazırlanmaları, çalışma planı yapmaları, çalışma planına uygun davranmaları, çalışma yöntemleri, süreleri ve çalışma alışkanlıkları gibi faktörler, çalgı çalışma verimini ve performansını etkileyebilir.

Edinilmiş yahut edinilememiş zihinsel alışkanlıkların, çalgı eğitimi dersi özelinde öğrenme sürecine olumlu ya da olumsuz etkilerinin olacağı düşünülebilir. Özmenteş'e (2008:161) göre "öğrencinin çalgısını nasıl çalıştığı, kullandığı çalışma taktikleri ve bilinçli çalışma alışkanlıkları onun performansını önemli derecede etkileyen etkenler olarak karşımıza çıkmaktadır."

## **2.2. Zihin Alışkanlıkları, Tanımlar ve Türler**

Eğitim-öğretim süreci içerisinde gerçekleştirilen öğrenmelerin büyük çoğunluğunda alışkanlıklarımız etkili olmaktadır. Günlük hayatta birçok olaya çoğu zaman vermiş olduğumuz tepkiler; bilişsel, duyuşsal ve psikomotor davranışlarımız sonucunda oluşan alışkanlıklarımızdan ortaya çıkar. Bu tepkilerin büyük bir bölümü ise bilinçsiz tepkilerdir. Karşılaştığımız problemlere nasıl tepki vereceğimizi, nasıl bir çözüm yolu izleyeceğimizi çoğu zaman alışkanlıklarımızdan yola çıkarak belirleriz. Zihnimizde yerleşik olarak bulunan bilinçsiz tepkiler, bizleri karşılaştığımız sorunlar veya durumlar karşısında başarıya veya başarısızlığa götürür.

Hayalimizdeki insan gibi olabilmenin önündeki engellerden çoğunluğunu olumsuz alışkanlıklarımız oluşturmaktadır. Düşünce ve davranışları etkileyen bir kuvvet veya değişimi sağlayacak mutlak bir karar olmadığı sürece, aynı davranışları sergileriz. Bu durum davranışın alışkanlık haline geldiğini göstermektedir. Dolayısıyla bu noktada etkili düşünme davranışları ve bu davranışları günlük hayatta uygulayabilmek, diğer bir deyişle alışkanlık haline getirebilmek ve etkin düşünebilmek önem kazanmaktadır (Ekici, 2016).

Bireylerin başarıya ulaştıkları süreç pek çok farklı zihinsel alışkanlıklarla çalışır ve gelişir. Bu süreçteki zihinsel alışkanlıklar ise; bir problem durumunda

bireyin muhakeme, azim, yaratıcılık, ustalık gibi entelektüel davranma yeteneğine sahip olmasını ifade etmektedir (Ekici, 2016:860). Zihin alışkanlıklarının, alışkanlık özelliği olduğundan bahseden Goldenberg (2009), zihin alışkanlıklarını kişinin iyi edindiği doğal hale getirdiği ve repertuarına dâhil ettiği, sadece vurguladığı değil yapması mümkün olan alışkanlıklar olarak tanımlamaktadır. Lim (2008) ise zihin alışkanlıklarını; bireyin, bir problem durumunda o anda sezdiği ve aklına gelen ilk düşünceye dayanarak bir eylem gerçekleştirdiğinde kendiliğinden gelişen sezgi kavramı ile vurgulamaktadır. Lim, alışkanlık özelliği ile aklına ilk geleni yapma ya da aklına gelen ilk yaklaşımın etkisinde davranma eğilimine gönderme yapmaktadır (Akt. Ekici, 2016).

Costa ve Kallick'e (2008) göre zihin alışkanlıkları insanların akıllı, mantıklı davrandıklarında gösterdikleri özelliklerdir. Başarılı insanların bir problem ile karşı karşıya kaldıklarında yaptıkları, refleks olarak gösterdikleri davranış özellikleridir. Zihin alışkanlıkları, cevapları hemen bilinmeyen soru ve sorunlara cevap olarak gerçekleştirilir. Costa ve Kallick'e göre zihin alışkanlıkları nadiren devre dışı bırakılır, aksine bu davranışlar gruplanır ve çeşitli durumlarda kullanılır. Zihin alışkanlıkları birçok yeteneğin, tutumun, ipuçlarının, geçmiş deneyimlerin ve eğilimin birleşimidir. Bu alışkanlıklar; bir entelektüel davranış biçimine, başka bir davranış biçimine kıyasla değer verdiğimiz anlamına gelir. Entelektüel davranışların etkili modellerini seçme eğilimidir. Bu nedenle, belirli bir zamanda hangi kalıpları kullanmamız gerektiği konusunda yaptığımız seçimler zihin alışkanlığı olarak değerlendirilir.

Genel anlamı ile zihin alışkanlıkları bireylerin olaylar ve durumlar karşısında göstermiş oldukları olumlu veya olumsuz davranışlardır.

Ekici'ye (2016:856) göre bir problem durumunda bireyin muhakeme, azim, yaratıcılık, ustalık gibi entelektüel davranma yeteneğine sahip olmasını ifade etmektedir.

Zihin alışkanlıkları; genel zihin alışkanlıkları, matematiksel zihin alışkanlıkları, geometri temelli zihin alışkanlıkları, cebir temelli zihin

alışkanlıkları, fen alanına özgü zihin alışkanlıkları gibi başlıklar altında incelenmektedir (Ekici, 2016). Şu ana kadar yapılan çalışmalar bu başlıklar altında incelenmiş olmasına rağmen, her derse ve disipline ait zihin alışkanlıklarını tanımlamak mümkündür.

### **2.2.1. Genel Zihin Alışkanlıkları**

Genel zihin alışkanlıkları; örüntüyü algılama, araştırma, tanımlama, düşünme, keşfetme, görselleştirme, varsayımda bulunma ve tahmin etme gibi temel özellikleri içermektedir. Genel zihin alışkanlıkları farklı olan tüm disiplinlerin eğitiminde ve günlük hayatta karşılaşılan problemlerin çözümünde öğrencilere kazandırılması hedeflenen alışkanlıklar olabilmektedir. Genel zihin alışkanlıklarının bazı özellikleri vardır.

Bunlar;

- Gizli örüntüleri keşfedebilmek
- Yaparak öğrenebilmek
- Yapılan işlemleri ifade edebilmek
- Veriler üzerinde oynayarak çeşitli varyasyonlar üretebilmek
- Yeni kurallar icat edebilmek
- Düşüncelerini görselleştirebilmek
- Hipotezler ortaya koyabilmek
- Tahmin yürütebilmek (Ekici, 2016:864).

### **2.2.2 Costa Ve Kallick Tarafından Belirlenen Zihin Alışkanlıkları**

Zihin alışkanlıkları ilk olarak 1991 yılında Arthur Costa tarafından tanımlanmıştır. Costa tarafından 12 kategori olarak belirlenen zihin alışkanlıkları daha sonra Bena Kallick'in de eklemeleri ile 16 kategoriye yükseltilmiştir.

Bu çalışmada; Costa ve Kallick tarafından belirlenen 16 zihin alışkanlığından, çalgı eğitimi ile ilişkili olduğu düşünülen 6 zihin alışkanlığı

incelenmiştir. Bu 6 zihin alışkanlığı Costa ve Kallick (2008) tarafından şu şekilde açıklanmıştır:

- **Israrcı Olma**

Başarılı insanlar bir görevi yerine getirinceye kadar, o göreve bağlı kalırlar. Onlar kolay pes etmezler. Bir problemi çözmek için analiz yapabilirler, bir sistem ve bir strateji geliştirebilirler. Problemleri çözmek için alternatif çözüm yöntemleri vardır ve bu yöntemleri geniş ölçüde kullanırlar. Öğrenciler genellikle karşılaştıkları sorular karşısında hemen “bilmiyorum, yapamıyorum, bu çok zor” gibi cevaplar verebilirler. Problemler karşısında vazgeçme eğilimi gösterebilirler. Başarılı insanlar ise çözüm yolları bularak, problemler karşısında pes etmezler.

- **Düşünceleri Yönetebilme**

Etkili problem çözebilen insanlar planlı kişilerdir. Onlar harekete geçmeden önce düşünürler. Onların bir amacı, hareket planı ve başlamadan önce ulaşmak istedikleri bir hedefleri vardır. Belirledikleri hareket planlarına uygun davranırlar. Problemleri aşmak için önceden düşünürler ve çözüm yöntemleri oluştururlar. Harekete geçmeden önce olası çözüm alternatiflerini düşünürler ve bu alternatiflerin sonuçları hakkında öngöründe bulunarak yansıtıcı davranırlar. Bilgi toplayarak deneme yanılma ihtiyaçlarını azaltırlar.

- **Düşünme Hakkında Düşünebilme (Metabilişsellik)**

Başarılı insanlar düşünme becerilerinin ve stratejilerinin kalitesini planlar ve değerlendirirler. Düşünceleri üzerinde kontrol sahibidirler ve düşüncelerinin farkındadırlar. Anlamak ve bilgi edinmek arayışında içsel sorular oluştururlar. Bir performanstan önce zihinsel prova yaparlar. Zihinsel haritalar ve eylem planları geliştirirler. Kullandıkları planları gözlemler ve öz değerlendirme için tamamlanmış plan üzerine düşünürler. Ne öğrendiklerinin ve nasıl öğrendiklerinin farkındadırlar. Performanslarını geliştirmek için zihinsel resimler düzenlerler.

- **Hatasızlık İçin Çaba Gösterme**

Yaptıkları işlerde ustalığa, doğruya ulaşmaya önem veren insanlar ürünlerini kontrol etmek için zaman ayırırlar. Başarılı insanlar yaptıkları işler ile gurur duyarlar ve yaptıkları işleri kontrol etmek için zaman ayırdıklarında doğruluk görmek isterler. Ustalık; doğruluk, kesinlik, sadakat ve vefa içerir. Çalıştıkları alan için uymaları gereken ölçütlerin farkındadırlar. Bitmiş ürünlerinin ölçütlere tam olarak uyduğunu onaylamak için kullandıkları ölçütleri gözden geçirirler. Ustalık hissine sahiptirler. Yaptıkları işte usta olabilmek için sürekli çalışırlar. Özensiz değillerdir.

- **Geçmiş Bilgileri Yeni Durumlarda Kullanabilme**

Başarılı ve akıllı insanlar deneyimlerinden yararlanarak öğrenirler. Yeni bir durumla veya şaşırtıcı bir problem ile karşılaştıklarında geçmiş deneyimlerinden öğrendikleri bilgileri açığa çıkarırlar. Onlar sık sık “bu bana şunu hatırlatıyor” veya “bu şuna benziyor” gibi şeyler söylerler. Her bir yeni durumu çözmek, teorileri açıklamak için bilgi birikimlerinden ve deneyimlerinden faydalanırlar. Bir deneyimden anlam çıkarabilir, deneyimi kullanmaya devam edebilir ve yeni bir duruma uygulayabilirler.

- **Bütün Duyuları ile Veri Toplayabilme**

Başarılı ve akıllı insanlar tüm bilgilerin; tatma, koklama, dokunma duyuları ve devinimsel, işitsel, görsel yollar ile elde edebileceğini bilir. Çoğu dilbilimsel, kültürel ve fiziksel öğrenme duyu organları aracılığı ile çevreden edinilir. Başarılı insanlar her hangi bir durumu çözmek, anlamak için birden fazla duyu organını kullanırlar.

Costa ve Kallick (2008) çalışmalarında, zihin alışkanlıklarının belirlenen 16 alışkanlıkla sınırlı olmadığını, başlangıçta 12 olarak belirlenen alışkanlıkların zaman içerisinde, başka insanlarla işbirliğinin ve etkileşimin de sonucu olarak genişlediğini ve bu konuya ilgi duyacak bireylerin; meslektaşları ve öğrencileri ile

birlikte zihin alışkanlıkları listesini geliştirmek ve yeni eklemeler yapmak için arayış içerisinde olabileceklerini belirtmişlerdir.

Costa ve Kallick'in bu ifadelerinden yola çıkılarak, yukarıda tanımları verilen; Costa ve Kallick tarafından tanımlanmış olan bu çalışma kapsamındaki 6 zihin alışkanlığının, çalgı eğitimine yönelik olarak yeniden ele alınması ve çalgı eğitimine yönelik olarak tanımlanması düşünülmüştür. Zihin alışkanlıklarını çalgı eğitimine göre yeniden tanımlama düşüncesinin temelini, zihin alışkanlıklarını çalgı eğitimine uyarlamak ve çalgı eğitimine yönelik zihin alışkanlıkları modeli ortaya koymak oluşturmuştur. Bu sayede müzik eğitimi alan bireylerin, BÇE derslerine yönelik zihin alışkanlıkları müzik alanına özgü şekilde değerlendirilebilecektir. Ayrıca çalışmanın giriş bölümünde yer verilen, çalgı eğitimine yönelik olarak yapılan çalışmaların tespit etmiş oldukları bazı sorun ve tutumların nedenlerinin zihin alışkanlıklarından kaynaklanabileceği düşüncesi ile çalgı eğitimi ve zihin alışkanlıkları ilişkilendirilmek istenmiştir.

Çalgı eğitimine yönelik zihin alışkanlıklarının tanımları yapılırken; Costa ve Kallick'in tanımları temel alınmıştır. Bu temeller çerçevesinde araştırmacı tarafından bir form oluşturulmuştur ve müzik eğitimi alanında doktora derecesi bulunan, Hacettepe Üniversitesi Ankara Devlet Konservatuvarı, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Balıkesir Üniversitesi, Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi ve Akdeniz Üniversitesi'nde görev yapmakta olan 11 müzik eğitimi alan uzmanı ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Oluşturulan formda Costa ve Kallick tarafından belirlenen zihin alışkanlıklarının tanımlarına yer verilmiş ve bu tanımlar çerçevesinde, alan uzmanlarına; araştırmacının bu konudaki önerileri sıralanmış ve müzik eğitimi alan bireylerin çalgı eğitimine yönelik olarak, çalgı eğitimi dersleri kapsamında ne tür davranışlar sergileyebilecekleri sorulmuştur. Alan uzmanlarına aynı zamanda yaptıkları tanımlara uygun olarak, tanımladıkları zihin alışkanlıklarına ne ad verebilecekleri de sorulmuştur. Bu aşamada araştırmacının önerisi ve alan uzmanlarının görüşleri ile Costa ve Kallick tarafından belirlenen "Düşünceleri Yönetebilme" zihin alışkanlığı içeriği bakımından "planlama" ve "çözüm için

strateji geliştirme” olarak iki alt boyut taşıdığı için “Çalışma Sürecini Planlayabilme” ve “Çözüm Yöntemleri Oluşturma” başlıkları kullanılarak ikiye ayrılmasına karar verilmiştir. Alan uzmanlarının verdikleri cevaplar ve araştırmacının önerilerine yönelik değerlendirmeleri, araştırmacı tarafından bir araya getirilmiştir ve incelenmiştir. Araştırmacı tarafından yapılan değerlendirmelerin sonucunda alan uzmanlarının verdikleri cevapların bir araya getirilmesi ve araştırmacının da eklemeleri ile çalgı eğitimine yönelik zihin alışkanlıkları şu şekilde adlandırılmış ve tanımlanmıştır:

### **2.2.3. Çalgı Eğitimine Yönelik Zihin Alışkanlıkları**

- **Başarıya Yönelik Israr**

Çalgı eğitiminde başarıya yönelik ısrar zihin alışkanlığına sahip bireyler, seviyelerini her zaman üst seviyelere çıkarmak için çabalarlar. Düzenli ve disiplinli çalışma eğilimindedirler. Çaldıkları eser ve etütleri tamamladıklarında yeni eser ve etütler almak isterler. Çaldıkları eser ve etütler zor olsa dahi çalışmaktan vazgeçmezler. Sabırlıdırlar, sıkılmazlar ve sebat ederler. Sınırlarını zorlayacak ve gelişimlerini sağlayacak çalışmaları sabırla yaparlar. Yılgınlık göstermezler. Hedeflerinden vazgeçmezler. Çalgı eğitimi derslerinde öğrencilerden genellikle, “bu eser/etüt çok zor, çalıştım ancak çalamadım” gibi ifadeleri duymak mümkündür. Başarıya Yönelik Israr zihin alışkanlığına sahip bireyler öğrenmek için ısrar ederler ve öğrenemedikleri bir beceri varsa bunun nedenini sorgulayabilirler. Yaptıkları hataların farkındadırlar ve hatalarını düzeltmeden geçmezler. Öğretmenlerinden, yeni öğrenmeler için bilgiler talep ederler. Zorlayıcı bir etüt/eser çalıştıklarında, ders zamanları dışında da öğretmenlerinden çalışmak için yardım talep edebilirler. Çalgı eğitiminde başarılı olmak isteyen bireyler, çalıştıkları eser veya etütlerdeki teknik zorlukları, ifade zorluklarını ve eserin/etüdün tonundan doğabilecek zorlukları, çaldıkları enstrümanların yapısından kaynaklanabilecek zorlukları ve çalgı çalışma süreci içerisinde karşılaşılan zorlukları aşmak için çabalarlar.

- **Çalışma Sürecini Planlayabilme**

Çalışma sürecini planlayabilme zihin alışkanlığına sahip bireylerin günlük çalışma programları vardır. Çalgı eğitimi süreci içerisinde çalıştıkları eserleri veya etütleri tanımak için eser veya etüdün tonu, formu, bestecisi, ait olduğu dönemin özellikleri hakkında çalışmaya başlamadan önce öncül bilgiler edinirler. Eseri/etüdü analiz edebilirler. Edindikleri bilgilerden yola çıkarak, bu bireylerin çalışmaya başlamadan önce ulaşmak istedikleri bir hedef ve hedefe uygun çalışma planları vardır. Çalışma süresince planlarına sadık kalırlar. Günlük çalışacakları süreyi planlarlar ve planladıkları süreden önce çalışmalarını bitirmezler. Günlük çalışmaları gereken süreyi, gün içerisinde mutlaka tamamlarlar. Çalıştıkları eser veya etüdün içeriğine göre planlama yapabilirler. Çalıştıkları eser/etüt üzerinde ne kadar iş yükü olacağını önceden tahmin ederek, ona göre zaman planlaması yapabilirler. Eser veya etütlerini çalışmadan önce inceleyerek, çalışılması gereken yerlerin ne kadar çalışılacağını süre açısından planlarlar. Eser ve etüt çalışırken zorlandıkları noktalara yönelik özel çalışmalar, egzersizler için günlük çalışma programında ne kadar süre ayıracaklarının farkında olarak plan yaparlar. Çalışacağı ortam fiziksel olarak uygun değilse, en uygun duruma getirmeye çalışırlar.

- **Çözüm Yöntemleri Oluşturabilme**

Çözüm yöntemleri oluşturabilme zihin alışkanlığına sahip bireyler çalışmaya başlamadan önce eser veya etütlerini inceler ve karşılaşılabilecekleri zorluklar hakkında öngörülebilirler. Eser veya etüdün zorluklarını aşmak için olası çözüm yöntemleri vardır. Sorunların nereden kaynaklandığını tespit edebilirler. Çözüm yöntemlerini çeşitlendirebilir ve probleme uygun hale getirebilirler. Çözüme katkı sağlayacak şekilde kendi egzersizlerini oluşturabilirler. Teknik zorlukları aşabilmek için başvuru kaynakları vardır. Eser veya etüdü kolaylıkla çalabilmek için duate (parmak numarası, nefes yeri) yazabilirler. Eser veya etüdü ölçü ölçü çalışarak, parçadan bütüne doğru hareket edebilirler. Her an eser veya etüt çalmaya hazır halde olabilmek için, dizi, arpej ve parmak alıştırmaları çalışırlar. Ölçülerin, pasajların nasıl çalışılacağı konusunda

bilgi notları yazarlar. Eser/etüdün içindeki çalışılması basit yerleri, zor pasajlar için ısınma çalışması olarak kullanabilirler. Eser veya etüde çalışmaya başlamadan önce, eser/etüdün deşifre ve solfejini yaparlar. Çalışmalarına daima yavaş bir tempoda başlar ve hızlı tempoya doğru ilerleyerek sürdürürler. Zor pasajlar için tempoyu düşürerek çalışmak gibi yöntemleri uygulayabilirler.

- **Ustalık İçin Çabalama**

Ustalık için çabalama zihin alışkanlığına sahip olan bireyler, çalgılarına sadıktırlar. Çalgılarını hayatlarının en önemli yerine koyabilirler ve çalgılarına yönelik; sevgi, ilgi ve dikkat gösterirler. Çalgı çalma ve çalışmaya ilişkin geçerli kriterlerin farkındadırlar. Çalgı eğitiminin başlangıcından itibaren doğru teknik kazanımı için dikkatli davranırlar. Bu bireyler enstrümanlarından nitelikli bir ton çıkarmaya özen gösterirler. Çaldıkları eser ve etütlerde entonasyonlarının (ses temizliği) her zaman doğru olmasını isterler. Sağ el, sol el ve nefes tekniklerinin doğru olmasına özen gösterirler. Alana hakim kriterleri sağlamak için sürekli çalışırlar. Günlük çalışma planları vardır. Yaptıkları işlerde kusursuzluk ararlar ve çalışma süreçlerinin sonunda eser veya etütlerini eksiksiz çalmak isterler. Eser ve etütlerini özensiz ve baştan savma çalmazlar. Çalışma sürecinde eser ve etütlerini özenli şekilde çalışarak, en doğru şekilde çalmaya, başkalarına sunmaya gayret ederler. Arkadaşlarına veya öğretmenlerine çalışmalarını sunarak, hatalarını konuşmaktan çekinmez ve geri dönütler alarak hatalarını düzeltme çabası içine girebilirler. Sahne, başkalarının önünde çalma gibi korkularını aşabilirler. Eser veya etütlerini ezberden çalabilme becerisini geliştirirler. Hayal gücünü kullanarak, çaldıkları eserlere kendi yorumlarını katabilirler. Her bir eseri, eserin stilinde çalabilirler. Kendi kendilerinin öğretmeni olabilmek için çaba sarf ederler.

- **Sorgulayıcı Düşünme Gücü**

Çalgı eğitiminde sorgulayıcı düşünme gücüne sahip bireyler çalıştıkları etüt ve eser sonunda ne öğrenebildiklerini veya ne öğrenemediklerini düşünürler. Düşüncelerini kontrol edebilirler ve eser veya etüt çalışmalarının sonunda öğrendikleri ve öğrenemedikleri şeyler hakkında fikir sahibidirler. Kendilerini

öğrenme açısından değerlendirebilirler. Kendilerini değerlendirirken çalışma yöntemlerini gözlemlerler. Çalgı ile sergileyecekleri bir performanstan önce zihinsel prova yaparlar. Öz değerlendirme yapmak için çalıştıkları eser veya etütlerdeki performansları üzerine düşünürler. Çalışma anını sorgulayabilirler ve çalışma anında yaptıklarının farkındadırlar. Çalışmaları esnasında hallettikleri sorunların bilincindedirler.

- **Bütüncül Duyu Kullanımı**

Çalgı eğitiminde bütüncül duyu kullanımı zihin alışkanlığına sahip bireyler öğrenme gerçekleştirirken birden fazla duyu organını kullanırlar. Devinimsel, işitsel ve görsel yollarla bilgi edinebilirler. Ayna kullanarak çalışmalarını yaparlar, ayna karşısında teknik davranışlarını gözlemlerler. Teknik bir davranışı sürekli tekrar ile kaslarına ezberleterek, kas hafızasını kullanabilirler. Konser takip edebilirler. Çaldıkları eser/etüdün, çalışmaya başlamadan önce ses kayıtlarını dinler, görüntülü kayıtlarını izlerler. Bilinçli bir dinleme gerçekleştirirler. Dinlediklerini eleştirebilirler. Solist sanatçıların sahne performanslarına dikkat ederler. Alana hakim sanatçıların sahnede sergiledikleri teknik davranışları takip ederler. Çalgı eğitimi derslerinde, öğretmenlerinden çalıştıkları eser/etüdü çalmalarını isterler. Öğretmenlerinin çalgı derslerindeki performanslarını gözlemleyerek işitsel ve görsel öğrenme gerçekleştirebilirler. Hatalarını düzeltmek, performansını değerlendirmek için kendi kayıtlarını yaparak, kendilerini dinleyebilirler. Birden fazla duyu kullanarak farkındalık yaratırlar.

- **Deneyimlerini Aktarabilme**

Çalgı eğitiminde deneyimlerini aktarabilme zihin alışkanlığına sahip bireyler öğrenilmiş davranışlarını yeni durumlara aktarabilirler. Geçmişte çalıştıkları etütlerden öğrendikleri bilgileri, becerileri eserlere aktarabilirler. Öğretmen yardımı olmaksızın geçmiş bilgilerinden yararlanarak, tek başlarına eser veya etüt çalışabilirler. Çalıştıkları eski eser/etütler ile yeni eser/etütler arasındaki benzerlikleri fark ederler. Öğrenilmiş klasik bilgileri değiştirmeden, aynı türden eserlere, etütlere aktarabilirler. Müzik teorisi bilgilerini, çalgı eğitimi

derslerinde kullanabilirler. Çalgı eğitimi derslerinden edindikleri becerileri; koro, orkestra ve oda müziği çalışmalarına aktarabilirler. Yaptıkları hataları, eğitimlerinin önemli bir parçası haline getirerek, çıkarımlarda bulunabilirler. Problemleri önceki öğrenmelerinden esinlenerek çözebilirler. Çalgı eğitiminde seviyenin, birikimlerle ilerleyebileceğinin farkındadırlar. Eser veya etüt çalışırken karşılan problem durumlarında, geçmişteki hatalarından edindikleri bilgileri kullanarak çalışma yöntemlerini düzenleyebilirler. Başarılı oldukları çalışma yöntemlerini devam ettirirler.

### 2.3. İlgili Çalışmalar

Zihin alışkanlıkları konusu ile ilgili yapılan literatür taramasında yurt içi ve yurt dışında yazılmış kitap, tez ve makaleler bulunabilmektedir. Zihin alışkanlıkları ile ilgili yazılmış olan kitaplar, zihin alışkanlıklarını tanımlayan, zihin alışkanlıkları öğretme ve öğrenme modeline göre etkinlik örnekleri öneren çalışmalardır. Yapılan tezler ve makaleler ise genellikle Matematik, Geometri ve Cebir ağırlıklı olarak yapılmıştır. Literatür taramasında müzik alanına ait zihin alışkanlıkları ile ilgili olarak yapılmış çalışmaya rastlanmamıştır.

Costa ve Kallick (2008) Learning and Leading with Habits of Mind adlı kitaplarında zihin alışkanlıklarını 16 kategoriye ayırmış ve tanımlamışlardır. Kitapta; 16 zihin alışkanlığı, bu zihin alışkanlıklarını taşıyan insanların gösterdikleri özellikler ve bu zihin alışkanlıklarını taşımayan insanların gösterdikleri özellikler tespit edilerek tanımlanmaktadır. Yaşamın tüm alanlarında, farklı meslek gruplarından başarılı olmuş insanların karar alma, problem çözme, yaratıcı fikirler ortaya koyma gibi özellikleri zihin alışkanlıklarını tanımlamak için dikkate alınmaktadır. Zihin alışkanlıklarının okul müfredatlarındaki yeri, devam eden gelişimi anlatıldıktan sonra öğretmenlerin öğretim tasarımlarını çeşitlendirmek, zihinsel alışkanlıkları arttırmak için çeşitli öğretim yaklaşımları ve stratejileri açıklanmaktadır. Zihin alışkanlıklarının öğrenilebileceği sınıf koşullarını oluşturma önerileri sunulmakta ve öğretmenlere bazı zihin alışkanlıklarını oluşturma konusunda önerilerde bulunmaktadır.

Costa ve Kallick çalışmaları içerisinde kişisel başarı öykülerine ve deneyimlere yer vererek, bu başarı öyküleri ile zihin alışkanlıklarının kişilere, öğrencilere ve topluma faydalı etkilerini açıklamaktadırlar. Çalışmada ayrıca zihin alışkanlıklarının raporlanması ve değerlendirilmesi yapılmış, her birinde büyüme göstergeleri açıklanmış ve zihin alışkanlıklarını değerlendirmek için çeşitli strateji ve tekniklere yer verilmiştir.

Ekici (2016) Öğretme-Öğrenme Kuramları ve Uygulamadaki Yansımaları kitabının Zihin Alışkanlıklarına Göre Öğrenme-Öğretme Yaklaşımı bölümünde zihin alışkanlığının ne olduğunu tanımlamış ve zihin alışkanlıkları çeşitlerine yer vermiştir. Costa ve Kallick tarafından belirlenen 16 zihin alışkanlığını, bu zihin alışkanlıklarını taşıyan bireylerin özellikleri ile anlatmıştır. Ekici, kitabında ayrıca öğretim programları ve zihin alışkanlıkları, zihin alışkanlıklarının öğrencilere öğretilmesi, öğretmenler için zihin alışkanlıklarının öğretim stratejilerine, zihin alışkanlıklarının kazanım sürecinin gelişim aşamalarına ve eğitime yansımalarına değinmiştir.

Eren (2015), editörlüğünü Ekici'nin yaptığı, "Etkinlik Örnekleriyle Güncel Öğrenme-Öğretme Yaklaşımları III" adlı kitapta "Zihin Alışkanlıkları Temelli Öğrenme-Öğretme Yaklaşımı" başlıklı bölümde, genel zihin alışkanlıklarını açıklamış, zihin alışkanlıkları türlerine yer vererek, Costa ve Kallick tarafından belirlenen 16 zihin alışkanlığını tanımlamıştır. Eren, ayrıca bölümün sonunda zihin alışkanlıkları temelli öğrenme-öğretme yaklaşımına göre hazırlanmış etkinlik planlı matematik dersi örneği vermiştir.

Levasseur ve Couco (2003) matematik alanına yönelik olarak yazılan kitap bölümünde, matematiksel zihin alışkanlıklarını tanımlamışlardır. Tanımlanan her bir matematiksel zihin alışkanlığı için kısa açıklamalar yapılmış ve bu zihin alışkanlıklarının problem durumunda kullanımına ilişkin örnekler verilmiştir. Çalışmanın sonunda öğrencilerin kendilerine yarar sağlayabilecek matematiksel zihin alışkanlıklarını nasıl edinebileceklerine dair önerilerde bulunulmuştur.

Korkmaz (2015) Problem Çözmede Matematiksel Zihin Alışkanlıklarının Matematik Öğretmenleri Ve Sekizinci Sınıf Öğrencileri Bağlamında İncelenmesi başlıklı yüksek lisans tezinde Matematik öğretmenlerinin zihin alışkanlıklarının belirlenmesi ve öğrencilerine yansımalarının belirlenmesini hedeflemiştir. Araştırmanın amacını, devlet ortaokullarında görev yapmakta olan matematik öğretmenlerinde görülen matematiksel zihin alışkanlıklarının neler olduğunu ve bu zihin alışkanlıklarının öğrencilerine yansımalarını ortaya koymak oluşturmuştur. Örneklem olarak 2014–2015 öğretim yılında Karabük ili devlet ortaokullarında görev yapan 52 matematik öğretmeni ve bu öğretmenler arasından belirlenen 4 öğretmenin 8. sınıflarında okuyan toplam 79 öğrenci seçilmiştir. Verilerin toplanmasında, araştırmacı ve alanlarında uzman akademisyenler tarafından geliştirilen “Bir Matematikçi Olarak Kendi Alışkanlıklarımızı Bilme” formu (MOKAB) kullanılmış ve ayrıntılı çözüm gerektiren 6 problem öğretmenlere ve öğrencilere çözdürülmüştür. Çalışmada; öğretmenlerin zihin alışkanlıklarının hem sınıf içi hem sınıf dışında etkili olduğunu düşündükleri, öğretmenlerin zihin alışkanlıklarının sorulara göre değişiklik gösterdiği, öğrencilerin zihin alışkanlıklarının soru çözümlerinde öğretmenleri ile hemen hemen aynı olduğu, öğretmen zihin alışkanlıklarının öğrencilerin çözüm yaklaşımlarını etkilediği ve zihin alışkanlıklarının cinsiyete göre farklılık göstermediği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Tıraşoğlu (2013) Matematik Öğretmen Adaylarının Matematiksel Muhakeme Bağlamında Matematik Zihin Alışkanlıklarının Belirlenmesi başlıklı yüksek lisans tezinde, ilköğretim matematik öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarının matematiksel muhakeme bağlamında matematik zihin alışkanlıklarının, Polya'nın problem çözme basamaklarından faydalanarak işlenen ders kapsamında değerlendirilmesi yapılmıştır. Araştırma, 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi İlköğretim Matematik Öğretmenliği bölümü 2. Sınıf öğrencilerinin “Problem Çözme” seçmeli dersinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verileri, problem çözme seçmeli dersi ile ilgili kazanımları yoklamaya dönük olarak hazırlanmış başarı testi ile toplanmıştır.

Uygulanan başarı testi araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Uygulama sonucunda öğretmen adaylarının akademik başarılarının arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Körükçü (2015) Zenginleştirilmiş Öğrenme Ortamında Ortaokul Öğrencilerinin Matematiksel Zihin Alışkanlıklarının Gelişiminin İncelenmesi başlıklı doktora tezinde zenginleştirilmiş öğrenme ortamında ortaokul öğrencilerinin matematiksel zihin alışkanlıklarının gelişimini incelemiştir. Öğrenciler için zenginleştirilmiş öğrenme ortamı tasarlanmış ve değerlendirmenin yapılabilmesi için araştırmacı tarafından değerlendirme formu geliştirilmiştir. Çalışma grubunu 2013-2014 eğitim öğretim yılında İstanbul-Güngören’de bir devlet okulunda öğrenim gören 20 kişilik 7. Sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Uygulama sonucunda öğrencilerin; bilişsel, duyuşsal becerilerini başarılı biçimde kullanma oranlarının geliştiği sonucuna ve araştırma sonucunda ayrıca zenginleştirilmiş öğrenme ortamı ile öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal zihin alışkanlıklarını daha fazla oranda başarılı şekilde kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Doğanlar (2018) Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Cebirsel Zihin Alışkanlıklarının Belirlenmesi ve Derslerine Yansımaları başlıklı yüksek lisans tezinde ortaokul matematik öğretmenlerinin cebirsel zihin alışkanlıkları ve derslerine yansımaları ve yedinci sınıf öğrencilerinin alışkanlıklarını incelemiştir. Araştırmanın örneklemini 2017-2018 eğitim öğreti yılında İzmir-Kemalpaşa’da devlet okullarında görev yapmakta olan 2 ortaokul matematik öğretmeni ve bu öğretmenlerin 4, 7. Sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Çalışmada veri toplamak için, araştırmacı tarafından oluşturulan 4 adet açık uçlu cebir problemleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin cebir problemleri çözerken, cebirsel zihin alışkanlıklarını kullandıkları ve bunları öğrencilerine yansıttıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Bilgiç (2018) “İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Matematiksel Zihin Alışkanlıklarının Problem Çözme Sürecinde İncelenmesi” başlıklı makalesinde matematik öğretmeni adaylarının problem çözme süreçlerindeki matematiksel zihin alışkanlıklarının etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın

örneklemine 79 öğretmen adayı oluşturmuştur. Katılımcılara zihin alışkanlıklarını tecrübe edebilecekleri 7 haftalık eğitim verilmiş ve eğitim öncesinde ve sonrasında öğretmen adaylarına bir problem verilerek, problem çözme süreçlerinde kullandıkları matematiksel zihin alışkanlıkları incelenmiştir. Araştırma sonucunda; matematiksel zihin alışkanlıklarının geliştirilmesinin, öğretmen adaylarının problem çözme süreçlerine olumlu katkısının olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ekici ve Akdeniz (2017) “Öğretmen Adaylarının Zihin Alışkanlıklarının Analizi: Fen Alanı Branşlarından Bir Örnek” başlıklı çalışmalarında 187 fen alanı öğretmen adayından oluşan bir örneklem gurubu ile fen alanı branşlarındaki öğretmen adaylarının zihin alışkanlıklarını belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışmanın kapsamına Fizik, Kimya ve Biyoloji bölümüne kayıtlı öğretmen adayları dahil edilmiştir. Zihin alışkanlıkları verilerinin toplanılması için çalışmada toplam 80 sorudan oluşan likert tipi zihin alışkanlıkları formu kullanılmıştır. Çalışma sonucunda öğretmen adaylarının en fazla; “önceki bilgileri yeni durumlara uygulama”, “soru sorma ve problemler ortaya atma” ve “yaratma, hayal etme ve yenilik getirme” zihin alışkanlıklarını kullandıkları ve öğretmen adaylarının zihin alışkanlıklarının cinsiyetlerine göre farklılık göstermediği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Köse ve Tanışlı (2014) Sınıf Öğretmeni Adaylarının Geometrideki Zihinsel Alışkanlıkları başlıklı makalede sınıf öğretmeni adaylarının geometrideki zihinsel alışkanlıklarının belirlenmesini amaçlamışlardır. Araştırmanın örneklemini bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesi, sınıf öğretmenliği programı 3. sınıfında öğrenim gören 57 öğretmen adayı oluşturmuştur. Veriler çevre ve alan kavramları ile ilgili dört açık uçlu geometri problemi ile toplanmıştır. Toplanan veriler betimsel analizin aşamalarına uygun biçimde analiz edilmiştir. Çalışma sonucunda; sınıf öğretmeni adaylarının farklı düşünme yollarına sahip olmadıkları ve geometrideki zihinsel alışkanlıklarının istenilen düzeyde olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Eroğlu ve Tanışlı (2015), *Windows on Students' Algebra: Describing Their Habits of Mind* adlı çalışmalarında ortaokul ğrencilerinin cebirsel zihin alışkanlıklarını incelemişlerdir. Çalışmayı 4 tane, altıncı sınıf ğrencisi ile yapmışlardır. Öğrencilere çözmeleri için problemler verilmiş, problemleri çözmeleri ve açıklamaları istenmiştir. Veriler görüşme yolu ile toplamış ve verilerin analizinde Driscoll'un zihnin cebirsel alışkanlıkları çerçevesinde analiz edilmiştir. Çalışma sonucunda öğrencilerin 6. sınıfın sonunda bazı cebirsel zihin alışkanlıklarını sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Korkmaz vd., (2016) *Problem özmede Zihnin Matematiksel Alışkanlıkları* başlıklı makalede matematik ğretmenlerinin zihin alışkanlıklarının belirlenmesi hedeflenmiştir. Çalışmanın amacının, devlet ortaokullarında görev yapmakta olan matematik ğretmenlerinin, matematiksel zihin alışkanlıklarının tespit edilmesi oluşturmuştur. Araştırmanın örneklemini 52 matematik öğretmeninden meydana gelmiştir. Verilerin toplanmasında, "Bir Matematikçi Olarak Kendi Alışkanlıklarımızı Bilme" formu (MOKAB) kullanılmış ve ayrıntılı çözüm gerektiren 6 problem çözdürülmüştür. Çalışmada; ğretmenlerin zihin alışkanlıklarının hem sınıf içi hem sınıf dışında etkili olduğunu düşündükleri ve zihin alışkanlıklarında cinsiyete göre farklılık olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Cuoco vd. (1996) *Habits of Mind: An Organizing Principle for Mathematics Curricula* adlı çalışmalarında; matematiksel yaklaşımları destekleyen geometrik zihin alışkanlıklarına ve geometrik yaklaşımları tamamlayan bazı cebirsel düşünme yollarına odaklanmışlardır. Çalışmada matematiğe yaklaşımda, genel anlamda öğrencilerde bulunması gereken zihin alışkanlıkları açıkladıktan sonra; matematik, geometri ve cebircilere ilişkin belirgin zihin alışkanlıkları örnekler ile açıklanmıştır. Makalenin sonunda zihin alışkanlıklarının gerekliliği ve neden önemli olduğu vurgulanmaktadır.

Winner vd., (2006) *Studio Thinking: How Visual Arts Teaching Can Promote Disciplined Habits Of Mind* adlı çalışmalarında Boston'da 2 lisede, 5 görsel sanatlar ğretmeni ile çalışmışlardır. Çalışmanın amacını görsel sanatlar

alanında zihin alışkanlıklarını belirlemek oluşturmuştur. Örneklem olarak seçilen okullardan The Walnut Hill School for the Arts anadili İngilizce olmayan (özellikle Koreliler) ve yabancı uyruklu birçok öğrenciden oluşan bağımsız, müstakil bir banliyö okuludur. Boston Arts Academy ise Boston şehrinin etnik, ırksal ve sosyo-ekonomik demografik arka planını temsil eden bir kent okuludur. Her iki okulda da öğrenciler bir sanat formuna kabul edilmişlerdir. Öğretmenler pratik yaptırarak sanatçılardır ve öğrenciler haftada 10 saat sanat dersi almaktadırlar. 2001-2002 okul yılı boyunca 38 görsel sanatlar dersini gözlemlenmiş ve videoya kaydedilmiştir (2-3 saat boyunca). Her bir dersten sonra, en önemli öğretim anı olduğuna inanılan şeylerin videoları hazırlanmış ve sonra öğretmenlerin ne öğretmek istediklerini ve neden öğretmek istediklerini öğrenmek için öğretmenlerle görüşmeler yapılmıştır. Bu uygulamayla 8 atölye zihin alışkanlığını geliştirmeye ek olarak, ayrıca öğretmen ve öğrencilerin etkileşim kalıpları da belgelenmiştir. Çalışmanın sonucunda zihin alışkanlıkları Sanat Gelişimi, Bağlanmak ve Devam Etmek, Düşünmek ve Hayal Etmek, İfade Etmek, Gözlem, Yansıtmak, Uzatmak ve Keşfetmek, Sanat Dünyasını Anlamak olarak belirlenmiştir.

Yapılan literatür taraması sonucunda; zihin alışkanlıklarına yönelik olarak yazılan kitap ve kitap bölümlerinin, Costa ve Kallick tarafından belirlenen zihin alışkanlıklarını açıkladığı veya Matematik, Geometri ve Cebir alanlarına ait alana özgü zihin alışkanlıklarını tanımladıkları görülmektedir.

Kitaplar dışında kalan; zihin alışkanlıkları alanına yönelik olarak yapılan çalışmaların da Matematik, Geometri ve Cebir alanlarında yoğunlaştığı anlaşılmaktadır. Bu alanlara yönelik olarak yapılan çalışmalar; alana özgü zihin alışkanlıklarını tanımlamayı, adı geçen alanlardaki öğretmenlerin veya öğretmen adaylarının problem çözme süreçlerinde ortaya çıkan alana özgü zihin alışkanlıklarını tespit etmeyi ve bununla birlikte öğretmenlerin zihin alışkanlıklarının öğrencilerine yansımalarını değerlendirmeyi amaç edinmiştir.

Matematik, Geometri ve Cebir alanları dışında yapılan Fen ve Resim alanlarına ait zihin alışkanlıkları çalışmalarında da yine bu alanlarda eğitim alan bireylerin zihin alışkanlıkları tespit edilmeye çalışılmıştır.

Farklı alanlarda yapılan zihin alışkanlıkları çalışmalarının amacını, çoğunlukla; bireylerde alana özgü veya Costa ve Kallick tarafından belirlenen zihin alışkanlıklarını tespit etmek oluşturmaktadır. BÇE derslerine yönelik zihin alışkanlıklarının tespit edilip, değerlendirilmesi için yapılan bu çalışma ile farklı alanlardaki zihin alışkanlıklarına yönelik olarak yapılan çalışmaların amaç olarak birbirleri ile örtüşükleri anlaşılmaktadır.

Literatüre yönelik olarak yapılan inceleme ile farklı alanlardaki çalışmaların sonuçları göz önüne alındığında; her alana özgü zihin alışkanlıklarının bulunabileceği, tanımlanabileceği ve uygun yöntemler veya alana özgü geliştirilebilecek ölçekler ile bu zihin alışkanlıklarının tespit edilerek, değerlendirilebileceği sonuçlarına ulaşılabilmektedir.

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama süreci ve verilerin analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

#### 3.1. Araştırma Modeli

Bu çalışmada müzik öğretmeni adaylarının BÇE derslerine yönelik zihin alışkanlıklarının tespit edilerek değerlendirilmesi ve zihin alışkanlıklarının çeşitli değişkenlere göre farkları betimlenmek istenmiştir. Bu amaçla çalışma, tarama modeli ile hazırlanmıştır. Araştırma için genel tarama modellerinden, Tekil Tarama Modeli kullanılmıştır.

“Tarama araştırmaları, geniş kitlelerin görüşlerini betimlemeyi hedefleyen araştırmalardır. Bir konuya ya da olaya ilişkin katılımcıların görüşlerinin ya da ilgi, beceri, yetenek, tutum vb. özelliklerin belirlendiği, genellikle diğer araştırmalara göre görece daha büyük örneklem üzerinde yapılan araştırmalara tarama araştırmaları denir (Büyüköztürk vd. 2008:226).

“Genel tarama modelleri, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir. Genel tarama modelleri ile tekil ya da ilişkisel taramalar yapılabilir.

Değişkenlerin, tek tek, tür ya da miktar olarak oluşumlarının belirlenmesi amacı ile yapılan araştırma modellerine, tekil tarama modelleri denir. Bu tür bir yaklaşımda, ilgilenilen olay, madde, birey, grup, kurum, konu vb. birim ve duruma ait değişkenler, ayrı ayrı betimlenmeye (tanıtılmaya) çalışılır. ” (Karasar: 2006: 79).

Tekil Tarama Modeli ile müzik öğretmeni adaylarının, BÇE derslerine yönelik zihin alışkanlıkları çeşitli değişkenler göz önüne alınarak değerlendirilmiş ve betimlenmeye çalışılmıştır.

### 3.2. Çalışma Grubu

Müzik öğretmeni adaylarının zihin alışkanlıklarının tespit edilerek değerlendirilmesi için Basit Seçkisiz Örnekleme Yöntemi'ne uygun şekilde Türkiye'deki müzik eğitimi ana bilim dallarının listesi çıkarılmış ve liste içerisinde çalışma grubu oluşturulmuştur.

Araştırmanın çalışma grubunu Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Balıkesir Üniversitesi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi ve Erzurum Atatürk Üniversitesi Müzik Eğitimi Ana Bilim Dalı öğrencileri oluşturmuştur.

Bu çalışmada veri toplanan iki farklı grup bulunmaktadır. Bunlardan ilki ölçek geliştirme aşamasında açımlayıcı faktör analizi yapılabilmesi için verilerin toplandığı gruptur. Bu grubun, karşılaştırmaların yapılacağı gruba benzer bir grup olmasına dikkat edilmiştir. 241 müzik öğretmeni adayından oluşan ilk çalışma grubunda yer alan katılımcıların 92'si (%38.2) erkek, 149'u (%61.8) kadındır. Katılımcıların 76'sı (%31.5) birinci sınıf, 59'u (%24.5) ikinci sınıf, 50'si (%20.7) üçüncü sınıf ve 56'sı (%23.2) dördüncü sınıfta öğrenim görmektedir.

**Tablo 1. Birinci Gruba Ait Bilgiler**

Sınıf	1		2		3		4	
	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>
	31.5	76	24.5	59	20.7	50	23.2	56
Cinsiyet	Kadın		Erkek					
	61.8	149	38.2	92				

Çalışma gruplarından ikincisi ölçek geliştirme aşamasında doğrulayıcı faktör analizi yapılan ve değişkenlere göre karşılaştırmaların yapılabilmesi için verilerin toplandığı, araştırma sorularının cevaplanmasında kullanılan gruptur. 223 öğretmen adayından oluşan ikinci çalışma grubunda yer alan katılımcıların 99'u (%44.4) erkek, 124'ü (%55.2) kadındır. Katılımcıların 60'ı (%26.9) birinci sınıf, 65'i (%29.1) ikinci sınıf, 61'i (%27.4) üçüncü sınıf ve 34'ü (%15.2) dördüncü sınıfta öğrenim görmektedir.

**Tablo 2. İkinci Gruba Ait Bilgiler**

Sınıf	1		2		3		4	
	%	f	%	f	%	f	%	f
	26.9	60	29.1	65	27.4	61	15.2	34
Cinsiyet	Kadın		Erkek					
	55.2	124	44.4	99				

### 3.3. Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada veri toplama araçları olarak alan uzmanları ile görüşmeler yapılmış ve araştırmacı tarafından geliştirilen ölçek kullanılmıştır. Çalışmanın başlangıcında araştırmacı tarafından BÇE derslerine yönelik zihin alışkanlıklarını değerlendirmeye olanak sağlayabilecek bir ölçek araştırması yapılmıştır. Literatürde bu alana ilişkin bir ölçeğe rastlanmamıştır. Araştırmacı tarafından, müzik öğretmeni adaylarının BÇE derslerine yönelik zihin alışkanlıklarının tespiti ve değerlendirilmesi amacıyla bir ölçek geliştirilmiştir.

DeVellis (2012)'e göre ölçek geliştirmenin ilkeleri şunlardır:

1. Ölçmek istenilen yapının belirlenmesi
2. Madde havuzunun oluşturulması
3. Ölçme biçiminin belirlenmesi
4. Madde havuzunun uzmanlar tarafından gözden geçirilmesi
5. Geçerlik maddelerinin dâhil edilmesi
6. Örnekleme uygulanması
7. Maddeleri değerlendirmek
8. Ölçek uzunluğunu en uygun şekilde getirmek (Akt.: Sağkal, 2017).

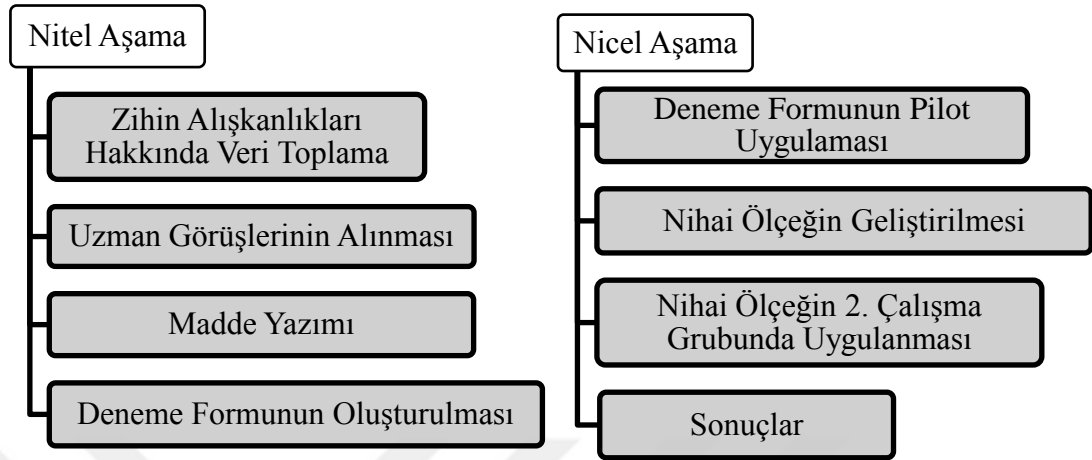
Bu ilkeler doğrultusunda ölçek geliştirmenin başlangıcında, Costa ve Kallick tarafından belirlenen 16 zihin alışkanlığı araştırmacı tarafından incelenmiştir. Zihin alışkanlıklarının tespiti ve değerlendirilmesi için soru havuzu oluşturulmuş ve bu soru havuzundan çalışmanın amacına uygunluk gösteren sorular seçilmiştir. Zihin alışkanlığı türlerinden ve seçilen sorulardan bir deneme

formu oluşturularak, zihin alışkanlıklarının ve hazırlanan soruların BÇE derslerine ve çalışmanın amacına uygunluğunun değerlendirilmesi amacıyla görüşleri alınmak üzere, müzik eğitimi alanında doktora derecesi bulunan; Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Balıkesir Üniversitesi, Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi, Kırıkkale Üniversitesi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi'nde görev yapmakta olan 10 alan uzmanına gönderilmiştir. Hazırlanan sorular, amaca uygun ölçümlerin yapılabilmesi için görüşleri alınmak üzere ölçme uzmanına da gönderilmiştir.

Alan uzmanlarından gelen geri bildirimlerin neticesinde; müzik eğitiminin, çalgı eğitimi boyutu ile uyumlu olduğuna karar verilen 6 zihin alışkanlığı ve bu zihin alışkanlıklarını tespit etmeye uygun olan sorular çalışmaya dâhil edilmiştir. Değerlendirmeler sonucunda zihin alışkanlıklarından “Düşünceleri Yönetebilme” zihin alışkanlığının; içeriği bakımından “planlama” ve “çözüm için strateji geliştirme” olarak iki alt boyut taşıdığı için “Çalışma Sürecini Planlayabilme” ve “Çözüm Yöntemleri Oluşturma” başlıkları kullanılarak ikiye ayrılmasına karar verilmiştir.

Uzman görüşlerinin alınmasından sonra 41 maddelik Likert Tipi deneme formu oluşturulmuştur. Bu form yine ölçme alanında uzman görüşü alınarak; *Kesinlikle Katılmıyorum*, *Katılmıyorum*, *Orta Derecede Katılıyorum*, *Katılıyorum*, *Tamamen Katılıyorum* şeklinde derecelendirilmiştir. Deneme formu daha sonra araştırmaya katılan müzik öğretmeni adaylarına uygulanmıştır (EK 1). Uygulama sonucunda 27 maddelik nihai ölçek formuna ulaşılmıştır (EK 2).

**Şekil 1. İşlem Aşamaları**



Şekil 1’de görüldüğü gibi çalgı eğitimi zihin alışkanlıkları ölçeğinin ilk ve nihai uygulamaları yapılmıştır. Araştırmanın bu aşamasında elde edilen veriler, istatistiksel analiz teknikleri ile incelenmiştir.

### 3.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Seçkisiz Örneklem Yöntemlerinden, Basit Seçkisiz Örneklem Yöntemi ile belirlenen; Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Balıkesir Üniversitesi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi ve Erzurum Atatürk Üniversitelerinden, ölçek uygulaması yapılmadan önce izin talep edilmiştir. İzinlerin alınmasından sonra adı geçen üniversitelerden 2 grup oluşturularak, bu üniversitelerde müzik eğitimi almakta olan müzik öğretmeni adaylarına araştırmacı tarafından geliştirilen ölçek formu uygulanmıştır. Elde edilen veriler tablolastırılmıştır ve her tablonun altında betimsel olarak ifade edilmiştir.

Çalışma kapsamında daha sonra geliştirilen ölçek ile toplanan verilerde değişkenlere göre karşılaştırmalar yapılmıştır. Karşılaştırmalar yapılmadan önce değişkenlere göre oluşan alt gruplarda dağılımların normalliği incelenmiştir.

İlk verilerin toplandığı grupta uç değer bulunmamaktadır. 2, 5, 7, 19 ve 37 numaralı maddeler ters kodlandıktan sonra kayıp verilere ortalama atanmıştır. Yapı geçerliğini belirlemek amacıyla Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA)

yapılmıştır. Ölçeğin tamamına ve alt boyutlarına ilişkin güvenilirlikler Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplanarak belirlenmiştir.

İkinci verilerin toplandığı grupta 75 ve 98 denek numaralı kişiler uç değer olduğundan silinmiştir. 2 ve 5 numaralı maddeler ters kodlandıktan sonra kayıp verilere ortalama atanmıştır. Yapı geçerliği için ek kanıt elde etmek amacıyla Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Ölçeğin tamamına ve alt boyutlarına ilişkin güvenilirlikler Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplanarak belirlenmiştir.

Çalışma kapsamında daha sonra geliştirilen ölçek ile toplanan verilerde genel bir değerlendirme ve değişkenlere göre karşılaştırmalar yapılmıştır.

### 3.4.1. Ölçek Geliştirme ile İlgili Bulgular

Örneklem büyüklüğünün faktörleştirmeye uygunluğunu test etmek amacıyla yapılan Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett's Küresellik Testi sonuçları Tablo 3'te sunulmuştur.

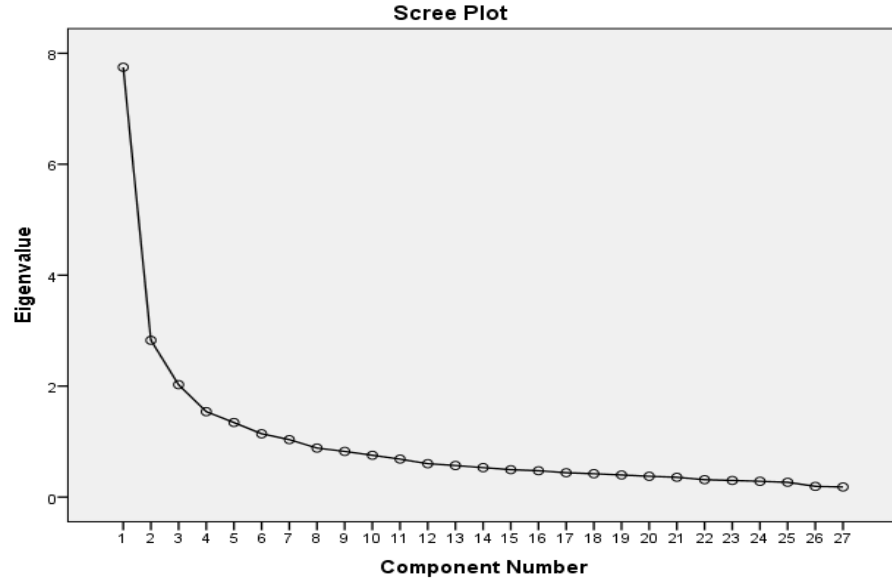
**Tablo 3. Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett's Küresellik Testi Sonuçları**

<i>KMO ve Bartlett Testi</i>		
Kaiser-Meyer-Olkin		0.868
Bartlett Küresellik Testi	Ki-kare	2847.627
	sd	351
	p	0.000

Tablo 3 incelendiğinde, analiz sonucunda çalışma grubunun KMO değeri 0.868 olarak belirlenmiştir. Bartlett Küresellik Testi sonucu ise istatistiksel olarak anlamlıdır. Örneklem büyüklüğü faktörleştirmeye uygundur.

Faktör sayısına karar verirken her bir bileşenin toplam varyansa yaptığı katkılar değerlendirilmiştir. Ayrıca yamaç-birikinti grafiği de incelenmiştir. Yamaç-birikinti grafiği Şekil 2'de sunulmuştur.

**Şekil 2. Yamaç-Birikinti Grafiği**



Bileşenlerin toplam varyansa yaptığı katkıları ve yamaç-birikinti grafiğine göre faktör sayısının yedi olmasına karar verilmiştir ve analiz yedi faktörlü olacak şekilde tekrarlanmıştır. Ölçeğin faktör desenini ortaya koymak amacıyla faktörleştirme yöntemi olarak temel bileşenler analizi seçilmiştir. Analiz sonucunda oluşan desende faktör yükü 0.30'un altında olan ve binişiklik (iki faktörde de yüksek yük verme) gösteren maddeler (7, 8, 9, 18, 19, 20, 21, 22, 26, 27, 28, 32, 36, 37) atılmıştır.

Analiz sonucunda elde edilen olası tüm faktörlere ve belirlenen sayıdaki faktöre ilişkin özdeğerler ve açıklanan varyans yüzdeleri Tablo 4'te sunulmuştur.

**Tablo 4. Faktörlere İlişkin Öz Değerler ve Açıklanan Varyans Yüzdeleri**

Bileşen	Olası Tüm Faktörlere İlişkin Değerler			Belirlenen Sayıda Faktöre İlişkin Döndürülmüş Değerler		
	Öz Değer	Açıklanan Varyans Yüzdesi	Toplamalı Açıklanan Varyans Yüzdesi	Öz Değer	Açıklanan Varyans Yüzdesi	Toplamalı Açıklanan Varyans Yüzdesi
1	7,748	28,698	28,698	3,255	12,057	12,057
2	2,826	10,466	39,164	2,945	10,908	22,965
3	2,026	7,504	46,667	2,716	10,061	33,026
4	1,540	5,703	52,370	2,451	9,078	42,104
5	1,343	4,975	57,345	2,304	8,535	50,639
6	1,140	4,223	61,568	2,300	8,518	59,157
7	1,035	3,834	65,402	1,686	6,244	65,402
8	,883	3,272	68,673			
9	,823	3,049	71,722			
10	,754	2,792	74,514			
11	,684	2,534	77,047			
12	,602	2,228	79,276			
13	,569	2,108	81,384			
14	,531	1,966	83,349			
15	,493	1,827	85,176			
16	,474	1,757	86,933			
17	,439	1,624	88,557			
18	,421	1,560	90,117			
19	,399	1,477	91,593			
20	,375	1,389	92,982			
21	,357	1,320	94,303			
22	,313	1,161	95,463			
23	,299	1,109	96,572			
24	,284	1,053	97,625			
25	,267	,988	98,613			
26	,193	,713	99,326			
27	,182	,674	100,000			

Tablo 4 incelendiğinde, döndürme yapıldıktan sonra, 27 madde için ilk faktörün özdeğerinin 3.255, faktörün toplam varyansa yaptığı katkının %12.057, son faktörün özdeğeri 1.686, faktörün toplam varyansa yaptığı katkının %6.244 olduğu görülmektedir. Tüm faktörler birlikte varyansın %65.402'sini açıklamaktadır.

Ölçeğin faktör desenine ilişkin varimax dik döndürme yöntemi kullanılarak yedi iterasyon ile elde edilen faktör yük değerleri Tablo 5'te sunulmuştur.

**Tablo 5. Faktör Deseni**

	Faktörler						
	1	2	3	4	5	6	7
M15	,858	,078	,027	,043	,151	,084	,023
M16	,829	,218	-,048	,049	,073	,048	,048
M17	,814	,024	,092	,050	,110	,057	,015
M14	,749	,061	-,011	,133	,047	,076	,198
M10	,465	,219	,230	-,157	,111	-,138	,351
M3	,146	,750	,187	,171	,107	,090	,018
M2	-,003	,723	,204	,133	,001	,051	,131
M5	,208	,645	,130	-,134	,287	,108	-,056
M4	,073	,612	,042	,489	,144	,036	,113
M1	,177	,554	,264	,387	,021	-,037	,062
M6	,089	,522	-,100	,389	,289	,116	,114
M41	,072	,189	,727	,148	,076	,205	-,099
M38	,032	,077	,718	,111	-,019	,002	,201
M39	-,083	,110	,704	,229	,157	,120	,172
M40	,108	,202	,695	,235	,144	,173	-,076
M30	,083	,190	,263	,710	,158	,126	,173
M31	,049	,119	,340	,693	,279	,044	-,015
M29	,061	,247	,295	,663	,062	,038	,132
M24	,159	,064	,035	,124	,818	,109	,030
M23	,049	,152	,197	,193	,735	,103	,199
M25	,232	,249	,096	,129	,727	,096	,179
M34	-,002	,066	,123	,066	,088	,880	,128
M33	,057	,067	,154	-,134	,153	,843	,155
M35	,167	,089	,114	,262	,059	,709	,019
M11	,355	-,049	,024	,131	,031	,112	,728
M12	,014	,132	,056	,096	,209	,146	,712
M13	,065	,232	,280	,210	,275	,255	,434

Tablo 5 incelendiğinde, faktör yük değerleri 0.30'un altında olan madde bulunmamaktadır. Ayrıca desende binişik madde de yer almamaktadır. Maddelerin faktör yük değerleri 0.434-0.880 arasında değişmektedir. Ölçeğin 27 maddelik nihai formunda yer alan maddelerin faktörlere dağılımı ve faktörlerin

adlandırılması şu şekildedir (parantez içindeki numaralar faktörlerdeki maddelerin nihai formdaki numaralarıdır);

Faktör 1: Çalışma Sürecini Planlayabilme (s7,s11-s14)

Faktör 2: Başarıya Yönelik Israr (s1-s6)

Faktör 3: Deneyimlerini Aktarabilme (s24-s27)

Faktör 4: Uсталık İçin Çabalama (s18-s20)

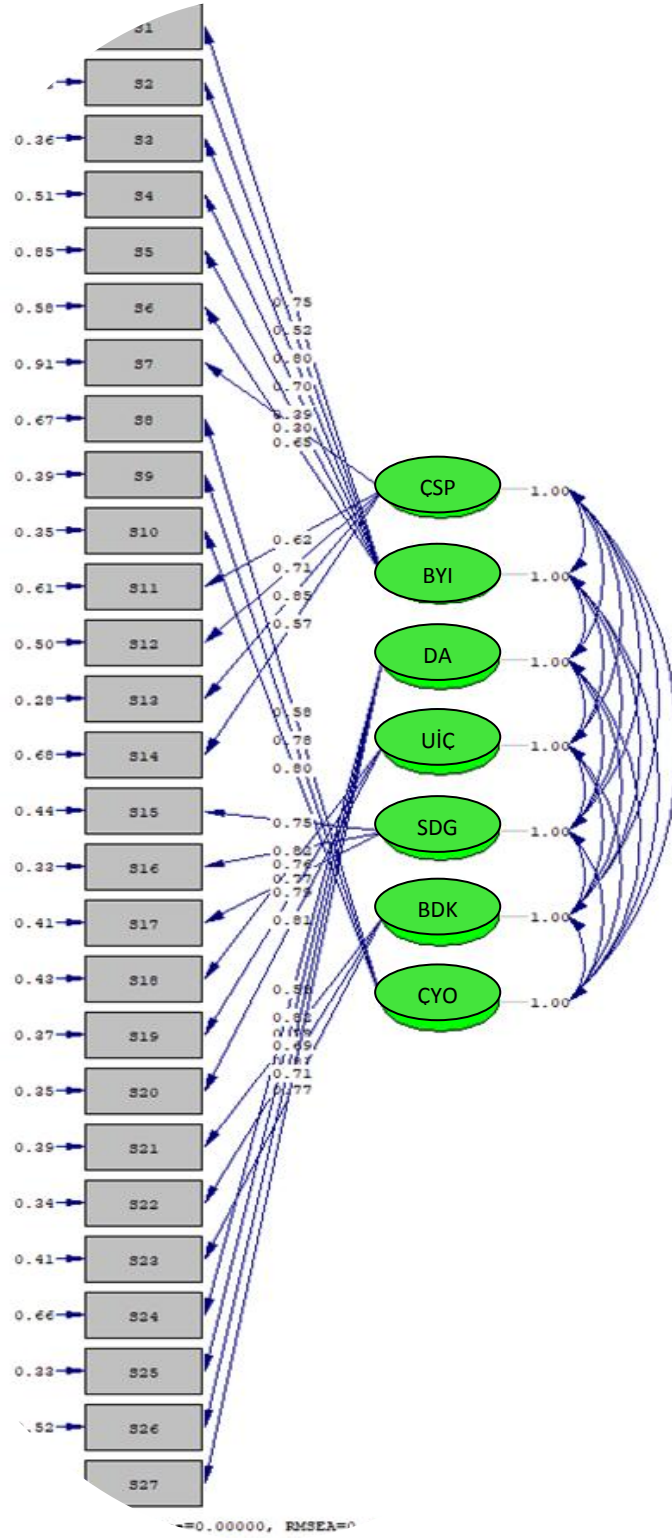
Faktör 5: Sorgulayıcı Düşünme Gücü (s15-s17)

Faktör 6: Bütüncül Duyu Kullanımı (s21-s23)

Faktör 7: Çözüm Yöntemleri Oluşturabilme (s8-s10)

Ölçek geliştirme sürecinin ikinci adımı olarak ölçeğin nihai formu farklı bir grupta uygulanmış ve geçerlik kanıtı elde etmek amacıyla birinci ve ikinci düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Yapılan birinci Doğrulayıcı Faktör Analizi sonucunda elde edilen yol (path) diyagramı (standardize edilmiş faktör yükleri ve hata varyanslarını gösteren) Şekil 3'te sunulmuştur.

Şekil 3. Birinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi Yol Diyagramı<sup>1</sup>

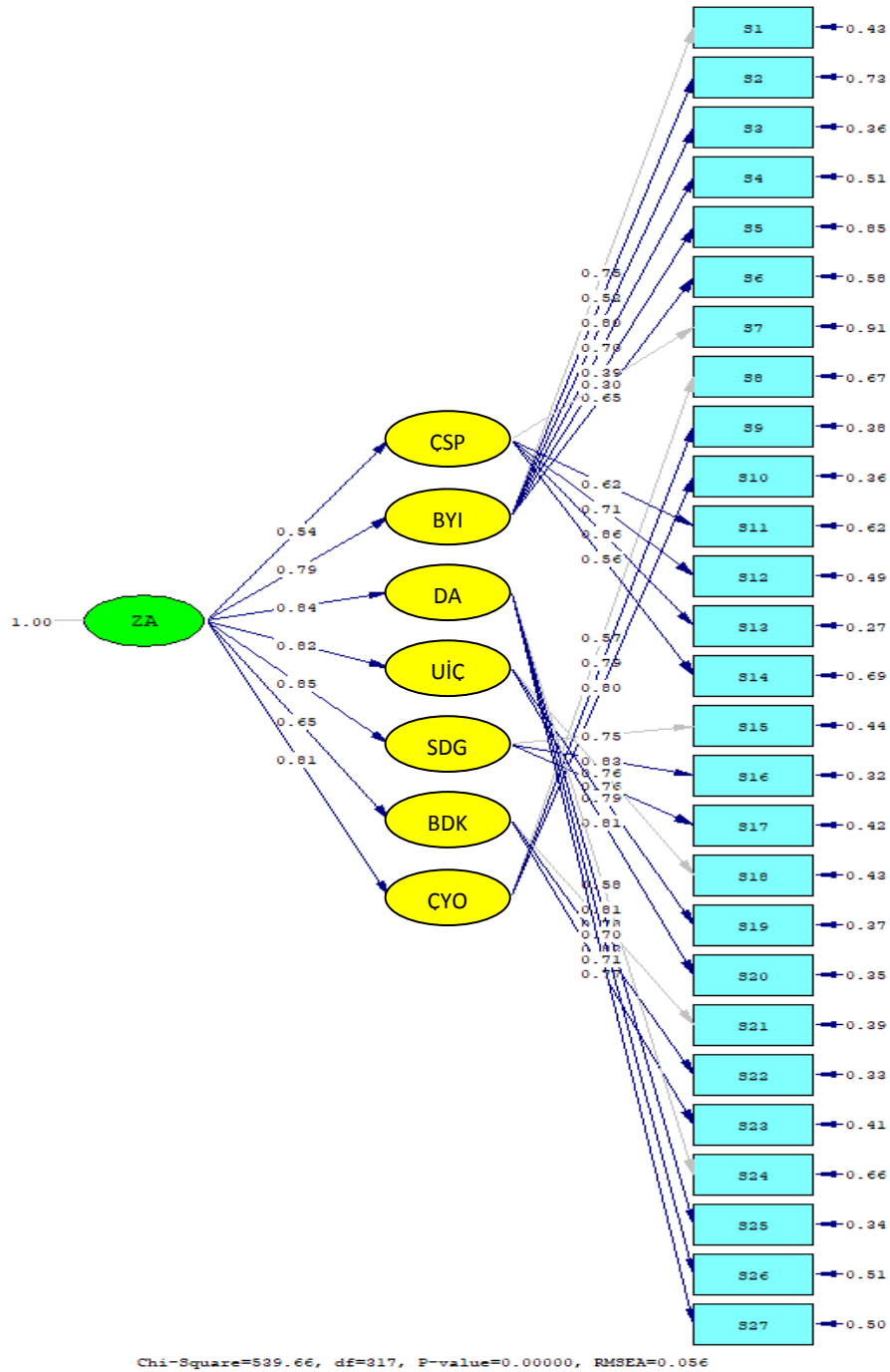


<sup>1</sup> Şekil üzerindeki kısaltmaların açıklamaları, Kısaltmalar ve Simgeler sayfasında verilmiştir.

Şekil 3 incelendiğinde ölçekte yer alan maddelere ilişkin faktör yüklerinin (standardize edilmiş tahmin değerleri) 0.30-0.82 arasında değiştiği görülmektedir. Ölçekte yük değeri 0.30'un altında olan madde bulunmamaktadır. Tüm maddelere ait t değerleri 0.01 düzeyinde anlamlıdır.

Analiz sonucunda p değeri 0.01 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Ancak büyük örneklerde p değerinin anlamlı çıkma olasılığı yüksektir (Yılmaz ve Çelik, 2009). Bu nedenle alternatif uyum indeksleri kullanılır. Ölçeklere ait diğer uyum indeksi değerleri:  $\chi^2/sd$  oranı (525.77/303)= 1.74 olarak hesaplanmaktadır. Bu oranın  $\leq 3$  olması mükemmel uyumu gösterir (Kline, 2005). RMSEA=0.058, SRMR=0.066 olarak hesaplanmıştır. Bu değerlerin 0.05 ile 0.10 arasında olması mükemmel uyum kriterine karşılık gelmektedir (Schermelleh-Engel ve Moosbrugger, 2003). GFI=0.85, NNFI=0.96 ve IFI=0.97 indekslerin 0.95'in üzerinde olması mükemmel uyuma, 0.90'ın üzerinde olması iyi uyuma karşılık gelir (Tabachnick ve Fidell, 2001). Birinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi modelinin veri setine uygun olduğu sonucuna varılmıştır.

Şekil 4. İkinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi Yol Diyagramı<sup>2</sup>



Şekil 4'te ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi ile elde edilen yol (path) diyagramı (standardize edilmiş faktör yükleri ve hata varyanslarını gösteren) sunulmuştur.

<sup>2</sup> Şekil üzerindeki kısaltmaların açıklımları, Kısaltmalar ve Simgeler sayfasında verilmiştir.

Şekil 4 incelendiğinde, ölçekte yer alan maddelere ilişkin faktör yüklerinin (standardize edilmiş tahmin değerleri) 0.30-0.86 arasında değiştiği görülmektedir. Ölçekte yük değeri 0.30'un altında olan madde bulunmamaktadır. Tüm maddelere ait t değerleri 0.01 düzeyinde anlamlıdır.

Analiz sonucunda p değeri 0.01 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Ancak büyük örneklerde p değerinin anlamlı çıkma olasılığı yüksektir (Yılmaz ve Çelik, 2009). Bu nedenle alternatif uyum indeksleri kullanılır. Ölçeklere ait diğer uyum indeksi değerleri:  $\chi^2/sd$  oranı (539.66/317)= 1.70 olarak hesaplanmaktadır. Bu oranın  $\leq 3$  olması mükemmel uyumu gösterir (Kline, 2005). RMSEA=0.056, SRMR=0.070 olarak hesaplanmıştır. Bu değerlerin 0.05 ile 0.10 arasında olması mükemmel uyum kriterine karşılık gelmektedir (Schermelleh-Engel ve Moosbrugger, 2003). GFI=0.85, CFI=0.97, NNFI=0.96 ve IFI=0.97 indekslerin 0.95'in üzerinde olması mükemmel uyuma, 0.90'ın üzerinde olması iyi uyuma karşılık gelir (Tabachnick ve Fidell, 2001). İkinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi modelinin veri setine uygun olduğu sonucuna varılmıştır. Yapılan Birinci ve İkinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizlerinde elde edilen t değerleri ve hata varyansları Ek 3'te sunulmuştur.

Birinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi ile elde edilen modelin Akaike Bilgi Kriteri (Akaike Information Criterion: AIC): 675.77, tutarlı Akaike Bilgi Kriteri (Consistent Akaike Information Criterion: CAIC): 1006.31 olarak hesaplanmıştır. İkinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi ile elde edilen modelin AIC = 661.66, CAIC = 930.50 olarak hesaplanmıştır. Değerler arasındaki farkın 10'dan daha fazla olması sebebiyle değerleri düşük olan ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi modelinin veri setine daha uygun olduğu sonucuna varılmıştır (Burnham ve Anderson, 2004).

Ölçekten elde edilen puanların güvenilirliğini hesaplamak için iç tutarlılık ölçüsü olan Cronbach Alfa katsayısı kullanılmıştır. Ölçeğe ilişkin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları Tablo 6'da sunulmuştur.

**Tablo 6. Ölçeğin Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayıları**

		Tüm Maddeler	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4	Faktör 5	Faktör 6	Faktör 7
AFA	Cronbach Alfa	0.897	0.838	0.814	0.782	0.801	0.793	0.813	0.623
DFA	Cronbach Alfa	0.906	0.544	0.787	0.773	0.820	0.816	0.820	0.746

Tablo 6’da yer alan Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları incelendiğinde, hem toplam puana hem de alt faktörlere ait güvenilirliklerin yüksek düzeyde olduğu görülmektedir, sadece AFA grubundan elde edilen verilerde yedinci faktör ile DFA grubundan elde edilen verilerde birinci faktör orta düzeyde güvenilirirdir (Özdamar, 2004).

### 3.4.2. Ölçek Geliştirmeye Ait Sonuçlar

Elde edilen geçerlik ve güvenilirlik kanıtları birlikte değerlendirildiğinde geliştirilen ölçeğin ileriki çalışmalarda kullanılabilir olacak geçerli ve güvenilir ölçümler yapabilen bir ölçme aracı olduğu görülmektedir. Ölçeğin güvenilirlik katsayıları, Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) için 0.897, Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) için 0.906’dır. Tüm faktörler birlikte varyansın %65.402’sini açıklamaktadır. Geliştirilmiş olan ölçek, çalışmanın amacına uygun olarak ölçüm yapabilmektedir.



Tablo 8'in sonuçları incelendiğinde, müzik öğretmeni adaylarının zihin alışkanlıklarına ait puan ortalamalarının farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır. Bu ortalamalara göre müzik öğretmeni adayları, zihin alışkanlıkları arasından en çok “ustalık için çabalama” zihin alışkanlığını, en az ise “çalışma sürecini planlayabilme” zihin alışkanlığını kullanmaktadırlar.

#### 4.2. Müzik Öğretmeni Adaylarının BÇE Derslerine Yönelik Zihin Alışkanlıklarının Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulguları

**Tablo 9. Cinsiyete Göre Dağılımların Normalliği**

	Cinsiyet	Kolmogorov-Smirnov		
		KS	sd	p
Zihin Alışkanlıkları	Erkek	,061	99	,200*
	Kadın	,032	124	,200*
Çalışma Sürecini Planlayabilme	Erkek	,100	99	,015
	Kadın	,065	124	,200*
Başarıya Yönelik Israr	Erkek	,085	99	,076
	Kadın	,106	124	,002
Deneyimlerini Aktarabilme	Erkek	,088	99	,057
	Kadın	,106	124	,002
Ustalık İçin Çabalama	Erkek	,155	99	,000
	Kadın	,111	124	,001
Sorgulayıcı Düşünme Gücü	Erkek	,094	99	,030
	Kadın	,113	124	,001
Bütüncül Duyu Kullanımı	Erkek	,099	99	,019
	Kadın	,102	124	,003
Çözüm Yöntemleri Oluşturabilme	Erkek	,129	99	,000
	Kadın	,103	124	,003

Tablo 9 incelendiğinde cinsiyete göre fark analizlerinde zihin alışkanlıkları için ilişkisiz örneklem t testi (alt gruplarda dağılımlar normal,  $p > 0.050$ ), diğer toplam puanlar için bu analizin non-parametrik versiyonu olan Mann Whitney U testi yapılması gerektiği görülmektedir.

Cinsiyet için yapılan ilişkisiz örneklem t testi sonuçları Tablo 10'da sunulmuştur.

**Tablo 10. Cinsiyete Göre Farklar-1**

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	t	sd	p
Zihin Alışkanlıkları	Erkek	99	96,039	17,953	,270	221	,788
	Kadın	124	96,649	15,810			

Tablo 10 incelendiğinde katılımcıların zihin alışkanlıkları puanlarının ( $t_{(221)}=0.270, p>0.05$ ) cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermediği görülmektedir.

Cinsiyet için yapılan Mann Whitney U testleri sonuçları Tablo 11’de sunulmuştur.

**Tablo 11. Cinsiyete Göre Farklar-2**

Zihin Alışkanlıkları	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Çalışma Sürecini Planlayabilme	Erkek	99	111,09	10998,00	6048,000	,850
	Kadın	124	112,73	13978,00		
	Toplam	223				
Başarıya Yönelik Israr	Erkek	99	115,12	11397,00	5829,000	,518
	Kadın	124	109,51	13579,00		
	Toplam	223				
Deneyimlerini Aktarabilme	Erkek	99	114,82	11367,00	5859,000	,558
	Kadın	124	109,75	13609,00		
	Toplam	223				
Ustalık İçin Çabalama	Erkek	99	107,80	10672,00	5722,000	,380
	Kadın	124	115,35	14304,00		
	Toplam	223				
Sorgulayıcı Düşünme Gücü	Erkek	99	112,18	11105,50	6120,500	,971
	Kadın	124	111,86	13870,50		
	Toplam	223				
Bütüncül Duyu Kullanımı	Erkek	99	107,23	10615,50	5665,500	,321
	Kadın	124	115,81	14360,50		
	Toplam	223				
Çözüm Yöntemleri Oluşturabilme	Erkek	99	109,53	10843,00	5893,000	,606
	Kadın	124	113,98	14133,00		
	Toplam	223				

Tablo 11 incelendiğinde katılımcıların çalışma sürecini planlayabilme zihin alışkanlığı puanlarının ( $U=6048,000, p>0.05$ ), başarıya yönelik ısrar zihin alışkanlığı puanlarının ( $U=5829,000, p>0.05$ ), deneyimlerini aktarabilme zihin alışkanlığı puanlarının ( $U=5859,000, p>0.05$ ), ustalık için çabalama zihin alışkanlığı puanlarının ( $U=5722,000, p>0.05$ ), sorgulayıcı düşünme gücü zihin alışkanlığı puanlarının ( $U=6120,500, p>0.05$ ), bütüncül duyu kullanımı zihin alışkanlığı puanlarının ( $U=5665,500, p>0.05$ ) ve çözüm yöntemleri oluşturabilme

zihin alışkanlığı puanlarının ( $U=5893,000$ ,  $p>0.05$ ) katılımcıların cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir.

#### 4.3. Müzik Öğretmeni Adaylarının BÇE Derslerine Yönelik Zihin Alışkanlıklarının Mezun Oldukları Lise Türü Değişkenine İlişkin Bulguları

Lise türü için yapılan inceleme sonuçları Tablo 12’de sunulmuştur.

**Tablo 12. Lise Türüne Göre Dağılımların Normallığı**

	Lise Türü	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		KS	df	p	SW	df	p
Zihin Alışkanlıkları	Güzel Sanatlar Anadolu	,051	135	,200*	,979	49	,530
Çalışma Sürecini Planlayabilme	Güzel Sanatlar Anadolu	,087	135	,014	,752	49	,000
Başarıya Yönelik Israr	Güzel Sanatlar Anadolu	,115	135	,000	,965	49	,157
Deneyimlerini Aktarabilme	Güzel Sanatlar Anadolu	,092	135	,007	,932	49	,007
Ustalık İçin Çabalama	Güzel Sanatlar Anadolu	,119	135	,000	,947	49	,027
Sorgulayıcı Düşünme Gücü	Güzel Sanatlar Anadolu	,100	135	,002	,944	49	,021
Bütüncül Duyu Kullanımı	Güzel Sanatlar Anadolu	,112	135	,000	,950	49	,036
Çözüm Yöntemleri Oluşturabilme	Güzel Sanatlar Anadolu	,090	135	,010	,936	49	,010

Tablo 12 incelendiğinde cinsiyete göre fark analizlerinde zihin alışkanlıkları için ilişkisiz örneklem t testi (alt gruplarda dağılımlar normal,  $p>0.050$ ), diğer toplam puanlar için bu analizin nonparametrik versiyonu olan Mann Whitney U testi yapılması gerektiği görülmektedir.

Lise türü için yapılan ilişkisiz örneklem t testi sonuçları Tablo 13’te sunulmuştur.

**Tablo 13. Lise Türüne Göre Farklar-1**

	Lise Türü	N	$\bar{X}$	S	t	sd	p
Zihin Alışkanlıkları	Güzel Sanatlar	135	95,2901	17,02961	1,444	182	,151
	Anadolu	49	99,1872	13,55062			

Tablo 13 incelendiğinde katılımcıların zihin alışkanlıkları puanlarının ( $t_{(182)}=1.444$ ,  $p>0.05$ ) mezun oldukları lise türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermediği görülmektedir.

Lise türü için yapılan Mann Whitney U testleri sonuçları Tablo 14'te sunulmuştur.

**Tablo 14. Lise Türüne Göre Farklar-2**

	Lise	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Çalışma Sürecini Planlayabilme	Güzel Sanatlar	135	91,05	12291,50	3111,500	,538
	Anadolu	49	96,50	4728,50		
	Toplam	184				
Başarıya Yönelik İsrar	Güzel Sanatlar	135	88,83	11992,50	2812,500	,120
	Anadolu	49	102,60	5027,50		
	Toplam	184				
Deneyimlerini Aktarabilme	Güzel Sanatlar	135	91,39	12337,50	3157,500	,637
	Anadolu	49	95,56	4682,50		
	Toplam	184				
Ustalık İçin Çabalama	Güzel Sanatlar	135	91,01	12286,50	3106,500	,524
	Anadolu	49	96,60	4733,50		
	Toplam	184				
Sorgulayıcı Düşünme Gücü	Güzel Sanatlar	135	91,29	12324,50	3144,500	,607
	Anadolu	49	95,83	4695,50		
	Toplam	184				
Bütüncül Veri Kullanımı	Güzel Sanatlar	135	91,60	12366,50	3186,500	,703
	Anadolu	49	94,97	4653,50		
	Toplam	184				
Çözüm Yöntemleri Oluşturabilme	Güzel Sanatlar	135	87,47	11808,00	2628,000	,032
	Anadolu	49	106,37	5212,00		
	Toplam	184				

Tablo 14 incelendiğinde katılımcıların çalışma sürecini planlayabilme zihin alışkanlığı puanlarının ( $U=3111,500$ ,  $p>0.05$ ), başarıya yönelik ısrar zihin alışkanlığı puanlarının ( $U=2812,500$ ,  $p>0.05$ ), geçmiş deneyimlerini aktarabilme zihin alışkanlığı puanlarının ( $U=3157,500$ ,  $p>0.05$ ), ustalık için çabalama zihin alışkanlığı puanlarının ( $U=3106,500$ ,  $p>0.05$ ), sorgulayıcı düşünme gücü zihin alışkanlığı puanlarının ( $U=3144,500$ ,  $p>0.05$ ) ve bütüncül duyu kullanımı zihin alışkanlığı puanlarının ( $U=3186,500$ ,  $p>0.05$ ) katılımcıların mezun oldukları lise türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir.

Katılımcıların çözüm yöntemleri oluşturabilme zihin alışkanlığı puanlarının mezun oldukları lise türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği

görülmektedir ( $U=2628,000$ ,  $p<0.05$ ). Güzel Sanatlar Lisesi mezunlarının çözüm yöntemleri oluşturabilme zihin alışkanlığı puanları, Anadolu Lisesi mezunlarının çözüm yöntemleri oluşturabilme zihin alışkanlığı puanlarından istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksektir.

#### 4.4. Müzik Öğretmeni Adaylarının BÇE Derslerine Yönelik Zihin Alışkanlıklarının Ana Dal Çalgıları Değişkenine İlişkin Bulguları

**Tablo 15. Ana Dal Çalgısına Göre Dağılımların Normallliği**

	Çalgı	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		KS	df	p	SW	df	p
Zihin Alışkanlıkları	Keman	,066	53	,200*			
	Bağlama				,983	33	,881
	Flüt				,970	23	,698
	Şan				,897	18	,050
	Gitar				,951	34	,132
Çalışma Sürecini Planlayabilme	Keman	,112	53	,095			
	Bağlama				,983	33	,871
	Flüt				,980	23	,909
	Şan				,964	18	,677
	Gitar				,724	34	,000
Başarıya Yönelik Israr	Keman	,076	53	,200*			
	Bağlama				,918	33	,016
	Flüt				,941	23	,185
	Şan				,943	18	,321
	Gitar				,925	34	,022
Deneyimlerini Aktarabilme	Keman	,142	53	,010			
	Bağlama				,952	33	,156
	Flüt				,922	23	,074
	Şan				,953	18	,477
	Gitar				,921	34	,017
Ustalık İçin Çabalama	Keman	,125	53	,037			
	Bağlama				,949	33	,125
	Flüt				,909	23	,039
	Şan				,839	18	,006
	Gitar				,895	34	,003
Sorgulayıcı Düşünme Gücü	Keman	,115	53	,077			
	Bağlama				,928	33	,032
	Flüt				,950	23	,287
	Şan				,909	18	,084
	Gitar				,937	34	,049
Bütüncül Duyu Kullanımı	Keman	,131	53	,025			
	Bağlama				,945	33	,097
	Flüt				,928	23	,100
	Şan				,871	18	,018
	Gitar				,952	34	,136
Çözüm Yöntemleri Oluşturabilme	Keman	,149	53	,005			
	Bağlama				,925	33	,026
	Flüt				,922	23	,075
	Şan				,908	18	,081
	Gitar				,919	34	,015

Tablo 15 incelendiğinde ana dal çalgısına göre fark analizlerinde zihin alışkanlıkları için ANOVA (alt gruplarda dağılımlar normal,  $p>0.050$ ), diğer toplam puanlar için bu analizin nonparametrik versiyonu olan Kruskal Wallis H testi yapılması gerektiği görülmektedir.

Ana Dal çalgısı için yapılan ANOVA sonuçları Tablo 16'da sunulmuştur.

**Tablo 16. Ana Dal Çalgısına Göre Farklar-1**

		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Zihin Alışkanlıkları	Gruplar Arası	3819,709	4	954,927	3,513	,009
	Grup içi	42401,761	156	271,806		
	Toplam	46221,469	160			

Tablo 16 incelendiğinde, katılımcıların zihin alışkanlıkları puanlarının ( $F_{(4, 156)} = 3.513$ ,  $p < 0.05$ ) katılımcıların ana dal çalgılarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir.

Varyanslar homojen olduğundan, hangi gruplar arasında fark olduğunu belirlemek için Sheffe post-hoc testi yapılmıştır. Yapılan post-hoc testi sonucunda ana dal çalgısı şan olan katılımcıların zihin alışkanlıkları puan ortalamalarının ( $\bar{X}=105,5707$ ) ana dal çalgısı keman ( $\bar{X}=90,9857$ ) olan katılımcılarınkinden daha yüksek olduğu görülmektedir.

Ana dal çalgısı için yapılan Kruskal Wallis H testleri sonuçları Tablo 17’de sunulmuştur.

**Tablo 17. Ana Dal Çalgısına Göre Farklar-2**

	Ana Dal Çalgısı	N	Sıra Ortalaması	H	sd	p	Farklar
Çalışma Sürecini Planlayabilme	Keman	53	70,02	5,854	4	,210	-
	Bağlama	33	81,53				
	Flüt	23	91,72				
	Şan	18	94,89				
	Gitar	34	83,00				
	Toplam	161					
Başarıya Yönelik Israr	Keman	53	68,13	8,992	4	,061	
	Bağlama	33	81,15				
	Flüt	23	83,33				
	Şan	18	103,56				
	Gitar	34	87,40				
	Toplam	161					
Deneyimlerini Aktarabilme	Keman	53	67,30	9,761	4	,045	
	Bağlama	33	79,33				
	Flüt	23	96,07				
	Şan	18	98,11				
	Gitar	34	84,72				
	Toplam	161					
Ustalık İçin Çabalama	Keman	53	67,37	10,024	4	,040	
	Bağlama	33	87,27				
	Flüt	23	86,09				
	Şan	18	104,06				
	Gitar	34	80,51				
	Toplam	161					
Sorgulayıcı Düşünme Gücü	Keman	53	63,33	13,998	4	,007	
	Bağlama	33	93,12				
	Flüt	23	85,04				
	Şan	18	102,31				
	Gitar	34	82,76				
	Toplam	161					
Bütüncül Duyu Kullanımı	Keman	53	67,77	10,435	4	,034	keman-şan
	Bağlama	33	84,53				
	Flüt	23	83,24				
	Şan	18	107,33				
	Gitar	34	82,74				
	Toplam	161					
Çözüm Yöntemleri Oluşturabilme	Keman	53	71,57	3,732	4	,443	-
	Bağlama	33	82,03				
	Flüt	23	86,70				
	Şan	18	90,86				
	Gitar	34	85,63				
	Toplam	161					

Tablo 17 incelendiğinde, katılımcıların çalışma sürecini planlayabilme zihin alışkanlığı puanlarının ( $H_{(4)}= 5,854$ ,  $p>0.05$ ), başarıya yönelik ısrar zihin alışkanlığı puanlarının ( $H_{(4)}=8,992$ ,  $p>0.05$ ) ve çözüm yöntemleri oluşturabilme zihin alışkanlığı puanlarının ( $H_{(4)}=3,732$ ,  $p>0.05$ ) katılımcıların ana dal çalgılarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir.

Katılımcıların deneyimlerini aktarabilme zihin alışkanlığı puanlarının ( $H_{(4)}=9,761$ ,  $p>0.05$ ), ustalık için çabalama zihin alışkanlığı puanlarının ( $H_{(4)}=10,024$ ,  $p>0.05$ ), sorgulayıcı düşünme gücü zihin alışkanlığı puanlarının ( $H_{(4)}=13,998$ ,  $p>0.05$ ), bütüncül duyu kullanımı zihin alışkanlığı puanlarının ( $H_{(4)}=10,435$ ,  $p>0.05$ ) katılımcıların ana dal çalgılarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir. Hangi gruplar arasında fark olduğunu belirlemek amacıyla ikili ikili Mann Whitney U testleri yapılmıştır.

Yapılan testler sonucunda ana dal çalgısı keman olan katılımcıların deneyimlerini aktarabilme zihin alışkanlığı puan ortalamalarının ( $\bar{X}=67,30$ ) ana dal çalgısı flüt ( $\bar{X}=96,07$ ) ve ana dal çalgısı şan ( $\bar{X}=98,11$ ) olan katılımcılarınkinden daha düşük olduğu görülmektedir.

Ana dal çalgısı keman olan katılımcıların ustalık için çabalama zihin alışkanlığı puan ortalamalarının ( $\bar{X}=67,37$ ) ana dal çalgısı bağlama ( $\bar{X}=87,27$ ) ve ana dal çalgısı şan ( $\bar{X}=104,06$ ) olan katılımcılarınkinden daha düşük olduğu görülmektedir.

Ana dal çalgısı keman olan katılımcıların sorgulayıcı düşünme gücü zihin alışkanlığı puan ortalamalarının ( $\bar{X}=63,33$ ) ana dal çalgısı bağlama ( $\bar{X}=93,12$ ) ve ana dal çalgısı şan ( $\bar{X}=102,31$ ) olan katılımcılarınkinden daha düşük olduğu görülmektedir.

Ana dal çalgısı keman olan katılımcıların bütüncül duyu kullanımı zihin alışkanlığı puan ortalamalarının ( $\bar{X}=67,77$ ) ana dal çalgısı şan ( $\bar{X}=107,33$ ) olan katılımcılarınkinden daha düşük olduğu görülmektedir.

Katılımcıların bireysel ana dal çalgıları arasındaki farkların ayrı ayrı değerlendirmesinin yanı sıra; çalgı grupları ve çalgıların ait oldukları kültür toplulukları açısından da farkları değerlendirilmiştir.

Çalgı türü için yapılan inceleme sonuçları Tablo 18’de sunulmuştur.

**Tablo 18. Çalgı Türüne Göre Dağılımların Normalliği**

	Çalgı Türleri	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		KS	df	p	SW	df	p
Zihin Alışkanlıkları	Yaylı	,083	84	,200*			
	Telli	,075	77	,200*			
	Üflemeli				,981	31	,844
Çalışma Sürecini Planlayabilme	Yaylı	,097	84	,048			
	Telli	,087	77	,200*			
	Üflemeli				,970	31	,530
Başarıya Yönelik Israr	Yaylı	,086	84	,190			
	Telli	,158	77	,000			
	Üflemeli				,950	31	,156
Deneyimlerini Aktarabilme	Yaylı	,120	84	,005			
	Telli	,084	77	,200*			
	Üflemeli				,929	31	,040
Ustalık İçin Çabalama	Yaylı	,142	84	,000			
	Telli	,127	77	,004			
	Üflemeli				,933	31	,054
Sorgulayıcı Düşünme Gücü	Yaylı	,139	84	,000			
	Telli	,095	77	,081			
	Üflemeli				,967	31	,442
Bütüncül Duyu Kullanımı	Yaylı	,119	84	,005			
	Telli	,116	77	,013			
	Üflemeli				,950	31	,155
Çözüm Yöntemleri Oluşturabilme	Yaylı	,109	84	,015			
	Telli	,158	77	,000			
	Üflemeli				,944	31	,107

Tablo 18 incelendiğinde Çalgı türüne göre fark analizlerinde zihin alışkanlıkları için ANOVA (alt gruplarda dağılımlar normal,  $p>0.050$ ), diğer toplam puanlar için bu analizin nonparametrik versiyonu olan Kruskal Wallis H testi yapılması gerektiği görülmektedir.

Ana dal çalgısı için yapılan ANOVA sonuçları Tablo 19’da sunulmuştur.

**Tablo 19. Ana Dal Çalgı Türüne Göre Farklar-1**

		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Zihin Alışkanlıkları	Gruplar Arası	1388,095	2	694,047	2,630	,075
	Grup içi	49872,338	189	263,875		
	Toplam	51260,433	191			

Tablo 19 incelendiğinde, katılımcıların zihin alışkanlıkları puanlarının katılımcıların ana dal çalgı türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ( $F_{(2, 189)} = 2.630, p > 0.05$ ).

Ana dal çalgı türü için yapılan Kruskal Wallis H testleri sonuçları Tablo 20’de sunulmuştur.

**Tablo 20. Ana Dal Çalgı Türüne Göre Farklar-2**

	Çalgı Türü	N	Sıra Ortalaması	H	sd	p
Çalışma Sürecini Planlayabilme	Yaylı	84	88,15	3,552	2	0,169
	Telli	77	101,63			
	Üflemeli	31	106,37			
	Toplam	192				
Başarıya Yönelik Israr	Yaylı	84	89,40	3,136	2	0,208
	Telli	77	104,82			
	Üflemeli	31	95,05			
	Toplam	192				
Deneyimlerini Aktarabilme	Yaylı	84	89,15	2,86	2	0,239
	Telli	77	100,64			
	Üflemeli	31	106,15			
	Toplam	192				
Ustalık İçin Çabalama	Yaylı	84	89,14	4,209	2	0,122
	Telli	77	106,38			
	Üflemeli	31	91,92			
	Toplam	192				
Sorgulayıcı Düşünme Gücü	Yaylı	84	88,39	3,877	2	0,144
	Telli	77	105,53			
	Üflemeli	31	96,05			
	Toplam	192				
Bütüncül Duyu Kullanımı	Yaylı	84	90,77	2,017	2	0,365
	Telli	77	103,12			
	Üflemeli	31	95,60			
	Toplam	192				
Çözüm Yöntemleri Oluşturabilme	Yaylı	84	88,58	3,081	2	0,214
	Telli	77	102,88			
	Üflemeli	31	102,11			
	Toplam	192				

Tablo 20 incelendiğinde, katılımcıların çalışma sürecini planlayabilme zihin alışkanlığı puanlarının ( $H_{(2)}= 3,552$ ,  $p>0.05$ ), başarıya yönelik ısrar zihin alışkanlığı puanlarının ( $H_{(2)}=3,136$ ,  $p>0.05$ ), deneyimlerini aktarabilme zihin alışkanlığı puanlarının ( $H_{(2)}=2,86$ ,  $p>0.05$ ), ustalık için çabalama zihin alışkanlığı puanlarının ( $H_{(2)}=4,209$ ,  $p>0.05$ ), sorgulayıcı düşünme gücü zihin alışkanlığı puanlarının ( $H_{(2)}=3,877$ ,  $p>0.05$ ), bütüncül duyu kullanımı zihin alışkanlığı puanlarının ( $H_{(2)}=2,017$ ,  $p>0.05$ ) ve çözüm yöntemleri oluşturabilme puanlarının ( $H_{(2)}=3,081$ ,  $p>0.05$ ) katılımcıların ana dal çalgı türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir.

Çalgı toplulukları için yapılan inceleme sonuçları Tablo 21’de sunulmuştur.

**Tablo 21. Çalgı Topluluklarına Göre Dağılımların Normalliği**

	Çalgı Topluluğu	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		KS	df	p	SW	df	p
Zihin Alışkanlıkları	Batı Müziği	,041	180	,200*			
	Türk Müziği				,986	43	,863
Çalışma Sürecini Planlayabilme	Batı Müziği	,067	180	,048			
	Türk Müziği				,983	43	,772
Başarıya Yönelik Israr	Batı Müziği	,079	180	,009			
	Türk Müziği				,924	43	,007
Deneyimlerini Aktarabilme	Batı Müziği	,082	180	,005			
	Türk Müziği				,959	43	,125
Ustalık İçin Çabalama	Batı Müziği	,118	180	,000			
	Türk Müziği				,928	43	,010
Sorgulayıcı Düşünme Gücü	Batı Müziği	,093	180	,001			
	Türk Müziği				,944	43	,035
Bütüncül Duyu Kullanımı	Batı Müziği	,101	180	,000			
	Türk Müziği				,944	43	,036
Çözüm Yöntemleri Oluşturabilme	Batı Müziği	,090	180	,001			
	Türk Müziği				,942	43	,031

Tablo 21 incelendiğinde çalgı türleri 2’ye göre fark analizlerinde zihin alışkanlıkları için ilişkisiz örneklem t testi (alt gruplarda dağılımlar normal,  $p>0.050$ ), diğer toplam puanlar için bu analizin nonparametrik versiyonu olan Mann Whitney U testi yapılması gerektiği görülmektedir.

Çalgı topluluğu için yapılan ilişkisiz örneklem t testi sonuçları Tablo 22’de sunulmuştur.

**Tablo 22. Çalgı Topluluğuna Göre Farklar-1**

	Çalgı	N	$\bar{X}$	S	t	sd	p
Zihin	Batı Müziği	180	96,1490	16,53219	,174	221	,862
Aalışkanlıkları	Türk Müziği	43	96,6391	16,73345			

Tablo 22 incelendiğinde katılımcıların zihin alışkanlıkları puanlarının ( $t_{(180)}=1.174$ ,  $p>0.05$ ) Çalgı topluluğuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermediği görülmektedir.

Çalgı topluluğu için yapılan Mann Whitney U testleri sonuçları Tablo 23’te sunulmuştur.

**Tablo 23. Çalgı Topluluğuna Göre Farklar-2**

	Çalgı	N	Sıra	Sıra	U	p
Çalışma Sürecini Planlayabilme	Batı Müziği	180	110,94	19970,00	3680,000	.616
	Türk Müziği	43	116,42	5006,00		
	Toplam	223				
Başarıya Yönelik Israr	Batı Müziği	180	112,34	20221,50	3808,500	.871
	Türk Müziği	43	110,57	4754,50		
	Toplam	223				
Deneyimlerini Aktarabilme	Batı Müziği	180	113,50	20430,50	3599,500	.474
	Türk Müziği	43	105,71	4545,50		
	Toplam	223				
Ustalık İçin Çabalama	Batı Müziği	180	110,04	19806,50	3516,500	.347
	Türk Müziği	43	120,22	5169,50		
	Toplam	223				
Sorgulayıcı Düşünme Gücü	Batı Müziği	180	110,28	19850,00	3560,000	.411
	Türk Müziği	43	119,21	5126,00		
	Toplam	223				
Bütüncül Duyu Kullanımı	Batı Müziği	180	111,81	20125,50	3835,500	.927
	Türk Müziği	43	112,80	4850,50		
	Toplam	223				
Çözüm Yöntemleri Oluşturabilme	Batı Müziği	180	112,33	20219,50	3810,500	.875
	Türk Müziği	43	110,62	4756,50		
	Toplam	223				

Tablo 23 incelendiğinde katılımcıların çalışma sürecini planlayabilme zihin alışkanlığı puanlarının ( $U=3680,00$ ,  $p>0.05$ ), başarıya yönelik ısrar zihin alışkanlığı puanlarının ( $U=3808,500$ ,  $p>0.05$ ), deneyimlerini aktarabilme zihin alışkanlığı puanlarının ( $U=3599,500$ ,  $p>0.05$ ), ustalık için çabalama zihin alışkanlığı puanlarının ( $U=3516,500$ ,  $p>0.05$ ), sorgulayıcı düşünme gücü zihin alışkanlığı puanlarının ( $U=3560,00$ ,  $p>0.05$ ), bütüncül duyu kullanımı zihin alışkanlığı puanlarının ( $U=3835,500$ ,  $p>0.05$ ) ve çözüm yöntemleri oluşturabilme puanlarının ( $U=3810,500$ ,  $p<0.05$ ) katılımcıların çalgı topluluğu türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir.

#### 4.5. Müzik Öğretmeni Adaylarının BÇE Derslerine Yönelik Zihin Alışkanlıklarının Sınıf Düzeyi Değişkenine İlişkin Bulguları

**Tablo 24. Sınıfa Göre Dağılımların Normallliği**

	Sınıf	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		KS	df	p	SW	df	p
Zihin Alışkanlıkları	1. Sınıf	,074	60	,200*			
	2. Sınıf	,077	65	,200*			
	3. Sınıf	,069	61	,200*			
	4. Sınıf				,967	34	,391
Çalışma Sürecini Planlayabilme	1. Sınıf	,126	60	,019			
	2. Sınıf	,112	65	,043			
	3. Sınıf	,103	61	,167			
	4. Sınıf				,934	34	,042
Başarıya Yönelik Israr	1. Sınıf	,099	60	,200*			
	2. Sınıf	,186	65	,000			
	3. Sınıf	,103	61	,175			
	4. Sınıf				,955	34	,176
Deneyimlerini Aktarabilme	1. Sınıf	,109	60	,073			
	2. Sınıf	,107	65	,060			
	3. Sınıf	,114	61	,049			
	4. Sınıf				,954	34	,166
Ustalık İçin Çabalama	1. Sınıf	,138	60	,006			
	2. Sınıf	,191	65	,000			
	3. Sınıf	,103	61	,174			
	4. Sınıf				,939	34	,057
Sorgulayıcı Düşünme Gücü	1. Sınıf	,153	60	,001			
	2. Sınıf	,107	65	,062			
	3. Sınıf	,077	61	,200*			
	4. Sınıf				,913	34	,010
Bütüncül Duyu Kullanımı	1. Sınıf	,116	60	,043			
	2. Sınıf	,103	65	,084			
	3. Sınıf	,112	61	,055			
	4. Sınıf				,953	34	,151
Çözüm Yöntemleri Oluşturabilme	1. Sınıf	,129	60	,015			
	2. Sınıf	,115	65	,033			
	3. Sınıf	,134	61	,008			
	4. Sınıf				,944	34	,083

Tablo 24 incelendiğinde sınıfa göre fark analizlerinde zihin alışkanlıkları için ANOVA (alt gruplarda dağılımlar normal,  $p>0.050$ ), diğer toplam puanlar için bu analizin non-parametrik versiyonu olan Kruskal Wallis H testi yapılması gerektiği görülmektedir.

Sınıf için yapılan ANOVA sonuçları Tablo 25’te sunulmuştur.

**Tablo 25. Sınıfa Göre Farklar-1**

		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Zihin Alışkanlıkları	Gruplar Arası	613,989	3	204,663	,743	,528
	Grup içi	59519,011	216	275,551		
	Toplam	60132,999	219			

Tablo 25 incelendiğinde, katılımcıların zihin alışkanlıkları puanlarının ( $F(3, 216)= 0.743, p>0.05$ ) katılımcıların sınıflarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir.

Sınıf için yapılan Kruskal Wallis H testleri sonuçları Tablo 26'da sunulmuştur.

**Tablo 26. Sınıfa Göre Farklar-2**

Zihin Alışkanlıkları	Sınıf	N	Sıra Ortalaması	H	sd	p
Çalışma Sürecini Planlayabilme	1. Sınıf	60	105,01	4,897	3	,180
	2. Sınıf	65	124,02			
	3. Sınıf	61	108,80			
	4. Sınıf	34	97,38			
	Toplam	220				
Başarıya Yönelik Israr	1. Sınıf	60	129,39	8,684	3	,034
	2. Sınıf	65	99,65			
	3. Sınıf	61	110,84			
	4. Sınıf	34	97,29			
	Toplam	220				
Deneyimlerini Aktarabilme	1. Sınıf	60	119,43	1,659	3	,646
	2. Sınıf	65	106,42			
	3. Sınıf	61	108,03			
	4. Sınıf	34	106,99			
	Toplam	220				
Ustalık İçin Çabalama	1. Sınıf	60	118,69	1,623	3	,654
	2. Sınıf	65	107,60			
	3. Sınıf	61	109,61			
	4. Sınıf	34	103,19			
	Toplam	220				
Sorgulayıcı Düşünme Gücü	1. Sınıf	60	115,85	,852	3	,837
	2. Sınıf	65	106,94			
	3. Sınıf	61	107,43			
	4. Sınıf	34	113,38			
	Toplam	220				
Bütüncül Duyu Kullanımı	1. Sınıf	60	113,73	2,499	3	,475
	2. Sınıf	65	115,81			
	3. Sınıf	61	99,70			
	4. Sınıf	34	114,03			
	Toplam	220				
Çözüm Yöntemleri Oluşturabilme	1. Sınıf	60	119,98	6,170	3	,104
	2. Sınıf	65	112,58			
	3. Sınıf	61	94,11			
	4. Sınıf	34	119,21			
	Toplam	220				

Tablo 26 incelendiğinde, katılımcıların çalışma sürecini planlayabilme zihin alışkanlığı puanlarının ( $H_{(3)} = 4,897$ ,  $p > 0.05$ ), deneyimlerini aktarabilme zihin alışkanlığı puanlarının ( $H_{(3)} = 1,659$ ,  $p > 0.05$ ), ustalık için çabalama zihin alışkanlığı puanlarının ( $H_{(3)} = 1,623$ ,  $p > 0.05$ ), sorgulayıcı düşünme gücü zihin alışkanlığı puanlarının ( $H_{(3)} = ,852$ ,  $p > 0.05$ ), bütüncül duyu kullanımı zihin alışkanlığı puanlarının ( $H_{(3)} = 2,499$ ,  $p > 0.05$ ) ve çözüm yöntemleri oluşturabilme

zihin alışkanlığı puanlarının ( $H_{(3)}= 6,170$ ,  $p>0.05$ ) katılımcıların sınıflarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir.

Katılımcıların başarıya yönelik ısrar zihin alışkanlığı puanlarının ( $H_{(3)}= 8,684$ ,  $p<0.05$ ) katılımcıların sınıflarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir. Hangi gruplar arasında fark olduğunu belirlemek amacıyla ikili ikili Mann Whitney U testleri yapılmıştır. Yapılan testler sonucunda birinci sınıfta olan katılımcıların başarıya yönelik ısrar puan ortalamalarının ( $\bar{X}=129,39$ ), ikinci sınıfta ( $\bar{X}=99,65$ ) ve dördüncü sınıfta ( $\bar{X}=97,29$ ) olan katılımcılarınkinden daha yüksek olduğu görülmektedir.

#### 4.6. Müzik Öğretmeni Adaylarının BÇE Derslerine Yönelik Zihin Alışkanlıklarının Haftalık Ortalama Çalışma Süresi Değişkenine İlişkin Bulguları

Çalışma süresi için yapılan inceleme sonuçları Tablo 27’de sunulmuştur.

**Tablo 27. Çalışma Süresine Göre Dağılımların Normalliği**

	Haftalık Ortalama Çalışma Süresi	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		KS	df	p	SW	df	p
Zihin Alışkanlıkları	2 saat ve altı				,981	48	,603
	3-4 saat	,066	57	,200*			
	5-6 saat				,968	41	,296
	7-8 saat				,957	23	,404
	9 saat ve üzeri	,074	52	,200*			
Çalışma Sürecini Planlayabilme	2 saat ve altı				,982	48	,646
	3-4 saat	,170	57	,000			
	5-6 saat				,987	41	,905
	7-8 saat				,898	23	,023
	9 saat ve üzeri	,081	52	,200*			
Başarıya Yönelik Israr	2 saat ve altı				,949	48	,036
	3-4 saat	,076	57	,200*			
	5-6 saat				,909	41	,003
	7-8 saat				,958	23	,421
	9 saat ve üzeri	,115	52	,083			
Deneyimlerini Aktarabilme	2 saat ve altı				,960	48	,097
	3-4 saat	,102	57	,200*			
	5-6 saat				,944	41	,042
	7-8 saat				,954	23	,361
	9 saat ve üzeri	,107	52	,196			
Ustalık İçin Çabalama	2 saat ve altı				,960	48	,099
	3-4 saat	,134	57	,012			
	5-6 saat				,908	41	,003
	7-8 saat				,922	23	,073
	9 saat ve üzeri	,176	52	,000			
Sorgulayıcı Düşünme Gücü	2 saat ve altı				,956	48	,070
	3-4 saat	,127	57	,023			
	5-6 saat				,941	41	,035
	7-8 saat				,963	23	,522
	9 saat ve üzeri	,140	52	,012			
Bütüncül Duyu Kullanımı	2 saat ve altı				,933	48	,009
	3-4 saat	,110	57	,083			
	5-6 saat				,924	41	,009
	7-8 saat				,954	23	,354
	9 saat ve üzeri	,090	52	,200*			
Çözüm Yöntemleri Oluşturabilme	2 saat ve altı				,971	48	,272
	3-4 saat	,157	57	,001			
	5-6 saat				,950	41	,067
	7-8 saat				,935	23	,138
	9 saat ve üzeri	,115	52	,081			

Tablo 27 incelendiğinde çalışma süresine göre fark analizlerinde zihin alışkanlıkları için ANOVA (alt gruplarda dağılımlar normal,  $p>0.050$ ), diğer toplam puanlar için bu analizin nonparametrik versiyonu olan Kruskal Wallis H testi yapılması gerektiği görülmektedir.

Çalışma süresi için yapılan ANOVA sonuçları Tablo 28’de sunulmuştur.

**Tablo 28. Çalışma Süresine Göre Farklar-1**

		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Zihin Alışkanlıkları	Gruplar Arası	2107,847	4	526,962	1,904	,111
	Grup İçi	59790,510	216	276,808		
	Toplam	61898,357	220			

Tablo 28 incelendiğinde, katılımcıların zihin alışkanlıkları puanlarının ( $F_{(4, 216)} = 0.743$ ,  $p>0.05$ ) katılımcıların çalışma sürelerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir.

Çalışma süresi için yapılan Kruskal Wallis H testleri sonuçları Tablo 29'da sunulmuştur.

**Tablo 29. Çalışma Süresine Göre Farklar-2**

	Haftalık Ortalama Çalışma Süresi	N	Sıra ortalaması	H	sd	p
Çalışma Sürecini Planlayabilme	2 saat ve altı	48	98,05	7,671	4	,104
	3-4 saat	57	111,89			
	5-6 saat	41	121,32			
	7-8 saat	23	89,39			
	9 saat ve üzeri	52	123,39			
	Toplam	221				
Başarıya Yönelik Israr	2 saat ve altı	48	86,23	11,048	4	,026
	3-4 saat	57	118,18			
	5-6 saat	41	117,61			
	7-8 saat	23	102,93			
	9 saat ve üzeri	52	124,35			
	Toplam	221				
Deneyimlerini Aktarabilme	2 saat ve altı	48	102,08	1,421	4	,840
	3-4 saat	57	115,26			
	5-6 saat	41	109,54			
	7-8 saat	23	114,91			
	9 saat ve üzeri	52	113,98			
	Toplam	221				
Ustalık İçin Çabalama	2 saat ve altı	48	89,38	7,635	4	,106
	3-4 saat	57	116,43			
	5-6 saat	41	112,26			
	7-8 saat	23	122,78			
	9 saat ve üzeri	52	118,81			
	Toplam	221				
Sorgulayıcı Düşünme Gücü	2 saat ve altı	48	98,32	5,051	4	,282
	3-4 saat	57	109,27			
	5-6 saat	41	119,93			
	7-8 saat	23	100,37			
	9 saat ve üzeri	52	122,26			
	Toplam	221				
Bütün Duyu Kullanımı	2 saat ve altı	48	107,40	4,889	4	,299
	3-4 saat	57	118,11			
	5-6 saat	41	118,66			
	7-8 saat	23	86,48			
	9 saat ve üzeri	52	111,34			
	Toplam	221				
Çözüm Yöntemleri Oluşturabilme	2 saat ve altı	48	99,05	2,285	4	,684
	3-4 saat	57	113,53			
	5-6 saat	41	115,99			
	7-8 saat	23	116,96			
	9 saat ve üzeri	52	112,69			
	Toplam	221				

Tablo 29 incelendiğinde, katılımcıların çalışma sürecini planlayabilme zihin alışkanlığı puanlarının ( $H_{(4)}=7,671$ ,  $p>0.05$ ), deneyimlerini aktarabilme zihin alışkanlığı puanlarının ( $H_{(4)}=1,421$ ,  $p>0.05$ ), ustalık için çabalama zihin alışkanlığı puanlarının ( $H_{(4)}=7,635$ ,  $p>0.05$ ), sorgulayıcı düşünme gücü zihin alışkanlığı puanlarının ( $H_{(4)}=5,051$ ,  $p>0.05$ ), bütüncül duyu kullanımı zihin alışkanlığı puanlarının ( $H_{(4)}=4,889$ ,  $p>0.05$ ) ve çözüm yöntemleri oluşturabilme zihin alışkanlığı puanlarının ( $H_{(4)}=2,285$ ,  $p>0.05$ ) katılımcıların çalışma sürelerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir.

Katılımcıların başarıya yönelik ısrar zihin alışkanlığı puanlarının ( $H_{(4)}=11,048$ ,  $p<0.05$ ) katılımcıların çalışma sürelerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir. Hangi gruplar arasında fark olduğunu belirlemek amacıyla ikili ikili Mann Whitney U testleri yapılmıştır. Yapılan testler sonucunda çalışma süresi 2 saat ve altı olan katılımcıların başarıya yönelik ısrar zihin alışkanlığı puan ortalamalarının ( $\bar{X}=86,23$ ) çalışma süresi 9 saat ve üzeri olan ( $\bar{X}=124,35$ ) katılımcılarınkinden daha düşük olduğu görülmektedir.

Başarıya yönelik ısrar zihin alışkanlığı puan ortalamasının, çalışma süresi yüksek olan katılımcılarda daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılabilmektedir.

Ayrıca değişkenlere göre oluşan grupların çalışma saati ortalamalarını belirlemek amacıyla veri seti her bir değişken için bölünerek her grupta betimsel istatistikler hesaplanmıştır.

Değişkenlere göre oluşan grupların çalışma saati ortalamalarını belirlemek amacıyla veri seti her bir değişken için bölünerek her grupta hesaplanan betimsel istatistikler sırasıyla Tablo 30 ve Tablo 31’de sunulmuştur.

**Tablo 30. Değişkenlere Göre Çalışma Süresi Betimsel İstatistikleri-1**

		N	Ortalama	Standart Sapma	Minimum	Maksimum
Cinsiyet	Kadın	123	5.20	4.29	1	30
	Erkek	98	7.94	7.19	1	38
Sınıf	1	60	8.08	7.72	1	38
	2	65	6.95	5.59	1	25
	3	60	5.60	4.99	1	28
	4	33	3.79	2.58	1	10
Lise	Güzel Sanatlar	134	5.54	5.05	1	30
	Anadolu Lisesi	48	7.29	5.77	1	25

Tablo 30 incelendiğinde, erkeklerin çalışma süresi ortalamalarının kadınlardan yüksek olduğu, en yüksek ortalama çalışma süresine sahip sınıf düzeyinin birinci sınıflar en düşük son sınıflar olduğu ve Anadolu liselerinden mezun olan öğrencilerin çalışma süresi ortalamalarının, güzel sanatlar liselerinden mezun olanlardan daha yüksek olduğu görülmektedir.

**Tablo 31. Değişkenlere Göre Çalışma Süresi Betimsel İstatistikleri-2**

		N	Ortalama	Standart Sapma	Minimum	Maksimum
Çalgı	Keman	51	6.27	5.50	1	30
	Viyola	14	4.57	2.38	1	9
	Cello	13	4.92	5.25	1	20
	Bağlama	33	7.48	6.82	1	30
	Flüt	23	4.52	2.95	1	11
	Şan	18	3.89	2.27	1	8
	Gitar	34	7.15	5.41	1	25
	Kanun	1	1.00	-	1	1
	Ud	9	7.67	7.68	1	25
	Klarnet	4	4.75	3.76	2	10
	Piyano	13	10.00	10.43	1	38
	Saksafon	4	9.75	6.13	2	17
	Kontrabas	4	12.00	10.92	5	28

Tablo 31 incelendiğinde, en yüksek ortalama çalışma süresine sahip ana dal çalgısının kontrabas, en düşük ortalama çalışma süresine sahip ana dal çalgısının kanun olduğu görülmektedir. En fazla süre çalıştığını belirten katılımcının ana dal çalgısı piyanodur.

#### 4.7. Müzik Öğretmeni Adaylarının BÇE Derslerine Yönelik Zihin Alışkanlıklarının Çalma Yılı Geçmişi Değişkenine İlişkin Bulguları

Çalma yılı için yapılan inceleme sonuçları Tablo 32’de sunulmuştur.

**Tablo 32. Çalma Yılına Göre Dağılımların Normalliği**

	Çalma Yılı Süresi	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		KS	df	p	SW	df	p
Zihin Alışkanlıkları	2 yıl ve altı	,091	53	,200*			
	3-4 yıl				,987	43	,911
	5-6 yıl				,984	40	,826
	7-8 yıl	,090	66	,200*			
	9 yıl ve üzeri				,972	20	,803
Çalışma Sürecini Planlayabilme	2 yıl ve altı	,081	53	,200*			
	3-4 yıl				,982	43	,726
	5-6 yıl				,977	40	,575
	7-8 yıl	,132	66	,006			
	9 yıl ve üzeri				,805	20	,001
Başarıya Yönelik Israr	2 yıl ve altı	,099	53	,200*			
	3-4 yıl				,926	43	,009
	5-6 yıl				,979	40	,661
	7-8 yıl	,083	66	,200*			
	9 yıl ve üzeri				,939	20	,230
Deneyimlerini Aktarabilme	2 yıl ve altı	,115	53	,078			
	3-4 yıl				,941	43	,029
	5-6 yıl				,957	40	,137
	7-8 yıl	,121	66	,017			
	9 yıl ve üzeri				,942	20	,260
Ustalık İçin Çabalama	2 yıl ve altı	,135	53	,018			
	3-4 yıl				,947	43	,048
	5-6 yıl				,899	40	,002
	7-8 yıl	,130	66	,008			
	9 yıl ve üzeri				,916	20	,083
Sorgulayıcı Düşünme Gücü	2 yıl ve altı	,136	53	,016			
	3-4 yıl				,960	43	,135
	5-6 yıl				,955	40	,109
	7-8 yıl	,129	66	,008			
	9 yıl ve üzeri				,935	20	,190
Bütüncül Duyu Kullanımı	2 yıl ve altı	,132	53	,023			
	3-4 yıl				,946	43	,044
	5-6 yıl				,920	40	,008
	7-8 yıl	,087	66	,200*			
	9 yıl ve üzeri				,959	20	,514
Çözüm Yöntemleri Oluşturabilme	2 yıl ve altı	,134	53	,019			
	3-4 yıl				,953	43	,076
	5-6 yıl				,967	40	,283
	7-8 yıl	,118	66	,024			
	9 yıl ve üzeri				,929	20	,149

Tablo 32 incelendiğinde çalma yılı göre fark analizlerinde zihin alışkanlıkları için ANOVA (alt gruplarda dağılımlar normal,  $p>0.050$ ), diğer toplam puanlar için bu analizin nonparametrik versiyonu olan Kruskal Wallis H testi yapılması gerektiği görülmektedir.

Çalma yılı için yapılan ANOVA sonuçları Tablo 33'te sunulmuştur.

**Tablo 33. Çalma Yılına Göre Farklar-1**

		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Zihin Alışkanlıkları	Gruplar Arası	2427,343	4	606,836	2,210	,069
	Grup içi	59577,463	217	274,551		
	Toplam	62004,805	221			

Tablo 33 incelendiğinde, katılımcıların zihin alışkanlıkları puanlarının ( $F_{(4, 217)} = 2.210$ ,  $p>0.05$ ) katılımcıların çalma yılına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir.

Çalma yılı için yapılan Kruskal Wallis H testleri sonuçları Tablo 34'te sunulmuştur.

**Tablo 34. Çalma Yılına Göre Farklar-2**

	Çalma Yılı Süresi	N	Sıra Ortalaması	H	sd	p	Fark
Çalışma Sürecini Planlayabilme	2 yıl ve altı	53	110,08	3,493	4	,479	
	3-4 yıl	43	123,72				
	5-6 yıl	40	103,16				
	7-8 yıl	66	106,01				
	9 yıl ve üzeri	20	123,80				
	Toplam	222					
Başarıya Yönelik Israr	2 yıl ve altı	53	121,90				
	3-4 yıl	43	97,93	11,514		,021	1-5
	5-6 yıl	40	104,29		4		
	7-8 yıl	66	104,89				
	9 yıl ve üzeri	20	149,35				
	Toplam	222					
Deneyimlerini Aktarabilme	2 yıl ve altı	53	110,23				
	3-4 yıl	43	104,92	7,045		,134	
	5-6 yıl	40	108,52		4		
	7-8 yıl	66	107,78				
	9 yıl ve üzeri	20	147,25				
	Toplam	222					
Ustalık İçin Çabalama	2 yıl ve altı	53	121,52	7,032	4	,134	
	3-4 yıl	43	107,85				
	5-6 yıl	40	101,76				
	7-8 yıl	66	103,56				
	9 yıl ve üzeri	20	138,48				
	Toplam	222					
Sorgulayıcı Düşünme Gücü	2 yıl ve altı	53	112,42	5,681		,224	
	3-4 yıl	43	107,93		4		
	5-6 yıl	40	97,66				
	7-8 yıl	66	113,27				
	9 yıl ve üzeri	20	138,55				
	Toplam	222					
Bütüncül Duyu Kullanımı	2 yıl ve altı	53	120,24	2,776		,596	
	3-4 yıl	43	99,41		4		
	5-6 yıl	40	107,91				
	7-8 yıl	66	113,78				
	9 yıl ve üzeri	20	114,00				
	Toplam	222					
Çözüm Yöntemleri Oluşturabilme	2 yıl ve altı	53	123,91	8,852		,065	
	3-4 yıl	43	112,06		4		
	5-6 yıl	40	98,69				
	7-8 yıl	66	100,95				
	9 yıl ve üzeri	20	137,85				
	Toplam	222					

Tablo 34 incelendiğinde, katılımcıların çalışma sürecini planlayabilme zihin alışkanlığı puanlarının ( $H_{(4)}= 3,493$ ,  $p>0.05$ ), deneyimlerini aktarabilme zihin alışkanlığı puanlarının ( $H_{(4)}= 7,045$ ,  $p>0.05$ ), ustalık için çabalama zihin alışkanlığı puanlarının ( $H_{(4)}= 7,032$ ,  $p>0.05$ ), sorgulayıcı düşünme gücü zihin alışkanlığı puanlarının ( $H_{(4)}= 5,681$ ,  $p>0.05$ ), bütüncül duyu kullanımı zihin alışkanlığı puanlarının ( $H_{(4)}= 2,776$ ,  $p>0.05$ ) ve çözüm yöntemleri oluşturabilme zihin alışkanlığı puanlarının ( $H_{(4)}= 8,852$ ,  $p>0.05$ ) katılımcıların çalışma yılı süresine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir.

Katılımcıların başarıya yönelik ısrar zihin alışkanlığı puanlarının ( $H_{(4)}= 11,514$ ,  $p<0.05$ ) katılımcıların çalışma yılı süresine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Hangi gruplar arasında fark olduğunu belirlemek amacıyla ikili ikili Mann Whitney U testleri yapılmıştır. Yapılan testler sonucunda çalışma yılı 2 yıl ve altı olan katılımcıların başarıya yönelik ısrar puan ortalamalarının ( $\bar{X}=121,90$ ) çalışma yılı 9 yıl ve üzeri olan ( $\bar{X}=149,35$ ) katılımcılarınkinden daha düşük olduğu görülmektedir.

## **BEŞİNCİ BÖLÜM**

### **TARTIŞMA ve ÖNERİLER**

#### **5.1. Tartışma**

##### **5.1.1. Müzik Öğretmeni Adaylarının BÇE Dersine Yönelik Zihin Alışkanlıklarını Kullanma Ortalamalarına İlişkin Değerlendirmeler**

Katılımcıların zihin alışkanlığı puan ortalamalarına ilişkin sonuçlara göre, müzik öğretmeni adaylarının BÇE dersinde en çok kullandıkları zihin alışkanlığı “ustalık için çabalama”, ikinci sırada en çok kullanılan zihin alışkanlığı “deneyimlerini aktarabilme”, en az kullanılan ise “çalışma sürecini planlayabilme” zihin alışkanlığıdır. Tüm zihin alışkanlıkları göz önüne alındığında, müzik öğretmeni adaylarının “çalışma sürecini planlayabilme” zihin alışkanlığı dışında kalan diğer zihin alışkanlıkları puan ortalamalarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Fen branşlarında öğretmen adaylarının zihin alışkanlıklarını tespit etmek amacıyla yapılan çalışmada Ekici ve Akdeniz (2017), öğretmen adaylarının en çok kullandıkları zihin alışkanlığı olarak “geçmiş bilgileri yeni durumlarda kullanabilme” zihin alışkanlığını tespit etmişlerdir. Çalışmada en düşük puana sahip zihin alışkanlıkları olarak “düşünceleri yönetebilme” ve “ısrarcı olma” görülmektedir. Çalgı eğitimi için yapılan bu çalışmada en çok kullanılan zihin alışkanlığı olan “ustalık için çabalama” zihin alışkanlığı ise yüksek bir puan ortalaması ile fen branşları öğretmen adaylarında da tespit edilebilmiştir. Benzer iki çalışmanın sonuçlar açısından birbirine paralellik gösterdiği, birbirini destekleyici sonuçlara ulaştığı görülebilmektedir.

Bu sonuçlar ışığında müzik öğretmeni adaylarının Bireysel Çalgı Eğitimi derslerinde en çok hatasızlık için çabaladıkları, çaldıkları enstrümanda ustalık seviyesine ulaşmak için çaba gösterdikleri ve çalışmalarında geçmiş bilgilerinden, deneyimlerinden faydalandıkları anlaşılmaktadır.

Enstrüman çalmanın ve çalışmanın boyutları incelendiğinde, her çalgı için farklı teknik ve çalma becerileri var olmakla birlikte, tüm çalgılar için geçerli bir

takım teknikler bulunmaktadır. Bunlar çalgıyı çalarken doğru bir duruşa sahip olma, sağ ve sol el tekniklerinin doğru olması, kaliteli bir ton ve temiz entonasyondur (Ece vd. 2013). Müzik öğretmeni adaylarının çalgı eğitimi derslerinde, çalgıları için alana hakim olan bu kriterleri uygulamaya çalışmaları yerinde bir davranış olarak görülmekle birlikte çalışmada çıkan bu sonuç anlamlı bulunmuştur. Bununla birlikte viyola metot kitapları hakkında yapılan bir incelemede Ece vd. (2013) çalgı eğitiminde metotların öneminden bahsederken öğretmenin rolünün yadsınamayacağından; öğretmenin usta, öğrencinin ise çırak olduğundan ve öğrencinin öğretim süreci boyunca öğretmeninden öğrendiklerini uyguladığından bahsetmişlerdir. Hiç şüphesiz ki sanat alanları için usta çırak ilişkisi oldukça önemli bir öğretim yöntemidir. Müzik eğitiminin yüzyıllara dayanan süreci içerisinde her zaman en önemli öğretim yöntemlerinden biri olmuştur. Müzik öğretmeni adaylarının “deneyimlerini aktarabilme” zihin alışkanlığını doğaçlama olarak kullandıkları ve bunun altında yatan sebebin de usta çırak ilişkisi olduğu düşünülmektedir. Müzik eğitiminin en temel basamağından başlayarak, tüm basamakları için geçerli olan bu yöntemden dolayı, müzik öğretmeni adaylarının enstrümanlarında üst seviyelere çıkmak veya hatalarını düzeltmek ve mükemmele ulaşmak için çabalarken, geçmiş bilgilerinden, deneyimlerinden faydalanmaları anlamlı bulunmuştur. Başka bir noktadan bakıldığında, çalgı eğitimi alanında öğrenilen ve kullanılan bilgiler birbiriyle ilişkili olduğundan ve yeni beceriler elde etmek için eski becerilerin kullanılması gerektiği düşünüldüğünde de çıkan sonuçların anlamlı olduğu görülmektedir.

Bunun yanı sıra katılımcıların çalışmalarını yaparken, çalışma öncesini ve çalışma anını planlamadıkları veya yaptıkları çalışma planına uymadıkları sonuçlarına ulaşılabilir. Özmenteş (2013), çalgı çalışma taktiklerinin öğrenciler tarafından ne kadar kullanıldığını ortaya çıkarmayı amaçladığı çalışmasında, araştırmaya katılan öğrencilerin; çalgılarını çalışırken, çalışma saatlerine, çalışma programına sadık kalmadıklarını; öğrencilerin düzenli ve programlı çalışmadıklarını ve çalışma saatlerine özen göstermediklerini tespit

etmiştir. İki çalışmanın çalışma sürecini planlama ve yapılan plana sadık kalma konusunda benzer sonuçlara ulaştıkları görülmektedir.

Plansız davranmanın veya çalışmanın yapılan işin verimini düşüreceği bir gerçektir. Çalgı eğitimi gibi bir plan, program kapsamında sistematik olarak sürekli çalışmayı gerektiren bir alanda, katılımcıların planlama konusunda gerekli özeni göstermediklerini gösteren sonuçlar, çalışma sürecinin verimliliği ve çalışma sürecinin sonucunda ulaşılması gereken hedef davranışlara ulaşabilme açısından düşündürücüdür. Katılımcıların büyük çoğunluğunun Güzel Sanatlar Lisesi mezunu olduğu göz önüne alındığında, bu noktada adaylarda eksiklik olduğu ve üzerinde durulması gerektiği düşünülmektedir.

### **5.1.2. Müzik Öğretmeni Adaylarının BÇE Dersine Yönelik Zihin Alışkanlıklarının Cinsiyet Değişkeni Açısından Farklılıklarına İlişkin Değerlendirmeler**

Katılımcıların zihin alışkanlığı puanlarında cinsiyet değişkenine göre bir farklılık bulunmamaktadır. Fen branşlarındaki öğretmen adaylarının zihin alışkanlıklarını tespit etmek için yapılan benzer çalışmada da, Ekici ve Akdeniz (2017) cinsiyet değişkenine ilişkin bir fark bulunmadığını ifade etmişlerdir. Matematik öğretmenlerinin zihin alışkanlıkları ile ilgili çalışmasında ise Korkmaz (2015) erkek ve kadın öğretmenlerin matematiksel zihin alışkanlıklarının cinsiyete göre farklılık göstermediğini tespit etmiştir. Birbirinden farklı 3 alanda zihin alışkanlıklarının tespiti için yapılan çalışmalarda; zihin alışkanlıklarının cinsiyete göre farklılık göstermediği anlaşılmaktadır. Bu sonuç oluşan sınıf ortamlarının cinsiyete göre öğrenme alışkanlıkları açısından aynı yapıda olduğunu düşündürmektedir.

### 5.1.3. Müzik Öğretmeni Adaylarının BÇE Dersine Yönelik Zihin Alışkanlıklarının Mezun Olunan Lise Türü Değişkeni Açısından Farklılıklarına İlişkin Değerlendirmeler

Katılımcıların zihin alışkanlıkları puanları, mezun oldukları lise türü değişkenine göre incelendiğinde, Güzel Sanatlar Lisesi mezunlarının “çözüm yöntemleri oluşturabilme” zihin alışkanlığı puanlarının Anadolu Lisesi mezunlarından anlamlı olarak yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Diğer zihin alışkanlıkları açısından anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Güzel Sanatlar Lisesi mezunlarının çalgı eğitimi derslerinde karşılaştıkları problemleri aşmak ve yeni eser veya etütlerini çalışmak için geçmişte edinmiş oldukları çalışma alışkanlıklarını kullandıkları anlaşılmaktadır. Anadolu Lisesi mezunlarının ise müzik alanında geçmişten böyle bir alışkanlık getirmediği için puanlarının düşük olduğu düşünülebilir.

Zihin alışkanlıkları ve çalgı eğitimi ile ilgili olan bu çalışmada, Güzel Sanatlar Lisesi mezunlarının geçmişte çalışma alışkanlıkları oluşturmuş olmaları ve bu alışkanlıklarını yeni çalışacakları eserlere veya etütlere uygulamaları, çalgı eğitiminde karşılaştıkları zorlukları aşmak için kullanmaları beklenen bir sonuçtur ve anlamlıdır.

Beklenmeyen sonuçlar ise çalgı eğitimi ile ilgili olan bu çalışmada, mesleki müzik eğitimini en az 4 yıl süresince almış olan Güzel Sanatlar Lisesi mezunlarının diğer zihin alışkanlıkları noktasında Anadolu Lisesi mezunlarından anlamlı bir farklılık gösterememiş olmasıdır. Hatta öyle ki, anlamlı bir farklılık olmamakla birlikte Anadolu Lisesi mezunlarının zihin alışkanlıkları puanları “çözüm yöntemleri oluşturabilme” zihin alışkanlığı dışında, Güzel Sanatlar Lisesi mezunlarından yüksektir.

Bu noktada güzel sanatlar liselerinde verilen müzik eğitimi ve çalgı eğitiminin verimliliği, birçok boyut ile sorgulanabilir. Güzel sanatlar liselerinde verilen eğitimin, çalgı eğitimi noktasında bireylerde zihin alışkanlıkları oluşturma veya geliştirme açısından verimliliğinin düşük kalması sonucu olarak, bir üst

basamak olan üniversite eğitiminin de verimliliğinin düşmesi beklenebilir bir sonuçtur.

Zihin alışkanlıkları; bireylerin entelektüel davranışların, etkili modellerini seçme eğilimidir ve birçok yeteneğin, tutumun, deneyimlerin ve eğilimin bileşenidir. Bu sebepten ötürü güzel sanatlar liselerinde verilen müzik eğitiminin yanı sıra kültür derslerinin verimliliği de sorgulanabilir.

Sonuçlar başka bir açıdan ele alındığında, Anadolu Lisesi mezunlarının çalgı eğitiminde, Güzel Sanatlar Lisesi mezunlarından büyük oranda farklılıklar göstermediği ve müzik eğitime entegrasyon konusunda sorun yaşamadıkları anlaşılmaktadır. Ataman (2016), müzik öğretmeni adaylarının bireysel çalgı eğitimine yönelik tutumlarını incelediği çalışmasında; müzik öğretmeni adaylarının bireysel çalgı eğitimi dersine yönelik tutumlarının mezun olunan lise türüne göre bir farklılık oluşturmadığını, tutumların aynı olduğunu ve lisans eğitiminden önce çalgı eğitimi almamanın çalgı derslerine olan tutumu olumsuz yönde etkilemediğini belirtmiştir. Ataman'ın çalışmasında; Anadolu Lisesi mezunlarının BÇE derslerine yönelik tutumlarına dair çıkan sonuçların, bu yorumlamayı desteklediği görülmektedir.

#### **5.1.4. Müzik Öğretmeni Adaylarının BÇE Dersine Yönelik Zihin Alışkanlıklarının Ana Dal Çalgısı Değişkeni Açısından Farklılıklarına İlişkin Değerlendirmeler**

Analiz sonuçlarına göre ana dal çalgısı şan olan katılımcıların zihin alışkanlıkları puan ortalamalarının, ana dal çalgısı keman olan katılımcılarınkinden daha yüksek olduğu görülmektedir. Ana dal çalgısı değişkenine göre zihin alışkanlıkları farkları incelendiğinde; Şan öğrencilerinin, 4 farklı zihin alışkanlığında anlamlı bir fark ile keman öğrencilerine kıyasla ilk sırada çıktıkları görülmektedir. Bu zihin alışkanlıkları; “deneyimlerini aktarabilme, ustalık için çabalama, sorgulayıcı düşünme gücü ve bütüncül duyu kullanımı” zihin alışkanlıklarıdır. Bu durum şancıların, enstrümanlarını öğrenme noktasında keman öğrencilerine nazaran kusursuzluk için daha dikkatli oldukları,

öğrenme noktasında farklı duyularını kullanarak çok boyutlu öğrenmeyi tercih ettikleri ve geçmiş deneyimlerini yeni öğrenmeler için kullandıkları ve öğrenip öğrenemedikleri konularda daha özenli davrandıkları sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Diğer sonuçlara göre Flüt öğrencilerinin, “deneyimlerini aktarabilme”, Bağlama öğrencilerinin ise “ustalık için çabalama” ve “sorgulayıcı düşünme gücü” zihin alışkanlıkları puanları, keman öğrencilerine göre anlamlı şekilde yüksektir.

Konakçı (2010), BÇE dersine yönelik tutumları incelediği çalışmasında; Müzik Eğitimi Ana Bilim Dalı öğrencilerinin, çalmakta oldukları çalgılara göre BÇE dersine yönelik farklı değer yargılarının bulunduğunu belirlemiştir. Buna göre Şan eğitimi alan öğrenciler BÇE derslerini Keman, Gitar, Çello, Kontrbas, Klarnet ve Viyola dersi alan öğrencilere kıyasla daha değerli bulmaktadırlar. Yine araştırma sonuçlarına göre Şan eğitimi alan öğrenciler Keman eğitimi alan öğrencilere göre BÇE derslerini daha gerekli görmektedirler.

Müzik öğretmeni adaylarının BÇE derslerine yönelik tutumlarının, çalgı eğitimine yönelik zihin alışkanlıklarını etkileyebileceği düşünülebilir. Bu açıdan bakıldığında iki çalışmada çıkan sonuçlar birbiriyle örtüşmektedir. Şan eğitimi ve Keman eğitimi alan öğrencilerin BÇE derslerine yönelik tutumları, bu derse yönelik zihin alışkanlıklarını etkileyebilir.

Yapılan inceleme sonucunda ana dal çalgıları açısından en çarpıcı sonuçlara, çalgısı Keman olan katılımcılarda rastlanmaktadır. Keman öğrencileri bu çalışmada, sayısı en yüksek olan öğrenci grubudur. Keman öğrencilerinin, “deneyimlerini aktarabilme, ustalık için çabalama, sorgulayıcı düşünme gücü ve bütüncül duyu kullanımı” zihin alışkanlıklarında anlamlı bir farkla en düşük puanları aldıkları, bunun yanı sıra anlamlı bir fark olmamakla birlikte, keman öğrencilerinin geriye kalan diğer zihin alışkanlıklarında da en düşük puanlara sahip olduğu görülmektedir. Keman öğrencilerindeki bu puan düşüklüğünün, sadece keman öğrencilerini ilgilendirmediği ve müzik eğitiminin çalgı eğitimi ile ilişkili olan diğer alanlarını da etkileyeceği düşünülebilir. Kemanın solist bir çalgı ve orkestralarda en ağırlıklı çalgı grubu olduğu düşünüldüğünde, keman

öğrencilerinin Bireysel Çalgı Eğitimi dersindeki zihin alışkanlıkları puanlarının orkestra ve oda müziği çalışmalarına da yansımaları kaçınılmazdır. Aynı zamanda Keman öğrencilerinin sayısının müzik eğitimi bölümlerinde fazla oluşu göz önüne alındığında, bu durumun müzik eğitimi içerisinde birden fazla alanı etkileyebileceği, verimliliği düşürebileceği akla gelebilir.

Ana dal çalgılarına farklar açısından tek tek bakılmasının yanı sıra, çalgı türleri; yaylı, telli, üflemeli olarak ve Türk Müziği Çalgıları, Batı Müziği Çalgıları olarak gruplandırılarak da bakılmıştır.

Tüm gruplamaların analizi neticesinde, gruplar arası anlamlı bir fark bulunamamıştır.

#### **5.1.5. Müzik Öğretmeni Adaylarının BÇE Dersine Yönelik Zihin Alışkanlıklarının Sınıf Düzeyi Değişkeni Açısından Farklılıklarına İlişkin Değerlendirmeler**

Katılımcıların zihin alışkanlıkları puanları incelendiğinde, sınıf düzeyi değişkenine göre farklılıklar bulunmuştur. Sonuçlara göre 1. sınıflar “başarıya yönelik ısrar” zihin alışkanlığı puanında, 2. ve 4. sınıflara oranla daha yüksek puanlar ortaya koymuşlardır.

Karabulut (2009), Müzik Eğitimi Ana Bilim Dalı 1. ve 3. sınıf öğrencilerinin Piyano dersine yönelik tutumlarını incelediği çalışmada; 1. sınıftaki öğrencilerin, 3. sınıftaki öğrencilere oranla Piyano derslerindeki tutumlarının daha olumlu olduğunu tespit etmiştir. Karabulut; sınıf düzeyi yükseldikçe tutumların artması beklenirken, düştüğünü belirtmiştir.

Piyano dersleri de, BÇE eğitimi dersleri ile benzerlik göstermektedir. Bunun yanı sıra, bu çalışma içerisinde ana dal çalgısı Piyano olan katılımcılar da çalışmanın kapsamı içerisindedir. Bu sebeplerden dolayı Piyano derslerinde çıkan sonuçları, BÇE dersleri açısından düşünmek yanlış olmaz. Piyano derslerindeki tutumlara yönelik benzer sonuçlar, “başarıya yönelik ısrar” zihin alışkanlığı puanlarında da görülebilmektedir.

Gerek son sınıfların başarıya yönelik ısrar noktasında puanlarının üniversiteye yeni başlayan müzik öğretmeni adaylarına kıyasla düşük olduğunu gösteren sonuçlar gerekse piyano derslerinde sınıf seviyesi yükseldikçe tutumların olumsuzlaştığını gösteren sonuçlar, adayların zaman içerisinde öğrenme ve gelişme konularında motivasyonlarını yitirdiklerini düşündürmektedir.

Erdem (2013) müzik öğretmeni adaylarının BÇE derslerine dönük motivasyon düzeylerini değerlendirdiği çalışmasında, öğrencilerin müzik öğretmenliği bölümünde geçirdikleri yıllar arttıkça, BÇE derslerine yönelik güdülenme seviyelerinin azaldığını belirtmiştir.

Öğrencilerin motivasyon seviyelerinin düşmesi, BÇE eğitimi derslerinde “başarıya yönelik ısrar” zihin alışkanlığı puanlarını etkileyen faktörlerden biri olabilir.

Öğrenme motivasyonunun düşmesinde ise, son sınıf öğrencilerinin mezun olabilme, sınav, hayata atılma, iş bulma, gelecek gibi konulardaki kaygılarının etkili olabileceği düşünülebilir. Deniz ve Tican (2017) öğretmen adaylarının mesleki kaygılarına yönelik görüşlerini tespit etmek amacıyla yaptıkları çalışmalarında, eğitim fakültesinde öğrenim gören son sınıf öğretmen adayları içerisinde müzik öğretmeni adaylarının; birçok noktada kaygılar yaşadıklarını tespit etmişlerdir. Bu kaygılar arasında ekonomik, sosyal, iletişim, uyum, meslektaş ve veli merkezli kaygılar olmasının yanı sıra, atanma merkezli kaygılar da bulunmaktadır. Kurtuldu ve Ayaydın (2010) benzer şekilde Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü son sınıf öğrencilerine yönelik olarak yaptıkları çalışmalarında, öğretmenlik mesleğine yaklaştıkça kaygı düzeyinin arttığını, 4. sınıfların mesleki kaygı yaşadıklarını tespit etmişlerdir. Bu çalışmada kaygı düzeyi ve kaygı artışı noktasında, bölüm değişkenine göre sınıf değişkeninin daha belirleyici olduğu ortaya konmuştur. Donmuş vd. (2017) eğitim fakültesi son sınıf öğrencileri için yaptıkları çalışmalarında, öğretmen adaylarının mesleki kaygılarının yüksek seviyede olduğunu tespit etmişlerdir. Bunun nedeni olarak da atanma ve meslek sınavlarını göstermişlerdir.

Müzik öğretmenliği ve farklı öğretmenlik dalları üzerine yapılmış dahi olsa, kaygı konusundaki çalışmalar bize, öğrencilerin kaygılarının son sınıfta yükseldiğini ve son sınıf öğrencilerinin önceliklerinin değiştiğini göstermektedir. Öğrencilerin; meslek edinme, meslek sınavlarına hazırlanma, mezun olabilme, iyi bir geleceğe sahip olabilme gibi konuları öncelikli olarak düşünmeleri; bunların dışında kalan konuları geri plana atmalarına neden olabilmektedir. Bu düşüncelerden yola çıkıldığında son sınıf öğrencilerinin enstrümanları konusunda “başarıya yönelik ısrar” zihin alışkanlığı puanlarının düşük çıkması normal karşılanabilir. Son sınıf öğrencilerinin başka noktalarda başarıya odaklandıkları düşünülebilir.

Son sınıf öğrencilerinin müzik eğitimi alanında en deneyimli öğrenciler olabilecekleri göz önüne alındığında, bu öğrencilerin deneyimlerini gelişim yönünde kullanmamaları, yeni bilgiler konusunda veya öğrenemedikleri bilgileri yeniden öğrenme konusunda ısrarcı davranmamalarının, eğitimin hedefleri açısından ve yapılan çalışmaların ürününü alabilme noktasında eksiklikler barındırabileceğini düşündürmektedir.

1. sınıfların “başarıya yönelik ısrar” zihin alışkanlığı puanında önde çıkmasının nedeni olarak, Anadolu Lisesi mezunu olan öğrencilerin yeni başladıkları müzik eğitimi alanında, çalgılarını çalma ve öğrenme isteklerinin ve daha ısrarcı davranmalarının sonucu olarak düşünülebilir. Bu varsayım; katılımcıların zihin alışkanlıklarının mezun oldukları lise türü değişkenine ilişkin veriler ve Madde 3’teki yorumlamalar ile desteklenebilmektedir. Bu durum; Güzel Sanatlar Lisesi’nden mezun olduktan sonra, üniversitede yeni bir çalgı seçerek, lisede çaldıkları eski çalgılarını çalmaya devam etmeyen katılımcılar için de geçerli olabilir. Güzel Sanatlar Lisesi mezunu olan katılımcıların, üniversite başlangıçlarını yeni bir başlangıç ve fırsat olarak değerlendirerek, çalgıları konusunda daha istekli davranıyor olmaları muhtemeldir. Üniversiteyi kazanmış olmanın verdiği özgüvenin yansıması olabilir. Bu durum Anadolu Lisesi mezunlarında da yeni bir başlangıç açısından bir özgüven yaratıyor olabilir. Çıkan sonuçların bu sebeplerden etkilendiği düşünülmektedir.

Bu etkenlerin yanı sıra, BÇE derslerinde tutum ve güdülenmeye yönelik olarak yapılan çalışmalar, sonuçları itibarı ile bizlere başka fikirler de vermektedir.

Konakçı (2010), BÇE derslerine yönelik tutumları incelediği çalışmasında; 1. sınıf öğrencilerinin, BÇE derslerine yönelik tutumlarının diğer sınıflara oranla olumlu yönde yüksek olduğunu belirtmiştir. Buna göre 1. Sınıf öğrencileri BÇE derslerini diğer sınıflara kıyasla daha değerli bulmaktadır ve müzik öğretmenliği programında bu dersin olmasından dolayı hoşnutlukları da diğer sınıflara oranla daha yüksektir.

Erdem (2013), 1. sınıf öğrencilerinin BÇE dersine yönelik güdülenme seviyelerinin, diğer sınıflara oranla yüksek olduğunu belirtmektedir.

Müzik öğretmeni adaylarının BÇE dersine yönelik tutumlarının ve güdülenme seviyelerinin de BÇE dersinde, çalgı eğitimine yönelik zihin alışkanlıklarını etkileyebileceği düşünülebilir. 1. Sınıfların BÇE derslerini daha değerli bulmalarının ve bu dersin var olmasından hoşnut olmalarının sonucunda, bu derste başarılı olma isteklerinin ortaya çıkması ve başarı için ısrar etmeleri doğal bir sonuç olarak değerlendirilebilir.

Başarıya yönelik ısrar zihin alışkanlığı puanlarında sınıflar arası farkın oluşmasındaki bir diğer etken ise haftalık ortalama çalışma süresidir. Haftalık ortalama çalışma süresi ile ilgili veriler ve yorumlar Madde 6'da yapılmıştır.

Bu sonuçlar doğrultusunda; Müzik Eğitimi Ana Bilim Dalı'na yeni girmiş daha önce müzik eğitimi alan öğrencilerin ve/veya daha önce müzik eğitimi almamış, ana dal çalgılarını üniversitede yeni öğrenmeye başlamış öğrencilerin; çalgılarını öğrenme, ilerleme ve başarılı olma konularında daha istekli ve ısrarcı davrandıkları sonucuna ulaşılabilmektedir.

### 5.1.6. Müzik Öğretmeni Adaylarının BÇE Dersine Yönelik Zihin Alışkanlıklarının Haftalık Ortalama Çalışma Süresi Değişkeni Açısından Farklılıklarına İlişkin Değerlendirmeler

Katılımcıların zihin alışkanlıkları; haftalık ortalama çalışma süresi değişkenine göre değerlendirildiğinde, çalışma süreleri 9 saat ve üzeri olan katılımcıların “başarıya yönelik ısrar” zihin alışkanlığı puanları, çalışma süresi 2 saat ve altında olan katılımcılardan anlamlı olarak daha yüksek tespit edilmiştir. Bu veri; çalışma saati 9 saat ve üstü olan katılımcıların, öğrenemedikleri konularda öğrenmek için ısrar ettikleri, eser veya etütleri zor dahi olsa çalışmaktan vazgeçemedikleri sonuçlarını ortaya koymaktadır. Özmenteş (2012) 190 çalgı öğrencisi üzerinde, çalgı başarısı ile günlük çalgı çalışma süresi arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında; çalgılarına günlük 1 saatten az çalışan öğrencilerin çalgı başarı not ortalamaları ile günlük 1-2 saat, 3 saat ve üstü çalışan öğrencilerin not ortalamaları arasında anlamlı farklılıklar bulmuştur. Buna göre çalgılarına günlük 1 saat ve altında çalışan öğrencilerin puan ortalamaları diğerlerine göre düşük çıkmıştır. Konakçı (2010) BÇE dersine yönelik tutumları incelediği çalışmasında, günlük çalışma süresi fazla olan öğrencilerin, çalgılarına yönelik olumlu tutum geliştirdiklerini ve bu tutumların BÇE dersine olumlu tutum olarak yansıdığını belirtmiştir. Günde 0-2 saat arası bireysel çalgısına çalışan öğrencilerin, BÇE dersine yönelik tutumlarının günde 3-4 ve 5-6 saat çalışan öğrencilere kıyasla olumsuz olduğunu tespit etmiştir. Bu çalışmalarda çıkan sonuçların birbiri ile bağlantılı ve birbirini destekler nitelikte olduğu görülmektedir. Çalgı çalışma süresi yüksek olması neticesinde “başarıya yönelik ısrar” zihin alışkanlığı puanının da yüksek çıkması anlamlı bulunmaktadır.

Katılımcıların haftalık ortalama çalışma süresi değişkenine ilişkin zihin alışkanlıkları puanları tespit edilirken, çalışma süreleriyle ilgili olarak başka veriler de toplanmıştır. Bu verilere göre en yüksek çalışma ortalamasına sahip sınıf düzeyi 1. sınıf iken, en az çalışan sınıf düzeyi 4’tür. Sınıf düzeyinde zihin alışkanlıkları farklarına bakıldığında 1. Sınıfların, 4. sınıflardan daha yüksek “başarıya yönelik ısrar” puanına sahip oldukları görülmektedir. Bu sonuçlar

birbirlerini desteklemektedirler ve çalışma süresi ile “başarıya yönelik ısrar” zihin alışkanlığı arasındaki bağlantı anlamlı bulunmaktadır. 1. Sınıfların çalışma süresi açısından, son sınıflara kıyasla daha çok çalışmaları, Madde 5’te de belirtilen yeni bir başlangıç yapma isteği, üniversiteyi kazanmış olmanın verdiği özgüvenin sonucu olarak yorumlanabilir. Son sınıfların ise yine Madde 5’te belirtilen kaygılardan ötürü çalışma sürelerini düşürdükleri düşünülebilir. Bu açılarından bakıldığında sınıf düzeyindeki çalışma ortalamalarına ait veriler anlaşılabilir olmaktadır.

Çalışma süresi ortalamalarına bakıldığında Anadolu Lisesi mezunlarının çalışma ortalamalarının, Güzel Sanatlar Lisesi mezunlarından yüksek olduğu görülmektedir. Zihin alışkanlıklarındaki farklılıklara mezun olunan lise türü açısından baktığımızda, Anadolu Lisesi mezunları ile Güzel Sanatlar Lisesi mezunları arasında, Güzel Sanatlar Lisesi mezunları lehine anlamlı bir fark çıkmamasının, Anadolu Lisesi ve Güzel Sanatlar Lisesi dengesinin oluşmasının nedenini, haftalık ortalama çalgı çalışma süresinde arayabiliriz. Anadolu Lisesi mezunlarının müzikâl zihin alışkanlıkları noktasında aradaki farkı çalışarak kapattıkları düşünülebilir.

Mesleki müzik eğitimi alan Güzel Sanatlar Lisesi mezunlarının çalgılarına çalışma süresi ortalamalarının düşüklüğü ise yine sorgulanması gereken bir veridir.

#### **5.1.7. Müzik Öğretmeni Adaylarının BÇE Dersine Yönelik Zihin Alışkanlıklarının Çalma Yılı Geçmiş Değişkeni Açısından Farklılıklarına İlişkin Değerlendirmeler**

Çalma yılı süresi açısından katılımcıların zihin alışkanlıkları puanlarına bakıldığı zaman, çalgılarını 9 yıl ve üzeri süredir çalan katılımcıların “başarıya yönelik ısrar” zihin alışkanlığı puanları, 2 yıl ve altında süreye sahip olan katılımcılardan anlamlı olarak yüksek çıkmaktadır. Çalma yılı yüksek olan katılımcıların çalgı çalışma, çalgılarında gelişme konusunda daha ısrarcı oldukları düşünülebilir. Katılımcıların çalgı geçmişleri yükseldikçe, çalgılarını

benimsemeleri, çalgılarına olan bağlılıklarının artması bu sonuç üzerinde etkili olabilir.

## 5.2. Öneriler

Çalışmanın sonuçları göz önüne alındığında müzik öğretmeni adaylarına yönelik öneriler şu şekilde sıralanmıştır:

1. Araştırma sonuçlarına göre müzik öğretmeni adaylarının BÇE derslerinde çalışma planı yapmadıkları veya yaptıkları plana uymadıkları sonuçlarına ulaşılabilmektedir. Daha verimli bir çalışma süreci geçirilmesi ve hedeflenen davranışlara daha kolay ulaşılabilmesi için müzik eğitimi alan öğrencilere, çalgı çalışmalarına yönelik plan yapmaları ve yaptıkları planlara uymaları önerilmektedir.

2. Anadolu Lisesi'nden mezun olmuş müzik eğitimi öğrencilerinin, “çözüm yöntemleri oluşturma” zihin alışkanlığı puanlarının Güzel Sanatlar Lisesi mezunlarına kıyasla düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Anadolu Lisesi mezunu olan müzik eğitimi öğrencilerinin eser ve etütlerine çalışırken farklı çalışma yöntemleri uygulamaları, karşılaştıkları sorunlara yönelik çözüm yöntemleri oluşturmaları önerilmektedir.

3. Güzel Sanatlar Lisesi mezunu olan müzik eğitimi öğrencilerinin, BÇE derslerine yönelik “çözüm yöntemleri oluşturabilme” zihin alışkanlığı dışındaki zihin alışkanlıkları puanlarının Anadolu Lisesi mezunu olan öğrencilere kıyasla düşük olduğu görülmektedir. Güzel Sanatlar Lisesi mezunu olan öğrencilere, BÇE derslerinde daha özenli olmaları ve dersin gerektirdiği çalışmalarını daha dikkatli yerine getirmeleri önerilebilir. Aynı zamanda Güzel Sanatlar Lisesi mezunu olan öğrencilerin enstrümanlarına çalışma sürelerinin, Anadolu Lisesi mezunlarına kıyasla düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Güzel Sanatlar Lisesi mezunu müzik eğitimi öğrencilerine, enstrümanlarına çalışma sürelerini arttırmaları önerilmektedir.

4. Keman eğitimi alan, müzik eğitimi öğrencilerine enstrümanlarına çalışırken daha özenli olmaları, çalışmalarını esnasında karşılaşılabilecekleri problemleri aşmak için deneyimlerinden faydalanmaları, enstrümanlarında üst seviyelere çıkmak, ustalaşmak için çaba göstermeleri ve eser/etütlerine çalışırken öğrenme için farklı duyularını kullanmaları önerilmektedir.

5. Araştırma sonuçlarına göre son sınıf öğrencilerinin “başarıya yönelik ısrar” zihin alışkanlığı puanlarının ve haftalık ortalama çalışma sürelerinin düşük olduğu görülmüştür. Son sınıf öğrencilerine, farklı kaygılardan ötürü enstrümanlarına çalışmalarını aksatmamaları, enstrümanlarını çalışma sürelerini arttırmaları ve çalıştıkları eser ve etütlere özen göstermeleri, enstrüman çalışma sürecinde sebat etmeleri önerilmektedir.

Literatür incelemesinin sonucunda ve bu çalışmanın aşamaları göz önüne alındığında araştırmacılara yönelik öneriler şu şekildedir:

1. Zihin alışkanlıkları alanı ile ilgili olarak yapılan literatür taramasında, zihin alışkanlıkları çalışmalarının çoğunlukla Matematik, Geometri ve Cebir alanlarında yapıldığı görülmektedir. Her alanın kendine özgü zihinsel alışkanlıklar barındırmasından ötürü, araştırmacılara kendi alanlarında zihin alışkanlıkları çalışmaları yapmaları ve alanlarına özgü zihin alışkanlıklarını tanımlamaları önerilmektedir.

2. Müzik alanında zihin alışkanlıklarına yönelik çalışma yapacak olan araştırmacılara, müzik eğitiminin farklı boyutlarında ve farklı müzik eğitimi kurumlarındaki öğrencilere ve öğretmenlere yönelik olarak zihin alışkanlıklarını inceleyen çalışmalar yapmaları önerilmektedir.

3. Bu çalışma yapılırken, müzik eğitimi alanında ilk kez yapılıyor olmasının bazı zorlukları yaşanmıştır. Bu zorlukların başında; giriş ve tartışma bölümlerinde çalışma zemininin açıklanması ve sonuçlarının yorumlanması aşamalarında referans oluşturabilecek, zihin alışkanlıkları konusuyla ilgili olarak müzik eğitimi alanına yönelik çalışmaların olmaması gelmektedir. Bu sebepten ötürü, bu

çalışmaya amaç ve sonuç açısından benzeyen ama farklı şekilde oluşturulmuş çalışmaların sonuçları referans olarak alınmıştır. Çıkarımlar bu şekilde yapılmıştır.

Bu araştırma kapsamında geliştiren ölçeğin derecelendirilmesi; *Kesinlikle Katılmıyorum, Katılmıyorum, Orta Derecede Katılıyorum, Katılıyorum, Tamamen Katılıyorum* şeklinde düzenlenmiştir. Ölçek derecelendirilmesi; *Her Zaman, Sıklıkla, Bazen, Nadiren, Hiçbir Zaman* şeklinde tekrar düzenlenebilir.

Çalışmanın kapsamı daha geniş tutularak, çalışma grubunun sayısı artırılabilir. Çalışma grubundan veri toplamak için gözlem ve görüşme teknikleri kullanılabilir.

Çalgı eğitimine yönelik olarak tanımlanan zihin alışkanlıkları bir deneme gibi görülmelidir. Zihin alışkanlıkları tanımlarında eksiklikler bulmak mümkündür. Bu tanımlar, tamamlanmış değildir. Bu tanımlar; daha sonra yapılacak olan çalışmalar için kaynak oluşturma niteliğinde kabul edilerek, üzerine yapılacak yeni eklemelerle birlikte geliştirilebilir. Yeni yapılacak eklemelerle ölçek maddelerinin sayısı artırılarak, çeşitlendirilebilir.

Öneriler bölümünün 3. maddesi altında sıralananlar, bu çalışmanın güçlükleri ve eksi yönleri olarak araştırmacı tarafından, daha sonra yapılacak çalışmalara referans olması amacıyla ortaya konmak istenmiştir.

## KAYNAKÇA

Ataman, G.Ö. (2016) Müzik Öğretmeni Adaylarının Bireysel Çalgı Derslerine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. *Akademik Bakış Dergisi*. Sayı: 54. S.405-417.

Başer, F.A. (2004). Müziğin Okul Öncesi Dönemde Çocuk Gelişimine Katkısı. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı:8. S.1-10

Bilgiç, E.N.Ü., (2018). İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Matematiksel Zihin Alışkanlıklarının Problem Çözme Sürecinde İncelenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)* Cilt 12, Sayı 1, Sayfa 63-82.

Budak, S. (2017). *Psikoloji Sözlüğü* (5. Basım). Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.

Burnham, K. P., Anderson, D. R. (2004). Multimodel Inference: Understanding AIC and BIC in Model Selection. *Sociological Methods & Research*, 33(2), 261-304.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (2.Baskı) Ankara: Pegem Akademi.

Costa, A.L., Kallick, B.(2008). *Learning and Leading with Habits of Mind*, USA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Coşkuner, S. (2009). *The Effects of Amateur Choir Education on Children's Citizenship and Character Development*. International Conference on Primary Education, Hong Kong.

Couco, A., Goldenberg, E.P., Mark, J. (1996). Habits of Mind: An Organizing Principle for Mathematics Curricula. *Journal of Mathematical Behavior* 15, 375-402.

Covey, S.R. (2019). *Etkili İnsanların 7 Alışkanlığı* (63. Basım). İstanbul: Varlık Yayınları.

Çalışkan, T., (2008). *Müzik Öğretmeni Adaylarının Bireysel Çalgı Eğitiminde GÜdülenme Düzeyleri ve Başarı Durumları Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı, Müzik Öğretmenliği Bilim Dalı, İstanbul.

Deniz, S., Tican, C. (2017). Öğretmen Adaylarının Öğretmen Öz Yeterlik İnançları ile Mesleki Kaygılarına Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Cilt: 17(4), Sayfa: 1838-1859.

DeVellis, R. (2012). *Scale Development, Theory and Applications*. (Çeviren: Ali Serdar Sağkal, Çeviri Editörü: Tarık Totan). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Doğanlar, H. (2018). *Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Cebirsel Zihin Alışkanlıklarının Belirlenmesi ve Derslerine Yansımaları*. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı İlköğretim Matematik Öğretmenliği Programı, İzmir.

Donmuş, V., Akpınar, B., Eroğlu, M. (2017). Öğretmen Adaylarının Akademik Öz Yeterlilikleri ve Mesleki Kaygıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. Cilt: 14, Sayı: 37, Sayfa: 1-13.

Dönmez, E.C., Kurtaslan, Z., Apaydın, İ.A., Okay, H.H. (2016) Müzik ve Değer Kazanımı İlişkisi. (Editör: Hasan Hüseyin Bircan, Bülent Dilmaç). *Değerler Bilançosu, Beyaz Kitap*. Konya: Çizgi Kitabevi, 319-328.

Duhigg, C. (2016). *Alışkanlıkların Gücü* (10. Baskı). İstanbul: Boyner Yayınları.

Ece, A.S., Dönmez, E.C., Kınıklı, B.B. (2013) Ulusal ve Uluslararası Alandaki Başlangıç Viyola Metot Kitaplarının İncelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies* Vol. 6 No:5 pp: 937-959.

Ekici, G. (2016). Zihin Alışkanlıklarına Göre Öğrenme-Öğretme Yaklaşımı. (Editör: Doç. Dr. Gülay Ekici) *Öğrenme-Öğretme Kuramları ve Uygulamadaki Yansımaları* Ankara: Pegem Akademi, 855-899.

Ekici, G., Akdeniz, H. (11-14 Mayıs 2017). Öğretmen Adaylarının Zihin Alışkanlıklarının Analizi: Fen Alanı Branşlarından Bir Örnek (Bildiri). 9. Uluslar Arası Eğitim Araştırmaları Kongresi, Ordu Üniversitesi.

Erdem, B. (2013). *Müzik Öğretmeni Adaylarının Bireysel Çalgı Eğitimine Dönük Motivasyon Düzeylerinin Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Müzik Bilimleri Ana Sanat Dalı. Erzurum.

Eren, M. (2015). Zihin Alışkanlıkları Temelli Öğrenme-Öğretme Yaklaşımı. (Editör: Doç. Dr. Gülay Ekici) *Etkinlik Örnekleriyle Güncel Öğrenme-Öğretme Yaklaşımları-III*. Ankara: Pegem Akademi, 485-507.

Eroğlu, D., Tanişli, D. (2015) Windows on Students' Algebra : Describing Their Habits of Mind. *CERME 9 - Ninth Congress of the European Society for Research in Mathematics Education, Charles University in Prague, Faculty of Education; ERME*, Prague, Czech Republic. pp.496-497.

Gündoğdu, H.M. (2018). Bağlantı Kurma. (Editör: Alim Kaya). *Eğitim Psikolojisi* (11. Baskı). Ankara: Pegem Akademi 301-305.

Karabulut, G. (2009). *Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı 1. Ve 3. Sınıf Öğrencilerinin Piyano Dersine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Müzik Öğretmenliği Bilim Dalı, Ankara.

Karasar, N. (2006). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (16.Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kline, R.B. (2005). *Principles and Practice of Structural Equation Modelling*. New York, NY: Guilford.

Kolbaşı, G. (Tarih Bilinmiyor). Müzik Öğretmenliği 1. Sınıf Öğrencilerinin Bireysel Çalgılarına Çalışma Alışkanlıklarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *AKÜ AMADER / SAYI 9* 27-41.

Korkmaz, S. (2015). *Problem Çözmede Matematiksel Zihin Alışkanlıklarının Matematik Öğretmenleri ve Sekizinci Sınıf Öğrencileri Bağlamında İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı Matematik Öğretmenliği Bilim Dalı, Bolu.

Korkmaz,S., DüNDAR, S., Yaman, H. (2016). Problem Çözmede Zihnin Matematiksel Alışkanlıkları. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*. Vol.7 No.1, 35-61.

Körükçü, E. (2015). *Zenginleştirilmiş Öğrenme Ortamında Ortaokul Öğrencilerinin Matematiksel Zihin Alışkanlıklarının Gelişiminin İncelenmesi*. Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı İlköğretim Matematik Öğretmenliği Bilim Dalı, İstanbul.

Köse, N.Y., Tanışlı, D. (2014). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Geometrideki Zihinsel Alışkanlıkları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri* 14(3), 1203-1230.

Kurtaslan, Z., Apaydın,İ.A., (2016) Antik Yunan Ahlaki Müzik Teorileri Ethos ve Katharsis. (Editör: Hasan Hüseyin Bircan, Bülent Dilmaç) *Değerler Bilançosu, Beyaz Kitap*. Konya: Çizgi Kitabevi, 329-340.

Kurtaslan, Z., Okay, H.H., Dönmez, E.C., Küçükdoğan, İ. (2015). *Orchestra Course Outcomes in Terms of Values Education*. Jun 25-26, 2015, 17 (6) Part XX. Paris, France.

Kurtuldu, M.K., Ayaydın, A. (2010). Güzel Sanatlar Bölümü Öğrencilerinin Mesleki Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. Sayı: 28, Sayfa: 111-118.

Konakçı, N. (2010). *Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Bireysel Çalgı Eğitimi Dersine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı, Müzik Eğitimi Bilim Dalı, İstanbul.

Levasseur, K., Couco, A., (2003) *Mathematical Habits of Minds*. (Editör: Harold Schoen). *Teaching Mathematics through Problem Solving Grades 6-12*. Reston: National Council of Teachers of Mathematics, 27-38.

Onuk, Ö. (2007). *Müzik Öğretmenliği Lisans Programı Öğrencilerinin Öğretmenliğe Güdülenmeleri ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişki*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı, Müzik Eğitimi Bilim Dalı, Ankara.

Özay, S. (2013). *Müzik Öğretmeni Yetiştirme Sürecinde Çalgı Eğitiminin Sorunları (Gazi Üniversitesi Örneği)*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı, Müzik Öğretmenliği Bilim Dalı, Ankara.

Özdamar, K. (2004). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi (çok değişkenli analizler)*. Eskişehir: Kaan.

Özmenteş, S. (2008). Çalgı Eğitiminde Özdüzenlemeli Öğrenme Taktikleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 9(16), 157-175.

Özmenteş, S. (2012). Relationships Between Daily Practice Time, Attributions and Performance Level in Instrument Education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 3141-3145.

Özmenteş, S. (2013). Çalgı Eğitimi Alan Lisans Öğrencilerinin Kullandıkları Çalışma Taktikleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 26(2), 439-453.

Özmenteş, S. (2013) Çalgı Eğitiminde Öğrenci Motivasyonu Ve Performans. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi Journal of Research in Education and Teaching*. Cilt:2 Sayı:2, 320-331.

Say, A. (2008). *Müzik Nedir, Nasıl Bir Sanattır?* Ankara: Evrensel Basım Yayın.

Say, A. (2010). *Müzik Ansiklopedisi*. (2. Basım). Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları

Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., (2003). Evaluating the Fit of Structural Equation Models: Tests of Significance and Descriptive Goodness-of-Fit Measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74.

Selanik, C. (1996). *Müzik Sanatının Tarihsel Serüveni*, Ankara: Doruk Yayıncılık.

Şentürk, G.C., Kapçak, Ş., Işıksungur, B, K. (2018). Müzik Öğretmeni Adaylarının Bireysel Çalgı Çalışma Alışkanlıklarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi (YYU Journal of Education Faculty)*, 15(1):1232-1255.

Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2001). *Using Multivariate Statistics* (5th Ed.) USA: Pearson.

Tıraşoğlu, N.B. (2013). *Matematik Öğretmen Adaylarının Matematiksel Muhakeme Bağlamında Matematiksel Zihin Alışkanlıklarının Belirlenmesi*.

Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı Matematik Öğretmenliği Bilim Dalı, Ankara.

Topalak, Ş. (2013). Güzel Sanatlar Lisesi Çalgı Eğitimi/Öğretiminde Karşılaşılan Sorunların İncelenmesi. *Sanat Eğitimi Dergisi* Cilt 1, Sayı 2, 114-129.

Uçan, A. (2005). *Müzik Eğitimi*. (3.Basım). Ankara: Evrensel Müzikevi.

Winner, E. & Heatland, L. & Veenema, S. & Sheridan, K. & Palmer, P. (2006). Studio Thinking: How Visual Arts Teaching Can Promote Disciplined Habits of Mind. *New Direction in Aesthetics, Creativity and the Arts* 189-205.

Yalçınkaya, B., Eldemir, A.C., Sönmezöz, F. (2014) Müzik Öğretmeni Adaylarının Bireysel Çalgı Dersine Yönelik Tutumlarının Değerlendirilmesi. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 9/2 Winter p. 1583-1595.

Yılmaz, V. ve Çelik, H. E. (2009). *LISREL İle Yapısal Eşitlik Modellemesi-1*. Ankara: Pegem Akademi

## EKLER

## EK 1. Deneme Formu

	KESİNLİKLE KATILMIYORUM	KATILMIYORUM	ORTA DERECEDE KATILYORUM	KATILYORUM	TAMAMEN KATILYORUM
1. Enstrümanı öğrenmede ısrarcı davranan birisiyimdir.					
2. Eser/etüt kolay da olsa yapamayacağımı düşünerek çalışmayı bırakırım.					
3. İlk bakışta eser/etüt zor dahi gözüксе, çalışmaktan asla vazgeçmem.					
4. Eser/etüdü ilk çalışımda başarısız olursam, daha iyi çalabilmek için çalışmaya devam ederim.					
5. Eser/etütteki zorlukları yenmek için başka hazırlayıcı çalışmalar yapmaktan sıkılırım.					
6. Eser/etüdün sonunda yaşayacağım başarıma hissini düşünerek kendimi motive ederim.					
7. Enstrümanı nasıl çalışacağım konusunda herhangi bir fikrim yoktur.					
8. Bir eseri/etüdü çalmaya başlamadan önce tonuna, temposuna, gürlük vb. işaretlerine bakarım.					
9. Eserimi/etüdümü çalışmadan önce kendime yapabileceğim bir hedef belirlerim.					
10. Eserimin ait olduğu döneme ait tarihsel bilgiler edinirim.					
11. Çalışmaya başlamadan önce esere/etüde parmak numarası/nefes yeri yazarım.					
12. Eserin/etüdün bütünü çalabilmek için, ölçü ölçü ilerlerim.					
13. Zorlandığım ölçüler için çeşitli çalışma stratejileri geliştiririm.					
14. Çalışma süremi planlarım.					
15. Planladığım süreden önce mola vermem.					
16. Planladığım süreden önce çalışmamı bitirmem.					
17. Çalışmaya planladığım saatte başlarım.					
18. Enstrümanımla ilgili yeni fikir ve gelişmelere açıgımdır.					
19. En iyi yolun kendi bildiğim yol olduğunu düşünürüm.					
20. Çalgı çalışırken karşılaştığım zorlukları, aşılacak bir engel olarak değerlendirip ilerlemem için bir fırsat olarak görürüm.					
21. Yanlış çalışırsam ikaz edildiğimde yanlışta ısrar etmem ve onları düzeltmek için çabalarım.					
22. Bir eser ve etüdü çalışırken karşılaştığım problemler karşısında kendi çözümlerimi üretebilirim.					
23. Bir eserin/etüdün bana ne öğrettiğini düşünürüm.					
24. Bir etüt/eser sonunda neleri öğrenemediğimi düşünürüm.					
25. Eser/etüt sonunda eksik kalan bilgilerimi nasıl tamamlayabileceğimi düşünürüm.					
26. Başarılı olduğum etüt ve eserde nasıl çalıştığımı, diğer çalışmalarım da uygulayabilmek için aklımda tutarım.					
27. Etüt/eser çalışırken beni başarısızlığa götüren nedenleri düşünürüm.					
28. Çalgımı çalışırken başarılı olmak için en doğru şekilde çalışmaya çabalarım.					
29. Her zaman entonasyonumun temiz olmasına özen gösteririm.					
30. Tekniğimin doğru olmasına dikkat ederim.					
31. Enstrümanımdan iyi bir ton çıkarmaya özen gösteririm.					
32. Enstrümanıma baştan savma çalışmam.					
33. Eser/etüdümü çalışmadan önce ses kayıtlarını dinlerim.					
34. Eser veya etüdümü çalışmadan önce görüntülü kayıtlarını/videolarını izlerim.					
35. Teknik bir davranışı doğru algılayabilmek için sanatçıların sahnedeki performanslarına dikkat ederim.					
36. Öğretmenimin çalışımı dikkatle gözlemleyip, taklit ederim.					
37. Enstrümanla ilgili önceki bilgilerimi yeni durumlara aktaramam.					
38. Deneyimlerimden yararlanarak öğretmen yardımı olmaksızın tek başıma eser ve etüt çalışabilirim.					
39. Geçmiş deneyimlerimi yeni aldığım eser veya etütlere aktarabilirim.					
40. Çalıştığım etüt ve eserleri başkalarına çalabilirim.					
41. Çalgı derslerinde edindiğim becerileri, orkestra ve oda müziği çalışmalarına aktarabilirim.					

## EK 2. Çalgı Eğitimi Zihin Alışkanlıkları Nihai Ölçek Formu

	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Orta Derecede Katılmıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	Eski Madde No
1. Enstrümanı öğrenmede ısrarcı davranan birisiyimdir.						1
2. Eser/etüt kolay da olsa yapamayacağımı düşünerek çalışmayı bırakırım.						2
3. İlk bakışta eser/etüt zor dahi gözükse, çalışmaktan asla vazgeçmem.						3
4. Eser/etüdü ilk çalışımda başarısız olursam, daha iyi çalabilmek için çalışmaya devam ederim.						4
5. Eser/etütteki zorlukları yenmek için başka hazırlayıcı çalışmalar yapmaktan sıkılırım.						5
6. Eser/etüdün sonunda yaşayacağım başarıma hissini düşünerek kendimi motive ederim.						6
7. Eserimin ait olduğu döneme ait tarihsel bilgiler edinirim.						10
8. Çalışmaya başlamadan önce esere/etüde parmak numarası/nefes yeri yazarım.						11
9. Eserin/etüdün bütününe çalabilmek için, ölçü ölçü ilerlerim.						12
10. Zorlandığım ölçüler için çeşitli çalışma stratejileri geliştiririm.						13
11. Çalışma süremi planlarım.						14
12. Planladığım süreden önce mola vermem.						15
13. Planladığım süreden önce çalışmamı bitirmem.						16
14. Çalışmaya planladığım saatte başlarım.						17
15. Bir eserin/etüdün bana ne öğrettiğini düşünürüm.						23
16. Bir etüt/eser sonunda neleri öğrenemediğimi düşünürüm.						24
17. Eser/etüt sonunda eksik kalan bilgilerimi nasıl tamamlayabileceğimi düşünürüm.						25
18. Her zaman entonasyonumun temiz olmasına özen gösteririm.						29
19. Tekniğimin doğru olmasına dikkat ederim.						30
20. Enstrümanımdan iyi bir ton çıkarmaya özen gösteririm.						31
21. Eser/etüdümü çalışmadan önce ses kayıtlarını dinlerim.						33
22. Eser veya etüdümü çalışmadan önce görüntülü kayıtlarını/videolarını izlerim.						34
23. Teknik bir davranışı doğru algılayabilmek için sanatçıların sahnedeki performanslarına dikkat ederim.						35
24. Deneyimlerimden yararlanarak öğretmen yardımı olmaksızın tek başıma eser ve etüt çalışabilirim.						38
25. Geçmiş deneyimlerimi yeni aldığım eser veya etütlere aktarabilirim.						39
26. Çalıştığım etüt ve eserleri başkalarına çalabilirim.						40
27. Çalgı derslerinde edindiğim becerileri, orkestra ve oda müziği çalışmalarına aktarabilirim.						41

### EK 3. Birinci Ve İkinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizlerinden Elde Edilen T Değerleri ve Hata Varyansları

	Birinci Düzey DFA		İkinci Düzey DFA	
	t değeri	Hata varyansı	t değeri	Hata varyansı
M1	12.47	0.58	-	0.58
M2	7.75	0.95	7.29	0.95
M3	13.47	0.40	11.37	0.40
M4	11.23	0.58	9.96	0.58
M5	5.68	1.11	5.49	1.11
M6	10.26	0.74	9.27	0.74
M7	4.25	1.25	-	1.25
M8	8.63	0.94	-	0.94
M9	12.64	0.48	8.03	0.47
M10	13.14	0.39	8.08	0.40
M11	9.46	3.22	3.93	3.24
M12	11.05	0.77	4.03	0.76
M13	14.03	0.36	4.11	0.35
M14	8.43	0.78	3.83	0.79
M15	12.27	0.47	-	0.47
M16	13.98	0.38	11.56	0.37
M17	12.79	0.42	10.78	0.43
M18	12.50	0.45	-	0.45
M19	13.34	0.36	11.28	0.36
M20	13.65	0.30	11.43	0.30
M21	12.83	0.50	-	0.50
M22	13.47	0.45	11.33	0.44
M23	12.54	0.50	10.85	0.50
M24	8.86	0.73	-	0.73
M25	13.91	0.30	8.48	0.31
M26	11.10	0.58	7.81	0.56
M27	11.37	0.54	7.88	0.53

(-) işaretleri ilgili faktördeki referans maddedir.

## Özgeçmiş

Adı Soyadı	Ender Can DÖNMEZ			
Doğum Yeri	ANKARA			
Doğum Tarihi:	1984			
Öğrenim Durumu	YÜKSEK LİSANS			
Derece	Okulun Adı	Program	Yer	Yıl
İlköğretim	Piyale Paşa İlkokulu		Ankara	
Ortaöğretim	Mehmet Çekiç İlköğretim Okulu		Ankara	
Lise	Tuzluçayır Lisesi		Ankara	1998 2001
Lisans	Cumhuriyet Üniversitesi	Müzik Eğitimi	Sivas	2004 2008
Yüksek Lisans	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi	Müzik Eğitimi	Bolu	2008 2011
İş Deneyimi:	Hacılar İlköğretim Okulu	Müzik Öğretmeni	Kırıkkale	2008 2009
	Kırıkkale Güzel Sanatlar Lisesi	Viyola Öğretmeni	Kırıkkale	2009 2018
Hakkımda bilgi almak için önerebileceğim şahıslar:	Prof. Dr. Ahmet Serkan ECE Prof. Dr. Bige Bediz KINIKLI Prof. Dr. Zafer KURTASLAN			
e-mail	endercandonmez@gmail.com			