



**Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi  
Sosyal Bilimler Enstitüsü  
Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı**

**BİREYSEL ÇALGI I DERSİNE İLİŞKİN  
ÖĞRENCİ TUTUMLARININ VE BAŞARILARININ  
ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ**

**Zeynep GERGİN  
Yüksek Lisans Tezi**

**Tez Danışmanı  
Doç. Dr. H. Seval KÖSE**

**Burdur, 2010**



**Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi  
Sosyal Bilimler Enstitüsü  
Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı**


**BİREYSEL ÇALGI I DERSİNE İLİŞKİN  
ÖĞRENCİ TUTUMLARININ VE BAŞARILARININ  
ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ**

**Zeynep GERGİN  
Yüksek Lisans Tezi**

**Tez Danışmanı  
Doç. Dr. H. Seval KÖSE**

**Burdur, 2010**

## Kabul ve Onay Sayfası

 <p>MAKÜ SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ</p>	<p><b>YÜKSEK LİSANS JÜRİ ONAY FORMU</b></p>
---	---

M.A.K.Ü Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun tarih ve sayılı kararıyla oluşturulan jüri tarafından tarihinde tez savunma sınavı yapılan Zeynep Gergin'in "BİREYSEL ÇALGI I DERSİNE İLİŞKİN ÖĞRENCİ TUTUMLARININ VE BAŞARILARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ" konulu tez çalışması Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS tezi olarak kabul edilmiştir.

### JÜRİ

ÜYE  
(TEZ DANIŞMANI) : Doç. Dr. H. Seval KÖSE

ÜYE : Yrd. Doç. Dr. Esra DALKIRAN

ÜYE : Yrd. Doç. Dr. Kenan DEMİR

### ONAY

M.A.K.Ü Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun ...../...../..... tarih ve ...../..... sayılı kararı.

İMZA/MÜHÜR



## Bildirim Sayfası

Hazırladığım tezin/raporun tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin kâğıt ve elektronik kopyalarının Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

- Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.
- Tezim/Raporum sadece Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- Tezimin/Raporumun yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

Zeynep GERGİN

## ÖZET

### **Bireysel Çalgı I Dersine İlişkin Öğrenci Tutumlarının ve Başarılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi**

**Zeynep GERGİN**

Bu araştırmada, Bireysel Çalgı I Dersine İlişkin Öğrenci Tutumlarının ve Başarılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın temel amacı öğrencilerinin bireysel çalgılarına ilişkin tutumlarını, bireysel çalgının seçim yöntemi, cinsiyet, mezun olunan lise ve devam ettikleri üniversite değişkenlerini etkileyip etkilemediğini inceleyip, bireysel çalgıya ilişkin tutum ile akademik başarı arasında ilişki olup olmadığını ortaya koymaktır.

Araştırmanın örneklemi 2009-2010 Eğitim-öğretim yılı Güz yarıyılında, İnönü Üniversitesi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Cumhuriyet Üniversitesi, Adnan Menderes Üniversitesi, Balıkesir Üniversitesi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi ve Atatürk Üniversitesi Müzik Eğitimi Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören I. Sınıf öğrencileri olarak belirlenmiştir.

Araştırmada veriler, araştırmacı tarafından hazırlanan 5'li Likert Tipindeki Bireysel Çalgıya İlişkin Tutum Ölçeği uygulanarak elde edilmiştir.

Verilerin çözümlenmesinde alt problem sırası izlenmiştir, çözümlene işlemi için SPSS (TheStatistical Packet For Social Sciences) paket programından yararlanılmıştır. Düzey belirlemeye ilişkin çözümlenmelerde öncelikle toplam puanlar alınmış sonra madde sayısına bölünerek beşli derecelendirmeye uygun hale getirilmiştir ve sonrasında ortalama ve standart sapma puanları hesaplanmıştır.

Araştırmanın alt problemlerinde tutumun çeşitli değişkenlerle ilişkili olup olmadığını test etmek amaçlanmıştır. Bu amaçla, öncelikle çözümlenmelerde kullanılacak testlerin parametrik veya nonparametrik olacağına karar verilmiştir. Bunun için,

görüşlerin dağılımının normalliği SPSS programı yardımıyla Kolmogorov-Smirnov testi ile test edilmiştir.

Cinsiyet ve mezun olunan lise türüne yönelik tutumların akademik başarıyı etkilemediği, okumakta olunan üniversite açısından anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Araştırma sonucunda öğrencilerin bireysel çalgılarına olan tutumları ile bu dersteki akademik başarıları arasındaki ilişkiye bakıldığında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur.

### **Anahtar Sözcükler**

*Çalgı, Bireysel Çalgı, Tutum, Başarı, Tutum Ölçeği*



## **ABSTRACT**

### **Students' Attitudes Towards Their Individual Instrument I Course on Their Academic Success.**

**Zeynep GERGİN**

In this study, The effects of first year Faculty of Education, Department of Fine Arts Education, Music Education students' attitudes towards the Individual Instrument I course were examined.

The main purpose of the study is to examine whether students' attitudes towards their music instruments are affected by the variables of the way of deciding on the music instrument, sex, the high school students graduated from and the university students study at and put forth whether there is a correlation between the attitude towards the music instrument and academic success.

The sample of the study consists of first year students at Music Education departments at İnönü University, Karadeniz Teknik University, Cumhuriyet University, Adnan Menderes University, Balıkesir University, Mehmet Akif Ersoy University and Atatürk University in 2009-2010 academic year fall semester.

Data in the study was gained using 5 likert type scale of attitude on individual instrument. In the analysis of the data, sub problem order was followed and SPSS (TheStatistical Packet For Social Sciences) was used. In the analysis on the determination of levels, total points were first calculated and then they were divided into the number of items and were prepared for 5 scaling. Then mean and standart deviation were calculated.

In the subproblems of the study, the aim is to test whether the attitude is related to some variables. Thus, first it was decided whether the tests to be used in the analysis will be parametric or not. In order to do this, the normality of the views' distribution was tested by Kolmogorov-Smirnov test using SPSS program.

It was seen that attitudes towards sex and the type of high school students graduated from do not affect academic success and there is a meaningful relationship in terms of the university students study at.

When the relationship between students' attitudes towards their individual instruments and their academic success in that lesson is examined, a positive meaningful correlation is found.

**Key Words**

*Instrument, Individual Instrument, Attitude, Academic Success, Attitude Scale*

## TEŞEKKÜR

Bu araştırmanın hemen her aşamasında yönlendirme, denetim, eleştiri ve önerilerde bulunan, mesleki deneyimlerinden araştırmanın her aşamasında yararlandığım değerli hocam tez danışmanım Sayın Doç.Dr.H.Seval KÖSE'ye, hazırlık aşamasında fikirlerine başvurduğum değerli hocalarım Doç.Dr.Ruhi SARPKAYA, Yrd.Doç.Dr Pınar SARPKAYA, Öğrt.Gör.Sadi YILMAZ, Öğrt. Gör. Ayşe ELİTOK KESİCİ, çalışma arkadaşım Okt.Dr. S.Serkan ŞEKER, Arş.Gör.Meltem ÇENGEL, izin ve inisiyatiflerinden dolayı Güzel Sanatlar Eğitimi Bölüm Başkanım Yrd.Doç Şükrü KARA ve Rektörlük Güzel Sanatlar Bölüm Başkanım Yrd. Doç. Meltem SÖYLEMEZ, çalışma arkadaşlarıma, İngilizce özetle bana yardımcı olan arkadaşım Öğrt. Gör. Burcu BAŞAK'a, anketlerin uygulanmasında katkı sağlayan arkadaşlarım Arş.Gör.Elmas GÜN, Uzman Elvan GÜN ve Cihan TABAK' a, tüm müzik eğitimcilerine ve öğrencilere, öğrenci transkriptlerinin dönüşünü sağlayan Sosyal Bilimler Enstitü Sekreteri sayın Naide TÜREL'e, çok değerli hocalarım Uzman Cavide GÜRÜN ve Öğrt.Gör. Kamuran Semra EREN'e, Yaklaşık on senedir tanıdığım Burdur Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Müzik Öğretmenliği Bölüm hocalarımın tümüne ve öğretim elemanı arkadaşlarıma, maddi manevi yanımda olan arkadaşlarım, Betül ÖZER, Evrim KOÇUK ve araştırma boyunca beni sabırla bekleyip destekleyen çok değerli anneme, babama ve kardeşime teşekkürlerimi sunarım.

## İÇİNDEKİLER DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
<b>BİLDİRİM .....</b>	iii
<b>ÖZET.....</b>	iv
<b>ABSTRACT .....</b>	vi
<b>TEŞEKKÜR .....</b>	viii
<b>İÇİNDEKİLER DİZİNİ .....</b>	ix
<b>SİMGELER VE KISALTMALAR.....</b>	xiii
<b>TABLolar DİZİNİ.....</b>	xiv
<b>BÖLÜM I .....</b>	1
<b>GİRİŞ.....</b>	1
<b>Problem Cümlesi ve Alt Problemler.....</b>	4
<b>Araştırmanın Amacı.....</b>	4
<b>Araştırmanın Önemi.....</b>	4
<b>Sayıtlar.....</b>	5
<b>Sınırlılıklar.....</b>	5
<b>BÖLÜM II .....</b>	6
<b>KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....</b>	6
<b>Kuramsal Çerçeve.....</b>	6
<b>Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi.....</b>	6

Anadolu Güzel Sanatlar ve Spor Liseleri.....	7
Mesleki Müzik Eğitimi Bağlamında Müzik Öğretmenliği Eğitimi.....	8
Bireysel Çalgı.....	11
Tutum.....	13
Tutumu Oluşturan Temel Öğeler.....	14
Bilişsel Öğeler.....	15
Duyuşsal Öğeler.....	15
Davranışsal Öğeler.....	16
Tutumların Ölçülmesi.....	16
Tutum Ölçekleri.....	16
Likert Tipi Tutum Ölçeği.....	17
Akademik Başarı.....	18
Akademik Başarı ve Tutum Arasındaki İlişki.....	19
İlgili Araştırmalar.....	20
Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	20
Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	24
<b>BÖLÜM III.....</b>	<b>25</b>
<b>YÖNTEM.....</b>	<b>25</b>
Araştırma Yöntemi-Teknikleri.....	25
Evren ve Örneklem.....	25
Veri Kaynakları.....	26
Bireysel Çalgıya İlişkin Tutum Ölçeği.....	26
Verilerin Toplanması.....	27
Verilerin Analizi.....	27
<b>BÖLÜM IV.....</b>	<b>30</b>
<b>BULGULAR VE YORUM.....</b>	<b>30</b>

<b>Birinci Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorum.....</b>	<b>30</b>
<b>İkinci Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorum.....</b>	<b>36</b>
<b>Üçüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorum.....</b>	<b>40</b>
<b>BÖLÜM V.....</b>	<b>41</b>
<b>SONUÇ ve ÖNERİLER .....</b>	<b>41</b>
<b>Birinci Alt Probleme Yönelik Sonuçlar.....</b>	<b>41</b>
<b>İkinci Alt Probleme Yönelik Sonuçlar.....</b>	<b>42</b>
<b>Üçüncü Alt Probleme Yönelik Sonuçlar.....</b>	<b>42</b>
<b>Öneriler .....</b>	<b>43</b>
<b>KAYNAKLAR.....</b>	<b>44</b>
<b>EKLER.....</b>	<b>51</b>
<b>EK-1: Tutum Ölçeği Uzman Görüşü.....</b>	<b>52</b>
<b>EK-2: Tutum Ölçeği Güvenirlik Çalışması.....</b>	<b>54</b>
<b>EK-3: Bireysel Çalgı Tutum Ölçeği.....</b>	<b>58</b>
<b>EK-4: Üniversitelerin Transkript Örneği Yollama İzin Onayları.....</b>	<b>60</b>
<b>EK-5: EK-6: Üniversitelerden Gelen Transkript Örnekleri.....</b>	<b>61</b>
<b>ÖZGEÇMİŞ.....</b>	<b>62</b>

## SİMGELER VE KISALTMALAR

<b>AGSL</b>	Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi
<b>Akt.</b>	Aktaran
<b>E.F.M.E.B.A.B.D</b>	Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Bölümü Anabilim Dalı
<b>E.F.G.S.E.B.M.Ö.A.B.D.</b>	Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği AnaBilim Dalı
<b>G.E.E</b>	Gazi Eğitim Enstitüsü
<b>G.O.Ö.O ve T.E</b>	Gazi Orta Öğretim Okulu ve Terbiye Enstitüsü
<b>G.Y.Ö.O.M.B</b>	Gazi Yüksek Öğretmen Okulu Müzik Bölümü
<b>MEB</b>	Milli Eğitim Bakanlığı
<b>M.M.M</b>	Musiki Muallim Mektebi
<b>N</b>	Kişi Sayısı
<b>Ort.</b>	Ortalama
<b>p</b>	Anlamlılık Düzeyi
<b>s.</b>	Standart Sapma
<b>Sdt.</b>	Standart
<b>SPSS</b>	The Statical Packace for Social Science
<b>TDKS</b>	Türk Dil Kurumu Sözlüğü
<b>Ünv.</b>	Üniversite
<b>Vb.</b>	Ve benzeri
<b>YÖK</b>	Yüksek Öğretim Kurumu

## TABLOLAR DİZİNİ

<u>Tablo</u>	<u>Sayfa</u>
1. Musiki Muallim Mektebinden Günümüze Bireysel Çalgı Dersleri ve Saatleri.....	11
2. Örnekleme Oluşturan Üniversite ve Öğrenci Sayıları .....	26
3. GPA Not karşılıkları Tablosu .....	29
4. Öğrencilerin Bireysel Çalgı Başarı Notlarının Çalgılarını İsteyerek Seçip Seçmediklerine İlişkin Betimsel İstatistikler .....	30
5. Öğrencilerin Bireysel Çalgı Başarı Notlarının Çalgılarını İsteyerek Seçip Seçmediklerine Göre Kruskal Wallis Sonuçları .....	31
6. Öğrencilerin çalgı seçim yöntemine göre akademik başarıları U-Testi sonuçları.....	32
7. Öğrencilerin Bireysel Çalgı Başarı Notlarının Mezun Oldukları Lise Türüne Göre Betimsel İstatistikleri.....	32
8. Öğrencilerin Bireysel Çalgı Başarı Notlarının Mezun Oldukları Lise Türüne Göre Mann Whitney U Sonuçları .....	33
9. Öğrencilerin Bireysel Çalgı Başarı Notlarının Devam Ettikleri Üniversiteye Göre Betimsel İstatistikleri.....	33
10. Öğrencilerin Bireysel Çalgı Başarı Notlarının Devam Ettikleri Üniversiteye Göre Kruskal Wallis Sonuçları .....	34
11. Öğrencilerin Bireysel Çalgı Başarı Notlarının Devam Ettikleri Üniversiteye Göre Mann Whitney U Sonuçları.....	35
12. Öğrencilerin Bireysel Çalgı Başarı Notlarının Cinsiyete Göre Betimsel İstatistikleri .....	36
13. Öğrencilerin Bireysel Çalgı Başarı Notlarının Cinsiyete Göre Mann Whitney U Sonuçları.....	36
14. Öğrencilerin Bireysel Çalgı I Dersine Yönelik Tutumlarının Çalgılarını İsteyerek Seçip Seçmediklerine Göre Betimsel İstatistikleri .....	37
15. Öğrencilerin Bireysel Çalgı I Dersine Yönelik Tutumlarının Çalgılarını	



İsteyerek Seçip Seçmediklerine Göre Kruskal Wallis Sonuçları .....	37
16. Öğrencilerin Bireysel Çalgı I Dersine Yönelik Tutumlarının Çalgılarını İsteyerek Seçip Seçmediğine Yönelik Mann Whitney U Sonuçları.....	38
17. Öğrencilerin Bireysel Çalgı I Dersine Yönelik Tutumlarının Devam Ettikleri Üniversiteye Göre Kruskal Wallis Sonuçları .....	39
18. Öğrencilerin Bireysel Çalgı I Dersine Yönelik Tutumlarının Cinsiyete Göre Mann Whitney U Sonuçları .....	39
19. Öğrencilerin Bireysel Çalgı I Dersine Yönelik Tutumları İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişkiye Yönelik Pearson Korelasyon Sonuçları .....	40

## BÖLÜM I

### Giriş

Güzel sanatların en önemli öğelerinden biri olan ve geçmişten günümüze yaşamın her evresinde ihtiyaç duyulan müzik, tüm insanlığın kullandığı ortak bir dil olmuştur. Müziğin evrensel bir dil olma özelliği insanları ortak bir sanatı paylaşma noktasında birleştirmektedir.

Müzik yoluyla anlatılmak istenen şey; bazen birçok sesin bir arada, bazense sadece tek bir sesin kullanılmasıyla ya da kısa veya uzun süreli sessizlik ile çoğunlukla kalıpsal ritim bütünlüğü içinde dinleyiciye verilmektedir. Temel anlamda; ses, sessizlik ve ritim öğelerinin bir araya gelerek oluşturduğu müzik kavramı, değişik şekillerde tanımlanmıştır.

Müzik “Duygu, düşünce, tasarım ve izlenimleri, belirli bir amaç ve yöntemle, belirli bir güzellik anlayışına göre birleştirilmiş seslerle isleyip anlatan estetik bir bütündür” (Uçan,1994) şeklinde tanımlanabilir. Bir başka tanıma göre müzik, duygu, düşünce ve imgeleri tek sesli veya çok sesli olarak anlatma sanatıdır (Vural, 1996).

Türk dil kurumu sözlüğünde de belirtildiği gibi “Sesler insanların ilk iletişim aracı olmuştur. İnsanoğlu sesle iletişim kurmaya başladıktan sonra bununla yetinmeyip başka aletler bulup geliştirmeye, onları kullanmaya başlamıştır. Bu araçlardan müzik yapmada kullanılanlara; belli nitelikleri taşıyanlara, belli tonlarda ve özelliklerde ses-sesler üretmede (çıkarmada) kullanılan araçlara çalgı denir” (Türk Dil Kurumu Sözlüğü, 1965).

Arkeolojik araştırmalar, çalgıların 5000 yıl önce kullanıldığını göstermektedir. Çalgı biliminin temeli 20. yüzyıl başlarında atılmıştır. Müzik yazarı ve çalgı yapımcısı Victor-Charles Mahillon, çalgı bilim alanında önderlik eden bir uzmandır. Doğal olarak bu alanda derinleşebilmek için, akustikçilerin ve müzikologların katkılarına ihtiyaç duyulmuştur. Çalgıların bilimsel olarak sınıflandırılmasını ve adlandırılmasını 16. yüzyılda Sebastian Virdung ve Martin Agricola ile 17. yüzyılda Michael Praetorius ve Rahip Marin Mersenne'nin (1588- 1648) gerçekleştirdikleri söylenebilir (Say, 1995).

Geçmişten günümüze tarihsel süreç incelendiğinde görülecektir ki çalgı, müzik eğitiminde eğitsel bir araç olarak da kullanılmaktadır. Nalbantoğlu (2002)' na göre "Müzik eğitiminin son derece yaygın bir dalı olan çalgı eğitimi ile ilgili önemli kaynaklara Avrupa Müziği'nde Rönesans döneminden başlayarak rastlanmaktadır".

Çalgı eğitimi, insanın kendisini yakından tanıyabilmesi, var olan yeteneklerini anlayabilmesi, eğitim aracılığıyla mevcut becerilerini geliştirip, yeni beceriler elde edebilmesi ve bu sayede kendisini gerçekleştirebilme şansı veren bir uğraş olmasından dolayı müzik eğitiminin önemli bir koludur (Uslu, 2006).

Bireylerin ve toplumların en temel ve öncelikli gereksinimlerinden biri eğitimidir. Eğitim genelden özele doğru bir açılım gösterir. Sanat eğitimi bu açılımda çok anlamlı bir yer tutar. Müzik eğitimi sanat eğitiminin başlıca kolları arasında yer alır (Uçan, 2001).

Müzik eğitimi aslında bir bütün olmakla birlikte çeşitli kollara ve her bir kol içinde çeşitli dallara ayrılır. Müzik eğitimi temelde genel, özengen (amatör) ve mesleki (profesyonel) olmak üzere, üç ana amaca yönelik olarak düzenlenip gerçekleştirilir.

"Genel müzik eğitimi, aslında, her düzeyde, her yaşta herkes için zorunludur ya da zorunlu olmak durumundadır. Çünkü müzik her düzeyde herkese kazandırılması esas olan asgari-ortak genel kültürün başta gelen ayrılmaz öğelerinden biridir. Özengen müzik eğitimi herhangi bir düzeyde herkes için zorunlu değildir; tam tersine, ilgi, istek ve yatkınlık ile etkin bir katılım için gerekli fırsat ve olanaklar bağı olup, seçmelidir. Mesleki müzik eğitimi ise, o alanda uzmanlaşmak ve hayatını müzik eğitimciliği ile sürdürmek isteyen bireylerden oluşur. Müzik sanatçılığı eğitimi (bestecilik eğitimi, seslendiricilik/yorumculuk eğitimi), müzikbilimcilik eğitimi, müzik öğretmenliği (eğitimciliği) eğitimi, müzik teknolojisi eğitimi, mesleki müzik eğitiminin başlıca dallarını (kollarını) oluşturur" (Uçan, 1997).

"Müzik öğretmeni yetiştirmek amacıyla mesleki (profesyonel) müzik eğitimi yapan Eğitim Fakülteleri Müzik Eğitimi bölümlerinin ana hedefi; ilköğretim ve orta öğretime yönelik genel müzik eğitiminin hedeflerine uygun olarak başta ders içi olmak üzere ders dışı, okul içi ve dışındaki tüm müziksel etkinlikleri verimli ve etkili bir şekilde yürütebilecek müzik öğretmeni yetiştirmektir" (Bilgin, 1998).

Uçan (2001)' a göre "Öğretmen yetiştiren programlarda ilgili dal öğretmenliğine uygun olarak öğretmen adaylarına öğretmenlik eğitimi verilmektedir. Öğretmenlik mesleğinin özünü oluşturan öğretmenleşme/öğretmenleştirme uzun bir süreçtir".

Dal öğretmenliği, bir okul veya sınıfta okutulan çeşitli derslerden birinin veya bir biriyle ilgili birkaçının öğretmenliği demektir. "Dal öğretmenliği sadece ortaöğretimle sınırlı bir öğretmenlik olmaktan çıkmış olup, belirli dallarda ilköğretim düzeyinde de uygulanmaktadır. Müzik öğretmenliği de örgün müzik eğitiminin en temel öğelerinden biri olup, dal öğretmenliği içerisinde yer almaktadır" (Oğuzkan, 1981).

Müzik öğretmenliği öğretim programlarında yer alan dersler arasında çalgı eğitimi, alan eğitimi bakımından önemli bir işleve sahip bulunmaktadır. "Çalgı eğitimi; bireyin davranışlarında, kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişiklikler oluşturma ya da yeni davranışlar kazandırma sürecidir ve insanın kendisini yakından tanıması, var olan yeteneklerini geliştirip, yeni beceriler elde etmesi bu sayede kendini kanıtlama fırsatı bulması açısından, müzik eğitiminin önemli bir dalını oluşturmaktadır" (Uçan, 1997 ve Uslu, 1998).

Müzik öğretmenliği öğretim programlarında yer alan bireysel çalgı dersi, öğrencilerin tercihleri yanında üniversitenin o alanlardaki öğretim kadrosu ve alan uzmanları durumuyla da ilişkili bir bireysel çalgı seçim yöntemine dayalı olarak işlenmektedir. Bunun yanı sıra bu dersle ilgili akademik başarının dolaylı ve doğrudan birçok etmenle ilişkili olduğu ileri sürülmektedir. Duyuşsal özellikler bu etmenlerin biri olarak ele alınabilir. Bu bağlamda düşünüldüğünde, tutum, güdü gibi duyuşsal etmenlerin, başta öğrencilerin derse karşı istek ve ilgileri olmak üzere birçok faktörü etkileyeceği ve bunun da öğrencilerin çalgı çalma performansını, dolayısıyla akademik başarılarını etkileyebileceği düşünülebilir (Özdemir, 2008).

Bu bağlamda değerlendirildiğinde, öğrencilerin bireysel çalgı dersine ilişkin başarılarının, derse ilişkin tutumları ile yakından ilgili olarak, farklılıklar gösterebileceği düşünülebilir. Örneğin bireysel çalgıya ilişkin tutum boyutları arasında yer alan, bireysel çalgı seçim yöntemi bağlamında; bir üniversitede öğrenci çalmak istediği çalgıyı öğretim elemanı yeterliliğine ya da maddi olanaklara göre seçerken bir başka üniversitede, istediği çalgı dışında farklı bir çalgı seçmek zorunda kalabilmektedir. Bu durumda öğrencinin akademik başarısı ve buna bağlı olarak mesleki yaşamındaki çalgı performansının olumsuz etkileneceği

düşünülebilir. Dolayısıyla bu durumun ortaya konması ve varsa sorunların çeşitli değişkenler açısından araştırılması bir gereklilik olarak ortaya çıkmaktadır.

### *Problem Cümlesi*

Öğrencilerin Bireysel Çalgı I dersine ilişkin tutumları ile bu derse ait başarıları çeşitli değişkenlere göre farklılaşmakta mıdır?

### *Alt Problemler*

1. Öğrencilerin Bireysel Çalgı I dersi başarıları arasında;
  - a. Bireysel çalgılarını seçim yöntemlerine göre
  - b. Mezun oldukları lise türüne göre
  - c. Devam ettikleri üniversiteye göre
  - d. Cinsiyet değişkenlerine göre fark var mıdır?
  
2. Öğrencilerin Bireysel Çalgı I dersine yönelik tutumları arasında;
  - a. Bireysel Çalgılarını seçim yöntemlerine göre
  - b. Mezun oldukları lise türüne göre
  - c. Devam ettikleri üniversiteye göre
  - d. Cinsiyet değişkenlerine göre fark var mıdır?
  
3. Öğrencilerin Bireysel Çalgı I dersine yönelik tutumları ve başarıları arasında nasıl bir ilişki vardır?

### *Araştırmanın Amacı*

Araştırmanın amacı öğrencilerin Bireysel Çalgı I Dersine ilişkin tutumları ve başarılarının, bireysel çalgılarını seçim yöntemlerine, mezun oldukları lise türüne, devam ettikleri üniversiteye ve cinsiyetlerine göre değişip değişmediğini ortaya koymaktır.

### *Araştırmanın Önemi*

İlgili araştırmalar incelendiğinde, bireysel çalgıya yönelik tutumu irdeleyen çalışmaların sınırlı olduğu tespit edilmiştir. Bu araştırma bireysel çalgı I dersine

yönelik tutum ile başarı arasındaki ilişkiyi bilimsel verilere dayanarak ortaya koyması bakımından önemlidir. Bu nedenle araştırmanın, çalışma konusu ve yöntemi bakımından alana katkılar getirecek bir öneme sahip olduğu düşünülmektedir.

#### *Sayıtlar*

1. Örnekleme oluşturan grubun, tutum ölçeğini yanıtlarken gerçek durumu samimi olarak yansıttıkları varsayılmıştır.
2. Farklı üniversitelerden alınan öğrencilerin Bireysel Çalgı I dersi başarılarının belirlenmesinde öğretim elemanlarının benzer ölçütlere dayalı yaklaşımlar sergiledikleri varsayılmıştır.
3. Başarıya ilişkin incelemelerde, YÖK başarı değerlendirme tablosu esas alınmış, tabloya göre CC(70) ve üzeri başarı düzeyinden yararlanılmıştır.

#### *Sınırlılıklar*

Araştırma, Müzik Eğitimi Öğretmenliği Anabilim Dalı Bireysel Çalgı I dersi ile sınırlıdır.

Araştırma süre olarak, yüksek lisans tez süreci ile ve araştırmacının olanaklarıyla sınırlıdır.

## BÖLÜM II

### *Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar*

Eğitim bireyin davranışında, kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istedik değişme meydana getirme sürecidir (Ertürk, 1991). Müzik eğitimi ise Uçan (1997)'a göre “bireye, kendi yaşantısı yoluyla amaçlı olarak belirli müziksel davranışlar kazandırma”, “bireyin müziksel davranışında kendi yaşantısı yoluyla amaçlı olarak belirli değişiklikler oluşturma” ya da “bireyin müziksel davranışını kendi yaşantısı yoluyla amaçlı olarak değiştirme veya geliştirme” sürecidir (Uçan, 1997) .

Türk Milli Eğitim sistemi bünyesinde, üniversite düzeyinde yürütülen mesleki müzik eğitimi öncesinde, orta öğretim düzeyinde müzik eğitimi veren kurumlar da yer almaktadır.

Milli Eğitim Bakanlığı'nın 12.6.2009 tarih ve 26251 sayılı kararı ile Orta öğretim kurumlarının son şekli aşağıdaki şekilde sınıflandırılmıştır:

1. Genel Liseler
2. Anadolu Liseleri
3. Fen Liseleri
4. Sosyal Bilimler Liseleri
5. Anadolu Güzel Sanatlar ve Spor Liseleri

#### *Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi*

İlki 1989–1990 öğretim yılında İstanbul'da açılan Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi, günümüzde 54 ilde bulunmaktadır. Öğretim süreleri 1 yılı hazırlık olmak üzere 4 yıl iken, “Orta Öğretimin Yeniden Yapılandırılması” kapsamında; Talim ve Terbiye Kurulunun 07/06/2005 tarih ve 184 sayılı kararıyla, 2005-2006 öğretim yılından itibaren hazırlık sınıfları kaldırılarak, öğretim süresi 4 yıla göre yeniden düzenlenmiştir (Resmi Gazete, 2006).

Yönetmeliğin 6. maddesinde de belirtildiği gibi, okulun amacı öğrencilerin;

- a) Güzel sanatlar alanında ilgi ve yetenekleri doğrultusunda eğitim-öğretim görmelerini,
- b) Özel yetenek gerektiren yüksek öğretim programlarına hazırlanmalarını,
- c) Alanlarında araştırmacılığa yönelmelerini, yetenekleri doğrultusunda yorum ve uygulamalar yapabilen, yaratıcı ve üretken kişiler olarak yetişmelerini,
- d) Millî ve milletler arası sanat eserlerini tanımalarını ve yorumlamalarını sağlamaktır (Resmi Gazete, 2006).

*Anadolu Güzel Sanatlar ve Spor Liseleri*

16 Haziran 2009 tarihine Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi olarak devam edilmiş, 2009-2010 eğitim-öğretim dönemi itibari ile Talim Terbiye Kurulunun 16.6.2009 tarih ve 27260 sayılı kararı ile İsmi Anadolu Güzel Sanatlar ve Spor Liseleri olarak değiştirilmiştir. Yeni yönetmeliğin 6. maddesine göre:

- a) İlgi, istek ve yetenekleri doğrultusunda güzel sanatlar ve spor eğitimi ile ilgili temel bilgi ve beceriler kazanmalarına yönelik eğitim-öğretim görmelerini ve alanlarında başarılı bireyler olarak yetişmelerini,
- b) Güzel sanatlar ve sporla ilgili yükseköğretim programlarına hazırlanmalarını,
- c) Türk sanat, kültür ve sporuna katkıda bulunan ve başarıyla temsil eden bireyler olarak yetişmelerini,
- d) Alanlarıyla ilgili araştırma yaparak yorum ve uygulama yetkinliğine ulaşabilmelerini,
- e) Millî ve milletlerarası sanatsal ve sportif faaliyetleri takip ederek bilgi ve kültürlerini geliştirmelerini,
- f) Spor disiplini ve centilmenliği ile sanatçı duyarlılığını benimseyen bireyler olarak yetişmelerini sağlamaktır ([www.meb.gov.tr](http://www.meb.gov.tr)) şeklinde düzenlenmiştir.



Güzel Sanatlar ve Spor liseleri yönetmeliğinin 6. maddesi b fıkrası güzel sanatlar liselerinin en belirgin hedefi olmuştur. Güzel Sanatlar ve Spor liseleri, öğrencileri orta öğretimden itibaren mesleki müzik eğitime hazırlayan kurumların başında gelmektedir.

### *Mesleki Müzik Eğitimi Bağlamında Müzik Öğretmenliği Eğitimi*

Ülkemizde yükseköğretim düzeyinde mesleki müzik eğitimi veren birçok kurum bulunmaktadır. Bu kurumların başlıcaları Eğitim Fakültelerinin Müzik Eğitimi Anabilim Dalları, Güzel Sanatlar Fakültelerinin Müzik Bilimleri (Müzikoloji) Bölümleri, Konservatuarlar ile Müzik ve Sahne Sanatları Fakülteleridir (Tarman, 2003).

Mesleki müzik eğitimi alanları arasında yer alan müzik öğretmenliği eğitimi, eğitim fakülteleri bünyesinde güzel sanatlar eğitimi bölümlerine bağlı olarak anabilim dalı yapılanmasında verilmektedir. Bu yapılanmanın dışında kalan tek örnek, Harran Üniversitesi Fen – Edebiyat Fakültesi'nde yer almaktadır. Müzik öğretmenliği eğitimi sürecinde öğrencilere, müzik öğretmenliğinin gerektirdiği alan eğitimi, genel kültür ve öğretmenlik meslek bilgilerini içeren program kapsamında eğitim verilmektedir. Bu açıdan bakıldığında müzik öğretmenliği eğitimi geniş kapsamlı ve bununla orantılı olarak farklı disiplinleri içeren bir yapı sergilemektedir.

Müzik öğretmenliği eğitimi süreci, müzik öğretmenliği mesleğinin gerektirdiği temel ve ileri düzeyde müzik kuramları bilgisi, armoni, kontrpuan, müzik tarihi ve kültürü bilgileri edinimi yanı sıra müziksel işleme, okuma, yazma, yaratma, müziksel iletişim ve etkileşimde bulunma, müziksel algılama, müzikal belleği kullanma, şarkı söyleme, çalgı çalma gibi birikim ve davranışların kazandırılmasını amaçlamakla birlikte müzik eğitimi alan kişilerin müziksel duyarlılığını artırma ve onlara müziksel bir kişilik kazandırılmasını da içermektedir (Uzunoğlu, 2006).

Öğretmenlik öncelikle öğreticilik demektir. Ancak öğretmenlikte "öğretme" "göreviyle sınırlı kalınmaz, yetinilmez. Çünkü "öğretme" "eğitme" ile iç içe işler, gerçekleşir. Böylece öğretmenlik daha geniş bir anlam kazanır. Bu anlamda öğretmenlik eğitmenliği de kapsar, içerir. Öyleyse, geniş anlamıyla öğretmenlik öğretme odaklı eğiticiliktir. Buna göre öğretmenlik mesleği öğretme odaklı bir eğiticilik mesleğidir (Uçan,1 997).

Bir müzik öğretmeninin mesleğinde başarılı olabilmesi öğretmenlik mesleğini kendisine amaç edinecek kadar sevmesi, müzik öğrenim-öğretim işlevini yerine getirebilecek kadar müzik ile ilgili kişisel yeteneklere sahip olması, mesleği ve eğitim dalı ile ilgili yeterli öğretmenlik davranışları edinebileceği bir eğitim almış olması gereklidir (Otacıoğlu, 2005).

Müzik Öğretmenliği Eğitimi Cumhuriyetten günümüze doğru ilerleyen bir süreçte şekillenmiştir. Cumhuriyetin ilk yıllarında Atatürk Devrimlerine hız, canlılık ve bütünlük kazandırılmak için bütün alanlarda yapılan atılımların yanı sıra güzel sanatlar alanında da yenilikçi atılımlar gerçekleştirilmiş, 1924 yılında Musiki Muallim Mektebi, Ankara' da kurulmuştur. Güzel sanatların müzik alanında olması yanı sıra müzik öğretmenliğini öncelikle ele alması bakımından, Musiki Muallim Mektebi' nin kuruluşu büyük anlam ve önem taşımaktadır.

Musiki Muallim Mektebinin 1925 yılında yayınlanan talimatnamesi birinci maddesinde “Musiki Muallim Mektebi lise ve orta mektepler ile muallim mektepleri için musiki muallimi yetiştirmek maksadı ile tesis edilmiştir” ifadesi yer alır. 1931 yılında yayınlanan ikinci talimnamede de “Musiki Muallim Mektebi lise ve orta derecedeki mektepler için musiki muallimi yetiştirmek maksadı ile açılmış bir müessesedir.” hükmü yer alır. 1934 yılında çıkarılmış olan Milli Musiki ve Temsil Akademisi teşkilat kanunu ile kurulan Temsil Akademisinin amaçları, “Memlekette ilmi esaslar dahilinde milli musikiyi işlemek, yükseltmek ve yaymak, sahne temsilinin her şubesinde ehliyetli unsurlar yetiştirmek, Musiki Muallimi yetiştirmek” olarak üç maddede toplanmıştır (Yayla, 2006 ve Uçan 1997).

1937-1978 yılları arasında ise Gazi Terbiye (Eğitim) Enstitüsü (GEE), 1960'lardan itibaren sırasıyla açılan İstanbul-Atatürk, İzmir-Buca ve Nazilli Eğitim Enstitüsü Müzik Bölümleri ile 1942-1947 yıllarında etkinlik gösteren Hasan Oğlan Yüksek Köy Enstitüsü Güzel Sanatlar Kolu Müzik Dalını içine alan dönemde müzik öğretmenliği eğitimi; önceleri MEB Yükseköğretim, sonraları Öğretmen Okulları Genel Müdürlüğü'ne bağlı bir kurum içinde yürütülmüştür (Uçan, 1997 ve Yayla,2006).

1978 yılından itibaren 4 yıllık öğretmen okulu olarak yapısı düzenlenen ve Yüksek Öğretmen Okulu Müzik Bölümü ismini alan kurumun amacı, temel eğitimin ikinci kademesine ve orta öğretim kurumlarına müzik dal öğretmeni yetiştirmek olarak düzenlenir (Yayla, 2006).

Günümüzdeki müzik öğretmenliği eğitiminin temel yapısı 1982 yılından itibaren atılmıştır. 4 Kasım 1981' de 2547 sayılı Yüksek Öğretim Kanunu 5. maddesi ile yüksek öğrenim düzeyinde müzik derslerine de yer verilmiştir. 28 Mart 1983 'de 2809 sayılı yasa ile müzik eğitimi alanlarında öğrenim veren tüm yüksek öğretim kurumları üniversiteler kapsamına alınmıştır (Resmi Gazete, 1981).

Günümüzde müzik öğretmenliği eğitimi Yayla ( 2006)' ya göre,

Bilimsel yaklaşımı ele alan üniversite ortamı içinde yürütülen,

Genel bilgi, genel yetenek ve onu izleyen müzik yetenek sınavıyla öğrenci alan,

Bu seçme-yerleştirme sistemini daha geçerli, güvenilir ve kullanışlı duruma getirmede bilimsel yaklaşımlardan yararlanabilen,

Dört yıl öğretim süreli, fakat gerektiğinde bu süreyi daha uzun tutmaya açık,

Programlarını kapsam ve düzen yönünden daha nitelikli müzik öğretmeni yetiştirme doğrultusunda belirli ölçüde dengeleyebilme yetkisine sahip,

Öğretim elemanlarının seçiminde ve yetiştirilmesinde akademik dereceler arayıp onları bu derecelere götüren eğitim-öğretim programı uygulayabilen,

Lisans düzeyinde öğrenim derecesi veren, fakat belirli mezunlarını yüksek lisans, doktora ve ona eşdeğer sanatta yeterlik derecelerine götürebilen bir yapı ve işleyiş kazanma yolundadır.

Müzik öğretmenliği eğitiminde Musiki Muallim Mektebi'nden bu yana kurumsal yapılanma, program, eğitim-öğretim süresi konularında farklılıklar gözlenmekle birlikte uygulama ve yaklaşımların büyük ölçüde benzer özellikler taşıdığı bilinmektedir (Köse, 2006).

Cumhuriyetten günümüze, müzik öğretmenliği eğitiminde verilen çalgı eğitimi, tablo 2. 1. de sergilenmektedir.

Tablo 2.1.Musiki Muallim Mektebinden Günümüze Bireysel Çalgı Dersleri ve Saatleri

<i>Program</i>	<i>Çalgı Adı</i>	<i>Saati</i>	<i>Yarıyıl</i>
1925 M.M.M	-	-	-
1931 M.M.M	Enstruman , (Keman/Piyano)	2	6
1941 G.O.Ö.O ve T.E	Esas Çalgı 1-2-3-4-5-6 ( Şan, Piyano, Keman, Viyola, Viyolonsel, Yan Flüt, Klarnet )	2	6
1970 G.E.E	Esas Çalgı 1-2-3-4-5-6 (Şan,Piyano,Keman Viyola, Viyolonsel, Yan Flüt, Klarnet)	1	6
1982 G.Y.Ö.O.M.B	Ana Dal Eğitimi 1-2-3-4-5-6-7- (Şan,Piyano,Keman Viyola, Viyolonsel, Yan Flüt, Blokflüt, Bağlama)	2	8
1997 E.F.M.E.B.A.B.D	Bireysel Çalgı Eğitimi 1-2-3-4-5- 6-7-8 (Şan,Keman Viyola, Viyolonsel, Yan Flüt, Bağlama, Gitar )	1	8
2006 E.F.G.S.E.B.M.Ö.A.B.D	Bireysel Çalgı 1-2-3-4-5-6-7 ve Bireysel Çalgı Öğretimi (Şan,Keman Viyola,Viyolonsel, Yan Flüt, Bağlama, Gitar)	1	8

(Uçan,2007)

Müzik öğretmenliği eğitiminin ilk programından günümüze dek, farklı ad ve saatlerde olmakla birlikte bireysel çalgı derslerinin tüm programlarda ve eğitim sürecinin tamamında ya da büyük kısmında yer alıyor olması dikkate değer bulunmaktadır. Dolayısıyla müzik öğretmenliği biçimlenmesinde bireysel çalgı eğitimi önemli bir yer tuttuğu söylenebilir.

### *Bireysel Çalgı*

Çalgı tarih boyunca gelişmiş, çeşitlenmiş, belirli gruplara ayrılmıştır. Müzik eğitimi öğretmenliği programlarında çalgı eğitimi, herhangi bir çalgıyla ya da çalgılarla

yapılan, bireyi çalgı aracılığıyla yetiştirme, geliştirme, müzik alanında ve müziksel anlamlarda içeriği olan istendik davranışlar kazandırabilme eğitimi olarak nitelendirilmektedir.

Çalgı eğitimi, insanın kendisini yakından tanıyabilmesi, var olan yeteneklerini anlayabilmesi, eğitim aracılığıyla mevcut becerilerini geliştirip, yeni beceriler elde edebilmesi ve bu sayede kendisini gerçekleştirebilme şansı veren bir uğraş olmasından dolayı müzik eğitiminin önemli bir koludur (Uslu, 2006).

Akgül (2007)' e göre de “Çalgı eğitimi bireyin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel yönlerini bir bütün halinde ele alır. Bu eğitim yolu ile birey teknik bilgi ve beceriler ile estetik değerler kazanır. Kültürel yaşamı zenginleşir. Böylece eğitimin amaçladığı yaratıcı, araştırmacı, yorumlayıcı, eleştirici ve kendine güvenen bireyler yetişir”.

Çalgı eğitimi, müzik eğitiminin boyutlarından biridir. Bir çalgıyı öğrenme süreci, çalgıyı çalma becerisini gösterebilmek için bir takım becerilerin sistematik olarak kazanılmasından oluşmaktadır” (Schleuter, 1997).

Mesleki amaçlı müzik eğitimi yapılan örgün eğitim kurumlarından eğitim fakülteleri müzik öğretmenliği anabilim dallarında verilen çalgı eğitimi temelde; çalgı çalmayı öğrenebilme, çalgıyı etkin kullanabilme ve çalgı çalmayı öğretebilme basamaklarından oluşmaktadır (Özay, 2005).

Müzik eğitimi anabilim dallarında “bireysel çalgı eğitimi” dersinin yürütülebilmesi için öğrencilerin bir bireysel çalgı seçmeleri gerekmektedir. Öğrenciler tuşlu, yaylı, nefesli, mızraplı çalgılardan birini ya da şan alanını seçerek bu derste seçmiş oldukları çalgının eğitimini almaktadırlar.

YÖK'ün eğitim fakültesi yeni yapılanmasına göre mesleki müzik eğitimi veren kurumlarda çalgı eğitimi, 4 yıllık / 8 yarıyıllık bir süreç içinde “Bireysel Çalgı” ve “Bireysel Çalgı ve Öğretimi” dersleri adı altında bireysel olarak sürdürülmektedir. Otacıoğlu'na (2007) göre “Çalgı eğitiminin en önemli amacı öğretmen adaylarının müzikal düşünce ve algılamalarının gelişmesini, müzik eğitimi tüm branşları ile bir bütün olarak görmelerini, bilişsel, duyuşsal, psikomotor alanlara yönelik davranışlar kazanmalarını sağlamaktır

## *Tutum*

Birey, yaşantı ve deneyimlerine dayanarak bir nesneye, bir simgeye ya da bir olaya yönelik ön eğilimler geliştirir. Bu ön eğilimler tekrarlandıkça belirli kanılar oluşur ve sürekliliği olan hazır olma durumuna dönüşür. Bu durum kalıcı ve sürekli olduğu zaman tutum adını alır. Tutumlar, ön eğilimlerin daha kalıcı bir örgütlenmesidir (Baysal, 1981).

Tutum, bir bireye atfedilen ve bireyin kendisi ya da çevresindeki herhangi bir toplumsal obje veya olay ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli bir biçimde oluşturan bir eğilimdir (Smith, 1968, Akt. Kağıtçıbaşı, 1999). Tutumlar doğuştan gelmez, toplumsal yaşam içinde kazanılır. Tutum, bireyin davranışlarını yönlendirici bir unsurdur. Tutumlar, olumlu ya da olumsuz davranışlara yol açabilir (Tavşancıl, 2002). Çoğu tutumların kökeni çocukluğa dayanmakta ve genelde doğrudan deneyim, pekiştirme, taklit ve sosyal öğrenme ile edinilmektedir. Erken yaşlarda kazanılan tutumlar, kolay kolay değişmeyen ve oldukça durağan özellik gösterirler (Kağıtçıbaşı, 1999).

Tutum, bireyin kendine ya da çevresindeki herhangi bir nesne, toplumsal olgu yada olaya karşı deneyim, motivasyon ve bilgilerine dayanarak örgütlediği zihinsel, duygusal ve davranışsal bir tepki ön eğilimidir (İnceoğlu, 2000).

Tutum, bireyin kendi dünyasının bir yönüyle ilgili güdülenme, algılama, coşku ve tanıma süreçlerinin devamlı bir örgütlenmesidir. Tutumlar organize olmuş uzun süreli duygu, inanç ve davranış eğilimleridir. Bu eğilimler diğer insanları, grupları, fikirleri, ülkenin diğer yörelerini ya da nesnelere konu edindir (Cüceloğlu, 1991).

Birçok farklı tanımı yapılabilen tutumların genel özellikleri Tavşancıl tarafından şu şekilde sıralanmıştır.

- “Tutumlar doğuştan gelmez, sonradan kazanılır. Diğer bir ifadeyle tutumlar yaşantılar yoluyla öğrenilmiştir.
- Tutumlar geçici değildir, belli bir süre devamlılık gösterirler. Yani bireyler yaşamlarının belli dönemlerinde aynı düşünceye sahip olurlar.

- Tutumlar, birey ve obje arasındaki ilişkide bir düzenlilik olmasını sağlar. Öğrenme süreci içinde derece derece biçimlendiğinden, insanın çevresini anlamasına da yardımcı olurlar.
- İnsan-obje ilişkisinde, tutumların belirlediği bir yanlılık ortaya çıkar. Birey bir objeye ilişkin bir tutum oluşturduktan sonra ona yansız bakamaz.
- Bir objeye ilişkin olumlu ya da olumsuz bir tutumun oluşması, ancak o objenin başka objelerle karşılaştırılması sonucu mümkündür.
- Kişisel tutumlar gibi toplumsal tutumlar da vardır. Toplumsal tutumlar, toplumsal değer, grup ve objelere yönelik tutumlardır.
- Tutum bir tepki şekli değil, daha çok bir tepki gösterme eğilimidir. Başka bir ifadeyle, tutumlar tepkide bulunmaya ilişkin bir eğilimdir.
- Tutumlar olumlu ya da olumsuz davranışlara yol açabilir” (Tavşancıl, 2006).

### *Tutumu Oluşturan Temel Öğeler*

#### *Bilişsel Öğeler*

Tutumların bilişsel öğeleri, tutum objeleri (uyarıcıları) ile ilgili bilgi ve inançlardan oluşmaktadır. Bilişsel öğeyi Triandis, “ Bireyin düşünce süreçlerinde kullandığı bir sınıflama olgusu.” olarak tanımlamaktadır (Akt. Tavşancıl, 2006).

Tutum öğesi ile ilgili bilgi, kişinin tutum objesiyle doğrudan deneyim geçirmesiyle ya da farklı kaynaklardan (okuyarak, görerek v.b.) öğrenmesiyle oluşur. Başka bir ifadeyle, bilinene karşı tutum oluşur; varlığı bilinmeyen bir konuya yönelik tutum oluşmaz. Tutum objesi hakkındaki bilgiler ne kadar gerçeklere dayanıyorsa onunla ilgili tutumlar o kadar kalıcı olur. Bu durumun sonucu olarak da tutum objesiyle ilgili bilgi değiştiğinde tutum da değişir (Baysal, 1981).

Günlük konuşmalarda “inanç”, “görüş” ve “tutum” kavramları birbiriyle karıştırılmakta; kimi zaman da birbirinin yerine kullanılmaktadır. Ucu de çeşitli şekillerde, tepki göstermek için öğrenilmiş eğilimler olmasına rağmen Fernald ve Fernald (1969) “Tutumlar düşüncelerden daha uzun omurlu ve köktencidirler; bununla beraber inançlar kadar derinlerde saklanmamışlardır” (Akt. Tavsancıl, 2006 )

### *Duyuşsal Öğe*

Duyuşsal öğe, tutumun bireyden bireye değişen ve gerçeklerle açıklanamayan, hoşlanma-hoşlanmama yönünü oluşturur (Baysal, Tekarslan, 1996). Erdoğan duyuşsal öğeyi tutuma süreklilik kazandıran, tutumun itici veya şekillendirici olan yönü olarak tanımlamıştır (Erdoğan, 1999).

### *Davranışsal Öğe*

Davranış eğilimleri bireyin alışkanlıkları ve normlarının yanı sıra, söz konusu tutum objesi ile doğrudan ilişkili olmayan diğer tutumlarının da etkisi altındadır. Bu bakımdan davranışsal öğeden söz ederken, duygusal davranış ve normatif davranışı ayırmak gerekir. “Duygusal davranış tutum konusunun hoş giden ya da gitmeyen bir durumla ilişkilendirilmesi sonucu ortaya çıkar. Normatif davranış ise doğru davranışın ne olduğu konusundaki inançlara dayanan davranıştır” (Tekarslan, 1989).

Bireyin bağlı olduğu kültürde, bir davranış doğru olarak görülüyorsa, birey bu davranışı hoşuna gitmese de yapar (İnceoğlu, 1993). Tutumun birey üzerindeki etkisi üç öğenin birbiriyle uyumlu olmasıyla ilişkilidir. Bu üç öğe, yerleşmiş, güçlü tutumlarda oldukça baskın durumdadır. Zayıf tutumlarda özellikle davranışsal öğe zayıf olabilir. Tutum bireyi davranışa hazırlayıcı karmaşık bir eğilimdir (Özdemir, 2008).

Üç tutum öğesi birbiriyle etkileşim içindedir ve birinde ortaya çıkan bir değişiklik, tutarlılığı korumak için, diğer öğelerde de zincirleme bir değişime neden olmaktadır. Diğer bir ifadeyle, bireyin bir tutum öğesine ilişkin olumlu-olumsuz durumu değiştiğinde, o kavram, durum veya objeye karşı bilişsel ve davranışsal boyutu da değişir (İnceoğlu, 1993).



### *Tutumların Ölçülmesi*

Tutumların fiziksel bir boyutu olmadığı için, yani soyut kavramlar oldukları için ölçeklenmesi oldukça güçtür. Tutumlar gizli ve varsayılan değişkenler olduğu için doğrudan ölçülemezler. Bu nedenle bireylerin tutumlarını öğrenmek için onların düşünceleri, duyguları ve tepki eğilimleri ile ilgili bilgi edinilmeye çalışılır (Thurstone, 1967).

Tutulmlara ilişkin bilgi toplamada birbirinden farklı birçok yaklaşım izlenebilir: Davranış gözlenmesi, bireyin kendisini rapor etmesi (soru listeleri, envanterler vb.) görüşme ve projektif teknikler. Bireyin bir nesneye, duruma ya da olaya karşı tutumu, farklı tekniklerle belirlendiğinde farklı sonuçlar elde edilebilir. Bir tutuma ilişkin bireyin davranışını belirlemede en geçerli yol, bireyin davranışlarının doğrudan gözlenmesidir. Davranışı doğrudan gözlemek, bir tutum öznesine karşı gösterilen davranış örnekleme elde etmek için oldukça pahalı ve zaman alıcı bir tekniktir. Ayrıca bazı durumlarda gözlem yapmak da olanaksızdır (Tezbaşaran, 1997).

Bununla beraber, insanlara tutumları hakkında doğrudan soru sorarak değil de, dolaylı yoldan tutumlar hakkında bilgi edinmeye yarayan teknikler vardır. Bu dolaylı yolda, ölçülmek istenen konu ile fonksiyon ilişkisi bulunan diğer bir olay incelenmektedir. Dolaylı yoldan tutumların ölçülmesinde, “denekte, tutum konusuna ilişkin hiçbir etki yapmadan tutumun ölçülebilmesi” ve “ölçme amacının denekten gizlenebilmesi” önemlidir; ancak, “ölçülen tutum ile, hakkında sonuç çıkarılan tutumun arasında fonksiyonel ilişkinin belirlenmesinin ise güçlükleri ve sakıncaları olabileceği belirtilir (Eren, 2001).

### *Tutum Ölçekleri*

#### *Bogardus Toplumsal Uzaklık Ölçeği*

Bogardus tarafından 1925 yılında insanların, diğer ırklar, dinler ve sınıflardan olan kişilerle ilişkileri kabul ve ret derecelerini kıyaslamak amacıyla geliştirilmiştir. Bu ölçek, herhangi bir grubun toplumsal bakımdan benimsenme derecesi ölçülmek üzere bir ön sınamadan geçirilmeden seçilmiş, pozitiften negatife doğru sıralanmış ifadelerden oluşmaktadır

### *Thurstone (Eşit Görünen Aralıklar Ölçeği)*

Thurstone (1928), sosyal tutumların ölçülebileceğini ilk defa öne süren kimsedir. Bireylerin aynı tutuma farklı derecede sahip olabileceği düşüncesiyle, belirli bir ölçek üzerinde sıralanmış tutum derecelerinin göreceli frekansını belirlemeyi amaçlamıştır (Akt.Çetin, 2003).

### *Guttman Ölçekleri (Birikimli-Yığılımlı Ölçekleme Tekniği)*

Guttman ölçeğinde denekler, Likert ölçeklerindeki gibi çok sayıda maddeye tepkilerini belirtirler. Gutmann için temel sorun, Thurstone ve Likert tipi ölçeklerde de ortak bir sorun olan tek boyutluluk ve buna bağlı olarak üretilebilirliktir. Tek boyutluluk bir ölçeğin bütün maddelerinin aynı tutum boyutunu ölçmesidir. Üretilebilirlik ilkesi de tek boyutluluğun mantıksal sonucudur.

### *Osgood (Duygusal Anlam Ölçeği)*

Likert ve Thurstone ölçekleri tutum ölçmede kullanılan temel ölçeklerdir. Ancak bu tutum ölçeklerinde her yeni tutum nesnesine ilişkin yeni bir ölçek oluşturmak gerekmektedir. Osgood, Suci ve Tannenbaum (1957)' un geliştirdikleri duygusal anlam ölçeği, tek bir ölçekte farklı tutumları ölçme olanağını tanımaktadır ve sosyal tutumların ölçülmesinde uygun bir ölçektir. Temelinde, bireyin sahip olabileceği tutum hakkında taşıdığı anlamsal değerlerin incelenmesi yatar. Yani ilgili tutum konusunun/nesnesinin birey için ne anlam taşıdığını ölçmek asıl amaçtır. Bu ölçek orijinalinde, "bir nesnenin bir birey için anlam ölçme yöntemi" olarak tanımlanmıştır (Arkonaç, 2001 ve Tavşancıl, 2005).

### *Likert Tipi Tutum Ölçeği*

Rensis Likert tarafından geliştirilen Likert (1932) tipi tutum ölçeği, Thurstone ölçekleme tekniğine yöneltilen eleştirileri bir ölçüde karşılayan bir başka tekniktir. Likert ölçeğinde cevaplayıcı merkezli bir yaklaşım izlenir; yani denekler ön plandadır. Bu model ölçek oluşturmadaki işlemler bakımından diğer modellerden daha ekonomiktir ve sezgilere daha çok dayanır (Tezbaşaran, 1997).

Likert ölçeğinde, tutumları ölçülecek bireylerin tepkide bulunacakları çeşitli ifadeler yer almaktadır. Tutumu ölçülen birey, benimsediği ifadeleri işaretlemek yerine, verilen her ifadeye ne ölçüde katılıp katılmadığını dereceler içinde belirtmektedir (Özgüven, 1994).

Likert tipi ölçekler, kolay ve kullanılabilirliğinin yüksek olması nedeniyle diğer ölçeklere nazaran daha yaygın olarak kullanılmaktadır. Ölçeği oluşturmak için gereken dört işlem şöyledir.

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

b) Bu maddeler bir denek grubuna verilir. Deneklerin bu cümlelere beş kategori üzerinden tepki göstermeleri istenir: “Kuvvetle katılıyorum” , “Katılıyorum” , “Kararsızım”, “Katılmam”, “Asla Katılmam”

c) Her denek için toplam puan hesaplanır. Yukarıdaki beş kategori sırasıyla 5,4,3,2,1 puan ağırlığı olmak üzere, her kişinin bütün ölçek maddelerine verdiği cevaplar toplanarak toplam puan elde edilir.

d) En ayırıcı maddeleri seçebilmek için “madde analizi” yapılır. Madde analizinde, tüm ölçek puanlarıyla yüksek korelasyon gösteren maddeler tutulur; diğerleri atılır. Likert ölçekleme tekniğinde en önemli nokta, tek boyutluluktur; yani bütün maddelerin aynı tutumu ölçmeleri gerekir. Madde analizi işte bunu sağlamak için gereklidir. Tüm ölçek puanlarıyla yüksek korelasyon gösteren maddeler, tüm ölçeğin ölçtüğü şeyi ölçüyor demektir. Ölçek bu şekilde bazı maddelerden arındırıldıktan sonra ölçtüğü düşünülen kişilere uygulanır (Kağıtçıbaşı, 2005).

### *Akademik Başarı*

Başarı kavramı Wolman’a göre (1973) “İstenilen bir sonuca ulaşma yönünde bir ilerlemedir.” Başarı bu kadar geniş kapsamlı tanımlanmakla birlikte eğitimde başarı denildiğinde genellikle okulda okutulan derslerde geliştirilen ve öğretmenlerce takdir edilen notlarla, test puanlarıyla ya da her ikisi ile belirlenen beceriler veya kazanılan bilgilerin ifadesi olan “akademik başarı” kastedilmektedir (Carter, Good, 1973, Akt. Erdoğdu, 2006).

Bir başka ifadeyle akademik başarı, öğrencinin bir dersteki çalışmalarını yansıtan, o dersten aldığı sınıf geçme notunun aritmetik ortalamasıdır (Erdoğdu, 2006).

Akademik başarı, çocuğun bütün hayatı boyunca ilköğretimden, yüksek öğretimin sonuna kadar tüm öğretim kademelerinde görülen bir olgudur. Hem çocuk hem de aile için büyük önem taşır. Öğrencinin akademik potansiyelini kullanabilmesi için çalışmaya teşvik edilmesi gerekir. Başarılı olan öğrenci, öğrenmeye ilgi duymakta, aldığı yüksek notlar onu mutlu etmektedir. Buna karşılık, akademik amaçlara yönlendirilmemiş öğrencinin, okulda kendini gerçekleştirme motivasyonu düşük olmakta ya da hiç bulunmamaktadır (Yavuzer, 1993).

Cüceloğlu (1991) başarıyı; insanın mükemmellik standardına ulaşip, bu standartları asmayı amaçlaması olarak tanımlamakta ve insan ihtiyaçları kapsamında yer alan başarı dürtüsünün davranışı etkilediği, başarı gereksinimi yüksek olan bireylerin yaptıkları ise daha dikkat ettikleri ve herkesten daha iyi yapmaya çalıştıklarını ifade etmektedir.

#### *Tutum ve Akademik Başarı Arasındaki İlişki*

Parelius ve Parelius (1987), eğitimsel başarıdaki farklılığın genellikle alınan notlardaki farklılıkla bağdaştırıldığını ve bu notların eğitimsel olarak adlandırıldığını vurgulamaktadır. Eğitimde başarıyı etkileyen başlıca faktörlerden birinin öğrenci tutum ve değerleri olduğunu belirtmiştir. Buna paralel olarak Bloom' da öğrenci başarısının not ya da puan gibi sayısal gösterge ile belirlendiğine işaret etmektedir. Bu açıklamalar doğrultusunda, akademik başarı eğitim süreci sonunda öğrenci başarısının notla ifade edilmiş hali olarak tanımlanabilir (Bloom,1998, Akt, Aşçı, 2004).

Davranışlarımızın çoğu gibi tutumlarımız da öğrenme yoluyla kazanılır. Aslında tutumlar bir bireyin kazanılmış kişilik özelliklerinin bir parçasıdır ve diğer kazanılmış kişilik özellikleri gibi klasik veya edimsel koşullanma yoluyla veya modellerin gözlenmesi ve taklit yoluyla öğrenilmişlerdir (Morgan, 1991).

Öğrenci herhangi bir derse karşı olumsuz bir tutum geliştirdiği zaman derse girmek istemez, ödevini yapmak istemez, derse katılmamak için bahane arayabilir. Severe,

olumlu tutumlar besleyerek islenen bir derste, öğrenciler öğretmenin olumlu tutumundan etkilenmesi ve o derste başarılı olmaları beklenir. Sevdiği bir derste öğretmenin başarılı olması kadar doğal bir olay yoktur, öğretmenin başarısı da öğrencinin başarısıdır şüphesiz (Oral, 2004).

### *İlgili Araştırmalar*

#### *Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar*

İlköğretim ikinci kademe okullarında yapılan müzik eğitiminin, öğrenciye, müziksel biliş, tutum ve müzik yaşantısı yönünden istenilen düzeyde olmadığını ve yapılan müzik eğitimi uygulamalarının yanlışlıklar içerdiği ortaya çıkmıştır (Tunalıoğlu, 1999).

Yetim (2002), Matematik ve Türkçe derslerine yönelik olarak ilköğretim seviyesinde yürüttüğü çalışmada, tutumla akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki saptayamamıştır. Araştırma bulgularına göre, aylık gelir ile Matematik ders başarısı arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanılırken, aylık gelir ile Türkçe ders başarısı arasında ve anne-babanın öğrenim düzeyi ile Türkçe ve Matematik başarısı arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanılmamıştır.

Anadolu Güzel Sanatlar Liselerinde müzik alanında öğrenim gören öğrencilerin müzik öğretmenliği mesleğine yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla bir çalışma yapmıştır. Bu çalışmada Ege Bölgesi'nde bulunan Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri üzerinde çalışılmıştır. Araştırma verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen güvenilirlik katsayısı.916 olan tutum ölçeği ile toplanmıştır. Araştırma sonuçları kız öğrencilerin müzik öğretmenliği mesleğine yönelik tutumlarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. "Çalgı Eşliğinde Yapılan Müzik Derslerinin Öğrenci Tutumları Üzerindeki Etkisi" isimli bir çalışmada, ilköğretim okullarında çalgı eşliğinde yapılan müzik derslerinde öğrencilerin derse yönelik tutumları belirlenmeye çalışılmıştır (Civan, 2006).

Ortaokul öğrencilerini Fen Bilgisine karşı tutumları ile akademik başarıları arasındaki ilişkiler incelenmiş ve aralarında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır (Aksakarya, 1981).

Oral (2000) çalışmasında, ilköğretim 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde yer alan “Güzel Yurdumuz Türkiye” ünitesinin öğretiminde işbirlikli öğrenme ile küme çalışması yönteminin öğrencilerin erişileri, öğrenilenlerin kalıcılığı ve derse yönelik tutumları üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Araştırmada; işbirlikli öğrenme tekniklerinden Birleştirme II'nin uygulandığı deney grubu ile küme çalışması yönteminin uygulandığı kontrol grubunun uygulama sonunda tutum puanları arasında anlamlı fark saptanmıştır. Bu sonuç araştırmacı tarafından işbirlikli öğrenme etkinliklerinin öğrencilerin tutumlarının olumlu yönde gelişmesinde daha etkili olduğu şeklinde yorumlanmıştır. İşbirlikli öğrenmenin uygulandığı deney grubu ile küme çalışması yönteminin uygulandığı kontrol grubunun sınıfta erişi puanları ve öğrenilenlerin kalıcılığına ilişkin puanları arasında anlamlı fark gözlenmiş ve burada da işbirlikli öğrenme grubundaki öğrencilerin sınıfta erişi puanlarının ve öğrenilenlerin kalıcılığına ilişkin puanlarının daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Aslan (2004), çözümlenmeli öykü yöntemi ve geleneksel öğretim yöntemlerinin ilköğretim 3. sınıf öğrencilerinin Hayat Bilgisi dersindeki başarıları, derse yönelik tutumları ve düşünme becerileri üzerindeki etkilerinin incelenmesi amacıyla bir araştırma yapmıştır. Araştırmada öntest-sontest kontrol gruplu deney deseni kullanılmıştır. Deney grubunda çözümlenmeli öykü yöntemi, kontrol grubunda ise geleneksel öğretim yöntemleri uygulanmıştır. Araştırma gruplarında bu yöntemlerle işlenen dersler araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Aslan, araştırma verilerini Hayat Bilgisi Başarı Testleri, Hayat Bilgisi Tutum Ölçeği ve doküman incelemeleri ile toplamıştır. Araştırma sonuçları incelendiğinde Hayat Bilgisi dersine yönelik tutum üzerinde çözümlenmeli öykü yöntemi ile geleneksel öğretim yöntemleri arasındaki farkın önemli olmadığı görülmektedir. Ayrıca çözümlenmeli öykü yönteminin öğrencilerin Hayat Bilgisi dersindeki başarıları üzerinde geleneksel öğretim yöntemlerine göre daha etkili olduğu saptanmıştır.

İngilizce derslerine yönelik tutumla bu derse ilişkin akademik başarı arasındaki ilişkinin sorgulandığı çalışmada üniversite düzeyinde yürütmüş, tutumla akademik başarı arasında pozitif yönde bir korelasyon saptanmıştır (Selçuk, 1997).

Bir başka araştırmada deney grubunda kullanılan işbirlikli problem çözme stratejileri öğretiminin öğrencilerin fizik başarıları, başarı güdüsü, problem çözmeye yönelik tutumu ve öğrencilerin kullandıkları problem çözme stratejilerinin cinsiyeti ve başarı düzeyleri arasındaki ilişkinin kontrol grubunda uygulanan geleneksel öğretim

yöntemlerine göre anlamlı farklılık ortaya koyup koymadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Öntest-sontest kontrol gruplu modelin kullanıldığı bu araştırma, Fizik II dersini alan lise 2. sınıf öğrencilerinden oluşan iki grup üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada veriler Fizik Başarı Testi, Fizik Dersine Yönelik Problem Çözme Tutum Ölçeği, Fizik Dersi Problem Çözme Stratejileri Ölçeği, Başarı Güdüsü Ölçeği ve problem çözme yapıları kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonunda elde edilen bulgular, işbirlikli problem çözme stratejileri öğretiminin fizik başarısı, problem çözmeye yönelik tutum ve başarı güdüsü üzerinde olumlu etkileri olduğunu göstermektedir (Gök, 2006).

Tan (2006), ilköğretim II. kademe öğrencilerinin Resim-İş dersine yönelik tutumları ile akademik başarıları arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla yaptığı çalışmasını dört farklı ilköğretim okulunda öğrenim gören 439 öğrenci ile yürütmüştür. Araştırmada kullanılan Resim-İş Dersine Yönelik Tutum Ölçeği araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin güvenirlik katsayısı.94 olarak hesaplanmıştır. Araştırma bulguları tutum ve akademik başarı açısından değerlendirildiğinde, Resim-İş dersi karne notu düşük olan öğrencilerin tutum puan ortalaması da düşük, notu yüksek olan öğrencilerin tutum puan ortalamasının da yüksek olduğu görülmüştür

Yayla (2004), araştırmasında Müzik Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerinin öğretmenlik bilgisi formasyon programına ilişkin tutumlarını incelemiştir. Araştırmada genel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklem grubunu lisansüstü program açabilecek yeterlikte olan Gazi Üniversitesi, Marmara Üniversitesi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Uludağ Üniversitesi, Selçuk Üniversitesi ve Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültelerinin Müzik Eğitimi Anabilim Dallarında öğrenim gören öğrenciler oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen tutum ölçeği kullanılmıştır. 38 maddeden oluşan beşli Likert tipi ölçek 9 faktörden oluşmuştur. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı.71 olarak hesaplanmıştır. Araştırma sonuçları içerisinde Müzik Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerinin öğretmenlik formasyonu programına yönelik, dersler, ödev ve araştırmalar, yöntemler, kitaplar, uygulamalar, sınavlar, öğretim elemanları, iş hayatı ve akademik çalışma hayatı alt tutum objeleri paralelinde genel tutumlarının nötr olduğu görülmektedir. Öğrencilerin yalnızca akademik çalışma hayatına yönelik tutumlarının olumlu yönde olduğu görülmüştür. Anadolu Güzel Sanatlar lisesinden

mezun olanlarla, diğer okullardan mezun olan öğrencilerin, öğretmenlik formasyonu programına yönelik genel tutumları farklılık göstermemektedir.

Tufan ve Güdek (2008)'in çalışmasında eğitim fakültesi müzik eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin piyano dersine yönelik tutumlarını ölçmekte kullanılabilecek bir ölçme aracının geliştirme aşamaları açıklanmıştır. Türkiye koşullarında geliştirilen ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları, üç üniversitede müzik eğitimi anabilim dallarına devam eden 316 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Analiz için SPSS istatistik paket programı kullanılmıştır. Piyano Dersine Yönelik Tutum Ölçeği'nin yapı geçerliğini belirlemek için faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizinde varimax dönüşümlü temel bileşenler analizi yöntemi kullanılmıştır. Ölçeğin güvenilirliği için iç tutarlık katsayısı (Cronbach alpha) ve bu kapsamda madde toplam korelasyonları hesaplanmıştır. Faktör yüklerinin 0.60 ile 0.79 arasında değiştiği, Kaiser-Meyer Olkin (KMO) değerinin  $\alpha=0.97$ , güvenilirlik çalışması için hesaplanan iç tutarlık katsayısı (Cronbach alpha) değerinin  $\alpha=0.97$  olduğu görülmüştür. Bunun yanında, iki yarım test güvenilirliği için ölçeğin iki eş yarısından alınan puanlar arasındaki korelasyona bakılmış, bu değer .86 olarak bulunmuştur. Bu bulgular, ölçeğin, öğrencilerin piyano dersine yönelik tutumlarını ölçmekte kullanılabilir, geçerli ve güvenilir bir araç olduğunu göstermektedir.

Ülkemizde müzik dersine yönelik bir tutum ölçeği geliştirme çalışması Özmenteş (2006) tarafından yapılmıştır. Bu çalışmada ilköğretim 4. ve 5. sınıf düzeyindeki öğrencilerin müzik dersine yönelik tutumlarını ölçmekte kullanılabilecek bir ölçme aracının geliştirilme aşamaları açıklanmıştır. Türkiye koşullarında geliştirilen ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları ilköğretim 4. ve 5. sınıf düzeyindeki 247 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Analizler için SPSS istatistik paket programı kullanılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliği temel bileşenler analizi ile güvenilirliği ise Cronbach Alpha tekniği ile hesaplanmıştır. Bunun sonucunda tek faktörlü olduğu görülen 20 maddelik ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .86 olarak bulunmuştur. Tüm bulgular ölçeğin ilköğretim 4. v 5. sınıf düzeyindeki öğrencilerin müzik dersine yönelik tutumlarını ölçmekte kullanılabilir geçerli ve güvenilir bir araç olduğunu göstermektedir.

#### *Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar*



Mills ve Smith (2003) "Teachers Beliefs About Effective Instrumental Teaching In Schools And Higher Education" isimli araştırmaları ile çalgı eğitimi etkili hale getiren faktörleri ortaya çıkarmayı amaçlamışlardır. Araştırmanın örneklemini 134 çalgı eğitimcisi oluşturmuştur. Bu eğitimcilere okullarda nitelikli bir çalgı eğitiminin nasıl olması gerektiği ile ilgili görüşleri sorulmuş ve kendi çalgı eğitimlerindeki zayıf ve güçlü yönleri belirtmeleri istenmiştir. Araştırma sonuçlarından çalgı eğitimcilerinin iyi bir eğitim verebilmelerinin kendilerinin üniversitede aldıkları eğitimin niteliği ile doğrudan ilişkili olduğunu düşündükleri anlaşılmıştır. Öğretmenlerin görüşlerinin, deneyim ve cinsiyetlerine göre farklılıklar gösterdiği saptanmıştır. Elde edilen bulgular tartışılmış ve uygulamalı önerilerde bulunulmuştur.

Renwich ve McPherson (2002) tarafından yapılan "Interest And Choice: Student Selected Repertoire And Its Effect on Practising Behaviour" isimli araştırma çalgı eğitiminde öğrencilerin aldıkları eserler ve onlara karşı olan ilgi ve tutumlarının çalışma davranışlarına etkilerini incelemeyi amaçlamıştır. Bu bağlamda ilgili alan-yazın incelenmiş ve güdü ile ilgili araştırmalarda öğrencilerin bir etkinlik ile ilgilendikleri ve bunu yapma-yapmama konusunda kendilerini özgür hissettikleri zaman esere daha kolay adapte oldukları, bilişsel süreçleri rahatlıkla kullandıkları, daha iyi konsantre oldukları ve çalışmalarından zevk aldıkları vurgulamıştır. Araştırma modeli örnek olay araştırmasıdır. Çalgı almaya yeni başlayan bir öğrenci incelenmiş, kameraya kaydedilmiş, öğretmeninin verdiği eserlerle kendi seçtiği eserleri çalma, zevk alma durumları not edilmiş. Kendisiyle görüşme yapılmıştır. Tezde sonuç olarak çalgı pedagojisinin incelenmesi ortaya konmuştur.

Costa (1999) tarafından yapılan "An Investigation Into Instrumental Pupils' Attitudes To Varied, Structured Practice: Two Methods of Approach" isimli araştırmada çalgı eğitimi alan devlet okulu öğrencilerinin kendilerine sunulan çalışma yöntemlerine ilişkin tercihleri araştırılmıştır. Araştırmada öğrencilere şu iki çalışma yönteminden birini tercih etmeleri istenmiştir: kısa ve kolay müzik cümlelerini tekrar etme ya da, verilen bir listedeki üç zorluk aşamasına sahip müzik cümlesinden birini seçme ve alışma. Araştırma sonunda öğrencilerin çeşitlilik gösteren ikinci yöntemi ağırlıklı olarak seçtikleri görülmüştür. Bununla birlikte, bu yöntemi seçen öğrencilerin öğrenme süreçlerinin daha hızlı ve etkili olduğu anlaşılmıştır.

## BÖLÜM III

### Yöntem

#### *Araştırma Yöntemi-Teknikleri*

Araştırma, genel tarama modelinde, betimsel bir çalışmadır. Genel tarama modelleri, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 2004).

Bu araştırmada, Öğrencilerin Bireysel Çalgı I dersine yönelik tutumları ve bu derse ilişkin başarılarının, bireysel çalgı seçim yöntemi, mezun olduğu lise türü, devam ettikleri üniversite ve cinsiyet değişkenleri açısından değişip değişmediğine bakılmıştır.

#### *Evren ve Örneklem*

Araştırmanın evreni Türkiye' de Eğitim Fakülteleri Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Öğretmenliği Anabilim Dalı I. sınıfta öğrenim gören öğrencilerden oluşmaktadır.

Araştırmanın örnekleme ise 2009-2010 Eğitim-öğretim yılı Güz yarısında Gazi Üniversitesi, Marmara Üniversitesi, Uludağ Üniversitesi, Muğla Üniversitesi, İnönü Üniversitesi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Cumhuriyet Üniversitesi, Adnan Menderes Üniversitesi, Balıkesir Üniversitesi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi ve Atatürk Üniversitesi Müzik Eğitimi Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören I. Sınıf öğrencileri olarak belirlenmiştir.

Belirlenen örneklem grubu Eğitim Fakülteleri Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği I. Sınıf öğrencilerinin 2009-2010 Güz yarısında öğrenim gören öğrencilerden oluşmaktadır.

Örneklem grubu Türkiye İstatistik Kurumunun Bakanlar Kurulu Kararıyla 28/08/2002 tarih ve 2002/4720 Sayılı Kararnamesiyle belirlenmiş olan, bölgelerin sosyo-ekonomik analizlerinin yapılması, bölgesel politikaların çerçevesinin belirlenmesi ve

Avrupa Birliği Bölgesel İstatistik Sistemine uygun karşılaştırılabilir istatistiki veri tabanı oluşturulması amacıyla ÷lke çapında İstatistiki Bölge Birimleri Sınıflandırması tanımlanmasına dayalı olarak, her bölgeden ve yeterli örneklem sayısına ulaşılabilecek biçimde belirlenmiştir.

Örnekleme oluşturan öğrencilerin öğrenim gördükleri 11 üniversiteden Marmara Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Muğla Üniversitesi ve Uludağ Üniversitesi çalışmanın başarı ile ilgili olan kısmı için olumsuz yanıt verdiğiinden, araştırma Tablo 2'deki üniversiteler ile tamamlanmıştır.

Tablo 3.1. Örnekleme Oluşturan Üniversiteler ve Öğrenci Sayıları

<i>Örneklem Grubu</i>		
<i>Üniversite</i>	<i>N</i>	<i>Toplam</i>
Erzurum Atatürk Üniversitesi	25	25
Malatya İnönü Üniversitesi	25	25
Balıkesir Üniversitesi	30	30
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi	25	25
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	39	39
Karadeniz Teknik Üniversitesi	30	30
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi	30	30
Toplam	204	204

Tablo 3.1. incelendiğinde örnekleme oluşturan üniversitelerde öğrenim gören I. Sınıf öğrencilerinin mevcudu 25-39 arasında değişmektedir.

#### *Veri Kaynakları*

Bu çalışmada öğrencilerin bireysel çalgılarına ilişkin tutum ve başarılarını gösterir veri kaynakları kullanılmıştır. Bu veri kaynakları ile ilgili bilgiler aşağıda özetlenmiştir.

#### *Bireysel Çalgıya İlişkin Tutum Ölçeği*

Araştırmada veriler, araştırmacı tarafından hazırlanan 5'li Likert Tipindeki Bireysel Çalgıya İlişkin Tutum Ölçeği uygulanarak elde edilmiştir.

Bu ölçek 2 kısımdan oluşmuştur. 1.kısım kişisel bilgiler, 2. kısım ise 33 maddelik tutum ölçmeye yarayan sorulardan oluşmuştur.

1. Kısımda bulunan *çalgımı isteyerek seçtim, kararsızım ve istemeden seçtim* önermeleri, çalışmada *çalgı seçim yöntemi* olarak değerlendirilmiştir.

Ölçeğin 2. kısmını oluşturan bölümün ön çalışması için önce 50 maddelik bir madde havuzu oluşturularak uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda binişen ve konuyla ilgili olmadığı düşünülen maddeler çıkarılarak 38 maddelik bir ölçek elde edilmiştir. Daha sonra ön uygulama yapılmış ve elde edilen veriler faktör analizi ile çözümlenmiştir. Faktör analizi ile faktör yükü düşük olan ve farklı özellikleri ölçen maddeler çıkarılarak ölçek 33 maddelik son halini almıştır.

Ölçekte yer alan maddelere verilen cevaplar için, beşli dereceleme ölçeğindeki seçeneklere; "Katılmıyorum" seçeneği için 1, "Az katılıyorum" seçeneği için 2, "Kararsızım" seçeneği için 3, "Katılıyorum" seçeneği için 4, "Kesinlikle Katılıyorum" seçeneği için 5 puan verilmiştir. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .92 düzeyinde bulunmuştur. ( $\alpha= 0,92$ )

Araştırmanın bireysel çalgı başarısına ilişkin verileri ise öğrencilerin Bireysel Çalgı I dersine ilişkin notlarının yer aldığı transkriptlerden elde edilmiştir.

### *Verilerin Toplanması*

Örnekleme oluşturan öğrencilerin öğrenim gördükleri üniversitelerden, bireysel çalgı tutum ölçeğinin uygulanabilmesi ve derse ilişkin başarı notlarının yer aldığı transkriptlerin elde edilebilmesi için yazışmalar yoluyla gerekli izinler alınmıştır. İzinlerin alınmasından sonra ölçek, örnekleme oluşturan öğrencilere uygulanmış, transkriptler ise 2009-2010 Güz Yarıyılı sonunda elde edilmiştir.

### *Verilerin Analizi*

Verilerin çözümlenmesinde alt problem sırası izlenmiştir, çözümlene işlemi için SPSS 11.5 paket programından yararlanılmıştır. Tutum düzeyini belirlemeye ilişkin çözümlenelerde öncelikle toplam puanlar alınmış sonra madde sayısına bölünerek beşli derecelendirmeye uygun hale getirilmiştir ve sonrasında ortalama ve standart sapma puanları hesaplanmıştır. 204 öğrenciye uygulanan tutum ölçeğinin ortalaması 4,20, standart sapması 0,62 olarak belirlenmiştir.

Standart sapma ve ortalama puandan yararlanarak Orta Düzey= [ (4,20-0,31) ile (4,20 + 0,31)] aralığı olarak belirlenmiştir. Buna göre 3,89 - 4,51 puanları arası ortalama tutum, 3,89 un altında kalan puanlar olumsuz tutum, 4,51'in üstünde kalanlar ise olumlu tutum olarak değerlendirilmiştir. Belirlenen tutum düzeyleri bireysel çalgı seçim yöntemine, mezun oldukları lise türüne devam ettikleri üniversiteye ve cinsiyete ilişkin düzey çözümlmelerinde sıklık ve yüzdeler olarak belirtilmiştir.

Transkripte dayalı verilerin çözümlenmesinde GPA hesaplaması kullanılmıştır.

Transkriptler arasındaki farklılıkları ortak bir paydada buluşturmak için GPA hesaplaması yoluna gidilmiştir.

GPA Cumulative Grade Point Average (CGPA), bir akademik program için genel performansın belirlenmesinde kullanılır.

GPA hesaplanmasında göz önüne alınan konular aşağıdaki şekilde listelenebilir:

- Okula kesin kabulden önce alınan (mesela özel öğrencilik veya sertifika programı gibi) dersler, bu hesaplama dahil edilmez. Bu tip derslerin, okulun kurallarına göre denklikleri belirlenip transfer (CRT) veya non-credit (NSC) dersler olarak kabulü söz konusudur ve genelde ayrıca başvuru gerektirir.
- GPA hesaplaması derslerin ağırlıkları (kredileri) ile alınan notun numerik karşılıklarının çarpımlarının toplamının, toplam ders kredisine bölünmesi ile yapılır.
- GPA hesaplanmasında bir ve iki dönemlik derslerin ağırlıklarının en doğru şekilde hesaba katılması için derslerden alınan notlar 1 ve 2 katsayısı ile çarpılır. Değişik okul program ve ders ağırlıklarına göre bu katsayılar bazı değişiklikler gösterebilir

Aşağıdaki tabloda, YÖK tarafından kabul edilen not karşılıkları yer almaktadır.

Tablo 3. 2. GPA Not karşılıkları Tablosu

<i>100'lük Sistem</i>	<i>Harf Karşılığı</i>	<i>4'lük Sistem Karşılığı</i>
90 - 100	AA	4.0
85 - < 90	B+ veya BA	3.5
80 - < 85	BB	3.0
75 - < 80	C+ veya CB	2.5
70 - < 75	CC	2.0
65 - < 70	D+ veya DC	1.5
< 60	FF	0.0

Bireysel çalgıya ilişkin tutumla ilgili verilerin analizinde öncelikle çözümlenmelerde kullanılacak testlerin parametrik veya nanparametrik olacağına karar verilmiştir. Bunun için, görüşlerin dağılımının normalliği SPSS 11.5 programı yardımıyla Kolmogorov-Smirnov testi ile işlenmiştir. Test sonucuna göre grupların normal dağılım göstermediği ( $p > 0,05$ ,  $Z=5.51$ ) görülmüş ve çözümlenmeler nanparametrik teknikler kullanılarak yapılmıştır. Bu bağlamda ilişki testleri için SPSS 11.5 kullanılarak Pearson tekniğinden yararlanılmıştır. Test sonucunda  $p$  değerine bakılmış,  $p$  değerinin  $\leq 0,05$  olduğu durumlarda ilişki anlamlı olarak yorumlanmıştır. Değişkenlerdeki grup sayılarının iki olduğu fark testlerinde Mann Whitney U ve ikiden fazla gruplarda ise Kruskal Wallis tekniklerinden yararlanılmıştır. İlişki testlerindeki benzer şekilde  $p$  değerine bakılmış,  $p$  değerinin  $\leq 0,05$  olduğu durumlarda fark anlamlı olarak yorumlanmıştır.

## BÖLÜM IV

### Bulgular ve Yorum

Bu bölüm, araştırmanın problem ve alt problemlerinin çözümüne yönelik olarak, elde edilen verilere dayalı bulguları ve bulgulara ilişkin yorumları içermektedir.

#### Birinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Birinci alt problemde, “Öğrencilerin bireysel çalgı başarı notları; bireysel çalgılarını seçim yöntemine, mezun oldukları lise türüne, devam ettikleri üniversiteye ve cinsiyetlerine göre istatistiki olarak anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?” sorusuna yanıt aranmaya çalışılmıştır.

Bu alt probleme ilişkin olarak başarı ile diğer değişkenler sırasıyla karşılaştırılmış ve elde edilen sonuçlar aşağıda verilmiştir.

a) Öğrencilerin Bireysel Çalgı I dersi başarıları arasında, bireysel çalgılarını seçim yöntemlerine göre fark var mıdır?

Öğrencilerin bu derse ilişkin not dağılımları Tablo 4.1.1’de verilmiştir.

Tablo 4.1.1. Öğrencilerin Bireysel Çalgı I Dersi Başarıları ile Bireysel Çalgılarını Seçim Yöntemlerine İlişkin Betimsel İstatistikler

		<i>Başarı</i>									
<b>Bireysel Çalgı Seçim Yöntemi</b>	<b>N</b>	<b>DZ</b>	<b>FF</b>	<b>DD</b>	<b>DC</b>	<b>CC</b>	<b>BC</b>	<b>BB</b>	<b>BA</b>	<b>AA</b>	<i>Toplam</i>
İstemedен Seçen	N	0	5	6	5	7	2	6	2	3	36
	%	,0	13,9	16,7	13,9	19,4	5,6	16,7	5,6	8,3	100
Kararsız	N	1	5	4	5	13	3	12	9	12	64
	%	1,6	7,8	6,3	7,8	20,3	4,7	18,8	14,1	18,8	100
İsteyerek seçen	N	1	14	5	3	16	9	17	17	22	104
	%	1,0	13,5	4,8	2,9	15,4	8,7	16,3	16,3	21,2	100
Toplam	N	2	24	15	13	36	14	35	28	37	204
	%	1,0	11,8	7,4	6,4	17,6	6,9	17,2	13,7	18,1	100

Tablo 4.1.1.'e göre öğrencilerin bireysel çalgılarını seçim yöntemlerine göre ders başarıları incelendiğinde, bireysel çalgılarını istemeden seçen öğrencilerin %57,6'sının (19,4+5,6+16,7+5,6+8,3), çalgılarını isteyerek seçen öğrencilerin ise %77,9'unun (15,4+8,7+16,3+16,3+21,2) CC ve üzerinde bir başarı gösterdikleri anlaşılmaktadır.

Öğrencilerin ders başarılarının bireysel çalgılarını seçim yöntemlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı Kruskal Wallis Testi ile test edilmiş ve sonuçlar aşağıda verilmiştir.

Tablo 4.1.2 Öğrencilerin Bireysel Çalgı I Dersi Başarıları ile Bireysel Çalgılarını Seçim Yöntemlerine İlişkin Kruskal Wallis Sonuçları

<i>Bireysel Çalgı Seçim Yöntemi</i>	<i>N</i>	<i>Sıra</i>	<i>X<sup>2</sup></i>	<i>P</i>	<i>Anlamlı Fark</i>
1 İstemeden Seçen	36	78.22			
2 Kararsız	64	105.66	7.68	.02	2-1,
3 İsteyerek Seçen	104	108.96			3-1
TOPLAM	204				

Tablo 4.1.2. incelendiğinde öğrencilerin başarılarının, çalgılarını seçim yöntemine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir,  $X^2$  (sd=2, n=204) = 7.68,  $p < .05$ . Öğrencilerin başarılarının, çalgılarını seçim yöntemine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek için Mann Whitney U testi yapılmış ve sonuçlar aşağıda verilmiştir.



Tablo 4.1.3 Öğrencilerin Bireysel Çalgı I Dersi Başarıları ile Bireysel Çalgılarını Seçim Yöntemlerine İlişkin U-Testi sonuçları

<i>Bireysel Çalgı Seçim Yöntemi</i>	<i>N</i>	<i>Sıra Ortalaması</i>	<i>Sıra Toplamı</i>	<i>U</i>	<i>P</i>
İstmeden seçen	36	55.21	1987.50		
İsteyerek seçen	104	75.79	7882.50	1321.50	.008
TOPLAM	140				
İstmeden seçen	36	41.51	1494.50		
Kararsız	64	55.55	3555.50	828.50	.019
TOPLAM	100				

U-Testi sonuçlarına bakıldığında çalgılarını isteyerek seçen öğrencilerin görüşleri, istemeden seçen öğrencilerin görüşlerine göre anlamlı olduğu görülmektedir.  $U=1321.50, P<.05$ . Kararsız olan öğrenci görüşlerinin, istemeden seçen öğrenci görüşlerine göre anlamlı olduğu görülmektedir.  $U=828.50, P<.05$ .

b) Öğrencilerin Bireysel Çalgı I dersi başarıları arasında, mezun oldukları lise türüne göre fark var mıdır?

Tablo 4.1.4 Öğrencilerin Bireysel Çalgı I Dersi Başarıları ile Mezun Oldukları Lise Türüne İlişkin Betimsel İstatistikler

<i>Mezun Oldukları Lise Türü</i>	<i>N</i>	<i>Başarı</i>									<i>Toplam</i>
		<i>DZ</i>	<i>FF</i>	<i>DD</i>	<i>DC</i>	<i>CC</i>	<i>BC</i>	<i>BB</i>	<i>BA</i>	<i>AA</i>	
Ags lisesi	N %	2 1,5	16 12,0	11 8,3	8 6,0	20 15,0	9 6,8	24 18,0	16 12,0	27 20,3	133 100
Diğer Liseler	N %	0 ,0	8 11,3	4 5,6	5 7,0	16 22,5	5 7,0	11 15,5	12 16,9	10 14,1	71 100
Toplam	N %	2 1,0	24 11,8	15 7,4	13 6,4	36 17,6	14 6,9	35 17,2	28 13,7	37 18,1	204 100

Tablo 4.1.4.'e göre öğrencilerin Bireysel Çalgı I dersi başarıları ve mezun oldukları lise türü incelendiğinde; Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi mezunlarının %72,1 (15,0+6,8+18,0+12,0+20,3) 'inin CC ve üzerinde başarı gösterdikleri, Genel lise

mezunu öğrencilerin ise %76 (22,5+7,0+15,5+16,9+14,1) 'sının CC ve üzerinde başarı gösterdikleri görülmektedir.

Tablo 4.1.5. Öğrencilerin Bireysel Çalgı I Dersi Başarıları ile Mezun Oldukları Lise Türüne İlişkin Mann Whitney U Sonuçları

<i>Mezun Oldukları Lise Türü</i>	<i>N</i>	<i>Sıra Ortalaması</i>	<i>Sıra Toplamı</i>	<i>U</i>	<i>P</i>
Anadolu Güzeli Sanatlar Lisesi	133	103.21	13726.50		
Diğer Liseler	71	101.18	7183.50	4627.50	.81
TOPLAM	204				

Tablo 4.1.5.'e göre öğrencilerin Bireysel Çalgı I Dersi Başarıları ile mezun oldukları lise türleri arasında anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir. U= 4627.50, P> .05.

c) Öğrencilerin Bireysel Çalgı I dersi başarıları arasında, devam ettikleri üniversiteye göre fark var mıdır?

Tablo 4.1.6. Öğrencilerin Bireysel Çalgı I Dersi Başarıları ile Devam Ettikleri Üniversiteye İlişkin Betimsel İstatistikler

<i>Devam Ettikleri Üniversite</i>	<i>N %</i>	<i>Başarı</i>									<i>Toplam</i>
		<i>DZ</i>	<i>FF</i>	<i>DD</i>	<i>DC</i>	<i>CC</i>	<i>BC</i>	<i>BB</i>	<i>BA</i>	<i>AA</i>	
Atatürk Üniv.	N 0 % ,0	0 ,0	0 ,0	0 ,0	4 16,0	5 20,0	1 4,0	9 36,0	2 8,0	4 16,0	25 100
İnönü Üniv.	N 0 % ,0	0 ,0	0 ,0	3 12,0	2 8,0	7 28,0	2 8,0	4 16,0	1 4,0	6 24,0	25 100
Balıkesir Üniv.	N 0 % ,0	0 ,0	7 23,3	2 6,7	5 16,7	3 10,0	1 3,3	3 10,0	5 16,7	4 13,3	30 100
Cumhuriyet Üniv.	N 0 % ,0	0 ,0	1 4,0	1 4,0	0 ,0	1 4,0	0 ,0	6 24,0	9 36,0	7 28,0	25 100
Mehmet Akif Ersoy Üniv.	N 2 % 5,1	2 5,1	1 2,6	0 ,0	2 5,1	10 25,6	5 12,8	5 12,8	6 15,4	8 20,5	39 100
Karadeniz Teknik Üniv.	N 0 % ,0	0 ,0	10 33,3	5 16,7	0 ,0	5 16,7	3 10,0	7 23,3	0 ,0	0 ,0	30 100

Adnan Menderes Ün.	N	0	5	4	0	5	2	1	5	8	30
	%	,0	16,7	13,3	,0	16,7	6,7	3,3	16,7	26,7	100
Toplam	N	2	24	15	13	36	14	35	28	37	204
	%	1,0	11,8	7,4	6,4	17,6	6,9	17,2	13,7	18,1	100

Tablo 4.1.6' e göre öğrencilerin CC'nin üzerindeki başarıları bakımından, Sivas Cumhuriyet Üniversitesinde %92 oranında en yüksek olduğu Karadeniz Teknik Üniversitesinde %50 oranında en düşük olduğu görülmektedir.

Tablo 4.1.7. Öğrencilerin Bireysel Çalgı I Dersi Başarıları ile Devam Ettikleri Üniversiteye İlişkin Kruskal Wallis Sonuçları

<i>Devam Ettikleri Üniversite</i>	<i>N</i>	<i>Sıra</i>	<i>X<sup>2</sup></i>	<i>P</i>
1. Atatürk Üniversitesi	25	112.04		
2. İnönü Üniversitesi	25	106.32		
3. Balıkesir Üniversitesi	30	86.73		
4. Cumhuriyet Üniversitesi	25	141.46	30.34	.000
5. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	39	111.41		
6. Karadeniz Teknik Üniversitesi	30	60.80		
7. Adnan Menderes Üniversitesi	30	104.78		
TOPLAM	204			

Tablo 4.1.7. incelendiğinde öğrencilerin Bireysel Çalgı I dersi başarılarının devam ettikleri üniversiteler bakımından anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir,  $X^2$  (sd=6, n=204) = 30.34, p<.000

İstatistiksel olarak anlamlı farklılığın hangi üniversiteler arasında olduğunu belirlemek için Mann Whitney U Testi yapılmıştır. Test sonuçları Tablo 4.1.8. de verilmiştir.

Tablo 4.1.8. Öğrencilerin Bireysel Çalgı I Dersi Başarıları ile Devam Ettikleri Üniversiteye İlişkin Mann Whitney U Sonuçları

<i>Devam Ettikleri Üniversite</i>	<i>N</i>	<i>Sıra Ortalaması</i>	<i>Sıra Toplamı</i>	<i>U</i>	<i>P</i>
1. Atatürk Üniv.	25	20.62	515.50		
4. Cumhuriyet Üniv	25	30.38	759.50	190.50	.015
<b>TOPLAM</b>	<b>50</b>				
4. Cumhuriyet Üniv	25	38.90	972.50		
5. Mehmet Akif Ersoy Üniv	39	28.40	1107.50	327.50	.025
<b>TOPLAM</b>	<b>64</b>				
2. İnönü Üniv.	25	20.94	523.50		
4. Cumhuriyet Üniv	25	30.06	751.50	198.50	.024
<b>TOPLAM</b>	<b>50</b>				
3. Balıkesir Üniv.	30	22.12	663.50		
4. Cumhuriyet Üniv	25	35.06	876.50	198.50	.002
<b>TOPLAM</b>	<b>55</b>				
4. Cumhuriyet Üniv	25	39.96	999.00		
6. Karadeniz Teknik Üniv.	30	18.03	541.00	76.00	.000
<b>TOPLAM</b>	<b>55</b>				
1. Atatürk Üniv.	25	36.50	912.50		
6. Karadeniz Teknik Üniv.	30	20.92	627.50	162.50	.000
<b>TOPLAM</b>	<b>55</b>				
5. Mehmet Akif Ersoy Üniv	39	42.31	1650.00		
6. Karadeniz Teknik Üniv.	30	25.50	765.00	300.00	.000
<b>TOPLAM</b>	<b>69</b>				
6. Karadeniz Teknik Üniv.	30	24.77	743.00		
7. Adnan Menderes Üniv	30	36.23	1087.00	278.00	.01
<b>TOPLAM</b>	<b>60</b>				

Tablo 4.1.8 İncelendiğinde öğrencilerin Bireysel Çalgı I Dersi başarıları ile devam ettikleri üniversiteler bakımından ortaya çıkan anlamlı fark;

Cumhuriyet Üniversitesinde öğrenim gören öğrencilerin Atatürk Üniversitesi, İnönü Üniversitesi, Balıkesir Üniversitesi, Karadeniz Teknik Üniversitesi ve Mehmet Akif Ersoy Üniversitesinde öğrenim gören öğrencilere göre daha başarılı olduğunu göstermektedir. Karadeniz Teknik Üniversitesinde öğrenim gören öğrencilerin

başarılarının Adnan Menderes Üniversitesi, Atatürk Üniversitesi ve Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi öğrencilerine göre daha düşük olduğu anlaşılmaktadır.

d) Öğrencilerin Bireysel Çalgı I dersi başarıları arasında, cinsiyet değişkenine göre fark var mıdır?

Tablo 4.1.9. Öğrencilerin Bireysel Çalgı I Dersi Başarıları İle Cinsiyete İlişkin Betimsel İstatistikler

Cinsiyet	N %	Başarı									Toplam
		DZ	FF	DD	DC	CC	BC	BB	BA	AA	
Kız	N	1	11	9	9	23	8	23	19	19	122
	%	,8	9,0	7,4	7,4	18,9	6,6	18,9	15,6	15,6	100
Erkek	N	1	13	6	4	13	6	12	9	18	82
	%	1,2	15,9	7,3	4,9	15,9	7,3	14,6	11,0	22,0	100
Toplam	N	2	24	15	13	36	14	35	28	37	204
	%	1,0	11,8	7,4	6,4	17,6	6,9	17,2	13,7	18,1	100

Tablo 4.1.9. incelendiğinde öğrencilerin Bireysel Çalgı I dersi başarıları ile cinsiyete ilişkin sonuçlarına göre kız öğrencilerin yaklaşık %71(18.9+6.6+18.9+15.6+15.6) 'inin, erkek öğrencilerin de yaklaşık 70,8 (15.9+7.3+14.6+11.0+22.0) başarılarının CC ve üzerinde olduğu betimlenmektedir.

Tablo 4.1.10. Öğrencilerin Bireysel Çalgı I Dersi Başarıları Cinsiyete İlişkin Mann Whitney U Sonuçları

Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Kız	122	103.30	12603.00		
Erkek	82	101.30	8307.00	4904.00	.81
TOPLAM	204				

Tablo 4.1.10.'a göre, öğrencilerin Bireysel Çalgı I Dersi Başarıları arasında cinsiyetler bakımından anlamlı fark bulunmadığı görülmektedir. U= 4904,00 P> .05.

#### İkinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

İkinci alt problemde, "Öğrencilerin Bireysel Çalgı 1 Dersi tutumları ile bireysel çalgılarını seçim yöntemi, mezun oldukları lise türü, devam ettikleri üniversite ve

cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?” sorusuna yanıt aranmaya çalışılmıştır.

Öğrencilerin Bireysel Çalgı I Dersi tutumlarının bireysel çalgılarını seçim yöntemlerine göre farklılaşp farklılaşmadığı Kruskal Wallis Testi ile test edilmiş ve sonuçlar aşağıda verilmiştir.

a) Öğrencilerin Bireysel Çalgı I dersine yönelik tutumları arasında, bireysel çalgılarını seçim yöntemlerine göre fark var mıdır?

Tablo 4.2.1. Öğrencilerin Bireysel Çalgı I Dersine Yönelik Tutumları ile Bireysel Çalgılarını Seçim Yöntemlerine İlişkin Kruskal Wallis Sonuçları

<i>Bireysel Çalgı Seçim Yöntemi</i>	<i>N</i>	<i>Sıra</i>	<i>X<sup>2</sup></i>	<i>P</i>	<i>Anlamlı Fark</i>
1-İstmeden Seçen	36	56.31	46.55	.000	
2-Kararsız	64	96.94			3-1
3-İsteyerek Seçen	104	121.91			3-2
TOPLAM	204				2-1

Tablo 4.2.1.'e göre öğrencilerin Bireysel Çalgı I dersine yönelik tutumları, bireysel çalgılarını seçim yöntemleri bakımından anlamlı bir şekilde farklılık göstermektedir.  $X^2$  (sd=2, n=204) = 46.55,  $p<.000$ . Bireysel çalgı seçim yöntemi sıra ortalamaları dikkate alındığında en yüksek tutumun isteyerek seçen, en düşük tutumun da istemeden seçen öğrencilere ait olduğu görülmektedir

Yukarıdaki tabloda görülen anlamlı farkın nereden kaynaklandığını ortaya koymak amacı ile U-Testi yapılmıştır. U-Testi sonuçları tablo 4.2.2'te verilmiştir.

Tablo 4.2.2. Öğrencilerin Bireysel Çalgı I Dersine Yönelik Tutumları ile Bireysel Çalgılarını Seçim Yöntemlerine İlişkin Mann Whitney U Sonuçları

<i>Bireysel Çalgı Seçim Yöntemi</i>	<i>N</i>	<i>Sıra Ortalaması</i>	<i>Sıra Toplamı</i>	<i>U</i>	<i>P</i>
İstmeden seçen	36	36.88	1237.50	661.50	.000
Kararsız	64	58.16	3722.50		
TOPLAM	100				
İsteyerek Seçen	104	71.27	4561.50	2811.50	.000

Kararsız	64	92.64	9634.50		
TOPLAM	168				
İstemedenden seçen	36	37.93	1365.50	699.50	.000
İsteyerek Seçen	104	81.77	8504.50		
TOPLAM	140				

U-Testi sonuçlarına göre, öğrencilerin Bireysel Çalgı I Dersine yönelik tutumları ile bireysel çalgılarını seçim yöntemlerine ilişkin farkın çalgılarını isteyerek seçen öğrencilerin tutumları ile istemedenden seçen öğrencilerin tutumları bakımından anlamlıdır.  $U=699.50$ ,  $P < .05$ . Ayrıca, kararsız olan öğrenci tutumları ile, istemedenden seçen öğrenci tutumları arasında anlamlı  $U= 661.50$ ,  $P < .05$ . ve kararsız olan öğrenci tutumları ile istemedenden seçen öğrenci tutumları arasında anlamlıdır.  $U= 2811.50$ ,  $P < .05$ .

b) Öğrencilerin Bireysel Çalgı I dersine yönelik tutumları arasında, mezun oldukları lise türüne göre fark var mıdır?

Tablo 4.2.3. Öğrencilerin Bireysel Çalgı I Dersine Yönelik Tutumları ile Mezun Oldukları Lise Türüne İlişkin Mann Whitney U Sonuçları

<i>Mezun Oldukları Lise Türü</i>	<i>N</i>	<i>Sıra Ortalaması</i>	<i>Sıra Toplamı</i>	<i>U</i>	<i>P</i>
Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi	133	103.86	13813.50	4540.50	.59
Genel Lise	71	99.95	7096.50		
TOPLAM	204				

Tablo 4.2.3. incelendiğinde öğrencilerin Bireysel Çalgı I dersine yönelik tutumları ile mezun oldukları lise türleri arasında anlamlı fark olmadığı görülmektedir.

c) Öğrencilerin Bireysel Çalgı I dersine yönelik tutumları arasında, devam ettikleri üniversiteye göre fark var mıdır?

Tablo 4.2.4. Öğrencilerin Bireysel Çalgı I Dersine Yönelik Tutumları ile Devam Ettikleri Üniversiteye İlişkin Kruskal Wallis Sonuçları

<i>Devam Ettikleri Üniversite</i>	<i>N</i>	<i>Sıra</i>	<i>X<sup>2</sup></i>	<i>P</i>
1. Atatürk Üniversitesi	25	99.58	8.17	.22
2. İnönü Üniversitesi	25	87.14		
3. Balıkesir Üniversitesi	30	89.77		
4. Cumhuriyet Üniversitesi	25	102.70		
5. Mehmet Akif Ersoy Üni.	39	107.17		
6. Karadeniz Teknik Üni.	30	107.87		
7. Adnan Menderes Üni.	30	118.87		
TOPLAM	204			

Tablo 4.2.4.'e göre öğrencilerin Bireysel Çalgı I dersi tutumları ile devam ettikleri üniversiteye ilişkin sonuçlar incelendiğinde öğrencilerin Bireysel Çalgı I dersine yönelik tutumlarının devam ettikleri üniversitelere göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir,  $X^2 (sd=6, n=204) = 8.17, p>.05$ .

b) Öğrencilerin Bireysel Çalgı I dersine yönelik tutumları arasında, cinsiyete göre fark var mıdır?

Tablo 4.2.5 Öğrencilerin Bireysel Çalgı I Dersine Yönelik Tutumları ile Cinsiyete İlişkin Mann Whitney U Sonuçları

<i>Cinsiyet</i>	<i>N</i>	<i>Sıra Ortalaması</i>	<i>Sıra Toplamı</i>	<i>U</i>	<i>P</i>
Kız	122	106.51	12994.00	4513.00	.16
Erkek	82	96.54	7916.00		
TOPLAM	204				

Tablo 4.2.5.'e göre öğrencilerin Bireysel Çalgı I dersine yönelik tutumları ile cinsiyete ilişkin sonuçları incelendiğinde öğrencilerin Bireysel Çalgı I Dersine olan tutumları ile cinsiyetleri arasında anlamlı fark olmadığı görülmektedir.  $P>.05$

### *Üçüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular*

Bu bölümde öğrencilerin Bireysel Çalgı I dersine yönelik tutumları ve başarıları arasında nasıl bir ilişki vardır? Sorusuna yanıt aranmaya çalışılmıştır.



Tablo 4.3.1 Öğrencilerin Bireysel Çalgı I Dersine Yönelik Tutumları İle Başarıları Arasındaki İlişkiye Yönelik Pearson Korelasyon

Pearson Korelasyon	Tutum
	Başarı
r	,272(**)
P	,000
N	204

Tablo 4.3.1., öğrencilerin tutumları ve başarıları arasındaki ilişkiyi, devam ettikleri üniversiteler bakımından Pearson Korelasyonları ile ortaya koymaktadır. Tabloya göre, öğrencilerin tutumları ve başarıları arasındaki ilişki  $R= 0,272$  olarak görülmektedir. Bu ilişkinin anlamlı olup olmadığı incelendiğinde ise  $P=0,00$  bulunmuş ve öğrencilerin tutumları ile başarıları arasındaki ilişkinin anlamlı olduğu sonucuna varılmıştır. Buna göre öğrencilerin olumlu tutuma sahip olmalarının ders başarılarını olumlu, olumsuz tutuma sahip olmalarının ise ders başarılarını olumsuz etkilediği söylenebilir.

## BÖLÜM V

### *Sonuç ve Öneriler*

Bu bölüm, çalışmada elde edilen sonuçlar ve bu sonuçlara dayalı olarak geliştirilen önerileri içermektedir.

### *Sonuçlar*

#### *Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar*

Bu bölüm, çalışmada elde edilen sonuçlar ve bu sonuçlara dayalı olarak geliştirilen önerileri içermektedir.

Birinci alt problemde öğrencilerin Bireysel Çalgı I ders başarılarının, bireysel çalgılarını seçim yöntemlerine, mezun oldukları lise türüne, devam ettikleri üniversiteye ve cinsiyet değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır.

Öğrencilerin başarıları ile çalgılarının seçim yöntemi arasında, istatistiksel olarak anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Çalgılarını isteyerek seçen öğrencilerin başarıları istemeyerek seçenlere göre daha iyi bulunmuştur. Ayrıca çalgılarını seçmekte kararsız kalan öğrencilerin istemeden seçenlere göre başarılarının daha iyi olduğu belirlenmiştir.

Öğrencilerin başarıları devam ettikleri üniversiteye göre anlamlı biçimde farklılaşmaktadır. Bu farklar Cumhuriyet Üniversitesinde öğrenim gören öğrencilerin Atatürk Üniversitesi, İnönü Üniversitesi, Balıkesir Üniversitesi, Karadeniz Teknik Üniversitesi ve Mehmet Akif Ersoy Üniversitesinde öğrenim gören öğrencilere göre daha başarılı olduğunu göstermektedir. Karadeniz Teknik Üniversitesinde öğrenim gören öğrencilerin başarıları, Adnan Menderes Üniversitesi, Atatürk Üniversitesi ve Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi öğrencilerine göre daha düşük olduğu düzeydedir.

Öğrencilerin başarıları mezun oldukları lise türüne ve cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak farklılık göstermemektedir.

Birinci alt probleme ilişkin sonuçlara göre, bireysel çalgı seçimi ve devam ettikleri üniversiteler, öğrencilerin derse ilişkin başarıları bakımından etkilidir. Bu sonuç, üniversiteler bakımından farklı bireysel çalgı seçim yöntemleri uygulandığını ortaya koyan bulgularla ilişkilendirildiğinde, bireysel çalgı seçim yöntemlerinin ders başarısını doğrudan etkilemektedir.

### *İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar*

İkinci alt problemde öğrencilerin Bireysel Çalgı I dersine olan tutumlarının, bireysel çalgılarını seçim yöntemlerine, mezun oldukları lise türüne, devam ettikleri üniversiteye ve cinsiyet değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır.

Öğrencilerin bireysel çalgılarını seçim yöntemine göre İnönü, Atatürk, Balıkesir ve Karadeniz Teknik Üniversitelerinde öğrenim gören öğrenciler, diğer üniversitelerle kıyaslandığında daha yüksek oranlarla bireysel çalgılarını kendi istekleri dışında seçmişlerdir. Öğrencilerin tutumları arasında, çalgılarını seçim yöntemine göre istatistiksel olarak anlamlı fark vardır.

Öğrencilerin Bireysel Çalgı I dersine ilişkin tutumları arasında, mezun oldukları lise türleri bakımından istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur.

Öğrencilerin Bireysel Çalgı I dersine ilişkin tutumları arasında, devam ettikleri üniversitelere göre istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur.

Öğrencilerin Bireysel Çalgı I dersine ilişkin tutumları arasında, cinsiyet değişkeni bakımından istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur.

İkinci alt probleme ilişkin sonuçlara göre, bireysel çalgı seçim yöntemi, Bireysel Çalgı I dersine ilişkin tutumları doğrudan etkilemektedir.

### *Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar*

Öğrencilerin Bireysel Çalgı I dersine yönelik tutumları ve başarıları arasında nasıl bir ilişki olduğu araştırılmıştır.

Örnekleme oluşturan öğrencilerin Bireysel Çalgı I dersine ilişkin tutumları ile başarıları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır.

### *Öneriler*

Bireysel çalgı eğitiminde başarıyla, hatırlama düzeyi, benlik kaygısı, rekabetçi tutum, öğrenilmiş çaresizlik vb. diğer değişkenler arasındaki ilişkiyi araştıran çalışmaların, müzik öğretmenliği eğitimi alanına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Müzik öğretmenliği eğitiminde bireysel çalgı seçimi konusunda yapılacak araştırmalar yoluyla, öğrencilerin tercih durumlarının nedenleri ile birlikte ortaya konulmasının, derse ilişkin tutum ve başarıyla anlamlı ilişkisi bakımından etkili olacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın kapsamı dışında tutulan ve bireysel çalgı türünün, bireysel çalgı dersine ilişkin tutum ve başarıları üzerindeki etkilerini araştıran çalışmalar yapılmasının yararlı olacağı düşünülmektedir.

Öğrencilerde, Bireysel Çalgı I dersine ilişkin olumlu yönde tutumlar geliştirilebilmesi bakımından, bireysel çalgılarını isteyerek seçmelerine daha fazla fırsat tanınmalıdır.

## KAYNAKÇA

- Abeles, H.; Hoffer, C.; & Klotman, R. (1994). *Foundations of music education*, 2nd ed. New York: Schirmer Books
- Akbulut, H.H. (1973). *Müzik eğitimi bölümünde yapılan keman öğretiminde yay ile aynı gürlükte ses üretmedeki temel davranışlar*. Filarmoni Dergisi. 8, 17.
- Aslan, C. (2004). *Çözümlemeli öykü yönteminin hayat bilgisi başarısı, tutum ve düşünme becerileri üzerindeki etkileri*. Yüksek Lisans Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Baltaş, A. (1998). *Üstün başarı*. 15. Basım, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Baysal, A. (1981). *Sosyal ve örgütsel psikolojide tutumlar*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi
- Baysal, A. C. ve Tekarlan, E. (1996). *Davranış bilimleri*. 2. Baskı, İstanbul: Avcıol Basım-Yayın.
- Bilgen, N. (1998). *Öğretmen ve eğitimi*, Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Bloom, B.S. (1998). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme*, (Çev. Durmuş Ali Özçelik), 3. Baskı, İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Bozkurt N.(2004).*Sanat ve estetik kuramları*. Bursa: ASA yayınevi.
- Civan, K. (2006). *Anadolu güzel sanatlar liselerindeki müzik bölümü öğrencilerinin müzik öğretmenliği mesleğine yönelik tutumları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Costa, D.D. (1999). An investigation into instrumental pupils' attitudes to varied, structured practice: two methods of approach, *British Journal of Music Education*,16(1),65-77.

- Cüceloğlu, D.(1991). *İnsan ve davranışı: Psikolojinin Temel Kavramları*, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Dirik, K. (2005). *Çalgı eşliğinde yapılan müzik derslerinin öğrenci tutumları üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Erdoğan, İ. (1999). *İşletmelerde davranış*, 10. Baskı, İstanbul: Evrim Basımevi.
- Erdoğdu, Y, M. (2006). *Yaratıcılık ile öğretmen davranışları ve akademik başarı arasındaki ilişkiler*, Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi. ISSN:1304–0278 Yaz-2006 C.5 S.17) adresinden 10.08.2009 tarihinde alınmıştır.
- Ergün. A. (2006).*Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı'nı kazanan öğrencilerin mezun oldukları lise türüne göre ,giriş sınavı puanları ile müzik teorisi ve bireysel çalgı derslerindeki başarı puanlarının karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ertürk, S. (1991). Eğitimde program geliştirme. Ankara: Yelkentaş Yayınları
- Gök, T. (2006). *Fizik eğitiminde işbirlikli öğrenme gruplarında problem çözme stratejilerinin öğrenci başarısı, başarı güdüsü ve tutumu üzerindeki etkileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- İlyasoğlu, E. (1995). *Zaman içinde müzik*, İstanbul: Yapı Kredi Kültür Sanat Yayınları.
- İnceoğlu, M. (2000). *Tutum algı iletişim*, Ankara: İmaj Yayınevi.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1999). *Yeni insan ve insanlar, Sosyal Psikoloji Dizisi*, İstanbul: Evrim Yayınevi

- Köse, H.S. (2006). Müzik öğretmeni adaylarının mesleki kaygıları, Burdur: *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*
- Kuzgun, Y. ve Bacanlı, F. (2005). *Rehberlik ve psikolojik danışmada kullanılan ölçme araçları ve programlar*, Ankara: Nobel Yayınları .
- Küçüköncü, H.Y. (1999). Müzik eğitimi ve öğretimi. Çanakkale: *Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları*.
- Mills, J. and Smith, J. (2003). Teacher beliefs about effective instrumental teaching in schools and higher education, *British Journal of Music Education*, 20(1),5-27.
- Nalbantoğlu, E. (2002). *keman eğitiminde parmaklandırmanın ilkeleri, karşılaşılan problemler ve çözüm önerileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Oğuzkan, T. (1981). *Orta dereceli genel öğretim kurumlarının gelişmesi, türkiye'de ortaöğretim ve sorunları*, Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Oral, B. (2000). *Sosyal bilgiler dersinde işbirlikli öğrenme ile küme çalışması yöntemlerinin öğrencilerin erişileri, derse yönelik tutumları ve öğrenilenlerin kalıcılığı üzerindeki etkileri*, Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19(2), 43–49
- Otacıoğlu, G, S.(2005). *Müzik öğretmenliği piyano eğitimi dersi için bir model denemesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Otacıoğlu, G, S. (2007). *Güzel sanatlar eğitimi bölümlerinde program geliştirmenin önemi ve yeri: programlandırılmış öğretim (dizgeli eğitim) modeli*. "Müzik ve Bilim" Uluslar arası Hakemli müzik ve Bilim Dergisi, (7). [http://www.muzikbilim.com/7m\\_2007/otacioglu\\_sg.html](http://www.muzikbilim.com/7m_2007/otacioglu_sg.html) adresinden 20.11.2009 tarihinde alınmıştır.

- ÖZAY, S. (2005). *Viyola öğretiminde kullanılan mazas "special etudes op. 36" metodunun sağ el ve sol el teknikleri yönünden incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Özdemir, B. (2008) .9. sınıf öğrencilerinin Türk edebiyatı dersine yönelik tutumlarının türk edebiyatı dersi akademik başarısına etkisi (Kütahya örneği), yüksek lisans tezi Ankara 2008
- Özmenteş, G. (2005). *Dalcroze Eurhythmics öğretiminin müziksel beceriler, müzik dersine ilişkin tutumlar ve müzik yeteneğine ilişkin özgüven üzerindeki etkileri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Renwick, J. M and Mcpherson, G. E. (2002). interest and choice: student-selected repertoire and ist effect on practising behaviour, *British Journal of Music Education*, 19 (1), 173-199.
- Say, A. (2003). *Müzik tarihi*, Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Schleuter, S. (1997). *A sound approach to teaching instrumentalists*, NewYork: Schirmer Books.
- Selçuk, E. (1997). *İngilizce dersine karşı tutum ile bu dersteeki akademik başarı arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü.
- Sevgi,A.( 2003). *Nasıl bir müzik öğretmeni*, Cumhuriyetimizin 80. Yılında Müzik Sempozyumu. Malatya.
- Sevgi,A ve Şengül,C. (2003). Müzik eğitimi bölümlerinin giriş-yetenek sınavlarına başvuran adayların müziksel işitme-yineleme sınavındaki soru tiplerine göre başarı durumlarının belirlenmesi. Cumhuriyetimizin 80. Yılında Müzik Sempozyumu. Malatya.
- Sun, M. (1969). *Türkiye'nin kültür-müzik- tiyatro sorunları*, Ankara: Ajans Türk Matbaacılık.



- Tan, A. (2006). *İlköğretim II. kademe öğrencilerinin resim-iş dersine yönelik tutumları ile akademik başarıları arasındaki ilişkiler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tarman, S. (2003). *Gazi Üniversitesi müzik eğitimi anabilim dalı giriş müzik yetenek sınavlarının geçerlik ve güvenirlik yönünden incelenmesi ve değerlendirilmesi*. İnönü Üniversitesi Cumhuriyetimizin 80.yılında Müzik Sempozyumu, Malatya.
- Tarman, S.(2005). *müzik eğitiminin çalgı eğitimi boyutunda bilgiyi işleme kuramının işe koşulması*, <http://www.muzikegitimcileri.net>. Adresinden 12.09.2009 tarihinde alınmıştır.
- Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım..
- T.C.Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı (1998). *Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları* <http://www.yok.gov.tr> adresinden 22.10.2009 tarihinde alınmıştır.
- Tufan,E. (2008). *Piyano dersi tutum ölçeğinin geliştirilmesi*. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi: Ankara*
- Türk Dil Kurumu. (1969). *Türkçe sözlük* (Genişletilmiş baskı). Ankara: TDK.
- Tekarslan,E.,Baysal, C., Kılıç T.,Şencan, H.(1989). *Sosyal psikoloji*. *İstanbul: Filiz Kitabevi*
- Töreyn,M.(2002).*Müzik eğitimi anabilim dallarına giriş özel yetenek sınavlarının müziksel söyleme (ses ve şarkı söyleme yeteneği) boyutu*. XI. Eğitim Bilimleri Kongresi Lefkoşa, KKTC.
- Tezcan, Mahmut (1996). *Eğitim sosyolojisi*. Ankara: Feryal Matbaası.
- Uçan,A. (1994). *Müzik eğitimi, temel kavramlar-ilkeler-yaklaşımlar*, Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.

- Uçan,A. (1996) *İnsan ve müzik, insan ve sanat eğitimi*.Ankara:Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Uçan, A. (1997). *Müzik eğitimi-temel kavramlar-ilkeler-yaklaşımlar*, Genişletilmiş 2. Basım. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Uçan, A. (2001). *Türkiye’de öğretmenlik mesleğine genel bakış*. Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimde Kalite Paneli, Ankara.
- Uçan, A. (2005). *Müzik eğitimi*. Genişletilmiş Üçüncü Basım. Ankara:. Önder Matbaacılık.
- Uçan, A. (2007). Türkiye’de Cumhuriyetin ilk altmış yılında müzik eğitimi, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 1-12.
- Uslu,M.(2006). *Türkiye’de çalgı eğitiminin yaygınlaştırılmasında ve geliştirilmesinde çoksesli müzik eğitimi görüşü*, Müzik ve Bilim Dergisi, 6. [http://www.muzikbilim.com/5m\\_2006/uslu\\_m.html](http://www.muzikbilim.com/5m_2006/uslu_m.html).2006. adresinden 25.09.2009 tarihinde alınmıştır.
- Uzunoğlu,B.(2006).*Müzik öğretmeni yetiştiren kurumlarda ezber çalmanın-söylemenin öğrenci başarısına etkisinin değerlendirilmesi* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bursa: Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Variş, F (1997). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Alkım Kitapçılık Yayıncılık
- Wolman, B.(1973). *Dictionary of behavioral science*, New York: Van Nostrand Company.
- Yavuzer, H. (1993). *Anne-baba ve çocuk*. 8. Baskı. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yayla, F. (2003). *Cumhuriyet dönemindeki müzik öğretmeni yetiştirme sürecinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

## **EKLER**

## EK-1: Tutum Ölçeği Uzman Görüşü

1. Kesinlikle katılıyorum
2. Katılıyorum
3. Kararsızım
4. Az katılıyorum
5. Katılmıyorum

\*\*\*Şeklinde düzeltmen gerekiyor. "Kuvvetle katılıyorum" olmaz.

Aşağıdaki her ifadeyi okuduktan sonra, buna ne derece de katıldığınızı ya da katılmadığınızı, ifadenin yanındaki kutucuklardan yalnızca bir tanesini (X) şeklinde işaretleyerek, belirtiniz.	Kuvvetle katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmama	Asla katılmam
1. Bu çalgıyı öğrendikçe, çalgının ciddiyetini daha iyi anlıyorum.					
2. Çalgımdan alacağım manevi doyumunu hiçbir şeye değişmem.					
3. Bu çalgıyı çalmaktan kimse beni alıkoyamaz.					
4. Bu çalgıyı bilerek ve isteyerek seçtim.					
5. Benden yeni bir çalgı seçmem istense hiç tereddütsüz yine bu çalgıyı seçerdim.					
6. İlerde çocuklarımın da bu çalgıyı çalmasını isterim.					
7. Çalgı dersinin gelmesini sabırsızlıkla beklerim.					
8. Çalgı dersi olmaksızın tamamlanacak bir eğitimin yetersiz olacağını düşünüyorum.					
9. Çalgı dersine hevesle gelirim					
10. Çalgı dersi ile ilişkili her şeye merak duyarım					
11. Çalgı ders saatlerinin artmasını isterim.					
12. Beni müziğe bağlayan, çalgı dersidir.					
13. Çalgı dersini sabırsızlıkla beklerim.					
14. Kendimi bildim bileli çalgının dersini almak istemişimdir.					
15. Çalgı dersini hiç kaçırmak istemem.					
16. Çalgı derslerine katılmadığımda üzülürüm.					
17. Çalgı dersinde huzur bulurum.					
18. Keşke her ders çalgı dersi gibi olsa					
19. Çalgı derslerinde verilen her eseri ayırt etmeksizin zevkle çalışırım.					
20. Çalgı dersi benim için her zaman önemli olmuştur.					
21. Çalgı dersiyle ilgili etkinliklere seveerek katılırım.					
22. Çalgı dersinde verilen ödevleri seveerek yaparım					
23. Çalgı ve Çalgı dersiyle ilgili konuşmaktan büyük zevk alırım					
24. Çalgı dersinin saatleri keşke daha fazla olsa					
25. Çalgımla ilgili tecrübem arttıkça bu çalgıya olan bağlılığım artacağına inanıyorum daha bağlanacağıma inanıyorum					
26. En sevdiğim ders çalgı dersidir .					
27. Çalgı dersine geç kalmak bile beni çok rahatsız eder.					
28. Çalgımla ilgili faaliyetleri yapmak bana hiç haz vermiyor..					
29. Çalgımın bence hiçbir cazip yanı yoktur.					
30. Derslerden ve öğretmenlerden bıktığım için çalgı çalmaktan hoşlanmıyorum					
31. Bu çalgı idealimdeki çalgı değildir.					
32. Çalgıma karşı bir bağlılık duymuyorum.					
33. Güzel sanatlar lisesinde bu çalgıyı çaldığım için değiştirme fırsatım olmadı.					
34. Eğer fırsatım olsaydı bu çalgıyı çalmazdım					
35. Bu çalgıyı çalmak sıkıcıdır					
36. Çalgımı öğretmen olduğum zaman kullanamayacağımı düşünüyorum					
37. Çalıştığımız eserleri çalmaktan zevk almıyorum					
38. Çalgım öğretmenlik için çok gereksiz bir çalgıdır.					
39. Çalgımla ilgili faaliyetleri yapmak bana hiç haz vermiyor.					
40. Çalgı dersi hiçbir zaman ilgimi çekmedi					
41. Çalgı dersi seçmeli bir ders olsa çok sevinirim					

42. Bence Çalgı dersi müzik öğretmenleri için gereksizdir.					
43. Üniversiteyi bitirdikten sonra asla çalgı dersi ile ilgili bir şey görmek istemiyorum					
44. Çalgı dersinden keyif almıyorum.					
45. Çalgı derslerinin neden zorunlu olduğunu anlayamıyorum.					
46. Çalgı dersinden sonra kendimi bıkkın hissedirim.					
47. Çalgı dersinin önümde bir engel gibi olduğunu hissedirim.					
48. Çalgı dersinin beklentilerime cevap vermediğini düşünürüm					
49. Çalgı dersinin benim yeteneğimi ortaya çıkaramadığını düşünürüm.					
50. Çalgı dersi sıkıcı bir derstir.					
51. Fiziksel özelliklerim uygun olmadığı için çalgımı çalmakta zorlanıyorum					

1. 7 ve 13. maddeler aynı anlama geliyor. İkisinden birini çıkarman gerekir.
2. 33 ve 34. maddeleri de tekrar bir gözden geçir.
3. 44 ve 50. maddelerin anlamları da çok yakın.

İyi çalışmalar,  
Didem Aydoğan

## EK-2: Tutum Ölçeği Güvenirlik Çalışması

Case Processing Summary			
		N	%
Cases	Valid	76	100,0
	Excluded <sup>a</sup>	0 ,0	
	Total	76	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics		
Cronbach's		
Alpha	N of Items	
,967	49	

Item-Total Statistics				
	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Bu Çalgıyı bilerek ve isteyerek seçtim	175,1184	1983,306 ,654		,966
Fiziksel özelliklerim uygun olmadığı için çalgımı çalmakta zorlanıyorum	174,8421	2039,121 ,251		,968
çalgı dersi ile ilişkili her şeye merak duyarım	175,2368	1992,290 ,703		,966
bu çalgı idealimdeki çalgı değildir	175,3553	1974,072 ,667		,966
çalgımın bence hiç bir cazip yanı yoktur	174,9211	2000,394 ,555		,967
çalgı dersini sabırsızlıkla beklerim	175,9079	1963,605 ,799		,966
çalgı dersi benim için her zaman önemli olmuştur	175,5000	1966,307 ,771		,966

çalgımla ilgili faaliyetleri yapmak bana hiç haz vermiyor	174,8947	1995,242 ,650	,966
çalgı derslerinde verilerin her eseri ayırt etmeksizin zevkle çalışırım	175,9211	1986,127 ,608	,966
çalgıma karşı bir bağıllık duymuyorum	175,4868	1969,266 ,680	,966
çalgı ve çalgı dersleri ile ilgili çalışmaktan büyük zevk alırım	175,4342	1977,316 ,724	,966
çalgımı öğretmen olduğum zaman kullanamayacağımı düşünüyorum	175,5789	1995,660 ,466	,967
çalgı dersine geç kalmak bile beni çok rahatsız eder	175,8158	1987,006 ,601	,967
güzel sanatlar lisesinde bu çalgıyı çaldığım için lisansta değiştirme fırsatım olmadı	175,5921	1973,231 ,604	,967
çalgı dersinde verilerin ödevleri severek yaparım	175,5263	1968,253 ,753	,966
çalgı derslerin katılmadığımda üzülrüm	175,8816	1960,399 ,747	,966
derslerden bıktığım için çalgımı çalmaktan hoşlanmıyorum	175,4079	2003,658 ,464	,967
çalgı ders saatlerinin artmasını isterim	175,7632	1952,370 ,773	,966
bu çalgıyı öğrendikçe çalgının ciddiyetini daha iyi anıyorum	175,2895	1979,222 ,698	,966
bu çalgıyı çalmak sıkıcıdır	175,0000	1975,013 ,758	,966
çalgı dersini hiç kaçırmak istemem	175,8421	1949,601 ,843	,966
çalgı dersinden sonra kendimi bıkkın hissederim	175,7105	1968,048 ,688	,966
çalgı dersinin beklentilerime cevap vermediğini düşünürüm	175,6842	1975,419 ,605	,967

çalgım öğretmenlik için çok gereksiz bir çalgıdır	175,0789	2015,727 ,415	,967
çalgı dersinin saatleri keşke daha fazla olsa	175,6711	1956,624 ,775	,966
bence çalgı dersi müzik öğretmenleri için gereksizdir	177,7237	2097,936	-,319 ,969
çalgı dersinin benim yeteneğimi ortaya çıkarmadığını düşünürüm	177,2105	2156,488	-,658 ,971
benden yeni bir çalgı seçmem istense hiç tereddütsüz yine bu çalgıyı seçerdim	175,5789	1954,247 ,755	,966
bu çalgıyı çalmaktan kimse beni alıkoyamaz	175,7368	1952,996 ,797	,966
çalgı dersi hiç bir zaman ilgimi çekmedi	174,9868	1990,040 ,677	,966
çalgı dersi sıkıcı bir derstir	175,1316	1983,849 ,665	,966
çalgı dersi olmaksızın tamamlanacak bie eğitimin yetersiz olacağını düşünüyorum	175,3684	2018,742 ,381	,967
kendimi bildim bileli şu an çaldığım çalgının dersini almak istemişimdir	175,7368	1975,956 ,614	,966
ileride çocuklarımın da bu çalgıyı çalmasını isterim	175,3026	2000,001 ,604	,967
çalgı dersinin önümde bir engel gibi olduğunu hissederim	175,1053	2007,055 ,498	,967
çalgımla ilgili faaliyetleri yapmak bana hiç haz vermiyor	175,2895	1987,328 ,579	,967
çalgımla ilgili tecrüben arttıkça bu çalgıya olan bağlılığımın artacağına inanıyorum	175,3947	1990,722 ,587	,967
seçme şansım olsaydı bu çalgıyı çalmazdım	175,4605	1963,265 ,695	,966



çalıştığımız eserleri çalmaktan zevk almıyorum	175,6842	2000,432 ,441	,967
keşke her ders çalgı dersi gibi olsa	176,0658	1956,622 ,795	,966
çalgı derslerinin neden zorunlu olduğunu anlayamıyorum	175,3421	1999,615 ,494	,967
çalgı dersi ile ilgili etkinliklere severek katılırım	175,4342	1965,982 ,765	,966
üniversiteyi bitirdikten sonra asla çalgı dersi ile ilgili bir şey görmek istemiyorum	175,4079	1984,138 ,588	,967
çalgı dersine hevesle gelirim	175,6316	1955,169 ,801	,966
çalgımdan alacağım manevi doyumu hiç bir şeye değişmem	175,5789	1962,940 ,762	,966
beni müziğe bağlayan çalgı dersidir	176,0000	1963,707 ,693	,966
çalgı dersinde huzur bulurum	175,7237	1955,456 ,826	,966
en sevdiğim ders çalgı dersidir	175,8026	1956,294 ,792	,966
çalgı dersi seçmeli bir ders olsa çok sevinirim.	175,5789	2017,954 ,320	,968

Bu ölçek Bireysel Çalgı ile ilgili tutumları ölçmek amacıyla hazırlanmıştır. Ölçek sonuçları yalnızca bu konudaki tutumları belirlemek için kullanılacaktır. Başka hiçbir amaç için ölçek sonuçlarından yararlanılmayacaktır. Teşekkür Ederim.

Zeynep GERGİN  
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi  
Sosyal Bilimler Enstitüsü

İsim-Soyisim:

Cinsiyetiniz :

Mezun Olduğunuz Lise Türü:

Şu Anda Öğrenim Gördüğünüz üniversite:

Çalgımı İsteyerek seçtim EVET ( ) HAYIR ( ) KARARSIZIM ( )

Aşağıdaki her ifadeyi okuduktan sonra, buna ne derece de katıldığınızı ya da katılmadığınızı, ifadenin yanındaki kutucuklardan yalnızca bir tanesini (X) şeklinde işaretleyerek, belirtiniz.	5. Kesinlikle katılıyorum	4. Katılıyorum	3. Kararsızım	2. Az katılıyorum	1. Katılmıyorum
52. Çalgı dersi ile ilişkili her şeye merak duyarım.					
53. Bu çalgı idealimdeki çalgı değildir.					
54. Çalgımın bence hiçbir cazip yanı yoktur.					
55. Çalgımla ilgili faaliyetleri yapmak bana hiç haz vermiyor.					
56. Çalgı derslerinde verilen her eseri ayırt etmeksizin zevkle çalışırım.					
57. Çalgıma karşı bir bağlılık duymuyorum.					
58. Çalgı ve Çalgı dersiyle ilgili konuşmaktan büyük zevk alırım					
59. Çalgı dersine geç kalmak bile beni çok rahatsız eder.					
60. Çalgı dersinde verilen ödevleri severek yaparım.					
61. Çalgı derslerine katılmadığımda üzülürüm.					
62. Bu çalgıyı öğrendikçe çalgının ciddiyetini daha iyi anlıyorum					
63. Bu çalgıyı çalmak sıkıcıdır.					

64. Çalgı dersinden sonra kendimi bıkkın hissedirim.					
65. Çalgı dersinin beklentilerime cevap vermediğini düşünürüm					
66. Çalgım öğretmenlik için çok gereksiz bir çalgıdır.					
67. Çalgı dersinin saatleri keşke daha fazla olsa.					
68. Bence Çalgı dersi müzik öğretmenleri için gereksizdir.					
69. Çalgı dersinin benim yeteneğimi ortaya çıkaramadığını düşünürüm.					
70. Çalgı dersi hiçbir zaman ilgimi çekmedi.					
71. Çalgı dersi sıkıcı bir derstir.					
72. Çalgı dersi olmaksızın tamamlanacak bir eğitimin yetersiz olacağını düşünüyorum.					
73. Kendimi bildim bileli şu an çaldığım çalgının dersini almak istemişimdir.					
74. İlerde çocuklarımın da bu çalgıyı çalmasını isterim.					
75. Çalgı dersinin önümde bir engel gibi olduğunu hissedirim.					
76. Çalgımla ilgili faaliyetleri yapmak bana hiç haz vermiyor.					
77. Çalgımla ilgili tecrübem arttıkça bu çalgıya olan bağlılığım artacağına inanıyorum					
78. Keşke her ders çalgı dersi gibi olsa					
79. Çalgı derslerinin neden zorunlu olduğunu anlayamıyorum.					
80. Çalgı dersiyle ilgili etkinliklere severek katılıyorum.					
81. Üniversiteyi bitirdikten sonra asla çalgı dersi ile ilgili bir şey görmek istemiyorum					
82. Çalgımdan alacağım manevi doyumunu hiçbir şeye değiştirmem.					
83. Beni müziğe bağlayan, çalgı dersidir.					
33. Çalgı dersi seçmeli bir ders olsa çok sevinirim					

**Kişisel Bilgiler**

Adı Soyadı : Zeynep GERGİN  
Doğum Yeri ve Tarihi : İstanbul, 1980

**Eğitim Durumu**

Lisans Öğrenimi : Süleyman Demirel Üniversitesi  
Yüksek Lisans Öğrenimi : Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi  
Bildiği Yabancı Diller : İngilizce  
Bilimsel Faaliyetleri :

**İş Deneyimi**

Stajlar :  
Projeler :  
Çalıştığı Kurumlar : Adnan Menderes Üniversitesi

**İletişim**

E-Posta Adresi : zgergin@adu.edu.tr

Tarih : 28/10/10