



ISSN: 1306-3111/1308-7290
NWSA-Fine Arts
NWSA ID: 2013.8.2.D0131

Status : Original Study
Received: September 2012
Accepted: February 2013

E-Journal of New World Sciences Academy

Zeynep Deniz Uyan
Gazi University
donisture@yahoo.com

<http://dx.doi.org/10.12739/NWSA.2013.8.2.D0131>

ÖZENGEN MÜZİK EĞİTİMİ ALMA DURUMU İLE OKULA YÖNELİK TUTUM ARASINDAKİ İLİŞKİLER

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin özengen müzik eğitimi alıp almama durumları ile okula yönelik tutumları arasında nasıl bir ilişki olduğunu belirlemektir. Araştırma tarama modelinde olup, araştırmanın evrenini ilköğretim 6. sınıf öğrencileri, örneklemini ise Ankara ili içinde bulunan 8 farklı okulda okuyan ilköğretim 6. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Öğrencilerin okula yönelik tutumları, bu araştırma için geliştirilen "Okula Yönelik Tutum Ölçeği" ile belirlenmiştir. Veriler, araştırmanın amaçlarına uygun istatistiksel yöntemler kullanılarak karşılaştırılıp, değerlendirilmiştir. Özengen müzik eğitimi alan öğrencilerin okula yönelik tutumları, eğitim aldıkları müzik dalına, süreye ve haftalık ders saatine göre farklılıklar gösterse de özengen müzik eğitimi almayanlara göre daha olumlu çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Müzik Eğitimi, Özengen Müzik Eğitimi, Okula Yönelik Tutum, Çalgı Eğitimi, Koro Eğitimi.

RELATIONSHIP BETWEEN THE SITUATION OF HAVING AMATEURISH MUSIC EDUCATION AND ATTITUDE TOWARDS SCHOOL

ABSTRACT

The purpose of this study is to define the relationship between the case of having amateurish music education and attitude towards school in sixth-grade students. The scanning-model study has a universe of sixth-grade students and a sample group of sixth-grade students attending 8 different schools in Ankara. The school-attitudes of the students were determined by the "School Attitude Scale" developed for this study. Data was evaluated using suitable statistical techniques for the study. Depending on the field of music, duration of instruction and music lesson frequency, the school-attitudes of music-students were more positive than non-music students according to the findings.

Keywords: Music Education, Amateurish Music Education, Attitude towards School, Instrumental Music Education, Choral Music Education



1. GİRİŞ (INTRODUCTION)

Çağdaş toplumlarda eğitim, çocukları ve genç bireyleri bedensel, bilişsel, duyuşsal ve devinişsel açılardan en donanımlı ve en yüksek düzeyde yetiştirmeyi amaçlar. Bu durum, çağdaş eğitimin, bilim, sanat ve teknik denilen üç alanını da kapsayan ya da bunların her üçüne de uzanan bir çerçevede gerçekleştirilmesini gerektirir. Sanat eğitimi eğitimin, müzik eğitimi de sanat eğitiminin çok önemli bir ögesidir.

Müzik eğitimi, bireye kendi yaşantısı yoluyla amaçlı olarak belirli müziksel davranışlar kazandırma, müziksel davranışlarında amaçlı olarak belirli değişiklikler oluşturma veya bireyin müziksel davranışını amaçlı olarak değiştirme ve geliştirme sürecidir (Uçan, 1997:30). Müzik eğitiminin genel, özengen ve mesleki olmak üzere üç türü vardır. Genel müzik eğitimi, her düzeyde, her aşamada, her yaşta, herkes için gerekli ve zorunludur. İlköğretim evresinde genel müzik eğitiminde, bireye asgari ortak-temel müzik eğitimi kazandırılırken, müziksel araç ve gereçlerle karşılaşma, çalışma ve kendini müziğin çeşitli davranış boyutlarında deneme fırsatı verir. Mesleki müzik eğitimi, müzik alanının bir bütünü, bir kolunu veya dalını veya bunlarla ilişkili bir işi meslek olarak seçmek isteyen, müziğe belli düzeyde yetenekli kişilere yöneliktir ve o mesleğin gerektirdiği müziksel davranışları ve birikimi kazandırmayı hedefler (Uçan, 1997:32).

Özengen müzik eğitimi ise, müziğe veya müziğin bir dalına istekli ve yatkın olanlara yönelik olup, zorunlu değildir. Aksine, ilgi, istek ve olanaklara bağlı olup seçmelidir (Uçan, 1997:31). Özengen müzik eğitiminde yaygın eğitim büyük önem taşır. Bireyler özel dersler veya kurslar aracılığıyla müziğin istedikleri alanında eğitim alabilirler. Müzik eğitimi, temelde: müziksel işitme, ses, çalgı, müziksel devinim ve ritim, müzik bilgisi, yaratıcılık, beğeni eğitimi gibi alanları kapsar. Özengen müzik eğitiminin en yaygın alanları "çalgı eğitimi, ses eğitimi ve koro eğitimi" olarak sıralanabilir.

Çalgı eğitimi, bir veya daha çok çalgının kullanılmasıyla, bireysel ya da toplu biçimde yapılan, kişiyi çalgı aracılığıyla yetiştirme, geliştirme, müzik alanında ve müziksel alanlarda içeriği bulunan istendik davranışlar kazandırma eğitimi olarak tanımlanabilir (Uslu, 2006:7). Çalgı eğitimi; insanı, bir müzik aletinin kullanımı yolu ile müzikle buluşturan ve tanıştıran, insanın kendisini keşfederek, müzikle kendisini özleştirip bütünleşmesine zemin sağlayan, duygularını ifade etme fırsatı tanıyan, kişiyi sosyal olmaya sevk eden müzik eğitiminin en önemli dalıdır. 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 (Barış, 2007:4). Bir müzik aletini başarı ile çalabilmek ve o alet üzerinde duyguları ifade edebilmek için ruhsal ve bedensel yeteneğin el ele yürümesi ve gelişmesi gerekir. Ruhsal yetenek; beğeni, duygu, düşünce ve hayal gücü yani ifadede büyük rol oynayan "stil kaynağı", içimizde gizli bulunan yaratıcılık özelliğidir. Zekâ, kültür ne kadar gelişirse ruhsal yetenek de o derece genişlemiş ve incelmış olur (Fenmen, 1997:25). Ses eğitimi, bireylerin konuşurken ve şarkı söylerken seslerini doğru ve etkili kullanabilmeleri için gereken davranışların kazandırıldığı ve içinde konuşma, şarkı söyleme ve şan eğitimi gibi alt basamakları da bulunduran, disiplinler arası bir özel alan eğitimidir (Töreyn, 1998:21). Koro eğitimi ise, koroya ve koro üyelerine yöntemli olarak belirli sosyo-müziksel davranışlar kazandırma veya koro ve koro üyelerinin davranışlarını amaçlı ve yöntemli olarak değiştirme,



dönüştürme ve geliştirme sürecidir (Uçan, 2001:31). Apaydın (2001:135) koroda şarkı söylemenin, kişilerin başkalarının yanlıklarını gidermesine yardımcı olmasına, kendi eksiklerini gidermesine, başkalarına ve kendine saygısının artmasına, arkadaşlıklar kurarak sosyalleşmesine, toplumda demokratik değerlerin gerekliliğini kavramasına ve sanatta ulusal ve uluslararası iletişim içerisinde dünya görüşünün gelişmesine yardımcı olacağını belirtmiştir.

Türkiye'de ilköğretim evresi genel müzik eğitiminde, bireye asgari ortak-temel müzik kültürü kazandırılmaktadır. Program, ilköğretim çağındaki çocukların fiziksel gelişimi ve ilköğretim kurumlarının yapısı dikkate alınarak, Birinci Kademe (1., 2., 3. sınıf), İkinci Kademe (4., 5. sınıf), Üçüncü Kademe (6., 7., 8. sınıf) olmak üzere üç aşamadan oluşturulmuştur. Öztürk (2006:30-33) ilköğretim ikinci kademe müzik eğitimini ve sorunlarını incelediği araştırmasında, müzik eğitiminin birçok farklı boyutta sorunlarına değinmiştir. İlköğretim ikinci kademede, müzik dersi Cumhuriyetin ilk yıllarından bu yana zorunlu ders olarak programlarda yer almıştır. Ancak büyük bir çoğunlukla müzik öğretmeni yokluğu nedeniyle branş dışı öğretmenler tarafından okutulmuş, amacına uygun işlenememiş, sanatsal temelden ve anlayıştan yoksun kalmıştır. Özellikle sınıf öğretmenleri tarafından yapılan müzik eğitiminin, ikinci kademede müzik eğitimini olumsuz etkilediği bilinmektedir. Alt yapısı olmayan, eksik ya da yanlış bilgilendirilmiş ve yönlendirilmiş öğrenci ile müzik eğitimi, müzik öğretmenini de oldukça yormaktadır. Her alanda olduğu gibi müzik eğitimi alanında da temellerin birinci kademede atıldığını düşünürsek, bu durumu düzeltmek oldukça zordur. Her şeyi almaya hazır, sevil vermeye müsait hamur misali olan öğrenci, iyi eğitildiği ve yönlendirildiği zaman, ikinci kademede sağlam bir müzik eğitimi alabilir.

Herhangi bir alanda, öğrenmede başarılı olmak ve öğrendiklerini başarıyla uygulamak, insanı başka davranışları öğrenmeye güdüleyebilir. Böylece insan, yeni öğrenmelere girişebilir. Bir niteliğe dönüşen öğrenme merakı insanı, önüne çıkan engelleri aşarak, sürekli öğrenmeye yöneltebilir (Başaran, 1999:27). Avusturya'da müzik ağırlıklı ortaokulların açılmasını sağlayan Wolfgang Stern, müzik ağırlıklı ortaokullarda okuyan öğrencilerin genel başarı düzeylerinin normal okullardaki öğrencilere göre daha yüksek olduğunu ve okula karşı tutumlarının daha olumlu olduğunu belirtmiştir (Ali, 1987:17). Bu konuda, çoklu zeka kuramı çerçevesinde yapılan birçok araştırmada müziğin dil ve sosyal zeka üzerine olumlu etkileri saptanmıştır.

Çalgı eğitimi, ses eğitimi ve koro eğitimi; teknik müzik bilgisi ve yoğun, disiplinli ve düzenli bir çalışma süreci gerektiren, müzik eğitiminin en önemli alanlarından biridir. İlköğretim okullarında yani genel müzik eğitimi yoluyla yeterli derecede alınamayan bu alanlardaki eğitimler, özgen müzik eğitimi yoluyla alınabilmektedir. Daha önce yapılan araştırmalar ışığında özgen müzik eğitiminin, öğrencinin özellikle sözel ve matematiksel zekâsını olumlu yönde etkileyerek akademik başarıyı yükseltebileceği, sosyal zekâyâ da olumlu etkiler yaparak öğrencilerin okul ortamına uyumunu arttıracak beklenmektedir.

2. ÇALIŞMANIN ÖNEMİ (RESEARCH SIGNIFICANCE)

İnsanlarda görülen öğrenme farklılıkları onların yetenekleri ile ilgilidir. Yetenekleri farklı olan insanlara farklılıklarıyla orantılı olarak yeterli öğrenme süresi verildiğinde ve elverişli yöntem uygulandığında öğrenim görevlerini başarıyla gerçekleştirebilirler (Başaran 1999:28). Uçan (1996) çağdaş sanat eğitimini ya da buna ilişkin kavram ve uygulamaları, genel sanat eğitimi, bilim eğitimini ve teknik eğitimi bütünleyen sanat eğitimi ve mesleki sanat eğitimi



olarak üç açıdan ele almıştır. Özengen sanat eğitiminin bilim ve teknik eğitimine katkısını "Bilim eğitimi ve teknik eğitimi bütünleyen (özengen) sanat eğitimi, sanat eğitimine ilişkin kavram ve uygulamaların önemli bir boyutunu oluşturur. Tamamlayıcı ya da bütünleyici bir sanat eğitimiyle destekli bilim ya da teknik ağırlıklı eğitim, kolaylık ve rahatlıkla sağlanabilir. Bu konuda özellikle özengen amaçlı sanatsal süreç, ürün, eylem ve etkinliklerden geniş ölçüde yararlanılabilir" şeklinde açıklamıştır. Dünyada müziğin, özellikle çalgı çalmanın çocukların zekâ gelişimine akademik başarılarına ve tutumlarına etkileri üzerine birçok araştırma yapılmıştır. Fakat Türkiye'de bu konuda yapılmış pek fazla araştırmaya rastlanmamıştır. Mesleki müzik eğitimiyle ve müzikli eğitimle ilgili yapılmış araştırmalar olmasına rağmen, özengen müzik eğitiminin okula yönelik tutuma etkisi ile ilgili bir araştırma bulunmamaktadır. Bu araştırma, "Okula Yönelik Tutum Ölçeği" geliştirilerek ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin okula yönelik tutumları ile özengen müzik eğitimi alma durumları arasındaki ilişkiyi ölçmesi açısından önemlidir. Bu araştırmanın temel amacı, ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin özengen müzik eğitimi alıp almama durumları ile okula yönelik tutumları arasında nasıl bir ilişki olduğunu belirlemektir. Araştırmanın sonuçları, ilköğretim okullarında müzik derslerine daha çok ağırlık verilmesinin ve bunun yanında müfredata seçmeli çalgı, ses ve koro eğitimi dersi konulmasının öğrencilerin okula yönelik tutumlarını olumlu yönde etkileyebileceğini doğrular niteliktedir.

2.1. Araştırma Problemi (Research Problem)

- İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin özengen müzik eğitimi alıp almama durumları ile okula yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

2.2. Alt Problemler (Sub Problems)

- Özengen müzik eğitimi alan ve almayan öğrencilerin okula yönelik tutumları arasında fark var mıdır?
- Öğrencilerin eğitim aldıkları müzik dalı ile okula yönelik tutumları arasında anlamlı ilişkiler var mıdır?
- Öğrencilerin özengen müzik eğitimi alma süreleri ile okula yönelik tutumları arasında anlamlı ilişkiler var mıdır?
- Öğrencilerin haftada aldıkları özengen müzik eğitimi saati ile okula yönelik tutumları arasında anlamlı ilişkiler var mıdır?

3. YÖNTEM (METHOD)

3.1. Araştırmanın Modeli (Research Model)

Bu araştırma, ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin özengen müzik eğitimi alıp almama durumları ile okula yönelik tutumları arasındaki ilişkileri tespit etmeye yönelik tarama modelinde bir araştırmadır.

3.2. Evren ve Örneklem (Universe and Sample)

Araştırmanın evrenini, ilköğretim 6. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Bu çalışmada iki farklı örneklem kümesine ihtiyaç duyulmaktadır. Bunlar sırasıyla; ölçme aracının psikometrik özelliklerinin belirlenmesinde (pilot çalışma) ve bu araştırmanın uygulama bölümünü oluşturan analizlerde kullanılacaktır.

Ölçme aracının psikometrik özelliklerinin belirlenmesinde kullanılacak örneklem kümesi için 25 adet okuldan 2 tanesi rastgele seçilmiştir. Bu okulların 6. sınıflarında öğrenim gören toplam 256 öğrenci çalışmanın uygulamasına dâhil edilmişlerdir.



Araştırmanın uygulama bölümünde kullanılacak örneklem ise, 4 ayrı ilçede bulunan iyi, orta ve düşük sosyo-ekonomik düzeylerden ikişer okul olacak şekilde, toplam 6 okuldan bilgi toplanmasıyla elde edilmiştir. Analizler için toplam 613 öğrenciye ölçek uygulanmıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları (Data Collection Tools)

VI. sınıf öğrencilerinin okula yönelik tutumları, bu araştırma için geliştirilen Okula Yönelik Tutum Ölçeği ile belirlenmiştir. Öğrencilerin özengen müzik eğitimi alıp almama durumu ile ilgili veriler, Okula Yönelik Tutum Ölçeğinin kişisel bilgiler kısmındaki ilgili sorulardan elde edilmiştir. Elde edilen veriler, araştırmanın amaçlarına uygun istatistiksel yöntemler kullanılarak karşılaştırılıp değerlendirilmiştir.

3.4. Ölçme Aracının Geliştirilmesi ve Geçerlik-Güvenirlik Çalışmaları (Building up The Measurement Tool and Validity-Reliability Studies)

Konuyla ilgili yerli ve yabancı literatür taranmıştır. Özengen Müzik Eğitimi ve Okula Yönelik Tutum konularında araştırmalar yapılmıştır. İstatistik ve ölçme alanında ilgili kitaplara ve uzmanlara başvurulmuştur.

3.4.1. Tutum (Attitude)

Geçmişten günümüze tutum kavramının pek çok tanımı yapılmış ve sosyal bilimlerdeki birçok kavram gibi tam bir görüş birliği oluşmamıştır. Bu tanımlardan her biri tutumun farklı bir yönünü vurgulamaktadır. Thurstone, tutumu "psikolojik bir objeye yönelen olumlu veya olumsuz bir yoğunluk sıralaması ve derecelemesidir" şeklinde tanımlamaktadır (Thurstone, 1967:65). Başka bir tanıma göre tutum, "yaşantı ve denetimler sonucu oluşan, ilgili olduğu bütün obje ve durumlara karşı bireyin davranışları üzerinde yönlendirici ya da dinamik bir etkileme gücüne sahip duygusal ve zihinsel hazırlık durumudur" (Allport, 1967:4). İnceoğlu (2000:5) tutumu şu şekilde tanımlamaktadır; "Tutum bireyin kendine yada çevresindeki herhangi bir toplumsal konu, obje ya da olaya karşı toplumsal deneyim, motivasyon ve bilgilerine dayanarak örgütlediği bilişsel, duygusal ve davranışsal bir tepki ön eğilimidir". Ülgen (1994) ise tutumu, "öğrenmeyle kazanılan, bireyin davranışlarına yön veren karar verme sürecinde yanlılığa neden bir olgudur" şeklinde tanımlamıştır.

Tutumların, bilişsel, duygusal ve davranışsal olmak üzere üç ögesi vardır:

Bilişsel öge: Tutumların bilişsel ögeleri, bir inanç ifadesinin kabul edilmesidir; diğer bir anlatımla, tutum objeleri hakkında inançlarımızı içerir. Bir objeye yönelik olumlu veya olumsuz bir tutum varsa, o obje hakkında olumlu veya olumsuz inanç da olacaktır. Varlığı bilinmeyen bir konuya ilişkin tutum oluşmaz. Bilgi değişikliği tutum değişikliğini yaratabilir (İnceoğlu, 2000:10).

Duyuşsal Öge: Tutumların duygusal ögesi, bireyin tutuma konu olan olay veya objelere karşı heyecanını içermektedir. Tutuma süreklilik kazandıran, tutumun itici veya şekillendirici olan yönü bu duygusal ögesidir (Erdoğan, 1999:366).

Davranışsal Öge: Tutumların davranışsal ögesi bireyin duygu ve kanısına uygun hareket etme eğilimini içermektedir (Tavşancıl, 2006:79).

3.4.2. Tutum Ölçekleri (Attitude Scales)

Tutum ölçekleri bireyin iç dünyasını ortaya çıkarmak üzere oluşturulmuş bir dizi ifadeye bireyin cevap vermesi için hazırlanmış



anketlerdir. Tutum ölçümünde sonuç, bir bireyin duygularının yoğunluğunun tutum objesinin lehinde mi aleyhinde mi olduğunu yansıtmaktadır. Tutumların bilinmesi, bireysel farklılıklar ve şartlardaki farklılıklarla beraber bireyin o objeye yönelik tepkilerinin açıklanması ve öngörülmesi açısından önemlidir (Shaw ve Wright, 1967:1). Tutum ölçeklerinde süreklilik, tek boyutluluk, doğrusallık, eşit aralıklar ve üretilebilirlik gibi temel ilkeler esas alınmalıdır. Tutumların yönü, derecesi ve yoğunluğu ölçülebilir. Tutum ölçeklerinde uyarının ön plana alındığı, deneklerin ön plana alındığı ve tepkilerin ön plana alındığı farklı yaklaşımlar kullanılır.

Likert Tipi Tutum Ölçeği: Likert tipi tutum ölçeklerinde denekler ön plandadır. Bu ölçeklerde, tutum ölçmeye yönelik bazı ifadeler yer alır. Denekler bu ifadelere katılıp katılmama düzeylerini, derecelendirilmiş ölçeği doldurarak belirtirler (Özgüven, 1994:219). Ölçekte kullanılacak ifadeler olumlu veya olumsuz bir tutumu kesin ve açık bir şekilde ifade etmeli ve geniş bir madde havuzu içinden seçilmelidir. İfadeler tutum konusuna yönelik inançları, duygusal tepkileri ve davranışları tanımlayabilir (Bohner ve Wanke, 2004:28). Bir toplamalı sıralama tekniği olan likert ölçeği tutum ölçekleri içinde en yaygın olarak kullanılanıdır.

Veri toplama aracı olan Okula Yönelik Tutum Ölçeğinin geliştirilmesi için öncelikle tutum ve ölçek geliştirme konuları ayrı ayrı araştırılmış, "Tutum Ölçeği Geliştirme" konusunda ilgili kaynaklar taranmıştır. Literatürdeki örnekler de göz önünde bulundurularak konuyla ilgili ölçülmek istenen boyutlar "Okul, Öğretmen, Arkadaş, Motivasyon-Öz Düzenleme ve Akademik Benlik Algısı" olarak belirlenmiştir. Likert tipi bir "okula yönelik tutum ölçeği" geliştirebilmek üzere bu boyutlara uygun geniş bir madde havuzu oluşturulmuş, maddeler içerisinden anlam ve içerik olarak birbirine çok benzeyenler elenmiştir. Aday ölçme aracında yer alacak ifadeler karar verildikten sonra *ölçek ifadeleri, ölçek maddelerine dönüştürülmüştür*. Bu aşamada, öncelikle ölçeğin görünüş geçerliğini artırabilmek için ölçek ifadeleri bir Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Anabilim Dalı uzmanı tarafından incelenerek gerekli düzeltmeler yapılmış daha sonra ise bu ölçek ifadelerine likert türü derecelendirme seçeneklerinin eklenmesiyle ölçek maddeleri elde edilmiştir. Likert türü derecelendirmeler ise "Tamamen Katılıyorum", "Katılıyorum", "Kararsızım", "Katılmıyorum" ve "Kesinlikle Katılmıyorum" şeklinde ölçeklendirilmiştir. Kapsam geçerliliği için uzman görüşleri alınmış ve bu doğrultuda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Bütün düzeltmeler yapıldıktan sonra "Okul, Öğretmen, Arkadaş, Motivasyon-Öz Düzenleme ve Akademik Benlik Algısı" olarak toplam beş boyutta 41 maddelik bir ölçek oluşturulmuştur.

3.4.3. Okula Yönelik Tutum ve Tutum Ölçeğinin Boyutları (Attitudes Towards School and Factors of Attitude Scale)

Okula yönelik tutum, öğrencilerin kendi beyan ettikleri, okula olan ilgileri ve hisleridir. Önceki araştırmalar, akademik olarak başarısız öğrencilerin, okula karşı olumsuz tutum gösterdiklerini öne sürmüştür. Yıllardır süren araştırmaların bulguları göstermiştir ki, okulda başarılı gençler, öğrenmeyi sevmeye meyilli olanlardır. Düşük başarılı olanlar, ortalama ve yüksek başarılı olanlara göre, okula karşı daha negatif tutum sergilemektedirler. Öğrencilerin okula karşı bilişsel tutumlarının, başarıyla, makul ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki içinde olduğu bilinmektedir. İlginç olarak, okula karşı duygusal tutum, başarıyı, kız öğrencilerde etkilerken, erkek öğrencilerde etkisiz kalmıştır (McCoach ve Siegle, 2003:414).



Yukarıdaki bilgiler ışığında geliştirilen "Okula Yönelik Tutum Ölçeği" maddeleri okul algısı, akademik benlik, akran etkileşimi ve motivasyon olmak üzere toplam dört boyutta toplanmıştır.

Okul Algısı (School Perception): Dış dünyamızdaki soyut-somut nesnelere ilişkin olarak aldığımız duyumsal bilgi, algılamadır. Algılama; işitme, tat alma, koku alma, görme, dokunma duyuları ve hissetme duygusu yardımı ile dış dünyadan bilgi edinme olarak tanımlanır (İnceoğlu, 2000:44). İnsanlar aynı şeyi görür, aynı kokuyu alır, aynı sesi duyar ama farklı şekillerde algılayabilir. Algılama, algılanan uyarıcının ve algılayan kişinin özelliklerinin etkileşimiyle oluşur (Cüceloğlu, 1997:78). Algı sosyal ve psikolojik bir olgudur ve dış müdahalelerle yönlendirilebilir. Öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre okula ilişkin algıları da farklı olacaktır. Tutum, beklenti, kültür, geçmiş yaşantılar ve sosyal ortam farklılıkları öğrencilerin okul algılarını etkileyen faktörlerdir.

Akran Etkileşimi (Peer Interaction): Genç bireylerin sosyalleşmesinde yaşıt gruplarıyla olan etkileşimleri aynı zamanda onlar için bir bilgi kaynağıdır. Çocuklar, yetişkinler tarafından kendilerine yasaklanan konuları, akranlarıyla rahatça konuşma imkânı bulur. Evde yasaklanan söz ve hareketler akran grubunda serbesttir. Arkadaş gruplarıyla yaşanan deneyimler çocuğun farklı bakış açıları ve farklı deneyimler kazanmasını sağlar. İlkeler edinmek ve bu ilkelere göre hareket etmek de akran grubu içinde gelişen bir davranıştır. Akran grubunda kazanılan diğer davranışlar şunlardır: Aileden bağımsızlık, önderlik, güç odağını tanıma, sosyal statüye göre değişen davranış biçimlerini öğrenme, cinsiyet rollerini öğrenme, ortak çalışabilme (Tezcan, 1997:170-172). Bireyler arasındaki olumlu ilişkiler topluluk duygusuyla birlikte ait olma duygusunu da geliştirir (Sarı ve Cenkseven, 2008:4). Saygı gören bireyler, okul hayatında daha mutlu, yaşantılarından daha tatminkâr ve amaçlarına ulaşma konusunda daha gayretlidirler (Smith ve Sandhu, 2004).

Motivasyon (Motivation): Motivasyon yani güdülenme, insanın hareket yönünü, gücünü ve önceliklerini belirleyen iç veya dış uyarıcılarla harekete geçmesidir. (İnceoğlu, 2000:125). Güdü ise belli hedeflere ulaşmak ve gereken davranışları yapabilmek için insanı harekete geçiren, duyusal enerjisini yükselten, davranışları yönlendiren bir güçtür (Fidan, 1993:232). Güdülenme içten ve dıştan olmak üzere iki türlü olabilir. İçten güdülenmede kişi, amacına ulaşmak için kendiliğinden çaba harcamayı göze alarak var gücüyle uğraşır. Dıştan güdülenmede ise kişi, dış etkenlerle bir amaca ulaşmak için çaba harcamaya ve uğraşmaya zorlanır (Başaran, 1999:24). Motivasyon (güdülenme, istekli olma) öğrenme sürecinin kalbidir. Motivasyon kavramında insiyatif, ilgi ve dürtü yer alır. Yeterli motivasyon öğrenmeyi getirir, sürdürür ve yönlendirir (Akboy, 2005:181).

Akademik Benlik Algısı (Academic Self-Perception): Öğrenciler, akademik yaşantıları boyunca bazı kararlar vermek zorundadırlar. Okuyacakları okul türleri, seçmeli dersler ve ders dışı etkinlikler gibi konularda alınan bu kararlar önemsiz gibi görünse de, her birinin ileride seçeceği mesleğe yönelme konusunda önemli etkileri vardır. Verilen kararlar öğrencilerin geleceğinin şekillenmesi açısından belirleyici niteliktedir.

Öğrenciler, pek çok değişik şekilde güven geliştirirler ve kendi becerilerine daha çok güvenenler, çeşitli aktivitelere katılmaya daha yatkındırlar. Öğrencilerin kendi becerileri ile ilgili algıları, katılmayı seçtikleri aktivite türlerini, bu aktivitelere gösterdikleri gayreti ve bir kez aktiviteye katıldıktan sonra gösterdikleri istikrarı etkiler. Akademik benlik algısı; kişinin



algıladığı akademik yeteneklerinin bir tanımlamasını ve değerlendirmesini, algılanan akademik becerilerle ilişkili kendine değer verme konusundaki yaygın kanılarına kapsar. Akademik benlik algısı, çok boyutlu bir yapıdadır ve hem iç hem dış kıyaslamalar barındırır. Öğrenciler kendi performanslarını, sınıf arkadaşlarınıninkilerle (dış kıyaslama) ve kendilerinin diğer alanlardaki performanslarıyla (iç kıyaslama) karşılaştırırlar. Sosyal kıyas teorisi, insanların, kıyaslamalarından hoşnut oldukları bir çevrede, daha yüksek benlik algıları geliştirmeye daha yatkın olduklarını öne sürmektedir. Akademik benlik algısı, akademik başarıyı kestirmede önemli bir araçtır. Çalışmalar göstermektedir ki, akademik başarıdaki değişkenliğin üçte bir kadarlık bölümü, yalnızca akademik benlik algısına bağlanabilir. Ayrıca, nedenselliği kanıtlanmış olmasa da, pozitif benlik algısı ile sonraki akademik başarı arasında doğrusal bir ilişki var gibi görünmektedir. Önceki çalışmalar göstermiştir ki, düşük akademik başarılı kişiler, düşük benlik algıları ya da düşük benlik kavramları sergilemişlerdir (McCoach ve Siegle, 2003:416). Herhangi bir konuda doğru karar verebilmek için, kişinin ne istediğini ve bu isteği gerçekleştirebilmek için hangi kaynaklara (beceriler, maddi imkânlar ve dış yardımlar) sahip olduğunu bilmesi gerekir. Öğrenci gerçekçi ve zengin bir benlik kavramına sahip olursa, yetenekli olduğu yani rahatlıkla ve severek öğrendiği ve ilgi duyduğu alanlar konusunda bilinçli olur, bu sayede ders ve okul seçme konularında daha doğru kararlar verir. (Kuzgun, 1996:5)

3.4.4. Ön Uygulama Verilerinin Analizi ve Madde Analizi (Analysis of Items and Pre-execution Data)

Ön uygulama aşamasında 256 öğrencinin 41 maddeye verdikleri olumlu ve olumsuz ifadelerle göre 1-5 arası sayısal değerler biçiminde kodlanmıştır. Ölçeklere ilişkin bu değerler SPSS yazılımına veri olarak girilmiştir.

Faktör analizi, çok sayıdaki değişkenlerin aynı yapıyı ölçen ortak değişkenlerin gruplanmasında kullanılan istatistiksel bir tekniktir. Bu analiz türü açıklayıcı faktör analizi (exploratory factor analysis) ve doğrulayıcı faktör analizi (confirmatory factor analysis) olmak üzere iki grupta yer almaktadır (Pohlmann, 2004). Açıklayıcı faktör analizi, ölçülen değişkenler ile psikolojik yapılar arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla yapılırken, doğrulayıcı faktör analizi ölçmeler ile örtük yapılar arasındaki bağıntıların hipotez edilmesi ilkesine dayanır. Özellikle ölçek geliştirme çalışmalarında, her bir maddenin, ilgili psikolojik yapıyı ölçtüğü hipotezi test edilir.

Bundan dolayı bu çalışmada faktör analizi yöntemi olarak doğrulayıcı faktör analizi kullanılmıştır. Öncelikle pilot çalışmadan elde edilen verilerde madde-toplam korelasyonları incelenmiştir.

Ankara ili merkezindeki iki ilköğretim okulunun 6. Sınıf öğrencilerinden oluşan 256 kişilik bir örneklem üzerinde Okula Yönelik Tutum Ölçeği'nin (OYTÖ) geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliği için faktör analizi yapılmış, güvenilirliği için de Cronbach's Alpha iç tutarlık katsayıları hesaplanmıştır. Faktör analizine geçmeden önce veri dosyası yanlış ya da hatalı kodlamaya karşı kontrol edilmiştir. Verilerin temizleme sürecinden sonra yapılan faktör analizi temel bileşenler yöntemiyle yapılmış ve faktörleştirmede varimax döndürme tekniği kullanılmıştır. Verilerin faktör analizine uygunluğu için yapılan KMO ve Bartlett's testi sonuçları, verilerin faktör analizi için uygun olduğunu göstermiştir (KMO = .84, Bartlett's Test of Sphericity = 2251.399, $p < .001$). Faktör analizi sonuçları ölçeğin 4 boyutta faktörleştiğini



göstermektedir. Ölçekte yer alan 41 maddeden 10'u düşük faktör yükleri ve birden fazla faktöre yüklenme nedeniyle ölçekten çıkarılmış ve analizler tekrar edilmiştir. Böylece ölçek dört faktörde toplanan 31 maddeden oluşmuştur. Bu maddeler 5'li Likert tipinde sunulmuş ve 1 = Hiç Katılmıyorum ve 5 = Tamamen Katılıyorum şeklinde puanlanmıştır. Ölçeğin faktörlerinden alınan puanlar o boyuttaki özelliğin yüksek düzeyde gösterildiği anlamına gelmektedir. Bu boyutların öz değerleri sırasıyla birinci boyut için 6.49, ikinci boyut için 2.91, üçüncü boyut için 1.97 ve dördüncü boyut için ise 1.72 olmuştur. Faktörlerin açıkladıkları varyanslar ise sırasıyla; birinci faktörde %11.94, ikinci faktörde %11.82, üçüncü faktörde %9.27 ve dördüncü faktörde ise %9.21 olmuştur. Toplam açıklanan varyans ise %42.23 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 1. Okula yönelik tutum ölçeği faktör analizi sonuçları
(Table 1. Factor analysis results of the scale of attitude towards school)

Maddeler	Faktörler			
	1. Okul Algısı	2. Akademik Benlik	3. Motivasyon	4. Akran Etkileşimi
M36 (27) *	,70			
M1 (1)	,67			
M11 (11)	,65			
M35 (26)	,64			
M18 (16)	,60			
M12 (12)	,60			
M39 (30)	,50			
M2 (2)	,47			
M37 (28)	,41			
M5 (5)		,74		
M15 (14)		,68		
M32 (24)		,62		
M27 (20)		,59		
M10 (10)		,55		
M30 (23)		,55		
M28 (21)		,55		
M20 (18)		,53		
M9 (9)			,63	
M19 (17)			,55	
M6 (6)			,54	
M7 (7)			,54	
M40 (31)			,52	
M17 (15)			,51	
M8 (8)			,48	
M34 (25)			,47	
M24 (19)				,72
M4 (4)				,69
M38 (29)				,66
M29 (22)				,59
M3 (3)				,51
M14 (13)				,49
Özdeğer	6,49	2,91	1,97	1,72
Açıklanan Varyans	11,94	11,82	9,27	9,21
Cronbach's Alpha	.79	.80	.71	.71

*Ölçeğin son halindeki madde numaraları parantez içinde verilmiştir.
KMO = .84 Bartlett's Test of Sphericity = 2251.399 p = .000

Ölçeğin birinci boyutu okul algısı olarak isimlendirilmiş ve 9 maddeden oluşmuştur. Bu boyuttaki maddelerin faktör yükleri .70 ile .41 arasında farklı değerler almıştır. İkinci boyut 8 maddeden oluşan akademik benlik faktörüdür. Bu boyutun faktör yükleri .74 ile .53 arasında değişmiştir. Motivasyon olarak isimlendirilen üçüncü boyut 8 maddeden oluşmuş ve bu boyutun faktör yükleri .63 ile .47 arasında değerler almıştır. Son boyut olan dördüncü boyut akran etkileşimi olarak isimlendirilmiştir. 6 maddeden oluşan bu boyutun faktör yükleri .72 ile .49 arasında değişmiştir.

Ölçek faktörlerinin güvenilirlik katsayıları ise sırasıyla birinci boyutta .79, ikinci boyutta .80, üçüncü ve dördüncü boyutlarda ise .71 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler ölçeğin geçerlik ve güvenilirliği için kabul edilebilir düzeydedir.

3.5. Verilerin Analizi (Data Analysis)

Bu araştırmada öncelikle *Kolmogorov-Smirnov testi* ile verilerin karşılaştırılan gruplar için normal dağılıma uyup uyumadığı belirlenmiştir. Veriler normal dağılıma sahip olduğu için grupların karşılaştırılmasında *Independent Sample t testi* kullanılması uygun görülmüştür. Grupların karşılaştırılmasında ise tek yönlü varyans analizi tekniği kullanılmış, varyans homojenliği varsayımı *Levene testi* ile incelenmiş ve hangi test istatistiğinin dikkate alınacağına karar verilmiştir. İlişkisel yapıların ortaya çıkartılmasında Ki-kare testleri uygulanmış ve yorumlanmıştır.

Çalışmada yer alan analizler için SPSS 19.0 paket programı kullanılmıştır ve elde sonuçlar 0.05 anlamlılık düzeyinde yorumlanmıştır.

4. BULGULAR (FINDINGS)

4.1. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Özengen Müzik Eğitimi Alma Durumuna İlişkin Özellikleri (Participant Students' Characteristics About the Situation of Having Amateurish Music Education)

Tablo 2. Araştırmaya katılan öğrencilerin özengen müzik eğitimi alıp almama durumlarına göre dağılımı

(Table 2. Dispersion of the students who participated the research according to the situation of having or not having amateurish music education)

Eğitim	Sayı	Yüzde
Evet	145	23.7
Hayır	468	76.3
Toplam	613	100

Araştırmaya katılan öğrencilerin %23.7'si okul dışında müzik eğitim alan bireylerdir. Araştırmaya katılan öğrencilerin %76.3'ü ise okul dışında müzik eğitimi almamıştır. Okul dışında müzik eğitimi alanların oranı almayanlara göre oldukça düşük çıkmıştır.

Tablo 3. Araştırmaya katılan öğrencilerin okul dışında aldıkları müzik eğitimi alanına göre dağılımı

(Table 3. Dispersion of the students who participated the research according to the field of music education they have out of school)

Müzik Eğitimi	Sayı	Yüzde
Koro Eğitimi	42	29.0
Çalgı Eğitimi	103	71.0
Toplam	145	100



Müzik eğitimi alan öğrencilerin %29'u okul dışında koro eğitimi alan bireylerdir. Müzik eğitimi alan öğrencilerin %71'i ise çalgı eğitimi alan bireylerdir. Özengen müzik eğitimi alan öğrencilerin bir kısmı koro eğitimi, büyük çoğunluğu ise çalgı eğitimi almaktadır. Ses eğitimi alan öğrenciye rastlanmamıştır.

Tablo 4. Araştırmaya katılan öğrencilerin okul dışında aldıkları müzik eğitimi süresine göre dağılımı

(Table 4. Dispersion of the students who participated the research according to the duration of the music education they have out of school)

Eğitim Süresi	Sayı	Yüzde
1 Yıl ve Daha Az	82	56.6
1 Yıldan Fazla-2 Yıl	34	23.4
2 Yıldan Fazla	29	20.0
Toplam	145	100.0

Müzik eğitimi alan öğrencilerin %56.6'sının okul dışında aldıkları müzik eğitiminin süresi 1 yıl ve daha azdır. 2 yıldan fazla müzik eğitimi alan öğrencilerin oranı ise %20.0'dir. Öğrencilerin çoğunluğu 1 yıl ve daha az zamandır müzik eğitimi almaktadır.

Tablo 5. Araştırmaya katılan bireylerin okul dışında aldıkları haftalık müzik eğitimi süresine göre dağılımı

(Table 5. Dispersion of the students who participated the research according to the frequency of the music education they have out of school)

Haftalık Eğitim Süresi	Sayı	Yüzde
1 Saat	52	35.9
2 Saat	64	44.1
3 Saat ve Üzeri	29	20.0
Toplam	145	100.0

Müzik eğitimi alan öğrencilerin %35.9'u haftada 1 saat müzik eğitimi alırken, %44.1'i haftada 2 saat müzik eğitimi almaktadır. 3 saat ve üzeri müzik eğitimi alan öğrencilerin oranı ise %20'dir. Öğrencilerin büyük çoğunluğu haftada 2 saat özengen müzik eğitimi almaktadır.

Tablo 6. Araştırmaya katılan öğrencilerin okul dışında müzik eğitimi alma nedenlerine göre dağılımı

(Table 6. Dispersion of the students who participated the research according to the reasons of having music education out of school)

Müzik Eğitimi Alma Nedeni	Sayı	Yüzde
Ailem İstediği İçin	0	0.0
Müzik Öğretmenim İstediği İçin	3	2.1
Arkadaşlarımdan Özendiğim İçin	1	0.7
Ben İstediğim İçin	141	97.2
Toplam	145	100.0

Okul dışında müzik eğitimi alan öğrencilerin neredeyse tamamına yakını kendi isteği doğrultusunda bu kararı almıştır. Buradan yola çıkarak öğrencilerin aile, öğretmen veya arkadaşları tarafından müzik eğitimine yönlendirilmediğini söyleyebiliriz.

Yukarıdaki tablolar incelendiğinde özengen müzik eğitimi alan öğrencilerin azınlıkta olduğu, alanların büyük çoğunluğunun çalgı eğitimi aldığı ve yine çoğunluğunun 1 yıl ve daha az zamandır özengen müzik eğitimi aldığı görülmektedir. Öğrencilerin neredeyse tamamının



kendi isteğiyle özengen müzik eğitimi aldığı da göz önünde bulundurulursa, müzik eğitimine aileler ve öğretmenler tarafından yeterince önem verilmediği düşünülebilir.

4.2. Okula Yönelik Tutum Ölçeğinin Alt Boyutları Açısından İncelenmesi (Examination of the School-Attitude Scale from the Aspect of Sub-Dimensions)

Tablo 7. Araştırmaya katılan öğrencilerin okula yönelik tutum ölçeğinin alt boyutlarından aldıkları ortalama puanlar
(Table 7. Participant students' average scores which they got from the sub-criterions of the scale of attitude towards school)

Alt Boyutlar	Ortalama Puanlar
Okul Algısı	4.09
Akademik Benlik	3.97
Motivasyon	3.21
Akran Etkileşimi	4.11

Araştırmaya katılan öğrenciler en yüksek puanı *akran etkileşimi* en düşük puanı ise *motivasyon* alt boyutunda almışlardır. Özengen müzik eğitimi alan öğrencilerin aldıkları süre ile de orantılı olarak okula yönelik tutumlarının almayanlara göre daha olumlu çıktığı göz önüne alınırsa, özengen müzik eğitiminin öğrencilerin motivasyonunu artırarak okula yönelik tutumlarına olumlu yönde etkiler yapabileceği düşünülebilir.

4.3. Özengen Müzik Eğitimi Alan ve Almayan Öğrencilerin Okula Yönelik Tutumlarının Karşılaştırılması (Comparison of the School-Attitudes of the Students Who Have and Don't Have Amateurish Music Education)

Tablo 8. Özengen müzik eğitimi alan ve almayan öğrencilerin okula yönelik tutumlarının karşılaştırılmasına ilişkin t testi sonuçları
(Table 8. t Test results regarding to the comparison of the attitudes of students having and not having amateurish music education)

Özengen Müzik Eğitimi Alma Durumu	n	Ortalama	SS	t	p
Evet	145	3.95	0.51	2.00	.04
Hayır	468	3.85	0.46		

*p<.05

Yukarıdaki tablo incelendiğinde özengen müzik eğitimi alan ve almayan öğrencilerin okula yönelik tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmektedir [$t_{(612)}=2.00$; $p<.05$]. Ortalama değerler incelendiğinde özengen müzik eğitimi alan öğrencilerin okula yönelik tutumlarının özengen müzik eğitimi almayan öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir.



4.4. Öğrencilerin Eğitim Aldığı Müzik Dalına Göre Okula Yönelik Tutumlarının Karşılaştırılması (Comparison of Students School-Attitudes According to the Field of Music They Have Been Educated In)

Tablo 9. Öğrencilerin eğitim aldığı müzik dalına göre okula yönelik tutumlarının karşılaştırılmasına ilişkin t testi sonucu
(Table 9. t test result regarding to the comparison of the attitudes of students according to the field of music education they have)

Eğitim Aldığı Müzik Türü	N	Ortalama	SS	t	p
Koro Eğitimi	42	3.85	.48	-1.54	.13
Çalgı Eğitimi	103	4.00	.51		

*p<.05

Yukarıdaki tablo incelendiğinde öğrencilerin okula yönelik tutumlarının eğitim aldığı müzik dalına göre anlamlı derecede farklılık göstermediği söylenebilir [$t_{(143)}=-1.54$; $p>.05$]. Özengen müzik eğitimi alma ile okula yönelik tutum arasında olumlu bir ilişki olmasına rağmen, eğitim aldığı müzik dalı (çalğı ya da koro) ile okula yönelik tutum arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

4.5. Öğrencilerin Özengen Müzik Eğitimi Alma Süresine Göre Okula Yönelik Tutumlarının Karşılaştırılması (Comparison of Students School-Attitudes According to the Duration of Having Amateurish Music Education)

Tablo 10. Öğrencilerin özengen müzik eğitimi alma süresine göre okula yönelik tutumlarının karşılaştırılmasına ilişkin tek yönlü varyans analizi sonucu

(Table 10. One way variance analyse result regarding to the comparison of students' school attitudes according to the duration of music education they have)

Müzik Eğitimi Alma Süresi	n	Ortalama	SS	F	P	Fark
(1) 1 Yıl ve Daha Az	82	3.85	.51	4.74	.01	(1) - (3)
(2) 1 Yılda Fazla-2 Yıl	34	4.01	.43			
(3) 2 Yılda Fazla	29	4.16	.48			

*p<.05

Yukarıdaki tablo incelendiğinde öğrencilerin okula yönelik tutumlarının özengen müzik eğitimi alma süresine göre farklılık gösterdiği söylenebilir [$F(2,42)=4.74$; $p<.05$]. Ortalama farkları incelendiğinde müzik eğitimi alma süresi 1 yıl ve daha az olan öğrencilerle, müzik eğitimi alma süresi 2 yıldan fazla olan öğrencilerin okula yönelik tutumları arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir. Ortalama değerler incelendiğinde müzik eğitimi alma süresi 2 yıldan fazla olan öğrencilerin okula yönelik tutumları müzik eğitimi alma süresi 1 yıl ve daha az olan öğrencilere göre daha olumludur. Sonuç olarak öğrencilerin özengen müzik eğitimi alma süresi çoğaldıkça, okula yönelik tutumları da olumlu yönde artmaktadır.

Bu bulgular bize özengen müzik eğitimi yoluyla uzun süre müzik eğitimi alarak müzik alanında belli bir başarıya ulaşmanın, öğrencilerin kendilerine olan güvenlerini arttırdığını, hayatlarına ve diğer eğitim alanlarına olumlu etkiler yaptığını düşündürmektedir.



4.6. Öğrencilerin Haftalık Özengen Müzik Eğitimi Ders Saatine Göre Okula Yönelik Tutumlarının Karşılaştırılması (Comparison of Students School-Attitudes According to the Weekly Frequency of Having Amateurish Music Education)

Tablo 11. Öğrencilerin haftalık özengen müzik eğitimi ders saatine göre okula yönelik tutumlarının karşılaştırılmasına ilişkin tek yönlü varyans analizi sonucu

(Table 11. One way variance analyse result of the comparison of students' school attitudes according to how many hours of amateurish music education they have weekly)

Müzik Eğitimi Alma Saati(Haftada)	N	Ortalama	SS	F	p
1 Saat	52	3.94	.48	.23	.79
2 Saat	64	3.93	.52		
3 Saat ve Üzeri	29	4.01	.52		

*p<.05

Yukarıdaki tablo incelendiğinde öğrencilerin okula karşı tutumlarının haftada aldıkları özengen müzik eğitimi saatine göre farklılık göstermediği söylenebilir [$F_{(2,42)}=.23$; $p>.05$].

5. SONUÇ VE ÖNERİLER (CONCLUSION AND RECOMMENDATIONS)

5.1. Sonuçlar (Conclusions)

- Araştırmadan elde edilen verilere göre öğrencilerin yaklaşık dörtte biri özengen müzik eğitimi almaktadır. Özengen müzik eğitimi alanların çoğunluğu çalgı eğitimi, bir kısmı da koro eğitimi almaktadır, ses eğitimi alan öğrenciye rastlanmamıştır. Öğrencilerin büyük bir kısmı bir yıl ve daha az zamandır özengen müzik eğitimi almaktadır. Haftada iki saat eğitim alanlar çoğunluktadır. Öğrencilerin neredeyse tamamı kendi istediği için özengen müzik eğitimi almaktadır, ailesi istediği için alan hiç yoktur, müzik öğretmeni istediği için ve arkadaşlarından özendiği için alanların oranı ise çok küçüktür.
- Okula Yönelik Tutum Ölçeği boyutları açısından incelendiğinde, okul algısı, akademik benlik ve akran etkileşimi alt boyutlarında cevaplar genel olarak olumlu çıkmıştır, motivasyon alt boyutunda ise cevaplar maddelere göre dağınıklık göstermiştir. En yüksek ortalama puan "akran etkileşimi" alt boyutunda, en düşük ortalama puan ise "motivasyon" alt boyutunda çıkmıştır.
- Özengen müzik eğitimi alan ve almayan öğrencilerin okula yönelik tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar çıkmıştır. Özengen müzik eğitimi alan öğrencilerin okula yönelik tutumlarının özengen müzik eğitimi almayan öğrencilere göre daha olumlu olduğu görülmüştür. Costa-Giomi (2004) makalesinde, üç yıllık piyano öğretiminin, öğrencilerin akademik başarıları ve özgüvenleri üzerindeki etkilerini araştırmasının sonuçlarını paylaşmıştır. Akademik başarı testlerinin sonuçlarının değerlendirilmesi sonucunda, piyano eğitimi alan ve almayan öğrenciler arasında anlamlıya yakın bir fark olsa da, istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır fakat özgüven testlerinin sonucunda, piyano eğitimi alan öğrencilerin, almayanlara göre anlamlı derecede ilerleme gösterdikleri ve özgüvenlerinin geliştiği görülmüştür. Araştırmalarla da desteklenen bu sonuç bir çalgının eğitimini almanın, öğrencilerin motivasyon ve özgüvenini geliştirebileceğini,



çevrelerine daha güvenli ve olumlu bakmalarını sağlayabileceğini göstermektedir.

- Öğrencilerin okula yönelik tutumları ile eğitim aldıkları müzik dalı arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür.
- Müzik eğitimi alma süresi 1 yıl ve daha az olan öğrencilerle, müzik eğitimi alma süresi 2 yıldan fazla olan öğrencilerin okula yönelik tutumları arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmüştür. Müzik eğitimi alma süresi 2 yıldan fazla olan öğrencilerin okula yönelik tutumları müzik eğitimi alma süresi 1 yıl ve daha az olan öğrencilere göre daha olumlu çıkmıştır. Sonuç olarak öğrencilerin özengen müzik eğitimi alma süresi çoğaldıkça, okula yönelik tutumları da olumlu yönde artmaktadır.
- Öğrencilerin haftada aldığı özengen müzik eğitimi saatine göre okula yönelik tutumlarının karşılaştırılması sonucunda ise, istatistiksel olarak anlamlı bir sonuç çıkmamasına rağmen haftada 3 saat ve üzeri müzik eğitimi alanların okula yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu görülmüştür.

5.2. Öneriler (Reccomendations)

- Bu araştırma, deney ve kontrol grupları oluşturularak, deneysel bir çalışma halinde tekrarlanabilir.
- Bu araştırma ilk, orta ve yüksek öğretimin her kademesini kapsayacak şekilde tekrarlanabilir.
- Öğrencilerin demografik ve sosyo-kültürel özelliklerinin daha derinlemesine incelendiği ve bu değişkenlerin, özengen müzik eğitimi alma durumu ve okula yönelik tutum ile ilişkilerinin ortaya konulduğu bir çalışma yapılması fayda sağlayacaktır.
- Bu araştırmanın ve benzer araştırmaların sonuçları, çalgı ve koro boyutlarındaki özengen müzik eğitiminin, okula yönelik tutumu olumlu yönde etkilediğini ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda öğrencilerin okula yönelik tutumlarının yükseltilmesi için ilköğretim okullarında seçmeli ya da zorunlu ders olarak çalgı ve koro eğitimine ağırlık verilmelidir.
- Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında öğrencilerin çoğunluğunun kendi istekleriyle özengen müzik eğitimi aldığı, ailelerinin ve öğretmenlerin yönlendirmeleriyle müzik eğitimi alan öğrencilerin oranının çok düşük olduğu görülmektedir. Buradan yola çıkarak, ilk ve orta öğretim eğitimcilerinin, aileleri de müzik eğitimi ve etkileri konusunda bilgilendirerek, öğrencileri özengen müzik eğitimine yönlendirmeleri konusunda daha duyarlı olmalarının öğrencilerin akademik hayatlarına olumlu etkiler yapacağı düşünülmektedir.
- Çocukların ilköğretim öncesi (erken) yaşlarda özengen müzik eğitimi almasının, ilerideki akademik yaşantılarını olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir.
- Özengen müzik eğitimi alma durumu, ailelerin gelir düzeyleri ve eğitim durumlarına göre farklılıklar göstermektedir. Bu farklılıkların giderilip, tüm öğrencilerin özengen müzik eğitiminden faydalanabilmeleri adına genel müzik eğitiminin kapsamı özengen müzik eğitiminin içeriğini de kapsayacak biçimde genişletilmelidir.



KAYNAKLAR (REFERENCES)

- Akboy, R., (2005). Eğitim Psikolojisi ve Çoklu Zeka. İzmir: Dinazot Kitabevi.
- Ali, F., (1987). Müzik ve Müziğimizin Sorunları. İstanbul: Cem Yayınevi.
- Allport, G.W., (1967). "Attitudes", Readings in Attitude Theory and Measurement. Ed: Martin Fishbein. NewYork: John Wiley&Sons.
- Apaydın, M., (2001). Koro ile Müzik Eğitimi'nin Toplumun Müziksel Düzeyini Geliştirmedeki Yeri ve Önemi. 1. Ulusal Koro Eğitimi ve Yönetimi Sempozyumu. Ankara, Bildiriler Kitabı, ss:131-139.
- Barış, A.D., (2007). Okul Müzik Eğitiminde Çalgı Eğitimi Uygulamaları. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt:2, Sayı:15, ss:1-12.
- Başaran, İ.E., (1999). Eğitime Giriş (Gözden Geçirilmiş Basım). Ankara: Umut Yayın Dağıtım.
- Bohner, G. and Wanke, M., (2004). Attitude and Attitude Change. New York: Taylor & Francis.
- Costa-Giomi, E., (2004). Effects of Three Years of Piano Instruction on Children's Academic School Performance and Self-Esteem . Psychology of Music, Society for Education, Music and Psychology Research, Volume:32, Number:2, pp:139-152. (<http://pom.sagepub.com/content/32/2/139.full.pdf+html>), Erişim Tarihi: 12.04.2012
- Cüceloğlu, D., (1997). Yeniden İnsan İnsana. (15.Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Erdoğan, İ., (1999). İşletmelerde Davranış. (10. Basım). İstanbul: Evrim Basımevi.
- Fenmen, M., (1997). Müzikçinin El Kitabı. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Fidan, F., (1998). Akademik Hayatta Motivasyon Unsurları. Sakarya Üniversitesinde Bir Alan Araştırması, Celal Bayar Üniversitesi İİBF Yönetim ve Ekonomi Dergisi, Sayı:4, ss:133-150.
- İnceoğlu, M., (2000). Tutum Algı İletişim. Ankara: Verso Yayıncılık.
- Kuzgun, Y., (1996). Akademik Benlik Kavramı Ölçeği. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- McCoach, D.B. and Siegle, D., (2003). The School Attitude Assesment Survey-Revised: A New Instrument To Identify Acedemically Able Students Who Underachieve. Educational and Psychological Measurement, Volume:63, Number:3, pp:414-429. (<http://epm.sagepub.com/content/63/3/414.abstract>), Erişim Tarihi: 12.04.2012
- Özgüven, İ.E., (1994). Psikolojik Testler. Ankara: PDREM Yayınları.
- Öztürk, E., (2006). İlköğretim Okullarındaki İkinci Kademe Müzik Eğitimi ve Sorunları. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyon: Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Pohlmann, J.T., (2004). Use and Interpretation of Factor Analysis in the Journal of Educational Research: 1992-2002. The Journal of Educational Research, Volume:98, Number:1, pp:14-22.
- Sarı, M. ve Cenkseven, F., (2008). İlköğretim öğrencilerinde okul yaşam kalitesi ve benlik kavramı, Uluslararası İnsan



Bilimleri Dergisi, Cilt:5, Sayı:2, ss:1-16,
www.insanbilimleri.com, Erişim Tarihi: 28.09.2012

- Shaw, M.E. and Wright, J.M., (1967). Scales for The Measurement of Attitudes. London: Mc Grow-Hill Book Company.
- Smith, C. and Sandhu, D.S., (2004). Toward a Positive Perspective on Violence Prevention in Schools: Building connections. Journal of Counseling & Development, Volume:82, Number:3, pp:287-293.
- Tavşancıl, E., (2006). Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi. (3. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tezcan, M., (1997). Eğitim Sosyolojisi (11. Baskı). Ankara: Kendi Yayını.
- Thurstone, L.L., (1967). "Attitudes Can Be Measured" Readings in Attitude Theory and Measurement. Ed: Martin Fishbein. NewYork: John Wiley&Sons.
- Töreyn, A.M., (1998). Türkiye Türkçesi Dilbilgisi Yapısının Şan Eğitimi Amaç İlke ve Teknikleri Açısından İncelenmesi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Uçan, A., (1996). İnsan ve Müzik İnsan ve Sanat Eğitimi. (2. Basım). Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Uçan, A., (2001). İnsan, Müzik, Koro ve Koro Eğitiminin Temelleri. 1. Ulusal Koro Eğitimi ve Yönetimi Sempozyumu. Ankara, Bildiriler Kitabı, ss:7-57.
- Uçan, A., (1997). Müzik Eğitimi (Temel Kavramlar-İlkeler-Yaklaşımlar). Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Uslu, M., (2006). Türkiye'de Çalgı Eğitiminin Yaygınlaştırılmasında ve Geliştirilmesinde Çok Sesli Müzik Eğitimi Görüşü. Müzik ve Bilim, sayı:5 (www.muzikbilim.com./5m_2006/uslu_m.html), Erişim Tarihi: 20.03.2007
- Ülgen, G., (1994). Eğitim Psikolojisi: Kavramlar, İlkeler, Yöntemler, Kuramlar ve Uygulamalar. Ankara: Bilim Yayınları.