

Türkiye-Kazakistan müzik öğretmenliği öğretim programlarının Posner modeli çerçevesinde kuramsal analizi ve değerlendirilmesi

Theoretical analysis and evaluation of music teacher training programs in Turkey and Kazakhstan within the framework of the Posner model

Gülşah Sever¹, Aytekin Albuz¹

¹ Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Ankara, Türkiye.

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, Türkiye’de Gazi Üniversitesi (GÜ) ile Kazakistan’da Güney Kazakistan Devlet Pedagoji Üniversitesi (GKDPÜ) bünyesinde yürütülen müzik öğretmenliği lisans programlarını Posner analiz modeline göre karşılaştırmalı olarak incelemektir. Araştırma, programların misyon-vizyon, amaçlar, içerik, konu sıralaması, öğretim süreçleri ve değerlendirme boyutları çerçevesinde yapılandırılmıştır. Çalışmada nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiş; karşılaştırmalı eğitim deseni kapsamında doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Veriler, her iki üniversiteye ait resmî program dokümanlarından elde edilmiştir. Bulgular, Posner’in beş analiz boyutu çerçevesinde değerlendirildiğinde şu karşıtıtlıkları ortaya koymaktadır: Misyon-vizyon ve amaçlar açısından GÜ programı ulusal müzik mirasının aktarımını ve icracı-eğitimci kimliğini öncelerken, GKDPÜ programı kapsayıcılık, üç dilli eğitim ve uluslararası yetkinlik hedeflerini benimsemektedir. İçerik düzenlemesi bakımından GÜ tür temelli bir alan derinliği sunarken GKDPÜ modüler ve teknoloji odaklı bir yapıyı tercih etmektedir. Öğretim süreçleri açısından GÜ geleneksel, performans temelli bir modeli sürdürürken GKDPÜ aktif öğrenme, proje temelli çalışma ve dijital öğrenme ortamlarını ön plana çıkarmaktadır. Ölçme-değerlendirme boyutunda GÜ sınav temelli, sonuç odaklı bir anlayış sergilerken GKDPÜ rubrik, süreç değerlendirmesi ve bitirme çalışmasını kapsayan çok boyutlu araçlara başvurmuştur. Bu bulgular, GÜ’nün kültürel süreklilik ve icra yeterliliğini, GKDPÜ’nün ise dijital dönüşüm ve çağdaş öğretmen yeterliklerini önelediğini; iki kurumun yapısal olarak ayrıışan ancak birbirini tamamlayan pedagojik anlayışlar sergilediğini ortaya koymaktadır.

Anahtar kelimeler: müzik eğitimi, müzik öğretmenliği programları, karşılaştırmalı eğitim, Posner modeli, Kazakistan

ABSTRACT

The aim of this research is to comparatively examine the undergraduate music teacher training programs conducted at Gazi University (GU) in Turkey and South Kazakhstan State Pedagogical University (SKSPU) in Kazakhstan using the Posner analysis model. The research is structured around the mission and vision, objectives, content, subject sequencing, teaching processes, and evaluation dimensions of the programs. A qualitative research approach was adopted in the study; the document analysis method was used within the comparative education design. Data were obtained from the official program documents of both universities. Evaluated across Posner’s five analytical dimensions, the findings reveal the following contrasts: In terms of mission-vision and objectives, the GU program prioritizes the transmission of national musical heritage and a performer-educator identity, while the SKSPU program adopts goals of inclusivity, trilingual education, and international competency. With regard to content organization, GU offers genre-based disciplinary depth, whereas SKSPU employs a modular, technology-oriented structure. Concerning teaching-

Gülşah Sever — gulsah.sever@gmail.com

Geliş tarihi/Received: 25.03.2026 — Kabul tarihi/Accepted: 13.07.2026 — Yayın tarihi/Published: 31.07.2026

Telif hakkı © 2026 Yazar(lar). Açık erişimli bu makale, orijinal çalışmaya uygun şekilde atıfta bulunulması koşuluyla, herhangi bir ortamda veya formatta sınırsız kullanım, dağıtım ve çoğaltmaya izin veren Creative Commons Attribution License (CC BY) altında dağıtılmıştır.

Copyright © 2026 The Author(s). This is an open access article distributed under the Creative Commons Attribution License (CC BY), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium or format, provided the original work is properly cited.

learning processes, GU maintains a traditional, performance-based model, while SKSPU foregrounds active learning, project-based work, and digital learning environments. In the assessment dimension, GU reflects an examination-based, outcome-oriented approach, whereas SKSPU employs multi-dimensional instruments encompassing rubrics, process evaluation, and capstone projects. These findings demonstrate that GU prioritizes cultural continuity and performance competence while SKSPU emphasizes digital transformation and contemporary teacher competencies, revealing that the two institutions embody structurally divergent yet complementary pedagogical orientations.

Keywords: music education, music education programs, comparative education, Posner model, Kazakhstan

1. GİRİŞ

İletişim teknolojilerinin yaygınlaşmasıyla birlikte hız kazanan iletişim ağları ve kurumlar arası iş birliği protokolleri yükseköğretim sistemlerinde derin yapısal dönüşümlere yol açmış; uluslararası temasların artması, güncel eğitim politikalarının önemli önceliklerinden biri hâline gelmiştir. Alan yazında da bu dönüşümün karşılaştırmalı eğitim başlığı altında küreselleşme, politika transferi, karşılaştırmalı incelemeler ve kültürel duyarlılık gibi kavramlar bakımından ele alındığı görülmektedir. Araştırmalar, yükseköğretimde uluslararasılaşmanın; uluslararası öğrenci hareketliliği, sınır ötesi kurumsal ortaklıklar, müfredatın uluslararası hale getirilmesi ve küresel kalite güvencesi çerçevelerine katılım gibi çok boyutlu mekanizmalar aracılığıyla uygulamaya konulduğunu ortaya koymakta; söz konusu araştırmalar özellikle farklı ülkelerdeki kurumlar arasında geliştirilen ortak programların, karşılıklı saygı, açık iletişim ve ortak öğrenme hedefleri temelinde uluslararasılaşmanın somut uygulamaları olarak işlev gördüğü de vurgulamaktadır (Tao ve Hou, 2023; Yang vd., 2015). Uluslararası politika transferi, özellikle Avrupa Birliği öncülüğünde yürütülen Bologna Süreci reformları aracılığıyla yükseköğretimde açık biçimde gözlemlenmektedir. Bologna Süreci kapsamında geliştirilen yeterliliğe dayalı müfredat yaklaşımları, istihdam edilebilirlik çerçeveleri ve ortak derecelendirme sistemleri, yükseköğretim alanında karşılaştırılabilirlik ve tanınabilirlik özelliklerini artırmayı hedeflemiştir (Bennett ve Hennekam, 2021; Ski-Berg, 2022; Witte vd., 2009). Avrupa Kredi Transfer ve Biriktirme Sistemi (AKTS) ile Diploma Eki gibi araçlar, ulusal sistemler arasındaki yapısal engelleri azaltarak öğrenci hareketliliğini kolaylaştırmayı amaçlamaktadır (Crosier vd., 2007). Erasmus+ gibi değişim programları ise akademik iş birliğinin yanı sıra kültürel etkileşimi de teşvik eden bir uluslararasılaşma anlayışını desteklemektedir (Aba, 2013). Bu süreçler, yükseköğretim politikalarının beceri odaklılık, kalite güvencesi ve dijitalleşme ekseninde yeniden yapılandırılmasına zemin hazırlamıştır (Giani, 2025; Rahmanov vd., 2025). Bu durum farklı ülkelerin eğitim sistemlerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi çalışmalarına bir ihtiyaç oluşturmıştır.

Çağdaş karşılaştırmalı eğitim yaklaşımları, eğitim sistemlerinin yalnızca yapısal benzerlik ve farklılıklarını değil, aynı zamanda bu yapıların kültürel bağlamlarla olan ilişkisini de incelemektedir. Kültürel duyarlılık yaklaşımı, eğitim politikalarının ve uygulamalarının bağlamdan bağımsız biçimde transfer edilemeyeceğini vurgulamakta; yerel ihtiyaçların ve kültürel değerlerin dikkate alınmasını zorunlu kılmaktadır (Kertz-Welzel, 2018). Her ne kadar yükseköğretim düzeyinde program yapıları açısından ortaklıklar söz konusu olsa da ulusal sistemlerin yerel öğrenme, araştırma ve yenilik gereksinimlerine göre farklılaştığı görülmektedir. Bu nedenle karşılaştırmalı eğitim, yalnızca akademik bir araştırma alanı değil; aynı zamanda politika yapıcılar ve uygulayıcılar için veri toplama açısından önemli bir araç hâline gelmiştir.

Karşılaştırmalı eğitim araştırmaları, bağlamlar arası benzerlik ve farklılıkların sistematik biçimde analiz edilmesine olanak tanıyan güçlü bir metodolojik çerçeve sunmaktadır (O'Flynn vd., 2022; Woddis ve Nilsen 2018). Literatürde ikili karşılaştırmalar, bölgesel incelemeler ve çok ülkeli analizler gibi farklı tasarımların benimsendiği görülmektedir. Karşılaştırmalı eğitim çalışmalarının çoğunlukla zorunlu eğitim kapsamında resmi müfredat içeriklerini, konu dağılımı ve kazanımları karşılaştırdığı gözlemlenmektedir. Bu çalışmalar matematik (Rosenbaum, 2014; Silva ve Almouloud, 2017; Wanabuliandari vd., 2024), fen bilimleri (Gök ve Sayıcı, 2022), yabancı dil (Arta vd., 2023; Abdul Jabbar, 2012; Mihaljević Djigunović, 2009), bilgi ve iletişim teknolojileri (Tran ve Stoilescu, 2016), sosyal bilgiler ve genel temel eğitim bilim dersleri içerikleri (Kotsis vd., 2025), Almanya- Endonezya temel eğitim içeriklerinin karşılaştırılması (Mariati vd., 2024) gibi müfredat karşılaştırmaları alanlarında yoğunlaşmıştır.

Genel disiplinlerdeki bu literatüre paralel olarak, müzik eğitimi alanındaki karşılaştırmalı çalışmalar, müfredat ve standartlar, öğretmen eğitimi, pedagojik yaklaşımlar, politika ve yönetim, teknoloji kullanımı ve kapsayıcılık gibi temalar etrafında kümelenmektedir. Genel müzik eğitimi düzeyinde yapılan araştırmalar; müfredat içeriklerinin çok kültürlülük, dijitalleşme ve estetik eğitim eksenlerinde karşılaştırılmasına odaklanmıştır (Choi, 2025; Ling, 2024; Mellizo ve Cabedo-Mas, 2024; Özmen, 2024). Pedagojik yaklaşımlar açısından ise teknik ustalık ile yaratıcılık arasındaki gerilim farklı kültürel bağlamlar üzerinden ele alınmıştır (Ho, 2016; Wang, 2025). Karşılaştırmalı politika çalışmaları, erişimi, kapsayıcılığı ve okul dışı ortamların (örneğin, sanat/müzik

okulları) zorunlu eğitime göre rollerini incelemektedir. Bu çalışmaların da Norveç-İngiltere (Woddis ve Nilsen 2018), Çin-Belarus (Feng, 2025) ülkeleri arasında yapıldığı görülmektedir. Ancak bu çalışmaların büyük kısmı ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde yoğunlaşmaktadır.

Yükseköğretim düzeyindeki karşılaştırmalı müzik eğitimi araştırmaları; kurumsal yapılar, pedagojik modeller ve mesleki hazırlık süreçlerine odaklanmıştır. Güney Kore ve ABD müzik üniversitelerinin karşılaştırılması, ses eğitimi ve uluslararası kariyer hazırlığı bağlamında önemli bulgular sunmaktadır (Byeon, 2025) Avrupa bağlamında Polonya ve Norveç örneği, çalgı eğitimi programlarının erişilebilirlik ve öğrenme hedefleri açısından farklılaştığını göstermektedir (Leikvoll, 2025). Öğretmen yetiştirme alanında ise İrlanda-Kuzey İrlanda, Almanya-Çin ve İspanya-Almanya-Avusturya karşılaştırmaları, farklı sistemlerin pedagojik ve yapısal yaklaşımlarını ortaya koymaktadır (Mateu-Luján, 2021; O'Flynn ve diğerleri, 2022). Kazakistan ve Avrupa ülkeleri arasında yapılan sınırlı sayıda çalışmaları ise müzisyen-pedagog yetiştirme sistemlerine odaklanmaktadır (Baltieva vd., 2025).

Literatür incelendiğinde, karşılaştırmalı müzik eğitimi araştırmalarının ağırlıklı olarak Avrupa, Kuzey Amerika ve Doğu Asya bağlamında yoğunlaştığı; Türkiye ve Kazakistan gibi ülkelerin ise sınırlı sayıda çalışmada ele alındığı bilinmektedir. Bu durum, özellikle yükseköğretim düzeyinde müzik eğitimi programlarının karşılaştırmalı analizi açısından önemli bir boşluğa işaret etmektedir. Bunun yanı sıra dijital dönüşüm çağında olmamıza rağmen, teknolojinin yükseköğretim müzik eğitimindeki pedagojik etkililiğini ülkeler arası düzeyde inceleyen çalışmaların yetersiz olduğu dikkat çekmektedir (Choi, 2025; Feng, 2025). Bu bağlamda Türkiye ve Kazakistan yükseköğretim müzik eğitimi programlarının karşılaştırılmasının hem coğrafi hem de metodolojik açıdan literatüre özgün bir katkı sunması amaçlanmıştır.

Türkiye'de müzik eğitimi programları, Bologna Süreci ve Erasmus gibi uluslararası uyum ve hareketlilik çerçeveleri doğrultusunda büyük ölçüde Avrupa yükseköğretim sistemine bütünleşmiş bir yapı sergilemektedir. Bununla birlikte, son yıllarda Türkiye ile Kazakistan arasında yükseköğretim alanında artan akademik iş birlikleri, iki ülke üniversiteleri arasında imzalanan ikili anlaşmalar, ortak program girişimleri dolayısıyla söz konusu çalışma daha da anlam kazanmıştır.

Avrupa yükseköğretim sisteminde müzik eğitimi çoğunlukla konservatuvarlar ve bu kurumlara bağlı müzik öğretmenliği programları aracılığıyla yürütülmekte; pedagojik ve sanatsal eğitim, kurumsal olarak farklı program yapıları içerisinde sunulmaktadır. Buna karşılık, Kazakistan'daki müzik eğitimi programları, Türkiye'deki müzik eğitimi anabilim dallarına benzer biçimde lisans düzeyinde yapılandırılmış olup öğretmen yetiştirmeye yönelik bütüncül bir program anlayışı sergilemektedir. Ayrıca her iki ülkede de güzel sanatlar liseleri gibi ortaöğretim düzeyinde müzik alanına özgü kurumların bulunması, müzik eğitiminin dikey yapılanması açısından benzer özelliklere sahip olduğunu düşündürmektedir. Bu yapısal yakınlık, söz konusu programların yalnızca biçimsel özellikleriyle değil, aynı zamanda içerik, ders dağılımları ve eğitimsel öncelikleri açısından da karşılaştırmalı olarak incelenmesi ihtiyacını oluşturmuştur. Öte yandan, Müzik Eğitimi Programların yakın zamanda güncellenmiş/güncellenecek olması, bu programların çağdaş müzik eğitimi yaklaşımlarını ne ölçüde yansıttığının incelenmesine olanak tanımaktadır. Bu bağlamda araştırma, iki ülkenin müzik eğitimi programları arasındaki benzerlik ve farklılıkları ortaya koyarak, uluslararasılaşma ve program geliştirme süreçlerine yönelik bilimsel bir zemin oluşturmayı amaçlamaktadır.

Bu çalışmada Türkiye'yi temsilen Gazi Üniversitesi (GÜ) ve Kazakistan'ı temsilen Güney Kazakistan Devlet Pedagoji Üniversitesi'nin (GKDPÜ) seçilmesi, söz konusu kurumların kendi ulusal sistemleri içindeki konumlarıyla doğrudan ilişkilidir. GÜ Gazi Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı, Türkiye'de bu alanda kesintisiz öğretim üyesi yetiştiren köklü programlardan biri olup YÖK çerçeve programının şekillendirilmesinde ve müzik öğretmenliği eğitiminin kurumsallaşmasında tarihsel olarak etkin bir rol üstlenmiştir. Nitekim GÜ programı, alanyazında Türk müzik öğretmeni yetiştirme anlayışının yapısal ve içeriksel özelliklerini yansıtan bir referans çerçevesi olarak sıklıkla başvuru çalışmalarda (Gürer vd., 2023; Kaya vd., 2016) yer almaktadır. Kazakistan tarafında ise GKDPÜ, Eğitim ve Bilim Bakanlığı'nın belirlediği ulusal öğretmen yetiştirme standartları ve Kazakistan Yükseköğretim Çerçevesi doğrultusunda yapılandırılmış devlet pedagoji üniversitelerinden biri olarak, ülkenin öğretmen yetiştirme anlayışının kurumsal bir temsilcisi niteliğini taşımaktadır. Bu gerekçelerle söz konusu iki kurumun, ulusal düzeydeki müzik öğretmenliği eğitiminin baskın özelliklerini yansıtmaya elverişli birer vaka olduğu değerlendirilmektedir. Bununla birlikte, tek kurum temelli karşılaştırmalı araştırmaların yapısal bir sınırlılığı olarak, elde edilen bulguların her iki ülkenin müzik öğretmenliği programlarına ilişkin genelleme içermediği ve örneklem seçiminin kasıtlı nitelik taşıdığı göz önünde bulundurulmalıdır.

Bu araştırmanın amacı, Türkiye Gazi Üniversitesi (GÜ) ve Kazakistan Güney Kazakistan Devlet Pedagoji Üniversitesi (GKDPÜ) Müzik Öğretmenliği Lisans programlarını misyon-vizyon, amaçlar, program sıralaması, alan dersleri, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme boyutları açısından Posner modeli çerçevesinde karşılaştırmaktır. Çalışma, her iki üniversitenin resmî dokümanları ve müzik eğitimi alan dersleri ile sınırlı tutulmuştur.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli ve Deseni

Araştırma karşılaştırmalı eğitim araştırması deseni ele alınmış ve nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi tekniği kullanılmıştır. Literatürde karşılaştırmalı eğitim araştırmalarında Tyler'in (1949) Temel İlkeleri, Bereday'in (1964) Karşılaştırmalı Yöntemi, Bray ve Thomas'ın (1995) Çok Boyutlu Küp Modeli ve Posner'in (2004) Müfredat Analiz Kategorileri gibi farklı metodolojik yaklaşımlar bulunmaktadır. Araştırma modeli seçilmeden önce bu yaklaşımlar incelenmiş ve ele alınan programların yapısına ve araştırmanın olanakları bakımından uygunluğuna göre değerlendirilmiştir. İnceleme sonrasında Posner'in müfredat analiz kategorilerinin amaçlar, içerik, sıralama, öğretim ve değerlendirme olmak üzere beş boyut sunarak incelenen müfredatların temel yapısını dengeli biçimde kapsadığı görülmüştür. Tyler'in modelinden farklı olarak Posner, öğretimi ayrı bir kategori olarak ele almakta; bu yaklaşım, bireysel çalgı dersleri, ustalık sınıfları, stüdyo çalışmaları, jüri sınavları ve konser performansları gibi alana özgü uygulamaların yoğun olduğu müzik eğitiminde daha uygun bir analiz imkânı sağlamaktadır. Ayrıca Posner, "ne öğretilir" (içerik) ile "hangi sırayla öğretilir" (sıralama) arasında net bir ayırım yaparak programın sıralama mantığının derinlemesine incelenmesine olanak tanımaktadır. Bu gerekçelerle Posner'in kategorileri, GKDPÜ ve GÜ müzik eğitimi programlarının mevcut belgeler üzerinden karşılaştırmalı analizinde temel alınmıştır.

2.2. Veri Kaynağı

Bu araştırmanın veri kaynağını, Türkiye'de bulunan Gazi Üniversitesi (GÜ) ve Kazakistan'daki Güney Kazakistan Devlet Pedagoji Üniversitelerinin (GKDPÜ) lisans düzeyinde müzik öğretmenliği programlarına ilişkin 2023-2024 öğretim yılına ait resmî program dokümanları oluşturmaktadır. Türkiye'de müzik öğretmenliği lisans programları, Yükseköğretim Kurulu (YÖK) tarafından belirlenen çerçeve program doğrultusunda hazırlanmakla birlikte, üniversitelerin kurumsal ve akademik özerkliği kapsamında programlarda belirli revizyonlar yapılabilmektedir. Bu durum özellikle alan dersleri, genel kültür dersleri ile seçmeli derslerin kapsamı ve dağılımında üniversiteler arasında farklılıklara yol açmaktadır. Benzer biçimde, Kazakistan'da da müzik öğretmenliği programları ulusal düzeyde belirlenen genel çerçeveler doğrultusunda uygulanmakla birlikte, üniversiteler program içeriklerinde ve ders yapılandırmalarında belirli ölçüde farklılaşabilmektedir. Bu nedenle, bu araştırmada kullanılan verilerin her iki ülkenin müzik öğretmenliği programlarını genel olarak temsil etmesi veya genellenmesi amaçlanmamıştır. Araştırmanın veri kaynağı, Türkiye'den GÜ ve Kazakistan'dan GKDPÜ Müzik Öğretmenliği Lisans Programı ile sınırlandırılmıştır. Bu üniversitelerin araştırmaya dahil edilmesinde aşağıdaki ölçütler belirleyici olmuştur: (1) kurumsal köklülük ve müzik eğitimi alanındaki tarihsel birikim; (2) ulusal yükseköğretim çerçevesiyle uyum; (3) program dokümanlarına erişilebilirlik. Nitel karşılaştırmalı araştırmalarda örneklem seçimi, istatistiksel temsil kaygısından değil, analitik genelleştirme amacından hareketle yapılır (Yin, 2018); bu doğrultuda söz konusu iki kurum, kendi ulusal öğretmen yetiştirme sistemlerinin yapısal ve felsefi özelliklerini somutlaştıran kasıtlı vakalar olarak tanımlanmıştır. Vaka seçiminin ulusal temsil boyutu değerlendirildiğinde, GÜ'nün Türk müzik öğretmenliği eğitimindeki konumunun iki açıdan belirleyici olduğu görülmektedir. Birincisi, GÜ Gazi Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı, YÖK tarafından yetkilendirilmiş müzik öğretmenliği programlarının kurumsallaşma sürecinde öncü rol üstlenmiş; halihazırda da hem lisans hem de lisansüstü düzeyde müzik öğretmeni yetiştiren en kapsamlı programlardan birini sunmaktadır. İkincisi, GÜ programı ulusal çerçeve program esas alınarak hazırlanmış olması nedeniyle, YÖK'ün belirlediği ortak standartlar çerçevesinde şekillenen Türkiye müzik öğretmenliği eğitiminin genel yapısını temsil etme kapasitesine sahiptir. GKDPÜ açısından ise Kazakistan'ın pedagoji üniversiteleri, Eğitim ve Bilim Bakanlığı'nın belirlediği ulusal öğretmen yeterlikleri ve müfredat standartları doğrultusunda öğretmen yetiştirme misyonunu birincil işlev olarak üstlenmektedir. GKDPÜ'nün devlet pedagoji üniversitesi statüsü, programının ulusal standartlara olan uyumunu ve bu çerçevede ülkenin öğretmen yetiştirme anlayışını kurumsal düzeyde yansıtmaya kapasitesini güçlendirmektedir. Bu çerçevede her iki kurumun da kendi ulusal eğitim sistemindeki öğretmen yetiştirme anlayışına ilişkin analitik içgörüler sunabilecek yapısal özelliklere sahip olduğu değerlendirilmektedir.

Bu araştırmada söz konusu kurumlar, her iki ülkenin müzik öğretmenliği programlarını temsil ettiği iddiasıyla değil; program dokümanlarına erişilebilirlik ve kurumlar arası işbirliği olanakları temelinde, kurumsal düzeyde karşılaştırmalı bir analiz yapmaya elverişli iki vaka olarak ele alınmıştır.

Veri kaynağında yer alan toplamda 500 sayfayı bulan doküman setinde adı geçen her iki üniversitenin her iki üniversitenin 2023-2024 öğretim yılı itibarıyla yürüttüğü müzik öğretmenliği lisans programına ait;

1. Program Tanıtım Belgeleri: Üniversitelerin resmî web sitelerinde yer alan müzik öğretmenliği programlarının tanıtım dokümanları, vizyon ve misyon ifadeleri, program hedefleri ve mezun profili tanımları,
2. Ders Katalogları: Müzik öğretmenliği programlarında yer alan tüm derslerin listesi, ders kodları, ders adları, kredi/saat bilgileri ve dönemsel dağılımları,
3. AKTS/ECTS Bilgi Paketleri: Derslerin ayrıntılı içerikleri, öğrenme çıktıları, öğretim yöntemleri, değerlendirme kriterleri ve AKTS kredileri,
4. Müfredat Şemaları: Programların dönemsel ders dağılımlarını gösteren resmi müfredat şemaları ve ön koşul ilişkileri yer almaktadır.

2.3. Verilerin Toplanması

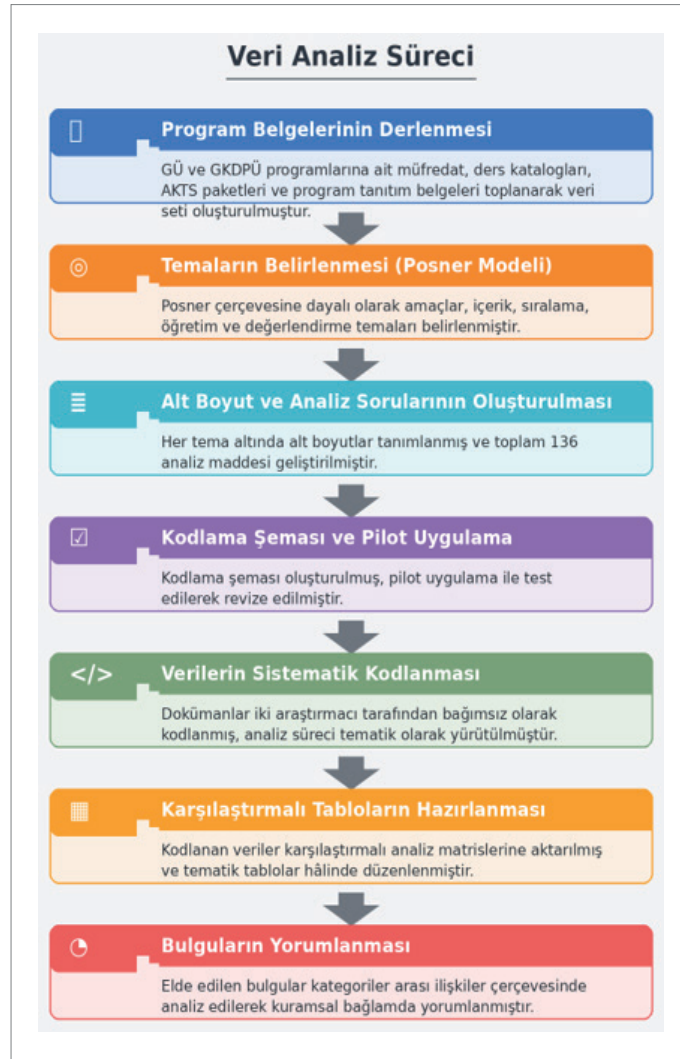
Verilerin ve belgelerin toplanması sürecinde araştırmacının kişisel ve mesleki olanakları belirleyici bir rol oynamıştır. Bu araştırmada yer alan araştırmacılarından biri, daha önce Erasmus+ kapsamında GKDPÜ'de bir hafta süreyle ders vermiş; bu ziyaret sürecinde üniversitede görev yapan çok sayıda öğretim üyesiyle doğrudan temas kurma ve sürdürülebilir bir akademik iş birliği ağı oluşturma imkânı elde etmiştir. Söz konusu Erasmus+ ziyareti, araştırma sürecinde sistematik bir veri toplama tekniği olarak kullanılmamış; yalnızca GKDPÜ'ye ait resmî program dokümanlarına kurumsal ağ aracılığıyla erişimi kolaylaştıran bir süreç olarak değerlendirilmelidir. Bu vesile ile öğretim programlarının ayrıntılı biçimde analiz edilebilmesi amacıyla AKTS-ECTS formları başta olmak üzere ek dokümanlar talep edilmiştir. Söz konusu belgeler Kazakça dilinde hazırlanmış olsa da çeviri araçları kullanılarak dilsel farklılıktan kaynaklanabilecek sınırlılıklar aşılmıştır. Böylece programın misyonu, vizyonu, amaçları ve ders içeriklerine ilişkin tüm resmî belgeler eksiksiz biçimde toplanmıştır. Elde edilen dokümanlar Google Notebook LM platformuna yüklenerek araştırma sürecinde kullanılmak üzere sistematik bir doküman havuzu oluşturulmuştur (Google, t.y.).

2.4. Verilerin Analizi

Bu çalışmada veri analiz süreci, nitel araştırma yaklaşımı doğrultusunda sistematik ve aşamalı bir yapı içinde yürütülmüştür. Süreç; program belgelerinin derlenmesiyle başlayıp temaların belirlenmesi, analiz çerçevesinin oluşturulması, kodlama ve karşılaştırmalı analiz aşamalarıyla devam etmiş, elde edilen bulguların kuramsal bağlamda yorumlanmasıyla tamamlanmıştır. Aşağıda bu sürecin temel aşamaları şematik olarak sunulmaktadır.

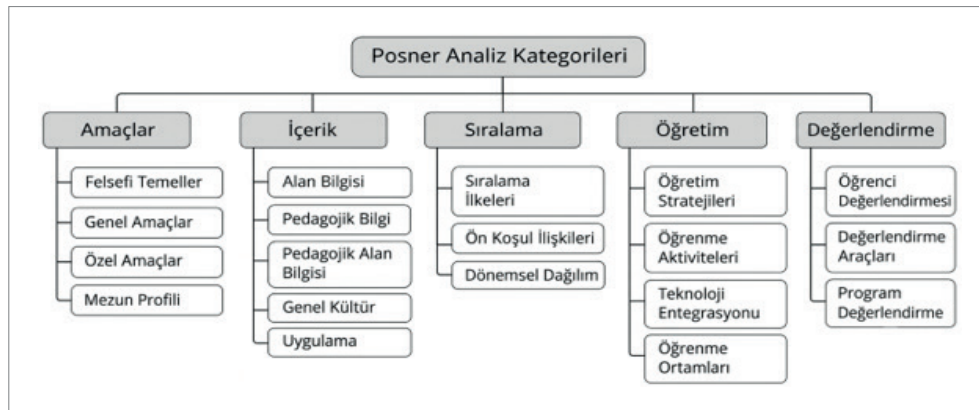
Şekil 1

Veri analiz süreci



Şekil 1, veri analiz sürecinin Posner’ın program analizi yaklaşımı doğrultusunda yapılandırıldığını göstermektedir. Sürecin merkezinde yer alan “temaların belirlenmesi” aşaması, Posner’ın öne çıkardığı amaçlar, içerik, sıralama, öğretim ve değerlendirme boyutlarının analitik çerçeveye dönüştürülmesiyle belirleyici bir rol üstlenmektedir. Bu doğrultuda veri analizi, yalnızca doküman incelemesi değil; programın kuramsal temelleri, yapısal organizasyonu ve uygulama süreçleri arasındaki ilişkileri ortaya koymayı hedefleyen çok katmanlı bir çözümleme sürecine dönüşmektedir. Alt boyutların ve analiz sorularının geliştirilmesi, Posner modelinin soyut kategorilerini ölçülebilir ve karşılaştırılabilir göstergelere indirgemekte; böylece analiz süreci sistematik ve izlenebilir hâle gelmektedir.

Kodlama, karşılaştırma ve yorumlama aşamaları ise Posner’ın önerdiği bütüncül bakış açısını destekleyerek, programların yalnızca tekil bileşenler üzerinden değil, kategoriler arası etkileşim ve tutarlılık düzeyi üzerinden değerlendirilmesini mümkün kılmaktadır. Bu yönüyle şekil, Posner modelinin analitik gücünü uygulamaya dönüştüren yapılandırılmış bir veri analiz sürecini temsil etmektedir. Şekil 2’de ise Posner’in analiz kategorileri ve alt boyutları yer almaktadır.

Şekil 2*Posner analiz kategorileri*

Posner'ın beş ana kategorisi (Amaçlar, İçerik, Sıralama, Öğretim, Değerlendirme) altında toplam 136 analiz maddesi belirlenmiş ve her madde için karşılaştırmalı kodlama yapılmıştır. Kodlama sürecinde, her alt boyut için program dokümanlarından doğrudan kanıt aranmış, bulgular tematik olarak organize edilmiş ve karşılaştırmalı tablolar halinde sunulmuştur. Toplam 136 analiz maddesi, Posner'ın (2004) beş ana kategorisi altında halihazırda tanımlanmış olan alt boyutların her biri için sistematik biçimde uygulanan analiz sorularından oluşmaktadır; her alt boyut, müzik öğretmenliği programlarının yapısına özgü birden fazla analiz maddesiyle işlevselleştirilmiştir. Söz konusu maddeler beş kategori arasında şu şekilde dağılmaktadır: Amaçlar 24, içerik 40, sıralama 24, öğretim 24, değerlendirme 24 madde olmak üzere toplam 136 madde bulunmaktadır. Tablo 1, her kategorinin alt boyutlarını ve bu alt boyutlara ilişkin analiz mantığını örneklendiren temsili soruları göstermektedir.

Tablo 1*Posner analiz kategorileri ve örnek analiz soruları*

Ana Kategori	Alt Boyut	Örnek Analiz Soruları
1. AMAÇ	1.1. Eğitim Felsefesi ve Paradigma	Program hangi eğitim felsefesine dayanmaktadır? Müzik eğitiminin rolü nasıl tanımlanmaktadır? Öğretmen yetiştirme yaklaşımı nasıl kavramsallaştırılmıştır?
	1.2. Misyon ve Vizyon	Misyon ve vizyon müzik öğretmeni yetiştirme hedeflerini nasıl yansıtmaktadır? Ulusal ve uluslararası boyutlar nasıl dengelenmektedir?
	1.3. Program Hedefleri ve Çıktıları	Program hedefleri nasıl tanımlanmıştır? Öğrenme çıktıları ölçülebilir midir?
	1.4. Mezun Profili ve Yeterlikler	Mezun profili nasıl tanımlanmıştır? Hangi yeterlikler vurgulanmaktadır?
	1.5. Kültürel ve Ulusal Vurgu	Ulusal müzik mirası ve kültürel kimlik nasıl ele alınmaktadır?
	1.6. Uluslararasılaşma	Küresel yeterlikler ve uluslararası standartlara atıf var mı?
	1.7. Yeterlik Temelli Yaklaşım	Program yeterlik temelli midir? Standartlara referans verilmiş midir?
	1.8. Dijitalleşme	Dijital yeterlikler ve teknoloji hedeflerde yer almakta mıdır?

2. İÇERİK	2.1. Ders Kategorileri	Program kaç ders/modülden oluşmaktadır? Ders kategorileri nelerdir?
	2.2. AKTS/Kredi Dağılımı	Toplam kredi nedir? Teorik-uygulamalı oran nedir?
	2.3. Alan Dersleri	Müzik teorisi, tarih ve analiz dersleri nasıl yapılandırılmıştır?
	2.4. Çalgı Eğitimi	Çalgı eğitimi kaç dönem sürmektedir?
	2.5. Topluluk Çalışmaları	Koro ve orkestra dersleri var mı?
	2.6. Pedagoji Dersleri	Müzik öğretim yöntemleri nasıl yer almaktadır?
	2.7. Meslek Bilgisi	Eğitim bilimleri ve staj dersleri nasıl yapılandırılmıştır?
	2.8. Genel Kültür	Genel kültür derslerinin oranı nedir?
	2.9. Zorunlu/Seçmeli	Ders dengesi nasıl kurulmuştur?
	2.10–2.15. İçerik Detayları	Ulusal müzik, Batı müziği, teknoloji, araştırma ve disiplinlerarası içerikler nasıl dağıtılmıştır?
3. SIRALAMA	3.1. Yatay Organizasyon	Aynı dönemdeki dersler arasında bütünlük var mı?
	3.2. Dikey Organizasyon	Dersler basitten karmaşığa ilerliyor mu?
	3.3. Ön Koşullar	Dersler arası bağımlılık nasıl kurulmuştur?
	3.4. Dönemsel Dağılım	Ders yükü dengeli mi?
	3.5. İlerleme Mantiği	Program yıllara göre nasıl yapılandırılmıştır?
	3.6. Entegrasyon ve Esneklik	Programda bütünleşme ve öğrenci esnekliği nasıl sağlanmaktadır?
4. ÖĞRETİM	4.1. Pedagojik Yaklaşım	Öğretim yaklaşımı nedir?
	4.2. Yöntem ve Stratejiler	Hangi öğretim yöntemleri kullanılmaktadır?
	4.3. Öğretmen/Öğrenci Rolü	Roller nasıl tanımlanmıştır?
	4.4. Ortam ve Teknoloji	Öğrenme ortamları ve teknoloji kullanımı nasıldır?
	4.5. Entegrasyon ve Gelişim	Disiplinlerarasılık, araştırma ve işbirliği nasıl sağlanmaktadır?
5. DEĞERLENDİRME	5.1. Değerlendirme Yaklaşımı	Ölçme yaklaşımı nedir?
	5.2. Not Sistemi	Puanlama sistemi nasıl yapılandırılmıştır?
	5.3. Değerlendirme Türleri	Hangi değerlendirme yöntemleri kullanılmaktadır?
	5.4. Performans Değerlendirme	Jüri ve performans kriterleri nelerdir?
	5.5. Geri Bildirim	Değerlendirme süreci nasıl desteklenmektedir?
	5.6. Sistem ve Kalite	Mezuniyet, kalite güvencesi ve paydaş değerlendirmesi nasıl yapılmaktadır?

Tablo 1’de, yer alan amaç kategorisi, programların dayandığı eğitim felsefesi, misyon ve vizyon yapısı, yeterlik temelli yaklaşımı ile kültürel ve uluslararası yönelimlerini analiz ederek programın kuramsal ve ideolojik temelini görünür kılmaya dönük sorular içermektedir. Bu durum, müzik öğretmeni yetiştirme sürecinin yalnızca teknik becerilerle sınırlı olmadığını; aynı zamanda kültürel aktarım ve pedagojik formasyon boyutlarını da içermektedir.

İçerik kategorisi, ders yapısı, kredi dağılımı ve alan bilgisi ile pedagojik formasyon arasındaki denge üzerinden programın akademik organizasyonunu ortaya koymayı amaçlayan sorular içermektedir. Çalgı eğitimi, topluluk çalışmaları ve meslek bilgisi derslerinin birlikte ele alınması, müzik eğitiminin uygulama ve performans temelli doğasını açık biçimde yansıtmaktadır. Sıralama boyutu, programın içsel tutarlılığını değerlendirmeye yönelik sorular içermektedir. Derslerin yatay ve dikey organizasyonu, ön koşul ilişkileri ve dönemsel dağılımı üzerinden öğrenme sürecinin pedagojik olarak yapılandırılıp yapılandırılmadığı analiz edilmektedir. Bu

bağlamda, programın öğrenme ilerleyiş mantığı ve kurgusal bütünlüğü ortaya konulmaktadır. Öğretim boyutu, pedagojik yaklaşımlar, öğretim yöntemleri, öğretmen ve öğrenci rolleri ile öğrenme ortamları üzerinden programın uygulama boyutunu incelemeye yönelik sorular içermektedir. Teknoloji kullanımı ve disiplinlerarası entegrasyonun bu kapsamda ele alınması, çağdaş müzik eğitimi anlayışının dinamik ve çok yönlü yapısına işaret etmektedir. Değerlendirme boyutu ise ölçme-değerlendirme yaklaşımları, performans değerlendirme süreçleri ve geri bildirim mekanizmaları aracılığıyla programın çıktı odaklılığını ve kalite güvencesini analiz etmeye imkân tanımaktadır.

Bu çalışmada doküman analizi sürecini desteklemek amacıyla Google Notebook LM yapay zekâ aracından yararlanılmıştır (Google, t.y.). Notebook LM, yalnızca araştırmacılar tarafından sisteme yüklenen dokümanlar üzerinden çalışması ve dış veri kaynakları ile ilişkilendirme yapmaması nedeniyle, nitel araştırmalarda veri bütünlüğünü ve bağlamsal tutarlılığı koruyan bir araçtır. Bu özelliği, önceden belirlenmiş analiz çerçevesine dayalı doküman analizlerinde yapay zekânın yardımcı bir analiz aracı olarak güvenli ve kontrollü biçimde kullanılmasına olanak sağlamaktadır. Araştırmada Notebook LM, kodlama sürecini desteklemek, kazakça belgelerin deşifresi amaçlarıyla kullanılmıştır. Yapay zekâ kullanımının tüm aşamalarında nihai yorumlama ve karar verme sorumluluğu araştırmacılara ait olmuş, yapay zekâ çıktıları uzman denetimi altında değerlendirilmiştir. Bu yaklaşım, Yükseköğretim Kurulu'nun (2024) yayımladığı *Üretken Yapay Zekâ Kullanımına Dair Etik Rehber*'de vurgulanan şeffaflık, hesap verebilirlik, insan denetimi ve araçların araştırma amacıyla sınırlı kullanımı ilkeleriyle doğrudan uyumludur.

2.5. Geçerlik Güvenirlik

Doküman analizi içerikli araştırmalarda iç geçerliği sağlamak için dokümanlar ile uzun süreli yoğun etkileşim (Lincoln ve Guba, 1985; Merriam, 1998), veri çeşitlemesi (Creswell ve Poth, 2018; Denzin, 1978; Patton, 2015), uzman incelemesi (Creswell ve Miller, 2000; Lincoln ve Guba, 1985; Merriam ve Tisdell, 2016), katılımcı teyidi (Birt vd., 2016; Creswell ve Poth, 2018; Lincoln ve Guba, 1985; Stake, 1995) gibi yollar izlenmektedir. Araştırmacının iç geçerliğini sağlamak için incelenen dokümanlar ile tekrarlı okuma ve analiz için altı ay boyunca uzun süreli yoğun etkileşimde bulunulmuştur. Kodlama sürecinde bir müzik eğitimi uzmanı ve programlar üzerinde çalışan iki farklı eğitmenin uzman görüşlerinden yararlanılmıştır. Ayrıca analiz sonucunda elde edilen bulgular Kazakistan'da bulunan müzik eğitimcisi meslektaşlar ile paylaşılarak katılımcıların da analiz konusundaki teyitleri alınmıştır.

Nitel araştırmalarda yapı geçerliği ise araştırma bulgularının teorik yapılarla tutarlılığını ifade eder (Denzin ve Lincoln, 2018; Merriam ve Tisdell, 2016). Bu araştırmada yapı geçerliğini sağlamak için teorik çerçevenin açık tanımlanması ve tutarlı uygulanması temel stratejisi kullanılmıştır. Posner'ın (1992, 2004) müfredat analiz kategorileri bu araştırmanın teorik çerçevesini oluşturmaktadır. Teorik çerçeve, araştırma sorularının formülasyonundan veri analizi ve yorumlamaya kadar tüm araştırma sürecine rehberlik etmiştir (Creswell ve Creswell, 2018; Maxwell, 2013). Posner'ın beş kategorisi (amaçlar, içerik, sıralama, öğretim, değerlendirme) yöntem bölümünde detaylı olarak tanımlanmış ve bu çerçeve izlenmiştir. Veri toplama ve analiz sürecinde bu kategoriler sistematik ve tutarlı şekilde uygulanmıştır (Miles vd., 2020).

Nitel araştırmalarda kodlayıcılar arası güvenirliliğin sağlanması için pilot kodlama (Armstrong vd., 1997; Campbell vd., 2013), güvenirlilik katsayısı hesaplama (Cohen, 1960; Hallgren, 2012; Landis ve Koch, 1977), kodlama şemasının yenilenmesi (MacQueen vd., 1998; Miles vd., 2020) ve tekrar test (Lombard vd., 2002; O'Connor ve Joffe, 2020) gibi aşamalar uygulanmaktadır. Bu çalışmada içerik analizi iki araştırmacı tarafından bağımsız olarak gerçekleştirilmiştir. Her iki araştırmacı da Posner'ın program karşılaştırma çerçevesini temel alarak beş ana kategori (amaçlar, içerik, sıralama, öğretim, değerlendirme) altında toplam 136 madde üzerinden değerlendirme yapmışlardır. Kodlayıcılar arası güvenirlilik, Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği yüzde uyum yöntemi ve Cohen's Kappa (k) Şans düzeltilmeli uyum katsayısı (Cohen, 1960) ile hesaplanmıştır.

Tablo 2*Veri geçerlik ve güvenirliği*

Gösterge	Değer
Toplam Kodlanan Madde	136
Örtüşen Madde	130
Örtüşmeyen Madde	6
Huberman Güvenirlik Katsayısı	95.59%
Cohen's Kappa (κ)	0.860
Örtüşme Oranı	95.6%

Analiz sonucunda, toplam 136 maddeden 130 tanesinde (%95.6) iki kodlayıcı arasında uyum sağlanmıştır. Bu değer, Miles ve Huberman'ın nitel araştırmalar için önerdiği %80 eşik değerinin üzerindedir ve kodlayıcılar arası güvenirliğin yeterli düzeyde olduğunu göstermektedir. Örtüşmeyen 6 madde (%4.4) üzerinde yapılan incelemede, farklılıkların büyük ölçüde kavramsal çerçeve ve terminoloji tercihlerinden kaynaklandığı, her iki kodlayıcının da programların temel özelliklerini tutarlı bir şekilde tespit ettiği belirlenmiştir.

Kategorik kodlama için hesaplanan Cohen's Kappa değeri (0.860), Landis ve Koch'un (1977) sınıflandırmasına göre de kodlayıcılar arasında neredeyse mükemmel uyum olduğunu göstermektedir. Nitel içerik analizinde, özellikle açık kodlama yaklaşımında, araştırmacılar aynı olguyu farklı kavramsal çerçevelerle ifade edebilirler. Bu durum Cohen's Kappa değerini düşürebilir ancak semantik uyumu etkilemez. Bu nedenle, nitel araştırmalarda Huberman güvenirlik katsayısı daha uygun bir ölçüt olarak kabul edilmektedir (Miles ve Huberman, 1994; Saldaña, 2021).

3. BULGULAR VE YORUM

3.1. Programların Misyon, Vizyon ve Temel İlkeler Bakımından Karşılaştırılması

Araştırmada her iki programın da misyon, vizyon ve temel ilkeleri ayrı ayrı incelenmiştir. Her iki programın da öğrenci merkezli yaklaşımla, alan bilgisi güçlü, kültürel değerlerin aktarımında rol model olabilen ve yaşam boyu öğrenmeyi benimseyen müzik öğretmenleri yetiştirmeyi amaçladığı görülmüştür. GÜ Programı öğretmenlik meslek bilgisi, millî birlik duygusu ve Türk-Batı müziği icracılığı üzerine yapılandırılmışken; GKDPÜ Programı yetkinlik temelli bir yaklaşımla kapsayıcılık, üç dilli eğitim, araştırma becerileri, dijitalleşme ve esnek öğrenme süreçlerini merkeze almaktadır. Programların karşılaştırılmasına ilişkin detaylı bilgiler Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3*GÜ ve GKDPÜ programlarının misyon, vizyon ve temel ilkeler açısından karşılaştırılması*

Boyutlar	GÜ	GKDPÜ
Misyon	Öğretmenlik meslek bilgisi güçlü, kültürel aktarıcısı, yaşam boyu öğrenmeyi benimseyen müzik öğretmeni yetiştirmek.	Mesleki yetkinlikleri güncel, istihdam oluşturan, üç dilde eğitim verebilen, araştırmacı öğretmenler yetiştirmek.
Vizyon	Ulusal birlik bilincine sahip kültürel mirasını koruyan hem Türk hem de Batı müziğinde çok yönlü sanatçı-eğitimci yetiştirmek.	Öğrenci merkezli, esnek, kişiselleştirilmiş öğrenme yollarını bilen disiplinler arası yapıya hâkim öğretmenler yetiştirmek.
Öne Çıkan İlkeler	Eğitim teknolojileri, materyal geliştirme, disiplinler arası yaklaşım, kültürel mirasın devamlılığı.	Kapsayıcılık, üç dilli eğitim, araştırma ve dijitalleşme, ulusal-evrensel denge.
Kültürel Vurgu	Türk Halk ve Türk Sanat Müziği'nin korunması ve aktarılması; millî kültürel değerlerin ön planda tutulması.	Çoklu etnik yapıya uygun, Kazak ve dünya müziği geleneğini birlikte ele alan yaklaşım.

Dil ve Öğretim Yaklaşımı	Türkçe temelli olup, yabancı dil dersi zorunlu-seçmeli statüsündedir.	Kazakça-Rusça-İngilizce üç dilli öğretim zorunludur.
Esneklik	Ulusal çekirdek program yapısı çerçevesinde günün ihtiyaçlarına yönelik seçmeli dersler havuzu.	Öğrenciye göre kişiselleştirilmiş öğrenme yolları ve geniş seçmeli ders havuzu.
Teknoloji ve Dijitalleşme	Eğitim teknolojilerini kullanabilen ve materyal geliştirebilen öğretmen yetiştirme.	Dijital müzik yazılımları, multimedya ve araştırma destekli teknolojileri kullanabilen öğretmen yetiştirme.
Ulusal-Evrensel Denge	Ulusal müzik kültürü vurgusu ile Batı müziğiyle ikili yapı.	Kazak müziği ve dünya müziğini birlikte ele alan bütüncül yaklaşım.
Öğretmen Profili	Kültürel mirası aktaran, millî bilinçli hem icracı hem de eğitimci, disiplinler arası donanımlı öğretmen modeli.	Çok dilli, dijital yetkin, araştırma temelli ve esnek öğrenme modellerine hâkim öğretmen modeli.

Tablo 3'e göre GÜ ve GKDPÜ'nün farklı pedagojik ve kültürel önceliklerle öğretmen yetiştirdiği görülmektedir. GÜ programı; ulusal kültürel mirasın korunması ve aktarılması, Türk ve Batı müziği arasında denge kurulması ve icracı-eğitimci kimliğinin güçlendirilmesi ekseninde kültür temelli bir yaklaşım sergilemektedir. Buna karşılık GKDPÜ programı; istihdam odaklı, yetkinlik temelli ve öğrenci merkezli bir anlayışla, çok dillilik, kapsayıcılık ve dijitalleşmeyi öğretmen yetiştirme sürecinin merkezine yerleştirmektedir. Dil politikaları ve program esnekliği bakımından GKDPÜ programının daha esnek öğrenme yolları sunduğu; GÜ programının ise ulusal çekirdek program yapısıyla daha standart ve merkezi bir yapı benimsediği görülmektedir. Teknoloji kullanımında GÜ teknolojiyi destekleyici ve araçsal bir düzeyde ele alırken, GKDPÜ dijital müzik yazılımları, multimedya ve araştırma destekli uygulamaları pedagojik sürecin ayrılmaz bir bileşeni olarak konumlandırmaktadır. Genel değerlendirmede Türkiye modelinin kültürel süreklilik ve icra yeterliliğini; Kazakistan modelinin ise çok dilli, dijital yetkin ve araştırma temelli öğretmen yetiştirmeyi öncelediği söylenebilir.

3.2. Programların Amaçlar Bakımından Karşılaştırılması

Araştırmada iki programın da amaçları bakımından ayrı ayrı incelemesi yapılmış olup; programların karşılaştırılmasına ilişkin detaylı bilgiler Tablo 4'te yer verilmiştir.

Tablo 4

GÜ ve GKDPÜ programlarının amaçlar bakımından karşılaştırılması

Boyutlar	GÜ	GKDPÜ
Temel Eğitim Felsefesi	Ulusal değerleri evrensel tekniklerle birleştiren, toplumda temsil gücü yüksek rol model öğretmen yetiştirmek.	İş gücü piyasasının ihtiyaçlarına yönelik, beceri odaklı ve öğrenci merkezli öğretmen yetiştirmek.
Öğrenciye Bakış	Hem iyi bir müzisyen hem de pedagojik açıdan donanımlı bir öğretici yetiştirmek.	Kendi öğrenme yollarını planlayan, kapsayıcı sınıflar tasarlayan öğretici yetiştirmek.
Kültürel Odak	Millî birlik, kültürel miras ve Türk müziği geleneğinin (bağlama vb.) güçlü vurgusu.	Çok kültürlülük, ulusal folklor (dombra vb.) ve üç dilli yapı.
Teknoloji Kullanımı	Teknolojiyi materyal geliştirme ve notasyon yazımında araçsal düzeyde kullanmak.	Dijitalleşmeyi müfredatın merkezine alan; yapay zekâ, multimedya ve içerik üretimini teşvik etmek.
Program Esnekliği	Yapısal olarak daha sabit olup; AKTS ve ECTS temelli çekirdek program mevcuttur.	Modüler yapı ve geniş seçmeli ders havuzu ile öğrenciye kendi öğrenme yörüngesini oluşturma imkânı verir.
Uluslararasılaşma	Ulusal müzik öncelikli; uluslararası etkinliklerde temsil misyonu.	Çok dilli eğitim ve kültürlerarası yeterlik.
Öğretmen Profili	Ulusal kültürü aktaran, sahne performansı yüksek, çok yönlü müzisyen-eğitimci modeli.	Dijital yetkin, kapsayıcı sınıf yönetimine sahip, yansıtıcı öğretmen modeli.

Bu tablo, GÜ ve GKDPÜ müzik öğretmenliği programlarının amaçlar ve öğretmen yetiştirme felsefesi bakımından iki farklı pedagojik yönelimi temsil ettiğini göstermektedir. GÜ programı, ulusal kültürel değerleri evrensel müzik teknikleriyle bütünleştiren, sahne performansı güçlü ve rol model niteliği taşıyan icracı-eğitimci yetiştirmeyi önceleyen daha bütüncül ve kültür merkezli bir anlayış sergilemektedir. Öğrenciye bakışın "iyi bir müzisyen ve donanımlı öğretici" ekseninde tanımlanması, programın alan yeterliği ve pedagojik formasyonu birlikte güçlendirmeyi amaçladığını ortaya koymaktadır.

GKDPÜ programı ise, piyasanın beklentilerine duyarlı, beceri ve yetkinlik temelli, öğrenci merkezli bir öğretmen profili amaçlamaktadır. Esnek, modüler yapı ve geniş seçmeli ders havuzu ile bireyselleştirilmiş öğrenmeyi mümkün kılarken; çok dillilik, kültürlerarası yeterlik ve dijitalleşme hedefleri uluslararasılaşmayı vurgulamaktadır. Teknoloji kullanımında Kazakistan programının yapay zekâ, multimedya ve dijital içerik üretimini müfredatın merkezine yerleştirmesinin, çağdaş öğretmen yeterlikleriyle daha doğrudan ilişkili olduğu düşünülmektedir. Dolayısıyla Türkiye modelinin kültürel süreklilik ve sanatsal icra derinliğini; Kazakistan ise esnek, dijital yetkinliği yüksek ve küresel ölçekte rekabet edebilir bir öğretmen profilini bir yaklaşımı önelediği söylenebilir.

3.3. Programların Üç Temel Öğrenme Alanı Bakımından Karşılaştırılması

3.3.1. GÜ Program İçeriği

GÜ lisans programı YÖK tarafından ağırlıkları belirlenen Alan – Alan Eğitimi (A- AE), Öğretmenlik Meslek Bilgisi (MB) ve Genel Kültür (GK) ders kategorilerine dayanmakta olup; mezuniyet hakkı kazanmak için bir öğrencinin toplamda asgari 240 AKTS kredisini tamamlaması gereklidir. Program öğrenciler daha çok sayıda seçmeli ders alarak daha fazla kredi ile mezun olmalarına imkân tanımaktadır. Tablo 5, GÜ programının önerdiği azami kredi sayılarını belirtmektedir.

Tablo 5

8 yarı yıllık müzik eğitimi programına ilişkin ders türü dağılımları

Öğrenme Alanı	Toplam AKTS	Ders Sayısı	Oranı (%)
A-AE (Alan- Alan Eğitimi Dersleri)	153	74	59
GK (Genel Kültür Dersleri)	28	13	11
MB (Meslek Bilgisi Dersleri)	78	23	30
Toplam	259	114	100

Tablo 5'e göre programın %59'unu oluşturan A- AE derslerinin ağırlıklı olduğu görülmektedir. Bu durum, müzik öğretmeni adaylarının çalgı, kuram, işitme, armoni, eşlik ve Türk müziği alanlarında mesleki yeterlikler kazanmalarını önceleyen bir eğitim anlayışını yansıtmaktadır. MB derslerinin %30'luk oranı, pedagojik formasyon, öğretim yöntemleri ve eğitim bilimleri boyutunun güçlü biçimde desteklendiğini ve alan yeterlikleri ile öğretmenlik becerileri arasında bir denge kurulduğunu göstermektedir. GK derslerinin %11 ile sınırlı tutulması ise programın odağını dağıtmadan, öğretmen adaylarının kültürel ve akademik donanımını tamamlayıcı bir çerçeve sunduğunu göstermektedir. Genel olarak bu dağılım, müzik öğretmenliği lisans programının alan uzmanlığına öncelik veren, pedagojik yeterlikleri ihmal etmeyen ve genel kültürü destekleyici düzeyde dengeli ve çağdaş bir yapı sergilediği söylenebilir.

3.3.2. GKDPÜ Program İçeriği

GKDPÜ Programı üç ana bileşenden oluşur: Pedagojik Bileşen (PB), Zorunlu Bileşen (GK) ve Konu Bileşeni (A). Toplam 240 AKTS'lik modüler bir yapıya sahiptir.

Tablo 6

8 yarı yıllık müzik öğretmenliği programına ilişkin ders türü dağılımları

Öğrenme Alanı	Toplam AKTS	Ders Sayısı	Oranı (%)
A-AE (Alan – Alan Eğitimi Dersleri)	124	40	51,7
GK (Genel Kültür Dersleri)	56	13	23,3
PB (Meslek Bilgisi Dersleri)	60	13	25

Tablo 6 incelendiğinde, %51,7'lik oranla A – AE derslerinin programın ağırlık merkezini oluşturduğu görülmektedir. Bu durum, Kazakistan müfredatında alan uzmanlığı ve mesleki yeterliğin öncelikli olduğunu göstermektedir. Pedagojik Bileşen (PB), %25 oranıyla öğretmenlik meslek bilgisi ve eğitim bilimleri temelli derslerin sistemli biçimde programa entegre edildiğini ortaya koymaktadır. Zorunlu Bileşen (GK) ise %23,3 oranıyla genel kültür, çok dilli eğitim ve sosyal bilimler dersleri aracılığıyla öğretmenin kültürel ve entelektüel donanımını desteklemektedir.

Tablo 7

Programların içerik bakımından karşılaştırılması

Boyut	GÜ	GKDPÜ
Program Yapısı	Alan, Meslek Bilgisi, Genel Kültür; yarıyıl temelli dönemlik yapı.	Pedagojik, Zorunlu ve Alan bileşenlerinden oluşan modüler yapı.
Müzik Teorisi	Batı müziği teorisi yoğun; ayrıca TSM ve THM teorileri zorunlu	Teori, solfej ve armoni modül içinde; Kazak ve dünya müziği zorunlu
Çalgı Eğitimi	Tek ana çalgı seçilir; fakat ses eğitimi 3, bağlama ve piyano ise 4 dönem zorunludur.	Piyano ve Dombra tüm öğrenciler için zorunlu
Teknoloji Kullanımı	Bilişim ve müzik teknolojileri dersleri	Yapay zekâ ve dijital atölye içeren ders modülleri
Ulusal Müzik	THM ve TSM teorisi + toplu icra, Bağlama öğretimi	Dombra öğretimi, folklor topluluğu, Kazak müzik tarihi
Seçmeli Dersler	Çalgı bakım-onarım, akort, estetik	Öğrenci merkezli modüller

Tablo 7'ye göre GÜ Programının, yarıyıl temelli ve alan-meslek bilgisi-genel kültür dengesini gözetten bir çerçevede ulusal ve evrensel değerlere sahip dengeli müzik eğitimcileri yetiştirmeyi esas aldığı, GKDPÜ programının ise modüler ve pedagojik merkezli bir yapı ile yine benzer biçimde ulusal kimliğin korunması ve yanı sıra teknoloji entegrasyonunu önelediği görülmektedir. Seçmeli derslerde GÜ, alanı tamamlayıcı teknik ve estetik başlıklara ağırlık verirken; GKDPÜ, öğrenci merkezli ve esnek modüler seçmeli dersleri ile bireysel yönelimleri desteklediği görülmektedir.

Tablo 8*Programların alan dersleri bakımından karşılaştırması*

Ders Kategorisi	GÜ	GKDPÜ
Teori ve İşitme	Batı Müziği Teorisi ve Müziksel İşitme Eğitimi I-V	Müzik Teorisi, Solfej 1-2, Akustik Algının Temelleri 1-2
Armoni ve Analiz	Armoni-Kontrpuan ve Eşikleme I-IV, Türk Müziği Çokseslendirme	Armoni, Armonik Analiz Pratik Dersi
Ulusal Müzik	THM Teorisi ve Uygulamaları I-II, TSM Teorisi ve Uygulamaları I-IV	Kazak Müziği Tarihi
Çalgı Eğitimi (Bireysel)	Bireysel Çalgı ve Öğretimi I-VIII (Ana Branş), Bireysel Piyano ve Öğretimi I-IV	Çalgısal Ustalık 1-2, Çalgı Performans Teknolojileri 1-2, Piyano 1-2
Ulusal ve Yardımcı Çalgı	Bireysel Bağlama I-IV, Bireysel Gitar I-II	Dombra 1-2, Doğaçlamanın Temelleri
Ses Eğitimi	Bireysel Ses Eğitimi I-III	Ses/ Vokal Üretimi, Vokal
Koro ve Yönetimi	Çoksesli Koro I-III, THM Korosu I-II, TSM Korosu I-II, Batı/Türk Müziği Koro ve Yönetimi	Koro Yönetimi 1-2, Koro 1-2, Vokal ve Eğitimi Pratik Dersi, Koro ve Koro Pratik Dersi 1-2, Ses toplulukları (Vocal ensembles) 1-2
Orkestra ve Topluluk	Batı/Türk Müziği Orkestra ve Oda Müziği I-IV	Orkestra 1-2, Folklor Topluluğu 1-2
Müzik Teknolojileri	Müzik Teknolojileri, Bilişim Teknolojileri	Eğitimde Yapay Zekâ, Müzik ve Dijital Çalışmalar Atölyesi, Dijital düzenleme, Müzik ve dijital performans
Öğretim Yöntemleri	Müzik Eğitiminde Öğretim Yöntemleri I, Özel Öğretim Yöntemleri II, Okul Öncesi Müzik Eğitimi Dağarı	Müzik Öğretim Metotları, Dombra Öğretim Metotları, Okul Orkestrası Öğretim/Yönetim Metotları, Koro Sesinin Modellenmesi, Koro Şefliği için Öğretim Teknolojileri
Araştırma ve Tasarım	Eğitimde Araştırma Yöntemleri	Bilimsel Araştırmanın Temelleri, Müzik Araştırmaları için Öğrenci Danışmanlığı, Müzik Öğretmenliği Proje Çalışması
Genel Müzik Bilgisi	Müzik Kültürü, Çalgı Bilgisi, Genel Müzik Tarihi, Türk Müzik Tarihi, Türk Dünyasında Müzik	Dünya Müzik Tarihi
Teknik ve Estetik	Akustik Çalgı Bakım Onarımı, Piyano Akordu, Elektronik Çalgı Bakım Onarımı, Müzik ve Estetik	Müzik Öğretmeninin Performans Becerileri
Pedagojik Alan Uygulaması	Eğitim Müziği Besteleme Teknikleri, Öğretmenlik Uygulaması I-II	Derslerde Çalgı Müziği Üretimi, Final Bitirme Projesi

Tablo 8'e göre GÜ, müzik öğretmenini güçlü kuramsal altyapı, uzmanlaşma ve Türk-Batı müziği dengesini gözetken akademik bir yaklaşımla yetiştirmeyi hedeflerken; GKDPÜ Programı, dersleri bütünleşik ve modüler bir yapı içinde ele alarak uygulama, performans, pedagojik yeterlik ve dijitalleşme odaklı bir yapıda olduğu söylenebilir. Her iki programda da teori, armoni, ulusal müzik ve pedagojik alanlar; çalgı, koro ve orkestra uygulamalarıyla doğrudan ilişkilendirilmekte; özellikle müzik teknolojileri ve yapay zekâ temelli dersler aracılığıyla çağdaş öğretim süreçlerine vurgu yapılmaktadır. İki program arasındaki temel farkın, birinin akademik derinlik ve öğretici kimliğini, diğrının ise uygulama temelli, performans ve yetkinlik merkezli müzik öğretmeni modelini önelemesinde ortaya çıktığı söylenebilir.

Toplam AKTS değerleri incelendiğinde, GÜ 120 AKTS, GKDPÜ programının ise 124 AKTS kredi yüküne sahip olduğu görülmektedir. Bu yakınlık, iki program arasında alan eğitimi derslerinin kredi dağılımı ve iş yükü bakımından belirgin bir dengesizlik bulunmadığını; buna karşılık, benzer toplam kredi hacmi içinde farklı pedagojik önceliklerin ve program felsefelerinin yapılandırıldığını göstermektedir.

1. *Müzik Teorisi ve İşitme Eğitimi: GÜ programında teori ve işitme eğitimi Batı müziği kuramı merkezli ve 17 AKTS ile güçlü bir yer tutmaktadır. GKDPÜ programında teori, solfej ve işitsel algı bütünleşik ve modüler bir yapı içinde sunulmaktadır (15 AKTS).*

2. *Armoni ve Çokseslilik: GÜ'de armoni, kontrpuan ve eşlik dersleri ayrı ve sistematik bir ders grubu olarak yer almaktadır. GKDPÜ'de armoni ve analiz dersleri performans ve teknoloji ile ilişkili biçimde daha modüler bir yapıdadır.*
3. *Ulusal Müzik: GÜ programında THM ve TSM dersleri ayrı ders grupları hâlinde ve önemli bir kredi ağırlığıyla sunulmaktadır. GKDPÜ programında ulusal müzik, Kazak Müziği Tarihi ve folklor toplulukları aracılığıyla performans odaklı bir şekilde ele alınmaktadır.*
4. *Çalgı Eğitimi: GÜ'de çalgı eğitimi branşlaşma ve uzmanlaşma temelli yapılandırılmıştır. GKDPÜ'de piyano ve dombra zorunlu olup çalgı eğitimi teknolojiyle bütünleştirilmektedir.*
5. *Teknoloji Kullanımı: GÜ programında teknoloji dersleri destekleyici niteliktedir. GKDPÜ programında dijital müzik teknolojileri ve elektronik üretim daha merkezi bir yer tutmaktadır.*

Dolayısıyla; GÜ programı tür temelli, icra ve pedagojik aktarım odaklı, GKDPÜ programı modüler, teknoloji ve performans odaklı olduğu çıkarımı yapılabilir.

3.4. Programların Yıl Bazında Hiyerarşik Karşılaştırılması

3.4.1. GÜ Müzik Eğitimi Programı

Türkiye'deki müzik öğretmenliği programı; yarıyıl esaslı, sarmal ve temelden karmaşığa ilerleyen bir yapı göstermektedir. Program, 1. sınıfta temel müzik okuryazarlığı ve çalgı becerileriyle başlamakta; son sınıfta öğretmenlik uygulaması ve ileri düzey icra-öğretim yeterlikleriyle tamamlanmaktadır.

1. Yıl – Temel İnşası

Bu aşamada öğrencilerin müzikal altyapısı oluşturulmaktadır. Batı müziği teorisinin temelleri (notasyon, aralıklar, basit ölçüler), müziksel işitme-okuma-yazma ve temel solfej becerileri kazandırılır. Bireysel çalgı (piyano ve branş çalgısı) ile ses eğitimi dersleri, teknik temel oluşturacak biçimde başlatılır. "Müzik Kültürü", "Çalgı Bilgisi", "Müzik Teknolojileri" ve "Bilişim Teknolojileri" gibi destekleyici dersler ile Atatürk İlkeleri ve Yabancı Dil gibi genel kültür dersleri bu yılda yoğunlaşır.

2. Yıl – Genişleme ve Teorik Derinleşme

Batı müziği teorisi ton ve akor bilgisi düzeyinde derinleşir. "Armoni-Kontrpuan ve Eşikleme" dersleri bu aşamada programa dâhil edilir. Türk Halk Müziği (THM) teorisi ve uygulamaları başlar. Ayrıca eğitim psikolojisi gibi öğretmenlik formasyonuna yönelik dersler de bu yılda yer alır.

3. Yıl – Sentez ve Branşlaşma

Bu aşamada öğrenciler, farklı müzik geleneklerini bütüncül biçimde kullanmaya yönlendirilir. Türk Sanat Müziği (TSM) teorisi ve korusu, çoksesli koro, orkestra ve oda müziği gibi toplu icra dersleri yoğunlaşır. Armoni dersleri ileri düzeye (alterasyonlar, modülasyonlar) taşınır. "Müzik Eğitiminde Özel Öğretim Yöntemleri" gibi alan-spesifik pedagojik dersler başlar. Bireysel çalgıda teknik ustalık ve repertuar genişletme hedeflenir.

4. Yıl – Mesleki Uygulama ve İleri İcra

Programın odak noktası "Öğretmenlik Uygulaması"dır. Öğrenciler okul ortamında ders anlatır ve mesleki yeterliklerini uygulamalı olarak geliştirir. Bireysel çalgı ve piyano derslerinde öğretim boyutu ele alınır. Koro şefliği, orkestra yönetimi ve eğitim müziği besteleme gibi liderlik ve yöneticilik becerileri bu son aşamada kazandırılır.

3.4.2. GKDPÜ Müzik Öğretmenliği Programı

GKDPÜ Programı, modüler yapı ve AKTS temelli bir sistem üzerine kuruludur. Program, genel zorunlu derslerle başlamakta; ilerleyen yıllarda pedagojik araştırma, dijital yetkinlikler ve inovasyon odaklı bir yapıya evrilmektedir.

1. Yıl – Genel Formasyon ve Çalgı Temeli

“Zorunlu Bileşen” olarak Kazakistan Tarihi, Felsefe, Sosyoloji ve çok dilli eğitim (Kazakça, Rusça ve yabancı dil) dersleri ağırlıktadır. Müzik alanında ise Müzik Teorisi, Solfej, zorunlu Piyano ve ulusal çalgı olan Dombra dersleri başlar. Koro şefliğine giriş niteliğinde dersler de bu yılda yer alır.

2. Yıl – Pedagoji ve Tarihsel Derinlik

Eğitim psikolojisi gibi pedagojik dersler programa dâhil edilir.

“Kazak Müziği Tarihi” ve “Dünya Müziği Tarihi” birlikte ele alınır. Armoni ve armonik analiz dersleri bu aşamada verilir. Ayrıca Dombra öğretim yöntemleri gibi metodik dersler başlar.

3. Yıl – Metodoloji ve Dijitalleşme

Programın ayırt edici yönü olan “Müzik ve Dijital Teknolojiler” modülü bu yılda yoğunlaşır. Yapay zekâ uygulamaları, dijital düzenleme gibi içerikler ön plandadır.

“Kapsayıcı Eğitim” ve öğretim teknolojileri dersleri ile okul orkestrası ve topluluk yönetimine yönelik metodik dersler verilir.

4. Yıl – Araştırma ve Profesyonel Uygulama

Son yıl “Tasarım ve Araştırma Eğitimi” modülü etrafında yapılandırılmıştır. Öğrenciler bilimsel araştırma yöntemlerini öğrenir, projeler geliştirir ve tez hazırlar.

Pedagojik staj, “Eğitimde Araştırma ve İnovasyon” başlığı altında yoğun biçimde yürütülür Program, Mezuniyet için Bitirme Çalışması ile tamamlanır.

3.5. Programlarda Öğrenme–Öğretme Sürecinin Karşılaştırılması

3.5.1. GÜ Müzik Eğitimi Programı

GÜ programı ders türüne göre farklılaşan (teorik/uygulamalı-karma), ancak genel olarak öğretmen ve performans odaklı bir yaklaşım sergilemektedir. Anlatım, soru-yanıt, gözlem, takım çalışması, uygulama-alıştırma, problem çözme, beyin fırtınası, rapor hazırlama, rol oynama ve gösterip yaptırma temel yöntemlerdir. Uygulamalı dersler olan Bireysel Çalgı, Piyano ve Ses Eğitimi dersleri çoğunlukla bire bir yürütülür. Usta-çırak modeli, teknik analiz, taklit, egzersiz ve etüt çalışmaları belirgindir. Teorik derslerde ise anlatım, sunum ve araştırma teknikleri ağırlıklıdır. Çoğunlukla yüz yüze eğitim uygulanır; teknoloji daha çok sunum ve araştırma aracı olarak sınırlı biçimde kullanılmaktadır.

3.5.2. GKDPÜ Müzik Öğretmenliği Programı

GKDPÜ Programı, yetkinlik temelli ve öğrenci merkezli bir yaklaşıma dayanmaktadır. Öğrenci sürecin aktif katılımcısıdır. Oyunlaştırma, probleme dayalı öğrenme, vaka analizi, akran öğretimi ve tartışma gibi yöntemler ile aktif öğrenme desteklenmektedir. CLIL (içerik–dil bütünleşik öğretimi) ve STEAM yaklaşımlarıyla müzik, dil ve teknoloji öğretimi birleştirilerek disiplinlerarası bir yaklaşım benimsenmektedir. Öğretmen adaylarının araştırma yapmaları teşvik edilmektedir. Yüz yüze ve çevrimiçi öğrenme ile dijital araçların eğitim sürecine aktif biçimde kullanıldığı görülmektedir.

Tablo 9*Programlarının öğrenme-öğretme süreci bakımından karşılaştırılması*

Boyutlar	GÜ	GKDPÜ
Temel Pedagojik Yaklaşım	Öğretmen ve performans odaklı; usta-çırak geleneği.	Öğrenci merkezli ve yetkinlik tabanlı; yapılandırmacı.
Öğretim Yöntemleri	Anlatım, gösterip yaptırma, bireysel çalışma, grup çalışması.	Aktif öğrenme, PBL, vaka analizi, oyunlaştırma, akran öğretimi, CLIL, STEAM.
Öğretmenin Rolü	Bilgi aktaran ve kılavuzluk eden	Rehber ve kolaylaştırıcı
Derslerin Uygulama Biçimi	Ağırlıklı olarak yüz yüze.	Harmanlanmış (blended) ve çevrimiçi entegrasyonlu.
Çalgı/Performans Eğitimi	Teknik egzersiz, etüt, eser icrası, ezber ve deşifre çalışmaları.	Teknik çalışmalar + sanatsal yorum, dijital performans ve teknoloji entegrasyonu.
Disiplinlerarasılık	Daha çok ders bazlı ve ayrı.	Dil ve teknoloji ile bütünleşik
Araştırma Boyutu	Genellikle teorik; Araştırma Yöntemleri dersi ile sınırlı.	Araştırma temelli öğretim; öğrencinin aktif araştırma yapması teşvik edilir.

Tablo, 9'a göre GÜ, öğretmen ve performans odaklı bir anlayışla, usta-çırak geleneğinin etkisini taşıyan, teknik yeterlik, etüt ve repertuar hâkimiyetini merkeze alan daha geleneksel ve öğretmen merkezli bir yapı sunmaktadır. Buna karşılık GKDPÜ, öğrenci merkezli, yetkinlik tabanlı ve yapılandırmacı yaklaşımı benimseyerek aktif öğrenme, problem temelli öğrenme, disiplinlerarası bütünleşme ve dijital teknolojilerin kullanımını öne çıkarmaktadır. Öğretmenin rolünün Türkiye'de bilgi aktarıcı ve model olan otorite, GKDPÜ Programında ise rehber ve kolaylaştırıcı olarak tanımlanması; derslerin uygulanış biçimi, çalgı/performans eğitimi ve araştırma boyutundaki farklılıklarla birlikte değerlendirildiğinde, Türkiye modelinin icracı yeterlik ve alan derinliğini, Kazakistan modelinin ise öğrenci özerkliği, pedagojik yenilik ve araştırma temelli öğrenmeyi önceleyen bir yaklaşım sergilediği söylenebilir.

3.6. Programların Değerlendirme Boyutu Karşılaştırılması

3.6.1. GÜ Müzik Eğitimi Programında Değerlendirme

Türkiye'deki değerlendirme anlayışı, sonuç odaklı, YÖK tarafından standartlaştırılmış ve sınav başarısının belirleyici olduğu bir yapıya sahiptir. Başarı notu genellikle %40 Ara Sınav + %60 Final formülüyle hesaplanır. Bazı derslerde ödev/sunum katkısı bulunabilse de temel ağırlık değişmemektedir. Ara sınav, final, bütünleme, mazeret ve tek ders sınavı gibi yasal sınav türleri bulunmaktadır. Notlandırma için 4'lük sistem (AA-FF) ve mutlak/bağıl değerlendirme esas alınır.

Teorik derslerde çoktan seçmeli test, doğru-yanlış, eşleştirme, boşluk doldurma ve yazılı yoklama gibi klasik ölçme araçları kullanılır. Uygulamalı derslerde ise performans sınavları ve dereceli puanlama ölçekleri ile teknik doğruluk, müzikalite ve yorum gibi ölçütler değerlendirilir. Genel olarak GÜ sisteminin, süreç takibinden çok dönem sonu sınavına dayalı, sonuç odaklı bir karakter sergilediği söylenebilir.

3.6.2. GKDPÜ Müzik Öğretmenliği Programında Değerlendirme

GKDPÜ sistemi, yetkinlik temelli, modüler ve süreç odaklı bir değerlendirme anlayışına sahiptir. Öğrencinin dönem boyunca gösterdiği performans final notunu oluşturur. (Final notu=%60 Dönem İçi Reyting + %40 Final Sınavı). Süreç değerlendirmesinin finalden daha belirleyici olduğu görülmektedir.

Her dönem iki aşamalı değerlendirmeden oluşur. İlk ara değerlendirme dönemin ilk yarısını kapsar; stüdyo derslerine katılım, uygulamalı çalışmalar, bireysel çalışma görevleri ve küçük sınavlar üzerinden puanlama yapılır. İkinci ara değerlendirme ise dönemin ikinci yarısını kapsar; repertuar düzeyi, teknik beceriler, müzikalite ve bireysel çalışma kalitesi yeniden değerlendirilir ve öğrencinin final sınavına girme hakkını belirler.

Uygulamalı derslerin performans değerlendirmesinde her not düzeyi için icra, stil ve ses kalitesi gibi ölçütler ayrıntılı biçimde tanımlanmıştır. Öğrencinin sürece aktif katılımı desteklemek için öz ve akran değerlendirmesi yöntemlerine de başvurulmaktadır. Mezuniyet için öğrencinin proje, sanat performansı ya da sözlü sınav içeren

bir “Mezuniyet için Bitirme Çalışması” savunması zorunludur. Genel olarak Kazakistan'daki değerlendirme sisteminin, aktif katılımı, performans sürecini ve yetkinlik gelişimini merkeze aldığı söylenebilir.

Tablo 10

Programların ölçme-değerlendirme süreci bakımından karşılaştırılması

Boyutlar	GÜ	GKDPÜ
Felsefe	Sonuç ve sınav odaklı	Süreç ve yetkinlik odaklı
Puanlama Ağırlığı	%40 Ara Sınav + %60 Final	%60 Rating + %40 Final
Dönem İçi Değerlendirme	Genelde tek vize + sınırlı ödev	Sürekli izleme + iki ara değerlendirme dönemi
Çalgı/Performans Kriterleri	Rubric mevcut, ancak daha genel; eğitmenin kanaati etkili	Çok ayrıntılı betimsel ölçütler; her not için ayrı ölçüt
Öğrencinin Rolü	Aktif, değerlendirilen	Aktif; öz ve akran değerlendirmesi yapan
Mezuniyet Şartı	AGNO ve ders tamamlama	Mezuniyet için Bitirme Çalışması (proje, sanat performansı, araştırma)
Başarısızlık Durumu	Bütünleme hakkı	FX → final tekrar; F → ders tekrar
Sınav Türleri	Yazılı, test, sözlü, performans	Yazılı, test, sözlü, proje savunması, yaratıcı proje

Tablo 10'da GÜ ölçme- değerlendirme sisteminin ara sınav ve final olmak üzere ağırlıklı olarak sonuç odaklı bir yapıya sahip olduğu ve öğrencinin daha çok değerlendirilen konumunda yer aldığı görülmektedir. GKDPÜ Programının ise süreç değerlendirme, sürekli izleme, iki ara değerlendirme, ayrıntılı performans rubrikleri ve öz-akran değerlendirmesi yoluyla öğrencinin öğrenme sürecine aktif katılımı teşvik ettiği görülmektedir. Mezuniyet koşullarında da bu fark netleşmekte; GÜ Programında AGNO ve ders tamamlama esas alınırken, GKDPÜ Programı proje, sanatsal performans ve araştırma bileşenlerini içeren Mezuniyet için Bitirme Çalışmasına yer vermektedir. Başarısızlık durumlarının ele alınış biçimi ve sınav türlerindeki çeşitlilik de dikkate alındığında, Türkiye modelinin ölçme güvenirliği ve standartlaşmayı, Kazakistan modelinin ise yetkinlik, süreç takibi ve çok boyutlu değerlendirmeyi önceleyen bir anlayış benimsediği söylenebilir.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

4.1. Sonuçlar

- GÜ ve GKDPÜ Müzik Öğretmenliği Programları, her ne kadar Avrupa Yükseköğretim Alanı ile uyumlu 240 AKTS'lik lisans yapısında tasarlanmış olsa da programların pedagojik yönelimleri farklılaşmaktadır. GÜ programı daha çok kültürel aktarım, ulusal müzik repertuarı ve performans becerilerinin geliştirilmesine odaklanırken; GKDPÜ programı yetkinlik temelli öğrenme, dijitalleşme, çok dillilik ve araştırma odaklı öğretmen yetiştirme yaklaşımını ön plana çıkarmaktadır.
- Misyon, vizyon ve temel ilkeler bakımından GÜ programı, müzik öğretmenini ulusal müzik mirasının taşıyıcısı ve pedagojik aktarıcısı olarak konumlandırmakta; Türk müziği ile Batı müziği arasındaki dengeyi koruyan bir eğitim anlayışını benimsemektedir. GKDPÜ programında ise kapsayıcılık, çok kültürlülük ve üç dilli eğitim modeli ön plana çıkmakta; öğretmen adaylarının uluslararası akademik ve kültürel etkileşim ortamlarında da etkin olabilecek biçimde yetiştirilmesi hedeflenmektedir.
- Ders dağılımı ve içerik organizasyonu incelendiğinde GÜ programının Batı müziği, Türk Halk Müziği ve Türk Sanat Müziği ekseninde yapılandırılmış tür temelli bir alan derinliği sunduğu görülmektedir. GKDPÜ programında ise derslerin daha modüler ve disiplinlerarası bir yapıda düzenlendiği; teknoloji, performans ve araştırma temelli derslerin programın özellikle son yılında yoğunlaştığı dikkat çekmektedir. Bu durum, Kazakistan modelinde öğretmen adayının aynı zamanda üretici ve araştırmacı bir müzik profesyoneli olarak yetiştirilmesini amaçlayan bir yaklaşımı göstermektedir.
- Öğrenme-öğretme süreçleri açısından GÜ programında performans temelli uygulamalar ve öğretmen yönlendirmesinin belirgin olduğu daha geleneksel bir öğretim modeli görülmektedir. Buna karşılık GKDPÜ programında aktif öğrenme, proje temelli çalışmalar, harmanlanmış öğrenme ve dijital öğrenme ortamları

daha belirgin bir yer tutmaktadır. Bu farklılık, çağdaş müzik pedagojisinde giderek önem kazanan öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımlarının GKDPÜ programında daha güçlü biçimde uygulandığını düşündürmektedir.

- Ölçme-değerlendirme uygulamaları iki programın eğitim anlayışındaki farklılığı açık biçimde ortaya koymaktadır. GÜ programında değerlendirme daha çok ara sınav ve final sınavı temelli sonuç odaklı bir yapı göstermektedir. GKDPÜ programında ise rating sistemi, performans rubrikleri, süreç değerlendirmeleri ve bitirme çalışması gibi çok boyutlu değerlendirme araçları kullanılmaktadır. Bu durum, Kazakistan modelinde öğrencinin yalnızca bilgi düzeyinin değil, aynı zamanda performans, üretim ve araştırma becerilerinin de değerlendirildiğini göstermektedir.

Genel değerlendirme yapıldığında iki programın farklı pedagojik önceliklere sahip olduğu görülmektedir. GÜ programı kültürel aktarım, ulusal repertuvar bilgisi ve icra yeterliği güçlü müzik öğretmenleri yetiştirmeyi hedeflerken; GKDPÜ programı dijital müzik teknolojilerine hâkim, çok dilli iletişim kurabilen ve araştırma temelli düşünebilen öğretmen profili geliştirmeye odaklanmaktadır. Bu bağlamda iki model birbirini tamamlayıcı özellikler taşımakta olup, karşılaştırmalı incelemeler müzik öğretmeni yetiştirme programlarının geliştirilmesi açısından önemli çıkarımlar sunmaktadır.

4.2. Tartışma

Bu bölümde, Gazi Üniversitesi (GÜ) ve Güney Kazakistan Devlet Pedagoji Üniversitesi (GKDPÜ) müzik öğretmenliği lisans programlarının karşılaştırmalı analizinden elde edilen bulgular, ilgili literatür ışığında yorumlanmakta; uygulama boşlukları ortaya konulmakta ve politika önerileri geliştirilmektedir.

4.2.1. Performans Odağı ve Kültürel Aktarım

GÜ programının ulusal müzik repertuvarına (Türk Halk Müziği ve Türk Sanat Müziği) dayalı performans ve icra yeterliği odaklı yapısı, müzik öğretmeni yetiştirmede kültürel sürekliliği önceleyen bir yaklaşımı yansıtmaktadır. Bu durum, müzik eğitiminde kültürel aktarımın merkezi rolünü vurgulayan kuramsal yaklaşımlarla örtüşmektedir (Campbell, 2004; Volk, 1998). Özmen de (2024) Türkiye bağlamında müfredatın ulusal kimlik ve kültürel değerlerle doğrudan ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Alkaç ve diğerleri (2017) tarafından gerçekleştirilen çalışma, Türk müziği çalgı eğitiminde geleneksel meşk yönteminin hâlen etkin olduğunu ve usta-çırak ilişkisinin müzikal aktarımda belirleyici bir rol oynadığını göstermektedir. Bu bulgu, GÜ programının öğretmen merkezli ve icracı-eğitici kimliğini destekleyen yapısal bir tercih olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, performans odaklı yaklaşımın sınırlılıkları da bulunmaktadır. Ho (2016), teknik becerilerin merkeze alınmasının yaratıcı süreçleri ikinci plana itebileceğini belirtmektedir. Kaya ve diğerleri (2016) ise çalgı eğitiminde yaratıcılık düzeyinin ders türüne ve öğretim koşullarına bağlı olarak değiştiğini ortaya koymuştur. Brinkman (2010), müzik eğitiminde süreç odaklı ve yaratıcı yaklaşımların güçlendirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Bu bağlamda, GÜ programında yaratıcı derslerin varlığına rağmen değerlendirme sisteminin ağırlıklı olarak sonuç odaklı olması (%40 ara sınav + %60 final), yaratıcı öğrenme çıktılarının yeterince desteklenmesini sınırlandırmaktadır.

4.2.2. Yetkinlik Temelli Öğrenme ve Dijitalleşme

GKDPÜ programı; yetkinlik temelli öğrenme, dijitalleşme, çok dillilik ve araştırma odaklı bir yapı sergilemektedir. Bu yaklaşım, 21. yüzyıl öğretmen yeterlilikleri ile uyumlu bir çerçeve sunmaktadır. Müzik eğitiminde teknolojinin entegrasyonuna yönelik çalışmalar da bu yaklaşımı desteklemektedir (Kertz-Welzel, 2018; Webster, 2011).

GKDPÜ'nün çok dilli yapısı (Kazakça-Rusça-İngilizce), içerik ve dil bütünleşmesini temel alan pedagojik modellerle örtüşmektedir (Busse, 2011). Gürer ve diğerleri (2023) tarafından önerilen dijital ve mobil öğrenme temelli güncellemeler de bu yaklaşımın güncelliğini desteklemektedir.

Değerlendirme açısından GKDPÜ programı süreç odaklı bir yapı sergilemektedir. Öz ve akran değerlendirmesi gibi uygulamalar, biçimlendirici değerlendirme yaklaşımıyla uyumludur (Black ve Wiliam, 1998). Akhmetova (2023), değerlendirme süreçlerinin pedagojik uygulamalarla bütünleşmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Teknoloji kullanımı açısından iki program arasında belirgin bir fark bulunmaktadır. GÜ programında teknoloji daha çok öğretimi destekleyici bir araç olarak kullanılırken, GKDPÜ programında pedagojik sürecin kurucu bir bileşeni olarak konumlandırılmaktadır. Bu durum, Kazakistan modelinin daha dönüşümcü bir yaklaşım benimsediğini göstermektedir.

4.2.3. Müfredat Yapısı ve Bologna Süreci Uyumu

Her iki programın da 240 AKTS temelli yapısı, Bologna Süreci ile uyumlu bir çerçeve sunduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, pedagojik öncelikler açısından belirgin farklılıklar bulunmaktadır.

GÜ programı kültürel süreklilik ve icra yeterliğini ön plana çıkarırken, GKDPÜ programı çok dillilik, dijital yeterlik ve araştırma temelli öğretmen yetiştirmeye odaklanmaktadır. Bu durum, Bologna Süreci'nin yapısal standartlaşma sağlarken pedagojik çeşitliliğe olanak tanıdığını göstermektedir (Lloria ve Juste, 2020).

Bennett ve Hennekam (2021), günümüzde müzik eğitiminin yalnızca kültürel aktarım değil, aynı zamanda istihdam edilebilirlik becerilerini de kapsamı gerektiğini vurgulamaktadır. Bu bağlamda GKDPÜ programının yaklaşımı daha küresel bir yönelim sergilemektedir.

4.2.4 Uygulama Boşlukları ve Nedenleri

Müfredat Hedefleri ile Değerlendirme Uygulamaları Arasındaki Uyumsuzluk bakımından GÜ programında en belirgin uygulama boşluğu, müfredatta yaratıcılık ve 21. yüzyıl becerileri vurgulanmasına rağmen değerlendirme uygulamalarının sınav odaklı olmasıdır. Bu durum, Posner'in (2004) "yazılı müfredat" ile "uygulanmış müfredat" ayrımıyla açıklanabilir.

Zbainos ve diğerleri (2012), müzik müfredatlarında yaratıcılığın temel hedef olarak belirtilmesine rağmen değerlendirme kriterlerinin açık biçimde tanımlanmadığını ortaya koymaktadır. Odena (2001) ise öğretmenlerin yaratıcılık algılarının uygulamaları doğrudan etkilediğini göstermektedir. Bu bulgular, GÜ programında da benzer bir uyumsuzluğun varlığına işaret etmektedir.

Sınav Tasarımı ve Öğretmen Hazırlığı: Mevcut sınav sistemi, öğrencilerin yaratıcı düşünme ve risk alma becerilerini yeterince teşvik etmemektedir. Miksza (2009), yaratıcı öğretmenlerin daha etkili öğrenme ortamları oluşturduğunu ve değerlendirme süreçlerinin bu yönde yapılandırılması gerektiğini belirtmektedir. Özgül (2023) çalışması, Türkiye'de öğretmen yetiştirme programlarında pedagojik uygulama eksikliklerine dikkat çekmektedir. Bu durum, değerlendirme sisteminin niteliğini doğrudan etkilemektedir.

4.2.5. Yapısal ve Kurumsal Nedenler

Merkezeleşmiş müfredat yapısı ve sınırlı kurumsal esneklik, uygulama boşluklarının temel nedenleri arasında yer almaktadır. Ültanır ve diğerleri (2018), Türkiye'de öğretmen yetiştirme programlarının çoğunlukla öğretmen merkezli yapıda olduğunu belirtmektedir. Teke ve diğerleri (2019) ve Aksoy (2020) ise müfredatın içerik ve uygulama dengesi açısından yapısal sorunlar içerdiğini ortaya koymaktadır.

4.3. Öneriler

Teknoloji Entegrasyonu ve Dijitalleşme

Bu çalışmada GÜ programında teknolojinin ağırlıklı olarak destekleyici bir araç konumunda kaldığı, GKDPÜ programında ise dijital öğrenme ortamları ve teknoloji destekli öğretim uygulamalarının pedagojik sürecin kurucu bir bileşeni olarak tasarlandığı ortaya konulmuştur. Bu bulgu doğrultusunda GÜ programının dijital okuryazarlık ve teknoloji entegrasyonu açısından güçlendirilmesi önerilmektedir. Webster (2011), bilgisayar tabanlı teknolojilerin müzik öğretimi ve öğrenim süreçlerine entegrasyonunun önemini vurgulamaktadır. Bu doğrultuda dijital müzik araçlarının öğretim süreçlerine sistematik biçimde dâhil edilmesi önem taşımaktadır. Alkaç ve diğerleri (2017) tarafından önerilen "Kanun Maestro" gibi uygulamaların müfredata entegrasyonu, teknoloji destekli öğrenme ortamlarının geliştirilmesine katkı sağlayacaktır. Öğretim elemanlarının pedagojik ve teknolojik yeterliklerinin artırılması ve öğrencilerin dijital müzik araçlarıyla etkileşimlerinin güçlendirilmesi de bu sürecin ayrılmaz bir parçasını oluşturmaktadır. Gürer ve diğerleri (2023), 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılması için genel kültür derslerinin güncellenmesini, mobil öğrenme uygulamalarının artırılmasını

ve dijital okuryazarlığın müfredatta daha güçlü temsil edilmesini önermektedir. Bu öneriler, GÜ programının çağdaş eğitim yaklaşımlarıyla uyumunu güçlendirecektir.

Aktif Öğrenme Stratejileri ve Öğretim Yöntemlerinin Çeşitlendirilmesi

Bulgular, GÜ programında öğretim sürecinin performans temelli, öğretmen yönlendirmeli ve usta-çırak modeline dayalı bir yapı sergilediğini göstermektedir. GKDPÜ programında ise aktif öğrenme, proje temelli çalışmalar ve harmanlanmış öğrenme uygulamalarının belirgin biçimde ön plana çıktığı görülmektedir. Bu bulgu doğrultusunda GÜ programında öğretmen merkezli yaklaşımdan öğrenci merkezli aktif öğrenme stratejilerine kademeli bir geçiş önerilmektedir. Brinkman (2010), performans odaklı öğretimden süreç odaklı ve yaratıcı yaklaşımlara geçişin önemine dikkat çekmektedir. Bu doğrultuda müfredatta kompozisyon, doğaçlama ve yaratıcı müzik üretimi gibi etkinliklere daha fazla yer verilmeli; öğretim süreçleri, öğrencilerin problem çözme, eleştirel düşünme ve yaratıcı ifade becerilerini geliştirecek biçimde yeniden yapılandırılmalıdır. Değerlendirme süreçleri de bu dönüşümü desteklemelidir: yaratıcı düşünme ve risk alma davranışları ölçme kriterlerine dâhil edilmelidir. Miksza (2009), öğretmen eğitimi programlarında yaratıcı düşünmeyi teşvik eden öğrenme ortamlarının oluşturulmasının önemine dikkat çekmektedir.

Değerlendirme Sistemlerinin Yeniden Yapılandırılması

Bu araştırmada GÜ programında değerlendirmenin ağırlıklı olarak ara sınav (%40) ve final sınavı (%60) temelli sonuç odaklı bir yapıda işlediği, GKDPÜ programında ise rating sistemi, performans rubrikleri, süreç değerlendirmeleri, öz ve akran değerlendirmesi gibi çok boyutlu değerlendirme araçlarının kullanıldığı belirlenmiştir. Müfredatın amaçlar boyutunda yaratıcılık ve performans yeterliği gibi çıktılara yer verilmesine karşın değerlendirme sisteminin ağırlıklı olarak sınav odaklı kalması, Posner'in (2004) yazılı müfredat ile uygulanan müfredat arasındaki uyum ilkesi çerçevesinde yapısal bir uyumsuzluğa işaret etmektedir. Bu bulgu doğrultusunda GÜ programının değerlendirme sisteminin süreç odaklı yaklaşımlar doğrultusunda yeniden yapılandırılması önerilmektedir. Black ve Wiliam (1998), biçimlendirici değerlendirmenin öğrenme sürecini güçlendirdiğini ortaya koymaktadır. Mevcut sınav odaklı sistem yerine süreç ve yetkinlik temelli değerlendirme modellerinin uygulanması; öz, akran ve portfolyo değerlendirme yöntemlerinin sisteme entegre edilmesi öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımını artıracaktır. Akhmetova (2023), değerlendirme süreçlerinin pedagojik uygulamalarla bütünleştirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bu bağlamda öğretmen adaylarının uygulama performanslarının değerlendirme sistemine entegre edilmesi önem taşımaktadır. Her iki programda da değerlendirme sistemlerinin müfredat hedefleriyle uyumlu hâle getirilmesi bu sürecin temel koşulunu oluşturmaktadır. Zbainos ve diğerleri (2012) ile Odena (2001), yaratıcılık değerlendirmesinin açık ve sistematik biçimde tanımlanması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Kültürel Aktarım, Alan Derinliği ve Performans Becerilerinin Güçlendirilmesi

Analiz bulguları, GÜ programının Türk Halk Müziği ve Türk Sanat Müziği ekseninde güçlü bir kültürel aktarım geleneği ve tür temelli alan derinliği sunduğunu ortaya koymaktadır. GKDPÜ programında ise dijitalleşme ve çok dillilik alanındaki güçlü yapının yanı sıra ulusal müzik repertuvarına yönelik içerik derinliğinin görece sınırlı kaldığı görülmektedir. Bu bulgudan hareketle GKDPÜ programında yerel müzik repertuvarının müfredatta daha güçlü biçimde entegre edilmesi önerilmektedir. Campbell (2004) ve Volk (1998), müzik eğitiminde kültürel aktarımın pedagojik açıdan merkezi önemini vurgulamaktadır. Aynı doğrultuda GKDPÜ programında performans becerilerinin sistematik biçimde güçlendirilmesi de önerilmektedir. Geleneksel meşk yöntemi, müzikal nüansların aktarımında önemli bir pedagojik araç olarak değerlendirilmelidir (Alkaç vd., 2017). Kaya ve diğerleri (2016), çalgı eğitiminde yaratıcı öğrenme ortamlarının geliştirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bu bağlamda performans eğitimi ile yaratıcı süreçlerin dengeli biçimde bütünleştirilmesi önem taşımaktadır.

Öğretmen Mesleki Gelişiminin Desteklenmesi

Bu araştırmada GÜ programında merkezileşmiş müfredat yapısı ve sınırlı kurumsal esnekliğin, uygulama boşluklarının yapısal nedenleri arasında yer aldığı tespit edilmiştir. Bu bulgu doğrultusunda her iki kurumda da öğretim elemanlarının mesleki gelişimini destekleyen sistematik yapıların oluşturulması önerilmektedir. Ültanır ve diğerleri (2018), öğretmen eğitiminin alan bilgisi ile pedagojik bilginin entegrasyonuna dayalı olması gerektiğini belirtmektedir. Öğretim elemanlarının çağdaş pedagojik yaklaşımlar, teknoloji entegrasyonu ve değerlendirme tasarımı konularında düzenli mesleki gelişim etkinliklerine katılımının kurumsal düzeyde teşvik edilmesi, programların uygulama kalitesini doğrudan etkileyecektir.

Uluslararası İş Birliği ve Karşılıklı Öğrenme

Bulgular, GÜ ve GKDPÜ programlarının birbirini tamamlayıcı güçlü yönleri ortaya koymaktadır: GÜ'nün kültürel aktarım ve icra yeterliği odağı ile GKDPÜ'nün dijital yeterlik, çok dillilik ve araştırma temelli öğretmen yetiştirme modeli, bu iki kurumu karşılıklı öğrenme için elverişli birer vaka hâline getirmektedir. Bu bulgu doğrultusunda uluslararası akademik iş birliklerinin artırılması önerilmektedir. Zhan (2025) ve Yang ve diğerleri (2015), kültürler arası eğitim süreçlerinin önemine dikkat çekmektedir. Araştırma sürecinde kurulan Erasmus+ temelli akademik ağ üzerine inşa edilecek öğretim üyesi değişimi, ortak ders geliştirme ve program değerlendirme projeleri bu iş birliğinin somut biçimler kazanmasını sağlayacaktır.

Yaratıcılık ve 21. Yüzyıl Becerilerinin Müfredatın Tüm Boyutlarına Entegrasyonu

Bu araştırmada GÜ programının amaçlar boyutunda yaratıcılık ve 21. yüzyıl becerilerine yer verilmesine karşın bu hedeflerin öğretim yöntemleri ve değerlendirme uygulamalarına yeterince yansımadağı; GKDPÜ programının ise bu becerileri pedagojik sürecin bütününe daha sistematik biçimde entegre ettiği görülmektedir. Her iki program için de yaratıcılık ve 21. yüzyıl becerilerinin yalnızca amaçlar düzeyinde kalmayıp müfredatın içerik, öğretim ve değerlendirme boyutlarına da bütünsel biçimde yerleştirilmesi önerilmektedir. Brinkman (2010) ve Aksoy (2020), müzik eğitiminde yaratıcı süreçlerin sistematik biçimde desteklenmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Etik kurul onayı

Bu çalışma insan, hayvan veya hassas veriler içermediği için etik kurul onayı gerektirmemektedir.

Yazarlık katkısı

Çalışmanın tasarımı ve konsepti: GS; verilerin toplanması: GS; sonuçların analizi ve yorumlanması: AA, GS; çalışmanın yazımı: GS, AA. Tüm yazarlar sonuçları gözden geçirmiş ve makalenin son halini onaylamıştır.

Finansman kaynağı

Yazarlar, çalışmanın herhangi bir finansman almadığını beyan etmektedir.

Çıkar çatışması

Yazarlar, herhangi bir çıkar çatışması olmadığını beyan etmektedir.

Ethical approval

This study does not require ethics committee approval as it does not involve human, animal or sensitive data.

Author contribution

Study conception and design: GS; data collection: GS; analysis and interpretation of results: AA, GS; draft manuscript preparation: GS, AA. All authors reviewed the results and approved the final version of the article.

Source of funding

The authors declare the study received no funding.

Conflict of interest

The authors declare that there is no conflict of interest.

KAYNAKLAR

- Aba, D. (20132). Internationalization of higher education and student mobility in Europe and the case of Turkey. *Çukurova University Faculty of Education Journal*, 42(2), 99-110. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/46515>
- Abdul Jabbar, S. (2012). *Japanese language teaching in Malaysia and New Zealand: Recent history, current practice and curriculum* [Master's thesis, University of Waikato]. Research Commons. <https://hdl.handle.net/10289/6637>
- Akhmetova, T. Sh. (2023). Methodological commonality of the standards of general and higher education in terms of requirements for learning outcomes as a guideline for improving the training of a future music teacher (on the example of the discipline «Basic musical instrument»). *Bulletin of the Karaganda University Pedagogy Series*, 111(3), 107-116. <https://doi.org/10.31489/2023ped3/107-116>
- Aksoy, V. (2020). Müzik eğitimi ana bilim dallarında popüler müzik eğitimi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 9(3), 2100-2125. <https://doi.org/10.47479/IHEAD.768028>

- Alkaç, G., Kılıç, İ. ve Korkmaz, M. (2017). Yükseköğretim kurumlarındaki Türk müziği çalgı eğitimine kanun ve klasik kemençe örneklemleri ile genel bir bakış. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 12(1), 1-19. <https://doi.org/10.12739/NWSA.2017.12.1.D0186>
- Armstrong, D., Gosling, A., Weinman, J. ve Marteau, T. (1997). The place of inter-rater reliability in qualitative research: An empirical study. *Sociology*, 31(3), 597-606. <https://doi.org/10.1177/0038038597031003015>
- Arta, B., Kholis, A., Rahayu, R., Azmi, U. ve Lisan, K. H. (2023). Looking for insights: A comparison of secondary education English curricula in Indonesia and Estonia. *Journal of Advanced Multidisciplinary Research*, 4(2), 76-89. <https://doi.org/10.30659/JAMR.4.2.76-89>
- Baltiyeva, R., Ibraimova, A., Amangeldi, A. ve Kaumetova, D. (2025). Comparative analysis of professional training systems for musician-pedagogues in European countries and Kazakhstan. *Yegah Müzikoloji Dergisi*, 8(4), 3520-3547. <https://doi.org/10.51576/jymd.1794140>
- Bennett, D. ve Hennekam, A. (Ed.). (2021). *Higher music education and employability in a neoliberal world*. Bloomsbury Academic. <https://doi.org/10.5040/9781350266995>
- Bereday, G. Z. F. (1964). *Comparative method in education*. Holt, Rinehart and Winston.
- Birt, L., Scott, S., Cavers, D., Campbell, C. ve Walter, F. (2016). Member checking: A tool to enhance trustworthiness or merely a nod to validation? *Qualitative Health Research*, 26(13), 1802-1811. <https://doi.org/10.1177/1049732316654870>
- Black, P. ve Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Bray, M. ve Thomas, R. M. (1995). Levels of comparison in educational studies. *Harvard Educational Review*, 65(3), 472-490. <https://doi.org/10.17763/haer.65.3.g3228437224v4877>
- Brinkman, D. J. (2010). Teaching creatively and teaching for creativity. *Arts Education Policy Review*, 111(2), 48-50. <https://doi.org/10.1080/10632910903455785>
- Busse, V. (2011). CLIL: Content and Language Integrated Learning. *System*, 39(1), 123-125. <https://doi.org/10.1016/j.system.2011.01.001>
- Byeon, D. (2025). *Comparative study of vocal pedagogy systems in South Korea and the United States: Developmental strategies for classical voice education in South Korea* [Doktora tezi, University of Nevada, Las Vegas]. UNLV ScholarWorks. <https://oasis.library.unlv.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=6422&context=thesesdissertations>
- Campbell, J. L., Quincy, C., Osserman, J. ve Pedersen, O. K. (2013). Coding in-depth semistructured interviews: Problems of unitization and intercoder reliability and agreement. *Sociological Methods & Research*, 42(3), 294-320. <https://doi.org/10.1177/0049124113500475>
- Campbell, P. S. (2004). *Teaching music globally*. Oxford University Press.
- Choi, J. (2025). Comparative analysis of music curriculum in Korea and the U.S. in the age of digital transformation. *Eum'ag Gyoyu Yeon'gu*, 54(3), 263-281. <https://doi.org/10.30775/kmes.54.3.263>
- Cohen, J. (1960). A coefficient of agreement for nominal scales. *Educational and Psychological Measurement*, 20(1), 37-46. <https://doi.org/10.1177/001316446002000104>
- Creswell, J. W. ve Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5. bs.). SAGE Publications.
- Creswell, J. W. ve Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory Into Practice*, 39(3), 124-130. https://doi.org/10.1207/s15430421tip3903_2
- Creswell, J. W. ve Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4. bs.). SAGE.
- Crosier, D., Purser, L. ve Smidt, H. (2007). *Universities shaping the European Higher Education Area*. European University Association. <https://www.eua.eu/downloads/publications/trends%20v%20universities%20shaping%20the%20european%20higher%20education%20area.pdf>
- Denzin, N. K. (1978). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods* (2. bs.). McGraw-Hill.
- Denzin, N. K. ve Lincoln, Y. S. (Ed.). (2018). *The SAGE handbook of qualitative research* (5. bs.). Sage.
- Feng, X. (2025). Taking music education in China and Belarus as examples. *Management of Education*, 15(2-2), 296-304. <https://doi.org/10.25726/r8331-5046-2148-j>
- Giani, M. (2025). Globalization, higher education, and neoliberal values: Evidence from the Bologna process. *British Journal of Political Science*, 55, e145. <https://doi.org/10.1017/S0007123425100963>

- Google. (t.y.). *NotebookLM [AI tool]*. <https://notebooklm.google.com>
- Gök, B. ve Sayıcı, E. (2022). İlköğretim fen bilimleri öğretim programlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi: Türkiye, Singapur, Estonya örneği. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(2), 871-891. <https://doi.org/10.51460/baebd.1064766>
- Gürer, M., Akbulut, E. ve Şen, Ü. S. (2023). Evaluation of 1998, 2006 and 2018 music teaching undergraduate programs in terms of program elements. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 11(1), 207218. <https://doi.org/10.7575/aiac.ijels.v11n1p.207>
- Hallgren, K. A. (2012). Computing inter-rater reliability for observational data: An overview and tutorial. *Tutorials in Quantitative Methods for Psychology*, 8(1), 23-34. <https://doi.org/10.20982/tqmp.08.1.p023>
- Ho, W.-C. (2016). A comparative review of music education in mainland China and the United States: From nationalism to multiculturalism. *International Education Journal: Comparative Perspectives*, 15(2), 38-57. <https://openjournals.library.sydney.edu.au/IEJ/article/view/7828>
- Kaya, E., Afacan, Ş. ve Aydiner Uygun, M. (2016). Assessment of creativity based learning environment for major instrument courses: A case study of Buca Faculty of Education, Department of Music Education. *Journal of New Results in Science*, 5(13), 44-60. <https://doi.org/10.14687/JHS.V13I2.3873>
- Kertz-Welzel, A. (2018). Globalizing music education: A framework. *International Journal of Music Education*, 36(4), 483-496. <https://doi.org/10.2307/j.ctt2204p3c>
- Kotsis, K. T., Randjelovic, B. M., Tsiouri, E. ve Ilibašić, S. (2025). Comparing science curriculum for primary education in Greece and Serbia. *Journal of Studies in Education*, 15(1), 57. <https://doi.org/10.5296/jse.v15i1.22528>
- Landis, J. R. ve Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33(1), 159-174. <https://doi.org/10.2307/2529310>
- Leikvoll, K. J. (2025). Non-compulsory instrumental music education in Poland and Norway: Perspectives on accessibility, curriculum framework and learning goals in two different music education systems. *Nordic Journal of Comparative and International Education (NJCIE)*, 9(3). <https://doi.org/10.7577/njie.6326>
- Lincoln, Y. S. ve Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. SAGE. [https://doi.org/10.1016/0147-1767\(85\)90062-8](https://doi.org/10.1016/0147-1767(85)90062-8)
- Ling, S. I. (2024). Analysis of music curriculum standards in Mainland China, Hong Kong and Macao: A comparative study. *Korean Music Education Society*, 53(1), 123-141. <https://doi.org/10.30775/kmes.53.1.123>
- Lloria, S. D. ve Juste, M. P. (2020). Comparative analysis of initial teacher training for primary and secondary music teachers in Europe. *Revista Electrónica de LEEME*, 46, 224-239. <https://doi.org/10.7203/LEEME.46.18033>
- Lombard, M., Snyder-Duch, J. ve Bracken, C. C. (2002). Content analysis in mass communication. *Human Communication Research*, 28(4), 587-604. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2958.2002.tb00826.x>
- MacQueen, K. M., McLellan, E., Kay, K. ve Milstein, B. (1998). Codebook development for team-based qualitative analysis. *Cultural Anthropology Methods Journal*, 10(2), 31-36. <https://doi.org/10.1177/1525822X980100020301>
- Mariati, P., Suprpto, N., Mariana, N., Sunanto, S. ve Khairiyah, U. (2024). Comparative analysis of education curricula between Germany and Indonesia. *Premiere Educandum*, 13(2). <https://doi.org/10.25273/pe.v13i2.16896>
- Mateu-Luján, B. (2021). ¿Estamos tan mal? La educación musical en España respecto a Alemania y Austria. *Revista Electrónica de LEEME*, 48, 59. <https://doi.org/10.7203/LEEME.48.21552>
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research design: An interactive approach* (3. bs.). SAGE Publications.
- Mellizo, J. M. ve Cabedo-Mas, A. (2024). Global mindset and music education: A comparison of curriculum documents in the United States and Spain. *Arts Education Policy Review*, 125(4), 199-212. <https://doi.org/10.1080/10632913.2022.2070887>
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. Jossey-Bass.
- Merriam, S. B. ve Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4. bs.). Jossey-Bass.
- Mihaljević Djigunović, J. (2009). Individual differences in early language programmes. M. Nikolov (Ed.), *The age factor and early language learning* içinde (s. 199-225). Mouton de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110218282.199>

- Miksza, P. (2009). An exploratory study of a confluence model of preservice music teacher creativity. *Music Education Research International*, 3, 29-43. <https://www.usf.edu/arts/music/documents/meri-archives/977-meri-03pp29-43.pdf>
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2. bs.). SAGE.
- Miles, M. B., Huberman, A. M. ve Saldaña, J. (2020). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (4. bs.). SAGE.
- O'Connor, C. ve Joffe, H. (2020). Intercoder reliability in qualitative research: Debates and practical guidelines. *International Journal of Qualitative Methods*, 19, 1-13. <https://doi.org/10.1177/1609406919899220>
- O'Flynn, J., Moore, G., Burgess, F. ve Moore, J. (2022). Comparative music education in partnership: examining policy and provision of music in initial teacher education in Ireland and Northern Ireland. *Music Education Research*, 24(3), 364-376. <https://doi.org/10.1080/14613808.2022.2069234>
- Odena, O. (2001). *The construction of creativity: Using video to explore secondary school music teachers' views*. Educate. <https://www.educatejournal.org/index.php/educate/article/view/52>
- Özgül, İ. (2023). Vocational music education institutions and music teacher training in Turkey in the 21st century. *International Education Studies*, 16(6), 71-84. <https://doi.org/10.5539/ies.v16n6p71>
- Özmen, B. (2024). Comparison of the elementary music curricula in Ontario, Canada, and Turkey. *Social Sciences & Humanities Open*, 9, 100747. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2023.100747>
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods* (4. bs.). SAGE.
- Posner, G. J. (1992). *Analyzing the curriculum*. McGraw-Hill.
- Posner, G. J. (2004). *Analyzing the curriculum* (3. bs.). McGraw-Hill.
- Rahmanov, F., Ganiyeva, S., Aliyeva, N., Neymatova, L. ve Aghazada, T. (2025). The impact of education digitalization on achieving SDG4: A comparative assessment of Azerbaijan and SDG4 leaders. *Problems and Perspectives in Management*, 23(2), 634-650. [https://doi.org/10.21511/ppm.23\(2\).2025.46](https://doi.org/10.21511/ppm.23(2).2025.46)
- Rosenbaum, L. S. (2014). *Comparative study on mathematics education in curricula: Brazil and Uruguay*. <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/10996>
- Saldaña, J. (2021). *The coding manual for qualitative researchers* (4. bs.). SAGE.
- Silva, M. N. ve & Almouloud, S. A. (2017). Educação comparada: Uma análise dos currículos prescritos de Matemática de Brasil e México. *Educação Matemática Pesquisa*, 19(3), 328-352. <https://doi.org/10.23925/1983-3156.2017v19i3p328-352>
- Ski-Berg, V. (2022). 'Blazing the trail or exposing the gaps?' Discourses on student-centredness in genre independent and classical music performance study programmes in Norway and the Netherlands. *Music Education Research*, 24(1), 31-41. <https://doi.org/10.1080/14613808.2022.2028753>
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. SAGE.
- Tao, C. H.-Y. ve Hou, A. Y. C. (2023). A comparative study of Hong Kong branch campuses in UIC and CUHK SZ: Motivations, challenges, impacts on higher education regionalization in the Greater Bay Area. A. Y. C. Hou, J. Smith, K. H. Mok ve C.-Y. Guo (Ed.), *Crafting the future of international higher education in Asia via systems change and innovation: Reimagining new modes of cooperation in the post pandemic* içinde (s. 69-82). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-99-1874-4_4
- Teke, İ., Akbulut, E. ve Şen, Ü. S. (2019). Müzik öğretmenliği lisans programlarındaki müziksel işitme okuma ve yazma derslerinin içerik bakımından karşılaştırılması. *Online Journal of Music Sciences*, 4(2), 139-165. <https://doi.org/10.31811/OJOMUS.655014>
- Tran, T. M. ve Stoilescu, D. (2016). An analysis of the content, policies and assessment of ICT curricula in the final years of secondary schooling in Australia and Vietnam: A comparative educational study. *Journal of Information Technology Education: Research*, 15, 49-73. <https://doi.org/10.28945/2335>
- Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. University of Chicago Press.
- Ültanır, Y. G., Ültanır, E. ve Temel, C. (2018). Comparing teacher competencies formed by professional teaching knowledge lectures in terms of teacher training moves in Turkey and Germany. *International Journal of Curriculum and Instruction* 10(2), 14-29. <https://ijci.net/index.php/IJCI/article/view/172/69>
- Volk, T. M. (1998). *Music, education, and multiculturalism: Foundations and principles*. Oxford University Press.
- Wanabuliandari, S., Junaedi, I. ve Mulyono, M. (2024). Studi perbandingan implementasi kurikulum Indonesia dan Kanada pada mata pelajaran matematika. *Kognitif: Jurnal Riset HOTS Pendidikan Matematika*, 4(4), 1591-1607. <https://doi.org/10.51574/kognitif.v4i4.2516>

- Wang, K. (2025). Comparative study on non-elite clarinet education in China and Australia: Cultural influences and educational approaches. *Lecture Notes in Education Psychology and Public Media*, 76(1), 175-183. <https://doi.org/10.54254/2753-7048/2024.20384>
- Webster, P. R. (2011). Computer-based technology and music teaching and learning. R. Colwell ve P. R. Webster (Ed.), *The MENC handbook of research on music learning* içinde (s. 416-439). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780195138849.003.0027>
- Witte, J., Huisman, J. ve Purser, L. (2009). *European higher education reforms in the context of the Bologna Process: How did we get here, where are we and where are we going?* (2. Cilt). OECD.
- Woddis, J. ve Nilsen, A. C. E. (2018). Music for one and all? Music education policy in Norway and England. *Aesthetics and politics* içinde (s. 95-135). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-77854-9_4
- Yang, S., Kim, J. ve Park, H. (2015). Key factors for developing a cross-cultural education program. *International Journal of Educational Management*, 29(7), 863-879. <https://doi.org/10.1108/IJEM-12-2013-0177>
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications* (6. bs.). SAGE Publications.
- Yükseköğretim Kurulu. (2024). *Yükseköğretim kurumları bilimsel araştırma ve yayın faaliyetlerinde üretken yapay zekâ kullanımına dair etik rehber*. <https://proje.yok.gov.tr/documentFiles/17539645334.Y%C3%BCksek%C3%B6%C4%9Fretimde%20%C3%BCretken%20yapay%20zeka%20kullan%C4%B1m%C4%B1-tr.pdf>
- Zbainos, D., Anastasopoulou, A. ve Leonardou, E. (2012). Creativity in Greek music curricula and pedagogy: An investigation of Greek music teachers' perceptions. *Creative Education*, 3(1), 55-60. <https://doi.org/10.4236/CE.2012.31009>
- Zhan, Y. (2025). Music education from a cross-cultural perspective: Comparing music teaching methods in different countries. *SHS Web of Conferences*, 213, 02010. <https://doi.org/10.1051/shsconf/202521302010>

EXTENDED ABSTRACT

Purpose of the Study

This study aims to compare undergraduate music teacher education programs at Gazi University (Türkiye) and South Kazakhstan State Pedagogical University (Kazakhstan). The primary objective is to identify structural, pedagogical, and curricular similarities and differences between the two institutions, and to evaluate how these differences reflect broader educational priorities and cultural contexts.

Conceptual and Institutional Framework

The analysis is grounded in comparative education, focusing on how national education systems shape music teacher training. Particular attention is given to institutional mission and vision statements, program objectives, and the philosophical orientations underlying each curriculum. The Turkish program is examined within the framework of cultural transmission and national identity, whereas the Kazakhstani program is evaluated in relation to global competencies and contemporary educational paradigms.

Methodology

A qualitative research approach was adopted, employing a comparative education design. Data were collected through document analysis of official program materials, including curriculum outlines, course descriptions, institutional reports, and publicly available academic documentation. The analysis was conducted using thematic coding to identify key dimensions such as curricular structure, course sequencing, teaching-learning processes, and assessment strategies.

Findings

The findings reveal distinct educational orientations between the two programs. The program at Gazi University emphasizes cultural continuity, national music heritage, and the development of a performer-teacher identity. It reflects a tradition-oriented approach that prioritizes musical proficiency alongside pedagogical formation.

In contrast, the program at South Kazakhstan State Pedagogical University prioritizes competency-based education, multilingualism, digital literacy, and student-centred learning. The curriculum demonstrates a stronger alignment with contemporary global education trends, incorporating flexible learning pathways and interdisciplinary components.

Comparative Interpretation

From a comparative perspective, the Turkish program can be characterized as heritage-oriented and performance-focused, while the Kazakhstani program is competency-driven and innovation-oriented. These differences highlight the influence of national education policies, socio-cultural priorities, and processes of global integration on music teacher education.

Implications for Music Teacher Education

The study provides evidence-based insights for curriculum development and quality assurance in higher music teacher education. Integrating cultural heritage with contemporary competencies may enhance the effectiveness of music teacher training programs. Additionally, the findings offer a framework for policymakers and educators seeking to balance tradition and innovation in curriculum design.

Contribution to the Field

This research contributes to the field of comparative music education by offering a structured analysis of two distinct higher education systems. It expands the existing literature by highlighting how different pedagogical paradigms shape music teacher competencies and provides a basis for future cross-cultural and interdisciplinary studies.