



**MÜZİK ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETMENLİK
UYGULAMASI DERSİNE YÖNELİK
TUTUMLARININ BELİRLENMESİ**

Gönül KÜRKÇÜOĞLU

Yüksek Lisans Tezi

Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı

2024

(Her hakkı saklıdır.)

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
MÜZİK EĞİTİMİ BİLİM DALI

**MÜZİK ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI DERSİNE
YÖNELİK TUTUMLARININ BELİRLENMESİ**

(Determining Music Teachers' Attitudes Towards The Teaching Practise Course)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Gönül KÜRKÇÜOĞLU

Danışman: Prof. Dr. Ali Korkut ULUDAĞ

Erzurum
Ekim, 2024

KABUL VE ONAY TUTANAĞI

Gönül KÜRKCÜOĞLU tarafından hazırlanan “Müzik Öğretmenlerinin Öğretmenlik Uygulaması Dersineyönelik Tutumlarının Belirlenmesi” başlıklı çalışması 04 / 10 / 2024 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı, Müzik Bilim Dalında Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı: Doç. Dr. Murat Kamil İNANICI
Atatürk Üniversitesi

Aslı ıslak imzalıdır

Danışman: Prof. Dr. Ali Korkut ULUDAĞ
Atatürk Üniversitesi

Aslı ıslak imzalıdır

Jüri Üyesi: Doç. Dr. Kübra Dilek TANKIZ
İnönü Üniversitesi

Aslı ıslak imzalıdır

Bu tezin Atatürk Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği'nin ilgili maddelerinde belirtilen şartları yerine getirdiğini onaylarım.

.... / / 202..

Aslı ıslak imzalıdır

Prof. Dr. Refik DİLBER

Enstitü Müdürü

ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “Müzik Öğretmenlerinin Öğretmenlik Uygulaması Dersineyönelik Tutumlarının Belirlenmesi” başlıklı çalışmanın tarafımdan bilimsel etik ilkelere uyularak yazıldığını ve yararlandığım eserleri kaynakçada gösterdiğimi beyan ederim.

04 / 10 / 2024

Aslı ıslak imzalıdır

Gönül KÜRKCÜOĞLU

☐ Tezle ilgili patent başvurusu yapılması / patent alma sürecinin devam etmesi sebebiyle Enstitü Yönetim Kurulunun/.../.... tarih ve sayılı kararı ile teze erişim 2 (iki) yıl süreyle engellenmiştir.

☐ Enstitü Yönetim Kurulunun/.../.... tarih ve sayılı kararı ile teze erişim 6 (altı) ay süreyle engellenmiştir.

TEŞEKKÜR

Tezimin hazırlanması aşamasında akademik ve manevi desteğini esirgemeyen ve bana yol gösteren danışmanım, kıymetli hocam Prof. Dr. Ali Korkut ULUDAĞ’a yaşamım boyunca ve eğitim hayatımda bana her şartta destek olan aileme teşekkür ederim.

Gönül KÜRKÇÜOĞLU



ÖZ

YÜKSEK LİSANS TEZİ MÜZİK ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI DERSİNE YÖNELİK TUTUMLARININ BELİRLENMESİ

Gönül KÜRKÇÜOĞLU

Ekim 2024, 79 Sayfa

Amaç: Bu araştırma, müzik öğretmenlerinin, öğretmenlik uygulaması derslerine yönelik tutum ve davranışlarının belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Yöntem: Bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden biri olan tarama deseni kullanılmıştır. Bu çalışmanın evrenini Doğu Anadolu Bölgesinde görev yapan tüm müzik öğretmenleri oluşturmuştur. Araştırmanın örneklemini ise Erzurum, Bayburt ve Erzincan'da görev yapan 261 müzik öğretmeni oluşturmuştur. Örneklem belirlenirken kolay ulaşılabilir örnekleme yönteminden faydalanılmıştır. Elde edilen veriler SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) 22 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir.

Bulgular: Bu çalışmada, müzik öğretmenlerinin toplam ölçek ve tüm alt boyutlara ilişkin yanıt ortalamalarının yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. Buna bağlı olarak, müzik öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre iletişim ve değerlendirme alt boyutlarının erkeklerin lehine anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir. Diğer alt boyutlarda ve toplam tutum düzeyinde ise anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir. Müzik öğretmenlerinin yaş değişkenine göre mesleki yeterlilik, değerlendirme alt boyutlarında ve toplam tutumda anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir.

Sonuçlar: Araştırma sonuçları bir bütün olarak ele alındığında müzik öğretmenlerinin öğretmenlik uygulaması derslerine yönelik tutum düzeylerinin oldukça yüksek seviyede olduğunu göstermiştir. Buna bağlı olarak, müzik öğretmenlerinin tutum düzeylerinde medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Göze çaran diğer önemli bir sonuç ise müzik müzik öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre iletişim ve değerlendirme alt boyutlarında anlamlı düzeyde bir farklılaşma oluşmuştur.

Anahtar Kelimeler: Müzik eğitimi, Müzik dersi, Müzik öğretmenleri, Öğretmenlik uygulaması dersi, Tutum.

ABSTRACT

MASTER'S THESIS

DETERMINING MUSIC TEACHERS' ATTITUDES TOWARDS THE TEACHING PRACTISE COURSE

Gönül KÜRKÇÜOĞLU

October 2024, 79 Pages

Purpose: This study was conducted to determine the attitudes and behaviours of music teachers towards teaching practice courses.

Method: In this study, survey design, which is one of the quantitative research methods, was used. The population of this study consisted of all music teachers working in the Eastern Anatolia Region. The sample of the study consisted of 261 music teachers working in Erzurum, Bayburt and Erzincan. While determining the sample, the convenience sampling method was used. The data obtained were analysed using SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) 22 package programme.

Findings: In this study, it was found that the mean responses of music teachers regarding the total scale and all sub-dimensions were at a high level. Accordingly, it was determined that communication and evaluation sub-dimensions of music teachers differed significantly in favour of males according to gender variable. No significant difference was found in other sub-dimensions and total attitude level. According to the age variable of music teachers, it was determined that there was a significant difference in professional competence, evaluation sub-dimensions and total attitude.

Conclusions: When the results of the research are considered as a whole, it is seen that music teachers' attitudes towards teaching practice courses are at a very high level. Accordingly, there was no significant difference in the attitude levels of music teachers according to marital status variable. Another important result was that there was a significant difference in the sub-dimensions of communication and evaluation according to the gender variable of music teachers.

Keywords: Music education, Music course, Music teachers, Teaching practice course, Attitude.

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY TUTANAĞI.....	i
ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI.....	ii
TEŞEKKÜR	iii
ÖZ.....	iv
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER.....	vi
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	ix
TABLolar DİZİNİ.....	ix
BİRİNCİ BÖLÜM.....	1
Giriş	1
Araştırmanın Amacı	3
Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi	3
Araştırmanın Sınırlılıkları	4
Varsayımlar	4
İKİNCİ BÖLÜM	5
Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar.....	5
Müzik Eğitimi	5
Öğretmenlik Mesleği ve Müzik Eğitimi	9
Pedagoji Bilimi	12
Öğretmenlik Uygulaması	19
Uygulama Öğretmeni ve Aday Öğretmen İletişimi	26
Uygulama Öğretmeni ve Öğrenci İletişimi	28
Uygulama Öğretmeni ve Okul Yönetimi İletişimi.....	30
Uygulama Öğretmeni ve Veli İletişimi	32
Öğretmenlik Mesleğinde Problemler ve Müzik Öğretmenliğinde Problemler	33
İlgili Araştırmalar.....	39
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....	43
Yöntem	43
Araştırmanın Deseni.....	43
Evren ve Örneklem	43

Demografik Bilgiler	43
Güvenirlilik ve Normallik Analizleri	44
Veri Toplama Araçları	45
Verilerin Analizi.....	46
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	47
Bulgular	47
BEŞİNCİ BÖLÜM	51
Tartışma, Sonuç ve Öneriler.....	51
KAYNAKÇA	56
EKLER	67
EK-1. Öğretmenlik Uygulaması Dersine Yönelik Tutum Ölçeği.....	67
ÖZ GEÇMİŞ.....	68

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. Öğretmenlik Mesleği Üzerinde Etkili Olan Faktörler (Yalın, 2001)	34
---	----



TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 1. <i>Katılımcıların Demografik Özellikleri</i>	43
Tablo 2. <i>Ölçek ve Alt Boyutlara İlişkin Güvenirlik Düzeyleri</i>	44
Tablo 3. <i>Ölçek Verilerinin Dağılımına İlişkin Çarpıklık-Basıklık Değerleri</i>	45
Tablo 4. <i>Ölçek ve Alt Boyutlarına İlişkin Yanıt Ortalamaları.....</i>	47
Tablo 5. <i>Müzik Öğretmenlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Tutum Düzeyleri</i>	47
Tablo 6. <i>Müzik Öğretmenlerinin Yaş Değişkenine Göre Tutum Düzeyleri</i>	48
Tablo 7. <i>Yaş Grupları Arasındaki Farklılıkların Belirlenmesi İçin Tukey Testi</i>	49
Tablo 8. <i>Müzik Öğretmenlerinin Medeni Durum Değişkenine Göre Tutum Düzeyleri.....</i>	49
Tablo 9. <i>Müzik Öğretmenlerinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Tutum Düzeyleri</i>	50
Tablo 10. <i>Eğitim Grupları Arasındaki Farklılıkların Belirlenmesi İçin Tukey Testi</i>	50

BİRİNCİ BÖLÜM

Giriş

Okullarda verilen eğitimin kalitesi tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de en çok tartışılan konulardan biridir. Eğitimin kalitesini etkileyen temel faktörler arasında öğretmenler de yer almaktadır. Dolayısıyla bu niteliğin geliştirilmesi büyük ölçüde öğretmenlerin yeterliliklerinin bilinmesine ve adayların kullanımına sunulmasına bağlıdır. Öğretmenler, öğretmenlik mesleği için gerekli bilgi, beceri ve davranışlara sahip değilse, yetiştirdikleri öğrenciler de öyle olmaktadır. Çünkü eğitimin kalitesi ve başarısı öğretmenin kalitesi ve başarısını yansıtmaktadır (Yakar vd., 2021).

Öğretmen olmak teori ve pratiğin iç içe geçtiği bir süreçtir ve öğretmen adaylarının çok yönlü gelişimini gerektirir. Ancak pek çok çalışma, kariyerlerinin ilk yıllarında öğretmenler ve öğretmen adaylarının konu bilgilerini öğrencilerin anlayabileceği formata çevirmede zorluk yaşadıklarını göstermektedir (Martin vd., 2019). Teori ile pratiğin uyumlaştırılmasındaki bu sorunlar, uygulamalı öğretim dersinin önemini her geçen gün artırmaktadır. Aynı zamanda mentor öğretmenlere verilen sorumluluklar da artmaktadır. Alandaki pek çok literatür çalışması öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen eğitimindeki rolünü tanımlamaya çalışmış ve bu ders sürecini genel olarak bir yolculuğa benzetilmiştir. Bu nedenle öğretmenlik uygulaması dersi, öğretmen yetiştirmede çok önemli iki unsur olan ilişki ve süreç kavramlarını içermektedir (Çepni ve Aydın, 2015). Flaxman, Ascher ve Harrington (1988) doğal ve planlı öğretim uygulamaları olmak üzere iki tür öğretim uygulaması olduğundan bahsetmektedir. Bunlardan ilki arkadaşlık, mesleki iş birliği, öğretme, eğitim ve danışmanlıktır. Diğeri ise belirli bir amaca ulaşmak için resmi bir süreç ve yapılandırılmış programlarla bir araya gelen öğretmen ve öğretmen adaylarının uygulama yapmasıdır. Ancak şunu da eklemek gerekir ki, bu iki kategori arasındaki çizgi, aralarında geçişe izin verecek kadar incedir (Kumar vd., 2019). Hopper (2006) ise uygulama öğretmeni, öğretmen adayıyla birlikte çalışan ve onu öğretmen adayının dersini izleyen sıradan bir gözlemciden ayıran eşit bir paydaş olarak tanımlamaktadır. Öğretmenlik Uygulaması dersinin amacı, öğretmen adaylarının eğitim okulunun farklı sınıflarında ders vererek öğretmenlik becerilerini geliştirmelerini, derslerinin müfredatını anlamalarını, ders kitaplarını değerlendirmelerini, ölçme ve değerlendirme yapmalarını ve eğitim okulunda edindikleri deneyimleri paylaşmalarını sağlamaktır. Bu nedenle öğretmenlik uygulaması dersi adayın okulunda

tamamladığı derslere dayanmaktadır. Dolayısıyla derslerin kalitesinin ve bu bağlamda aday etkileşiminin ortaya çıkarılması, öğretmenlik eğitiminden beklenen etkililiğin sağlanması açısından oldukça önemlidir (Kara, 2019).

Düzenlenen derslerin niteliğini ve aday ile stajyer arasındaki etkileşimi, öğretmen adaylarının derslerinde çalışan değişkenleri, karşılaştıkları zorlukları, öğretmen-öğretmen ile aralarındaki mesleki (profesyonel) tartışmaları, tartışmaları ortaya koyar. Doğal konuların öğretilmesi ve pedagojik tartışmalar (öğrenci ile öğretmen arasındaki ilişkiye ilişkin tartışmalar) bilgi alışverişi olarak anlaşılmaktadır (Akmeşe ve Kayhan, 2021). Literatürde öğretmenlik uygulamalarına ilişkin çalışmalara bakıldığında çoğunlukla öğretmen adayı, uygulama öğretmen ve danışman arasındaki işbirliğine ve ilgili dersin öğretmen adayına sağladığı faydalara odaklanıldığı görülmektedir. Tematik araştırmalar, öğretmen adaylarının, uygulama yapan öğretmenlerin ve/veya müfettişlerin görüşlerini almak amacıyla anket veya görüşmeler yoluyla mevcut sorunları ortaya koymaya çalışmaktadır (Çetinkaya ve Kılıç, 2017). Bir sistemin elemanlarını, sistemin nasıl çalıştığına dair görüş ve düşüncelerinden, o elemanlar arasındaki ilişki ve etkileşimlere kadar yönlendirme bağlamında benzersiz bir değere sahip olduğu söylenebilir. Öğretmenlik uygulaması dersinin en önemli aktörü şüphesiz öğretmendir. Dolayısıyla dersin etkililiğinin artırılması, bu derste öğretmen adaylarının deneyimlerinin ve önerilerinin dikkate alınmasına bağlıdır (Alkan, 2017).

Müzik öğretmenlerinin öğretmenlik uygulaması derslerine yönelik tutum ve davranışlarının ölçülmesi, eğitim kalitesinin iyileştirilmesi ve öğrencilerin müzik eğitimi deneyimlerinin optimize edilmesi açısından önemlidir. Öğretmenlerin bu derslere karşı tutumları, genellikle öğretim yöntemlerinin etkinliğini ve öğrencilerin öğrenme sürecine olan katılımını etkiler. Pozitif bir tutumun ve profesyonel davranışlarının, öğrencilerin motivasyonunu artırabilir, derslere olan ilgilerini pekiştirebilir ve genel olarak öğrenme atmosferini olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir. Elde edilen bilgiler doğrultusunda araştırmanın ana problem cümlesi “Müzik öğretmenlerinin öğretmenlik uygulaması derslerine yönelik tutum düzeyleri ve demografik özellikleri arasındaki ilişki nasıldır?” olarak belirlenmiştir. Araştırmanın alt problemleri ise aşağıdaki gibi belirlenmiştir;

1. Müzik öğretmenlerinin öğretmenlik uygulaması derslerine yönelik tutum düzeyleri nasıldır?
2. Müzik öğretmenlerinin öğretmenlik uygulaması derslerine yönelik tutum düzeyleri arasında cinsiyete göre anlamlı farklılık var mıdır?
3. Müzik öğretmenlerinin öğretmenlik uygulaması derslerine yönelik tutum düzeyleri arasında yaşa göre anlamlı farklılık var mıdır?

4. Müzik öğretmenlerinin öğretmenlik uygulaması derslerine yönelik tutum düzeyleri arasında medeni duruma göre anlamlı farklılık var mıdır?
5. Müzik öğretmenlerinin öğretmenlik uygulaması derslerine yönelik tutum düzeyleri arasında eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık var mıdır?

Araştırmanın Amacı

Bu araştırma; müzik öğretmenlerinin öğretmenlik uygulaması derslerine yönelik tutum düzeyleri ve demografik özelliklerini arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi

Müzik öğretmenliği programlarında, öğretmenlik uygulaması dersleri genellikle öğrencilerin teorik bilgilerini pratik uygulamaya dönüştürmelerini sağlayan önemli bir bileşeni oluşturur. Müzik öğretmenlerinin “Öğretmenlik uygulaması” dersine yönelik tutumları, genellikle mesleki becerilerini ve öğretmenlik mesleğine olan bağlılıklarını yansıtır. Bu tutumlar, öğretmen adaylarının eğitim sürecine, staj deneyimlerine ve ilerideki öğretmenlik kariyerlerine etki edebilmektedir. Öğretmenlik uygulaması dersi, öğretmen adaylarına sınıf içi uygulamaları deneyimleme ve öğretim becerilerini geliştirme fırsatı sunar. Bu ders, öğretmen adaylarının teorik bilgilerini pratikte uygulama şansı verir ve gerçek sınıf ortamlarında öğretmenlik deneyimi yaşamalarını sağlar. Müzik öğretmenlerinin bu derslere yönelik tutumları, müzik eğitiminin temel prensiplerini ve müfredatını uygulamaya dönük pratik bilgi ve deneyimlerini sunması bakımından önemlidir. Öğretmen adayları, bu dersler sayesinde öğrencilerle etkileşim kurma, müzik derslerini planlama ve değerlendirme becerilerini geliştirme fırsatı bulurlar. Öğretmenlik uygulaması derslerinin, öğretmen adaylarının mesleki kimliklerini güçlendirdiği ve öğretmenlik mesleğine olan bağlılıklarını artırdığı görülmektedir. Bu dersler, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine hazırlık sürecinde önemli bir adım oluşturur ve onların kariyerlerine sağlam bir temel oluştururlar. Ayrıca öğrenciler, mentorları ve öğretim görevlileri tarafından düzenli olarak değerlendirilirler ve geri bildirim alırlar. Bu değerlendirmeler, öğrencilerin güçlü yönlerini ve gelişim alanlarını belirlemelerine yardımcı olur.

Müzik öğretmenliğine dair öğretmenliğin mesleki bilgi derslerinde elde ettikleri yeteneklerinin, öğretmenlik uygulamasına dair derslerine de yansımaları bakımından (Bautista, Yau ve Wong, 2017);

- Teorik beceri, bilgiyi kapsayan öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin işlevselliğiyle öğretmenlik uygulaması dersine yönelik olma durumunun,

- Teorik bilgi ve becerileri içeren öğretmenlik meslek bilgisi dersleri ile uygulama içerikli öğretmenlik uygulaması dersinin birbirleriyle olan ilişkisinin ve
- Uygulama içerikli öğretmenlik uygulaması dersinin etkililiğinin tespiti için oldukça önemlidir.

Bu nedenlerle çalışma konu bakımından önemlidir. Ayrıca literatür incelendiğinde müzik öğretmenlerinin öğretmenlik uygulaması dersine yönelik bir inceleme yapılmadığı görülmektedir ve bu da çalışmanın özgün yönünü ortaya çıkarmaktadır.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu çalışmanın sınırlılıkları aşağıda sıralanmıştır;

- Çalışma 2023-2024 öğretim yılı bahar döneminde Erzurum, Bayburt ve Erzincan illerinde eğitim vermekte olan 261 sayıdaki müzik öğretmeni ile sınırlıdır.
- Çalışmanın sonuçları belirlenen veri toplama aracına verilen yanıtlar ile sınırlıdır.

Varsayımlar

Bilimsel araştırmaların doğası gereği hemen her çalışmada belirli varsayımlar bulunmaktadır ve bu çalışma için de aşağıdakiler söz konusu olmaktadır:

- Araştırmaya katılan müzik öğretmenleri yöneltilen sorulara yansız ve doğru yanıtlar vermişlerdir.

İKİNCİ BÖLÜM

Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar

Müzik Eğitimi

Müzik eğitimi ifadesi, “müzik” ve “eğitim” terimlerinin birleşimi olarak değerlendirilmektedir. “Müzik” ve “eğitim” kavramlarının ayrı ayrı değerlendirilmesi ile yapılandırılması gereken kavramlar olarak görülmektedir. Kavramlar bu çerçevede ele alınacak olursa müzik kavramı; sanat felsefesi içerisinde sanat olarak değerlendirilen ve buna göre değerlendirilen bir olgu olarak görülmektedir (Özgül, 2000). Eğitim kavramı; bir bakıma eğitim felsefesinde tartışılan bir kavramdır. Eğitimin tanımı ve kapsamı farklı felsefi akımlarda farklı şekillerde tartışılmış ve bu akımların onayıyla formüle edilmiştir. Kavram, esas olarak epistemolojik (bilgi felsefesi) ve ontolojik (varoluş felsefesi) olmak üzere felsefi akımlar temelinde inşa edilmiştir. Bu temel yapının bir sonucu olarak eğitim ve öğretim süreçleriyle ilgili her türlü yaklaşım, içerik, uygulama, müfredat vb. inşa edilir. Bu bağlamda eğitim felsefesi kavramı, felsefenin konularından biri olan epistemoloji temel alınarak değerlendirilen bir kavram olarak görülmektedir (Droe, 2006). Bu içerikle; “Müzik eğitimi” kavramının eğitim felsefesi ile sanat felsefesinin birleşimi üzerine inşa edildiği söylenebilir ve bu bağlamda konunun sanat alanında değerlendirilmesi gereken bir unsur olarak ele alındığı görülebilir. Nesnel ilkelere dayalı bir müzik anlayışının elde edilmesinde; duygu, düşünce, dil, iletişim, ses, zaman, düzen ve sanat kavramlarına dikkat edilmektedir (Bresler ve Stake, 2017). Bu kavramlar ayrı ayrı ele alındığında; fizik, kimya, biyoloji, fizyoloji, psikoloji, nöroloji, felsefe ve matematik gibi pek çok açıdan dikkate alınması gereken kavramlar olarak değerlendirilebilirler. Bu durum, bu kadar farklı ve uzak bir bilim alanı içerisinde değerlendirilebilecek bir olguya "nasıl" ve "hangi bağlamda" bakılacağı, kapsam sorununu da beraberinde getirmektedir. Bu kapsam sorununa fenomenoloji felsefesi perspektifinden yaklaşacak olursak; bu tür mekânsal ayrımlar (fizik, kimya, matematik vb.), bir birim olarak birbirinden belirli niyet ve bakış açılarıyla ayrılan, farklı özelliklere odaklanan yaklaşımlardan kaynaklanan farklılıklar olarak görülmektedir. Bu kavram ve farklılıklar da diğer kavramlar gibi birey/toplum tarafından tanımlanıp yerine getirilmekte ve ayrı ayrı bakıldığında anlamlarına ilişkin tartışmalar günümüzde de aktif olarak devam etmektedir (Koopman, 2007).

Müzik; bir yandan insan duygularını harekete geçiren bir olgu, diğer yandan bir iletişim aracı olarak karşımıza çıkar. Bu anlamda bir yandan duygulara, diğer yandan dile ve onun yapılanmasına dayanmaktadır. Bu nedenle müziğin nesnel temellerinin neler olduğunu açıklamak için öncelikle duyguların ve dilin nesnel temellerine bakmak gerekir (Dunbar-Hall ve Wemyss, 2000). Bu anlamda dile ve yapılanmasına hem felsefenin hem de bilimin yapısında temel bir unsur olarak değer verildiği ve görüldüğü görülmektedir. İnsanın bilgi ve deneyimini diğer insanlara/topluma göstermesi ve aktarması önemli bir unsur olarak kabul edilmektedir. Bu olgu, özellikle felsefe alanının dilsel bir temele dayanması nedeniyle felsefe açısından oldukça önemli görünmektedir. Öte yandan dile insani bir yetenek olarak değer veriliyorsa; İnsanın soyutlama kapasitesinin en açık göstergesi olarak kabul edilir ve bu bağlamda soyutlamanın ve metafiziğin nesnel temellerini ortaya koyan bir anlama sahip olması nedeniyle bilimsel olarak büyük bir ilgiyle incelendiği görülmektedir (Hargreaves ve Marshall, 2003). Dil, gerçeklerle doğrudan ilişkilidir, çünkü insanların bu bilgiyi edindiği bilgi ve tecrübeleri ifade eder. Hem felsefi hem de bilimsel dil çalışmalarının esas olarak dil ve dilin içinde atıfta bulunulan olgular arasındaki ilişkiler üzerine inşa edildiği görülmektedir. Bu bağlamda dilin temel unsuru olan kavramlara bakacak olursak; kavramların insan deneyiminin farklı yönleriyle ilişkili olduğu görülmektedir. Örneğin; nesneler, insanlar, gerçekler, duygular vb. İlgili kavramların olduğu gözlenmekte ve kavramlar bu anlamda sınıflandırılmaktadır (Schippers, 2009). Bu bağlamda müzik kavramının temel özelliklerinden biri olan duygusal verimlilik; kavramsal olarak, aslında kavramlara dayalı olarak, olguların araştırılması ve kavramların oluşumu ve nesnel kuruluş açısından gözlemlenir. Müzik kavramı ve onun temel unsurları, dili ve duyguları değerlendirildiğinde; algının oluşmasını sağlayan nesnel nedenleri ve koşulları belirlemek, insan algısı ve insan doğasıyla doğrudan ilişkili gibi görünmektedir (Camlin ve Lisboa, 2021).

Günümüze kadar eğitimin farklı tanımları yapılmıştır. Butlar'a (1957) göre eğitim tanımları felsefi görüşlere göre farklılık göstermektedir (Akt., Mustafa, 2021). İdealizme göre eğitim, insanın bilinçli ve özgür bir şekilde Tanrı'ya ulaşma yönündeki sürekli çabasıdır. Realizme göre eğitim kültürel mirası yeni nesillere aktarır ve onları topluma uyum sağlamaya hazırlar. Pragmatizme göre eğitim, kişinin deneyimlerine dayanarak yeniden eğitilmesi sürecidir (Schippers, 2009). Marksizme göre eğitim, insanların çeşitli şekillerde eğitildiği ve doğayı kontrol etmek, değiştirmek ve üretmek için eğitildiği süreçtir. Natüralizme göre eğitim, kişinin doğal olgunluğunu artırmaya ve ona bu niteliğini gösterme fırsatı vermeye yönelik çalışmalardır. Tüm bu tanımların ışığında genel olarak eğitim, insan davranışlarının değiştirildiği bir süreçtir (Çuhadar, 2016). Bir diğer ifade ile katılımcının eğitim sürecindeki davranışlarının değişmesi beklenmektedir. Bresler ve Stake (2017), eğitimle birlikte kişinin

hedeflerinin, bilgilerinin, davranışlarının, tutumlarının ve ahlaki standartlarının değiştiğini belirtmektedir. Eğitime giren kişiler arasında bu değişimin istenilen düzeyde olması beklenmektedir. Bu anlamda Hoffer (2017) eğitimi, bireyin davranışında istendik bir değişikliğin kendi deneyimleri yoluyla ve amaçlı olarak gerçekleştirildiği bir süreç olarak tanımlamaktadır. Bu tanımlara göre eğitim, bireyin kendi deneyimleri ve bilinçli birikimleri yoluyla istenilen davranış değişikliğini oluşturma sürecidir.

Müzik eğitiminin de farklı tanımları mevcuttur. Müzik eğitimi, çeşitli öğretim alanlarını (örneğin müzik tarihi, müzik teorisi, enstrüman çalma, şarkı söyleme ve genel müzik becerileri) kapsayan bir eğitim alanıdır. Müzik eğitiminin eğitim felsefesi açısından temeli, müziğin bireyin gelişimi ve toplumsal bütünleşme üzerindeki derin etkilerine dayanmaktadır. Eğitim felsefesi, eğitimin amacını, yöntemlerini ve içeriklerini belirlerken, müzik eğitimi bu felsefi temellerin önemli bir parçasını oluşturur. Müzik eğitimi, müziğin çalışıldığı ve öğretildiği bir eğitim alanıdır. Müzik eğitimi temel olarak müziksel davranışın benimsenmesi, müzikal davranışın değiştirilmesi veya müzikal davranışta değişikliğe neden olunması ve müzikal davranışın geliştirilmesi sürecidir. Bu süreçte başlangıç noktası bireyin kendi müzik deneyimi olup, buna dayalı olarak belli hedeflere göre planlı, düzenli ve sistematik bir yol izlenerek belli hedeflere ulaşılır. Özgül'e (2000) göre müzik eğitimi, öğrencinin müziği algılama yeteneğini farklılaştırmalı, çeşitlendirmeli ve öğrenciyi belirli koşulların sonucu olan tek taraflı müzik yapma ve dinleme alışkanlığından kurtarmalıdır. Bu tanımlardan yola çıkarak müziğin ana bileşenlerinin tanımını da içeren müzik eğitiminin tanımı; müziği oluşturan temel bileşenleri kullanarak kişinin kendi yaşamı boyunca istenilen müzikal davranışı geliştirme sürecidir olarak ifade edilebilmektedir (Droe, 2006).

Müzik eğitimi, yetkin bir toplumun gelişmesinde önemlidir çünkü yaratıcı kişiliklerin gelişiminde en etkili araçlardan biridir. Yüzyıllardır ünlü düşünürler, yazarlar ve eğitimciler müziğin insan yaşamındaki rolünü ve bir öğrenme aracı olarak kullanımını vurgulamışlardır. Müzik eğitimi nedeniyle bireyin davranışlarında meydana gelen değişiklikler toplumu etkilediği gibi, toplumdaki değişiklikler de bireyleri etkilemektedir. Bireyin sosyal çevresi ile müzik çevresi arasındaki etkileşimin daha sağlıklı ve etkili olması beklenir. Bu beklenti, müzik eğitiminde öğrenci merkezli bir anlayış, yaklaşım, organizasyon ve uygulamayı gerektirmektedir (Kratus, 2007). Uçan (2005) ülkemizdeki müzik eğitimini genel, amatör ve uzmanlık eğitimi olmak üzere üç ana bölüme ayırmaktadır. Genel müzik eğitimi; her seviyeye ve herkese yönelik eğitimidir ve örgün eğitim kurumlarında verilmektedir. Müzik her yaşta edinilmesi gereken temel bir unsur olduğundan bu eğitim meslek, okul, kurum ve program türü ne olursa olsun herkese ortak bir müzik kültürü kazandırmayı amaçlamaktadır. Amatör

müzik eğitimi; müziğin herhangi bir alanına ilgi ve isteği olan kişilere yönelik, zevk ve doyum sağlamayı, onlara gerekli müzikal yolları sağlamayı amaçlayan bir eğitimidir (Costanza ve Russell, 2017). Zorunlu olmayıp bireylerin talebi üzerine gerçekleştirilen bu eğitim; Örgün eğitim kurumlarında eğitici müzik eğitimi, koro ve orkestra çalışmalarının yanı sıra, çeşitli müzik etkinlikleri ve özel kuruluşlarca düzenlenen özel dersler, konserler, yarışmalar ve kurslar yoluyla ücretsiz çalışma için seçmeli ders olarak düzenlenmektedir. Profesyonel müzik eğitimi; müziği meslek veya alan olarak seçmek isteyen, belli düzeyde yetenek sahibi bireyleri hedef alır ve onlara mesleğin gerektirdiği müzikal davranışları kazandırmayı amaçlar. Bu, örgün eğitim kurumlarında veya benzeri eğitim kurumlarında gerçekleşir. Müzik eğitimi, bireyin entelektüel, duygusal, sosyal ve estetik gelişimini destekler. Eğitim felsefesi açısından, müzik eğitimi, öğrencilerin kendilerini ifade etmelerine, yaratıcılıklarını geliştirmelerine ve duygusal zekalarını artırmalarına olanak tanır. Müzik, öğrencilerin empati, işbirliği ve sosyal becerilerini de geliştirmelerine yardımcı olur. Ayrıca müzik eğitimi, estetik duyarlılığı ve kültürel bilinci artırır. Eğitim felsefesi, sanatların ve estetik deneyimlerin, bireyin yaşamını zenginleştirdiğine inanır. Müzik, kültürel mirasın aktarılmasında ve farklı kültürlerin anlaşılmasında önemli bir rol oynar. Bu nedenle, müzik eğitimi, öğrencilerin kültürel farkındalıklarını ve estetik anlayışlarını geliştirir. (Thornton, 2020).

Temel eğitim olarak da adlandırılan temel eğitim kurumları, çocukların becerilerini ve yaratıcılıklarını ortaya çıkararak onları gelecekteki öğrenmelere hazırlar. Müzik dersleri çocukların ilgi ve yeteneklerini geliştirme fırsatı buldukları temel derslerden biridir. Bu ders çocukların kişiliğinin gelişmesinde, bireysel, kültürel ve sosyal çevreyle uyum içinde, görev ve sorumluluklarının anlaşılmasında önemli rol oynar. Uçan vd.'ne (1999) göre müziğin ilkökul öğrencisinin hayatında çok önemli bir yeri ve görevleri vardır. Bu özellikler; Bireysel, sosyal, kültürel, ekonomik ve eğitimsel olmak üzere çok yönlü ve çok boyutludur. Müzik eğitimi, öğrencilerin eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur. Müzik teorisi, kompozisyon ve performans, analitik düşünme ve yaratıcı problem çözme yeteneklerini gerektirir. Her biri kendi içerisinde zengin bir çeşitlilik ve çeşitlilik göstermektedir. Müziğin işlevleri çocuğun kendi yaşamında, çevredeki insanlarla ve diğer varlıklarla ilişkilerinde ve onlara katkı sağlamasında oldukça etkin ve belirleyici bir rol oynamaktadır. Çocuklar geleceğin yetişkinleridir. Dolayısıyla temel eğitim kapsamında alınan müzik eğitimi, çocuğun kişiliğini, davranışını, özgüvenini ve sorumluluğunu geliştirmekle kalmayıp, aynı zamanda müzik kültürünün gelişmesinde, toplumla iletişimin güçlenmesinde ve sağlıklı eğitimde de önemli rol oynamaktadır. Müzik, bireyin kendini ifade etmesi ve yaratıcılığını geliştirmesi için güçlü bir araçtır. Eğitim felsefesi, bireyin kendini ifade etme özgürlüğüne ve yaratıcılığını geliştirmesine büyük önem verir. Müzik eğitimi, öğrencilere

kendi seslerini bulma ve müzikal yaratımlarını paylaşma fırsatı sunar. Müzik eğitiminin eğitim felsefesi açısından temeli, bireyin bütünsel gelişimini, estetik ve kültürel bilincini, eleştirel düşünme ve problem çözme yeteneklerini, ifade özgürlüğü ve yaratıcılığını, sosyal ve kişisel kimliğini ve yaşam boyu öğrenme süreçlerini destekler. Bu temeller, müzik eğitiminin, bireyin ve toplumun genel refahına ve gelişimine önemli katkılar sağladığını göstermektedir. Bu nedenle, müzik eğitimi, eğitimin ayrılmaz bir parçası olarak kabul edilmeli ve desteklenmelidir (Georgii-Hemming ve Westvall, 2010).

Öğretmenlik Mesleği ve Müzik Eğitimi

Öğretmen, öğrenmenin aracı, araştırmacı, disiplinin öğreticisi, orta sınıf ahlakının savunucusu ve yöneticidir (Ünsal, 2021). Öğretmen bir sırdaş, bir koruyucu ebeveyn, bir öğrenci danışmanı, bir meslektaş ve bir sosyal hizmet uzmanıdır. Bunlar çoğunlukla öğretmenlere yönelik işle ilgili görsellerdir. Öğretmenlerin değerlendirilmesinde bilgi, kişilik, çevreye uyum, çevrenin geliştirilmesine katılım ve halkla ilişkiler gibi kriterler de kullanılmaktadır. Ülkenin geleceğin mimarları öğretmenlerdir. Öğretmenler her zaman mühendisleri, doktorları, avukatları, öğretmenleri, askerleri, polisleri, şoförleri, kısacası toplumun her kesimine hizmet eden iş gücünü yetiştirmektedir. Öğretmenler ülkelerin kaderinde çok önemli bir rol oynamaktadır. Öğretmenler eğitim sisteminin temel unsurudur (Regelski, 2009). Öğretmenlerden, ülkenin kalkınmasında, nitelikli insan kaynağının yetiştirilmesinde, toplumda barışın ve toplumsal barışın sağlanmasında, insanların sosyalleştirilmesi ve toplumsal hayata yetiştirilmesinde, kültür ve değerlerin aktarılmasında öncü rol oynamaları beklenmektedir. Yeni nesillerin kalitesi şüphesiz onları yetiştiren öğretmenlerin kalitesiyle aynıdır. "*Son eken çiftçi öğretmendir*" sözü bu gerçeği çok güzel ortaya koymaktadır (Dalkıran ve Yıldız, 2016). Kısacası öğretmen, insanın kişiliğini şekillendiren bir insan mimarı, bir sanatçıdır. Bu gerçek herkes tarafından bilinmesine rağmen, öğretmenlik mesleği bugüne kadar çeşitli sebeplerden dolayı farklı çeşitlerle karşımıza çıkmıştır. Bazen öğretmen eğitimi alınmadan, bilen öğretebilir denilerek her meslekten insanlar öğretmen olarak atanırken, bazen de konuyu hiç bilmeyen kişilere yeni nesiller verilebilmiştir. Öğretmenlik mesleği bugüne kadar istenilen ve hak edilen noktaya ulaşamamıştır. Eğitimin amacı insanlara yaşlarına uygun bilgi ve beceriler kazandırmak, onları yaşadıkları topluma ve toplumun bağlı olduğu modern dünyaya uyumlu bireyler haline getirmektir (Yüksel, 2007). İnsanların, toplumun ve dünyanın değişim ve gelişimine ayak uydurabilecek ve bunlara katılabilecek şekilde eğitilmesi gerekmektedir. Bu da nitelikli bir öğretim kadrosu ve iyi bir eğitim sistemi ile sağlanır. Öğretmen nitelikleri gerekli ve önemli olmasına rağmen yeterli değildir. Çünkü öğretmenlerin ulusal düzeyde dengeli, verimli ve

etkili bir şekilde istihdam edilmesi, çalışma ve yaşam koşullarının iyileştirilmesi çok önemlidir (Spruce vd., 2021).

Müzik eğitimi, basit ve kısaca, bireyin kendi yaşamı boyunca müzikle ilgili davranışlarında meydana gelen belirli değişikliklerin belirlenmesi süreci olarak açıklanmaktadır. Müzik eğitiminin temel amacı, bireyin ve toplumda giderek artan estetik ihtiyaçlarını karşılayacak davranış değişiklikleri oluşturmak, yaratıcı içgüdüğü karşılamak, beğeniyi (zevk) geliştirmek, bireyin daha duyarlı ve uyum sağlamasını sağlamaktır. Müzik eğitimi “formal” ve “informal” olarak düzenlenmektedir. Formal müzik eğitimi denildiğinde genellikle müzik eğitimi kastedilmektedir. Yaygın müzik eğitimi denince de çoğu zaman aklımıza müzik eğitimi ve okul dışı kurum ve kuruluşlarda yürütülen faaliyetler gelmektedir. Öte yandan okul ortamı dışındaki bazı okul müziği etkinlikleri de bazen informal müzik eğitimi kavram ve uygulamaları içerisinde değerlendirilebilmektedir. Müzik eğitimi, öğrencilerin eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirir. Müzikal kompozisyonlar, performanslar ve analizler, öğrencilerin analitik ve yaratıcı düşünme yeteneklerini artırır. Öğretmenler, bu süreçlerde öğrencilere rehberlik ederek onların eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olurlar (Concina, 2015).

Müzik, basit ve özlü anlatımıyla duygu, düşünce, plan ve izlenimlerin yanı sıra belirli durumları, olguları ve olayları başka malzemelerin yardımıyla, belirli bir güzellik anlayışına göre işlenmiş seslerle ifade eden estetik bir varlıktır. Bu varlık hem süreç hem de ürün, süreç/ürün veya ürün/süreç olarak kendini göstermektedir. Her müzik birimi benzersiz bir yapıdır. Bu yapı tasarlanır-güvenilir, ayarlanır-yorumlanır, kaydedilir-gönderilir-iletilir-paylaşılır, yazılır-okunur, dinlenir-yapılır-dinlenir, öğrenilir-öğretilir, üretilir/oyunatılır-paylaşılır-kullanılır-tüketilir (üretilir) bir forma sahiptir (Bautista vd., 2017). Müzik eğitimi, öğrencilerin sosyal ve kültürel gelişimlerini destekler. Müzik, topluluk içinde işbirliği yapma, farklı kültürleri anlama ve takdir etme becerilerini geliştirir. Öğretmenler, müzik eğitimi aracılığıyla öğrencilerin bu sosyal ve kültürel becerileri kazanmalarına yardımcı olurlar. Bu, eğitim sürecinin sosyal boyutunu güçlendirir ve toplumsal bütünleşmeye katkıda bulunur. Müziğin insan yaşamındaki yeri ve önemi, insan yaşamının farklı boyutlarındaki çok yönlü işlevlerinden ve insanın orijinal ve güzeli seslerle arama, bulma ve ifade etme (ifade etme) ihtiyacından kaynaklanmaktadır. Müziğin insan yaşamındaki işlevleri estetik nitelikte olup bireysel (biyopsişik), sosyal, kültürel, ekonomik ve eğitimsel özelliklere sahiptir. Müziğin bireysel (biyopsişik) işlevleri; dengeli ve tatmin edici, sağlıklı ve başarılı, duyarlı ve mutlu olmak için insan davranışlarında veya davranış yapılarında belirli izler bırakan müzikal estetik/sanatsal etkileşim ve tepkileri içerir (Kalyoncu, 2004; Carrillo vd., 2015);

- Müziğin toplumsal işlevi; müziğin bireyler, birey ile toplum, toplumsal kesimler ve toplumlar arasında anlaşma, dayanışma, uyum, paylaşım, işbirliği, birleşme ve bütünleşmeyi sağlama rolünü içerir.
- Müziğin kültürel işlevi; bireysel ve toplumsal kültürü geliştiren, kültürel özellikleri taşıyan ve nesilden nesile aktaran, kültürlerarası ilişkileri güçlendirip güçlendiren, çeşitlendirip zenginleştiren, kültürel kimliği sağlayan müziğin birikimini ve icrasını içerir.
- Müziğin ekonomik işlevi; müziğin sanatsal niteliği korunmakla birlikte giderek daha net (arz) ve talep (talep) ilişkilerinin hakim olduğu ve ortaya çıktığı eser ve düzenlemeleri içerir.
- Müziğin eğitim misyonu; Müziğin bireysel, toplumsal, kültürel ve ekonomik işlevlerinin düzenli, sağlıklı, etkili, verimli ve yararlı bir şekilde gerçekleştirilmesini sağlayan müzik eğitimi ve ilgili düzenlemeleri içerir.

Bu işlevlerin insan yaşamındaki yeri ve önemi nedeniyle müzik, ilk çağlardan beri hem çok faydalı bir “eğitim aracı”, hem çok etkili bir eğitim yöntemi hem de çok önemli bir eğitim olmuştur (Georgii-Hemming, 2016). Öğretmenlik mesleği ve müzik eğitimi arasındaki ilişki, eğitimin hem bireysel hem de toplumsal boyutlarını derinden etkileyen bir konudur. Müzik eğitimi, öğretmenlik mesleğinin önemli bir parçası olarak, öğrencilerin sanatsal, kültürel ve duygusal gelişimlerine katkıda bulunur. Bu ilişkinin anlaşılması, öğretmenlerin mesleki yeterliliklerini ve eğitim süreçlerinin kalitesini artırmada kritik bir rol oynar. Öğretmenlik mesleği, öğrencilerin akademik, sosyal ve kişisel gelişimlerini desteklemeyi amaçlar ve bu amaçları gerçekleştirmede güçlü bir araçtır. Ayrıca müzik eğitimi, öğrencilerin estetik duyarlılıklarını, yaratıcılıklarını ve duygusal zekalarını geliştirmelerine olanak tanır (Kalyoncu, 2004). Aynı zamanda, kültürel mirasın aktarılmasına ve farklı kültürlerin anlaşılmasına katkıda bulunur. Müzik öğretmenleri, sadece müzikal bilgi ve becerileri aktaran kişiler değil, aynı zamanda öğrencilerin sanatsal gelişimlerini destekleyen rehberlerdir. Öğretmenlik mesleği, müzik öğretmenlerinin pedagojik yeterliliklerini, sınıf yönetimi becerilerini ve öğrenci-öğretmen ilişkilerini geliştirmelerini gerektirir. Bu, müzik eğitiminin etkili ve anlamlı bir şekilde verilmesi için kritik öneme sahiptir. Müzik eğitimi, öğrencilerin bireysel gelişimlerine önemli katkılar sağlar. Müzik, öğrencilerin kendilerini ifade etmelerine, özgüvenlerini artırmalarına ve duygusal dengeyi bulmalarına yardımcı olur. Öğretmenler, bu süreçte öğrencilerin potansiyellerini keşfetmelerine ve geliştirmelerine rehberlik ederler. Bu, öğretmenlik mesleğinin temel hedeflerinden biri olan bireysel gelişimi destekler. Öğretmenlik mesleği, öğrencilerin yaşam boyu öğrenme sürecine katılmalarını teşvik eder. Müzik eğitimi, bu süreci destekleyen önemli bir araçtır. Öğrenciler, müzikle ilgili bilgi ve becerileri

öğrenirken, aynı zamanda sürekli öğrenme ve kendini geliştirme alışkanlıklarını da kazanırlar. Öğretmenler, bu süreci teşvik ederek öğrencilerin yaşam boyu öğrenme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olurlar (Regelski, 2009).

Pedagoji Bilimi

Pedagoji, eğitimin teori ve pratiğidir. Öğretim yöntem ve ilkelerinin yanı sıra öğretmenler ve öğrenciler arasındaki etkileşimleri de kapsar. Pedagoji alanı, psikoloji, sosyoloji ve felsefe gibi çeşitli disiplinlerden etkilenen zengin bir tarihe sahiptir (Çetin, 2016).

Pedagoji alanında ilk olarak önemli olan nokta pedagojil inançtır. İnanç, bir insanın hayatında önemli bir rol oynar. İnançlar, bireyin dünyaya ilişkin doğru olduğu kabul edilen psikolojik varsayımları ve anlayışlarıdır. Düşünceler davranış kalıpları yaratma gücüne sahiptir ve bu düşünceler insanların inançlarını belirler. İnançların oluşumuyla ilgili çeşitli tahminler bulunmaktadır. Bu nedenle inançlar küçük yaşlarda başlar ve zaman zaman deneyimlerle değişir. Ancak dini ve kültürel inançlar değişime direnir. Değerler, inançlar ve tutumlar öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarını, düşünme biçimlerini, öğrenme-öğretme süreçlerini ve bu süreçlerin gelişimini etkileyen faktörlerdir (Gergely vd., 2007). Öğretmenlerin birden fazla inancı olabilir. Bu inançlar motivasyon, bilgi, sınıf yönetimi, kültür, öz saygı, zeka, sınav kaygısı, öz yeterlik, inançlar, öz saygı, öğretim stratejileri, konular (pedagoji), ahlaki düşünceler ve sosyal konularla ilgili olabilir. Pajares (1992), ifadelerin öğretmenlerin edebiyata ilişkin inançlarıyla ilgili olduğunu ileri sürmüştür; Bunların yargılar, değerler, tutumlar, ideolojiler, eğilimler, görüşler, açık veya kişisel teoriler, bakış açıları, algılar şeklinde olduğunu kaydetmiştir. Fives ve Buehl'e (2016) göre net tanımlar öğretmenlerin inançlarının tahmin potansiyelini ve açıklayıcı doğasını sınırlamaktadır. Pedagojik inanç kavramının farklı tanımları bulunmaktadır. Turner, Clabough, Philpott ve McConkey (2011) pedagojik inançlar, uzun süredir var olan ve doğru olduğuna inanılan kişisel tutumlar, deneyimler ve sağduyunun yanı sıra motivasyon ve öğrenmeye ilişkin bilime dayalı bilgilerdir. Fives ve Buehl'a (2004) göre pedagojik inanç, öğretmenlerin öğretme anlayışlarını ve bu anlayışa yön veren ve davranışları etkileme gücüne sahip olan tutum, değer ve yargılarını yansıtan bir inanç biçimidir. Pajares (1992) de pedagojik inançların birden fazla inanç türünü içerdiğini, dolayısıyla bu inancın öğretmenin öğretim algısına ilişkin soruların anlamı ile oluşan bir dizi tutum, değer ve yargı olarak geniş bir çerçevede görülmesi gerektiğini savunmuştur. Doğan'a (2014) göre pedagojik inançlar, öğrenme ve öğretmeyle ilgili inançların tamamıdır. Khader'e (2012) göre pedagojik inançlar, öğretmenin sınıf atmosferi, sınıf uygulamaları ve öğretim sürecine yön veren fikirler hakkında öğrenme sırasında yansıttığı tutum ve değerleridir. Pedagojik inançlar öğretmenin sınıftaki eylem ve

davranışları için bir ön koşuldur ve öğretmenin öğrenmeyi planlama, organize etme ve değerlendirme aşamasında karar verme sürecini etkiler. Pedagojik inanç, bir öğretmenin eğitim ve öğretim süreçlerine ilişkin temel inançları, değerleri ve prensipleri ifade eder. Bu inançlar, öğretmenin sınıfta nasıl bir öğrenme ortamı oluşturacağına, öğrencilerle nasıl etkileşimde bulunacağına ve öğretme yöntemlerine nasıl yaklaşacağına dair derin ve kişisel bir anlayışı yansıtır. Pedagojik inançlar, öğretmenlerin eğitim felsefelerini, mesleki kimliklerini ve uygulamalarını şekillendirir (Gergely vd., 2007).

Öğretmenlerin doğumla başlayan ve yaşam boyu devam eden pedagojik inançları ve sınıf içi uygulamaları ile öğrenme-öğretmenin eğitsel çıktıları. Bu inançlar incelenmelidir çünkü öğretmenlerin davranışlarını ve öğretmene bağlı olarak öğrencilerin ne öğreneceğini şekillendirirler (Watkins ve Mortimore, 1999). Pedagojik inançlar, kişiden kişiye farklılık gösteren inançları ifade eder ve genellikle öğretmenlerin öğretim, öğrenciler, sınıf ortamı veya öğrenme sürecinde iletilen konu hakkındaki örtülü varsayımları olarak tanımlanır. Bu inanç sistemleri; öğretmenlerin öğrenmeye, öğrencilere, öğretmenlere ve bilimin doğasına ilişkin inançlarından oluşur. Pedagojik inançlar, öğrencilerin ve öğretmenlerin rollerine ilişkin beklentileri içerir. Öğretmenler, öğrencileri destekleyen, rehberlik eden ve onlara ilham veren bir rol üstlenirken, öğrencilerin de etkin, katılımcı ve sorumluluk sahibi olmalarını bekleyebilirler. Öğretmenlerin bilgi, tutum, inanç ve değerlerinin önemli ölçüde şekillendiği alanların başında öğretmen yetiştirme programları gelmektedir (Taylor vd., 2009). Öğretmenin, öğrencilere bilgi ve becerileri nasıl aktaracağına ilişkin temel bir yaklaşımı ifade eder. Bazı öğretmenler, doğrudan öğretim yöntemlerini benimseyebilirken, diğerleri rehberlik ve işbirliğine dayalı yaklaşımları tercih edebilirler. Öğretmenlerin pedagojik inançları, sınıftaki etkileşim tarzlarını, ders planlarını ve değerlendirme stratejilerini şekillendirir. Burada öğretmenler öğretme ve öğrenmeye ilişkin mevcut deneyim ve inançlarını ait oldukları öğretmen yetiştirme programına taşırlar. Öğretmenlerin bu programlarda elde ettiği tüm sonuçların, onların mesleki yaşamdaki pratik bilgilerine ve karar alma mekanizmalarına yön vereceğine inanılmaktadır. Öğretmenlerin sınıftaki davranışları öğrencilerin öğrenme yeteneklerini etkiler. Bu nedenle öğrencinin konuyu öğrenebilmesi büyük ölçüde öğretmene bağlıdır. Zamanla öğretmenler öğretmeye yönelik çabalarından ve eğilimlerinden uzaklaşabilirler. Bunun nedeni ekonomik daralma, sosyal ve kültürel çevre gibi durumlar olabilir. Bu durumlar öğretmenlerin pedagojik inançlarını etkilemektedir. Öğretmenlerin pedagojik inançlarını etkileyen bir diğer önemli faktör de öğretmenlerin eğitim hayatlarında karşılaştıkları eğitim felsefesidir (Skidmore, 2006). Öğretmenin, öğrencilerin nasıl öğrendiğine dair temel bir anlayışıdır. Öğretmenler, öğrenmenin aktif bir süreç olduğuna, öğrencilerin farklı öğrenme stillerine ve hızlarına sahip olduğuna inanabilirler. Bazı

öğretmenler, öğrenmenin yapılandırılmış ortamlarda en iyi şekilde gerçekleştiğine inanırken, diğerleri öğrenci merkezli ve keşif temelli yaklaşımları tercih edebilirler. Öğretmen önceki eğitim hayatında gördüğü eğitim felsefelerini bilinçsizce uygular ve benimsediği eğitim felsefesi bağlamında öğretmenin kişiliği sınıf atmosferine yansır. Kişilik kavramı yapısal olarak çok boyutlu olmasına rağmen eğitim faaliyetlerinde de önem taşımaktadır. Chan ve van Aalst'a (2006) göre öğretmenlerin pedagojik inançları bazen bilgi aktarımı açısından, bazen de öğrencinin bilgiyi içselleştirmesine yardımcı olan süreçler açısından farklılık göstermektedir. Öğretmenlerin pedagojik inançları, sınıf uygulamalarını etkileyen yaklaşımları yansıtır. Başka bir deyişle öğretmenlerin pedagojik inançları, sınıf öğretiminde kullandıkları öğrenme ve öğretme yöntemleriyle örtüşmektedir. Araştırmalar öğretmenlerin pedagojik inançlarının eğitim süreçlerini doğrudan etkilediğini göstermiştir. Bu inançlar öğretmenlere, öğrencilerin öğrenme yeteneklerini geliştirmek için öğretim stratejilerini ve yöntemlerini seçmede ve öğretimi planlama ve yürütmeye rehberlik eder (Benson ve Chik, 2014).

Eğitimin yürütme işlevini yerine getiren öğretmenlerin pedagojik inançları farklıdır. Öğretmenlerin öğrencilere yüksek kalitede öğrenme fırsatları sunabilmeleri için içerik ve öğrenme konusunda gerekli pedagojik bilgiye ihtiyaçları vardır. Bir öğretmenin kaliteli öğrenme fırsatları sunabilmesi, bilgiye inanması ile mümkündür. Öğretmenin öğrencisine yetkin bir eğitim verebilmesinin ön koşulu, neyle ilgileneceğini bilmektir (Taylor vd., 2009). Öğretmenlerin pedagojik inançları burada devreye girer. Öğretmenlerin inanç sistemlerini anlamak için olaylara bakış açılarını, düşünce ve duygularını, tutum ve davranışlarını, uygulama yöntemlerini ve çevresel unsurların etkisini ayrı ayrı incelemek gerekir. Pedagojik inançlar, öğretmenin değerlerini, tutumlarını ve etik ilkelerini yansıtır. Öğretmenlerin eşitlik, adalet, saygı ve dürüstlük gibi değerleri öğrencilere aktarmak ve bu değerlere dayalı bir öğrenme ortamı oluşturmak önemlidir. Öğretmen inançları, öğretmenin etkinliğin başlangıcındaki öğretme, öğrenme, planlama ve değerlendirme süreçlerinden, öğrencilerle, öğrencilerin aileleriyle, meslektaşlarıyla ve yöneticilerle olan etkileşimlerine kadar mesleklerinin tüm yönlerini etkilemektedir. Watzke (2007) de öğretmenlerin pedagojik inançlarının düşüncelerini ve eylemlerini etkilediği konusunda diğer araştırmacılarla aynı fikirdedir. Levin (2014) öğretmenlerin pedagojik zorluklar yaşadığını ve bu zorlukların üç olası nedeninin olduğunu ileri sürmüştür. Birincisi, öğretmenin öğrenmenin merkezinde olduğu ve öğrenmenin tamamen öğretmene bağlı olduğu düşüncesidir. İkincisi, öğretmenler kendilerini özel insanlar olarak görmekte ve kendilerine ait öğretim yöntemlerinin olduğuna inanmaktadırlar. Üçüncüsü, öğretmenler konuyu en iyi bildiklerini düşünüyorlar. Öğretmenlerin pedagojik inançlarının kaynaklarının incelenmesi, farklı kültürlerden gelen

farklı yaşam deneyimlerinin, öğrenme ve öğretmeye ilişkin kalıcı ve güçlü pedagojik inançların gelişmesine yol açtığını göstermektedir. Pedagojik inançlar, öğretmenin sürekli olarak kendini geliştirme ve profesyonel olarak büyüme çabasını yansıtır. Öğretmenler, meslektaşlarıyla işbirliği yaparak, araştırma yaparak ve profesyonel gelişim fırsatlarından yararlanarak sürekli olarak eğitimlerini ve öğretim pratiklerini iyileştirmeye çalışırlar. Miheala ve Oana (2015) deneyimlerin pedagojik inançların değişimini etkilediğini fark etmiştir. Doğan'a (2014) göre öğretmenlerin pedagojik inançlarının köklü bir değişime uğramamasının nedeni, öğretmenlerin benzer inançlara sahip öğretmenlerle bir sosyal ortam oluşturması ve bu ortamı onlarla paylaşmasıdır. Sheridan (2016) tarafından yapılan araştırmada öğretmen adaylarının inançlarının kişisel deneyimleriyle ilişkili olduğu, adayların pedagojik inançlarının eğitimleri sırasında değişip çeşitlendiği, katıldıkları eğitim programlarından etkilendikleri sonucuna ulaşılmıştır. Wong ve Hyland (2017), öğretmenlerin hizmet içi programa katılmasının, öğretmenlerin öğretmen merkezli eğitimden çocuk merkezli eğitime yönelimini etkilediğini ileri sürmüştür. Öğretmenlerin pedagojik inançları eğitim sürecini ve öğrencileri etkileme gücüne sahip olduğundan, bu inançların anlaşılması kaliteli eğitimin temelini oluşturmak açısından önemlidir. Eğitim-öğretim faaliyetlerinin en önemli organı olan öğretmenlerin pedagojik inançlarının ortaya çıkarılması, mevcut eksikliklerin keşfedilmesine ve düzeltilmesine olanak sağlamaktadır (Yeop vd., 2016).

Tarihsel olarak pedagojinin kökleri, Platon ve Aristoteles gibi filozofların eğitimin doğası hakkında kapsamlı yazılar yazdığı Antik Yunan'a kadar uzanır. Platon, "Devlet" adlı eserinde gençlerde erdemi ve aklı geliştirecek ideal bir eğitim sistemi vizyonunu özetledi. Aristoteles ise bireyselleştirilmiş öğretimin ve aktif öğrenmenin önemini vurgulamıştır. Bu fikirler modern pedagojik teorilerin temelini atmıştır (Arpentieva vd., 2021). Pedagoji tarihinin en önemli isimlerinden biri, modern eğitimin babası olarak kabul edilen İsviçreli eğitimci Johann Heinrich Pestalozzi'dir. Pestalozzi deneyimsel öğrenmenin ve çocuğun bütünsel gelişiminin önemine inanmıştır. Öğretmenin bilgi aktarıcısı olmaktan ziyade öğrenmeyi kolaylaştırıcı rolünü vurgulamıştır. Pestalozzi'nin fikirleri 19. yüzyıldaki eğitim uygulamaları üzerinde önemli bir etki yarattı ve bugün de öğretim yöntemlerini etkilemeye devam etmektedir (Oelkers, 2021). Pedagoji alanında etkili olan bir diğer isim ise Amerikalı filozof ve eğitimci John Dewey'dir. Dewey, uygulamalı deneyim ve eleştirel düşünme yoluyla öğrenmeyi vurgulayan ilerici eğitimin savunucusudur. Eğitimin her öğrencinin ihtiyaçlarına ve ilgi alanlarına uygun hale getirilmesi gerektiğine inanmıştır. Dewey'in fikirlerinin eğitim teorisi ve uygulaması üzerinde, özellikle de öğrenci merkezli öğretim yaklaşımlarının geliştirilmesinde kalıcı bir etkisi olmuştur (Pugh ve Girod, 2007). Daha yakın yıllarda Paulo Freire ve Lev Vygotsky gibi bilim adamları pedagoji alanına önemli katkılarda

bulunmuşlardır. Freire, öğrencileri sosyal konular hakkında eleştirel düşünme ve değişimi gerçekleştirmek için harekete geçme konusunda güçlendirmeyi amaçlayan eleştirel pedagoji üzerine yaptığı çalışmalarla tanınmaktadır. Rus psikolog Vygotsky, öğrenme sürecinde sosyal etkileşimin rolünü vurgulayan sosyokültürel gelişim teorisiyle ünlüdür. Hem Freire hem de Vygotsky geleneksel eğitim uygulamalarına meydan okudular ve öğretme ve öğrenme için yeni olanaklar açmışlardır (Rodríguez Arocho, 2019).

Pedagojinin eğitim üzerindeki etkisi son derece önemlidir. Etkili pedagojik uygulamalar, öğrencilerin yaşamlarını dönüştürme, kişisel gelişim ve entelektüel gelişim için fırsatlar yaratma gücüne sahiptir. Eğitimciler, öğrencileri aktif öğrenmeye teşvik ederek, eleştirel düşünmeyi teşvik ederek ve destekleyici bir öğrenme ortamını teşvik ederek, ömür boyu sürecek bir öğrenme sevgisine ilham verebilmektedirler (Akhmedov vd., 2022). Ancak pedagojiyle ilgili zorluklar ve eleştiriler de mevcuttur. Bazı araştırmacılar geleneksel pedagojik yöntemlerin çok katı olduğunu ve günümüz öğrencilerinin çeşitli ihtiyaçlarını karşılamada başarısız olduğunu savunmaktadırlar. Diğerleri ise yaratıcılığı ve eleştirel düşünmeyi engelleyebilecek standart testlerin ve müfredat gerekliliklerinin etkinliğini sorgulamaktadırlar. Bu sorunları ele almak için eğitimcilerin, öğrencilerin gelişen ihtiyaçlarını karşılamak için yenilikler yapmaya ve öğretim uygulamalarını uyarlamaya devam etmeleri gerekmektedir (Yuldashev, 2020). Teknolojideki ilerlemeler, eğitimcilerin öğrencilere yenilikçi yollarla ulaşmalarına olanak tanıyarak öğretme ve öğrenme için yeni olanaklar yaratmıştır. Çevrimiçi öğrenme platformları, sanal gerçeklik simülasyonları ve kişiselleştirilmiş öğrenme araçları, teknolojinin eğitimin geleceğini nasıl şekillendirdiğine dair sadece birkaç örnektir. İlerledikçe, eğitimcilerin öğrenci katılımını teşvik etme, eleştirel düşünme becerilerini geliştirme ve tüm öğrencilerin başarısını destekleyen kapsayıcı öğrenme ortamları yaratma konusunda kararlı olmaları çok önemlidir (Kesik ve Bayram, 2015).

Yukarıda belirtildiği gibi pedagoji, eğitim bilimi ve öğretme sanatı olarak tanımlanmaktadır. Literatürde uzaktan öğrenmenin tamamen yeni bir pedagoji gerektirdiğini öne süren çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmalar, konuşan öğretmen merkezli pasif öğrenci modelinin terk edilerek öğrenci merkezli bir modelin benimsenmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Ancak geleneksel bir sınıfta etkili iletişim kurabilen, yapılandırmacı yaklaşım modelini benimseyen ve öğrenme merkezli bir öğretim ortamı oluşturmaya çalışan bir öğretmenin, uzaktan öğrenmeye kolaylıkla ve büyük zorluklarla karşılaşmadan uyum sağlayacağı söylenebilmektedir. Öğrenme, insanların çevrelerini anlama sürecidir (Altunçekiç, 2021). Öğrenme fikirler ve teorilerle başlar, ancak aynı zamanda deneyimlerle aktif olarak ilgilenilmesi, teorileri sorgulayıp test ederek farklı ve karşıt bilgi ve teorileri

birleştirmenin de öğrenilmesi gerekmektedir. Bu felsefe uzaktan eğitim pedagojisinin temeline yerleştirilmelidir. Öğretmen merkezli eğitim yerine aktif öğrenci merkezli eğitime odaklanılmalıdır. Öğrenci merkezli eğitim, yenilikçi öğretim yöntemlerinin temelidir. Farkı ise sınıfta gerçekteştirilen etkinliklerin dijital ortama aktarılmasıdır. Çünkü aktif öğrenci merkezli öğretimin en önemli özelliklerinden biri kullanılan materyalin dijital olup olmadığı değil, öğrenciden ne istendiğı ve materyale nasıl eriştiğidir (Can, 2020). Uzaktan eğitim derslerine başlamadan önce ön hazırlık yapılmalıdır. Geleneksel sınıf ortamında kullanılan materyaller kontrol edilmeli, imleçler ve materyaller çevrimiçi ortamla uyumlu olmalıdır. Bu aşamada öğretmen teknolojik bilgisini aşan durumlarda eğitim kurumundan destek istemeli ve gerekli hazırlıkları yaptıktan sonra derse başlamalıdır. Uzaktan öğrenme ortamlarında öğrencilere çok fazla içerik sunulmamalıdır. Bu durum öğrencinin aşırı bilgi yüklemesi hissetmesine neden olabilmektedir (Ekici ve Dereli, 2022; Mönch ve Markic, 2022). Öğrencilerin içeriğe bağımsız olarak erişmeleri ve çevrimiçi kurslardan veya tartişma forumlarından elde edilen içerik ve bilgileri kullanarak tartişmalara katılmaları teşvik edilmelidir. Öğretmen olarak öğrencinin edindiğı bilgilerin yeterli olup olmadığını tespit etmek ve olası eksikliklere ilişkin geri bildirimde bulunmak, öğrencinin araştırma çalışmalarının devamını ve yeni bilgiler edinmesini teşvik etmektedir. Dolayısıyla uzaktan öğrenme ortamlarında öğretmen-öğrenci-öğrenci iletişimini sağılamak için e-posta, forum, form ve mesaj gibi çevrimiçi araçların aktif kullanımı, öğrenciye sosyal bir ortam oluşturulmasına ve kaygılarının üstesinden gelinmesine yardımcı olur ve bu tutum aynı zamanda uzaktan eğitimin sosyal boyutunu da güçlendirmektedir (Olimov, 2021). Spitzer (1998) bu tutumun uzaktan öğrenmenin sosyal yönünü daha görünür hale getirdiğini vurgulamıştır. Ayrıca bu araçların kullanımı işbirlikçi bir öğrenme ortamının oluşmasına da yol açmaktadır. Wiesenbergl ve Stacey, (2005), modern uzaktan eğitimde öğretmenlerin bireysel projelerden, öğrencilerin öğrenme kaynaklarını genişleten ve öğrenci merkezli, işbirlikçi ve eşitlikçi bir öğrenme ortamıyla sonuçlanan işbirlikçi projelere geçtiğini fark etmiştir. Uzaktan eğitim başlığı altındaki tanımlardan literatürdeki çoğı uzaktan eğitim çalışmasında uzaktan öğrenme kavramının öğretmen-öğrenci-teknoloji ekseninde uygulandığı görölmektedir (Arpentieva vd., 2021).

Pedagojik bilgi, öğretmenin uzman olduğı konuyu nasıl öğreteceğini bilmesi; Konuları analogiler, açıklamalar ve örneklerle en etkili ve anlaşılır şekilde gösterme ve açıklama becerisi bilgisi; aynı zamanda öğrenci davranışlarını izler, öğrenci psikolojisini anlar ve dersi öğrencinin en iyi anlayacağı şekilde sunar. Başka bir deyişle, öğretmenlerin sadece alanı bilmeleri değil, aynı zamanda öğrencilerinin psikolojik ihtiyaçlarını anlayıp yansıtacak şekilde alanı nasıl öğreteceklerini de bilmeleri gerekmektedir (Alim vd., 2020). Pedagojik

bilgi, eğitim ve öğretim süreçlerinin etkili bir şekilde yürütülmesi için gerekli olan bilgi ve becerilerin tümünü kapsar. Bu bilgi türü, öğretmenlerin öğrencilere bilgi aktarma, onların gelişimini destekleme ve etkili öğrenme ortamları oluşturma becerilerini içerir. Pedagojik bilgi, üç temel bileşenden oluşur: içerik bilgisi, pedagojik içerik bilgisi ve pedagojik bilgidir (Mönch ve Markic, 2022).

Shulman'a (1987) göre öğretmenlerin üç bilgi alanına sahip olması gerekir: konu bilgisi, pedagojik alan bilgisi ve müfredat bilgisi. İçerik bilgisi, öğretmenin öğretmekle yükümlü olduğu ders veya konu alanındaki bilgi düzeyini ifade eder. Bu, matematik, fen bilimleri, dil sanatları veya sosyal bilimler gibi belirli bir disiplinde derinlemesine bilgi sahibi olmayı gerektirir. Öğretmenler, öğrencilerine doğru ve güncel bilgiyi aktarabilmek için kendi alanlarındaki gelişmeleri ve yenilikleri takip etmelidir. Magnusson vd. (1999), öğretmenlerin genel pedagojik bilgi, alan bilgisi, bağlam bilgisi ve pedagojik içerik bilgisine sahip olması gerektiğini belirtmiştir. Eğitimin kalitesi büyük ölçüde öğretmenlerin niteliklerine bağlıdır. Yeterli mesleki bilgi ve beceriye sahip öğretmenler bağımsız olarak çalışabilirler. Özerklik sadece üst yönetimin verdiği bir olgu değil aynı zamanda öğretmenlerin çabalarıyla kazanılan bir yeterliliklerdir. Özel bilgi ve beceri gerektiren öğretmenlik mesleği uzmanlık gerektirir. Bu yeterlikler; alan bilgisi, genel kültürel bilgi ve öğretmen bilgisini içermektedir (Taylor vd., 2009). Pedagojik içerik bilgisi, içeriğin nasıl öğretileceği ve öğrenileceği konusunda bilgi sahibi olmayı içerir. Bu bilgi türü, öğretim stratejileri, yöntemler ve teknikler hakkında derinlemesine bilgi gerektirir. Pedagojik içerik bilgisi, öğretmenlerin öğrencilere konuyu nasıl daha anlaşılır ve ilgi çekici hale getirebileceklerini anlamalarını sağlar. Öğrencilerin farklı öğrenme stilleri, ihtiyaçları ve motivasyonlarına göre derslerin nasıl uyarlanacağı konusunda da bilgi sahibi olmayı içerir. Ülkemizde pedagojik bilgi kavramı yerine öğretmen yeterlikleri kapsamında yer alan mesleki bilgi kavramı kullanılmaktadır. MEB (2017), gelişen teknolojiyi dikkate alarak ve Avrupa Birliği ülkeleri ile birlikte öğretmen niteliklerinin yeniden düzenlenmesine yönelik çalışmalar başlatmıştır. Bu bağlamda güncellenen öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri “mesleki bilgi”, “mesleki beceriler” ve “tutum ve değerler” olmak üzere üç genel alan ve bunların altında yer alan 11 yeterlikten oluşmaktadır. Pedagojik beceri, öğretmenin öğrenci düzeyinde bir öğrenme-öğretme ortamı planlayabilmesi ve etkili öğretimi gerçekleştirmek için gerekli bilgileri aktarabilmesidir. Pedagojik becerileri yetersiz olan öğretmenler müfredat, içerik ve zamanlama gibi konularda etkili bir öğrenme deneyimi oluşturmamaktadır (Kölling vd., 2003). Pedagojik bilgi ve becerilerin öğrenilmesini sağlayan, alana ilişkin bilgilerin öğrencilere aktarılmasını sağlayan öğretim yöntem ve stratejilerini içeren uzmanlaşmış bir öğretim alanıdır. Yeni öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik pedagojik bilgi ve becerilerini güçlendirmeleri ve geliştirmeleri beklenmektedir. Bu

bağlamda pedagojik bilgi ve beceriler, dersi öğrenci düzeyinde işleyebilmek ve öğretimin kalitesini artırarak sürekli öğrenmeyi sağlayabilmek için öğretmenin sürekli geliştirmesi ve güncellemesi gereken yeterliliklerdir (Alim vd., 2020). Pedagojik bilgi, genel eğitim teorileri, öğretim yöntemleri, sınıf yönetimi ve değerlendirme teknikleri gibi geniş bir bilgi yelpazesini kapsar. Bu bilgi, etkili öğretim ve öğrenme ortamları oluşturmak için gereklidir. Öğretmenler, pedagojik bilgi sayesinde öğrencilerin bireysel farkındalıklarını, sosyal ve duygusal gelişimlerini destekleyebilirler. Ayrıca, sınıf içi dinamikleri yönetmek, öğrenci davranışlarını yönlendirmek ve motivasyon sağlamak için de bu bilgi türüne ihtiyaç duyarlar. İlâveten pedagojik bilgi, etkili bir öğretim süreci için vazgeçilmezdir (Taylor vd., 2009). Öğretmenlerin sahip olduğu pedagojik bilgi, öğrencilerin akademik başarılarını ve genel gelişimlerini doğrudan etkiler. İyi bir pedagojik bilgiye sahip olan öğretmenler, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına uygun öğretim yöntemleri geliştirerek öğrenme süreçlerini daha etkili hale getirirler. Bu da öğrenci motivasyonunu artırır ve öğrenme sürecini daha anlamlı kılar. Pedagojik bilgi, ayrıca öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sürdürebilmeleri için de önemlidir. Sürekli değişen eğitim ihtiyaçları ve teknolojik gelişmeler, öğretmenlerin pedagojik bilgi ve becerilerini sürekli olarak güncellemelerini gerektirir. Bu nedenle, öğretmenlerin pedagojik bilgiye sürekli yatırım yapmaları, hem kendi mesleki tatminleri hem de öğrencilerin başarısı için kritiktir (Arpentieva vd., 2021).

Öğretmenlik Uygulaması

Tarihsel olarak kaliteli öğretmen eğitimi alan toplumların gelişmişlik düzeyi daha yüksek olmuştur. Öğretmen nitelikleri ve kalitesi eğitimin kalitesini büyük ölçüde etkilemektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin hizmet öncesi ve sürekli eğitimleri önemlidir. Ülkemizde öğretmen eğitiminin 175 yıllık bir geçmişi vardır. Bu süreçte olumlu ve olumsuz pek çok uygulama yaşanmıştır. Günümüz öğretmen eğitimi şekillendirirken geçmişteki bu uygulamaları dikkate almakta fayda vardır. Osmanlı döneminde en önemli eğitim kurumları medreseler ve sıbyan mektepleri idi. Medreseler kendi hocalarını yetiştirmiştir (Doğanay vd., 2015). Alt düzeydeki mezunlar ilkokul öğretmeni (müallim), üst düzeydeki mezunlar ise medrese öğretmeni (müderris) olmuşlardır. İlkokul öğretmenleri rahipti ve öğretmenlik eğitimi almamışlardı. İlk defa Fatih Sultan Mehmed döneminde ilkokul öğretmeni yetiştirmeye yönelik bir program başlatıldı. 1824 yılında ilkokulun zorunlu hale gelmesiyle öğretmen ihtiyacı ortaya çıktı. 1848 yılında ilk öğretmen yetiştiren okul olan Öğretmen Enstitüsü (Darülmüallimin-i Rüşdi), 1857 yılında ise daha sonra ilkokullarla birleştirilen Maarif Nezareti ve ikinci öğretmen okulu kurulmuştur (Yücel-Toy, 2015). Darülmüallimin-i. Sıbyan, 1868 yılında açılmıştır. 1870 yılında Darylmüallimat Kız Öğretmen Okulu kurulmuş,

kız okullarında öğretmen yetiştirilmiştir. 1877 yılında orta dereceli okullara öğretmen yetiştirmek amacıyla Büyük Öğretmen Mektebi açıldı. Cumhuriyet öncesinden miras alınan öğretmen yetiştirme, Cumhuriyet sonrası dönemde de önemli rol oynamıştır (Ünver, 2016). Darylmualimin ve Darylmualimat okulları, 1923'ten sonra Muallim Mekteb, 1935'ten sonra ise Öğretmen Okulu adını almıştır. 1923 yılında Maarif Vekâleti'ne kız ve erkek ilkokulları eklenmiştir. Köy öğretmenleri yetiştirmek amacıyla 1926 yılında köy öğretmenleri açıldı. Bu okullara, ilkokul mezunu ve üç yıllık eğitimin ardından atandıkları köylerde en az altı yıl çalışmış, yaşları 16 ile 20 arasında değişen engelli öğrenciler kabul ediliyordu (Aydın, 2017).

1937 yılında açılan köy öğretmen okulları, 1940 yılında kurulan köy enstitülerinin temellerini attı. Köy enstitülerinin eğitim süresi beş yıl olup, amacı köy çiftçilerini ve köye yararlı diğer meslek gruplarını yetiştirmektir. 1954 yılında köy enstitüleri kapatılarak altı yıllık eğitim süreli ilkokul öğretmenlerine yönelik okullar olarak yeniden düzenlenmiştir. Bu eğitim kurumları 1974 yılına kadar ülkenin öğretmen ihtiyacını karşılamıştır. 1974 yılında iki yıllık eğitim kurumları kurularak öğretmen eğitimi üniversite düzeyine çıkarılmıştır. Bu kurumlar 1982 yılında öğretim kurumları olarak üniversitelerle birleştirilmiştir (Aydın ve Şişman, 2021). 1946 yılından sonra ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin yetiştirilmesi amacıyla üç yıllık eğitim kurumları açılmıştır. Daha sonra bu kurumlar ortaokul düzeyinde öğretmen yetiştirmeyi amaçlayan Yüksek Öğretmen Okuluna dönüştürülerek eğitim süresi dört yıla çıkarılmıştır. 1970 yılında mesleki ve teknik lise öğretmenlerini yetiştirmek amacıyla kız ve erkek öğrenciler için ayrı ayrı oluşturulan yüksek teknik öğretmen okulları açılıp birleştirilmiştir (Akın, 2021). 1982 yılında kolejler fakülte adı altında üniversitelerle birleştirilmiştir. YÖK, 1982 yılında eğitim bilimleri fakültesi veya fen bilimleri ve edebiyat fakültesi olmayan üniversitelerde öğretmenlere yönelik mesleki kurslar düzenlemek üzere eğitim bilimleri bölümü kurmuştur. 1989 yılında YÖK, öğretmenlerin en az lisans diplomasına sahip olması gerektiğine karar vermiştir. Aynı yıl Eğitim Yüksekokullarının faaliyet süresi dört yıla çıkarılmış, 1992 yılında ya eğitim bilimleri olarak değiştirilmiş ya da sınıf öğretmenliği ya da okul öncesi eğitim gibi mevcut eğitim fakülteleriyle birleştirilmiştir. Eğitim bilimleri fakültelerinde 1997, 2006, 2009 ve 2017 yıllarında yapısal reformlar gerçekleştirilmiştir (Kavak, 1999).

Ülkelerin ihtiyaçları, öğretmen nitelikleri ve Milli Eğitim Bakanlığı ile işbirliği gibi faktörler nedeniyle eğitim bilimlerinde yapısal değişiklik ihtiyacı doğmuştur. 1996 yılından başlayarak düzenleme çalışmaları program standartlarının oluşturulmasını, içerikteki tutarsızlıkların giderilmesini, teori ve pratik arasında denge kurulmasını amaçlamıştır. Bu kapsamda 16 adet öğretmen yetiştirme programı geliştirilmiş ve programlara Eğitime Giriş,

Eğitim Psikolojisi, Genel Öğretim Yöntem ve İlkeleri gibi mesleki öğretmen dersleri eklenmiştir. Eğitim Fakültesi, diğer fakültelerden mezun olup öğretmen olmak isteyenler için tezsiz yüksek lisans programı geliştirmiştir (Shantz, 2005). Okul deneyimi için düzenlemeler yapıldı; eğitim derslerinin daha erken bir döneme kaydırılması, sayı ve saatlerinin artırılması, eğitim derslerine eğitim saatlerinin eklenmesi de uygun bulunmuştur. 2006 yılında çıkarılan kararname, 1997 yılındaki yeniden yapılanmadaki eksikliklerin giderilmesini amaçlamaktadır. Öte yandan bu düzenleme Milli Eğitim Bakanlığı'nın derslere ilişkin yaptığı değişikliklerden kaynaklanmıştır. Bu yönetmelik çerçevesinde programlarda alan bilgisi derslerinin %50-60'ı, mesleki bilgi derslerinin %20-30'u ve genel kültür derslerinin %15-20'sine yer verilmesi planlanmakta olup fakültelerde eğitim verilmesi planlanmaktadır (Aypay, 2009). Öğretmen adaylarının toplumsal farkındalığını artırmak amacıyla programa Topluma Hizmet eğitimi dersi eklenmiştir. Okul deneyimi kursu tamamlandı ve uygulamalı derslerin saatleri azaltılmıştır. 2009 yılında kararnameyle tezsiz yüksek lisans eğitimine son verildi ve Fen-Edebiyat Fakültesi mezunlarına yönelik pedagojik sertifika programı başlatıldı. Ayrıca Fen Fakültesi'nde ve bazı üniversitelerde lisans eğitiminin son iki yılına pedagojik formasyon derslerinin eklenmesiyle öğrenciler lisans eğitimleri sırasında da pedagojik formasyon eğitimi alabilmektedir. Yönetmelik (2009) YÖK'ün pedagojik eğitim alanına odaklandığını göstermektedir (Yılmaz ve Konan, 2024). 2018 yılında önceki düzenlemelerde alan eğitim kurumlarının ihmal edilmesi, üniversiteler ve fakülteler arasında ders saatleri, krediler ve krediler konusunda anlaşmazlıklar ortaya çıkması, çift ana dal, yatay geçiş, Mevlana, Farabi ve Erasmus gibi programlarda ve güncellemelerde sorun yaşanmasına neden olmuştur. Milli Eğitim Bakanlığı müfredatında yeni düzenlemeler yapılmıştır; mevzuata göre eğitim mesleği derslerinin %30-35'i programlarda yer alıyordu; %15-20 genel kültür, %45-50 alan çalışması derslerine yer verilmesi uygun görülerek ana program doğmuştur. Bu kurs gruplarına yapılan güncellemeler ayrı ayrı açıklanmaktadır (Ayas, 2009).

Devamında öğretmenlik meslek derslerinin adları ve içerikleri değiştirilmiştir. Okul deneyimi dersi işe yaramadığı için durduruldu ve öğretmenlik uygulaması dersi eski programlarda yer almayan 1. ve 2. Türk eğitim tarihi, eğitim sosyolojisi ve eğitim felsefesi dersleri olmak üzere iki yarıyla bölündü. ya da seçmeli dersti, zorunlu ders oldu. Ayrıca geleceğin öğretmenlerine meslek etiği ve etik değerleri kazandırmayı amaçlayan Eğitimde Ahlak ve Etik dersi de programlara eklenmiştir. Tüm programlarda yer alan genel kültür dersleri üzerinde anlaşmaya varıldı. Yabancı Dil 1 ve Yabancı Dil 2 derslerinin içerikleri dil becerilerinin kazandırılması amacına göre güncellenmektedir (Erdem, 2018). Bilgisayar 1 ve Bilgisayar 2 dersleri bilgi teknolojileri ve eğitim teknolojileri dersleri olarak değiştirilmiştir. Topluma Hizmet Stajı ders içeriği güncellenerek tüm programlara eklenmiştir. Alan

Çalışmaları dersi yönetmeliğine bakıldığında Özel Öğretim Yöntemleri 1 ve Özel Öğretim Yöntemleri 2 derslerinin programlardan çıkarılarak “Müfredat” ve “Öğretme ve Öğrenme Yöntemleri” derslerinin getirildiği görülmektedir (Gökçer, 2012). Bazı sektör dersleri, öğretildikleri müfredatla doğrudan ilgili olmadıkları için kaldırılmıştır (örneğin, bir fizik dersi temel matematik müfredatından kaldırılmıştır). Milli Eğitim Bakanlığı müfredatlarında yer alan çalışma yönergelerine göre programlara alan dersleri eklenmiştir (örneğin matematik temel müfredatına cebir, sayıların öğretilmesi, olasılık ve istatistik öğretimi gibi dersler eklenmiştir. Ders adları Dünya çapında ilgili programların standartlaşmasını sağlayacak şekilde terminoloji ve içerik güncellenmiştir. Ayrıca öğretmen adayının geçerli ders kitaplarını seçip sınıfta kullanabilmesi için ders adları, terminoloji ve içerik de programlara eklenmiştir (Altan vd., 2016).

Mesleki bilgi dersleri farklı dönemlerdeki programlar arasında bölünmüştür. Bu durum, dersleri daha düşük veya daha yüksek düzeyde tamamlamak isteyen öğrencilere kolaylık sağlar. Seçmeli ders sayısının artırılması ve programlarda %25 oranında ders sunulmasıyla Bologna sürecine uyum sağlandı. Mesleki bilgi, alan eğitimi ve genel kültür gruplarında seçmeli ders koleksiyonları oluşturuldu ve 3. yarıyıldan itibaren programlara seçmeli dersler eklenmiştir. Ayrıca bu derslerin program uygulama esaslarında belirtilmek suretiyle zorunlu seçmeli ders haline gelmesi engellenmektedir (Şahin ve Sezgin, 2021). Programların ders içerikleri de öğretmenlere yol göstermek ve üniversiteler arasında standardizasyonu sağlamak amacıyla özetlenmiştir. Kısaca Türkiye’de halihazırda yürütülen öğretmen ön eğitimlerinden bu eğitimden sorumlu kurumların MEB ve YÖK olduğu ifade edilebilir. Hizmet öncesi öğretmen eğitimi ağırlıklı olarak eğitim bilimleri alanında verilmektedir. Pedagoji fakültelerine kabul, üniversite diplomasının derecesine bağlıdır. Öğretmen adayları eğitim fakültelerinde dört yıllık eğitim almaktadırlar. Türkiye’de 93 eğitim fakültesi bulunmaktadır ve eğitim fakülteleri dokuz bölüm, 33 ana dal ve 25 farklı çalışma programından oluşmaktadır. Hizmet öncesi öğretmen eğitimi nitelikli öğretmen yetiştirmek için kritik bir süreçtir. Öğretmen adayları bu süreçte mesleki gelişimi sağlamak için gerekli olan mesleki bilgi, alan bilgisi, tutum ve becerileri kazanırlar (Adıgüzel ve Sağlam, 2009). Hizmet öncesi öğretmen eğitiminde bu bilgi, tutum ve becerilerin kazanılması oldukça önemlidir. Bu yeterliliklerin öğretmenlik uygulaması yoluyla hayata geçirilmesi gerekmektedir. Öğretmenlik uygulaması, öğretmen adaylarının mesleki kimliğinin oluşmasına, gerçek bir sınıfta deneyim kazanmasına ve mesleğine ilişkin gerçekçi bilgiler kazanmasına önemli katkı sağlamaktadır. Ülkemizde öğretmen yetiştirmeye ilişkin çıkarılan düzenlemelerden bahsedildiğinde, 1997 yönetmeliğinde müfredatlarda eğitime ağırlık

verildiği ancak 2006 yönetmeliğinde eğitim saatlerinin kısaltıldığı kaydedildi. Uzmanlar bu kuralları eleştirdi (Şahin ve Sezgin, 2021).

Yükseköğretim Kurulu (YÖK), öğretmen eğitiminde teorik bilgilerin pratiğe aktarılmasını sağlamak amacıyla çeşitli çalışmalar yürütmektedir. YÖK'ün 1998-1999 eğitim-öğretim yılında yürüttüğü eğitim fakültelerindeki yeniden yapılanma programının en önemli parçalarından biri olan fakülte-yüksekokul iş birliği programı da bunların arasında yer almaktadır. Bu doğrultuda Amerika ve İngiltere'de uygulanan öğretmen yetiştirme programları gözden geçirilmiş, Türk eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adaylarına okullarda daha fazla uygulama imkânı verilmiş ve bu süreçte yapılan araştırmalar düzenli ve sistematik bir şekilde izlenip değerlendirilmiştir (Görgeç vd., 2013). Bu süreçte yer alan öğretmenlik uygulaması, öğretmen yetiştirme programlarının en önemli derslerinden biridir. Öğretmenlik uygulaması dersi 14 haftalık (minimum 12 hafta) bir program kapsamında yürütülmekte olup, her hafta fakültede iki saat seminer ve altı saat (Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda) uygulama yapılmaktadır. Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği ile ilgili etkinliklere katılarak ön eğitim ve deneyim kazandıkları, pozisyon ve görüş oluşturdıkları beş kredilik bir derstir (Eraslan, 2009). Aşağıda öğretmenlik uygulaması derslerinin akışlarına yer verilmiştir (Şekil 1).

Öğretmenlik uygulaması dersinin uygulamaları, öğretmen adaylarının derslerde edindikleri bilgileri uygulamada uygulayabilmeleri ve yeni mesleki bilgi ve beceriler kazanabilmeleri üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Bu bilgiler ışığında öğretmenlik uygulaması dersinin amacı öğretmen adaylarını öğretmenlik mesleğine daha iyi hazırlamak ve genel kültür, özel pedagoji ve öğretmenlik uygulamasına ilişkin bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıkları kullanma becerisini kazandırmaktır (Bektaş ve Ayvaz, 2012). Aslında bu uygulama gerçek bir eğitim ortamında aldıkları eğitim sırasında edindikleri öğretmenlik mesleğidir. Birçok eğitimci, öğretmen adaylarının mesleki gelişiminde danışmanların önemli bir rol oynadığını vurgulamaktadır. Araştırmalar, öğretmen adaylarının yetiştirilmesinde öğretmenlik mesleğini uygulamayı öğrenme açısından öğretmenlik uygulaması dersinin çok önemli olduğunu göstermektedir. Yurt dışında yapılan araştırmalar okul uygulamalarının öğretmen yetiştirme ve geliştirme üzerindeki olumlu etkisini göstermektedir (Cohen vd., 2010). Şişman ve Acat (2003) yaptıkları çalışmada öğretmenlik uygulamalarının öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin algılarında olumlu bir farklılık yarattığını ortaya koymuşlardır. Öğretmenlik uygulaması süreci, öğretmen adaylarının alan bilgisi, mesleki bilgi, genel kültür ve yetenek açısından yeterliliğinin somut bir göstergesidir. Öğretmenlik uygulaması, geleceğin öğretmenlerinin fakülteler ve okullar arasındaki işbirliği kapsamında

okullarda yaptığı son çalışma olarak eğitim programının bir parçasıdır. Flowers'a göre uygulamalı öğrenme, öğretmen adaylarını çeşitli yönlerden geliştirmektedir. Flowers bu katkıları üç alanda gruplandırmıştır (Akt. Vengopal, 2015);

1. Teoriyi uygulama fırsatı,
2. Öğrencinin çalışmalarını yönlendirmek için ihtiyaçlarını ve boşluklarını görmesine yardımcı olma,
3. Gerçek öğretimi yönlendirirken öğrenciyle birlikte çalışma fırsatı; öğrenme durumu ve etkili işleyişin geliştirilmesi.

Öğretmenlik uygulaması, hizmet öncesi öğretmen yetiştirmenin en önemli derslerinden biridir. Bu ders çerçevesinde geleceğin öğretmenleri, öğretmenlik öncesi eğitimde edindikleri teorik bilgileri Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda uygulama olanağına sahip olmaktadır. Öğretmen adayları öğrenme sürecinde planlama, uygulama ve gerekiyorsa değişiklik yapma becerilerini geliştirirler. Öğretmenlik uygulaması dersi, öğretmenlik lisans programlarının yedinci ve sekizinci yarıyıllarında Öğretmenlik uygulaması-1 ve Öğretmenlik uygulaması-2 adı altında yer almaktadır (Kozikoğlu ve Senemoğlu, 2018). 12 hafta sürer ve haftada iki saat teorik ve altı saat pratik içerir. Beş kredilik bir derstir ancak farklı müfredatlarda bir kredinin karşılığı 10-15 kredi arasında değişmektedir. Öğretmenlik uygulamasına ilişkin esaslar, Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2021 yılında yayınladığı kılavuzda yer alır. Bu konuda üniversitelerin, il milli eğitim müdürlükleriyle planlama konusunda iş birliği yapması ve öğrenci-öğretmen-akademik eşdeğeri yapması gerektiğini bildirmektedir. fakülte ve akademi sayısı ve faaliyet alanları. Başvurunun Milli Eğitim Bakanlığı idaresindeki kamu ve özel eğitim kurumlarında öğrencilerin alanları dikkate alınarak yapılması ve başvuran öğrencilerin fiilen sürece katılması gerektiği açıklanmıştır (Durmuş ve Korkmaz, 2023). Dersin, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği görev ve sorumlulukları kapsayacak şekilde planlanması ve uygulanması gerektiği belirtilmektedir. Uygulama öğretmenleri ve müfettişlerin süreci kapsamlı bir şekilde izlemesi ve değerlendirmesi gerektiği vurgulanmıştır. YÖK ve MEB tarafından yayınlanan kılavuzlarda süreçlerde yer alan tüm paydaşların görevleri ayrıntılı olarak anlatılmaktadır. Süreçte en aktif ilgi grupları öğretmen adayı, stajyer danışman ve stajyer öğretmendir (Küçükoğlu, 2012).

Öğretmenlerin okulda uyması gereken kurallara öğretmen adaylarının da uyması gerekmektedir. Görevlerini eğitim sorumlusu, uygulama öğretmeni ve diğer öğretmen adaylarıyla işbirliği içinde ve planlı bir şekilde yerine getirmelidir. Rehber öğretmene ve danışmana kurs boyunca tamamlanan tüm çalışmaları içeren bir dosya vermelidir. Eğer

devamsızlık yapıyorsa, sebebini açıklayan bir belgeyi üniversiteye göndermek zorundadır. Meslek yüksekokulunda disiplin suçu işlediği takdirde üniversitesinde uygulanan cezalardan kendisi sorumludur (Ceylan vd., 2022). Uygulamalı öğretmenler uygulamalı öğrencilere bu süreci öğretmelidir. Uygulama sürecinin planlanması ve takibi uygulama öğretmeni ile işbirliği içinde yapılmalıdır. Öğretmen, öğretmen adayının fiilen öğrettiği dersi yarıyılta iki kez izlemek zorundadır. Öğretmen adayına sürecin her aşamasında gerekli rehberlik ve danışmanlığı sağlamalıdır. Öğrenci, stajyer öğretmenle birlikte devamsızlıklarını takip etmeli ve devamsızlık tazminatını ayarlamalıdır. Sürecin değerlendirme aşamasında öğrencinin dönem içinde yaptığı çalışmaları dikkate alarak uygun formları doldurması ve değerlendirme notlarını üniversite sistemine girmesi gerekmektedir (Erişti, 2010). Rehber öğretmenin görev, yetki ve sorumlulukları mevcuttur. Uygulama öğretmeni etkinliklerin planlara uygun olarak yürütülmesini sağlamalıdır. Öğretmen adayını denetlemeli ve uygulamalarını denetlemelidir. Başvurunun, öğretmen adayının danışmanı ile birlikte her yarıyılta en az iki kez değerlendirilmesi gerekmektedir. Günlük ve genel değerlendirme formlarını sisteme girip ıslak imzalı olarak üniversiteye göndermesi gerekmektedir. Planlama sırasında öncelikle ilçe veya ilçe milli eğitim merkezinin uygulama koordinatörü, eğitim veren okulların müdürleri ile işbirliği yaparak uygulama okullarını, öğretmen adayı kontenjanlarını ve okulların alanlarını belirler. Fakültenin istekleri doğrultusunda dağıtımları yapar ve fakülteye iletir (Ulubey vd., 2018). Daha sonra fakülte staj koordinatörü, bölümlerin staj koordinatörleri ile işbirliği yaparak stajyerleri her grupta en fazla sekiz öğrenciden oluşan gruplara ayırır ve gruplar hakkında ilgili staj personeline bilgi verir. Öğrencilerin başvuru yapan okullar, alanlar ve başvuruyu tamamladıkları uygulama amirleri tarafından yapılan başvuruların dökümünü içeren bir liste hazırlayarak il milli eğitim kurullarına gönderir. Liste, ilçe milli eğitim genel müdürlüğü tarafından onaylandıktan sonra eğitim okulu meclislerine ve eğitim bilimleri dekanlarına gönderilir. Eğitim okulu koordinatörü, eğitim öğretmeni başına en fazla dört öğrenciyi planlar (Işık vd., 2010). Ayrıca eğitim okulu koordinatörünün görevi öğrencilere okulu tanıtmak, birimleri tanıtmak ve eğitim hakkında bilgi vermektir. Planlama sürecinde staj sorumlusu, grubundaki staj öğrencilerine öğretmenlik stajının temelleri, staj için gerekli faaliyetler ve staj kuralları hakkında bilgi vermekle sorumludur. Görevler arasında kursiyerlerin eğitim okullarına götürülmesi ve okul müdürleri, eğitim kurumlarının koordinatörleri ve öğretmen eğitimi ile tanıştırılması yer almaktadır. Öğretmenlik uygulaması dersi, öğretmenlik lisans programlarının yedinci ve sekizinci yarıyıllarında yer almaktadır. 12 hafta ve haftada altı ders olarak gerçekleştirilir. Stajyerler, bir danışman öğretmenin gözetiminde, yarıyılın farklı haftalarında en az dört kez ders yürütmekle sorumludur (Aytaç ve Er, 2018). Süreç içerisinde öğretmen adayı, uygulamalı öğretmen ve uygulamalı

danışmanın gözetim ve rehberliğinde eylem planlarının temel çalışmalarını yürütür ve her çalışmaya ilişkin ayrıntılı bir rapor tutar. Uygulama danışmanı ve uygulama öğretmeni işbirliği içinde öğretmen adayının gelişimini izler ve değerlendirmelerde bulunur. Öğretmen stajı dersi sonunda öğretmen adayı dönem içinde yaptığı etkinlikleri ve raporları kayıt altına alır ve bunları staj sorumlusuna iletir (Muk, 2021). Stajyer öğretmenler ve uygulama öğretmenleri, bu dosyayı ve öğrenciye ilişkin gözlemleri dikkate alarak stajyer öğrenci değerlendirme formunu kullanarak stajyer öğrencileri değerlendirirler. Öğretmen adayının başarısı, başvuru danışmanı ve uygulama öğretmen tarafından belirlenir. Bu aşamada öğretmen adayının derse katılımı ve yaptığı çalışmalar dikkate alınır. Stajyer danışman ve stajyer öğretmen, stajyer değerlendirme sistemini kullanarak sonuçları ve genel değerlendirmeleri kaydeder. Başvuru sorumlusu bu değerlendirmeleri bölüm koordinatörüne iletir. Stajyerlerin süreç içerisinde mazeretsiz devamsızlıkları olması halinde başarısız sayılacak ve yatılı okulla ilişkileri kesilecektir. Öğretmenlik uygulaması dersi hizmet öncesi öğretmen eğitiminin en önemli kısımlarından biridir. Bu ders öğretmen adaylarına teori ve pratiği birleştiren deneysel bir ortam sağlar. Literatürde öğretmenlik uygulaması dersinin önemini vurgulayan pek çok çalışma bulunmaktadır (Demir, 2021).

Uygulama Öğretmeni ve Aday Öğretmen İletişimi

Uygulama öğretmeni ve aday öğretmen arasındaki iletişim, aday öğretmenin mesleki gelişimi ve eğitim süreçlerine adaptasyonu açısından kritik bir öneme sahiptir. Bu iletişim, hem teorik bilgilerin pratiğe dönüştürülmesinde hem de aday öğretmenin mesleki becerilerinin ve özgüveninin artırılmasında önemli rol oynamaktadır. Uygulama öğretmeni, deneyim ve bilgi birikimini aday öğretmenle paylaşarak onun mesleki yolculuğunda rehberlik eder. Bu süreçte, etkili iletişim kurmak için açıklık, dürüstlük ve yapıcı geri bildirimler esastır (Sarıçoban, 2008). Uygulama öğretmeni, aday öğretmenin güçlü yönlerini tanımalı, geliştirilmesi gereken alanları belirlemeli ve bunları yapıcı bir şekilde dile getirmelidir. Aynı zamanda, aday öğretmenin sorularına ve endişelerine açık olmalı, gerektiğinde moral ve motivasyon desteği sağlamalıdır. Aday öğretmen, uygulama öğretmeninden alacağı geri bildirimlere açık olmalı ve bu geri bildirimleri gelişimi için bir fırsat olarak görmelidir. Ayrıca, kendini ifade ederken açık ve net olmalı, karşılıklı güven ve saygı çerçevesinde iletişim kurmalıdır. Uygulama öğretmeni ile aday öğretmen arasındaki bu etkileşim, mesleki bilgi ve becerilerin yanı sıra, aday öğretmenin öğretmenlik mesleğine olan bağlılığını ve motivasyonunu da artırmaktadır (Özdamlı ve Erçag, 2018). Bu iletişim sürecinde, aday öğretmenin sınıf yönetimi, ders planlama, öğrenci ilişkileri ve mesleki etik konularında bilgi ve deneyim kazanması sağlanır. Uygulama öğretmeni, aday öğretmenin bu konularda

karşılaşabileceği zorlukları aşmasına yardımcı olur ve ona rehberlik eder. Böylece, aday öğretmen mesleki yaşamında daha donanımlı ve kendine güvenen bir öğretmen olarak yoluna devam edebilir (Henry vd., 2022).

Bu bağlamda, uygulama öğretmeni ve aday öğretmen arasındaki iletişim, öğretmenlik mesleğinin temel taşlarından biridir. Bu iletişim, aday öğretmenin mesleki gelişimine ve eğitim süreçlerine uyum sağlamasına katkıda bulunur, aynı zamanda öğretmenlik mesleğinin kalitesini ve etkinliğini artırmaktadır. Bunlar dışında ikili diyaloga dikkat edilmesi noktalar şunlardır;

- Açık ve etkili iletişim, uygulama öğretmeni ve aday öğretmen arasındaki ilişkinin temelini oluşturur. Her iki taraf da düşüncelerini, endişelerini ve önerilerini açıkça ifade edebilmelidir. Uygulama öğretmeni, aday öğretmeni yargılamadan dinlemeli ve ona geri bildirim verirken yapıcı olmalıdır. Aynı şekilde, aday öğretmen de geri bildirimleri almalı ve kendi performansını geliştirmek için bu geri bildirimleri dikkate almalıdır (Henry vd., 2022).
- Düzenli ve yapıcı geri bildirim, aday öğretmenin gelişim sürecinde önemli bir rol oynar. Uygulama öğretmeni, aday öğretmenin güçlü yanlarını ve gelişim alanlarını belirleyerek ona yönlendirme yapmalıdır. Geri bildirimler somut ve spesifik olmalı, aday öğretmenin hangi alanlarda nasıl ilerleyebileceği konusunda net öneriler içermelidir.
- Uygulama öğretmeni, aday öğretmenin yanında olduğunu ve ona destek sağladığını hissettirmelidir. Bu destek, sadece akademik ve mesleki konularla sınırlı kalmamalı, aynı zamanda aday öğretmenin duygusal ve sosyal ihtiyaçlarını da kapsamalıdır. Uygulama öğretmeni, aday öğretmene rehberlik ederek ona örnek olmalı ve mesleki deneyimlerini paylaşmalıdır.
- Karşılıklı saygı ve güven, sağlıklı bir iletişimin temel taşlarıdır. Uygulama öğretmeni ve aday öğretmen, birbirlerinin rollerine ve yetkinliklerine saygı göstermelidir. Aday öğretmen, uygulama öğretmenin deneyimlerine ve önerilerine değer vermeli; uygulama öğretmeni ise aday öğretmenin öğrenme sürecine saygı duymalı ve onun gelişimini desteklemelidir.
- İş birliği ve ekip çalışması, uygulama öğretmeni ve aday öğretmen arasındaki iletişimi güçlendiren önemli unsurlardır. Birlikte çalışarak ders planları hazırlamak, sınıf yönetimi stratejileri geliştirmek ve öğrenci değerlendirmeleri yapmak, her iki tarafın da bilgi ve becerilerini artırır. Bu süreçte, aday öğretmenin fikirlerine değer verilmesi ve onun katılımının teşvik edilmesi önemlidir.

- Uygulama öğretmeni, aday öğretmenin profesyonel gelişimine katkıda bulunmalı ve ona çeşitli kaynaklar sunmalıdır. Bu kaynaklar, eğitim kitapları, makaleler, seminerler ve atölye çalışmaları olabilir. Ayrıca, uygulama öğretmeni, aday öğretmenin mesleki ağını genişletmesine ve çeşitli eğitim topluluklarına katılmasına yardımcı olabilir.
- Aday öğretmenin kendi performansını değerlendirmesi ve bu süreçte refleksiyon yapması önemlidir. Uygulama öğretmeni, aday öğretmeni öz değerlendirme yapmaya teşvik etmeli ve bu değerlendirmeleri birlikte gözden geçirmelidir. Bu süreç, aday öğretmenin kendi güçlü yanlarını ve gelişim alanlarını daha iyi anlamasına ve kendi öğretim stratejilerini geliştirmesine yardımcı olur.

Uygulama Öğretmeni ve Öğrenci İletişimi

İletişim eğitiminin sağlıklı uygulanabilmesi her şeyden önce öğretmen ve öğrenciler arasındaki iletişimi gerektirmektedir. Eğitim ortamı ışığında iletişim sürecinin temel unsurlarından birinin öğretmen olduğu görülmektedir. Öğretmen, hedef grup veya grupta davranış değişikliği yaratmak için iletişim sürecini başlatan kişidir (Can, 2016). Artık genel olarak bir iletişim süreci olarak kabul edilen öğrenme sürecinin başarısı, öğretmenlerin iletişim becerileriyle doğrudan ilişkilidir. Bu nedenle öğretmenlerin sadece bilgi aktarıcıları olarak değil, aynı zamanda toplumun gelişimi için yetkin insanlar yetiştirmenin önemli bir parçası olan sınıf yönetimi, öğrenci kişilik gelişimi ve başarısı gibi farklı dinamikleri etkili bir şekilde bütünleştirebilen iletişim liderleri olarak görülmesi gerekmektedir. bilgi toplumunun ihtiyaçlarını karşılamak için toplumla uyum içinde yaşamaktır (Hu vd., 2021). Sağlıklı bir eğitim organizasyonu, özellikle öğretmen ve öğrenciler, yöneticiler ve diğer personel arasında etkili bir iletişim gerektirmektedir. Artık öğretmenden ders kitaplarında sunulan bilgileri mümkün olan en kısa sürede öğrenciye aktarmaktan daha fazlasını yapması beklenmektedir. Pedagojik alandaki bilginin yanı sıra, planlama ve uygulama başarısı, mesleki gelişimin planlanması ve uygulanması, iş mevzuatı bilgisi ve anlayışı, öğrenme ortamında etkili iletişim becerileri, öğrenci davranışlarının yönetimi, diğer öğretmenler, veliler ve okul çalışanları ile iş birliği de elzemdir (Rosenberg ve Asterhan, 2018). İletişim becerileri ve işbirliği gibi iletişim becerileri gerektiren beceriler de dikkate alınmaktadır. MEB ve YÖK de tanımladıkları öğretmen yeterlikleri ile eğitim iletişiminin önemini vurgulamaktadır. Öğretme-öğrenme sürecine ilişkin yeterlikler alt bölümü, sınıfta etkili iletişimin sağlanması (öğrenci-öğretmen; öğrenci-öğrenci; öğretmen-öğrenci iletişimi), okul yöneticileri, meslektaşları, diğer okul çalışanları, veliler ve ilgililerle iletişim yeterliliğini içermektedir. Etkili iletişim becerisine sahip öğretmenler, öğretmenlik kişiliğini en üst düzeye çıkarabilmekte, öğrenme sürecinde

etkili bir izlenim yaratabilmekte ve öğrencilerle olumlu ilişkiler kurabilmektedir (Sarıçoban, 2008).

Uygulama öğretmeni ve öğrenci arasındaki iletişim, öğrencilerin öğrenme motivasyonunu artırmak, akademik başarılarını desteklemek ve kişisel gelişimlerine katkıda bulunmak için temel bir araçtır. Uygulama öğretmeni, öğrencilere dersin içeriğini etkili bir şekilde aktarmak, onların öğrenme süreçlerini takip etmek ve geri bildirimlerde bulunmakla sorumludur. Bu süreçte, açık ve anlaşılır bir dil kullanarak bilgiyi sunmak, öğrencilerin konuları kavramasını kolaylaştırır. Ayrıca, öğrencilerin ders sırasında ve sonrasında sordukları soruları sabırla ve net bir şekilde yanıtlamak, onların merak duygusunu ve öğrenme hevesini artırır (Kye vd., 2021). Öğrencilerle etkili bir iletişim kurmak, onların bireysel ihtiyaçlarını ve öğrenme stillerini anlamayı gerektirir. Her öğrenci farklı bir öğrenme hızına ve yöntemine sahip olabilir, bu nedenle uygulama öğretmeni, her öğrenciye uygun öğretim yöntemleri ve materyalleri kullanarak dersleri daha etkili hale getirebilir. Öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek, onlara bireysel geri bildirimler sunmak ve gerektiğinde ek destek sağlamak da bu sürecin önemli bir parçasıdır (Liu ve Qi, 2021).

Uygulama öğretmeni, öğrencilerle güvene dayalı bir ilişki kurarak onların öğrenme sürecine katılımını artırabilir. Bu güven ortamı, öğrencilerin kendilerini rahatça ifade edebilmelerine, sorular sormalarına ve hata yapmaktan korkmadan öğrenme deneyimlerine katılmalarına olanak tanır. Öğretmenin öğrencilere karşı empatik, anlayışlı ve destekleyici bir tutum sergilemesi, bu güvenin oluşmasına katkıda bulunur. Ayrıca, öğrencilerin geri bildirimlerine açık olmak, onların görüşlerini ve önerilerini dinlemek, öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişimi güçlendirir. Bu sayede, öğretmen kendi öğretim yöntemlerini değerlendirebilir ve gerektiğinde iyileştirmeler yapabilir. Öğrencilerin dersle ilgili geri bildirimleri, öğretmenin daha etkili öğretim stratejileri geliştirmesine ve derslerin kalitesini artırmasına yardımcı olur (Aich vd., 2017). Bunlar dışında dikkat edilmesi gereken noktalar aşağıda sıralanmıştır;

- Uygulama öğretmeni, öğrencilerin duygularını anlamaya ve onlara karşı empati göstermeye önem vermelidir. Öğrencilerin farklı geçmişlere, kültürlere ve öğrenme stillerine sahip olabileceğini kabul etmek, iletişimin daha etkili olmasını sağlar (Maru vd., 2022).
- Uygulama öğretmeni, öğrencilerle açık ve doğrudan iletişim kurmalıdır. Öğrencilerin ihtiyaçlarını ve endişelerini dinlemeli ve onlarla karşılıklı olarak iletişim kurarak çözüm odaklı yaklaşımlar geliştirmelidir (Sürücü vd., 2017).

- Öğrencilerin uygulama öğretmenine güvenmeleri ve destek almaları, öğrenme sürecini olumlu yönde etkiler. Uygulama öğretmeni, öğrencilere güven verici bir ortam sağlamalı ve onların başarıya ulaşmaları için gereken desteği sağlamalıdır (Şaban ve Çoklar, 2013).
- Uygulama öğretmeni, öğrencileri motive etmek ve onları başarıya teşvik etmek için çeşitli yöntemler kullanmalıdır. Öğrencilerin ilgi alanlarına ve öğrenme tarzlarına uygun olarak motivasyon sağlamak, öğrenme sürecini daha etkili hale getirir (Sürücü vd., 2017).
- Pozitif iletişim, uygulama öğretmeni ve öğrenci arasındaki ilişkinin olumlu bir şekilde gelişmesine katkıda bulunur. Uygulama öğretmeni, öğrencilere yönelik olumlu ve destekleyici bir tutum sergileyerek iletişimi güçlendirir (Maru vd., 2022).
- Öğrencilerin aktif katılımını teşvik etmek ve iş birliğine dayalı öğrenme ortamları oluşturmak, iletişimin daha verimli olmasını sağlar. Uygulama öğretmeni, öğrencilerle işbirliği içinde çalışarak öğrenme sürecini zenginleştirebilir (Maru vd., 2022).
- Uygulama öğretmeni, öğrencilere düzenli geri bildirimler sağlayarak onların gelişimini desteklemelidir. Bu geri bildirimler, öğrencilerin hangi konularda güçlü olduklarını ve hangi alanlarda gelişim göstermeleri gerektiğini anlamalarına yardımcı olur (Sürücü vd., 2017).
- Uygulama öğretmeni, öğrencilerin kişisel gelişimlerini desteklemeli ve onların ilgi alanlarına yönelik olarak öğrenme fırsatları sunmalıdır. Bu şekilde, öğrencilerin özgüvenleri artar ve öğrenme motivasyonları güçlenir (Şaban ve Çoklar, 2013).

Uygulama Öğretmeni ve Okul Yönetimi İletişimi

Uygulama öğretmeni ve okul yönetimi arasındaki iletişim, uygulama öğretmenin mesleki gelişimini desteklemek, öğretim faaliyetlerinin kalitesini artırmak ve öğrencilerin eğitim deneyimlerini zenginleştirmek için gereklidir. Okul yönetimi, uygulama öğretmenin eğitim sürecinde ihtiyaç duyduğu destek ve rehberliği sağlayarak, onun mesleki becerilerini geliştirmesine katkıda bulunur (Aslanargun, 2015). Yönetim, uygulama öğretmenine okulun misyonu, vizyonu ve değerleri hakkında bilgi vererek, onun okul kültürüne uyum sağlamasına yardımcı olur. Bu süreçte, uygulama öğretmenin sorumlulukları, beklentiler ve performans kriterleri açık bir şekilde belirlenmelidir. Etkili bir iletişim için okul yönetimi, düzenli toplantılar ve geri bildirim oturumları düzenlemelidir (Omotayo ve Chigbundu, 2017). Bu toplantılar, uygulama öğretmenin deneyimlerini paylaşması, karşılaştığı zorlukları dile getirmesi ve çözüm önerileri sunması için bir platform sağlar. Aynı zamanda, okul yönetimi,

uygulama öğretmeninin performansını değerlendirmek ve ona yapıcı geri bildirimler vermek için bu fırsatları kullanabilir. Okul yönetimi, uygulama öğretmenine profesyonel gelişim fırsatları sunarak, onun bilgi ve becerilerini sürekli olarak güncellemesine destek olabilir. Hizmet içi eğitim programları, seminerler, atölye çalışmaları ve mentorluk programları, uygulama öğretmeninin mesleki gelişimini teşvik eden önemli araçlardır. Yönetim, bu tür programlara katılımı teşvik etmeli ve uygulama öğretmeninin bu fırsatlardan en iyi şekilde yararlanmasını sağlamalıdır (Chika ve Wale, 2020). Buna ilaveten okul yönetimi ile uygulama öğretmeni arasındaki iletişim, okulun genel eğitim hedeflerine ulaşmasına da katkıda bulunur. Yönetim, uygulama öğretmeninin ders planlarını ve öğretim yöntemlerini okulun eğitim stratejileri ile uyumlu hale getirmesi için rehberlik eder. Bu süreçte, okulun eğitim hedefleri, müfredat ve değerlendirme yöntemleri konusunda açık ve şeffaf bir iletişim kurulması önemlidir (Blau ve Hameirie, 2010). Bu bilgiler ışığında aradaki ilişkide önemli noktalar aşağıdaki gibi sırlanabilmektedir;

- Uygulama öğretmeni ile okul yönetimi arasındaki iletişim, okuldaki hedefler ve hedeflere ulaşmak için izlenen yol hakkında olmalıdır. Her iki taraf da ortak hedeflere odaklanarak iletişimlerini bu doğrultuda şekillendirmelidir (Omotayo ve Chigbundu, 2017).
- Uygulama öğretmeni, okul yönetiminden düzenli geri bildirimler almalı ve performansını değerlendirmek için bu geri bildirimleri kullanmalıdır. Aynı şekilde, okul yönetimi de uygulama öğretmenine düzenli geri bildirimler sağlayarak onun gelişimine katkıda bulunmalıdır (Akerson vd., 2009).
- İşbirliği ve destek, uygulama öğretmeni ile okul yönetimi arasındaki ilişkinin temel unsurlarından biridir. Okul yönetimi, uygulama öğretmenine gerekli desteği sağlamalı ve onun başarılı olabilmesi için gerekli ortamı oluşturmalıdır. Aynı şekilde, uygulama öğretmeni de okul yönetimi ile işbirliği içinde çalışarak okuldaki hedeflere ulaşmayı desteklemelidir (Omotayo ve Chigbundu, 2017).
- Uygulama öğretmeni ile okul yönetimi arasındaki iletişimde sorun çözme ve uyum önemli bir rol oynar. Her iki taraf da karşılaşılan sorunları birlikte çözmeli ve uyum içinde çalışarak ortak hedeflere ulaşmayı amaçlamalıdır (Akerson vd., 2009).
- Uygulama öğretmeni ile okul yönetimi arasındaki iletişimde işbirliği ve katılım önemlidir. Her iki taraf da ortak karar alma süreçlerine katılmalı ve birlikte çalışarak okuldaki eğitim ortamını geliştirmeye odaklanmalıdır (Bayram ve Bıkmaz, 2019).

Uygulama Öğretmeni ve Veli İletişimi

Uygulama öğretmeni ve veli arasındaki iletişim, öğrenci hakkında bilgi paylaşımını, işbirliğini ve ortak hedeflere ulaşmayı sağlar. Etkili bir veli-öğretmen iletişimi, öğrencinin evde ve okulda desteklenmesini, motivasyonunun artırılmasını ve eğitim sürecinde karşılaşılan zorlukların üstesinden gelinmesini kolaylaştırır (Stefanova ve Nikolova, 2019). İlk olarak, uygulama öğretmeni, velilerle düzenli ve açık bir iletişim kanalı kurmalıdır. Bu, e-posta, telefon görüşmeleri, velilerle yüz yüze toplantılar veya okul etkinlikleri gibi çeşitli yollarla gerçekleştirilebilir. Düzenli iletişim, velilerin öğrencinin ilerlemesi hakkında güncel bilgilere sahip olmasını ve gerektiğinde öğretmenle iş birliği yapabilmesini sağlar. Öğretmen, velilere öğrenci hakkında olumlu geri bildirimler vermeli, güçlü yönlerini vurgulamalı ve geliştirilmesi gereken alanlar konusunda yapıcı önerilerde bulunmalıdır (Oke vd., 2021).

Uygulama öğretmeni, öğrencinin akademik performansı, davranışları ve sosyal gelişimi hakkında velilere düzenli geri bildirimde bulunmalıdır. Bu geri bildirimler, öğrencinin güçlü yönlerini ve başarılarını vurgulamanın yanı sıra, gelişim alanlarını da belirlemelidir. Velilere, öğrencinin evde nasıl desteklenebileceği konusunda pratik öneriler sunmak, onların çocuğun eğitimine aktif bir şekilde katkıda bulunmalarını sağlar (Abubakari, 2020). Ayrıca, öğrencinin öğrenme sürecine ilişkin velilerin görüş ve önerilerini dinlemek, öğretmenin öğretim yöntemlerini ve stratejilerini geliştirmesine yardımcı olur. Etkili bir veli-öğretmen iletişimi, öğrencinin ihtiyaçlarına ve durumuna göre kişiselleştirilmiş olmalıdır. Her öğrenci farklı öğrenme stillerine ve ihtiyaçlara sahip olduğundan, öğretmen velilere bu konuda bilgi vererek öğrencinin öğrenme deneyimini optimize edebilir. Velilerin, öğretmenin rehberliği ile evde destekleyici bir öğrenme ortamı oluşturması, öğrencinin başarısını artırır. Öğrencinin evdeki davranışları ve okul performansı hakkında bilgi paylaşımı, öğretmen ve velinin ortak bir anlayış geliştirmesine katkıda bulunur (Sihombing, 2023). Uygulama öğretmeni, velilerle açık ve dürüst bir iletişim kurarak, karşılıklı güven ve saygı temelinde bir ilişki inşa etmelidir. Velilerin endişelerini ve sorularını ciddiye almak, onlara çözüm odaklı yaklaşımlar sunmak ve birlikte hareket etmek, iletişimin verimliliğini artırır. Bu sayede, veliler kendilerini daha değerli ve dahil edilmiş hissederler, bu da öğrencinin genel başarısına olumlu yansır (Merkley vd., 2006). Verilen bilgiler doğrultusunda iki taraf arasındaki ilişkinin önemli noktaları aşağıdaki gibi sıralanabilmektedir;

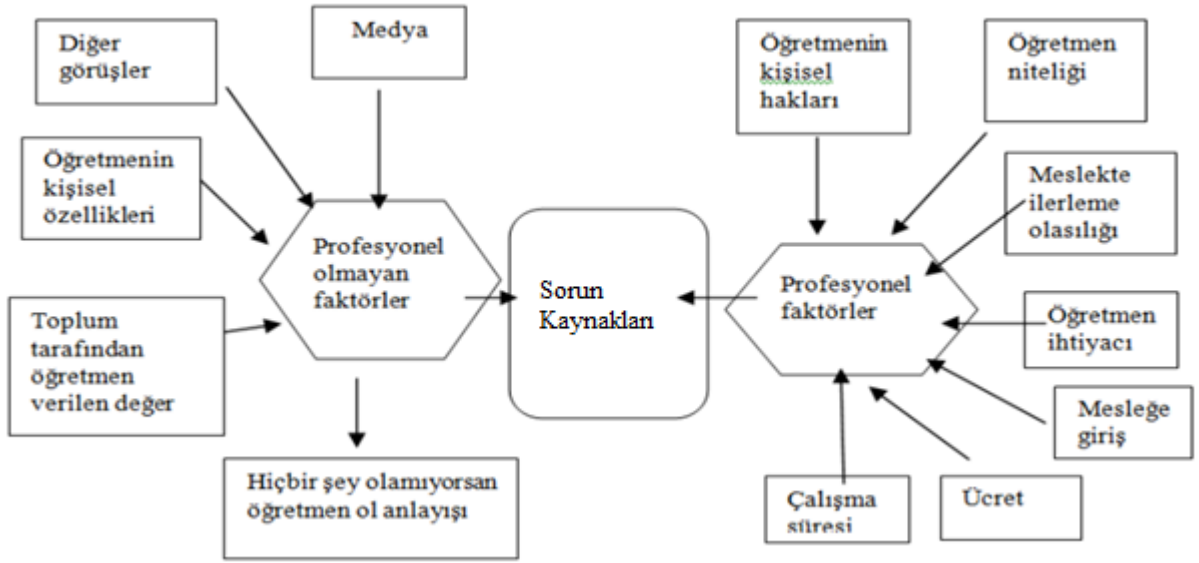
- Uygulama öğretmeni ile veli arasındaki iletişim, öğrencinin eğitim hedeflerine ulaşması için odaklanmalıdır. Her iki taraf da ortak hedeflere ulaşmak için işbirliği yapmalı ve iletişimlerini bu doğrultuda şekillendirmelidir (Stefanova ve Nikolova, 2019).

- Uygulama öğretmeni, velilere öğrencinin gelişimi hakkında olumlu ve yapıcı geri bildirimler vermelidir. Aynı şekilde, veliler de öğrencilerinin gelişimini desteklemek için uygulama öğretmenine olumlu ve yapıcı geri bildirimlerde bulunmalıdır (Bayram, 2018).
- Uygulama öğretmeni ile veli arasındaki iletişimde sorun çözme ve uyum önemli bir yer tutar. Karşılaşılan sorunlar karşılıklı olarak konuşularak çözülmeli ve uyum içinde çalışarak öğrencinin gelişimi desteklenmelidir (Stefanova ve Nikolova, 2019).
- Uygulama öğretmeni ile veli arasındaki iletişimde esneklik ve anlayış önemlidir. Her iki taraf da karşı tarafın görüşlerine ve önerilerine açık olmalı ve esnek bir şekilde iletişim kurmalıdır (Stefanova ve Nikolova, 2019).
- İş birliği ve destek, uygulama öğretmeni ile veli arasındaki ilişkinin temelini oluşturur. Her iki taraf da öğrencinin eğitime destek olmak için işbirliği içinde çalışmalı ve birlikte çözüm odaklı yaklaşımlar geliştirmelidir (Bayram, 2018).

Öğretmenlik Mesleğinde Problemler ve Müzik Öğretmenliğinde Problemler

Eğitim sisteminin her kademesinde verilen eğitimin kalitesi birçok faktöre bağlıdır. Bu anlamda öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar da öğretmenlik mesleğini ve eğitimi etkilemektedir. Öğretmen nitelikleri, eğitimi, idari düzenlemeler, yetiştirme olanakları, öğretmen maaşları ve tayin durumları şüphesiz önemli faktörler arasındadır. Öğretmen sorunları ile eğitimin kalitesi arasında doğrudan bir bağlantı vardır. Öğretmenin kalitesi öğretimin kalitesini doğrudan etkiler. Öğretmen bir eğitim kurumunun en önemli unsurlarından biridir (Yalın, 2001). Aşağıda Şekil 1’de öğretmenlik mesleğini etkileyecek önemli faktörler şematize edilmiştir.

Şekil 1. Öğretmenlik Mesleği Üzerinde Etkili Olan Faktörler (Yalın, 2001)



Şekil 1’de de görüldüğü üzere öğretmenlik mesleğini etkileyen faktörler temel olarak kendi aralarında profesyonel olmayan ve profesyonel faktörler olarak ikiye ayrılmaktadır. profesyonel faktörler aşağıdaki gibi açıklanabilmektedir;

- Öğretmenlik mesleğinde mesleki dayanışma ve işbirliği önemlidir. Meslektaşlarıyla işbirliği yaparak deneyimlerini paylaşmak, öğretmenin mesleki gelişimine katkıda bulunur ve daha etkili bir öğretmen olmasına yardımcı olabilir (Doğan, 2005).
- Öğretmenlik mesleğinde sürekli motivasyon ve tutkuya sahip olmak önemlidir. Bu tutku, öğretmenin öğrencilere olan bağlılığını artırır ve mesleğini daha etkili bir şekilde sürdürmesine yardımcı olur (Maslinsky ve Ivaniushina, 2016).
- Öğretmenlik mesleği sürekli olarak gelişen bir meslektir ve öğretmenlerin sürekli olarak kendilerini geliştirmeleri gerekmektedir. Mesleki gelişim ve sürekli öğrenme, öğretmenin mesleki becerilerini güncel tutmasını ve yeni öğretim metotlarını ve teknolojilerini öğrenmesini sağlar (Doğan, 2005).
- Öğretmenlik mesleğinde pedagojik bilgi ve becerilere sahip olmak önemlidir. Pedagojik bilgi, öğretmenin öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını anlamasına ve uygun öğretim stratejileri geliştirmesine yardımcı olur (Doğan, 2005).
- Günümüzde öğretmenlerin öğretim teknolojilerini etkili bir şekilde kullanabilmeleri önemlidir. Öğretim teknolojilerinin kullanımı, öğrencilerin daha etkili bir şekilde öğrenmelerine yardımcı olabilir ve öğretmenin dersleri daha ilgi çekici hale getirmesine olanak tanır (Maslinsky ve Ivaniushina, 2016).

- Öğretmenlerin öğrencilerin performansını değerlendirmesi ve geri bildirim sağlaması önemlidir. Doğru değerlendirme ve geri bildirim, öğrencilerin gelişimini destekler ve öğretmenin derslerini iyileştirmesine yardımcı olur.
- Sınıf yönetimi becerileri, öğretmenin sınıf içinde disiplini sağlaması ve öğrencilerin davranışlarını yönlendirmesi için önemlidir. İyi bir sınıf yönetimi, öğrencilerin öğrenme ortamında rahat hissetmelerini ve daha etkili bir şekilde öğrenmelerini sağlar.
- Öğretmenlik mesleğinde iyi iletişim becerilerine sahip olmak önemlidir. İyi iletişim becerileri, öğretmenin öğrencilerle, velilerle ve meslektaşlarıyla etkili bir şekilde iletişim kurmasına yardımcı olur.

Profesyonel olmayan faktörler ise şu şekildedir;

- Öğretmenlik mesleği, kişisel özelliklerin ve tutumların önemli olduğu bir meslektir. Öğretmenin sabırlı, anlayışlı, motive edici ve pozitif bir tutuma sahip olması, öğrencilerle daha iyi bir ilişki kurmasını sağlar (Yalın, 2001).
- Öğretmenlik mesleğindeki motivasyon ve isteklilik, öğretmenin başarılı olmasını ve öğrencilerine daha etkili bir şekilde rehberlik etmesini sağlar. Mesleki motivasyon, öğretmenin sürekli olarak kendisini geliştirmesi ve öğrencilerine daha iyi bir eğitim sunması için önemlidir (Mutluer ve Yüksel, 2019).
- Öğretmenin çalıştığı okulun ve çevresel faktörlerin etkisi de önemlidir. Destekleyici bir okul ortamı, öğretmenin mesleki gelişimini desteklerken, olumsuz bir ortam ise öğretmenin motivasyonunu ve performansını olumsuz yönde etkileyebilir (Ololube, 2006).
- Öğretmenin kendi deneyimleri ve öğrenme biçimleri, öğrencilerle etkileşimini ve öğretim yöntemlerini şekillendirir. Öğretmenin farklı öğrenme biçimlerine ve deneyimlere açık olması, öğrencilerin farklı ihtiyaçlarına daha iyi yanıt vermesini sağlar (Yalın, 2001).
- İletişim becerileri ve empati, öğretmenin öğrencilerle ve velilerle sağlıklı bir iletişim kurmasını sağlar. İyi iletişim ve empati, öğrencilerin duygusal ihtiyaçlarını anlamasına ve karşılamasına yardımcı olur (Mutluer ve Yüksel, 2019).
- Öğretmenin kişisel yaşamı ve denge, mesleki performansını etkileyen önemli bir faktördür. Öğretmenin iş ve özel yaşam arasında denge kurması, stresi azaltabilir ve mesleki memnuniyetini artırabilir (Mutluer ve Yüksel, 2019).

- Kültürel ve toplumsal etkenler de öğretmenlik mesleğini etkiler. Öğretmenin bulunduğu kültürel ortam, öğrencilerle ve velilerle iletişimini etkileyebilir ve öğretmenin tutumlarına y n verebilir (Yalın, 2001).

Profesyonel olmayan faktörler, öğretmenlik mesleğinin karmaşıklığını ve çeşitliliğini vurgular. Bu faktörlerin bilinçli bir şekilde yönetilmesi, öğretmenin mesleki başarısını ve öğrencilerin başarısını artırabilir. Bu nedenle, öğretmenlerin sadece mesleki becerilerini geliştirmekle kalmayıp aynı zamanda kişisel özelliklerini de geliştirmeleri önemlidir. Kavcar'a (1987) göre hiçbir eğitim sistemi, sistemi işleten personelin yetkinliğinin ötesinde hizmet üretemez (Akt.  nder ve Vezne, 2021). Eğitim sisteminin en önemli unsurlarından biri olan  ğretmen kalitesi, mesleğın ve meslek mensuplarının sorunlarıyla yakından ilgilidir. Cumhuriyetin başlangıcından bu yana öğretmenlerin sorunları her zaman ulusal gündemde olmuştur. Öğretmenlerin sorunlarını incelemek için bilimsel bir yöntem geliştiren Akyüz (1978), araştırmasında öğretmenlerin sorunlarını mesleki ve profesyonel olmayan olmak üzere iki gruba ayırmıştır. Nüfusu hızla artan gelişen toplumlarda, istenilen niteliklere sahip öğretmenlerin yetiştirilmesi ve istihdam edilmesi her zaman bir sorun olarak görülmüştür (Akt. Doğan, 2005). 2010'lu yıllarda artık sayısal olarak  ğretmen açığımız yoktu ama bazı yerlerde  ğretmen fazlalığı vardı ve öğretmenlerin coğrafı bölgelere göre dağılımı ülke genelinde sağlanamamıştır. Sayısal sorunlara neden olan en önemli faktörleri şu şekilde sıralamak mümkündür:

- Öğretmen yetiştirme ve istihdam sektörleri arasında dengesizlik vardır. Bazı alanlarda ihtiyaç olmamasına rağmen çok sayıda  ğretmen yetiştirilmektedir. Özellikle ortaöğretimde fizik, kimya, biyoloji ve tarih gibi alanlarda işsiz  ğretmen adaylarının sayısı her geçen gün artmıştır. PDR, okul öncesi, yabancı dil gibi bazı alanlarda yeterli eğitimi  ğretmen adayı bulunmadığından anadal dışında da görevlendirmeler yapılabilir. Öğretmen yetiştirme ve istihdam konusunda Y K ile MEB arasında uçurum vardır ( nder ve Vezne, 2021).
- İşini sevmeyen öğretmenler, yeterince uğraşmadan istedikleri pozisyona girmenin ve normalden daha fazla maaş almanın bir yolunu bulmaktadır (Cemaloğlu, 2022).
- Özellikle ihtiyaç olmadığı halde bazı okullarda kadın öğretmenlerin birikmesi, yardıma ihtiyaç duyulan alanlardaki  ğretmen eksikliğini artırmaktadır. Burada geçici ve maaşlı  ğretmen kullanılması hem öğretmenlik mesleğının imajına zarar vermekte hem de öğretmenlerin motivasyon kaybına neden olmaktadır (Cantürk, 2023).
- Öğretmenlerin bölgeler ve yerler arasındaki dağılımı dengesizdir (Cantürk, 2023).

Öğretmenler daha iyi fırsatlara sahip bölge ve şehirlerde çalışmak istemektedirler. Türkiye öğretmen eğitimi konusunda derin bir deneyime ve bilgi birikimine sahiptir. Tarihteki ilk öğretmen okulu 16 Mart 1848'de açılmıştır. Öğretimin profesyonelliği Avrupa'da da benzer bir gelişme göstermektedir. Türkiye'de ilk okulun açılmasından sonra daha sonraki yıllarda öğretmen ilkokulları, köy okulları, kolejler, eğitim kurumları, eğitim kurumları vb. kurulmuştur. Bugün öğretmen yetiştiren kurumlarımız üniversite içi eğitim bilimleridir. Eğitim fakülteleri genellikle bu görevi ortaöğretim fakülteleriyle birlikte yürütmektedir. Eğitimin niteliği ve kalitesi büyük ölçüde öğretmenlerin niteliğiyle doğru orantılıdır. Bu bakımdan eğitim sisteminde görev yapan öğretmenlerin hem hizmet öncesinde hem de hizmet sırasında iyi eğitilmiş olmaları eğitim hizmetlerinin kalitesi açısından önemlidir (Carson, 2007; Hayes, 2013). Mevcut niceliksel ve niteliksel durumda eğitim kurumlarının, yüzyıl bilgi toplumuna dönüştürecek öğretmen yetiştirme becerisinden yoksun olduğu görülmektedir. Okul müfredatları ve eğitim kurumlarının organizasyonel özellikleri her geçen gün değiştiği için öğretmenlerin sürekli güncellenmesi ve bilgilerinin güncellenmesi gerekmektedir (Lampert, 2001). Bunun en önemli aracı kurumsal sürekli eğitimidir. Öğretmenlerin mesleki eksikliklerinin giderilmesine yönelik düzenlenen gelişim faaliyetleri oldukça yetersizdir. Yalın'a (2004) göre; Modern bir sürekli eğitim sistemi oluşturulmamıştır. Geleneksel eğitime devam etme yöntemi kaynak israfına yol açmaktadır. Bazı öğretmenler kariyerleri boyunca ileri eğitime katılmazken bazıları yılda birkaç kez eğitime katılabilmektedir. Sürekli eğitimde yeni bir anlayışa geçmelisiniz. İnsan öncelikle maddi koşullarla yakından ilgili olan fizyolojik ve biyolojik ihtiyaçlarının karşılanmasını ister. Ancak bu ihtiyaçlar karşılandığında daha üst düzeyde beklentiler aranır (Mishra ve Koehler, 2007). Öğretmenlerin yaptıkları işten memnun kalabilmeleri ve daha verimli olabilmeleri için belli bir gelir düzeyinin üzerinde olmaları gerekmektedir (Şenel vd., 2018).

Bazı branşların öğretmenleri cumhuriyet döneminin başlangıcından günümüze kadar maddi açıdan istenilen düzeye ulaşamamıştır. Bu durum hem mesleğin değerini düşürmekle kalmamış, hem de meslekte çalışan kişileri olumsuz etkilemiştir. Sağlık Bakanlığı Kadının Statüsü ve Sorunları Genel Müdürlüğü'nün "Cinsel Ayrımcılık: Türk Eğitim Sektörü Örneği (1999)" adlı araştırmasında, kamu ortaokullarında çalışan erkek ve kadın öğretmenlerin karşılaştığı temel sorunların şunlar olduğu belirtilmektedir: Erkek öğretmenler kısmen mesleki yeniliklere ayak uyduramamaktan şikâyetçidir. Dolayısıyla devlet lisesi öğretmenlerinin maddi sorunları tüm yaşamlarını etkilemektedir (Sharipova ve Xalimova, 2024). Bu sorunlar mesleği sevimsiz hale getirmekte, öğretmen memnuniyetini, eğitim kalitesini ve öğretmen-öğrenci ilişkilerini sekteye uğratmaktadır. Öğretmenlerin mali sorunları arasında aşağıdakiler yer almaktadır (Seçer vd., 2010; Ward ve Jenkins, 2014):

- Öğretmenler geçim sıkıntısı çekmektedir.
- Öğretmenlerin barınma sorunu vardır.
- Öğretmenler maddi yetersizlik nedeniyle ailevi sorunlarla karşılaşabilmektedir.
- Öğretmenlerin imaj sorunu var. Hiç kimsenin öğretmenleri fakir insanlar gibi gösterme hakkı olmamalıdır.
- Öğretmenlerin sorunu maddi yetersizlik nedeniyle çocuklarının geleceğini iyi planlayamamaları.
- Öğretmenin rolü okulla sınırlı değildir.

Toplumdaki prestiji, statüsü ve imajı, okul içi ve okul dışı performansıyla yakından ilişkilidir. Bilgi ve iletişim teknolojilerinin gelişmesiyle birlikte toplumsal değişimler de hızlanmıştır. Bu süreçte öğretmenin rolü daha da arttı. Uygun (2012), öğretmenlerin rollerindeki öneminin altını çizerek, hak ettikleri değeri ve saygıyı almadıklarına dikkat çekmiştir. Toplumsal konulara duyarlı ve toplumla bütünleşmiş öğretmen profilleri öğretmenliğin prestijini artırabilmektedir.

Müzik öğretmenliğinde karşılaşılan problemler ise, diğer öğretmenler grupları ile benzer ve farklı yönleri sahiptir. Bu süreç öğretmenlerin mesleki yaşamlarını ve eğitim süreçlerini olumsuz etkileyebilmektedir. Bu problemler, hem öğretmenin hem de öğrencilerin müzik eğitiminden maksimum fayda sağlamalarını engelleyebilir. Müzik öğretmenlerinin sıklıkla karşılaştığı bazı temel problemler aşağıdaki gibi açıklanabilmektedir:

- Müzik eğitimi, çeşitli enstrümanlar, notalar, teknoloji ve diğer öğretim materyalleri gerektirir. Ancak, birçok okulda bu kaynaklar sınırlıdır. Enstrüman eksikliği, öğretmenlerin çeşitli müzik türlerini ve tekniklerini öğretmelerini zorlaştırabilir. Ayrıca, müzik odalarının yetersizliği veya uygun akustik koşullara sahip olmaması da önemli bir sorun teşkil eder (Gordon, 2000).
- Müzik dersleri, genellikle diğer derslere göre daha az ciddiye alınabilir. Bu durum, müzik öğretmenlerinin ve derslerinin yeterince desteklenmemesine yol açmaktadır. Yönetim ve diğer öğretmenler tarafından müzik derslerine verilen değerin düşük olması, öğretmenlerin motivasyonunu olumsuz etkileyebilmektedir (Davis, 2006).
- Müzik eğitimi için ayrılan süre genellikle yetersizdir. Haftada birkaç saatlik derslerle kapsamlı bir müzik eğitimi vermek zordur. Ayrıca, müfredatın müzik eğitimi için yeterince esnek olmaması, öğretmenlerin yaratıcı ve etkili öğretim yöntemlerini uygulamalarını zorlaştırabilmektedir (Webster, 2011).
- Öğrencilerin müzik derslerine olan ilgisi ve motivasyonu, öğretmenler için önemli bir zordur. Özellikle müzikle ilgilenmeyen veya yetenekli olduğunu düşünmeyen

öğrenciler, derslere katılım göstermeyebilir veya istekli olmayabilir. Bu durum, öğretmenlerin dersleri ilgi çekici ve eğlenceli hale getirmesini zorlaştırmaktadır (Gordon, 2000).

- Müzik dersleri, diğer derslere göre daha hareketli ve gürültülü olabilir. Enstrüman çalmak, şarkı söylemek ve diğer aktiviteler sırasında sınıfın düzenini ve disiplini sağlamak, müzik öğretmenleri için zorlu bir görevdir. Ayrıca, farklı seviyelerdeki öğrencilerin bir arada bulunduğu sınıflarda bireysel ihtiyaçlara uygun eğitim vermek de zor olabilmektedir (Schippers, 2009).
- Müzik öğretmenlerinin mesleki gelişimlerini sürdürmeleri, yeni teknikler ve yöntemler öğrenmeleri için sürekli eğitim almaları önemlidir. Ancak, bu tür eğitim fırsatlarının sınırlı olması, öğretmenlerin kendilerini yenileme ve geliştirme imkânlarını kısıtlayabilmektedir.
- Müzik eğitiminin değerlendirilmesi, diğer derslere göre daha subjektif olabilmektedir. Öğrencilerin müzik yeteneklerini ve gelişimlerini objektif bir şekilde değerlendirmek zor olabilir. Bu da hem öğretmenler hem de öğrenciler için adil ve anlamlı bir değerlendirme süreci yürütmeyi zorlaştırmaktadır (Uygun, 2012).
- Teknolojinin müzik eğitimine entegrasyonu, öğretim sürecini zenginleştirebilir. Ancak, birçok okulda yeterli teknolojik donanım ve yazılım bulunmaması, öğretmenlerin bu imkanlardan faydalanmasını engellemektedir.

Sonuç olarak, müzik öğretmenliği çeşitli zorluklar içeren bir meslektir. Bu problemlerle başa çıkmak, öğretmenlerin mesleki tatminini ve öğrencilerin müzik eğitiminden aldıkları faydayı artırmak için gerekli adımların atılmasını gerektirir. Kaynakların artırılması, müfredatın esnek hale getirilmesi, profesyonel gelişim fırsatlarının sunulması ve müzik derslerine verilen değerin artırılması gibi önlemler, müzik öğretmenlerinin karşılaştıkları zorlukları aşmalarına yardımcı olabilmektedir (Webster, 2011).

İlgili Araştırmalar

Öğretmenlik uygulaması, müzik öğretmenleri için hem mesleki gelişim hem de öğrencilerle birebir etkileşim kurarak pedagojik becerilerini geliştirme anlamını yansıtmaktadır. Bu süreçte, müzik öğretmenleri hem sınıf yönetimi becerilerini geliştirme hem de çeşitli müzikal materyalleri ve etkinlikleri sınıfa entegre etme fırsatı bulurlar ve programa ilişkin anlamlı düzeyde farklılıklar olduğu bilinmektedir. Akman (2004), çalışmasında müzik öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulamasında sesin kullanımına ilişkin uygulamaların değerlendirilmesini incelediği araştırmasında; Bursa’da saha araştırması

yapılmıştır ve çalışmadaki sonuçlara göre bireysel ses eğitimi programlarının, ses ve sesin kullanımı, şarkı söylemeye ilişkin temel davranış uygulamasında öğretmenlik uygulaması dersinin etkin olduğunu bildirmişlerdir. Bu bağlamda öğretmenlik uygulamasının teknik anlamda müzik öğretmenlerinin gelişmesini sağladığı çıkarımı yapılabilmektedir. Ayrıca müzik öğretmenleri, öğretmenlik uygulaması sırasında sadece müzikal becerileri değil, aynı zamanda sosyal ve duygusal gelişimlerine de odaklanarak öğrencilerle etkili iletişim kurmayı öğrenirler. Bay vd.'nin (2020) çalışmalarında elde edilen sonuçlar da bu savı desteklemektedir. Bay vd.'nin çalışmalarında, örnekleme 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Eskişehir Osmangazi ve Uşak Üniversitesi Okul Öncesi Eğitim ve Öğretim Fakültesi son sınıf öğrencisi olan Öğretmenlik Uygulaması I ve Öğretmenlik Uygulaması II'yi tamamlayan 42 öğretmen adayı oluşturmuştur. Öğretmen adaylarına öğretmenlik uygulaması dersinin ilerleyişini değerlendirmek amacıyla beş soru, bu derse yönelik önerilerde bulunmak amacıyla ise bir soru sorulmuştur. Verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Elde edilen veriler her araştırmacı tarafından ayrı tema ve alt temalar halinde kaydedilerek kodlanmıştır. Kodlamalar karşılaştırılarak bir uzlaşmaya varılmıştır. Veriler katılımcıların doğrudan ifadelerine yer verilerek yorumlanmıştır. Araştırma sonuçları, öğretmen adaylarının kendilerini çocuklarla en iyi bağlantı kurabilen ve öğretme uygulamaları sırasında öğrenmelerini etkileyebilecek kişiler olarak sunduklarını göstermektedir. Ayrıca öğretmen adayları genel olarak müfredat açısından başarılıdır; kişisel özelliklere bakıldığında çoğunlukla iyi iletişim kuran ve kariyer odaklı oldukları görülmüştür. Öğretmen adaylarının çalıştıkları okulda personel konusunda büyük oranda sorun yaşamadıkları, en çok karşılaştıkları sorunun öğretmen müdahalesi olduğu ve kendilerini öğretmenlik sonrası mesleki gelişim konusunda en nitelikli kişi olarak gördükleri belirlendi. pratik. Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersi için 22 farklı öneride bulundukları görülmüştür. Araştırma sonuçları değerlendirildiğinde öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarına önemli katkılar sağladığı ancak yeterli mesleki gelişimin sağlanabilmesi için bu dersin nitelik ve niceliğinin artırılması gerektiği söylenebilmektedir. Bu sonuca göre öğretmen adaylarının, aynı zamanda mesleki kimliklerini güçlendirerek müzik eğitiminde kendilerine güven kazanmaya başladıkları söylenebilmektedir. Müzik öğretmenlerinin bu deneyimleri, kariyerlerinde ilerlerken daha etkili ve yetkin bir öğretim profesyoneli olmalarına katkı sağlayacaktır. Öte yandan Zeybek ve Karataş (2022), çalışmalarında öğretmenlik uygulaması sürecini değerlendirmişlerdir. Çalışma, öğrencilerin öğretmenlik uygulaması sürecine ilişkin bakış açılarını ve öğretmenlik deneyimlerini anlamayı amaçlamaktadır. Veriler, çeşitli lisans programlarında öğrenim gören 17'si erkek, 79'u kadın olmak üzere toplam 96 öğretmen adayından toplanmış; açık anket yoluyla toplanan veriler

tematik olarak analiz edilmiştir. Sonuçlar incelendiğinde öğretmenlik uygulaması sürecinin, öğretmenleri öğretmenlik mesleğine hazırlama sürecinde önemli bir süreç olduğu görülmektedir. Aynı şekilde bu süreç öğretmen adaylarının kişisel ve mesleki gelişimlerine de pek çok açıdan katkı sağlamakta; Ancak süreci izleyen öğretmenin de önemli bir rol oynadığı kabul edilmektedir. Son olarak öğretmen adaylarının öğretim yöntemlerinin daha ileri düzeyde olması gerektiğini ve pedagojilerini güçlendirecek bir plan geliştirmeleri gerektiğini öne sürdükleri görülmüştür. Bu nedenle de öğretmenlik uygulaması derslerine ilişkin olarak branşlar arasında görüş farklılıkları olabileceği düşünülmektedir. Bu sonuç aynı zamanda bizim çalışmamızın da gerekçelerinden birini oluşturmaktadır.

Her branştan öğretmen için son derece etkin bulunan öğretmenlik uygulaması dersinin pandemi döneminde bir sekteye uğradığı düşünülmektedir. Öğretmen adaylarının sınıf içi dinamikleri, öğrenci yönetimini ve ders uygulamalarını doğrudan gözlemleyip deneyimlemesi, uzaktan eğitimde sınırlı olabilir. Sanal ortamda, yüz yüze etkileşim eksikliği, sınıf ortamındaki gerçek zamanlı geri bildirimleri azaltabilir ve öğretmen adaylarının anında müdahale etme veya pratik yapma şansını kısıtlayabilmiştir. Konuya ilişkin olarak Kılıç ve Güven (2022), çalışmalarında uzaktan eğitim sürecinde müzik öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin değerlendirmelerini incelemişlerdir. Bu çalışmanın amacı müzik öğretmeni adaylarının Covid-19 salgını sürecinde uzaktan verilen öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin değerlendirmelerini belirlemek olarak belirlenmiştir. Araştırma grubunu bir devlet üniversitesinin müzik öğretmenliği bölümünde 4. sınıfta öğrenim gören 7'si kız, 3'ü erkek olmak üzere toplam 10 öğrenci oluşturmuştur. Nitel araştırma özelliği taşıyan bu çalışmada öğretmen adaylarıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler sırasında öğretmen adaylarından öncelikle sürece ilişkin genel bir değerlendirme yapmaları istenmiştir. Daha sonra öğrencilerle öğrenci katılımı, ders öğretimi ve gelecekteki kariyerlerine katkılar hakkında röportaj yapılmıştır. Görüşmelerden elde edilen veriler içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlik öğrencilerinin gerçek sınıf ortamını yaşayamamak, öğrencilerle birebir iletişim kuramama, sınıf yönetimi ve disiplinini yaşayamamak gibi olumsuzluklarla karşı karşıya olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin yüz yüze ve çevrimiçi derslerde gerçek zamanlı olarak kullanabilecekleri farklı dijital araç ve içerikleri geliştirerek deneyebilecekleri ve gelecekteki mesleklerini yaşayabilecekleri bir süreç olduğu da belirlenmiştir. Bu nedenle uzaktan eğitim sürecinde öğretmen adaylarına çevrimiçi kaynakları, videolu ders anlatımlarını ve dijital simülasyonları kullanarak pedagojik yöntemleri öğretme fırsatı sunsa da, öğrencilere birebir geri bildirim verme ve sınıf içi etkileşimlerin doğrudan deneyimlenmesinin zorlaştığı çıkarımı yapılabilmektedir. Bizim çalışmamızda konu edildiği üzere müzik öğretmenlerinin bu

süreçteki fikirleri ve müzik eğitimine sağlanan katkı oldukça değerlidir. Pektaş ve Elmacı (2024), çalışmasında okul öncesi öğretmen adayların öğretmenlik uygulaması dersinde müzik etkinliklerinin kullanım durumlarını incelemişlerdir. Çalışmanın amacı okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik uygulamalarında müzik etkinliklerini kullanım durumlarını belirlemek olarak bildirilmiştir. Araştırma ekibi 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Amasya Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi Bölümü son sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Bu çalışmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler araştırmacılar tarafından hazırlanan görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Elde edilen veriler betimsel analiz teknikleri kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonuçları okul öncesi öğrencilerinin ağırlıklı olarak müzik etkinliklerini öğretim uygulamalarının bir parçası olarak kullandıklarını göstermektedir. Diğer önemli sonuçlara göre, çocukların çoğunlukla sınıfta dikkati sürdürmek için müzik etkinliklerini kullandıklarını ve müzik etkinlikleri olarak çoğunlukla video şarkıları ve şarkı oyunlarını kullandıkları gösterilmiştir. Ancak literatürde doğrudan müzik öğretmenlerinin görüşlerinin incelendiği bir çalışmaya rastlanmadığından bu boşluğun bizim çalışmamızla giderileceği düşünülmektedir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın yöntemine ilişkin desen, evren ve örneklem, veri toplama araçları ve verilerin analizi hakkında bilgi verilmiştir.

Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden olan tarama deseni kullanılmıştır. Tarama modeli; geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karaşar ve Öğülmüş, 2016).

Evren ve Örneklem

Bu çalışmanın evrenini Doğu Anadolu Bölgesinde görev yapan müzik öğretmenleri olarak görev yapan tüm öğretmenler oluşturmak olmuştur. Araştırmanın örneklemini ise Erzurum, Bayburt ve Erzincan'da görev yapan 261 müzik öğretmeni oluşturmuştur. Örneklem belirlenirken kolay ulaşılabilir örnekleme yönteminden faydalanılmıştır. Bu yöntem, araştırmacının en yakın ve erişimi en kolay olan katılımcıları örneklem olarak seçtiği bir örnekleme yöntemidir ve genellikle zaman, bütçe veya kaynak kısıtlamalarının olduğu durumlarda kullanılmaktadır (Özdoğan ve Berkant, 2020). Milli Eğitim müdürlüğünden elde edilen bilgilere göre Aralık 2023 tarihi itibarıyla toplam 261 okulda yaklaşık 261 öğretmen çalışmaktadır. %95 güvenilirlik sınırları içerisinde %5 lik hata payı öngörülerek bu evren içerisinde alınacak örneklem büyüklüğü 261 olarak belirlenmiştir.

Demografik Bilgiler

Çalışmada toplam 261 müzik öğretmeninden veri toplanmıştır ve katılımcıların demografik özellikleri Tablo 3'te paylaşılmıştır.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özellikleri

Özellik	Frekans (N)	Yüzde (%)
Cinsiyet		
<i>Kadın</i>	249	95,4
<i>Erkek</i>	12	4,6

Tablo 1. (Devamı)

Yaş		
23-32	101	38,7
33-42	131	50,2
43-52	26	10,0
53 ve üzeri	3	1,1
Medeni durum		
Evli	183	70,1
Bekar	78	29,9
Eğitim Düzeyi		
Lisans	209	80,1
Yüksek Lisans	47	18,0
Doktora	5	1,9
Toplam	261	100

Tablo 3'e yer alan verilere göre araştırmaya katılan müzik öğretmenleri çoğunlukla; kadın, 33-42 yaş aralığında; evli ve lisans eğitim düzeyindeki bireylerden oluşmaktadır.

Güvenirlilik ve Normallik Analizleri

Çalışmada elde edilen bulgularda ilk olarak veriler SPSS 22 programına girilmesinin ardından ters maddeler kodlanmıştır. Ardından ölçeğe ilişkin verilerin güvenirlik düzeyleri belirlenmiştir (Tablo 2).

Tablo 2. Ölçek ve Alt Boyutlara İlişkin Güvenirlilik Düzeyleri

Araçlar	Cronbach's Alpha
İsteklilik	0,737
İletişim	0,861
Mesleki yeterlilik	0,757
Gereklilik	0,769
Toplam Tutum	0,887

Tablo 1'de yer alan veriler incelendiğinde ölçek toplam ve tüm alt boyutlara ilişkin güvenirlik düzeyleri 0,7'nin üzerinde bulunmuştur. Bu bağlamda ölçekten elde edilen verilerin güvenilir olduğu çıkarımı yapılabilmektedir. Değerlendirme alt boyutu yalnızca bir maddeyi içerdiği için Cronbach's Alpha katsayısı hesaplanamamıştır.

Ardından verilerin dağılımına ilişkin çarpıklık-basıklık değerleri incelenmiştir (Tablo 3).

Tablo 3. Ölçek Verilerinin Dağılımına İlişkin Çarpıklık-Basıklık Değerleri

Sorular	Çarpıklık		Basıklık	
	İstatistik	Std. Hata	İstatistik	Std. Hata
1	,136		-1,307	
2	-,959		,464	
3	,282		-1,135	
4	-,800		-,200	
5	-,039		-1,498	
6	-,879		,240	
7	-,975		,740	
8	-,186		-1,362	
9	-,521		-,225	
10	-,483	,151	-,240	,300
11	-,794		,424	
12	,281		-,897	
13	-,473		-,556	
14	-,616		-,115	
15	-,778		,583	
16	,313		-,852	
17	-1,110		1,486	
18	-,779		,096	
19	,148		-1,319	
20	-,942		,466	

Tablo 2’de yer alan verilere göre tüm çarpıklık ve basıklık değerleri +1,5 ile -1,5 arasındadır. Bu durum verilerin normal dağılıma uyum sağladığını göstermektedir. Bu nedenle verilerin analizinde parametrik test tekniklerinin kullanılması uygun görülmüştür.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan ve 5 sorudan meydana gelen demografik bilgi bölümü ile Çevik ve Alat (2012) tarafından geliştirilen, 20 soruluk “Öğretmenlik Uygulaması Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. (Bkz. Ek-1). Ölçeğe ilişkin alt boyutlar ve ters maddeler aşağıdaki gibi sıralanmıştır:

- İsteklilik: 3, 9, 10, 11, 13
- İletişim: 14, 15, 17, 18, 20
- Değerlendirme: 19
- Mesleki yeterlilik: 1, 2, 4, 6, 7

- Gereklilik: 5, 8, 12, 16
- Ters maddeler: 1, 3, 5, 8, 12, 16, 19

Verilerin Analizi

Çalışmada elde edilen veriler SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) 22 paket programında analiz edilmiştir. Çalışmada elde edilen verilerin güvenilirlik düzeyleri ile verilerin normal dağılıma uyum sağlayıp sağlamadıklarının belirlenebilmesi için çarpıklık-basıklık değerleri belirlenmiştir. Verilere göre değerler -1,5 ve +1,5 aralığında olduğu için parametrik test yöntemleri uygulanmıştır. Sosyo-demografik özelliklerin frekans tabloları oluşturulmuş ve araştırma sorularına cevap verebilmek amacıyla da parametrik test yöntemlerinden ilişkili ölçümler için t testi, tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) analizi, post hoc testlerinden Tukey ve LSD testleri ile bağımsız gruplar için t testi ya da parametrik olmayan test teknikleri uygulanmıştır. Analizler için güven aralığı $p<0,05$ olarak belirlenmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde “Müzik öğretmenlerinin öğretmenlik uygulaması derslerine yönelik tutum düzeyleri nasıldır?” adlı birinci alt probleme ilişkin yanıtlar aranmıştır. Müzik öğretmenlerinin öğretmenlik uygulaması derslerine yönelik tutum düzeylerinin belirlenmesi için betimsel istatistik analizi gerçekleştirilmiştir. Elde edilen sonuçlar aşağıda yer alan Tablo 4’de gösterilmiştir.

Tablo 4. Ölçek ve Alt Boyutlarına İlişkin Yanıt Ortalamaları

Ölçekler	Ort. ($\bar{X}$) $\pm$ S.S.
İsteklilik	3,482 $\pm$ 0,794
İletişim	3,985 $\pm$ 0,760
Mesleki yeterlilik	3,826 $\pm$ 0,767
Değerlendirme	3,088 $\pm$ 1,354
Gereklilik	3,131 $\pm$ 1,015
Toplam Tutum	3,604 $\pm$ 0,637

Tablo 4’te yer alan verilere göre müzik öğretmenlerinin toplam ölçek ve tüm alt boyutlara ilişkin yanıt ortalamaları yüksek düzeydedir.

Araştırmanın bu bölümünde “Müzik öğretmenlerinin öğretmenlik uygulaması derslerine yönelik tutum düzeyleri arasında cinsiyete göre anlamlı farklılık var mıdır?” adlı ikinci alt probleme ilişkin yanıtlar aranmıştır. Müzik öğretmenlerinin öğretmenlik uygulaması derslerine yönelik tutum düzeyleri arasında cinsiyete göre anlamlı bir farklılığın olup olmadığının belirlenmesi için bağımsız örneklem için t testi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar aşağıda yer alan Tablo 5’de gösterilmiştir.

Tablo 5. Müzik Öğretmenlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Tutum Düzeyleri

Özellikler	Cinsiyet	N	Ort. ($\bar{X}$)	F	t	p
İsteklilik	Kadın	249	3,461	0,209	-1,614	0,133
	Erkek	12	3,900			
İletişim	Kadın	249	3,966	3,109	-3,181	0,006*
	Erkek	12	4,383			
Mesleki yeterlilik	Kadın	249	3,088	1,585	0,011	0,991
	Erkek	12	3,083			
Değerlendirme	Kadın	249	3,805	0,029	-2,173	0,050*
	Erkek	12	4,250			

Tablo 5. (Devamı)

Gereklilik	Kadın	249	3,116	0,294	-0,931	0,370
	Erkek	12	3,437			
Toplam tutum	Kadın	249	3,586	0,264	-1,982	0,071
	Erkek	12	3,975			

*p<0,05

Tablo 5 incelendiğinde müzik öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre iletişim ve değerlendirme alt boyutlarının anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir ($p<0,05$). Diğer alt boyutlarda ve toplam tutum düzeyinde ise anlamlı bir farklılık gözlenmemektedir ($p>0,05$).

Araştırmanın bu bölümünde “Müzik öğretmenlerinin öğretmenlik uygulaması derslerine yönelik tutum düzeyleri arasında yaşa göre anlamlı farklılık var mıdır?” adlı üçüncü alt probleme ilişkin yanıtlar aranmıştır. Müzik öğretmenlerinin öğretmenlik uygulaması derslerine yönelik tutum düzeyleri arasında yaşa göre anlamlı bir farklılık olup olmadığının belirlenmesi için tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) gerçekleştirilmiştir. Elde edilen sonuçlar aşağıda yer alan Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6. Müzik Öğretmenlerinin Yaş Değişkenine Göre Tutum Düzeyleri

Özellikler		Kareler Toplamı	F	p
İsteklilik	Gruplararası	3,257	1,735	0,160
	Grupiçi	160,788		
İletişim	Gruplararası	3,213	1,872	0,135
	Grupiçi	147,012		
Mesleki yeterlilik	Gruplararası	15,388	2,856	0,038*
	Grupiçi	461,585		
Değerlendirme	Gruplararası	5,311	3,080	0,028*
	Grupiçi	147,711		
Gereklilik	Gruplararası	5,777	1,886	0,132
	Grupiçi	262,416		
Toplam tutum	Gruplararası	4,087	3,444	0,017*
	Grupiçi	101,667		

*p<0,05

Tablo 6’da yer alan veriler incelendiğinde müzik öğretmenlerinin yaş değişkenine göre mesleki yeterlilik, değerlendirme alt boyutlarında ve toplam tutumda anlamlı bir farklılık olduğu gözlenmiştir ($p<0,05$). Araştırmanın bu bölümünde ayrıca müzik öğretmenlerinin yaşa grupları arasındaki farklılıkları belirlemek amacıyla Tukey testi yapılmıştır. Ulaşılan sonuçlar aşağıda Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Yaş Grupları Arasındaki Farklılıkların Belirlenmesi İçin Tukey Testi

Bağımlı Değişken	Yaş	Yaş	Standart Hata	p
Yeterlilik	43-52	53 ve üzeri	0,817	0,044
Değerlendirme	23-31	53 ve üzeri	0,462	0,049
Toplam Tutum	23-32	53 ve üzeri	0,368	0,031
	43-52	53 ve üzeri	0,383	0,015

*p<0,05

Tablo 7 incelendiğinde müzik öğretmenlerinin yeterlilik alt boyutunda 43-52 yaş aralığındakilerin 53 ve üzeri yaş grubundakilerden; değerlendirme alt boyutunda 23-31 yaş aralığındakilerin 53 ve üzeri yaş grubundakilerden; toplam tutumda ise 23-32 ve 43-52 yaş aralığındakilerin 53 ve üzeri yaş grubundakilerden anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir. Yanıt ortalamaları incelendiğinde ise yaş arttıkça tutum düzeyinin de arttığı görülmüştür.

Araştırmanın bu bölümünde “Müzik öğretmenlerinin öğretmenlik uygulaması derslerine yönelik tutum düzeyleri arasında medeni durum değişkenine göre anlamlı farklılık var mıdır?” adlı dördüncü alt probleme ilişkin yanıtlar aranmıştır. Müzik öğretmenlerinin öğretmenlik uygulaması derslerine yönelik tutum düzeyleri arasında medeni duruma göre anlamlı bir farklılık olup olmadığının değerlendirilmesi için tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) gerçekleştirilmiştir. Ulaşılan sonuçlar aşağıda yer alan Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8. Müzik Öğretmenlerinin Medeni Durum Değişkenine Göre Tutum Düzeyleri

Özellikler		Kareler Toplamı	F	p
İsteklilik	Gruplararası	0,934	1,486	0,228
	Grupiçi	0,629		
İletişim	Gruplararası	0,114	0,197	0,822
	Grupiçi	0,581		
Mesleki yeterlilik	Gruplararası	4,254	2,343	0,098
	Grupiçi	1,816		
Değerlendirme	Gruplararası	0,323	0,546	0,580
	Grupiçi	0,591		
Gereklilik	Gruplararası	0,824	0,798	0,451
	Grupiçi	1,033		
Toplam tutum	Gruplararası	0,409	1,006	0,367
	Grupiçi	0,407		

*p<0,05

Tablo 8’de yer alan verilere göre müzik öğretmenlerinin tutum düzeyleri hiçbir alt boyutta ve toplamda medeni durum değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir (p>0,05).

Araştırmanın bu bölümünde “Müzik öğretmenlerinin öğretmenlik uygulaması derslerine yönelik tutum düzeyleri arasında eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık var mıdır?” adlı beşinci alt probleme ilişkin yanıtlar aranmıştır. Müzik öğretmenlerinin öğretmenlik uygulaması derslerine yönelik tutum düzeyleri arasında eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığına ilişkin tek faktörlü varyans analizi-ANOVA analizi gerçekleştirilmiştir. Elde edilen sonuçlar aşağıda yer alan tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9. *Müzik Öğretmenlerinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Tutum Düzeyleri*

Özellikler		Kareler Toplamı	F	p
İsteklilik	Gruplararası	2,438	3,952	0,020
	Grupiçi	0,617		
İletişim	Gruplararası	1,000	1,741	0,177
	Grupiçi	0,575		
Mesleki yeterlilik	Gruplararası	2,554	1,396	0,249
	Grupiçi	1,829		
Değerlendirme	Gruplararası	1,466	2,520	0,082
	Grupiçi	0,582		
Gereklilik	Gruplararası	1,483	1,443	0,238
	Grupiçi	1,028		
Toplam tutum	Gruplararası	1,326	3,317	0,038
	Grupiçi	0,400		

*p<0,05

Tablo 9’da yer alan veriler incelendiğinde müzik öğretmenlerinin eğitim durumlarına göre isteklilik, değerlendirme alt boyutları ve toplam tutumda anlamlı düzeyde farklılaştıkları belirlenmiştir (p<0,05).

Bu alt boyutlar ve toplam tutumda hangi gruplar arasında anlamlı farklılığın olduğunun belirlenebilmesi için post hoc analizlerinden Tukey testi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar aşağıda yer alan Tablo 10’da gösterilmiştir.

Tablo 10. *Eğitim Grupları Arasındaki Farklılıkların Belirlenmesi İçin Tukey Testi*

Bağımlı Değişken	Eğitim	Eğitim	Standart Hata	p
İsteklilik	Lisans	Doktora	0,355	0,019
Değerlendirme	Lisans	Doktora	0,345	0,048
Toplam Tutum	Lisans	Doktora	0,286	0,031

*p<0,05

Tablo 10’da yer alan verilere göre her iki alt boyu ve toplam tutum düzeyleri lisans ve doktora eğitim düzeyleri arasında anlamlı farklılık göstermektedir (p<0,05). Yanıt ortalamaları incelendiğinde ise eğitim düzeyi arttıkça, tutum düzeyinin de arttığı görülmüştür.

BEŞİNCİ BÖLÜM

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Müzik öğretmenlerinin, öğretmenlik uygulaması derslerine yönelik tutum ve davranışlarının belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen bu aratırmada birinci alt problemle ilişkili olarak ortaya çıkan en temel sonuç, müzik öğretmenlerinin öğretmenlik uygulaması derslerine yönelik tutum düzeylerinin oldukça yüksek seviyede olduğudur. Çünkü öğretmenlik uygulaması dersleri, öğretmen adaylarının sahada deneyim kazanmalarını ve teorik bilgilerini uygulamaya dönüştürmelerini sağlamakla birlikte onlara gerçek dünya deneyimi kazandırma özelliklerine sahiptir. Wiggins'in (2007) belirttiği gibi öğretmenlik uygulaması süreci öğrencilerin sınıf yönetimi becerilerini, öğrenci ilişkilerini ve öğretim stratejilerini geliştirmelerine yardımcı olabilmektedir. Müzik öğretmenlerinin öğretmenlik uygulaması derslerine yönelik tutumlarının yüksek olması, bu deneyimleri daha olumlu ve verimli hale getirmektedir. Öğretmen adayları, bu dersleri daha istekli ve motive bir şekilde ele alabilirler. Ayrıca, öğretmenlik uygulaması süreci öğretmen adaylarının öğretmenlik becerilerini geliştirmek için daha fazla çaba harcamalarına ve geri bildirimlere daha açık olmalarına da yardımcı olabilmektedir (Ballantyne, 2006). Literatür, müzik öğretmenlerinin tutum düzeylerinin yüksek olduğu benzer araştırmaların olduğunu göstermektedir. Bulut (2012), müzik öğretmenliği öğrencileriyle gerçekleştirdiği araştırmasında genel olarak, öğrencilerin uygulama dersine karşı olumlu algılara sahip olduklarını belirtmiştir. Ballantyne ve Packer (2004) benzer bir sonuç ortaya koyarak müzik öğretmenlerinin öğrenmenlik uygulaması dersine ilişkin algılarının yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırmanın ikinci alt problemiyle ilişkili olarak, müzik öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre iletişim ve değerlendirme alt boyutlarının anlamlı düzeyde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca karşılık diğer alt boyutlarda ve toplam tutum düzeyinde ise anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Müzik öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre iletişim ve değerlendirme alt boyutlarının anlamlı düzeyde farklılaşması, cinsiyetin öğretmenlerin bu alanlardaki davranışlarını etkileyebileceğini göstermektedir. İletişim alt boyutları genellikle sözlü ve sözsüz iletişimi içerirken, değerlendirme alt boyutları ise öğrencilerin performansını değerlendirme ve geri bildirim verme süreçlerini kapsar. Bu farklılaşmanın nedenleri birkaç faktöre bağlı olabilir. Örneğin, cinsiyet rolleri ve toplumsal beklentiler, kadın ve erkek öğretmenlerin iletişim ve değerlendirme yaklaşımlarını etkileyebilmektedir. Kadın öğretmenler genellikle daha duygusal ve empatik olarak

algılanabilirken, erkek öğretmenler daha otoriter veya mesafeli olarak algılanmaktadır. Bu algılar, öğretmenlerin öğrencilerle iletişim kurma ve onları değerlendirme şekillerini de etkiler (Barry ve McArthur, 1994). Ayrıca, öğretmenlerin kendi cinsiyet kimlikleri ve kişilik özellikleri de bu farklılaşmada rol oynamaktadır. Bu noktada, müzik öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre iletişim ve değerlendirme alt boyutlarının farklılaşması, cinsiyetin öğretmenlerin davranışları üzerindeki etkilerinin anlaşılmasına yardımcı olmaktadır. Legg (2010) bu konudaki araştırmaların daha fazla yapılması gerektiğine dikkat çekerek farklı faktörlerin (örneğin, kültürel faktörler, eğitim seviyesi gibi) etkisinin de dikkate alınmasını vurgulamıştır. Mills (2006), müzik öğretmenlerinin öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin tutumlarının ele alındığı bir çalışmada cinsiyete göre anlamlı farklılıklar olduğunu ortaya koymuştur. Bu sonuç, mevcut araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Ayrıca bu çalışmada toplam ve tüm alt boyutlarda erkeklerin tutum düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Erkek öğretmenler, genellikle öğretmenlik uygulaması derslerinde daha yüksek özgüven ve motivasyon sergilemektedirler. Bu özgüven, onların derslere daha istekli katılmalarını ve derslerde aktif rol almalarını sağlamaktadır. Erkek öğretmenler, rekabetçi bir doğaya sahip oldukları için bu rekabetçilik, onların öğretmenlik uygulaması derslerinde daha fazla çaba göstermelerine neden olabilir. Daha iyi performans sergileme isteği, derslere yönelik tutumlarının daha olumlu olmasına katkıda bulunabilmektedir (Green, 2002). Erkek öğretmenler, öğretmenlik uygulaması sırasında daha fazla mentorluk ve destek alabilirler. Bu destek, onların derslere daha olumlu bir tutum geliştirmelerine yardımcı olabilmektedir. Ayrıca, erkek öğretmenler, meslektaşlarıyla daha fazla işbirliği yaparak deneyimlerini paylaşabilir ve bu da tutumlarını olumlu yönde etkilemektedir. Toplumsal ve kültürel faktörler de cinsiyet farklarının mesleki tutumlar üzerindeki etkisini şekillendirebilir. Erkek öğretmenler, toplumda daha fazla saygı görebilir ve bu da onların mesleklerine daha olumlu bakmalarına neden olabilmektedir (Saetre, 2018).

Bu çalışmada üçüncü alt problemle ilişkili olarak göze çarpan diğer önemli bir sonuç ise müzik öğretmenlerinin yaş değişkenine göre mesleki yeterlilik, değerlendirme alt boyutlarında ve toplam tutumda anlamlı bir farklılık olduğudur. Müzik öğretmenlerinin yaş değişkenine göre mesleki yeterlilik, değerlendirme alt boyutlarında ve toplam tutumda anlamlı bir farklılık göstermesi, öğretmenlerin yaşlandıkça mesleki deneyimlerinin ve yeterliliklerinin arttığına işaret etmektedir. Bu durum, öğretmenlerin mesleki yeterlilik algılarını ve tutumlarını olumlu yönde etkileyebilmektedir. Culp ve Salvador'un (2021) belirttiği gibi yaşın artmasıyla birlikte, öğretmenler daha fazla deneyim kazanır ve bu deneyim, onların mesleki yeterliliklerini artırır. Deneyimli öğretmenler, sınıf içinde ve dışında karşılaştıkları çeşitli durumlarla başa çıkma konusunda daha yetkin olabilirler. Ayrıca,

zamanla geliştirdikleri öğretim stratejileri ve yöntemleri, öğrenci başarısını artırmak için daha etkilidir. Bu da öğretmenlerin mesleki yeterlilik algılarını olumlu yönde etkilemektedir. Değerlendirme alt boyutlarında da benzer bir durum söz konusu olabilir. Deneyimli öğretmenler, öğrenci performansını daha doğru ve adil bir şekilde değerlendirmektedirler. Ayrıca, geri bildirim verme konusunda daha etkili olabilirler. Yaşın getirdiğı deneyim, öğretmenlerin öğrencilere yönelik değerlendirme süreçlerinde daha güvenilir ve tutarlı olmalarını sağlayabilir (Carrillo vd., Vilar, 2015). Toplam tutum açısından, yaş arttıkça tutumun da artması, öğretmenlerin mesleki kimliklerinin ve bağlılıklarının güçlendiğini gösterebilir. Deneyimli öğretmenler, mesleklerine daha büyük bir bağlılık ve adanmışlık gösterebilirler. Ayrıca, mesleki tatmin ve kariyer başarısı, yaşla birlikte artmaktadır ve bu da öğretmenlerin mesleklerine yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilemektedir. konuya ilişkin literatür incelendiğinde öğretmenlik uygulaması dersine dair tutumlarda mesleki kıdem ve yaş değişkenlerinin aynı şekilde etkili oldukları belirlenmiştir. Barry ve McArthur (1994) çalışmalarında müzik öğretmenlerinin, öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin tutumlarını incelemiş ve araştırmanın sonunda yaşın önemli bir faktör olduğunu belirlemişlerdir. Farklı bir araştırmada güzel sanatlar liselerinde görev yapmakta olan öğretmenler üzerinde inceleme gerçekleştirilmiş ve öğretmenlerin yaş düzeyleri arttıkça daha pozitif tutumlara sahip oldukları belirlenmiştir (Bowles, 2010). Sonuç olarak, müzik öğretmenlerinin yaş değişkenine göre mesleki yeterlilik, değerlendirme alt boyutlarında ve toplam tutumda anlamlı bir farklılık göstermesi, yaşın ve deneyimin öğretmenlerin mesleki yaşamlarına olumlu katkılar sağladığını göstermektedir. Bu durum, öğretmenlerin kariyer gelişim süreçlerinde desteklenmeleri gerektiğini ve deneyimlerinden en iyi şekilde yararlanmaları için uygun ortamların sağlanmasının önemini vurgulamaktadır.

Araştırmanın dördüncü alt problemiyle ilişkili olarak, müzik öğretmenlerinin tutum düzeylerinin medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediğı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, medeni durumun öğretmenlerin mesleki tutumlarını etkilemediğini ortaya koymuş, öğretmenlerin mesleki tutumlarının kişisel medeni durumlarından bağımsız olarak benzer düzeyde olduğunu göstermiştir. Mesleki tutumlar, genellikle öğretmenlerin mesleki yeterlilikleri, sınıf yönetimi becerileri, öğrenci ilişkileri ve değerlendirme yöntemleri gibi faktörlere dayanır. Medeni durumun, bu mesleki faktörler üzerinde doğrudan bir etkisi olmaması beklenebilir. Örneğin, bir öğretmenin evli, bekar, boşanmış veya dul olması, onun mesleki bilgi ve becerilerini, sınıf yönetim tarzını veya öğrencilere yaklaşımını doğrudan etkilememektedir. Araştırmalar, öğretmenlerin mesleki tutumlarını daha çok mesleki deneyim, eğitim seviyesi, çalışma ortamı ve kişisel motivasyon gibi faktörlerin etkilediğini göstermektedir (Saetre, 2018; Culp ve Salvador, 2021). Bu nedenle, medeni durumun mesleki

tutumlar üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmaması, bu faktörlerin öncelikli olduğunu desteklemektedir. Medeni durumun mesleki tutumlar üzerindeki etkisinin olmaması, öğretmenlerin profesyonel rollerini kişisel hayatlarından bağımsız olarak sürdürebildiklerini de göstermektedir. Öğretmenler, mesleklerine olan bağlılıklarını ve tutumlarını kişisel durumlarından bağımsız olarak koruyabilirler. Bu da öğretmenlerin mesleki kimliklerinin ve profesyonel standartlarının sağlam olduğunu göstermektedir. konuya ilişkin literatür incelendiğinde benzer ve zıt yanıtların alındığı çalışmalar görülmüştür. Gruenhagen (2012), çalışmasında müzik öğretmenlerinin öğretmenlik uygulaması derslerine ilişkin tutumlarının evli olduklarında daha düşük olduğunu bildirmiştir. Fakat Ragelski (2007) ise, çalışmasında medeni durum değişkeninin bu konuda bir etken olmadığını ifade etmiştir.

Araştırmanın beşinci alt problemiyle ilişkili olarak, yüksek eğitim seviyesine sahip öğretmenlerin mesleki tutumlarının daha olumlu olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin eğitim düzeylerinin artması sahip oldukları mesleki bilgi ve becerilerinin derinleşmesini sağlar. İleri düzey eğitim programları, öğretmenlerin müzik eğitimi alanındaki teorik bilgilerini, pedagojik becerilerini ve uygulama yeteneklerini geliştirmelerine yardımcı olur. Bu da öğretmenlerin mesleki yeterliliklerini ve özgüvenlerini artırarak, işlerine daha fazla adanmışlık ve istekle yaklaşımlarına neden olabilir. İsteklilik alt boyutunda, daha yüksek eğitim seviyesine sahip öğretmenlerin mesleklerine karşı daha fazla motivasyon ve bağlılık gösterdiği görülebilir. Bu öğretmenler, öğrencilere daha etkili bir şekilde rehberlik edebilmek ve onları müzik konusunda daha ileri seviyelere taşımak için daha fazla istekli olabilirler. Değerlendirme alt boyutunda ise, daha yüksek eğitim seviyesine sahip öğretmenler, öğrenci performansını değerlendirme ve geri bildirim verme konusunda daha etkili ve adil olabilirler. Eğitim süreçlerinde edindikleri bilgi ve deneyimler, onların değerlendirme kriterlerini ve yöntemlerini daha profesyonel ve yapılandırılmış bir şekilde kullanmalarını sağlar. Toplam tutum açısından, yüksek eğitim seviyesine sahip öğretmenler genellikle mesleklerine daha olumlu bir bakış açısına sahiptir. Bu öğretmenler, mesleki gelişimlerine daha fazla önem verir ve sürekli olarak kendilerini yenileme ve geliştirme çabası içinde olurlar. Bu da onların mesleki tatmin düzeylerini artırır ve mesleklerine olan bağlılıklarını güçlendirir. İlişkin literatür incelendiğinde paralel sonuçların elde edildiği çalışmalara rastlanmıştır. Norton, Ginsborg ve Greasley (2019), çalışmalarında müzik öğretmenlerinin eğitim düzeylerinin yeni öğretmen adaylarına olan bakış açılarını etkilediğini ve bu bağlamda staj gören öğretmenlerin de etkilendiğini bildirmiştir. Aynı şekilde bir başka çalışmada Wong ve Bautista (2018), müzik öğretmenlerinin eğitim düzeyleri arttıkça yeni öğretmen adaylarına daha fazla yardımcı olabildiklerini ve yeni öğretmenlerin de mesleğe alışma süreçlerine karşı daha yüksek bir empati yeteneğine sahip olabildiklerini bildirmiştir.

Birebir çalışmamızla aynı olmasa da bu sonuç paralel ve ilişkilidir. Bu noktada çalışmamızda elde edilen sonuçlar literatürle uyumludur. Bu bilgiler ışığında müzik öğretmenlerinin eğitim durumlarına göre isteklilik, değerlendirme alt boyutları ve toplam tutumda anlamlı düzeyde farklılaşmaları, eğitim düzeyinin öğretmenlerin mesleki tutumlarını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Eğitim düzeyi arttıkça, öğretmenlerin mesleklerine olan bağlılıkları, istekleri ve değerlendirme yetenekleri artmakta, bu da onların daha etkili ve motivasyonu yüksek öğretmenler olmalarını sağlamaktadır. Bu nedenle, müzik öğretmenlerinin eğitim düzeylerinin artırılması, mesleki gelişimlerinin ve eğitim kalitelerinin yükseltilmesi açısından büyük önem taşımaktadır.

Araştırma bulguları ve sonuçlarına bağlı olarak aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir;

- Müzik öğretmenlerinin mesleki bilgi ve becerilerini güncellemelerine olanak tanıyan atölye çalışmaları ve seminerler düzenlenebilir. Bu etkinlikler, müzik öğretiminde yenilikçi öğretim yöntemleri ve teknolojik öğretim yaklaşımları gibi konuları kapsayabilir.
- Öğretmenlik uygulaması dersine yönelik öğretmenlerin eğitim seviyelerini dikkate alan teknoloji içerikli öğretim etkinliği planlama çalışmalarına yer verilebilir.
- Öğretmenlik uygulaması dersine yönelik öğretmenlerin eğitim seviyelerini dikkate alan farklı öğretim tasarımları içerikli öğretim etkinliği planlama çalışmalarına yer verilebilir.
- Öğretmenlik uygulaması dersine yönelik öğretmenlerin eğitim seviyelerini dikkate alan modern pedagoji içerikli müzik dersi öğretim etkinliği planlama çalışmalarına yer verilebilir.
- Öğretmenlik uygulaması dersine yönelik öğretmenlerin eğitim seviyelerini dikkate alan web 2.0 araçları içerikli müzik dersi öğretim etkinliği planlama çalışmalarına yer verilebilir.
- Öğretmenlik uygulaması dersine yönelik öğretmenlerin yaş düzeylerini dikkate alan ve yeni öğretim trendlerini takip eden seminer ve benzeri çalışmalara yer verilebilir.
- Öğretmenlik mesleğine yönelik erkek öğretmenlerin çeşitli davranış faktörlerine bağlı olarak daha rahat tutum göstermelerinin sebepleri, daha fazla katılımcının sağlandığı çalışmalarda incelenebilir.

KAYNAKÇA

- Abubakari, Y. (2020). Perspectives of teachers and parents on parent-teacher communication and social media communication. *Journal of Applied Technical and Educational Sciences*, 10(4), 5-36.
- Adıgüzel, A., & Sağlam, M. (2009). Öğretmen eğitiminde program standartları ve akreditasyon. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 83-104.
- Aich, G., Behr, M., & Kuboth, C. (2017). The Gmuend Model for teacher-parent conferences- Application and evaluation of a teacher communication training. *Journal for educational research online*, 9(3), 26-46.
- Akerson, V. L., Cullen, T. A., & Hanson, D. L. (2009). Fostering a community of practice through a professional development program to improve elementary teachers' views of nature of science and teaching practice. *Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching*, 46(10), 1090-1113.
- Akhmedov, B. A., Askarova, M. R., Xudayqulova, F. B., Tojiboeva, G. R., Artikova, N. S., Urinova, N. S., ... & Omonova, S. M. (2022). Pedagogical Science Education Manegment In Teaching Science Of Pedagogical Sciences. *Uzbek Scholar Journal*, 10, 529-537.
- Akın, S. (2021). Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitiminde Topluma Hizmet Uygulamaları ve Aktif Vatandaşlık. *Pamukkale University Journal of Education*.
- Akman, A. (2004). *Bursa'da müzik öğretmeni adayları ve müzik öğretmenlerinin öğretmenlik uygulamasında sesin kullanımına ilişkin uygulamalarının değerlendirilmesi* (Master's thesis, Bursa Uludag University (Turkey)).
- Akmeşe, P. P., & Kayhan, N. (2021). Koronavirüs (Covid-19) salgınında özel eğitimde öğretmenlik uygulaması dersi ve öğretmen deneyimleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 73-104.
- Alim, H. S., Paris, D., & Wong, C. P. (2020). Culturally sustaining pedagogy: A critical framework for centering communities. In *Handbook of the cultural foundations of learning* (pp. 261-276). Routledge.
- Alkan, V. (2017). Bir sistematik derleme çalışması: 'öğretmenlik uygulaması. *Yıldız Journal of Educational Research*, 2(1), 1-23.
- Altan, E. B., Yamak, H., & Kırıkkaya, E. B. (2016). FeTeMM eğitim yaklaşımının öğretmen eğitiminde uygulanmasına yönelik bir öneri: Tasarım temelli fen eğitimi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.
- Altunçekiç, A. (2021). Uzaktan eğitim: Öğrenci, öğretmen, teknoloji, kurum ve pedagoji. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 417-443.
- Arpentieva, M., Retnawati, H., Akhmetova, T., Azman, M., & Kassymova, G. (2021). Constructivist approach in pedagogical science. In *Challenges of science* (pp. 12-17).
- Aslanargun, E. (2015). Teachers' expectations and school administration: Keys of better communication in schools. *Eurasian Journal of Educational Research*, 15(60), 17-34.

- Ayas, A. (2009). Öğretmenlik mesleğinin önemi ve öğretmen yetiştirmede güncel sorunlar. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 1-12.
- Aydın, A., & Şişman, G. T. (2021). Hizmet öncesi İngilizce öğretmen eğitiminde 21. yüzyıl becerileri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 19(2), 1223-1251.
- Aydın, G. (2017). Türk dili ve edebiyatı hizmet öncesi öğretmen eğitiminde yansıtıcı öğretim uygulamalarının akademik yazma becerilerine etkisi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(3), 276-300.
- Aypay, A. (2009). Öğretmenlerin hizmet öncesi öğretmenlik eğitimlerini değerlendirmeleri. *Journal of Educational Development*, 28, 723-236.
- Aytaç, A., & Er, K. O. (2018). Türkiye’de ve Finlandiya’da hizmet öncesi sınıf öğretmeni yetiştirme programlarındaki öğretmenlik uygulamalarının karşılaştırılması. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 10-19.
- 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), n1.
- Ballantyne, J., & Packer, J. (2004). Effectiveness of preservice music teacher education programs: Perceptions of early-career music teachers. *Music Education Research*, 6(3), 299-312.
- Barry, N. H., & McArthur, V. (1994). Teaching practice strategies in the music studio: A survey of applied music teachers. *Psychology of Music*, 22(1), 44-55.
- Bautista, A., Yau, X., & Wong, J. (2017). High-quality music teacher professional development: A review of the literature. *Music education research*, 19(4), 455-469.
- Bay, D. N., Şeker, P. T., & Alisinanoğlu, F. (2020). Öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 1-20.
- Bayram, İ. (2018). *Ders imecesi: İngilizce hazırlık programı öğretmenlerinin liderliğinde bir mesleki gelişim uygulaması*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi.
- Bayram, İ., & Bıkmaz, F. (2019). Ders imecesi modeli ve modelin öğretmen mesleki gelişimine katkısı üzerine bir inceleme. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 52(2), 577-610.
- Bektaş, M., & Ayvaz, A. (2012). Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersinden beklentileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(3), 209-232.
- Benson, P., & Chik, A. (2014). Popular culture, pedagogy and teacher education. *Routledge*, 10, 9781315819907.
- Blau, I., & Hameirie, M. (2010). Implementing technological change at schools: The impact of online communication with families on teacher interactions through learning management system. *Interdisciplinary Journal of E-Learning and Learning Objects*, 6(1), 245-257.
- Bowles, C. L. (2010). Teachers of adult music learners: An assessment of characteristics and instructional practices, preparation, and needs. *Update: Applications of Research in Music Education*, 28(2), 50-59.
- Bresler, L., & Stake, R. E. (2017). Qualitative research methodology in music education. *Critical essays in music education*, 113-128.
- Buehl, M. M., & Fives, H. (2016). The role of epistemic cognition in teacher learning and praxis. In *Handbook of epistemic cognition* (pp. 247-264). Routledge.

- Camlin, D. A., & Lisboa, T. (2021). The digital 'turn' in music education. *Music Education Research*, 23(2), 129-138.
- Can, E. (2020). Coronavirüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye'de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 11-53.
- Can, M. H. (2016). Use of mobile application: Means of communication between parents and class teacher. *World Journal on Educational Technology: Current Issues*, 8(3), 252-257.
- Cantürk, G. (2023). Özel öğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin ve devlet okullarındaki ücretli öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlarla ilgili görüşleri: twitter analizi. *Journal of Education and New Approaches*, 6(1), 128-149.
- Carrillo, C., Baguley, M., & Vilar, M. (2015). The influence of professional identity on teaching practice: Experiences of four music educators. *International Journal of Music Education*, 33(4), 451-462.
- Carson, J. (2007). A problem with problem solving: Teaching thinking without teaching knowledge. *The mathematics educator*, 17(2).
- Cemaloğlu, N. (2022). Türkiye'nin Öğretmen Profiline OECD Ülkeleri ile Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(3), 15-40.
- Ceylan, E., Çomoğlu, İ., & Eylül, D. (2022). Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitiminde Eylem Araştırmasının Tematik Bir Analizi: Yansımalar ve Gelecek Yönelimler A Thematic Analysis of Action Research in Initial Teacher Education: Reflections and Future Directions. *The Journal*, (54), 1314-1328.
- Chan, C. K., & van Aalst, J. (2006). Teacher development through computer-supported knowledge building: Experience from Hong Kong and Canadian teachers. *Teaching Education*, 17(1), 7-26.
- Chika, N., & Wale, R. (2020). Influence of information and communication technology in secondary school administration in Abia State. *GSC Advanced Research and Reviews*, 3(1), 026-035.
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K., & Wyse, D. (2010). *A guide to teaching practice*. Routledge.
- Concina, E. (2015). Music Education and Effective Teaching: Perspectives from a Critical. *Research studies*, 13(14), 15.
- Costanza, P., & Russell, T. (2017). Methodologies in music education. In *Critical essays in music education* (pp. 255-266). Routledge.
- Culp, M. E., & Salvador, K. (2021). Music teacher education program practices: Preparing teachers to work with diverse learners. *Journal of Music Teacher Education*, 30(2), 51-64.
- Çepni, O., & Aydın, F. (2015). Coğrafya öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında karşılaştığı sorunlar ve çözüm önerileri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 19(2), 285-304.
- Çetin, O. (2016). Pedagojik Formasyon Programı ile Lisans Eğitimi Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının Dijital Okuryazarlık Düzeylerinin İncelenmesi. *Erzincan University Journal of Education Faculty*, 18(2).

- Çetinkaya, E., & Kılıç, D. (2017). Öğretmenlik uygulaması dersinin etkililik düzeyinin okul yöneticisi, sınıf öğretmeni ve öğretmen adayı görüşlerine göre incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 561-571.
- Çevik, C., & Alat, K. (2012). Uygulama öğretmenlerinin öğretmenlik uygulaması dersine yönelik tutum ölçeği geliştirilmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 359-380.
- Çuhadar, C. H. (2016). Müzik ve müzik eğitimi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(1), 217-230.
- Dalkıran, E., & Yıldız, G. (2016). Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleği Tutumlarının İncelenmesi. *Fine Arts*, 11(4), 143-152.
- Davis, V. W. (2006). Beginning music education students' and student teachers' opinions of skills and behaviors important to successful music teaching. *Contributions to Music Education*, 27-40.
- Demir, F. (2021). Hizmet Öncesi Eğitimde Kıdemli Öğretmen Deneyimlerinden Yararlanmanın Öğretmen Adayları Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (60), 122-150.
- Doğan, C. (2005). Türkiyede sınıf öğretmeni yetiştirme politikaları ve sorunları. *Bilig (Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi)*, 35, 133-149.
- Doğan, Ö. K. (2014). *Mesleğe yeni başlayan fen öğretmenlerinin pedagojik ve epistemolojik inançları ve sınıf içi uygulamaları: Boylamsal durum çalışması* (Doctoral dissertation, Marmara Üniversitesi (Turkey)).
- Doğanay, A., Taş, M. A., Yeşilpınar, M., Yolcu, E., Türkkan, B. T., Mediha, S., ... & Akbulut, T. (2015). Hizmet öncesi öğretmen eğitiminde model arayışı. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*, 5(9).
- Droe, K. (2006). Music preference and music education: A review of literature. *Update: Applications of Research in Music Education*, 24(2), 23-32.
- Droe, K. (2006). Music preference and music education: A review of literature. *Update: Applications of Research in Music Education*, 24(2), 23-32.
- Dunbar-Hall, P., & Wemyss, K. (2000). The effects of the study of popular music on music education. *International journal of music education*, (1), 23-34.
- Durmuş, A., & Korkmaz, H. (2023). Hizmet Öncesi Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlü Eğitim Algıları ve Mesleki Hazırlık Düzeyleri: Öğretmen Eğitimi Programları için Çıkarımlar. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 31(3).
- Ekici, F. T., & Dereli, F. (2022). COVID-19 pandemisi süresince gerçekleştirilen uzaktan eğitim faaliyetlerinin fen bilgisi öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgisi özyeterliliklerine etkisi. *Fen Matematik Girişimcilik ve Teknoloji Eğitimi Dergisi*, 5(3), 237-253.
- Eraslan, A. (2009). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının " öğretmenlik uygulaması" üzerine görüşleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 3(1), 207-221.
- Erdem, A. R. (2018). Öğrenmeyi öğretmeyi öğrenmiş öğretmen” eğitimi modeli [4ÖEM]. *Eğiten Kitap*.
- Erişti, B. (2010). Türkiye'de Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitiminde Kalite Geliştirme Çabaları (1980-2009). *Balikesir University Journal of Social Sciences Institute*, 12(22).

- Fives, H., & Buehl, M. M. (2004). What teachers believe: Exploring beliefs about pedagogical knowledge. In *Annual meeting of the American psychological association* (pp. 1-55).
- Flaxman, E., Ascher, C., & Harrington, C. (1988). Mentoring programs and practices: An analysis of the literature. *Institute for Urban and Minority Education, Columbia University*.
- Georgii-Hemming, E. (2016). Meeting the challenges of music teacher education. In *Professional knowledge in music teacher education* (pp. 203-213). Routledge.
- Georgii-Hemming, E., & Westvall, M. (2010). Music education—a personal matter? Examining the current discourses of music education in Sweden. *British journal of music education*, 27(1), 21-33.
- Gergely, G., Egyed, K., & Király, I. (2007). On pedagogy. *Developmental science*, 10(1), 139-146.
- Gordon, D. (2000). Sources of stress for the public school music teacher: Four case studies. *Contributions to Music Education*, 27-40.
- Gökyer, N. (2012). Öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimleri sürecinde derslerin işlenişine ilişkin görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 42(196), 124-141.
- Görgeç, İ., Çokçalışkan, H., & Korkut, Ü. (2013). Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Öğretmen Adayları, Uygulama Öğretmenleri ve Uygulama Öğretim Üyeleri Açısından İşlevselliği. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (28), 56-73.
- Green, L. (2002). I. Exposing the gendered discourse of music education. *Feminism & Psychology*, 12(2), 137-144.
- Gruenhagen, L. M. (2012). Learning in practice: A first-year early childhood music teacher navigates the complexities of teaching. *Research Studies in Music Education*, 34(1), 29-44.
- Hargreaves, D. J., & Marshall, N. A. (2003). Developing identities in music education. *Music Education Research*, 5(3), 263-273.
- Hayes, J. R. (2013). Three problems in teaching general skills. In *Thinking and learning skills* (pp. 391-406). Routledge.
- Henry, J. J., Kindzierski, C., Budin, S. E., Tryjankowski, A. M., & Henry, A. R. (2022). Preparing Teacher Candidates for Successful Communication with Diverse Families Using Simulations. *Teacher Educators' Journal*, 15(1), 46-76.
- Hoffer, C. (2017). *Introduction to music education*. Waveland Press.
- Hooper, B. (2006). Beyond active learning: A case study of teaching practices in an occupation-centered curriculum. *The American journal of occupational therapy*, 60(5), 551-562.
- Hu, D., Yuan, B., Luo, J., & Wang, M. (2021). A Review of Empirical Research on ICT Applications in Teacher Professional Development and Teaching Practice. *Knowledge Management & E-Learning*, 13(1), 1-20.
- Işık, A., Çiltaş, A., & Baş, F. (2010). Öğretmen yetiştirme ve öğretmenlik mesleği. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(1), 53-62.
- Kalyoncu, N. (2004). Müzik öğretmeni yeterlikleri ve güncel müzik öğretmenliği lisans programı. 1924-2004 *Musiki muallim mektebinden günümüze müzik öğretmeni yetiştirme sempozyumu*, 6-45.

- Kara, H. T. (2019). Öğretmenlik Uygulaması Dersi Hakkında Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Görüşleri. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 5(5 Issue 7), 663-678.
- Karaşar, B., & Öğülmüş, S. (2016). Üniversite öğrencilerinde sosyal onay ihtiyacının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2), 469-495.
- Kavak, Y. (1999). Öğretmen eğitiminde yeni bir yaklaşıma doğru: Standartlar ve akreditasyon. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 19(19), 313-324.
- Kesik, F., & Bayram, A. (2015). Eğitim sisteminin eleştirel pedagoji perspektifinden bir değerlendirmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3).
- Khader, F. (2012). Social Studies Teachers' Pedagogical Beliefs and Actual Classroom Practices.
- Kılıç, D. B. Ç., & Güven, E. (2022). Uzaktan eğitim sürecinde müzik öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin değerlendirmeleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(3), 2829-2864.
- Koopman, C. (2007). Community music as music education: On the educational potential of community music. *International Journal of Music Education*, 25(2), 151-163.
- Kozikoğlu, İ., & Senemoğlu, N. (2018). Hizmet öncesi eğitimin yeterliğine ilişkin öğretmen algı ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 552-576.
- Kölling, M., Quig, B., Patterson, A., & Rosenberg, J. (2003). The BlueJ system and its pedagogy. *Computer Science Education*, 13(4), 249-268.
- Kratus, J. (2007). Music education at the tipping point. *Music educators journal*, 94(2), 42-48.
- Kumar, S., Martin, F., Budhrani, K., & Ritzhaupt, A. (2019). Award-winning faculty online teaching practices: Elements of award-winning courses. *Online learning*, 23(4), 160-180.
- Küçüköğlu, A. (2012). Öğretmen eğitiminde topluma hizmet uygulamaları deneyimsel bir öğrenme yaklaşımı. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 1(4), 214-226.
- Kye, B., Han, N., Kim, E., Park, Y., & Jo, S. (2021). Educational applications of metaverse: possibilities and limitations. *Journal of educational evaluation for health professions*, 18.
- Lampert, M. (2001). *Teaching problems and the problems of teaching*. Yale University Press.
- Legg, R. (2010). 'One equal music': an exploration of gender perceptions and the fair assessment by beginning music teachers of musical compositions. *Music Education Research*, 12(2), 141-149.
- Levin, B. B. (2014). The development of teachers' beliefs. In *International handbook of research on teachers' beliefs* (pp. 48-65). Routledge.
- Liu, Y., & Qi, W. (2021). Application of flipped classroom in the era of big data: what factors influence the effect of teacher-student interaction in oral English teaching. *Wireless Communications and Mobile Computing*, 2021, 1-7.
- Magnusson, S., Krajcik, J., & Borko, H. (1999). Nature, sources, and development of pedagogical content knowledge for science teaching. In *Examining pedagogical content knowledge: The construct and its implications for science education* (pp. 95-132). Dordrecht: Springer Netherlands.

- Martin, F., Ritzhaupt, A., Kumar, S., & Budhrani, K. (2019). Award-winning faculty online teaching practices: Course design, assessment and evaluation, and facilitation. *The Internet and Higher Education*, 42, 34-43.
- Maru, M. G., Tamowangkay, F. P., Pelenkahu, N., & Wuntu, C. (2022). Teachers' perception toward the impact of platform used in online learning communication in the eastern Indonesia. *ijcs*, 4, 321.
- Maslinsky, K., & Ivaniushina, V. (2016). To Remain as a teacher: factors influencing attitudes towards leaving the teaching profession. *Вопросы образования*, (4 (eng)), 8-30.
- Merkley, D., Schmidt, D., Dirksen, C., & Fuhler, C. (2006). Enhancing parent-teacher communication using technology: a reading improvement clinic example with beginning teachers. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 6(1), 11-42.
- Mihaela, V., & Alina-Oana, B. (2015). (When) teachers' pedagogical beliefs are changing?. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 180, 1001-1006.
- Mills, J. (2006). Performing and teaching: The beliefs and experience of music students as instrumental teachers. *Psychology of Music*, 34(3), 372-390.
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2007). Technological pedagogical content knowledge (TPCK): Confronting the wicked problems of teaching with technology. In *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 2214-2226). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Mönch, C., & Markic, S. (2022). Science teachers' pedagogical scientific language knowledge—A systematic review. *Education Sciences*, 12(7), 497.
- Muk, F. (2021). *Hizmet öncesi öğretmen yetiştirme sistemine ilişkin bir araştırma* (Master's thesis, Mardin Artuklu Üniversitesi).
- Mustafa, K. (2021). Examination of the Music Lesson Behavior of Students Studying at Primary Education Level. *Educational Research and Reviews*, 16(2), 40-50.
- Mutluer, Ö., & Yüksel, S. (2019). The social Status of teaching profession: A phenomenological study. *Journal of Teacher Education and Educators*, 8(2), 183-203.
- Norton, N., Ginsborg, J., & Greasley, A. (2019). Instrumental and vocal teachers in the United Kingdom: Demographic characteristics, educational pathways, and beliefs about qualification requirements. *Music Education Research*, 21(5), 560-581.
- Oelkers, J. (2021). Philosophies of Education “in Action”: Johann Heinrich Pestalozzi, Johann Friedrich Herbart, and Friedrich Fröbel. *A History of Western Philosophy of Education in the Age of Enlightenment*, 3, 151.
- Oke, A., Butler, J. E., & O'Neill, C. (2021). Identifying barriers and solutions to increase parent-practitioner communication in early childhood care and educational services: The development of an online communication application. *Early Childhood Education Journal*, 49, 283-293.
- Olimov, S. S. (2021). The innovation process is a priority in the development of pedagogical sciences. *European Journal of Research Development and Sustainability*, 2(3), 86-88.
- Ololube, N. P. (2006). The impact of professional and non-professional teachers' ICT competencies in secondary schools in Nigeria. *Journal of Information Technology Impact*, 6(2), 101-118.

- Omotayo, F. O., & Chigbundu, M. C. (2017). Use of information and communication technologies for administration and management of schools in Nigeria. *Journal of Systems and Information Technology*, 19(3/4), 183-201.
- Önder, B., & Vezne, R. (2021). Estonya ve Türkiye özel eğitim öğretmeni yetiştirme programlarının karşılaştırmalı analizi. *INSAC Academic Developments on Social and Education Sciences içinde*, 331-365.
- Özdamlı, F., & Erçag, E. (2018). Opinions of Teacher Candidates on the Usage of Mobile Applications in the Multimedia Development Processes. *International Journal of Interactive Mobile Technologies*, 12(2).
- Özdoğan, A. Ç., & Berkant, H. G. (2020). Covid-19 pandemi dönemindeki uzaktan eğitime ilişkin paydaş görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 13-43.
- Özgül, İ. (2000). Müzik eğitimi ve öğretimi. *Ankara: Gazi Kitabevi*.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of educational research*, 62(3), 307-332.
- Pektaş, S., & Elmacı, D. (2024). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Dersinde Müzik Etkinliklerini Kullanma Durumları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(89), 22-36.
- Pugh, K. J., & Girod, M. (2007). Science, art, and experience: Constructing a science pedagogy from Dewey's aesthetics. *Journal of Science Teacher Education*, 18, 9-27.
- Regelski, T. A. (2007). "Music Teacher"-Meaning and Practice, Identity and Position. *Action, Criticism & Theory for Music Education*, 6(2).
- Regelski, T. A. (2009). The ethics of music teaching as profession and praxis. *Visions of Research in Music Education*, 13(1), 1-34.
- Rodríguez Arocho, W. C. (2019). Literacy from a critical perspective: The contributions of Vygotsky, Freire and Martín Baró. *Actualidades Investigativas en Educación*, 19(1), 786-812.
- Rosenberg, H., & Asterhan, C. S. (2018). "WhatsApp, teacher?"-Student perspectives on teacher-student WhatsApp interactions in secondary schools. *Journal of Information Technology Education: Research*, 17, 205-226.
- Saetre, J. H. (2018). Why school music teachers teach the way they do: a search for statistical regularities. *Music Education Research*, 20(5), 546-559.
- Saetre, J. H. (2018). Why school music teachers teach the way they do: a search for statistical regularities. *Music Education Research*, 20(5), 546-559.
- Sarıçoban, A. (2008). Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerine ilişkin uygulama öğretmenleri ve öğretmen adaylarının görüşleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 31-55.
- Schippers, H. (2009). *Facing the music: Shaping music education from a global perspective*. Oxford University Press.
- Schippers, H. (2009). *Facing the music: Shaping music education from a global perspective*. Oxford University Press.
- Seçer, Z., Çeliköz, N., & Kayılı, A. G. G. (2010). Okul öncesi öğretmenliği okul uygulamalarında yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri (ss. 128-152). *Van Yüzyüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 128-152.

- Shantz, D. (2005). Öğretmen Eğitiminde yenilikçi bir yaklaşım mı yoksa geleneksel bir anlayış mı?. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 38(2), 187-195.
- Sharipova, S., & Xalimova, F. (2024, April). Actual Problems Of Teaching A Language In The Classroom And Their Solutions. In *Conference Proceedings: Fostering Your Research Spirit* (pp. 133-135).
- Sheridan, L. (2016). Examining changes in pre-service teachers' beliefs of pedagogy. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, 41(3), 1-20.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard educational review*, 57(1), 1-23.
- Sihombing, D. J. C. (2023). Elementary School Communication Transformation: Developing a Parent-Teacher Communication and Information System with the Spiral Method. *Jurnal Info Sains: Informatika dan Sains*, 13(03), 777-784.
- Skidmore, D. (2006). Pedagogy and dialogue. *Cambridge Journal of Education*, 36(4), 503-514.
- Spitzer, M. (1998). Marx's 'Lehre' and The Science Of Education: Towards The Recuperation Of Music Pedagogy. *Music and Letters*, 79(4), 489-526.
- Spruce, G., Marie Stanley, A., & Li, M. (2021). Music teacher professional agency as challenge to music education policy. *Arts Education Policy Review*, 122(1), 65-74.
- Stefanova, E., & Nikolova, N. (2019). Overcoming the barriers in teacher-parent communication. In *EDULEARN19 Proceedings* (pp. 1107-1116). IATED.
- Sürücü, A., Unal, A., & Yildirim, A. (2017). Evaluation of Teaching Practice Course Teachers According to Opinions of Math Teacher Candidates. *International Journal of Research in Education and Science*, 3(1), 107-113.
- Şaban, A., & Çoklar, A. N. (2013). Pre-Service Teachers' Opinions about the Micro-Teaching Method in Teaching Practise Classes. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 12(2), 234-240.
- Şahin, Ç., & Sezgin, F. (2021). Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi İçin Mezun İstihdam Edilebilirlik Göstergeleri: Eğitim Yönetimi Akademisyenlerinin Bakış Açısı. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 776-815.
- Şenel, S., Pekdağ, B., & Günaydın, S. (2018). Kimya öğretmenlerinin eğitimde ölçme ve değerlendirme süreçlerinde yaşadıkları problemler ve yetersizlikler. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 12(1), 419-441.
- Şişman, M., & Acat, M. B. (2003). Öğretmenlik uygulaması çalışmalarının öğretmenlik mesleğinin algılanmasındaki etkisi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 235-250.
- Tavşancıl, E. (2010). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi* (4. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Taylor, D. L., Cordeiro, P. A., & Chrispeels, J. H. (2009). Pedagogy. In *Handbook of research on the education of school leaders* (pp. 333-384). Routledge.
- Thornton, L. (2020). Music education at a distance. *Journal of music teacher education*, 29(3), 3-6.
- Turner, T., Clabough, J., Philpott, S., & McConkey, L. (2011). Social studies pedagogy. *Contemporary social studies: An essential reader*, 421-438.

- Uçan, A. (2005). Müzik eğitimi temel kavramlar-ilkeler-yaklaşımlar ve Türkiye'deki durum. *Ankara: Evrensel Müzikevi*, 60.
- Uçan, A., Yıldız, G., & Bayraktar, E. (1999). İlköğretimde müzik eğitimi. *Burdur: Millî Eğitim Bakanlığı*.
- Ulubey, Ö., Yıldırım, K., & Alpaslan, M. M. (2018). Pedagojik formasyon eğitimi sertifika programının öğretmen adaylarının öğretmen kimliği algısına etkisinin incelenmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 48-55.
- Uygun, S. (2012). Basında Öğretmen Sorunları. *Milli Eğitim Dergisi*, 42(194), 72-91.
- Ünsal, S. (2021). Öğretmenlik Mesleğinin Tanımı, Önemi ve Öğretmenlerin Değişen Rollerine Üzerine Nitel Betimsel Bir Araştırma. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(42), 1481-1504.
- Ünver, G. (2016). Türkiye'deki hizmet öncesi öğretmen eğitiminde kuram-uygulama bağlantısı. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, (1), 61-70.
- Vengopal, K. (2015). Blooming flowers: A case for developmentally appropriate practice. *Journal of Early Childhood Research*, 13(2), 126-136.
- Ward, A., & Jenkins, A. (2014). The problems of learning and teaching in large classes. *Teaching large classes in higher education*, 23-36.
- Watkins, C., & Mortimore, P. (1999). Pedagogy: What do we know. *Understanding pedagogy and its impact on learning*, 1-19.
- Watzke, J. L. (2007). Foreign language pedagogical knowledge: Toward a developmental theory of beginning teacher practices. *The modern language journal*, 91(1), 63-82.
- Webster, P. R. (2011). Construction of music learning. *MENC handbook of research on music learning*, 1, 35-83.
- Wiesenberg, F., & Stacey, E. (2005). Reflections on teaching and learning online: Quality program design, delivery and support issues from a cross-global perspective. *Distance Education*, 26(3), 385-404.
- Wiggins, J. (2007). Authentic practice and process in music teacher education. *Music Educators Journal*, 93(3), 36-42.
- Wong, J., & Bautista, A. (2018). How do teachers define the notion of professional development? The case of primary music teachers. *Professional Development in Education*, 44(4), 539-556.
- Wong, L. L., & Hyland, K. (Eds.). (2017). *Faces of English education: Students, teachers, and pedagogy*. Taylor & Francis.
- Yakar, Z. Y., Uzun, E., & Tekerek, B. (2021). Öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(1), 220-245.
- Yalın, H. İ. (2004). Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme. Ankara: Nobel
- Yalın, M. (2001). *İlköğretim birinci kademe öğretmenlerinin problemleri ve çözüm önerileri* (Master's thesis, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Yeop, M. A., Wong, K. T., & Goh, P. S. C. (2016). Blended learning: pedagogy, learning styles, and assessment activities in the classroom. *International Journal of Advanced and Applied Sciences*, 33(11), 36-39.

- Yılmaz, S., & Konan, N. (2024). Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitiminde Kalite: Öğretmen Adayı ve Öğretmen Algılarının İncelenmesi. *Inonu University Journal of the Faculty of Education (INUJFE)*, 25(1).
- Yuldashev, I. A. (2020). Pedagogical Bases Of Formation Of Social Activity In Pedagogical Sciences. *Теория и практика современной науки*, (5 (59)), 67-69.
- Yücel-Toy, B. (2015). Türkiye’deki hizmet öncesi öğretmen eğitimi araştırmalarının tematik analizi ve öğretmen eğitimi politikalarının yansımaları. *Eğitim ve Bilim*, 40(178).
- Yüksel, S. (2007). Örtük programın öğretmen adaylarının öğretmenlik meslek derslerine yönelik düşüncelerindeki etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 50(50), 321-345.
- Zeybek, G., & Karataş, K. (2022). Öğretmenlik deneyimine ilk adım: Öğretmenlik uygulaması sürecinin incelenmesi. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(3), 973-990.



EKLER

EK-1. Öğretmenlik Uygulaması Dersine Yönelik Tutum Ölçeği (Tavşancıl, 2010)

Demografik Bilgi formu	
1. Cinsiyetiniz	Kadın () Erkek ()
2. Yaşınız	23-32 () 33-42 () 43-52 () 53 ve üzeri ()
3. Mesleki kıdem	0-10 yıl () 11-20 yıl () 21-30 yıl () 31 yıl ve üzeri ()
4. Medeni durumunuz	Evli () Bekar () Boşanmış ()
5. Eğitim düzeyiniz	Lisans () Yüksek Lisans () Doktora ()
Öğretmenlik Uygulaması Dersine Yönelik Tutumlar	
1*	Öğretmenlik uygulaması, öğretmen adayının olumlu meslek tutumu geliştirmesinde önemli değildir.
2	Uygulama öğretmeni, öğretmenlik uygulaması dersi ile ilgili gerekli bilgi ve donanıma sahip olmalıdır.
3*	Uygulama öğretmeni olmak istemem.
4	Uygulama öğretmeni, kişisel ve mesleki davranışları ile çevresine örnek olmalıdır.
5*	Uygulama öğretmenliğini müdürün beklentisiyle yaparım.
6	Öğretmenlik uygulaması, öğretmen adayının mesleki gelişimi açısından önemlidir.
7	Uygulama öğretmeni de öğretmen adayından mesleki yenilikler öğrenebilir.
8*	Uygulama öğretmenliğini sırf para için yaparım.
9	Uygulama öğretmeni olmaktan keyif alırım.
10	Uygulama öğretmeni olmaya her zaman gönüllüyümdür.
11	Uygulama öğretmenliği, öğretmenliğin doğal bir parçasıdır.
12*	Öğretmenlik uygulaması değerlendirme formunu doldurmak gereksiz bir iştir.
13	Uygulama öğretmenliğini maddi kazancı olmasa da yapmak isterim.
14	Uygulama öğretmeni olarak uygulama öğretim elemanı ile mutlaka görüşmek gerekir.
15	Uygulama öğretmeni öğretmen adaylarını iyi tanımalıdır.
16*	Fakülteadaki uygulama öğretim elemanının bu derse katkısı olduğunu düşünmüyorum.
17	Uygulama öğretmeni, öğretmen adayına hoşgörülü davranmalıdır.
18	Fakülteadaki uygulama öğretim elemanının okulumuzu ziyaret etmesi gerekir.
19*	Öğretmen adayının devam zorunluluğu olduğu dikkate alınmamalıdır.
20	Uygulama öğretmeni öğretmen adaylarının hepsine eşit davranmalıdır

ÖZ GEÇMİŞ

İlk, orta, lise ve üniversite eğitimimi Erzurum’da tamamladım. 19 yıldır Erzurum’da Müzik Öğretmeni olarak görev yapmaktayım. İki çocuk sahibiyim. Halen daha Yıldızkent Bora İstanbul Anadolu Lisesi’nde görev yapmaktayım.

