

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
MÜZİK ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

9-12 YAŞ GRUBU KEMAN ÇALAN ÇOCUKLARIN BENLİK SAYGI
DÜZEYLERİ İLE KEMAN DERSİNE YÖNELİK TUTUMLARI
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan

Sevilay KALAY

Ankara

Ağustos, 2013

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
MÜZİK ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

9-12 YAŞ GRUBU KEMAN ÇALAN ÇOCUKLARIN BENLİK SAYGI
DÜZEYLERİ İLE KEMAN DERSİNE YÖNELİK TUTUMLARI
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Sevilay KALAY

Danışman: Doç. Dr. Belir TECİMER

Ankara

Ağustos, 2013

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

Sevilay KALAY'ın “**9-12 Yaş Grubu Keman Çalan Çocukların Benlik Saygı Düzeyleri ile Keman Dersine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**” başlıklı tezi 16.08.2013 tarihinde jürimiz tarafından Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, Müzik Öğretmenliği Bilim Dalı' nda Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Adı Soyadı

İmza

Başkan : Yrd. Doç. Dr. Mehmet ŞEREN

.....

Üye (Tez Danışmanı): Doç. Dr. Belir TECİMER

.....

Üye: Yrd. Doç. Dr. Mehmet EFE

.....

TEŞEKKÜR

Araştırmanın her aşamasında, çalışmalarımı titizlikle inceleyen, bilgi ve emeklerini esirgemeyen değerli hocam, tez danışmanım sayın Doç. Dr. Belir TECİMER'e;

Çalışma süresince bana yardımcı ve destek olan değerli hocalarım sayın Yrd. Doç. Dr. Mehmet ŞEREN' e, sayın Yrd. Doç. Dr. Mehmet EFE'ye, Dr. İlknur ÖZAL GÖNCÜ'ye sayın Prof. Dr. M. Cihat CAN'a, ölçeklerin kullanımı için gerekli izni veren sayın Doç. Dr. Metin PİŞKİN'e ve sayın Yrd. Doç. Dr. Demet ERGEN'e;

Araştırmanın uygulanmasında yardımcı olan kurs sahiplerine, keman öğretmenlerine ve soruları içtenlikle cevaplayan öğrencilere;

Değerli arkadaşlarım Arş. Gör. K. Büşra KAYNAK'a, Arş. Gör. Hande ÇETİN'e, Arş. Gör. Halim KILIÇ'a, Arş. Gör. Barış SADAY'a ve çalışmanın her aşamasında sevgi ve içtenlikle beni destekleyen Ömürden MEYDAN'a;

Eğitim hayatım boyunca destek ve ilgilerini eksik etmeyen sevgili annem, babam ve kardeşlerime teşekkürlerimi sunarım.

Sevilay KALAY

ÖZET

9-12 YAŞ GRUBU KEMAN ÇALAN ÇOCUKLARIN BENLİK SAYGILARI İLE KEMAN DERSİNE YÖNELİK TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

KALAY, Sevilay

Yüksek Lisans, Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Belir TECİMER

Ağustos-2013, 90 sayfa

Bu araştırmanın amacı keman dersi alan 9-12 yaş grubu çocukların benlik saygı düzeyleri ve keman derslerine yönelik tutumlarını demografik değişkenlere göre belirlemek ve öğrencilerin benlik saygı düzeyleri ile keman dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını tespit etmektir.

Araştırmanın evrenini Ankara ilinde mevcut müzik kurslarında keman dersi alan 9-12 yaş grubu çocukları oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklem grubunu ise Ankara ili, Çankaya ilçesinde bulunan 9-12 yaş grubundaki keman çalan 281 öğrenci temsil etmektedir. 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Çankaya ilçesindeki müzik kurslarında, keman eğitimi gören bu öğrencilere “Coopersmith Benlik Saygı Ölçeği”, “Keman Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” ve “Kişisel Bilgiler” formu uygulanmıştır.

Bu araştırma ile elde edilen bulgulara göre “Genel, Ev-Aile, Sosyal ve Akademik” benlik saygısı alt boyutlarında keman dersine yönelik tutum arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. “Keman dersine yönelik tutum” ile “Ev-Aile, Sosyal ve Akademik” benlik saygısı boyutu arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki sonucu elde edilmiştir.

Kız öğrencilerin “Genel Benlik Saygısı, Sosyal Benlik Saygısı, Ev-Aile Benlik Saygısı ve Akademik Benlik Saygısı” puan ortalamaları erkek öğrencilerinkine göre anlamlı seviyede daha yüksek bulunmuştur. Öğrencilerin yaşları ile benlik saygıları arasında ise anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır.

Öğrencilerin annelerinin öğrenim durumlarına göre benlik saygıları karşılaştırıldığında “Genel, Ev-Aile, Sosyal ve Akademik” benlik saygıları arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Babalarının öğrenim durumlarına göre ise “Genel, Ev-Aile ve Akademik” benlik saygıları arasında anlamlı bir ilişki görülmüştür.

Bunların yanı sıra, “Genel, Sosyal ve Ev-Aile” benlik saygısı puan ortalamalarının, öğrencilerin keman çalma sürelerine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı, piyano eşlikli keman çalmayan öğrencilerin de “Genel Benlik Saygısı” puan ortalamalarının anlamlı seviyede daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Keman konseri veren öğrencilerin ise “Sosyal Benlik Saygısı” puan ortalamaları, hiç keman konseri vermeyen öğrencilerinkine göre anlamlı derecede daha yüksek bulunmuştur. Ancak öğrencilerin grup/bireysel çalışma etkinliklerine göre benlik saygıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Ayrıca öğrencilerin “Ev-Aile Benlik Saygısı” puan ortalamalarının öğretmenlerinden algıladıkları sevgi durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür. Buna ek olarak ailesinde çalgı çalan biri olan öğrencilerin “Sosyal Benlik Saygısı, Ev-Aile Benlik Saygısı ve Akademik Benlik Saygısı” puan ortalamaları ailesinde çalgı bulunmayan öğrencilere göre anlamlı derecede daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Keman Dersine Yönelik Tutum puan ortalamalarının cinsiyete ve öğretmenlerinden algıladıkları sevgi durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı belirlenmiştir. Ancak, öğrencilerin keman dersine yönelik tutum puan ortalamalarının yaşlarına, annelerin ve babalarının öğrenim düzeylerine, kaç yıldır keman çalıyor olmalarına, grup/bireysel etkinliklerine, piyano eşlikli çalışma durumlarına, konser verme durumlarına ve ailelerinde çalgı çalan birinin bulunup, bulunmamasına göre anlamlı bir farklılık elde edilmemiştir.

Anahtar Kelimeler: Benlik Saygısı, Tutum, Müzik Eğitimi, Keman Eğitimi

ABSTRACT

EXAMINING THE RELATIONSHIP BETWEEN SELF-ESTEEM AND ATTITUDES TOWARDS VIOLIN LESSONS OF 9-12 AGE GROUP CHILDREN PLAYING VIOLIN

KALAY, Sevilay

M.Ed., Department of Music Education

Thesis Advisor: Assoc. Prof. Dr. Belir TECİMER

August-2013, 90 pages

The aim of this research is to examine the level of self-esteem and the attitudes of 9-12 age group children towards the violin lessons who take violin lessons in terms of demographic variables and to determine if there is a meaningful relationship between students' self-esteem level and their attitudes toward the violin lessons.

Research population of this study consists of the 9-12 age group children taking violin lessons in Ankara. The sample group of the study is formed of 281 9-12 age group students who play the violin from Çankaya, Ankara. "Coopersmith Self-Esteem Inventory", "Attitude towards Violin Lesson Inventory", and "Personal Information" form were taken by these students who take violin lessons in music courses in Çankaya in 2012-2013 academic year.

According to the findings of this research, there is a meaningful relationship between attitude towards violin lesson and sub-dimensions of self-esteem like "General, Domestic, Social and Academic". A positive meaningful relationship was found between "attitude towards violin lesson" and "General, Domestic, Social and Academic" sub-dimensions of self-esteem.

"General Self-Esteem, Social Self-Esteem, Domestic Self-Esteem, and Academic Self-Esteem" point averages of the female students were found to be higher than that of the male students'. On the other hand, there is no meaningful relationship between students' ages and their self-esteem was not found.

When students' self-esteem was compared to the education level of the mothers of these students, among their "General, Domestic, Social and Academic" self-esteem. When students' self-esteem was compared according the education level of their father, among their "General, Domestic, and Academic" self-esteem, a meaningful relationship was also found.

It is concluded that "General, Social, and Domestic" self-esteem point averages differ significantly according to the duration of time students play the violin, and that "General Self-Esteem" point averages of the students who play the violin unaccompanied by the piano is significantly higher. It is found that "Social Self-Esteem" point averages of the students who perform violin concert are significantly higher than the students who have never performed a violin concert. A meaningful relationship is not found between students' self esteem in terms of group/individual performance activities. Additionally, it is determined that students' "Domestic Self-Esteem" point averages differ significantly depending on the affection level received from their teachers. In addition students' "Social Self-Esteem, Domestic Self-Esteem, and Academic Self-Esteem" point averages who have a musical instrument playing member in their family is significantly higher than the students who don't have a musical instrument playing member in their family.

It is figured out that attitudes towards violin lesson point averages differ significantly according to the gender and the affection level received from their teachers. A meaningful difference is not found in the students' attitude towards violin lesson point averages according to their age, the education level of their mothers and fathers, duration of time they are playing the violin, their group/individual activities, the condition of training accompanied with piano, the condition of performing concerts, and the presence of a member playing a musical instrument in their families.

Key words: Self-esteem, Attitude, Music Education, Violin Training.

İÇİNDEKİLER

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI.....	i
TEŞEKKÜR.....	ii
ÖZET.....	iii
ABSTRACT.....	v
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar LİSTESİ	ix
KISALTMALAR LİSTESİ	xi
GİRİŞ.....	1
Problem Durumu.....	1
Araştırmanın Amacı.....	5
Araştırmanın Önemi	7
Varsayımlar.....	7
Sınırlılıklar.....	8
Tanımlar.....	8
KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	10
2.1. Duyuşsal Eğitim.....	10
2.1.1. Kişilik.....	11
2.1.1.1. Davranışçılık Kuramı.....	12
2.1.2. Benlik	13
2.1.2.1. Benlik Kavramı.....	14
2.1.2.2. Benlik Saygısı	15
2.1.2.3. Benliğin Gelişimi.....	17
2.1.2.4. Benlik Kuramı.....	18
2.1.3. Tutum.....	22
2.1.3.1. Tutumu Oluşturan Temel Öğeler	23
2.1.3.2. Tutumların Özellikleri ve Kuramsal Yaklaşımlar	25
2.2. İlgili Araştırmalar	27
2.2.1. Benlik Saygısı ile İlgili Araştırmalar	27

2.2.2. Tutum ile İlgili Araştırmalar	30
YÖNTEM	34
3.1. Araştırmanın Modeli	34
3.2. Evren ve Örneklem	34
3.3. Verilerin Toplanması	35
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....	35
3.3.2. Coopersmith Benlik Saygısı Ölçeği.....	35
3.3.2.1. Türkiye’de Yapılan Geçerlik-Güvenirlik Çalışmaları	37
3.3.3 Keman Dersine Yönelik Tutum Ölçeği	39
3.4. Verileri Analizi	40
BULGULAR ve YORUM	41
4.1. 9-12 Yaş Grubu Çocukların Demografik Bilgilerine Göre Dağılımları	41
4.2. 9-12 Yaş Grubu Çocukların Benlik Saygılarına İlişkin Bulgular.....	48
4.3.9-12 Yaş Grubu Çocukların Keman Dersine Yönelik Tutumlarına İlişkin Bulgular.	62
4.4. 9-12 Yaş Grubu Çocukların Benlik Saygıları ile Keman Dersine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular	70
SONUÇ ve ÖNERİLER	72
5.1. Sonuç	72
5.2. Öneriler	75
KAYNAKÇA	77
EKLER	84

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Ölçeğin Alt Boyutlarına Göre Madde Yapısı	36
Tablo 2. Benlik Saygısı Ölçeği Güvenirlilik İstatistiği	38
Tablo 3. Keman Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Güvenirlilik İstatistiği	39
Tablo 4. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları	41
Tablo 5. Öğrencilerin Yaşlarına Göre Dağılımları	42
Tablo 6. Öğrencilerin Annlerinin Öğrenim Durumlarına Göre Dağılımları.....	43
Tablo 7. Öğrencilerin Babalarının Öğrenim Durumuna Göre Dağılımları.....	43
Tablo 8. Öğrencilerin Keman Çalma Sürelerine Göre Dağılımları	44
Tablo 9. Öğrencilerin Grup/Bireysel Çalışma Durumlarına Göre Dağılımları.....	45
Tablo 10. Öğrencilerin Piyano Eşlikli Çalışma Durumlarına Göre Dağılımları.....	45
Tablo 11. Öğrencilerin Konser Verme Sayılarına Göre Dağılımları	46
Tablo 12. Öğrencilerin Öğretmenlerinden Algıladıkları Sevgi Durumuna Göre Dağılımları	47
Tablo 13. Öğrencilerin Ailelerinde Çalgı Çalan Birinin Olup, Olmamasına Göre Dağılımları	47
Tablo 14. Benlik Saygısı Ölçeğinden Alınan Puanların Cinsiyete Göre T-testi Sonuçları.....	48
Tablo 15. Benlik Saygısı Ölçeğinden Alınan Puanların Yaşa Göre Anova Sonuçları ..	49
Tablo 16. Benlik Saygısı Ölçeğinden Alınan Puanların Anne Öğrenim Düzeyine Göre Anova Sonuçları	50
Tablo 17. Benlik Saygısı Ölçeğinden Alınan Puanların Baba Öğrenim Düzeyine Göre Anova Sonuçları	52
Tablo 18. Benlik Saygısı Ölçeğinden Alınan Puanların Keman Çalma Süresine Göre Anova Sonuçları	54
Tablo 19. Benlik Saygısı Ölçeğinden Alınan Puanların Dersin Yapılış Şekline Göre Anova Sonuçları	56

Tablo 20. Benlik Saygısı Ölçeğinden Alınan Puanların Piyano Eşlikli Çalışma Durumuna Göre T-testi Sonuçları.....	57
Tablo 21. Benlik Saygısı Ölçeğinden Alınan Puanların Keman Konseri Verme Sayısına Göre Anova Sonuçları	58
Tablo 22. Benlik Saygısı Ölçeğinden Alınan Puanların Öğretmenden Algılanılan Sevgi Durumuna Göre Anova Sonuçları	60
Tablo 23. Benlik Saygısı Ölçeğinden Alınan Puanların Ailede Çalgı Çalan Birinin Olup, Olmamasına Göre T-testi Sonuçları.....	61
Tablo 24. Keman Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinden Alınan Puanların Cinsiyete Göre Anova Sonuçları	62
Tablo 25. Keman Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinden Alınan Puanların Yaşa Göre Anova Sonuçları	63
Tablo 26. Keman Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinden Alınan Puanların Anne Öğrenim Düzeyine Göre Anova Sonuçları	64
Tablo 27. Keman Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinden Alınan Puanların Baba Öğrenim Düzeyine Göre Anova Sonuçları	65
Tablo 28. Benlik Saygısı Ölçeğinden Alınan Puanların Keman Çalma Süresine Göre Anova Sonuçları	66
Tablo 29. Benlik Saygısı Ölçeğinden Alınan Puanların Dersin Yapılış Şekline Göre Anova Sonuçları	67
Tablo 30. Benlik Saygısı Ölçeğinden Alınan Puanların Piyano Eşlikli Çalışma Durumuna Göre T-testi Sonuçları.....	67
Tablo 31. Benlik Saygısı Ölçeğinden Alınan Puanların Keman Konseri Verme Sayısına Göre Anova Sonuçları	68
Tablo 32. Benlik Saygısı Ölçeğinden Alınan Puanların Öğretmenden Algılanılan Sevgi Durumuna Göre Anova Sonuçları	69
Tablo 33. Benlik Saygısı Ölçeğinden Alınan Puanların Ailede Çalgı Çalan Birinin Olup, Olmamasına Göre T-testi Sonuçları.....	70
Tablo 34. Keman Dersine Yönelik Tutum ve Benlik Saygısı Arasındaki İlişkiye Dair Person Korelasyon Katsayı Değerleri.....	71

KISALTMALAR LİSTESİ

- a. **AKT:** Aktaran
- b. **CBSÖ :** Coopersmith Benlik Saygısı Ölçeği
- c. **KDYT :** Keman Dersine Yönelik Tutum
- d. **KDYTÖ :** Keman Dersine Yönelik Tutum Ölçeği
- e. **MEB :** Milli Eğitim Bakanlığı
- f. **SPSS:** Statistical Package for the Social Sciences

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1.Problem Durumu

Benlik kişiliğin gelişiminde önemli bir yeri olması nedeniyle pek çok psikolog ve eğitimcinin dikkatini çekmiş ve bu konuda çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Eğitim ve psikoloji alanlarında benlik kavramı, kişinin kendisi hakkındaki algısı olarak belirtilmektedir.

Ailesinden, çevresinden, öğretmeninden ve akranlarından algılamış olduğu tutum ve tepki, çocuğun benlik imgesinin gelişmesinde olumlu ve olumsuz bir belirleyici olmaktadır. Zaman içinde de çocuğun sahip olduğu özelliklerin farkına varması benlik imgesi sürecinin oluşmasına hız kazandırmaktadır. Benlik imgesinin gelişmesi ile birey yavaş yavaş sahip olması gereken ideal özellikleri keşfetmeye başlamakta, bu da bireylerin ideal benlik kavramını oluşturmaktadır. Bireylerin benlik imgeleri ile ideal benlikleri arasındaki farka ilişkin görüşleri de benlik saygısını ifade etmektedir (Pişkin, 2003).

Sanat ve ruh sağlığı arasındaki ilişkiler ile ilgili çalışmalar incelendiğinde sanatın, kişinin benlik kavramı ve benlik saygısına olumlu etkileri olduğunu göstermiştir. Çeşitli araştırmalarda kişilik özellikleri ile sanatsal ilgi ve yetenekler arasındaki ilişkilere bakıldığında; sanata olan ilgisi, bilgisi ve sanat etkinliklerine katılım yönünden yüksek puan alan bireylerin, yeni deneyimlere açık kişiler olduğu görülmektedir. Ancak bazı araştırmalar yaratıcı olarak algılanan bireylerin arkadaş canlısı ve lider tipli olmalarının yanı sıra, saldırgan-yıkıcı olduklarını da ortaya koymuşlardır. Bu da yaratıcılığın benlik kavramının tüm boyutları ile olumsuz yönde bir ilişki sergilediğini göstermektedir (Oğuz-Duran ve Tezer, 2009).

Müzik için geçmişten günümüze kadar çeşitli tanımlar yapılmıştır. Platon, müziği “ruhu eğiten bir araç ve sesler aracılığıyla insan ruhuna erdemli bir şekilde giren mükemmel bir eğitici sanatı”; Konfüçyüs “insani olan duyguların ifadesi”; Auerback “ruhumuzu günlük yaşamın pisliklerinden temizleyen bir araç”; Luther “insanı daha uysal, kibar, dürüst ve zeki yapan bir sanat”, Goethe “düşünceyi uyandıran ve harekete geçirici, var olunan anı herşeyden çok dolduran”, Dede Efendi “insanlığın ahlakını arılaştıran kutsal bir bilim” şeklinde tanımlamaktadır (Akt: Alaner, 2007).

Nietzsche müziği “Bütün sanatlar içinde, yapısı gereği, insan duyularını en çok avucu içine alan, fiziksel olarak insanı büyüleme gücü en yüksek olan sanattır” diye tanımlamıştır (Usmanbaş, 1996). Diğer sanat dalları ile kıyaslandığında müzik, çocuk yaşamında en çok süreyi kapsayan daldır. Bireylerin müzik ile etkileşimi anne karnında başlar ve bütün yaşam boyu etkisini sürdürmeye devam eden biricik bir tür olarak varlığını korur.

Müzik eğitimi en yaygın tanımı ile Uçan (2005) tarafından “bireye kendi yaşantısı yoluyla amaçlı olarak belirli müziksel davranışlar kazandırma ya da bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla amaçlı olarak belirli müziksel değişiklikler oluşturma süreci” olarak tanımlanmıştır.

Uçan (1996), müzik eğitiminin en çok üzerinde durulan yönünün sanatsal yönü olduğunu söylemiştir. Müziği bir sanat olarak tanımlayan çeşitli tanımlardan başlıcalarını aşağıdaki gibi belirlemiştir:

- Müzik bir anlatım sanatıdır.
- Müziğin temel gereci seslerdir.
- Müziğin yapıtaşları ses öbekleri ya da ses örüntüleridir.
- Müzikte sesler ve ses öbekleri; düzenli, uyumlu ve uyumludur.
- Müzikte sesler ve ses öbekleriyle anlatılanlar; duygu, düşünce, tasarım ve izlenimlerdir.
- Müzikte sesler ve ses öbekleri estetik bir yapı içerisinde birleştirilir ve düzenlenir.

Gedikli (2003) müzik eēitimini “bireyin müzik yoluyla kulaēını, sesini, ritmik duyuşunu ve zevkini; yaratıcılıēını, topluma, çevresine ve kendine mutlu-yararlı olmasını amaçlayan bir gereksinim” olarak tanımlamıştır.

Çocuēun müzik yapma ihtiyacı doğum sonrasında beyin ve çevre kaynaklı ortaya çıkan müzik yapma ihtiyacı, fiziksel bir cevap olarak kendini gösterir. İlk yıllarda daha çok dinleme odaklı geçen süreç, yavaş yavaş müzikle birlikte yürüme, el çırpma, dönme, hafif hafif vurma, dans etme, söyleme ve çalma gibi etkinliklerle zenginleşir (Miyamoto, 2007). Özellikle de erken çocukluk döneminde çocuklar; daha çok müzik yapmakta ve keşfetmektedirler. Ayrıca müziēe karşı daha istekli, istikrarlı, içten gelen bir şekilde ve müziēe karşı daha güçlü bir motivasyona sahiptirler (McDonald, 1991).

Suzuki, çocukların gelişim süreci içerisinde kendine güvenen, inanan, zor şeyleri denemeye kararlı, disiplinli, konsantre olabilen, müzikten her zaman hoşlanan, yetenekli ve müziēe karşı duyarlı bireyler olabileceklerini savunmuştur (akt: Kasap, 2005). Doğum öncesi ve sonrası dolaylı ve doğrudan, ailesi, öğretmen, akranları ve çevresindeki yetişkinler aracılığıyla müzik ile etkileşimde bulunmanın, çocukların fiziksel, zihinsel ve sosyo-duygusal alanlarının gelişiminde etkin rol oynadığı söylenebilir.

Bilen ve Ergen (2009), bireyin kendisini ifade edebilmesinde, kendisine olan güveninin artmasında, estetik değerlerinin ve iletişim becerilerinin gelişmesinde sanat eğitiminin önemini vurgulamışlardır. Sanat eğitiminin en etkin dallarından biri olan müzik eğitimi ve müzik eğitimi boyutlarından çalgı eğitiminin bu süreçlerde önemli bir rol üstlendiēini belirtmişlerdir.

Çalgı eğitiminin çocukların yaşamlarında önemli bir yeri vardır. Çocuēun enerjisini olumlu yönde harcamasına, tartım ve sesleri ayırt edebilme ve doğru seslendirebilme becerisi kazanmasına ve yeteneēi oranında bu becerisini geliştirmesine yardımcı olur. Bu da çocukta kendi başına iş yapabilme; bu sayede de kişisel doyum ve duygusal yönden gelişime katkı sağlar. Ayrıca, çalgı eğitiminin toplu yapılması durumu, çocuēun sosyal gelişimine de olumlu yönde yarar sağlamaktadır (Sun ve Seyrek, 2002).

Tüm bunlar müziksel yaşantı yoluyla bireyin kişiliğinin oluşumunda ve gelişiminde belirleyicilerdir.

Saraç ve Şeker (2008), çalgı eğitimini yedi aşamada gruplandırmışlardır. İlk aşama eğitimci tarafından öğrenciye kazandırılmak istenen becerinin örneklendirilmesinden oluşur. İkinci aşamada; öğrencinin, becerinin temel noktalarına yoğunlaşması sağlanır ve bu iki aşamanın birleştirilip, tekrar edilmesi üçüncü aşamayı oluşturur. Dördüncü aşamada ise kazandırılacak davranışın basit bir bölümünün uygulanmasından oluşur ve beşinci aşama ile kazanılan tutum ve becerilerin bir bütün halinde sergilenmesi beklenir. Altıncı aşama, hedeflenen becerinin tekrar edilmesidir. Eğitimci bu aşamada öğrenciyi çok iyi şekilde gözlemlemeli ve davranışın yeniden yapılmasını sağlamalıdır. Son aşama ise, eğitiminin hiçbir müdahalesi olmadan öğrenciden önceki basamaklarda kazandığı bilgi, tutum ve becerileri kendi başına gerçekleştirmesinden oluşur.

Çalgı çalma eğitiminin ana boyutlarından biri yaylı çalgılar eğitimidir. Yaylı çalgılar eğitiminin ana dallarından birisi de keman eğitimidir. Uçan, keman eğitiminin çalgı eğitimi dalları arasında etkin ve seçkin bir yere sahip olduğunu belirtmiş; keman öğretimini, “öğrenciyi, kendisi için hazırlanmış olan çevrenin öğeleriyle etkileştirerek, davranışında kemanla ilgili istendik değişmeyi gerçekleştirmeye yönelik öğrenme yaşantısı oluşturma süreci” olarak tanımlamıştır (Uçan,1995).

Menuhin ise kemanı çocukların ilgi odağını oluşturan çalgılardan biri olarak tanımlamıştır. Menuhin’ in görüşlerine dayanarak keman;

- çocuğa oyuncak bir bebekten daha yakın olması,
- çocukların rahatça taşıyabileceği boyutta olması,
- diğer çalgılara göre duyulara daha yakın olması,
- köprücük kemiğine yaslanarak, titreşimlerini, kemiklerimize ve vücuttaki boş kısımlara taşıması. Titreşimler çocukların kemanı daha cazip bulmasının nedenlerinden biri olarak gösterilebilir. Çünkü çocuklar nefes alan ve titreşen şeylere doğuştan eğilimlidirler (akt: Bilen, Ergen, 2009).

Tutum konusunda yapılan araştırmalar göstermektedir ki, tutumlar çok erken yaşlarda edinilmekte ve erken yaşlarda edinilen tutumlar konu ile ilgili çok önemli yaşantılar ve olaylar olmadığı s recede değişmemektedirler (Otacıoğlu, 2007).

Mullins  ğrencilerin müziğe ilişkin tutumlarının geliştirilmesi gerektiği üzerinde durmuştur. Müzik eğitiminde tutumların yerinin önemli olduğunu ve olumsuz gelişen tutumların bir müzik eğitimi programını hızla ve derinden hasara uğratabileceğini belirtmiştir (Akt:  zmenteş, 2009).

Keman eğitimi devinişsel, bilişsel, duyuşsal ve sezişsel davranışları içerisinde barındıran, çocuklar için karmaşık ve zorlu bir süreçtir. Bu bağlamda, çocukların çalgılarına karşı geliştirdikleri olumlu ya da olumsuz tutumun, bu sürecin yönetimindeki en önemli etken olduğu sonucu çıkmaktadır.

Benlik kavramı çocukluk çağından itibaren, çevredeki yetişkinlerden edindiği tecrübelere dayanır. Ve bebeklikten itibaren kişiye nasıl bir insan olunup olunmaması konusunda öğretiler yaşatır. Bireyin başarı sağlamak üzere yapmış olduğu her çaba karşısında, çevresindekilerin tepkileri ve ortaya çıkan sonuçlar, kişinin kendini başarılı ya da başarısız olarak algılamasına neden olur. Yüksek benlik saygısına sahip olan çocukların mutlu, sevgi dolu, yetenekli, kendilerine değer veren ve başarılı bireyler oldukları belirtilmektedir. Günümüzde pek çok  ocuk okul içi ve okul dışı bir çok müzik etkinliğine katılmaktadırlar. Buradan yola çıkararak aktif olarak müzik yaşantısı olan çocukların benlik saygı düzeyleri ile çalgılarına geliştirdikleri tutum arasındaki ilişkinin bilimsel olarak incelenmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı 9-12 yaş grubunda olan ve keman çalan çocukların benlik saygı düzeyleri ile keman dersine yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu amaçla araştırma kapsamında řu sorulara cevap aranmaktadır:

- 1) Öğrencilerin demografik özelliklerine göre yüzde dağılımları nelerdir?
- 2) Öğrencilerin Benlik Saygısı ölçeğinden almış oldukları puanlar;
 - a. Cinsiyetlerine
 - b. Yaşlarına
 - c. Babalarının öğretim düzeyine
 - d. Annelerinin öğretim düzeyine
 - e. Keman çalma sürelerine
 - f. Konser verme durumlarına
 - g. Öğretmenlerinden algıladıkları sevgi durumlarına
 - h. Piyano eşlikli çalışma durumlarına
 - i. Grup ve bireysel çalışma etkinliklerine
 - j. Ailelerinde çalgı çalan birinin olup, olmamasına göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark yaratmakta mıdır?
- 3) Öğrencilerin Keman Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinden almış oldukları puanlar;
 - a. Cinsiyetlerine
 - b. Yaşlarına
 - c. Babalarının öğretim düzeyine
 - d. Annelerinin öğretim düzeyine
 - e. Keman çalma sürelerine
 - f. Konser verme durumlarına
 - g. Öğretmenlerinden algıladıkları sevgi durumlarına
 - h. Eşlikli çalma durumlarına
 - i. Grup ve birey çalışma etkinliklerine
 - j. Ailelerinde çalgı çalan birinin olup, olmamasına göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark yaratmakta mıdır?
- 4) 9-12 yaş grubu genel, ev-aile, akademik ve sosyal benlik saygıları ile keman dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.3.Araştırmanın Önemi

Uslu' ya göre (2012), keman eğitiminde özellikle öğretim yöntemlerini çalgıdan ve öğrenciden daha fazla verim almaya yönelik, sınırları geniş, aynı zamanda farklı disiplinlerden de faydalanarak, yeniliklere açık olarak geliştirmek gerekmektedir. Bu bağlamda, keman eğitiminde, öğretim yöntemlerine yönelik farklı arayışlar (çalma/çalışma yöntemlerine farklı alanlardan yeni boyutlar eklenmesinin performansa olası katkıları vb.) önem kazanmaktadır.

Çalgı eğitimi çocuklarda genellikle ilkokul döneminde başlamakta ve çocukların, kişilik gelişimlere olumlu katkı sağlaması sebebiyle tercih edilmektedir. İlgili literatür incelendiğinde çalgı öğretiminin daha çok devinışsel ve bilişsel boyutları üzerinde durulduğu; duyuşsal boyut yönünün zayıf kaldığı görülmektedir. Türkiye' de yapılan çalışmalar incelendiğinde, daha çok lise düzeyindeki öğrencilerin müzik ve benlik algıları ile çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Ancak daha küçük yaş grupları ile benlik algısı ve ideal benlik algısı ile yapılan çalışmaların yetersiz olduğu görülmektedir.

Bu çalışma Türkiye' de 9-12 yaş grubu keman eğitimi alan öğrencilerin benlik saygı düzeyleri ile çalgılarına yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi inceleyen ilk çalışma olması bakımından önem taşımaktadır.

1.4.Varsayımlar

Araştırma yapılırken;

1. kullanılan testlerin 9-12 yaş grubu çocukların benlik saygılarını ve çalgılarına olan tutumlarını ölçtüğü,

2. kullanılan araştırma modelinin araştırmanın amacına ve problemin çözümüne uygun olduğu,

3. araştırmaya katılan tüm bireylerin kişisel bilgi formunu ve ölçekleri dürüstlükle ve içtenlikle cevapladıkları varsayılmaktadır.

1.5.Sınırlılıklar

Bu araştırma 2012-2013 eēitim-ēretim yılında Ankara ili, ankaya ilçesinde MEB’ e baēlı müzik kurslarında en az bir yıldır keman dersi alan 9-12 yaş grubu çocukları ile sınırlandırılmıştır. Aynı yaş grubunda yer alan bir yıldan az keman dersi alan ve bu yaş grubu dışında bulunan ērenciler araştırmanın dışında tutulmuştur. Ayrıca araştırma sadece Coopersmith’ in (1991) hazırlamış olduēu “Coopersmith Benlik Saygısı leēēi” ve Ergen ve şeker (2009) tarafından hazırlanan “Keman Dersine Yönelik Tutum leēēi” maddeleri ile sınırlıdır.

1.6.Tanımlar

Bu bölümde araştırma ile ilgili olan tanımlar alfabetik sıra göz önüne alınarak verilmiştir.

Armoni: Tonalite ve majör- minör tonların kavramı üzerine kurulmuş, seslerin birleşimi sistemidir (elebioēlu, 1986).

Çalgı: Müzikal sesler üretmek amacıyla yapılmış, belirli biçim, kullanım ve tını özellikleri olan alettir (Say, 2001).

Erken ocukluk Eēitimi: Erken ocukluk döneminde (0-8 yaş) olan çocukların bütün gelişim alanlarında gelişimlerini saēlamaya yönelik olarak yapılan planlı, sitemli ve organize eēitim etkinliklerinin tümüdür (Diken, 2010).

Keman: Yaylı algılar ailesinin en küçük ve en tiz ses aralıēına sahip çalgısıdır. 5’li aralıklardan oluşan 4 tele sahiptir.

Melodi: Yükseklikleri belli olan seslerin, armoni kurallarına uygun bir şekilde ve birbiri ardında duyulacak şekilde düzenlenmesinden elde edilen ses çizgisidir (Alaner, 2007).

Ritim: Bir eserin yapısındaki çeşitli zaman ve hız birimlerinin tümüdür (Alaner, 2007).

Sanat: İnsanın doğanın yerine, el becerisi ve düşünce aracılığıyla yaptığı şeyler. İnsan yaratıcılığının ürünleri. Güzel ya da anlamlı şeylerin üretilmesi. Gözlem, uygulama ve çalışma yoluyla üstün nitelikli bir öğrenme yeteneği (Keser, 2005).

Tutum: Bireyin bir durum, olay ya da olgu karşısında ortaya koyması beklenen olası davranış biçimi, çevresindeki herhangi bir olgu veya nesneye ilişkin sahip olduğu tepki eğilimidir (İnceoğlu, 2010).

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1.Duyuşsal Eğitim

Eğitim psikolojisi, eğitim uygulamaları ve süreç içerisinde yaşanan sorunların çözümünde yararlanılan, aynı zamanda bu konuda kuramsal ve uygulamalı araştırmalar yapan bir bilim dalıdır. Kişinin kendini, yeteneklerini ve kapasitesini bilmesi ve bunlar arasında denge sağlaması başarının ön koşulu olarak görülmüştür. Davranış bilimi olan psikolojinin elde ettiği sonuçlar eğitim alanında uygulanarak, bireyin duygusal ve zihinsel gelişiminin sağlanması, güdülenme ve pekiştirme yöntemlerinin kullanılması ile de başarının artırılması amaçlanmaktadır (Ankay, 1992).

Kara (2004), eğitim sürecinde farklılaşmayı sağlayan davranışların genelde üç boyutta yoğunlaştığını belirtmiştir. Bilişsel davranışlar; bilgiyi ve bilgiden doğan zihinsel bilgi ve becerileri kapsamaktadır. Psiko-motor davranışlar; vücut organlarının bir ya da birden çoğu ile koordineli olarak yapılan davranışların becerisini kapsar. Son olarak duyuşsal davranışlar ise; tutum, değer, yargı, istek, beklenti, ilgi, güdü gibi duyuşsal özellikleri kapsayan ve yansıtan hareket ve duygulardır.

Jarolimek'e (1990) göre, duyuşsal eğitim sanat, insan bilimleri ve psikolojik yapıların; değerler, tutumlar, inançlar ve ahlaki ve karakter gelişimlerini içerir. Wiggins ve English ise duyuşsal eğitimin “çocuğun duygu ve ihtiyaçlarının sağlıklı anlatımıyla” ilgili olduğunu söylemişlerdir. Duyuşsal eğitim benlik saygısı, kişinin kendi ve başkalarını algılayışı ve kendini denetleme hedeflerinin gerçekleşmesini sağlamaya çalışmasıdır. Nicholls'a göre, duyuşsal eğitimin ana hedefi “her çocuğu olumlu bir benlik imajı sahibi ve kendi kendini güdüleyebilir hale getirmektir” (akt: Bacanlı, 1999).

“Öğrenci eğitim ortamında bilişsel yeterlilikleri, duyuşsal özellikleri ve devinişsel becerileri ile bir bütündür.” Bu durumda hangi ders ya da kurs söz konusu olursa olsun öğretme-öğrenme etkiliklerinin bunların tümünü geliştirici nitelikte planlanması ve uygulanması gerekmektedir (Demirel, 1999).

Beane, benliği en geniş anlamıyla kişisel ve toplumsal gelişimle ilgili olarak tanımlamış ve duyuşsal eğitimi; kişisel çıkarlar, sosyal ilişkiler ve ikisinin birleşimiyle ilgili bilgi, tutum ve beceriyi içinde barındıran bir kavram olarak ele almıştır (akt: Bacanlı, 1999).

2.1.1.Kişilik

Kişilik, bir bireyi başkalarından ayıran biyolojik ve psikolojik bir çok özelliklerden meydana gelmektedir. Allpoert kişiliği, “bireyin çevresine özgü bir biçimde uymasını sağlayan psikofizik güçlerin dinamik bir örüntüsüdür” diye tanımlamıştır (akt:Ankay, 1992).

Hökelekli (2008), kişilik ile aynı ya da benzer anlamda kullanılan terimlerin çokluğunun kişilik tanımı üzerinde zorluklar yarattığını belirtmiştir. Kişiliğin mizaç, huy, karakter gibi kavramları da içine alan kapsamlı bir kavram olduğunu açıklamıştır. Kişiliği, “ bir kimseyi diğerinden ayıran, kendine özgü, tutarlı ve yapılaşmış özellikler bütünü” olarak tanımlamıştır.

Kişilik, bireyin ilgi, yetenek, tutum, konuşma tarzı, dış görünüşü ve çevresine uyum biçimi özelliklerini içeren bir kavramdır. May kişilik için “insanların toplumda oynadığı çeşitli roller ve bu rollerin başkaları üzerinde bıraktığı etkidir” demiştir (akt: Baymur, 1994).

Erdoğan (2004), bireylerin kendilerine özgü özelliklerinin ve bu özellikler arasındaki ilişkilerin, yani kişinin diğer insanlara ve durumlara uyum gösterme yollarının incelenmesini kapsayan bir kavram olarak kişiliği tanımlamış ve kişiliği belirleyen etmenleri “biyolojik yapı, işlev, yetenek ve toplumsal özellikler” başlıkları altında dört grupta ele almıştır.

Morgan (1980/2000), yetenekler, sosyal öğrenme, ailenin etkileri ve sosyal etkinlikleri kişiliğin şekillenmesinde önemli birer etken olduğunu; “ayırıcı” ve “öznel” davranışların bireyin kişiliğini oluşturduğunu belirtmiştir. Öznel davranışlar bireyin sık sık yaptığı en tipik davranışları temsil ederken, ayırıcı davranışlar bireyi diğer kişilerden ayırt ederler.

Yetenekler, kişiliğimizin bir parçası olarak tanımlanmıştır. Fakat bu olgu genellikle yeteneklerin ayrı ayrı ölçülmesi sonucu dikkate alınmamaktadır. Ayrıca yeteneklerimiz, kişiliği, bireyin tanınması yönünden de etkilemektedirler. Aile kişiliğin biçimlenmesinde en önemli çevresel faktördür. İlk çocukluk yıllarından itibaren özel davranışların kazanıldığı ve gözleyerek öğrenmenin eğitimi için gerekli olan modellerin edinildiği yerdir. Sosyal etkinlikler, ait olunan kültürler ve alt kültürler içerisinde kendine özgü ayırıcı değerleri, ahlak anlayışını ve davranış biçimlerini barındırırlar. Bunlar, çocuk eğitimi ve aile içindeki ilişkilerin kurallarına temel oluşturarak toplumsallaşma süreci ile kişiliğin gelişimini etkilerler. Bu süreç içerisinde de bireyin geliştireceği birçok özelliği belirlerler. Sosyal öğrenme, kişiliği oluşturan davranışların kazanılmasında öğrenme ilkelerini kullanmaktadır. “Edimsel koşullanma” ve “klasik koşullanma”yı temel öğrenme türleri olarak kabul eden *sosyal davranış kuramı*, “gözleyerek öğrenme” (örnek alarak öğrenme) türü üzerinde de durmaktadır (Morgan, 1980/2000).

2.1.1.1.Davranışçılık kuramı

Watson, çalışmalarında “Davranışçılık” kuramını benimsemiştir. Davranışlarımızın koşullanmış reflekslerden oluştuğunu ve içgüdülerimizin zihinsel kaldığını savunmuştur. Bu sebeple bilinçliliği reddetmiş ve motivasyonu içgüdü bazında analiz etmiştir. Davranışçı anlayış geleneğini Guthrie’de sürdürmüştür. Fakat Watson gibi öğrenmenin mekanik olmadığını, bireyin öğrenirken amacı, arzuları ve niyetleri olduğunu belirtmiştir. Thorndike pekiştireç ve uyum arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmış, Watson gibi bireyin duygularından bahsetmemiş, davranışları üzerine yoğunlaşmıştır (akt: Çelen, 1999).

2.1.2. Benlik

Benliğin Türkçe karşılığı olarak Enç (1974) “öz, özsaygı”, Öztürk (1985) “kendilik” ve Yörükoğlu (1985) “benlik” sözcüklerini önermektedir. Jung’a göre benlik kişiliğin bütünüdür ve bilinçlilik alanının merkezinde bulunan egonun “arketipal özü”dür. Jung, benliğin egoyu içine aldığını belirtilerek, egonun kişisel ve tümüyle bilinçle ilişkili, benliği ise daha kapsamlı ve kişilik dışı olarak görmektedir. Benlik doğuştan vardır, yaşamın amacıdır ve bireyselleşmiş olmanın gerçek bir anlatımıdır (Akt: Ünal, 2007).

Markson ve Stein benliği “bireyin kim ve nasıl olduğu hakkındaki algılamaların bir organizasyonu” olarak tanımlamışlardır. Dünyaya geldiğimizde bir takım bilgilerle doğmayız. Burada da tıpkı kültür gibi bir süreçten bahsedilebilir. Tıpkı toplumsallaşma süreci gibi yavaş yavaş oluşmakta ve gelişmektedir (Özkalp, 2005). Benlik sistemi bireyin güvenliğini sağlar, kişiyi anksiyeteden korur, kişiliğin geri kalanının yabancılaşmasına engel olur ve diğer insanlarla ilişki kurmasına yardım eder (Yanbastı, 1996).

Öz’e (2004) göre, bireyin kendisiyle ilgili tutum ve inançlarını içeren benlik, kişinin ne olduğu konusundaki görüşleri ile ne olması gerektiği ve ne olmak istediği konusundaki görüşlerini kapsar. Benlik, psikoloji merkezlidir ve bazı işlevleri vardır. Bunlar;

- davranışların açıklanmasına yardım eder,
- karar alma süreci için görüş birliği oluşturur,
- gelecekte beklenenleri şekillendirir,
- yaşam alanı için köprü oluşturur.

Baymur (1994), benliğin kişilik üzerinde etkisi olduğundan, fakat benlik ve “kişilik” kavramlarının farklı anlamlar taşıdığını ifade etmiştir. Benlik, bireyin kişiliğine ilişkin kanıları ve kendimizi algılayış tarzımızdan oluşur. Bu açıdan benlik kişiliğimizin “öznel” yanı olarak tanımlanabilir. Benlik, kişinin özellikleri, yetenekleri, değer yargıları, hedef ve ideallerine ilişkin algılarının dinamik bir örüntüsüdür.

2.1.2.1. Benlik Kavramı

Kişiliğin öznel ve nesnel olmak üzere iki yönü vardır. Nesnel tarafımız başkaları tarafından değerlendirilen ve davranışlarımıza yansması ile de ölçülebilen dışa dönük yanımızdır. Öznel tarafımız ise dışarıya pek yansımayan, kendimizi pek tanımadığımız biçimi kişiliğimizin ikinci yanını oluşturur ki, bu da “benlik” kavramını oluşturmaktadır. Benlik, sosyal iletişim içinde kişinin başkalarının kendisine nasıl tepkide bulunduğu ile ilgilenmesinin bir sonucu olarak ortaya çıkmaktadır (Bacanlı, 2004).

Cüceloğlu’ na (1999) göre, benlik kavramı üzerinde son yıllarda ortaya konan bakış açıları, kişiliğin en önemli yanını oluşturan benlik kavramının tüm boyutları ile anlaşılmasına katkı sağlamıştır. Bazı psikologlar, benlik bilincini insan davranışının temeline koyarlar ve bu temelden hareket ederek psikolojik kuramlarını oluştururlar. Benlik kavramı kendimiz için özel bir alan yaratmamızı ve bu sayede dış dünya ile kendimiz arasında özel bir alan oluşturmamızı sağlar. Bu özel alanı korumak, etkileşim halinde tutmak ve geliştirmek için kişi büyük çaba gösterir. Bu da kişinin “ben olma çabası” şeklinde ifade edilebilir.

Lawrence, benlik kavramını bireyin zihinsel ve fiziksel özelliklerinin toplamı ve bireyin sahip olduğu bütün bu özelliklere ilişkin kendini değerlendirmesi olarak tanımlamıştır (Akt: Pişkin, 2003).

Kuzgun’a göre (1996), benlik kavramı, davranışlarımızın yönünü belirleyen bir çevre oluşturur. Kişi, özüne ilişkin olarak kendine yüklemiş olduğu değerler doğrultusunda belli bir davranış biçimini kabullenir ya da kabullenmez. Bu da bazı amaçlara yönelme ya da kaçınmasında kişinin kendine ilişkin değerlendirmelerinden kaynaklanmaktadır. Yaşamımız boyunca yapmış olduğumuz eylemlerin sonucunda hem yaşantılarımız, hem de çevremizdekilerden gelen geri bildirimler sonucu benlik algılarımız ve bunun sonucunda benlik kavramlarımız oluşur ve gelişir.

Coopersmith’e ve Erickson’a göre, olumlu bir benlik kavramı gelişmesinde rol oynayan faktörler;

- Yeterlik
- Diğer bireylere değer (önem) verme
- Doğru olan şeyleri yapma
- Manevi güçtür (akt: Kuzgun, 1996).

2.1.2.2.Benlik Saygısı

Tekindal (2002), bireyin kendine karşı olan tutumları ile ifade ettiği değerine ilişkin kişisel yargısının benlik saygısı olduğunu ve benliğin kişinin başarısı ve başarısızlığına etkisi olduğunu belirtmiştir. İnsanlar, öğrenmenin üstesinden gelebildiklerini hissettikleri zaman en iyi şekilde öğrenirler. Olumlu hissetme öğrenmede en iyi koşuldur ve ideal benlik-saygısı olumlu hissetmenin kalbidir. İdeal benlik saygısı sınıf ortamında ve ilişkilerde olumlu bir atmosfer oluşturulmasında etkindir. Ayrıca öğrenilenlerin daha verimli olmasını ve motivasyonu arttırıp daha etkili ve verimli olmayı sağlar (Wetton, Cansell, 2010).

Benlik saygısının düzeyi, kişinin okul ve işteki başarısı ve becerisini, stres ile başa çıkma etkinliğini, arkadaşlık ve dostluk ilişkilerinin gelişmesini, canlılık ve eğlenebilirlik derecesini etkilemektedir. Benlik saygısı düzeyi yüksek olan ve bu seviyeyi koruyan kişiler kendine güvenen, normal, sağlıklı bireyler olarak görülürler. Aksi yönde ise benlik saygısı düzeyi düşük olan kişiler kendine güven duygusundan yoksun, canlılık ve enerjilik dereceleri zayıf ve hatta kendilerini değersiz, çaresiz, başarısız ve becerileri azalmış olarak görmektedirler (Özkan, 1994).

Benlik saygısı, bireyin kendini önemli, başarılı, değerli, yetenekli ve kendine karşı olan olumlu ve olumsuz tutumları algılama derecesi olarak tanımlanabilir. James’e (1980) göre benlik saygısı kişinin kendisini ne kadar başarılı algıladığı ile bu başarıya atfettiği değer arasında yaptığı değerlendirmedir. Benlik kişinin kendisine ne olduğunu söyleyebileceği her şeyin tamamıdır ve James, benliğin iki boyutta ele alınması gerektiğini savunur. Bu iki boyutu “Bilen Benlik” ve “Bilinen Benlik” olarak

tanımlamıştır. Bunlar benliğin farklı yönlerini oluşturmaktadırlar fakat iki ayrı parça olmadıkları belirtilmiştir.

Benlik saygısı, kişisel davranışlarımız ve algıladığımız kişisel başarılarımızın değerlendirmesi olan sosyo-psikolojik bir yapıdır. Bu durum kişinin kendisini nasıl algıladığıyla ilişkili olduğu söylenebilir: iyi-kötü, değerli-değersiz, olumlu-olumsuz, üstün-düşük.

Maslow kuramında benlik bilinci önemli bir yer tutmaktadır. Maslow'un kendini gerçekleştirmiş bir kişide gördüğü bazı özellikler:

- Gerçeğin bilinecek yönlerini doğru algılar.
- Bilinmeyecek olanların bilinmeyeceğini doğru olarak algılar.
- Gerçeği olduğu gibi kabul eder.
- Kendini olduğu gibi kabul eder.
- Başkalarını olduğu gibi kabul eder.
- Yaşamın getirdiği olayları tam anlamıyla yaşayarak tadını çıkarmaya eğilimindedir.
- Kendiliğinden hareket eder.
- Yaratıcı bir biçimde davranabilir.
- Kendine ve yaşama gülebilir.
- İnsanlığa değer verir ve onun sorunlarını ciddiye alır.
- Son derece yakın ve derin birkaç dostu vardır.
- Yaşamı bir çocuğun gözü ve kalbiyle görüp yaşayabilir.
- Gerektiğinde çok çalışır ve sorumluluğun farkındadır.
- Dürüsttür.
- Çevresinin farkındadır, sürekli çevresini araştırır ve yeni şeyler dener.
- Savunucu değildir (Akt: Cüceloğlu, 2002).

Chrzanowski (1981), zekâ, mizaç, görünüş ve beden yapısının benlik saygısını yaratan nitelikler olduğunu ve yaşam deneyimlerinin, kültürün, toplumun, aile ve çevresel faktörlerin bu niteliklerin oluşmasında belirleyici roller oynadığını belirtmiştir. Benlik saygısının oluşumunda, bireyin kendi niteliklerini ve yeteneklerini değerlendirmesi ile kişisel değer yargıları ve bireyin yapısını oluşturan temel insani değerlerin etkileşimi söz konusudur (Akt: Kılıçduran, 2007).

2.1.2.3.Benliğin Gelişimi

Benlik bebeğin dünyaya geldiği andan itibaren yaşadığı olaylar ve çevresindekilerle etkileşimi sonucu yavaş yavaş şekillenmeye başlar. Çocuk bir yaşını tamamladığında ve ikinci yaşının başında kendine ait duyuları, ilgileri, istekleri ve fikirleri olarak ayrı bir birey olarak kendini tanımlamaya başlar. Bu süreç ev, mahalle, okul ve başka çevreyle etkileşim sonucu, bireyin benliği gittikçe genişleyen halkalar halinde gelişmeye devam eder (Baymur, 1994). Benliğimizin gelişiminde kişiler arası etkileşim büyük önem taşımaktadır ve bu yaşantılar sonucu öğrenilen ve gelişmeye devam eden bir kavramdır.

Çocuk için önemli olan çevresindekilerin, onu beğenip, beğenmemeleri, onunla övünmeleri ya da ondan utanıp, utanmamalarıdır. Bu da çocukta benliğin alacağı şekli etkilemektedir. Anne, baba ve öğretmenlerin çocuğa yapıştırdıkları etiketler, çocuğun bu etiketlere uygun davranışlar geliştirmelerine neden olabilir. Kendilerine güzel, becerikli, akıllı, çalışkan vb. etiketler yakıştıran çocuklar; gerçekten kendilerini öyle görmeye ve ona uygun davranışlar geliştirmeye başlarlar. Bu sayede çocuk benliğine ilişkin olumlu algılamalar geliştirir (Çağdaş ve Seçer, 2002).

Çocukluk döneminin ilk yıllarında, bireyin çevresindekilere karşı saygı duygusu gelişir ve bu da benlik kavramına etki eder. Çocuğun kendini değersiz, önemsiz ve çevresinde kabul görmeyen kişi olarak algılamaları anne-baba davranışlarının sonucu olarak görülmektedir. Bu tutum olumlu bir benlik kavramı gelişimine engel olmaktadır.

Öksüz ve Ayvalı (2012) son çocukluk döneminde çocuklara ulaşabilecekleri başarı fırsatları sağlanmasının, çocukların benlik saygılarını yükseltebileceğini ve daha uyumlu olmalarına yardımcı olacağını belirtmişlerdir. Benlik saygısının yükselmesi, çocukların kendilerine olan güvenlerinin artmasına, çevreleriyle daha uyumlu ilişkiler kurmalarına ve kendilerini daha doğru ifade etmelerini sağlar. Ayrıca toplumun bir parçası olduklarını hissetmeleri ile birlikte toplumsal kurallara daha çok uymaları, diğer kişilerin varlığını önemseyerek onlarla dayanışma ve paylaşım içinde olmalarına katkı sağlar.

Cooley, çocukların gelişimleri sürecinde çevrelerinde kendileri için önemli olan yetişkinlerin kendileri hakkında olan görüşlerini dikkate aldıklarını belirtmiştir. Çocuk kendisi hakkında ne düşünüldüğü anlamaya çalışır ve her türlü davranışı kendi açısından değerlendirir. Bu noktada algılanılan değer, gösterilen değer ile birlikte doğru orantı gösterdiği görülür (Özkalp, 2005). Brookover, Patterson ve Thomas, olumlu benlik kavramına sahip çocukların kendilerini yeterli ve zeki bulduklarını ve bu kanaate de geçmişten getirdikleri tecrübe birikimleriyle vardıklarını belirtmiştir (akt: Kazancı, 1989).

Nuttal'a göre yüksek benlik saygılı çocuklar; davranışlarını kontrol eden, kolayca arkadaşlık kurabilen, yeni aktivitelere ilgi gösteren, işbirliği yapabilen ve yaşına uygun rolleri gerçekleştirebilen, başka çocuklarla oynayan, yaratmayı seven ve yeni fikirler üreten, mutlu enerji doludurlar (Cevher ve Buluş, 2007).

2.1.2.4. Benlik Kuramları

Benlik kavramı Rogers'ın kişilik teorisindeki en önemli kavramdır. Benliği, "ben"i karakterize eden düşüncelerin, algıların ve değerlerin tümü olarak belirtmiştir. Ayrıca benliğin, "neyim" ve "ne yapabilirim" farkındalığını içerdiğini eklemiştir. Algıladığımız benlik, bireyin hem kendi davranışını, hem de dünyayı nasıl algıladığını etkilemektedir. Güçlü benlik kavramına sahip kişi, zayıf benlik kavramına sahip kişiye kıyasla dünyayı farklı şekilde görür. Birey yetenekli ve başarılı olabilir, ancak kendini tamamen yeteneksiz ve başarısız görebilir. Bu da benlik kavramının her zaman gerçekliği yansıtmadığı sonucuna varılabilir (Attikson, R., Attikson, R., Hilgard, E., 1995).

Rogers'ın kuramında yer alan diğer benlik, ideal benliktir. Gerçek benlik ile ideal benlik arasında fark ne kadar az ise, birey o kadar kendini gerçekleştirmiş ve mutlu kabul edilir (Attikson ve ark., 2005).

Coopersmith benlik saygısını kişiliğin önemli boyutu ve olumlu bir kişilik özelliği olarak kabul ederken, bireyin kendini yetenekli, önemli, başarılı ve değerli algılama derecesi olarak tanımakta ve benlik saygısının gelişiminde önemli gördüğü dört etkeni şöyle sıralamaktadır:

1. bireyin yaşamında önemli bir yere sahip olan diğer insanlardan gördüğü ilgi, kabul edici ve saygılı muamelenin derecesi
2. bireyin başarıları içinde bulunduğu pozisyon ve sahip olduğu statü
3. bireyin başkaları tarafından kendisi için yapılan değerlendirmelere nasıl karşılık verdiği
4. bireyin başkaları tarafından kendisi için konulan ve kendi istediği amaçlara ulaşip ulaşamaması (Akt: Çağlayan, 2011).

Freud bireyi, iç dürtülerinin elinde sürekli itilen bir varlık olarak görmektedir. Freud' un yaklaşımına göre “id (ilkel ben), ego (ben) ve süperegö (üst-ben)” arasındaki çatışmalar bireyin davranışını ve psikolojik dünyasını oluşturur. Diğer tarafta öğrenme psikologları bireyi, çevresel koşulların etkisinde olduğunu görürler. Benlik kuramcıları ise bireyin daima mutluluğu aradığı; kendisi ve doğası ile uyum içinde yaşamak için bilinçli seçimler yaptığını savunurlar (akt: Cüceloğlu, 2002).

Maslow, güdüleyici gereksinimleri hiyerarşik bir yapı içinde görür ve insanların alt basamaktaki gereksinimleri gidermeden, üst basamaktakileri doyuramayacağını ifade eder. Maslow'un “Gereksinim Kuramı” insanın istek ve ihtiyaçlarını önceliklere göre gruplara ayırmıştır. Bu gruplamaya göre insanın önce yaşayabilmek için yeme, içme, uyuma ve barınma ihtiyaçları karşılanmalıdır. Bu fiziksel ihtiyaçların ardından güvenlik ve korunmayla ilgili ihtiyaçlar gelmektedir. Sevgi de bir ihtiyaç olarak kabul edilir. Yaşamımız boyunca, hayata ayak uydurmak için çalışmak, kendi hayatımızı güvence altına almak için bir meslek edinmek, yaşamımızı karşılamak için para kazanmak ya da aile kurmak zorunda kalırız. Son olarak da Maslow'un üçgeninin tepesindeki son basamağı oluşturan kendini gerçekleştirmeye ihtiyaç duyarız. En sonunda bireyin ulaşacağı en yüksek amaç, kendini gerçekleştirme, benliğini ortaya koyma noktasıdır (akt: Cüceloğlu, 2002).

Benlik gelişimi, bireyin kendisini değerli bir insan olarak hissetmesini, kapasitesine ve farklılıklarına güvenmesini ifade eder. “Maslow Üçgeni” ile ilişkilendirilecek olursa, kuramın son basamağı olan kendini gerçekleştirme yaklaşımında benlik bilinci önemli bir yer tutmaktadır.

Cooley “ayna benlik” kuramından bahsetmiş ve bu süreci üç aşamada açıklamıştır:

1. Bireyin kendi görüntüsü hakkında sahip olduğu ve başkalarının gözünde nasıl gözüktüğü önem kazanır. Özellikle yakın çevremizin (anne-baba, arkadaşlar vb.) fikirleri önemli rol oynarlar.

2. Başkalarının bu tepkileri değerlendirmeleri ve yorumlamaları ikinci aşamayı oluşturur. Burada onların, bizi kendimizi gördüğümüz şekilde görüp, görmedikleri önem kazanır.

3. Son aşamada ise benlik kavramının gelişimi yer alır. Başkalarının bizi algılamalarını değerlendirir ve buna uygun bir benlik geliştirme çabasına girilir (akt: Özkalp).

James ilk defa “sosyal benlik” kavramından bahsetmiştir. Bireyin başkalarından algıladığı birçok değeri vardır ve insanlar daima çevresindekilere karşı geliştirdikleri düşünceler ve davranışları hakkında yargı oluştururlar. Bu etkileşim sonucunda da birey toplum içerisinde kendine bir sosyal benlik kazanmış olur (akt: Özkalp, 2005). James benliği üç boyutta ele almıştır:

1. Maddesel Ben: Bireyin maddesel olarak sahip olduğu yaşantılarının sadece bedeninden ibaret olmadığını, aynı zamanda evi, ailesi ve çevresindeki fiziksel nesneleri de kapsadığını belirtmiştir. Yani kişinin kendisine ait olan her şeydir.

2. Sosyal Ben: Kişinin başkalarının ve kendinin gözünde kimliğinin farkında olması olarak ifade etmiştir. Yani sosyal yaşantılarımız içerisinde taktığımız maskelerdir.

3. Ruhsal Ben: Diğerlerine göre daha belirsiz olan fakat genellikle bireyin kendi zihinsel süreçlerinden ve duygularından haberdar olması şeklinde ifade etmiştir (Akt:Gürbüz, 2009).

Sullivan, benlik sisteminin insanların mantık dışı yönlerinden biri olduğunu savunmaktadır. Benliği üç kısımda ele almıştır:

İyi Ben: Anneyle olan, ödül getiren ve hoş karşılanan ilişkiler sonucu oluşur. Çocuk kendine karşı olumlu duygular geliştirir ve kendine olan saygısı artar.

Kötü Ben: Annenin hoş karşılamadığı durumlar sonucu oluşur. Kötü ben kaygı içindedir. Ancak bu ben aşırı uçta değildir. İstenmeyen davranışın engellenmesinde bireye yardımcı olur. Ancak kötü bende, birey kendine karşı olumsuz duygular geliştirir, bu duygular bireyin anti-sosyal davranışlar geliştirmesini otomatik olarak engeller. Bilincin gelişmesine de yardımcı olur.

Ben ve Ben Olmayan: Yapıcı bir fonksiyonu yoktur. Benliğin bu kısmı annenin, çocuğa karşı aşırı bir hoşnutsuzluk gösterip, çocukta kuvvetli bir kaygıya yol açmasıyla oluşur. Birey diğer benliklerle olan bağını koparır, kontrol edemez hale gelir. Benliğin bu kısmı bilinçaltı düzeyde kalır ve birey bundan kaynaklanan olaylarla karşılaşınca aşırı bir anksiyete duyar.

Psikanaliz ekolüne göre benlik üç kısımda ele alınmıştır. Bunlar; alt benlik, benlik ve üst benliktir. Ankay (1992) bu sınıflandırmanın didaktik olduğunu, gerçekte böyle bir ayrımın mevcut olmadığını belirtmiştir.

Alt benlik (id): Benliğin ilkel ve doğuştan gelen yönünü oluşturur. Bilinçsiz, mantıksız ve töre dışı kabul edilir. Zaman ve mekan kavramından yoksundur. Tamamen haz ilkesine dayalıdır.

Benlik (ego): Alt benlik ile çevre arasında bir koordinasyon sağlama işlevindedir. Aynı zamanda düzenleyici sistem olarak adlandırılan ego haz ilkesi yerine gerçeklik ilkesi temelli, id ile çatışmaları önleyen bir yapıdır.

Üst benlik (süper ego): Benliğin ahlaki yönünü temsil eder ve benliği sürekli tehdit eder durumdadır. Bu bakımdan frenleyici sistem olarak da anılır. Çocuğa verilen eğitim ve uygulanan yasaklamalarla oluşmaktadır.

Mead, benliğin sosyal bir yapı olduğunu ve insanın edindiği tecrübelerle ortaya çıktığından bahsetmiştir. Cooley gibi ayna benlik kavramını benimsemiştir ve sosyal

etkilişimin benlik üzerindeki etkisi üzerinde durmuştur. Ancak Cooley'in aksine benlik kavramının kişinin başkalarının tepkilerini algılamasından ziyade, nasıl karşı tepkide bulunduğu önemli olduğunu vurgulamıştır. Ayrıca, çocukluk döneminde oyun sürecinin benlik gelişiminde kritik rol oynadığını belirtmiştir (akt: Özkalp, 2005).

Çocuklarla çalışan çok sayıda psikolojik danışman, çocuk gelişim uzmanı, sosyal hizmet uzmanı, klinik psikolog, psikiyatrist vb. gibi kişiler, çocukta düşük benlik saygısına sahip olunmasının temel bir problem olduğunu belirtmektedirler. Whirter, çocukların yenilgiyle karşılaştıkları zaman, benlik değerleriyle ilgili olumsuz duygulara sahip olduklarını ve düşük benlik saygısı olan çocukların, yeteneğine göre beklenenden daha az iş ortaya koyduklarını söylemiştir (akt: Acar, 2000).

2.1.3. Tutum

Sosyal psikoloji alanında en çok yer alan konulardan biri olan tutum, psikologların tutumların nasıl geliştiği ve değiştiği konusunda yaptığı çalışmalarla çeşitli kavramlar olarak karşımıza çıkmaktadır.

Kağıtçıbaşı tutumu; “bir bireye mal edilen ve onun bir psikolojik obje ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli bir biçimde oluşturan eğilimidir” diye tanımlamıştır (akt: Güven, 1972). Doob, bireyin içinde yaşadığı toplumda, önemli olduğu düşünülen örtülü ve güdüleyici bir tepkinin tutumu oluşturduğunu belirtmiştir. Burada esas olan tutumun, bireyin davranışları üzerinde nasıl etkili olacağıdır (akt: Freedman, Sears, Carlsmith, 2003). Doob' un tanımına önemli ölçüde benzerlik gösteren Maier tutumu *danışma çerçevesi* olarak tanımlamıştır. Tutumlar danışma çerçevesi içinde ele alındıklarında, kişinin, gerçek olayları algılamalarını etkileyen genel bir duygusal temel meydana gelmektedir. bu değerlendirmelere de dayanarak çevremizdeki olayları değerlendirir ve ona bağlı olarak tepki gösteririz (İnceoğlu, 2012).

Thurstone'na (1931) göre tutum “psikolojik bir objeye yönelen olumlu ve olumsuz bir yoğunluk sıralaması ve derecelemesidir”. Daha yaygın olan diğer bir tanım “yaşantı ve deneyimler sonucu oluşan, ilgili olduğu bütün obje ve durumlara karşı

bireyin davranışları üzerinde yönlendirici ya da dinamik bir etkileme gücüne sahip duygusal ve zihinsel hazırlık durumu” olarak Allport (1935) tarafından tanımlanmaktadır (akt: Tavşancıl, 2002).

İnceoğlu (2012) tutumu, bireyin bir durum, olay, nesne ya da bir kişi karşısında sahip olduğu tepki eğilimi olarak tanımlamıştır. Bireyin kişilik özellikleri, bulunduğu toplumsal ve kültürel çevre, bilgi birikimi ve yaşam deneyimleri ile karşılaştığı durum, olay, nesne ya da kişi karşısında takındığı tavır ve davranış gösterme şeklinde tanımlanan tutum arasında yakın bir ilişki vardır.

Lambert’ e göre tutum “bireyin insanlar, gruplar, sosyal konular ve daha genel olarak herhangi bir çevresel olayla ilgili örgütlenmiş ve tutarlı bir düşünce duygu ve tepki biçimidir”. Katz ise tutumun “bireyin çevresindeki bir simgeyi, nesneyi, ya da bir olayı olumlu ya da olumsuz bir şekilde değerlendirme eğilimi” olarak belirtmiştir (akt: İnceoğlu, 2004).

Duyuşsal özellikler için yapılan tanımlarda tutum ve kendini algılama ön plana çıkmaktadır ve Thurstone “bir psikolojik objeye karşı negatif veya pozitif duygunun yoğunluğu” olarak tutumu tanımlamıştır. Wagner tutumu “objeye karşı davranışta bulunmak ve sırayla bir kişinin değerlendirilmesi, bilgisi ve eğilimine uygun gelen duyuşsal, bilişsel ve davranışsal öğelerin bir kompozisyonu” diye tanımlamıştır. (akt: Tekindal, 2002).

2.1.3.1. Tutumu oluşturan temel öğeler

Tutumlar; bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olmak üzere üç öğeden oluşmaktadır.

Bilişsel öğe: Bireyin bir konu ile ilgili bildikleri konuya olumlu bakmasını sağlıyorsa bu bilişsel öğeyi oluşturur. Triandis “bireyin düşünce süreçlerinde kullandığı bir sınıflama olgusu” olarak bilişsel öğeyi tanımlamaktadır (akt: Tavşancıl, 2002).

Bilişsel öge, bireyin çevresindeki uyarıcılara bağlı olarak deneyimlediklerinden oluşan bilgi birikimine dayanmaktadır. Kişi çevresi ile etkileşiminde zihinsel sisteminden yararlanmaktadır. Çevremiz sayısız uyarıcılarla çevrilidir ve birey uyarıcıları kendi arasında sınıflandırır. Daha sonra sınıflandırmış olduğu uyarıcıları birbirleri ile ilişkilendirir. Bu sürecin sonunda kişi çevreye tepkisini kolaylaştırırken, aynı zamanda da çevreye olan uyumunu kolaylaştırmış olur. Bilgiler gerçeklerle ilgi derecesi doğrultusunda kalıcı ve geçici olur. Bu sebeple de bilgi değişikliği tutum değişikliğine yol açar (İnceoğlu, 2012).

Duygusal öge: Bireyin bir objeye karşı tutum geliştirmesinde bilişsel ve davranışsal gelişiminin etkisi olmasına karşı, çoğunlukla duygusal gelişimin bir ürünüdür. Bu nedenle bireyin, nesneyi kabul ya da reddetmesine yönelik tutumunun altında öncelikle onun için beslediği duyguları yatmaktadır (Başaran, 1998). Ancak duygusal öge diğer iki ögeden bağımsız olarak varlık kazanmamaktadır. Morgan (2000) bazı tutumların mantıkla açıklanamayacaklarını ve bu tutumların tamamen duyusal ögeye ait olduğunu söylemiştir. Ayrıca duygusal öge kişinin değerler sistemi ile de yakından ilişki içerisinde (İnceoğlu, 2012).

Davranışsal öge: Bireyin belli bir uyarıcı sınıfındaki tutum objesine ilişkin davranış eğilimini yansıtmaktadır. Bu eğilimler sözler ve davranışlardan anlaşılabilir. Ancak bunlar bireyin alışkanlıkları, normları ve doğrudan olması gereken tutum objesi ile ilişkili olmayan tutumların etkisinden de kaynaklanabilir. Bu yüzden iki davranış türünü açıklamak gerekmektedir; duygusal davranış ve normatif davranış. *Duygusal davranış*, tutumun olumlu ya da olumsuz bir durumla ilişkilendirilmesi sonucu ortaya çıkmaktadır. *Normatif davranış* ise doğru davranışın ne olması gerektiği konusundaki sahip olduğumuz inançlara dayanan bir davranış türüdür (Tekarslan, Baysal, Şencan ve Kılınç, 1989).

2.1.3.2. Tutumların Özellikleri ve Kuramsal Yaklaşımlar

Tavşancıl (2006), tutumların özelliklerini aşağıdaki gibi belirtmiştir.

- Tutumlar, doğuştan gelmez, birey toplumsallaşırken kültürel olarak kazanır.
- Tutumlar, geçici değildir, bir süre devamlılık gösterir.
- Tutumlar, birey ve nesne arasındaki ilişkide bir sistem kazandırır.
- Tutumlar, insanın objeye dönük değerlendirmelerinde taraflılık oluşturur, obje yansız bakamaz.
- Bireyin olumlu ya da olumsuz bir tutum oluşturması, objenin başka objelerle karşılaştırması sonucu meydana gelir.
- Bir objeye yönelik tutum oluşması, ancak o objeyle diğer objeler arasındaki mukayese sonucunda gerçekleşir.
- Kişisel tutumların yanı sıra toplumsal (kollektif) tutumlarda vardır.
- Tutum, tepkiye yön veren eğilimlerdir.
- Tutumlar, olumlu ya da olumsuz davranışlara neden olabilir.

Tutumların oluşum ve değişiminde temel kuramsal yaklaşımları Freedman ve ark (2003) beş başlıkta ele almışlardır.

Koşullanma ve pekiştirme: Tutumlar, alışkanlıklar gibi edinilir. Öğrenmeyi oluşturan temel süreçler tutumların gelişiminde de doğrudan uygulanabilir. Kişi bir tutum geliştirirken pekiştirme, taklit ve çağrışım gibi süreçlerle bilgi ve duyguları edinebilir.

Özendiriciler ve çatışma: Bu kuram özellikle tutum değişikliğiyle ilgilidir. Öğrenme ilkeleri ile özendiriciler açısından açıklamaların tutum değişikliği üzerindeki çalışmaların çoğunda yaygın olduğu görülmektedir. Koşullanma görüşüne benzemesine rağmen temel fark özendiricilerin bireyin kazanıp, kaybettiklerini temel almasıdır. Birey, çatışan amaçları olduğunda, kazancını en üst düzeye çıkaracak olan konumu benimsemektedir.

İşlevselcilik: Birey bir tutumu amacına ulaşabilmek için bir *araç işlevi* olarak gördüğü için benimseyebilir. Diğer bir temel işlev *değer-açıklayıcılıktır*. Burada birey

kişisel değer açıklamak ve kişisel değer ortaya koymak için tutum benimseyebilir ve bu sayede kendini doyuma ulaştırmış hisseder.

Bilişsel Tutarlılık: Bireyler bilişleri arasında tutarlılık gösterme eğilimindedirler. Bu da tutumun gelişme ve biçimlenmesinde temel etkidir. Bu bağlamda birbiriyle tutarsız inanç ve değere sahip olan bireyler bunları birbiriyle tutarlı hale getirmeye çalışırlar. Aynı zamanda bilişleri tutarlıyken, tutarsızlığa yol açacak yeni bir biliş edinilmiş ise birey tutarsızlığı en aza indirmeye çalışır.

Yükleme kuramı: Bu kurama göre birey, içsel ya da kişisel bir yüklem yaptığında tutum değişikliği davranış değişikliğinin bir sonucu olarak ortaya çıkar. Birey çevresindekilerin tutumlarını nasıl çıkarıyorsa, aynı şekilde kendi tutumlarına bunu uygular. Bu bireyin açık davranışa dayalı yüklemelerden etkilendiğinin göstergesidir.

Tutumların kökeni çocukluk çağına dayanmaktadır ve çocuğun edindiği doğrudan deneyimler, pekiştirmeler, taklit ve sosyal öğrenme ile edinilmektedir (Kağıtçıbaşı, 1999). İlkokul çağında çocukların geliştirdikleri tutum ile anne- baba tutumları büyük benzerlik göstermektedir. Çünkü çocuklar bu dönemde kişisel deneyimlerinden ziyade anne-babalarının söylediklerine önem verirler. Ergenlik dönemi ile anne- babanın çocuğun üzerindeki etkisi azalmakta ve sosyal etkinliklerin rolüyle kişi kendi tutumunu geliştirmektedir. Bunların büyük kısmı da 12 ile 30 yaş arasındaki dönemde son şeklini almaktadır (Tavşancıl, 2002).

Bloom (1995), öğrencilerin bir derse yönelik tutumlarını;“olumlu düşüncelere sahip olma, dersi sevme ya da onunla ilgili olarak olumlu duyuşsal giriş özellikleri gösterme halinden, bir derse karşı olumsuz düşüncelere sahip olma, dersi sevmeme ya da onunla ilgili olarak olumsuz duyuşsal giriş özellikleri gösterme haline kadar uzanan iki kutuplu tek bir nitelik” olarak ifade etmektedir. Öğrenciler bir konuyla ilgili öğrendikleri bilgileri unutsalar bile, o konuya karşı olan tutum ve eğilimlerini unutmazlar (Şeker ve Bilen, 2010).

2.2. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde “Benlik Saygısı” ve “Tutum” ile ilgili araştırmalara sıra ile en yakın tarihten başlanarak yer verilmiştir.

2.2.1. Benlik Saygısı İle İlgili Araştırmalar

Küçük’ün (2011) yapmış olduğu bir çalışmada, ilköğretim okullarında ders dışı müziksel etkinliklere katılan ve katılmayan çocukların benlik saygı düzeyleri ile müzik yeteneklerine yönelik özyeterlik algıları arasında anlamlı bir fark olup, olmadığı araştırılmıştır. Bu amaçla özel ilköğretim okullarında okuyan 5., 6., 7., ve 8. Sınıf öğrencilerinden oluşan 77 kişi örneklem grubuna dahil edilmiştir. Araştırmada veri toplama araçları olarak “Müzik Yeteneğine Yönelik Özyeterlik Ölçeği”, “Coopersmith Benlik Saygısı Ölçeği” ve “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır.

Bu araştırma sonucunda okul orkestrasında çalan çocukların müzik yeteneğine yönelik özyeterlilik ve benlik saygı düzeylerinin, okul orkestrasında çalmayan çocuklara göre olumlu yönde farklılık olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca müzik yeteneğine yönelik özyeterlilik ve benlik saygı arasında olumlu yönde anlamlı bir fark olduğu belirtilmiştir.

Otacıoğlu (2009) “Müzik Öğretmeni Adaylarının Benlik Saygısı Düzeyleri İle Akademik ve Çalgı Başarılarının Karşılaştırılması” başlıklı çalışmada, öğrencilerin benlik saygı düzeylerinin onların akademik ve çalgı başarıları arasındaki ilişkiyi farklı değişkenler açısından tespit etmek amaçlanmıştır. Bu amaçla 2007-2008 eğitim-öğretim yılında Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı’nda 80 kişi araştırmanın örneklemi oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama araçları olarak “Kişisel Bilgi Formu” ve “Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği” uygulanmıştır.

Araştırma sonucunda müzik öğretmeni adaylarının benlik saygıları ile yaşları arasında anlamlı bir farklılık saptanırken, cinsiyet değişkenleri arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Ailenin maddi durumu ve ailenin genel yapısı değişkenleri ile öğrencilerin benlik saygı düzeyleri arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Anne-

baba eğitim durumları incelendiğinde ise anlamlı bir farklılık elde edilmemiştir. Benlik saygısı, akademik ve ders başarıları arasındaki ilişki incelendiğinde anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Sosyal becerilerin, benlik saygısı ile pozitif ilişkide, sosyal kaygı ve yalnızlık ile negatif ilişkide olduğu görülmüş, diğer boyutlar ile bir ilişki bulunamamıştır.

Yağışan, Sünbül ve Yücalan (2007) “Müzik Bölümü Öğrencilerinin Benlik İmgeleri ve Denetim Odaklarının İncelenmesi” başlıklı çalışmalarında müzik bölümlerinde okuyan öğrencilerin denetim odakları ve benlik imgeleri arasındaki ilişkiyi saptamayı amaçlamışlardır. Bu amaçla 2004-2005 eğitim- öğretim yılında Selçuk Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Müzik Öğretmenliği Bölümü’nde okuyan 132 öğrenci örneklem grubunu oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama araçları olarak “Offer Benlik İmgesi Ölçeği” ve “Rotter Denetim Odağı Ölçeği” kullanılmıştır.

Araştırmanın sonucunda kız ve erkek öğrencilerin sadece cinsel benlik imgelerinde farklılık bulunmuştur. Benlik imgeleri sınıf düzeyinde incelendiğinde de “aile ilişkileri, meslek ve eğitim hedefleri” boyutunda 2. sınıflar sorun yaşarken; “bireysel değerler” boyutunda 4. sınıfların sorun yaşadığı tespit edilmiştir.

Çankaya (2007) “Lise I. ve II. Sınıf Öğrencilerinin Algılanan Benlik Saygısının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi” konulu araştırmasında Lise I. ve II. sınıf öğrencilerinin benlik saygısı düzeyine ilişkin puanlarının akademik başarı düzeyine göre değişip değişmediğini incelemiştir.

Araştırmaya göre Lise I. ve II sınıf öğrencilerin benlik saygısı düzeylerinin akademik başarılarına göre değiştiği, akademik başarıları yüksek öğrencilerin benlik algısı puanlarının da yüksek olduğu saptanmıştır. Çankaya’ya göre bu bulgu, akademik başarı arttıkça, öğrencilerin benlik algılarının da arttığını ortaya koymaktadır.

Azeri (2006) mesleki müzik eğitimi alan ve almayan lise öğrencilerinin benlik kavramlarını tespit etmek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Mesleki müzik eğitimi alan ve genel lisede öğrenim gören toplam 450 kişi örneklem grubunu oluşturmuştur. Deneklere Piers- Harris Benlik Saygısı Envanteri uygulanmıştır.

Bu araştırmanın sonuçlarına göre seçmeli müzik dersi almayan öğrencilerin benlik düzeyleri, alanlara oranla daha olumlu bulunmuştur. Mesleki müzik eğitimi alan lise öğrencilerinin benlik kavramları, okul türüne ve öğrencilerin ana dallarına ayırdıkları günlük çalışma sürelerine göre anlamlı bir farklılık görülmüştür. Buna göre konservatuar öğrencilerinin benlik kavramları güzel sanatlar lisesi ve genel lise öğrencilerinden daha olumlu bulunmuştur. Ana dalında günde 3 saatten fazla çalışan öğrencilerin benlik kavramları, günde 1 saatten az çalışan öğrencilere göre olumlu yönde bir fark göstermiştir.

Schutte, Malouff, Simunek, Mckenley ve Hollander (2002)'ın yapmış oldukları üç ayrı araştırma duygusal zeka ve duygu durumu ile benlik saygısı arasında da bir ilişki olup olunmadığı incelenmiştir.

İlk araştırmaya A.B.D'nin güneydoğusundaki mağazalarda çalışan 40 kişi dahil edilmiştir. Bu araştırmada Schutte tarafından geliştirilmiş olan “Duygusal Zeka Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda olumlu duygu durumuna sahip olan kişilerin duygusal zeka düzeyleri önemli ölçüde yüksek bulunmuştur.

İkinci araştırmanın örneklem grubunu ise 50 üniversite öğrencisi oluşturmuştur. Gruba “Duygusal Zeka Ölçeği” ve “Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği” uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda yüksek duygusal zekaya sahip olan bireylerin benlik saygı düzeyleri yüksek çıkmıştır.

Son araştırmada anlık duygu durumu, özgüven, kötü bir durum sonrasında ve iyi bir durum sonrasında duygu durumu ile duygusal zeka arasındaki ilişki incelenmiştir. İyi bir durum sonrasında duygusal zeka ile benlik saygıları arasında anlamlı bir ilişki kaydedilmemişken, kötü bir durum karşısında bireylerin duygusal zeka ile benlik saygıları düzeylerinde olumsuz yönde bir ilişki olduğu ortaya konulmuştur.

8-12 yaş arası çocukların kişilik ve cinsiyet değişkenlerine göre benlik saygısı üzerinde İngiltere’de yapılan bir çalışmada Francis (1998), 166 ilköğretim öğrencisinden oluşan örneklem grubuna “Coopersmith Benlik Saygısı Envanteri” ve “Eysenck Kişisel Anket Formu” uygulamıştır.

Araştırmanın sonucunda yüksek benlik saygısı ile sosyal uyum, toplum içinde kendini rahat hissetme, ruhsal sağlık ve cinsiyet değişkenleri arasında anlamlı fark olduğu ortaya konmuştur. Ayrıca benlik düzeyi sosyallik ve yalan maddelerde pozitif yönde bir ilişki gösterirken ruhsal bozukluk ve sinirli olma durumları ile negatif yönde bir ilişki göstermiştir.

Riggio, Throckmorton ve Depaola (1990), 121 lise öğrencisi üzerinde sosyal beceri ve benlik saygısı ilişkisini incelemiştir. Sosyal beceri puanları ile benlik saygısı, sosyal kaygı, denetim odağı, yalnızlık ve psikolojik yönden iyi olma gibi boyutlar arasındaki ilişkiye bakılmıştır.

Araştırma sonucunda sosyal beceri düzeyi ile benlik saygısı düzeyi arasında pozitif yönde bir ilişki saptanırken; yalnızlık ve sosyal kaygı arasında negatif yönde bir ilişki olduğu görülmüştür. Beklenilenin aksine sosyal beceri ile denetim odağı ve psikolojik yönden iyi olma arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

2.2.2.Tutum İle İlgili Araştırmalar

Şeker (2011) “9-11 Yaş Grubu Çocuklarda Orff-Schulwerk Destekli Keman Eğitiminin Keman Dersine İlişkin Tutum, Özyeterlik, Özgüven ve Keman Çalma Becerisi Üzerine Etkisi” başlıklı çalışmada 2009-2010 eğitim- öğretim yılında Aydın Merkez Gazi Paşa İlköğretim Okulu’nda daha önce hiç çalgı eğitimi almamış 36 öğrenci araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Keman Dersine İlişkin Tutum Ölçeği”, “Keman Çalmaya Yönelik Özyeterlik Algısı Ölçeği”, “Keman Çalma Becerisi Gözlem Formu” ve “Piers-Harris Çocuklar İçin Öz Kavramı Ölçeği” kullanılmıştır.

Araştırmanın sonucunda Orff-Schulwerk destekli keman eğitiminin çocukların keman çalma becerisi, keman dersine olan tutumlarında; özgüven ve özyeterlik algılarında anlamlı farklar olduğu ortaya konulmuştur.

Ergen’in 2010’da yapmış olduğu bir çalışmada ilköğretim düzeyinde eşlikli çalmaya dayalı keman eğitiminin, eşliksiz çalmaya dayalı keman eğitimine göre

entonasyon, özgüven ve keman dersine karşı tutum üzerindeki etkisini belirlenmiştir. Bu amaçla 2008-2009 eğitim-öğretim yılında, Balıkesir, Hatice Fahriye Eğinlioğlu İlköğretim Okulu'nda 3., 4. ve 5. sınıfta öğrenim gören 15'i deney, 15'i kontrol grubunda yer alan 30 öğrenci örneklem kapsamına alınmıştır. Araştırma kapsamında veri toplamak amacı ile “Müziksel İşitme Yeteneği Değerlendirme Formu”, “Keman Çalmaya Yönelik Fiziksel Yeterlilik Gözlem Formu”, “Kişisel Bilgi Formu”, “Piers-Harris Öz- Kavramı Ölçeği”, “Keman Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” ve “Entonasyon Değerlendirme Formu” kullanılmıştır.

Araştırmanın sonucunda ilköğretim düzeyinde eşlikli çalmaya dayalı keman eğitiminin, eşiksiz çalmaya dayalı keman eğitimine göre entonasyon, özgüven ve tutum üzerinde anlamlı derecede fark yarattığı tespit edilmiştir.

Yıldırım (2010) “Kodaly Yönteminin İlköğretim Öğrencilerinin Keman Çalma Becerisi, Özyeterlik Algısı ve Keman Çalmaya İlişkin Tutumları Üzerindeki Etkisi” isimli çalışmasında Kodaly yönteminin ilköğretim öğrencilerinin keman çalma becerisi, özyeterlik algısı ve keman çalmaya ilişkin tutumlarını belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amaçla 2007-2008 eğitim-öğretim yılında İzmir Yöneliş Koleji'nde daha önce hiç çalgı eğitimi görmemiş 3., 4. ve 5. sınıf öğrencilerinden 13 kişi tek ses, ezgi, ritm tekrarlama, şarkı söyleme becerisi ve keman çalmaya isteklilik ve fiziksel uygunluk göz önüne alınarak seçilmişlerdir. Deney grubunu 7 ve kontrol grubunu 6 kişi oluşturmuştur. Araştırma kapsamında veri toplamak amacı ile “Gözlem Formu”, “Keman Çalmaya İlişkin Tutum Ölçeği”, “Keman Çalmaya Yönelik Özyeterlik Ölçeği” ve “Görüşme Formu” kullanılmıştır.

Araştırmanın sonucunda Kodaly yöntemi, keman eğitimi alan çocuklar ile geleneksel keman eğitimi alan çocukların keman çalmaya yönelik tutumları arasında ve “müzikal boyut”, “bedensel kurulum boyutu” ve “teknik boyut” üzerinde anlamlı farklılık oluşmuştur.

Saygı (2009), müzik öğretmeni adaylarının aktif öğrenme yöntemi ile “Müzik Tarihi” dersine ilişkin tutum, başarı ve özyeterlilikleri üzerindeki etkilerini incelemiştir. 29 öğrenci örneklem grubunu oluşturmuştur. Öntest-sontest kontrol gruplu deney deseni

kullanılan çalışmada “Müzik Tarihi Dersi Başarı Testi” ve “Müzik Tarihi Dersine İlişkin Özyeterlik Ölçeği” kullanılmıştır.

Araştırmanın sonucunda aktif öğrenme yöntemi ile müzik tarihi dersindeki başarılı öğrencilerin, aynı derse ilişkin tutumlarında anlamlı düzeyde etkili olduğu belirlenmiştir. Ancak müzik tarihi dersine ilişkin özyeterlilikleri üzerinde anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Siebenaler (2008) öğrencilerin şarkı söyleme ve koroya katılma tutumlarını; cinsiyet, yaş ve etnik geçmişlerine göre incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmada 3., 4. ve 5. sınıf öğrencilerinden oluşan toplam 249 kişi yer almıştır. Ayrıca çalışmada uygun bir model ve öğrencileri şarkı söylemeye teşvik etmeyi sağlayan temel dizilerden oluşmuş kayıtlara karşı öğrencilerin tutumları da incelenmiştir. Öğrencilerin şarkı söyleme ve koroya yönelik tutumlarını kısa incelendikten sonra dokuz farklı şarkı öğrencilere dinletilmiştir ve öğrenciler her şarkıya ilişkin tercihlerini belirtmişlerdir.

Araştırma sonucunda kız ve erkek öğrenciler arasında şarkı söylemeye yönelik tutumlarında çok az anlamlı bir farka rastlanmıştır. İspanyol kökenli katılımcılar da erkek öğrencilerin şarkı söylemeye yönelik tutumlarının kızlara göre daha az olumlu olduğu görülmüştür. Afrika kökenli Amerikalıların ise cinsiyet bakımından bir farklılık göstermedikleri, şarkı söylemeye yönelik diğer gruplara kıyasla daha olumlu bir tutum içinde oldukları belirtilmiştir.

Nacakçı (2006) “İlköğretim Öğrencilerinin Müzik Dersine İlişkin Tutumları” başlıklı çalışmasında 490 öğrenciye tutum ölçeği uygulamıştır. Araştırmada cinsiyet, ailenin gelir ve eğitim düzeyi gibi değişkenlerin tutum üzerindeki ilişkisi saptanmıştır.

Araştırmanın sonucunda öğrencilerin müzik dersine karşı olumlu bir tutum sergiledikleri, ancak sayısal ve sözel derslere daha ağırlık vermek istedikleri belirlenmiştir.

“Çalgı Eşliğinde Yapılan Müzik Derslerinin Öğrenci Tutumları Üzerindeki Etkisi” başlıklı çalışmada Dirik (2005), ilköğretim öğrencilerinin çalgı eşliğinde yapılan

müzik dersleri ile derse yönelik tutumlarını belirlemeyi amaçlamıştır. 410 kişilik örneklem grubuna “Müziğe Yönelik Tutum Ölçeği” uygulanmıştır.

Araştırmanın sonucunda öğrencilerin müzik dersine yönelik tutumlarında, okul türünün, derslerde kullanılan çalgıların çeşitliliğine, sınıf mevcuduna, okulda müzik odası olup olmamasına ve derslerde yapılan etkinliklere göre anlamlı bir fark görülmemektedir.

Philips (2003) “6., 7. ve 8 Sınıf Öğrencilerinin Müziğe İlişkin Tutumlarına Etki Eden Faktörler” çalışmasında ilköğretim 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin müziğe ilişkin tutumları ile evlerindeki müziksel çevre ve müziğe ilişkin görüşleri arasındaki ilişkileri tespit etmek amaçlanmıştır. Bu kapsamda 2180 öğrenciye “Müziğe İlişkin Tutum Ölçeği”, “Müzik Geçmişi Envanteri” ve “Müziğe İlişkin Özgörü Ölçeği” uygulanmıştır.

Araştırmanın sonucunda sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin müziğe ilişkin özgörülerinde artış olduğu görülmüştür. Sosyo-ekonomik düzeyleri düşük olan öğrencilerin sınıf düzeyleri ile birlikte müziğe ilişkin tutumları ve özgörülerinin arttığı tespit edilmiştir. Ayrıca kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre evlerindeki müziksel ortamın daha iyi olduğu görülmektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren, örneklem, veri toplama araçları ve verilerin analizleri ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

3.1.Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada 9-12 yaş grubu keman çalan çocukların benlik saygıları ile keman dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki olup, olmadığı incelenmiştir. Araştırmada iki değişken arasındaki ilişki hiçbir şekilde değişkenlere müdahale edilmeden sınanmış ve çalışmada korelasyonel araştırma modeli kullanılmıştır.

Büyüköztürk, Kılıç, Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel (2009) “Korelasyonel araştırmaların, değişkenler arasındaki ilişkilerin açığa çıkarılmasında, bu ilişkilerin düzeylerinin belirlenmesinde etkili ve bu ilişkilerle ilgili daha üst düzeyde araştırmaların yapılması için gerekli ipuçlarını sağlayan önemli araştırmalar oldukları söylenebilir” demişlerdir. Korelasyonel araştırmalar keşfedici ve yordayıcı olarak sınıflandırılabilirler. (Büyüköztürk ve ark, 2009). Böyle bir sınıflandırmaya göre yapılan bu araştırma keşfedici korelasyonel araştırmadır.

3.2.Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini Ankara ili merkez ilçelerinde 2012-2013 eğitim-öğretim yılında keman dersi alan 9-12 yaş grubu çocuklar oluşturmaktadır. Bu öğrencilerin devam ettiği MEB onaylı Müzik , Sanat ve Güzel Sanatlar Eğitimi Kurslarının listesi EK-1’de verilmiştir.

EK 1’de de görüldüğü gibi sayıca Müzik , Sanat ve Güzel Sanatlar Eğitimi Kursları daha çok Çankaya ilçesinde bulunması sebebiyle, araştırmanın örneklemini Ankara ili, Çankaya ilçesindeki kurslarda keman dersi alan 9-12 yaş grubu çocuklar oluşturmaktadır. Evrenin tümü örneklem olarak alınmıştır.

Bu kapsamda Çankaya İlçesinde yer alan MEB’e bağlı 29 Müzik , Sanat ve Güzel Sanatlar Eğitimi Kurslarında keman dersi alan 326 kişiye ulaşılmıştır. 2 müzik kursunda keman dersi verilmemesi sebebiyle çıkarılmış; 41 adet boş ve 4 kişinin kağıtlarındaki eksik bilgi sebebiyle araştırmanın toplam örneklem sayısı 281 kişi olarak son halini almıştır.

3.3.Verilerin Toplanması

Veriler toplanırken “Kişisel Bilgi Formu”, “Coopersmith Benlik Saygısı Ölçeği” (CBSÖ) ve “Keman Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” (KDYTÖ) kullanılmıştır. Ölçekler öğrencilere ders saatlerinin bitiminde öğretmenleri tarafından uygulanmıştır. Aşağıda ölçeklerle ilgili detaylı bilgi verilecektir.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Bu form araştırmacı tarafından katılımcıların demografik özelliklerini saptamak amacıyla geliştirilmiştir. Bilgi formu ile öğrencilerin cinsiyet, yaş grubu, anne-baba öğrenim durumu, öğrencilerin bireysel ve grup çalışma durumları, ailelerinde çalgı çalan kişi bulunup, bulunmaması, derslerde eşlikli çalışma yapma durumları ve öğretmenlerinden algıladıkları sevgi durumu belirlemeye çalışılmıştır.

3.3.2.Coopersmith Benlik Saygısı Ölçeği

Coopersmith’in 1991 yılında geliştirmiş olduğu CBSÖ, Pişkin tarafından 1996 yılında Türkçe’ye çevrilmiştir. Ölçek toplam 58 madde ve 5 alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlar şunlardır:

1. Genel Benlik Saygısı (26 madde)
2. Akademik Benlik Saygısı (8madde)

3. Sosyal Benlik Saygısı (8 madde)
4. Ev-aile Benlik Saygısı (8madde)
5. Yalan maddeler (8madde).

Alt boyutta yer alan yalan maddeler, bireylerin benlik saygısını değil, savunucu tutumlarını ölçmek için konulmuştur ve puanlamaya dahil edilmemektedirler. Ölçek maddeleri “evet-hayır” türünde yanıtlanmaktadır. Ölçekteki yalan maddeler çıkarıldığında (8 madde), geriye kalan 50 maddeden alınacak maksimum benlik saygısı puanı 50’dir (Pişkin, 1997). Ölçeğin hem lise (Pişkin, 1996), hem de 3., 4., ve 5. sınıf öğrencileri (Güçray, 1989) üzerinde kullanılabileceği belirtilmiştir.

Ölçeğin alt boyutlarına göre madde yapısı Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1

Ölçeğin alt boyutlarına göre madde yapısı

ÖLÇEKLER	SORU MADDELERİ	Alınabilecek Maksimum Ham Puan
Genel Benlik Saygısı	1, 3, 4, 7, 10, 12, 13, 15, 18, 19, 24, 25, 27, 30, 31, 34, 35, 38, 39, 43, 47, 48, 51, 55, 56, 57	26
Sosyal Benlik Saygısı	5, 8, 14, 21, 28, 40, 49, 52	8
Ev-Aile Benlik Saygısı	6, 9, 11, 16, 20, 22, 29, 44	8
Akademik Benlik Saygısı	2, 17, 23, 33, 37, 42, 46, 54	8
Yalan Maddeler	26, 32, 36, 41, 45, 50, 53, 58	8
Kısa Form	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25	25

Yalan maddeler benlik saygısı düzeyini ölçmek için değil, öğrencilerin savunucu tutumlarını belirlemek amacıyla ölçme aracına konulmuştur. Bu sebeple yalan maddeden alınan puanlar benlik saygısı puanına eklenmemektedir. Yalan madde puanları 5 ve daha yukarı olan öğrencilerin Benlik Saygısı puanları hesaplanmamaktadır (Pişkin, 1997).

58 maddeden oluşan bu ölçekte, 8 adet yalan madde yukarıda sözü edilen gerekçelerle çıkarıldığında, öğrencilerin alabileceği maksimum puan 50, ya da Coopersmith'in önerdiği gibi $50 \times 2 = 100$ şeklinde gerçekleşmektedir. Ölçeğin puanlama aşamasında bireylerden beklenen her yanıt için 2, beklenmeyen her yanıt için 0 (sıfır) puan verilmiştir. Bu araştırmanın kaynağını oluşturan Akademik Benlik Saygısı Alt Ölçeği'nden alınabilecek maksimum puan ise $8 \times 2 = 16$ şeklinde gerçekleşmektedir.

3.3.2.1. Türkiye’de Yapılan Geçerlik-Güvenirlik Çalışmaları

“CBSÖ” Onur (1981) tarafından Türkçe’ye çevrilmiş ve bütün maddeler tekrar İngilizce’ye çevrilerek, üç kişilik uzmanlar grubuna sunulmuştur. Ölçek, ilköğretim 4. sınıf öğrencilerine uygulanarak maddelerin anlaşılabilirliği ölçülmüştür. Envanterde yer alan maddeler düşük ve yüksek benlik saygısını gösteren maddeler olarak iki gruba ayrılmıştır. Üzerinde anlaşma sağlanamayan bir madde ölçekten çıkarılmış ve ölçeğin anlaşılabilirliğini ölçmek için 10 çocuk üzerinde ikinci bir uygulama yapılmıştır.

Özoğul (1988) tarafından ilkokul 4. ve 5. sınıflarda okuyan 120 öğrenci üzerinde “CBSÖ” uygulanmış, aracın toplam benlik saygısı puanı için güvenilirlik katsayısı .77 olarak bulunmuştur (Aksaray, 2003).

Güçray (1989) 9, 10, 11 yaşlarında 23 erkek ve 28 kız öğrenciye iki hafta ara ile iki kez uygulamış ve güvenilirlik katsayısı .70 olarak bulunmuştur. Güçray, ölçeğin geçerlilik çalışması içinde “Piers Harris Öz Kavram Ölçeği” ile “CBSÖ”ni 9, 10, 11 yaşlarındaki 23 erkek ve 25 kız öğrenciye uygulamış ve .72 değerinde bir korelasyon elde etmiştir (Aksaray, 2003).

Son olarak Pişkin (2007), envanteri 164 kız ve 151 erkek lise öğrencisi üzerinde uygulamıştır. Aracın güvenilirlik katsayısını saptamak amacıyla hem KR20

formülü hem de testi yarılama (iç tutarlılık katsayısı) tekniğini kullanmıştır. Testi yarılama, test birinci yarı ve ikinci yarı, tek ve çift maddeler olarak ikiye ayrılmış ve “Sperman Brown Formülü” uygulanmıştır. Birinci yarı ve ikinci yarı iç tutarlılık toplam puanda kızlarda .82, erkeklerde .83; tek ve çift maddelerde iç tutarlılık güvenirlik katsayıları yine toplamda kızlarda .86, erkeklerde .85 olarak bulunmuştur. Alt ölçek 1. ve 2. yarı iç tutarlılık katsayıları ise genel benlik .77, sosyal benlik .45, ev ve aile .69, akademik .52, yalan ölçeği .58’dir. Kuder Richardson-20 sonuçları toplam puanda kızlar için .82, erkekler için .81’dir. Testin kısa formunun ise farklı yöntemlerle araştırılan katsayıları .74 ve .83 arasında değişmektedir. Türkiye de yapılan güvenirlik çalışmalarında Pişkin, envanterin kısa formunun KR-20 sonucunda elde edilen güvenirlik katsayısını .76 olarak bulmuştur (Pişkin, 2007).

Aşağıda bu araştırma için yapılmış olan benlik saygısı ölçeğinin güvenirlik istatistiği bulunmaktadır.

Tablo 2

Benlik Saygısı Ölçeği Güvenirlik İstatistiği

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha standartlaştırılmış unsurlar	N
.846	.847	58

0.00 <= alfa < 0.40 ölçek güvenilir değil

0.40 <= alfa < 0.60 ölçek düşük güvenirlikte

0.60 <= alfa < 0.80 ölçek oldukça güvenilir

0.80 <= alfa < 1.00 ölçek yüksek derecede güvenilir (ölçek 5’e de bölünebilir).

Şeklinde değerlendirilen güvenirlik analizi katsayısı olan cronbach’s alfa değeri, saha uygulaması gerçekleştirilen anketimizde 0.846 olarak görülmektedir. Bu değere göre anket yüksek derecede güvenilirirdir.

3.3.3.Keman Dersine Yönelik Tutum Ölçeği

Bu ölçek Ergen ve Şeker (2009) tarafından keman çalan çocukların, keman dersine yönelik tutumlarını ölçmek üzere hazırlanmıştır.

45 maddeden oluşan taslak ölçek bir psikolog, bir keman eğitimcisi ve üç ölçme değerlendirme uzmanı görüşüne sunulmuş ve gerekli düzenlemelerden sonra madde sayısı 45'ten 37'ye düşürülmüş ve ön deneme formu oluşturulmuştur. Faktör analizi ile madde test korelasyonlarına göre tek faktörde toplanan 28 madde ölçeğin son formuna alınmış olup 19 tanesi olumlu, 9 tanesi olumsuzdur. Ölçek 4'lü Likert tarzda hazırlanmıştır. Ölçeğin Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı .96'dır (Ergen, 2009).

Aşağıdaki Tablo 3'te bu araştırma için yapılmış olan keman dersine yönelik tutum ölçeğinin güvenirlik istatistiği bulunmaktadır.

Tablo 3

Keman Dersine Yönelik Tutum Ölçeği İstatistiği

Cronbach's Alpha standartlaştırılmış		
Cronbach's Alpha	unsurlar	N
.840	.840	28

0.00 <= alfa < 0.40 ölçek güvenilir değil

0.40 <= alfa < 0.60 ölçek düşük güvenirlikte

0.60 <= alfa < 0.80 ölçek oldukça güvenilir

0.80 <= alfa < 1.00 ölçek yüksek derecede güvenilir (ölçek 5'e de bölünebilir).

Şeklinde değerlendirilen güvenirlik analizi katsayısı olan Cronbach's Alfa değeri, saha uygulaması gerçekleştirilen anketimizde 0.840 olarak görülmektedir. Bu değere göre anketyüksek derecede güvenilirirdir.

3.4.Verilerin Analizi

Veri toplama araçlarının uygulanması tamamlandıktan sonra elde edilen verilerin analizi için SPSS for Windows 15.0 istatistik paket programı kullanılmıştır. İstatistiklerin anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir. Öğrencilerin demografik özelliklerine ait durumlarını belirlemek için frekans ve yüzde analizi kullanılmıştır. Frekans ve yüzde analizlerinin haricinde araştırmanın sorularına uygun olarak ilişkisiz örneklem için T-Testi, ilişkisiz örneklem için “Tek Faktörlü Varyans Analizi” (One-Way Anova) ve “Pearson Korelasyon Katsayısı Tekniği” kullanılmıştır.

İlişkisiz (Bağımsız) Örneklem T-Testi (Independent Samples T-Test): İlişkisiz örneklem T-Testi, bağımlı değişkene ilişkin ölçümlerin dağılımının her iki grupta da normal olduğu durumlarda, iki ilişkisiz örneklem ortalamaları arasındaki farkın manidar olup olmadığını test etmek için kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2012).

İlişkisiz Örneklem İçin Tek Faktörlü Varyans Analizi (One-Way Anova): İlişkisiz örneklem için tek faktörlü varyans analizi, ilişkisiz iki ya da daha çok örneklem ortalaması arasındaki farkın sıfırdan anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek için kullanılır. Bu araştırmada örneklem arasında ortaya çıkan anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacı ile Scheffe testi kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2012).

Pearson Korelasyon Katsayısı (Pearson Correlation Coefficient): İki değişkenin sürekli olması ve değişkenlerin birlikte normal dağılım göstermesi durumunda kullanılan pearson korelasyon katsayısı tekniği, iki değişken arasındaki ilişkinin miktarını bulmak amacı ile kullanılmaktadır. (Büyüköztürk, 2012).

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde veri toplama araçları ile toplanan verilerin her bir alt probleme ilişkin istatistiksel analiz bulgularına yer verilmiştir. Elde edilen bulgular, araştırma sorularıyla aynı sırayı takiben verilmiştir.

4.1. 9-12 Yaş Grubu Çocukların Demografik Bilgilerine Göre Dağılımları

Aşağıdaki tabloda, öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre dağılımları sunulmuştur.

Tablo 4

Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları

	Frekans	Yüzdelik
Kız	204	72.6
Erkek	77	27.4
Toplam	281	100.0

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlerine göre dağılımları tablo 4'te verildiği gibi 204'ü (% 72.6) kız ve 77'si (% 27.4) erkek öğrenci olmak üzere toplamda 281'dir. Bu durumda, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre keman çalmaya daha eğilimli oldukları sonucuna varılabilir. Otacıoğlu'nun (2009) müzik öğretmenleri adayları ile ilgili yapmış olduğu araştırma incelendiğinde bu durumun üniversite düzeyinde de devam ettiği; kız öğrencilerin, erkek öğrencilere kıyasla çalgı eğitiminde sayıca daha fazla oldukları görülmüştür.

Aşağıdaki tabloda öğrencilerin yaş gruplarına göre dağılımları sunulmuştur.

Tablo 5

Öğrencilerin Yaşlarına Göre Dağılımları

	Frekans	Yüzdelik
9	50	17.8
10	68	24.2
11	51	18.1
12	112	39.9
Toplam	281	100.0

Yukarıdaki tablo 5'te görüldüğü gibi anketlerden elde edilen bulgulara göre öğrencilerin yaşlarına göre 50'si (% 17.8) 9 yaşında, 68'i (% 24.2) 10 yaşında, 5'i (% 18.1) 11 yaşında ve 112'si (% 39.9) 12 yaşında bulunmaktadır. Yıldız ve Şen (1999) çalgı eğitimine başlama yaşını 6-7 yaş arası olarak belirtmişler ve küçük yaşlarda çalgı eğitimine başlayan bireylerin, yaşı büyük olanlara kıyasla daha başarılı oldukları sonucu üstünde durmuşlardır. Araştırmanın bulguları ışığında keman eğitimi alan bireylerin çoğunluğunun 12 yaş aralığında olduğu görülmektedir. Bu sonuca dayanarak Türkiye'de keman eğitiminin erken çocukluk döneminde yeterli ölçüde gerçekleşmediği sonucuna varılabilir.

Tabloda 6'da öğrencilerin annelerinin öğrenim durumlarına göre dağılımları sunulmuştur.

Tablo 6

Öğrencilerin Annelerinin Öğrenim Durumlarına Göre Dağılımları

	Frekans	Yüzdelik
Okur yazar değil	3	1.1
Orta okul	4	1.4
Lise	91	32.4
Üniversite	148	52.7
Lisansüstü ve ileri	35	12.5
Toplam	281	100.0

Tablo 6'ya göre 9-12 yaş grubu keman çalan çocukların annelerinin öğrenim durumlarının belirlenmesi için sorulan soruya verilen yanıtlara göre okur-yazar olmayan anne sayısı 3 (% 1.1), orta okul mezunu anne sayısı 4 (% 1.4), lise mezunu olan anne sayısı 91 (% 32.4)' dir. Araştırmaya katılan öğrencilerin annelerin 183'ü (% 65.2) üniversite ve üzeri eğitim seviyesindedir. Bu sonuca dayanarak üniversite mezunu annelerin, çocuklarının çalgı eğitimi almaları konusunda destekleyiciği bir tutum sergiledikleri söylenebilir.

Aşağıdaki Tablo 7'de öğrencilerin babalarının öğrenim durumlarına göre dağılımları verilmiştir.

Tablo 7

Öğrencilerin Babalarının Öğrenim Durumlarına Göre Dağılımları

	Frekans	Yüzdelik
Okur yazar değil	2	.7
Orta okul	3	1.1
Lise	48	17.1
Üniversite	183	65.1
Lisansüstü ve ileri	45	16.0
Toplam	281	100.0

9-12 yaş grubu keman çalan çocukların babalarının öğrenim durumlarının belirlenmesi için sorulan soruya verilen yanıtlara göre 2 öğrencinin (% 0.7) babası okur-yazar olmayan, 3'nün (% 1.1) babası ortaokul mezunu ve 48'nin (% 17.1) babası lise mezunudur. 228'nin (% 81.1) babası üniversite ve lisans üstü eğitim seviyesinde olup en büyük yüzdeye sahiptirler. Anne öğrenim düzeyinde de olduğu gibi üniversite mezunu babaların, çalgı eğitimine destek verdikleri ve çocuklarını bu alana yönlendirdikleri sonucuna varılabilir.

Aşağıda verilen tablo 8'de öğrencilerin keman çalma süresine göre dağılımları sunulmuştur.

Tablo 8

Öğrencilerin Keman Çalma Sürelerine Göre Dağılımları

	Frekans (n)	Yüzdelik (%)
1yıl	112	39.9
2 yıl	76	27.0
3 yıl	53	18.9
3 yıldan fazla	40	14.2
Toplam	281	100.0

Tablo 8 incelendiğinde 1 yıl keman eğitimi gören öğrencilerin sayısı 112 (% 39.9)'dir. Geriye kalan 76 kişi (% 27) 2 yıl, 53 kişi (% 18.1) 3 yıl ve 40 kişi (% 14.4) 3 yıldan daha fazla süredir keman dersi almaktadır. Bu bağlamda eğitim sürecinin, yıl süresi arttıkça azaldığı, öğrencilerin çalgı eğitimlerine devam etmediği görülmektedir.

Aşağıdaki tablo 9'da öğrencilerin grup ve bireysel çalışma etkinliklerine göre yüzde dağılımları sunulmuştur.

Tablo 9

Öğrencilerin Grup/ Bireysel Çalışma Etkinliklerine Göre Dağılımları

	Frekans	Yüzdelik
Bireysel	186	66.2
Grup	79	28.1
Grup / Bireysel	16	5.7
Toplam	281	100.0

Tablo 9’da araştırmaya katılan öğrencilerin 186’sının (% 66.2) bireysel ve 79’unun (% 28.1) grup çalışma etkinliklerine katıldıkları görülmektedir. Geriye kalan 16 kişi (% 5.7) ise hem grup, hem de bireysel çalışma yapmaktadırlar. Suzuki, bireysel çalışmaların yanında, öğrencilerin haftada bir kez grup çalışmaları içerisinde yer almalarının gerekliliği ve olumlu etkilerinin sonucu üzerinde durmuştur (akt: Özal, 2007). Araştırmanın bulgularına bakıldığında hem grup, hem de bireysel ders etkinliklerde yer alan öğrencilerin sayıca az olduğu görülmektedir. Bireysel çalışmanın yanında haftada bir kez yer alınan grup çalışmaları ile öğrencilerin müzikal çalabilme, sosyalleşme ve akranlarından gözlem yaparak öğrenme ortamı oluşturmalarının %5.7’lik bir oranla yetersiz kaldığı sonucuna varılabilir.

Aşağıdaki tabloda öğrencilerin ders esnasında piyano eşlikli çalışma yapmaları durumuna göre dağılımları sunulmuştur.

Tablo 10

Öğrencilerin Piyano Eşlikli Çalışma Durumlarına Göre Dağılımları

	Frekans	Yüzdelik
Evet	137	48.8
Hayır	144	51.2
Toplam	281	100.0

9-12 yaş grubu keman çalan çocukların “Piyano eşlikli çalma yapıyor musunuz?” sorusuna 137’si (% 48.8) evet yanıtını vermiştir. Geriye kalan 144 (% 51.2) kişinin ise hiç eşlikli çalışma yapmadığı görülmektedir. Eşlikli çalışma yapılmasının; doğru ve temiz çalma, öğrencinin özgüvenini artırma ve çalgıya yönelik tutuma olumlu katkısı olduğu Ergen ve Bilen (2010) tarafından belirtilmektedir. Araştırmada, örneklem yarısından fazlasının eşlikli çalışma yapmadığı görülmektedir. Bu da öğrencilerin çoğunluğunun, bu eksiklik yüzünden çalgı eğitimlerini 1 yıldan sonra devam ettirmedikleri durumuyla ilişkilendirilebilir.

Aşağıdaki Tablo 11’de öğrencilerin konser verme durumlarına göre frekans ve yüzde dağılımları sunulmuştur.

Tablo 11

Öğrencilerin Konser Verme Sayılarına Göre Dağılımları

	Frekans	Yüzdelik
Hiç	63	22.4
1-3	126	44.8
4 ve üzeri	92	32.7
Toplam	281	100.0

Tablo 11’de öğrencilerin keman konseri verme sayısı incelendiğinde, 63’ü (% 22.4) hiç konser vermemiş, 126’sı (% 44.8) 1-3 aralığında konser vermiş ve geriye kalan 92 (% 32.7) kişi 4 ve üzerinde konser vermişlerdir. MEB’e bağlı kurslarda Suzuki yönteminin de genel amaçlarında yer alan, öğrencilerin evlerde küçük ve konser salonlarında büyük çaplı konserler vermesi amacının gerçekleştiği söylenebilir.

Aşağıdaki tablo 12’de öğrencilerin öğretmenlerinden algıladıkları sevgi durumuna göre dağılımları sunulmuştur.

Tablo 12

Öğrencilerin Öğretmenlerinden Algıladıkları Sevgi Durumuna Göre Dağılımları

	Frekans	Yüzdelik
Hiç	.0	.0
Az seviyor	3	1.1
Kararsızım	26	9.3
Seviyor	58	20.6
Çok seviyor	194	69.0
Toplam	281	100.0

9-12 yaş grubu keman çalan çocukların öğretmenlerinden algıladıkları sevgi durumlarına göre dağılımları tablo 12’de görülmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin 3’ü (% 1.1) az seviyor, 26’sı (% 9.3) kararsızım, 58’i (% 20.6) seviyor ve 194’ü (% 69) çok seviyor cevabını vermişlerdir.

Aşağıdaki tabloda öğrencilerin ailelerinde çalgı çalan birinin olup, olmamasına göre dağılımları sunulmuştur.

Tablo 13

Öğrencilerin Ailelerinde Çalgı Çalan Birinin Olup, Olmamasına Göre Dağılımları

	Frekans	Yüzdelik
Evet	148	52.7
Hayır	133	47.3
Toplam	281	100.0

Öğrencilerin 148’i (% 52.7) “Ailenizde çalgı çalan biri var mıdır?” sorusuna evet cevabını verirken, 133’ü (% 47.3) hayır cevabını vermişlerdir. Bu durumda velilerin çalgı çalıyor ya da çalmamalarının, çocuklarını çalgı eğitimine yönlendirmelerinde etken bir sebep olmadığı söylenebilir.

4.2. 9-12 Yaş Grubu Çocukların Benlik Saygılarına İlişkin Bulgular

Aşağıda öğrencilerin benlik saygısı ölçeğinden almış oldukları puanların sırasıyla her bir alt probleme ilişkin tabloları ile elde edilen bulgular ve yorumlar yer almaktadır.

9-12 yaş grubu çocukların benlik saygısı ölçeğinden almış oldukları puanlar, cinsiyetlerine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark yaratmakta mıdır?

Tablo 14

Benlik Saygısı Ölçeğinden Alınan Puanların Cinsiyete Göre T- Testi Sonuçları

Bağımsız Değişken	Cinsiyet	n	X	T	P
Genel Benlik Saygısı	Kız	203	21.31	2.52	.01*
	Erkek	77	20.03		
Sosyal Benlik Saygısı	Kız	203	6.89	1.75	.08
	Erkek	77	6.56		
Ev-Aile Benlik Saygısı	Kız	203	6.75	3.64	.00*
	Erkek	77	6.12		
Akademik Benlik Saygısı	Kız	203	6.78	2.84	.00*
	Erkek	77	6.17		

*p< 0.05

Öğrencilerin benlik saygılarının, cinsiyete göre incelenmesinde bağımsız örneklem t testi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar ışığında, cinsiyete göre “Genel Benlik Saygısı, Sosyal Benlik Saygısı, Ev-Aile Benlik Saygısı ve Akademik Benlik Saygısı” puan ortalamaları anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır ($p<0.05$). Buna göre kız öğrencilerin “Genel Benlik Saygısı, Sosyal Benlik Saygısı, Ev-Aile Benlik Saygısı ve Akademik Benlik Saygısı” puan ortalamaları erkek öğrencilerinkine göre anlamlı seviyede daha yüksektir. Kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre “Genel, Sosyal, Ev-Aile ve Akademik” benlik saygılarının daha yüksek olduğu sonucuna varılabilir.

9-12 yaş grubu çocukların benlik saygısı ölçeğinden almış oldukları puanlar, yaşlarına göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark yaratmakta mıdır?

Tablo 45

Benlik Saygısı Ölçeğinden Alınan Puanların Yaşa Göre ANOVA Sonuçları

Benlik Saygısı	Yaş	n	X	ss	F	p	Gruplar Arası Fark**
Genel Benlik Saygısı	9	50	20.56	3.37	1.61	.19	Fark Yok
	10	68	20.28	4.76			
	11	51	21.78	3.44			
	12	112	21.04	3.78			
Sosyal Benlik Saygısı	9	50	6.64	1.43	.63	.60	Fark Yok
	10	68	6.72	1.42			
	11	51	7.00	.87			
	12	112	6.80	1.58			
Ev-Aile Benlik Saygısı	9	50	6.40	1.32	.56	.64	Fark Yok
	10	68	6.57	1.21			
	11	51	6.51	1.10			
	12	112	6.68	1.48			
Akademik Benlik Saygısı	9	50	6.98	1.17	1.21	.31	Fark Yok
	10	68	6.62	1.76			
	11	51	6.53	1.77			
	12	112	6.46	1.69			

*p< 0.05

**Scheffe Testi Sonuçlarına Göre

Benlik saygısının, öğrencilerin yaşlarına göre incelenmesinde tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin “Genel Benlik Saygısı, Sosyal Benlik Saygısı, Ev-Aile Benlik Saygısı ve Akademik Benlik Saygısı” puan ortalamaları yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0.05$). Genel

olarak, araştırmaya katılan ve farklı yaş dilimlerinde bulunan katılımcıların benlik saygısı düzeylerinin birbirine yakın olduğu söylenebilir.

9-12 yaş grubu çocukların benlik saygısı ölçeğinden almış oldukları puanlar, annelerinin öğrenim düzeylerine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark yaratmakta mıdır?

Tablo 16

Benlik Saygısı Ölçeğinden Alınan Puanların Anne Öğrenim Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları

Benlik Saygısı		Anne Öğrenim Düzeyi	n	X	ss	F	P	Gruplar Arası Fark**
Genel Benlik Saygısı	1.	Liseye kadar	98	20.04	4.74			
	2.	Üniversite	148	21.29	3.38	3.90	.02*	1-3
	3.	Lisansüstü	35	21.71	3.20			
Sosyal Benlik Saygısı	1.	Liseye kadar	98	6.44	1.75			
	2.	Üniversite	148	6.95	1.13	5.05	.01*	1-3
	3.	Lisansüstü	35	7.11	1.18			
Ev-Aile Benlik Saygısı	1.	Liseye kadar	98	6.16	1.56			
	2.	Üniversite	148	6.72	1.15	8.97	.00*	1-2; 1-3
	3.	Lisansüstü	35	7.11	.90			
Akademik Benlik Saygısı	1.	Liseye kadar	98	6.17	1.79			
	2.	Üniversite	148	6.87	1.42	5.49	.00*	1-2
	3.	Lisansüstü	35	6.66	1.91			

*p< 0.05

**Scheffe Testi Sonuçlarına Göre

Öğrencilerin benlik saygılarının, anne öğrenim düzeyine göre incelenmesinde tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, “Genel Benlik Saygısı, Sosyal Benlik Saygısı, Ev-Aile Benlik Saygısı ve Akademik Benlik Saygısı”

puan ortalamalarının anne öğrenim düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı belirlenmiştir ($p<0.05$). Farklılaşmanın kaynağını belirlemek için gerçekleştirilen Scheffe çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre öğrencilerin annesi lisansüstü öğrenim düzeyine sahip olanların; “Genel Benlik Saygısı ve Sosyal Benlik Saygısı” puan ortalamaları annesi lise ve altı öğrenim düzeyine sahip olanlara göre, “Ev-Aile Benlik Saygısı” puan ortalamaları annesi üniversite, lise ve altı öğrenim düzeyine sahip olanlara göre ve anlamlı derecede daha yüksektir. Annesi lisans öğrenim düzeyine sahip öğrencilerin “Akademik Benlik Saygısı” puan ortalamaları ise annesi lise ve altı öğrenim düzeyine sahip katılımcılarınkine göre ve anlamlı derecede daha yüksektir. Bu sonuçlardan yola çıkarak, annelerinin eğitim düzeyi arttıkça, öğrencilerin benlik saygılarında artış olduğu sonucuna varılabilir. Bu da bireylerin, olumlu bir benlik imajı geliştirebilmeleri için çevre kaynaklı, aile öğrenim düzeyinin önemini göstermektedir.

9-12 yaş grubu çocukların benlik saygısı ölçeğinden almış oldukları puanlar, babalarının öğrenim düzeyine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark yaratmakta mıdır?

Tablo 17

Benlik Saygısı Ölçeğinden Alınan Puanların Baba Öğrenim Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları

Benlik Saygısı		Baba Öğrenim Düzeyi	n	X	ss	F	P	Gruplar Arası Fark**
Genel Benlik Saygısı	1.	Liseye kadar	53	19.47	4.94	4.49	.01*	1-2
	2.	Üniversite	183	21.27	3.69			
	3.	Lisansüstü	45	21.13	3.17			
Sosyal Benlik Saygısı	1.	Liseye kadar	53	6.45	1.50	1.90	.15	Fark Yok
	2.	Üniversite	183	6.87	1.39			
	3.	Lisansüstü	45	6.84	1.33			
Ev-Aile Benlik Saygısı	1.	Liseye kadar	53	5.94	1.54	8.74	.00*	1-2; 1-3
	2.	Üniversite	183	6.66	1.25			
	3.	Lisansüstü	45	6.96	1.13			
Akademik Benlik Saygısı	1.	Liseye kadar	53	6.02	1.61	4.54	.01*	1-2
	2.	Üniversite	183	6.78	1.54			
	3.	Lisansüstü	45	6.56	1.95			

*p< 0.05

**Scheffe Testi Sonuçlarına Göre

Öğrencilerin benlik saygılarının, baba öğrenim düzeyine göre incelenmesinde tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, öğrencilerin “Genel Benlik Saygısı, Ev-Aile Benlik Saygısı ve Akademik Benlik Saygısı” puan ortalamalarının babalarının öğrenim düzeylerine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı ($p<0.05$), bununla birlikte “Sosyal Benlik Saygısı” puan ortalamalarının ise farklılaşmadığı ($p>0.05$) belirlenmiştir. Farklılaşmanın kaynağını belirlemek için gerçekleştirilen Scheffe Çoklu Karşılaştırma Testi sonuçlarına göre, babası lisans öğrenim düzeyine sahip katılımcıların; “Genel Benlik Saygısı ve Akademik Benlik

Saygısı” puan ortalamaları babası lise ve altı öğrenim düzeyine sahip katılımcılarınıninkine göre anlamlı derecede daha yüksektir. Babası lisansüstü öğrenim düzeyine sahip katılımcıların ise “Ev-Aile Benlik Saygısı” puan ortalamaları babası üniversite, lise ve altı öğrenim düzeyine sahip katılımcılarınıninkine göre ve anlamlı derecede daha yüksektir. Bu bulgulara dayanarak Tablo 17’de de görüldüğü gibi ailedeki öğrenim düzeyinin lisans ve lisansüstü olması, bireyin benlik algılarını ve bunun sonucunda da benlik kavramlarının oluşumunda olumlu yönde bir etken olduğu sonucuna varılabilir.

9-12 yaş grubu çocukların benlik saygısı ölçeğinden almış oldukları puanlar, keman çalma sürelerine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark yaratmakta mıdır?

Tablo 18

Benlik Saygısı Ölçeğinden Alınan Puanların Keman Çalma Sürelerine Göre ANOVA Sonuçları

Benlik Saygısı	Keman Çalma Süresi	n	X	ss	F	P	Gruplar Arası Fark**
Genel Benlik Saygısı	1. 1 yıl	112	20.52	4.137	3.094	.027*	1-4; 3-4
	2. 2 yıl	76	20.99	4.035			
	3. 3 yıl	53	20.38	3.948			
	4. 3 yıl yıl ve üstü	40	22.55	2.562			
Sosyal Benlik Saygısı	1. 1 yıl	112	6.62	1.371	6.011	.001*	1-4; 2-4; 3-4
	2. 2 yıl	76	6.57	1.603			
	3. 3 yıl	53	6.87	1.387			
	4. 3 yıl yıl ve üstü	40	7.60	.672			
Ev-Aile Benlik Saygısı	1. 1 yıl	112	6.63	1.302	2.849	.038*	2-4
	2. 2 yıl	76	6.29	1.345			
	3. 3 yıl	53	6.53	1.449			
	4. 3 yıl yıl ve üstü	40	7.03	1.050			
Akademik Benlik Saygısı	1. 1 yıl	112	6.41	1.799	2.282	.079	Fark Yok
	2. 2 yıl	76	6.83	1.408			
	3. 3 yıl	53	6.36	1.545			
	4. 3 yıl yıl ve üstü	40	7.03	1.672			

*p< 0.05

**Scheffe Testi Sonuçlarına Göre

Benlik saygısının, öğrencilerin keman çalma sürelerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, “Genel Benlik Saygısı, Sosyal Benlik Saygısı, Ev-Aile Benlik Saygısı” puan ortalamalarının, öğrencilerin keman çalma sürelerine göre anlamlı bir şekilde

farklılaştığı ($p<0.05$) bununla birlikte “Akademik Benlik Saygısı” puan ortalamalarının anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı ($p>0.05$) belirlenmiştir. Farklılaşmanın kaynağını belirlemek için gerçekleştirilen Scheffe çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre; 3 yıl ve üzeri keman çalan öğrencilerin “Genel Benlik Saygısı” puan ortalamaları 1 ve 3 yıl keman çalan öğrencilerinkine göre, “Sosyal Benlik Saygısı” puan ortalamaları 1, 2 ve 3 yıl keman çalan öğrencilerinkine göre ve “Ev-Aile Benlik Saygısı” puan ortalamaları ise 2 yıl keman çalan öğrencilerinkine göre anlamlı seviyede daha yüksektir. Çalgı eğitimi ile bireyin, kendini ifade edebilme ve kendine olan güvenin artmasındaki katkısı, yüksek benlik saygısına sahip olan bireylerde de görülen özellikler olup sürecin sürekliliğinin önemini ortaya koymaktadır. Bu durumda keman eğitim sürecinin devamlılığının, bireyde yüksek benlik kavramı oluşumuna katkı sağladığı söylenebilir.

9-12 yaş grubu çocukların benlik saygısı ölçeğinden almış oldukları puanlar, grup/bireysel çalışma etkinliklerine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark yaratmakta mıdır?

Tablo 19

Benlik Saygısı Ölçeğinden Alınan Puanların Dersin Yapılış Şekline Göre ANOVA Sonuçları

Benlik Saygısı	Dersin Yapılış Şekli	n	X	ss	F	p	Gruplar Arası Fark**
Genel Benlik Saygısı	Bireysel	185	20.65	4.15	1.40	.25	Fark Yok
	Grup	79	21.53	3.28			
	Bireysel & Grup	17	20.76	4.18			
Sosyal Benlik Saygısı	Bireysel	185	6.92	1.31	2.80	.06	Fark Yok
	Grup	79	6.58	1.54			
	Bireysel & Grup	17	6.29	1.57			
Ev-Aile Benlik Saygısı	Bireysel	185	6.69	1.33	2.22	.11	Fark Yok
	Grup	79	6.35	1.22			
	Bireysel & Grup	17	6.29	1.57			
Akademik Benlik Saygısı	Bireysel	185	6.59	1.71	.01	.99	Fark Yok
	Grup	79	6.61	1.54			
	Bireysel & Grup	17	6.65	1.50			

*p< 0.05

**Scheffe Testi Sonuçlarına Göre

Öğrencilerin benlik saygılarının, dersin yapılış şekline göre incelenmesinde tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre “Genel Benlik Saygısı, Sosyal Benlik Saygısı, Ev-Aile Benlik Saygısı ve Akademik Benlik Saygısı” puan ortalamaları grup /bireysel çalışma etkinliklerine göre anlamlı bir fark göstermemektedir ($p>0.05$). Genel olarak, farklı şekillerde ders işleyen öğrencilerin, benlik saygılarının birbirine yakın olduğu söylenebilir.

9-12 yaş grubu çocukların benlik saygısı ölçeğinden almış oldukları puanlar, piyano eşlikli çalışma durumlarına göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark yaratmakta mıdır?

Tablo 20

Benlik Saygısı Ölçeğinden Alınan Puanların Piyano Eşlikli Çalışma Durumuna Göre T-Testi Sonuçları

Benlik Saygısı	Piyano Eşlikli Çalışma	N	X	t	P
Genel Benlik Saygısı	Evet	136	20.34	-2.47	.01*
	Hayır	144	21.49		
Sosyal Benlik Saygısı	Evet	136	6.70	-1.05	.30
	Hayır	144	6.88		
Ev-Aile Benlik Saygısı	Evet	136	6.73	1.88	.06
	Hayır	144	6.43		
Akademik Benlik Saygısı	Evet	136	6.53	-.73	.47
	Hayır	144	6.67		

*p< 0.05

Benlik saygısının, öğrencilerin piyano eşlikli çalışma durumlarına göre incelenmesinde bağımsız örneklem t testi kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre; “Genel Benlik Saygısı” puan ortalamalarının piyano eşlikli çalışma durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı ($p<0.05$); “Sosyal Benlik Saygısı, Akademik Benlik Saygısı ve Ev-Aile Benlik Saygısı” puan ortalamalarının ise farklılaşmadığı belirlenmiştir. ($p>0.05$). Buna göre, piyano eşlikli keman çalmayan öğrencilerin “Genel Benlik Saygısı” puan ortalamaları anlamlı seviyede daha yüksektir. Buna sonuca göre; piyano eşlikli çalışmanın getirilerinden olan doğru ve temiz çalma, çok sesli müzik yapabilme, müzikal donanımlar kazanma ve ritmik çalma öğelerinin, öğrencinin Genel benlik saygısının artmasına yardımcı olduğu söylenebilir.

9-12 yaş grubu çocukların benlik saygısı ölçeğinden almış oldukları puanlar, keman konseri verme sayılarına göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark yaratmakta mıdır?

Tablo 21

Benlik Saygısı Ölçeğinden Alınan Puanların Keman Konseri Verme Sayısına Göre ANOVA Sonuçları

Benlik Saygısı	Konser Verme Sayısı	n	X	ss	F	P	Gruplar Arası Fark**
Genel	1. 0	63	20.06	3.59			
Benlik Saygısı	2. 1-3 arası	126	21.17	3.57	1.89	.15	Fark Yok
	3. 3 ve üstü	92	21.13	4.54			
Sosyal	1. 0	63	6.37	1.50			
Benlik Saygısı	2. 1-3 arası	126	6.95	1.18	3.91	.02	1-2
	3. 3 ve üstü	92	6.86	1.57			
Ev-Aile	1. 0	63	6.44	1.32			
Benlik Saygısı	2. 1-3 arası	126	6.77	1.15	2.59	.08	Fark Yok
	3. 3 ve üstü	92	6.39	1.51			
Akademik	1. 0	63	6.22	1.81			
Benlik Saygısı	2. 1-3 arası	126	6.78	1.62	2.42	.09	Fark Yok
	3. 3 ve üstü	92	6.62	1.54			

*p< 0.05

**Scheffe Testi Sonuçlarına Göre

Benlik saygısının, keman konseri verme sayısına göre incelemek için tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, öğrencilerin “Sosyal Benlik Saygısı” puan ortalamalarının keman konseri verme sayılarına göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı ($p<0.05$); “Genel Benlik Saygısı, Ev-Aile Benlik Saygısı ve Akademik Benlik Saygısı” puan ortalamalarının ise farklılaşmadığı ($p>0.05$) anlaşılmıştır. Farklılaşmanın kaynağını belirlemek için gerçekleştirilen Scheffe çoklu karşılaştırma

testi sonuçlarına göre, 1-3 arası keman konseri veren öğrencilerin “Sosyal Benlik Saygısı” puan ortalamaları hiç keman konseri vermeyen öğrencilerinkine göre anlamlı derecede daha yüksektir. Topluluk önünde çalabilmenin ve konser hazırlığı içerisinde yapılan çalışmaların, öğrencilerin keman dersine olumlu bir tutum geliştirmelerine ve derse olan motivasyonlarının artmasına katkı sağladığı bilinmektedir. Öğrencilerin konser hazırlıkları sürecince, kendi yaşlıları ve diğer yaş gurupları ile de sosyalleşme olanağı bulmaları, öğrencilerin Sosyal benlik saygılarının yüksek olmasına etken olabileceğini göstermektedir.

9-12 yaş grubu çocukların benlik saygısı ölçeğinden almış oldukları puanlar öğretmenlerinden algıladıkları sevgi durumuna göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark yaratmakta mıdır?

Tablo 22

Benlik Saygısı Ölçeğinden Alınan Puanların Öğretmenlerden Algılanılan Sevgi Durumuna Göre ANOVA Sonuçları

Benlik Saygısı	Öğretmenlerden Algılanılan Sevgi Durumu					Gruplar Arası Fark**		
			N	X	ss	F	P	
Genel	1.	Kararsızım	26	19.46	2.44			
Benlik Saygısı	2.	Seviyor	58	21.31	4.86	2.18	.12	Fark Yok
	3.	Çok seviyor	194	21.03	3.73			
Sosyal	1.	Kararsızım	26	6.73	1.08			
Benlik Saygısı	2.	Seviyor	58	6.79	1.47	.04	.96	Fark Yok
	3.	Çok seviyor	194	6.81	1.43			
Ev-Aile	1.	Kararsızım	26	6.04	1.59			
Benlik Saygısı	2.	Seviyor	58	6.38	1.64	4.26	.02*	1-3
	3.	Çok seviyor	194	6.73	1.13			
Akademik	1.	Kararsızım	26	6.31	1.49			
Benlik Saygısı	2.	Seviyor	58	6.59	1.73	.57	.57	Fark Yok
	3.	Çok seviyor	194	6.67	1.64			

*p< 0.05

**Scheffe Testi Sonuçlarına Göre

Öğrencilerin benlik saygılarını, öğretmenlerinden algıladıkları sevgi durumuna göre incelemek için tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, “Ev-Aile Benlik Saygısı” puan ortalamalarının keman öğretmenlerinden algıladıkları sevgi durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı ($p<0.05$); “Genel Benlik Saygısı, Sosyal Benlik Saygısı ve Akademik Benlik Saygısı” puan ortalamalarının ise farklılaşmadığı ($p>0.05$) anlaşılmıştır. Farklılaşmanın kaynağını belirlemek için gerçekleştirilen Scheffe çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre, “çok seviyorum” görüşünü belirten öğrencilerin “Ev-Aile Benlik Saygısı” puan ortalamaları “kararsızım” görüşünü belirten öğrencilerinkine göre anlamlı derecede daha yüksektir. Bu duruma

göre, öğrencinin aile içerisinde edindiği yaşantıların, öğretmeni olan ilişkisine yansıdığı söylenebilir.

9-12 yaş grubu çocukların benlik saygısı ölçeğinden almış oldukları puanlar, ailelerinde çalgı çalan biri olup, olmamasına göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark yaratmakta mıdır?

Tablo 23

Benlik Saygısı Ölçeğinden Alınan Puanların Ailede Çalgı Çalan Birinin Olup, Olmamasına Göre T-Testi Sonuçları

Benlik Saygısı	Ailede Çalgı		N	X	T	P
	Çalan Birinin	Varlığı				
Genel Benlik Saygısı	Var		148	21.01	.45	.66
	Yok		133	20.80		
Sosyal Benlik Saygısı	Var		148	6.99	2.58	.01*
	Yok		133	6.56		
Ev-Aile Benlik Saygısı	Var		148	6.83	3.52	.00*
	Yok		133	6.29		
Akademik Benlik Saygısı	Var		148	6.84	2.56	.01*
	Yok		133	6.34		

*p< 0.05

Benlik saygısının, ailede çalgı çalan birinin bulunup, bulunmaması durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için bağımsız örneklem t testi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre; “Sosyal Benlik Saygısı, Ev-Aile Benlik Saygısı ve Akademik Benlik Saygısı” puan ortalamalarının ailede çalgı çalan birinin bulunup, bulunmaması durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı ($p<0.05$); “Genel Benlik Saygısı” puan ortalamalarının ise farklılaşmadığı belirlenmiştir ($p>0.05$). Bu sonuca göre, ailesinde çalgı çalan biri bulunan öğrencilerin “Sosyal Benlik Saygısı, Ev-Aile Benlik Saygısı ve Akademik Benlik Saygısı” puan ortalamaları, ailesinde çalgı

çalın biri bulunmayan öğrencilerininkine göre anlamlı derecede daha yüksektir. Suzuki metodunda da belirtildiği gibi ailede nota okumayı bilen ve çocuğun zorlandığı zamanlarda ona bu konuda yardımcı olabilecek birinin olmasının önemi vurgulanmaktadır. Araştırmanın sonucunda da görüldüğü gibi ailede çalgı çalan birinin olması öğrencinin benlik saygı düzeyinde olumlu yönde bir artışa yol açacağı söylenebilir.

4.3. 9-12 Yaş Grubu Çocukların Keman Dersine Yönelik Tutumlarına İlişkin Bulgular

Aşağıda öğrencilerin “Keman Dersine Yönelik Tutum Ölçeği”nden almış oldukları puanların her bir alt probleme ilişkin tabloları ve tablolara ilişkin bulgular ve yorumlar yer almaktadır.

9-12 yaş grubu çocukların keman dersine yönelik tutum ölçeğinden almış oldukları puanlar, cinsiyetlerine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark yaratmakta mıdır?

Tablo 24

Keman Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinden Alınan Puanların Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları

Keman Dersine Yönelik Tutum	Cinsiyet	N	X	t	P
KDYT	Kız	203	101.51	3.54	.00*
	Erkek	77	95.12		

*p< 0.05

Keman dersine yönelik tutumun, cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için bağımsız örneklem t testi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre Keman dersine yönelik tutum puan ortalamalarının cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir (p<0.05). Kız öğrencilerin keman dersine yönelik tutum

puanları erkek öğrencilerinkine göre anlamlı derecede daha yüksektir. Bu durum keman çalan kız öğrencilerin, keman çalan erkek öğrencilere göre sayıca üstün olmalarını destekler nitelikte olduğu söylenebilir.

9-12 yaş grubu çocukların keman dersine yönelik tutum ölçeğinden almış oldukları puanlar, yaşlarına göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark yaratmakta mıdır?

Tablo 25

Keman Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinden Alınan Puanların Yaşa Göre ANOVA Sonuçları

Keman Dersine Yönelik Tutum	Yaş	n	X	Ss	F	p	Gruplar Arası Fark**
KDYT	9	50	96.70	17.43	2.19	.09	Fark Yok
	10	68	102.91	13.31			
	11	51	98.51	14.69			
	12	112	99.78	11.27			

* $p < 0.05$

**Scheffe Testi Sonuçlarına Göre

Keman dersine yönelik tutumun, öğrencilerin yaşlarına göre incelenmesinde tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre “Keman Dersine Yönelik Tutum” puan ortalamaları yaşa göre anlamlı bir fark göstermemektedir ($p > 0.05$). Genel olarak, farklı yaş dilimlerinde bulunan katılımcıların keman dersine yönelik tutumlarının birbirine yakın olduğu söylenebilir.

9-12 yaş grubu çocukların keman dersine yönelik tutum ölçeğinden almış oldukları puanlar, annelerinin öğrenim düzeylerine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark yaratmakta mıdır?

Tablo 26

Keman Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinden Alınan Puanların Anne Öğrenim Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları

Keman Dersine Yönelik Tutum	Anne Öğrenim Düzeyi	N	X	ss	F	p	Gruplar Arası Fark**
KDYT	Liseye kadar	98	98.27	14.520	1.034	.357	Fark Yok
	Üniversite	148	100.29	13.643			
	Lisansüstü	35	101.69	11.717			

* $p < 0.05$

**Scheffe Testi Sonuçlarına Göre

Keman dersine yönelik tutumun, anne öğrenim düzeyine göre incelenmesinde tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre “Keman Dersine Yönelik Tutum” puan ortalamaları anne öğrenim düzeyine göre anlamlı bir fark göstermemektedir ($p > 0.05$). Buna göre anne öğrenim düzeyleri farklılık gösteren öğrencilerin keman dersine yönelik tutumlarının birbirine yakın olduğu söylenebilir.

9-12 yaş grubu çocukların keman dersine yönelik tutum ölçeğinden almış oldukları puanlar, babalarının öğrenim düzeylerine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark yaratmakta mıdır?

Tablo 27

Keman Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinden Alınan Puanların Baba Öğrenim Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları

Keman Dersine Yönelik Tutum	Baba Öğrenim Düzeyi	n	X	ss	F	p	Gruplar Arası Fark**
KDYT	Liseye kadar	53	98.34	16.301			
	Üniversite	183	99.97	13.958	.382	.683	Fark Yok
	Lisansüstü	45	100.58	8.851			

*p< 0.05

**Scheffe Testi Sonuçlarına Göre

Keman dersine yönelik tutumun, baba öğrenim düzeyine göre incelenmesinde tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre “Keman Dersine Yönelik Tutum” puan ortalamaları babalarının öğrenim düzeyine göre anlamlı bir fark göstermemektedir ($p>0.05$). Buna göre babalarının öğrenim düzeyleri farklılık gösteren öğrencilerin keman dersine yönelik tutumlarının birbirine yakın olduğu söylenebilir.

9-12 yaş grubu çocukların keman dersine yönelik tutum ölçeğinden almış oldukları puanlar, keman çalma sürelerine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark yaratmakta mıdır?

Tablo 28

Keman Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinden Alınan Puanların Keman Çalma Süresine Göre ANOVA Sonuçları

Keman Dersine Yönelik Tutum	Keman Çalma Süresi	n	X	ss	F	P	Gruplar Arası Fark**
KDYT	1 yıl	112	100.87	15.64	.49	.69	Fark Yok
	2 yıl	76	99.37	12.66			
	3 yıl	53	99.25	13.22			
	3 yıl yıl ve üstü	40	98.08	10.56			

* $p < 0.05$

**Scheffe Testi Sonuçlarına Göre

Keman dersine yönelik tutumun, öğrencilerin keman çalma sürelerine göre incelenmesinde tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin “Keman Dersine Yönelik Tutum” puan ortalamaları keman çalma sürelerine göre anlamlı bir fark göstermemektedir ($p > 0.05$). Buna göre keman çalma deneyimlerine göre, öğrencilerin keman dersine yönelik tutumlarının birbirine yakın olduğu söylenebilir.

9-12 yaş grubu çocukların keman dersine yönelik tutum ölçeğinden almış oldukları puanlar, grup/bireysel çalışma etkinliklerine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark yaratmakta mıdır?

Tablo 29

Keman Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinden Alınan Puanların Dersin Yapılış Şekline Göre ANOVA Sonuçları

Keman Dersine Yönelik Tutum	Dersin Yapılış Şekli	n	X	ss	F	P	Gruplar Arası Fark**
KDYT	Bireysel	185	99.28	14.330	.376	.687	Fark Yok
	Grup	79	100.89	12.804			
	Bireysel & Grup	17	99.71	11.607			

* $p < 0.05$

**Scheffe Testi Sonuçlarına Göre

Keman dersine yönelik tutumun, dersin yapılış şekline göre incelenmesinde tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre “Keman Dersine Yönelik Tutum” puan ortalamaları grup/bireysel çalışma etkinliklerine göre anlamlı bir fark göstermemektedir ($p > 0.05$). Buna göre farklı şekillerde ders işleyen öğrencilerin keman dersine yönelik tutumlarının benzer düzeyde olduğu söylenebilir.

9-12 yaş grubu çocukların keman dersine yönelik tutum ölçeğinden almış oldukları puanlar, piyano eşlikli çalışma durumlarına göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark yaratmakta mıdır?

Tablo 30

Keman Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinden Alınan Puanların Piyano Eşlikli Çalışma Durumuna Göre T- Testi Sonuçları

Keman Dersine Yönelik Tutum	Piyano Eşlikli Çalışma	N	X	t	P
KDYT	Evet	136	101.35	1.88	.06
	Hayır	144	98.27		

* $p < 0.05$

Keman dersine yönelik tutumun, öğrencilerin piyano eşlikli çalışma durumlarına göre incelenmesinde bağımsız örneklem t testi kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre; “Keman Dersine Yönelik Tutumun” puan ortalamalarının piyano eşlikli çalışma durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı belirlenmiştir ($p>0.05$). Buna göre, piyano eşliği ile keman çalan ve çalmayan öğrencilerin, keman dersine yönelik tutumlarının aynı seviyede olduğu söylenebilir.

9-12 yaş grubu çocukların keman dersine yönelik tutum ölçeğinden almış oldukları puanlar, keman konseri verme sayılarına göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark yaratmakta mıdır?

Tablo 31

Keman Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinden Alınan Puanların Keman Konseri Sayısına Göre ANOVA Sonuçları

Keman Dersine Yönelik Tutum	Keman Konseri Sayısı	n	X	ss	F	p	Gruplar Arası Fark**
	0	63	98.02	18.732			
KDYT	1-3 arası	126	101.09	11.949	1.193	.305	Fark Yok
	3 ve üstü	92	99.13	11.869			

* $p < 0.05$

**Scheffe Testi Sonuçlarına Göre

Keman dersine yönelik tutumun, keman konseri verme sayısına göre incelenmesinde tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin “Keman Dersine Yönelik Tutum” puan ortalamaları, keman konseri verme sayılarına göre anlamlı bir fark göstermemektedir ($p>0.05$). Bu sonuca göre verdikleri keman konseri sayısı farklılık gösteren öğrencilerin, keman dersine yönelik tutumlarının birbirine yakın olduğu söylenebilir.

9-12 yaş grubu çocukların keman dersine yönelik tutum ölçeğinden almış oldukları puanlar, öğretmenlerinden algıladıkları sevgi durumuna göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark yaratmakta mıdır?

Tablo 32

Keman Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinden Alınan Puanların Öğretmenlerden Algılanılan Sevgi Durumuna Göre ANOVA Sonuçları

Keman Dersine Yönelik Tutum	Öğretmenlerden Algılanılan Sevgi Durumu	n	X	ss	F	p	Gruplar Arası Fark**
KDYT	1. Kararsızım	26	90.38	20.840	12.045	.000*	1-3
	2. Seviyor	58	96.81	14.277			
	3. Çok seviyor	194	102.30	11.023			

*p< 0.05

**Scheffe Testi Sonuçlarına Göre

Keman dersine yönelik tutumun, öğrencilerin öğretmenlerinden algıladıkları sevgi durumuna göre incelenmesinde tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre “Keman Dersine Yönelik Tutum” puan ortalamaları keman öğretmenlerinden algıladıkları sevgi durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır ($p<0.05$). Buna göre, “çok seviyorum” görüşünü belirten öğrencilerin “Keman Dersine Yönelik Tutum” puan ortalamaları “kararsızım” görüşünü belirten öğrencilerinkine göre anlamlı derecede daha yüksektir. Bu sonuç keman eğitiminde öğretmenin öğrencisiyle kurduğu iletişimin, öğrencinin derse olan tutumunda ve motivasyonunun artmasında belirleyici bir etken olduğu söylenebilir.

9-12 yaş grubu çocukların keman dersine yönelik tutum ölçeğinden almış oldukları puanlar, ailelerinde çalgı çalan birinin olup, olmamasına göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark yaratmakta mıdır?

Tablo 33

Keman Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinden Alınan Puanların Ailede Çalgı Çalan Birinin Olup, Olmamasına Göre T-Testi Sonuçları

Keman Dersine Yönelik Tutum	Ailede	N	X	t	p
	Enstrüman Çalan Biri				
KDYT	Var	148	99.58	-.23	.82
	Yok	133	99.95		

*p< 0.05

Keman dersine yönelik tutumun, öğrencilerin ailelerinde çalgı çalan birinin olup, olmamasına göre farklılaşıp, farklılaşmadığını belirlemek için bağımsız örneklem t testi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre; “Keman Dersine Yönelik Tutum” puan ortalamalarının, ailelelerine çalgı çalan birinin bulunup, bulunmamasına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı belirlenmiştir ($p>0.05$). Bu sonuca göre, ailesinde çalgı çalan ve çalmayan öğrencilerin, keman dersine yönelik tutumlarının aynı seviyede olduğu söylenebilir.

4.4. 9-12 Yaş Grubu Çocukların Benlik Saygıları ile Keman Dersine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Aşağıda öğrencilerin benlik saygısı ölçeğinden almış oldukları puanlar ile keman dersine yönelik tutumları arasındaki ilişkiye yönelik tablo ve tabloya ilişkin bulgular ve yorumlar yer almaktadır.

9-12 yaş grubu genel, ev-aile, akademik ve sosyal benlik saygıları ile keman dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Tablo 34

Keman Dersine Yönelik Tutum ve Benlik Saygısı Arasındaki İlişkiye Dair Person Korelasyon Katsayısı Değerleri

		Genel Benlik Saygısı	Sosyal Benlik Saygısı	Ev-Aile Benlik Saygısı	Akademik Benlik Saygısı
KDYT	Korelasyon (r)	.185**	.129*	.255**	.291**

*. $p < 0.05$, **. $p < 0.01$

Keman dersine yönelik tutum ve benlik saygısı arasındaki ilişkinin incelenmesinde Pearson Korelasyon Katsayısı Tekniği kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre “Keman Dersine Yönelik Tutum” puan ortalamaları ile “Genel Benlik Saygısı, Sosyal Benlik Saygısı, Ev-Aile Benlik Saygısı ve Akademik Benlik Saygısı” puan ortalamaları arasında düşük düzeyde ($r < 0.30$), anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Buna göre, keman dersine yönelik tutumda pozitif yönlü bir artışın “Genel Benlik Saygısı”nda da pozitif yönlü bir artış sağlayacağı söylenebilir.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde 9-12 yaş grubu keman çalan çocukların benlik saygı düzeyleri ile keman dersine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelendiği bu araştırma ile elde edilen sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç

Kız öğrencilerin “Genel Benlik Saygısı, Sosyal Benlik Saygısı, Ev-Aile Benlik Saygısı ve Akademik Benlik Saygısı” puan ortalamaları, erkek öğrencilerinkine göre anlamlı seviyede daha yüksek bulunmuştur. Öğrencilerin benlik saygılarının yaş değişkenine göre karşılaştırılması sonucunda; öğrencilerin yaşları ile benlik saygısı ölçeğinin alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır. Sonuç olarak; farklı yaş dilimlerinde bulunan katılımcıların benlik saygısı düzeylerinin birbirine yakın olduğu söylenebilir.

Annelerinin öğrenim durumuna göre öğrencilerin benlik saygılarının dört alt boyutunda da istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki elde edilmiştir. Öğrencilerin annesi lisansüstü öğrenim düzeyine sahip olanların; “Genel Benlik Saygısı ve Sosyal Benlik Saygısı” puan ortalamaları, annesi lise ve altı öğrenim düzeyine sahip olanlara göre anlamlı derecede daha yüksek bulunmuştur.

Katılımcılardan anneleri lisansüstü öğrenim düzeyine sahip olanların; “Ev-Aile Benlik Saygısı” puan ortalamaları, anneleri üniversite, lise ve altı öğrenim düzeyine sahip öğrencilerinkine göre anlamlı derecede daha yüksek bulunmuştur. Ayrıca anneleri lisans öğrenim düzeyine sahip öğrencilerin “Akademik Benlik Saygısı” puan

ortalamaları ise annesi lise ve altı öğrenim düzeyine sahip öğrencilerinkine göre anlamlı derecede daha yüksek olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin babalarının öğrenim durumlarına göre benlik saygıları karşılaştırıldığında “Sosyal Benlik Saygısı” değerlerinde anlamlı bir ilişki bulunmamışken, ölçeğin “Genel, Ev-Aile ve Akademik” alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Babaları lisans öğrenim düzeyine sahip öğrencilerin; “Genel Benlik Saygısı ve Akademik Benlik Saygısı” puan ortalamaları, babaları lise ve altı öğrenim düzeyine sahip olanlara göre anlamlı derecede daha yüksek bulunmuştur. Babaları lisansüstü öğrenim düzeyine sahip öğrencilerin ise “Ev-Aile Benlik Saygısı” puan ortalamaları babaları üniversite, lise ve altı öğrenim düzeyine sahip olanlara göre anlamlı derecede daha yüksek olduğu görülmektedir.

“Genel Benlik Saygısı, Sosyal Benlik Saygısı, Ev-Aile Benlik Saygısı” puan ortalamalarının keman çalma sürelerine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Bunun yanı sıra “Akademik Benlik Saygısı” puan ortalamalarının, öğrencilerin keman çalma sürelerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı belirlenmiştir. 3yıl ve üzeri keman çalan öğrencilerin “Genel Benlik Saygısı” puan ortalamaları 1 ve 3 yıl keman çalan öğrencilerinkine göre, “Sosyal Benlik Saygısı” puan ortalamaları 1, 2 ve 3 yıl keman çalan öğrencilerinkine göre ve “Ev-Aile Benlik Saygısı” puan ortalamaları ise 2 yıl keman çalan öğrencilerinkine göre anlamlı seviyede daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Öğrencilerin grup /bireysel çalışma etkinliklerine göre “Genel Benlik Saygısı, Sosyal Benlik Saygısı, Ev-Aile Benlik Saygısı ve Akademik Benlik Saygısı” puan ortalamalarında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Sonuç olarak, grup/bireysel ders işleyen öğrencilerin benlik saygılarının birbirine yakın olduğu görülmektedir.

Genel Benlik Saygısı” puan ortalamalarının piyano eşlikli çalışma durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür. Öğrencilerin “Sosyal Benlik Saygısı, Akademik Benlik Saygısı ve Ev-Aile Benlik Saygısı” puan ortalamalarına bakıldığında ise farklılaşmadığı belirlenmiştir. Piyano eşlikli keman çalmayan öğrencilerin “Genel

Benlik Saygısı” puan ortalamalarının anlamlı seviyede daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

“Sosyal Benlik Saygısı” puan ortalamalarının öğrencilerin keman konseri verme sayılarına göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı; “Genel Benlik Saygısı, Ev-Aile Benlik Saygısı ve Akademik Benlik Saygısı” puan ortalamalarının ise farklılaşmadığı sonucuna varılmıştır. 1-3 arası keman konseri veren öğrencilerin “Sosyal Benlik Saygısı” puan ortalamaları, hiç keman konseri vermeyen öğrencilerinkine göre anlamlı derecede daha yüksek bulunmuştur.

Öğrencilerin “Ev-Aile Benlik Saygısı” puan ortalamalarının, öğretmenlerinden algıladıkları sevgi durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı, “Genel Benlik Saygısı, Sosyal Benlik Saygısı ve Akademik Benlik Saygısı” puan ortalamalarının ise farklılaşmadığı görülmüştür. Sonuç olarak, “çok seviyorum” görüşünü belirten katılımcıların “Ev-Aile Benlik Saygısı” puan ortalamaları “kararsızım” görüşünü belirten katılımcılarinkine göre anlamlı derecede daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

“Sosyal Benlik Saygısı, Ev-Aile Benlik Saygısı ve Akademik Benlik Saygısı” puan ortalamalarının ailede çalgı çalan birinin olup, olmamasına durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı, “Genel Benlik Saygısı” puan ortalamalarının ise farklılaşmadığı görülmüştür. Bu sonuca göre, ailesinde çalgı çalan biri olan öğrencilerin “Sosyal Benlik Saygısı, Ev-Aile Benlik Saygısı ve Akademik Benlik Saygısı” puan ortalamaları ailesinde çalgı bulunmayan öğrencilere göre anlamlı derecede daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

“Keman Dersine Yönelik Tutum” puan ortalamalarının cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı belirlenmiştir. Bu sonuca göre kız öğrencilerin “Keman Dersine Yönelik Tutum” puanları, erkek öğrencilerinkine göre anlamlı derecede daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Öğrencilerin öğretmenlerinden algıladıkları sevgi durumu değişkenine göre keman dersine yönelik tutum puan ortalamaları incelendiğinde “çok seviyorum” görüşünü belirten katılımcıların puan ortalamaları “kararsızım” görüşünü belirtenlere göre anlamlı derecede daha yüksektir.

Öğrencilerin keman dersine yönelik tutum puan ortalamalarının yaşlarına, annelerin ve babalarının öğrenim düzeylerine, kaç yıldır keman çalıyor olmalarına, grup/bireysel etkinliklerine, piyano eşlikli çalışma durumlarına, konser verme durumlarına ve ailelerinde çalgı çalan birinin bulunup, bulunmamasına göre anlamlı bir farklılık elde edilmemiştir.

Ölçeğin “Genel, Ev-Aile, Sosyal ve Akademik” alt boyutunda keman dersine yönelik tutum ile anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. “Keman dersine yönelik tutum” ile “Ev-Aile, Sosyal ve Akademik” benlik saygısı boyutu arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki sonucu elde edilmiştir. Bu durumda; Genel benlik saygısının artması derse olan tutumun artışı sağlanmaktadır.

5.2. Öneriler

1. Öğrencilerin her durum ve ortamda keman dersine yönelik tutumlarının yüksek olması sebebiyle keman eğitimin yaygınlaştırılması; ilkokul ve ortaokul düzeyinde kullanım alanları arttırılmalıdır.
2. Bireysel derslerin yanında öğrencilere “sosyal ve ev-aile” benlik saygı düzeylerinin arttırılmasına yardımcı olacak grupla çalışma fırsatı sağlanmalıdır.
3. Keman eğitiminin genel benlik saygısı üzerindeki etkisi dikkate alınarak öğretmenlerin, eğitim süreçlerine duyuşsal boyutu da katılmalı ve bu yönde dersler planlanmalıdır.
4. Öğretmenler, keman eğitiminin sunma boyutunun önemi üzerinde durmalı ve düzenli etkinlikler yapılması yönünde çalışmalar yapılmalıdır.
5. Ev-aile boyutu ile keman dersine yönelik tutum arasındaki pozitif ilişki göz önüne alınarak, okullarda ailelere çalgı eğitiminin olumlu katkıları hakkında bilgi verilmeli ve eğitim sürecinde aktif yer almaları, eğitimin sürdürülebilirliği konusunda destek olmaları sağlanmalıdır.

6. Bundan sonra yapılacak yeni araştırmalarda “Coopersmith Benlik Saygı Ölçeği”nin yanı sıra, öğrencilerin duyuşsal yönünü ölçecek başka ölçeklerin yer aldığı yeni çalışmalar yapılmalıdır.
7. Bu araştırmada yalnızca ölçekler ve kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Bu konuda deneysel bir çalışma yapılmalı ve farklı çalgı türleri de araştırmaya dahil edilmelidir.
8. Çalgı eğitimi alan çocukların sanatsal benlik düzeyleri üzerine kapsamlı çalışmalar yapılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Ankay, A. (1992). *Eğitim Psikolojisine Giriş*. (1. Basım). Ankara: Turhan Kitabevi Yayınları.
- Alaner, B. A. (2007). *Müzik'te Beşinci Boyuta Doğru: Kavram-Felsefe-Estetik-Eğitim-Müzik Terapisi*. (1. Basım). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Kütüphane ve Dokümantasyon Merkezi.
- Atkinson, R. L., Atkinson, R. C. And Hilgard, E. R. (1995). *Psikolojiye Giriş II* (çev. K. Atakay, M. Atakay ve A. Yavuz). İstanbul: Sosyal Yayınlar.
- Bacanlı, H. (1999). *Duyuşsal Davranış Eğitimi*. (1. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bacanlı, H. (2004). *Sosyal İlişkilerde Benlik Kendini Ayarlayanın Psikolojisi*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Başaran, İ., E. (2000). *Eğitim Psikolojisi: Eğitimin Psikolojik Temelleri*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Baymur, F. (1994). *Genel Psikoloji*. İstanbul: İnkılap Kitapevi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, E. Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (3. Basım). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cevher, N. F., Buluş, M. (2007). *Benlik Kavramı ve Benlik Saygısı: Önemi ve Geliştirilmesi*, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Akademik Dizayn Dergisi, 2:52-64.
- Chubb, N. H., Fertman C.I., Ross, J.L. (1997). *Adolescent Self-esteem and Locus of Control, a Longitudinal Study of Gender and Age Differences*. Adolescence, 32 (125) 113–129.
- Cüceloğlu, D. (2002). *İnsan ve Davranışı*. (11. Basım). İstanbul : Remzi Kitabevi.

- Çağdaş, A., Seçer Şahin Z. (2002). *Çocuk ve Ergende Sosyal ve Ahlak Gelişimi*. Arı R.(Editor), Ankara: Nobel Yayınları.
- Çağlayan, N. ve Uçan, Y. (2012). *Bireysel Takım Sporunu Yapanlar ile Spor Yapmayan Bireylerin Benlik Saygısı Puanlarının Karşılaştırılması*. Niğde Üniversitesi, Beden Eğitimi Ve Spor Bilimleri Dergisi 6 (3), 279-287.
- Çankaya, B. (2007). *Lise I. Ve II. Sınıf Öğrencilerinin Algılanan Benlik Saygısının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çelebioğlu, E. (1986). *Tarihsel Açısından Evrensel Müziğe Giriş*. (1. Basım). İstanbul: Akademik Kitaplar Serisi: 42.
- Çelen, N. (1999). *Öğrenme Psikolojisi Kuramları*. (1. Basım). Ankara: İmge Kitabevi Yayınları.
- Deniz, J. ve Azeri, S. (2006). *Mesleki Müzik Eğitimi Alan ve Almayan Lise Öğrencilerinin Benlik Kavramlarının İncelenmesi*. Marmara Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 23, 99-106.
- Diken, H.İ. (Ed). (2010). *Erken Çocukluk Eğitimi*. (1 Basım). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Dirik, K. (2005). *Çalgı Eşliğinde Yapılan Müzik Derslerinin Öğrenci Tutumları Üzerindeki Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Erdoğan, İ. (1991). *İşletmelerde Davranış*. İstanbul: Küre Ajans.
- Ergen, D. ve Bilen, S. (2010). *Oyunlarla Keman*. İzmir: Müzik Eğitimi Yayınları.
- Ergen, D. ve Bilen, S. (2010). *İlköğretim Düzeyinde Eşlikli Çalışmaya Dayalı Keman Eğitiminin Entonasyon, Özgüven ve Tutum Üzerindeki Etkisi*. Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi. 1, 23-32.

- Francis, L. J. (1998). *Self-esteem As a Function of Personality and Gender Among 8-11 Year Olds: Is Coopersmit's Index Fair?* *Personality and Individual Differences*. 25, 159-165.
- Freedman, J. L., Sears D. O. and Carlsmith (2003). *Sosyal Psikoloji*. (çev. A. Dönmez). (4. Basım). İstanbul: İmge Kitabevi.
- Gedikli, E. (2003). *Eğitim Fakülteleri ve İlköğretim Öğretmenleri için Müzik Eğitimi*, (Birinci Baskı), Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Güçray, S. (1989). *Çocuk Yuvasında ve Ailesi Yanında Kalan 9, 10, 11 Yaş Çocuklarının Benlik Saygısı Gelişimlerini Etkileyen Bazı Faktörler*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Gürbüz, N. (2009), *5. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarının ve Benlik Saygılarının Okul Sonrası Kültürel-Sportif Etkinliklere Katılmalarına ve Diğer Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Güven, B. (1972). *İnsan ve Kültür: Antropolojiye Giriş*. Ankara: Sosyal Bilimler Derneği Yayınları.
- Hökelekli, H. (2008). *Psikolojiye Giriş*. (1. Basım). Bursa: Düşünce Kitabevi Yayınları.
- James, W. (1963). *The Varieties of Religious Experience*. New York: University Books
- İnceoğlu, M. (2012). *Tutum Algı İletişim*. (5. Basım). İstanbul: Beykent Üniversitesi Yayınevi.
- Kasap, T., B. (2005). *Suzuki Okulu Methodu*. İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi. 6 (9), 115-128.
- Kazancı, O. (1989). *Eğitim Psikolojisi: Kuram Ve İlkelerden Uygulamaya*. (1. Basım). Ankara: Kazancı Matbaacılık.
- Keser, N. (2005). *Sanat Sözlüğü*. (1. Basım). Ankara: Ütopya Yayınları.

- Kılıçduran, Ş. (2007). *9, 10 ve 11 Yaşındaki Çocukların Zihinsel Gelişim ve Benlik Saygısına Ailenin Sosyo-Ekonomik Düzeyinin Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kuzgun, Y. (1996). *Akademik Benlik Kavramı Ölçeği*. (1. Basım). Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Küçük, D., P. (2011). *Müzik Etkinliklerine Katılan ve Katılmayan Çocuklarda Benlik Saygısı ve Özyeterlik Algısının İncelenmesi*. İlköğretim Online[online]. 10 (2), 512-522. <http://ilkogretim-online.org.tr/vol10say2/v10s2m10.pdf> adresinden 13.03.2013 tarihinde erişilmiştir.
- McDonald, D. (1991). *Music in Our Lives: The Early Years*. (6. Basım). America: The National Association for the Education of Young Children.
- Miyamoto, K. (2007). *Musical Characteristics of Preschool-Age Students: A Review of Literature*. Applications of Research in Music Education. 1, 26-40.
- Morgan, C. T. (2000). *Psikolojiye Giriş- Bölüm 13* (çev. B. Tekin). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları.
- Nacakçı, Z. (2006). *İlköğretim Öğrencilerinin Müzik Dersine İlişkin Tutumları*. Denizli: Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu Bildirileri, 26-28 Nisan 2006, Denizli, 219-229.
- Oğuz-Duran, N. ve Tezer E. (2009). *Sanatsal Benlik Kavramının Benliğin Diğer Boyutları İle İlişkisi*. Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi. 1, 231-244.
- Otacıoğlu, G. S. (2009). *Müzik Öğretmeni Adayların Benlik Saygısı Düzeyleri ile Akademik ve Çalgı Başarılarının Karşılaştırılması*. Dicle Üniversitesi, Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi. 13, 141-150.
- Öksüz, Y. Ayvalı, M. (2012). *İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Benlik Saygısı ile Sosyal Uyum Düzeyi İlişkisi*. The Journal of Academic Social Science Studies. 5 (3), 151-167.
- Öz, F. (2004). *Sağlık Alanında Temel Kavramlar*. Ankara: İmaj İç ve Dış Ticaret A.Ş.

- Özal, K. (2007). *Suzuki Metodu*. www.muzikegitimcileri.net adresinden 26.05.2013 tarihinde erişilmiştir.
- Özkalp, E. (2005). *Sosyolojiye Giriş*. (13. Basım). Bursa: Ekin Kitabevi Yayınları
- Özmenteş, S., Özmenteş, G. (2009). *Çalgı Çalmaya İlişkin Tutum, Bireysel Özellikler ve Performans Düzeyi İlişkileri*. Kastamonu Eğitim Dergisi 17 (1), 353-360.
- Phillips, S. L. (2003). *Contributing Factors to Music Attitude in Sixth, Seventh and Eighth Grade Students*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, The University of Iowa.
- Pişkin, M. (2003). *İlköğretimde Rehberlik*. (1. Basım). Ankara: Nobel Yayın.
- Pişkin, M. (1996). *Self-Esteem, Locus of Control and Academic Achievement of Secondary School Children both in England and Turkey*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. University of Leicester, Faculty of Education and Continuing Studies, England.
- Riggio, R. E., B. Throckmorton and Depaola, S. (1990). *Social Skills and Self-esteem*. Personality and Individual Differences. 11 (8), 799-804.
- Say, A. (2001). *Müzik Sözlüğü* (1. Basım). Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Saygı, C. (2009). *Aktif Öğrenmenin Müzik Tarihi Dersine İlişkin Başarı, Tutum ve Özyeterlik Üzerindeki Etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Simunek, M., Mckenley, J. and Holander, S. (2002). *Characteristic Emotional Intelligence and Emotional Well-Being*. Cognition and Emotion. 16 (6), 769-785.
- Siebenaler, D. (2008). *Children's Attitudes Toward Singing and Song Recordings Related to Gender, Ethnicity, and Age*. Applications of Research in Music Education. 27 (1), 49-56.
- Sözer, V. (1996). *Müzik Ansiklopedik Sözlük* (4. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.

- Sun, M. ve Seyrek H. (2002) *Okulöncesi Eğitimde Müzik*. Müzik Eserleri Yayınları, İzmir.
- Şeker, S. ve Bilen, S. (2010). 9-11 Yaş Grubu Çocuklarda Orff Schulwerk Destekli Keman Eğitiminin Keman Dersine İlişkin Tutum, Özyeterlik, Özgüven ve Keman Çalma Becerisi Üzerine Etkisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*[online] 2, 112-124. <http://www.narsanat.com> adresinden 02.04.2013 tarihinde erişilmiştir.
- Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi* (1. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tekarslan, E., Baysal C., Şencan, H. ve Kılınç, T. (1989). *Sosyal Psikoloji* (1. Basım). İstanbul: Filiz Kitabevi.
- Tekindal, S. (2002). *Duyuşsal Özelliklerin Ölçülmesi İçin Araç Oluşturma* (1. Basım). Kocaeli: Kocaeli Kitap Kulübü Yayınları.
- Uçan, A. (2005). *İnsan ve Müzik, İnsan ve Sanat Eğitimi* (3.Basım). Ankara: Evrensel Müzikevi.
- Usal, A. ve Kuşluvan, Z. (2002). *Davranış Bilimleri: Sosyal Psikoloji*. (4. Basım). İzmir: Barış Yayınları.
- Usmanbaş, İ. (1996). *Nietzsche' nin Müzik Üzerine Düşünceleri*. (1. Basım). İstanbul: Pan Yayıncılık.
- Ünal, S. (2007). *Atılganlık Becerileri Eğitim Programının İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Atılganlık Düzeyi ve Benlik Saygısı Üzerindeki Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Yağışan, N., Sünbül, M. A. ve Yücalan, Ö. B. (2007). *Müzik Bölümü Öğrencilerinin Benlik İmgeleri ve Denetim Odaklarının İncelenmesi*. *Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi*. 22. yıl, 243-262.
- Yanbastı, G. (1996). *Kişilik Kuramları*. (2. Baskı) İzmir: Ege Üniversitesi Basımevi.

- Yıldırım, K. (2010). *Kodaly Yönteminin İlköğretim Öğrencilerinin Keman Çalma Becerisi Üzerindeki Etkisi*. Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi (online). 2, 140-149. <http://www.narsanat.com> adresinden 02.04.2013 tarihinde erişilmiştir.
- Yıldız, E., Şen, Y. (1999). *Küçük Yaşlarda, Müzik ve Piyano Eğitiminin Önemi*. Atatürk Üniversitesi, Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi. 5, 187-191
- Wetton, N. ve Cansell, P. (2010). *İyi Hissetme*. (çev. H. Uşaklı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım. (Eserin orijinali 1993'te yayımlandı).

EKLER

EK - 1

ANKARA İLİNDE FAALİYETTE BULUNAN MÜZİK KURSLARININ LİSTESİ

ÖZEL KEMAL EROĞLU MÜZİK KURSU	ÇANKAYA	KARANFİL SOK. 11/6 KIZILAY-ANKARA	AHMET ÜMIT EROĞLU
ÖZEL ÇAĞLAR MÜZİK KURSU	ÇANKAYA	2.İZMİR CAD. NO:57/6-7 KIZILAY-ANKARA	ALAEDDİN ÇAĞLAR
ÖZEL SERENAT MÜZİK KURSU	ÇANKAYA	BARBAROS MAHALLESİ GÜNEZ SOKAK NO:36/1 ÇANKAYA/ANKARA	SELEN SAHİLİOĞLU YAVUZ
ÖZEL AKMAN MÜZİK KURSU	ÇANKAYA	SELANIK CAD. NO:46/9 KIZILAY/ANKARA	Kâmil Metin AKMAN
ÖZEL MUSA EROĞLU MÜZİK KURSU	ÇANKAYA	SAKARYA CADDESİ NO:36/78 YENİŞEHİR - ÇANKAYA/ANKARA	FİGEN EROĞLU
ÖZEL ANKARA ÇAĞDAŞ MÜZİK KURSU	ÇANKAYA	SELANIK CAD.43/14 KIZILAY/ANKARA	SERDAR ÖZTÜRK
ÖZEL SEVDA CENAP AND MÜZİK KURSU	ÇANKAYA	KAVAKLIDERE TUNALIHLMI CAD. NO:114/43-48-49 ÇANKAYA/ANKARA	SİBEL ELİF BAŞMAN
ÖZEL İHSAN ÖZTÜRK MÜZİK KURSU	ÇANKAYA	YEŞİLİRMAK SOK.NO:8/8 DEMİRTEPE-ANKARA	İHSAN ÖZTÜRK
ÖZEL KUM SANAT GÜZEL SANATLAR EĞİTİM MERKEZİ KURSU	ÇANKAYA	BAYINDIR 2. SOKAK NO:55 KAT:ZEMİN KOCATEPE-ÇANKAYA/ANKARA	CEZMİ ORHAN
ÖZEL MURAT AKCAN MÜZİK BALE VE DANS EĞİTİM KURSU	ÇANKAYA	YILDIZ HİLAL MAH. 7 CAD. 73 SOKAK NO:33 ÇANKAYA ANKARA	MURAT AKCAN
ÖZEL SENKRON MÜZİK KURSU	ÇANKAYA	SELANIK CADDESİ NO:4/11 KIZILAY-ÇANKAYA/ANKARA	NESLİHAN TOKER
ÖZEL MİRA MÜZİK KURSU	ÇANKAYA	İZMİR 2 CADDİ NO:44/4 KIZILAY-ÇANKAYA/ANKARA	GÜLER KORKMAZ
ÖZEL YENİ HAYAL SAHNESİ SANAT SES VE MÜZİK KURSU	ÇANKAYA	BIŞKEK CADDESİ (B.CAD) NO:83 KAT:1 DAİRE:2 EMEK ÇANKAYA ANKARA	FATMAĞÜL ONAY
ÖZEL ARMONİ ARYA SANAT SES VE MÜZİK KURSU	ÇANKAYA	PROF.DR. MUAMMER AKSOY CADDESİ NO:37/3 BAĞÇELİEVLER ÇANKAYA ANKARA	GÜLBİN EREN
ÖZEL ARMONİ ARYA SANAT SES VE MÜZİK KURSU BEYSÜKENT ŞUBESİ	ÇANKAYA	MİTHATPAŞA CAD. NO:21/1 KIZILAY ÇANKAYA ANKARA	AYSEL PERÇİN
ÖZEL AY SEV MÜZİK KURSU	ÇANKAYA	MUTLUKENT MAH. 2007.SOK. NO:35 BEYSÜKENT ÇANKAYA/ANKARA	AYSEL PERÇİN
ÖZEL ANKA ÖZDEM MÜZİK KURSU	ÇANKAYA	KOCA TEPE MAHALLESİ SELANIK 2 CADDESİ NO: 17/5 KIZILAY-ÇANKAYA / ANKARA	ALPER AY
ÖZEL BEŞEVLER ARI MÜZİK KURSU	ÇANKAYA	KAVAKLIDERE MAHALLESİ PARIS CADDESİ NO:12/9 ÇANKAYA/ANKARA	FATMAĞÜL ONAY
ÖZEL SEM MÜZİK KURSU	ÇANKAYA	KAVAKLIDERE MAHALLESİ KIZILIRMAK CADDESİ NO:5/6-7 ÇANKAYA/ANKARA	BEYHAN ERDEM KADIRHAN
ÖZEL FAYEZ SANAT KURSU	ÇANKAYA	MARŞAL FEVZİ ÇAKMAK CADDESİ NO:4/3 BEŞEVLER - ÇANKAYA/ANKARA	YÜCEL ARİBAL
ÖZEL HAKAN GÜR GÜZEL SANATLAR KURSU	ÇANKAYA	MEŞRUTİYET CADDESİ 2/5 KİS KIZILAY-ÇANKAYA/ANKARA	MUSTAFA ERDAL
ÖZEL ARMONİ SANAT KURSU	ÇANKAYA	ORAN MAHALLESİ RAFET CANTEZ CADDESİ AKIN 4. SİTESİ 5/1 ÇANKAYA/ANKARA	SEMRA FAYEZ
ÖZEL NESİBE AYDIN SANAT KURSU	ÇANKAYA	MUTLUKENT MAH. 1. CAD. NO:20 ÇANKAYA/ANKARA	HAKAN GÜR
ÖZEL ODABAŞI MÜZİK KURSU	ÇANKAYA	REMZİ OĞUZ MAH. GERDE SOK. NO:3/2-F A-AYRANCI ÇANKAYA/ANKARA	NEYLA DİKENER
ÖZEL PAN SANAT VE MÜZİK KURSU	ÇANKAYA	MUTLUKÖY SİTESİ 8. SOKAK NO:24 ÜMITKÖY ÇANKAYA/ANKARA	ÖZBEN ODABAŞI
ÖZEL DİM MÜZİK KURSU	ÇANKAYA	ILKBAHAR MAHALLESİ 608 SOKAK NO:3 ORAN-ÇANKAYA/ANKARA	HÜSAMETTİN AYDIN
ÖZEL ANKARA METRONOM SANAT KURSU	ÇANKAYA	MUTLUKENT MAHALLESİ 1 CADDE (1943 CADDE) NO:30 ÇANKAYA/ANKARA	HAKAN KUTLU
ÖZEL ERGÜN ÇAĞLAR MÜZİK KURSU	ÇANKAYA	MUTLUKENT MAHALLESİ ANGORA CADDESİ NO:138/A-B-C ÇANKAYA/ANKARA	GÜLNUR TANGUÇ
ÖZEL MORDAN MÜZİK SANAT MERKEZİ KURSU	ÇANKAYA	TINAZTEPE MAHALLESİ UBAYA CADDESİ NO:10/C ÇANKAYA/ANKARA	CAN İNAL
ÖZEL SONAT MÜZİK EĞİTİM KURSU	ÇANKAYA	2. İZMİR CADDESİ NO:43/1 KIZILAY ÇANKAYA ANKARA	ERGÜN ÇAĞLAR
ÖZEL MAVİ ÇİZGİ SANAT EVİ KURSU	ÇANKAYA	BAYINDIR 2.SOKAK UÇURLU APT.NO:39/4 KIZILAY-ÇANKAYA/ANKARA	TÜLAY ARDİC
ÖZEL HÜNER MÜZİK KURSU	ÇANKAYA	ALTYAY MAHALLESİ ORHANBEY CADDESİ GALERIA AVİM NO:3/73-74 ERYAMAN .	MUSTAFA KIRKAĞAÇLIOĞLU
ÖZEL KEÇİÖREN ŞENLİKÖY MÜZİK KURSU	ÇANKAYA	ETİMESGUT/ANKARA	ÖMER GÜL
ÖZEL GÜMÜŞ NOTA GÜZEL SANATLAR KURSU	ÇANKAYA	EYİBİR MAHALLESİ 902. SOKAK NO:25 GÖLBASI/ANKARA	HÜSEYİN AYHAN
ÖZEL YENİ HAYAL SAHNESİ SANAT KURSU ÜMITKÖY ŞUBESİ	ÇANKAYA	AKSARAY CADDESİ NO:9/8 KEÇİÖREN-ANKARA	SEVGİCAN GÜNGÖR
ÖZEL YENİ HAYAL SAHNESİ SANAT KURSU BATIKENT ŞUBESİ	ÇANKAYA	ŞENLİKÖY KONUT VE TİCARET MERKEZİDEĞİLER SOKAK NO:17 KEÇİÖREN/ANKARA	ARZU ÇEVİKER
ÖZEL AYDA ARAS GÜZEL SANATLAR KURSU	ÇANKAYA	AYVALI MAHALLESİ 159. CADDE GENÇER SOKAK NO:8/A-1 KEÇİÖREN/ANKARA	GÜL AÇIKALIN
	ÇANKAYA	TIP FAKÜLTESİ CADDESİ 229/13 TUZLUÇAYIR-MAMAK/ANKARA	BİLGEHAN BOZKURT
	ÇANKAYA	463. SOKAK NO:34 ÜMITKÖY	BİLGEHAN BOZKURT
	ÇANKAYA	KENT KOOP MAHALLESİ 1862. SOKAK YENİ BAŞKENTLİLER SİTESİ C3 BLOK NO:15 BATIKENT - YENİMAHALLE/ANKARA	BAYRAM ASLAN
	ÇANKAYA	AHMET YANER KIŞALI MAHALLESİ İLKO KONUT SİTESİ 3815 SOK. NO:6 ÇAYYOLU	
	ÇANKAYA	YENİMAHALLE/ANKARA	

EK - 2

T.C.
ÇANKAYA KAYMAKAMLIĞI
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 78520003-605.99- /9232
Konu : Araştırma İzni-

29.05.2013

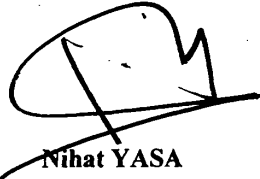
İLGİLİ OKUL MÜDÜRLÜKLERİNE
ÇANKAYA

İlgi : İl Milli Eğitim Müdürlüğünün 20/05/2013 tarih ve 14588481/605.99/1028278 sayılı yazısı.

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi Sevilay KALAY'ın "9-12 Yaş Grubu Çocukların Benlik Saygı Düzeyleri ile Keman Dersine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu tezi kapsamında okulunuzda anket uygulama isteği İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından uygun görülmüştür.

Anket örnekleri(5 sayfadan oluşan) İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından araştırmacıya ulaştırılmış olup; Okulunuzda yapılacak araştırmanın M.E.B. Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2012/13 Genelgesine göre okul ve kurum yöneticileri tarafından gönüllülük esasına göre uygulanması hususunda;

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.


Nihat YASA
Müdür a.
Şube Müdürü

Ek : İlgi Yazı Örn. (1 Sayfa)
Okul Listesi(2 Sayfa)
Dağıtım : İlgili İlkokul-Ortaokul ve Kurs müdürlüklerine

22.05.2013 Memur
22.05.2013 Şef

: G.MEYDAN
: S.ÖZDOĞAN

Adres :
Namık Kemal Mah. 95. Cad
7/b Kızılay /ANKARA

Tel : 418 68 75- 418 84 58
Fax : 419 27 84-85

Web : <http://www.cankaya.meb.gov.tr>
e-posta : cankaya06@meb.gov.tr

EK – 3

KİŞİSEL BİLGİLER

Yaşınız 9 () 10 () 11 () 12 ()

Cinsiyetiniz Kız () Erkek ()

En az kaç yıldır keman çalışıyorsunuz?

Keman derslerini nasıl yapıyorsunuz?

1 yıldır () 2 yıldır () 3 yıldır ()

Bireysel ()

3 ve daha fazlası ()

Grup ()

Anne ve babanızın öğretim durumu nedir?

Ailenizde enstrüman(çalgı) çalan biri
var mı?

ANNE BABA

Okur-yazar değil () ()

Evet () Hayır ()

Ortaokul () ()

Lise () ()

Keman derslerinde piyano eşlikli

Üniversite () ()

çalışma yapıyor musunuz?

Lisansüstü ve ileri () ()

Evet () Hayır ()

Kaç kez keman konserinde yer aldınız?

Hiç () 1-3 () 3 ve üzeri ()

Sizce keman öğretmeniniz sizi ne kadar seviyor?

Hiç sevmiyor ()

Az seviyor ()

Kararsızım ()

Seviyor ()

Çok seviyor ()

COOPERSMITH BENLİK SAYGISI ÖLÇEĞİ

Aşağıda her insanın zaman zaman hissedebileceği bir takım durumlar maddeler halinde sıralanmıştır. Bu maddelerde belirtilen ifadeler, sizin genellikle hissettiklerinizi ise EVET sütununa, eğer tanımlamıyor ise HAYIR sütununa bir çarpı işareti (x) koyunuz.

Envanterde yer alan maddelerin doğru ya da yanlış cevapları yoktur. Bu nedenle yanıtlarınızı verirken mantığınızdan çok duygularınıza kulak vermeyi unutmayınız. Kararsız kaldığınız durumlarda bile sadece bir seçeneği işaretleyiniz. Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Sevilay Kalay

- | Evet | Hayır | |
|--------------------------|--------------------------|--|
| ☐ | ☐ | 1. Hayatımda olanlardan genellikle rahatsızlık duymam. |
| ☐ | ☐ | 2. Sınıfın önünde konuşma yapmak bana oldukça güç gelir. |
| ☐ | ☐ | 3. Eğer gücüm yetse kendimle ilgili değiştirmek istediğim pek çok özelliğim var. |
| ☐ | ☐ | 4. Herhangi bir konuda fazla zorlanmadan karar verebilirim. |
| ☐ | ☐ | 5. İnsanlar benimle birlikteyken hoş ve neşeli vakit geçirirler. |
| ☐ | ☐ | 6. Evdeyken kolayca canım sıkılır, moralim bozulur. |
| ☐ | ☐ | 7. Yeni şeylere alışmam uzun zaman alır. |
| ☐ | ☐ | 8. Yaşıtlarımın arasında seviliyorum. |
| ☐ | ☐ | 9. Anne ve babam duygularımı genellikle dikkate alır. |
| ☐ | ☐ | 10. Güçlükler karşısında kolayca pes ederim. |
| ☐ | ☐ | 11. Anne ve babamın benden beklentisi çok fazla (aşırı derecede). |
| ☐ | ☐ | 12. Kendim olabilmek oldukça zor. |
| ☐ | ☐ | 13. Hayatımdaki her şey karmakarışık. |
| ☐ | ☐ | 14. Arkadaşlarım genellikle düşüncelerimi izlerler. |
| ☐ | ☐ | 15. Kendimi değersiz görüyorum. |
| ☐ | ☐ | 16. Pek çok kere evden ayrılmayı, kaçmayı istemişimdir. |
| ☐ | ☐ | 17. Okulda sıkça moralimin bozulduğunu, canımın sıkıldığını hissediyorum. |
| ☐ | ☐ | 18. Çoğu insan kadar güzel görünüşlü biri değilim. |
| ☐ | ☐ | 19. Söyleyecek bir şeyim olduğunda, genellikle çekinmeden söylerim. |
| ☐ | ☐ | 20. Anne - babam beni anlıyor. |
| ☐ | ☐ | 21. İnsanların çoğu benden daha çok seviliyor. |
| ☐ | ☐ | 22. Anne ve babamın çoğu zaman beni sanki zorladıklarını hissediyorum. |
| ☐ | ☐ | 23. Okulda çoğu zaman cesaretim kırılıyor. |
| ☐ | ☐ | 24. Sık sık keşke başka birisi olsam diye arzularım. |
| ☐ | ☐ | 25. Kendimi güvenilir biri olarak görmüyorum. (Bana bel bağlanmaz) |

- | Evet | Hayır | |
|--------------------------|--------------------------|---|
| ☐ | ☐ | 26. Hiçbir şey için kaygı duymam. |
| ☐ | ☐ | 27. Kendimden oldukça eminim. |
| ☐ | ☐ | 28. Sevecen birisiyim, başkaları tarafından kolayca sevilirim. |
| ☐ | ☐ | 29. Anne ve babamla birlikte oldukça hoş ve neşeli vakit geçirmekteyiz. |
| ☐ | ☐ | 30. Hayal kurmaya çok zaman harcıyorum. |
| ☐ | ☐ | 31. Keşke daha küçük olsaydım. |
| ☐ | ☐ | 32. Her zaman yapılması gerekeni, doğru olanı yaparım. |
| ☐ | ☐ | 33. Okulda başarılarımla gurur duymaktayım. |
| ☐ | ☐ | 34. Birileri her zaman ne yapmam gerektiğini bana söylemeli. |
| ☐ | ☐ | 35. Yaptığım şeylerden dolayı sık sık pişmanlık duyarım. |
| ☐ | ☐ | 36. Hiçbir zaman mutlu olmam. |
| ☐ | ☐ | 37. Derslerimle ilgili olarak yapabileceğimin en iyisini yapıyorum. |
| ☐ | ☐ | 38. Genellikle kendimi koruyabilir, kendime dikkat edebilirim. |
| ☐ | ☐ | 39. Oldukça mutluyum. |
| ☐ | ☐ | 40. Oyunu kendimden daha küçüklerle oynamayı tercih ederim. |
| ☐ | ☐ | 41. Tanıdığım herkesi seviyorum. |
| ☐ | ☐ | 42. Sınıfta söz almaktan hoşlanırım. |
| ☐ | ☐ | 43. Kendimi anlayabiliyorum. |
| ☐ | ☐ | 44. Evde hiç kimse bana fazla ilgi göstermiyor. |
| ☐ | ☐ | 45. Hiç bir zaman azar işitmem. |
| ☐ | ☐ | 46. Okulda olmak istediğim kadar başarılı değilim. |
| ☐ | ☐ | 47. Kendi başıma karar verebilir ve bu kararında ısrar edebilirim. |
| ☐ | ☐ | 48. Cinsiyetimden (erkek ya da kız olmaktan) memnun değilim. |
| ☐ | ☐ | 49. Başka insanlarla birlikte olmaktan hoşlanmıyorum. |
| ☐ | ☐ | 50. Hiç bir zaman utanmam. |
| ☐ | ☐ | 51. Sık sık kendimden utandığımı hissediyorum. |
| ☐ | ☐ | 52. Arkadaşlarım sık sık beni kızdırır, dalga geçerler. |
| ☐ | ☐ | 53. Her zaman doğruyu söylerim. |
| ☐ | ☐ | 54. Öğretmenlerim bana yeterince başarılı olmadığımı hissettiriyor. |
| ☐ | ☐ | 55. Bana ne olacağı hiç umurumda değil. |
| ☐ | ☐ | 56. Başarısız bir insanım. |
| ☐ | ☐ | 57. Azarlandığımda kolayca bozulurum. |
| ☐ | ☐ | 58. Kime ne söyleyeceğimi her zaman bilirim. |

KEMAN DERSİNE YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ

Aşağıda keman dersine ilişkin tutumunuzu belirlemeyi amaçlayan 28 adet cümle bulunmaktadır. Her bir cümleyi dikkatlice okuduktan sonra, cümlelere ne derece katıldığınızı belirtmek için cümlelerin sağındaki seçeneklerden size en uygun olan yalnız bir tanesini (X) işareti koyarak işaretleyiniz. Cümlelerden hiçbirini yanıtsız bırakmayınız. Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Sevilay Kalay

Keman Dersine Yönelik Tutumlar		Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
1	Keman dersi bana sıkıcı gelir.				
2	Keman çalmaya olan ilgim gittikçe artıyor.				
3	Keman dersi benim için çok zevklidir.				
4	Keman dersinde daha çok şey öğrenmek isterim.				
5	Keman dersini eğlenceli buluyorum.				
6	Keman dersinin olduğu günleri sabırsızlıkla bekliyorum.				
7	Keman dersine zorunlu olmasa gitmek istemem.				
8	Keman dersi zevkli değildir.				
9	Keman dersine harcadığım zamanda başka şeyler yapmak isterim				
10	Keman çalmak benim için önceliği olan bir uğraşı değildir.				
11	Keman ile ilgili konular ilgimi çeker.				
12	Keman dersinin boş geçmesini istemem.				
13	Keman dersinde yapılan etkinliklerden hoşlanırım.				
14	Keman dersinin saatlerinin daha çok olmasını isterim.				
15	Keman dersi beni dinlendirir				
16	Keman derslerinde yeteneğimin geliştiğini hissediyorum.				
17	Keman derslerine istekli giderim.				
18	Keman dersi dışında da keman çalmaktan hoşlanırım.				

19	Çaba harcarsam iyi keman çalacağımı düşünüyorum.				
20	Keman dersi sayesinde daha iyi müzik yaptığımı düşünüyorum.				
21	İleride iyi keman çalabileceğime inanıyorum.				
22	Keman çalmak için harcadığım zamanın boşa geçtiğini düşünüyorum.				
23	Keman çalmak beni korkutmaz.				
24	Keman çalmanın beni zorladığını düşünüyorum.				
25	Keman çalmak sevdiğim etkinlikler arasındadır.				
26	Keman dersinde zor olsa da bir parçayı çalmak için uğraşırım.				
27	Keman dersi zevkli değildir.				
28	Keman dersine mecbur olduğum için çalışıyorum.				