



Sınıf Öğretmenlerinin Müzik Öğretimine Yönelik Öz-yeterlikleri ile Müzik Öğretim Becerileri ve Müziksel Gelişimleri Arasındaki İlişki

Sevgi Taş¹, Duygu Sökezoğlu Atılğan²

Öz

İlköğretim çağında müzik eğitimi çocukların çok boyutlu gelişiminde önemli bir alandır. İlköğretim birinci kademedeki sınıf öğretmeni müzik derslerini vermekle yükümlüdür. Dolayısıyla sınıf öğretmenlerinin müzik alanında donanımlı ve yeterli olmaları gerekmektedir. Bu araştırma, sınıf öğretmenlerinin müzik öğretimine yönelik öz-yeterlikleri ile müzik öğretim becerileri ve müziksel gelişim durumları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışmada ilişkisel tarama modeli esas alınmıştır. Veriler, Müzik Öğretimine Yönelik Öz-yeterlik Ölçeği ile öğretmenlerin demografik bilgileri ve müzikal donanımları hakkında bilgi edinmeye yönelik bir soru formundan elde edilmiştir. Çalışma, Türkiye'nin Afyonkarahisar il merkezinde yer alan 51 ilköğretim okulunda, 405 sınıf öğretmeni ile yürütülmüştür. Çalışma sonucunda sınıf öğretmenlerinin müzik öğretimine yönelik öz-yeterliklerinin orta düzeyde olduğu belirlenmiş, çalgı çalabilen, dinlediği müziği doğru biçimde seslendirebilen, derslerinde müzik dinleten, çalgı çaldıran, koro oluşturan, müzik eğitimi konusunda eğitime katılan ve katılmak isteyen sınıf öğretmenlerinin öz-yeterliklerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler

Müzik öğretimi
Öz-yeterlik
Sınıf öğretmenleri
Sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik düzeyleri
Müzik öğretimi öz-yeterliği
İlköğretimde müzik öğretimi
Müzik öğretim becerileri

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 26.05.2021
Kabul Tarihi: 18.01.2022
Elektronik Yayın Tarihi: 04.02.2022

DOI: 10.15390/EB.2022.10944

¹ Afyon Kocatepe Üniversitesi, Devlet Konservatuarı, Müzik Bölümü, Türkiye, satli@aku.edu.tr

² Afyon Kocatepe Üniversitesi, Devlet Konservatuarı, Müzik Bölümü, Türkiye, duygusokez@aku.edu.tr

Giriş

Öz-yeterlik

Kişinin alanında yeterli olması kadar kendisini alanında yeterli hissetmesi de önemlidir. Kişinin kendini bir alanda ne kadar yeterli hissettiğine yönelik inancı eğitim psikolojisinde öz-yeterlik kavramıyla açıklanmaktadır. Bandura'nın Sosyal Öğrenme Kuramı içerisinde yer alan öz-yeterlik, kişinin belirsiz, öngörülemeyen ve çoğu zaman stresli unsurları içeren olası durumlarla başa çıkmak için gereken eylemleri ne kadar iyi organize edip uygulayabildiği konusundaki kararları ile ilgilidir (Bandura, 1981, s. 200-201; Bandura, 1982, s. 122). Aynı zamanda insanların ne kadar çaba harcayacağını, engeller ya da rahatsız edici deneyimler karşısında ne kadar süre ayakta kalacağını da belirler (Bandura, 1981, s. 201; Bandura, 1982, s. 123). Benzer şekilde Maddux (2002)da öz-yeterliği, insanların uğraşmayı seçtiği davranışların en önemli belirleyicileri ve engeller ya da zorluklar karşısında çabalarındaki ısrarları olarak tanımlamaktadır (s. 277). Öz-yeterlik, davranışı yönlendiren ve düzenleyen bilişsel bir süreçtir. Öz-yeterlik düzeyi arttıkça, performanstaki başarılar da artacaktır (Bandura, 1982).

Kişi, bir görevi yerine getirebilecek yeteneğin kendinde olduğuna inandığı takdirde, görevi yerine getirmeye karşı daha istekli ve karardır. Kişinin becerilerine inanması, başarıma isteğini de artırmaktadır (Çevik, 2011, s. 149). Bu bağlamda öz-yeterliği yüksek olan bireyler, herhangi bir zorlukla karşılaştıklarında mücadeleyi bırakmazlar ve sabırlı olurlar (Dorman, 2001, s. 246; Sharp, Pocklington ve Weindling, 2002, s. 39). Düşük öz-yeterlik inancı, ne yazık ki akademik başarıya engel olmakta ve uzun vadede, psikolojik iyilik halini mahvedebilecek başarısızlık hissi ve öğrenilmiş çaresizlikler yaratabilmektedir (Margolis ve McCabe, 2006, s. 219).

Öğretmen Öz-yeterliği

Öğretmen öz-yeterliği, bir öğretmenin "Görevlerimi yerine getirmek için gerekli düşünce ve eylemleri planlayıp uygulayabilir miyim?" sorusuna verdiği cevaptır (Goddard, Hoy ve Woolfolk-Hoy, 2004, s. 3). Bir öğretmenin öz-yeterliği, öğretime harcadığı çabayı, belirlediği hedefleri ve tutku düzeylerini etkiler (Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy, 2001).

Öz-yeterlikleri düşük olan öğretmenlerin yeni deneyimlere ve araştırmalara katılma motivasyonlarının az olduğu, öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştıracak çözüm yolları aramadıkları ortaya koyulmuştur (Caprara, Barbaranelli, Steca ve Malone, 2006; Midgley, Feldlaufer ve Eccles, 1989). Düşük yeterliğe sahip öğretmenlerin öğrencilerinin inançları, yıl içinde gitgide daha olumsuz hale gelirken, yüksek yeterliğe sahip öğretmenleri olan öğrencilerin inançları daha olumlu hale gelmiştir (Midgley vd., 1989). Kişisel öğretmenlik yeterliği düşük olan öğretmenler, öğrencilerinin öğrenmesine rağmen öğretecek beceri veya kaynaklara sahip olmadıklarına inanabilirler (Allinder, 1994, s. 86). Bunların yanında öz-yeterliği yüksek olan öğretmenler, kendilerine güven duyarlar ve öğretim konusunda daha heveslidirler. Öğrencilerinin akademik başarısına katkıda bulunurlar ve her öğrencinin öğrenmesine yardımcı olabileceklerine inanırlar. Öğrencilerinin başarılarını artıracak yenilikçi programlar denemeyi tercih ederler ve öğrencilerin özerkliğini teşvik eden ve veli kontrolünü azaltan sınıf yönetimi yaklaşımlarını kullanırlar (Allinder, 1994; Caprara vd., 2006; Cousins ve Walker, 2000; Fritz, Miller-Heyl, Kruetzer ve MacPhee, 1995; Guskey, 1988; Ross, 1994). Ayrıca bu öğretmenler öğretmek için heveslidirler (Allinder, 1994), düşük yetenekli öğrencilerin ihtiyaçlarıyla daha çok ilgilenirler ve öğrencilerin yetenek algılarını değiştirebilirler (Ross, Hogaboam-Gray ve Hannay, 2001). Yapılan çalışmalarda, öz-yeterlik inancı güçlü olan öğretmenlerin daha organize, daha iyi planlanmış sınıf stratejileri kullanma eğiliminde oldukları ve profesyonel ilişkilere daha kolay güvendikleri söylenmektedir (Allinder, 1994; Da Costa ve Riordan, 1996). Ayrıca öz-yeterlik düzeyi daha yüksek olan öğretmen adaylarının, problem çözme yeteneği gibi bilişsel görevlerde daha iyi puanlar elde ettikleri de bulunmuştur (Bars ve Oral, 2017; Dönmez, 2010).

Öğretmen yeterliği; öğretmen uygulaması, liderlik ve işbirliği gibi unsurların yanında öğretmen profesyonelliğinin önemli bir boyutudur (Rizvi ve Elliot, 2005). Bununla birlikte öz-yeterlik ile öz-denetimli öğrenme becerileri arasında olumlu ilişkiler olduğu bilinmektedir (Pintrich, 1999, s. 465). Emmer ve Hickman (1991), sınıf yönetimi-disiplini yeterliği ve kişisel öğretim yeterliği ile pozitif

stratejiler (öğrencinin daha çok gayret göstermesine yönelik cesaret verici konuşmalar, övgüler, ödevleri düzenleme, öğretim yaklaşımları, daha fazla dikkat verme ve öğrencinin değişim gösterebilmesi için plan hazırlamasına destek olma) arasında anlamlı ilişkilerin olduğunu söylemektedirler (s. 761-762). Araştırmacılar buna, dış faktörler (öğretmenin daha fazla bilgi edinmesi, öğrenciyi referans alması ve öğrenci için akran desteğini sağlama girişimleri) ile kişisel öğretim yeterliğinin de ilişkili olduğunu eklemektedirler. Cheung (2008), sınıf öğretmenlerinin genel yeterliklerinin iyi düzeyde olduğunu ortaya koymakla birlikte deneyimli öğretmenlerin daha yüksek düzeyde yeterliğe sahip olduğunu belirtmektedir (s. 112, 114). Bütün bunların yanında, öz-yeterliğin müzikal kimliğin oluşumunda da önemli bir rolü olduğu söylenebilir (Hargreaves, Welch, Purves ve Marshall, 2003).

Sınıf Öğretmenleri ve Müzik Öğretimi

Sınıf öğretmenlerinin müzik öğretimine ilişkin öz-yeterliklerini etkileyen unsurlar, öğretmenden öğretmene değişmektedir. Bununla beraber öz-yeterlikleri en çok etkileyen unsurların başında, müziksel performans ve öğretimdeki başarı gelmektedir. Ayrıca müzik öğretimine ilişkin öğretmen öz-yeterliklerinin, okul yetkililerinin, diğer öğretmenlerin ve ebeveynlerin müzikal deneyim ve ürünler hakkında dile getirdikleri düşüncelerinden, önemli ölçüde etkilendiği bilinmektedir (De Vries, 2013, s. 389).

Çeşitli çalışmalar, sınıf öğretmeni adaylarının müzik öğretimi konusundaki güven ve öz-yeterliklerine ilişkin bilgiler vermektedir. Auh (2003), öğretmen adaylarının müzik öğretiminde kendilerine olan güven algılarını incelediği çalışmada, çalışma grubunun %51'inin müzik öğretimine güvenmediğini ortaya koymaktadır. Burak (2019), öğretmen adaylarının öğrenciliklerinin ilk yılında, müzik becerilerindeki öz-yeterlik puanlarının ikinci, üçüncü ve dördüncü yıllara göre anlamlı düzeyde düşük bulunduğunu belirtmektedir (s. 266). Benzer bulgulara Çevik (2011) ve Topoğlu (2014) da ulaşmıştır. Barış ve Özata (2009) öğretmen adaylarının, solfej yapma, müzik terimlerini bilme, seslerini kullanma, çalgı çalma ve şarkı dağarcığı konularında yeterli olmadıklarını tespit etmişlerdir (s. 34-38). Ayrıca öğretmen adaylarının, müzik öğretim programının uygulanmasına ilişkin alt yapı eksikliklerinin olduğu yönünde de bulgulara ulaşmışlardır. Gifford (1993), sınıf öğretmeni adaylarının müzik öğretmenleri olarak yeterlik ve güven algılarının düşük olduğunu ve bu durumun müzik ve müzik öğretim becerilerini kısıtladığını ortaya koymaktadır. Mills (1989), başlangıçta çoğu öğretmen adayının müzik öğretme yeteneklerine çok az güvendiğini ve müzik öğretmeyi öğrenmeme konusunda bir kısır döngünün içerisinde kaldıklarını söylemektedir. Buna, müzik öğretme yeteneklerine güvenmeyen öğrencilerin, bu döngünün dışına çıkartılması ve daha fazla cesaretlendirilmesi gerektiğini de eklemektedir. Bir başka çalışmada Auh (2004), şarkı söyleme, enstrüman çalma, beste yapma ve dinleme gibi çeşitli müzikal etkinlikler yoluyla müzikal kavramların öğretilmesine odaklanarak gerçekleştirilen temel müzik öğretim yöntemleri dersinde, akranlar önünde yapılan sunumların, öğrencilerin işi başarma duygularını güçlendirdiğini ve bu sunumlardan çok iyi müzik öğretim fikirleri öğrenilebileceğini dile getirmektedir (s. 15). Çevik (2011) sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrencilerin, müzikte bilgi birikimi ve uygulama becerisine orta düzeyde, teorik bilgiyi yaşam bilgisine dönüştürme, bilgi-beceri kullanımını isteme ve kendine güven duymada yüksek düzeyde öz-yeterliğe sahip olduklarını belirtmektedir (s. 155-157).

Hizmet içinde sınıf öğretmenlerinin müzik derslerinin yürütülmesinde çeşitli sorunlar ve yetersizlikler yaşadığını, çeşitli çalışmalar ortaya koymaktadır. Bunlardan bazıları; öğretmenlerin, müzisyen olmamalarından ötürü derse ilişkin yetkin olmadıklarına inanmaları, müzik konusunda duyulan kaygı sonucu dersleri kontrol edememe korkusu duymaları, (Stunell, 2010, s. 79), çocukların ses eğitiminde yetersiz kalması, şarkı dağarcığına yönelik eksiklikler, koro oluşturma ve çalıştırmadaki bilgi eksikliği, müzik alanında yayınları takip edememe (Şahin ve Aksüt, 2002, s. 115), müzik eğitimine ilişkin öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarının giderilememesi (Göğüş, 2008, s. 378; Kılıç, 2009, s. 132), öğretmenlerin müzik dersi öğretim programını anlayamaması, öğretmenlerin herhangi bir çalgı çalamaması (Küçüköncü, 2000, s. 12; Saydam, 2003, s. 77-78), öğretmenlerin müzik derslerinde müzik müfettişi tarafından denetlenmemesi, dolayısıyla sınıf öğretmenlerine müzik eğitimi konusunda yeterli

rehberliğin yapılamamasıdır (Kocabaş, 2000, s. 11; Şahin ve Aksüt, 2002, s. 116). Göğüş (2008, s. 378), sınıf öğretmenlerinin 2008 yılından önceki son 25 yılda, müzik alanına ilişkin hiçbir hizmet içi eğitim çalışmasına alınmadığını belirtmektedir. 2008 yılından bu yana düzenlenmiş olan hizmet içi eğitimler incelendiğinde ise, sınıf öğretmenlerine yönelik tek bir tane dahi müzik eğitimine yer verilmediği görülmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2020).

Türkiye’de ilköğretimin birinci kademesinde (ilk dört sınıfta) müzik dersleri ilköğretim öğretmenlerinde yürütülmektedir. Müzik dersi öğretim programı kapsamında, dinleme-söyleme, müziksel algı-bilgilenme, müziksel yaratıcılık ve müzik kültürü olmak üzere dört çeşit öğrenme alanı ve bunlara ilişkin kazanımlar mevcuttur (MEB, 2018, s. 12). Sınıf öğretmenleri bu kapsamda derslerini yürütmekle yükümlüdürler. Dolayısıyla sınıf öğretmenlerinin müzik öğretimine yönelik bilgi, beceri ve yeterliğe sahip olmaları beklenmektedir.

Türkiye’de Sınıf Öğretmenlerinin Müzik Eğitimi

Türkiye’de 1982 yılına kadar Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı okulların bünyesinde olan öğretmen yetiştirme programları, 1983 yılı itibarıyla üniversitelere devredilmiştir. Bu düzenlemeyle ülkede sınıf öğretmenlerinin yetiştirilmesi konusunda yeni bir döneme girilmiş, on yılı aşkın bir süre içerisinde de sınıf öğretmenliği bölümleri, bugünkü yapısına bürünmeye başlamıştır (Binbaşıoğlu, 1995, s. 425-426).

Sınıf öğretmenliği bölümlerinin üniversite sistemine bağlanmasının ardından bir süre eski yapıya ait program izlenmiştir. Bu programda müzik öğretimi dersi, üç dönemde verilmiştir. 1989 yılında bölümlerin eğitim süresi iki yıldan dört yıla uzatılmış ve dersler kredi esasına bağlanmıştır. Bu değişimle birlikte müzik dersleri alan bilgisi, özel öğretim yöntemleri ve yan alan dersleri kapsamında öğrenim ve öğretim hedefleriyle okutulmaya başlanmıştır (Binbaşıoğlu, 1995, s. 416, 426, 427).

1998 yılında sınıf öğretmenliği bölümleri, Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı’na dönüştürülmüştür (Aydın, Şahin ve Topal 2008, s. 135). Bu dönüşümün ardından uygulanmaya başlanan 1998 müfredatında müzikle ilişkili dersler, iki dönem “Müzik” bir dönem “Müzik Öğretimi” olmak üzere üç dönemde verilmiştir (YÖK, 1998, s. 20). 2006 yılında gerçekleştirilen düzenlemeyle müzik dersleri iki döneme düşürülmüş, 2019 yılı itibarıyla de sadece bir dönem “Müzik Öğretimi” adı altında zorunlu dersler kapsamında okutulmaya başlanmıştır (YÖK, 2007, s. 27; YÖK, 2019, s. 12). Tek dönemlik dersin içeriğinde, müzik öğretim yöntem ve teknikleri, nota öğretimi teknikleri, ritim ve melodiden yararlanarak Orff çalgılarıyla çocuklar için şarkıların düzenlenmesi, çalgıların şarkı öğretiminde etkili kullanımı, oyun, müzik, dans, drama ve konuşma ilişkisi, müzik-estetik ilişkisi ile müziksel beğenin geliştirilmesi, müzik dersi etkinliklerinin diğer disiplinlerle ilişkilendirilmesi ve ilköğretim müzik programı ile ilgili etkinlik uygulamaları mevcuttur. Ayrıca 2019 programında, genel kültür seçmeli dersleri arasında bir dönemlik “Türk Musikisi” dersi yer almaktadır. Bu dersin içeriğinde ise Türk müziği unsurları öğretilmektedir (YÖK, 2019, s. 2-12-21).

Problem

İlköğretim çağında müzik eğitimi, çocukların çok boyutlu gelişiminde önemli bir alandır. İlköğretim birinci kademe sınıf öğretmeni müzik derslerini vermekle yükümlüdür. Dolayısıyla sınıf öğretmenlerinin müzik alanında donanımlı ve yeterli olmaları gerekmektedir. Yapılan çalışmalarda sınıf öğretmenlerinin müziği öğretme konusunda yetersiz hissettikleri, kendilerine güvenmedikleri ve çeşitli sorunlar yaşadıkları görülmektedir. Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin müzik öğretiminde öz-yeterlik düzeylerinin belirlenmesi, öğretmenlerin öz-yeterlik düzeyleri ile çeşitli değişkenler arasındaki ilişkilerin ortaya koyulması ve bu ilişkilerdeki anlamlılık düzeylerinin incelenmesi amaçlanmıştır, bu doğrultuda çalışmada aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır.

1. Sınıf öğretmenlerinin müzik öğretiminde öz-yeterlik düzeyleri nasıldır?
2. Sınıf öğretmenlerinin müzik becerileri ile müzik öğretimindeki öz-yeterlikleri arasında ilişki var mıdır?

3. Sınıf öğretmenlerinin sınıf içi etkinlikleri ile müzik öğretimindeki öz-yeterlikleri arasında ilişki var mıdır?
4. Sınıf öğretmenlerinin müzik eğitimi programlarına katılmaları ve katılmak istemeleri ile müzik öğretimindeki öz-yeterlikleri arasında ilişki var mıdır?
5. Sınıf öğretmenlerinin koro oluşturup oluşturmamaları ile müzik öğretimindeki öz yeterlilikleri arasında ilişki var mıdır?

Yöntem

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma sınıf öğretmenlerinin müzik öğretimine yönelik öz-yeterlikleri ile müzik öğretim becerileri ve müziksel gelişim durumları arasındaki ilişkileri inceleyen bir çalışmadır. Çalışma ilişkisel tarama modeli esas alınarak yürütülmüştür. İlişkisel araştırma, değişkenlerin ve parametrelerin birbiriyle ilişkili olduğu ve teoriler gelişmeye başladıkça bilginin sistematik olarak bütünleştirildiği bir analiz tekniğidir (Cohen, Manion ve Morrison, 2007, s. 16). Her ilişki çözümlemesinde bakılması gereken üç şey vardır. Bunlar; ilişkinin olup olmadığı, varsa anlamı, ilişkinin yönü ve ilişkinin düzeyidir (Karasar, 2018, s. 271). Araştırmanın odağı, değişkenler arasındaki ilişkiler olduğu için, sınıf öğretmenlerinin müzik öğretimine yönelik öz-yeterlikleri bağımlı değişken; öğretmenlerin müziksel becerileri, düzenledikleri ders etkinlikleri, müzik eğitimlerine katılma ve koro kurma durumları bağımsız değişkenler olarak ele alınmıştır. Böylelikle bağımlı değişken üzerinde birden fazla bağımsız değişkenin etkileri incelenmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırma, Türkiye'nin Afyonkarahisar il merkezinde görev yapan sınıf öğretmenleri ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın yürütülebilmesi için Afyon Kocatepe Üniversitesi Etik Kurul Komisyonu'ndan çalışma ölçeğinin uygun bulunduğuna ilişkin karar yazısı ile Afyonkarahisar İl Milli Eğitim Müdürlüğü ve Valiliğinden gerekli izinler alınmıştır. Çalışma, 51 ilköğretim okulunda, araştırma ölçeğini cevaplamaya gönüllü 452 sınıf öğretmeni ile yürütülmüştür. Katılımcıların 239'u kadın, 213'ü erkektir. Katılımcı sayısı veri kaybı nedeniyle 452'den 405'e düşmüştür.

Veri Toplama Araçları

Verilerin toplanmasında, Müzik Öğretimine Yönelik Öz-yeterlik Ölçeği (Özmenteş, 2011) uygulanmış, bu ölçeğe ek olarak öğretmenlerin demografik bilgileri ve müzikal donanımları hakkında bilgi edinmeye yönelik bir soru formu kullanılmıştır. Hazırlanan soru formu uzman görüşlerine sunulmuş, soru formuna uzmanların düzeltme ve önerileri doğrultusunda son şekli verilmiştir. Soru formu ile öğretmenlerin cinsiyetleri, yaşları, öğretmenliğe başlama yılları, eğitim bilgileri, müzik aleti çalıp çalmadıkları, derslerde müzik dinletme, çalgı çaldırma ve koro çalışmaları yapma durumları, müzik eğitimi konusunda mesleki eğitim alma durumları tespit edilmiştir. Bu soru formunda toplam 18 soru yer almaktadır. Sorulardan bir tanesi öğretmenlerin müzik öğretimi konusunda kendilerini değerlendirmelerine yönelik açık uçlu olarak tasarlanmıştır.

Soru formunun yanı sıra çalışmada Özmenteş (2011) tarafından geliştirilen Müzik Öğretimine Yönelik Öz-yeterlik Ölçeği kullanılmıştır. Ölçekteki maddeler, Likert tipi beşli dereceleme kategorisine göre hazırlanmış ve Kesinlikle Katılıyorum: 5 puan, Katılıyorum: 4 puan, Az Katılıyorum: 3 puan, Katılmıyorum: 2 puan, Kesinlikle Katılmıyorum: 1 puan olmak üzere puanlanmıştır. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0.924'tür.

Çalışmada kullanılan soru formu ve ölçeğin pilot uygulaması 3 okulda, 44 öğretmen üzerinde gerçekleştirilmiştir. Uygulamanın sonucunda soru formunda yer alan soruların anlaşılabilirliği katılımcı öğretmenlerce değerlendirilmiş, bu doğrultuda formda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Pilot uygulamada Müzik Öğretimine Yönelik Öz-yeterlik Ölçeğinin (Özmenteş, 2011) Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0.807, olarak tespit edilmiştir. Ayrıca çalışmanın esas uygulamasına ilişkin ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0.901'dir.

Veri Toplama Süreci

Çalışmada veriler, çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin görev yaptıkları okullara gidilerek yüz yüze toplanmıştır. Bir öğretmenden veri toplama işlemi yaklaşık yirmi dakika, tüm verilerin elde edilmesi ise üç ay sürmüştür.

Verilerin Analizi

Bu çalışma, sınıf öğretmenlerinin müzik öğretimindeki öz-yeterliklerini araştırmakta ve öğretmenlerin öz-yeterliklerinin, değişkenlere göre nasıl farklılık gösterdiğini ve değişkenler arasındaki ilişkileri tespit etmeyi amaçlamaktadır. Bu kapsamda iki bağımsız grubu karşılaştırırken bağımsız örneklem t-testi, ikiden fazla bağımsız grubu karşılaştırırken varyans analizi ve son olarak değişkenler arasındaki ilişkileri değerlendirirken Pearson Ki-Kare testi kullanılmıştır. Çalışmanın anlamlılık düzeyi $\alpha=0.05$ olarak alınmıştır.

Açık uçlu sorunun verileri betimsel analiz yöntemiyle işlenmiştir. Betimsel analizde veriler, önceden belirlenen başlıklar altında özetlenir ve yorumlanır. Bu analizin amacı, ham haldeki verilerin okuyucuların anlayabileceği bir şekle sokulmasıdır. Bu amaçla elde edilen veriler önce mantıklı bir sıraya konular, daha sonra yapılan bu betimlemeler (sınıflandırmalar) yorumlanır ve sonuçlara ulaşılır (Altunışık, Coşkun, Bayraktaroğlu ve Yıldırım, 2004, s. 234).

Bulgular

Tablo 1. Sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik puan ortalaması

Öz-yeterlik ortalaması	N	Ortalama	Std. Sapma
	405	3.1507	.59162

Sınıf öğretmenlerinin müzik öğretimine yönelik öz-yeterliklerinin orta düzeyde olduğu belirlenmiştir (Tablo 1).

Katılımcılara müzik öğretimi konusunda kendilerini değerlendirmelerine yönelik sorulan açık uçlu soruya cevap veren 119 kişiden elde edilen veriler doğrultusunda öğretmenlerin konuya ilişkin güçlü ve zayıf yönleri saptanmaya çalışılmıştır.

Tablo 2. Sınıf Öğretmenlerinin Müzik Konusundaki Güçlü Yönleri

	N	%
Yeterli müzik bilgisine sahip olduğunu hissetme	119	13.4
Müzik konusunda eğitim düzenlenmesini ve kendini geliştirmeyi isteme	119	5.8
Kulaktan şarkılar öğretebilme	119	5
Çocuk şarkılarını kullanarak dersi işleyebilme	119	4.2
Müziği çok sevme ve konuya kendini yakın hissetme	119	3.3
Sesini iyi kullanma	119	2.5
Şarkı çaldırabilmek için çaba sarf etme	119	1.6
Müziği sevdirecek etkinlikler düzenleme	119	1.6

Öğretmenler konuya ilişkin güçlü yönlerini açıklarken en çok “yeterli müzik bilgisine sahip hissediyorum” ifadesini kullanmışlardır. Öğretmenlerin güçlü yönlerinin çeşitlilik gösterdiği görülmektedir (Tablo 2).

Tablo 3. Sınıf Öğretmenlerinin Müzik Konusundaki Zayıf Yönleri

	N	%
Müzik konusunda kendini yetersiz hissetme	119	29.4
Herhangi bir çalgı çalamama	119	26.8
Nota okumada sorunlar yaşama	119	11.7
Çalgı öğretimi konusunda problemler yaşama	119	5
Çalgı çalmada yetersizlikler	119	4.2
Şarkı söylemede sorunlar yaşama	119	3.3
Flütten başka bir çalgı çalamama	119	3.3
Öğrenci topluluğuna şarkı söyletme güçlüklerinin yaşanması	119	1.6
Müzik dersini zor işleme	119	1.6

Öğretmenler zayıf yönlerine ilişkin olarak en çok, müzik konusunda kendilerini yetersiz hissettiklerine yönelik ifadeler kullanmışlardır. Bunun yanı sıra herhangi bir çalgı çalamama konusunda rahatsızlık duymaktadırlar. Bunların dışında öğretmenlerin müzik derslerinde çeşitli yetersizlikler yaşadığı da görülmektedir (Tablo 3).

Ayrıca açık uçlu soruya cevap veren öğretmenlerden bazıları, ders programının yoğunluğu sebebiyle yapmak istedikleri müzik etkinliklerini yapamadıklarını, öğretmenlerden ve öğrencilerden kültür derslerinde daha fazla akademik başarı beklendiğini ve bundan dolayı müzik derslerinin önemsiz görüldüğünü, okullarında müzik sınıflarının olmadığını ve müzik dersine ilişkin araç gereç eksikliği nedeniyle dersleri ideal biçimde gerçekleştiremediklerini, müzik ders saatlerinin az olduğunu ve ders saatlerinin artırılması gerektiğini belirtmektedirler. Çalışmaya katılan öğretmenler müzik dersine ilişkin yetersizlikleri nedeniyle derslerin, müzik öğretmenlerince yürütülmesi gerektiğini de eklemektedirler (%9.2).

Tablo 4. Sınıf öğretmenlerinin müziksel becerileri ile müzik öğretimi öz-yeterliği ilişkisi

Müziksel beceriler	Öz-yeterlik Puanı			
	Ortalama	Std. Sapma	p	
Çalgı çalma durumu	Evet	3.42	.52	0.000
	Hayır	3.02	.58	
Dinlediği müziği seslendirme düzeyi	Dinlediğim bir müziği doğru biçimde seslendirebilirim-söyleyebilirim	3.53	.55	0.000
	Dinlediğim bir müziği doğruya yakın bir biçimde seslendirebilirim-söyleyebilirim	3.26	.47	
	Dinlediğim bir müziği kısmen seslendirebilirim-söyleyebilirim	2.99	.51	
	Dinlediğim bir müziği seslendiremem-söyleyemem	2.63	.58	

Tablo 4’de, çalgı çalabilen ve dinlediği müziği doğru biçimde seslendirebilen sınıf öğretmenlerinin öz-yeterliğinin anlamlı düzeyde yüksek olduğu ve seslendirme düzeyi iyileştikçe öz-yeterlik puanında bir artışın gerçekleştiği görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin çalgı çalma durumları ile derste öğrencilere çalgı çaldırmaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir (p=0.000).

Tablo 5. Sınıf öğretmenlerinin ders etkinlikleri ile müzik öğretimi öz-yeterliği ilişkisi

Ders etkinlikleri		Öz-yeterlik Puanı		
		Ortalama	Std. Sapma	p
Derslerde müzik dinletme durumu	Evet	3.18	.56	0.003
	Hayır	2.61	.82	
Derslerde çalgı çaldırma durumu	Evet	3.42	.52	0.000
	Hayır	3.02	.58	

Derslerinde müzik dinleten ve çalgı çaldıran sınıf öğretmenlerinin öz-yeterliğinin daha yüksek olduğu Tablo 5'te görülmektedir. Bununla birlikte derslerinde Türk halk müziği ($p=0.008$), Türk sanat müziği ($p=0.032$) ve R&B ($p=0.035$) dinleten öğretmenlerin öz-yeterliklerinin, derslerinde klasik müzik ($p=0.178$), çocuk şarkıları ($p=0.087$) ve güncel pop ($p=0.175$) dinletenlere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerine ritim çalgıları ($p=0.000$) ve blok flüt ($p=0.000$) çaldıran sınıf öğretmenleri ile çaldırmayanların öz-yeterlik düzeylerinde olumlu yönde anlamlı bir farklılığın olduğu saptanmıştır.

Tablo 6. Sınıf öğretmenlerinin müzik eğitimine katılma durumu ve isteği ile müzik öğretimi öz-yeterliği ilişkisi

Mesleki eğitim		Öz-yeterlik Puanı		
		Ortalama	Std. Sapma	p
Müzik eğitimi konusunda eğitimlere katılma durumu	Evet	3.33	.55	0.014
	Hayır	3.12	.59	
Müzik eğitimlerine katılmayı isteme durumu	Evet	3.25	.56	0.000
	Hayır	2.92	.61	

Müzik eğitimi konusunda eğitimlere katılan ve katılmak isteyen öğretmenlerin öz-yeterliklerinin, müzik eğitimiyle ilgili hiçbir mesleki eğitime katılmamış olanlar ve katılmak istemeyenlerinkinden daha yüksek olduğu saptanmıştır (Tablo 6). Ayrıca müzik eğitimi konusunda eğitimlere katılmayı isteme durumu ile bu eğitimlere bugüne kadar katılma durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu, yapılan Ki-Kare testi ile tespit edilmiştir ($p=0.000$). Burada ilginç olan nokta, müzik eğitimine katılmayı isteyip katılabilenlerin oranı %17.8 iken, katılmayanlarınki %82.2'dir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin %28.3'ü bu eğitimlere katılmayı istememiş ve katılmamıştır.

Tablo 7. Sınıf öğretmenlerinin koro oluşturma durumu ile müzik öğretimi öz-yeterliği ilişkisi

Koro etkinlikleri		Öz-yeterlik Puanı		
		Ortalama	Std. Sapma	p
Sınıf koroları oluşturma durumu	Her zaman sınıf korusu oluştururum	3.47	.54	0.000
	Geçmişte birkaç kez sınıf korusu oluşturudum	3.15	.54	
	Geçmişte bir kere sınıf korusu oluşturudum	2.97	.62	
	Hiç sınıf korusu oluşturmadım	2.86	.55	
Okul korusu oluşturma durumu	Her zaman okul korusu oluştururum	3.67	.46	0.000
	Geçmişte birkaç kez okul korusu oluşturudum	3.34	.56	
	Geçmişte bir kere okul korusu oluşturudum	3.18	.51	
	Hiç okul korusu oluşturmadım	3.04	.58	

Sınıf ve okul korusu oluşturan sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlikleri ile oluşturmayan öğretmenlerin öz-yeterlikleri arasında anlamlı bir fark olduğu ve öğretmenlerin koro oluşturma durumu iyileştikçe, öz-yeterlik puanının da arttığı Tablo 7’te görülmektedir. Bunun yanı sıra, çalıştırdığı koroyla etkinliklere katılanlar ile katılmayanların öz-yeterlik puanları arasında da anlamlı bir farklılık olduğu ($p=0.000$) ve öğretmenlerin dinledikleri müziği seslendirme düzeyleriyle sınıf koroları oluşturma durumu arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişkinin varlığı saptanmıştır ($p=0.000$).

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin müzik öğretimine yönelik öz-yeterliklerinin orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Müzik özel yetenek ve ilgi gerektiren bir alandır, dolayısıyla herkes için kolay bir biçimde öğrenilebilir-uygulanabilir bir konu değildir. Herkes için kolay bir alan olmaması dikkate alınarak, sınıf öğretmenlerinin yetiştirilmesinde ve hizmet içi eğitimlerinde müzik konusunda yoğun ve uzun soluklu çalışmaların daha titiz bir şekilde yapılmasına ihtiyaç vardır. Ancak Türkiye’de sınıf öğretmenlerinin hizmet öncesi ve hizmet içindeki müzik eğitiminde çeşitli sorunların olduğu bilinmektedir (Barış ve Özata, 2009, s. 35-36; Göğüş, 2008, s. 378; Kurtuldu, 2009, s. 517; Küçüköncü, 2000, s. 11; Saydam, 2003, s. 32; Şahin, 2009, s. 97; Yokuş ve Avşar, 2014, s. 57). Yaşanan sorunlar nedeniyle sınıf öğretmenlerinin müzik öğretimine yönelik öz-yeterliklerinin orta düzeyde olması, beklenen bir sonuç değildir. Stunell (2010) sınıf öğretmenlerinin güçlü profesyonel kimliklerinin aksine, müziği zayıf bir alan olarak gördüklerini ifade etmektedir. Buna karşın Çevik (2011), aday öğretmenlerin müzik öğretimine yönelik öz-yeterliklerinin orta düzeyde olduğunu belirlemiştir (s. 155). Çevik’in çalışmasında henüz öğrenci olan öğretmen adaylarının eğitim sorunlarına rağmen orta düzeyde öz-yeterliğe sahip olması, bu çalışmadan elde edilen sonucun normal olabileceğine ışık tutmaktadır. De Vries (2013), sınıf öğretmenlerinin müzik öğretimine ilişkin öz-yeterliklerini etkileyen unsurların öğretmenden öğretmene değiştiğini ve bu unsurlardan birinin öğretimdeki başarı olduğunu dile getirmektedir (s. 389). Şahin ve Aksüt (2002), sınıf öğretmenlerinin %53’ünün müzik dersi uygulamalarında öğrencilerle iletişim kurmakta zorlanmadığını, %55’inin ise derste şarkı söyleme ve bilgilerini öğrenciye aktarmada yeterli hissettiklerini ortaya koymaktadır. Bu araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin öz-yeterliklerinin beklenenden yüksek çıkması (Tablo 1), katılımcıların güçlü mesleki kimliklerine ve öğretim becerilerine bağlı olabileceği düşünülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin müzik öğretimine yönelik öz-yeterliklerinin orta düzeyde olduğu belirlenmiş olmasına rağmen öğretmenlere yöneltilen açık uçlu soruda, müzik eğitimi konusunda kendilerini yetersiz olarak gören (Tablo 3) ve bu dersin müzik öğretmenleri tarafından yürütülmesi gerektiğini söyleyen bir grup da bulunmaktadır. Bu bulgu Göğüş (2008), Kılıç (2009), Kocabaş (2000), Saydam (2003), Şahin ve Aksüt (2002), Yünlü ve Sağlam’ın (2004) çalışma bulgularıyla örtüşmektedir. Kılıç (2009) yaptığı çalışmada, sınıf öğretmenlerinin müzik eğitimi konusunda kendilerini geliştirmeye yönelik sorunlarının olduğunu ve bu sorunların tam olarak giderilemediğini ya da orta düzeyde giderilebildiğini ortaya koymuştur. Göğüş (2008), görüşlerine başvuru sınıf öğretmenlerinin %46’sının müzik derslerini verimli bir şekilde yürütmediğini, diğer %46’sının da “kısmen” verim alabildiğini belirtmiştir. Yünlü ve Sağlam (2004), sınıf öğretmenlerinin müzik dersinin içeriğini oluşturan kulak eğitimi, ses eğitimi, çalgı eğitimi ve kullanımı, müzik bilgisi, müziksel etkinlikler düzenleme gibi konularda ciddi güçlüklerinin olduğunu saptamış ve sınıf öğretmenlerinin müzik dersinde karşılaştıkları güçlüklerin giderilmesi için eğitim gereksinimlerinin olduğunu belirlemiştir. Saydam (2003), sınıf öğretmenlerinin müzik dersi program konularını tamamlamakta güçlük çektiklerini belirtirken; Şahin ve Aksüt (2002), Kocabaş (2000), sınıf öğretmenlerinin müzik eğitimi konusunda kendilerini yetersiz gördüklerini ifade etmişlerdir. Bunun yanında sınıf öğretmeni adaylarıyla yapılan çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Barış ve Özata (2009), Kutluk (2010), Topoğlu (2015) yaptıkları araştırmalarda, sınıf öğretmeni adaylarının müzik eğitimi uygulamalarında yetersiz olduklarını saptamışlardır.

Bu çalışmada çalgı çalabilen ve dinlediği müziği doğru biçimde seslendirebilen sınıf öğretmenlerinin öz-yeterliğinin anlamlı düzeyde yüksek olduğu saptanmıştır. Ayrıca, seslendirme düzeyi iyileştikçe öz-yeterlik puanında artış olduğu görülmektedir. Bu bulgu Topoğlu’nun (2014)

çalışma bulgularıyla örtüşmektedir. Topoğlu (2014) çalışmasında, nota okuyabilen ve çalgı çalabilen sınıf öğretmeni adaylarının müzik öğretimine yönelik öz-yeterlik inançlarının nota okuyamayan ve çalgı çalamayanlara göre anlamlı derecede farklı olduğunu ortaya koymuştur. Bunun yanında Çelik (2001), sınıf öğretmeni adaylarının çok büyük bölümünün blok flütte notaların nasıl çalınması gerektiğini bilemediklerini ve dolayısıyla çalamadıklarını, Barış ve Özata (2009), sınıf öğretmeni adaylarının aldıkları çalgı eğitiminin sınıf içi etkinliklerde kullanım için yetersiz olduğunu ortaya koymuştur. Yünlü ve Sağlam (2004), sınıf öğretmenlerinin çok büyük bir bölümünün (%90.8) müzik dersinde çalgı kullanımı ve bunların eğitimi konusunda güçlüklerinin olduğunu; Şahin ve Aksüt (2002) de öğretmenlerin müzik dersinde herhangi bir enstrüman çalamadıklarını saptamışlardır. Yapılan çalışmalarda görüldüğü gibi sınıf öğretmeni adaylarının ve öğretmenlerin çalgı kullanımı konusunda güçlüklerinin olduğu belirlenmiştir. Çalgı çalamayan öğretmenlerin kendilerini bu konuda yetersiz görmelerine karşın bu çalışmada olduğu gibi, çalgı çalabilen sınıf öğretmenlerinin öz-yeterliğinin yüksek çıkması aslında beklenen bir sonuçtur. Ashton (1984) öğretmenlerin yeterlik duygusunu; “öğretmenlerin öğrenci performansını etkileme kapasitesine sahip olduklarına dair inançlarının belirleyeceğini” ifade eder. Ayrıca, sınıf yönetimi ve öğretim stratejileri için yüksek düzeyde öz-yeterliğe sahip öğretmenlerin daha yüksek düzeyde iş doyumuna sağladığı da bulunmuştur (Klassen ve Chiu, 2010, s. 749). Öğretmenlerin çalgı çalma ve şarkı söyleme gibi becerilerine dönük destek, çeşitli eğitimlerle sağlanabilir. Müzik becerileri desteklenen öğretmenlerin kazanacağı inanç ve olumlu yeterlik duygusunun, sınıf öğretmenlerinin müzik öğretimine yönelik motivasyonlarını artıracığı düşünülmektedir. Ancak Türkiye’de genel olarak müzik eğitime yönelik hizmet içi eğitimlerde yetersizliklerin olduğu bilinmektedir. (Ördekci ve Atılgan, 2014, s. 563-566; Saydam, 2011). Bununla birlikte sınıf öğretmenlerinin müzik alanında hizmet içi eğitimlere dahil olma durumlarında da büyük sıkıntılar vardır (Göğüş, 2008, s. 378; Küçüköncü, 2000, s. 11; Saydam, 2003, s. 32; Şahin, 2009, s. 97). Ayrıca, özellikle son on dört yılda sınıf öğretmeni adaylarına verilen müzik eğitiminin içerik ve süre bakımından uyumsuz olduğu görülmektedir (YÖK, 2007, s. 32-34; YÖK, 2019, s. 12). Sınıf öğretmeni adaylarının müzik eğitimi için programda ayrılan süre az, öğrenilmesi ve uygulanması gerekenler ise oldukça fazladır. Çalgı öğretimi, şarkı-çalgı müziği dağarcığı oluşturma, ritim uygulamaları ve bunların haricindeki diğer konular uzun soluklu, titiz çalışmaları gerektirmektedir. Barış ve Özata (2009), sınıf öğretmeni adayı son sınıf öğrencilerinin lisans döneminde aldıkları “Müzik” ve “Müzik Öğretimi” derslerinin, öğretmenlik uygulamalarındaki yansımalarını tespit etmeye çalışmışlardır (s. 35-36). Araştırmada öğretmen adayları, lisans döneminde aldıkları ses eğitimi ve çalgı eğitiminin, yürüttükleri müzik derslerine yeterli ölçüde katkı sağlamadığını belirtmişlerdir. Çalgı çalma ve seslendirme boyutlarında iyi düzeyde becerilere sahip olan öğretmenler yetiştirmek ve bu konularda öğretmenlere eğitim fırsatları tanımak, onların müzik dersinde başarılı olabileceklerine dair yeterlik duygularını güçlendirecektir.

Çalışmada, derslerinde müzik dinleten ve çalgı çaldıran sınıf öğretmenlerinin öz-yeterliğinin daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Daha önce yapılan çalışmalarda, güçlü öz-yeterlik inançları olan öğretmenlerin denemeye ve daha sonra da yenilikçi eğitim uygulamalarını benimsemeye daha hazır oldukları görülmüştür (Allinder, 1994; Evers, Brouwers ve Tomic, 2002, s. 238). Derslerinde müzik dinleten ve çalgı çaldıran öğretmenlerin, farklı uygulamalar denemeye hazır öğretmenler oldukları, bu yüzden de öz-yeterliklerinin derslerinde müzik dinletmeyen ve çalgı çaldırmayan öğretmenlere göre daha yüksek çıktığı düşünülmektedir. Hash (2010), sınıf öğretmenlerinin genellikle müzik öğretimi konusunda kendilerini rahat hissetmediklerini ve müzik konusunda sorumluluk almak istemediklerini belirtir (s. 7). Derslerinde müzik dinletmeyen ve çalgı çaldırmayan öğretmenlerin, müzik öğretimi konusunda kendilerine güvenmedikleri ve bu konuda sorumluluk almak istemedikleri için herhangi bir uygulama yapmadıkları düşünülebilir.

Ayrıca çalışmada, müzik eğitimi konusunda eğitimlere katılan ve katılmak isteyen öğretmenlerin öz-yeterlikleri, müzik eğitimiyle ilgili hiçbir mesleki eğitime katılmamış olanlar ve katılmak istemeyenlerinkinden daha yüksek çıkmıştır. Drage’ye (2010) göre öğretmenleri motive eden, daha iyi bir öğretmen olma ihtiyacı ve hayat boyu öğrenmeye verdikleri değerdir (s. 35). Hayat boyu öğrenmenin bir boyutu olan mesleki gelişime öğretmenlerin değer vermesi ve çeşitli eğitim programları

aracılığıyla gelişimlerinin desteklenmesi önemli görülmektedir. Kocabaş (2000), sınıf öğretmenlerinin kendi müzikal performanslarını düşünme ve geliştirme için uygun girişimlerde bulunmadıklarını belirtir. Bunun yanında Atılğan ve Taş (2020) müzik öğretmenleriyle yaptıkları çalışmada, müzik öğretmenlerinin, müzik eğitimi çalıştaylarına katılarak edindikleri faydalar sayesinde derslerini daha etkili hale getirebildiklerini, öğrencileriyle iletişimlerini güçlendirdiklerini, çalıştayların öğretmenlerin kendi aralarındaki iletişime katkı sağladığını ve bununla birlikte öğretmenlerin mesleki motivasyonlarının yükseldiğini dile getirmişlerdir (s. 200). Öğretmenlerin çeşitli eğitimlere katılarak kendilerini geliştirmelerinin, mesleki motivasyonlarına da katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Evers ve diğerleri (2002) çalışmalarında, öğretmenlerin öz-yeterlik inancının tükenmişlik düzeyleriyle ilişkili olduğunu göstermektedir. Friedman (2003) ise, düşük öz-yeterlik algısının, yüksek düzey mesleki tükenmişlik algısı oluşturduğunu söylemektedir. Yapılan bu çalışmada öğretmenlerin müzik ile ilgili hiçbir eğitime katılmak istememeleri, onların mesleki anlamda tükenmişliklerini de düşündürmektedir.

Çalışmada sınıf ve okul korusu oluşturan sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlikleri ile sınıf ve okul korusu oluşturmayan öğretmenlerin öz-yeterlikleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Ayrıca öğretmenlerin koro oluşturma isteği arttıkça, öz-yeterlik puanının da arttığı tespit edilmiştir. Margolis ve McCabe (2006, s. 219), düşük öz-yeterliğin motivasyon sorunlarına neden olduğunu, kişilerin belirli görevlerde başarılı olamayacaklarına inandıklarında (düşük öz-yeterlik), yüzeysel olarak bu görevleri denediklerini, çabucak pes ettiklerini veya o görevlerden kaçındıklarını belirtmişlerdir. Bunun yanında koro eğitiminin çocuk gelişimini çok boyutlu bir biçimde etkilediği de bilinmektedir (Apaydın, 2001; Atılğan ve Ördekci, 2015; Değer, 2012; Özata, 2010; Türkmen, 2012). Okul korolarının kaynağını oluşturacak sınıf korolarını oluşturmak ve bunlarla çalışmalar yürütmek aslında her sınıf öğretmenin kolayca gerçekleştirebileceği etkinliklerdir. Günümüzde öğretmenler bu çalışmaları yürütürken teknolojiden faydalanabilecekleri gibi pek çok materyale de kolaylıkla ulaşabilirler. Aslında işi gerçekleştirmek üzere bir adım atmaları, biraz çaba göstermeleri ve hizmet içi eğitimler, çalıştaylar, seminerler gibi çalışmalara katılmaya istekli olmaları gereklidir. Öğrencilerinin bu çalışmalardan alacakları keyfi deneyimledikçe, öğretmenlerin de koro çalışmalarına yönelik motivasyonlarının yükseleceği ve başarabildiklerini gördükçe özgüvenlerinin artacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmada, sınıf öğretmenlerinin müzik öğretimine yönelik öz-yeterlikleri orta düzeyde çıkmıştır ve aslında bu beklenen bir sonuç değildir. Bu bağlamda sınıf öğretmenlerinin müzik konusundaki öz-yeterliklerinin başka çalışmalarda yeniden ele alınması önerilmektedir. Çalgı çalabilen ve dinlediği müziği doğru biçimde seslendirebilen sınıf öğretmenlerinin öz-yeterliğinin anlamlı düzeyde daha yüksek çıkması, çalgı çalma ve seslendirme boyutlarında öğretmen adaylarını iyi yetiştirmenin ve bu konularda öğretmenlere çeşitli eğitim fırsatları sunmanın önemli olduğuna işaret etmektedir. Derslerinde müzik dinleten ve çalgı çaldıran sınıf öğretmenlerinin öz-yeterliğinin daha yüksek çıktığı bulgusuna dayanarak, sınıf öğretmenlerinin derslerinde müzik dinletmeye daha fazla yer vermesi ve bu konuda müzik eğitimcilerinden de destek alması önerilmektedir. Ayrıca çalışmada, müzik eğitimi konusunda eğitimlere katılan ve katılmak isteyen öğretmenlerin öz-yeterliklerinin daha yüksek çıkmasından dolayı, müzik eğitimi konusunda sınıf öğretmenlerine yönelik çeşitli çalışmaların düzenlenmesi ve bu çalışmalara da sınıf öğretmenlerinin aktif olarak katılmaları gerektiği düşünülmektedir. Araştırmanın bulguları ışığında öne çıkan sonuçlar doğrultusunda ve sınıf öğretmenlerinin müzik öğretimi konusundaki zayıf yönleri ele alınarak yapılacak çalışmaların, sınıf öğretmenlerinin müzik öğretiminde yaşadığı sorunlara çözümler üreteceği ve öğretmen eğitimine önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

- Allinder, R. M. (1994). The relationship between efficacy and the instructional practices of special education teachers and consultants. *Teacher Education and Special Education*, 17(2), 86-95. doi:10.1177/088840649401700203
- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S. ve Yıldırım, E. (2004). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri SPSS uygulamalı* (3. bs.). Adapazarı: Sakarya Kitabevi.
- Apaydın, M. (2001). *Koro ile Müzik Eğitimi'nin Toplumun Müziksel Düzeyini Geliştirmedeki Yeri Ve Önemi*. I. Ulusal Koro Eğitimi ve Yönetimi Sempozyumu, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Ashton, P. (1984). Teacher efficacy: A motivational paradigm for effective teacher education. *Journal of Teacher Education*, 35(5), 28-32. doi:10.1177/002248718403500507
- Atılğan, D. S. ve Ördemci, Ş. (2015). İlkokul öğrencilerinin sosyalleşmelerinde koro eğitiminin rolü. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Akademik Müzik Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 1-25. <http://hdl.handle.net/11630/4428> adresinden erişildi.
- Atılğan, D. S. ve Taş, S. (2020). Müzik eğitimi çalıştaylarına ilişkin müzik öğretmenlerinin görüşleri (Afyonkarahisar ili örneği). *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(73), 186-205. doi:10.17755/esosder.512561
- Auh, M. S. (2003). *Pre-service Students' Self-Perceptions of Confidence in Teaching Music and Liking Music in Relation to Formal and Informal Musical Experiences*. Conference Proceedings: Over the Top; the Impact of Cultural Learning in Our Own and Neighbouring Communities in the Evolution of Australian Music Education, Australian Society for Music Education, Parkville, Vic.
- Auh, M. S. (2004). Changes in perceptions of confidence in teaching music by preservice students. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 161/162, 11-18.
- Aydın, R., Şahin, H. ve Topal, T. (2008). Türkiye'de ilköğretime sınıf öğretmeni yetiştirmede nitelik arayışları. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2, 119-142. <https://app.trdizin.gov.tr/publication/paper/detail/T0RJeU5UTXo=> adresinden erişildi.
- Bandura, A. (1981). Self-referent thought: A developmental analysis of self-efficacy. J. Flavell ve L. Ross (Ed.), *Social cognitive development: Frontiers and possible futures* içinde (s. 200-239). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122-147. doi:10.1037/0003-066X.37.2.122
- Barış, D. A. ve Özata, E. (2009). Sınıf öğretmenliği anabilim dalında alınan müzik-müzik öğretimi derslerinin öğretmenlik uygulamalarındaki yansımaları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 27-42. <https://dergipark.org.tr/en/pub/maeuefd/issue/19392/205922> adresinden erişildi.
- Bars, M. ve Oral, B. (2017). The relationship among metacognitive awareness, self-efficacy toward the teaching profession and the problem-solving skills of teacher candidates. *Eurasian Journal of Educational Research*, 17(72), 107-128. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ejer/issue/42492/511877> adresinden erişildi.
- Binbaşoğlu, C. (1995). *Öğretmen yetiştirme açısından Türkiye'de eğitim bilimleri tarihi üzerinde bir araştırma*. İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Burak, S. (2019). Self-efficacy of pre-school and primary school pre-service teachers in musical ability and music teaching. *International Journal of Music Education*, 37(2), 257-271. doi:10.1177/0255761419833083
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P. ve Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44(6), 473-490. doi:10.1016/j.jsp.2006.09.001

- Cheung, H. Y. (2008). Teacher efficacy: A comparative study of Hong Kong and Shanghai primary in-service teachers. *The Australian Educational Researcher*, 35(1), 103-123. <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/BF03216877.pdf> adresinden erişildi.
- Cohen, L., Manion, L. ve Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6. bs.). Abingdon: Routledge.
- Cousins, J. B. ve Walker, C. A. (2000). Predictors of educators' valuing of systematic inquiry in schools. *Canadian Journal of Program Evaluation*, 25-52. <https://eric.ed.gov/?id=EJ610733> adresinden erişildi.
- Çelik, B. (2001). *Sınıf öğretmeni adaylarının müzik eğitimi ve öğretimi konusundaki donanımları üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Çevik, D. B. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının müzik öğretimi özyeterlik düzeylerinin incelenmesi. *Ahi Evran University Journal of Kirsehir Education Faculty*, 12(1), 145-168. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kefad/issue/59498/855241> adresinden erişildi.
- Da Costa, J. L. ve Riordan, G. (1996). *Teacher Efficacy and the Capacity to Trust*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New York.
- De Vries, P. (2013). Generalist teachers' self-efficacy in primary school music teaching. *Music Education Research*, 15(4), 375-391. doi:10.1080/14613808.2013.829427
- Değer, A. Ç. (2012). *Çocuk korolarının eğitiminde bir yaklaşım olarak eğitsel oyun kullanımının öğrencilerin müziksel erişim düzeylerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Dorman, J. P. (2001). Associations between classroom environment and academic efficacy. *Learning Environments Research*, 4(3), 243-257. <https://link.springer.com/article/10.1023/A:1014490922622> adresinden erişildi.
- Dönmez, K. H. (2010). *Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerinin (1., 2., 3., ve 4. sınıf) sosyal öz-yeterlikleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Drage, K. (2010). Professional development: Implications for illinois career and technical education teachers. *Journal of Career and Technical Education*, 25(2), 24-37. <https://eric.ed.gov/?id=EJ931094> adresinden erişildi.
- Emmer, E. T. ve Hickman, J. (1991). Teacher efficacy in classroom management and discipline. *Educational and Psychological Measurement*, 51(3), 755-765. doi:10.1177/0013164491513027
- Evers, W. J., Brouwers, A. ve Tomic, W. (2002). Burnout and self-efficacy: A study on teachers' beliefs when implementing an innovative educational system in the Netherlands. *British Journal of Educational Psychology*, 72(2), 227-243. doi:10.1348/000709902158865
- Friedman, I. A. (2003). Self-efficacy and burnout in teaching: The importance of interpersonal-relations efficacy. *Social Psychology of Education*, 6(3), 191-215. <https://link.springer.com/article/10.1023/A:1024723124467> adresinden erişildi.
- Fritz, J. J., Miller-Heyl, J., Kreutzer, J. C. ve MacPhee, D. (1995). Fostering personal teaching efficacy through staff development and classroom activities. *The Journal of Educational Research*, 88(4), 200-208. <https://www.jstor.org/stable/27541976> adresinden erişildi.
- Gifford, E. (1993). The musical training of primary teachers: Old problems, new insights and possible solutions. *British Journal of Music Education*, 10(1), 33-46. doi:10.1017/S0265051700001418
- Goddard, R. D., Hoy, W. K. ve Woolfolk-Hoy, A. W. (2004). Collective efficacy beliefs: Theoretical developments, empirical evidence, and future directions. *Educational Researcher*, 33(3), 3-13. doi:10.3102/0013189X033003003
- Göğüş, G. (2008). İlköğretim I. kademe müzik eğitiminde öğretmenin etkinliği. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 369-382. <https://dergipark.org.tr/en/pub/uefad/issue/16688/173422> adresinden erişildi.

- Guskey, T. R. (1988). Teacher efficacy, self-concept, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*, 4(1), 63-69. doi:10.1016/0742-051X(88)90025-X
- Hargreaves, D. J., Welch, G., Purves, R. ve Marshall, N. (2003). The identities of music teachers. R. Kopiez, A. C. Lehmann, I. Wolther ve C. Wolf (Ed.), *Proceedings of the 5th Triennial ESCOM Conference* içinde (s. 178-181). Germany: Hanover University of Music and Drama.
- Hash, P. M. (2010). Preservice classroom teachers' attitudes toward music in the elementary curriculum. *Journal of Music Teacher Education* 19(2), 6-24.
- Karasar, N. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemi* (33. bs.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kılıç, I. (2009). İlköğretim birinci kademe sınıf öğretmenlerinin müzik öğretiminde karşılaştıkları sorunlar. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 123-138. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/92306> adresinden erişildi.
- Klassen, R. M. ve Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741-756. doi:10.1037/a0019237
- Kocabaş, A. (2000). Sınıf öğretmenlerinin müzik derslerindeki yetersizliklerine ilişkin görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(7), 7-11. <https://dergipark.org.tr/en/pub/pauefd/issue/11136/133195> adresinden erişildi.
- Kurtuldu, M. K. (2009). Sınıf öğretmeni adaylarının müzik öğretimi dersine yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 8(2), 510-519.
- Kutluk, Ö. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının müzik eğitimleri ve üniversitede aldıkları müzik eğitimine ilişkin görüşleri. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 275-288.
- Küçüköncü, Y. (2000). Sınıf öğretmenliğinde müzik eğitimi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(7), 8-12. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/114902> adresinden erişildi.
- Maddux, J. E. (2002). Self-efficacy. C. R. Snyder ve S. J. Lopez (Ed.), *Handbook of positive psychology* içinde (s. 277-287). Oxford: Oxford University Press.
- Margolis, H. ve McCabe, P. P. (2006). Improving self-efficacy and motivation: What to do, what to say. *Intervention in School and Clinic*, 41(4), 218-227. doi:10.1177/10534512060410040401
- Midgley, C., Feldlaufer, H. ve Eccles, J. S. (1989). Change in teacher efficacy and student self-and task-related beliefs in mathematics during the transition to junior high school. *Journal of Educational Psychology*, 81(2), 247. doi:10.1037/0022-0663.81.2.247
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). Müzik dersi öğretim programı. <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/2018129173048695-1-8%20M%C3%BCzik%20%C3%96%C4%9Fretim%20Program%C4%B1%2020180123.pdf> adresinden erişildi.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2020). Hizmet içi eğitim planları. <http://oygm.meb.gov.tr/www/hizmetici-egitim-planlari/icerik/28> adresinden erişildi.
- Mills, J. (1989). The generalist primary teacher of music: A problem of confidence. *British Journal of Music Education*, 6(2), 125-138. doi:10.1017/S0265051700007002
- Ördekci, Ş. ve Atılğan, D. S. (2014). Müzik öğretmenlerinin müzik eğitimi çalışmaları hakkındaki düşünceleri (Afyonkarahisar ili örneği). S. Yağcı (Ed.), *90. Yıl Müzik Kongresi* içinde (s. 561-581). Afyonkarahisar: Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- Özata, E. (2010). *Ülkemizdeki çocuk korolarının yapılandırılmasının ve eğitim süreçlerinin uygulanma durumunun analizi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Özmenteş, S. (2011). Müzik öğretimine yönelik özyeterlik ölçeğinin geliştirilmesi. *Journal of Educational and Instructional Studies in the World*, 1(1), 30-36.

- Pintrich, P. R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 31(6), 459-470. doi:10.1016/S0883-0355(99)00015-4
- Rizvi, M. ve Elliot, B. (2005). Teachers' perceptions of their professionalism in government primary schools in Karachi, Pakistan. *Asia Pacific Journal of Teacher Education*, 33(1), 35-52. doi:10.1080/1359866052000341115
- Ross, J. A. (1994). The impact of an inservice to promote cooperative learning on the stability of teacher efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 10(4), 381-394. doi:10.1016/0742-051X(94)90020-5
- Ross, J. A., Hogaboam-Gray, A. ve Hannay, L. (2001). Effects of teacher efficacy on computer skills and computer cognitions of Canadian students in grades K-3. *The Elementary School Journal*, 102(2), 141-156. doi:10.1086/499697
- Saydam, R. (2003). İlköğretim okulu I. ve II. devre müzik eğitiminde eğitimci sorunu. *Cumhuriyetimizin 80. Yılında Müzik Sempozyumu kitabı* içinde (s. 75-81). Malatya: İnönü Üniversitesi.
- Saydam, R. (2011). *Çalıştay çalışmalarının değerlendirilmesi*. Afyonkarahisar V. Müzik Eğitimi Çalıştayı, Afyonkarahisar.
- Sharp, C., Pocklington, K. ve Weindling, D. (2002). Study support and the development of the self-regulated learner. *Educational Research*, 44(1), 29-41. doi:10.1080/00131880110107333
- Stunell, G. (2010). Not musical? Identity perceptions of generalist primary school teachers in relation to classroom music teaching in England. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 9(2), 79-107. http://act.maydaygroup.org/articles/Stunell9_2.pdf adresinden erişildi.
- Şahin, K. ve Aksüt M. (2002). İlköğretim I. kademedeki müzik derslerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 105-118. <http://acikerisim.aku.edu.tr/xmlui/handle/11630/2996> adresinden erişildi.
- Şahin, O. (2009). *Kırıkkale il merkezinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin müzik dersi ile ilgili yeterliliklerine ilişkin bir araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale.
- Topoğlu, O. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarının müzik öğretimine yönelik özyeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Journal of Human Sciences*, 11(2), 730-743. <https://j-humansciences.com/ojs/index.php/IJHS/article/view/3020> adresinden erişildi.
- Topoğlu, O. (2015). Opinions of pre-service classroom teachers among music education. Sınıf öğretmeni adaylarının müzik eğitimine ilişkin görüşleri. *Journal of Human Sciences*, 12(2), 654-673. <https://j-humansciences.com/ojs/index.php/IJHS/article/view/3322> adresinden erişildi.
- Tschannen-Moran, M. ve Woolfolk-Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805. doi:10.1016/S0742-051X(01)00036-1
- Türkmen, E. F. (2012). Çocuk korolarına katılımın çocukların işitsel algılarına etkilerinin değerlendirilmesi. *III. Uluslararası Hisarlı Ahmet Sempozyumu* içinde (s. 276-286). Kütahya: Ekspres Matbaası.
- Yokuş, H. ve Avşar, S. Ö. (2014). Müzik öğretmeni ve sınıf öğretmeni adaylarının eğitim müziği dağarına ilişkin yeterlilikleri. *Sanat Eğitimi Dergisi*, 2(1), 50-63. <https://www.sanategitimdergisi.com/makale/pdf/1391764147.pdf> adresinden erişildi.
- YÖK. (1998). Eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme lisans programları. <https://yok.edu.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/egitim-fakultesi-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari.pdf> adresinden erişildi.
- YÖK. (2007). Yüksek öğretim kurulu öğretmen yetiştirme lisans programları. <https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/egitim-fakultesi-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari.pdf> adresinden erişildi.
- YÖK. (2019). Sınıf öğretmenliği lisans programı. https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Sinif_Ogretmenligi_Lisans_Programi09042019.pdf adresinden erişildi.

Yünlü, F. ve Sağlam, M. (2004). Sınıf öğretmenlerinin müzik dersine ilişkin görüşleri, içerikle ilgili güçlükleri ve eğitim gereksinimleri. *Journal of Educational Sciences & Practices*, 3(6), 211-226. <http://web.b.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=cdfff7bc-534d-434c-967f-e63618a4e65d%40sessionmgr101> adresinden erişildi.