

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

İLKÖĞRETİM İKİNCİ KADEME ÖĞRENCİLERİNİN
MÜZİK DERSİNE YÖNELİK ÖZ YETERLİLİK ALGI VE
TUTUMLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan
Şenol AFACAN

Ankara
Haziran, 2010

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

İLKÖĞRETİM İKİNCİ KADEME ÖĞRENCİLERİNİN
MÜZİK DERSİNE YÖNELİK ÖZ YETERLİLİK ALGI VE
TUTUMLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Şenol AFACAN

Danışman: Prof. Ülkü ÖZGÜR

**Ankara
Haziran, 2010**

JÜRİ ONAY SAYFASI

Şenol AFACAN' ın “**İLKÖĞRETİM İKİNCİ KADEME ÖĞRENCİLERİNİN MÜZİK DERSİNE YÖNELİK ÖZ YETERLİLİK ALGI VE TUTUMLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ**” başlıklı tezi 02.06.2010 tarihinde, jürimiz tarafından Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Adı Soyadı

İmza

Üye (Tez Danışmanı): Prof. Ülkü ÖZGÜR



Üye: Prof. Gül ÇİMEN

Gül Çimen

Üye: Yrd. Doç. Dr. Yücel KAYABAŞI



ÖNSÖZ

Çalışmalarım süresince bana, ilgi ve yardımlarıyla daima destek olan değerli tez danışmanım, Sayın Prof. Ülkü Özgür' e, keman eğitimi çalışmalarımda bana katkı sağlayan, samimiyetini her zaman hissettiğim Sayın Prof. Şeyda Çilden'e, verilerin toplanmasında geliştirmiş olduğu tutum ölçeğini kullanmama izin veren sayın Prof. Dr. Ayfer Kocabaş' a, çalışmalarımda beni destekleyen, manevi desteğini duyduğum aynı zamanda tezin dil açısından incelenmesinde yardım eden değerli hocam Doç. Dr. Ahmet Günşen' e ve araştırmamın ön çalışmasını yaptığım okulların idarecilerine, veri toplama aşamasında her türlü kolaylığı sağlayan ilköğretim okulu müdürleri Emre Şahinci, H. Arif Yılmaz, Kemal Bektaş' a teşekkür ederim.

Hayatım boyunca örnek aldığım ve bugünlere gelmemin ilk ve asıl mimarı olan rahmetli babama, sevgi dolu yüreğiyle bana her zaman güç veren fedakâr anneme bütün kalbimle teşekkür ederim. Her zaman yanımda olan ağabeyim Birol Afacan'a anlayışı ve sevgisiyle beni destekleyen sevgili eşim Yrd. Doç. Dr. Özlem Afacan' a ve biricik kızım İdil' e teşekkür ederim.

Şenol AFACAN

Haziran, 2010

ÖZET

İLKÖĞRETİM II. KADEME ÖĞRENCİLERİNİN MÜZİK DERSİNE YÖNELİK ÖZ YETERLİLİK ALGI VE TUTUMLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ

AFACAN, Şenol

Yüksek Lisans, Müzik Öğretmenliği Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Ülkü ÖZGÜR

Haziran-2010, 183 sayfa

Bu araştırmanın amacı; ilköğretim ikinci kademedeki yer alan 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin müzik dersine yönelik öz yeterlilik algı ve tutumlarını değerlendirmektir.

Bu çalışmada, betimsel yöntem içerisinde yer alan tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır.

Araştırma, 2008-2009 eğitim öğretim yılı içerisinde Kırşehir ilinde bulunan, üst-orta-alt sosyoekonomik çevrenin okullarını temsil eden A, B ve C ilköğretim okulunda gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın evrenini, Kırşehir il merkezinde bulunan ilköğretim okullarının 6 ve 7. sınıf öğrencileri, örneklemini ise belirtilen okullarda öğrenim gören 6 ve 7. sınıf öğrencilerinden 316 öğrenci oluşturmuştur.

Örneklemden veri toplamak için araştırmacı tarafından geliştirilen ve cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı 0.943 olarak tespit edilen “Müzik Dersi Öz Yeterlilik Ölçeği” ile Prof. Dr. Ayfer Kocabaş’ın geliştirdiği ve cronbach alpha güvenirlik katsayısı araştırmacı tarafından 0.75 olarak bulunan “Müziğe İlişkin Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin analizinde ise betimsel istatistik, İlişkisiz Örneklem İçin Tek Faktörlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA), İlişkisiz (Bağımsız) Örneklem İçin T-Testi, Kruskal Wallis H-Testi, Mann Whitney U-Testi, Spearman-Brown korelasyon katsayısı kullanılmıştır.

Araştırmada şu sonuçlar elde edilmiştir:

1. İlköğretim 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin genel olarak müzik dersine yönelik öz yeterlilikleri yüksek düzeydedir.

2. İlköğretim 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin müzik dersine yönelik öz yeterlilikleri ile okulun içinde bulunduğu sosyoekonomik çevre arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

3. Kız ve erkek öğrencilerin müzik dersine yönelik öz yeterlilikleri arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu bulunmuştur.

4. 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin müzik dersine yönelik öz yeterlilik algıları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık vardır ve bu farklılık 6. sınıf öğrencilerinin lehinedir.

5. İlköğretim 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin genel olarak müzik dersine ilişkin tutumları olumludur.

6. Öğrencilerin tutum ölçeğinden aldıkları puanların, okulların içinde bulunduğu sosyoekonomik çevreye göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.

7. Kız ve erkek öğrencilerin müzik dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur ve bu anlamlı farklılık kız öğrencilerin lehinedir.

8. Öğrencilerin müzik dersine yönelik tutumları ile sınıf değişkeni arasında anlamlı bir farklılık vardır ve bu anlamlı farklılık 6. sınıf öğrencilerinin lehinedir.

9. Öğrencilerin müzik dersine yönelik öz yeterlilikleri ve tutumları onların bazı demografik özelliklerine göre farklılıklar göstermektedir.

Ayrıca, öğrencilerin müzik dersine ilişkin öz yeterlilik algı ve tutum puanları arasında orta düzeyde, pozitif bir ilişki; müzik dersi akademik başarıları ile öz yeterlilik puanları arasında orta düzeyde, pozitif bir ilişki ve müzik dersi akademik başarıları ile tutum puanları arasında yüksek düzeyde, pozitif bir ilişki olduğu ve bu ilişkilerin istatistiksel açıdan anlamlı olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Öz yeterlilik, müzik dersine yönelik öz yeterlilik, tutum, müzik dersine ilişkin tutum, ilköğretim müzik eğitimi, öz yeterlilik-tutum-başarı ilişkisi.

ABSTRACT**EVALUATION OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS' SELF EFFICACY
PERCEPTIONS AND ATTITUDES TOWARDS MUSIC LESSON**

by

AFACAN, Şenol

Master Thesis, Music Education Department

Thesis Advisor: Prof. Ülkü ÖZGÜR

Jun-2010, page 183

The purpose of this research is to evaluate secondary school students', in the 6th and 7th grades, self efficacy perceptions and attitudes towards music lesson.

In this research, survey model inside the descriptive method has been used. Survey model is a research approach which aims to describe a situation in the past or a situation still existing as it is or it was.

This research has been done in A, B, C elementary schools in Kırşehir in 2008 - 2009 educational year which represent upper, middle and low class socio-economic environments. The universe of this research is made up of 6th and 7th grade secondary school students in the centre of Kırşehir and the sample of the research is made up of 316 students in the 6th and 7th grades.

“Attitude Scale For Music”, improved by Ayfer Kocabaş, of which cronbach alpha interior consistency parameter has been found as 0.75 by the researcher has been used together with “Music Lesson Self Efficacy Scale”, improved by the researcher to gain data from the sample, of which cronbach alpha interior consistency parameter has been determined as 0.943. Descriptive statistic for the analysis of data, Independent Samples For Variance Analysis With One Factor (One-Way ANOVA), T-Test For Independent Samples, Kruskal Wallis H-Test, Mann Whitney U-Test and Spearman-Brown Correlation Coefficient have been used.

These outcomes have been acquired:

1. 6th and 7th grade secondary school students' self efficacy towards music lesson are high in general.
2. There is no meaningful relation in between 6th and 7th grade secondary school students' self efficacy towards music and the socio-economic environment in which the school is.
3. It has been figured out that there is a difference in meaningful level between the self efficacy of girls and boys towards music lesson.
4. There is a difference in meaningful level between the self efficacy perceptions of 6th and 7th grade students towards music lesson and this difference is in favor of 6th grades.
5. 6th and 7th grade secondary school students' attitude towards music lesson is positive in general.
6. The scores the students have taken in attitude scale differ in a meaningful level according to the socio-economic environment in which the schools are.
7. It has been figured out that there is a meaningful difference between the attitudes of girls and boys towards music lesson and this difference is in favor of girls.
8. There is a meaningful difference in between the attitudes of students towards music lesson and class variable and this meaningful difference is in favor of 6th grades.
9. Self efficacy and attitudes of students towards music lesson show difference according to their some demographic features.

Also these have been determined that there is a positive relation in medium level between the scores of students' self efficacy perceptions and attitudes, that there is a positive relation in medium level between music lesson mark and self efficacy scores, that there is a positive relation in high level between music lesson mark and attitude scores and that these relations are meaningful from the statistical view.

Key Words: Self efficacy, self efficacy towards music lesson, attitude, attitude towards music lesson, primary music education, relation of self efficacy-attitude-achievement.

İÇİNDEKİLER

	s.n
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	i
ÖNSÖZ	ii
ÖZET.....	iii
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLOLAR LİSTESİ.....	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xviii
GRAFİKLER LİSTESİ.....	xviii
BÖLÜM.I.....	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	5
1.3. Araştırmanın Önemi	5
1.4. Problem Cümlesi	6
1.5. Alt Problemler.....	6
1.6. Varsayımlar	9
1.7. Sınırlıklar	9
1.8. Tanımlar.....	9
1.9. Kısaltmalar ve Semboller.....	10
BÖLÜM II.....	11
KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	11
2.1. Eğitim.....	11
2.2. Sanat ve Sanat Eğitimi.....	12
2.3. Müzik, Müzik Eğitimi, Müzik Öğretimi.....	14
2.3.1. Cumhuriyetten Günümüze Genel Müzik Eğitimi Süreci.....	15
2.4. Müziğin İnsan Yaşamındaki İşlevleri.....	16

2.5. Çocukta Müziksel Gelişim.....	18
2.6. Çocukta Bilişsel Gelişim Süreçleri.....	19
2.6.1. Piaget'nin Bilişsel Gelişim Kuramı.....	19
2.7. Genel Müzik Eğitiminin Çocuğun Gelişimindeki Yeri ve Önemi.....	21
2.8. İlköğretimde Müzik Öğretiminin Boyutları.....	24
2.9. İlköğretimde Müzik Dersi Öğretim Programı.....	26
2.9.1. Programın Vizyonu.....	28
2.9.2. Programın Temel Yaklaşımı	28
2.9.3. Müzik Dersi Öğretim Programının Temel Yapısı (1-8. Sınıflar).....	29
2.9.3.1.Genel Amaçlar.....	29
2.9.3.2.Temel Beceriler ve Değerler.....	30
2.9.3.3. Öğrenme Alanları.....	31
2.9.3.4. Kazanımlar.....	33
2.9.3.5. Etkinlikler.....	33
2.9.3.6. Ölçme ve Değerlendirme.....	33
2.10. Sosyal Öğrenme Kuramı.....	35
2.11. Öz Yeterlilik Algısı.....	38
2.12. Müzik Eğitimi ve Öz Yeterlilik.....	41
2.13. Tutum.....	42
2.13.1. Tutumu Oluşturan Temel Öğeler.....	44
2.13.2. Tutum Davranış İlişkisi.....	45
2.13.3. Tutumların Değişmesi.....	46
2.13.4. Tutumların Ölçülmesi.....	47
2.14. Müzik Eğitimi ve Tutum İlişkisi.....	48
2.15. İlgili Yayın ve Araştırmalar.....	49
2.15.1. Öz Yeterlilik İle İlgili Yapılan Araştırmalar.....	49
2.15.2. Tutum İle İlgili Yapılan Araştırmalar.....	53

BÖLÜM III	57
YÖNTEM.....	57
3.1. Araştırmanın Modeli.....	57
3.2. Evren ve Örneklem.....	58
3.2.1. Okulların Özellikleri.....	58
3.2.2. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Demografik Özellikleri.....	60
3.3. Veri Toplama Araçları.....	81
3.3.1. “Müzik Dersi Öz Yeterlilik Ölçeğinin” Geliştirilme Aşaması.....	81
3.3.1.a. Madde Havuzu Oluşturma Aşaması.....	82
3.3.1.b. Uzman Görüşüne Başvurma Aşaması	84
3.3.1.c. Ön Deneme Aşaması.....	84
3.3.1.d. Geçerlik Çalışması.....	85
3.3.1.e. Faktör Analizi ve Güvenirlilik Hesaplama Aşaması.....	89
3.3.2. “Müziğe İlişkin Tutum Ölçeği”nin Geliştirilmesi.....	97
3.4. Verilerin Analizi ve Kullanılan İstatistiksel Teknikler.....	104
3.4.1. Normal Dağılım.....	104
3.4.1.1. Müzik Dersi Öz Yeterlilik Ölçeği’nin Normal Dağılım Analizleri.....	104
3.4.1.2.Müziğe İlişkin Tutum Ölçeği’nin Normal Dağılım Analizleri.....	106
3.4.1.3.Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Müzik Dersi Akademik Başarılarının Normal Dağılım Analizleri.....	108
3.4.2.Verilerin Analizinde Kullanılan İstatistiksel Teknikler.....	110
BÖLÜM IV	112
BULGULAR VE YORUMLAR.....	112
4.1. İlköğretim 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin müzik dersine yönelik öz yeterlilik algı durumları nasıldır?.....	112
4.1.1. Araştırmaya katılan öğrencilerin öz yeterlilik algıları, okullara (sosyoekonomik çevre) göre anlamlı farklılık göstermekte midir?.....	121
4.1.2. Araştırmaya katılan öğrencilerin müzik dersine yönelik öz yeterlilik algıları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?.....	123

4.1.3. Araştırmaya katılan öğrencilerin müzik dersine yönelik öz yeterlilik algıları, sınıf değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?.....	124
4.1.4. Araştırmaya katılan öğrencilerin müzik dersine yönelik öz yeterlilik algıları babalarının eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?.....	125
4.1.5. Araştırmaya katılan öğrencilerin müzik dersine yönelik öz yeterlilik algıları anne eğitim durumlarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?.....	126
4.1.6. Araştırmaya katılan öğrencilerin müzik dersine yönelik öz yeterlilik algıları ailenin ortalama aylık gelir durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?....	128
4.1.7. Araştırmaya katılan öğrencilerin müzik dersine yönelik öz yeterlilik algıları okul öncesi eğitimi alıp almamalarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?....	129
4.1.8. Araştırmaya katılan öğrencilerin müzik dersine yönelik öz yeterlilik algıları ilköğretim 4 ve 5. sınıfta müzik dersine giren öğretmenlere göre anlamlı farklılık göstermekte midir?.....	130
4.1.9. Araştırmaya katılan öğrencilerin müzik dersine yönelik öz yeterlilik algıları ailelerinde müzikle ilgilenen birey olup olmama durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?.....	132
4.1.10. Araştırmaya katılan öğrencilerin müzik dersine yönelik öz yeterlilik algıları okul içi ya da dışındaki müzikle ilgili etkinliklere katılıp katılmama durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?.....	133
4.1.11. Araştırmaya katılan öğrencilerin müzik dersine yönelik öz yeterlilik algıları blokflüt dışında bir çalgı çalıp çalmamasına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?.....	134
4.1.12. Araştırmaya katılan öğrencilerin müzik dersine yönelik öz yeterlilik algıları ailelerinin müzikle ilgilenmelerini destekleyip desteklememe durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?.....	135
4.2. İlköğretim 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin müzik dersine ilişkin tutumları nasıldır?.....	136
4.2.1. Araştırmaya katılan öğrencilerin müzik dersine ilişkin tutum puanları, okullara (sosyoekonomik çevreye) göre anlamlı farklılık göstermekte midir?.....	143
4.2.2. Araştırmaya katılan öğrencilerin müzik dersine ilişkin tutumları, öğrencilerin cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?.....	146

4.2.3. Araştırmaya katılan öğrencilerin müzik dersine ilişkin tutumları, sınıf değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?.....	147
4.2.4. Araştırmaya katılan öğrencilerin müzik dersine ilişkin tutumları, babalarının eğitim durumlarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?	148
4.2.5. Araştırmaya katılan öğrencilerin müzik dersine ilişkin tutumları, annelerinin eğitim durumlarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?	149
4.2.6. Araştırmaya katılan öğrencilerin müzik dersine ilişkin tutumları ailenin ortalama aylık gelir durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?	150
4.2.7. Araştırmaya katılan öğrencilerin müzik dersine ilişkin tutumları okul öncesi eğitimi alıp almama durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?.....	151
4.2.8. Araştırmaya katılan öğrencilerin müzik dersine ilişkin tutumları ilköğretim 4 ve 5. sınıfta müzik dersine giren öğretmenlere göre anlamlı farklılık göstermekte midir?.....	152
4.2.9. Araştırmaya katılan öğrencilerin müzik dersine ilişkin tutumları ailelerinde müzikle ilgilenen birey olup olmama durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?.....	153
4.2.10. Araştırmaya katılan öğrencilerin müzik dersine ilişkin tutumları okul içi ya da dışındaki müzikle ilgili etkinliklere katılıp katılmama durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?.....	154
4.2.11. Araştırmaya katılan öğrencilerin müzik dersine ilişkin tutumları blokflüt dışında bir çalgı çalıp çalmamasına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?.....	155
4.2.12. Araştırmaya katılan öğrencilerin müzik dersine ilişkin tutumları ailelerinin müzikle ilgilenmelerini destekleyip desteklememe durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?	156
4.2.13. Araştırmaya katılan öğrencilerin müzik dersine ilişkin tutumları müzik öğretmenlerinin derste blokflüt dışında çalgı kullanıp kullanmamasına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?.....	157
4.3. Araştırmaya katılan öğrencilerin müzik dersine yönelik öz yeterlilik algıları ile müzik dersine ilişkin tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?.....	158
4.4. Araştırmaya katılan öğrencilerin müzik dersine yönelik öz yeterlilik algıları ile müzik dersi akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?.....	159
4.5. Araştırmaya katılan öğrencilerin müzik dersine ilişkin tutumları ile müzik dersi akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?.....	160

BÖLÜM V.....	162
SONUÇLAR VE ÖNERİLER.....	162
5.1.Sonuçlar.....	162
5.2. Öneriler.....	165
KAYNAKLAR	167
EKLER	177
EK-1. Resmi İzin Yazıları.....	177
EK-2. Kişisel Bilgi Formu ve Müzik Dersi Öz Yeterlilik Ölçeği.....	180

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 2.1. Öz Yeterliliği Düşük ve Yüksek Olan Bireylere Ait Özellikleri.....	40
Tablo 3.1. Ölçeklerin Uygulandığı Öğrencilerin Sınıf ve Okullara Göre Dağılımı..	58
Tablo 3.2. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Okullara Göre (Sosyoekonomik Çevre) Dağılımı.....	61
Tablo 3.3. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı.....	62
Tablo 3.4. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Sınıflara Göre Dağılımı.....	63
Tablo 3.5. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Babalarının Eğitim Durumlarına Göre Dağılımı.....	64
Tablo 3.6. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Durumlarına Göre Dağılımı.....	65
Tablo 3.7. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Babalarının Mesleklerine Göre Dağılımı.....	67
Tablo 3.8. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Annelerinin Mesleklerine Göre Dağılımı.....	68
Tablo 3.9. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Ailelerinin Aylık Ortalama Gelir Durumlarına Göre Dağılımı.....	69
Tablo 3.10. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Okul Öncesi Eğitim Alma Durumuna Göre Dağılımı.....	70
Tablo 3.11. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin İlköğretim 4 ve 5. Sınıfta Müzik Dersine Giren Öğretmenlere Göre Dağılımı.....	71
Tablo 3.12. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Ailesinde Müzikle İlgilenen Birey Olup Olmama Durumuna Göre Dağılımı.....	72
Tablo 3.13. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Okul İçi ya da Dışındaki Müzikle İlgili Etkinliklere Katılma Durumuna Göre Dağılımı.....	74
Tablo 3.14. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Blokflüt Dışında Bir Çalgı Çalıp Çalmama Durumuna Göre Dağılımı.....	75
Tablo 3.15. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Ailelerinin Müzikle İlgilenmelerini Destekleyip Desteklememe Durumuna Göre Dağılımı.....	76

Tablo 3.16. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Müzik Öğretmenlerinin Derste Blokflüt Dışında Çalgı Kullanma Durumuna Göre Dağılımı.....	77
Tablo 3.17. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Müzik Öğretmenlerinin Derste Vurmalı Çalgı Kullanıp Kullanmama Durumuna Göre Dağılımı.....	79
Tablo 3.18. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Akademik Başarı Puanlarına Göre Dağılımı.....	80
Tablo 3.19. Müzik Dersi Öz Yeterlilik Ölçeğinin Madde-Toplam Puan Korelasyon Değerleri.....	86
Tablo 3.20. Alt%27 ve Üst%27 Grupların Madde Ortama Puanları İçin t-Testi Sonuçları.....	87
Tablo 3.21. Müzik Dersi Öz Yeterlilik Ölçeğinin Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) Örneklem Ölçümü ve Barlett Testi Sonuçları.....	90
Tablo 3.22. Müzik Dersi Öz Yeterlilik Ölçeğinin Maddelerin Ortak Faktör Varyans Değerleri.....	90
Tablo 3.23. Döndürülmüş Temel Bileşenler Analizi (Varimax Rotated) Sonuçları.	92
Tablo 3.24. Dört Faktörlü Müzik Dersi Öz Yeterlilik Ölçeği Faktörlerinin Öz Değerleri, Faktör İçerisinde Yer Alan Madde Sayısı, Faktör Varyansları, Faktör Eklendikçe Artan Varyans Değerleri.....	94
Tablo 3.25. Birinci Faktörde Yer Alan Öz Yeterlilik Maddeleri Öz Yeterlilik Maddeleri, Faktör Yükleri ile Faktörün Cronbach Alpha Değeri.....	95
Tablo 3.26. İkinci Faktörde Yer Alan Öz Yeterlilik Maddeleri Öz Yeterlilik Maddeleri, Faktör Yükleri ile Faktörün Cronbach Alpha Değeri.....	96
Tablo 3.27. Üçüncü Faktörde Yer Alan Öz Yeterlilik Maddeleri Öz Yeterlilik Maddeleri, Faktör Yükleri ile Faktörün Cronbach Alpha Değeri.....	96
Tablo 3.28. Dördüncü Faktörde Yer Alan Öz Yeterlilik Maddeleri, Faktör Yükleri ile Faktörün Cronbach Alpha Değeri.....	97
Tablo 3.29. Birinci Faktörde Yer Alan Tutum Maddeleri, Faktör Yükleri, Communaliteleri, Ortalamaları, Standart Sapmaları, Madde-Ölçek Korelasyonları ile Eigen Değerleri, Cronbach Alpha, İki-Yarı Güvenirlik Katsayıları ve Değişkenlik Yüzdeleri.....	99
Tablo 3.30. İkinci Faktörde Yer Alan Tutum Maddeleri, Faktör Yükleri, Communaliteleri, Ortalamaları, Standart Sapmaları, Madde-Ölçek Korelasyonları	

ile Eigen Değerleri, Cronbach Alpha, İki-Yarı Güvenirlik Katsayıları ve Değişkenlik Yüzdeleri.....	100
Tablo 3.31. Üçüncü Faktörde Yer Alan Tutum Maddeleri, Faktör Yükleri, Communaliteleri, Ortalamaları, Standart Sapmaları, Madde-Ölçek Korelasyonları ile Eigen Değerleri, Cronbach Alpha, İki-Yarı Güvenirlik Katsayıları ve Değişkenlik Yüzdeleri.....	101
Tablo 3.32. Dördüncü Faktörde Yer Alan Tutum Maddeleri, Faktör Yükleri, Communaliteleri, Ortalamaları, Standart Sapmaları, Madde-Ölçek Korelasyonları ile Eigen Değerleri, Cronbach Alpha, İki-Yarı Güvenirlik Katsayıları ve Değişkenlik Yüzdeleri.....	101
Tablo 3.33. Beşinci Faktörde Yer Alan Tutum Maddeleri, Faktör Yükleri, Communaliteleri, Ortalamaları, Standart Sapmaları, Madde-Ölçek Korelasyonları ile Eigen Değerleri, Cronbach Alpha, İki-Yarı Güvenirlik Katsayıları ve Değişkenlik Yüzdeleri.....	102
Tablo 3.34. Altıncı Faktörde Yer Alan Tutum Maddeleri, Faktör Yükleri, Communaliteleri, Ortalamaları, Standart Sapmaları, Madde-Ölçek Korelasyonları ile Eigen Değerleri, Cronbach Alpha, İki-Yarı Güvenirlik Katsayıları ve Değişkenlik Yüzdeleri.....	103
Tablo 3.35. Müzik Dersi Öz Yeterlilik Ölçeği Puanlarının İstatistiksel Değerleri...	105
Tablo 3.36. Müzik Dersi Öz Yeterlilik Ölçeği Puanlarının One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test Sonuçları.....	106
Tablo 3.37. Müziğe İlişkin Tutum Ölçeği Puanlarının İstatistiksel Değerleri.....	106
Tablo 3.38. Müziğe İlişkin Tutum Ölçeği Puanlarının One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test Sonuçları.....	108
Tablo 3.39. Müzik Dersi Akademik Başarılarının İstatistiksel Değerleri.....	108
Tablo 3.40. Müzik Dersi Akademik Başarılarına İlişkin One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test Sonuçları.....	109
Tablo 4.1. “Müzik Dersi Öz Yeterlilik Ölçeği” Öz Yeterlilik Maddelerinin Yüzde Dağılımları, Frekans ve Ortalamaları.....	113
Tablo 4.2. Müzik Dersi Öz Yeterlilik Ölçeği Puanları İle Okullar (Sosyoekonomik Çevre) Arasındaki İlişki.....	122
Tablo 4.3. Müzik Dersi Öz Yeterlilik Ölçeği Puanlarının Okullara (Sosyoekonomik Çevre) Göre ANOVA Sonuçları.....	122

Tablo 4.4. Müzik Dersi Öz Yeterlilik Ölçeği Puanlarının Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları.....	123
Tablo 4.5. Müzik Dersi Öz Yeterlilik Ölçeği Puanlarının Sınıf Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları.....	124
Tablo 4.6. Babalarının Eğitim Durumuna Göre Müzik Dersi Öz Yeterlilik Ölçeği Puanlarının Merkezi Eğilim ve Yayılma Ölçüleri.....	125
Tablo 4.7. Müzik Dersine İlişkin Öz Yeterlilik Ölçeği Puanlarının Öğrencilerin Babalarının Eğitim Durumlarına Göre ANOVA Sonuçları.....	126
Tablo 4.8. Annelerinin Eğitim Durumuna Göre Müzik Dersi Öz Yeterlilik Ölçeği Puanlarının Merkezi Eğilim ve Yayılma Ölçüleri.....	127
Tablo 4.9 Müzik Dersine İlişkin Öz Yeterlilik Ölçeği Puanlarının Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Durumlarına Göre ANOVA Sonuçları.....	127
Tablo 4.10. Ailenin Ortalama Aylık Gelir Durumuna Göre Müzik Dersi Öz Yeterlilik Ölçeği Puanlarının Merkezi Eğilim ve Yayılma Ölçüleri.....	128
Tablo 4.11. Müzik Dersine İlişkin Öz Yeterlilik Ölçeği Puanlarının Öğrenci Ailelerinin Aylık Ortalama Gelir Durumuna Göre ANOVA Sonuçları.....	129
Tablo 4.12. Müzik Dersine Yönelik Öz Yeterlilik Ölçeği Puanlarının Okul Öncesi Eğitimi Alıp Almamalarına Göre t-Testi Sonuçları.....	130
Tablo 4.13. İlköğretim 4 ve 5. Sınıfta Müzik Dersine Giren Öğretmenlere Göre Müzik Dersi Öz Yeterlilik Ölçeği Puanlarının Merkezi Eğilim ve Yayılma Ölçüleri.....	131
Tablo 4.14 Müzik Dersine Yönelik Öz Yeterlilik Ölçeği Puanlarının İlköğretim 4 ve 5. Sınıfta Müzik Derslerine Giren Öğretmenlere Göre One-Way ANOVA Sonuçları.....	131
Tablo 4.15. Müzik Dersine Yönelik Öz Yeterlilik Ölçeği Puanlarının Ailelerinde Müzikle İlgilenen Birey Olup Olmama Durumuna Göre t-Testi Sonuçları.....	132
Tablo 4.16. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Okul İçi ya da Dışındaki Müzikle İlgili Etkinliklere Katılıp Katılmama Durumuna Göre t-Testi Sonuçları.....	133
Tablo 4.17. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Blokflüt Dışında Bir Çalgı Çalıp Çalmama Durumuna Göre t-Testi Sonuçları.....	134
Tablo 4.18. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Müzik Dersine Yönelik Öz Yeterlilik Algıları Ailelerinin Müzikle İlgilenmelerini Destekleyip Desteklememe Durumuna Göre t- Testi Sonuçları.....	135

Tablo 4.19. “Müziğe İlişkin Tutum Ölçeği” Tutum Maddelerinin Yüzde Dağılımları, Frekans ve Ortalamaları.....	137
Tablo 4.20 Tutum Puanlarının Okullara Göre (Sosyoekonomik Çevre) Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları.....	143
Tablo 4.21 Grupların İkili Kombinasyonu (Orta-Üst) Üzerinden Mann Whitney U-Testi Sonuçları.....	143
Tablo 4.21. Grupların İkili Kombinasyonu (Orta-Üst) Üzerinden Mann Whitney U-Testi Sonuçları.....	144
Tablo 4.22. Grupların İkili Kombinasyonu (Üst-Alt) Üzerinden Mann Whitney U-Testi Sonuçları.....	145
Tablo 4.23. Grupların İkili Kombinasyonu (Alt-Orta) Üzerinden Mann Whitney U-Testi Sonuçları.....	145
Tablo 4.24. Tutum Puanlarının Cinsiyete Göre Mann Whitney U-Testi Sonuçları..	146
Tablo 4.25. Tutum Puanlarının Sınıf Değişkenine Göre Mann Whitney U-Testi Sonuçları.....	147
Tablo 4.26.Tutum Puanlarının Babalarının Eğitim Durumuna Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları.....	148
Tablo 4.27. Tutum Puanlarının Annelerinin Eğitim Durumuna Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları.....	149
Tablo 4.28. Tutum Puanlarının Ailenin Ortalama Aylık Gelir Durumuna Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları.....	150
Tablo 4.29. Tutum Puanlarının Okul Öncesi Eğitimi Alıp Almama Durumuna Göre Mann Whitney U-Testi Sonuçları.....	151
Tablo 4.30. Tutum Puanlarının İlköğretim 4 ve 5. Sınıfta İken Müzik Dersine Giren Öğretmenlere Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları.....	152
Tablo 4.31. Tutum Puanlarının Ailelerinde Müzikle İlgilenen Birey Olup Olmama Durumuna Göre Mann Whitney U-Testi Sonuçları.....	152
Tablo 4.32. Tutum Puanlarının Okul İçi ya da Dışındaki Müzikle İlgili Etkinliklere Katılıp Katılmama Durumuna Göre Mann Whitney U-Testi Sonuçları	154
Tablo 4.33. Tutum Puanlarının Blokflüt Dışında Bir Çalgı Çalıp Çalmamasına Göre Mann Whitney U-Testi Sonuçları.....	155
Tablo 4.34. Tutum Puanlarının Ailelerinin Müzikle İlgilenmelerini Destekleyip Desteklememe Durumuna Göre Mann Whitney U-Testi Sonuçları.....	156

Tablo 4.35. Tutum Puanlarının Müzik Öğretmenlerinin Derste Blokflüt Dışında Çalgı Kullanıp Kullanmama Durumuna Göre Mann Whitney U-Testi Sonuçları...	157
Tablo 4.36. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Müzik Dersine Yönelik Öz Yeterlilik Algıları ile Tutum Puanları Arasındaki İlişki.....	158
Tablo 4.37. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Müzik Dersi Akademik Başarıları ile Öz Yeterlilik Puanları Arasındaki İlişki.....	159
Tablo 4.38. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Müzik Dersi Akademik Başarıları ile Tutum Puanları Arasındaki İlişki.....	161

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1. Basit Tutum-Davranış İlişkisi.....	43
Şekil 2.2. Tutumun Bileşenleri.....	45
Şekil 3.1. Ölçeğin Geliştirilme Aşamaları.....	82

GRAFİKLER LİSTESİ

Grafik 3.1. Okullara Göre (Sosyoekonomik Çevre) Frekans Dağılımını Gösteren Bar Grafiği.....	61
Grafik 3.2. Cinsiyet Değişkeni İçin Frekans Dağılımını Gösteren Bar Grafiği.....	62
Grafik 3.3. Sınıf Değişkeni İçin Frekans Dağılımını Gösteren Bar Grafiği.....	63
Grafik 3.4. Babalarının Eğitim Durumu Değişkeni İçin Frekans Dağılımını Gösteren Bar Grafiği.....	65
Grafik 3.5. Annelerinin Eğitim Durumu Değişkeni İçin Frekans Dağılımını Gösteren Bar Grafiği.....	66
Grafik 3.6. Ailelerin Aylık Ortalama Gelir Durumu Değişkeni İçin Frekans Dağılımını Gösteren Bar Grafiği.....	69
Grafik 3.7. Okul Öncesi Eğitim Alma Durumu Değişkeni İçin Frekans Dağılımını Gösteren Bar Grafiği.....	70
Grafik 3.8. İlköğretim 4 ve 5. Sınıfta Müzik Dersine Giren Öğretmen Değişkeni İçin Frekans Dağılımını Gösteren Bar Grafiği.....	72

Grafik 3.9. Ailesinde Müzikle İlgilenen Birey Olup Olmama Durumuna Göre Frekans Dağılımını Gösteren Bar Grafiği.....	73
Grafik 3.10. Okul İçi Ya da Dışındaki Müzikle İlgili Etkinliklere Katılma Durumu Değişkeni İçin Frekans Dağılımını Gösteren Bar Grafiği.....	74
Grafik 3.11. Blokflüt Dışında Bir Çalgı Çalma Durumu İçin Frekans Dağılımını Gösteren Bar Grafiği.....	75
Grafik 3.12. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Ailelerinin Müzikle İlgilenmelerini Destekleme Durumu İçin Frekans Dağılımını Gösteren Bar Grafiği.....	77
Grafik 3.13. Öğrencilerin Müzik Öğretmenlerinin Derste Blokflüt Dışında Çalgı Kullanma Durumu İçin Frekans Dağılımını Gösteren Bar Grafiği.....	78
Grafik 3.14. Öğrencilerin Müzik Öğretmenlerinin Derste Vurmalı Çalgı Kullanma Durumu İçin Frekans Dağılımını Gösteren Bar Grafiği.....	79
Grafik 3.15. Öğrencilerin Akademik Başarıları İçin Frekans Dağılımını Gösteren Bar Grafiği.....	80
Grafik 3.16. Öz Değerler Grafiği (Scree Plot).....	93
Grafik 3.17. Müzik Dersi Öz Yeterlilik Ölçeği Toplam Puan Histogramı.....	105
Grafik 3.18. Müziğe İlişkin Tutum Ölçeği Toplam Puan Histogramı.....	107
Grafik 3.19. Müzik Dersi Akademik Başarıları Histogramı.....	109

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde müzik eğitiminin genel amaçları çerçevesinde gerekliliğine değinilerek problem durumu oluşturulmuş; araştırmanın amacı ve önemi, alt problemler, varsayımlar, sınırlılıklar ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Toplumların şekillenmesi ve gelişmesinde şüphesiz eğitim en önemli süreçtir. Bu sürecin etkili ve verimli kullanılması, eğitimin hedeflerine ulaşılmasında son derece önemlidir. Bu sürecin doğru planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi gerekmektedir. Eğitimin en önemli kollarından biri de sanat eğitimidir. Sanat eğitiminin öğelerinden biri de müzik eğitimidir. Kendini ifade edebilen, sosyal yönü gelişmiş, öz güven sahibi, yaratıcı bireylerin yetiştirilmesinde müzik eğitimi en uygun ve en önemli alanlardan biridir.

Müzik eğitiminin tanımına baktığımızda, “Bireye kendi yaşantısı yoluyla amaçlı olarak belirli müziksel davranışlar kazandırma, bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla amaçlı olarak belirli müziksel değişiklikler oluşturma ya da bireyin müziksel davranışlarını, kendi yaşantısı yoluyla amaçlı olarak değiştirme ve geliştirme sürecidir (Uçan, 2005: 60).

Müzik eğitiminin tanımından anlaşılacağı üzere; müzik eğitimi, müziksel davranışların kazandırıldığı ve geliştirildiği süreçtir. Buradan hareketle, ilköğretim

kurumlarımızda yürütülmekte olan müzik dersleri, çocuğun ilk önce alacağı planlı, programlı ve hedefleri belirli olan bir eğitim sürecidir ki, bu süreç hedeflerin gerçekleştirilmesi, çocuğun gelişimi ve müzikle ilgili temel davranışları kazanması açısından önemlidir.

Müzik eğitimi, bireylerin sanat yaşamlarının gelişip olgunlaşmasına katkı sağlamakla birlikte onların psikososyal gelişimlerini de etkileyen unsurlardan biridir. Genel müzik eğitiminin başlangıç ve en önemli noktası olarak ilköğretim okulları düşünülecek olursa, buralardaki müzik eğitiminin önemi açıkça görülebilir (Canbay, 2007: 162).

İlköğretim, çocuğun öğrenim hayatının en önemli basamağıdır. Çocuğun gelişimine bakıldığında bu dönemde ilginin oyun, spor, müzik dans ve drama gibi etkinlikler üzerine olduğu görülmektedir.

Toplu ya da bireysel müzik etkinliği içinde bulunan çocuklar; birlikte iş yapabilme alışkanlığı kazanmakta, bir grubun üyesi olma ve aldığı görevi yerine getirme sorumluluğu edinmekte, bireysel özelliklerinin ve yeteneğinin farkına varmakta, tek başına bir şeyler başarmanın doyumuna ulaşmaktadırlar. Böylece duygusal ve sosyal yönden daha sağlıklı, güvenli, dengeli ve uyumlu bir gelişim sürdürebilmektedirler (Yıldız, 2002: 8).

Müzik eğitimi bireyin sosyal, kültürel ve psikolojik yönden sağlıklı yetişmesinde de önemli rol oynar. Müzik eğitiminin bir türü olan genel müzik eğitimi, müzik eğitiminin temelini oluşturur ve bireyin yaşamında müziksel gelişimini gerçekleştirmek, genel müzik kültürü oluşturmak, bireyin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel açıdan doyuma ulaşmasını sağlamayı amaçlar.

Verimli işlenen müzik derslerinin çocukların gelişimine etkileri şu şekilde sınıflandırılabilir:

1. Dil gelişimi,
2. Duygusal ve sosyal gelişim,
3. Bedensel ve psikomotor gelişim (Yıldız, 2002: 6,7,8).

Verimli işlenen müzik dersleri, öğrencinin kendisini ifade etmesinde, sosyalleşmesinde, çevreyle uyumunda, sağlıklı düşünebilen birey olarak yetişmesinde,

ilgi ve yeteneklerini sergilemesinde, öz güven sahibi olmalarında oldukça etkilidir. Dolayısıyla kendine güvenen, yeteneklerinin farkında olan, başarabileceğine inanan öğrencilerin müzik derslerinde daha aktif oldukları, daha yaratıcı düşündükleri söylenebilir.

Sosyal becerilerin en önemli halkasını oluşturan kendine güven duygusu, çocuğun kendi öz kavramlarının gelişiminde, yetişkinlerle ve akran grupları ile girdiği ilişkilerin niteliksel yapısını belirlemede belirleyici rol oynamaktadır (Barış, 2008:30).

Öz yeterlilik kavramı ile ilgili yayınlarda kavram, öz yeterlik algısı, inancı ya da yargısı olarak ifade edilmektedir. Bu araştırmada öz yeterlilik algısı söylemi benimsenmiştir.

Öz yeterlilik ilk kez, Bandura'nın Sosyal Öğrenme Kuramı'nda ortaya çıkan bir değişken olup, bireylerin olası durumlarla başa çıkabilmek için gerekli olan eylemleri ne kadar iyi yapabileceklerine ilişkin bireysel yargıları ifade eder (Bıkmaz, 2004).

Bandura'nın Sosyal Öğrenme Kuramı'nın önemli değişkenlerinden biri olan öz yeterlilik kavramı, davranışların oluşmasında etkili olan bir niteliktir ve "bireyin, belirli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri organize edip başarılı olarak yapma kapasitesi hakkında kendine ilişkin yargısı" olarak tanımlanmaktadır (Aşkar ve Umay, 2001:1). Bandura, hiçbir kavrayışın insan davranışını bireylerin belirli amaçları gerçekleştirme kapasitelerine ilişkin yargılarından (öz yeterlilik algılarından) daha çok etkileyemediğini savunmaktadır (Aktaran: Stipek, 1998). Öz yeterlilik algısı bireyin performansını, karşılaştığı güçlüklerle mücadele edişini, yapacağı çalışmaların seçimini etkileyen önemli bir faktördür. Öz yeterlilik algısı yüksek olan bireyler, bir işi başarmak için büyük çaba göstermekte, olumsuzluklarla karşılaştıklarında kolayca pes etmemekte, ısrarlı ve sabırlı davranmaktadırlar.

İlköğretim öğrencilerinin müzik dersine yönelik öz yeterlik algılarının yüksek olması, bu öğrencilerin müziğe yönelik ilgi, tutum ve başarılarını da etkileyecektir. Yapılan araştırmalar öz yeterlilik ile başarı arasındaki ilişkiyi gösterir niteliktedir. Zimmerman, Bandura ve Martinez-Pons, akademik öz yeterlilik algısının akademik başarıyı etkilediğini ortaya çıkarmışlardır (Aktaran: Pajares, 1996). Schunk, öğrencilerin daha başarılı olduklarını algıladıklarında öz yeterlilik algılarının yükseldiğini, daha fazla çaba harcayarak ya da daha etkili yöntemler kullanarak daha iyi

performans göstereceklerine inandıkları sürece de başarısız olsalar bile öz yeterlilik algılarında her zaman azalma olmadığını belirtmektedir (Pajares and Schunk, 2001).

Öz yeterlilik algıları belirli bir duruma özgüdür ve spesifik (özel, noktasal) olarak durumlara ve alanlara göre farklılık göstermektedir. Örneğin; öğretmen merkezli bir sınıfa kıyasla öğrenci merkezli bir sınıfta öğrencinin öz yeterlilik inancı farklılık gösterir, ayrıca fen alanında öz yeterlilik algısı yüksek olan bir öğrencinin matematik alanında veya resim alanında öz yeterlilik algısı çok düşük olabilir (Berkant ve Ekici, 2007: 115). Müzik dersi uygulamaları, öğrencilerin müzik dersi başarılarını, dolayısıyla müziğe yönelik öz yeterlilik algı ve tutumlarını da olumlu yönde etkileyecektir.

Tutumlar öğrenmeyle kazanılan, bireyin davranışlarına yön veren, karar verme sürecinde yanlılığa neden olan bir olgudur. Tutumlar yaşantı ve deneyimlerle, öğrenme süreci sonunda oluşur (Tavşancıl, 2006: 65). Bireylerin davranışları gözle görülemez fakat onun davranışlarına bakılarak bir objeye ilişkin tutumu hakkında fikir sahibi olunabilir.

Müzik dersleriyle öğrenciye kazandırılacak müziksel bilgi ve becerinin yanında müziğe yönelik olumlu tutumların geliştirilmesi müzik eğitimi programının temel hedeflerindedir. Genel müzik eğitiminin temel amacı müziği seven, müziğe ilgi duyan sanata duyarlı bireylerin yetiştirilmesidir. Bu amacın gerçekleştirilebilmesinde müziğe yönelik olumlu tutumlar öğrencinin müziğe bakışını, müziği sevmesini, müzik yapma isteğini ve müzik dersi başarısını doğrudan etkiler.

Müziksel tutumların şekillenmesinde de, eğitimin çok önemli bir yeri vardır. Müziğe yönelik olumlu tutumların gelişmesi öğrencilerin müziksel davranış ve becerileri kazanmalarında, müziksel davranış ve becerilerinin gelişmesinde ve buna bağlı olarak da öz güven oluşumunda etkilidir. İlköğretim sürecinde kazanılan davranışların öğrencinin ilerideki yaşantısına yön vereceği düşünüldüğünde duyuşsal kazanımların öğrencinin bilişsel ve devinişsel hedeflere ulaşmalarında destekleyici ve motive edici bir rol oynar.

İlköğretim II. kademe öğrencilerinin tutumlarının ergenlik döneminde şekillenmeye başlaması, müziğe ilişkin tutumların müzik eğitimi yoluyla geliştirilebilmesi bakımından önem kazanmaktadır. Bu yaşlarda kazanılacak müziğe ilişkin tutumlar ilk yetişkinlik devresinden sonra da kolay kolay değişmeyecektir (Kocabaş, 1997: 142). Bu düşüncelerden hareketle ilköğretim ikinci kademe

öğrencilerinin müzik dersine yönelik öz yeterlilik algı ve tutumlarının bazı değişkenlere göre nasıl değişiklik gösterdiği incelenmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim ikinci kademedeki yer alan 6 ve 7.sınıf öğrencilerinin müzik dersine yönelik öz yeterlilik algı ve tutumlarını değerlendirmektir.

1.3. Araştırmanın Önemi

Bireyin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel gelişiminde müzik eğitiminin etkinliği ve yeri büyüktür. Bireyin eğitiminin sistemli olarak yapılmaya başlandığı ilköğretim süreci, müzik eğitiminin de başlangıcıdır ve öğrencinin müziksel yaşamının temelini oluşturur. Bu dönemde sağlıklı ve bilinçli olarak verilen müzik eğitimi öğrencinin ileriki yaşamında mutlu, kendini ifade edebilen, yeteneklerinin farkında olan öz güveni gelişmiş ve yaratıcı bireyler olarak yetişmesinde önemli bir etken olacaktır. Bireyin öğrenim hayatında hassas bir dönem olan ilköğretimde verilen müzik eğitimi bu açıdan daha önemli ve anlamlıdır. Bu dönemde müziksel davranışların kazandırılmasında, öğrenci başarısında, dersin hedeflerine ulaşmasında öğrencinin derse yönelik öz yeterlilik algısı ve tutumu önemli bir faktördür.

Öğrenme, gelişim, güdü ve öz düzenleme gibi alanlarda oldukça önemli etkileşimleri bulunan bir duyuşsal özellik olan ve müzik eğitimi alanında uluslararası alanda henüz çok yeni bir değişken olarak görülen öz yeterlilik kavramı, müzik eğitimi boyutunda da ele alınması gereken önemli bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır (Özmenteş ve Özmenteş, 2008: 95).

Bandura'nın, öz yeterlik algısının bireyin; a) etkinliklerinin seçimini, b) güçlükler karşısındaki sebatını c) çabalarının düzeyini ve d) performansını etkilediği konusundaki görüşü birçok araştırmaya konu olmaktadır. Araştırma sonuçları Bandura'yı doğrulamakta, bir durumla ilgili öz yeterlik algısı yüksek olan bireylerin, bir işi başarmak için büyük çaba gösterdiklerini, olumsuzluklarla karşılaştıklarında kolayca geri dönmediklerini, ısrarlı ve sabırlı olduklarını göstermektedir. Bu açıdan

bakıldığında, öz yeterlik algısı eğitimde üzerinde durulması gereken önemli özelliklerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır (Aşkar ve Umay, 2001:1).

Bu araştırma;

1. Çeşitli araştırmalarda kullanılabilir ilköğretim 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin müzik öz yeterliliklerini ölçmek amacıyla geliştirilen ölçme aracı bakımından,

2. Müzik eğitimi içerisinde ilköğretim öğrencilerinin müzik dersi öz yeterliliklerinin ve tutumlarının belirlenmesi açısından,

3. Müzik eğitiminde bilişsel ve devinişsel hedeflere ulaşmada önemli bir yer tutan duyuşsal alan özelliklerinden öz yeterlilik ve tutumun geliştirilmesine yönelik araştırma sonucunda getirilen öneriler açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

1.4. Problem Cümlesi

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin müzik dersine yönelik öz yeterlilik algı ve tutumları nasıldır?

1.5. Alt Problemler

1. İlköğretim 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin müzik dersine yönelik öz yeterlilik algıları nasıldır?

1.1. Araştırmaya katılan öğrencilerin müzik dersine yönelik öz yeterlilik algıları, okullara (sosyoekonomik çevre) göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

1.2. Araştırmaya katılan öğrencilerin müzik dersine yönelik öz yeterlilik algıları, cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

1.3. Araştırmaya katılan öğrencilerin müzik dersine yönelik öz yeterlilik algıları 6 ve 7. sınıflara göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

1.4. Araştırmaya katılan öğrencilerin müzik dersine yönelik öz yeterlilik algıları, babalarının eğitim durumuna göre farklılık göstermekte midir?

1.5. Araştırmaya katılan öğrencilerin müzik dersine yönelik öz yeterlilik algıları, annelerinin eğitim durumuna göre farklılık göstermekte midir?

1.6. Araştırmaya katılan öğrencilerin müzik dersine yönelik öz yeterlilik algıları, ailelerin ortalama aylık gelirine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

1.7. Araştırmaya katılan öğrencilerin müzik dersine yönelik öz yeterlilik algıları, okul öncesi eğitimi alıp almamalarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

1.8. Araştırmaya katılan öğrencilerin müzik dersine yönelik öz yeterlilik algıları, ilköğretim 4 ve 5. sınıfta müzik dersine giren öğretmenlere göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

1.9. Araştırmaya katılan öğrencilerin müzik dersine yönelik öz yeterlilik algıları, ailelerinde müzikle ilgilenen birey olup olmama durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

1.10. Araştırmaya katılan öğrencilerin müzik dersine yönelik öz yeterlilik algıları, okul içi yada dışındaki müzikle ilgili etkinliklere katılıp katılmama durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

1.11. Araştırmaya katılan öğrencilerin müzik dersine yönelik öz yeterlilik algıları, blokflüt dışında bir çalgı çalıp çalmamasına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

1.12. Araştırmaya katılan öğrencilerin müzik dersine yönelik öz yeterlilik algıları, ailelerinin müzikle ilgilenmelerini destekleme durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

2. İlköğretim 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin müzik dersine yönelik tutumları nasıldır?

2.1. Araştırmaya katılan öğrencilerin müzik dersine yönelik tutumları okullara (sosyoekonomik çevre) göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

2.2. Araştırmaya katılan öğrencilerin müzik dersine yönelik tutumları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

2.3. Araştırmaya katılan öğrencilerin müzik dersine yönelik tutumları 6 ve 7. sınıflara göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

2.4. Araştırmaya katılan öğrencilerin müzik dersine yönelik tutumları babalarının eğitim durumuna göre farklılık göstermekte midir?

2.5. Araştırmaya katılan öğrencilerin müzik dersine yönelik tutumları annelerinin eğitim durumuna göre farklılık göstermekte midir?

2.6. Araştırmaya katılan öğrencilerin müzik dersine yönelik tutumları ailelerinin ortalama aylık gelirine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

2.7. Araştırmaya katılan öğrencilerin müzik dersine yönelik tutumları okul öncesi eğitimi alıp almamalarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

2.8. Araştırmaya katılan ilköğretim 4 ve 5. sınıf öğrencilerin müzik dersine yönelik tutumlarında müzik dersine giren öğretmenlere göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

2.9. Araştırmaya katılan öğrencilerin müzik dersine yönelik tutumları ailelerinde müzikle ilgilenen birey olup olmama durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

2.10. Araştırmaya katılan öğrencilerin müzik dersine yönelik tutumları okul içi ya da dışındaki müzikle ilgili etkinliklere katılıp katılmama durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

2.11. Araştırmaya katılan öğrencilerin müzik dersine yönelik tutumları blokflüt dışında bir çalgı çalıp çalmamasına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

2.12. Araştırmaya katılan öğrencilerin müzik dersine yönelik tutumları ailelerinin müzikle ilgilenmelerini destekleme durumuna göre farklılık göstermekte midir?

2.13. Araştırmaya katılan öğrencilerin müzik dersine yönelik tutumları müzik öğretmenlerinin derste blokflüt dışında çalgı kullanıp kullanmamasına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

3. Araştırmaya katılan öğrencilerin müzik dersine yönelik öz yeterlilik algıları ile müzik dersine ilişkin tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

4. Araştırmaya katılan öğrencilerin müzik dersine yönelik öz yeterlilik algıları ile müzik dersi akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

5. Araştırmaya katılan öğrencilerin müzik dersine ilişkin tutumları ile müzik dersi akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.6. Varsayımlar

1. Araştırmaya katılan öğrencilerin, veri toplama araçlarına samimi şekilde cevap verdiği,

2. Araştırma için seçilen okulların sosyoekonomik (alt-orta-üst) çevreyi temsil edecek nitelikte olduğu,

3. Araştırmada başvuru kaynaklarından elde edilen bilgilerin gerçeği yansıttığı,

4. Öğrencilerin müzik dersine yönelik öz yeterlilik algı ve tutumlarını belirlemek amacıyla uygulanan müzik dersi öz yeterlilik ölçeği ve müziğe ilişkin tutum ölçeğinin yeterli olduğu ve geçerliliklerinin ve güvenilirliklerinin tam olduğu varsayılmaktadır.

1.7. Sınırlılıklar

1. Bu araştırma 2008-2009 eğitim-öğretim yılında Kırşehir ilinde bulunan alt-orta-üst sosyoekonomik düzeyde bulunan üç ilköğretim okulu ile,

2. Bu okullarda öğrenim gören 6 ve 7. sınıf öğrencilerinden ikişer şube ile,

3. Araştırmada kullanılan, müzik dersi öz yeterlilik ölçeği ve müziğe ilişkin tutum ölçeği ile sınırlandırılmıştır.

1.8. Tanımlar

Müzik Eğitimi: Bireye, kendi yaşantısı yoluyla amaçlı olarak belirli müziksel davranışlar kazandırma, bireyin müziksel davranışında kendi yaşantısı yoluyla amaçlı olarak belirli değişiklikler oluşturma ya da bireyin müziksel davranışını kendi yaşantısı yoluyla amaçlı olarak değiştirme ve ya geliştirme sürecidir (Uçan, 2005:30).

Öz Yeterlilik Algısı: Bireyin karşılaşmış olduğu güçlüklerde nasıl başarılı olabileceğine ilişkin kendisi hakkındaki inancıdır (Korkmaz, 2009:229).

Tutum: Belirli nesne, durum, kurum, kavram yada diğer insanlara karşı öğrenilmiş, olumlu ya da olumsuz tepkide bulunma eğilimidir (Tezbaşaran, 1996:1).

Tutum Ölçeği: Tutumları ölçmek için kullanılan ölçeklerdir.

1.9. Kısaltma ve Semboller

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

TDK : Türk Dil Kurumu

İÖÖ : İlköğretim Okulu

f : Frekans

% : Yüzde

\bar{X} : Aritmetik Ortalama

p : Anlamlılık Düzeyi

S : Standart Sapma

sd : Serbestlik Derecesi

t : t Değeri (T testi için)

F : F Değeri (Anova için)

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Eğitim

Eğitim insanlığın doğuşundan beri daima olagelmıştır; günümüzde de uygarlık düzeyi ne olursa olsun her toplumda süregelmektedir. Okul saatleri dışında, birey sosyal ve doğal çevre ile etkileşim hâlinindedir. O hâlde “eğitim” okula gelmeden önce ailede, çevrede ve okul sırasında da okula paralel olarak çevrede ayrıca sürmektedir. Eğitim, bireyin tüm yaşantısı boyunca sürmekte ve okul dışında ve içinde yaşam boyu edindiği deneyimlerin bütününe kapsamaktadır (Varış, Gürkan, Gözütok, Pektaş, Gürbüz Türk ve Babadoğan, 1994: 8).

Eğitimin bugüne kadar birçok tanımı yapılmıştır. Bunlardan bazılarında değinecek olursak;

Eğitim genel anlamda bireyde davranış değiştirme sürecidir. Bireylerin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir (Demirel, 2001: 42).

Sönmez (2005) eğitimi fiziksel uyarımlar sonucu, beyinde istendik biyokimyasal değişiklikler oluşturma süreci şeklinde tanımlamıştır (s. 2).

Yukarıdaki tanımların ortak özelliği olarak eğitim; bireyin davranış biçimlerini amaçlı olarak geliştirdiği süreçlerin tümüdür, diyebiliriz. Bu bağlamda öğretim kavramına baktığımızda şu tanımlarla karşılaşmaktayız:

Öğretim, öğrenmenin gerçekleşmesi ve bireyde istenen davranışların gelişmesi için uygulanan süreçlerin tümüdür (Varış ve diğerleri, 1994: 13).

Bireyin yaşamı boyunca süren eğitiminin bir kısmı okulda ya da sınıf ortamında planlı ve programlı bir biçimde yürütülmektedir. Bu kesite öğretim denmektedir. Eğitim yalnızca sınıf ortamında yapılan öğretime göre daha geniş kapsamlıdır. Eğitim, öğrenmenin olduğu her durum için söz konusudur. Eğitimde bilgi dâhil, her türlü tecrübe üzerinde durulur. Bu tecrübeler eğitsel olabilir ya da olmayabilir. Öğretim ise güdümlüdür, planlıdır, programlı ve desteklidir (Küçükahmet, 1992:1).

Çağdaş eğitimin temel işlevi (fonksiyonu), çağdaş yaşamın gerektirdiği çağdaş bireyler ve giderek onlardan oluşan çağdaş toplumlar yetiştirmektir. Çağdaş insan/ çağdaş birey/ çağdaş toplum, bilimsel, sanatsal ve teknik olmak üzere üç tür bilgi, beceri, görüş ve anlayışa gereksinim duyar. Gördüğü eğitimde bu alanların birinin yokluğu ya da eksikliği durumunda, bireyin, çağdaş yaşam koşullarına uyum sağlaması pek kolay olmaz. Bu yüzden ki, çağdaş eğitimde bilim, sanat ve teknik birbirlerini tamamlayan ya da bütünleyen öğeler olarak ele alınmaya, bireyin eğitimi bu üç genel konu alanına temellendirilmeye ve bu çerçevede gerçekleştirilmeye çalışılır. Bu bakımdan çağdaş eğitim, bilim eğitimi, sanat eğitimi ve teknik eğitiminin bir bileşkesi olarak da görülebilir (Uçan, 2005: 40).

2.2. Sanat ve Sanat Eğitimi

Genel olarak sanat, insanların, doğa karşısındaki duygu ve düşüncelerini çizgi, renk, biçim, ses, söz ve ritim gibi araçlarla güzel ve etkili bir biçimde, kişisel bir üslupla ifade etme çabasından doğan ruhsal bir faaliyettir (Aytaç, 1981'ten aktaran Artut, 2002:19).

İnsan düşüncesinin en doğal, en kuvvetli gereksinimi eşya ve olaylara estetik bir düzen verme çabasıdır. Karışıklık, düzensizlik insan düşüncesini ilgili sorunların çözümüne yönelik arayışlar içine sokar. Düzen-kompozisyon ise insanın kendi varlığını anlamasının ön koşuludur. Bu bakımdan sanat, bir düzenleme, bir sezgi olayıdır. Ayrıca içten ve dıştan gelen her türlü baskının, etkinin (toplumsal-ruhsal) en iyi yol ile ortaya çıkardığı, estetik niteliklere sahip özgün bir üründür (Artut, 2002: 19).

Sanatın, sanatçının ve güzel sanatların toplum hayatındaki önemini ulu önderimiz M. Kemal Atatürk'ün "Sanatçı, toplumda uzun çalışma ve çabalardan sonra alınanda ışığı ilk hissedeni insandır.", "Müzik zevkini hesaba katmadan bir ulusu yetiştirmek mümkün değildir.", "Bir ulusun yeni değişikliğinde ölçü müzikte değişikliği alabilmesi ve kavrayabilmesidir." sözlerinde görmekteyiz.

XX. yüzyılın başından bu yana sanat eğitimi kavramı genel anlamda, güzel sanatların tüm alanlarını ve biçimlerini içine alan, okul içi ve okul dışı yaratıcı sanatsal eğitimi tanımlamaktadır. Dar anlamda ise okullardaki ilgili bölüm ve sınıflarda bu alana ilişkin olarak verilen dersleri kapsar (San, 1983'ten aktaran Artut, 2002: 97).

Sanat eğitimi, bireyin tüm ruhsal ve bedensel eğitimi bütünlüğü içinde estetik kaygı, düşünce ve görüşlerinin geliştirilmesi yetenek ve yaratıcılık gücünün olgunlaştırılmasını, sanatsal değerlere hoşgörü ile yaklaşma çabasını esas alır. Çağdaş sanat eğitimi herkes için gereklidir, bireyin yaratıcı güç ve birikimlerini açığa çıkararak estetik kaygı ve düşünce potasında gelişmelerini esas alır (Artut, 2002:98).

Sanat eğitimi temelde, sanatsal etkinlik ve etkileşimler yoluyla bireyin yaratma güdüsünü doyurmaya, estetik gereksinimlerini karşılamaya, beğeni duygusunu geliştirmeye ve içinde yaşadığı gerçekliğe daha duyarlı olmasını sağlamaya yöneliktir. Bu bakımdan sanat eğitimi, bireyin bilişsel ve devinışsel yönlerinin yanında, özellikle duyuşsal yönünün gelişmesinde çok önemli rol oynar (Uçan, 2005: 40).

Erbay'a göre (1997) sanat eğitimi ile öğrencilerin hayatın fonksiyonları içine sosyal katılımları amaçlanmaktadır. Gerçekçi bir okul sistemi ya da akademik eğitim, bilim ve sanatın iş birliğine dayandırılmalıdır. Sanatın da, bilimin de amacı; yaşama hizmet etmek ve yeniyi keşfetmektir. Sanata ve duyguların eğitimine önem veren okul ya da eğitim sistemlerinde, duygular eğitilirken, zihinsel yeteneklerin, düşüncenin, zekânın da geliştiği gözlenmektedir. Sanat; duygu ve düşünce arasındaki iç içe geçmiş bağlantıyı vurgularken, öğrenme ve gelişim sürecinin de etkin bir yardımcısıdır (Şahan, 2004: 12).

Bu tanıma dayanarak sanat eğitiminin en önemli dallarından biri olan müzik sanatı bireylerin duyuşsal ve sosyal gelişimlerinde, ilgi, tutum, isteklilik yaratıcılık gibi konularda üretken ve kendini ifade edebilen bireyler olarak yetişmelerinde önemli katkılar sağladığını söyleyebiliriz.

Uçan'a göre sanat eğitimi, bireye kendi yaşantısı yoluyla amaçlı olarak belirli sanatsal davranışlar kazandırma ya da bireyin sanatsal davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla amaçlı olarak belirli değişiklikler oluşturma sürecidir (Uçan, 1996: 183).

Sanat eğitiminin en önemli dallarından biri de müzik eğitimidir.

Müzik eğitimi daha çok sessel ve işitsel nitelikli bir sanat eğitimi olarak güzel sanatlar eğitiminin en önemli dallarından birini oluşturur (Uçan, 2005:14).

2.3. Müzik, Müzik Eğitimi, Müzik Öğretimi

Müzik duygu, düşünce, tasarım ve izlenimleri, belirli bir amaç ve yöntemle, belirli bir güzellik anlayışına göre birleştirilmiş seslerle işleyip anlatan estetik bir bütündür (Uçan, 2005:10).

Duygu düşünce ve tek sesli veya çok sesli olarak anlatma sanatı ve bu biçimde düzenlenmiş seslerden oluşan eserlerin okunması veya çalınmasıdır (TDK, 1998:1621).

Müzik kısaca, besteleme, icra etme ve dinleme çalışmalarından oluşan etkin bir konudur. Bütün çocuklar ve bütün öğretmenler içindir, eğlencelidir (Mills, 1991: 3).

Yalın ve özlü anlamıyla müzik eğitimi bireye kendi yaşantısı yoluyla amaçlı olarak belirli müziksel davranışlar kazandırma, bireyin müziksel davranışında kendi yaşantısı yoluyla amaçlı olarak belirli değişiklikler oluşturma ya da bireyin müziksel davranışını kendi yaşantısı yoluyla amaçlı olarak değiştirme ve geliştirme sürecidir (Uçan, 2005:30).

Bu süreçte daha çok, eğitim gören bireyin kendi müziksel yaşantısı temel alınır, bu temelden yola çıkılarak belirli amaçlar doğrultusunda planlı, düzenli ve yöntemli bir yol izlenir ve bu yolla belirli hedeflere erişilir. Müzik eğitimi yoluyla, birey ile çevresi özellikle müziksel çevresi arasındaki iletişim ve etkileşimin daha sağlıklı, daha düzenli, daha etkili ve daha verimli olması beklenir (Uçan, 2005:14).

Uçan (1996) müzik öğretimini belli bir amaç doğrultusunda müziksel öğretme ve öğrenmeyi planlama, başlatma, yönlendirme, kolaylaştırma, gerçekleştirme ve denetleme süreci olarak tanımlamıştır (s.116).

Yıldız (2002) ise, müzik öğretimini içsel bir süreç ve ürün olan müziksel öğrenmeleri destekleyen ve sağlayan dışsal olayların planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi sürecidir, şeklinde tanımlamıştır (s.14).

Uçan'a (2005) göre müzik eğitimi temelde, genel, özengen (amatör) ve mesleki (profesyonel) olmak üzere üç ana amaca yönelik olarak düzenlenip gerçekleştirilir (s. 36,37).

1. Genel müzik eğitimi: İş-meslek, okul, bölüm, kol-dal program türü ne olursa olsun, ayırım gözetmeksizin, her düzeyde, her aşamada, her yaşta herkese yönelik olup, sağlıklı ve dengeli bir insanca yaşam için gerekli asgari ortak-genel müzik kültürünü kazandırmayı amaçlar.

2. Özengen müzik eğitimi: Müziğe ya da müziğin belli bir dalına amatörece ilgili, istekli ve yatkın olanlara yönelik olup, etkin bir müziksel katılım, zevk ve doyum sağlamak ve bunu olabildiğince, sürdürüp geliştirme için gerekli müziksel davranışlar kazandırmayı amaçlar.

3. Mesleki müzik eğitimi: Müzik alanının bütününü, bir kolunu/dalını meslek olarak seçen müziğe belli düzeyde yetenekli kişilere yönelik olup, dalın, işin ya da mesleğin gerektirdiği (müziksel) davranışları ve birikimi kazandırmayı amaçlar.

İlköğretim döneminde verilen genel müzik eğitimi, çocuğa müziksel davranışların kazandırıldığı müziksel öğrenmelerin temelini oluşturulduğu bir süreçtir. Çocuğun müziksel davranışlarının şekillendiği bu süreçte müzik eğitiminin çocuk gelişimine istenen katkıyı sağlayabilmesi bu sürecin doğru ve etkili kullanılması ile mümkündür. Dolayısıyla bu dönemdeki müzik eğitimi daha farklı bir önem kazanarak üzerinde hassasiyetle durulmasını gerektirir.

Bu bölümde genel müzik eğitiminin Cumhuriyet'in ilanından günümüze kadar gelen sürecine değinmekte fayda görüyoruz.

2.3.1. Cumhuriyetten Günümüze Genel Müzik Eğitimi Süreci

Türkiye'de Cumhuriyetin ilk altmış yılı içinde genel örgün müzik eğitimi temel eğitim öncesinde, temel eğitimde, orta eğitimde ve yüksek eğitimde olmak üzere dört kademedeki yer almıştır. Cumhuriyetin ilk yıllarından başlayarak, genel müzik eğitimi

tüm anaokulu eğitim etkinliklerinde, tüm temel eğitim (ilkokul-ortaokul) programlarında ve giderek ortaöğretim kurumlarının (liselerin) birçoğunun programlarında yer alacak biçimde genelleştirilip yaygınlaştırılmaya çalışılmıştır (Uçan, 2005: 50).

Temel eğitimde, 1948 yılına kadar sadece kent ilkokul programlarında yer alan müzik dersi, 1948'den itibaren köy ilkokul programlarında da yer almaya başlamıştır. Müzik eğitimi açısından kent ile köy ilkokul programları arasındaki farklılık böylece, 1948 programı ile giderilmeye çalışılmıştır. Temel eğitimin ikinci kademesini oluşturan ortaokullarında müzik dersi Cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren zorunlu bir ders olarak yer almaktadır. 1974 yılından bu yana uygulanan ortaokul programında, zorunlu müzik dersine ek olarak, Koro, Çalgı ve Çalgı Toplulukları adıyla seçmeli derslere de yer verilmektedir (Uçan, 2005: 51).

1939'da toplanan Milli Eğitim Şurasında alınan kararla ki bu karar 1949 Orta Öğretim Programı'na yansımıştır. Ders dışı zamanlarda öğretmen tarafından serbest çalışma adı altında öğrenciye plak ve radyoda kıymetli sanat eserleri dinletilmesi ve ayrıca öğretmen tarafından öğrenciye anlayabileceği dilden kısa izahat verilmesi şeklinde ilk defa müzik dersinin de ders dışı faaliyetler arasında yerini aldığını görmekteyiz (Barış ve Ece, 2007:7).

1970'li yıllarda eğitim müziğimize blokflütün girmesiyle VII. Milli Eğitim Şurası'nda ele alınan kararla lise müfredat programlarının yeniden düzenlenmesi gerektiği ve 1971 Orta Dereceli Okullar Müzik Programı'na uygun olarak bir müzik kitabı oluşturulması kararı alındı (Barış ve Ece, 2007:8).

Müzik eğitiminin bireyin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel gelişiminde bireyi doğrudan ve dolaylı olarak etkileyen bir dizi işlevleri bulunmaktadır. Şimdi bu işlevlerin temel niteliğine değinelim.

2.4. Müziğin İnsan Yaşamındaki İşlevleri

a. Bireysel işlevi: Bireyin sağlıklı, dengeli, doyumlu, başarılı, duyarlı-uyarlı ve mutlu olabilmesi, kendine özgü bir kimlik ve kişilik geliştirebilmesi; belirli bir etkinlik, yeterlik ve yetkinlik düzeyine erişebilmesi için (bireyin) davranışları veya davranışsal

yapıları üzerinde belirli izler bırakan müzikoestetik ya da müzikoartistik etkime ve tepkime biçimleri ile bireysel durum, eylem ve etkinlikleri kapsar (Uçan,1996:24-25).

Müzik, bireyin duygu ve düşünce dünyasına hareket getirir. Bireyin kendini tanımasına, kanıtlanmasına, duygularını inceltmesi ve yüceltmesine, düşündürmesi ve uygulandırmasına olanaklar açar (Say, 2008:17).

b.Toplumsal işlevi: Birey ile topluluk ve toplum, toplumsal kesimler ve toplumlar arasında iletişim-etkileşme, anlaşma, dayanışma, birleşme ve bütünleşme sağlanmasında müziğin gördüğü/yaptığı iş, oynadığı rol, sağladığı anlamlı destek ve yararı içeren tüm toplumsal ilişki, yapı, düzenleme ve etkinlikleri kapsar (Uçan, 1996:26).

Toplumsal işlevleri açısından müziğin başta gelen bir yönü, bireyler arasında bağ kurulmasında rol oynaması, ortak duygu ve düşüncelerin oluşmasını sağlamasıdır (Say, 2008:17).

c. Kültürel işlevi: Bireysel-toplumsal kültürü ve kültürel özellikleri oluşturma, geliştirme, çeşitlendirme, zenginleştirme, koruma-taşıma, paylaşma ve kuşaktan kuşağa aktarmada; bireysel-toplumsal kültürler arası ilişkileri güçlendirme, pekiştirme, çeşitlendirme ve zenginleştirmede; kültürel kimliği ve kişiliği oluşturma, koruma ve geliştirmede müziğin gördüğü / yaptığı iş, oynadığı rol, sağladığı anlamlı destek ve yararı içeren tüm kültürel ilişki, yapı, düzenleme, birikim ve etkinlikleri kapsar (Uçan, 1996:27).

Müzik, özünde kültürel bir olgudur. Bu nedenle kültürün mayalanması ve gelişmesini doğrudan etkiler, geçmiş ile gelecek arasında bağ kurar; kültürün hem nedeni hem de sonucu olan insanın ortak değerlerini dile getirir (Say, 2008:17-18).

d. Ekonomik işlevi: Bireylerin ve toplumun müziksel gereksinimlerinin karşılanması için geçim, iş, çalışma, meslek, hizmet, üretim-tüketim alanı olarak müziğin gördüğü / yaptığı iş, oynadığı rol, sağladığı anlamlı destek ve yararı içeren tüm ekonomik ilişki, yapı, düzenleme ve etkinlikleri kapsar (Uçan, 1996: 29).

e. Eğitimsel işlevi: Müziğin bireysel, toplumsal, kültürel ve ekonomik işlevlerinin düzenli, sağlıklı, tutarlı, etkili, verimli ve yararlı bir biçimde gerçekleşmesini ve gelişmesini sağlayıcı tüm müziksel öğrenme-öğretme etkinliklerini, bu etkinliklere ilişkin planlama, düzenleme ve örgütlenmeleri ve bütün bunlara ilişkin yapı ve işleyişleri kapsar (Uçan,1996:30).

2.5. Çocukta Müziksel Gelişim

Her insan gibi ilköğretim çağı çocuğu da kendi sesiyle birlikte doğar, kendi sesiyle birlikte yaşar, kendi sesiyle birlikte gelişir. Çocuğun yaşamı seslerle örülüdür. Çocuk kendine özgü bir *ses evreni* içinde yaşar. Çocuk, bu ses evrenine, doğası gereği, kendi ses organı ve ondan ürettiği kendi sesiyle katılır. Her çocuğun sesi kendine özgüdür ve kendini ifade etme gerecidir (Uçan, Yıldız ve Bayraktar, 1999:7).

Çocuğun müziksel özellikleri, genellikle çocukluk döneminin ilk yıllarından itibaren kendini belli etmeye başlar. Bu olgu, çocukta müziksel oluşum, gelişim, değişim ve biçimlenimin erkenden başladığını gösterir. (Uçan, 1996: 15-16)

Çocukların yaklaşık yarısında daha 2-6 yaşları arasında görülmeye başlayan özel müziksel kıvılcımlar, hızlı bir gelişim içinde biçimlenen bireysel müzik yetenekleri olarak ilk en yüksek noktasına 10 ve 11. yaşlarında erişir. Öteki çocuklar ise müziksel eğitim ve özelliklerini genellikle ergenlik döneminde belli ederler. Çocukların 9 ila 12 yaşları arasını içine alan dönem, müzik davranış bilimcileri ve eğitimcilerince, müziksel güçlerin biçimlendirilmesi açısından çok önemli bir dönem olarak görülür. Bu durum, bu aşamadaki müzik eğitimine özel bir önem kazandırır (Uçan, 1996: 15-16).

Çocukların müziksel gelişimi, 12 ve 13. yaşlara kadar oldukça kolay ve sağlıklı izlenebilir. Çünkü bu yaşlara kadar olan dönemdeki müziksel gelişiminde, bireysel farklılıklardan çok, bireyler arası benzerlikler ağır basar. Bununla bağlantılı olarak, bu dönemdeki müzik eğitimi, genellikle, bireysel farklılıklar üzerine kurulur (Uçan, 1996: 15-16).

Yıldız'a (2002) göre çocuğun müziksel gelişimi de evrensel gelişim ilkelerinden bağımsız düşünülemez. Müziksel gelişim, genel gelişim özelliklerine göre biçimlenir ve ilerler (s. 3-4).

- Çocuğun müziksel gelişimi, kalıtım ve çevre etkileşiminin bir ürünüdür.
- Çocuğun müziksel gelişimi, sürekli ve farklı aşamalarda farklı şekillerde birbirini bütünleyerek gerçekleşir.
- Çocuğun müziksel gelişimi, çeşitli dönemlerde farklılıklar göstererek nöbetleşe devam eder.
- Çocuğun müziksel gelişimi, genelden özele, içten dışa, somuttan soyuta, basitten karmaşığa doğru ilerler.
- Çocuğun müziksel gelişiminde kritik dönemler vardır. Çocuklar, bazı gelişim dönemlerinde ve yaşlarda farklı müziksel öğrenmelere veya müziksel davranışlara daha eğilimli, daha duyarlı olabilirler.
- Çocuğun müziksel gelişimi, genel gelişimiyle bir bütündür.
- Çocuğun müziksel gelişiminde bireysel farklılıklar vardır. Her çocuğun kalıtsal özellikleri ve etkileşimde bulunduğu çevrenin farklılıkları müziksel gelişimini de etkiler ve farklı kılar.

2.6. Çocukta Bilişsel Gelişim Süreçleri

Araştırmanın çalışma grubunun içinde bulunduğu zihinsel gelişim dönemleri ele alındığında Piaget'den bahsetmek yerinde olacaktır.

2.6.1. Piaget'nin Bilişsel Gelişim Kuramı

İnsanın bilgi ve becerileri, zihinsel yeteneği doğuştan itibaren sürekli olarak gelişir ve değişir. Çocuğun belirli bir yaşta, belirli bir eğitime tabi tutulması sırasında cevaplanması gereken ilk soru, onun amaçlanan eğitimi almaya elverişli gelişim düzeyinde olup olmadığıdır. Amaçlanan eğitim, geliştirilecek davranışlar açısından çocuğun yeteneklerinin üzerindeyse, çocuk başarısız olacaktır. Belirli bir yaş düzeyindeki çocuğun yetenekleri biliniyorsa, eğitimin hedefleri, içerik ve yöntem çocuğun düzeyine uygun olarak belirlenebilir (F. Kaptan, 1999: 75).

Piaget, insan zekâsının incelenmesinde atılacak ilk adımın kişinin çevre (dış dünya) konusunda bilgi edinme sürecini, dış gerçeği anlama çabasını incelemek olduğuna karar vermiştir. Böylece Piaget, biyoloji ile epistemolojiyi (bilgi kuramı) bir noktada birleştirmiş olmaktadır. Çocuğun dış gerçeği kavraması sürecini irdelemekle işe başlayan Piaget, insanların edindiği bilgileri anlaşılmasının, o bilginin çocukluktan başlayarak, yani kendi evrimi içinde incelenmesi ile mümkün olabileceğini düşünmektedir. Piaget'in bu sorun üzerindeki araştırmaları 30 yıl kadar sürmüştür (Ak Mert, 2007:3).

Piaget bilgiyi yapılandırmada, mantık kurallarına uygun düşünmenin önemini vurgular ve dil gelişimi ile ilişkisine işaret eder. Piaget'e göre dil düşüncenin üzerinde bir örtüdür. Düşünce geliştiği zaman, dil kendiliğinden gelişir (Ülgen, 2001: 92).

Piaget'in belirttiği, çocukta bilişsel gelişim yaşa göre dört döneme ayrılmıştır. Bunlar ;

1. Duyusal-motor dönem (0-2 yaş),
2. İşlem (operasyon) öncesi dönem (2-7 yaş),
3. Somut işlemler dönemi (7-12 yaş),
4. Soyut işlemler dönemi (12 yaş ve üzeri) dir.

İlköğretim öğrencisinin, 7-14 yaş arası, gelişim döneminde olduğu düşünüldüğünde, Piaget'in zihinsel gelişim evreleri modeline göre ilköğretim okulu 1-5. sınıf öğrencileri somut işlemler döneminde, 6-8. sınıf öğrencileri ise soyut işlemler döneminde bulunmaktadır. Bilişsel gelişimin sadece yaş ile sınırlı olduğunu algılamamak gerekir. Çünkü sözü edilen bilişsel gelişim dönemleri farklı kültür ortamlarında farklı yaşlarda görülebilmektedir. O nedenle çocuğun yaşına bakarak hangi dönemde olduğunu kestirmek mümkün olmayabilir. Piaget her bir dönemin yaklaşık olarak hangi yaşlarda ortaya çıktığını belirtmiştir (Selçuk, 2005: 85).

Araştırmanın örnekleminde yer alan öğrenciler soyut işlemler döneminde bulunmaktadır. Fakat 6. sınıf somut işlemler döneminden soyut işlemler dönemine geçiş dönemi olduğu için öğrenciler arasında somut işlemler döneminde bulunanlar da olabilmektedir. Bu yüzden sadece bu iki dönem ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır.

Somut İşlemler Dönemi (7-12 yaş): İlkokul yıllarındaki çocuklar, bilişsel yeterlikler bakımından çok hızlı değişme gösterirler. İlkokul dönemindeki çocukların düşüncesi, okul öncesi çocukların düşüncesinden çok farklıdır. Artık tersine çevirebilme kavramını kazandıklarından korunum ilkesi ile ilgili bir sorunları da yoktur. Bu dönemde çocuk olayların neden-sonuç ilişkisini kavrayabilir. Basit önermeleri kavrayabilir, fakat kendi başına düşünme zinciri oluşturamaz, problemleri çözmede zorlanır ve kendi öz eleştirisini yapamaz (Senemoğlu, 2005: 46-47; Temizyürek, 2003: 54).

Bu dönemde çocuk benmerkezcilikten kurtulur ve Piaget'in dağılma dediği bir olay gerçekleşir. Çocuk başkalarının da kendilerine göre düşüncelerinin olabileceğini anlamaya başlar (Bacanlı, 2002: 67).

Soyut İşlemler Dönemi (12 yaş ve üzeri): 11 yaşının sonlarında başlayan bu dönem ergenlik çağı boyunca sürüp gidecektir. Bu çağın zihinsel gelişiminde Piaget'nin açık seçik görebildiği niteliklerin başında, yüksek düzeyde bir dengelenmeye ulaşılmış olmak vardır. Bu çağda düşünce etken ve esnektir; bireyin karmaşık problemlerin üstesinden gelmesi bundandır. Düşüncesi somuta sıkı sıkıya bağlı olan çocuk zihni, artık gerilerde kalmıştır. Dış dünyada görülen değişim ve dönüşümler, çocuğun iç dünyasını artık altüst edememektedir, çünkü onda, bu dinamizmi içsel olarak dengeleme, zihinsel olarak karşılama yetenekleri gelişmiştir (Günçe, 1973: 143).

Somut işlemler dönemindeki çocuklarla soyut işlemler dönemindeki ergenler arasındaki temel fark, ergenlerin bir olayın çok değişik yönlerini görebilmeleri ve bilgiyi soyut olarak üretebilmeleridir (Senemoğlu, 2005: 50).

2.7. Genel Müzik Eğitiminin Çocuğun Gelişiminde Yeri ve Önemi

Müzik insanın yaşamında vazgeçilmez bir olgudur. Çocuğun doğal çevresinde etkileştiği bir boyuttur. Oyun içinde söylediği tekerleme, şarkı, türkü, televizyonda radyoda dinleyip duyduğu müzikler gibi. İlköğretim okullarında müzik genellikle araç olarak kullanılır. Bu, müziğin değişik yönlerini, kendinin ve arkadaşlarının

davranışlarını, yerel, ulusal ve uluslar arası toplulukları, çocuğun anlamasını sağlayan bir araçtır (Çilden, 2001:3).

Ayrıca müzik, okul ve toplum çevresine nitelikli yaşam için katkıda bulunur, daha çok çalışmaya yönelterek günü yaşanabilir ve ilginç yapar, gelecek için hazırlanmalarına yardımcı olur, hobidir, düşünme becerilerini ilerletmede üst düzey davranışlar içerir, hayal etme ve yaratmaya yol gösterir, deneyim ve yaratıcılığa katkıda bulunur, yaşamı zenginleştirir, geçmiş ve şimdiki kültürler gibi kendi kültürel zenginliklerimizi anlamayı sağlar, duyarlılığı geliştirir, takım çalışması ve uyumu teşvik eder, farklı öğrenme modelleri sağlar ve müzik insanlar için dışavurumsal bir terapidir. Yine müzik eğitimi büyük ve küçük kas uyumunu sağlar, benlik değerlerine katkıda bulunur, disiplin ve kendini bir şeye adamayı arttırır. Müzik yapmak ve bestelemek doyurucu ve ödüllendirici etkinliklerdir. Okul programlarında diğer alanlarda zorluk çeken öğrencileri başarıya hazırlar (Aktaran: Kocabaş ve Selçioğlu, 2006)

Müzik eğitimi, çocuğun ruhsal yapısında heyecanlı ve aşırı duygusallık ortamında daha sakin bir ortama yönelmesine yardımcı olur. Ayrıca güvensizlik, saldırganlık, gerilim ve korku gibi davranışlarda, güçlüklerin yenilmesi konusunda önemli bir etkidir. Bu eğitim, kişilik gelişmesinde çocuğun davranışlarını etkiler, dikkati yoğunlaştırır ve gözlem yeteneğini güçlendirir (Akkaş, 1999: 257).

Milli Eğitim Temel Kanunu, “Çocuklar bilgi, beceri ve yetenekleri doğrultusunda eğitilmelidir.” görüşünü vurgulamaktadır. Ancak eğitim sistemimiz her öğretim düzeyinde sayısal ve sözel gibi iki ana yetenek alanında sıkışıp kalmıştır. Yetenek bireye ne yapabileceğini gösterdiği için, bireyler tüm yetenek alanlarında tanındığı takdirde onların ne yapabilecekleri kestirilebilir. Sınırlı bir sayısal-sözel yetenek anlayışı bireylerin niteliklerini bütünsel olarak ortaya koyamaz (Aktaran: Çilden, 2001: 2).

Müziğin toplumsal ve kültürel önemi ile etkileme işlevi de ancak eğitsel müzik öğretimiyle okulda yönlendirilebilir. Okulda edinilen değerler, iyi ve kötü yönleriyle giderek ailede ve toplumda yaşanılır olmaya başlar. Bu müzik için de doğrudur. Öğrenciye okulda kazandırılan müzikler, müzik anlayışı ve beğenisi, gitgide ailede ve toplumda da yerleşecek, bütün toplumun insanlarınca yaşanılır olacaktır. Bu bakımdan, eğitsel müzik öğretimi, bir toplumun müzik yaşamının ve müzik geleceğinin temelidir (Yönetken, Fenmen, Menuhin, Lobos, Sun, Uçan, Bayraktar ve Aydoğan, 1996:88).

Toplumdaki başarı, okuldaki başarıların uzun süreli yansımasıdır. Müzik eğitimi ile kazanılan beceriler (dinleme, yaratma, paylaşma, birlikte çalışma, deneme-yanılma yolu ile öğrenme, motivasyonu sağlama vb.) diğer alanlarda da başarının ön koşuludur. Okulda ve toplumda başarı birçok becerinin bir arada bulunması ile ilişkilidir. Zihinsel gelişim, bu becerilerin kazanılmasında ön koşuldur. Özellikle, nörolojik alanda yapılan araştırmalar, müzik eğitiminin çocukların zihinsel gelişime katkısı önemlidir (Karakelle, 2007: 35).

Çocuk başka şeylerin yanı sıra, güvenlik hissi, grup içinde yer edinebilme, bir etkinlikte yer alabilme ve kendini sorunlarıyla yüzleşme ve başarılı olmaya gereksinim duyar. İyi hazırlanmış bir müzik eğitimi programıyla çocuk; yaşamın zevkini ve anlamını, sınıf içinde, toplumda, dünyada yaşamayı anlayabilir. Ulusal ve dünya tarihini anlamlı kılabilir. Bilim, sanat, sosyal bilimler, sağlık, din gibi alanlara ilgiyi geliştirip bilgilendirilebilir. Yaratıcılığı, değişik tür ve aktivite düşünceleri geliştirilebilir ve davranışlarında olumlu gelişmeler sağlanabilir (Çilden, 2001: 4).

Koro veya çalgı toplulukları ile toplu müzik yapmak, öğrencilerin birbirini daha iyi tanmasını, iletişim kurmasını, hoşgörülü olmasını kolaylaştırır ve güçlükler karşısında birbirlerine yardımcı olmayı öğretir. Toplu müzik yapmak, öğrenciye konsantre olma ve düşünme yeteneğini geliştirme olanağı tanır. Onun tüm duygularını, vücudu, akli ve ruhu ile birlikte harekete geçirir. Tüm bunların yanında serbest saatlerini değerlendirmeyi öğretir (Özgür, 1999: 236, 237).

Erken müzik eğitiminin, çocuklarda yaratıcılığı artırdığı ve problemlere değişik çözümler bulmada yardımcı faktörler, müziğin hazırlanış ve sunuş aşamasında mükemmeliyetçiliği gerektirmektedir. Bu özelliğin alışkanlık haline getirilmesi ve eğitimi boyunca çocuklarımıza müzik aracılığı ile kazandırılması sonucunda, her konuda ve her alanda başarı kaçınılmaz bir sonuçtur (Karakelle, 2007: 35).

Müziği, sanatı sevmeyen insan, genel insanlık formasyonu bakımından eksik insandır. Bu açıdan okul müziğinin toplumsal önemi büyüktür. Okulda estetik ve artistik eğitimin en güçlü aracı müzik dersidir (Yönetken ve diğerleri, 1996:71).

Müzikle ilgilenen çocukların anlatım güçlerinin geliştiği, iş yapma alışkanlığı ve sorumluluk duygularının önemli ölçüde arttığı, yaratıcı yeteneklerinin yükseldiği ve çocukların kendilerine olan öz güvenlerinin gelişme içinde olduğu görülmüştür (Çilingir, 1990'ten aktaran: Barış, 2008: 30).

2.8. İlköğretimde Müzik Öğretiminin Boyutları

İlköğretimde müzik öğretiminin boyutları Yıldız (2002)' a göre ses eğitimi, çalgı eğitimi, müziksel işitme eğitimi, müziksel beğeni eğitimi ve kuramsal bilgilerin eğitimi şeklinde ele alınabilir (s. 19, 28, 39, 42, 44).

Ses Eğitimi: Gelişmişlik düzeyi ne olursa olsun bugün okullarda müzik yapılan araçların en başında insan sesi yer almaktadır. Bu insan sesinin, müzik yapmaya yarayan araçlara oranla, daha doğal, daha pratik, daha ucuz, belli bir düzeye kadar eğitiminin daha kolay, dil ile birleşerek daha etkin, bu etkinliği ile bir toplumun temellerine kadar inebilecek nitelikte olması, çok sayıda insan topluluklarına müzik yapabilme olanağı sağlaması yönlerinden büyük bir güç ve önem taşımaktadır. Bu nedenle sınıfta ses eğitimi, toplu ses eğitiminin en yaygın ve en belirgin uygulama alanlarından biridir. Sınıfta ses eğitimi, bir toplumda ses birliğinin kurulmasına ve şarkı söyleme geleneğinin doğmasına en büyük katkıda bulunacak bir eğitimidir (Egüz, 1991:103).

Sınıftaki ses eğitiminin, toplu şarkı söyleme geleneğine katkısının yanı sıra bireyin duygusal ve sosyal gelişimine de doğrudan etkisi vardır. Güzel şarkı söylemenin temel davranışlarından biri olan şarkı sözlerinin doğru ve anlaşılır söylenmesi bireyin, ana dilini güzel konuşma becerisi ile toplum içinde olumlu bir yer edinme olanağı sağlar. Giderek sesini doğru kullanarak, etkili şarkı söyleme becerisi kazanan birey, bu özelliği ile toplum içinde ilgi görür, güvenli bir kişilik geliştirir (Bilen, 1995: 30).

Müziksel İşitme Eğitimi: Müziksel işitme eğitimi, müzik eğitiminin en güç en soyut boyutunu oluşturur. Doğuştan getirilen, kendini gösteren müziksel işitme yeteneği, doğru ve yerinde yöntemlerle iyi planlandığında en üst düzeyde geliştirilebilir. Genel müzik eğitiminde müziksel işitme eğitimi kapsamında ritim duygusu ezgi ve ton duygusu müzik belleği ve dikkat, müziksel düşünme eğitimi yer alabilir (Bilen, 1995: 31).

Çocuğa sesleri, incelik ve kalınlıkları ve ritimleriyle kavratma ve bunun sonucunda okuyup yazabilme becerisi kazandırma amacıyla yapılan eğitime kulak eğitimi denir. Okul müzik eğitiminin önemli amaçlarından biride çocuğun kulağını

eğitmek ve bu yolla müzik bilgisi ve kültürü ile donatmak; müzik alfabesini okuyup yazabilecek düzeye getirmektir. Müziksel işitme eğitimi çocukta, sesleri birbirinden ayırma, müzik tümcesini tanıma, kavrama, anımsama ve belleme yeteneğini geliştirir (Yıldız, 2002: 28).

Müziksel Beğeni (Zevk) Eğitimi: İlköğretimde müzik eğitiminin önemli parçalarından biri de çocukta müziğe karşı ilgi ve sevgi yaratmak, ona iyi bir müzik beğenisi ve anlayışı kazandırmak bu yolla müzik dinleme, yapma isteği uyandırmaktır. Amaç, çocuğa müziği sevdirmek ve müziğin onun yaşamının ayrılmaz bir parçası olduğunu hissettirmektir. Çocukları bu amaca ulaştıracak araçların başında ise çocuk şarkıları gelmektedir. Çocuk okuldan oldukça zengin bir şarkı dağarcığı ile çıkmalıdır (Yıldız, 2002: 42).

Öğrenciye tüm müzik türleri ve bu müzik türlerinin sanatsal değerleri öğretilmelidir. Birey böylece içinde bulunduğu ortam ve duygularına göre müzik dinlemek yerine daha seçici olmayı, beğeni duygularını geliştirmeyi öğrenecektir. Müzik derslerinde öğrencinin beğenisinin gelişmesi, sağlıklı toplumun oluşmasına katkıda bulunacaktır (Özgür, 1999:238).

Öğrencilere derslerde seviyelerine uygun müzikler dinletilmesi, öğretmenin sesini, çalgısını kullanarak şarkılar söylemesi, konser, müziksel etkinliklere katılımlarının sağlanması müzik beğenilerinin geliştirilmesine yönelik etkinlikler arasında yer alır.

Kuramsal Bilgilerin Eğitimi: Nota öğretiminde ve nota ile şarkı öğretiminde yeri geldikçe gerekli kelime, sayı ve işaretleri kullanarak şarkının hareketi, nüansı ve karakteri belirtilebilir. Halk müziğimizin değişik türleri, başka milletlerin müziği ve tanınmış bestecileri hakkında ilgi çekici bilgiler verilmelidir. Çocuklar çaldıkları çalgıları ve kendi seslerini nasıl korumaları, gerektiği hakkında aydınlatılmalıdır. Bu bilgilerin verilmesinde ölçü, canlı müzik örnekleri olmalıdır. Şarkılarda, türkülerde çalgı müziklerinde geçmeyen bilgilerin öğretilmesine gerek yoktur. Kuramsal bilgileri öğretiminde kolaydan zora ve bilinenden bilinmeyene gidilmelidir (Yıldız, 2002: 44).

Çalgı Eğitimi: Çalgı eğitimi müzik eğitiminin önemli bir boyutunu oluşturur. Ses eğitimi, kulak eğitimi ve çalgı eğitimi müzik eğitiminin birbirini bütünleyen

yapılarıdır. Öğrenilen bilgilerin uygulamaya aktarılmasında yaşayışa katılmasında çalgı eğitimi önemli bir yer tutar.

Çalgı eğitimi yoluyla öğrencilerin, müzik bilgi ve beğenilerini, müzikalitelerini, birlikte müzik yapma yeteneklerini geliştirmeleri, düzenli ve disiplinli çalışma alışkanlıkları kazanmaları, ulusal ve evrensel müzik sanatını tanımaları amaçlanır. Çalgı eğitimi müzik sevgisini güçlendirir. Öğrencide bağımsızlık duygusu yaratarak, kendine olan güveni artırır (Biber Öz, 2001: 95).

2.9. İlköğretim Müzik Dersi Öğretim Programı

İlköğretim müzik dersi öğretim programı, genel müzik eğitimi içerisinde yer alan ve farklı yöntem ve tekniklerle bireylerin her yönden dengeli, tutarlı ve sağlıklı olarak yetişmelerini sağlamaya yönelik bir anlayış ve içerikle düzenlenmiştir. Dolayısıyla program; 1968,1984 ve 1994 yılı müzik dersi öğretim programı içerik ve yaklaşımları da göz önünde bulundurularak hazırlanmış ve MEB İlköğretim Genel Müdürlüğüne teşkil edilen Müzik Özel İhtisas Komisyonu tarafından geliştirilmiştir (MEB, 2007: 4). Bu esaslar aşağıda verilmiştir.

Müzik Dersi Öğretim Programı; giriş, vizyon, temel yaklaşım ve yapı, öğrenme-öğretme süreçleri, kazanımlar, ölçme ve değerlendirme, sözlük ve kaynakça bölümlerinden oluşmaktadır.

Programda, öğrenme-öğretme sürecine ilişkin olarak; etkinlik örnekleri ve ölçme değerlendirme süreçlerine yer verilmiştir. Bu etkinliklerin bire bir kullanımının yanı sıra, öğretmenler de programın yaklaşımına uygun olarak verilen örnek etkinliklerden yararlanarak yeni etkinlikler geliştirebilirler.

Müzik Dersi Öğretim Programı hazırlanırken, öncelikle aşağıda yer alan temel hususlar göz önünde tutulmuştur.

Anayasa, yasa ve yönetmeliklerde ifadesini bulan Türk Milli Eğitimi'nin esasları,

- Atatürk ilke ve inkılapları,
- Türk toplumsal- kültürel yaşamına ilişkin beklentiler,

- Sanatın / müziğin insan eğitimi ve yaşamındaki yeri ve önemi,
- Kalkınma planlarıyla bireylere kazandırılmak istenen davranışlar,
- Detaylı kaynak taramanın yanı sıra örneklem olarak seçilen sınıf ve branş öğretmenleriyle, akademisyenlere uygulanan anketlerden elde edilen bulgular,
- İlköğretim Genel Müdürlüğü Müzik Özel İhtisas Komisyonu'nca belirlenmiş öğrencilerden beklenen müzikle ilgili beceriler.

Yukarıda belirtilen hususlar çerçevesinde ise program çalışmasında şu ilkeler göz önünde bulundurulmuştur:

- Müzik Dersi Öğretim Programı öğrenci merkezli olmalıdır.
- Öğrenciler edilgen durumda değil, aksine dersin etkinlikler boyutuna aktif olarak katılabilmelidirler.
- Öğrenilecek her beceri ve bilgi, mutlaka yaşam içerisinde kullanılabilir niteliğe dönüştürülmelidir.
- Programın uygulanma sürecinde; bireylerin yetenek ve yaratıcılıklarının geliştirilmesine önem verilmelidir.
- Öğrenilen her bilgi, mutlaka pratiğe dönüştürülebilir nitelikte olmalıdır.
- Müziğin içselleştirilebilmesi, ancak müzik dersinin yaşanarak ve yaşatılarak işlenebilmesi ile mümkündür.
- Genel müzik eğitiminde uygulamalar yoluyla bilgiye ulaşılmalıdır.
- Müzik eğitimi; kavramlar ve kurallar yolu ile değil, müziğin tüm boyutlarının eyleme dönüştürülmesi ve hissettirilmesi ile gerçekleşmelidir.
- Nota öğretimi amaç değil, yalnızca araç olmalıdır.

2.9.1. Programın Vizyonu

İlköğretim Müzik Dersi Öğretim Programı'nın vizyonu, öğrencilerin müziği etkinlikler aracılığıyla yaşayarak hayatlarının ayrılmaz bir parçası hâline getirmek ve müzik yoluyla;

Kendisi ve çevresiyle barışık,

Ulusal ve uluslararası kültürleri tanıyan,

Vatan ve millet sevgisine sahip,

Çevresindeki olaylara, değişim ve gelişmelere duyarlı,

Güzel sanatların her türüne açık,

Mutlu, kişilikli ve öz güveni olan bireyler olarak yetişmelerini sağlamaya yöneliktir (MEB, 2007: 5).

2.9.2. Programın Temel Yaklaşımı

Yapılandırmacı anlayış, öğrenci merkezli bir anlayışa dayanmakla birlikte, öğrencinin yeni bir bilgiyi ve beceriyi, daha önce edindiği bilgi ve beceriler ile birleştirmesi, yorumlaması ve yaşamına katması ilkesine dayanır.

Yapılandırmacı kurama göre;

Her birey, daha önce sahip olduğu ön bilgi ve inançlarla öğrenme ortamına gelir.

Öğrenme, toplumsal bir sürecin parçasıdır.

Kalıcı izli esas öğrenme etkinlikler aracılığıyla olur.

Öğrenme pasif bir süreç değil, öğrencinin içerisinde bizzat yer aldığı, sürekli ve dinamik bir işlemdir.

Kazanılan bilgi, her birey tarafından hem kişisel hem de sosyal anlamda yeniden yapılandırılır.

Yukarıda ifade edilen temel prensiplere uygun bir öğretim sürecini gerçekleştirebilmek için, kısmen de olsa öğretmenin de kendi öğretim stratejisini

oluşturmasına izin verilmelidir. Teknoloji; etkin, özgün, amaçlı ve ortaklaşa bir öğretim gerçekleştirebilmek için mutlaka işe koşulmalıdır. Ayrıca, öğrencilere bilgilerini sınavabilecekleri çeşitli öğrenme yaşantıları da sunulmalıdır.

Özetle, müzik eğitiminde yapılandırıcı anlayış;

Öğretmeye değil, öğrenmeye önem verir,

Bireylerin farklılığını kabul eder,

Öğrencilerin araştırmacılığını destekler,

Öğrenme sürecinde daha önceki yaşantılara önem verir,

Öğrenmede performans ve etkinliklere ağırlık verir,

Öğrencinin nasıl öğrendiğini dikkate alır,

Öğrencinin sosyal bir çevre içerisinde öğrenmesi anlayışını benimser,

Öğretimde gerçekçilik ve işlevselliği destekler,

Öğrencilere bilgi oluşturma ve deneyimlerinden sonuç çıkarma fırsatı verir

(MEB, 2007: 5).

2.9.3. Müzik Dersi Öğretim Programının Temel Yapısı (1-8. Sınıflar)

Müzik Dersi Öğretim Programı; genel amaçlar, temel beceriler, etkinlikler açıklamalar, öğrenme-öğretme süreçleri ve ölçme değerlendirme boyutlarından oluşmaktadır.

2.9.3.1.Genel Amaçlar

Müzik öğretim programının amacı, Türk Millî Eğitiminin genel amaçları ve temel ilkelerine uygun olarak öğrencilerin;

Müzik yoluyla estetik yönünü geliştirmek,

Duygu, düşünce ve deneyimlerini müzik yoluyla ifade etmelerine imkan sağlamak,

Yaratıcılık ve yeteneğini müzik üretme yoluyla geliştirmek,
 Yerel, bölgesel, ulusal, uluslararası müzik kültürlerini tanımak,
 Kişilik ve öz güven gelişimlerine katkı sağlamak,
 Müzik aracılığıyla zihinsel becerilerinin gelişimini sağlamak,
 Müzik yoluyla bireysel ve toplumsal ilişkilerini geliştirmek,
 Bireysel ve toplu olarak, nitelikli değişik türlerde şarkı dinleme, söyleme ve çalma etkinliklerine katılımlarını sağlamak,
 Müziksel algı ve bilgilerini geliştirmek,
 Türkçeyi doru ve etkili kullanmalarını sağlamak,
 İstiklal Marşı başta olmak üzere millî marşlarımızı özüne uygun olarak seslendirmelerini sağlamak,
 Müzik yoluyla sevgi, paylaşım ve sorumluluk duygularını geliştirmek,
 Millî birliğimizi, bütünlüğümüzü pekiştiren ve dünya ile bütünleşmemizi kolaylaştıran müzik kültürü ve birikimine sahip olmalarını sağlamak,
 Atatürk'ün Türk müziğinin gelişmesine ilişkin görüşlerini kavramak ve Atatürk ilke ve inkılaplarına gönülden bağlı, kültürlü bireyler olarak yetişmelerini sağlamak (MEB, 2007: 6).

2.9.3.2. Temel Beceriler ve Değerler

Müzik Dersi 1-8 Sınıflar Öğretim Programı, içerdiği öğrenme alanları ve kazanımlarla öğrencilerde aşağıdaki temel becerilerin ve değerlerin gelişmesini sağlayacaktır. Bu programla ulaşılmaması beklenen;

Temel Beceriler; Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim kurma, problem çözme, araştırma, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik, müziksel algılama ve bilgilenme, kişisel ve sosyal değerlere önem verme, müzik okur-yazarlığı edinebilme, estetik duyarlığa sahip olma.

Değerler; paylaşım, hoşgörü, sorumluluk olarak belirlenmiştir (MEB, 2007: 6).

2.9.3.3. Öğrenme Alanları

Öğrenme, bireyin çevresiyle belli bir düzeydeki etkileşimleri sonucunda meydana gelen nispeten kalıcı izli davranış değişmesidir (Senemoğlu, 2005: 4).

Öğrenme ürünlerini analiz ederek sınıflama sistemlerini geliştiren eğitimcilerin başında Bloom ve arkadaşları 1950'lerde yaptıkları çalışmalar sonucu, öğrenme ürünlerini bilişsel, duyuşsal ve psikomotor olmak üzere üç alanda toplayarak tanımlamışlardır (Yalın, 2008: 27).

a. Bilişsel Öğrenmeler: Bilişsel öğrenmeler, zihinsel etkinliklerin ağırlıkta olduğu davranışları (bilgiyi tanıma ve hatırlama onun üzerinde işlemler yapma, kavramlar, genellemeler, kuramlar geliştirme gibi) kapsar (Yalın, 2008: 27).

b. Duyuşsal Öğrenmeler (Tutumlar): Duyuşsal öğrenmeler, bir nesne, bir olay, bir konuya karşı ilgi, tutum, tavır ve duygu gibi davranış eğilimlerini içerir (tercih, hoşlanma ya da hoşlanmama, yaklaşma ya da kaçınma eğilimleri gibi). Duyuşsal öğrenmeler bilişsel ve psikomotor davranışların kazanılmasını destekler (Yalın, 2008: 29).

c. Psikomotor Öğrenmeler: Psikomotor öğrenmeler, belirli fiziksel hareketlerin belli bir sıraya göre doğru, hızlı ve otomatik olarak yapılması sonucunda ortaya çıkan davranışları içerir. Bir müzik aletini çalma, bir torna makinesini çalıştırma, yemek pişirme, daktiloda on parmak yazı yazma, bir şekil çizme, bir yarayı sarma, bir video kamerasını kurma ve çalıştırma gibi davranışlar psikomotor becerilere örnek olarak verilebilir (Yalın, 2008: 29,31).

Müzik Dersi Öğretim Programı Dinleme-Söyleme-Çalma, Müziksel Algı ve Bilgilenme, Müziksel Yaratıcılık ve Müzik Kültürü adı altında dört temel öğrenme alanı

üzerine oturtulmuştur. Bu öğrenme alanları, içerikleri bakımından birbirleriyle tamamen kenetli olup sadece gerekli hâllerde ayrılabilirler (MEB, 2007: 6).

Program, öğrencileri 1,2,3,4,5,6,7,8 sınıf bütünlüğü içerisinde düşünmüştür. Nota öğretimi genel müzik eğitiminde amaç değil araç ilkesinden hareketle, programda nota öğretimi 4. sınıftan başlatılmıştır. Kulaktan şarkı öğretim yöntemi ise 4. sınıfa kadar aktif olarak uygulanmakla birlikte, nota öğretiminin yanında ilköğretim süreci boyunca her düzeyde mutlaka kullanılmalıdır. Nota öğretiminden sonra da düzeye uygun şarkı, türkü ve marşların öğretiminde de kulaktan şarkı öğretim yöntemi kullanılmalıdır. Kısacası kulaktan şarkı öğretimi, öğrenilen teorik nota ses ve süreleri ile sınırlı kalmamalı, ilköğretim süreci boyunca nota öğretiminin yanında aktif olarak kullanılmalıdır. Çalgı öğretiminde de (ezgili, vurmali çalgılar ve blokflüt) kulaktan öğretilen şarkıların notaları grafiklerle gösterilerek somutlaştırılmalıdır. Ayrıca 7-8. sınıflarda, öğrencilerin ergenlik dönemine ilişkin ses yapılarındaki değişim sebebiyle, bu dönem çocuklarında şarkı söyleme etkinliğinden çok, dinleme, çalma ve yaratıcılık eğitimlerine ağırlık verilmesi uygun olacaktır (MEB, 2007: 7-8).

Sınıf bazında verilmiş olan sıralı kazanımlar ise, müzik eğitiminin diğer boyutlarıyla doğrudan kenetli olan ve özellikle “dinleme-söyleme-çalma ve müzikte yaratıcılık” alanlarındaki kazanımlarla, öğretimin her aşamasındaki olabildiğince ilişkilendirilmeye çalışılmalıdır. Dolayısıyla dersin işlevselliği açısından her derste sadece bir kazanım verilmesi gibi bir zorunluluk yoktur. Kazanım sıraları kısmen serbest olup, bazı kazanımlar yıl içerisinde tekrarlı olarak yinelenip işlenebilir. Aşamalı kazanımlarda ise mutlaka öncelik sonralık sırasındadır. “Türkiye Cumhuriyetinin temeli kültürdür.” (M.K.Atatürk) özdeyişi ışığında, Atatürk ilke ve inkılaplarına bağlı, ulusal bilinci gelişmiş, ince sanat zevkine sahip bireyler yetiştirme anlayışı da her zaman ön planda tutulmalıdır. Ayrıca, Atatürkçülük kazanımları yıl içerisinde kararlı olarak (10 Kasım Atatürk’ü Anma Haftası, 29 Ekim Cumhuriyet Bayramı, 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı, 19 Mayıs Atatürk’ü Anma Gençlik ve Spor Bayramı vb. özel gün ve haftalarla ilişkilendirilerek) işlenmelidir (MEB, 2007: 8).

Müzik dersinde, temel yaşam becerilerin yanı sıra olumlu kişilik gelişim sürecine de dikkat edilmelidir. Öte yandan, bu ders ile diğer disiplinler arasında da müziğin yaşamın bir parçası olduğu gerçeği gündeme getirilmeye çalışılmıştır (MEB, 2007: 8).

Programda yer alan kazanımlarla birlikte verilmesi öngörülen bilgi, beceri, tutum ve değerler de gözlenebilir niteliktedir. Ancak kazanımlara ulaşmada, öğrenme boyutunda yer alan etkinlikler sadece araç olarak görülmelidir. Yapılacak ölçme-değerlendirmeler farklı ölçek-ölçütlerin kullanımına olanak sağlayacak biçimde düzenlenmelidir (MEB, 2007: 8-9).

2.9.3.4. Kazanımlar

Kazanımlar, öğrenme-öğretme süreci içerisinde planlanmış ve düzenlenmiş yaşantılar aracılığı ile öğrencilerde görülmesi beklenen bilgi, beceri, tutum ve değerlerdir. Kazanımlar, öğrencilerin gelişim düzeyi göz önünde bulundurularak birinci sınıftan sekizinci sınıfa kadar programda sunulmuştur (MEB, 2007: 6).

2.9.3.5. Etkinlikler

Müzik Dersi Öğretim Programı'nda verilen etkinlikler sadece örnek niteliğinde olup; öğretmen bu etkinlikleri aynen kullanabilir veya değişiklikler yapabilir. Etkinliklerin öğrenme-öğretme sürecinde öğrencinin etkin rol almasını sağlayacak biçimde düzenlenmesine; çevresel özellikler ile öğrencilerin ilgi, ihtiyaçları ve var olan bilgileri de göz önünde bulundurularak öğrenci merkezli ve yapılandırmacı yaklaşıma uygun planlanmasına dikkat edilmelidir (MEB, 2007: 7).

2.9.3.6. Ölçme ve Değerlendirme

Farklı öğretim modellerinin kullanılması, öğrenci öğrenmelerinin ölçülmesinde ve değerlendirilmesinde farklı yöntem ve tekniklerin kullanılmasını gündeme getirmiştir. Ölçme yalnızca öğretimden sonra değil, öğretim sırasında da yapılmaktadır. Öğretim ve ölçme birbirini besleyen iki süreçtir (Aktaran: MEB, 2007: 68).

Yapılandırmacı yaklaşımda öğrencinin bilgiyi hatırlaması değil, uygulaması, analiz etmesi ve değerlendirmesi beklenmekte ve öğrencinin öğrenirken ölçülmesi,

ölçülürken de öğrenmesi amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda öğretim sonunda yapılan tanımlayıcı değerlendirmenin yanında, öğretim süresince yapılan ölçümlere dayanan yapılandırıcı değerlendirmeye ihtiyaç duyulmaktadır (Aktaran: MEB, 2007: 68).

Öğrencinin sahip olduğu tüm bilişsel, duyuşsal ve devinişsel beceriler onun kapasitesi olarak tanımlanabilir. Öğrencinin ölçülmek istenen kapasitesi hakkında doğru ve güvenilir bir karar verebilmek için farklı görevler içeren, farklı türde ve sürekli ölçümler yapılmalıdır (MEB, 2007: 68).

Öğrencilere, öğrenmeleri için nasıl farklı imkânlar sunuluyorsa, ne öğrendiklerini gösterebilmek için de farklı ölçme ve değerlendirme yöntemleri kullanılmalıdır. Öğrenciler, sadece bilişsel, duyuşsal ve devinişsel hedeflere ulaşma düzeyleri açısından değil, yaşamdaki başarının da temeli olan becerileri (kendine güven, motivasyon, çaba gösterme, sorumluluk sahibi olma, inisiyatif kullanma, başkalarını ve yaptığı işi önemseme, takım çalışması, sağ duyulu olma ve problem çözme, vb.) ile de değerlendirilmelidir. Öğrenci ürün dosyası, gösteri, sunum, poster, proje vb. performans görevlerinin değerlendirilmesinde kullanılan dereceli puanlama anahtarları, kontrol listeleri, gözlem formları, öz değerlendirme ve akran değerlendirme formları öğrenim süresi boyunca öğrencilerin gelişen ilgileri, becerileri, yetenekleri, gereksinimleri, bedensel özellikleri, duygu ve düşüncelerinin daha iyi tanınmasına imkân sağlamaktadır. Bu da öğrenmedeki eksikliklerin hızlı bir şekilde tespit edilmesini ve giderilmesini kolaylaştırmaktadır (Aktaran: MEB, 2007: 68).

Ölçme ve değerlendirme uygulamalarından mümkün olduğunca kısa bir süre sonra öğrenciye kazanmış olduğu davranışların nicelik ve niteliğine ilişkin bilgi verilmelidir. Öğrenci, bu bilgiler çerçevesinde eksik olan öğrenmeleri tamamlama, yeterli olduğu öğrenmeleri geliştirme imkânına sahip olur ve kendini tanıyarak gelecekteki çalışmalarını planlayabilir (MEB, 2007: 68).

Alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarının yanı sıra geleneksel ölçme ve değerlendirme araçları (açık uçlu sorular, kısa yanıtli maddeler, eşleştirme maddeleri, doğru/yanlış maddeleri vb.) da yeniden yapılandırılarak özellikle nota dayalı değerlendirmelerin yapılmasında kullanılmaktadır (MEB, 2007: 68).

Çağdaş müzik eğitimi yaklaşımları, öğrencinin aktif olduğu, yaparak ve yaşayarak öğrendiği; yaratıcı potansiyeli ortaya çıkaran etkinlikler ve oyunlardan oluşan bir öğrenme sürecidir. Bu eğitim yaklaşımları kemikleşmiş bazı kalıpları kırarak bireyin

kimi nedenlerden dolayı içinde sakladığı yaratıcı yetenekleri keşfetmesini sağlamaktadır. Birey yarattıkça kendisine güven artmakta ve böylelikle dış dünya ile daha sağlıklı ve dengeli iletişim kurmaktadır (Gürgen, 2006: 83).

Öğrenciler, onların müzikal deneyimlerini sağlama ve yönlendirmede aktif rol alan bir öğretmenle müzik eğitimi alabilmeli, öğrencinin duygusal, zihinsel, fiziksel ve estetik gelişim özellikleri göz önünde bulundurulmalı, müzik yoluyla müzik öğretilmeli, müziğe öğretim programının bir parçası olarak bakılmalı ve programın anlamlı bir bölümü haline gelmesi için üniteler göz önünde bulundurulmalı, hem yetenek hem de anlamayı sağlayacak davranış tarzında müzik öğretilmeye çalışılmalıdır (Çilden, 2001: 8).

2.10. Sosyal Öğrenme Kuramı

Öğrenmenin oluşum süreci ile ilgili olarak, farklı psikolojik yaklaşımlar oluşturulmakta, bu farklılıkların kaynağını ise, kuramcılarının öğrenen kişinin öğrenme sürecindeki rolü ve gücü ile ilgili bakış açılarından kaynaklanmaktadır. Bazı yaklaşımlarda, bireyin öğrenme sırasında aktif katılımı ve öğrenme sürecini kontrol etme gücü ön plana çıkarken, bazılarında ise bireyin sadece çevrenin kontrolünde uyarıcılara istenilen tepkide bulunması daha ağır basmaktadır (Demirbaş, 2005: 61).

İnsanların birbirinden öğrenmesi olgusuna ilk dikkat çeken John Dewey olmuştur. Her bireyin bir topluluk içinde büyüdüğü ve büyümesi gerektiği değişmez bir gerçektir. Birey, sosyal etkileşimi sonucunda, düşüncelerini ve deneyimlerini paylaşarak zaman içinde kendine has belleğini oluşturur. Sosyal öğrenme ile ilgili olarak çalışan bir başka kuramcı da Rus Psikolog Lev Vygotsky' dir. Vygotsky, “potansiyel gelişim alanı” kavramını kullanarak öğrenmenin sosyal ortamda, öğrenenin ilgisi dâhilinde ve öğretmenlerin (öğretmen, aile, arkadaş vb.) rehberliğinde gerçekleştiğini belirtmektedir. Öğrenilenlerin çoğunun başkalarından öğrenildiğine değinen Vygotsky, insanların topluluk içindeki etkileşimlerini etkili bir şekilde sağlarken, kavramlar, semboller, işaretler, numaralar ve kelimeleri kullandığını, bunlara da psikolojik araç denildiğini söylemektedir (Korkmaz, 2008: 219). Sosyal öğrenme teorisi üzerinde davranışçı öğrenme kuramcılardan farklı bakış açısı ile öğrenme durumlarını ortaya koyan Albert Bandura olmuştur (Senemoğlu, 2005: 216).

Bandura'nın sosyal bilişsel öğrenme kuramının dayandığı temel olarak altı ilke vardır (Senemoğlu, 2005: 223-226). Bunlar şunlardır:

1. Karşılıklı Belirleyicilik: Bandura'ya göre bireysel faktörler, bireyin davranışı ve çevre, karşılıklı olarak birbirini etkilemekte ve bu etkileşimler bireyin sonraki davranışlarını belirlemektedir. Davranış çevreyi; çevre ise davranışı değiştirebilir. Yine çevre bireysel özellikleri değiştirebileceği gibi bireysel özellikler de çevreyi değiştirebilir.

2. Sembolleştirme Kapasitesi: Bandura insanların, dünyanın kendisinden çok bilişsel temsilcileriyle etkileşimde bulduklarını; bilişsel temsilciler yoluyla dünyayı sembolik olarak gördüklerini savunmaktadır. Bunun anlamı şudur: İnsanoğlu, düşünme ve dili kullanma gücüne sahip olduğundan geçmişi kafasında taşıyabilmekte, geleceği ise test edebilmektedir.

3. Öngörü Kapasitesi: Sosyal öğrenme kuramı, sembolik kapasiteyi kullanmanın yanı sıra, gelecek için plan yapabilme kapasitesini de gerektirir. İnsanlar; gelecekte başkalarının kendilerine nasıl davranacaklarını tahmin edebilmeli, hedeflerini belirleyebilmeli, geleceklerini planlayabilmelidirler. Kısaca, düşünme etkinlikten önce geldiğinden, insanlar ileriye düşünebilmelidirler.

4. Dolaylı Öğrenme Kapasitesi: İnsanlar, özellikle de çocuklar, genellikle başkalarının davranışlarını ve davranışlarının sonuçlarını gözleyerek öğrenirler. Kuşkusuz kendileri de bazı şeyleri yaparak ve kendi davranışlarının sonuçlarını görerek çok şey öğrenebilirler. Ancak yaşam sadece insanların kendi yaptıklarından öğrenmelerini içerseydi çok sınırlı kalırdı. Oysa insanlar başkalarının deneyimlerini gözleyerek çok şey öğrenmektedirler. Bu nedenle, dolaylı öğrenme kapasitesine sahip olma sosyal öğrenmede önemli bir ilkedir.

5. Öz Düzenleme Kapasitesi: Sosyal bilişsel kuramın temel ilkelerinden biri de insanların kendi davranışlarını kontrol edebilme yeteneğine sahip olmalarıdır. İnsanlar

ne kadar çalışacaklarını, ne kadar uyku uyuyacaklarını, neleri yiyeceklerini, neleri içeceklerini, ne kadar konuşacaklarını, toplumda nasıl davranacakları vb. pek çok davranışlarını kendileri kontrol ederler.

6. Öz Yargılama Kapasitesi: Sosyal öğrenme kuramının belki de en önemli ilkelerinden biri, insanların kendileri hakkında düşünme, yargıda bulunma kendilerini yansıtmaya kapasitesine sahip oluşlarıdır. Bireysel kendileri ile ilgili fikirlerini kaydedebilir ve etkinliklerinin sonuçlarına göre, bu fikirlerinin yeterliği hakkında yargıda bulunurlar. Bandura bireyin kendi ile ilgili bu yargısına **öz yeterlilik** adını vermektedir. Bireyin öz yeterliliğine ilişkin algısı kendi gerçek yeterliliğini yansıtmayabilir. Ancak algılanan öz yeterlilik bireyin davranışlarını düzenlemede önemli bir role sahiptir.

Bandura (1977), davranışçı öğrenme kuramına yönelik olarak, öğrenme ile ilgili bazı eksikliklerin olduğunu belirtmiş ve bunları şöyle sıralamıştır:

- Davranışçılık, doğal olarak gerçekleşen davranış içindeki öğrenmeleri açıklamada yetersiz kalmaktadır. Hiç kimse, bir davranışın ortaya çıkması için ya da bu davranışın sıklığını artırmak için, günden güne ödül verme davranışı içinde olmamaktadır. Genellikle kişiler kendi davranışını değerlendirmekte ve yönlendirmektedir.

- Davranışçılık yeni davranışların kazanımını sağlamamaktadır. Bir kişi bir davranışı, bir çok kez tekrarlar; belli bir zamanda önceden yaptığı bir davranışın dışında bir tepki gösterebilmektedir.

- Davranışçılık doğrudan öğrenmeyi savunurken, dolaylı öğrenmeyi reddetmektedir. Öğrenme gerçekleştiğinde hemen o davranışın gözlenmesi gerekmemektedir. Öğrenmenin etkisi belli bir zaman geçtikten sonra da ortaya çıkabilmektedir (Senemoğlu, 2005: 218-219).

2.11. Öz Yeterlilik Algısı

Öz yeterlilik, sosyal öğrenme kuramının temel kavramı olup kişinin kendinin farkında olmasıdır. Bireyin yapması gereken performans ile kendi kapasitesini karşılaştırıp duruma göre harekete geçmesidir. Bireyin karşılaşmış güçlüklerde nasıl başarılı olabileceğine ilişkin kendisi hakkında inancıdır. Kısaca, kendini bilmesi olarak da tanımlanabilir (Korkmaz, 2009: 229).

Bandura'nın, davranış üstünde etkili olduğunu düşündüğü temel kavramlardan biri öz yeterliliktir. Öz yeterliliğe, teknik olarak "*algılanan öz yeterlilik*" denmektedir. Öz yeterlilik, bireyin belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri organize edip başarılı olarak yapma kapasitesine ilişkin kendi yargısına *öz yeterlilik* denir (Bandura, 1986: 391'ten aktaran: Senemoğlu, 2005: 230). Diğer bir deyişle, bireyin gelecekte karşılaşabileceği güç durumların üstesinden gelmede ne derecede başarılı olabileceğine ilişkin kendi hakkındaki yargısı, inancıdır. Gelecekte karşılaşılabilecek güç durumlara örnek şunlar olabilir: sınava girme, yarışmaya katılma, bir sınıfta öğretmenlik yapma, bir topluluk önünde konuşma vb. Öz yeterlilik, bireyin becerilerinin bir fonksiyonu değildir. Bireyin, becerisini kullanarak yapabildiklerine ilişkin yargılarının bir ürünüdür, bir sonucudur. Öz yeterlilik, bireyin, farklı durumlarla baş etme, belli bir etkinliği başarma yeteneğine, kapasitesine ilişkin kendini algılayışıdır, inancıdır, kendi yargısıdır (Senemoğlu, 2005: 230-231).

Bandura, bu kavramdan ilk kez 1977'de söz etmiştir. Kurama göre, insanlar edilgin olarak kendi denetimleri dışında gerçekleşen olaylar yoluyla değil, bizzat kendi eylemlerini düzenleyerek ve insiyatif kullanarak kendilerini şekillendirmektedirler. Bireyin ulaşmak istediği hedefleri belirlemesinde ve deneyimde bulunan çevreyi denetim altına almada öz yeterlik inançları aracı olmaktadır (Bıkmaz, 2004).

Yeterlik inançlarında, *öz yeterlik* ve *sonuç beklentisi* olarak iki güdüleyici faktör söz konusudur. Öz yeterlik, bir işi ve görevi etkileyen bireysel yeterliklerle ilgili inançlar, sonuç beklentisi ise, eylemlerin belirli sonuçlar doğuracağı ile ilgili inançlardır (Akbulut, 2006: 25, Alabay, 2006). Bandura (1995), öz yeterlik inançlarının dört temel kaynağı olduğunu belirtmektedir. Bunlar tam ve doğru deneyimler, sosyal modeller tarafından sağlanan dolaylı yaşantılar, sözel ikna ve bireyin fiziksel ve duygusal durumudur. Bu kaynaklardan en etkili olanı bireyin bizzat yaşadığı deneyimlerdir. Öz

yeterlik inançları insanların kendileri için belirledikleri amaçları, bu amaçlara ulaşmak için ne kadar çaba harcayacaklarını, amaçlarına ulaşmak için karşılaştıkları güçlüklerle ne kadar süre yüz yüze kalabileceklerini ve başarısızlık karşısındaki tepkilerini etkilemektedir (Bıkmaz, 2004).

Öz yeterlik inancı, insanların düşünce biçimlerini ve duygusal tepkilerini de etkilemektedir. Yüksek düzeyde öz yeterliğe sahip bireyler, zorluk düzeyi yüksek olan çalışmalarla karşı karşıya kaldıklarında daha rahat ve verimli olabilirler. Düşük öz yeterlik inancına sahip kimseler ise yapacakları çalışmaların gerçekte olduğundan daha da zor olduğuna inanırlar. Bu tip bir düşünce; kaygıyı ve stresi artırırken; kişinin bir sorunu en iyi şekilde çözebilmesi için gereken bakış açısını daraltır. Bu nedenle öz yeterlik inancı, bireylerin başarı düzeylerini çok güçlü bir şekilde etkilemektedir (Pajares, 2002'ten aktaran: Üredi ve Üredi, 2006).

Öz yeterlik bireyin olası durumlar ile başa çıkabilmek için gerekli olan eylemleri ne kadar iyi yapabildiklerine ilişkin inançları olarak tanımlanır. Öz yeterlik inancının bireyin doğru ya da yanlış etkinlikler yapma davranışını etkilediğini, aynı zamanda bireyin bir sorun ile karşılaştığında sorunu çözmek için ne kadar çaba harcayacağı ve ne kadar ısrarcı olacağını belirtisi olduğunu da vurgulamaktadır (Alabay, 2006).

Öz yeterlilik yargıları dört temel kaynaktan elde edilen bilgilerden etkilenmektedir. Bu kaynaklar şunlardır:

1. Bireyin doğrudan kendi yaptığı başarılı ya da başarısız etkinlikler sonucunda elde ettiği bilgiler,

2. Dolaylı yaşantılar; bireyin kendine benzer başka kişilerin başarılı, ya da başarısız etkinlikleri, bireyin aynı etkinlikleri kendinin de başarabileceğine ya da başaramayacağına ilişkin yargısını güçlendirir,

3. Sözel ikna; bireyin başarabileceğine ya da başaramayacağına ilişkin teşvikler, nasihatler, öğütler değişik ölçülerde öz yeterlilik algısını etkiler.

4. Psikolojik durum; bireyin belli görevi başarma ya da başarısız olma beklentisi öz yeterlilik algısını etkiler. Algılanan yeterliliği yüksek olan birey, herhangi bir işin üstesinden gelmek için, düşük olan bireye göre düşük olan bireye göre daha çok çaba harcar, daha ısrarlı ve sebatkârdır. Ayrıca algılanan öz yeterliliği yüksek olan birey, herhangi bir şeyi denemekten, yaşantı geçirmekten düşük olana göre daha az korkar.

Algılanan öz yeterliliği yüksek olan insanlar, çevreyi daha çok kontrol edebileceğinden olayların üstesinden gelebilir ve dolayısıyla da yeni şeyleri denemekten korkmazlar (Bandura, 1980'ten aktaran: Senemoğlu, 2005: 231).

Öz yeterliliği düşük ve yüksek olan bireylere ait özellikler aşağıdaki Tablo 2.1.'de açıklanmaktadır (Korkmaz, 2009: 229).

Tablo 2.1

Öz Yeterliliği Düşük ve Yüksek Olan Bireylere Ait Özellikler

Öz Yeterliliği Yüksek Olan Bireylerin Özellikleri	Öz Yeterliliği Düşük Olan Bireylerin Özellikleri
<ul style="list-style-type: none"> • Karmaşık olaylarla baş edebilmek • Problemlerin üstesinden gelmek • Çalışmalarında sabırlı olmak • Başarmak için kendilerine güvenmek • Okulda daha başarılı olmak • Meslek hayatlarında daha başarılı olmak 	<ul style="list-style-type: none"> • Olaylarla baş edememek • Umutsuzluk ve mutsuzluk • Problemlerle karşılaştıklarında kendilerini yetersiz bulmak • İlk denemelerinde başarısız olursa, tekrar denemekten kaçınmak • Kendi gayretlerinin sonucu pek değiştiremeyeceğine inanmak

Öğrencilerin öz yeterlilik algısını güçlendirmek için öğretmenlerin, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına uygun öğretim yapmaları, her öğrencinin niteliklerine uygun çok çeşitli etkinliklere yer vermeleri, iş birliğine dayalı öğretim yaklaşımlarını kullanmaları, öğrencileri birbirleriyle karşılaştırmaya dayalı değerlendirme yaklaşımlarından kaçınmaları gerekir (Senemoğlu, 2005: 231).

Butler (2002)'a göre, davranışların sonuçları hakkındaki olumlu nitelendirmeler, ortaya çıkan sonuçlarla görevi gerçekleştirmeye yönelik gösterilen çaba arasında bir bağ kurulduğunu, olumsuz nitelendirmeler ise öğrenenlerin benlik algılarının düşük olduğunu gösterir. Olumsuz nitelendirmelere sahip öğrenenler, başarıyı şans, başarısızlığı da yeteneksizlik olarak değerlendirirler (Üredi ve Üredi, 2006).

Öz yeterlik duygusunun gelişiminde, toplumun olduğu kadar örgün eğitim kurumlarının da önemi büyüktür. Okullardaki eğitim-öğretim sürecinde bireyi her açıdan destekleyen ve bireyin öz yeterlik duygusu geliştirmesine neden olan en önemli etken dersin yönlendirilmesinden sorumlu olan öğretmenlerdir. Bu açıdan ele alındığında; öğretmenin etkili ve başarılı bir eğitim-öğretim sürecini gerçekleştirebilmesinin kendi öz yeterlik duygusuna bağlı olacağı söylenebilir (Önen ve Öztuna, 2005) .

2.12. Müzik Eğitimi ve Öz Yeterlilik

Çocuklar ve gençler, kendilerini topluma kanıtlamak, varlıklarını hissettirmek isterler ve bu konuda çaba gösterirler. Özellikle gelişme çağında çeşitli sorunlar yaşarlar ve kolaylıkla dışa açılmazlar. Müzik yapmanın toplumda kendilerine sağladığı statü sayesinde, özgüvenlerini kazanacaklar, topluma uyum sağlamada daha başarılı ve girişimci olabileceklerdir (Özgür, 1999: 239).

Çocuğun kendine olan öz güveninin gelişiminde müzik eğitimi önemli bir rol oynar. Müziksel etkinlikler, birlikte müzik yapma, toplu çalma ve söyleme çocuğun grup içinde aldığı sorumluluk ve birlikte başarıyı yaşaması çocuğun farklı alanlarda da başarılı olabileceği duygusunu geliştirir. Bu durum çocuğun öz yeterliliğinin temelini oluşturur. Öz yeterliliği gelişmiş öğrencilerin müziksel etkinliklerde daha başarılı oldukları çalma, söyleme ve müzik yapmada daha istekli ve kendilerine daha çok güvendikleri söylenebilir.

Müzikle ilgilenen kişi, diğer akademik, kültürel ve sosyal alanlarda daha başarılı olmakta, kendine olan güveni artmaktadır. Lehr'e göre müzik öğrenimi sırasında müzik, öğrenciye diğer konularda başarılı olma konusunda yardım etmekle kalmaz, ayrıca öğrencinin gelişimini de başka hiçbir konu alanının yapamayacağı kadar destekler (Aktaran: Özmenteş, 2005: 2).

Müzik eğitimcileri tarafından özellikle ilginç bulunan bir nokta da kendine güven duygusunun çok boyutlu bir kavram olduğudur. Yani bir kimsenin bir alanda yüksek beceri sahibi olması, ya da başarıyla ilgili olumlu duygular hissetmesi diğer alanlardaki zayıflıklarını dengelemektedir. Bunu müzik eğitimi açısından düşünürsek, müzik açısından başarılı bir kişi, bu alandaki başarısı ile spor, diğer akademik alanlar ve başka

sosyal becerilerdeki eksikliklerini telafi edebilir (Reynolds, 1992'ten aktaran: Barış, 2008: 30).

Müzik eğitimi bireysel benlik tasarımını artırdığı gibi toplumsal öz güveni de artırır. Okul ve sınıf içindeki grup çalışmaları, öğrencilerin grup içindeki uyum ve başarıları sayesinde toplumsal öz güvenleri geliştirir (Barış, 2008: 30).

2.13. Tutum

Tutum, öğrenmeyle kazanılan, bireyin davranışlarına yön veren, karar verme sürecinde yanlılığa neden olan bir olgudur. Bir obje ya da bir olaya karşı geliştirdiğimiz tutum eğer olumlu ise, onunla ilgili kararlarımızın olumlu olma olasılığı; eğer tutumumuz olumsuzsa onunla ilgili kararlarımızın olumsuz olma olasılığı vardır (Ülgen, 1994: 79).

Thurstone (1931) tutumu, “Psikolojik bir objeye yönelen olumlu veya olumsuz bir yoğunluk sıralaması ve derecesidir.” şeklinde tanımlamaktadır. Alport (1935)'a göre tutum, “yaşantı ve deneyimler sonucu oluşan, ilgili olduğu bütün obje ve durumlara karşı bireyin davranışları üzerinde yönlendirici ya da dinamik bir etkileme gücüne sahip duygusal ve zihinsel hazırlık durumudur” (Tavşancıl, 2006: 65).

Smith'e göre tutum “Bir bireye atfedilen ve onun bir psikolojik obje ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli bir biçimde oluşturan bir eğilimdir” (Kağıtçıbaşı, 2006: 102). Tutumlar, bireysel olarak ele alınıp ölçülmektedir. Ancak örneklem araştırması gibi yöntemler kullanılarak çok sayıda bireyin tutumları ölçüldüğünde grup tutumundan söz edilebilir ya da çeşitli gruplar tutumları bakımından birbirleriyle karşılaştırılabilir.

Tutum bir bireye atfedilen bir eğilimdir. Yani, tutumun doğrudan gözlenebilen bir özellik olmadığını, ancak bireyin gözlenebilen davranışlarından dolaylı olarak varsayıldığını ve o bireye atfedilen bir eğilim olduğunu görüyoruz. Demek ki tutum, gözlenebilen bir davranış değil, davranışa hazırlayıcı bir eğilimdir (Kağıtçıbaşı, 2006: 102). Bu açıklamaları aşağıdaki şekille özetleyebiliriz.



Şekil 2.1. Basit Tutum-Davranış İlişkisi

(Kağıtçıbaşı, 2006: 102)

Tutumlarla ilgili aşağıda belirtilen özellikler sıralanabilir;

1. Tutumlar doğuştan gelmez, sonradan yaşanarak kazanılır.
2. Tutumlar geçici değildir, belli bir süre devamlılık gösterirler. Yani bireyler yaşamlarının belli dönemlerinde aynı düşünceye sahip olurlar.
3. Tutumlar, birey ve obje arasındaki ilişkide bir düzenlilik olmasını sağlarlar.
4. İnsan-obje ilişkisinde, tutumların belirlediği bir yanlılık ortaya çıkar. Birey bir objeye ilişkin bir tutum oluşturduktan sonra ona yansız bakamaz.
5. Bir objeye ilişkin olumlu ya da olumsuz bir tutumun oluşması, ancak o objenin başka objelerle karşılaştırılması sonucu mümkündür.
6. Tutum bir tepki şekli değil, daha çok bir tepki gösterme eğilimidir.
7. Tutumlar olumlu ya da olumsuz davranışlara yol açabilir (Tavşancıl, 2006: 71-72).

2.13.1. Tutumu Oluşturan Temel Ögeler

Tutumun üç bileşeni vardır. Bunlar bilişsel, duyuşsal ve davranışsal (gözlenebilen hareketler) süreçlerdir. Birey bir objeye ilgili algılarını, duygularına, inançlarına ve değer yargılarına dayanarak değerlendirir. Söz konusu objeye, belli bir düzeyde tepki oluşturur. Tepki aynı zamanda geleceğe yönelik bir karar niteliği taşır.

Bireyin yaklaşma ve uzaklaşma davranışlarını etkiler, çünkü o duyguların organizasyonu üzerine kurulmuştur (Ülgen, 1994: 79-80).

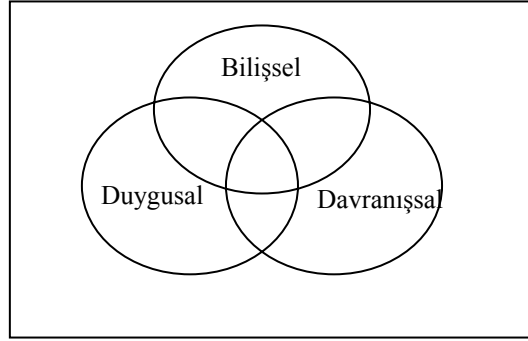
Bilişsel Öge: Bilişsel ögeyi Trandis, “bireyin düşünce süreçlerinde kullandığı bir sınıflama olgusu” olarak tanımlamaktadır. Buna bilgilerin gruplandırılması da denilebilir. Bu sınıflama olgusu da, bireylerin birbirinden gözle görülür şekilde farklı olan uyarılara karşı tepkilerinde gösterdikleri tutarlılıktan anlaşılır. Örneğin, insanlar çevre kirleticilere (kömür, duman, çöp, fabrika atıkları, gürültü gibi) benzer tepkiler gösterirler. Demek ki bireyler çevreleriyle olan ilişkilerinde bir bilişler sistemi kullanmaktadırlar. Çevrelerinden gelen pek çok uyarıcıyı algılayabilmek için onları ilk önce gruplandırıp, sonra bu gruplamaları birbiriyle ilişkilendirmektedirler (Aktaran: Tavşancıl, 2006: 72-73).

Duyuşsal (Duygusal) Öge: Tutumun bireyden bireye değişen ve gerçeklerle açıklanamayan, hoşlanma-hoşlanmama yönünü oluşturur. Bir başka anlatımla, duyuşsal ögeler olumlu veya olumsuz etkiler içerir. Tutumlar duyuşsal ögeleri içerme derecesine göre farklılaşmaktadır. Çevre ile ilgili bilgileri sınıflandırınca, bu sınıfların hoş giden ya da gitmeyen olaylarla, arzulanan ya da arzulanan amaçlarla ilişkilendirilmesi söz konusudur. Bir obje ile ilgili görece olarak devamlı bir duygudur. Tutum konusuna olumlu ya da olumsuz duygular beslemek önceki deneyimlere bağlıdır. Bazı tutumlar mantıkla açıklanamazlar ve bu tutumlar duyuşsal ögeye sahiptirler (Aktaran: Tavşancıl, 2006: 75).

Davranışsal Öge: Davranışsal öge, bireyin belli bir uyarıcı grubundaki tutum objesine ilişkin davranış eğilimini yansıtır. Söz konusu davranış eğilimleri sözler ya da diğer hareketlerden gözlenebilir. Bu davranışlar bireyin alışkanlıkları, normları ve söz konusu tutum objesi ile doğrudan ilişkili tutumlarının da etkisi altındadır. Dolayısıyla, davranışsal ögeden söz ederken öncelikle iki tür davranış yani duygusal ve normatif davranış birbirinden ayırmak gerekir. Duygusal davranış, tutum objesinin hoş giden ve gitmeyen bir durumla ilişkilendirilmesi sonucu ortaya çıkar. Normatif davranış ise, doğru davranışın ne olduğu konusundaki inançlara dayalı davranıştır. Bu normlar küçük gruplar ya da alt kültürlerin birey davranışı üzerindeki etkisidir. Bireyin bağlı olduğu

grup ya da alt kültürde, bir davranış doğru olarak görülüyorsa, birey bu davranışı hoşuna gitmese de yapar (Aktaran: Tavşancıl, 2006: 77).

Şekil 2.2’de tutumun bileşenleri şematik olarak gösterilmiştir.



Şekil 2.2. Tutumun Bileşenleri (Ülgen, 1994: 79)

Birbirinden farklı ögelere sahip olduğuna göre, tam gelişmiş bir tutum yalın değil, karmaşıktır. Ögeler, bir tutumu kendi içinde tutarlılığı olan bir sistem haline sokar. Başka bir deyişle, tutum, bireyi davranışa hazırlayan karmaşık bir eğilimdir. Böylece, bireyin çevresindeki çeşitli objelere karşı beslediği duyguları, o objeler hakkındaki fikirleri ve bilgileri ve onlara karşı davranışları devamlılık ve düzenlilik gösterir (Kağıtçıbaşı, 2006: 104).

2.13.2. Tutum Davranış İlişkisi

Genel anlamda tutum, bireyin belli bir objeye karşı gösterdiği ön yargılı bir tepkidir. Tutumlar doğrudan gözlenemezler. Bireyin belli bir obje ya da olaya karşı geliştirdiği tutumun ne olduğuna karar verebilmek için, bireyin o objeye gösterdiği tepkinin değişik ortamlarda gözlenmesi gerekir. Tutum değişmeye karşı dirençlidir (Ülgen, 1994: 79).

Tutumlar, hoşlanma ve hoşlanmamalar; nesnelere, insanlara ve durumlara ya da dünyanın başka herhangi bir özelliğine, bu arada soyut düşüncelere ve sosyal politikalara yönelik leyhte ve aleyhte değerlendirmeler ve tepkilerdir (Atkinson, Atkinson, Smith, Bem ve Hoeksema, 1953/1999: 625) .

Tutumlar da birçok psikolojik değişken gibi doğrudan gözlenip ölçülemeyen ancak varlığı sözel ve davranışsal belirtilerden anlaşılabilen bir değişkendir. Bu yönüyle davranışların tutumları içerdiği, bir başka deyişle tutumların davranışlara yön veren bir değişken olduğu sayıtlısı tutumların ölçülmesinin önemini arttırmaktadır (Özmenteş, 2006: 25).

Tutumlar genelde, a) güçlü ve tutarlı olduklarında, b) tahmin edilen davranışla ilişkili olduklarında, c) kişinin doğrudan deneyimini temel aldıklarında ve d) kişi kendi tutumlarının farkında olduğunda, en iyi davranış göstergeleri olarak kabul edilebilirler (Atkinson ve diğerleri, 1999: 630).

Uzun yıllar, tutumlara dayanarak davranışı öngörme çalışmalarında bir ölçüm sorunu yaşanmıştır. Çok belirli bir davranışı tahmin edebilmek için çok genel tutumlar ölçülmüştür. Çok belirli bir davranışı tahmin edebilmek için çok genel tutumlar ölçülmüştür (Kağıtçıbaşı, 2006: 109).

2.13.3. Tutumların Değişmesi

Başlangıçta öğrenilen tutumlar sonra birçok yönde değişebilirler. Örneğin; bir öğrenci derse girer, ilk önce öğretmenin dersle ilgili açıklamalarını, dersin genel görünümünü algılar. Sonra duygusal etki görülür. Bunlar olumlu ya da olumsuz olabilir. Daha sonra da öğrenci, kararını formüle eder. Bu karar dersten kaçma ya da derse yaklaşma olabilir. Tutum öğrenilmiştir (Ülgen, 1994: 83).

Tutum da birçok psikolojik değişken gibi doğrudan gözlenip ölçülemeyen ancak varlığı sözel ve davranışsal belirtilerden anlaşılabilen bir değişkendir. Bu yönüyle davranışların tutumları içerdiği, bir başka deyişle tutumların davranışlara yön veren bir değişken olduğu sayıtlısı tutumların ölçülmesinin önemini arttırmaktadır (Özmenteş, 2006: 25).

2.13.4. Tutumların Ölçülmesi

Tutumlar, temelde inançlara ve değer yargılarına dayalı olarak gelişir. İnançlar ve değerler bireysel ya da toplumsal olabilir, her iki durumda da söz konusu objeye karşı tutumun yordayıcıları olarak görülebilir. Tutumların ölçülmesinde, yalnız değerlerin veya inançların ölçülmesi yeterli değildir (Ülgen, 1994: 88).

Bloom (1979)'a göre duyuşsal alana ilişkin özellikler kısmen, bir dersi almaya arzu edip etmeme, alandaki çalışmalarını sürdürmeye istekli olup olmama, bir dersi sevip sevmeme ve dersle ilgili görüş düşünce, beğeniler üzerinde soru listesi yaklaşımlarıyla ölçülmektedir (Selvi, 1996: 40).

Tutumları ölçmek için, tutum ölçekleri geliştirmiştir. Tutum ölçekleri arasında en çok kullanılanı Likert, Thurstone, Guttman ve Osgood ölçekleridir. Araştırma kapsamında yer alan Likert ölçeği hakkında gerekli bilgi aşağıda verilmiştir.

Likert Ölçekleri: Likert ölçeği, tutumları ölçmek için kullanılan belki de en kolay ve direkt yöntemdir. Likert ölçek kurmak için gereken dört işlemi şöyle sıralamıştır:

a) Belli bir tutumla ilişkili olduğu tahmin edilen çok sayıda tutum cümlesi (madde) bir araya toplanır.

b) Bu maddeler bir denek grubuna verilir. Deneklerin bu cümlelere beş kategori üzerinden tepki göstermeleri istenir.

c) Her denek için toplam puan hesaplanır.

d) En ayırıcı maddeleri seçebilmek için “madde analizi” yapılır. Madde analizi, her madde için, o madde üzerinden grubun aldığı puanların, grubun bütün ölçek maddeleri üzerinden aldığı toplam puanlarla korelasyonudur. Madde analizinde tüm ölçek puanlarıyla yüksek korelasyon gösteren maddeler tutulur; diğerleri atılır. Likert ölçekleme tekniğinde en önemli nokta tek boyutluluktur. Yani bütün maddelerin aynı tutumu ölçmeleri gerekir. Madde analizi de işte bunu sağlamak için gereklidir. Bu şekilde, ölçek bazı maddelerden arındırıldıktan sonra ölçtüğü düşünülen tutumu ölçüyor olarak kabul edilir ve tutumlarını ölçmek istediğimiz kişilere uygulanabilir (Kağıtçıbaşı, 2006: 136-137).

2.14. Müzik Eğitimi ve Tutum İlişkisi

Çocukların, duyuşsal özelliklerinin geliştiği dönem olarak ilköğretim dönemi gösterilmektedir. İlköğretimin sonlarına doğru, öğrencilerin kazandığı tutum ve algıları değiştirmenin güç olacağı açıklanmaktadır. Bu yüzden ilköğretim dönemi, çocukların duyuşsal alan özelliklerinin geliştirilmesi için kritik bir dönem olarak kabul edilmektedir (Köksal, 1998; Ülgen, 1994).

Müziğin işlevlerinin etkili ve verimli olabilmesi için insanı kasıtlı kültürlenme dediğimiz eğitim süreci içinde olumlu tutumların, bilgilerin ve davranışların kazandırılması gerekmektedir. Bilişsel, duyuşsal ve davranışsal öğeleri olan tutumlar, bireyin dünya hakkındaki sürekli ya da geçici varsayımlarını, diğer insanlardan beklentilerini, kendine benzer insanlarla değişik olanlar arasındaki farklılıkları, değer ve bakış açılarını, neyin doğru neyin yanlış olduğuna ve neye yaklaşılması, neden kaçılması gerektiğine ilişkin duygu ve inançları içerir (Aktaran: Kocabaş, 1997: 141).

Öğrencilerin müzikle ilgili yalnızca bilgi ve beceri sahibi olmaları, bir müzik eğitimi programının tek başarı ölçütü olarak kabul edilmemektedir. Abeles, Hoffer ve Klotman (1995), müzik eğitiminin sosyo-psikolojik boyutlarını öz-görü, roller ve beklentiler, rekabet, işbirliği, liderlik, öz güven ve tutumlar olarak sınıflandırılmış ve müziğe yönelik olumlu tutumların gelişiminin müzik eğitiminin en önemli hedeflerinden biri olduğunu bildirmiştir. Bu sebepten tutumlar müzik eğitimi araştırmalarında sıklıkla incelenen ve akademik başarıya yön verebilen en önemli değişkenlerden biri olmuştur. Çünkü öğrenmelerin kalıcı olması ve gelişimi öğrencilerin müzik alanında gelişmeye yönelik isteklilik ve çabalarını gerektirir. Yeni bir öğrenme ünitesine giren öğrencinin öğrenmeye yönelik istekli olması, karşılaşılabileceği güçlükleri yenmede kendisine güven duyması gerektiğini vurgulayan Bloom (1998) heyecan ve ilgi taşıyan öğrencilerin o özelliklere sahip olmayan öğrencilere oranla öğrenme hızı ve niteliği açısından üstünlük gösterebildiklerini savunmuştur. Bu yönüyle davranışa ve başarıya yön veren bir etken olarak olumlu tutumların geliştirilmesi müzik eğitiminde önemli bir boyuttur (Aktaran: Özmenteş, 2006: 26).

Mullins (1984), öğrencilerin müziğe yönelik tutumlarının geliştirilmesi gerektiğini aksi takdirde olumsuz tutumların bir müzik eğitimi programını hızla ve derinden hasara uğratabileceğini söylemiştir (Özmenteş, 2006: 26).

Ailelerin müzik uğraşlarının gereksizliğe inanmaları, çocuklarının fen ve sosyal alan derslerine öncelik vermelerinden yana olmaları, çocukların tutumlarında olumsuz etkenler arasında yer almaktadır. Çocukların geçmişte müzik derslerinden beklentilerinin karşılanamaması, müzik öğretmenlerini sevmeyişleri, müzik becerilerini kazanmada güçlük çekmeleri, sözlü sınavlarda beceremedikleri ile onurlarının zedeleneyeceği kaygısını yaşamaları da müziğe ve müzik dersine karşı olumsuz tutumların gelişmesinde belki de ailelerinin tutumlarından etkilenmelerinden daha çok etken olabilmektedir (Bilen, 1995: 25).

2.15. İlgili Yayın ve Araştırmalar

2.15.1. Öz Yeterlilik ile İlgili Yapılan Araştırmalar

McCormick ve McPherson (2003) çalışmalarını, müzik performans sınavı içeriğinde yer alan bilişsel işlem basamaklarını incelemek için yapmışlardır. Çalışmanın asıl amacı, şu ana kadar yapılan ve çok az çalışmada yer alan kademeli çalgı sınavlarının öğrencilerin öğrenmeleri üzerindeki etkilerine yönelik bir görüş geliştirmektir. Çalışmanın örneklemini Londra'daki Trinity Koleji'nde öğrenim gören ve çalgı sınavlarında enstrüman çalan 332 öğrenci oluşturmaktadır. Verilerin analizinde yapısal eşitlik analizi kullanılmıştır. Çalışma sonucunda öz yeterliliğin, öğrencilerin gerçek performanslarını en iyi yordayan şey olduğu söylenmiştir. Araştırmacılar, güdü ve çalışmanın öğrencilerin performanslarındaki gelişmeler için çok önemli bir rol oynadığı ve performanlarını iyi bir duruma getirdiğini belirtmişlerdir.

Nielsen (2004) çalışmasını ileri seviyedeki müzik bölümü öğrencilerinin öğrenme ve çalışma stratejilerini ve öğrencilerin öz yeterlilik inançlarının bu stratejileri kullanmadaki etkisini ortaya çıkarmak için yapmıştır. Çalışma grubu yaşları 18 ile 43 arasında değişen Norveç yüksek müzik eğitiminde öğrenim gören birinci sınıf öğrencilerinden oluşmuştur. Öğrencilere çalgı çalışma süreçlerinde kullandıkları

stratejilerle ilgili bir ölçek verilmiş ve ayrıntılı bir şekilde doldurmaları istenmiştir. Ölçek sonuçlarına göre, öğrencilerin genelinin çalgı çalışma süreçlerinde bilişsel, biliş ötesi ve kaynak kullanımı stratejilerini kullandıkları belirlenmiştir. Çalışma sonucuna öz yeterlilik inancı yüksek olan öğrencilerin bilişsel ve biliş ötesi stratejilerini öz yeterlilik inancı düşük olan öğrencilere göre daha yeterli kullandıkları ortaya çıkmıştır. Ayrıca kız ve erkek öğrencilerin öz yeterlilik inançları yönünden farklılık göstermelerine karşın çalgı performans düzeyleri ile öz yeterlilik düzeyleri arasında bir ilişki olmadığı görülmüştür.

Akbulut (2006) müzik öğretmeni adaylarının mesleklerine ilişkin öz yeterlik inançları adlı çalışmasını 2005-2006 öğretim yılında Dokuz Eylül Üniversitesi Müzik Eğitimi ABD, Pamukkale Üniversitesi Müzik Eğitimi ABD, Süleyman Demirel Üniversitesi Müzik Eğitimi ABD, Muğla Üniversitesi Müzik Eğitimi ABD da öğrenim gören 1. sınıf düzeyinde 87 ve 4. sınıf düzeyinde 73 olmak üzere 160 öğrenci ile yapmıştır. Çalışma sonucunda müzik öğretmeni adaylarının sınıf düzeyi ve cinsiyet değişkenleri bakımından, müzik dersine ilişkin öz yeterlik inanç düzeylerinde ve söz konusu bu değişkenler açısından müzik öğretmeni adaylarının müzik dersine ilişkin derse öğrenci katılımı sağlama, öğretimsel stratejileri kullanma ve sınıf yönetimi boyutlarında öz yeterlik inanç düzeylerinde istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Piji (2006) çalışmasında dizgeli öğretime göre geliştirilen eşlik dersi programının akademik başarı, tutum, yeterlik algısı ve kalıcılık üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmada deneysel yöntemin ön test, son test gruplu modeli kullanılmıştır. Araştırmada deneysel yöntemin ön test son test kontrol gruplu modeli kullanılmıştır. Eşlik dersi alan 33 lisans üçüncü sınıf öğrencisinin 18'i deney 15'i kontrol grubunda yer almıştır. Araştırma sonucunda dizgeli öğretime göre geliştirilen eşlik dersi programının uygulandığı grubun eşlik dersi toplam tutum puanları ile geleneksel öğretimin yapıldığı eşlik dersi toplam tutum puanları arasında deney grubunun lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Dizgeli öğretime göre geliştirilen eşlik dersi programının uygulandığı grubun piyano ile eşlik alanında yeterlik algısı puanları ile geleneksel öğretimin yapıldığı grubun piyano ile eşlik alanında yeterlik algısı puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

McPherson ve McCormick (2006), çalgı öğrencilerinin müzik performansına yönelik değişkenleri ile bu değişkenlerin öğrencilerin çalgı performansına etkisini

ortaya çıkarmak için daha önce yaptıkları çalışmanın devamı niteliğinde bir çalışma yapmışlardır. Çalışma sonucunda, okulda akademik konular üzerinde yapılan tutarlı çalışmalar ve araştırmacıların bir önceki çalışmaları öz yeterliliğin, genç müzisyenlerin çalgı sınavlarındaki performanslarını etkileyen en önemli etken olduğu tespit edilmiştir.

Anttila (2007) yaptığı araştırmasında öğretmen adaylarının müzik çalışmalarına yönelik kavramlarını ve müzik eğitimcisi olarak kendilerini nasıl gördükleri tespit edilmeye çalışmıştır. Bu araştırmanın kuramsal temeli öz yeterlilik teorisine dayanmaktadır. Araştırmaya Helsinki, Oulu ve Joensuu üniversitelerinden 256 Finli öğretmen adayı katılmıştır. Araştırma sonucunda araştırmaya katılan öğretmen adaylarının sadece %76'sı kendilerini müzik konusunda yeterli hissettiklerini ve %41'i ise gelecekte okullarında müzik dersi vermeyeceklerini belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının hemen hemen yarısı (%45) üniversitelerde verilen müzik eğitimini yetersiz bulmaktadır. Böylece okullardaki müzik eğitimi oldukça etkisiz hâle gelmektedir ve yeniden düzenlense daha iyi olacaktır. Araştırma sonucunda bu durumu düzeltmek için öneriler getirilmiştir.

Canakay (2007) çalışmasını aktif öğrenme yöntemlerinin müzik öğretmeni adaylarının müzik teorisi dersine ilişkin akademik başarı, tutum, öz yeterlilik algıları ve yüklemeleri üzerindeki etkilerinin geleneksel öğretim yöntemlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymak amacıyla yapmıştır. Araştırmada ön test-son test kontrol gruplu deney deseni kullanılmıştır. 2006-2007 öğretim yılında Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi ABD 1. sınıfta öğrenim gören 26 öğrenci ile yapılmıştır. Araştırma sonucunda aktif öğrenme yöntemlerinin müzik öğretmeni adaylarının müzik teorisi dersine ilişkin tutumları, özyeterlilik algıları ve başarı yüklemeleri üzerinde geleneksel öğrenme yöntemlerine göre anlamlı düzeyde daha etkili olduğu saptanmıştır.

Ritchie ve Williamon (2007) müziksel öz yeterliliğin kapsamının tam anlamıyla ortaya konulmadığını belirtmişlerdir. Bu problemden yola çıkarak yaptıkları çalışmalarında müzik öz yeterlilik inançlarının ölçülebildiği üç yeni anketin pilot uygulamalarından bahsedilmiştir. Bu anketler, 1) genel müzik öz yeterliliği inancını, 2) müziksel öğrenme ve 3) performanslarını ölçmek için hazırlanmıştır. Bu amaçla hazırlanan anketler, müzik öğretmenliği bölümü öğrencilerinden elli üç kişiye uygulanmışlardır. Anketlerin iç tutarlılığı oldukça yüksektir. Araştırma sonucunda

öğrencilerin öz yeterlilik puanları ile kendi kendine öğrenme davranışları arasında anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

Tokinan (2008) çalışmasında Oyun Dans ve Müzik dersinde yapılan yaratıcı dans etkinliklerinin motivasyon, özgüven, beden dili ve dansa ilişkin öz yeterlilik ve dans performansı üzerindeki etkilerini incelemiştir. 2007-2008 öğretim yılında DEÜ Buca Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi ABD dördüncü sınıf öğrencileri İlköğretim Bölümü Okul Öncesi ABD dördüncü sınıf öğrencileri ile yapılmıştır. Araştırma sonucunda yaratıcı dans etkinliklerinin müzik öğretmeni adaylarının oyun, dans ve müzik dersine ilişkin motivasyonları, öz güvenleri, beden dili ve dansa ilişkin öz yeterlilik ve dans performansları üzerinde anlamlı düzeyde farklılık olduğu saptanmıştır.

Özmenteş ve Özmenteş (2008), çalışmalarını çalgı öğrencilerinin müzik yeteneklerine ilişkin öz yeterlilik düzeyleri ile onların kişisel özellikleri arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla yapmışlardır. Çalışmanın evrenini 2006-2007 öğretim yılında Dokuz Eylül Üniversitesinde okumakta olan müzik öğretmeni adayları ve konservatuvar lisans bölümü öğrencileri, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesinde okumakta olan müzik öğretmeni adayları ve Hacettepe Üniversitesi Devlet Konservatuvarı lisans bölümü öğrencilerinden oluşan toplam 380 öğrenci oluşturmuştur. Çalışma sonucunda öğretmen adaylarının müzik yeteneğine ilişkin öz yeterlilik düzeylerinin, onların cinsiyetlerine, günlük çalgı çalışma sürelerine, çalgı deneyimlerine ve okumakta oldukları okula göre önemli farklılıklar gösterdiği anlaşılmıştır.

Otacıoğlu (2008) çalışmasında Okul Deneyimi I uygulamasına katılan müzik öğretmeni adaylarının öz etkililik- yeterlik düzeylerini incelemiştir. Çalışma 2007-2008 öğretim yılında Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Müzik Öğretmenliği Okul Deneyimi I uygulamasına katılan 30 öğrenci ile yapılmıştır. Çalışma sonucunda öğrencilerin öz etkililik- yeterlik düzeyleri ile bazı değişkenler arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu saptanmıştır.

Yıldırım (2009) çalışmasında Kodaly yönteminin ilköğretim öğrencilerinin keman çalma becerisi, öz yeterlilik algısı ve keman çalmaya ilişkin tutumları üzerindeki etkilerini incelemiştir. Deneme modelindeki araştırma 2007-2008 öğretim yılında İzmir Yöneliş Kolejinde daha önce çalgı almamış 3, 4 ve 5. sınıflarında öğrenim

gören öğrencilerinden tek ses, ezgi, ritim, şarkı söyleme fiziksel uygunluk ve isteklilik göz önüne alınarak seçilen 13 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda Kodaly yönteminin keman çalma becerisinin müzikal boyutunda, kemen çalmaya ilişkin tutum ve keman çalmaya yönelik öz yeterliğin yatkınlık boyutu üzerinde geleneksel müzik öğretimine göre daha anlamlı düzeyde etkili olduğu saptanmıştır.

Saygı (2009) çalışmasında aktif öğrenme yöntemlerinin müzik öğretmeni adaylarının Müzik Tarihi dersine ilişkin başarı, tutum ve öz yeterlilikleri üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırmada ön test son test kontrol gruplu deney deseni kullanılmıştır. Araştırma müzik eğitiminde öğrenim gören 29 öğrenci ile yapılmıştır. Araştırma sonucunda aktif öğrenme yöntemlerinin müzik öğretmeni adaylarının müzik tarihi dersine ilişkin başarıları, müzik tarihi dersine ilişkin tutumları üzerinde anlamlı düzeyde etkili olduğu, Müzik Tarihi dersine ilişkin öz yeterlilikleri üzerinde anlamlı farklılık yaratmamıştır.

2.15.2. Tutum ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Özmenteş (2006) ilköğretim 4 ve 5. sınıf düzeyindeki öğrencilerin müzik dersine yönelik tutumlarını (MDYTÖ) ölçmekte kullanılabilecek bir ölçme aracını geliştirmek amacıyla bir çalışma yapmıştır. Türkiye koşullarında geliştirilen ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları ilköğretim 4 ve 5. sınıf düzeyindeki 247 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Analizler için SPSS istatistik paket programı kullanılmıştır. MDYTÖ'nin yapı geçerliği temel bileşenler analizi ile güvenirliği ise Cronbach Alpha tekniği ile hesaplanmıştır. Bunun sonucunda tek faktörlü olduğu görülen 20 maddelik ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0.86 olarak bulunmuştur. Tüm bulgular MDYTÖ'nin ilköğretim 4 ve 5. sınıf düzeyindeki öğrencilerin müzik dersine yönelik tutumlarını ölçmekte kullanılabılır geçerli ve güvenilir bir araç olduğunu göstermektedir.

Çizmecici (2006) çalışmasında aktif öğrenme tekniklerine dayalı müzik öğretiminin müzik bilgilerinin öğrenilmesi, işitme becerileri ile müzik dersine ilişkin olumlu tutum ve görüşlerin gelişmesi üzerindeki etkilerini, geleneksel yaklaşıma dayalı müzik öğretimi ile karşılaştırmalı olarak incelemiştir. Araştırma ilköğretim 6. sınıf

öğrencilerinden iki grup üzerinde yapılmıştır. Araştırma sonucunda müzik dersine ilişkin olumlu tutumların gelişmesinde aktif öğrenme tekniklerine dayalı müzik öğretiminin geleneksel yaklaşıma dayalı müzik öğretimine göre anlamlı farklılıklar gösterdiği saptanmıştır. Aktif öğrenme tekniklerine dayalı müzik öğretiminin geleneksel yaklaşıma göre olumlu tutumların gelişmesinde daha etkili olduğu saptanmıştır.

Nacakcı (2006) çalışmasında İlköğretim öğrencilerinin müzik dersine ilişkin tutumlarını incelemiştir. Ankara ili MEB bağlı ilköğretim okullarından seçilen 490 öğrenci ile yapılan çalışmanın sonucunda ilköğretim öğrencilerinin müzik dersine karşı genel olarak olumlu bir tutum sergiledikleri bulunmuştur. Öğrenci tutumlarının değişkenlere göre karşılaştırılmasında, kızların erkeklere göre müzik dersine karşı daha olumlu bir tutum sergiledikleri, aile eğitim durumu ve gelir düzeyi değişkenlerinin öğrencilerin derse yönelik tutumlarının değişim göstermesinde etkisinin olmadığı saptanmıştır.

Güdek (2007) çalışmasında Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi A.B.D. 1 ve 4. sınıf öğrencilerinin müzik öğretmenliği mesleğine yönelik tutumlarının öğrenciye ait farklı değişkenler açısından incelemiştir. Araştırma sonucunda müzik eğitimi ana bilim dalı öğrencilerinin müzik öğretmenliğine yönelik tutumları olumludur. Cinsiyete göre kız öğrencilerin erkeklere oranla daha olumlu tutumlara sahiptir. Öğrencilerin sınıf değişkenine göre 1. sınıf öğrencilerinin 4. sınıf öğrencilerine göre daha olumlu tutumlara sahip olduğu görülmüştür. Öğrencilerin mezun olduğu liseye göre tutumlarında farklılık görülmemiştir. Anne ve babaların eğitim seviyelerinin tutumlarda farklılık oluşturmadığı, ailede müzik öğretmeni bulunma durumuna göre öğrencilerin müzik öğretmenliği mesleğine yönelik tutumlarında farklılaşma olmadığı saptanmıştır.

Öztopalan (2007) çalışmasında özel kullar ile devlet okullarının 6,7 ve 8. sınıf öğrencilerinin müzik dersine ilişkin tutumları ve akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda ilköğretim düzeyindeki devlet okullarında öğrenim gören öğrencilerin özel okullarda öğrenim gören öğrencilere göre müzik dersine ilişkin tutumlarında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Her iki okul türünde öğrenim gören öğrencilerin müzik dersine ilişkin tutumları ile not durumları arasında anlamlı fark vardır. Her iki okul türünde öğrencilerin ailelerinde müzikle ilgilenen birey olup olmama durumlarına göre anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Her iki okul türünde öğrencilerin herhangi bir enstrüman çalma durumlarına göre farklılıklar bulunmuştur.

Her iki okul türünde öğrenim gören öğrencilerin müzik dersine ilişkin tutumları ile ailelerin aylık gelir durumları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Her iki okul türünde öğrenim gören öğrencilerin müzik dersine ilişkin tutumları ile not durumları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.

Özcan (2007) araştırmasında orff öğretisinin ve yaratıcı dramının uygulandığı ve uygulanmadığı okullarda öğrencilerin müzik dersine olan tutumlarını karşılaştırmıştır. Araştırma İzmir ilinde birinci kademe öğrencilerinden üçüncü, dördüncü ve beşinci sınıflarda öğrenim gören 152' si kız 170' i erkek toplam 322 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin müzik dersine ilişkin tutumları, öğrenim gördükleri okullara göre önemli bir farklılık oluşturmuştur. Öğrenci tutumları cinsiyete göre önemli bir farklılık oluşturmuştur. Öğrencilerin müzik dersine ilişkin tutumları öğrenim gördükleri sınıflara göre önemli bir farklılık göstermemektedir.

Saruhan (2008) çalışmasında ilköğretim ikinci kademesinde öğrencilerin müzik dersi tutumlarını farklı değişkenler açısından incelemiştir. Araştırma resmî ve özel ilköğretim okullarında 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinden 390 kişiye uygulanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin müzik tutumları okul dışında en az 1 yıl özel müzik dersi alıp almama değişkenine göre okul dışında en az 1 yıl özel müzik dersi alanlar lehine gerçekleşmiştir. Öğrencilerin müzik tutumları cinsiyet değişkenine göre kız öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir. Öğrencilerin müzik tutumları 4 ve 5 sınıfta müzik dersini branş öğretmeni ile işlenip işlenmediği durum değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemiştir.

Karabulut (2009) araştırmasında Türkiye'deki Eğitim Fakültelerinin Müzik Eğitimi A.B.D.' nin 1 ve 3. sınıflarında öğrenim gören öğrencilerin piyano dersine yönelik tutumlarını incelemiş ve bu tutumların çeşitli değişkenlere göre piyano başarısı ile ilişkilerini belirlemiştir. Araştırma sonucunda piyano dersine yönelik tutumların kararsızlık yönünde olduğu tespit edilmiştir. Kız öğrencilerin tutumları olumlu, erkek öğrencilerin ise kararsız bir tutuma sahip oldukları görülmüştür. Piyano dersine yönelik tutumların mezun olunan liseye göre farklılaşmadığı, devam edilen sınıf düzeyinde öğrencilerin tutumlarında 1. sınıfların olumlu bir tutuma sahip oldukları, 3. sınıfların kararsız bir tutum sergiledikleri tespit edilmiştir.

Kocaarslan (2009), araştırmasını genel müzik eğitimi alan ilköğretim öğrencilerinin müzik dersine ilişkin tutum, müzikal öz güven ve motivasyon

düzeylerinin birbirleriyle olan bağıntılarını anlamak ve bu bağıntıların hangi değişkenler dâhilinde farklılıklar gösterebileceğini ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Survey yöntemi ile yapılan bir alan araştırması olan bu çalışmanın örneklemini Maltepe Gülensu İlköğretim Okulu (n=203) ve Yakacık Doğa Koleji (n=128) dördüncü, beşinci, altıncı yedinci ve sekizinci sınıf ilköğretim öğrencileri olmak üzere toplam 331 kişi oluşturmuştur. Araştırmanın istatistiksel analizlerinde Bağımsız Grup t Testi, Kruskal Wallis-H Testi, Mann Whitney-U Testi, yüzde - frekans analizleri ve korelasyon teknikleri kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, genel müzik eğitimi alan ilköğretim öğrencilerinin müzikal öz güven ve motivasyon düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır. Aynı şekilde öğrencilerin müzik dersine ilişkin tutumları ve müzikal öz güven düzeyleri arasında da anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür.

Kırcıoğlu (2009), araştırmasını sınıf öğretmenlerinin müzik dersi öğretimine ilişkin bilgi düzeyleri, öz yeterlilik algıları ile tutumlarının belirlenmesi üzerine yapmıştır. 2007–2008 eğitim öğretim yılında örneklem içerisindeki illerde görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerine bilgi testi, öz yeterlik ölçeği ve tutum ölçeği uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda sınıf öğretmenlerinin müzik dersi öğretimine ilişkin tutum ölçeğinden aldıkları puanlar incelenerek; cinsiyet, meslekteki hizmet yılı değişkenleri açısından anlamlı farklılık olmadığı, ancak mezun olunan eğitim basamağı açısından sınıf öğretmenlerinin müzik dersi öğretimine ilişkin tutumlarının farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırma grubu, araştırmanın yapıldığı okulların özellikleri, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin çözümlenmesine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Yapılan araştırma betimsel yöntem içerisinde yer alan tarama modelindedir. Betimsel araştırmalar, verilen bir durumu olabildiğince tam ve dikkatli bir şekilde tanımlar. Eğitim alanındaki araştırmada, en yaygın betimsel yöntem tarama çalışmasıdır çünkü araştırmacılar bireylerin, grupların ya da bazen fiziksel ortamların özelliklerini özetler (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008: 21).

Birtakım araştırmalar vardır ki bunlara betimleme survey ya da betimsel araştırma; kullanılan yöntem de betimleme yöntemi denmektedir. Bazen bu iki kelimenin birlikte kullanıldığı da olur, betimleme-survey gibi. Bunlar olayların, objelerin, varlıkların, kurumların, grupların ve çeşitli alanların “ne” olduğunu betimlemeye, açıklamaya çalışır. Betimleme araştırmaları, mevcut olayların daha önceki olay ve koşullarla ilişkilerini de dikkate alarak, durumlar arasındaki etkileşimi açıklamayı hedef alır. Bu yöntemde dayanan araştırmalarla, “Durum nedir, neredeyiz, ne yapmak istiyoruz, nereye, hangi yöne gitmeliyiz, oraya nasıl gideriz?” gibi sorulara, mevcut zaman kesiti içinde olduğu düşünülen verilere dayanılarak cevap bulunmak istenir (S. Kaptan, 1998: 59).

Tarama modelleri, geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2005: 77).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, Kırşehir il merkezinde bulunan ilköğretim okullarının 6 ve 7. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

Örneklemini ise, 2008-2009 eğitim öğretim yılında, Kırşehir il merkezinde bulunan üç farklı sosyoekonomik çevre okullarının 6 ve 7. sınıfları oluşturmaktadır. Üst sosyoekonomik çevrenin okulu olarak A İÖO, orta sosyoekonomik çevrenin okulu olarak B İÖO ve alt sosyoekonomik çevrenin okulu olarak C İÖO seçilmiştir. Toplam 331 öğrenciye “Müzik Dersi Öz Yeterlilik Ölçeği” ile “Müziğe İlişkin Tutum Ölçeği” uygulanarak değerlendirilmeye alınmıştır. Tablo 1’de bu ölçeklerin uygulandığı öğrencilerin, sınıf ve okullara göre dağılımı gösterilmiştir.

Tablo 3.1

Ölçeklerin Uygulandığı Öğrencilerin Sınıf ve Okullara Göre Dağılımı

Okul	Sınıf		Toplam
	6. Sınıf	7. Sınıf	
A İÖO	59	70	129
B İÖO	52	55	107
C İÖO	41	39	80
Toplam	152	164	316

3.2.1. Okulların Özellikleri

Bu çalışmada seçilen okulların üç farklı sosyoekonomik çevreyi (alt-orta-üst) temsil etmesi amaçlanmıştır. Okullarının tespit edilmesinde Kırşehir İl Millî Eğitim Müdürlüğünde görevli müdür yardımcıları, şube müdürleri ve teftiş kurulu başkanının düşünce ve görüşleri esas alınmıştır. Buna göre, araştırmanın örnekleminde

sosyoekonomik açıdan üst çevrenin okulu olarak A İlköğretim Okulu, orta çevrenin okulu olarak B İlköğretim Okulu ve alt çevrenin okulu olarak da C İlköğretim Okulu seçilmiştir. Okulların özellikleri aşağıdaki gibidir.

A İlköğretim Okulu

1968 yılından 1982 yılına kadar ortaokul olarak hizmet veren A İÖÖ, 1982 yılında ilkokul kısmı da açılarak bugünkü ilköğretim konumunu almıştır. 1206 öğrencinin öğrenim gördüğü okulda, 54 öğretmen bulunmaktadır. Bir müdür, iki müdür yardımcısından başka üç fen ve teknoloji öğretmeni, dört Türkçe öğretmeni, üç matematik öğretmeni, üç sosyal bilgiler öğretmeni, üç teknoloji tasarım öğretmeni ve 20 sınıf öğretmeni görev yapmaktadır. Okul iki blok ve toplam 35 derslikten oluşmaktadır. Okulda fen laboratuvarı, bilgisayar laboratuvarı, kitap sayısı oldukça fazla olan kütüphane, çok amaçlı salonu (150-200 kişilik), öğretmen çalışma odası, rehberlik odası, veli görüşme odası, beden eğitimi ve spor odası vardır. Okulda normal öğretim (08:30-12:00/13:30-14:20 arası) yapılmaktadır. Sınıf mevcutları ortalama olarak, 4 ve 5. sınıflarda 40 öğrenci; 6, 7 ve 8. sınıflarda ise 30 öğrenci şeklindedir.

Normal öğretim saatleri dışında hafta sonları da öğrencilere açık olan okulda kitap, matematik, satranç ve çevre kulüpleri bulunmaktadır. Ayrıca fen ve teknoloji, matematik, İngilizce, sosyal bilgiler ve Türkçe derslerinde ileri öğretime hazırlayıcı kurslar ile 1-5. sınıflara tamamlama kursları verilmektedir.

Okulda sosyal ve kültürel çalışmalar, folklor çalışmaları, kitap kulübü çalışmaları yapılmakta, aylık “Sesimiz” adlı dergi çıkartılmaktadır. Ek olarak öğrencilere il içi ve il dışı geziler ile yakın illerde bulunan üniversitelere geziler düzenlenmektedir.

Okulun veli profiline bakıldığında ildeki diğer okullara kıyasla daha üst gelir düzeyine sahip velilerden oluştuğu görülmektedir. Velilerin büyük bir kısmının sağlık güvencesinin olması bu durumu kanıtlar niteliktedir. Bu yönleri ile dikkate alınan A İlköğretim Okulu üst düzey sosyoekonomik çevreyi örneklemiştir.

B İlköğretim Okulu

B İlköğretim Okulu 1960 yılında kurulmuştur. 3 blok, 50 şube ve 25 derslikten oluşmaktadır. Okulda ikili öğretim (07:00-12:15/12:30-17:30) yapılmaktadır. 1600 öğrencinin eğitim öğretim gördüğü okulda 72 öğretmen görev yapmaktadır. B İlköğretim Okulunun II. kademesinde öğrenim gören öğrencilerin sayısı ortalama 25-30 arasında değişmektedir. II. Normal derslikler dışında 1 fen ve teknoloji laboratuvarı, 1 rehberlik odası, 1 beden eğitimi ve spor odası, 2 bilgisayar laboratuvarı, 1 kütüphane, 1 çok amaçlı salon bulunmakta fakat müzik odası bulunmamaktadır. 7 ve 8. sınıf öğretmenlerinden gönüllü olanlar hafta sonunda etüt yapmakta ayrıca beden eğitimi öğretmeni öğrencilerine egzersiz yaptırmaktadır. B İlköğretim Okulunda genel olarak memur ve esnaf çocukları öğrenim görmektedir. Araştırmada bu okul sosyoekonomik olarak orta düzeyi temsil etmiştir.

C İlköğretim Okulu

C İlköğretim Okulu 1963 yılında kurulmuştur. 430 öğrencinin öğrenim gördüğü okulda, 25 öğretmen görev yapmaktadır. Okul iki blok ve toplam 18 derslikten oluşmaktadır. Okulda 1 fen laboratuvarı 1 bilgisayar laboratuvarı, 1 çok amaçlı salonu vardır. C İlköğretim Okulunda müzik odası olmasına rağmen müzik dersini işlemek için gerekli araç gereçleri bulunmamaktadır. Okulda normal öğretim (08:30-12:00/13:30-14:20 arası) yapılmaktadır. Sınıf mevcutları ortalama olarak 25 öğrencidir.

Normal öğretim saatleri dışında hafta sonları da öğrencilere açık olan okulda satranç çalışmaları ve beden eğitimi egzersizleri yapılmaktadır. Genel olarak serbest meslek ve işçi ailelerin çocuklarının öğrenim gördüğü C İlköğretim Okulu araştırmada alt düzey sosyoekonomik çevreyi temsil etmektedir.

3.2.2. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Demografik Özellikleri

Araştırmaya katılan öğrencilerin demografik özellikleri tablolar ve grafikler hâlinde gösterilmiştir.

Öğrencilerin öğrenim gördükleri okullara (sosyoekonomik çevre) ait yüzde ve frekans değerleri Tablo 3.2’de verilmiştir.

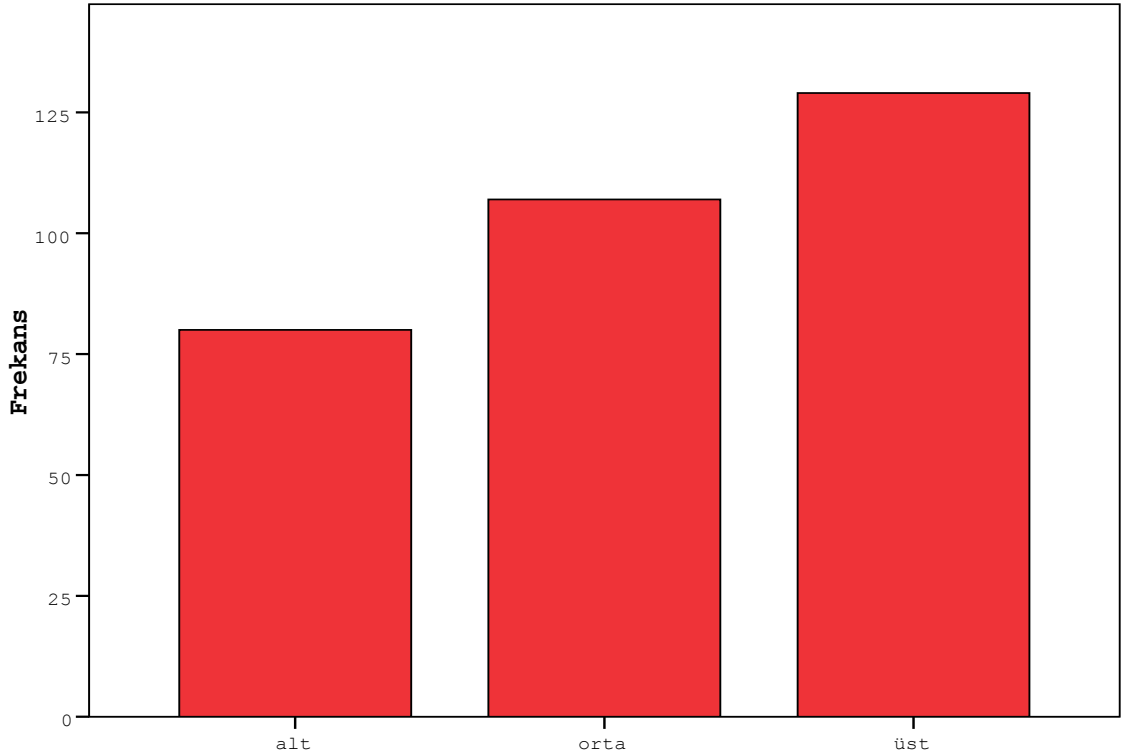
Tablo 3.2

Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Okullara Göre (Sosyoekonomik Çevre) Dağılımı

Okul	f	%
A İÖÖ	129	40.8
B İÖÖ	107	33.9
C İÖÖ	80	25.3
Toplam	316	100

Tablo 3.2’deki veriler incelendiğinde, A İÖÖ’ da %40.8 oranıyla 129 öğrenci, B İÖÖ’ da %33.9 oranıyla 107 öğrenci ve C İÖÖ’ da %25.3 oranıyla 80 öğrenci örnekleme yer almaktadır.

Grafik 3.1’de öğrencilerin okullara göre (sosyoekonomik çevre) bar grafiği gösterilmiştir.



Grafik 3.1. Öğrencilerin Okullara Göre (Sosyoekonomik Çevre) Frekans Dağılımını Gösteren Bar Grafiği

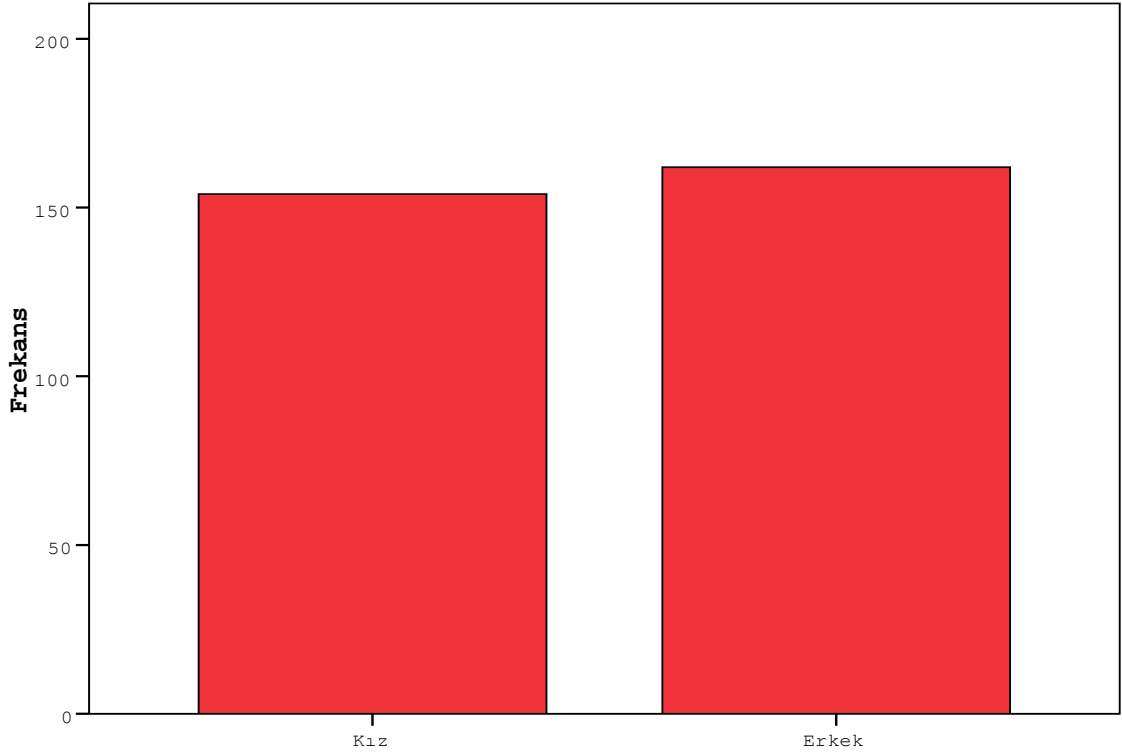
Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre frekans ve yüzde dağılımları Tablo 3.3'te gösterilmiştir.

Tablo 3.3

Araştırmaya Katılan öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	f	%
Kız	154	48.7
Erkek	162	51.3
Toplam	316	100

Tablo 3.3 incelendiğinde araştırmada örnekleme giren öğrencilerin cinsiyet açısından birbirine yakın sayılarda olduğu söylenebilir. Öğrencilerin %48.7'si kız, %51.3'ü ise erkektir. Grafik 3.2'de öğrencilerin cinsiyet değişkenine ait bar grafiği gösterilmiştir.



Grafik 3.2. Cinsiyet Değişkeni İçin Frekans Dağılımını Gösteren Bar Grafiği

Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf seviyesi değişkenine göre frekans ve yüzde dağılımları Tablo 3.4'te gösterilmiştir.

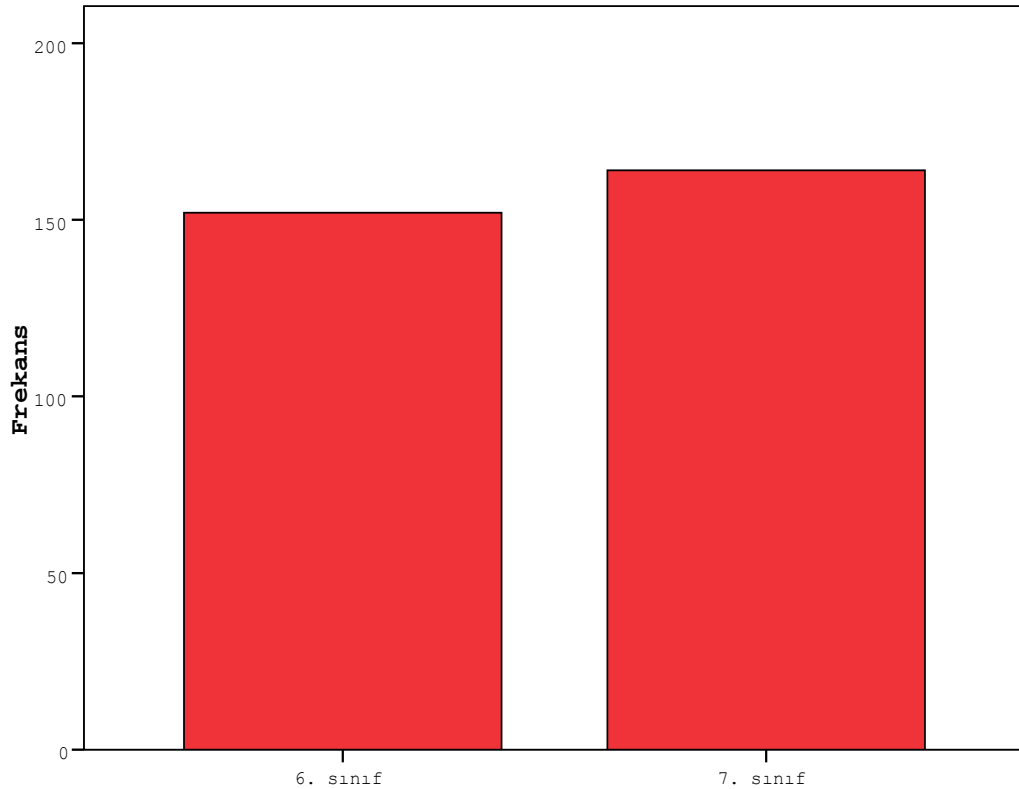
Tablo 3.4

Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Sınıflara Göre Dağılımı

Sınıf	f	%
6. Sınıf	152	48.1
7. Sınıf	164	51.9
Toplam	316	100

Tablo 3.4 incelendiğinde araştırmada örnekleme giren öğrencilerin sınıflar düzeyinde 6 ve 7. sınıfların birbirine yakın sayılarda olduğu söylenebilir. Bununla birlikte genel dağılımın da normal olduğu söylenebilir. Öğrencilerin %48.1'i 6. sınıfta (152 öğrenci), %51.9'u ise (164 öğrenci) 7. sınıfta öğrenim görmektedir.

Grafik 3.3'te öğrencilerin sınıf değişkenine ait bar grafiği gösterilmiştir.



Grafik 3.3. Sınıf Değişkeni İçin Frekans Dağılımını Gösteren Bar Grafiği

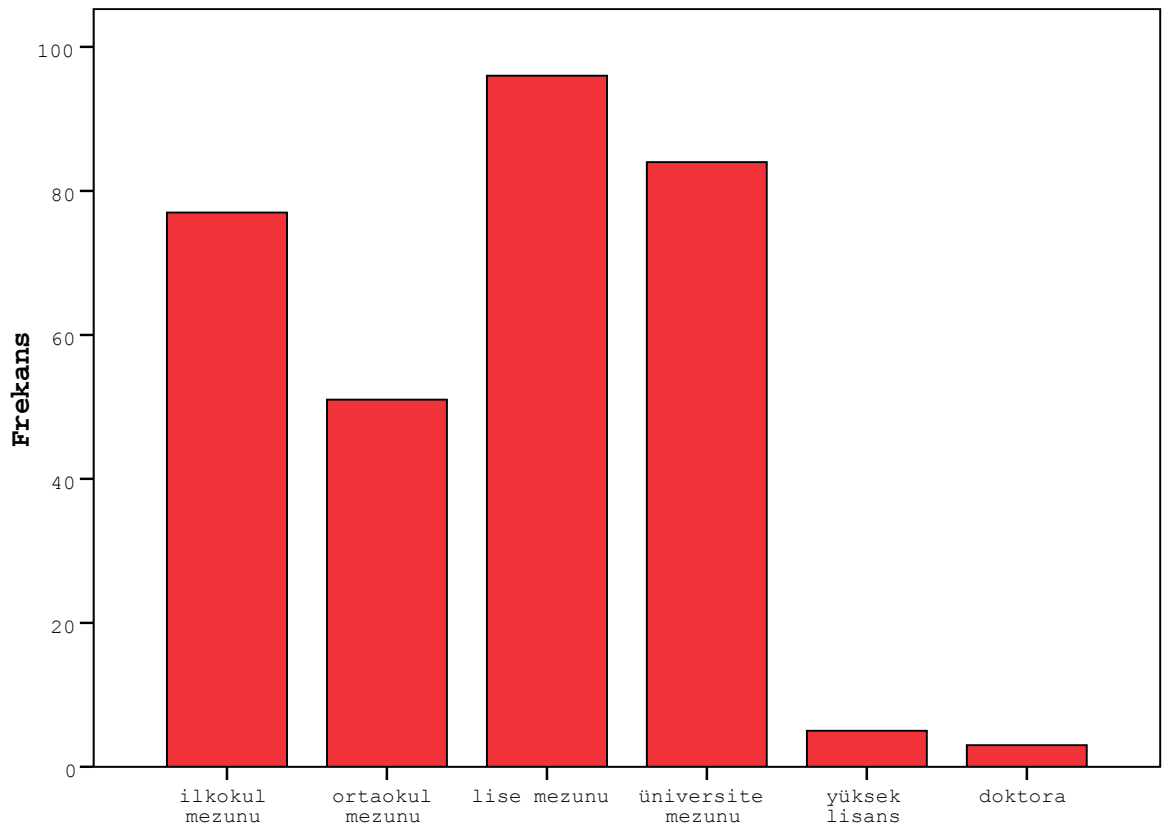
Örnekleme giren öğrencilerin babalarının öğrenim durumlarına göre frekans ve yüzde dağılımları Tablo 3.5’te gösterilmiştir.

Tablo 3.5

Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Babalarının Eğitim Durumlarına Göre Dağılımı

Eğitim Durumu	f	%
Okuryazar Değil	-	-
Sadece Okuryazar	-	-
İlkokul	77	24.4
Ortaokul	51	16.1
Lise	96	30.4
Üniversite	84	26.6
Yüksek lisans	5	1.6
Doktora	3	0.9
Toplam	316	100

Tablo 3.5’e göre babalarının eğitim durumu lise mezunu olan öğrenciler %30.4 oranı ile en yüksek çoğunluğa sahiptir. Babalarının eğitim durumu doktora seviyesinde olan öğrenciler %0.9 oranı ve yüksek lisans seviyesindeki öğrenciler %1.6 oranı ile en düşük yüzdeli grup olarak görülmektedir. Öğrencilerin babalarının eğitim durumlarına göre frekans dağılımları grafik 3.4’te gösterilmiştir.



Grafik 3.4. Babalarının Eğitim Durumu Değişkeni İçin Frekans Dağılımını Gösteren Bar Grafiği

Örnekleme giren öğrencilerin annelerinin eğitim durumlarına göre frekans ve yüzde dağılımı Tablo 3.6’da gösterilmiştir.

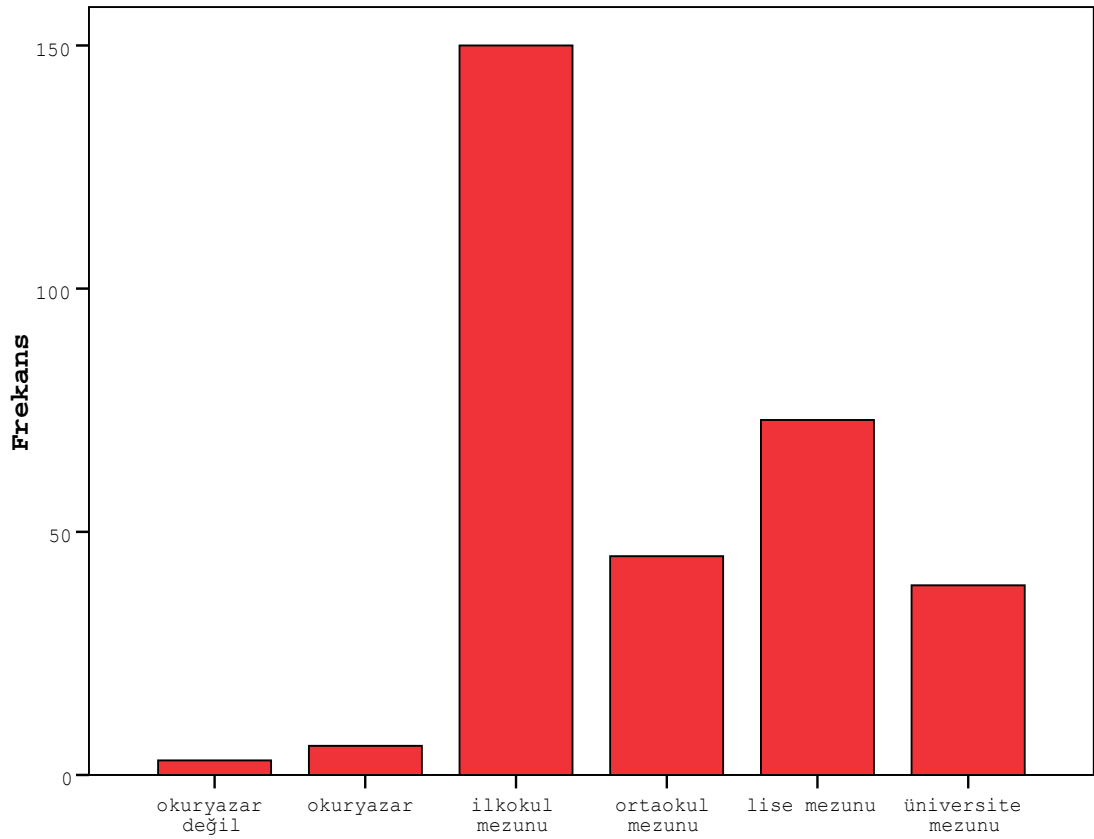
Tablo 3.6

Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Durumlarına Göre Dağılımı

Eğitim Durumu	f	%
Okuryazar Değil	3	0.9
Sadece Okuryazar	6	1.9
İlkokul	150	47.5
Ortaokul	45	14.2
Lise	73	23.1
Üniversite	39	12.3
Toplam	316	100

Tablo 3.6'ya göre annelerinin eğitim durumu ilkokul mezunu olan öğrenciler %47.5 oranı ile en yüksek çoğunluğa sahiptir. Anneleri okuryazar olmayan öğrenciler %0.9 oranı ile en düşük yüzdeli grup olarak görülmektedir. Öğrencilerin anneleri arasında yüksek lisans ya da doktora mezunu olanlar bulunmamaktadır.

Öğrencilerin annelerinin eğitim durumlarına göre frekans dağılımları grafik 3.5'te gösterilmiştir.



Grafik 3.5. Annelerinin Eğitim Durumu Değişkeni İçin Frekans Dağılımını Gösteren Bar Grafiği

Tablo 3.7'de araştırmaya katılan öğrencilerin babalarının mesleklerine göre yüzde ve frekans dağılımı verilmiştir.

Tablo 3.7*Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Babalarının Mesleklerine Göre Dağılımı*

Okul	A İÖO				B İÖO				C İÖO				GENEL TOPLAM	
	6. Sınıf	7. Sınıf	Toplam		6. Sınıf	7. Sınıf	Toplam		6. Sınıf	7. Sınıf	Toplam		Sınıflar	
Baba Mesleği	f	f	f	%	f	f	f	%	f	f	f	%	f	%
Öğretim görevlisi	2		2	1.5									2	0.6
Memur	9	13	22	17.0	6	6	12	11.2	3	5	8	10	42	13.2
Öğretmen	9	16	25	19.3	5	3	8	7.4	-	-	-	-	33	10.4
Mühendis	1	-	1	0.7	1	-	1	0.9	1	-	1	1.2	3	0.9
Teknisyen	3	5	8	6.2	1	-	1	0.9	-	-	-	-	9	2.8
Müfettiş	2	-	2	1.5	-	-	-	-	-	-	-	-	2	0.6
Esnaf	6	7	13	10.0	8	16	24	22.4	7	9	16	20	53	16.7
Polis	2	2	4	3.1	6	1	7	6.5	-	-	-	-	11	3.4
Serbest meslek	10	4	14	10.8	3	10	13	12.1	14	15	29	36.2	56	17.7
Doktor	1	-	1	0.7	-	-	-	-	-	-	-	-	1	0.3
İşçi	3	15	18	13.9	4	4	8	7.4	11	5	16	20	42	13.2
Astsubay	2	1	3	2.3	-	1	1	0.9	-	-	-	-	4	1.2
Müdür	5	2	7	5.4	-	-	-	-	-	-	-	-	7	2.2
Öğretim üyesi	1	1	2	1.5	-	-	-	-	-	-	-	-	2	0.6
Veteriner	1	1	2	1.5	-	-	-	-	-	-	-	-	2	0.6
Çiftçi	-	2	2	1.5	4	5	9	8.4	1	1	2	2.5	13	4.11
Avukat	-	1	1	0.7	-	-	-	-	-	-	-	-	1	0.3
Şoför	-	-	-	-	5	6	11	10.2	-	3	3	3.7	14	4.4
Emekli	-	-	-	-	7	1	8	7.4	3	1	4	5	12	3.7
Özel sektör	2	-	2	1.5	2	2	4	3.7	1	-	1	1.2	7	2.2
TOPLAM	59	70	129	100	52	55	107	100	41	39	80	100	316	100
GENEL TOPLAM		129				107				80			316	

Tablo 3.7'ye göre araştırmaya katılan ve A İÖO' da öğrenim gören öğrencilerin babalarının %19.3'ü öğretmen, %17.0'ı memur ve %13.9'u işçidir. Orta sosyoekonomik çevre okulunu temsil eden B İÖO' da öğrencilerin %22.4'ünün babası esnaf, %12.1'inin serbest meslek ve %11.2'sinin ise memurdur. Alt sosyoekonomik çevre okulunu temsil eden C İÖO' da ise öğrencilerin %36.2'si serbest meslek, %20'si esnaf ve %20'si işçidir.

Araştırmaya katılan öğrencilerinin babalarının en fazla serbest meslek (56 kişi) daha sonra esnaf (53 kişi) ve işçi (42 kişi) ve memur (42 kişi) mesleklerine sahip olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin annelerinin mesleklerine göre yüzde ve frekans dağılımı Tablo 3.8’de verilmiştir.

Tablo 3.8

Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Annelerinin Mesleklerine Göre Dağılımı

Okul Sınıflar	A İÖÖ				B İÖÖ				C İÖÖ				Genel Toplam	
	6. Sınıf	7. Sınıf	Toplam		6. Sınıf	7. Sınıf	Toplam		6. Sınıf	7. Sınıf	Toplam		Sınıflar	
Anne Mesleği	f	f	f	%	f	f	f	%	f	f	f	%	f	%
Ev hanımı	39	47	86	66.6	47	54	101	94.3	41	39	80	100	287	90.8
Hemşire	4	1	5	3.8	-	-	-	-	-	-	-	-	5	1.5
Öğretmen	2	7	9	6.9	1	1	2	1.8	-	-	-	-	11	3.4
Memur	9	12	21	16.2	-	-	-	-	-	-	-	-	21	6.6
Müdür	1	-	1	0.7	-	-	-	-	-	-	-	-	1	0.3
Öğretim görevlisi	1	-	1	0.7	-	-	-	-	-	-	-	-	1	0.3
Diyetisyen	1	-	1	0.7	-	-	-	-	-	-	-	-	1	0.3
Serbest meslek	1	2	3	2.3	1	-	1	0.9	-	-	-	-	4	1.26
Sekreter	1	-	1	0.7	1	-	1	0.9	-	-	-	-	2	0.6
Mühendis	-	1	1	0.7	-	-	-	-	-	-	-	-	1	0.3
Sigortacı	-	-	-	-	1	-	1	0.9	-	-	-	-	1	0.3
Güvenlik görevlisi	-	-	-	-	1	-	1	0.9	-	-	-	-	1	0.3
TOPLAM	59	70	129	100	52	55	107	100	41	39	80	100	316	100
GENEL TOPLAM		129				107				80			316	

Tablo 3.8’e göre araştırmaya katılan ve A İÖÖ’ da öğrenim gören öğrencilerin annelerinin %66.6’sı ev hanımı, %16.2’si memur ve %6.9’u öğretmendir. Orta sosyoekonomik çevre okulunu temsil eden B İÖÖ’ da öğrencilerin %94.3’ünün annesi ev hanımı, %1.8’i öğretmendir. Bunu aynı %0.9’luk yüzde ile serbest meslek, sekreter, sigortacı ve güvenlik görevlisi izlemektedir. Alt sosyoekonomik çevre okulunu temsil eden C İÖÖ’ da ise öğrencilerin hepsinin annesi ev hanımıdır.

Tablo 3.8’e göre toplamda araştırmaya katılan öğrencilerinin annelerinin en fazla ev hanımı (287 kişi) daha sonra memur (21 kişi) ve öğretmen (11 kişi) mesleklerine sahip olduğu görülmektedir.

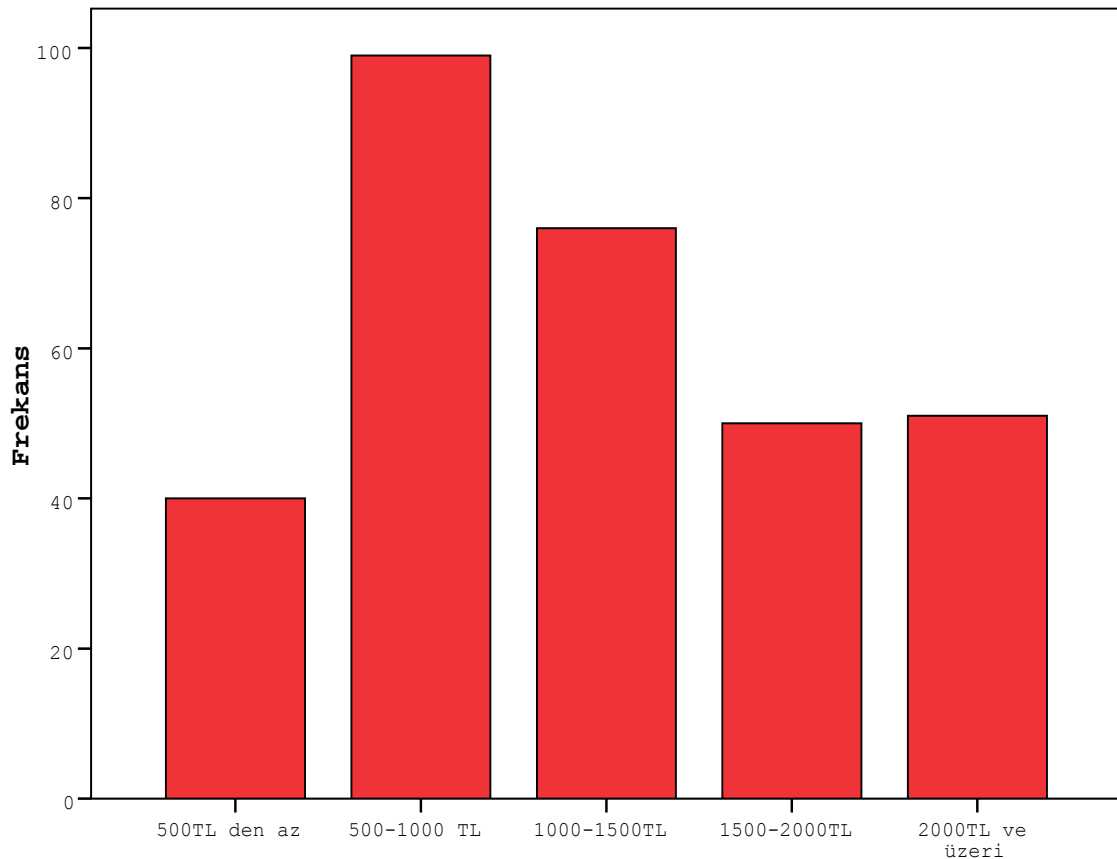
Araştırmaya katılan öğrencilerin ailelerinin aylık ortalama gelir durumlarına göre dağılımı Tablo 3.9’da verilmiştir.

Tablo 3.9

Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Ailelerinin Aylık Ortalama Gelir Durumlarına Göre Dağılımı

Ekonomik Gelir	f	%
500 TL den az	40	12.7
500-1000 TL	99	31.3
1000-1500TL	76	24.1
1500-2000TL	50	15.8
2000TL ve üzeri	51	16.1
Toplam	316	100

Tablo 3.9 incelendiğinde ailelerinin aylık ortalama gelir durumu 500-1000 TL olan öğrenciler %31.3 oran ile en yüksek çoğunluğa sahiptir. Aylık ortalama gelir durumu 500 TL'den az olan öğrencilerin ailesi ise %12.7 oranı ile en düşük yüzdeli grup olarak görülmektedir. Öğrencilerin ailelerinin aylık ortalama gelir durumlarına göre frekans dağılımları grafik 3.6'da gösterilmiştir.



Grafik 3.6. Ailelerin Aylık Ortalama Gelir Durumu Değişkeni İçin Frekans Dağılımını Gösteren Bar Grafiği

Araştırmaya katılan öğrencilerin okul öncesi eğitim alma durumlarına göre frekans ve yüzde dağılımı Tablo 3.10’da gösterilmiştir.

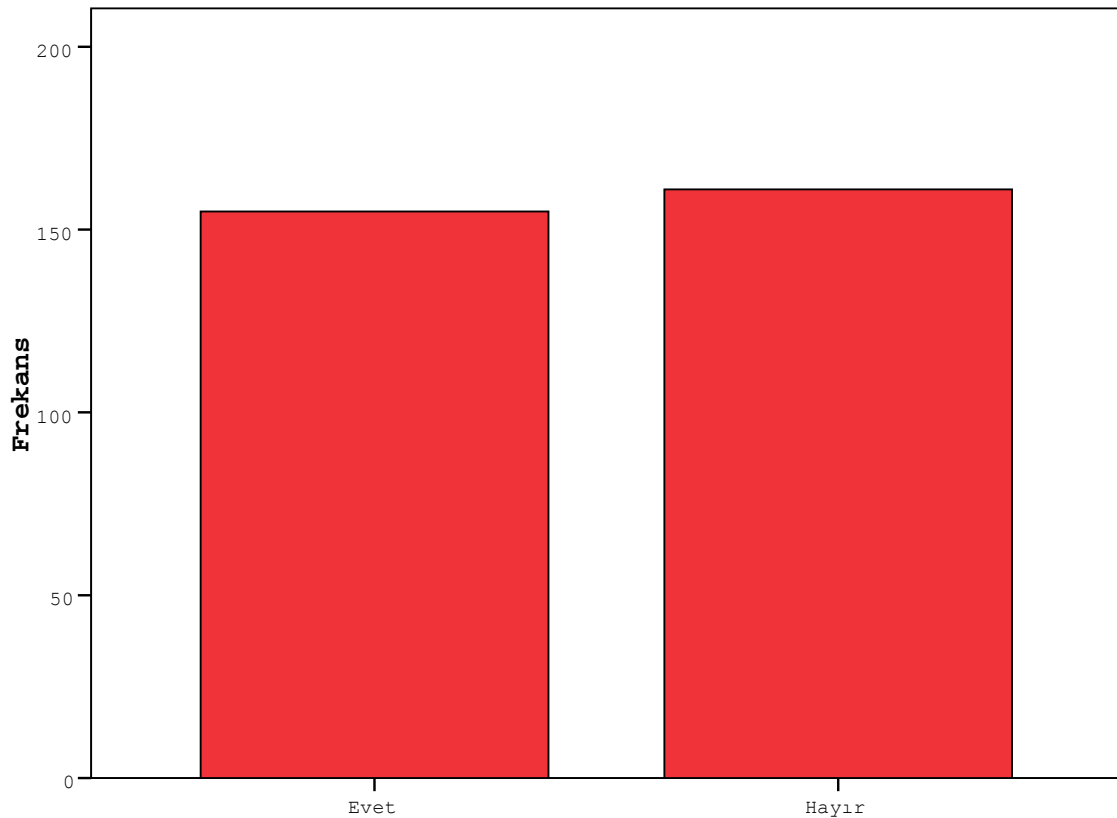
Tablo 3.10

Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Okul Öncesi Eğitim Alma Durumuna Göre Dağılımı

Okul Öncesi Eğitim Alma Durumu	f	%
Evet	155	49.1
Hayır	161	50.9
Toplam	316	100

Tablo 3.10 incelendiğinde öğrencilerin %50.9’u (161 öğrenci) okul öncesi eğitim almamışken, %49.1’i (155 öğrenci) almıştır. Yüzdeler birbirine oldukça yakındır.

Öğrencilerin okul öncesi eğitim alma durumuna göre frekans dağılımları grafik 3.7’de gösterilmiştir.



Grafik 3.7. Okul Öncesi Eğitim Alma Durumu Değişkeni İçin Frekans Dağılımını Gösteren Bar Grafiği

Araştırmaya katılan öğrencilerin ilköğretim 4 ve 5. sınıf müzik dersine giren öğretmenlere göre sonuçların dağılımı Tablo 3.11’de gösterilmiştir.

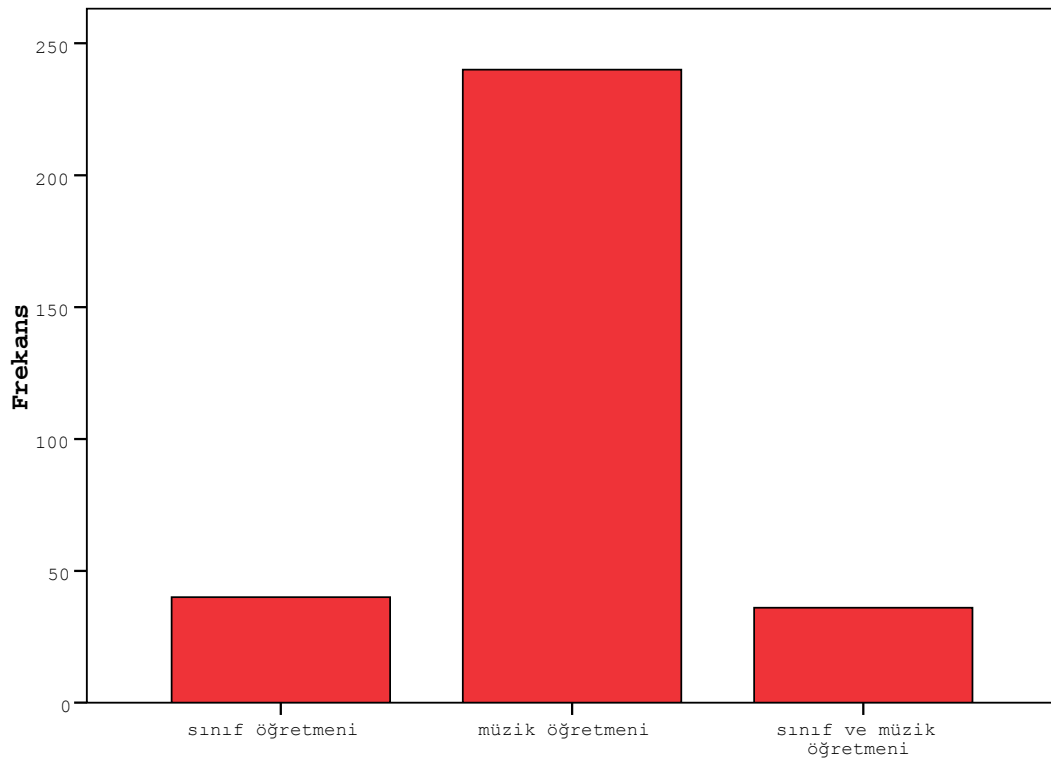
Tablo 3.11

Araştırmaya Katılan Öğrencilerin İlköğretim 4 ve 5. Sınıfta Müzik Dersine Giren Öğretmenlere Göre Dağılımı

İlköğretim 4 ve 5. Sınıfta Müzik Dersine Giren Öğretmenler	f	%
Sınıf Öğretmeni	40	12.7
Müzik Öğretmeni	240	75.9
Sınıf ve Müzik Öğretmeni	36	11.4
Toplam	316	100

Tablo 3.11’deki veriler incelendiğinde araştırmaya katılan öğrenciler 4 ve 5. sınıfta öğrenim görürken %75.9’unun müzik dersine müzik öğretmeni, %12.7’sinin sınıf öğretmeni ve %11.4’ünün hem sınıf ve hem de müzik öğretmeni girmişlerdir.

Öğrencilerin ilköğretim 4 ve 5. sınıfta müzik dersine giren öğretmenlere göre frekans dağılımı grafik 3.8’de gösterilmiştir.



Grafik 3.8. İlköğretim 4 ve 5. Sınıfta Müzik Dersine Giren Öğretmen Değişkeni İçin Frekans Dağılımını Gösteren Bar Grafiği

Araştırmaya katılan öğrencilerin ailesinde müzikle ilgilenen birey olup olmamasına göre sonuçların dağılımı Tablo 3.12’de gösterilmiştir.

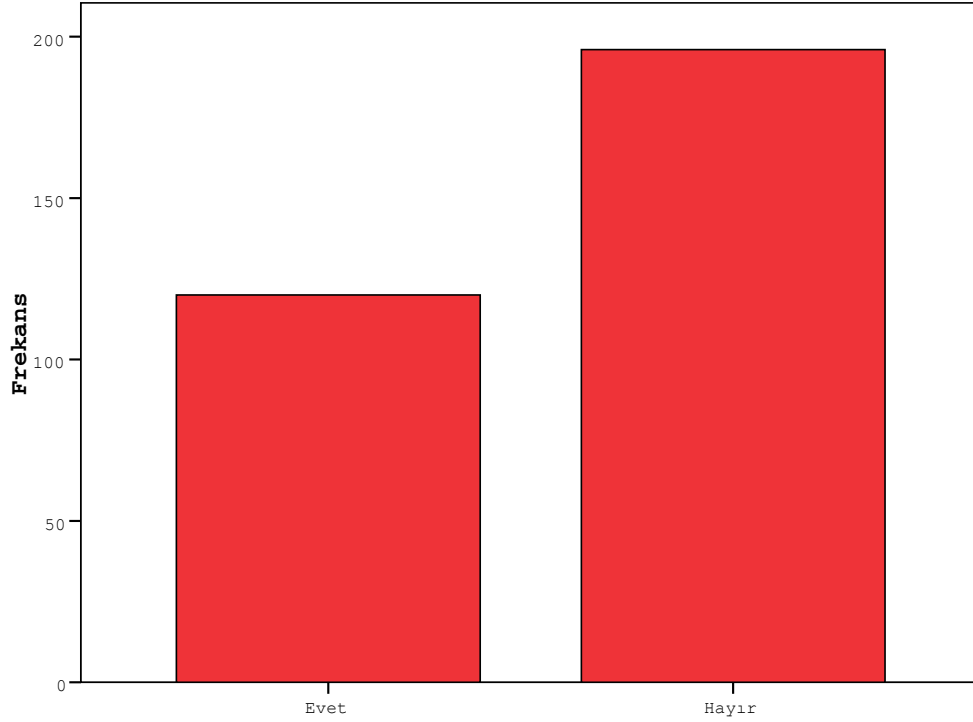
Tablo 3.12

Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Ailesinde Müzikle İlgilenen Birey Olup Olmama Durumuna Göre Dağılımı

Ailede Müzikle İlgilenen Birey Olup Olmama Durumu	f	%
Evet	120	38.0
Hayır	196	62.0
Toplam	316	100

Tablo 3.12'deki veriler incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin %38'i ailesinde müzikle ilgilenen birey olduğunu, %62'si ise ailesinde müzikle ilgilenen birey olmadığını belirtmiştir.

Öğrencilerin ailesinde müzikle ilgilenen birey olup olmamasına göre sonuçların frekans dağılımı grafik 3.9'da gösterilmiştir.



Grafik 3.9. Ailesinde Müzikle İlgilenen Birey Olup Olmama Durumuna Göre Frekans Dağılımını Gösteren Bar Grafiği

Araştırmaya katılan öğrencilerin okul içinde ya da dışında müzikle ilgili etkinliklere katılma durumlarına göre sonuçların dağılımı Tablo 3.13'te gösterilmiştir.

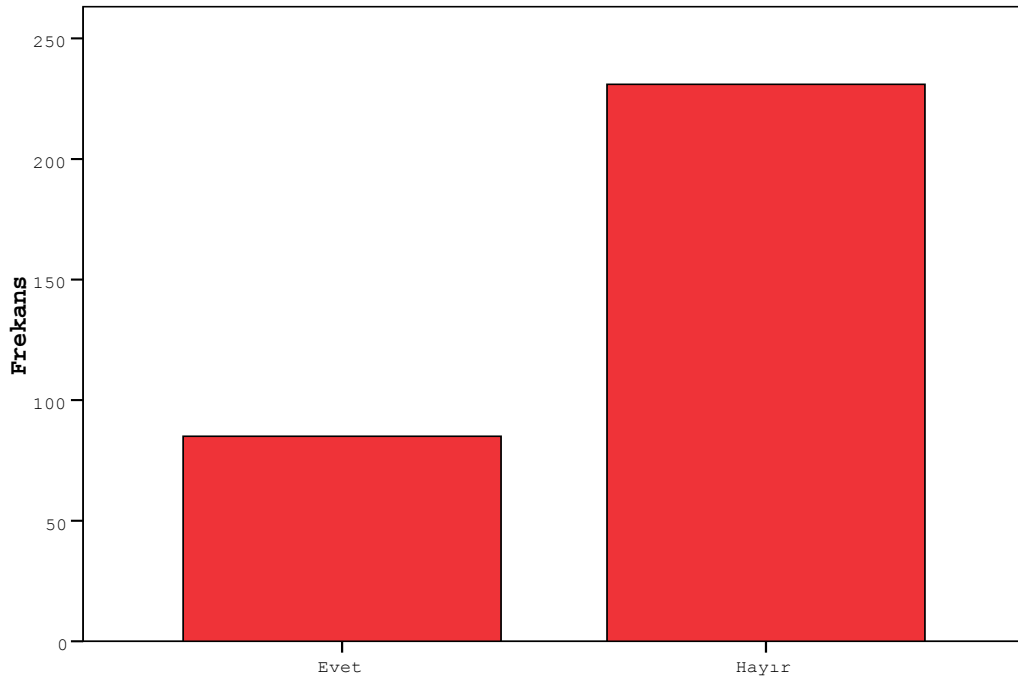
Tablo 3.13

Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Okul İçi ya da Dışındaki Müzikle İlgili Etkinliklere Katılma Durumuna Göre Dağılımı

Okul İçi ya da Dışındaki Müzikle İlgili Etkinliklere Katılma Durumu	f	%
Evet	85	26.9
Hayır	231	73.1
Toplam	316	100

Tablo 3.13'teki veriler incelendiğinde örneklemdaki öğrencilerin %73.1'i (231 öğrenci) okul içi ya da dışındaki müzikle ilgili etkinliklere katılmadıklarını, öğrencilerin %26.9'u ise (85 öğrenci) katıldığını belirtmiştir.

Öğrencilerin okul içi ya da dışındaki etkinliklere katılma durumuna göre frekans dağılımı grafik 3.10'da gösterilmiştir.



Grafik 3.10. Okul İçi ya da Dışındaki Müzikle İlgili Etkinliklere Katılma Durumu Değişkeni İçin Frekans Dağılımını Gösteren Bar Grafiği

Araştırmaya katılan öğrencilerin blokflüt dışında bir çalgı çalma durumuna göre sonuçların dağılımı Tablo 3.14'te gösterilmiştir.

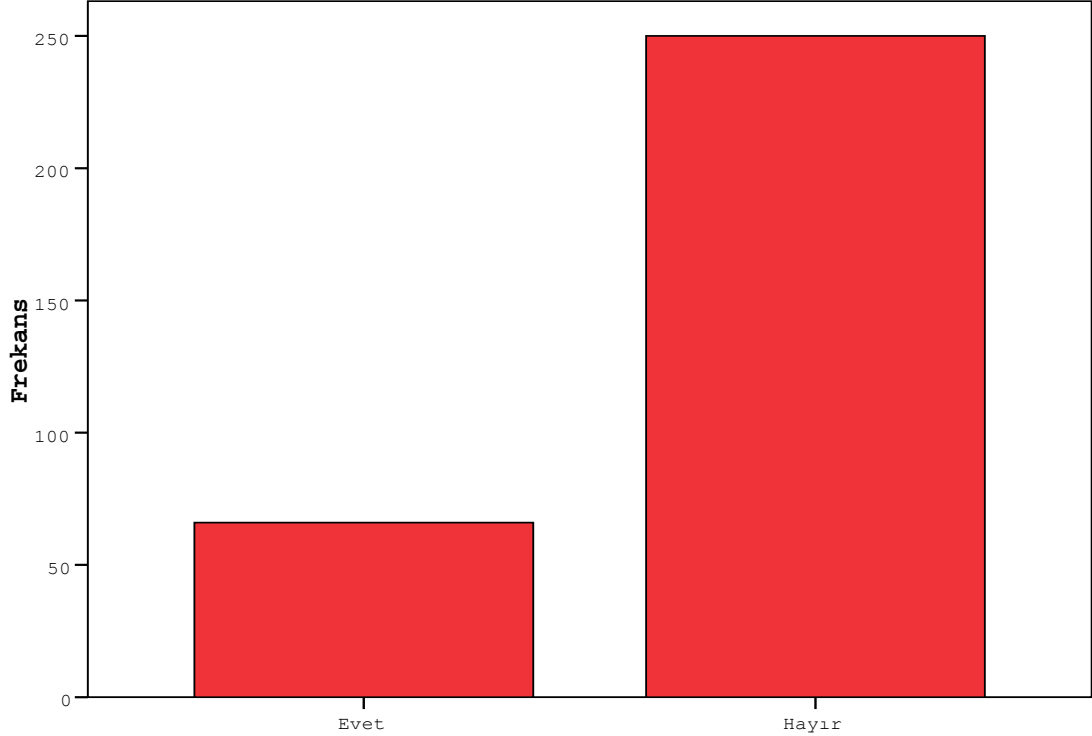
Tablo 3.14

Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Blokflüt Dışında Bir Çalgı Çalıp Çalmama Durumuna Göre Dağılımı

Blokflüt Dışında Bir Çalgı Çalıp Çalmama Durumu	f	%
Evet	66	20.9
Hayır	250	79.1
Toplam	316	100

Tablo 3.14'teki veriler incelendiğinde öğrencilerin %20.9'u blokflüt dışında bir çalgı çaldıklarını belirtirken, %79.1'i blokflüt dışında herhangi bir çalgı çalmadıklarını belirtmişlerdir.

Öğrencilerin blokflüt dışında bir çalgı çalıp çalmama durumuna göre frekans dağılımı grafik 3.11'de gösterilmiştir.



Grafik 3.11. Blokflüt Dışında Bir Çalgı Çalma Durumu İçin Frekans Dağılımını Gösteren Bar Grafiği

Araştırmaya katılan öğrencilerin ailelerinin müzikle ilgilenmelerini destekleyip desteklememe durumuna göre sonuçların dağılımı Tablo 3.15’te gösterilmiştir.

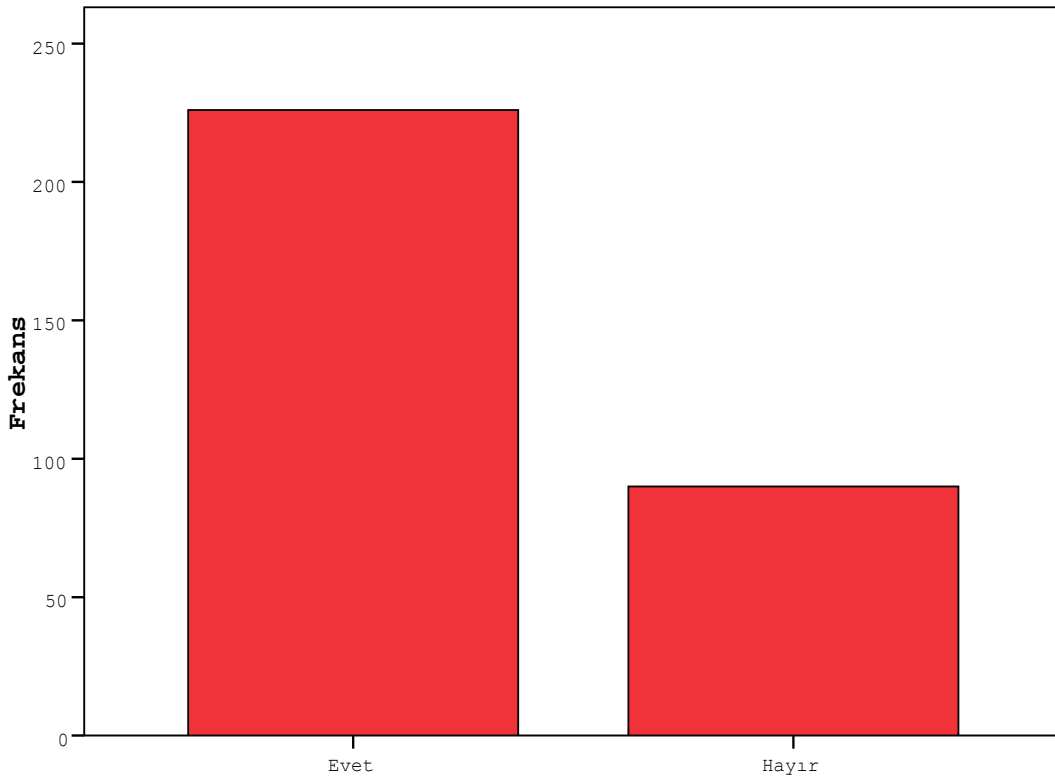
Tablo 3.15

Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Ailelerinin Müzikle İlgilenmelerini Destekleyip Desteklememe Durumuna Göre Dağılımı

Ailelerinin Öğrencilerin Müzikle İlgilenmelerini Destekleyip Desteklememe Durumu	f	%
Evet	226	71.5
Hayır	90	28.5
Toplam	316	100

Tablo 3.15’teki veriler incelendiğinde öğrencilerin %71.5’i müzikle ilgilenmeleri konusunda aileleri tarafından desteklendiklerini belirtirken, %28’i aileleri tarafından desteklenmediklerini belirtmişlerdir.

Öğrencilerin müzikle ilgilenmeleri konusunda aileleri tarafından desteklenip desteklenmeme durumuna göre frekans dağılımı grafik 3.12’de gösterilmiştir.



Grafik 3.12. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Ailelerinin Müzikle İlgilenmelerini Destekleme Durumu İçin Frekans Dağılımını Gösteren Bar Grafiği

Araştırmaya katılan öğrencilerin müzik öğretmenlerinin derste blokflüt dışında çalgı kullanıp kullanmamasına göre sonuçların dağılımı Tablo 3.16’da gösterilmiştir.

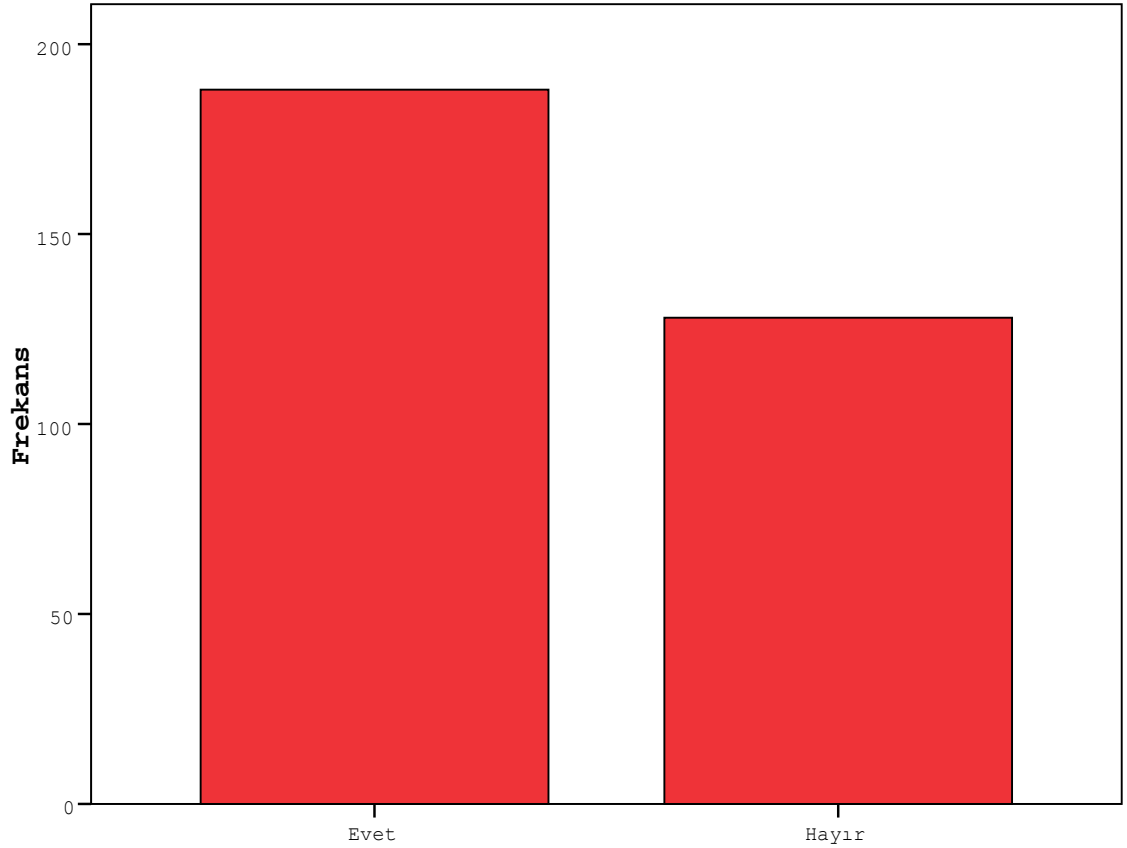
Tablo 3.16

Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Müzik Öğretmenlerinin Derste Blokflüt Dışında Çalgı Kullanma Durumuna Göre Dağılımı

Öğrencilerin Müzik Öğretmenlerinin Derste Blokflüt Dışında Çalgı Kullanma Durumu	f	%
Evet	188	59.5
Hayır	128	49.5
Toplam	316	100

Tablo 3.16'daki veriler incelendiğinde öğrencilerin %59.5'i müzik öğretmenlerinin müzik dersinde blokflüt dışında farklı çalgılar kullandığını, %49.5'i ise müzik öğretmenlerinin derste sadece blokflüt çaldığını belirtmiştir.

Öğrencilerin müzik öğretmenlerinin derste blokflüt dışında çalgı kullanıp kullanmama durumuna göre frekans dağılımı grafik 3.13'te gösterilmiştir.



Grafik 3.13. Öğrencilerin Müzik Öğretmenlerinin Derste Blokflüt Dışında Çalgı Kullanma Durumu İçin Frekans Dağılımını Gösteren Bar Grafiği

Araştırmaya katılan öğrencilerin müzik öğretmenlerinin derste vurmali çalgı kullanıp kullanmamasına göre sonuçların dağılımı Tablo 3.17'de gösterilmiştir.

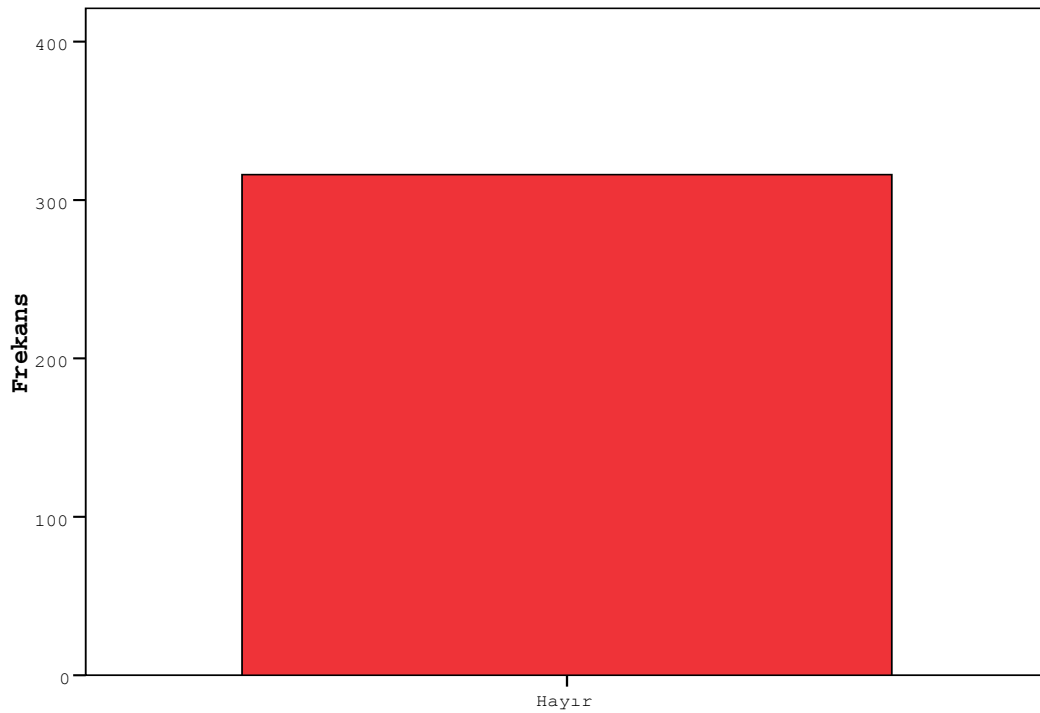
Tablo 3.17

Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Müzik Öğretmenlerinin Derste Vurmalı Çalgılar Kullanıp Kullanmama Durumuna Göre Dağılımı

Müzik Öğretmenlerinin Derste Vurmalı Çalgılar Kullanma Durumu	f	%
Evet	-	-
Hayır	316	100
Toplam	316	100

Tablo 3.17 incelediğinde araştırmaya katılan öğrencilerin tamamı müzik öğretmenlerinin, ders işlerken vurmalı çalgıları kullanmadıklarını belirtmişlerdir.

Öğrencilerin müzik öğretmenlerinin derste vurmalı çalgılar kullanıp kullanmama durumuna göre frekans dağılımı grafik 3.14'te gösterilmiştir.



Grafik 3.14. Öğrencilerin Müzik Öğretmenlerinin Derste Vurmalı Çalgılar Kullanma Durumu İçin Frekans Dağılımını Gösteren Bar Grafiği

Araştırmaya katılan öğrencilerin akademik başarılarına göre sonuçların dağılımı tablo 3.18’de gösterilmiştir.

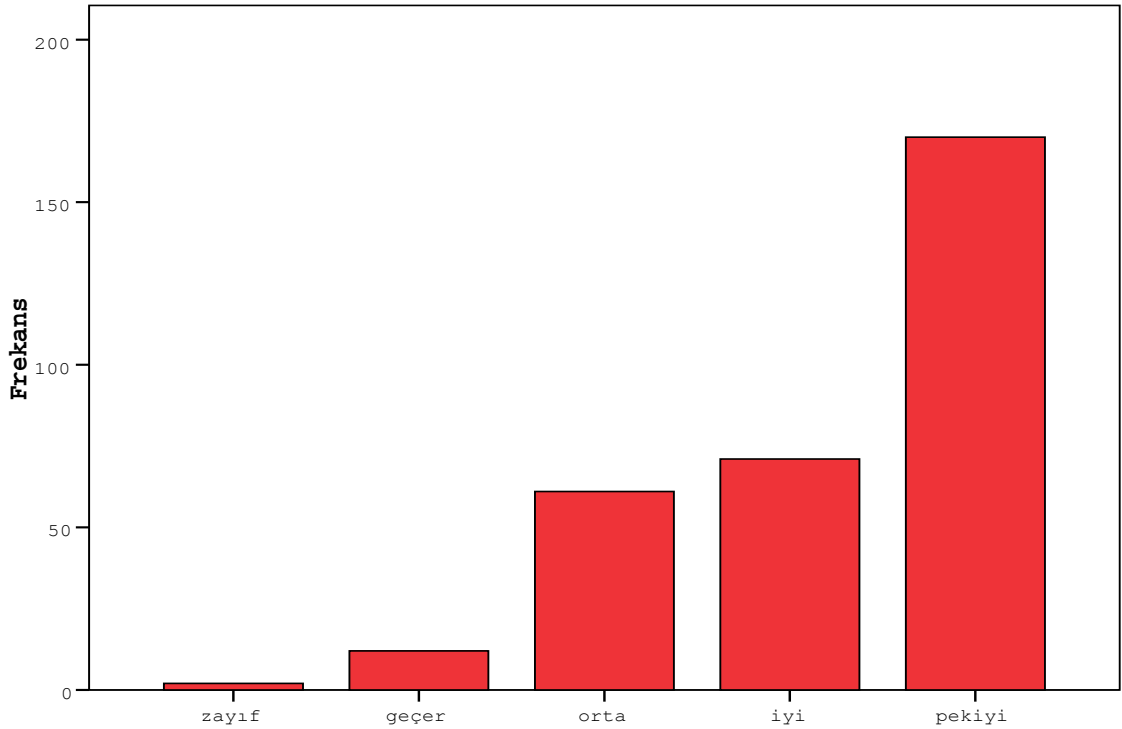
Tablo 3.18

Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Müzik Dersi Akademik Başarılarına Göre Dağılımı

Akademik Başarı Durumu	f	%
Zayıf	2	0.6
Geçer	12	3.8
Orta	61	19.3
İyi	71	22.5
Pekiyi	170	53.8
Toplam	316	100

Araştırmaya katılan öğrencilerin %53.8’i “pekiyi” derecesinde akademik başarıya sahipken %0.6’sı “zayıf”tır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin akademik başarılarına göre frekans dağılımı grafik 3.15’te gösterilmiştir.



Grafik 3.15. Öğrencilerin Akademik Başarıları İçin Frekans Dağılımını Gösteren Bar Grafiği

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada, örneklemden veri toplamak için araştırmacı tarafından hazırlanan 5'li likert tipinde “Müzik Dersi Öz Yeterlilik Ölçeği” ile Ayfer Kocabaş'ın¹ hazırladığı 3'lü likert tipindeki “Müziğe İlişkin Tutum Ölçeği” kullanılmıştır.

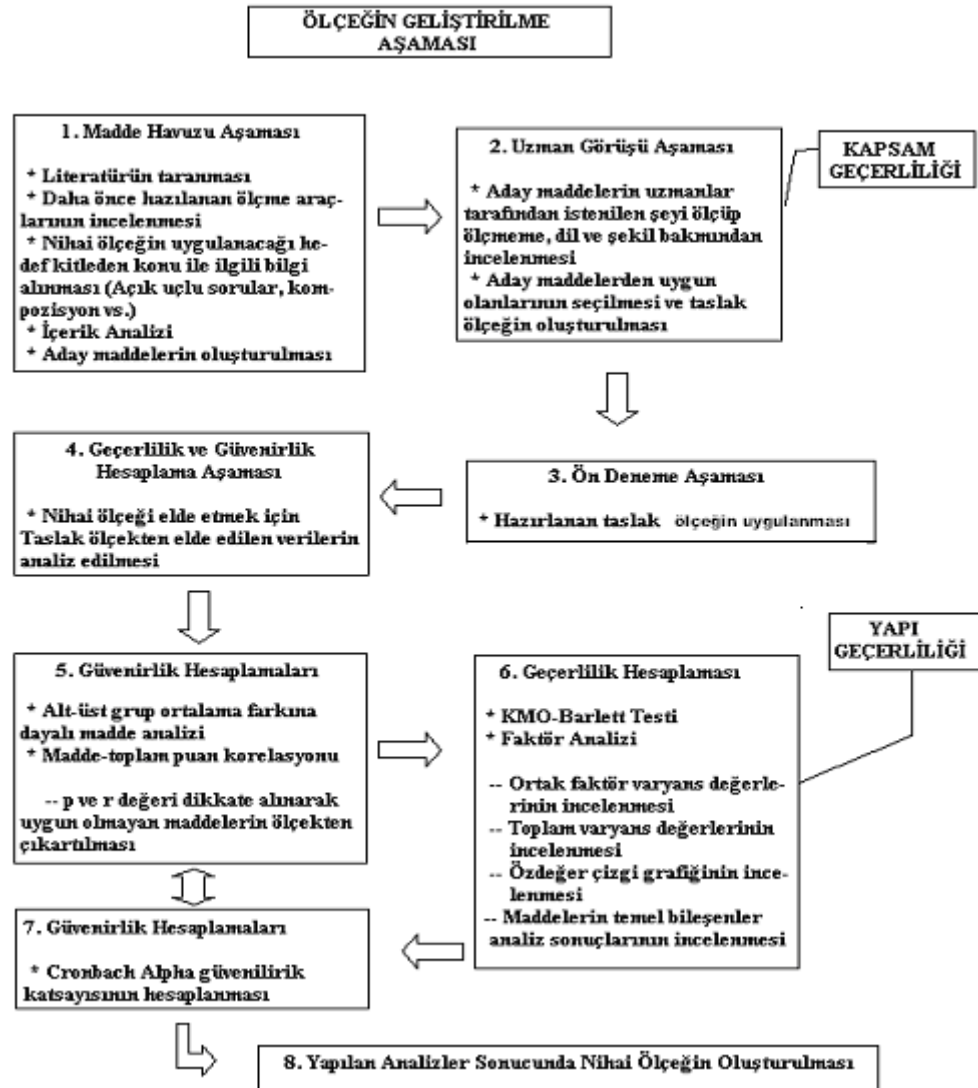
3.3.1. “Müzik Dersi Öz Yeterlilik Ölçeğinin” Geliştirilme Aşaması

Ölçek hazırlanırken, genel olarak ölçme araçlarının geliştirilmesinde izlenmesi gereken aşağıdaki aşamalar takip edilmiştir.

- a. Madde Havuzu Oluşturma Aşaması
- b. Uzman Görüşüne Başvurma Aşaması
- c. Ön Deneme Aşaması
- d. Geçerlik Çalışması
- e. Faktör Analizi ve Güvenirlik Hesaplama Aşaması (Balcı, 1995, Karasar, 2005, Tezbaşaran, 1996).

Bu aşamalarda yapılan çalışmalar aşağıdaki şekilde özetlenmiştir.

¹ Sayın Prof. Dr. Ayfer KOCABAŞ ile iletişim kurularak “Müziğe İlişkin Tutum Ölçeği”nin araştırma kapsamında kullanılması konusunda kendisinden gerekli izin alınmıştır. Bu konudaki yardımlarından dolayı Sayın Prof. Dr. Ayfer KOCABAŞ'a teşekkür ediyorum.



Şekil 3.1. Ölçeğin Geliştirilme Aşamaları (Bozdoğan ve Öztürk, 2008)

3.3.1.a. Madde Havuzu Oluşturma Aşaması

İlköğretim II. kademe öğrencilerinin müzik dersine yönelik öz yeterliliklerini tespit etmeye yönelik ölçek hazırlanırken, öz yeterliliğin ne olduğu ve öz yeterlilik ölçeğinin nasıl hazırlanacağı hakkında geniş çaplı bir literatür araştırması yapılmış ve mevcut olan öz yeterlilik ölçekleri incelenmiştir (Akkoyunlu ve Kurbanoglu, 2003; Bıkmaz, 2004; Cansüğü, 2003; F. Kaptan ve Korkmaz, 2000; Morgil ve diğerleri, 2004; Yaman, Cansüğü ve Altunçekiç, 2004, Bozdoğan ve Çağrı, 2008). Mevcut öz

yeterlilik ölçekleri, araştırmada kullanılacak olan öz yeterlilik ölçeğinin hazırlanmasına rehber olmuştur.

Likert tipi ölçekler bireyin kendisi hakkında bilgi vermesi esasına dayanmaktadır. Bireyin kendisi hakkında bilgi vermesi çok çeşitli biçimlerde ortaya çıkabilir. Burada birey, genel olarak, çeşitli özellikleri bakımından kendisini gözleyerek, kendisi hakkındaki gözlem sonuçlarını bildirir. Tekniğin uygulanışında genel olarak izlenen yol, belirli bir durum karşısında bireyin nasıl bir davranış göstereceğinin kendisine sözlü yada yazılı olarak sorulmasıdır (Tezbaşaran, 1996: 6-7). Bu amaçla ilköğretim II. kademedeki öğrenim gören ve araştırmanın örnekleminde yer almayan 6 ve 7. sınıf toplam 74 öğrenciye “Müzik dersine yönelik duygu ve düşüncelerinizi yazınız.” şeklinde bir soru sorularak görüşlerini yazılı olarak bildirmeleri istenmiştir. Ölçek maddelerinin hazırlanmasında ilköğretim 6 ve 7 sınıflara ait müzik dersi kazanımları dikkate alınmıştır.

Öz yeterlilik maddeleri, tutum maddeleri ile benzerlik gösterdiğinden, öz yeterlilik maddeleri, Tavşancıl (2006: 143-144)’ın “*tutum ölçeği hazırlanırken uyulması gereken kurallar*” dikkate alınarak oluşturulmuştur. Bunlar;

1. Bütün öz yeterlilik maddelerinin olgusal durumları değil, istenilen veya istenilmeyenlerin ifadesi şeklinde yazılmasına dikkat edilmiştir.

2. Her bir maddenin açık, net ve konuya yönelik ifadeler içermesine dikkat edilmiştir.

3. Öz yeterlilik maddelerinin yarısı olumlu yarısı olumsuz olacak şekilde düzenlenmeye çalışılmıştır. Öz yeterlilik maddelerinde yansızlık kuralı göz önüne alınarak olumlu ve olumsuz madde sayısının eşit olması sağlanmıştır.

4. Ölçek "*Kesinlikle Katılıyorum*", "*Katılıyorum*", "*Kararsızım*", "*Katılmıyorum*" ve "*Hiç Katılmıyorum*" olmak üzere 5'li likert tipinde derecelendirilmiştir.

Toplanan veriler içerik analizi kullanılarak müzik dersi öz yeterlilik maddelerine yönelik tutum öğeleri sistematik bir biçimde çözümlenmiştir. Bu çözümlenme ve öz yeterlilik ölçekleri ile ilgili literatür taraması sonucunda 40 aday madde oluşturulmuştur.

3.3.1.b. Uzman Görüşüne Başvurma Aşaması

Bir ölçme aracının geçerli ve güvenilir olması bireylerin davranışlarını tahmin etmedeki başarısı ile doğru orantılıdır. Geçerlik bir ölçü aracının, ölçtüğünü öne sürdüğü değişkeni ne derece doğru ölçtüğü ilgili bir kavramdır. Kapsam (içerik), ölçüt-bağımlı ve yapı geçerliliği olmak üzere üç çeşit geçerlik bulunmaktadır (Büyüköztürk, 2003b: 161). Kapsam (içerik) geçerliği, ölçme aracında bulunan soruların (maddelerin) ölçme aracına uygun olup olmadığı, ölçmek istediği alanı temsil edip etmediği ile ilgili olup, “uzman görüşü”ne göre saptanmaktadır (Karasar, 2005: 151). Bu amaçla hazırlanan ölçek, iki alan, iki alan eğitimcisi, bir eğitim bilimleri ve bir Türk dili uzmanı tarafından incelenerek, maddelerin anlatım eksiklikleri, yanlış anlamalara sebep olabilecek ifadelerin varlığı ve müzik öğretimine yönelik öz yeterliliği ölçüp ölçmediğine bakılmış, gerekli yerlerde düzeltmeler yapılmıştır. 40 maddelik taslak ölçek ön uygulamaya hazır hâle getirilmiştir.

3.3.1.c. Ön Deneme Aşaması

Geliştirilen taslak ölçeğin ön deneme uygulaması için araştırmanın örneklemiyle aynı özelliği gösteren Kırşehir il merkezindeki alt-orta-üst sosyoekonomik düzeyde bulunan 5 farklı ilköğretim okulu (X-Y-Z-K-T) seçilmiştir. X,Y İlköğretim Okullarının (üst sosyoekonomik düzey) 6 ve 7. sınıflarından 300 öğrenciye, Z İlköğretim Okulunun (orta sosyoekonomik düzey) 6 ve 7. sınıflarından 90 öğrenciye ve K,T İlköğretim Okullarının (alt sosyoekonomik düzey) 6 ve 7. sınıflarından 136 öğrenci olmak üzere toplam 526 öğrenciye taslak ölçek uygulanmıştır. Doldurulan ölçekte yönergeye uymayan, eksik veya yanlış dolduran 10 öğrencinin ölçek formları uygulama dışı bırakılmış, bu hali ile toplam 516 öğrencinin ölçek formları değerlendirilmeye alınmıştır.

3.3.1.d. Geçerlik Çalışması

Ön uygulama sonucunda, öğrencilerin olumlu maddelere verdikleri cevaplar “*Tamamen Katılıyorum (5), Katılıyorum (4), Kararsızım (3), Katılmıyorum (2), Hiç Katılmıyorum (1)*” olacak şekilde 5’den 1’e doğru, öğrencilerin olumsuz tutum maddelerine verdikleri cevaplar ise; “*Tamamen Katılıyorum (1), Katılıyorum (2), Kararsızım (3), Katılmıyorum (4), Hiç Katılmıyorum (5)*” olacak şekilde 1’den 5’e doğru puanlandırılarak SPSS 15.0 paket programı ile analiz edilmiştir. Hazırlanan öz yeterlilik ölçeğinden alınabilecek en yüksek ve en düşük puan ise 200-40 arasında değişmektedir.

Taslak maddeler arasından madde seçmede genellikle madde ya da ölçek puanları ölçüt alınmaktadır. Ölçeğin bütünüyle ölçülmek istenen durumu ölçmede her maddenin ölçme gücünü belirlemek için Likert tarafından özgün olarak iki ayrı “madde analizi” önerilmiştir. Bunlar;

- a) Korelasyona dayalı analiz,
- b) İç tutarlılık ölçütüne (t-test) dayalı analizdir (McIver ve Carmines, 1982: 24’ten aktaran: Tezbaşaran, 1996: 28).

Yapılan araştırmada da öğrencilerin öz yeterlilik durumlarını ölçmek için oluşturulan 40 maddelik “Müzik Dersi Öz Yeterlilik Ölçeği”nin güvenilirliği (iç tutarlılığı) madde analizi ile incelenmiş olup hem korelasyona dayalı madde analizi hem de alt-üst grup ortalamaları farkına dayalı madde analizi yapılmıştır. Bu süreçte aşağıdaki işlemler yapılmıştır:

a) Madde-Toplam Puan Korelasyonu: Her madde ile ölçek puanı arasındaki korelasyonların hesaplanması Likert tarafından önerilen ilk nesnel denetimdir. Bir madde için bu yolla hesaplanan korelasyon katsayısının işareti eksi, değeri sıfır veya sıfıra yakın ise bu, maddenin diğer maddelerle ölçülmek isteneni ölçmekte yetersiz kaldığını gösterir. Ölçek puanı (diğer maddelerin oluşturduğu toplam) ile ilişkisi düşük maddeler, nihai ölçekle ölçülmek istenene pek az katkıda bulunabilir. Sonuç olarak,

düşük korelasyonlara sahip maddeler çıkartılmalı ve nihai ölçeğe alınmamalıdır (Ghiselli, Campbell, Zedeck, 1981: 414'ten aktaran: Tezbaşaran, 1996: 29).

Ölçekteki 40 maddeden hangilerinin çalıştığını belirlemek amacıyla her bir maddenin ayırt ediciliğine (madde-toplam puan korelasyonuna) bakılmıştır. Madde-toplam puan korelasyonu test maddelerinden alınan puanlar ile testin toplam puanı arasındaki ilişkiyi açıklamaktadır. Madde-toplam puan korelasyonunun pozitif ve yüksek olması, maddelerin benzer davranışları örneklediğini gösterir ve testin iç tutarlığının yüksek olduğunu gösterir (Büyüköztürk, 2003b: 165).

Tablo 3.19 incelendiğinde ölçekte yer alan tüm maddeler için madde-toplam puan korelasyon değerlerinin 0.122 ile 0.707 arasında değiştiği görülmektedir. Madde-toplam puan korelasyonunu yordamada bazı sınır değerlerin ölçüt olarak alındığı bilinmektedir. Genel olarak, madde-toplam korelasyonu katsayılarının $r \geq 0,40$ için “çok iyi” bir madde ve $0,30 \leq r \leq 0,39$ için “iyi” derecede bir maddedir (Büyüköztürk, 2002b, 2003a'ten aktaran: Demirbaş, 2005: 122). Ölçekte madde-toplam puan korelasyonu 0.40'dan düşük olan maddeler çıkartılmıştır. Burada 24, 30 ve 33. maddeler ($r \leq 0.39$) ölçekten çıkartılmıştır.

Tablo 3.19

Müzik Dersi Öz Yeterlilik Ölçeğinin Madde-Toplam Puan Korelasyon Değerleri

Maddeler	Madde-Toplam Puan Korelasyonu	Maddeler	Madde-Toplam Puan Korelasyonu
m1	0.678	m21	0.566
m2	0.437	m22	0.602
m3	0.608	m23	0.599
m4	0.586	m24	0.307
m5	0.554	m25	0.550
m6	0.672	m26	0.630
m7	0.530	m27	0.519
m8	0.464	m28	0.455
m9	0.413	m29	0.464
m10	0.612	m30	0.122
m11	0.635	m31	0.707
m12	0.552	m32	0.474
m13	0.562	m33	0.223
m14	0.518	m34	0.517
m15	0.614	m35	0.540
m16	0.548	m36	0.585
m17	0.617	m37	0.614
m18	0.559	m38	0.549
m19	0.545	m39	0.578
m20	0.616	m40	0.540

Bu sonuçlara göre ölçekteki öz yeterlilik maddelerinin güvenirliliklerinin yüksek ve aynı davranışı ölçmeye yönelik oldukları şeklinde yorum yapılabilir. Kalan 37 madde ile alt-üst grup ortalamaları farkına dayalı madde analizi yapılmıştır.

b) Alt-Üst Grup Ortalamaları Farkına Dayalı Madde Analizi: Madde analizi kapsamında başvurulmuş bir başka yol, testin toplam puanlarına göre oluşturulan alt %27 ve üst %27'lik grupların madde ortalama puanları arasındaki farkların ilişkisiz t-testi kullanılarak sınanmasıdır. Gruplar arasında istendik yönde gözlenen arkların anlamlı çıkması, testin iç tutarlılığının bir göstergesi olarak değerlendirilir. Analiz sonuçları, maddelerin bireyleri ölçülen davranış bakımından ne derece ayırt ettiğini gösterir (Büyüköztürk, 2003b: 165).

Ölçek maddelerinin ayırt edicilik güçlerini belirlemeye yönelik her bir madde için üst grup ve alt grup müzik dersi öz yeterlilik puanları, ortalamaları arasındaki farkın t değeri hesaplanmıştır. Öncelikle öz yeterlilik puanları yüksekte düşüğe doğru sıralanmış; alt ve üst gruplar, tüm anketlerin %27'si olan 139'ar kişiden oluşturulmuştur.

Yapılan analizde madde ortalamaları için t-testi sonuçları Tablo 3.20'de verilmiştir.

Tablo 3.20

Alt %27 ve Üst %27 Grupların Madde Ortama Puanları İçin t-Testi Sonuçları

Madde Numarası	Grup	N	\bar{X}	S	sd	t	p																																																																
m1	alt%27	139	2,60	1,18	276	-16,76	0.000*																																																																
	üst%27	139	4,56	0,69				m2	alt%27	139	2,88	1,24	276	-10,70	0.000*	üst%27	139	4,38	1,07	m3	alt%27	139	2,78	1,19	276	-17,14	0.000*	üst%27	139	4,69	0,53	m4	alt%27	139	2,76	1,49	276	-15,26	0.000*	üst%27	139	4,82	0,55	m5	alt%27	139	2,87	1,41	276	-12,86	0.000*	üst%27	139	4,58	0,65	m6	alt%27	139	2,87	1,32	276	-16,37	0.000*	üst%27	139	4,79	0,42	m7	alt%27	139	3,14
m2	alt%27	139	2,88	1,24	276	-10,70	0.000*																																																																
	üst%27	139	4,38	1,07				m3	alt%27	139	2,78	1,19	276	-17,14	0.000*	üst%27	139	4,69	0,53	m4	alt%27	139	2,76	1,49	276	-15,26	0.000*	üst%27	139	4,82	0,55	m5	alt%27	139	2,87	1,41	276	-12,86	0.000*	üst%27	139	4,58	0,65	m6	alt%27	139	2,87	1,32	276	-16,37	0.000*	üst%27	139	4,79	0,42	m7	alt%27	139	3,14	1,32	276	-11,38	0.000*								
m3	alt%27	139	2,78	1,19	276	-17,14	0.000*																																																																
	üst%27	139	4,69	0,53				m4	alt%27	139	2,76	1,49	276	-15,26	0.000*	üst%27	139	4,82	0,55	m5	alt%27	139	2,87	1,41	276	-12,86	0.000*	üst%27	139	4,58	0,65	m6	alt%27	139	2,87	1,32	276	-16,37	0.000*	üst%27	139	4,79	0,42	m7	alt%27	139	3,14	1,32	276	-11,38	0.000*																				
m4	alt%27	139	2,76	1,49	276	-15,26	0.000*																																																																
	üst%27	139	4,82	0,55				m5	alt%27	139	2,87	1,41	276	-12,86	0.000*	üst%27	139	4,58	0,65	m6	alt%27	139	2,87	1,32	276	-16,37	0.000*	üst%27	139	4,79	0,42	m7	alt%27	139	3,14	1,32	276	-11,38	0.000*																																
m5	alt%27	139	2,87	1,41	276	-12,86	0.000*																																																																
	üst%27	139	4,58	0,65				m6	alt%27	139	2,87	1,32	276	-16,37	0.000*	üst%27	139	4,79	0,42	m7	alt%27	139	3,14	1,32	276	-11,38	0.000*																																												
m6	alt%27	139	2,87	1,32	276	-16,37	0.000*																																																																
	üst%27	139	4,79	0,42				m7	alt%27	139	3,14	1,32	276	-11,38	0.000*																																																								
m7	alt%27	139	3,14	1,32	276	-11,38	0.000*																																																																

	üst%	139	4,59	0,71			
m8	alt%	139	2,64	1,42	276	-11,30	0.000*
	üst%	139	4,35	1,07			
m9	alt%	139	2,89	1,54	276	-9,81	0.000*
	üst%	139	4,41	0,95			
m10	alt%	139	2,61	1,36	276	-15,20	0.000*
	üst%	139	4,56	0,62			
m11	alt%	139	2,74	1,25	276	-16,50	0.000*
	üst%	139	4,66	0,54			
m12	alt%	139	2,17	1,14	276	-15,91	0.000*
	üst%	139	4,13	0,89			
m13	alt%	139	2,93	1,30	276	-12,54	0.000*
	üst%	139	4,51	0,71			
m14	alt%	139	2,78	1,43	276	-12,67	0.000*
	üst%	139	4,53	0,78			
m15	alt%	139	2,49	1,39	276	-17,29	0.000*
	üst%	139	4,76	0,67			
m16	alt%	139	3,72	1,44	276	-9,80	0.000*
	üst%	139	4,94	0,27			
m17	alt%	139	2,25	1,17	276	-16,23	0.000*
	üst%	139	4,26	0,87			
m18	alt%	139	2,29	1,25	276	-14,05	0.000*
	üst%	139	4,13	0,89			
m19	alt%	139	2,90	1,42	276	-13,00	0.000*
	üst%	139	4,66	0,72			
m20	alt%	139	2,51	1,37	276	-18,37	0.000*
	üst%	139	4,84	0,58			
m21	alt%	139	2,42	1,23	276	-15,27	0.000*
	üst%	139	4,33	0,80			
m22	alt%	139	2,35	1,30	276	-15,28	0.000*
	üst%	139	4,39	0,88			
m23	alt%	139	3,54	1,44	276	-10,97	0.000*
	üst%	139	4,93	0,38			
m24	alt%	139	2,64	1,36	276	-12,30	0.000*
	üst%	139	4,33	0,88			
m25	alt%	139	2,53	1,37	276	-17,29	0.000*
	üst%	139	4,71	0,55			
m26	alt%	139	2,93	1,46	276	-12,51	0.000*
	üst%	139	4,74	0,86			
m27	alt%	139	2,07	1,40	276	-11,65	0.000*
	üst%	139	3,94	1,28			
m28	alt%	139	3,12	1,51	276	-10,31	0.000*
	üst%	139	4,60	0,76			
m29	alt%	139	2,47	1,19	276	-19,24	0.000*
	üst%	139	4,65	0,59			
m30	alt%	139	2,81	1,38	276	-12,13	0.000*
	üst%	139	4,46	0,80			
m31	alt%	139	2,97	1,34	276	-12,35	0.000*
	üst%	139	4,60	0,79			
m32	alt%	139	2,90	1,39	276	-13,46	0.000*

	üst%27	139	4,65	0,62			
m33	alt%27	139	2,64	1,32	276	-14,79	0.000*
	üst%27	139	4,54	0,72			
m34	alt%27	139	2,49	1,25	276	-15,61	0.000*
	üst%27	139	4,51	0,86			
m35	alt%27	139	3,53	1,45	276	-10,88	0.000*
	üst%27	139	4,91	0,30			
m36	alt%27	139	3,36	1,48	276	-11,60	0.000*
	üst%27	139	4,87	0,37			
m37	alt%27	139	2,73	1,50	276	-13,48	0.000*
	üst%27	139	4,66	0,76			

* p < 0.05 için anlamlı değerler

Yapılan analizde madde ortama puanları için t-testi sonuçlarında tüm maddelerin $p < 0.05$ için anlamlı değerler olduğu görülmüştür. Bu sebepten 37 maddeden hiçbirisi ölçekten çıkartılmamıştır.

3.3.1.e. Faktör Analizi ve Güvenirlik Hesaplama Aşaması

a) Faktör Analizi: Yapılan araştırmanın bu aşamasında ölçeğin yapı geçerliği incelenmiştir. Yapı geçerliği, testin ölçülmek istenen davranış bağlamında soyut bir kavramı (faktörü) doğru bir şekilde ölçebilme derecesini gösterir. Farklı yöntemlerle yapı geçerliği tespit edilebilir. Bunlardan birisi faktör analizidir (Büyüköztürk, 2003b: 162, Tavşancıl, 2006: 46). Faktör analizi, birbiriyle ilişkili çok sayıda değişkeni bir araya getirerek az sayıda kavramsal olarak anlamlı değişkenler (faktörler, boyutlar) bulmayı, keşfetmeyi amaçlayan çok değişkenli bir istatistik olarak tanımlanabilir (Büyüköztürk, 2002a: 472).

Faktör analizi, tüm veri yapıları için uygun olmayabilir. Verilerin, faktör analizi için uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett Sphericity testi ile incelenebilir. KMO'nun 0.60'dan yüksek Barlett testinin anlamlı çıkması, verilerin faktör analizi için uygun olduğunu gösterir (Büyüköztürk, 2003b: 120). Bu sebepten faktör analizini yapmadan önce belirtilen testler uygulanarak test sonuçları tablo 3.21'de verilmiştir.

Tablo 3.21

Müzik Dersi Öz Yeterlilik Ölçeğinin Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) Örneklem Ölçümü ve Barlett Testi Sonuçları

Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) Örneklem Ölçüm Değer Yeterliği =	0.958		
Barlett Testi Yaklaşık Ki-Kare Değeri =	8224.873	sd = 666	p = 0.00

“Müzik Dersi Öz Yeterlilik Ölçeği”nin Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değerinin 0.958, Barlett değerinin 8224.873 olduğu tespit edilmiştir. Kaiser 0.90’ın üzerindeki değerleri mükemmel olarak nitelendirmektedir (Rivera ve Ganaden, 2001: 9). Dolayısıyla hazırlanan öz yeterlilik ölçeği mükemmel olduğu söylenebilir. Elde edilen bu değerler faktör analizinin uygulanabilirliğini ve maddeler arasındaki korelasyonun olduğunu göstermektedir.

Ölçekte yer alan maddelerin ortak faktör varyans değerleri Tablo 3.22’de verilmiştir.

Tablo 3.22

Müzik Dersi Öz Yeterlilik Ölçeğinin Maddelerin Ortak Faktör Varyans Değerleri

Maddeler	Başlangıç Değerleri	Faktör Yükleri
m1	1.000	0.593
m2	1.000	0.396
m3	1.000	0.472
m4	1.000	0.542
m5	1.000	0.590
m6	1.000	0.588
m7	1.000	0.394
m8	1.000	0.411
m9	1.000	0.382
m10	1.000	0.507
m11	1.000	0.468
m12	1.000	0.433
m13	1.000	0.433
m14	1.000	0.338
m15	1.000	0.585
m16	1.000	0.515
m17	1.000	0.477

m18	1.000	0.440
m19	1.000	0.427
m20	1.000	0.573
m21	1.000	0.574
m22	1.000	0.481
m23	1.000	0.590
m24	1.000	0.436
m25	1.000	0.457
m26	1.000	0.486
m27	1.000	0.476
m28	1.000	0.368
m29	1.000	0.560
m30	1.000	0.491
m31	1.000	0.378
m32	1.000	0.466
m33	1.000	0.454
m34	1.000	0.458
m35	1.000	0.536
m36	1.000	0.591
m37	1.000	0.460

Faktör analizi sonucunda maddelerin faktör yük değerleri büyük öneme sahip olmaktadır. Büyüköztürk (2003b: 118), maddelerin faktör yük değerlerinin 0.45 ya da daha yüksek olmasının iyi bir sonucun göstergesi olacağını; az sayıda madde için bu sınır değer 0.30'a indirilebileceğini belirtmektedir. Öz yeterlilik ölçeğinde yer alan maddelerin ortak faktör varyanslarının 0.338-0.593 arasında değiştiği görülmüştür.

“Müzik Dersi Öz Yeterlilik Ölçeği”nde yer alan maddelerin, madde analizleri tamamlandıktan sonra, ölçeğin faktör yapısını belirlemek için faktör analizi yöntemlerinden asal eksenlere göre döndürülmüş (varimax rotated) temel bileşenler analizi yapılmıştır.

Döndürülmüş Temel Bileşenler Analizi: Döndürülmüş temel bileşenler analizi yapıldığında, ölçek maddelerinin 4 faktörde toplandığı ve bu faktörlerin isimlendirilebildiği tespit edilmiştir. Tablo 3.23'te döndürülmüş temel bileşenler analizi verilmiştir.

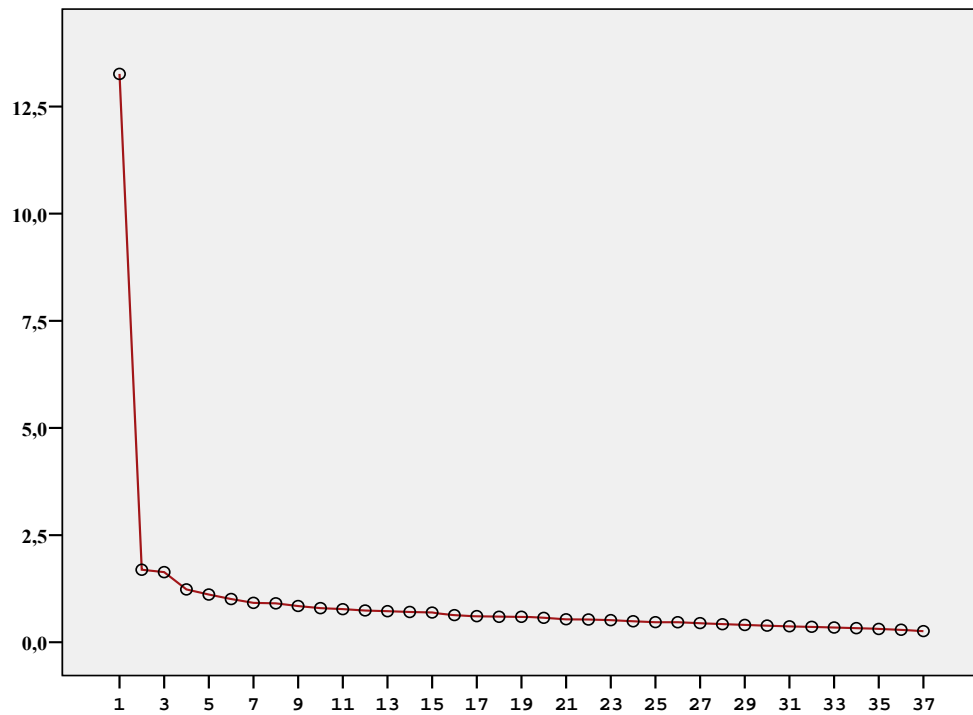
Tablo 3.23*Döndürülmüş Temel Bileşenler Analizi (Varimax Rotated) Sonuçları*

	1	2	3	4
M21	0.719	0.194	0.112	0.080
M30	0.688	0.041	0.104	0.075
M10	0.618	0.154	0.200	0.246
M17	0.559	0.201	0.232	0.263
M13	0.536	0.230	0.300	0.058
M18	0.535	0.349	0.086	0.158
M12	0.532	0.075	0.352	0.143
M29	0.528	0.366	0.307	0.229
M6	0.524	0.097	0.488	0.257
M22	0.517	0.165	0.415	0.123
M33	0.505	0.399	0.122	0.158
M7	0.486	0.220	0.079	0.321
M11	0.479	0.217	0.319	0.299
M3	0.474	0.085	0.360	0.332
m28	0.433	0.278	-0.061	0.315
m14	0.358	0.317	0.110	0.312
m5	0.119	0.705	0.212	0.184
m27	0.165	0.655	0.141	0.019
m32	0.183	0.570	0.133	0.300
m1	0.238	0.556	0.323	0.350
m37	0.089	0.522	0.260	0.336
m24	0.344	0.503	0.243	0.065
m34	0.399	0.458	0.254	0.156
m31	0.389	0.448	0.133	0.094
m9	0.165	0.431	-0.076	0.404
m20	0.198	0.261	0.662	0.167
m15	0.143	0.302	0.655	0.209
m4	0.168	0.241	0.637	0.224
m8	0.219	0.015	0.585	0.142
m2	0.121	0.256	0.562	-0.008
m26	0.189	-0.037	0.501	0.445
m25	0.299	0.385	0.393	0.255
m36	0.244	0.245	0.122	0.676
m35	0.228	0.163	0.194	0.648
m23	0.153	0.221	0.351	0.628
m16	0.177	0.147	0.322	0.599
m19	0.193	0.403	0.170	0.445

Bir maddenin faktörlerdeki en yüksek yük değeri ile bu değerden sonra en yüksek olan yük değeri arasındaki farkın olabildiğince yüksek olması beklenir. Yüksek

iki yük değeri arasındaki farkın en az 0.10 olması önerilir. Çok faktörlü bir yapıda, birden çok faktörde yüksek yük değeri veren madde, *ayrışmamış (binişik)* bir madde olarak tanımlanır ve ölçekten çıkartılması düşünülebilir (Büyüköztürk, 2003b: 119). Bu bilgiler ışığında döndürülmüş temel bileşenler analizi sonrasında ayrışmamış olarak tespit edilen 14, 9, 25 ve 19. maddeler ölçekten çıkartılmıştır. III. faktörde yer alan 2. maddenin faktör yük değeri 0.562 olmasına karşılık, faktörler isimlendirilirken bu maddenin belirtilen faktör isminde yer almadığı ortaya çıkmıştır. Yani III. faktörün ismi 2. madde ile uyuşmamakta, aynı faktörde yer alan diğer maddelerle uyuşmaktadır. Bu sebepten 2. maddenin de ölçekten çıkarılması uygun görülmüştür.

32 maddelik öz yeterlilik ölçeğinin öz değeri 1'den büyük olan (13.262, 1.692, 1.637 ve 1.234) 4 faktör altında toplandığı görülmektedir. Bu 4 faktörün ölçeğe ilişkin açıkladıkları varyans %48.174'tür. Kabul edilebilir miktar olan % 41'in (Kline,1994: 37'ten aktaran: Ekici, 2002: 64) üstünde olan bu varyans miktarının, ölçeğin 4 faktörden oluşan bir ölçek olarak değerlendirilmesine olanak verdiği kabul edilebilir. Bu faktörler grafik 3.16'da görülmektedir.



Grafik 3.16. Öz Değerler Grafiği (Scree Plot)

Öz değer, her bir faktörün faktör yüklerinin kareleri toplamı, her bir faktör tarafından açıklanan varyansın oranının hesaplanmasında ve önemli faktör sayısına karar vermede kullanılan bir katsayıdır. Öz değer yükseldikçe, faktörün açıkladığı varyans da yükselir (Tabachnic ve Fidel, 2001; Tatlıdil, 1992'den aktaran; Büyüköztürk, 2002a: 473). Öz değerler grafiğinde, grafik eğrisinin hızlı bir düşüş gösterdiği nokta dördüncü faktörün olduğu yerdir. Grafikte görüldüğü gibi ölçekteki faktör sayısının dört olduğu kabul edilmiştir. Bulunan dört faktöre ilişkin öz değerler, varyans yüzdeleri, faktörler içerisinde yer alan madde sayısı Tablo 3.24'te gösterilmiştir.

Tablo 3.24

Dört Faktörlü Müzik Dersi Öz Yeterlilik Ölçeği Faktörlerinin Öz Değerleri, Faktör İçerisinde Yer Alan Madde Sayısı, Faktör Varyansları, Faktör Eklendikçe Artan Varyans Değerleri

Müzik Dersi ÖzYeterlilik Ölçeği Faktörleri	Öz Değerler	Faktör İçerisinde Yer Alan Madde Sayısı	Faktör Varyansları	Faktör Eklendikçe Artan Varyans Değerleri
I	13.262	15	35.843	15.398
II	1.692	8	4.574	27.100
III	1.637	5	4.423	38.333
IV	1.234	4	3.334	48.174

Tablo 3.24'e göre faktörlerin öz değerleri ve açıkladıkları varyans yüzdeleri sırasıyla I. Faktör 13.262, %35.843; II. Faktör 1.692, %4.574; III. Faktör 1.637, %4.423; IV. Faktör 1.234, %3.334' tür.

Aşağıda her faktör ayrı ayrı incelenmiştir.

I. FAKTÖR: I. faktör toplam varyansın %35.843'nü oluşturmaktadır. Faktör yük değeri 0.433 ile 0.719 arasında değişen öz yeterlilik maddelerinin oluşturduğu I. faktörün verileri Tablo 3.25'te gösterilmiştir. I. faktör içinde bulunan 15 öz yeterlilik maddesi incelendiğinde öğrencilerin çalgı çalma becerisi ve müziksel yaratıcılıklarını ölçen maddeler olduğu belirlenmiştir. I. faktör **“Müzikte Çalgı Çalma Becerisi ve**

Müziksel Yaratıcılık” olarak isimlendirilmiştir. Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı ise 0.907 olarak tespit edilmiştir.

Tablo 3.25

Birinci Faktörde Yer Alan Öz Yeterlilik Maddeleri Öz Yeterlilik Maddeleri, Faktör Yükleri ile Faktörün Cronbach Alpha Değeri

I. Faktör Cronbach Alpha : 0.907	Değişkenler	Öz Yeterlilik Maddeleri	Faktör Yükleri
	M21	Temel müzik terimlerinin neler olduğunu biliyorum.	0.719
	M30	Temel müzik işaretlerini tanıyorum.	0.688
	M10	Şarkıları değişik hızlarda çalabilirim.	0.618
	M17	Müzik dersinde öğrendiğim nota sürelerini kullanarak değişik ritim kalıpları oluşturabilirim.	0.559
	M13	Şarkılarda geçen nota sürelerini doğru okuyabilirim.	0.536
	M18	Müzik dersinde bildiğim notaları kullanarak değişik ezgi kalıpları yazabilirim.	0.535
	M12	İlk defa gördüğüm bir şarkının notalarını blokflütle çalabilirim.	0.532
	M29	Müzikle ilgili bir sorunla karşılaştığımda bu sorunu çözebilirim.	0.528
	M6	Notaları okumada, bilgi ve becerime güveniyorum.	0.524
	M22	İlk defa gördüğüm bir şarkının notalarını okumada, kendimi yeterli hissediyorum.	0.517
	M33	Duyduğum bir ritim kalıbını doğru olarak tekrar edebilirim.	0.505
	M7	Duyduğum müziksel sesleri incelik ve kalınlıklarına göre ayırt edebilirim.	0.486
	M11	Şarkıları hafif, orta ve kuvvetli gürlüklerde çalabileceğimi düşünüyorum.	0.479
	M3	Müzik dersinde öğrendiğim şarkıları blokflütle rahatlıkla çalabilirim.	0.474
	M28	Dinlediğim müziklerin türlerini ayırt edebilirim.	0.433

II. FAKTÖR: II. faktör toplam varyansın %4.574'ünü oluşturmaktadır. Faktör yük değeri 0.448 ile 0.705 arasında değişen öz yeterlilik maddelerinin oluşturduğu II. faktörün verileri Tablo 3.26'da gösterilmiştir. II. faktör içinde bulunan 8 öz yeterlilik maddesi incelendiğinde öğrencilerin şarkı söyleme becerileri ve ezgi belleklerine güven duymalarını ölçen maddeler olduğu belirlenmiştir. II. faktör “ **Müzikte Şarkı Söyleme Becerisi ve Ezgi Belleğine Güven Duyma**” olarak isimlendirilmiştir. Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı ise 0.832 olarak tespit edilmiştir.

Tablo 3.26

İkinci Faktörde Yer Alan Öz Yeterlilik Maddeleri Öz Yeterlilik Maddeleri, Faktör Yükleri ile Faktörün Cronbach Alpha Değeri

II. Faktör Cronbach Alpha : 0.832	Değişkenler	Öz Yeterlilik Maddeleri	Faktör Yükleri
	M5	Şarkıları doğru ve güzel söylemede kendime güveniyorum.	0.705
	M27	Sınıf ortamında şarkı söylemekten çekinmem.	0.655
	M32	Öğrendiğim şarkılarda sesimi nasıl doğru kullanacağımı biliyorum.	0.570
	M1	Müziğe özel bir yeteneğim olduğunu düşünüyorum.	0.556
	M37	Okulumdaki müzikle ilgili etkinliklere katılmak benim için eğlencelidir.	0.522
	M24	İlk kez dinlediğim bir şarkının ezgisini tekrar edebilirim.	0.503
	M34	Dinlediğim bir şarkıda yapılan yanlışlıkları bulabilirim.	0.458
	M31	Müzik aletlerini tanımda bilgi sahibi olduğuma inanıyorum.	0.448

III. FAKTÖR: III. faktör toplam varyansın %4.423'ünü oluşturmaktadır. Faktör yük değeri 0.501 ile 0.662 arasında değişen öz yeterlilik maddelerinin oluşturduğu III. faktörün verileri tablo 3.27'de gösterilmiştir. III. faktöre “**Müzikte Bilgi ve Uygulamadaki Yetersizlik**” ismi verilmiştir. Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı ise 0.799 olarak tespit edilmiştir.

Tablo 3.27

Üçüncü Faktörde Yer Alan Öz Yeterlilik Maddeleri Öz Yeterlilik Maddeleri, Faktör Yükleri ile Faktörün Cronbach Alpha Değeri

III. Faktör Cronbach Alpha : 0.799	Değişkenler	Öz Yeterlilik Maddeleri	Faktör Yükleri
	M20	Müzik dersinde başarılı olmadığımı düşünüyorum.	0.662
	M15	Müzik dersinde kendimi yetersiz buluyorum.	0.655
	M4	Müzik dersinin bana uygun olmadığını düşünüyorum.	0.637
	M8	Müzik dersinde yeni bir konu öğrenirken zorlanırım.	0.585
	M26	Müzik dersinde arkadaşlarım kadar başarılı olmanın benim için imkânsız olduğuna inanırım.	0.501

Dikkat edilirse III. faktörde yer alan öz yeterlilik maddelerinin hepsi olumsuzdur. Bu maddelerin her birine katılan öğrencilerin müzik bilgi ve becerilerine güvenmedikleri söylenebilir.

IV. FAKTÖR: IV. faktör toplam varyansın %3.334'ünü oluşturmaktadır. Faktör yük değeri 0.599 ile 0.676 arasında değişen öz yeterlilik maddelerinin oluşturduğu IV. faktörün verileri tablo 3.28'de gösterilmiştir. IV. faktöre “**Müzik Dersinde Kendine Güven Duyma**” ismi verilmiştir. Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı ise 0.793 olarak tespit edilmiştir.

Tablo 3.28

Dördüncü Faktörde Yer Alan Öz Yeterlilik Maddeleri, Faktör Yükleri ile Faktörün Cronbach Alpha Değeri

IV. Faktör Cronbach Alpha : 0.793	Değişkenler	Öz Yeterlilik Maddeleri	Faktör Yükleri
	M35	Müzikle ilgili bilgilerim arttıkça kendime güvenim artar.	0.676
	M36	Müzik aleti çalmak, müzik yapmak kendime olan güvenimi artırıyor.	0.648
	M23	Yeterince çalışırsam her şarkıyı doğru ve güzel çalabilirim.	0.628
	M16	Çalıştığım zaman müzik dersinde başarılı olacağıma inanıyorum.	0.599

b) Güvenirlik Hesaplama Aşaması: Faktör analizi yapıldıktan sonra 32 maddelik “Müzik Dersi Öz Yeterlilik Ölçeği” için güvenirlik hesaplamaları yapılmıştır. Öz yeterlilik ölçeğinin cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı **0.943** olarak tespit edilmiştir. Bu değer, ölçeğin güvenirliliği için yüksek değer olarak belirtilmektedir (Büyüköztürk, 2003b: 165).

3.3.2. Müziğe İlişkin Tutum Ölçeği

Araştırma kapsamında, ikinci veri toplama aracı olarak “Müziğe İlişkin Tutum Ölçeği” kullanılmıştır.

Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışması 1994-1995 öğretim yılında İzmir Dokuz Eylül Ortaokulu'nda öğrenim gören 136 kız ve 148 erkek olmak üzere toplam 284 öğrenci ile yapılmıştır. Öğrencilere kompozisyon yazdırılması yoluyla madde havuzu oluşturulmuştur. Seçilen maddeler 10 kişilik müzik öğretmeni ve müzik eğitimi uzmanlarının görüşleri doğrultusunda yeniden gözden geçirilmiştir. Likert tipi 3 aralıklı

Evet, Kısmen, Hayır seçeneklerinin bulunduğu 19’u olumlu, 16’sı olumsuz olmak üzere seçilen 35 maddenin Orta I, II ve III. sınıflarından seçilen 42 kişilik öğrenci grubuna uygulanarak anlaşılır bir şekilde yeniden düzenlenmiştir. Son şekli verilen ölçek ise random yoluyla seçilen ve 284 öğrenciden oluşan Orta I, II ve III. sınıf öğrencilerine uygulanmıştır.

“Müziğe İlişkin Tutum Ölçeği” geliştirilmesi aşamasında istatistiksel çözümler SPSS WIN 5.01 paket programı kullanılarak yapılmış olup aşağıdaki işlemler gerçekleştirilmiştir:

1. Ölçeği oluşturan maddelerin iç tutarlılığını ortaya koymak amacıyla yapılan madde analizleri sonucunda 5 maddenin madde-ölçek korelasyon 0.20’nin altında geçersiz olarak çıkmış olup madde sayısı 30’a indirilmiştir.

2. Kalan 30 madde üzerinde ölçeğin yapı geçerliliğini saptamak için varimax döndürülmüş faktör analizi uygulanmış olup, faktör yükü 0.40’ın üzerinde olan maddeler seçilmiştir.

3. Yapılan faktör analizi sonucunda 30 maddenin 6 faktöre dağıldığı ortaya çıkmıştır.

4. Saptanan her bir faktörün ayrı ayrı cronbach alpha, iki-yarı güvenilirlik katsayıları ile eigen değerleri, değişkenlik yüzdeleri faktör yükleri, communaliteleri, madde-ölçek korelasyonları hesaplanmıştır.

“Müziğe İlişkin Tutum Ölçeği” üzerinde yapılan güvenilirlik analizi sonucunda ölçeğin iç tutarlılığını ortaya koyan cronbach alpha katsayısı 0.88, iki-yarı güvenilirlik katsayısı 0.80 olarak bulunmuş olup yapılan faktör analizi sonucunda döndürülmemiş temel bileşenler analizine göre eigen değerleri 1.00’den büyük 8 faktör saptanmıştır. Buna göre, faktörlerin eigen değerleri ve açıkladıkları varyans yüzdeleri sırasıyla birinci faktör 7.31, %24.4; ikinci faktör 1.91, %6.4; üçüncü faktör 1.43, %4.8; dördüncü faktör 1.34, %4.5; beşinci faktör 1.23, %4.1; altıncı faktör 1.14, %3.8; yedinci faktör 1.08, %3.6; sekizinci faktör 1.03, %3.4’tür. Bu değerler ölçeğin toplam varyansının %55’ini açıklamaktadır. Varimax döndürülmüş faktör analizi sonucunda ise altı faktör elde edilmiştir. Tablo 3.29’da birinci faktöre ilişkin bilgiler verilmiştir.

Tablo 3.29

Birinci Faktörde Yer Alan Tutum Maddeleri, Faktör Yükleri, Communaliteleri, Ortalamaları, Standart Sapmaları, Madde-Ölçek Korelasyonları ile Eigen Değerleri, Cronbach Alpha, İki-Yarı Güvenirlik Katsayıları ve Değişkenlik Yüzdeleri

I. Faktör		Cronbach Alpha: 0.72 Eigen: 2.84		İki-Yarı Güvenirlik: 0.77		Değişkenlik Yüzdesi: 35.6	
Değişkenler	Tutum Maddeleri	Faktör Yükleri	Communality	\bar{X}	S	Madde-Ölçek Korelasyonu	
M6	Müzik dersinde çalar söylerken hata yapmam bile, çalıp söylemekten çekinmem.	0.42	0.18	1.50	0.69	0.29	
M14	Müzik dersine zorunlu olduğum için katılıyorum.	0.40	0.16	1.84	0.48	0.28	
M25	Müzik dersinde elimden gelenin en iyisini yapmaya gayret ederim.	0.69	0.48	1.80	0.47	0.51	
M26	Müzik dersinde müzik yeteneğimin geliştiğini hissediyorum.	0.67	0.44	1.69	0.52	0.50	
M27	Müzik dersinin yeteneğimin gelişmesinde katkısının olmadığını düşünüyorum.	0.64	0.41	1.70	0.60	0.47	
M28	Müzik dersi müzik ile ilgili bir şeyler yaratmak için bende istek uyandırıyor.	0.66	0.44	1.52	0.64	0.48	
M29	Müzik dersinde birlikte söyleyip-çalmaktan zevk alırım.	0.61	0.38	1.73	0.54	0.44	
M30	Müzik dersinde benim gösterdiğim başarıyı arkadaşım göstermediği zaman üzülürüm.	0.57	0.33	1.48	0.73	0.40	

Birinci faktörde ağırlıklı olarak *“müzikteki başarı duygusuna”* ilişkin 8 madde bulunmaktadır. Tablo 3.30’da ikinci faktörle ilgili veriler gösterilmektedir.

Tablo 3.30

İkinci Faktörde Yer Alan Tutum Maddeleri, Faktör Yükleri, Communaliteleri, Ortalamaları, Standart Sapmaları, Madde-Ölçek Korelasyonları ile Eigen Değerleri, Cronbach Alpha, İki-Yarı Güvenirlik Katsayıları ve Değişkenlik Yüzdeleri

II. Faktör		Cronbach Alpha: 0.64		İki-Yarı Güvenirlik: 0.66		Değişkenlik Yüzdesi: 43.9	
		Eigen: 2.19					
Değişkenler	Tutum Maddeleri	Faktör Yükleri	Communality	\bar{X}	S	Madde-Ölçek Korelasyonu	
M1	Müzik çok sevdiğim dersler arasındadır.	0.71	0.50	1.80	0.43	0.48	
M2	Müzik dersi bence sıkıcıdır.	0.61	0.37	1.83	0.38	0.37	
M4	Notaları çözümlmek beni yorar.	0.65	0.43	1.45	0.66	0.40	
M10	Programda müzik ders saatleri arttırılırsa çok mutlu olurum.	0.57	0.32	1.50	0.64	0.34	
M13	Müzik ödevlerini sıkılmadan zevkle yaparım.	0.74	0.55	1.81	0.41	0.49	

İkinci faktörde “*müziği seçme ve müzikten zevk almaya*” ilişkin 5 madde bulunmaktadır.

Tablo 3.31’de üçüncü faktörle ilgili veriler gösterilmektedir.

Tablo 3.31

Üçüncü Faktörde Yer Alan Tutum Maddeleri, Faktör Yükleri, Communaliteleri, Ortalamaları, Standart Sapmaları, Madde-Ölçek Korelasyonları ile Eigen Değerleri, Cronbach Alpha, İki-Yarı Güvenirlik Katsayıları ve Değişkenlik Yüzdeleri

III. Faktör		Cronbach Alpha: 0.70 Eigen: 2.48	İki-Yarı Güvenirlik: 0.74	Değişkenlik Yüzdesi: 41.4		
Değişkenler	Tutum Maddeleri	Faktör Yükleri	Communality	\bar{X}	S	Madde-Ölçek Korelasyonu
M3	Boş zamanlarımda müzikle uğraşmaktan zevk alırım.	0.54	0.30	1.68	0.51	0.35
M9	Programdan müzik dersleri kaldırılrsa çok mutlu olurum.	0.59	0.35	1.81	0.50	0.39
M16	Müzik dersine sadece sınıf geçmek için çalışıyorum.	0.70	0.49	1.88	0.37	0.50
M17	T.V, radyo, gazete ve dergilerdeki müzikle ilgili yayınlar ilgimi çekmez.	0.59	0.35	1.65	0.61	0.40
M18	Boş zamanlarımda müzikle ilgili hiçbir şey yapmak içimden gelmez.	0.72	0.52	1.62	0.60	0.53
M20	Müziğin günlük yaşamda önemi yoktur.	0.67	0.45	1.77	0.52	0.47

Üçüncü faktörde daha çok *“uygun zamanlarda müzikle ilgilenmeye”* yönelik 6 madde bulunmaktadır.

Tablo 3.32’de dördüncü faktörle ilgili veriler gösterilmektedir.

Tablo 3.32

Dördüncü Faktörde Yer Alan Tutum Maddeleri, Faktör Yükleri, Communaliteleri, Ortalamaları, Standart Sapmaları, Madde-Ölçek Korelasyonları ile Eigen Değerleri, Cronbach Alpha, İki-Yarı Güvenirlik Katsayıları ve Değişkenlik Yüzdeleri

IV. Faktör		Cronbach Alpha: 0.70 Eigen: 2.48	İki-Yarı Güvenirlik: 0.74	Değişkenlik Yüzdesi: 41.4		
Değişkenler	Tutum Maddeleri	Faktör Yükleri	Communality	\bar{X}	S	Madde-Ölçek Korelasyonu
M15	Müzik dersinde kendimi rahat hissedirim.	0.60	0.36	1.75	0.50	0.36
M19	Müzikle ilgili bilgi ve becerilerimi arttırmak için arkadaşlarım ve öğretmenlerimden sürekli yararlanmak isterim.	0.66	0.44	1.66	0.58	0.42
M21	Müzik derslerinde tedirgin ve sinirli oluyorum.	0.67	0.45	1.79	0.48	0.43
M22	Güzel şarkı söylemekten ya da çalmaktan gurur duyarım.	0.67	0.45	1.78	0.49	0.43
M24	Müzik öğretmenim bana çok başarısız olduğum hissini veriyor.	0.62	0.38	1.70	0.53	0.38

Dördüncü faktörde “*müzikle rahatlama ve kendine güven duygusu*” ağırlıklı 5 madde bulunmaktadır.

Tablo 3.33’te beşinci faktörle ilgili veriler gösterilmektedir.

Tablo 3.33

Beşinci Faktörde Yer Alan Tutum Maddeleri, Faktör Yükleri, Communaliteleri, Ortalamaları, Standart Sapmaları, Madde-Ölçek Korelasyonları ile Eigen Değerleri, Cronbach Alpha, İki-Yarı Güvenirlik Katsayıları ve Değişkenlik Yüzdeleri

V. Faktör	Cronbach Alpha: 0.52 Eigen: 1.54		İki-Yarı Güvenirlik: 0.50		Değişkenlik Yüzdesi: 51.5	
Değişkenler	Tutum Maddeleri	Faktör Yükleri	Communality	\bar{X}	S	Madde-Ölçek Korelasyonu
M7	Çalgı çalmak kendime olan güvenimi arttırır.	0.76	0.57	1.61	0.59	0.38
M12	Notasını gördüğüm-bulduğum şarkıları çalıp söylemek isterim.	0.67	0.46	1.65	0.58	0.30
M23	Müzikteki başarıım bana cesaret veriyor.	0.71	0.50	1.62	0.58	0.33

Beşinci faktörde “*müzikte başarıdan, çalgı çalma ve söyleme etkinliklerinden cesaret almaya*” ilişkin 3 madde bulunmaktadır.

Tablo 3.34’te altıncı faktörle ilgili veriler gösterilmektedir.

Tablo 3.34

Altıncı Faktörde Yer Alan Tutum Maddeleri, Faktör Yükleri, Communaliteleri, Ortalamaları, Standart Sapmaları, Madde-Ölçek Korelasyonları ile Eigen Değerleri, Cronbach Alpha, İki-Yarı Güvenirlik Katsayıları ve Değişkenlik Yüzdeleri

VI. Faktör		Cronbach Alpha: 0.58 Eigen: 1.63	İki-Yarı Güvenirlik: 0.64	Değişkenlik Yüzdesi: 54.6		
Değişkenler	Tutum Maddeleri	Faktör Yükleri	Communality	\bar{X}	S	Madde-Ölçek Korelasyonu
M5	Müzik dersinde çalgı çalmak beni korkutur.	0.53	0.28	1.68	0.59	0.23
M8	İleride müzikle ilgili bir meslek seçmek isterim.	0.82	0.68	1.01	0.79	0.48
M11	İleride müzikle ilişkisi olmayan bir meslek seçmek isterim.	0.82	0.67	1.13	0.75	0.47

Altıncı faktörde ise “*müziği meslek olarak seçme*” ağırlıklı 3 madde yer almaktadır.

Tablolarda görüldüğü gibi ölçekte yer alan 30 maddenin faktör yükleri oldukça yüksek olup en yüksek faktör yükü 0.82 ile altıncı faktörde yer alan sekizinci ve on birinci maddelerde görülmekte, buna karşılık en düşük faktör yükü 0.40 ile birinci faktörde yer alan on dördüncü maddede görülmektedir. Her bir değişkenin faktör yükleriyle birlikte, buldukları faktörü açıklama yüzdesi olarak da kabul edilebilen communality değerleri birinci faktörde en düşük 0.16 ile on dördüncü maddede altıncı faktörde en yüksek 0.68 ile sekizinci maddede gözlenmektedir. Her bir maddenin ölçeğin tümüyle ilişkisini açıklayan madde-ölçek korelasyonu en düşük 0.23 ile altıncı faktörde yer alan beşinci maddede ve en yüksek madde-ölçek korelasyonu 0.53 ile üçüncü faktörde bulunan on sekizinci maddede görülmektedir.

Cronbach alpha katsayısı ise en yüksek 0.72 ile birinci faktörde, en düşük 0.52 ile beşinci faktörde görülmekte olup iki-yarı güvenirlik bütün faktörlerde 0.50'nin üzerindedir. Müziğe İlişkin Tutum Ölçeği'nde yer alan maddelerin ve alt ölçeklerin geçerliği ve güvenirliliğine ilişkin bütün bu değerler yeterli düzeyde görülmektedir (Kocabaş, 1997:141-145).

Araştırmada kullanılan tutum ölçeğinin cronbach alpha güvenirlik katsayısı araştırmacı tarafından **0.75** olarak bulunmuştur.

3.4. Verilerin Analizi ve Kullanılan İstatistiksel Teknikler

Veri toplama araçlarıyla elde edilen veriler analiz edilmeden önce verilerin analizi için istatistiksel tekniklerin hangilerinin kullanılması gerektiğine karar verilmiştir. Bunun için de her bir ölçekten elde edilen veriler ayrı ayrı değerlendirilerek verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmıştır. Çünkü kullanılacak analiz teknikleri, verilerin normal dağılım göstermesi veya göstermemesi durumunda farklılık göstermektedir.

3.4.1. Normal Dağılım

İstatistiksel çalışmalarda verilerin dağılımı çok önemlidir. Çünkü istatistik araştırmalarda yapılan birçok testin uygulanabilmesi için, dağılımın normal veya normale yakın olması gerekir (Kalaycı, 2008: 53).

Normal dağılım simetrik bir dağılımdır. Aritmetik ortalaması, tepe değeri (mod) ve ortancası (medyan) eşittir (Kalaycı, 2008: 53). Araştırma verilerinin normal dağılım olup olmadığını anlamak için SPSS 15'ten yararlanılmıştır.

3.4.1.1. Müzik Dersi Öz Yeterlilik Ölçeği'nin Normal Dağılım Analizleri

Her iki ölçeğin de verilerinin normal dağılım olup olmadığına 3 farklı yöntemle bakılmıştır. Bunlar :

1. Ortalama, medyan ve mod değerlerinin birbirine eşitliği,
2. Toplam puan histogramı,
3. One-Sample Kolmogorov-Smirnov Testi şeklindedir.

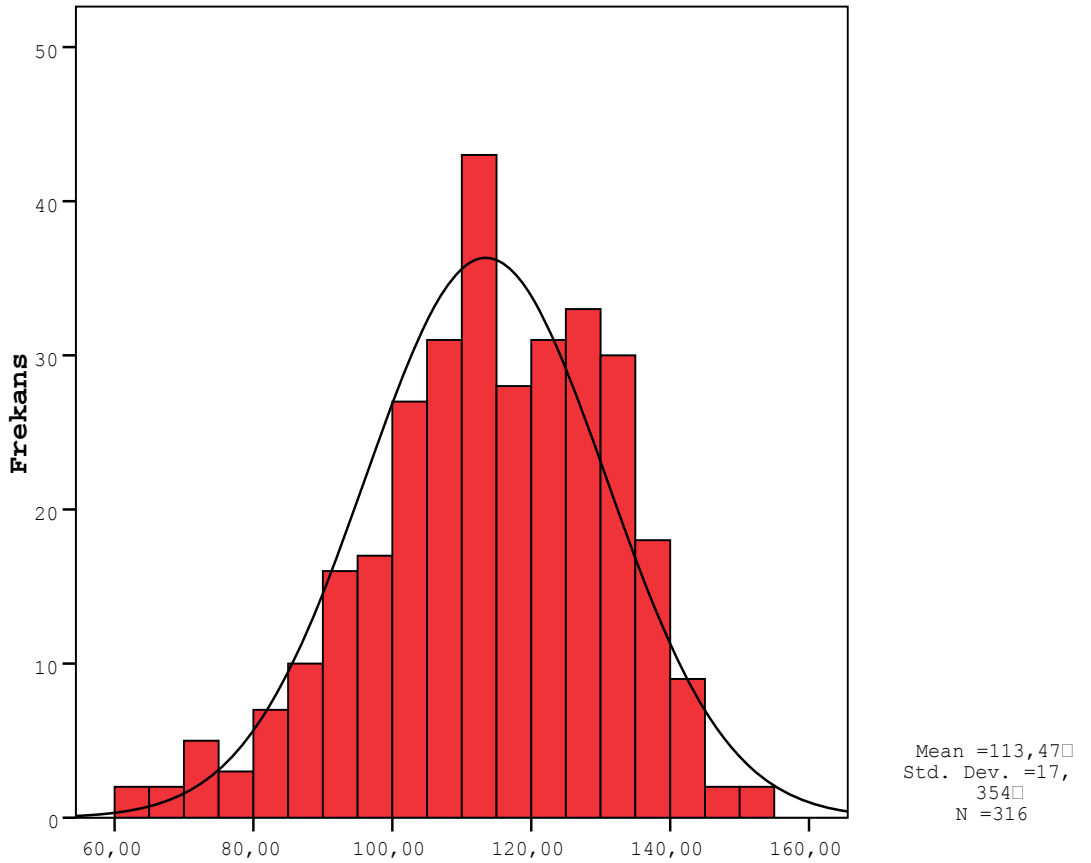
Müzik Dersi Öz Yeterlilik Ölçeği'nin ortalama, medyan ve mod değerleri Tablo 3.35'te verilmiştir.

Tablo 3.35*Müzik Dersi Öz Yeterlilik Ölçeği Puanlarının İstatistiksel Değerleri*

N	\bar{X}	Medyan	Mod	Kurtosis (Basıklık)	Skewness (Çarpıklık)
316	113.47	114.00	114.00	-0.049	-0.447

Tablo 3.35'te görüldüğü gibi mod ve medyan değerlerinin birbirine eşit, ortalama değerinin ise bu değerlere oldukça yakın olduğu görülmektedir. “Müzik Dersi Öz Yeterlilik Ölçeği” puanlarının normal dağılım gösterdiği söylenebilir.

Verilere ilişkin histogram, Grafik 3.17'de verilmiştir.

**Grafik 3.17.** Müzik Dersi Öz Yeterlilik Ölçeği Toplam Puan Histogramı

Histogramda da ölçeğin normal dağılım olduğu görülmektedir.

SPSS 15 programında normal dağılıma One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test" (*Tek örneklem Kolmogorov-Smirnov testi*) analizi kullanılarak bakılmıştır. Yapılan testte $p < .05$ ise dağılımın normal olmadığı, $p > .05$ ise normal olduğu anlaşılır (<http://www.bioistatistik.rehberi.gen.tr/egitim/bolum43.html>). Tablo 3.36'da "Müzik Dersi Öz Yeterlilik Ölçeği" puanlarına ait Kolmogorov-Smirnov test sonuçları verilmiştir.

Tablo 3.36

Müzik Dersi Öz Yeterlilik Ölçeği Puanlarının One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test Sonuçları

N	\bar{X}	S	Kolmogorov-Smirnov Z	p
316	113.47	17.35	0.986	.285

Tablo 3.36'ya göre $p > .05$ olduğu için ölçek verileri normal dağılım göstermektedir.

3.4.1.2. Müziğe İlişkin Tutum Ölçeği'nin Normal Dağılım Analizleri

Müziğe İlişkin Tutum Ölçeği'nin ortalama, medyan ve mod değerleri Tablo 3.37'de verilmiştir.

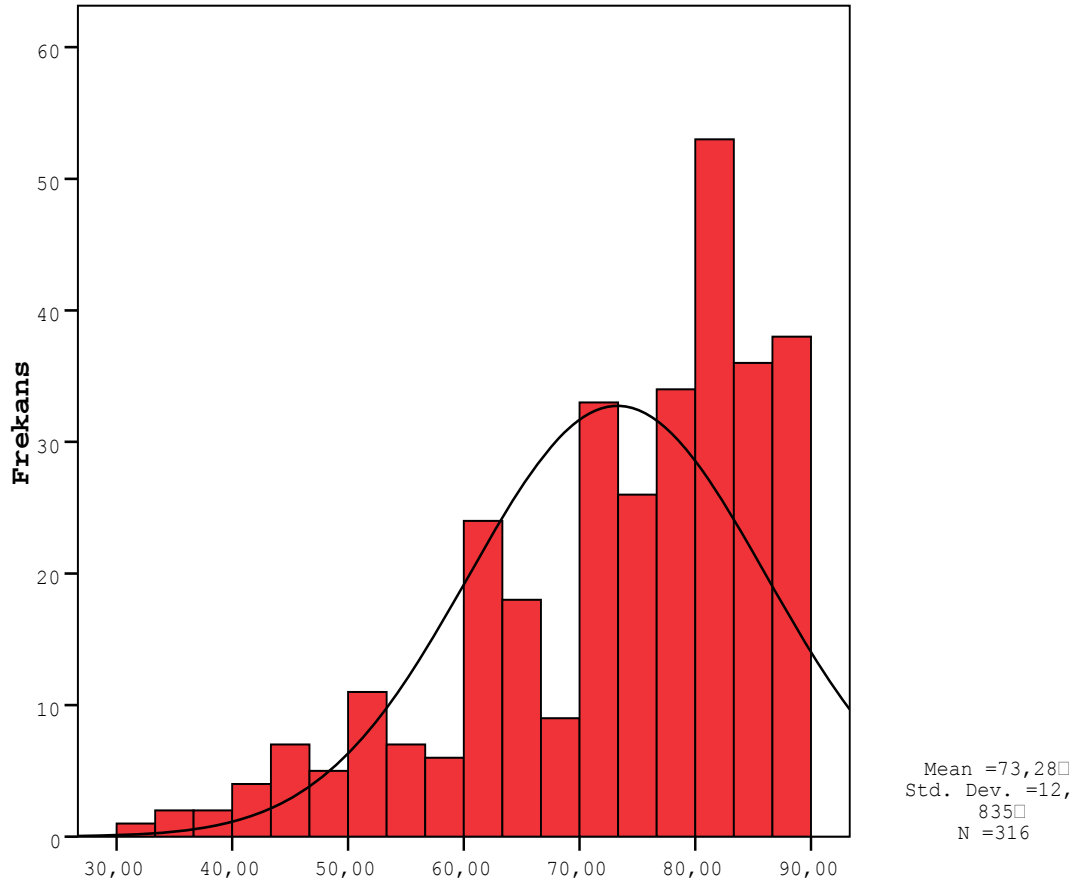
Tablo 3. 37

Müziğe İlişkin Tutum Ölçeği Puanlarının İstatistiksel Değerleri

N	\bar{X}	Medyan	Mod	Kurtosis (Basıklık)	Skewness (Çarpıklık)
316	73.28	77.00	81.00	0.289	-0.9677

Tablo 3.37 incelendiğinde müziğe ilişkin tutum ölçeği puanlarının mod, medyan ve ortalama değerinin birbirinden farklı olduğu görülmektedir. “Müziğe İlişkin Tutum Ölçeği” puanlarının normal dağılım göstermediği söylenebilir.

Verilere ilişkin histogram, Grafik 3.18’de verilmiştir.



Grafik 3.18. Müziğe İlişkin Tutum Ölçeği Toplam Puan Histogramı

Histogramda da verilerin normal dağılım göstermediği görülmektedir.

Tablo 3.38’de One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test" (*Tek örneklem Kolmogorov-Smirnov testi*) analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 3.38

Müziğe İlişkin Tutum Ölçeği Puanlarının One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test Sonuçları

N	\bar{X}	S	Kolmogorov-Smirnov Z	p
316	73.28	12.83	2.295	.000

Tablo 3.38 incelendiğinde $p < .05$ olduğu görülmektedir. Bu sebepten ölçek puanları normal dağılım göstermemektedir.

3.4.1.3. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Müzik Dersi Akademik Başarılarının Normal Dağılım Analizleri

Araştırmaya katılan öğrencilerin müzik dersi akademik başarılarının ortalama, medyan ve mod değerleri Tablo 3.39'da verilmiştir.

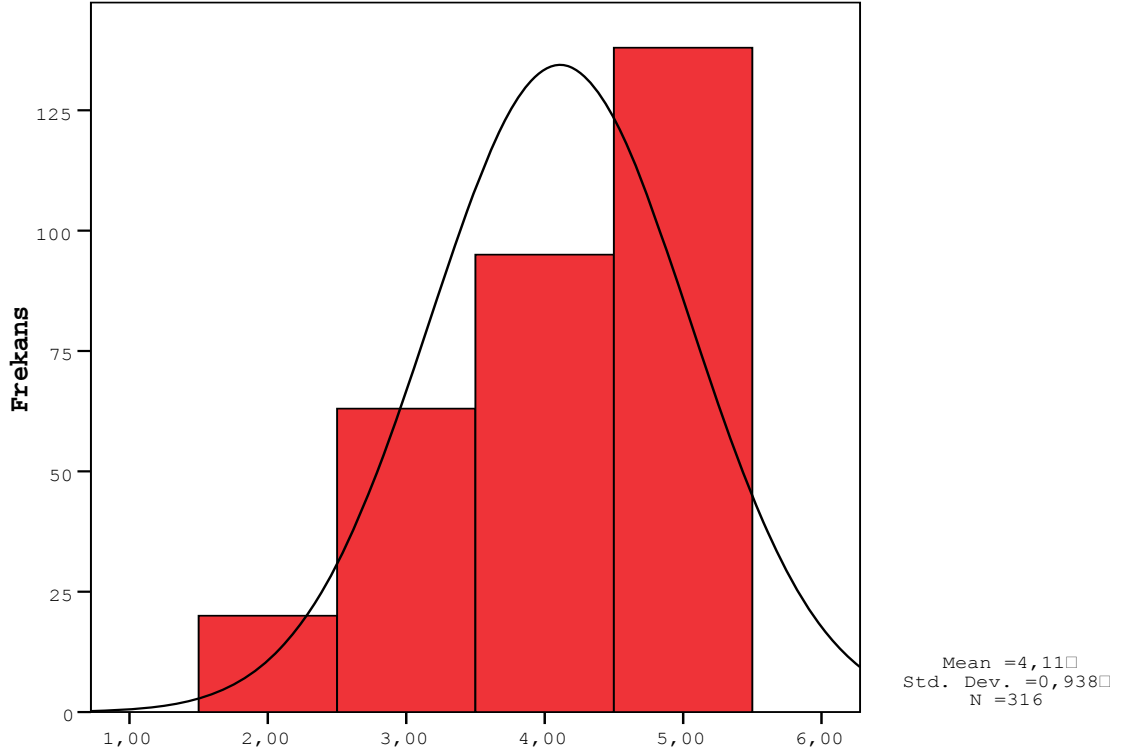
Tablo 3.39

Müzik Dersi Akademik Başarılarının İstatistiksel Değerleri

N	\bar{X}	Medyan	Mod	Kurtosis (Basıklık)	Skewness (Çarpıklık)
316	4.11	4.00	5.00	-0.607	-0.687

Tablo 3.39'a göre ortalama, mod ve medyan değerlerinin birbirinden farklı olduğu görülmektedir. Buna bakılarak müzik dersi akademik başarılarının normal dağılım göstermediği söylenebilir. Fakat diğer analizlerin sonuçlarına bakılarak gereken karar verilmelidir.

Verilere ilişkin histogram, Grafik 3.19'da verilmiştir.



Grafik 3.19. Müzik Dersi Akademik Başarılarının Histogramı

Histogramda verilerin normal dağılım göstermediği görülmektedir.

Tablo 3.40'da One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test" (*Tek örneklem Kolmogorov-Smirnov testi*) analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 3.40

Müzik Dersi Akademik Başarılarına İlişkin One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test Sonuçları

N	\bar{X}	S	Kolmogorov-Smirnov Z	p
316	4.11	0.938	4.714	.000

Tablo 3.40 incelendiğinde $p < .05$ olduğu için müzik dersi akademik başarı puanları normal dağılım göstermemektedir.

3.4.2. Verilerin Analizinde Kullanılan İstatistiksel Teknikler

Araştırmada veri toplama araçları ile toplanan veriler, normal dağılım gösterip göstermediklerine bakılarak SPSS 15.0 paket programında değerlendirilmiştir.

Araştırmada normal dağılım gösteren “Müzik Dersi Öz Yeterlilik Ölçeği”nden elde edilen verilerin analizinde kullanılan istatistiksel teknikler ve özellikleri şu şekildedir:

1. Araştırmaya katılan öğrencilerin müzik dersi öz yeterlilik algı durumlarını belirlemek amacıyla, betimsel istatistik (yüzde ve frekans) yapılmıştır.

2. Araştırmaya katılan öğrencilerin öz yeterlilik algılarının, okullara (sosyoekonomik çevre), babalarının ve annelerinin eğitim durumuna, ailenin ortalama aylık gelir durumuna ve ilköğretim 4 ve 5. sınıfta müzik derslerine giren öğretmenlere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için “İlişkisiz Örneklemeler İçin Tek Faktörlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA)” yapılmıştır.

3. Araştırmaya katılan öğrencilerin öz yeterlilik algılarının, cinsiyete, sınıf seviyesine, okul öncesi ana sınıfı eğitimi alıp almamalarına, ailelerinde müzikle ilgilenen birey olup olmama durumuna, okul içi ya da dışındaki müzikle ilgili etkinliklere katılıp katılmama durumuna, blokflüt dışında bir çalgı çalıp çalmamalarına ve ailelerinin müzikle ilgilenmelerini destekleyip desteklememe durumlarına göre farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için “İlişkisiz (Bağımsız) Örneklemeler İçin T-Testi” yapılmıştır.

Araştırmada normal dağılım göstermeyen “Müziğe İlişkin Tutum Ölçeği”nden elde edilen verilerin analizinde kullanılan istatistiksel teknikler (parametrik olmayan) ve özellikleri şu şekildedir:

1. Araştırmaya katılan öğrencilerin müzik dersine ilişkin tutumlarını belirlemek amacıyla, betimsel istatistik (yüzde ve frekans) yapılmıştır.

2. Araştırmaya katılan öğrencilerin müzik dersine ilişkin tutum puanları, okullara (sosyoekonomik çevreye), babalarının ve annelerinin eğitim durumuna, ailenin ortalama aylık gelir durumuna ve ilköğretim 4 ve 5. sınıfta müzik derslerine giren öğretmenlere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için ilişkisiz iki veya daha çok örneklem ortalamasının birbirinden anlamlı fark gösterip göstermediğini açıklayan Kruskal Wallis H-Testi'nden yararlanılmıştır.

3. Araştırmaya katılan öğrencilerin öz yeterlilik algılarının, cinsiyete, sınıf seviyesine, okul öncesi ana sınıfı eğitimi alıp almamalarına, ailelerinde müzikle ilgilenen birey olup olmama durumuna, okul içi ya da dışındaki müzikle ilgili etkinliklere katılıp katılmama durumuna, blokflüt dışında bir çalgı çalıp çalmamalarına ve ailelerinin müzikle ilgilenmelerini destekleyip desteklememe durumlarına göre farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için iki örneklemde elde edilen puanların birbirinden anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini test eden Mann Whitney U-testi'nden yararlanılmıştır.

4. Araştırmaya katılan öğrencilerin öz yeterlilik algılarının, tutum ve akademik başarı ile ilişkisini tespit etmek için değişkenlerden birinin ya da her ikisinin de aralıklı/oranlı olmadığı (ama sıralı olduğunun varsayıldığı) ve normal dağılmadığı durumlarda kullanılan Spearman-Brown korelasyon katsayısı hesaplanmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın bu bölümünde, her bir alt probleme ait bulgular ve yorumlar yer almaktadır.

4.1. İlköğretim 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin müzik dersine yönelik öz yeterlilik algı durumları nasıldır?

Araştırmanın bu alt problemine yanıt alabilmek için, örnekleme bulunan öğrencilere araştırmacı tarafından geliştirilen “Müzik Dersi Öz Yeterlilik Ölçeği” uygulanmış ve ölçekten elde edilen veriler, “betimsel istatistik” ile yorumlanmıştır.

Ölçeğin aralık genişliği $a = \text{dizi genişliği} / \text{yapılacak grup sayısı}$, formülü ile hesaplanıp buna göre oluşturulan ölçekte; seçenekler ve sınırlar aşağıda verilmiştir.

<u>AĞIRLIK</u>	<u>SEÇENEKLER</u>	<u>SINIR</u>
5	Tamamen Katılıyorum	4.21- 5.00
4	Katılıyorum	3.41- 4.20
3	Kararsızım	2.61- 3.40
2	Katılmıyorum	1.81- 2.60
1	Hiç Katılmıyorum	1.00- 1.80

Verilen sınırlar çerçevesinde, her öz yeterlilik maddesinin yüzde dağılımlarına, ortalamalarına ve frekanslarına bakılmıştır.

Tablo 4.1

“Müzik Dersi Öz Yeterlilik Ölçeği” Öz Yeterlilik Maddelerinin Yüzde Dağılımları, Frekans ve Ortalamaları

Öz Yeterlilik Maddeleri	HİÇ	KATILMIYORUM	KARARSIZIM	KATILYORUM	TAMAMEN	\bar{X}
	KATILMIYORUM	KATILMIYORUM	KATILMIYORUM	KATILMIYORUM	KATILMIYORUM	
	%	%	%	%	%	
	(f)	(f)	(f)	(f)	(f)	
1. Müziğe özel bir yeteneğim olduğunu düşünüyorum.	4.7 (15)	8.2 (26)	29.4 (93)	35.1 (111)	22.5 (71)	3.62
2. Müzik dersinde öğreneceğim konularda zorluk yaşamayacağımı düşünüyorum.	5.7 (18)	8.9 (28)	23.7 (75)	34.8 (110)	26.9 (85)	3.68
3. Müzik dersinde öğrendiğim şarkıları blokflütle rahatlıkla çalabilirim.	8.2 (26)	11.1 (35)	25.3 (80)	27.8 (88)	27.5 (87)	3.55
4. Müzik dersinin bana uygun olmadığını düşünüyorum.	45.9 (145)	20.3 (64)	15.2 (48)	8.2 (26)	10.4 (33)	2.17
5. Şarkıları doğru ve güzel söylemede kendime güveniyorum.	8.9 (28)	9.8 (31)	21.2 (67)	25.0 (79)	35.1 (111)	3.67
6. Notaları okumada, bilgi ve becerime güveniyorum.	9.5 (30)	7.0 (22)	22.2 (70)	33.5 (106)	27.8 (88)	3.63
7. Duyduğum müziksel sesleri incelik ve kalınlıklarına göre ayırt edebilirim.	7.6 (24)	9.5 (30)	28.5 (90)	26.3 (83)	28.2 (89)	3.57
8. Müzik dersinde yeni bir konu öğrenirken zorlanırım.	30.7 (97)	25.0 (79)	19.3 (61)	13.9 (44)	11.1 (35)	2.49
9. Şarkıları değişik hızlarda çalabilirim.	11.1 (35)	9.2 (29)	22.5 (71)	28.8 (91)	28.5 (90)	3.54
10. Şarkıları hafif, orta ve kuvvetli gürlüklerde çalabileceğimi düşünüyorum.	6.6 (21)	10.8 (34)	26.9 (85)	27.8 (88)	27.8 (88)	3.59
11. İlk defa gördüğüm bir şarkının notalarını blokflütle çalabilirim.	19.3 (61)	16.8 (53)	21.2 (67)	26.9 (85)	15.8 (50)	3.03
12. Şarkılarda geçen nota sürelerini doğru okuyabilirim.	8.2 (26)	11.7 (37)	27.5 (87)	29.7 (94)	22.8 (72)	3.47
13. Müzik dersinde kendimi yetersiz buluyorum.	39.9 (126)	21.8 (69)	16.5 (52)	11.4 (36)	10.4 (33)	2.30
14. Çalıştığım zaman müzik dersinde başarılı olacağıma inanıyorum.	1.9 (6)	3.2 (10)	5.7 (18)	11.1 (35)	78.2 (247)	4.60
15. Müzik dersinde öğrendiğim nota sürelerini kullanarak değişik ritim kalıpları oluşturabilirim.	13.6 (43)	12.3 (39)	30.1 (95)	25.0 (79)	19.0 (60)	3.23

16. Müzik dersinde bildiğim notaları kullanarak değişik ezgi kalıpları yazabilirim.	21.2 (67)	13.0 (41)	30.1 (95)	19.3 (61)	16.5 (52)	2.96
17. Müzik dersinde başarılı olmadığımı düşünüyorum.	41.8 (132)	21.2 (67)	19.0 (60)	7.6 (24)	10.4 (33)	2.23
18. Temel müzik terimlerinin neler olduğunu biliyorum.	9.2 (29)	12.3 (39)	31.3 (99)	24.4 (77)	22.8 (72)	3.39
19. İlk defa gördüğüm bir şarkının notalarını okumada, kendimi yeterli hissediyorum.	10.8 (34)	10.8 (34)	25.9 (82)	29.4 (93)	23.1 (73)	3.43
20. Yeterince çalışırsam her şarkıyı doğru ve güzel çalabilirim.	2.8 (9)	2.5 (8)	10.1 (32)	16.8 (53)	67.7 (214)	4.43
21. İlk kez dinlediğim bir şarkının ezgisini tekrar edebilirim.	7.0 (22)	9.5 (30)	26.6 (84)	24.1 (76)	32.9 (104)	3.66
22. Müzik dersinde arkadaşlarım kadar başarılı olmanın benim için imkânsız olduğuna inanırım.	59.8 (189)	11.7 (37)	16.5 (52)	6.6 (21)	5.4 (17)	1.86
23. Sınıf ortamında şarkı söylemekten çekinmem.	25.9 (82)	11.1 (35)	17.7 (56)	15.8 (50)	29.4 (93)	3.11
24. Dinlediğim müziklerin türlerini ayırt edebilirim.	4.4 (14)	9.2 (29)	19.6 (62)	24.4 (77)	42.4 (134)	3.91
25. Müzikle ilgili bir sorunla karşılaştığımda bu sorunu çözebilirim.	7.3 (23)	4.7 (15)	36.4 (115)	25.6 (81)	25.9 (82)	3.58
26. Temel müzik işaretlerini tanıyorum.	8.9 (28)	7.9 (25)	32.3 (102)	26.3 (83)	24.7 (78)	3.50
27. Müzik aletlerini tanımada bilgi sahibi olduğuma inanıyorum.	5.4 (17)	6.3 (20)	24.7 (78)	32.3 (102)	31.3 (99)	3.77
28. Öğrendiğim şarkılarda sesimi nasıl doğru kullanacağımı biliyorum.	7.3 (23)	10.8 (34)	23.4 (74)	24.7 (78)	33.9 (107)	3.67
29. Duyduğum bir ritim kalıbını doğru olarak tekrar edebilirim.	9.2 (29)	7.0 (22)	29.4 (93)	25.9 (82)	28.5 (90)	3.57
30. Dinlediğim bir şarkıda yapılan yanlışlıkları bulabilirim.	6.6 (21)	4.1 (13)	27.8 (88)	31.3 (99)	30.1 (95)	3.74
31. Müzikle ilgili bilgilerim arttıkça kendime güvenim artar.	1.9 (6)	4.7 (15)	7.6 (24)	20.9 (66)	64.9 (205)	4.42
32. Müzik aleti çalmak, müzik yapmak kendime olan güvenimi artırıyor.	4.4 (14)	6.0 (19)	13.0 (41)	23.1 (73)	53.5 (169)	4.15
33. Okulumdaki müzikle ilgili etkinliklere katılmak benim için eğlencelidir.	9.5 (30)	6.6 (21)	19.9 (63)	19.9 (63)	44.0 (139)	3.82
TOPLAM						$\bar{X} = 3.43$

“Müzik Dersi Öz Yeterlik Ölçeği”nin sınırlılıkları kullanılarak Tablo 4.1 incelendiğinde ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin öz yeterlilik puanları ortalamalarına bakıldığında öz yeterlilik toplam puan ortalamasının $\bar{X} = 3.43$ olduğu görülmektedir. Bu da bize, öğrencilerin müzik dersine yönelik öz yeterliliklerinin yüksek düzeyde olduğu ve verilen öz yeterlilik maddelerine “katıldıklarını” göstermektedir.

Tablo 4.1 incelendiğinde şu bulgular elde edilmiştir:

“Müziğe özel bir yeteneğim olduğunu düşünüyorum.” öz yeterlilik maddesine öğrencilerin %4.7’si hiç katılmadıklarını, %8.2’si katılmadıklarını, %29.4’ü kararsız kaldıklarını, %35.1’i katıldıklarını ve %22.5’i tamamen katıldıklarını belirtmişlerdir. Bu öz yeterlilik maddesine ilişkin genel ortalama 3.62 (katılıyorum) düzeyinde gerçekleşmiştir.

“Müzik dersinde öğreneceğim konularda zorluk yaşamayacağımı düşünüyorum.” öz yeterlilik maddesine öğrencilerin %5.7’si hiç katılmadıklarını, %8.9’u katılmadıklarını, %23.7’si kararsız kaldıklarını, %34.8’i katıldıklarını ve %26.9’u tamamen katıldıklarını belirtmişlerdir. Bu öz yeterlilik maddesine ilişkin genel ortalama 3.68 (katılıyorum) düzeyinde gerçekleşmiştir. Bu genel ortalamaya göre, öğrencilerin müzik dersi konularını öğrenirken zorluk yaşamayacaklarını düşündükleri söylenebilir.

“Müzik dersinde öğrendiğim şarkıları blokflütle rahatlıkla çalabilirim.” öz yeterlilik maddesine öğrencilerin %8.2’si hiç katılmadıklarını, %11.1’i katılmadıklarını, %25.3’ü kararsız kaldıklarını, %27.8’i katıldıklarını ve %27.5’i tamamen katıldıklarını belirtmişlerdir. Bu öz yeterlilik maddesine ilişkin genel ortalama 3.55 (katılıyorum) düzeyinde gerçekleşmiştir. Bu genel ortalamaya göre, öğrencilerin müzik dersinde öğrendikleri şarkıları rahatlıkla çalabileceklerini düşünmektedirler.

“Müzik dersinin bana uygun olmadığını düşünüyorum.” öz yeterlilik maddesine öğrencilerin %45.9’u hiç katılmadıklarını, %20.3’ü katılmadıklarını, %15.2’si kararsız kaldıklarını, %8.2’si katıldıklarını ve %10.4’ü tamamen katıldıklarını belirtmişlerdir. Bu öz yeterlilik maddesine ilişkin genel ortalama 2.17 (katılmıyorum) düzeyinde gerçekleşmiştir. Bu genel ortalamaya göre, öğrencilerin müzik dersini kendilerine uygun bir ders olarak gördükleri söylenebilir.

“Şarkıları doğru ve güzel söylemede kendime güveniyorum.” öz yeterlilik maddesine öğrencilerin %8.9’u hiç katılmadıklarını, %9.8’si katılmadıklarını, %21.2’si kararsız kaldıklarını, %25’i katıldıklarını ve %35.1’i tamamen katıldıklarını belirtmişlerdir. Bu öz yeterlilik maddesine ilişkin genel ortalama 3.67 (katılıyorum) düzeyinde gerçekleşmiştir. Bu genel ortalamaya göre, öğrencilerin şarkıları doğru ve güzel söylemede kendilerine güvendikleri söylenebilir.

“Notaları okumada, bilgi ve becerime güveniyorum.” öz yeterlilik maddesine öğrencilerin %9.5’i hiç katılmadıklarını, %7’si katılmadıklarını, %22.2’si kararsız kaldıklarını, %33.5’i katıldıklarını ve %27.8’i tamamen katıldıklarını belirtmişlerdir. Bu öz yeterlilik maddesine ilişkin genel ortalama 3.63 (katılıyorum) düzeyinde gerçekleşmiştir. Bu genel ortalamaya göre, öğrencilerin notaları okumada, bilgi ve becerilerine güvendikleri söylenebilir.

Duyduğum müziksel sesleri incelik ve kalınlıklarına göre ayırt edebilirim.” öz yeterlilik maddesine öğrencilerin %7.6’sı hiç katılmadıklarını, %9.5’i katılmadıklarını, %28.5’i kararsız kaldıklarını, %26.3’ü katıldıklarını ve %28.2’si tamamen katıldıklarını belirtmişlerdir. Bu öz yeterlilik maddesine ilişkin genel ortalama 3.57 (katılıyorum) düzeyinde gerçekleşmiştir. Bu genel ortalamaya göre, öğrencilerin duydukları müziksel sesleri incelik ve kalınlıklarına göre ayırt edebildikleri söylenebilir.

Müzik dersinde yeni bir konu öğrenirken zorlanırım.” öz yeterlilik maddesine öğrencilerin %30.7’si hiç katılmadıklarını, %25’i katılmadıklarını, %19.3’ü kararsız kaldıklarını, %13.9’u katıldıklarını ve %11.1’i tamamen katıldıklarını belirtmişlerdir. Bu öz yeterlilik maddesine ilişkin genel ortalama 2.49 (katılmıyorum) düzeyinde gerçekleşmiştir. Bu genel ortalamaya göre, öğrencilerin müzik dersinde yeni bir konu öğrenirken zorlanmadıkları söylenebilir.

“Şarkıları değişik hızlarda çalabilirim.” öz yeterlilik maddesine öğrencilerin %11.1’i hiç katılmadıklarını, %9.2’si katılmadıklarını, %22.5’i kararsız kaldıklarını, %28.8’i katıldıklarını ve %28.5’i tamamen katıldıklarını belirtmişlerdir. Bu öz yeterlilik maddesine ilişkin genel ortalama 3.54 (katılıyorum) düzeyinde gerçekleşmiştir. Bu genel ortalamaya göre, öğrencilerin şarkıları değişik hızlarda çalabildikleri söylenebilir.

“Şarkıları hafif, orta ve kuvvetli gürlüklerde çalabileceğimi düşünüyorum.” öz yeterlilik maddesine öğrencilerin %6.6’sı hiç katılmadıklarını, %10.8’i katılmadıklarını, %26.9’u kararsız kaldıklarını, %27.8’i katıldıklarını ve %27.8’i tamamen katıldıklarını belirtmişlerdir. Bu öz yeterlilik maddesine ilişkin genel ortalama 3.59 (katılıyorum) düzeyinde gerçekleşmiştir. Bu genel ortalamaya göre, öğrencilerin şarkıları hafif, orta ve kuvvetli gürlüklerde çalabilecekleri söylenebilir.

“İlk defa gördüğüm bir şarkının notalarını blokflütle çalabilirim.” öz yeterlilik maddesine öğrencilerin %19.3’ü hiç katılmadıklarını, %16.8’i katılmadıklarını, %21.2’si kararsız kaldıklarını, %26.9’u katıldıklarını ve %15.8’i tamamen katıldıklarını belirtmişlerdir. Bu öz yeterlilik maddesine ilişkin genel ortalama 3.03 (kararsızım) düzeyinde gerçekleşmiştir. Bu genel ortalamaya göre, öğrencilerin ilk defa gördüğü bir şarkının notalarını blokflütle çalma konusunda karar veremedikleri söylenebilir.

“Şarkılarda geçen nota sürelerini doğru okuyabilirim.” öz yeterlilik maddesine öğrencilerin %8.2’i hiç katılmadıklarını, %11.7’si katılmadıklarını, %27.5’i kararsız kaldıklarını, %29.7’si katıldıklarını ve %22.8’i tamamen katıldıklarını belirtmişlerdir. Bu öz yeterlilik maddesine ilişkin genel ortalama 3.47 (katılıyorum) düzeyinde gerçekleşmiştir. Bu genel ortalamaya göre, öğrencilerin şarkılarda geçen nota sürelerini doğru okuyabildikleri söylenebilir.

“Müzik dersinde kendimi yetersiz buluyorum.” öz yeterlilik maddesine öğrencilerin %39.9’u hiç katılmadıklarını, %21.8’i katılmadıklarını, %16.5’i kararsız kaldıklarını, %11.4’ü katıldıklarını ve %10.4’ü tamamen katıldıklarını belirtmişlerdir. Bu öz yeterlilik maddesine ilişkin genel ortalama 2.30 (katılmıyorum) düzeyinde gerçekleşmiştir. Bu genel ortalamaya göre, öğrencilerin müzik dersinde kendilerini yeterli buldukları söylenebilir.

“Çalıştığım zaman müzik dersinde başarılı olacağıma inanıyorum.” öz yeterlilik maddesine öğrencilerin %1.9’u hiç katılmadıklarını, %3.2’i katılmadıklarını, %5.7’si kararsız kaldıklarını, %11.1’i katıldıklarını ve %78.2’si tamamen katıldıklarını belirtmişlerdir. Bu öz yeterlilik maddesine ilişkin genel ortalama 4.60 (tamamen katılıyorum) düzeyinde gerçekleşmiştir. Bu genel ortalamaya göre, öğrencilerin çalıştıkları zaman müzik dersinde başarılı olacaklarına inandıkları söylenebilir.

“Müzik dersinde öğrendiğim nota sürelerini kullanarak değişik ritim kalıpları oluşturabilirim.” öz yeterlilik maddesine öğrencilerin %13.6’sı hiç katılmadıklarını, %12.3’i katılmadıklarını, %30.1’i kararsız kaldıklarını, %25’i katıldıklarını ve %19’u tamamen katıldıklarını belirtmişlerdir. Bu öz yeterlilik maddesine ilişkin genel ortalama 3.23 (kararsızım) düzeyinde gerçekleşmiştir. Bu genel ortalamaya göre, öğrenciler müzik dersinde öğrendiği nota sürelerini kullanarak değişik ritim kalıpları oluşturma konusunda kararsız kalmışlardır.

“Müzik dersinde bildiğim notaları kullanarak değişik ezgi kalıpları yazabilirim.” öz yeterlilik maddesine öğrencilerin %21.2’si hiç katılmadıklarını, %13’ü katılmadıklarını, %30.1’i kararsız kaldıklarını, %19.3’ü katıldıklarını ve %16.5’i tamamen katıldıklarını belirtmişlerdir. Bu öz yeterlilik maddesine ilişkin genel ortalama 2.96 (kararsızım) düzeyinde gerçekleşmiştir. Bu genel ortalamaya göre, öğrencilerin müzik dersinde bildiği notaları kullanarak değişik ezgi kalıpları yazabilecekleri konusuna karar veremedikleri söylenebilir.

“Müzik dersinde başarılı olmadığımı düşünüyorum.” öz yeterlilik maddesine öğrencilerin %41.8’i hiç katılmadıklarını, %21.2’si katılmadıklarını, %19’u kararsız kaldıklarını, %7.6’sı katıldıklarını ve %10.4’ ü tamamen katıldıklarını belirtmişlerdir. Bu öz yeterlilik maddesine ilişkin genel ortalama 2.23 (katılmıyorum) düzeyinde gerçekleşmiştir. Bu genel ortalamaya göre, öğrencilerin müzik dersinde başarılı olduklarını düşündükleri söylenebilir.

“Temel müzik terimlerinin neler olduğunu biliyorum.” öz yeterlilik maddesine öğrencilerin %9.2’ si hiç katılmadıklarını, %12.3’ü katılmadıklarını, %31.3’ü kararsız kaldıklarını, %24.4’ü katıldıklarını ve %22.8’i tamamen katıldıklarını belirtmişlerdir. Bu öz yeterlilik maddesine ilişkin genel ortalama 3.39 (katılıyorum) düzeyinde gerçekleşmiştir. Bu genel ortalamaya göre, temel müzik terimlerinin neler olduğunu bildikleri söylenebilir.

“İlk defa gördüğüm bir şarkının notalarını okumada, kendimi yeterli hissediyorum.” öz yeterlilik maddesine öğrencilerin %10.8’i hiç katılmadıklarını, %10.8’i katılmadıklarını, %25.9’u kararsız kaldıklarını, %29.4’ü katıldıklarını ve %23.1’i tamamen katıldıklarını belirtmişlerdir. Bu öz yeterlilik maddesine ilişkin genel ortalama 3.43 (katılıyorum) düzeyinde gerçekleşmiştir. Bu genel ortalamaya göre, ilk defa gördükleri bir şarkının notalarını okumada, kendilerini yeterli hissettikleri söylenebilir.

“Yeterince çalışırsam her şarkıyı doğru ve güzel çalabilirim.” öz yeterlilik maddesine öğrencilerin %2.8’i hiç katılmadıklarını, %2.5’i katılmadıklarını, %10.1’i kararsız kaldıklarını, %16.8’i katıldıklarını ve %67.7’si tamamen katıldıklarını belirtmişlerdir. Bu öz yeterlilik maddesine ilişkin genel ortalama 4.43 (tamamen katılıyorum) düzeyinde gerçekleşmiştir. Bu genel ortalamaya göre, öğrenciler yeterince çalışırlarsa her şarkıyı doğru ve güzel çalabileceklerini düşündükleri söylenebilir.

“İlk kez dinlediğim bir şarkının ezgisini tekrar edebilirim.” öz yeterlilik maddesine öğrencilerin %7.0’i hiç katılmadıklarını, %9.5’i katılmadıklarını, %26.6’sı kararsız kaldıklarını, %24.1’i katıldıklarını ve %32.9’u tamamen katıldıklarını belirtmişlerdir. Bu öz yeterlilik maddesine ilişkin genel ortalama 3.66 (katılıyorum) düzeyinde gerçekleşmiştir. Bu genel ortalamaya göre, öğrencilerin ilk kez dinledikleri bir şarkının ezgisini tekrar edebilecekleri söylenebilir.

“Müzik dersinde arkadaşlarım kadar başarılı olmanın benim için imkânsız olduğuna inanırım.” öz yeterlilik maddesine öğrencilerin %59.8’i hiç katılmadıklarını, %11.7’si katılmadıklarını, %16.5’i kararsız kaldıklarını, %6.6’sı katıldıklarını ve %5.4’ü tamamen katıldıklarını belirtmişlerdir. Bu öz yeterlilik maddesine ilişkin genel ortalama 1.86 (katılmıyorum) düzeyinde gerçekleşmiştir. Bu genel ortalamaya göre, öğrencilerin müzik dersinde arkadaşları kadar başarılı olabileceklerini düşündükleri söylenebilir.

“Sınıf ortamında şarkı söylemekten çekinmem.” öz yeterlilik maddesine öğrencilerin %25.9’u hiç katılmadıklarını, %11.1’i katılmadıklarını, %17.7’si kararsız kaldıklarını, %15.8’i katıldıklarını ve %29.4’ü tamamen katıldıklarını belirtmişlerdir. Bu öz yeterlilik maddesine ilişkin genel ortalama 3.11 (kararsızım) düzeyinde gerçekleşmiştir. Bu genel ortalamaya göre, öğrencilerin sınıf ortamında şarkı söylemekten çekinip çekinmeme konusunda kararsız oldukları söylenebilir.

“Dinlediğim müziklerin türlerini ayırt edebilirim.” öz yeterlilik maddesine öğrencilerin %4.4’ü hiç katılmadıklarını, %9.2’si katılmadıklarını, %19.6’sı kararsız kaldıklarını, %24.4’ü katıldıklarını ve %42.4’ü tamamen katıldıklarını belirtmişlerdir. Bu öz yeterlilik maddesine ilişkin genel ortalama 3.91 (katılıyorum) düzeyinde gerçekleşmiştir. Bu genel ortalamaya göre, öğrencilerin dinledikleri müziklerin türlerini ayırt edebildikleri söylenebilir.

Müzikle ilgili bir sorunla karşılaştığımda bu sorunu çözebilirim.” öz yeterlilik maddesine öğrencilerin %7.3’ü hiç katılmadıklarını, %4.7’si katılmadıklarını, %36.4’ü kararsız kaldıklarını, %25.6’sı katıldıklarını ve %25.9’u tamamen katıldıklarını belirtmişlerdir. Bu öz yeterlilik maddesine ilişkin genel ortalama 3.58 (katılıyorum) düzeyinde gerçekleşmiştir. Bu genel ortalamaya göre, öğrencilerin müzikle ilgili bir sorunla karşılaştıklarında bu sorunu çözebildikleri söylenebilir.

“Temel müzik işaretlerini tanıyorum.” öz yeterlilik maddesine öğrencilerin %8.9’u hiç katılmadıklarını, %7.9’u katılmadıklarını, %32.3’ü kararsız kaldıklarını, %26.3’ü katıldıklarını ve %24.7’si tamamen katıldıklarını belirtmişlerdir. Bu öz yeterlilik maddesine ilişkin genel ortalama 3.50 (katılıyorum) düzeyinde gerçekleşmiştir. Bu genel ortalamaya göre, öğrencilerin temel müzik işaretlerini tanıdıkları söylenebilir.

“Müzik aletlerini tanımada bilgi sahibi olduğuma inanıyorum.” öz yeterlilik maddesine öğrencilerin %5.4’ü hiç katılmadıklarını, %6.3’ü katılmadıklarını, %24.7’si kararsız kaldıklarını, %32.3’ü katıldıklarını ve %31.3’ü tamamen katıldıklarını belirtmişlerdir. Bu öz yeterlilik maddesine ilişkin genel ortalama 3.77 (katılıyorum) düzeyinde gerçekleşmiştir. Bu genel ortalamaya göre, öğrencilerin müzik aletlerini tanımada bilgi sahibi olduklarına inandıkları söylenebilir.

“Öğrendiğim şarkılarda sesimi nasıl doğru kullanacağımı biliyorum.” öz yeterlilik maddesine öğrencilerin %7.3’ü hiç katılmadıklarını, %10.8’i katılmadıklarını, %23.4’ü kararsız kaldıklarını, %24.7’si katıldıklarını ve %33.9’u tamamen katıldıklarını belirtmişlerdir. Bu öz yeterlilik maddesine ilişkin genel ortalama 3.67 (katılıyorum) düzeyinde gerçekleşmiştir. Bu genel ortalamaya göre, öğrencilerin öğrendikleri şarkılarda seslerini nasıl doğru kullanacaklarını bildikleri söylenebilir.

“Duyduğum bir ritim kalıbını doğru olarak tekrar edebilirim.” öz yeterlilik maddesine öğrencilerin %9.2’si hiç katılmadıklarını, %7’si katılmadıklarını, %29.4’ü kararsız kaldıklarını, %25.9’u katıldıklarını ve %28.5’i tamamen katıldıklarını belirtmişlerdir. Bu öz yeterlilik maddesine ilişkin genel ortalama 3.57 (katılıyorum) düzeyinde gerçekleşmiştir. Bu genel ortalamaya göre, öğrencilerin duydukları bir ritim kalıbını doğru olarak tekrar edebildikleri söylenebilir.

“Dinlediğim bir şarkıda yapılan yanlışlıkları bulabilirim.” öz yeterlilik maddesine öğrencilerin %6.6’sı hiç katılmadıklarını, %4.1’i katılmadıklarını, %27.8’i kararsız kaldıklarını, %31.3’ü katıldıklarını ve %30.1’i tamamen katıldıklarını belirtmişlerdir. Bu öz yeterlilik maddesine ilişkin genel ortalama 3.74 (katılıyorum) düzeyinde gerçekleşmiştir. Bu genel ortalamaya göre, öğrencilerin dinledikleri bir şarkıda yapılan yanlışlıkları bulabildikleri söylenebilir.

“Müzikle ilgili bilgilerim arttıkça kendime güvenim artar.” öz yeterlilik maddesine öğrencilerin %1.9’u hiç katılmadıklarını, %4.7’si katılmadıklarını, %7.6’sı kararsız kaldıklarını, %20.9’u katıldıklarını ve %64.9’i tamamen katıldıklarını belirtmişlerdir. Bu öz yeterlilik maddesine ilişkin genel ortalama 4.42 (tamamen katılıyorum) düzeyinde gerçekleşmiştir. Bu genel ortalamaya göre, öğrencilerin müzikle ilgili bilgileri arttıkça kendine güvenleri arttığı söylenebilir.

“Müzik aleti çalmak, müzik yapmak kendime olan güvenimi artırıyor.” öz yeterlilik maddesine öğrencilerin %4.4’ü hiç katılmadıklarını, %6’sı katılmadıklarını, %13’ü kararsız kaldıklarını, %23.1’i katıldıklarını ve %53.5’i tamamen katıldıklarını belirtmişlerdir. Bu öz yeterlilik maddesine ilişkin genel ortalama 4.15 (katılıyorum) düzeyinde gerçekleşmiştir. Bu genel ortalamaya göre, öğrencilerin müzik aleti çalması ve müzik yapması kendilerine olan güvenlerini artırdığı söylenebilir.

“Okulumdaki müzikle ilgili etkinliklere katılmak benim için eğlencelidir.” öz yeterlilik maddesine öğrencilerin %9.5’i hiç katılmadıklarını, %6.6’sı katılmadıklarını, %19.9’u kararsız kaldıklarını, %19.9’u katıldıklarını ve %44’ü tamamen katıldıklarını belirtmişlerdir. Bu öz yeterlilik maddesine ilişkin genel ortalama 3.82 (katılıyorum) düzeyinde gerçekleşmiştir. Bu genel ortalamaya göre, öğrencilerin okuldaki müzikle ilgili etkinliklere katılmanın eğlenceli olduğunu düşündükleri söylenebilir.

4.1.1. Araştırmaya katılan öğrencilerin öz yeterlilik alguları, okullara (sosyoekonomik çevre) göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Araştırmanın bu alt problemine yanıt alabilmek için, öğrencilerin müzik dersine yönelik öz yeterlilik puanlarının okullara (sosyoekonomik çevre) göre “İlişkisiz örneklem için tek faktörlü varyans analizi (One-Way ANOVA) yapılmıştır. Öğrencilerin müzik dersine yönelik öz yeterlilik alguları ile okulların sosyoekonomik çevresi arasındaki anlamlı farklılık Tablo 4.2’de verilmiştir.

Tablo 4.2

Müzik Dersi Öz Yeterlilik Ölçeği Puanları ile Okullar (Sosyoekonomik Çevre) Arasındaki İlişki

Okulların İçinde Bulunduğu Sosyoekonomik Çevre	N	\bar{X}	S
Alt	80	117.47	14.37
Orta	107	112.44	17.27
Üst	129	111.84	18.78
Toplam	316	113.47	17.35

Tablo 4.2'deki veriler incelendiğinde alt sosyoekonomik çevre okulunda öğrenim gören öğrencilerin müzik dersine yönelik öz yeterlilik algı ortalama puanları ($\bar{X} = 117.47$), orta ($\bar{X} = 112.44$) ve üst ($\bar{X} = 111.84$) sosyoekonomik çevre okulundaki öğrencilerin öz yeterlilik algı ortalama puanlarından daha yüksektir. Bu bulgu ile alt sosyoekonomik çevre okulunda öğrenim gören öğrencilerin müzik dersi için kendilerini yeterli gördükleri bu sonucun ise sosyoekonomik durumun bu sınıflar için müzik dersi öz yeterlilik algısında bir etken olmadığı söylenebilir.

İlköğretim öğrencilerinin müzik dersi öz yeterlilik algı puanları, okullara (sosyoekonomik çevre) göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini test etmek için uygulanan “One-Way ANOVA” sonuçları Tablo 4.3'te gösterilmiştir.

Tablo 4.3

Müzik Dersi Öz Yeterlilik Ölçeği Puanlarının Okullara (Sosyoekonomik Çevre) Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Farklılık
Gruplararası	1735.481	2	867.740	2.916	.056	*
Gruplariçi	93131.317	313	297.544			
Toplam	94866.797	315				

* p>.05

Tablo 3'teki verilere göre, ilköğretim öğrencilerinin müzik dersi öz yeterlilik algı puanları ile okullar (sosyoekonomik çevre) arasında anlamlı bir farklılık yoktur ($F_{(2-313)} = 2,916$, $p > .05$). Buna göre, ilköğretim öğrencilerinin müzik dersine yönelik öz yeterlilikleri, okulların içinde bulunduğu sosyoekonomik çevreden etkilenmediği sonucuna varılabilir.

4.1.2. Araştırmaya katılan öğrencilerin müzik dersine yönelik öz yeterlilik algıları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Araştırmanın bu alt problemine yanıt alabilmek için, öğrencilerin müzik dersine yönelik öz yeterlilik puanlarının cinsiyete değişkenine göre “ilişkisiz (bağımsız) örneklem için t-testi” yapılmıştır. T-testi sonuçları Tablo 4.4'te gösterilmiştir.

Tablo 4.4

Müzik Dersi Öz Yeterlilik Ölçeği Puanlarının Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	S	sd	t	p	Anlamlı Farklılık
Kız	154	118.24	15.48	314	4.94	.000	*
Erkek	162	108.93	17.86				

* $p < .05$

Tablo 4.4'te yer alan veriler incelendiğinde ilköğretim ikinci kademe kız ve erkek öğrencileri arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu görülmektedir ($t_{(314)} = 4.94$, $p < .05$).

Kız öğrencilerin müzik dersine yönelik öz yeterlilikleri ($\bar{X} = 118.24$), erkek öğrencilerin öz yeterliliklerine göre daha iyi olduğu görülmektedir ($\bar{X} = 108.93$).

4.1.3. Araştırmaya katılan öğrencilerin müzik dersine yönelik öz yeterlilik algıları, sınıf değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Araştırmanın bu alt problemine yanıt alabilmek için, öğrencilerin müzik dersine yönelik öz yeterlilik puanlarının öğrenim gördükleri sınıfa göre “ilişkisiz (bağımsız) örneklem için t-testi” yapılmıştır. T-testi sonuçları Tablo 4.5’te verilmiştir.

Tablo 4.5

Müzik Dersi Öz Yeterlilik Ölçeği Puanlarının Sınıf Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

Sınıf	N	\bar{X}	S	sd	t	p	Anlamlı Farklılık
6	152	117.86	16.12	314	4.46	.000	*
7	164	109.40	17.50				

* p<.05

Tablo 4.5’te yer alan veriler incelendiğinde ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinden 6 ve 7. sınıf öğrencileri arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu görülmektedir ($t_{(314)} = 4.46, p < .05$).

6. sınıf öğrencilerinin müzik dersine yönelik öz yeterlilik algılarının ($\bar{X} = 117.86$), 7. sınıf öğrencilerinin öz yeterlilik algılarına göre daha iyi olduğu görülmektedir ($\bar{X} = 109.40$). Piaget’e göre üst sınıflara gidildikçe müzik dersine yönelik öz yeterlilik algılarının daha gelişkin olması beklenirken yukarıdaki tabloda bu beklentinin tersi bir durum olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre, öğrencilerin zihinsel gelişimleri ile müzik dersine yönelik öz yeterlilik algıları arasında bir ilişki olmadığı söylenebilir.

4.1.4. Araştırmaya katılan öğrencilerin müzik dersine yönelik öz yeterlilik algıları babalarının eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Araştırmanın bu alt problemine yanıt alabilmek için, öğrencilerin müzik dersine yönelik öz yeterlilik algı puanları ile babalarının eğitim durumuna göre “One-Way ANOVA” analizi yapılmıştır. Öğrencilerin babalarının eğitim durumuna bağlı olarak müzik dersine yönelik öz yeterlilik algılarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4.6’ da verilmiştir.

Tablo 4.6

Babalarının Eğitim Durumuna Göre Müzik Dersi Öz Yeterlilik Ölçeği Puanlarının Merkezi Eğilim ve Yayılma Ölçüleri

Babalarının Eğitim Durumu	N	\bar{X}	S
İlkokul	77	111.83	16.08
Ortaokul	51	114.92	16.75
Lise	96	113.14	18.28
Üniversite	84	114.94	17.86
Yüksek Lisans	5	114.00	15.66
Doktora	3	99.66	20.50
Toplam	316	113.47	17.35

Tablo 4.6’ya bakıldığında babası üniversite mezunu olan öğrencilerin öz yeterlilik algı ortalama puanlarının diğer eğitim durumlarına göre daha yüksek bir ortalamaya sahip olduğu görülmektedir ($\bar{X} = 114.94$). Bu bulguya göre babası üniversite mezunu olan öğrencilerin müzik dersinde kendilerini diğer öğrencilere göre daha yeterli gördükleri söylenebilir.

İlköğretim öğrencilerinin müzik dersi öz yeterlilik algı puanlarının babalarının eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini test etmek için uygulanan “One-Way ANOVA” sonuçları Tablo 4.7’ de verilmiştir.

Tablo 4.7

Müzik Dersine İlişkin Öz Yeterlilik Ölçeği Puanlarının Öğrencilerin Babalarının Eğitim Durumlarına Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	1078.979	5	215.796	.713	.614	*
Gruplarıçi	93787.81	310	302.541			
Toplam	94866.797	315				

* $p > .05$

Babası üniversite mezunu olan öğrencilerin müzik dersinde kendilerini diğer öğrencilere göre daha yeterli görmelerine rağmen bu farklılık ANOVA testine yansiyacak oranda görülmemektedir.

Tablo 4.1.5.2'deki verilere göre, ilköğretim öğrencilerinin müzik dersine yönelik öz yeterlilik puanları ile babalarının eğitim durumları arasında anlamlı bir farklılık yoktur. ($F_{(5-310)} = .713$, $p > .05$).

Babalarının eğitim durumları öğrencilerin müzik dersine yönelik öz yeterlilik algılarına etkisinin olmadığı söylenebilir.

4.1.5. Araştırmaya katılan öğrencilerin müzik dersine yönelik öz yeterlilik algıları annelerinin eğitim durumlarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Araştırmanın bu alt problemine yanıt alabilmek için, öğrencilerin müzik dersine yönelik öz yeterlilik puanlarının annelerinin eğitim durumuna göre “One-Way ANOVA” testi yapılmıştır. Öğrencilerin anne eğitim durumuna bağlı olarak müzik dersine yönelik öz yeterlilik algılarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4.8’ de verilmiştir.

Tablo 4.8

Annelerinin Eğitim Durumuna Göre Müzik Dersi Öz Yeterlilik Ölçeği Puanlarının Merkezi Eğilim ve Yayılma Ölçüleri

Annelerinin Eğitim Durumu	N	\bar{X}	S
Okuryazar Değil	3	117.66	12.09
Sadece Okuryazar	6	121.83	15.27
İlkokul	150	113.83	15.10
Ortaokul	45	109.86	18.47
Lise	73	112.89	20.85
Üniversite	39	115.74	17.58
Yüksek Lisans	-	-	-
Doktora	-	-	-
Toplam	316	113.47	17.35

Tablo 4.8'e göre annesi okuryazar olan öğrencilerin müzik dersine yönelik öz yeterlilik algı puanları diğer öğrencilerin öz yeterlilik algı puanından daha yüksek görülmektedir ($\bar{X} = 121.83$). Bu bulguya göre annesi okuryazar olan öğrencilerin müzik dersinde kendilerini diğer öğrencilere göre daha yeterli gördükleri söylenebilir. Öğrenci annelerinin çoğunluğu ilkokul mezunudur ve ayrıca yüksek lisans ve doktora yapmış anne bulunmamaktadır.

Müzik dersine ilişkin öz yeterlilik ölçeği puanlarının öğrencilerin annelerinin eğitim durumlarına göre ANOVA sonuçları Tablo 4.9'da verilmiştir.

Tablo 4.9

Müzik Dersine İlişkin Öz Yeterlilik Ölçeği Puanlarının Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Durumlarına Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Farklılık
Gruplararası	1302.705	5	260.541	.863	.506	*
Gruplarıçi	93564.093	310	301.820			
Toplam	94866.797	315				

* $p > .05$

Tablo 4.9'daki verilere göre, ilköğretim öğrencilerinin müzik dersine yönelik öz yeterlilik puanları ile annelerinin eğitim durumları arasında anlamlı bir farklılık yoktur ($F_{(5-310)} = .863, p > .05$).

Annelerinin eğitim durumunun öğrencilerin müzik dersine yönelik öz yeterliliklerini etkilemediği görülmektedir.

4.1.6. Araştırmaya katılan öğrencilerin müzik dersine yönelik öz yeterlilik algıları ailenin ortalama aylık gelir durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Araştırmanın bu alt problemine yanıt alabilmek için, öğrencilerin müzik dersine yönelik öz yeterlilik puanlarının ailenin aylık ortalama gelir durumuna göre "One-Way ANOVA" testi yapılmıştır. Öğrencilerin ailenin ortalama aylık gelir durumu bağlı olarak müzik dersine yönelik öz yeterlilik puanlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4.10' da verilmiştir.

Tablo 4.10

Ailenin Ortalama Aylık Gelir Durumuna Göre Müzik Dersi Öz Yeterlilik Ölçeği Puanlarının Merkezi Eğilim ve Yayılma Ölçüleri

Ailenin Ortalama Aylık Gelir Durumu	N	\bar{X}	S
500 TL den az	40	120.00	10.82
500-1000 TL	99	110.93	18.55
1000-1500 TL	76	111.63	16.72
1500-2000 TL	50	114.84	17.57
2000 TL ve üzeri	51	114.68	18.80
Toplam	316	113.47	17.35

Tablo 4.10'a göre ailesinin ortalama aylık geliri 500 TL'den daha az olan öğrencilerin müzik dersine yönelik öz yeterlilik algı puanları diğer öğrencilerin öz yeterlilik algı puanından daha yüksek görülmektedir ($\bar{X} = 120.00$). Bu bulguya göre ailesinin ortalama aylık geliri 500 TL'den daha az olan öğrencilerin müzik dersinde kendilerini diğer öğrencilere göre daha yeterli gördükleri söylenebilir. Ortalama aylık geliri 500-1000 TL olan aileler diğer gelir durumundaki ailelerden oldukça fazladır.

Müzik dersine ilişkin öz yeterlilik ölçeği puanlarının öğrenci ailelerinin ortalama aylık gelir durumlarına göre ANOVA sonuçları Tablo 4.11’de verilmiştir.

Tablo 4.11

Müzik Dersine İlişkin Öz Yeterlilik Ölçeği Puanlarının Öğrenci Ailelerinin Aylık Ortalama Gelir Durumuna Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Farklılık
Gruplararası	2765.777	4	691.444	2.335	.056	*
Gruplarıçi	92101.021	311	296.145			
Toplam	94866.797	315				

* $p > .05$

Tablo 4.11’deki verilere göre, ilköğretim öğrencilerinin müzik dersine yönelik öz yeterlilik puanları ile ailenin aylık ortalama gelir durumları arasında anlamlı bir farklılık yoktur ($F_{(4-311)} = 2.335$, $p > .05$).

Ailelerin aylık ortalama gelir durumlarının müzik dersine yönelik öz yeterlilikleri üzerinde etkisinin olmadığı söylenebilir.

4.1.7. Araştırmaya katılan öğrencilerin müzik dersine yönelik öz yeterlilik algıları okul öncesi eğitimi alıp almamalarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Araştırmanın bu alt problemine yanıt alabilmek için, öğrencilerin müzik dersine yönelik öz yeterlilik puanlarının okul öncesi eğitimi alıp almamalarına göre t-testi sonuçları Tablo 4.12’de verilmiştir.

Tablo 4.12

Müzik Dersine Yönelik Öz Yeterlilik Ölçeği Puanlarının Okul Öncesi Eğitimi Alıp Almamalarına Göre t-Testi Sonuçları

Okul Öncesi Eğitimi							Anlamlı
Alma Durumu	N	\bar{X}	S	sd	t	p	Farklılık
Evet	155	113.66	19.27	314	.191	.849	*
Hayır	161	113.29	15.33				

* $p > .05$

Tablo 4.12’de yer alan veriler incelendiğinde ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinden 6 ve 7. sınıf öğrencileri arasında okul öncesi eğitimi alıp almamalarına göre anlamlı düzeyde bir farklılık yoktur ($t_{(314)} = .191, p > .05$).

Müzik eğitiminin erken yaşlarda başlamasının bireyin müziksel ve kişisel gelişiminde olumlu katkıları olduğu bilinmektedir. Ancak bu tabloda ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okul öncesi eğitimi almaları öz yeterliliğinin gelişimine olumlu bir katkısının olmadığını göstermektedir. Bilimsel araştırmalara ters düşen bu sonucun yapılan okul öncesi müzik eğitiminin niteliği ile ilgili olduğu düşünülmektedir.

4.1.8. Araştırmaya katılan öğrencilerin müzik dersine yönelik öz yeterlilik algıları ilköğretim 4 ve 5. sınıfta müzik dersine giren öğretmenlere göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Araştırmanın bu alt problemine yanıt alabilmek için, öğrencilerin müzik dersine yönelik öz yeterlilik puanlarının ilköğretim 4 ve 5. sınıfta iken müzik dersine giren öğretmenlere göre “One-Way ANOVA” testi yapılmıştır. Öğrencilerin ilköğretim 4 ve 5. sınıfta müzik dersine giren öğretmenlere bağlı olarak müzik dersine yönelik öz yeterlilik puanlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4.13’te verilmiştir.

Tablo 4.13

İlköğretim 4 ve 5. Sınıfta Müzik Dersine Giren Öğretmenlere Göre Müzik Dersi Öz Yeterlilik Ölçeği Puanlarının Merkezi Eğilim ve Yayılma Ölçüleri

İlköğretim 4 ve 5. Sınıfta Müzik Dersine Giren Öğretmenler	N	\bar{X}	S
Sınıf Öğretmeni	40	110.80	14.33
Müzik Öğretmeni	240	113.18	17.73
Sınıf ve Müzik Öğretmeni	36	118.38	17.29
Toplam	316	113.47	17.35

Tablo 4.13'e göre ilköğretim 4 ve 5. sınıfta müzik dersine hem sınıf hem de müzik öğretmeni giren öğrencilerin müzik dersine yönelik öz yeterlilik algı puanları diğer öğrencilerin öz yeterlilik algı puanından daha yüksek görülmektedir ($\bar{X} = 118.38$). Bu bulguya göre ilköğretim 4 ve 5. sınıfta müzik dersine hem sınıf hem de müzik öğretmeni giren öğrencilerin kendilerini diğer öğrencilere göre daha yeterli gördükleri söylenebilir.

Müzik dersine ilişkin öz yeterlilik ölçeği puanlarının öğrencilerin ilköğretim 4 ve 5. sınıfta iken müzik dersine giren öğretmenlere göre ANOVA sonuçları Tablo 4.14'te verilmiştir.

Tablo 4.14

Müzik Dersine Yönelik Öz Yeterlilik Ölçeği Puanlarının İlköğretim 4 ve 5. Sınıfta Müzik Derslerine Giren Öğretmenlere Göre One-Way ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Farklılık
Gruplararası	1175.909	2	587.954	1.964	.142	*
Gruplarıçi	93690.889	313	299.332			
Toplam	94866.797	315				

*p>.05

Tablo 4.14'te yer alan veriler incelendiğinde öğrencilerin ilköğretim 4 ve 5. sınıflarındayken müzik derslerine müzik öğretmeni, sınıf öğretmeni ya da her ikisi birden girmelerine göre anlamlı düzeyde bir farklılık yoktur ($F_{(2-313)} = 1.964, p > .05$).

4.1.9. Araştırmaya katılan öğrencilerin müzik dersine yönelik öz yeterlilik algıları ailelerinde müzikle ilgilenen birey olup olmama durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Araştırmanın bu alt problemine yanıt alabilmek için, öğrencilerin müzik dersine yönelik öz yeterlilik puanlarının ailelerinde müzikle ilgilenen birey olup olmama durumuna göre t-testi sonuçları Tablo 4.15'te verilmiştir.

Tablo 4.15

Müzik Dersine Yönelik Öz Yeterlilik Ölçeği Puanlarının Ailelerinde Müzikle İlgilenen Birey Olup Olmama Durumuna Göre t-Testi Sonuçları

Ailelerinde Müzikle İlgilenen Birey Olup Olmama Durumu	N	\bar{X}	S	sd	t	p	Anlamlı Farklılık
Evet	120	117.61	17.34	314	3.37	.001	*
Hayır	196	110.93	16.91				

* $p < .05$

Tablo 4.15'te yer alan veriler incelendiğinde ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinden 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin ailelerinde müzikle ilgilenen birey olup olmamasına göre anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu görülmektedir ($t_{(314)} = 3.37, p < .05$). Müzik dersi öz yeterlilik ölçeği bulgularına göre, öğrenciler arasındaki anlamlı düzeydeki farklılık ailelerinde müzikle ilgilenen birey olan öğrencilerin lehinedir ($\bar{X} = 117.61$). Ailelerinde müzikle ilgilenen birey olan öğrencilerin müzik dersine yönelik öz yeterlilik algıları ($\bar{X} = 117.61$), ailelerinde müzikle ilgilenen birey olmayan öğrencilere oranla daha iyidir ($\bar{X} = 110.93$).

Ailelerinde müzikle ilgilenen birey olması öğrencilerin müzik dersine yönelik öz yeterliliklerini olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

4.1.10. Araştırmaya katılan öğrencilerin müzik dersine yönelik öz yeterlilik algıları okul içi ya da dışındaki müzikle ilgili etkinliklere katılıp katılmama durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Araştırmanın bu alt problemine yanıt alabilmek için, öğrencilerin müzik dersine yönelik öz yeterlilik puanlarının öğrencilerin okul içi ya da dışındaki müzikle ilgili etkinliklere katılıp katılmama durumuna göre t-testi sonuçları Tablo 4.16'da verilmiştir.

Tablo 4.16

Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Okul İçi ya da Dışındaki Müzikle İlgili Etkinliklere Katılıp Katılmama Durumuna Göre t-Testi Sonuçları

Okul İçi ya da Dışındaki Müzikle İlgili Etkinliklere Katılıp Katılmama Durumu	N	\bar{X}	S	sd	t	p	Anlamlı
							Farklılık
Evet	85	122.70	13.54	314	6.052	.000	*
Hayır	231	110.07	17.39				

* p<.05

Tablo 4.16'da yer alan veriler incelendiğinde ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinden 6 ve 7. sınıf öğrencilerin müzik dersine yönelik öz yeterlilik puanlarının öğrencilerin okul içi ya da dışındaki müzikle ilgili etkinliklere katılıp katılmama durumuna göre anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu görülmektedir ($t_{(314)} = 6.052$, $p < .05$). Müzik dersi öz yeterlilik ölçeği bulgularına göre, okul içi ya da dışındaki müzikle ilgili etkinliklere katılan öğrencilerin öz yeterlilik algıları ($\bar{X} = 122.70$) katılmayan öğrencilere ($\bar{X} = 110.07$) göre daha iyidir.

Okul içi ya da dışındaki müzik etkinliklerine katılımın öğrencilerin öz yeterlilik algılarının gelişiminde olumlu katkılarının olduğu söylenebilir. Bu bulguda da bireyin kendini ifade etmede, öz güven sahibi olmasında müziğin olumlu etkileri olduğu görülmektedir. Thiam (2006) okul orkestrasında çalma ile öğrencilerin öz güvenlerini ve öz değerlerini artırma arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki bulunmuştur.

4.1.11. Araştırmaya katılan öğrencilerin müzik dersine yönelik öz yeterlilik algıları blokflüt dışında bir çalgı çalıp çalmamasına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Araştırmanın bu alt problemine yanıt alabilmek için, öğrencilerin müzik dersine yönelik öz yeterlilik puanlarının blokflüt dışında bir çalgı çalıp çalmama durumuna göre t-testi sonuçları Tablo 4.17’de gösterilmiştir.

Tablo 4.17

Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Blokflüt Dışında Bir Çalgı Çalıp Çalmama Durumuna Göre t-Testi Sonuçları

Blokflüt Dışında							Anlamlı
Bir Çalgı Çalıp	N	\bar{X}	S	sd	t	p	Farklılık
Çalmama							
Durumu							
Evet	66	120.53	16.12	314	3.791	.000	*
Hayır	250	111.61	17.21				

* p<.05

Tablo 4.17’de yer alan veriler incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin müzik dersine yönelik öz yeterlilik puanları öğrencilerin blokflüt dışında bir çalgı çalıp çalmama durumuna göre anlamlı düzeyde bir farklılık göstermektedir ($t_{(314)} = 3.791$, $p < .05$).

Müzik dersi öz yeterlilik ölçeği bulgularına göre, blokflüt dışında bir çalgı çalan öğrencilerin öz yeterlilik algıları ($\bar{X} = 120.53$) çalmayan öğrencilere ($\bar{X} = 111.61$) göre daha iyidir.

Bu bulgu, öğrencilerin öz yeterlilik algıları ile blokflüt dışında bir çalgı çalıp çalmama durumu arasında anlamlı bir ilişki olduğu göstermektedir. Farklı çalgıları çalmanın öğrencilerin öz yeterlilik algılarının gelişiminde olumlu katkıları olduğu söylenebilir. Kocaarslan (2009) araştırmasında öğrencilerin blokflüt hariç kendisine ait bir enstrümana sahip olmasının, onların müzikal özgüven ve müzikal motivasyon düzeylerini olumlu yönde etkilediğini ortaya çıkarmıştır.

4.1.12. Araştırmaya katılan öğrencilerin müzik dersine yönelik öz yeterlilik algıları ailelerinin müzikle ilgilenmelerini destekleyip desteklememe durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Araştırmanın bu alt problemine yanıt alabilmek için, öğrencilerin müzik dersine yönelik öz yeterlilik puanlarının ailelerinin müzikle ilgilenmelerini destekleyip desteklememe durumuna göre t-testi sonuçları Tablo 4.18’de gösterilmiştir.

Tablo 4.18

Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Müzik Dersine Yönelik Öz Yeterlilik Algıları Ailelerinin Müzikle İlgilenmelerini Destekleyip Desteklememe Durumuna Göre t- Testi Sonuçları

Ailelerinin Müzikle İlgilenmelerini Destekleyip Desteklememe Durumu	N	\bar{X}	S	sd	t	P	Anlamlı Farklılık
Evet	226	115.75	16.71	314	3.781	.000	*
Hayır	90	107.74	17.70				

* p<.05

Tablo 4.18’de yer alan veriler incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin müzik dersine yönelik öz yeterlilik puanları, ailelerinin müzikle ilgilenmelerini destekleme durumuna anlamlı düzeyde bir farklılık göstermektedir ($t_{(314)} = 3.781$, $p < .05$). Müzik dersi öz yeterlilik ölçeği bulgularına göre, müzikle ilgilenmeleri konusunda ailelerinden destek alan öğrencilerin öz yeterlilik algıları ($\bar{X} = 115.75$) destek almayan öğrencilere ($\bar{X} = 107.74$) göre daha iyidir.

Çocukların gelişimi ve ilgi alanları konusunda ailelerin önemli bir rolü olduğu bilinmektedir. Müziğe olan ilginin desteklenmesinin, çocuğun öz yeterlilik algısının gelişimine olumlu olarak yansıdığı söylenebilir.

4.2. İlköğretim 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin müzik dersine ilişkin tutumları nasıldır?

Araştırmanın bu alt problemine yanıt alabilmek için, örnekleme bulunan öğrencilere “Müziğe İlişkin Tutum Ölçeği” uygulanmış ve ölçekten elde edilen veriler, “betimsel istatistik” ile yorumlanmıştır.

Ölçeğin aralık genişliği $a = \text{dizi genişliği} / \text{yapılacak grup sayısı}$, formülü ile hesaplanıp buna göre oluşturulan ölçekte; seçenekler ve sınırlar aşağıda verilmiştir.

<u>AĞIRLIK</u>	<u>SEÇENEKLER</u>	<u>SINIR</u>
3	Evet	2.34- 3.00
2	Kısmen	1.67- 2.33
1	Hayır	1.00- 1.66

Verilen sınırlar çerçevesinde, her bir tutum maddesinin yüzde dağılımlarına, ortalamalarına ve frekanslarına bakılmıştır.

Tablo 4.19

“Müziğe İlişkin Tutum Ölçeği” Tutum Maddelerinin Yüzde Dağılımları, Frekans ve Ortalamaları

Tutum Maddeleri	EVET	KISMEN	HAYIR	\bar{X}
	% (f)	% (f)	% (f)	
1. Müzik çok sevdiğim dersler arasındadır.	50.9 (161)	34.8 (110)	14.2 (45)	2.36
2. Müzik dersi bence sıkıcıdır.	71.5 (226)	19.3 (61)	9.2 (29)	2.62
3. Boş zamanlarımda müzikle uğraşmaktan zevk alırım.	60.1 (190)	23.7 (75)	16.1 (51)	2.43
4. Notaları çözümlmek beni yorar.	40.2 (127)	32.9 (104)	26.9 (85)	2.13
5. Müzik dersinde çalgı çalmak beni korkutur.	72.8 (230)	15.5 (49)	11.7 (37)	2.61
6. Müzik dersinde çalar söylerken hata yapsam bile, çalıp söylemekten çekinmem.	49.4 (156)	31.0 (98)	19.6 (62)	2.29
7. Çalgı çalmak kendime olan güvenimi artırır.	57.3 (181)	26.3 (83)	16.5 (52)	2.40
8. İleride müzikle ilgili bir meslek seçmek isterim.	17.7 (56)	27.8 (88)	54.4 (172)	1.63
9. Programdan müzik dersleri kaldırılrsa çok mutlu olurum.	71.8 (227)	16.1 (51)	12.0 (38)	2.59
10. Programda müzik ders saatleri arttırılırsa çok mutlu olurum.	41.8 (132)	29.1 (92)	29.1 (92)	2.12
11. İleride müzikle ilişkisi olmayan bir meslek seçmek isterim.	28.8 (91)	34.8 (110)	36.4 (115)	1.92
12. Notasını gördüğüm-bulduğum şarkıları çalıp söylemek isterim.	64.6 (204)	22.5 (71)	13.0 (41)	2.51
13. Müzik ödevlerini sıkılmadan zevkle yaparım.	56.3 (178)	32.3 (102)	11.4 (36)	2.44
14. Müzik dersine zorunlu olduğum için katılıyorum.	78.5 (248)	11.4 (36)	10.1 (32)	2.68
15. Müzik dersinde kendimi rahat hissederim.	62.0 (196)	29.4 (93)	8.5 (27)	2.53
16. Müzik dersine sadece sınıf geçmek için çalışıyorum.	78.5 (248)	10.8 (34)	10.8 (34)	2.67
17. T.V, radyo, gazete ve dergilerdeki müzikle ilgili yayınlar ilgimi çekmez.	56.3 (178)	24.4 (77)	19.3 (61)	2.37
18. Boş zamanlarımda müzikle ilgili hiçbir şey yapmak içimden gelmez.	63.0 (199)	19.9 (63)	17.1 (54)	2.45
19. Müzikle ilgili bilgi ve becerilerimi arttırmak için arkadaşlarım ve öğretmenlerimden sürekli yararlanmak isterim.	53.5 (169)	27.2 (86)	19.3 (61)	2.34
20. Müziğin günlük yaşamda önemi yoktur.	75.0 (237)	17.7 (56)	7.3 (23)	2.67
21. Müzik derslerinde tedirgin ve sinirli oluyorum.	73.4 (232)	19.6 (62)	7.0 (22)	2.66
22. Güzel şarkı söylemekten ya da çalmaktan gurur duyarım.	74.1 (234)	15.2 (48)	10.8 (34)	2.63
23. Müzikteki başarıım bana cesaret veriyor.	59.8 (189)	23.4 (74)	16.8 (53)	2.43
24. Müzik öğretmenim bana çok başarısız olduğum hissini veriyor.	73.1 (231)	16.1 (51)	10.8 (34)	2.62

25. Müzik dersinde elimden gelenin en iyisini yapmaya gayret ederim.	81.3 (257)	14.6 (46)	4.1 (13)	2.77
26. Müzik dersinde müzik yeteneğimin geliştiğini hissediyorum.	60.4 (191)	27.2 (86)	12.3 (39)	2.48
27. Müzik dersinin yeteneğimin gelişmesinde katkısının olmadığını düşünüyorum.	69.9 (221)	18.4 (58)	11.7 (37)	2.58
28. Müzik dersi müzik ile ilgili bir şeyler yaratmak için bende istek uyandırıyor.	48.1 (152)	34.2 (108)	17.7 (56)	2.30
29. Müzik dersinde birlikte söyleyip-çalmaktan zevk alırım.	73.7 (233)	15.8 (50)	10.4 (33)	2.63
30. Müzik dersinde benim gösterdiğim başarıyı arkadaşım göstermediği zaman üzüldüm.	51.3 (162)	26.6 (84)	22.2 (70)	2.29
TOPLAM			$\bar{X} = 2.43$	

“Müziğe İlişkin Tutum Ölçeği”nin sınırlılıkları kullanılarak Tablo 4.19 incelendiğinde öğrencilerin tutum puanları ortalamalarına bakıldığında toplam tutum puanı ortalamasının $\bar{X} = 2.43$ olduğu görülmektedir. Bu sonuca bakılarak öğrencilerin müzik dersine yönelik tutumlarının olumlu olduğu şeklinde yorum yapılabilir.

Tablo 4.19 incelendiğinde şu bulgular elde edilmiştir:

“Müzik çok sevdiğim dersler arasındadır.” tutum maddesine öğrencilerin %50.9’u “evet”, %34.8’i “kısmen” ve %14.2’si “hayır” demişlerdir. Bu tutum maddesine ilişkin genel ortalama 2.36 (evet) şeklindedir. Bu genel ortalamaya göre, öğrencilerin müzik dersini sevdikleri söylenebilir.

“Müzik dersi bence sıkıcıdır.” tutum maddesine öğrencilerin %71.5’i “evet”, %19.3’ü “kısmen” ve %9.2’si “hayır” demişlerdir. Bu tutum maddesine ilişkin genel ortalama 2.62 (evet) şeklindedir. Bu genel ortalamaya göre, öğrencilerin müzik dersini sıkıcı buldukları söylenebilir. Bir önceki tutum maddesine müzik dersinin sevdiği dersler arasında olmasına “kısmen” cevabını veren öğrencilerin, bu tutum maddesinde müzik dersinin sıkıcı olduğuna karar verdikleri söylenebilir.

“Boş zamanlarımda müzikle uğraşmaktan zevk alırım.” tutum maddesine öğrencilerin %60.1’i “evet”, %23.7’si “kısmen” ve %16.1’i “hayır” demişlerdir. Bu tutum maddesine ilişkin genel ortalama 2.43 (evet) şeklindedir. Bu genel ortalamaya göre, öğrencilerin boş zamanlarında müzikle uğraşmaktan zevk aldıkları söylenebilir.

“Notaları çözümlmek beni yorar.” tutum maddesine öğrencilerin %40.2’si “evet”, %32.9’u “kısmen” ve %26.9’u “hayır” demişlerdir. Bu tutum maddesine ilişkin genel ortalama 2.13 (kısmen) şeklindedir. Bu genel ortalamaya göre, öğrencilerin notaları çözümlerken kısmen yoruldukları söylenebilir.

“Müzik dersinde çalgı çalmak beni korkutur.” tutum maddesine öğrencilerin %72.8’i “evet”, %15.5’i “kısmen” ve %11.7’si “hayır” demişlerdir. Bu tutum maddesine ilişkin genel ortalama 2.61 (evet) şeklindedir. Bu genel ortalamaya göre, öğrencilerin müzik dersinde çalgı çalmaktan korktukları söylenebilir.

“Müzik dersinde çalar söylerken hata yapsam bile, çalıp söylemekten çekinmem.” tutum maddesine öğrencilerin %49.4’ü “evet”, %31’i “kısmen” ve %19.6’sı “hayır” demişlerdir. Bu tutum maddesine ilişkin genel ortalama 2.29 (kısmen) şeklindedir. Bu genel ortalamaya göre, öğrencilerin müzik dersinde çalar söylerken hata yaptıklarında bazen çalıp söylemekten çekindikleri, bazen ise çekinmedikleri söylenebilir.

“Çalgı çalmak kendime olan güvenimi artırır.” tutum maddesine öğrencilerin %57.3’ü “evet”, %26.3’ü “kısmen” ve %16.5’i “hayır” demişlerdir. Bu tutum maddesine ilişkin genel ortalama 2.40 (evet) şeklindedir. Bu genel ortalamaya göre, öğrencilerin çalgı çaldıkları zaman kendilerine olan güvenimi artırdığı söylenebilir.

“İleride müzikle ilgili bir meslek seçmek isterim.” tutum maddesine öğrencilerin %17.7’si “evet”, %27.8’i “kısmen” ve %54.4’ü “hayır” demişlerdir. Bu tutum maddesine ilişkin genel ortalama 1.63 (hayır) şeklindedir. Bu genel ortalamaya göre, öğrencilerin ileride müzikle ilgili bir meslek seçmek istemedikleri söylenebilir.

“Programdan müzik dersleri kaldırılrsa çok mutlu olurum.” tutum maddesine öğrencilerin %71.8’i “evet”, %16.1’i “kısmen” ve %12’si “hayır” demişlerdir. Bu tutum maddesine ilişkin genel ortalama 2.59 (evet) şeklindedir. Bu genel ortalamaya göre, öğrencilerin programdan müzik dersleri kaldırılrsa çok mutlu olacakları söylenebilir.

“Programda müzik ders saatleri arttırılırsa çok mutlu olurum.” tutum maddesine öğrencilerin %41.8’i “evet”, %29.1’i “kısmen” ve %29.1’i “hayır” demişlerdir. Bu tutum maddesine ilişkin genel ortalama 2.12 (kısmen) şeklindedir. Bu genel ortalamaya göre, öğrencilerin programdan müzik ders saatleri arttırılırsa kısmen mutlu olacakları söylenebilir.

“İleride müzikle ilişkisi olmayan bir meslek seçmek isterim.” tutum maddesine öğrencilerin %28.8’i “evet”, %34.8’i “kısmen” ve %36.4’ü “hayır” demişlerdir. Bu tutum maddesine ilişkin genel ortalama 1.92 (kısmen) şeklindedir. Bu genel ortalamaya

göre, öğrencilerin kısmen ileride müzikle ilişkisi olmayan bir meslek seçmek istedikleri söylenebilir.

“Notasını gördüğüm-bulduğum şarkıları çalıp söylemek isterim.” tutum maddesine öğrencilerin %64.6’sı “evet”, %22.5’i “kısmen” ve %13’ü “hayır” demişlerdir. Bu tutum maddesine ilişkin genel ortalama 2.51 (evet) şeklindedir. Bu genel ortalamaya göre, öğrencilerin notasını gördüğü-bulduğu şarkıları çalıp söylemek istedikleri söylenebilir.

“Müzik ödevlerini sıkılmadan zevkle yaparım.” tutum maddesine öğrencilerin %56.3’ü “evet”, %32.3’ü “kısmen” ve %11.4’ü “hayır” demişlerdir. Bu tutum maddesine ilişkin genel ortalama 2.44 (evet) şeklindedir. Bu genel ortalamaya göre, öğrencilerin müzik ödevlerini sıkılmadan zevkle yaptıkları söylenebilir.

“Müzik dersine zorunlu olduğum için katılıyorum.” tutum maddesine öğrencilerin %78.5’i “evet”, %11.4’ü “kısmen” ve %10.1’ü “hayır” demişlerdir. Bu tutum maddesine ilişkin genel ortalama 2.68 (evet) şeklindedir. Bu genel ortalamaya göre, öğrencilerin müzik dersine zorunlu oldukları için katıldıkları söylenebilir.

“Müzik dersinde kendimi rahat hissedirim.” tutum maddesine öğrencilerin %62’i “evet”, %29.4’ü “kısmen” ve %8.5’i “hayır” demişlerdir. Bu tutum maddesine ilişkin genel ortalama 2.53 (evet) şeklindedir. Bu genel ortalamaya göre, öğrencilerin müzik dersinde kendilerini rahat hissettikleri söylenebilir.

“Müzik dersine sadece sınıf geçmek için çalışıyorum.” tutum maddesine öğrencilerin %78.5’i “evet”, %10.8’i “kısmen” ve %10.8’i “hayır” demişlerdir. Bu tutum maddesine ilişkin genel ortalama 2.67 (evet) şeklindedir. Bu genel ortalamaya göre, öğrencilerin müzik dersine sadece sınıf geçmek için çalıştıkları söylenebilir.

“TV, radyo, gazete ve dergilerdeki müzikle ilgili yayınlar ilgimi çekmez.” tutum maddesine öğrencilerin %56.3’ü “evet”, %24.4’ü “kısmen” ve %19.3’ü “hayır” demişlerdir. Bu tutum maddesine ilişkin genel ortalama 2.37 (evet) şeklindedir. Bu genel ortalamaya göre, öğrencilerin TV, radyo, gazete ve dergilerdeki müzikle ilgili yayınların ilgilerini çekmedikleri söylenebilir.

“Boş zamanlarımda müzikle ilgili hiçbir şey yapmak içimden gelmez.” tutum maddesine öğrencilerin %63’ü “evet”, %19.9’u “kısmen” ve %17.1’i “hayır” demişlerdir. Bu tutum maddesine ilişkin genel ortalama 2.45 (evet) şeklindedir. Bu

genel ortalamaya göre, öğrencilerin boş zamanlarında müzikle ilgili hiçbir şey yapmak içlerinden gelmediği söylenebilir.

“Müzikle ilgili bilgi ve becerilerimi arttırmak için arkadaşlarım ve öğretmenlerimden sürekli yararlanmak isterim.” tutum maddesine öğrencilerin %53.5’i “evet”, %27.2’si “kısmen” ve %19.3’ü “hayır” demişlerdir. Bu tutum maddesine ilişkin genel ortalama 2.34 (evet) şeklindedir. Bu genel ortalamaya göre, öğrencilerin müzikle ilgili bilgi ve becerilerini arttırmak için arkadaşları ve öğretmenlerinden sürekli yararlanmak istemedikleri söylenebilir.

“Müziğin günlük yaşamda önemi yoktur.” tutum maddesine öğrencilerin %75’i “evet”, %17.7’si “kısmen” ve %7.3’ü “hayır” demişlerdir. Bu tutum maddesine ilişkin genel ortalama 2.67 (evet) şeklindedir. Bu genel ortalamaya göre, öğrencilerin müziğin günlük yaşamda önemi olmadığını düşündükleri söylenebilir.

“Müzik derslerinde tedirgin ve sinirli oluyorum.” tutum maddesine öğrencilerin %73.4’ü “evet”, %19.6’sı “kısmen” ve %7’si “hayır” demişlerdir. Bu tutum maddesine ilişkin genel ortalama 2.66 (evet) şeklindedir. Bu genel ortalamaya göre, öğrencilerin müzik derslerinde tedirgin ve sinirli oldukları söylenebilir.

“Güzel şarkı söylemekten ya da çalmaktan gurur duyarım.” tutum maddesine öğrencilerin %74.1’i “evet”, %15.2’si “kısmen” ve %10.8’i “hayır” demişlerdir. Bu tutum maddesine ilişkin genel ortalama 2.63 (evet) şeklindedir. Bu genel ortalamaya göre, öğrencilerin güzel şarkı söylemekten ya da çalmaktan gurur duydukları söylenebilir.

“Müzikteki başarıım bana cesaret veriyor.” tutum maddesine öğrencilerin %59.8’i “evet”, %23.4’ü “kısmen” ve %16.8’i “hayır” demişlerdir. Bu tutum maddesine ilişkin genel ortalama 2.43 (evet) şeklindedir. Bu genel ortalamaya göre, öğrencilerin müzikteki başarılarının onlara cesaret verdiği söylenebilir.

“Müzik öğretmenim bana çok başarısız olduğum hissini veriyor.” tutum maddesine öğrencilerin %73.1’i “evet”, %16.1’i “kısmen” ve %10.8’i “hayır” demişlerdir. Bu tutum maddesine ilişkin genel ortalama 2.62 (evet) şeklindedir. Bu genel ortalamaya göre, öğrencilerin müzik öğretmenlerinin onlara çok başarısız olduğu hissini verdikleri söylenebilir.

“Müzik dersinde elimden gelenin en iyisini yapmaya gayret ederim.” tutum maddesine öğrencilerin %81.3’ü “evet”, %14.6’sı “kısmen” ve %4.1’i “hayır”

demişlerdir. Bu tutum maddesine ilişkin genel ortalama 2.77 (evet) şeklindedir. Bu genel ortalamaya göre, öğrencilerin müzik dersinde ellerinden gelenin en iyisini yapmaya gayret ettikleri söylenebilir.

“Müzik dersinde müzik yeteneğimin geliştiğini hissediyorum.” tutum maddesine öğrencilerin %60.4’ü “evet”, %27.2’si “kısmen” ve %12.3’ü “hayır” demişlerdir. Bu tutum maddesine ilişkin genel ortalama 2.48 (evet) şeklindedir. Bu genel ortalamaya göre, öğrencilerin müzik dersinde müzik yeteneklerinin geliştiğini hissettikleri söylenebilir.

“Müzik dersinin yeteneğimin gelişmesinde katkısının olmadığını düşünüyorum.” tutum maddesine öğrencilerin %69.9’u “evet”, %18.4’ü “kısmen” ve %11.7’si “hayır” demişlerdir. Bu tutum maddesine ilişkin genel ortalama 2.58 (evet) şeklindedir. Bu genel ortalamaya göre, öğrencilerin müzik dersinin yeteneklerinin gelişmesinde katkısının olmadığını düşündükleri söylenebilir.

“Müzik dersi müzik ile ilgili bir şeyler yaratmak için bende istek uyandırıyor.” tutum maddesine öğrencilerin %48.1’i “evet”, %34.2’si “kısmen” ve %17.7’si “hayır” demişlerdir. Bu tutum maddesine ilişkin genel ortalama 2.30 (kısmen) şeklindedir. Bu genel ortalamaya göre, öğrencilerin müzik dersinin müzik ile ilgili bir şeyler yaratmak için onlarda bazen istek uyandırdığı söylenebilir.

“Müzik dersinde birlikte söyleyip-çalmaktan zevk alırım.” tutum maddesine öğrencilerin %73.7’si “evet”, %15.8’i “kısmen” ve %10.4’ü “hayır” demişlerdir. Bu tutum maddesine ilişkin genel ortalama 2.63 (evet) şeklindedir. Bu genel ortalamaya göre, öğrencilerin müzik dersinde birlikte söyleyip-çalmaktan zevk aldıkları söylenebilir.

“Müzik dersinde benim gösterdiğim başarıyı arkadaşım göstermediği zaman üzülürüm.” tutum maddesine öğrencilerin %51.3’ü “evet”, %26.6’sı “kısmen” ve %22.2’si “hayır” demişlerdir. Bu tutum maddesine ilişkin genel ortalama 2.29 (kısmen) şeklindedir. Bu genel ortalamaya göre, öğrencilerin müzik dersinde kendilerinin gösterdiği başarıyı arkadaşı göstermediği zaman üzüldüğü söylenebilir.

4.2.1. Araştırmaya katılan öğrencilerin müzik dersine ilişkin tutum puanları, okullara (sosyoekonomik çevreye) göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Araştırmaya katılan öğrencilerin tutum ölçeğinin uygulamasında aldıkları puanlar, bağımlı değişkenlerden okullara (sosyoekonomik çevreye) göre incelenmiştir. Bunun için ilişkisiz iki veya daha çok örneklem ortalamasının birbirinden anlamlı fark gösterip göstermediğini açıklayan Kruskal Wallis H-Testi'nden yararlanılmıştır. Kruskal Wallis H-Testi (Kruskal Wallis H-Test For Independent Samples) bağımlı değişkenin en az aralık ölçeğinde olmasını gerektirmektedir.

Okulların sosyoekonomik çevresine göre “Kruskal Wallis H-Testi” sonuçları Tablo 4.20’de gösterilmiştir.

Tablo 4.20

Tutum Puanlarının Okullara Göre (Sosyoekonomik Çevre) Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

Okullar (Sosyoekonomik Çevre)	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Farklılık
Alt	80	161.05	2	11.20	.004	*Orta-Üst lehine
Orta	107	179.40				
Üst	129	139.58				

* p<.05

Tablo 4.20 incelendiğinde öğrencilerin tutum ölçeğinden aldıkları puanların, okulların içinde bulunduğu sosyoekonomik çevreye göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir ($\chi^2 (2) = 11.20, p < .05$). Bu bulgu sosyoekonomik çevrenin öğrencilerin müzik dersine ilişkin tutumlarında farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir.

Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında tutumların orta sosyoekonomik çevre okulu öğrencilerinin en yüksek sıra ortalamasına sahip oldukları, bunu alt ve üst sosyoekonomik çevre okulu öğrencilerinin izlediği görülmektedir.

Analizde ortaya çıkan anlamlı farkın kaynağını incelemek için, grupların ikili kombinasyonu üzerinden Mann Whitney U-testi uygulanmıştır (Büyüköztürk, 2003b: 156).

Orta ve üst sosyoekonomik çevrede bulunan ilköğretim okullarının tutum ölçeğinden aldıkları puanların Mann Whitney U-testi sonuçları Tablo 4.21’de verilmiştir.

Tablo 4.21

Grupların İkili Kombinasyonu (Orta-Üst) Üzerinden Mann Whitney U-Testi Sonuçları

Okulların					
Sosyoekonomik Çevresi	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Orta	107	134.26	14366.00	5215.00	.001
Üst	129	105.43	13600.00		

Tablo 4.21’e göre, orta ve üst sosyoekonomik çevre okullarında öğrenim gören ve araştırmanın örnekleminde yer alan öğrencilerin müzik dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur ($U=5215.00$, $p<.05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında araştırmaya katılan orta sosyoekonomik çevre okulu öğrencilerinin müzik dersine yönelik tutumlarının üst sosyoekonomik çevre okulu öğrencilerinin tutumlarından daha olumlu olduğu anlaşılmaktadır.

Üst ve alt sosyoekonomik çevrede bulunan ve araştırmaya katılan ilköğretim okulu öğrencilerinin tutum ölçeğinden aldıkları puanların Mann Whitney U-testi sonuçları Tablo 4.22’de verilmiştir.

Tablo 4.22*Grupların İkili Kombinasyonu (Üst-Alt) Üzerinden Mann Whitney U-Testi Sonuçları*

Okulların					
Sosyoekonomik	N	Sıra	Sıra	U	p
Çevresi		Ortalaması	Toplamı		
Üst	129	99.16	12791.00	4406.00	.076
Alt	80	114.43	9154.00		

Tablo 4.22'e göre, üst ve alt sosyoekonomik çevre okullarında öğrenim gören ve araştırmanın örnekleminde yer alan öğrencilerin müzik dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık yoktur ($U= 4406.00$, $p>.05$).

Alt ve orta sosyoekonomik çevrede bulunan ve araştırmaya katılan ilköğretim okulu öğrencilerinin tutum ölçeğinden aldıkları puanların Mann Whitney U-testi sonuçları Tablo 4.23'te verilmiştir.

Tablo 4.23*Grupların İkili Kombinasyonu (Alt-Orta) Üzerinden Mann Whitney U-Testi Sonuçları*

Okulların					
Sosyoekonomik	N	Sıra	Sıra	U	p
Çevresi		Ortalaması	Toplamı		
Alt	80	87.13	6970.00	3730.00	.133
Orta	107	99.14	10608.00		

Tablo 4.23'e göre, alt ve orta sosyoekonomik çevre okullarında öğrenim gören ve araştırmanın örnekleminde yer alan öğrencilerin müzik dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık yoktur ($U= 3730.00$, $p>.05$).

4.2.2. Araştırmaya katılan öğrencilerin müzik dersine ilişkin tutumları, öğrencilerin cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Araştırmaya katılan öğrencilerin tutum ölçeğinin uygulamasında aldıkları puanlar, bağımlı değişkenlerden cinsiyete göre incelenmiştir. Bunun için iki örneklemden elde edilen puanların birbirinden anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini test eden Mann Whitney U-testi'nden yararlanılmıştır. Tutum puanlarının cinsiyet değişkenine göre “Mann Whitney U-testi” sonuçları Tablo 4.24’te gösterilmiştir.

Tablo 4.24

Tutum Puanlarının Cinsiyete Göre Mann Whitney U-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	Sıra	Sıra	U	p
		Ortalaması	Toplamı		
Kız	154	196.91	30324.50	6558.50	.000
Erkek	162	121.98	19761.50		

Tablo 4.24’e göre kız ve erkek öğrencilerin müzik dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur ($U=6558.50$, $p<.05$). Sıra ortalamalarına baktığımızda; kız öğrencilerin müzik dersine yönelik tutum puanı ortalamaları ($\bar{X}=196.91$) erkek öğrencilerin tutum puanı ortalamalarından ($\bar{X}=121.98$) daha yüksektir. Buna göre kız öğrencilerin müzik dersine ilişkin tutumlarının erkek öğrencilere oranla daha olumlu olduğu şeklinde yorum yapılabilir.

Nacakcı (2006) çalışmasında kız öğrencilerin müzik dersine ilişkin tutumlarının erkek öğrencilere göre daha olumlu olduğunu bulmuştur. Phillips (2003) de kız öğrencilerin, evlerindeki müziksel ortamının daha iyi olduğu kaydedilen ve müziğe ilişkin övgüleri daha olumlu olan erkek öğrencilere göre daha olumlu tutumlar geliştirdiği belirlenmiştir. Yüksek sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin evlerindeki müziksel ortam, düşük sosyoekonomik düzeydeki öğrencilere göre anlamlı ölçüde

yüksek bulunmuştur (Kocaarslan, 2009: 65). Bu sonuçlar araştırmanın belirtilen alt problemine ait bulgularını destekler niteliktedir.

4.2.3. Araştırmaya katılan öğrencilerin müzik dersine ilişkin tutumları, sınıf değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Araştırmanın bu alt problemine yanıt alabilmek için, öğrencilerin müzik dersine yönelik tutum puanlarının sınıf değişkenine göre Mann Whitney U-Testi Tablo 4.25' te gösterilmiştir.

Tablo 4.25

Tutum Puanlarının Sınıf Değişkenine Göre Mann Whitney U-Testi Sonuçları

Sınıf	N	Sıra	Sıra	U	p
		Ortalaması	Toplamı		
6	152	170.64	25938.00	10618.00	.023
7	164	147.24	24148.00		

Tablo 4.25.'e göre 6 ve 7. sınıf öğrencilerin müzik dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur ($U=10618.00$, $p<.05$). Sıra ortalamalarına baktığımızda; 6. sınıfların müzik dersine ilişkin tutum puanı ortalamaları ($\bar{X}=170.64$), 7. sınıfların tutum puanı ortalamalarından ($\bar{X}=147.24$) daha yüksektir. Bu sonuca göre, 6. sınıf öğrencilerin müzik dersine ilişkin tutumlarının 7. sınıflara göre daha olumlu olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin ergenlik dönemine girmeleri, SBS sınav kaygısı, müzik dersinin SBS sınav başarısına katkısının bulunmaması, öğrencinin bir saatlik müzik dersinden yeterince yararlanamaması vb. sorunların müzik dersine yönelik tutumlarını olumsuz yönde etkilediği düşünülebilir.

Saruhan (2008) çalışmasında 6. sınıf öğrencilerin müzik dersine ilişkin tutumlarının 7. sınıf öğrencilerine göre daha olumlu olduğunu bulmuştur. Bu sonuç araştırmanın belirtilen alt problemine ait bulgularını destekler niteliktedir.

4.2.4. Araştırmaya katılan öğrencilerin müzik dersine ilişkin tutumları, babalarının eğitim durumlarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Araştırmanın bu alt problemine yanıt alabilmek için, öğrencilerin müzik dersine ilişkin tutum puanlarının babalarının eğitim durumuna göre Kruskal Wallis H-Testi sonuçları Tablo 4.26'da gösterilmiştir.

Tablo 4.26

Tutum Puanlarının Babalarının Eğitim Durumuna Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

Babalarının Eğitim Durumu	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Farklılık
İlkokul	77	150.55	5	8.087	.151	*
Ortaokul	51	179.87				
Lise	96	156.10				
Üniversite	84	161.95				
Yüksek Lisans	5	102.30				
Doktora	3	73.00				

* p>.05

Tablo 4.26'a göre, öğrencilerin müzik dersine yönelik tutumları ile babalarının eğitim durumları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($\chi^2(5) = 8.087, p>.05$).

Sıra ortalamalarına baktığımızda, babaları ortaokul mezunu olan öğrencilerin tutum puanları diğerlerine göre daha yüksektir. Bu öğrencileri babaları üniversite mezunu olan öğrenciler ve lise mezunu olan öğrenciler izlemektedir. Bulunan sonuca

göre, babanın eğitim durumun öğrencinin müzik dersine ilişkin tutum puanlarını, etkilemediği söylenebilir.

4.2.5. Araştırmaya katılan öğrencilerin müzik dersine ilişkin tutumları, annelerinin eğitim durumlarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Araştırmanın bu alt problemine yanıt alabilmek için, öğrencilerin müzik dersine ilişkin tutum puanlarının annelerinin eğitim durumuna göre Kruskal Wallis H-Testi sonuçları Tablo 4.27’de gösterilmiştir.

Tablo 4.27

Tutum Puanlarının Annelerinin Eğitim Durumuna Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

Annelerinin Eğitim Durumu	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Farklılık
Okuryazar Değil	3	231.50	5	4.244	.515	*
Sadece Okuryazar	6	183.92				
İlkokul	150	156.34				
Ortaokul	45	146.90				
Lise	73	168.42				
Üniversite	39	152.12				

* p>.05

Tablo 4.27’e göre, öğrencilerin müzik dersine yönelik tutumları ile annelerinin eğitim durumları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($\chi^2 (5) = 4.244, p>.05$). Bulunan sonuca göre, öğrencilerin müzik dersine ilişkin tutum puanlarının, annelerinin eğitim durumuna göre değişmediği söylenebilir.

Nacakcı (2006) çalışmasında anne ve baba eğitim durumunun öğrencilerin müzik dersine ilişkin tutumlarında herhangi bir değişikliğe sebep olmadığını bulmuştur. Bu sonuç araştırmanın belirtilen alt problemlerine ait bulgularını destekler niteliktedir.

4.2.6. Araştırmaya katılan öğrencilerin müzik dersine ilişkin tutumları ailenin ortalama aylık gelir durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Araştırmanın bu alt problemine yanıt alabilmek için, öğrencilerin müzik dersine ilişkin tutum puanlarının ailenin aylık ortalama gelir durumuna göre Kruskal Wallis H-Testi sonuçları Tablo 4.28’de verilmiştir.

Tablo 4.28

Tutum Puanlarının Ailenin Ortalama Aylık Gelir Durumuna Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

Aylık Ortalama Gelir Durumu	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Farklılık
500 TL den az	40	170.15	4	1.593	.810	*
500-1000 TL	99	155.43				
1000-1500 TL	76	158.77				
1500-2000 TL	50	164.85				
2000 TL ve üzeri	51	148.70				

* p>.05

Tablo 4.28’e göre, öğrencilerin müzik dersine yönelik tutumları ile ailenin ortalama aylık gelir durumları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($\chi^2 (4) = 1.593, p>.05$).

En yüksek tutum puanı ortalamasına ailesinin ortalama aylık geliri 500 TL’den az olan öğrenciler oluşturmaktadır. Bunları ailesinin ortalama aylık geliri 1500-2000 TL olan öğrenciler ile 1000-1500 TL olan öğrenciler izlemektedir. Bu bulgu ailelerin aylık ortalama gelirinin öğrencilerin tutumları üzerinde etkisinin olmadığı şeklinde

yorumlanabilir. Nacakcı (2006) çalışmasında aile gelir düzeyi değişkeninin öğrencilerin derse karşı tutumlarının değişim göstermesinde etkisinin olmadığını saptamıştır.

4.2.7. Araştırmaya katılan öğrencilerin müzik dersine ilişkin tutumları okul öncesi eğitimi alıp almama durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Araştırmanın bu alt problemine yanıt alabilmek için, öğrencilerin müzik dersine ilişkin tutum puanlarının okul öncesi eğitimi alıp almama durumuna göre Mann Whitney U-Testi Tablo 4.29’da verilmiştir.

Tablo 4.29

Tutum Puanlarının Okul Öncesi Eğitimi Alıp Almama Durumuna Göre Mann Whitney U-Testi Sonuçları

Okul Öncesi Eğitimi Alıp Almama Durumu	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Evet	155	156.44	24248.00	12158.00	.694
Hayır	161	160.48	25838.00		

Tablo 4.29’a göre, öğrencilerin müzik dersine yönelik tutumları ile okul öncesi eğitim alıp almama durumları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($U=12158.00$, $p>.05$). Bulunan sonuca göre, öğrencilerin müzik dersine ilişkin tutum puanlarının, okul öncesi müzik eğitimi alıp almama durumuna göre değişmediği söylenebilir.

Okul öncesi müzik eğitiminin öğrencinin müzik dersine ilişkin tutum puanlarını olumlu yönde etkilemesi beklenirken yapılan araştırmada bu bulguya rastlanmamıştır.

4.2.8. Araştırmaya katılan öğrencilerin müzik dersine ilişkin tutumları ilköğretim 4 ve 5. sınıfta müzik dersine giren öğretmenlere göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Araştırmanın bu alt problemine yanıt alabilmek için, öğrencilerin müzik dersine yönelik öz yeterlilik puanlarının ilköğretim 4 ve 5. sınıfta iken müzik dersine giren öğretmenlere göre Kruskal Wallis H-Testi sonuçları Tablo 4.30'da verilmiştir.

Tablo 4.30

Tutum Puanlarının İlköğretim 4 ve 5. Sınıfta İken Müzik Dersine Giren Öğretmenlere Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

İlköğretim 4 ve 5. Sınıfta Müzik Dersine Giren Öğretmen	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	P	Anlamlı Farklılık
Müzik Öğretmeni	240	156.09	2	.096	.953	*
Sınıf Öğretmeni	40	158.31				
Müzik Öğretmeni ve Sınıf Öğretmeni	36	162.44				

* p>.05

Tablo 4.30'a göre, öğrencilerin müzik dersine yönelik tutumları ile ilköğretim 4 ve 5. sınıfta iken müzik dersine giren öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($\chi^2(2) = 0.96$, p>.05). Bununla birlikte en yüksek sıra ortalamasına müzik dersine sınıf ve müzik öğretmeni ($\bar{X}=162.44$) giren öğrencilerin sahip olduğu bunu sınıf öğretmeni ($\bar{X}=158.31$) ve müzik öğretmenin ($\bar{X}=156.09$) izlediği görülmektedir.

Bulunan sonuca göre, öğrencilerin müzik dersine ilişkin tutum puanı ortalamalarının, ilköğretim 4 ve 5. sınıfta iken müzik dersine giren öğretmenlere göre değişmediği söylenebilir.

Saruhan (2008) çalışmasında 4. ve 5. sınıfta müzik dersini branş öğretmeni ile işlenip işlenmediği durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini bulmuştur. Bu sonuç araştırmanın bu alt problemine ait bulgularını destekler niteliktedir.

4.2.9. Araştırmaya katılan öğrencilerin müzik dersine ilişkin tutumları ailelerinde müzikle ilgilenen birey olup olmama durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Araştırmanın bu alt problemine yanıt alabilmek için, öğrencilerin müzik dersine ilişkin tutum puanlarının ailelerinde müzikle ilgilenen birey olup olmama durumuna göre Mann Whitney U-Testi Tablo 4.31’da verilmiştir.

Tablo 4.31

Tutum Puanlarının Ailelerinde Müzikle İlgilenen Birey Olup Olmama Durumuna Göre Mann Whitney U-Testi Sonuçları

Ailelerinde Müzikle İlgilenen Birey Olup Olmama Durumu	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Evet	120	183.13	21975.50	8804.500	.000
Hayır	196	143.42	28110.50		

Tablo 4.31’e göre öğrencilerin müzik dersine yönelik tutumları ile ailelerinde müzikle ilgilenen birey olup olmama durumu arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur (U=8804.500, p<.05).

Sıra ortalamaları dikkate alındığında; ailesinde müzikle ilgilenen birey olan öğrencilerin müzik dersine ilişkin tutum puanı ortalamaları (\bar{X} =183.13), olmayanlara göre (\bar{X} =143.42) daha yüksektir.

Bu sonuca göre, ailelerinde müzikle ilgilenen birey olan öğrencilerin müzik dersine ilişkin tutumlarının olmayanlara göre daha olumlu olduğu söylenebilir. Bu sonuç, Öztopalan (2007)'in araştırmasının sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir.

4.2.10. Araştırmaya katılan öğrencilerin müzik dersine ilişkin tutumları okul içi ya da dışındaki müzikle ilgili etkinliklere katılıp katılmama durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Araştırmanın bu alt problemine yanıt alabilmek için, öğrencilerin müzik dersine ilişkin tutum puanlarının öğrencilerin okul içi ya da dışındaki müzikle ilgili etkinliklere katılıp katılmama durumuna göre Mann Whitney U-Testi Tablo 4.32'de verilmiştir.

Tablo 4.32

Tutum Puanlarının Okul İçi ya da Dışındaki Müzikle İlgili Etkinliklere Katılıp Katılmama Durumuna Göre Mann Whitney U-Testi Sonuçları

Okul İçi ya da Dışındaki Müzikle İlgili Etkinliklere Katılıp Katılmama Durumuna	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Evet	85	206.81	17579.00	5711.000	.000
Hayır	231	140.72	32507.00		

Tablo 4.32'e göre öğrencilerin müzik dersine yönelik tutumları ile okul içi ya da dışındaki müzikle ilgili etkinliklere katılıp katılmama durumu arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur ($U=5711.000$, $p<.05$).

Sıra ortalamaları dikkate alındığında; okul içi ya da dışındaki müzikle ilgili etkinliklere katılan öğrencilerin tutum puanı ortalamalarının ($\bar{X}=206.81$) katılmayanlara göre ($\bar{X}=140.72$) daha yüksektir.

Bu sonuca göre, okul içi ya da dışındaki müzikle ilgili etkinliklere katılan öğrencilerin müzik dersine ilişkin tutumlarının katılmayanlara göre daha olumlu olduğu söylenebilir.

4.2.11. Araştırmaya katılan öğrencilerin müzik dersine ilişkin tutumları blokflüt dışında bir çalgı çalıp çalmamasına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Araştırmanın bu alt problemine yanıt alabilmek için, öğrencilerin müzik dersine ilişkin tutum puanlarının blokflüt dışında bir çalgı çalıp çalmama durumuna göre Mann Whitney U-Testi Tablo 4.33'te gösterilmiştir.

Tablo 4.33

Tutum Puanlarının Blokflüt Dışında Bir Çalgı Çalıp Çalmamasına Göre Mann Whitney U-Testi Sonuçları

Blokflüt Dışında Bir Çalgı Çalıp Çalmama Durumu	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Evet	66	195.77	12921.00	5790.000	.000
Hayır	250	148.66	37165.00		

Tablo 4.33'e göre öğrencilerin müzik dersine yönelik tutumları ile blokflüt dışında bir çalgı çalıp çalmamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur (U=5790.000, p<.05).

Sıra ortalamaları dikkate alındığında; blokflüt dışında bir çalgı çalan öğrencilerin tutum puanı ortalamaları ($\bar{X}=195.77$) çalmayan öğrencilerin tutum puanı ortalamalarından ($\bar{X}=148.66$) daha yüksektir.

Bu sonuca göre, blokflüt dışında bir çalgı çalan öğrencilerin müzik dersine ilişkin tutumlarının çalmayanlara göre daha olumlu olduğu görülmektedir.

Öğrenciler blokflüt dışında keman, bağlama, gitar, org gibi çalgıları çalabildiklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin ders dışında herhangi bir çalgı çalmaları ve ilgilenmeleri müziğe ilişkin tutumlarını olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

4.2.12. Araştırmaya katılan öğrencilerin müzik dersine ilişkin tutumları ailelerinin müzikle ilgilenmelerini destekleyip desteklememe durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Araştırmanın bu alt problemine yanıt alabilmek için, öğrencilerin müzik dersine ilişkin tutum puanlarının ailelerinin müzikle ilgilenmelerini destekleyip desteklememe durumuna göre Mann Whitney U-Testi Tablo 4.34’de gösterilmiştir.

Tablo 4.34

Tutum Puanlarının Ailelerinin Müzikle İlgilenmelerini Destekleyip Desteklememe Durumuna Göre Mann Whitney U-Testi Sonuçları

Ailelerinin Müzikle					
İlgilenmelerini	N	Sıra	Sıra	U	p
Destekleyip		Ortalaması	Toplamı		
Desteklememe					
Durumu					
Evet	226	175.58	39682.00	6309.000	.000
Hayır	90	115.60	10404.00		

Tablo 4.34’e göre öğrencilerin müzik dersine yönelik tutumları ile ailelerinin müzikle ilgilenmelerini destekleyip desteklememe durumu arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur (U=6309.000, p<.05).

Sıra ortalamaları dikkate alındığında; müzikle ilgilenmeleri konusunda aileleri tarafından desteklenen öğrencilerin tutum puanı ortalaması ($\bar{X}=175.58$), desteklenmeyenlere göre ($\bar{X}=115.60$) daha yüksektir.

Bu sonuca göre, aileleri tarafından müzikle ilgilenmeleri konusunda desteklenen öğrencilerin müzik dersine ilişkin tutumlarının desteklenmeyenlere göre daha olumlu olduğu şeklinde yorum yapılabilir.

4.2.13. Araştırmaya katılan öğrencilerin müzik dersine ilişkin tutumları müzik öğretmenlerinin derste blokflüt dışında çalgı kullanıp kullanmamasına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Araştırmanın bu alt problemine yanıt alabilmek için, öğrencilerin müzik dersine ilişkin tutum puanlarının müzik öğretmenlerinin derste blokflüt dışında çalgı kullanıp kullanmama durumuna göre Mann Whitney U-Testi, Tablo 4.35’te gösterilmiştir.

Tablo 4.35

Tutum Puanlarının Müzik Öğretmenlerinin Derste Blokflüt Dışında Çalgı Kullanıp Kullanmama Durumuna Göre Mann Whitney U-Testi Sonuçları

Müzik					
Öğretmenlerinin Derste Blokflüt Dışında Çalgı Kullanıp Kullanmama Durumu	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Evet	182	169.85	30912.50	10128.50	.010
Hayır	134	143.09	19173.50		

Tablo 4.35’e göre, öğrencilerin müzik dersine yönelik tutumları ile müzik öğretmenlerinin derste blokflüt dışında bir çalgı kullanıp kullanmama durumları arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur ($U= 10128.50$, $p<.05$).

Sıra ortalamaları dikkate alındığında; müzik öğretmenlerinin derste blokflüt dışında çalgı kullandığını söyleyen öğrencilerin tutum puanı ortalaması ($\bar{X}=169.85$), söylemeyenlerden ($\bar{X}=143.09$) daha yüksektir.

Öğretmenleri farklı bir çalgı kullanan öğrencilerin derse yönelik tutumları diğer öğrencilere göre daha olumludur. Derslerde farklı çalgıların kullanılması derse yönelik tutumları olumlu yönde etkilemektedir.

4.3. Araştırmaya katılan öğrencilerin müzik dersine yönelik öz yeterlilik algıları ile müzik dersine ilişkin tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Araştırmanın bu alt problemine yanıt alabilmek için, öğrencilerin müzik dersine yönelik öz yeterlilik algıları ile müzik dersine ilişkin tutumları arasındaki ilişkiye bakmak için “**Spearman-Brown korelasyon katsayısı**” hesaplanmıştır. Spearman-Brown korelasyon katsayısı, değişkenlerden birinin ya da her ikisinin de aralıklı/oranlı olmadığı (ama sıralı olduğunun varsayıldığı) ve normal dağılmadığı durumlarda kullanılmaktadır. (yunus.hacettepe.edu.tr/~tonta/courses/spring2007/bby208/). Tablo 4.36’da Spearman-Brown korelasyon değeri gösterilmektedir.

Tablo 4.36

Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Müzik Dersine Yönelik Öz Yeterlilik Algıları ile Tutum Puanları Arasındaki İlişki

		Tutum	Öz Yeterlilik
Spearman's rho	Tutum	Korelasyon	1.000
	p		.000
	N		316
	Öz Yeterlilik	Korelasyon	.631(**)
	p		.000
	N		316

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Tablo 4.36'a göre araştırmaya katılan öğrencilerin müzik dersine ilişkin öz yeterlilik algı ve tutum puanları arasında orta düzeyde, pozitif bir ilişki olduğu ve bu ilişkinin istatistiksel açıdan anlamlı olduğu görülmektedir (Spearman's rho = 0.631, $p < .01$). Spearman-Brown korelasyon katsayısı dikkate alındığında öğrencilerin müzik dersine yönelik öz yeterliliklerindeki toplam varyansın (değişkenliğin) %39'unun müzik dersine ilişkin tutumlarından kaynaklandığı söylenebilir. Dolayısıyla müzik dersine yönelik öz yeterlilikleri yüksek olan öğrencilerin tutumlarının da olumlu olduğu söylenebilir.

4.4. Araştırmaya katılan öğrencilerin müzik dersine yönelik öz yeterlilik algıları ile müzik dersi akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Araştırmanın bu alt problemine yanıt alabilmek için, öğrencilerin müzik dersine yönelik öz yeterlilik algıları ile müzik dersi akademik başarıları arasındaki ilişkiye bakmak için “Spearman-Brown korelasyon katsayısı” hesaplanmıştır. Tablo 4.37'de Spearman-Brown korelasyon değeri gösterilmektedir.

Tablo 4.37

Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Müzik Dersi Akademik Başarıları ile Öz Yeterlilik Puanları Arasındaki İlişki

			Müzik Dersi Akademik Başarıları	Öz Yeterlilik
Spearman's rho	Müzik Dersi Akademik Başarıları	Korelasyon	1.000	.765(**)
	p		.	.000
	N		316	316
	Öz Yeterlilik	Korelasyon	.765(**)	1.000
	p		.000	.
	N		316	316

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Tablo 4.37'e göre araştırmaya katılan öğrencilerin müzik dersi akademik başarıları ve öz yeterlilik puanları arasında yüksek düzeyde, pozitif bir ilişki olduğu ve bu ilişkinin istatistiksel açıdan anlamlı olduğu görülmektedir (Spearman's rho = 0.765, $p < .01$) (Kalaycı, 2008:116).

Spearman-Brown korelasyon katsayısı dikkate alındığında öğrencilerin müzik dersine yönelik öz yeterliliklerindeki toplam varyansın (değişkenliğin) %58.5'inin müzik dersi notundan kaynaklandığı söylenebilir.

Müzik dersinde başarılı olan öğrencilerin müzik dersine yönelik öz yeterliliklerinin yüksek olduğu söylenebilir. Wolters ve Pintrich (1998) araştırmalarında yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinden toplam 545 öğrenciye anket uygulamışlar ve bu şekilde öğrencilerin İngilizce, matematik ve sosyal bilimler derslerine yönelik öz yeterliliklerini ölçmüşlerdir. Araştırma sonucunda her üç derste de yüksek öz yeterliliğe sahip öğrencilerin, notlarının da yüksek olduğu bulunmuştur.

4.5. Araştırmaya katılan öğrencilerin müzik dersine ilişkin tutumları ile müzik dersi akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Araştırmanın bu alt problemine yanıt alabilmek için, öğrencilerin müzik dersine yönelik öz yeterlilik algıları ile müzik dersi akademik başarıları arasındaki ilişkiye bakmak için "**Spearman-Brown korelasyon katsayısı**" hesaplanmıştır. Tablo 4.38'de Spearman-Brown korelasyon değeri gösterilmektedir.

Tablo 4.38

Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Müzik Dersi Akademik Başarıları ile Tutum Puanları Arasındaki İlişki

		Tutum	Müzik Dersi Akademik Başarıları
Spearman's rho	Tutum	Korelasyon 1.000	.830(**)
	p	.	.000
	N	316	316
	Müzik Dersi Akademik Başarıları	Korelasyon .830(**)	1.000
	p	.000	.
	N	316	316

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Tablo 4.38'e göre araştırmaya katılan öğrencilerin müzik dersi akademik başarıları ve tutum puanları arasında yüksek düzeyde, pozitif bir ilişki olduğu ve bu ilişkinin istatistiksel açıdan anlamlı olduğu görülmektedir (Spearman's rho = 0.830, $p < .01$). Spearman-Brown korelasyon katsayısı dikkate alındığında öğrencilerin müzik dersine yönelik tutumları toplam varyansın (değişkenliğin) %68.8'inin müzik dersi akademik başarılarından kaynaklandığı ve müzik dersinde başarılı olan öğrencilerin müzik dersine yönelik tutumlarının yüksek olduğu söylenebilir.

BÖLÜM V

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

5.1. SONUÇLAR

İlköğretim okullarının ikinci kademesinde yer alan 6 ve 7.sınıf öğrencilerinin müzik dersine yönelik öz yeterlilik algı ve tutumlarının çeşitli değişkenlere göre anlamlı farklılık oluşturup oluşturmadığını belirlemek amacıyla yapılan bu araştırmadan elde edilen bulgular incelendiğinde aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir:

1. İlköğretim 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin genel olarak müzik dersine yönelik öz yeterlilik düzeyleri yüksektir.

2. İlköğretim 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin müzik dersine yönelik öz yeterlilik düzeyleri ile yaşadıkları çevre arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

3. Kız ve erkek öğrencilerin müzik dersine yönelik öz yeterlilik düzeyleri arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu bulunmuştur. Kız öğrencilerin müzik dersine yönelik öz yeterlilikleri, erkek öğrencilerin öz yeterliliklerine göre daha yüksektir.

4. 6. sınıf öğrencilerinin müzik dersine yönelik öz yeterlilik algıları, 7. sınıf öğrencilerinin öz yeterlilik algılarına göre daha yüksektir.

5. Öğrencilerin müzik dersine yönelik öz yeterlilik puanları ile babalarının eğitim durumları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

6. Öğrencilerin müzik dersine yönelik öz yeterlilik puanları ile annelerinin eğitim durumları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

7. Öğrencilerin müzik dersine yönelik öz yeterlilik puanları ile ailenin aylık ortalama gelir durumları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

8. Öğrencilerin okul öncesi eğitimi alıp almama durumlarına göre öz yeterliliklerinde anlamlı düzeyde bir farklılık yoktur.

9. Öğrencilerin 4 ve 5. sınıfta müzik derslerine giren müzik öğretmeni, sınıf öğretmeni ya da her ikisinin girmesi durumunda öz yeterliliklerinde anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmamıştır.

10. 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin ailelerinde müzikle ilgilenen bireyin olması, öğrencilerin öz yeterliliklerini olumlu yönde etkilemektedir.

11. Öğrencilerin müzik dersine yönelik öz yeterlilik puanları ile öğrencilerin okul içi ya da dışındaki müzikle ilgili etkinliklere katılıp katılmama durumuna göre anlamlı düzeyde bir farklılık vardır. Okul içi ve dışında müziksel etkinliklere katılan öğrencilerin öz yeterlilik algıları daha yüksektir.

12. Blokflüt dışında bir çalgı çalması öğrencinin müzik dersine yönelik öz yeterliliğini olumlu yönde etkilemektedir.

13. Müzikle ilgilenmeleri konusunda ailelerinden destek alan öğrencilerin öz yeterlilik algıları destek almayan öğrencilere göre daha yüksektir.

14. İlköğretim 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin genel olarak müzik dersine ilişkin tutumları olumludur.

15. Öğrencilerin tutum ölçeğinden aldıkları puanların, okulların içinde bulunduğu sosyoekonomik çevreye göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Orta ve üst sosyoekonomik çevre okullarında öğrenim gören ve araştırmanın örnekleminde yer alan öğrencilerin müzik dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur.

16. Kız ve erkek öğrencilerin müzik dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Kız öğrencilerin müzik dersine yönelik tutum puanı ortalamaları erkek öğrencilerin tutum puanı ortalamalarından daha yüksektir.

17. Öğrencilerin müzik dersine yönelik tutumları ile sınıf değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. 6. sınıfların müzik dersine ilişkin tutum puanı ortalamaları 7. sınıfların tutum puanı ortalamalarından daha yüksektir.

18. Öğrencilerin müzik dersine yönelik tutumları ile babalarının eğitim durumları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

19. Öğrencilerin müzik dersine yönelik tutumları ile annelerinin eğitim durumları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

20. Öğrencilerin müzik dersine yönelik tutumları ile ailenin ortalama aylık gelir durumları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

21. Öğrencilerin müzik dersine yönelik tutumları ile okul öncesi eğitim alıp almama durumları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

22. İlköğretim 4 ve 5. sınıflarında müzik dersine giren müzik öğretmeni veya sınıf öğretmeni ile öğrencilerin müzik dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

23. Ailesinde müzikle ilgilenen birey olan öğrencilerin müzik dersine ilişkin tutum puanı ortalamaları olmayanlara göre daha yüksektir.

24. Öğrencilerin müzik dersine yönelik tutumları ile okul içi ya da dışındaki müzikle ilgili etkinliklere katılıp katılmama durumu arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Okul içi ya da dışındaki müzikle ilgili etkinliklere katılan öğrencilerin tutum puanı ortalamaları katılmayanlara göre daha yüksektir.

25. Blokflüt dışında herhangi bir çalgı çalan öğrencilerin tutum puanı ortalamaları çalmayan öğrencilerin tutum puanı ortalamalarından daha yüksektir.

26. Müzikle ilgilenmeleri konusunda aileleri tarafından desteklenen öğrencilerin tutumları desteklenmeyenlere göre daha yüksektir.

27. Öğrencilerin müzik dersine yönelik tutumları ile müzik öğretmenlerinin derste blokflüt dışında bir çalgı kullanıp kullanmama durumları arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Her üç okulda da derslerde blokflüt öğretimi yapılmaktadır. Müzik öğretmenlerinin derste blokflüt dışında bir çalgı kullandığını söyleyen öğrencilerin tutum puanı ortalaması söylemeyenlerden daha yüksektir. Öğretmenleri blokflüt dışında başka bir çalgı çalarak ders işleyen öğrencilerin tutumları diğer öğrencilere göre daha olumludur.

Ayrıca araştırmanın yapıldığı her üç okulda da Orff çalgılarının bulunmadığı ve derslerde kullanılmadığı tespit edilmiştir.

28. Öğrencilerin müzik dersine ilişkin öz yeterlilik algı ve tutum puanları arasında orta düzeyde, pozitif bir ilişki vardır ve bu ilişki istatistiksel açıdan anlamlıdır.

29. Öğrencilerin müzik dersi akademik başarıları ile öz yeterlilik puanları arasında orta düzeyde, pozitif bir ilişki vardır ve bu ilişki istatistiksel açıdan anlamlıdır.

30. Öğrencilerin müzik dersi akademik başarıları ile tutum puanları arasında yüksek düzeyde, pozitif bir ilişki vardır ve bu ilişki istatistiksel açıdan anlamlıdır.

5.2. ÖNERİLER

Araştırmanın sonuçlarına dayanarak aşağıdaki öneriler getirilmiştir.

1. Genel müzik eğitiminde önemli bir yere sahip olan Orff yöntemi ve Orff çalgılarının öğrencilerin müzik yapmasında, doğaçlama ve yaratıcı becerilerinin geliştirilmesinde, öğrencinin müziği yaparak ve yaşayarak öğrenmesindeki etkisi göz önüne alınarak bu çalgıların müzik derslerinde kullanımı sağlanmalıdır. Bu durum öğrencilerin müzik dersine yönelik tutumlarını olumlu yönde geliştirebilir.

2. İlköğretimde müzik ders saatleri mutlaka artırılmalıdır. Müzik öğretmenlerinin mesleki öz yeterliliklerini artırıcı nitelikte seminer, hizmetiçi vb. etkinlikler düzenlenmeli, bu konuda öğretmenler desteklenmelidir.

3. Okullarda müzik eğitiminin daha sağlıklı yapılabilmesi için fiziki şartlar sağlanmalıdır. Okullarda müzik odası oluşturulmalı ve gerekli çalgı araç ve gereçler temin edilmelidir.

4. İlköğretim 4 ve 5. sınıflarında derse giren müzik öğretmeni ile sınıf öğretmeni arasında öğrenci tutumlarında farklılığın çıkmaması beklenen bir durum değildir. Bu sonucun nedenleri araştırılmalıdır. Bu konuda deneysel araştırmalar yapılabilir.

5. Öğrencilerin derslerde ve ders dışında müziksel etkinliklerde görev almaları sağlanmalıdır. Toplu çalma, söyleme vb. durumlar öğrencilerde sorumluluk bilincinin gelişmesine, birlikte başarma duygusunu yaşamalarına olanak verecektir. Bu tür etkinliklerde gösterdiği başarı buna benzer etkinliklerde de başarılı olacağı duygusunu geliştireceğinden öz güven oluşumuna destek olacaktır. Okullarda müzik

öğretmenlerince bu etkinliklere ağırlık verilmelidir. Okul idarecileri ve müzik öğretmenleri karşılıklı diyalog içinde olmalı, bu konuda gereken hassasiyet ve destek sağlanmalıdır.

6. Derslerde teoriden çok bilgiyi müzikle verme yoluna gidilmelidir. Öğrencilerin müzik sevgisi, müzik yapma isteği zedelenmemelidir. Müzik öğretmenleri öğrencilerini müzik yapma konusunda teşvik etmeli, cesaretlendirmeli öğrencilerin derse yönelik olumsuz tutum geliştirmesine neden olabilecek davranışlardan kaçınmalıdır.

7. Öğrencilerin anne ve babaları sanat ve özellikle müzik eğitiminin çocuklarına sağlayacağı yararlar konusunda bilgilendirilmelidir.

8. Müzik öğretmenleri sadece sınıfta değil, yaşadıkları çevrede de müzik sanatının ve müzik eğitiminin gelişimi konusunda gerekli kurumlarla iş birliği yapmalı, çevresine gereken desteği vermelidir. Belediye, halk evleri ve benzeri kurumlarla görüşerek çeşitli günlerde kutlamalara katılmalı, öğrencilerin ve yetişkinlerin çalgı çalma, konser, bilgilendirme toplantısı ve benzeri konulardan ücretsiz yararlanması için çözümler düşünmeli, gerekli kurumlara öneriler getirmelidir. Öğrenci ve ailesi yaşadığı toplumun bir parçası olduğunu fark ettiği ve hissettiğinde sanata olan ilgi ve bilgisi artacaktır.

9. Müzik eğitimi günümüzde ilköğretim 4. sınıftan itibaren branş öğretmenlerince verilmektedir. Ana okulundan itibaren müzik eğitimi müzik öğretmenlerince verilmeli. Eğitim fakültelerinin müzik öğretmeni yetiştirmedeki öğretim programları gözden geçirilmeli. Her tür müzik eğitimi için tek tür öğretmen yetiştirme modeli ile nasıl ve kim için müzik öğretmeni yetiştirmemiz gerektiği sorgulanmalıdır.

KAYNAKLAR

- Alabay, E. (2006). İlköğretim okulöncesi öğretmen adaylarının fen ile ilgili öz-yeterlilik inanç düzeylerinin incelenmesi. *Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (1). Web: <http://www.yeditepe.edu.tr> adresinden 17.02.2010 tarihinde alınmıştır.
- Akbulut, E. (2006). Müzik öğretmeni adaylarının mesleklerine ilişkin öz yeterlik inançları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 24-33.
- Akkaş, S.(1999). Müzik ve müziğin eğitimdeki yeri ve önemi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 257, 13-20.
- Ak Mert, Ö. (2007). *Jean Piaget düşüncesinde psikolojik yapılar*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akkoyunlu B. ve Kurbanoglu S. (2003). Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı ve bilgisayar öz yeterlik algıları üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 1-10.
- Anttila, Mikko (2007). Challenges for music studies in class teacher education in Finland, *Kürybos Erdves*, Nr. 7. pp. 8-14.
- Artut, K. (2002). *Sanat eğitimi, kuramları ve yöntemleri*. (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aşkar, P. ve Umay, A. (2001). İlköğretim matematik öğretmenliği öğretmen adaylarının bilgisayarla ilgili öz-yeterlilik inançları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 1-8.
- Atkinson, R. L., Atkinson, R. C., Smith, E., E., Bem, D., J. and Hoeksema, S., N. (1999). *Psikolojiye giriş*. (çev. Y.,Alogan). Ankara: Arkadaş Yayınları. (Eserin orijinali 1953'te yayınlandı).
- Bacanlı, H.. (2002). *Gelişim ve öğrenme*. (Gözden Geçirilmiş 5. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Balcı A. (1995). *Sosyal bilgilerde araştırma*. Ankara: TDFO, Bilgisayar Yayıncılık San. Tic. Ltd. Şti.

- Bariş, D. A. ve Ece, A. S. (2007). *Cumhuriyetten günümüze toplumsal kültürel değişim sürecinde müzik ve müzik eğitimi*. ICANAS 38 Uluslar arası Asya ve Kuzey Afrika Çalışmaları Kongresi, Ankara. 1-12.
- Bariş, D. A. (2008). Sosyal beceri gelişiminde çocuk ve müzik. *Milli Eğitim Dergisi*, 177, 28-34.
- Berkant, H. G. ve Ekici, G. (2007). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretiminde öğretmen öz-yeterlik inanç düzeyleri ile zeka türleri arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16 (1), 113-132.
- Bıkmaz H. F. (2004). “Sınıf öğretmenlerinin fen öğretiminde öz yeterlilik inancı” ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*. Kış, Sayı 161.
- Web: <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/161/bikmaz.htm> adresinden 07.04.2009 tarihinde alınmıştır.
- Biber Öz, N. (2001). Müzik öğretmeni yetiştiren kurumlarda orkestra-oda müziği eğitiminde yaylı çalgıların yeri ve önemi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (1), 93-99.
- Bilen, S. (1995). *İşbirlikli öğrenmenin müzik öğretimi ve güdüsel süreçler üzerindeki etkileri*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Bozdoğan, A. E. ve Öztürk, Ç. (2008). Coğrafya ile ilişkili fen konularının öğretimine yönelik öz-yeterlilik inanç ölçeğinin geliştirilmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 2 (2), Aralık, 66-81.
- Butler, D. (2002). Individualizing instruction in self-regulated learning. *Theory into Practice*, 41(2), 81-92.
- Büyüköztürk, Ş. (2002a). Faktör analizi: temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 32, Güz, 470-483.
- Büyüköztürk, Ş. (2002b). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş. (2003a). *Eğitim istatistiği yüksek lisans ders notları*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Büyüköztürk, Ş. (2003b). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. (3.Baskı). Ankara: Pegem A Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, K. E., Akgün, E. Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (Geliştirilmiş 2. Baskı). Ankara: Pegem A Akademi Yayınları.
- Canakay, E.U. (2007). *Aktif öğrenmenin müzik teorisi dersine ilişkin akademik başarı, tutum, özyeterlilik algısı ve yüklemeler üzerindeki etkileri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Canbay, A.(2007). İlköğretim okullarında sosyal etkinlikler ve müzik kulübünün önemi. *Milli Eğitim Bakanlığı Dergisi, Bahar*, sayı: 174. 162-170.
- Cansüngü K. Ö. (2003). *Fen eğitiminde yaratıcı düşünmeye dayalı öğrenmenin öğrenme ürünlerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çilden, Ş. (2001). Müzik, çocuk gelişimi ve öğrenme. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 1-8.
- Çizmecici, N. (2006). *Müzik eğitiminde aktif öğrenme tekniklerine dayalı ders programlarının ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin müzik öğretimi, derse yönelik görüşleri ve tutumları üzerindeki etkileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Demirbaş, M. (2005). *Fen bilgisi öğretiminde sosyal öğrenme teorisinin öğrenme ürünlerine etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demirel, Ö. (2001). *Eğitim sözlüğü*. (1. Baskı). Ankara: Pegem A Yayınları.
- Ekici, G. (2002). Biyoloji öğretmenlerinin laboratuvar dersine yönelik tutum ölçeği (BÖLDYTÖ). *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 62-66.
- Egüz, S. (1991). *Toplu ses eğitimi I (temel konular)*. Ankara: Ayyıldız Matbaası A. Ş.
- Ghiselli, E. E., Campbell, J. D., Zedeck, S. (1981). *Measurement theory for the behavioral sciences*. San Francisco: W. H. Freeman and Company.
- Güdek, B. (2007). *Eğitim fakültesi müzik eğitimi ana bilim dalı 1. ve 4. sınıf öğrencilerinin müzik öğretmenliği mesleğine yönelik tutumlarının öğrenciye ait*

- farklı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Günçe, G. (1973). *Çocukta zihin gelişimi, Piaget kuramına toplu bakış*. Ankara: Baylan Matbaası.
- Gürgen, E. T. (2006). Müzik eğitiminde yaratıcılığı geliştiren yöntem ve yaklaşımlar. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(12), 81-93.
- Kalaycı, Ş. (2008). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. (3. Baskı). Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2006). *Yeni insan ve insanlar*. (10. Basım). İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Kaptan, F. (1999). *Fen bilgisi öğretimi*. İstanbul: MEB Basımevi, Öğretmen Kitapları Dizisi: 204.
- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler ve teknikler*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karabulut, G. (2009). *Eğitim fakültesi müzik eğitimi ana bilim dalı 1. ve 3. sınıf öğrencilerinin piyano dersine yönelik tutumlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karakelle, S. (2007). Neden müzik eğitimi. *İlköğretmen Dergisi*, Mayıs, 34-36.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler ve teknikler*. (15. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kırcıoğlu, S. Ç. (2009). *Sınıf öğretmenlerinin müzik dersi öğretimine ilişkin bilgi düzeyleri, öz yeterlilik algıları ile tutumlarının belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Kline, P. (1994). *"An Essay Guide to Factor Analysis"*. New York: Routledge.
- 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 güvenirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 13, 141-145.
- Kocabaş, A. ve Selçioğlu, E. (2006). İlköğretim okulları 4. ve 5. sınıflarında müzik dersinin gerçekleşme düzeyi ve öğrencilerin beklentilerine ilişkin görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, cilt 1, sayı 19. 58-68.
- Korkmaz, İ. (2009). Sosyal öğrenme kuramı., B. Yeşilyaprak (Editör). *Eğitim psikolojisi, gelişim-öğrenme-öğretim*. (5. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık, ss. 217-242.
- Köksal, H. (1998). *İlkokul öğretmenlerinin tarih konularının işlenişinde duyuşsal giriş özelliklerine ilişkin tutumları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Küçükahmet, L. (1992). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. (4. Baskı). Ankara: Gazi Üniversitesi Basın Yayın Dağıtım Yüksekokulu Matbaası.
- McCormick, J. and McPherson, G. (2003) The role of self-efficacy in a musical performance examination: an exploratory structural equation analysis. *Psychology of Music*, 31(1), 37-51.
- McIver, J. P. and Carmines, E. G. (1982). *Unidimensional Scaling*. Sage University Paper Series on Quantitative Application in the Social Sciences, series no. 07-024, Beverly Hills and London: Sage Pubns.
- McPherson, G. and McCormick, J. (2006). Self-efficacy and music performance. *Psychology of Music*, 34 (3), 322-336.
- MEB (2007). *İlköğretim müzik dersi öğretim programı (1-8.sınıflar)*. Ankara: MEBYayımları.
- Mills, J. (1991). *Music in the primary schools*. United Kingdom: Cambridge University Press.
- Morgil İ., Seçken, N. ve Yücel, S. A. (2004). Kimya öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*. 6 (1), 62-72.

- Nacakcı, Z. (2006). İlköğretim öğrencilerinin müzik dersine ilişkin tutumları. *Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu, 26-28 Nisan 2006*, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Denizli.
- Nielsen, S. G. (2004). Strategies and self-efficacy beliefs in instrumental and vocal individual practice: a study of students in higher music education. *Psychology of Music*. 32(4), 418-431.
- Otacıoğlu, S. G. (2008). Müzik öğretmenliği okul deneyimi I uygulamalarına katılan öğretmen adaylarının öz-etkililik-yeterlilik düzeylerinin incelenmesi. *C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, 32 (1), 163-170.
- Önen, F. ve Öztuna, A. (2005). Fen bilgisi ve matematik öğretmenlerinin öz yeterlik duygusunun belirlenmesi. *Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1). Web: www.yeditepe.edu.tr/yeditepe/EDU7 adresinden 09.02.2009 tarihinde alınmıştır.
- Özcan, V. (2007). *Orff öğretisinin ve yaratıcı dramanın uygulandığı ve uygulanmadığı okullarda öğrencilerin müzik dersine olan tutumlarının karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Özgür, Ü. (1999). Öğrencinin bireysel gelişiminde genel müzik eğitiminin yeri ve önemi. *Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi, "Sanat Eğitimi ve Sorunları" Sempozyumu Bildiriler Kitabı*, ss.237-240, Çanakkale.
- Özmenteş, G. (2005). Müzik eğitiminin boyutları ve çalgı eğitimi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Bahar, 6(9). Web: <http://web.inonu.edu.tr/efdergi/arsiv/ozmentes.htm> adresinden 10.12.2009 tarihinde alınmıştır.
- Özmenteş, G. (2006). Müzik dersine yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *İlköğretim Online*, 5(1), 23-29.
- Özmenteş, S. ve Özmenteş, G. (2008). Çalgı eğitiminde müzik yeteneğine ilişkin özyeterlik ve kişisel özellikler arasındaki ilişkiler. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (2), sayı: 24, 92-100.
- Öztopalan, E. (2007). *İlköğretim düzeyindeki özel okullar ile devlet okullarının 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin müzik dersine ilişkin tutumları ve akademik başarıları*

- arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66, 543-578.
- Pajares, F. (2002). *Overview of social cognitive theory and self-efficacy.* Web:<http://www.emory.edu/EDUCATION/mfp/eff.html> adresinden 10.04.2009 tarihinde alınmıştır.
- Pajares, F. and Schunk, D. H. (2001). *Self-beliefs and school success: Self-efficacy, self-concept, and school achievement.* In R. Riding & S. Rayner (Eds.), *Self-perception* (pp. 239-266). London: Ablex Publishing.
- Piji, D. (2006). *Dizgeli öğretime göre geliştirilen eşlik dersi programının akademik başarıya, tutuma, yeterlik algısına ve kalıcılığa etkisi.* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T., and McKeachie, W. J. (1991). *A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)* (Tec. Rep. No. 91-B-004). Ann Arbor: University of Michigan, School of Education.
- Ritchie L. and Williamon, A. (2007). Measuring self-efficacy in music. *International Symposium on Performance Science*, 307-312 Web: <http://www.performancescience.org> adresinden 19.03.2009 tarihinde alınmıştır.
- Rivera, T. C. And Ganaden, M. F. (2001). The development and validation of a class room environment scale for Filipinos. *The International Online Journal of Science Mathematics Education*. Volume, 1. March.
- Saruhan, Ş. (2008). *Temel eğitim II. kademe öğrencilerinin müzik dersine karşı tutumları.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Say, A. (2008). *Müzik nedir? Nasıl bir sanattır?*(1. Basım). İstanbul: Evrensel Basım Yayın.
- Saygı, C. (2009). *Aktif öğrenmenin müzik tarihi dersine ilişkin başarı, tutum ve özyeterlik üzerine etkisi.* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

- Selçuk, Z. (2005). *Gelişim ve öğrenme*. (13. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Selvi, K. (1996). Tutumların ölçülmesi ve program değerlendirme. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 39-53.
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim ve Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*. (12. Baskı). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Sönmez, V. (2005). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. (12. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Stipek, D. (1998). *Motivation to learn: From theory to practice* (3. Baskı). Boston: Allyn and Bacon.
- Şahan, M. (2004). *İlköğretim 6. sınıflarda üç boyutlu çalışma konularının çok alanlı sanat eğitimi yönüyle uygulanması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tabachnick, B. G. ve Fidel, L. S. (2001). *Using multivariate statistics. (Fourth Edition)*. Boston: Allyn and Bacon.
- Tatlıdil, H. (1992). *Uygulamalı çok değişkenli istatistiksel analiz*. H.Ü. Fen Fakültesi İstatistik Bölümü Yayınları, Ankara.
- Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*. (3. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Temizyürek, K. (2003). *Fen öğretimi ve uygulamaları*. (Ekonomik Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tezbaşaran, A. (1996). *Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Thiam, P.B. (2006). *Effects of school band experience on the motivation of high school students*. (Proquest Dissertations& Theses Publication No: 3220606)
- Tokinan, B. Ö. (2008). *Yaratıcı dans etkinliklerinin motivasyon, özgüven, öz yeterlilik ve dans performansı üzerindeki etkileri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Türk Dil Kurumu (TDK). (1998). *Türkçe sözlük*. Ankara.
- Uçan, A. (1996). *İnsan ve müzik, insan ve sanat eğitimi*. (2. Basım). Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.

- Uçan, A., Yıldız, G. ve Bayraktar, E. (1999). *İlköğretimde müzik öğretimi*. İlköğretimde Etkili Öğretme ve Öğrenme Öğretmen El Kitabı, Modül 9, Burdur.
- Uçan, A. (2005). *Müzik eğitimi temel kavramlar-ilkeler-yaklaşımlar ve Türkiye'deki durum*. (3. Basım). Ankara: Önder Matbaacılık Ltd. Şti.
- Ülgen, G. (1994). *Eğitim psikolojisi. kavramlar, ilkeler, yöntemler, kuramlar ve uygulamalar*. Ankara: Lazer Ofser Matbaa Tesisleri San. Ve Ticaret Ltd. Şti.
- Ülgen, G. (2001). *Kavram geliştirme kuramlar ve uygulamalar*. (3. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Üredi I. ve Üredi, L. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyetlerine, buldukları sınıflara ve başarı düzeylerine göre fen öğretimine ilişkin öz-yeterlik inançlarının karşılaştırılması. *Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 1(2) Web: <http://www.yeditepe.edu.tr> adresinden 17.02.2010 tarihinde alınmıştır.
- Varış, F.,Gürkan, T., Gözütok, D., Pektaş, S., Gürbüzürk, O. ve Babadoğan, C. (1994). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları No: 176.
- Wolters, A. C., and Pintrich, R. P. (1998). Contextual differences in student motivation and self-regulated learning, English, and social studies classrooms. *Instructional Science*, 26, 27-47.
- Yalın, H. İ. (2008). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. (20. Basım). Ankara: Nobel Yayınları.
- Yaman, S., Koray, Cansüğü, Ö. ve Altunçekiç, A. (2004). Fen bilgisi öğretmen adaylarının öz yeterlik inanç düzeylerinin incelenmesi üzerine bir araştırma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 355-364.
- Yıldırım, K. (2009). *Kodaly yönteminin ilköğretim öğrencilerinin keman çalma becerisi, özyeterlilik algısı ve keman çalmaya ilişkin tutumları üzerindeki etkileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Yıldız, G. (2002). *İlköğretimde müzik öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Yönetken, B. H., Fenmen, M., Menuhin, Y., Lobos, V., Sun M., Uçan, A., Bayraktar, E. ve Aydoğın, S. (1996). *Müzik öğretimi*. Ahmet Say (Hazırlayan). Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.

İnternet Kaynakları:

<http://www.bioistatistik.rehberi.gen.tr/egitim/bolum43.html>

<http://www.yunus.hacettepe.edu.tr/~tonta/courses/spring2007/bby208>

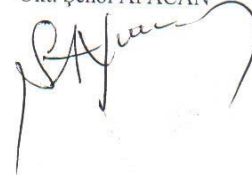
EKLER**EK-1. RESMİ YAZIŞMALAR**

T.C.
AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ
ORTAK DERSLER KOORDİNATÖRLÜĞÜNE
KIRŞEHİR

Yürütmekte olduğum "İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Müzik Dersine Yönelik Öz Yeterlilik Algı ve Tutumlarının Değerlendirilmesi" başlıklı akademik çalışmam için 6.,7., ve 8. sınıf İlköğretim öğrencilerine anket uygulamam gerekmektedir. Kırşehir merkezinde bulunan Özel Kırşehir Koleji, Cacabey İlköğretim Okulu, Zernişan Vakkas Yaşar İlköğretim Okulu, 30 Ağustos Zafer İlköğretim Okulu, 24 Aralık İlköğretim Okulu, Süleyman Türkmani İlköğretim Okulu' nda ilgili çalışmamı gerçekleştirmek üzere gerekli izinlerin verilmesi ve alınması konusunda gereğini saygılarımla arz ederim.

20.10.2008

Okt. Şenol AFACAN



Ek:1 Yüksek Lisans Tez Önerisi

AMET
086
20.10.2008

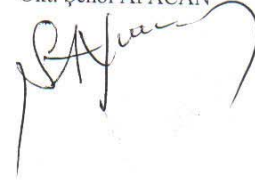
Relativite mahamına

T.C.
AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ
ORTAK DERSLER KOORDİNATÖRLÜĞÜNE
KIRŞEHİR

Yürütmekte olduğum "İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Müzik Dersine Yönelik Öz Yeterlilik Algı ve Tutumlarının Değerlendirilmesi" başlıklı akademik çalışmam için 6.,7., ve 8. sınıf İlköğretim öğrencilerine anket uygulamam gerekmektedir. Kırşehir merkezinde bulunan Özel Kırşehir Koleji, Cacabey İlköğretim Okulu, Zernişan Vakkas Yaşar İlköğretim Okulu, 30 Ağustos Zafer İlköğretim Okulu, 24 Aralık İlköğretim Okulu, Süleyman Türkmani İlköğretim Okulu' nda ilgili çalışmamı gerçekleştirmek üzere gerekli izinlerin verilmesi ve alınması konusunda gereğini saygılarımla arz ederim.

20.10.2008

Okt. Şenol AFACAN



Ek:1 Yüksek Lisans Tez Önerisi



Relizbelle mahsunne

T.C.
KIRŞEHİR VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.40.00.02-
Konu : Şenol AFACAN'ın Araştırma İzni

22.12.2008 17049

VALİLİK MAKAMINA

İlimiz Ahi Evran Üniversitesi Rektörlüğünün 23.10.2008 tarih ve 2455 sayılı yazıları ile Okutman olarak görev yapan Şenol AFACAN'ın "**İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Müzik Dersine Yönelik Öz Yeterlilik Algı Ve Tutumlarının Değerlendirilmesi**" konulu akademik çalışmasını İlimiz Merkezinde bulunan Özel Kırşehir İlköğretim Okulu, Cacabey İlköğretim Okulu, Zemişan Vakkas Yaşar İlköğretim Okulu, 30 Ağustos Zafer İlköğretim Okulu, 24 Aralık İlköğretim Okulu ve Süleyman Türkmani İlköğretim Okulları 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerine yönelik anket uygulama isteği bildirilmektedir

İlimiz Ahi Evran Üniversitesinde Okutman olarak görev yapan Şenol AFACAN'ın "**İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Müzik Dersine Yönelik Öz Yeterlilik Algı Ve Tutumlarının Değerlendirilmesi**" konulu akademik çalışmasını yukarı adı geçen ilköğretim okullarına 16 Şubat 2009- 30 Nisan 2009 tarihleri arasında uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Mesut AYRIKSA
Milli Eğitim Müdürü

OLUR
22/12/2008
Dr. Ayhan ÖZKAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

19/12/2008 Mem. A. KARA
19/12/2008 Şef N. TEKİNARSLAN
19/12/2008 Md. Yrd. Ş. KARADENİZ



Terme Cad. 40100 KIRŞEHİR
Bilgi için : Md. Yrd. Ş. KARADENİZ
Telefon: (0 386) 213 51 50
Faks: (0 386) 2131003
kirsheimem@mcb.gov.tr
http://kirsehir.meb.gov.tr



EK-2. KİŞİSEL BİLGİ FORMU VE MÜZİK DERSİ ÖZ YETERLİLİK ÖLÇEĞİ

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Adı ve Soyadı :

Cinsiyeti : I. Kız () II. Erkek ()

Sınıfı : I. 6. Sınıf () II. 7. Sınıf ()

Okulu :

Anne-babanızın eğitim durumu nedir?	Babanızın	Annenizin
(1)Okuryazar değil		
(2)Okuryazar		
(3)İlkokul mezunu		
(4)Ortaokul mezunu		
(5)Lise mezunu		
(6) Üniversite mezunu		
(7) Yüksek Lisans		
(8) Doktora		
Anne ve babanızın mesleği nedir? Yazınız. Babanız: Anneniz:		

Ailenizin Ortalama Aylık Gelir Miktarı

I. 500 TL den daha az ()

II. 500-1000 TL ()

III.1000-1500 TL ()

IV.1500-2000 TL ()

V. 2000 TL ve üzeri ()

1. Okul öncesi eğitimi aldınız mı? Evet () Hayır ()

2. İlkokul 4 ve 5. sınıfta müzik derslerinizi hangi öğretmen ile sürdürdünüz?

Sınıf Öğretmeni () Müzik Öğretmeni () Sınıf ve Müzik Öğretmeni ()

3. Ailenizde müzikle ilgilenen birey var mı? Evet () Hayır ()

4. Okul içi ya da dışındaki müzikle ilgili etkinliklere katılıyor musunuz?

Evet () Hayır ()

5. Blokflüt dışında bir çalgı çalıyor musunuz? Evet () Hayır ()

Cevabınız evet ise çalgının ismini yazınız.....

6. Aileniz sizin müzikle ilgilenmenizi destekliyor mu? Evet () Hayır ()

7. Öğretmeniniz müzik dersinde blokflüt dışında çalgı çalıyor mu?

Evet () Hayır ()

Cevabınız evet ise çalgının ismini yazınız.....

8. Müzik dersinde vurmali çalgıları (def, çelik üçgen vb.) kullanıyor musunuz?

Evet () Hayır ()

MÜZİK DERSİ ÖZ YETERLİLİK ÖLÇEĞİ

Sevgili Öğrenciler,

Sizlerin müzik dersine ilişkin öz yeterlilik algı düzeylerinizi belirlemek amacıyla elinizdeki ölçek düzenlenmiştir.

Aşağıdaki cümlelerden hiçbirinin kesin olarak doğru bir cevabı yoktur. Her soruyla ilgili görüş kişiden kişiye değişebilir. Bu nedenle verilen yanıtlar yalnızca kendi görüşünüzü yansıtmalıdır.

Her cümle ile ilgili görüşünüzü belirtirken önce dikkatli bir şekilde cümleyi okuyunuz. Sonra sizin duygu ve düşüncelerinize en yakın olan seçeneği (X) şeklinde işaretleyiniz.

Elde edilen veriler yalnızca bilimsel bir araştırma için kullanılacaktır. Bu sebeple hiçbir seçeneği boş bırakmayınız.

Katkılarınız için teşekkür eder, başarılar dilerim.

Şenol AFACAN
Ahi Evran Üniversitesi

MÜZİK DERSİ ÖZ YETERLİLİK ÖLÇEĞİ	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
1. Müziğe özel bir yeteneğim olduğunu düşünüyorum.					
2. Müzik dersinde öğrendiğim şarkıları blokflütle rahatlıkla çalabilirim.					
3. Müzik dersinin bana uygun olmadığını düşünüyorum					
4. Şarkıları doğru ve güzel söylemede kendime güveniyorum.					
5. Notaları okumada, bilgi ve becerime güveniyorum.					
6. Duyduğum müziksel sesleri incelik ve kalınlıklarına göre ayırt edebilirim.					
7. Müzik dersinde yeni bir konu öğrenirken zorlanırım.					
8. Şarkıları değişik hızlarda çalabilirim.					
9. Şarkıları hafif, orta ve kuvvetli gürlüklerde çalabileceğimi düşünüyorum.					
10. İlk defa gördüğüm bir şarkının notalarını blokflütle çalabilirim.					
11. Şarkılarda geçen nota sürelerini doğru okuyabilirim.					
12. Müzik dersinde kendimi yetersiz buluyorum.					
13. Çalıştığım zaman müzik dersinde başarılı olacağıma inanıyorum.					
14. Müzik dersinde öğrendiğim nota sürelerini kullanarak değişik ritim kalıpları oluşturabilirim.					
15. Müzik dersinde bildiğim notaları kullanarak değişik ezgi kalıpları yazabilirim.					
16. Müzik dersinde başarılı olmadığımı düşünüyorum.					
17. Temel müzik terimlerinin neler olduğunu biliyorum.					

18. İlk defa gördüğüm bir şarkının notalarını okumada, kendimi yeterli hissediyorum.					
19. Yeterince çalışırsam her şarkıyı doğru ve güzel çalabilirim.					
20. İlk kez dinlediğim bir şarkının ezgisini tekrar edebilirim.					
21. Müzik dersinde arkadaşlarım kadar başarılı olmanın benim için imkânsız olduğuna inanırım.					
22. Sınıf ortamında şarkı söylemekten çekinmem.					
23. Dinlediğim müziklerin türlerini ayırt edebilirim.					
24. Müzikle ilgili bir sorunla karşılaştığımda bu sorunu çözebilirim.					
25. Temel müzik işaretlerini tanıyorum.					
26. Müzik aletlerini tanımada bilgi sahibi olduğuma inanıyorum.					
27. Öğrendiğim şarkılarda sesimi nasıl doğru kullanacağımı biliyorum.					
28. Duyduğum bir ritim kalıbını doğru olarak tekrar edebilirim.					
29. Dinlediğim bir şarkıda yapılan yanlışlıkları bulabilirim.					
30. Müzikle ilgili bilgilerim arttıkça kendime güvenim artar.					
31. Müzik aleti çalmak, müzik yapmak kendime olan güvenimi artırıyor.					
32. Okulumdaki müzikle ilgili etkinliklere katılmak benim için eğlencelidir.					