

ARMONİ DERSİNE İLİŞKİN TUTUM ÖLÇEĞİNİN GELİŞTİRİLMESİ

Deniz Beste ÇEVİK*

Özet

Bu çalışmanın amacı armoni dersine yönelik tutum ölçeği geliştirmektir. Ölçeğin ilk hali 40 madde olarak geliştirilmiş olup 3 boyuttan oluşmaktadır. Bunlar; armoni dersinin faydaları, armoni dersi ile ilgili sıkıntılar ve armoni dersini sevmek olarak belirlenmiştir. Çalışmaya üç farklı üniversiteden 278 öğrenci katılmıştır. Faktör analizi sonucunda ölçekteki madde sayısı 40'dan 22'ye düşmüştür. Ölçeğin son halinin güvenilirliği 0.86 olarak bulunmuştur.

Anahtar Sözcükler: Armoni dersi, tutum ölçeği, müzik eğitimi

Giriş

Eğitim, “Bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla kasıtlı olarak istedik değişme meydana getirme sürecidir” (Ertürk, 1997, 17). Eğitimin genel amacı, yetişmekte olan çocukların ve gençlerin topluma sağlıklı ve verimli şekilde uyum sağlamlarına yardımcı olmaktır (Varış, 1994, 8). Eğitim teriminin tanımlanmasından yola çıkılarak Müzik Eğitimi, “Bireylere kendi yaşantısı yoluyla amaçlı ve yöntemli olarak belirli müziksel davranışları kazandırma veya bireylerin müziksel davranışlarını kendi yaşantıları yoluyla amaçlı ve yöntemli olarak değiştirme, dönüştürme, geliştirme süreci olarak tanımlanmaktadır” (Uçan, 1996, 31).

Müzik, duyguları ve düşünceleri seslerle anlatan bir bütündür. “İnsan yaşamında müzik, vazgeçilmez bir öge, bir başka şeyle yeri doldurulamaz ve başka şeyle karşılanamaz/giderilemez bir gereksinimdir. Bu gereksinim oluşum, değişim ve gelişim halindedir” (Uçan, 1994, 99).

Eğitim Fakültelerinin Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dallarında Müziksel İşitme Okuma Yazma, Genel Müzik Tarihi, Armoni-Kontrpuan-Eşlik, Pişano, Bireysel Ses Eğitimi vb. dersler okutulmaktadır. Bunların arasında armoni dersinin içeriği Müzik Öğretmenliği Lisans Programı'nda (1998); ‘Müziksel işitme okuma ve yazma, müzik teorisi, çokseslendirme, temel müzik bilgisi, dikey ve yatay çokseslilik, eser çözümleme, müzik biçimleri, besteleme teknikleri gibi konuları kapsamaktadır. Armoni dersi, hem teorik hem de uygulamalı olarak işlenmekle birlikte, uygulamalı olan kısımlar kuramsal bilgilerle desteklenmektedir. Sevgi'e (2005, 200) göre, armoni eğitimi, müzikle ilgili her alt disiplin için vazgeçilmez bir değerdir. Hangi amaçla alınsa alınsın, uygulamaya dönük çalışmalar, her alt disiplin için gereklidir. Armoni eğitimi için sınıf oluştururken, öğrenci sayısının öğretim

* Yrd. Doç. Dr.; Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı

elemanlarının her öğrenci ile sürekli uygulama yapabilmelerine fırsat tanıyacak şekilde düşünülmesi gerekir”

Birey, doğduğu andan itibaren çevresi ile bir etkileşim halindedir. Bunun sonucunda, çeşitli kişilik özellikleri, tutumlar vb. geliştirerek sosyalleşmektedir. Bu sosyalleşme süreci içinde tutumlar önemli bir yere sahiptir. Herbert Spencer tarafından 1862 yılında kullanılan tutum kavramı, bireyin zihinsel durumunu ifade etmektedir. Daha sonra tutum kavramı hem psikologlar hem de sosyologlar tarafından kullanılmıştır (Allen vd., 1980). Tutum kavramı ile ilgili yapılan çalışmalar 1930’lu yıllarda hız kazanmış, 1950’li yıllarda, tutum konusuna ilgi azalmış, ancak 1960’lı yıllarda ise, sosyal psikolojide üzerinde durulan konu durumuna gelmiştir (Tekarslan vd., 1989, 85-92).

Tutum kavramı için çok sayıda tanım bulunmaktadır. Alport’a (1935, 793) göre, tutum “bireyin bütün nesnelere karşı göstereceği tepkiler ve durumlar üzerinde yönlendirici veya etkin bir güç oluşturan, ussal ve sinirsel bir davranışta bulunmaya hazır olma hâlidir”. Krech ve Crutchfield’a (1980, 178) göre, heyecan, öğrenme ve motivasyon süreçlerinden oluşmaktadır. Papanastasiou ve Zembylas’a (2002, 469-484) göre, “bir bireyin nesnelere, insanlara, yerlere, olaylara ve fikirlere karşı lehte ya da aleyhte gerçekleşen duygusal eğilimidir”. Allport (1935), tutumların belirli bir yönde davranmaya hazırlık olduğuna inanmaktadır (Akt. Tavşancıl, 2002, 65).

Tutum, bireyin çevresine hem uyumunu kolaylaştırır hem de davranışlarını yönlendirir. Bu bakımdan tutumların incelenmesi önem taşımaktadır (Baysal, 1996, 254) Çünkü insanların değişik durumlarda nasıl davranacağına ilişkin özellikleri, tutumlar içermektedir. Tutum; bilişsel, duyuşsal ve davranışsal özelliklere sahiptir. (Ajzen&Fishbein, 1980, 68; Rosenberg&Hovland, 1960, 1-14; Morgan, 1999, 367). Bilişsel özellik, olaya veya nesneye ilişkin bilinçli olma durumu olup, bir kişinin inandığı fikirlerden, sahip olunan her türlü bilgi ve düşüncelerden, tutumun nesnelliliğiyle ilgili inançlardan oluşmaktadır. Duyuşsal özellik, olaya veya nesneye ilişkin hissettiği özellikleri kapsamaktadır. Duyuşsal davranışlar, tutum konusunun hoşuna giden/gitmeyen bir durum ile bağlantı kurulması sonucu ortaya çıkmaktadır. Davranışsal özellik ise, olaya veya nesneye gösterilen davranışlardır. Yani, belirli durumlarda veya olaylarda harekete geçirici eğilimlerdir. Bu davranış eğilimleri hareketlerden veya sözlerden gözlenebilmektedir (İnceoğlu, 2004: 48; Morgan, 1999, 367). Tutumun bu üç özelliği birbiriyle bir etkileşim içindedir. Bilişsel, duyuşsal ve davranışsal özellikler, yerleşmiş güçlü tutumlarda tam olarak bulunur (Kağıtçıbaşı, 1979, 86).

Bloom (1979), bireyin öğrenmesinde, duyuşsal özellikler ile başarı arasında ilişki olduğunu ve duyuşsal özelliklerin başarı üzerindeki etkisini belirtmektedir (Bloom 1979, 71). Bu konuda Oppenheim (1992) tutumun, duyuşsal alan davranışlarının önemli bir kısmını oluşturduğundan bahsetmektedir (Akt: Köklü, 1992, 28). Bununla birlikte duyuşsal öğrenme ile bilişsel öğrenme arasında ilişki Senemoğlu (2001)’a göre, “duyuşsal giriş özelliklerinin, öğrenme ürünlerindeki değişikliklerin %25’ini açıklama gücünde olduğu belirtilirken, bilişsel giriş davranışlarının ve duyuşsal giriş özelliklerinin birlikte başarı dağılımını açıklama oranı ise %65 olarak ifade edilmektedir. Bu durumda, öğrencilerin duyuşsal giriş özelliklerini olumlu hale getirerek, onların başarıları arasındaki fark %25 oranında azaltılması sağlanabilmektedir”.

Tutumlar ile davranışlar arasındaki ilişki, ölçülebilmesi zor olan davranışın ölçülebilmesini kolaylaştırmaktadır. Tutum doğrudan ölçülmez, fakat dolaylı şekilde davranış yolu ile ölçülebilir. Bu ise, sorulara karşı cevap vermek veya fikirleri belirtmek şeklinde sözel davranışlardır (Kağıtçıbaşı, 1985, 84). Bir başka deyişle, tutumlar doğrudan gözlenemez, bireyin diğer davranışları ile davranışa hazırlayıcı eğilim olarak açığa çıkmaktadır (Turgut, 1995, 154). Tutumların ölçülmesi, eğitim araştırmalarında davranışlarla olan yakın ilişkisine dayandırılmaktadır. Bu bağlamda, eğitim alanında olduğu gibi, müzik eğitimi alanında tutumlar, başarıyı yordayan ve akademik başarıya yön veren değişkenlerden birisidir (Özmenteş, 2006). Abales (1995), müzik eğitiminin en önemli hedeflerinden birinin müziğe yönelik olumlu tutumların geliştirilmesi olduğunu belirtmektedir. Ayrıca, olumsuz tutumların müzik eğitimi programını derinden etkileyeceğini belirten Mullins (1984), öğrencilerin müziğe yönelik tutumlarının geliştirilmesi gerektiği üzerinde durmaktadır.

Müzik yönünden ilkökul öğrencilerinin tutumlarını ölçmek için, Shaw ve Tomcala (1976) bir tutum aracı geliştirmişler ve şehir merkezinde oturan beşinci sınıf sosyo-ekonomik durumları düşük seviyede olan azınlıktaki çocuklara ve şehir dışında oturan 5. sınıf düzeyindeki çocuklara uygulamışlardır. Likert tipi ölçek kullanılmıştır ve cevaplar faktör analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Faktör analizi sonuçları ölçekte birkaç tane bağımsız alt boyut olduğunu göstermiştir. Bu bağımsız alt boyutların müzik tutumunun belirli yönlerini ölçmesi, ölçeğin müzik tutum ölçeği özelliği gösterdiğini ortaya koymuştur.

Carole (1990) çalışmasında, birinci sınıf birinci ve ikinci yarıyıl öğrencilerine yönelik müzik teorisi derslerinde öğrencilerin seviyelerinin belirlenmesi aşamasında akademik yetenek, müzik deneyimi ve müziksel yeteneğin katkılarının analiz edilebilmesi amacı ile çeşitli regresyon tekniklerine başvurulmuştur. Her iki dönemde de etkili belirleyici Skolastik Yetenek Testi (SYT)'nin matematiksel bileşenleri olmuştur. İlk dönem dersi olarak; lise not ortalaması, piyano çalışmaları tekrar oranı ve SYT'nin sözel bölümünün puanları da ayrıca istatistiksel açıdan önemli birer belirleyici olmuştur. Birlikte bu dört belirleyici, kuram seviyesindeki farklılaşmanın %41'lik bir bölümüne karşılık gelir. İkinci dönem dersinde ise ana çalgı, seviyenin belirlenmesinde önemli bir yer tutmuştur. Bununla birlikte, birden fazla çalgıda tecrübeli olma oranı da önemli bulunmuştur.

Getz (1966) çalışmasında, müziksel özellikler ile müziğe karşı olan tutumlar arasındaki ilişki incelemiştir. Araştırmada, müzik yapıtında dinlenen ezgilerin tekrar sayıları ile müziğe ilişkin tutumlar arasında önemli bir ilişki bulunamamıştır.

Harrison, Asmus, & Serpe (1994) çalışmalarında, 142 müzik teorisi öğrencisi üzerinde; müziksel yeteneğin etkisini gösteren gizil-kişilik modeli, akademik yetenek, müzikal tecrübe ve müziğin işitsel becerilerin gelişmesindeki etkilerini değerlendirmişlerdir. Toplam işitsel beceri uyumsuzluğu gözlemlenen model %73 olarak açıklanırken, kulak eğitimi ve deşifre ederek şarkı söyleme bileşenleri uyumsuzluğu sırasıyla %79 ve %44 olarak açıklanmıştır. Teori dersi bileşenleri arasında işitsel becerileri en çok etkileyen etken kişiye doğuştan gelen müzik yeteneği iken; akademik yetenek ve müzik alanındaki tecrübenin de ayrıca etkili birer faktör olduğu belirlenmiştir. Güdülenmenin, işitsel beceri seviyesi üzerinde herhangi bir etkiye sahip olmadığı gibi sonucuna varılmıştır.

Özmenteş (2005), Dalcroze Eurhythms öğretiminin; müziksel işitme becerilerinin, şarkı söyleme becerilerinin müzik dersine yönelik tutumların gelişimindeki etkilerini araştırmıştır. Araştırmacı, 31 ve 32 kişilik iki grupta öntest-son test kontrol gruplu deneme modeli kullanmıştır. Dalcroze Eurhythms öğretimi, denel işlemlerden önce uygulanan görüşme, test ve ölçekten çıkan sonuca göre bu öğretimin geleneksel müzik öğretimine göre anlamlı düzeyde etkili olduğu ortaya koyulmuştur.

Phillips (2003) "Contributing Factors To Music Attitude In Sixth-, Seventh-, And Eighth-Grade Students" çalışmasında, ilköğretim 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin evlerindeki müziksel ortam ve müzikle ilişkili özgürleri ile müziğe ilişkin tutumları arasındaki ilişkiler araştırılmıştır. 2180 öğrenci ile yapılan çalışmada, sınıf düzeyi ile müziğe ilişkin tutumlar ile ilgili olarak; kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre evlerindeki müziksel ortamın daha iyi olduğu; yüksek sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin evlerindeki müziksel ortamın, sosyo-ekonomik düzeyi bakımından düşük olan öğrencilere göre anlamlı ölçüde yüksek olduğu ortaya çıkarılmıştır. Ayrıca, araştırmacı, sosyo-ekonomik açıdan düşük düzeydeki öğrencilerin müziğe ilişkin tutumları ile özgürlerinin sınıf düzeyi yükseldikçe arttığını gözlemlemiştir (Akt: Albert, 2006, 25, 39).

Edwards ve Edwards (1971), sosyal bilimci için; psikoloji, sosyoloji ve eğitim bilimlerinde literatürde tutumlara ilişkin araştırmalar bulunduğu ve enerjinin büyük miktarı tutumların yaratılmasına ve bu konudaki çalışmalara adanmış olmanın nedenlerinden bahsetmişlerdir. Çoğu çalışmada, tutumların büyük oranda davranışlarla ilişkili ve davranışlarla anlaşılabilir olduğunu vurgulamışlardır. Bu noktada; eğitimciler için birkaç sonuç vardır: (a) öğrenmeyle ilgili tutumları öğrenmeyi etkileyecektir; (b) tutum ölçülmesi, başarı ölçüğü kadar değerli olacaktır; (c) tutumları fark etmek öğretmene yarar sağlayacaktır. Sonuç olarak araştırmacılar, müzik eğitimcilerinin, tutum kavramının önemini farkında olmaları gerektiğinden ve tutum konularıyla ilgili çalışmalar yaratmalarının önemi üzerinde durmuşlardır.

Betts ve Cassidy (2000) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, 39 öğrenciden oluşan altı piyano dersine katılmış ve ana dalı piyano olmayan müzik öğrencilerinin, deşifre ve armonizasyon oluşturma yetilerinin gelişimleri incelenmek istenmiştir. Çalışmada, videoya kaydedilen ritim ve aralık hataları tespit edilmiştir. İstatistiksel analizlerde, çalışma sol el puanları için sağ el çalışmaları ve grup şartları, ön test ve son test puanları karşılaştırılmıştır. Sonuçlarda; sağ elin, bütün çalışmada daha az ilerleme kaydettiği, ancak sol ele göre daha uyumlu ve daha doğru olduğu ortaya koyulurken; sol eldeki bütün çalışmada dikkate değer görülebilir kazanımlar elde edildiği gözlenmiştir.

Williams, L. R. (2005), müziğin hem yatay hem de dikey yapıardan oluştuğunu, melodinin genellikle doğrusal işlevinin, armoninin ise dikey işlevinin olduğundan bahsetmiştir. Eğer müzikte, sadece melodi ve armoni arasında karşılıklı etkileşim olsaydı, müzikal bilgiyi algılamının kolay olabileceği vurgulanmıştır. Melodi ve armoninin dikkat merkezinde, müzik eğitimi ve müzikal karmaşıklık arasındaki ilişki araştırılmıştır. 192 katılımcı, dört gruba ayrılmıştır. Bunlar; üniversitede jazz bölümünde öğrenim gören 64 kişi, müzik eğitimi alan diğer üniversitede 64 kişi, yüksekokulda müzik enstrümanı çalan 32 kişi ve daha genç yaşta müzik enstrümanı çalan 32 kişiden oluşmaktadır. Müzikal yoğunluk değişkeni, dört seviye

◆ Deniz Beste Çevik

melodik yoğunluk ve dört seviye armonik yoğunluk olmak üzere her katılımcı tarafından duyulan her biri eşleştirilmiş en fazla onaltı muhtemel birleşimden oluşmaktadır. Her bir deneme piyanoda aynı kişiler tarafından eşli olarak gerçekleştirilmektedir. Onlar piyanoda dinledikten sonra, o esnada veya hemen melodi/armoni için dikkat merkezini algılamışlardır. Çalışma sonucunda, melodik ve armonik güçlükler için dikkat merkezinde önemli farklılıklar bulunmuştur. Bununla birlikte, dikkat ile müzik eğitimi arasında önemli etkileşimler olduğu ve sonucunda da armoniyeye dikkat etme ve odaklanabilme eğiliminin arttığı gözlemlenmiştir.

Çalışmanın Amacı: Bu çalışmada, armoni dersine yönelik tutum ölçeği geliştirilmesi amaçlanmıştır. Başarıyı arttırması amaçlanan ve araştırmacı tarafından geliştirilen tutum ölçeğinin, armoni dersine giren öğretim elemanlarına ışık tutacağı düşünülmektedir.

2. Yöntem

Bu bölümde evren ve örneklem belirtildikten sonra ölçeğin geliştirilme aşamalarına sırası ile değinilecektir.

2.1 Evren ve Örneklem

Çalışmanın evrenini, Eğitim Fakültelerinin Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dallarında öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise, rasgele (random) seçilen Balıkesir Üniversitesi, Karadeniz Teknik Üniversitesi ve Dokuz Eylül Üniversitesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalında öğrenim gören toplam 278 öğrenci oluşturmaktadır.

2.2. Veri Toplama Aracının Geliştirilme Aşamaları

Armoni dersine yönelik öğrenci tutumlarını belirlemeye yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesinde öncelikle ilgili literatür incelenerek ve tutum ile ilgili olabilecek bilişsel, duyuşsal ve davranışsal ölçütler dikkate alınarak Ek-I’de gösterilen 40 tutum cümlesi hazırlanmıştır. Hazırlanan ölçek orijinal olup, araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Oluşturulan bu deneme formu, tamamen katılıyorum 5 puan, katılmıyorum 4 puan, kararsızım 3 puan, katılmıyorum 2 puan, kesinlikle katılmıyorum 1 puan olarak 5’li likert formunda hazırlanmıştır. Yazılan maddelerin sade bir dil ile yazılmış olmasına ve her okuyucu tarafından anlaşılabilir olmasına özen gösterilmiştir. Ölçme aracı içindeki maddelerin, ölçme aracının ölçmeyi amaçladığı konuları dengeli bir şekilde temsil edip etmediğini sınamak için deneme formundaki 40 madde, kapsam geçerliği bakımından 3 uzmana incelenmiştir ve görüşleri doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Pilot uygulama, Çanakkale Üniversitesi 2. 3. ve 4. sınıf müzik bölümünde öğrenim gören 60 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Tavşancıl’a (2002) göre bir grubun çoğunluğu tarafından olumlu ya da olumsuz olarak değerlendirmeye tabi tutulamayan maddeler ölçekten çıkarılmalıdır. Ölçekteki her bir madde için olumlu veya olumsuz anlamda öğrenci çoğunluğu sağlandığından ölçekteki maddelerin ölçekte kalması sağlanmıştır (Tavşancıl, 2002, 141). Tavşancıl’a (2002, 51) göre, örneklem büyüklüğü, soru sayısının en az 5 katı hatta 10 katı civarında olmalıdır. Bu bağlamda, gerekli düzeltmeleri yapılan 40 maddelik ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları, üç üniversitenin Müzik Eğitimi Anabilim Dalında öğrenim gören 278 öğrenci ile yürütülmüştür.

2.3. Verilerin Analizi

Ölçeğin kapsam geçerliği incelendikten sonra yapı geçerliği incelenmiştir. Çakır'a göre, yapı geçerliği, "faktör analizi, madde ayırıcılık özelliği ve madde toplam korelasyonu ile" yapılmaktadır (Çakır, 2004, 1-14). Elde edilen veriler SPSS 12.0 paket programı kullanılarak, 40 maddelik ölçeğin, deneme formundaki maddelerin belirli bir niteliği ölçüp ölçmediğini ayırt etmek için 278 öğrenciden elde edilen ölçek verileri, madde bazında faktör analizine tabi tutulmuştur.

3. Bulgular ve Yorum

Bu bölümde ölçeğin güvenilirlik ve geçerlik çalışmalarına ilişkin bulgulara ve yorumlara değinilmiştir.

3.1.Kapsam Geçerliği:

Büyüköztürk (2004)'e göre kapsam geçerliği, testi oluşturan maddelerin, ölçülmek istenilen özelliği ölçmede nicelik ve nitelik olarak yeterli olup olmadığını göstergesidir. Yani, bir bütün olarak ölçeğin ve ölçekteki her bir maddenin maksadına ne derecede hizmet ettiği ile ilgilidir (Tekin, 2004). Kapsam geçerliğini test ederken, uzman görüşüne başvurmak en mantıklı yollardan biridir (Büyüköztürk, 2004, 61).

Hazırlanan 40 maddelik ön deneme formu, 3 uzmana incelettirilmiş ve soruların geçerliğine ilişkin uzman görüşlerini belirlemek için, "geçerli", "geçerli değil" şeklinde iki seçenekli bir cevap formatı kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2004, 117-118). Uzmanlardan alınan görüşler maddelerin geçerli olduğu yönünde olmuştur.

3.2. Yapı Geçerliği: Yapı geçerliği, bir ölçme aracının soyut bir olguyu ne derece doğru ölçebildiğini göstermektedir (Tavşancıl, 2005, 45, 152).

3.2.1. Maddelerin Ayırt Edicilik Özelliği

Maddelerin ayırt edicilik gücünün belirlenmesinde, madde test korelasyonu yapılmıştır. Erkuş'a göre, "Bir maddeden alınan puan ile tüm ölçekten alınan puan yüksek bir korelasyon gösteriyorsa, o madde ayırt edici kabul edilmektedir ve nihai teste alınmalıdır" (Erkuş, 2003, 129). Madde analizi ölçeğin yapı geçerliğine ilişkin önemli ipuçları vermektedir.

3.2.2. Madde Toplam Korelasyonu:

Bireylerin tek tek her maddeye verdikleri puan ile maddelerin tümüne verdikleri cevaplardan elde edilen toplam puan arasındaki korelasyonu hesabı madde analizi olarak tanımlanmaktadır. Elde edilen korelasyon katsayısı ise, o maddenin geçerlik katsayısı olup, testin bütünü ile tutarlılığını göstermektedir (Çakır, 2004, 1-14). Tutum ölçekleri için madde analizi yapılmasının bir amacı, 'hangi maddelerden oluşturulacak ölçeğin güvenilirliği ve geçerliği daha yüksek olur' sorusuna cevap aramak içindir (Tezbaşaran, 1997, 45).

Madde-toplam test korelasyonu test maddelerinden alınan puanlar ile testin toplam puanı arasındaki ilişkiyi açıklar. Madde-toplam test korelasyonunun yorumlanmasında ise, madde-toplam test korelasyonu 0.30 ve daha yüksek olan maddelerin bireyleri ölçülen özellik bakımından iyi derecede ayırt ettiği kabul edilir (Büyüköztürk, 2004, 161-165). Yapılan çalışmada da verilere ilişkin madde-test kore-

lasyonları, faktör yükleri ve madde ortalamaları hesaplanmış ve madde test korelasyonunun anlamlı ($p<0.01$) olduğu belirlenmiştir.

3.2.3. Faktör Analizi

Faktör analizi; yapı geçerliliğini incelemede en güçlü yöntem olup, aynı niteliği ölçen değişkenleri bir araya toplayarak ölçmenin çok daha az sayıda faktörle yapılmasına olanak tanımaktadır (Tabachnick, 2007, 613). Ayrıca faktör analizi tekniği, ölçümlerin yapılar hakkında kullanışlı bilgi verdiğinden yapı geçerliliğini tanımlayıcı olarak görülmektedir (Goodwin, 1999'dan aktaran; Kurt, 2001, 19). Ölçekle ölçülmek istenen yapının kaç boyutlu olduğu faktör analizi ile belirlenmektedir (Baykul, 2000, 389).

Faktör analizi sonuçlarının değerlendirilmesinde, ölçekte yer alan maddelerin faktör yük değerlerinin 0.45 veya daha yüksek olması önerilmektedir (Kerlinger, 1973, 436). 40 madde üzerinde faktör çözümlenmesi uygulanan ve ölçeğin son halinde yer alan 22 maddenin üç ayrı boyutu ölçtüğü belirlenmiştir. Faktör analizine göre bütün maddelerin yük değerleri 0.45 ile 0.79 arasındadır. Ayrıca, elde edilen verilerin faktör analizi için uygun olup olmadığına Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi ile bakılmış ve Kaiser-Meyer-Olkin değeri 0.91 bulunmuştur. Bununla birlikte, korelasyon matrisinin birim matrisine eşit olduğu hipotezini tespit etmek için Bartlett testi (Bartlett Test of Sphericity)'ne bakılmıştır. Bartlett testi değeri ise, 240.02 ($p<0.01$) bulunmuştur. Kaiser, bulunan değer 1'e yaklaştıkça mükemmel; 0.60 ve 0.70'lerde vasat; 0.80'lerde iyi; 0.50'nin altında ise kabul edilemez olduğunu belirtmiştir. KMO katsayısı verilerin ve örneklem büyüklüğünün seçilen analize uygun ve yeterli olduğunu belirlemede kullanılan istatistiksel bir yöntemdir. Ayrıca faktör analizindeki evrendeki dağılımın normal olması gerekmektedir. Kaiser tarafından KMO testinin 0.90'ın üstünde bulunması mükemmel olarak değerlendirilmektedir (Tavşancıl ve Keser, 2002, 79-100).

Faktör analizi sonucunda, ölçeği oluşturan maddelerin üç faktör şeklinde dağılım gösterdikleri izlenmiştir. Armoni dersine yönelik tutum ölçeğinin son şeklindeki 22 madde kalmıştır. Çıkarılan maddelerin faktör yük değerleri Ek-II'de gösterilmiştir. Bu aşamada analiz sonucu, ortaya çıkan üç boyut ölçmeyi amaçladığı özelliklere göre tanımlandığında; 1. boyut, armoni dersinin faydaları, 2. boyut, armoni dersiyile ilgili sıkıntılar, 3. boyut ise armoni dersini sevmek olarak nitelendirilebilir.

I. Faktör: Armoni dersinin faydaları: Faktör analizi ile maddeler elendikten sonra yeni ölçekte bu faktörü oluşturan maddeler 6, 19, 20, 23, 24, 27, 28, 36, 38 olmuştur.

II. Faktör: Armoni dersiyile ilgili sıkıntılar: Faktör analizi ile maddeler elendikten sonra yeni ölçekte bu faktörü oluşturan maddeler 25, 26, 31, 33, 34, 35 olmuştur.

III. Faktör: Armoni dersini sevmek: Faktör analizi ile maddeler elendikten sonra yeni ölçekte bu faktörü oluşturan maddeler 3, 8, 11, 16, 21, 22, 32 olmuştur.

Ölçekte yer alan 22 maddeye yönelik yapılan faktör analizi sonucu boyutlar ve sırasıyla üç boyutun, Açıklanan Varyans Yüzdeleri ve Cronbach α değerleri aşağıdaki Tablo 1'de sunulduğu gibidir.

Tablo 1. Faktör Analizine Göre Maddelerin Yük Değerleri, Açıklanan Varyans Yüzdeleri ve Cronbach α değerleri

I. Boyut		II. Boyut		III. Boyut	
Açıklanan Varyans	Cronbach Alpha	Açıklanan Varyans	Cronbach Alpha	Açıklanan Varyans	Cronbach Alpha
% 31	0.84	% 12	0.79	% 9	0.64
Madde No	Faktör Yük Değeri	Madde No	Faktör Yük Değeri	Madde No	Faktör Yük Değeri
06	.63	25	.71	3	.45
19	.69	26	.60	8	.79
20	.54	31	.65	11	.73
23	.61	33	.72	16	.69
24	.56	34	.70	21	.58
27	.67	35	.65	22	.52
28	.61			32	.50
36	.63				
38	.66				

Tablo 1’de, ölçeği oluşturan maddelerin faktörlere katkı derecelerine göre sıralanması izlenmektedir. Ayrıca, ölçeğin, faktör analizi sonucunda üç boyut için açıklanan varyans %52 tüm ölçeğin toplam güvenilirlik % değeri 0.86’dır. Eğitim ve psikoloji gibi alanlarda faktör analizininin 0.40’ın üzerinde bulunması yeterli kabul edilmektedir (Lee&Comrey, 1979, 301–321’den aktaran; Tavşancıl&Keser, 2002, 79-100; Jeffrey, 1993, 74). Büyüköztürk’e göre, az sayıdaki madde için bu sınır değer 0.30’a kadar indirilebilmektedir (Büyüköztürk, 2004, 117–118).

3.3. Ölçeğin güvenilirliği: Güvenirlik, aynı şeyin bağımsız ölçümleri arasındaki kararlılıktır. Ölçülmek istenen belli bir şeyin, sürekli olarak aynı sembollerini almıştır. Aynı süreçlerin izlenmesi ve aynı ölçütlerin kullanılması ile aynı sonuçların alınması, ölçmenin tesadüfi yanlışlardan arınık olmasıdır (Karasar, 2005, 148). Likert tipi tutum ölçeğinde güvenilirlik düzeyini saptamak için iç tutarlığın bir ölçütü olan, Cronbach tarafından geliştirilmiş katsayısının kullanılması uygundur (Tavşancıl, 2005, 45, 152). Cronbach katsayısının yüksekliği, ölçekteki maddelerin homojenliğinin yüksek olduğunun bir göstergesi olarak kabul edilmektedir. Ölçeğin katsayısı ölçekte bulunan maddelerin birbiriyle tutarlı ve aynı özelliği gösterip göstermediğini belirtmektedir. Ölçeğin güvenilirliği için, ölçeği oluşturan maddelerin ölçek toplam puanı ile korelasyonları hesaplanmıştır. Bütün maddeler için madde-toplam puan korelasyonu önemli bulunmuştur ($p < 0.01$).

40 maddelik ölçeğin, Cronbach Alpha Güvenirlik katsayısı 0.92 bulunmuştur. Hazırlanan ölçme aracının ön denemesi yapıldıktan sonra düşük değerler alan maddelerden bazıları çıkartılmıştır. Yeniden düzeltilmesi sonucu 22 maddelik olan ölçeğin güvenirlilik analizi sonucunda Cronbach Alpha Güvenirlilik katsayısı 0.86 olarak bulunmuştur. Tavşancıl'a göre; bulunan değer 1'e yakın değer olması oldukça güvenilir bir ölçme aracını göstermektedir (Tavşancıl, 2002, 146, 151). Psikolojik bir test için hesaplanan güvenirlilik katsayısının 0.70 ve daha yüksek olması test puanlarının güvenirliliği için genel olarak yeterli kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2004,161-165).

4. Tartışma

Eğitimde duyuşsal özelliklerin önemi göz önünde bulundurulduğunda, bu özelliklerin ölçülmesine ilişkin ölçeklerin geliştirilmesi ve doğru olarak ölçülmesi büyük önem taşımaktadır. Öğretmen yetiştiren programlarda yıllardan beri süregelen önemli sorunlar, öğretmen yetiştirme konusundaki çağdaş gelişmeler ve yönelimlerin ortaya çıkardığı temel ihtiyaçlar, bu programların yeniden geliştirilmesinin gerekli olduğunu göstermektedir. Ancak ilgili sorunların tespit edilmesinde gerekli ölçeklerin geliştirilmesi zorunludur. Bu bağlamda öğrencilerin müzik derslerine yönelik tutumlarının ortaya çıkarılması önem taşımaktadır. Mullins (1984) müzik derslerine karşı olumsuz tutum var ise, bu durumun müzik programlarını derinden etkileyebileceğinden bahsetmektedir (Mullins, 1984, 16-20). Bu çalışmada, müzik eğitimi veren kurumlarda önemli bir yere sahip olan armoni dersleriyle ilgili müzik öğretmeni adaylarının duyuş, düşünce ve davranışları belirlenmek istenmiştir. Böylelikle öğrenmeyi etkileyen en önemli duyuşsal faktörlerden biri olarak nitelendirilen tutum üzerinde çalışılmış ve armoni dersine yönelik bir tutum ölçeği geliştirilmiştir. Araştırma kapsamında geliştirilen ölçeğin yapı geçerliğini kontrol etmek amacıyla gerçekleştirilen faktör analizi sonucu ölçekte kalmasına karar verilen 22 maddenin belirli bir yapıyı ölçebileceği sonucuna ulaşılmıştır. Faktör analizi sonuçları ölçeğin üç alt boyuttan oluşan bir yapıya sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Bu faktörler, araştırmacı tarafından "armoni dersinin faydaları", "armoni dersiyile ilgili sıkıntılar", "armoni dersini sevmek" başlıklarında toplanmıştır. Ölçeğin geçerlik ve güvenirliliğine ait bulgular, müzik eğitimi bölümü öğrencilerinin armoni dersine ilişkin tutumlarını belirlemek üzere kullanılabilir nitelikte olduğunu göstermektedir. Bu yüzden armoni tutum ölçeğinin literatüre katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Öğrencilerin bireysel farklılıkları göz önüne alındığında, duyuşsal özelliklerinin ve öğrenme ihtiyaçlarının bilinmesi öğrenme ve öğretim açısından yeni ortamların oluşturulması için göz ardı edilemez bir durumdur. Öğrencilerin öğrenme stillerinin, düşünme beceri seviyelerinin ve duyuşsal özelliklerinin tespiti ve etkinliğinin ortaya konulması; eğitim sisteminin verimliliği, kalitesi ve kalıcılığının olumlu yönde geliştirilmesine, kendilerini zayıf hissettiği alanlarda geliştirilmesinde, zamanın gerekliliklerine ve yeniliklerine uyum sağlayabilecek bireylerin yetiştirilmesinde olumlu katkılar sağlayabileceğini düşündürmektedir. Öğrencilerin armoni dersine ilişkin tutumlarını etkileyen faktörlerden birisi de öğrenme stratejileridir. Çünkü iyi bir öğretim; öğrencilere nasıl öğreneceklerini, nasıl anımsayacaklarını, nasıl düşüneceklerini ve güdülenmelerinin nasıl sağlayacaklarını öğretmeyi içerir (Subaşı, 2000, 32-36).

Bu bağlamda, öğrencilerin duyuşsal özelliklerine uygun çalışmalar yapılması önem taşımaktadır. Öğrencilerin öğretim sürecindeki armoni dersine tutumlarını ortaya koymayı amaçlayan bu çalışmada, öğrencileri merkez alan, öğrencilerle öğretmen arasında güçlü bir iletişim sağlayan, öğrencileri derse katılma teşvik eden ve öğrenme yönünde devamlı cesaretlendiren uygulamaların yer aldığı çalışma ortamları yaratılmalıdır. Özçelik'e (1992, 109) göre, bir derse karşı olumlu tutum geliştirmek; derse katılma isteği, karşılık vermekten tatmin olma, bir değeri olduğunu kabul etme ve bir değer olarak kabulüne taraftar olma biçimindeki davranışları içermektedir.

Araştırmanın bir diğer bulgusunda ise, öğrencilerin armoni dersi ile ilgili bazı sıkıntılar yaşadıkları belirlenmiştir. Öğrencilerin armoni dersine yönelik tutumlarını yüksek seviyeye çıkarabilmek, her öğrenci için mümkün olmayacaktır. Burada sadece derse giren öğretim elemanına görev düşmemektedir, öğrencilere de büyük görev düşmektedir. Müzik yaşantıları boyunca armoni dersinden edinilen bilgilere ihtiyaçları olduğunu sıklıkla anlatmak gerekmektedir. Belki o zaman müzik öğretmeni adayları, dersin içeriğindeki konuların gerekliliğine inanarak daha istekli, severek çalışacaklar ve dersten korkmayacaklardır.

5. Sonuç ve Öneriler

Öğrencilerin armoni dersine ilişkin tutumlarının öğrenme sürecini olumlu yönde etkileyebilmesi için öğretim sürecinin başında, süreç devam ederken ve sürecin sonunda öğrenci tutumlarının etkin bir biçimde belirlenmesi gerekli ve önemlidir. Çünkü olumlu tutumların geliştirilmesinde, müzik eğitimi programının sağlıklı bir şekilde yürütülmesi önem taşımaktadır (Mullins, 1984:17).

Bu bağlamda, bu çalışmada, müzik öğretmeni adaylarının armoni derslerine yönelik tutumlarının belirlenmesi için geçerli ve güvenilir bir tutum ölçeği oluşturulmasına çalışılmıştır. Yapılan analizler ışığında elde edilen sonuçlar aşağıda özetlenmiştir:

- Analizler sonucunda ölçekte kalan 22 maddenin KMO değeri 0.91 ve Bartlett testi anlamlılık değeri ise 240.02 ($p < 0.01$)'dir.
- Maddelerin 1. faktördeki faktör yük değerleri 0,54 ile 0,69 arasında; Maddelerin 2. faktördeki faktör yük değerleri 0,65 ile 0,72 arasında; Maddelerin 3. faktördeki faktör yük değerleri 0,64 ile 0,79 arasında değişmektedir. .
- Yapılan analizler ışığında elde edilen 22 maddelik tutum ölçeğine ait Cronbach Alpha değeri 0.86 olarak bulunmuştur. Faktör analizi sonucunda da ölçek maddelerinin üç boyutta toplandığı görülmüştür. Bununla birlikte, ölçeğin 22 soruluk son hali Ek-III'te gösterilmiştir.

Görülmektedir ki, yapılan geçerlik ve güvenilirlik analizleri, armoni dersine ilişkin tutumların ölçülmesinde ölçeğin güvenle kullanılabileceğini ortaya koymuştur. Her bir yöntemden elde edilen bulgular, ölçeğin geçerliliğinin yüksek olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda, geçerlik ve güvenilirliği ortaya koyulan armoni dersine ilişkin tutum ölçeğinin, armoni dersine giren öğretim elemanlarına ve bu alanda çalışmalar yapan araştırmacılara katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

◆ Deniz Beste Çevik

Araştırmadan elde edilen bulgulara dayanarak şu önerilerde bulunmak mümkündür: Geliştirilen bu tutum ölçeği kullanılarak öğretmen adaylarının armoni dersine yönelik tutumları belirlenebilir. Bununla birlikte, öğrencilerin armoni dersine ilişkin tutumlarının farklı demografik özelliklere göre değişip/değişmediğine ilişkin çalışmalar yapılabilir. Ayrıca, mezun olan müzik öğretmenlerinden, armoni dersine ilişkin tutumlarını olumlu/olumsuz etkileyen faktörlerin ortaya çıkarılmasına yönelik çalışmalar ortaya koyulabilir.

Kaynakça

Ajzen, I., Fisbein, M.(1980). Understanding Attitudes And Predicting Social Behavior. New Jersey: Englewood Cliffs, Prentice-Hall.

Albert, D.J. (2006). Socioeconomic Status and Instrumental Music: What Does The Research Say About The Relationship and Its Implications?, Applications Of Research in Music Education, 25, 39.

Allen, D.E., Guy, R. F., Edgley, C.K. (1980). Social Psychology as Social Process. California: Wadsworth Publishing Company.

Baykul, Y. (2000). Eğitimde ve Psikolojide Ölçme: Klasik Test Teorisi ve Uygulaması, ÖSYM Yayınları, Ankara.

Best, J. W. (1970). Research in Education. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Bloom, B. (1979). İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme. Çeviren: D.Ali Özçelik, Milli Eğitim Basımevi, Ankara.

Büyükoztürk, Ş. (2004). Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı. 4. baskı, Pegem A Yayıncılık, Ankara.

Carole S. H. (1990). Predicting Music Theory Grades: The Relative Efficiency of Academic Ability, Music Experience, and Musical Aptitude, Journal of Research in Music Education, 38 (2), pp. 124–137.

Carole S. H., Edward P. A. & Richard T. S. (1994). Effects of Musical Aptitude, Academic Ability, Music Experience, and Motivation on Aural Skills, Journal of Research in Music Education, 42 (2), ss: 131- 144.

Çakır, M.A.(2004). Mesleki Karar Envanterinin Geliştirilmesi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi, Cilt 37, Sayı 2, ss:1–14.

Demirel, Ö. (2003). Eğitim Sözlüğü, Pegem A Yayıncılık, Ankara.

Edwards J.S., Edwards M.C. (1971). Scale to Measure Attitudes Toward Music, Journal of Research in Music Education, 19(2), ss: 228–233.

Erkuş, A. (2003). Psikometri Üzerine Yazılar, Türk Psikologlar Derneği Yayınları, Cilt 24, Ankara.

Ertürk, S. (1997).Eğitimde Program Geliştirme, Yelkentepe Yayınları, Ankara.

Getz, R. P. (1966) The Influence of Familiarity Through Repetition in Determining Optimum Response of Seventh Grade Children To Certain Types Of Serious Music, JRME, 14(3), ss: 178–192.

İnceoğlu, M. (2004). Tutum, Algı, İletişim, Elips Kitap, Ankara.

Jeffrey, T.J. (1993). Adaptation and Validation of a Technology Attitude Scale For Use By American Teachers at The Middle School Level, Virginia Polytechnic Institute and State University, (Unpublished Doctoral Dissertation), USA.

Kağıtçıbaşı, Ç. (1985). İnsan ve İnsanlar, Beta Basım Yayın Dağıtım A.Ş., İstanbul.

Karasar, N. (2005). Bilimsel Araştırma Yöntemi, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

Kerlinger F. N., (1973). "Foundations of Behavioral Research" Hold, Rinehart and Winston.

Köklü, N.(1992). "Araştırmaya Yönelik Bir Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi". Eğitim ve Bilim, S. 86, ss. 27- 36.

Krech, D., Crutchfield, R. S.(1980). Sosyal Psikoloji, Çev: Erol Güngör, Ötügen Yayınları, İstanbul.

Kurt, A. A. (2001). Tutum Ölçeklerinde Yapı Geçerliliğinin Faktör Analizi ile incelenmesi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.

Lindsey R. W.(2005). Effect of Music Training and Musical Complexity on Focus of Attention to Melody or Harmony, Journal of Research in Music Education, 53(3), pp. 210–221.

Morgan, C. T.(1961). Introduction to Psychology, 2nd Edition McGraw-Hill, New York.

Mullins, S. (1984). Attitude. The Instrumentalist, 39(5), ss:16–20.

Müzik Öğretmenliği Lisans Programı, 2007, www.yok.gov.tr (14.12.2007)

Özçelik, D. A. (1992). Eğitim Programları ve Öğretim, ÖSYM Yayınları, Ankara.

Özmenteş, G. (2006) Müzik Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi, İlköğretim Online. 5 (1), 23–29

Papanastasiou, E. C., Zembylas, M. (2002). The Effect of Attitudes on Science Achievement: A Study Conducted Among High School Students In Cyprus, International Review Of Education, 48(6), 469–484.

Rosenberg, M. J., Hovland, C. I. (1960). Cognitive, Affective, and Behavioral Components Of Attitudes" In Hovland, C.I.&Rosenberg, M.J.0 (Ed.), Attitude Organisation And Change: An Analysis Of Consistency Among Attitude Componets ss: 1–14, CT: Yale University Press, New Haven.

Senemoğlu, N.(2001). Gelişim Öğrenme ve Öğretim, Kuramdan Uygulamaya, Gazi Kitabevi, Ankara.

Shaw C. N., Tomcala M. (1976). A Music Attitude Scale for Use with Upper Elementary School Children, Journal of Research in Music Education, 24 (2), ss: 73–80

Steven L. B., Jane W. C.(2000). Journal of Research in Music Education, 48(2), pp. 151–161.

Sevgi, A. (2005). Müzik Öğretmenliği Mesleği Gereklere Doğrultusunda Bir Armoni Eğitimi, GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 25, Sayı 1, 199–211.

Subaşı, G. (2000). " Etkili Öğrenme: Öğretme Stratejileri", Millî Eğitim Dergisi, Cilt 146, 32–36.

Tabachnick, B. G., Fidell, L. S. (2007), Using Multivariate Statistics, 5th ed., Allyn and Bacon, Boston.

Tavşancıl, E. (2002). Tutumların Ölçülmesi ve SPSS İle Veri Analizi, Nobel Yayınları, Ankara.

◆ **Deniz Beste Çevik**

Tavşancıl, E., Keser, H.(2002). "İnternet Kullanımına Yönelik Likert Tipi Bir Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi", Eğitim Bilimleri ve Uygulama 1(1), 79-100, Ankara.

Tavşancıl, E. (2005). Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi, Nobel Yayıncılık, Ankara.

Tekarslan, E., Baysal, C., Şencan, H., Kılınc, T. (1989). Sosyal Psikoloji, Filiz Kitabevi, İstanbul.

Tekin, H. (2004). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme. (Onyedinci Baskı). Yargı Yayınevi, Ankara.

Tezbaşaran, A. (1997). Likert Tipi Ölçek Geliştirme Kılavuzu, Türk Psikologlar Derneği Yayınları, Ankara.

Turgut, M.F. (1995). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metotları, Yargıcı Matbaası, Ankara.

Uçan, A.(1994). Müzik Eğitimi (Temel Kavramlar-İlkeler-Yaklaşımlar), Müzik Ansiklopedisi Yayınları, Ankara.

Uçan, A.(1996). İnsan ve Müzik, İnsan ve Sanat Eğitimi, Müzik Ansiklopedisi Yayınları, Ankara.

Varış, F. (1994). Eğitim Bilimlerine Giriş, Atlas Kitabevi, Konya.

EK I. Armoni Dersine İlişkin Tutum Ölçeğinin İlk Halinde Yer Alan Maddeler

ÖLÇEK MADDELERİ	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
1-Armoni dersi sıkıcı bir derstir.					
2- Armoni derslerinde derse katılımımız sağlanmamaktadır.					
3- Armoni dersi saatlerinin arttırılmasını isterim.					
4- Armoni dersinden korkuyorum.					
5- Armoni öğretmenini çok sinirli buluyorum.					
6- Armoni derslerinde derslere aktif olarak katılmak isterim.					
7- Armoni dersini çok iyi anlıyorum					
8- Armoni dersi bittiğinde çok üzülürüm.					
9- Armoni dersinden yeterince verim alamıyorum.					
10-Armoni dersinde eski öğrendiklerimle yeni öğrendiklerim arasında bağ kurarım.					
11- Boş zamanımda armoni dersine çalışmak bana zevk verir.					
12- Armoni derslerinde kendimi başarısız hissedirim.					
13- Armoni sınavında dikkatim dağılıyor.					
14- Armoni dersi bir plan doğrultusunda işlenmektedir.					
15- Armoni dersi hiç ilgimi çekmez.					
16- Armoni dersi olduğu gün mutlu olurum.					
17- Armoni eğitimi dersinde tüm öğrenciler derse aktif olarak katılmaktadırlar.					
18- Armoni dersinde arkadaşlarımdan benden başarılı olması beni tedirgin eder.					
19- Armoni dersinin diğer derslere göre daha yararlı bir ders olduğuna inanırım.					
20- Armoni dersi müzikle ilgili yaratıcı duygularımı uyandırır.					
21- Armoni dersinde kendimi rahat hissedirim.					
22-Armoni dersi bende beste yapmak için istek uyandırıyor.					
23- Armoni dersinde öğretmenimin sorularına yanlış cevap vermek istemem.					
24- Armoni eğitimi dersinde verilen ödevi hemen yapmaya çalışmaktan zevk duyarım.					
25- Armoni sınavlarından çok korkarım.					
26- Armoni derslerinde sadece sınıf geçme korkusu ile çalışırım.					

◆ Deniz Beste Çevik

27- Armoni dersi çaldığım parçaları daha bilinçli çalmama sebep olur.					
28- Armoni dersinin hiçbir zaman bos geçmesini istemem.					
29-Armoni eğitimi dersinde arkadaşım hata yaptığında onu uyarırım.					
30- Armoni dersinde çok yavaş ilerlemekteyiz.					
31- Armoni dersinde öğrendiklerimi diğer derslere aktarmakta güçlük çekerim.					
32- İleride armoni öğretmeni olmak isterim.					
33- Armoni sınavları beni sıkıyor.					
34- Armoni dersindeki konular azaltılsa sevinirim.					
35- Mümkün olsa, armoni dersi yerine başka bir ders almayı tercih ederim.					
36- Armoni derslerinde öğrendiklerimin ileride meslek yaşamıma çok yararı olacağına inanıyorum.					
37- Armoni dersini arkadaşlarımla çalışarak daha iyi anlıyorum.					
38- Armoni dersinde yapılan 4 sesli çalışmalarını okumayı seviyorum.					
39- Armoni dersinde yapılan çoksesli çalışmalar konusunda kendimi yetersiz buluyorum.					
40- Armoni dersinde yapılan çalışmalar bana çok zor gelir.					

EK-II. Faktör Analizi Sonucu Ölçekten Çıkarılan Maddelerin Faktör Yük Değerleri

Madde No	Faktör Yük Değerleri
1	-.59
2	.36
4	-.58
5	.33
7	.54
9	-.44
10	.45
12	-.58
13	.39
14	.53
15	-.51
17	.30
18	.36
29	.46
30	.23
32	.47
37	.41
39	.41
40	.41

EK III. Armoni Dersine İlişkin Tutum Ölçeğinin Son Halinde Yer Alan Maddeler

ÖLÇEK MADDELERİ	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
1- Armoni dersi saatlerinin arttırılmasını isterim.					
2- Armoni derslerinde derslere aktif olarak katılmak isterim.					
3- Armoni dersi bittiğinde çok üzülürüm.					
4- Boş zamanımda armoni dersine çalışmak bana zevk verir.					
5- Armoni dersi olduğu gün mutlu olurum.					
6- Armoni dersinin diğer derslere göre daha yararlı bir ders olduğuna inanırım.					
7- Armoni dersi müzikle ilgili yaratıcı duygularımı uyandırır.					
8- Armoni dersinde kendimi rahat hissederim.					
9-Armoni dersi bende beste yapmak için istek uyandırıyor.					
10- Armoni dersinde öğretmenimin sorularına yanlış cevap vermek istemem.					
11- Armoni eğitimi dersinde verilen ödevi hemen yapmaya çalışmaktan zevk duyarım.					
12- Armoni sınavlarından çok korkarım.					
13- Armoni derslerinde sadece sınıf geçme korkusu ile çalışırım.					
14- Armoni dersi çaldığım parçaları daha bilinçli çalmama sebep olur.					
15- Armoni dersinin hiçbir zaman bos geçmesini istemem.					
16- Armoni dersinde öğrendiklerimi diğer derslere aktarmakta güçlük çekerim.					
17- İleride armoni öğretmeni olmak isterim.					
18- Armoni sınavları beni sıkıyor.					
19- Armoni dersindeki konular azaltılsa sevinirim.					
20- Mümkün olsa, armoni dersi yerine başka bir ders almayı tercih ederim.					
21- Armoni derslerinde öğrendiklerimin ileride meslek yaşamıma çok yararı olacağına inanıyorum.					
22- Armoni dersinde yapılan 4 sesli çalışmaları okumayı seviyorum.					

DEVELOPMENT OF AN ATTITUDE SCALE FOR HARMONY CLASSES

Deniz Beste ÇEVİK*

Abstract

The main purpose of this study is to develop and validate an attitude scale for harmony classes. First version of the scale was devised to be formed by 40 elements and 3 dimensions. These are written below successively: usefulness of harmony classes, problems associated with them, and liking of the classes. Participants were 278 students enrolled in three universities. The number of questions in the survey reduced from 40 to 22 as a result of factor analysis. The final scale consisted of 22 questions with a cronbach alpha of .86.

Key Words: Harmony class, attitude scale, music education

* Asst. Prof. Dr.; Balıkesir University, Necatibey Faculty of Education, Department of fine Arts Music Teaching Programme.