

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Müzik Öğretimi Özyeterlik Düzeylerinin İncelenmesi

Deniz Beste ÇEVİK¹

ÖZET

Araştırmanın amacı, sınıf öğretmeni adaylarının müzik öğretimi özyeterlik düzeylerinin cinsiyete, sınıf düzeyine ve yaşlarına göre incelenmesidir. Araştırmaya, 163 sınıf öğretmeni adayı katılmıştır. Veri toplama aracı olarak; Afacan (2008) tarafından geliştirilen “Müzik Öğretimi Özyeterlik Ölçeği” kullanılmıştır. Elde edilen veriler, betimsel istatistik yöntemleri ve t testi yapılarak analiz edilmiştir. Araştırmada, sınıf öğretmeni adaylarının müzik öğretimine ilişkin özyeterlik düzeyi orta düzey çıkmıştır. Araştırmanın sonucunda, sınıf öğretmeni adaylarının müzik öğretimi özyeterlikleri ile değişkenler (cinsiyet, sınıf düzeyi ve yaş) arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu ortaya koyulmuştur. Kadın öğretmen adaylarının özyeterlik inançları erkek öğretmen adaylardan daha yüksektir. Sınıf düzeyine göre, sınıf seviyeleri arttıkça müzik öğretimi özyeterliklerinin yükseldiği, bununla birlikte, yaş bakımından, 22–24 yaş grubundaki öğrencilerin müzik öğretimi özyeterliklerinin, 19–21 yaş grubundaki öğrencilere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

ANAHTAR KELİMELER: Sınıf Öğretmeni Adayı, Müzik Öğretimi, Özyeterlik, Müzik Öğretimi Özyeterlik Ölçeği.

Examining Elementary Education Pre-Service Teachers' Self-Efficacy Beliefs

ABSTRACT

The purpose of this study was to investigate elementary education pre-service teachers' self-efficacy beliefs by gender, grade level and age. Participants were 163 elementary education pre-service teachers. An instrument titled “Music Education Self-Efficacy Scale” (Afacan, 2008) was used as a means of data collection. Descriptive statistics and t test was used to analyze the data. Results revealed that elementary education pre-service teachers' music education self-efficacy was, in general, moderate. Results revealed that participants' self-efficacy beliefs differ by gender, grade level and age. Women's self-efficacy beliefs were higher than men. Junior (3rd year) students' self-efficacy was higher than sophomores (2nd year). Similarly, self-efficacy scores of participants with an age of between 22 and 24 was higher than those with an age of between 19–21.

KEYWORDS: Elementary Education Pre-Service Teachers, Music Education, Self-efficacy, Music Education Self-Efficacy Scale.

¹ Yrd. Doç. Dr., Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı, Balıkesir, beste@balikesir.edu.tr

GİRİŞ

Müzik, sözle anlatılamayana anlatma sanatıdır (Munch, 1990). Lehr (1998)'e göre müzik, “kişinin becerilerini geliştirmesinde bir araçtır” (Lehr, 1998: 40). Uçan (1994)'a göre müzik, “duygu, düşünce, tasarım ve izlenimleri, o arada başka gereçlerin de katkısıyla belli durum, olgu ve olayları, belirli bir amaç ve yöntemle, belirli güzellik anlayışına göre işlenerek birleştirilmiş seslerle anlatan estetik bir bütündür (Uçan, 1994: 31).

Uçan'a göre müzik öğretimi, “öğrenciyi kendisi için hazırlanmış olan çevrenin öğeleriyle etkileştirerek, davranışında müzikle ilgili istendik değişmeyi gerçekleştirmeye yönelik öğrenme yaşantısı oluşturma sürecidir” (Uçan, 1994: 55). Uçan (1994) müzik öğretimi öğelerini; müzik eğitim hizmeti, müziksel öğrenme ve öğretme ortamı, öğrenci, müzik öğretim programı ve öğretim planları, müzik öğretmeni, fiziki ve mimari çevreden oluşturmaktadır (Akt. Say, 1996). Müzik öğretiminin genel amacı öğrencilerin:

- Kişilik ve özgüven gelişimlerine katkı sağlamak,
 - Duygu, düşünce ve deneyimlerini müzik yoluyla ifade etmelerine imkân sağlamak,
 - Müzik aracılığıyla zihinsel becerilerinin gelişimini sağlamak,
 - Müzik yoluyla estetik yönünü geliştirmek,
 - Müziksel bilgilerini geliştirmek,
 - Bireysel ve toplu olarak, nitelikli değişik türlerde şarkı dinleme, söyleme ve çalma etkinliklerine katılımlarını sağlamak,
 - Müzik ile sevgi, sorumluluk duygularını geliştirmek,
 - Müzik aracılığıyla zihinsel becerilerinin gelişimini sağlamak,
 - Müzik yoluyla bireysel ve toplumsal ilişkilerini geliştirmek,
 - Yaratıcılık ve yeteneğini müzik üretme yoluyla geliştirmek,
 - Müziksel algı ve bilgilerini geliştirmektir
- (www.programlar.meb.gov.tr).

Öğretmenler, eğitim sisteminin istenilen hedeflere ulaşılmasında büyük rol oynamaktadır. İstenilen hedeflere ulaşılabilmesi bakımından; öğrenci, ortam, eğitim programları ve öğretmen doğrudan etkili olan faktörlerdir (Demirel, 2000). Eğitim alanındaki çalışmalarda öğretmenlerin, öğrencilerin başarılarında önemli bir yere sahip oldukları ortaya çıkarılmıştır (Tschannen-Moran vd. (1998). Şüphesiz ki, sınıf öğretmenliği öğretmenlik mesleğinin en önemli alanlarından biridir. İlköğretim okullarının birinci kademesinde eğitim öğretim faaliyetlerini nitelikli bir şekilde yerine getirebilecek öğretmenler yetiştirmek, sınıf öğretmenliği programının temel amacıdır. Lin ve Gorrell (1998)'e göre, başarılı öğretmen yetiştirme programları; öğretmen adaylarının kendilerine inanmalarını, güvenmelerini ve yeterlik duygusunun gelişimine olanak sağlamalıdır (Lin ve Gorell, 1998). Bu amaçla, sınıf öğretmeni adayları, farklı alanlarda çok yönlü olarak yetiştirilmektedir. Bu alanlardan biri de müzik eğitimidir. Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı, 2006–2007 eğitim-öğretim

yılında yeniden düzenlenen programda, müzik dersleri; “Müzik” dersi adı ile 3. yarıyılıda haftada 3 saat, “Müzik Öğretimi” dersi adı ile 4. yarıyılıda haftada 3 saat olarak okutulmaktadır. Derslerin içerikleri aşağıda sırasıyla verilmiştir:

“Müzik” dersi, “Müziğin temel bileşenleri, temel müzik bilgileri; nota bilgisi, müzikte aralık kavramı, müzikte ritim kavramı, şarkı dağarcığı oluşturulması; Türkiye’de ve dünyada müzik tür ve biçimleri; geleneksel müzikten çağdaş müziğe geçiş, çalgı öğretimi, toplu çalma ve söyleme, eğitimde müziğin rolü, yaratıcılığı geliştirmede müziksel işitme” konularını; “Müzik Öğretimi” dersi ise, “Müzik öğretim yöntem ve teknikleri, nota öğretimi teknikleri, ritm ve melodiden yararlanarak Orff çalgılarıyla çocuklar için şarkıların düzenlenmesi, çalgının şarkı öğretiminde etkili kullanımı, oyun, müzik, dans, drama ve konuşma ilişkisi, müzik-estetik ilişkisi ile müziksel beğenin geliştilmesi, müzik dersi etkinliklerinin diğer disiplinlerle ilişkilendirilmesi, ilköğretim müzik programı ile ilgili etkinlik uygulamaları kapsamaktadır” (YÖK, 2008).

İleriki meslek yaşantılarında sınıf öğretmeni adayları için müzik eğitimi, ilköğretim okullarının birinci kademesindeki çocukların eğitimi açısından gerekliliği yadsınamaz bir gerçektir. Bu bağlamda, sınıf öğretmeni adaylarının, müziksel bilgi ve becerileri kazanmaları, öğrendikleri teorik bilgileri uygulayabilme becerileri kazanmaları ve bu konularda nitelikli olarak yetiştirilmeleri önem taşımaktadır.

Yapılan literatür çalışması sonucunda, sınıf öğretmeni adaylarının müzik derslerine ilişkin görüşlerini içeren çalışmalar mevcuttur. Bu konuda:

Özgül ve Uçan (1998), sınıf öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerin müziksel birikimleri, “Müzik 1–2” ders programının öğrencilerde bulunması gereken müziksel hazırbulunuşluk boyutları ile müziksel hazırbulunuşluk düzeylerinin tespitini ortaya çıkarmıştır. Araştırmanın sonuçlarına dayanarak, sınıf öğretmeni adaylarının duyuşsal giriş özelliklerinin olumlu yönde olduğu, müziksel hazırbulunuşluk düzeylerinin ise düşük/yetersiz olduğu ve müziksel hazırbulunuşluk boyutlarına ilişkin bilişsel ve devinişsel giriş davranışlarının yetersiz kaldığı belirtilmiştir.

Kocabaş (2000), sınıf öğretmenlerinin müzik derslerindeki yetersizliklerini araştırmıştır. Çalışmanın örneklemini, İzmir ilindeki 33 ilkokulda görev yapan 350 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda, sınıf öğretmenlerinin kendilerini geliştirmek adına çaba göstermedikleri, kendilerini müzik derslerinde yeterli görmedikleri, sınıf öğretmenlerinin birbirleriyle bilgi alışverişinde bulunmadıkları ortaya çıkarılmıştır.

Kılıç (2007) tarafından, sınıf öğretmenliği programında yer alan derslerin öğrenilme düzeylerinin araştırıldığı çalışma 296 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın bulgularında, “Müzik–1” dersinin öğrenilme düzeyinin (1.66); “Müzik–2” dersinin öğrenilme düzeyinin (1.70), “Müzik

Öğretimi” dersinin öğrenilme düzeyinin (1.64) “iyi” düzeyde olduğu belirtilmiştir.

Bariş ve Özata (2009), sınıf öğretmenliği anabilim dalı öğrencilerinin kendilerini, temel müzik derslerinde ve seslerini kullanabilmeleri konularında çok yeterli bulmadıklarını ortaya çıkarmıştır. Bununla birlikte, müzik derslerinde öğrendikleri çalgı eğitiminin, sınıf içi etkinliklerde kullanımda yetersiz olduğu ve ileriki meslek yaşantılarında öğretecekleri şarkı dağarcığına yeterince sahip olmadıkları belirlenmiştir.

Kalyoncu ve Öztürk (2009), sınıf öğretmeni adaylarının eğitimini aldıkları müzik derslerinin içeriklerini irdelemiştir. Araştırmacılar, YÖK tarafından oluşturulan Sınıf Öğretmenliği Lisans programında yer alan “Müzik” ve “Müzik Öğretimi” derslerini incelemek amacı ile Karadeniz bölgesindeki bir üniversitede bu derslere giren öğretim elemanlarına açık uçlu sorular sormuştur. Araştırmanın sonucunda, sınıf öğretmeni adayları programda yer alan derslerin temel müzik bilgi ve becerilerine belirli düzeyde hizmet verecek şekilde düzenlendiğinden; derslerin içeriklerinde yer alan bilgi ve becerilerin amacına ulaşabilmesi için derslere verilen sürenin yetersizliği üzerinde durmaktadır. Bununla birlikte, öğretim elemanlarının, sınıf öğretmeni adaylarına temel müziksel davranışları kazandırma gayreti içinde oldukları, çağdaş müzik öğretimi yaklaşımlarının az sayıdaki öğretim elemanları tarafından kullanıldığı ve YÖK tarafından bu derslerin içeriklerinin derslere giren öğretim elemanlarına danışarak düzenlenmesi gerektiği ortaya çıkarılmıştır.

Kurtuldu (2009) tarafından, ilköğretim birinci kademede müzik derslerine girecek olan sınıf öğretmeni adaylarının müzik öğretimi dersine ilişkin görüşleri değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının müzik dersinin ileriki meslek hayatlarındaki etkisinden, derste kullandıkları kitapların ileride kullanılabilirliğinden buna ilaveten derste kullandıkları kaynakların yetersizliğinden ve derste blokflüt enstrümanı dışında başka enstrümanlara da yer verilmesi gerektiğinden bahsetmektedir.

Başarının temel unsurlarından biri olan yeterlik kavramı, gerekli olan becerilere, bilgilere ve tutumlara sahip olmak (Balcı, 2005); bir davranışı yapmak için gerekli beceriyi ve bilgiyi kazanmak (Şahin, 2006; Şişman, 2006); insanların kendilerini nasıl motive edip, nasıl davrandıklarının bilincinde olmalarıdır (Ritter vd. (2001). Yeterlik inancı, Albert Bandura'nın Sosyal Öğrenme Teorisi'nin merkezindeki temel kavramlardan birisidir. Bu teori, bireyin davranış değişikliklerinin belli bir görevi yerine getirebileceğine ilişkin inancına bağlı olduğundan bahseder (Tobin vd. (1994). Öğretmen yeterliliği kavramının temeli, Bandura'nın özyeterlik teorisine dayanmaktadır. Bandura ve Rotter öğretmen yeterliliği alanını etkileyen kişilerdir (Rotter, 1966; Bandura, 1977). Bandura, 1980'li yıllarda kişilerin özyeterliklerinin (self-efficacy) öğrenme ve öğretme sürecindeki etkilerini araştırmıştır.

Bandura (1997)'e göre özyeterlik, "Bireyin belli bir işi başarılı bir şekilde gerçekleştirmesi için gerekli olan etkinlikleri organize edip başarılı olabileceğine olan inancıdır" (Bandura, 1997:3; Zimmerman, 1995: 83). Ashton (1984) özyeterliği, öğrencilerin davranışlarını etkileme durumuna olan inanç olarak; Donald (2003)'a göre ise, "özyeterlik inançtır ve bu işi başarabilir miyim" sorusuyla başlayan cümlelerdir (Donald, 2003: 219). Bir başka tanımda ise, kişinin bir görevi yerine getirebileceğine inanıp sahip olduğu yeteneklerdir (Chaplain, 2000; Galpin vd. (2003); Zusho & Pintrich, 2003).

Bandura (1997)'ya göre öz-yeterlik inancı; başkalarının yaşantılarına bakılarak başarısızlıklarına şahit olunma durumunu gösteren yani sosyal modeller tarafından sağlanan dolaylı yaşantılar; meslektaşlar, aile tarafından yapılan sözel iktalar; heyecanlanmak, korkmak gibi fiziksel ve duygusal durumlar ve başarı/başarısızlık gibi yaşanabilen tüm deneyimler olmak üzere dört temel kaynaktan oluşmaktadır (Snyder&Lopez, 2002). Özyeterlik inancı, bu kaynaklardan beslenmektedir. Bu kaynaklardan en etkili olanı, kişinin kendi deneyimleriyle kazandıkları bilgilerdir (Bandura, 1995). Bu bilgilerin kazanılması ile yeterlik duygusu bir kez kazanıldığı takdirde, bu duygunun değişmesinin zor olduğu belirtilmiştir (Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001).

Bandura'nın öz-yeterlilik kuramı; öğretmenlerin yeterliklerine olan inançlarının hangi düzeyde olduğunun ortaya çıkarılması açısından önem taşımaktadır (Yılmaz vd. (2004). Kişi, bir görevi yerine getirebilecek yeteneğin kendinde olduğuna inandığı takdirde, görevi yerine getirmeye karşı daha istekli ve karardır. Kişinin kendi becerilerine inanması kişinin başarıma isteğini de arttırmaktadır. Bu bağlamda, özyeterliği yüksek olan bireyler, kendilerine güven duyarlar ve öğretim konusunda daha arzulu ve tutkuludurlar. Öğrencilerinin başarılarını arttıracak yeni yöntemleri denemeyi tercih etmektedirler ve öğrencilerin isteklerine yanıt ararlar (Dempo & Gimpson, 1985; Guskey, 1988; Ross, 1994; Fritz vd. (1995); Cousins & Walker, 2000; Alabay, 2006). Herhangi bir zorlukla karşılaştıklarında ise mücadeleden vazgeçmezler ve sabırlı olurlar (Tuckman & Sexton, 1990; Dorman, 2001; Sharp, 2002). Howe (2001)'e göre özyeterlik inancı düşük olan bireyler, kolayca mücadeleden vazgeçerler ve herhangi bir görevi yapamayacaklarına inanırlar (Akt. Kılıç, 2007). Kişinin özyeterlik inancı düşük ise, yani, yapacağı eylemin istediği sonuçlarını ortaya çıkaracağına inanmazsa tepki göstermede isteksiz davranır (Akbulut, 2006). Bununla birlikte, özyeterlikleri düşük olan öğretmenlerin zorluklardan kaçtıkları, öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştıracak çözüm yolları aramadıkları ortaya koyulmuştur (Midgley vd. (1989); Cappara vd. (2006).

Öğretmen yetiştirme alanında önemli bir çalışma alanı olan özyeterlik inancının akademik başarıyı arttırdığına ilişkin çalışmalar mevcuttur (Lent vd. (1984); Schunk, 1991; Ross, 1992; Bandura, 1997; Pajares, 1997; Goddard vd. (2000); Zimmerman, 2000); Morgil vd. (2004); Caprara vd. (2006). Özyeterlikle ilgili olan çalışmalar, çoğunlukla eğitim alanını kapsamakla birlikte, güzel sanatların

önemli bir dalı olan müzik sanatında da son yıllarda araştırılan bir alandır. Bu konuda:

Nielsen (2004) araştırmasında, çalgı ve vokal müzik öğrencilerinin özyeterliklerinin daha yüksek olduğundan bahsetmektedir. Araştırmacı, öğrencilerin sınıfta çeşitli müzikal aktivitelere katılmanın özyeterlik inançlarını daha çok etkilediği üzerinde durmaktadır.

McCormick & McPherson (2006), müzik alanında özyeterliğin ölçülmesinin gerekliliğini vurgulayan araştırmacılar, çalgı performansında özyeterlik etkisinden ve öneminden bahsetmektedir.

Otacıoğlu (2008) tarafından, iki farklı üniversitenin 4. sınıf lisans öğrencilerinden, müzik eğitiminde okuyan 30 öğrenci ve konservatuarda öğrenim gören 20 öğrencinin aldıkları eğitimin “öz-etkililik-yeterlik” ve “benlik saygısı” düzeyleri arasında fark olup/olmadığı araştırılmıştır. Çalışmanın sonucunda, hem iki farklı üniversitede öğrenim gören öğrencilerin özyeterlik değerleri ile yaşları arasında anlamlı farklılık olduğu, hem de müzik eğitimi bölümünde okuyan öğrencilerin benlik saygısının arttıkça özyeterlik düzeylerinin de arttığı ortaya çıkarılmıştır.

G. Özmenteş ve S. Özmenteş (2008), iki farklı üniversitede lisans düzeyinde öğrenim gören 380 öğrenci ile yaptıkları çalışmada, müzik yeteneğine ilişkin özyeterlik ölçeğini geliştirmişlerdir. Ölçeğin güvenirlik katsayısı 0.90 olarak bulunmuştur. Araştırma sonucunda, öğrencilerin müzik yeteneğine ilişkin özyeterlik düzeyleri ile günlük enstrümanlarını çalışma süreleri, cinsiyetleri, öğrenim gördükleri okul ve çalgı deneyimleri arasında önemli farklılıklar bulunmuştur. Müzik öğretmen adaylarının konservatuarda öğrenim gören öğrencilere göre özyeterlik düzeyleri düşük çıkmıştır. Erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre, özyeterlik düzeyleri daha yüksek olduğu belirtilmiştir. Bununla birlikte araştırmacılar, öğrencilerin enstrümanlarını çalışma süreleri ile çalgı deneyimleri arasındaki farklılığın, yılların getirdiği çalışma alışkanlığına bağlı olabileceği üzerinde durmaktadır.

Afacan (2008), sınıf öğretmeni adaylarının müzik öğretimine yönelik özyeterlik düzeylerini ölçebilmek amacı ile geçerli ve güvenilir bir araç geliştirmiştir. 137 öğretmen adayına uygulanan 11 maddesi olumlu, 8 maddesi olumsuz olan ölçeğin Cronbach Alfa Güvenirlik katsayısı 0.84 bulunmuştur.

Görülmektedir ki, müzik eğitiminde özyeterlik kavramı son yıllarda kullanılmaya başlayan bir kavram olmakla birlikte, öğretmen adaylarının özyeterlik düzeylerinin incelenmesi büyük önem taşımaktadır. Bu bağlamda, sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrencilerin müzik öğretimi özyeterliklerinin yüksek olması ileriki meslek yaşantılarında yetiştirecekleri öğrencilerin gelişimi adına önemlidir. Bu bakımdan, bu çalışma, sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrencilerin müzik öğretimi

özyeterliklerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi konusunun eksikliği göz önünde bulundurularak, öğrencilerin müzik öğretimine yönelik özyeterliklerinin bazı değişkenlere göre nasıl değiştiğini tespit etmek amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Çalışmada, bu temel amaçla birlikte şu sorulara yanıt aranmıştır:

1.Sınıf öğretmeni adaylarının, müzik öğretimi özyeterlik puanları arasında anlamlı düzeyde farklılaşma var mıdır?

2.Sınıf öğretmeni adaylarının müzik öğretimi özyeterlik inançlarında cinsiyetlerine göre anlamlı düzeyde bir farklılaşma bulunmakta mıdır?

3.Sınıf öğretmeni adaylarının müzik öğretimi özyeterlik inançları öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılaşma var mıdır?

4.Sınıf öğretmeni adaylarının müzik öğretimi özyeterlik inançlarında yaşlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşma var mıdır?

5. Sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyetleri bakımından;

- Müzikte Bilgi Birikimine Güven Duygusu,
- Müzikte Uygulama Becerisine Güven Duyma,
- Müzikte Teorik Bilgiyi Yaşam Becerisine Dönüştürme,
- Müzikte Bilgi ve Beceriye Kullanmada İstekli Olma ve Kendine Güven Duyma boyutları ile ilgili müzik öğretimi özyeterlik inançlarında anlamlı bir farklılaşma bulunmakta mıdır?

6. Sınıf öğretmeni adaylarının sınıf düzeyleri bakımından;

- Müzikte Bilgi Birikimine Güven Duygusu,
- Müzikte Uygulama Becerisine Güven Duyma,
- Müzikte Teorik Bilgiyi Yaşam Becerisine Dönüştürme,
- Müzikte Bilgi ve Beceriye Kullanmada İstekli Olma ve Kendine Güven Duyma boyutları ile ilgili müzik öğretimi özyeterlik inançlarında anlamlı bir farklılaşma bulunmakta mıdır?

7. Sınıf öğretmeni adaylarının yaşları bakımından;

- Müzikte Bilgi Birikimine Güven Duygusu,
- Müzikte Uygulama Becerisine Güven Duyma,
- Müzikte Teorik Bilgiyi Yaşam Becerisine Dönüştürme,
- Müzikte Bilgi ve Beceriye Kullanmada İstekli Olma ve Kendine Güven Duyma boyutları ile ilgili müzik öğretimi özyeterlik inançlarında anlamlı bir farklılaşma bulunmakta mıdır?

Sınırlılıklar

1-Çalışma, öğrencilerin müzik öğretimine ilişkin özyeterliklerini belirlemeye yönelik Afacan (2008) tarafından geliştirilmiş likert tipi ölçekle sınırlıdır.

2-Çalışma, Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi Sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim gören 163 öğrenci ile sınırlıdır.

Sayıtlılar

1-Çalışmaya katılan öğretmen adayları veri toplama sürecinde soruları dürüstçe yanıtlamışlardır.

2-Öğretmen adaylarının yanıtları var olan durumu yansıtmaktadır.

YÖNTEM

Çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Karasar (2005)'a göre, "Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır" (Karasar, 2005: 77).

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini, Türkiye'deki Eğitim Fakültelerinin İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Anabilim Dallarının öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklemine ise, Türkiye'deki Eğitim Fakültelerinin Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Anabilim Dallarından seçilen, Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü 2009–2010 öğretim yılında öğrenim gören 163 öğretmen adayı oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak, Afacan (2008)'ının hazırlamış olduğu, geçerlilik ve güvenilirliğini yaptığı "Müzik Öğretimi Özyeterlik Ölçeği" kullanılmıştır. Özyeterlik ölçeğindeki maddelerde yansızlık kuralı göz önüne alınarak olumlu ve olumsuz madde sayıları eşittir.

Müzik Özyeterlilik Ölçeği; "Kesinlikle Katılıyorum", "Katılıyorum", "Kararsızım", "Katılmıyorum" ve "Kesinlikle Katılmıyorum" olmak üzere 5'li Likert tipinde derecelendirilmiştir. Öğretmen adaylarının olumlu maddelere verdikleri cevaplar kesinlikle katılıyorum (5), katılıyorum (4), kararsızım (3), katılmıyorum (2), kesinlikle katılmıyorum (1) olacak şekilde 5'den 1'e doğru, öğretmen adaylarının olumsuz maddelerine verdikleri cevaplar ise; kesinlikle katılıyorum (1), katılıyorum (2), kararsızım (3), katılmıyorum(4), kesinlikle katılmıyorum (5) olacak şekilde 1'den 5'e doğru puanlandırılarak SPSS 12.0 paket programında analiz edilmiştir.

Afacan (2008) tarafından, faktör analizi yapıldıktan sonra ölçeğin 11 maddesi olumlu, 8 maddesi olumsuz olan toplam 19 maddelik “Müzik Öğretimine Yönelik Özyeterlik Ölçeği”nin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı 0.841 olarak bulunmuştur. Afacan (2008)’in “Müzik Öğretimi Özyeterlik Ölçeği”nin “Döndürülmemiş Temel Bileşenler” analizine göre tek faktörlü, “Döndürülmüş Temel Bileşenler” analizine göre ise 4 faktörlü olduğu tespit edilmiştir.

Bu faktörlerin isimleri ve maddeleri aşağıda verilmiştir:

Faktör I, “Müzikte Bilgi Birikimine Güven Duygusu” (“Okul müziği dağarcığındaki şarkıları çözümlüyüp, çok rahat dağarcığıma katabileceğimi düşünüyorum”; “Müzik öğretimi dersinde yer alan konulara ilişkin şarkı öğretim yöntemlerini, gerektiği gibi uygulayabileceğimi düşünüyorum”; “Müzik dersi müfredatında yer alan konular kapsamında branş öğretmenini ile çok rahat tartışabilirim”; “Müzik dersi konularının öğretiminde yeni öğretim tekniklerini kullanabileceğime inanıyorum”; “Öğrencilerin müzik dersi müfredatında yer alan konulara ilişkin sorularını bilimsel olarak yanıtlayabileceğimi düşünüyorum”; “Müzik dersinde öğreteceğim şarkıları doğru ve güzel çalamamaktan endişe duyarım”; “Müzik dersi müfredatında yer alan konulara yönelik bilgilerimin, müzik öğretmenlerininki kadar iyi olduğunu düşünüyorum”);

Faktör II, “Müzikte Uygulama Becerisine Güven Duyma” (“Müzik dersi müfredatında yer alan konular kapsamında branş öğretmenini ile tartışmaktan çekinirim”; “Müzik dersi müfredat konularını anlatacağım zaman, öğrencilerimin bilemeyeceğim sorular sormasından çekinirim”; “Müzik dersi müfredatında yer alan konuları öğrenmek için gerekli vasıfta olmadığımı düşünüyorum”; “Müzik dersi müfredatında yer alan konuları anlamada öğrencilerimin güçlük çekmesi durumunda ne yapacağım konusunda kaygı duyarım”; “Müzik dersi müfredatında yer alan konuları öğrenmekte kendime yeteri kadar güvenmiyorum”; “Öğrenciliğim boyunca aldığım müzik eğitiminin meslek yaşamımda beni yeterli kılacağına inanmıyorum”);

Faktör III, “Müzikte Teorik Bilgiyi Yaşam Becerisine Dönüştürme” (“Öğrencilerimin müziği sevmeleri için okul içi ve okul dışı sosyal faaliyetlere katılması gerektiğini savunurum”; “Müzik dersi müfredat konularını, müziği yaparak işlemekten mutlu olurum”; “Müzik dersi müfredatında yer alan konuları işlerken, alan öğretmenin konunun işlenmesiyle ilgili olumsuz eleştirilerden çekinmem”);

Faktör IV, “Müzikte Bilgi ve Beceri Kullanmada İstekli Olma ve Kendine Güven Duyma” (“Müzik dersi müfredatında yer alan konular ve şarkı öğretiminde/müzik yapmada öğrencilerimin başarısız olmasından rahatsız olmam”; “Çalışacağım okulda müzik konularına ilişkin diğer sınıf öğretmenleri ile ortak ses ve çalgı topluluğu oluşturmak vb. çalışmalara yapmak isterim”);

“Mesleğe başladığımda müzik derslerinde öğrencilerimin çalgı çalmamı, şarkı söylememi istemelerinden mutluluk duyarım”) şeklindedir.

Bu ölçekteki öğrencilerin toplam özyeterlik puanları her bir soruya verilen cevapların toplam puanın soru sayısına bölünmesi ile bulunmuştur. Benzer şekilde öğrencilerin her bir faktörden aldıkları özyeterlik puanları her bir soruya verilen cevapların toplamının o faktördeki soru sayısına bölünmesi ile hesaplanmıştır. Dolayısıyla toplam özyeterlik puanı ile her bir faktörden alınan özyeterlik puanları 1 ile 5 puan arası değişmiştir. Yüksek puanlar yüksek özyeterliği göstermektedir.

Veri Çözümleme Teknikleri

Bu araştırmada, elde edilen veriler değerlendirilirken betimsel istatistik hesaplamaları yapılmıştır. Bununla birlikte, sınıf öğretmeni adaylarının özyeterlik düzeylerini belirlemek için hem genel olarak hem de faktör bazında ortalama ve standard sapma puanları hesaplanmıştır. Katılımcıların puanlarının cinsiyete, sınıf düzeyine ve yaşa göre anlamlı olarak değişip değişmediğini belirlemek amacı ile t testi yapılmıştır.

BULGULAR ve YORUM

Bu bölümde, araştırılan bazı değişkenlere ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Araştırmanın Birinci Alt Amacına İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt amacı “Sınıf öğretmeni adaylarının müzik öğretimi özyeterlik puanları arasında anlamlı düzeyde farklılaşma var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir.

Öğretmen adaylarının özyeterlik puanlarının dağılımı Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Müzik Öğretimi Özyeterlik Ölçeği Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Boyut	N	\bar{X}	SS
Müzikte Bilgi Birikimine Güven Duygusu (Faktör 1)	163	3.07	.70
“Müzikte Uygulama Becerisine Güven Duyma” (Faktör 2)	163	3.33	.77
Müzikte Teorik Bilgiyi Yaşam Becerisine Dönüştürme (Faktör 3)	163	4.13	.65
Müzikte Bilgi ve Beceriyi Kullanmada İstekli Olma ve Kendine Güven Duyma (Faktör 4)	163	3.90	.77
Toplam Ölçek	163	3.45	.59

Tablo 1’de görüldüğü gibi, öğrencilerin müzik öğretimine ilişkin özyeterlik düzeyi orta düzey çıkmıştır ($\bar{X} = 3.45$, $SS = .59$). Faktör bazında incelendiği zaman faktör 3 ($\bar{X} = 4.13$, $S = .65$) ve faktör 4 ($\bar{X} = 3.90$, $SS = .77$)’de alınan özyeterlik puanları yüksek çıkarken, diğer iki faktördeki özyeterlik puanları orta düzey çıkmıştır.

Araştırmanın İkinci Alt Amacına İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt amacı “Sınıf öğretmeni adaylarının müzik öğretimi özyeterlik inançlarında cinsiyetlerine göre anlamlı düzeyde bir farklılaşma bulunmakta mıdır? şeklinde ifade edilmiştir. Öğretmen adaylarının özyeterlik inançlarının cinsiyetlerine göre dağılımı Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Müzik Öğretimi Özyeterlik Ölçeği Puanlarının Cinsiyete Göre t- testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Kadın	116	3.51	.56	161	2.28	.024
Erkek	47	3.28	.63			

Tablo 2’de görüldüğü gibi, sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerinin özyeterlik inançları arasında cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($t=2.28$, $p < .05$). Bir başka ifadeyle, kadınların özyeterlik puanı ($\bar{X} = 3.51$, $S = .56$), erkeklerden ($\bar{X} = 3.28$, $S = .63$) istatistiksel olarak daha yüksektir.

Araştırmanın Üçüncü Alt Amacına İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt amacı, “Sınıf öğretmeni adaylarının müzik öğretimi özyeterlik inançları öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılaşma var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Öğretmen adaylarının özyeterlik inançlarının sınıf düzeylerine göre dağılımı Tablo 3’de gösterilmiştir.

Tablo 3. Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Müzik Öğretimi Özyeterlik Ölçeği Puanlarının Sınıf Düzeylerine Göre t- testi Sonuçları

Sınıf	N	\bar{X}	S	sd	t	p
2	91	3.22	.58	161	6.26	.000
3	72	3.74	.46			

Tablo 3’deki sonuçlar, sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrencilerin sınıflara göre özyeterlikleri arasında istatistiksel farklılık olduğunu göstermektedir ($t = 6.26$, $p < .05$). Her iki sınıfın aritmetik ortalamaları dikkate alındığında, 3. sınıf öğrencilerinin özyeterlikleri ($\bar{X} = 3.74$, $S = .46$) daha yüksek

iken; 2. sınıf öğrencilerinin özyeterlikleri ($\bar{X} = 3.22$, $S = .58$) daha düşük olduğu saptanmıştır.

Araştırmanın Dördüncü Alt Amacına İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt amacı, “Sınıf öğretmeni adaylarının müzik öğretimi özyeterlik inançlarında yaşlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşma var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Öğretmen adaylarının özyeterlik inançlarının yaşlarına göre dağılımı Tablo 4’de gösterilmiştir.

Tablo 4. Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Müzik Öğretimi Özyeterlik Ölçeği Puanlarının Yaşlarına Göre t- testi Sonuçları

Yaş	N	\bar{X}	S	sd	t	p
19–21 yaş	93	3.32	.59	161	3.35	.001
22–24 yaş	70	3.62	.54			

Tablo 4’de verilerin analizi, sınıf öğretmenliği öğrencilerinin yaşlarına göre müzik öğretimi özyeterlikleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğunu göstermektedir ($t = 3.35$, $p < .05$). Her iki yaş grubun aritmetik ortalamaları dikkate alındığı takdirde, 22–24 yaş grubundaki öğrencilerin özyeterlikleri ($\bar{X} = 3.62$, $S = .54$) yüksek iken, 19–21 yaş grubundaki öğrencilerin özyeterliklerinin ($\bar{X} = 3.32$, $S = .59$) daha düşük olduğu saptanmıştır.

Araştırmanın Beşinci Alt Amacına İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt amacı “Sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyetleri açısından ölçeğin boyutları ile ilgili müzik öğretimi özyeterlik inançlarında anlamlı bir farklılaşma bulunmakta mıdır? şeklindedir. Bu soruyu cevaplamak için 5 farklı t testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda faktör 2 (“Müzikte Uygulama Becerisine Güven Duyma”) dışındaki bütün faktörlerde ve toplam puanda erkekler ve bayanlar arasında istatistiksel fark görülmüştür (bk. Tablo 5). Bir başka ifadeyle, bu çalışmanın sonuçları genel itibariyle, kadınların erkeklere göre müzik öğretimine ilişkin özyeterliklerinin daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Tablo 5. Müzik Öğretimi Özyeterlik Ölçeğindeki Faktörlerin Puanlarının Cinsiyete Göre Ortalama, Standart Sapma Değerleri ve t-testi Sonuçları

Boyut	Cinsiyet	N	\bar{X}	S	Sd	t	p
Faktör 1	Kadın	116	3.14	.67	1–161	2.05	.041
	Erkek	47	2.89	.73			

Faktör 2	Kadın	116	3.37	.79	1-161	1.01	.314
	Erkek	47	3.23	.72			
Faktör 3	Kadın	116	4.21	.54	1-161	2.11	.012
	Erkek	47	3.92	.85			
Faktör 4	Kadın	116	4.00	.68	1-161	2.23	.013
	Erkek	47	3.67	.90			
Toplam	Kadın	116	3.51	.56	1-161	2.28	.024
	Erkek	47	3.28	.63			

Araştırmanın Altıncı Alt Amacına İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı alt amacı “sınıf öğretmeni adaylarının sınıf düzeyleri açısından ölçeğin boyutları ile ilgili müzik öğretimi özyeterlik inançlarında anlamlı bir farklılaşma bulunmakta mıdır? şeklindedir. Bu soruyu cevaplamak için 5 farklı t testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda faktör 3 (“Müzikte Teorik Bilgiyi Yaşam Becerisine Dönüştürme”) dışındaki bütün faktörlerde ve toplam puanda sınıflar arasında istatistiksel fark görülmüştür (bk. Tablo 6). Bir başka ifadeyle, bu çalışmanın sonuçları genel itibarıyla üst sınıfların alt sınıflara göre müzik öğretimine ilişkin özyeterliklerinin daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Tablo 6. Müzik Öğretimi Özyeterlik Ölçeğindeki Faktörlerin Puanlarının Sınıf Düzeylerine Göre Ortalama, Standart Sapma Değerleri ve t-testi Sonuçları

Boyut	Sınıf	N	\bar{X}	S	Sd	t	p
Faktör 1	2	91	2.76	.68	1-161	7.32	.000
	3	72	3.45	.51			
Faktör 2	2	91	3.07	.77	1-161	5.14	.000
	3	72	3.66	.65			
Faktör 3	2	91	4.08	.67	1-161	1.09	.274
	3	72	4.19	.63			
Faktör 4	2	91	3.71	.81	1-161	3.80	.000
	3	72	4.15	.63			
Toplam	2	91	3.22	.58	1-161	6.26	.000
	3	72	3.74	.46			

Araştırmanın Yedinci Alt Amacına İlişkin Bulgular

Araştırmanın yedinci alt amacı “Sınıf öğretmeni adaylarının yaşları açısından ölçeğin boyutları ile ilgili müzik öğretimi özyeterlik inançlarında anlamlı bir farklılaşma bulunmakta mıdır? şeklindedir. Bu soruyu cevaplamak için 5 farklı t

testi yapıldı. Yapılan analiz sonucunda faktör 3 (“Müzikte Teorik Bilgiyi Yaşam Becerisine Dönüştürme”) ve faktör 4 (“Müzikte Bilgi ve Beceriyi Kullanmada İstekli Olma ve Kendine Güven Duyma”) dışındaki bütün faktörlerde ve toplam puanda öğrencilerin yaşları arasında istatistiksel fark görülmüştür (bk. Tablo 7). Bir başka ifadeyle, bu çalışmanın sonuçları, genel itibarıyla, yaş arttıkça müzik öğretimine ilişkin özyeterliliğin arttığını göstermektedir.

Tablo 7. Müzik Öğretimi Özyeterlik Ölçeğindeki Faktörlerin Puanlarının Yaşlarına Göre Ortalama, Standart Sapma Değerleri ve t-testi Sonuçları

Boyut	Yaş	N	\bar{X}	S	Sd	t	p																																												
Faktör 1	19–21	93	2.89	.68	1–161	3.80	.000																																												
	22–24	70	3.30	.66				Faktör 2	19–21	93	3.16	.82	1–161	3.34	.001	22–24	70	3.55	.64	Faktör 3	19–21	93	4.13	.67	1–161	.03	.969	22–24	70	4.12	.64	Faktör 4	19–21	93	3.81	.77	1–161	1.78	.076	22–24	70	4.02	.73	Toplam	19–21	93	3.32	.59	1–161	3.35	.001
Faktör 2	19–21	93	3.16	.82	1–161	3.34	.001																																												
	22–24	70	3.55	.64				Faktör 3	19–21	93	4.13	.67	1–161	.03	.969	22–24	70	4.12	.64	Faktör 4	19–21	93	3.81	.77	1–161	1.78	.076	22–24	70	4.02	.73	Toplam	19–21	93	3.32	.59	1–161	3.35	.001	22–24	70	3.62	.54								
Faktör 3	19–21	93	4.13	.67	1–161	.03	.969																																												
	22–24	70	4.12	.64				Faktör 4	19–21	93	3.81	.77	1–161	1.78	.076	22–24	70	4.02	.73	Toplam	19–21	93	3.32	.59	1–161	3.35	.001	22–24	70	3.62	.54																				
Faktör 4	19–21	93	3.81	.77	1–161	1.78	.076																																												
	22–24	70	4.02	.73				Toplam	19–21	93	3.32	.59	1–161	3.35	.001	22–24	70	3.62	.54																																
Toplam	19–21	93	3.32	.59	1–161	3.35	.001																																												
	22–24	70	3.62	.54																																															

TARTIŞMA ve SONUÇ

Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği yeterlikleri yerine getirebilmeleri, iyi bir eğitim almaları ve görevlerini yerine getirebileceklerine olan inançları ile yakından ilgilidir (Yılmaz vd. (2004). Özyeterlik, eğitim alanındaki çalışmalara önemli katkılar sağlamaktadır (Riggs & Enochs, 1990). Öğretmen adaylarının mesleki açıdan kendilerini ne derece yeterli olarak yetiştirildikleri ile kendilerini ne derece yeterli gördükleri büyük önem taşımaktadır. Kendine güvenen bir öğretmen adayının başarıya daha yakın olduğunun düşünülmesi yanlış olmayacaktır. Bunun için, öğretmen yetiştirme programları, öğretmen adaylarının kendilerine olan inancını arttırmalıdır (Lin & Gorrell, 1998). Bu programlar ayrıca, öğretmen adaylarına yeterlik duygusu kazandırabilmelidir (Soodak & Podell, 1996). Bu açıdan çalışmada, sınıf öğretmeni adaylarının müzik öğretimine ilişkin özyeterlikleri bazı değişkenler açısından ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Çalışmanın sonucunda, faktör 3 (“Müzikte Teorik Bilgiyi Yaşam Becerisine Dönüştürme”) ve faktör 4 (“Müzikte Bilgi ve Beceriyi Kullanmada İstekli Olma ve Kendine Güven Duyma”) boyutlarında, öğrencilerin özyeterlik puanları yüksek çıkmıştır. Bu durum, derste teorik olarak öğrenilen konuların uygulamaya dönük çalışmalara yer verilmesinden ve öğrencilerin öğrenilen

bilgileri kullanabilmeye karşı istekli olmaları ile ilgili olabileceğini düşündürmektedir. Ayrıca, çalışmada, faktör 1 (“Müzikte Bilgi Birikimine Güven Duygusu”) ve faktör 2 (“Müzikte Uygulama Becerisine Güven Duyma”) boyutlarında ise, öğrencilerin özyeterlik puanları orta düzey çıkmıştır. Bu durum ise, derslerde kazanılan müziksel bilgilerin uygulamalı kısmında, becerileri kullanma ve kendine güven duyma konusunda, öğrencilerin aktif olarak derse katılımının yeterince sağlanamamış olabileceğini düşündürmektedir. Ayrıca, çalışmada, genel itibarıyla öğrencilerin müzik öğretimine ilişkin özyeterlik puanları orta düzey bulunmuştur. Yapılan bir araştırmada, özyeterlik arttıkça öğretmen adaylarının, öğrencilerinin öğrenmelerini daha çok isteyecekleri, daha çok gayret gösterecekleri ve daha fazla kendilerini bu yönde sorumlu hissedecekleri belirtilmektedir (Bıkmaz, 2004). Bu durumda, öğrencilerin müzik öğretimine ilişkin özyeterliklerini daha da geliştirebilmek amacı ile özyeterlikleri konusundaki eksikliklerin ortaya çıkarılması gerektiği söylenebilir.

Araştırmada elde edilen bulgular ışığında, sınıf öğretmeni adaylarının müzik öğretimine ilişkin özyeterliklerinin, cinsiyet değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılaşma olmakla birlikte, kadınların özyeterlik puanı erkeklerden daha yüksek çıkmıştır. Yapılan bir araştırmada, kadın öğretmen adaylarının sayısının erkek öğretmen adaylarından daha fazla olduğunu göstermiştir (Erden, 2005). Bu sonuç, bayanların öğretmenlik mesleğini kendilerine daha yakın bulduklarını düşündürmektedir. Başka bir çalışmada, kadın öğretmenlerin özyeterliklerinin erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğu ortaya çıkarılmıştır (Tan, 1996). Bu bulgu, çalışmanın amacına uygun bir bulgu niteliği taşımakla birlikte, Cheung (2008) tarafından yapılan çalışmada elde edilen bulgularla da tutarlılık göstermektedir. Buna karşın cinsiyet ve özyeterlik arasında anlamlı bir ilişkinin bulunmadığını ortaya çıkaran çalışmalarda bulunmaktadır (Jegade&Taplin, 2000; Brandon, 2000; Chao, 2001; Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001; Torkzadeh & Van Dyke, 2002; Steele-Dadzie, 2004; Altunçekiç vd. (2005); Akbulut, 2006; Kahyaoğlu ve Yangın, 2007).

Müzik öğretimi özyeterlik ölçeğinde, “Müzikte Bilgi Birikimine Güven Duygusu”, “Müzikte Uygulama Becerisine Güven Duyma”, “Müzikte Teorik Bilgiyi Yaşam Becerisine Dönüştürme”, “Müzikte Bilgi ve Beceri Kullanmada İstekli Olma ve Kendine Güven Duyma” gibi alt boyutlar, müzik öğretiminin önemli basamaklarını oluşturmaktadır. Ölçeğin üç alt boyutunda, faktör 2 (“Müzikte Uygulama Becerisine Güven Duyma”) hariç, bütün faktörlerde ve toplam puanda sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyetleri açısından anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Çalışmada genel olarak, kadınların erkeklere göre müzik öğretimine ilişkin özyeterlikleri daha yüksek çıkmıştır.

Araştırmada elde edilen diğer bir bulguda, sınıf öğretmeni adaylarının müzik öğretimine ilişkin özyeterliklerinin sınıf düzeyi değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Sınıfların aritmetik ortalamaları açısından, 3. sınıf öğrencilerin özyeterlikleri, 2. sınıf öğrencilerin özyeterliklerine göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Zaten sınıf düzeyi açısından ele aldığımızda, 3. sınıf öğrencilerinin özyeterliklerinin daha yüksek olması

beklenmektedir. Çünkü 3. sınıf öğrencilerinin müzik öğretimi özyeterlik düzeylerinin daha yüksek olması, aldıkları eğitimin daha uzun dönemde gerçekleşmesi açısından doğal bir sonuç olacağını düşündürmektedir. Literatürde de benzer sonuçlar bulunmaktadır. Bir çalışmada, öğrencilerin fen bilgisi öğretimine yönelik özyeterlik inanç puanlarının sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılık gösterdiğini ve bu farklılığın 4. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin lehine olduğu ortaya çıkarılmıştır (Altunçekiç vd. (2005). Diğer bir çalışmada, ilköğretim matematik öğretmenliği programı öğrencilerinin matematiğe karşı özyeterlik algısına etkisi konulu araştırmasında, 4. sınıf öğrencilerin matematiğe karşı özyeterlik algılarının, 1. sınıf öğrencilerine göre istatistiksel olarak daha yüksek olduğu bulunmuştur (Umay, 2000). Araştırmadaki bu bulgu, çalışmadaki, sınıf düzeyi ve özyeterlik arasındaki ilişkiyi destekler nitelik taşımaktadır.

Müzik öğretimi özyeterlik ölçeğinde yer alan alt boyutlardan, faktör 3 (“Müzikte Teorik Bilgiyi Yaşam Becerisine Dönüştürme”) dışındaki bütün faktörlerde ve toplam puanda sınıf öğretmeni adaylarının sınıf düzeyleri açısından anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir. Görülmektedir ki, sınıflar arasındaki bu fark bilgi, beceri ve deneyim düzeylerinin artışı ile gerçekleşebilir. 3. sınıf öğretmen adaylarının, bilgi, deneyim, uygulama becerilerinin; 2. sınıftaki öğretmen adaylarından farklı olması beklenilir. Bu konuda, yapılan bir çalışmada, sınıflar büyüdükçe özyeterlik düzeylerinin de pozitif yönde etkilendiği üzerinde durulmaktadır (Akkoyunlu ve Kurbanoglu, 2003). Yani, sınıf ilerledikçe ders programı kapsamındaki müzik ile ilgili dersleri aldıkça özyeterlilik puanlarının yükselmesinin gerekliliği doğal bir sonuç olmalıdır. Böylece, öğretmen adaylarının müzik öğretimine yönelik aldıkları dersler ile kendilerine güven duymaları ve kendilerini bu alanda daha yeterli hissetmelerinin sağlanmış olacağını düşündürmektedir. Bu bağlamda, araştırmadaki bu bulgu, sınıf düzeyi ve özyeterlik arasındaki ilişkiyi destekler nitelik taşımaktadır.

Çalışmada elde edilen bir diğer bulguda, sınıf öğretmeni adaylarının müzik öğretimine ilişkin özyeterliklerinin yaş değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir. 22–24 yaş grubunda yer alan öğrencilerin aritmetik ortalamalarına bakıldığında, müzik öğretimi özyeterlikleri yüksek iken, 19–21 yaş grubundaki öğrencilerin özyeterlikleri daha düşüktür. Literatürde de benzer sonuçlar bulunmaktadır. Sayın (2005), çalışmasında, yaş arttıkça öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumların daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Diğer bir çalışmada, 4. sınıfta olup müzik eğitiminde öğrenim gören 30 öğrenci ile konservatuarda öğrenim gören öğrencilerin aldıkları eğitimin “öz-etkililik-yeterlik” ve “benlik saygısı” düzeyleri arasında fark olup/olmadığı araştırılmıştır. Müzik eğitiminde ve konservatuarda öğrenim gören öğrencilerin yaşları ile özyeterlik değerleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Aritmetik ortalamaları sonucunda, 23 yaş ve üstü müzik eğitimi anabilim dalı ve konservatuar öğrencilerinin puanlarının, 18–22 yaş grubundaki öğrencilerden anlamlı derece daha yüksek olduğu ortaya koyulmuştur (Otacıoğlu, 2008). Eldeki bu bulgular, yaş ve özyeterlik arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalarla paralellik göstermektedir. Müzik öğretimi özyeterlik

ölçeğinde yer alan alt boyutlarından, faktör 3 (“Müzikte Teorik Bilgiyi Yaşam Becerisine Dönüştürme”) ve faktör 4 (“Müzikte Bilgi ve Beceriyi Kullanmada İstekli Olma ve Kendine Güven Duyma”) dışındaki bütün faktörlerde ve toplam puanda sınıf öğretmeni adaylarının yaşları açısından anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, yaş arttıkça müzik öğretimi özyeterlik puanlarının da arttığı ortaya çıkarılmıştır. Bu bulgu, yapılan diğer çalışmaları destekler nitelik taşımaktadır.

Sonuç olarak, öğretmen yetiştirme sürecinde özyeterlik konusu üzerinde önemle durulması gereken bir konudur. Günümüzde, öğretmenlik mesleği daha fazla yeterlik ve nitelik gerektiren bir meslek durumundadır (Gökçe, 2000). Bu bağlamda, sınıf öğretmeni adaylarının müzik öğretimine ilişkin özyeterlik inançlarının güçlü olması, müzik öğretiminde etkili bir öğrenme ortamı oluşturma konusunda daha fazla çaba harcayacaklarını düşündürmektedir. Bunun için, öğretim elemanları öğretmen adaylarına rehber olmalı, eksiklik olan konuları tamamlamalarına yardımcı olmalıdır. Çünkü günümüzde, eğitimde hızlı değişimlerin ve gelişimlerin yaşanmasıyla birlikte, sınıf öğretmeni adaylarının hem müzik öğretimine ilişkin bilgi ve becerilerle donanımlı olarak yetiştirilmeleri hem de öğrendikleri müzik bilgilerini öğrenme ortamları ile birleştirip, bütünleştirilmeleri önem taşımaktadır.

ÖNERİLER

Araştırmanın bulguları ışığında öneriler aşağıda belirtilmiştir:

- 1.Sınıf öğretmeni adaylarının müzik öğretimi özyeterliklerinin farklı demografik özelliklere göre değişip/değişmediğine ilişkin çalışmalar yapılabilir.
- 2.Sınıf öğretmeni adaylarının müzik öğretimi özyeterliklerinin geliştirilmeleri yönünde hizmet içi eğitim kursları ve seminerler düzenlenmelidir. Düzenlenecek hizmet içi eğitim programları uygulamaya dönük gerçekleştirilmelidir.
- 3.Mezun olan sınıf öğretmenlerinden, müzik öğretimi özyeterliklerini olumlu/olumsuz etkileyen faktörlerin ortaya çıkarılmasına yönelik çalışmalar yapılabilir.
- 4.Eğitim Fakültelerinin Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalları’ndaki müzik derslerinde, öğretmen adaylarının müziksel bilgi seviyesini artırmanın yanında becerilerinin de yer aldığı, bilgilerini müzik içinde uygulayabilecek ve bunu davranışa dönüştürebilecek donanıma sahip olan öğretmenler yetiştirmeye yönelik programlar geliştirilebilir. Ders saatleri artırılarak, dersle ilgili araç ve gereçler iyileştirilebilir.
5. Sınıf öğretmen adaylarının özyeterlik inançlarını güçlendirecek uygulamalara yer verilmesi ile birlikte sınıf içinde müzik öğretimi uygulamalarına ilişkin öz-değerlendirmeler yapmalarına imkân tanınması önerilmektedir.

6.Sınıf öğretmeni adaylarının, müzik öğretimi özyeterlik inancının düşük ya da yüksek olmasının ileride öğrenme ve öğretme süreçlerine nasıl yansığının araştırılması önerilmektedir.

KAYNAKLAR

- Afacan, Ş. (2008). Müzik öğretimi özyeterlilik ölçeği. Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi. 9 (1), 1–11.
- Akbulut, E. (2006). Müzik öğretmeni adaylarının mesleklerine ilişkin özyeterlik inançları. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 3 (2), 24–33.
- Akkoyunlu, B. ve Kurbanoglu, S. (2003). Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı ve bilgisayar öz-yeterlik algıları üzerine bir çalışma. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi. 24, 1–10.
- Alabay, E. (2006). İlköğretim okulöncesi öğretmen adaylarının fen ile ilgili özyeterlik inanç düzeylerinin incelenmesi. Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Edu7, Cilt 2, Sayı 1.
- Altunçekiç, A. Yaman, S. ve Koray, Ö. (2005). Öğretmen adaylarının özyeterlik inanç düzeyleri ile problem çözme becerileri üzerine bir araştırma (Kastamonu İli Örneđi). Kastamonu Eğitim Dergisi, 13 (1), 93–102.
- Ashton, P. T. (1984). Teacher Efficacy: A Motivational paradigm for effective teacher education. Journal of Teacher Education, 35 (5), 28–32.
- Balci, A. (2005). Açıklamalı Eğitim Yönetim Terimleri Sözlüğü. Ankara: Tek Ağaç Basım Yayımı, Dağıtım.
- Bandura, A. (1977). Self-Efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. Psychological Review, 84 (2), 191–215.
- Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. In A. Bandura (Ed.), Self-Efficacy In Changing Societies. (pp. 1-45). New York: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1997). Self-Efficacy. The Exercise of Control. New York: W. H. Freeman and Company.
- Bariş A. D. ve Özata, E. (2009). Sınıf öğretmenliği anabilim dalında alınan müzik-müzik öğretimi derslerinin öğretmenlik uygulamalarındaki yansımaları. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 18, 27- 42.
- Bıkmaz, F. H. (2004). Özyeterlik inançları. İçinde: Kuzgun, Y. ve Deryakulu, D. (Ed.) Eğitimde bireysel farklılıklar, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, sf. 289–314.
- Brandon, D. P. (2000). Self-Efficacy: Gender differences of prospective primary teachers in Bostwana. Research in Education. 64, 36–43.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P. & Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. Journal of School Psychology, 44, 473–490.
- Chaplain, R. P. (2000). Beyond exam results? differences in the social and psychological perceptions of young males and females at school. Educational Studies, 26 (2), 177-190.

- Chao, W. Y., 2001, 'Using Computer Self-Efficacy Scale To Measure The Attitudes Of Taiwan Elementary Preservice Teachers Toward Computer Technology' (China). Unpublished master thesis, Florida Atlantic University.
- Cheung, Y. H. (2008). Teacher efficacy: a comparative study of Hong Kong and Shanghai primary in-service teachers. *Australian Educational Researcher*, 35 (4), 103–123.
- Cousins, J. and Walker, C. A. (2000). Predictors of educators' valuing of systemic inquiry in schools. *Canadian Journal of Program Evaluation (Special Issue)*, 25–53.
- Demirel, Ö. (2000). *Karşılaştırmalı Eğitim*. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Dempo, M. and Gibson, S. (1985). Teacher's sense of efficacy: an improvement factor in school improvement. *The Elementary School Journal*, 86 (2), 173–184.
- Donald M. G. (2003). *Handbook of self and identity*, Guilford Press.
- Dorman, J.P. (2001). Associations between classroom environment and academic efficacy. *Learning Enviroments Research*. 4, 243–257.
- Erden, M. (2005). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. İstanbul: Epsilon Yayınevi.
- Fritz, J. J., Miller-Heyl, J., Kreutzer, J. C., & Macphee, D. (1995). Fostering personel teaching efficacy through staff development and classroom activities. *Journal of Educational Research*. 88 (4), 200–209.
- Galpin, V. C., Senders, I., Turner, H. & Venter, B. (2003). Gender and educational background and their effect on computer self- efficacy and perceptions. Technical Report TR-Wits-CS-003-0, School of Computer Science, University of the Witwatersrand.
- Goddard, R. D., Hoy, W . K., & Woolfolk-Hoy, A. W. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. *American Educational Research Journal*, 37 (2), 479–507.
- Gökçe, E. (2000). Yirmi birinci yüzyılın öğretmeni. *Çağdaş Eğitim Dergisi*. Yıl: 25, Sayı: 270.
- Guskey, T. R. (1988). Teacher efficacy, self-concept, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*, 4 (1), 63–69.
- Howe, M. J. A. (2001). *Öğrenme psikolojisi* (Çev. Ebru Kılıç). İstanbul: Alfa Yayınları
- Jegade, O. and Taplin, M. (2000). Trainee teachers' perception of their knowledge about expert teaching. *Educational Research*, 42 (3), 287–308.
- Kahyaoğlu, M. ve Yangın, S. (2007). Probleme dayalı öğrenme yaklaşımının hizmet öncesi fen öğretmenlerinin problem çözme becerileri ve öz yeterlik inanç düzeylerine etkisi. V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi Bildiriler Kitabı, Cilt 2, 16–18 Eylül 2002. Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- Kalyoncu N. ve Öztürk, Ö. (2009). Sınıf öğretmenliği anabilim dallarında verilen müzik ve müzik öğretimi derslerinin içerikleri. 8. Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu, 23–25 Eylül 2009.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın-Dağıtım.

- Kılıç, A. (2007). Sınıf öğretmeni yetiştirme programında yer alan derslerin öğrenilme düzeyleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (19), 136–145.
- Kocabaş, A. (2000). Sınıf öğretmenlerinin müzik derslerindeki yetersizliklerine ilişkin görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (7).
- Kurtuldu, M. K. (2009). Sınıf öğretmeni adaylarının müzik öğretimi dersine yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. *Elementary Education Online*, 8 (2), 510–519.
- Lehr, M. (1998). Brain building subject. *Teaching Music*, 6 (2). Reston: The National Association For Music Education.
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Larkin, K. C. (1984). Relation of self-efficacy expectations of academic achievement and persistence. *Journal of Counseling Psychology*, 31, 356–362.
- Lin, H. and Gorrell, J. (1998). Pre-service teachers' efficacy beliefs in Taiwan. *Journal of Research and Development in Education*, 32, 17–25.
- Mccormick, J. and Mcpherson G. (2006). Self-efficacy and music performance. *Psychology of Music*, 34, 332–336.
- Midgley, C., Feldlaufer, H., & Eccles, J. S. (1989). Change in teacher efficacy and student self- and task related beliefs in mathematics during the transition to junior high school. *Journal of Educational Psychology*, 81, 247–258.
- Morgil, İ. Seçken, N. ve Yücel, A. S. (2004). Kimya öğretmen adaylarının özyeterlik inançlarının bazı değişken açısından incelenmesi. *Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 6, 62–72.
- Munch, C. (1990). *Ben bir orkestra şefiyim*. İstanbul: Afa Yayınları.
- Nielsen. S. G. (2004). Strategies and self-efficacybeliefs in instrumental and vocal individual practice: a study of students in higher musiceducation. *Psychology of Music*, 32 (4), 418–431.
- Otacıoğlu, S. G. (2008) Konservatuar ve müzik eğitimi lisans öğrencilerinin öz etkilik-yeterlilik ile benlik saygı düzeylerinin incelenmesi, *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20.
- Özgül, İ. ve Uçan, A. (1998). Eğitim Fakülteleri sınıf öğretmenliği bölümleri öğrencilerinin müzik 1–2 derslerine müziksel giriş düzeyleri. *Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, Yıl: 4, 6, 35–48.
- Özmenteş, G. ve Özmenteş S. (2008). Çalgı eğitiminde müzik yeteneğine ilişkin özyeterlik ve kişisel özellikler arasındaki ilişkiler. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (24), 92–100.
- Pajares, F. (1997). Current directions in self-efficacy research. In M. Maehr ve P.R. Pintrich (Eds.). *Advances in Motivation and Achievement*. Greenwich, CT: JAI Pres, pp. 1–49.
- Riggs, I. and Enochs, L. (1990). Toward the development of an elementary teacher's science teaching efficacy belief instrument. *Science Education*, 74 (6), 625–638.
- Ritter, J. M., Bone, W. J., & Ruba, P. A. (2001). Development of an instrument to assess prospective elementary teacher self-efficacy beliefs about equitable science teaching and learning (SEBEST). *Journal of Science Teacher Education*, 12 (3), 175–198.
- Ross, J. A. (1992). Teacher efficacy and the effect of coaching on student achievement. *Canadian Journal of Education*, 17,

51–65.

- Ross, J. A. (1994). The impact of an inservice to promote cooperative learning on the stability of teacher efficacy. *Teaching&Teacher Education*, 10, 381–394.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80, 1–28.
- Say, A. (1996). *Müzik Öğretimi*, Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Sayın, S. (2005). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine karşı tutumları ve mesleki benlik saygılarının incelenmesi. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5 (19), 272–281.
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26, 207–231.
- Sharp, C. (2002). Study support and the development of self-regulated learner. *Educational Research*, 44 (1), 29–42.
- Snyder, C. R. and Lopez, S. (2002). *Handbook of positive psychology*, US: Oxford University Press.
- Soodak, L. C. and Podell, D. M. (1996). Teacher Efficacy: Toward the understanding of a multi faced construct. *Teaching and Teacher Education*, 12 (4), 401–411.
- Steele-Dadzie, T. E. (2004). 'Relationships among teacher self-efficacy, student self efficacy, and student performance', Unpublished Phd Dissertation, The State University of New Jersey, The Graduate School of Education-Rutgers, New Brunswick, New Jersey.
- Şahin, A. E. (2006). Meslek ve öğretmenlik. (ed. V.Sönmez). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şişman, M. (2006). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tan, M. (1996). Eğitim yönetiminde kadın azınlık, *TODAİE Dergisi*, 29 (4), 33–42.
- Tobin, K., Tippins, D. J., & Gallard, A. J. (1994). Research on instructional strategies for teaching science. In D. L. Gabel (Ed.), *Handbook of research on science teaching and learning*. New York: NSTA, pp. 63–64.
- Torkzadeh, G. and Van Dyke, T. P. (2002). Effects of training on internet self-efficacy and computer user attitudes. *Computers in Human Behavior*, 18 (5), 479–494.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk-Hoy, A., & Hoy, W. K. (1998) Teacher Efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68 (2), 202–248.
- Tschannen-Moran, M. and Woolfolk-Hoy, A. (2001). Teacher Efficacy: Capturing an elusive concept. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783.
- Tuckman, B. W. and Sexton, T. L. (1990). The relation between self-beliefs and self-regulated performance. *Journal of Social Behavior and Personality*, 5, 465–472.
- Uçan, A. (1994). *Müzik eğitimi (Temel Kavramlar-İlkeler-Yaklaşımlar)*. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Umay, A. (2000). İlköğretim matematik öğretmenliği programının matematiğe karşı özyeterlik algısına etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 1–8. www.programlar.meb.gov.tr (01.09.2009).

- Yılmaz, M. Köseoğlu, P. Gerçek, C. ve Soran, H. (2004). Öğretmen öz-yeterlik inancı. *Bilim ve Akıl Aydınlığında Eğitim Dergisi*. 5 (58).
Yükseköğretim Kurulu. 2006–2007 Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı. http://www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/programlar_aciklama.doc (24.05.2008).
- Zimmerman, B. J. (1995). Self-efficacy and educational development. In A. Bandura (Ed.). *Self-efficacy in changing societies*. New York: Cambridge University Press, pp. 46–48.
- Zimmerman, B. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*. 25, 82–91.
- Zusho, A. and Pintrich, P. R. (2003). Skill and will: The role of motivation and cognition in the learning of college chemistry. *International Journal of Science Education*. 25 (9), 1081–1094.

SUMMARY

Teachers are essential parts of education system and play an important role in raising future generations. In order that pre-service teachers become successful in their future career, they need to be educated well and have high self-efficacy and perceive themselves as capable of overcoming the demands of the teaching profession.

Self-efficacy is the key variable in Bandura's Social Cognitive Theory (1986). It plays an important role in human behavior and can be defined as a belief that one possesses regarding his/her ability to attain a certain level of performance to produce the desired outcome. One of the key principals of Social Cognitive Theory is that people have the capacity to reflect on themselves and their abilities. Self-efficacy is important because it plays an important role in gaining skills and applying them to practice. Research studies revealed that if people's self-efficacy is high, they tend to put a lot of effort to become successful at a given task, increase their efforts when they face difficulties. On the other hand, those with low self-efficacy tend to give up easily when they face difficulties, feel stressful in challenging tasks. Self-efficacy received a great deal of attention in pre-service teacher education. It was also studied in the context of music.

Self-efficacy beliefs come from four main sources: (1) mastery experiences, (2) vicarious experiences, (3) verbal persuasion, and (4) physiological indexes (Bandura, 1986). Among these sources, mastery experiences were claimed to be the most important self-efficacy source. Successful experiences increase self-efficacy while unsuccessful ones decrease it. Observation of similar peers doing a task successfully helps observers to gain the confidence that they can be successful at the same task. In contrast, observing similar others fail may cause people to believe that they do not have the necessary skills to succeed, preventing them from performing the behavior (Schunk, 2001). Verbal persuasion comes into play when people are encouraged to believe that they have sufficient capabilities to accomplish a task (e.g. being told "you can do this"). Finally, individuals might interpret bodily symptoms such as increased heart rate

or sweating as a signal for anxiety or fear, resulting in an indication of their own lack of abilities.

The main objective of this study was to examine elementary education pre-service teachers' music education self-efficacy levels by gender, grade level and age. Participants were 163 pre-service teachers enrolled in the department of elementary education in the 2009–2010 academic year. As a means of data collection, "Music Education Self-Efficacy Scale" developed and validated by Afacan (2008) was used. The scale consists of four dimensions: (1) Self-Efficacy towards knowledge accumulation in music, (2) Self-Efficacy towards application of music, (3) Converting theoretical knowledge to real life experiences, (4) Being enthusiastic about using musical knowledge and self-efficacy.

Results revealed that elementary education pre-service teachers' music education self-efficacy was, in general, moderate. More specifically, their self-efficacy was high in dimension 3 (Converting theoretical knowledge to real life experiences) and dimension 4 (Being enthusiastic about using musical knowledge and self-efficacy) and moderate in dimension 1 (Self-Efficacy towards knowledge accumulation in Music) and dimension 2 (Self-Efficacy towards application of music). Regarding gender differences, results revealed that women's music education self-efficacy was, in general, higher than men. More specifically, except for dimension 2 (Self-Efficacy towards application of music), women's self-efficacy was higher in the other dimensions. These results can be explained given the fact that women's personality suit teaching profession better than men. Regarding grade level, junior students' (3rd year) self-efficacy was higher than sophomore students (2nd year), which indicates that self-efficacy increases as the grade level increases. This result can be explained given the fact that 3rd year students received more music education courses than did the 2nd year students. When examining this result at the dimension level, it was found that except for dimension 3 (Converting theoretical knowledge to real life experiences), 3rd year students self-efficacy was higher than 2nd year students. Regarding age, self-efficacy of students whose age is between 22 and 24 is higher than those whose age is between 19 and 21, which indicates that age might play an important role in students' self-efficacy. More specifically, except for dimension 3 (Converting theoretical knowledge to real life experiences) and dimension 4 (Being enthusiastic about using musical knowledge and self-efficacy), older students' self-efficacy was higher than the younger ones.

In addition to equipping pre-service teachers with necessary knowledge and skills regarding their professional life, it is important that they see themselves capable of meeting the requirements of becoming a good teacher. This is possible through high self-efficacy. From this perspective, based on these findings, it can be said that efforts regarding increasing pre-service teachers' self-efficacy is necessary and important. This might be possible through arranging seminars and workshops, which are geared towards applications and appropriate for their

levels. In addition, providing pre-service teachers with skills that enable them to apply their theoretical musical knowledge to practice in music classes might be another way of increasing their self-efficacy.