



Müzik Öğretmenlerinin Hizmetiçi Eğitim İhtiyaçları (Tokat İli Örneği)

In-Service Training Needs of Music Teachers (Sample of Tokat City)

Gökhan ÖZTÜRK¹, Özlem ÖZTÜRK²

Öz

Bu araştırmanın amacı, müzik öğretmenlerinin öğretmen yeterlikleri alanlarına ilişkin hizmetiçi eğitim ihtiyaçlarını saptamak ve bu ihtiyaçların cinsiyet, çalışılan kurum ve çalışma süresine göre ne tür farklılıklar gösterdiğini belirlemektir. Tarama modeline göre yapılandırılan çalışma, Tokat il merkezinde görevli 48 müzik öğretmeni ile yürütülmüştür. Veriler, Çiftci'nin (2008) geliştirdiği anket yoluyla toplanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri, karşılaştırmalarda ise bağımsız t-testi, tek yönlü varyans analizi ve Kruskal-Wallis testi kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre; müzik öğretmenleri, öğretmen yeterlikleri alanlarında farklı konularda ve farklı yoğunluklarda hizmetiçi eğitime ihtiyaç duymaktadır ve bu ihtiyaçlar cinsiyet, çalışılan kurum ve mesleki tecrübeye göre farklılaşmamaktadır. Öğretmenlerin hizmetiçi eğitim ihtiyaçlarının, müzik alan bilgisi konularında yoğunlaştığı, bu ihtiyacı genel kültür konularının izlediği, meslek bilgisi konularında ise hizmetiçi eğitim ihtiyaçlarının göreceli olarak daha düşük olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin ihtiyaçları, müzik alan bilgisi alanında sırasıyla; armoni-kontrpuan-eşlik, okul çalgıları, eşlik çalma, Türk müziği çokseslendirme ve çalgı bakım-onarım bilgisi konularında; genel kültür alanında, müzik eğitiminde bilgisayar ve teknoloji konusunda; meslek bilgisi alanında ise özel öğretim yöntemleri, öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı, öğretim ilke ve yöntemleri, rehberlik ve eğitim psikolojisi konularında yoğunlaşmaktadır. Çalışma sonunda, müzik öğretmenlerinin hizmetiçi eğitim beklentilerinin gerekçeleri tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: müzik öğretmenleri, öğretmen yeterlikleri, hizmetiçi eğitim

Abstract

The aim of this research is to determine the in-service training needs of music teachers in the context of teacher competencies and to determine how these needs differ according to gender, institution and professional experience. The study, structured according to the survey design, was conducted with 48 music teachers working in Tokat. The data were collected through a questionnaire developed by Çiftci (2008). To analysis of the data, means and standard deviations, independent t-test, one way analysis of variance and Kruskal-Wallis test were used. According to the results, in-service training needs of music teachers are concentrated in different subjects and intensities in the field of teacher competencies, and these needs do not differ according to gender, institutions and professional seniority. Teachers' needs of in-service training are concentrated in the content area knowledge, the general knowledge follows this need and professional teaching knowledge needs are relatively lower. Results show that the in-service training needs of the teachers in the content area knowledge are concentrated in harmony-counterpoint-accompaniment, school instruments, accompaniment playing, Turkish music polyphony, and knowledge of instrument maintenance-repair; in the general knowledge, computer and technology in music education; in the professional teaching knowledge, special teaching methods, instructional technologies and material design, principles and methods of teaching, guiding and educational psychology. At the end of the study, reasons of music teachers' needs were discussed.

Keywords: music teachers, teacher competencies, in-service training

1. Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Tokat, Türkiye; <https://orcid.org/0000-0002-1667-3758>

2. Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Tokat, Türkiye; <https://orcid.org/0000-0003-1500-2968>

Atf / Citation: Öztürk, G., & Öztürk, Ö. (2019). Müzik öğretmenlerinin hizmetiçi eğitim ihtiyaçları (Tokat ili örneği). *Kastamonu Education Journal*, 27(5), 1921-1934. doi:10.24106/kefdergi.3001

Extended Abstract

Introduction: The success of education systems, today, is evaluated over professional competencies possessed by teachers. Teaching competencies, which generally consist of content area knowledge, professional teaching knowledge, and general knowledge, are gained basically through the processes of pre-service and in-service training-INSET (Miller, 1983; Skaar, Elvebakk and Nilssen, 2018). The quality of the teacher is directly related to the quality of pre-service education (Arslan, 2010; Ballantyne and Packer, 2004). However, pre-service training programmes in many countries fall behind rapid changes, and thus, they cannot gain the basic competencies required for the teaching profession (Amadi, 2013; Hutt, Gottlieb and Cohen, 2018; Koç, 2016; Legette and McCord, 2015; Miller, 1983; Yurdakul et al. 2016). In this sense, one of the important applications for the compensation of deficiencies stemming from pre-service training and for the provision of continuing professional development is in-service training (Guskey, 2002).

When the teacher training systems of the countries that rank high in international surveys such as PISA and TIMSS, which apparently reveal the effect of teachers' professional development on student achievement, are examined (Eurydice Report, 2013; Ming, 2014; Parmaksız, 2010), it is observed that INSET is carried out in collaboration with private organisations and institutions as well as by public organisations, through an understanding that prioritises continuity and control. Although there are similar efforts in our country, it is known that there are various problems with INSET applications. The results of a limited number of studies on meeting the expectations of music teachers' INSET programmes (Akdüz, 2006; Çiftci, 2008) show that neither the principles of the recognition of needs nor the implications of scientific research are considered during the process of program scheduling and makes us think that there is a need for research on this subject. The aim of this study, in accord with these considerations, is to determine the INSET needs of music teachers with regard to teaching competencies, to set forth the relations of these needs with different variables, and to discuss the likely rationales of expectations.

Method: The research is conducted by the participation of 48 music teachers working at the centre of the city of Tokat, Turkey. The study is structured according to survey model and the data is gathered through a survey developed by Çiftci (2008). Arithmetic mean and standard deviation values are used for the analysis of data, while independent t-test, one-way ANOVA, and Kruskal-Wallis test are used for comparisons.

Results and Discussion: The findings demonstrate that teachers' in-service training (INSET) needs concentrate on content area knowledge, which is pursued by general knowledge, and that INSET needs regarding professional teaching knowledge is relatively lower. It is found that the INSET expectations of teachers do not vary vis-à-vis the gender, organisation of employment, and professional experience.

Teachers have a vast scale of INSET expectations regarding the subject of content area knowledge; school instruments, accompaniment playing, and knowledge of instrument maintenance-repair, respectively. They have similar large scale expectations with regard to the subjects of general knowledge, computer and technology in music education. INSET expectations in the field of professional teaching knowledge are found to concentrate on the subjects of special teaching methods, and the principles and methods of teaching.

The conclusions arrived at in this study and field studies in the literature (Akdüz, 2006; Çiftci, 2008) show that the teachers' INSET needs have lasted relatively for a long time. The cause of this situation can be attributed to various reasons. There is criticism about the INSET programmes conducted by the Ministry of Education (MoE) in Turkey. From a general viewpoint, in events of INSET, an instruction-based and theory-based approach is pursued in the presentation of subjects and practice is not included (Izci and Göktas, 2017; Özen, 2006). Accordingly, the teachers who attend to these INSET activities cannot gain the aimed knowledge and skills (Korkmaz, 2009) or cannot put the gained knowledge and skills into practice when they return to their schools (Kanlı and Yağbasan, 2001). It is thought that the INSET needs of the teachers cannot be met due to the existing problems.

Another reason can be related to the problems stemming from pre-service training. As is known, the music teacher training is carried out with a centralised approach in Turkey. Namely, it aims to make all music teacher candidates equally equipped graduates with regard to the acquisition of knowledge, skills, and attitudes. At the same time, music teaching profession undergraduate programme is heavily woven with subjects devoted to content area knowledge and musical behaviour forms. It is also known that teaching courses in the undergraduate program are not associated with the field of music education (Kalyoncu, 2004). Hence, it can be argued consequently that the INSET demands of the teachers within the system concentrate on topics in content area knowledge.

Notwithstanding, the expectation of the components constituting the education system, such as the student, the school administration, colleagues from other subjects, and the family, from music and music teacher requires music teachers to be active not only during in-class education processes, but also in out-of-class social and cultural activities. In other words, the system demands for a functional music teacher profile that have an effective practice. This expectation may be another underlying reason why the demands of music teachers for INSET are directed towards the development of their skills of musical behaviour forms.

The findings of the study suggest no difference in INSET expectations of music teachers with regard to gender, organisation of employment, and professional experience. This finding is considered as a conclusion that should be supported by further research, when the cultural and social texture of school locations, personal characteristics of teachers, and their personal development preferences are taken into consideration.

Suggestions : INSET is an effective application that supports professional socialization. Planning the INSET activities 'with' the teachers, rather than 'for' the teachers will make more sense. For this aim, we suggest to the MoE and PDoNE, to handle the subject more sensitively; to conduct regular yearly needs-analyses of the music teachers' expectations from INSET through a platform that will be established by the MoE; and to structure the programmes in accord with the results. We know that the MoE and PDoNE budgets fall short of meeting the INSET needs of music teachers on a regular basis in our country. For this reason, education faculties might be assigned the duty to carry out INSET activities in their city for music teachers who perform duty in that location. We suggest, to that end, the establishment of 'In-service Training Research and Application Centre' or 'Teacher Training and Professional Development Centre'. It should be borne in mind that 'the classroom' is the place where the teaching profession is learned. In this sense, INSET programmes should be made more practice-based structures through purifying from theoretical presentations, by which the teacher will enhance professional development through learning-by-doing.

1. Giriş

Günümüzde değişim, bilgi ve teknoloji kavramları üzerine kurulu olan eğitim sistemlerinin başarısı, öğretmenin niteliğine göre değerlendirilmektedir. Öğretmen, sistem için yalnızca belli mesleki yeterlikleri kazanmış bir aktör değildir. Aynı zamanda eğitim politikalarına yansıyan toplumsal ideallerin gerçekleşmesini sağlayan etkili bir uygulayıcıdır. Bu nedenle, “öğretmenin meslek hayatında yeterince bilgilenmesi, eğiticilik yetilerini kazanmış olması, eğitim sistemi ve politikalarını kavrayarak sistem içinde bulunduğu kademe ile diğer kademeler arasındaki bütünlüğü sağlayabilecek yeterliğe ulaşmış olması gerekir” (Özden, 2010:24). Bu beklenti, öğretmenin sorumluluğunu arttırmakta, diğer taraftan öğretmen yeterliklerinin geliştirilmesini zorunlu kılmaktadır.

Alanyazında, öğretmen yeterliklerine ilişkin farklı sınıflamalar ve tanımlamalar mevcuttur (Depaepe ve König, 2018; Eurydice Raporu, 2015; Kalyoncu, 2004; Maggioli, 2004; MEB, 2008a, 2017; Mishra ve Koehler, 2006; Shulman, 1986; YÖK, 1999). Genel anlamda, öğretmen yeterlikleri; “öğretmenlik mesleğini etkili ve verimli biçimde yerine getirebilmek için sahip olunması gereken bilgi, beceri ve tutumlar” olarak tanımlanabilir (MEB, 2008a:VIII). Öğretmen yeterlikleri, ülkemizde öğretmenlik mesleğinin yasal temelini oluşturan 1739 Sayılı Kanun’a göre (MEB, 1973); özel alan bilgisi, öğretmenlik meslek bilgisi ve genel kültür şeklinde sınıflanmaktadır. Bu yeterliklerin kazanımı, farklı uygulamalar olmakla birlikte, temelde hizmet öncesi eğitim ve hizmetiçi eğitim süreçleriyle sağlanır (Miller, 1983; Skaar, Elvebakk ve Nilssen, 2018).

Hizmet öncesi eğitimin temel amacı, öğretmen adaylarına mesleğe ilişkin bilgi ve becerileri kazandırmaktır (Depaepe ve König, 2018). Öğretmenlik mesleği için ön koşul olan bu süreç, aynı zamanda öğretmenlerin mesleki kimlik edindikleri bir aşamadır. Bu anlamda, öğretmenin niteliği, hizmet öncesi eğitimin niteliği ile doğrudan ilişkilidir (Arslan, 2010; Ballantyne ve Packer, 2004). Öğretmenlik eğitimi karmaşık bir yapıya sahiptir. Günümüzde birçok ülkede, öğretmen yetiştirme program ve uygulamalarında, öğrenme ve öğretme süreçlerinde ve öğretmen rollerinde değişimler yaşanmaktadır (Şişman, 2009). Ancak, hizmet öncesi eğitim programları, bu değişimler doğrultusunda revize edilmesine karşın, adaylara mesleki bilgi, beceri ve tutumları kazandırma konusunda yetersiz kalmaktadır (Amadi, 2013; Ballantyne, 2005; Hammond, 2000; Hutt, Gottlieb ve Cohen, 2018; Koç, 2016; Legette ve McCord, 2015; Miller, 1983; Yıldırım, 2018; Yurdakul ve diğerleri, 2016).

Çağımızda bilgi daha deneysel bir nitelik kazanmıştır (Dewey, 2004). Öğretmenlik mesleğinin de deneysel süreçler sonunda elde edilen eğitim-bilimsel bilgiler doğrultusunda sürekli gelişime ihtiyacı vardır. Guskey’in (2002) belirttiği gibi, okulların kalitesi, öğretmenin kalitesinden daha iyi olamaz. Bu anlamda, öğretmenin mesleki gelişimi eğitim kalitesini doğrudan etkiler. Mesleki gelişim, gerçeğe uygun eğitim ihtiyacına dayalı olarak planlanan hizmet öncesi ve hizmetiçi eğitim süreçlerinin bütünleşmesi ile sağlanabilir (Budak ve Demirel, 2003; Saban, 2000). Öğretmenlik mesleğinde ‘sürekli mesleki gelişimin’ sağlanması ve hizmet öncesi eğitimden kaynaklanan eksiklerin giderilmesi için en etkili uygulamalardan birisi hizmetiçi eğitimidir (Guskey, 2002). Hizmetiçi eğitim, yaygın tercih edilen bir tanıma göre, “özel ve tüzel kişilere ait işyerlerinde, belirli bir maaş veya ücret karşılığında işe alınmış ve çalışmakta olan bireylere görevleri ile ilgili gerekli bilgi, beceri ve tutumları kazanmalarını sağlamak üzere yapılan eğitimidir” (Taymaz, 1981:4). Öğretmenlik mesleği bağlamında tanımı ise; “eğitimde amaçlanan niteliklerin öğrencilere kazandırılması için gerekli bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıklar ile bilimsel ve sosyo-ekonomik gerçekler ışığında eksikliği kanıtlanan mesleki bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıkların öğretmenlere kazandırılmasını hedefleyen süreçlerin bütünüdür” (Erdem ve Şimşek, 2013:96). Hizmetiçi eğitim, öğretmenlik mesleğinde gelişim imkanı sunar. Guskey’e (2002) göre hizmetiçi eğitim programları, öğretmenler için sınıf içi pratiklerde, tutumlarda, inançlarda ve öğrencilerin öğrenme çıktılarında değişiklik yaratma fırsatı sunan sistematik uygulamalardır. Gelişim programları; bilgiyi güncelleme, becerileri geliştirme, çağdaş teorileri ve modelleri eğitim etkinliklerine dönüştürme ve teori ile pratik arasındaki eşgüdümü sağlayarak eğitim reformlarına işlevsellik kazandırma bakımından önemli bir potansiyele sahiptir (Bush, 2007; Hookey, 2002; Slingerland ve diğerleri, 2017). Bununla birlikte hizmetiçi eğitim, farklı kaynaklardan gelen ve halihazırda mevcut eğitim sistemi içinde önemli bir yer tutan öğretmenlerin niteliklerini arttırmak için etkili ve gerekli bir uygulamadır (Özen, 2006).

Mesleki gelişim odaklı araştırmalarda iki kavram öne çıkmaktadır. Bunlar; mesleki sosyalizasyon ve uygulama şoku (praxis shock)’dur. Öğretmenlik mesleği bağlamında mesleki sosyalizasyon; bir öğretmenin, mesleğe özgü tipik davranışları geliştirdiği, mesleğin odağında yer alan ve onu çevreleyen çeşitli kazanımları edindiği ve mesleki kimliğin şekillendiği süreç (Austin, Isbell ve Russell, 2010; Kalyoncu, 2011) olarak tanımlanabilir. Mesleki sosyalizasyon, bireyin mesleki eğitim öncesindeki yaşantılarına dayanan (Baz, 2016; Isbell, 2008; Özbek ve Ercan, 2014) ve meslek örgütüne girdikten sonra da devam eden (Kalyoncu, 2011) çok etkenli ve karmaşık bir yükleme sürecidir. Diğer taraftan, öğretmenlik mesleğinin ilk yılları oldukça kritik bir dönemdir (Teweleit ve Harris, 2015). Bu dönemde, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin karşılaştıkları gerçeklik ile meslekten beklentileri çoğu zaman birbirinden farklıdır. Bu uyumsuzluk, öğret-

menlerin meslek ile ilgili önyargılarını yeniden değerlendirmelerine yol açar. Mesleki beklentiler ile mesleğin gerçekleri arasındaki uyumsuzluk sonucunda ortaya çıkan bu durum ‘uygulama şoku’ olarak tanımlanmaktadır (Ballantyne, 2005, 2006, 2007). Okullardaki fiziksel ve mesleki izolasyon ile özellikle müzik öğretmenliği alanında baskın olan ders dışı etkinlik taleplerinden kaynaklanan aşırı yük, öğretmenlik sürecini olumsuz etkileyen ‘uygulama şoku’nun ortaya çıkmasındaki iki temel etkidir (Ballantyne, 2007). Farklı sonuçlar bulunmakla birlikte (Joseph, 2011; Teweleit ve Harris, 2015; Thompson, 1989), öğretmenlerin yaklaşık %20-30’unun mesleğin ilk üç yılında sistemi terk ettikleri tahmin edilmekte (Teweleit ve Harris, 2015), bunun başlıca nedenlerinden birisinin ise ‘uygulama şoku’ olduğu ileri sürülmektedir (Ballantyne, 2005, 2007; Goddard ve Foster, 2001; Teweleit ve Harris, 2015). Bu bağlamda hizmetiçi eğitim, gerek mesleki sosyalizasyonun gerçekleşmesinde gerekse ‘uygulama şoku’nun azaltılmasında etkili bir uygulamadır.

Hizmetiçi eğitim, çoğu ülkede önemsenmeyen bir konudur. Ülkelerin eğitim düzeylerinin karşılaştırılmasına imkan sağlayan ve güvenilir bir referans olarak kabul edilen PISA ve TIMSS gibi uluslararası ve geniş katılımlı araştırmalarda, öğretmenin mesleki gelişiminin öğrenci başarısı üzerindeki etkisi açık biçimde ortaya konmuştur (MEB, 2016a, 2016b). Bu araştırmalarda üst başarı bölgesinde yer alan ülkelerin öğretmen yetiştirme sistemleri incelendiğinde (Eurydice Raporu, 2013; Ming, 2014; Parmaksız, 2010), hizmetiçi eğitimin devlete bağlı kurumların yanı sıra özel kurum ve kuruluşlarla işbirliği içinde, sürekliliği ve denetimi ön plana alan bir yaklaşımla yürütüldüğü görülmektedir. Ülkemizde de, hizmetiçi eğitim programlarını yürütmekle görevli olan Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Mesleki Gelişimi Destekleme ve İzleme Daire Başkanlığı tarafından, öğretmenlerin bilgi ve görgülerini yenilemek, çalışma sahasındaki verimliliğini arttırmak, yeni durumlara uyumlarını ve daha yüksek görevlere hazırlanmalarını sağlamak amacıyla hizmetiçi eğitim etkinlikleri düzenlenmektedir (MEB, 2012). Özellikle son yıllarda, MEB ile ulusal ve uluslararası özel kuruluşların işbirliğiyle yürütülen projelerle, hizmetiçi eğitimde farklı uygulamaların da hayata geçirildiği görülmektedir (Günel ve Tanrıverdi, 2014; MEB, 2012).

Bu uygulamalar, hizmetiçi eğitim sürecini etkin bir yapıya kavuşturmuştur. Ancak alanyazın çalışmaları, hizmetiçi eğitimin uzun yıllardır devam eden evrensel bir mesleki eğitim sorunu olduğuna dikkat çekmekte (Denemark ve Macdonald, 1967; Guskey, 2002) ve ülkemizde de bu konuyla ilgili çeşitli sorunların yaşandığını göstermektedir. Genel bir bakışla; hizmetiçi eğitim programları, öğretmenlerin ihtiyaçları doğrultusunda düzenlenmemektedir. Etkinlikler, biçim ve içerik yönünden yetersiz kalmakta, amaçlanan bilgi ve beceriler katılımcılara kazandırılmamaktadır. Bu sorunlara bağlı olarak öğretmenler, mesleki gelişime yeterince önem verilmediğini düşünmektedir (Ceylan ve Özdemir, 2016; Gönen ve Kocakaya, 2006; Korkmaz, 2009; Maggioli, 2004; Şahin, 2013; Yolcu ve Kartal, 2017). Günel ve Tanrıverdi’nin (2014) araştırma sonuçları da oldukça anlamlıdır. Araştırmacılar, hizmetiçi eğitimlerin sınıf ortamına, öğretmenin gerçekleştirdiği uygulamalara ve öğrencilere etkisinin ele alındığı çalışmaların yetersizliğine dikkat çekmekte ve uluslararası düzeyde hizmetiçi eğitim alanındaki kazanımların, başarısızlıkların ve araştırma bulgularının, zaman içerisinde politika ve uygulamalara yön verdiğini, ancak ulusal düzeyde merkezîyetçilik, nicelik ve popülist değerlerin hizmetiçi eğitim kurgu ve süreçlerinde hakim kılındığını vurgulamaktadır (Günel ve Tanrıverdi, 2014).

Hizmetiçi eğitim, müzik öğretmenleri için de bir gerekliliktir. Müzik öğretmenliği eğitimi, “duyumdan algıya, bilişe ve yaratıcılığa uzanan müziksel-zihinsel süreçleri kapsayan” (Ruttenberg, 1994; Akt. Taetle ve Cutietta, 2002, s.286) ve müzik yeteneği bağlamında gizil yönlerin eğitimini merkeze alan “kendine özgü” (Uçan, 2006:68) ve zor bir süreçtir. Bu özellik, ideal müzik öğretmeni profilinin nasıl olması gerektiği ile ilgili tartışmaları güncel tutmaktadır (Ballantyne, 2006; Russell, 2012; Schmidt, 1989). Ancak, hizmet öncesi eğitimin müzik öğretmeni adaylarına mesleki bilgi, beceri ve tutumları kazandırmada yeterli olmadığı konusunda fikir birliği olduğu söylenebilir (Ballantyne, 2005, 2007; Isbell, 2008; Legette, 2013; Legette ve McCord, 2015; Propst, 2003; Schmidt, 1989). Bu anlamda hizmetiçi eğitim, müzik öğretmenleri için hizmet öncesi eğitiminden kaynaklanan açıkların giderilmesi için bir fırsat sunar (Bush, 2007). Ancak ulusal (Akdüz, 2006; Andırcı, 2006; Çiftçi, 2008; Öztürk, 2018; Öztürk ve Öztürk, 2019) ve uluslararası (Bush, 2007; Hookey, 2002; Teweleit ve Harris, 2015) alanyazın çalışmaları, diğer alanlarda olduğu gibi, müzik öğretmenliği alanında da hizmetiçi eğitim uygulamalarıyla ilgili çeşitli sorunlar yaşandığını ve müzik öğretmenlerinin hizmetiçi eğitime ihtiyaç duyduklarını göstermektedir.

Hizmetiçi eğitim ihtiyacı, var olan ile istenilen veya beklenen yeterlikler arasındaki farkı ortaya koyarak saptanır (Taymaz, 1981). Hizmetiçi eğitim programlarının başarısı ise etkinliklerin değerlendirilmesine ilişkin sağlanan geri bildirimlere bağlıdır (Guskey, 1991). Bu anlamda, yukarıdaki alanyazın araştırmaları değerli görülmektedir. Buna karşın mesleki gelişim konusu, müzik eğitimi araştırmalarında diğer birçok konunun gerisinde kalmıştır (Hookey, 2002). Hizmetiçi eğitim programlarının müzik öğretmenlerinin beklentilerini karşılama durumu ile ilgili var olan az sayıdaki araştırma sonuçları ise (Akdüz, 2006; Çiftçi, 2008; Öztürk, 2018; Öztürk ve Öztürk, 2019), programları planlama sürecinde, gerek ihtiyaç belirleme ilkelerinin gerekse bilimsel çalışma sonuçlarının dikkate alınmadığını ortaya koymakta ve bu konuda

bir araştırma ihtiyacı olduğunu göstermektedir. Bu görüşler doğrultusunda çalışmanın temel amacı, müzik öğretmenlerinin, öğretmen yeterliklerini oluşturan müzik alan bilgisi, öğretmenlik meslek bilgisi ve genel kültür konularında hizmetiçi eğitim ihtiyaçlarını belirlemek, ihtiyaçların çeşitli değişkenlerle ilişkisini ortaya koymak ve beklentilerin gerekçelerini tartışmaktır. Çalışmanın, müzik öğretmenlerine yönelik düzenlenecek olan hizmetiçi eğitim programlarını iyileştirme çabalarına katkı sağlaması beklenmektedir. Araştırmada aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır; Müzik öğretmenlerinin hizmetiçi eğitim ihtiyaçları;

- Müzik alan bilgisi konularında nasıl bir dağılım göstermektedir?
- Meslek bilgisi konularında nasıl bir dağılım göstermektedir?
- Genel kültür konularında nasıl bir dağılım göstermektedir?
- Cinsiyete, çalışılan kuruma ve hizmet yılına göre farklılık göstermekte midir?

Sınırlılıklar

Bu çalışma, 2017 yılında Tokat il merkezinde, farklı kademe ve türdeki okullarda görev yapan 48 müzik öğretmenin görüşlerine dayanmaktadır. Araştırma, Tokat ili ve bu ilde görevli müzik öğretmenleri ile sınırlıdır. Diğer taraftan, müzik öğretmenlerinin hizmetiçi eğitim ihtiyaçları, ‘temel öğretmen yeterlikleri alanları’ ile sınırlandırılmıştır. Araştırma verileri, bir çalışma grubundan elde edilmiştir. Bu nedenle, çalışmada evren-örneklem yer almamakta ve sonuçlar genellenebilir özellik taşımamaktadır. Ancak, ilde görevli müzik öğretmenleri, hem İl Milli Eğitim Müdürlüğü hem de Milli Eğitim Bakanlığı tarafından düzenlenen etkinliklere katılabilmektedirler. Bu nedenle, elde edilen sonuçların, İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nün yanı sıra Bakanlık tarafından da değerlendirilebilir nitelik taşıdığı düşünülmektedir.

2. Yöntem

Bu araştırma, müzik öğretmenlerinin öğretmen yeterlikleri çerçevesinde, hizmetiçi eğitim ihtiyaçlarını saptamak ve bu ihtiyaçların, cinsiyet, çalışılan kurum ve çalışma süresine göre ne tür farklılıklar gösterdiğini belirlemek üzere tarama modeline göre yapılandırılan betimsel bir çalışmadır. Betimsel araştırmalarda, varlığını sürdüren olgular ele alınır. Amaç; yaşayanların, hali hazırda var olanların ve/veya yaşananların ne olduğunu betimleyerek ortaya koymaktır (Sönmez ve Alacapınar, 2014).

Çalışma Grubu

Çalışma grubunu, Tokat il merkezinde görevli 48 müzik öğretmeni oluşturmaktadır. Tablo 1’de çalışma grubunun kişisel-mesleki özellikleri yer almaktadır.

Tablo 1. Çalışma Grubunun Kişisel-Mesleki Özelliklere Göre Dağılımı

Kişisel-Mesleki Özellikler		f	%
Cinsiyet	Kadın	24	50
	Erkek	24	50
Çalışma Süresi	1-5 yıl	6	12,5
	6-10 yıl	17	35,4
	11-15 yıl	17	35,4
	16 ve üzeri yıl	8	16,7
Çalışılan Kurum	Ortaokul	20	41,7
	Güzel Sanatlar Lisesi	13	27,1
	Lise	9	18,7
	Özel Eğitim Kurumu	6	12,5

Tablo 1’de görüldüğü üzere, öğretmenlerin %50’si kadın, %50’si erkektir. Çalışma süreleri incelendiğinde; öğretmenlerin %12,5’i 1-5 yıl, %35,4’ü 6-10 yıl, yine %35,4’ü 11-15 yıl, %16,7’si 16 ve üzeri yıl meslek tecrübesine sahiptir. Aynı tabloya göre, öğretmenlerin; %41,7 çoğunluğu ortaokullarda, %27,1 çoğunluğu Güzel Sanatlar Lisesi’nde, %18,7’si liselerde, %12,5’i ise özel eğitim kurumlarında çalışmaktadır.

Müzik öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun (%70,8) 6-15 yıl arası mesleki tecrübeye sahip olduğu görülmektedir. Mesleğinin ilk dönemlerinde olan (1-5 yıl) ve meslekte uzun yıllar yer alan (16 ve üzeri yıl) öğretmenlerin oranının ise birbirine yakın olduğu söylenebilir. Diğer taraftan, öğretmenlerin yaklaşık yarısı (%41,7) ilköğretim kurumlarında, önemli bir kısmı ise (%27,1) Güzel Sanatlar Lisesi’nde çalışmaktadır. Ortaöğretim kurumlarında çalışan müzik öğretmenlerinin oranının düşük olduğu (%18,8) görülmektedir. Bu durum, liselerde yer alan müzik derslerinin seçmeli olmasından kaynaklanabilir. Bilim ve Sanat Merkezi (BİLSEM), Görme Engelliler Okulu vb. özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin sayısının çok düşük olması ise bu kurumların öğrenci kontenjanlarına bağlanabilir.

Verilerin Toplanması

Alanyazında, müzik öğretmenliği mesleği yeterlikleri ile ilgili farklı tanımlamalar ve sınıflamalar vardır (Ballantyne ve Packer, 2004; Kalyoncu, 2004; MEB, 2008a; Uçan, 2006). Bu çalışma, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda (1973) yer alan yeterlikler çerçevesinde yapılandırılmıştır. Bu amaçla, müzik öğretmenlerinin hizmetiçi eğitim ihtiyaçlarını belirlemek için Çiftçi (2008) tarafından geliştirilen anket^{3*} kullanılmıştır. Anket; kişisel bilgiler, öğretmenlerin katıldıkları hizmetiçi eğitim programlarının niteliği, öğretmenlerin hizmetiçi eğitim ihtiyaçlarına ilişkin konular ve açık uçlu soruların bulunduğu dört bölümden oluşmaktadır. Bu çalışmada, anketin 'öğretmen yeterlikleri' ile ilgili olan 3. bölümü kullanılmıştır. Çiftçi'nin 3. bölüm için yaptığı yapı geçerliği ve güvenilirlik analizleri sonuçlarına göre, faktör yük değerlerinin .40 ile .76 arasında değiştiği, maddelerin üç faktör altında toplandığı ve toplam varyansın .57'sinin açıklandığı belirlenmiştir. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .96 bulunmuştur. Maddelerin toplandığı 3 faktör; alan ve alan eğitimi, öğretmenlik meslek bilgisi ve genel kültür şeklinde tanımlanmıştır. Cronbach Alpha katsayıları; alan ve alan eğitimi ile öğretmenlik meslek bilgisi boyutları için .92, genel kültür boyutu için .91 bulunmuştur. Anket soruları 'hiç, az, kısmen, büyük ölçüde ve tamamen' seçeneklerinden oluşan beşli likert tipine göre derecelendirilmiştir. Seçenekler, hiç=1.00-1.79, az=1.80-2.59, kısmen=2.60-3.39, büyük ölçüde=3.40-4.19 ve tamamen=4.20-5.00 puan aralıklarına göre değerlendirilmektedir.

Çalışma grubuyla ilgili cinsiyet, çalışılan kurum ve çalışma süresi değişkenlerini belirlemek için araştırmacılar tarafından hazırlanan 'kişisel-mesleki bilgi formu' kullanılmıştır. Anket ve form, 2017-2018 eğitim-öğretim yılı eylül ayı seminer döneminde, adı geçen ildeki üniversite ve İl Milli Eğitim Müdürlüğü işbirliği ile düzenlenen 'Müzik Öğretmenlerine Yönelik Hizmetiçi Eğitim Çalıştayı'na katılan öğretmenlere yüz yüze uygulanmıştır. Anket uygulaması için İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınmıştır.

Verilerin Analizi

Veriler, SPSS programı ile analiz edilmiştir. Hizmetiçi eğitim ihtiyacı durumunu belirlemek için aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Tek değişkenli normallik varsayımını belirlemek için istatistiksel hipotez testleri uygulanmıştır. Bu amaçla, analize tutulan her bir veri grubunun Shapiro-Wilk istatistiği ($N < 30$) analitik test değerleri ve çarpıklık-basıklık değerleri incelenmiştir. Dağılım değerlerinin incelenmesinde ± 2 yaklaşımı (George ve Mallery, 2019) dikkate alınmıştır. Normal dağılım gösteren veriler için t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA), normal dağılım göstermeyen veriler için Kruskal-Wallis testi kullanılmıştır. Anlamlılık düzeyi $p < 0.05$ olarak belirlenmiştir. Bulgular bölümünde, müzik öğretmenlerinin öğretmen yeterlikleri konularına ilişkin hizmetiçi eğitim ihtiyaçları, ortalamalara (\bar{x}) göre sıralanarak verilmiştir.

3. Bulgular

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 2. Müzik Öğretmenlerinin Müzik Alan Bilgisi Konularında Hizmetiçi Eğitim İhtiyaçlarına İlişkin Bulgular

Konular	N	\bar{x}	ss
Armoni-Kontrpuan-Eşlik	48	3.81	.91
Okul Çalgıları (Gitar)	48	3.60	1.36
Eşlik Çalma	48	3.58	1.25
Türk Müziği Çokseslendirme	48	3.52	1.15
Çalgı Bakım Onarım Bilgisi	48	3.46	1.35
Okul Çalgıları (Orff)	48	3.23	1.68
Piyano ve Öğretimi	48	3.14	1.47
Eğitim Müziği Besteleme	48	3.12	1.38
Orkestra/Oda Müziği ve Yönetimi	48	2.96	1.46
Eğitim Müziği Dağarı	48	2.94	1.36
Okul Öncesinde Müzik Eğitimi	48	2.94	1.49
Geleneksel Türk Sanat Müziği ve Uygulaması	48	2.81	1.33
Elektronik Org Eğitimi	48	2.77	1.37
Geleneksel Türk Halk Müziği ve Uygulaması	48	2.73	1.43
Okul Çalgıları (Bağlama)	48	2.71	1.58
Müzik Biçimleri	48	2.64	1.38
Bireysel Çalgı ve Öğretimi	48	2.58	1.50
Koro ve Yönetimi	48	2.52	1.34
Müziksel İşitme Okuma Yazma	48	2.35	1.41
Bireysel Ses Eğitimi	48	2.23	1.29
Okul Çalgıları (Blokflüt)	48	1.77	1.29

^{3*} Anket, 1998 ve 2006 yıllarında uygulamaya konulan Müzik Öğretmenliği Lisans Programları temel alınarak geliştirilmiştir. Anketin 3. bölümündeki bazı maddeler 2006 programında yer almamaktadır. Bu nedenle, 2006 programında yer almayan bu maddelere ilişkin ders içerikleri incelenmiş, güncel programdaki ders içerikleriyle karşılaştırılmış ve içeriği aynı ya da benzer olan derslere ilişkin maddeler güncellenmiştir. Anketin revize edilen şekli Çiftçi'nin bilgisi dahilinde kullanılmıştır.

Tablo 2'ye göre, müzik öğretmenlerinin alan ve alan eğitimi konularında farklı düzeylerde hizmetiçi eğitime ihtiyaç duydukları anlaşılmaktadır (Hiç=1.00-1.79/Büyük Ölçüde=3.40-4.19). Tabloya göre öğretmenlerin, armoni-kontrpu-an-eşlik (\bar{x} =3.81), okul çalgıları-gitar (\bar{x} =3.60), eşlik çalma (\bar{x} =3.58), Türk müziği çökseslendirme (\bar{x} =3.52) ve çalgı bakım onarım bilgisi (\bar{x} =3.46) konularında büyük ölçüde (3.40-4.19 aralığı) hizmetiçi eğitim beklentileri vardır. Okul çalgıları-Orff (\bar{x} =3.23), piyano ve öğretimi (\bar{x} =3.14), eğitim müziği besteleme (\bar{x} =3.12), orkestra/oda müziği ve yönetimi (\bar{x} =2.96), eğitim müziği dağır (\bar{x} =2.94), okul öncesinde müzik eğitimi (\bar{x} =2.94), geleneksel Türk sanat müziği ve uygulaması (\bar{x} =2.81), elektronik org eğitimi (\bar{x} =2.77), geleneksel Türk halk müziği ve uygulaması (\bar{x} =2.73), okul çalgıları-bağlama (\bar{x} =2.71) ve müzik biçimleri (\bar{x} =2.64) konularındaki hizmetiçi eğitim beklentileri kısmen (2.60-3.39 aralığı) seçeneğinde yoğunlaşmaktadır. Bununla birlikte, bireysel çalgı ve öğretimi (\bar{x} =2.58), koro ve yönetimi (\bar{x} =2.52), müziksel işitme okuma yazma (\bar{x} =2.35), bireysel ses eğitimi (\bar{x} =2.23) ve özellikle, okul çalgıları-bloklüt (\bar{x} =1.77) konusunda hizmetiçi eğitim beklentisinin düşük olduğu görülmektedir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 3. Müzik Öğretmenlerinin Meslek Bilgisi Konularında Hizmetiçi Eğitim İhtiyaçlarına İlişkin Bulgular

Konular	N	\bar{x}	ss
Özel Öğretim Yöntemleri	48	2.56	1.16
Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı	48	2.48	1.18
Öğretim İlke ve Yöntemleri	48	2.42	1.27
Rehberlik	48	2.39	1.36
Eğitim Psikolojisi	48	2.37	1.23
Özel Eğitim	48	2.33	1.02
Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi	48	2.33	1.28
Ölçme ve Değerlendirme	48	2.33	1.19
Eğitim Bilimi	48	2.08	1.07
Sınıf Yönetimi	48	1.89	1.04
Okul Deneyimi	48	1.77	1.08
Öğretmenlik Uygulaması	48	1.75	1.06

Tablo 3'e göre, müzik öğretmenlerinin meslek bilgisi konularına ilişkin hizmetiçi eğitim ihtiyaçlarının birbirine yakın olduğu söylenebilir. Diğer bir ifadeyle, ortalamalar, müzik öğretmenlerinin meslek bilgisi konularında benzer düzeylerde hizmetiçi eğitime ihtiyaç duyduklarını göstermektedir. Bu bulguya göre, müzik öğretmenlerinin büyük çoğunluğu meslek bilgisi konularında az düzeyde (1.80-2.59 aralığı) hizmetiçi eğitime ihtiyaç duymaktadır. Öğretmenlerin sırasıyla; özel öğretim yöntemleri (\bar{x} =2.56), öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı (\bar{x} =2.48), öğretim ilke ve yöntemleri (\bar{x} =2.42), rehberlik (\bar{x} =2.39) ve eğitim psikolojisi (\bar{x} =2.37) konularında diğer konulara göre nispeten daha fazla hizmetiçi eğitim beklentileri vardır. Bununla birlikte, özel eğitim (\bar{x} =2.33), Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi (\bar{x} =2.33), ölçme ve değerlendirme (\bar{x} =2.33) ve eğitim bilimi (\bar{x} =2.08) konularında daha az hizmetiçi eğitim talep etmektedirler. Okul deneyimi (\bar{x} =1.77) ve öğretmenlik uygulaması (\bar{x} =1.75) konularında beklentilerinin bulunmaması ise dikkat çekicidir.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 4. Müzik Öğretmenlerinin Genel Kültür Konularında Hizmetiçi Eğitim İhtiyaçlarına İlişkin Bulgular

Konular	N	\bar{x}	ss
Müzik Eğitiminde Bilgisayar ve Teknoloji ^{4*}	48	3.56	1.20
Bilgisayar	48	2.98	1.42
Oyun Dans ve Müzik	48	2.92	1.50
Bilimsel Araştırma Yöntemleri	48	2.89	1.43
Türk Müzik Tarihi	48	2.81	1.44
Güncel ve Popüler Müzikler	48	2.69	1.46
Genel Müzik Tarihi	48	2.60	1.47
Müzik Kültürü	48	2.52	1.40
Türk Eğitim Tarihi	48	2.35	1.30

Tablo 4'e göre, müzik öğretmenlerinin genel kültür konularında hizmetiçi eğitim beklentileri farklılık göstermektedir.

^{4*} Bu madde, Müzik Öğretmenliği Lisans Programı'nda (YÖK, 2006) yer alan 'Bilgisayar II' dersini ifade etmektedir.

Öğretmenler, müzik eğitiminde bilgisayar ve teknoloji ($\bar{x}=3.56$) konusunda büyük ölçüde (3.40-4.19 aralığı) hizmetiçi eğitime ihtiyaç duymaktadır. Öğretmenlerin, bilgisayar ($\bar{x}=2.98$), oyun dans ve müzik ($\bar{x}=2.92$), bilimsel araştırma yöntemleri ($\bar{x}=2.89$), Türk müzik tarihi ($\bar{x}=2.81$), güncel ve popüler müzikler ($\bar{x}=2.69$) ve genel müzik tarihi ($\bar{x}=2.60$) konularında hizmetiçi eğitim ihtiyaçlarının kısmen seçeneğinde (2.60-3.39 aralığı); müzik kültürü ($\bar{x}=2.52$) ve Türk eğitim tarihi ($\bar{x}=2.35$) konularındaki ihtiyaçlarının ise az seçeneğinde (1.80-2.59 aralığı) yoğunlaştığı görülmektedir.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Cinsiyete Göre Hizmetiçi Eğitim İhtiyacına İlişkin Bulgular

Tablo 5. Cinsiyete Göre Müzik Öğretmenlerinin Yeterlik Alanlarına Yönelik Hizmetiçi Eğitim İhtiyaçlarına İlişkin t-testi Sonuçları

Yeterlik Alanları	Cinsiyet	N	\bar{x}	ss	sd	t	p
Meslek Bilgisi	Kadın	24	2.00	.73	46	-1.81	.08
	Erkek	24	2.46	1.03			
Genel Kültür	Kadın	24	2.59	.97	46	-1.34	.19
	Erkek	24	3.04	1.30			
Müzik Alan Bilgisi	Kadın	24	2.90	.75	46	-.20	.85
	Erkek	24	2.95	1.11			

Tablo 5'de yer alan yeterlik alanlarına ilişkin hizmetiçi eğitim ihtiyacı ortalamaları incelendiğinde, erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha yüksek ortalamalara sahip olduğu görülmektedir. Diğer bir ifadeyle, erkek öğretmenler kadın öğretmenlere göre öğretmen yeterlikleri konularında daha fazla hizmetiçi eğitime ihtiyaç duymaktadır. Özellikle, genel kültür alanındaki ihtiyacın daha fazla olduğu söylenebilir (kadınlar, $\bar{x}=2.59$ -Az/erkekler, $\bar{x}=3.04$ -kısmen). Ancak müzik öğretmenlerinin meslek bilgisi ($t_{(46)}=-1.81 p>.05$), genel kültür ($t_{(46)}=-1.34 p>.05$) ve müzik alan bilgisi ($t_{(46)}=-.20 p>.05$) konularına yönelik hizmetiçi eğitim ihtiyaçları cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir. Bu bulguya dayanarak müzik öğretmenlerinin öğretmen yeterliklerine yönelik hizmetiçi eğitim beklentilerinin cinsiyete göre değişmediği söylenebilir.

Çalışılan Kuruma Göre Hizmetiçi Eğitim İhtiyacına İlişkin Bulgular

Tablo 6. Çalışılan Kuruma Göre Müzik Öğretmenlerinin Meslek Bilgisi Konularına Yönelik Hizmetiçi Eğitim İhtiyaçlarına İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Yeterlik Alanı	Çalışılan Kurum	N	$\bar{x}_{\text{sıra}}$	sd	χ^2	p
Meslek Bilgisi	İlköğretim	20	26.40	3	1.76	.63
	Ortaöğretim	9	20.11			
	Güzel Sanatlar Lisesi	13	26.12			
	Özel Eğitim Kurumu	6	21.25			

Tablo 6'da, müzik öğretmenlerinin meslek bilgisi konularına yönelik hizmetiçi eğitim ihtiyacı puanları arasında, çalışılan kuruma göre anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [$\chi^2_{(3)}=1.76 p>.05$]. Bu bulgu, öğretmenlerin meslek bilgisi konularına yönelik hizmetiçi eğitim ihtiyaçlarının çalışılan kuruma bağlı olarak değişmediğini göstermektedir. İstatistiksel olarak anlamlı fark olmamasına karşın, grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, ilköğretim okullarında ve Güzel Sanatlar Lisesi'nde çalışan müzik öğretmenlerinin, diğer gruptaki öğretmenlere göre meslek bilgisi konularına yönelik hizmetiçi eğitim beklentilerinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 7. Çalışılan Kuruma Göre Müzik Öğretmenlerinin Genel Kültür ve Müzik Alan Bilgisi Konularına Yönelik Hizmetiçi Eğitim İhtiyaçlarına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Yeterlik Alanları	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Genel Kültür	Gruplararası	1.97	3	.66	.47	.70
	Gruplarıçi	61.05	44	1.39		
	Toplam	63.02	47			
Müzik Alan Bilgisi	Gruplararası	.64	3	.21	.23	.88
	Gruplarıçi	40.75	44	.93		
	Toplam	41.39	47			

Tablo 7’de yer alan sonuçlar incelendiğinde, müzik öğretmenlerinin, çalışılan kuruma göre, genel kültür [$F_{(3-44)}=.47$ $p>.05$] ve müzik alan bilgisi [$F_{(3-44)}=.23$ $p>.05$] konularına yönelik hizmetiçi eğitim ihtiyacı puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Bu bulgu, ilgili alanlara yönelik beklentilerin çalışılan kuruma bağlı olarak değişmediğini göstermektedir. Her iki tabloda yer alan bulgulara dayanarak, müzik öğretmenlerinin öğretmen yeterlikleri konularına yönelik hizmetiçi eğitim beklentilerinin, farklı özellikteki okullarda çalışmalarına karşın değişmediği söylenebilir.

Çalışma Süresine Göre Hizmetiçi Eğitim İhtiyacına İlişkin Bulgular

Tablo 8. Çalışma Süresine Göre Müzik Öğretmenlerinin Yeterlik Alanlarına Yönelik Hizmetiçi Eğitim İhtiyaçlarına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Yeterlik Alanları	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Meslek Bilgisi	Gruplararası	1.19	3	.40	.45	.72
	Gruplarıçi	38.45	44	.87		
	Toplam	39.63	47			
Genel Kültür	Gruplararası	1.08	3	.36	.26	.86
	Gruplarıçi	61.94	44	1.41		
	Toplam	63.02	47			
Müzik Alan Bilgisi	Gruplararası	1.32	3	.42	.48	.70
	Gruplarıçi	40.07	44	.91		
	Toplam	41.39	47			

Tablo 8 incelendiğinde, müzik öğretmenlerinin, meslek bilgisi [$F_{(3-44)}=.45$ $p>.05$], genel kültür [$F_{(3-44)}=.26$ $p>.05$] ve müzik alan bilgisi [$F_{(3-44)}=.48$ $p>.05$] konularına yönelik hizmetiçi eğitim ihtiyacı ortalama puanları arasında, çalışma süresine göre anlamlı bir fark olmadığı anlaşılmaktadır. Bu bulgu, öğretmenlerin yeterlik alanlarına ilişkin hizmetiçi eğitim beklentilerinin çalışma süresine bağlı olarak değişmediğini göstermektedir.

4. Sonuç ve Tartışma

Öğretmenlik mesleği bağlamında, mesleki gelişim sürecini etkileyen en önemli uygulamalardan birisi hizmetiçi eğitimidir. Hizmetiçi eğitim programlarının, öğretmenlerin beklentileri doğrultusunda planlanması ve yürütülmesi ile eğitim-öğretim süreçlerinin niteliği arasında güçlü bir ilişki olduğu ileri sürülebilir. Bu görüş doğrultusunda, müzik öğretmenlerinin hizmetiçi eğitim ihtiyaçlarını saptamak amacıyla yürütülen bu çalışmada, öğretmenlerin, öğretmen yeterlikleri alanlarında farklı konularda ve farklı düzeylerde hizmetiçi eğitim ihtiyaçları olduğu ve bu ihtiyaçların cinsiyet, çalışılan kurum ve mesleki tecrübeye göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Bulgular, müzik öğretmenlerinin hizmetiçi eğitim ihtiyaçlarının müzik alan bilgisi konularında yoğunlaştığını, bu ihtiyacı genel kültür konularının izlediğini, meslek bilgisi konularındaki ihtiyaçlarının ise düşük olduğunu göstermiştir. Öğretmenlerin, müzik alan bilgisi alanında sırasıyla; armoni-kontrapuan-eşlik, okul çalgıları-gitar, eşlik çalma, Türk müziği çoksenslendirme ve çalgı bakım onarım bilgisi konularında büyük ölçüde hizmetiçi eğitim beklentileri vardır. Benzer şekilde, öğretmenler; okul çalgıları-Orff, eğitim müziği besteleme, eğitim müziği dağarı, Türk müziği ve elektronik org eğitimi konularında hizmetiçi eğitime ihtiyaç duymaktadır. Buna karşın, okul çalgıları-blokflüt konusunda hizmetiçi eğitim beklentisi düşüktür. Müzik alan bilgisi, özellikle mesleğin ilk yıllarında, müzik öğretmenlerinin mesleğe entegrasyonu için önemli bir köprü görevi görür (Ballantyne, 2005). Diğer taraftan, genel müzik eğitimi kapsamında yürütülen müzik dersleri, yoğun bir içeriğe sahiptir ve müzik öğretmenlerinin, alan bilgisi yeterlikleri bağlamında, farklı donanımlara sahip olmaları gerekir. Bu nedenle, öğretmenlerin alan bilgisi konularındaki hizmetiçi eğitim taleplerinin çeşitlilik göstermesi beklendik bir durumdur. Beklentiler, sınıf içi öğretim süreçlerini destekleyici içeriklere sahip, birbiriyle ilişkili konularda yoğunlaşmaktadır. Bu durum, öğretmenlerin müziksel etkinlikleri merkeze alan bir öğretim yaklaşımı izlemelerinin sonucu olarak değerlendirilebilir. Bulgular, öğretmenlerin Türk müziği çoksenslendirme ve çalgı bakım onarım bilgisi konularında hizmetiçi eğitim ihtiyaçlarının olduğunu göstermiştir. Türk müziği çoksenslendirme konusundaki beklentinin, hizmet öncesi eğitim süreçlerinde Türk müziği unsurlarının öğretimden kaynaklanan sorunlara dayandığı düşünülmektedir. Çalgı bakım onarım bilgisi konusundaki beklentiler ise mesleğin temel materyalleri olan çalgıların, öğretim süreçlerinde yoğun şekilde kullanılmasına ve teknik özellikleri ile ilgili yaşanan sorunlara bağlanabilir. Buna karşın, okul çalgıları-blokflüt konusundaki beklentinin düşük olması, bu çalgının kullanımı ve öğretiminde, yöntem ve teknik açısından zorlanmadığını veya çalgının sınıf içi etkinliklerde tercih edilmediğini düşündürmektedir.

Diğer bir bulguya göre, müzik öğretmenlerinin, genel kültür alanında, müzik eğitiminde bilgisayar ve teknoloji konusunda büyük ölçüde hizmetiçi eğitim beklentileri vardır. Bununla birlikte, öğretmenler, oyun dans ve müzik, bilgisayar ve bilimsel araştırma yöntemleri konularında da hizmetiçi eğitime ihtiyaç duymaktadır. Müzik alan bilgisi beklentileri

ile birlikte değerlendirildiğinde, öğretmenlerin eğitim-öğretim süreçlerinde teknoloji kullanımını önemsedikleri anlaşılmaktadır. Bilimsel araştırma yöntemleri konusundaki hizmetiçi eğitim talebinin ise öğretmenlerin lisansüstü eğitime yönelme isteklerinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Öğretmenlerin meslek bilgisi alanında hizmetiçi eğitim beklentilerinin, özel öğretim yöntemleri, öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı, öğretim ilke ve yöntemleri, rehberlik ve eğitim psikolojisi konularında yoğunlaştığı; okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması konularındaki beklentilerinin ise düşük olduğu saptanmıştır. Meslek bilgisi alan yeterlikleri, öğretime ilişkin genel bilgi ve becerileri kapsar (Ballantyne, 2005). Müzik Öğretmenliği Lisans Programı'nda yer alan 'öğretim ilke ve yöntemleri' ile 'özel öğretim yöntemleri' derslerinin amacı; genel ve müzik öğretimine özgü temel kavramları, öğrenme-öğretme strateji ve yöntemlerini, öğretim ilkelerini ve bu kavramların alan öğretimiyle ilişkisini aktarmaktır. Bunun yanı sıra, bu dersler yoluyla; müzik derslerini ve bireysel-toplu müzik çalışmalarını planlama, düzenleme, yürütme ve ölçme-değerlendirmeye ilişkin bilgi ve becerilerin kazandırılması amaçlanır (Ballantyne, 2005; YÖK, 2006). Genel bir ifadeyle, bu dersler, kuramsal-uygulama ağırlıklı ve sınıf içi etkinliklere yön veren bir içeriğe sahiptir. Ancak, hizmet öncesi eğitimin, müzik öğretmeni adaylarına ağırlıklı olarak alan bilgisi yeterlikleri yüklediği, öğretmenlerin, mesleğin ilk yıllarında dersi planlama ve etkili yürütme konusunda sıkıntı yaşadıkları (Legette, 2013) bilinmektedir. Müzik öğretmenleri, özel alan yeterliklerini müzik öğretimi süreçlerine aktarabilecekleri, diğer bir ifadeyle, meslek bilgisi kazanımları ile müzik eğitimi alanını ilişkilendirebilecekleri bir hizmet öncesi eğitim talep etmektedir (Ballantyne, 2005). Bu bağlamda, öğretmenlerin, öğretim ilke ve yöntemleri ile özel öğretim yöntemleri konusundaki beklentilerinin, hizmet öncesi müzik öğretmeni yetiştirme sürecinin niteliğinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Müzik öğretmenlerinin, kalabalık sınıf mevcudu, ders saati kısıtlaması, yoğun evrak işle(m)leri ve sınıf yönetimi gibi sorunlarla baş etmek zorunda oldukları bilinmektedir (Legette, 2013). Öğretmenlerin, rehberlik ve eğitim psikolojisi konularındaki ihtiyaçları, Legette'nin dikkat çektiği faktörlere ve değişen öğrenci profiline bağlı olarak, öğretmenlerin sınıf içi disiplin-kontrol sağlama ve öğrencilerle daha etkili iletişim kurma beklentilerine dayandırılabilir. Diğer taraftan, müzik öğretmenlerinin öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı konularında hizmetiçi eğitim beklentilerinin nedeni; teknolojinin günümüzde eğitim-öğretim süreçlerinin bir parçası haline gelmesine ve öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerde teknoloji destekli materyaller kullanma zorunluluğuna bağlanabilir. Son olarak, okul deneyimi ve öğretmenlik uygulamasını kapsayan okul uygulamalarını yürütecek olan öğretmenlere, uygulama sorumlusu öğretim elemanları, okul idarecileri ve İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden ilgili kişiler tarafından, yönergeler doğrultusunda gerekli bilgilendirmelerin yapıldığı bilinmektedir. Bu bilgilendirmelerin, öğretmenler için yeterli olduğu ve buna bağlı olarak, öğretmenlerin okul uygulamaları konusunda hizmetiçi eğitime ihtiyaç duymadıkları söylenebilir.

Eldeki sonuçların, alanyazındaki sonuçlarla örtüştüğü görülmektedir. Çiftçi (2008) araştırmasında, müzik öğretmenlerinin, alan ve alan eğitimi, öğretmenlik meslek bilgisi ve genel kültür konularında hizmetiçi eğitim ihtiyaçları olduğunu belirlemiştir. Akdüz'ün (2006) öğretmen yeterliklerini kısmen kapsayan çalışmasında, müzik öğretmenlerinin önemli çoğunluğunun dersi planlama, uygulama ve değerlendirme, eğitim teknolojileri ve özellikle müzik alan bilgisi konularında hizmetiçi eğitim beklentileri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Diğer bir çalışmada (Andırcı, 2006), müzik öğretmenlerinin, müzik öğretim yöntemleri konusunda kendilerini yeterli görmedikleri ve bu konuda hizmetiçi eğitim beklentilerinin olduğu saptanmıştır. Köşreli'nin (2012) yaptığı çalışmada ise öğretmenlerin büyük çoğunluğunun, müzik öğretim yöntem ve teknikleri ile eğitim müziği dağarı konularında hizmetiçi eğitim beklentilerinin olduğu belirlenmiştir. Farklı branşlarda yapılan bazı çalışmalarda da, öğretmenlerin temel öğretmen yeterlikleri alanlarına ilişkin konularda hizmetiçi eğitim ihtiyaçları olduğu saptanmıştır (Budak ve Demirel, 2003; Şahin, 2013; Şahin ve Aksüt, 2002). İlgili bakanlık tarafından yapılan bir çalışmada (MEB, 2008b) ise öğretmenlerin, öncelikli olarak, eğitimde yeni yaklaşımlar, stresle başa çıkma yöntemleri, ölçme ve değerlendirme aracı geliştirme ve kullanma, yeni eğitim teknolojilerinin kullanımı, grupla öğrenme etkinliklerine yönelik ölçme değerlendirme konularında hizmetiçi eğitime ihtiyaç duydukları belirlenmiştir.

Özetle; müzik öğretmenlerinin, öğretmen yeterlikleri bağlamında hizmetiçi eğitime ihtiyaçları vardır. Mesleki gelişim için bu ihtiyaçların karşılanması önemlidir. Bu anlamda, Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) ve İl Millî Eğitim Müdürlükleri (İMEM) için değerli bir veri niteliği taşıdığı düşünülen eldeki sonuçların nedenlerini tartışmak, hizmetiçi eğitim programlarının geliştirilmesine katkı sağlayabilir.

Bu çalışmada elde edilen sonuçların, konuya ilişkin yapılan iki önemli çalışma sonucuyla örtüşmesi (Akdüz, 2006; Çiftçi, 2008), müzik öğretmenlerinin hizmetiçi eğitim ihtiyaçlarının uzun zamandır devam ettiğini göstermektedir. Bu durum, hizmetiçi eğitim programlarını planlama, uygulama ve değerlendirme yaklaşımından kaynaklanan sorunlara bağlanabilir. Alanyazında, hizmetiçi eğitim programlarının başarısızlığına dikkat çeken zengin bir birikim vardır. Genel bir bakışla; hizmetiçi eğitim etkinliklerinde, anlatıma dayalı, kuramsal ağırlıklı bir yaklaşım izlenmekte ve uygulamaya yer verilmemektedir (İzci ve Göktaş, 2017; Özen, 2006). Bununla birlikte, öğretmenler, etkinliklerde kazanılan bilgi ve becerileri okullarına döndüklerinde uygulamaya geçirememektedir (Kanlı ve Yağbasan, 2001). Öztürk'ün (2018) çalış-

ması ise daha farklı bir sorunu ortaya koymaktadır. Araştırmaya göre, Türkiye’de 2007-2017 yılları arasında MEB tarafından 7500’e yakın hizmetiçi eğitim etkinliği düzenlenmesine karşın, bu etkinliklerin yalnızca 27’sinin müzik öğretmenlerini hedeflediği, etkinliklerde çoğunlukla mesleki gelişim ve bilgilenme ile müzik dersi öğretim programlarının tanıtımına odaklanıldığı, müzik öğretmenlerinin kişisel gelişimlerini amaçlayan konuların yeterince yer almadığı belirlenmiştir.

Müzik öğretmenlerinin hizmetiçi eğitim beklentilerinin diğer bir nedeni, hizmet öncesi eğitimden kaynaklanan açığa bağlanabilir. Bulgular, beklentilerin; eşlik, org eğitimi, okul çalgıları (gitar-bağlama-Orff) ve oyun dans ve müzik gibi müziksel davranış biçimleri ve bu konuları teorik olarak destekleyen; armoni-kontrpuan-eşlik, eğitim müziği besteleme, eğitim müziği dağıtma, Türk müziği çokseslendirme, çalgı bakım onarım bilgisi ve müzik eğitiminde bilgisayar ve teknoloji gibi müzik alan bilgisi konularında yoğunlaştığını göstermiştir. Bilindiği üzere, ülkemizde müzik öğretmenliği eğitimi, merkezi bir yaklaşımla yürütülmektedir. Bilgi, beceri ve tutum kazandırma bağlamında bütün müzik öğretmeni adaylarının aynı veya benzer donanımlarla mezun olması amaçlanmaktadır. Bunun yanı sıra, Müzik Öğretmenliği Lisans Programı, ağırlıklı olarak müzik alan bilgisi ve müziksel davranış gerektiren derslerle örülüdür (Kalyoncu, 2004). Müzik öğretmeni adaylarının mesleğe yönelmelerinde, öğretmenlik mesleğine olan ilgilerinden daha çok müzik yeteneğinin etkili olduğu söylenebilir (Isbell, 2008; Tebiş, 2006). Buna bağlı olarak, Isbell’in (2008) ifadesiyle, müzik öğretmenleri, hizmet öncesi eğitim sürecinde ağırlıklı olarak müziksel performans odaklı bir mesleki kimlik algısı geliştirmekte, mesleğe başladıkları andan itibaren bu algı, eğitimci kimliği algısına doğru değişim göstermektedir. Ancak, mesleğe atılan müzik öğretmenleri, müzisyenlik ve eğitimcilik becerilerini eşgüdümlü yürütememekte, diğer bir ifadeyle entegre bir müzik öğretmeni kimliği oluşmamaktadır (Garnett, 2014; Isbell, 2008). Bu durum, lisans programlarındaki meslek bilgisi derslerinin, müzik eğitimi alanıyla ilişkilendirilmemesine (Ballantyne, 2005; Kalyoncu, 2004; Legette, 2013) bağlanabilir. Müzik öğretmenlerinin hizmetiçi eğitim ihtiyaçlarının, müzik alan bilgisi konularında yoğunlaşmasına ilişkin elde ettiğimiz sonuç ile baskın alan eğitimi içerikli lisans programı birlikte değerlendirildiğinde; hizmet öncesi eğitimin, müzik öğretmeni adaylarına, alana özgü bilgi, beceri ve öğretim yeterliklerini tam olarak kazandıramadığı ileri sürülebilir. Bu görüşü, müzik öğretmenliği eğitimi ulusal alanyazın (Batıbay ve Aydınoglu, 2006; Kılıç, 2016; Yöndem ve Öztosun, 2003) ve uluslararası alanyazın çalışma sonuçlarıyla (Ballantyne, 2005, 2007; Isbell, 2008; Legette, 2013; Propst, 2003; Schmidt, 1989) desteklemek mümkündür. Sistemde yer alan müzik öğretmenlerinin hizmetiçi eğitim taleplerinin, hizmet öncesi eğitim sorununa bağlı olarak, müzik alan bilgisi konularında yoğunlaştığı düşünülmektedir.

Teknolojik gelişmelere ve uygulamalara ‘hızlı uyum’ sağlayan öğrenci profili, okul idarecileri, diğer branştan meslektaşlar ve aile gibi sosyal-eğitsel yapıyı oluşturan unsurların yine sosyolojik bir olgu olan müzikten ve müzik öğretmeninden beklentisi, müzik öğretmenin yalnızca sınıf içi eğitim-öğretim süreçlerinde değil, sınıf dışı sosyal ve kültürel faaliyetlerde de etkin olması yönündedir. Bununla birlikte, Lierse’nin (1999) ifadesiyle, okul yönetimleri ve aileler müfredat dışı müzik etkinliklerini müzik derslerine göre daha değerli görmektedir (Akt. Ballantyne, 2007, s.10). Varolan bu algı ve ders dışı etkinliklerin yol açtığı iş yükü, her ne kadar müzik öğretmenlerinde ortaya çıkan ‘uygulama şoku’nun altında yatan ana etkenlerden biri olsa da, öğretmenler bu tür etkinlikleri mesleğin bir parçası olarak görmektedir (Ballantyne, 2007). Bu bağlamda sistem, pratiği güçlü, işlevsel bir müzik öğretmeni profili talep etmektedir. Ancak, Ballantyne ve Packer’ın (2004) vurguladığı gibi, öğretmen yetiştirme programları, müziğin sosyal yönünün mesleğe entegrasyonu konusunda öğretmen adaylarına yeterli donanımı kazandıramamaktadır. Bu durum, müzik öğretmenlerinin müziksel davranış biçimlerine ilişkin becerilerini geliştirmeye dönük hizmetiçi eğitim taleplerinin diğer bir nedeni olabilir.

Çalışma bulguları, müzik öğretmenlerinin hizmetiçi eğitim beklentilerinin cinsiyet, çalışılan kurum ve mesleki tecrübeye göre farklılaşmadığını ortaya koymuştur. Bu sonuç, beklentilerin farklı değişkenlere göre değişmediği şeklinde bir çıkarım sağlayabilir. Sonuç, alanyazın araştırmalarıyla da desteklenebilir (Çiftci, 2008; Şen, 2011). Ancak, okulların bulunduğu bölgelerin kültürel ve sosyal dokusu, öğretmenlerin kişilik özellikleri ve bireysel gelişim tercihleri, farklı donanımlara sahip öğretmen profilleri vb. değişkenler düşünüldüğünde, ulaştığımız sonucu savunmak zorlaşmaktadır. Bu farklılıkların, müzik öğretmenlerinin hizmetiçi eğitim beklentilerini şekillendirmesi olasıdır. Bu nedenle, elde ettiğimiz sonucu savunabilmek için meta-analiz çalışmalarına ihtiyaç vardır. Bu anlamda, elde ettiğimiz sonuç, yapılacak olan bir meta-analiz çalışması için kırıntı niteliğinde anlamlı bir veri olarak görülmektedir.

5. Öneriler

Hizmetiçi eğitim, mesleki sosyalizasyonu destekleyen etkili bir uygulamadır. Etkinlik içeriklerinin, öğretmenlerin mesleki ve sosyal açıdan ilgi alanlarına ve eğitim ihtiyaçlarına uygun olması, hizmetiçi eğitim programlarına karşı tutumu olumlu etkileyebilir (Bush, 2007; Çelen, Kösterelioğlu ve Kösterelioğlu, 2016; Guskey, 2002). Diğer taraftan, hizmetiçi eğitim etkinliklerinin değerlendirilmesinde, anketlere dayalı olarak öğretmen görüşlerine odaklanılmaktadır (Günel ve Tanrıverdi, 2014). Ancak, bu değerlendirme yaklaşımının yeterli olmadığı söylenebilir. Bu bağlamda, hizmetiçi eğitim etkinlikleri, yalnızca ‘öğretmenler için’ değil, ‘öğretmenlerle birlikte’ planlandığı zaman daha anlamlı ve etkili olacaktır. MEB’in (2015) stratejik plan çalışmalarında, hizmetiçi eğitime önem verildiği görülmekte ve etkinlik sayısının gün geç-

tikçe arttığı bilinmektedir. Ancak, sayısal artış, beraberinde nitelik sorunu tartışmalarını gündeme getirmiştir (Yolcu ve Kartal, 2017). Bu amaçla, MEB'in ve İMEM'in konuya daha hassas yaklaşması, kuracağı bir platform yoluyla, her yıl düzenli olarak müzik öğretmenlerinin hizmetiçi eğitim beklentilerine ilişkin ihtiyaç analizi yapması, bulguları yurt dışındaki uygulama örnekleriyle karşılaştırarak, istatistiklerle birlikte raporlaştırması, sonuçları ulusal bir veri tabanı oluşturarak ilgililerle paylaşması ve hizmetiçi eğitim programlarını, ihtiyaç analizi sonuçlarına göre yapılandırması önerilmektedir.

MEB ve İMEM bütçelerinin, ülkemizdeki tüm müzik öğretmenlerinin hizmetiçi eğitim ihtiyaçlarını düzenli olarak karşılama konusunda yeterli olmadığı bilinmektedir. Yurtdışındaki mesleki gelişim programlarında, kurum dışı nitelikli örgütsel desteğe önem verildiği; mentorluk, araştırma kursları, proje tabanlı eğitim vb. etkinlikler yoluyla sürecin işbirliği içinde yürütüldüğü görülmektedir. Bu süreçte özellikle üniversitelerin desteği dikkat çekmektedir. Çünkü mesleki gelişim, üniversitelerin ve okulların ortak bir sorumluluğudur (Bush, 2007). Türkiye'de ki üniversiteler de mesleki gelişim süreçlerinde daha etkin rol almalıdır. Eğitim Fakülteleri için, buldukları ilde görevli müzik öğretmenlerine yönelik her yıl düzenli olarak bir hizmetiçi eğitim etkinliği düzenleme, yürütme ve değerlendirme şartı getirilebilir. Bu amaçla üniversitelerde 'Hizmetiçi Eğitim Araştırma ve Uygulama Merkezi' veya 'Öğretmen Yetiştirme ve Mesleki Gelişim Merkezi' kurulması önerilmektedir.

Öğretmenlik mesleğinin öğrenildiği yerin 'sınıf' olduğu unutulmamalıdır. Bu anlamda, öğretim programlarına da şekil veren güncel bir söylemle, öğretmenin yaparak, yaşayarak mesleki gelişim sağlayacağı projelere ihtiyaç vardır. Hizmetiçi eğitim etkinlikleri öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu kapsamda, uygun yöntem, teknik, araç ve gereç kullanılarak işlendiğinde ve kişiye özel üst düzey öğretim stratejilerini içeren uygulamalara yer verildiğinde, öğrenilen bilgi ve beceriler sınıflara daha iyi aktarılabilir. Bu nedenle hizmetiçi eğitim programlarının, teorik sunumlardan biraz daha arındırılarak, uygulama ağırlıklı bir yapıya kavuşturulması önerilmektedir.

6. Kaynakça

- Akdüz, A. (2006). *İlk ve Orta Dereceli Okullarda Görev Yapan Müzik Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçlarının Belirlenmesi*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Amadi, M. N. (2013). In-service training and professional development of teachers in Nigeria: through open and distance education. Popov, N. at al.(Ed.) *Education in One World: Perspectives from Different Nations* içinde (s.173-180), Bulgaria: Bulgarian Comparative Education Society.
- Andırcı, Ö. (2006). *İlköğretimde Müzik Derslerinde Kullanılan Öğretim Yöntemlerine İlişkin Bir İnceleme (İstanbul İli Örneği)*. Yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Arslan, M. (2010). Öğretim hizmetinin niteliği ve öğretmen. Arslan, M. (Ed.). *Öğretim İlke ve Yöntemleri* içinde (s.239-248), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Austin, J. R., Isbell, D. S. ve Russell, J. A. (2010). A multi-institution exploration of secondary socialization and occupational identity among undergraduate music majors. *Psychology of Music*, 40(1), 66-83.
- Ballantyne, J. (2005). *Effectiveness of Preservice Music Teacher Education: Perceptions of Early-Career Music Teachers*. Dissertation, Queensland University of Technology, Brisbane.
- Ballantyne, J. (2006). What music teachers want: The emergence of a unified understanding of an ideal teacher education course. *Australian Journal of Teacher Education*, 31(1), 1-11.
- Ballantyne, J. (2007). Documenting praxis shock in early-career Australian music teachers: The impact of pre-service teacher education. *International Journal of Music Education: Practice*, 25, ISSN 1744-795X (online).
- Ballantyne, J. ve Packer, J. (2004). Effectiveness of preservice music teacher education programs: Perceptions of early-career music teachers. *Music Education Research*, 6(3), 299-312.
- Batıbay, D. ve Aydınoğlu, O. (2006). Müzik öğretmenliği lisans programında yer alan "eşlik (korepetisyon)" dersinin öğrenci ve öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 24, 1-26.
- Baz, E. H. (2016). The stories of English teachers as learners in terms of teacher socialization. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 7(3), 279-311.
- Budak, Y. ve Demirel, Ö. (2003). Öğretmenlerin hizmetiçi eğitim ihtiyacı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 33, 62-81.
- Bush, J. E. (2007). Importance of various professional development opportunities and workshop topics as determined by in-service music teachers. *Journal of Music Teacher Education*, 16(2), 10-18.
- Ceylan, M. ve Özdemir, S. M. (2016). Türkiye ve İngiltere'deki öğretmenlerin sürekli mesleki gelişime ilişkin görüşlerinin ve katılım durumlarının incelenmesi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 397-417.
- Çelen, Ü., Kösterelioğlu, İ. ve Kösterelioğlu, M. A. (2016). Öğretmenlerin hizmet içi eğitime katılmaya yönelik tutum ve beklentilerine ilişkin durum değerlendirmesi. *Journal of Human Sciences*, 13(3), 3696-3710.
- Çiftçi, E. (2008). *Türkiye'de Millî Eğitim Bakanlığı Tarafından Müzik Öğretmenlerine Verilen Hizmet İçi Eğitimin İncelenmesi ve Müzik Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçlarının Belirlenmesi*. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Denemark, G. W. ve Macdonald, J. B. (1967). Preservice and in-service education of teachers. *Review of Educational Research*, 37(3), 233-247.
- Depaepe, F. ve König, J. (2018). General pedagogical knowledge, self-efficacy and instructional. *Teaching and Teacher Education*, 69, 177-190.

- Dewey, J. (2004). *Demokrasi ve eğitim*. Ankara: Yeryüzü Yayınevi.
- Erdem, A. R. ve Şimşek, S. (2013). Öğretmenlere ve okul yöneticilerine verilen hizmet içi eğitimlerin irdelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(4), 94-108.
- Eurydice Raporu (2013). *Avrupa'da öğretmenler ve okul liderlerine ilişkin temel veriler*. Avrupa Komisyonu Eurydice Raporu, Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Eurydice Raporu (2015). *Avrupa'da öğretmenlik mesleği: Uygulamalar, algılar ve politikalar*. Avrupa Komisyonu Eurydice Raporu, Lüksemburg: Avrupa Birliği Yayınlar Ofisi.
- Garnett, J. (2014). Musician and teacher: Employability and identity. *Music Education Research*, 16(2), 127-143.
- George, D. ve Mallery, P. (2019). *IBM SPSS statistics 25 step by step: A simple guide and reference*. New York: Roudledge.
- Goddard, J. T. ve Foster, R. Y. (2001). The experiences of neophyte teachers: A critical constructivist assessment. *Teaching and Teacher Education*, 17, 349-365.
- Gönen, S. ve Kocakaya, S. (2006). Fizik öğretmenlerinin hizmet içi eğitimler üzerine görüşlerinin değerlendirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 37-44.
- Guskey, T. R. (1991). Enhancing the effectiveness of professional development programs. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 2(3), 239-247.
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8(3/4), 381-391.
- Günel, M. ve Tanrıverdi, K. (2014). Dünya'da ve Türkiye'de hizmetiçi eğitimler: Kurumsal ve akademik hafıza(kayıpları)mız. *Eğitim ve Bilim*, 39(175), 73-94.
- Hammond, L. D. (2000). How teacher education matters. *Journal of Teacher Education*, 51(3), 166-173.
- Hookey, M. R. (2002). Professional development. Colwell, R. ve Richardson, C. (Ed.), *New Handbook of Research on Music Teaching and Learning* içinde (s.887-902), New York: Oxford University Press.
- Hutt, E. L., Gottlieb, J. ve Cohen, J. J. (2018). Diffusion in a vacuum: edTPA, legitimacy, and the rhetoric of teacher professionalization. *Teaching and Teacher Education*, 69, 52-61.
- Isbell, D. S. (2008). Musicians and teachers: The socialization and occupational identity of preservice music teachers. *Journal of Research in Music Education*, 56(2), 162-178.
- İzci, E. ve Göktaş, Ö. (2017). Assessment of in-service training activities for junior high mathematics teachers. *Educational Research and Reviews*, 12(24), 1220-1229.
- Joseph, D. (2011). Early career teaching: Learning to be a teacher and staying in the job. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(9), 75-87.
- Kalyoncu, N. (2004). *Müzik öğretmeni yeterlikleri ve güncel müzik öğretmenliği lisans programı*. 1924-2004 Müzik Muallim Mektebinden Günümüze Müzik Öğretmeni Yetiştirme Sempozyumu (Bildiri), 7-10 Nisan, Burdur Üniversitesi, Burdur, (s.510-525).
- Kalyoncu, N. (2011). Müzik öğretmenliği eğitiminde mesleki sosyalizasyon. *Orkestra*, 419, 16-27.
- Kanlı, U. ve Yağbasan, R. (2001). Fizik öğretmenleri için düzenlenen hizmetiçi eğitim yaz kursları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 39-46.
- Kılıç, D. B. Ç. (2016). Elektronik org eğitimi dersine ilişkin müzik öğretmeni adayların düşünceleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 354-359.
- Koç, E. M. (2016). A general investigation of the in-service training of English language teachers at elementary schools in Turkey. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 8(3), 455-466.
- Korkmaz, İ. (2009). *Orta Öğretim Okulları Yönetici ve Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitime ve Personelin Geliştirilmesine İlişkin Görüşleri (Bolu İli Örneği)*. Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Kösreli, S. (2012). *Sınıf Öğretmenlerinin Müzik Dersine İlişkin Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçları Üzerine Bir İnceleme (Erzincan İli Örneği)*. Yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Legette, R. M. (2013). Perceptions of early-career school music teachers regarding their preservice preparation. *Update*, 32(1), 12-17.
- Legette, R. M. ve McCord, D. H. (2015). Pre-service music teachers perceptions of teaching and teacher training. *Contributions to Music Education*, 40, 163-176.
- Maggioli, G. D. (2004). *Teacher-centered professional development*. USA: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- MEB [Milli Eğitim Bakanlığı]. (1973). 1739 Sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu. Tertip:5, Cilt:12, Sayfa:2342.
- MEB [Milli Eğitim Bakanlığı]. (2008a). *Öğretmen yeterlikleri: Öğretmenlik meslek bilgisi ve özel alan yeterlikleri*. Ankara: MEB Yayınları.
- MEB [Milli Eğitim Bakanlığı]. (2008b). *Sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyacının belirlenmesi*. Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED), Ankara: MEB Yayınları.
- MEB [Milli Eğitim Bakanlığı]. (2012). Mesleki Gelişimi Destekleme ve İzleme Dairesi Başkanlığı, Tanıtım. <<http://oygm.meb.gov.tr/www/tanitim/icerik/7>>. (Erişim:28.12.2017).
- MEB [Milli Eğitim Bakanlığı]. (2015). *Millî Eğitim Bakanlığı 2015-2019 stratejik planı*. Ankara: MEB Yayınları.
- MEB [Milli Eğitim Bakanlığı]. (2016a). *PISA 2015 ulusal raporu*. Ankara: MEB Yayınları.
- MEB [Milli Eğitim Bakanlığı]. (2016b). *TIMSS 2015 ulusal matematik ve fen bilimleri ön raporu - 4. ve 8. sınıflar*. Ankara: MEB Yayınları.
- MEB [Milli Eğitim Bakanlığı]. (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. Ankara: MEB Yayınları.
- Miller, E. L. (1983). Teacher education: Pre-service and in-service. *The Clearing House*, 56(8), 364-367.
- Ming, L. K. (2014). *Teacher education & teaching profession in Singapore*. International Conference on the Teaching Profession in ASEAN (Bildiri), Bangkok, Thailand, (s.1-12).

- Mishra, P. ve Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054.
- Özbek, O. ve Ercan, Ö. (2014). Beden eğitimi öğretmenleri için mesleki sosyalleşme düzeyini ölçme aracının geliştirilmesi. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(16), 80-93.
- Özden, Y. (2010). *Eğitimde yeni değerler* (8. baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Özen, R. (2006). İlköğretim okulu öğretmenlerinin hizmetiçi eğitim programlarının etkilerine ilişkin görüşleri (Düzce ili örneği). *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 141-160.
- Öztürk, Ö. (2018). *Türkiye’de müzik öğretmenlerine yönelik düzenlenen hizmetiçi eğitim programlarının analizi*. 2. Uluslararası İpek Yolu Akademik Çalışmalar Sempozyumu (Bildiri), 20-22 Eylül, Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Nevşehir, (s.531-540).
- Öztürk, Ö. ve Öztürk, G. (2019). Music teachers’ status of participation in in-service training programs and their expectations. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 8(1), 245-257.
- Parmaksız, R. Ş. (2010). *Türkiye’de ve Bazı Avrupa Birliği Ülkelerinde Öğretmenlere Yönelik Hizmetiçi Eğitim Programları ve Uygulamaları*. Doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Propst, T. G. (2003). The Relationship between the undergraduate music methods class curriculum and the use of music in the classrooms of in-service elementary teachers. *Journal of Research in Music Education*, 51(4), 316-329.
- Russell, J. A. (2012). The occupational identity of in-service secondary music educators: Formative interpersonal interactions and activities. *Journal of Research in Music Education*, 60(2), 145-165.
- Saban, A. (2000). Hizmet içi eğitimde yeni yaklaşımlar. *Milli Eğitim Dergisi*, 145, 25-30.
- Schmidt, C. (1989). An investigation of undergraduate music education curriculum content. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 99, 42-56.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Skaar, H., Elvebakk, L. ve Nilssen, J. H. (2018). Literature in decline? Differences in pre-service and in-service primary school teachers’ reading experiences. *Teaching and Teacher Education*, 69, 312-323.
- Slingerland, M., Borghouts, L., Jans, L., Weeldenburg, G., Dokkum, G., Vos, S. ve Haerens, L. (2017). Development and optimisation of an in-service teacher training programme on motivational assessment in physical education. *European Physical Education Review*, 23(1), 91-109.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2014). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri* (3. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şahin, K. ve Aksüt, M. (2002). I. Kademedeki müzik derslerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 105-118.
- Şahin, Ü. (2013). *Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçlarının Belirlenmesi ve Bir Model Önerisi*. Doktora tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Şen, B. (2011). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Doyumları ve Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçları Üzerine Bir Araştırma (Uşak İli Örneği)*. Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Şişman, M. (2009). Teacher’s competencies: A modern discourse and the rhetoric. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Özel sayı, 10(3), 63-82.
- Taetle, L. ve Cutietta, R. (2002). Learning theories as roots of current musical practice and research. Colwell, R. ve Richardson, C. (Ed.), *New Handbook of Research on Music Teaching and Learning* içinde (s.279-298), New York: Oxford University Press.
- Taymaz, H. (1981). *Hizmet içi eğitim: Kavramlar ilkeler yöntemler*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları (No.94).
- Tebiş, C. (2006). Türkiye’de müzik öğretmenliğine yönelme nedenleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 52-64.
- Teweleit, R. ve Harris, D. (2015). Avoiding praxis shock: Optimizing preservice music education and mentoring for early-career music teacher success. *Praxis*, 1(2), ISSN 2374-5452 (online).
- Thompson, K. P. (1989). A new perspective on graduate study and continued professional development for music teachers. *Southeastern Journal of Music Education*, 1, 175-188.
- Uçan, A. (2006). *Müzik öğretmenliği yeterlikleri*. Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu (Bildiri), 26-28 Nisan, Pamukkale Üniversitesi, Denizli, (s.68-91).
- Yıldırım, A. (2018). Prof. Dr. Ali Yıldırım ile Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Süreci Üzerine, <https://tedmem.org/dosya-konusu/prof-dr-ali-yildirim-ile-turkiyede-ogretmen-yetistirme-sureci-uzerine>. (Erişim: 22 Eylül 2018).
- Yolcu, H. ve Kartal, S. (2017). Evaluating of in-service training activities for teachers in Turkey: A critical analysis. *Universal Journal of Educational Research*, 5(6), 918-926.
- YÖK [Yükseköğretim Kurulu]. (1999). *Türkiye’de öğretmen eğitiminde standartlar ve akreditasyon*. Ankara: YÖK Yayınları.
- YÖK [Yükseköğretim Kurulu]. (2006). *Eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme lisans programları: Müzik Öğretmenliği Lisans Programı*. Ankara: YÖK Yayınları.
- Yöndem, S. ve Öztosun, Ö. (2003). *YÖK/Dünya Bankası işbirliği ile gerçekleştirilen müzik öğretmeni yetiştirme programı kapsamında öğrenim gören müzik öğretmenlerinin mesleki yeterliklerinin değerlendirilmesi*. Cumhuriyetimizin 80. Yılında Müzik Eğitimi Sempozyumu (Bildiri), 30-31 Ekim, İnönü Üniversitesi, Malatya, (s.143-147).
- Yurdakul, S., Gür, B. S., Çelik, Z. ve Kurt, T. (2016). *Öğretmenlik mesleği ve mesleğin statüsü*. Ankara: Eğitim-Bir-Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi.