

TRABZON ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
MÜZİK EĞİTİMİ BİLİM DALI

**ORTAOKUL 5. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN MÜZİK DERSİNE
YÖNELİK TUTUMLARININ İNCELENMESİ (GİRESUN İLİ ÖRNEĞİ)**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Burcu BAŞER

TRABZON
Haziran, 2019

TRABZON ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
MÜZİK EĞİTİMİ BİLİM DALI

ORTAOKUL 5. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN MÜZİK DERSİNE
YÖNELİK TUTUMLARININ İNCELENMESİ (GİRESUN İLİ ÖRNEĞİ)

Burcu BAŞER

Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü'nce Yüksek
Lisans Unvanı Verilmesi İçin Kabul Edilen Tezdir.

Tezin Danışmanı
Prof. Dr. Cahit AKSU

TRABZON
Haziran, 2019

TRABZON ÜNİVERSİTESİ Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü'ne

**Bu çalışma jürimiz tarafından Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalında
YÜKSEK LİSANS tezi olarak kabul edilmiştir. 11/06/2019**

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Cahit AKSU

Üye : Prof. Dr. M. Kayhan KURTULDU

Üye : Doç. Dr. Yavuz ŞEN

Onay

Yukarıda imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

**Prof. Dr. Bülent GÜVEN
Enstitü Müdürü**

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Tezimin içerdiği yenilik ve sonuçları başka bir yerden almadığımı; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalardan bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yaptığımı ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi, ayrıca bu çalışmanın Trabzon Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programı”yla tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonuca razı olduğumu bildiririm.

Burcu BAŞER

11 / 06 / 2019

ÖN SÖZ

Gerçekleştirmiş olduğum yüksek lisans çalışmasında fikir ve yorumlarıyla yol gösterici olan ve çalışmanın her aşamasında desteğini esirgemeyen değerli hocam tez danışmanım Prof. Dr. Cahit AKSU'ya teşekkürlerimi sunarım.

Çalışmam sırasında her zaman destek ve yardımlarını gördüğüm, değerli görüşlerinden istifade ettiğim Prof. Dr. M. Kayhan KURTULDU'ya teşekkürlerimi sunarım.

Tez kapsamında kurumlarda gerçekleştirmiş olduğum uygulamalarda değerli zamanlarını ayırarak anketleri hızlı ve güvenilir şekilde uygulayabilmemde yardımlarını esirgemeyen müzik öğretmeni arkadaşlarımla her birine ayrı ayrı teşekkürlerimi sunarım.

Tezin analiz kısımlarında detaylı yardımlarını gördüğüm Giresun Üniversitesi öğretim üyesi Doç. Dr. Özge Çağcağ YOLCU'ya, teşekkürlerimi sunarım.

Hayatımın her anında olduğu gibi, yüksek lisans çalışmam sırasında da her zaman desteklerini gördüğüm sevgili anne, baba ve kardeşlerime kalbi teşekkürlerimi sunarım.

Son olarak, tez çalışmam boyunca üzüntü ve sevinçlerimi paylaşan, sürekli fedakârlık gösteren ve bu sebeple de teşekkürlerin en büyüğünü hak eden eşim Volkan BAŞER ve oğullarıma şükranlarımı sunarım.

Haziran, 2019

Burcu BAŞER

İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ.....	iv
İÇİNDEKİLER.....	v
ÖZET.....	viii
ABSTRACT.....	ix
TABLolar LİSTESİ.....	x
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xii
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xiii
1. GİRİŞ.....	1
1. 1. Araştırmanın Amacı.....	2
1. 2. Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi.....	2
1. 3. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	3
1. 4. Araştırmanın Varsayımları.....	3
1. 5. Tanımlar.....	4
2. LİTERATÜR TARAMASI.....	5
2. 1. Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi.....	5
2. 1. 1. Müzik Eğitimi.....	5
2. 1. 2. Müzik Eğitiminin Türleri.....	6
2. 1. 3. Müzik Eğitiminin Fonksiyonları.....	6
2. 1. 4. Eğitim ve Öğretim Programı.....	7
2. 1. 4. 1. Hedefler.....	7
2. 1. 4. 2. İçerik.....	7
2. 1. 4. 3. Öğrenme-Öğretme (Eğitim) Durumları.....	7
2. 1. 4. 4. Ölçme-Değerlendirme (Sınama) Durumları.....	8
2. 1. 5. Müzik Dersi Öğretim Programı ve Ülkemizde Müzik Öğretim Programlarının Gelişimi.....	8
2. 1. 5. 1. Bazı Müzik Öğretim Programları.....	9
2. 1. 5. 2. 1994 Ortaokul Müzik Öğretim Programı.....	9
2. 1. 5. 3. 2006 Ortaokul Müzik Öğretim Programı.....	10
2. 1. 6. 2017 Müzik Dersi Öğretim Programı ve Programın Temel Yapısı.....	12

2. 1. 6. 1. 2017 Müzik Öğretim Programı 5. Sınıf Müzik Dersi Kazanım ve Açıklamaları	14
2. 1. 6. 2. 2017 Müzik Öğretim Programı 5. Sınıf Duyuşsal Alan Kazanımları	15
2. 1. 7. Müziksel Davranışların Sınıflandırılması	16
2. 1. 7. 1. Bilişsel Alan	16
2. 1. 7. 2. Devinişsel (Psikomotor) Alan	17
2. 1. 7. 3. Duyuşsal Alan	18
2. 1. 8. Psikolojik Olarak İlgil ve Tutum	20
2. 1. 8. 1. Tutum Davranış İlişkisi	21
2. 1. 8. 2. Tutumların Öğrenilmesi	22
2. 1. 8. 3. Tutumlar Neden, Nasıl Ölçülür?.....	23
2. 1. 9. Müzik Eğitiminde Müziğe İlişkin Tutumların Önemi	23
2. 1. 10. Ölçekler ve Özellikleri.....	24
2. 1. 10. 1. Güvenilirlik	24
2. 1. 10. 2. Geçerlilik	25
2. 1. 10. 3. Kullanışlılık	25
2. 1. 11. Tutum Ölçekleri.....	26
2. 2. Literatür Taramasının Sonucu	28
3. YÖNTEM	31
3. 1. Araştırma Modeli	31
3. 2. Çalışma Grubu	31
3. 3. Veri Toplama Süreci / Uygulama Akışı	32
3. 4. Verilerin Analizi.....	44
4. BULGULAR.....	46
4. 1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	46
4. 2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	47
4. 3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	53
4. 4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	55
5. TARTIŞMA.....	59
5. 1. Öğrencilerinin Müzik Dersine Yönelik Tutum Düzeylerinin Ön Uygulama ve Son Uygulamaları Farkına İlişkin Tartışma.....	59
5. 2. Öğrencilerinin Müzik Dersine Yönelik Tutumlarının Oluşmasında Etkili Olan Ölçek Maddeleri ile İlgili Tartışma.....	60

5. 3. Öğrencilerinin Müzik Dersine Yönelik Tutumlarının Oluşmasında “Cinsiyet” Değişkeninin Fonksiyonu ile İlgili Tartışma	61
5. 4. Öğrencilerinin Müzik Dersine Yönelik Tutumlarının Oluşmasında “Okulun Bulunduğu Yer” ile İlgili Tartışma	62
6. SONUÇLAR VE ÖNERİLER	63
6. 1. Sonuçlar	63
6. 2. Öneriler	64
6. 2. 1. Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler	64
6. 2. 2. İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler	64
7. KAYNAKLAR	65
8. EKLER	72
9. ÖZ GEÇMİŞ VE İLETİŞİM BİLGİLERİ.....	78

ÖZET

Ortaokul 5. Sınıf Öğrencilerinin Müzik Dersine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi (Giresun İl Örneği)

Araştırma, 2017 yılında yenilenen ilkokul-ortaokul müzik öğretim programının duyuşsal alan kazanımlarına dönük olarak ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin müzik dersine ilişkin tutumlarını “Giresun İli Örneği” üzerinden belirlemek, öğrencilerin mevcut müzik derslerine yönelik tutumlarını ortaya koymak ve etkili bir müzik dersi için öneriler geliştirmek amacıyla yapılmıştır. Araştırma betimsel araştırmalardan tarama (survey) modelinde olup; çalışma grubunu ise Giresun il merkezi ve Bulancak ilçesindeki 8 ortaokulun 5. sınıfında öğrenim görmekte olan 426 öğrenci çalışma gurubunu oluşturmaktadır.

Çalışmadan başlıca şu sonuçlar elde edilmiştir.

Öğrencilerin müzik dersine dönük tutumlarının ön uygulama ve son uygulama boyunca “olumsuz” olduğu ancak bu tutum düzeylerinin hem ölçeğin genelinde hem de ayrı ayrı faktörler bazında son uygulama lehine anlamlı şekilde farklılaştığı ve buradan hareketle, uygulanan ortaokul müzik öğretim programının öğrencilerin duyuşsal alana dönük kazanımlarını oluşturmada etkili olduğu fakat etki derecesinin yetersiz olduğu sonucuna varılmıştır.

Çalışmadan çıkan bir diğer sonuç; oluşan olumsuz tutumun işaretçilerinin ölçek maddeleri üzerinden analizi ile elde edilmiştir. Bu kapsamda ölçeğin pek çok maddesine verilen cevaplar oluşan olumsuz tutumun gerekçesini açıklar niteliktedir.

Çalışma grubundaki öğrencilerin müzik dersine ilişkin olumsuz tutumlarının cinsiyet değişkeni açısından farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Yani müzik öğretim programının uygulanması sonucunda hem kız hem de erkek öğrencilerin müzik dersine dönük tutumları aynı oranda olumsuz olarak şekillenmektedir.

Çalışmada; özellikle il merkezinde öğrenim gören öğrencilerin ilçelerde öğrenim gören öğrencilere göre müzik dersine ilişkin tutumlarının daha olumlu olduğu sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Müzik Eğitimi, Duyuşsal Alan, Tutum, Tutum Ölçeği.

ABSTRACT

Examination on the Attitudes of the 5th Grade Mid-School Students towards the Music Lesson (Giresun Province Sample)

The study of facing the affective gains elementary-secondary school music education programs Renovated in 2017, the middle school 5th grade students' attitudes toward music lessons "Giresun Province Case" to set out, students demonstrate their attitude towards the current music lessons and develop recommendations for an effective music lessons. The research was carried out with a survey group consisting of 426 students studying in the 5th grade of 8 secondary schools in Giresun city center and district with a survey model.

The following main results were obtained.

Students of music lessons on the Attitudes of pre-application and during the last practice "negative" is but the attitude level of both the general of the scale separately factors that changed significantly in the last application in favor of some and here in mind, students of applied secondary school music education program is effective in creating oriented achievements in the affective domain but the effect is insufficient.

Another result of the study; the negative point of the attitude of the markers were obtained through the analysis of the scale items. In this context, the answers given to many items of the scale explain the reason of negative attitude.

It was determined that the negative attitudes of the students in the study group did not differ in terms of gender variable. In other words, as a result of the application of the music education program, both female and male students' attitudes towards music lesson are shaped as negative.

In this study; It is concluded that the attitudes of the students studying in the city center are more positive than the students studying in the districts.

Keywords: Music Education, Affective Domain, Attitude, Attitude Scale.

TABLolar LİSTESİ

<u>Tablo No</u>	<u>Tablo Adı</u>	<u>Sayfa No</u>
1.	5. Sınıf Müzik Öğretim Programındaki Dört Temel Öğrenme Alanına Göre Kazanım Sayı ve Süreleri.....	14
2.	2017 Müzik Öğretim Programı 5. Sınıf Duyuşsal Alan Kazanımları.....	15
3.	2017 Müzik Öğretim Programı Öğrenme Alanına Göre 5. Sınıf Kazanım Türleri ve Yüzdeleri (%) Tablosu.....	16
4.	Likert Tutum Ölçeğinde Kullanılabilecek Etiket Örnekleri	26
5.	Pilot Uygulamaya İlişkin Demografik Bilgiler.....	32
6.	Ön-Son Uygulamaya İlişkin Demografik Bilgiler	32
7.	Madde Kodlamaları.....	33
8.	KMO ve Bartlett'in Küresellik Testi Sonuçları	33
9.	Faktörlere İlişkin Değerler	35
10.	Ölçek Faktör Deseni	36
11.	Ölçek Uyum İndeks Değer ve Düzeyleri.....	37
12.	Ölçeğin Cronbach Alfa Güvenilirlik Katsayı Değerleri.....	41
13.	Cronbach Alfa Referans Aralıkları Tablosu	41
14.	Maddelerin Ölçekle Korelasyonları.....	41
15.	Ön Uygulama-Son Uygulama Tutum Puanları Değerlendirmesi.....	46
16.	Ön-Son Uygulama Faktör 1 (Tutum-İlgi) Maddelerinin Değerlendirmesi.....	48
17.	Ön-Son Uygulama Faktör 2 (Duyuşsal Yaklaşım) Maddelerinin Değerlendirmesi.....	50
18.	Ön-Son Uygulama Faktör 3 (Olumsuz İfadeler) Maddelerinin Değerlendirmesi.....	52
19.	Ön Uygulama Tutum Puanları Değerlendirmesi / Cinsiyet.....	53
20.	Son Uygulama Tutum Puanları Değerlendirmesi / Cinsiyet.....	54

<u>Tablo No</u>	<u>Tablo Adı</u>	<u>Sayfa No</u>
21.	Tutum Puanları Değişiminin (Ön Uyg.-Son Uyg.) Değerlendirmesi / Cinsiyet	55
22.	Ön Uygulama Tutum Puanları Değerlendirmesi-Okul Yeri	56
23.	Son Uygulama Tutum Puanları Değerlendirmesi-Okul Yeri.....	56
24.	Tutum Puanları Değişiminin (Ön Uyg.-Son Uyg.) Değerlendirmesi / Okul Yeri	58



ŞEKİLLER LİSTESİ

<u>Şekil No</u>	<u>Şekil Adı</u>	<u>Sayfa No</u>
1.	Yamaç-birikinti grafiği bileşen numarası.....	34
2.	t-değerleri	39
3.	Faktör yükleri path diyagramı	40



KISALTMALAR LİSTESİ

AFA	: Açımlayıcı Faktör Analizi
akt.	: Aktaran
DFA	: Doğrulayıcı Faktör Analizi
EBA	: Eğitim Bilişim Ağı
Ed.	: Editör
f	: Frekans
KMO	: Kaiser-Meyer-Olkin
M1	: Madde 1
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
p	: Probability (iki grup arasındaki farkın şans eseri oluşma olasılığı)
r	: Korelasyon Katsayısı
RMSEA	: Root Mean Square Error of Approximation
sd	: Serbestlik Derecesi
T.C	: Türkiye Cumhuriyeti
T.T.K.B	: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı
Uyg.	: Uygulama
Vd.	: Ve Diğerleri
%	: Yüzde

1. GİRİŞ

Müzik insanın duyup hissettiklerini seslerle anlatan bir anlatım biçimidir. Müziksel anlatım insanın seslerle duygu ve düşüncelerini ifade etmesidir. Müziğin anlamı, insanın kendini ifade ediş biçimidir.

“Müzik eğitimi, temelde, bir müziksel davranış kazandırma, bir müziksel davranış değiştirme veya bir müziksel davranış değişikliği oluşturma, bir müziksel davranış geliştirme sürecidir” (Uçan, 1997, s. 10).

Müzik eğitiminin amacına ulaşması için; bireyi fizyolojik, psikolojik, sosyal bir olgu olarak kabul edip müzik derslerinin sistemli bir yaklaşımla tasarlanıp, belirlenen hedefler doğrultusunda uygulanıp, kazandırılması gereken davranışların kazandırılması beklenir.

“Müzik yeteneğinin doğru anlaşılıp doğru tanımlanması, müzik eğitiminin iyi planlanması ve saptanan hedefler doğrultusunda sağlıklı yürütülebilmesi gerekir” (Uçan, 1997, s. 10).

Toplumdaki her bireye yönelik olan genel müzik eğitiminin, bireylerde beklenen müziksel bilgilerin, bilincin ve duyarlılığın oluşmasında büyük önemi vardır. Bunun yanında istenilen niteliklerde bireyler yetiştirilmesi için genel müzik eğitimi kaçınılmazdır. Aksi takdirde bu beklentileri bireylerin gerçekleştirmesi ve toplumun gelişimine katkı sağlaması söz konusu değildir. Bu nedendir ki genel müzik eğitimi ilköğretim düzeyinde zorunlu bir eğitimidir ve müzik dersi de zorunlu bir derstir (Aktaş ve Bulut, 2012, s. 419).

Müzik dersi; öğrencilerin ve toplumun müzik ihtiyacını karşılamayı, öğrencilerin yeteneklerini ortaya çıkarmada, daha zevkli ve verimli öğrenmelerini sağlar. Ayrıca yetenekleri doğrultusunda gelecekteki meslek seçimine, daha bilinçli müzik dinlemesine ve müzik yapmasına yardımcı olur. Öğrencilerin sosyal yanlarını daha çok geliştirecek toplum içinde paylaşımcı, sorumluluk sahibi, yaratıcı gibi öğelerin gelişmesine yardımcı olur (Kırmızıbayrak, 2012, s. 92).

İlköğretimdeki müzik dersinin amacı çocukların bilişsel, duyuşsal, devinişsel ve sosyal alanlarda gelişimini sağlayarak bir müzik kültürü oluşturmalarını sağlamaktır (Uçan, 1997, s. 10).

Duyuşsal alanın, insanda var olan olumlu ve olumsuz duyguları; duyguların yansımaları olan tutumları, değerleri, ilgileri, ahlakı, karakteri, kişisel ve sosyal değerlendirme yapabilme hâkimiyetini içine alır (Malmivuori, 2001; Gömleksiz ve Kan, 2012, s. 1161).

Öğrencilerin bir dersle ilgili duyuşsal özelliklerinin en önemli göstergelerinden biri tutumlarıdır. Tutum bireyin bir psikolojik objeye yönelik olumlu ya da olumsuz genel duyguları olarak tanımlanabilir (Erden, 1995, s. 99).

Tutum bireyi insanlar nesnelere ve durumlar karşısında belirli davranışlar göstermeye iten öğrenilmiş eğilim olarak ifade edilmektedir. İnsanların günlük hayatlarının yan ürünleri olan tutumlar öğrenilirler. Öğrenildikten sonra tutumları değiştirmek zor olsa da sistemli bir yaklaşımla değiştirmek de mümkündür (Özcan, 2007).

Belli bir olguya veya nesneye karşı gösterilen tutumlar daha önceki yaşamımızda edinmiş olduğumuz öğrenmelerimizin yansımasıdır. Öğrencilerin müzik dersine göstermiş olduğu tutumu önceki yaşamına dair aile, çevre, sosyal ortamlarda edindikleri pek çok durum etkilemektedir. Öğrencilerin müzik dersine karşı olumlu tutuma sahip olmaları için sadece öğretmen, öğrenci ve müziksel öğrenme yaşantıları da yeterli olmaz. Kontrol edilebilen ya da edilemeyen fizyolojik, psikolojik, çevresel pek çok faktör tutumları etkileyebilir. Bireyin derse yönelik olumlu ya da olumsuz bir tutuma sahip olması, dersle ilgili her durumu etkilemektedir. Bundan dolayı öğrencilerin tutumlarının belirlenmesi önemlidir. İstenmeyen tutumların değiştirilmesi ancak planlı ve programlı bir eğitim ve öğretimle mümkündür. Bu bağlamda tutum ölçekleri öğretmen tarafından kullanılacak önemli araçlardır.

1. 1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmayla, gelişme çağında ve tutumların şekillendiği bir dönemde olan Ortaokul öğrencilerin müzik dersine karşı tutumlarının hangi yönde geliştiğini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmada ayrıca cinsiyet değişkeninin gelişen bu tutumlardaki etkinliğini saptanması da amaçlanmıştır. Bu amaçlar çerçevesinde aşağıdaki problemlere yanıt aranmıştır.

1. Öğrencilerinin müzik dersine yönelik tutum düzeylerinin ön uygulama ve son uygulamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Öğrencilerinin müzik dersine yönelik tutumlarının oluşmasında hangi ölçek maddeleri etkili olmuştur?
3. Öğrencilerinin müzik dersine yönelik tutumlarının oluşmasında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Öğrencilerinin müzik dersine yönelik tutumlarının oluşmasında ortaokulların ilçede veya merkezde bulunma durumuna göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

1. 2. Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi

Aşağıdaki tespitler müzik programlarının istenilen amaca ulaşması için tutumların neden incelenmesi gerektiğini desteklemektedir.

Öğretme-öğrenme sürecinde tutumların ölçülmesi, öğrenenin belirli bir zaman dilimindeki tutumlarını saptayarak gelecekteki davranışlarına ilişkin kestirimde bulunmak, tutumlarını değiştirmek ya da yeni tutumlar oluşturmak üzere öğrenenlerin var olan tercihlerini öğrenme açılarından yararlıdır (Nuhoğlu, 2008, s. 628).

“Müzik dersinin amacına ulaşmasında tutumlar müzik eğitimi araştırmalarında sıklıkla incelenen ve akademik başarıya yön verebilen en önemli değişkenlerden biri olmuştur” (Özmenteş, 2006, s. 26).

İlgili literatür incelendiğinde, müzik dersine yönelik tutum araştırmalarının (Aksu, 2007; Babacan, Babacan ve Pirgon, 2011; Kocaarslan, 2009; Kocabaş, 1997; Nacakçı, 2006; Otacioğlu, 2007; Özmenteş, 2006; Saruhan ve Deniz, 2011, Uluocak ve Tufan, 2011) öğrencilerin müzik dersine karşı tutumlarının incelenerek müzik dersinin amacına ulaşması konusunda öngöründe buldukları görülmektedir.

Müzik dersinin amaca ulaşılmasında, öğrencilerin müzik bilgi ve becerilerinin geliştirilmesinde müzik dersine karşı olan ilgileri ve tutumları çok önemlidir. Bir öğrenme ünitesinin tam anlamıyla gerçekleşebilmesi için bu alanın bilişsel, devinişsel ve duyuşsal kazanımlarının bir arada oluşması gerekir. Bu alanlardan birindeki eksiklik kazanımlara ulaşmada belli bir başarısızlığı getirecektir. Aşağıda da anlatılacağı gibi bu alanlar içinde duyuşsal alanın yeri ve önemi diğer alanlardan bağımsız düşünülemez. Bu anlamda özellikle müzik eğitimi gibi insanın duyuşsal ve estetik boyutunu geliştirmeyi amaçlayan bir disiplin açısından, dersin duyuşsal alana dönük kazanımlarının ne düzeyde olduğunun ve varsa buradaki sorunlarını ne olduğuna dönük tespitler bu çalışmayı anlamlı kılmaktadır. Ayrıca çalışmanın 2017’de uygulamaya koyulan Müzik Öğretim Programı’nın ilk tutum çalışması olması, ona ayrı bir önem yüklerken bu durum aynı zamanda araştırmanın özgün yönünü de oluşturmaktadır.

1. 3. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırma bu çalışma ekseninde hazırlanan Tutum Ölçeğinden elde edilen bulguların yorumlanması ile sınırlıdır.
2. Araştırma 2017-2018 eğitim öğretim yılında Giresun İl Millî Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı 8 ortaokulun 5. sınıflarında öğrenim gören 426 öğrenci ile sınırlıdır.

1. 4. Araştırmanın Varsayımları

1. Çalışma grubuna seçilen ortaokulların Giresun ilini temsil ettiği varsayılmıştır.
2. Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin ölçeği samimi olarak cevapladıkları varsayılmıştır.

1. 5. Tanımlar

Müzik Eğitimi:

Müzik eğitimi, temelde, bir müziksel davranış kazandırma, bir müziksel davranış değiştirme veya bir müziksel davranış değişikliği oluşturma, bir müziksel davranış geliştirme sürecidir (Uçan, 2005, s. 14).

Ortaokul:

12 yıllık süre üç kademeye ayrılmıştır. Birinci kademe 4 yıl süreli ilkokul (1. 2. 3. ve 4. sınıf), ikinci kademe 4 yıl süreli ortaokul (5. 6. 7. ve 8. sınıf) ve üçüncü kademe 4 yıl süreli lise (9. 10. 11. ve 12. sınıf) olarak düzenlenmiştir. Özellikle ikinci kademe, yani ortaokullar, öğrencilerin daha özgür bir birey olarak sivil toplum ve demokratik devlet anlayışı gereğince eğitim süreçlerinde özgür ve karar değiştirme hakkına sahip olmalarına fırsat vermektedir (URL-1, 2012).

Duyuşsal Alan:

Bir duygu veya eğilimin, kişiliğin bir yönü olarak, bireyin olay veya durumlara bakış açısını ve dünya görüşünü oluşturarak, bu davranışları kontrol edebilme gücü ile ilgili edinimleri ifade eder (Özçelik, 1998, s. 53).

Kazanım:

Öğrenme süreci içerisinde planlanmış ve düzenlenmiş yaşantılar sayesinde öğrencide öngörülmesi beklenen bilgi, beceri, tutum ve değerlerdir (MEB, 2009, s. 24).

Tutum:

Tutum, belirli nesne, durum, kurum, kavram ya da diğer insanlara karşı öğrenilmiş, olumlu ya da olumsuz tepkide bulunma eğilimidir (Tezbaşaran, 2008, s. 1).

Tutum Ölçeği:

Bireyin duygusal, düşünsel ve davranışsal eğilimlerini ölçmek aşamasında karşılaştığı uyum sorunlarını çözmek amacıyla hazırlanmış araçlar (Güneş, 2015, s. 344).

2. LİTERATÜR TARAMASI

2. 1. Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi

Bu bölümde araştırmanın kuramsal çerçevesini ortaya koymaya dönük literatürden yola çıkılarak bazı temel bilgilere yer verilmiştir.

2. 1. 1. Müzik Eğitimi

Müzik, duygu, düşünce, tasarım ve izlenimleri veya başka gerekçelerin de katkısıyla belli durum, olgu ve olayları, belli bir amaç ve yöntemle, belli bir güzellik anlayışıyla birleştirilip düzenlenmiş uyumlu seslerle, estetik bir yapıda işleyip anlatan bir bütündür (Uçan, 2005, s. 29).

Müzik eğitimi, temelde, bir müziksel davranış kazandırma, bir müziksel davranış değiştirme veya bir müziksel davranış değişikliği oluşturma, bir müziksel davranış geliştirme sürecidir. Bu süreçte daha çok, eğitim gören bireyin kendi müziksel yaşantısı temel alınır, bu temelden yola çıkarak belirli amaçlar doğrultusunda planlı, düzenli ve yöntemli bir yol izlenir ve bu yolla belirli hedeflere erişilir (Uçan, 2005, s.14).

Yalın ve özlü anlamıyla müzik eğitimi, bireye kendi yaşantısı yoluyla amaçlı olarak belirli müziksel davranışlar kazandırma, bireyin davranışlarına kendi yaşantısı yoluyla amaçlı olarak belirli müziksel değişiklikler oluşturma ya da bireyin müziksel davranışlarını kendi yaşantısı yoluyla amaçlı olarak değiştirme veya geliştirme süreci diye tanımlanabilir (Uçan 2005, s. 8).

Müziği oluşturan temel bileşenler incelendiğinde ezgi, ritim, ve nüans olarak ortaya üç ana öge çıkmaktadır. Bu tanımlardan yola çıkarak ve müziğin temel bileşenlerini de tanıma ekleyerek müzik eğitiminin tanımının; “Müziği oluşturan temel bileşenlerin de yardımıyla, bireyin kendi yaşantısı yoluyla müziksel davranışlarında istedik davranışlar geliştirme sürecidir” şeklinde yapılmasının uygun olacağı düşünülebilir.

“Müziği eğitimle ilişkilendirdiğimizde, onun, eğitim yaşantısında kesinlikle kullanılması gerektiğini, bireyin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel gelişiminde yadsınamaz bir zorunluluk olduğunu söyleyebiliriz” (Aksu, 2007, s. 21-22).

Müziği, eğitim boyutuna taşırken, eğitilmiş bir insanın doğup geliştiği toplumda çok yönlü bir bütün olarak ele alındığını ve müzik eğitiminin de bu bütünün bir halkası olabildiğini görebilmekteyiz. Müzik, bireyden topluma uzanan bir yaşam sürecinde, bu süreci besleyen, destekleyen, geliştiren bir fonksiyonu yerine getirmekte ve müzik eğitimi ile bu amaca hizmet edilmektedir (Aksu, 2007, s. 22).

“Müzik eğitiminin amacı, çocuklarımızın sanatın bu önemli boyutunu yeterli derecede algılayarak davranışlarında olumlu değişiklikler yaratmalarını sağlamaktır” (Çilden, 2001, s. 1).

2. 1. 2. Müzik Eğitiminin Türleri

Müzik eğitimi Uçan tarafından aşağıdaki gibi sınıflandırılmıştır.

1. Genel Müzik Eğitimi, 2. Amatör (özengen) Müzik Eğitimi, 3. Profesyonel (mesleki) Müzik Eğitimi. Bunlardan Genel Müzik Eğitimi, herkese zorunludur ya da olmalıdır. Amatör Müzik Eğitimi, ilgili-isteklilere ve belirli ölçüde yatkınlığa bağlı olarak ve ortam da göz önünde bulundurularak özgürce seçmelidir. Profesyonel Müzik Eğitimi ise müziğe ilgili olmanın ötesinde belli düzeyde yetenekli, kapasiteli olanlar için belli sınavlar yoluyla, seçilmeli yerleştirilmelidir. (Yani seçmek yetmez, seçilmek ve yerleştirilmek gerekir). Müzik Eğitimi, Genel Müzik Eğitimi ile zemine oturur, Amatör Müzik Eğitimi ile doğrulur, ayağa kalkar, Profesyonel Müzik Eğitimi ile de doruğa uzanır, derinlere ulaşır. Genelden Profesyonele doğru gittikçe daralır, yoğunlaşır, derinleşir; Profesyondan Genele doğru ise gittikçe genişler, seyrelir ve sığlaşır (Uçan, 1997, s. 10-11).

“Genel müzik eğitiminde amaç; sanatla, müzikle çocuğu eğitmektir” (Yıldız, 2002, s. 21). “Müzik eğitimi “örgün (okul içi) “ ve “örgün olmayan” ya da yaygın (okul dışı) olarak düzenlenmekte, “genel” ve” mesleki “olmak üzere iki ana çerçevede planlanıp uygulanmaktadır” (Uçan, 2005, s. 176).

2. 1. 3. Müzik Eğitiminin Fonksiyonları

İnsanoğlu bir birey olarak tek olmakla birlikte toplumda yaşayan bir toplum üyesidir. Kendisi bireysel olarak kendini geliştirirken bir yandan da toplumun kültürü ve değerlerini de öğrenir. Tüm bu süreçte diğer pek çok disiplinin fonksiyonunun yanında müzik eğitiminin de aynı paralelde gelişen fonksiyonları söz konusudur.

Müziğin bireysel işlevleri, Bireyin dengeli ve doyumlu, sağlıklı ve başarılı, duyarlı ve mutlu olması için bilişsel, duyuşsal ve devinişsel yapıları üzerinde olumlu izler bırakan müziksel uyarılma ve tepkide bulunma biçimlerini kapsar. Müziğin toplumsal işlevleri, birey ile toplum, toplumsal kesimler ve toplumlar arasında tanışma, anlaşma, kaynaşma, işbirliği sağlanmasında müziğin oynadığı rolleri kapsar. Müziğin kültürel işlevleri, kültürü artırıcı, kuşaklararası aktarıcı, kültürler arası ilişkileri pekiştirici, zenginleştirici müziksel birikim ve etkinlikleri kapsar. Müziğin ekonomik işlevleri, müzik alanında sanatsal değer korunmakla birlikte belirginleşen arz- talep ilişkilerinin ön plana çıktığı etkinlik ve düzenlemeleri kapsar. Müziğin eğitimsel işlevleri, bireysel, toplumsal, kültürel ve ekonomik işlevlerin sistemli, verimli ve sağlıklı olmasını sağlamaya yönelik müziksel öğrenme ve öğretme etkinliklerini, bunlarla ilişkili düzenlemeleri kapsar (Uçan, 2005, s. 30).

“Müziğin işlevlerinin etkili ve verimli olabilmesi için insanı kasıtlı kültürlenme dediğimiz eğitim süreci içinde olumlu tutumların, bilgilerin ve davranışların kazandırılması gerekmektedir” (Kocabaş, 1997, s. 141).

2. 1. 4. Eğitim ve Öğretim Programı

Demirel Eğitim programını; “Öğrenene, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği” olarak tanımlamaktadır (Demirel, 2013, s. 4).

“Eğitim programı; bir eğitim kurumunun çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı, milli eğitim ve kurumun amaçlarının gerçekleştirilmesine dönük tüm faaliyetleri kapsar” (Varış, 1978, s. 17).

“Öğretim programı okulda ve okul dışında bireye kazandırılması planlanan bir dersin öğretimi ile ilgili tüm etkinlikleri kapsayan yaşantılar düzeneğidir” (Demirel, 2013, s. 6).

Bir öğretim programında temel olarak “Hedefler” (Genel ve Özel Hedefler), “İçerik”, “Öğrenme-Öğretme Durumları” ve “Ölçme ve Değerlendirme” olmak üzere dört ana unsur bulunur (Demirel, 2013).

2. 1. 4. 1. Hedefler

Tüm eğitim sistemlerinin en temel amacı mutlu bireyler ve ferah bir toplum oluşturmaktır. Buradan hareketle eğitim sistemleri genelden özele doğru çeşitli hedef ve amaçları sınıflandırır.

“Hedef, bir öğrencinin, planlanmış ve tertiplenmiş yaşantılar sayesinde kazanması kararlaştırılan ve davranış değişikliği veya davranış olarak ifade edilmeye elverişli olan bir özelliktir” (Ertürk, 1972, s. 26).

2. 1. 4. 2. İçerik

Bir öğretim programının ikinci unsuru içerik unsurudur. İçerik, belirlenen hedefler ekseninde öğrenilecek konuların niceliği ve niteliğini temsil eder. Sönmez; içerikle ilgili şunları söyler:

Öğretim programının diğer bir unsuru olan içeriğin hedef davranışlarla tutarlı, çağdaş, bilimsel, sanatsal ve felsefi bilgiyle donanık, öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyine uygun, somuttan soyuta, basitten karmaşığa, kolaydan zora ve birbirinin ön koşulu, bilinenden bilinmeyene, kendi içinde mantıklı bir tutarlılığı olacak şekilde düzenlenmelidir (2001, s. 108).

2. 1. 4. 3. Öğrenme-Öğretme (Eğitim) Durumları

Bir öğretim programının üçüncü unsuru Öğrenme-Öğretme Durumları unsurudur. Bu aşama, hedefler doğrultusunda belirlenen içeriğin kazandırılmasında rolü olan tüm unsurların düzenlenip uygulamaya koyulduğu aşamadır.

“Eğitim Durumları; öğrencilerin hedeflere ulaşmaları için geçirmeleri gereken öğrenme yaşantılarını sağlayacak dış koşulların düzenlenmesidir” (Erden,1998, s. 8).

Uçan (2005), “öğretme durumlarında öğreticinin başlıca görevinin, hedef davranışlara ve o davranışların kazandırılacağı öğrenciye göre çevreyi hazırlama-düzenleme-ayarlar ve böylece öğrenci ile çevresi arasında gerekli iletişimi sağlamaktır” demektedir.

Demirel; “bu aşamanın program geliştirmenin süreç boyutu olduğunu, öğrencilere istenilen davranışların kazandırılmasını sağlayan öğrenme yaşantılarının düzenlenmesinin bu aşamada ele alındığını belirtmektedir” (Demirel, 2013, s. 135).

2. 1. 4. 4. Ölçme-Değerlendirme (Sınama) Durumları

Eğitim süreci içinde yapılan değerlendirmeler, öğrenme-öğretme etkinliklerine geri bildirim sağlayarak, öğrenme eksiklerinin ya da öğretimde aksayan noktaların belirlenmesi ile eğitimin verimliliğinin artmasını sağlamaktır.

Eğitim programı tasarısının en son ögesi sınama durumudur. Bu aşamada, öğrencilerin hedeflere ulaşma dereceleri çeşitli ölçme araçları ile saptanır. Sınama durumları sonucu elde edilen bulgular, öğrencilere hedeflere ulaşma dereceleri, öğretmenlere ise gerçekleştirdikleri öğretim faaliyetlerinin etkililiğii hakkında dönüt sağlar (Erden, 1998, s. 8).

Eğitim programlarının istenen başarıyı gösterip göstermediğii, öğrencilerden beklenen bilgilerin, becerilerin ve tutumların gelişip gelişmediğii, ölçme ve değerlendirme yoluyla tespit edilir. Ölçme ve değerlendirme ile eğitim ve öğretim sürecinin sürekli izlenmesi, her aşamada ortaya çıkan sorunları tespit ve düzenleme imkânı verir (MEB, 2009, s. 94).

2. 1. 5. Müzik Dersi Öğretim Programı ve Ülkemizde Müzik Öğretim Programlarının Gelişimi

Uçan (2005), müzik eğitim programının; “öğrencilerde müzikle ilgili beklenen öğrenmeleri veya davranış değişikliklerini gerçekleştirmeye dönük tüm düzenlemeleri ve etkinlikleri içine aldığını, bu açıdan çok yönlü ve çok boyutlu ve çok kapsamlı bir bütün olduğunu” belirtir.

Müzik öğretimi, öğrenciyi, kendisi için hazırlanmış olan çevrenin öğeleriyle etkileştirerek, davranışında müzikle ilgili istedik değişmeyi gerçekleştirmeye yönelik “öğrenme yaşantısı oluşturma süreci diye tanımlanabilir. Bu tanıma göre, müzik öğretim programı, müzik öğretiminin önceden tasarlanan ayrıntılı planı ve bu planın uygulamadaki görünümüdür (Uçan, 2005, s. 62).

Eğitimin her alanında olduğu gibi müzik eğitiminin de belirli bir plan ve program dâhilinde tasarlanması önemli ve gereklidir. Demirci (2009), özel bir planlamayla iyi hazırlanmış bir müzik eğitim ve öğretim programının önemli ve gerekli olduğunu söyler.

Türkiye’de Cumhuriyet Dönemi meydana gelen değişme ve gelişmeler müzik eğitim programlarına da yansımaktadır. Türkiye’de Cumhuriyet dönemi eğitim girişimi ve bu çerçevede program geliştirme çalışmaları temel olarak Atatürk’ün bu konudaki düşünce ve öngörülerine dayanır. Cumhuriyet dönemi yapılan müzik öğretim programlarını Aksu; aşağıdaki gibi incelemiştir.

1914 yılında müzik dersleri ile ilgili yapılan ilk düzenlemeden sonra ilk müzik öğretim programları Cumhuriyet Döneminde yapılmaya başlanmıştır. Müzik öğretim programları üzerinde ilk çalışmalar 1924-1930 yılları arasında yapılmıştır. İlkokul müzik öğretim programları; 1924, 1926, 1936, 1948, 1968, 1994, 2006 ve 2017 yıllarında, ortaokul müzik öğretim programları; 1927, 1930, 1931, 1938, 1949, 1971, 1986, 1994, 2006 ve 2017 yıllarında yapılmıştır. Bunlardan 1994, 2006 öğretim programları “İlköğretim Müzik Öğretim Programı” olarak bütün bir şekilde, 2017 Müzik Öğretim Programı ise ilkökul ve ortaokul ayrımında fakat tek bir programda sunulmuştur (Aksu, 2018, s. 19-20).

Türkiye’de ‘İlkokul’ ve ‘Ortaokul’ yapılanmasının birleştirilerek ‘İlköğretim Programları’ çerçevesinde hazırlanmış olan 1994, 2006 ve 2017 Müzik Öğretim Programları ile ‘Lise’ yapılanması için hazırlanan 2009 ve 2017 Müzik Öğretim Programı, çağdaş program geliştirme ilke ve yöntemleri açısından en kapsamlı ve en sistematik programlar olarak kabul edilir (Aksu, 2018, s. 20).

2. 1. 5. 1. Bazı Müzik Öğretim Programları

Bu başlık altında, ülkemizde hem çağdaş öğretim programı geliştirme süreçlerini barındırması hem de çağdaş bir programda bulunması gereken unsurlar ve bunların açıklamalarının verilmiş olması bakımından önemli müzik öğretim programları aşağıda kısaca tanıtılmıştır.

2. 1. 5. 2. 1994 Ortaokul Müzik Öğretim Programı

Ülkemizde örgün temel müzik eğitimi alanında öğretim programı olarak ilk modern programın 1994 programı olduğu söylenebilir.

1994 programı çağdaş program geliştirme ilkeleri doğrultusunda geliştirilen ilk müzik öğretim programı olma özelliğini taşımaktadır. ‘İlköğretim Kurumları Müzik Dersi Öğretim Programı’ başlığı ve kesintisiz 8 yıllık temel eğitim sürecine dönük olarak yapılmış olduğundan 1. sınıftan 8. sınıfa kadar belli bir bütünlük içinde ve 3 devre halinde verilmiştir. 1. devre (1, 2, 3. Sınıflar), 2. devre (4, 5. sınıflar) ve 3. devre (6, 7, 8. Sınıflar) şeklinde oluşturulmuştur. 1994 programında “hedefler”, “içerik”, “öğrenme-öğretme durumları” ve “değerlendirme” açıkça yer almaktadır. Programda programın üniteleri, her ünitenin konuları, her sınıf için amaçlar ve hedef davranışlar belirgin bir açıklıkla verilmiştir (Aksu, 2018, s. 98).

İlköğretim kurumlarında her öğrenci için gerekli-zorunlu olan müzik dersi hem mihver (ana) derslere bağlı hem de diğer derslerle ilişkilidir. Bunun doğal bir gereği olarak bir anlatım, beceri ve içerik dersidir. Bütün bunların doğal bir sonucu olarak ta aynı zamanda da bir kültür dersi niteliği taşımaktadır. Ünitelerden sonra ilkin konular yer almakta, diğer öğeler sırası ile onu izlemektedir. İzlenen sıralamada konulara öncelik verilmiş olması, fakat hemen ardından amaçların getirilmesi ve onu sırasıyla diğer öğelerin izlemesi, konu ağırlıklı geleneksel yaklaşım ile hedef ağırlıklı modern yaklaşımı uzlaştırma/bağdaştırma çabasının bir ürünü ve yansımasıdır (Uçan vd., 1999, s. 6-7).

Bu program 2006 yılında yürürlüğe giren ve aşağıda kısaca özellikleri verilmeye çalışılan müzik öğretim programının uygulanmasına kadar kullanılmıştır.

2. 1. 5. 3. 2006 Ortaokul Müzik Öğretim Programı

2006 tarihli müzik öğretim programı, dönemindeki program geliştirme çalışmalarında temele alınan “Yapılandırmacılık” yaklaşımı ile hazırlanmış ilk müzik öğretim programımızdır. Bu programın devamı niteliğindeki Liseler için müzik öğretim programı da 2009 yılında uygulanmaya başlamıştır.

2006 tarihli yapılandırmacı, etkinlik-kazanım temelli İlköğretim Müzik Programı günümüzün çağdaş program geliştirme ilkelerini temele alan daha gelişkin bir program olma özelliğindedir. Öncelikle programda ‘Giriş’ bölümünde verilen; ‘program öğrenci merkezli olmalıdır, öğrenciler edilgen değil aktif olmalıdır, bilgi ve beceriler yaşam içinde kullanılabilir olmalıdır, müzik dersi yaparak yaşayarak işlenmelidir vb.’ ilkeler, bire bir ilerlemeci eğitim felsefesinin ilkeleridir. Programda felsefe açıkça belirtilmemiş olmakla birlikte hem yukarıdaki bağlam hem de programın yapılandırmacılığı temele alması, Cumhuriyet dönemi eğitim programlarının tamamında temele alınan ilerlemeci eğitim felsefesinin bu programda da benimsendiğini göstermiştir. 1994 programı için ayrı bir kullanma kılavuzu hazırlanmışken, bu program için ayrı bir kullanma kılavuzu hazırlanmamış, açıklamalar, etkinlikler ve direktifler programın içine ve program paralelinde hazırlanan öğretmen kılavuz kitabına ve öğrenci çalışma kitabına yansıtılmıştır (Aksu, 2018, s. 55-56).

2006 programı, ‘İlköğretim müzik dersi öğretim programı (1-8. sınıflar)’ başlığında ve kesintisiz 8 yıllık temel eğitim sürecine dönük olarak yapılmış olduğundan birinci sınıftan sekizinci sınıfa kadar bir bütün halinde verilmiştir. Program çoklu zekâ kuramı benimsenerek yapısalcı yaklaşım göz önüne alınarak geliştirilmiştir.

2006 programı hem müzik öğretmenleri, hem de okullardaki müzik etkinliklerinin organizasyonu açısından oldukça farklı yaklaşımlar gerektiren bir programdır. Bu programının giriş bölümünde, yapısalcı program modelinin gerektirdiği ilkeler açıklanmış ve programda nelerin temele alınması gerektiği ile ilgili açıklamalara yer verilmiştir. 2006 programı buna göre genellediğinde; programın öğrenci merkezli olması, nota eğitiminin amaç değil araç olması, öğrencilerin etkinliklere aktif olarak katılması, öğrenilen bilgilerin yaşam içinde pratik kullanıma dönük olması, öğrencinin yetenek ve yaratıcılığının geliştirilmesinin esas alınması, müzik eğitiminin kavramlar ve kurallar bütünü olarak

algılanması yerine, müziğin tüm boyutlarının hissettirilmesi ve eyleme geçirilmesi ve bunun için de müziğin yaşayarak ve yaşatılarak içselleştirilmesi gerektiği yönündedir (MEB, 2006).

2006 Müzik dersi öğretim programında göz önünde bulundurulmuş temel ilkeler şunlardır;

2006 tarihli yapılandırmacı, etkinlik-kazanım temelli İlköğretim Müzik Programı günümüzün çağdaş program geliştirme ilkelerini temele alan daha gelişkin bir program olma özelliğindedir. Öncelikle programda 'Giriş' bölümünde verilen; 'program öğrenci merkezli olmalıdır, öğrenciler edilgen değil aktif olmalıdır, bilgi ve beceriler yaşam içinde kullanılabilir olmalıdır, müzik dersi yaparak yaşayarak işlenmelidir vb.' ilkeler, bire bir ilerlemeci eğitim felsefesinin ilkeleridir (Aksu, 2018, s. 63).

İlköğretim düzeyi müzik dersi, genel müzik eğitimi kapsamında yer alan ve farklı yöntem ve tekniklerle bireylerin özellikle duyuşsal yönden dengeli, tutarlı ve sağlıklı olarak yetişmelerini sağlamaya yönelik bir anlayış ve içerikle düzenlenmiştir. İlköğretim Müzik Dersi Öğretim Programı 1968, 1984 ve 1994 yılı müzik dersi öğretim programı içerik ve yaklaşımları da göz önünde bulundurularak hazırlanmıştır. İlköğretim Müzik Dersi Öğretim Programı, MEB İlköğretim Genel Müdürlüğünce oluşturulan Müzik Özel İhtisas Komisyonu tarafından geliştirilmiştir. Programının Program Öğeleri: Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları, Programın Vizyonu, Programın Temel Yaklaşımı (hedefler, öğrenme yaşantıları, sınav durumları, öğretmen ve öğrencinin rolü), Müzik Dersi Öğretim Programının Temel yapısı (Genel amaçlar, temel beceriler ve değerler, öğrenme alanları, kazanımlar, etkinlikler, açıklamalar, müzik dersi öğrenme-öğretme süreci, ölçme ve değerlendirme) şeklindedir (MEB, 2006, s. 4).

Programa genel olarak bakıldığında programı oluşturan öğelerden, genel yapısından, kapsamından ve içeriğinden anlaşıldığına göre, öğrenci merkezli bir eğitim anlayışı ile öğrencilerin bilgiye ulaşmada aktif rol oynayarak ve bilgiyi kendileri yapılandırarak özümseyip işlevsel hale getirdikleri program yapısal bir yaklaşımla kazanımlar ve dört temel üst öğrenme alanı üzerine teşkil edilmiştir.

2006 programı kendinden önceki programa göre öğrenci merkezli bir anlayışla yapılandırmacı yaklaşımı temel almakla birlikte, öğrencinin yeni bir bilgiyi ve beceriyi, daha önce edindiği bilgi ve beceriler ile birleştirmesi, yorumlaması ve yaşamına katması ilkesine dayanır.

Erdem ve Demirel (2002), Yapılandırmacılık ile ilgili bilginin gerçek dünyaya ait olduğunu bireyin etkin katılımı ile bireyin zihninde anlamlandırılarak yapılandırıldığını ifade etmiştir.

Kazanım ve öğrenme alanı temelli olan programın işleyişinden bahsetmek gerekirse;

Müzik Dersi Öğretim Programı, "Dinleme-Söyleme-Çalma", "Müziksel Algı ve Bilgilenme", "Müziksel Yaratıcılık", "Müzik Kültürü" adı altında dört temel üst öğrenme alanı üzerine oturtulmuştur. Kazanımlar, öğrenme-öğretme süreci içerisinde planlanmış ve

düzenlenmiş yaşantılar aracılığı ile öğrencilerde görülmesi beklenen bilgi, beceri, tutum ve değerlerdir (MEB, 2006).

Kazanımlar dört temel öğrenme alanı aracılığı ile verilebilmektedir. Bu öğrenme alanlarının yapısalcı anlayışla kazanımlarla iç içe oluşturulmuş öğrencilerde görülmesi beklenen bilgi, beceri ve tutumları öğrencilere kazandırması beklenmektedir. Kazanımlar öğrencilerin gelişim aşaması göz önüne alınarak birinci sınıftan sekizinci sınıfa kadar programda yer almıştır.

Programda bilişsel gelişimin yanında devinişsel ve duyuşsal kazanımların da sürekli olarak yaparak yaşayarak öğrenciye kazandırılmak istendiği, özellikle 1. ve 2. devrede; müzik eğitimi dans, hareket ve oyun unsurları göz önünde bulundurularak verildiği görülmüştür.

2. 1. 6. 2017 Müzik Dersi Öğretim Programı ve Programın Temel Yapısı

2017 öğretim programı kendinden önceki 2006 müzik öğretim programının öğrenmeye bakışı açısından bir benzeri olup, öğrenci merkezliliği, öğrencilerin bireysel farklılıklarını, yapılandırmacı yaklaşımın öğretimsel uygulamalarını tüm program unsurlarında barındıran bir programdır. Programın hedefler, içerik, öğrenme-öğretme durumları, değerlendirme aşamalarının her birinde öğrenci merkezliliğin göz önünde bulundurulması gerektiği vurgulanmaktadır.

Müzik Dersi Öğretim Programı'nda öğrenme alanı temelli yaklaşım esas alınmıştır. Programda her sınıf düzeyinde "Dinleme-Söyleme", "Müziksel Algı ve Bilgilenme", "Müziksel Yaratıcılık" ve "Müzik Kültürü" olmak üzere dört öğrenme alanı mevcuttur.

Programın "2017 Müzik Dersi Öğretim Programı'nın Uygulanmasında Dikkat Edilecek Hususlar" başlığı altında şu hususlara vurgu yapılmıştır:

Öğretmen, öğrencilerin etkinliklere aktif olarak katılmasını sağlamak için anlatım, oyun, drama, yaparak-yaşayarak, soru-cevap, münazara, araştırma-inceleme, üretme, görev paylaşımı, sergileme gibi çeşitli öğretim yöntemlerini kullanmalıdır. Dinleme, ritimleme, doğaçlama yapma ve toplu söyleme gibi özel müzik öğretim yöntemleri, öğrencilerin Müzik dersini sevmeleri ve dersin etkili bir şekilde işlenmesi için ayrı bir öneme sahiptir. Öğretmen, bu öğretim yöntemleri ve öğrenme alanlarını esas alarak uygulamada aşağıdaki hususlara dikkat etmelidir:

- Öğrencilerin hazır bulunuşluklarını göz önünde bulundurarak bireysel ilgi ve becerilerini ön plana çıkaracak, öğrencileri aktifleştirecek etkinlikler planlanmalıdır. Çevre şartları da göz önüne alınarak öğrenme ortamlarının motive edici, ilgi ve merak uyandırıcı olmasına özen gösterilmelidir.
- Öğrencilerin araştırma-inceleme ve bilgiye ulaşmasında bilişim teknolojilerinden faydalanmaları hususuna dikkat edilmelidir. Ayrıca EBA gibi kaynaklar takip edilerek alana ilişkin materyaller ve önerilen müzik yazılımları eğitim öğretim sürecine dâhil edilmelidir.

- Kazanımlar, sarmal bir yapıya sahip olup işleniş sırası, sınıf düzeyi ve öğrencilerin bireysel farklılıkları doğrultusunda öğretmen tarafından belirlenmelidir.
- Bireylerin ölçme değerlendirmeye konu olan ilgi, tutum, değer ve başarı gibi özellikleri zamanla değişebilir. Bu sebeple söz konusu özellikleri tek bir zamanda ölçmek yerine süreç içindeki değişimleri dikkate alan ölçümler kullanmak esastır (MEB, 2018, s. 9).

Bu derste teori amaç değil araçtır. Temel müzik eğitiminde hedeflenen, öğrencilere müzik zevki kazandırmak, öğrencilerin sanat ve estetik algılarını geliştirmektir. Bu husus tüm süreçlerde dikkate alınmalıdır. Öğrenme alanları içerikleri bakımından birbirleriyle tamamen kenetli olup sadece gerekli hallerde ayrılabilirler. Konuların işlenişinde birbiri ile ilişkili olan farklı öğrenme alanları ve kazanımları öğrencilerin gelişim düzeyleri ve bireysel farklılıkları göz önünde bulundurularak bir arada işlenmelidir. Kazanımlar yeri geldikçe farklı kazanımlarla ilişkilendirme yapılarak tekrar verilebilir. Ayrıca aynı sınıf seviyesindeki diğer derslerle de uygun kazanımlarda disiplinler arası ilişkilendirmeler yapılmalıdır. Öğrencilerin her sınıf düzeyinde okul şarkıları, türkü, şarkı vb. söyleme etkinliklerinden dengeli olarak sekiz eser seslendirmeleri beklenir. Öğrencilere, öz müziğinden hareketle yakın çevreden uzağa doğru müzik bilgisi kazandırılmaya odaklanılmalıdır. Öğrenciler estetik bir bakış açısı geliştirebilmeleri için nitelikli eser ve örneklerle tanıştırılmalıdır. Nörobilim ve müzik psikolojisi bilim dallarında yapılan güncel çalışmalar çalgı eğitiminin beyin farklı işlev gören bölgelerini geliştirdiğini ortaya çıkarmıştır. Çalgı eğitimi ile ilgili kurs, egzersiz vb. çalışmalara yönelik düzenlemeler müzik dersi zümre toplantılarında alınan kararlar ile belirlenmelidir. Dolayısıyla ders kitaplarında çalgı eğitimi ile ilgili içerik beklenmemekle birlikte çalgı eğitimi her sınıf düzeyinde öğrencilerin talep ve yetenekleri doğrultusunda dikkate alınmalı ve öğrencilere bu yönde uygun rehberlik yapılmalıdır (MEB, 2018, s.9).

Programın diğer açıklamaları ve özellikle kazanımları incelendiğinde milli, dini, manevi ve evrensel değerler vurgusunun sık sık yapıldığı görülmektedir. Programda, önceki programlardan sayıca fazla, özellik olarak da daha kapsamlı değerler öngörülmüştür (Aksu, 2018). Bu değerler şunlardır: adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, saygı, sabır, sevgi, vatanseverlik, yardımseverlik, sorumluluk.

Değerler eğitimi, bir çocuktaki en iyi tarafı ortaya çıkarmayı ve onun kişiliğini geliştirerek insani mükemmelliğe ulaşabilmesini sağlamayı amaçlar. Hedef, çocuklarda doğuştan var olan nitelikleri, insani mükemmelliğe erişmeleri ve insanın var oluşunun anlamını tamamlayabilmek amacıyla ortaya çıkarabilmektir (Dilmaç, 2012, s. 5).

Program uygulanırken öğrencilerin değerleri kazanmasına özen gösterilmeli, tüm kazanımlar ilgili değerlerle eşleştirilmeli ve örtük program anlayışından hareketle dersler işlenmelidir” şeklindeki direktifler de programın yansıttığı daha öğretmen merkezli uygulamalara işaret etmektedir (Aksu, 2018, s. 142).

2017 öğretim programına genel olarak bakıldığında sade bilgiyi aktaran bir yapıdan çok bireysel farklılıkları dikkate alan, değer ve beceri kazandırma hedefli, sade ve anlaşılır bir yapıda hazırlanmış öğrenci merkezli bir programdır. Programda öğrencilerin değerleri kazanmasına özen gösterilmeli, tüm kazanımlar ilgili değerlerle eşleştirilmeli ve örtük

program anlayışından hareketle dersler işlenmelidir. Günümüzde müzik eğitiminden beklenen çocukların ruhsal, duygusal ve estetik gelişimlerine katkı anlamında daha çok önem kazanan 'Duyuşsal Alan'dır. 2017 müzik öğretim programında önceki programlara göre daha fazla kazandırılması gereken değerler öngörülmüştür buna rağmen programın duyuşsal alan kazanımlarıyla ilişkili olan değerlerin kazandırılması için daha fazla duyuşsal alan kazanımı olması gerekirken bilişsel ve devinişsel alan kazanımlarına göre daha az olduğunu görmekteyiz. 2017 programının içeriğine yönelik genel bir değerlendirme yapıldığında kazanımlarda verilen müzik türlerinin daha çok geleneksel Türk müziği olduğu, Türk müziğinin makamsal yapısı ile ilgili kazanımların olduğu, pop müzik, klasik müzik türlerine rastlanmadığı görülmektedir. Önceki programlardaki 'Dinleme-Söyleme-Çalma' öğrenme alanı, 2017'de 'Dinleme-Söyleme' olarak verilmiştir. Bu bağlamda programda çalmanın geri planda kaldığını görülmektedir. Programda bireysel farklılıklara vurgu yapılarak ölçme değerlendirme de buna yer verilmiştir.

2. 1. 6. 1. 2017 Müzik Öğretim Programı 5. Sınıf Müzik Dersi Kazanım ve Açıklamaları

Aşağıdaki tabloda, 2017 İlkokul-Ortaokul Müzik Öğretim Programı'nın kazanım sayıları, kazanımlara ayrılması öngörülen süreler ve bu ders sürelerinin yüzdelerle dilimleri ile ilgili bilgiler verilmiştir. Buna göre:

Tablo 1. 5. Sınıf Müzik Öğretim Programındaki Dört Temel Öğrenme Alanına Göre Kazanım Sayı ve Süreleri

		Dinleme- Söyleme	Müziksel Algı ve Bilgilenme	Müziksel Yaratıcılık	Müzik Kültürü	Toplam
5. sınıf	Kazanım Sayısı	6	7	6	4	23
	Önerilen Süre (Saat)	17	7	7	5	36
	Önerilen Sürenin Oranı	%47	%19	%20	%14	%100

(MEB, 2018)

Tablo incelendiğinde programda 'Dinleme-Söyleme' öğrenme alanına daha fazla yer verildiği onu 'Müziksel Yaratıcılık', 'Müzik Kültürü' ve 'Müziksel Algı ve Bilgilenme' öğrenme alanlarının takip ettiği görülmektedir.

Aşağıda ilgili programın 5. sınıf ile ilgili kazanımları verilmiştir.

Mü.5.A. DİNLEME – ÇALMA – SÖYLEME

Mü.5.A.1. İstiklâl Marşı'nı anlamına uygun söylemeye özen gösterir.

Mü.5.A.2. Farklı ritmik yapıdaki ezgileri seslendirir.

- Mü.5.A.3. Belirli gün ve haftalarla ilgili müzik etkinliklerine katılır.
 Mü.5.A.4. Seslendirdiği müziklerde gürlük ve hız değişikliklerini uygular.
 Mü.5.A.5. Türk müziğinin makamsal yapısını fark eder.
 Mü.5.A.6. Müzik çalışmalarını sergiler (T.C. MEB, 2018).
 Mü.5.B. MÜZİKSEL ALGI VE BİLGİLENME
 Mü.5.B.1. Temel müzik yazı ve öğelerini kullanır.
 Mü.5.B.2. Öğrendiği seslerin uzunluk ve kısalık özelliklerini ayırt eder.
 Mü.5.B.3. Öğrendiği seslerin incelik ve kalınlık özelliklerini ayırt eder.
 Mü.5.B.4. Müzikteki ses yüksekliklerini dizek üzerinde gösterir.
 Mü.5.B.5. Müziklerde farklı bölümleri ritim çalgılarıyla ayırt eder.
 Mü.5.B.6. Müziklerde temel hız ve gürlük basamaklarını ayırt eder.
 Mü.5.B.7. Sesin oluşumunu açıklar (T.C. MEB, 2018).
 Mü.5.C. MÜZİKSEL YARATICILIK
 Mü.5.C.1. Dinlediği müziklerle ilgili duygu ve düşüncelerini ifade eder.
 Mü.5.C.2. Kendi oluşturduğu ritim kalıbını seslendirir.
 Mü.5.C.3. Müziklerdeki farklı bölümleri dansa dönüştürür.
 Mü.5.C.4. Müziklere kendi oluşturduğu ritim kalıbı ile eşlik eder.
 Mü.5.C.5. Farklı ritmik yapıdaki müziklere uygun hareket eder.
 Mü.5.C.6. Müzikle ilgili araştırma ve çalışmalarında bilişim teknolojilerinden yararlanır (T.C. MEB, 2018).
 Mü.5.D. MÜZİK KÜLTÜRÜ
 Mü.5.D.1. İstiklâl Marşı'nın tarihsel sürecini millî ve manevî değerlerle ilişkilendirir.
 Mü.5.D.2. Bireysel müzik arşivini oluşturur.
 Mü.5.D.3. Farklı türdeki müzikleri dinleyerek beğeni ve müzik kültürünü geliştirir.
 Mü.5.D.4. Atatürk'ün müziğe verdiği önemi araştırır (MEB, 2018, s. 25-27).

Görüldüğü gibi 2017 ilkökul-ortaokul 5. sınıf müzik öğretim programının dört öğrenme alanında toplam 23 adet kazanım öngörülmüştür.

2. 1. 6. 2. 2017 Müzik Öğretim Programı 5. Sınıf Duyuşsal Alan Kazanımları

Bu araştırmanın konusu 5. sınıf öğrencilerinin müzik dersine ilişkin genel manada ilgi, düşünce, görüş ve tutumlarını tespit olduğundan programın duyuşsal alanla ilgili kazanımlarına ayrıca vurgu yapmak gerekmektedir. Buna göre:

Tablo 2. 2017 Müzik Öğretim Programı 5. Sınıf Duyuşsal Alan Kazanımları

Kazanım No ve Kod	Kazanımlar
Mü.5.A.1.	İstiklâl Marşı'nı anlamına uygun söylemeye özen gösterir.
Mü.5.D.1.	İstiklâl Marşı'nın tarihsel sürecini millî ve manevî değerlerle ilişkilendirir.
Mü.5.D.2.	Bireysel müzik arşivini oluşturur.
Mü.5.D.3.	Farklı türdeki müzikleri dinleyerek beğeni ve müzik kültürünü geliştirir.
Mü.5.D.4.	Atatürk'ün müziğe verdiği önemi araştırır.
Mü.5.C.1.	Dinlediği müziklerle ilgili duygu ve düşüncelerini ifade eder.
Mü.5.A.6.	Müzik çalışmalarını sergiler.
Mü.5.A.3.	Belirli gün ve haftalarla ilgili müzik etkinliklerine katılır.

(MEB, 2018).

Tabloda; 5. sınıf müzik öğretim programının diğer öğrenme alanları ile de ilişkili olmakla birlikte daha çok duyuşsal alanda sınıflandırabileceğimiz sekiz adet kazanım tespit edilmiştir. Aşağıda bu kazanımların diğer öğrenme alanları ile olan karşılaştırması yapılmıştır.

Tablo 3. 2017 Müzik Öğretim Programı Öğrenme Alanına Göre 5. Sınıf Kazanım Türleri ve Yüzdeleri (%) Tablosu.

Sınıf	2017 İlkokul-Ortaokul Müzik Öğretim Programı 5. Sınıf Kazanımları		
	Bilişsel Alan (%)	Duyuşsal Alan (%)	Devinişsel Alan (%)
5. Sınıf	43	35	22

5. sınıf kazanım türleri ve yüzdeleri (%) tablosuna bakıldığında; 'Bilişsel Alan' kazanımlarının yoğunlukta yer aldığını, onu 'Duyuşsal Alan' ve en sonda da 'Devinişsel Alan' kazanımlarının izlediğini görmekteyiz. Günümüz müzik eğitiminden istenen çocukların ruhsal, duygusal ve estetik gelişimlerine katkı sağlamaktır. Bununla beraber önem kazanmaya başlayan öğrenme alanı 'Duyuşsal Alan'dır. Günümüz müzik eğitiminden beklenen ve programda öngörülen değerlerin kazandırılması için özellikle değerleri oluşturmaya yönelik etkinliklerle daha çok ilişkili olan alan 'Duyuşsal Alan' kazanımlarına daha fazla önem verilmelidir.

2. 1. 7. Müziksel Davranışların Sınıflandırılması

Eğitim süreci bireyin ve toplumun ihtiyaç duyduğu niteliklerin veya özelliklerin belirlenmesi ile başlar. Eğitim süreciyle kazandırılmak istenen davranışlar toplumun bireylerinde veya bireylerin kendilerinde görmek istediği özelliklerdir. Toplumun bireylerde bulunmasını istediği özellikler eğitim programlarının hedeflerini oluşturmaktadır. Okullardaki öğrenme süreç veya ürünleri genellikle davranış adı altında toplanır. Birçok bilim insanı davranışlarımızı (dolayısıyla hedefleri) belli ölçütlere göre sınıflandırmaktadır (Doğan, 2007).

2. 1. 7. 1. Bilişsel Alan

Sönmez (2001) bilişsel alanın; öğrenilmiş davranışlardan zihinsel yönü ağır basanların kodlandığı alan olduğunu ve öğrenilmiş hiçbir davranışın tek bir alana giremeyeceğini fakat hangi özellik baskınsa o alana kodlandığını belirtir. Buna göre Demirel (2000), bilişsel alan sınıflandırmasını aşağıdaki gibi göstermektedir.

1. BİLGİ

Terimlerin bilgisi
Olguların bilgisi
Araç-gereçlerin bilgisi
Alışların bilgisi
Yönelimler ve aşamalı dizilerin bilgisi
Sınıfların ve sınıflamaların bilgisi
Ölçütlerin bilgisi
Yöntemlerin bilgisi
İlke ve genellemelerin bilgisi
Kuramların ve yapıların bilgisi

2. KAVRAMA

Çevirme
Yorumlama
Öteleme (Kestirme)

3. UYGULAMA

4. ANALİZ

Ögelerin analizi
İlişkilerin analizi
Örgütlenme ilkelerinin analizi

5. SENTEZ

Özgün bir iletişim muhtevası oluşturma
Bir plan ya da işlemler takımı oluşturma
Soyut ilişkiler takımı önerme

6. DEĞERLENDİRME

İç ölçütlere göre değerlendirme
Dış ölçütlere göre değerlendirme (s. 114).

İstenilen yeterlikler, bilgi birikimleri veya bu birikimlerle uğraşma, yol ve araçlarını bilme ve aynen geri verme, anlamını değiştirmeden başka bir ifadeyle sunma, onu kendi ifadesi ile verebilme, verilen kavram, genelleme, ilke, sınıflama, ölçüt, yöntem vb. bilgi birikimini, yeni durumları kavramada ve yeni problemleri çözmeye kullanma, bütünün ögelerini, bu bütünün ögeleri arasındaki ilişkileri anlama, özgün bir bilgi üretebilme, işlemler takımı geliştirme ve soyut ilişkiler bütünü oluşturabilme ve son olarak, bir bilgi bütününün, hizmet etmek üzere ortaya konulmuş olan amaçlara hizmet etmesini belirleyebilme anlamındaki yeterliklerdir (Özçelik, 1998, s. 48).

2. 1. 7. 2. Devinişsel (Psikomotor) Alan

Sönmez (2001, s. 92) “devinişsel alanın öğrenilmiş becerilerin kodlandığı alan olduğunu, bu tür davranışların aşamalı ve çeşitli düzeylerde olduğunu ancak bu davranışların geçici veya doğuştan gelen davranışlardan ziyade öğrenilmiş davranışlar olduğunu belirtir”. Özçelik (1998) bu alanı aşağıdaki gibi göstermiştir.

1. ALGILAMA

Duyuşsal uyarılma

İşaret seçme (hangi işaretlere, ne yapacağına karar verme)

Çevirme (algıyı harekete bağlama)

2. KURULMA

Zihinsel kurulma

Bedensel kurulma

Duygusal kurulma

3. KILAVUZLA YAPMA

Taklit

Deneme (davranışa erişmeye çalışma)

4. MEKANİZMA (Hareketle ilgili davranımları birlikte ve belli ölçüde uyum içinde yapma)

5. KARMAŞIK FAALİYET (Beceri haline getirme)

Kararsızlığı giderme

Otomatik icra (enerji ve zamandan ekonomi)

6. DURUMA UYMA (beceriye yeni gereklere cevap verir hale getirme)

7. YARATMA (yeni devinişsel beceriler veya ürünler ortaya koyma) (s. 50).

Devinişsel becerilerin, karmaşıklık ve zorluk dereceleri bakımından standart bir biçimi yoktur. Hedef alınan beceri, zihin ve kas koordinasyonu bakımından kolay olabileceği gibi zor da olabilir. Belli hareketlerin yapılmasını gerektirdiği gibi bu hareketlerin belli bir sıra veya uyum içinde yapılmasını da gerektirebilir. İstenen beceri bir kez icra edilebileceği gibi sürekli icra edilmesi de gerekebilir. Bu standart uyumsuzluğunun sebebi devinişsel becerilerin öğretilmesinin zor olması değil, bilişsel öğrenmeler kadar üzerinde uğraşılmamasıdır (Özçelik, 1998, s. 50).

2. 1. 7. 3. Duyuşsal Alan

Otluoğlu (2002), "ilginin oluşması için merak ve hoşlanma gibi duyguların derecesinin önemli olduğunu" ifade etmiştir.

"Tutum, belirli nesne, durum, kurum, kavram ya da diğer insanlara karşı öğrenilmiş, olumlu ya da olumsuz tepkide bulunma eğilimidir" (Tezbaşaran, 2008, s. 1).

Krathwohl ve diğerleri (1964), duyuşsal alanı şöyle kodlamıştır.

1. ALMA

Farkında Olma

Almaya Açıklık

Kontrollü-Seçici Dikkat

2. TEPKİDE BULUNMA

Uysallık
İsteklilik
Doyum

3. DEĞER VERME

Değeri Kabullenme
Değeri Yeğleme
Değere Adanmışlık

4. ÖRGÜTLEME

Değeri Kavramsallaştırma
Değeri Örgütleme

5. BİR DEĞER YA DA DEĞERLER BÜTÜNÜYLE NİTELENMİŞLİK

Genellenmiş Örüntü
Niteleme

(Krathwohl vd., 1964'ten akt., Sönmez, 2001, s. 81-82).

Duyuşsal alanla ilgili yeterlikler, duyuşsal özelliğe konu olan duygu ve eğilimin özümsemesindeki belli başlı yeterliklerdir. Bir duygu veya eğilimin, kişiliğin bir yönü olarak, bireyin olay veya durumlara bakış açısını ve dünya görüşünü oluşturarak, bu davranışları kontrol edebilme gücü ile ilgili edinimleri ifade eder (Özçelik, 1998, s. 53).

Duyuşsal eğitim açısından öğrenmenin girdilerinden duyuşsal giriş davranışları, önemli bir yere sahiptir. İnsanlara kazandırılmak istenen duygular, tercihler, değerler, ahlaki kurallar, arzular, güdüler, yönelimler duyuşsal giriş davranışları kapsamına girer (Bacanlı, 2005, s. 71).

Duyuşsal alanın, insanın sahip olduğu olumlu ve olumsuz duyguları; duyguların şekillendirdiği tutumları, değerleri, ilgileri, ahlakı, karakteri, kişisel ve sosyal muhakeme yapabilme gücünü içinde barındırdığını belirtmiştir. Toplumsal değerlerle çok sıkı ilişkisi bulunan ve aslında onların özümsemesiyle oluşan duyuşsal alan hedeflerinin öğrenciye belirli bir dozda ve hem birbiriyle hem de toplumun değerleriyle gelişmeyecek biçimde kazandırılması arzulanmaktadır (Özçelik, 1998, s. 53).

“Eğitim-öğretimde duyuşsal alan kazanımlarının gerçekleştirilmesi öğrencilerin iç yaşantısının farkında olmasıyla kolaylaştırılabilir” (Yakar, 2012, s. 32).

Çelik (2006), duyuşsal öğrenmenin değerler kazanımını için çok önemli olduğunu ve aynı zamanda bir değerler kazanımı olduğunu, duyuşsal yeterliklerin okul ortamında, ailede ve toplumsal yaşam içinde edinilen kazanımlar olduğunu ifade etmiştir.

Duyuşsal eğitimin; öğrencinin duygu ve ihtiyaçlarını rahatça anlatmasını, kendisine ve başkalarına saygılı davranmasını ve kendini tanımasını, kendini değerlendirmesini, kendini denetleme mekanizmasını geliştirdiği söylenebilir.

2. 1. 8. Psikolojik Olarak İlgililik ve Tutum

Hidi (2006) ilgiyi;

Bir tercih, bir duygu, tutum, anlık odaklanma, konsantrasyon, artan dikkat ya da öğrenme isteği olup olmadığını incelemiş ve ilgi kavramını bireyin çevresiyle etkileşimi sonucunda ortaya çıkan odaklanma ve isteklilikle karakterize bir psikolojik durum olarak tanımlamıştır (akt., Akın vd., 2015, s. 1472).

Yavuz (2008, s. 118) tutumu “bireyin bir olay, olgu, obje vs. ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarının yönünü, bir bakıma bireyin söz konusu tutum objesi ile ilgili eğilimini anlatır” şeklinde ifade etmiştir.

İlgililik bireyin kendi etkinliklerine ilişkin duygu ve tercihlerinden ibarettir. Tutumun ilgi, görüş ve inanç kavramları ile olan yakınlığı bu kavramların tutum kavramı ile aynı kullanılmasına ve yanlış ifade edilmesine neden olmaktadır. Bir şeyle ilgilenen birey zamanın büyük bir bölümünü ilgilendiği şey ile veya onunla alakası bulunan şeylerle uğraşmakla veya bunları düşünmekle geçirir (Nartgün, 2008).

İlgililik, bireyin kendini zorlamadan gözlemlediği, üzerinde düşündüğü, zevkle yaptığı şeyler olarak düşünülebilir.

İlgililik, tutum, güdülenmişlik, kaygı, benlik gibi psikolojik yapılar duyuşsal alanın boyutlarıdır. Duyusal alanın önemli bir boyutu olan tutumu her hangi bir uyarıcıya ilişkin sevip sevmeme, hoşlanıp hoşlanmama, haz, keyif, zevk alıp almama gibi olumlu ve olumsuz duygular, duyuşsal alanın diğer bir boyutu olan ilgiyi ise her hangi bir uyarıcıya ilişkin sevmeme, hoşlanma, haz, keyif, zevk alma gibi olumlu duygular olarak düşünülebiliriz.

Bir objeye, nesneye, olguya, duruma, karşı olumlu tutumların oluşmasında ilgilerin ön koşul olduğu düşünülmesine ulaşılabilir.

“Tutum bireyin kendine veya çevresindeki herhangi bir nesne, toplumsal konu ya da olaya karşı deneyim, bilgi, duygu ve motivasyonuna dayanarak örgütlediği zihinsel, duygusal ve davranışsal bir tepki ön eğilimidir” (İnceoğlu, 2004, s. 42).

Tezbaşaran (1997), tutumların görüşler, değerler ve inançlarla aynı olmadığını, görüşlerin kişisel tepki düzeyinde, tutumların ise daha büyük olaylar grubu ve insan topluluklarına karşı olan daha genel bireysel tepkilerden oluştuğunu ve insanların görüş olarak daha görünür ancak tutum olarak daha içte oluşan tepkiler olduğunu söyler (akt., Nartgün, 2008, s. 185).

Tutum bireyin duygusal gelişiminin bir ürünüdür. Bu nedenle kişinin herhangi bir durumla ilgili kazandığı keyif veya keyifsizlik yönündeki duyguları o durumla ilgili tutumunu şekillendirmede etkili olurlar. Herhangi bir durumla karşı karşıya kalan birey ya o duruma yaklaşır ya da uzaklaşır. Buradaki durum kavramı öğrenilecek ya da, çözülecek bir olgu olduğu gibi, bir düşünce, olay ya da nesne de olabilir (Başaran, 1985, s. 45).

Bloom (1995), öğrencinin belli bir disiplindeki başarısının veya başarısızlığının öğrencinin bu disipline ilişkin duygu ve düşünceleri ile yakından ilişkili olduğunu, öğrencinin tutumunun öğrenme isteğini de şekillendirdiğini ve aynı zamanda dersin süreci ve ders başarısı üzerinde etkili olduğunu belirtir (akt., Öztürk ve Kalyoncu, 2018, s. 5-6).

Bireylerin bir olay ya da durum karşısında gösterdiği tutumlar, müzik eğitiminde de kendini göstermektedir. Tutumlar müzik eğitiminde bireylerin aldıkları eğitime ya da özel olarak müzik eğitiminin herhangi yönüne yönelik olumlu ya da olumsuz yönde gelişebilir. Tutumlar bu özellikleriyle genellikle müzik eğitiminde başarı ya da müzikal gelişim gibi değişkenlerle ilişkilendirilmektedir. Müzik eğitiminde tutumların, sürece doğrudan etki edebildiği bilinmektedir. Dolayısıyla müzik eğitiminde başarının sağlanmasında tutumların varlığı, rolü ve geliştirilmesi gerekliliği göz ardı edilemez. Tutumlar müzik eğitiminin tüm boyutlarında başarı ya da başarısızlığı sağlayan unsurlar içerisinde değerlendirilmelidir (Kurtuldu, 2011, s. 44).

Uçan ve diğerleri (1999), “Öğrencilerin müzik dersine karşı tutumları diğer müzikal gelişimleri ile doğru orantılıdır. Müzik dersine yönelik tutumları olumlu olan öğrenci derste de başarılı olacaktır” şeklinde ifade etmektedir.

Kağıtçıbaşı (1999) ve Sakallı (2001); tutumların psikolojik bir nesneyle ilişkili, tepki vermeye hazır, güdüleme gücüne sahip, durağan olabilen, değerlendirme içeren, doğrudan görünen bir özellik olmayan, bireyin gözlenebilen davranışlarından çıkarım yapılabilen ve o bireye özgü bir eğilim olduğunu belirtir (akt., Üstüner, 2006, s. 111).

Diğer taraftan Cüceloğlu (2005) tutumun tanımları doğrultusunda “tutumların uzun süreli ve bilişsel, duyuşsal ve davranışsal biçimleri içerdiklerini” vurgulamıştır.

2. 1. 8. 1. Tutum Davranış İlişkisi

Bir insanın birçok durum ve uyarana karşı birçok tutumu olabilir. İnsanlar yaşam süreci içerisinde yakın ve uzak çevrelerinde tutum objesi olabilecek her şeye karşı yaşamsal deneyimleriyle, anne-baba, arkadaş çevresi, kitle iletişim araçları, diğer bireylerin etkisi ve koşullanma yoluyla birçok tutum öğrenebilirler. Bir bireyin bir obje ya da uyarana karşı tutumunun ne olduğunu bilmemiz, o bireyin ilgili uyarana karşı davranışının da ne olacağını tahmin edebilmemizi sağlayacaktır. Bu durum uygulamada son derece önemli olmaktadır (Üstüner, 2006, s. 112).

Bireylerin davranışlarının incelenmesinde davranışın belirleyicilerinden birisi olarak tutumlar araştırmaya ve incelenmeye değer görülmektedir. Tutumlar hem sosyal algımızı hem de davranışlarımızı etkilemektedir. Tutum, bir bireye atfedilen ve onun bir psikolojik obje ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli biçimde oluşturan bir eğilimdir (Kağıtçıbaşı, 1999, s. 67).

Bir eğilimin tutum olarak kabul edilebilmesi için asgari şart, bir zihinsel değerlendirmedir. Ancak kişilerin zaman içinde geliştirdiği yerleşik tutumların çoğu duygusal ve davranışa yönelik öğeleri de içerir. Tutum objesi hakkında sahip olunan bilgiler bilişsel öğeyi, tutum objesine karşı gözlenebilen duygusal tepkiler, duygusal öğeyi, tutum objesine karşı gözlenebilen tüm davranışlar davranışsal öğeyi oluşturur (Kağıtçıbaşı, 1999, s. 68).

Kağıtçıbaşı (1999); tutum ile davranış ilişkisini etkileyen faktörlerin; zaman faktörü tutumun güç derecesi, tutumun ulaşılabilirliği ve farkındalık olduğunu söylemektedir.

2. 1. 8. 2. Tutumların Öğrenilmesi

Kağıtçıbaşı (1999, s. 67), “İnsanların tutumlarının sonradan öğrenildiğini doğuştan gelmediğini, zaman içinde gelişme ve değişme gösterdiği bilinmektedir” der.

Tutumların oluşmasında, daha önceki yaşantılar da önemlidir. Bir olgu ile ilgili olumlu tutum, olguyla ilgili öğrenmeleri kolaylaştırırken, olumsuz tutum ise öğrenmeleri zorlaştırabilir.

Morgan (1995), tutumların da diğer davranışlar gibi öğrenme yoluyla kazanıldığını, tutumların bireylerin karakteristik özellikleri haline geldiğini ve tutumların bilgi, beceri ve duygu boyutunun olduğunu vurgular (akt., Tufan ve Güdek, 2008, s. 80).

Tutum bireyin duygu ve düşünceleri, davranışlarını etkilemektedir. Böylece duygu ve düşünceler farklılaştığında, davranışlar da farklılaşacaktır. Tutum ifadelerine göre; tutum üç öge ile açıklanabilir. Bunlar; bilişsel öge, duyuşsal öge, devinişsel öge'dir.

Bilişsel Öge; bireyin tutum nesnesine ilişkin inançları, bilgi yapıları ve düşünceleri bilişsel öge olarak adlandırılmaktadır. Bir tutum nesnesiyle ilgili edinilen bilgi, duyguları ve ardından davranışları etkilemektedir. Bu nedenle tutumun oluşumunda ilk basamak sayılabilir (Canakay, 2006, s. 299).

Duyuşsal öge; hoşlanma, sevme gibi duygusal tepkileri ifade etmektedir. Duyuşsal ögesi ağır basan bir tutumun değişmesi daha zor olmaktadır (Canakay, 2006, s. 299).

Devinişsel öge; bireyin düşünce ve duyguları doğrultusunda bir tutum nesnesine ilişkin davranış eğilimini ifade etmektedir. Bazı durumlarda düşünce ve duygulara göre davranış gösterilmese de, her bireyde bu düşünce ve duygulara göre davranış gösterme eğilimi bulunmaktadır (Canakay, 2006, s. 299).

Bu üç ögenin karşılıklı etkileşim içinde olduğu ve birbirini nasıl etkilediği şu şekilde ifade edilebilir; öğretmenine karşı olumlu tutum geliştirmiş bir çocuk, öğretmenin haksızlık yaptığını görünce (bilişsel öge), onu eskisi gibi sevmez (duyuşsal öge) ve onunla olan iletişimde güvensizlik yaşar (devinişsel öge). Güçlü tutumlarda bu üç ögenin bulunduğunu görebilmekteyiz. Zayıf tutumların ise davranışa yansımaları (devinişsel öge) zayıf olabilmektedir. Bunu şu şekilde ifade edebiliriz; birey yaşadıklarına bağlı olarak, duygu ve düşüncelerinden farklı yönde davranış gösterebilmektedir. Bunu şu şekilde örnekleyebiliriz; öğretmenin haksızlık yaptığını gören çocuk, onunla eskisi gibi iletişim kurmak istemese de öğretmeninden çekindiğinden onunla iyi yönde iletişimine devam

edebilmektedir. Burada zayıf tutumun davranışa yansımaları da zayıf olmaktadır olumsuzluklara rağmen davranışını olumlu yönde devam ettirmektedir.

2. 1. 8. 3. Tutumlar Neden, Nasıl Ölçülür?

Franzoi (1996); 1960'lı yıllarda, tutumla ilgili olarak yapılan çalışmaların yoğunluk kazandığını, tutumlarla ilgili yeni kuram ve yaklaşımların oluşturulduğunu, tutumlarla ilgili ilke, kavram ve genellemelerin bu yeni yaklaşımlarla açıklanmaya başladığını vurgulayarak bu anlamda tutumların bilişsel, duyuşsal ve devinışsel bileşenlerin ayrı ayrı ele alınması gerektiği anlayışının hakim olduğunu ancak ilerleyen yıllarda bu bileşenlerin ayrı ayrı düşünülmemeyeceği ve bunların bir bütün olarak ele alınması gerektiği görüşünün hakim olduğunu söyler (akt., Nartgün, 2008, s. 184-185).

Turgut (1977); tutumların insan davranışlarının oluşmasında çok önemli bir etken olduğunu, özellikle eğitim-öğretim süreçlerinde planlanan belli kazanımların direkt olarak tutum oluşturma ekseninde düşünüldüğünü, dolayısı ile başarı üzerinde tutumların etkisinin yüksek olması nedeni ile de onların düzenli şekilde ölçülmesinin şart olduğunu söyler (akt., Nartgün, 2008, s. 185).

“Tutum ölçekleri genellikle bireyin bir ya da birçok boyutta tutumunun önünü ve yeğinliğini belirlemek için kâğıt kalemle uygulanan kendini rapor etme araçlarıdır. Bir tutum ölçeği, ölçülmek istenen tutum konusu ile ilgili bir dizi ifadeyi içerir” (Tezbaşaran, 2008, s. 5).

2. 1. 9. Müzik Eğitiminde Müziğe İlişkin Tutumların Önemi

Bir derse yönelik olumlu tutumları oluşması; öğrencinin derse ilgilenmesi, sevmesi, derse katılma isteği bununla beraber dersin öğrencide ön gördüğü bilgi beceri ve tutumları oluşturmada önemli olduğu düşünülebilir.

“Müzik eğitiminde tutumların, sürece doğrudan etki edebildiği bilinmektedir. Dolayısıyla müzik eğitiminde başarının sağlanmasında tutumların varlığı, rolü ve geliştirilmesi gerekliliği göz ardı edilemez” (Kurtuldu, 2011, s. 44).

Müziğe ve müzik derslerine karşı çocukların tutumları ailelerin müziğe ve müzik derslerine karşı tutumlarıyla çok yakından ilişkili olduğu kadar, çocukları geçmişteki okul müzik yaşantılarıyla da ilişkilidir. Ailelerin müzik uğraşlarının gereksizliğine olan inançları, çocukların fen ve sosyal alan derslerine öncelik vermelerinden yana olmaları, çocukların tutumlarında olumsuz etkenler arasında yer almaktadır. Ancak nedeni ne olursa olsun, çocukların müziğe ve müzik derslerine karşı geliştirdikleri olumsuz tutumları değiştirmek sistemli bir yaklaşımla olanaklıdır. Çocukların müziğe olan ilgilerini yoğunlaştırmak, müziğe ve müzik derslerine karşı olumlu tutumlar geliştirmek, müzik öğrenme yaşantılarının niteliği artırılarak geliştirilebilir. Öğrencileri başarılı kılmak, bir bakıma soyut bir sanat dalı olan müziği, somut temellere oturtmak,

öğrenme kolaylığı sağlayarak çağdaş müzik öğrenme yöntemlerini gerektirmektedir (Özcan, 2007, s. 2-3).

2. 1. 10. Ölçekler ve Özellikleri

Ölçek hazırlama işlemi iki yöntemle yapılabilir. Bunlardan biri kendi kültürümüze özgü bir ölçek geliştirmek bir diğeri ise farklı kültürde geliştirilmiş bir ölçeği Türkçe'ye uyarlamaktır. Ölçek geliştirme, bireyin ölçülmesi amaçlanan sadece ilgili özelliğini uyaracak uyarıcılar takımını ve bu uyarıcılara uygun tepki kategorilerini oluşturma süreci ve işleminin adıdır (Erkuş, 2012, s. 15).

Erkuş (2012), psikolojik ölçek geliştirirken temel hedefin insanlarda direkt ölçümü mümkün olamayan özelliklerin nicelik ve niteliğini tespit edip açıklamak olduğunu söyler (akt., Güvendir ve Özkan, 2015, s. 6).

Tekin (1977), ölçeklerin, nesnelere sayısal değerler verme ve bu sayısal değerlerin kullanılmasında dikkat edilmesi gereken ilkeler ve kıstasları belirtmek için kullanıldığını fakat aynı zamanda da çeşitli özelliklere göre oluşturulmuş bir ölçme aracını ifade etmek için de kullanılabilirliklerini söyler (akt., Karaca, 2008, s. 16).

Magnusson (1967), bir ölçme aracında iki teknik özelliğin özellikle sağlanmış olması gerektiğini belirterek, öncelikle ölçme aracının ölçülmek istenen özelliği farklı özelliklerle karıştırmadan ölçmesi ve ölçme aracından alınan sonuçların benzer koşullarda benzer özellikler için yeniden kullanılması ile oluşan sonuçlara benzer değerler vermesi gerektiğini bunun da ölçme aracının güvenilirliğini ifade ettiğini söyler (akt., Kan, 2007b, s. 24).

Aşağıda bir ölçme aracında bulunması gereken güvenilirlik, geçerlik ve kullanılabilirlik gibi kavramlar kısaca açıklanmaya çalışılmıştır.

2. 1. 10. 1. Güvenilirlik

Gömlüksiz ve Kan (2012), bu durumu "bir ölçme aracı, ölçülen özellikte örtüşebilecek duyarlılıkta ölçme sonuçları veriyorsa güvenilir" şeklinde bildirmişlerdir.

Güvenilirlikte diğer bir bakış açısı ise özelliğin benzer koşullar altında aynı araçla birden fazla ölçülmesi sonucu elde edilen ölçme sonuçlarının birbiriyle tutarlı olmasıdır. Bu ölçme aracının aynı sonuçları benzer koşullar altında yeniden üretebilmesiyle ilgilidir. Bu durum ölçme aracının ölçülen özelliği kararlı bir şekilde ölçtüğünün göstergesidir ve kararlılık anlamında güvenilirliği ifade eder (Kan, 2007b, s. 35).

Ölçme bir nesneye, olguya, tutuma ait özelliği sayısallaştırmak veya sayılabilir simgelerle göstermektir. Ölçümde nesnenin, olgunun veya belli bir tutumun boyutları, miktarı, derecesi, sayısı rakamlarla gösterilir. Bu rakamlara bakarak yorum yaparız. Bilimsel ölçümlerde, belirli bir olguyla ilgili olarak ya kriter, norm, ipsatif değerleri oluşturmaya veya önceden norm ve kriter değerlerle karşılaştırma yapmaya yöneliktir.

Bu tür kriter değerlerin olmadığı hallerde ise ölçüm verilerinin güvenilirlik sorunu gündeme gelir (Şencan, 2005, s. 7).

Turgut (1995), güvenilirlik kavramının çeşitli ölçmelerde kullanılan ölçme araçlarının ve bu ölçme araçlarından sağlanan ölçümlerin niteliği ile alakalı olduğunu belirtir (akt., Yurdabakan, 2008, s. 38).

“Güvenirlik kavramı eğitimde ölçme ve değerlendirme alan yazınında, daha çok ölçümlerimizin duyarlılığı, tutarlılığı veya tekrar edilebilirliği ile ilgili olan bir kavramdır” (Yurdabakan, 2008, s. 38).

2. 1. 10. 2. Geçerlilik

Bir araştırmanın güçlü olmasını sağlayan ikinci faktör geçerliliktir. Tezbaşaran (2008) “her ölçme sonucunda en azından iki temel psikometrik özelliğe ilişkin bilgi aranması gerektiği”ni ifade ederek bunların güvenilirlik ve geçerlik olduğunu vurgulayarak şöyle tanımlamıştır;

Güvenirlik bir ölçme aracının duyarlı, birbiriyle tutarlı ve kararlı ölçme sonuçları verebilmesi gücüdür. Geçerlik ise bir ölçme aracının, bu araçla ölçülmek istenen özelliğin ölçülerini başka özellik ya da özelliklerin ölçüleriyle karıştırmadan verebilme gücüdür. Bir başka deyişle ölçülmek istenen özelliğin bütünüyle ölçülebilme derecesidir (Tezbaşaran, 2008, s. 47).

Bilimsel ölçüm ve araştırmalarda güvenilirlik ve geçerlilik kavramları birlikte kullanılmıştır. Güvenirlik ve geçerlilik bize bir şeyin uygun ve sağlam olduğu hakkında bilgi verir. Uygunluk, geçerlilik; sağlamlık ise güvenirliliktir. Güvenirlik, aynı zamanda yapısal geçerliliğin bir yönünü oluşturur (Şencan, 2005, s. 1).

McGartland ve diğerleri (2003), ölçme aracının geçerliğini oluşturan bağıntının ölçülmesi amaçlanan özellik ile ölçekteki maddeler arasındaki bağıntı olduğunu, kapsam geçerliğinin ölçeğin ölçmeyi amaçladığı kapsamı, ölçek maddesinin özelliğin yapısını tahmin etme gücünün de yapı geçerliğini ifade ettiğini söyler (akt., Yurdugül 2005, s. 771).

Tavşancıl (2005), yapı geçerliliğini; “bir ölçme aracının soyut bir olguyu ne derece doğru ölçebildiğini gösterir” şeklinde ifade etmiştir.

2. 1. 10. 3. Kullanışlılık

Ölçme aracının niteliği ile ilgili olan diğer bir kavram kullanışlılık kavramıdır. Kullanışlılık, ölçme araç ve yöntemlerinin güvenilirlik ve geçerlik gibi özelliklerini tamamlayıcı nitelikte olması bakımından önemlidir. Bir ölçme aracının kullanışlılığını artırmak için tartışılan bir önlem güvenilirlik ve geçerlik gibi daha önemli özellikleri etkileyecekse bundan vazgeçilmesi daha uygun olur (Yurdabakan, 2008, s. 64).

Buradan hareketle ölçeğin güvenilir ve geçerli olması kullanışlı olmasından daha önemlidir. Bir ölçeğin uygulanabilir olması, ekonomik olması, geliştirilebilir olması, puanlanabilir olması gibi niteliklere sahip olması o ölçeğin kullanışlı olduğu anlamına gelir. Tekin (1982), bir ölçeğin kullanışlılığını onun geliştirilmesi, çoğaltılması, uygulanması ve puanlanmasının kolay ve ekonomik olması şeklinde tanımlamıştır.

2. 1. 11. Tutum Ölçekleri

“Tutum, bireyin bir psikolojik objeye yönelik olumlu ya da olumsuz genel duyguları olarak tanımlanabilir” (Erden, 1995, s. 99).

Büyüköztürk (2005); geliştirilmiş veri toplama araçlarına uygulamada çok farklı isimler verildiğini, bireylerin duyuşsal özelliklerini ölçmeye yönelik pek çok sorudan oluşan araçlara “anket” veya “ölçek” denildiğine de rastlandığını söyler.

Aiken (1997), hazırlanan ölçeklerdeki soruların, birbirleri ile ilişkili olmayan bağımsız sorular olarak düşünölebileceğini ancak araştırmanın hedefine göre ölçeklerin alt bölümlerindeki tıpkı tutum ölçeklerinde duyuşsal alana ilişkin bir özelliğin ölçölmek istenmesi gibi sorular arasında ilişkilerin olması gerektiğini söyler (akt., Büyüköztürk, 2005, s. 134).

Turgut (1977), tutumların ölçölmesinde farklı yaklaşımlar olduğunu, bireylerin tutumlarını yansıtabilecekleri uygun ortamlarda dolaysız olarak gözlemlmek mümkün olduğu gibi, kişiye dolaysız sorular yönelterek ve ilgili özelliğe dönük tutum ölçeği uygulayarak ta tutumların tespit edilebileceğini söyler (akt. Nartgün, 2008, s. 186).

Tutum ölçeklerinde en çok kullanılan ölçek Likert ölçeğidir.

Toplamalı tutum ölçeği grubunda değerlendirilen bu araç Rensist Likert tarafından geliştirilmiştir ve bu nedenle onun ismiyle anılır. Bir indeks olmasına karşın, daha çok “ölçek” sözcüğüyle birlikte kullanılır (Şencan, 2005, s. 81).

Tutum ölçeklerinde en çok kullanılan teknik Likert'in “dereceleme toplamlarıyla ölçekleme” tekniğidir. Belirtilen tekniğe göre geliştirilen ölçekler literatürde Likert tipi ölçekler olarak tanımlanmaktadır. Likertin dereceleme toplamlarıyla ölçekleme tekniğinde bireylerin tutum ifadelerine verdikleri tepkilerden yararlanılmaktadır. Likert tipi tutum ölçeklerinde bireylerin tutum ölçekleri ölçekte yer alan ifadelere verdikleri tepki derecelerinin toplamından oluşur (Nartgün, 2008, s. 187).

Tablo 4. Likert Tutum Ölçeğinde Kullanılabilecek Etiket Örnekleri

Miktar	Seviye	Katılma	Derece	Puan
Çok Fazla	Çok Yüksek	Tamamen Katılıyorum	Çok İyi	5
Fazla	Yüksek	Katılıyorum	İyi	4
Gerektiği Kadar	Aynı	Kararsızım	Vasat	3
Az	Düşük	Katılmıyorum	Kötü	2
Çok Az	Çok Düşük	Kesinlikle Katılmıyorum	Çok Kötü	1

Likert tipi tutum ölçeğinde, bireylerin ifadeleri genellikle beş kategori üzerinden derecelendirmesi istenmektedir. Çünkü kategori sayısı beşten aşağı düştükçe ölçek düzeyi açısından bilgi kaybı oluşmakta, yükseldikçe kategoriler arasında belirgin farklılıklar sağlanamamaktadır (Erkuş, 2003, s. 167).

Araştırmacı Likert ölçeklerinin güvenilirliğini, yansıtıcı veya oluşturuçu ölçek oluşturma süreciyle birlikte ele alıp değerlendirmelidir. Bu çerçevede ölçek maddelerinin kaç dereceli olarak oluşturulacağı, hangi ifadelerin seçileceği, ölçeğin uzunluğunun ne olacağı, ölçeğin dilinin uygun olması, ölçeğin dengeli veya dengesiz oluşturulması, tek boyutlu veya birden fazla boyutlu/faktörlü/bileşenli olma durumu incelemeye alınmalıdır (Şencan, 2005, s. 81).

Tutumları ölçmek amacıyla farklı ölçekler geliştirilmiş ve farklı yöntemlerden yararlanılmıştır. Bu yöntemler ve yöntemlere göre geliştirilen ölçekler şunlardır:

Bogardus tarafından, yanıtlayıcıların çeşitli ırka, milliyete ve dine mensup grupları kabul etme derecelerini belirlemeye yönelik olarak geliştirilen "toplumsal uzaklık ölçeği" tutumların ölçülmesine yönelik olarak geliştirilen ölçeklerin ilki olarak kabul edilir (Nartgün, 2008, s. 186).

Thurstone'un "eşit görünümlü aralıklar" tekniği tutumların ölçülmesinde kullanılan bir başka tekniktir. Eşit görünümlü aralıklar tekniğinde ölçekte yer alan olumlu ve olumsuz ifadeler bilirkişilerin ifadelerine verdikleri tepkilere dayalı olarak ölçeklenir ve nihai form oluşturulur (Nartgün, 2008, s. 186).

Bunların dışında, 1940 yıllarda Louis Guttman tarafından Guttman ölçekleri geliştirilmiştir. Guttman (1944), yılında Likert ölçeklerindeki ham puanın özgün/örnek/standart bir cevaplama şekli olmadığı sürece anlamsız olacağını ileri sürmüştür. Guttman ölçeklerinin güvenilirliğinde "birikimli ölçeklenme" kavramı üzerine vurgu yapılmıştır. Ölçeğin bir yönünü belirlemek için yeniden üretilebilirlik (test-yeniden test uygulamalarında aynı puanların elde edilebilmesi) ölçütleri temel alınır (akt., Şencan, 2005, s. 87).

Bireylerin duyuşsal özelliklerini araştırmaya yönelik geliştirilen veri toplama araçlarından en yaygın kullanılanlar anket, envanter, ölçek, tarama olduğu görülmektedir. Bireylerin duyuşsal özelliklerinden biri olan tutumları ölçülürken kullanılan tutum ölçeklerinde yer alan maddeler arasında ilişki bulunması gerekir eğer maddeler arasındaki bu ilişki bulunmazsa ölçülmek istenen özellik ölçülemez. Tutumları ölçmek için değişik ölçekler geliştirip farklı yöntemlerden yararlanılmıştır fakat bunların içinde tutumların ölçülmesinde en çok kullanılan toplamalı tutum ölçeği Likert ölçeğidir.

2. 2. Literatür Taramasının Sonucu

Duatepe ve Çilesiz (1999), “öğrencilerin belli derslere yönelik tutumlarını ölçmek üzere yapılan çalışmaların günümüzde büyük önem kazandığını vurgulamaktadır”.

Mullins (1984); “öğrencilerin müziğe ilişkin tutumlarının geliştirilmesi gerektiğini, aksi takdirde olumsuz tutumların bir müzik eğitimi programını hızla ve derinden hasara uğratabileceğini belirterek, tutumların müzik eğitimindeki yerini önemle vurgulamıştır” (akt., Özmenteş ve Özmenteş, 2009, s. 354).

Nacakcı (2006), “ilköğretim öğrencilerinin müzik dersine karşı tutumlarının hangi yönde geliştiğini belirlemeyi, cinsiyet, aile eğitim durumu ve gelir düzeyi gibi değişkenlerin gelişen bu tutumlardaki etkinliğini saptamayı amaçladığı çalışmasında öğrencilerinin müzik dersine karşı genel olarak olumlu bir tutum sergilediklerini saptamıştır. Olumlu bir tutum içinde bulunmakla beraber, sayısal ve sözel derslere daha çok zaman ayırmayı istedikleri tespit edilmiştir”.

Uluocak ve Tufan (2011) araştırmalarında, “ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin müzik dersine yönelik tutumlarını ve bu tutumları etkileyen bazı değişkenleri incelemek amacıyla yaptıkları çalışmaları şöyledir: Bu amaca yönelik olarak aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır: İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin müzik dersine ilişkin tutumları ne düzeydedir? Öğrencilerin müzik dersine ilişkin tutumlarında, cinsiyete, anne ve babanın eğitim düzeyine, mesleğine, ailesinde veya yakın çevresinde bir müzik aleti çalan kişilerin olma durumuna, öğrencilerin bir müzik aleti çalıp çalmama durumuna, müzik kursuna gitmiş ya da gidiyor olma durumuna göre anlamlı bir farklılık var mıdır? Araştırma sonucunda, ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin müzik dersine karşı olumlu bir tutum içinde oldukları saptanmıştır. Öğrenciler, müzik dersini önemsiz ve sıkıcı bir ders olarak görmemekte; derse severek, isteyerek katılmakta ve derse sadece sınıf geçmek için çalışmamaktalar; ancak yine de sayısal ya da sözel derslere daha çok zaman ayırmayı istemektedirler. Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda, öğrencilerin müzik dersine yönelik olumlu bir tutum içinde bulunmalarının, ders başarılarını da olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir. Araştırma sonucunda, ailesinde veya yakın çevresinde bir müzik aleti çalan kişiler bulunan öğrencilerle, bulunmayan öğrencilerin müzik dersine yönelik geliştirdikleri tutumlarda bir fark olmadığı sonucuna varılmıştır”.

Umuzdaş ve Umuzdaş (2015), araştırma sonuçları doğrultusunda öğrencilerin müzik dersine ilişkin tutumlarının “orta düzeyde” olduğunu göstermektedir. Olumlu tutum sonucuna ulaşan başka araştırma sonuçlarıyla (Aslantaş, 2016; Koca, 2013; Nacakcı, 2006; Uluocak ve Tufan, 2011) benzerlik göstermektedir.

Umuzdaş ve Umuzdaş (2015) ve Uluocak ve Tufan (2011), ortaöğretim öğrencilerinin müzik dersini sınavlardaki puan getirisi açısından değerlendirirken aynı yönde görüş bildirmişlerdir.

Müzik dersine ilişkin öğrenci tutumları farklı bölge ve grupları içeren çalışmalarda değişik düzeylerde görülebilmektedir. Bu ve diğer çalışmalarda genel olarak olumlu bir tutum izlenmekle beraber, literatürdeki çalışma sonuçlarında, ortaöğretime geçiş sınavlarında daha çok puan elde etmeye yönelik öğrenci çalışmaları sürecinde müziğin büyük yeri olmadığı görüşü hâkimdir. Bu sınav sistemi içinde bulunan öğrencilerin müzik dersine bakış açıları değişebilmektedir (Umuzdaş ve Umuzdaş, 2015, s. 279).

Öğrenciler, müzik dersini ne kadar sevseler de, sınavlarda puan getirecek olan derslere daha çok zaman ayırmayı tercih etmektedirler (Uluocak ve Tufan 2011; Umuzdaş ve Umuzdaş, 2015).

İlköğretimin bütün sınıfları üzerinde yürüttüğü araştırmada da öğrencilerin, müzik dersine karşı olumlu bir tutuma sahip olmaları ile birlikte, sayısal ve sözel derslere daha fazla zaman ayırmayı istedikleri tespit edilmiştir. Bu durumun, lise giriş sınavlarında sayısal ve sözel derslerin not ve sınavlara yönelik olarak yürütülen ilköğretim sisteminin bir yansıması olduğu düşünülmektedir (Nacakçı, 2006; Uluocak ve Tufan 2011, s. 1001).

Aksu (2007); ilköğretim 8. sınıf müzik programındaki hedeflerin öğrencilere hangi düzeyde kazandırıldığına belirlenip, eksikliklerin neler olduğunun ortaya konulması ve bu eksikliklerin veya eksik öğrenmelerin giderilmesine dönük çözüm önerilerinin oluşturulabilmesi amacıyla yaptığı çalışmasında ilköğretim 8. sınıf müzik programındaki duyuşsal alan hedeflerinin gerçekleştirme düzeylerini yansıtan öğrenci ilgilerini de değerlendirmiştir. Bu amaca yönelik duyuşsal alanla ilgili hedeflerin gerçekleştirme düzeyinin değerlendirilmesine esas olarak hazırlanan 33 maddelik ilgi ölçeği bir süreç başında ve bir de süreç sonunda ön test ve son test olmak üzere aynı öğrencilere uygulanmıştır. Bu iki uygulamanın sonucunda; öğrencilerin ilgi ölçeğindeki önermelere verdikleri yanıtların öğrencilerde müzik dersine karşı olumlu sayılabilecek bir ilgiyi gösterdikleri sonucuna ulaşmıştır. Ancak öğrencilerin sürece girişteki ilgi puan seviyesinin yüksek olması ve süreçten çıktıklarında bu puanlarında çok önemli bir değişikliğin olmaması, müzik dersine karşı olan ilginin, bir eğitim yılı sürecinin yanı sıra, ya önceki eğitim yıllarından kaynaklandığı ya da diğer dışsal faktörlerin etkisi altında belirlenmekte olduğu şeklinde izah etmiştir. Özellikle bu çalışma esnasında, geliştirilen test araçlarının yüz yüze uygulanması aşamasında, öğrencilerin daha çok popüler müzikleri yaşantılarına kattıkları ve müziği eğlence ve hoş vakit geçirme aracı olarak ele aldıkları göz önüne alınırsa öğrencilerin müzik ilgilerinde okul dışındaki müzik yaşantılarının daha fazla rol aldığını söylemiştir.

Aslantaş (2016); yaptığı araştırmada Yatılı Bölge Ortaokullarındaki öğrencilerin müzik dersine ilişkin tutumları ve bu tutumları etkileyen değişkenleri incelemiştir. Yapılan araştırma sonucunda müzik dersine yönelik tutumun genel olarak olumlu yönde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan diğer araştırmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır (Nacakcı, 2006; Uluocak ve Tufan, 2011). Araştırmada cinsiyet değişkeninin, müzik dersine yönelik tutum düzeylerinde farklılık yaratan değişken olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuca göre, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre müzik dersine daha olumlu tutumlar içinde oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Koca (2013); araştırmasında ortaöğretim öğrencilerinin müzik dersine yönelik tutumlarını incelemeyi amaçlanmıştır. Araştırma sonuçları doğrultusunda öğrencilerin müzik dersine yönelik tutumlarının olumlu olduğu saptanmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular başka çalışma sonuçları ile benzerlik göstermektedir (Aslantaş 2016; Nacakcı, 2006; Uluocak ve Tufan, 2011). Öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre müzik dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? Sorusuna yanıt aramak için yapılan araştırmada öğrencilerin müzik dersine yönelik tutumlarının cinsiyetlerine göre farklılaşmadığı saptanmıştır. Ulaşılan sonuçların yapılan diğer araştırmalarla (Kocaarslan, 2009; Özmenteş ve Özmenteş, 2009) aynı doğrultuda olduğu görülmektedir.

Varış ve Cesur (2012); yaptıkları çalışmada ortaöğretimde genel müzik eğitimi alan öğrencilerin müzik dersi ile ilgili tutum ve akademik başarı durumları arasındaki ilişkiyi irdelemişlerdir. Çalışmada; öğrencilerin müzik dersine ilişkin tutumları “Kararsız” olarak tespit edilmiştir.

Saruhan ve Deniz (2011); Temel eğitim II. kademe öğrencilerinin müzik dersine yönelik tutumlarını ve bu tutumların çeşitli değişkenler açısından farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeye yönelik yapılan çalışmada müzik dersine yönelik tutumları öğrencilerin bağlı buldukları okul türüne, cinsiyetlerine, özel müzik dersi alma durumlarına ve sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiklerini tespit etmişlerdir.

Bu çalışmalar, cinsiyet, yaş, başarı düzeyi, sosyo-ekonomik düzey, aile, okul türü, sınıf düzeyi gibi çeşitli değişkenlere göre ele alınmış ve çalışma sonuçlarında bu değişkenlere göre öğrencilerin müzik dersi tutumlarının anlamlı farklılıklar gösterdiği tespit edilmiştir. Bu araştırmada öğrencilerin, ortaokula başlarken tutumlarının ne olduğu ve yeni programın bu tutumların şekillenmesinde etkili olup olmadığı amaçlanmıştır.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın desenlendiği yöntem bilgilerine; araştırma modeline, evren ve örnekleme, veri toplama araçlarına, veri çözümleme tekniklerine yer verilmiştir.

3. 1. Araştırma Modeli

Bu tez çalışması geliştirilen “5. Sınıf Müzik Dersi Tutum Ölçeği” ile ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin müzik eğitimine ve müzik derslerine yönelik olarak duygu, düşünce, tutum ve psikometrik özelliklerinin belirlenmesinin amaçlandığı betimsel bir çalışmadır.

Betimsel Araştırmalar; olayı olduğu gibi araştıran ve ele alınan olayların ve durumların ayrıntılı bir biçimde araştırıldığı ve onların daha önceki olaylar ve durumlarla ilişkilerinin incelenerek, ‘Ne’ olduklarının betimlenmeye çalışıldığı araştırmalardır (Karakaya, 2009, s. 59).

Betimsel araştırmaların bir türü olan Tarama Modeli ise; geçmişte ya da halen var olan bir durumu, var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve var olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2005, s. 77).

3. 2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma gurubunu 2017/2018 eğitim öğretim yılında Giresun İl Milli Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı ortaokullardaki öğrenciler arasından tesadüfî olarak seçilen ve Cumhuriyet Ortaokulu, Mithatpaşa Ortaokulu, Kanuni Ortaokulu, Teyyaredüzü Ortaokulu, Güre Ortaokulu, Gedikkaya Ortaokulu, Bulancak Atatürk Ortaokulu, Bulancak İmamhatip Ortaokulu 5. sınıfında öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışma Grubu Giresun ili Merkezinden ve Bulancak İlçesinden seçilmiş Merkez Ortaokullarıdır.

Çalışma kapsamında iki öğrenci grubu kullanılmıştır. Bunlardan ilki, ölçek geliştirme amacıyla kullanılmış olup (pilot uygulama), bu gruptan elde edilen bulgular açıklayıcı faktör analizi ile değerlendirilmiştir. İkinci gruptan ise eğitim-öğretim yılı başında ve sonunda olmak üzere iki kez veri toplanmış (Ön Uygulama ve Son Uygulama) ve toplanan ön uygulama veri bulguları doğrulayıcı faktör analizi için kullanılmakla birlikte, hem ön hem de son uygulama sonucunda elde edilen tüm bulgular ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin müzik eğitimine ve müzik derslerine yönelik olarak duygu, düşünce, tutum ve psikometrik özelliklerinin belirlenmesi kapsamında istatistiksel olarak ele alınmıştır. Uygulamalara ilişkin bazı betimsel istatistikler Tablo 5’te özetlenmiştir.

Tablo 5. Pilot Uygulamaya İlişkin Demografik Bilgiler

		Frekans (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kız	115	52.00
	Erkek	106	48.00
	Toplam	221	100.00

Tablo 5 incelendiğinde, birinci çalışma grubunu oluşturan 221 öğrenci için kız (%52.00) ve erkek (%48.00) oranlarının yaklaşık olarak eşit olduğu görülmektedir.

Tablo 6 incelendiğinde, ön-son uygulama grubunu oluşturan 426 öğrenci için de kız (%51.20) ve erkek (%48.80) oranlarının yaklaşık olarak eşit olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, araştırmaya dahil edilen öğrencilerin 263'ü (%61.70) il merkezinde bulunan ortaokullarda, 163'ü (%38.30) ise Bulancak ilçesinde bulunan ortaokullarda öğrenim görmektedirler. İkinci gruba ilişkin bazı betimsel istatistikler ise Tablo 6 ile verilmiştir.

Tablo 6. Ön-Son Uygulamaya İlişkin Demografik Bilgiler

		Frekans (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kız	218	51.20
	Erkek	208	48.80
	Toplam	426	100.00
Okul Yeri	İl	263	61.70
	İlçe	163	38.30
	Toplam	426	100.00
Okul	Cumhuriyet Ortaokulu	97	22.77
	Gedikkaya Ortaokulu	14	3.29
	Güre Ortaokulu	41	9.62
	Kanuni Ortaokulu	51	11.97
	Mithatpaşa Ortaokulu	22	5.16
	Teyyaredüzü Ortaokulu	38	8.92
	Bulancak Atatürk Ortaokulu	63	14.79
	Bulancak İmam Hatip Ortaokulu	100	23.47
	Toplam	426	100.00

3. 3. Veri Toplama Süreci / Uygulama Akışı

Tutum ifadeleri tasarlanırken tutum konusunda geniş çaplı bir alan yazın araştırması yapılarak ölçek geliştirmeye ilişkin kaynaklar ve Müzik alanına yönelik geliştirilmiş tutum ölçekleri incelenmiştir (Aksu, 2007; Çüm ve Koç, 2013; Erkuş ve Şanlı 2000; Özmenteş, 2006; Tezbaşaran, 1997; Varış ve Cesur, 2012). İncelenen alan yazın ve ölçekler aracılığı ile tutum ölçeğinin hazırlanma aşamalarına ilişkin bilgi toplanmıştır. Öncelikle ortaokul 5.

sınıf ve bu sınıfa kadar olan müzik öğretim programının duyuşsal alan kazanımlarından hareketle çok sayıda tutum maddesi oluşturulmuştur. Buna ek olarak doğrudan ya da dolaylı olarak tutum konusu ile ilgili olduğu kabul edilen literatür de taranarak buradan taslak ölçeğe son şekli verilmiştir.

Tez çalışması kapsamında “5. Sınıf Müzik Dersi Tutum Ölçeği” geliştirilmesi adına gerçekleştirilen literatür taramasının yanında başta bu tez çalışmasının danışmanı olmak üzere, alandaki diğer uzman kişilere de sunularak tutum maddelerinin, ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin düzeyine uygunluğu ve onların müzik dersindeki duygu, düşünce ve davranışlarına yönelik tutumlarını ölçüp ölçmediği boyutlarındaki düzeltme ve önerileri ile ilgili 40 maddeden oluşan bir ön-form oluşturulmuştur. Oluşturulan bu ön-form, bir pilot çalışma kapsamında, 221 öğrenciden oluşan bir ön deneme grubuna uygulanmıştır. Oluşturulan 5. Sınıf Müzik Dersi Tutum Ölçeği “5’li Likert” tipi bir ölçektir. Ölçek dereceleri; “Tamamen Katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Kararsızım”, “Katılmıyorum” ve “Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde belirlenmiştir. Ölçekte bazı maddelerin yapısı gereği ters kodlanması gerçekleştirilmiştir. Olumlu ve olumsuz maddeler bakımından gerçekleştirilen kodlamalar Tablo 7 ile verilmektedir. Gerçekleştirilen kodlamalar dikkate alındığında 3 puan “nötr tutum”, daha düşük bir puan “olumsuz tutum”, 3 puanın üzeri ise “olumlu tutum” göstergesi olarak sayılabilir.

Tablo 7. Madde Kodlamaları

Tutum	Tutum Puanı	
	Olumlu Maddeler	Olumsuz Maddeler
Kesinlikle Katılmıyorum	1	5
Katılmıyorum	2	4
Kararsızım	3	3
Katılıyorum	4	2
Tamamen Katılıyorum	5	1

Geliştirilen “5. Sınıf Müzik Dersi Tutum Ölçeği” için faktör analizi yönteminin uygulanmasının uygun olup olmadığı Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett’in Küresellik Testi ile incelenmiştir. Bu testlere ilişkin elde edilen sonuçlar Tablo 8’de özetlenmektedir.

Tablo 8. KMO ve Bartlett’in Küresellik Testi Sonuçları

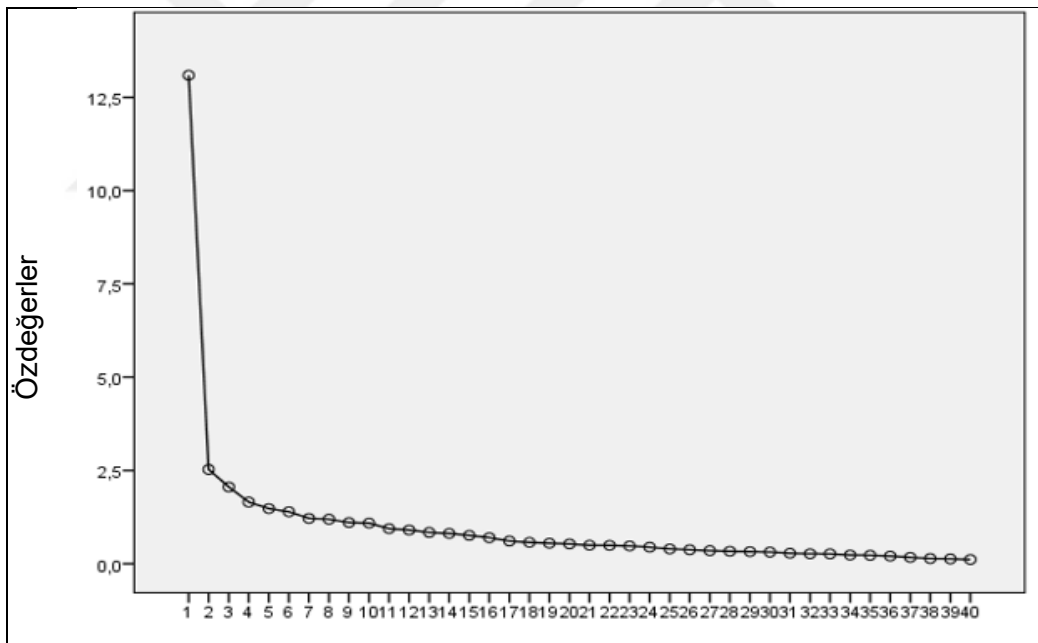
Test		
KMO		0.880
Bartlett’in Küresellik Testi	Ki-Kare	3164.304
	Serbestlik Derecesi	780

($p < 0.001$)

Tablo 8 incelendiğinde 221 kişilik pilot öğrenci grubu için KMO değerinin 0.880 olduğu ve $0.880 > 0.500$ olduğundan veri setinin faktör analizi için oldukça uygun olduğu görülmektedir. Bunun yanında Bartlett'in Küresellik Testi sonucu da anlamlı çıkmıştır ($p < 0.001$). Bu demektir ki; maddeler arasında yüksek korelasyonlar mevcuttur ve bu nedenle veri seti faktör analizi için uygundur.

AFA uygulamasında, Temel Bileşenler Analizi faktörleşme yöntemi olarak tercih edilmiştir.

Maddeler arasındaki ilişkiyi açıklayabilecek faktör sayısını belirleyebilmek için yamaç birikinti grafiği, özdeğer ve varyans yüzdelerinden faydalanılmıştır (Çokluk vd., 2012). Özdeğer ve varyans yüzdelerine ilişkin tablo ve yamaç birikinti grafiği aşağıda verilmiştir. Ayrıca, faktör sayısına karar vermede faktörlerin varyansa olan katkıları dikkate alınmış ve ilk 3 bileşenin varyansın %40'ından daha fazlasını açıkladığı tespit edilerek uygun faktör sayısı 3 olarak belirlenmiştir. Şekil 1'de Yamaç-Birikinti grafiği de bu bulguları desteklemektedir.



Şekil 1. Yamaç-birikinti grafiği bileşen numarası

Ayrıca 3 faktör için gerçekleştirilen AFA sonuçlarına göre her bir maddenin faktör yükleri dikkate alındığında, 7. madde (1. Faktör Yüğü=0.399; 2. Faktör Yüğü=0.470), 27. madde (1. Faktör Yüğü=0.427; 2. Faktör Yüğü=0.468), 32. madde (1. Faktör Yüğü=0.416; 2. Faktör Yüğü=0.452) ve 37. madde (1. Faktör Yüğü=0.477; 2. Faktör Yüğü=0.408) için faktör yükleri arasında 0.100 birimden fazla bir fark olmadığından hangi faktöre düştükleri belirlenememiş ve ilgili maddeler ölçekten çıkarılmıştır.

36 maddeden oluşan ölçek için gerçekleştirilen AFA sonucunda elde edilen; olası tüm faktörlere ve belirlenen sayıdaki faktöre ilişkin özdeğer ve açıklanan varyans yüzdeleri Tablo 9'da verilmiştir.

Scherer, Wiebe, Luther ve Adams (1988); sosyal bilimlerde yapılan istatistiklerde oluşan varyans değerinin %40 ile %60 arasında bir oranda olmasının yeterli kabul edildiğini belirtmektedirler (akt., Tavşancıl, 2005, s. 48).

Açıklanan varyans çok sayıda faktörün toplam varyans açıklaması bir anlamda ona yaptıkları katkı olarak düşünülür. Açıklanan varyans oranının % 40' dan daha fazlasını açıklaması ya da yüksek olması geliştirilen ölçeğin faktör yapısının gücünü gösterir (Çokluk vd., 2012).

Tablo 9 incelendiğinde, ilk üç faktörün toplam varyansa yaptığı katkının %46.302 olduğu görülmekte olup üç faktörlü yapının uygun görüldüğü bu ölçeğin faktör desenine ilişkin 0.300 den büyük olmak üzere faktör yük değerleri Tablo 10'da gösterilmektedir.

Tablo 9. Faktörlere ilişkin Değerler

Bileşen	Olası Tüm Faktörlere İlişkin Değerler			Belirlenen Sayıda Faktöre İlişkin Değerler		
	Özdeğer	Açıklanan Varyans Yüzdesi (%)	Birikimli Açıklanan Varyans Yüzdesi (%)	Özdeğer	Açıklanan Varyans Yüzdesi (%)	Birikimli Açıklanan Varyans Yüzdesi (%)
1	12.192	33.867	33.867	8.717	24.214	24.214
2	2.428	6.745	40.612	5.723	15.898	40.112
3	2.049	5.691	46.302	2.228	6.190	46.302
4	1.577	4.381	50.683			
5	1.417	3.935	54.618			
6	1.252	3.478	58.096			
7	1.177	3.270	61.366			
8	1.133	3.148	64.514			
9	1.028	2.855	67.368			
10	.873	2.424	69.793			
11	.845	2.348	72.141			
12	.789	2.192	74.333			
13	.755	2.096	76.428			
14	.681	1.892	78.321			
15	.662	1.838	80.159			
16	.583	1.618	81.777			
17	.545	1.513	83.289			
18	.536	1.489	84.778			
19	.514	1.427	86.205			
20	.478	1.329	87.534			
21	.454	1.260	88.794			
22	.423	1.176	89.970			
23	.404	1.121	91.091			

Tablo 9'un devamı

Bileşen	Olası Tüm Faktörlere İlişkin Değerler			Belirlenen Sayıda Faktöre İlişkin Değerler		
	Özdeğer	Açıklanan Varyans Yüzdesi (%)	Birikimli Açıklanan Varyans Yüzdesi (%)	Özdeğer	Açıklanan Varyans Yüzdesi (%)	Birikimli Açıklanan Varyans Yüzdesi (%)
24	.346	.961	92.052			
25	.340	.943	92.995			
26	.328	.912	93.907			
27	.308	.856	94.763			
28	.282	.784	95.547			
29	.269	.748	96.294			
30	.258	.716	97.011			
31	.242	.671	97.682			
32	.212	.590	98.272			
33	.200	.556	98.828			
34	.152	.423	99.251			
35	.139	.386	99.637			
36	.131	.363	100.000			

Tablo 10. Ölçek Faktör Deseni

Madde	Faktör Yükleri		
	1. Faktör	2. Faktör	3. Faktör
M34	<u>0.692</u>		
M2	<u>0.658</u>	0.336	
M11	<u>0.649</u>		
M36	<u>0.648</u>	0.318	
M29	<u>0.638</u>	0.347	
M33	<u>0.624</u>		
M1	<u>0.622</u>		
M22	<u>0.618</u>	0.399	
M28	<u>0.614</u>	0.360	
M30	<u>0.608</u>	0.367	
M21	<u>0.604</u>	0.325	
M23	<u>0.579</u>		
M10	<u>0.574</u>	0.424	
M26	<u>0.572</u>		
M20	<u>0.561</u>	0.404	
M8	<u>0.548</u>		
M5	<u>0.542</u>	0.391	
M35	<u>0.528</u>	0.313	
M3	<u>0.527</u>		
M19	<u>0.523</u>	0.352	
M24	<u>0.513</u>		0.351
M6	<u>0.490</u>	0.323	
M4	<u>0.487</u>		0.312

Tablo 10'un devamı

Madde	Faktör Yükleri		
	1. Faktör	2. Faktör	3. Faktör
M9	<u>0.474</u>		
M15	<u>0.433</u>		
M16		<u>0.823</u>	
M12		<u>0.764</u>	
M25		<u>0.750</u>	
M17		<u>0.704</u>	
M18		<u>0.700</u>	
M31		<u>0.620</u>	
M13	0.315	<u>0.557</u>	
M14		<u>0.445</u>	
M38			<u>0.775</u>
M40			<u>0.746</u>
M39			<u>0.516</u>

Tablo 10 incelendiğinde, birinci faktör 25 maddeden (M34, M2, M11, M36, M29, M33, M1, M22, M28, M30, M21, M23, M10, M26, M20, M8, M5, M35, M3, M19, M24, M6, M4, M9, M15), ikinci faktör 8 maddeden (M16, M12, M25, M17, M18, M31, M13, M14) ve üçüncü faktör 3 maddeden (M38, M40, M39) oluşmaktadır.

Tablo 10 ile verilmiş olan ve her bir faktörde yer alan maddelerin kapsamları ele alındığında; birinci faktörün; “*Tutum ve İlgil*”, ikinci faktörün “*Duygusal Yaklaşım*” ve üçüncü faktörün “*Olumsuz İfadeler*” olarak adlandırılması uygun bulunmuştur.

Dickey (1996), Stapleton (1997) ve Byrne (1998); uyum iyiliği indeks değer ve düzeyleri hakkında; indekslerin değeri 1'e ne kadar yakın olursa modelin verisinin o derece uyumlu olduğunu, uyum iyiliği indeksleri için 0,90-0,95 kabul edilebilir ve 0,95 üzerinde olmasının da yüksek bir uyumu ifade ettiğini söylerler (akt., Doğan ve Başokçu, 2010, s. 69).

Ölçeğe ait bazı alternatif uyum indeks değer ve düzeyleri Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11. Ölçek Uyum İndeks Değer ve Düzeyleri

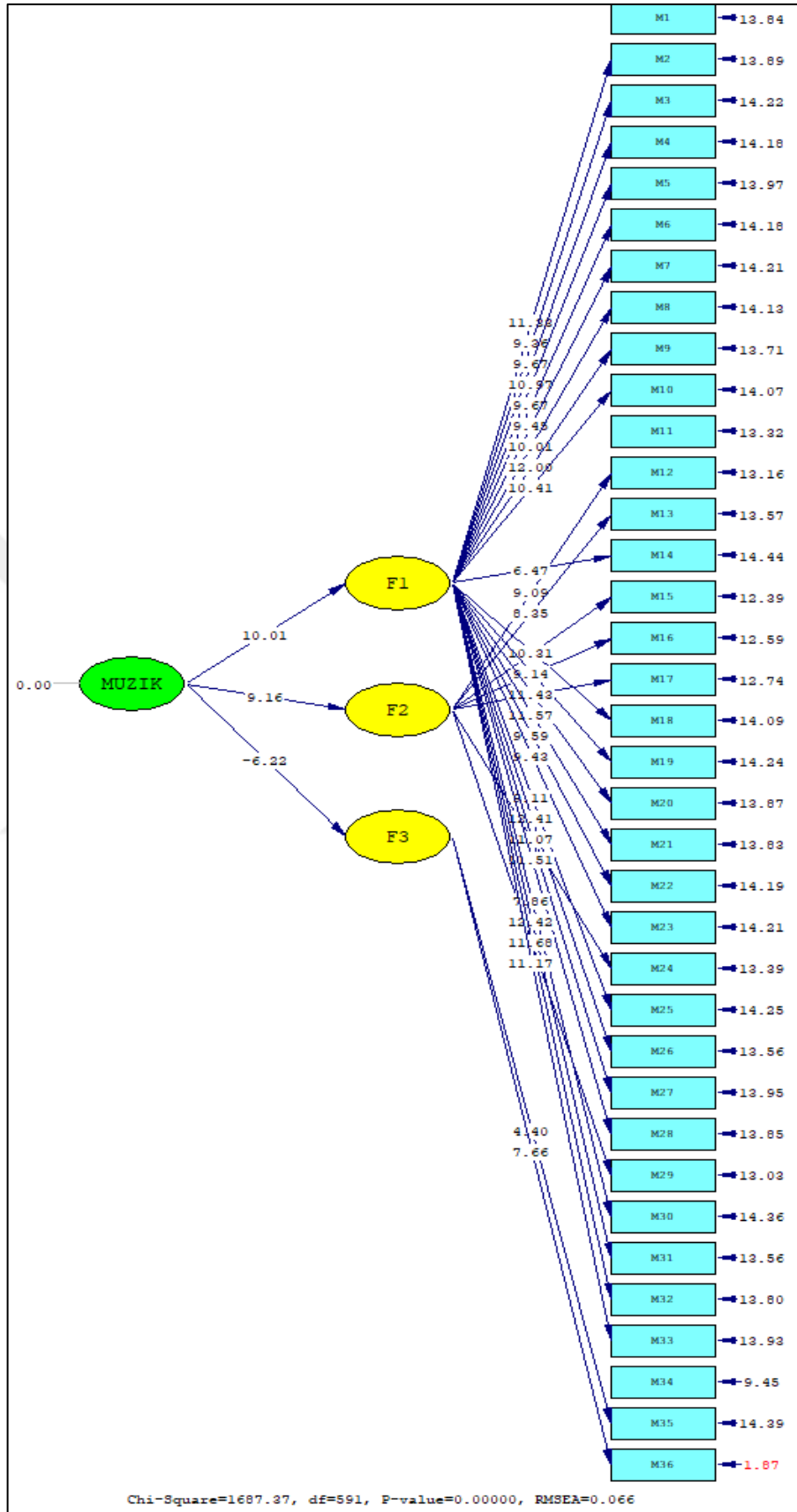
Uyum İndeksi	χ^2/sd	RMSEA	SRMR	IFI	NNFI	CFI
Değer	2.85	0.066	0.064	0.96	0.95	0.96
Uyum	Mükemmel	İyi Uyum	İyi Uyum	Mükemmel	Mükemmel	Mükemmel

Tablo 11 incelendiğinde, tüm uyum indeksleri bakımından ölçeğin mükemmel ya da iyi bir uyuma sahip oldu görülmüştür.

Geliştirilen ölçeğe ilişkin yapı geçerliliğinin ek bir kanıtını elde edebilmek amacıyla, ölçeğin uygulandığı ikinci gruba ait puanlara Doğrulayıcı Faktör Analizi gerçekleştirilmiştir. DFA sonucunda elde edilen t değerlerin gösteren path (yol) diyagramı Şekil 2 ve faktör yükleri ve hata varyanslarını gösteren path diyagramı ise Şekil 3’de verilmiştir.

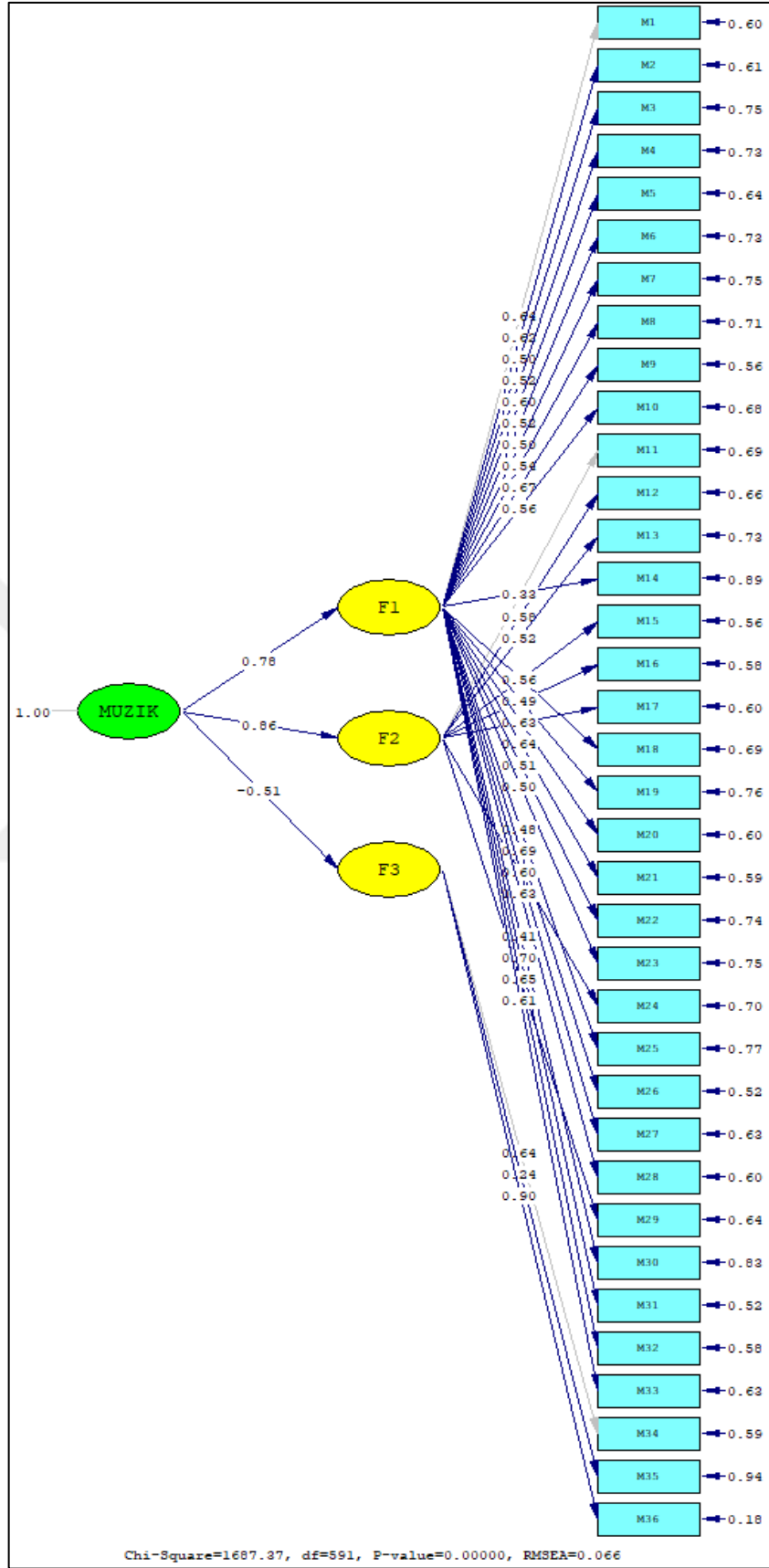
Şekil 2 incelendiğinde, gözlenen değişkenlerin açıklanma durumlarına ilişkin t-değerlerinin tüm maddeler için istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir. Şekil 3 ele alındığında, ölçekte yer alan maddelere ilişkin standardize edilmemiş faktör yük değerlerinin 0.52 ile 0.94 arasında, standardize edilmiş faktör yük değerlerinin ise 0.41 ile 0.90 arasında değiştiği görülmektedir. Ayrıca, varyansın ne kadarının gözlenen değişken tarafından açıklandığı ifade eden R^2 değerleri ise 0.11 ile 0.82 arasında değişmekte olup, tüm gözlenen değişkenlerin hata varyanslarının da düşük olduğu görülmektedir.





Ki-Kare=1687.37 Serbestlik Derecesi=591 P Değeri<0.00001 RMSEA=0.066

Şekil 2. t-değerleri



Ki-Kare=1687.37 Serbestlik Derecesi=591 P Değeri<0.00001 RMSEA=0.066

Şekil 3. Faktör yükleri path diyagramı

İç tutarlılığın bir ölçütü olan Cronbach Alfa güvenilirlik katsayı değerleri hem birinci (AFA) hem de ikinci (DFA) grup için hesaplanarak, Tablo 12’de verilmektedir. Tablo 12’de verilen bu güvenilirlik katsayı değerlerinin değerlendirilmesi için literatürde kabul görmüş Cronbach Alfa referans aralıkları Tablo 13 ile verilmiştir.

Tablo 12. Ölçeğin Cronbach Alfa Güvenilirlik Katsayı Değerleri

Faktörler	Madde Sayısı	Cronbach α		
		Grup 1 (AFA)	Grup 2 (ÖN UYGULAMA)	Grup 2 (SON UYGULAMA)
Faktör 1- <i>Tutum ve İlgisi</i>	25	0.919	0.921	0.931
Faktör 2- <i>Duyuşsal Yaklaşım</i>	8	0.826	0.801	0.836
Faktör 3- <i>Olumsuz İfadeler</i>	3	0.616	0.611	0.601
Tüm Ölçek	36	0.909	0.905	0.917

Tablo 13. Cronbach Alfa Referans Aralıkları Tablosu

Cronbach α	Güvenilirlik
$0.00 \leq \alpha < 0.40$	Ölçek Güvenilir Değil
$0.40 \leq \alpha < 0.60$	Ölçeğin Güvenilirliği Düşük
$0.60 \leq \alpha < 0.80$	Ölçek Oldukça Güvenilir
$0.80 \leq \alpha < 1.00$	Ölçek Yüksek Derecede Güvenilir

“5. Sınıf Müzik Dersi Tutum Ölçeği”nin alt boyutlarının Cronbach Alfa güvenilirlik katsayı değerleri incelendiğinde; her iki grup için (AFA ve DFA), 1. ve 2. Faktörün “Yüksek Derecede Güvenilir” olduğu ve 3. Faktörün ise “Oldukça Güvenilir” olduğu Tablo 12’de verilen bulgulardan görülebilir. Ayrıca, tüm ölçeğin de “Yüksek Derecede Güvenilir” olduğu söylenebilir.

Tablo 14 ile ikinci (DFA) gruptan elde edilen verilere dayalı olarak maddelerin, ölçekle arasındaki Pearson Korelasyon Katsayı değerleri verilmiştir.

Tablo 14. Maddelerin Ölçekle Korelasyonları

Madde ve Faktörler	Madde-Ölçek Korelasyonu	
	Ön Uygulama	Son Uygulama
I.FAKTÖR: Tutum ve İlgisi		
M1: <i>Müzik dersi benim için oldukça önemlidir</i>	0.632	0.693
M2: <i>Okulumda veya sınıftaki müzikle ilgili etkinliklerde bana da görev verilmesini isterim</i>	0.593	0.671
M3: <i>Müzik dersi saatinin artırılması gerektiğini düşünüyorum</i>	0.480	0.569

Tablo 14'ün devamı

Madde ve Faktörler	Madde-Ölçek Korelasyonu	
	Ön Uygulama	Son Uygulama
M4: Ortaokuldan sonra Güzel Sanatlar Lisesi Müzik bölümünü tercih edebilirim	0.514	0.493
M5: Müzik dersindeki ödev ve etkinliklerini severek yaparım	0.572	0.613
M6: Müzik dersinde çekinmeden şarkı söylerim	0.509	0.460
M7: Sadece okulda değil okul dışında da müzikle uğraşıyorum	0.509	0.588
M8: Boş zamanlarımda sürekli müzikle iç içeyim	0.546	0.500
M9: Müzik dersinde müzik çalışmalarımı sergilemekten büyük keyif alırım	0.632	0.674
M10: Okulumuzda ve okul dışında belirli gün ve haftalarla ilgili (23 Nisan gibi) müzikal etkinliklere zevkle katılırım	0.534	0.580
M14: Her türlü müziği keyifle dinleyebilirim	0.324	0.491
M18: Müzikle ilgili bir konuda fikir ve düşüncelerimi rahatlıkla ifade edebilirim	0.527	0.561
M19: Atatürk'ün müziğe verdiği değeri önemli bulurum	0.439	0.428
M20: Müzik dersi aracılığı ile duygularımı ifade edebildiğime inanıyorum	0.607	0.664
M21: Müzik dersi aracılığı ile düşüncelerimi ifade edebildiğime inanıyorum	0.612	0.662
M22: Görsel ve yazılı medyadaki (televizyon, dergi) müzikle ilgili haberleri ilgiyle okurum	0.512	0.591
M23: Televizyondaki müzik etkinliklerini takip ederim	0.511	0.548
M25: Gelecekte müzikle ilişkili bir meslek seçmek istiyorum	0.497	0.498
M26: Müzik dersliğimizin düzeni ve temizliği ile ilgili severek gönüllü olurum	0.658	0.625
M27: Müzik öğretmenimin derslerde bana sürekli söz hakkı vermesini isterim	0.565	0.540
M28: Müzik öğretmenim ne zaman konu ile ilgili düşüncelerimizi sorsa hemen söz alırım	0.604	0.585
M30: Sevdiğim müziklerden kendime özel arşiv (cd, mp3) oluştururum	0.402	0.377
M31: Sınıfça veya okulca yapılacak bir müzik etkinliğinde bulunmaktan mutluluk duyarım	0.643	0.709
M32: Müzik derslerinde rahatladığımı ve stresimi attığımı hissetmek beni mutlu ediyor	0.618	0.667
M33: Müzik dersleri sayesinde arkadaşlarımla ve çevremle sosyal ilişkilerimin geliştiğini düşünüyorum	0.593	0.572
II.FAKTÖR: Duyuşsal Yaklaşım		
M11: Cumhuriyetimizin kurucusu Atatürk'le ilgili şarkıları söylemekten hoşlanırım	0.490	0.542
M12: Müzik enstrümanımı dikkatli ve temiz kullanmaya özen gösteririm	0.517	0.569
M13: Müzik türlerine karşı olumsuz düşüncelerim yoktur	0.423	0.394
M15: İstiklal Marşı'mızı coşku ve heyecanla söylemeye çalışırım	0.599	0.615
M16: İstiklal Marşı'mızın sözlerini müziğine uygun olarak söylemeye özen gösteririm	0.581	0.640
M17: İstiklal Marşı'mızı söylerken veya dinlerken ülkeme olan sevgimin arttığını hissederim	0.573	0.553
M24: Cumhuriyetimizin kurucusu Atatürk'le ilgili şarkıları öğrenmekten mutluluk duyarım	0.484	0.651
M29: Ülkemizin bütünlüğünü ve bağımsızlığı ile ilgili şarkı -türkü ve marşları bilmemiz gerektiğine inanıyorum	0.484	0.605
III.FAKTÖR: Olumsuz İfadeler		
M34: Müzik dersleri ortaokullardan kaldırılmalıdır	0.491	0.508
M35: Müzik dersinde türkü ve şarkı söylemekten çekiniyor ve utaniyorum	0.323	0.325
M36: Müzik dersini sıkıcı buluyorum	0.499	0.534

Bir ölçekte Pearson Kolerasyon Katsayısı değerleri için; 0.20 üstü değer alan maddeler kabul edilebilir, 0.30 üstü değerler ise iyi olarak değerlendirilir. Ancak net bir kural olmamakla birlikte, ölçeğin toplanabilirlik özelliği için madde toplam kolerasyonlarının negatif olmaması beklenir (Fer, 2005; Özgüven, 1994; Tekin, 1996; Turgut, 1997).

Yukarıda belirtilen referanslar doğrultusunda; tablo 14 incelendiğinde, 1. Faktöre ait maddelerin ölçekle arasındaki Pearson Korelasyon Katsayı değerleri; eğitim-öğretim dönem başı için 0.324 ile 0.658 ve eğitim öğretim dönemi sonu için ise 0.377 ile 0.709 değerleri arasında değişmektedir ki bu değerlerin tamamı 0.250 referans değerinden büyük ve kabul edilebilir bir ilişki olduğunun bir işareti olarak görülebilir. İkinci faktöre ait maddeler incelendiğinde ise; maddelerin ölçekle arasındaki Pearson Korelasyon Katsayı değerlerinin; eğitim öğretim dönemi başı için 0.423 ile 0.599 ve eğitim öğretim dönemi sonu için ise 0.394 ile 0.651 değerleri arasında değiştiği görülmektedir. Son faktörü oluşturan maddelerin ölçekle arasındaki Pearson Korelasyon Katsayı değerleri; eğitim öğretim dönemi başı için 0.323 ile 0.499 ve eğitim öğretim dönemi sonu için ise 0.325 ile 0.534 değerleri arasında değerler almaktadır.

Tüm bu bulgular ışığında gerek güvenilirlik kanıtları ve gerekse de geçerlilik kanıtları birlikte değerlendirildiğinde, bu tez kapsamında geliştirilen “5. Sınıf Müzik Dersi Tutum Ölçeği” sonraki bilimsel araştırmalarda kullanılabilir geçerli ve güvenilir bir ölçek olarak değerlendirilebilir.

Geliştirilen “5. Sınıf Müzik Dersi Tutum Ölçeği” Giresun il merkezinde 6 ve Bulancak ilçesinde 2 olmak üzere 8 farklı ilköğretim okulunda 5. Sınıf öğrencilerinin müzik eğitimine ve müzik derslerine yönelik olarak duygu, düşünce, tutum ve psikometrik özelliklerinin belirlenmesi amacıyla ilgili eğitim-öğretim yılı başında ve sonunda 426 öğrenciye uygulanarak bazı istatistiksel analizler ile eğitim-öğretim dönemi başında ve sonunda ilgili tutum bakımından öğrencilerin farklı özellikler gösterip göstermedikleri incelenmiştir. Faktör puanları; faktördeki maddelerin değerlerinin aritmetik ortalaması olarak elde edilmiştir.

Tutum puanlarının yorumu başarı testlerinden elde edilen puanların yorumundan farklıdır. Bu ölçekle her madde en az “1” puan ile puanlandığı için tutumu çok olumsuz olan bir kişi ölçekteki madde sayısı kadar puana sahip olur. Örneğin 20 soruluk bir tutum ölçeğinde objeye ilişkin en olumsuz tutumu $20 \times 1 = 20$ puan gösterir. $20 \times 2 = 40$ puan civarı olumsuz tutumu, $20 \times 3 = 60$ puan tutumun nötr olduğunu, $20 \times 4 = 80$ puan tutumun olumlu olduğunu, $20 \times 5 = 100$ puan tutumun çok olumlu olduğunu gösterir (Erden, 1998, s. 94).

Tutum ölçeğinden ulaşılabilecek puanları elde etmenin diğer bir yolu, bir yanıtlayıcı tarafından işaretlenen cümlelerin madde puanlarının toplamını işaretlenen cümle sayısına bölmektir. Bu yöntemle elde edilecek analizle 1 ile 5 arasında bir sayı elde edilir. Sayı 1 ile

3 arasında ise olumsuz tutumu, 3 ile 5 arasında ise olumlu tutumu işaret eder. Bu durumda 3 puan nötr tutumu işaret eder (Erden 1998; Turgut ve Baykul, 1992).

Tez çalışması kapsamında geliştirilen ölçek "5'li Likert" tipi bir ölçektir. Ölçek dereceleri; "Tamamen Katılıyorum", "Katılıyorum", "Kararsızım", "Katılmıyorum" ve "Kesinlikle Katılmıyorum" şeklinde belirlenmiştir. Ölçekte yer alan 36 maddeden 3'ü yapısı gereği ters kodlanması gerçekleştirilen olumsuz maddelerdir. Bu noktadan hareketle, ölçekten en çok 180 en düşük ise 36 tutum puanına erişilebilir. Ayrıca 5'li likert ölçeğinde geliştirilmiş bir ölçek için ortanca 3 olduğundan, bu puan aralığındaki "108" puan nötr tutumu temsil etmektedir. Bununla birlikte bireylerin tutum puanlarının madde sayısına bölünmesi ile yine 1 ile 5 arasında bir değer elde edilir ki bu da yine 3 değerinin nötr tutum puanını temsil ettiğinin bir kanıtıdır.

3. 4. Verilerin Analizi

Tez kapsamında geliştirilmesi amaçlanan 5. Sınıf Müzik Dersi Tutum Ölçeği için yapı geçerliliği, birinci gruba uygulanan Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve ikinci gruba uygulanan Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) yöntemleri ile ortaya konmuştur. Bunun yanında, yapı geçerliliği ortaya konulan ölçeğin bu iki farklı gruba uygulanmasından elde edilen puanlarının güvenilirliği Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları ile belirlenmiştir.

Geliştirilen Tutum Ölçeğinin Giresun il merkezinde altı ve Bulancak ilçesinde iki olmak üzere sekiz farklı ilköğretim okulunda 5. sınıf öğrencilerinin müzik eğitimine ve müzik derslerine yönelik olarak duygu, düşünce, tutum ve psikometrik özelliklerinin belirlenmesi amacıyla ilgili eğitim öğretim yılı başında ve sonunda 426 öğrenciye uygulanması sonucunda elde edilen veri setlerine dayalı olarak; ortalama tutum puanları bakımından istatistiksel farklılıkların bulunmadığı incelenmiştir. Bu amaçla parametrik testlerin temel varsayımlarından olan Normal Dağılım varsayımı, her bir durum için Shapiro-Wilk testi ile test edilmiş ve ilgili varsayım sağlanmadığından parametrik olmayan istatistiksel testler gerçekleştirilmiştir. İlk olarak; ilgili eğitim öğretim yılı başında ve sonunda ilgili tutum bakımından öğrencilerin farklı özellikler gösterip göstermedikleri hem maddeler hem faktörler hem de tüm ölçek için, iki bağımlı (eşleştirilmiş) grubun ortalamalar bakımından farklı olup olmadığını ortaya koyacak işaretli sıralar testi (Wilcoxon Signed Rank) ile incelenmiştir. Ayrıca, ilgili eğitim öğretim yılı başında ve sonunda ortalama tutum puanları bakımından kız ve erkek öğrenciler yine "Wilcoxon Signed Rank" testi ile incelenmiştir. Bunun dışında, eğitim öğretim dönemi başında ve sonunda ayrı ayrı elde edilen verilere dayalı olarak, ortalama tutum puanlarının ve ayrıca ortalama tutum puanlarının eğitim öğretim dönemi sonunda, eğitim öğretim dönemi başına göre, gösterdiği değişimin "cinsiyet" ve "okul yeri" değişkenleri için farklı olup olmadığını, iki

bağımsız grubun ortalamalar bakımından farklı olup olmadığını ortaya koyacak, “Mann Whitney-U” testi ile incelenmiştir.

Araştırma kapsamında ölçekteki önermeler için verilen cevapların niceliği ve niteliği için de içerik analizine başvurulmuştur. Özellikle öğrenci tutumlarının hangi maddelerde yoğunlaştığı ve tipik olarak hangi noktalara işaret ettiğine dönük analizler içerik analizi yöntemi ile gerçekleştirilmiştir.



4. BULGULAR

Bu tez çalışması kapsamında hazırlanan “5. Sınıf Müzik Dersi Tutum Ölçeği” Giresun İl merkezinde 6 ve Bulancak ilçesinde 2 olmak üzere 8 farklı ortaokulda 426 beşinci sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Bu bölümde uygulama sonucu elde edilen bulgular çalışmanın alt problemleri paralelinde belirtilerek yorumlanmıştır.

4. 1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Çalışmanın birinci alt problemi; “Öğrencilerinin müzik dersine yönelik tutum düzeylerinin ön uygulama ve son uygulamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde oluşturulmuştur. Buna göre analizler kapsamında ilk olarak, müzik eğitime ve müzik derslerine yönelik olarak eğitim öğretim dönemi başında ve eğitim öğretim dönemi sonundaki tutum puanları incelenmiştir. Bu doğrultuda, iki bağımlı (eşleştirilmiş) grubun (eğitim-öğretim dönem başı ön uygulama ve dönem sonu son uygulama) ortalamalar bakımından farklı olup olmadığı, normal dağılım varsayımı sağlanmadığından (her bir $p < 0.001$), parametrik olmayan “Wilcoxon Signed Rank” ile $\alpha = 0.05$ önem düzeyinde test edilmiştir. Normallik varsayımı ve işaretli sıralar testi (Wilcoxon Signed Rank) testi sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 15 ile özetlenmiştir.

Tablo 15. Ön Uygulama-Son Uygulama Tutum Puanları Değerlendirmesi

Faktörler	Uygulama	Ortalama	Standart Sapma	Normallik Testi Shapiro-Wilk			Wilcoxon Signed Rank Test	
				Test İstatistiği	p	Durum	p	Durum
Faktör 1- Tutum ve İlgisi	ÖN	2.3404	0.70441	0.972	<0.001	Normal Değil	0.006	Farklılıklar Anlamlı
	SON	2.4367	0.79031	0.861	<0.001	Normal Değil		
Faktör 2- Duygusal Yaklaşım	ÖN	1.6395	0.61222	0.933	<0.001	Normal Değil	0.018	Farklılıklar Anlamlı
	SON	1.7229	0.74411	0.976	<0.001	Normal Değil		
Faktör 3- Olumsuz İfadeler	ÖN	3.6807	1.01466	0.961	<0.001	Normal Değil	0.019	Farklılıklar Anlamlı
	SON	3.8073	1.03659	0.841	<0.001	Normal Değil		
Tüm Ölçek	ÖN	2.2964	0.55918	0.915	<0.001	Normal Değil	<0.001	Farklılıklar Anlamlı
	SON	2.3923	0.63578	0.957	<0.001	Normal Değil		

($p < 0,05$)

Tablo 15'ten görüldüğü üzere, ölçeğin genelinde ve ayrı ayrı faktörleri bazında ön uygulama ve son uygulama arasında anlamlı farklılıklar mevcuttur. Çalışma kapsamında geliştirilen 5'li likert tipi ölçeğimizde tutum nötr puanımız likert ortalamaları bazında 3

puan, ölçekten alınan genel puan bazında da 108 puan olarak tespit edilmiştir. Bu orantıyı 100'lük sistem bazında kurduğumuzda da nötr tutum puanımız 60 puan olmak durumundadır. Tabloda likert bazında ortaya çıkan ortalama puanlar eğitim öğretim dönemi başında 2.29, öğretim dönemi sonunda 2.39 şeklindedir. Yani nötr tutum puan sınırimız, ortalamamız olan 3 puanın altındadır. Bu, olumsuz tutum puanına işaret etmektedir. Ölçekten alınan genel puan bazında da ön uygulama; 82,44, son uygulama ise 86,04 puandır. Bu puanları 100'lük sistem üzerinden ifade ettiğimizde de; ön uygulama 45,8, son uygulama da 47,8 puandır.

Bu puanlar öğrencilerin müzik dersine dönük tutumlarının hem süreç başında hem de süreç sonunda olumsuz olduğunu göstermektedir.

Ancak öğrencilerdeki olumsuz tutum puanlarının yansıdığı tutum ölçeğinin faktörleri ve geneli bazında, ön uygulama ve son uygulama arasında son uygulama lehine anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Nitekim Tablo 16'daki bulgular detaylı olarak incelendiğinde, her bir faktör ve ölçek ortalamaları bakımından, son uygulama ortalama tutum puanlarının ön uygulama ortalama tutum puanlarından daha yüksek olduğu görülebilir.

Bu bulgu uygulanan müzik öğretim programının öğrencilerin duyuşsal alan dönük; tutum, ilgi, düşünce, duygu vb. unsurlara ilişkin kazanımları oluşturmada etkili olduğu ancak bu etkinin yeterli olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Çünkü dönem başındaki olumsuz tutum düzeyi, dönem sonunda anlamlı bir şekilde olumluya yönelmekle birlikte bu yönelim, olumlu tutum düzeyine ulaşamamaktadır.

4. 2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Çalışmanın ikinci alt problemi; "Öğrencilerinin müzik dersine yönelik tutumlarının oluşmasında hangi ölçek maddeleri etkili olmuştur?" şeklinde oluşturulmuştur. Buna göre; müzik eğitime ve müzik derslerine yönelik olarak eğitim öğretim dönemi başında ve eğitim öğretim dönemi sonundaki tutum puanları her bir faktöre düşen maddeler için ayrı ayrı olarak incelenmiştir. Bu doğrultuda, her bir madde için, iki bağımlı (eşleştirilmiş) grubun (eğitim öğretim dönem başı ön uygulama ve dönem sonu son uygulama) ortalamalar bakımından farklı olup olmadığı, normal dağılım varsayımı sağlanmadığından (her bir $p < 0.001$), parametrik olmayan "Wilcoxon Signed Rank" ile $\alpha = 0.05$ önem düzeyinde test edilmiştir. Hem normallik testine hem de parametrik olmayan teste ilişkin bulgular her bir faktör maddeleri için sırasıyla Tablo 16, 17 ve 18 ile özetlenmiştir.

Tablo 16. Ön-Son Uygulama Faktör 1 (Tutum-İlgi) Maddelerinin Değerlendirmesi

Faktörler	Uygulama	Ortalama	Standart Sapma	Normallik Testi Shapiro-Wilk			Wilcoxon Signed Rank Test	
				Test İstatistiği	p	Durum	p	Durum
<i>Müzik dersi benim için oldukça önemlidir</i>								
Madde 1	ÖN	1.9104	1.06561	0.789	<0.001	Normal Değil	0.104	Farklılıklar Anlamsız
	SON	1.9953	1.12091	0.804	<0.001	Normal Değil		
<i>Okulumda veya sınıftaki müzikle ilgili etkinliklerde bana da görev verilmesini isterim</i>								
Madde 2	ÖN	2.1135	1.14435	0.838	<0.001	Normal Değil	0.020	Farklılıklar Anlamlı
	SON	2.2706	1.33186	0.830	<0.001	Normal Değil		
<i>Müzik dersi saatinin artırılması gerektiğini düşünüyorum</i>								
Madde 3	ÖN	2.1773	1.29769	0.816	<0.001	Normal Değil	0.589	Farklılıklar Anlamsız
	SON	2.1493	1.40386	0.773	<0.001	Normal Değil		
<i>Ortaokuldan sonra Güzel Sanatlar Lisesi Müzik bölümünü tercih edebilirim</i>								
Madde 4	ÖN	3.2506	1.16688	0.892	<0.001	Normal Değil	0.234	Farklılıklar Anlamsız
	SON	3.3412	1.19962	0.894	<0.001	Normal Değil		
<i>Müzik dersindeki ödev ve etkinliklerini severek yaparım</i>								
Madde 5	ÖN	1.7088	1.00174	0.721	<0.001	Normal Değil	<0.001	Farklılıklar Anlamlı
	SON	1.9269	1.17692	0.760	<0.001	Normal Değil		
<i>Müzik dersinde çekinmeden şarkı söylerim</i>								
Madde 6	ÖN	2.7559	1.33007	0.894	<0.001	Normal Değil	0.054	Farklılıklar Anlamsız
	SON	2.8900	1.38134	0.897	<0.001	Normal Değil		
<i>Sadece okulda değil okul dışında da müzikle uğraşıyorum</i>								
Madde 7	ÖN	2.7530	1.35087	0.893	<0.001	Normal Değil	0.163	Farklılıklar Anlamsız
	SON	2.8537	1.40426	0.893	<0.001	Normal Değil		
<i>Boş zamanlarımda sürekli müzikle iç içeyim</i>								
Madde 8	ÖN	2.6043	1.30313	0.891	<0.001	Normal Değil	0.451	Farklılıklar Anlamsız
	SON	2.6988	1.61416	0.749	<0.001	Normal Değil		
<i>Müzik dersinde müzik çalışmalarımı sergilemekten büyük keyif alırım</i>								
Madde 9	ÖN	2.2597	1.20705	0.860	<0.001	Normal Değil	0.296	Farklılıklar Anlamsız
	SON	2.3486	1.27460	0.858	<0.001	Normal Değil		
<i>Okulumuzda ve okul dışında belirli gün ve haftalarla ilgili (23 Nisan gibi) müzikal etkinliklere zevkle katılırım</i>								
Madde 10	ÖN	2.3744	1.24885	0.868	<0.001	Normal Değil	0.389	Farklılıklar Anlamsız
	SON	2.4421	1.37399	0.852	<0.001	Normal Değil		

Tablo 16'nın devamı

Faktörler	Uygulama	Ortalama	Standart Sapma	Normallik Testi Shapiro-Wilk			Wilcoxon Signed Rank Test	
				Test İstatistiği	p	Durum	p	Durum
<i>Her türlü müziği keyifle dinleyebilirim</i>								
Madde 14	ÖN	2.2554	1.31568	0.833	<0.001	Normal Değil	0.011	Farklılıklar Anlamlı
	SON	2.4856	1.46361	0.837	<0.001	Normal Değil		
<i>Müzikle ilgili bir konuda fikir ve düşüncelerimi rahatlıkla ifade edebilirim</i>								
Madde 18	ÖN	2.2043	1.10233	0.859	<0.001	Normal Değil	0.185	Farklılıklar Anlamsız
	SON	2.2820	1.19749	0.856	<0.001	Normal Değil		
<i>Atatürk'ün müziğe verdiği değeri önemli bulurum</i>								
Madde 19	ÖN	1.6722	0.98311	0.707	<0.001	Normal Değil	0.326	Farklılıklar Anlamsız
	SON	1.7322	1.09624	0.698	<0.001	Normal Değil		
<i>Müzik dersi aracılığı ile duygularımı ifade edebildiğime inanıyorum</i>								
Madde 20	ÖN	2.2919	1.14418	0.867	<0.001	Normal Değil	0.022	Farklılıklar Anlamlı
	SON	2.4595	1.23509	0.878	<0.001	Normal Değil		
<i>Müzik dersi aracılığı ile düşüncelerimi ifade edebildiğime inanıyorum</i>								
Madde 21	ÖN	2.2976	1.13521	0.875	<0.001	Normal Değil	0.240	Farklılıklar Anlamsız
	SON	2.3711	1.25637	0.862	<0.001	Normal Değil		
<i>Görsel ve yazılı medyadaki (televizyon, dergi) müzikle ilgili haberleri ilgiyle okurum</i>								
Madde 22	ÖN	2.6105	1.28897	0.893	<0.001	Normal Değil	0.889	Farklılıklar Anlamsız
	SON	2.6372	1.30055	0.894	<0.001	Normal Değil		
<i>Televizyondaki müzik etkinliklerini takip ederim</i>								
Madde 23	ÖN	2.5574	1.27337	0.892	<0.001	Normal Değil	0.357	Farklılıklar Anlamsız
	SON	2.6383	1.34874	0.884	<0.001	Normal Değil		
<i>Gelecekte müzikle ilişkili bir meslek seçmek istiyorum</i>								
Madde 25	ÖN	3.3389	1.26231	0.888	<0.001	Normal Değil	0.752	Farklılıklar Anlamsız
	SON	3.3024	1.31471	0.888	<0.001	Normal Değil		
<i>Müzik dersliğimizin düzeni ve temizliği ile ilgili severek gönüllü olurum</i>								
Madde 26	ÖN	2.1614	1.17442	0.840	<0.001	Normal Değil	0.499	Farklılıklar Anlamsız
	SON	2.2167	1.22837	0.839	<0.001	Normal Değil		
<i>Müzik öğretmenimin derslerde bana sürekli söz hakkı vermesini isterim</i>								
Madde 27	ÖN	2.1663	1.18853	0.840	<0.001	Normal Değil	0.769	Farklılıklar Anlamsız
	SON	2.1924	1.19550	0.840	<0.001	Normal Değil		

Tablo 16'nın devamı

Faktörler	Uygulama	Ortalama	Standart Sapma	Normallik Testi Shapiro-Wilk			Wilcoxon Signed Rank Test	
				Test İstatistiği	p	Durum	p	Durum
<i>Müzik öğretmenim ne zaman konu ile ilgili düşüncelerimizi sorsa hemen söz alırım</i>								
Madde 28	ÖN	2.2959	1.10964	0.874	<0.001	Normal Değil	0.020	Farklılıklar Anlamlı
	SON	2.4561	1.17066	0.882	<0.001	Normal Değil		
<i>Sevdiğim müziklerden kendime özel arşiv (cd, mp3) oluşturdum</i>								
Madde 30	ÖN	2.4109	1.24230	0.875	<0.001	Normal Değil	0.635	Farklılıklar Anlamsız
	SON	2.4552	1.34352	0.860	<0.001	Normal Değil		
<i>Sınıfça veya okulca yapılacak bir müzik etkinliğinde bulunmaktan mutluluk duyarım</i>								
Madde 31	ÖN	2.0821	1.20509	0.816	<0.001	Normal Değil	0.162	Farklılıklar Anlamsız
	SON	2.1952	1.33195	0.806	<0.001	Normal Değil		
<i>Müzik derslerinde rahatladığımı ve stresimi attığımı hissetmek beni mutlu ediyor</i>								
Madde 32	ÖN	1.9928	1.19507	0.760	<0.001	Normal Değil	0.124	Farklılıklar Anlamsız
	SON	2.0604	1.22666	0.797	<0.001	Normal Değil		
<i>Müzik dersleri sayesinde arkadaşlarımla ve çevremle sosyal ilişkilerimin geliştiğini düşünüyorum</i>								
Madde 33	ÖN	2.2649	1.17583	0.860	<0.001	Normal Değil	0.006	Farklılıklar Anlamlı
	SON	2.5167	1.71970	0.651	<0.001	Normal Değil		

(p<0,05)

Tablo 16'dan görülebileceği gibi, test sonucunda birinci faktörü oluşturan 25 maddeden 2, 5, 14, 20, 28 ve 33. maddelerin oluşturduğu 6 madde için, eğitim öğretim dönemi başı ve sonunda tutum puanları anlamlı farklılıklar göstermekte, diğer 17 madde için eğitim öğretim dönemi başı ve sonunda tutum puanları anlamlı farklılıklar göstermemektedir.

Tablo 17. Ön-Son Uygulama Faktör 2 (Duyuşsal Yaklaşım) Maddelerinin Değerlendirmesi

Faktörler	Uygulama	Ortalama	Standart Sapma	Normallik Testi Shapiro-Wilk			Wilcoxon Signed Rank Test	
				Test İstatistiği	p	Durum	p	Durum
<i>Cumhuriyetimizin kurucusu Atatürk'le ilgili şarkıları söylemekten hoşlanırım</i>								
Madde 11	ÖN	1.7727	1.02373	0.752	<0.001	Normal Değil	0.209	Farklılıklar Anlamsız
	SON	1.9151	1.56351	0.549	<0.001	Normal Değil		

Tablo 17'nin devamı

Faktörler	Uygulama	Ortalama	Standart Sapma	Normallik Testi			Wilcoxon Signed Rank Test	
				Test İstatistiği	p	Durum	p	Durum
<i>Müzik enstrümanımı dikkatli ve temiz kullanmaya özen gösteririm</i>								
Madde 12	ÖN	1.4724	0.84844	0.617	<0.001	Normal Değil	0.005	Farklılıklar Anlamlı
	SON	1.6379	1.03164	0.657	<0.001	Normal Değil		
<i>Müzik türlerine karşı olumsuz düşüncelerim yoktur</i>								
Madde 13	ÖN	2.0570	1.11105	0.830	<0.001	Normal Değil	0.589	Farklılıklar Anlamsız
	SON	2.0355	1.21797	0.790	<0.001	Normal Değil		
<i>İstiklal Marşı'mızı coşku ve heyecanla söylemeye çalışırım</i>								
Madde 15	ÖN	1.4757	0.95641	0.550	<0.001	Normal Değil	0.641	Farklılıklar Anlamsız
	SON	1.4867	0.96732	0.566	<0.001	Normal Değil		
<i>İstiklal Marşı'mızın sözlerini müziğine uygun olarak söylemeye özen gösteririm</i>								
Madde 16	ÖN	1.4678	0.81214	0.628	<0.001	Normal Değil	0.631	Farklılıklar Anlamsız
	SON	1.5012	0.94340	0.594	<0.001	Normal Değil		
<i>İstiklal Marşı'mızı söylerken veya dinlerken ülkeme olan sevgimin arttığını hissedirim</i>								
Madde 17	ÖN	1.5036	0.90845	0.615	<0.001	Normal Değil	0.126	Farklılıklar Anlamsız
	SON	1.6010	1.02551	0.638	<0.001	Normal Değil		
<i>Cumhuriyetimizin kurucusu Atatürk'le ilgili şarkıları öğrenmekten mutluluk duyarım</i>								
Madde 24	ÖN	1.6211	0.95318	0.688	<0.001	Normal Değil	0.008	Farklılıklar Anlamlı
	SON	1.7919	1.11976	0.723	<0.001	Normal Değil		
<i>Ülkemizin bütünlüğünü ve bağımsızlığı ile ilgili şarkı-türkü ve marşları bilmemiz gerektiğine inanıyorum</i>								
Madde 29	ÖN	1.7452	1.00468	0.741	<0.001	Normal Değil	0.213	Farklılıklar Anlamsız
	SON	1.8137	1.09789	0.737	<0.001	Normal Değil		

(p<0,05)

Tablo 17'den de görülebileceği gibi, test sonucunda ikinci faktörü oluşturan 8 maddeden 12. ve 24. maddeler için, eğitim öğretim dönemi başı ve sonunda tutum puanları anlamlı farklılıklar göstermekte, diğer 6 madde için eğitim-öğretim dönemi başı ve sonundaki uygulamalarda tutum puanları anlamlı farklılıklar göstermemektedir.

Tablo 18. Ön-Son Uygulama Faktör 3 (Olumsuz İfadeler) Maddelerinin Değerlendirmesi

Faktörler	Uygulama	Ortalama	Standart Sapma	Normallik Testi Shapiro-Wilk		Wilcoxon Signed Rank Test		
				Test İstatistiği	p	Durum	p	Durum
<i>Müzik dersleri ortaokullardan kaldırılmalıdır</i>								
Madde 34	ÖN	3.9976	1.35733	0.734	<0.001	Normal Değil	0.155	Farklılıklar Anlamsız
	SON	3.9606	1.34750	0.695	<0.001	Normal Değil		
<i>Müzik dersinde türkü ve şarkı söylemekten çekiniyor ve utanıyorum</i>								
Madde 35	ÖN	2.9763	1.73712	0.877	<0.001	Normal Değil	0.003	Farklılıklar Anlamlı
	SON	3.2214	1.47481	0.865	<0.001	Normal Değil		
<i>Müzik dersini sıkıcı buluyorum</i>								
Madde 36	ÖN	4.0681	1.32140	0.714	<0.001	Normal Değil	0.714	Farklılıklar Anlamsız
	SON	4.1111	1.34407	0.685	<0.001	Normal Değil		

(p<0,05)

Tablo 18'den de görülebileceği gibi, test sonucunda üçüncü faktörü oluşturan 3 maddeden yalnızca 35. madde için, eğitim öğretim dönemi başı ve sonunda tutum puanları anlamlı farklılıklar göstermekte, diğer 2 madde için eğitim-öğretim dönemi başı ve sonundaki uygulamalarda tutum puanları anlamlı farklılıklar göstermemektedir.

Tablo 16, 17 ve 18 genel olarak yorumlandığında, ölçeğin olumlu önermelerden oluşan ilk iki faktöründeki 33 maddeden sadece 8 maddesinde anlamlı farklılık tespit edilmekte ve bu maddelerdeki ortalama tutum puanlarının da olumsuz düzeyi yansıttıkları görülmektedir. Hatta "Müzik dersi saatinin artırılması gerektiğini düşünüyorum" ve "Gelecekte müzikle ilişkili bir meslek seçmek istiyorum" gibi maddelerde ön uygulama puan düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Ölçeğin üçüncü faktöründeki olumsuz ifadelerden de sadece 1 tanesi "Müzik dersinde türkü ve şarkı söylemekten çekiniyor ve utanıyorum" anlamlı farklılık göstermekte ve o da son uygulama lehine olmaktadır.

Tüm bu analizler öğrencilerin ölçekteki hangi maddeler için ne düşündüğü hakkında bilgi vermekte ve ölçeğin geneline hakim olan olumsuz tutumun nedenini belli bir düzeyde açıklamaktadır.

Bu bulgu ortaokul müzik öğretim programının öğrencilerde olumlu tutum oluşturmada etkisiz kaldığına ilişkin tespit edilen birinci bulguyu da destekler ve açıklar niteliktedir.

4. 3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Çalışmanın üçüncü alt problemi; “Öğrencilerinin müzik dersine yönelik tutumlarının oluşmasında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde oluşturulmuştur. Buna göre; eğitim öğretim dönemi başında ve sonunda elde edilen verilere dayalı olarak 5. sınıf öğrencilerinin müzik eğitimine ve müzik derslerine yönelik olarak duygu, düşünce, tutum ve psikometrik özelliklerinin “cinsiyet” değişkeni için farklı olup olmadığı da incelenmiştir.

Bu amaçla her bir faktör ve ortalama değerler bakımından parametrik testlerin temel varsayımlarından olan “normal dağılım” varsayımı $\alpha = 0.05$ önem düzeyinde test edilmiş ve bu varsayımın bazı alt gruplar için sağlanmadığı ($p < 0.05$) gözlenmiştir. Bu durumda, iki bağımsız grubun ortalamalar bakımından farklı olup olmadığı parametrik olmayan “Mann Whitney-U” testi ile yine $\alpha = 0.05$ önem düzeyinde test edilmiştir.

Test sonucunda ön ve son uygulamalar için elde edilen bulgular sırasıyla Tablo 19 ve 20 ile özetlenmiştir.

Tablo 19. Ön Uygulama Tutum Puanları Değerlendirmesi / Cinsiyet

Faktörler	Cinsiyet	Ortalama	Standart Sapma	Normallik Testi Shapiro-Wilk			Mann Whitney-U Test	
				Test İstatistiği	p	Durum	p	Durum
Faktör 1- Tutum ve İlgisi	Kız	2.1449	0.59387	0.971	<0.001	Normal Değil	<0.001	Farklılıklar Anlamlı
	Erkek	2.5453	0.75274	0.981	0.007	Normal Değil		
Faktör 2- Duyuşsal Yaklaşım	Kız	1.4828	0.50022	0.843	<0.001	Normal Değil	<0.001	Farklılıklar Anlamlı
	Erkek	1.8037	0.67401	0.887	<0.001	Normal Değil		
Faktör 3- Olumsuz İfadeler	Kız	3.8507	0.91708	0.919	<0.001	Normal Değil	0.001	Farklılıklar Anlamlı
	Erkek	3.5025	1.08156	0.947	<0.001	Normal Değil		
Tüm Ölçek	Kız	2.1400	0.46828	0.975	0.001	Normal Değil	<0.001	Farklılıklar Anlamlı
	Erkek	2.4603	0.59946	0.986	0.042	Normal Değil		

($p < 0,05$)

Tablo 20. Son Uygulama Tutum Puanları Değerlendirmesi / Cinsiyet

Faktörler	Cinsiyet	Ortalama	Standart Sapma	Normallik Testi Shapiro-Wilk			Mann Whitney-U Test	
				Test İstatistiği	p	Durum	p	Durum
Faktör 1- <i>Tutum ve İlgisi</i>	Kız	2.2312	0.67570	0.950	<0.001	Normal Değil	<0.001	Farklılıklar Anlamlı
	Erkek	2.6521	0.84419	0.974	0.001	Normal Değil		
Faktör 2- <i>Duyuşsal Yaklaşım</i>	Kız	1.5433	0.68653	0.739	<0.001	Normal Değil	<0.001	Farklılıklar Anlamlı
	Erkek	1.9111	0.75709	0.908	<0.001	Normal Değil		
Faktör 3- <i>Olumsuz İfadeler</i>	Kız	4.0539	0.89758	0.885	<0.001	Normal Değil	<0.001	Farklılıklar Anlamlı
	Erkek	3.5488	1.10921	0.940	<0.001	Normal Değil		
Tüm Ölçek	Kız	2.2302	0.55031	0.923	<0.001	Normal Değil	<0.001	Farklılıklar Anlamlı
	Erkek	2.5622	0.67512	0.981	0.007	Normal Değil		

(p<0,05)

Tablo 19 ve 20 incelendiğinde, tüm faktörler için hem eğitim öğretim dönemi başında hem de eğitim öğretim dönemi sonunda kız ve erkek öğrencilerin müzik eğitimine ve müzik derslerine yönelik olarak tutum puanları bakımından 0.05 önem düzeyinde istatistiksel olarak farklılıklar gösterdiği ($p \leq 0.001$) söylenebilir. Hem eğitim öğretim dönemi başında hem de eğitim öğretim dönemi sonunda; birinci ve ikinci faktör için, erkek öğrencilerin müzik eğitimine ve müzik derslerine yönelik olarak tutum puanlarının anlamlı bir şekilde daha yüksek, üçüncü faktör için ise daha düşük olduğu söylenebilir. Ortalama tutum puanları bakımından da erkek öğrencilerin daha yüksek puanlara sahip oldukları görülebilir.

Bunun dışında, 5. sınıf öğrencilerinin müzik eğitimine ve müzik derslerine yönelik olarak duygu, düşünce, tutum ve psikometrik özelliklerinin eğitim öğretim dönemi sonunda ve eğitim öğretim dönemi başına göre gösterdiği değişimin “*cinsiyet*” değişkeni için farklı olup olmadığı da incelenmiştir. Bu amaçla her bir faktör ve tüm ölçek için, 5. Sınıf öğrencilerinin müzik eğitimine ve müzik derslerine yönelik eğitim öğretim dönemi sonu tutum puanları ile eğitim öğretim dönemi başı tutum puanları hesaplanmıştır. Hesaplanan bu tutum puanı farklarının erkek ve kız öğrencilerde istatistiksel olarak farklı olup olmadığının incelenmesi amacıyla parametrik testlerin temel varsayımlarından olan “normal dağılım” varsayımı $\alpha = 0.05$ önem düzeyinde test edilmiş ve bu varsayımın alt gruplar için sağlanmadığı ($p < 0.05$) gözlenmiştir. Bu durumda, iki bağımsız grubun ortalamalar bakımından farklı olup olmadığı parametrik olmayan “Mann Whitney-U” testi

ile yine $\alpha = 0.05$ önem düzeyinde test edilmiştir. Test sonucunda elde edilen bulgular Tablo 21 ile özetlenmiştir.

Tablo 21. Tutum Puanları Değişiminin (Ön Uyg.-Son Uyg.) Değerlendirmesi / Cinsiyet

Faktörler	Cinsiyet	Ortalama	Standart Sapma	Normallik Testi Shapiro-Wilk			Mann Whitney-U Test	
				Test İstatistiği	p	Durum	p	Durum
Faktör 1- Uygulama Değişim	Kız	0.0863	0.63517	0.904	<0.001	Normal Değil	0.890	Farklılıklar Anlamsız
	Erkek	0.1068	0.69569	0.973	<0.001	Normal Değil		
Faktör 2- Uygulama Değişim	Kız	0.0662	0.64675	0.842	<0.001	Normal Değil	0.616	Farklılıklar Anlamsız
	Erkek	0.1074	0.75654	0.953	<0.001	Normal Değil		
Faktör 3- Uygulama Değişim	Kız	0.2031	1.13358	0.976	0.001	Normal Değil	0.350	Farklılıklar Anlamsız
	Erkek	0.0462	1.32001	0.986	0.044	Normal Değil		
Tüm Ölçek Uygulama Değişim	Kız	0.0916	0.53960	0.853	<0.001	Normal Değil	0.980	Farklılıklar Anlamsız
	Erkek	0.1019	0.57460	0.970	<0.001	Normal Değil		

($p < 0,05$)

Tablo 21 incelendiğinde, tüm faktörler ve tüm ölçek için kızlar ve erkek öğrencilerin müzik eğitimine ve müzik derslerine yönelik eğitim-öğretim dönemi başı tutum puanları ile eğitim-öğretim dönemi sonu tutum puanları değişiminin 0.05 önem düzeyinde istatistiksel olarak farklılıklar gösterdiği söylenemez. Bir başka deyişle çalışma grubundaki öğrencilerin müzik dersine ilişkin olumsuz tutumları cinsiyet açısından farklılaşmamakta hem kız hem de erkek öğrencilerin müzik dersi tutumları aynı oranda olumsuz olarak şekillenmektedir.

4. 4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın bir diğer alt problemi; “Öğrencilerinin müzik dersine yönelik tutumlarının oluşmasında ortaokulların ilçede veya merkezde bulunma durumuna göre anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde oluşturulmuştur. Buna göre; eğitim öğretim dönemi başında ve sonunda elde edilen verilere dayalı olarak 5. sınıf öğrencilerinin müzik eğitimine ve müzik derslerine yönelik olarak duygu, düşünce, tutum ve psikometrik özelliklerinin “*okulun merkezde veya ilçede bulunması*” değişkeni için farklı olup olmadığı incelenmiştir. Bu amaçla her bir faktör ve ortalama değerler bakımından parametrik testlerin temel varsayımlarından olan “normal dağılım” varsayımı $\alpha = 0.05$ önem

düzeyinde test edilmiş ve bu varsayımın tüm alt gruplar için sağlanmadığı ($p < 0.05$) gözlenmiştir. Bu durumda, iki bağımsız grubun ortalamalar bakımından farklı olup olmadığı parametrik olmayan “Mann Whitney-U” testi ile yine $\alpha = 0.05$ önem düzeyinde test edilmiştir. Test sonucunda ön ve son uygulamalar için elde edilen bulgular sırasıyla Tablo 22 ve 23 ile özetlenmiştir.

Tablo 22. Ön Uygulama Tutum Puanları Değerlendirmesi-Okul Yeri

Faktörler	Okul Yeri	Ortalama	Standart Sapma	Normallik Testi Shapiro-Wilk			Mann Whitney-U Test	
				Test İstatistiği	p	Durum	p	Durum
Faktör 1- Tutum ve İlgisi	İl	2.4129	0.77178	0.980	0.001	Normal Değil	0.016	Farklılıklar Anlamlı
	İlçe	2.2234	0.56224	0.960	<0.001	Normal Değil		
Faktör 2- Duyuşsal Yaklaşım	İl	1.6893	0.68012	0.858	<0.001	Normal Değil	0.314	Farklılıklar Anlamsız
	İlçe	1.5591	0.47402	0.894	<0.001	Normal Değil		
Faktör 3- Olumsuz İfadeler	İl	3.6324	1.03237	0.930	<0.001	Normal Değil	0.286	Farklılıklar Anlamsız
	İlçe	3.7588	0.98353	0.929	<0.001	Normal Değil		
Tüm Ölçek	İl	2.3537	0.61054	0.983	0.003	Normal Değil	0.011	Farklılıklar Anlamlı
	İlçe	2.2038	0.45107	0.960	<0.001	Normal Değil		

($p < 0,05$)

Tablo 22 incelendiğinde, eğitim öğretim dönemi başında 5. sınıf öğrencilerinin müzik eğitimine ve müzik derslerine yönelik olarak tutum puanlarının il ve ilçe ortaokullarında, birinci faktör için istatistiksel olarak farklılıklar gösterdiği ($p = 0.016$), ikinci ve üçüncü faktörler için ise istatistiksel olarak farklılıklar göstermediği (I. faktör: $p = 0.314$; III. faktör: $p = 0.286$), 0.05 önem düzeyinde söylenebilir. Bununla birlikte il ve ilçe ortaokullarının, eğitim öğretim dönemi başında öğrencilerinin müzik eğitimine ve müzik derslerine yönelik olarak ortalama tutum puanları bakımından anlamlı farklar içerdiği ($p < 0.011$) 0.05 önem düzeyinde görülmektedir.

Tablo 23. Son Uygulama Tutum Puanları Değerlendirmesi-Okul Yeri

Faktörler	Okul Yeri	Ortalama	Standart Sapma	Normallik Testi Shapiro-Wilk			Mann Whitney-U Test	
				Test İstatistiği	p	Durum	p	Durum
Faktör 1- Tutum ve İlgisi	İl	2.6010	0.83854	0.964	<0.001	Normal Değil	<0.001	Farklılıklar Anlamlı
	İlçe	2.1716	0.62197	0.974	0.004	Normal Değil		

Tablo 23'ün devamı

Faktörler	Okul Yeri	Ortalama	Standart Sapma	Normallik Testi Shapiro-Wilk			Mann Whitney-U Test	
				Test İstatistiği	p	Durum	p	Durum
Faktör 2- <i>Duyuşsal Yaklaşım</i>	İl	1.8364	0.83746	0.860	<0.001	Normal Değil	0.003	Farklılıklar Anlamlı
	İlçe	1.5397	0.51345	0.870	<0.001	Normal Değil		
Faktör 3- <i>Olumsuz İfadeler</i>	İl	3.6694	1.04912	0.935	<0.001	Normal Değil	<0.001	Farklılıklar Anlamlı
	İlçe	4.0297	0.97890	0.870	<0.001	Normal Değil		
Tüm Ölçek	İl	2.5201	0.67585	0.959	<0.001	Normal Değil	<0.001	Farklılıklar Anlamlı
	İlçe	2.1860	0.50236	0.981	0.026	Normal Değil		

(p<0,05)

Tablo 23 incelendiğinde, eğitim öğretim dönemi sonunda; 5. sınıf öğrencilerinin müzik eğitime ve müzik derslerine yönelik olarak tutum puanlarının il ve ilçe ortaokullarında, her bir faktör ve tüm ölçek için istatistiksel olarak farklılıklar gösterdiği ($p \leq 0.005$) 0.05 önem düzeyinde söylenebilir. Hem eğitim öğretim dönemi başında hem de sonunda anlamlı farklılıkların gözlemlendiği durumlar dikkate alındığında; hemen tüm durumlarda il merkezinde bulunan ortaokulların müzik eğitime ve müzik derslerine yönelik olarak tutum puanlarının ortalama olarak ilçede bulunan ortaokullara göre daha yüksek olduğu gözlenirken, eğitim öğretim dönemi sonunda üçüncü faktör (olumsuz ifadeler) için gözlenen tutum puanları ortalama olarak; il merkezinde bulunan ortaokullarda (3.6694) ilçelerde bulunan ortaokullara (4.0297) göre daha düşük gözlenmiştir.

Bunun dışında, 5. sınıf öğrencilerinin müzik eğitime ve müzik derslerine yönelik olarak duygu, düşünce, tutum ve psikometrik özelliklerinin eğitim öğretim dönemi sonunda ve eğitim öğretim dönemi başına göre gösterdiği değişimin “okul yeri” değişkeni için farklı olup olmadığı da incelenmiştir. Bu amaçla her bir faktör ve tüm ölçek için, 5. sınıf öğrencilerinin müzik eğitime ve müzik derslerine yönelik eğitim öğretim dönemi sonu tutum puanları ile eğitim öğretim dönemi başı tutum puanları hesaplanmıştır. Hesaplanan bu tutum puanı farklarının il ve ilçede okuyan öğrencilerde istatistiksel olarak farklı olup olmadığının incelenmesi amacıyla parametrik testlerin temel varsayımlarından olan “normal dağılım” varsayımı $\alpha = 0.05$ önem düzeyinde test edilmiş ve bu varsayımın alt gruplar için sağlanmadığı ($p < 0.05$) gözlenmiştir. Bu durumda, iki bağımsız grubun ortalamalar bakımından farklı olup olmadığı parametrik olmayan “Mann Whitney-U” testi ile yine $\alpha = 0.05$ önem düzeyinde test edilmiştir. Test sonucunda elde edilen bulgular Tablo 24 ile özetlenmiştir.

Tablo 24. Tutum Puanları Değişiminin (Ön Uyg.-Son Uyg.) Değerlendirmesi / Okul Yeri

Faktörler	Okul Yeri	Ortalama	Standart Sapma	Normallik Testi Shapiro-Wilk			Mann Whitney-U Test	
				Test İstatistiği	p	Durum	p	Durum
Faktör 1- <i>Uygulama Değişim</i>	İl	0.1881	0.70302	0.946	<0.001	Normal Değil	0.001	Farklılıklar Anlamlı
	İlçe	-0.0518	0.56923	0.959	<0.001	Normal Değil		
Faktör 2- <i>Uygulama Değişim</i>	İl	0.1472	0.78944	0.912	<0.001	Normal Değil	0.008	Farklılıklar Anlamlı
	İlçe	-0.0118	0.51878	0.960	<0.001	Normal Değil		
Faktör 3- <i>Uygulama Değişim</i>	İl	0.0370	1.25959	0.988	0.034	Normal Değil	0.024	Farklılıklar Anlamlı
	İlçe	0.2709	1.16790	0.964	<0.001	Normal Değil		
Tüm Ölçek <i>Uygulama Değişim</i>	İl	0.1664	0.59088	0.913	<0.001	Normal Değil	0.003	Farklılıklar Anlamlı
	İlçe	-0.0160	0.47606	0.956	<0.001	Normal Değil		

Tablo 24 dikkate alındığında, tüm faktörler ve tüm ölçek için il ve ilçede okuyan öğrencilerin müzik eğitime ve müzik derslerine yönelik eğitim-öğretim dönemi başı tutum puanları ile eğitim-öğretim dönemi sonu tutum puanları değişiminin 0.05 önem düzeyinde illerde öğrenim gören öğrenciler lehine istatistiksel olarak farklılıklar göstermiştir.

Bu bulgu özellikle il merkezinde öğrenim gören öğrencilerin ilçelerde öğrenim gören öğrencilere göre müzik dersine ilişkin tutumlarının daha olumlu olduğunu göstermektedir. Ancak bu sonucun il ve ilçe okullarındaki öğrenci sayıları (İl: 263 öğrenci, İlçe: 163 öğrenci) arasındaki yüksek farkın analiz edilen popülasyona istatistiksel olarak yansımından kaynaklandığı da düşünülebilir.

5. TARTIŞMA

5. 1. Öğrencilerinin Müzik Dersine Yönelik Tutum Düzeylerinin Ön Uygulama ve Son Uygulamaları Farkına İlişkin Tartışma

Çalışmada tespit edilen tutum puan düzeyi nötr tutum puanı olan 3'ün altında olduğu için öğrencilerin müzik dersine dönük tutumları hem süreç başında hem de süreç sonunda olumsuz olarak tespit edilmiştir.

Variş ve Cesur (2012); çalışmalarında, öğrencilerin müzik dersine ilişkin tutumlarının müzik dersine yönelik olarak öğrencilerin 2,45 – 3,74 puan aralığında “Kararsız” düzeyde bir tutuma sahip oldukları; yani tutumların yön olarak herhangi bir tarafa eğilim göstermediği görülmüştür. “Kararsız” düzeyde bir tutum ortalamasına sahip olmaları, bu derse yönelik olumlu ya da olumsuz bir eğilim göstermedikleri sonucuna ulaşmışlardır.

Genel olarak bakıldığında bu çalışma sonuçları diğer çalışmaların aksine süreçte olumsuz olarak tespit edilse de olumlu tutum bulgulayan başka araştırmalar (Afacan ve Özgür 2016; Aslantaş, 2016; Koca, 2013; Nacakçı, 2006; Uluocak ve Tufan, 2011) da bulunmaktadır.

Ancak tutum ölçeğinin faktörleri ve ölçeğin geneli bazında, ön uygulama ve son uygulama arasında son uygulama lehine anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Bu bulgu uygulanan müzik öğretim programının öğrencilerin duyuşsal alan dönük; tutum, ilgi, düşünce, duygu vb. unsurlara ilişkin kazanımları oluşturmada etkili olduğu ancak bu etkinin yeterli olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Aksu (2007); bu çalışmaya benzer olarak ön ve son uygulama şeklindeki çalışmasında; 8. sınıf müzik programının duyuşsal alan hedeflerine ulaşma düzeyinin değerlendirilmesi aşamasında, bu amaçla hazırlanan ilgi ölçeğinin ön ve son uygulamaları sonucunda öğrencilerin ilgi ölçeğinde olumlu ve olumsuz önermelerden oluşan maddelere olumlu yönde bir ilgiyi yansıtan cevaplar verdikleri belirlemiştir. Ön uygulamadaki ilgi ölçeğinin ilgi puanı ile son uygulamadaki ilgi puanı öğrencilerin aynı ilgiyi koruduklarını hatta biraz daha arttırdıklarını göstermektedir. Bu nedenle programın, duyuşsal alan hedeflerini gerçekleştirme anlamında etkin ve yeterli olduğu söylenebilir. Ancak zaten süreç başında yüksek olan ve süreç sonunda da çok fazla değişikliğe uğramayan ilgi derecesinin oluşmasında, 8. sınıf müzik programının yanı sıra; öğrencilerin daha önceki müzik eğitimi yaşantılarının veya okul dışındaki müzik yaşantılarının etkili olabileceği sonucuna ulaşmıştır.

5. 2. Öğrencilerinin Müzik Dersine Yönelik Tutumlarının Oluşmasında Etkili Olan Ölçek Maddeleri ile İlgili Tartışma

Ölçeğin “Tutum-İlgi” önermelerinden oluşan birinci faktöründeki 25 maddeden; 2, 5, 14, 20, 28 ve 33. maddelerin oluşturduğu altı madde için, eğitim öğretim dönemi başı ve sonunda tutum puanları anlamlı farklılıklar göstermekte, diğer 17 madde için eğitim öğretim dönemi başı ve sonunda tutum puanları anlamlı farklılıklar göstermemektedir. Süreç sonunda olumluya dönüşmeyen bu maddeler aşağıdaki gibidir.

Müzik dersi benim için oldukça önemlidir”
 Müzik dersi saatinin artırılması gerektiğini düşünüyorum
 Ortaokuldan sonra Güzel Sanatlar Lisesi Müzik bölümünü tercih edebilirim
 Müzik dersinde çekinmeden şarkı söylerim
 Sadece okulda değil okul dışında da müzikle uğraşıyorum
 Boş zamanlarımda sürekli müzikle iç içeyim
 Müzik dersinde müzik çalışmalarımı sergilemekten büyük keyif alırım
 Okulumuzda ve okul dışında belirli gün ve haftalarla ilgili (23 Nisan gibi) müzikal etkinliklere zevkle katılırım
 Müzikle ilgili bir konuda fikir ve düşüncelerimi rahatlıkla ifade edebilirim
 Atatürk'ün müziğe verdiği değeri önemli bulurum
 Müzik dersi aracılığı ile düşüncelerimi ifade edebildiğime inanıyorum
 Görsel ve yazılı medyadaki (televizyon, dergi) müzikle ilgili haberleri ilgiyle okurum
 Televizyondaki müzik etkinliklerini takip ederim
 Gelecekte müzikle ilişkili bir meslek seçmek istiyorum
 Müzik dersliğimizin düzeni ve temizliği ile ilgili seyerek gönüllü olurum
 Müzik öğretmenimin derslerde bana sürekli söz hakkı vermesini isterim
 Sevdiğim müziklerden kendime özel arşiv (cd, mp3) oluştururum
 Sınıfça veya okulca yapılacak bir müzik etkinliğinde bulunmaktan mutluluk duyarım
 Müzik derslerinde rahatladığımı ve stresimi attığımı hissetmek beni mutlu ediyor

Aynı şekilde ölçeğin “Duyuşsal Yaklaşım” önermelerinden oluşan ikinci faktöründeki sekiz maddeden; 12. ve 24. maddeler için, eğitim öğretim dönemi başı ve sonunda tutum puanları anlamlı farklılıklar göstermekte, diğer altı madde için eğitim-öğretim dönemi başı ve sonundaki uygulamalarda tutum puanları anlamlı farklılıklar göstermemektedir. Süreç sonunda olumluya dönüşmeyen bu maddeler aşağıdaki gibidir.

Cumhuriyetimizin kurucusu Atatürk'le ilgili şarkıları söylemekten hoşlanırım
 Müzik türlerine karşı olumsuz düşüncelerim yoktur
 İstiklal Marşı'mızı coşku ve heyecanla söylemeye çalışırım
 İstiklal Marşı'mızın sözlerini müziğine uygun olarak söylemeye özen gösteririm
 İstiklal Marşı'mızı söylerken veya dinlerken ülkeme olan sevgimin arttığını hissederim
 Ülkemizin bütünlüğünü ve bağımsızlığı ile ilgili şarkı-türkü ve marşları bilmemiz gerektiğine inanıyorum

Ölçeğin üçüncü faktörünü oluşturan “Olumsuz İfadeler” deki üç maddeden yalnızca 35. madde için, eğitim öğretim dönemi başı ve sonunda tutum puanları anlamlı farklılıklar

göstermekte, diğer 2 madde için eğitim-öğretim dönemi başı ve sonundaki uygulamalarda tutum puanları anlamlı farklılıklar göstermemektedir. Süreç sonunda olumluya dönüşmeyen bu maddeler aşağıdaki gibidir.

Müzik dersleri ortaokullardan kaldırılmalıdır
Müzik dersini sıkıcı buluyorum

Bu maddeler analiz edildiğinde, öğrencilerin ölçekteki hangi maddeler için ne düşündüğü hakkında önemli ipuçlarına ulaşmaktayız. Tutum ve görüşleri ortaya koymaya çalışan bu maddeler, öğretim programının amaçladığı ve planladığı gibi süreç sonunda olumluya doğru dönüşmemektedir. Bu durum ölçeğin geneline hakim olan olumsuz tutumun nedenini belli bir düzeyde açıklarken, programın etkisiz kaldığı ve müzik derslerinde daha fazla düzenleme, işgücü ve etkinliğin gerekli olduğu noktalara da işaret etmektedir.

Nacakcı (2006); ilköğretim öğrencilerinin müzik dersine karşı genel olarak olumlu bir tutum sergiledikleri sonucuna ulaşsa da olumlu tutumların daha çok derse verilen önem, sevgi, etkinlikler ve çalgı çalma isteği gibi alt boyutlarda toplandığını tespit etmiştir. Öğrencilerin sergiledikleri bu olumlu tutuma rağmen, yine de bu derse özel zaman ayırmak istemedikleri, konuları itibari ile diğer derslere daha çok zaman ayırmak istedikleri görülmüştür.

5. 3. Öğrencilerinin Müzik Dersine Yönelik Tutumlarının Oluşmasında “Cinsiyet” Değişkeninin Fonksiyonu ile İlgili Tartışma

Çalışmanın bu boyutu ile ilgili yapılan analizlerde sadece ön uygulama ve sadece son uygulama bazında bakıldığında müzik dersine ilişkin tutumlarda birinci ve ikinci faktör için, erkek öğrencilerin müzik eğitimine ve müzik derslerine yönelik olarak tutum puanlarının anlamlı bir şekilde daha yüksek, üçüncü faktör için ise daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Ortalama tutum puanları bakımından da erkek öğrencilerin daha yüksek puanlara sahip oldukları görülebilir.

Ancak tüm ölçek için ön uygulama ve son uygulama arasındaki farkın analizi yapıldığında ise kızlar ve erkek öğrencilerin müzik eğitimine ve müzik derslerine yönelik eğitim öğretim dönemi sonu tutum puanları ile eğitim öğretim dönemi başı tutum puanları değişimi anlamlı bir farklılığa işaret etmemiştir. Bir başka deyişle çalışma grubundaki öğrencilerin müzik dersine ilişkin olumsuz tutumları cinsiyet açısından farklılaşmamakta hem kız hem de erkek öğrencilerin müzik dersi tutumları eğitim-öğretim süreci sonunda da aynı oranda olumsuz olarak şekillenmektedir.

Çalışmayı destekleyen; kız ve erkek öğrencilerin müzik dersi tutumları arasında anlamlı farklılıklar bulunmayan (Koca 2013; Kocaarslan 2009; Özmenteş ve Özmenteş 2009; Umuzdaş ve Umuzdaş, 2015) çalışmalar olup, çalışmayı desteklemeyen; kız ve erkek öğrencilerin müzik dersi tutumları arasında anlamlı farklılıklar bulunan çalışmalar (Afacan ve Özgür 2016; Akarsu, 2017; Babacan, vd., 2011; Nacakçı, 2006; Otacioğlu, 2007; Öztöpalan, 2007; Uluocak ve Tufan, 2011) da bulunmaktadır.

Esasında örgün temel müzik eğitiminde bir müzik dersi öğretim programının amacı, kız-erkek tutum düzeylerinde farklılık oluşturması değil, tutum düzeylerinin süreç ilerledikçe olumlu yönde artmasını sağlamaktır. Bu çalışma ekseninde kız-erkek tutum düzeyleri farklılaşmamaktadır. Bu yönü ile programın doğru ekseninde şekillenmekle olduğunu söylemekle birlikte, bu çalışmada esas olarak süreç sonunda oluşan tutum düzeylerinin yetersiz olması dikkati çekmektedir.

5. 4. Öğrencilerinin Müzik Dersine Yönelik Tutumlarının Oluşmasında “Okulun Bulunduğu Yer” ile İlgili Tartışma

Çalışmanın bu boyutu ile ilgili olarak hem ön uygulamada hem de son uygulamada il merkezinde öğrenim gören öğrencilerin müzik dersine ilişkin tutumlarının ilçelere göre daha olumlu olduğu tespit edilmiştir. Bu analiz; tüm faktörler ve tüm ölçek için yapıldığında da illerde öğrenim gören öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir.

Bu bulgu özellikle il merkezinde öğrenim gören öğrencilerin ilçelerde öğrenim gören öğrencilere göre müzik dersine ilişkin tutumlarının daha olumlu olduğunu göstermektedir.

Variş ve Cesur (2012); çalışmalarında ortaöğretimde genel müzik eğitimi alan öğrencilerin müzik dersi ile ilgili tutum ve akademik başarı durumları arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler göz önünde bulundurarak il ve ilçe okullarında araştırma yapmışlardır. Bu okulların seçilme nedeni, farklı başarı düzeylerinde öğrencileri bulundurmaları ve öğrencilerin ilin sosyokültürel ve ekonomik açıdan birbirinden farklı bölgelerinde bulunmalarıdır. İl ilçe bazında bir bulgulara yapmamışlardır.

Bu araştırmadan elde edilen bu bulgu, nispeten il merkezlerinde yaşayan öğrencilerin müziğe dönük imkân ve şartlardan daha olumlu etkilendiği ve müziği yapma-yaşama boyutunda daha fazla fırsata sahip olabilmesi nedeni ile oluşan bir tutum düzeyi olarak açıklanabilir. Ancak yukarıda da değinildiği gibi bu bulgu il ve ilçe okullarında öğrenim gören öğrenci sayıları (İl: 263 öğrenci, İlçe: 163 öğrenci) arasındaki yüksek farkın istatistiksel bir sonucu da olabilir.

6. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

6. 1. Sonuçlar

Çalışmanın bulguları ve yorumları genellendiğinde 5. sınıf öğrencilerinin müzik derslerine yönelik olarak duygu, düşünce, tutumları ile ilgili aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

1. Uygulanan ölçeğin genelinde ve ayrı ayrı faktörleri bazında hem ön uygulamada hem de son uygulamada öğrencilerin müzik dersine dönük tutumlarının “olumsuz” olduğu tespit edilmiştir. Ancak bu tutum düzeyleri hem ölçeğin genelinde hem de ayrı ayrı faktörler bazında ön uygulama ve son uygulama arasında arasında son uygulama lehine anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Buradan hareketle, uygulanan ortaokul müzik öğretim programının öğrencilerin duyuşsal alana dönük kazanımlarını oluşturmada etkili olduğu fakat etki derecesinin yetersiz olduğu sonucuna varılmıştır.
2. Çalışmadan çıkan bir diğer sonuç; ölçeğin yansıttığı olumsuz tutum düzeyinin maddeler bazındaki analizlerinden elde edilmiştir. Buna göre; ölçeğin olumlu önermelerden oluşan ilk iki faktöründeki 33 maddeden sadece sekiz maddesinde anlamlı farklılık tespit edilmiş ve bu maddelerdeki ortalama tutum puanlarının da olumsuz düzeyi yansıttıkları görülmüştür. Ölçeğin üçüncü faktöründeki olumsuz ifadelerden de sadece bir tanesi anlamlı farklılık göstermiş ve o da son uygulama lehine olmuştur. Bu bulgu ortaokul müzik öğretim programının öğrencilerde olumlu tutum oluşturmada etkisiz kaldığına ilişkin tespit edilen birinci bulguyu da destekler ve açıklar niteliktedir.
3. Oluşan tutum puanlarının cinsiyet değişkeni ile ilişkisine dönük olarak; hem ön uygulama hem de son uygulama sonucunda erkek öğrencilerin müzik dersi tutum puanlarının anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu, ancak ön uygulama ve son uygulama arasındaki farklılık açısından yapılan analizlerde ise çalışma grubundaki öğrencilerin müzik dersine ilişkin olumsuz tutumlarının cinsiyet değişkeni açısından farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Yani müzik öğretim programının uygulanması sonucunda hem kız hem de erkek öğrencilerin müzik dersine dönük tutumları aynı oranda olumsuz olarak şekillenmektedir.
4. Çalışmanın bir diğer sonucu da, çalışma grubu öğrencilerinin müzik dersi tutumlarının, öğrencilerin öğrenim gördükleri ortaokulun il merkezinde veya ilçede olup olmadığına göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkindir. Buna göre;

özellikle il merkezinde öğrenim gören öğrencilerin ilçelerde öğrenim gören öğrencilere göre müzik dersine ilişkin tutumlarının daha olumlu olduğu sonucuna varılmıştır.

6. 2. Öneriler

6. 2. 1. Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler

1. 2017 yılında yeniden geliştirilen İlkokul-Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıf Müzik Öğretim Programının ilgi, tutum, düşünce, görüş vb. gibi duyuşsal alan kazanımlarının sağlıklı şekilde oluşmasına dönük, iyileştirici önlemler alınmalıdır.
2. Özellikle müzik branş öğretmeninin yürüttüğü zorunlu müzik dersi kapsamındaki ilk kademenin başlangıcı olan ortaokul 5. sınıf müzik öğretim programı, duyuşsal alan kazanımları açısından ne kadar sağlıklı olursa, örgün temel müzik eğitiminin sonraki aşamaları da bundan o derece olumlu etkilenecektir. Bu nedenle öğrencilerin müzik dersi tutumlarının ortaokula başladıkları anda dikkatlice tespit edilmesi ve öğretmenin müzik dersini bu sonuçlara göre organize etmesi gerekir.
3. Müzik öğretmenin bilişsel, devinişsel ve duyuşsal alana dönük kazanımların belli bir denge içinde oluşturulması yönünde özel bir çabası gerekmektedir.
4. Müzik öğretmenlerinin tutum oluşturma aşamasında öğrencilerin dersle ilgili görüş, düşünce, ilgi, tutum, beklenti ve önerilerini dikkate almaları ve derslerini bunlara göre organize etmeleri gerekmektedir.
5. Okulların bulunduğu yerleşim yerlerinin farklı; coğrafi, kültürel ve sosyo-ekonomik yapılarının müzik dersi kazanımlarının oluşmasında olumsuz rol oynamaması için gerekli tedbirler alınmalıdır.
6. Müzik ders saatinin yeterliliğine dönük tedbirler alınmalıdır.

6. 2. 2. İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Sadece ortaokul programı üzerinde değil, ilkokul, lise vd. müzik öğretim programları ile ilgili daha fazla bilimsel çalışma ve araştırma yapılmalı, buradan elde edilecek geri dönütler, program hazırlayıcılar ve uygulayıcılara aktarılmalıdır.

7. KAYNAKLAR

- Afacan, Ş. ve Özgür, Ü. (2016). 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin müzik dersine ilişkin tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *International Refereed Journal of Music Researches*, 7, 1-24.
- Akarsu, S. (2017). Ortaokul (5-8) öğrencilerinin müzik dersine ilişkin tutumlarının çeşitli boyutlar açısından değerlendirilmesi (Kars ili örneği). *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, 62, 398-409.
- Akın, A., Uğur, E. ve Akın Ü. (2015). Derse ilgi ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kastamonu Üniversitesi, Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(4), 1471-1480.
- Aksu, C. (2007). *İlköğretim 8. sınıf müzik programının hedeflerine ulaşma düzeyinin değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Aksu, C. (2018). *Cumhuriyet dönemi örgün temel müzik eğitiminde müzik öğretim programları (1924-2017) ve müzik eğitiminde yapılandırmacılık*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Aktaş, A. ve Bulut, D. (2012, Nisan). *İlköğretim 1. kademe 2. devre müzik dersine yönelik öğretmen görüşleri: Niğde İli Örneği*, X. Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu'nda sunulan bildiri, Niğde Üniversitesi, Niğde.
- Aslantaş, H. (2016). Yatılı bölge ortaokulu öğrencilerinin müzik dersine ilişkin tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(37), 154-165.
- Babacan, E., Babacan, M. D. ve Pirgon, Y. (2011). İlköğretim 2. kademe öğrencilerinin müzik dersine yönelik tutumlarının incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(32), 325-336.
- Başaran, E. (1985). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Sevinç Matbaası.
- Bacanlı, H. (2005). *Duyuşsal davranış eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bloom, B. S. (1995). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme* (D. A. Özçelik, Çev.) İstanbul: MEB Yayınları.
- Byrne, B. M. (1998). *Structural equation modeling with lisrel, prelis and simlis: Basic concepts, applications and programming*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Büyüköztürk, Ş. (2005). Anket geliştirme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 133-151.

- Canakay, E. U. (2006, Nisan). *Müzik teorisi dersine ilişkin tutum ölçeği geliştirme*. Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu içinde sunulan bildiri, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Denizli.
- Cüceloğlu, D. (2005). *İnsan ve davranışı: psikolojinin temel kavramları* (14. baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çelik, F. (2006). Türk eğitim sisteminde hedefler ve hedef belirlemede yeni yönelimler. *Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(11), 1-15.
- Çilden, Ş. (2001). Müzik, çocuk gelişimi ve öğrenme. *Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 1-8.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: Spss ve lisrel uygulamaları* (2. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Çüm, S. ve Koç, N. (2013). Türkiye’de psikoloji ve eğitim bilimleri dergilerinde yayımlanan ölçek geliştirme ve uyarlama çalışmalarının incelenmesi. *Journal of Educational Sciences and Practices*, 1(1), 12-24.
- Demirci, B. (2009). *2006 ilköğretim müzik dersi 6. sınıf öğretim programı, öğretmen kılavuz kitabı ve öğrenci çalışma kitaplarının uygulamadaki görünümüne yönelik değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demirel, Ö. (2013). *Eğitimde program geliştirme-kuramdan uygulamaya* (20. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. (2000). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Demirel, Ö. ve Ün, K. (1987). *Eğitim terimleri: açıklamalar, İngilizce-Türkçe sözlük*. Ankara: Şafak Matbaası.
- Dickey, D. (1996). Testing the fit of our models of psychological dynamics using confirmatory methods: An introductory primer. B. Thompson (Ed.), *Advances in social science methodology* (s. 219-227). London: JAI press Ltd.
- Dilmaç, B. (2012). *İnsanca değerler eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Doğan, N. (2007). Davranışların ölçülmesi. H. Atılgan (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* içinde (s. 81-114). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Doğan, N. ve Başokçu, T. O. (2010). İstatistik tutum ölçeği için uygulanan faktör analizi ve aşamalı kümeleme analizi sonuçlarının karşılaştırılması. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 1(2), 65-71.
- Duatepe, A. ve Çilesiz, Ş. (1999). Matematik tutum ölçeği geliştirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(16), 45-52.
- Erdem, E. ve Demirel, Ö. (2002). Program geliştirmede yapılandırmacılık yaklaşımı. *Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(23), 81-87.

- Erden, M. (1995). Öğretmen adaylarının öğretmenlik sertifikası derslerine yönelik tutumları. *Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(11), 99-104.
- Erden, M. (1998). *Eğitimde program değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erkuş, A. (2003). *Psikometri üzerine yazılar*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Erkuş, A., Şanlı, N., Bağlı, M. T. ve Güven, K. (2000). Öğretmenliğe ilişkin tutum ölçeği geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 25(116), 27-33.
- Erkuş, A. (2012). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme-I*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ertürk, S. (1972). *Eğitimde "program" geliştirme*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayını.
- Fer, S. (2005). Düşünme stilleri envanterinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 5(1), 31-67.
- Franzoi, L. S. (1996). *Social psychology*. Madison: Brown and Benchmark Publishers.
- Gömlüksiz, M. N. ve Kan, A. Ü. (2012). Eğitimde duyuşsal boyut ve duyuşsal öğrenme. *Electronic Turkish Studies*, 7(1), 1159-1177.
- Güneş, H. (2015). *Eğitim bilimleri terimleri sözlüğü*. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Güvendir, A. M. ve Özkan, Ö. Y. (2015). Türkiye'deki eğitim alanında yayımlanan bilimsel dergilerde ölçek geliştirme ve uyarlama konulu makalelerin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(52), 23-33.
- Hidi, S. (2006). Interest: A unique motivational variable. *Educational Research Review*, 1(2), 69-82.
- İnceoğlu, M. (2004). *Tutum, algı, iletişim*. Ankara: Elips Kitap.
- Kan, A. (2007a). Ölçmenin temel kavramları. H. Atılğan (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* içinde (s. 1-22). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kan, A. (2007b). Ölçme araçlarında bulunması gereken nitelikler. H. Atılğan (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* içinde (s. 23-71). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1999). *Yeni insan ve insanlar* (10. baskı). İstanbul: Evren Yayınevi.
- Karaca, E. (2008). Ölçme ve değerlendirmede temel kavramlar. S. Erkan ve M. Gömlüksiz (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* içinde (s. 1-30). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karakaya, İ. (2009). Bilimsel araştırma yöntemleri. A. Tanrıöğen (Ed.), *Bilimsel araştırma yöntemleri* içinde (s. 57-83). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Kırmızıbayrak, N. (2012). İlköğretim okullarında müzik ders programının öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi (Kars il örneği). *Kafkas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitü Dergisi*, 1(10), 91-105.
- Koca, Ş. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin müzik dersine yönelik tutumlarının incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(2), 209-222.
- Kocaarslan, B. (2009). *Genel müzik eğitimi alan ilköğretim öğrencilerinin müzik dersine ilişkin tutum, müzikal özgüven ve motivasyon düzeylerinin karşılaştırılması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kocabaş, A. (1997). Temel eğitim II. kademe öğrencileri için müziğe ilişkin tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(13), 141-145.
- Krathwohl, D. R., Bloom, B. S. and Masia, B. B. (1964). *Taxonomy of educational objectives. The classification of educational goals. Handbook II: Affective domain*. New York: Longman.
- Kurtuldu, M. K. (2011). Yürütücü biliş dayalı bireysel tutumların piyano çalma başarısına etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 41(190), 41-53.
- Magnusson, D. (1967). *Test theory*. Massachusetts: Addison-Wesley.
- Malmivuori M. L. (2001). *The dynamics of affect, cognition and social environment in the regulation of personal learning processes: The case of mathematics* (Research report No. 172). Finland, Helsinki University, Helsinki Department of Education.
- McGartland, R. D., Berg-Weger, M., Tebb, S., Lee, E. S. and Rauch, S. (2003). Objectifying content validity: Conducting a content validity study in social work research. *Social Work Research*, 27(2), 94-104.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2006). *İlköğretim müzik dersi öğretim programı (1-8. sınıflar)*. Ankara: MEB Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2009). *Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. sınıflar müzik öğretim programı*. Ankara: MEB Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). *Güncellenen öğretim programları, müzik dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. <http://mufredat.meb.gov.tr>. adresinden 05.02.2018 tarihinde erişilmiştir.
- Morgan, C. T. (1995). *Psikolojiye giriş* (S. Karakaş, Çev.) Ankara: Meteksan A.Ş.
- Mullins, S. (1984). Attitude. *The Instrumentalist*, 39(5), 54-56.
- Nacaklı, Z. (2006, Nisan). *İlköğretim öğrencilerinin müzik dersine ilişkin tutumları*. Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu içinde sunulan bildiri, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Denizli.

- Nartgün, Z. (2008). Duyuşsal nitelikler ve ölçülmesi. S. Erkan ve M. Gömleksiz (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* içinde (s. 143-190). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Nuhoğlu, H. (2008). İlköğretim fen ve teknoloji dersine yönelik bir tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *İlköğretim Online*, 7(3), 627-638.
- Otacıoğlu, S. G. (2007). İlköğretim 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin müzik dersine ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 134-139.
- Otluoğlu, R. (2002). İlköğretim okulu izlencesinde (programında) duuşsal alan ve duygu eğitimi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(15), 163-172.
- Özcan, V. (2007). *Orff öğretisinin ve yaratıcı dramının uygulandığı ve uygulanmadığı okullarda öğrencilerin müzik derslerine olana tutumlarının karşılaştırılması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Özçelik, D. A. (1998). *Ölçme ve değerlendirme*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Özgüven, İ. E. (1994). *Psikolojik testler*. Ankara: Yeni Doğu Matbaası.
- Özmenteş, G. (2006). Müzik dersine yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *İlköğretim Online*, 5(1), 23-29.
- Özmenteş, S. ve Özmenteş, G. (2009). Çalgı çalışmaya ilişkin tutum, bireysel özellikler ve performans düzeyi ilişkileri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1), 353-360.
- Öztopalan, E. (2007). *İlköğretim düzeyindeki özel okullar ile devlet okullarının 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin müzik dersine ilişkin tutumları ve akademik başarıları arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Öztürk, Ö. ve Kalyoncu, N. (2014). İlköğretim 6. sınıf müzik dersi için bir tutum ölçeği geliştirme denemesi. *International Journal of Social Science*, 25(1), 235-248.
- Sakallı, N. (2001). *Sosyal etkiler: Kim kimi nasıl etkiler*. Ankara: İmge Kitabevi.
- Saruhan, Ş. ve Deniz, J. (2011). Temel eğitim II. kademe öğrencilerinin müzik dersine karşı tutumları. *İlköğretim Online*, 10(2), 695-702.
- Scherer, R. F., Wiebe, F. A., Luther, D. C. and Adams, J. S. (1988). Dimensionality of coping: Factor stability using the ways of coping questionnaire. *Psychology Reports*, 62, 763-770.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. Ankara: Seçkin Yayıncılık A.Ş.
- Sönmez, V. (2001). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Stapleton, C. D. (1997). *Basic concepts and procedures of confirmatory factor analysis*. Retrieved February 9, 2018 from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED407416.pdf>

- Tavşancıl, E. (2005). *Tutumların ölçülmesi ve spss ile veri analizi* (5. baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Tekin, H. (1977). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Mars Matbaası.
- Tekin, H. (1982). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (3. baskı). Ankara: Daily News Web Ofset Tesisleri.
- Tekin, H. (1996). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Yargı Yayınları.
- Tezbaşaran, A. A. (2008). Likert tipi ölçek hazırlama kılavuzu (e-kitap). http://www.academia.edu/1288035/Likert_Tipi_Ölçek_Hazırlama_Kılavuzu adresinden 03.01.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Tezbaşaran, A. A. (1997). *Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu*. Ankara: Psikologlar Derneği Yayınları.
- Tufan, E. ve Güdek, B. (2008). Piyano dersi tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(1), 75-90.
- Turgut, M. ve Baykul, Y. (1992). *Ölçekleme teknikleri*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Turgut, M. F. (1995). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme metotları*. Ankara: Yargıcı Matbaası.
- Turgut, M. F. (1997). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme metotları*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Uçan, A. (1997). *Müzik eğitimi temel kavramlar-ilkeler-yaklaşımlar*. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Uçan, A., Yıldız, G. ve Bayraktar, E. (1999). *İlköğretimde etkili öğretme ve öğrenme, Öğretmen el kitabı, İlköğretimde Müzik Öğretimi, Modül 9*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Uçan, A. (2005). *Müzik eğitimi- temel kavramlar ilkeler yaklaşımlar ve Türkiye'deki durum*. Ankara: Evrensel Müzikeyi.
- Uluocak, S. ve Tufan, E. (2011). İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin müzik dersine ilişkin tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(3), 991-1001.
- Umuzdaş, M. S. ve Umuzdaş, S. (2015). 8. sınıf öğrencilerinin müzik dersine ilişkin tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi (Tokat ili örneği). *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(5), 273-281.
- Üstüner, M. (2006). Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 12(1), 109-127.
- Variş, F. (1978). *Eğitimde program geliştirme teori ve teknikler* (3. baskı). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

- Variş, Y. A. ve Cesur, D. (2012). Ortaöğretim müzik dersine yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Fine Arts*, 7(4), 361-374.
- Yakar, A. (2012). *Duyuşsal farkındalığa dayalı öğretimin akademik başarı ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlar üzerine etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Yavuz, S. (2008). Çalışma tutumu ölçeği ve geçerlik-güvenirlik analizleri. *Hitit Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 7(14), 117-127.
- Yıldız, G. (2002). *İlköğretimde müzik öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yurdabakan, İ. (2008). Eğitimde kullanılan ölçme araçlarının nitelikleri. S. Erkan ve M. Gömleksiz (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* içinde (s. 37-65). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Yurdugül, H. (2005, Eylül). *Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması*. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sunulan bildiri, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- URL-1, http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2012/12Yil_Soru_Cevaplar.pdf. 5 Mart 2019.



8. EKLER

Ek 1. Anket

Ortaokul 5. Sınıf Müzik Dersi Tutum (İlgi) Ölçeği

Adı-Soyadı:

Sınıfı-Şubesi:

Okulu:

Cinsiyet:

Not: Sevgili öğrenciler. Bu ölçek; müzik eğitime ve müzik derslerine dönük olarak yürütülen bir bilimsel araştırma kapsamında, sizlerin müzik derslerine ilişkin duygu ve düşüncelerini almak amacıyla, "2017 ilköğretim Müzik Öğretim Programı 5. sınıf" kazanımları da dikkate alınarak hazırlandı. Adınız veya diğer kimlik bilgileriniz kesinlikle araştırmada yayınlanmayacak ve araştırmacıda saklı kalacaktır. Verdiğiniz cevaplar sizlerin müzik dersi değerlendirmesinde kesinlikle kullanılmayacaktır. Lütfen konu hakkındaki samimi düşüncelerinizi temsil eden kutucuğu (X) ile işaretleyiniz.

MADDELER	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1. Müzik dersi benim için oldukça önemlidir.					
2. Okulumda veya sınıfımdaki müzikle ilgili etkinliklerde bana da görev verilmesini isterim.					
3. Müzik dersi saatinin arttırılması gerektiğini düşünüyorum.					
4. Ortaokuldan sonra Güzel Sanatlar Lisesi Müzik bölümünü tercih edebilirim.					
5. Müzik dersindeki ödev ve etkinliklerini severek yaparım.					
6. Müzik dersinde çekinmeden şarkı söylerim.					
7. Sadece okulda değil okul dışında da müzikle uğraşıyorum.					
8. Boş zamanlarımda sürekli müzikle iç içeyim.					
9. Müzik dersinde müzik çalışmalarımı sergilemekten büyük keyif alırım.					
10. Okulumuzda ve okul dışında belirli gün ve haftalarla ilgili (23 Nisan gibi) müzikal etkinliklere zevkle katılırım.					
11. Cumhuriyetimizin kurucusu Atatürk'le ilgili şarkıları söylemekten hoşlanırım.					

Ek 1'in devamı

12. Müzik enstrümanımı dikkatli ve temiz kullanmaya özen gösteririm.					
13. Müzik türlerine karşı olumsuz düşüncelerim yoktur.					
14. Her türlü müziği keyifle dinleyebilirim.					
15. İstiklal Marşı'mızı coşku ve heyecanla söylemeye çalışırım.					
16. İstiklal Marşı'mızın sözlerini müziğine uygun olarak söylemeye özen gösteririm.					
17. İstiklal Marşı'mızı söylerken veya dinlerken ülkeme olan sevgimin arttığını hissedirim.					
18. Müzikle ilgili bir konuda fikir ve düşüncelerimi rahatlıkla ifade edebilirim.					
19. Atatürk'ün müziğe verdiği değeri önemli bulurum.					
20. Müzik dersi aracılığı ile duygularımı ifade edebildiğime inanıyorum.					
21. Müzik dersi aracılığı ile düşüncelerimi ifade edebildiğime inanıyorum.					
22. Görsel ve yazılı medyadaki (televizyon, dergi) müzikle ilgili haberleri ilgiyle okurum.					
23. Televizyondaki müzik etkinliklerini takip ederim.					
24. Cumhuriyetimizin kurucusu Atatürk'le ilgili şarkıları öğrenmekten mutluluk duyarım.					
25. Gelecekte müzikle ilişkili bir meslek seçmek istiyorum.					
26. Müzik dersliğimizin düzeni ve temizliği ile ilgili severek gönüllü olurum.					
27. Müzik öğretmenimin derslerde bana sürekli söz hakkı vermesini isterim.					
28. Müzik öğretmenim ne zaman konu ile ilgili düşüncelerimizi sorsa hemen söz alırım.					
29. Ülkemizin bütünlüğünü ve bağımsızlığı ile ilgili şarkı-türkü ve marşları bilmemiz gerektiğine inanıyorum.					
30. Sevdiğim müziklerden kendime özel arşiv (cd, mp3) oluştururum.					
31. Sınıfça veya okulca yapılacak bir müzik etkinliğinde bulunmaktan mutluluk duyarım.					

Ek 1'in devamı

32. Müzik derslerinde rahatladığımı ve stresimi attığımı hissetmek beni mutlu ediyor.					
33. Müzik dersleri sayesinde arkadaşlarımla ve çevremle sosyal ilişkilerimin geliştiğini düşünüyorum.					
34. Müzik dersleri ortaokullardan kaldırılmalıdır.					
35. Müzik dersinde türkü ve şarkı söylemekten çekiniyor ve utanıyorum.					
36. Müzik dersini sıkıcı buluyorum.					



Ek 2. Araştırma İzin Belgesi



T.C.
GİRESUN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 29409993-605.01-E.20934450

06.12.2017

Konu : Araştırma İzni
[Burcu BAŞER]

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Gen. Md. 'nün 2017/25 nolu Genelgesi.
b) Karadeniz Teknik Üniversitesinin 29/11/2017 tarih ve 20334443 numara ile DYS kayıt işlemi gerçekleştirilen yazısı.

Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Burcu BAŞER "Ortaokul 5. Sınıf Öğrencilerinin Müzik Dersine Yönelik İlgilerinin İncelenmesi" konulu, Teyyaredüzü Ortaokulu, Cumhuriyet Ortaokulu, Güre Ortaokulu, 15 Temmuz Şehitler İmam Hatip Ortaokulu, Gedikkaya Ortaokulu, Bulancak Atatürk Ortaokulu 5. sınıf öğrencilerine yönelik çalışma yapmak istemektedir

İlgi (b) yazı ile eklerinin ilgi (a) genelge kapsamında incelenmesi sonucu bu çalışma talebiyle ilgili oluşturulan "Araştırma Değerlendirme Komisyonu Raporu" ekte sunulmuştur.

Söz konusu çalışmanın yukarıda sözü edilen okullarda 11.12.2017 - 25.05.2018 tarihleri arasında, Müdürlüğümüzce mühürlenmiş ve ekte sunulan veri toplama araçlarını kullanarak; tüm çalışmaların okul yönetimlerinin sorumluluğunda/gözetiminde yürütülmesi, yapılacak çalışmaların eğitim öğretim faaliyetlerini aksatmadan okul yönetimlerinin planlayacağı çalışma takvimine göre yapılması, çalışmalara katılımın gönüllülük esasına dayalı olarak sağlanması, uygulama ile toplanacak verilerin sadece bu araştırma dâhilinde kullanılması ve araştırma sonucunun Müdürlüğümüz AR-GE Birimine basılı veya elektronik doküman olarak teslim edilmesi koşulları ile gerçekleştirilmesinde herhangi bir sakıncanın olmadığı Müdürlüğümüzce uygun değerlendirilmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde, olurlarınıza arz ederim.

Ergin AYBAR
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

OLUR
06.12.2017

Necati AKKURT
Vali a.
Millî Eğitim Müdürü

Enli E...
Aslı
06.12.2017
[Signature]

Hükümet Konağı A Blok Kat:1 28200 GİRESUN
Elektronik Ağ: <http://giresun.meb.gov.tr>
E-posta: stratejigelistirme28@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Serpil ZİNİ Memur
AR-GE

Tel: (0 454) 215 75 25 -137 Faks: (0 454) 215 75 22

Ek 2'nin devamı



T.C.
GİRESUN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 29409993-605.01-E.664931
Konu : Araştırma İzni
[Burcu BAŞER]

10.01.2018

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Gen. Md. 'nün 2017/25 nolu Genelgesi.
b) Karadeniz Teknik Üniversitesinin 03/01/2018 tarih ve 01558573 sayılı yazısı.

Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Burcu BAŞER "Ortaokul 5. Sınıf Öğrencilerinin Müzik Dersine Yönelik İlgilerinin İncelenmesi" konulu, Kanuni Ortaokulu, Mithatpaşa Ortaokulu ve Bulancak İmam Hatip Ortaokulu 5. sınıf öğrencilerine yönelik çalışma yapmak istemektedir

İlgi (b) yazı ile eklerinin ilgi (a) genelge kapsamında incelenmesi sonucu bu çalışma talebiyle ilgili oluşturulan "Araştırma Değerlendirme Komisyonu Raporu" ekte sunulmuştur.

Söz konusu çalışmanın yukarıda sözü edilen okullarda 15.01.2018 - 25.05.2018 tarihleri arasında, Müdürlüğümüzce mühürlenmiş ve ekte sunulan veri toplama araçlarını kullanarak; tüm çalışmaların okul yönetimlerinin sorumluluğunda/gözetiminde yürütülmesi, yapılacak çalışmaların eğitim öğretim faaliyetlerini aksatmadan okul yönetimlerinin planlayacağı çalışma takvimine göre yapılması, çalışmalara katılımın gönüllülük esasına dayalı olarak sağlanması, uygulama ile toplanacak verilerin sadece bu araştırma dâhilinde kullanılması ve araştırma sonucunun Müdürlüğümüz AR-GE Birimine basılı veya elektronik doküman olarak teslim edilmesi koşulları ile gerçekleştirilmesinde herhangi bir sakıncanın olmadığı Müdürlüğümüzce uygun değerlendirilmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde, olurlarınıza arz ederim.

Ergin AYBAR
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

OLUR
10.01.2018

Necati AKKURT
Vali a.
Millî Eğitim Müdürü

9. ÖZ GEÇMİŞ VE İLETİŞİM BİLGİLERİ

1980 yılında Trabzon'da doğdu. İlk, orta ve lise öğrenimini Trabzon'da tamamladı. 2000 yılında Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi Müzik Öğretmenliği bölümüne yerleşti. 2004 yılında Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi Müzik Öğretmenliği bölümünden mezun oldu. 2004 yılında MEB Bayburt Yatılı Bölge Okuluna Müzik Öğretmeni olarak atandı. 2007-2009 yılları arasında MEB Giresun Bulancak Cumhuriyet Ortaokulunda Müzik Öğretmeni olarak görev yaptıktan sonra 2009'da halen görev yapmakta olduğu MEB Teyyaredüzü Ortaokulu'na atandı.

İLETİŞİM BİLGİLERİ

Adres : Güre Mahallesi, 152 Nolu Sokak, No:2/13 GİRESUN

E-Posta : burcubayram61@hotmail.com

Telefon : 0 (505) 6235258