

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
MÜZİK ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

**MÜZİK ÖĞRETMENİ ADAYLARININ ÇOKKÜLTÜRLÜ KİŞİLİK,
DEĞERLER, KÜLTÜREL ZEKÂ DÜZEYLERİ VE YEREL
MÜZİKLERE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ**

Sibel ÇELİK
(Doktora Tezi)

İstanbul, 2021

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
MÜZİK ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

**MÜZİK ÖĞRETMENİ ADAYLARININ ÇOKKÜLTÜRLÜ KİŞİLİK,
DEĞERLER, KÜLTÜREL ZEKÂ DÜZEYLERİ VE YEREL
MÜZİKLERE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ**

PRE-SERVICE MUSIC TEACHERS' MULTICULTURAL PERSONALITY, VALUES,
CULTURAL INTELLIGENCE LEVELS
AND INVESTIGATION OF THEIR VIEWS ON LOCAL MUSICS

Sibel ÇELİK
(Doktora Tezi)

Danışman
Doç. Dr. Tülün MALKOÇ

İstanbul, 2021

**Tüm kullanım hakları
M.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne aittir.
© 2021**

ONAY

Sibel ÇELİK tarafından hazırlanan “Müzik Öğretmeni Adaylarının Çokkültürlü Kişilik, Değerler, Kültürel Zekâ Düzeyleri ve Yerel Müziklere İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi” konulu bu çalışma, 30/06/2021 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda aşağıdaki jüri üyeleri tarafından başarılı bulunmuş ve Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Adı Soyadı

İmza

TEZ DANIŞMANI Doç. Dr. Tülün MALKOÇ

JÜRİ ÜYESİ Prof. Dr. Mustafa USLU

JÜRİ ÜYESİ Doç. Dr. Hakan BAĞCI

JÜRİ ÜYESİ Prof. Dr. Ayhan HELVACI

JÜRİ ÜYESİ Prof. Dr. Ayşe Sena GÜRŞEN
OTACIOĞLU

ETİK BEYANI

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü Lisansüstü Tez Yazım Kılavuzuna uygun olarak hazırladığım çalışmamda;

- Sunduğum bilgileri, dokümanları ve verileri akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Çalışmamda yararlandığım eserlerin tamamına atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Elde ettiğim verilerde ve sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı bildirir, aksi bir durumda aleyhimde doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

30/06/2021

Sibel ÇELİK

ÖZGEÇMİŞ

2017-2021	Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi
2008-2011	Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Folklor ve Müzikoloji ABD
2004-2008	Sakarya Üniversitesi Devlet Konservatuvarı Türk Müziği Bölümü
1999-2004	Bolu Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi

ÖNSÖZ

Kültür, bir milletin en önemli mirasıdır. Sahip olduğumuz değerler kültürün temel taşıdır. Eğitim süreçleri içerisinde öğretmenler, kültür aktarımını birinci derecede gerçekleştiren meslek grubudur. Milli ve manevi değerlerin gelecek nesillere aktararak taşınmasında en büyük sorumluluğun öğretmenlerde olduğu kuşkusuz bir gerçektir. Mardin'in Dargeçit ilçesinde müzik öğretmeni olarak görev yaptığım yıllarda edindiğim tecrübeler öğrencilerimle müziğin öğretimi ve aktarımındaki zorlukların nasıl çözülebileceği hususunu her zaman düşündürmüştü. Oradaki yaşam şartları, kültürel ve sosyolojik yapı çok farklıydı. Bir müzik öğretmeni olarak edindiğim tecrübeler böyle bir konu üzerinde çalışma fikrini ortaya çıkarttı. Tez süresi boyunca sonsuz sabrı ve rehberliğiyle, bana her zaman inanan ve böyle bir çalışmanın ortaya çıkmasında büyük payı olan hocam sayın Doç. Dr. Tülün MALKOÇ'a ne kadar teşekkür etsem azdır. Desteğini her zaman yanımda hissettiğim kıymetli hocam sayın Prof. Dr. Mustafa USLU'ya, böyle bir çalışmanın oluşmasında ve şekillenmesinde önemli katkıları olan, araştırmamın her aşamasında beni cesaretlendiren ve her daim yardımlarını esirgemeyen hocam Doç. Dr. Hakan BAĞCI'ya müteşekkirim. Tez savunma jürisinde bulunan, tezin bu aşamaya gelmesinde görüş, öneri ve yönlendirmeleriyle önemli katkıları olan hocalarım Prof. Dr. Ahmet ŞİRİN, Prof. Dr. Ayhan HELVACI ve Prof. Dr. Ayşe Sena GÜRŞEN OTACIOĞLU'na teşekkür ederim. Destekleri için sayın Prof. Dr. Halil EKŞİ'ye müteşekkirim. Tezimin istatistiksel kısmındaki yardımları ve tüm desteği için sayın Dr. Akif AVCU'ya teşekkür ederim. Veri toplama sürecinde yardımlarını esirgemeyen sayın Dr. Öğr. Üyesi Eren LEHİMLER'e, Dr. Öğr. Üyesi Yusuf Barış UZUN'a, Dr. Öğr. Üyesi Aykut Önder SARIÇİFTÇİ'ye teşekkür ederim. Bu zorlu süreçte yardımlarını ve desteğini hiçbir zaman esirgemeyen değerli arkadaşım Alper Semih SARI'ya, tüm meslektaşlarıma ve öğrencilerime teşekkür ederim. Bugünlere gelmemde üzerimde emeği olan Ailem'e teşekkür ederim...

Sibel ÇELİK
İstanbul, 2021

ÖZET

Kültür bir toplumun tüm değerlerini oluşturan; aktarılabilen, yenilenen, geçmişten günümüze kadar gelen tüm yapıtaşlarıdır. Ülkemiz kültürel çeşitliliği zengin olan bir ülkedir. Araştırmaya Türkiye'nin farklı bölgelerindeki devlet üniversitelerinde öğrenim gören 278 müzik öğretmeni adayı katılmıştır. Bu çalışmanın amacı müzik öğretmeni adaylarının sahip olduğu Çokkültürlü Kişilik, Değerler, Kültürel Zekâ Düzeyleri ve Yerel Müziklere İlişkin Görüşlerinin incelenmesidir. Araştırmada müzik öğretmeni adaylarının çokkültürlü kişilik değerleri ve kültürel zekâ yapılarının; cinsiyet, sınıf, yaş, üniversite, mezun olunan lise türü, ailede müzik ile ilgilenen birisinin olup olmaması, dinlenen müzik türü, çalgı, aile gelir düzeyi, anne ve baba eğitim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin değişkenlere göre, yerel müziklere olan yaklaşımları ve görüşleri ele alınarak farklılık durumları incelenmiştir. Karma araştırma yöntemlerinden yakınsayan paralel desenle yürütülmüştür. Veriler Kişisel Bilgi Formu, Çokkültürlü Kişilik, Değerler ve Kültürel Zekâ Ölçeği ve Yerel Müziklere İlişkin Görüşme Formuyla toplanmıştır. Nicel verilerin analizinde Betimsel analiz, Bağımsız Grup t-testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), Kruskal Wallis-H Testi, Pearson Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır. Nitel verilerin analizi fenomenoloji deseniyle yürütülmüştür. Araştırmanın sonucunda müzik öğretmeni adaylarının değerleri; cinsiyete göre toplumsal değer alt boyutunda kızların lehine, yaşa göre, insan onuru alt boyutu 27 yaş ve üzeri olanlar lehine, üniversiteye göre, kariyer değerleri ve maneviyat alt boyutunda anlamlı şekilde farklılaştığı görülmüştür. Algılanan gelir düzeyine göre yüksek gelir düzeyine sahip bireyler lehine materyalist değerler alt boyutu ve orta ve az gelir düzeyine sahip bireyler lehine romantik değerler alt boyutlarında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Değerler ölçeğinin materyalist değerler alt boyutuna göre, okuma yazma bilmeyen babaya sahip öğrencilerin ve lisans eğitimi almış babalara sahip öğrencilere göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği görülmüştür. Dinlenen müzik türüne göre, maneviyat alt boyutu, ailede müzikle ilgilenen birinin olması değişkenine göre, özgürlük alt boyutu ve çalgıya göre ise yaylı çalgı grubu için gözlenen maneviyat değeri tuşlu çalgılara göre anlamlı bulunmuştur.

Çokkültürlü kişilik yapılarıyla ilgili olarak; cinsiyet değişkeninin, kültürel empati alt boyutu kızların lehine anlamlı ve yüksek olduğu bulunmuştur. Esneklik alt boyutunda 18-21 yaş grubu ile 21-24 yaş grupları arasında anlamlıdır. Duygusal denge alt boyutu müzik öğretmeni adaylarının baba eğitim düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı olduğu

görülmüştür. Tercih edilen müzik türüne göre esneklik alt boyutunda ve ailede müzikle ilgilenenlerin olması da sosyal girişkenlik alt boyutunda anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Kültürel Zekâ Ölçeğinin üstbiliş ve biliş alt boyutuna göre; ailede müzikle uğraşan birilerinin olup olmaması istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Çokkültürlü Kişilik Ölçeği'nin alt boyutları arasındaki ilişkinin pozitif yönlü ve anlamlı olduğu, diğer alt boyut çiftleri arasındaki ilişkileri gösteren korelasyon değerleri ise pozitif yönlü ve istatistiksel olarak ($p<0.01$) düzeyinde anlamlı olduğu görülmüştür. Kültürel Zekâ Ölçeği'nin alt boyutlarının kendi aralarındaki ilişkileri pozitif yönlü ve anlamlı olarak bulunmuştur. Değerler Ölçeğinin Toplumsal Değer alt boyutu ile Kültürel Zekâ Ölçeğinin Üstbiliş ($p<0.01$) ve Biliş ($p<0.05$) alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönlü ilişkisi olduğu görülmüştür. Aynı şekilde Kariyer değerleri alt boyutu ile Kültürel zekanın Üstbiliş ($p<0.01$), Biliş ($p<0.01$) ve Davranış ($p<0.05$) alt boyutları arasında da anlamlı düzeyde ilişkiler belirlemiştir. Değerler ölçeğinin fütüvvet alt boyutu ile kültürel zeka ölçeğinin alt boyutlarının tamamı arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler belirlenmiştir. Araştırmanın nitel kısmında, müzik öğretmeni adaylarının yerel müziklere ilişkin son derece olumlu yaklaşımlarının olduğu toplumsal değerler, kültürel aidiyet, yakınlık, empati, açıklık gibi duyguların ön planda olduğu görülmüştür. Araştırmanın nitel bulgularının nicel bulguları desteklediği görülmüştür. Elde edilen bulgular alanyazın çerçevesinde tartışılarak müzik öğretmeni adaylarına ve araştırmacılara çeşitli öneriler sunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Müzik Öğretmeni Adayları, Müzik Eğitimi, Çokkültürlü Kişilik, Değerler, Kültürel Zekâ, Çokkültürlü Müzik Eğitimi, Yerel Müzikler

ABSTRACT

Culture constitutes all the values of a society; they are all the building blocks that can be transferred, renewed, and come from the past to the present. Turkey is a diverse, rich and culturally diverse country. 278 pre-service music teachers studying at state universities in different regions of Turkey participated in the research. The aim of this study is to examine the pre-service music teachers' multicultural personalities, values, cultural intelligence levels, and investigation of their views on local musics. In the research, multicultural personality, values and cultural intelligence levels of pre-service music teachers; according to the variables related to gender, class, age, university, graduated high school type, whether there is someone interested in music in their family, the type of music listened to, instrument, education level and income level of parent and approaches, views on local music were examined. This study was conducted with a convergent parallel design from mixed research methods. Descriptive analysis, Independent Group t-test, One-Way Analysis of Variance (ANOVA), Kruskal Wallis-H Test, Pearson Correlation Coefficient were used in quantitative data analysis. Phenomenology design was used in qualitative data analysis. Regarding the values of the pre-service music teachers; it has been observed that there is a significant difference in favor of girls in the social value sub-dimension by gender, in favor of those aged 27 and over by age, in the sub-dimension of human dignity, in the sub-dimension of career values and spirituality, according to the university. Significant differences were found in the sub-dimensions of materialistic values in favor of individuals with a high income level and romantic values in favor of individuals with a medium and low income level. According to the materialist values sub-dimension of the values scale, it was observed that students with illiterate fathers and students with undergraduate fathers differed significantly. According to the type of music listened to, the spirituality sub-dimension, the variable of having someone interested in music in the family, the freedom sub-dimension and the spirituality value observed for the string instrument group were found to be significant compared to the keyboard instruments.

Regarding multicultural personality structures; the cultural empathy sub-dimension of the gender variable was found to be significant and high in favor of girls. In the flexibility sub-dimension, it is significant between the 18-21 and the 21-24 age group. Emotional barrier sub-dimension was found to be statistically significant according to the father's education level of the pre-service music teachers. It was seen that there was a significant

difference in the flexibility sub-dimension according to the preferred music genre and in the social initiative sub-dimension, having people interested in music in the family. According to the metacognition and cognition sub-dimensions of the Cultural Intelligence Scale; it was found statistically significant whether there was someone involved in music in the family. It was seen that the relationship between the sub-dimensions of the Multicultural Personality Scale was positive and significant, the correlation values showing the relationships between the other sub-dimension pairs were positive and statistically significant at the $p < 0.01$ level. The relationships among the sub-dimensions of the Cultural Intelligence Scale were found to be positive and significant. It was observed that there was a statistically significant and positive relationship between the Social Value sub-dimension of the Values Scale and the metacognition ($p < 0.01$) and cognition ($p < 0.05$) sub-dimensions of the Cultural Intelligence Scale. Likewise, significant correlations were determined between the areer values sub-dimension and the metacognition ($p < 0.01$), cognition ($p < 0.01$) and behavior ($p < 0.05$) sub-dimensions of Cultural intelligence Scale. Statistically significant relationships were determined between the futuwwa sub-dimension of the values scale and all the sub-dimensions of the cultural intelligence scale. In the qualitative part of the study, it was observed that the pre-service music teachers had extremely positive attitudes towards local music and emotions such as social values, cultural belonging and closeness were at the forefront. It was seen that the qualitative findings of the study supported the quantitative findings. The findings were discussed within the framework of the literature, and various suggestions were presented to pre-service music teachers and researchers.

Keywords: Pre-service Music Teachers, Music Education, Multicultural Personality, Human Values, Cultural Intelligence, Multicultural Music Education, Local Musics

İÇİNDEKİLER

ONAY	i
ETİK BEYANI	ii
ÖZGEÇMİŞ	iii
ÖNSÖZ	iv
ÖZET	v
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER	ix
KISALTMALAR LİSTESİ	xii
TABLolar LİSTESİ	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xvi
BÖLÜM I: GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Amaç	2
1.3. Önem.....	3
1.4. Sınırlılıklar	5
1.5. Sayıtlar.....	5
BÖLÜM II: ALANYAZIN	6
2.1. Kültür.....	6
2.1.1. Kültür ve eğitim	10
2.1.2. Çokkültürlülük	10
2.1.3. Çokkültürlü kişilik ve alt boyutları	11
2.1.3.1. Kültürel empati	13
2.1.3.2. Esneklik	13
2.1.3.3. Sosyal girişkenlik.....	13
2.1.3.4. Açık görüşlülük	13
2.1.3.5. Duygusal denge	14
2.1.4. Çokkültürlü eğitim	14
2.1.5. Çokkültürlü eğitimin boyutları	15
2.1.6. Çokkültürlü müzik eğitimi	16
2.1.7. Kültürlerarası duyarlılık.....	21
2.2. Değerler.....	22

2.2.1. Değerlerin sınıflandırılması	25
2.3. Kültürel Zekâ ve Alt Boyutları	27
2.3.1. Üstbilişsel.....	33
2.3.2. Bilişsel.....	34
2.3.3. Motivasyonel.....	34
2.3.4. Davranışsal.....	35
BÖLÜM III: YÖNTEM	36
3.1. Araştırma Modeli	36
3.2. Nicel Araştırma Aşaması	38
3.2.1. Evren örneklem	38
3.3. Katılımcıların Demografik Özelliklerine Ait Betimleyici İstatistikler	39
3.2.2. Veri toplama araçları.....	42
3.2.2.1. Kişisel bilgi formu	42
3.2.2.2. Çokkültürlü kişilik ölçeği	42
3.2.2.3. Kültürel zekâ ölçeği	43
3.2.2.4. Değerler ölçeği.....	43
3.2.2.5. Nicel verilerin analizi	44
3.3. Nitel Araştırma Aşaması.....	45
3.3.1. Yerel müziklere ilişkin görüşme soruları.....	45
3.3.2. Verilerin toplanması ve analizi	45
BÖLÜM IV: BULGULAR.....	47
4.1. Katılımcıların Çokkültürlü Kişilik Özelliklerine İlişkin Bulgular	47
4.2. Katılımcıların Değerlerine İlişkin Bulgular	59
4.3. Katılımcıların Kültürel Zekâlarına İlişkin Bulgular	76
4.4. ÇKKÖ, DÖ ve KZÖ Ölçeklerinin Her Birisi İçin Alt Boyut Puanları Arasındaki İlişkilere Dair Pearson Korelasyon Katsayıları.....	86
4.5. Yerel Müziklere İlişkin Nitel Bulgular	89
BÖLÜM V: SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	109
5.1. Sonuç ve Tartışma.....	109
5.1.1. Müzik öğretmeni adaylarının çokkültürlü kişiliklerine yönelik ilişkin sonuç ve tartışma.....	109
5.1.2. Müzik öğretmeni adaylarının değerlerine ilişkin sonuç ve tartışma	114

5.1.3. Müzik öğretmeni adaylarının kültürel zekalarına yönelik ilişkin sonuç ve tartışma.....	120
5.1.4. Müzik öğretmeni adaylarının çokkültürlü kişilik, değerler ve kültürel zekâ düzeyleri arasındaki ilişki üzerine sonuç ve tartışma	124
5.2. Nitel Bulgulara İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	127
5.2.1. Müzik öğretmeni adaylarının yerel müziklere ilişkin görüşleri üzerine sonuç ve tartışma.....	127
5.3. Müzik öğretmeni adaylarının yerel müziklere ilişkin görüşlerinin çokkültürlü kişilik, değerler ve kültürel zekâ düzeylerine ilişkin sonuç ve tartışma	129
5.4. Öneriler	131
5.4.1. Araştırmacılara yönelik öneriler	131
5.4.2. Öğretmen adaylarına yönelik öneriler	132
KAYNAKÇA.....	134
EKLER	155
Ek 1. Kişisel Bilgi Formu.....	155
Ek 2. Çokkültürlü Kişilik Ölçeği (ÇKKÖ) Kısa Form-40.....	156
Ek 3. Değerler Ölçeği	157
Ek 4. Kültürel Zekâ Ölçeği.....	158
Ek 5. Ölçek İzinleri.....	159
Ek 6. Yerel Müziklere İlişkin Görüşme Soruları.....	161
Ek 7. Uygulama İzinleri.....	162

KISALTMALAR LİSTESİ

- APA** : Amerika Psikoloji Derneği (American Psychology Association)
- ÇKKÖ** : Çokkkültürlü Kişilik Ölçeği
- DÖ** : Değerler Ölçeği
- KZÖ** : Kültürel Zekâ Ölçeği
- TDK** : Türk Dil Kurumu
- ISME** : Uluslararası Müzik Eğitimi Birliği
- CQ** : Cultural Quotient

TABLolar LİSTESİ

Tablo 2.1.	Çeşitli Kültür Kavramları ve Anlamları	7
Tablo 3.1.	Katılımcıların Demografik Özelliklerini Betimleye Yönelik Yüzde ve Frekans İstatistikleri.....	39
Tablo 3.2.	Katılımcıların Müzik Tercihlerini Betimlemeye Yönelik Hesaplanan Yüzde ve Frekans İstatistikleri.....	41
Tablo 4.1.	Katılımcıların Çokkültürlü Kişiliklerine Ait Ranj, En Düşük Değer, En Yüksek Değer, Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	47
Tablo 4.2.	Katılımcıların ÇKKÖ Alt Boyutları İçin Elde Ettikleri Puanlara Ait Betimleyici İstatistikler	48
Tablo 4.3.	ÇKKÖ Alt Boyut Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan T-Testi Sonuçları	49
Tablo 4.4.	ÇKKÖ Alt Boyut Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları	49
Tablo 4.5.	ÇKKÖ Alt Boyut Puanlarının Öğrenim Görülen Üniversite Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	50
Tablo 4.6.	ÇKKÖ Alt Boyut Puanlarının Öğrenim Görülen Lise Türü Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan T-Testi Testi Sonuçları	51
Tablo 4.7.	ÇKKÖ Alt Boyut Puanlarının Öğrenim Görülen Sınıf Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Anova Testi Sonuçları	52
Tablo 4.8.	ÇKKÖ Alt Boyut Puanlarının Algılanan Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Anova Testi Sonuçları	53
Tablo 4.9.	ÇKKÖ Alt Boyut Puanlarının Annenin Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	54
Tablo 4.10.	ÇKKÖ Alt Boyut Puanlarının Babanın Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	55
Tablo 4.11.	ÇKKÖ Alt Boyut Puanlarının Dinlenen Müzik Türü Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları	56
Tablo 4.12.	ÇKKÖ Alt Boyut Puanlarının Ailede Müzikle İlgilenen Birisinin Olması Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Gruplar t-testi Sonuçları.....	57
Tablo 4.13.	ÇKKÖ Alt Boyut Puanlarının Çalgı Türü Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları	58

Tablo 4.14.	Katılımcıların Önem Atfettikleri Özelliklere Ait Ranj, En Düşük Değer, En Yüksek Değer, Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	59
Tablo 4.15.	Katılımcıların DÖ Alt Boyutları İçin Elde Ettikleri Puanlara Ait Betimleyici İstatistikler	60
Tablo 4.16.	DÖ Alt Boyut Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup T-Testi Sonuçları	61
Tablo 4.17.	DÖ Alt Boyut Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları	62
Tablo 4.18.	DÖ Alt Boyut Puanlarının Öğrenim Görülen Üniversite Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	63
Tablo 4.19.	DÖ Alt Boyut Puanlarının Öğrenim Görülen Lise Türü Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan T-Testi Sonuçları	65
Tablo 4.20.	DÖ Alt Boyut Puanlarının Öğrenim Görülen Sınıf Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları	66
Tablo 4.21.	DÖ Alt Boyut Puanlarının Algılanan Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Sonuçları	67
Tablo 4.22.	DÖ Alt Boyut Puanlarının Algılanan Annenin Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis Sonuçları	68
Tablo 4.23.	DÖ Alt Boyut Puanlarının Algılanan Babanın Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis Sonuçları	70
Tablo 4.24.	DÖ Alt Boyut Puanlarının Dinlenen Müzik Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis Sonuçları	71
Tablo 4.25.	DÖ Alt Boyut Puanlarının Ailede Müzikle İlgilenen Birisinin Olması Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Gruplar t-testi Sonuçları.....	73
Tablo 4.26.	DÖ Alt Boyut Puanlarının Çalgı Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis Sonuçları.....	74
Tablo 4.27.	Katılımcıların Kültürel Zekâlarına Ait Ranj, En Düşük Değer, En Yüksek Değer, Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	76
Tablo 4.28.	Katılımcıların KZÖ Alt Boyutları İçin Elde Ettikleri Puanlara Ait Betimleyici İstatistikler	77
Tablo 4.29.	KZÖ Alt Boyut Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan t-testi Sonuçları	77
Tablo 4.30.	KZÖ Alt Boyut Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis Sonuçları.....	78

Tablo 4.31.	KZÖ Alt Boyut Puanlarının Öğrenim Görülen Üniversite Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis Sonuçları.....	79
Tablo 4.32.	KZÖ Alt Boyut Puanlarının Öğrenim Görülen Lise Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan T-Testi Sonuçları	80
Tablo 4.33.	KZÖ Alt Boyut Puanlarının Öğrenim Görülen Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Anova Sonuçları	80
Tablo 4.34.	KZÖ Alt Boyut Puanlarının Algılanan Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Sonuçları	81
Tablo 4.35.	KZÖ Alt Boyut Puanlarının Annenin Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları	82
Tablo 4.36.	KZÖ Alt Boyut Puanlarının Babanın Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları	83
Tablo 4.37.	KZÖ Alt Boyut Puanlarının Dinlenen Müzik Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları	84
Tablo 4.38.	KZÖ Alt Boyut Puanlarının Ailede Müzikle İlgilenen Birisinin Olması Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Gruplar t-testi Sonuçları.....	84
Tablo 4.39.	KZÖ Alt Boyut Puanlarının Çalgı Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları	85
Tablo 4.40.	ÇKKÖ Alt Boyutları Arasında Hesaplanan Pearson Korelasyon Katsayıları.....	86
Tablo 4.41.	DÖ Alt Boyutları Arasında Hesaplanan Pearson Korelasyon Katsayıları...	87
Tablo 4.42.	KZÖ Alt Boyutları Arasında Hesaplanan Pearson Korelasyon Katsayıları	86
Tablo 4.43.	DÖ ve KZÖ Alt Boyutları Arasında Hesaplanan Pearson Korelasyon Katsayıları.....	87
Tablo 4.44.	DÖ ve ÇKKÖ Alt Boyutları Arasında Hesaplanan Pearson Korelasyon Katsayıları.....	88
Tablo 4.45.	ÇKKÖ ve KZÖ Alt Boyutları Arasında Hesaplanan Pearson Korelasyon Katsayıları.....	88

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1. Kültüre İlişkin Buzdağı Benzetmesi.....	8
Şekil 2.2. Kültürün Unsurları	8
Şekil 2.3. Çokkültürlü Eğitimin Boyutları.....	16
Şekil 2.4. Kültürlerarası Hassasiyetin Gelişimsel Modeli.....	21
Şekil 2.5. Hofstede Modelinde Kültürün Katmanları ve Değerler	24
Şekil 2.6. Schwartz Değer Sınıflandırması.....	25
Şekil 2.7. Kültürel Zekanın Oluşumu-Bileşeni	31
Şekil 2.8. Kültürel Zekanın Gelişimi.....	32
Şekil 2.9. Dört faktörlü Kültürel Zekâ Modeli	33
Şekil 3.1. Yakınsayan Paralel Karma Yöntem Deseni	37
Şekil 3.2. Veri Toplama Prosedürü ve Zaman Çizelgesi.....	38
Şekil 4.1. Yerel Müzikler ile Hissedilen Duygular	99

BÖLÜM I: GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Bu araştırmada müzik öğretmeni adaylarının çokkültürlü kişilik özellikleri değerler ve kültürel zekâ düzeylerinin incelenmesi ve saptanmasını amaçlamaktadır. Bununla birlikte çokkültürlü yapının Türkiye'deki bölgelere göre değişkenlik gösteren müzikal biçimlere olan beğenilerinin; değerler, çokkültürlü kişilik ve kültürel zekâ düzeyleri bağlamında ilişkisel durumu araştırılacaktır. İki farklı probleme cevap aranmaktadır: Müzik Öğretmeni adaylarının Çokkültürlü Kişilik, Değerler ve Kültürel Zekâ düzeylerinin hangi düzeyde olduğu, ikincil problem olarak müzik öğretmeni adaylarının Yerel Müziklere İlişkin Görüşleridir.

Araştırma Alt Problemleri

1. Müzik öğretmeni adaylarının Çokkültürlü Kişilik düzeylerine ilişkin amaçlar
 - 1.1. Müzik öğretmeni adaylarının Çokkültürlü Kişilikleri ne düzeydedir?
 - 1.2. Müzik öğretmeni adaylarının Çokkültürlü Kişilikleri; cinsiyet, sınıf, yaş, üniversite, mezun olunan lise türü, ailede müzik ile ilgilenen birisinin olup olmaması, dinlenen müzik türü, çalgı, aile gelir düzeyi, anne eğitim durumu ve baba eğitim durumuna göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?
2. Müzik öğretmeni adaylarının Değerlerine ilişkin amaçlar
 - 2.1. Müzik öğretmeni adaylarının Değerleri ne düzeydedir?
 - 2.2. Müzik öğretmeni adaylarının Değerleri; cinsiyet, sınıf, yaş, üniversite, mezun olunan lise türü, ailede müzik ile ilgilenen birisinin olup olmaması, dinlenen müzik türü, çalgı, aile gelir düzeyi, anne eğitim durumu ve baba eğitim durumuna göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?
3. Müzik öğretmeni adaylarının Kültürel Zekâ düzeylerine ilişkin amaçlar
 - 3.1. Müzik öğretmeni adaylarının öğrencilerinin Kültürel Zekâları ne düzeydedir?
 - 3.2. Müzik öğretmeni adaylarının Kültürel Zekâları; cinsiyet, sınıf, yaş, üniversite, mezun olunan lise türü, ailede müzik ile ilgilenen birisinin olup

olmaması, dinlenen müzik türü, çalgı, aile gelir düzeyi, anne eğitim durumu ve baba eğitim durumuna göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?

4. Müzik öğretmeni adaylarının Çokkültürlü Kişilik Düzeyleri, Değerleri ve Kültürel Zekâ Düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
5. Müzik öğretmeni adaylarının Yerel Müziklere ilişkin görüşlerine ilişkin amaçlar
 - 5.1. Müzik öğretmeni adaylarının Yerel Müziklere ilişkin görüşleri nasıldır?
 - 5.2. Müzik öğretmeni adaylarının Yerel Müziklere ilişkin görüşleri, Çokkültürlü Kişilik Düzeyleri, Değerler ve Kültürel Zekâlarına göre nasıldır?

1.2. Amaç

Son yıllarda özellikle dünyada ve Türkiye’de çokkültürlülük üzerine çalışmalar belirgin bir şekilde artmıştır. Öğretmenlerin ya da öğretmen adaylarının farklı kültürel ortamlarda, çokkültürlü yapılar içerisinde, mesleklerini etkili ve verimli bir şekilde yapabilmeleri önemli bir husustur. Eğitim boyutunda çokkültürlülük başta öğrenciler olmak üzere, herkesin eşit fırsatlara sahip olması durumunu ifade etmektedir. Yetiştirdiğimiz çevre faktörü kişiliğin ve zekanın oluşmasında önemli bir etkidir. Bu anlamda hem genetik hem de çevresel faktörlerin rol oynadığı bilinmektedir. Çokkültürlü yapıda etkili bir biçimde olabilmek için, eğitim programlarından daha ziyade eğitimcinin tutumu, sahip olduğu inançlar, değerler daha önemlidir. Araştırmada Türkiye’deki müzik öğretmeni adaylarının sahip olduğu Çokkültürlü Kişilik yapıları, Değerleri ve Kültürel Zekâlarının sosyo-demografik değişkenlere göre yerel müziklere olan bakış açılarıyla nasıl bir ilişki içerisinde olduğu incelenmesi amaçlanmıştır. Bununla beraber Değerler Ölçeği, Kültürel Zekâları ve Çokkültürlü Kişilik arasındaki ilişkiler için ilişki modelini uygulamıştır. Son olarak ise Türkiye’deki bölgelere göre değişiklik gösteren yerel müziklere ilişkin görüşme sorularının ölçeklerle uyumlu olacak şekilde uzman görüşleri doğrultusunda hazırlanan açık uçlu sorulardan oluşmaktadır. Yöntem olarak hem nicel hem de nitel araştırma deseni olan karma yöntem izlenmiştir Hem sosyokültürel açıdan hem demografik değişkenler açısından ilişki durumlarına cevap aranmıştır.

Türkiye’deki farklı kültürel özellikleri barındıran bölgeler üzerinden, çeşitli devlet üniversitelerinde öğrenim gören müzik öğretmeni adaylarının “Çokkültürlü Kişilik”

düzeyleri, “Değerler”, “Kültürel Zekâ”, ve Yerel Müziklere İlişkin Görüşleri incelenmesi amaçlanmıştır. Aynı zamanda katılımcıların, sosyo-demografik özellikleriyle olan ilişkisine bakılarak müzik öğretmeni adaylarının çokkültürlü kişilikleri, sahip olduğu değerleri ve kültürel zekaları belirlenmeye çalışılmıştır. Kültürel anlamda yerel müziklere olan yaklaşımları üzerine bakış açıları belirlenmeye çalışılmıştır.

1.3. Önem

Türkiye’de kültürel farklılıklar ve zenginliklere bakıldığında eğitimin farklı değişkenleri ile bölgelere göre dikkat çekmektedir. Çokkültürlü yapı kültürel bir zenginlik olarak ele alındığında; müzik eğitimi açısından eğitimde çeşitlilikler söz konusu olmaktadır. Bu çokkültürlü yapı içerisinde; müzik öğretmeni adaylarının mesleki olarak, çokkültürlü kişilik özellikleri müzik eğitimi için önemlidir. Müzik öğretmeni adaylarının bu bölgesel farklılıklar nezdinde çokkültürlü kişilik yapıları, insani değerleri ve kültürel zekâları önemli rol oynamaktadır Dolayısıyla kişilik özellikleri meslek seçimlerini etkilemektedir. Bu nedenle öğretmen adaylarında kişilik özellikleri önemlidir (Malvern, 1991). Yurt dışında yapılan çalışmalara bakıldığında, buna ilişkin birçok çalışma görülmektedir (Day, 2002; Lasky, 2005). Villagas ve Lucas (2002)’e göre çok kültürlü özelliklere sahip öğretmenlerin sosyal kültürel açıdan bilinçli olması, farklılıklar bir sorun olarak değil, zenginlik olarak görmesi, öğrencilerin bilgiyi yapılandırırken rehberlik etmesi ve öğrencilerin bilişsel, fiziksel ve duyuşsal özellikleri hakkında bilgi sahibi olması gerektiğini belirtmişlerdir. Cogan ve Pederson (2001) yukarıdaki görüşleri destekleyerek öğretmenlerin, sosyal, ekonomik, kültürel, çevresel konularına duyarlı olmaları gerektiğini çevresinde yaşanan sorunların çözümünde aktif rol oynaması gerektiğini ifade etmektedirler. Öğretmenlerin yapmış oldukları davranışlar ve tutumların öğrenciler ve çevresi üzerinde oldukça önemli etkilerinin olduğu söylenebilir. Bu konuda Brown (2007) öğretmenlerin farklı gruplardan gelen öğrencilere yönelik davranışlarının, öğrencilerin akademik başarılarını ve benlik saygılarını etkilediğini belirtmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin, çokkültürlülük bağlamında okullarda en önemli rolü alarak, eğitimin başarısını doğrudan etkileyebilecekleri söylenebilir. Çokkültürlülükte oldukça önemli rollere sahip öğretmenlerin; çokkültürlülükte sadece teorik eğitim almalarının yeterli olmayacağını, uygulamalı eğitimlerle de öğretmenlerin çok kültürlülüğü içselleştirmelerine yardımcı olunması gerektiğini önemle vurgulamışlardır (Teresa ve Piveral, 2004). Diğer yandan, eğitimde değer aktarımı, eğitimin

tüm faaliyetleri içerisinde gelecek nesillere aktarım anlamında büyük bir önem taşımaktadır. Bu nedenle, müzik öğretmeni adaylarının insani değerlerinin, gelecek kuşaklara aktardıkları değerleri, öğrencilerin rol-model almalarındaki etkisi son derece önemlidir. Değerler ve inançlar insanların çevrelerindeki etkileşimle diğer insanlardan öğrenilir ve davranış olarak yansıtılır. Bu süreçte öğretmenler sahip oldukları değerleri, bilinçli veya bilinçsiz olarak öğrencilerine aktarmaktadırlar (Coombs-Richardson ve Tolson, 2005).

Öğretmen davranışları aynı zamanda öğrencilerin davranışlarını belirleyici önemli bir unsurdur. Bu anlamda öğretmenler değerlerin kazandırılmasında önemli bir etkidir (Memiş ve Gedik, 2010). Doğal bir sonuç olarak öğrencilerin, öğretmenlerinden etkilendiği bilinmektedir. Bir rol model olarak öğretmenlerinin değer yargılarından etkilenirler. Değer eğitiminde çok önemli bir etken olarak öğretmenler değerleri kendi rollerinin bir kısmı olarak göstermek istemeseler de, öğrencilerin etkilendiği aşikardır (Halstead ve Taylor, 2000). Eğitimin en önemli başlıca amaçları; topluluklar arasındaki farklılıklara rağmen, anlayış ve hoşgörü olmakla beraber, bu kavramları güçlendirmektir.

Çokkültürlü yapının içerisinde bireylerin sahip oldukları kültürün de en temel ve önemli bir yapı taşı olan değerlerin (Hofstede, 1980) önemi olduğu gibi, kültürel zekanın çokkültürlü ortamlarda uyum gösterebilme, olumlu etkileşimler sağlayabilme ile ilgili önemi büyüktür. Cocodia'ya göre; kültür zekanın iç içe geçmiş, bütünleşmiştir (2014, s.193). Berry ve Ward (2006, s. 69) ise “zekanın kültürel bir ürün olduğunu” ileri sürmektedir. Bu nedenle, yaşadığımız çevrenin ve kültürün etkisiyle, zekanın gelişimsel süreci etkilenmektedir. Bilindiği gibi zekâ hem genetik hem de çevresel faktörlere bağlı olarak etkilenmektedir. Buna bağlı olarak birçok zekâ kuramı ortaya atılmıştır. Son zamanlarda kültürel zekâ kavramı üzerine birçok çalışmanın yapıldığı görülmektedir. Yapılan çalışmalar, kültürel zekanın çokkültürlü ortamlarda bireylerin uyum sağlayabildiği, olumlu tutumlar sergilediği üzerine kısacası çokkültürlü kişilik ve kültürel zekanın birbirini olumlu yönde desteklediğini göstermektedir.

Açıkça belirtilmelidir ki; etik manada öğretmen eğitimi eleştirel düşünme, yansıtma ve eylemin sürekli yani sabit olmayan bir kombinasyonunu gerektirmektedir. Birincil olarak, kişinin problem çözmesi ile ilgili olduğu gibi, başkalarının düşüncelerini, tavsiyelerini içerebilir. Dolayısıyla etik, eşzamanlı olarak kişilerarası ve öznelarası eleştirel, yansıtıcı ve empatik yaklaşımdır (Elliott ve Silverman, 2019, s.10). Bu pencereden bakıldığında;

çokkültürlü yapının içerisinde, Çokkültürlü Kişilik, Değerler, Kültürel Zekâ yapıları ele alınmıştır. Bu anlamda; çalışmanın çıkan sonuçlarının bilinmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu anlamda, bu özelliklere sahip müzik öğretmeni adaylarının yerel müziklere ilişkin görüşleri ele alınarak yaklaşımları üzerinde durulmuş ve bu sorulara cevaplar aranmıştır. Alanyazına önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4. Sınırlılıklar

Bu araştırmada; “Çokkültürlü Kişilik Ölçeği” (ÇKKÖ), “Değerler” (DÖ), “Kültürel Zekâ Ölçeği” (KZÖ), araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu” ve açık uçlu sorulardan oluşan “Yerel Müziklere İlişkin Görüşler”den oluşan veri toplama araçlarının ölçtüğü niteliklerle; 2020-2021 yılında öğrenim gören Türkiye’nin farklı bölgelerindeki devlet üniversitelerinde öğrenim gören müzik öğretmeni adaylarıyla sınırlıdır.

1.5. Sayıtlar

Araştırmanın temel sayıtları şunlardır:

- 1) Araştırma için yerli ve yabancı kaynakların güvenilir, yeterli olduğu,
- 2) Öğrencilerin ölçeklere samimi yanıtlar verdiği,
- 3) Örneklemin evreni temsil edecek nitelikte olduğu,
- 4) Öğrencilerin görüşme sorularına samimi cevaplar verdiği
- 5) Araştırma için elde edilen verilerin gerçeği yansıtacak nitelikte olduğu varsayılmaktadır.

BÖLÜM II: ALANYAZIN

2.1. Kültür

Konuşmalarımızda sık sık kullandığımız kültür sözcüğünün anlamı hangi bağlamda kim tarafından kullanıldığına bağlı bir şekilde değişmektedir (Kartarı, 2006, s.14). Kültür kavramı ilk olarak toprağı, ekin yetiştirmek için saban ve sürgü ile sürmek anlamında daha sonra da Cicero (MÖ 106-43) tarafından felsefe ve eğitim ile ruhun işlenmesi anlamında kullanılmıştır. Kültürün basit bir tanımı ise bir toplumun yaşam biçimidir. Ancak kültür; inanç sistemleri, bilgi, sanat, insanların yaşadığı kurallar, alışkanlıklar ve topluluklardan türetilen yetenekler gibi karmaşıklığı olan bir kavramdır (Göl ve Erkin, 2019).

TDK (2005, s.408-409) sözlüğünde kültür kavramı; tarihsel, toplumsal gelişme süreci içinde yaratılan tüm maddi ve manevi değerler ile bunları yaratmada, sonraki nesillere iletmede kullanılan, insanın doğal ve toplumsal çevresine egemenliğinin ölçüsünü gösteren araçların bütünü, hars olarak tanımlanmaktadır. Kültürle ilgili tanımların çeşitliliği olduğu gibi kültürün taşıdığı özelliklerde de bazı sınıflandırmalar yapılmaktadır.

Kültür genellikle ülkelerdeki veya bölgelerdeki insan grupları tarafından muhafaza edilen istikrarlı iç değerler ve inançlar kümesidir. Bu değerler ve inançlar, insanların dışa dönük davranışları, çevresi üzerindeki gözle görülür etkilerdir (Peterson, 2004, s.17).

Çoğu araştırmada kültür “etnik, dini ve sosyal grupların kuşaktan kuşağa değişmeden aktarıldığı geleneksel inançlar ve değerler” olarak tanımlanır. Yaşam tarzı, kültürel inanç sistemlerinden, davranış kalıplarından, değerlerden ve tutumlardan etkilenir ancak klasik tanımlar kültürü; farklı bir insan grubunu oluşturan edinilmiş, aktarılan, paylaşılan; anlam, duygu ve davranış modeli olarak tanımlar (Ayman ve Korabik, 2010).

Kültürün özü zihnin kolektif programlanmasıdır (Hofstede, 1980, s.25). Başka bir tanımda ise; Hofstede'nin daha sonra belirttiği gibi kültür “bir grubun veya kategorinin üyelerini birbirlerinden ayıran zihnin kolektif programlanmasıdır” (Hofstede, 2001, s.9).

Değişim sürecinin yavaş olmasına rağmen kültürün sürekli değişiyor olması (Moran, Harris ve Moran, 2011; Hofstede, 1980) olguya başka bir karmaşıklık boyutu ekler. Kültür sürekli değişse de kültürün bazı öğelerinin sabit olduğunu hatırlamak önemlidir (Leung ve

vd., 2005, s.374). Dolayısıyla Hall'ın (1976) belirttiği üzere, kültürün olağanüstü bir şekilde karmaşık ve karmaşık olması olağan bir durumdur (s.106).

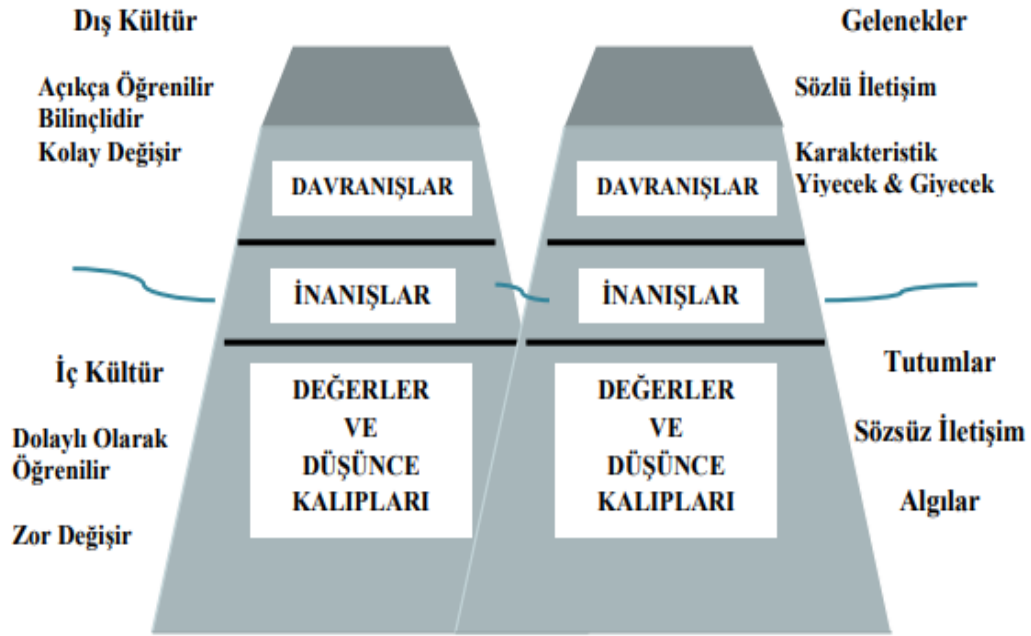
Tablo 2.1. Çeşitli Kültür Kavramları ve Anlamları (Güvenç, 2003, s.99)

Kavramlar Kullanma Alanlarına Göre	Anlamlar		Nitelikler Görevler
	Genel	Özel	
Bilimsel alanda “kültür”	Uygarlık	Çin, Hint, Fransız, Batı ve İslam <i>kültür</i> ya da <i>uygarlığı</i> , gibi.	Tarihsel, bütünsel ve evrimsel.
Beşeri alanda ve günlük dilde “kültür”	Eğitim	Genel, mesleki ve teknik eğitim; tıp hukuk, din, sanat ve fen eğitimi; örgün ve yaygın <i>eğitim</i> ya da <i>öğretim</i> , gibi.	Değerlendirici, eleştirici, geliştirici, öğretici ve yayıcı.
Estetik alanda “kültür”	Sanat	Gotik, Barok, rönesans ve Modern sanat; resim sanatı, müzik sanatı, romantik ve gerçekçi <i>sanat gibi</i> .	Eleştirici, yaratıcı, eğitici, değerlendirici, güzel ya da güzelleştirici, estetik.
Maddi (teknolojik) ve biyolojik alanda “kültür”	Üretim	Avcılık, tarım ve <i>endüstri kültürü</i> , <i>mikrop kültürü</i> , <i>ekin kültürü</i> gibi.	Günlük toplumsal yaşamı destekleyici: üretici, deneyici, çoğaltıcı, yoğaltıcı ve besleyici.

Tablo 2.1’de görüldüğü üzere kültür kelimesi dört farklı alanda ve farklı kavramları açıklamak için kullanılmaktadır. Güvenç (2003, s. 98-100), bilimsel alandaki kültürün uygarlık ya da belli bir toplumun uygarlığı anlamına geldiğini ve kültürü bu anlamda kullananların çoğunlukla filozoflar, eğitimciler, sosyal-beşerî bilimciler ve antropologlar olduğunu ifade etmiştir.

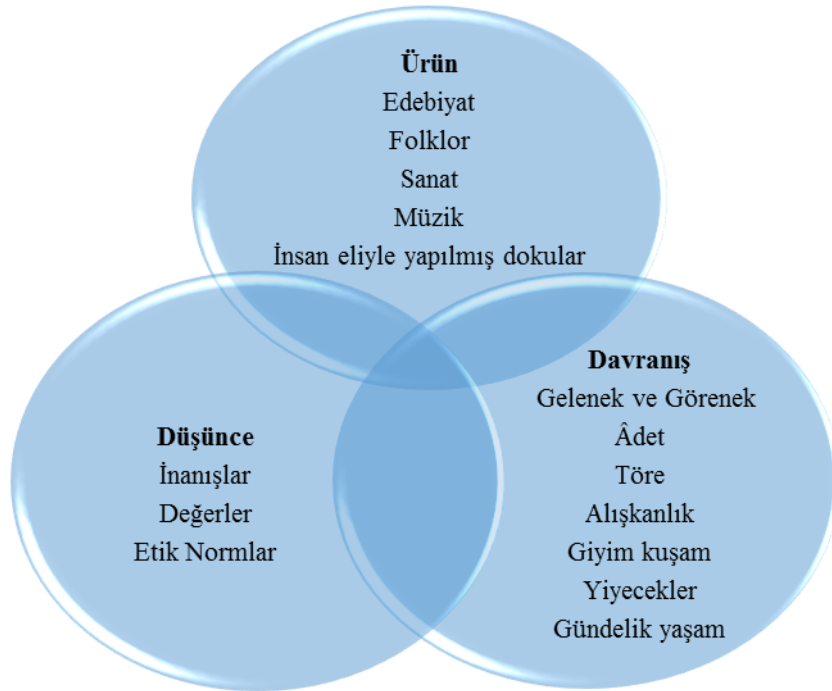
Kültürün tanımı yapılmaya çalışılırken farklı benzetmeler yapılmaktadır. Örneğin Buzdağı modeli, sıklıkla tanımlanan benzetme modelidir. Bu modele göre kültürün görünen kısmı esasen en küçük bölümdür. Kültürün büyük kısmı suyun altında kalan bölümü, bizim bilinçaltımız olarak nitelendirilebilir. Bu kısım iç kültür, dış kültür olarak isimlendirilen, kültürün görünen bölümüne göre daha baskındır (Hall’dan aktaran Weaver, 2000, s.72-73).

Kültürün görünen kısımlarından bazıları edebiyat, tiyatro, müzik, dans, mimaridir.



Şekil 2.1. Kültüre İlişkin Buzdağı Benzetmesi

Herhangi bir kültür içerisinde bireysel davranışın anlaşılabilmesi, değerlerinin bilinmesi ve anlaşılmasıyla doğrudan ilişkilidir (Wells, 1972, s.38). Değerler bu manada çok önemli olmakla beraber, normlar haline gelmesiyle başlamakta ve böylece standartlaşmış kurallar olarak evrilmektedir.



Şekil 2.2. Kültürün Unsurları (Tomalin ve Stempleski, 1993, s.7)

Şekilde görüldüğü üzere Tomalin ve Stempleski (1993) kültür kavramını; ürün, düşünce ve davranış olarak üzere üç bölüme ayırmıştır. Kültürün alt öğeleri olan; edebiyat, folklor, sanat, müzik ve insan eliyle yapılmış dokular olarak görülmektedir.

Kültür aynı zamanda kendimizi tanımlamanın bir yoludur (Samovar, Porter ve Mcdaniel, 2009, s.11) fakat buna rağmen bazıları kültürü kimliği eşitlemek üzerine dikkate almamaktadır (Hofstede, 2001, s.10). Diğer bir deyişle, bireylerin davranışlarını etkileyen temel unsur ve kaynak kültürdür (Moran vd., 2011, s.10; Hofstede, 1980, s.28). Davranışın köklerinin kültürde olduğu gerçeği; Trompenaars (1993, s.24), Hall (1973, s.13), Hall ve Hall (1990, s.xiv) tarafından da doğrulanmaktadır.

Kişiliğin kültürel bağlamı üzerine sosyo-psikolojik araştırmalar mevcut olmakla birlikte günden güne giderek artmaktadır. Geleneksel argümanlar doğrultusunda bilindiği üzere kültürün sosyal etkileşimleri şekillendirdiği, bunun karşılığında benliği ve kişiliğin oluşumunda önemli rol oynadığı yönündedir. Bu görüş Amerika Birleşik Devletleri ve Doğu Asya gibi kültürlerde bireycilik ve kolektivizm gibi zıt sosyal değerlerin kişilikte nasıl ifade edildiğini araştıran kültürlerarası çalışmaları (Draguns, 1979; Matsumoto, Nezlek ve Koopmann, 2007) bilgilendirmeye devam etmektedir. Aynı zamanda antropoloji tarafından geleneksel olarak teşvik edilen kültürel görecelik, evrimsel psikoloji tarafından desteklenen evrensel insan doğasına dair yeni farkındalık ve kişiliğin genelliği için ampirik kanıtlar tarafından sorgulanmıştır.

Örneğin Amerika Birleşik Devletleri ve Doğu Asya gibi kültürlerde bireycilik ve kolektivizm gibi zıt sosyal değerlerin kişilikte nasıl ifade edildiği keşfedilmiştir. Aynı zamanda, antropoloji tarafından geleneksel olarak teşvik edilen kültürel görecelik, evrimsel psikoloji tarafından desteklenen evrensel insan doğasına dair yeni farkındalık ve kişiliğin genelliği için deneysel kanıtlar tarafından sorgulanmıştır (Corr ve Matthews, 2009, s.xxxiv). Tüm insanlar eş zamanlı, ömür boyu süren kültürleşme ve bireyselleşme süreçlerinin ürünleridir. Böylece kültürlerinin birikmiş deneyimlerini özümserler ve benzersiz kişiliklerini geliştirirler. Kültür ve kişilik arasındaki ilişki birbirlerinden ayrılmaz bir bütündür. Yine de kültür ve kişiliğin nasıl etkileşim kurduğu hakkında nispeten az şey bilinmektedir.

2.1.1. Kültür ve eğitim

Kültürel bir araç olarak eğitim, öğrencilerin ahlak bilincini geliştirmede önemli bir role sahiptir. Psikologlar tüm bireylerin biyolojik, psikolojik, sosyal ve kültürel ortamlar gibi karmaşık ekolojik bağlamlardan etkilendiğine inanmaktadır (Berns, 2013). Kültür çevrenin bir parçasıysa ve tüm davranışlar kültür tarafından şekillendiriliyorsa, öğretmenler bir eğitimci olarak kültürel yollarla öğrenilen tüm kalıplara duyarlı olmalıdır. Amaç, öğretmenlerin öğrencilerin geldikleri ve yaşadıkları kültürler tarafından güçlü bir şekilde şekillendirilen düşüncelerini ve davranışlarını anlamalarını sağlamak ve uygun bir kültürel pedagoji kullanarak onlara rehberlik etmek, olumlu şekilde çabalamalarını sağlamaktır (Pedersen, 1997). Dolayısıyla eğitimcinin, tüm kültürlerle duyarlı olması, kültürel çeşitlilik ve farklılıklara önyargıyla yaklaşmaması, uyum içerisinde olması gerekmektedir ki; mesleki açıdan daha verimli olabilmesi için çok önemli bir unsurdur.

2.1.2. Çokkültürlülük

Kültürel mozaik ve çokkültürlülük bugünün gerçekleridir. Modern dünyanın ayrılmaz özellikleri olarak işlev görmekte ve böylece gelecekteki gelişmelerin temel eğilimlerini belirlemektedir. Neredeyse dünyadaki tüm ülkeler etnik, kültürel ve dini zümrelerin bir karışımından oluşan heterojen toplumlara dönüşmektedir (Pettigrew, 1998; Putnam, 2007; Roccas ve Amit, 2011). Hoşgörü, farklı etnik kökenlerden, kültürlerden ve dinlerden insanlar arasındaki iyi ilişkilerin sürdürülmesinde bir mihenk taşı olarak görülmektedir (Shirmer, Weidenstedt ve Reich, 2012).

Çokkültürlülük ABD’de vuku bulan insan hakları hareketinin neticesinde; toplumun düzenini bozmadan çoğunluğu destekleyen ideolojik bir çözüm olarak bilinmektedir (Citrin, Muste ve Wong, 2001, s.247).

Çokkültürlülüğün resmi olarak başta Kanada olmak üzere, ABD ve Avustralya’da uygulamaya konulduğu söylenebilir. Bu ülkelerin ortak özellikleri devamlı göç almaları ve nüfuslarının çoğunluğunun göçmenler tarafından oluşturulmasıdır. Bu kavram Oxford Sözlük’e 1989 yılında girmiştir (Doytcheva, 2005, s.16-36).

Bir diğer görüşe göre ise çokkültürlülük 1960’lı yıllarda, etnik yapılar, azınlıklar ve kadınların hak arayışları ve talepleriyle ortaya çıkmıştır. İnsan hakları hareketlerinin artması

ve bu gruplara ilişkin ırkçılığın, cinsiyetçiliğin farkına varıldığı yönündedir. 1970’lerde de bu farkındalık neticesinde ortaya çıkmıştır. İlk olarak Amerika Birleşik Devletleri ve Kanada’da daha sonra ise Batı Avrupa’da belirmesi çokkültürlülüğü ortaya çıkışının dönüm noktaları sayılmaktadır (Munley, Duncan, McDonnell ve Sauer, 2004, s.253). Dolayısıyla tarihler arasında on yıllık bir sapma olsa da çokkültürlülüğün tüm toplumu etkileyen ve giderek etkisi yaygınlaşan bir öge olması konusunda fikir birliği mevcuttur.

Çokkültürlülük kavramı sosyolojik boyutta çoğu ülkede birçok kültürün varoluşu anlamına gelmektedir. Kültürel farklılıklar diğer kültürel öğelerin çeşitliliğine dayanırken, tek bir kültürün çeşitliliklerinden söz edilemez. Çokkültürlülük “kültürün ırksal, dini veya kültürel grupları içerdiği ve geleneksel davranışlarda, kültürel varsayımlarda ve değerlerde, düşünce kalıplarında ve iletişim tarzlarında ortaya çıktığı” farklı kültürlerin bir arada bulunmasıdır (Chu, 2005, s.1).

“Çokkültürlülük; ırk, etnik yapı, dil, cinsel yönelim, cinsiyet, yaş, engelli olma, sosyal sınıf, dinsel yönelim ve diğer kültürel boyutları içeren çok yönlü bir kavramdır” (Tiedt ve Tiedt, 2005). Çokkültürlülük; yaş, cinsel yönelim, engel durumu, sosyal sınıf, etnik köken, din, dil gibi özelliklerin birlikte sürdürülmesi ve birbirinden farklı kültürlerin varlığının ve değerlerinin bilincinde olmak olarak tanımlanmaktadır (APA, 2002). Bu boyutlardan hareketle çokkültürlülük felsefesinde farklılığın çok geniş bir kapsamda ele alındığı din, dil, etnik köken, mezhep, cinsiyet, yaş, cinsel yönelim ve hatta bu öğelerin dışındaki çok basit düzeydeki yaşam biçimleri olarak ele alındığı görülmektedir.

Özellikle Parekh (2002) çokkültürlülük kavramının herhangi bir etnisiteyle ilgili olmadığını belirtmektedir. Kişilerin hem kendini hem de dünyayı idrak edip anlama ile yaşadıkları alanda, toplumsal bir norm oluşturma sürecinde kullandıkları inançlar ve uygulamalarla ilgili olduğunu belirtmektedir. Bu anlamda çeşitli topluluklar arasında karşılıklı anlayış ve iş birliği yalnızca toplumsal barış ve dünya barışı için değil, aynı zamanda toplumların hayatta kalması için de gereklidir (Agius ve Ambrosewicz, 2003).

2.1.3. Çokkültürlü kişilik ve alt boyutları

Kişilik bir bireyi belirli bir şekilde hareket etmeye yatkın hâle getiren istikrarlı davranış kalıplarını ya da nitelikleri ifade eder. Popüler kullanımda kişilik genellikle sosyal beceriler ve yetkinliklerle ilişkilendirilir. Daha az yüzeysel olsa da psikologlar bunu karakteristik

düşünme, hissetme ve hareket etme modeline atıfta bulunmak için kullanırlar (Millon, Lerner ve Weiner, 2003).

Allport (1961) kişilik kavramını dil içerisindeki en soyut kavramlardan biri olarak nitelendirmiştir. O'nun tanımına göre kişilik; bireyin davranışını ve düşüncesini belirleyen psikofiziksel sistemlerin bireyin içindeki devingen organizasyonlarıdır (Allport, 1961, s.28).

İnsanlar zaman içinde kişiliklerini geliştirdikçe çeşitli kültürel durumlara aktif olarak katılır. Kültürel psikolojik bir bakış açısı, belirli bir kültürdeki farklı kültürlerin ve alt kültürlerin vatandaşlarının, kişilik gelişimi ve işleyişi üzerinde özel, farklı etkilere sahip olduğunu varsaymaktadır (Markus ve Kitayama, 1998, s.66-67). Kişilik kısmen genetik yolla kısmen de kişisel tecrübeler aracılığıyla elde edilir. Her bir bireyin diğer insanlarla paylaşmadığı diğer bölümünü olarak, zihinsel programlamasıdır. Bu nedenle birey için kişilik neyse, kolektivite için de kültür odur yani zihinsel bir programlamadır (Hofstede, 1980b).

Bazı durumlarda bu etkiler benzerlikler üretir bireyler arasında ve diğer durumlarda kişisel özelliklerdeki farklılıklardır. Örneğin Amerika Birleşik Devletleri'nde ve bazı ülkelerde diğer Batılı ülkelerde, insanlar genellikle son derece bireyci büyürler. Kültürlerin özelliklerini telkin etmeye büyük önem veren kültürler bağımsızlık, kendine güven, hırs, kararlılık, saldırganlık, rekabet ve üyelerinde kişisel başarıya ulaşma. Böylece, bu kültürler, genellikle benzer kişiliğe sahip üyeler üretir. Batılı olmayan diğer kültürlerde- örneğin, Afrika, Asya ve Latin Amerika'nın çoğu kolektivisttir.

Çokkültürlü kişilik, kültürlerarası uyum ve etkinlik yönlerini kapsayan kişilik yapısına denmektedir (Ponterotto ve vd., 2007, s.120). Kültürlerarası alana özgü, birlikte çok kültürlü kişilik olarak adlandırılan özellik kümelerine yol açan birkaç kişilik çerçevesi geliştirilmiştir. Bu kavrama genel bir bakışta Ponterotto (2010), terimin ilk olarak azınlıkların ruh sağlığına odaklanan bir kişilik modeli geliştiren Ramirez (1999) tarafından kullanıldığını açıklamaktadır.

En yaygın olarak bilinen çokkültürlü kişilik çerçevesi, örgütsel ve kültürlerarası psikolojiye bağlı olan Çokkültürlü Kişilik Anketidir (Van der Zee ve Van Oudenhoven, 2001). Çokkültürlü kişilik ölçeği başlangıçta uluslararası öğrenciler ve göçmenler gibi

misafirlerin yurtdışında kaldıkları süre boyunca kültürlerarası etkililiğini değerlendirmek için geliştirilmiştir. Bununla birlikte son yirmi yılda, kullanımı farklı popülasyonlara ve bağlamlara yayılmıştır.

2.1.3.1. Kültürel empati

Kültürel empati; farklı kültürel çeşitliliklerden gelen bireyleri anlama ve etkin, doğru bir şekilde empati kurabilme becerisidir. Bireylerin kültürel empati becerilerinin yüksek olması, kendi kültüründen farklılık gösteren bireylerin fikirlerini, duygu, düşünce ve davranışlarını anlayabilme kabiliyetlerinin yüksek olmasıdır (Van der Zee ve Van Oudenhoven, 2000).

2.1.3.2. Esneklik

Kişinin yaşadığı ya da karşılaştığı sorunları çözerek olası yeni durumlara karşı uyum sağlayabilme kabiliyetine esneklik adı verilmektedir. Bu kabiliyete sahip bireyler farklı kültürlerle ait ortamlarda çalıştıkları süre boyunca karşılaştıkları sorunları kolay bir şekilde çözebilmektedirler. Esneklik düzeyi yüksek olan kişiler problemleri kolayca çözebilmekte, düşük olanlar ise problemleri çözme konusunda çözüm yöntemleri ve yolları geliştiremedikleri görülmektedir (Van der Zee ve Van Oudenhoven, 2000).

2.1.3.3. Sosyal girişkenlik

Kişilerin farklı kültürlerdeki veya gruplardaki bireylerle olan iletişim kurabilme kabiliyetine denir. Sosyal girişkenlik kabiliyeti yüksek olan kişilerin, farklı kültürlerden olan bireylerle çok rahat iletişim kurabilmektedirler. Sosyal girişkenlik düzeyi yüksek olan kişiler, dışa dönük bireyler iken bu yetenek seviyeleri düşük olan bireylerin daha içe kapanık oldukları ve sorumluluk alma konusunda isteksiz oldukları sonucuna ulaşılmıştır (Van der Zee ve Van Oudenhoven, 2000).

2.1.3.4. Açık görüşlülük

Açıklık; bir bireyin sahip olduğu kültürden farklı olarak kendi kültürünün dışında olan bireylerin kültürüne karşı önyargısız bir şekilde olabilme kabiliyetidir. Bireylerin açıklık becerisinin yüksek olması, farklı kültürlerin değer ve normlarını daha doğru ve esnek bir şekilde anlamaktadırlar. Bu bağlamda etkili iletişim kurabilmektedirler. Bireylerin açıklık

düzeyi kendi kültüründen farklı olan kültürlere karşı peşin hükümlü tutumları olanlarda düşüktür (Van der Zee ve Van Oudenhoven, 2000).

2.1.3.5. Duygusal denge

Bireylerin kültürel farklılıklardan ötürü yaşanan çatışmalar ve problemlerde, sakin kalabilme becerisi ya da durumuna duygusal denge denilmektedir. Bu durumda kültürel farklılıklardan dolayı oluşan olumsuz durumlarda, bireyin sakin kalabilme becerisinin yüksek olması stres düzeyinin düşük olduğu anlamına gelir (Van der Zee ve Van Oudenhoven, 2000).

2.1.4. Çokkültürlü eğitim

Çokkültürlü eğitim, kültürel çoğulculuğu besleyen demokratik değerlere dayalı bir öğretme ve öğrenme yaklaşımıdır. En kapsamlı şekliyle, eğitimde eşitliği sağlamaya, etnik gruplar hakkında anlayış geliştiren müfredat geliştirmeye ve baskıcı uygulamalarla mücadele etmeye yönelik bir taahhüttür (Bennett, 1990).

Burnett'e (1994) göre çokkültürlü eğitim halihazırda adlandırıldığı gibi, 1960'larda sivil haklar hareketinin bir parçası olarak ortaya çıkmıştır. Gorski (1999) bazı insanların çokkültürlü eğitimin temelini sivil haklar hareketi sırasında ayrımcılığa meydan okuyan Afrikalı Amerikalıların eylemlerine kadar takip ettiğini belirtmektedir. Kadın hakları hareketi 1960'ların sonlarında ve 1970'lerin başlarında başlamıştır. Kadın hakları grupları eğitim, istihdam ve gelir için eşit fırsatlar istemişlerdir. Bu büyüyen grupların ihtiyaçlarını karşılamak için, okullar temel müfredata programları hazırlamıştır. Gorski'ye (1999) göre bu belirteç programları çokkültürlü eğitimin en erken kavramsallaştırmasıdır.

Çokkültürlü eğitimin öncülerinden James Banks, çokkültürlü eğitim teorisini "eğitim eşitliği" fikri üzerine kurmuştur (Banks ve Banks, 1995). Diğer bazı teorisyenlerle birlikte politikalar, eğitim materyalleri, değerlendirme, danışmanlık ve öğretim stilleri dahil ancak bunlarla sınırlı olmamak üzere okulların tüm yönlerini incelemenin önemli olduğunu ifade etmiştir (Banks ve Banks, 1995; Bennett, 1990; Sleeter ve Grant, 1988). 1990'lı yıllarda ve şimdiki dönemde araştırma, sınıf ve çokkültürlü eğitim öğretmeni eğitimi için çokkültürlü eğitim modelleri geliştirmeye odaklanmıştır (Banks, 1992; Nieto, 1992; Volk, 1998).

Çokkültürlü eğitim öğrenciler arasındaki din, dil, ırk, cinsiyet, yaş, sosyal sınıf, ekonomik düzey gibi farklılıkları göz önünde bulundurmaksızın hepsinin eğitimden eşit bir şekilde faydalanmasını sağlayacak bir sistemdir (Banks ve Banks, 2009).

Fırsat eşitliğinin sağlanması çokkültürlü eğitimde esastır. Farklılıkların her ne olursa olsun topluluklar içerisinde hoşgörü ve anlayışı güçlendirme olarak görülmektedir (Gay, 1994).

Çokkültürlü eğitim programlarının kaynağı, çokkültürlü eğitimin geniş bir alana yayılması ve birbiriyle ilişkili birçok değişkenin ele alınış biçiminin farklılaşmasıdır. Eğitim programını, eğitimle ilgili olan her şeyin toplamı olarak diğer bir deyişle eğitim programı/müfredat, içerik, metodoloji/yöntem ve uygulama alanları olarak tanımlamak mümkündür (Sizemore, 1979, s.343).

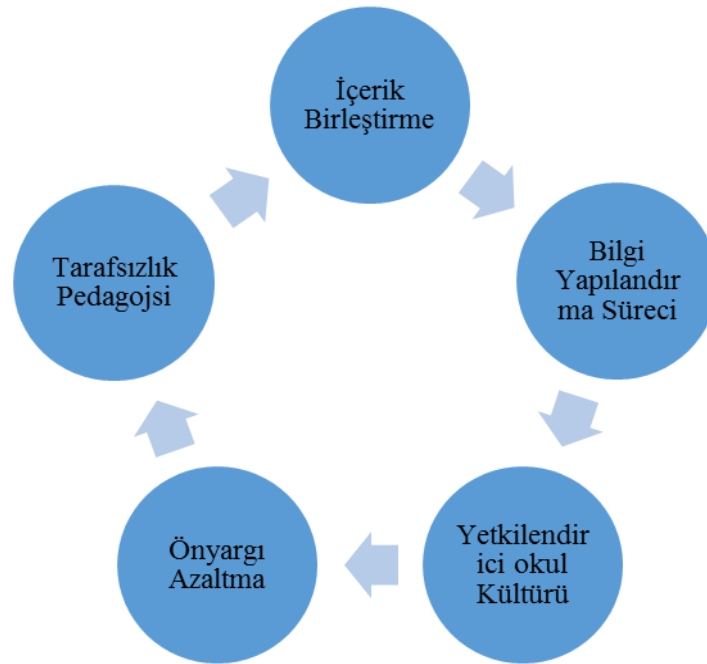
2.1.5. Çokkültürlü eğitimin boyutları

Banks (1995a)'a göre çokkültürlü eğitimin beş boyutu vardır. Bunlar içerik entegrasyonu, bilgi oluşturma süreci, önyargı azaltma, sosyal yapı, eşitlik pedagojisi ve güçlendirici bir okul kültürüdür. İçerik entegrasyonu; öğretmenlerin konu alanlarındaki veya disiplinlerindeki anahtar kavramları, genellemeleri ve sorunları göstermek için çeşitli kültürlerden ve gruplardan örnekleri ve içeriği ne ölçüde kullandığıyla ilgilendirilir. Bilgi oluşturma süreci, öğretmenlerin öğrencilerin bir disiplin içindeki önyargıların, referans çerçevelerinin ve bakış açılarının bilginin içinde inşa edilme yollarını nasıl etkilediğini anlamalarına, araştırmalarına ve belirlemelerine nasıl yardımcı olduğunu açıklar (Banks, 1996).

Önyargı azaltma; öğrencilerin farklı ırk, etnik ve kültürel gruplara karşı olumlu tutumlar geliştirmelerine yardımcı olmak için öğretmenler tarafından kullanılan dersleri ve etkinlikleri tanımlar. Araştırmalar çocukların okula farklı ırk ve etnik gruplara yönelik birçok olumsuz tutum ve yanlış anlamalar ile geldiğini göstermektedir (Phinney ve Rotheram, 1987). Araştırma ayrıca farklı ırksal ve etnik gruplar hakkında içerikteki derslerin, ünitelerin ve öğretim materyallerinin, öğretim durumunda belirli koşullar mevcutsa öğrencilerin daha olumlu gruplar arası tutum geliştirmelerine yardımcı olabileceğini göstermektedir (Banks, 1995b).

Eşitlik pedagojisi, öğretmenlerin öğretimlerini çeşitli ırksal, kültürel ve sosyal sınıf gruplarından öğrencilerin akademik başarısını kolaylaştıracak şekilde değiştirdiklerinde ortaya çıkmaktadır (Banks ve Banks, 1995). Yapılan araştırmalarda; eğitimde rekabetçi olanlardan ziyade işbirlikli öğretim etkinlikleri, stratejileri kullanıldığında Afrikalı Amerikalı ve Meksikalı öğrencilerin akademik başarılarının arttığını göstermektedir (Aronson ve Gonzalez, 1988).

Programın farklı dil ve kültürlerin, farklı modelleri kullanılarak çok boyutlu öğrenme araç ve gereçlerini kapsayacak şekilde yapılması esastır (Uyanık, 2014). Çokkültürlü eğitim programlarının başarısı da programların bu konular üzerine yoğunlaşmasına ve özellikle öğretmen yetiştirme programlarına bu tür yaklaşımların eklenmesine bağlıdır (Henson, 2015).



Şekil 2.3. Çokkültürlü Eğitimin Boyutları (Banks ve vd., 2005)

2.1.6. Çokkültürlü müzik eğitimi

Aristoteles'in "Müziğin karakter oluşumunda büyük bir etkisi vardır, bu nedenle gençlerin eğitimine dahil edilmelidir" sözünden yola çıkarak müzik ve müzik eğitiminin önemini çağlar öncesinden bu yana hayatımızın içerisinde önemli bir yer tuttuğunu, kişilik ve karakter oluşumunda bir araç olduğu şüphesizdir. Yunanlıların müziğin ruhun eğitiminde

rolünü nasıl anladıklarına ilişkin çalışmalar, her şeyden önce iki temel noktaya odaklanma eğilimindedir. İlk olarak Pisagor’la başlayan “müziğin ruhu etkilediği” fikri ele alınmış ve bu konuyla aynı görüşü hem Platon hem de Aristoteles de ilişkilendirerek desteklemiştir. Antik Yunan’ın kültürel mirası, kültür ve felsefe alanları içerisinde büyük bir öneme ve potansiyele sahiptir. Müzik Antik Yunan’da yaşamın ayrılmaz bir ögesi haline gelmiş, bu nedenle Platon “Devlet” adlı eserinde özellikle genç kuşakların eğitiminde müziğin anlam ve önemine vurgu yapmıştır. O’na göre müzik insan ruhuna en derin şekilde nüfuz eder ve bu nedenle de eğitimin en önemli parçası olarak kabul edilmiştir (Popova-Koskarova, 2004, s.18).

Genel olarak eğitimin tanımı eğitilen bireydeki değişiklikleri etkilemeyi hedefleyen amaca yönelik bir başarı olduğu fikrine dayanmaktadır. Müzik eğitiminde elde edilen değişiklikler genellikle müzikal deneyimlere dayanmakta ve göreceli olarak kalıcı davranış değişikliklerine neden olmaktadır. Bu değişikliklerin davranışların hemen arkasında ortaya çıkan potansiyellerde (bilgi, beceri ve duygusal tepkiler) ortaya çıkabileceği ve davranışta hemen veya daha sonra etkili olmaya başlayabileceklerine inanılmaktadır. Müzik eğitimi, müzik öğretimi ve öğrenimi ile ilişkili bir çalışma alanıdır. Psikomotor alan, bilişsel alan ve özellikle müzik beğenileri ve duyarlılığı dahil olmak üzere duygusal alan da olmak üzere öğrenmenin tüm alanlarına değinir. Müzik eğitiminin okul öncesi eğitimden ortaöğretim sonrasına kadar birleştirilmesi çoğu ülkede yaygındır çünkü müziğe katılım, insan kültürü ve davranışının temel bir bileşeni olarak kabul edilir. Müzik, tıpkı dil gibi, bizi insan olarak ayıran bir başarıdır. Amerikalı müzik felsefecisi Elliot, savunduğu felsefesinin iki ana önermesini özetlemektedir. Birincisi, müzik eğitiminin doğasının müziğin doğasına bağlı olmasıdır. İkincisi ise, müzik eğitiminin önemi, müziğin insan yaşamındaki önemine bağlıdır (Elliott, 1995, s.14).

Borisova’ya göre ise müzik eğitimi kişiliğin kapsamlı bir şekilde gelişiminde önemli bir rol oynamasının yanı sıra, estetik eğitimin de önemli bileşenlerinden biridir. Bireyin ruhunun duygusal ve entelektüel alanlarının birliği, bu temelde de felsefi fikirler ve değerler yaratmaktır. Müziğin eğitim potansiyelini uygulamanın etkili bir yolu, özelliklerini, kişilik üzerindeki etki mekanizmalarının müziğinin karakteristiği olan sosyal bilincin tonlama formları olarak kullanmak; algının önceliğini, sanatın anlaşılması ve yorumlanmasında yaratıcı süreç, sanata karşı aktif tutum biçimleridir (Borisov, 2004).

Çokkültürlü müzik eğitimi araştırmalarıyla ilgili en önemli şey çokkültürlü müzik eğitimi hakkında doğru bir tanımlaması olmamasıdır. Maalesef buna ilişkin şimdiye kadar hiçbiri yoktur. Tanım olarak “dünya müziği eğitimi”, “kültür müziği eğitimi” veya “etnik müzik eğitimi” gibi tanımların karışımıyla sonuçlanmıştır. Çokkültürlü müzik eğitiminde Campbell (1992) daha bütüncül ve süreç odaklı bir yaklaşımla ele alarak; yaş, sınıf, cinsiyet ve din, dil etnisite gibi özelliklere göre kategorize etmiş sınıfta veya performans ile deneyimlendiğini ifade edilen bir müzik olarak tanımlamıştır. Diğer araştırmacılar (Quesada ve Volk, 1997) ise çokkültürlü müzik eğitimini dünyanın çeşitli bölgelerinden oluşan müziklerin, müzik eğitiminde kullanılması olarak tanımlamaktadır. Quesada ve Volk’un çokkültürlü müzik eğitimi tanımı bu çalışmanın amaçları için kullanılmıştır. Diğer yandan, çokkültürlü müzik, dünyanın dört bir yanındaki bölgelerden gelen müzikler olarak tanımlanmıştır. Müzik eğitiminde çokkültürlülük son yıllarda önem kazanmıştır. Birçok müzik eğitimcisi çok kültürlü içeriği öğretimlerine dahil eder, birçoğu da neden çok kültürlü bir bakış açısıyla daha fazla öğretmediklerine dair açıklamalar sunar (Teicher, 1997).

Herkes İçin Eğitim Dünya Bildirgesi (UNESCO, 1990) tüm çocukların, gençlerin ve yetişkinlerin yaşamlarına uygun, çevrenin taleplerini ve ihtiyaçlarını karşılayan bir eğitim vermeyi vurgulamaktadır. Bunun yanı sıra Uluslararası 21. Yüzyıl Eğitim Komisyonu Raporu’nda yaşam boyu eğitimin sahip olması gereken dört temel unsur bildirilmiştir. Bunlar; her gün kendi kendine öğrenen bireyi vurgulayan, öğrenmeyi öğrenen, kişisel ve dış unsurları birleştiren bilgidir (UNESCO, 1996).

Çokkültürlülük kavramına hem bir fikir hem de kurumsal olarak çerçeve olarak bakıldığında, ciddi bir şekilde sorgulanmakta olduğu görülmektedir. Birçok ülke sosyal uyumu nasıl geliştireceklerini düşünmektedir; bununla ilgili bir konu etnik kimlikler ve daha geniş toplum arasındaki ilişkidir. Dolayısıyla çokkültürlülük farklı kültürlere ait müziklerde ön plana çıkmaktadır. Çeşitli kültürlerin müziğini öğrenmek, çocukları eğitmek çok çeşitli kültürel normlara, fikirlere ve diğer becerilerin kazanımına ilişkin makul ve güvenli bir yol olarak görülmektedir (Pellegrini, 2010; Parker, 2015, s.21).

Çocukların doğal olarak müziğe ilgisi olduğu bilinmektedir. Bu doğuştan gelen takdir ile müzik sevinci dünyaya yayılabilir. Müzik fikirleri ve kültürel normları aktarır. Dil öğrenmek, dans öğrenmek ve insanları anlamak gibi diğer becerileri farklı müzik türlerini öğrenme yoluyla geliştirmektedir. Çocuklar çokkültürlü müziği dünyanın her yerinden

deneyip sindirirken matematiksel becerilerini geliştirebilirler. Çokkültürlü müzik, çocukların ruh hallerini olumlu yönde etki edebilir, farklı kültürlerden gelen çocuklar arasındaki uyumu ve katılımı teşvik edebilir. En önemlisi dinleme becerilerini güçlendirebilir (Parker, 2005, s.21).

Çokkültürlü müzik eğitiminde okutulmak üzere seçilen müfredatın içeriğinde bölgesel ya da ulusal kültür, etnik köken, din, işlev veya etnik kökene göre seçilir. Müziklere kavramsal bir bakış açısıyla yaklaşılır: Diğer bir deyişle müzikal unsurlar, süreçler, roller ve davranışlarla ilgili kavramlar, müfredatı hazırlayanlar tarafından kullanılır; müzik, orijinal kültürlerinde öğrenilip öğretildikçe öğrenilir ve öğretilir (Elliott, 1989, s.17).

“Özel Konular” başlığı altındaki müfredat belgesinde, “Dünya Müziği” terimi görünmektedir. Bu kavram resmi müfredat belgesinde ilk kez ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda yapılmış olan çalışmaların çoğu, Londra’daki Sanat Konseyi’ne dayanan “Çokkültürlü Bir Toplum İçin Sanat Eğitimi Müzik Çalışma Grubu” (AEMS) tarafından yapılmıştır. 1989 tarihli raporları, müzik eğitimindeki gelişme olarak ele alınmış, müfredat içerisinde çokkültürlü eğitim politikalarının varlığı üzerinde durulmuştur. Bu nedenle çokkültürlülük, anayasal topluma ve kültürel çeşitliliğe açık olan okulda, kültürlerarası iletişim taleplerini aktif olarak karşılayan bir bağlamda ayrımcılığın önlenmesi anlamına gelmektedir (Kalantzis, 1990, s.220; Quadros, 1999, s.5).

Uluslararası Müzik Eğitimi Birliği olarak bilinen ISME’de Dünya Müzik Eğitimi Paneli ile müzik eğitiminin yol gösterici ilkeleri belirlenmiştir (Volk, 1998, s.15). Bu maddeler sırasıyla şöyledir:

- Dünyada birçok farklı ve eşit derecede geçerli olan müzik sistemleri vardır.
- Bütün müzikler kültürel bağlamlarıyla vardır.
- Müzik eğitimi, müziğin içsel olarak çok kültürlü yapısını yansıtmalıdır.
- Amerikan nüfusunun birçok farklı kültürden oluştuğu göz önüne alındığında, müzik eğitimi aynı zamanda Amerikan nüfusunun farklı müziklerini de yansıtmalıdır.
- Orijinallik-otantiklik, çalışılmakta olan kültür içindeki insanlar tarafından belirlenir.

Woodford bu konu üzerindeki temel temaları net bir şekilde belirtmiştir. Öğrencilerin demokratik topluma katılımına sağlayarak, böylece ortak iyi oluşlarına katkı sağlamak için

müzik eğitiminin alınmasını istemektedir (Woodford, 2005, s.x). Woodford ısrarlı bir şekilde John Dewey'in izinden giderek; eleştirel düşüncüyü ahlaki düşüncenin bir türü olarak görmekte ve şöyle iddia etmektedir: "Eğer müzik öğretmenleri ve diğer öğretmenler gerekli eğitim liderliğini demokratik toplum içerisinde sağlarsalardı...ve daha sonra onlar daha iyi öğrenmiş olurlar, halkla nasıl rahat iletişim sağlayabileceklerini böylece öğrenmiş olurlar" (Woodford, 2005, s.xi).

Bazı çalışmalar; müzik öğretmenlerinin daha önce öğrendikleri yaklaşımların dışındaki bir yaklaşımı öğrenmek için motivasyonlarının eksik olmasından bahsetmektedir (Boyer-White, 1988; Gonzo, 1993; Teicher, 1997). Yani birçok öğretmen daha çok bilindiği gibi Klasik Batı Müziği temelli, bu müziğe odaklanan, Avrupa merkezli bir yaklaşımı kullanmayı tercih etmektedir. Dolayısıyla bu, onların en rahat bildikleri ve aktarabildikleri müziktir (Legette, 2003, s.52). Çok müzikli bir müfredatın Afrika, Amerika, Asya, Avrupa ve Karayipler'den bir dizi müzikal gelenek ve stilin gelişiminin anlaşılmasını içerebileceğini öne sürmüştür (AEMS, 1989, s.5; Roese, 2003, s.10). Diğer bir deyişle eğitimdeki yakından uzağa ilkesinden hareketle, kendi kültürlerine ait müziklerin öğrenilmesi ve diğer müziklerin çeşitliliklerinin farkındalığı bireylerde güdülenme bakımından önem arz etmektedir.

1999'da müzik eğitimcileri Tallahassee Housewright Sempozyumu'nda müzik eğitiminin geleceğini tartışmak için bir araya gelerek, sempozyum sonunda yazarlar şunları beyan etmişlerdir:

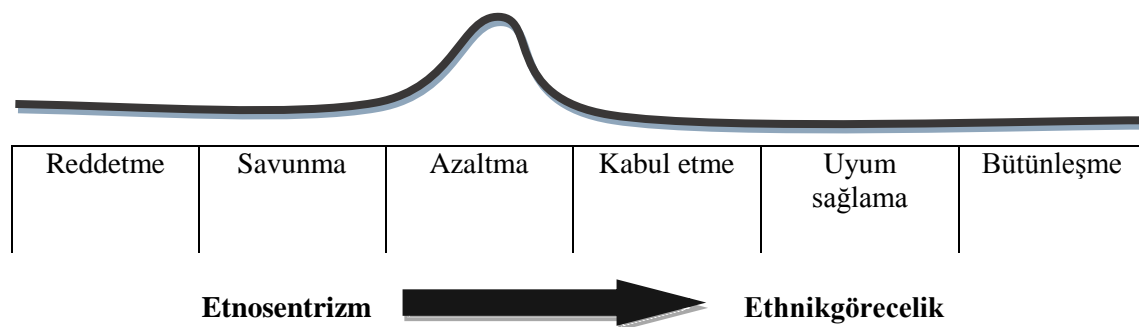
- Yaşı, kültürel mirası, yeteneği, yeri ve mali durumu ne olursa olsun herkes mümkün olan en iyi müzik deneyimlerine tam olarak katılmayı hak eder.
- Tüm müziklerin müfredatta bir yeri vardır. Sadece Batı sanat (klasik müzik) geleneğinin korunması ve yaygınlaştırılması gerekmektedir. Müzik eğitimcilerinin de insanların deneyimledikleri diğer müziklerin farkında olmaları ve bunu sınıf müzik eğitimine entegre edebilmeleri gerekmektedir (Madsen, 2000, s.219).

Dünyanın tüm müziklerinin geçerliliğine ve sahip olduğu topluluğun her bir müziğe verdiği değere saygı duyar. ISME birliği, dünya müziklerinin zenginliğinin ve çeşitliliğinin bir kutlama nedeni olduğuna ve uluslararası anlayışın, iş birliğinin ve barışın gelişmesi için kültürlerarası öğrenme fırsatı olduğuna inanmaktadır (ISME, 1994).

2.1.7. Kültürlerarası duyarlılık

İlk önemli teorik yapı, Bennett'in kültürlerarası duyarlılık gelişimsel modelidir (Bennett, 1986; 1993a). Kültürlerarası duyarlılık; bir bireyin kültürleri ayırt etme, deneyimleme yeteneğini anlamak ve açıklamak için bir çerçeve olarak geliştirilmiştir (Hammer vd., 2003, s.422). Bu yapıya göre, kültürler önemli ölçüde farklıdır. Bu nedenle kültürlerarası duyarlılığın gelişiminin en önemli noktası, kültürel farklılıkları daha karmaşık şekillerde yorumlayabilme becerisine ulaşmaktır (Hammer vd., 2003, s.423). Sonuç olarak kültürlerarası duyarlılığın gelişimsel modeli (DMIS), bir bireyin aşamalı bir şekilde, duygusal, bilişsel ve davranışsal olarak dönüşebildiği, gelişimsel bir süreç olarak tasarlanmıştır (Chen ve Starosta, 1997; Pedersen, 2010).

Kültürlerarası farkındalık daha önce de bahsedildiği gibi kültürlerarası yeterliliğin bilişsel bileşenidir. Kişinin kendi kültürünü ve diğer kültürlerini daha anlamasını sağlama süreci olarak tanımlanmaktadır (Byram, Gribkova ve Starkey, 2002, s.5). Diğer bir deyişle bireyin kültürlerarası iletişimde, uygun ve etkili bir şekilde davranışını teşvik eden kültürel farklılıkları anlamaya yönelik olumlu bir duygu geliştirme yeteneğidir (Chen ve Starosta, 1997, s.5). Bu tanımlamadan da görülebileceği gibi kültürlerarası farkındalık, diğer kültürlerin hoşgörüsünü anlamak ve geliştirmekle ilgilidir. Ayrıca kendi kültürünün tek ve en iyi kültür olduğunu hissetmekten kaçındığında kültürlerarası farkındalık geliştirilebilir. Diğer bir deyişle kültürlerarası farkındalık, farklı kültürel gruplar arasındaki artan ilişkiyi anlama ve kültürlerarası bağlamda sosyal değişim ihtiyacını kabul etme istekliliği ve becerisidir (Zhang ve Steele, 2012).



Şekil 2.4. Kültürlerarası Hassasiyetin Gelişimsel Modeli
(Bennett,1986, s.2003; Hammer vd., 2003)

Bu aşamalardan üçü, bir kişinin kendi kültürüne atıfta bulunan etnosentriktir (Reddetme, Savunma ve Azaltma) ve üçü, kişinin kültürünün diğer kültürlerle ilişkili olarak deneyimlendiği etnorelatiftir. Kabul etme, uyum sağlama ve bütünleşmedir (Bennett, 1986; Bennett, 1993; Bennett, 2004). Bu modele göre bireyler kültürlerarası duyarlılıklarını eş zamanlı olarak geliştirirler. Bu da bir önceki aşamadaki sorunları tamamen çözmeden bir sonraki aşamaya geçilebileceğini gösterir. Bu nedenle, bu duyarlılığın deneyim yoluyla geliştirildiği ve doğuştan gelen bir yetenek olmadığı varsayılmaktadır (Bennett, 1993).

Özetle Bennett (1993), bir bireyin kültürel olarak daha duyarlı olma sürecinin “belirli bir davranışın ancak kültürel bir bağlam içinde anlaşılabilir olması” fikrini kabul ettiği zaman başladığını öne sürmüştür (s.46). Bu nedenle etnosentrizmi “kişinin kendi kültürünün tüm gerçekliğin merkezinde olduğu” bir dünya görüşü olarak tanımlamıştır (s. 30). Etnorelativizm (etnogörecelik) terimini ise, “kişinin kendi inanç ve davranışlarının deneyimini, birçok uygulanabilir olasılık arasında, gerçekliğin tek bir organizasyonu olarak” tanımlamak maksadıyla icat etmiştir (Bennett, 2004, s.62).

Literatüre bakıldığında Malaga ve Garanada'nın Melilla ve Ceuta şehirlerindeki öğretmenlerle yapılan çalışmada, yüksek düzeyde kültürel duyarlılık sergiledikleri görülmüştür. Bu araştırmada öğretmenler için etkileşimden keyif alma ve etkileşim dikkati yüksek seviyelerde olduğu tespit edilmiştir (Segura-Robles ve Parra-Gonzales, 2019).

2.2. Değerler

İlk defa Znaniecki tarafından ortaya atılan değer kavramı “valere” kökünden türetilen; Latince “kıymetli olmak” ya da “güçlü olmak” manasındadır (Bilgin, 1995, s.83). Birçok bilimsel alanın inceleme sahasına girmekle birlikte, araştırma sahaları birbirinden farklıdır. Değerler, insanların davranışlarını yönlendirmesi ve anlam katmasını sağlayan önemli bir olgudur. İnsanları, toplumları daha iyi anlayabilmek ve çözümleyebilmek için değerlere bakmak gerekmektedir.

Özel bir davranış tarzına veya aksine bir duruma karşılık kişisel ve sosyal tercihlerin durumlarını gösteren inançtır (Rokeach, 1973). Terminolojik manada “Değer” kavramı; objeleri, insanları, düşünceleri, durumları ve hareketleri iyi, kötü, istenilen, istenmeyen ve

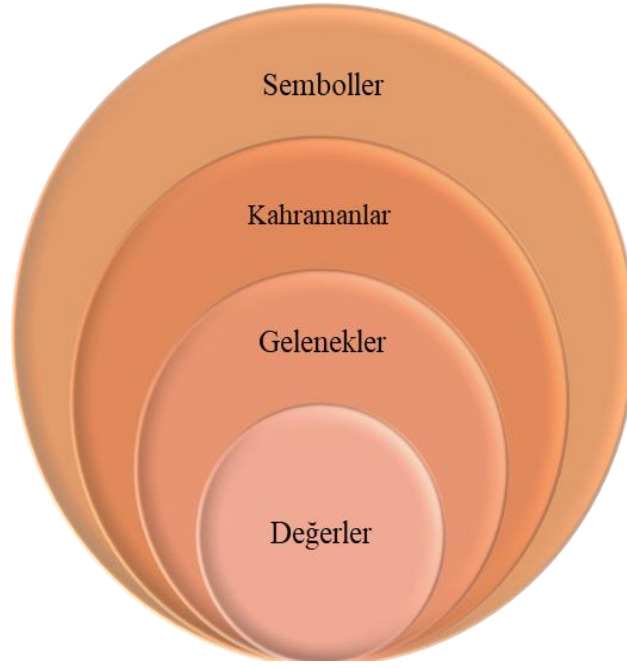
bunun gibi yargılarımızı oluşturan standartlarımızı, prensiplerimizi ifade etmektedir (Halstead ve Taylor, 2000, s.169).

Kültürleri ile var olan toplumların temel taşı değerlerdir. Değerler toplumun içerisindeki insanları yönlendiren ya da toplumu şekillendiren yapı taşlarıdır. Bireysel veya toplum olarak hareketlerimizi, tutum ve davranışlarımızı belirleyen başlıca unsurlardır (Özen, 2014, s.60).

Değerlerin bireysel karar vermeyi motive ettiği ve açıkladığı görüşü geniş çapta kabul edilmiş ve değerler, insani ve sosyal dinamikleri incelemede anahtar öngörücü ve açıklayıcı faktör olarak kabul edilmiştir (Schwartz, 2007). Psikoloji, sosyoloji, örgütsel davranış ve siyaset biliminden elde edilen literatür, değerlerin çeşitli bireysel ve örgütsel davranışların temelini oluşturabileceğini ve açıklayabileceğini öne sürmüştür.

Değerler, bir toplumun oluşturmak istediği, güzel tutumları ve davranışları kapsar. Toplumun aynı zamanda mevcudiyeti, birliği, beraberliği, rutin işleyişi ve geleceğinin koruma altına alınması adına neredeyse toplumun tüm üyeleri açısından da tasdiklenmiş kural ve kaidelerdir. Aslında bir nevi ideal düşünce ve davranış kalıplarıdır. Bir toplumun anlamlılığı iyi düşünce ve davranışları yaşatmasıdır ki bunu sağlayan eylemlerimiz de değerlerdir (Turan ve Ulusoy, 2014, s.5).

Ailenin toplumsallaşma sürecinde aktarılan değerlerin belirlenmesinde temel bir öneme sahip olduğunu belirtmiş ve Türk öğretmenlerinin değer yönelimlerini inceledikleri bu araştırmalarında çekirdek ve geniş aile türlerinin kişisel değerleri etkilediğini göstermişlerdir. Buna göre örneğin geniş ailelerden gelenlerde muhafazakarlık değerleri önem kazanırken, değişime açıklık değerleri azalmaktadır (Kuşdil ve Kağıtçıbası, 2000).



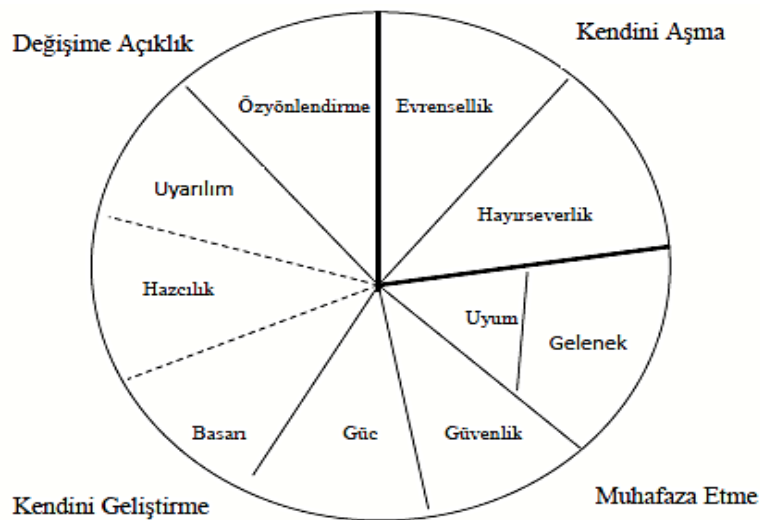
Şekil 2.5. Hofstede Modelinde Kültürün Katmanları ve Değerler (Hofstede, 1991)

Tanımlamalar kadar modellemeler de kültürün tam olarak ne olduğunu açıklamak için kullanılan yöntemlerdendir. Bu modellerden en çok bilinenler Hofstede'nin soğan ve piramit modelleridir. Kültürü zihinsel yazılım olarak tanımlayan Hofstede (1991, s.7), bu zihinsel yazılımları dört grupta toplamış ve bu kategorileri açıklamak için soğan benzetmesini kullanmıştır. Görüldüğü gibi kültür tıpkı bir soğanda olduğu gibi katmanlardan oluşur. Bu katmanlardan en içte bulunan ve dışarıdan görünmeyen kısmı değerler kısmıdır. Bunlar toplumda insanların farkına varmadan öğrendikleri kültürel öğelerden ilkidir. Kişilerin bir durum karşısındaki tutumuna veya davranış tarzıdır.

Yukarıdaki şekilde kültürün en önemli ögesi olan değerlerin, kültürün oluşması ve kaynaklık etmesinde rolü olduğunu görmekteyiz. Değerler bu yönüyle birçok yazar tarafından da kültürün en önemli ögesi olarak belirtilmiştir. Kültürün davranışlar ve değerler sistemi şeklinde ele alındığı göze çarpmaktadır (Şener, 1998, s.154; Nirun ve Özönder, 1990, s.263). Çünkü kültür; inançları, gelenekleri, dil ve değerleri kapsar. Toplumsal tabakalaşmanın da kaynağı olmakla birlikte, bireyleri ve bireylerin dahil oldukları sosyal grupları içerisine dahil eder (Schwartz, 2011, s.11).

Hofstede kültürü ve değerleri genel olarak toplumsal düzeyde ele almıştır. Kültürün en önemli unsuru olarak, *programlanmış ortak şuur* oluşturduğunun altını çizmektedir (Hofstede, 1980).

“Amaçsal ve araçsal” olmak üzere iki ana kategoriye ayrılmaktadır. Rokeach değerleri; amaçsal değerler özlem duyulan, hedeflenen, ulaşılması istenen durumlar, araçsal değerler ise özlem duyulan noktalara ulaşılması için gerekli davranış biçimleri olarak açıklanabilir. Dolayısıyla amaçsal değerlerle araçsal değerler arasında işlevsel bir ilişki vardır (Rokeach, 1973). En popüler değer ölçme aracı olarak Rokeach’ın değer ölçme aracı, en popüler ölçme aracı olmuştur (Ekşi, 2003).



Şekil 2.6. Schwartz Değer Sınıflandırması (Devos, Spini ve Schwartz, 2002)

Schwartz ve Bilsky, Rokeach’ın değer listesine göre farklı açılardan yaklaşmışlardır. Farklı bir yöntem ve kuramsal bir bakışla insani değerlerin bazı temel boyutlar aracılığıyla incelenebileceğini görmüşlerdir. İlerleyen yıllarda Rokeach’ın değer listesinden yola çıkılmış 56 değerle başlamıştır. Bu ölçme aracıyla aralarında Türkiye’nin de bulunduğu 54 ülkeden büyük çoğunluğunu öğretmen ve üniversite öğrencilerinin oluşturduğu yaklaşık 44 000 kişiden veri toplanmıştır (Kuşdil ve Kağıtçıbaşı, 2000).

2.2.1. Değerlerin sınıflandırılması

İnsani değerler günden güne artarak kullanılan bir kavram olarak görülmektedir. Değerler; psikoloji, sosyoloji dahil olmak üzere antropoloji, bilim ve teknoloji çalışmaları

gibi alanlarda da kullanılmaktadır. Ancak bu kavramın kullanımı bu farklı alanlarda büyük ölçüde farklılık gösterir ve birkaç farklı araçlar ölçmek için ayrı ayrı geliştirilmiştir.

Alman eğitimci filozof Spranger (1928) ilk kez psikolojide değer testi kullanmıştır. Spranger deneklerini her birinde hâkim olan değere göre şahsiyet türlerine ayırmaya çalışmış ve herkesin altı temel değer türünden birine girebileceğini söylemiştir. Spreanger'den sonra ondan ilham alan Allport, Vernon ve Lindzey (1960) "Study of Values" adlı geniş bir çalışma yapmıştır. Değerleri altı grup şeklinde; estetik, teorik, iktisadi, siyasi, sosyal ve dini değerler olarak belirlemişlerdir.

Allport ve Vernon (1931) değerleri bireysel farklılıkları tanımlamak için bir kişilik yapısı olarak dinamik ve motivasyonel eğilimler olarak görmüşlerdir. Allport ve meslektaşları altı tür değer belirlemiş ve bunlar: teorik, ekonomik, estetik, sosyal, politik ve dinidir. Değerleri ölçmek için davranışsal bir araç tasarlanmıştır. Araştırmada çok az çalışılmış olmasına rağmen, bu araç danışmanlık ve rehberlikte elli yıl boyunca popülerliğini korumuştur.

- Schwartz (1994)'a göre değer; belirli durumları aşan istenen son durumlara veya davranış tarzlarına ilişkin bir inançtır; davranış, kişi ve olayların seçimine veya değerlendirilmesine rehberlik eder ve bir değer öncelikleri sistemi oluşturmak için diğer değerlere göre önemine göre sıralanır (s.20)
- Kluckhohn (1951)'e göre değer; "arzulanan değerlerin bir bireye veya bir grubun karakteristiğine yönelik, açık veya örtük bir kavramdır. Mevcut durumlar, araçlar ve eylem amaçları arasından seçimi etkiler" (s.395)
- Friedman, Kahn ve Borning (2006)'ya göre değer; bir kişinin veya bir grup insanın hayatta önemli gördüklerini ifade eder " (s.349).
- Guth ve Tagiuri (1965)'a göre bir değer; bir bireyin veya bir grubun neyi arzulanır olarak gördüğü ve alternatif mevcut modlar arasından, eylemin araçları ve amaçları arasından seçtikleri açısından açık veya örtük bir kavram olarak görülebilir (s. 124-125).

2.3. Kültürel Zekâ ve Alt Boyutları

“Zeki” olarak tanımlanmak kişide olumlu duygular verdiği gibi benlik saygısını ve değer duygusunu da teşvik etmektedir. “Zekâ ve zeki olan nedir? “bu iki kavramı tanımlanması geçmişten bu yana Platon’a (MÖ 428) kadar uzanan teorilerin, tanımların ve felsefelerin odak noktası olmuştur. Zekâyı anlamının bir yolu, zekanın ne olduğunu tanımlamaktır. Pek çok bilim insanının zekâ üzerine çalıştığını ve birçok farklı tanımlar yaptıklarını bilmekteyiz. Zekâyı tam olarak tanımlayan bir kelime olmadığı gibi, zekânın birçok farklı tanımını görmekteyiz. Gardner, daha önceki zekâ tanımlarda zekânın farklı entelektüel yeterlilikler içerdiğini ve bu her bir farklı yeterliliğin farklı bir geçmişi olduğunu söylemektedir (Gardner ve Hatch, 2011, s.62).

Zekâ kavramı, toplum ve psikoloji içinde yıllardır, hararetle tartışılan bir konudur (Sternberg ve Jensen, 1992). Bazı psikologlar tüm kişilik ve motivasyon faktörlerini hesaba katarak saf zekâyı izole etmeye çalışmıştır (Jensen, 1969). Diğerleri motivasyonu zekanın ve optimal entelektüel işleyişin bir parçası olarak görmektedirler. IQ testlerinden birini tasarlayıp geliştiren Wechsler örnek gösterilebilir. Bu bakımdan kültürler de farklılık göstermektedir. Amerikalıların aksine Asya kültürleri, çabayı zekanın en mühim ve ayrılmaz bir ögesi olarak görmektedirler (Stevenson, Lee, Chen, Stigler, Hsu ve Kitamura, 1990).

Zekâ kavramı ilk olarak genel bir tabirle entelektüel fonksiyonuna atıfta bulunularak “bilişsel problem çözme becerileri” olarak tanımlanmıştır. Akıl yürütme, ilişkileri ve analogileri algılama, hızlı hesaplama ve öğrenme ile ilgili zihinsel bir yetenektir. Wechsler (1958) ise zekâyı, çevreyle başa çıkabilme, düşünme ve uygulayabilme yeteneği olarak tanımlamıştır. Yeteneklerin farklı özellikleri temel alınarak zekanın ölçülebileceğine inanmış ve vurgu yapmıştır.

Galton tarafından zekânın ölçülebilir olduğu ortaya atılarak, genel bir kabiliyet olduğu belirtilmiştir (Hanafin, 2014, s.127). İlerleyen zamanlarda, zekânın ölçülebilir olduğu fikrinin güçlenmesiyle de zekâ testleri hazırlanmaya başlanmıştır. Diğer yandan zekâ mantık, anlama, öz farkındalık, öğrenme, duygusal bilgi, akıl yürütme, planlama, yaratıcı ve eleştirel düşünme, problem çözme kapasitesi ve becerisi gibi birçok şekilde tanımlanmıştır. Daha genel olarak bilgiyi algılama veya çıkarım yapma ve bir ortam veya bağlam içindeki uyarlanabilir davranışlara uygulanacak bilgi olarak muhafaza etme yeteneği olarak

tanımlanabilir. Zekanın nasıl ölçüldüğüne dair zekanın doğumda sabitlendiği veya şekillendirilebilir olduğu ve bireyin zihniyetine ve çabalarına bağlı olarak değişebileceği fikrine kadar değişen, çelişkili fikirler de vardır (Haimovitz ve Dweck, 2016).

Duygusal zekâ ilk olarak Thorndike (1920) tarafından ortaya atılan “erkekleri ve kadınları, anlama ve yönetme- insan ilişkilerinde akıllıca hareket etme yeteneği” olarak tanımlanan sosyal zekanın bir parçasıdır. Goleman (2006) sosyal zekâyı bir sosyal farkındalık ve sosyal tesis yani, başkalarına ve sosyal durumlara tepki ve uyum olarak tanımlar. Başka bir tanımla ise, kişinin kendisi ve başkalarındaki duyguları tanıması, anlama kabiliyeti, davranışıyla birlikte yönetebilmesi için bu farkındalığı kullanma yeteneğidir (Bradberry ve Greves, 2009). Goleman’ın Duygusal zekâ kitabı; IQ’dan (1995) daha önemli olmasının nedeni olarak yaşam ve iş başarısının önemli bir faktörü olarak sunulmasıdır.

İlk olarak zekâ temelinin altında yatan “g faktörü” denilen bir genel faktörün olduğuna inanılıyordu. Gardner (1993), sekiz temel zekadan oluşan Çoklu Zekâ Teorisini geliştirmiştir. Dilbilimsel ve mantıksal-matematiksel zekâ, müzikal, bedensel-kinestetik ve mekansal zekâ, kişilerarası ve doğa bilimci zekâ.

Cocodia (2014) kültür ve zekanın iç içe geçtiğini gözlemler, Berry ve Ward (2006, s.69) ise “zekanın kültürel bir ürün olduğunu” ileri sürmektedir. Kültürel Zekanın Başlangıcı Kültürlerarası Yeterlilik hareketinin ilk yapılarından biri olarak; Hammer, Bennett ve Wiseman (2003) tarafından kültürlerarası uygun şekillerde düşünme ve hareket etme becerisi olarak tanımlanmıştır. Daha spesifik olarak yurtiçinde veya yurtdışında farklı ulusal ve kültürel geçmişlere sahip insanlarla iyi çalışmak için tüm bilgi, beceri ve kişisel özelliklerden yararlanma becerisidir (Johnson, Lenartowicz ve Apud, 2006). Kültürel zekâ, bazı bireylerin farklı kültürel bağlamlara diğerlerinden daha verimli bir şekilde uyum sağlayabildiklerini açıklar. Temel olarak, kültürel zekâ yapısı önceki zekâ kuramlarına dayalı olarak geliştirilmiştir (Sternberg ve Detterman, 1986). Çoklu zekâ teorisine bağlı mevcut kavram ve modellerin teorik bir uzantısıdır (Gardner, 1987). Yavaş yavaş ortaya çıkmıştır.

Bilişsel zekâ, sosyal zekâ ve duygusal zekâ gibi zekâ ölçümleri üzerine önceki teorik çalışmalardan yola çıkan Earley, bir bireyin alışılmadık kültürel ortamlara uyum sağlama kapasitesinin üç baskın yöne dayandığını öne sürmüştür. Akıllıca uyarlanabilir davranışların

kültürel olarak belirli bir toplum veya kültürün değerlerine, inançlarına bağlı olduğu yerleşik zekâ biçimine atıfta bulunur (Earley ve Ang, 2003, s.26).

Kültürel zekâ kavramıyla ilgili literatüre bakıldığında ilk kez 2003 senesinde P. Christopher Earley ve Elaine Mosakowski'nin "Cultural Intelligence" adlı makalesinde bu kavram ele alınmıştır (Earley ve Mosakowski, 2004, s.1). Kültürel zekâ kavramı ilk kez London Business University araştırmacıları Early ve Ang tarafından tanıtılmıştır. Her ikisi de kültürel zekayı aynı şekilde tanımlamıştır. Kişinin genellikle kendi kültürel metninden farklı olan yeni kültürel çevrelerde uygun bir şekilde uyum gösterebilme kabiliyetidir (Early ve Ang, 2003, s.27). Kültürel zeka teorisi bazı insanların neden farklı kültürlerle diğerlerinden daha kolay uyum sağladığını açıklamayı amaçlamaktadır (Verghese ve D'Netto, 2011). Diğer bir deyişle; kültürel zekanın tanımı, bir kültürü anlama ve o kültürle ilgili daha çok şey öğrenme isteği, yetenekli ve esnek olma, yavaş yavaş kişinin kültüre daha sempatik olması, başkalarıyla etkileşime girerken daha hassas ve uygun-makul olma davranışını şekillendirebilmesi olarak tanımlanır (Thomas ve Inkson 2005, s.7).

Başka bir tanımda ise; küresel bir ortamda kültürel zekâ, kültürler arasında ve kültürel olarak farklı durumlarda başarılı bir şekilde bağlantı kurma ve çalışma yeteneği olarak tanımlanır (Presbitero, 2017). Kültürel zekanın doğasını ve etkisini anlamak, çok kültürlü bir ortamda çalışan bireyler, ekipler ve kuruluşlar için önemli uygulamalara sahip olabilmektedir (Lee ve Sukoco, 2010). Kültürel açıdan zeki bir kişi, kültürel farklılıkları anlayan ve farklılıkları bir yerli gibi hem empati kurabilen hem de yorumlayabilen kişidir (Early ve Mosakowski, 2004).

Earley ve Ang (2003), kültürel açıdan farklı ortamların benzersiz yönlerini ele alarak kavramsal bir Kültürel zekâ (CQ) modeli geliştirmek için Sternberg ve Detterman'ın (1986) zekâ üzerine çok boyutlu perspektifinden yararlanmışlardır. Ang ve arkadaşları (Ang ve Van Dyne, 2008; Ang ve diğ., 2007) CQ'yu bir bireyin kültürel çeşitlilik ile karakterize edilen durumlarda etkili bir şekilde işlev görme yeteneği olarak tanımladılar. CQ'yu üstbilişsel, bilişsel, motivasyonel ve davranışsal boyutları içeren çok boyutlu bir kavram olarak kavramsallaştırdılar.

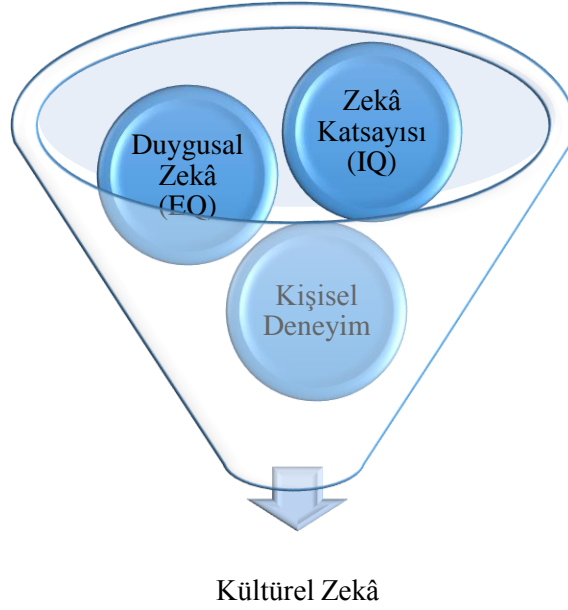
Kültürel zekâ, diğer kültürleri anlamada yetenekli ve esnek olmakla ilgilidir yani etkileşimden daha fazlasını öğrenmek ve kişinin diğer kültüre ve etkileşim sırasında

davranışlarına karşı daha anlayışlı olma düşüncesini yavaş yavaş benimsemektir (Thomas ve Inkson, 2003, s.14). Schmidt ve Hunter'ın (2000) zekâ üzerine yaptığı kavramsal tanımına ilişkin tutarlı bir kavramdır. Soyutlamalarla doğru akıl yürütme ve problem çözme yeteneği olarak tanımlanır. Bununla birlikte, zekanın IQ ile ölçülen genel zihinsel yetenekten daha fazlası olduğu belirtilir. Kültürel zekâ, küreselleşmenin uygulamadaki gerçekleridir (Earley ve Ang, 2003).

Diğer bir yandan ise Kültürel zekâ (CQ) tanımlamasında, “bir bireyin kültürel açıdan farklı ortamlarda etkin bir şekilde işlev görme ve yönetme becerisidir. Çok boyutlu bir yapı olarak etnik köken ya da ırk gibi milliyet farklılıklarından kaynaklanan kültürlerarası etkileşimleri içeren durumları hedeflenmektedir” (Ang vd., 2007, s.336). Kültürel zekanın (CQ), bir bireyin kendi kültürü dışındaki başkalarıyla bağlantı kurma yeteneğini artırdığı bilinmektedir (Ang vd., 2007; Earley ve Ang, 2003).

Kültürel zekanın kazanılması, öngörülen veya tanımlanmış bir süreç değildir. Kişinin sadece farklı kültürleri bilmesi değil, kişinin aynı zamanda bu kültürleri anlama yeteneğini geliştirmesine olanak tanınması- bireyin farklı ortamların ihtiyaçlarını karşılama yetenekleriyle birlikte- sürekli eğitim ve deneyim yoluyla ardışık olmayan bir öğrenme sürecidir. Diğer kültürleri anlamak, bireylerin gereksinimlerini önceden tahmin etmelerine veya gerekli önlemleri almalarına, çok küçük kültürel ipuçlarını tanımalarına, iletişim, müzakere ve çözümü kolaylaştırmalarına olanak tanır.

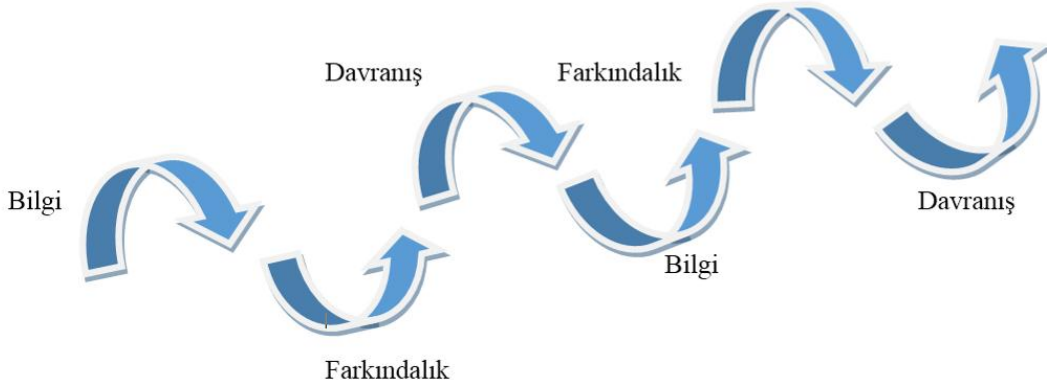
Kültürel zekâ, işlemsel gerçekleri doğrular ve kültürlerarası alanlara odaklanır (Cavanaugh ve Gooderham, 2007, s.17). Bireyin, görünüşünün ve özünün entelektüel ve pratik olarak algılanmasıdır. Ayrıca, farklılıkları onlara yatırım yapmak, hoş görmemek veya görmezden gelmemek için algılamak için bize bir çerçeve ve dil verir (Plum vd., 2007, s.3).



Şekil 2.7. Kültürel Zekanın Oluşumu-Bileşeni (Earley ve Mosakowski, 2004).

Benzer şekilde Schmidt and Hunter'ın (2000) problem çözme, problemler, makul sebeplere dayandırarak, doğru neticelere ulaşma ve kavrama becerisi olarak tanımladıkları görülmektedir. Genel zekâ ile ilişkili olarak kültürel zekâ, kültürel çeşitlilikleri uyarlamayı, etkin yönetme kabiliyeti olarak nitelendirilmektedir (Vedadi vd., 2010, s.27).

Kültürel zekâsı yüksek olan birey, yeni kültürel çevrede öğrenme yeteneğine sahip olan ve yeni kültürlerle karşılaşmaktan zevk alan kişidir. Etkili kültürlerarası adaptasyonun bilişsel, motivasyonel ve davranışsal bileşenlerinin kavranabileceği ve bir çıktı olarak öğrenilmektedir. Kültürel zekâ yalnızca küresel durumlara odaklanmaz. Aynı zamanda, kültürel olarak çeşitli bir işgücü gibi kültürlerarası ortamlara da odaklanır ve bu nedenle, kültürel olarak farklı durumlarda liderler için de temel bir beceri ve yetkinliktir (Deng ve Gibson, 2008, s.184).



Şekil 2.8. Kültürel Zekanın Gelişimi (Thomas, 2006, s.89)

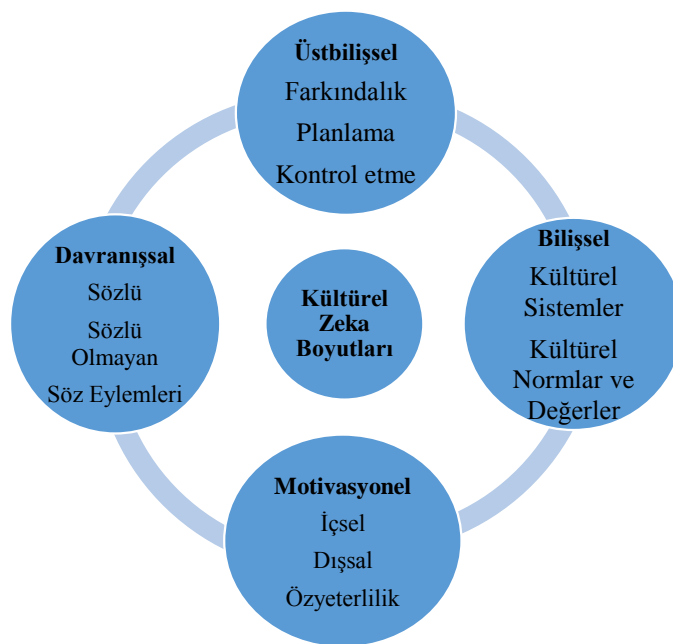
Görüldüğü gibi Kültürel zekanın gelişim süreci S şeklindeki gibi tekrarlanan bir süreçtir. Doğrusal olmayan, tecrübeye dayalı ve öğrenebilen aşamalardan oluşan bir süreçtir. Yurt dışı tecrübesi de gelişimi etkilemektedir. (Thomas, 2006, s.89; Thomas ve Inkson, 2009, s.178). Kültürel zekâ, günümüz dünyasında başarının anahtarı olarak da tanımlanmaktadır. Bilhassa birbirine benzemeyen gruplar, tek kültürlü gruplara kıyasla daha büyük başarıya ve daha büyük başarısızlık potansiyeline sahiptir. Kullanmaları gereken strateji, kültürel çeşitliliğin olumlu taraflarını maksimize etmek ve olumsuz etkilerini en aza indirmektir (Thomas ve Inkson, 2008, s.234).

Kültürel zekâ, farklı çalışma ortamlarıyla çok yakın ilişkisi olan yeni bir zekâ boyutu olarak tanımlansa da bireylerin başkalarının nasıl düşündüğünü ve davranış kalıplarına nasıl tepki verdiklerini belirlemelerine olanak tanımaktadır. Sonuç olarak, kültürlerarası iletişim engellerini azaltır, bireylere kültürel çeşitliliği yönetme yetkisi verir (Fayyazi, Jannesari ve Ahmadi, 2006, s. 42) Kültürel yargı ve karar verme, kültürel uyum ve işleyişte uygulanan davranış, uyarma, bilişsel ve üstbilişsel bileşenler dahil olmak üzere çeşitli kültürel alanlarda etkili etkinlik ve yönetim için bireysel beceridir (Ang vd., 2007, s.338).

Diğer bir yandan Goh'un (2012) dört faktörü; dürtü, bilgi, strateji ve eylemi kapsamaktadır. Kültürel zekâ güdüsü, yeni kültürel çevreye uyum sağlamak için kişinin motive olma derecesidir. Bu, bireylerin kültürlerarası uyum sağlamak için içsel veya dışsal motivasyon düzeyleri üzerinde düşünmelerini gerektirir. Bir kişinin kültürel açıdan karmaşık durumları yönetme konusundaki güven düzeyiyle, kültürel açıdan farklı ortamlarda uygun şekillerde ve gerekli düzeyde performans gösterme becerisiyle ilgilidir. Kültürel zekâ bilgisi, bir kişinin kültürel olarak farklı bir çevre hakkında bildiklerini ifade eder. Dinamik bir süreç

olarak Kültürel Zeka stratejisi, kültürel olarak karmaşık durumlar ortaya çıktıkça duyarlı ve aktif bir farkındalık gerektirir. Kültürel olarak farklı durumlarda ilişki kurarken, liderlik ederken veya öğretirken bir kişinin gösterdiği adaptasyon ve kültürel uygunluk düzeyini ifade eder. Uygun sözlü ve sözlü olmayan sosyo-dilbilimsel davranışların uygulanmasını gerektirir (Sing ve Qi, 2013, s.9).

Sonuç olarak kültürel zeka bireyin kültürel çeşitliliğe sahip koşullarda bireysel algılama, yorumlama ve etkin hareket etme becerisidir (Early ve Peterson, 2004, s.107).



Şekil 2.9. Dört faktörlü Kültürel Zekâ Modeli (Van Dyne vd., 2012)

Early ve Ang (2003), zekanın dört alt boyutunu içeren çok boyutlu bir kavram geliştirmiştir. Bunlar; üstbilişsel, bilişsel, motivasyonel ve davranışsal (Ang vd., 2007; Ward, Wilson ve Fischer, 2011).

2.3.1. Üstbilişsel

Üstbilişsel boyut, kültürel farklılıkları anlama kabiliyeti olarak tanımlanmaktadır (Crowne, 2008). Üstbilişsel kültürel zekaya sahip bireyler, kendi düşünme süreçlerinin farkındadırlar. Kültürlerarası etkileşimlerde bulunurken, görüşlerini uyarlayabilir ve kendi kültürel varsayımlarını sorgulayabilirler (MacNab ve Worthley, 2012).

Kültürlerarası etkileşimler sırasında kültürel farkındalıktır. Üstbilişsel CQ, bireyin kültürlerarası etkileşimler sırasında bilinçli kültürel farkındalık düzeyidir (Rockstuhl, Seiler, Ang, Van Dyne ve Annen, 2011, s.827). Kültürle ilgili farkındalık, kontrol ve bireysel düşünce süreci dahil olmak üzere bireylerin kültürel bilgiyi elde etmek ve anlamak için kullandıkları zihinsel süreçleri temsil etmektedir (Flavell, 1979).

Bir üstbilişsel egzersiz örneği olarak, Sternberg (1985) temel zihinsel süreçlerin birkaç özelliğini tanımlamıştır. Örneğin bir sorunun varlığını tanımak, sorunun doğasını tanımlamak, sorunu çözmek için çözümler bulmak ve değerlendirmek olarak karşımıza çıkmaktadır.

Yüksek üstbilişsel kültürel zekâya sahip bireyler, başkalarının kültürel tercihlerinin farkındalığında olarak, etkileşimlerinde zihinsel süreçleri ayarlamaktadırlar (Brislin, Worthley ve MacNab, 2006; Triandis, 2006).

2.3.2. Bilişsel

Bireyin sahip olduğu, kişisel tecrübeleri ya da eğitimi neticesinde farklı kültürlerdeki norm, uygulamalar ve geleneklere ilişkin bilgilerini yansıtmaktadır (Ang vd., 2007). Bilişsel kültürel zekâ bireylerin kültürel farklılıklar ve benzerlikler hakkındaki algılarını gösterir. Aynı zamanda kişinin genel bilgileri ve diğer kültürler hakkındaki bilişsel ve zihinsel planlarını temsil eder (Moynihan, 2006, s.311). Kültürel zekanın bilişsel yönü, yasal ve ekonomik sistemleri, sosyal etkileşim normlarını, din inançlarını ve diğer kültürlerin dilini tanımayı içerir.

2.3.3. Motivasyonel

Kültürel olarak farklı durumlarda, dikkat ve enerjiyi öğrenmeye ve çalışmaya doğru yönlendirme ve odaklayabilme yeteneğidir (Rockstuhl vd., 2011, s.827). Motivasyonel alt boyut; dikkati ve enerjiyi kültürel farklılıklarla karakterize edilen durumları öğrenmeye ve bu durumlarda işleyişe yönlendirme yeteneğini yansıtmaktadır (Ang vd., 2007, s.338),

Yabancı literatürde yapılan birçok çalışma, kültürlerarası ortamlarda motivasyonun rolüne incelemiştir. Diğer bir deyişle kültürel motivasyon, genellikle kültürel zekanın bir bileşeni olarak tartışılır, bir bireyin yeni bir kültüreactif bir şekilde uyum sağlama isteği ve öz-yeterliği ile ilgilidir (Earley ve Mosakowski, 2004). Kültürel motivasyon ile kültürel

uyumun arasındaki ilişkinin birbirini desteklediğini keşfedilmiştir (Ang vd., 2007). Yazarlara göre kültürel motivasyon, bireylere stresli durumlarda yardımcı olan hedef odaklı davranışı sağlar ve bireylerin görev sırasında daha iyi başa çıkmalarına ve uyum sağlamalarına olanak tanımaktadır.

Templer, Tay ve Chandrasekar (2006, s.4) motivasyonu, bireyin içsel motivasyonu ve kültürlerarası deneyimlerle meşgul olma, nüanslarına hâkim olma özel öz-yeterliği olarak tanımlamıştır. Bu nedenle motivasyon, araştırmacıların kültürel açıdan farklı durumlarda bir bireyin kültürel zekâ için kişisel arzusunu anlamalarına yardımcı olabilmektedir.

2.3.4. Davranışsal

Kültürel zekanın, bir bireyin kendi kültürü dışındaki başkalarıyla bağlantı kurma yeteneğini artırdığı bilinmektedir (Ang, vd., 2007; Earley ve Ang, 2003). Davranışsal boyut, İnsanların düşündüklerine veya hissettiklerine değil, ne yaptıklarına odaklanmaktadır (Ang, vd., 2004). Etkili etkileşimin gerçekleşmesi için bireyler kültürel ipuçlarını tanımalı, kültürel bilgi edinmeli, etkileşimlerinin kültürel etkilerini anlamalı ve diğer kültürlerde etkili davranmalıdır (Crowne, 2009, s.151). Dolayısıyla kültürel zekanın davranışsal boyutu, bir bireyin sözlü ve sözsüz davranışları farklı kültürler için uygun olacak şekilde uyarlama yeteneğidir. Çeşitli durumlarda uygun olan esnek bir davranış tepkileri repertuarına sahip olmayı ve belirli bir etkileşimde veya belirli bir ortamda yer alanlara dayalı olarak sözlü ve sözlü olmayan davranışları değiştirme yeteneğine sahip olmayı içermektedir (Van Dyne vd., .2010). Başka bir deyişle, bir bireyin farklı bir kültürün sözlü ve sözsüz konuşma dilini, etkin bir şekilde “kavrayabilme” derecesidir. Kültürel açıdan zeki insanlar, çok çeşitli kültürel durumlarda yetkin olmalarına izin veren davranışsal bir yetenek geliştirirler (Thomas, 2006).

Zekanın kültürel bileşenleri olarak; bir bireyin sosyal becerilerinin temelden ileri düzeye kadar, bir kültürel bağlamdan diğerine aktarmada etkili olmasına izin veren beceriler kümesi olarak tanımlar (Brislin, Worthley ve Macnab, 2006, s.42). Ek olarak, kültürel zekâ, sayısız kültürel bağlamı etkili bir şekilde anlama ve bunlara uyum sağlama yeteneğini yansıtır (Van Dyne vd., 2010). Kişiliği kültürle ilişkili olarak inceleyen ilk araştırmalar, kültürel zekadan ziyade kültürlerarası uyumun genel bir göstergesi olarak kişiliğe odaklanmıştır (Church, 1982). Literatürde önemli bir çalışma ise belirli kişilik özellikleri ile kültürlerarası uyum arasındaki ilişkiler incelemiştir (Peltokorpi, 2008).

BÖLÜM III: YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemi, çalışma grubu, evren-örneklem, verilerin toplanması ve sürecine dair bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Araştırma, karma yöntem desenlerinden yakınsayan paralel desen yaklaşımıyla yürütülmüştür. Karma yöntem araştırması bir çalışmada hem nitel hem de nicel yaklaşımların kullanılarak verilerin toplanıp analiz edildiği, bulguların birleştirildiği ve sonuçların çıkarıldığı araştırma olarak tanımlanmaktadır (Tashakkori ve Creswell, 2007). Karma yöntemler, yapılan çalışmada hem nicel hem de nitel araştırmaların çalışmada nitel ve nicel araştırmaların olduğu ve bunların birleştirilip bütünleşmesini gerekli kılmaktadır. Yakınsayan paralel desende nitel ve nicel verileri eş zamanlı toplanarak, ayrı ayrı analiz edilir ve daha sonra elde edilen nitel ve nicel sonuçları karşılaştırılarak bulguların birbirini doğrulayıp doğrulamadığı incelenmektedir (Creswell ve Plano Clark, 2015, s.79). Bu araştırma deseninde veriler ayrı şekilde analiz edilerek yorumlanmaktadır Verilerin birbirlerine yakın olup olmadığını anlamak için birleştirme (triangulation) yapılmaktadır.

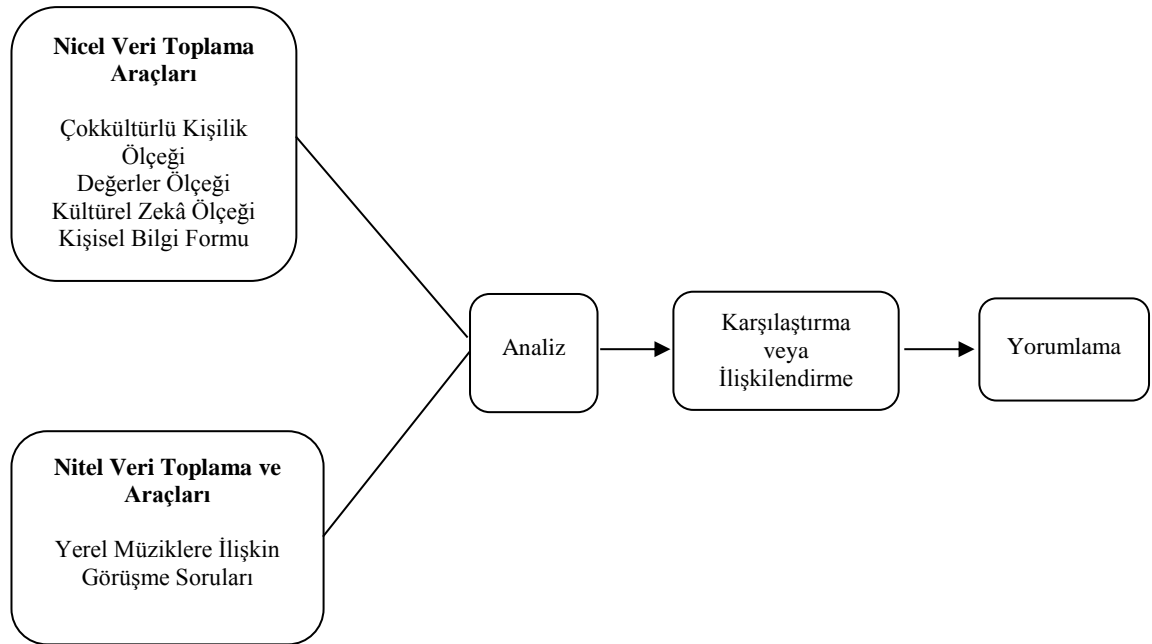
Çalışmanın nicel kısmında, çalışma grubu için uygun (convenience) örnekleme tekniği kullanılmıştır. Fraenkel, Wallen ve Hyun'a (2011) göre uygun örnekleme tekniğinde araştırma için, ulaşılabilir gruplar seçilmektedir. Bu örnekleme yönteminde araştırmacı, araştırmaya katılmayı isteyen gönüllü katılımcıları dahil etmektedir. Gönüllü örnekleme yöntemi adı da verilmektedir. Katılımcılar kendi tercihi ve istekleri doğrultusunda katılım sağladıkları için rastlantısal olmayan örneklemedir (Christensen, Johnson ve Turner, 2015).

Bu araştırmanın nicel bölümünü “Müzik Öğretmeni Adaylarının Çokkültürlü Kişilik, Değerler ve Kültürel Zekâ” düzeylerinin alt boyutlarının sosyo-demografik değişkenlere göre anlamlı bir fark olup olmadığının incelenmesi oluşturmaktadır. Nicel araştırmalar belirli bir araştırma konusuyla ilgili evreni bu yöntemle ilerlemektedir. Nicel bölüm ilişkisel tarama modeline göre yapılmıştır. “Çokkültürlü Kişilik Ölçeği” (Sarıçam, 2014), Dilmaç, Arıca ve Cesur (2014) tarafından geliştirilen yetişkinler için “Değerler Ölçeği” ve “Kültürel Zekâ Ölçeği” (İlhan ve Çetin, 2014) veri toplama araçları çalışma grubuna uygulanmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan demografik bilgi formu kullanılmıştır.

Çalışmanın nitel kısmı, Türkiye'nin farklı coğrafi bölgelerinde bulunan çeşitli devlet üniversitelerinde öğrenim gören müzik öğretmeni adaylarıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın nicel kısmındaki örneklem grubundan seçilen 20 müzik öğretmeni adayını, amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Amaçlı örnekleme, araştırmanın amacına uygun olarak bilgi açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine incelenmesine olanak tanıyan, belirli ölçütleri karşılayan veya belirli özelliklere sahip özel durumlarda çalışılmak istendiğinde kullanılmaktadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel 2012, s. 90).

Nicel ve nitel veri dizilerini mukayese etmek, ilişkilendirmek veya doğrulamak için her iki veri dizisinin aynı kaynaktan olması önerilmektedir. Bu nedenle nitel araştırmaya katılan katılımcılar, nicel örneklemedeki katılımcılardan seçilmiştir (Creswell ve Clark, 2015: s. 196).

Olgubilim deseni farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Bize tümüyle yabancı olmayan aynı zamanda da tam olarak anlamını kavrayamadığımız olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalar için olgubilim uygun bir araştırma zemini oluşturur (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

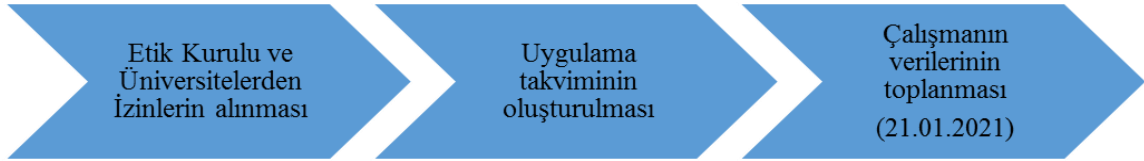


Şekil 3.1. Yakınsayan Paralel Karma Yöntem Deseni (Creswell ve Plano Clark, 2015)

3.2. Nicel Araştırma Aşaması

Araştırmanın verileri 2020-2021 akademik yılı içerisinde Marmara Üniversitesi Etik Komisyonu'ndan ve aynı zamanda araştırmanın yapılacağı üniversitelerden gerekli yasal izinlerin verilmesinin ardından toplanmıştır. Veri toplama araçlarında, araştırmacı tarafından oluşturulan demografik değişkenlere ilişkin bilgilerin yer aldığı kişisel bilgi formu ve gönüllü onam formu da yer almıştır.

Veriler Türkiye'nin çeşitli coğrafi bölgelerinde bulunan (Doğu Anadolu, Güneydoğu Anadolu, İç Anadolu, Akdeniz, Karadeniz, Ege ve Marmara) üniversitelerin Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim gören 1., 2., 3., 4. sınıf müzik öğretmeni adaylarından toplanmıştır. Araştırmanın birinci kısmında, ölçeklerle ilgili detaylı açıklamalar yapılarak Sarıçam (2014) tarafından uyarlanan "Çokkültürlü Kişilik Ölçeği", Dilmaç, Arıca ve Cesur (2014) tarafından geliştirilen "Değerler Ölçeği" ve İlhan ve Çetin (2014) 'in uyarladığı "Kültürel Zekâ Ölçeği" kullanılmıştır.



Şekil 3.2. Veri Toplama Prosedürü ve Zaman Çizelgesi

3.2.1. Evren örneklem

Araştırmada evren; 2020-2021 Eğitim-Öğretim yılı içerisinde, Türkiye'deki Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı öğrencileridir. Örneklem ise; Türkiye'nin farklı bölgelerindeki üniversitelerden, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Harran Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Balıkesir Necatibey Eğitim Fakültesi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü'nde öğrenim gören Müzik Öğretmenliği (n=278) 1., 2., 3., 4. sınıf öğrencilerinden oluşturmaktadır.

Veri toplama araçları arasında yer alan Kişisel Bilgi Formu ile elde edilen ve araştırmanın örneklemini oluşturan öğrencilere ait demografik verilerin frekans/yüzde dağılımları aşağıda sırasıyla verilmiştir.

3.3. Katılımcıların Demografik Özelliklerine Ait Betimleyici İstatistikler

Katılımcıların demografik özelliklerini betimlemeye yönelik yüzde ve frekans istatistikleri hesaplanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 3.1’de yer almaktadır.

Tablo 3.1. Katılımcıların Demografik Özelliklerini Betimleye Yönelik Yüzde ve Frekans İstatistikleri

Değişken	Grup	<i>f</i>	%
Cinsiyet	Kadın	178	64
	Erkek	100	36
Yaş	18-21 yaş	126	45.3
	21-24 yaş	110	39.6
	24-27 yaş	22	7.9
	27+ yaş	20	7.2
Üniversite	Harran	38	13.7
	Van Yüzüncü Yıl	31	11.2
	Necmettin Erbakan	37	13.3
	Balıkesir	20	7.2
	Bolu Abant İzzet Baysal	43	15.5
	Pamukkale	41	14.7
	Marmara	51	18.3
	Atatürk Üniversitesi	17	6.1
Lise Türü	Güzel Sanatlar	130	46.8
	Diğer	148	53.2
Ailede müzikle ilgilenen	Evet	100	36.0
	Hayır	178	64.0
	1. Sınıf	73	26.3
	2. Sınıf	57	20.5
	3. Sınıf	62	22.3
Aile Gelir	4. Sınıf	86	30.9
	Az	134	48.2
	Orta	100	36
Anne Eğitim	Yüksek	44	15.8
	Okumaz-yazmaz	27	9.7
	İlkokul	91	32.7
	Ortaokul	44	15.8
	Lisans	62	22.3
	Lisansüstü	51	18.3
		3	1.1

Tablo 3.1'in devamı

Değişken	Grup	f	%
Baba Eğitim	Okumaz-yazmaz	8	2.9
	İlkokul	66	23.7
	Ortaokul	55	19.8
	Lise	85	30.6
	Lisans	56	20.1
	Lisansüstü	8	2.9

Tabloda görüldüğü üzere katılımcıların 178'i (%64) kız, 100'ü ise (%36) erkeklerden oluşmaktadır. Ayrıca, yaş aralıklarına göre incelendiğinde ise verilerin gönderildiği zaman itibarıyla katılımcıların 126'sı (%45.3) 18-21 yaş, 110'u (%39.6) 21-24 yaş, 22'si (%7.9) 24-27 yaş aralığında ve son olarak, 20'si (%7.2) ise 28 yaş ve üzerinde olduklarını belirtmişlerdir.

Katılımcıların 38'i (%13.7) Harran Üniversitesinde, 31'i (%11.2) Van Yüzüncü Yıl Üniversitesinde, 37'si (%13.3) Necmettin Erbakan Üniversitesinde, 20'si (%7.2) Balıkesir Üniversitesinde, 43'ü (%15.5) Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesinde, 41'i (%14.7) Pamukkale Üniversitesinde, 51'i (%18.3) Marmara Üniversitesinde ve son olarak 17'si (%6.1) Atatürk Üniversitesinde öğrenim görmektedir.

Katılımcıların öğrenim gördükleri lise türü olarak dağılımları incelendiğinde ise 130'unun (%46.8) güzel sanatlar lisesinde öğrenim gördükleri, diğer 148'inin (%53.2) ise başka bir lise türünde öğrenim gördükleri belirlenmiştir.

Katılımcıların ailelerinde müzikle ilgilenenlerin olup olmamasına ilişkin dağılım incelendiğinde 100'ünün (%36.0) ailesinde müzikle ilgilenenlerin olduğu, 178'inin (%64.0) ise müzikle ilgisinin olmadığı görülmektedir.

Katılımcıların öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre dağılımları ise şu şekildedir: öğrencilerin 73'ü (%26.3) birinci sınıfta, 57'si (%20.5) ikinci sınıfta, 62'si (%22.3) üçüncü sınıfta ve 86'sı ise (%30.9) dördüncü sınıfta öğrenim görmektedir.

Algılanan aile gelir düzeyine göre dağılımlarına bakıldığında katılımcıların 154'ü (%48.2) aile gelir düzeylerinin az olduğunu, 100'ü (%36) orta düzeyde olduğunu, 44'ü (%15.8) ise yüksek düzeyde olduğunu belirtmişlerdir.

Katılımcıların 27'si (%9.7) annelerinin okumaz-yazmaz olduğunu, 91'i (%32.7) ilkokul mezunu olduğunu, 44'ü (%15.8) ortaokul mezunu olduğunu, 62'si (522.39 lise mezunu olduğunu, 51'i (%18.3) lisans düzeyinde öğrenime sahip olduğunu ve son olarak 3'ü (%1.1) ise lisansüstü düzeyde öğrenime sahip olduğunu belirtmişlerdir.

Son olarak, araştırmaya katılan öğrencilerin babalarının öğrenim düzeyine göre dağılımları ise şu şekildedir: 8'inin (%2.9) babası okumaz yazmazdır; 66'sının (%23.7) babası ilkokul mezunudur, 55'inin (19.8) babası ortaokul mezunudur, 85'inin (%30.6) babası lise mezunudur, 56'sının (%20.1) babası lisans düzeyinde öğrenime sahiptir ve son olarak 8'inin (%2.9) babası ise lisansüstü düzeyde öğrenime sahiptir.

Katılımcıların müzik tercihlerine ait betimleyici istatistikler Tablo 3.2'de yer almaktadır.

Tablo 3.2. Katılımcıların Müzik Tercihlerini Betimlemeye Yönelik Hesaplanan Yüzde ve Frekans İstatistikleri

Değişken	Grup	f	%
Dinlenen Müzik Türü	Klasik Müzik	48	17.3
	Türk Halk Müziği	59	21.2
	Türk Sanat Müziği	16	5.8
	Caz/Blues	18	6.5
	Pop	51	18.3
	Arabesk	10	3.6
	Rock	37	13.3
	Diğer	39	14
Çalgı	Telli	78	28.1
	Yaylı	108	38.8
	Üflemeli	33	11.9
	Vurmalı	4	1.4
	Tuşlu	30	10.8
	Şan	25	9

Buna göre dinlenen müzik türü açısından incelendiğinde, katılımcıların en fazla Türk Halk Müziği (%21.2) ve Pop (%18.3) dinlemeyi tercih ettikleri, en az ise Arabesk (%3.6) Türk Sanat Müziği (%5.8) dinlemeyi tercih ettikleri belirlenmiştir.

3.2.2. Veri toplama araçları

3.2.2.1. *Kişisel bilgi formu*

Bu bölümde araştırmacı tarafından hazırlanmış; öğrencilerin demografik özelliklerini içeren, bağımsız değişkenlerden oluşmaktadır. Kişisel bilgiler; katılımcıların cinsiyeti, yaşı, üniversite, sınıf, mezun oldukları ortaöğretim kurumu, ailede müzikle ilgilenenlerin olup olmadığı, dinledikleri müzik türü, bireysel çalgıları, aile gelir durumu, anne ve babanın eğitim durumu oluşmaktadır.

3.2.2.2. *Çokkültürlü kişilik ölçeği*

Araştırmanın verileri Van der Zee, Van Oudenhoven, Ponterotto ve Fietzer (2013) tarafından geliştirilen ve Türkçe'ye uyarlaması Sarıçam (2014) tarafından yapılan Çokkültürlü Kişilik Ölçeği Kısa Formu-40 aracılığıyla toplanmıştır. Çokkültürlülüğe yönelik eğilimi ve uyumu değerlendirmek için tasarlanmış olan bu psikometrik aracın, kültürler arası iletişim becerisini ölçme zorunluluğu bulunmamaktadır. Ölçek toplamda 40 maddeden ve beş alt boyuttan oluşmaktadır. Bu beş boyut; Kültürel empati, esneklik, sosyal girişkenlik, açık görüşlülük ve duygusal dengeden oluşmaktadır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 200 en düşük puan 40'tır. Ölçek 5'li Likert derecelendirme tipi bir ölçektir. 3, 4, 5, 14, 16, 17, 20, 21, 22, 24, 25, 26, 28, 31, 35, 38, 39. maddeler ters puanlanmakta, ölçekten alt boyutlara göre puan alınması öncelikli önerilmektedir. Ölçek çokkültürlü kişiliği; kültürel empati (1., 6., 18., 23., 27., 32., 36., 37. maddeler), esneklik (5., 14., 17., 24., 26., 28., 35., 39. maddeler), sosyal girişkenlik (3., 4., 7., 8., 10., 22., 29., 33. maddeler), açık görüşlülük (2., 9., 12., 13., 15., 19., 30., 40. maddeler) ve duygusal denge (11., 16., 20., 21., 25., 31., 34., 38. maddeler) olmak üzere beş alt boyutta ele alınmaktadır.

Ölçek; (5) Tamamen uygun, (4) Çoğunlukla uygun, (3) Kısmen uygun, (2) Çok az uygun ve (1) Tamamen uygun değil seçeneklerinden oluşmuştur. Ölçeğin Türkçe uyarlaması çalışmasında, ölçeğin uyum indeksi değerleri RMSEA= .076, GFI= .90, CFI= .90, NFI= .91, RFI= .89, IFI= .88 ve SRMR= .054 olarak bulunmuştur. Ölçeğin Türkçe formu için hesaplanan cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı 0.84'tür (Sarıçam, 2014, s.114). Ölçekten alınan puanlar yüksek ise çokkültürlü kişilik özelliklerine yüksek oranda sahip olmayı ifade ederken düşük puanlar çokkültürlü kişilik özelliklerine düşük oranda sahip olmayı ifade eder. Aşağıda bu alt boyutların madde örnekleri verilmiştir.

3.2.2.3. *Kültürel zekâ ölçeği*

Ang ve arkadaşları (2007) tarafından geliştirilen “Kültürel Zekâ Ölçeği”, üniversite öğrencilerinin kültürel zekalarını ölçmek amacıyla İlhan ve Çetin (2014) tarafından Türk kültürüne uyarlanmıştır. 20 maddelik, 5’li likert tipli olan ölçekte üst biliş (1, 2, 3, 4. maddeler), biliş (5, 6, 7, 8, 9, 10. maddeler), motivasyon (11, 12, 13, 14, 15. maddeler), davranış (16, 17, 18, 19, 20. maddeler) olmak üzere dört boyut bulunmaktadır. Ölçekte ters madde bulunmamaktadır. Yanıtlanan cevaplar 1 ile 5 arasında puanlanarak, puanların toplanmasıyla toplam puan elde edilmektedir. Ölçekten her bir alt boyuta ilişkin puan alınabildiği gibi kültürel zekaya ilişkin toplam bir puan da alınabilmektedir. Puanların yüksek olması kültürel zekâ düzeyinin yüksek olduğunu ifade etmektedir. Bu araştırmada kültürel zekâ toplam puanı üzerinden değerlendirme yapılmıştır. Ölçeğin Türkçeye uyarlanmasında bütününe cronbach alfa güvenilirlik katsayısı .85 iken alt boyutlarına ait güvenilirlik katsayıları sırasıyla .77, .79, .75 ve .71 olarak hesaplanmıştır (İlhan ve Çetin, 2014). Bu araştırma kapsamında ölçeğin cronbach alfa iç tutarlık güvenilirlik katsayısı .84 olarak hesaplanmış olup, güvenilirliğinin yüksek olduğu söylenebilir.

3.2.2.4. *Değerler ölçeği*

Dilmaç, Arıca ve Cesur’un (2014) geliştirilmiş olduğu değerler ölçeği, değer ifadelerinin kişinin yaşamındaki anlam ve önemine uygun bir şekilde duygu ve düşüncelerinin en iyi biçimde yansıttığını düşündüğü değer ifadelerinin puanlanmasına dayalıdır. Ölçek, 10’lu likert tipinden oluşmaktadır. 39 değer ifadesi 9 alt boyuttan meydana gelmektedir. Değerler, birinci faktör “Sosyal Değerler”, ikinci faktör “Kariyer Değerleri”, üçüncü faktör “Entelektüel Değerler”, dördüncü faktör “Maneviyat”, beşinci faktör “Materyalistik Değerler”, altıncı faktör “İnsan Onuru”, yedinci faktör “Romantik Değerler”, sekizinci faktör “Özgürlük” ve dokuzuncu değer de “Fütüvvet” olarak adlandırılmıştır. Likert tipli olan ölçek 0’den 9’a kadar değer almaktadır. Ölçekten alınmış olan puanın düşmesi ve sıfıra yaklaşması o değer için bireyin hayatında çok önemli yer tutmadığını; puanın yükselmesi ve dokuz’a yaklaşması ise o değer için kişinin hayatında çok önemli ve vazgeçilmez bir konumda olduğunu göstermektedir (Dilmaç, Arıca ve Cesur, 2014).

Tüm değer bileşenlerinin analizini yapmak amacıyla açımlayıcı faktör analizi kullanılmıştır. Kaiser- Meyer- Olkin örneklem uygunluğu değerinin .926 ve Bartlett Sphericity Testi yaklaşık Ki-Kare değerinin 14543.11 ($p < .001$) olduğu bulunmuştur. Bileşen

matrisi ve Varimax yöntemleri ile yapılan döndürme bileşen matrisi araştırıldığında tüm değerlerin 13 faktör altında toplandığı ve bu 13 faktörün toplam varyansın %65.37'sini açıkladığı bulgularına ulaşılmıştır. “Zaman” dışında (.431) ortak tamamının .50'nin üstünde olduğu bulunmuştur. Bununla beraber döndürülmüş bileşen matrisinde bulunan 14 değer eş zamanlı olarak birden çok faktör altında .10'dan daha düşük bir farkla beraber .32 ve üstü yük değerine sahip olduğu veya bir faktör altındaki tek değer olarak kaldığı tespit edilmiştir. (Aile, kişisel iç bütünlük ve zaman bir faktör altında tek kalmış değerlerdir.) Bu nedenden dolayı bu 14 değer çıkartılarak aynı şartlarda benzer nedenler ile açımlayıcı faktör analizi iki kez daha tekrarlanmış bulunmaktadır. Üçüncü faktör analiziyle birlikte beş değer ve dördüncü faktör analiziyle birlikte ise iki değer daha çıkartılmış olup, geriye toplam varyansın %64.74'ünü açıklayan ve dokuz faktör altında toplanan toplam 39 değere ulaşılmıştır. Son kez yapılmış olan faktör analizinde ise Kaiser-Meyer-Olkin örneklem uygunluğu değerinin .910 ve Bartlett Sphericity Testi yaklaşık Ki-Kare değerinin 9133.26 ($p<.001$) olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Adalet/Hakkaniyet (.466) dışında kalan tüm değerlerin ortak varyansı .50 ile .80 aralığında değişmektedir. Faktörler bazında, Değerler Ölçeğine ait Cronbach alfa iç tutarlılık güvenilirlik katsayıları hesaplanmış bulunmaktadır. Analizin sonucu olarak bu katsayılar, “Toplumsal Değerler” için .90, “Kariyer Değerleri” için .80, “Entellektüel Değerler” için .78, “Maneviyat” için .81, “Materyalistik Değerler” için .78, “İnsan Onuru” için .61, “Romantik Değerler” için .66, “Özgürlük” için .65 ve “Fütüvvet” için de .63 olarak hesaplanmış bulunmaktadır. Sonuç incelendiğinde, Değerler Ölçeği'nin ilk psikometrik bulguları, ölçeğin geçerliğinin ve güvenilirliğinin olduğunu göstermektedir (Dilmaç, Arıca ve Cesur, 2014).

3.2.2.5. Nicel verilerin analizi

Müzik öğretmeni adaylarından elde edilen veriler, IBM SPSS 22 istatistik programı ile çözümlenmiştir. Nicel verilerin analizi için, ölçeklerde yer alan ters maddeler yeniden kodlanmıştır. Değişkenlerin normal dağılıp dağılmadığına ilişkin normallik testi yapılmış, Kolmogorov-Smirnov değeri (.000) olarak görülmüştür. Dağılımların çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmış normalliği sağlamadığı görülmüştür. Pek çok araştırmada, özellikle sosyal bilimlerde; bağımlı değişkenler ile ilgili veriler normal dağılmamaktadır. Çoğu teknik bu varsayımla ilgili ihlallere karşı oldukça toleranslıdır. Yeterince büyük örneklem büyüklükleri ile (30+), bu varsayımın ihlali herhangi bir probleme yol açmamaktadır

(Tabchnik ve Fidell, 2013). Bu nedenle araştırmadaki amaç, mzık ğretmeni adaylarının çokkültürlü kişilik yapıları, değerleri ve kültürel zekalarının sosyo-demografik değişkenlere ve ölçek alt boyutlarının kendi aralarındaki ilişkilere göre farklılaşma durumunun incelenmesidir. Verilerin analizi için betimsel analiz, bağımsız grup t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Kruskal Wallis-H testi, Pearson korelasyon katsayısı yapılarak analiz edilmiştir. Gruplar arasındaki farkın kaynağını tespit etmek için post hoc testlerinden benferroni kullanılmıştır.

3.3. Nitel Araştırma Aşaması

Araştırmanın nitel kısmındaki çalışma grubu, ölçeklere yanıt veren mzık ğretmeni adaylarıyla gerçekleştirilmiştir. Alanyazın dikkate alınarak gözden geirilmif ve bu şekilde sorular hazırlanmıştır. Tez izleme komitesinden görüşme sorularının uygun olup olmadığına ilişkin görüşler alınmış ve bu doğrultuda sorular hazırlanmıştır. Katılımcılara doğrudan açık uçlu sorularla ilgili gerekli açıklamalar yapılarak, görüşlerini yazmalarını istenmiştir. Katılımcıların ifadeleri doğrudan alıntılar yapılarak verilmiştir.

3.3.1. Yerel müziklere ilişkin görüşme soruları

Yerel müzikler hakkında oluşturulan görüşme soruları, konuyla ilgili 7 uzmanın görüşü doğrultusunda hazırlanmıştır. Veri analizi süreci içerisinde tutarlılığı sağlamak için farklı uzmanların görüşlerine başvurulmuştur. Bir eğitim bilimlari, bir dil uzmanı ve dört mzık eğitimcisinin verdiği uzman görüşleri, doğrultusunda kapsam geçerliliği belirlenmiştir.

$$KGO = \frac{N_G}{N/2} - 1$$

1.0 gerekli olarak belirlenmiştir.

3.3.2. Verilerin toplanması ve analizi

Görüşme yapılan mzık ğretmeni adayları, araştırma hakkında bilgilendirilmif ve gönüllü katılım sağlayacak katılımcılarla belirleme yapılmıştır. Görüşmeler online link aracılığıyla açık uçlu soruların yer aldığı evrimii platformda toplanmıştır.

Araştırmaya katılan mzık ğretmeni adaylarının isimleri saklı tutulmuştur. Görüş bildiren katılımcılar için K1, K2, K3... şeklinde kodlar oluşturulmuştur. Yerel Mzıklere İlişkin Görüşme soruları A1, A2.. şeklinde belirtilmiştir. Katılımcıların verdikleri yanıtlar doğrultusunda, betimsel analiz tekniği kullanılmıştır.

BÖLÜM IV: BULGULAR

Bu bölümde belirlenen amaçlar doğrultusunda gerçekleştirilen çıkarımsal istatistik sonuçlarına yer verilmiştir.

4.1. Katılımcıların Çokkültürlü Kişilik Özelliklerine İlişkin Bulgular

Tablo 4.1. Katılımcıların Çokkültürlü Kişiliklerine Ait Ranj, En Düşük Değer, En Yüksek Değer, Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Çokkültürlü Kişilik	Ranj	X _{min.}	X _{maks.}	\bar{X}	X _{std.sap.}
1. Başkalarına yakınlık duyarım.	6	2	8	3.47	.96
2. Çeşitli yaklaşımlar/girişimler denerim.	4	1	5	3.62	1.01
3. İletişim (kontakt) kurmayı zor buluyorum.	4	1	5	3.75	1.17
4. Çekingen biriyim.	4	1	5	3.55	1.24
5. Sıradan işleri severim.	4	1	5	3.39	1.16
6. Başkalarına kolay uyum sağlarım.	4	1	5	3.73	1.13
7. Daima yol gösteririm.	4	1	5	3.69	1.01
8. Sıklıkla kişilerin arkasındaki destekçiyimdir.	4	1	5	3.86	1.09
9. Hedeflerime ulaşmak için yeni yollar ararım.	4	1	5	4.15	.97
10. Kolayca iletişim sağlarım.	5	1	6	3.90	1.06
11. İşler iyi gitmediğinde sakinliğimi korurum.	5	1	6	3.32	1.25
12. Belirli bir kültürde neyin uygun olacağını hissederim.	4	1	5	4.06	.93
13. Farklı bir geçmişten gelen insanlarla iletişim kurmaya çalışırım.	4	1	5	3.92	1.05
14. Sabit alışkanlıklarım var.	4	1	5	3.66	1.07
15. Problemlere çözümler üretmekten hoşlanırım.	4	1	5	4.04	1.04
16. Kendime güvenmem.	4	1	5	3.97	1.14
17. Ne yapacağımı tam olarak bilmeyi isterim.	4	1	5	1.68	.96
18. Diğer insanların hikâyelerini seviyorum.	4	1	5	3.92	1.10
19. Kolaylıkla yeni bir hayata başlarım.	4	1	5	3.26	1.28
20. Kendimi baskı altında hissediyorum.	4	1	5	3.32	1.40
21. Kolay üzülürüm.	4	1	5	2.55	1.30
22. Başkalarıyla ilişki kurarken girişimci olmam.	4	1	5	3.49	1.27
23. Diğerlerinin duygularına dikkat ederim	4	1	5	4.21	.98
24. Hayatımda sisteme/düzene uygunluk ararım.	4	1	5	2.25	1.19
25. Sınırlı biriyim.	4	1	5	2.96	1.28
26. Samimi bir ortamda görevimi en iyi şekilde yerine getiririm	4	1	5	1.68	.91
27. İyi bir dinleyiciyimdir.	4	1	5	4.30	.93
28. Bir plana göre çalışırım.	4	1	5	2.43	1.22
29. Ne düşündüğümü açıkça konuşurum	4	1	5	3.84	1.13
30. Çok geniş bir ilgi alanına sahibim.	4	1	5	3.79	1.09
31. Yalnız hissetmeye meyilliyim.	4	1	5	2.84	1.35

Tablo 4.1'in devamı

Çokkültürlü Kişilik	Ranj	$X_{min.}$	$X_{maks.}$	\bar{X}	$X_{std.sap.}$
32. Başkalarını ayrıntılı bir şekilde tanımaktan zevk alıyorum.	4	1	5	3.59	1.16
33. İnisiyatif alırım.	4	1	5	3.61	1.09
34. Kolay kolay kimseyi incitmem	4	1	5	4.15	.99
35. Daha çok belirli bir taslağa göre çalışırım.	4	1	5	2.53	1.16
36. Biri sıkıntı içindeyse bunu fark ederim.	4	1	5	4.21	.93
37. Diğerleri rahatsız olduğunda hissederim.	4	1	5	4.30	.92
38. Endişeli biriyim.	4	1	5	2.73	1.28
39. Çalışırken katı kurallarım vardır	4	1	5	2.96	1.30
40. Toplumsal gelişmelerde yön belirleyici biriyimdir.	4	1	5	3.46	1.23

Tabloda görüldüğü üzere katılımcılar en yüksek; “27. İyi bir dinleyiciyimdir.” ($\bar{X}=4.30$, $ss= .93$), “23. Diğerlerinin duygularına dikkat ederim” ($\bar{X}=4.21$, $ss= .98$), “36. Biri sıkıntı içindeyse bunu fark ederim.” ($\bar{X}=4.21$, $ss= .93$) sorularını yanıtlamışlardır. Katılımcıların en düşük ise; “26. Samimi bir ortamda görevimi en iyi şekilde yerine getiririm” ($\bar{X}=1.68$, $ss=.91$), “24. Hayatımda sisteme/düzene uygunluk ararım.” ($\bar{X}=2.25$, $ss=1.19$) sorularına yanıt verdikleri görülmüştür.

Tablo 4.2. Katılımcıların ÇKKÖ Alt Boyutları İçin Elde Ettikleri Puanlara Ait Betimleyici İstatistikler

Alt Boyutlar	$X_{min.}$	$X_{maks.}$	\bar{X}	$X_{std.sap.}$	$X_{çarpıklık}$	$X_{basıklık}$
Kültürel Empati	1.5	5	3.97	0.72	-1.24	1.86
Esneklik	1.25	4.38	2.57	0.61	0.59	0.16
Sosyal Girişkenlik	2.13	5	3.71	0.64	-0.05	-0.63
Açık Görüşlülük	1	5	3.79	0.77	-0.98	1.44
Duygusal Denge	1.5	4.88	3.23	0.70	-0.07	-0.49

Tabloda görüldüğü üzere, araştırmaya katılan öğrencilerin Kültürel Empati alt boyutu puan dağılımının 1.5 ile 5 aralığında olduğu görülmüştür ($\bar{X}=3.97$, $ss=0.72$); Esneklik alt boyutu puan dağılımının 1.25 ile 4.38 aralığında olduğu görülmüştür ($\bar{X}=2.57$, $ss=0.61$); Sosyal Girişkenlik alt boyutu puan dağılımının 2.13 ile 5 aralığında olduğu görülmüştür ($\bar{X}=3.71$, $ss=0.64$); Açık Görüşlülük alt boyutu puan dağılımının 1 ile 5 aralığında olduğu görülmüştür ($\bar{X}=3.79$, $ss=0.77$) ve son olarak Duygusal Denge alt boyutu puan dağılımının 1.5 ile 4.88 aralığında olduğu görülmüştür ($\bar{X}=3.23$, $ss=0.70$).

Tablo 4.3. ÇKKÖ Alt Boyut Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan T-Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Grup	\bar{X}	$X_{std.sap}$	t	Sd	p
Kültürel Empati	Kız	4.03	0.71	2.03	276	0.044*
	Erkek	3.85	0.72			
Esneklik	Kız	2.53	0.63	-1.61	276	0.108
	Erkek	2.65	0.58			
Sosyal Girişkenlik	Kız	3.74	0.64	0.85	276	0.395
	Erkek	3.67	0.65			
Açık Görüşlülük	Kız	3.78	0.75	-0.13	276	0.896
	Erkek	3.80	0.80			
Duygusal Denge	Kız	3.17	0.68	-1.95	276	0.052
	Erkek	3.34	0.73			

Not: *p<0.5

Tabloda yer alan sonuçlar incelendiğinde cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı tek farklılaşma Kültürel Empati alt boyutu için gözlemlenmiştir (p<0.05). Puan ortalamaları incelendiğinde ise puan ortalamalarında gözlenen bu farklılaşmanın kız öğrenciler lehine daha yüksek olduğu görülmektedir.

Araştırma kapsamında müzik öğretmeni adaylarının ÇKKÖ alt boyut puanlarında elde ettikleri puan ortalamalarının öğrencilerin yaş gruplarına göre ne düzeyde farklılaştığını incelemek için Kruskal Wallis testi gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 4.4.'de yer almaktadır.

Tablo 4.4. ÇKKÖ Alt Boyut Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Yaş	n	Sıra Ort.	χ^2	Sd	p
Kültürel Empati	18-21	126	131.37	3.68	3	0.298
	21-24	110	142.38			
	24-27	22	163.75			
	27 ve üstü	20	148.20			
Esneklik	18-21	126	152.83	11.89	3	0.008**
	21-24	110	125.24			
	24-27	22	162.95			
	27 ve üstü	20	108.18			
Sosyal Girişkenlik	18-21	126	129.45	7.23	3	0.065
	21-24	110	141.12			
	24-27	22	176.14			
	27 ve üstü	20	153.63			
Açık Görüşlülük	18-21	126	127.18	6.92	3	0.075
	21-24	110	146.29			
	24-27	22	169.00			
	27 ve üstü	20	147.33			
Duygusal Denge	18-21	126	141.52	0.42	3	0.935
	21-24	110	136.01			
	24-27	22	139.39			
	27 ve üstü	20	146.13			

Not: **p<0.01

Kruskal Wallis testi gerçekleştirilerek elde edilen bulgulara göre, istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşan tek alt boyut Esneklik alt boyutudur ($p<0.01$). Daha sonrasında ise gözlenen bu farklılaşmaların hangi alt yaş grupları arasındaki farktan kaynaklandığının incelenmesi amacıyla Bonferroni post-hoc analizi gerçekleştirilmiştir. Bu analiz sonucunda elde edilen bulgular gözlenen farklılaşmanın 18-21 yaş grubu ile 21-24 yaş grupları arasında gözlemlenmiştir ($p<0.01$). Buna göre yaşı 21-24 aralığında olan öğrencilerin elde ettikleri puan ortalamaları 18-21 aralığında olan öğrencilere kıyasla anlamlı bir şekilde daha yüksektir.

Öğrencilerin ÇKKÖ alt boyutlarında gözlenen puan sıra ortalamalarının farklı üniversitelerde öğrenim gören üniversite öğrencileri arasında ne düzeyde farklılaştığının belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis Testi analiz sonuçları Tablo 4.5.'de yer almaktadır.

Tablo 4.5. ÇKKÖ Alt Boyut Puanlarının Öğrenim Görülen Üniversite Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Üniversite	n	Sıra Ort.	χ^2	Sd	p
Kültürel Empati	Harran	38	157.64	3.216	7	0.864
	Van Yüzüncü Yıl	31	109.37			
	Necmettin Erbakan	37	144.05			
	Balıkesir	20	123.00			
	Bolu Abant İzzet Baysal	43	126.20			
	Pamukkale	41	143.37			
	Marmara	51	132.75			
	Atatürk Üniversitesi	17	207.97			
Esneklik	Harran	38	122.17	12.05	7	0.099
	Van Yüzüncü Yıl	31	177.29			
	Necmettin Erbakan	37	148.85			
	Balıkesir	20	136.50			
	Bolu Abant İzzet Baysal	43	139.14			
	Pamukkale	41	127.40			
	Marmara	51	142.69			
	Atatürk Üniversitesi	17	113.03			
Sosyal Girişkenlik	Harran	38	141.86	8.002	7	0.332
	Van Yüzüncü Yıl	31	125.81			
	Necmettin Erbakan	37	139.12			
	Balıkesir	20	107.10			
	Bolu Abant İzzet Baysal	43	148.83			
	Pamukkale	41	161.28			
	Marmara	51	135.48			
	Atatürk Üniversitesi	17	134.09			

Tablo 4.5'nin devamı

Alt Boyutlar	Üniversite	n	Sıra Ort.	χ^2	Sd	p
Açık Görüşlülük	Harran	38	153.36	10.63	7	0.156
	Van Yüzüncü Yıl	31	113.77			
	Necmettin Erbakan	37	139.93			
	Balıkesir	20	122.78			
	Bolu Abant İzzet Baysal	43	141.00			
	Pamukkale	41	152.98			
	Marmara	51	127.49			
	Atatürk Üniversitesi	17	173.91			
Duygusal Denge	Harran	38	137.39	7.794	7	0.351
	Van Yüzüncü Yıl	31	133.79			
	Necmettin Erbakan	37	129.42			
	Balıkesir	20	116.50			
	Bolu Abant İzzet Baysal	43	142.38			
	Pamukkale	41	158.26			
	Marmara	51	152.14			
	Atatürk Üniversitesi	17	113.18			

Tabloda görüldüğü üzere öğrencilerin ÇKKÖ alt boyutlarının her birisi için elde ettikleri puan sıra ortalamaları, öğrenim gördükleri üniversiteye göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır ($p>0.05$).

ÇKKÖ alt boyutları için elde edilen puan ortalamalarının öğrencilerin mezun oldukları lise türüne göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesi amacıyla bağımsız gruplar t testleri gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgulara Tablo 4.6.'da yer verilmiştir.

Tablo 4.6. ÇKKÖ Alt Boyut Puanlarının Öğrenim Görülen Lise Türü Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan T-Testi Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Grup	\bar{X}	$X_{std.sap}$	t	Sd	p
Kültürel Empati	Güzel Sanatlar	4.03	0.71	0.82	276	0.415
	Diğer	3.85	0.72			
Esneklik	Güzel Sanatlar	2.53	0.63	-1.80	276	0.072
	Diğer	2.65	0.58			
Sosyal Girişkenlik	Güzel Sanatlar	3.74	0.64	-0.11	276	0.911
	Diğer	3.67	0.65			
Açık Görüşlülük	Güzel Sanatlar	3.78	0.75	-0.13	276	0.895
	Diğer	3.80	0.80			
Duygusal Denge	Güzel Sanatlar	3.17	0.68	-1.95	276	0.052
	Diğer	3.34	0.73			

Tabloda yer alan bulgular bakıldığında, farklı lise türlerinde öğrenim gören öğrencilerin ÇKKÖ alt boyutları için elde ettikleri puan ortalamaları için gözlenen farklılaşmaların istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($p>0.05$).

Çalışma kapsamında müzik öğretmeni adaylarının ÇKKÖ alt boyutları için elde ettikleri puan ortalamalarının öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre ne ölçüde farklılaştığının incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü ANOVA sonuçları Tablo 4.7.'de yer almaktadır.

Tablo 4.7. ÇKKÖ Alt Boyut Puanlarının Öğrenim Görülen Sınıf Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Anova Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Varyans K.	Grup	\bar{X}	Ss	Kareler T.	Sd.	Kare O.	F	p
Kültürel Empati	Gruplar A.	1. Sınıf	3.92	0.75	1	3	0.35	0.67	0.572
	Gruplar İ.	2. Sınıf	3.89	0.72	142	274	0.52		
	Toplam	3. Sınıf	4.00	0.73	143	277			
		4. Sınıf	4.04	0.69					
Esneklik	Gruplar A.	1. Sınıf	2.69	0.71	3	3	0.93	2.51	0.059
	Gruplar İ.	2. Sınıf	2.61	0.63	101	274	0.37		
	Toplam	3. Sınıf	2.59	0.57	104	277			
		4. Sınıf	2.43	0.51					
Sosyal Girişkenlik	Gruplar A.	1. Sınıf	3.67	0.64	2	3	0.80	1.96	0.121
	Gruplar İ.	2. Sınıf	3.58	0.52	112	274	0.41		
	Toplam	3. Sınıf	3.71	0.72	114	277			
		4. Sınıf	3.83	0.65					
Açık Görüşlülük	Gruplar A.	1. Sınıf	3.74	0.81	1	3	0.46	0.78	0.504
	Gruplar İ.	2. Sınıf	3.71	0.79	161	274	0.59		
	Toplam	3. Sınıf	3.78	0.78	162	277			
		4. Sınıf	3.89	0.70					
Duygusal Denge	Gruplar A.	1. Sınıf	3.28	0.69	1	3	0.22	0.43	0.730
	Gruplar İ.	2. Sınıf	3.16	0.67	137	274	0.50		
	Toplam	3. Sınıf	3.19	0.70	137	277			
		4. Sınıf	3.26	0.74					

Elde edilen bulgulara göre, ÇKKÖ alt boyutları için öğrencilerin elde ettikleri puan ortalamalarının, öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre farklılaşmadığı söylenebilir ($p>0.05$).

Öğrencilerin ÇKKÖ alt boyutlarının her birisi için gözlenen puan ortalamalarının algıladıkları aile gelir düzeyine göre ne düzeyde farklılaştığının incelenmesi için tek yönlü ANOVA gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 4.8.'de yer almaktadır.

Tablo 4.8. ÇKKÖ Alt Boyut Puanlarının Algılanan Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Anova Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Varyans K.	Grup	\bar{X}	Ss	Kareler T.	Sd.	Kare O.	F	p
Kültürel Empati	Gruplar A.	Az	3.92	0.72	3	2	1.37	2.68	0.071
	Gruplar İ.	Orta	3.93	0.75	141	275	0.51		
	Toplam	Yüksek	4.20	0.60	143	277			
Esneklik	Gruplar A.	Az	2.61	0.61	1	2	0.26	0.69	0.504
	Gruplar İ.	Orta	2.56	0.61	104	275	0.38		
	Toplam	Yüksek	2.49	0.63	104	277			
Sosyal Girişkenlik	Gruplar A.	Az	3.65	0.61	1	2	0.59	1.44	0.239
	Gruplar İ.	Orta	3.75	0.66	113	275	0.41		
	Toplam	Yüksek	3.82	0.68	114	277			
Açık Görüşlülük	Gruplar A.	Az	3.76	0.74	2	2	0.77	1.32	0.268
	Gruplar İ.	Orta	3.76	0.81	161	275	0.58		
	Toplam	Yüksek	3.96	0.71	162	277			
Duygusal Denge	Gruplar A.	Az	3.17	0.68	1	2	0.56	1.14	0.322
	Gruplar İ.	Orta	3.30	0.68	136	275	0.50		
	Toplam	Yüksek	3.28	0.81	137	277			

Gerçekleştirilen tek yönlü ANOVA analizi sonuçlarına göre, öğrencilerin ÇKKÖ alt boyutları için gözlenen puan dağılımlarının, öğrencilerin algıladıkları aile gelir düzeyi değişkenine göre manidar düzeyde farklılaşmadığı neticesine ulaşılmıştır ($p>0.05$).

Öğrencilerin anne eğitim düzeyine göre ÇKKÖ alt boyutlarından elde ettikleri puan sıra ortalamalarının farklılaşp farklılaşmadığını incelemek üzere gerçekleştirilen Kruskal Wallis analizlerinden elde edilen bulgulara Tablo 4.9.'da yer verilmiştir.

Tablo 4.9. ÇKKÖ Alt Boyut Puanlarının Annenin Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Anne Eğitim	n	Sıra Ort.	χ^2	Sd	p
Kültürel Empati	Okumaz-yazmaz	27	137.65	3.01	5	0.699
	İlkokul	91	137.73			
	Ortaokul	44	136.74			
	Lise	62	140.21			
	Lisans	51	140.53			
	Lisansüstü	3	218.17			
Esneklik	Okumaz-yazmaz	27	136.83	6.84	5	0.233
	İlkokul	91	143.19			
	Ortaokul	44	133.10			
	Lise	62	129.45			
	Lisans	51	156.78			
	Lisansüstü	3	59.33			
Sosyal Girişkenlik	Okumaz-yazmaz	27	147.85	1.65	5	0.895
	İlkokul	91	137.81			
	Ortaokul	44	137.82			
	Lise	62	137.47			
	Lisans	51	138.95			
	Lisansüstü	3	191.50			
Açık Görüşlülük	Okumaz-yazmaz	27	143.93	0.98	5	0.964
	İlkokul	91	142.97			
	Ortaokul	44	135.18			
	Lise	62	135.82			
	Lisans	51	137.36			
	Lisansüstü	3	170.00			
Duygusal Denge	Okumaz-yazmaz	27	148.80	4.48	5	0.483
	İlkokul	91	130.65			
	Ortaokul	44	129.36			
	Lise	62	143.71			
	Lisans	51	151.19			
	Lisansüstü	3	187.17			

Tabloda sunulan bulgular incelendiğinde, öğrencilerin ÇKKÖ alt boyutları için gözlenen puan sıra ortalamalarının annelerinin öğrenim düzeyi değişkeni değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($p>0.05$).

Anne öğrenim düzeyine göre gerçekleştirilen karşılaştırmalar, aynı şekilde, Kruskal Wallis analizi ile baba öğrenim düzeyi için de yinelenmiştir. Gerçekleştirilen bu analizlere ait bulgular Tablo 4.10.'da yer almaktadır.

Tablo 4.10. ÇKKÖ Alt Boyut Puanlarının Babanın Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Baba Eğitim	n	Sıra Ort.	χ^2	Sd	p
Kültürel Empati	Okumaz-yazmaz	8	112.44	1.68	5	0.892
	İlkokul	66	140.19			
	Ortaokul	55	134.36			
	Lise	85	141.28			
	Lisans	56	142.25			
	Lisansüstü	8	158.06			
Esneklik	Okumaz-yazmaz	8	166.25	3.03	5	0.696
	İlkokul	66	141.07			
	Ortaokul	55	137.32			
	Lise	85	133.71			
	Lisans	56	139.60			
	Lisansüstü	8	175.69			
Sosyal Girişkenlik	Okumaz-yazmaz	8	105.19	3.44	5	0.632
	İlkokul	66	131.57			
	Ortaokul	55	135.37			
	Lise	85	145.28			
	Lisans	56	146.92			
	Lisansüstü	8	154.31			
Açık Görüşlülük	Okumaz-yazmaz	8	120.63	1.39	5	0.925
	İlkokul	66	138.85			
	Ortaokul	55	133.46			
	Lise	85	143.28			
	Lisans	56	144.91			
	Lisansüstü	8	127.19			
Duygusal Denge	Okumaz-yazmaz	8	152.56	15.14	5	0.010*
	İlkokul	66	121.42			
	Ortaokul	55	122.91			
	Lise	85	141.18			
	Lisans	56	171.96			
	Lisansüstü	8	144.69			

Not: *p<0.5

Elde edilen bulgular, Duygusal Denge alt boyutu için gözlenen puan sıra ortalamalarının, öğrencilerin baba eğitim düzeylerine göre farklılaştığını göstermiştir (p<0.05). Gözlenen bu farklılaşmanın hangi alt gruplar arasında olduğunu belirlemek için Bonferroni düzeltmesi ile Dunn'ın testi gerçekleştirilmiştir. Bu analiz sonucunda elde edilen bulgular baba eğitim düzeyi Lisans düzeyinde olan öğrencilerin puan sıra ortalamalarının hem ilkokul (p<0.01) hem de ortaokul (p<0.05) alt grubu ile anlamlı düzeyde farklılaştığını göstermektedir. Diğer alt boyutları için gözlenen puan sıra ortalamaları ise baba öğrenim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır (p>0.05).

Öğrencilerin dinlemeyi tercih ettikleri müzik türüne göre ÇKKÖ alt boyut puan ortalamalarının ne düzeyde farklılaştığının incelenmesi amacıyla Kruskal Wallis testi gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 4.11’de yer almaktadır.

Tablo 4.11. ÇKKÖ Alt Boyut Puanlarının Dinlenen Müzik Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Dinlenen Müzik	n	Sıra Ort.	χ^2	Sd	p
Kültürel Empati	Türk Halk müziği	59	124.48	4.75	7	0.691
	Türk Sanat müziği	16	132.75			
	Caz/Blues	18	152.36			
	Pop	51	152.61			
	Arabesk	10	128.25			
	Rock	37	135.49			
	Diğer	39	139.04			
	Klasik müzik	48	112.38			
Esneklik	Türk Halk müziği	59	139.85	15.40	7	0.031*
	Türk Sanat müziği	16	105.09			
	Caz/Blues	18	140.28			
	Pop	51	137.60			
	Arabesk	10	148.60			
	Rock	37	163.11			
	Diğer	39	163.87			
	Klasik müzik	48	132.88			
Sosyal Girişkenlik	Türk Halk müziği	59	130.75	4.64	7	0.704
	Türk Sanat müziği	16	147.88			
	Caz/Blues	18	173.08			
	Pop	51	140.15			
	Arabesk	10	129.70			
	Rock	37	144.23			
	Diğer	39	139.14			
	Klasik müzik	48	151.61			
Açık Görüşlülük	Türk Halk müziği	59	132.75	5.03	7	0.657
	Türk Sanat müziği	16	156.69			
	Caz/Blues	18	151.81			
	Pop	51	135.97			
	Arabesk	10	101.65			
	Rock	37	137.28			
	Diğer	39	138.50			
	Klasik müzik	48	137.21			
Duygusal Denge	Türk Halk müziği	59	150.32	5.12	7	0.646
	Türk Sanat müziği	16	142.34			
	Caz/Blues	18	147.44			
	Pop	51	140.46			
	Arabesk	10	110.15			
	Rock	37	119.88			
	Diğer	39	146.00			
	Klasik müzik	48	159.17			

Not: *p<0.05

Elde edilen bulgular, esneklik alt boyutu için elde edilen puan sıra ortalamalarının farklı müzik tercihlerine sahip öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığını göstermektedir ($p < 0.05$). Daha sonrasında ise gözlenen bu farklılaşmanın hangi alt gruplar arasındaki farklılaşmadan kaynaklandığını belirlemeye yönelik Bonferroni düzeltmesi ile Dunn'ın testi gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgular, ikili karşılaştırmalar sonucunda anlamlı bir farklılaşmanın olmadığına işaret etmektedir ($p > 0.05$).

ÇKKÖ alt boyut puan ortalamalarının ailede müzikle ilgilenen birisinin olması değişkenine göre ne düzeyde farklılaşmadığını belirlenmesine yönelik bağımsız gruplar t testleri gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgulara Tablo 4.12.'de yer verilmiştir.

Tablo 4.12. ÇKKÖ Alt Boyut Puanlarının Ailede Müzikle İlgilenen Birisinin Olması Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Gruplar t-testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Grup	\bar{X}	$X_{std.sap}$	t	Sd	p
Kültürel Empati	Evet	4.02	0.72	0.94	276	0.349
	Hayır	3.94	0.72			
Esneklik	Evet	2.52	0.67	-1.04	276	0.298
	Hayır	2.60	0.58			
Sosyal Girişkenlik	Evet	3.87	0.59	3.19	276	0.002**
	Hayır	3.62	0.65			
Açık Görüşlülük	Evet	3.86	0.78	1.17	276	0.242
	Hayır	3.75	0.76			
Duygusal Denge	Evet	3.38	0.71	2.61	276	0.010
	Hayır	3.15	0.69			

Tabloda yer alan bulgulara göre, sosyal girişkenlik alt boyutu için gözlenen farklılaşmaların istatistiksel olarak anlamlı olduğu ve ailesinde müzik ile uğraşan birisi olan öğrencilerin bu alt boyutta elde ettikleri puan ortalamalarının anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($p < 0.01$).

Son olarak, ÇKKÖ alt boyut puanlarının öğrencilerin çalgı türüne göre anlamlı düzeyde farklılaşp farklılaşmadığını incelemek amacıyla her bir alt boyut için ayrı ayrı Kruskal Wallis analizleri gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgulara Tablo 4.13'te yer verilmiştir.

Tablo 4.13. ÇKKÖ Alt Boyut Puanlarının Çalgı Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Çalgı	n	Sıra Ort.	χ^2	Sd	p
Kültürel Empati	Telli	78	117.76	12.48	5	0.029*
	Yaylı	108	151.57			
	Üflemeli	33	128.29			
	Vurmalı	4	200.00			
	Tuşlu	30	141.17			
	Şan	25	158.32			
Esneklik	Telli	78	154.76	7.77	5	0.170
	Yaylı	108	128.26			
	Üflemeli	33	152.67			
	Vurmalı	4	153.63			
	Tuşlu	30	141.80			
	Şan	25	118.06			
Sosyal Girişkenlik	Telli	78	132.47	4.50	5	0.480
	Yaylı	108	142.00			
	Üflemeli	33	135.94			
	Vurmalı	4	205.00			
	Tuşlu	30	131.97			
	Şan	25	153.90			
Açık Görüşlülük	Telli	78	131.21	5.23	5	0.389
	Yaylı	108	146.19			
	Üflemeli	33	128.61			
	Vurmalı	4	199.13			
	Tuşlu	30	131.35			
	Şan	25	151.08			
Duygusal Denge	Telli	78	143.22	2.50	5	0.776
	Yaylı	108	135.10			
	Üflemeli	33	147.23			
	Vurmalı	4	187.50			
	Tuşlu	30	137.55			
	Şan	25	131.34			

Not: *p<0.5

Elde edilen bulgular incelendiğinde, gözlenen tek farklılaşmanın Kültürel Empati alt boyutu için olduğu söylenebilir ($p<0.05$). Gözlenen bu farklılaşmanın hangi çalgı türü çiftleri arasında olduğunun incelenmesi amacıyla Bonferroni düzeltmesi ile gerçekleştirilen Dunn'ın testi uygulanmıştır. Bu analiz sonuçlarına göre gözlenen bu farklılaşmanın belirli bir çalgı türü çifti arasındaki farklılaşmadan kaynaklanmadığı görülmüştür ($p>0.05$).

4.2. Katılımcıların Değerlerine İlişkin Bulgular

Tablo 4.14. Katılımcıların Önem Attıkları Özelliklere Ait Ranj, En Düşük Değer, En Yüksek Değer, Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	Ranj	X _{min.}	X _{maks.}	\bar{X}	X _{std.sap.}
Adalet/Hakkaniyet	9	0	9	8.36	1.35
Akıl/Ruh Sağlığı	9	0	9	7.79	1.69
Aşk	9	0	9	6.30	2.61
Başarı	8	1	9	7.86	1.42
Beden Sağlığı	7	2	9	7.89	1.58
Bilgi	9	0	9	7.80	1.44
Cesaret	6	3	9	7.45	1.68
Cömertlik	6	3	9	8.05	1.29
Çalışma	9	0	9	7.37	1.77
Dış disiplin	8	1	9	7.50	1.70
Din/İman	9	0	9	5.26	3.12
Eğitim	6	3	9	8.00	1.40
Emek	6	3	9	8.17	1.00
Eş Sevgili	9	0	9	6.33	2.63
Haz Zevk	9	0	9	7.40	1.78
Hoşgörü	5	4	9	8.31	1.12
İbadet	9	0	9	4.82	3.21
İç Huzur	9	0	9	7.56	2.29
İnanç/İdeoloji	9	0	9	6.55	2.75
İtibar/Saygınlık	9	0	9	7.79	1.62
Kalite	5	4	9	8.25	1.12
Kariyer	9	0	9	7.63	1.81
Kişisel Gelişim	7	2	9	8.22	1.16
Kültür	7	2	9	8.03	1.33
Mal/Mülk	9	0	9	5.37	2.62
Namus	9	0	9	7.01	2.61
Nezaket	5	4	9	8.46	0.94
Özdisiplin	7	2	9	8.05	1.47
Özgürlük/Bağımsızlık	9	0	9	8.29	1.41
Para	9	0	9	6.25	2.46
Saygı	4	5	9	8.63	0.77
Sorumluluk	9	0	9	8.08	1.45
Statü	9	0	9	7.11	2.01
Şeref/Onur	9	0	9	8.34	1.30
Tevazu/Alçak Gönüllülük	9	0	9	8.19	1.24
Toplumsal Huzur	9	0	9	7.87	2.01
Tutarlılık (Davranışlarda)	7	2	9	7.98	1.43
Yardımseverlik	6	3	9	8.44	0.98
Yaşam Hakkı	9	0	9	8.55	1.27

Tabloda görüldüğü üzere katılımcıların en fazla önemli gördükleri özellikler sırasıyla Saygı ($\bar{X}=8.63$, $ss=0.77$), Yaşam Hakkı ($\bar{X}=8.55$, $ss=1.27$) ve Nezaket ($\bar{X}=8.46$, $ss=0.94$)

olarak belirlenirken en az önemli gördükleri özellikler ise sırasıyla İbadet ($\bar{X}=4.82$, $ss=3.21$), Din/İman ($\bar{X}=5.26$, $ss=3.12$) ve Mal/Mülk ($\bar{X}=5.37$, $ss=2.62$) olarak belirlenmiştir. Ayrıca, standart sapma değerleri en düşük olan özellikler sırasıyla Saygı, Nezaket ve Yardımseverlik olarak belirlenmiştir. Yani katılımcıların üzerinde en fazla uzlaştıkları üç özellik bunlardır. Diğer tarafta, görüşlerin en fazla değişkenlik gösterdiği özellikler ise sırasıyla İnanç/İdeoloji, Din/İman ve İbadet olarak belirlenmiştir.

Katılımcıların DÖ alt boyutları için elde ettikleri puanlara ait betimleyici istatistikler Tablo 4.15.'de yer almaktadır.

Tablo 4.15. Katılımcıların DÖ Alt Boyutları İçin Elde Ettikleri Puanlara Ait Betimleyici İstatistikler

Alt Boyutlar	$X_{min.}$	$X_{maks.}$	\bar{X}	$X_{std.sap.}$	$X_{\text{çarpıklık}}$	$X_{basıklık}$
Toplumsal Değer	4.6	9	8.16	0.84	-1.32	1.78
Kariyer Değerleri	4.2	9	7.84	1.08	-1.00	0.64
Entelektüel Değerler	3.5	9	7.82	1.12	-1.10	0.97
Maneviyat	0	9	5.61	2.52	-0.25	-1.09
Materyalist Değerler	0	9	6.24	1.97	-0.76	0.21
İnsan Onuru	3	9	7.90	1.26	-1.34	1.43
Romantik Değerler	1	9	6.68	1.91	-0.67	-0.25
Özgürlük	2.67	9	8.16	0.89	-1.89	6.27
Fütüvvet	4	9	7.75	1.20	-0.73	-0.32

Buna göre, katılımcıların Toplumsal Değer alt boyutu için elde ettikleri puanlar 4.6 ile 9 aralığında değişmektedir ($\bar{X}=8.16$, $ss=0.84$); Kariyer Değerleri alt boyutu için elde ettikleri puanlar 4.2 ile 9 aralığında değişmektedir ($\bar{X}=7.84$, $ss=1.08$); Entelektüel Değerler alt boyutu için elde ettikleri puanlar 3.5 ile 9 aralığında değişmektedir ($\bar{X}=7.82$, $ss=1.12$); Maneviyat alt boyutu için elde ettikleri puanlar 0 ile 9 aralığında değişmektedir ($\bar{X}=5.61$, $ss=2.52$); Materyalist Değerler alt boyutu için elde ettikleri puanlar 0 ile 9 aralığında değişmektedir ($\bar{X}=6.24$, $ss=1.97$); İnsan Onuru alt boyutu için elde ettikleri puanlar 3 ile 9 aralığında değişmektedir ($\bar{X}=7.90$, $ss=1.26$); Romantik Değerler alt boyutu için elde ettikleri puanlar 1 ile 9 aralığında değişmektedir ($\bar{X}=6.68$, $ss=1.91$); Özgürlük alt boyutu için elde ettikleri puanlar 2.67 ile 9 aralığında değişmektedir ($\bar{X}=8.16$, $ss=0.89$) ve Fütüvvet alt boyutu için elde ettikleri puanlar 4 ile 9 aralığında değişmektedir ($\bar{X}=7.75$, $ss=1.20$). Ayrıca, çarpıklık ve basıklık değerleri incelendiğinde, özgürlük alt boyutu için elde edilen basıklık değerinin eşik değer olan 2'nin üzerinde olduğu ve normal dağılımın sağlanmadığı görülmüştür.

Tablo 4.16. DÖ Alt Boyut Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup T-Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Grup	\bar{X}	$X_{std.sap}$	t	Sd	p
Toplumsal Değer	Kız	8.25	0.79	2.29	276	0.023*
	Erkek	8.01	0.91			
Kariyer Değerleri	Kız	7.90	1.06	1.23	276	0.219
	Erkek	7.73	1.11			
Entelektüel Değerler	Kız	7.88	1.10	1.21	276	0.227
	Erkek	7.71	1.15			
Maneviyat	Kız	5.80	2.45	1.67	276	0.097
	Erkek	5.28	2.60			
Materyalist Değerler	Kız	6.37	1.79	1.47	276	0.142
	Erkek	6.01	2.23			
İnsan Onuru	Kız	7.91	1.26	0.19	276	0.846
	Erkek	7.88	1.25			
Romantik Değerler	Kız	6.52	1.97	-1.79	276	0.075
	Erkek	6.95	1.78			
Özgürlük	Kız	8.17	0.85	0.18	276	0.854
	Erkek	8.15	0.95			
Fütüvvet	Kız	7.69	1.19	-1.13	276	0.261
	Erkek	7.86	1.22			

Not: *p<0.5

Tabloda da görülebileceği gibi DÖ Toplumsal Değer alt boyutu için elde edilen puan ortalamaları kız ve erkek öğrenciler için istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır ($p<0.05$). Buna göre, kızların elde ettikleri puan ortalamaları ($\bar{X}=8.25$, $ss=0.79$), erkek öğrencilerin elde ettikleri puan ortalamalarına ($\bar{X}=8.01$, $ss=0.91$) kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksektir. Diğer taraftan DÖ ölçeğinin diğer alt boyutları için gözlenen puan dağılımlarının tamamı için elde edilen puan dağılımları kadın ve erkek öğrenciler için anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır ($p>0.05$).

DÖ alt boyut puan dağılımlarının yaş gruplarına göre ne düzeyde farklılaştığının incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis testleri gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 4.17.'de yer almaktadır.

Tablo 4.17. DÖ Alt Boyut Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Yaş	n	Sıra Ort.	χ^2	Sd	p
Toplumsal Değer	18-21	126	132.47	2.29	3	0.514
	21-24	110	143.77			
	24-27	22	142.27			
	27 ve üstü	20	157.25			
Kariyer Değerleri	18-21	126	134.68	1.32	3	0.724
	21-24	110	140.77			
	24-27	22	148.89			
	27 ve üstü	20	152.53			
Entelektüel Değerler	18-21	126	131.12	2.81	3	0.422
	21-24	110	146.92			
	24-27	22	139.23			
	27 ve üstü	20	151.80			
Maneviyat	18-21	126	145.15	3.38	3	0.337
	21-24	110	130.01			
	24-27	22	157.95			
	27 ve üstü	20	135.78			
Materyalist Değerler	18-21	126	139.40	1.54	3	0.674
	21-24	110	134.65			
	24-27	22	154.64			
	27 ve üstü	20	150.15			
İnsan Onuru	18-21	126	125.56	11.35	3	0.010*
	21-24	110	147.17			
	24-27	22	140.91			
	27 ve üstü	20	183.58			
Romantik Değerler	18-21	126	129.79	3.74	3	0.291
	21-24	110	145.53			
	24-27	22	149.00			
	27 ve üstü	20	157.03			
Özgürlük	18-21	126	133.96	2.67	3	0.446
	21-24	110	140.48			
	24-27	22	143.82			
	27 ve üstü	20	164.30			
Fütüvvet	18-21	126	132.94	3.262	3	0.353
	21-24	110	142.96			
	24-27	22	163.91			
	27 ve üstü	20	134.95			

Not: *p<0.5

Tabloda bulgular incelendiğinde İnsan Onuru alt boyutu için elde edilen puan sıra ortalamalarının farklı yaş gruplarında yer alan öğrenciler için istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür gözlenen bu farklılaşmanın hangi alt gruplar arasında olduğunun anlaşılması amacıyla Bonferroni düzeltmesi ile gerçekleştirilen Dunn'ın testi yapılmıştır. Gerçekleştirilen bu test alt gruplar arasında gözlenen farklılaşmaların 18-21 yaş

ve 27 ve üzeri yaşta bulunan gruplar arasında olduğunu göstermiştir ($p < 0.05$). Diğer taraftan DÖ'nün diğer alt boyutları için elde edilen puan sıra ortalamaları ise yaşa göre alt gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır ($p > 0.05$).

DÖ puanlarının öğrenim görülen üniversiteye göre anlamlı düzeyde farklılaşım farklılaşmadığının belirlenmesi için gerçekleştirilen Kruskal Wallis testi sonuçlarına tablo 4.18'de yer verilmiştir.

Tablo 4.18. DÖ Alt Boyut Puanlarının Öğrenim Görülen Üniversite Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Üniversite	n	Sıra Ort.	χ^2	Sd	p
Toplumsal Değer	Harran	38	144.47	12.1	7	0.097
	Van Yüzüncü Yıl	31	129.15			
	Necmettin Erbakan	37	139.12			
	Balıkesir	20	110.45			
	Bolu Abant İzzet Baysal	43	125.20			
	Pamukkale	41	153.22			
	Marmara	51	138.64			
	Atatürk Üniversitesi	17	187.94			
Kariyer Değerleri	Harran	38	152.07	23.78	7	0.001**
	Van Yüzüncü Yıl	31	114.60			
	Necmettin Erbakan	37	134.59			
	Balıkesir	20	115.03			
	Bolu Abant İzzet Baysal	43	131.83			
	Pamukkale	41	137.22			
	Marmara	51	139.78			
	Atatürk Üniversitesi	17	220.35			
Entelektüel Değerler	Harran	38	153.62	10.47	7	0.163
	Van Yüzüncü Yıl	31	121.13			
	Necmettin Erbakan	37	127.74			
	Balıkesir	20	134.43			
	Bolu Abant İzzet Baysal	43	127.88			
	Pamukkale	41	139.54			
	Marmara	51	145.14			
	Atatürk Üniversitesi	17	185.38			
Maneviyat	Harran	38	166.03	30.68	7	0.001**
	Van Yüzüncü Yıl	31	113.48			
	Necmettin Erbakan	37	160.95			
	Balıkesir	20	138.48			
	Bolu Abant İzzet Baysal	43	135.99			
	Pamukkale	41	113.49			
	Marmara	51	120.57			
	Atatürk Üniversitesi	17	210.59			
Materyalist Değerler	Harran	38	153.55	18.92	7	0.008**
	Van Yüzüncü Yıl	31	118.94			
	Necmettin Erbakan	37	142.23			
	Balıkesir	20	99.03			
	Bolu Abant İzzet Baysal	43	113.73			
	Pamukkale	41	160.87			
	Marmara	51	149.96			
	Atatürk Üniversitesi	17	169.53			

Tablo 4.18'in devamı

Alt Boyutlar	Üniversite	n	Sıra Ort.	χ^2	Sd	p
İnsan Onuru	Harran	38	166.61	18.85	7	0.009**
	Van Yüzüncü Yıl	31	114.69			
	Necmettin Erbakan	37	162.27			
	Balıkesir	20	125.85			
	Bolu Abant İzzet Baysal	43	130.01			
	Pamukkale	41	138.12			
	Marmara	51	120.09			
	Atatürk Üniversitesi	17	176.21			
Romantik Değerler	Harran	38	144.26	11.06	7	0.136
	Van Yüzüncü Yıl	31	115.03			
	Necmettin Erbakan	37	130.89			
	Balıkesir	20	168.10			
	Bolu Abant İzzet Baysal	43	128.00			
	Pamukkale	41	157.06			
	Marmara	51	132.69			
	Atatürk Üniversitesi	17	165.74			
Özgürlük	Harran	38	145.72	13.68	7	0.057
	Van Yüzüncü Yıl	31	125.16			
	Necmettin Erbakan	37	129.36			
	Balıkesir	20	119.50			
	Bolu Abant İzzet Baysal	43	123.37			
	Pamukkale	41	158.27			
	Marmara	51	141.06			
	Atatürk Üniversitesi	17	188.18			
Fütüvvet	Harran	38	157.51	10.41	7	0.167
	Van Yüzüncü Yıl	31	144.98			
	Necmettin Erbakan	37	144.68			
	Balıkesir	20	104.65			
	Bolu Abant İzzet Baysal	43	126.80			
	Pamukkale	41	141.20			
	Marmara	51	131.77			
	Atatürk Üniversitesi	17	170.18			

Not: **p<0.01

Tablo 4.18. incelendiğinde Kariyer Değerleri (p<0.01), Maneviyat (p<0.01), Materyalist Değerler (p<0.01) ve İnsan Onuru (p<0.01) alt boyutları için gözlenen puan sıra ortalamalarının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Daha sonrasında ise farklılaşma gözlenen bu alt boyutlarda farklılaşmanın hangi alt gruplar arasında olduğunu belirlenmesine yönelik Bonferroni düzeltmesi ile gerçekleştirilen Dunn'ın testi gerçekleştirilmiştir.

Elde edilen bulgular, Kariyer Değerleri alt boyutu için Atatürk üniversitesi öğrencilerinin elde ettikleri puan sıra ortalamalarının Harran üniversitesi haricinde diğer üniversite öğrencilerinin elde ettikleri puan sıra ortalamaları ile istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığını göstermektedir. Gözlenen bu farklılaşmaların tamamı p<0.01 düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

Maneviyat alt boyutu için bakıldığında ise, yine Atatürk Üniversite öğrencileri için elde edilen puan sıra ortalamalarının Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Pamukkale Üniversitesi, Marmara Üniversitesi ve Bolu Abant İzzet Baysal Üniversite Öğrencilerine kıyasla istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir ($p < 0.01$).

Diğer taraftan Materyalist Değerler alt boyutunda gruplar arasında anlamlı düzeyde farklılaştırma gözlenirken Bonferroni düzeltmesi ile gerçekleştirilen Dunn'ın testi sonuçlarına göre ikili karşılaştırmalarda anlamlı düzeyde farklılaşmalar gözlemlenmemiştir ($p > 0.05$). Ayrıca, İnsan Onuru alt boyutu için de benzer şekilde ikili karşılaştırmalar neticesinde anlamlı düzeyde farklılaşmalar gözlemlenmemiştir ($p > 0.05$).

Bu belirtilen alt boyutlar haricinde kalan alt boyutlarda ise öğrencilerin öğrenim gördükleri üniversitelere göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmalar gözlemlenmemiştir ($p > 0.05$).

Katılımcıların mezun oldukları lise türüne göre DÖ puan ortalamalarını istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşp farklılaşmadığı incelemek amacıyla bağımsız gruplar t testleri gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 4.19'da yer almaktadır.

Tablo 4.19. DÖ Alt Boyut Puanlarının Öğrenim Görülen Lise Türü Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan T-Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Grup	\bar{X}	$X_{std.sap}$	t	Sd	p																																																																												
Toplumsal Değer	Güzel Sanatlar	8.25	0.79	0.79	276	0.430																																																																												
	Diğer	8.01	0.91				Kariyer Değerleri	Güzel Sanatlar	7.90	1.06	-0.23	276	0.817	Diğer	7.73	1.11	Entelektüel Değerler	Güzel Sanatlar	7.88	1.10	-0.55	276	0.584	Diğer	7.71	1.15	Maneviyat	Güzel Sanatlar	5.80	2.45	1.37	276	0.171	Diğer	5.28	2.60	Materyalist Değerler	Güzel Sanatlar	6.37	1.79	0.75	276	0.457	Diğer	6.01	2.23	İnsan Onuru	Güzel Sanatlar	7.91	1.26	-1.02	276	0.306	Diğer	7.88	1.25	Romantik Değerler	Güzel Sanatlar	6.52	1.97	-0.17	276	0.862	Diğer	6.95	1.78	Özgürlük	Güzel Sanatlar	8.17	0.85	-1.02	276	0.308	Diğer	8.15	0.95	Fütüvvet	Güzel Sanatlar	7.69	1.19	-1.07	276
Kariyer Değerleri	Güzel Sanatlar	7.90	1.06	-0.23	276	0.817																																																																												
	Diğer	7.73	1.11				Entelektüel Değerler	Güzel Sanatlar	7.88	1.10	-0.55	276	0.584	Diğer	7.71	1.15	Maneviyat	Güzel Sanatlar	5.80	2.45	1.37	276	0.171	Diğer	5.28	2.60	Materyalist Değerler	Güzel Sanatlar	6.37	1.79	0.75	276	0.457	Diğer	6.01	2.23	İnsan Onuru	Güzel Sanatlar	7.91	1.26	-1.02	276	0.306	Diğer	7.88	1.25	Romantik Değerler	Güzel Sanatlar	6.52	1.97	-0.17	276	0.862	Diğer	6.95	1.78	Özgürlük	Güzel Sanatlar	8.17	0.85	-1.02	276	0.308	Diğer	8.15	0.95	Fütüvvet	Güzel Sanatlar	7.69	1.19	-1.07	276	0.284	Diğer	7.86	1.22						
Entelektüel Değerler	Güzel Sanatlar	7.88	1.10	-0.55	276	0.584																																																																												
	Diğer	7.71	1.15				Maneviyat	Güzel Sanatlar	5.80	2.45	1.37	276	0.171	Diğer	5.28	2.60	Materyalist Değerler	Güzel Sanatlar	6.37	1.79	0.75	276	0.457	Diğer	6.01	2.23	İnsan Onuru	Güzel Sanatlar	7.91	1.26	-1.02	276	0.306	Diğer	7.88	1.25	Romantik Değerler	Güzel Sanatlar	6.52	1.97	-0.17	276	0.862	Diğer	6.95	1.78	Özgürlük	Güzel Sanatlar	8.17	0.85	-1.02	276	0.308	Diğer	8.15	0.95	Fütüvvet	Güzel Sanatlar	7.69	1.19	-1.07	276	0.284	Diğer	7.86	1.22																
Maneviyat	Güzel Sanatlar	5.80	2.45	1.37	276	0.171																																																																												
	Diğer	5.28	2.60				Materyalist Değerler	Güzel Sanatlar	6.37	1.79	0.75	276	0.457	Diğer	6.01	2.23	İnsan Onuru	Güzel Sanatlar	7.91	1.26	-1.02	276	0.306	Diğer	7.88	1.25	Romantik Değerler	Güzel Sanatlar	6.52	1.97	-0.17	276	0.862	Diğer	6.95	1.78	Özgürlük	Güzel Sanatlar	8.17	0.85	-1.02	276	0.308	Diğer	8.15	0.95	Fütüvvet	Güzel Sanatlar	7.69	1.19	-1.07	276	0.284	Diğer	7.86	1.22																										
Materyalist Değerler	Güzel Sanatlar	6.37	1.79	0.75	276	0.457																																																																												
	Diğer	6.01	2.23				İnsan Onuru	Güzel Sanatlar	7.91	1.26	-1.02	276	0.306	Diğer	7.88	1.25	Romantik Değerler	Güzel Sanatlar	6.52	1.97	-0.17	276	0.862	Diğer	6.95	1.78	Özgürlük	Güzel Sanatlar	8.17	0.85	-1.02	276	0.308	Diğer	8.15	0.95	Fütüvvet	Güzel Sanatlar	7.69	1.19	-1.07	276	0.284	Diğer	7.86	1.22																																				
İnsan Onuru	Güzel Sanatlar	7.91	1.26	-1.02	276	0.306																																																																												
	Diğer	7.88	1.25				Romantik Değerler	Güzel Sanatlar	6.52	1.97	-0.17	276	0.862	Diğer	6.95	1.78	Özgürlük	Güzel Sanatlar	8.17	0.85	-1.02	276	0.308	Diğer	8.15	0.95	Fütüvvet	Güzel Sanatlar	7.69	1.19	-1.07	276	0.284	Diğer	7.86	1.22																																														
Romantik Değerler	Güzel Sanatlar	6.52	1.97	-0.17	276	0.862																																																																												
	Diğer	6.95	1.78				Özgürlük	Güzel Sanatlar	8.17	0.85	-1.02	276	0.308	Diğer	8.15	0.95	Fütüvvet	Güzel Sanatlar	7.69	1.19	-1.07	276	0.284	Diğer	7.86	1.22																																																								
Özgürlük	Güzel Sanatlar	8.17	0.85	-1.02	276	0.308																																																																												
	Diğer	8.15	0.95				Fütüvvet	Güzel Sanatlar	7.69	1.19	-1.07	276	0.284	Diğer	7.86	1.22																																																																		
Fütüvvet	Güzel Sanatlar	7.69	1.19	-1.07	276	0.284																																																																												
	Diğer	7.86	1.22																																																																															

Tablo incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin DÖ alt boyutları için elde ettikleri puanların öğrenim gördükleri lise türü değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür ($p>0.05$). Elde edilen bu bulgu, mezun olunan lise türünün öğrencilerin değer düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığını göstermektedir.

Öğrencilerin DÖ alt boyutları için elde ettikleri puan sıra ortalamalarının öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre ne düzeyde farklılaştığının belirlenmesine yönelik gerçekleştirilen Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 4.20.'de yer almaktadır.

Tablo 4.20. DÖ Alt Boyut Puanlarının Öğrenim Görülen Sınıf Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Varyans K.	Grup	\bar{X}	SS	Kareler T.	Sd.	Kare O.	F	p
Toplumsal Değer	Gruplar A.	1. Sınıf	8.04	0.93	3	3	1.12	1.59	0.191
	Gruplar İ.	2. Sınıf	8.13	0.86	193	274	0.70		
	Toplam	3. Sınıf	8.12	0.88	196	277			
		4. Sınıf	8.32	0.70					
Kariyer Değerleri	Gruplar A.	1. Sınıf	7.88	1.00	3	3	1.07	0.92	0.431
	Gruplar İ.	2. Sınıf	7.65	1.17	317	274	1.16		
	Toplam	3. Sınıf	7.80	1.10	320	277			
		4. Sınıf	7.94	1.05					
Entelektüel Değerler	Gruplar A.	1. Sınıf	7.85	0.96	1	3	0.49	0.39	0.763
	Gruplar İ.	2. Sınıf	7.69	1.25	347	274	1.27		
	Toplam	3. Sınıf	7.80	1.18	348	277			
		4. Sınıf	7.89	1.13					
Maneviyat	Gruplar A.	1. Sınıf	5.42	2.79	14	3	4.76	0.75	0.523
	Gruplar İ.	2. Sınıf	5.62	2.28	1738	274	6.34		
	Toplam	3. Sınıf	5.40	2.50	1752	277			
		4. Sınıf	5.93	2.44					
Materyalist Değerler	Gruplar A.	1. Sınıf	6.11	2.08	12	3	3.96	1.03	0.382
	Gruplar İ.	2. Sınıf	5.97	1.97	1059	274	3.86		
	Toplam	3. Sınıf	6.27	1.92	1071	277			
		4. Sınıf	6.52	1.90					
İnsan Onuru	Gruplar A.	1. Sınıf	7.76	1.38	9	3	3.06	1.96	0.120
	Gruplar İ.	2. Sınıf	7.88	1.17	428	274	1.56		
	Toplam	3. Sınıf	7.73	1.28	437	277			
		4. Sınıf	8.16	1.16					
Romantik Değerler	Gruplar A.	1. Sınıf	6.78	1.67	25	3	8.34	2.32	0.075
	Gruplar İ.	2. Sınıf	6.18	2.00	984	274	3.59		
	Toplam	3. Sınıf	6.55	2.11	1009	277			
		4. Sınıf	7.00	1.84					
Özgürlük	Gruplar A.	1. Sınıf	8.30	0.70	4	3	1.25	1.60	0.190
	Gruplar İ.	2. Sınıf	7.96	1.19	214	274	0.78		
	Toplam	3. Sınıf	8.16	0.81	218	277			
		4. Sınıf	8.19	0.84					
Fütüvvet	Gruplar A.	1. Sınıf	7.66	1.37	2	3	0.73	0.50	0.681
	Gruplar İ.	2. Sınıf	7.89	1.04	398	274	1.45		
	Toplam	3. Sınıf	7.68	1.23	400	277			
		4. Sınıf	7.80	1.14					

Tablo incelendiğinde, öğrencilerin DÖ alt boyut puan sıra ortalamalarının öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak farklılaşmadığı görülmektedir ($p>0.05$).

Çalışmada öğrencilerden elde edilen verilere göre DÖ alt boyutları için elde ettikleri puan ortalamalarının öğrencilerin algıladıkları gelir düzeylerine göre farklılaşp farklılaşmadığının incelenmesi amacıyla tek yönlü varyans analizleri gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgulara Tablo 4.21’de yer verilmiştir.

Tablo 4.21. DÖ Alt Boyut Puanlarının Algılanan Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Sonuçları

Alt Boyutlar	Varyans K.	Grup	\bar{X}	Ss	Kareler T.	Sd.	Kare O.	F	p
Toplumsal Değer	Gruplar A.	Az	8.11	0.91	1	2	0.39	0.55	0.577
	Gruplar İ.	Orta	8.17	0.82	195	275	0.71		
	Toplam	Yüksek	8.27	0.65	196	277			
Kariyer Değerleri	Gruplar A.	Az	7.73	1.08	3	2	1.49	1.29	0.277
	Gruplar İ.	Orta	7.90	1.15	317	275	1.15		
	Toplam	Yüksek	8.00	0.86	320	277			
Entelektüel Değerler	Gruplar A.	Az	7.70	1.19	4	2	1.82	1.46	0.235
	Gruplar İ.	Orta	7.94	1.07	344	275	1.25		
	Toplam	Yüksek	7.92	0.98	348	277			
Maneviyat	Gruplar A.	Az	5.46	2.67	25	2	12.53	1.99	0.138
	Gruplar İ.	Orta	6.00	2.26	1727	275	6.28		
	Toplam	Yüksek	5.22	2.52	1752	277			
Materyalist Değerler	Gruplar A.	Az	5.94	2.05	47	2	23.36	6.27	0.002**
	Gruplar İ.	Orta	6.27	2.04	1024	275	3.72		
	Toplam	Yüksek	7.12	1.12	1071	277			
İnsan Onuru	Gruplar A.	Az	7.76	1.37	6	2	2.93	1.87	0.156
	Gruplar İ.	Orta	8.08	1.07	431	275	1.57		
	Toplam	Yüksek	7.93	1.28	437	277			
Romantik Değerler	Gruplar A.	Az	6.36	1.93	27	2	13.74	3.85	0.022*
	Gruplar İ.	Orta	7.03	1.87	981	275	3.57		
	Toplam	Yüksek	6.84	1.80	1009	277			
Özgürlük	Gruplar A.	Az	8.05	0.95	3	2	1.67	2.15	0.119
	Gruplar İ.	Orta	8.24	0.88	214	275	0.78		
	Toplam	Yüksek	8.32	0.63	218	277			
Fütüvvet	Gruplar A.	Az	7.81	1.22	3	2	1.66	1.15	0.317
	Gruplar İ.	Orta	7.79	1.11	397	275	1.44		
	Toplam	Yüksek	7.50	1.33	400	277			

Tabloda görüleceği üzere, öğrencilerin Materyalist Değerler ($p<0.01$) ve Romantik Değerler ($p<0.05$) alt boyutları için elde ettikleri puan ortalamaları algıladıkları gelir düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Bu analiz gerçekleştirildikten sonra ise, gözlenen bu farklılaşmanın hangi alt gruplar arasında

olduğunun belirlenmesine yönelik Bonferroni Post-hoc analizi gerçekleştirilmiştir. Buna göre, Materyalist Değerler alt boyutu için gözlenen farklılaşmalar incelendiğinde, algılanan gelir düzeyi yüksek olan grubun materyalist değerler alt boyutu için elde ettikleri puan ortalamalarının az ($p<0.01$) ve orta ($p<0.05$) olan gruba kıyasla istatistiksel olarak anlamlı olarak daha yüksek olduğu görülmüştür. Diğer taraftan, Romantik Değerler alt boyutu için gözlenen puan ortalamaları incelendiğinde ise, gözlenen bu farklılaşmanın az ve orta gelir düzeyleri için olduğu ve orta gelir düzeyi lehine olduğu görülmüştür ($p<0.05$).

Öğrencilerin DÖ alt boyutlarının her birisi için elde ettikleri puan düzeylerinin, annelerinin öğrenim düzeylerine göre ne düzeyde farklılaştığının incelenmesine yönelik gerçekleştirilen Kruskal Wallis test sonuçlarına Tablo 4.22.'de yer verilmiştir.

Tablo 4.22. DÖ Alt Boyut Puanlarının Algılanan Annenin Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis Sonuçları

Alt Boyutlar	Anne Eğitim	n	Sıra Ort.	χ^2	Sd	p
Toplumsal Değer	Okumaz-yazmaz	27	141.46	3.20	5	0.669
	İlkokul	91	133.21			
	Ortaokul	44	151.68			
	Lise	62	146.44			
	Lisans	51	129.25			
	Lisansüstü	3	165.00			
Kariyer Değerleri	Okumaz-yazmaz	27	143.00	4.95	5	0.422
	İlkokul	91	139.92			
	Ortaokul	44	150.52			
	Lise	62	142.73			
	Lisans	51	120.61			
	Lisansüstü	3	188.17			
Entelektüel Değerler	Okumaz-yazmaz	27	150.24	4.60	5	0.467
	İlkokul	91	137.12			
	Ortaokul	44	155.59			
	Lise	62	138.87			
	Lisans	51	123.64			
	Lisansüstü	3	161.67			
Maneviyat	Okumaz-yazmaz	27	138.72	2.71	5	0.745
	İlkokul	91	140.47			
	Ortaokul	44	154.03			
	Lise	62	138.57			
	Lisans	51	127.08			
	Lisansüstü	3	134.33			
Materyalist Değerler	Okumaz-yazmaz	27	118.31	8.45	5	0.133
	İlkokul	91	126.54			
	Ortaokul	44	159.61			
	Lise	62	145.19			
	Lisans	51	147.44			
	Lisansüstü	3	175.83			

Tablo 4.22'nin devamı

Alt Boyutlar	Anne Eğitim	n	Sıra Ort.	χ^2	Sd	p
İnsan Onuru	Okumaz-yazmaz	27	145.59	5.08	5	0.406
	İlkokul	91	134.79			
	Ortaokul	44	162.53			
	Lise	62	132.46			
	Lisans	51	133.86			
	Lisansüstü	3	131.17			
Romantik Değerler	Okumaz-yazmaz	27	129.46	7.37	5	0.195
	İlkokul	91	127.15			
	Ortaokul	44	142.94			
	Lise	62	144.36			
	Lisans	51	153.29			
	Lisansüstü	3	219.00			
Özgürlük	Okumaz-yazmaz	27	141.41	7.15	5	0.210
	İlkokul	91	128.43			
	Ortaokul	44	146.45			
	Lise	62	151.48			
	Lisans	51	132.85			
	Lisansüstü	3	221.67			
Fütüvvet	Okumaz-yazmaz	27	175.44	10.04	5	0.074
	İlkokul	91	138.06			
	Ortaokul	44	144.30			
	Lise	62	136.46			
	Lisans	51	119.93			
	Lisansüstü	3	184.83			

Buna göre, öğrencilerin DÖ alt boyutları için elde ettikleri puan ortalamalarının annelerinin öğrenim düzeylerine göre anlamlı olarak farklılaşma göstermediği bulunmuştur ($p < 0.05$).

Öğrencilerin DÖ alt boyut puanlarının baba öğrenim düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 4.23.'de yer almaktadır.

Tablo 4.23. DÖ Alt Boyut Puanlarının Algılanan Babanın Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis Sonuçları

Alt Boyutlar	Baba Eğitim	n	Sıra Ort.	χ^2	Sd	p
Toplumsal Değer	Okumaz-yazmaz	8	92.50	5.46	5	0.363
	İlkokul	66	136.11			
	Ortaokul	55	133.05			
	Lise	85	149.32			
	Lisans	56	137.76			
	Lisansüstü	8	166.63			
Kariyer Değerleri	Okumaz-yazmaz	8	103.19	7.92	5	0.161
	İlkokul	66	130.48			
	Ortaokul	55	131.19			
	Lise	85	154.12			
	Lisans	56	146.37			
	Lisansüstü	8	104.00			
Entelektüel Değerler	Okumaz-yazmaz	8	103.94	4.05	5	0.542
	İlkokul	66	132.84			
	Ortaokul	55	136.20			
	Lise	85	150.86			
	Lisans	56	140.19			
	Lisansüstü	8	127.13			
Maneviyat	Okumaz-yazmaz	8	123.13	1.58	5	0.904
	İlkokul	66	138.65			
	Ortaokul	55	135.57			
	Lise	85	143.74			
	Lisans	56	136.65			
	Lisansüstü	8	164.81			
Materyalist Değerler	Okumaz-yazmaz	8	51.00	11.94	5	0.036*
	İlkokul	66	131.27			
	Ortaokul	55	141.82			
	Lise	85	146.33			
	Lisans	56	146.59			
	Lisansüstü	8	157.81			
İnsan Onuru	Okumaz-yazmaz	8	112.69	5.49	5	0.360
	İlkokul	66	124.42			
	Ortaokul	55	143.52			
	Lise	85	151.42			
	Lisans	56	138.91			
	Lisansüstü	8	140.50			
Romantik Değerler	Okumaz-yazmaz	8	118.88	8.77	5	0.119
	İlkokul	66	129.28			
	Ortaokul	55	119.95			
	Lise	85	152.67			
	Lisans	56	151.11			
	Lisansüstü	8	157.69			
Özgürlük	Okumaz-yazmaz	8	108.06	4.17	5	0.526
	İlkokul	66	129.42			
	Ortaokul	55	136.75			
	Lise	85	148.46			
	Lisans	56	141.79			
	Lisansüstü	8	161.69			
Fütüvvet	Okumaz-yazmaz	8	162.44	3.11	5	0.683
	İlkokul	66	146.56			
	Ortaokul	55	133.96			
	Lise	85	143.91			
	Lisans	56	129.21			
	Lisansüstü	8	121.63			

Not: *p<0.5

Elde edilen bulgular, DÖ'nün Materyalist Değerler alt boyut puanlarının öğrencilerin baba öğrenim düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir ($p<0.05$). Gözlenen bu farklılaşmanın baba öğrenim düzeyine göre hangi alt gruplar arasında olduğunun belirlenmesine yönelik Bonferroni düzeltmesi ile gerçekleştirilen Dunn'ın testi uygulanmıştır. Gerçekleştirilen bu analiz sonuçlarına göre babası okumaz yazmaz olan öğrencilerin Materyalist değerler alt boyutu için elde ettikleri puan ortalamalarının babası ortaokul, lise ve lisans ve lisansüstü düzeyinde öğrenime sahip öğrencilere kıyasla anlamlı bir şekilde daha düşük olduğu belirlenmiştir. İkili karşılaştırmalar sonucunda gözlenen bu farklılaşmaların tamamı $p<0.05$ düzeyinde anlamlılık göstermektedir.

Öğrencilerin DÖ alt boyutları için elde ettikleri puan ortalamalarının dinlemeyi tercih ettikleri müzik türüne göre ne düzeyde farklılaştığının belirlenmesi için Kruskal Wallis testi gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 4.24.'de yer almaktadır.

Tablo 4.24. DÖ Alt Boyut Puanlarının Dinlenen Müzik Türü Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis Sonuçları

Alt Boyutlar	Dinlenen Müzik	n	Sıra Ort.	χ^2	Sd	p
Toplumsal Değer	Klasik müzik	48	150.18	11.47	7	0.120
	Türk Halk müziği	59	148.00			
	Türk Sanat müziği	16	145.25			
	Caz/Blues	18	125.03			
	Pop	51	157.00			
	Arabesk	10	135.50			
	Rock	37	108.22			
	Diğer	39	125.64			
Kariyer Değerleri	Klasik müzik	48	136.49	13.88	7	0.053
	Türk Halk müziği	59	157.22			
	Türk Sanat müziği	16	170.94			
	Caz/Blues	18	128.19			
	Pop	51	151.88			
	Arabesk	10	127.25			
	Rock	37	109.68			
	Diğer	39	123.96			
Entelektüel Değerler	Türk Halk müziği	59	147.31	12.27	7	0.092
	Türk Sanat müziği	16	178.75			
	Caz/Blues	18	129.56			
	Pop	51	151.22			
	Arabesk	10	110.10			
	Rock	37	114.92			
	Diğer	39	124.55			
	Klasik müzik	48	135.45			

Tablo 4.24'ün devamı

Alt Boyutlar	Dinlenen Müzik	n	Sıra Ort.	χ^2	Sd	p
Maneviyat	Türk Halk müziği	59	172.45	28.49	7	0.001*
	Türk Sanat müziği	16	148.16			
	Caz/Blues	18	126.47			
	Pop	51	153.33			
	Arabesk	10	137.40			
	Rock	37	87.55			
	Diğer	39	128.83			
	Klasik müzik	48	139.02			
Materyalist Değerler	Türk Halk müziği	59	139.97	8.34	7	0.303
	Türk Sanat müziği	16	155.38			
	Caz/Blues	18	141.03			
	Pop	51	161.17			
	Arabesk	10	127.20			
	Rock	37	129.27			
	Diğer	39	116.69			
	Klasik müzik	48	142.85			
İnsan Onuru	Türk Halk müziği	59	153.35	7.25	7	0.404
	Türk Sanat müziği	16	154.28			
	Caz/Blues	18	139.17			
	Pop	51	142.63			
	Arabesk	10	128.90			
	Rock	37	113.28			
	Diğer	39	132.01			
	Klasik müzik	48	121.44			
Romantik Değerler	Türk Halk müziği	59	150.47	10.02	7	0.187
	Türk Sanat müziği	16	150.75			
	Caz/Blues	18	164.56			
	Pop	51	150.75			
	Arabesk	10	105.65			
	Rock	37	139.15			
	Diğer	39	123.26			
	Klasik müzik	48	140.01			
Özgürlük	Türk Halk müziği	59	137.93	5.67	7	0.579
	Türk Sanat müziği	16	145.25			
	Caz/Blues	18	168.67			
	Pop	51	147.45			
	Arabesk	10	114.80			
	Rock	37	123.14			
	Diğer	39	136.88			
	Klasik müzik	48	134.99			
Fütüvvet	Türk Halk müziği	59	149.96	3.86	7	0.796
	Türk Sanat müziği	16	158.66			
	Caz/Blues	18	151.14			
	Pop	51	136.58			
	Arabesk	10	135.20			
	Rock	37	126.89			
	Diğer	39	132.88			
	Klasik müzik	48	147.27			

Not: *p<0.5

Elde edilen bulgular incelendiğinde, yalnızca DÖ alt boyutlarından Maneviyat için puan sıra ortalamalarının dinlenen müzik türüne göre gruplar arasında farklılaştığı bulgulanmıştır ($p<0.05$). Gözlenen bu farklılaşmanın hangi alt boyut için olduğunun belirlenmesi için Bonferroni düzeltmesi ile gerçekleştirilen Dunn'ın testi gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgular incelendiğinde gözlenen bu farklılaşmanın Rock müziği ile Pop müziği ve Türk Halk müziği dinleyen öğrenci grupları arasında olduğu görülmüştür. Buna göre Rock müziği dinleyen öğrencilerin elde ettikleri puan ortalamaları diğer iki müziği dinleyen öğrencilere göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha düşüktür ($p<0.01$).

DÖ alt boyut puan ortalamalarının ailede müzikle ilgilenen birisinin olması değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesi için bağımsız gruplar t testleri gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 4.25.'de yer almaktadır.

Tablo 4.25. DÖ Alt Boyut Puanlarının Ailede Müzikle İlgilenen Birisinin Olması Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Gruplar t-testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Grup	\bar{X}	$X_{std.sap}$	t	Sd	p																																																																												
Toplumsal Değer	Evet	8.29	0.73	1.93	276	0.055																																																																												
	Hayır	8.09	0.89				Kariyer Değerleri	Evet	7.95	0.93	1.37	276	0.171	Hayır	7.77	1.14	Entelektüel Değerler	Evet	7.89	1.07	0.82	276	0.415	Hayır	7.78	1.15	Maneviyat	Evet	5.36	2.68	-1.25	276	0.212	Hayır	5.76	2.41	Materyalist Değerler	Evet	6.44	1.83	1.24	276	0.215	Hayır	6.13	2.03	İnsan Onuru	Evet	7.77	1.40	-1.29	276	0.198	Hayır	7.98	1.16	Romantik Değerler	Evet	6.74	1.91	0.45	276	0.656	Hayır	6.64	1.91	Özgürlük	Evet	8.35	0.64	2.66	276	0.008**	Hayır	8.06	0.99	Fütüvvet	Evet	7.93	1.12	1.86	276
Kariyer Değerleri	Evet	7.95	0.93	1.37	276	0.171																																																																												
	Hayır	7.77	1.14				Entelektüel Değerler	Evet	7.89	1.07	0.82	276	0.415	Hayır	7.78	1.15	Maneviyat	Evet	5.36	2.68	-1.25	276	0.212	Hayır	5.76	2.41	Materyalist Değerler	Evet	6.44	1.83	1.24	276	0.215	Hayır	6.13	2.03	İnsan Onuru	Evet	7.77	1.40	-1.29	276	0.198	Hayır	7.98	1.16	Romantik Değerler	Evet	6.74	1.91	0.45	276	0.656	Hayır	6.64	1.91	Özgürlük	Evet	8.35	0.64	2.66	276	0.008**	Hayır	8.06	0.99	Fütüvvet	Evet	7.93	1.12	1.86	276	0.064	Hayır	7.65	1.24						
Entelektüel Değerler	Evet	7.89	1.07	0.82	276	0.415																																																																												
	Hayır	7.78	1.15				Maneviyat	Evet	5.36	2.68	-1.25	276	0.212	Hayır	5.76	2.41	Materyalist Değerler	Evet	6.44	1.83	1.24	276	0.215	Hayır	6.13	2.03	İnsan Onuru	Evet	7.77	1.40	-1.29	276	0.198	Hayır	7.98	1.16	Romantik Değerler	Evet	6.74	1.91	0.45	276	0.656	Hayır	6.64	1.91	Özgürlük	Evet	8.35	0.64	2.66	276	0.008**	Hayır	8.06	0.99	Fütüvvet	Evet	7.93	1.12	1.86	276	0.064	Hayır	7.65	1.24																
Maneviyat	Evet	5.36	2.68	-1.25	276	0.212																																																																												
	Hayır	5.76	2.41				Materyalist Değerler	Evet	6.44	1.83	1.24	276	0.215	Hayır	6.13	2.03	İnsan Onuru	Evet	7.77	1.40	-1.29	276	0.198	Hayır	7.98	1.16	Romantik Değerler	Evet	6.74	1.91	0.45	276	0.656	Hayır	6.64	1.91	Özgürlük	Evet	8.35	0.64	2.66	276	0.008**	Hayır	8.06	0.99	Fütüvvet	Evet	7.93	1.12	1.86	276	0.064	Hayır	7.65	1.24																										
Materyalist Değerler	Evet	6.44	1.83	1.24	276	0.215																																																																												
	Hayır	6.13	2.03				İnsan Onuru	Evet	7.77	1.40	-1.29	276	0.198	Hayır	7.98	1.16	Romantik Değerler	Evet	6.74	1.91	0.45	276	0.656	Hayır	6.64	1.91	Özgürlük	Evet	8.35	0.64	2.66	276	0.008**	Hayır	8.06	0.99	Fütüvvet	Evet	7.93	1.12	1.86	276	0.064	Hayır	7.65	1.24																																				
İnsan Onuru	Evet	7.77	1.40	-1.29	276	0.198																																																																												
	Hayır	7.98	1.16				Romantik Değerler	Evet	6.74	1.91	0.45	276	0.656	Hayır	6.64	1.91	Özgürlük	Evet	8.35	0.64	2.66	276	0.008**	Hayır	8.06	0.99	Fütüvvet	Evet	7.93	1.12	1.86	276	0.064	Hayır	7.65	1.24																																														
Romantik Değerler	Evet	6.74	1.91	0.45	276	0.656																																																																												
	Hayır	6.64	1.91				Özgürlük	Evet	8.35	0.64	2.66	276	0.008**	Hayır	8.06	0.99	Fütüvvet	Evet	7.93	1.12	1.86	276	0.064	Hayır	7.65	1.24																																																								
Özgürlük	Evet	8.35	0.64	2.66	276	0.008**																																																																												
	Hayır	8.06	0.99				Fütüvvet	Evet	7.93	1.12	1.86	276	0.064	Hayır	7.65	1.24																																																																		
Fütüvvet	Evet	7.93	1.12	1.86	276	0.064																																																																												
	Hayır	7.65	1.24																																																																															

Tabloda yer alan bulgular incelendiğinde Özgürlük alt boyutu için ailede müzik ile ilgilenme değişkeni için gözlenen farklılaşmaların istatistiksel olarak anlamlı olduğu

görülmektedir ($p < 0.01$). Tabloda yer alan alt gruplar göre hesaplanmış betimleyici istatistikler incelendiğinde, gözlenen bu farklılaşmanın ailesinde müzik ile ilgilenen öğrenciler lehine yüksek olacak şekilde ortaya çıktığını göstermektedir. Diğer taraftan, diğer alt boyutlar için herhangi bir farklılaşma gözlemlenmemiştir.

Öğrencilerin algı türlerine göre DÖ alt boyut puan ortalamalarının nasıl değişim gösterdiğinin incelenmesi için Kruskal Wallis testi gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgulara Tablo 4.26.'de yer almaktadır.

Tablo 4.26. DÖ Alt Boyut Puanlarının Çalgı Türü Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis Sonuçları

Alt Boyutlar	Çalgı	n	Sıra Ort.	χ^2	Sd	p
Toplumsal Değer	Telli	78	120.81	15.00	5	0.010
	Yaylı	108	150.01			
	Üflemeli	33	157.08			
	Vurmalı	4	92.25			
	Tuşlu	30	114.33			
	Şan	25	166.96			
Kariyer Değerleri	Telli	78	122.37	8.58	5	0.127
	Yaylı	108	152.39			
	Üflemeli	33	142.77			
	Vurmalı	4	127.63			
	Tuşlu	30	123.45			
	Şan	25	154.10			
Entelektüel Değerler	Telli	78	126.42	8.93	5	0.112
	Yaylı	108	146.26			
	Üflemeli	33	167.94			
	Vurmalı	4	119.00			
	Tuşlu	30	120.90			
	Şan	25	139.14			
Maneviyat	Telli	78	136.22	22.43	5	0.001**
	Yaylı	108	163.62			
	Üflemeli	33	120.95			
	Vurmalı	4	51.75			
	Tuşlu	30	107.08			
	Şan	25	122.96			
Materyalist Değerler	Telli	78	128.83	4.04	5	0.543
	Yaylı	108	148.82			
	Üflemeli	33	148.59			
	Vurmalı	4	118.50			
	Tuşlu	30	129.67			
	Şan	25	135.68			
İnsan Onuru	Telli	78	145.95	10.08	5	0.073
	Yaylı	108	146.41			
	Üflemeli	33	140.98			
	Vurmalı	4	127.13			
	Tuşlu	30	97.50			
	Şan	25	139.94			

Not: ** $p < 0.01$

Tablo 4.26. DÖ Alt Boyut Puanlarının Çalgı Türü Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis Sonuçları (Devam)

Alt Boyutlar	Çalgı	n	Sıra Ort.	χ^2	Sd	p
Romantik Değerler	Telli	78	126.91	6.67	5	0.246
	Yaylı	108	141.27			
	Üflemeli	33	165.50			
	Vurmalı	4	123.50			
	Tuşlu	30	149.57			
	Şan	25	127.28			
Özgürlük	Telli	78	129.86	4.76	5	0.445
	Yaylı	108	141.70			
	Üflemeli	33	160.70			
	Vurmalı	4	135.75			
	Tuşlu	30	126.37			
	Şan	25	148.44			
Fütüvvet	Telli	78	137.50	6.32	5	0.276
	Yaylı	108	143.07			
	Üflemeli	33	111.88			
	Vurmalı	4	180.75			
	Tuşlu	30	145.63			
	Şan	25	152.82			

Gerçekleştirilen analizler sonucunda ulaşılan bulgulara göre DÖ alt boyut puanları öğrencilerin çalgı türüne göre yalnızca Maneviyat alt boyutu için farklılaşmaktadır ($p < 0.01$). Bir sonraki aşamada ise, Maneviyat alt boyutu için gözlenen bu farklılaşmanın hangi çalgı türleri için olduğunun incelenmesine yönelik Bonferroni düzeltmesi ile Dunn'ın testi gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen bu post hoc analizine göre, tuşlu ve yaylı çalgı grupları arasında gözlenen farklılaşmaların istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olduğu görülmüştür ($p < 0.05$). Yaylı çalgı grubu için gözlenen Maneviyat değeri sıra puanları, tuşlu grubuna kıyasla daha yüksektir.

4.3. Katılımcıların Kültürel Zekâlarına İlişkin Bulgular

Tablo 4.27. Katılımcıların Kültürel Zekâlarına Ait Ranj, En Düşük Değer, En Yüksek Değer, Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Kültürel Zeka	Ranj	$X_{min.}$	$X_{maks.}$	\bar{X}	$X_{std.sap.}$
1.Farklı kültürel geçmişe sahip insanlarla etkileşim kurarken kullandığım kültürel bilgilerin farkındayım.	4	1	5	3.63	1.14
2. Bana yabancı bir kültürden gelen insanlarla etkileşim kurarken kültürel bilgimi ayarlarım.	4	1	5	3.77	1.09
3. Kültürlerarası etkileşimlerde kullandığım kültürel bilgimin farkındayım.	4	1	5	3.78	1.06
4. Farklı kültürlere sahip insanlarla etkileşim halindeyken, kültürel bilgilerimin doğruluğunu kontrol ederim.	4	1	5	3.78	1.17
5. Diğer kültürlerin yasal ve ekonomik sistemlerini bilirim	4	1	5	3.14	1.11
6. Diğer dillerin kurallarını (örneğin; kelime bilgisi, dil bilgisi) bilirim.	4	1	5	2.73	1.08
7. Diğer kültürlerin dini inançlarını ve kültürel değerlerini bilirim.	4	1	5	3.39	1.04
8. Diğer kültürlerin evlilik yapılarını bilirim.	4	1	5	3.16	1.03
9. Diğer kültürlerin sanat ve zanaatlarını bilirim.	4	1	5	3.56	1.05
10.Diğer kültürlerin sözel olmayan davranışları (jest ve mimik) ifade etme şekillerini bilirim	4	1	5	3.27	1.04
11. Farklı kültürden insanlarla etkileşim kurmaktan zevk alırım.	4	1	5	4.01	1.12
12. Bana yabancı bir kültürün halkı ile karşılaştığımda onlarla kaynaşabilme konusunda kendime güvenirim	4	1	5	3.70	1.09
13. Yeni bir kültüre uyum sağlama sürecinde yaşayacağım stres ile başa çıkabilme konusunda kendime güvenirim.	4	1	5	3.76	1.11
14. Yabancı olduğum bir kültürde yaşamaktan hoşlanırım.	4	1	5	3.51	1.19
15. Farklı bir kültürdeki alışveriş koşullarına alışabilme konusunda kendime güvenirim.	4	1	5	3.69	1.11
16. Konuşma davranışlarımı (örneğin; ses tonu, aksan vb.) kültürlerarası iletişimin gereklerine göre ayarlarım	4	1	5	3.64	1.15
17. Farklı kültürlerarası durumlara uyum sağlamak için duruma göre duraksar ya da sessiz kalırım.	4	1	5	3.60	1.14
18. Konuşma hızımı kültürlerarası etkileşimin gereklerine göre değiştirebilirim.	4	1	5	3.49	1.16
19. Sözel olmayan davranışlarımı kültürlerarası etkileşimin gereklerine göre değiştirebilirim.	4	1	5	3.63	1.12
20. Yüz ifadelerimi kültürlerarası etkileşimin gereklerine göre değiştirebilirim	4	1	5	3.78	1.05

Tabloda görüldüğü müzik öğretmeni adaylarının, KZÖ'ne verdiği en yüksek cevaplar sırasıyla; 11. madde; “Farklı kültürden insanlarla etkileşim kurmaktan zevk alırım.” ($\bar{X}=4.01$, $ss=0.77$), 3. madde olan, “Kültürlerarası etkileşimlerde kullandığım kültürel bilgimin farkındayım.” ($\bar{X}=3.78$, $ss=1.06$) 4. madde, “Farklı kültürlerle sahip insanlarla etkileşim halindeyken, kültürel bilgilerimin doğruluğunu kontrol ederim.” ($\bar{X}=3.78$, $ss=1.17$) ve 20. madde, “Yüz ifadelerimi kültürlerarası etkileşimin gereklerine göre değiştirebilirim”. ($\bar{X}=3.78$, $ss=1.05$) olarak belirlenmiştir. En düşük ise, “6. Diğer dillerin kurallarını (örneğin; kelime bilgisi, dil bilgisi) bilirim.” ($\bar{X}=2.73$, $ss=1.08$), “5. Diğer kültürlerin yasal ve ekonomik sistemlerini bilirim.” ($\bar{X}=3.14$, $ss=1.11$) olarak belirlenmiştir.

Tablo 4.28. Katılımcıların KZÖ Alt Boyutları İçin Elde Ettikleri Puanlara Ait Betimleyici İstatistikler

Alt Boyutlar	$X_{min.}$	$X_{maks.}$	\bar{X}	$X_{std.sap.}$	$X_{çarpıklık}$	$X_{basıklık}$
Üstbilis̃	1	5	3.74	0.95	-1.12	1.33
Bilis̃	1	5	3.21	0.83	-0.42	0.09
Motivasyon	1	5	3.73	0.95	-1.06	0.94
Davranış	1	5	3.63	0.94	-0.69	0.30

Gerçekleştirilen analiz sonuçlarına göre örneklem grubunda yer alan öğrencilerin Üst bilis̃ alt boyutunda gözlenen puanlarının 1 ile 5 aralığında değiştiği ($\bar{X}=3.74$, $ss=0.95$); Bilis̃ alt boyutunda gözlenen puanlarının 1 ile 5 aralığında değiştiği ($\bar{X}=3.21$, $ss=0.83$); Motivasyon alt boyutunda gözlenen puanlarının 1 ile 5 aralığında değiştiği ($\bar{X}=3.72$, $ss=0.95$) ve Davranış alt boyutunda gözlenen puanlarının 1 ile 5 aralığında değiştiği ($\bar{X}=3.63$, $ss=0.94$) bulgulanmıştır.

Tablo 4.29. KZÖ Alt Boyut Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan T-Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Grup	\bar{X}	$X_{std.sap}$	t	Sd	p
Üstbilis̃	Kız	3.74	0.97	-0.07	276	0.949
	Erkek	3.75	0.90			
Bilis̃	Kız	3.24	0.85	0.82	276	0.415
	Erkek	3.16	0.80			
Motivasyon	Kız	3.69	0.98	-1.10	276	0.271
	Erkek	3.82	0.91			
Davranış	Kız	3.63	0.95	0.14	276	0.888
	Erkek	3.62	0.93			

Tabloda yer alan bulgular incelendiğinde, KZÖ alt boyut puan dağılımlarının kadın ve erkek öğrencilere göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmaya sebep olmadığı görülmektedir ($p>0.05$).

KZÖ alt boyut puan sıra ortalamalarının, katılımcıların yaş grupları arasında istatistiksel olarak ne düzeyde farklılaştığının belirlenmesine yönelik gerçekleştirilen Kruskal Wallis analizi sonuçlarına Tablo 4.30'da yer verilmiştir.

Tablo 4.30. KZÖ Alt Boyut Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis Sonuçları

Alt Boyutlar	Yaş	n	Sıra Ort.	χ^2	Sd	p
Üstbiliş	18-21	126	132.06	4.00	3	0.262
	21-24	110	142.74			
	24-27	22	167.30			
	27 ve üstü	20	138.00			
Biliş	18-21	126	139.94	2.87	3	0.412
	21-24	110	133.71			
	24-27	22	165.36			
	27 ve üstü	20	140.10			
Motivasyon	18-21	126	131.90	6.59	3	0.086
	21-24	110	143.33			
	24-27	22	176.23			
	27 ve üstü	20	125.93			
Davranış	18-21	126	133.70	4.17	3	0.243
	21-24	110	137.87			
	24-27	22	168.52			
	27 ve üstü	20	153.08			

Tablo 4.29.'da yer alan bulgular incelendiğinde, puan sıra ortalamalarında gözlenen farklılaşmaların istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($p<0.05$).

KZÖ alt boyutları için katılımcılar tarafından elde edilen puan ortalamalarının öğrenim görülen üniversite değişkenine göre alt gruplar arasında anlamlı düzeyde farklılaşp farklılaşmadığının incelenmesi amacıyla Kruskal Wallis testleri gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 4.31.'da yer almaktadır.

Tablo 4.31. KZÖ Alt Boyut Puanlarının Öğrenim Görülen Üniversite Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis Sonuçları

Alt Boyutlar	Yaş	n	Sıra Ort.	χ^2	Sd	p
Üstbilis	Harran	38	127.66	14.29	7	0.046*
	Van Yüzüncü Yıl	31	115.31			
	Necmettin Erbakan	37	147.59			
	Balıkesir	20	144.48			
	Bolu Abant İzzet Baysal	43	170.73			
	Pamukkale	41	127.23			
	Marmara	51	130.22			
	Atatürk Üniversitesi	17	165.06			
Bilis	Harran	38	123.34	8.556	7	0.286
	Van Yüzüncü Yıl	31	124.94			
	Necmettin Erbakan	37	143.39			
	Balıkesir	20	174.73			
	Bolu Abant İzzet Baysal	43	152.26			
	Pamukkale	41	143.07			
	Marmara	51	129.16			
	Atatürk Üniversitesi	17	142.41			
Motivasyon	Harran	38	150.12	6.452	7	0.488
	Van Yüzüncü Yıl	31	134.84			
	Necmettin Erbakan	37	114.86			
	Balıkesir	20	155.13			
	Bolu Abant İzzet Baysal	43	145.35			
	Pamukkale	41	150.67			
	Marmara	51	132.50			
	Atatürk Üniversitesi	17	138.76			
Davranis	Harran	38	155.95	8.406	7	0.298
	Van Yüzüncü Yıl	31	130.81			
	Necmettin Erbakan	37	119.04			
	Balıkesir	20	148.35			
	Bolu Abant İzzet Baysal	43	151.65			
	Pamukkale	41	140.34			
	Marmara	51	125.70			
	Atatürk Üniversitesi	17	161.35			

Not: *p<0.05

Tablo incelendiğinde anlamlı düzeyde farklılaşma gözlenen tek alt boyutun Üstbilis olduğu anlaşılmaktadır (p<0.05). Gözlenen bu farklılaşmanın hangi üniversite öğrencileri arasındaki farklılaşmalardan kaynaklandığının incelenmesi için Bonferroni düzeltmesi ile gerçekleştirilen Dunn'ın testi kullanılmıştır. Bu testten elde edilen bulgular, gözlenen farklılaşmaların belirli bir üniversite çifti arasındaki farklılaşmadan kaynaklanmadığını göstermiştir (p>0.05).

KZÖ alt boyut puanlarının öğrenim görülen lise türüne göre farklılaşp farklılaşmadığının incelenmesi amacıyla bağımsız gruplar t testleri gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen bu analizlere ait bulgulara Tablo 4.32.'de yer verilmiştir.

Tablo 4.32. KZÖ Alt Boyut Puanlarının Öğrenim Görülen Lise Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan T-Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Grup	\bar{X}	$X_{std.sap}$	t	Sd	p
Üstbiliş	Güzel Sanatlar	3.74	0.97	-0.09	276	0.928
	Diğer	3.75	0.90			
Biliş	Güzel Sanatlar	3.24	0.85	1.42	276	0.156
	Diğer	3.16	0.80			
Motivasyon	Güzel Sanatlar	3.69	0.98	0.00	276	1.000
	Diğer	3.82	0.91			
Davranış	Güzel Sanatlar	3.63	0.95	-0.03	276	0.974
	Diğer	3.62	0.93			

Bağımsız gruplar t-testi analizlerinden elde edilen bulgular incelendiğinde KZÖ alt boyutları için gözlenen puan ortalamalarının mezun olunan lise türüne göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir ($p>0.05$).

KZÖ alt boyutları için öğrenciler tarafından elde edilen puan ortalamalarının öğrenim görülen sınıf düzeyi değişkenine göre ne düzeyde farklılaşp farklılaşmadığının belirlenmesi amacıyla tek yönlü ANOVA gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 4.33.'de yer almaktadır.

Tablo 4.33. KZÖ Alt Boyut Puanlarının Öğrenim Görülen Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Anova Sonuçları

Alt Boyutlar	Varyans K.	Grup	\bar{X}	Ss	Kareler T.	Sd.	Kare O.	F	p	
Üstbiliş	Gruplar A.	1. Sınıf	3.69	0.94	3	3	1.05	1.18	0.318	
		Gruplar İ.	2. Sınıf	3.73	1.05	245	274			0.89
		Toplam	3. Sınıf	3.60	1.01	248	277			
			4. Sınıf	3.89	0.82					
Biliş	Gruplar A.	1. Sınıf	3.10	0.83	3	3	1.02	1.49	0.218	
		Gruplar İ.	2. Sınıf	3.10	0.74	187	274			0.68
		Toplam	3. Sınıf	3.31	0.87	190	277			
			4. Sınıf	3.31	0.85					
Motivasyon	Gruplar A.	1. Sınıf	3.70	0.98	2	3	0.61	0.67	0.571	
		Gruplar İ.	2. Sınıf	3.60	0.99	250	274			0.91
		Toplam	3. Sınıf	3.82	1.00	252	277			
			4. Sınıf	3.79	0.88					
Davranış	Gruplar A.	1. Sınıf	3.65	1.02	3	3	0.91	1.03	0.382	
		Gruplar İ.	2. Sınıf	3.45	0.97	243	274			0.89
		Toplam	3. Sınıf	3.62	0.92	246	277			
			4. Sınıf	3.73	0.86					

KZÖ alt boyut puan ortalamalarının sınıf düzeyi değişkenine göre ne düzeyde farklılaştığının incelenmesi için gerçekleştirilen tek yönlü ANOVA sonuçlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir bulgu elde edilememiştir ($p>0.05$).

Öğrencilerin algıladıkları gelir düzeyine göre KZÖ alt boyut puanlarının ne düzeyde farklılaştığının incelenmesi için gerçekleştirilen tek yönlü ANOVA bulgulara Tablo 4.34.'de yer verilmiştir.

Tablo 4.34. KZÖ Alt Boyut Puanlarının Algılanan Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Sonuçları

Alt Boyutlar	Varyans K.	Grup	\bar{X}	Ss	Kareler T.	Sd.	Kare O.	F	p
Üstbiliş	Gruplar A.	Az	3.70	0.95	1	2	0.59	0.65	0.521
	Gruplar İ.	Orta	3.73	0.98	247	275	0.90		
	Toplam	Yüksek	3.89	0.86	248	277			
Biliş	Gruplar A.	Az	3.19	0.81	1	2	0.46	0.66	0.518
	Gruplar İ.	Orta	3.18	0.80	190	275	0.69		
	Toplam	Yüksek	3.34	0.94	190	277			
Motivasyon	Gruplar A.	Az	3.71	0.97	1	2	0.68	0.75	0.473
	Gruplar İ.	Orta	3.70	0.98	251	275	0.91		
	Toplam	Yüksek	3.90	0.85	252	277			
Davranış	Gruplar A.	Az	3.54	1.00	3	2	1.72	1.95	0.144
	Gruplar İ.	Orta	3.65	0.94	242	275	0.88		
	Toplam	Yüksek	3.85	0.72	246	277			

Tabloda yer alan bulgular incelendiğinde, algılanan gelir düzeyine göre gözlenen farklılaşmaların istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olmadığı görülmüştür ($p>0.05$).

Öğrencilerin KZÖ alt boyutlarının her birisinden elde ettikleri puan sıra ortalamalarının, annelerinin öğrenim düzeylerine göre ne düzeyde farklılaştığının incelenmesine yönelik gerçekleştirilen Kruskal Wallis test sonuçları Tablo 4.35.'de yer almaktadır.

Tablo 4.35. KZÖ Alt Boyut Puanlarının Annenin Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Anne Eğitim	n	Sıra Ort.	χ^2	Sd	p
Üstbiliş	Okumaz-yazmaz	27	131.54	4.37	5	0.498
	İlkokul	91	142.05			
	Ortaokul	44	126.25			
	Lise	62	145.65			
	Lisans	51	146.88			
	Lisansüstü	3	75.33			
Biliş	Okumaz-yazmaz	27	127.04	3.01	5	0.699
	İlkokul	91	134.38			
	Ortaokul	44	143.05			
	Lise	62	139.28			
	Lisans	51	149.60			
	Lisansüstü	3	187.83			
Motivasyon	Okumaz-yazmaz	27	152.78	6.40	5	0.269
	İlkokul	91	136.66			
	Ortaokul	44	137.55			
	Lise	62	124.02			
	Lisans	51	154.92			
	Lisansüstü	3	192.50			
Davranış	Okumaz-yazmaz	27	140.83	3.87	5	0.569
	İlkokul	91	141.08			
	Ortaokul	44	153.22			
	Lise	62	124.94			
	Lisans	51	139.96			
	Lisansüstü	3	171.50			

Tabloda yer alan bulgular göre, KZÖ puan sıra ortalamalarının, öğrencilerin annelerinin öğrenim düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaşmaya sebep olmadığı sonucuna ulaşılmaktadır ($p>0.05$).

Öğrencilerin KZÖ alt boyut puan sıra ortalamalarının baba öğrenim düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılaşp farklılaşmadığını incelemek amacıyla Kruskal Wallis testleri gerçekleştirilmiştir. Bu analizlerden elde edilen bulgular Tablo 4.36.'da yer almaktadır.

Tablo 4.36. KZÖ Alt Boyut Puanlarının Babanın Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Baba Eğitim	n	Sıra Ort.	χ^2	Sd	p
Üstbiliş	Okumaz-yazmaz	8	112.63	8.03	5	0.155
	İlkokul	66	138.43			
	Ortaokul	55	126.95			
	Lise	85	147.44			
	Lisans	56	152.29			
	Lisansüstü	8	87.63			
Biliş	Okumaz-yazmaz	8	143.44	7.31	5	0.199
	İlkokul	66	142.41			
	Ortaokul	55	118.15			
	Lise	85	140.01			
	Lisans	56	157.99			
	Lisansüstü	8	123.50			
Motivasyon	Okumaz-yazmaz	8	165.81	7.11	5	0.213
	İlkokul	66	122.50			
	Ortaokul	55	134.39			
	Lise	85	143.15			
	Lisans	56	157.03			
	Lisansüstü	8	127.13			
Davranış	Okumaz-yazmaz	8	159.44	2.10	5	0.836
	İlkokul	66	134.11			
	Ortaokul	55	138.72			
	Lise	85	138.74			
	Lisans	56	148.14			
	Lisansüstü	8	116.94			

Elde edilen bulgular, KZÖ alt boyutları için gözlenen puan ortalamalarının, babaların öğrenim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya sebep olmadığını göstermektedir.

Öğrencilerin KZÖ alt boyutları için elde ettikleri puan sıra ortalamalarının dinlemeyi tercih ettikleri müzik türüne göre farklılaşp farklılaşmadığının ortaya çıkartılması için Kruskal Wallis testleri kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara Tablo 4.37.'de yer verilmiştir.

Tablo 4.37. KZÖ Alt Boyut Puanlarının Dinlenen Müzik Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Dinlenen Müzik	n	Sıra Ort.	χ^2	Sd	p
Biliş	Türk Halk müziği	59	127.69	4.27	7	0.748
	Türk Sanat müziği	16	138.03			
	Caz/Blues	18	158.06			
	Pop	51	132.91			
	Arabesk	10	124.30			
	Rock	37	140.64			
	Diğer	39	146.58			
	Klasik müzik	48	145.35			
Motivasyon	Türk Halk müziği	59	130.30	3.49	7	0.836
	Türk Sanat müziği	16	125.53			
	Caz/Blues	18	139.56			
	Pop	51	141.44			
	Arabesk	10	115.65			
	Rock	37	142.97			
	Diğer	39	152.21			
	Klasik müzik	48	151.40			
Davranış	Türk Halk müziği	59	123.39	6.36	7	0.498
	Türk Sanat müziği	16	145.50			
	Caz/Blues	18	141.78			
	Pop	51	151.06			
	Arabesk	10	143.60			
	Rock	37	145.59			
	Diğer	39	123.77			
	Atatürk Üniversitesi	17	161.35			

Tabloda yer alan bulgular, KZÖ alt boyutları için dinlenen müzik türüne göre gözlenen farklılaşmaların istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olmadığını göstermiştir ($p < 0.05$).

KZÖ alt boyut puan ortalamalarının ailede müzikle ilgilenen birisinin olması değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşp farklılaşmadığının incelenmesi için bağımsız gruplar t testleri gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 4.38. almaktadır.

Tablo 4.38. KZÖ Alt Boyut Puanlarının Ailede Müzikle İlgilenen Birisinin Olması Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Gruplar t-testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Grup	\bar{X}	$X_{std.sap}$	t	Sd	p
Üstbiliş	Evet	3.93	0.92	2.47	276	0.014*
	Hayır	3.64	0.94			
Biliş	Evet	3.38	0.79	2.58	276	0.011*
	Hayır	3.11	0.84			
Motivasyon	Evet	3.79	0.95	0.79	276	0.432
	Hayır	3.70	0.96			
Davranış	Evet	3.65	0.91	0.26	276	0.797
	Hayır	3.62	0.96			

Elde edilen bulgular incelendiğinde, ailede müzik ile uğraşan birilerinin olup olmaması durumuna göre gözlenen farklılaşmaların Üstbiliş ve Biliş alt boyutları için istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ($p < 0.05$) ve ailesinde müzik ile uğraşan birisi olan öğrenciler lehine olacak şekilde puan ortalamalarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin Çalgı türlerine göre KZÖ alt boyut puan ortalamalarının nasıl değişim gösterdiğinin incelenmesi için Kruskal Wallis testi gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgulara Tablo 4.39.'de yer almaktadır.

Tablo 4.39. KZÖ Alt Boyut Puanlarının Çalgı Türü Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Çalgı	n	Sıra Ort.	χ^2	Sd	p
Üstbiliş	Telli	78	134.13	7.49	5	0.187
	Yaylı	108	141.95			
	Üflemeli	33	143.85			
	Vurmalı	4	237.63			
	Tuşlu	30	138.67			
	Şan	25	125.22			
Biliş	Telli	78	127.90	10.96	5	0.052
	Yaylı	108	149.47			
	Üflemeli	33	121.32			
	Vurmalı	4	218.63			
	Tuşlu	30	127.45			
	Şan	25	158.40			
Motivasyon	Telli	78	131.94	5.82	5	0.324
	Yaylı	108	142.60			
	Üflemeli	33	124.42			
	Vurmalı	4	210.75			
	Tuşlu	30	148.93			
	Şan	25	146.86			
Davranış	Telli	78	137.67	9.22	5	0.101
	Yaylı	108	142.29			
	Üflemeli	33	111.64			
	Vurmalı	4	222.75			
	Tuşlu	30	142.75			
	Şan	25	152.72			

Tabloda yer alan bulgular incelendiğinde, çalgı türüne göre KZÖ alt boyutları için gözlenen farklılaşmaların istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olmadığı anlaşılmaktadır ($p > 0.05$).

4.4. ÇKKÖ, DÖ ve KZÖ Ölçeklerinin Her Birisi İçin Alt Boyut Puanları Arasındaki İlişkilere Dair Pearson Korelasyon Katsayıları

ÇKKÖ alt boyutları arasındaki ilişkileri belirlemeye yönelik hesaplanan Pearson korelasyon katsayıları Tablo 4.40.'de yer almaktadır.

Tablo 4.40. ÇKKÖ Alt Boyutları Arasında Hesaplanan Pearson Korelasyon Katsayıları

Alt Boyutlar	1	2	3	4	5
1 Kültürel Empati		-0.610**	0.584**	0.801**	-0.079
2 Esneklik			-0.400**	-0.631**	0.084
3 Sosyal Girişkenlik				0.641**	0.271**
4 Açık Görüşlülük					0.065
5 Duygusal Denge					

Not: **p<0.01

Tabloda değerler incelendiğinde Duygusal Denge alt boyutu ile Kültürel Empati, Esneklik ve Açık Görüşlülük alt boyutları arasındaki ilişkilerin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir (p>0.05). Diğer taraftan, diğer alt boyut çiftleri arasındaki ilişkileri gösteren korelasyon değerleri ise pozitif yönlü ve istatistiksel olarak p<0.01 düzeyinde anlamlıdır.

DÖ'nün alt boyutları arasındaki ilişkileri belirlemeye yönelik hesaplanan Pearson korelasyon katsayıları Tablo 4.41.'da yer almaktadır.

Tablo 4.41. DÖ Alt Boyutları Arasında Hesaplanan Pearson Korelasyon Katsayıları

Alt Boyutlar	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1 Toplumsal Değer		0.664**	0.686**	0.431**	0.489**	0.545**	.298**	.666**	.416**
2 Kariyer Değerleri			0.691**	0.449**	0.486**	0.385**	.333**	.600**	.390**
3 Entelektüel Değerler				0.412**	0.373**	.434**	.361**	.651**	.347**
4 Maneviyat					0.311**	.455**	.269**	.261**	.249**
5 Materyalist Değerler						.222**	.288**	.436**	0.081
6 İnsan Onuru							.206**	.280**	.259**
7 Romantik Değerler								.377**	.152*
8 Özgürlük									.336**
9 Fütüvvet									

Not: **p<0.01,*p<0.05

Tabloda görüleceği üzere DÖ'nün 9 alt boyutunun kendi aralarındaki ilişkileri istatistik olarak anlamlı ve pozitif yönlüdür (p<0.01). Yalnızca Romantik Değerler ve Fütüvvet alt boyutları arasındaki ilişki p<0.05 düzeyinde düşmektedir.

Tablo 4.42. KZÖ Alt Boyutları Arasında Hesaplanan Pearson Korelasyon Katsayıları

Alt Boyutlar	1	2	3	4
1 Üstbiliş		0.545**	0.604**	0.530**
2 Biliş			0.594**	0.546**
3 Motivasyon				0.723**
4 Davranış				

Not: **p<0.01

Tabloda yer alan değerler incelemiş ve alt boyut çiftlerinin tamamı için aralarındaki ilişkilerin pozitif yönlü ve anlamlı olduğu görülmüştür.

Bir sonraki aşamada ise ölçüm araçlarının alt boyut puanlarının birbirleri arasındaki ilişki incelenmiştir. DÖ ve ÇKKÖ arasındaki ilişkileri belirlemeye yönelik hesaplanan Pearson korelasyon katsayıları Tablo 4.42’de ver almaktadır.

KZÖ alt boyutlarının kendi aralarındaki ilişkileri belirlemeye yönelik hesaplanan Pearson korelasyon değerlerine Tablo 4.43.’de yer verilmiştir.

Tablo 4.43. DÖ ve KZÖ Alt Boyutları Arasında Hesaplanan Pearson Korelasyon Katsayıları

	Üstbiliş	Biliş	Motivasyon	Davranış
Toplumsal Değer	0.169**	0.135*	0.072	0.073
Kariyer Değerleri	0.170**	.197**	0.105	0.151*
Entelektüel Değerler	0.139*	0.057	0.09	0.094
Maneviyat	-0.044	-0.007	-0.084	-0.039
Materyalist Değerler	0.062	0.057	-0.001	0.017
İnsan Onuru	0.102	0.059	0.008	-0.023
Rpmantik Değerler	-0.015	0.004	-0.033	-0.056
Özgürlük	0.149*	0.083	0.084	0.071
Fütüvvet	0.182**	0.150*	0.242**	0.208**

Not: **p<0.01;*p<0.05

Tabloda görüldüğü üzere, DÖ’nün Toplumsal Değer alt boyutu ile KZÖ’nün Üstbiliş (p<0.01) ve Biliş (p<0.05) alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönlü ilişki vardır. Aynı şekilde Kariyer değerleri alt boyutu ile Üstbiliş (p<0.01), Biliş (p<0.01) ve Davranış (p<0.05) alt boyutları arasında de anlamlı düzeyde ilişkiler belirlemiştir. Son olarak, Fütüvvet alt boyutu ile KZÖ’nün alt boyutlarının tamamı arasında istatistiksel olarak p<0.05 ve p<0.01 düzeylerinde anlamlı ilişkiler belirlenmiştir. Diğer taraftan, diğer alt boyutlar için ise anlamlı düzeyde bir ilişki belirlenmemiştir (p>0.05).

ÇKKÖ ve KZÖ alt boyutları arasındaki ilişkilerin belirlenmesi amacıyla hesaplanan Pearson korelasyon katsayıları Tablo 4.44.'de yer almaktadır.

Tablo 4.44. DÖ ve ÇKKÖ Alt Boyutları Arasında Hesaplanan Pearson Korelasyon Katsayıları

	Kültürel Empati	Esneklik	Sosyal Girişkenlik	Açık Görüşlülük	Duygusal Denge
Toplumsal Değer	0.254**	-.318**	0.275**	.274**	0.198**
Kariyer Değerleri	0.209**	-.269**	0.197**	.272**	0.217**
Entelektüel Değerler	0.165**	-.254**	0.236**	0.240**	0.278**
Maneviyat	0.082	-0.094	0.03	0.079	0.150*
Materyalist Değerler	-0.033	-0.053	0.01	-0.006	0.107
İnsan Onuru	0.174**	-.252**	0.170**	0.221**	0.140*
Romantik Değerler	0.044	-0.086	0.136*	0.051	0.205**
Özgürlük	0.141*	-.188**	0.227**	0.224**	0.213**
Fütüvvet	0.286**	-.176**	0.272**	0.321**	0.120*

Not: **p<0.01; *p<0.05

Tabloda yer alan değerler incelendiğinde DÖ'nün Maneviyat ve Materyalist Değerler alt boyutlarının ÇKKÖ'nün alt boyutları ile ilişkisiz olduğu görülmüştür (p>0.05). Bu durumun tek istisnası ise DÖ'nün maneviyat alt boyutu ile ÇKKÖ'nün Duygusal Denge alt boyutları arasındaki ilişkinin p<0.05 düzeyinde anlamlı olmasıdır. Ayrıca, DÖ'nün romantik değerler alt boyutu ile ÇKKÖ'nün Kültürel Empati, Esneklik ve Açık Görüşlülük alt boyutları arasındaki ilişkiler de istatistiksel olarak anlamlı düzeyde değildir (p>0.05). Diğer taraftan diğer alt boyut çiftleri arasındaki ilişkiler ise p<0.05 ve p<0.01 düzeylerinde anlamlı düzeyde ilişkilere sahip olduğu belirlenmiştir.

DÖ VE KZÖ alt boyutları arasındaki ilişkilerin incelenmesine yönelik hesaplanan Pearson korelasyon katsayıları Tablo 4.45.'de yer almaktadır.

Tablo 4.45. ÇKKÖ ve KZÖ Alt Boyutları Arasında Hesaplanan Pearson Korelasyon Katsayıları

	Üstbiliş	Biliş	Motivasyon	Davranış
Kültürel Empati	0.471**	0.365**	0.473**	.421**
Esneklik	-0.329**	-0.261**	-.237**	-.278**
Sosyal Girişkenlik	0.297**	0.231**	.383**	.311**
Açık Görüşlülük	0.472**	0.421**	.522**	.463**
Duygusal Denge	0.003	0.025	0.076	-0.021

Not: **p<0.01

Elde edilen bulgular ÇKKÖ alt boyutu olan Duygusal Dengenin KZÖ alt boyutlarının tamamı ile ilişkilerinin düşük ve istatistiksel olarak anlamsız olduğunu göstermiştir ($p>0.05$). Diğer taraftan, ÇKKÖ'nün diğer alt boyutları ile KZÖ alt boyutları arasındaki ilişkiler ise istatistiksel olarak $p<0.01$ düzeyinde anlamlıdır. Esneklik alt boyutu için gözlenen ilişkiler negatif yönlü iken diğer alt boyutlar için bu ilişkinin yönü ise pozitifdir.

4.5. Yerel Müziklere İlişkin Nitel Bulgular

A1. Bir müzik eseri dinlediğinizde, yerel müzik ya da yöre müziği olup olmadığını ne gibi özelliklerle hissedersiniz?

“Ritim yapıları ve çalgılardan, dizi makamsal özellikler gibi.” (K1), “Kullanılan çalgı ve dizi ile, kullanılan enstrüman ve tonundan.” (K2) “Bölgenin ağız veya lehçesine göre” K3, “Kullanılan çalgılar ve dizileriyle...” (K4) “Yerel ve yöremize ait türkülerin tavır ve ritim özelliklerine göre hissedirim.” (K5) “Yöresel tavırlarla, Türk müziği öğelerini ve yöreye ait özellikleri taşırsa hissedirim.” K6 Eserlerde çalınan enstrümanlar, yapılan nağmeler, eserde söylenen sözler, anlatılmak istenen ve dinleyene aktarılan duygudan yerel ya da yöre müziği olduğu hissedilir.” (K7) ve “Tavır, şive, yöreye özgü enstrüman...” (K8)

Yerel müziğin içerisindeki bazı dinamiklerin, kullanılan enstrümanlar ve icra şekillerinin, şive tavır gibi ayırt edici özelliklerle hissedildiğine vurgu yapmaktadırlar. Katılımcıların verdiği cevaplara bakıldığında göre, dinlediği müziğin yerel müzik olup olmadığını ritmik, karakteristik yapısından, kullanılan çalgılardan, tonalitesi ve makamından anlamaktadır. Batı müziğinden farklı olarak, makamsal tınların özelliği, “tavır” özelliği ve yöreye özgü kullanılan enstrümanlardan, özellikle de söz unsuru barındırıyorsa yöreyi çağrıştırdığından dolayı bu müziğin ayrımını yapabilmektedirler. Katılımcıların daha ziyade, işitsel manada, müzikal birtakım özelliklere göre yerel müzik olup olmadıklarını anladığı görülmektedir. Yani daha çok işitsel-duyumsal, müzikal tarafla bunu ayırt etmektedirler. Yirmi katılımcının verdiği yanıtlardan 10’u bu şekilde yanıt vermiştir.

“Eserin çalınış biçimi, yöresel okuma tavrı, yazıldığı dilin ve örülüş biçiminin halk arasındaki yöresel dile uygunluğu ve halk edebiyatında kullanılan biçim

özelliklerini taşıyıp taşımadığı, kullanılan çalgı aletleri gibi özelliklere bakılarak yerel ya da yöresel müzik olup olmadığı anlaşılabilir.” (K9)

“Çıktığı coğrafyaya has tınlar ve sözler kullanılır. Güftelerde yerel kültürün özellikleri vardır. Şive içerebilir. Yöreye ait müzik aletleri de ayırt edici unsurdur.” (K10), “Eserde çalınan enstrümanlar, yapılan nağmeler, eserde söylenen sözler, anlatılmak istenen ve dinleyene aktarılan duygudan yerel ya da yöre müziği olduğu hissedilir.” (K11)

Katılımcının verdiği cevaplar doğrultusunda müziğin teknik açıdan algılandığı, melodik yapı ve makamsal olmasından kaynaklı olduğu görülmektedir. Yine kullanılan çalgı türlerine göre farklılıklarından kaynaklı olarak, yerel müzik olup olmadığına ilişkin ayrımları yaptıkları görülmektedir

“Soruları ve tercihleri sığ bulsam da müziği oluşturan elementler bunu gösterir ve değişkenler çok fazladır. Halk çalgılarını ve çalım tarzlarını dinlerim diyebilirim.” (K12)

“Ritmik özelliklerinden, ezgisel ve makamsal yapısından. Sözü varsa lehçesinden.” (K13)

Diğer katılımcılarda da aynı şekilde, müzikal unsurlarla ayırt etme durumları olduğu gibi, daha içselleştirilmiş, toplumsal değerlere, kültürel empati boyutuna ilişkin noktalar dikkat çekmektedir. Örneğin; K14’un verdiği yanıtta:

“Her yöre müziği bir toplumun kültürünü yansıtır. O toplumun karmaşası şivesi derinliği o yerel müzikte toplanıyor. En azından bir müziği dinlediğimde o bütünlük hissini tatmam, yakınlık hissetmem o müzikte kendi kültürüme ait bir şeyler bulduğumu gösteriyor benim için. Aynı şekilde dinlediğim müziğin bana çok farklı, değişik, uzak gelmesi de hiç bilmediğim bir kültüre olan aitliğinden kaynaklanıyor.” (K14)

K14'ün verdiği yanıtta, toplumsal değerinin yüksek olduğu çıkarımı yapılabilir. Hiç bilmediği bir kültüre olan aidiyeti; ya da dinlerken hissettiği “yakınlık”, “bütünlük”, “toplumun karmaşası” kavramları dikkat çekmektedir.

Yerel müziğin diğer müziklere nazaran daha kişiyi duygulandırdığı görülmektedir. Kültürel olarak duyduğu yakınlık ve duygularına hitap etmesinden bu ayrımı yapabilmektedirler.

“Öncelikle yaşam şeklime benzeyip benzemediğine bakarım, kendimden birşeyler bulmalıyım tabi...” (K15) Katılımcının verdiği cevaba göre kendi kültürüne, değerlerine benzerlik gösterdiğine ilişkin bazı bağdaştırmalar yaparak, yerel müziğe karşı olumlu tutumunun olduğu söylenebilir. Aynı zamanda, tercih ettiği müzik türünün Türk Halk Müziği olduğu görülmektedir. K16'nın verdiği cevapta ise;

“Daha çok sosyo- kültürel özelliklerine dikkat ederek eserin hangi yöreye ait olduğunu hissederim çünkü yaşantılar o yörenin müziğini yansıtır...” demektedir. Yine bir diğer görüş bildiren K17 ise;

“Eserlerde bizim kültürümüzü, yöremizde olan güzellikleri, sorunları, yaşam tarzlarımızı içinde bulabilirsem bizim yöremizin müziği olduğunu hissederim.” şeklinde ifade etmiştir.

K18'in tercih ettiği müzik tarzının Türk Halk Müziği olduğu görülmektedir. Buradan anlaşıldığı üzere; verdikleri yanıtlar doğrultusunda, yerel müziklerin kendi kültürüne, hatta yaşam tarzına benzeyip benzemediğiyle bir bağ kurmaktadır. Cevaplar doğrultusunda, katılımcıların toplumsal değer yargılarına ilişkin ipuçları vermektedirler. Aynı şekilde diğer katılımcı olan K19;

“Yarattığı coşku, bağlılık ve aidiyet duygusu oluşturması bu konu hakkında fikir sahibi olmama yardımcı olur.”

K19'un verdiği cevap doğrultusunda, “bağlılık” ve “aidiyet” kavramlarına vurgu yaptığı görülmektedir.

“Toplumsal konulara bağlı olarak anlarım.Türk müziğinin makamsal yapısı Batı müziğinden çok farklıdır. Biri maksamsal diğeri tampere dediğimiz tonal yapı... En temel farklılık budur. Bu açıdan bir müzik eserini dinlerken yapısına göre ayırabiliriz. Yerel müzik mi yoksa yöre müziği mi olup olmadığını ise eserin yaratıldığı coğrafyada yaşanan travmatik olayların, dilin, dinin vb. bir dışa vurumu olduğunu düşünürsek bu özelliklerin hangi yöreye özgü olduğunu ya da yerel olup olmadığını ortaya çıkaracaktır.” (K20) .

K20’de bu şeklinde görüş beyan etmiştir. Toplumsal konular ve eserin yaratıldığı coğrafyada yaşanılan olaylardan kendisinde uyandırdığı ve hissettirdiği duygulara göre yerel müziği ayırt edebilmektedirler

A2. Yerel bir müzik eserini dinlerken, ne gibi duygular yaşarsınız?

K1, K2, K3 ve K4 katılımcıları, yerel müzikleri dinlediklerinde, hissettikleri duygular, genellikle duygu durumlarına göre değişebilmektedir. Daha çok içselleştirmiş, kendileriyle bütünleştirmiş, yapıldığı yöre veya bölgede olduklarını hayal ettiklerini ifade etmişlerdir.

“O yöreyi hayal ederim.” (K1), “Daha hisli dinlerim...” (K2), “Söylendiği bölgedeymişim gibi hissederim...” (K3), “Belleğimde önceden oluşan ezgi olduğu için içselleştirmiş olduğumdan dolayı sözlerine göre hüzünlü veya mutlu olurum.” (K4), “Genel anlamda, melodi ve sözün ahengine göre duygularım değişkenlik gösterebiliyor fakat melodik yapısını ele alacak olursak çoğunlukla geçmişe duyulan özlem duygusu yaşıyorum.” (K5) .

Görüldüğü gibi K1, K2, K3, K4 ve K5’in yanıtlarında; hissetme, hayal etme, hüzünlü ya da mutlu olma, geçmişe duyulan özlem gibi yoğun duyguların olduğu görülmektedir.

“O anlık kişinin duygu yoğunluğuna göre değişkenlik gösterebilir fakat o yörelere ait yaşanılan şeyleri, gelenekleri ve görenekleri yaşarım.” (K6), ve “Çocukluğumu hatırlarım, geçmişe giderim.”(K7)

K6 ve K7 duygu durumlarına göre değişkenlik gösterebildiğini ifade etmektedir. Yerel müziklerde, ait olduğu yöreleri, “gelenek ve görenekleri” yaşadığını belirtmektedir. Kişinin geçmişiyle bir bağ kurmasında etkili olduğu görülmektedir.

“Biz coğrafyamızda farklı kültürler barındıran bir yapıdayız. Bu yüzden aşına olduğumuz bu durum benim ilgimi çekiyor. Dilini bilmesem bile çok içten ve sıcak hissediyorum bu ezgilere. Duygularım çok güzel oldukları yönünde. Yerel müzikler kültürü çok iyi yansıtan unsurlardır.” (K8)

şeklinde ifade etmiştir. Kültür kavramına vurgu yapmakta, zengin ve kültürel bir coğrafyada olmanın verdiği çeşitliliğine olumlu bir tutum göstermekte, empatik bir yaklaşım içerisinde.

“Kültürel bir empati kurmaya çalışırım.” (K9), ve “Tarihim, dilimi, yöremi, toplumumu, alışkanlıklarımı kısaca benimle bütünleşen beni ben yapan her şeyi hissettiğim için samimiyet duyuyorum.” (K10)

Katılımcıların verdiği cevaplar doğrultusunda, “kültür”, kültürel empati”, “yakınlık vb. kavramların tekrarlanması dikkat çekmektedir.

“O yörenin bana hissettirdiği duyguyu yaşarım. Örnek verecek olursak iç Anadolu yöresine ait Bozlak turu müziğinin bana aşkı, kavgayı ve hüznün duygularını hissettirir.” (K11)

Görüldüğü gibi K11’in duygusal olarak bir bağ kurduğu, buna bağlı olarak, “hüzün”, “özlem”, “memleket” gibi temalara vurgu yapıldığı görülmektedir.

“Müziğin içinde kendimize ait kültürel özelliklerimizi bulabilirsem mutlu olurum.” Empati, yerel öğeler olduğu için kalıplaşmışlıktan çıkma duygusu, var olduğu kültürün öz ifadelerini anlamak ve anlamaya çalışmak hissi, mutluluğu ve merakı, farklılıkları özümseme, sempati...” (K12)

şeklinde görüş bildirmiştir.

“Geçmişimizi, tarihimizi, köklerimizi hissederim. Kültüre ait yaşanmışlıklar-geçmiş hatırlatma-karmaşıklık.” (K13), “O yöreye ait değerleri tanımama ve anlamama yardımcı olur. Bunun yaratacağı his, heyecan olarak dışa vurur. Ait hissettiğim kültüre yakın bir eser ise, tam anlamıyla bir bağlılık duygusu oluşur.” (K14)

K12, 13 ve 14'ün verdiği cevaplar doğrultusunda görülmekte olan; yerel unsurların iyi yansıtılması ve hissettirilmesi şeklinde yorumlanabilir. Bu anlamda, kişide daha etkili bir his bıraktığı gözlemlenebilir aidiyetlik, farkındalık, özümseme, toplumsal değerler gibi birtakım duyguların ön planda olduğu söylenebilir.

“Yerel bir müzik eserinin hissettirdiği duyguların bölgelerde icra edilen müzikle paralel olarak değiştiğini düşünüyorum. Örneğin; Türkiye ve Ortadoğu coğrafyası müzikleri kullanılan çalgılar, icra biçimlerinden dolayı biraz daha depresif duygular yaşatırken Afrika etnik müzikleri daha sakinleştirici, Avrupa müzikleri yer yer hüznü hissettirmesine rağmen daha lirik, coşkulu (Fado gibi türleri dışında tutarak söylüyorum) duyguların oluşmasına sebebiyet verir.” (K15)

“Daha çok geçmişe giderim tarihi olayları daha iyi anlayabiliyorum.” (K16).

Verilen yanıtlarda görüldüğü üzere geçmişle bir bağ kurma, kendisiyle ilişkilendirme ya da yerel müziğin çıkışına sebep olan eser içerisindeki duygusal etkiden hareketle imaje edebilmelerini sağladığını; kısmen hüznü kısmen mutluluk gibi duygular hissettirdikleri bildirmektedir.

“Yerel müzik ile harmanlanmış enstrüman icrası bunu duygular eşliğinde yapmamızda büyük önem arz eder.” (K17)

“Kendi benliğimi, tarihi köklerimi, geçmişimi hissediyorum beni çok etkiliyor.”(K18)

K18'in verdiği yanıtta kendi kökleriyle bir bağlantı kurduğu, geçmişle ilişkilendirildiği görülmektedir. Bu yüzden onu daha çok etkilediğini ifade etmektedir.

“Aldığım eğitim batı müziği olduğu için çok fazla meşgul olamıyorum.” (K19)

K19'un yanıtında görüldüğü üzere çok fazla ilgilenemediği görülmektedir.

“Dinlediğim zaman köyümü hatırlarım. Özlem, hasret, köy hayatı, doğallık kısacası.. Memleketim gözümün önüne gelir.” (K20)

Son katılımcının verdiği yanıtta da geçmişle bağdaştırdığı, kendi kültürel değerleriyle ilişkilendirdiği görülmektedir. Farklı duyguları hissettiği görülmekle beraber “memleket” kavramıyla ilişkilendirmektedir.

A3. Yerel müzikler üzerine çalışma yapıyorsanız, hangi duygu ile bu yörelere ait müzikleri tercih ediyorsunuz?

“Çekilen zorluklar halk müzikleri.” (K1), “Yaşadığım yörenin müziklerine aşina olduğumdan dolayı yakınlık duygumla tercih ederim” (K2).

Görüldüğü üzere K1 ve K2’nin verdiği yanıtlar doğrultusunda “aidiyet”, “yakınlık”, “toplumsal konular”, “bağlılık” gibi konular vurgulanmaktadır..

“Ege yöresi ve Teke yöresi ilgi alanımda olup araştırmayı ve dinlemeyi çok seviyorum.”(K3)

K3 ise sadece yaşadığı, yetiştiği bölge ile ilgili bir yerel müziğe karşı ilgi duyduğu şeklinde görüş bildirmiştir.

K4 olumsuz bir yanıtla; *“Yapmıyorum.”* şeklinde yanıt vermiştir.

“Daha çok bayramları hatırlatacak, onlara şenlikleri eğlencelerini hatırlatacak müzikler. Kendimize ait olduğundan dolayı severek haz alarak çalışmalarımı yapıyorum.” (K5)

K5’in geçmişe yönelik, “bayram” toplumun önemli bir değeri olan bayramları hatırlatması ve yerel müziklerle ilişkilendirmesi dikkat çekmektedir. Haz alarak ve severek yaptığı görülmektedir.

Bir başka katılımcı ise K6; *“Daha çok duygu yoğunluğu fazla ve hüznü barındıran duyguları tercih ederim.”*

K6’nın örneği üzere, duygu yoğunluğu fazla ve hüznü içeren müzikleri tercih etmesi dikkat çekmektedir.

“Geçmişini aramak. Hikayelerle bağdaştırmak Duygusal bir bağ kurduğum için tercih ediyorum.” (K7) şeklinde görüş bildirmişlerdir. Yine aidiyet, “kendinden bir şeyler bulmak”

gibi duygularla görüş bildirilmiştir. Kişide uyandırdığı duygu, bayramların hatırlanması, şenlik ya da eğlenceleri hatırlatması, toplumsal aidiyet duygusunu pekiştirmekte ve özümsemektedir. Katılımcılar, “Geçmiş”, hikayelerle bağdaştırmak gibi, hüznün ve özlem gibi duyguları belirtmektedir. Daha ziyade “kültür”, ”aidiyet”, geleneksel bazı değerleri hatırlattığını vurgulamaktadırlar.

“Müzik bir iletişim dilidir. Halk müziği de doğal olarak insana dair tüm duyguları taşıyabilir. Bir kültürü ve müzik türünü yakından tanımak ve tanıtmak adına tercih ediyorum” (K8)

K8 müziğin “iletişim dili” olduğuna vurgu yapmaktadır. Yerel müziğin insana ait tüm duyguları taşıdığına belirtmekte bu nedenle bu kültürü ve müzik stilini tanımayı tercih etmektedir. Kişinin bu sözlerden hareketle empatik, merak uyandıran, öğrenmeye açık olmaya güdüleyen bir yapıda olduğu görülebilir

“Büyük bir merakla hareket ediyorum. Yerel müzikler üzerine çalışmalar yapıyorum. Önce yöreyi araştırıp bilgi sahibi oluyorum ve bazen seslendiriyorum bu ezgileri gerek enstrümantal gerekse vokal olarak. Çok seviyorum ve ilgimi çekiyor.” (K9)

Bir başka katılımcı K9 merak duyduğunu ifade etmektedir. Yerel müzikler üzerine çalışma yaptığını merak ve ilgiyle hem enstrümantal hem de vokal olarak icra ettiğini belirtmektedir.

“Nadiren yapıyorum. Tabii ki benim de kendi yöremde sevip sevmediğim tarzlar mevcut. Sevdiğim halde hakkı ile okuyamadığım eserlerde var. O yüzden onları okumayı tercih etmiyorum. Olabildiğince bana uyan sevdiğim tarzda ve hikayesi olan eserler okumayı istiyorum ve okuyorum. O zaman daha büyük bir hazla yapıyorum.” (K10)

K10 ise nadiren yerel müzik yaptığını belirtmektedir. Kendisiyle uyumlu olan ve hikayesi olan yerel müzikleri tercih ettiğini belirtmektedir.

“Sanatsal olarak kendime yakın hissettiğim yörelere ağırlık veriyorum çünkü halk müziği tercih ederim türkülerimiz yaşıntılarımız olduğunu düşünüyorum. Bir nevi memleket sevdasıdır...”(K11)

K11’in verdiği yanıtta kendisine yakın bulduğu yerel müzikleri ve yörelerin müziklerini tercih ettiğini söylemektedir. Toplumunun “yaşıntısı” olarak nitelendirmektedir. Bir başka tanımı ise “memleket sevdası” şeklindedir. Diğer taraftan K11’in yerel müziklere olan bu yaklaşımında yerel müzikleri memleket sevdası olarak tanımlaması, kültürel değerlere toplumsal değerlere olan bağlılığını göstermektedir. O’na göre yerel müzik “memleket sevdası” olarak nitelendirilmiştir.

“Öncelikle kendi yöremde içinde bulunduğu müzik kültürünü ve ortaya çıkış şeklini önemserim.” (K12)

K12’nin görüşüne göre ortaya çıkış şeklinin önemsendiği görülmektedir.

“Özellikle Sivas yörelerini yansıtan alevi deyişleri tercih ederim sebebi hem bağlamanın ön plana çıktığı hem de toplumsal travmaları dile getirdiğinden bana acı, hüznün, bazen de esere göre neşe duygusunu yaşatır.” (K13)

K13’de ise “toplumsal travmaları dile getirmesi” şeklinde belirtmektedir. Acı, hüznün ya da eserin duygusuna göre neşeli hissettirdiğine dair bir görüş beyan etmiştir. O’na göre yerel müzik toplumun yaşıntılarını ve tüm duygularını dile getirmektedir.

“Merak, mevcut kültürü anlamaya çalışmak duygusu, müzik analizi ve yorumu yapabilmek, estetik bakış açısı kazanmak, kimi zaman hüznün duygusuyla açıp dinleme isteği...” (K14)

K15 ise, “Çalışma yapmıyorum.” şeklinde, herhangi bir çalışma yapmadığını belirtmektedir K16 ise; “Yaşadığım, yaşanmış olabilecek veya yaşamımıza benzer şeyleri hissettirecek duygularla bu müzikleri tercih ederim. Özlem, sevgi, huzur, hüznün vb. duygular ile bu yörelere ait müzikleri tercih ederim.” şeklinde görüşünü bildirmiştir. Anlaşılacağı gibi K16, yaşamla benzer olan, kendisiyle aidiyet duygusunu pekiştiren duygularla tercih etmektedir. Benzer şekilde bir başka katılımcı K17 ise; “Tamamen heyecan ve bağlılık

duygusu... Bir yöreyi veya kültürü tanımaya en müsait alan müzik olacağı için (bana göre), bu durum beni heyecanlandırır. Tanıdığı olduğum bir kültüre ait eserleri ise bağlılık ve coşku ile incelerim. şeklinde ifade etmektedir. Buradan anlaşılacağı üzere, bir yöre ya da bölgeyi en iyi tanıma yolları olarak belirtmekte. Kendisinde uyandırdığı “heyecan” duygusu yani güdülenme ile tercih etmektedir. Eğer tanıdığı ve aşına olduğu bir kültüre ait ise, “bağlılık” ve “coşku” gibi duygularla incelemektedir.

“Türk Dili ve Edebiyatı okuduğum yıllarda özellikle anonim, deme, nefes, bozlak ve aşık geleneğinden gelen eserler üzerine yoğun çalışmalar yapıyordum. Nedeni bir halkın asıl kimliğinin, duygu ve düşüncelerinin, hayata ve insana bakışının orada samimi bir şekilde ortaya konulmasıydı. Yöresel müziklerin birçoğunda duyguların günümüzdeki duygular gibi samimiyetsiz olmayışı içten oluşu insani duyguların, insan olabilmene orada çok güzel korunabilmiş olması, aktarılabilmiş olması çok çarpıcı ve insanı kendine çeken bir durum teşkil eder.” (K17)

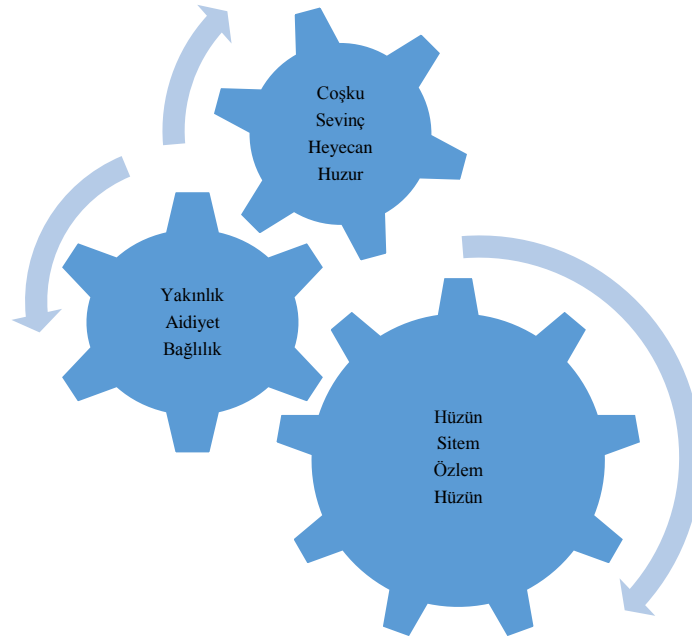
K17'nin belirttiği üzere, halk kültürüne vurgu yapmaktadır. Yerel kültürden etkilendiği görülmektedir. Vurguladığı, “samimiyet” duygusu dikkat çekmektedir. Yerel müziklerini daha saf, doğal olduğu günümüz özelliklerinden farklı olmasına vurgu yapmaktadır. Bu doğallığı ve samimiyeti neticesinde yerel müziklere, olumlu bir tutumu gözükmektedir.

“Eğer bu tür bir çalışma içerisinde olsaydım yaşadığım coğrafyada yaratılan eserleri tercih ederdim çünkü yapacağım çalışmanın yaşadığım coğrafyaya katkı sağlayacağını da düşünerek hareket ederdim.” (K18)

K18'in bu görüşü yerel müziğe karşı olumlu olduğunu göstermekte fakat bulunduğu, yaşadığı coğrafyaya özgü bir müziği tercih etmektedir. Yakınlık, empati, açıklık gibi yaklaşımı olduğu görülmektedir.

*“Yerel müzik üzerine herhangi bir çalışma yapmamaktayım. Ancak yöre müziklerinin bulunduğu döneme ve coğrafyaya ilişkin bir tarihsel bellek oluşturarak farklı bakış açısı sağlaması beni hep heyecanlandırmıştır.” (K19),
“Genel olarak hiç yapmıyorum...” (K20).*

K19 ve K20'nin verdiği yanıtarda, yerel müzikleri yapmadıkları belirtilmektedir. Diğer yandan K19'un yerel müziği yapmaması, yerel müzik hakkındaki düşüncelerini olumsuz etkilememektedir. O'na göre farklı bir bakış açısı sağladığını, tarihsel bir bellek yarattığını belirtmektedir.



Şekil 4.1. Yerel Müzikler ile Hissedilen Duygular

A4. Sizce yerel müziklere ait kültürel özellikler, diğer müziklere nazaran ne gibi farklılıklar göstermektedir?

“Duygu ve hisleri eserin içine işlenmiş olması.” (K1)

“Tavır, şive müzikleri bir yerlere ait kılar ve çok büyük anlam katar ve o müziklerin mutlaka bir anısı olur.” (K2)

“Çalgısal farklar. Yaşanmış hikayelere ait olduğu için en başta farklılık gösterdiği gibi ezgisi ve ritmiyle de insanın içerisinde inanılmaz duygulara yer açmaktadır. Yerel müzikler o toplumun yaşayış biçimlerini yansıtmaktadır.” (K3)

“Yerel müzikler farklı kültürlerde farklı duygu veya amaçları vardır. Örneğin türkülerin bir hikayesi ve yaşanmışlığı varken pop müziğin bu tarzda bir amacı yoktur.” (K4)

“Aldığım eğitim Batı müziği temelli olduğu için, Türk müziği çok farklı geliyor donanım, geçişler vb. tamamen başka..” (K5)

“O bölgeyi çok daha iyi anlatan ve diğer müziklere nazaran etkisi daha fazla hissedilen çalınan enstrümanlar da yerel müzikleri diğer müziklerle farklılık gösterebilir. Bir bölgenin kültürünü yansıtan müziklerdir. O yörenin, bölgede yaşayanların yaşam şekillerini, iklimini, dağlarını, bitki örtüsünü, ilişkilerini, evliliklerini, örf ve adetlerini vs. müziğe de aktarabilmektedirler. Diğer müzik türlerinden en belirgin ayırt edici özellikleri bunlardır bence. Dinlenildiği anda gözün önüne o yörenin kültürlerinin gelir..” (K6)

“Daha doğal ve kendiliğinden var olmuş özelliğindedir. Sanat amacı güdülmeden oluşmuştur”.(K7)

“Kültürel bir anonim olduğu için genellikle insanların çoğunluğunun paylaştığı öğeleri daha çok taşır diyebilirim. Çok daha derinlere inmemize neden oluyor. Etkisi, karşı tarafa hislerin geçişi anlamında çok daha etkili. Buna sebep olan faktörleri bir bir ele aldığımızda da her şeyden önemlisi yerel müziklerin ne kadar zengin bir temelini olduğunu görebiliyorum. Ama en önemli farklılık hislerin derinliği.” (K8)

“Yerel müzikler nerenin olursa olsun içinde bir yaşanmışlık barındırıyor. Bizim türkülerimiz nasıl ki çoğunlukla hikayeleri olan ezgilerdir. Diğer yerel müziklerin de böyle olduğunu düşünüyorum ve içimde bir yerde o yaşanmışlığı kültürle bağlantısı hissediyorum.” (K9)

“Farklı bir topluma ait yerel müzik bana ne kadar anlamsız ve yüzeysel geliyorsa kendi toplumuna ait yöresel müziğimiz o kadar anlamlı ve derin geliyor. Bence bu durum her toplumdaki birey için aynı şekildedir. Çünkü her

toplumun yaşadığı hikâye, düzen, kültür farklıdır Yaşanmışlıkları ve tarihi daha iyi ifade eder.” (K10)

“Yerel müzikler genellikle kendi kimliklerini yansıturlar, diğer müziklere nazaran daha içten daha etkileyicidir bence.” (K11)

“O bölgeyi çok daha iyi anlatan ve diğer müziklere nazaran etkisi daha fazla hissedilen çalınan enstrümanlar da yerel müzikleri diğer müziklerle farklılık gösterebilir.” (K12)

“Daha çok gerçek yaşanmışlıkların dile getirdiğinden nazaran diğer müziklerden farklı kılar. Yaşadığımız ülkeden dolayı kültür çeşitliliğimiz çok var ve bu bizim yerel müziklerimize de yansıyor ve özgün birçok eser ortaya çıkıyor bizim yerel müziklerdeki çeşitliliğin diğer müziklere nazaran daha fazla olduğu kanısındayım, en büyük farklılığın bu olduğunu düşünüyorum.” (K13)

“Müzik, insanlık tarihi kadar eskidir. Varlığı kültürlerin aktarımı açısından çok büyük önem taşır. Çıktığı toplumun başından geçmiş olayları, duyguları anlatmak için yegâne araçtır. Gelişen ve büyüyen dünyada evrenselleşen müzik öğelerine göre yerel müzik daha öz bir kavrama denk düşmektedir. Bu tür müzikler savaş içerikli, sınıfsal ayrılıklara dayalı, işle alakalı, dini içerikli, kutlama ve anma içerikli olabilir.” (K14)

“Etnik kimlik kodlarının özelliklerine ilişkin farklı kültürlerin bulunduğu noktadır. Bence kültürel özellikleri yansıtan yerel müzikler bizler için hem daha kıymetli hemde geçmişimizi, bugünümüzü, yarınımızı unutturmayan, hissettiren, ezgisiyle, ritmiyle, sözleriyle daha iyi anlatan yerel müzikler farklılık oluşturuyor. Bir toplumu en iyi özetleyen özelliklerden biri de zaten o toplumun kültürel özelliklerini yansıtan müziklerdir. Kültürel özelliklerimizi yansıtan yerel müziklerimiz özellikle hissiyat, geçmişte yaşanmışlıklar, o kültüre ait ağız, şive vb. özellikler, ritim, makam, ses aralığı, gibi özellikleri farklılık göstermektedir.” (K15)

“Bence kültürel özellikleri yansıtan yerel müzikler bizler için hem daha kıymetli hemde geçmişimizi, bugünüümüzü, yarınımızı unutturmayan, hissettiren, ezgisiyle, ritmiyle, sözleriyle daha iyi anlatan yerel müzikler farklılık oluşturuyor. Bir toplumu en iyi özetleyen özelliklerden biri de zaten o toplumun kültürel özelliklerini yansıtan müziklerdir. Kültürel özelliklerimizi yansıtan yerel müziklerimiz özellikle hissiyat, geçmişte yaşanmışlıklar, o kültüre ait ağız, şive vb. özellikler, ritim, makam, ses aralığı, gibi özellikleri farklılık göstermektedir.” (K16)

Bir başka katılımcı K17 ise, *“Yerel eserler; toplumsal travmalar, manevi değerler, bu değerler sonucunda ortaya çıkan genelleme bir bakış açısı ve gelecek nesillerle kurulan birer köprü görevi gördüğü için diğer müzik türlerinden daha yüklü bir sorumluluk taşırlar. Diğer müzik türleri, genel anlamıyla, bireysel bir dışavurum olarak kabul edilir. Yerel eserler ise, o yörenin manevi değerlerini geçmişten toplayarak geleceğe aktarma noktasında görev ve sorumluluğa sahip olur. Bu eserleri bilmek, tanımak toplumun değer ve kültürünün sahiplenilmesi noktasında daha önemli olabilmektedir.”* şeklinde verdiği yanıtta, yerel müziklerin toplumun içerisindeki değerleri yansıttığı ve bu toplumsal değerlerin ileriye taşınmasında önemli bir araç olduğunu belirtmektedir.

K18’a göre ise; *“Öncelikle bu tür müziklerdeki yoğun kültür korunumunun ortaya çıktıkları dönem ve sonraki nesiller arasında ciddi bir köprü görevi göreceğini söylemek gerekir. Yerel müzik türlerinde kullanılan gırtlak yapıları, nefes teknikleri, eserin icra biçiminin, yöresel dil korunumunun, enstrümanlardaki çalış teknikleri gibi özelliklerin bu müzik türlerini diğer müzik türlerinden ayırdığını söyleyebiliriz.”* demektedir. K18, yerel müziklerin kültür kavramının korunmasında ve özellikle ileriki nesillere aktarılmasında önemli bir araç olduğuna vurgu yapmaktadır. Diğer müzik türlerine göre ise, icra farklılıklarındaki bazı detaylarla yerel müzik ayrımını yapabildiğini belirtmiştir. Aynı şekilde, K19 ise *verdiği yanıtta, “Kültür ve yakınlık...”* şeklinde kısa ve yalın bir cevap vermiştir. Görüldüğü gibi “kültür” “bağ kurma”, aidiyet” kavramlarıyla tanımlanmaktadır.

“Müzikte kullanılan enstrümanlara göre ayrımını yaparım.” K20’nin görüşü ise, müzikal olarak bir değerlendirmeye salt bir cevap vermiştir.

Soru A5. Dinlediğiniz yerel müzikte kullanılan enstrümanları öğrenmenin ne gibi/nasıl yararları olabileceğini düşünüyorsunuz? Gerekçeleri olabileceğine ilişkin görüşleriniz nelerdir?

“O yörelerdeki yaşantı ve bölgeyi tanırırsınız.” (K1)

“Kullanılan enstrümanları öğrenince müzik daha ayrıntılı dinlenebilir, daha çok zevk alınabilir. Daha çok etkilenilebilir ve belki o enstrümanı öğrenme fikri oluşabilir. O müzik seslendirileceğinde kullanılan enstrümanlara başka hangi enstrümanlar uyum sağlayıp eşlik edebilir onlar tartışılabilir.” (K2)

“Müziğini dinlediğin yörenin kültürel değerlerini öğrenebiliriz.” (K3)

K1, ve K3’ün cevaplarına bakıldığında yerel müziğin o bölgeyi, yaşantıyı, kültürü ve kültürel değerleri tanıma hususunda önemli bir araç olduğunu belirtmişlerdir. Diğer yandan K2 ise müzikal anlamda bir çıkarımsa yapmış, kullanılan enstrümanların çeşitliliğinden hareketle kişide daha fazla öğrenme isteğini güdüleyebileceğini belirtmiştir. Bu anlamda daha verimli bir müzik eğitimi olabileceği üzerine çıkarımı yapmaktadır

“Kültürün yeni nesile aktarılıp devamlılığı açısından önemlidir. Her müzik okuyan Türk müziğini bilmeli. Yerel müziği tanımamızı ve duygularını hissetmemizi sağlar.”(K4)

Bir başka katılımcı ise “kültürün devamlılılığı” kavramına vurgu yapmaktadır. Her müzik okuyanın kendi müziğini bilmesi gerektiğinin altını çizmektedir. Yerel müziğin tanınması ve duygularının hissedilmesini sağlayacağını belirtmekte. Buradan hareketle K4’ün bu görüşü doğrultusunda empati, açıklık, aidiyet, toplumsal değerlerinin iyi düzeyde olduğu çıkarımı yapılabilir.

“Kültürümüze ait olduğu için halkımızla bütünleşme de kolaylık sağlayacağı, farklı yörelerdeki insanların dikkatini çekerek sempati kazanmayı sağlayabilir.” (K5)

“Enstrüman öğrenmenin kişiye birçok yararı olduğu gibi yerel müziklerde kullanılan enstrümanları da öğrenmek bir o kadar önemlidir. Hem yerel müziği daha iyi tanımak hem de enstrüman öğrenmenin kişiye kattığı yararlarını bilmek fazlasıyla önem arz eden bir durumdur.” (K6)

K5'in verdiği yanıtta “halkla bütünleşme” hususunda kolaylık sağlayabileceği ve “sempati” kazanılabileceğini belirtmektedir. Sonuç olarak, yerel müzikleri öğrenmenin bu gibi olumlu sonuçları olacağını belirtmiştir. Diğer K6 ise daha müzikal açıdan yaklaşarak enstrüman öğrenmenin kişideki olumlu faydalarına vurgu yapmış, kültürel özelliklerin tanınmasında fayda sağlayabileceğini belirtmiştir.

“Enstrümanın karakterini oluşturan öğeleri bilmek toplumla ve müziğin kendisiyle empatiyi güçlendirecektir. Detaylı çalınmasa da konuya hâkim olmak duygudan alınan entelektüel hazı arttıracaktır.” (K7)

K7 diğer katılımcıların yanıtlarında geçen “empati” kavramını belirtmektedir. Yerel müziklerin hem entelektüel doyumunu artıran, hem de müzikal olarak empati olacağından söz etmektedir.

“Yerel müziklerde kullanılan enstrümanları çalmayı ya da özelliklerini öğrenmek, müzik kültürümüzü ve ufhumuzu genişletir görüşümdedir. Çalgılama özellikleri, aynı enstrümanın farklı bölgelerde farklı icra teknikleri ile çalındığını fark etmemizi de beraberinde getirir. Birçok enstrümanı tanımak, birçok bölgenin yaşantısı ve kültürel zenginliğini de tanımamıza vesile olur. Yöresel müzikleri öğretmenlik mesleğinde kullanmanın avantajı çok büyük. Örneğin görev yerindeki yöresel müziği bilmek, öğrenci ile kolay iletişim kurmanın önünü açabilir.”(K8)

K8 ise yerel müziklerin farklı bir bakış açısı kazandıracağını belirtmektedir. Hem çalım özellikleri bakımından hem de çok çeşitli bölgelere ait müziklerin birbirleriyle olan farklılıklarının öğrenilmesi anlamında önem arz ettiğini belirtmektedir. Diğer bir deyişle “farkındalık” kazanılmasını sağladığını belirtmektedir. Bölgenin yaşam şekli ve kültürel zenginliklerini tanıma konusunda önemli olduğunu altını çizmektedir. Bir müzik öğretmeni

adayı olarak, görev yaptığı yerdeki farklı kültürel yapı içerisinde “kolay iletişim” sağlayabileceği bir araç olarak görmektedir.

“Nasıl ki ezgisel gidişatı bilmek kulak dolgunluğu oluşturarak ezgisel belleği güçlendiriyorsa, farklı müzik türlerinin farklı enstrümanlarını bilmek tanımakta enstrüman dağarcığımızı geliştirecektir. Ayrıca icra etmeye kalkıştığımızda enstrümantal olarak yabancılik çekmeyeceğimizi düşünüyorum şöyle ki bir müzikte çalınan yaylı çalgının kaval olduğunu, tef olduğunu bendir olduğunu bilirsek ezgiye olan ilgimiz enstrümana duyduğumuz ilgi ile de artabilir.” (K9)

K9 ise yerel müzikleri çeşitlilik ve zenginlik olarak görmekte ve bunun repertuvara alınmasında büyük katkıları olacağını belirtmektedir. Hem icra anlamında hem de o enstrümanları bilmenin ezgiye katkı sağlayacağını, öğrenme isteği sağlayacağını belirtmektedir.

“İlgimi çekiyorsa ve öğrenmek istiyorsam bana bambaşka bir kapıyı açabilir. En başta o enstrümanı zevkli öğrenirim. Bunun yanı sıra müziği seven bir insanın müzikal anlamda kendini her türlü enstrümanda geliştirmesi ona her zaman fayda sağlar düşüncesindeyim. Farklı yerel müziklerde kullanılan enstrümanı öğrenmek de kısmen o toplumun ve kültürün içine girmekte sayılır. Bu durumda sadece müziği kapsayan bir öğrenme olmaz.” (K10)

K10’un görüşüne göre ilgisini çeken herhangi bir yerel müzik ya da yerel enstrüman öğrenmekten zevk aldığını bunun bilakis faydalar sağlayacağını söylemektedir. K10 için diğer bir deyişle yerel müzikler “o toplumun içine girmek” ve “o kültürün içine girmek” anlamına gelmektedir. K10’un bu yaklaşımı kültürel empati, açıklık gibi, saygı, vb. kavramlarla bağdaşmaktadır.

“Çeşitli enstrümanları öğrenmenin faydası dinlemiş olduğumuz eserin müzikal yapısının bütününe daha net değerlendirebiliriz, bu vesileyle daha net kazanımlar elde edilebilir.” (K11)

K11’e göre yalın bir görüş bildirdiği görülmektedir. Genel bir değerlendirmeye çok çeşitli enstrümanları öğrenmenin faydasının altını çizmektedir. K11’e göre göre bütünsel bir

yaklaşım ile değerlendirilerek daha iyi mukayese edilmesini ve çıkarım yapılmasını sağladığını belirtmektedir.

“Dünyaya gelmek, büyüme, gelişim, öğrenme gibi kavramlar özde meydana gelir kabuğunda yumurtanın içinde ya da köyde bulunduğu evde bu yüzden içinde öğrenip büyüdüğün yaşadığın kültürün sazını çalmak öğrenmek kişisel gelişimin en güzel başlangıçlarındandır. Kültürümüze ait duyguları bireylerin hissetmesine fayda sağlayacaktır.” (K12)

K12'nin kültürüne ilişkin öğrenmenin nasıl olduğunu bu sözlerle tasvir etmektedir. Yani eğitimdeki yakından uzağa ilkesine göre bir çıkarım yapmaktadır denilebilir. Bu anlamda önce kendi kültürel değerlerinden hareketle, kendi yerel müziğini öğrenmenin daha önemli olduğuna vurgu yapmaktadır.

“Enstrümanda yöreden bağımsız değildir ve öğrenilen enstrüman o yörenin sesine daha hâkim olmasına, müziğini daha iyi icra etmesine yarar sağlar. Örnek verirsek tulum Karadeniz yöresini yansıtan bir enstrümandır ve bu enstrümanı çalmayı öğrenmek o yörenin müziğine daha fazla hâkim olmayı sağlar.” (K13)

K13 verdiği yanıtta belirli bir yöreden örnek vermiştir. Karadeniz yöresi müziğini yansıtan enstrümanın tulum olmasından dolayı, bu enstrümanı bilmenin hatta çalmanın o yöre müziğini daha iyi anlamaya fayda sağlayacağını daha iyi bileneceğini belirtmektedir.

“Yerel müzikte kullanılan enstrümanları öğrenmenin yararları bana göre her enstrüman belli kültürleri, yöreleri içinde barındırır bu sebeple enstrümanın öğrenilmesi öğrencinin farklı yöreleri, kültürleri tanımaya ve tanıtmasına olanak sağlar.” (K14)

K14'ün görüşüne göre yerel müzikler “kültürlerin” öğrenilmesine ve bilinmesine olanak tanımaktadır.

“Eğitimci olarak yetiştiğimiz için ilerde eğitim vereceğimiz okullarda korolarda veya derslerde öğrencilere eşlik edebilmek adına birden fazla enstrümana hâkim olmanın yararı olacağını düşünüyorum.” (K15)

K15 ise müzik öğretmeni adayı olarak değerlendirerek ilerideki görev yerlerinde farklı kültürel yapıda olan bölgelerde mesleki açıdan fayda sağlayacağını belirtmektedir.

“Öğrenilen enstrümanlar müzikte anlatılmak isteneni daha iyi anlatmaya, duyguları daha iyi hissetmeye ve anladığımızı fark ettiğimiz bu enstrümanları aktarabileceğimiz bir fırsat verir. Ritimsel ve ezgisel dinletileri daha iyi ayırıştırabilme imkânı verir. Bunların dışında bulunduğumuz coğrafyanın müziğini enstrümanlarını bilmiş olacağız. Bu toplumda yaşayan insanlara onların kültüründeki müziği daha iyi hissettirip onlara haz verebilecek konumda oluruz. En önemlisi yerel müziği yerel müzik enstrümanlarıyla çalmak en doğru olan yol olacaktır ve bu müziği hem kendimize hem dışarıya daha sağlıklı iletebiliriz.” (K16)

K16’ya göre yerel müziklerle toplumun bir ferdi olarak diğer insanların duygularına hitap etmek ve anlamak yani empatik bir bağ kurma anlamında önemli olduğunu belirtmektedir.

“Müzik aynı zamanda bir bağ kurma biçimi olarak da kabul edilebilir. Yöreye ait eserlerde kullanılan müzik aletlerini öğrenmek, o kültürle bağ kurmanın ve o kültürü anlamının bir yoludur. Dünya hızlı bir şekilde değişirken, sınırlar dijital teknoloji sonucunda etkinliğini kaybedecek hale gelmek üzereyken ve onlarca kültür, dil ve bakış açısı bu bağlamda yok olmaya yüz tutmuşken, ait olunan veya üzerinde çalışılan yöreye ait müzik aletlerini öğrenmek kültürel değeri hem anlamaya hem de geleceğe taşımaya yönelik çok büyük katkı sağlayacaktır. Özellikle müzisyenler ve müzik öğretmenleri, sanatkarlar, kendi kültürlerinde veya üzerinde çalıştıkları yöre müziklerinde kullanılan müzik aletlerini öğrenerek ve bunları genel kabul edilen teori ile harmanlayarak özgün eserler üretebilir, bunu dünyaya tanıtabilir ve bu sayede kültürel bir bellek olarak da üretim gerçekleştirebilirler.” (K17)

K17 müziğin bir “bağ kurma” biçimi olduğunu belirtmektedir. Yerel müziklerde kullanılan enstrümanları öğrenmenin “kültürel bağ” oluşturacağını ve “kültürü anlama” hususunda önemli katkıları olacağını belirtmektedir. Değişen dünya şartları gereği kültür ve dilin yok olmaya yüz tuttuğunun altını çizmektedir. Müzisyenlere büyük bir sorumluluk

düştüğünü, “kültürel değerlerin” gelecek nesillere aktarım konusunda önemli olduğunun altını çizmektedir. “Kültürel bellek” oluşması için yerel müzikleri ve kullanılan enstrümanların öğrenilmesi hususunda, müzisyenler ve müzik öğretmenlerinin üstleneceği sorumluluklara değinmektedir.

“Dinlediğim yerel müzikte kullanılan enstrümanların öğrenimi, eser icra ederken daha bir şevkle ve özenerek icra etmemi sağlar. O enstrümanlara hâkim olmamın yerel müzik üretme noktasında icracıya çok büyük katkılar sağlayacağı kanaatindeyim.”(K18)

K18 yerel müziklerde kullanılan çalgıları öğrenmenin, daha iyi bir şekilde müzikal anlamda hakim olabilmenin koşulu olarak görmektedir.

“Yerel enstrümanların öğrenilmesinin en büyük yararının müziğin getirdiği coğrafyaya özgü bir kültürün sonraki nesillere aktarılması olduğunu düşünüyorum çünkü sahip olduğumuz müziğin ve onun getirdiği kültürün eksilmeden devam etmesinin çok büyük bir kazanım olacağını düşünüyorum.” (K19)

K19 “kültürel aktarım” olarak nitelendirmektedir. Kültürün devam ettirilmesinde önemli bir kazanım olarak görmektedir.

“Çeşitli enstrümanları öğrenmenin faydası. Kültürleri ve kültürel çeşitliliği anlamın en iyi yolu, yerel müziklerle olur bence... Kültürleri daha iyi anlamamızı sağlar. Müzik bir araç olarak kültürlerle daha da yakınlaşmamızı, onları anlayabilmemizi sağlayabilir.” (K20)

K20 ise yerel müzikleri anlamının en iyi yolu olduğunu belirtmekte, müziğin bir araç kültürlerle yakınlaşmayı ve anlamayı sağladığını belirtmektedir.

BÖLÜM V: SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, Türkiye'nin çeşitli bölgelerinde yer alan müzik eğitimi bölümünde okuyan müzik öğretmeni adaylarının sahip olduğu insani değerler, çokkültürlü kişilik ve kültürel zekâ düzeylerinin belirlenmesi ve bu değişkenlerin; cinsiyet, yaş, sınıf, üniversite, mezun oluna lise türü, anne ve babanın eğitim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Buna bağlı olarak, kendi aralarında ne gibi ilişki olduğuna bakılarak; yerel müziklere ilişkin görüşlerle ne gibi bir ilişki olduğu saptanmaya çalışılmıştır. Araştırma bulguları neticesinde ulaşılan sonuçlara aşağıda yer verilmiştir.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen sonuçlara yer verilmiştir.

5.1.1. Müzik öğretmeni adaylarının çokkültürlü kişiliklerine yönelik ilişkin sonuç ve tartışma

Bulgulardan çıkarılan betimsel analize bakıldığında müzik öğretmeni adaylarının en yüksek “İyi bir dinleyiciyimdir” , “Diğerlerinin duygularına dikkat ederim”, “Biri sıkıntı içindeyse bunu fark ederim.” sorularını cevapladıkları görülmüştür. Buradan hareketle müzik öğretmeni adaylarının iyi bir dinleyici oldukları söylenebilir. Yanıtladıkları diğer yüksek puan olan soruda ise, diğerlerinin duygularına dikkat etmeleri hususu da onların daha empatik, duyarlı olduklarını göstermektedir.

Çokkültürlü Kişilik Ölçeğinin alt boyutları; kültürel empati, sosyal girişkenlik, açıklık, duygusal denge, esneklik olup tartışmalar müzik öğretmeni adaylarının sosyo-demografik özelliklerine göre çıkan anlamlı sonuçlara göre ele alınmıştır.

- Araştırmada müzik öğretmeni adaylarının cinsiyet değişkenine göre, çokkültürlü kişilik alt boyutlarından sadece Kültürel empati boyutunun kızların lehine olduğu görülmüştür. Aynı şekilde bu bulguyu destekler nitelikte; alanyazına bakıldığında Kültürel empatinin kız öğrencilerin lehine yüksek bulunduğunu görebilmekteyiz (Almerich, Orellana, Van Oudenhoven, Carmona, 2010). Literatüre bakıldığında okul öncesi öğretmen adaylarıyla yapılan bir çalışmada Okaie-Boulder (2010) çokkültürlü kişilik puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir

farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Çokkültürlü eğitim ve kimliğe ilişkin benzer bir çalışmada ise; çokkültürlü eğitim ve kimlik işlevlerine ilişkin konservatuar öğrencilerinin diğer bölümden katılan öğrencilere göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır (Beytekin ve Palta, 2019). Okul öncesi öğretmenlerinin cinsiyete göre çokkültürlü kişilik ölçeğinin alt boyutları arasında kadınların lehine manidar farklılık görülmüştür (Bulut, 2015, s.80-81). Tam tersi olarak Polat (2009) öğretmen adaylarının çokkültürlü kişilik düzeylerinin cinsiyete göre manidar bir farklılık göstermediğini ortaya koymuştur. Araştırmaya göre öğretmen adaylarının duygusal denge alt boyutunda iyi olmadıkları sonucuna ulaşarak, çokkültürlü eğitime ihtiyacı olduklarının altını çizmiştir. Gürel (2013) ilköğretim öğretmenleriyle yaptığı çalışmada; çokkültürlü kişilik özelliklerinin yüksek seviyelerde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Elde edilen bu sonuç söz konusu öğretmenlerin çok kültürlü kişilik özelliklerinin çokkültürlü eğitimde bir öğretmenin sahip olması gereken özelliklerle uyumlu olduğu söylenebilir. Cinsiyet, kıdem, mezun olunan fakültenin türü, branş gibi değişkenlerden etkilenmediği sonucuna ulaşmıştır. Şahin ve Kılınç (2016), yaptığı çalışmada, kadın öğretmen adaylarının çokkültürlü kişilik özellikleri, erkek öğretmen adaylarından yüksek olarak bulunmuştur. Tarannum ve Khatoon (2009) duygusal denge alt boyutu için cinsiyet değişkeninin önemine vurgu yapmaktadır. Çıkan sonuçlarda kadınların erkeklere nazaran hayattaki farklılıklarla olan ilişkilerinin, daha esnek ve duyarlı olduğu şeklinde yorumlanabilir. Hays, Chang ve Dean (2004) ise erkeklere nazaran kadınların cinsiyetçi baskılara maruz kalmalarından ötürü, daha hassas olduklarını belirtmektedir. Kağnıcı'nın (2012) yaptığı çalışmada ise çokkültürlü kişilik özelliklerinin farklı ve yeni, bir kültüre uyumlanmalarındaki etkiyi incelemiştir. Çokkültürlü kişilik özelliği yüksek olan öğrencilerin, daha iyi uyum sağladıklarını tespit etmiştir.

- Yaşa göre esneklik alt boyutunda anlamlı düzeyde farklılaşmalar görülmektedir 21-24 aralığında olan öğrencilerin elde ettikleri puan ortalamaları 18-21 aralığında olan öğrencilere göre anlamlı şekilde yüksektir. Yaş ilerledikçe, kişiliğin daha da olgunlaşması ve esnek olması görülebilir, araştırmadaki bu sonucu desteklediği düşünülebilir.

- ÇKKÖ alt boyutlarının her birisi için elde ettikleri puan sıra ortalamaları, öğrenim gördükleri üniversiteye göre istatistiksel olarak manidar şekilde farklılaşmadığı görülmüştür. Şu sonuca varabiliriz; müzik öğretmeni adaylarının, çokkültürlü kişilikleri öğrenim gördükleri üniversitelere göre farklılık göstermemektedir. Genel olarak, iyi bir düzeydedir denilebilir. Yabancı literatüre bakıldığında; Zimmermann ve Neyer (2013) uluslararası eğitimi seçen öğrencilerin seçmeyenlere göre dışadönüklük ve açık fikirliliklerinin daha yüksek olma eğiliminde olduğunu belirtmektedir. Kültürlerarası ve çokkültürlü ortamları tercih eden öğrencilerin dışadönüklük ve açık fikirli olmaları sonucu görülmektedir. Yurtdışında okuyan Amerikalı öğrenciler üzerine yapılan bir çalışmada ise (Basow ve Gaugler, 2017) dil yeterliliğinin yanı sıra yerel halkla sosyal etkileşimlerin doğrudan etkileri, açık fikirlilik alt boyutu bazında dolaylı olarak ilişkili ve anlamlı bulunmuştur. Bu nedenle, sosyokültürel uyum için en önemli olan dil yeterliliği ve yerel halkla sosyal etkileşimler olmak üzere, iki uyum türünün farklı yordayıcıları olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla, sosyokültürel uyumu iyileştirmeye çalışırken çokkültürlü kişilik faktörlerinin dikkate alınması gerektiği söylenebilir.
- Araştırmaya katılan müzik öğretmeni adaylarının mezun oldukları lise türüne göre bakıldığında, farklı lise türlerinde öğrenim gören öğrencilerin, Çokkültürlü kişilik alt boyutları anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır. Lise türünün alt boyutlara etki etmediği söylenebilir. Müzik öğretmeni adaylarının mezun oldukları ortaöğretim kurumunun, çokkültürlü kişilik yapısına etki etmediği söylenebilir. Araştırmadaki bulgudan farklı olarak, Polat (2009) çokkültürlü kişilik özelliklerinin mezun olunan alan ile manidar bir şekilde ilişkili olduğunu bulmuş ve bunu da çokkültürlü kişiliğin eğitim aracılığıyla geliştirilebileceği şeklinde yorumlamıştır.
- Elde edilen bulgulara göre, ÇKKÖ alt boyutları için öğrencilerin elde ettikleri puan ortalamalarının, öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre de farklılaşmadığı söylenebilir. Bulguyu destekler şekilde sınıf öğretmenleriyle yapılan çalışmada (Durşen Ünal, 2018) sınıf öğretmenlerinin çokkültürlü kişilik özelliklerine ilişkin ortalama puanlarının istatistiksel olarak anlamlı

farklılaşmadığı görülmüştür. Müzik öğretmeni adaylarının öğrenim gördükleri sınıf düzeyinin de çokkültürlü kişilik yapısına etki etmediği söylenebilir. Alanyazına bakıldığında okul öncesi öğretmen adaylarının sınıf düzeyine göre sadece kültürel empati boyutunda anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür. Bu sonucun; sınıf düzeyinde alınan eğitim derslerinden kaynaklandığı düşünülmektedir (Bulut, 2015).

- Elde edilen bulguda, müzik öğretmeni adaylarının, ÇKKÖ alt boyutları için gözlenen puan dağılımlarının, öğrencilerin algıladıkları aile gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulguyu destekler nitelikte, Polat (2009) öğretmen adaylarının çokkültürlü kişilik düzeylerinin, algıladıkları aile gelir düzeylerine göre sosyoekonomik durumlarından etkilenmediği sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde; Ankara’da bulunan üniversitelerdeki psikolojik danışman adaylarıyla ilgili yapılan bir araştırmada, çokkültürlü kişilik özelliklerinin ekonomik gelir düzeyi değişkenine göre farklılaşmadığı bulunmuştur (Ağ, 2017).
- Katılımcıların annelerinin öğrenim düzeyi değişkeni değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür. Bu bulguyu destekler şekilde (Bulut, 2015; Durşen Ünal, 2018), okul öncesi öğretmen adaylarının çokkültürlü kişilik düzeyleri annelerinin öğrenim düzeylerine göre farklılaşmamaktadır. Farklı bir çalışmada ise Deniz ve Kesicioğlu (2012) okul öncesi öğretmen adaylarının anne öğrenim düzeyleri ile dışa dönüklük alt boyutunda anlamlı bir farklılık olduğu; ilkokul mezunu annelere nazaran lisans mezunu olan annelerin lehine olan bir sonuca ulaşmıştır. Annenin ve babanın öğrenim durumuna göre bulgular; Deniz ve Kesicioğlu’nun (2012) çalışmasını da desteklemektedir.
- Baba öğrenim düzeyinde ise Duygusal denge alt boyutu, lisans düzeyinde olan öğrencilerin babalarının puan sıra ortalamalarının ilkokul ve ortaokul düzeyinde olanlarla anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Buradan duygusal denge boyutu iyi olan öğrencilerin, babalarının eğitim düzeylerinin yüksek olmasıyla olumlu anlamda bir ilişki olduğu, öğrenim düzeylerinin etki ettiği söylenebilir.

- Öğrencilerin dinlemeyi tercih ettikleri müzik türüne göre çokkültürlü kişilik ölçeğinin alt boyut puan ortalamalarının tercih ettikleri müzik türüne göre anlamlıdır. Buna göre, esneklik alt boyutu için elde edilen puan sıra ortalamalarının farklı müzik tercihlerine sahip öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Elde edilen bulgular, ikili karşılaştırmalar sonucunda anlamlı bir farklılaşmanın olmadığına işaret etmektedir.
- ÇKKÖ'nin Sosyal Girişkenlik alt boyutu, ailede müzikle ilgilenen birisinin olması değişkenine göre ne anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Diğer bir deyişle; ailede müzikle ilgilenenlerin olup olmaması Çokkültürlü Kişiliğin önemli bir alt boyutu olan, Sosyal Girişkenlik boyutunu etkilemektedir. Ailede müzikle ilgilenenlerin olması, kişiyi daha sosyal, atak, iletişimde iyi hale getirebilmesini sağlamada etkili olabilir.
- ÇKKÖ'nin alt boyut puanlarının öğrencilerin çalgı türüne göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Elde edilen bulgular incelendiğinde, gözlenen tek farklılaşmanın Kültürel empati alt boyutu için olduğu gözlenmektedir. Gözlenen bu farklılaşmanın hangi çalgı türü çiftleri arasında olduğunun incelenmiş belirli bir çalgı türü çifti arasındaki farklılaşmadan kaynaklanmadığı görülmüştür.
- Ayrıca Eskici (2016) öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik kişilik özelliklerinden kültürel empati alt boyutunda en yüksek, esneklik alt boyutunda ise en düşük değerler saptanmıştır. Kültürel empati ve duygusal denge alt boyutlarına yönelik olarak da kadın öğretmen adayları lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Öğretmen adaylarının yaşlarına göre kültürel empati, sosyal girişim, duygusal denge alt boyutlarında 31-35 yaş arası katılımcıların değerleri yüksekken; açık fikirlilik ve esneklik alt boyutlarında ise 36-41 yaş aralığında anlamlı oranda diğer katılımcılara oranla yüksek değer çıkmıştır.

5.1.2. Müzik öğretmeni adaylarının değerlerine ilişkin sonuç ve tartışma

- Çalışmada müzik öğretmeni adaylarının en fazla önemli gördüğü özellikler sırasıyla; Saygı, Yaşam Hakkı ve Nezaket olarak belirlenmiştir. En az önemli gördükleri özellikler ise sırasıyla İbadet, Din/İman ve Mal/Mülk olarak belirlenmiştir. Ayrıca, standart sapma değerleri en düşük olan özellikler sırasıyla Saygı, Nezaket ve Yardımseverlik olarak belirlenmiştir. Yani katılımcıların üzerinde en fazla uzlaştıkları üç özellik bunlardır. Diğer tarafta, görüşlerin en fazla değişkenlik gösterdiği özellikler ise sırasıyla İnanç/İdeoloji, Din/İman ve İbadet olarak belirlenmiştir. Kuşdil ve Kağıtçıbaşı (2000) Türk öğretmenleriyle yaptığı çalışmada, “dindar olmak” değer yöneliminin önem sırasının alt sıralarda olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu bulgu müzik öğretmeni adaylarının maneviyat değerinin alt sıralarda olmasını destekler niteliktedir.
- Yabancı literatüre bakıldığında (Saroglou & Muñoz-García 2008) dindarlık-maneviyat boyutunda sadece yardımseverlik alt boyutu ile olumlu, güç ve başarı ile olumsuz şekilde ilişkili olduğu görülmüştür. Dindarlık boyutları için farklı korelasyon kalıpları, değer-dindarlık ilişkileri hakkında çalışmalara daha çok ihtiyaç duyulmaktadır.
- Değerler ölçeğinin alt boyutları; Kariyer Değerleri, Entelektüel Değerler, Maneviyat, Materyalist Değerler, İnsan Onuru, Romantik Değerler, Özgürlük, Fütüvvet olup göre müzik öğretmeni adaylarının sosyo-demografik değişkenlerine göre anlamlı çıkan sonuçlar ele alınmıştır.
- Müzik öğretmeni adaylarının değerlerinin anlamlı bir şekilde farklılaşması normal kabul edilebilir. Bireylerde değer sisteminin oluşmasını etkileyen; aile, kültürel çevre, eğitim gibi faktörler bireyin şekillenmesine neden olabilmektedir. Araştırmada, müzik öğretmeni adaylarının sahip olduğu değerlerin alt boyutlarına bakıldığında, birbirleri arasındaki ilişkinin olumlu yönde ve manidar olduğu görülmektedir. Romantik değerler ve Fütüvvet alt boyutlarındaki ilişki düşmektedir.
- Alanyazına bakıldığında; beden eğitimi öğretmeni adaylarıyla yapılan bir çalışmada (Yalız Solmaz, 2018), özgürlük en önemli değer, materyalist değerler

ise en az öneme sahip olarak belirlenmiştir. Araştırmada insanlık onurunun ve özgürlüğünün öğretmen adaylarının yaşamlarını şekillendiren temel değerler olduğu ortaya çıkmıştır. Öte yandan ise para, mülk ve statü gibi maddi değerleri daha az önemsedikleri görülmüştür. En az önem atfettikleri materyalistik değer, araştırmamızla örtüşmekte ve benzerdir. Bacanlı (1999), Schwartz'ın değer ölçeğiyle yaptığı çalışmada; üniversite öğrencilerinin amaç değerleri, iç huzur, anlamlı bir yaşam, gerçek dostluk, aile, güvenlik ve sosyal adalet olarak belirlenmiştir. Son beş değer ise otorite sahibi olmak, sosyal güç sahibi olmak, zengin olmak, heyecanlı bir yaşam ve zevk olduğu belirlenmiştir. Araç değerlerle ilişkili olarak; sıhhatli olmak, kendi amaçlarını seçmek, başarılı olmak, dürüst olmak ve bağımsız olmak şeklinde sıralanmaktadır. Araştırmanın sonucuna göre ise; üniversite öğrencilerinin öncelikli olarak, bireysel, sonra toplumsal değerlere önem verdikleri, buna karşılık toplumda otorite sahip olmak istemedikleri, zengin olmayı önemsemedikleri belirlenmiştir. Araştırmadaki sonuçlar doğrultusunda elde edilen cinsiyet farkları, Türk toplum yapısının erkek egemen bir toplum olduğunu göstermektedir. Schartz değerler ölçeği kullanılarak yapılan başka bir çalışmada (Saracaloglu, Gerçeker ve Aladağ, 2018) öğretmen adaylarının değer algılarının yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının en önemli üç değerinin evrenselcilik, güvenilirlik ve özyönelim olduğu görülmüştür. Bunları sırasıyla iyilikseverlik, uyum, teşvik ve hazcılık izlemektedir. En az önemli değerler ise güç, başarı ve gelenek olarak görülmüştür. Ayrıca, öğretmen adaylarının dört temel değeri sırasıyla kendini aşma, değişime açıklık, koruma ve kendini geliştirmedir. Buna göre kendini aşma ve değişime açıklık birincil değerler iken kendini geliştirme ve koruma daha az tercih edilen değerlerdir. Sınıf ve müzik öğretmeni adaylarının değer puanlarının puanlarına göre anlamlı farklılıklar gösterdiği görülmüştür. Başarı, hedonizm ve hazcılık dışındaki tüm değerlerde istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar görülmüştür. Sınıf ve müzik öğretmeni adaylarının güç değeri dışındaki tüm değer puanlarının kadınlara göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Ayrıca istatistiksel olarak kayıtsız da olsa kadınların güç değeri puanları daha yüksektir. Kendini aşma, değişime açık olma, koruma ve kendini geliştirme gibi temel değerler cinsiyet açısından karşılaştırıldığında yine kadın

öğretmen adaylarının tüm değerlerde erkeklerden daha yüksek puanları olduğu görülmektedir.

- Toplumsal Değer alt boyutu kız ve erkek öğrenciler için istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Cinsiyete göre müzik öğretmeni adaylarında kızların elde ettikleri puan ortalamaları erkek öğrencilerin elde ettikleri puan ortalamalarına göre anlamlı düzeyde daha yüksektir. Diğer yandan, müzik öğretmeni adaylarının değerlerinin diğer alt boyutları, cinsiyete göre için anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Bu bulguyu destekler nitelikte; beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarıyla yapılan bir çalışmada, kızların erkeklere göre toplumsal değerlerinin anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Ağbuğa, 2018). Keskin (2014), Uyguç (2003) ve Aydın (2005)'in yapmış olduğu araştırmalar da benzerlikler görülmektedir. Sınıf öğretmeni adaylarının insani değerlerine ilişkin yapılan bir başka çalışmada ise cinsiyete göre; kadınların lehine, entelektüel, maneviyat ve özgürlük alt boyutlarında anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Sınıf öğretmeni adaylarının entelektüel, maneviyat ve özgürlük değerlerine sahip olma düzeyleri kadın sınıf öğretmeni adaylarının lehine görülmektedir dolayısıyla erkek sınıf öğretmeni adaylarına göre bu değerlere daha fazla önem verdikleri görülmektedir (Keskin, 2014). Yapılan başka bir çalışmada (Güzel, 2018) öğretmen adaylarının cinsiyete göre değerler alt boyut ortalamalarında kız öğretmen adaylarının toplumsal, maneviyat, kariyer, entelektüel değerleri, erkek öğretmen adaylarına nazaran anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Baş ve Hamarta (2015), yaptıkları araştırmada kız öğrencilerin toplumsal, maneviyat, kariyer, entelektüel, insan onuru, özgürlük değerleri puan ortalamalarının erkek öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğunu bulmuşlardır Bir kısım araştırmalarda ise; değerlerin kızların lehine göre manidar bir şekilde farklılaştığı (Güney-Gedik, 2010; Arslantürk, 2012; Uncu, 2008; Yılmaz, 2009), bir kısmında da değerlerin erkeklerin lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığı (Schwartz ve Rubel, 2005) görülmüştür. Literatüre bakıldığında bir başka çalışmada (Yapıcı ve Zengin, 2003) ilahiyat fakültesi öğrencilerinin değer tercihleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Din eğitimi alanların değer yargılarının ve tercihlerinin

öncelikli olması yapılan bazı çalışmalarda tespit edilen bir durumdur (Allport, 1968).

- Yapılan araştırmalara ilişkin literatüre bakıldığında, cinsiyete göre değerler arasındaki ilişkilerin farklılıklar gösterdiği görölmektedir. Bu anlamda, farklı değerkenlerle beraber değerler üzerindeki etkisini incelemeye ve belirlemeye ilişkin çalışmalar yapılabilir.
- Meksika’da bir yüksek öğretim kurumunda öğrenim gören üniversite öğrencilerine Schwartz’ın değer ölçeği kullanılarak yapılan bir çalışmada (Cisneros Concha, Domínguez ve Chan Chi., 2018) en önemli bulgular hedonizm, iyilikseverlik ve kendini yönetme temel değerlerinin öğrenciler tarafından yüksek oranda tercih edildiği sonucuna ulaşılmış, başarı temel değerinin ise ortalamanın altında bir tercih düzeyine sahip olduğunu ortaya koyulmuştur. Evrensellik, Teşvik, Güç, Güvenlik ve Gelenek, ortalama tercih seviyesinin altındadır. Bu bulgular, Garcia (2010) tarafından yapılan araştırmayla da örtüşmektedir. Garcia, Medina ve Dutschke (2010) öğrencilerin yaratıcılık, bağımsızlık ve özgürlüklerinin gelişmesiyle ilgili olanları en önemli değerler olarak gördüklerini belirtmektedir.
- Müzik öğretmeni adaylarının değerlerinin yaş gruplarına_göre farklılaştığı görölmüştür. İnsan onuru alt boyutu için; 18-21 ve 27 ve üzeri yaş gruplarında görölmektedir. Yaşa göre diğer alt boyutlarda ise bir farklılaşma görölmemektedir. Yaş düzeyi arttıka insan onurunun doğru orantılı olarak arttığı görölmektedir.
- Katılımcıların okudukları üniversiteye göre Kariyer değerleri anlamlı düzeyde istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar gözlemlenmiştir. Kariyer değerleri alt boyutu Atatürk ve Harran Üniversitesi öğrencilerinin lehine anlamlı farklılıklar olduğu gözlemlenmiştir. Bu durum coğrafi bölgeye göre bakıldığında, Türkiye’nin Güneydoğu ve Doğu’sunda bulunan bu üniversitelerin kariyer alt boyutunda pozitif olduğu söylenebilir. Buna göre, verilen akademik eğitimin ve yapının işleyişiyle ilgili olabileceği düşünölmektedir. Üniversiteye göre anlamlı olan diğer alt boyut Maneviyat boyutu ise, Atatürk Üniversitesi’nde diğer

üniversitelere göre anlamlı farklılık göstermiştir. Doğu Anadolu Bölgesi'nde yer alan Atatürk Üniversitesi'nde öğrenim gören müzik öğretmeni adaylarının, diğer üniversitelere nazaran Maneviyat boyutunun oldukça yüksek olması; bölgesel, sosyolojik, ekonomik ve toplumsal yapısıyla ilişkili olabileceğinden kaynaklı olabilir. Çakır (1999) tarafından yapılan çalışmada, Atatürk Üniversitesi'nde okuyan sınıf öğretmenliği okuyan öğrencilerin değer sıralamalarının sırasıyla; ahlaki, dini, estetik, sosyal, teorik, siyasi ve ekonomik değer şeklinde olduğunu bulmuştur. Araştırmamızdaki sonucu destekler nitelikte, Atatürk Üniversitesi'nde yapılan bir başka çalışmada, ahlaki-dini boyutları yani maneviyat alt boyut olan bölümümü desteklememektedir.

- Diğer taraftan Materyalist Değerler alt boyutunda gruplar arasında anlamlı düzeyde farklılaştırma gözlenirken ikili karşılaştırmalarda anlamlı düzeyde farklılaşmalar gözlemlenmemektedir. Aynı şekilde, insan onuru alt boyutu için de benzer şekilde ikili karşılaştırmalar neticesinde anlamlı düzeyde farklılaşmalar gözlemlenmemektedir.
- Müzik öğretmeni adaylarının oldukları lise türüne göre elde edilen bulguya göre, mezun olunan lise türünün öğrencilerin değer düzeyleri üzerinde bir etkisinin olmadığını göstermektedir. Literatüre bakıldığında, destekleyici, buna ilişkin bir çalışmaya rastlanılmamaktadır.
- Müzik öğretmeni adaylarının değerlerinin alt boyut puan sıra ortalamalarının öğrenim gördükleri, sınıf düzeyine göre de bir farklılaşma görülmemiştir. Literatüre bakıldığında (Özer Koçak, 2020) öğrenim gördükleri sınıf değişkeninin kültürel zekayı etkilemediği görülmektedir.
- Çalışmada müzik öğretmeni adaylarının, Değerler alt boyutlarının algıladıkları gelir durumuna göre farklılaşma görülmektedir. Değer alt boyutu olan, Materyalistik Değerler, aile gelir düzeyi yüksek olan grubun diğer gruba nazaran yüksek olduğu görülmüştür. Diğer taraftan, Romantik değerler alt boyutu için gözlenen puan ortalamaları incelendiğinde ise, gözlenen bu farklılaşmanın az ve orta gelir düzeyleri için olduğu ve orta gelir düzeyi lehine olduğu görülmüştür.

- Müzik öğretmeni adaylarının Değerler Ölçeği alt boyutlarına göre annelerinin öğrenim durumlarına göre manidar bir farklılaşma görülmemiştir. Literatüre bakıldığında, yapılan bir çalışmada ise (Keskin, 2014) anne ve babaların eğitim düzeyleri düştükçe çocuklarının maneviyat değerlerine daha çok önem verdikleri görülmüştür. Diğer yandan, baba öğrenim durumuna göre manidar bir farklılaşma görülmektedir. Babası okumaz yazmaz olan öğrencilerin Materyalist değerler alt boyutu; ortaokul, lise ve lisans ve lisansüstü düzeyde öğrenime sahip öğrencilere nazaran manidar bir şekilde daha düşük olduğu belirlenmiştir.
- Müzik öğretmeni adaylarının, Özgürlük alt boyut puan ortalamalarının ailede müzikle ilgilenen birisinin olması değişkenine göre anlamlı ve yüksek, öğrencilerin lehine olduğu gözlemlenmiştir.
- Elde edilen bulgular incelendiğinde, yalnızca Değerler ölçeğinin maneviyat alt boyutu için puan sıra ortalamalarının dinlenen müzik türüne göre gruplar arasında farklılaştığı görülmektedir. Rock müziği ile pop müziği dinleyenlerin maneviyat alt boyutunun ve Türk Halk müziği dinleyen öğrenci gruplarına göre anlamlıdır. Yapılan araştırmalarda da bu durumu destekleyen benzer çalışmalara rastlanmaktadır. Çalışmalarda görülmektedir ki; kişilerin bilhassa gençlerin müzik dinleme tercihleri, işiliklerinin bir aynası olan davranışlarına etki etmektedir. Dolayısıyla bireyler kendi kişilik özellikleri ve yapıların göre müzikleri tercih etmektedirler. Örneğin; bazı çalışmalarda heavy metal türü denilen rock, rap v.b. türdeki müzikleri tercih edenlerin intihara, cinayet ve satanizme eğilimli olduğu, daha çok psikolojik problemleri olan, daha öfkeli ve duygusal problemlere sahip oldukları (Epstein, Pratto ve. Skipper, 1990) tespit edilmiştir. Olumsuz bu duygular ve davranışlarda bulunan bireylerin manevi değerlerinin zayıf olduğu sonucuna varılmaktadır. Bir başka çalışmada ise, heavy metal müziğin gençleri kızgınlığa teşvik edebileceği, yani bir tahrik unsuru olarak rol oynayabileceği sonucuna ulaşılmıştır (Scheel ve Westefeld,1999, s.253). Bu bulgulardan hareketle, Türk halk müziği dinleyenlerin manevi değerleri rock ve pop müziği dinleyenlere göre yüksek görülmektedir. Buna ilişkin çalışmaların artırılması öngörülmektedir.

- Gerçekleştirilen analizler sonucunda ulaşılan bulgulara göre müzik öğretmeni adaylarının sahip oldukları değerlerden Maneviyat alt boyutu çalgı türüne göre farklılaşmaktadır. Tuşlu ve yaylı çalgı grupları arasındaki farklılaşmalar anlamlı düzeydedir. Yaylı çalgı grubu için gözlenen Maneviyat değeri sıra puanları, tuşlu grubuna kıyasla daha yüksektir.

5.1.3. Müzik öğretmeni adaylarının kültürel zekalarına yönelik ilişkin sonuç ve tartışma

Kültürel Zeka alt boyutları; üstbiliş, biliş, motivasyonel ve davranışsal olup tartışmalar müzik öğretmeni adaylarının sosyo-demografik özelliklerine göre çıkan anlamlı sonuçlara göre ele alınmıştır.

- Araştırmada, müzik öğretmeni adaylarının cinsiyete göre Kültürel zekâ alt boyut puan dağılımlarına bakıldığında, kadın ve erkek öğrencilere göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür. Bulguyu destekler nitelikte, Demir (2015) çalışmasında cinsiyet değişkenine göre incelemiş; erkek ve kadın öğrencilerin kültürel zekâ düzeylerinde anlamlı bir farklılık olmadığını tespit etmiştir. Aynı bulguları destekler şekilde öğretmenlerle yapılan başka bir çalışmada (Kozikoğlu ve Tosun, 2020), kültürel zekâ düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Başka çalışmalarda da bu bulguyu destekler sonuçlara rastlanmaktadır (Aksoy, 2012; Mercan, 2016; Nikoopour ve Esfandiari, 2017). Burdan hareketle müzik öğretmeni adaylarıyla ilgili genel olarak, cinsiyet farkı gözetmeksizin; kendi kültürlerini iyi anladıkları ve diğer kültürlerle karşı da etkileşimlerini iyi sağladıkları; üstbilişsel, bilişsel, davranışsal ve motivasyonel olarak da iyi düzeyde oldukları söylenebilir. Alanyazına bakıldığında ise, öğretmenlerle yapılan bazı çalışmalarda, erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre kültürel zekâ puan ortalamaları erkeklerin lehine anlamlı şekilde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır (Uğur, 2019; Abaslı ve Polat, 2018; Doğutaş, 2015; Köse, 2016). Beden eğitimi öğretmen adaylarıyla yapılan başka bir çalışmada (Kartal, 2019) cinsiyet değişkenine göre bilişsel, davranışsal alt boyutlar bazında erkeklerin lehine olduğu saptanmıştır. Erkeklerin bilişsel boyutu ele alındığında, kendi kültürlerini daha iyi tanıdıkları ve başka kültürlerle etkileşimi daha iyi sağlayabildikleri çıkarımı yapılabilir.

Aynı şekilde davranışsal boyutta da bu kültürel ortamlarda makul davranışlarda bulunma becerilerinin iyi olduğu söylenebilir. Bu durumun toplumsal, sosyolojik yapıdan kaynaklı olabildiği çıkarımı yapılabilir. Kadınlar daha kapalı yetiştirilmesi bölgesel olarak, çevre ve aile koşulları altında böyle bir sonuç doğurabilir. Araştırmamızda, müzik öğretmeni adaylarının diğer meslek kollarına göre daha farklı yapıda olmasından kaynaklı olarak, kız ve erkeklerde kültürel zekâ alt boyutlarının farklılık göstermemesi neden olabilir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarıyla yapılan bir çalışmada (Özer Koçak, 2020), cinsiyete göre anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bu sonuca göre, kadın öğretmen adaylarında erkeklere nazaran kültürel zekâlarının yüksek olduğu görülmüştür.

- Cinsiyete göre farklılaşmaların nedenleri üzerine araştırmaların artırılması düşünülmektedir. Yabancı literatüre bakıldığında, Soltani ve Keyvanara (2013) tarafından yapılan çalışmada, İranlı ve İranlı olmayan öğrencilerin kültürel zekâ düzeylerinin anlamlı farklılıkları olmadığı tespit edilmiştir. Farklı kültürlere uyum gösterme veya herhangi bir çatışma yaşanmaması hususunda, üniversite ortamlarının, yaşadıkları ya da vakit geçirdikleri yer ve iklimin etkisi olduğu düşünülmektedir. Bir arada yaşayan insanların birbirlerini kabul etme, saygı gösterme ve anlama duygularının geliştiği söylenebilir.
- Müzik öğretmeni adaylarının kültürel zekâ alt boyutları yaşa göre farklılaşmamaktadır. Araştırmanın bulgusunu destekler nitelikte bir başka çalışmada (Konate, 2018, s.19-23), kültürel zekânın tüm alt boyutlarıyla yaş arasında manidar bir farklılık tespit edememiştir. Diğer yandan, Koçak ve Özdemir (2015) öğretmen adaylarının kültürel zekâları ile çokkültürlü tutumlarına ilişkin; cinsiyet ve yerleşim biriminin ortak etkisinin çokkültürlü eğitime yönelik tutum puanları üzerinde anlamlı bir fark yarattığı ortaya koymuştur. Yabancı literatüre bakıldığında, Soltani ve Keyvanara (2013)'nın çalışması da bu bulguyu desteklemektedir.
- Ekinci (2019) ise, ortaöğretim kurumunda çalışan öğretmenlerinin kültürel zekâ düzeyleri ile çok kültürlü yeterlik algılarına ilişkin yaptığı çalışmada; kültürel zekâ düzeyi ile medeni durumlarının arasında anlamlı farklılıkların olduğu sonucuna varmıştır. Sonuca göre, bekâr öğretmenler evli öğretmenlerin puan

ortalamalarına göre daha yüksek puan ortalamasına sahiptir. Bu sonuca göre, onların yeni kültürel durumlara uyumlanması, farklılıklar ve çeşitliliklere karşı, zihinsel süreçlerini düzenleme- ayarlama, yeterli motivasyona sahip olma ve etkileşim sırasında uygun davranışlar gösterebilmeleri açısından kabiliyetli oldukları anlamına gelebilir.

- Müzik öğretmeni adaylarının öğrenim gördükleri üniversiteye göre; kültürel zekâ alt boyutlarından anlamlı düzeyde farklılaşma gözlenen tek alt boyutun üstbilmiş olduğu görülmektedir. Gözlenen bu farklılaşmanın hangi üniversite öğrencileri arasındaki farklılaşmalardan kaynaklandığı incelendiğinde, farklılaşmaların belirli bir üniversite çifti arasındaki farklılaşmadan kaynaklanmadığı görülmüştür. Yapılan çalışmalarda Börü (2018) ve Ekici (2017) öğretmenlerin kültürel zekâ düzeylerinin yaşadıkları bölge açısından manidar bir farklılık göstermediğini bulmuşlardır. Üniversite değişkenine göre çalışmalar artırılabilir.
- Petrović (2014) yaptığı çalışmada Sırbistandaki öğretmenler arasındaki kültürel zekâ düzeyini ve yordayıcıları hakkında bazı sonuçlara ulaşmıştır. Öğretmenlerin kültürel zekalarının yüksek düzeyde olduğu yordayıcıları olarak ise; kültürlerarası iletişim, çokkültürlü sınıf ortamlarındaki deneyimleri, kültürel öğrenme ve diğer kültürlerden olan iletişimler olarak tespit etmiştir. Petrović'e göre, öğretmen eğitimi müfredatı bazı faktörleri içermeli ve teşvik etmelidir. Bunlar:
 1. Kültürlerarası etkileşim ve öğrenmeye açıklık,
 2. Çokkültürlülüğü ve kültürel çeşitliliği bir öğrenme kaynağı ya da aracı olarak tanımak, kullanmak,
 3. Gelecekteki öğretmenlerin kültürel zekasını artırmak için karşılıklı saygı duymak olarak, sunulmuştur.
- Müzik öğretmeni adaylarının mezun olunan lise türüne göre Kültürel zekâları anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir. Temelde, mezun oldukları lise türünün güzel sanatlar ya da diğer lise türleri olup olmaması kültürel zekalarını etkilememektedir denilebilir.

- Aynı şekilde, müzik öğretmeni adaylarının öğrenim gördükleri sınıf_düzevi değişkenine göre de kültürel zekâ düzeyleri anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır. Alanyazına bakıldığında, beden öğretmeni adaylarıyla yapılan bir çalışmada sınıf düzeyine göre son sınıf olanların sınıf düzeyi 1 olanlara göre üstbilişsel düzeyi daha yüksek; sınıf düzeyi 3 olan adayların davranışsal, bilişsel ve toplam kültürel zekâ alt boyutları son sınıftakilere göre daha düşük olduğu görülmüştür (Kartal, 2019).
- Verilere incelendiğinde, algılanan gelir düzeyine göre; katılımcıların kültürel zekalarını etkilememektedir. Bulguyu destekler şekilde (Konate, 2018), Ege ve Akdeniz bölgesinde öğrenim gören yabancı üniversite öğrencileriyle yapmış olduğu çalışmada benzer sonuca ulaşmıştır.
- Elde edilen bulgularda, KZÖ puan sıra ortalamalarının, öğrencilerin hem anne hem de baba öğrenim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmaya sebep olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna anne ve babanın eğitim durumuna göre kültürel zekanın alt boyu etkilenmemektedir şeklinde çıkarım yapılabilir.
- Öğrencilerin KZÖ alt boyutlara göre tercih ettikleri müzik türüne göre anlamlı bir farklılaşma görülmemektedir. Bu nedenle kültürel zekanın alt boyutlarıyla ilişkili olmadığı söylenilebilir.
- KZÖ alt boyut puan ortalamalarının ailede müzikle ilgilenen birisinin olması değişkenine göre ise; elde edilen bulgular incelendiğinde, ailede müzik ile uğraşan birilerinin olup olmaması durumuna göre gözlenen farklılaşmaların üstbiliş ve biliş alt boyutları için istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür. Ailesinde müzik ile uğraşan birisi olan öğrenciler lehine olacak şekilde puan ortalamalarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ailede müzikle ilgilenenlerin olup olmaması müzik öğretmenlerinin kültürel zekaları üstbiliş ve biliş boyutlarına etkileyebileceği sonucuna ulaşılabilir.
- Yer alan bulgular incelendiğinde, çalgı türüne göre kültürel zekâ alt boyutları için gözlenen farklılaşmaların istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olmadığı görülmektedir. Literatüre bakıldığında, müzik bölümü öğrencileri ya da müzik

öğretmeni adaylarına ilişkin kültürel zekalarını incelemeye yönelik bir çalışmaya rastlanmadığından, buna ilişkin araştırmaların yapılması gerekmektedir.

- Bir başka araştırmada ise; Oolders, Chernyshenko ve Stark (2008) deneyime açık olma özelliğinin, entelektüel yeterlilik, pratik zekâ, merak, estetik, hoşgörü ve derinlik, gibi kişisel özelliklerin kültürel zekânın tüm alt boyutlarıyla manidar ve pozitif yönde bir ilişkisinin olduğunu ortaya koymuşlardır. Diğer yandan, farklı ülkelerde eğitim alma ve farklı ülkelere seyahatlerde bulunmanın da kültürel zekâyı etkileyip, arttırdığını gösteren çalışmaların olduğu görülmektedir (Crowne, 2008; Lee ve Sukuco, 2010).

5.1.4. Müzik öğretmeni adaylarının çokkültürlü kişilik, değerler ve kültürel zekâ düzeyleri arasındaki ilişki üzerine sonuç ve tartışma

Kişilik özellikleri ve değerler farklı yapılardır. Kişilik özellikleri insanların neye benzediğini, değerler ise insanların neyi arzuladığını göstermektedir (Roccas, Sagiv, Schwartz, ve Knafor, 2002). Bireylerin kişisel özellikleri farklılıklar göstermektedir. Bu farklılıklar kabiliyet, kişilik, zeka, düşünme stilleri, öğrenme stilleri, sahip oldukları değerler vb. özellikler açısından belirgin şekilde farklılıklar göstermektedir. Kişilerarası farklılıklar hem çevresel hem de genetik yapıyla beraber bir etkiyle meydana gelmektedir dolayısıyla kültür bu değişkenleri etkileyen en önemli unsurdur. Kağıtçıbaşı (2013)'nın belirttiği gibi hiçbir insan kültürden bağımsız şekilde davranamaz. Etkili bir eğitim sürecinin çıktıları için toplumun kültürel yapısı, yaşam tarzı, değerleri, norm ve gelenekleri vb. bilinmesi ve dikkate alınması gerekmektedir. Araştırmada müzik öğretmeni adaylarının değerleri, çokkültürü kişilik ve kültürel zekaları arasındaki ilişkiler ele alınmıştır.

- Literatürde yapılan çalışmalara bakıldığında, kişilik ve zekâ üzerine birçok çalışma olduğu gibi; çokkültürlü kişilik ve kültürel zekanın yeni bir kavram olmasından dolayı, az sayıda çalışma olduğu görülmektedir. Luchkiw (2012), beş faktörlü kişilik ölçeğiyle yaptığı çalışmada; açıklık alt boyutunda kültürel zekanın tüm alt (bilişseli üstbilişsel, motivasyonel ve davranışsal) boyutlarıyla ilişkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu bulgu, kişilik ve Kültürel Zekâ arasındaki ilişkileri inceleyen önceki araştırmalarla, tutarlı bir şekilde karşımıza

çıkmaktadır (Ang, Van Dyne ve Koh, 2006; Ang vd., 2007; Rose, Kumar ve Subramanium, 2008). Mevcut çalışmada, Luchkiw (2012) katılımcıların Kültürel zekâ seviyelerinin, yurtdışında eğitim alma arzusu veya niyetinin önemli yordayıcıları olmadığı görülmüştür.

- Çalışmada; müzik öğretmeni adaylarından alınan verilere göre değerler ölçeğinin toplumsal değer alt boyutu ile kültürel zekâ ölçeğinin üstbiliş ve biliş alt boyutları arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Aynı şekilde Kariyer değerleri alt boyutu ile üstbiliş, biliş, davranış alt boyutları arasında de anlamlı düzeyde ilişkiler görülmüştür. Son olarak, fütüvvet alt boyutu ile kültürel zekâ ölçeğinin alt boyutlarının tamamı arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler belirlenmiştir. Diğer alt boyutlar için ise anlamlı düzeyde bir ilişki olmadığı belirlenmiştir.
- Yapılan çalışmalarda, kültürel zekânın fonksiyonel hale gelmesinde hem doğrudan; yani yüz yüze iletişimde, hem de dolaylı bir şekilde, bilgisayar aracılı iletişimde çokkültürlü ortamların etkili olduğu görülmektedir (Presbitero, 2016). Yani, çokkültürlü ortamlarda kültürel zekâyı etkileyebilmektedir. Diğer yandan; Ekici (2017), okul öncesi öğretmen adaylarıyla yaptığı çalışmasında, çokkültürlü eğitime yönelik tutum ve kültürel zekâ arasındaki ilişkiyi incelemiş birbirleriyle arasındaki ilişkinin anlamlı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Literatüre bakıldığında hem kültürel zekâ hem de çokkültürlü kişilik birbirlerini desteklemektedir. Yapılan birçok çalışmada bu bulgulara ulaşılmaktadır. Bir başka çalışmada (Kozikoğlu ve Tosun, 2020), öğretmenlerin kültürel zekâ düzeylerinin yüksekte olduğunu ve kültürel değerlere duyarlı pedagojiye ilişkin görüşlerin kültürel değerlere duyarlı pedagojiye ilişkin oldukça olumlu görüşlere sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır. Diğer yandan, diğer kültürlere saygı duyma ve duyarlı olma, farklı kültürlerin farkında olarak, saygı gösterdikleri, bir başka deyişle pozitif bir tutum sergiledikleri, başka kültürlerle etkileşim halinde olmak istemeleri aynı zamanda farklı kültürleri öğrenme isteği sonucuna ulaşmıştır.
- DÖ'nün Maneviyat ve Materyalist Değerler alt boyutlarının ÇKKÖ'nün alt boyutları ile ilişkisiz olduğu görülmektedir. Bu durumun tek istisnası ise DÖ'nün maneviyat alt boyutu ile ÇKKÖ'nün Duygusal Denge alt boyutları

arasındaki ilişkinin de anlamlı olmasıdır. Ayrıca, DÖ'nün romantik değerler alt boyutu ile ÇKKÖ'nün Kültürel Empati, Esneklik ve Açık Görüşlülük alt boyutları arasındaki ilişkiler de istatistiksel olarak anlamlı düzeyde değildir. Diğer taraftan diğer alt boyut çiftleri arasındaki ilişkiler ise $p < 0.05$ ve $p < 0.01$ düzeylerinde anlamlı düzeyde ilişkilere sahip olduğu belirlenmiştir.

- Elde edilen bulgular ÇKKÖ alt boyutu olan Duygusal Dengenin KZÖ alt boyutlarının tamamı ile ilişkilerinin düşük ve istatistiksel olarak anlamsız olduğunu göstermiştir. Diğer taraftan, ÇKKÖ'nün diğer alt boyutları ile KZÖ alt boyutları arasındaki ilişkiler ise istatistiksel olarak düzeyinde anlamlıdır. Esneklik alt boyutu için gözlenen ilişkiler negatif yönlü iken diğer alt boyutlar için bu ilişkinin yönü ise pozitifdir.
- Literatüre bakıldığında yapılan çalışmalarda; kültürel zekâ ve çokkültürlü kişilik, başarılı bir kültürlerarası etkileşim için temel yeterliliklerdir. Her ikisi de çokkültürlü yeterliliklerin değerlendirilmesine ve çeşitli kültürel bağlamlarda strateji, motivasyon, performans ve etkili adaptasyon hakkında faydalı bilgiler edinilmesine olanak tanımaktadır. Ampirik (deneysel) araştırmalar, kültürlerarası uyumun kültürel zekâ ve çokkültürlü kişiliğin çeşitli boyutları ile büyük ölçüde kolaylaştırıldığını göstermiştir (Peltokorpi ve Froese, 2012; Sousa, Santos ve Orgambidez-Ramos, 2019, s.2). Buradan hareketle, çokkültürlü kişilik ve kültürel zekanın birbiriyle uyumlu ve birbirini desteklediği görülmektedir.
- Portekizde yapılan bir araştırmada (Sousa vd., 2019) kültürel zekâ ve çokkültürlü kişilik düzeylerinin, farklı milletlerden bireylerle temas halinde olmalarının, anlamlı bir ilişki yarattığını göstermektedir. Dolayısıyla hem kültürel zekâ hem de çokkültürlü kişilik, giderek daha fazla kültürel çeşitlilik ile karakterize edilen bir çıktı olarak görülmektedir.
- Kültürel olarak zeki olmak, çokkültürlü bir kişiliğe sahip olmak veya diğer kültürlerle sık sık iletişim kurmak, kuşkusuz bu tür bir etkinliğe ulaşmak için önemli bir değerdir. Küreselleşen dünyada çokkültürlü grupların varlığı kaçınılmazdır (Rego ve Cunha, 2009). Kültürel zekâ ve çokkültürlü kişilik, çokkültürlü ortamlarda ve kültürlerarası ilişkilerde başarılı olmak için temel

bireysel özelliklerdir. Diğer kültürlerden bireylerle uyum ve etkileşimi kolaylaştırdığı, kültürel çeşitlilik gibi durumlara hızlı şekilde etkileşim sağlanmasına olanak vermektedir. Bunun yanı sıra, çokkültürlü yetkinliklerin, kültürel çeşitliliği olan sosyal etkileşimleri geliştirmenin ötesine geçmekte, çatışmaları indirgediği görülmektedir (Gonçalves, Reis, Sousa, Santos ve Orgambídez-Ramos, 2015; Sousa vd., 2019). Farklı kültürlerle teması sürdürmek, genel kültürel zekâ ve çokkültürlü kişilik düzeylerindeki artışa önemli ölçüde katkıda bulunmaktadır. Benzer şekilde, kültürel farklılıklar ve benzerlikler konusunda farkındalığın artmasına katkıda bulunur çatışma riski ve uyum ve kültürleşme süreçlerinin verimliliğini artırmaktadır. Bir başka çalışmada da (Yeke ve Semerciöz, 2016) kültürel zekanın kültürlerarası iletişim yetkinliğini olumlu yönde etkilediğini, kişilik özelliklerinin de kültürel zekâ ve kültürlerarası iletişim yetkinliğini olumlu yönde etkilediğini ortaya koymaktadır.

5.2. Nitel Bulgulara İlişkin Sonuç ve Tartışma

5.2.1. Müzik öğretmeni adaylarının yerel müziklere ilişkin görüşleri üzerine sonuç ve tartışma

Avrupa Müziği tarihsel açıdan bakıldığında, özellikle yerli halkların halk müziği ile karşılaştırıldığında tüm biçimler içerisinde ve dönemlerde üstün kabul edilmiştir (Bradley, 2006). Yerel müziklerin kullanımına ilişkin bazı çalışmalar, çokkültürlü müzik eğitimi kapsamında ya da farklı kültürlerin müzikleri adı altında gerek örtük müfredatta gerekse normal müfredatta görülmektedir.

A.1. sorusunda, dinledikleri bir müzik eserinin yerel müzik olup olmadığının ayırımına ilişkin müzik öğretmeni adaylarının verdikleri cevaplar doğrultusunda; yerel müziklere karşı oldukça olumlu yaklaşımları olduğu görülmektedir. Katılımcıların gerek üniversite gerekse sınıf bazında bakıldığında da yerel müziğe bakış açılarının, anlamlı olduğu görülmektedir. Katılımcıların dinlediği müziğin yerel müzik olup olmadığını ritmik yapıdan, karakteristik eser yapısından, kullanılan çalgılardan, tonalitesi ve makamından anlamaktadırlar. Batı müziğinden farklı olarak, makamsal tınların özelliği, “tavır” özelliği ve yöreye özgü kullanılan enstrümanlardan, özellikle de söz unsuru barındırıyorsa yöreyi çağrıştırdığından

dolayı bu müziğin ayrımını yapabilmektedirler. Katılımcıların daha ziyade, işitsel manada, müzikal birtakım özelliklere göre yerel müzik olup olmadıklarını anladığı görülmektedir. Yani daha çok işitsel-duyumsal, müzikal tarafıyla bunu ayırt etmektedirler. Yirmi katılımcılardan onunun verdiği yanıtlar bu şekildedir.

Araştırmanın birinci kısmı olan nicel verilerden elde edilen bulgulara göre, dinlenen müzik tarzının en çok Türk Halk Müziği yani yerel müzik olduğu görülmektedir. Bu sırayı daha sonra pop müziği ve klasik müzik izlemektedir. Bu anlamda, genel olarak müzik öğretmeni adaylarının Türk Halk Müziği dinleme oranları en çok dinlenen müzik türü olduğundan, yerel müziklere ilişkin görüşlerinin ve yaklaşımlarının olumlu olduğunu doğrulanmaktadır.

Literatüre bakıldığında (Erdal, 2010) yaptığı çalışmada, Türk Müziği ve klasik müzik dinleyicilerinin rock müziği dinleyicilerine göre daha fazla uyumlu, hoşgörülü ve yumuşak başlı bir kişilik yapısına sahip olduğunu tespit etmiştir. Destekler şeklinde, Türk müziği ve klasik müziği dinleyicilerinin sakin ve uzlaşmacı olduğunu gözlemlemiştir. Belirgin olarak zıtlık rock müziği dinleyicilerinde görülmüştür.

Açıkça görülüyor ki, yerel müziğin karakterini belirleyen kullanılan dil, melodik yapı, çalgılar vb. teknik ya da müzikal birtakım unsurların tek başına yeterli olmadığı görülmektedir. Dinlendiğinde, bu müzikal olgulardan ziyade, yerel müziğin içerisinde barındırdığı bazı mesajlar, hikayeler, anlatılmak istenen olaylar, toplumsal konularla ilişkili olduğu gibi halkın kendisine ait yaşanmışlıkları da göz önüne sermektedir. Bu nedenle, hissettirdiği duygu ve etkinin önemli olduğu görülmektedir. Müzik öğretmeni adayları tarafından; genel olarak, yerel müziklere ilişkin olumlu bir tutum olduğu ve tercih edildiği söylenebilir.

Literatüre bakıldığında müzik öğretmenliği öğrencileriyle yapılan bir çalışmada, en çok dinlenen müzik tarzının pop olduğu ve en az ise rap müzik olduğu görülmüştür. Benzer sonuçlar başka çalışmalarda da görülmektedir (Şenoğlu Özdemir ve Can, 2019). Bir başka dikkat çekici husus ise, öğrencilerin klasik batı müziği eğitimi almalarına rağmen klasik batı müziğini ve Türk Halk ve Sanat Müziği'ni tercih etme oranlarının oldukça düşük olmasıdır (Ulutürk, 2008; Yağışan, 2013; Oter, 2011).

A2. sorusuna ilişkin; müzik öğretmeni adayları yerel müzik yaptıkları zaman hissettiği duyguların değişkenlik gösterdiğini belirtmişlerdir. Sıcak, içten ve samimi geldiğini belirtmektedirler. Diğer yandan katılımcılar “tarih”, “kültür”, ”empati” , “yakınlık”, “özlem” gibi temaları tekrar etmişlerdir.

A3. sorusuna verdikleri yanıt doğrultusunda ise Bunun dışında; daha ziyade kendileriyle bütünlük sağladığı, yakınlık duyduğu, içselleştirdikleri görülmüştür. Duygusal bir bağ kurdukları, “özlem” , “memleket”, “hüzün”, “aidiyetlik”, “özümseme”, “geçmiş anımsama” şeklinde görüşler bildirmişlerdir. Toplumsal konulara bağlı olarak, geçmişle bir bağ kurma duygularıyla ve yerel müziğin yapıldığı yöreyi ya da bölgeyi hayal ederek bu müziği tercih ettikleri görülmektedir. Diğer yandan, “kültürü yansıtan unsur” olarak önemine dikkat çekmektedirler. Yöreyi ya da bölgeyi anlamak için yerel müziği öğrenmenin gerekliliği belirtilmektedir. Müziğin bir iletişim dili olduğu belirtilmekte, bu yolla kişilerarası ve kültürlerarası iletişimi kolaylaştıracağı ifade edilmektedir.

A4. sorusunda yerel müziklerin diğer müziklerle ilişkin farklarında doğal olması, toplumu yansıtması insanların paylaştığı ve yaşadığı herşeyi göstermektedir. Kendi kimlikleri, tarihleri görülebilmekte ve bu nedenle işlevsel olarak daha da etkileyici olduğuna vurgu yapılmaktadır. Bir katılımcının duygu aktarımında, empati kurma anlamında yerel müziklerin daha farklı bir görevi ve etkisi olduğuna vurgu yapılmaktadır.

Literatüre bakıldığında yapılan bir çalışmada (Paksoy, 2017) öğrencilerin öğrenme sürecine daha aktif ve duygusal katılımını sağlamak için, yerel müzik öğelerini ve motifleri kullandıklarını belirtmektedir.

5.3. Müzik öğretmeni adaylarının yerel müziklere ilişkin görüşlerinin çokkültürlü kişilik, değerler ve kültürel zekâ düzeylerine ilişkin sonuç ve tartışma

Bir kişinin müzik zevki genellikle hem kişiliğin hem de deneyimlerin bir yansıması olarak görülmektedir. Vuoskoski kişinin müzik zevkinin ana belirleyicilerinin neler olduğu üzerine yaptığı çalışmasında; bu durumu birkaç alt kategoriye ayırmıştır. En önemli şey, müziğin dinleyiciyi nasıl uyardığıdır. Vuoskoski ayrıca, bir kişinin müzik zevkinin belirleyicileri olarak nasıl bir çevrede yetiştiği ve kişilik özelliklerinin önemli etkisi olduğuna dikkat çekmektedir (Vuoskoski, 2017).

Bir öğretmenin farklı kültürel ortamlarda kültürel farkındalık perspektifi geliştirmesi çok önemlidir. Bu durum öğretmenlerin, öğrencilerin biyolojik, psikolojik ve sosyal ortamlardan gelen farklı geçmişlerini anlamalarına ve kabul etmelerine yardımcı olmaktadır (Berns, 2013). Böylece, çokkültürlü değerler ve tutumların farkındalığı, öğretmenlerin, öğrencinin sosyalleşme aracı olmalarına hizmet eden okulun mikro sistemi içindeki etki ağını anlamalarına yardımcı olmaktadır. Kültürel çeşitliliğe duyarlılığın, pedagojinin ayrılmaz bir parçası olduğu görülmektedir. Buradan hareketle, müzik öğretmeni adaylarının kültürel, sosyal değerleri içeren müzikleri örtük müfredat dahilinde kullanmaları, müzik eğitimi pedagojisi açısından faydalı olabilir. Araştırmada görüldüğü üzere, görüş bildiren katılımcıların çoğunda yerel müziklere ilişkin olumlu görüşler bildirdikleri görülmektedir. Katılımcılara göre yere müzikler (halk müziği), kendi kültürlerini, tarihini, değerlerini, geçmişini yansıtan bir ayna görevi görmektedir. Diğer bir deyişle, gelecek nesillere müzik eğitimi aracılığıyla aktarılabilir, bir köprü görevi görmektedir. Buradan hareketle, birtakım değerlerin müzik yoluyla gelecek nesillere aktarılacağı sonucuna ulaşılmıştır.

Dolayısıyla bireyler kendi kişilik özellikleri ve yapılarına göre müzikleri tercih etmektedirler. Örneğin; bazı çalışmalarda heavy metal türü denilen rock, rap v.b. türdeki müzikleri tercih edenlerin intihara, cinayet ve satanizme eğilimli olduğu, daha çok psikolojik problemleri olanların, daha öfkeli ve duygusal problemlere sahip oldukları (Epstein, Pratto ve. Skipper, 1990) tespit edilmiştir. Olumsuz bu duygular ve davranışlarda bulunan bireylerin manevi değerlerinin zayıf olduğu sonucuna varılmaktadır. Bir başka çalışmada ise heavy metal müziğin gençleri kızgınlığa teşvik edebileceği, yani bir tahrik unsuru olarak rol oynayabileceği sonucuna ulaşılmıştır (Scheel ve Westefeld, 1999, s.253). Bu bulgulardan hareketle, Türk halk müziği dinleyenlerin manevi değerleri rock ve pop müziği dinleyenlere göre yüksek görülmektedir. Buna ilişkin çalışmaların artırılması öngörülmektedir.

Katılımcıların müzik tercihlerine göre, en fazla diledikleri ve tercih ettikleri müzik türü olarak, Türk Halk Müziği görülmektedir. Çıkarılan tema ve kodlara göre; yerel müzikleri tercih etme sebepleri ele alındığında, toplumsal konulara bağlı olarak tercih etmeleri, kendileriyle özümsemeleri, aidiyetlik duygusu yani yakınlık hissiyle tercih ettikleri görülmektedir. Kültüre yakınlık, kültürel empati vb. alt boyutlara göre bakıldığında, görüşme sorularına verdikleri cevaplardan değerler, kültürel zekâ ve çokkültürlü yapılarına ilişkin pozitif yönlü, tutarlı cevaplar aralarındaki ilişkiyi doğrulamaktadır.

5.4. Öneriler

5.4.1. Araştırmacılara yönelik öneriler

- Müzik öğretmenlerinin çokkültürlü ya da kültürlerarası ortamlara uyum sağlamaları mesleki açıdan son derece önemlidir. Bu nedenle sahip oldukları değerleri, çokkültürlü kişilik yapıları ve kültürel zekâ düzeyleri üzerine önemli ölçüde araştırmalara ihtiyaç olduğu söylenebilir.
- Müzik öğretmeni adaylarıyla ilgili çokkültürlü müzik eğitimi ile ilgili farkındalıkların kazandırılarak buna yönelik çalışmaların artırılması, yerel müziklerin müzik eğitiminde daha fazla kullanılması gerekmektedir. Bu konuda daha fazla araştırmaya ihtiyaç olduğu ifade edilebilir.
- Kültürel zekâ üzerine hem yabancı hem de yerli literatüre bakıldığında müzik eğitimi alanında çalışmalara rastlanılmamıştır. Dolayısıyla müzik eğitimi alanında, kültürel zeka üzerine bir takım psikolojik ve sosyo-demografik değişkenlere göre araştırmaları yapılabilir.
- Müzik öğretmenleriyle ilgili kültürel zekâ ve diğer zekâ türleri arasında, çokkültürlü kişilik ve diğer kişilik türleri arasında mukayeselerin yapılacağı araştırmalar yapılabilir.
- Kişisel değerler, kişiliğin ve benliğin temel bir yönü olarak önem arz etmez. Yaşamın erken dönemlerinde öncelikler hiyerarşisiyle gelişmektedir. Yaşam süresince kişiye yol gösteren ilkeler bütünü olarak sabit kalabilmektedir. Bu çalışmada çokkültürlü kişilik yapısı, değerler ve kültürel zekanın müzik öğretmenleri üzerindeki tutum ve davranışlarını açıklama ve tahmin edebilmeye ilişkin bir bakış açısı sunulmaya çalışılmıştır. Sosyoloji, psikoloji gibi diğer alanlarla entegre olan disiplinlerarası araştırmalarla desteklenen çalışmaların yürütülmesi alana katkı sağlayabilir.
- Müzik öğretmeni adaylarının insani değerlerine ilişkin çalışmalar yapılabilir. Bölgesel özellikler ve sosyo-demografik değişkenlere göre buna ilişkin araştırmalar yapılabilir.
- Yerel müziklerin ya da çokkültürlü müziklerin kullanımına ilişkin yaklaşımların eğitim müfredatının içerisinde yer verilerek artırılmasına ilişkin çalışmalara ihtiyaç olduğu söylenebilir. Özellikle farklı kültürel yapıya özgü yerlerde müzik

öğretmenlerinin yerel müzikleri kullanmaları, müzik eğitiminde daha iyi ve verimli etkileşimi sağlayabileceği söylenebilir. Yerel müziklerin kullanımına ilişkin, bu doğrultuda farklı ve disiplinlerarası çalışmaların yapılması önerilmektedir.

5.4.2. Öğretmen adaylarına yönelik öneriler

- Müzik öğretmeni adaylarının, 21. yüzyılın temel yeterliliklerinden olan çokkültürlü eğitimle ilgili çokkültürlü ortamlarda uyumlu bir şekilde çalışabilmesi için farkındalık düzeylerini geliştirebilmeleri adına, yeniliklere açık olmaları ve buna ilişkin kendilerini geliştirmeleri gerektiği söylenebilir.
- Kültürlere, değerlere ve farklılıklara duyarlı bir eğitim en önemli unsurlardan biridir. Müzik öğretmeni adaylarının profesyonel hayata geçtiklerinde bunları dikkate alarak çalışmalarını kolaylaştırabilir hem de çalıştıkları ortamda öğrencilerle ve çevreyle daha olumlu ve sağlıklı iletişimi sağlayabilecektir. Öğrencileriyle olan iletişimlerde ve onların öğrenme süreçlerinde etkili olabilir. Bu anlamda, görev yapacakları bölgelerde, farklı kültürel yapıya ilişkin bilgiler edinerek, kültürel kodları öğrenmeli ve kültürel duyarlılıklarını geliştirmelidirler.
- Müzik öğretmeni adaylarının kültürel çeşitliliğin bilincinde olmaları daha verimli eğitim-öğretim süreci sağlayacaktır. Bu kapsamda müzik derslerinde yerel geleneksel müzikleri kullanmaları, öğrencilerle daha verimli dersler yapabileceklerini sağlayacaktır. Eğitimde yakından uzağa ilkesi temel alındığında, bu sayede öğrencileri güdüleyebilme ve dikkat çekebilme noktasında fayda sağlayacaktır. Örtük müfredattaki bazı değerlerin de bu yolla kazanıma ulaşacağı düşünülebilir.
- Kültürlerarası ilişkileri ortaya çıkaran ve pekiştiren ulusal ve uluslararası müzik festivalleri ve yarışmalar düzenlenebilir.
- Üniversitelerin bünyesi düşünüldüğünde kültürel farkındalıkları oluşturacak festivaller, eğitim öğretim yılı içerisinde çeşitli etkinlikler düzenlenebilir.
- Kültürlerarası müzik yapısı düşünüldüğünde kültürlerin yaşayış, düşünce ve sanat yapısını oluşturan, coğrafi, tarihsel, ekonomik, sosyolojik, psikolojik vb. yapı ile ilgili disiplinlerarası bilimsel ve sanatsal etkinlikler düzenlenebilir.
- Özellikle literatüre bakıldığında yapılan çalışmalarda, çokkültürlülüğün kültürel zeka, kültürlerarası duyarlılık, kültürlerarası farkındalık, kültürel zeka ile olan

ilişkileri görülmektedir. Müzik öğretmenleri ya da adaylarıyla bu değişkenler arasında araştırmalar yapılabilir.

- Kültürlere duyarlı bir eğitim-öğretim yaklaşımının, öğrencilerin motivasyonunu arttırdığı bilinmektedir. Müzik öğretmeni adaylarının da bu kültürel farkındalıkların bilincinde olmaları, farklılıkları fırsat olarak değerlendirmeleri gerekmektedir. Buradan hareketle, müziğin birleştirici gücü göz önüne alınarak daha etkili bir müzik eğitimini sağlayacağı düşünülmektedir.
- Müzik öğretmeni adaylarının mesleki hayatları süresince farklılıklara saygı, tutumları, empati, açıklık gibi becerileri çokkültürlü ortamlarda etkili bir eğitim-öğretim sağlayabilmeleri açısından son derece önemlidir. Bu sayede yetiştirdikleri nesillerin kişisel, duygusal ve bilişsel gelişimlerine sirayet edebilmelidir.

Araştırmacılara ve müzik öğretmeni adaylarına yönelik önerileri düşündüğümüzde; tarihsel ve toplumsal gelişim süreci içinde yer alan çokkültürlü müzik yapısı geçmişten geleceğe, nesillere aktarımda çok önemli bir olgudur. Bu bağlamda geleceğe aktarabileceğimiz insana ilişkin bir kavram olan kültür adına yapılan çalışmalara ve çokkültürlü müzik yapısına maddi ve manevi herşeye destek verilmesi gerekmektedir. Bir toplumun kimliğini oluşturan kültür, onu diğer toplumlardan farklı kılıyorsa, toplumun yaşayış ve düşünüş tarzını ifade ediyorsa, çokkültürlülük içerisindeki müzik yapısı da toplumun en büyük zenginliğidir. Bu nedenle kültürün öğeleri olan dil, din, gelenek ve görenek, dünya görüşü, tarih ve sanat dolayısıyla müzik yapısı önemsenmeli ve korunmalıdır. İnsanın tarihsel gelişimi bakımından düşünceleri ve değerlerinde yaşam içerisindeki davranışlarındaki değişimler günümüzdeki modern yaşamı ifade etmektedir. Bu süreç içerisinde insan dini, politik, hukuksal düzenler içerisinde farklı dönüşümler yaşabilmektedir. Uygarlık dediğimiz bilimsel fakat çok ileri derecedeki teknolojik gelişmeler hızla ilerlerken kültürler içerisindeki kavramlar da, davranışlar da değişime uğramaktadır. Bazen sürmekte, bazen yok olmakta, bazen de yenilenmekte ve güncellenmektedir. Bu anlamda insanın maddi ve manevi gelişimiyle birlikte oluşan şaşırtıcı davranışlar, yenilikler, derin acılar, felaketler kültürel düzeyde kaotik çoğullaşma politik, psikolojik ve ahlaki kaygılar yaşanmaktadır. İnsan kültürün içerisindeki en önemli varlık olduğu için bütün bunları yaşarken kültürel dönüşümlerde ruhunu besleyecek manevi desteği almalıdır. Manevi destek içerisindeki en önemli olgu da müziktir. Çokkültürlü yapı içerisindeki kültürlere ait müzik yapısı korunmalı, desteklenmeli ve saygı duyulmalıdır.

KAYNAKÇA

- Abaslı, K. ve Polat, Ş. (2019). Öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık ve kültürel zekaya ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 193-202.
- AEMS (1989). *Breaking the sound barrier*. Music Working Party Report. London: AEMS.
- Agius, E. ve Ambrosewicz, J. (2003). Towards a culture of tolerance and peace. Montreal: Bureau for Children's rights. Retrieved December 5, 2015, from: www.ibcr.org/images/contenu/publications/2003-tolerance-peace-en.pdf
- Ağ, İ. (2017). *Psikolojik danışman adaylarının çokkültürlü kişilik özellikleri ve ayrımcılık tutumlarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ağbuğa, F. (2018). *Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerinin etik değerlere sahip olma düzeylerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Aksoy, Z. (2012). Uluslararası göç ve kültürlerarası iletişim. *Journal of International Social Research*, 5(20), 292-303.
- Allport G.W, Vernon P.E. (1931). A test for personal values. *J. Abnorm. Soc. Psychol.* 26, 231-48.
- Allport, G., Vernon, P. ve Lindzey, G. (1960). *Study of values*. Boston: Houghton Mifflin.
- Allport, G. W. (1961). *Pattern and growth in personality*. Holt, Reinhart & Winston.
- Allport, G. W. (1968). *The person in psychology*. Boston: Beacon Press.
- Almerich, G., Orellana, N., Van Oudenhoven, J. P. ve Carmona, C. (2010). The relationship between multicultural orientation and individualism collectivism dimensions among university students. *ECER*, Metsätalo.
- Ang, S., Van Dyne, L., Koh, C. ve Ng, K. Y. (2004). The measurement of cultural intelligence. *Paper presented at the Academy of Management Meeting's Symposium on Cultural Intelligence in the 21st Century*. New Orleans, LA.

- Ang, S., Van Dyne, L. ve Koh, C. (2006). Personality correlates of the four-factor model of cultural intelligence. *Group & Organization Management*, 31, 100-123.
- Ang, S., Van Dyne, L., Koh, C., Ng, K.Y., Templar, K. J., Tay, C. ve Chandrasekar, N. A. (2007). Cultural intelligence: Its measurement and effects on cultural judgement and decision making, cultural adaptation and task performance. *Management and Organization Review*, 3(3), 335- 371.
- APA (2002). *Guidelines on multicultural education, training, research, practice, and organizational change for psychologists*. <http://www.apa.org/pi/multiculturalguidelines/homepage.html>
- Aronson, E. ve Gonzalez, A. (1988). Desegregation, jigsaw, and the Mexican-American experience. In P. A. Katz ve D. A. Taylor (Ed.), *Eliminating racism: Profiles in controversy* içinde (s.301-314). Plenum Press.
- Arslantürk, G. (2012). *Değerler, siyasal ideoloji ve bilişsel karmaşıklık düzeyi değişkenlerinin oy verme davranışı ile ilişkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Ayman, R. ve Korabik, K. (2010). Leadership: Why gender and culture matter. *The American Psychologist*, 65(3), 157-170. <https://doi.org/10.1037/a0018806>
- Bacanlı, H. (1999). Üniversite öğrencilerinin değer tercihleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 20, 597-610.
- Balcı, A. (2011). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Banks, J. A. (1995a). Multicultural education: Historical development, dimensions, and practice. In J. A. Banks ve C. A. M. Banks (Eds.). *Handbook of research on multicultural education*, New York: Macmillan.
- Banks, J. A. (1995b). Multicultural education: its effects on students' racial and gender role attitudes. In J. A. Banks ve C. A. M. Banks (Eds.). *Handbook of research on multicultural education*, New York: Macmillan.
- Banks, J. A. (1996). *Multicultural education, transformative knowledge and action*. New York: Teachers College Press.

- Banks, J. A. ve Banks, C. A. M. (2005). Multicultural education: Characteristics and goals, J. A. Banks ve C. A. Mcgee Banks (Eds.), *Multicultural education, issues and perspectives*, USA: John Wiley & Sons.
- Banks, J. A. ve Banks, C. A. M. (2009). *Multicultural education: Issues and perspectives* (7th ed.). New York, NJ: John Wiley & Sons.
- Basow, S. ve Gaugler, T. (2017). Predicting adjustment of U.S. college students studying abroad: Beyond the multicultural personality. *International Journal of Intercultural Relations*, 56, 39-51.
- Baş, V. ve Hamarta, E. (2015). Üniversite öğrencilerinde değerler ve yaşamın anlamı arasındaki ilişki. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 13(29), 369-391.
- Başeymez, F. (2009). *Çokkültürlülük açısından Hatay; Sosyolojik bir yaklaşım*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Bennett, C. I. (1990). *Comprehensive multicultural education: Theory and practice* (2nd ed.). Boston: Allyn and Bacon. Bonvillain.
- Bennett, M. J. (1986). A developmental approach to training for intercultural sensitivity. *International Journal of Intercultural Relations*, 10(2), 179-196.
- Bennett, M. J. (1993a). Towards a developmental model of intercultural sensitivity. In R. Michael Paige (Ed.), *Education for the intercultural experience* (s.21-71). Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Bennett, M. J. (1993b). *Intercultural sensitivity: Principles of training and development*. Portland, OR: Portland State University.
- Bennett, M. J. (2004). From ethnocentrism to ethnorelativism. In J. S. Wurzel (Ed.), *Toward multiculturalism* (s. 62-78). Newton, MA: Intercultural Resource Corporation.
- Berns, R. M. (2013). *Child, Family, School, Community: Socialization and support*. Belmont: Wadsworth Cengage Learning.
- Berry, J. W. ve Ward, C. (2006). Commentary on ‘redefining interactions across cultures and organizations’. *Group & Organization Management*, 31(1), 64-77.

- Beytekin, O. F. ve Palta, A. (2019). Öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitim ve kimlik işlevlerine ilişkin algıları. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13(27), 366-376. doi: 10.29329/mjer.2019.185.15
- Bilgin, N. (1995). *Sosyal psikolojide yöntem ve pratik çalışmalar*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Boyer-White, R. (1998). Reflecting cultural diversity in the music classroom. *Music Educators Journal*, 75(4), 51-54.
- Bradberry, T ve Greaves, J. (2009). *Emotional intelligence 2.0*. San Diego: TalentSmart.
- Bradley, D. (2006). Music Education, Multiculturalism, and Anti-Racism-Can We Talk?. *Action, Criticism, & Theory for Music Education*. 5(2), 1-30. Retrieved from http://act.maydaygroup.org/articles/Bradley5_2.pdf
- Brown, M. N. (2007). Educating all students: Creating culturally responsive teachers, classrooms, and schools. *Intervention in School and Clinique*, 43(1), 57-62.
- Brislin, R., Worthley, R. ve MacNab, B. (2006). Cultural intelligence: understanding behaviors that serve people's goals. *Group & Organization Management*, 31(1), 40-55.
- Bulut, M. ve Sarıçam, H. (2016). Okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarında çokkültürlü kişiliğin çokkültürlü eğitim tutumları üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 295-322.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, K.E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Byram, M., Gribkova, B. ve Starkey, H. (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching: A practical introduction for teachers*. Council of Europe. Strasbourg.
- Campbell, P. S. (1992). Introducing multicultural/multiethnic music education to the school curriculum. *NASSP Bulletin*, 76, 36-41.
- Cavanaugh N. and Gooderham P.N., (2007), *Cultural intelligence: factors and measurement*. Available from <http://bora.uhh.no/bitstream/2330/1889/1/Cavanaugh2008.pdf> .
- Chu, Clara M. (2005). *Defining multiculturalism*. <http://www.ifla.org/publications/defining-multiculturalism>.

- Church, A. T. (1982). Sojourner adjustment. *Psychological bulletin*, 91(3), 540.
- Cisneros Concha, I. A., Domínguez, N. V. D. ve Chan Chi, G. I. (2018). Human values in students from a higher education institution. *International Journal for Innovation Education and Research*, 6(8), 227-234. <https://doi.org/10.31686/ijer.vol6.iss8.1137>.
- Citrin, J., Sears, D. O., Muste, C. ve Wong, C. (2001). Multiculturalism in American public opinion. *British Journal of Political Science*, 31(2), 247-275.
- Cocodia, E. A. (2014). Cultural perceptions of human intelligence. *Journal of Intelligence*, 2(4), 180-196.
- Cogan, J. J. ve Pederson, P. V. (2001). The development of civic values: Case study of the United States of America. *International Journal of Educational Research*, 35, 61-76.
- Coombs-Richardson, R. ve Tolson, H. (2005). A comparison of values rankings for selected american and australian teachers. *Journal of Research in International Education* (4), 263-277.
- Corr, P. J. ve Matthews, G. (Eds.). (2009). *The Cambridge handbook of personality psychology*. Cambridge University Press. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1017/CBO9780511596544>
- Creswell, J. W. (2012). *Educational Research: Planning, Conducting and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. Pearson.
- Creswell, J. W. ve Plano Clark, V.L. (2015). *Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi* (2. Baskı), Dede, Y. ve Demir, S. B., (Çev. Ed.), Ankara: Anı Yay.
- Christensen, L. B., Johnson, R. B. & Turner, L. A. (2015). *Araştırma Yöntemleri: Desen ve Analiz*. (Çev ed: A. Aypay). Ankara, Anı.
- Crowne, K. (2008). What leads to cultural intelligence? *Business Horizons*, 51(5), 391-399.
- Crowne, K. A. (2009). The relationships among social intelligence, emotional intelligence, and cultural intelligence. *Organization Management Journal*, 6, 148- 163.
- Çakır, A. (1999). *Sınıf öğretmenliği bölümüne devam eden öğrencilerin değer sıralamalarının bazı değişkenlerle olan ilişkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya

- Day, C. (2002). School reform and transitions in teacher professionalism and identity. *International Journal of Educational Research*, 37(8), 677-692.
- Demir G. (2015). *Kültürel zekâ ve tükenmişlik ilişkisi: Konaklama işletmelerinde bir araştırma*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Demir, S. ve Başarır, F. (2013). Çokkültürlü eğitim çerçevesinde öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algılarının incelenmesi. *International Journal of Social Science*, 6(1), 609-641.
- Deng, L. ve Gibson, P. (2008). A qualitative evaluation on the role of cultural intelligence in cross-cultural leadership effectiveness. *International Journal of Leadership Studies*, 3(2), 181-197.
- Deniz, Ü. ve Kesicioğlu, O. S. (2012). Okul öncesi öğretmen adaylarının kişilik özelliklerinin bazı değişkenlerle ilişkisinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 1-13.
- Devos, T., Spini, D. ve Schwartz, S. H. (2002). Conflicts among human values and trust in institutions. *British Journal of Social Psychology*, 41(4), 481-494.
- Dilmaç, B. (2007). *Fen lisesi öğrencilerine insani değerler eğitimin verilmesi ve insani değerler ölçeği ile sınanması*. (Yayımlanmamış doktora tezi), Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Dilmaç, B., Arıca, O. ve Cesur, S. (2014). A validity and reliability study on the development of. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 1661-1671.
- Doytcheva, M. (2005). *Çokkültürlülük*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Draguns, J. G. (1979). Culture and personality, in A. J. Marsella, R. Tharp and T. J. Ciborowski (Eds.), *Perspectives on cross-cultural psychology* içinde (s.179-207). New York: Academic Press.
- Durşen Ünal, S. (2018). *Sınıf öğretmenlerinin çok kültürlü yeterlik algıları ve kişilik özelliklerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Dyne V., Ang, S., Ng, K. Y., Rockstuhl, T., Tan, M. L. ve Koh, C., (2012). Sub-dimensions of the four factor model of cultural intelligence: expanding the conceptualization and measurement of cultural intelligence. *Social And Personality Psychology Compass*, 6(4), 295-313.
- Earley, P. C. ve Ang, S. (2003). *Cultural intelligence: Individual interactions across cultures*. Palo Alto, CA: Stanford University Press.
- Earley, C. ve Mosakowski, E. (2004). Cultural intelligence. *Harvard Business School Review*, 82(10), 139-146.
- Earley, P. C. ve Peterson, S.R (2004). The elusive cultural chameleon: Cultural intelligence as a new approach to intercultural training for the global manager. *Academy of Management Learning and Education*, 3(1), 100-115.
- Ekinci, Ö. (2019). *Ortaöğretim okulu öğretmenlerinin kültürel zekâ düzeyleri ile çokkültürlü yeterlik algılarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Ekşi, H. (2003). Temel insani değerlerin kazandırılmasında bir yaklaşım: Karakter eğitimi programları. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(1),79-96.
- Elliott, David (1989). Key concepts in multicultural in music education. *International Journal of Music Education*, 13, 11-18.
- Elliott, D. J. (1995). *Music matters: A new philosophy of music education*. New York: Oxford University Press.
- Elliott D. J. ve Silverman, M. (2019). *Change in music teacher education: a philosophical view the oxford handbook of preservice music teacher education in the united states C*. Conway, K. Pellegrino, A. M. Stanley & C. West (Eds.).
- Epstein, J. S., Pratto, D. J., and Skipper, J. K. (1990). Teenagers, behavioral problems, and preferences for heavy metal and rap music: A case study of a Southern middle school. *Deviant Behav.* 11, 381–394
- Erdal, B. (2010). Müzik tercihi ve kişilik ilişkisi. *Cumhuriyet Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 33(2), 188-196.

- Faiazi, M. ve Jannesarahmadi, H. (2006). Cultural intelligence: Manager's need in diverse century, *Tadbir Journal*, 172. (in Persian).
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. ve Hyun, H. (2011). *How to design and evaluate research in education*. New York: Mc Graw Hill.
- Friedman, B., Kahn, P. H., Jr. ve Borning, A. (2006). Value sensitive design and information systems. In P. Zhang ve D. Galletta (Eds.), *Human-computer interaction in management information systems: Foundations* içinde (s.348- 372). New York: M. E. Sharpe.
- García, J., Medina, E. ve Dutschke, G. (2010). Una revisión exploratoria del modelo de Schwartz. *Economía, Gestión, y Desarrollo*, 9, 35-66. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/6552306.pdf>
- Gardner, H. (1987). The theory of multiple intelligences. *Annals of Dyslexia*, 37(1), 19-35.
- Gardner, Howard. (1993). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences* (10 anniversary ed.). New York, NY: Basic Books.
- Gay, G. (1994). A synthesis of scholarship in multicultural education. *ERIC*, <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED378287.pdf>.
- Goh, M. (2012): Teaching with cultural intelligence: developing multiculturally educated and globally engaged citizens. *Asia Pacific Journal of Education*, 32(4), 395-415.
- Gonçalves, G., Reis, M., Sousa, C., Santos, J. ve Orgambidez-Ramos, A. (2015). The effect of multicultural experience in conflicts management styles: mediation of cultural intelligence and self-monitoring. *Journal of Spatial and Organizational Dynamics - Multiculturalism in Organizational and Social Space: New Challenges*, 3(1), 4-21.
- Gonzo, C. (1993). Multicultural issues in music education. *Music Educators Journal*, 79(6), 49-52.
- Göl, İ. ve Erkin, Ö. (2019). Association between cultural intelligence and cultural sensitivity in nursing students: A cross-sectional descriptive study. *Collegian*, 26, 485-491.

- Guth, W. D., & Tagiuri, R. (1965). Personal values and corporate strategy. *Harvard Business Review*, 43, 123-132.
- Güney Gedik, E. (2010). *Sınıf öğretmenlerin değer yönelimlerinin ve öğrencilerine aktarmak istedikleri değerlerin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Gürel, D. (2013). *İlköğretim öğretmenlerinin çok kültürlü eğitim tutumları ile çok kültürlü kişilik özelliklerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.
- Güvenç, B. (2003). *İnsan ve kültür*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Güzel, H. (2018). Öğretmen adaylarının değerleri ve akademik öz yeterlik inançları arasındaki ilişki. *The Journal Of Academic Social Science Studies*, 8(72), 1-14.
- Haimovitz, K. ve Dweck, C. S. (2016). Parents' views of failure predict children's fixed and growth intelligence mind-sets. *Psychological Science*, 27(6), 859-869.
- Hall, E. T. (1973). *The silent language*. Virginia: Anchor Press.
- Hall, E. T. (1976). *Beyond culture*. New York: Doubleday
- Hall, E. T. ve Hall, M.R. (1990). *Understanding cultural differences*. Maine, USA: Intercultural Press Inc.
- Halstead, J. M., & Taylor, M.J. (2000). Learning and teaching about values: A review of recent research. *Cambridge Journal of Education*. 30(2), 169-202.
- Hammer, M. R., Bennett, M. J. ve Wiseman, R. (2003). Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory. *International journal of intercultural relations*, 27(4), 421-443.
- Hanafin, J. (2014). Multiple intelligences theory, action research, and teacher professional development: The irish mi project. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(4), 126-142. doi: dx.doi.org/10.14221/ajte.2014v39n4.8
- Hays, D., Chang, C. ve Dean, J. (2004). White counselors' conceptualization of privilege and oppression: Implications for counselor training. *Counselor Education & Supervision*. 43(4), 242-257.

- Hofstede, G. (1980a). Motivation, leadership and organizations: Do american theories apply abroad?. *Organizational Dynamics*, Summer, 42-63.
- Hofstede, G. (1980b). *Culture's consequences*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Hofstede, G. (1984). *Culture's consequences: International differences in work-related attitudes*. Beverly Hills CA: Sage Publications.
- Hofstede, G. (1991). *Culture and organisations: Software of the mind*. New York: Mc Graw
- Hofstede, G. (2001). *Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions and organizations across nations*. Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications.
- Hofstede, H. G. ve Hofstede, G. J. (2005). *Culture and organization software of the mind*. USA: The Mc Graw Hill.
- Inkson, K. ve Thomas, D. C. (2004). *Cultural intelligence: People skills for global business*. Berrett-Koehler Publishers.
- İlhan, M. ve Çetin, B. (2014). Kültüre zekâ ölçęi'nin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2), 94-114.
- Jensen, A. R. (1969). How much can we boost IQ and scholastic achievement?. *Harvard Educational Review*, 39, 1-123.
- Johnson, J. P., Lenartowicz, T. ve Apud, S. (2006). Cross-cultural competence in international business: Toward a definition and a model. *Journal of international business studies*, 37(4), 525-543.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2013). Adolescent autonomy-relatedness and the family in cultural context: What is optimal?. *Journal of Research on Adolescence*, 23, 223-235.
- Kağnıcı, D. Y. (2012). The role of multicultural personality in predicting university adjustment of international students in Turkey. *International Journal for the Advancement of counselling*, 34(2), 174-184.
- Kalantzis, M., AACLAME, & Organisation for Economic Co-operation and Development. Education and Cultural and Linguistic Pluralism Project. (1990). *Cultures of schooling: Pedagogies for cultural difference and social access*. London; New York: Falmer.

- Kartal, M. (2019). *Beden eğitimi ve spor bölümü öğretmen adaylarının konuşma kaygısı ve kültürel zekâ arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Kartarı, A. (2006). *Farklılıklarla yaşamak: kültürlerarası iletişim*. Ankara: Urun Yayınları.
- Keskin, Ü. (2014). *Sınıf öğretmeni adaylarının insani değerlere sahip olma düzeylerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Kluckhohn, C. (1951). Values and value-orientations in the theory of action. In T. Parsons, and E. A. Shils (Eds.), *Toward a general theory of action* (pp.388-433). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Koçak, S. ve Özdemir, M. (2015). Öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarında kültürel zekânın rolü. *İlköğretim Online*, 14(4), 1352-1369.
- Konate T. (2018). *Yabancı öğrencilerin kültürel uyumunda kültürel zekanın etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- Kozikoğlu İ. ve Tosun Y., (2020). Öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı pedagojiye ilişkin görüşleri ile kültürel zekâları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 10(3), 539-548.
- Köse, N. (2016). *Erasmus programının kültürel zekâ üzerine etkisinde demografik özelliklerin rolü*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hasan Kalyoncu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Kuşdil, M. E. ve Kağıtçıbaşı, Ç. (2000). Türk öğretmenlerin değer yönelimleri ve schwartz değer kuramı *Türk Psikoloji Dergisi*, 15(45), 59-76
- Lasky, S. (2005). A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 899-916.
- Lechner, J. ve Barry, N. (1997). Multicultural education through art, literature, and music: A study of preservice teachers' perceptions of appropriate materials and methods. *Journal of Research and Development in Education*, 30(2), 87-102.

- Lee, L. ve Sukoco, B. M. (2010). The effects of cultural intelligence on expatriate performance: The moderating effects of international experience. *The International Journal of Human Resource Management*, 21 (7), 963-981.
- Legette, R. M. (2003). Multicultural music education attitudes, values, and practices of public school music teachers. *Journal of Music Teacher Education*, 13(1), 51-59. <https://doi.org/10.1177/10570837030130010107>
- Luchkiw, T. K. (2012). *The role of personality and cultural intelligence in the desire to study abroad*. (Unpublished master thesis), The University of Mississippi.
- Lynch, E. W. ve Hanson, M. J. (1993). Changing demographics: implications for training in early intervention. *Infants and Young Children*, 6, 50-55.
- Macnab, B. ve Worthley, R. (2012). Individual characteristics as predictors of cultural intelligence development: The relevance of self-efficacy. *International Journal of Intercultural Relations*, 36(1), 62-71.
- Madsen, C. K. (Ed.). (2000). *Vision 2020: The housewright symposium on the future of music education*. Reston, VA: Music Educators National Conference.
- Malvern, D. D. (1991). Assessing the personal qualities of applicants to teacher training. *Studies in Educational Evaluation*, 17(2-3), 239-253.
- Markus, H. R. ve Kitayama, S. (1998). The cultural psychology of personality. *Journal of Crosscultural Psychology*, 29, 63-87.
- Matsumoto, D., Nezlek, J. and Koopmann, B. (2007). Evidence for universality in phenomenological emotion response system coherence, *Emotion*, 7(1), 57-67.
- Mcmillan, J.H. ve Schumacher, S. (2001). *Research in education. A conceptual introduction* (5th ed.). New York: Addison Wesley Longman.
- Memiş, A. ve Gedik, E. G. (2010). Sınıf öğretmenlerinin değer yönelimleri. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 8(20), 123-145.
- Mercan, N. (2016). Çokkültürlü ortamlarda kültürel zekânın kültürlerarası duyarlılık ile ilişkisine yönelik bir araştırma. *Ömer Halisdemir Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 9(1), 1-13.

- Millon, T., Lerner, M. J. ve Weiner, I. B. (Eds.). (2003). *Handbook of psychology, Personality and Social Psychology*. (Vol. 5). John Wiley & Sons
- Moodley, R. ve Curling, D. (2006). Culture. Y. Jackson (Ed.) *Encyclopedia of multicultural psychology* içinde (s. 129-130). CA: SAGE Publications.
- Moran, R. T., Harris, P. R. ve Moran, S. V. (2011). *Managing cultural differences - leadership skills and strategies for working in a global world* (Eight Edition) Burlington, MA, USA: Butterworth-Heinemann.
- Moynihan, L. M., Peterson R. S. ve Earley P. C. (2006). Cultural intelligence and the multinational team experience: Does the experience of working in a multinational team improve cultural intelligence?. *Research on Managing Groups and Teams*, 9(8), 299-323.
- Munley, P. H., Duncan, L. E., McDonnell, K. A., Sauer, E. M. (2004). Counseling psychology in the United States of America. *Counseling Psychology Quartely*, 17, 247-271.
- Nikoopour, J. ve Esfandiari, N. (2017). The relationship between emotional, social, cultural, spiritual Intelligence and EFL teachers' teaching effectiveness. *Journal of Language Teaching and Research*, 8(1), 138-148.
- Nirun, N ve Özönder, M. (1988). Türk sosyo-kültür yapısı içindeki normlar ve fonksiyonları. *Erdem*, 5(11), 339-354.
- Okojie-Boulder, T. (2010). *Faculty members' and graduate students' perceptions of multicultural education in the college of education*. (Unpublished doctoral dissertatition), Mississippi State University, Mississippi.
- Oolders, T., Chernyshenko, O. ve Stark, S. (2008). Cultural intelligence as a mediator of relationships between openness to experience an adaptive performance S. Ang, & L. V. Dyne (Eds), *Handbook of cultural intelligence* içinde (s. 145 - 158). New York: M. E Sharpe.
- Oter, K. (2011). *Eğitim fakültesi güzel sanatlar eğitimi bölümü müzik eğitimi anabilim dali öğrencilerinin popüler müziğe yaklaşımları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.
- Özen, Y. (2014). Türk milli kültüründe değerler ve değerlerin milletleşmeye etkisi. *Hikmet Yurdu*, 7(14), 59 - 87.

- Özer Koçak, Y. (2020). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitim tutumları ile kültürel zekâları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Nevşehir.
- Paksoy, E. E. (2017). *Kültürel değerlere duyarlı eğitim bağlamında öğretmen deneyimlerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Parekh, B. (2002). *Çokkültürlülüğü yeniden düşünmek kültürel çeşitlilik ve siyasi teori*. B. Tanrıseven (Çev.), Ankara: Phoenix Yayınevi.
- Parker, R. (2015). Multicultural music and learning, *GEMS (Gender, Education, Music & Society)*, 8(3), 21-27.
- Pedersen, P. (1997). *Cultural centered counseling interventions: Striving for accuracy*. California: Thousand Oaks: CA Sage.
- Pedersen, P. J. (2010). Assessing intercultural effectiveness outcomes in a yearlong study abroad program. *International Journal of Intercultural Relations*, 34(1), 70-80.
- Pellegrini, Viola. (2010). Why multicultural music is Important for Children. *InCultureParent*, Retrieved from www.incultureparent.com/2012/10/why-multicultural-music-is-important-for-children.
- Peltokorpi, V. (2008). Cross-cultural adjustment of expatriates in Japan. *The International Journal of Human Resource Management*, 19(9), 1588-1606.
- Peltokorpi, V. & Froese, F. J. (2012). The impact of expatriate personality traits on cross-cultural adjustment: A study with expatriates in Japan. *International Business Review*, 21(4), 734-746.
- Peterson, B. (2004). *Cultural intelligence - A guide to working with people from other cultures*: Maine, USA: Intercultural Press.
- Petrović, D. S. (2011). How do teachers perceive their cultural intelligence? *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 11, 276-280.
- Pettigrew, T. F. (1998). Reactions toward the new minorities of Western Europe. *Annual Review of Sociology*, 24, 77-103.

- Plum E, Achen B, Dræby I and Jensen I., (2007). *Cultural intelligence: a concept for bridging and benefiting from cultural differences*. BørsensForlag, Copenhagen. Available from www.culturalintelligence.org/cqiloapp.pdf
- Polat, S. (2009). Öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik kişilik özellikleri. *International Online Journal of Educational Sciences*, 1(1), 154-164.
- Ponterotto, J. G. (2010). Multicultural personality: An evolving theory of optimal functioning in culturally heterogeneous societies. *The Counseling Psychologist*, 38(5), 714-758. <https://doi.org/10.1177/0011000009359203>
- Ponterotto, J. G., Costa-Wofford, C. I., Brobst, K. E., Spelliscy, D., Kacanski, J. M., Scheinholtz, J. ve Martines, D. (2007). Multicultural personality dispositions and psychological well-being. *The Journal of Social Psychology*, 147(2), 119-135.
- Presbitero, A. (2016). Cultural intelligence (CQ) in virtual, cross-cultural interactions: Generalizability of measure and links to personality dimensions and task performance. *International Journal of Intercultural Relations*, 50, 29-38.
- Presbitero, A. (2017). It's not all about language ability: Motivational cultural intelligence matters in call center performance. *The International Journal of Human Resource Management*, 28(11), 1547-1562.
- Putnam, R. D. (2007). E pluribus unum: Diversity and community in the twenty-first century: The 2006 Johan Skytte prize lecture. *Scandinavian Political Studies*, 30(2), 137-174.
- Quadros de, A. (1999). Multiculturalism in music education: Background, issues and models melbourne: *Paper Presented at the AARE Annual Conference*.
- Quesada, M. ve Volk, T. (1997). World musics and music education: A review of research, 1973- 1993. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 131, 44-66.
- Ramirez, M. (1999). *Multicultural psychotherapy: An approach to individual and cultural differences*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Rego, A. ve Cunha, M. P. (2009). *Manual de gestão transcultural de recursos humanos*, Lisboa: Editora RH.

- Roccas, S., Sagiv, L., Schwartz, S. H., & Knafo, A. (2002). The Big Five Personality Factors and Personal Values. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28(6), 789–801. <https://doi.org/10.1177/0146167202289008>
- Roccas, S. ve Amit, A. (2011), Group heterogeneity and tolerance: The moderating role of conservation values. *Journal of Experimental Social Psychology*, 47(5), 898-907.
- Rockstuhl, T., Seiler, S., Ang, S., Van Dyne, L. ve Annen, H. (2011). Beyond general intelligence (IQ) and emotional intelligence (EQ): The role of cultural intelligence (CQ) on cross-border leadership effectiveness in a globalized world. *Journal of Social Issues*, 67(4), 825-840.
- Roese, C. (2003). *Music education in the primary school*. Bangor: School of Education University of Wales.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. New York, NY: The Free Press.
- Rose, R., Kumar, N, ve Ramalu, S.S. (2008). A review on individual differences and cultural intelligence. *Journal of International Social Research*, 1, 504-522.
- Samovar, L., Porter, R., & Mcdaniel, E. (2009). *Communication Between Cultures*. Canada: Wadsworth, Cengage Learning.
- Saracaloglu, A. S., Gerçeker, C. S. ve Aladag, S. (2018). The relationship between the values of primary school and music teacher candidates and their cheating attitudes. *Journal of Education and Learning*, 7(1), 281-298.
- Sarıçam, H. (2014). Öğretmen adaylarının çokkültürlü kişilik düzeyleri ile çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi. *4th International Symposium of Policies and Issues on Teacher Education ISPITE2014*, s.114-116. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yay.
- Saroglou, V. ve Muñoz- García A. (2008). Individual differences in religion and spirituality: an issue of personality traits and/or values. *J. Sci. Stud. Relig.* 47(1), 83-101.
- Scheel, K. R. & Westefeld, J. S. (1999). Heavy metal music and adolescent suicidality: an empirical investigation. *Adolescence*, 34(134), 253-273.
- Schmidt, F. L. ve Hunter, J. E. (2000). Select on intelligence. In E. A. Locke (Ed.), *The Blackwell handbook of organizational principles* içinde (s.3-4). Oxford: Blackwell.

- Schwartz, S. H. ve Bardi, A. (2001). Value hierarchies across cultures: taking a similarities perspective. *The Journal of Cross Cultural Psychology*, 3 (32), 268-290.
- Schwartz, S. H. ve Tammy, R. (2005). Sex differences in value priorities: cross-cultural and multimethod studies. *Journal of Personality and Social Psychology*, 89, 1010-1028.
- Schwartz, S. H. (2006). A theory of cultural value orientations: explication and applications. *Comparative Sociology*, 5(2), 137-182.
- Schwartz, S. H. (2007). Value orientations: measurement, antecedents and consequences across nations. In R. Jowell, C. Roberts, R. Fitzgerald, ve G. Eva (Eds.), *Measuring attitudes cross-nationally: lessons from the european social survey* içinde (s. 169-203). London: Sage
- Segura-Robles, A. ve Parra-González, M. E. (2019). Analysis of teachers' intercultural sensitivity levels in multicultural contexts. *Sustainability*, 11(11), 1-12.
- Şahin M. H. ve Kılınç E. (2016). Eğitim fakültesi öğrencilerinin çok kültürlü kişilik düzeylerinin belirlenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 126-136.
- Şenoğlu Özdemir, C. ve Can, A.A. (2019). Müzikte dinleme, dinleme türleri ve müzik öğretmenliği öğrencilerinin müzik dinleme yaklaşımları. *Elementary Education Online*, 18(1), 367-388. doi:10.17051/ilkonline.2019.527631
- Shirmer, W., Weidenstedt, L. ve Reich, W. (2012). From tolerance to respect in inter-ethnic contexts. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 38(7), 1049-1065.
- Sizemore, B. A. (1979). The four M curriculum: A way to shape the future. *The Journal of Negro Education*, 48(3), 341-356.
- Sleeter, C. E. ve Grant, C. A. (1988). *Making choices for multicultural education*. Columbus: Merrill.
- Soltani, B. ve Keyvanara, M. (2013). Cultural intelligence and social adaptability: A comparison between Iranian and non-iranian dormitory students of isfahan university of medical sciences. *Materia Socio-Medica*, 25(1), 40-43. <https://doi.org/10.5455/msm.2013.25.40-43>.

- Sousa, C., Gonçalves, G., Santos, J. ve Orgambídez-Ramos, A. (2019). The relationship between multicultural competencies and intercultural contact: multicultural personality and cultural intelligence. *Psicologia & Sociedade*, 31, 1-17. <https://doi.org/10.1590/1807-0310/2019v311166867> .
- Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: a triarchic theory of human intelligence*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. ve Detterman, D. K. (1986). *What is intelligence? Contemporary viewpoints on its nature and definition*. Norwood, NJ: Ablex.
- Sternberg, R. J. ve Jensen, A. R. (1992). Can intelligence be increased? In B. Slife & J. Rubenstein (Eds.), *Taking sides: Clashing views on controversial psychological issues* içinde (s.144-165). Guilford, CT: Dushkin Publishing Group.
- Stevenson, H. W., Lee, S., Chen, C., Stigler, J., Hsu, C. C. ve Kitamura, S. (1990). Contexts of achievement: A study of American, Chinese, and Japanese children. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 55, 1-2.
- Tabachnick, B. G, ve Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Boston: Pearson.
- Tarannum, M. ve Khatoon N. (2009). Self-Esteem and emotional stability of visually challenged students. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 35(2), 245-266
- Tashakkori, A. ve Creswell, J.W. (2007). The new era of mixed methods. *Journal of Mixed Methods Journal of Mixed Methods Research*, 1(1), 3-7.
- Teicher, J. (1997). Effect of multicultural music experience on preservice elementary teachers' attitudes. *Journal of Research in Music Education*, 4(3), 415-27.
- Templer, K. J., Tay, C. ve Chandrasekar, N.A. (2006). Motivational cultural intelligence, realistic job preview, realistic living conditions preview, and cross-cultural adjustment. *Group Organization Management*, 30(1), 154-173.
- Teresa A. W. T. A., & Piveral, J.A. (2004). Diversity and the modeling of multicultural principles of education in a teacher education program. *Multicultural Perspectives*, 6(3), 42-47.

- Thomas, D. C. (2006). Domain and development of cultural intelligence: The importance of mindfulness. *Group and Organization Management*, 31(1), 78-99.
- Thomas, D. C. ve Inkson, K. (2009). *Cultural intelligence: Living and working globally*. Oakland, CA: Berrett-Koehler Publishers.
- Thomas, David C. ve Kerr Inkson. (2005). Cultural intelligence: People skills for a global workplace. *Consulting to Management*, 16(1), 5-9.
- Thorndike, E. L. (1920). Intelligence and its use. *Harper's Magazine*. 140, 227-235.
- Tiedt, P. L. ve Tiedt, I. M. (2005). *Multicultural teaching: a handbook of activities, information and resources*. (2nd ed.). Boston, MA: Pearson Education, Inc.
- Tomalin, B. and Stempleski, S. (1993). *Cultural awareness*. Oxford: Oxford University Press.
- Triandis, H. C. (2006). Cultural intelligence in organizations. *Group & Organization Management*, 31(1), 20-26.
- Trompenaars, F. (1993). *Riding the waves of culture*. London: Brealey.
- Turan ve K. Ulusoy. (2014). *Farklı yönleri ile değerler eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Türk Dil Kurumu [TDK], (2005). *Büyük Türkçe sözlük*. TDK Yayınları.
- Ulutürk, N. (2008). *Anadolu güzel sanatlar lisesi müzik bölümü öğrencilerinin dinlemeyi tercih ettikleri müzik türleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Abant İzzet baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Uncu, Ü. (2008). *Öğretmen ve eğitim yöneticilerinin değer yönelimlerinin çok boyutlu olarak incelenmesi (İstanbul ili örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- UNESCO (1990). Declaración mundial sobre educación para todos y marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127583s.pdf>.
- UNESCO (1996). Informe a la UNESCO de la comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors. La educación encierra un tesoro. Madrid: Ediciones.

- Van Dyne, L., Ang, S., Ng, K. Y., Rockstuhl, T., Tan, M. L. ve Koh, C. (2012). Subdimensions of the four-factor model of cultural intelligence: Expanding the conceptualization and measurement of cultural intelligence. *Social and personality psychology compass*, 6(4), 295-313.
- Van der Zee K., Van Oudenhoven, J. P., Ponterotto, J. G. ve Fietzer, A. W. (2013). Multicultural personality questionnaire: Development of a short form. *Journal of Personality Assessment*, 95(1), 118-24.
- Vedadi, A., B. Kheiri ve Abbasalizadeh, M. (2010). The relationship between cultural intelligence and achievement: A case study in an Iranian company. *Iranian Journal of Management Studies*, 3(3), 27-28.
- Vergheze, T. ve D'Netto, B. (2011). Cultural intelligence and openness: Essential elements of effective global leadership. *International Review of Business Research Papers*, 7, 191-200.
- Villagas, A. M., ve Lucas, T. (2002). *Educating Culturally Responsive Teachers*. Albany, NY: State University of New York Press
- Volk, T. M. (1998). World musics and music education: An update of dissertation research. *Applications of Research in Music Education*, 17(1), 9-13.
- Vuoskoski, Jonna K. (2017). The routledge companion to music cognition. R. Ashley & Renee Timmers (Eds.) *Musical Preference* içinde. Abingdon: Routledge.
- Ward, C., Wilson, J. ve Fischer, R. (2011). Assessing the predictive validity of cultural intelligence over time. *Personality and Individual Differences*, 51, 138-142.
- Wechsler, D. (1958). *The measurement and appraisal of adult intelligence* (4th ed.). Baltimore: Williams and Wilkins.
- Wechsler, D. (1974). *Manual for the wechsler intelligence scale for children*. New York: Psychological Corporation.
- Wells, C. (1972). *İnsan ve dünyası*. E. Onur (Çev.), İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Woodford, P. (2005). *Democracy and music education: Liberalism, ethics, and the politics of practice*. Bloomington, ABD: Indiana University Press.

- Yağışan, N. (2013). Üniversite öğrencilerinin müzik tercihleri ve saldırganlıkla ilişkisi. *Sanat Eğitimi Dergisi*, 1(2), 96-113.
- Yalız Solmaz, D. (2018). Human values as a predictor of moral maturity of teacher candidates. *Universal Journal of Educational Research*, 6(5), 863- 870.
- Yapıcı, A. ve Zengin, S. Z. (2003). İlahiyat fakültesi öğrencilerinin değer tercih sıralamaları üzerine psikolojik bir araştırma: Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Örneği, *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(4),173-206.
- Yaşar Ekici, F. (2017). Okul öncesi öğretmen adaylarının kültürel zekâ düzeyleri ve çok kültürlü eğitime yönelik tutumları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(5), 1941-1956.
- Yeke, S. ve Semerciöz, F. (2016). Relationships between personality traits, cultural intelligence and intercultural communication competence. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 235, 313-319. doi: 10.1016/j.sbspro.2016.11.036
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (6.Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, E. (2009). Öğretmenlerin değer tercihlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7(17), 109-128.
- Zhang, R. ve Steele, D. (2012). Improving intercultural awareness: A challenging task for Japan. *Social and Behavioral Sciences*, 47, 52-63.

EKLER

Ek 1. Kişisel Bilgi Formu

Değerli öğrenciler,

Bu ankette kendinizle ilgili kişisel sorular yer almaktadır. Bu sorularda size uygun seçeneğe (X) işareti koyunuz. Cevaplara gerçek duygu ve düşüncelerinizi yansıtmamız son derece önemlidir. Bu anket yalnızca bilimsel bir çalışma için kullanılacağından isim yazmanıza gerek yoktur. Yanıtlarınız hiçbir kişiye ya da kuruma gösterilmeyecektir. İlgi ve yardımlarınız için teşekkür ederim.

Sibel ÇELİK

Cinsiyetiniz

(...) Erkek (...) Kadın

Yaşınız:

(...) 18-21 (...) 21-24 (...) 24-27 (...) 27 ve üstü

Üniversite Adı: _____

Sınıf

(...) 1 (...) 2 (...) 3 (...) 4

Mezun olunan lise türü?

(...) Güzel Sanatlar Lisesi (...) Diğer

Ailenizde müzikle ilgilenen var mı?

(...) Evet (...) Hayır

Dinlenen müzik türü?

(...) Klasik Müzik (...) Caz/Blues (...) Pop Müzik (...) Türk Halk Müziği
 (...) Türk Sanat Müziği (...) Rock Müzik (...) Arabesk Müzik
 (...) Diğer (elektronik müzik, R&B, rap, özgün..)

Bireysel Çalgı ?

(...) Üfleli (...) Yaylı (...) Telli (...) Vurmalı
 (...) Tuşlu (...) Şan

Ailenizin gelir durumu?

(...) Az (4000 TL)
 (...) Orta (4000-6000 TL)
 (...) Yüksek (6000 TL ve üstü)

Annenizin eğitim durumu?

(...) Okumaz-yazmaz (...) İlkokul (...) Ortaokul (...) Lise (...) Lisans (...)
 Lisansüstü

Baba eğitim durumu?

(...) Okumaz-yazmaz (...) İlkokul (...) Ortaokul (...) Lise (...) Lisans
 (...) Lisansüstü

Ek 2. Çokkültürlü Kişilik Ölçeği (ÇKKÖ) Kısa Form-40

Lütfen aşağıda verilen cümlelerin karşısındaki size en uygun ifadeyi işaretleyiniz.		Tamamen uygun değil	Çok az uygun	Kısmen uygun	Çoğunlukla uygun	Tamamen uygun
1	Başkalarına yakınlık duyarım.					
2	Çeşitli yaklaşımlar/girişimler denerim.					
3	İletişim (kontakt) kurmayı zor buluyorum.					
4	Çekingen biriyim.					
5	Sıradan işleri severim.					
6	Başkalarına kolay uyum sağlarım.					
7	Daima yol gösteririm.					
8	Sıklıkla kişilerin arkasındaki destekçiyimdir.					
9	Hedeflerime ulaşmak için yeni yollar ararım.					
10	Kolayca iletişim sağlarım.					
11	İşler iyi gitmediğinde sakinliğimi korurum.					
12	Belirli bir kültürde neyin uygun olacağını hissederim.					
13	Farklı bir geçmişten gelen insanlarla iletişim kurmaya çalışırım.					
14	Sabit alışkanlıklarım var.					
15	Problemlere çözümler üretmekten hoşlanırım.					
16	Kendime güvenmem.					

Ek 3. Değerler Ölçeği

Sıra	Değer	Hiç Önemli Değil									Çok Önemli
		0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1	Adalet (Hakkaniyet)	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
2	Akıl/Ruh Sağlığı	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
3	Aşk	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
4	Başarı	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
5	Beden Sağlığı	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
6	Bilgi	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
7	Cesaret	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
8	Cömertlik	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
9	Çalışma	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
10	Dış Disiplin	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
11	Din/İman	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9

Ek 4. Kültürel Zekâ Ölçeği

Lütfen aşağıdaki ifadelere katılma derecenizi “1” Kesinlikle Katılmıyorum “5” Kesinlikle Katılıyorum olacak şekilde ilgili kutuyu işaretleyerek belirtiniz.		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Ne katılıyorum ne	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	Farklı kültürlerden insanlarla etkileşim kurarken kullandığım kültürel bilginin farkındayım					
2	Başka kültürlerden insanlarla etkileşim kurarken kültürel bilgimi ayarlarım.					
3	Kültürlerarası uyguladığım etkileşimlerde uyguladığım kültürel bilginin farkındayım.					
4	Farklı kültürlerden insanlarla etkileşim içindeyken kendi kültürel bilgimin doğruluğunu kontrol ederim.					
5	Başka kültürlerin yasal ve ekonomik sistemleri hakkında bilgi sahibiyim.					
6	Başka dillerin kurallarını (kelime,dil bilgisi gibi) bilirim.					
7	Başka kültürlerin kültürel değerleri ve dini inançları hakkında bilgi sahibiyim.					

Ek 5. Ölçek İzinleri

- Hakan Sarıcam 5 сентября 2019, 20:09
Кому: вам



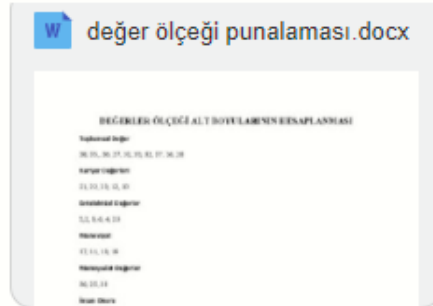
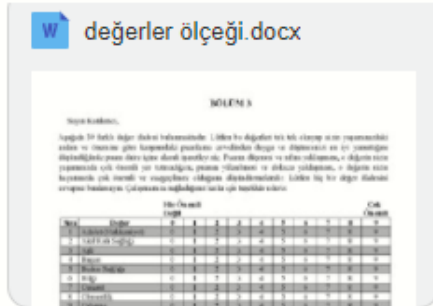
1 файл Скачать (25 КБ) Сохранить в Облако

Sibel hocam merhaba,
Ölçek maddeleri ve puanlaması ektedir.
Memnuniyetle kullanabilirsiniz.
İyi çalışmalar dilerim..

Sibel Celik <sibelcelik@mail.ru>, 5 Eyl 2019 Per, 09:50 tarihinde şunu yazdı:
Merhaba sayın hocam,

Dicle Üniversitesi Devlet Konservatuvarı'nda öğretim görevlisi olarak çalışmaktayım
Müzik Eğitimi üzerine doktora yapmaktayım. Tezimde kullanmak için;
uyarlamanız olan "Çokkültürlü Kişilik Ölçeği" nun iznini alabilir miyim?

- Bülent Dilmaç 19 августа 2019, 10:42
Кому: вам



2 файла Скачать одним архивом (39 КБ) Сохранить в Облако

ölçek ve puanlaması ektedir.

Bülent Dilmaç <bulentdilmac@gmail.com>, 18 Ağu 2019 Paz, 22:16 tarihinde şunu yazdı:
Rica ederim

18 Ağu 2019 Paz, saat 22:16 tarihinde Sibel Celik <sibelcelik@mail.ru> şunu yazdı:
Minnettar olurum sayın hocam. Çok teşekkür ederim.

--

Android için Mail.ru uygulamasından gönderildi

Ek 6. Yerel Müziklere İlişkin Görüşme Soruları

1. Bir müzik eseri dinlediğinizde, -yerel müzik olup olmadığını- hangi yörenin müziği olduğunu ne gibi özelliklerle hissedersiniz?
2. Yerel bir müzik eserini dinlerken, ne gibi duygular yaşarsınız?
3. Yerel müzikler üzerine çalışma yapıyorsanız, hangi duygu ile bu yörelere ait müzikleri tercih ediyorsunuz?
4. Sizce, yerel müziklere ait kültürel özellikler; diğer müziklere nazaran ne gibi farklılıklar göstermektedir?
5. Dinlediğiniz yerel müzikte kullanılan enstrümanları öğrenmenin ne gibi/ nasıl yararları olabileceğini düşünüyorsunuz? Gerekçeleri olabileceğine ilişkin görüşleriniz nelerdir?

Ek 7. Uygulama İzinleri



T.C.
BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Genel Sekreterlik

Sayı : 40220967-044
Konu : Tez Çalışması (Sibel ÇELİK)

MARMARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : 19.10.2020 tarihli ve 2000281298 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Öğretmenliği Doktora Programı öğrencisi (T.C. 30430237608) Sibel ÇELİK'in "Profesyonel Müzik Eğitimi Alan Öğrencilerin Yerel Müziklere İlişkin Görüşleri ve Çok Kültürlü Kişilik, Algı ve Değerlerinin İncelenmesi" konulu tez çalışmasına veri sağlamak için uygulama yapma talebi Eğitim Fakültesi tarafından uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

e-İmzalıdır

Prof. Dr. Samettin GÜNDÜZ
Rektör Yardımcısı

MARMARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ	
Tarih:	10 Kasım 2020
Sayı:	2000300829
Bürosu:	302.08.01

*Öz. İst. Dai. Baş
09.11.2020
M.B.*

Adres : İzzet Baysal Kampüsü 14030 Gököy / Bolu

Bilgi İçin İrtibat : Hülya DEMİR - Bilgisayar İşletmeni

Telefon : (0 374) 2541000 - 8852

Belgegeçer No :

İnternet Adresi :

e-posta :

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. maddesi gereğince elektronik olarak imzalanmıştır. Belge Doğrulama:
<http://ubys.ibu.edu.tr/ERMS/Record/ConfirmationPage/index> adresinden T.MUEDFE kodunu girerek belgeyi doğrulayabilirsiniz.

(KEP)

Evrak Tarih ve Sayısı: 05/11/2020-E.15764



T.C.
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı :93282220-302.08.01/
Konu :Uygulama İzni Hk (Sibel ÇELİK)

MARMARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

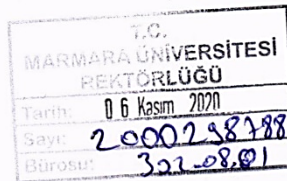
İlgi :a) Üniversiteniz Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 19/10/2020 tarih ve 302.08.01-2000281298 sayılı yazısı.
b) Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Dekanlığının 30/10/2020 tarih ve E.65905 sayılı yazısı.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Öğretmenliği Doktora Programı öğrencisi (T.C. 30430237608) Sibel ÇELİK'in "Profesyonel Müzik Eğitimi Alan Öğrencilerin Yerel Müziklere İlişkin Görüşleri ve Çok Kültürlü Kişilik, Algı ve Değerlerinin İncelenmesi" isimli tez çalışması kapsamında, 2020-2021 Güz/Bahar Döneminde Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerine ölçek uygulama isteği Rektörlüğümüzce uygun görülmüştür. Gereğini bilgilerinize arz ederim.

e-imzalıdır
Prof. Dr. Necip ATAR
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

EKLER :

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



Öğr. İşl. Dair. Başl
06.11.2020
M.B.

Evrakı Doğrulamak İçin : <http://dys.pau.edu.tr/enVision/Dogrula/CF633JY>
Kiniklı Yerleşkesi Rektörlük Binası 20160/DENİZLİ Ayrintılı bilgi için irtibat : Nejla GEBEŞ
Tel: 0 (258) 296 21 51 Faks: 0 (258) 296 23 32
E-Posta: oid@pau.edu.tr Elektronik Ağ:<http://www.pau.edu.tr/oidb>



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

(209)



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

Sayı : 48178250-300-E.17454
Konu : Araştırma İzni (Sibel ÇELİK)

04/11/2020

MARMARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 21/10/2020 tarihli ve 16110545-302.08.01-2000281298 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Eğitimi Doktora Programı öğrencisi Sibel ÇELİK'in "Profesyonel Müzik Eğitimi Alan Öğrencilerin Yerel Müziklere İlişkin Görüşleri ve Çok Kültürlü Kişilik, Algı ve Değerlerinin İncelenmesi" adlı tezi kapsamında uygulama yapma isteği uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

e-İmzalıdır

Prof. Dr. Muhiddin OKUMUŞLAR
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Ek:
1- Resmi Yazı (1 Sayfa)
2- Fakülte Yönetim Kurulu Kararı (1 Adet)

T.C.	
MARMARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ	
Tarih:	05 Kasım 2020
Sayı:	2000281298
Rüfusu:	301-08-01

Öğrenci İşleri Daire Başkanı
04.11.2020
M.S.

Adres: Yaka Mah. Kasım Halife Sok. No: 11/1 (A Blok) No: 11 (B Blok) Posta Kodu: 42090 Meram / KONYA
Telefon: 0332 221 06 01 Faks: 0332 236 21 85 Elektronik Ağ: <http://www.erbakan.edu.tr>

Gül Hümeyra ARSLAN

0332 221 06 08

5070 sayılı Elektronik İmza Kanunu'na uygun olarak Güvenli Elektronik İmza ile üretilmiştir.
Evrak teyidi <https://ebysorgu.erbakan.edu.tr> adresinden 0H84-68TA-08OM kodu ile yapılabilir.

(KEP)



T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
Atatürk Eğitim Fakültesi Dekanlığı



Sıfır Atık Proje Ortağı

Sayı : E-65796619-302.08.01-2000288950
Konu : Sibel ÇELİK, İzin Yazısı

27.10.2020

REKTÖRLÜĞE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 20.10.2020 tarihli ve E-65796619-302.08.01-2000282067 sayılı belge.

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, Müzik Öğretmenliği Doktora Programı öğrencilerinden (T.C. 30430237608) Sibel ÇELİK'in Doç. Dr. Tülün MALKOÇ danışmanlığında yürütmekte olduğu "**Profesyonel Müzik Eğitimi Alan Öğrencilerin Yerel Müziklere İlişkin Görüşleri ve Çok Kültürlü Kişilik, Algı ve Değerlerinin İncelenmesi**" başlıklı tezinin uygulanmasını Fakültemiz Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalında yapmasının uygun görüldüğü ile ilgili Bölüm Başkanlığı yazısı ektedir.

Gereğini bilgilerinize arz ederim.

Prof. Dr. Ahmet Şükrü ÖZDEMİR
Dekan V.

EK: Bölüm Başkanlığı yazısı



Marmara Üniversitesi Göztepe Yerleşkesi Atatürk Eğitim Fakültesi 34722 Kadıköy / İSTANBUL
Telefon: 0216 777 2600
ae@marmara.edu.tr
Kep Adresi: marmarauniversitesi@hs01.kep.tr

Ayrıntılı bilgi için:
Bilgi TENK
Şef



Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. maddesi gereğince Ahmet Şükrü ÖZDEMİR tarafından güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://ebys.marmara.edu.tr/QR/64EDB26B370E4B26>



T.C.
VAN YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ



Sayı : 75548883-302.08.01-E.11658
Konu : Sibel ÇELİK

23/10/2020

MARMARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 19.10.2020 tarih ve 2000281298 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Öğretmenliği Doktora Programı öğrencisi Sibel ÇELİK'in, "Profesyonel Müzik Eğitimi Alan Öğrencilerin Yerel Müziklere İlişkin Görüşleri ve Çok Kültürlü Kişilik, Algı ve Değerlerinin İncelenmesi" başlıklı tezi kapsamında, Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerine anket uygulama talebi uygun görülmüştür.

Bilgilerini ve gereğini arz ederim.

e-imzalıdır

Prof. Dr. İsmail Hakkı EKİN
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Ek: Yazı (3 sayfa)

T.C.	
MARMARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ	
Tarih:	26-10-2020
Sayı:	2000287792
Bürosu:	302.08.01

*Öğr. İşl. Daire Başkanlığı
26.10.2020
M.B.*

Evrakı Doğrulamak İçin : <http://ebelgedogrulama.yyu.edu.tr/en/Vision-Dogrulama/BelgeDogrulama.aspx?V=BENKUY1CL>

Adres: Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Rektörlüğü Zeve Kampüsü 65080 Tuşba /
Van
Telefon: +90 432 2251701-04 / +90 4445065 Faks: +90 432 4865413
e-Posta: rektorluk@yyu.edu.tr Elektronik Ağ: <http://www.yyu.edu.tr>

Ayrıntılı bilgi için irtibat: Şakir KUŞAK
Unvanı: Şef
Dahili No: +90 432 2251701-04 / +90 4445065



KEP

Evrak Tarih ve Sayısı: 26/10/2020-E.42521



T.C.
HARRAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Fakültesi Dekanlığı



Sayı : 21180072-300
Konu : Sibel ÇELİK

REKTÖRLÜK MAKAMINA
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 22/10/2020 tarihli ve 41931 sayılı yazı,

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, Müzik Öğretmenliği Doktora Programı öğrencilerinden (T.C. 30430237608) Sibel ÇELİK'in Doç. Dr. Tülün MALKOÇ danışmanlığında yürüttüğü "Profesyonel Müzik Eğitimi Alan Öğrencilerin Yerel Müziklere İlişkin Görüşleri ve Çok Kültürlü Kişilik, Algı ve Değerlerinin İncelenmesi" başlıklı tezi kapsamında Fakültemizde çalışma yapmak isteği Anabilim Dalımızca uygun görülmüştür.

Gereğini bilgilerinize arz ederim.

e-imzalıdır
Prof. Dr. Bürhan AKPUNAR
Dekan V.

Evrakı Doğrulamak İçin : https://ebys.harran.edu.tr/envision/Validate_Doc.aspx?V=BEKAB2H5V

Adres:Harran Üniveritesi Eğitim Fakültesi Dekanlığı Osmanbey Kampüsü 63000
Şanlıurfa
Telefon:0414 318 3466 Faks:0414 318 3646
e-Posta:egitimfakultesi@harran.edu.tr Elektronik Ağ:http://egitim.harran.edu.tr/

Bilgi için:Emine BAYSUĞ
Unvanı: Hizmetli
Dahili No: 0414 318 3199

Evrak Tarih ve Sayısı: 05/11/2020-E.45585



T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
Necatibey Eğitim Fakültesi Dekanlığı

Sayı : 70465693-044-
Konu : Anket Çalışması (Sibel ÇELİK)

REKTÖRLÜK MAKAMINA
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 26/10/2020 tarihli ve 28711322/044/44010 sayılı yazı.

Marmara Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 19/10/2020 tarih ve E-16110545-302.08.01-2000281298 sayılı Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, Müzik Öğretmenliği Doktora Programı öğrencilerinden Sibel ÇELİK'in "Profesyonel Müzik Eğitimi Alan Öğrencilerin Yerel Müziklere İlişkin Görüşleri ve Çok Kültürlü Kişilik, Algı ve Değerlerinin İncelenmesi" isimli anket çalışmasını, anketi kendisinin yapması ve anket tarihinden en az iki hafta önce Bölümlerle iletişime geçmesi koşulu ile Dekanlığımızca uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

e-imzalıdır
Prof. Dr. Mehmet BAŞTÜRK
Dekan V.



T.C.
BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Genel Sekreterlik

Sayı : 40220967-044
Konu : Tez Çalışması (Sibel ÇELİK)

MARMARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : 19.10.2020 tarihli ve 2000281298 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Öğretmenliği Doktora Programı öğrencisi (T.C. 30430237608) Sibel ÇELİK'in "Profesyonel Müzik Eğitimi Alan Öğrencilerin Yerel Müziklere İlişkin Görüşleri ve Çok Kültürlü Kişilik, Algı ve Değerlerinin İncelenmesi" konulu tez çalışmasına veri sağlamak için uygulama yapma talebi Eğitim Fakültesi tarafından uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

e-İmzalıdır

Prof. Dr. Samettin GÜNDÜZ
Rektör Yardımcısı

MARMARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ	
Tarih:	10 Kasım 2020
Sayı:	2000300829
Bürosu:	30-08-01

*Öğr. İşl. Daire Başkanlığı
09.11.2020
M.B.*

Adres : İzzet Baysal Kampüsü 14030 Gölköy / Bolu
Bilgi İçin İrtibat : Hülya DEMİR - Bilgisayar İşletmeni
Telefon : (0 374) 2541000 - 8852
Belgegeçer No :
Internet Adresi :



T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : 88179374-302.08.01-E.2000324325
Konu : Uygulama İzni (Sibel ÇELİK)

25.12.2020

MARMARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 9.10.2020 tarih ve E-16110545-302.08.01-2000281298 sayılı yazı.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, Müzik Öğretmenliği Doktora Programı öğrencilerinden Sibel ÇELİK'in "Profesyonel Müzik Eğitimi Alan Öğrencilerin Yerel Müziklere İlişkin Görüşleri ve Çok Kültürlü Kişilik, Algı ve Değerlerinin İncelenmesi" konulu tez çalışması uygulaması ile ilgili olarak Üniversitemiz Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dekanlığından alınan 25.12.2020 tarih ve 29202147-302.08.01-E.2000323742 sayılı yazı ve ekleri ilişikte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Prof.Dr. Ömer ÇOMAKLI
Rektör

Ek : 25.12.2020 tarihli 29202147-302.08.01-E.2000323742 sayılı belge

T.C. MARMARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ	
Tarih	29-12-2020
Sayı	2000324325
Bürosu	302-08-01

Öz. İ.Ş. Daire Başkanlığı
29.12.2020
M.B.

Atatürk Üniversitesi Merkez Yerleşkesi 25240 Erzurum
Tel: +90 442 2311601
Elektronik Ağ: <http://www.atauni.edu.tr/#!birim=ogrenci-isleri-daire-baskanligi>

Bilgi: Arzu TAŞ
Faks: +90 442 2361026
E-Posta: odaire@atauni.edu.tr

Kep Adresi: atauni@hs01.kep.tr



Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
<https://ubys.atauni.edu.tr/ERMS/Record/Confirmation/Confirmation?code=DFC184262CC>

(KEP)