

T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı
Müzik Öğretmenliği Bilim Dalı

**TEMEL EĞİTİM II. KADEME ÖĞRENCİLERİNİN MÜZİK
DERSİNE KARŞI TUTUMLARI**

Yüksek Lisans Tezi

Şahin SARUHAN

İstanbul 2008

T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı
Müzik Öğretmenliği Bilim Dalı

**TEMEL EĞİTİM II. KADEME ÖĞRENCİLERİNİN MÜZİK
DERSİNE KARŞI TUTUMLARI**

Yüksek Lisans Tezi

Şahin SARUHAN

Danışman: Yard. Doç. Dr. Jale DENİZ

İstanbul 2008

T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı
Müzik Öğretmenliği Bilim Dalı

Şahin SARUHAN tarafından hazırlanan TEMEL EĞİTİM II. KADEME ÖĞRENCİLERİNİN MÜZİK DERSİNE KARŞI TUTUMLARI başlıklı bu çalışma, 16.09.2008 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

İmzalar

Danışman : Yard. Doç. Dr. Jale DENİZ

Üye : Doç. Dilek BATIBAY

Üye : Yrd. Doç. Dr. Müge Akbağ

ÖNSÖZ

Araştırmacı, İlköğretim Okulu II. Kademe öğrencilerinin müzik tutumlarını incelemiştir. Öğrencilerin müzik tutumlarının saptanması öğrencilerin tutumlarını olumlu yönde geliştirecek hazırlıkların yapılması ve buna paralel olarak yapılacak araştırmalara kaynak olması bakımından önemlidir.

Araştırmacı tez süresi boyunca gösterdiği akademik bilgilendirme ve yönlendirmelerinden dolayı tez danışmanı Yrd.Doç.Dr. Jale Deniz'e, geliştirdiği 'Müziğe İlişkin Tutum Ölçeği'nin kullanılmasına izin veren Sayın Ayfer Kocabaş'a, araştırmanın istatistiksel analiz işlemlerinde başı sıkıştıkkça imdadına yetişen Sayın Mustafa Otrar'a, katkılarından dolayı Sayın Ahmet Öncül ve Nursel Öncül'e ve araştırma süresince kendisinden desteğini esirgemeyen Saruhan Ailesi'ne teşekkür eder.

şahin SARUHAN

Ağustos 2008

ÖZET

Bu araştırmanın amacı ilkököl 2. kademe öğrencilerinin müzik dersi tutumlarını okul türü, cinsiyet, okumakta oldukları sınıf, okulda müzik dersini özel bir müzik sınıfında işleyip işlemedikleri, 4. ve 5. sınıfta müzik dersini müzik öğretmeni ile işleyip işlemedikleri, okuldaki müzik dersi dışında özel müzik dersi alıp almadıkları ve öğrencilerin dinledikleri müzik türü değişkenleri açısından incelemektir.

Araştırmanın evrenini İstanbul Avrupa Yakasında bulunan resmi ve özel ilköğretim okulları oluşturmuştur. Araştırmanın örneklem grubunu Giyim Sanayicileri Derneği (Gsd) İ.Ö.O, Özel Fatih Koleji, Murat Kölük İ.Ö.O ve Özel Cihangir Koleji'nde 6., 7. ve 8. sınıfta okuyan toplam 390 öğrenci oluşturmaktadır.

Sorularımıza yanıt bulmak amacıyla öğrencilere sınıf ortamında Ayfer Kocabaş'ın Müzik Tutum Ölçeği ve bağımsız değişkenleri içeren anket kağıtları dağıtılarak yanıtlamaları istenmiştir. Elde edilen bulgular SPSS 13.0 istatistik programı kullanılarak Frekans, Yüzde, Bağımsız 't' Testi, Tek Yönlü Anova, Kruskal Wallis ve Mann Whitney U yöntemleri kullanılarak analiz edilmiştir.

Elde edilen bulgulara göre öğrencilerin müzik tutumları okul türü değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta olup ($t=2,05; p < .001$), söz konusu farklılık devlet okullarının lehine gerçekleşmektedir; Öğrencilerin müzik tutumları cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte olup ($t=4.235; p < .001$), söz konusu farklılık kız öğrencilerin lehine gerçekleşmektedir; Öğrencilerin müzik tutumları okulda müzik dersinin işlendiği özel bir dersliğin olup olmadığı değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte ($t=2,05; p < .001$), söz konusu farklılık müzik dersini özel bir müzik dersliğinde işlemeyen öğrencilerin lehine gerçekleşmektedir; Öğrencilerin müzik tutumları okul dışında en az bir yıl özel müzik dersi alıp almadıkları değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte ($t=4.68; p < .001$), söz konusu farklılık okul dışında en az bir yıl özel müzik dersi alan öğrencilerin lehine gerçekleşmektedir; Öğrencilerin müzik tutumları okul değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte ($F=8,22; p < 001$) ve bu durum

öğrencilerin müziğe ilişkin tutumlarının devam ettikleri okula göre farklılaştığını ortaya koymaktadır; Öğrencilerin müzik tutumları sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte ($F=5,53$; $p < 01$), söz konusu farklılaşma 6. ve 7. sınıflar arasında 6. sınıf lehine istatistiksel olarak ($p < .05$) düzeyinde ve ayrıca 6. ve 8. sınıflar arasında 6. sınıf lehine ($p < .05$) düzeyinde oluşmakta iken, 7. ve 8. sınıflar arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı görünmemektedir ($p > .05$); Öğrencilerin müzik tutumları 4. ve 5. sınıfta müzik dersinin branş öğretmeniyle işlenip işlenmediği durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($\chi^2=1,681$; $p > .05$); Öğrencilerin müzik tutumları en çok dinledikleri müzik türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte ($\chi^2=26,052$; $p < .01$) ve bu durum, öğrencilerin müziğe ilişkin tutumlarının en çok dinledikleri müzik türüne göre farklılaştığını ortaya koymaktadır.

ABSTRACT

The objective of this study is to examine the musical attitude of the 6th, 7th and 8th classes students of second level of primary education in relation with their sexes, classes, the type of school and the school that they currently attend, the music kind they most listened, whether they make lesson in classroom that is specified for music lesson, whether they have had special music lesson out of the school, whether they have had music lesson from teacher that his or her branch is the music at 4th and 5th grade variables.

The universe of the research consists of the state schools and the private schools that are situated in the European side of İstanbul. The sample group of the research consists of all the students of the second level of Gsd İ.Ö.O, in Bahçelievler in İstanbul; Özel Fatih Koleji, in Bahçelievler in İstanbul; Murat Kölük İ.Ö.O, in Bakırköy in İstanbul and Özel Cihangir Koleji, in Bağcılar in İstanbul (n= 390).

In order to find answers to the questions, the Musical Attitude Inventory, which was developed and its validity and reliability proved by Ayfer Kocabaş, has been used. Independent t-test, One-way ANOVA, Kruskal Wallis and Mann Whitney U were used to analyze the data.

According to the research results: There is a significant difference in music attitudes among students that attend the state school and the private school ($t=2,05$; $p < .001$); Girls have a more positive musical attitude than the boys at 7th grade ($t=4.235$; $p < .05$); There is a significant difference among the students according to whether they make lesson in classroom that is specified for music lesson ($t=-2,05$; $p < .001$); There is a significant difference in music attitudes among students according to whether they have had special music lesson out of the school ($t=4.68$; $p < .001$); Musical attitudes of the students differentiate according to school they attend ($F=8,22$; $p < .001$); There is significant differences in music attitudes among 6th and 7th grade students in favour of 6th grade students ($p < .05$) and among 6th and 8th grade students in favour of 6th grade students ($p < .05$) ($F=5,53$; $p < .01$) but there is not any

significant differences of scores in music attitudes among 7th and 8th grade students ($p>.05$); There is not any significant differences among the students according to whether they have had music lesson from the teacher whose branch is music at 4th and/or 5th grade ($\chi^2=1,681$; $p>.05$) and there is a significant difference among the students according to variance of music kind ($\chi^2=26,052$; $p<.01$).

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ÖNSÖZ.....	i
ÖZET.....	ii
ABSTRACT.....	iv
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLolar LİSTESİ.....	x
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xiv
BÖLÜM I: GİRİŞ.....	1
1.1. Problem.....	4
1.2. Amaç.....	10
1.3. Önem.....	11
1.4. Sayıtlılar.....	11
1.5. Sınırlılıklar.....	12
BÖLÜM II: İLGİLİ LİTERATÜR.....	13
2.1 Kuramsal Boyut.....	13
2.1.1 Tutum Kavramı.....	13
2.1.2. Tutumun Öğeleri.....	19
2.1.3. Tutumun Nitelikleri.....	20
2.1.3.1. Tutumun Gücü.....	21
2.1.3.2. Tutumun Erişilebilirliği.....	23
2.1.3.3. Tutumun Kesinliği.....	24
2.1.3.4. Tutumun Önemi.....	25
2.1.3.5. Tutumun Güveni.....	26
2.1.3.6. Tutumun Aşırılığı.....	27
2.1.3.7. Tutumda Kararsızlık.....	27
2.1.4. Tutum Davranış İlişkisi.....	27
2.1.5. Tutumun İşlevleri.....	33
2.1.5.1. Tutumun Araçsal İşlevi.....	35

2.1.5.2. Tutumun Ego Savunma İşlevi	35
2.1.5.3. Tutumun Değer İfade Etme İşlevi.....	36
2.1.5.4. Tutumun Bilgi İşlevi.....	36
2.1.5.5. Tutumun Sosyal Uyum İşlevi	36
2.1.5.6. Tutumun İhtiyaçların Karşılanması İşlevi	37
2.1.6. Tutumların Oluşumu.....	37
2.1.6.1. Doğrudan Deneyim Yoluyla Tutum Oluşumu.....	38
2.1.6.2. Tutum Oluşumunda Ebeveyn Etkisi.....	40
2.1.6.3. Tutum Oluşumunda Akranların Etkisi.....	41
2.1.6.4 Tutum Oluşumunda Kitle İletişim Araçlarının Etkisi.....	41
2.1.7. Tutum Kuramları.....	41
2.1.7.1. Denge Kuramı.....	42
2.1.7.2. Bilişsel Dengeleme Kuramı.....	43
2.1.7.3. Bilişsel Çelişki Kuramı.....	44
2.1.7.4. Kendini Algılama Kuramı.....	47
2.1.7.5. Sosyal Yargı Kuramı.....	47
2.1.7.6. Öğrenme Kuramı.....	48
2.1.7.7. Beklenti-Değer Kuramı.....	49
2.1.7.8. İşlevsel Kuramlar.....	50
2.1.8. Tutum Değişimi.....	51
2.2 İlgili Araştırmalar.....	53
BÖLÜM III: YÖNTEM.....	61
3.1. Araştırmanın modeli.....	61
3.2. Evren ve Örneklem.....	61
3.3. Verilerin Toplanması.....	64
3.3.1. Veri Toplama Araçları.....	64
3.3.2. Uygulama.....	64
3.4 Verilerin Çözümlemesi.....	65

BÖLÜM IV: BULGULAR VE YORUM.....	66
4.1. Okul Türü Değişkenine Göre Öğrencilerin Müzik Tutumlarına İlişkin Elde Edilen Bulgular ve Yorum.....	66
4.2. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğrencilerin Müzik Tutumlarına İlişkin Elde Edilen Bulgular ve Yorum.....	67
4.2.1.Cinsiyet Değişkenine Göre 6. Sınıf Öğrencilerinin Müzik Tutumlarına İlişkin Elde Edilen Bulgular	68
4.2.2.Cinsiyet Değişkenine Göre 7. Sınıf Öğrencilerinin Müzik Tutumlarına İlişkin Elde Edilen Bulgular.....	68
4.2.3.Cinsiyet Değişkenine Göre 8. Sınıf Öğrencilerinin Müzik Tutumlarına İlişkin Elde Edilen Bulgular	69
4.2.4.Cinsiyet Değişkenine Göre 6., 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Müzik Tutumlarına İlişkin Elde Edilen Bulgulara İlişkin Yorumlar.....	70
4.3. Okulda Müzik Dersinin İşlendiği Özel Bir Dersliğin Olup Olmadığı Değişkenine Göre Öğrencilerin Müzik Tutumlarına İlişkin Elde Edilen Bulgular ve Yorum.....	70
4.4. Okul Dışında En Az Bir Yıl Özel Müzik Dersi Alıp Almadıkları Değişkenine Göre Öğrencilerin Müzik Tutumlarına İlişkin Elde Edilen Bulgular ve Yorum.....	71
4.5. Devam Edilen Okul Değişkenine Göre Öğrencilerin Müzik Tutumlarına İlişkin Elde Edilen Bulgular ve Yorumlar.....	73
4.6. Sınıf Değişkenine Göre Öğrencilerin Müzik Tutumlarına İlişkin Elde Edilen Bulgular ve Yorumlar.....	76
4.7. 4. ve 5. Sınıfta Müzik Dersinin Branş Öğretmeniyle İşlenip İşlenmediği Durum Değişkenine Göre Öğrencilerin Müzik Tutumlarına İlişkin Elde Edilen Bulgular ve Yorum.....	78
4.8. Müzik Türü Değişkenine Göre Öğrencilerin Müzik Tutumlarına İlişkin Elde Edilen Bulgular ve Yorum.....	81

BÖLÜM V: SONUÇ, TARTISMA VE ÖNERİLER.....	86
5.1. Sonuç ve Tartışma.....	86
5.2. Öneriler.....	104
KAYNAKLAR.....	107
EKLER.....	112

TABLolar LİSTESİ

Sayfa

Tablo1: Müzik Tutum Ölçeğini Cevaplayan Öğrencilerin Okul Türü Değişkenine Göre Frekans Ve Yüzde Dağılımları.....	62
Tablo 2: Müzik Tutum Ölçeğini Cevaplayan Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Frekans Ve Yüzde Dağılımları.....	62
Tablo3: Müzik Tutum Ölçeğini Cevaplayan Öğrencilerin Devam Edilen Okul Değişkenine Göre Frekans Ve Yüzde Dağılımları.....	63
Tablo 4: Müzik Tutum Ölçeğini Cevaplayan Öğrencilerin Devam Edilen Sınıf Değişkenine Göre Frekans Ve Yüzde Dağılımları.....	63
Tablo 5: Müzik Tutum Ölçeği Tutum Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	66
Tablo 6: Müzik Tutum Ölçeği Tutum Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	67
Tablo 7: Müzik Tutum Ölçeği Tutum Puanlarının 6.Sınıf Sınıfta Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	68
Tablo 8: Müzik Tutum Ölçeği Tutum Puanlarının 7.Sınıf Sınıfta Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	68

Tablo 9: Müzik Tutum Ölçeği Tutum Puanlarının 8.Sınıf Sınıfta Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	69
Tablo 10: Müzik Tutum Ölçeğini Cevaplayan Öğrencilerin Müzik Dersini Özel Bir Derslikte İşleme Durumu Değişkenine Göre Frekans Ve Yüzde Dağılımları.....	70
Tablo 11: Müzik Tutum Ölçeği Tutum Puanlarının Okulda Müzik Dersinin İşlendiği Özel Bir Dersliğin Olup Olmadığı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	71
Tablo 12: Müzik Tutum Ölçeğini Cevaplayan Öğrencilerin Okul Dışında En Az 1 Yıl Özel Müzik Dersi Almış Olma Durumu Değişkenine Göre Frekans Ve Yüzde Dağılımları.....	71
Tablo 13: Müzik Tutum Ölçeği Tutum Puanlarının Okul Dışında En Az Bir Yıl Özel Müzik Dersi Alıp Almadıkları Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	72
Tablo 14: Müzik Tutum Ölçeği Puanlarının Devam Edilen Okul Değişkenine Göre Farklılaşma Durumunu Gösteren Frekans, Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Varyans Değerleri.....	73
Tablo 15: Müzik Tutum Ölçeği Puanlarının Devam Edilen Okul Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	74

Tablo 16: Müzik Tutum Ölçeği Puanlarının Devam Edilen Okul Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları.....	75
Tablo 17: Müzik Tutum Ölçeği Puanlarının Sınıf Değişkenine Göre Farklılaşma Durumunu Gösteren Frekans, Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Varyans Değerleri.....	76
Tablo 18: Müzik Tutum Ölçeği Puanlarının Sınıf Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	76
Tablo 19: Müzik Tutum Ölçeği Puanlarının Sınıf Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları	77
Tablo 20: Müzik Tutum Ölçeğini Cevaplayan Öğrencilerin 4. ve 5. Sınıfta Müzik Dersini Branşı Müzik Olan Bir Öğretmenle İşlemiş Olma Durumu Değişkenine Göre Frekans Ve Yüzde Dağılımları.....	78
Tablo 21: Müzik Tutum Ölçeği Puanlarının 4. ve 5. Sınıfta Müzik Dersinin Branş Öğretmeniyle İşlenip İşlenmediği Durum Değişkenine Göre Farklılaşma Durumunu Gösteren Frekans, Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Varyans Değerleri.....	79

Tablo 22:Müzik Tutum Ölçeği Puanlarının 4. ve 5. Sınıfta Müzik Dersinin Branş Öğretmeniyle İşlenip İşlenmediği Durum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	80
Tablo23: Müzik Tutum Ölçeğini Cevaplayan Öğrencilerin En Çok Dinlediği Müzik Türü Değişkenine Göre Frekans Ve Yüzde Dağılımları.....	81
Tablo 24: Müzik Tutum Ölçeği Puanlarının En Çok Dinledikleri Müzik Türü Değişkenine Göre Farklılaşma Durumunu Gösteren Frekans ve Sıralamalar Ortalaması Değerleri	82
Tablo 25: Müzik Tutum Ölçeği Puanlarının En Çok Dinledikleri Müzik Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçlar.....	83
Tablo 26: Müzik Tutum Ölçeği Puanlarının En Çok Dinledikleri Müzik Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	84

ŞEKİLLER LİSTESİ

Sayfa

Şekil 1: Rosenberg ve Hovland (1960)'ın tutum modeli	18
Şekil 2: Davranışların tutumlardan yola çıkılarak öngörülmesiyle ilgili işlem süreçleri	32
Şekil 3: Khan & Weiss (1973)'ın Okul-İlişkili Tutumları Etkileyen Değişkenler Şeması	93
Şekil 4: Haladyna ve Shaughnessey (1982)'in Tutumun Belirleyicilerinin Üç Aşamalı Analizi Şeması	102

BÖLÜM I

GİRİŞ

“Sanatlar öğrencilerin okula ve genel olarak eğitim müfredatına karşı olumlu tutumlar geliştirmesine yardım eder” diyen Andrews (1997)’e göre sanat öğrenimi deneyimlerinin bir karışımı öğrencilerin tüm konu alanlarına dair anlama yeteneğini arttırabilir ve öğrenilen bilginin bir konudan diğerine aktarımını kolaylaştırabilir. Geçmiş kırk yıl boyunca diğer konu alanlarının öğrenimini kolaylaştırmak için tamamlayıcı müzik eğitiminin kullanımı hem araştırmacıların hem de eğitimcilerin dikkatini çekmiştir (Andrews, 1997).

Yine, “müzik insan kültürünün ve zihinsel faaliyetlerinin bütünleyici bir parçasıdır” diyen Spychiger (1998)’e göre müzik okuldaki diğer ders konularının öğrenimini güdüleyebilir. Fisk (1999)’e göre diğer disiplinlerde öğrenim genellikle bir tek beceri veya yeteneğin gelişimi üzerinde odaklanabilirken, sanatlar düzenli bir şekilde çok yönlü beceriler ve yapabilirlikler ile meşgul olur. Sanatlar (hangi tür olduğuna bakılmaksızın) ile meşgul olmak bilişsel, sosyal ve kişisel yeterliliklerin gelişimini büyütür (Fisk, 1999).

Genel olarak denilebilir ki, müzik eğitimi yoluyla çocuğun müziksel becerilerinin yanı sıra müzik dışı becerileri de geliştirilebilmektedir. Bu bireysel katkının yanında toplumu birleştirici ve geliştirici bir moral değer olan müziğin, eğitiminin önemi tartışılmazdır. (Eskioğlu, 2003)

Hanshumaker (1986)’e göre dikkatli bir şekilde planlandığında sanat eğitimi ayrıca öğrencilerin zihinsel ve sosyal gelişimlerine olumlu bir şekilde katkıda bulunur (Andrews, 1997).

Yine The Arts Education Partnership ve The President’s Committee on the Arts and Humanities in the USA. kurumlarının birlikte yürüttükleri ve The Champions Of Change adıyla yayınladıkları çalışmada araştırmacılar “araştırmalarını birbirinden bağımsız bir şekilde yürüttükleri ve bulgularını yine aynı şekilde sundukları halde

bulguları arasında dikkati çekecek bir şekilde ortaklıklar vardır” (Fisk, 1999).
Bunlardan bazıları şunlardır:

- 1- Sanatlar başka türlü ulaşılamayacak öğrencilere ulaşır.
- 2- Sanatlar öğrencileri kendilerine ve diğer öğrencilere bağlar.
- 3- Sanatlar ortamı öğrenim için dönüştürür.
- 4- Öz yönetimsel öğrenimi teşvik eder.
- 5- Doğru ya da yanlış cevapların arayışında olan diğer öğrenim deneyimlerinden farklı olarak, sanatlar ile meşguliyet çeşitli sonuçlara (çıktılarda çeşitliliğe) izin verir.
- 6- Öğrenenlerin risk yönetimine müsaade eder. (Fisk, 1999)

Müzik öğrencilere yaratıcı bir şekilde kendilerini ifade etme kapasitelerini keşfedip geliştirme konularında fırsatlar sağlar (Pascoe ve diğerleri, 2005).

Frank Higgins’e göre “(m)üzik çocukların ahlaki ve ruhsal gelişimine; sosyal gelişimine; sunduğu deneyim, sorgulama, keşif ve uygulama fırsatları ve kazandırdığı yoğunlaşma, karar alma ve öz-disiplin becerileri sayesinde zihinsel gelişimine ve ayrıca elde ettikleri başarıyla artan öz saygı ve katılım davranışı aracılığı ile kazandıkları toplumsal tanınma olguları sayesinde duygusal ve kişilik gelişimlerine katkıda bulunur” (akt. Stevens, 1998).

1982-88 yılları arasında ilköğretim müzik dersi müfredatına dair yayımlanmış beş farklı raporla ilgili bir incelemesinde Temmenman (1991) söz konusu müfredat programlarında müzik eğitiminin amacına ilişkin tespit ettiği bazı ifadeler şunlardır: işitsel becerilerin gelişimi; sosyal beceri ve tutumlar; genellikle duygusal gelişimle birleşik olan kendini ifade; müzikten hoşlanma; müzikten elde edilen becerilerin diğer sanatsal formlara ve diğer konu alanlarına aktarılabilirliği ve; problem çözme ile bağımsız düşünme ve öğrenme benzeri geniş eğitimsel gelişim vasıtasıyla müzik ve diğer sanat konuları arasında istendik bir bağlantı (Stevens, 1998).

Ali Uçan (1993) müzik eğitimini şu şekilde tanımlamaktadır (Canbay, 2007) :
“Müzik eğitimi bireye kendi yaşantıları yoluyla amaçlı olarak müziksel davranışlar

kazandırma ya da bireyin müziksel davranışlarını kendi yaşantıları yoluyla amaçlı olarak değiştirme sürecidir. Müzik öğretimi, belli bir amaç doğrultusunda müziksel öğretim ve öğrenmeyi planlama, başlatma, yönlendirme, kolaylaştırma, gerçekleştirme ve denetleme süreci olarak tanımlanabilir

“Kendilerinin dışındaki nedenlerle öngörülen zorunlu meslek bilgilerinden farklı olarak, eğitim süreçlerinin ve incelenen konuların kendi iç değeri olmalıdır” diyen Aristoteles’e göre müzik eğitimi “...faydalı ya da zorunlu olduğu için değil, yüksek ve özgür kişilere yakışır nitelikler taşıdığı için oğullarımıza vermemiz gereken bir eğitim biçimi”dir. (Aristoteles, 2006).

Müziğin hem bir eğitim, hem bir eğlence hem de vakit geçirilecek bir şey olduğunu söyleyen Aristoteles müziği “daha çok karakter üstünde etki yapabilen ve böylelikle doğru bir eleştirici değerlendirme alışkanlığına sahip insanlar meydana getirmeye yetenekli bir iyilik uyarıcısı” olarak görmekte ve müziğin “akıllıca ve zevkçe gelişkin bir biçimde vakit geçirmeye katkısı”na işaret etmektedir. Müzik, ona göre “...eğitime uygulanmalı, gençler müzik eğitimi görmeli ve müzikle eğitilmelidir” (Aristoteles, 2006).

“Müzik, haz verici şeyler sınıfına girdiği ve orada erdem, doğru zevk almak, doğru şeyleri beğenip beğenmemek olduğu için, açıktır ki, doğru yargıdan ve iyi ahlak ve soylu erdemler karşısında zevk almaktan başka (müzik yoluyla) öğrenilecek daha önemli bir ders yada edinilecek bir alışkanlık yoktur.” (Aristoteles, 2006).

“(Y)etiştirme öncelikle müzikle başlar” diyen Platon da gençlerin “ta çocukluktan güzelliği sevmeye, güzele benzemeye, onunla bir olmaya, kaynaşmaya,” özenmeleri gerektiği için eğitimlerin en iyisinin müzik eğitimi olduğunu söyler. Ona göre “müzik eğitimi gereği gibi yapıldı mı insanı yüceltir, özünü güzelleştirir.” “(B)ilgeliği, yararlılığı, yiğitliği ve bunlara eş huyları, karşıtlıkları olan kötü huylarla birlikte ve bütün durumlarda, büyük küçük her birini, her gördüğümüz yerde tanıyamazsak iyi bir müzik eğitimi gördük diyemeyiz” diyen Plato sonrasında ekler:

“ müzik eğitimi gören (kişi)...içi dışı birbirine uyan düzenli kişileri sevecek, (d)üzensiz insanları sevmeyecek.” (Platon, 2006).

Suzuki'ye göre müzik çalışmanın faydası, insanı daha zengin bir yaşama taşıyacak olan, çevresine duyarlılık ve çevresini anlamadaki artışı. Suzuki ayrıca uygun eğitim ve uygun öğrenme ortamı sağlandığında herkesin 'doğal yetenek', kendisinin ise 'beceri' dediği şeyi bütün çocukların edinebileceklerine inanıyordu. (British Suzuki Institute, 2007)

1.1. Problem

“Sağlıklı bir eğitim, kişiyi ilgi ve yetenekleri doğrultusunda, onu en iyi şekilde yetiştirmeyi amaçlar. Bireyler üzerinde sevgi, sorumluluk, yaratıcılık duygularının gelişmesini sağlayan müzik eğitiminin amacı, insana müziği sevdirmekten başka, müzik dinleme, yargılama becerisiyle birlikte insanın beğeni düzeyini yükseltmektir” (Öz, 2001). Düzenli ve sürekli bir müzik eğitiminin, dikkati/konsantrasyonu, koordinasyonu, ana dili, uzaysal becerileri, özgüveni, karakteri, ilgi ve yetenekleri, beyin ile duygular arasındaki koordinasyonu ve iletişimi geliştirdiği savını destekleyen pek çok deneysel çalışma vardır (Eskiöğlü, 2003). “Özgüvenli ve yaratıcı olma, çağımızın insan modelinin önemli özellikleri arasındadır. Müzik eğitimi bu özelliklerin geliştirilmesinde en uygun alanlardan birini oluşturmaktadır” (Bilen, Uçal ve Özevin, 2003).

Müzik eğitimi, bireylerin sanatsal yaşamlarının gelişip olgunlaşmasına katkı sağlamakla birlikte, onların psiko-sosyal 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).

Devlet okullarındaki genel müzik eğitimi için oluşturulmuş çeşitli müfredat programlarında belirtilen amaçlarda müziğe karşı olumlu tutum geliştirmeye dair endişe yaygın bir şekilde ifade edilmiştir (Pogonowski, 1982). Ancak, “eğitim ve

sanat üzerine yapılmış araştırmalar, ilkokullarda müzik eğitiminin diğer derslere oranla daha zayıf ve yetersiz işlendiğini ve fazla önemsenmediğini ortaya koymuştur. Müziğin insanlar üzerindeki önemli ve etkili fonksiyonlarını düşündüğümüz zaman, müzik eğitiminde gözlemlenen bu sorun ve yaklaşım oldukça dikkat çekicidir. Uçan'a göre ilkokullardaki müzik öğretim uygulamalarını gerçekte son derece yetersiz, yanlış ve hatta belli yönleriyle yok denebilecek bir sınırlılıkta olması nedeniyle daha da büyümekte ve adeta katlanarak üç yıllık ikinci kademeyi oluşturan ortaokula aktarılmaktadır" (Barışeri, 2008). Örneğin, Bulut tarafından 2005 yılında 386 öğrencinin katılımıyla sekizinci sınıf öğrencilerinin müzik dersindeki temel müzik yazısı işaretlerini anlama düzeyini ölçmeye yönelik olarak yapılan araştırmada elde edilen bulgulara göre toplam yirmi sorunun doğru yanıtlanma oranı %32.65, anlaşılmama durumu %7.65, yanlış cevaplanma durumu %17.45, cevaplanmama durumu ise %42.25'dir. Sonuç olarak müzik yazısının örneklem grubunda yer alan 386 öğrenci tarafından bilinme düzeyinin oldukça düşüktür (Bulut, 2006).

Pek çok araştırma okuldaki müzik faaliyetlerine karşı öğrencilerin olumlu tutumlarının ilkokul düzeyinde sınıf derecesi yükseldikçe azaldığını desteklemektedir (Andrews, 1997). Araştırmalar ayrıca göstermiştir ki her sınıf düzeyinde kız öğrenciler genel olarak müziğe karşı erkek öğrencilerden daha fazla olumlu tutuma sahiptir (Andrews, 1997).

"Genel eğitimdeki sorun, okuldaki müzik ile öğrenenlerin müziğin gerçek yaşamlarında kendileri için nasıl bir öneme sahip olduğuna ilişkin algıları arasında inandırıcı bir ilişki kurmaktır. Çoğunluğun geçmişle ilgili olarak okuldaki müzik deneyimleri ile müzik dersinin hem okulda buldukları hem de sonraki yıllarda yaşamlarında sahip olduğu önem arasında karşılıklı bir ilişki kurmakta güçlük çekmesi rahatsız edici bir gerçektir" (Heneghan, 2004).

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 bu özelliklere sahip

olmayan öğrencilere oranlara öğrenme hızı ve niteliği açısından üstünlük gösterebildiklerini savunmuştur (Özmenteş, 2006).

Müzik dersine karşı tutum öğrencilerin müzik dersinin bütün parametreleriyle ilişkili olan özelliklere dair değerlendirmelerinin ürünüdür (Stabley, 2000). “Araştırmalar öğrencilerin müzikle ilgili hissetme şekline katkıda bulunan pek çok unsur olduğunu göstermiştir. Bunlar; evdeki müzikal ortam, öz- düşünce, sınıf düzeyi, cinsiyet, sosyoekonomik durum, öğrencinin cinsiyet rolleri algısı, müzik dersi müfredatı, bireysel ve grup ses eğitimi, müzik sınıfındaki deneyimler, öğrenci- öğretmen etkileşimi, sosyal baskılar, öğrencilerin diğer öğrencilerin müzik tutumlarına dair algısı ve güdüleyici yapılar” (Phillips, 2003). Ayrıca “temel Eğitim II. Kademedeki programların yapısından kaynaklanan sorunlarla birlikte müzik eğitiminin türü, düzeyi, süresi, öğrenme ortamı, öğrenci, öğretmen, araç-gereç, içerik vb. konularda çok boyutlu nitelikteki sorunlar öğrencilerin müziğe ilişkin tutumlarını etkilemektedir. Bu sorunlar yalnızca eğitim sisteminin içinde değil, eğitim sisteminin dışında da T.V. radyolar, magazin basını gibi kitle iletişim araçları öğrencinin içinde bulunduğu sosyal, kültürel, ekonomik koşullar ile beslenerek okuldaki müzik derslerine, nitelikli müzik türlerine ilgi ve tutumları olumsuz yönde etkilemektedir” (Kocabaş, 1997).

Orta öğretim öğrencileri aşırı bir fiziksel, zihinsel, sosyal, ahlaki ve duygusal dönüşümün olduğu bir safhayı yaşarlar; bu yüzden araştırmalar adolesanların ihtiyaçlarını özel bir şekilde karşılayacak eğitim teknikleri üzerinde odaklanmalıdır (Yoder-White, 1993). Müzik eğitimcileri için temel görev öğrenenlerin oluşturduğu havuzu tetkik edip ihtiyaçlarının ne olduğunu doğru ve tam bir şekilde karara bağlamak ve bu ihtiyaçlara uygun bir şekilde hizmet etmektir.(bu ihtiyaçların giderilmesine uygun bir şekilde yardım etmektir (Heneghan, 2004).

Öğrencilerin müziksel başarılarını ve olumlu tutumlarını arttırmak müzik eğitiminin her düzeyinde etkili bir eğitim için zorunludur, ancak olumlu tutumları, kavramsal anlama ve yetenek gelişimiyle ilgili müzik eğitimi stratejileri geliştirmek özellikle de ortaokul düzeyi için kritik bir değere sahiptir (Yoder-White, 1993). İlk gençlik

yıllarında...müziğe karşı olanda dahil bireyle bir ömür boyu birlikte kalacak olan tutumlar şekillenir (Phillips, 2003). Sink (1992)'e göre ergenlik dönemi boyunca istikrar kazanan ve değişen müzik davranışları, devam eden müzik öğrenimi ve katılımın yönünü ve istekleri güçlü bir şekilde etkiler (Yoder-White, 1993).

Temel Eğitim II. Kademe öğrencilerinin tutumlarında 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).

Uçan'a göre "çağdaş ilköğretimde müzik eğitimi ve öğretimi öğrenci merkezlidir ya da öyle olmayı gerektirir. Bu durum ilköğretimde müzik eğitimi ve öğretimi öğrenci merkezli bir anlayış ve yaklaşımla ele almayı zorunlu kılar" (Nacaklı, 2006). Öğrenenlerin yalnızca küçük bir kısmının okul deneyimleri sonrasında müzikle pedagojik olarak daha öte bir bağlantı sahibi olacağına vurgu yapan Hennekhan (2004)'a göre de genel müzik eğitimi programı "herkes için müzik" amacını ifa ederken, bütün öğrenenlerin asgari bir şekilde öğrenmeleri gereken şeyleri tanımlamak ve ifade etmek noktasında arayış içinde olmalıdır.

Öğrenci merkezli bir eğitimin temel unsurunu öğrencilerin ilgi dünyasını oluşturan konulara öncelik vermek, söz konusu öğrencilerin derse karşı tutumları hakkında bilgi sahibi olmak ve gerekiyorsa bu bilgi ışığında yeni yaklaşımlar geliştirmek oluşturmaktadır. Bilim ve teknolojiye kaydedilen gelişmeler sonucu artık öğrencilerin deneyim dünyalarını etkileyebilecek fenomenlerin çeşitlilik ve sayısı artmıştır. Bu durum öğrencilerin müzikle olan ilişkisini oldukça etkilemekte, öğrencinin ilgi alanına seslenen müziklerin çeşitlendiği (ya da en azından çeşitlendiği görüntüsü uyanmaktadır) ve sürekli bir değişim içinde olduğu görülmektedir. Bu durum söz konusu öğrencilerin müzik dersine karşı beklenti ve ilgilerini de etkilemektedir. Öğrenciyi merkeze alan bir eğitim anlayışının verimliliğini en yüksek düzeyde tutmanın en önemli koşullarından biri söz konusu öğrencilerin derse karşı ilgi ve tutumlarının farkında olmak ve değişimleri gözlemektir. Yukarıda da değinildiği gibi

öğrencilerin müzik dersine karşı ilgi ve tutumlarını belirleyen pek çok unsur bulunmaktadır. Bu unsurlardan biri öğrencinin ders işlediği sınıf ortamı, yani dersin sahip olduğu fiziksel koşullardır; Öğrenci müzik dersini doğrudan o derse ayrılmış ve sınıf düzenlemesi buna göre yapılmış bir fiziksel ortamda bulunduğu söz konusu derse karşı ilgi ve yoğunlaşma derecesinin artması beklenebilir ve bu da öğrencinin derse karşı tutumunu etkileyebilir. Akgün'e göre müzik öğretmenlerinin çalıştıkları ortamlardan kaynaklanan sorunlarından biri de okulların hemen hemen hiç birisinde müzik dersliği bulunmaması ve bu durumun dersleri olumsuz yönde etkilemesidir (Akgün, 2006). Durum bu açıdan değerlendirildiğinde fiziki şartların daha iyi olduğu özel okullar ile daha yetersiz imkânlarla sahip devlet okullarında okuyan öğrencilerin müzik dersine karşı geliştirdikleri tutumların bu anlamda farklılaşması beklenebilir.

Cinsiyetin öğrencilerin müzik başarıları ve tutumları üzerindeki etkisi araştırmacılar için önemli bir husustur. Pogonovski (1982) 5. ve 6. sınıf öğrencilerinde cinsiyet değişkeni ile müzik eğitime karşı tutum arasında bir ilişki bulunduğunu ve kız öğrencilerin daha olumlu tutum sergilediklerini belirtmektedir. Atalay (1998)'in temel eğitim II. Kademe öğrencilerinin müzik tutumuna ilişkin yaptığı çalışmanın bulgularından biri kız ve erkek öğrenciler arasında kız öğrenciler lehine gerçekleşen bu farklılaşmayı doğrulamaktadır. Bu konuda yapılmış ve aynı sonuca ulaşmış çeşitli araştırmalar bulunmaktadır (Nacaklı 2006, Atalay 1998, Bowman 1976 ve Phillips 2003). Ayrıca Gaston (1940) ve Broquist (1961) tarafından yapılan çalışmalarda erkek öğrencilerin müzik tutumlarının her sınıf düzeyinde kız öğrencilerden daha olumsuz olduğu saptanmıştır (Svengalis, 1978).

Öğrencilerin müzik başarıları ve tutumlarının okumakta oldukları sınıf düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığına dair çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Haladayna ve Thomas (1979), Taebel ve Coker (1980), Vander Ark, Nolin ve Newman (1908) ve benzeri pek çok araştırma öğrencilerin okul müzik faaliyetlerine karşı tutumlarının her sınıf düzeyi arttıkça daha da olumsuzlaştığı bilgisini desteklemektedir (Andrews, 1997). Nolin (1973)'in yaptığı çalışmanın bulgularından birine göre de öğrencinin müzik tutumu sınıf düzeyiyle negatif yönlü ilişki göstermektedir (Svengalis, 1978). Broquist (1961) de öğrencilerin müzik deneyimlerine karşı olumlu

tutumlarının her sınıf düzeyi arttıkça azaldığını bulgulamıştır (Stabley, 2000). Bunların yanı sıra Nacaklı (2006), Atalay (1998), Bowman (1976) ve Phillips (2003)'in yaptıkları çalışmaların sonuçları da bu yargıyı destekler mahiyettedir. Sınıf düzeyi arttıkça oluşan bu olumsuzlaşmanın kaynağının iyi araştırılması gerekmektedir. Başka türlü eğitimin kendi iç mantığını zedelemektedir. Çünkü müzik dersinin temel amaçlarından biri nitelikli müziklere ve müzik faaliyetlerine karşı öğrencide olumlu duygular geliştirmektir.

Yine öğrencilerin müzik dersine karşı tutumunun olumluluk düzeyini belirlemede söz konusu öğrencilerin 4. ve 5. sınıfta müzik dersini ana branşı müzik eğitimi olan bir öğretmenle çalışmış olmalarının önemli olduğunu söylemek mümkündür. Ancak yeterli sayıda branş öğretmeninin olmamasından dolayı 4. ve 5. sınıflarda asıl uygulama alanı müzik eğitimi olmayan bir öğretmen tarafından müzik dersinin işlenmesi ülkemizde yoğun olarak yaşanan bir durumdur. Bu durum öğrencinin hem yetenek gelişiminde, hem de müzik dersine karşı oluşturduğu algı yani sonuçta tutum açısından olumsuz koşullar yaratabilir.

Öğrencilerin müzik dersine karşı tutumunun olumluluk düzeyini belirleyen unsurlardan biri de söz konusu öğrencilerin günlük yaşamlarında ilgi gösterip dinlemeyi tercih ettikleri müziklerin türü olabilir. Örneğin günlük yaşamında çok sesli müziklere ilgi duyan öğrencinin müzik dersine karşı olumlu bir tutum geliştirmesi daha mümkün olabilir.

Yine araştırmamızın değişkenlerinden birini oluşturacak olan özel bir dersliğin varlığı konusu da öğrencinin müzik tutumunu etkileyebilecek unsurlar arasında görülebilir. Ders yapılan ortamın söz konusu dersle ilgili görsel unsurlarla donatılmış olması, ders için gerekli olan malzemelerin her an ulaşılabilirliğinin sağlandığı, örneğin müzik dersini ele alırsak sınıfta kurulu bir müzik sisteminin, çeşitli müzik enstrümanlarının bulunduğu bir sınıfta öğrencinin ders sırasında derse karşı ilgi ve konsantrasyonunu arttıracığı düşünülebilir. Bu nedenle müzik dersinin özel bir müzik dersliğinde işlenmesinin öğrencinin müzik tutumunu olumlu yönde etkileyeceği beklenebilir.

“Mullins (1984) öğrencilerin müziğe yönelik tutumlarının geliştirilmesi gerektiğini aksi takdirde olumsuz tutumların bir müzik eğitimi programını hızla ve derinden hasara uğratabileceğini söylemektedir” (Özmenteş, 2006). “Edwards ve Edwards (1971)’a göre açık davranış ile altta yatan eğilim arasında bir bağlantı olduğu var sayılırsa, 1- Öğrenmeye karşı tutum ve konulara karşı ilgi öğrenimi etkileyecektir, 2- Tutumların ölçülmesi başarıların ölçülmesi kadar önemli olmaya başlayacak ve 3- Tutumlara karşı farkındalık öğretmenin etkililiğinde önemli olacaktır” (Funk, 1985).

Bu çalışmada öğrencilerin müzik dersine karşı tutumlarının ne düzeyde olduğu ve bu tutumun çeşitli değişkenler tarafından ne derece etkilendikleri konusu problemimizi oluşturacaktır.

1.2.Amaç

Bu çalışmanın amacı ilköğretim 2. kademe öğrencilerinin müzik dersi tutumlarını okumakta oldukları okul, cinsiyet, okumakta oldukları sınıf, okul türü, okulda müzik dersini özel bir müzik sınıfında işleyip işlemedikleri, 4. ve 5. sınıfta müzik dersini müzik öğretmeni ile işleyip işlemedikleri, okuldaki müzik dersi dışında özel bir öğretmen veya kurumdan en az bir sene müzik dersi alıp almadıkları ve öğrencilerin dinledikleri müzik türü değişkenleri açısından incelemek olup; bu amacı gerçekleştirmek amacıyla aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır.

1- İlköğretim 2. kademe öğrencilerinin müzik dersi tutumları devam ettikleri okul türüne göre farklılaşmakta mıdır?

2- İlköğretim 2. kademe öğrencilerinin müzik dersi tutumları cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?

3- İlköğretim 2. kademe öğrencilerinin müzik dersi tutumları okulda müzik dersini özel bir müzik sınıfında işleyip işlemediklerine bağlı olarak farklılaşmakta mıdır?

4- İlköğretim 2. kademe öğrencilerinin müzik dersi tutumları okuldaki müzik dersi dışında özel bir öğretmen veya kurumdan en az bir sene müzik dersi alıp almadıkları değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

5- İlköğretim 2. kademe öğrencilerinin müzik dersi tutumları devam ettikleri okula göre farklılaşmakta mıdır?

6- İlköğretim 2. kademe öğrencilerinin müzik dersi tutumları okumakta oldukları sınıfa göre farklılaşmakta mıdır?

7- İlköğretim 2. kademe öğrencilerinin müzik dersi tutumları 4. ve 5. sınıfta müzik dersini müzik öğretmeni ile işleyip işlemediklerine göre farklılaşmakta mıdır?

8- İlköğretim 2. kademe öğrencilerinin müzik dersi tutumları dinledikleri müzik türüne göre farklılaşmakta mıdır?

1.3.Önem

Milli Eğitim Bakanlığınca belirlenmiş olan hedeflere ulaşmak açısından öğrencinin müzik ilgi alanını oluşturan hususların neler olduğunu bilmek önemli olup, bu araştırmanın bu yönde bilgilere ulaşmamızı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca öğrencilerin müzik dersine karşı tutumunu belirleyen değişkenlerin neler olduğu ve her değişkenin hangi düzeyde etkin olduğuna dair elde edilecek veriler doğrultusunda geliştirilecek yeni bakış açıları öğrenme süreci ve ortamında yapılacak düzenlemelerin verimliliğini de arttırabilir. Verimliliği esas alan bir yaklaşımda etkin olmayı sağlayabilme açısından gerektiğinde kontrol altına alınması gereken değişkenlerin bazılarının bu çalışmada elde edilebilecek sonuçlar arasında olması beklenmektedir.

1.4.Sayıtlar

Araştırmanın örneklem grubu evreni temsil eder niteliktedir. Araştırmada kullanılan ölçek, güvenilirlik ve geçerlilik niteliğine sahiptir.

1.5.Sınırlılıklar

Bu araştırma; 2007-2008 öğretim yılı bahar dönemi ile ve İstanbul Avrupa Yakasında bulunan resmi ve özel ilköğretim okulların temel eğitim II. kademe öğrencileri ile sınırlıdır.

BÖLÜM II

İLGİLİ LİTERATÜR

2.1 Kuramsal Boyut

2.1.1 Tutum Kavramı

Petty ve Cacıopo (1981)'ya göre tutum kavramı bazı birey, obje veya konular hakkında var olan genel ve sürekli olumlu ya da olumsuz duyguları ifade eder (Funk, Hautgvedt ve Howard, 2000). Tutum bireyi davranışa hazırlayıcı karmaşık bir eğilimdir, (b)öylece, bireyin çevresindeki çeşitli objelere karşı beslediği duyguları, o objeler hakkındaki fikirleri ve bilgileri ve onlara karşı davranışları devamlılık ve düzenlilik gösterir (Kağıtçıbaşı, 1999).

Tutumu bireylerin, belli uyarıcılar karşısında bırakıldıklarında şu ya da bu şekilde tepkide bulunma, harekete hazır olma durumu olarak tanımlayan Karasar'a göre bu uyarıcılar duygusal yönü olan simge, slogan, kişilik, kurum, evlilik, din, kadın-erkek eşitliği, savaş, barış, idealler vb. olabilmektedir (Karasar, 2005).Yine buna benzer şekilde Morris tutumu, bir şeye yada birine, tutum nesnesine karşı inanç, duygu ve eğilimlerin görece durağan bir örgütlenmesi olarak tanımlamaktadır (Morris, 2002).

Tutuma dair yapılmış çeşitli tanımlardan bazıları şunlardır:

Tutumlar hoşlanma ve hoşlanmamalar; nesnelere, insanlara, durumlara ya da dünyanın başka herhangi bir özelliğine, bu arada soyut düşüncelere ve sosyal politikalara yönelik lehte ve aleyhte değerlendirmeler ve tepkilerdir (Atkinson, Atkinson, Smith, Bem ve Hoeksema, 2006).

Shaw ve Wright (1967)'ye göre tutum bir sosyal obje veya sosyal obje kategorisinin vasıflarına dair öğrenilmiş olan inançlar veya değerlendirmeye dayalı görüşler üzerinde şekillenen ve söz konusu inanç ve görüşlere yansıyan duyuşsal,

değerlendirmeye dayalı, nispeten dayanıklı bir sistemdir (Stabley, 2000). İnançların ve değerlendirmeye dayalı görüşlerin her biri duyuşsal olan tarafından etkilenmekte ve böylece tutum kavramının benimsenmesine katkıda bulunmaktadır (Pogonowski, 1982).

Fishbein ve Ajzen (1975)'e göre, bir bireyin tutumu kendisinin objenin özellikleriyle ilgili belirgin inançları ve bu inançlara dair yine kendisinin değerlendirmeleri tarafından belirlenmektedir (Stabley, 2000). Bir birey zamanın her bir noktasında belirli bir objeyle, faaliyetle ve olayla ilgili sınırlı bir sayıda belirgin inançlara sahiptir ve bu inançlar söz konusu obje, faaliyet veya olaya karşı söz konusu kişinin tutumunun öncelikli belirleyicileri olarak hizmet ederler (Stabley, 2000). Fishbein ve Ajzen (1975) bir bireyin obje ile ilgili inançlarını şekillendirirken söz konusu objeye karşı tutumunu da otomatik olarak ve eş zamanlı bir şekilde edindiğini iddia etmektedirler (Stabley, 2000).

Genel olarak tutumların, tutum- uyumlu unsurların lehinde olan bilgi işleme ve hafızaya meyilli oldukları varsayılmaktadır (Ajzen, 2001). “Tutumlar...her düzeyde “Bireysel, toplumsal, gurupsal, devlet ve ulusal) fiili kolaylaştırır yada engeller” (Arul, 2008b), “ne yiyeceğimizi, nerede yaşayacağımızı, kiminle dostluk kuracağımızı , nasıl para kazanıp harcayacağımızı ve katılacağımız faaliyetleri etkiler (Phillips, 2003).

“Bir kişiyi kendi referans grubunun (bu bir çete, okul, kilise, sendika ya da ulus olabilir) iyi bir üyesi yapan temel özellik, bu grupla ilişkili olarak oluşturduğu tutumlardır...(ve) insanın sosyalleşmesi esas olarak, referans grubunun ya da gruplarının değer ya da normlarına ilişkin oluşturduğu tutumlarında açığa çıkar (Şerif ve Şerif, 1996). “...(Y)akın ve uzak sosyal çevre ile ortamın özellikleri, kişilik süreç ve eğilimleriyle etkileşim halinde tutum ve davranışı meydana getirmektedirler (Kağıtçıbaşı, 1999). Şerif ve Şerif'e göre bir tutumun oluşması, kişinin artık bunlara karşı nötr olmadığı anlamına gelir; artık bunlar kişi için olumlu yada olumsuz anlam taşır, (b)ir tutum , duruma göre belli bir beklentiyi, standardı yada amacı belirler, (b)u beklentilere uyan olaylar kişiyi hoşnut eder; tutumun belirlediği beklentilere karşıt

olaylar ya da şeyler ise, bu tutumun kişi için önemiyle orantılı bir hoşnutsuzluk ya da hayal kırıklığına yol açar. Bir kişinin bir soruna katılım ya da bağlanmışlık düzeyi çok yüksek olduğunda tarafsızlık alanı küçülürken ret alanı büyür (Şerif ve Şerif, 1996). Bireyler bir tutuma iyice bağlanmışlarsa kendi görüşlerinden farklı görüşlere daha az hoş görü ile bakarlar (Milburn, 1998).

Geleneksel olarak tutum araştırmaları önem bilgi ve kesinlik gibi tutumun tekil yapıları ve bu yapıların süreklilik, direnç, anlayış ve davranış ile ilişkisi üzerinde odaklanmıştır (Funk, Haugtvedt ve Howard, 2000).

Daha 1935 yılında Allport'un tutum kavramına dair birde kendisinin eklediği 16 farklı tanımını saydığı ve bu sayının o günden beri artmaya devam etmekte olduğunu belirten Moliner ve Tafani, bununla birlikte bu çeşitliliğin altında yatan ve pek çok teoristin üzerinde anlaştığı üç esaslı nokta olduğunu söylemektedirler:

1- Tutum kavramı psikolojik bir mekanizma, bir zihinsel durum veya psikolojik eğilimlik açıklamalarından hangisiyle tanımlanırsa tanımlansın, bu tanım doğrudan gözlenmesi mümkün olmayan bir işleme bel bağlamaktadır çünkü tutum özneye içkindir. 2- Tutumun gözlenebilir olan kısmı öznenin bir tutum objesine ilişkin açıkça ortaya koyduğu tepkilerin değerlendirmeselle doğasında yatar. 3- Bir öznenin bir tutum objesiyle ilgili cevapları, bu cevapların öznenin tutum objesine dair sahip olduğu inanç veya bilgilere, özneye uyandıran duygu veya hislere ve tutum objesi hakkında öznenin sergilediği davranışlar veya davranış tasarılarına uyumlu olmasına bağlı olarak sırası ile bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olarak üçe ayrılabilir (Moliner ve Tafani, 1997).

“(T)anımlar incelendiğinde tutumların dört ana özelliğinin olduğundan bahsedebiliriz. İlk olarak, tutumlar *tepki vermeye hazır olmayı* içerir. 2- Tutumlar *güdüleme gücüne* sahiptirler, 3- Tutumların *durağan olma* özelliği vardır ve son olarak tutumlar *değerlendirme* içerir (Sakallı, 2006). Ayrıca Shaw ve Wright (1967) yaptıkları değerlendirmede tutumun altı önemli boyutunu şöyle özetlemişlerdir (Bowman, 1981) : Tutumlar değerlendirmeye dayalıdır ve güdüsel davranışa yol açar, tutumların şiddeti çeşitlilik gösterir, tutumlar öğrenilir, tutumlar özel sosyal

dayanaklara sahiptirler, tutumlar çeşitli derecelerde karşılıklı ilişkililik gösterir ve tutumlar nispeten sürekli ve dayanıklıdır.

Sözü geçer teoristler tutumları duygu, anlayış ve davranışsal yatkınlık gibi çeşitli terimlerle tanımlamaktadırlar (Olson ve Zanna, 1993). Bu farklılıklara rağmen teoristlerin pek çoğu değerlendirmenin tutumların merkezi, belki de baskın bir görünüşünü oluşturduğunu, tutumların hafızada simgeleştirildiği ve tutumların duyuşsal, bilişsel ve davranışsal sonuçlarının ayırt edilebileceği gibi duyuşsal, bilişsel ve davranışsal geçmişlerinin de ayırt edilebilir olduğu konuları üzerinde anlamaktadırlar (Olson ve Zanna, 1993). Tutumun değerlendirmeye dayalı ve simgesel özelliklerini bütünleyen bir model olan ve Pratkanis ve Greenvalt (1989) tarafından önerilen sosyo-bilişsel modele göre bir tutum hafızada; a –Bir obje etiketi b- Değerlendirmesal bir özet ve c- Yapılan değerlendirmeyi destekleyen bir bilgi yapısı tarafından simgelenirler (ve) tutumlar bireyin sosyal dünyasıyla kurduğu ilişkide köklü bir rol oynayan değerlendirme işlemlerinin bilişsel simgeleşmeleridir (Olson ve Zanna, 1993).

Ayrıca Breckler ve Vink (1989) de “tutumları açık olarak zihinsel ve sinirsel tasvirler- simgeler olarak tanımlamaktadırlar. Onlara göre simgeler çeşitli şekiller alabilirler ve aynı obje çeşitli yollarla simgeleştirilebilir örneğin ekşi süte karşı bir bireyin tutumu değerlendirmeye dayalı sözler ve etiketler gibi sözlü bilgilerden ve/veya ekşi sütün kendisine ait koku uyarısına gösterilen sözlü olmayan deneyimsel tepkiyi içerebilir; bu unsurlar birey tarafından farklı sembolik sistemlerle depolanabilirler” (Olson ve Zanna, 1993).

Chen ve Bork (1999) yaptıkları bir laboratuvar deneyinde pozitif değerlendirmelerin insanları ‘yaklaşma’ya, negatif değerlendirmelerin ise sakınmaya yönlendirdiğini gösterdiler (Ajzen, 2001).

Tutum ilgili durumlarda (insanları, bir konuyu, bir kurumu, bir nesneyi ya da bir değeri içeren konularda) tutarlı ve karakteristik bir tepki tarzı belirlerler(Şerif ve Şerif, 1996). Moliner ve Tafani (1997) elde ettikleri bulguların bireyin obje ve

bilgileri nasıl değerlendirirse söz konusu obje ve bilgiyi öyle kullanacağı düşüncesini destekleyen kanıtlar sağladığını belirtmektedirler (Moliner ve Tafani, 1997).

Tutum gözle görülmez fakat gözle görülebilen bazı davranışlara yol açtığından bu davranışların gözlenmesi sonucu bir tutumun var olduğu öne sürülebilir (Kağıtçıbaşı, 1999). “Thurston 1928, Alport 1935 , Fesdinger 1957 ve Heider 1958 ‘in yaptığı çalışmalar gibi ilk çalışmalardan başlayarak sosyal psikologlar tutumların doğrudan ölçülemeyeceği halde bireyin uyarıcıya verdiği tepkilerden sonuç çıkarılabileceğini ve bu tutumların sonrasında gelen davranışı öngörmede işe yarayabileceği düşüncesini ortaya atmışlardır” (Funk, Haugtvedt ve Howard, 2000).

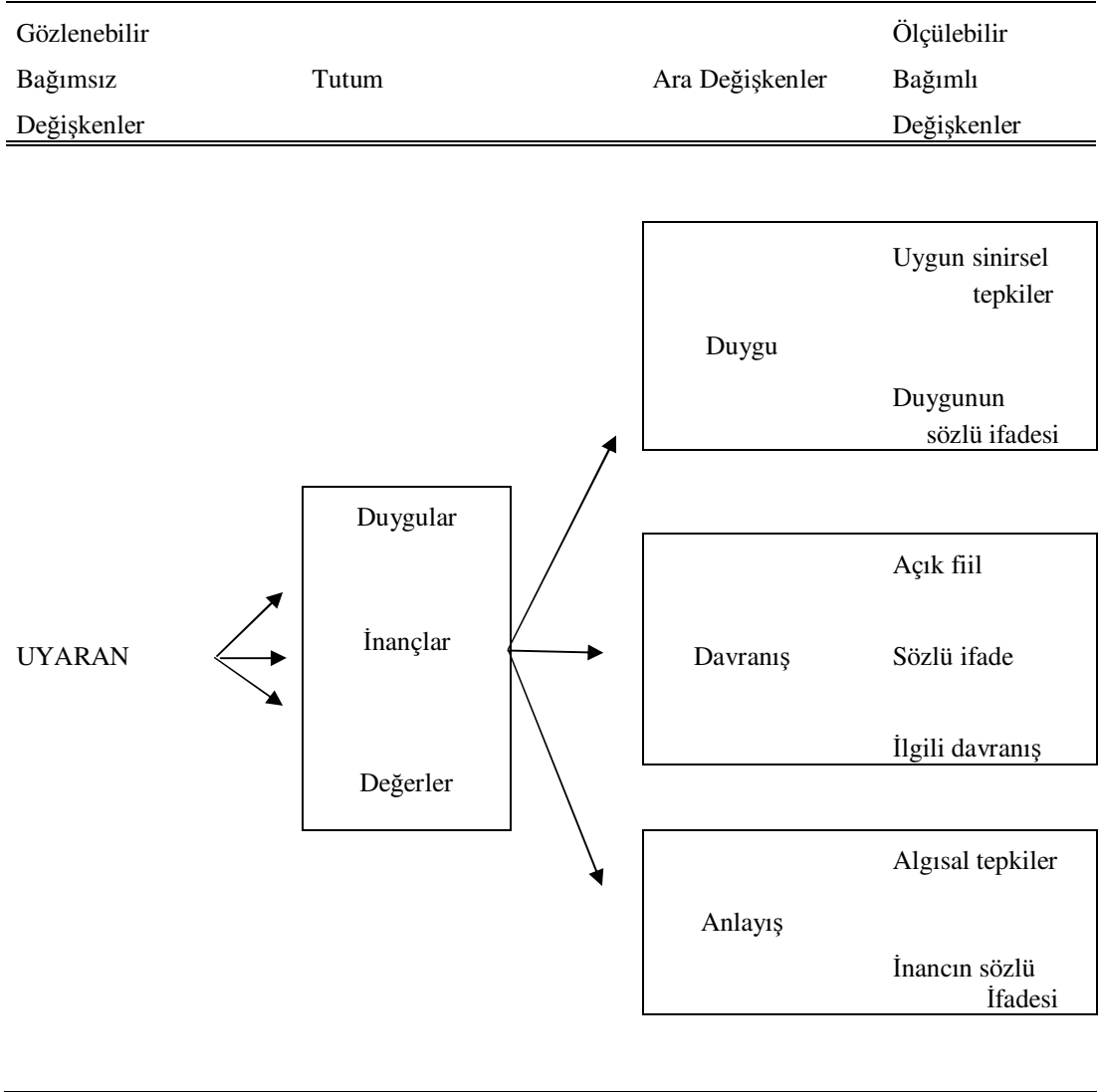
Stouffer ve arkadaşları 1950‘ye göre tutumu diğer iç faktörlerden ayıran özellikler şunlardır(Şerif ve Şerif, 1996): 1-Tutumlar doğuştan gelmez.. 2- Tutumlar az çok kalıcıdır. 3-Tutumlar daima bir özne – nesne ilişkisini içerirler, (d)iğer bir deyişle, tutumlar boşlukta oluşmaz. 4- Bir tutumun göndergesi az sayıda ya da çok sayıda maddeyi kapsayabilir 5-Tutumların güdüsel- duygusal özellikleri vardır.

Değerler tutum ve tercihlerin potansiyel bir belirleyicisi olarak görülmektedir (Olson ve Zanna, 1993). Feather, 1990 yılında yaptığı çalışmada değerlerin bireyin faaliyetlerinin sonuçlarına dair yaptığı değerlendirmeleri etkileyerek davranışlarını etkileyebileceği önerisini destekleyen bilgileri kanıtlamıştır (Olson ve Zanna, 1993). Değerler davranışlara ve faaliyetlerin sonuçlarına ilişkin beklentilerin alternatif yollarının değerliliğine dair bireyin görüşünü etkileyebilir (Olson ve Zanna, 1993). Feather (1996)’ya göre genel değerlerin bir kez aktifleştikten sonra özel obje ve olaylarla ilgili değerlendirmeleri etkileyeceği farz edilmektedir (Ajzen, 2001).

Bazen hakkında bir tutum geliştirmemiş olduğumuz bir objeyi hakkında tutum sahibi olduğumuz bir obje ile bağlantılandırınca, bu tutumumuzu diğer objeye de taşıyoruz (Kağıtçıbaşı, 1999).

Bir nesne, kişi ya da davranışa ilişkin tutumlar arasında tutumun yönü (olumlu-olumsuz) ve gücü (güçlü-zayıf) açısından bir ayırım yapılabilir (Milburn, 1998).

Rosenberg ve Hovland (1960) genel olarak kabul gören ilk tutum modelini önerenlerdi (Phillips, 2003). Bu model Şekil 1’de gösterilmiştir.



Şekil 1 Rosenberg ve Hovland (1960)’ın tutum modeli (Phillips, 2003).

2.1.2. Tutumun Öğeleri

Sosyal psikologlar, tutumları genel olarak bir bilişsel bileşen, bir duygusal bileşen ve bir davranışsal bileşenin bir araya gelmesi olarak anlarlar (Atkinson, Atkinson, Smith, Bem ve Hoeksema, 2006). Tutumun üçlü görünümü bu kavrama dair araştırmaların başlangıcından beri etkili olmuştur (Olson ve Zanna, 1993). Üçlü görüş tutumun davranışın belirlenmesinde rol oynayan üç bileşenden meydana geldiğine hükmeder (Bowman, 1981). Bilişsel- duygusal – davranışsal model olarak ele alınan bu üç boyut görüşüne göre bir bireyin tutumu ne düşündüğü, neye inandığı, ne hissettiği ve nasıl hareket ettiğinin bir birleşimidir ve (b)ir bireyin herhangi bir konuya karşı tutumunu en iyi şekilde bu üç boyutun toplamına bakılarak anlaşılır (Sakallı, 2006).

Bilişsel bileşen kişiyi tutum nesnesine ilişkin inançlarından, duygusal bileşen kişinin tutum nesnesine yönelik duygularından ve davranışsal bileşen de kişinin tutum nesnesine yönelik olarak nasıl davranacağına ilişkin beklentisinden oluşur (Milburn, 1998). İnançlar nesne hakkındaki görüşleri, gerçekleri ve genel bilgimizi kapsar, (d)uygular sevme, nefret etme, hoşlanma, haşlanmama ve benzerlerini içerir(ken), (d)avranışsal eğilimler de belirli yollarla nesneye yaklaşma ya da ondan kaçınma gibi yönlendirmelerimize karşılık gelmektedir (Morris, 2002). Bilişsel, duygusal ve davranışsal öğeler, yerleşmiş ve güçlü tutumlarda tam olarak bulunur (Kağıtçıbaşı,1999). “ (T)utumun bu üç yönü çoğu zaman birbiriyle tutarlıdır; Örneğin bir şeye karşı olumlu duygular besliyorsak ona karşı olumlu inançlara sahip olma ve ona karşı olumlu davranış sergileme eğilimine gireriz” (Morris, 2002).

Ancak, “son yapılan araştırmalar bu üçlüyü oluşturan bilişsel, duygusal ve davranışsal unsurların bütün tutumlarda aynı anda bulunması gerekliliği yerine bu unsurları tutumların karşılıklı ilişki içinde bulunan farklı alanları olarak görüp her biri üzerinde ayrıca odaklanmışlardır. Örneğin Zanna ve Rampel (1988) tutumların duygusal bilgiler, bilişsel bilgiler ve davranışsal bilgilere dayanabileceği ya da bizzat bu bilgilerden kaynaklı olarak gelişebileceğini söylemektedirler” (Olson ve Zanna, 1993).

Bazı tutum teorisyenleri tutum objesine duyguları ve hisleri ifade etmek suretiyle verilen duyuşsal tepkilere dayanan değerlendirmeler ile inançlar, düşünceler veya mantıksal argümanlarla gösterilen bilişsel tepkilere dayanan değerlendirmeler arasında bir ayırım gözetmek gerektiğini savunmaktadırlar (Verplanken, Hofstee ve Janssen, 1998). Tutumlar bilişsel olarak oldukça karmaşık olmalarına karşın duygusal olarak genellikle yalındırlar. Bilişsel karmaşıklık duygusal yalınlıkla birleştiğinde ortaya şöyle bir sonuç çıkar: Bir birey tutumun gelişimine yada biçimlenmesine giren bilişleri görece daha kolay değiştirebilirken tutum nesnesine yönelik genel değerlendirmesini değiştirebilmesi çok daha zordur.Yani bilişsel öğede değişiklikler yapma duygusal öğede olduğundan daha kolaydır (Taylor, Peplau ve Sears, 2007).

2.1.3. Tutumun Nitelikleri

Son yapılan araştırmalar tutumların temelinde bulunan önemlilik erişilebilirlik aşırılık, kesinlik, şiddet, bilgi, doğrudan deneyim, kişisel uygunluk- ilgi ve duyuşsal - bilişsel tutarlılık gibi özelliklerin tutumun yapısına olduğu kadar tutumun şekillendiği işlemlere de yansıdığını ortaya koymaktadır (Funk, Haugtvedt ve Howard, 2000). “Bu alandaki araştırmacılar geleneksel olarak bu özelliklerin çeşitlenip artması oranında bir tutumu güçlü olarak nitelendirmişlerdir. Söz konusu yapısal özelliklerin birbirinden bağımsız olarak (bazen de birleşik olarak) tutumun zamana karşı sürekliliği, değiştirme girişimleri karşısında kısmen değişmeden kalabilme, düşünme sayısı ve doğasını etkileme ve davranışlara yön verme yeteneğine katkı sağladığı düşünülmektedir” (Funk, Haugtvedt ve Howard, 2000).

Araştırmaların büyük bir miktarı önemlilik, kesinlik, doğrudan deneyim ve bilgi gibi özellikleri güçlü tutumları dört tanımlayıcı sonuç ya da özellik ile bağlantılandırmışlardır: Süreklilik, direnç, anlayış üzerindeki etki ve davranış üzerindeki etki (Funk, Haugtvedt ve Howard, 2000).

Pek çok araştırma yüksek düzeydeki kesinlik, önemlilik, bilgi veya doğrudan deneyim unsurları tarafından takviye edilen- desteklenen tutumların bu bileşenlere

sahip olmayan tutumlardan daha yüksek oranda davranış ön habercisi olduğunu göstermiştir (Funk, Haugtvedt ve Howard, 2000).

2.1.3.1. Tutumun Gücü

Tutumun gücü konusuna dair yapılan çalışmalar son yıllarda gittikçe artmaktadır (Olson ve Zanna, 1993). "...Bir tutum ne kadar aşırı ve güçlü ise onu değiştirmekte o derece zordur (Kağıtçıbaşı, 1999). Tutumun kuvvetliliği bir tutuma ne derece bağlı olduğu ile ilgilidir, (b)ireyler sahip oldukları bazı tutumları kendi yaşamları için daha önemli olarak algılıyorsa bu tutumlar kuvvetlidir(Sakallı, 2006).

Sosyal psikolojide yapılan önemli bir miktar araştırma güçlü olarak sınıflanan tutumların bilişsel işlemler ve sosyal davranışlar üzerinde zayıf olarak sınıflanan tutumlardan daha büyük bir etkide bulunduğunu göstermiştir (Funk, Haugtvedt ve Howard, 2000).

Bir tutumun gücü, her üç ögesinin (zihinsel, duygusal, davranışsal) gücünün toplamı olarak düşünülebilir...hem tutumlar hem de öğeleri güç bakımından farklılık gösterirler.Genellikle yerleşmiş köklü tutumların hem bir bütün olarak gücü, hem de tek tek öğelerinin gücü yüksek olur(Kağıtçıbaşı, 1999).

Prislin tarafından farklı teorik yapılara dayanılarak yapılan seçkide ortaya çıkan tutum gücü değişkenleri şunlardır (Prislin,1996): a) Değerlendirmesal ve duyuşsal- duygusal aşırılık, b) Tutum objesi ile ilgili yaşantı miktarı, c) Tutum- ilgili faaliyete gösterilen ilgi, e) Tutum objesi üzerinde düşünme sıklığı, f) Tutum objesi ile ilgili bilgi, g) Benlik ile ilgisi, h) Değerlendirmesal-bilişsel tutarlılık, i)Değerlendirmesal-duyuşsal tutarlılık ve j) tutumun erişilebilirliği.

Genellikle aşırı tutumların aynı zamanda güçlü de olduğunu görüyoruz (Kağıtçıbaşı, 1999). Zayıf tutumlarla karşılaştırıldığında güçlü tutumlar davranışlar üzerinde daha çok etkiye sahiptir, kendini algılamanın etkilerine karşı daha az

hassastır ve zamana karşı daha dayanıklıdır (Holland, Verplanken ve Knippenberg, 2002)

Güçlü tutumlar kimlik tanımlaması olarak hizmet eder, değişim girişimlerine karşı direnir ve davranışlar ile algılar üzerinde geniş bir etki sarf eder (Olson ve Zanna, 1993).

Bir tutumu kuvvetli yapan dört önemli unsur vardır (Sakallı, 2006): 1)...kişinin bir konu ile ilgili ne kadar fazla bilgiye sahip olduğu, 2)...kişisel ilgi; (b)ir konu kişinin ilgi alanı içine giriyorsa kişinin bu konudaki tutumunun kuvvetlilik derecesi artar, 3)...kendini tanıma olgusu da tutumun kuvvetliliği ile çok ilgilidir; kendisini tanıyan ve ne istediğini bilen kişiler tutumlarının farkındadırlar, (t)utumlarını daha kolaylıkla ortaya koyarlar ve tutumlarına uygun hareket etme eğilimleri daha fazladır ve 4)...herhangi bir konudaki doğrudan deneyim bireyin o konu hakkında daha güçlü tutuma sahip olmasına neden olur.

(Davidson ve diğerleri, 1985'e göre) yapılan araştırmalar, bir tutum objesi hakkında bilgi sahibi olmanın o obje ile ilgili tutumların güçlenmesine neden olduğunu göstermektedir (Kağıtçıbaşı,1999).

Tutumun gücünü etkileyen bir başka faktörde kişinin tutum objesiyle olan ilişkisine bağlıdır (Kağıtçıbaşı, 1999). Sivacek ve Crano (1982) 'e göre tutum objesi ile doğrudan ilgili olmak o obje ile ilgili tutumun (olumlu veya olumsuz) güçlenmesine neden olur (Kağıtçıbaşı,1999). Tutumun gücü ayrıca erişilebilirlik konusu ile de ilişkili olabilir (Olson ve Zanna, 1993).

Tutumun gücünün, tutum → davranış ilişkisindeki düzey belirleyici rolünü destekler nitelikteki birkaç çalışma güçlü tutumların davranışları öngörme konusunda zayıf tutumlardan daha fazla öngörüşel niteliğe sahip olduğunu göstermiştir (Holland, Verplanken ve Knippenberg, 2002).

Holland, Verplanken ve Knippenberg güçlü tutumların hafızadan geri çağırılabilirliğini ve davranışa nüfuz edebileceğini, bir tutumun hafızadan geri çağırılabilirliğinin, söz konusu tutumları doğrudan doğruya hemen yapılandırma ihtiyacını azaltacağını ve bu yüzden, güçlü tutumların zamana karşı daha dayanıklı olabileceğini belirtmektedirler (Holland, Verplanken ve Knippenberg, 2002). Ayrıca, “güçlü tutumların değişime karşı nispeten daha dirençli olması beklenir” (Ajzen, 2001). Güçlü tutumlar zamana karşı dayanıklıdır, değişime direnir ve bilginin işlenmesi üzerinde ve açık davranışlar üzerinde güçlü bir nüfusa sahiptir (Prislin, 1996).

Prislin çeşitli teorisyenlere dayanarak tutumun zamana karşı durağanlığının; a) bireyin tutum objesine ilişkin deneyimlerinin miktarıyla, b) Sahip olunan tutumun kesinliğiyle, c) tutumun önemiyle, d) tutumun iç tutarlılığıyla ve e) tutumun duyuşsal aşırılığı ile pozitif yönlü olarak ilişkili olduğunu belirtmektedir (Prislin, 1996).

2.1.3.2. Tutumun Erişilebilirliği

“Bazı tutumlar bellekten daha çabuk çağırılabilir ve böylece daha kolay bilinç düzeyine ulaşır ve davranışı etkiler. Fazio (1989) tarafından oluşturulan ‘tutum ulaşılabilirliği modeli’ ne göre tutumun ulaşılabilirliği tutum, davranış ilişkisinde anahtar rol oynar. Bu modele göre ilk önce tutumlar aktif hale getirilir, yani tutum objesinin uyarılması ile, bellekten çağırılır. Bellekten çağırılan tutum, tutum objesinin içinde bulunduğu durumun algılanmasını etkiler. Algılama biçimi de tutum objesine karşı nasıl davranışta bulunacağımızı belirler” (Kağıtçıbaşı, 1999).

“Tutumun erişilebilirliği tutum objesi ve ilgili değerlendirme arasındaki bağlantının hafızadaki gücüne” (Prislin, 1996) yani “bir tutuma hafızada ulaşabilme hızına işaret eder” (Verplanken, Hofstee ve Janssen, 1998).

Tutumun erişilebilirliği, bir tutumun ne kadar kolay bir şekilde hatırlandığı ve bilinç düzeyine getirildiği ile ilgilidir. Yüksek erişilebilirliği olan tutumlar kuvvetli yani önemli olanlardır (Sakallı,2006).

Çeşitli araştırmalarda erişilebilirliğin a) Değişime karşı direnci ile, b-bir tutumun diğer anlayışlar üzerindeki etkisi ile ve c) Bir tüketim objesini algısı gibi unsurlarla pozitif yönlü ilişki içinde” olduğu ve “erişilebilirlik faktörünün bir şekilde aşırılık faktörüyle karşılıklı ilişki içinde olduğu bulunmuştur (Prislin, 1996).

Erişilebilirliği yüksek olan tutumların kendisi ile ilgili bilgi yorumlarına eğilim göstermesi ve davranışları kendisi ile uyumlu bir yönde şekillendirmesi olasılıkları daha fazladır (Olson ve Zanna, 1993).

“Bir tutumun erişilebilirliği örneğin tutum objesiyle doğrudan yaşantı veya söz konusu tutumu sık sık ifade etme yolu ile artar. Bir tutumun erişilebilirliğinin sonradan gelen davranışın güçlü bir belirleyicisi olduğu bulunmuştur. Erişilebilirliği daha hızlı olan tutumların davranışlarla ilişkisi daha güçlüdür” (Verplanken, Hofstee ve Janssen, 1998)

“Bir davranış durumunda erişilebilir tutumların faal hale getirilmesi olasılığı daha fazla olduğundan tutumun erişilebilirliği tutumun davranışı yönlendirme işleminde kritik bir öneme sahiptir. Kolay bir şekilde ve kendiliğinden faal hale getirilen tutumların tutum objesini algılamada etkili olması ve bundan dolayı bireyin söz konusu objeye karşı davranışını etkilemesi beklenmektedir” (Berger, 1992).

2.1.3.3. Tutumun Kesinliği

Tutumun kesinliği tutuma eşlik eden güven duygusunun derecesini işaret eder (Prislin, 996).

Fazio ve Zanna'nın (1978) yaptıkları çalışmaya göre “tutumun kesinlik özelliğinin bireyin gelecek sonuçlar ve davranışlarla ilgili karar alma tutumlarında daha fazla güven duygusuna sahip olmalarına izin vererek söz konusu bireyin tutum- davranış ilişkisini” artırmaktadır (Funk, Haugtvedt ve Howard, 2000).

Kesinliği yüksek bir şekilde sahip olunan tutumlar a- Zamana karşı daha dayanıklıdır b- açık davranışlara dair daha iyi ön habercidirler. C- değişime karşı daha dirençlidirler ve d- Diğer bireylerin fikirlerinin nasıl algılanacağı gibi anlayışların diğerlerinin de üzerinde nüfus uygularlar (Prislin, 1996).

Kesin bir şekilde sahip olunan tutumların tutum objesi ile ilgili doğrudan yaşantılar aracılığı ile kazanılmış olması daha olasıdır (Prislin, 1996).

2.1.3.4. Tutumun Önemi

Krosnik,'e (1990) göre Tutumun önemi bireyin tutuma ilgisinin nasıl bir derinliğe sahip olduğuna işaret eder (Prislin, 1996).

“Boringer, Grosnik , Berent ve Fabrigar’ın (1995) teorisine göre tutumun önemi tutumun aşırılığı, erişilebilirliği, tutarlılığı ve ilgili bilgilerin hafızada yönetilebilirliğini arttırmak yolu ile tutumun gücünün bir belirleyicisidir. Boringer ve arkadaşlarına göre kişisel önemliliği bir objeye bağlamak bireyin tutumla uyumlu olacak şekilde düşünmesi, bilgi toplaması ve bilgiyi söz konusu tutuma uygun kararlar almak üzere kullanması ve davranışlarını yine aynı uygunluk içinde düzenlemesi konularında bireyin esaslı bir bağlılığını ifade eder” (Funk, Haugtvedt ve Howard, 2000).

Çeşitli araştırmalara göre “tutumun önemi kesinlik, bilgi , aşırılık tutum objesi ile ilgili yaşantıların miktarı ve erişilebilirlik faktörleri ile pozitif yönlü olarak ilişkilidir” (Prislin, 1996).

2.1.3.5. Tutumun Güveni

Berger’in (1992) yaptığı çalışmada elde edilen sonuçlar “tutumun erişilebilirliği ile tutumun güveni unsurlarının farklı psikolojik yapılar olduğu varsayımını desteklemiş,...tutumun sadece daha erişilebilir olması durumunun bir tutumun daha etkili olmasına yetmeyeceği, söz konusu tutuma ayrıca güven duygusuyla sahip

olunması gerektiğini ortaya koymuştur”. Karar alma literatüründe güven olgusu açık bir şekilde bireyin aldığı kararın tam veya doğru olmasına ilişkin inancı olarak tanımlanmıştır (Berger, 1992).

Fazio ve Zanna’ya (1978) göre “doğrudan deneyim ile şekillenen tutumların dolaylı deneyim yolu ile şekillenen tutumlardan daha bir güvenle sahip”tir; yani, “güven unsuru doğrudan ve dolaylı deneyimlerin şekillendirdiği tutumların farklılık gösterdiği boyutlardan biridir”. Ayrıca “tutumun şekillenme yolu göz önüne alınmazsa bireyin tutumundaki güven unsuru tutum davranış tutarlılığının artmasına” yol açtığından “güven unsuru tutum-davranış tutarlılığını belirleyen diğer değişkenlerden biri olarak görülmelidir (Fazio ve Zanna, 1978).

Tutum güveni unsuru tutumun alınan karara uygun ve kabul edilebilir olarak düşünülme olasılığını ve bundan dolayı da bireyin önceden şekillendirdiği tutumun kendisine dikte ettiği şeyi takip edip etmeyeceği olgusunu etkileyebilir (Berger, 1992).

Yüksek düzeyde güven ile sahip olunan tutumlar sonradan gelecek davranışlar için önemli ön habercilerdir (Fazio ve Zanna, 1978).

“Bir tutumun bir seçenikle ilgili hüküm olarak düşünülebilmesi ölçüsünde, tutum güveni unsuru bireyin bir seçeneğe dair değerlendirmesinin tam olduğuna olan inancı olarak tanımlanabilir. Dahası, tutum güveni unsuru tutumun dayandığı bilginin niceliğine ve (erişilebilirlik-uyumluluk gibi) niteliğine bağlı olarak değişime uğrar” (Berger, 1992).

Fazio ve Zanna’ya göre (1978) “tutarlılık unsuru doğrudan deneyimin yanı sıra pek çok kaynaktan beslenebileceğinden dolaylı olarak şekillenen bir tutuma aşırı güvenle sahip olunabilir ve bundan dolayı sonradan gelen davranış için doğrudan deneyimle şekillenen tutumdan daha fazla ön haberci olabilir.” Örneğin dolaylı şekillense bile, bu tutumun dolaylı şekillenmesinde rol oynayan “ebeveynin sahip olduğu büyük güvenilirlik unsuru yüzünden, bir çocuk diğer etnik ve ırksal grup üyelerine karşı

tutumunu büyük bir güvenle sahiplenebilir. Böyle bir durumda dolaylı gelişen tutumun ön habercilik geçerliliği doğrudan deneyimle gelişen tutumun ön habercilik geçerliliğine eşit olabilir ve hatta onu aşabilir de” (Fazio ve Zanna, 1978) .

2.1.3.6. Tutumun Aşırılığı

Tutumun aşırılığı bireyin tutum objesine karşı tarafsızlığının veya karşıtlığının ölçüsüne işaret eder (Prislin, 1996). Prislin yapılan farklı araştırmalarla Aşırılığın değişime, açık davranışa ve diğer anlayışlara karşı dirençle ilgili olduğunun gösterildiğini belirtmektedir (Prislin, 1996).

Beklenti-değer (B-D) modelinde aşırılık, detaylı olarak hesaplanmış BD sayısı ile (ΣBD) ifade edilmiştir (Smith ve Swinyard, 1983).

2.1.3.7. Tutumda Kararsızlık

“Kararsız tutumlar çatışan değerlendirmelerdir. Kararsız tutumlar hem olumlu hem de olumsuz elemanları içerirler. Olumlu ve olumsuz unsurların eşit ve aşırı olması ölçütünde kararsızlık kendini gösterir” (Olson ve Zanna, 1993). Conner’ın bulgularına göre, “daha az kararsızlığa sahip tutumlar sonradan gelecek davranışa dair tasarılar ve davranış için daha çok öngörüselle özellik taşımaktadır” (Conner, 2000).

2.1.4. Tutum Davranış İlişkisi

Tutumları araştırmanın önemli bir nedeni, bu araştırmaların kişinin gelecekteki davranışını tahmin etmemizi sağlayacağı beklentisidir (Atkinson, Atkinson, Smith, Bem ve Hoeksema, 2006).

“Tutumun önemine dair görüşler 1920’li yıllara, davranış bilimcilerin uyaran algısı ve açık davranış arasındaki ilişkinin düzeyini belirleyen faktörlerle ilgili araştırmalarına başladıkları dönemlere dek uzanır. Bununla birlikte, 1960’ların sonuna doğru tutum

modellerini uygulama çabalarında önemli bir sorun gelişti. Teorik olarak tutumlar davranışları yönlendirdiğinden bu iki değişkene dair yapılan ölçümlerde karşılıklı ilişkililik düzeyi yüksek olmalıydı. Ancak tutum-davranış ilişkisini araştıran çalışmalar çoğu kez düşük düzeyde bir ilişkiyi rapor ettiler (Smith ve Swinyard, 1983). LaPiere 1934 yılında yaptığı bir çalışmanın sonuçlarına dayanarak tutumlar ile davranışlar arasında tutarsızlık olduğunu savunurken Ajzen (1985) ve Fishbein ve Ajzen (1975) gibi bazı araştırmacılara göre tutum ile davranış arasında yüksek bir pozitif korelasyon vardır, önemli olan tutum ve davranışın aynı seviyede olmasıdır. Diğer bir değişle, eğer genel bir tutum ölçülüyorsa genel bir davranış gözlenmeli ... spesifik bir tutum ölçülüyor ise belirli bir davranış gözlemlenmelidir” (Sakallı,2006). Fishbein ve Ajzen (1975) tutumun davranışı belirleyen destekleyici unsurlardan biri olduğuna inanmaktadır. İnançların tutumların temelinde yattığını, tutumların davranışa dair tasarımların temelinde yattığını ve söz konusu tasarımların davranışa yol gösterdiğini iddia etmektedirler (Bowman, 1981). Fishbein ve Ajzen (1975) , tutumlarla davranış arasındaki zayıf ilişkinin, tutumların veya davranışın yada her ikisinin birden uygun olmayan yollarla ölçülmüş olmasından kaynaklanıyor olabileceğine işaret etmektedir (Morris, 2002). “...değerlendirilmekte olan davranışla özgül biçimde ilişkili olan tutumlar, genel olarak ilişkili olan tutumlardan daha iyi kestirilebilir (Atkinson, Atkinson, Smith, Bem ve Hoeksema, 2006).

LaPiere 1934 tutum ile davranış arasındaki korelasyonun düşük olduğunu öne sürmüştür. Ancak daha sonraki araştırmacılar tutum ve davranış arasında yüksek bir korelasyon olduğunu savunmuşlardır(Sakallı,2006).Örneğin Kraus’un tutum-davranış ilişkisine dair yapılan 83 çalışmaya dayalı analiz sonucuna göre “tutumlar anlamlı bir şekilde davranışları ön görmektedir, ortalama korelasyon $r: .38$ ’dir”. Kraus’a göre “metodolojik olarak (1) Bireylerin kendi ifadelerine dayanan ölçümlerin kullanıldığı, (2) öncelikle öğrenci olmayan öznelerin veya (3) özel bir düzlemde tutum- davranış ilişkisinin ölçüldüğü çalışmalarda tutum- davranış ilişkisi daha yüksektir (Kraus, 1990). Güçlü ve tutarlı tutumlar davranışı zayıf ya da belirsiz tutumlardan daha iyi gösterirler (Atkinson, Atkinson, Smith, Bem ve Hoeksema, 2006).

Tutumların her zaman için davranışlar için bir öngörüs el anlam taşımayacağına dair bulgular yeni ve önemli bir soruyu gündeme getirdi: Tutumlar ne zaman davranışlar için bir öngörüs el anlam taşıır ?” (Smith ve Swinyard, 1983).

Son yıllarda tutumlar ile davranış arasında daha fazla ya da az tutarlılığa neden olan koşulları belirlemek için çok araştırma yapılmıştır. Bu gün öyle görünüyor ki , 1- kararlı , 2- önemli , 3-kolayca değ erlendirilebilen , 4-doğ rudan deneyimler aracılığı ile geliş miş , 5- insanların emin oldukları ve 6- biliş ile duygu arasında yüksek derecede tutarlılık gösteren tutumlar davranış ı kestirme olasılığı en yüksek tutumlardır (Taylor, Peplau ve Sears, 2007).

Tutumlar genelde, a-güçlü ve tutarlı olduklarında, b- Tahmin edilen davranışlarla ilişkili olduklarında, c- Kişinin doğ rudan deneyimini temel aldıklarında ve d- Kiş i kendi tutumlarının farkında olduğ unda, en iyi davranış göstergeleri olarak kabul edilebilirle (Atkinson,Atkinson,Smith,Bem ve Hoeksema, 2006).

Kağıtçıbaşı (1999) da tutumların davranışları belirleyebileceği koşulların “tutum davranış ilişkisi (Son yıllarda yapılan çalışmalar, belli tutumların ölçülmesinin belli davranışların öngörülmesinde daha çok iş e yaradığını göstermiştir); zaman faktörü (Tutum ile davranış ı ölçme arasında geçen zaman ne kadar uzunsa o kadar çok tutum-davranış ilişkisini etkileyecek değ işkenler iş in içine girebilir; dolayısı ile tutumla davranış arasında tutarlılık gözlenmesi olasılığı düşer); tutumun güç derecesi; tutumun ulaşılabilirliği ve farkındalık unsurlarına bağı olduğunu ifade etmektedir (Kağıtçıbaşı, 1999).

Kendi tutumlarının daha fazla farkında olan insanların daha fazla tutum-davranış tutarlılığı gösterdiklerine ilişkin bulgular vardır (Atkinson, Atkinson, Smith, Bem ve Hoeksema, 2006). “Farkındalık, kişilerin kendi tutum ve davranışlarının ne ölçüde farkında olduklarını belirtmek için kullanılan bir terimdir. Yapılan araştırmalar yüksek farkındalığın tutum- davranış ilişkisini güçlendirdiğini gösteriyor. Sosyal psikoloji literatüründe farkındalığın neden tutum, davranış ilişkisine etki ettiği sorusuna iki cevap verilmektedir: 1-Farkındalık, tutumlara ulaşmayı kolaylaştırır;

Farkındalığımız yüksek olduğunda herhangi bir konudaki tutumumuzun ne olduğunu daha iyi biliriz ve tutumlar belleğe daha kolay çağırılır, dolayısı ile davranışları daha kolay etkiler.2- Bir davranışta bulunmamızı gerektiren durumlarda, o durumla ilgili tutumumuza odaklanırsınız (dikkat ederiz) ve bu tutumun davranışımıza öncülük etmesine izin veririz” (Kağıtçıbaşı, 1999).

Yapılan çeşitli araştırma sonuçlarına dayanılarak “bireyin tutumu ve sonraki davranışı arasındaki tutarlılığın tutumun gücüne, aşırılığına, kesinliğine, şiddetine, erişilebilirliğine, kişisel ilgiye ve duyuşsal-bilişsel tutarlılığa yansıdığı düşünülmektedir” (Funk, Haugtvedt ve Howard, 2000). Sahip olunan tutum ile tutarlılık pek çok faktör tarafından etkilenmektedir: Benzer bir tutuma sahip olan başka kişilerle ilişki miktarı, söz konusu inancın bireydeki diğer inançlarla iç tutarlılığı, bireyin inancını destekleyen yatay ve dikey yapılar ve benzer tutum objeleri ile ilgili yaşantı sayısı bir tutumun tutarlılık düzeyini etkilemeye eğilimli unsurlardır (Fazio ve Zanna, 1978). Tutum- davranış ilişkisindeki bir uyumsuzluk tutumun bünyesindeki yapısal bir zayıflığı gösterir (Funk, Haugtvedt ve Howard, 2000). “...tutumların gücü örneğin sosyal baskı gibi diğer bazı değişkenler tarafından üretilen baskıların üstesinden gelmekte her zaman için yeterli olmayabilir. Bununla birlikte tutumlar ve diğer davranış unsurları arasında çatışma bulunmadığında tutumlar davranışlar için mantıklı bir şekilde iyi ön habercidirler” (Arul, 2008a).

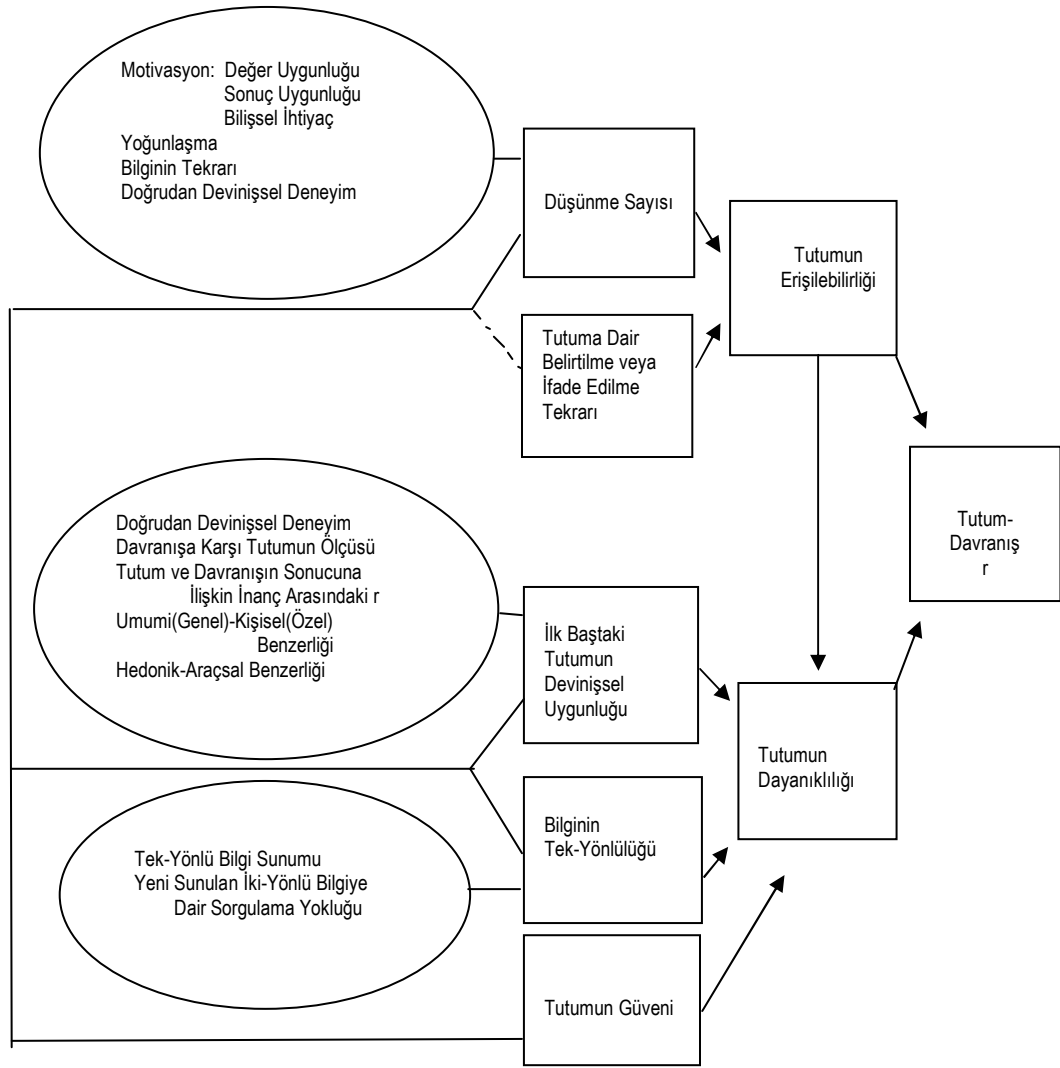
Norman (1975) tutum- davranış ilişkisinin gücü ile tutumun bilişsel ve duyuşsal bileşenlerinin tutarlılığının derecesi arasında bir ilişki olduğunu göstermiştir (Fazio ve Zanna,1978). Dışa vurduğumuz tutumlarımız her zaman davranışlarımıza yansımaz ve her zaman apaçık ortaya da konulmaz (Morris, 2002). Ancak, “davranışlarla tutumlar arasında da genellikle tutarlılık söz konusudur. Ortam, davranışı belirlemede tutumdan daha etkili olabiliyor. Ancak çok güçlü tutumlar ortamsal engelleri aşır her durumda aynı davranışa yol açabilir” (Kağıtçıbaşı, 1999).

Fazio ve Zanna'nın (1978) deney bulguları hem tutumun şekillenme yolunun hem de sahip olunan tutumun tutarlılığının tutum davranış tutarlılığı üzerindeki etkisinin

kritik önemde olduğunu ortaya koymaktadır. “Doğrudan deneyim daha yüksek oranda tutum-davranış tutarlılığına yol açmaktadır. Dahası tutumun nasıl şekillendiğinden bağımsız olarak bireyin tutumunun sahip olduğu güven duygusu tutum davranış tutarlılığını arttırmaktadır” (Fazio ve Zanna, 1978).

“Kişilik özellikleri de davranışın belirleyicilerindedir. Norman (1975)’e göre bazı insanlar tutarlı olarak tutumları ile eylemlerini uyum içinde tutmaya çalışırlar” (Morris, 2002). “Bazıları ise buldukları ortamda uygun davranabilmek için gerektiğinde tutumlarını yadsıma eğilimi gösterirler ...özellikle **kendini kurgulama** düzeyi yüksek olan bireyler başkalarının beklentilerine uygun davranmak için tutumlarını yadsıyabilirler. Kendini kurgulama düzeyi yüksek olan kişiler konuşmadan ya da bir eylemde bulunmadan önce nasıl tepki vermeleri gerektiği konusunda ip uçları elde etmek için ortamı gözlerler.Daha sonra kendi inanç ya da duygularına göre davranmak yerine bu “beklentileri” karşılamaya çalışırlar.Tersine, kendini kurgulama düzeyi düşük olan kişiler , ortamdaki ip uçlarına yada sınırlılıklara pek aldırmadan tutumları ile tutarlı davranırlar ya da kendilerini tutarlı olarak ifade ederler” (Morris, 2002).

Glasman ve Albarracin’in (2006) bulguları “ kolay ulaşılabilir ve durağan olduklarında tutumların sonradan gelecek davranışlarla ilişkisinin daha güçlü olduğunu göstermiştir. Katılımcılar doğrudan deneyim sahibi olduğunda ve tutumlarını sıklıkla bildirdiklerinde ulaşılabilirlik arttığı için tutumlar sonradan gelecek davranışı daha güçlü bir şekilde öngördü. Tutumda kararlılık bulunduğu, katılımcılar tutumlarını davranışla ilgili bilgiler üzerinde şekillendirdiğinde ve tutum objesiyle ilgili bilgileri tek yönlü alarak aldıklarında veya tek yönlü bilgilerle düşünmeye teşvik edildiklerinde tutumun dayanıklılığı arttığı için tutum-davranış ortaklığı daha güçlüydü” (Glasman ve Albarracin, 2006).



Şekil 2. Davranışların tutumlardan yola çıkılarak öngörülmesiyle ilgili işlem süreçleri (Glasman ve Albarracin, 2006).

Glasman ve Albarracin'e göre (2006) tutumlara yol açan bilginin dayanıklılığı tutum-davranış ilişkisini artırır. "Bundan dolayı, önceki bilgi davranış noktasında (söz konusu davranışa) uygun ise kişi daha büyük tutum-davranış benzerliği sergiler. Bu bakımdan, bir tutum objesiyle doğrudan deneyim sahibi olan bireyler bir davranışı yerine getirmek için daha fazla ilgili-bilgi elde edebilir" (Glasman ve Albarracin, 2006).

Tutumların davranışların çeşitli türlerini etkilediği gösterilmiştir. Öte yandan tutumların kendini algılama ilkelerine göre davranışlardan çıkarsanabileceği” Bem’in (1972) “gösterilmiştir. O halde hangi durumlarda tutumlar davranışımızı etkilemekte ve hangi durumlarda tutumlar davranışlarımızdan çıkarsanmaktadır? Holland, Verplanken ve Knippenberg’e (2002) göre tutumun gücü bu soruyu cevaplandırmada kritik bir değere sahiptir. “Tutum-davranış ilişkisinin iki yönlü doğasını aydınlatmak için girişimimizde, tutum → davranış sıralamasına güçlü tutumların sahip olduğunu, oysa davranış → tutum ardılığının zayıf tutumlar için uygulanabilir olduğunu göstermeyi amaçlıyoruz” (Holland, Verplanken ve Knippenberg, 2002)

“Tutum ya da davranıştan hangisinin ilk önce geldiği tartışmaları(nın) bazen ‘tavuk ve yumurta’ tartışmaları gibi görünmekte” olduğunu belirten Holland, Verplanken ve Knippenberg’e (2002) göre “zayıf tutumların davranışlar tarafından şekillendirilme olasılığı daha fazlayken, güçlü tutumların davranışları etkileme olasılığı daha yüksektir. Sonuç olarak o halde, tutum davranış ilişkisinin doğası söz konusu olduğunda öyle görünmektedir ki zayıf tutumlar ‘takip ediciler’ iken, güçlü tutumlar ‘yol göstericiler’dir” (Holland, Verplanken ve Knippenberg, 2002).

2.1.5.Tutumun İşlevleri

Değer tutum bağlantısının üzerinde açık bir şekilde duran teorik yaklaşımlardan olan tutumların işlevsel çehresi görüş açısına göre tutumlar bireylerin psikolojik ihtiyaçlarını tamamlamaktadırlar. (Olson ve Zanna, 1993). İşlevselliğin en geniş anlamıyla tutumlar çevreye uyumu kolaylaştırır. (Ajzen, 2001).Tutumlar bireylerin dünyayı, çevrelerini anlamalarına, etrafında olanları anlamlandırmalarına yarar. Olayların değerlendirilmesinde ve açıklanmasında tutarlılık ve netlik getirir (Sakallı,2006). Tutumlar bireylere kendilerini çevreleyen dünyayı anlamakta, intibak içinde bir yaşam sürdürmekte, öz saygılarını korumakta ve temel değerlerini ifade etmekte yardımcı olur(Arul, 2008a). “...Tutum, ilgili uyaran, kişi ya da olaylarla ilişkili olarak karakteristik ya da tutarlı bir davranış tarzı belirlemektedir” (Şerif ve Şerif, 1996).

Bireyin tutumları, seçici olarak onu belli uyaran durumlarına yaklaştırır ve belli uyaran durumlarından uzaklaştırır (Şerif ve Şerif, 1996).

Tutumların bizim için farklı birçok psikolojik işlevi vardır. Farklı kişiler aynı tutumu farklı nedenlerle savunabilirler ve bir kişi belirli bir tutumu birden çok nedenle savunabilir. Bir tutumun işlevleri, o tutumun kişinin diğer tutumlarıyla tutarlılığını ve ne kadar değişebileceğini de etkiler (Atkinson, Atkinson, Smith, Bem ve Hoeksema, 2006). Son zamanlarda yapılan çalışmalarda da tutumun iki öncelikli işlevi en çok dikkati üzerinde toplamıştır: Değer ifade etme ve objenin kendisine değer biçme. Değer ifade eden tutumlar önemli değer yargıları ile bağlantılıdır ve toplumsal onay arayışındadır (Olson ve Zanna, 1993). Eagly ve Chaiken (1992) ve Shavitt'e (1989) göre "Böylelikle bu tür tutumlar hem özel hem de toplumsal kimlik tanımlamalarına hizmet eder" (Olson ve Zanna, 1993). "Tutumlar obje ve olayları tanımlamayı kolaylaştırır. Bu fonksiyon özellikle güçlü ve erişilebilir tutumlar tarafından yerine getirilir. Belirli tür objelere dair tutumlar (örneğin parfüm)'ün diğer bazı objelere (örneğin kahve) oranla değer ifade edici ihtiyaçlara hizmet etme olasılığı daha fazladır" (Olson ve Zanna, 1993).

"...aynı tutum farklı bireyler için farklı işlevlere sahip olabildiği gibi, bir tutum birey için birden fazla işleve de sahip olabilir" (Sakallı,2006). Örneğin, "Priyor ve arkadaşları (priyor et al 1989, Priyor et al 1981) aids'li bireylere karşı sahip olan tutumların hem araçsal hem de sembolik anlamlar taşıyabileceğini belirtmiştir. Araçsal işlevler aidsli bireylerle girişilecek günlük karşılıklı ilişkinin muhtemel sonuçlarına dair algı üzerinde yansımaları bulurken (objenin kendisi ile ilgili değer tahmininin aynısı,), sembolik işlevler eşcinselliğe dair yargılara yansır. Aidsli bireylerle günlük ilişkilerde bulunmanın risklerinin minimalliği üstünde duran eğitim kampanyaları yalnızca tutumları araçsal işlevi yerine getiren bireyler üzerinde etkili olabilir (Olson ve Zanna, 1993).

Katz (1960) tutumların dört işlevini tanımlamaktadır.1-Yararcı ve araçsal işlevler (insanlara cezadan kaçınma ve ödül elde etmede yardım ederek),2-Benlik savunmacı

işlemler (kendisini koruyarak ve yükselterek, 3-Değer ifade edici işlevler ve 4- Bilgi işlevleri (bireyin evrenini yapılandırma, basitleştirme ve organize etme ihtiyaçları üzerinde şekillenen) (Bowman, 1981). Ayrıca bunlara ek olarak “teorisyenlerin çoğu tarafından tanınan tutumun sosyal dengeleyici işlevi (Ajzen, 2001) ve “Katz tarafından ifade edilen ihtiyaçların karşılanması işlevleri” (Sakallı, 2006) de bulunmaktadır.

2.1.5.1. Tutumun Araçsal İşlevi

Holds ve Miller (1985) önemli tutumların bireylerin belirli bir sosyal gruba üyelik konusundaki tercihleri ile sosyal grup üyelerinin grup içi bireylerle anlaşma ve grup dışı bireylerle anlaşamama eğilimlerini şekillendirdiğini göstermişlerdir (Funk, Haugtvedt ve Howard, 2000). Pratik ve yararlı nedenlerle benimsediğimiz tutumların araçsal bir işleve hizmet ettiği söylenir. Bunlar, yara ya da ödül sağlama ve cezalandırılmaktan kaçınma arzumuzun özgül örneklerini ifade eder (Atkinson, Atkinson, Smith, Bem ve Hoeksema, 2006). “...dünya ile etkileşimimizde başarılarımızı azami seviyeye çıkarmak ve başarısızlıklarımızı en asgari seviyeye indirmek için uğraşırız. Bundan dolayı başarıyı kolaylaştırır olarak gördüğümüz objelere karşı lehte; başarıyı engeller veya başarısızlığa yol açar olarak gördüğümüz objelere karşı ise aleyhte tutumlar geliştiririz. Benzer değerliliğe sahip objelere karşı böylesi olumlu ve olumsuz duygular geliştirmenin yanında ayrıca kabul edilmiş hissetmek ve uyum içinde olmak için otorite figürlerinin ve akranların tutumlarını ediniriz. Böylelikle tutumlar yaşamla intibak içinde bir yaşam sürdürmemize yardımcı olur (Arul, 2008a).

2.1.5.2. Tutumun Ego Savunma İşlevi

Tutumlar bireylerin kendilerine güvenmelerine ve yaşamın iniş ve çıkışlarına karşı kendilerini korumalarına hizmet edebilir. Tüm bireyler farklı düzeylerde de olsa bazı savunma mekanizmaları kullanmaktadırlar. Bazı tutumlarda bu savunma mekanizmalarına yardımcı olmaktadır (Sakallı, 2006).”...bizi anksiyeteden ya da

kendi değerlerimize yönelik tehditlerden koruyan tutumların bir ego savunma işlevine hizmet ettiği söylenir (Atkinson, Atkinson, Smith, Bem ve Hoeksema, 2006).

2.1.5.3. Tutumun Değer İfade Etme İşlevi

“Değerlerimizi ifade eden ya da kendimize ilişkin kavramlarımızı yansıtan tutumların bir *değer ifade etme* işlevine hizmet ettiği söylenir.Örneğin bir kişi eşcinsellere yönelik olumlu tutumlara sahip olabilir, çünkü bu kişi çeşitliliğin, kişisel özgürlüğü ve hoşgörüyü savunmaktadır; bir başka kişi aynı konuda olumsuz tutum alabilir, çünkü eşcinselliği mahkum eden dinsel düşüncelere sahiptir” (Atkinson, Atkinson, Smith, Bem ve Hoeksema, 2006). Bireyler tutumlarını karışışındakilere belirttiklerinde kendi kişiliklerini, kimliklerini ortaya koymuş olurlar yani, bireylerin yaşam, din, millet, şiddet gibi önemli konularda sahip oldukları tutumlar onların kimliklerini ortaya çıkarır(Sakallı,2006). Değer ifade etme tutumları, kişinin benimsediği değerlerden ya da kendine ilişkin kavramından türetildiği için birbirleriyle tutarlı olma eğilimindedir (Atkinson, Atkinson, Smith, Bem ve Hoeksema, 2006).

2.1.5.4. Tutumun Bilgi İşlevi

“Dünyayı anlamlandırmak için bize yardımcı olan ve gündelik yaşamımızda özümlememiz gereken farklı bilgileri düzene sokan tutumların bir *bilgi* işlevine hizmet ettiği söylenir. Bu türden tutumlar, esas olarak farklı bilgileri, ayrıntılarına bakmaksızın etkin bir biçimde düzenlememize ve işlememize izin veren şemalardır” (Atkinson, Atkinson, Smith, Bem ve Hoeksema, 2006). Belli bir konuda kesin bir görüşe sahip bir kişiye bilgi ulaştığında bu bilgiyi algılayışı tutumundan önemli ölçüde etkilenebilir (Şerif ve Şerif, 1996).

2.1.5.5. Tutumun Sosyal Uyum İşlevi

“Bize sosyal bir topluluğun parçası olduğumuzu hissettiren tutumların sosyal uyum işlevine hizmet ettiği söylenir. Tutumlar öncelikle bir sosyal uyum işlevine hizmet

ediyorlarsa, değişmeleri sosyal normların değişmesine bağlıdır” (Atkinson, Atkinson, Smith, Bem ve Hoeksema, 2006).

2.1.5.6. Tutumun İhtiyaçların Karşılanması İşlevi

“Tutumların birçoğu yapılan veya yapılamayan şeylerin ödüllendirilmesi veya cezalandırılması sonucunda oluşmaktadır. Oluşan tutumlar da çoğunlukla bireylerin sosyal, ruhsal ve ekonomik ihtiyaçlarını karşılamalarına, arzu ettikleri amaçlarına ulaşmalarına yardımcı olur...bireyler belirli tutumlara sahip olmakla sosyal onay, kabul görme gibi ihtiyaçlarını karşılarlar”(Sakallı, 2006).

2.1.6. Tutumların Oluşumu

İnsanlar tutumlara sahip olarak doğmazlar tutumları sonradan öğrenirler (Kağıtçıbaşı,1999).

“Birey, gelişimi sırasında temasta bulunduğu kişilerle durumlarla ya da gruplarla ilişkili olarak tutumlar oluşturur. Bir kez oluştuktan sonra, bu tutumlar , kişinin bu ya da benzer durumlara, kişi ya da gruplara karakteristik bir biçimde tepki göstermesine yol açar”(Şerif ve Şerif, 1996).

Bazı tutumlar insanların kendi deneyimlerine dayanırken, bazıları başka kaynaklardan elde edilir (Kağıtçıbaşı,1999). Yaşamımızın ilk dönemlerinde ebeveynler tutumlarımızın kaynaklarıdır, biz büyürken tutum kaynakları çoğalır (Arul, 2008a).

“Kişinin diğer insanlarla gündelik ilişkileri, grup içinde etkileşimleri ve kültürel ürünlerle olan ilişkisi, sonunda daima kişinin bunlarla ilişkili kesin tutumlar oluşturmasına yol açar. Tekrar tekrar ilişkiye girdiğimiz herhangi bir nesne ya da durumla (sosyal ya da sosyal olamayan), kişi ya da grupta ilişkili olarak tutum geliştiririz” (Şerif ve Şerif, 1996).

“...direkt yaşam deneyimi, ana baba, arkadaşlar, akrabalar, referans grupları gibi çevredeki birçok insan bireyin hangi tutuma sahip olacağını ve hangisini muhafaza

edeceğini belirler. Bu aşamada klasik koşullanma, edimsel koşullanma ve örnek alma gibi öğrenme modelleri bireyin nasıl tutum oluşturduğunu anlamada kolaylık sağlayabilir” (Sakallı, 2006).

Tutumlar genelde şu yollarla elde edilir: Doğrudan deneyim, pekiştirme, taklit, sosyal öğrenme (Kağıtçıbaşı, 1999).

Çocuklar ana babalarının ve akranlarının davranışlarını taklit ederler ve bu yolla da inançlarını kasıtlı olarak etkilemeye çalışan biri olmadığında bile tutum oluşturabilirler (Morris, 2002).

2.1.6.1. Doğrudan Deneyim Yoluyla Tutum Oluşumu

Regan ve Fazio (1977) tutumlarını doğrudan deneyime dayandırarak şekillendiren bireylerin tutumlarını dolaylı yollarla şekillendiren bireylere göre daha fazla tutum davranış tutarlılığı sergiledikleri görüşünü doğrulayan kanıtlar bulmuşlardır (Fazio ve Zanna,1978). Songer-Noks’un bir tutumun şekillenme üslubunun tutum-davranış tutarlılığının bir belirleyicisi olabileceğine dair bulgularını inceleyen “Regan ve Fazio (1977) tutumların şekillenmesine ait iki kategori olduğunu fark ettiler: Bir yanda tutum objesiyle doğrudan davranışsal deneyim ile şekillenen tutumlar, öte yandan tutum objesi ile doğrudan davranışsal deneyim olmadan dolaylı yollarla şekillenen tutumlar. Örneğin bir çocuk bir oyuncakla ilgili tutumunu söz konusu oyuncakla oynamak yolu ile de geliştirebilir, söz konusu oyuncuğa dair arkadaş veya reklâm tanıtımı yolu ile de. Bu tutumlar doğrudanlık açısından farklılık gösterdiklerinden sonradan gelecek davranış için ön haberci olmaları konusunda farklılık göstermeleri olasıdır” (Fazio ve Zanna, 1978).

Bir konu ya da obje ile ilgili bir tutum sahibi olmanın en açık yolu o konu yada obje ile ilgili bir deneyim geçirmiş olmaktır (Kağıtçıbaşı, 1999). “En temel tutumlarımızın çoğu erken yaşlarda tutum nesnesi ile olan kişisel yaşantılarımızdan kaynaklanır. Bu erken yaşlardaki yaşantılar çocukların belirli nesnelere karşı olumlu ya da olumsuz tutum beslemelerine yol açar” (Morris, 2002).

Oskamp'a (1977) göre tutumların oluşmasında ele alınabilecek önemli unsurlardan biri direkt kişisel deneyimdir (Sakallı, 2006): Tutum nesnesi ile yaşanan olaylar kişinin o nesneye karşı nasıl bir tutuma sahip olacağını belirler. Korku verici, aniden ve belirgin bir şekilde oluşan olaylar bireyin bu konuyla ilgili olarak olumlu veya olumsuz tutum sahibi olmasına yol açabilir. Benzer şekilde, belirli bir nesneye tekrar tekrar maruz kalan birey o nesne hakkında tutum oluşturmaya başlar (Sakallı, 2006).

Araştırmalar tutum objesi ile doğrudan davranışsal karşılıklı ilişki yolu ile şekillenen tutumlardan yola çıkan davranış öngörülerini davranışsal karşılıklı ilişkinin bulunmadığı dolaylı yollardan şekillenen tutumlara dayalı olarak yapılan davranış öngörülerinden daha doğru olduğunu göstermiştir (Fazio ve Zanna, 1978).

“Bir tutum eğer tutum objesi ile ilgili davranışlar tarafından güdülenmişse bu tutumun güçlü bir tutum olduğu düşünülmektedir. Çeşitli araştırmalar göstermiştir ki tutum objesi ile ilgili doğrudan davranışsal deneyimler üzerinde temellenen tutumlar daha duranıdır, davranışlar için daha iyi ön habercidir ve değişime karşı daha dirençlidirler” (Prislin, 1996). Tutum- davranış ilişkisi tutumlar doğrudan deneyimle şekillendiğinde veya tutuma kesinlik ile sahip olduğunda daha yüksektir (Kraus, 1990).

Fazio ve Zanna'nın (1978) deney sonuçları tutumlarını doğrudan deneyim yolu ile şekillendiren bireylerin tutumlarını dolaylı yollardan şekillendiren bireylerden daha fazla tutarlılık içinde tutumlarını sahiplendikleri görüşünü desteklemektedir. Araştırmacılara göre “bu tutarlılık iki kaynak tarafından güdüleniyor olabilir: Tutum objesi ile doğrudan deneyim bireye dolaylı ilişkiye oranla daha fazla bilgi sağlıyor olabilir ve doğrudan deneyim ile dolaylı deneyim arasında bilginin işlenmesine dair bir farklılık bulunabilir. Objeye ile yaşanan doğrudan deneyim üzerine yoğunlaşmak dolaylı ilişkiden daha güçlü tutumların şekillenmesini sağlayabilir” (Fazio ve Zanna, 1978).

Smith ve Swinyard'ın (1983) “ürünü denemiş öznelerin tutumlarına söz konusu ürüne dair tutumunu reklam (tanıtım) yoluyla edinmiş öznelerden daha aşırı bir şekilde

ve/veya daha fazla güven duygusuyla sahiptirler” ve “tutum davranış tutarlılığı ürünü denemiş bireylerde ürünün tanıtımına maruz kalmış bireylerden daha fazladır” olarak somutlaştırdıkları iki varsayıma dair yaptıkları deneysel araştırmanın sonuçlarından elde edilen “bulgular deneyim geçirmiş öznelerin tutum gelişiminin anlamlı bir şekilde hem duygusal aşırılıkta hem de duyulan güvende daha güçlü olduklarını işaret etmektedir. Ayrıca deneyim geçirmiş özneler tanıtıma maruz kalmış öznelerden daha fazla tutum- davranış tutarlılığı gösterdi (Smith ve Swinyard, 1983).

Erken yaşlarda öğrenilen tutumların önemli yaşantılar ve olaylar olmadığı takdirde oldukça durağan olduğunu ve kolay kolay değişmediğini söyleyen Kağıtçıbaşı'na göre “ancak erken yaşlarda da öğrenilmiş olsa tutumlar yeni yaşantılar ve öğrenmelerle değişikliğe uğrayabilir (Kağıtçıbaşı, 1999).

Çeşitli araştırmalarda tutum objesi ile ilişkili zengin deneyimlere dayanan tutumların daha erişilebilir, daha önemli olduğu ve büyük bir kesinlikle sahiplenildiği ancak söz konusu deneyim zenginliğinin tutumun daha aşırı olması konusunda gerekli olmadığı bulunmuştur (Prislin, 1996).

2.1.6.2. Tutum Oluşumunda Ebeveyn Etkisi

Tutumlarımızın çoğunu başka insanlardan ediniriz. Ana-baba, çocukların oluşturdukları tutumların ilk kaynağıdır (Kağıtçıbaşı, 1999). “Oskamp’a (1977) göre doğumdan itibaren çocuklar ana babalarının her türlü hareketlerinden, disiplin süreçlerinden, ödül ve cezalarından etkilenecek belirli bir gruba, kişiye veya nesneye karşı tutumlar geliştirirler. Aile bilinçli veya bilinçsiz bir şekilde bireyi din, siyasi parti, özgürlük, yaşam anlayışı, futbol takımı, yemek tarzına kadar birçok konuda etkisi altına alır” (Sakallı, 2006). Ancak tutumların tek kaynağı ana babalar değildir; öğretmenler, arkadaşlar, hatta ünlü kişiler bile tutumların biçimlenmesinde önemlidir (Morris, 2002).

2.1.6.3. Tutum Oluşumunda Akranların Etkisi

Arkadaş çevresi de aynı şekilde tutum oluşumuna etki eder (Kağıtçıbaşı, 1999). Oskamp'a (1977) göre arkadaşlar, akrabalar, referans grupları ve öğretmenler gibi çevredeki insanlar da bireylerin tutumlarının oluşmasında ve muhafaza edilmesinde önemli bir yere sahiptirler (Sakallı, 2006).

2.1.6.4 Tutum Oluşumunda Kitle İletişim Araçlarının Etkisi

“Araştırmalar medyanın hem tutum oluşumuna hem de var olan tutumların pekişmesine etki ettiğini göstermektedir. Kişisel tutumların ve buradan hareketle kamuoyunun oluşumunda medyanın rolünü yadsımak olanaksızdır” (Kağıtçıbaşı, 1999). Medya, özellikle televizyon tutumların oluşumu üzerinde büyük bir etkiye sahiptir (Morris, 2002).

Stouffer ve arkadaşları (1950)'ye göre kitle iletişim araçları sosyal uyaran olarak değer kazanmışlar ve kişinin sosyal ilişkiselliğini ve sosyal emellerini tanımlayanlarda dâhil olmak üzere tutumları biçimlendirmede kişisel temasların (yüz yüze ilişkilerin) pek çok işlevini üstlenmiştir (Şerif ve Şerif, 1996).

Günümüzde kişinin bulunduğu etkileşim ortamlarının kitle iletişim araçlarının bombardımanından etkilenmemesi mümkün değildir. En azından bu bombardıman aile ya da grup ortamını etkiler bireyler sosyal durumlarda iletişimleri süzgeçten geçirirler, yinelerler ve değerlendirirler. Ancak, iletişimlerin zorlayıcılığı bu ortamlardaki faaliyetlerin, değerlerin ve amaçların biçimlenmesine de yol açar (Şerif ve Şerif, 1996).

2.1.7. Tutum Kuramları

Tutumlara, özellikle tutum değişimi sorununa eğilen çeşitli araştırmalar dört farklı kuramsal yaklaşım kullanmışlardır..Bunlar öğrenme kuramları, sosyal yargı, tutarlılık yada denge içeren bilişsel kuramlar ve işlevsel kuramlardır (Kağıtçıbaşı, 1999).

Genelde, alternatif kuramların her biri başka kuramların açıklayamayacağı veriler yaratmıştır ve çeşitli araştırmacılar bütün bu kuramların doğru olabileceği – her biri biraz farklı koşullar altında– ve her kuramın nerede ve ne zaman uygulanacağını araştırmanın odağını oluşturması gerektiği sonucuna varmışlardır (Atkinson, Atkinson, Smith, Bem ve Hoeksema, 2006).

2.1.7.1.Denge Kuramı

“Tutarlılık kuramlarını başlatan esas olarak Heider’dir. Heider tutarlılık kuramlarının ilki olarak “denge kuramını geliştirmiştir “(Kağıtçıbaşı, 1999). Heider’in denge teorisi tarafından önerilen görüş bireyler arasındaki ilişkiyi duygu (kanaat) temelinde tartışmaktadır (Khanafiah ve Situngkir). Kuram bir kişinin bilişsel sistemindeki duygular arasındaki tutarlılık üzerinde odaklanır. (Taylor, Peplau ve Sears, 2007).

Denge kuramına göre dengesiz durumlar dengelilik yönünde değişme eğilimindedir,...dengesiz sistemler değişiklik yönünde baskı üretirler ve dengeli hale gelinceye kadar bu baskıyı sürdürürler (Taylor, Peplau ve Sears, 2007).

İnsanları denge arayışına sokan temel güdü uyumlu, yalın, tutarlı ve anlamlı toplumsal ilişkilere duydukları gereksinimdir (Taylor, Peplau ve Sears, 2007).

“Heider denge kuramını özellikle kişiler arası algı çerçevesinde ve fenomenolojik bir açıdan geliştirmiştir. Kişiler arası algı olayını en basite indirgeyen Heider, bir kişinin (k), bir diğer kişi (d) ve bir tutum objesi (o) ile ilişkilerini incelemiştir. k-d-o üçlüsündeki her üç ilişkide (k’ya göre) olumluysa yada ilişkilerin ikisi olumsuz biri olumlu ise k’nin zihninde denge durumu var demektir. İki ilişki olumlu, bir ilişki olumsuzsa yada her üç ilişkide olumsuzsa k için dengesiz bir durum söz konusudur (Kağıtçıbaşı,1999).

Yani :

+++		++ -
+ - -	dengeli durum	- - - dengesiz durum

“Tutumların yapısına ilişkin denge kuramı yaklaşımının belirli bir çekiciliği olmakla birlikte, uygulamada önemli sınırlılıkları bulunmaktadır. Korku ya da nefret söz konusu olduğunda (bunlar çok güçlü olumsuz tutumlardır.) bireylerin bilişleri dengesiz olarak varlıklarını sürdürebilmektedirler. Örneğin bir çocuk çizgi film kahramanı Temel Reis’e ilişkin oldukça olumlu duygular besleyebilir ve ayrıca temel reisin ıspanağı çok sevdiğini de görebilir. Kendisi de ıspanaktan nefret ediyor olabilir. Bu durumda çocuk dengesizliği hoş görebilir ve ıspanağa karşı nefretini sürdürebilir” (Milburn, 1998). Heider sadece olumlu ve olumsuz ilişkileri ele almakta, derecelerden söz etmemekte, ya hep ya hiç tutum değişimi önermektedir (Kağıtçıbaşı, 1999).

2.1.7.2. Bilişsel Dengeleme Kuramı

“Rosenberg ve Abelson, Heider’in denge kuramını biraz daha geliştirerek uygulamışlardır. Bu kuramda ilişkilere ek olarak birbiri ile ilişki halinde olan üç öge olumlu ya da olumsuz olarak da nitelendirilmektedir. Bu durumda, Heider’inkinde olduğu gibi k (kişi), d (diğer) ve o (obje) ilişkisini üçlü olarak gösterme gereği ortadan kalkmıştır. Ayrıca öğeler olumlu, olumsuz ve nötr bağlarla bağlı olabilirler” (Kağıtçıbaşı, 1999).

“Abelson’a göre bir kişinin bilişsel yapısı ya dengeli yada dengesiz olabilir. Abelson, iki öge arasındaki tutarlılık yada tutarsızlık üzerinde yoğunlaşmış ve bunu şematik olarak göstermiştir. Bilişsel öğeler olumlu yada olumsuz olarak değerlendirilen nesnelere ilişkin olabilir ve iki öge arasındaki ilişki olumlu (+) yada olumsuz (-) değer alabilir. Bu nedenle, olumlu değerlere sahip iki nesne arasındaki bir ilişki dengeli bir bilişsel durumu, olumsuz bir ilişki ise dengesiz bir bilişsel durumu gösterir (Milburn, 1998).

“Abelson’a göre özellikle çarpıcı öğelere ilişkin bir çelişki yaşandığında bireyin olası dört çelişki azaltma yolundan birini ya da daha fazlasını harekete geçirebileceğine işaret etmektedir. **1-İnkâr:** Öğelerden birine ilişkin değerlendirme değiştirilerek ya da iki öge arasındaki ilişki inkâr edilerek çelişkinin varlığı da inkâr edilmiş olur.

2-Güçlendirme: Bu teknik tutarsız bir bilişler çiftine tutarlı olanlar tarafından bastırılacak bir biçimde yani öğeler eklemeyi içerir **3- Ayrıştırma:** Ayrıştırma yolu ile bir inanç ikileminin çözümü için bir kişi belirli bir öğeyi, dengeyi sağlayacak biçimde biri çelişkili ve diğeri tutarlı olmak üzere iki parçaya ayırmak zorundadır. **4- Dönüştürme:** Dönüştürme dengesiz yapının öğelerini kullanarak yeni bir bilişsel yapı oluşturmayı içerir” (Milburn, 1998).

“Rosenberg ve Abelson’un bilişsel dengeleme kuramı Heider’in k-d-o üçlüsünün dışında daha çok sayıdaki ilişkileri de içerebilmektedir. Bu da denge kuramının uygulamasının genişlemesi bakımından olumlu bir gelişmedir. Denge kuramını kullanan diğere bazı kuramlarda geliştirilmiştir, örneğin Osgood ve Tannenbaum’un ‘uygunluk kuramı’ ya da Newcomp’un ‘objektif denge kuramı’” (Kağıtçıbaşı, 1999).

2.1.7.3. Bilişsel Çelişki Kuramı

“Bilişsel tutarlılık geleneği, insanları bilişlerinde tutarlılık ve anlam arayışı içinde varlıklar olarak görür. Benzer biçimde, eğer bilişleri zaten tutarlıyken tutarsızlığa neden olabilecek yani bir bilişle karşılaşmışlarsa, tutarsızlığı en aza indirmeye çalışırlar” (Taylor, Peplau ve Sears, 2007).

“Kişinin tutumlarında bir tür içsel mantığın var olduğu görülür, ancak bu katı bir formel mantık türü değildir, daha çok bir psiko-mantıktır; Sosyal psikologların bilişsel tutarlılık başlığı altında inceledikleri şey de bu psiko-mantıktır. Bilişsel tutarlılık kuramının temel öncülü, inançlarımızda, tutumlarımızda ve davranışlarımızda tutarlı olma çabası göstermemiz; tutarsız eylemleri ise bizi, mantıklı değilse de tutarlı bir paket oluşturana kadar bu eylemleri dönüştürmeye ya da değiştirmeye güdüleyen bir tahrik edici ya da bir uyarıcı olarak görmeye çalışmamızdır” (Atkinson, Atkinson, Smith, Bem ve Hoeksema, 2006). Bilişsel uyumluluk teorisi tutum değişikliği odaklıdır (Griffin, 1997).

Bilişsel tutarlılık kuramı içinde en etkilisi Leon Festinger (1957) tarafından geliştirilen bilişsel çelişki kuramıdır. Diğere tutarlılık kuramları gibi bilişsel çelişki

kuramı da tutarlılık yönünde bir baskının bulunduğunu ileri sürmektedir. Kuram özellikle insanlarda tutumlar ile davranışlar arasındaki tutarsızlık ya da çelişkiler üzerinde odaklanır (Taylor, Peplau ve Sears, 2007).

Festinger insanın uyumsuzluktan kaçınma ihtiyacını, güvenlik veya açlığını giderme ihtiyaçları kadar temel bir ihtiyaç olarak düşünmektedir. (Griffin, 1997). Genelde bilişsel tutarlılık kuramları gibi, bilişsel çelişki kuramı da bilişsel tutarlılığa doğru bir itki olduğunu varsayar (Atkinson, Atkinson, Smith, Bem ve Hoeksema, 2006). Festinger'e göre eğer kişinin sahip olduğu bir inanç bilgi ya da tutum yine o kişinin sahip olduğu bir başka inanç, bilgi ya da tutumun tersini gerektirirse, bu iki inanç, bilgi yada tutum arasında bilişsel çelişki vardır (Kağıtçıbaşı, 1999). Birbiriyle tutarsız olan iki biliş, kişiyi tutarsızlığı ortadan kaldırmaya ve bilişleri uyumlu hale getirmeye güdüleyen bir rahatsızlık yaratacaktır (Atkinson, Atkinson, Smith, Bem ve Hoeksema, 2006). Festinger bu rahatsızlığın bireyi bu bilişlerden birini değiştirerek çelişkiyi azaltma yönünde güdüleyeceğini ileri sürmektedir (Milburn, 1998). Bir kez oluştu mu uyumsuzluk, bilişsel unsurun değiştirilmesi veya yeni bilişsel unsurların eklenmesi yollarıyla azaltılabilir veya ortadan kaldırılabilir (Bowman, 1981). "Çelişkiyi azaltma tutarlılık ya da uyumu yeniden sağlayacak yönde davranma demektir. Uyumu ya da tutarlılığı sağlamanın yani çelişkiyi azaltmanın üç yolu vardır. Bunlardan ilki ...tutum ters düşen davranışı değiştirmektir. İkincisi çelişkinin önemini azaltmadır...üçüncüsü ise tutumu değiştirmedir" (Taylor, Peplau ve Sears, 2007).

Bazen tutumu değiştirmek gerilimin yarattığı rahatsızlığı dindirmek için en kolay yoldur (Morris, 2002). Kişi için bilişsel çelişkiyi azaltmanın başka yollarıda olduğundan, tutumla çelişen bir davranış, zorunlu olarak her zaman bir tutum değişimi gerektirmez. Seçeneklerden biri uyuşan öğelerin sayısını arttırmaktır. Yani çelişen bilişlerden birini destekleyen düşünce ve görüş sayısını arttırmak (Morris, 2002).

“Festinger herhangi bir durumda kişinin tecrübe ettiği bilişsel çelişkiyi söz konusu çelişen bilgilerin sayısının ve öneminin, uyuşan bilgilerin sayısına ve önemine oranı olarak ele almaktadır, şöyle ki:

$$\text{Çelişki:} \frac{\text{Önem (x) çelişen bilgilerin sayısı}}{\text{Önem (x) uyuşan bilgilerin sayısı}}$$

Bu formül kavramsaldır, işlem formülü değildir, çünkü uyuşan yada çelişen bilgilerin önemini sayısallaştırmak güçtür. Bu formüle göre çelişen bilgiler arttıkça tüm bilişsel çelişki de artacaktır. Bilişsel çelişkiyi azaltmak için çelişen bilgilerin sayısını azaltmak ya da uyuşan bilgilerin sayısını arttırmak gerekir. Ayrıca uyuşan bilgileri arttırma yanında çelişen bilgilerin önemini de azaltma yolu ile tüm bilişsel çelişki azaltılabilir” (Kağıtçıbaşı, 1999).

Festinger bireylerin kendi eylem ve tutumlarının uyuşum içinde olduklarına dair kendilerine güven vermek için üç zihinsel mekanizma kullandıklarını varsaymıştır (Griffin, 1997):

Varsayım1: Seçici maruz kalmalar uyumsuzluğu önler. Festinger’e göre bireyler uyumsuzluğu arttırması muhtemel bilgilerden sakınır.

Varsayım2: Karar sonrası uyumsuzluk yeniden güven duyma (güven tazeleme) konusunda bir ihtiyaç yaratır.

Varsayım3: Faaliyet için asgari mazeret tutumunda bir değişime sebep olur.

Bilişsel çelişki kuramı her ne kadar çeşitli tutarsızlık türlerinden söz ediyorsa da, bir tür çelişkiyi tahmin etmede özellikle başarılı olmuştur; kişinin tutumlarına ters olan davranışlarda bulunması, onun üzerinde, tutumlarını davranışlarıyla tutarlı olacak şekilde değiştirerek uyumsuzluğu azaltması için bir baskı yaratır. Kuram, o davranışta bulunmak için başka bir uygun neden bulunmadığı zaman, tutuma ters davranışta

bulunmanın, en büyük çelişkiyi ve dolayısıyla en büyük tutum değişimini oluşturduğunu da belirtir (Atkinson, Atkinson, Smith, Bem ve Hoeksema, 2006).

Bilişsel çelişki kuramı bir kişinin tutumlarına ters düşen bir davranışta bulunmasının o kişinin tutumları üzerindeki etkisini açıklamak için güçlü bir model sağlamaktadır. Davranış için dışsal, yani durumsal belirgin hiçbir nedenin bulunmaması durumunda birey bu tutarsızlığı gidermek için bir yol bulmak zorundadır. Bilişsel çelişki kuramı bu durumda insanların tutumlarını sıklıkla davranışları doğrultusunda değiştireceklerini kestirmektedir. Ancak, yine de, insanların çelişkili inançlarını sürdürdükleri bazı durumlar vardır (Milburn, 1998).

Tutumla ilgili üçlü yapı modelinde olduğu gibi bilişsel çelişki kuramına göre de tutumun duygusal ve bilişsel kaideleri genellikle benzer değerliliktedir ve en azından orta ölçüde pozitif yönlü ilişkidirler. (Lavine, Thomsen, Zanna ve Borgida, 1998). Bilişsel çelişki kuramı birçok tutum değiştirme olgusunu başarılı bir biçimde tahmin etmenin yanı sıra, sosyal psikolojinin en bilinen kuramlarından da biridir. (Atkinson, Atkinson, Smith, Bem ve Hoeksema, 2006).

2.1.7.4. Kendini Algılama Kuramı

“Pek çok eleştirmen Festinger’in görüş değişimini açıklamak için bilişsel uyumsuzluğa başvurmasının gereksiz bir şekilde karmaşık olduğunu düşünmektedir. Örneğin psikolog Daryl Bem bir bireyin asgari mazeretle faaliyette bulunduğu tutumun değiştiğini kabul etmekle birlikte, kendini algılama’nın bilişsel uyumsuzluktan daha basit bir açıklama olduğunu iddia etmektedir. Bem, bizim kendi davranışlarımızı gözlemlemek yoluyla iç eğilimlerimizi, başkalarının kullandığı yöntemin aynıyla yargıladığımızı inanmaktadır” (Griffin, 1997).

“Bem’e göre tutumlarımızın ne olduğunu bilmeyiz, onları yalnızca kendi davranışımızdan ve bu davranışın içinde geçtiği koşullardan çıkarsayabiliriz. Bem’in kendini algılama kuramı tutum ifadelerinin yalnızca sıradan sözler olduğuna işaret

etmektedir. Tutumumuzun ne olduğunu davranışımızın içinde geçtiği koşulları gözledikten sonra anlarız” (Taylor, Peplau ve Sears, 2007).

2.1.7.5. Sosyal Yargı Kuramı

Sherif ve Hovland’ın önerdiği (1961) ‘sosyal yargı kuramı’, “tutum değişikliği sürecini iletişimin hedef tarafından algılanış ya da yargılanış biçimleri açısından açıklamaktadır” (Milburn, 1998).

“Yargı kuramına göre kuvvetle bağlanılan bir tutumun kendinden farklı görüşleri ret alanı kabul alanından daha geniştir. Yani kontrast (zıtlştırma) mekanizmasını kullanarak o görüşleri kendi görüşlerinden daha da farklı görüp reddetme olasılığı daha fazladır. Buna karşılık fazla kuvvetle bağlanılmamış olan tutumların farklı görüşleri kabul alanı ret alanından daha geniştir; yani benzetme mekanizmasını kullanarak o görüşleri kendi görüşüne gerçekte olduklarından daha da benzer görüp kabul etme olasılığı daha fazladır” (Kağıtçıbaşı, 1999).

2.1.7.6. Öğrenme Kuramı

“Öğrenme kuramı Yale Üniversitesinde Carl Hovland ve meslektaşlarının 1950’lerdeki çalışmalarıyla başlamıştır. Bu yaklaşımın temelinde yatan görüşe göre, tutumlar büyük ölçüde diğer davranış ve alışkanlıklar nasıl kazanılıyorsa öyle kazanılır. İnsanlar değişik tutum nesnelere ilişkin bilgi ve gerçekleri ve ayrıca bunlarla ilişkili duygu ve değerleri öğrenirler” (Taylor, Peplau ve Sears, 2007). Öğrenme kuramında “tutum değişimi bir öğrenme süreci olarak ele alınmaktadır” (Kağıtçıbaşı, 1999).

“Davranışçılar tutuma tıpkı diğer herhangi bir davranış gibi yaklaşım gösterir. Davranışçılara göre davranışlar klasik ve geçerli olan davranışsal modellere göre şekillenir ve değişim gösterir. Tutum objesi ve olumlu veya olumsuz olarak değer biçilen bir olay ile tekrarlanan ilişkinin tutum objesine yönelik lehte veya aleyhte bir tutum üreteceğine inanılmaktadır” (Bowman, 1981).

“Tutumlara öğrenme yaklaşımı, tutum gelişimi ve değişimi sürecinde insanı öncelikle edilgin bir güç olarak görmektedir. Uyarıcılara maruz kalır; çağrışım, pekiştirme ya da taklit yoluyla öğrenir ve bu öğrenme süreci onun tutumunu belirler” (Taylor, Peplau ve Sears, 2007).

2.1.7.7. Beklenti-Değer Kuramı

Tutumun kavramsallaştırılmasına dair en popüler model olan beklenti-değer modeline göre, birey bir obje hakkında pek çok farklı inanç şekillendirebileceği halde sadece her an için hazır bir şekilde ulaşılabilen inançlar tutumu etkilemektedir (Ajzen, 2001). Bu kurama göre tutum gelişimi ve değişimi olası değişik tutumların olumlu ve olumsuz yönlerini tarttıktan sonra en iyi seçeneği benimseme sürecidir(Taylor, Peplau ve Sears, 2007).

“Kuram insanların bir konumu, getirip götürdüklerine ilişkin iyi bir değerlendirme temelinde kabul ettiklerini varsaymaktadır. Yani insanlar bir tutumu olası etkilerinin değerlerine bağlı olarak kabul ya da ret ederler. Ek olarak kuram insanların bir tutumu yalnızca değerini değil aynı zamanda olası etkilerinin gerçekleşme olasılıklarının da dikkate alarak kabul ya da reddettiklerini ileri sürmektedir. İnsanlar iyi etkilerle sonuçlanma olasılığı en yüksek tutumları kabul etmek, kötü etkilerle sonuçlanma olasılığı en yüksek olanları ise reddetmek eğilimindedirler” (Taylor, Peplau ve Sears, 2007).

“Beklenti değer modeline göre sürekli bir şekilde ulaşılabilir olan inançlar hali hazırda geçerli olan ve nispeten sağlam olan tutumlarımıza temel sağlamaktadır, fakat çeşitli çevre ve koşullar geçici olarak belirli inançların daha hazır bir şekilde ulaşılabilir olmasını sağlayabilir. Ajzen ve Sekston (1999) ‘a göre yürürlükte olan tutumlar bu inançların değerliliğine bağlı olarak olumlu yada olumsuz bir tarafa doğru yön değiştirebilirler” (Ajzen, 2001).

“Beklenti-değer kuramları olumlu ve olumsuz özendiricilerin şu anki dengesini dikkate almakta; çatışan amaçlar karşısında insanların bu dengeye bakarak

kazançlarını en üst düzeye çıkaran konumu benimseyeceklerini kestirmektedir. Yaklaşım insanları hesap yapan, etkin ve akılcı karar vericiler olarak görmektedir” (Taylor, Peplau ve Sears, 2007).

2.1.7.8. İşlevsel Kuramlar

Bu ele alınışa göre kişi bir tutumu belirli bir gerekçe ile geliştirir yani tutum onun bir gereksinmesini karşılar. Dolayısı ile bu gereksinme ortadan kalkarsa tutuma da gerek kalmaz ya da yeni bir gereksinme söz konusu olursa tutumda da aynı doğrultuda bir değişme görülür (Kağıtçıbaşı,1999).

Tesser ve Shaffer 1990’e göre “işlevsel tutum değişimi kuramlarının öncelikle üzerinde durduğu üç ana işlev” (Kağıtçıbaşı, 1999) şunlardır;

1.Tutum objesi ile ilgili bilgi sağlayıcı işlev: kişinin tutumu ona tutumunun objesi hakkında bilgi sağlar. Her tutum kişi tarafından kendi deneyleri, sınama ve yanılma sonucu elde edilmez., çoğu zaman tutumlar başkalarının tutumlarından öğrenilir.Böylece o tutum objesi hakkında kısa yoldan özet bilgi edinilmiş olur.

2-Kişinin başkaları ile olan iyi ilişkilerini koruma işlevi: Kişinin ait olduğu aile, arkadaş ve bu gibi gruplar tarafından kabul edilebilmesi için o grupların değer verdiği tutumları kabullenmesi gerekir...Böylece kişinin tutumları onun sosyal ilişkilerini sağlamlaştırır...bu tutuma ya da grup normuna benimseme, özdeşleşme yada itaat mekanizmalarından birini kullanarak uyar.

3-Dışa atma yada ego savunma işlevi:...bu işleve sahip bir tutum , kişinin bilinç altı bazı sorunlarını çözümlene gereksinmesini karşılar. Kişi, kendi benliğini kendi gözünde yükseltmek için kendinde kabullenemeyeceği olumsuz özellikleri başkalarına atfeder.

Kağıtçıbaşı bu tür bilinçaltı ve gereksinmelere cevap veren tutumların mantığa dayanan, tutum objesi hakkında bilgi sağlayan iletişime kapalı olacağını, bu çeşit

etkileyici iletişimle kolay kolay değişmeyeceğini ifade etmektedir (Kağıtçıbaşı, 1999). “Birçok tutumlar için birden fazla işlev söz konusu olabilir ... (İ)şlevsel kuramlar, ... tutarlılık kuramları gibi, belirli bir davranışın ön tahminini yapmaya yönelmiş değildir. İşlevsel kuramlar daha ziyade tutumların gelişmesinin ve değişmesinin karmaşık nedenlerine ışık tutan kavramsal çerçevelerdir” (Kağıtçıbaşı, 1999).

2.1.8. Tutum Değişimi

Tutumlar , “farklı yollardan öğrenilirler. Fakat öğrenildikleri gibi kalmazlar ve zaman içinde gelişme ve değişme gösterirler” (Kağıtçıbaşı, 1999). “Sosyal psikologların tutum işlevlerini incelemelerinin altındaki neden tutum değişimi konusu ile ilgilidir. Belirli bir konuda tutum değişimi sağlamak isteniyorsa bu tutuma sahip olunma nedeninin bilinmesinde fayda vardır” (Sakallı, 2006).

“Tutumun kaynağı göz önüne alınmazsa tutumun işlevi veya rolü bireyin kavradığı haliyle söz konusu bireyin fenomenolojik dünyasına uygun bir şekilde doğrudan veya dolaylı olarak karşılık vermekle meşgul olmasıdır.(uğraşmasıdır) .Eğer farkına varılan çevresel değişim yeni bir strateji gerektiriyorsa birey yeni tutumlar geliştirecek ya da kendisinin çevresel gereksinimlerle uğraşma yolunu kolaylaştıracağından söz konusu değişime uyabilen yönelimleri (tutumları) benimseyecektir. Bundan dolayı en azından ilke olarak tutumlar değişmez değildirler (Arul, 2008a).

“Bir kişinin tutumunda bilişsel esneklik ve değişime hazır oluşunun yaşlandıkça azaldığı inancının tersine bazı çalışmaların sonuçları tutumda değişim hassasiyetinin orta yetişkinlik yaşlarına kadar giderek azaldığını ve sonrasında geç yetişkinlik çağlarında arttığını göstermiştir. Aynı şekilde kesinlik, tutumun ilgili olduğu konu ve tutum ilişkili bilginin görünen miktarının öneminin oranı orta yetişkinlik çağında ilk yaşlardan ve geç yetişkinlik yaşlarından daha fazladır. Ancak tutumun gücünün üniter bir yapı gösterdiği fikrine meydan okuyarak tutumun kuvveti ile ilişkili bu değişken

indeksinin farklı şekillerde yaş, cinsiyet, ırk ve eğitim ile karşılıklı ilişki içinde olduğu bulunmuştur (Ajzen, 2001).

Bir değişim girişiminin çoğu kez çeşitli derecelerde dirençle karşılaştığı bir gerçektir. Bu tür bir direnç hedef alınan nüfusun önerinin yapıldığı faaliyet alanı ve ilgili meselelere karşı eğiliminin lehte yada aleyhte mi olduğuna bağlıdır. İşte bu noktada hedef nüfusun tutumlarına dair bilgi gelişimsel değişimi planlama ve yürütmeye bir rehber olabilir (Arul, 2008b).

Mcguire ve Mcguire'ya (1996) göre insanlığın erişilebilir inançlarını olumlu veya olumsuz yönde etkilemenin beklide en kolay yolu onlara tutum objesinin olumlu veya olumsuz çehresi hakkında düşünmelerini söylemektir (Ajzen, 2001). Levin at all (1996)'ın yaptığı bir çalışmada bir tutuma sahip olma nedenlerini düşünmenin tutumsal kararı bozabileceği ve tutum-davranış ilişkisini kırabileceğine dair öneriyi desteklemektedir (Ajzen, 2001).

Tutum gelişimi, zaten var olan tutumların öne çıkarılması ile de etkilenebilir (Kağıtçıbaşı, 1999). Güven ihtiyacının farkında olarak (yani tutumun doğruluğunu sorgulayarak) ve yeterince motivasyon ve fırsat verilmesiyle, birey daha fazla bilgi arayarak yaptığı değerlendirmenin tam ve doğru olması için çaba göstermeyi seçebilir. Bu şekilde bireyin tutumu yeniden şekillenebilir ve birey daha önceki tutumlarından bağımsız davranışsal kararlar alabilir (Berger, 1992). Ayrıca “farklı tutum işlevlerine odaklaşarak tutum değiştirmek veya var olan tutumu güçlendirmek mümkün olabilmektedir” (Sakallı, 2006).

2.2 İlgili Araştırmalar

Bu bölümde öğrencilerin müzik tutumlarına ilişkin yapılmış çeşitli araştırmalara değinilip, bu araştırmalarda elde edilen sonuçlar kısaca sunulacaktır.

Bowman (1976) yaptığı çalışmada 4., 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin okuldaki müzik etkinliklerine karşı tutumları cinsiyet, sınıf, çevre koşulları (şehir merkezi, kenar semtler, köysel), sosyoekonomik düzey ve öğrencilerin müzik kazanımları değişkenleriyle ilişkisi incelenmiş olup, bu amaçla 13 yerleşim biriminde 26 okulda toplam 2863 kişilik örneklem gurubuyla çalışılmıştır. Yapılan istatistiksel analizler sonucu elde edilen verilere göre (4., 5. ve 6. sınıf) sınıf değişkenine bağlı olarak ($p<.05$) düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Buna göre aritmetik ortalama değerleri 4>5>6 olarak sonuçlanmıştır. Bu verilere göre sınıf düzeyi arttıkça tutum olumsuz yönde gelişmektedir. Bowman'a göre bunun ilk nedenlerinden biri öğrencilerin her sınıf düzeyi artışıyla pozitif yönlü ilişki içinde artan popüler müziklere doğru sapma olgusunun öğrencilerin okuldaki müzik aktivitelerinden tatmin olamama duygusunu desteklemesi olabilirken, ikinci bir nedende, öğrencilerin geçirdiği duygusal dönüşüm fenomenine bağlı olarak açıklanabilir. Tanımlayıcı hesaplamalar yaşça büyük öğrencilerin okul müzik etkinliklerine karşı daha fazla olumsuz tutum ifade ettiklerini göstermiştir. Bowman'ın bulgularından bir diğerine göre ise kız öğrencilerin okul müzik etkinlikleri ile ilgili tutumları erkek öğrencilerden, kız öğrenciler lehine ($p<.05$) düzeyinde farklılaşmaktadır.

Svengalis (1978)'in adolesan öncesi 3., 4., 5. ve 6. sınıf erkek öğrencilerinin müzik tutumları ve müzikte kendini algılama, müzik geçmişi ve müziğin kadınsılık ve erkeksilik çağrışımları (masculine and feminine connotation) değişkenleri arasındaki korelasyonu araştırmak amacıyla yaptığı çalışmanın sonuçlarından bazıları şunlardır:

-Müzik tutumu ile erkek öğrencinin müziği erkeksilik açısından kabul edilebilir bulması arasında .23 ve .63 arasında değişen oranlarda pozitif yönlü karşılıklı ilişki vardır.

-Müzik tutumu ile erkek öğrencinin müzik geçmişi arasında .28 ve .75 arasında değişen oranlarda pozitif yönlü karşılıklı ilişki vardır.

-Müzik tutumu ile erkek öğrencinin müzikte kendini algılama düzeyi arasında .39 ve .74 arasında değişen oranlarda pozitif yönlü karşılıklı ilişki vardır.

-Müzik tutumu ile erkek öğrencinin müzikte sınıf düzeyi arasında -.34 oranında negatif yönlü karşılıklı ilişki vardır.

Funk (1985)'in müziğin Montana Göçmen Çocukları Eğitim Programına katılan 6, 7 ve 8 yaşındaki göçmen çocuklarının hayatındaki yerini araştırmak amacıyla söz konusu göçmen çocuklarının müzik tutumları, müzik deneyimleri ve müzikal yeteneklerini ölçmeyi hedeflemiştir. Bu çalışmanın örneklem grubunu Birleşik Devletlerin çeşitli bölgelerinden tarım alanında geçici ya da mevsimlik iş bulmak amacıyla göç etmiş ailelerin çocuklarından oluşmaktadır (n=55). Bu araştırmada söz konusu göçmen çocuklarının okuldaki müzik deneyimlerine karşı olumlu bir tutum sergilemişleri sonucu elde edilmiştir. Öğrencilerin çoğunluğu şarkı kayıtlarını dinlemeyi ve müzikle ilgili filmleri izlemekten hoşlandıklarını söylemişlerdir. Müzik tutumunda cinsiyete göre dikkate değer bir fark bulunamamışsa da, erkek öğrencilerin aritmetik ortalamalarının her yaş seviyesi arttıkça düşüş gösterdiği tespit edilmiştir. Söz konusu düşüş kız öğrenciler için gerçekleşmemiştir.

Mertoğlu'nun 1991 yılında ilkokullarda gerçekleştirilen müzik eğitiminin durumunu tespit etmek amacıyla yaptığı araştırmada öğrencilerin ve öğretmenlerin durumlarına dair oluşturulan pek çok alt problemten ikisi şöyledir:

1- Ailenin sosyo-kültürel yapısı çocuğun müzik anlayışını etkilemekte midir?

2- Kitle iletişim araçları çocuğun müzik anlayışını hangi yönde etkilemektedir?

Kadıköy ilçesinde bulunan 15 ilkokulda, 4. ve 5. sınıfta okuyan 450 öğrenci ve 90 öğretmenin örneklemini oluşturduğu çalışmada söz konusu öğrenciler sosyo-ekonomik

açından A-B-C kategorilerine ayrılmışlardır. Araştırmanın bulgularına göre sosyo-kültürel ekonomik çevre çocuğun dinlediği müzik türü üzerinde etkili olmaktadır. Diğer bir bulgu da, öğrencilerin %73'ünün A kategorisinden, sırayla B ve C kategorisine doğru yükseliş (olumsuzlukta) göstererek müzik dersini sevmediklerine dairdir. '(B)u durumun en önemli nedenlerinden biri(nin) müzik dersinin düzenli olarak yapılmıyor olması' hususunun olduğuna dikkat çeken Mertoğlu'na göre 'müzik dersinin yapılmayışına bir etken olarak Anadolu Liseleri giriş sınavına hazırlık için bu dersinin yerine diğer derslerin yapılması düşünülebilir'.

Yoder-White (1993)'ın öğretmenin öğretim çabası seviyesinin 6. sınıf öğrencilerinin genel müzik kazanımları, müzik tutumları ve kayıt performansları üzerindeki etkisini ölçmek amacıyla yaptığı ve örneklem grubunun müzik geçmişi ve cinsiyetinin de bağımsız iki değişken olarak ayrıca değerlendirildiği ve yüksek seviyede öğretmen çabasının gösterildiği 22 kişilik birinci grup ile düşük seviyede öğretmen çabasının uygulandığı 21 kişilik ikinci gruptan elde edilen verilerin karşılaştırıldığı çalışması sonucunda elde edilen bazı veriler şöyledir:

- Öğrencilerin genel müzik kazanımları, müzik tutumları ve kayıt performansları cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır ($p > .05$).
-
- Öğrencilerin genel müzik kazanımları, müzik tutumları ve kayıt performansları müzik geçmişi değişkenine göre Mancova Testi'ne göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır ($p > .05$). Bununla birlikte yapılan tek değişkenli (univariate) testler öğrencilerin müzik tutumlarının müzik geçmişi düzeyine göre farklılaşmakta olduğunu ortaya koymuştur ($p: .046$).
- Mancova sonuçlarına göre öğretim çabası seviyesi, cinsiyet ve müzik geçmişi değişkenlerinin etkileşiminin öğrencilerin müzik kazanımları, müzik tutumları ve kayıt performansları üzerinde anlamlı bir etkisi yoktur ($p > .05$). Bununla birlikte öğretim çabası seviyesinin hem cinsiyet hem de müzik

geçmişi değişkenleriyle etkileşiminin öğrencinin kayıt performansı üzerinde etkisi vardır.

- Öğrencilerin genel müzik kazanımları, müzik tutumları ve kayıt performansları öğretim çabası seviyesi değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır ($p>.05$).

Elde edilen bu sonuçlara rağmen yapılan tek değişkenli (univariate) analizlere dayanarak öğretim çabası seviyesi ve müzik geçmişi değişkenlerinin öğrencilerin müzik tutumları üzerinde etkili olduğu sonucuna varan Yoder-White, öğretim davranışının öğrencinin müzik çıktısı üzerinde etkili olduğunu belirterek, etkili öğretiminin sahip olduğu özel nitelikler konusunda daha fazla araştırılma yapılması ve netleştirilmesi gereğine dikkat çekmektedir.

Atalay 1998 yılında ikisi özel biri devlet okulu olmak üzere 3 ilköğretim okulunda 390 kişilik örneklem gurubuyla betimsel araştırma modeliyle ve Ayfer Kocabaş'ın Müzik Tutum Ölçeğini kullanarak yaptığı yüksek lisans tezi çalışmasında Temel Eğitim II. Kademe öğrencilerinin müzik tutumlarını okul türü, cinsiyet ve devam ettikleri sınıf değişkenlerine göre değişip değişmediği sorularına yanıt aramıştır.

Atalay'ın elde ettiği bulgulara göre:

1- Temel Eğitim II. Kademe öğrencilerinin müzik tutumları özel okullarla devlet okulları arasında devlet okulunun lehine farklılaşmaktadır.

2- Temel Eğitim II. Kademe öğrencilerinin müzik tutumları kız ve erkek öğrenciler arasında kız öğrencilerin lehine farklılaşmaktadır.

3- Temel Eğitim II. Kademe öğrencilerinin müzik tutumları sınıf değişkenine göre 6. ve 7. sınıflar arasında 6.sınıfın lehine farklılaşmaktadır. Diğer sınıf değişkenleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Stabley(2000)'in 6. ve 7.sınıf yaylı çalgılar orkestrası öğrencilerinin oda müziği deneyimlerinin söz konusu öğrencilerin doğru duyuş ve müzik tutumları üzerindeki etkisini araştırmak amacıyla 33 kişilik kontrol ve 36 kişilik deney grubuyla yaptığı deneysel çalışmanın sonuçlarına göre:

- 1- Oda müziği etkinliklerine katılan öğrencilerin entonasyon yetenekleri, oda müziği etkinliklerine katılmayan öğrencilere göre daha yüksektir. Bu fark 7. sınıf düzeyindeki kontrol ve deney grupları arasında deney gurubunun lehine istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde gerçekleşirken, 6. sınıf düzeyinde bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamış olsa da, yine deney grubunun lehine gerçekleşmiştir.
- 2- Oda müziği etkinliklerine katılan öğrencilerin müzik tutumları, oda müziği etkinliklerine katılmayan öğrencilere göre 7. sınıf düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksek iken, 6. sınıf düzeyinde bu fark istatistiksel olarak anlamlı olmasa da kontrol gurubunun lehine gerçekleşmiştir. Yani 6. sınıf düzeyindeki öğrencilerde oda müziği deneyimlerine katılmayan öğrencilerin müzik tutumları söz konusu etkinliğe katılan öğrencilere göre daha olumludur.

İnci(2002)'nin Türkiye'deki Anadolu Liselerinde okumakta olan öğrencilerin müzik dersine karşı olan tutumlarını etkileyen faktörlerin neler olduğunu araştırmak amacıyla 200-2003 eğitim-öğretim yılında Trabzon ve Rize illerinde bulunan 4 Anadolu lisesinde toplam 168 öğrenciyle yaptığı çalışmada aile ve yakın çevre, öğrencideki müzik yeteneği ve ilkokul 6., 7. ve 8. sınıfta almış oldukları müzik eğitimi gibi alt problem niteliğindeki çeşitli unsurların öğrencinin müzik dersi tutumuna etkisinin ne olduğu sorularına yanıtlar aranmıştır. Bu araştırmada elde edilen bazı bulgulara göre;

- Öğrencilerin %1.7'si Türk Sanat Müziği, %15.47'si Türk Halk Müziği, %41.66'sı Pop Müzik, %5.35'i Klasik Müzik ve %8.33'ü Rock Müzik türlerini en çok sevmekte;

- Öğrencilerin sadece %3.57'si müzik dersini en zevkli ders olarak beyan etmekte;
- Öğrencilerin %2.97'si müzik dersini çok gerekli ve %33.92'si gerekli bir ders olarak beyan etmekte;
- Öğrencilerin %7.14'ü okuldaki ders dışı müzik etkinliklerine çok, %11.30'u büyük ölçüde katılırken, %9.52'si orta derecede, %19.04'ü biraz ve %52.97'si söz konusu etkinliklere hiç katılmamaktadırlar.

Phillips 2003 yılında yaptığı araştırmada 6., 7. ve 8.sınıf öğrencilerinin müzik tutumlarını destekleyen unsurları bulmak amacıyla öğrencilerin müzik tutumları öğrencinin sahip olduğu ailesel müzik geçmişi ve müzikal aktivitelerde kendi yapabilirliklerini algılama durumlarıyla ilişkili olarak ölçülmüş; ayrıca bu faktörler örneklem grubunun sınıf düzeyi, cinsiyeti ve sosyoekonomik statüsü bağlamında da analiz edilmiştir.Örneklem grubunun 2180 kişiden oluştuğu araştırmanın sonuçlarından bazıları şunlardır:

1- 6., 7. ve 8.sınıf öğrencilerinin müzik tutumları sınıf değişkenine göre ($p<.05$) düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuş, yapılan Tukey's HSD post hoc analizleri sonucu bu farklılığın yalnızca 6. ve 8. sınıflar arasında olduğu anlaşılmıştır.

2- Sınıf değişkeni düzleminde bulunan farklılaşma sadece kız öğrenciler için geçerli olup, sınıf değişkenine göre erkek öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

3- 6., 7. ve 8.sınıf öğrencilerinin müzik tutumları cinsiyet değişkenine göre ($p<.05$) düzeyinde kız öğrenciler lehine gerçekleşen anlamlı bir fark vardır.

Bulut tarafından 2005 yılında Sivas ili ilköğretim okullarında 386 öğrencinin katılımıyla sekizinci sınıf öğrencilerinin müzik dersindeki temel müzik yazısı işaretlerini anlama düzeyini ölçmeye yönelik olarak yapılan araştırmada elde edilen bulgulara göre toplam yirmi sorunun doğru yanıtlanma oranı %32.65, anlaşılma durumu %7.65, yanlış cevaplanma durumu %17.45, cevaplanmama durumu ise %42.25'dir. Müzik yazısının örneklem grubunda yer alan 386 öğrenci tarafından

bilinme düzeyinin oldukça düşük olduğuna dikkat çeken Bulut'a göre Müzik yazısının öğretiminde müzik öğretmenleri daha titiz davranmalı; Müzik yazısı işaretleri, müziksel davranış alanlarından, “bilişsel alan” ın birinci basamağı olan “bilgi” düzeyinde kuşkuya yer verilmeyecek şekilde net olarak öğretilmeli, Bunun için, “bilişsel alan basamaklarının” üçüncü sırasında yer alan, uygulamadan yola çıkılmalı, ancak bu sadece uygulama düzeyinde bırakılmayıp, birinci basamakta yer alan bilgi basamağı sınanmalıdır.

Hale (2006)'in 1. ve 2. sınıf öğrencilerinden oluşan 150 kişilik örneklem grubuyla öğrencilerin şarkı söyleme seslerine karşı tutumlarının şarkı söyleme aktivitelerine katılım, cinsiyet ve şarkı söyleme yetenekleri ile ilişkisini araştırmak amacıyla yaptığı çalışmada elde edilen bazı sonuçlar şunlardır:

- Şarkı söyleme seslerine karşı olumlu tutuma sahip öğrencilerin hali hazırdaki şarkı söyleme aktivitelerine katılım oranları daha yüksektir;
- Şarkı söyleme seslerine karşı olumlu tutuma sahip öğrencilerin gelecekte olacak herhangi bir şarkı söyleme aktivitesine katılım isteği oranları daha yüksektir;
- Kız öğrencilerin şarkı söyleme sesleri, hali hazırdaki şarkı söyleme aktivitelerine katılım ve gelecekte olacak herhangi bir şarkı söyleme aktivitesine katılım isteği oranları erkek öğrencilere göre daha yüksektir.

Nacaklı tarafından 2006 yılında “gelişme çağında ve tutumların şekillendiği bir dönemde olan ilköğretim öğrencilerin müzik dersine karşı tutumlarının hangi yönde geliştiğini belirlemek” amacıyla yapılan araştırmada,

- İlköğretim öğrencilerin müzik dersine ilişkin tutumları ne düzeydedir?
- İlköğretim öğrencilerinin müzik dersine karşı tutumları cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?
- İlköğretim öğrencilerinin müzik dersine karşı tutumları annenin eğitim durumuna göre farklılık göstermekte midir?
- İlköğretim öğrencilerinin müzik dersine karşı tutumları babanın eğitimi durumuna göre farklılık göstermekte midir?

- İlköğretim öğrencilerinin müzik dersine karşı tutumları ailenin gelir durumuna göre farklılık göstermekte midir?

problemlerine cevap arayan Nacaklı, 490 kişiden oluşan örneklem grubuna uyguladığı Likert tipi ölçüm sonucunda elde ettiği sonuçlara göre ilköğretim öğrencilerinin müzik dersine karşı genel olarak olumlu bir tutum sergiledikleri bulunmuştur. Bu çalışmanın sonuçlarına göre olumlu tutumlar daha çok derse verilen önem, sevgi, etkinlikler ve çalgı çalma isteği gibi alt boyutlarda toplanmış, ancak öğrencilerin sergiledikleri bu olumlu tutuma rağmen, yine de bu derse özel zaman ayırmak istemedikleri, konuları itibari ile diğer derslere daha çok zaman ayırmak istedikleri görülmüştür.

Nacaklı'nın elde ettiği sonuçlara göre kızların erkeklere göre müzik dersine karşı daha olumlu bir tutum geliştirdikleri ve aile eğitim durumu ve gelir düzeyi değişkenlerinin, öğrencilerin ders karşı tutumlarının değişim göstermesinde etkisinin olmadığı saptanmıştır. Elde edilen bulgulara göre azda olsa (% 10-15 çoğunluk) öğrencilerin müzik dersine karşı hiçbir olumlu tutum sergilememesi gözden kaçmaması gereken bir gerçektir (Nacaklı, 2006).

BÖLÜM III

3.YÖNTEM

3.1. Araştırmanın modeli

Araştırmada “geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan” ve “araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne(yi) kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlamaya” (Karasar, 2005) çalışan tarama modeli kullanılmış; öğrencilere müziğe karşı o an sahip oldukları tutumlarının ne olduğunu belirlemek üzere hazırlanmış anket kâğıtları dağıtılarak cevaplamaları istenmiştir.

3.2. Evren ve Örneklem.

Araştırmanın evrenini İstanbul Avrupa Yakasında bulunan resmi ve özel ilköğretim okulları oluşturmuştur.

Araştırmanın örneklemini ise evreni temsil eder biçimde ilköğretim okullarının 6., 7. ve 8. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Örneklemin belirlenmesi için

$$n = \left(\frac{z \times ss'}{e} \right)^2 \quad \text{formülü (Karasar, 2005) kullanılmıştır.}$$

Kocabaş'ın Müzik Tutum Ölçeğinde ss değeri 8.20'dir. Bu durumda n sayısı;

$$n = \left(\frac{1.96 \times 8.20}{1} \right)^2 = 284 \quad \text{olarak bulunacağından, araştırmamızda}$$

örneklem sayısı en az 284 kişi olması gereği yerine getirilerek, 390 kişilik örneklem gurubu ile çalışılmıştır.

Örneklem gurubunun müzik dersine karşı tutumunu belirlemek amacıyla ikisi devlet okulu, diğer ikisi de özel okul olmak üzere toplam dört ilköğretim okulunda 2007-2008 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde 6., 7. ve 8. sınıflarda okuyan öğrencilerin yazılı beyanlarından yararlanılmıştır.

Müzik tutum ölçeğini cevaplayan öğrencilere ait frekans ve yüzde değerleri okul türü değişkenine göre analiz edilerek Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1: Müzik Tutum Ölçeğini Cevaplayan Öğrencilerin Okul Türü Değişkenine Göre Frekans Ve Yüzde Dağılımları

<i>Okul Türü</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Devlet Okulu	209	53,6
Özel Okul	181	46,4
Total	390	100,0

Tablo 1’de görüldüğü gibi müzik tutum ölçeğini cevaplayan öğrencilerin %53,6’sını devlet okulunda okuyan öğrenciler oluştururken, %46,4’ünün özel okullarda okuyan öğrenciler oluşturmaktadır.

Müzik tutum ölçeğini cevaplayan öğrencilere ait frekans ve yüzde değerleri cinsiyet değişkenine göre analiz edilerek Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2: Müzik Tutum Ölçeğini Cevaplayan Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Frekans Ve Yüzde Dağılımları

<i>Cinsiyet</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Kız	168	43,1
Erkek	222	56,9
Total	390	100,0

Tablo 2’de görüldüğü gibi müzik tutum ölçeğini cevaplayan öğrencilerin %43,1’ini kız öğrenciler oluştururken, %56,9’unu erkek öğrenciler oluşturmaktadır.

Müzik tutum ölçeğini cevaplayan öğrencilere ait frekans ve yüzde değerleri devam ettikleri okul değişkenine göre analiz edilerek Tablo 3’de sunulmuştur.

Tablo 3: Müzik Tutum Ölçeğini Cevaplayan Öğrencilerin Devam Edilen Okul Değişkenine Göre Frekans Ve Yüzde Dağılımları

<i>Okul</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Gsd İ.Ö.O	98	25,1
Özel Fatih Koleji	130	33,3
Murat Kölük İ.Ö.O	111	28,5
Özel Cihangir Koleji	51	13,1
Total	390	100,0

Tablo 3’de görüldüğü gibi müzik tutum ölçeğini cevaplayan öğrencilerin %25,1’ini Giyim Sanayicileri Derneği (Gsd) İ.Ö.O öğrencileri oluştururken, %33,3’ünü Özel Fatih Koleji, %28,5’ini Murat Kölük İ.Ö.O ve %13,1’ini Özel Cihangir Koleji öğrencileri oluşturmaktadır.

Müzik tutum ölçeğini cevaplayan öğrencilere ait frekans ve yüzde değerleri devam ettikleri sınıf değişkenine göre analiz edilerek Tablo 4’de sunulmuştur.

Tablo 4: Müzik Tutum Ölçeğini Cevaplayan Öğrencilerin Devam Edilen Sınıf Değişkenine Göre Frekans Ve Yüzde Dağılımları

<i>Sınıfı</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
6.sınıf	151	38,7
7.sınıf	138	35,4
8.sınıf	101	25,9
Total	390	100,0

Tablo 4’de görüldüğü gibi müzik tutum ölçeğini cevaplayan öğrencilerin %38,7’sini 6. sınıf öğrencileri oluştururken, %35,4’ünü 7.sınıf öğrencileri, %25,9’unu ise 8.sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

3.3. Verilerin Toplanması

3.3.1. Veri Toplama Araçları

Verilerin toplanması için Kocabaş tarafından geliştirilerek geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılan Müziğe İlişkin Tutum Ölçeği (MİTÖ) kullanılmıştır.

MİTÖ, Likert tipi 3 aralıklı Evet, Kısmen, Hayır seçeneklerinin bulunduğu 17'si olumlu, 13'ü olumsuz 30 maddeden oluşmakta, ölçeğin madde analizleri Cronbach's Alfa, İki Yarı Güvenirlik katsayıları bulunarak faktör analizleri yapılmış bulunmaktadır. "Geçerliği ve güvenirligi sınanan ölçeğin Temel Eğitim II. Kademe öğrencilerinin müziğe ilişkin tutumlarını ölçmede kullanılacak geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu anlaşılmaktadır" (Kocabaş, 1997).

Uygulama sırasında örneklem gurubunun cevaplaması istenen MİTÖ'ye bu çalışmada bağımsız değişkenler olarak belirlenen cinsiyet, sınıf, okulda müzik dersini özel bir müzik sınıfında işleyip işlemedikleri, 4. ve 5. sınıfta müzik dersini müzik öğretmeni ile işleyip işlemedikleri, okuldaki müzik dersi dışında özel bir öğretmen veya kurumdan müzik dersi alıp almadıkları ve müzik türü tercihlerini belirlemek üzere birer soru da eklenmiştir.

3.3.2. Uygulama

Müzik Tutum Ölçeği nisan 2008 ile mayıs 2008 tarihleri arasında Gsd İ.Ö.O, Özel Fatih Koleji, Murat Kölük İ.Ö.O ve Özel Cihangir Koleji'nde 6., 7. ve 8. sınıfta okuyan toplam 390 öğrenciye sınıf ortamında birebir elden dağıtılmış ve yanıtlamaları istenmiştir. Anket çalışması her bir sınıf için ortalama 20 dakika sürmüştür.

3.4 Verilerin Çözümlemesi

Uygulama sonunda elde edilen verilerin yüzde, frekans ve aritmetik ortalamaları bulunarak değerlendirilmiş, elde edilen veriler S.P.S.S 13.0 paket programında Bağımsız Grup t Testi, Tek Yönlü Anova, Kruskal Wallis ve Mann Whitney U testlerine tabi tutularak analiz edilip tablolaştırılarak yorumlanmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde, elde edilen veriler araştırmanın amaçları doğrultusunda çözümlenmiş ve tablolaştırılarak yorumlanmıştır

4.1. Okul Türü Değişkenine Göre Öğrencilerin Müzik Tutumlarına İlişkin Elde Edilen Bulgular ve Yorum

Müzik tutum ölçeğini cevaplayan öğrencilerden elde edilen veriler okul türü değişkenine göre analiz edilerek Tablo 5’de sunulmuştur.

Tablo 5: Müzik Tutum Ölçeği Tutum Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Okul türü	n	x	ss	Sh _{\bar{x}}	sd	t	p
Devlet okulu	209	68,062	13,545	,936			
Özel okul	181	65,209	13,824	1,027	388	2.05	.041

Tablo 5’de görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin Müzik Tutum Ölçeği tutum puanlarının okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucuna göre, grupların aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır ($t=2.05$; $p < .05$). Elde edilen bu sonuca göre öğrencilerin müzik tutumları okulun türüne göre farklılaşmaktadır. Devlet okulunda okuyan öğrencilerin müzik tutumları, özel okulda okuyan öğrencilere göre daha olumludur.

4.2. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğrencilerin Müzik Tutumlarına İlişkin Elde Edilen Bulgular ve Yorum

Müzik tutum ölçeğini cevaplayan öğrencilerden elde edilen veriler cinsiyet değişkenine göre analiz edilerek Tablo 6’da sunulmuştur

Tablo 6: Müzik Tutum Ölçeği Tutum Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Cinsiyet	n	x	ss	Sh _{x̄}	sd	t	p
kız	168	72,839	11,385	,878			
erkek	222	62,121	13,573	,911	388	8.267	.000

Tablo 6’da görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin Müzik Tutum Ölçeği tutum puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur($t=8.267$; $p < .001$). Söz konusu farklılık kız öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir.

Elde edilen bu bulguya göre örneklem grubunun müzik tutumları cinsiyet değişkenine göre birbirinden farklılaşmakta ve bu farklılık kız öğrencilerin lehine gerçekleşmektedir. Elde edilen bu bulgular kızların müzik tutumlarının erkeklere oranla daha olumlu olduğunu ortaya koymaktadır.

Cinsiyet değişkenine bağlı bu değişikliğin hangi sınıf düzeyinde gerçekleştiğini bulmak amacıyla 6., 7. ve 8. sınıf düzeyinde ayrı ayrı işlemler yapılmasına geçilmiştir.

4.2.1. Cinsiyet Değişkenine Göre 6. Sınıf Öğrencilerinin Müzik Tutumlarına İlişkin Elde Edilen Bulgular

6.sınıf düzeyinde cinsiyet değişkenine bağlı anlamlı bir farklılığın olup olmadığını anlamak üzere yapılan istatistiksel işlemin sonucu Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7: Müzik Tutum Ölçeği Tutum Puanlarının 6.Sınıf Sınıfta Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Cinsiyeti	n	x	ss	Sh _{\bar{x}}	sd	t	p
Kız	68	75,367	10,772	1,306			
Erkek	83	64,843	13,000	1,426	149	5.340	.000

Tablo 7’de görüldüğü gibi, 6.sınıfta okumakta olan öğrencilerin Müzik Tutum Ölçeği tutum puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=5.340$; $p < .001$). Elde edilen bu bulgulara göre kızların müzik tutumları 6. sınıfta erkeklere göre daha olumludur.

4.2.2. Cinsiyet Değişkenine Göre 7. Sınıf Öğrencilerinin Müzik Tutumlarına İlişkin Elde Edilen Bulgular

7.sınıf düzeyinde cinsiyet değişkenine bağlı anlamlı bir farklılığın olup olmadığını anlamak üzere yapılan istatistiksel işlemin sonucu Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8: Müzik Tutum Ölçeği Tutum Puanlarının 7.Sınıf Sınıfta Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Cinsiyeti	n	x	ss	Sh _{\bar{x}}	sd	t	p
kız	57	71,368	11,659	1,544			
erkek	81	61,049	13,741	1,526	136	4.618	.000

Tablo 8’de görüldüğü gibi, 7.sınıfta okumakta olan öğrencilerin Müzik Tutum Ölçeği tutum puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur($t=4.618$; $p < .001$). Söz konusu farklılık kız öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir. Bu bulgulara göre kızların müzik tutumları 7.sınıfta erkeklere oranla daha olumludur.

4.2.3. Cinsiyet Değişkenine Göre 8. Sınıf Öğrencilerinin Müzik Tutumlarına İlişkin Elde Edilen Bulgular

8.sınıf düzeyinde cinsiyet değişkenine bağlı anlamlı bir farklılığın olup olmadığını anlamak üzere yapılan istatistiksel işlemin sonucu Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9: Müzik Tutum Ölçeği Tutum Puanlarının 8.Sınıf Sınıfta Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Cinsiyet i	n	x	ss	Sh _{\bar{x}}	sd	t	p
Kız	43	70,790	11,465	1,748			
Erkek	58	59,724	13,709	1,800	99	4.294	.000

Tablo 9’da görüldüğü gibi, 8.sınıfta okumakta olan öğrencilerin Müzik Tutum Ölçeği tutum puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucuna göre, grupların aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır ($t=4.294$; $p < .001$). Bu bulgulara göre kızların müzik tutumları 8.sınıfta erkeklere oranla daha olumludur.

4.2.4. Cinsiyet Değişkenine Göre 6., 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Müzik Tutumlarına İlişkin Elde Edilen Bulgulara İlişkin Yorum

Cinsiyet değişkenine bağlı farklılığın hangi sınıf düzeyinde gerçekleştiğini bulmak amacıyla yapılan istatistiksel işlemler sonucu elde edilen verilere göre örneklem gurubunun müzik tutumları cinsiyet değişkenine göre birbirinden 6., 7. ve 8. sınıfın her birinde farklılaşmaktadır. Her sınıf düzeyinde kız öğrencilerin müzik tutumları erkek öğrencilerden daha olumludur.

4.3. Okulda Müzik Dersinin İşlendiği Özel Bir Dersliğin Olup Olmadığı Değişkenine Göre Öğrencilerin Müzik Tutumlarına İlişkin Elde Edilen Bulgular ve Yorum

Müzik tutum ölçeğini cevaplayan öğrencilere ait frekans ve yüzde değerleri okulda müzik dersinin işlendiği özel bir dersliğin olup olmadığı değişkenine göre analiz edilerek Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10: Müzik Tutum Ölçeğini Cevaplayan Öğrencilerin Müzik Dersini Özel Bir Derslikte İşleme Durumu Değişkenine Göre Frekans Ve Yüzde Dağılımları

<i>Müzik Dersini Özel Bir Derslikte İşleme Durumu</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Müzik Dersini Özel Bir Derslikte İşleyenler	181	46,4
Müzik Dersini Özel Bir Derslikte İşlemeyenler	209	53,6
Total	390	100,0

Tablo 10’da görüldüğü gibi müzik tutum ölçeğini cevaplayan öğrencilerin %46,4’si müzik dersini özel bir müzik dersliğinde işlerken, %53,6’sı müzik dersini özel bir müzik dersliğinde işlememektedir.

Müzik tutum ölçeğini cevaplayan öğrencilerden elde edilen veriler okulda müzik dersinin işlendiği özel bir dersliğin olup olmadığı değişkenine göre analiz edilerek Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11: Müzik Tutum Ölçeği Tutum Puanlarının Okulda Müzik Dersinin İşlendiği Özel Bir Dersliğin Olup Olmadığı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Müzik Dersliği	n	x	ss	Sh _x	sd	t	p
Var	181	65,209	13,824	1,027			
Yok	209	68,062	13,545	,936	388	2.05	.041

Tablo 11’de görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin Müzik Tutum Ölçeği tutum puanlarının okulda müzik dersinin işlendiği özel bir dersliğin olup olmadığı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucuna göre, grupların aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır. ($t=-2.05$; $p < .05$). Bu bulguya göre müzik dersini özel olarak bu ders için ayrılmış bir derslikte işlemeyen öğrencilerin müzik tutumları müzik dersini özel olarak bu ders için ayrılmış bir derslikte işleyen öğrencilerden daha olumludur.

4.4. Okul Dışında En Az Bir Yıl Özel Müzik Dersi Alıp Almadıkları Değişkenine Göre Öğrencilerin Müzik Tutumlarına İlişkin Elde Edilen Bulgular ve Yorum

Müzik tutum ölçeğini cevaplayan öğrencilere ait frekans ve yüzde değerleri okul dışında en az bir yıl özel müzik dersi alıp almadıkları değişkenine göre analiz edilerek Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12: Müzik Tutum Ölçeğini Cevaplayan Öğrencilerin Okul Dışında En Az 1 Yıl Özel Müzik Dersi Almış Olma Durumu Değişkenine Göre Frekans Ve Yüzde Dağılımları

<i>Okul Dışında En Az 1 Yıl Özel Müzik Dersi Almış Olma Durumu</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Alanlar	60	15,4
Almayanlar	330	84,6
Total	390	100,0

Tablo 12’de görüldüğü gibi müzik tutum ölçeğini cevaplayan öğrencilerin %15,4’ü okul dışında en az 1 yıl özel müzik dersi almışken, % 84,6’sı okul dışında en az 1 yıl özel müzik dersi almamıştır.

Müzik tutum ölçeğini cevaplayan öğrencilerden elde edilen veriler okul dışında en az bir yıl özel müzik dersi alıp almadıkları değişkenine göre analiz edilerek Tablo 13’de sunulmuştur.

Tablo 13: Müzik Tutum Ölçeği Tutum Puanlarının Okul Dışında En Az Bir Yıl Özel Müzik Dersi Alıp Almadıkları Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Okul dışında özel müzik dersi aldınız mı	n	x	ss	Sh _{\bar{x}}	sd	t	p
Aldım	60	74,150	11,846	1,529			
Almadım	330	65,390	13,636	,750	388	4.66	.000

Tablo 13’de görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin Müzik Tutum Ölçeği tutum puanlarının okul dışında en az bir yıl özel müzik dersi alıp almadıkları değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=4.66$; $p < .001$). Elde edilen bulgulara göre okul dışında en az bir yıl özel müzik dersi alan öğrencilerin müzik tutumları okul dışında en az bir yıl özel müzik dersi almayan öğrencilerden daha olumludur.

4.5. Devam Edilen Okul Değişkenine Göre Öğrencilerin Müzik Tutumlarına İlişkin Elde Edilen Bulgular ve Yorumlar

Müzik tutum ölçeğini cevaplayan öğrencilerden elde edilen veriler devam ettikleri okul değişkenine göre analiz edilerek frekans, aritmetik ortalama, standart sapma ve varyans değerleri Tablo 14’de sunulmuştur.

Tablo 14: Müzik Tutum Ölçeği Puanlarının Devam Edilen Okul Değişkenine Göre Farklılaşma Durumunu Gösteren Frekans, Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Varyans Değerleri

<i>Okul</i>	<i>n</i>	<i>x</i>	<i>ss</i>
Gsd İ.Ö.O	98	68,775	13,643
Özel Fatih Koleji	130	62,446	13,637
Murat Kölük İ.Ö.O	111	67,432	13,488
Özel Cihangir Koleji	51	72,254	11,736
Toplam	390		

Tablo 14’de görüldüğü gibi aritmetik ortalama değeri en yüksek olan okul Özel Cihangir Koleji($x=72,254$) iken en düşük aritmetik değere sahip olan okul Özel Fatih Koleji’dir($x=62,446$). Ayrıca dağılımın en homojen olduğu okul yine Özel Cihangir Koleji ($ss=11,736$) iken dağılımın en heterojen olduğu okul Gsd İ.Ö.O ($ss=13,643$) olarak bulunmuştur.

Elde edilen bu verilerden sonra müzik tutum ölçeğini cevaplayan öğrencilerden elde edilen veriler devam ettikleri okul değişkenine göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) işlemine tabi tutulmuş ve elde edilen sonuçlar Tablo 15’de gösterilmiştir.

Tablo 15: Müzik Tutum Ölçeği Puanlarının Devam Edilen Okul Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

ANOVA Sonuçları					
	Kareler	df	Kareler	F	p
	Toplamı		Ortalaması		
Guruplar Arası	4407,20	3	1469,070		
Gurup İçi	68946,11	386	178,617	8,225	,000
Total	73353,32	389			

Tablo15’de görülebileceği üzere, müzik tutum ölçeği aritmetik ortalamalarının okul değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda okulların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=8,225; 001$). Bu durum, öğrencilerin müziğe ilişkin tutumlarının devam ettikleri okula göre farklılaştığını ortaya koymaktadır. Bu işlemin ardından ANOVA sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analiz tekniklerine geçilmiştir.

ANOVA sonrası hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene’s testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır ($L_F=0,531; 05$). Bunun üzerine varyansların homojen olması durumunda yaygınlıkla kullanılan Scheffe çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. Scheffe testinin tercih edilmesinin nedeni testin alpha tipi hataya karşı duyarlı olmasıdır. Gerçekleştirilen Scheffe çoklu karşılaştırma analizi sonuçları Tablo 16’da sunulmuştur.

Tablo 16: Müzik Tutum Ölçeği Puanlarının Devam Edilen Okul Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları

OKULADI (I)	OKULADI (J)	Anlam Farkı (I-J)	sh	p
Gsd İ.Ö.O	Özel Fatih Koleji	6,329	1,787	,006
	Murat Kölük İ.Ö.O	1,343	1,852	,913
	Özel Cihangir Koleji	-3,479	2,307	,518
Özel Fatih Koleji	Gsd İ.Ö.O	-6,329	1,787	,006
	Murat Kölük İ.Ö.O	-4,98	1,727	,041
	Özel Cihangir Koleji	-9,808	2,208	,000
Murat Kölük İ.Ö.O	Gsd İ.Ö.O	-1,343	1,852	,913
	Özel Fatih Koleji	4,986	1,727	,041
	Özel Cihangir Koleji	-4,822	2,260	,210
Özel Cihangir Koleji	Gsd İ.Ö.O	3,479	2,307	,518
	Özel Fatih Koleji	9,808	2,208	,000
	Murat Kölük İ.Ö.O	4,822	2,260	,210

Müzik tutum puanlarının okul değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc Scheffe testi sonucunda Gsd ilköğretim okulu ile Özel Fatih Koleji arasında Gsd İ.Ö.O lehine istatistiksel olarak ($p < .01$) düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Ayrıca Özel Cihangir Koleji ile Özel Fatih Koleji arasında da Özel Cihangir Koleji lehine ($p < .001$) düzeyinde ve Murat Kölük İ.Ö.O ile Özel Fatih Koleji arasında da Murat Kölük İ.Ö.O lehine ($p < .05$) düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır.

4.6. Sınıf Değişkenine Göre Öğrencilerin Müzik Tutumlarına İlişkin Elde Edilen Bulgular ve Yorumlar

Müzik tutum ölçeğini cevaplayan öğrencilerden elde edilen veriler devam ettikleri sınıf değişkenine göre analiz edilerek frekans, aritmetik ortalama, standart sapma ve varyans değerleri a Tablo17’de sunulmuştur.

Tablo 17: Müzik Tutum Ölçeği Puanlarının Sınıf Değişkenine Göre Farklaşma Durumunu Gösteren Frekans, Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Varyans Değerleri

<i>Sınıfı</i>	<i>n</i>	<i>x</i>	<i>ss</i>
6.sınıf	151	69,582	13,108
7.sınıf	138	65,311	13,850
8.sınıf	101	64,435	13,877
Toplam	390	66,738	13,732

Tablo 17’de görüldüğü gibi aritmetik ortalama değeri en yüksek olan sınıf 6. sınıf($x=69,582$) iken en düşük aritmetik değere sahip olan sınıf, 8.sınıftır ($x=64,435$). Ayrıca dağılımın en homojen olduğu sınıf yine 6. sınıf ($ss=13,108$) iken dağılımın en heterojen olduğu sınıf, 8. sınıf ($ss=13,877$) olarak bulunmuştur.

Bu bilgiler elde edildikten sonra müzik tutum ölçeğini cevaplayan öğrencilerden elde edilen veriler devam ettikleri sınıf değişkenine göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) işlemine tabi tutulmuş ve elde edilen sonuçlar Tablo 18’de gösterilmiştir.

Tablo 18: Müzik Tutum Ölçeği Puanlarının Sınıf Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

ANOVA Sonuçları					
	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalamas	F	p
Guruplar Arası	2038,175	2	1019,087		
Gurup İçi	71315,148	387	184,277	5,530	,004
Total	73353,323	389			

Tablo 18’de görülebileceği üzere, Müzik Tutum Ölçeği aritmetik ortalamalarının sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda sınıfların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=5,530; 01$). Bu durum, öğrencilerin müziğe ilişkin tutumlarının devam ettikleri sınıfa göre farklılaştığını ortaya koymaktadır. Bu işlemin ardından ANOVA sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analiz tekniklerine geçilmiştir.

ANOVA sonrası hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene’s testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır ($L_F=0,748; 05$). Bunun üzerine varyansların homojen olması durumunda yaygınlıkla kullanılan Scheffe çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. Gerçekleştirilen Scheffe çoklu karşılaştırma analizi sonuçları Tablo 19’da sunulmuştur.

Tablo 19: Müzik Tutum Ölçeği Puanlarının Sınıf Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları

(I) Sınıfı	(J) Sınıfı	Ort. Farkı (I-J)	sh	p
	7.sınıf	4,27119	1,59866	,029
6. sınıf	8. sınıf	5,14714	1,74496	,014
	6. sınıf	-4,27119	1,59866	,029
7. sınıf	8. sınıf	,87595	1,77760	,886
	6. sınıf	-5,14714	1,74496	,014
8. sınıf	7. sınıf	-,87595	1,77760	,886

Müzik tutum puanlarının sınıf değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc Scheffe testi sonucunda 6. ve 7. sınıflar arasında 6. sınıf lehine istatistiksel olarak ($p<.05$) düzeyinde ve ayrıca 6. ve 8. sınıflar arasında 6. sınıf lehine ($p<.05$) düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. 7. ve 8. sınıflar arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

4.7. 4. ve 5. Sınıfta Müzik Dersinin Branş Öğretmeniyle İşlenip İşlenmediği Durum Değişkenine Göre Öğrencilerin Müzik Tutumlarına İlişkin Elde Edilen Bulgular ve Yorum

Müzik tutum ölçeğini cevaplayan öğrencilere ait frekans ve yüzde değerleri veriler 4. ve 5. sınıfta müzik dersinin branş öğretmeniyle işlenip işlenmediği durum değişkenine göre analiz edilerek Tablo 20’de sunulmuştur.

Tablo 20: Müzik Tutum Ölçeğini Cevaplayan Öğrencilerin 4. ve 5. Sınıfta Müzik Dersini Branşı Müzik Olan Bir Öğretmenle İşlemiş Olma Durumu Değişkenine Göre Frekans Ve Yüzde Dağılımları

<i>4. ve 5. Sınıfta Müzik Dersini Branşı Müzik Olan Bir Öğretmenle İşlemiş Olma Durumu</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Yalnız 4.Sınıfta	10	2,6
Yalnız 5.Sınıfta	52	13,3
Hem 4 hem de 5.Sınıfta	213	54,6
Hiçbirinde	115	29,5
Total	390	100,0

Tablo 20’de görüldüğü gibi müzik tutum ölçeğini cevaplayan öğrencilerin %2,6’sı yalnızca 4. sınıfta iken müzik dersini branşı müzik olan bir öğretmen ile işlemişken bu oran yalnız 5.sınıfta değişkeni için %13,3, hem 4. hem de 5. sınıfta değişkeni için %54,6’dır. 4. ve 5. sınıfların hiçbirinde müzik dersini branşı müzik olan bir öğretmen ile işlememiş olan öğrencilerin oranı ise % 29,5’tir.

Müzik tutum ölçeğini cevaplayan öğrencilerden elde edilen veriler 4. ve 5. sınıfta müzik dersinin branş öğretmeniyle işlenip işlenmediği durum değişkenine göre analiz edilerek frekans, aritmetik ortalama, standart sapma ve varyans değerleri Tablo 21’de sunulmuştur.

Tablo 21:Müzik Tutum Ölçeği Puanlarının 4. ve 5. Sınıfta Müzik Dersinin Branş Öğretmeniyle İşlenip İşlenmediği Durum Değişkenine Göre Farklılaşma Durumunu Gösteren Frekans, Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Varyans Değerleri

<i>4. ve 5. sınıfta müzik dersini branş öğretmeniyle işleme durumu</i>	<i>n</i>	<i>x</i>	<i>ss</i>
Yalnız 4'te	10	69,777	8,613
Yalnız 5'te	52	68,519	13,940
Hem 4 Hem de 5'te	213	66,408	13,718
Hiçbirinde	115	66,191	14,039
Toplam	390	67,723	12,577

Tablo 21’de görüldüğü gibi aritmetik ortalama değeri en yüksek olan alt grup müzik dersini yalnız 4.sınıfta branş öğretmeniyle işleyen alt grup ($x=69,777$) iken en düşük aritmetik değere sahip olan alt grup müzik dersini 4.sınıfta veya 5. sınıfın hiçbirinde branş öğretmeniyle işlememiş olan alt guruptur ($x=66,191$). Yine dağılımın en homojen olduğu alt grup müzik dersini yalnız 4.sınıfta branş öğretmeniyle işleyen alt grup ($ss=8,613$) iken dağılımın en heterojen olduğu alt grup müzik dersini 4.sınıfta veya 5. sınıfın hiçbirinde branş öğretmeniyle işlememiş olan alt grup ($ss=14,039$) olarak bulunmuştur.

Bu bilgiler elde edildikten sonra müzik tutum ölçeğini cevaplayan öğrencilerden elde edilen veriler 4. ve 5. sınıfta müzik dersinin branş öğretmeniyle işlenip işlenmediği durum değişkenine göre Kruskal Wallis-H Testi işlemine tabi tutulmuş ve elde edilen sonuçlar Tablo 22’de gösterilmiştir.

Tablo 22: Müzik Tutum Ölçeği Puanlarının 4. ve 5. Sınıfta Müzik Dersinin Branş Öğretmeniyle İşlenip İşlenmediği Durum Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Yalnız 4'te	9	212,72			
Yalnız 5'te	52	211,92			
Hem 4 Hem de 5'te	213	192,44	1,681	3	,641
Hiçbirinde	115	190,70			
Total	389				

Tablo 22'de görülebileceği üzere, müzik tutum ölçeği aritmetik ortalamalarının 4. ve 5. sınıfta müzik dersinin branş öğretmeniyle işlenip işlenmediği durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H Testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2=1,681$; $p>.05$). Bu durum, öğrencilerin müziğe ilişkin tutumlarının 4. ve 5. sınıfta müzik dersinin branş öğretmeniyle işlenip işlenmemesi durum değişkenine göre farklılaşmadığını ortaya koymaktadır.

4.8. Müzik Türü Değişkenine Göre Öğrencilerin Müzik Tutumlarına İlişkin Elde Edilen Bulgular ve Yorum

Müzik tutum ölçeğini cevaplayan öğrencilere ait frekans ve yüzde değerleri veriler en çok dinledikleri müzik türü değişkenine göre analiz edilerek Tablo 23’de sunulmuştur.

Tablo 23: Müzik Tutum Ölçeğini Cevaplayan Öğrencilerin En Çok Dinlediği Müzik Türü Değişkenine Göre Frekans Ve Yüzde Dağılımları

<i>En Çok Dinlediği Müzik Türü</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
THM	11	2,8
TSM	7	1,8
POP	150	38,5
ARABESK	13	3,3
KLASİK BATI	6	1,5
ROCK	87	22,3
HARD ROCK	10	2,6
R&B	20	5,1
METAL	8	2,1
HIP HOP	78	20
Total	390	100

Tablo 23’de görüldüğü gibi müzik tutum ölçeğini cevaplayan öğrencilerin büyük bir dilimini pop(%38,5), rock(%22,3) ve hip-hop (% 20) müzik türlerini en çok dinleyenler oluştururken, bu oran klasik müzik için en az seviyede kalmıştır.

Müzik tutum ölçeğini cevaplayan öğrencilerden elde edilen veriler en çok dinledikleri müzik türü değişkenine göre analiz edilerek frekans ve sıralamalar ortalaması değerleri Tablo 24’de sunulmuştur.

Tablo 24:Müzik Tutum Ölçeği Puanlarının En Çok Dinledikleri Müzik Türü Değişkenine Göre Farklılaşma Durumunu Gösteren Frekans ve Sıralamalar Ortalaması Değerleri

<i>En Çok Dinledikleri Müzik Türü</i>	<i>n</i>	<i>Sıralamalar Ortalaması</i>
THM	11	215,55
TSM	7	182,29
POP	150	212,53
ARABESK	13	144,92
KLASİK BATI	6	158,58
ROCK	87	224,25
HARD ROCK	10	159,00
R&B	20	163,08
METAL	8	127,06
HIP HOP	78	160,32
Toplam	390	

Tablo 24’de görüldüğü gibi sıralamalar ortalaması değeri en yüksek olan alt grup rock müzik alt gurubu ($\bar{x}_{sira} = 224,25$) iken en düşük sıralamalar ortalaması değerine sahip olan alt grup metal müzik alt gurubudur ($\bar{x}_{sira} = 127,06$).

Bu bilgiler elde edildikten sonra müzik tutum ölçeğini cevaplayan öğrencilerden elde edilen veriler en çok dinledikleri müzik türü değişkenine göre Kruskal Wallis-H Testi işlemine tabi tutulmuş ve elde edilen sonuçlar Tablo 25’de gösterilmiştir.

Tablo 25:Müzik Tutum Ölçeği Puanlarının En Çok Dinledikleri Müzik Türü Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

<i>Gruplar</i>	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>P</i>
THM	11	215,55			
TSM	7	182,29			
POP	150	212,53			
ARABESK	13	144,92			
KLASİK BATI	6	158,58	26,052	9	,002
ROCK	87	224,25			
HARD ROCK	10	159,00			
R&B	20	163,08			
METAL	8	127,06			
HİP HOP	78	160,32			
Total	390				

Tablo 25’de görülebileceği üzere, müzik tutum ölçeği aritmetik ortalamalarının en çok dinledikleri müzik türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H Testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($x^2=26,052$; $p<.01$). Bu durum, öğrencilerin müziğe ilişkin tutumlarının en çok dinledikleri müzik türüne göre farklılaştığını ortaya koymaktadır. Bu işlemin ardından Kruskal Wallis-H sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U uygulanmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 26’da sunulmuştur.

Tablo 26: Müzik Tutum Ölçeği Puanlarının En Çok Dinledikleri Müzik Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

	THM	TSM	POP	ARBSK	KLASIK BATI	ROCK	HARD ROCK	R&B	METAL	HIP HOP
THM	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
TSM		-	-	-	-	-	-	-	-	-
POP			-	P<.05	-	-	-	-	P<.05	P<.01
ARABESK				-	-	P<.05	-	-	-	-
KLASIK BATI					-	-	-	-	-	-
ROCK						-	-	-	P<.05	P<.01
HARD ROCK							-	-	-	-
R&B								-	-	-
METAL									-	-
HIP HOP										-

Tablo 26'da görüldüğü gibi müzik tutum puanlarının müzik türü değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney U Testi sonucunda elde edilen sonuçlar şunlardır:

Hip-hop ile pop müzik türleri arasında pop müzik türü lehine ($p < .01$) düzeyinde anlamlı bir farklılık vardır. Pop müzik türünü dinleyen öğrencilerin müzik tutumları hip-hop müzik türünü dinleyen öğrencilerden daha olumludur.

Hip-hop ile rock müzik türleri arasında rock müzik türü lehine ($p < .01$) düzeyinde anlamlı bir farklılık vardır. Rock müzik türünü dinleyen öğrencilerin müzik tutumları hip-hop müzik türünü dinleyen öğrencilerden daha olumludur.

Metal ile pop müzik türleri arasında pop müzik türü lehine ($p < .05$) düzeyinde anlamlı bir farklılık vardır. Pop müzik türünü dinleyen öğrencilerin müzik tutumları metal müzik türünü dinleyen öğrencilerden daha olumludur.

Metal ile rock müzik türleri arasında rock müzik türü lehine ($p < .05$) düzeyinde anlamlı bir farklılık vardır. Rock müzik türünü dinleyen öğrencilerin müzik tutumları metal müzik türünü dinleyen öğrencilerden daha olumludur.

Rock ile arabesk müzik türleri arasında rock müzik türü lehine ($p < .05$) düzeyinde anlamlı bir farklılık vardır. Rock müzik türünü dinleyen öğrencilerin müzik tutumları arabesk müzik türünü dinleyen öğrencilerden daha olumludur.

Pop ile arabesk müzik türleri arasında pop müzik türü lehine ($p < .05$) düzeyinde anlamlı bir farklılık vardır. Pop müzik türünü dinleyen öğrencilerin müzik tutumları arabesk müzik türünü dinleyen öğrencilerden daha olumludur.

Diğer müzik türleri arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$).

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmaya katılan örneklem gurubundan elde edilen bulgular ve yorum bölümünde yer alan istatistiksel çözümlerinin sonuçları sıralanmıştır. Ortaya çıkan sonuçlar karşılaştırılarak tartışılmış ve konuyla ilgili çeşitli görüşler öneriler bölümünde sunulmuştur.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın başlangıcında, özel okullara devam eden öğrencilerin ailelerinin ekonomik gücünün daha iyi ve özel okulların devlet okullarından daha iyi fiziki şartlar ve araç-gereç imkânına sahip olduğu bilgisinden hareketle, devlet okullarına devam eden öğrencilere oranla daha olumlu tutuma sahip olabilecekleri ön tahmini düşüncelerimize hâkimdi. Ancak edilen bulgulara göre devlet okulunda okuyan öğrencilerin müzik tutumları ile özel okullarda okuyan öğrencilerin müzik tutumları birbirinden farklılaşmakta ($t=2,05$; $p<.001$) iken bu farklılaşma baştaki beklentimizin tersine devlet okulunda okuyan öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir. Elde edilen bu sonuç, Atalay (1998)'in Temel Eğitim II. Kademe öğrencilerinin müzik tutumları özel okullarla devlet okulları arasında devlet okulunun lehine farklılaşmakta olduğuna dair elde ettiği sonuçlarla uyusmaktadır.

Daha önce de belirtildiği gibi ebeveynler, akranlar ve kitle iletişim araçları öğrenci hangi tür okulda okursa okusun tutumlarını belirleyen sosyal çevre ve beslendikleri kültür kaynaklarını oluşturmaktadır. Ancak öğrencilerin okudukları okulun sahip olduğu imkânlar ve müzik dersine verilen önem öğrencilerin müzik tutumlarını olumlu ya da olumsuz yönde etkileme olasılığı olan etkenlerden biridir. Müzik tutumunun devlet okulunda okuyan öğrenciler ile özel okullarda okuyan öğrenciler arasında devlet okullarının lehinde anlamlı bir fark göstermesinin bu kaynakların, özellikle de kitle iletişim araçları kaynağının örneklem gurubunu oluşturan öğrencilerde benzeşmekte iken öğrencileri yönlendirme etkisine sahip okul ve

öğretmen unsurlarının bu farklılaşmaya kaynaklık edebileceği düşünülmektedir. Ayrıca son yıllarda sayıları oldukça artmış olan özel okulların verdiği eğitim kalitesinde genel anlamda bir düşüş yaşandığına dair bir kanı mevcuttur. TÜİK verileri özel okullardaki bu artışı doğrulamaktadır. Bu verilere göre resmi ilkokulların sayısı 2000-2008 yılları arasında 35.356'dan 33.227'ye gerilerken, özel ilkokulların sayısı aynı dönemde 716'dan 866'ya yükselmiştir (TÜİK, 2008). Bu durum özel okulların daha kurulum aşamasında hem fiziki ortam gereklilikleri, hem de öğretim kadrosunu oluşturma konusundaki gereklilikleri ne derece yerine getirdiklerine dair soru işaretlerini gündeme getirmektedir. Özellikle son yıllarda özel okulların fiyatlarının düşürülmesi yönündeki kamuoyu baskısı bir de söz konusu okulların sayısındaki artışla birleşince rekabet ortamı alevlenmekte, özel okulların bir bölümü eğitim ücretlerini aşağıda tutma gayreti içinde niteliksel açıdan neredeyse 'resmi'leşmektedirler. Son yıllarda, özel okullarda çalışan öğretmenlerden hem çalışma koşullarının ağırlaştığı hem de ücretlerinin pek de eskisi gibi tatminkâr olmadığı yönünde serzenişler duymak olası bir durumdur. Bu durumun hem müzik dersinin yapıldığı sınıfın fiziksel koşullarının yaratılmasında, hem de müzik eğitimi verecek öğretmenin niteliksel özellikleri konusundaki seçicilikte ve bu niteliksel durumdan bağımsız olarak öğretmenin iş yükü ve motivasyon unsurları konusundaki yetersizliklerinin artışında olumsuz bir rol oynayacağı düşünülmektedir. Söz konusu olumsuzlaşmanın öğrenciye yansıtacağı muhakkaktır.

Araştırmamızda elde edilen bulgulara göre örneklem grubunun müzik tutumları cinsiyet değişkenine göre birbirinden farklılaşmakta ($t=4.235$; $p < .001$) ve bu farklılık kız öğrencilerin lehine gerçekleşmektedir. Elde edilen bu bulgular kızların müzik tutumlarının erkeklere oranla daha olumlu olduğunu ortaya koymaktadır. Cinsiyet değişkenine bağlı farklılığın hangi sınıf düzeyinde gerçekleştiğini bulmak amacıyla yapılan istatistiksel işlemler sonucu elde edilen verilere göre örneklem grubunun müzik tutumları cinsiyet değişkenine göre birbirinden bütün sınıf düzeylerinde farklılık göstermektedir. 6.sınıf düzeyinde erkek öğrenciler için aritmetik ortalama değeri $x=64,843$ olarak gerçekleşirken, aynı sınıf düzeyi için kız öğrencilerin aritmetik ortalama $x=75,367$ 'dir. 7. sınıfta erkek öğrenciler için $x=61,049$ iken kız öğrenciler için $x=71,368$ 'dir. Yine 8. sınıf düzeyinde erkekler için

$x = 59,724$ iken, kızlar için $x = 70,790$. Dolayısıyla aritmetik ortalamalar değerleri açısından $6.\text{sınıf} > 7.\text{sınıf} > 8.\text{sınıf}$ denklemi gerçekleşmiştir.

Bu konuda yapılmış çeşitli araştırmalarda kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla daha olumlu müzik tutumuna sahip olduğu bulguları elde edilmiştir (Nacaklı, 2006; Atalay 1998; Bowman 1976; Phillips 2003 ve Andrews (1997)'in aktardığı şekliyle Haladayna ve Thomas 1979, Taebel ve Coker 1980, Vander Ark, Nolin ve Newman 1908'in çalışmaları). Hale (2006)'in çalışma sonuçlarından birine göre 1. ve 2. sınıfta okuyan kız öğrencilerin şarkı söyleme seslerine karşı olumlu tutum oranı ile hali hazırdaki şarkı söyleme aktivitelerine katılım ve gelecekte olacak herhangi bir şarkı söyleme aktivitesine katılım isteği oranları erkek öğrencilere göre daha yüksektir. Funk (1985)'un verilerine göre de müzik tutumunda cinsiyete göre dikkate değer bir fark bulunamamışsa da, erkek öğrencilerin aritmetik ortalamalarının her yaş seviyesi arttıkça düşüş gösterdiği tespit edilmiş, söz konusu düşüş kız öğrenciler için gerçekleşmemiştir. Ancak söz konusu çalışmaların sonuçlarının aksine işaret eden farklı bazı çalışmalar da mevcuttur. Örneğin Yoder-White (1993)'in çalışmasına göre de 6. sınıf öğrencilerinin genel müzik kazanımları, müzik tutumları ve kayıt performansları cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır ($p > .05$).

Cinsiyete bağlı tutum değişikliğinin neden gerçekleştiğinin anlaşılması için 6., 7. ve 8. sınıfların her birinin tutumlarını etkilemesi muhtemel olan yaş gibi değişkenler üzerinde araştırma yapmak gerekebileceği düşünülmektedir. Bowman (1976)'ın araştırmasına göre yaşça büyük öğrencilerin okul müzik etkinliklerine karşı daha fazla olumsuz tutum ifade etmektedirler. Kız çocukları 6.sınıftan başlayarak 7. ve 8. sınıf boyunca daha da hızlanarak yaşları gereği duygusal açıdan daha fazla gelişim gösterirken erkek çocukları duygusal olmayı 'zayıflık'la eş anlamlı görmeye başlarlar. Onlar için estetik öğeleri temsil eden şeyler daha çok, 'kadınsı'dır. Kız çocukları ise bu yaşlarda kendilerini ifade konusunda erkek çocuklara göre daha az cesaret ortamı bulurlar ve daha içe kapanık ve duygusal özellikler gösterirler. Bu durum özellikle ataerkil kültürün yoğun bir şekilde yaşandığı Türkiye'de kız ve erkek çocuklar için öngörülen roller açısından vurguyu hak eden bir gerçekliktir.

Svengalis (1978)'in yaptığı çalışmanın sonuçlarından biri bunu göstermesi açısından önemlidir. Buna göre erkek öğrencinin müziği 'erkeklik' açısından kabul edilebilir bulması ile müzik tutumları arasında .23 ve .63 arasında değişen oranlarda pozitif yönlü karşılıklı ilişki vardır (Svengalis, 1978).

Araştırmamızda elde edilen bulgular öğrencilerin müzik tutumlarının müzik dersini özel olarak bu ders için ayrılmış bir derslikte işleyip işlemedikleri faktörüne göre farklılaştığını göstermiştir ($t=2,05$; $p < .05$). Araştırmamızın başlangıcında ders yapılan ortamın söz konusu dersle ilgili görsel unsurlarla donatılmış olmasının, ders için gerekli olan malzemelerin her an ulaşılabilirliğinin sağlanmasının, öğrencinin ders sırasında derse karşı ilgi ve konsantrasyonunu arttıracığı ve dolayısıyla müzik dersinin özel bir müzik dersliğinde işlenmesinin öğrencinin müzik tutumunu olumlu yönde etkileyeceği düşünülmekteydi. Araştırmamızın başlangıcında var olan bu düşünceye göre müzik dersine ayrılmış bir müzik dersliğinin varlığı başlı başına olumlu bir durumu temsil etmektedir: Derslikte bulunan cd çalar, müzik enstrümanı gibi unsurlar dersin işlenişini kolaylaştırıp öğrenci açısından albeni yaratırken, özellikle de öğrencilerin sınıfının düzenlenmesi faaliyetinde aktif rol almasına da imkân verir, böylelikle öğrenci katılımcısı olduğunu hissettiği derse karşı daha istekli ve aktif bir birey haline gelir. Ancak araştırmamızda elde edilen bulgular bu ön beklentimizi doğrulayacak yönde değildir. Buna göre müzik dersini özel olarak bu ders için ayrılmış bir derslikte işlemeyen öğrencilerin müzik tutumları müzik dersini özel olarak bu ders için ayrılmış bir derslikte işleyen öğrencilerden daha olumludur. Bu sonucun ortaya çıkmasını sağlayan ve araştırmamızın sınırlılıklarıyla doğrudan ilgili olan faktörün okul türü değişkeni olduğu gözlenmektedir. Araştırmamızın yapıldığı iki özel okulda özel müzik dersliği bulunurken, diğer iki okulumuz olan devlet okullarında özel müzik dersliği bulunmamaktadır. Daha önce de belirtildiği gibi araştırmamızda elde edilen verilerden birine göre devlet okullarına devam eden öğrencilerin müzik tutumları özel okullara devam eden öğrencilere göre daha olumludur. Dolayısıyla araştırmamızın örneklem gurubunun sınırlılıkları içerisinde ortaya çıkan bu iki sonuç, özel derslik değişkeninin okul türü değişkeni ile ilişki içinde olabileceği fikrini uyandırmaktadır. Buna göre her ne kadar özel bir dersliğin mevcudiyeti baştaki beklentilerimize paralel olarak olumluluk ifade edebilse de, söz

konusu bu olumluluğun, özel dersliğin hangi okul türünde bulunduğuna bağlı olarak gerçekleşebileceği sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Ancak bunun somut olarak ortaya konulabilmesi için iki tür okulun da özel müzik dersliği imkanına sahip daha geniş ve özellikle bu değişken üzerine yoğunlaşan araştırmalara ihtiyaç olduğu açıktır. Bilinmektedir ki, eğitim fakültelerinden mezun olan müzik öğretmenleri bu eğitimleri sırasında ders açısından gerek fiziki gerekse de psikolojik olumlu ortamları yarabilme becerisi konusunda eğitilmekte, en kötü maddi koşullar altında bile basit kâğıt ve tahtadan malzemeler üretme ve kullanma konularında donatılmaktadırlar. Dolayısıyla öğretmenin mesleki yeterliliği var olan özel derslik imkânının ne derece yararlı olacağı durumunu belirlemektedir. Ancak öğretmen kendisinde bulunan yapabilirlikleri ortaya koyabileceği uygun ortam ve koşullara ihtiyaç duyar. Müzik dersinin işlenebileceği özel bir sınıfın mevcudiyeti öğretmen açısından bu söz konusu ortam ve koşulların mevcudiyetini işaret etmekte ise de bunun yanı sıra öğrencinin tutumunu belirleyen pek çok faktörün özel derslik bulunması durumunun öğrencinin müzik tutumuna getireceği katkıların oranını belirleyeceği düşünülmektedir (bu etkenlerin neler olabileceğine dair ortaya konmuş bazı veriler çalışmamızın 93. sayfasındaki Şekil 3 ve 102. sayfadaki Şekil 4’de gösterilmiştir). Dolayısıyla araştırmamızda elde edilen veriler müzik dersini özel olarak bu ders için ayrılmış bir derslikte işlemeyen öğrencilerin müzik tutumları müzik dersini özel olarak bu ders için ayrılmış bir derslikte işleyen öğrencilerden daha olumlu olduğu sonucuna işaret etmekte olsa da söz konusu sonucun, araştırmamızın sınırlılıkları nedeniyle kesin bir yargıya varmaktan ziyade, bu konuda daha kapsamlı araştırmalara ihtiyaç olabileceği konusunda bir ipucu olabileceği düşünülmektedir.

Araştırmamızda elde ettiğimiz bulgulara göre öğrencilerin müzik tutumları okul dışında en az bir yıl özel müzik dersi alıp almadıkları değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t=4.68$; $p< .05$). Örnekleme oluşturan öğrencilerin Müzik Tutum Ölçeği tutum puanlarının okul dışında en az bir yıl özel müzik dersi alıp almadıkları değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen istatistik işlemleri sonucu elde edilen veriler değerlendirildiğinde, okuldaki müzik derslerini destekler nitelikte özel ders almanın müziğin öğrencinin yaşamındaki yerini ve öğrencinin olumluluğunu arttırması ya da

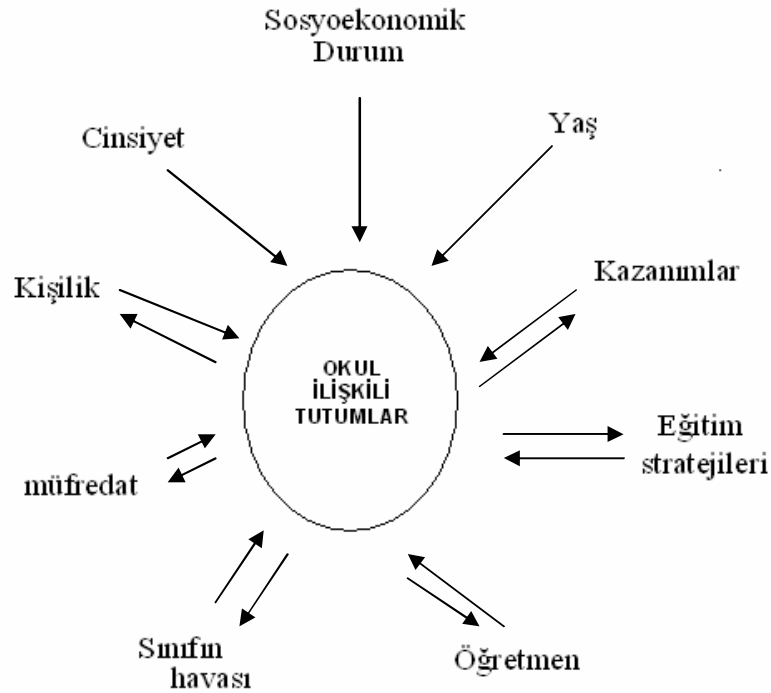
en azından müziğe karşı ‘zaten olumlu tutum gösteren’ öğrencilerin dışardan ayrıca ders almayı isteyebileceği fikrinden yola çıkılarak okul dışında özel müzik dersleri alan öğrencilerin, özel ders almayan öğrencilerden daha olumlu tutuma sahip olacağı yönündeki beklentimizin gerçekleştiği görülmüştür. Bireyin tutumunu belirleyen en önemli hususlardan biri tutum nesnesinin yaşamında ne derece yer tuttuğu ve nasıl bir öneme sahip olduğudur. Bireyler yaşamlarında sık karşılaştıkları uyaranlar üzerine daha kesin tutumlar geliştirir. Okullarımızda müzik dersine ayrılan sürenin yetersizliğinden yıllardır şikâyet edilmektedir. Bunun en önemli nedenleri öğretmenin verdiği eğitim sırasında her konuyu yeterince geniş bir şekilde işlemeye fırsat bulamaması, her bir öğrencinin derse aktif olarak katılımına vakit bulunamaması ve haftada sadece bir kez 2 saat müzik dersi işleyen öğrencinin müzik dersini yaşamında yeterince yoğun bir şekilde hissedememesidir. Üstelik bu duruma bir de müzik dersinin çoğunlukla diğer öğretmenler tarafından da cesaretlendirilen bir şekilde ciddiye alınmaması olgusu da eklenince okuldaki ders saat ve ortamı ile yetinen ya da yetinmek zorunda kalan öğrencinin müzik tutumu olumlu yönde gelişmemektedir. Oysa okul dışında ayrıca müzik dersi alan öğrenciler bu söz konusu derslerden de aldıkları bilgilerle ve müzikle daha fazla vakit geçirmenin katkısıyla müziği yaşamında daha yoğun olarak hissetmekte, çoğunlukla da bireysel katılım imkânı bularak olumlu yönde tutum geliştirmektedirler. Ancak ayrıca belirtmek gerekir ki, öğretmenlerin öğrencileri gidebilecekleri kurs yerleri ya da özel olarak çalışabilecekleri öğretmenler konusunda yönlendirmeleri gerekmektedir. Öğrencilerin özel ders aldıkları kurs yerlerinin müzik eğitiminin gereklerini yerine getirir nitelikte olup olmadığı hususu burada önemlidir. Daha çok ticari bir iş alanı olarak faaliyet gösteren ve ‘öğrenci-müşteri memnuniyeti’ gereği popüler kültür öğelerini işlemeyi temel yöntemleri olarak kullanan, mahalle aralarında herhangi bir resmi nitelik taşımadan çalışan pek çok tabiri caizse ‘merdiven altı müzik kursu’ mekânlarının da sayıca yabana atılmaması gerektiği unutulmamalıdır. Bilindiği gibi bu tür kurs yerlerinin Milli Eğitim Müdürlüklerine bağlı olarak çalışma zorunlulukları bulunmaktadır. Nitekim milli eğitim müdürlüklerine bağlı olarak çalışan kurs yerlerinin denetimi de daha çok prosedürler bağlamında gerekliliklerini yerine getirip getirmediğine dair yapılmakta, eğitim politikaları ve çıktıları ile ilgili yasal her hangi bir denetime tabi tutulmamaktadırlar. Dolayısıyla okul dışında

müzik dersi alan öğrencilerin aldıkları müzik derslerinin niteliğinin ne olduğu konusunda elimizde kesin bir bilgi olmamakla birlikte bu derslerin eğitimsel açıdan olumlu sonuçlar oluşturur mahiyette olmamaları olasılığı önümüzde durmaktadır. Öğrencilerin söz konusu dersleri özel öğretmenlerden aldıklarını düşünmek de durumu daha olumlu bir hale getirmeye yetmiyor. Öğrenciye özel dersi veren öğretmenin eğitimcilik niteliği bu noktada belirleyici olmaya başlıyor. Dolayısıyla öğrencinin okul dışında özel müzik dersleri alması faktörü eğitimi aldığı yer ve kişi unsurlarından soyutlanamayacağından, tek başına öğrencide olumlu tutum yaratma işlevinin bir teminatı olamamakta ve öğrencinin okuldaki müzik dersini destekler mahiyette, nitelikli ders alabileceği noktalara yönlendirilmeleri gerekmektedir.

Öğrencilerin müzik tutumları okul değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($F=8,22$; $p<001$). Bu durum, öğrencilerin müziğe ilişkin tutumlarının devam ettikleri okula göre farklılaştığını ortaya koymaktadır. Müzik tutum puanlarının okul değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc Scheffe testi sonucunda Gsd İ.Ö.O ile Özel Fatih Koleji arasında Gsd İ.Ö.O lehine istatistiksel olarak ($p< .01$) düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Ayrıca Özel Cihangir Koleji ile Özel Fatih Koleji arasında da Özel Cihangir Koleji lehine ($p< .001$) düzeyinde ve Murat Kölük İ.Ö.O ile Özel Fatih Koleji arasında da Murat Kölük İ.Ö.O lehine ($p< .05$) düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Okullar arasındaki farklılaşmanın biri, bir devlet okulu olan Gsd İ.Ö.O ile özel bir okul olan Özel Fatih Koleji arasında ve bir diğeri de Murat Kölük İ.Ö.O ile Özel Fatih Koleji arasında bulunmuştur. Okullar arasında bulunan bu farklılaşmanın okul türüne bağlı olabileceği daha önce örnekleme oluşturan öğrencilerin Müzik Tutum Ölçeği tutum puanlarının okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen istatistiksel işlemlerde ortaya konmuştu (Tablo 5, sayfa 66). Ancak, söz konusu farklılaşmanın birinin her ikisi de birer özel okul olan Özel Fatih Koleji ile Özel Cihangir Koleji arasında gerçekleştiği görülmektedir.

Elde edilen bu bulgulara kaynaklık edebilecek nedenler üzerinde daha ayrıntılı araştırmalar yapmak gerekebileceği düşünülmüşse de, ilk bakışta bu tür bir

farklılaşmaya neden olabilecek unsurların öğretmen faktörü, müzik dersinin işleme yöntemi faktörü, müziğe genel olarak okul yönetimi ve diğer okul çalışanı öğretmenler tarafından verilen önem faktörü ve okulda düzenlenen -öğrencide olumlu tutum geliştirir nitelikteki- müzik etkinliklerinin yoğunlu faktörü olabileceği sanılmaktadır. Bunun yanı sıra daha önce de belirtildiği gibi okulun müzik derslerinde kullanılmak üzere sahip olduğu eğitim araç gereçlerinin sayı ve kullanılabilirlik nitelikleri de bu farklılaşmayı sağlayan unsurlardan biri olabilir. Ayrıca Khan ve Weiss (1973) (Bowman, 1976) sosyo-ekonomik durum, yaş, cinsiyet, uygulamada olan müfredat, öğrencinin önceki kazanımları, uygulanan eğitim stratejileri, öğretmen, sınıfın havası ve kişilik değişkenlerinin öğrencilerin okulla ilişkilerini belirleyen faktörler olduğunu belirtmişlerdir (Şekil 3).



Şekil 3 Khan & Weiss (1973)'ın Okul-İlişkili Tutumları Etkileyen Değişkenler Şeması (Bowman, 1976)

Bu değişkenlerin her birinin okulun geneline olduğu gibi öğrencinin müzik tutumuna da etki edeceği muhakkaktır. Söz konusu farklılaşmanın daha iyi anlaşılması açısından daha geniş bir araştırmanın konusu olabilecek şekilde bu değişkenlerin, öğrencilerin ebeveynlerinin eğitim durumları, bir bütün olarak ailenin sahip olduğu alt kültür öğeleri gibi değişkenler ile birlikte her bir okul açısından incelenmesi yararlı olacaktır.

Müzik tutum ölçeği aritmetik ortalamalarının sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan analiz sonucunda sınıfların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur($F=5,53$; $p<01$). Söz konusu farklılaşma 6. ve 7. sınıflar arasında 6. sınıf lehine istatistiksel olarak ($p<05$) düzeyinde ve ayrıca 6. ve 8. sınıflar arasında 6. sınıf lehine ($p<05$) düzeyinde oluşmakta iken, 7. ve 8. sınıflar arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>05$). Buna göre öğrencilerin müziğe ilişkin tutumlarının devam ettikleri sınıfa göre farklılaşmaktadır. 6.sınıf öğrencilerinin müzik tutumları 7. ve 8. sınıf öğrencilerine göre daha olumludur. Daha önce de belirtildiği gibi öğrencilerin müzik başarıları ve tutumlarının okumakta oldukları sınıf düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığına dair yapılan çeşitli araştırmalarda öğrencilerin okul müzik faaliyetlerine karşı tutumlarının sınıf düzeyi arttıkça daha da olumsuzlaştığı tespit edilmiştir (Örneğin; Nacaklı, 2006; Atalay,1998; Bowman, 1976; Svengalis 1978 ve Phillips ,2003). Bu olumsuzlaşmanın hangi sınıflar arasında gerçekteştiiğine dair veriler çeşitlenmektedir. Örneğin Phillips (2003)'ün çalışmasında tutum farklılığı yalnızca 6. ve 8. sınıflar arasında 6. sınıfın lehine oluştuğu halde, söz konusu farklılık Atalay (1998)'in çalışmasında 6. ve 7. sınıflar arasında 6.sınıfın lehine; Bowman (1976)'nın 4., 5. ve 6. sınıflarla yaptığı çalışmasında müzik tutumu aritmetik ortalamaları öğrencilerde $4>5>6$ denklemini verecek şekilde sonuçlanmıştır. Bu verilere göre sınıf düzeyi arttıkça tutum olumsuz yönde gelişmektedir. Bowman'a göre bunun ilk nedenlerinden biri öğrencilerin her sınıf düzeyi artışıyla pozitif yönlü ilişki içinde artan popüler müziklere doğru sapma olgusunun öğrencilerin okuldaki müzik aktivitelerinden tatmin olamama duygusunu desteklemesi olabilirken, ikinci bir

nedende, öğrencilerin geçirdiği duygusal dönüşüm fenomenine bağlı olarak açıklanabilir.

Öğrencide nitelikli müziklere ve müzik faaliyetlerine karşı olumlu duygular geliştirmek amacını taşıyan müzik dersinin bu hedefine ulaşamadığını gösteren söz konusu çalışmaları destekler şekilde araştırmamızın sonuçları ortaya koymaktadır ki sınıf seviyesi ile öğrencilerin müzik tutumları arasında bir ilişki bulunmakta ve bu ilişki müzik dersinin hedefinin tersine gerçekleşmektedir. Araştırmamızda 6. ve 7. sınıflar arasında 6. sınıf lehine ve ayrıca 6. ve 8. sınıflar arasında 6. sınıf lehine bir farklılık saptanmıştır. 7. ve 8. sınıflar arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamış ise de Bowman, 1976'nın araştırma sonuçlarına benzer şekilde aritmetik ortalama değerleri 6.sınıf ($x=69,582$) > 7.sınıf ($x=65,311$) > 8.sınıf ($x=64,435$) olarak gerçekleşmiştir. Yani tutum olumluluğunda değer düşüşleri farklı seviyelerde de olsa müzik tutumunun sınıf düzeyi arttıkça daha da azaldığını söylemek mümkündür. 6. sınıfta okumakta olan öğrenciler yaş itibarı ile ya ergenlik dönemine henüz girmemişlerdir, ya da ergenlik dönemine ilk adımlarını atmaktadırlar. Dolayısıyla ergenlik döneminin bunalımlı süreci kendisini tam olarak hissettirmemektedir. Öğrenciler müzik öğretmeni ile kuracakları diyalogun da katkısı ile müzik dersine karşı ilgileri ve konsantrasyonlarını koruyabilmektedir. Aslında bu durum sadece müzik dersiyle ilgili olmaktan çok, bütün okul dersleri ve faaliyetlerine karşı kendini gösteren bir gerçektir. Bu dönemde öğrencilerin öğretmenlerin tavsiye ve fikirlerini kabullenme ve uygulama dereceleri sonraki yıllara göre daha yüksektir. 7.sınıf düzeyine gelen öğrenci ise ergenlik döneminin sancılarını yaşamaya başlamış, kişiliğini bulmaya ve bu sırada oluşturduğu kadarıyla da kişiliğini davranışlarına dökmeye başlamıştır. 'Reddetmek', 'hayır' demek, artık sadece öğretmenin ve büyüklerinin kendisine öğrettikleriyle yetinmeyerek bunların dışında cevaplara ulaşmak ve bunları 'asıl gerçeği' olarak yaşamak onun için doğal bir süreçtir. İlköğretimde mesleklerini icra eden öğretmenlerin 6. sınıftaki öğrencilerle daha rahat ders işlerken, 7.sınıf düzeyine gelen öğrencilerin artık iyice söz dinlemez hale geldiklerini söylediklerine tanık olmamız şaşırtıcı değildir. Öğrenciler cinsel kimliklerini fark etmeye başlar, kendilerinde oluşan fiziki değişimlerle ilgilenirler. Duygusal değişim ve gelişim dünyalarına hitap eden

müziklere ilgileri artarken, müzik dersi ile ilişkileri gerilemeye başlar. 8.sınıf düzeyine gelen öğrencinin müzik tutumunun bir önceki yıla göre daha olumlu olmasını sağlayacak yeterince uyaran olmadığı gibi, öğrencilerin ülkemizde uygulanmakta gelen, Mili Eğitim Bakanlığı tarafından her yıl haziran ayında yapılan ve 8.Sınıf öğrencilerinin katıldığı liselere giriş sınavı, yani OKS'ye (Orta Öğretim Kurumları Sınavı) yönlendirmeleri ve ergenlik dönemiyle ilgili sürecin daha hızlı ve etkili sürmesi nedeniyle söz konusu öğrencilerin müzik dersiyle ilişkisi bir önceki yıla oranda daha olumsuz bir seviyededir. 8. sınıf öğrencilerinin özellikle de bu araştırmanın yapıldığı bahar döneminde yoğunlukla tüm okul derslerine ilgilerini kaybedip daha çok OKS'ye hazırlandıkları ve özellikle de müzik dersi gibi zaten kendilerine '*çok da önemli değil*' olarak benimsetilmiş derslerde sınava yönelik test çözmeyi talep ettikleri ve genellikle de bu isteklerinin karşılık bulduğu bilinen bir gerçekliktir. Dolayısıyla öğrenciler için '*zaten önemsiz*' olan müzik dersinin ve genel olarak müziğin, tam da bu dönemde "*daha da önemsiz*" hale gelmesi beklenebilir.

Araştırmamızda müzik tutum ölçeği aritmetik ortalamalarının 4. ve 5. sınıfta müzik dersinin branş öğretmeniyle işlenip işlenmediği durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek gerçekleştirilen istatistiksel işlemler sonucunda, fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2=1,681$; $p>.05$). Bu durum, öğrencilerin müziğe ilişkin tutumlarının 4. ve 5. sınıfta müzik dersinin branş öğretmeniyle işlenip işlenmemesi durum değişkenine göre farklılaşmadığını ortaya koymaktadır. Üstelik alt grupların sahip olduğu aritmetik ortalama değerleri göz önünde bulundurulursa (yalnız 4'te $x=69,777$; yalnız 5'te $x=68,519$; hem 4 hem de 5'te $x=66,408$; hiçbirinde $x=66,191$) 4. ve 5. sınıfın ikisinde de müzik dersini branş öğretmeniyle işleyen öğrenciler ile müzik dersini 4. veya 5. sınıfın hiçbirinde branş öğretmeni ile işlememiş öğrencilerin müzik tutumları neredeyse birbirine eşittir.

Araştırmamızın başlangıcında 4. ve 5. sınıfta müzik dersini branş müzik olan bir öğretmenle işlemiş olan öğrencilerin bu dersi başka bir branştan olan öğretmen ile işleyen öğrencilere oranla daha olumlu müzik tutumuna sahip olacakları beklenmekteydi. Nitekim öğrencilerin daha 4. sınıftan itibaren branş öğretmenleri ile çalışmaması eğitimcilerin üstünde önemle durdukları bir soruna işaret etmektedir.

Bu bakış açısına kaynaklık eden nedenlerden biri ve belki de en önemlisi branş öğretmeninin, verdiği dersin fiziki gereksinim ve psikolojik yaklaşım enstrümanlarına daha fazla sahip olduğu ve söz konusu dersin öğretiminde uygulanması gereken tekniklere daha sağlam bir şekilde sahip olduğu düşüncesidir. Ancak araştırmamızın sonuçları bu düşünciyi desteklememektedir. Bu sonucun ortaya çıkmasında şu 4 husustan biri ya da birden fazlasının aynı anda rol oynayabileceği düşünülmektedir:

1- İlköğretim II. Kademe öğrencilerinin müzik tutumlarının 4. ve 5. sınıfta müzik dersinin branş öğretmeniyle işlenip işlenmediği durum değişkenine göre farklılaşacağına dair ön zannımız zaten yanlış bir ön görüdür ve bu araştırma bu durumu ortaya koymuştur.

2- İlköğretim II. Kademe öğrencilerinin müzik tutumlarının 4. ve 5. sınıfta müzik dersinin branş öğretmeniyle işlenip işlenmediği durum değişkenine göre farklılaşacağı beklentisinin gerçekleşmemesinin asıl kaynağı 4. ve 5. sınıfta branş öğretmenleri tarafından verilen müzik eğitiminin fiziki koşullar ya da öğretmenlerin niteliksel yetersizlikleri nedeniyle amaca ulaşamamasıdır.

3- Söz konusu farklılaşma beklentisinin gerçekleşmesinde öğrencilerinin müzik tutumlarının 4. ve 5. sınıfta müzik dersinin branş öğretmeniyle işlenip işlenmediği durum değişkeninin etkisi olmakla birlikte, öğrencilerin beslendiği tutum oluşturma kaynaklarının olumsuzluğu nedeniyle bu etki ortadan kalkmaktadır.

4- Bu araştırmamız İlköğretim II. Kademe öğrencilerinin müzik tutumlarının 4. ve 5. sınıfta müzik dersinin branş öğretmeniyle işlenip işlenmediği durum değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmayacağı sorusunun cevabını vermek için, sahip olduğu sınırlılıklar açısından tek başına yeterli olmayıp, daha büyük örneklem gurubuna dayalı, daha kapsamlı araştırmalara ihtiyaç vardır.

Araştırmamızda elde edilen bulgulara göre öğrencilerin müzik tutumları en çok dinledikleri müzik türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($x^2=26,052$; $p<.01$). Bu durum, öğrencilerin müziğe ilişkin tutumlarının en çok dinledikleri müzik türüne göre farklılaştığını ortaya koymaktadır. Veriler pop müziği en çok dinlediğini beyan eden öğrencilerin müzik tutumlarının arabesk, metal ve hip-hop müzik türünü en çok dinlediğini beyan eden öğrencilere göre daha olumlu

olduğu sonucunu vermiştir. Ayrıca ortaya çıkan sonuçlara göre rock müziği en çok dinlediğini beyan eden öğrencilerin müzik tutumları arabesk, metal ve hip-hop müzik türünü en çok dinlediğini beyan eden öğrencilere göre daha olumludur.

Araştırmamızın başlangıcında beklenti ve n yargımız, öğrencilerin müzik tutumlarının dinledikleri müzik türü ile ilişkisinin daha çok, sanatsal değeri olan çok sesli ya da etnik müzikleri en çok dinlediğini ifade edecek öğrencilerin lehinde bir farklılaşma ilişkisi olacağı yönünde ydi. Yine araştırmamızın başlangıcında popüler müzik türlerini en çok dinlediğini ifade eden öğrencilerin müzik tutumlarının olumsuz olacağı yönünde bir n tahminimiz vardı. Ancak araştırmamızın sonuçları bu beklentilerimizi tam olarak gerçek kılacak yönde değildir.

Araştırmamızda ortaya çıkan en dikkat çekici hususlardan biri de, araştırmamızın örneklem gurubunu teşkil eden öğrencilerin sadece %2,8'inin Türk Halk Müziği ve %1,8'inin Türk Sanat Müziği gibi yerel ve yine sadece %1,5'inin çok sesli müzik olarak Klasik Batı Müziği türlerini en çok dinledikleri müzik türleri olarak beyan ederken, söz konusu öğrencilerin %38,5'inin pop, %22,3'ünün rock ve %20'sinin hip-hop müzik türlerini en çok dinledikleri müzik türleri olarak beyan etmeleri olmuştur. Oysa bilindiği gibi okulda öğrencilere verilen müzik derslerinin amaçlarından biri de, özellikle de okul müzik kitaplarında tercih edilen eğitim parçalarına bakılarak da anlaşılacağı gibi, öğrencilere yerel kültür öğelerini ve çok seslilik özelliğini içeren müzikleri benimsetmek, nitelikli müzik dinleme alışkanlığı kazandırmak, bir diğer deyişle popüler kültür öğelerinden mümkün olduğunca uzaklaşmalarını sağlamaktır. Ancak elde edilen verilerin ortaya koyduğu sonuçlar bu amacın gerçekleşmediği yönündedir. Ayrıca İnci (2002)'nin verileri de bu durumun yeni olmadığı, uzun bir süredir müzik eğitiminin hedefine ulaşmaktan gittikçe uzaklaştığı kanısını uyandırmaktadır. İnci'nin söz konusu verilerine göre öğrencilerin %1.7'si Türk Sanat Müziği, %15.47'si Türk Halk Müziği, %41.66'sı Pop Müzik, %5.35'i Klasik Müzik ve %8.33' Rock Müzik türlerini en çok sevmektedir. Çalışmamızda ğrencilerin %2.8'i Türk Halk Müziği'ni en çok sevdiğini ifade ederken İnci'nin çalışmasındaki aynı oran %15.47'dir. Bunun nedenlerinden birinin çalışma meknlarındaki farklılık olduğu düşünülebilir. İstanbul'daki okullarda

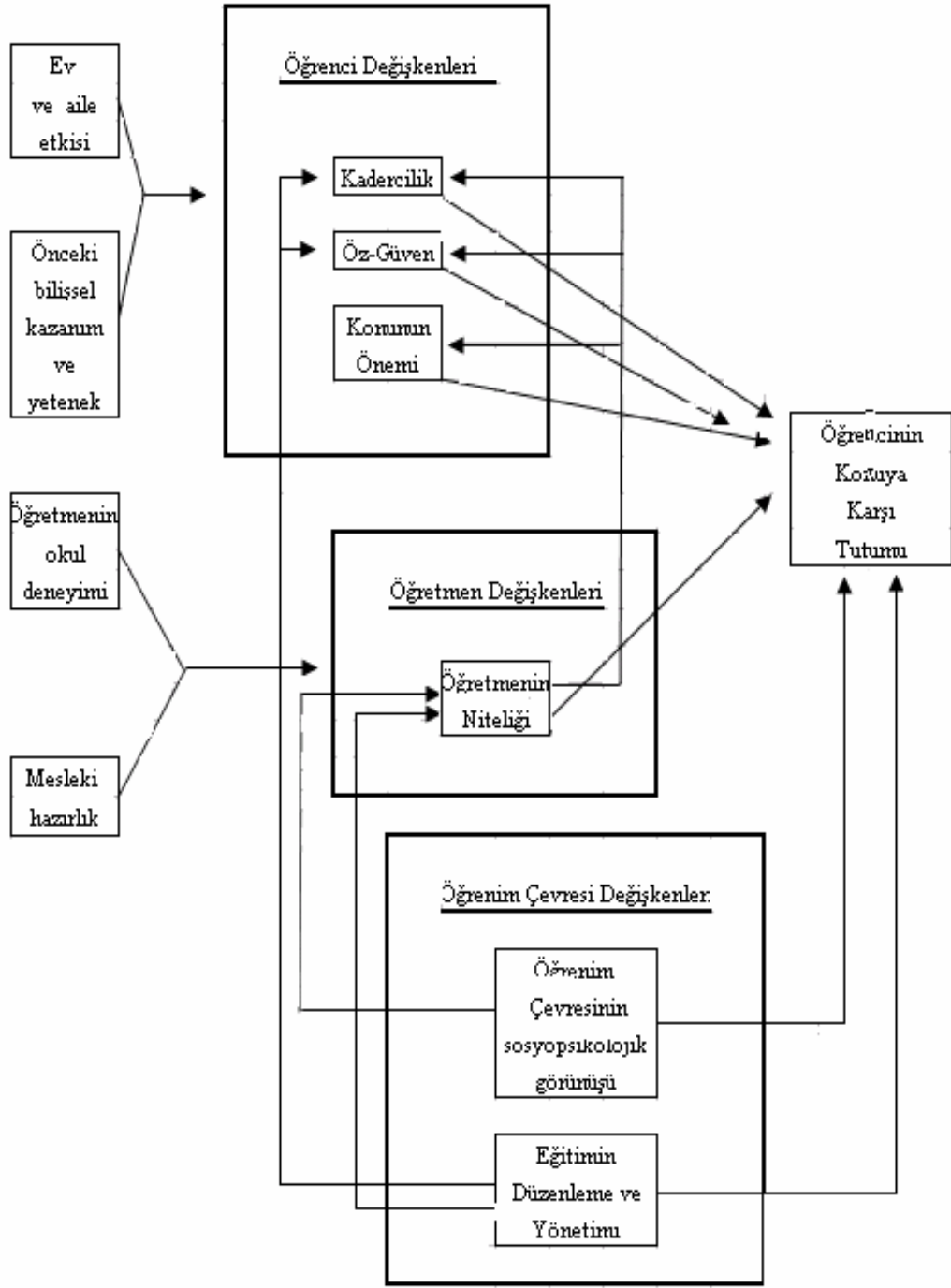
okuyan öğrencilerin sosyo-kültürel çevreleri ile İnci'nin araştırma mekânını oluşturan Trabzon ve Rize illerinde okuyan öğrencilerin sosyo-kültürel çevreleri tahmin edileceği gibi farklılaşmakta, İstanbul'daki öğrencinin popüler kültür öğelerine daha yakınlaşabileceği bir ortamı yaşarken, taşra illerimizdeki öğrencilerin geleneksel değerlerle daha ilişkili olmaları beklenebilir. Buna karşılık başka ve daha kötü bir olasılık olarak İnci'nin çalışmasının yapıldığı 2002 yılından bu yana öğrencilerin popüler kültür ürünlerine daha fazla yönlendiği düşünülebilir. Çünkü, Halk Müziğinin yanı sıra İncinin çalışmasında Klasik Müzik seçeneği de daha büyük bir yüzdeye tekabül etmektedir (bizim araştırmamızda %1,5 iken İnci'de bu oran %5.35'tir). Pop Müzik alt değişkenine dair bulgularımız İnci'nin çalışma sonuçlarına çok yakın iken (%38.5'e %41.66), rock müziği en çok sevdiğini ifade eden öğrencilerin oranı bizim çalışmamızda İnci'nin oranlarının çok üstündedir (%8.33'e %22.3).

Öğrencilerin müzik tutumlarının dinledikleri müzik türüne göre farklılaştığına dair bulgular elde edilmişse de, söz konusu farklılığın neden rock ile hip-hop ve rock ile pop müzik türleri arasında oluştuğuna dair bir fikir yürütebilmek için daha kapsamlı ve bu konu üzerine yoğunlaşan araştırmaların yapılmasına ihtiyaç duyulduğu açıktır. Çünkü pop, rock ve hip-hop müzik türlerinin üçü de günümüz gençlerinin en çok dinledikleri popüler müzik türleridir. Ayrıca yukarıda da belirtildiği gibi örneklem gurubunun da toplam %80,8 gibi büyük bir çoğunluğu bu üç tür müziği en çok dinlediklerini ifade etmişlerdir. Dolayısıyla bu üç tür müziğin müzikal ve metinsel özelliklerinin ayrıntılı olarak analiz edildiği kapsamlı araştırmalar olmaksızın bu tutum farklılaşmasının nedenlerini doğru bir şekilde tartışmak bu araştırmanın içeriği ve sınırlılıkları açısından mümkün görünmemektedir. Ancak örneklem gurubunun %80,8 gibi büyük bir çoğunluğunun popüler kültürün birer cisimleşmesi olan pop, rock ve hip-hop müzik türlerini en çok dinlediğini ifade ederken özellikle de çok sesli müziğin (Klasik Batı Müziği %1,5) ve yerel kültürü temsil eden müziklerin (Türk Halk Müziği %2,8 ve Türk Sanat Müziği % 1,8) toplamda % 6,1 gibi düşük bir oranda kalması özellikle müzik eğitimcileri açısından üzerinde tartışılması ve sorgulanması gereken bir husustur. Kitle iletişim araçları ile gençlere 'benimsetilen' popüler kültür unsurlarının, 'tüketiciler' yani gençler tarafından oldukça rağbet görür

bir duruma geldiği anlaşılmaktadır. Bu durum karşısında müzik öğretmenlerinin öğrenciyi ‘daha iyi müzik’e yönlendirme konusunda yeni yollar bulma arayışında olması gerektiği görünmektedir. Ayrıca okul müzik kitaplarının hazırlanması ve müfredatın belirlenmesi aşamalarında da öğrenci açısından albenisi yüksek olabilecek ‘iyi müzik’lerin seçilmesi gereği dikkate alınmalıdır. Öğrencilerin duygusal dünyaları ve ilgi alanlarının her sınıf aşamasında değişime uğradığı 6., 7. ve 8. sınıf dönemleri için uygulanacak müzik eğitimi yaklaşımının bu söz konusu değişimleri dikkate alacak şekilde düzenlenmesi öğrencilerin müzik tutumlarının gelişiminde olumlu bir rol oynayabilir.

Özellikle kitle iletişim araçlarının toplumu oluşturan tüm birey gurupları, ama özellikle de ergenlik dönemindeki gençler üzerindeki etkisi tartışılmaz bir noktaya varmıştır. Bireyler ergenlik çağlarında kişilik özelliklerini oluşturan pek çok uyaranla karşılaşır, bu uyaranlar karşısında geliştirdikleri beğeni düzeyleriyle doğru ve yanlış olana dair yargılarını ve bu yargılar doğrultusunda da kişilik ve davranış biçimlerini şu ya da bu farkındalık düzeyiyle oluştururlar. Günümüzde gençlerin maruz kaldığı uyaranlar belli bazı ‘kültür sektörleri’ tarafından tekrarlara ve yoğun maruz bırakmaya dayalı bir yöntemle yaşamlarının her alanında benzeştirilmekte, aylık ve bazen de haftalık olarak yaratılan ‘star’ veya daha açık şekilde söylenirse ‘rol modeller’ piyasaya, yani gençlerin gündemine sunulmaktadır. Ebeveynler tarafından yeterince ve bazen de neredeyse hiç uyarılmayan, yönlendirilmeyen ergenlik çağı gençleri ‘sosyalleşme’ duygusunun da teşvik ettiği bir ‘kültür aynılaşması’ olgusuyla karşılaşmaktadırlar. Öğrencilerde oluşan bu ‘aynılaşma’ durumu karşısında ailelerin yanı sıra eğitimcilerin de yeterince bilinçli ve dikkatli olmadığını söylemek mümkün görünmektedir. Dolayısıyla kişilik oluşumu sürecini yaşayan ergenlik çağı gençleri bir taraftan sürekli bir şekilde olumsuz uyaranlarla karşılaşmak zorunda kalırken, diğer taraftan da kendilerini bu konuda uyarma ve ‘daha iyiyi’, ‘daha doğruyu’ kendilerine gösterme sorumluluğuna sahip ‘büyüklerin’ yaşanan gerçekliğin farkında olmamaları veya farkında olsalar bile önemsememeleri ya da çeşitli nedenlerle bu sorumluluklarını yerine getirmekte yetersiz kalmaları yüzünden, söz konusu uyaranların olumsuzluğunun ayırdına bile varmakta dezavantajlı bir konumda bulunmakta, konumlarını ‘normal’ saydıkları için de bunun dışında herhangi bir alternatif yaratma eylem ya da fikrini geliştirememektedirler.

Yaşadığımız dönem her ne kadar ‘her konuda çokluk’u muteber sayan post-modernizm ya da geç-modernizm kavramı ile tanımlanıyor ve her konuda olduğu gibi kültürde de çeşitliliği öngörüyorsa da, tam da bu söz konusu döneme denk gelen koşulları bir fırsat olarak değerlendiren ‘kültür sektörü’ yetkililerince gençlerimizin kültür ortamı ‘tüketici potansiyelini belirleme’ hedefi doğrultusunda bilinçli bir şekilde aynılaştırılmakta, farklılık diye sunulan tek şey ise ‘içeriği eklektiklik ile doldurulan çeşitlilik’ yani aslında *tek seçenekli* ‘seçeneklilik’ söylemi olmaktadır. Bu koşullar altında gençlerin müzik dersine ve daha geniş anlamıyla müziğin kendisine karşı tutumu olumsuz eğilimler gösterme yönünde ilerlemekte, ilk bakışta çeşitli kaynaklardan, çeşitli tür ve içerikte müziğe ulaştığı sanılan gençlerimizin daha dikkatli bir araştırmayla büyük bir ustalıklarla o anda üretilmesi mümkün ya da uygun görülen neyse, ‘kendi tercihleri olarak(!)’ onu tüketen birer ‘tüketiciye’ dönüştürüldüğü görülmektedir. Bu olumsuzlukla baş etmenin yolu basit bir şekilde sorumluluğu yalnız başına bireyin kendisine, eğitimciye ya da ebeveynlere yüklemek ve çözümü bu mantık üzerinden oluşturmak olamaz. Bu unsurların her birinin özel olarak yapmaları gereken çeşitli şeyler vardır mutlaka ve bunlar beklentilerimizin bir kısmını oluşturabilir. Ancak Haladyna ve Shaughnessey (1982)’in aşağıdaki şemasında da görüldüğü gibi (Şekil 4) öğrencilerin konularla ilgili tutumlarını belirleyen pek çok unsur vardır ve bu unsurlar kimisi karşılıklı ilişkililik içinde çeşitli süreçlere tekabül ederek biçimlenmektedir.



Şekil 4 Haladyna ve Shaughnessey (1982)'in Tutumun Belirleyicilerinin Üç Aşamalı Analizi Şeması (Bowman,1976)

Bireylerin geleceklerini planlamanın onların iş olanaklarını arttırıcı ön hazırlık aşamalarını düzenlemekle sınırlı olmadığı, olamayacağı bilgisiyle, söz konusu bireylerin yaşamla ilişki kurma biçimini bir bütün olarak etkileyecek olan kültür

unsurlarıyla daha doğru bir ilişki içinde bulunacakları ortam ve şartları yaratma konusunda bir eğitim politikası, daha genel anlamıyla bir kültür politikasının geliştirilmesi zorunluluğu ortaya çıkmaktadır.

5.2. Öneriler

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulgulara dayanılarak bazı öneriler geliştirilmiş, ayrıca bu araştırma sonuçlarından hareketle yapılması gereken diğer araştırmalar hakkında da öneriler ortaya konmuştur.

1- Öğrencilerin müzik tutumlarının cinsiyetler arasında farklılaşması olgusu, bu konuda yapılan neredeyse bütün araştırmalarda bulgularan bir olgu olduğu görülmektedir. Bu durumun en önemli nedenlerinden birinin erkek öğrencilerin müziği duygusallıkla eşleştirirken, duygusallığı yeni keşfetmeye başladıkları cinsel kimlikleri ile bağdaştıramamaları olduğu düşünülmektedir. Erkek öğrencilerin bu yanlış yargılarının oluşmasına neden olan hususların neler olduğu konusunda araştırmalar yapılmalı ve bu araştırmalardan yola çıkılarak gerekli eğitsel hazırlıklar oluşturulmalıdır.

2- Araştırmamızda müzik dersinin işlendiği özel bir dersliğin mevcudiyetinin öğrencilerin müzik tutumlarında bir olumluluk nedeni olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Elde edilen bu veri de dikkate alınarak öğrencilerin olumlu müzik tutumu geliştirebilecekleri ortamın sağlanması adına özellikle müzik öğretmenlerinin yıllardır dile getirip talep ettikleri özel müzik derslikleri hususunda daha kapsamlı araştırmalar yapılmalıdır.

3- Okul dışında özel müzik dersi almanın öğrencilerin müzik tutumlarına olumlu etkide bulunacağı beklentimizin gerçekleştiği görülmektedir. Öğretmenler okul dışında özel ders almak niyetinde olan öğrencileri ve ailelerini eğitimsel açıdan nitelikli merkezlere yönlendirmeli, bu durumu teşvik etmeli, gerekirse söz konusu öğrencilerin ders başarıları ve müzik tutumlarını gözleyerek kendilerini yönlendirmelidirler.

4- Öğrencilerin müzik tutumlarının devam ettikleri okula göre değişmektedir. Bu değişime neden olan unsurlar bu konuya odaklanan daha geniş çalışmalarla araştırılmalı, okullar arasında müzik dersi açısından oluşan bu verim farklılığının ortadan kaldırılması için gerekli tedbirler alınmalıdır.

5- Bu konuda yapılmış ve çalışmamızda sözü geçen pek çok araştırmanın da ortaya koyduğu ve bu çalışmamızda da (kısmen de olsa) ulaşılan bir sonuca göre sınıf seviyesi arttıkça öğrencilerin müzik tutumlarında olumsuzluk gelişmektedir. Ancak bu durum müzik eğitiminin hedefleri açısından ters yönlü bir gelişmeyi ifade etmektedir. Çeşitli nedenlerle (özellikle de yaş) öğrencilerin tutumlarında olumlu yönde gelişimi sağlamak her ne kadar güç olsa da, bunun başarılabilir, olmadığı açıktır. Özellikle öğrencilerin müzik dersini her artan sınıf düzeyinde daha da gereksiz veya 'boş' bir ders olarak görmelerine neden olan hususların neler olduğu ve bu konuda ne tür tedbirler alınabileceği konusunda geniş araştırmalara ihtiyaç olduğu düşünülmektedir.

7- Araştırmamızda elde ettiğimiz en dikkat çekici sonuçlardan biri öğrencilerin müzik tutumlarının 4. ve/veya 5. sınıfta müzik dersini branşı müzik olan bir öğretmenle işleyip işlememelerine göre farklılaşmaması olgusudur. Oysa bu konuda beklentimiz 4. ve/veya 5. sınıfta müzik dersini branşı müzik olan bir öğretmenle işleyen öğrencilerin daha olumlu bir tutuma sahip olacağı yönündeydi. Bu sonucun ortaya çıkmasında etkili olabilecek nedenler, özellikle de 4. ve 5. sınıf düzeyinde ders veren müzik öğretmenlerinin mesleki yeterlilikleri konusu bu konuya odaklı olarak düzenlenmiş kapsamlı çalışmalar aracılığıyla araştırılmalıdır.

8- Elde ettiğimiz bulgulara göre öğrencilerin en çok dinlediğini ifade ettiği müzik türlerinin toplam %80,8 gibi büyük bir çoğunluğunu pop, rock ve hip-hop gibi popüler müzik türleri oluşturmaktadır. Müzik eğitiminin öğrencilere nitelikli müzik beğenisi kazandırma amaçlı olduğu düşünülürse durumun ne derece olumsuz olduğu daha iyi görülecektir. Okullarda verilen müzik eğitiminin öğrencide nitelikli müzik dinleme isteği uyandırmada neden etkisiz kaldığı sorusunun yanıtını bulmaya dönük araştırmalara ihtiyaç olduğu görülmektedir.

9- Öğrencilerin müzik beğenilerinin gelişiminde günlük yaşamlarında maruz kaldıkları müzik türleri ve maruz kalma sayılarının önemli olduğu düşünüldüğünde, öğrencilerin olumlu müzik tutumu edinmelerini sağlayacak en önemli faktörlerden biri, kendilerinin hem dinleyici olarak yer alabilecekleri nitelikli müzik dinletilerine

yönlendirilmeleri, hem de bizzat katılım gösterecekleri okul müzik aktiviteleri düzenlenmesidir. Dolayısıyla bu konularda eğitimcilerimiz daha duyarlı ve faal olmalıdırlar.

KAYNAKLAR

- AJZEN, I. (2001). Nature and operation of attitudes. (Electronic version) *Annual Review of Psychology*. 52: 27-58
- AKGÜN, G. (2006). Müzik öğretmenlerinin lisans eğitimlerinden ve çalışma ortamlarından kaynaklanan sorunları. *Kastamonu Eğitim Dergisi Cilt:14 No:2* 647-652
- ANDREWS, L.J.,(1997). *Effects of an integrated reading and music instructional approach on fifth-grade students' reading achievement, reading attitude, music achievement and music attitude*. Unpublished Dissertation, The University of North Carolina at Greenboro, USA.
- ARİSTOTELES.(2006). *Politika* (9. Basım). (M.Tunçay). İstanbul: Remzi Kitabevi
- ARUL, M.J.,(2008a) Measurement of attitudes.
<http://members.tripod.com/arulmj/atti2-a.html> Web adresinden 25 ocak 2008 tarihinde elde edilmiştir.
- ARUL, M.J. (2008b), Attitude: Its nature, development and change.
<http://www.geocities.com/Athens/5503/attitud1.html> Web adresinden 25 ocak 2008 tarihinde elde edilmiştir.
- ATALAY,E. (1998). *Temel eğitim II. kademe öğrencilerinin müziğe ilişkin tutumlarının ölçülmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- ATKINSON,R.L., ATKINSON, R.C., SMITH,E.E., BEM,D.J. & NOLEN - HOEKSEMA , S. (12.Eds.). (1999) *Psikolojiye giriş* (3.Baskı) (Y.Alogan). İstanbul: Arkadaş Yayınevi
- BARIŞERİ, N. İlköğretim öğretmen adaylarının ilköğretim müzik eğitimine karşı olan tutumlarının ve müzik öğretiminde kendilerine olan güvenlerinin gelişmesinde okul uygulamalarının önemi.
http://www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/tez_ozetleri/nurtug.html . Web adresinden 22 ocak 2008 tarihinde elde edilmiştir.
- BERGER, I.E.(1992). The natura of attitude accessibility and attitude confidence: A triangulated experiment (Electronic version) *Journal of Consumer Psychology*, 1(2), 103-123
- BİLEN,S., UÇAL,E. ve ÖZEVİN,B. (2003). Müzik eğitimcisi yetiştirmede aktif Eğitimin yeri ve önemi. *Cumhuriyetimizin 80. Yılında Müzik Sempozyumu* (s.93-101). Malatya: İnönü Üniversitesi

- BOWMAN, B.A., (1976) *A cross-sectional descriptive study of intermediate elementary students' attitudes toward scholl music activities*. Unpublished Dissertation, University of Kansas. USA.
- BRITISH SUZUKI INSTUTİTE . (2008).
www.britishsuzuki.org.uk/rpmServer/generator System/asp/rpmServer_Go Generate.asp?intSiteID=15&intPageID=4&intNavbarOpen_Level1_ID = 2
web adresinden 28 ocak 2008 tarihinde elde edilmiştir.
- BULUT, M. H. (2006). Müzik öğretiminde sekizinci sınıf öğrencilerinin temel müzik yazısı işaretlerini anlama düzeyi. *Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu Bildirisi*, 26-28 Nisan, Denizli : Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- CANBAY, A. (2007) İlköğretim okullarında sosyal etkinlikler ve müzik Kulübünün önemi. (Electronic version) *Millî Eğitim* Sayı 174 Bahar.
- CONNER, M., (2000). Attitudinal ambivalence: A test of three key hypotheses. [Abstract]. *Personality and Social Psychology Bulletin*, Vol. 26, No. 11, 1421-1432
- ESKİOĞLU, I. (2003). Müzik eğitiminin çocuk gelişimi üzerindeki etkisi. *Cumhuriyetimizin 80. Yılında Müzik Sempozyumu* (s.116-123). Malatya: İnönü Üniversitesi
- FAZIO, R.H. & ZANNA, M. P. (1978). On the predictive validity of attitudes: The roles of direct experience and confidence. (Electronic version) *Journal of Personality; Jun78, Vol. 46 Issue 2, p228-243*
- FİSK, E., (Ed.) (1999). *Champions of change the impact of the arts on learning*. President's Committee on the Arts & Humanities and Arts Education Partnership. <http://artsedge.kennedycenter.org/champions/pdfs/ChampsReport.pdf> Web adresinden 28 ocak 2008 tarihinde elde edilmiştir
- FUNK, D. C., HAUGTVEDT, C. P. & HOWARD , D. R. (2000). Contemporary attitude theory in sport: Theoretical considerations and implications. (Electronic version) *Sport Management Review*, 3, 125–144
- FUNK, D.J., (1985). *A Descriptive analysis of music attitudes, music aptitude and music experiences of students ages six to eight in the Montana Migrant Children's Educattion Program*. Unpublished Dissertation, Kent State University, USA.
- GLASMAN, L. R. & ALBARRACIN, D. (2006) Forming attitudes that predict future behavior: A meta - analysis of the attitude - behavior relation (Electronic version) *Psychological Bulletin*, Vol. 132, No. 5, 778–822

- GRIFFIN, E., (1997). Cognitive dissonance theory of Leon Festinger
www.colorado.edu/communication/meta-discourses/Theory/festinger.htm
Web adresinden 16 Ocak 2008 tarihinde elde edilmiştir.
- HALE, C. L. (2006). *Primary students' attitudes towards their singing voice and the possible relationship to gender, singing skill and participation in singing activities*. Unpublished Dissertation, Kansas State University, Manhattan, Kansas, USA
- HENEGHAN, F., (2004). Music education national debate
<http://www.musicnetwork.ie/mend/mend1.0.pdf> Web adresinden 11 Ocak 2008 tarihinde elde edilmiştir.
- HOLLAND, R. W. , VERPLANKEN, B. & KNIPPENBERG, A. V.(2002). On the Natur of attitude–behavior relations: the strong guide, the weak follow. (Electronic version) *European Journal of Social Psychology* 32, 869–876
- İNCİ, N. (2002). *Anadolu Lisesi öğrencilerinin müzik dersine karşı tutumlarını etkileyen faktörler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- KAĞITÇIBAŞI,Ç.(1999). *Yeni insan ve insanlar*(10.Basım).İstanbul:Evrım Yayınevi
- KARASAR, N. (2005) *Bilimsel araştırma yöntemi* (15. Baskı). İstanbul : Nobel Yayın Dağıtım
- KHANAFİAH, D. & SITUNGKIR, H. Social balance theory. (Electronic version)
<http://arxiv.org/ftp/nlin/papers/0405/0405041.pdf> Web adresinden 26 ocak 2008 tarihinde elde edilmiştir.
- KOCABAŞ,..A., (1997) Temel eğitim II. kademe öğrencileri için müziğe ilişkin tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 13: 141-145
- KRAUS, S. J.(1990) *Attitudes and the prediction of behavior: A meta-analysis*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED327751)
- LAVİNE, H., THOMSEN, C. J., ZANNA, M.P. & BORGİDA, E. (1998) On the primacy of affect in the determination of attitudes and behavior: The moderating role of affective cognitive ambivalence. (Electronic version) *Journal of Experimental Social Psychology* 34, 398-421
- MERTOĞLU, E. (1991). *İlkokullarda müzik eğitimi - teori ve uygulamada*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- MILBURN, M.A. (1998). *Sosyal psikolojik açıdan kamuoyu ve siyaset*. (1.Baskı). (A.Dönmez , V.Duyan) İstanbul: İmge Kitabevi

- MOLINER, P. & TAFANI, E. (1997) Attitudes and social representations: a theoretical and experimental approach. (Electronic version). *European Journal of Social Psychology*, Vol. 27, 687-702
- MORRIS, C.G. (3.Eds.) (2002) *Psikolojiyi anlamak* (1.Basım) (H.B. Ayvaşık, M.Sayı) Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- NACAKCLI, Z. (2006). İlköğretim öğrencilerinin müzik dersine ilişkin tutumları. *Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu Bildirisi*, 26-28 Nisan, Denizli: Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- OLSON, M. J. & ZANNA, M. P. (1993). Attitudes and attitude change. (Electronic version). *Annual Review of Psychology*. 44, 117-154
- ÖZ, N. B. (2001). İnsanın kültürel gelişiminde müzik eğitiminin önemi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt: XIV,(Sayı: 1)*
- ÖZMENTEŞ, G., (2006). Müzik dersine yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi [Electronic version]. *İlköğretim Online*, 5 (1), 23-29 <http://ilkogretim-online.org.tr> Web adresinden 03 ocak 2008 tarihinde elde edilmiştir.
- PASCOE, R., LEONG, S., MacCALLUM, J., MACKINLAY, E., MARSH, K., SMITH, B. & et. all. (2005). National review of school music education. http://www.dest.gov.au/NR/rdonlyres/C9AFAE54-6D72-44CC-A346-3CAF235CB268/8944/music_review_reportFINAL.pdf Web adresinden 26 ocak 2008 tarihinde elde edilmiştir.
- PHILLIPS, S. L.,(2003). *Contributing factors to music attitude in sixth, seventh and eighth grade students*. Unpublished Dissertation, The University of Iowa. USA.
- PLATON., (2006) *Devlet* (2.Baskı) (S.Eyüboğlu , M.A.Cimcoz) İstanbul İş Bankası Yayınları
- POGONOWSKI, L.,(1982). *Attitudinal assessment of upper elementary students in a process – oriented music curriculum*. Unpublished Dissertation, Temple University.USA.
- PRISLIN, R. (1996) Attitude stability and attitude strength: One is enough to make it stable. (Electronic version) *European Journal of Social Psychology*, Vol.26, 447-477
- SAKALLI, N.(2006). *Sosyal etkiler* (2. Baskı) İstanbul: İmge Kitabevi
- SMITH, R. E. & SWINYARD, W. R. (1983). Attitude - behavior consistency: The impact of product trial versus advertising. (Electronic version) *Journal of Marketing Research Vol. XX*. 257-67

- SPYCHIGER, M.B., Can music in school give stimulus to other school subjects? <http://www.mca.org.au/index.php?id=150> Web adresinden 11 ocak 2008 tarihinde elde edilmiştir.
- STABLEY, N.C.,(2000). *The effects of involvement in chamber music on the intonation and attitude of 6'th and 7'th grade string orchestra players.* Unpublished Dissertation, Michigan State University, USA.
- STEVENS, R. S. (1998). Why teach music in schools?: Changing values since the 1850s <http://www.mca.org.au/index.php?id=170> Web adresinden 07 ocak 2008 tarihinde elde edilmiştir.
- SVENGALİS, N.J. (1978). *Music attitude and the preadolescent male.* Unpublished Dissertation, The University of Iowa, USA.
- ŞERİF, M. ve ŞERİF, M.J. (1996) *Sosyal psikolojiye giriş* (1.Baskı) (M.Atakay, A.Yavuz) İstanbul:Sosyal Yayınlar.
- TAYLOR, S. E., PEPLAU, L.A., & SEARS, D.O. (2007). *Sosyal psikoloji* (1. Baskı) (A.Dönmez) İstanbul: İmge Kitabevi.
- TÜİK, (2008) http://www.tuik.gov.tr/VeriBilgi.do?tb_id=14&ust_id=5 adresinden 25 temmuz 2008 tarihinde elde edilmiştir
- VERPLANKEN B., HOFSTEE, G. & JANSSEN ,H. J. W. (1998).Accessibility of affective versus cognitive components of attitudes. (Electronic version) *European Journal of Social Psychology, Vol. 28, 23- 35*
- YODER-WHITE, M.G., (1993). *Effects of teaching intensity on sixth-grade students' general music achievements and attitudes.* Unpublished Dissertation, The University of North Carolina at Greenboro, USA

EKLER

Ek 1

ÖĞRENCİ ANKET FORMU

Değerli öğrenciler,

Bu anket, sizlerin müzik dersine karşı olan tutumlarınızı belirlemek amacıyla uygulanmaktadır.

Sorular için verilen şıklardan size uygun cevabı (X) ile işaretleyiniz. Lütfen her soruyu dikkatle okuyup cevap veriniz ve hiç bir soruyu cevapsız bırakmayınız. Her soruya cevap olarak yalnızca bir şıkkı işaretleyiniz.

Ankete, adınızı, soyadınızı yazmayınız. Bu anket arkadaşlarınıza, öğretmenlerinize veya bir başkasına kesinlikle gösterilmeyecektir. Bu nedenle görüşlerinizi çekinmeden serbestçe yazabilirsiniz

İlgi ve yardımlarınız için çok teşekkür eder, derslerinizde başarılar dilerim.

Şahin SARUHAN

- 1- Cinsiyet: Kız Erkek
- 2- Sınıf : 6.Sınıf 7. Sınıf 8. Sınıf
- 3- Okulda müzik dersini özel bir müzik sınıfında mı işliyorsunuz? Evet Hayır
- 4- 4. veya 5. sınıfta müzik dersini müzik öğretmeni ile mi işlediniz?
 Yalnız 4. sınıfta Yalnız 5. sınıfta
 Hem 4., hem de 5. sınıfta Hiçbirinde
- 5- Okuldaki müzik dersi dışında özel bir öğretmen veya kurumdan (en az 1 yıl) müzik dersi aldınız mı? Evet Hayır
- 6- **En çok** hangi müzik türünü dinlemeyi tercih edersiniz?(sadece bir şıkkı işaretleyiniz.).
 Türk Halk Müziği Türk Sanat Müziği Pop Müzik Arabesk
 Klasik Batı Müziği Rock Hard Rock R&B
 Metal Hip Hop
- 7- Herhangi bir çalgı çalıyor musunuz? Evet Hayır
- 8- Cevabınız evet ise hangi çalgıyı çalyorsunuz?Yazınız.....
- 9- Bu çalgıyı çalmada kendinizi ne derece yeterli buluyorsunuz?
Çok az Az Yeterli Çok yeterli

MÜZİĞE İLİŞKİN TUTUM ÖLÇEĞİ

	Evet	Kısmen	Hayır
1. Müzik çok sevdiğim dersler arasındadır.	(E)	(K)	(H)
2. Müzik dersi bence sıkıcıdır. (H)		(E)	(K)
3. Boş zamanlarımda müzikle uğraşmaktan zevk alırım.	(E)	(K)	(H)
4. Notaları çözümlmek beni yorar.	(E)	(K)	(H)
5. Müzik dersinde çalgı çalmak beni korkutur.	(E)	(K)	(H)
6. Müzik dersinde çalar söylerken hata yapsam bile, çalıp söylemekten çekinmem.	(E)	(K)	(H)
7. Çalgı çalmak kendime olan güvenimi artırır.	(E)	(K)	(H)
8. İleride müzikle ilgili bir meslek seçmek isterim.	(E)	(K)	(H)
9. Programdan müzik dersleri kaldırılrsa çok mutlu olurum.	(E)	(K)	(H)
10. Programda müzik ders saatleri arttırılırsa çok mutlu olurum.	(E)	(K)	(H)
11.İleride müzikle ilişkisi olmayan bir meslek seçmek isterim.	(E)	(K)	(H)
12. Notasını gördüğüm-bulduğum şarkıları çalıp söylemek isterim.	(E)	(K)	(H)
13. Müzik ödevlerini sıkılmadan zevkle yaparım.	(E)	(K)	(H)
14. Müzik dersine zorunlu olduğum için katılıyorum.	(E)	(K)	(H)
15. Müzik dersinde kendimi rahat hissederim.	(E)	(K)	(H)
16. Müzik dersine sadece sınıf geçmek için çalışıyorum.	(E)	(K)	(H)
17. T.V., radyo, gazete ve dergilerdeki müzikle ilgili yayınlar ilgimi çekmez.	(E)	(K)	(H)
18. Boş zamanlarımda müzikle ilgili hiçbir şey yapmak içimden gelmez.	(E)	(K)	(H)
19. Müzikle ilgili bilgi ve becerilerimi arttırmak için arkadaşlarım ve müzik öğretmenlerimden sürekli yararlanmak isterim.	(E)	(K)	(H)

20. Müziğin günlük yaşamda önemi yoktur. (E) (K) (H)
21. Müzik derslerinde tedirgin ve sinirli oluyorum. (E) (K) (H)
22. Güzel şarkı söylemekten ya da çalmaktan gurur duyarım. (E) (K) (H)
23. Müzikteki başarımla bana cesaret veriyor. (E) (K) (H)
24. Müzik öğretmenim bana çok başarısız olduğum hissini veriyor. (E) (K) (H)
25. Müzik dersinde elimden gelenin en iyisini yapmaya gayret ederim (E) (K) (H)
26. Müzik dersinde müzik yeteneğimin geliştiğini hissediyorum (E) (K) (H)
27. Müzik dersinin yeteneğimin gelişmesinde katkısı olmadığına inanıyorum (E) (K) (H)
28. Müzik dersi müzik ile ilgili bir şeyler yaratmak için bende istek uyandırıyor (E) (K) (H)
29. Müzik dersinde birlikte söyleyip çalmaktan zevk alırım (E) (K) (H)
30. Müzik dersinde benim gösterdiğim başarıyı arkadaşım göstermediği zaman üzülürüm (E) (K) (H)