



**ÖĞRENCİLERİN MÜZİK DERSİNE YÖNELİK TUTUMLARI İLE
PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ**

Merve Akyüz

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

ARALIK, 2021

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren (.....) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Merve
Soyadı : Akyüz
Bölümü : Müzik Eğitimi
İmza :
Teslim tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : Öğrencilerin Müzik Dersine Yönelik Tutumları ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi
İngilizce Adı : Examination of the Relationship Between Students ' Attitudes Towards Music Lesson And Problem Solving Skills

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı : Merve Akyüz

İmza :

JÜRİ ONAY SAYFASI

Merve AKYÜZ tarafından hazırlanan “Öğrencilerin müzik dersine yönelik tutumları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği/oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalında Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Doç. Dr. Naciye HARDALAÇ

(Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Başkan: Prof. Dr. Sadık ÖZÇELİK

(Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Üye: Doç. Dr. Seher TETİK IŞIK

(Türk Müziği Anabilim Dalı, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi)

Tez Savunma Tarihi: 23/12/2021

Bu tezin Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Yücel Gelişli

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

.....

TEŞEKKÜR

Araştırmamın her aşamasında bana yardımcı olan ve yol gösteren Değerli Danışman Hocam Doç. Dr. Naciye HARDALAÇ'a, anket araştırmalarımnda ölçeklerinden faydalandığım Doç. Dr. Vuslat OĞUZ ATICI Hanım Efendi'ye ve Prof. Dr. Ayşe Sena GÜRŞEN OTACIOĞLU Hanım Efendi'ye, erken yaşlarda müzik yeteneğimi keşfederek bu yönde eğitim almamı sağlayan ayrıca tez yazım sürecinin tüm aşamalarında bana destek olan Türkçe öğretmeni sevgili babam Nusret AKYÜZ'e, anket analiz sürecindeki çalışmalarına destek olan Psikolojik Danışman ve Rehberlik Öğretmeni Mehmet Cemal YILDIZ Bey'e teşekkür ederim.

ÖĞRENCİLERİN MÜZİK DERSİNE YÖNELİK TUTUMLARI İLE PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Yüksek Lisans Tezi

Merve AKYÜZ

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Aralık, 2021

ÖZ

Bu araştırmada, ortaokul öğrencilerinin müzik dersine yönelik tutumları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmada betimsel istatistik yöntemlerinden korelasyonel yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın evreni ortaokul öğrencilerini, örneklem grubu 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Diyarbakır ili Ergani ilçesindeki ortaokullarda öğrenim gören 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Araştırmaya 199'u kız(%64), 112'si erkek (%36) toplam 311 öğrenci katılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin 52'si 5'inci sınıf (%16,7), 84'ü 6'ncı sınıf (%27), 102'si 7'nci sınıf (%32,8), 73'ü 8'inci sınıfta (%23,5) öğrenim görmektedir. Araştırmada “*Müzik Dersi Tutum Ölçeği*” ile “*Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri*” olmak üzere iki ayrı ölçek uygulanmıştır. Araştırma, katılımcılardan anket yoluyla toplanan bilgiler SPSS veri analiz yöntemiyle yorumlanmış, istatistiksel analizler pearson momentler çarpımı katsayısıyla analiz edilmiştir. Elde edilen veriler incelendiğinde, ortaokul öğrencilerinin müzik dersine ilişkin olumlu tutumları ile problem çözme becerileri arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. $r = .374$, $p < .01$. Ayrıca öğrencilerin müziğe ilişkin olumlu tutumları ile problem çözme alt boyutlarından güven ile orta düzeyde ($r = .406$, $p < .01$) , öz denetim ile

($r = .926$, $p < .01$) yüksek düzeyde, kaçınma ile ($r = .291$, $p < .01$) düşük düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki görülmektedir. Bu sonuçlara göre öğrencilerin müzik dersine ilişkin olumlu tutumları arttıkça problem çözme düzeyleri artmaktadır.

Anahtar Kelimeler : Müzik dersi, problem çözme, tutum
Sayfa Adedi : 99
Danışman : Doç. Dr. Naciye HARDALAÇ

**WITH STUDENTS ' ATTITUDES TOWARDS MUSIC COURSE
RELATIONSHIP BETWEEN PROBLEM SOLVING SKILLS**

Examination

Master's Thesis

Merve AKYÜZ

GAZİ UNIVERSITY

INSTITUTE OF EDUCATIONAL SCIENCES

December, 2021

ABSTRACT

In this study, the relationship between middle school students ' attitudes towards music and problem solving skills was examined. In the research, correlational methods were used from descriptive statistics methods. The universe of the study included secondary school students, a sample group of 5, 6, 7 and 8 students studying in secondary schools in the Ergani District of Diyarbakir province in the 2020-2021 academic year. the class consists of students. A total of 311 students, 199 of whom were girls (64%) and 112 were boys (36%), participated in the study. Of the students enrolled, 52 were on grade level 5th (16.7%), 84 were on grade level 6th (27%), 102 were on grade level 7th (32.8%), and 73 were on grade level 8th (23.5%). In the study, two different scales were applied:” Music Lesson attitude scale “and” problem solving inventory for children”. Research, the information collected from the participants through the survey was interpreted by SPSS data analysis method, statistical analysis was analyzed by pearson moments multiplication coefficient. When the data is examined, it is seen that there is a positive and significant relationship between the positive attitudes of middle school students towards music lesson and problem solving skills. $r = .374$, $p < .01$. In addition, students ' positive attitudes to music and problem solving are at a moderate level with confidence from the lower dimensions ($r = .406$, $p < .01$), with self-control ($r = .926$, $p < .01$) at a high level, with

avoidance ($R = .291$, $p < .01$) a low level of positive and significant relationship is observed. According to these results, problem solving levels increase as students' positive attitudes towards music lessons increase.



Keywords : Music lesson, problem solving, attitude
Number Of Page : 99
Advisor : Assoc. Dr. Naciye HARDALAÇ

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜR.....	iv
ÖZ.....	v
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER.....	ix
TABLolar LİSTESİ	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiii
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	5
1.2. Problem Cümlesi.....	6
1.3. Alt Problemler.....	6
1.4. Araştırmanın Amacı	6
1.5. Araştırmanın Önemi.....	6
1.6. Varsayımlar	7
1.7. Sınırlılıklar.....	7
1.8. Tanımlar	7
1.9. İlgili Araştırmalar	9
1.9.1 Müzik Dersine İlişkin Tutum ile İlgili Yapılan Araştırmalar.....	9
1.9.2. Problem Çözme Becerisine İlişkin Araştırmalar	10
1.9.2.1. Problem Çözme Becerisine İlişkin Yurt İçi Araştırmalar.....	10
1.9.2.2. Sosyal Problem Çözme Becerisine İlişkin Yurt Dışı Araştırmalar	14

BÖLÜM II	17
KAVRAMSAL ÇERÇEVE	17
2.1. Eğitim	17
2.2. Sanat Eğitimi	18
2.2.1. Sanat Eğitiminde Amaç ve İlkeler	18
2.3. Müzik ve Müzik Eğitimi	19
2.3.1. Genel Müzik Eğitimi	21
2.3.2. Özenen Müzik Eğitimi	21
2.3.3. Mesleki Müzik Eğitimi.....	21
2.3.4. Cumhuriyetin Kuruluşundan Bu Güne Dek Müzik Eğitimine Bakış	22
2.4. Tutum.....	23
2.4.1. Tutumu Oluşturan Temel Öğeler	25
2.4.1.1. Bilişsel Öğeler	25
2.4.1.2. Duygusal Öğeler.....	26
2.4.1.3. Davranışsal Öğeler.....	27
2.5. Tutum Kuramları	29
2.5.1. Öğrenme Kuramları	29
2.5.2. Sosyal Yargı Kuramları.....	30
2.5.3. Tutarlılık Kuramları.....	30
2.5.4. İşlevsel Kuramları.....	33
2.6. Müzik Dersine İlişkin Tutum.....	33
2.7. Problem Çözme Kavramına İlişkin Genel Açıklamalar	34
2.8. Problem Çözme Aşamaları	37
2.9. Kavramsal Olarak Sosyal Problem Çözme	42
2.10. Problem Çözme ile İlgili Kuramlar	45
2.10.1. Sosyal Problem Çözmede Beş Boyutlu Yaklaşım.....	45
2.10.2. İlişkisel/ Problem Çözme Modeli	49
2.10.3. Alex Osborn'un Sorun Çözme Kuramı.....	51
2.10.4. Bandura'nın Problem Çözme ve Kendine Yeterlik Modeli	51
2.10.5. Yaşam ile İlgili Sorunların Çözülmesinde Bilgi-İşleme Modeli	52
BÖLÜM II	54
YÖNTEM.....	54
3.1. Araştırmanın Modeli	54
3.2. Evren ve Örneklem	54

3.3. Verilerin Toplanması.....	54
3.4. Verilerin Analizi.....	55
BÖLÜM IV.....	56
BULGULAR VE YORUM	56
BÖLÜM V	64
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	64
5.1. Sonuçlar	64
5.2. Öneriler	66
KAYNAKLAR.....	67
EKLER	76
Ek 1. Müzik Dersi Tutum Ölçeği.....	77
Ek 2. Etik Kurul İzni	80
Ek-3. Diyarbakır Valiliği İzin Yazısı.....	82

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Öğrencilerin Cinsiyet ve Sınıf Seviyelerine İlişkin Bulgular	56
Tablo 2. Öğrencilerin Problem Çözme Becerileri Ölçeği Puanlarının Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları	57
Tablo 3. Öğrencilerin Müzik Dersi Tutum Ölçeğinden Aldıkları Puanların Cinsiyetlerine T-Testi Sonuçları	58
Tablo 4. Öğrencilerin Müzik Dersi Tutum Ölçeği Puanlarının Sınıf Seviyesine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	59
Tablo 5. Öğrencilerin Problem Çözme Becerileri Ölçeği Puanlarının Sınıf Seviyesine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	59
Tablo 6. Öğrencilerin Problem Çözme Envanteri Öz Denetim Alt Boyutunun Sınıf Seviyelerine Göre Ortalamaları.....	60
Tablo 7. Müzik Dersi Tutum Ölçeği Ve Çocuklar İçin Problem Çözme Envanterine İlişkin Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi.....	62

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Denge kuramında bireyler arası ve bireylerle nesneler arasındaki ilişkiler 31



BÖLÜM I

GİRİŞ

Müzik, iletişim, yalnızca duygusal ve kültürel ifadeler için önemli ve temel bir yol değil, aynı zamanda çocukların entelektüel, fiziksel ve zihinsel gelişimi için de çok önemlidir. İnsanoğlunun eşsiz kaliteyi, dilleri kesinlikle değiştirelemeyen hayal gücünü ve ifade duygularını egzersiz için kullanması için sınırsız alan sunar. Müzik, her bireyin büyüme sürecinde problemleri yaratmak, öğrenmek ve çözmek için kullanabileceği bir zeka olarak kabul edilebilir. Başka bir deyişle, her öğrencinin müziğin zekası ve potansiyeli, müzik öğrenmesi ve müzik eğitime hakkı vardır. Müzik etkinliklerine katılım, öğrencilerin yaratıcılıklarını teşvik etmelerine, çeşitli yetenekler ve genel beceriler geliştirmelerine azim, öz-disiplin, sorumluluk duygusu ve bağlılık gibi değer ve tutumları geliştirmelerine olanak tanır. Kuşkusuz müzik eğitimi, okulun müfredatında öğrencilerin büyüme ve gelişmesi için vazgeçilmez öğrenme deneyimleri sağladığı için merkezi bir yere sahiptir.

Müzik, etkili eğitim araçları arasında yer alır. Çocukları sosyal, fiziksel duygusal ve bilişsel yönden etkilediği ve onların beyinlerini harekete geçirdiği düşünülmektedir. Bu nedenle müzik, çocukların beyinlerini olumlu yönde faaliyete geçirmek için araç olarak kullanılabilir. Yapılan araştırmaların pek çoğunda müziğin beceri üzerinde olumlu etkisi olduğu görülmüştür. (Hardalaç, 2006, s. 16).

Coşkun'a göre (2012) müzik bir taraftan kendi içerisinde sistematik bir bütünlüğü olan bilim dalı diğer taraftan ise yaşamın tüm boyutlarında önemli bir yeri olan sanattır. Duyuşsal açıdan anlamlandırılabilir, ayrıca zihinsel olarak da kavranabilir. Bu yönüyle gerek toplumun gerekse bireyin zihinsel ve duyuşsal yapısını yansıttığı gibi, gelişim ve değişimine de etki eden sistematik bir yapıdır (Coşkun, 2012, s. 14).

Müzik eğitiminde gerekli olan davranışları kazandırma, sistematik bir şekilde değiştirme, hedeflenen davranış değişikliği oluşturma ve çok yönlü davranış geliştirme esas alınır. Müzik eğitim sürecinde merkezde çocuk yani öğrenen bireyin yaşantıları temele alınır, bu noktadan hareketle spesifik hedeflere ulaşmak için planlı, sistemli ve yöntemli bir süreç takip edilir ve bu şekilde müzik eğitimine ilişkin kazanımlara ulaşmaya çalışılır (Kıncal, 2006, s. 47). Müzik eğitiminin önemli işlevlerinden birisi de bireylerin çevreleriyle olan etkileşimin niteliğini, kalitesini ve çeşitliliğini artırmasıdır. Müzikle zenginleştirilmiş bir çevrede bireyin çevresel paydaşlara uyumu sağlıklı ve olumlu hale gelmektedir.

Bu çerçeveden hareket edildiğinde müziğin bireyin gelişimini pek çok yönden etkilediğini söylemek mümkündür. Müziğin bireye sağladığı yararlarından biri de problem çözme becerisinin kazanılmasında bireye yardımcı olmasıdır.

Problem kavramı bireylerin içinde bulunduğu şartlar, gereksinim ve beklentileri ile ilişkili olarak farklı şartlarda gerçekleştiği için geniş kapsamlı bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır (Tümkiye ve İflazoğlu, 2000, s. 145). Bu sebeple literatürde problem kavramının pek çok tanımını bulmak kaçınılmazdır. Ada ve diğerleri (2010) problemi, kişilerin içinde bulunduğu durumda aşılması gerekli olan bir tehlike veya güçlük ile karşı karşıya kalma durumu olarak tanımlamıştır. Yıldırım ve Özkahraman (2011, s. 156)’a göre problem, belirlenen hedefe ulaşabilmek için toplanan mevcut güçlerin önüne çıkan engel şeklinde ifade edilmiştir. Bu tanım değerlendirildiğinde, kişinin belirli bir hedefe varmak amacıyla çaba sarf ederken engellerle karşı karşıya kalmasının bir problemi işaret ettiğini söylemek mümkündür.

İnsanlar her zaman basit ya da karmaşık problemler ile karşı karşıya kalmaktadırlar (Aksan ve Sözer, 2007, s. 35). Karşılaşılan problemlerin basit olması insanların yaşantılarını fazla etkilemezken, karşılaşılan bazı ağır ve karmaşık problemler bireyin yaşantısını sürdürmesine engel olabilmekte (Karabulut ve Kuru, 2009, s. 121), bireyin psikolojik sağlığını bozabilmektedir (Bayraktar vd., 2011, s. 162).

İnsanlar karşılaştıkları problemleri bazen kabullenerek yaşarken, bazen de karşılaştıkları problemler ile baş etme yoluna gitmektedirler (Kuloğlu ve Arı, 2014). Ne yapılacağının bilinmediği durumlarda yapılması gerekeni bilme becerisi “problem çözme becerisi” olarak tanımlanmaktadır (Üstün ve Bozkurt, 2003, s. 17). Diğer bir tanıma göre problem çözme becerisi “bir amaca ulaşmaya çalışırken araya giren zorlukların çözümünü bulma süreci” biçiminde tanımlanmıştır (Alver, 2005, s. 78). İnsanların günlük yaşantılarında

karşılaştıkları kişisel problemleri çözme becerisi ise “içsel veya dışsal isteklere uyum sağlama amacına yönelik olarak bir dizi duyuşsal, davranışsal ve bilişsel işlemler” olarak tanımlanmaktadır (Çağlayan vd., 2008, s. 63; Serin vd., 2010, s. 447). Yıldırım ve Özkahraman (2011, s. 158) problem çözme kavramını “şu anda nerede olduğumuz, hangi yöne gitmek istediğimiz ve hedefe nasıl gideceğimiz hakkında karar verme süreci” şeklinde tanımlamışlardır.

Problem çözme becerisi bireyin karşılaştığı zorlukların üstesinden gelmesine katkı sağlayan bir beceri olmasının yanında, bireyin iç ve dış dünyası ile dengeli bir yaşama sahip olmasına katkı sağlamaktadır (Yazıcı, 2013, s. 145). Güçlü'ye (2003, s. 282) göre, insanların sahip oldukları problem çözme becerileri hem birey olma hem de yaşanan çevrede karşılaşılan problemlerle baş edebilmede önemli bir yere sahiptir. İnsanlar çevrelerinde karşılaştıkları problemler ile kendileri mücadele etme ve kendi sorunlarını kendileri çözmek durumundadırlar. Bu nedenle insanlığın refahı ve gelişimi için insanların problem çözme becerilerinin geliştirilmesi önemli bir husustur. Bunun sağlanabilmesi için bireyin problemler ile etkili bir biçimde baş etme konusunda kendisini iyi değerlendirmesi gerekmektedir.

Problem çözme becerilerinin geliştirilmesi uzun ve programlı bir çalışma düzeni gerektirmektedir (Yazgan ve Bintaş, 2005, s. 212). Öğrencilerin bilimsel yönden düşünme becerilerinin geliştirilebilmesi için öncelikli olarak öğrencilerin günlük yaşam deneyimlerini kullanarak bilgiyi anlamaları sağlanmalıdır. Bunun sağlanabilmesi için de çocukların kendilerine olan güvenlerinin artırılması ve problem çözme becerilerinin geliştirilmesi oldukça önemlidir (Altunçekiç vd., 2005, s.93). Bunun yanında öğrencilerin problem çözme becerilerinin geliştirilmesi için öğrencilerin rutin olmayan problemler ile karşı karşıya gelmeleri sağlanmalıdır. Çünkü öğrenciler rutin olmayan problemler ile karşılaştıkları zaman işlemleri ezber yoluyla değil, problemin gerektirdiği yöntemler ile çözmeye çalışmaktadırlar. Ayrıca bu tür problemler ile öğrencilerin ilişkilendirme ve akıl yürütme becerileri de gelişmektedir (Olkun vd., 2009, s. 68).

Problem çözme becerisinin gelişimini sağlamak için felsefi düşünme yeteneğinin de geliştirilmesi gerekmektedir. Müzik eğitimi bu aşamada önem kazanmaktadır. Müzik eğitiminde temel alınan müzik eğitiminin içine düşünme alıştırmaları eklenerek ve öğrencilere düşünme dersi olarak ayrı bir ders verilmesi şüphesiz problem çözme becerisine katkı sağlayacaktır (Özden, 2011, s. 147). Düşünmeye teşvik ederek problem

özme becerisi kazandırmayı amaçlayan bir müzik öğretimi; öğrenci tarafından hedef ve amaçların, problemin temel noktasının ve konuya ilişkin anahtar kavramların daha net görülmesine katkı sağlayacaktır (Özden, 2011, s. 156).

İnsan beyni problem çözme, analiz, sentez gibi aktiviteler için alışıkça, hücreler arasında fiziki bağlantıların kurulduğu bilinmektedir. Bu sebeple, bir müzik aleti almak, bir olay üstünde düşünmek ya da bir sorunu çözmek gibi birden çok merkezin uyumlu çalışmasını gerektirecek aktiviteleri gerçekleştiren beyin somut şekilde gelişmektedir.

Hayatımızın her alanında bu denli yeri olan müziğin sihirli yönünden çocuklarımızı mutlaka faydalandırmamız gerekir. Atalarımızın dediğı gibi “Müzik ruhun gıdasıdır.” Bu gıdadan çocuklarımızı mahrum bırakmamız gerekir. Çocuklar, daha kundakta iken annelerimizin ninnileriyle müzikle tanışır. Daha kapsamlı ve programlı olarak okullarda müzik eğitimi verilmeye başlanır. Okulların tüm kademelerinde yer alan bu derse küçük yaşlarda ilginin fazla olduğu görülürken hatta bu derse ayrılan sürenin yetersizliğinden şikâyet edilirken sınıf seviyeleri yükseldikçe akademik başarı kaygısı ön plana çıkmaya başlar ve bu durum öğrencileri müzik dersinden yavaş yavaş uzaklaştırır. Ebeveynlerin özellikle sınav kaygıları da üzerine eklenince bu derse zaman ayrılmaz hale gelir. Nitekim ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarının son sınıflarında bu derse ayrılan sürelerde çoğu kez başka dersler işlenmeye başlar.

Yukarıda örnekleri verilen araştırma sonuçlarının birçoğunda; müziğin, akademik başarıyı olumsuz etkilemediğini aksine öğrencilerin akademik başarılarını daha da yükselttiğini, müzikle uğraşan bireylerin hayatta daha başarılı olduklarını, duygusal, sosyal ve ruhsal yönden daha dengeli davrandıklarını göstermiştir. İçinde bulunduğumuz bilim ve teknoloji çağında bilgiye ulaşma daha kolay hale gelmiştir. Özellikle bilgisayar ve internetin hayatımıza bu denli girmesiyle birlikte öğrencilerin bilgiye ulaşması da daha kolay hale gelmiştir. Ancak bilgiyi yorumlama, farklı kaynaklardan daha doğru bilgileri araştırmaya ayırdıkları zaman da azalmıştır. Bu durum öğrencilerin hareket alanını daraltmış adeta bilgisayara mahkûm hale getirmiştir.

Yapılan veli toplantılarının çoğunda öğrenci velileri, çocuklarının bilgisayar başında çok zaman geçirdiklerini, evde çocukları ile iletişimlerinin az olduğundan yakınır. Bunun nedenlerine bakıldığında sanatsal veya sportif faaliyetlere yeterince zaman ayrılmadığı görülmektedir. Sanatsal, kültürel ve sportif faaliyetlere erken yaşlarda başlamak avantajdır. Atalarımızın dediğı gibi “Ağaç yaş iken eğilir”. Yani küçük yaşlarda bu eğitimlere başlamanın

daha etkili ve yararlı olduğu unutulmamalıdır. Öğrenci, okulda veya başka bir yerde sanatsal bir faaliyete katılma isteğinde bulunduğunda akademik başarı kaygısından dolayı bu istekler ötelenmemelidir.

Hemen hepimiz sanatsal, kültürel veya sportif bir faaliyet sonucunda çocuğumuzun başarılı olmasını isteriz. Böyle başarılar elde edildiğinde de hepimiz sevinir ve gururlanırız. Oysa bu faaliyetlere yeterince zaman ayrılarak çocuklarımızın katılımına fırsat verilip desteklenirse bu başarılar katlanarak çoğalacak ve olağan hale gelecektir. Bu bakımdan öğrencilerin ilgi, istidat ve kabiliyetleri göz önünde bulundurularak yönlendirmenin erken yaşlarda yapılması oldukça önemlidir. Tutumların küçük yaşlarda şekillendiğı, önemli yaşantı ve deneyim olmadığı sürece kolay kolay değişmeyeceğini birçok araştırma sonucu göstermiştir.

Bir eğitimci olarak gerek dersine girdiğim öğrencilerimden gerekse çevremden tanıdığım diğer çocuklardan müziğe karşı olumlu tutum sergileyenlerin; kendilerini daha iyi ifade ettiklerini, daha olumlu düşündüklerini, daha hoşgörölü olduklarını, empati kurma becerilerinin daha iyi olduğunu ve problemlere yaklaşımlarının daha nesnel olduğunu gözlemliyorum. Araştırmaların birçoğı bu gözlemlerimi desteklemektedir. Ancak, literatürde müzik dersine yönelik tutum ile problem çözme becerileri arasında ilişkinin olup olmadığı ile ilgili bir araştırma yapılmadığından hareketle böyle bir araştırmaya ihtiyaç olabileceğini düşündüm ve bu konuyu yüksek lisans tezimde araştırma konusu olarak belirlemeye karar verdim.

İnanıyorum ki bu araştırmanın sonuçları yukarıda belirttiğim tüm soruların cevabını verecek ve bu bağlamda öğrencilerin müzik dersine yönelik tutumları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi literatüre katkı sağlayacaktır.

1.1. Problem Durumu

Problem çözme becerisi üzerine uzun yıllar boyunca çeşitli araştırmalar yapılmış ve gelinen noktada problem çözme becerisinin belli süreçlerden meydana geldiğı, söz konusu süreçlerin de eğitim ile öğrenilip geliştirilebileceğı sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle eğitim sistemi içerisinde öğrencilerin problem çözme becerilerinin geliştirilmesi için çeşitli öğrenme etkinliklerine katılmaları önemli bir husus olarak değerlendirilmektedir (Altunçekiç vd., 2005, s. 93).

Dolayısıyla bu araştırmada öğrencilerin müzik dersine yönelik tutumları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki incelenmektedir.

1.2. Problem Cümlesi

Bu çalışmanın problem cümlesi, “Öğrencilerin müzik dersine yönelik tutumları ile problem çözme becerileri arasında ilişki var mıdır?” şeklinde oluşturulmuştur.

1.3. Alt Problemler

“Öğrencilerin müzik dersine yönelik tutumları ile problem çözme becerileri arasında ilişki var mıdır?” şeklinde oluşturulan problem cümlesinde ele alınan alt problemler şunlardır:

1. Öğrencilerin cinsiyetleri yönünden problem çözme becerileri arasında farklılık var mıdır?
2. Öğrencilerin cinsiyetleri yönünden müzik dersine yönelik tutumları arasında farklılık var mıdır?
3. Öğrencilerin sınıf seviyelerine göre müzik dersine yönelik tutumları arasında farklılık var mıdır?
4. Öğrencilerin sınıf seviyelerine göre problem çözme becerileri arasında farklılık var mıdır?

1.4. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı öğrencilerin müzik dersine yönelik tutumları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin değerlendirilmesidir. Öte yandan problem çözme becerisi üzerinde etkili olan değişkenlerin değerlendirilmesi araştırmanın amaçlarındandır.

1.5. Araştırmanın Önemi

Bireyin karşılaştığı problemler ve problemin çözülme aşamaları şüphesiz sistemli bir düşünme yapısını gerektirmektedir. Kişi tarafından bir problemin varlığı stres yaratıcı bir etken olabilmektedir. Aynı şekilde problemin çözüme kavuşturulamaması bireyin hayat kalitesini etkileyecek boyutta olumsuzluklar doğurabilmektedir. Problem çözme becerisi kazanmanın en önemli koşulu problem çözme konusunda etkin stratejilere sahip olmaktır. Bu stratejilerin kazanılmasında eğitim-öğretim programlarının rolü göz ardı edilemeyecek kadar büyüktür.

Müziğin problem çözme becerileri üzerinde olumlu etki yapacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin müzik dersine yönelik tutumları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi önem taşımaktadır. Öte yandan literatürde problem çözme becerisi

ile müzik dersine ilişkin tutum arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmaların kısıtlı olması nedeniyle, araştırmanın ileride yapılacak çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.6. Varsayımlar

Araştırmanın planlanarak yürütülmesinde aşağıda belirtilen sayılılardan hareket edilmiştir.

1. Araştırmaya katılan katılımcıların güvenilir, doğru ve samimi şekilde cevaplar verdikleri kabul edilmektedir.
2. Kullanılan  lek gerçekleştirilen çalışmanın amacını ortaya koymada yeterlidir.

1.7. Sınırlılıklar

1. Araştırma ortaokullarda müzik dersi alan öğrenciler ile sınırlıdır.
2. Araştırma, konuya ilişkin literatür taraması ve katılımcıların ankete verdikleri cevaplar ile sınırlıdır.

1.8. Tanımlar

Müzik: Müzik, bireyin hayatına etkili ve köklü bir şekilde yerleşmiş, farklı türlerde ritim ve seslerden oluşan, estetik esaslara dayanan, bireyleri ve toplumu etkileyen, yönlendiren, değiştiren ve geliştiren özelliklere sahip, eğitsel unsurlar içeren, ifade ve hayal gücünü Aktaran , bir sanat dalı şeklinde tanımlanabilir (Uslu, 2009, s. 4).

Diğer bir tanıma göre ise, müzik insana içsel anlamda etkisi olan, bunun sonucunda tutum ve davranışlarındaki değişimde son derece önemli yere sahip bir araçtır. "Nietzsche (1844-1900), müziğin ve genel anlamda estetik değeri yüksek ve yararlı bir amaca hizmet ettiğine inanmıştır (Sena, 1972, s. 93).

Uan'a (1980) göre eğitim aracı olarak müzik, insanın doğal yaşantısı içinde, müzik ile ilgili çeşitli tutum ve istendik davranışlar kazandırma veya insanın müzikle alakalı tutumlarında doğal yaşantısı içinde istendik değişiklikler meydana getirme sürecidir şeklinde tanımlamaktadır (Aktaran : Kocabaş, 2007, s. 27).

Müzik eğitimindeki bu sürecin genel nitelikleri müziksel işitme, müzikal okur-yazarlık, şarkı söyleme, enstrüman icra etme, müzik dinleme, müzik üretme, müzikal duyarlılığı arttırma,

müzik zevki geliştirme olmakla birlikte insanı ve toplumları giderek maddi ve manevi olarak destekler, şekillendirir ve yüceltir (Aktaran Kocabaş, 2007, s. 78).

Müzik Eğitimi: Genellikle “bireysel öğretim” ağırlıklı bir eğitimidir. Ne boyutta, nasıl biçimde uygulanırsa uygulansın müzik öğretimi, temel olarak; düzenli, ilkeli, planlı ve yöntem sahibi olmayı gerektirmektedir. Bu şekilde uygulanan müzik öğretimi genellikle okullar ve okul niteliğine sahip olan yerlerde ya da bu tarz ortamlarda bu işi profesyonel olarak yapan, bu işin eğitimini almış, yetiştirilmiş kimseler tarafından, yani müzik öğretmenlerince yapılmaktadır veya yapılmayı gerektirir (Say, 1996, s. 116).

Müzik dersi: Milli Eğitim Bakanlığına bağlı örgün ve yaygın eğitim kurumlarının türlerine göre bazılarında seçmeli, bazılarında ise zorunlu dersler arasında yer alan ve belli bir öğretim programı dâhilinde yürütülen bir derstir.

Problem: Latince’deki ‘Problema’ sözcüğünden köken alan problem kelimesi, ‘Proballo’, yani ‘engel’ kelimesinden türemektedir. Türkçede ise sorun kelimesi ile eş anlamlı olan problem kelimesi kişiye rahatsızlık veren durum ya da durumlar olarak tanımlanmaktadır. Problem, kişinin yaşamını sağlıklı bir şekilde geçirmesine engel teşkil edebilecek kadar ağır bir durum olabilirken diğer yandan ise günlük hayatı çok olumsuz yönde etkilemeyecek şekilde basit ve sıradan durumlar da olabilir (Karabulut ve Ulucan, 2011, s. 84).

Problem çözme: Kişinin karşılaştığı problemlere karşı çeşitli çözümler sunması ise problem çözme olarak tanımlanabilir. Problem çözme; problemlili, bir durum ile baş etmede çeşitli etkin alternatif yolları oluşturma ve bu alternatif yollar içerisinde en uygun olanın tercih edilmesini içeren bilişsel ve davranışsal bir süreç olarak tanımlanabilir (D’Zurilla ve Goldfried, 1971).

Tutum: Tutum sözcüğü Latince kökenli olup harekete hazır anlamına gelmektedir. Bilimsel olarak ilk defa 19. yüzyılda incelenmeye başlanmıştır. (Arkonaç, 2001, s. 158). Sosyal bilimlerde tutum kavramı için ortak görüş oluşmamış olsa da birçoğunda tutumun farklı yönlerine vurgu yapılmıştır. Tutumun farklı yönlerini görebilmek ve tutum kavramını oluşturmak için bu tanımları dikkate almakta fayda vardır. (Tavşancıl, 2002,s. 65).

1.9. İlgili Araştırmalar

1.9.1 Müzik Dersine İlişkin Tutum ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Araştırma konusuna bağlı olarak yapılan literatür taramasında Türkiye’de farklı zamanlarda öğrencilerin müzik dersine yönelik çeşitli kademelerde gerçekleştirilen bazı çalışmalar incelenmiş ve aşağıda özet olarak sunulmuştur.

Umuzdaş ve Kızılkı’nın (2018) ilköğretim 6, 7 ve 8. sınıflarında öğrenim gören 105 kız ve 120 erkek toplam 225 öğrenciyle yaptıkları bir araştırmada öğrencilerin müzik dersine yönelik tutumlarını belirlenmeyi amaçlanmıştır. Araştırmacılar, genel olarak müzik dersine yönelik öğrenci tutumlarının olumlu olduğunu ve bu dersi önemsedikleri ve oldukça ilgili olduklarını tespit etmişlerdir. Çalışmanın sonuçlarından birinin de öğrencilerin müzik dersinde eğlenmeyi ve dinlenmeyi bekledikleri yönünde olup bu durumun ilginin artırılmasında araç olarak kullanılabileceği öne ancak her adımda öğrencilerin konu hakkında bilinçlendirilmesi gerektiğini işaret etmektedir.

Güven (2017), 12-14 yaş grubu 424 kız, 379 erkekte oluşan 803 çocukla müziğe ilişkin tutum ile sosyal beceriler arasında nasıl bir ilişki olduğunu incelemek üzere yaptığı çalışmada şu sonuçlara varmıştır. Çocukların müziğe ilişkin tutumları ile sosyal becerileri arasında pozitif yönde bir ilişkiyi belirlemiştir. Müziğe yönelik olumlu tutum arttıkça çocukların sosyal beceri düzeyleri de yükselmektedir. Kızların müziğe ilişkin tutumları erkek çocuklarından daha olumludur. Çocukların yaşları ile müziğe ilişkin tutumları arasında negatif bir ilişki vardır. Çocuklar büyüdükçe, müziğe ilişkin olumlu tutum düzeyleri azalmaktadır. Akademik başarı düzeyi yüksek olan çocukların müziğe ilişkin tutumları daha yüksektir. Bir müzik enstrümanı çalan çocukların müziğe ilişkin tutumları daha olumludur. Son olarak bir müzik kursuna katılan çocukların müziğe ilişkin tutumları daha olumludur.

Umuzdaş ve Umuzdaş’ın (2015) 497 ortaokul öğrencisi ile yaptığı ve 8. sınıf öğrencilerinin müzik dersine yönelik tutumlarının bazı demografik değişkenler açısından incelendiği araştırmanın sonucunda, öğrencilerin genelinde müzik dersine ilişkin tutumlarının olumlu olduğunu bulmuşlardır. Demografik değişkenlere göre yaptıkları karşılaştırma analizlerinde ise cinsiyet, babanın eğitim durumu, ailenin geliri ve özel müzik dersi almalarına göre tutumlarında farklılaşma olmadığını, ancak annenin eğitim durumunun anlamlı bir farka neden olduğu bulunmuştur.

Levent ve Umuzdaş'ın (2013) Antalya'nın bir ilçesinde 94 öğrenci ile yarı deneysel yöntemle yaptıkları, öğrencilerin müzik dersine yönelik tutumlarının öğretmenin kullandığı çalgıya göre farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik çalışmada, çalgının öğrencilerin tutumu üzerinde etkisi olduğu bulunmuştur. Üç çalgı grubunda öğrencilerin müzik dersine yönelik tutumlarında fark incelenmiş ve flüt grubu ile elektronik org grubunun öğrencilerin tutumlarını keman grubuna göre daha olumlu etkilediği bulunmuştur.

Özmenteş'in (2012) Evdeki müziksel ortamı ile müzik dersine yönelik tutumları incelemek üzere 10-15 yaşlarında 109'u kız ve 151'i erkek toplam 246 ilköğretim çocuğu ile yapılan çalışmanın sonucunda kızların müzik dersine yönelik tutumlarının erkeklerden daha olumlu olduğu, öğrencilerin yaşları büyüdükçe (4. sınıftan 8. sınıfa doğru) bu derse ilişkin tutum puanlarının düştüğü, ebeveynlerin eğitim durumunun anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığı ancak evdeki müziksel ortam (müzik üretiminin; birlikte şarkı söyleme, müzik dinleme vb.) ile müzik dersine yönelik olumlu tutum arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Kocaarslan (2009), ilköğretim öğrencilerinden genel müzik eğitimi alanların müzik dersine yönelik tutumlarını inceleyen araştırmasında, müzikal motivasyonu yüksek öğrencilerin müzik dersine ilişkin tutumlarının daha olumlu olduğunu, aile gelirleri daha iyi olan öğrencilerin, fiziki ve sosyal şartları daha iyi olan (müzik odası olan, eşlik eden çalgılar olması vb.) okullarda öğrenim gören öğrencilerden daha olumlu tutuma sahip olduğunu bulmuştur.

6, 7 ve 8. sınıf özel ve devlet okullarında öğrenim gören öğrencilerin müzik dersine yönelik tutumları ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi inceleyen Öztöpalan (2007), devlet okullarında okuyan kız öğrencilerinin, ailesinde müzikle ilgilenen birey(ler) olan öğrencilerin, müzikal etkinliklere katılan öğrencilerin, bir enstrüman çalan öğrencilerin, akademik başarı düzeyi yüksek olan öğrencilerin müzik dersine ilişkin tutumlarının daha olumlu olduğunu bulmuştur.

Ses eğitimi destekli müzik dersi alan öğrencilerle, bir çalgı destekli (mandolin) destekli müzik dersi alan öğrencileri karşılaştıran Altıntaş (2007), çalgı destekli müzik dersi gören öğrencilerin başarılarının anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğunu bulmuştur.

1.9.2. Problem Çözme Becerisine İlişkin Araştırmalar

1.9.2.1. Problem Çözme Becerisine İlişkin Yurt İçi Araştırmalar

Bu başlık altında sosyal problem çözme ile ilgili yurt içinde yapılmış çalışmalar incelenmiştir.

Söylemez (2002), 15 ve 17 yaş aralığındaki 16 kişilik bir katılımcı grubu ile gerçekleştirdiği çalışmada problem çözme beceri ile ilgili eğitimin kişide problem çözme becerisi kazanmasındaki etkisini incelemiştir. Çalışmada deney ve kontrol gruplarına karıştırıcı değişkenleri kontrol altında tutacak şekilde sekizer katılımcı atamıştır. Deney grubundaki katılımcılara haftada bir defa ve ortalama olarak 50'şer dakikadan oluşan oturumlar şeklinde toplam 8 oturum olarak beceri eğitimi uygulanmış ve diğer gruptaki öğrencilere hiçbir işlem yapılmamıştır. Son test ölçümünde alınan problem çözme beceri puanları, deney grubu ile kontrol grubu arasında karşılaştırıldığında deney grubu yönünde anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Çalışma sonucunda bulunan en önemli bulgu ise ergenlik dönemindeki katılımcıların problem çözme becerilerinin, uygulanan beceri eğitimi ile geliştirebildiği sonucuna ulaşılmasıdır.

Kökdemir (2003), kişilerin belirsizlik olduğu durumlardaki karar verme süreçleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada katılımcılara ortak olasılık problemi, küçük sayılar kanunu, yüksek düzeyde güven, çerçeve etkisi, temsil edicilik, şans ve beklenen yarar ile ilgili olarak yapılandırılan problemler yöneltilip bu problemleri çözmeleri istenmiştir. Çalışmanın sonunda Kökdemir, eleştirel düşünme düzeyi düşük ve yüksek olan iki grup arasında sorulara cevap verme açısından çeşitli farklılıklar olduğu sonucuna varmıştır. Eleştirel düşünme düzeyi daha fazla olan gruptaki katılımcıların verdikleri cevapların eleştirel düşünme düzeyi daha az olan gruptaki katılımcılara göre istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde daha doğru ve tutarlı olduğu ortaya çıkmıştır.

Çam ve Tümkaya (2006) sosyal problem çözme becerisinin cinsiyet ve yaş açısından farklılaşıp farklılaşmadığını incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda kadın katılımcıların probleme karşı olumsuz yaklaşım ve ısrarcı-sebatkar yaklaşım puanlarının erkek katılımcılara oranla daha yüksek olduğu; erkek katılımcıların kendine güvenmeme boyutundan aldıkları puanların ise kadınlara göre istatistiksel yönden anlamlı olarak daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ek olarak bu araştırmada cinsiyetler arasında yapıcı problem çözme ve sorumluluk almama açısından anlamlı fark olmadığı rapor edilmiştir. Yaş gruplarına dayalı incelemede ise; yapıcı problem çözme ve sorumluluk almama boyutları arasında anlamlı farklara rastlanmıştır. 23-30 yaş arasındaki katılımcıların yapıcı problem çözme puanları 18 ile 20 yaş arasındaki katılımcılara göre anlamlı derecede yüksek bulunurken sorumluluk almama puanları istatistiksel açıdan anlamlı derecede düşük bulunmuştur. Kişilerarası problem çözme puanları öğrencilerin öğrenim gördükleri alanlar arasında anlamlı farklılaşmamıştır.

Bedel ve Arı (2011), düzenlenen kişilerarası problem çözme eğitiminin yapıcı problem çözme ve sürekli öfke üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Bu çalışmada deney grubunu yetiştirme yurdunda kalan erkek ergenlerden, kontrol grubunu ise aileleri yanında kalan kız ve erkek ergenlerden oluşturmuşlardır. Çalışma sonucunda her iki gruptaki katılımcıların yapıcı problem çözme ön test puanları arasında anlamlı fark bulunmadığı, ancak deney grubundaki katılımcıların son test puanlarının istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca deney grubunun yapıcı problem çözme ön test ve son test puanları arasında son test lehine anlamlı bir farkın bulunduğu, kontrol grubunda ise puanlar arasında anlamlı farkların gözlenmediği ifade edilmiştir. Özetle, düzenlenen kişilerarası problem çözme eğitimi ergenlik dönemindeki bireylerin problem çözme becerilerine ve sürekli öfke durumlarına anlamlı katkılar sağlamıştır.

Çekici ve Güçray (2012) bir grup üniversite öğrencisine sosyal problem çözme terapisine dayalı beceri geliştirme programını uygulamışlardır. Çalışmada, bu beceri eğitimi katılımcıların sosyal problem çözme becerilerine ve öfke düzeylerine etkisini incelemişlerdir. Programın üniversite öğrencilerinin sosyal problem çözme becerilerini ve öfke düşüncelerini pozitif yönde kalıcı bir şekilde etkilediği, ancak öfke ile ilgili davranışlara ve öfke ile ilgili düşüncelere anlamlı bir etkisinin olmadığı bulunmuştur.

Kıran (2012) ceza infaz kurumlarında cinayet suçundan dolayı bulunan kadınları, suç işlememiş kadınlarla öfke tarzları, problem çözme becerileri ve kaygı düzeyleri açısından karşılaştırdığı çalışmada suç işlememiş ile suç işlemiş kadınların kaygı düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı, suç işleyen kadınların kaygı düzeylerinin suça karışmamış olan kadınlara göre daha yüksek olduğu ve son olarak problem çözme becerileri açısından iki grup arasında fark olmadığı, suç işlemiş kadınlar ile suç işlememiş kadınların benzer problem çözme becerilerine sahip oldukları sonucuna varmıştır.

Ergin ve Dağ (2013), yetişkin bir örneklem grubu ile yaptıkları çalışmada katılımcıların kişilerarası problem çözme becerileri, bağlanma yönelimleri ve psikolojik belirtileri arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. Sosyal problem çözmenin boyutlarından probleme olumsuz yaklaşım, kendine güvensizlik ve sorumluluk almama boyutları ile kaçınmacı ve kaygılı bağlanma, anksiyete, depresyon, olumsuz benlik, somatizasyon ve hostilete arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkilere rastlanmıştır. Yapıcı problem çözme ile kaçınmacı ve kaygılı bağlanma, anksiyete ve hostilete arasında negatif yönlü ilişkilere rastlanırken; ısrarcı- sebatkar yaklaşım ile kaçınmacı bağlanma arasında negatif yönlü ilişkilere rastlanmıştır. Yapılan regresyon analizinde kaygılı

bağlanmanın probleme olumsuz yönelimdeki varyansın % 32 sini açıkladığı görülmüştür. Kaygılı ve kaçınmacı bağlanmanın birlikte kendine güvensizlikteki toplam varyansın % 15'ini, sorumluluk almamanın ise % 11'ini açıklamaktadır. Ruhsal belirtilere ilişkin yapılan incelemede ise; probleme olumsuz yönelimin ruhsal belirtileri açıklama düzeyi % 34 olarak bulunmuştur. Cinsiyete dayalı incelemede kadınların probleme olumsuz yaklaşım, yapıcı problem çözme, ısrarcı- sebatkar yaklaşım puanları erkeklerden, erkeklerin ise kendine güvensizlik puanları kadınlardan anlamlı derecede yüksek bulunmuştur.

Arslan (2016), fiziksel engelli çocuğu olan 30 anne ile yapmış olduğu çalışmada katılımcılara uyguladığı sosyal problem çözme beceri eğitiminin etkisini incelemiştir. Çalışma sonucunda, sosyal problem çözme beceri eğitimi verilen deney grubundaki annelerin problem olumlu yönelim ve akılcı problem çözme stilinde istatistiksel açıdan anlamlı biçimde artış yaşanmış ve izleme testinde bu artışın korunduğu görülmüştür. Probleme olumsuz yönelim, dürtüsel-dikkatsiz stil ve kaçınan stil puanlarında ise anlamlı düşüşler yaşandığı ve bu düşüşlerin izleme testinde de korunduğu bulunmuştur. Çalışmanın sonucunda sosyal problem çözme beceri eğitiminin sosyal problem çözme becerisine anlamlı katkılarının olduğu görülmüştür.

Bilge, Arslan ve Doğan (2016) yapmış oldukları çalışmada aile içi şiddet nedeniyle sığınma evinde kalan kadın katılımcılar ve aile içi şiddet görmeyen kadınlar ile yapmış oldukları çalışmada sosyal problem çözme becerileri, akılcı olmayan düşünceleri, kızgınlık, umut ve özsaygı düzeylerini karşılaştırılmıştır. Çalışma sonucunda fiziksel istismara maruz kalan katılımcıların sürekli ve dışa-yönelik öfkelerinin diğer grubun öfkelerine göre anlamlı düzeyde azaldığı olduğu, problem çözme becerileri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark oluşmadığını rapor etmişlerdir.

Erçevik (2018) yapmış olduğu çalışmada korunma ihtiyacı olan ergenlerin ve çocuk evi sorumlularının sosyal problem çözme düzeylerini geliştirmek amacıyla hazırlanan programların etkililiğini sınamıştır. Çalışmanın sonucunda katılımcıların probleme olumsuz yaklaşımlarının uygulama sonrasında ön test ve son test puanları arasında fark olduğu (bu boyuttan alınan puanların anlamlı derecede azalma gösterdiği), yapıcı problem çözme ve ısrarcı-sebatkar yaklaşım alt boyutlarından alınan puanlarda ise istatistiksel açıdan anlamlı bir artış olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna ek olarak kendine güvenmeme ve sorumluluk almama boyutlarında herhangi bir etkiye rastlanmamıştır. Uygulanan beceri geliştirme programının çocuk evi sorumlularından oluşan katılımcıların sosyal problem çözme becerilerine etkilerini belirlemek üzere yapılan incelemede, Deney grubunun probleme olumsuz yaklaşımı ve

kendine güvensizlik düzeylerinin uygulama sonrasında anlamlı derecede azaldığı, yapıcı problem çözme ve ısrarcı sebatkar yaklaşım puanlarının ise anlamlı derecede arttığı görülmüştür. Diğer gruptaki sonuca benzer şekilde sorumluluk alma alt boyutunda ise anlamlı bir değişim olmadığı görülmüştür.

Buğa vd., (2018) bilişsel esneklik düzeyleri ve sosyal problem çözme tarzları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Çalışmanın sonunda katılımcıların bilişsel esneklik düzeyi ile sosyal problem çözme becerileri arasında pozitif yönde ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Çalışmada bilişsel esneklik düzeyi yüksek olan katılımcıların sosyal problem çözme, probleme olumlu yönelim, rasyonel problem çözme düzeyleri, orta ve düşük bilişsel esnekliğe sahip olan katılımcılara göre anlamlı derecede daha yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur. Bilişsel esneklik düzeyi orta olanların sosyal problem çözme, probleme olumlu yönelim, rasyonel problem çözme düzeyleri, düşük bilişsel esnekliğe sahip olanlardan anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. Bilişsel esneklik düzeyi yüksek olan grubun probleme olumsuz yönelim, dikkatsiz-dürtüsel stil ve kaçınan stil puanları orta ve düşük bilişsel esnekliğe sahip olanlardan anlamlı derecede düşüktür. Son olarak bilişsel esneklik düzeyi orta olan grubun probleme olumsuz yönelim düşük bilişsel esnekliğe sahip olanlardan anlamlı derecede düşük olduğu belirtilmiştir.

1.9.2.2. Sosyal Problem Çözme Becerisine İlişkin Yurt Dışı Araştırmalar

Sosyal problem çözme ile ilgili yurtdışı çalışmalar incelendiğinde ise konu ile ilgili yapılmış bir çok çalışma olduğu görülmektedir.

McMurran, Blair ve Egan (2002), cezaevindeki erkek hükümlüler ile yapmış oldukları çalışmada dürtüsellik, sosyal problem çözme ve saldırganlık arasında ilişkiyi incelemişlerdir. Çalışma sonucuna göre dürtüsellik düzeyinin artması ile sosyal problem çözme becerisinin azaldığı ve düşük düzeyde sosyal problem çözme becerisinin de saldırganlık ile ilişkili olduğu sonucuna varmışlardır. Yazarlar bu sonuçlara göre yaşamın erken dönemlerinde dürtüsellüğün sosyal problem çözme becerilerinin öğrenilmesini engellediğini ve bu durumun da saldırganlığın öncülü olabileceğini ifade etmişlerdir.

Nock ve Mendes (2008) kendine zarar verme davranışının, huzursuzluk toleransı ve sosyal problem çözmeyi açıklama düzeyini inceledikleri çalışmalarında kendisine zarar verme davranışı gösteren grup ile bu davranışı göstermeyen grup arasında zorlu durumlarla

karşılaşıldığında üretilen çözümlerin sayısında ve kalitesinde anlamlı farklılık olmadığı, fakat kendine zarar veren grubun ürettiği çözümler içinden daha fazla olumsuz çözümler seçtiği ve uygun çözümleri uygulanmada daha düşük öz yeterlilikleri olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Thomas ve Jackson (2003) 1970 ve 1980’li yıllarda özellikle İngiltere’de mahkumlar ile yürütülen eğitsel amaçlı problem çözme programlarının derlemesini yapmış oldukları çalışmaları sonucunda etkili problem çözme becerilerin kazanımı için profesyonellerin dikkate almaları gereken girişim alanlarını sosyal beceriler, pazarlık becerileri, duygu yönetimi, eleştirel akıl yürütme ve kendi düşüncelerini değerlendirme becerileri olarak tanımlamışlardır. Yazarlar ayrıca İngiltere’de cezaevlerinde ve ilgili hizmet alanlarında bilişsel ve davranışçı girişimlerin ağır bastığını, bunun hem bireysel hem de grup çalışmaları için geçerli olduğunu belirtmektedirler.

Walker, Chang ve Hirsch (2017) yapmış oldukları çalışmada sosyo ekonomik düzeyi düşük olan basamak psikiyatrik tedavi alan katılımcıların nörotizm ve intihar davranışları arasındaki ilişkide sosyal problem çözme ve umutsuzluğun rolünü inceledikleri çalışmada, sosyal problem çözme düzeyi ile nörotizm, umutsuzluk ve intihar davranışı arasında negatif yönde ve istatistiksel açıdan anlamlı ilişki olduğu sonucuna varmışlardır. Bu sonuca ek olarak bu iki değişken arasındaki ilişkiye sosyal problem çözme becerisinin düzenleyici etkisi olduğunu tespit etmişlerdir. Yazarlar, buldukları bu sonucu yüksek nörotizm ve daha yüksek umutsuzluk düzeyine sahip hastaların ve daha fazla intihar davranışı gösterdiği ve bu ilişkilerin sosyal problem çözme beceri düzeyindeki düşme nedeniyle güçlendiği şeklinde açıklamıştır. Son olarak Walker, Chang ve Hirsch, sosyal problem çözme becerisini arttırmaya ve umutsuzluğu azaltmaya yönelik müdahalelerin intihar riskini azaltabileceğini ifade etmişlerdir.

Kasik vd., (2018) yapmış oldukları çalışmada 12, 14 ve 16 yaşlarındaki dezavantajlı ve dezavantajlı olmayan ergenlik dönemindeki katılımcıların sosyal problem çözme becerileri ile aile geçmişi arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Çalışmanın sonucunda sosyal problem çözme toplam puanı ile probleme olumsuz yönelim açısından dezavantajlı ve dezavantajlı olmayan ergenler arasındaki her üç yaş grubu açısından anlamlı olduğunu, 12 yaşındaki katılımcılarda dikkatsiz dürtüsel tarzda, 14 yaşındakilerde kaçınan tarzda, 16 yaşındakilerde rasyonel problem çözme ve kaçınan tarz açısından istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu sonucunu rapor etmişlerdir.

Gerek yurt içi ve gerekse yurt dışı çalışmalar incelendiğinde kişiler arası problem çözme becerisi ile birçok olumsuz değişkeni (örneğin dürtüsellik, kendine zarar verme davranışı,

psikopatoloji gibi) arasında ilişki olduğu görülmektedir. Literatürdeki bu görgül çalışmalar düşük problem çözme becerisinin bu değişkenleri yordadığını göstermektedir. Buna ek olarak yapılan grup çalışmalarının da bazı olumsuz değişkenlerin şiddetinin azalması konusunda etkili olduğu görülmektedir.



BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Eğitim

Eğitim terimi ile ilgili farklı perspektiflerde tanımlar yapılmıştır. Dewey (2010, s. 43) tarafından, eğitimin "çekip çıkarmak" anlamına geldiği sıklıkla ifade edildiği görülmektedir. Bu ifadeyi "tıkıp basmak" anlamına ters bir anlamda ele alınırsa deyim çok güzel olur. Fakat ne olursa olsun çekip çıkarmak deyimini, çocuklardaki alışlagelen iş ve davranışlarına bağlamak zordur. Çocuklar zaten koşup yuvarlanabilir, değişik hareketler yapması olağandır. Tam olarak gelişmiş bir varlık değildir ki büyük bireyler onlara özenle ve dikkatli bir şekilde yaklaşımda bulunarak içlerinde gizlenmekte olan faaliyet tohumlarını çekip çıkarabilsinler. Çocuklar kendi kendilerine, doğal olarak yeterince hızlı bir faaliyet içindelerdir. Asıl konu ise onların faaliyetlerini kavrayıp bu faaliyetlerini yönlendirmek olmalıdır. Yönlendirmeler ve organize kullanımlar ile bu faaliyetler istedik yönde gelişir ve neticede değeri yüksek sonuçlara ulaşılır.

Kıncal (2006, s. 3), Eğitim hakkındaki tanımlar şu şekildedir: Emile Durkheim'a göre eğitim, toplumsal yönden belli bir olgunluğa erişmiş kuşakların henüz bu olgunluğa erişememiş olanlar üzerindeki etkisi şeklinde, J. J. Rousseau'ya göre eğitim, doğa şartlarına göre insan yetiştirmek olduğunu, İsmail Hakkı Baltacıoğlu'na göre eğitim, çocukluk döneminden itibaren büyüyünceye kadarki zamanda hayata hazırlanma süreci olduğunu, Yusuf Has Hacıp'e göre eğitim, olumlu davranışları kazandırarak hayata hazırlama süreci olduğunu, Satı Bey eğitimi, kişinin sahip olduğu kabiliyetlerini yok etmeden genel gücünü artırarak ustalaşmasını sağlayan bir faaliyet olduğunu, Mümtaz Turhan ise bir ülkedeki genel eğitimin ulusal ya da sosyal hedefi, kültürü gelecek kuşaklara

önemli bir değer olarak aktarmak ve kültürün gelişimine katkı sunmak şeklinde tanımlamlardır.

Demirel ve Kaya'nın eğitim ile ilgili görüşleri şu şekildedir. (Demirel; Kaya, 2005, s. 5)

- Eğitim, bireyin davranışlarını istendik yönde değiştirme süreci olduğunu,
- Eğitim, bireyin toplumsal normlarını, inanç biçimlerini ve hayatlarını kazanmalarında etkili olan sosyal süreçler olduğunu,
- Eğitim, bireyin yaşadığı toplum içerisinde değerlerine sahip çıkarak yeteneklerinin, tutumlarının ve diğer davranış biçimlerinin geliştiği bir süreç olduğunu,
- Eğitim, özellikle okul gibi seçilmiş ve kontrolü yapılmış bir çevrede bireyin sosyal yeterlilik ve kişisel gelişimine katkı sağlayan sosyal bir süreç olduğunu belirtmişlerdir.

2.2. Sanat Eğitimi

Bir eğitim aracı olarak sanat, kitlesel değişikliklerin etkisi altında şu anda yaşadığımız ana kadar çeşitli şekillerde yorumlanarak ulaşmıştır. Bazı zamanlarda genel eğitimin öncelik verildiği "sanat yoluyla eğitim" anlayışı, bazı zamanlarda ise sanatın öncelik verildiği "sanat için eğitim" mantalitesi hâkim olmaktadır. Sanat eğitimi günümüzde beğeni ve estetik duygusunu geliştirme, sanat değeri yüksek formlar oluşturmayı amaçlamanın yanında, genellikle, orijinal, modern düşünceler meydana getirmeyi amaçlayan, kreatif (yaratıcı) zihinsel faaliyetler süreci şeklinde görülmektedir. Sanat eğitimi günümüzde, akılsal ve bilimsel esaslara dayanmaktadır.

(Uçan, 1997, s. 30) göre sanat eğitimi, bireye kendi yaşantısı yoluyla belirli sanatsal davranışlar kazandırmak ya da sanatsal davranışlarında amaçlı olarak belirli değişiklikler oluşturma süreci olarak tanımlanmıştır.

Genel eğitim içinde yer alması gereken sanat eğitiminin amaçlarından birisi de duyu organlarımızdan görmeyi, işitmeyi, dokunmayı ve tat almayı öğretmektir. Bu nedenle bireyin çevresini tanıması için öncelikle duygularının gelişimine ihtiyaç vardır.(San, 1985, s. 17).

2.2.1. Sanat Eğitiminde Amaç ve İlkeler

Sanat eğitiminin amaçları aşağıdaki gibi özetlenebilir;

1. Her bireyde olduğu varsayılan yaratıcı düşüncenin ortaya çıkmasına ve geliştirilmesine yardımcı olmak
2. İnsanlarla sağlıklı ilişki kurabilme yeteneğine sahip olan, ruh sağlığı yerinde, tutarlı, kişilik gelişimlerini sağlamaya yardımcı olmak
3. Estetik duyarlılığı geliştirerek, sanat eserlerini, kültürel varlıkları seven, koruyan ve işleyen insanlar yetiştirmek
4. Araç-gereç kullanımı ve el becerisini geliştirmek
5. Madde-form-görev bilincine varmaya çalışmak
6. Bulunduğu çağa uyum sağlayıp, disiplinler arası etkileşimin farkına vardırmak

Sanat eğitiminin amaçlarına da bağlı olarak, sanat eğitimi için aşağıdaki ilkelerden bahsedilebilir;

1. Her bireyin az da olsa yaratıcılığa sahip olduğu göz ardı edilmemelidir.
2. Bireysel farklılıklar dikkate alınmalıdır.
3. Atölye etkinliklerinde farklı çalışmalar da ele alınmalıdır.
4. Sanat eğitimi alanı, diğerk disiplinlerin uygulama alanı olarak düşünülmemelidir.
5. Sanat eğitimi bireye özel olmalıdır.
6. Değerlendirme ve eleştiri sürecinde çocuğun gelişim süreci göz önünde bulundurulmalı, çalışmalarının sergilenmesine destek verilmelidir.
7. Sanat eğitiminin zihinsel boyutu ihmal edilmemelidir. (San, 1985, s. 17).

2.3. Müzik ve Müzik Eğitimi

Müzik, bireyin hayatına etkili ve derin bir şekilde yerleşmiş, farklı türlerde ritim ve seslerden oluşan, estetik esaslara dayanan, bireyleri ve toplumu etkileyen, yönlendiren, değiştiren ve geliştiren özelliklere sahip, eğitsel unsurlar içeren, ifade ve hayal gücünü Aktaran , bir sanat dalı şeklinde tanımlanabilir (Uslu, 2009, s. 4).

Diğerk bir tanıma göre ise, müzik insana içsel anlamda etkisi olan, bunun sonucunda tutum ve davranışlarındaki değişim de son derece önemli yere sahip bir araçtır. "Nietzsche (1844-

1900), müziğin ve genel anlamda estetik değeri yüksek ve yararlı bir amaca hizmet ettiğine inanmıştır (Sena, 1972, s. 93).

Uçan’a (1980) göre eğitim aracı olarak müzik, insanın doğal yaşantısı içinde, müzik ile ilgili çeşitli tutum ve istedik davranışlar kazandırma veya insanın müzikle alakalı tutumlarında doğal yaşantısı içinde istedik değişiklikler meydana getirme sürecidir şeklinde tanımlamaktadır (Aktaran : Kocabaş, 2007, s. 27).

Müzik eğitimindeki bu sürecin genel nitelikleri müziksel işitme, müzikal okur-yazarlık, şarkı söyleme, enstrüman icra etme, müzik dinleme, müzik üretme, müzikal duyarlılığı arttırma, müzik zevki geliştirme olmakla birlikte insanı ve toplumları giderek maddi ve manevi olarak destekler, şekillendirir ve yüceltir (Aktaran Kocabaş, 2007, s. 78).

Müziğe **metafiziksel**, **tin/din** /**inançsal** açıdan bakan öne çıkmış isimlerin tanımlarına göre: _ “Müzik, görünmezliğin esinidir.” (Herder)

_ “Müzik, sonsuzluğun anlatımıdır.” (Schelling)

_ “Müzik, evrensel dengenin bir yansımasıdır.” (Khan)

_ “Müzik, Tanrısal (ilahi) bir sanattır.” (Beethoven)

_ “Müzik, gök ve toprak arasında bir uyumdur.” (Konfüçyüs)

_ “Müzik, insanlığın ahlakını arındıran kutsal bir bilimdir.” (Dede Efendi)

Müziğe **dil** yönünden ele alanlara göre ise:

_ “Müzik, Tanrının dilidir.” (Eflatun)

_ “Müzik, evrensel bir dildir.” (Cottin)

_ “Ezgi, (müzik) insan ruhunun dilidir.” (Weber)

_ “Müzik, insan ruhunun anlayabileceği biricik dildir.” (Bennet)

_ “Müzik, bütün sanatların ortak dilidir.” (Khan) (Uçan, 1996, s. 13)

Tolstoy’a göre müzik “insanın bir zaman duymuş olduğu bir duyguyu kendinde canlandırdıktan sonra, başkalarının da duyabilmesi için sesler aracılığı ile onlara aktarmasıdır” şeklinde tanımlamıştır.

Sun ise müziği “Başlıca iki ögesi ses ve ritim olan bir bütündür; ses ve ritimli anlatım sanatıdır.” Şeklinde açıklamıştır.

Müzik eğitimi üçe ayrılmaktadır;

2.3.1. Genel Müzik Eğitimi

Genellikle “bireysel öğretim” ağırlıklı bir eğitimidir. Ne boyutta, nasıl biçimde uygulanırsa uygulansın müzik öğretimi, temel olarak; düzenli, ilkeli, planlı ve yöntem sahibi olmayı gerektirmektedir. Bu şekilde uygulanan müzik öğretimi genellikle okullar ve okul niteliğine sahip olan yerlerde ya da bu tarz ortamlarda bu işi profesyonel olarak yapan, bu işin eğitimini almış, yetiştirilmiş kimseler tarafından, yani müzik öğretmenlerince yapılmaktadır veya yapılmayı gerektirir (Say, 1996, s. 116).

2.3.2. Özengen Müzik Eğitimi

Müziğin herhangi bir dalına amatör olarak ilgi gösteren yetenekli bireylerin müzikal anlamda yaptığı müzikten zevk almasını ve bunu sürdürüp gelişmesini amaçlar. Özengen müzik eğitimi herkes için zorunlu bir eğitim değildir. Bunun tersine kişi ilgi, istek ve müziğe katılım konularında gerekli fırsat ve olanakları kendisi belirlemelidir. (Uçan,1997, s. 31,32).

2.3.3. Mesleki Müzik Eğitimi

Bir alan olarak müziğin tamamını, bir dalını veya kolunu veya tüm kol ve dallarla alakalı bir işi meslek edinmiş olan veya meslek edinmek bu yönde girişimi olan ve daha çok alanda yetenekli olan bireylere meslek için gerekli müzikal donanımı, gerekli bilgi ve birikimi kazandırmayı amaçlamaktadır. Müzik sanatçılığı eğitimi (seslendiricilik/yorumculuk, bestecilik), müzik bilimcilik eğitimi, müzik öğretmenliği eğitimi, müzik teknolojisi eğitimi, mesleki müzik eğitiminin başlıca alanlarını oluşturmaktadır (Uçan, 1997, s. 32).

Tüm bunlar sonucunda müzik eğitimini, insanın estetik duygularını, müzikal yaratıcılıklarını, duygu ve düşüncelerini aktarma becerilerini, müzik zevklerini ve müzikal farkındalıklarını geliştiren bir süreçtir şeklinde tanımlayabiliriz.

2.3.4. Cumhuriyetin Kuruluşundan Bu Güne Dek Müzik Eğitime Bakış

Ülkemizde Cumhuriyetin ilk altmış yılında genel örgün müzik eğitim programı ilköğretim öncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve yüksek öğretim kademelerinde uygulanmıştır. Cumhuriyetin ilanının ilk yıllarından itibaren, genel müzik eğitimi, bütün okul öncesi eğitim etkinliklerinde, bütün ilköğretim (ilkokul ortaokul) programlarında ve artarak ortaöğretim (lise) kurumları programlarında yer almaya başlayıp giderek yaygınlaştırılmaya çalışılmıştır (Öztopalan, 2007, s. 13).

İlköğretim öncesi müzik eğitimi, daha çok 1960'lı yıllar itibarı ile önem kazanmış ve 1970'li yıllardan itibaren etkili bir biçimde uygulanmaya başlamıştır. Boğaziçi Üniversitesi'nce yürütülmüş bir çalışmada "Türkiye'de Okulöncesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Projesi (1979)", X. Milli Eğitim Şurası dokümanındaki "Anasınıfı Programları (1981)", Milli Eğitim Bakanlığında oluşturulmuş bir kurul yardımıyla üniversitelerin görüşleri alınarak hazırlanmış "Türkiye'deki Güzel Sanatlar Eğitiminin Geliştirilmesine Yönelik Öneriler" (1983) bu konuda gösterilmiş çabaların somut örnekleridir (Uçan, 1997, s. 50,51).

İlköğretimde, 1948 yılına kadar şehirlerde ilkokul müfredatında yer alan müzik dersi, 1948 itibarı ile köy enstitüleri programlarında da yer almaya başlamıştır. İlköğretimin ikinci kademesinde ise müzik dersi Cumhuriyetin ilanının ilk yıllarından beri zorunlu dersler arasına yer almıştır. 1974 yılı ve sonrasında uygulanmaya başlayan ortaokul müzik dersi programında, zorunlu olmasının yanında koro, enstrüman ve çalgı toplulukları adı altında seçmeli olarak da yer almıştır. Ortaokullarda müzik eğitimi branş öğretmenleri tarafından verilmektedir. Fakat öğretmen sayısı yetersizliği sebebiyle bu durum her zaman her okulda mümkün olmamıştır. 1981-1982 eğitim, öğretim yılında Talim ve Terbiye Başkanlığında başlatılan "Temel eğitimin Müzik Programını Hazırlama ve Geliştirme Çabaları" sürdürülmektedir. Ortaöğretim de "genel lise" programlarında müzik dersi, ilk olarak 1952 yılında eklenmiştir. 1952-1974 yılları arasında "zorunlu seçmeli" olarak verilen müzik dersi, 1974-1978 yıllarında "seçmeli ders", 1978 yılı sonrasında ise yeniden "zorunlu seçmeli" ders haline dönüştürülmüştür. "Öğretmen lisesi" programı 1974 -1975 eğitim öğretim yılı itibarı ile birlikte uygulamaya koyulmuş ve müzik eğitimi bu programa göre "zorunlu" bir ders şeklinde düzenlenmiştir.

Cumhuriyetin ilanından günümüze ilk altmış yıl içerisinde önceki ismiyle “erkek sanat enstitüsü”; yeni ismiyle “erkek meslek” veya “endüstri meslek lisesi”, “teknik lise” ve “ticaret lisesi” programlarında müzik dersine yer verilmemiştir (Uçan, 1997, s. 51).

4 Kasım 1981’den itibaren 2547 sayılı Yüksek Öğrenim Kanunu 5. maddesi ile yüksek öğrenim düzeyinde müzik derslerine de yer verilmiştir. 28 Mart 1983’de 2809 sayılı yasayla müzik eğitimi alanında öğrenim vermekte olan bütün yükseköğrenim kurumları üniversitelerin kapsamına alınmıştır.

2.4. Tutum

Tutum kavramı bilimin alanına ilk kez 19. yy’da girmiştir. Kökü Latineden gelen ‘harekete hazır’ manasını taşımaktadır(Arkonaç, 2001, s. 158). Sosyal bilimlerde birçok kavramda olduğu gibi, tutum kavramı ile ilgili kesin bir ortak görüşe varılmamıştır. Bunun sonucunda, tutum kavramı hakkında geleneksel tanımların birçoğu tutumun ne olduğu konusunda biraz da olsa değişik bir kavramlaştırma içermiş ya da tutum kelimesinin türlü yönlerinin altını çizmiştir. Bu kısımda tutumun farklı yönlerini görebilmek ve bir tutum ifadesini yaratmak üzere bu ifadeleri dikkate almakta yarar olduğu düşünülmüştür. (Tavşancıl, 2002, s. 65).

Allport (1935) tutumu şöyle ifade etmiştir. “Yaşantılar ve deneyimler sonucunda oluşmakta olan, alakalı tüm objeleri ve olaylara karşı kişinin hareketleri üstünde yönlendirici ve ya etkin bir etki gücünde olan duygusal ve zihinsel bir hazır olma vaziyetidir.” (Allport, 1967, s. 4). Bu ifadeye bakılarak tutum, kişinin hareketlerine yön veren bir öge konumundadır. Bu tanım ve söylemlerden yol alındığında, tutumlarla alakalı aşağıdaki özellikler sıralanabilir; (Tolan, İsen ve Batmaz, 1985, s. 261).

1. Tutum kelimesi doğuştan gelen bir özellik değildir ve sonrasında yaşantılarla pekişmektedir. Kişi topluma adapte olurken kültürel şekilde kazanç sağlar. Başka bir söylemle, tutumlar yaşantılarımız sayesinde kazanılmıştır.
2. Tutumlar geçici değildir, belirli bir dönemde devamlılık sağlarlar. Yani kişiler yaşantılarının tüm dönemlerinde benzer ideolojileri paylaşırlar.
3. Tutumlar, kişi ve obje arasında olan ilişkinin düzenli devam etmesine yarar. Öğrenme zamanı içerisinde aşama aşama biçimlenerek, kişinin etrafını algılamasına yardım eder.

4. İnsan-obje arası ilişkide, tutumların belirlemekte olduğu yanlı görüşü meydana çıkartır. Kişi bir nesneyle alakalı bir yargıya vardırısa artık tarafsız bakamamaktadır.
5. Bir objeyle alakalı pozitif veya negatif bir tutumun olması, o objenin diğer objeler ile karşılaşması sonucunda mümkün olabilir.
6. Bireysel tutumların yanında toplumsal tutumlar da vardır. Toplumsal tutumlar, toplumsal değerleri ölçü alan gruplara dönük tutumlardır.
7. Tutumlar pozitif veya negatif davranışlar ortaya koyabilir.

Thurstone'a (1931) göre tutum, "psikolojik bir objeye, yönelen olumlu veya olumsuz bir yoğunluk sıralaması ve derecelemesidir" şeklinde tanımlamaktadır (Thurstone, 1967, s. 15).

Allport'a (1935) göre tutum, "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 durumudur." (Allport, 1967: 4). Bu tanıma göre tutum, bireyin davranışlarını yönlendirici bir unsur olarak ele alınmaktadır. Bu tanım ve açıklamalardan yola çıkarak, tutumlarla ilgili aşağıdaki özellikler sıralanabilir; (Tolan, İsen ve Batmaz, 1985, s. 261).

8. Tutumlar doğuştan gelmez, sonradan yaşanarak kazanılır. Birey toplumsallaşırken kültürel olarak kazanır. Diğer bir anlatımla, tutumlar yaşantılar yoluyla öğrenilmiştir.
9. Tutumlar geçici değildir, belli bir süre devamlılık gösterirler. Yani bireyler yaşamlarının ben dönemlerinde aynı düşünceye sahip olurlar.
10. Tutumlar, birey ve obje arasındaki ilişkide bir düzenlilik olmasını sağlarlar. Öğrenme süreci içinde derece derece biçimlendiğinden, insanın çevresini anlamasına da yardımcı olurlar.
11. İnsan-obje ilişkisinde, tutumların belirlediği bir yanlılık ortaya çıkar. Birey bir objeye ilişkin bir tutum oluşturduktan sonra, ona yansız bakamaz.
12. Bir objeye ilişkin olumlu ya da olumsuz bir tutumun oluşması, ancak O objenin başka objelerle karşılaştırılması sonucu mümkündür.
13. Kişisel tutumlar gibi toplumsal tutumlar da vardır. Toplumsal tutumlar, toplumsal değer, grup ve objelere yönelik tutumlardır

14. Tutum bir tepki şekli değil, daha çok bir tepki gösterme eğilimidir. Bir başka deyişle, tutumlar tepkide bulunmaya ilişkin bir eğilimdir.
15. Tutumlar olumlu ya da olumsuz davranışlara yol açabilir.

2.4.1. Tutumu Oluşturan Temel Öğeler

Yukarıdaki açıklamalardan da anlaşıldığı gibi insanların davranışları; tecrübeleriyle ve edindikleri bilgilerin örgütlenmesiyle şekillenmektedir. Örgütlenme belirli değerlendirme süreçlerine bağlı olduğuna göre, bu tecrübe ve bilgiler şekil değiştirdiği zaman tutum da değişebilir. Tutumlar, duyuşsal, bilişsel ve davranışsal olmak üzere üç unsurdan oluşmaktadır. Bunlar arasında çoğunlukla iç tutarlılık olduğu düşünülmektedir. Bu hipoteze göre bireyin herhangi bir konuyla alakalı bildikleri o konuya pozitif bakmasını gerektiriyorsa (bilişsel öge), birey o konuya ilişkin pozitifdir (duygusal öge). Bunu söylemleri ya da davranış şekilleriyle (davranışsal öge) gösterir (İnceoğlu, 1993, s. 15).

Tutumlar, sadece bir davranış eğilimi ya da bir duygu değil, biliş-duygu-davranış eğilimi bütünlüğüdür (Kağıtçıbaşı, 1999, s. 103). Buna 3 ögeli tutum modeli ismi verilmiştir.

2.4.1.1. Bilişsel Öge

Triandis bilişsel ögeyi, “Bireyin düşünce süreçlerinde kullandığı bir sınıflama olgusu” şeklinde açıklamaktadır. Buna, bilgilerin gruplandırılması şeklinde söz edilebilir. Bu sınıflama olgusu da, insanların birbiriyle gözle görülür biçimde farklı olan uyarılara karşı verdikleri tepkilerde göstermiş oldukları tutarlılıktan anlaşılır.

Örnek olarak, insanlar çevreyi kirletenlere (kömür, duman, çöp, fabrika atıkları gürültü gibi) hemen hemen aynı tepkileri gösterirler (İnceoğlu, 1993, s. 16).

Tüm bunlar ele alındığında insanların kendi çevreleriyle olan ilişkilerinde bilişler sistemi kullandığı görülmektedir. Etraftan gelmekte olan çeşitli uyarıları kavrayabilmek için onları önce gruplandırıp, daha sonra bu gruplamaları kendi arasında ilişkilendirmektedirler (Baysal, 1981, s. 14).

Bir tutumun bilişsel ögesi o tutuma karşı duyulan inanç ve bilgilerden oluşmaktadır. Tutum objeleri, nesne, olay ve insan gibi bireylerin edinmiş oldukları bilgileri temsil etmektedir. Bilişsel öge hakkındaki bilgi, insanın bu konu veya konular grubuyla bir tecrübe edinmesi

sonucunda elde edilmektedir. Bireyin ilk olarak, herhangi bir uyarıcı veya uyarıcılar grubunun olduğunu direkt olarak (nesne ile karşılaşarak) veya dolaylı bir şekilde (okuyarak, duyarak) algılaması gerekmektedir. Önceden belirtildiği üzere, gerçekliği bilinmeyen bir konuya karşı herhangi bir tutum oluşmaz. Tutum objesi üzerine, bilgiler ne kadar fazla gerçeklere dayanıyorsa o konu hakkındaki tutumlar o kadar kalıcılık sağlar. Tutum objesi hakkındaki bilgi zıt yönde değiştiğinde tutum da değişime uğrar (Baysal, 1981, s. 14, 15). Örnek olarak internette izlemiş olduğumuz reklam içeriklerinden etkilenip çok kaliteli ve kullanışlı olduğuna inandığımız bir ürünü kullanıp yeterince kaliteli olmadığını hissederseniz, o ürün ile ilgili bilgimiz değişime uğrar; bu sonuca göre tutumun yoğunluk ve tarafı aynı şekilde kalmaz ve reklamın ateşleyici tesiri yok olmaktadır. Diğer bir örnekle açıklayacak olursak, herhangi bir insanın bir siyasi parti ile ilgili tutumunda, bu tutumunda ki bilişsel ögesi insanın, bu partinin genel yapısı, genel görüşü ile ilgili bilgilerden ve partinin devletin geleceği için faydası olacağı hakkında ki inançlarından oluşacaktır. İnsanın bu siyasal partiye yönelik bilgisi ve inancı değiştiğinde otomatik olarak tutumu da değişecektir.

Kısaca özetleyecek olursak bilişsel öge, bir inanç ifadesinin onay görmesidir; bir başka deyişle, tutum objelerine ilişkin inançlarımızı içerir. Bir objeye ilişkin pozitif ya da negatif bir tutum var ise; o objeye yönelik pozitif ya da negatif inanç da olacaktır (Atkinson, Atkinson ve Hilgard, 1992, s. 721). Örnek olarak, "Portakalda birçok vitamin vardır" gibi.

2.4.1.2. Duygusal Öge

Tutumun insandan insana farklılık gösterebilen ve gerçeklikle sınıanamayan, hazzetme veya hazzetmeme durumunu oluşturur (Baysal, Tekarslan, 1996: 254). Farklı bir deyişle, duygusal ögeler pozitif veya negatif etkiler içermektedir. Tutumlar, içerik bakımından duyuşsal ögeleri taşıma derecesine göre değişmektedir. Çevre hakkında ki bilgileri gruplandırınca, bu grupların hoşlandıkları veya hoşlanmadıkları olaylar ile arzu edilen veya arzu edilmeyen amaçlarla birlikte ilişki halinde bulundurulması söz konusudur. Bir obje hakkında göreceli olarak sürekli bir duygudur. Tutum konusuna (objesine) pozitif veya negatif duygular beslemek geçmiş deneyimlere bağlı gelişir. Bazı tutumlar mantık çerçevesinde açıklanamaz ve bu tarz tutumlar tamamen duyuşsal ögeye sahiptirler (Morgan, 1995, s. 363).

Tutumun duygusal ögesinde duygular ile değer kavramı aralarındaki farklara değinmekte fayda bulunmaktadır. Tutum genel olarak bireysel değerlendirilir. Değerlerin tanımına sosyolojik anlamda baktığımızda, değer, " bir sosyal grubun veya toplumun kendi varlık, birlik, işleyiş ve devamını sağlamak ve sürdürmek için üyelerin çoğunluğu tarafından doğru ve gerekli olduğu kabul edilen, onların ortak duygu, düşünce, amaç ve menfaatlerini yansıtan, genelleştirilmiş temel ahlaki ilke ve inançlardır" (Kızılçelik ve Erjen, 1992, s. 443). Günümüzde yaşadığımız toplumun etkisiyle birlikte bir değerler sistemi oluşmaktadır, birbiriyle aynı olayların toplum tarafından aynı şekilde değerlendirileceği beklendik bir durumdur. Değerler, ulaşılması gereken hedefleri temsil etmektedir (Baysal, 1981, s. 22).

Yukarıdaki bilgiler sonucunda duygusal ögeyi açıklayacak olursak hoşlanma, hoşlanmama, korkma, nefret etme, sevmeme gibi duygular sonucunda yargıya vardığımız tutumlar diyebiliriz. Örnek verecek olursak bir alanda çok yetenekli ya da genel olarak çok zeki insanlar ile arkadaşlık kurmaktan hoşlanma, alkol veya sigara kullanmayı sevmeme, kedileri ya da köpekleri çok sevmeme gibi olaylar duygusal ögeyi tanımlamada yardımcı olur diyebiliriz.

2.4.1.3. Davranışsal Öge

Davranışsal öge, insanın herhangi bir olayla ilgili uyaran grubundaki tutum nesnesine yönelik davranış biçimini yansıtmaktadır. Sözü edilen davranış biçimleri söylenen sözler veya başka hareketlerden anlaşılabilir. Bu tür eylemler insanın rutinleri, normları ve sözü edilen tutum nesnesiyle direkt olarak ilişkin halinde olmayan tutumlarının da etkisindedir. Bunun sonucunda, davranışsal ögeden söz edecek olursak ilk olarak iki farklı davranış yani duygusal ve normatif davranışları birbirinden ayırmamız gerekmektedir. Duygu temelli davranışlar, tutum nesnesinin hoşlanma ya da hoşlanmama durumuyla ilişkin kurulması sonucunda ortaya çıkmaktadır. Normatif davranışlar ise, iyi davranışın nasıl olması gerektiği konusundaki inançlar üstüne kurulu davranış türüdür. Bu normlar küçük topluluklar veya alt kültürlerin insan davranışı üstündeki etkisidir. İnsanın içinde bulunduğu topluluk veya alt kültürde, bir davranış iyi olarak değerlendiriliyorsa, insan bu davranıştan hoşlanmasa bile yapar (İnceoğlu, 1993, s. 18).

Tutum hakkındaki tanımlar yaparken sözünü ettiğimiz üzere, bazı araştırmacılar tutumu kavramsallaştırmanın üzerinde daha fazla önem vermişler ve tutumun en öne çıkan hatta

tek ögesi olarak değerlendirici özelliği görüşüne varmışlardır. Bu araştırmacılara göre tutum bazı nesneler ile ilgili pozitif ya da negatif duygulara değinen genel bir terim şeklinde kullanılması gerekmektedir (Petty ve Cacioppa, 1981).

Greenwald ve Pratkan'a (1989) göre tutum "bireylerin farkında oldukları bir obje ile ilgili değerlendirmelerini içerir", Rempel ile Zanna (1988) ise, "tutumlar bir objenin pozitif veya negatif değerlendirilmesidir." olarak tanımlamışlardır. Sadece bir tutum unsuru üstünde durdukları için bu tip tanımlamalara tek boyutlu tanımlar da denilmektedir. Bu şekilde bir sınırlama yapıldığında bu modeli destekleyen araştırmalar tutumu, inançlardan, davranışsal niyetten ya da açık bir davranış şeklinden ayırmaktadırlar (Arkonaç, 2001, s. 159).

Yalnız hem tutum hakkındaki tanımlar hem de diğer ifadeler tutumların üç unsurdan (duygusal, bilişsel, davranışsal) meydana gelen psikolojik parametreler şeklinde değerlendirilmesi gerektiğini öne sürmektedir. Bahsi geçen tutumun üç ögesi birbiriyle bağlantı halindedir ve ögelerin birinde meydana gelen bir olumlu ya da olumsuz farklılık, tutarlılığın bozulmaması adına, öteki ögeler ile zincirleme bir değişikliğe sebep olmaktadır. Başka bir deyişle, kişinin tutumun ögelerinden birine yönelik pozitif ya da negatif durumu değişirse o nesneye ilişkin bilişsel veya davranışsal ögesini de baştan düzenlemektedirler (İnceoğlu, 1993, s. 19).

Tutumun davranış ögesi kişinin duygu ve görüşlerine uyan bir şekilde eylem gerçekleştirme eğilimini içerir. Yukarıda belirtildiği üzere kişiler sürekli duygu ve düşüncelerine uyan bir şekilde davranış sergilemez veya sergileyemezler. Psikologların bazıları bir tutumda ki davranış unsurunun duyuşsal ögeye etki ettiği görüşünü desteklemektedirler. Tutumlar ile alakalı olarak 1940'lı ve 1950'li yıllar da yapılmış olan araştırmalar tutumun ögelerinin çoğunlukla tutarlı olduklarını ispatlamışlardır. En çok, güçlü ve yerleşmiş tutumlar bu tutarlılığı belirgin bir şekilde göstermektedir. Bazı zamanlar ögelerin tutarsız olması görülebilir. Tutumun ögelerinden bazılarının uyuşmaması durumunda genellikle bilişsel öge ile duygusal ögenin zıtlığından meydana geldiğini görebiliriz. Yani zararlı olduğunu bildiğimiz bir şeyi yapmak gibi. Tüm bunlar sonucu Kağıtçıbaşı'nın (1999) da belirttiği üzere "Bir eğilimin tutum olarak değerlendirilebilmesi için asgari şart, bir zihinsel değerlendirmedir. Ancak kişilerin zaman içinde geliştirdiği yerleşik tutumların çoğu duygusal ve davranışa yönelik ögeleri de içerir" (Kağıtçıbaşı, 1999, s. 106).

2.5. Tutum Kuramları

Geçmişten günümüze bireylerin tutumunun ne şekilde oluşup ne şekilde değiştiğine yönelik çeşitli kuramlar öne sürülmüştür. Tutumlara, özellikle tutumların değişmesi sorununa yönelik yapılan bazı araştırmalar sonucu kuramsal yaklaşımlarda dört farklı sonuca ulaşılmıştır. Bunlar “sosyal yargı”, “öğrenme”, “tutarlılık ya da denge” içinde bulunduran bilişsel kuramlar ve “işlevsel” kuramlardır (Kağıtçıbaşı 1999, s. 146).

2.5.1. Öğrenme Kuramları

Öğrenme kuramlarında genellikle tutumun değişmesi öğrenme süreci şeklinde ele alınıp tutum değişimine uygulanmaktadır. Tıpkı klasik koşullanma kuramındaki gibi, olumlu tecrübelerle ilişkilendirilen nesneler, kişiler ve olaylar pozitif değerlendirilirken, olumsuz tecrübelerle ilişkilendirilen nesneler, kişiler ve olaylar negatif şekilde değerlendirilmektedir. (Tavsancıl, 2002, s. 82). Örnek verecek olursak; sınavlarında başarı göstermeye başlayan bir öğrenci ailesinden ve çevresinden bir takdir ve övgü sözcüğü duyduğunda başarıya karşı olumlu tutum geliştirecektir ve bu da tutum değişikliğine yol açacaktır. Bunun tersi bir durumda ise öğrenci kötü muameleye maruz kalırsa başarıya karşı tutumu olumsuz yönde gelişecektir.

Hovland, tutumların genel olarak alışkanlıklara benzer şekilde öğrenildiğini savunmaktadır. Koşullanma yaklaşımının etkisi altındaki tutumları, öğrenilmiş her davranış gibi, alışkanlıklar şeklinde görmektedir; öğrenmede ki diğer formlar için geçerli ilkeler, tutumlar için de geçerli olmaktadır. Bireyler bilgileri ve olguları nasıl öğreniyor ise, bu olgulara yönelik değer ve duyguları da öğrenmektedirler. Bir nesne, birey ya da düşüncenin nitelik veya özelliklerini öğrenme, tutum geliştirmede etkili bir faktördür. Bu süreç hem kişiler hem de objeleri kapsamaktadır. İnsanlar bir yapının, ülkenin, düşüncenin vb. niteliklerini öğrenir. Bunun sonucunda tutum, bu bilgiler ve diğer faktörler üstünde temellendirilen bir değerlendirme sonucu oluşur. Bu sebeple tutumlar biçimlenirken en basit faktör, tutum nesnesiyle diğer sözcükler veya özelliklerle bir çağrışımın kurulmasıdır (Freedman, Sears ve Carlsmith, 1993, s. 273- 274).

Yapılan araştırmaların sonucunda, öğrenme ilkelerine yönelik tutum geliştirip tutumu değiştirmenin olası olduğu gözlemlenmiştir. Uyarıcı, tepki, pekiştirici, genelleme gibi

öğrenme kavramları belirgin bir şekilde etkileyici iletişim ile tutum değişimi hususunda başarıyla uygulanmıştır (Kağıtçıbaşı, 1999, s. 147).

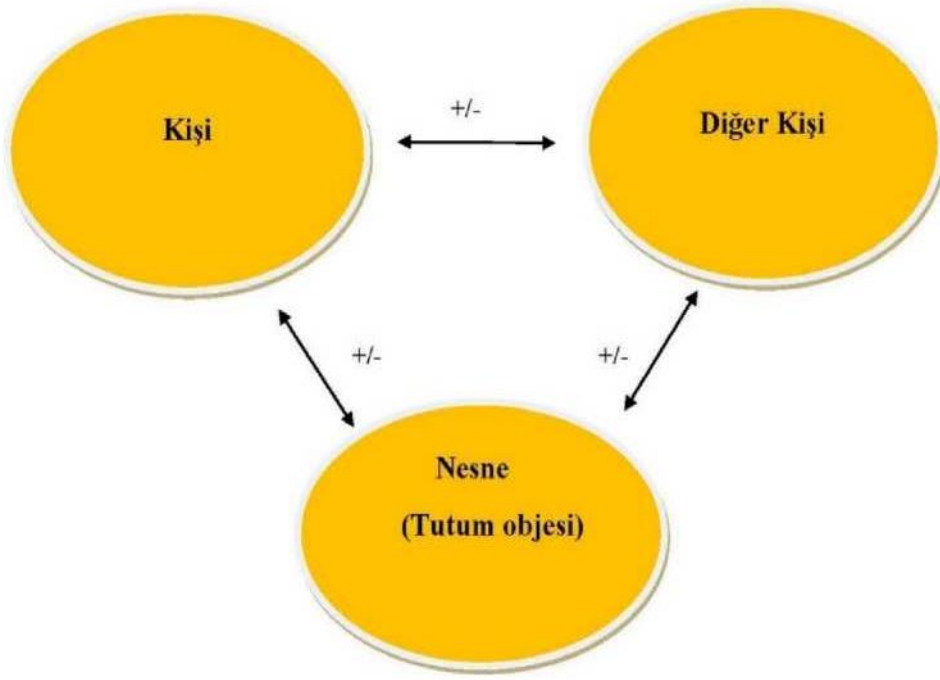
2.5.2. Sosyal Yargı Kuramları

Herhangi bir şey hakkında sevip-sevmeme, hoşlanıp-hoşlanmama gibi duygular o şey hakkında bir yargıya sahip olmayı gerektirir. Sosyal yargı kuramını ele aldığımızda, güçlü duygularla bağlanılmış bir tutum objesinin kendi görüşlerinden farklı olan görüşleri ret alanı, kabul alanına göre daha geniş bir yer kaplar. Başka bir deyişle, kontrast mekanizmasını kullanarak bu fikirleri kendi fikrine göre daha farklı şekilde görüp reddetme olasılığı artmaktadır. Bunun tersine, fazla güçlü duygularla bağlanılmayan tutumların başka görüşleri kabul alanı, ret alanına göre daha geniştir. Burada da bir benzetme mekanizması kullanarak bu fikirleri kendi fikrine gerçekte olandan daha benzer şekilde görüp, kabullenme olasılığı daha fazladır.

Yapılmakta olan araştırmalar, sosyal yargı kuramını destekleyici bulgular sağlamasına rağmen, bu kuram hala tutum değişimine yönelik, belirgin ve ölçülebilen ön tahminlerde bulunmaktan çok, tutum değişimini anlamaya ilişkin temel bir çerçeve etkisine sahiptir (Kağıtçıbaşı, 1999, s. 147).

2.5.3. Tutarlılık Kuramları

Bireyin birbirinden farklı tutumları arasında tutarlılığı sağlamaya çalışmasına odaklanılmış çalışmalardır. Bu kuramlar arasında 1958'de Heider'in öne sürdüğü Denge Kuramı'na göre bireylerin bilişsel sisteminde farklı nesnelere karşı duyguları arasında bir tutarlılık vardır. Denge Kuramı'nda durumlar iki kişi ve bir durum nesnesi çerçevesinde anlatılır. Örneğin; bir kişi başka bir kişiye karşı olumlu bir tutum sergiliyorsa, o kişinin bir durum nesnesine karşı gösterdiği olumlu ya da olumsuz tutum, diğer kişinin de aynı nesneye karşı benzer bir tutum geliştirmesine sebep olur. Bu Denge Kuramı'na göre dengeli duruma örnektir. Bir kişi başka bir kişiye karşı olumsuz bir tutuma sahip olmasına rağmen her ikisi de aynı nesneye karşı olumlu tutum sergiliyorsa bu durum da dengesiz duruma örnektir. Bu kurama göre bireyler davranışlarını da bilişleriyle tutarlı hale getirir.



Şekil 1. Denge kuramında bireyler arası ve bireylerle nesneler arasındaki ilişkiler

Abelson ve Rosenbergi'nin Bilişsel Dengeleme Kuramında denge kuramındaki gibi, kişilerin bilişsel ve düşünce sistemlerindeki öğeler arasında uyum ve ahenk sağlamaya çalıştıklarını ileri sürer. Uyumsuz bir durumun oluşması, dengesiz bir durumun oluşmasında ki gibi stresli bir durumdur ve bireye uyum sağlamaya yönlendirir. Karar aşamasında çelişki yaşadığında tutumda değişim görülebilir. Bu durumlarda, birbiriyle tutarsız olan inanç ve değerlere sahip olduğunda meydana gelebileceği gibi, bilişsel olarak tutarlıyken, tutarsızlığa sebep olacak yeni bir bilişle karşı karşıya geldiğinde de ortaya çıkmaktadır. Heider'in denge kuramını biraz geliştirerek uygulanan bir kuramdır. Denge kuramında ki gibi konular sadece pozitif veya negatif şekilde ele alınmaktayken bu kuramda ise tüm bunların yanında nötr ilişki, yer almaktadır (Kağıtçıbaşı, 1999, s. 153; Tavşancıl, 2002, s. 83- 84).

Kısaca örnek verecek olursak; örneğin, Cemil'in en yakın arkadaşı Ceren uyuşturucuya karşıdır. Ancak Ceren uyuşturucu kullanımına dair bir tutum sergileyerek, girdiği ortamda uyuşturucu kullanmıştır. Bu durum Cemil açısından dengesiz bir durum ortaya koymaktadır.

Sheider'in denge kuramı bu durumu dengeleyebilmesi adına Cemil'in ya Ceren'e karşı olan pozitif tutumun negatif şekle gelmesini ya da uyuşturucuya karşı duyduğu negatif

tutumun pozitif hale gelmesini önermektedir. Sonuca bakacak olursak, denge kuramında dengeyi sağlamak için tutum değişimi, dengesizlikten kurtulabilmek adına gerekli bir yoldur. Örneğe devam edecek olursak, Cemil arkadaşının gerçekte uyuşturucu kullanmadığına inanabilir veya bu konunun üzerinde fazla durmaz ve düşünmemeye çalışır ya da eylemi tamamıyla reddeder. Böylece Cemil, Ceren'le uyuşturucu arasındaki pozitif ilişkiyi nötr (0) hale çevirip kendi zihninde yeniden bir denge durumu kurmaktadır. Bu duruma reddetmeyle dengenin sağlanması denilmektedir. Bilişsel dengeleme kuramında herhangi bir nesneye karşı tutum değişimi meydana getirmeden denge sağlamak mümkündür.

1957 yılında Festinger tarafından geliştirilen Bilişsel Çelişki (Cognitive Dissonance) Kuramı'na göre bireyler davranışlarını ve düşüncelerini önceki inanç, tutum ve gereksinimlerine göre belirler. Bireyin sahip olduğu bir değer, yine onun sahip olduğu başka bir değer tam tersini gerektirirse o zaman bu iki değer arasında bir çelişki oluşur. Bu çelişki de bireyin tutum ve düşüncelerinin altında yatan nedendir. Bu kuramda üzerinde durulması gereken en önemli noktalardan biri inanç ve tutumlarla davranışlar arasında bir çelişkinin olmasıdır. Festinger'e göre karar sürecinde tercih edilen seçenek olumlu, geri çevrilen seçenek ise olumsuz yönleri sahiptir. Birey bu iki seçenekten birine karar verdiğinde tercihi bu seçeneklerin olumlu ve olumsuz yönleriyle tutarlıdır. Ancak bireyin tercihi onun tüm inanç ve tutumları ile tamamen uyumlu değildir, bu tercihin iyi yönlerinin yanında bazı kötü yönleri bireyin önceden sahip olduğu birtakım değerle çelişebilir. Bu noktada yapılan tercihle bireyin önceki değerleri çelişen bilişsel örnektir. Dolayısıyla birey tutumuna ters bir davranışta bulunduğu bu durum bilişsel çelişkiyi doğurur (Freedman, Sears ve Carlsmith, 1993, s. 281).

Birey bu çelişkiyle başa çıkmak için sürekli bir araştırma ve düşünme sürecine girer. Edindiği bilgi ve birikimle birlikte bazen bu çelişki ortadan kalkar, bazen de bilişsel uyum süreci başlar ve bu çelişkinin şiddeti azalır. Bireyin yaşadığı bu çelişki psikolojinin konusudur. Denge kuramları bireyin duygularının uzlaşımını açıklarken duygusal tutarlılık kuramında ise birey bir tercihinin duygularıyla uyumlu hale getirebilmek için bilişinde var olan bilgiyi değiştirebilir. Tutum değişikliği kuramlarından bir diğeri ise erekler ve çatışma kuramıdır. Bu kurama göre yaklaşma-uzaklaşma çatışması tutum değişikliğine neden olur. Bireyin bir tercihi yapmasında etkili olan belli bir neden vardır. Bu tercihi yaparken seçenekler arasından birini reddetmesinin de nedenleri vardır. Örneğin, bir birey sigaranın

sağlığına zararlı olduğunu bilir ve yaşadığı rahatsızlık sonrası doktoru sigaradan kesinlikle uzak durması gerektiğini söylemiştir. Fakat aynı zamanda sigaranın onu yatıştırdığına inanır. Böylece sigaraya karşı olumsuz tutumların yanında olumlu tutum da geliştirmiş olur. Bu kurama göre bu erekler bireyin davranışını belirleyecektir. Birey bu birbirine ters ereklerle karşılaştığında çıkarına en uygun seçimini yapar (Freedman, Sears ve Carlsrnith, 1993, s. 275).

2.5.4. İşlevsel Kuramları

Smith, Brunner ve White (1956) bireylerin tutumlarının işlevlerini sorgulamaya koyulmuşlardır. Buradan yola çıkarak bireylerin tutumlarının bir nedene bağlı olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Eğer bu neden ortadan kalkarsa bireyin tutumunda da bu yönde bir değişim olacaktır. İşlevsel tutum değişimi kuramları bu noktada birbirinden ayrılırlar. Bireyin tutum oluştururken edindiği bilgileri kullandığı bilgi sağlayıcı işlev, kişinin diğer bireylerle ilişkilerini koruduğu koruma işlevi ve bireylerin değerlerine gelebilecek zararı önlemeye yönelik oluşturduğu ego savunma işlevi bu kuramlara örnektir (Kağıtçıbaşı, 1999, s. 171-173; Smith, Bruner ve White, 1956).

2.6. Müzik Dersine İlişkin Tutum

Eflatun'un da belirttiği üzere müziğin yeri ve önemi onu uygarlık seviyesine yükselten önemli bir eğitim aracı haline gelmesini sağlamıştır (Edmann, 1977). Müziğin etkili bir eğitim aracı olabilmesi için bireylere kasıtlı kültürlenme denilen eğitim süreci içerisinde istendik tutum, davranış ve bilgi kazandırması gerekir. Tutumlar duyuşsal, bilişsel ve davranışsal olmak üzere üç ögeden oluşur. Bu tutumlar bireylerin neye yaklaşması, neden kaçınması gerektiğini, diğer insanlardan beklentilerini, dünya görüşlerini, diğer bireylerin birbirleri arasındaki benzerlik ve farklılıkları ayırt etmeyi, vizyonlarını ve değerlerini, başkalarına karşı varsayımlarını içeren duygu ve düşünceleri içinde barındırır (Tolan vd., 1985).

Tutumlar hakkında yapılmış olan çeşitli araştırmalar sonucu tutumlar erken yaşlarda edinilmektedir. Bu tutumlar çok önemli yaşantı ve deneyimler olmadıkça kolay bir şekilde değişmezler. Tutumların oluşumu ve gelişimi bakımından 12-30 yaş aralığı önemli bir aralıktır. Bu yaş aralığının 12-21 yaşa kadar olan bölümü ergenlik, 22-30 yaş arasındaki bölüme ise ilk yetişkinlik dönemi şeklinde ayırabiliriz (Kocabaş, 1997).

1930’lu yıllar içinde başlayan müzik alanında yapılmış tutum araştırmaları aynı dönemde başlamış sosyal ve psikolojik alanlarda ki araştırmalarla aynı zaman dilimine rastlamaktadır. Yapılan araştırmalar müziğe yönelik tutumlar ile öğrencilerde ki bazı değişkenler arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. Bunun sonucunda hem yöntem hem de bulgular bakımından günümüzdeki araştırmalara kaynak sağlamaktadır (Öztopalan, 2007, s. 33).

Günümüz çağdaş eğitimin ilköğretim ayağında müzik eğitim ve öğretimi öğrenci merkezli eğitimidir veya o şekilde olmayı gerektirmektedir. Bu durum ilköğretim döneminde müzik eğitimini ve öğretiminde, öğrenci merkezli bir eğitim anlayışı ve yaklaşımında bulunmamızı zorunlu kılmaktadır. Tüm bunlara bakıldığında, genel müzik eğitimi alan öğrenciler, bu alanda başarıya ulaşılmasında müzik dersine yönelik ilgi durumları çok önemlidir. Eğer öğrenciler müzik dersine karşı olumlu tutum sergilerler ve ihtiyaç duydukları sorulara cevap alabilecekleri bir eğitim-öğretim öğrencilere sunulduğu takdirde, genel müzik eğitimi istenilen başarı düzeyine ulaşacaktır. O halde öğrencilerin duygu ve düşünceleriyle müzik dersine karşı genel bakış aktarılması, gelişme döneminde ve tutumları şekillendiği bir dönemde olan ilköğretim öğrencilerinin müzik dersine yönelik pozitif ya da negatif tutumlarının ne yönde geliştiğinin saptanması gerekmektedir (Nacakçı, 2006, s. 12).

2.7. Problem Çözme Kavramına İlişkin Genel Açıklamalar

Latince’deki ‘Problema’ sözcüğünden köken alan problem kelimesi, ‘Proballo’, yani ‘engel’ kelimesinden türemektedir. Türkçede ise sorun kelimesi ile eş anlamlı olan problem kelimesi kişiye rahatsızlık veren durum ya da durumlar olarak tanımlanmaktadır. Problem, kişinin yaşamını sağlıklı bir şekilde geçirmesine engel teşkil edebilecek kadar ağır bir durum olabilirken diğer yandan ise günlük hayatı çok olumsuz yönde etkilemeyecek şekilde basit ve sıradan durumlar da olabilir (Karabulut ve Ulucan, 2011, s. 84).

Alan yazın incelendiğinde problem kavramı ile ilgili çeşitli tanımların yapıldığı görülmektedir. Dewey (Aktaran Güçlü 2003, s. 27), problemi kişide akıl karışıklığına sebep olan, kişiye meydan okuyan ve inancın belirsizleşmesine sebep olabilecek her şey olarak tanımlamaktadır. Bingham (2004) ise problemi “bireyin hedeflediği amaca ulaşmak için topladığı güçlerinin karşısındaki bir engel” şeklinde tanımlamaktadır. Morgan (1995)

problemi, bireyin belirli bir amaca ulaşırken karşılaştığı engellenme durumu olduğunu ifade etmektedir.

Mayer'e (1999) göre problem tanımı herkese göre değişebilmektedir. Bir başka ifadeyle yazar, problemin kişiye özgü ve göreceli bir kavram olduğunu ifade etmektedir. Problem ile karşılaşan ve bu problemi çözmeye çalışan kişinin içinde bulunduğu durum ve kişinin kendi içsel yetenekleri doğrultusunda değişebileceğini belirtmekte ve problemin özelliklerini aşağıdaki gibi sıralamaktadır:

- Bir şeyin problem olması için sözü geçen bu problemin çözümüne ihtiyacı duyulması gerekir. Gündelik yaşamda kişi birçok problem ile karşı karşıya kalmaktadır. Bu durumların ya da problemlerin, çözümlerine veya sonuçlarına ihtiyacımız olmadığı zamanlarda problem olarak algılanmaz.
- Problem bilişsel bir süreçtir. Bu nedenle mutlaka bir karar içermelidir.
- Problemin sistematik bir yapısından söz edilebilir.

Kişinin karşılaştığı problemlere karşı çeşitli çözümler sunması ise problem çözme olarak tanımlanabilir. Problem çözme; problemlili, bir durum ile baş etmede çeşitli etkin alternatif yolları oluşturma ve bu alternatif yollar içerisinde en uygun olanın tercih edilmesini içeren bilişsel ve davranışsal bir süreç olarak tanımlanabilir (D'Zurilla ve Goldfried, 1971).

Problem çözme kavramı ilk defa 20. Yüzyılın başında Külpe, Bühler ve Selz (Aktaran Valsiner, 2003: 53) tarafından tanımlanmıştır. Külpe, Bühler ve Selz, problem çözme ile ilgili düşünce sistemi ve problem çözme davranışlarına yönelik çalışmışlardır. Problem çözme ile ilgili tanımlar incelendiğinde çeşitli çalışmacıların tanımları olduğu görülmektedir. Örneğin Kasschau (2003), problem çözmeyi, belirli bir problem ile karşılaşıldığında çeşitli yöntemler ya da stratejileri kullanmak olarak tanımlamaktadır. Problem çözme süreci içerisinde bu işlemi yapan kişinin neden-sonuç ilişkilerine karşı farkındalığının olması bir başka deyişle bu süreci anlamlandırması gerekir. Sözü geçen bu neden ve sonuç ilişkileri anlamlandırılması bireyin belirli durumlardan önce ne gibi durumların olabileceğini hesaplamasına ve geçmişte yaşantılanmış olan olayların sebeplerini anlamlandırmasına yardımcı olacaktır (Kişisel ve Yıldırım, 1993, s. 49).

Problem çözme becerisi ve geçmiş yaşam deneyimlerine atıfta bulunan bir diğer araştırmacı ise Greene'dir (2005). Greene, (2005) benzer şekilde problem çözme ile geçmiş yaşam deneyimleri arasında ilişki olduğunu ve problem çözme sürecinin etkisinin

daha önceki deneyimlere dair bilgi ile ilişkili olduğundan söz etmiştir. Ona göre bilişsel mekanizmalar her insanda aynı yani evrensel olup, kişi çeşitli problemlere karşı çözüm bulabilmek adına bu mekanizmaları kategorize etmelidir. Buna ek olarak kişinin daha önceki dönemlerindeki problem çözme deneyimleri şu anki problemlerin çözülmesindeki kararlarını etkilemektedir. Kişinin bireysel özelliği olan yaratıcılık ise problem çözme becerisini olumlu veya olumsuz bir şekilde etkilemektedir. Son olarak karşılaşılan problemin etkin bir biçimde çözülüp çözülmemesi, problemi çözecek kişinin herhangi bir yanlış yapıp yapmadığını anlaması ile ilişkilidir (Green ve Gilhooly, 2005, s. 89).

Öğülmüş (2006) problem çözenin bunlarla sınırlı olmadığını duygusal ve bilişsel süreçlerinde problem çözme üzerinde etkili olduğunu ve bu süreci pozitif ya da negatif olmak üzere iki yönde de etkilediğini belirtmiştir. Bu olumsuz bilişler bireyin problem çözme sürecini olumsuz etkiler. Örneğin diğer insanların problem çözmede başarılı olduklarına dair bir düşüncesi olmasına rağmen sözü geçen bu problemin kendisi için zor olduğuna inanması, bu problemi çözmek için gerekli olan kaynak ve becerilerinin olmadığına inanması, problem çözme sürecinde çok fazla olumsuzluk ile karşılaştığını düşünmesi ve bu zorlukların problem çözümünü engellediğine inanması gibi düşünceler kişinin problemi çözmede engel yaratan etmenlerdir. Öte yandan Öğülmüş (2006) halihazırda var olan problemin çözümüne dair olumlu bir tutum sergilenmesi, olası başka çözümlerin olduğuna inanılması, eğer problem iki birey arasındaki iletişim ile ilgili ise bu problemin çözümünün yalnızca bir tarafa fayda sağlamayacağı ve her iki tarafın bu çözüm ile birlikte fayda sağlayacağına inanılması, probleme karşı alternatif bakış açıları ile bakabilme ve diğer insanların bakış açılarını da değerlendirme, kaba kuvvet kullanımından kaçınarak sorunların üzerine odaklanması ve duyguların dikkate alınması gibi problem çözümünü kolaylaştıran durumların da olduğunu söylemektedir.

Çınar, Hatunoğlu ve Hatunoğlu (2009) İnsanların, hayatın çeşitli zorlukları karşısında problem çözme becerilerini geliştirdiklerini ifade etmektedirler. Özellikle yaşamın ilk evrelerinde gereksinimlerinin karşılanması ile ilgili problemlerle ilgilenen insan, zamanın ilerlemesi ile birlikte daha yeni ve komplike duygusal ve sosyal problemler ile karşılaşmaya başlar. Kişinin karşılaştığı sorunları çözme becerisi ile iyi olma durumu, uyum ve psikopatoloji arasında bir ilişki vardır. Bir başka deyişle sorunlar ne kadar kolay ve iyi çözülürse uyum sağlaması ve ruh sağlığını koruması da o kadar kolay olur.

Kişinin, karşılaştığı problemlere yönelik ne tür duygusal tepkiler verdiği oldukça önemlidir. Örneğin problemin çaresiz bir biçimde kabul edilerek çözüm aranmaması, probleme karşı aşırı iyimser bir tutum sergilenmesi, problemin çözülemeyeceğine inanılarak umutsuz bir biçimde geriye çekilme ve duygusal olarak kararlı olma, duygusal başa çıkma stratejilerine örnek olarak verilebilir. Duygusal tepkiler; anksiyete, korku veya umutsuzluk gibi çeşitli olumsuz duygular şeklinde görülebilir ve bu duygular problem çözümünde engel yaratabilirken umut, memnuniyet, heyecan, gurur gibi olumlu duygular destekleyici de olabilir. Kişi, karşılaştığı problemi çözmek için hedefe doğru yöneldiğinde çeşitli engeller ile karşılaşması bir gerginlik sebebi olabilir. Sözü geçen bu stresli durumun aşılabilmesinde bireyin problemi çözüme kadar dayanması ve bu stres durumuna dayanması gerekmektedir. Hâlihazırdaki soruna ilişkin çözüme ulaştıracak her olasılığın belirlenip denenmesi, bu problemin çözümünde engel oluşturabilecek öğelerin belirlenmesi, problem çözümü ile ilgili olumsuz inanışlara sahip olunması, umutsuzluğa kapılıp çözüm yolları bulmaya çalışmaktan vazgeçmesi, dürtüsel davranarak probleme ilişkin kısa sürede çözüme ulaşma isteği gibi çeşitli olumsuz durumlara karşı direnç gösterebilmelidir (Adagide, 2008, s. 69).

Sonuç olarak problem çözme ile ilgili çalışmalar 20. Yüzyılın başlarından bu yana devam etmektedir. Günlük hayatın iyileşmesi açısından önemli bir yere sahip olan problem çözme becerisi çeşitli çalışmacıların çeşitli kuramları ile gün geçtikçe zenginleşmeye devam etmektedir.

2.8. Problem Çözme Aşamaları

İnsanlar hayatlarının herhangi bir döneminde bir problem ile karşılaştıklarında bu problemi çözmek çeşitli yöntemler kullanmışlardır (Gordon, 2005: 54). Kişilerin kullandıkları bu yöntemler ile ilgili çok farklı görüşler ortaya çıkmıştır. Aşağıda problem çözme basamakları ile ilgili olarak ortaya çıkan bu görüşlere yer verilmiştir.

Arenofsky (2001), problem çözmeyi üç aşamadan oluşan bir süreç olarak tanımlamaktadır. Bu aşamalardan birincisi problemin belirgin bir şekilde ortaya konulmasıdır. İkinci aşamada ortaya konulan bu probleme dair uygun stratejinin belirlenmesi, problem çözümü için gerekli olan verilerin toplanması, belirlenmiş olan stratejilerin uygulanması amacıyla gerekli bilgi ve kaynakların elde edilmesi ve son olarak da üçüncü aşama bütün bu problem

özme sürecinin gözden geçirilmesi ve sonucun değeriendirilmesidir. Benzer şekilde Arkonaç (1998) problem çözmenin 3 basamaktan oluştuğunu belirtmiştir. Bunlar:

- Hedefe doğru yönlendirme: Bir hedefe belirlenir ve davranış bu hedef doğrultusunda düzenlenir.
- Alt hedeflerin ayrıştırılması: amaçlanan esas hedef, çeşitli parçalara ayrıştırılır.
- İşlemin seçilmesi: Hedefi ele geçirmeyi başaran faaliyet anlamındadır. Problemin tamamının çözümü bu işlemlerin ardışık bir şekilde işlenmesi ile oluşur.

Bingham (2004) problem çözme sürecini öğrenilmesi ve ulaşılması gereken bir beceri, devamlı bir şekilde güncellenmesi gerekli olan, zaman, gayret, atılım ve alıştırma isteyen bir süreç olduğunu ifade etmektedir. Bu tanım doğrultusunda Bingham problem çözmeyi sekiz aşamada tanımlamaktadır. Bu aşamalar:

1. Problemin Tanımlaması: Gündelik yaşamda aniden ortaya çıkan problemlerin fark edilmesi ve özümlemesi daha kolaydır. Diğer problemler ise düşünce ve günlük yaşamdaki rutin durumlar arasından daha yavaş ve aşama aşama belirebilirler. Bazı sorunlar ise genellikle şaşırtıcı bir şekilde, belirli olmayan durumların ya da duyguların sonucunda ortaya çıkar ve bu problemlerin farkındalık düzeyine çıkabilmesi amacıyla bir araştırma sürecine gereksinim duyarlar.
2. Problemlerin Açıklaması: Problemlerin tanımlanmasından sonra kategorize edilmesi oldukça önemli bir durumdur. Özellikle zamandan kazanmak ve etkin bir çözüm geliştirilmesi amacıyla problemin güçlüğüünün ortaya konulması, niteliğinin açıklanması ve hangi alana ait olduğunun belirlenmesi yarar sağlayabilir.
3. Probleme Ait Verilerin Toplanması: Problemin en doğru biçimde özümlemesi amacıyla probleme ait çeşitli bilgi ve verilerin toplanması ve problemin çözümüne götürecek tüm yolların araştırılması gerekmektedir. Bu verilerin toplanması amacıyla yapılan çalışmalar devam ettikçe kişinin karşılaştığı problemlerin çözümü için yarar sağlayabilecek ve kişinin problemle ilgili önemli noktaları daha iyi anlamasına sebep olacak çeşitli düşünceler oluşacaktır.
4. Verilerin Seçimi ve Düzenlenmesi: Verilerin düzenlenmesindeki sebep elde edilen bu veriler ile düşünceler arasında mantıklı ve makul bir ilişki kurulmasıdır.

Elde edilen veriler ile düşünceler arasında kurulan bu karşılıklı ilişki tekrar tekrar gözden geçirilir ve eleştirici bir yöntemle değerlendirilir. Bu işlemin sonucunda yeni fikirlerin ve yeni yolların gelişimi sağlanır ve problemi oluşturan etmenlerin daha iyi görünmesini sağlar. Böylece bu durum yeni birleşmelere olanak sağlayabilir ve problemin bileşenlerinin yeniden bir düzene kavuşmasına neden olur. Bu düzen ile değişik görüşlerin ya da fikirlerin oluşmasına neden olur ve problemin başında belirgin olmayan yeni yolların ortaya çıkmasına yarar.

5. Olası Çözüm Yollarının Belirlenmesi: Eldeki bilginin çözümlenmesi ve yorumlanması sonucunda oluşabilecek tüm yollar belirlenmelidir. Mantık çerçevesindeki tüm çözüm yolları dikkate alınmalıdır. Daha sonra yeniden gözden geçirilerek alternatif çözüm yollarının belirlemek, olabilecek en iyi çözümü seçmeyi kolaylaştırabilir.
6. Çözüm Yollarının Değerlendirilmesi: Probleme dair çözüm yollarını belirlemek, bu yolları değerlendirmek ve en iyi çözümü bulmak eleştirel ve objektif düşünme gibi çeşitli yetilere ihtiyaç duyar. Değerlendirme süreci, kişinin değerlendirmeye aldığı çözüm şekilleri üzerinde detaylı şekilde düşünülmesini ve bu çözüm yollarının sonunda oluşabilecek sonuçların ve etkilerinin tetkik edilmesine yardım eder.
7. Çözüm Şeklinin Uygulamaya Koyulması: Problemin çözümünde kişi, kendisinin bulduğu çözüm yollarının sonuçlarını analiz ederek, gözlemler yaparak deneyebilmeli ve görebilmelidir.
8. Problemin Çözüm Şeklinin Değerlendirilmesi: Bu aşamaya kadar problemin çözümü ile ilgili aşamalar belirlenmiştir. Bu aşama ise elde edilen çözümün değerlendirilmesi ve çözümün ne kadar işlevsel olduğunun gözden geçirilmesi sürecidir.

Paul ve Elder (2013), problem çözme aşamalarını şu şekilde sınıflandırmaktadırlar:

- Hedefleri, amaçları ve ihtiyaçları düzenli olarak dillendirmek ve anlamak,
- Problemleri net bir biçimde tespit etmek, daha sonra bunları analiz etmek,
- ihtiyaç görülen bilgiyi anlamak ve etkili olarak bu bilgiyi aramak,
- Elde edilen bilgileri yorumlamak, analiz etmek ve değerlendirmek,
- Probleme stratejik bir yaklaşım öngörmek ve bu stratejiyi izlemek,
- Ortaya çıkan eylemde bulunulan davranışların, çıkarımlarını izlemek.

Dağlıoğlu ve Çakır (2007), problem çözmeyi, problem ile ilişkili olabilecek bilginin toparlanması, problem ile ilgili olan düşünce ve bilginin politikaya dönüştürülmesi, çözüm sürecinin analizi, oluşacak durumlarının zihinde tasarımlarının yapılması, bu süreç ile ilgili olarak belirli standartların oluşturulması ve performans yönetimi olmak üzere 6 aşamalı bir yapı olarak ele almaktadır. Dağlıoğlu ve Çakır, bu aşamaların takip edilmesinin hedeflenen sonuçlara ulaşmadaki ana hedefi oluşturduğunu ve hedefe ulaşmada geçiş aşamaları olarak bilinen yöntemlerin uygulanabilmesi ve başarıya ulaşabilmesi için belirli bir zaman gerektiğini ifade etmektedir. Yazara göre dikkat edilmesi gereken hususlardan biri de problemin türüne göre en iyi tekniğin seçilmesidir.

Bransford ve Stein (1993), İngilizce baş harflerinden oluşturdukları IDEAL adlı beş aşamalı bir model tanımlamışlardır. Sözü geçen modelde ‘I’ Problemleri ve fırsatları tanımlanması, ‘D’ Hedeflerin tanımlanması ve problemi betimlemek, ‘E’ Olası stratejileri keşfetmeyi temsil ederken ‘A’ Sonuçları önceden tahmin etmek ve harekete geçmeyi ve ‘L’ ise geriye bakmak ve öğrenmeyi temsil etmektedir. Bu aşamalardan ilki olan problemlerin ve fırsatların tanımlanması, birçok kişinin aceleci olmasından dolayı önem teşkil etmektedir. Bu basamakta çözülebilecek olan sorunlar etkin bir şekilde değerlendirilir ve bu sorunların fırsata dönüştürülmesi hedeflenir. İkinci basamakta ise dikkatin probleme verilmesi, problemin içeriğinin ve tamamının anlaşılması, diğer basamak olan üçüncü basamak ise olası çözüm yollarının belirlenmesi ve bu yollar arasından problemin çözümüne en uygun olanın belirlenmesi sürecidir. Dördüncü basamakta, belirlenmiş olan uygun çözüm yollarının uygulamaya konulmadan önce, istenilen sonuca götürüp götürmeyeceğinin değerlendirilmesi ve belirlenen çözüm yollarının harekete geçirilmesi bulunmaktadır. Son aşama olan beşinci basamakta değerlendirmeler yapılır. Bu aşamada diğer basamakların sonucunda sözü geçen problemin çözümü değerlendirilir. Slavin, (2006) problemin çözülmediği durumda daha önceki basamaklara tekrar dönülerek yeniden işlem yapılır, eğer problem çözüme ulaşırsa daha sonraki dönemlerde karşılaşılabilecek benzer problemler üzerinde de kullanılabilmesi amacıyla bu çözüm yollarının öğrenilmesinin söz konusu olduğunu belirtmektedir.

Hertzog vd., (2009), problem çözme aşamaları ile ilgili çok sayıda bilgi olmasına karşın Roger Sternberg’in (1992) altı aşamalı sürecinin diğer açıklamalardan farklı bir yapıda olduğunu ifade etmektedir. Sternberg, bu aşamaları aşağıdaki gibi sıralamaktadır.

1. Problem tanımı

2. Problem ile ilgili kaynakların ayrılması
3. Problem ile ilgili bilginin tanımlanması ve organize edilmesi
4. Problemin çözümü için belirlenen yolların net bir şekilde belirlenmesi
5. Problem çözmede belirlenen yolların izlenmesi
6. Elde edilen çözümlerin değerlendirilmesi

Beauchamp (2006), esnek problem çözme halkası adını verdiği tanımında problem çözme aşamalarını yedi basamakta tanımlamaktadır. Beauchamp (2006), bu yöntemi kişinin bazı basamakları atlayabileceği, tekrarlayabileceği ya da oluşum sırasını değiştirebileceği bir halka olarak tanımlamıştır. İlk basamakta sorunun belirlenmesi ve tanımlanması yer alır. Bu aşamada kişi problemin farkına varır. İkinci basamak, problemin tanımlanması ve zihinsel temsiline oluşturulması aşamasıdır. Bu süreçte kişi, amaçların ve sorunların belirlendiği ve şu andaki durum ile hedeflenen durum için yapılacak olan uygulamanın zihinde temsil edilmediği basamaktır. Üçüncü basamak, sorunun çözümü için yolların belirlendiği süreci kapsar. Kişi, karşılaştığı problem ile ilgili olan etmenleri belirler ve bu etmenleri aşmada kullanacağı çeşitli stratejileri (örneğin beyin fırtınası) belirler. Dördüncü basamakta ise, kişinin karşılaştığı bu problem ile ilgili var olan tüm bilgiler birleştirilerek düzenlenir. Beşinci basamakta süre, gayret, dikkat, yardım, maddi olanaklar ve kullanılabilir malzeme gibi problem çözme kaynaklarının paylaştırıldığı basamaktır. Diğer basamak olan altıncı basamak, kişinin kaynakları uygun bir şekilde harcaması için hedeflenen amaca doğru oluşan süreçlerin belirlendiği basamaktır. Son basamak olan yedinci basamakta, amaçlanan sonuca doğru gidebilmek adına uygulanan problem çözme stratejilerinin değerlendirilmesi ve etkililiğin gözden geçirildiği süreçtir.

Sidney Parnes'in (Aktaran Totan, 2011) problem çözme için sundukları model altı aşamadan oluşmaktadır. Bu aşamalar:

1. Aşama: Düzensizliğin bulunması; düzeni bozan parçaların bulunması adına sorunun küçük parçalara ayrılması ve bu parçalar arasından soruna yol açacak parçanın bulunması.
2. Aşama: Bilgilerin toplanması; karşılaşılan soruna sebep olan ihtimallere dair veriler toplamak.

3. Aşama: Problemin bulunması; daha iyi yönetebilen bir çözüm için muğlak olan probleme tekrar şekil vermek.
4. Aşama: Fikir bulmak; problemi çözmeye katkı sağlayacak çeşitli fikirlerin belirlenmesi amacıyla beyin fırtınasını kullanmak.
5. Aşama: Çözümün bulunması; olası çözüm yollarını değerlendirilmesindeki çeşitli kıstasları seçilmesi.
6. Aşama: Kabulün bulunması; bir önceki basamaktaki kıstaslar doğrultusunda elde edilmiş olan en iyi çözümün belirlenmesi.

Görüldüğü üzere problem çözümünün hangi aşamalardan oluştuğu ile ilgili çeşitli görüşler vardır. Problem çözme ile ilgili olarak ilk olarak problemin kişi tarafından tanımlanması, daha sonraki süreçte genel olarak problemin belirginleştirilmesi ve bu konu ile ilgili gerekli bilgilerin toplanması, çeşitli çözüm yollarının belirlenmesi ve bu çözüm yolları içinden en iyisinin seçimine karar vermesi gibi aşamaların olması hemen hemen her görüşte ortak nokta olduğu görülmektedir.

2.9. Kavramsal Olarak Sosyal Problem Çözme

Alan yazın incelendiğinde problem çözme, sosyal problem çözme, problemle başa çıkma, kişilerarası problem çözme gibi terimlerle karşılaşmakta, bu terimlerin içerik olarak aynı çerçeveyi doldurduğu görülmektedir (Sargın, 2008, s. 33). ‘Sosyal’ sıfatı ile problem çözmenin, genel bir problem (örneğin; matematiksel bir işlem) çözmeden farkının ortaya koyulması amaçlanmıştır. Sosyal sıfatının kullanılmış olması, bireyin hayata uyumunu etkileyen problemleriyle problem çözmenin sınırlandırılmış olduğunu göstermektedir. Örneğin; işini kaybetme, ekonomik sıkıntılar, duygusal, fiziksel, davranışsal problemler, evlilik çatışmaları, aile sorunları gibi bireysel sorunlar veya daha kapsamlı suç, ırk ayırımı gibi toplumsal problemler sosyal problem çözme kapsamı içerisinde değerlendirilmiştir (Hamarta, 2007, s. 47).

Sosyal problem çözme, bireyin gündelik yaşamında karşı karşıya geldiği ve bu problemi çözmek için ürettiği bilişsel, duygusal ve davranışsal bir süreç olarak tanımlanmaktadır (D’Zurilla, Nezu ve Maydeu-Olivares, 2004, s. 118). Çeşitli sosyal problemler kişinin var olan durumu ile olmak istediği durum ya da hedef arasındaki tutarsızlığın bir sonucudur ve bu tutarsızlık kişinin hedefleri ile arasındaki engellerden kaynaklanır. Kişinin gündelik

hayatında ulaşmaya çalıştığı hedefin karmaşık veya diğer durumlardan farklı olması, bir başka hedef ile çakışması, zaman veya para gibi çeşitli kaynak eksiklikleri duygusal olarak yaşadığı güçlükler veya beceri eksiklikleri gibi engeller nedeniyle ulaşamadığında zorlayıcı olabilecek bir problemle karşılaşmaktadır (D’Zurilla ve Nezu, 2006, s. 91).

Sosyal problem çözme bilişsel, davranışsal ve duygusal bir eylem olarak incelendiğinde danışmanlık yaklaşımlarının bilişsel davranışçı ayağında yer alan bir terapi yaklaşımıdır (Dobson ve Dozois, 2010: 41). Bu yaklaşım sosyal problem çözme teorisine dayanmakta ve danışmanlık süreci problem çözme sürecinin ele alınıp öğretilmesini içermektedir (D’Zurilla ve Nezu, 2006; Nezu, Nezu ve D’Zurilla, 2007, s. 129).

Sosyal problem çözme becerileri kişilerarası problem çözme veya sosyal sorun çözme becerisi şeklinde de isimlendirilmektedir. Sosyal problem çözme ‘Bireyin gündelik hayatında karşılaştığı sorunları tanımlayabilmesi, etkin çözüm yollarını bulması ya da bu probleme dair uyum sağlamasında, kendi kendine gelişen bilişsel ve davranışsal süreç’ şeklinde ifade edilmektedir . Araştırmacılar sosyal problem çözmedeki “sosyal” kelimesiyle ‘kişinin yaşadığı gerçek dünyadaki sorun ile yüz yüze geldiğinde ortaya çıkan problem çözme süreci’ne dikkat çekmektedir (İman ve Dereli, 2013, s. 29). Ögülmüş’e (2006) göre, kişisel sorunların ortaya çıkışında; diğer insanlar ile ilişki içinde bir varlık olan insanın diğer insanlar ile iletişim içinde olması girmesi ve bu iletişim sonucunda etkileşimde bulunması önemli bir etkidir. Pellegrini ve Urbain (1986) sosyal problem çözme becerisini ‘kişinin düşünce süreçleri, çeşitli inanışları ve sahip oldukları değerleri veya ihtiyaçları arasındaki farklılıklardan ortaya çıkan çözümleyerek sosyal ve duygusal uyum sağlamaları’ şeklinde tanımlamışlardır.

Sosyal problem çözme süreci, sorunlara alternatif çözümler ve fikirler üretme süreci olarak tanımlanabilir. Sözü geçen bu süreçte göz önünde bulundurulması gereken kişinin problemi göz ardı etmesi, agresif davranışlar göstermesi veya geleneksel yöntemler yerine daha yeni ve barışçıl süreçler ile problemleri çözmesidir (Tuncel ve Demirel, 2010, s. 11). Başka bir anlatımla sosyal problem çözme, problem çözme sürecinin sosyal yaşam olaylarına uyarlanmış şekli olarak görülebilir ve genel olarak şu basamaklar üzerinde değerlendirilir:

- Bir problemin varlığının hissedilmesi ve problemin tanımlanması
- Problem analizi

- Çözümüne götürececek alternatiflerin belirlenmesi
- Uygun bir çözümün seçilmesi ve uygulanması
- Sonucun değerlendirilmesi ve istenilen sonuca ulaşamamışsa, yeni bir için bir önceki basamağa dönülmesi (Yıldız, 2003, s. 62).

Sosyal problem çözme yaklaşımlarında çatışmayı çözmeye dair iş birliğine yönelik, hükmedici ve kaçınmaya ilişkin stratejiler olmak üzere üç stratejiden söz edilmektedir. İş birliğine yönelik stratejiler; karşıdaki kişi veya kişiler ile ortak sorunun yapıcı bir çözüme ulaşması için karşılıklı yüzleşmeyi ve problemin her iki tarafın yararına olan anlaşmaya ulaşmak için problem çözme müzakeresine girmeyi gerektirmektedir (Türnüklü ve Şahin, 2003, s. 77).

D’Zurilla ve Nezu (2007) göre sosyal problem çözme sürecini problem yönelimi (olumsuz ve olumlu yönelim), problemin tanımlanması ve formüle edilmesi, alternatif çözümlerin üretilmesi, karar verilmesi, çözümün uygulanması ve çözümün doğruluğunun kanıtlanması olmak üzere birbiri ile ilişkili 5 basamaktan oluştuğunu belirtmişlerdir. Ancak sosyal problem çözme, yalnızca sözü geçen bu aşamaların ardı ardına takip edilmesi sonucunda oluşabilecek bir süreç değildir.

Sosyal problem çözme ile ilişkili olan bu beş basamaklı süreçte kişinin algılama süreci, tutumları, bilişsel ve duygusal süreçleri, problemleri değerlendirme tarzı gibi çeşitli kişisel etkenler de önemli rol oynamaktadır. Bu kişisel etmenler sosyal problem çözme sürecini kolaylaştırabildiği gibi zorlayıcı da olabilmektedirler (D’Zurilla ve Maydeu-Olivares, 1995, s. 18). Bu bağlamda sosyal problem çözme becerisi ile ilgili olan eğitimlerde kişilere problem çözme sürecinde olumlu ve olumsuz faktörlerin tanımlanması ve gündelik yaşamda kullanılması için “yeni düşünme, davranma ve duygulanma biçimleri” kazanabilmelerine yönelik “sosyal problem çözme becerisi” kazandırılmaya çalışılmaktadır.

Sosyal problem çözme sürecinde iki temel öge önemli bir rol oynamaktadır. Bu öğeler problem ve çözüm olarak isimlendirilebilir. McGuire (2001) problem kavramının, kişinin yaşamı içindeki bir durum veya üstesinden gelmesi gereken bir görevde uyum sağlaması için bir tepki vermesi gerektiği durumlar da çeşitli engellerin varlığından dolayı açık ve etkin bir şekilde tepki verememesi durumunda ortaya çıktığını ifade etmektedir. Problem, kişinin “etkili ve uygun olan tepkiyi gösterememesi” (D’Zurilla ve Goldfried, 1971, s. 241)

veya Kişinin içinde olduğu durum ile olmak istediği durum arasındaki fark olarak tanımlanabilir. Çözüm kavramı ise problem çözmede en önemli kavramlardan bir diğeridir. Çözüm, problem çözümünde başvuru olan spesifik bir durum ile ilişkili bilişsel veya davranışsal özellikteki baş etme şekli ya da tepkilerin birleşimi olarak tanımlanır (D’Zurilla ve Nezu, 2001, s. 56). Problem çözme ise, kişinin günlük yaşamda karşılaştığı sorunlar karşısında etkin bir çözüm geliştirmek amacıyla yürüttüğü bilişsel-davranışsal bir süreç olarak tanımlanır. Problem çözme süreci, bilinç düzeyindedir ve problemin karşısında çaba sarf etmeyi gerektiren bilinçli bir süreçtir. Problem çözmede, birey karşılaştığı durumun değiştirilmesini hedeflediği gibi değiştirmeye gücü yetmeyeceği durumlar karşısında da duygusal rahatsızlığın yoğunluğunu düşürmeyi yapabilmektedir (D’Zurilla ve Nezu, 2007, s. 115).

2.10. Problem Çözme ile İlgili Kuramlar

2.10.1. Sosyal Problem Çözmede Beş Boyutlu Yaklaşım

Sosyal Problem Çözmede Beş Boyutlu Yaklaşım, 1971 yılında D’Zurilla ve Goldfried tarafından oluşturulan ve daha sonra çeşitli revizyonlar ile ortaya çıkan ‘sosyal problem çözme becerisi’ veya ‘sosyal problem çözme beceri eğitimi müdahale programı’ üzerine temellendirilmiştir.

D’Zurilla, Nezu ve Maydeu-Olivares (2004) sosyal problem çözme, ‘Bireyin günlük yaşamında maruz kaldığı problemlerle bu problemleri çözmede kullanmak üzere etkin baş etme süreçlerini belirlemek üzere oluşturduğu bilişsel- davranışsal bir süreç’ olarak tanımlamaktadırlar. Sosyal problem çözme teorisi problemlerin çözümünde genel olarak iki yapı içermektedir. Bunlardan birincisi probleme yönelim, ikincisi ise problem çözme becerileridir. D’Zurilla ve Goldfried (1971) probleme yönelimi, bir insanın genel problemlerini, değerlendirmelerini ve yaşadığı problemlerle ilgili duygularını ve kendi problem çözme yeteneğini yansıtan bir dizi göreceli olarak kararlı bilişsel-duygusal şemaların çalışmasını içeren bir meta- bilişsel süreç olarak tanımlamıştır. Bu süreç sosyal problem çözmede önemli bir motivasyon işlevi görmektedir. Probleme yönelim, olumlu probleme yönelim ve olumsuz probleme yönelim olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Olumlu problem yönelimine sahip bireylerin özellikleri; (a) bir sorunu yarar ya da kazanç, fırsat olarak değerlendiren yapıcı bir bilişsel anlayışa sahip olma, (b) sorunların çözülebilir

olduğuna inanma, iyimser olma, (c) problemi çözebileceğine ilişkin öz yeterlik inancının yüksek olması, (d) başarılı bir problem çözme süreci için zaman ve çaba gerektiğinin farkında olmaktır. Olumsuz problem yönelimine sahip bireylerin özellikleri ise; (a) bir sorunu tehdit olarak görme, (b) problemleri başarılı bir şekilde çözme konusundaki kişisel kabiliyetinden şüphe duyma ve (c) sorunlarla karşı karşıya kaldıklarında kolayca sinirlenip üzülmektir.

Teoride problem çözme becerileri ise bireyin problemleri anlamaya ve etkili çözümler veya onlarla baş etme yollarını aradığı bilişsel ve davranışsal aktiviteler şeklinde tanımlanmaktadır. Sosyal problem çözme teorisi 3 problem çözme stilinden oluşmaktadır. Bunlar; (a) rasyonel problem çözme, (b) dikkatsiz-dürtüsel tarz ve (c) kaçınan tarz stilleridir. Problem Çözme Tarzları da kendi arasında işlevsel olan ve olmayan olarak ikiye ayrılmaktadır. Rasyonel Problem Çözme işlevsel, olumlu nitelikteyken, Dikkatsiz/Dürtüsel Tarz ve Kaçınan Tarz ise işlevsel olmayan olumsuz nitelikteki problem çözme tarzlarıdır (D’Zurilla, Nezu ve Maydeu-Olivares, 2004, s. 95).

D’Zurilla ve Chang (1995) sözü geçen boyutlardan yalnızca olumlu problem çözme ve rasyonel problem çözmenin etkin ve uyumsal problem çözme yöntemleri olduğunu ifade etmişlerdir. D’Zurilla ve Nezu (2007) tarafından geliştirilen problem çözme beceri eğitiminde bilişsel yeniden yapılandırma, kişinin kendi kendisine yönergeler vermesi (baş etme cümleleri, olumlu içsel konuşmalar yapması gibi) ve gevşeme egzersizleri gibi egzersizlerin yapılması ile gruptaki katılımcıların bir duygusal farkındalık yaşamaları; aynı zamanda bu duyguların kontrol dilmesi öğretilirken bu becerilerin günlük hayatlarında kullanmalarına yönelik pratikler yapılır. Bu teknikler ile birlikte kişinin yaşadığı olumsuz duyguların nasıl kontrol edeceğine dair bir değerlendirme yapılır, stres veren bir durum ile ilgili olumsuz duyguları azaltması ve bu olumsuz duyguları kontrol edebilmesi için hangi kaynakları kullandığı belirlenir. Birey sosyal destek, dikkatin farklı bir duruma odaklanması, bilgi verebilecek kaynakların kullanılması veya çeşitli somut kaynaklardan faydalanma gibi çeşitli baş etme kaynaklarına sahip olabilir. Buna ek olarak bazı kişiler duygu-odaklı başa çıkma tekniklerinin geliştirilmesine ihtiyaç duyarken, bazıları ise daha çok sınırlandırılmış eğitim çalışmalarına ihtiyaç duyabilirler.

Bu doğrultuda problem çözme beceri eğitimi oturumlarında katılımcılar;

a) Olumsuz bilişlerin ve duyguları farkına varılması,

- b) Olumsuz biliş ve duyguların sebep olduğu olumsuz etkilerle başa edebilmek adına sahip olunan baş etme kaynaklarının farkına varılması.
- c) Kişinin sahip olduğu başa çıkma kaynaklarının olumsuz bilişler ve duygulardan kaynaklanan olumsuz etkileri azaltmada, ortadan kaldırmada ya da bu olumsuz etkilere karşı kendilerini korumada ne şekilde kullanılacağıının öğretilmesi (D’Zurilla ve Nezu, 2007) gibi konu başlıklarında eğitilmektedir.

Sosyal problem çözme beceri eğitimlerine katılan kişilerin problemleri etkin bir şekilde çözmeleri amacıyla uyumsal ve işlevsel olmayan algılama ve problem çözme yöntemlerinin - probleme karşı olumsuz yönelim ve dikkatsiz/dürtüsel tarz ve kaçınan tarz yerine uyumsal işlevsel bakış açısı ve problem çözme tarzı - probleme olumlu yönelme ve rasyonel problem çözme tarzı gibi- kazanabilmeleri amacıyla çeşitli çalışmalar yapılır.

Bu bağlamda sosyal problem çözme beceri eğitimlerinin temel hedefi;

- Kişinin probleme karşı olumlu yöneliminin arttırılması
- Sorunlara karşı olumsuz yönelimin azaltılması,
- Rasyonel problem çözme becerilerinin geliştirilmesi,
- Dikkatsiz/dürtüsel problem çözme tarzının azaltılması,
- Kaçınan problem çözme tarzını önlenmesi,
- Kişinin çözüm uygulama becerilerinin arttırılmasıdır (D’Zurilla ve Nezu, 2007).

Bu genel hedeflere ulaşmada sosyal problem çözme beceri eğitiminde izlenen süreçler 5 başlık altında toplanabilir. Bu başlıklar:

1. Probleme karşı yönelim,
2. Problemi tanımlama,
3. Problem çözümünde kullanılacak alternatif yolların belirlenmesi,
4. Problem çözümüne dair karar verilmesi,
5. Karar verilen çözümün uygulanması ve doğruluğunun kanıtlanması (Cormier ve Nurius, 2003).

Sosyal problem çözme beceri eğitimi yalnızca yukarıda sözü geçen beş aşamanın takip edildiği bir süreç olarak görülmemelidir. Sözü geçen beş basamağı etkileyen çeşitli

faktörler olmasından dolayı sosyal problem çözme beceri eğitimlerinin farklı ögeleri de vardır. Tanımda da belirtildiği gibi sosyal problem çözmenin kişilerarası ilişkilere dayalı olması bu beceri eğitiminin sosyal becerilerin geliştirilmesini zorunlu kılmaktadır. Buna ek olarak Bedell ve Lennox (Aktaran Çekici ve Güçray 2009, s. 114) problem çözme beceri eğitimi programlarında ele alınan diğer yardımcı beceriler ise benlik-farkındalığının geliştirilmesi, öteki kişilerin bakış açısının anlayabilme, diğer insanların amaçlarını, isteklerini, ihtiyaçlarını görebilme farkındalığının yaratılması, çeşitli atılgan davranışlarda bulunabilme, bilişsel ve fizyolojik başa çıkma becerileri ve duyguların kontrol edilmesi gibi beceriler olduğunu ifade etmişlerdir.

D’Zurilla (1986) problem çözme beceri eğitimlerine katılan danışanların bu beceriyi kazanabilmeleri için yapılan oturumların temel hatlarıyla nasıl yapılandırılması gerektiğine dair çeşitli aşamalar önermiştir. Bu aşamalar aşağıda listelenmektedir:

- 1 Yapılacak olan müdahale programının temel mantığının açıklanması,
- 2 Katılımcılar ile problem yönelimi üzerinde çalışmalar yapılması,
- 3 Katılımcılar ile rasyonel problem çözme ile ilişkili çalışmalar yapılması: Bu aşamada problemin betimlenmesi ve formülasyonu,
- 4 Katılımcılar ile rasyonel problem çözme tarzı üzerinde çalışma: Katılımcılar ile sorunların çözümüne yönelik farklı yolların ortaya konulması,
- 5 Rasyonel problem çözme tarzı ile ilgili çalışma: Karar verme ve değerlendirme aşaması,
- 6 Rasyonel problem çözme tarzı üzerinde çalışılması: Elde edilen çözüm ile ilgili uygulama yapılması ve çözümün doğrulanma süreci.

Yukarıda sözü geçen her bir basamakta neler yapılacağına dair bilgiler aşağıda açıklanmaktadır (D’Zurilla ve Nezu, 2007):

1. Müdahalenin temel mantığının açıklanması: Bir çeşit ‘yapılandırma’ işlemi olan bu basamakta müdahale programının temel mantığı ve eğitimin içeriği hakkında katılımcıların bilgilendirilmesi hedeflenmektedir. Bu aşamada ek olarak problem çözme sürecinde kişinin kendisini gözlemlemesi tekniği ile problemlerin farkına varması, sorunların anlamlandırılması ve problem çözme sürecini engellemeye yönelik bilişsel

süreçleri tartışma gibi uygulamalar da yapılmaktadır (D’Zurilla, Nezu ve Maydeu-Olivares, 2004).

2. Problem Yönelimi: Bu aşamada katılımcıların problem çözme sürecinde gösterdikleri başa çıkma tarzları belirlenmektedir. Katılımcılar etkili ve etkili olmayan başa çıkma stratejileri hakkında bilgilendirirler. Bu doğrultuda katılımcıların problem çözme sürecinin olumsuz olarak etkileyen bilişsel ve duygusal engeller belirlenir ve bu engellerin nasıl aşılabileceğine dair çalışmalar yapılır. Bu süreç içinde ayrıca sorunların avantaj sağlayan, zaman ve enerji gerektiren yönleri tartışılır (D’Zurilla, 1986).
3. Problemin tanımlanması ve formüle edilmesi: Katılımcıların problemi anlamlandırma süreçlerinde problem ile ilgili bilgi almalarına yardım edilir. Kişin maruz kaldığı problem ya da duygu odaklı başa çıkma tarzları yönünden değerlendirilir (D’Zurilla ve Nezu, 2007).
4. Katılımcılar ile rasyonel problem çözme tarzı üzerinde çalışma: Katılımcıların hedefe ulaşma sürecinde çeşitli yolları hesaplayabilmeleri adına çeşitli uygulamalar yapılır. Bu aşamada amaca yönelik çeşitli alternatiflerin oluşturulması, olası çözüm yollarının özellikleri ve verilen kararın ertelenmesi ile ilgili uygulamalar yapılır (D’Zurilla, 1986).
5. Karar verme Aşaması: Katılımcılar olası çözümleri sıralar ve her bir amaç ile ilgili ortaya konulan çözümlerin sonuçlarına ilişkin değerlendirme yaparlar. Sözü geçen bu değerlendirme opsiyonlarının tartışılması ve seçeneklerin karşılaştırılması biçiminde yapılır. Bu aşamada katılımcılar bir çözüm planı oluşturup, çözüm ile ilgili seçeneklerin birinde karar kılarlar (D’Zurilla ve Nezu, 2007).
6. Çözümün uygulanması ve doğrulanması: Katılımcılar, bu aşamalar sonucunda ortaya çıkan birden fazla çözüm yolunun hayata geçirilmesine dair motive edilir. Bu çözümlerin uygulanması esnasında katılımcılar kendini-izleme, değerlendirme ve ödüllendirme süreçlerini gerçekleştirmeleri için cesaretlendirilir. Bu çözüm yılları işlevsiz olduğunda katılımcıların bu sürece yeniden başlamaları ve süreç içinde yaşanan aksaklıkların belirlenip çözmelerine yardım edilir (D’Zurilla ve Nezu, 2007).

2.10.2. İlişkisel/ Problem Çözme Modeli

İlişkisel-Problem Çözme Modeli Lazarus’un (1990) İlişkisel Stres kuramına dayanmaktadır. Lazarus’un modelinde kişi davranışçı yaklaşımdaki gibi pasif olmaktan

ziyade içinde bulunduğu çevresel koşulların değiştirilmesi konusunda aktif bir rol oynamaktadır. Bu modelde stres, çevresel ve bireysel faktörlerin etkileşimi sonucunda oluşur. Lazarus bilişsel değer biçmenin ve baş etme stres tepkisinin niteliğini ve yoğunluğunu etkilediğini ifade etmektedir.

Bilişsel değer biçme, bireyin herhangi bir stresör ile karşılaştığı anda o durum ile ilgili olarak değerlendirme yapmasını sağlayan bir süreçtir. Bilişsel değerlendirme, birincil ve ikincil bilişsel değerlendirme olarak ikiye ayrılır. Birincil bilişsel değerlendirme değerlendirmelerinin fiziksel, sosyal ya da psikolojik anlamda bir iyi oluş durumu açısından yapılmasını tanımlar. Bir diğer değerlendirme biçimi olan ikincil bilişsel değerlendirmede ise değerlendirmenin bireysel başa çıkma kaynaklarına bağlı bir şekilde yapılması olarak tanımlanır. Sözü geçen bu iki değerlendirme de türü stresin yoğunluğuna ve niteliğine etki etmektedir. Sözü geçen bu bilişsel değerlendirmeler, kendi içlerinde de olumlu ve olumsuz bilişsel değerlendirmeler olmak üzere ayrışmaktadırlar. Buna göre karşılaşılan sorunu olumsuz bir durum olarak görmekten ziyade çözülmesi gereken bir durum veya fırsat şeklinde görme olumlu birincil değerlendirmeye; kontrol algısının kişilik de olduğunu hissetme ise olumlu ikincil değerlendirmeye bir örneğ olarak verilebilir. Kaygılanma felaketleştirme, kendini yenik hissetme gibi süreçler olumsuz birincil değerlendirmeye; belirsizlik duygusuna kapılma, kontrol algısını yitirilmesi gibi davranışlar ise olumsuz ikincil değerlendirmeye birer örneğ olarak verilebilir (Çetinkaya, 2013, s. 49).

Problem ile ilgili yapılan olumsuz değerlendirmeler kişide stresi arttırıcı bir rol oynarken; olumlu değerlendirmelerde ise çeşitli olumlu duygu ve tepkilerin artmasına sebep olmaktadır. Lazarus'un İlişkisel Stres Modeline göre, bilişsel yönden olumsuz değer biçme ve baş etmedeki eksikliklerden kaynaklı olarak stres ve stres ile ilişkili fizyolojik rahatsızlıklar ortaya çıkmaktadır. Baş etme ve bilişsel olarak değerlendirme türü, bireyin stres veren bir durum ile göstereceği duygusal stres tepkileri arasındaki ilişkiyi biçimlendiren bir değişken olarak görülebilir. Bir başka anlatımla olumsuz bilişsel değerlendirme (negative cognitive appraisal) ve baş etmedeki yetersizlikler (coping deficits) stres ve stres ile ilişkili fizyolojik sorunların temel sebebidir (D'Zurilla ve Nezu 2007, s. 21).

Lazarus'un modelinde sözü geçen en önemli kavramlardan biri de baş etme kavramıdır. Baş etme, dışsal ve içsel taleplerin veya bunlar arasında ortaya çıkan çatışmanın kontrol

edilmesine dair, bireyin kaynaklarını geliştirmeye veya sınırlandırmaya yarayan bilişsel ve davranışsal sũreçlerdir. Baş etmede sũrecinde ana hedef, algılanan sorunun veya tehdidin hafifletilmesidir. Baş etme tepkileri, direkt eylemler (problem odaklı baş etme) ve hafifletmeye yũnelik eylemler (duygu odaklı baş etme) şeklinde ikiye ayrılmaktadır. Problem odaklı baş etmede, kişi stres veren tehdit ile davranışsal olarak uğraşır veya sorun oluşturan ilişkiyi değiştirme yoluyla mũcadele eder. Duygu odaklı baş etmede ise kişi, stresten kaynaklanan rahatsızlığı duygusal anlamda azaltmakta ya da duygularını kontrol etmektedir (Lazarus 1999, D’Zurilla ve Nezu 2007)

2.10.3. Alex Osborn’un Sorun Çũzme Kuramı

Osborn (Aktaran Sungur, 1997) yaratıcı problem çũzme sũrecinin 3 aşamayı kapsadığını savunmaktadır. Sorunun Bulunması, kişinin karşılaştığı sorunu tanımlaması ve sorun ile ilgili yapılan hazırlıkları kapsar. Sorunun tanımlaması için gerekli bilginin toparlanmasını ve çũzũmleme sũreçlerini kapsamaktadır. Dũřũnce Bulma ise dũřũncenin ũretilmesini ve dũřũncenin geliştirilmesini içerir. Çok miktarda dũřũnce ortaya atılır ve bu dũřũnceleri birbirine eklemek ve yeniden işleyerek ortaya çikan yeni dũřũncelerden en mantıklı olanın seçilmesini içerir. Bu aşama ‘hipotez geliştirme’ olarak da tanımlanmaktadır. Çũzũm Bulma, çũzũmũn değerlendirilmesi ve seçilmesi aşamasından oluşur. Seçme (çũzũmũ kabul etme) ise bir dũřũnceyi diğer alternatifler ile karşılaştırmayı ve onu son çũzũme eklemeyi içermektedir.

2.10.4. Bandura’nın Problem Çũzme ve Kendine Yeterlik Modeli

Albert Bandura, (Aktaran Gũneř, 2011) Sosyal Őęrenme Kuramında kişilerin sorunlar ile baş etmeyi etraflarındaki diğer kişilerin davranışlarını taklit edip Őęrendiklerini ifade etmektedir. Bandura’nın Öne sũrdũęũ Öz-yeterlik becerilerinin sorunları çũzebilmede gũsterecekleri gayretin Őlçũsũnũ ve sebatlarını etkilediğini kabul eden bir modeldir. Yetkinlik (Öz-yeterlik) beklentileri hem davranışın başlamasını hem de başa çıkmanın devam etmesini etkilemektedir. Bireylerin kendi yetkinliklerine (Öz- yeterliklerine) olan inançlarının gũcũ olası bir şekilde belirli durumlarda baş etmeyi deneyip denemeyeceklerini belirlemektedir. Kişilerin başlangıç seviyesinde bireysel yeterliklerini algılamaları davranışsal seçimlerini etkilemektedir.

Bandura, (Aktaran Taylan, 1990) kişinin yeni bir şeyleri direkt olarak öğrenmesine gerek olmayabileceğini, bundan ziyade diğer insanların deneyimleri de gözlemleyerek ve sonrasında onların yaptıklarını taklit yoluyla yaparak bu beceriyi kazandıklarını öne sürmektedir. Bandura, bilişsel süreçlerin yeni davranımlar kazanılmasında ve bunları öğrenilmesinde önemli bir role sahip olduklarını ifade etmektedir. Kişi, bir tepki verdiği zaman bu tepki sonucunda diğer insanların vereceği karşı tepkiye göre bu tepkisini sürdürür ya da sürdürmez. Duruma göre uygun olan davranış örüntüsü diğer insanlar tarafından sağlanan örneklerden ziyade kişinin eylemlerinin etkililiğini gözlemesi ile yavaş bir şekilde yapılanmaktadır.

Bandura'nın (Aktaran Güneş, 2011) sözü geçen bu modelinde kişinin yeteneği ve baş etme becerileri ile ilgili inançlarının, problemi çözme becerilerini algılamalarının, gösterecekleri gayretin ölçüsünü etkileyeceği kabul edilmektedir. Kendine yeterlik beklentileri hem davranışın başlamasında hem de başa çıkmanın devam etmesinde etkili olacaktır. Bireyin kendi yeterliliğine olan inançlarının gücü muhtemelen belirli problemlerle başa çıkmayı deneyip denemeyeceklerini belirler. Bu başlangıç, düzeyinde bireysel yeterliliklerini algılaması da davranışsal seçimlerini belirlemektedir.

2.10.5. Yaşam ile İlgili Sorunların Çözülmesinde Bilgi-İşleme Modeli

Heppner ve Krauskopf (1987), geliştirmiş oldukları bu modelde bireylerin problem çözme sürecinde öncelikle karşılaştıkları sorunlar ile ilişkili bilgiyi elde ettikleri ve bu bilgi ile problemin çözümünde bir çeşit eylem planı geliştirdiklerini ifade etmektedirler. Bu sürecin son aşamasında ise sözü geçen bu planların uygulamaya konulduğu bir süreçten oluştuğunu belirtmektedirler. Heppner ve Krauskopf (1987) insanların problem çözme sürecinde bazı süreçleri takip ettiklerini belirtmişlerdir. Yazarların söz ettiği bu süreçler aşağıdaki gibidir:

1. Problemin Kodlanması; kişinin problemin farkına varması ve algılaması sürecidir. Kişi kendi bakış açısı dahilinde problemi algılar. Kişinin sorun ile karşı karşıya geldiğinde kendi problem çözme becerisi, problemin nasıl algılandığı ve kendisinin başa çıkma yetisi ile gibi değişkenler bu aşamada önemlidir.
2. Amacın belirlenmesi aşamasında, kişi, karşılaştığı sorunun üstesinden geldikten sonra ulaşacağı amacın oluşturulması ve bu amaca ulaşmak için uğraşacaktır. Bu aşamaya

gelebilmek için önceki aşamayı düzgün bir şekilde geçmiş olmak gerekir. Kişi, problemi iyi kodlamalıdır çünkü istediği amaca ulaşabilme yolunda önemli bir etmendir.

3. Planlama ve örüntü eşleştirmesi aşamasında, kişi, bir sorun ile karşılaştığında, düşünerek daha önceki yaşamında bu durum ile benzer bir durumla karşılaşmış mı karşılaşmamış mı düşünür, karşılaşmış ise şu an ne gibi şeyler yapılabileceğini ve sonuçlarını düşünerek “aklında bir eşleşme ve eleme” yapar.

Bu modelde her kişi karşılaştığı problemlerde aşamayı başarılı bir şekilde geçemeyebilir. Heppner ve Krauskopf (1987) göre problem çözme becerisi öğrenilebilir nitelikte bir psikolojik yetenek olduğunu belirtmişlerdir.



BÖLÜM II

YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın yürütüldüğü araştırma modeli, çalışmanın evren ve örnekleme, verilerin toplanması ve toplanan verilerin analizi ile ilgili temel bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, öğrencilerin müzik dersine yönelik tutumları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi saptamaya yönelik nicel bir araştırmadır. Araştırmada “*Müzik Dersi Tutum Ölçeği*” ile “*Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri*” olmak üzere iki ayrı ölçek uygulanmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni resmi ve özel okullardaki ortaokul öğrencilerini, örneklem grubu ise 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Diyarbakır ili Ergani ilçesindeki ortaokullarda öğrenim gören 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır.

3.3. Verilerin Toplanması

Araştırmada elde edilen verilere, konuyla ilgili yazılı kaynaklar (çeşitli tez, makale, kitap, dergi, bildiri) taranarak ulaşılmaya çalışılmıştır. Ayrıca; araştırmada problem ve alt problemlerin çözümüne yönelik literatür taraması yapılmıştır. Anket çalışmalarına, Gazi Üniversitesi Etik Komisyonundan etik onayı ve araştırmanın yapılacağı il milli eğitim müdürlüğünden alınan yasal izinler alındıktan sonra başlanmıştır. Covid-19 pandemi nedeniyle okullarda yüz yüze eğitim yapılamadığından anket uygulamaları online

(çevirimiçi) olarak yapılmıştır. İnternet ortamında oluşturulan Google formlar sınıf şube rehber öğretmenleri aracılığıyla Whatsapp üzerinden ilgili öğrenci velilerine ulaştırılmıştır. Anket çalışmalarına, “*Katılımcılar İçin Bilgilendirilmiş Gönüllü Olur Formu*” kapsamında ilgili velinin “*Ankete Katılmasına İzin Veriyorum*” veya “*İzin Vermiyorum*” onayı alındıktan sonra başlanmıştır. Araştırmada araştırmacıların hazırlamış olduğu “*Demografik Bilgi Formu*”, “*Müzik Dersi Tutum Ölçeği*” ile “*Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri*” olmak üzere iki ayrı ölçek uygulanmıştır. Araştırma, katılımcılardan online (çevirimiçi) yoluyla toplanan bilgiler SPSS veri analiz yöntemiyle yorumlanmıştır.

3.4. Verilerin Analizi

Araştırmada, araştırmacının hazırlamış olduğu “*Demografik Bilgi Formu*” “*Müzik Dersi Tutum Ölçeği*” ile “*Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri*” olmak üzere üç ayrı ölçek uygulanmıştır. Araştırma, katılımcılardan anket yoluyla toplanan bilgiler SPSS veri analiz yöntemiyle yorumlanmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, araştırmanın problem ve alt problemlerine ilişkin bulgu ve yorumlara yer verilmiştir. Araştırma için hazırlanmış anket ölçeklerinden elde edilen verilere göre araştırmanın sonuçları yorumlanmıştır. Anket çalışmalarına, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Diyarbakır ili Ergani ilçesindeki ortaokullarda öğrenim gören 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencileri katılmıştır. Araştırmada “*Müzik Dersi Tutum Ölçeği*” ile “*Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri*” olmak üzere iki ayrı ölçek uygulanmıştır.

Tablo 1

Öğrencilerin Cinsiyet ve Sınıf Seviyelerine İlişkin Bulgular

		<i>Değişken</i>	
		N	%
Cinsiyet	Kız	199	64,0
	Erkek	112	36,0
	Toplam	311	100,0
Sınıf	5. sınıf	52	16,7
	6. sınıf	84	27,0
	7. sınıf	102	32,8
	8. sınıf	73	23,5
	Toplam	311	100,0

Araştırmaya 199’u kız(%64), 112’si erkek (%36) toplam 311 öğrenci katılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin 52’si 5. sınıf (%16,7), 84’ü 6. sınıf (%27), 102’si 7. sınıf (%32,8), 73’ü 8. sınıfta (%23,5) öğrenim görmektedir.

1. Alt Problem: Öğrencilerin cinsiyetleri yönünden problem çözme becerileri arasında farklılık var mıdır? Alt problemine yönelik elde edilen bulgular ve yorumlar:

Tablo 2

Öğrencilerin Problem Çözme Becerileri Ölçeği Puanlarının Cinsiyete Göre T- Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	SS	T	DF	p
Problem Çözme	Kız	199	90,7486	16,39531	1,283	309	,201
	Erkek	112	88,2933	15,86388			
Problem çözme becerisine güven	Kız	199	44,1913	9,89812	1,523	309	,129
	Erkek	112	42,4451	9,35107			
Öz denetim	Kız	199	29,2905	4,17245	3,949	309	,00
	Erkek	112	27,0906	5,55553			
Kaçınma	Kız	199	20,9114	3,68247	1,036	309	,301
	Erkek	112	20,4455	4,02597			

Tablo 2’ de görüldüğü gibi öğrencilerin cinsiyetlerine göre problem çözme becerileri toplam puanlar açısından farklılaşmamaktadır. Ancak problem çözme alt boyutlarından öz denetim boyutu cinsiyete göre farklılaşmaktadır, $T(309) = 3.949$, $p < .05$. kız öğrencilerin öz denetim puanları ($\bar{X} = 29,2905$), erkek öğrencilerin öz denetim puanlarından ($\bar{X} = 27,0906$) daha yüksek çıkmıştır.

Bu sonuç yapılan literatür araştırmalarında (Demir 2019) BİLSEM’de müzik eğitimi alan ortaokul öğrencilerinin problem çözme becerileri üzerinde cinsiyet değişkeni yönünden anlamlı bir farklılık oluşturmadığı, ancak kız öğrencilerin problem çözme becerileri ortalamasının erkek öğrencilerin problem çözme becerileri ortalamasından daha yüksek olduğu, problem çözme becerisine güven, öz denetim, kaçınma alt boyutlarına ilişkin bulgularında en yüksek ortalama kaçınma boyutunda olduğu, her boyut kendi içinde ayrı ayrı incelendiğinde, kız öğrencilerin ortalamalarının erkek öğrencilerin ortalamalarından yüksek olduğu araştırmasıyla paralellik göstermektedir.

2. Alt Problem: *Öğrencilerin cinsiyetleri yönünden müzik dersine yönelik tutumları arasında farklılık var mıdır?* Alt problemine yönelik elde edilen bulgular ve yorumlar:

Tablo 3

Öğrencilerin Müzik Dersi Tutum Ölçeğinden Aldıkları Puanların Cinsiyetlerine T Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	SS	T	DF	P
Müzik Dersi Tutum	Kız	199	93,6697	12,50251	5,144	309	,000
	Erkek	112	85,0675	16,70657			

Tablo-3’ da görüldüğü gibi öğrencilerin cinsiyetlerine göre müzik dersi tutum ölçeğinden aldıkları toplam puanlar açısından anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. $T(309) = 5.144$, $p < .01$. Kız öğrencilerin müzik dersi tutum puanları ($\bar{X} = 93,6697$), erkek öğrencilerin müzik dersi tutum puanlarından ($\bar{X} = 85,0675$) daha yüksek çıkmıştır.

Elde edilen sonuçlar (Özmenteş 2012) ilköğretim öğrencilerinin evdeki müziksel ortamı ile müzik dersine yönelik tutumlarının incelediği 10-15 yaşında, 109’u kız ve 151’i erkek toplam 246 ilköğretim çocuğu ile yapılan çalışmanın sonucunda kız öğrencilerin müzik dersine yönelik tutumlarının erkek öğrencilerden daha olumlu olduğu sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

Bir başka çalışmada, (Özen 2019) öğrencilerin “Müzik Beğenileri, Müzik Dersine Olan İlgi ve Tutumlarına Yönelik Görüşleri” konulu anketten aldıkları toplam puanlarının cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği, ortalamalar incelendiğinde kız öğrencilerin anket toplam puanlarının erkek öğrencilerin anket toplam puanlarından daha yüksek olduğu, buna göre kız öğrencilerin müzik dersine olan ilgi ve tutumlarının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

(Seven 2019) Ortaokul öğrencilerinin müzik dersine yönelik tutumlarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla yaptığı araştırmada, öğrencilerin müzik dersine yönelik tutumları ile cinsiyete ilişkin puanları arasında anlamlı bir farkın olduğunu, kız öğrencilerin müzik dersine yönelik tutumlarının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Bu sonuç da araştırma sonucumuzla benzerlik göstermektedir.

4. Alt Problem: Öğrencilerin sınıf seviyelerine göre problem çözme becerileri arasında farklılık var mıdır? Alt problemine yönelik elde edilen bulgular ve yorumlar:

Tablo 4

Öğrencilerin Müzik Dersi Tutum Ölçeği Puanlarının Sınıf Seviyesine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

		Kareler Toplamı	SS	Kareler Ortalaması	F	p
Müzik Dersi Tutum	Gruplar arası	543,086	3	181,029	,833	,476
	Grup içi	66691,104	307	217,235		
	Toplam	67234,190	310			

Tablo-4'e göre öğrencilerin müzik dersi tutum ölçeği toplam puanları sınıf düzeylerine göre farklılaşmamaktadır, $F(3, 307) = ,833, P > .05$.

Benzer bir çalışmayla (Seven 2019) öğrencilerin müzik dersine yönelik tutumları ile yaş düzeyleri arasında toplam puanlar açısından anlamlı bir farkın olmadığını tespit etmiştir. Bu sonuç aynı konudaki araştırma sonuçlarımızla benzerlik göstermektedir. (Seven 2019) yaptığı bir başka araştırmasında, öğrencilerin sınıf düzeylerine göre müzik dersine yönelik tutumlarına ilişkin ANOVA analizinde, öğrencilerin müzik dersine ilişkin toplam puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığını tespit etmiştir. Bu sonuç ile araştırma sonuçlarımız arasında paralellik olduğu görülmektedir.

Tablo 5

Öğrencilerin Problem Çözme Becerileri Ölçeği Puanlarının Sınıf Seviyesine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

		Kareler toplamı	SS	Kareler ortalaması	F	p
Problem Çözme	Gruplar arası	143,740	3	47,913	,181	,910
	Grup içi	81446,514	307	265,298		
	Toplam	81590,254	310			
Problem çözme becerisine güven	Gruplar arası	41,377	3	13,792	,145	,933
	Grup içi	29281,893	307	95,381		
	Toplam	29323,269	310			
Öz denetim	Gruplar arası	214,325	3	71,442	3,131	,026
	Grup içi	7005,429	307	22,819		
	Toplam	7219,754	310			
Kaçınma	Gruplar arası	54,985	3	18,328	1,266	,286
	Grup içi	4444,706	307	14,478		

Tablo-5'e göre öğrencilerin problem çözme toplam puanları sınıf düzeylerine göre farklılaşmamaktadır, $F(3, 307) = ,181, P > .05$. Sadece problem çözme alt boyutlarından öz denetim boyutu puanları sınıf düzeylerine göre farklılaşmaktadır, $F(3, 307) = 3,131, P < .05$.

Araştırma sonuçlarımız, (Demir, 2019) BİLSEM'de müzik eğitimi alan ortaokul öğrencilerinin problem çözme becerilerinin devam ettikleri sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığı çalışmasıyla örtüştüğü, ancak problem çözme alt boyutlarından öz denetim boyutu puanlarının sınıf düzeylerine göre farklılaştığı görülmüştür.

Tablo 6

Öğrencilerin Problem Çözme Envanteri Öz Denetim Alt Boyutunun Sınıf Seviyelerine Göre Ortalamaları

Sınıf	N	$\bar{X}$	SD	S
5. sınıf	52	29,4231	4,19311	,58148
6. sınıf	84	27,5595	4,91703	,53649
7. sınıf	102	28,0660	5,09455	,50444
8. sınıf	73	29,5237	4,53480	,53076
Total	311	28,4983	4,82592	,27365

Tablo-6'ya göre öğrencilerin problem çözme envanteri öz denetim alt boyutunda en yüksek puanı 8. sınıf öğrencileri ($\bar{x} = 29,5237$), ikinci sırada 5. sınıf öğrencileri ($\bar{x} = 29,4231$), üçüncü sırada 7. sınıf öğrencileri ($\bar{x} = 28,0606$), dördüncü sırada 6. sınıf öğrencileri gelmektedir ($\bar{x} = 27,5595$). Öğrenciler 5. sınıfta yüksek bir öz denetime sahipken 6. sınıfta anlamlı bir düşüşe geçtiği daha sonra tekrar anlamlı bir şekilde 8. sınıfa doğru artış gösterdiği görülmektedir.

Bu araştırmada ortaokul öğrencilerinin sınıf düzeylerine göre öz denetim düzeylerinin anlamlı bir şekilde farklılaştığı ortaya çıkmıştır. 6. sınıftan 8. sınıfa kadar öğrencilerin öz denetim düzeyleri artış göstermiştir. Ancak, 5. sınıf öğrencilerinin öz denetim düzeyleri 6. sınıftan daha yüksek çıkmıştır. Bu sonuçlar özellikle ergenlik dönemi ile ilgili yapılan bilimsel araştırmalarla benzerlik göstermektedir (Allemand vd., 2019; Tao vd., 2014).

12 yaş, ön ergenliğin başlangıç yaşı olarak birçok gelişim kuramcısı tarafından ortaya koyulmuştur (Siyez, 2015). Her ne kadar bireysel farklılıklar olsa da öğrencilerin 6. sınıfta yaş itibarıyla ön ergenlik başlangıcında olmaları ve bu dönemde fiziksel, duygusal ve zihinsel değişimleri hızlı bir şekilde yaşamaları, onların kendilerini kontrol etme

becerilerine de yansımaktadır. Ergenlik öncesinde somut işlemler ve son çocukluk döneminde olan bir çocuk (6-12 yaş) henüz büyük ve hızlı bir değişime uğramamaktadır. Buna benzer bir sonuç Tao vd., (2014) yaptığı araştırmayla da ortaya koyulmuştur. Tao vd., 3 ile 9 yaş arasındaki çocukların öz denetim düzeylerini incelemiş, çocukları 3 ile 6 yaş arasında öz denetiminde belirli bir yükseliş olmakla birlikte 6 ile 9 yaş arasında bu yükselişin durduğu ve daha stabil bir öz denetim düzeyine sahip olduklarını bulmuşlardır.

Ön ergenliğin yarattığı zihinsel, duygusal ve özellikle fiziksel karmaşa öz denetimi biraz azaltmakta ancak daha sonra ergenlikle birlikte yükselişe geçtiğini araştırmalar göstermektedir (Allemand vd., 2019). Bu durum ergenlerin zamanla ani değişime uyum sağladıklarını da göstermektedir (Allemand vd., 2019). King vd., (2011) yaptıkları araştırmada 6. sınıfta daha az öz kontrol ve daha fazla dikkat problemi gösteren çocukların 8. sınıfa kadar öz kontrollerinde artış ve dikkat problemlerinde azalma olduğunu bulmuşlardır. Bu sonuçlar da araştırma sonuçları ile uyumluluk göstermektedir.

Problem Cümlesi: Öğrencilerin müzik dersine yönelik tutumları ile problem çözme becerileri arasında ilişki var mıdır? Problemine yönelik elde edilen bulgular ve yorumlar:

Tablo 7

Müzik Dersi Tutum Ölçeği ve Çocuklar İçin Problem Çözme Envanterine İlişkin Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi

		Müzik				
		Dersi	Problem			
		Tutum	Çözme			
Değişkenler		Ölçeği	Envanteri	Güven	Özdenetim	Kaçınma
Müzik Dersi	Korelasyon	1	,374**	,406**	,926**	,291**
Tutum Ölçeği	P		,000	,000	,000	,000
	N	311	311	311	311	311

**p < .01

Tablo-7 incelendiğinde, ortaokul öğrencilerinin müzik dersine ilişkin olumlu tutumları ile problem çözme düzeyleri arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

$r = .374$, $p < .01$. ayrıca öğrencilerin müziğe ilişkin olumlu tutumları ile problem çözme alt boyutlarından güven ile orta düzeyde ($r = .406$, $p < .01$) , öz denetim ile ($r = .926$, $p < .01$) yüksek düzeyde, kaçınma ile ($r = .291$, $p < .01$) düşük düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki görülmektedir. Bu sonuçlara göre öğrencilerin müzik dersine ilişkin olumlu tutumları arttıkça problem çözme düzeyleri artmaktadır.

Araştırma konusuna bağlı olarak yapılan literatür taramasında öğrencilerin müzik dersine yönelik çeşitli kademelerde gerçekleştirilen bazı çalışmalar incelendiğinde;

(Güven 2017), 12-14 yaş grubu 424'ü kız ve 379'u erkek olmak üzere toplam 803 çocukla müziğe ilişkin tutum ile sosyal becerileri arasındaki ilişkileri incelediği çalışmasında, çocukların müziğe ilişkin tutumları ile sosyal becerileri arasında pozitif bir ilişki olduğu, müziğe ilişkin olumlu tutum yükseldikçe çocukların sosyal beceri düzeyleri de yükseldiği kızların müziğe ilişkin tutumlarının erkek çocuklarından daha olumlu olduğu sonuçlarıyla benzeştiği; çocukların yaşları ile müziğe ilişkin tutumları arasında negatif bir ilişki olduğu, çocuklar büyüdükçe, müziğe ilişkin olumlu tutum düzeyleri azaldığı yönündeki bulguların

sonuçlarımızla örtüşmediği, öğrencilerin problem çözme envanteri öz denetim alt boyutunun sınıf seviyelerine göre ortalamaları sonuçları, (Güven 2017)' de yaptığı çalışmadan farklılaştığı, bu çalışmada öğrencilerin problem çözme envanteri öz denetim alt boyutunda en yüksek puanı 8. sınıf öğrencileri, ikinci sırada 5. sınıf öğrencileri, üçüncü sırada 7. sınıf öğrencileri, dördüncü sırada 6. sınıf öğrencilerinin aldığı, öğrenciler 5. sınıfta yüksek bir öz denetime sahipken 6. sınıfta anlamlı bir düşüş yaşadığı daha sonra tekrar anlamlı bir şekilde 8. sınıfa doğru yükselişe geçtiği, bu yönüyle de Güven (2017) “Çocukların yaşları ile müziğe ilişkin tutumları arasında negatif bir ilişki vardır. Çocuklar büyüdükçe, müziğe ilişkin olumlu tutum düzeyleri azalır.” çalışmasıyla örtüşmediği sonucuna varılmıştır.



BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar

Araştırmaya 199'u kız (%64), 112'si erkek (%36) toplam 311 öğrenci katılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin 52'si 5. sınıf (%16,7), 84'ü 6. sınıf (%27), 102'si 7. sınıf (%32,8), 73'ü 8. sınıfta (%23,5) öğrenim görmektedir.

1. Alt Problem: *Öğrencilerin cinsiyetleri yönünden problem çözme becerileri arasında farklılık var mıdır?* Alt problemine yönelik elde edilen sonuçlar:

- ✓ Öğrencilerin cinsiyetlerine göre problem çözme becerileri toplam puanlar açısından farklılaşmadığı, ancak problem çözme alt boyutlarından öz denetim boyutunun cinsiyete göre farklılaştığı, $T(309) = 3.949$, $p < .05$.
- ✓ Kız öğrencilerin öz denetim puanları ($\bar{X} = 29,2905$), erkek öğrencilerin öz denetim puanlarından ($\bar{X} = 27,0906$) daha yüksek çıktığı,
- ✓ Öğrencilerin problem çözme becerileri ölçeği toplam puanları, sınıf düzeylerine göre farklılaşmadığı, $F(3, 307) = ,181$, $P > .05$.

2. Alt Problem: *Öğrencilerin cinsiyetleri yönünden müzik dersine yönelik tutumları arasında farklılık var mıdır?* Alt problemine yönelik elde edilen sonuçlar:

- ✓ Öğrencilerin cinsiyetlerine göre müzik dersi tutum ölçeğinden aldıkları toplam puanlar anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. $T(309) = 5.144$, $p < .01$.
- ✓ Kız öğrencilerin müzik dersi tutum puanları ($\bar{X} = 93,6697$), erkek öğrencilerin müzik dersi tutum puanlarından ($\bar{X} = 85,0675$) daha yüksek çıkmıştır.

3. Alt Problem: *Öğrencilerin sınıf seviyelerine göre müzik dersine yönelik tutumları arasında farklılık var mıdır?* Alt problemine yönelik elde edilen sonuçlar:

- ✓ Öğrencilerin müzik dersi tutum ölçeği toplam puanları sınıf düzeylerine göre farklılaşmamaktadır, $F(3, 307) = ,833, P > .05$.

4. Alt Problem: *Öğrencilerin sınıf seviyelerine göre problem çözme becerileri arasında farklılık var mıdır?* Alt problemine yönelik elde edilen sonuçlar:

- ✓ Öğrencilerin problem çözme toplam puanları sınıf düzeylerine göre farklılaşmamaktadır, $F(3, 307) = ,181, P > .05$.
- ✓ Sadece problem çözme alt boyutlarından öz denetim boyutu puanları sınıf düzeylerine göre farklılaşmaktadır, $F(3, 307) = 3,131, P < .05$.

Öğrencilerin problem çözme envanteri öz denetim alt boyutunun sınıf seviyelerine göre ortalamaları:

- ✓ Öğrencilerin problem çözme envanteri öz denetim alt boyutunda en yüksek puanı 8. sınıf öğrencileri ($\bar{x} = 29,5237$),
- ✓ İkinci sırada 5. sınıf öğrencileri ($\bar{x} = 29,4231$),
- ✓ Üçüncü sırada 7. sınıf öğrencileri ($\bar{x} = 28,0606$),
- ✓ Dördüncü sırada 6. sınıf öğrencileri gelmektedir ($\bar{x} = 27,5595$).
- ✓ Öğrenciler 5. sınıfta yüksek bir öz denetime sahipken 6. sınıfta anlamlı bir düşüşe geçtiği daha sonra tekrar anlamlı bir şekilde 8. sınıfa doğru artış gösterdiği görülmektedir.

Problem Cümlesi: *Öğrencilerin müzik dersine yönelik tutumları ile problem çözme becerileri arasında ilişki var mıdır?* Problemine yönelik elde edilen sonuçlar:

- ✓ Ortaokul öğrencilerinin müzik dersine ilişkin olumlu tutumları ile problem çözme düzeyleri arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. ($r = .374, p < .01$.)
- ✓ Ayrıca öğrencilerin müziğe ilişkin olumlu tutumları ile problem çözme alt boyutlarından Güven ile orta düzeyde ($r = .406, p < .01$),
- ✓ Öz Denetim ile ($r = .926, p < .01$) yüksek düzeyde,
- ✓ Kaçınma ile ($r = .291, p < .01$) düşük düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki görülmektedir.

Sonuç olarak bu araştırmada, ortaokul öğrencilerinin müzik dersine yönelik tutumları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki incelenmiş olup elde edilen verilerin analizi sonucunda öğrencilerin müzik dersine yönelik olumlu tutumları arttıkça problem çözme becerilerinde de pozitif yönde anlamlı bir artış olduğu belirlenmiştir.

5.2. Öneriler

Araştırmada, ortaokullarda öğrenim gören öğrencilerin müzik dersine yönelik tutumları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki incelenerek elde edilen bilgiler ışığında geliştirilen öneriler aşağıda açıklanmıştır.

- Okullarda enstrüman bakımından zenginleştirilmiş müzik sınıflarının oluşturulması,
- Müzik yeteneği olan öğrencilerin erken yaşlarda fark edilerek güzel sanatlar liselerine veya konservatuarlara yönlendirilmesi,
- Sosyal etkinlikler kapsamında okullarda kurulan öğrenci kulüpleri arasında müzik kulübüne yer verilmesi, öğrencilerin ilgi ve istekleri doğrultusunda bu kulüplere yönlendirilmesi,
- Her öğrencinin en az bir enstrüman çalmaya yönlendirilmesi,
- Her okulda en az bir müzik korosunun kurulması,
- Ebeveynlerin akademik başarı kaygılarının, öğrencilerin erken yaşlarda alması gereken sanatsal ve kültürel faaliyetlerin önüne geçilmemesi için tedbirler alınması.
- Müziğin, öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirdiği, bu nedenle öğrenci davranışlarının olumlu yönde değişmesinde etkisi olduğu için müzik dersinin önemini anlatan çalışmaların hem velilere hem de öğretmen ve okul yöneticilerine seminerler vb. şekillerde verilmesi.

KAYNAKLAR

- Adagide, S. (2008). *15-49 yaş grubu kadınların problem çözme becerilerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Allemand, M., Job, V., & Mroczek, D. K. (2019). Self-control development in adolescence predicts love and work in adulthood. *Journal of Personality and Social Psychology*, 117(3), 621–634. <https://doi.org/10.1037/pspp0000229>
- Allport, G.W. (1967). “Attitudes”, Readings In Attitude Theory and Measurement, Ed. Martin Readings In Attitude Theory and Measurement, 1-14.
- Altıntaş, B. (2007). *İlköğretim okullarında 6. sınıf müzik derslerinde verilen mandolin eğitiminin müzik dersi başarısı üzerine etkileri*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Arenofsky, J. (2001). Developing your problem-solving skills. *Career World*, 29(4), 1819.
- Arkonaç, S. A. (1998). *Sosyal psikoloji* (1. Baskı). İstanbul: Alfa.
- Arkonaç, S. A. (2001). *Sosyal psikoloji* (Değiştirilmiş ve Genişletilmiş 2. Baskı), İstanbul: Alfa.
- Arslan, B. F. (2016). *Fiziksel engele sahip çocuğu olan annelere verilen sosyal problem çözme beceri eğitiminin problem çözme davranışlarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Toros Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Atkinson, R. Atkinson, R.C. & Hilgard, E.R. (1992). *Psikolojiye giriş II*. Çev: K. Atalay ve diğerleri. İstanbul Sosyal.
- Baysal, A. C. (1981). *Sosyal ve örgütsel psikolojide tutumlar*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi.
- Baysal, A.C. & Tekarslan, E. (1996). *Davranış bilimleri*. (2.Baskı). İstanbul Avcıol.

- Beauchamp, E. (2006). Learning from Diversity: Model-Based Evaluation of Opportunities for Process (Re)-Design and Increasing Company Resilience. *Learning from Diversity: Model-Based Evaluation of*.
- Bedel, A., ve Arı, R. (2011). Interpersonal problem solving skills training's effect on the adolescents' living in orphanages constructive problem-solving and the level of trait anger. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(4), 01-10.
- Bilge, F., Arslan, A., & Doğan, Ş. (2016). Ankara ili sığınma evine başvuran kadınların problem çözme becerilerini değerlendirmeleri, akılcı olmayan düşünceleri, kızgınlık, umut ve özsaygı düzeylerine ilişkin karşılaştırmalı bir inceleme. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(13).
- Bransford, J. D., & Stein, B. S. (1993). The IDEAL problem solver. Centers for Teaching and Technology - Book Library. 46.
- Buğa, A., Özkamalı, E., Altunkol Wise, F. & Çekiç, A. (2018). Üniversite öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeylerine göre sosyal problem çözme tarzlarının incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 48-58.
- Cormier, S., & Nurius, P. S. (2003). Ingredients of an effective helping relationship. *Interviewing and Change Strategies for Helpers*, 1, 72-98.
- Çam, S., & Tümkaya, S. (2007). Developing the interpersonal problem solving inventory (IPSI): The validity and reliability process. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 28(3), 95-111.
- Çekici, F., & Güçray, S. S. (2012). Problem çözme terapisine dayalı beceri geliştirme grubunun üniversite öğrencilerinin sosyal problem çözme becerileri öfkeyle ilişkili davranış ve düşünceler ile sürekli kaygı düzeylerine etkisi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 103-128.
- Çetinkaya, Ş. (2013). *Lise öğrencisi erkek ergenlerde problem çözme eğitiminin; problem çözme becerisi, kişilerarası ilişki tarzı ve öfke kontrolü üzerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Aydın.
- Çınar, O., Hatunoğlu, A., & Hatunoğlu, Y. (2009). Öğretmenlerin problem çözme becerileri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 215-226.

- D’Zurilla T. J. & Nezu A. M. (2006). *Solving life’s problems: a 5-step guide to enhanced well-Being*. New York: Springer.
- D’Zurilla, T. J., & Chang, E. C. (1995), The relations between social problem solving and coping. *Cognitive Therapy and Research*, 19, 547-562.
- D’Zurilla, T. J., & Goldfried, M. R. (1971). Problem solving and behavior modification. *Journal of Abnormal Psychology*, 78, 107-126.
- D’Zurilla, T. J., & Nezu, A. M. (2007). *Problem- Solving Therapy: A positive approach to clinical intervention*, (Third Edition). Washington, DC: Springer.
- D’Zurilla, T. J., & Nezu, A. M. (2001). Problem solving therapies (Der.), *Handbook of cognitive behavioral therapies*, (Second Edition, K.S. Dobson (Ed.), New York: Guilford.
- D’Zurilla, T.J. (1986). *Problem Solving Therapy: A social competence approach to clinical intervention*, New York: Springer.
- Demir, A.(2019). *Bilim ve sanat merkezinde müzik eğitimi alan ortaokul öğrencilerinin problem çözme becerilerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Demirel, Ö., & Kaya, Z. (2005). Eğitimle ilgili temel kavramlar. Ö., Demirel, Z. Kaya, (Eds). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. (6.Basım). Ankara: Pegem.
- Dewey, J. (2010). *Okul ve toplum*. Çev: H.A. Başman, (2.Basım). Ankara: Pegem Akademi.
- D’Zurilla, T. J., & Maydeu-Olivares, A. (1995). Conceptual and methodological issues in social problem-solving assessment. *Behavior Therapy*, 26(3), 409-432.
- Edmann, I. (1977). *Sanat ve insan*. İstanbul: İnkılap ve Ata.
- Emir, S. (2001) Sosyal bilgiler dersinde problem çözme yönteminin eriş, kalıcılığa ve tutuma etkisi İstanbul Üniversitesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi* 10, 79-100.
- Erçevik, A. (2018). *Sosyal problem çözme programının korunma ihtiyacı olan ergenler ve çocuk evi sorumluları üzerindeki etkisi*. Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Ergin, B. E., & Dağ, İ. (2013). Kişilerarası problem çözme davranışları, yetişkinlerdeki bağlanma yönelimleri ve psikolojik belirtiler arasındaki ilişkiler. *Anatolian Journal of Psychiatry*, 14(1), 36-45.
- Freedman, J.L., Sears, D.O. & Carlsmith, J.M. (1993). *Sosyal psikoloji*. (Üçüncü Baskı), (Çev: A. Dönmez). Ankara: İmge.
- Gordon, T. (2005), *Etkili ana baba eğitimi: Aile iletişim dili* (Çev: E. Aksay), İstanbul: Sistem.
- Green, A. J. K. ve Gilhooly, K. (2005). Problem solving. İçinde N. Braisby ve A. Gellatly (Eds.). *Cognitive psychology*. Oxford: Oxford University.
- Greene, J. (2005). *Memory, thing, and language topic in cognitive psychology*. London: Taylor & Bacon.
- Güçlü, N. (2003). Lise müdürlerinin problem çözme becerileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 160(1).
- Güçray, S. S., & Çekici, F. (2009). Psiko-eğitim gruplarının yapılandırılması ve genel ilkeleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 132-153.
- Güneş, F. (2011). *Üniversite öğrencilerinin sosyal problem çözme düzeylerinin sosyal yetkinlik ve bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Güven, E. (2017). *12-14 yaş grubu çocukların müziğe ilişkin tutumları ile sosyal beceri düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Hamarta, S. (2007). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin sosyal problem çözme becerilerinin algılanan anne-baba tutumları açısından incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Hardalaç, N. (2006). *Melodi tekrarına yönelik müziksel algılamada sayısal ve sözel eğitilmiş öğrencilerin performanslarının yapay zekâ ortamında karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Heppner, P. P., & Krauskopf, C. J. (1987). An information-processing approach to personal problem solving. *The Counseling Psychologist*, 15(3), 371-447.

- Hertzog, C., Price, J., Burpee, A., Frentzel, W. J., Feldstein, S., & Dunlosky, J. (2009). Why do people show minimal knowledge updating with task experience: Inferential deficit or experimental artifact?. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 62(1), 155-173.
- İman Dereli E. (2013). Çocuklar için sosyal problem çözme ölçeğinin 6 yaş grubu için Türkiye uyarlaması ve okul öncesi davranış problemleri ile sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkiler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(1) 479-498.
- İnceoğlu, M. (1993). *Tutum, algı, iletişim*. Ankara: Verso.
- Jackson, Thomas Graham (2003). Nicholas Jackson (ed.). *Recollections: The life and travels of a Victorian architect*. James Bettley. London: Unicorn.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1999). *Yeni insan ve insanlar* (10. Baskı). İstanbul: Evrim.
- Karabulut, E. O., & Ulucan, H. (2011). Yetiştirme yurdunda kalan öğrencilerin problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler bakımından incelenmesi (Kırşehir ili örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 227-238.
- Kasik, L., Balazs, F. J., Guti, K., Gaspar, C., & Zsolnai, A. (2018). social problem-solving among disadvantaged and non-disadvantaged adolescents. *European Journal of Special Needs Education*, 33 (1), 86-101.
- Kasschau, R. A. (2003). *Understanding psychology*. Ohio: The McGraw-Hill.
- Kıncal, R. Y. (2006). *Eğitim bilimine giriş* (1. Baskı). Ankara: Nobel.
- Kıran, H. (2012). *Adam öldürme suçundan ceza infaz kurumunda bulunan bulunan kadınların öfke ifade tarzları, problem çözme becerileri ve anksiyete düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Kızılcı, S. & Erjen, Y. (1992). *Açıklamalı sosyoloji sözlüğü*. Ankara: Saray.
- King, K. M., Fleming, C. B., Monahan, K. C., & Catalano, R. F. (2011). Changes in Self-Control Problems and Attention Problems During Middle School Predict Alcohol, Tobacco, and Marijuana Use During High School. *Psychology of Addictive Behaviors*, 25(1), 69–79. <https://doi.org/10.1037/a0021958>
- Kişisel, E. ve Yıldırım, S. M. (1993). *Bilişsel etkinlikler*. İstanbul: Milli Eğitim.

- Kocaarslan, B. (2009). *Genel müzik eēitimi alan ilköēretim öērencilerinin müzik dersine iliēkin tutum, müzikal özgüven ve motivasyon düzeylerinin karēılaētırılması*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından eriēilmiētir.
- Kocabaē, A. (1997). Temel eēitim II. kademe öērencileri iēin mziēe iliēkin tutum ölēēinin geēerlik ve güvenirlik ēalıēması. *Hacettepe Üniversitesi Eēitim Fakültesi Dergisi*, 13, 141-145.
- Kocabaē, A. (2007). *Müzik öēretiminin temelleri* (3.basım). İzmir: Kanyılmaz.
- Kökdemir, D. (2003). *Belirsizlik durumlarında karar verme ve problem ēzme*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Lazarus, N. (1999). *Nationalism and cultural practice in the postcolonial world* (Vol. 6). London:Cambridge University.
- Lazarus, R. S. (1990). Theory-based stress measurement. *Psychological inquiry*, 1(1), 3-13.
- Levent, A. ve Umuzdaē, S. (2013). İlkēretimde mzik öēretmeninin kullandığı ēalgının öērencinin derse iliēkin tutumuna etkisi. *Eēitim ve Öēretim Araētırmaları Dergisi*, 2(2), 84-88.
- Mayer, R. E. (1999). Multimedia aids to problem-solving transfer. *International Journal of Educational Research*, 31(7), 611-623.
- McGuire, J. (2001). What is problem solving? A review of theory, research and applications. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 11(4), 210-235.
- McMurrin, M., Blair, M., & Egan, V. (2002). An investigation of the correlations between aggression, impulsiveness, social problem solving and alcohol use. *Aggressive Behavior*, 28, 439-445.
- Morgan, C. T. (1995). *Psikolojiye giriş* (ēev. H. Arıcı), (11. Baskı), Ankara: Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Blm.
- Nacakc, Z. (2006). İlkēretim öērencilerinin mzik dersine iliēkin tutumları. *Ulusal Mzik Eēitimi Sempozyumu*. Denizli: Pamukkale Üniversitesi Eēitim Fakültesi.
- Nezu, A. M., Nezu, C. M., & D’Zurilla, T. J. (2007). *Solving Life’ s Problems: A 5 Step Guide To Enhanced Well-Being*, Springer.

- Nock, M. K., & Mendes, W.B. (2008). Physiological arousal, distress tolerance, and social problem-solving deficits among adolescent self-injurers. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 76(1), 28.
- Oğuz, V. & Akyol, A. (2005). Problem çözme becerisi ölçeği (PÇBÖ) geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44(1), 105-122.
- Otaçioğlu, S. (2007) İlköğretim 5.6.7. sınıf öğrencilerinin müzik dersine ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi* 21, 134-139.
- Öğülmüş, S. (2006). *Kişilerarası sorun çözme becerileri ve eğitimi*. Ankara: Nobel.
- Özen, N.G.M. (2019) *Müzik beğenileri, müzik dersine olan ilgi ve tutumlarına yönelik görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özmenteş, S. (2012). İlköğretim öğrencilerinin evdeki müziksel ortamları, müzik dersine yönelik tutumları ve kişisel değişkenleri arasındaki ilişkiler. *Eğitim ve Bilim*, 37(163), 53-66.
- Öztöpalan, E. (2007). *İlköğretim düzeyindeki özel okullar ile devlet okullarının 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin müzik dersine ilişkin tutumları ve akademik başarıları arasındaki ilişki*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Paul, R., & Elder, L. (2013). *Critical thinking: Tools for taking charge of your professional and personal life*. London: Pearson Education.
- Pellegrini, D.S., & Urbain, E.S. (1986). An evaluation of interpersonal cognitive problem solving training with children. *Child Psychology and Psychiatry*, 26, 17, 41.
- Petty, R.E., & Cacioppo, J.T. (1981). *Attitudes and persuasion: Classic and contemporary approaches*. Wm. C. Brown, Dubuque, IA.
- San, İ. (1985). *Gençliğin sanat eğitimi*. 5. İstanbul Sanat Bayramı Mimar Sinan Üniversitesi Sanat ve Gençlik Sempozyumu Bildirisi, İstanbul.
- Sargın, Y. (2008). *Ergenlik dönemindeki öğrencilerin saldırgan davranışları ile öfke ve sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.

- Saruhan, Ş. ve Deniz, J. (2011). Temel eğitim II. kademe öğrencilerinin müzik dersine karşı tutumları. *İlköğretim Online*, 10(2), 695-702.
- Sena, C. (1972). *Estetik*. İstanbul: Remzi.
- Seven, M.İ. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin müzik dersine yönelik tutumlarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Siyez, D. M. (2015). *Eğitim psikolojisi* (Alim Kaya (ed.)). Pegem Akademi.
- Slavin, R. E., & Davis, N. (2006). Educational psychology: Theory and practice.
- Smith, M. B., Bruner, J. S., & White, R. W. (1956). *Opinions and personality*. New York: John Wiley and Sons.
- Söylemez, S. (2002). *Ergenlerde problem çözme becerisini geliştirmeye yönelik bir grup çalışması programının etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Sternberg, R.J. (1992). Successful intelligence as a basis for entrepreneurship. *Journal of Bussiness Venturing*, 19, 189-201.
- Sungur, N. (1997). *Yaratıcı düşünce*. İstanbul: Evrim.
- Tao, T., Wang, L., Fan, C., & Gao, W. (2014). Development of self-control in children aged 3 to 9 years: Perspective from a dual-systems model. In *Scientific Reports* (1–5). Nature Publishing Group. <https://doi.org/10.1038/srep07272>
- Tavsancıl, E. (2002). *Tutumları ölçülmesi ve SPSS ile veri toplama analizi*. Ankara: Nobel.
- Taylan, S. (1990). *Heppner'in problem çözme envanterinin uygulama, güvenirlik ve geçerlilik çalışmaları*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Thurstone, L.L. (1967). *"Attitudes can be measured", readings in attitude theory and measurement*. . Newyork: John Wiley&Sons.
- Tolan, B., İsen, G. & Batmaz, V. (1985). *Ben ve toplum*. Ankara: Teori.
- Totan, T. (2011). *Problem çözme becerileri eğitim programının ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerileri üzerine etkisi*. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

- Tuncel, Z., & Demirel, M. (2010). İlköğretim öğrencilerinin sosyal sorun çözme becerilerinin geliştirilmesine ilişkin bir çalışma. *Toplum ve Sosyal Hizmet Dergisi*, 1(21), 25-44.
- Türnüklü, A., & Şahin, İ. (2003). İlköğretim okullarında çatışma stratejilerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Çağdaş Eğitim*, 1, 297, 11-21.
- Uçan, A. (1996). *İnsan ve müzik insan ve sanat eğitimi*. Ankara: Müzik Ansiklopedisi.
- Uçan, A. (1997). *Müzik eğitimi temel kavramlar-ilkeler-yaklaşımlar*. Ankara: Müzik Ansiklopedisi.
- Umuzdaş, S. & Kızıklı, H.O. (2018). İlköğretim öğrencilerinin müzik dersine ilişkin tutumları. *Journal of Human Sciences*, 15(3), 1561-1567.
- Umuzdaş, S. & Umuzdaş, S. (2015). 8. Sınıf öğrencilerinin müzik dersine ilişkin tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1, 273-281.
- Uslu, M. (2009). *Cumhuriyet' in ilanından günümüze Türkiye' de müzik eğitimi üzerine bir çalışma*. İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Valsiner, J. (2003). Beyond social representations: A theory of enablement. *Papers on Social Representations*, 12, 1-16
- Walker, K. L., Chang, E. C., & Hirsch, J. K. (2017). Neuroticism and suicidal behavior: Conditional indirect effects of social problem solving and hopelessness. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 15(1), 80-89.
- Yıldız, S. A. (2003). *Ebeveynin problem çözme becerisini geliştirmeye yönelik deneysel bir çalışma*. Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

EKLER



Ek 1. Müzik Dersi Tutum Ölçeği

Lütfen size en uygun seçeneği “ X ” ile işaretleyiniz.	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç katılmıyorummmmm
1. Müzik çok sevdiğim dersler arasındadır.					
2. Müzik dersleri bence sıkıcıdır.					
3. Müzik dersleri beni rahatlatır.					
4. Boş zamanlarımda müzikle uğraşmaktan hoşlanırım.					
5. Müzik dersleri bence çok eğlencelidir.					
6. Notalarını gördüğüm bir şarkıyı kendi kendime çalıp söyleyebilmeyi çok isterim.					
7. Müzik derslerinde tek başıma şarkı söylemek ya da çalmak benikorkutur.					
8. Güzel şarkı söyleyebilmenin ya da çalabilmenin arkadaşlarım arasında iyi bir yer edinmemi sağlayacağını sanıyorum.					
9. Müzik ders saatlerinin arttırılmasını isterim.					
10.Müzik derslerine zorunlu olmasam girmek istemem.					
11.Müzik derslerinin kaldırılmasını isterim.					
12.Müzik ödevlerini yaparken çok sıkılırım.					
13. Boş zamanlarımda müzik ile ilgili bir şeyler yapmak hiç aklıma gelmez.					
14.Müzik öğretmenim, bana çok başarısız olduğum hissini veriyor.					
15.Müzik dersleri, bende müzik ile ilgili bir şeyler yaratmak için istek uyandırıyor.					
16.Müzik derslerinde müzik yeteneğimin geliştiğini hissediyorum.					
17.İleride müzikle ilgili bir meslek seçmek isterim.					
18.Müziğin hiçbir şeyi ilgimi çekmez.					
19.Bir şarkının notaları hiç ilgimi çekmez.					
20.Müzik derslerinde arkadaşlarımdan benden başarılı olması beni çok tedirgin eder.					
21.Müzik derslerinde arkadaşlarımla birlikte şarkı söylemek ya da çalmaktan çok hoşlanırım.					
22.Müzik derslerinde başarısız olan arkadaşlarıma yardım etmek aklımdan geçmez.					
23.Müzik derslerini yalnızca sınıf geçmek için çalışırım.					

“Hiçbir zaman böyle davranmam (1)”, “Ender olarak böyle davranırım (2)”, “Arada sırada böyle davranırım (3)”, “Sık sık böyle davranırım (4)”, “Her zaman böyle davranırım (5)”

Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri		1	2	3	4	5
1.	Sorunlarımdan kaçma yerine sorunumu çözmeye çalışırım.					
2.	Ne zaman sorun yaşasam içimde hep bir karamsarlık olur ve kendimi kolay kolay toplayamam.					
3.	Karşıma sorunlar çıktığında sakın olmaya çalışırım.					
4.	Kafama bir şeyler takıldığında sinirli olurum ve istemediğim sözler söylerim.					
5.	Yaşadığım problemlerin herkesin başına gelebileceğine inanırım.					
6.	Başıma bir problem geldiğinde çabucak üzülürüm					
7.	Sorun yaşadığımda onu çözmek için bulduğum çözüm yolu işe yarayana kadar vazgeçmem.					
8.	Sorun yaşadığımda uzun süre etkisinden kurtulamam.					
9.	Sorunlarım olduğunda hep kendi kendime sorular sorarım ve çözüm yolları ararım.					
10.	Sorunlarımı çözemediğim zaman her şeyden soğurum.					
11.	Karşılaştığım sorunlardan kurtulmak için vazgeçmeden bütün çözüm yollarını denerim.					
12.	Sorun yaşadığımda kendimi kolay kolay derse veremem.					
13.	Öncelikle sorunlarımın neden kaynaklandığını bulmaya çalışırım.					
14.	Arkadaşlarımla sorun yaşadığımda, konuşmak yerine kavga ederim.					
15.	Sorunlardan kaçmak yerine işe yarayan bir çözüm yolu bulana kadar uğraşırım.					
16.	İş ve sorumluluklarımdan kaçmak için birçok bahane uydururum.					
17.	Sorunlar karşısında oldukça sabırlı ve kararlı davranırım.					
18.	Bir sorun yaşadığımda ne yaparsam yapayım çözülmeyeceğini düşünürüm.					
19.	Sorunlarımı çözemediğim zamanlarda ailemden ya da arkadaşlarımdan yardım isterim.					
20.	Sorunlarımı çözme konusunda genellikle başarılı değilimdir.					

21.	Sorunlarım karşısında genellikle yaratıcı ve etkili çözüm yolları bulurum.					
22.	Sorunlarım olduğunda küçük çocuk gibi davranmak beni rahatlatır.					
23.	Bir sorunla karşılaştığımda tüm çözüm yollarını düşünerek çözeceğime inanırım.					
24.	Bir sorunum olduğunda çözüm yolları aramak yerine her şeyi oluruna bırakırım.					

“Problem Çözme Becerisine Güven” (1, 3, 5, 7, 9, 11, 13, 15, 17, 19, 21, 23)

“Öz Denetim” (2, 4, 6, 8, 10, 12, 14) (Bu faktördekilerin tamamı olumsuz olduğundan, hesaplama sırasında ters çevrilecektir.)

“Kaçınma” (16, 18, 20, 22, 24) (Bu faktördekilerin tamamı olumsuz olduğundan, hesaplama sırasında ters çevrilecektir.)

Ek 2. Etik Kurul İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 21.10.2020-E.113134



T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Ölçme Değerlendirme Etik Alt Çalışma Grubu



Sayı : 91610558-302.08.01-
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 09.09.2020 tarihli ve 94364 sayılı yazı.

İlgi yazınız ile göndermiş olduğunuz, Enstitünüz Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, Müzik Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Merve AKYÜZ'ün, Doç.Dr.Naciye HARDALAC'ın danışmanlığında yürüttüğü "*Öğrencilerin Müzik Dersine Yönelik Tutumları ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*" adlı tez çalışması ile ilgili konu Kurulumuzun **06.10.2020** tarih ve **09** sayılı toplantısında görüşülmüş olup,

İlgilinin çalışmasının, yapılması planlanan yerlerden izin alınması koşuluyla yapılmasında etik açıdan bir sakınca bulunmadığına oybirliği ile karar verilmiş ve karara ilişkin imza listesi ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

e-imzalıdır
Prof. Dr. İsmail KARAKAYA
Kurul Başkanı

Araştırma Kod No: 2020-544

Ek: 1 Liste

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME ETİK ALT ÇALIŞMA GRUBU
KATILIM LİSTESİ**

TOPLANTI TARİHİ : 06.10.2020

TOPLANTI SAYISI : 09

ADI – SOYADI
Prof. Dr. İsmail KARAKAYA Başkan
Prof.Dr.C.Haluk BODUR
Prof.Dr.Seçil ÖZKAN
Prof.Dr.Cevriye TEMEL GENCER
Prof.Dr.İsmet YÜKSEL
Prof.Dr.Aymelek GÖNENÇ
Prof.Dr.Gülay BAYRAMOĞLU
Prof.Dr.Makbule GEZMEN KARADAĞ
Doç.Dr.Zehra GÖÇMEN BAYKARA
Doç.Dr.Nihan KAFA
Doç.Dr.İlyas OKUR
Doç.Dr.Kemal ÖZTEMEL
Doç.Dr.Melek Gülşah ŞAHİN

Ek-3. Diyarbakır Valiliği İzin Yazısı

Evrak Tarih ve Sayısı: 08.01.2021-E.4223



T.C.
DİYARBAKIR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E.30769799-44-18452233
Konu : Araştırma İzni (Merve AKYÜZ)

25.12.2020

GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)
ANKARA

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı, Müzik Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Merve AKYÜZ'ün "Öğrencilerin Müzik Dersine Yönelik Tutumları ile Problem Çözme Becerileri Arasında İlişkinin İncelenmesi" konulu araştırma çalışmasını İlçenize bağlı ortaokullarda uygulama isteğinin uygun görüldüğüne dair Valilik onayı ekte gönderilmiştir.

Gereğini arz ederim.

Serkan BATUR

Müdür a.

İl Millî Eğitim Müdür Yardımcısı

EKİ:

1- Onay Yazısı (1 Sayfa)

Evrak Tarih ve Sayısı: 08.01.2021-E.4227



T.C.
DİYARBAKIR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E.30769799-44-18394651
Konu : Araştırma İzni (Merve AKYÜZ)

24/12/2020

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 22/08/2017 tarih ve 12607291 sayılı 2017/25 Nolu Genelgesi.

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı, Müzik Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Merve AKYÜZ'ün "Öğrencilerin Müzik Dersine Yönelik Tutumları ile Problem Çözme Becerileri Arasında İlişkinin İncelenmesi" konulu araştırma çalışmasını İlimiz Ergani İlçesine bağlı ortaokullarda uygulama isteği ile ilgili yazı ve komisyon onayı ekte sunulmuştur.

Söz konusu araştırma çalışmasının Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Milli Eğitim Temel Kanunu ile Türk Millî Eğitiminin Genel amaçlarına uygun olarak ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek şekilde hijyen, sosyal mesafe ve maske kuralına uymak kaydıyla araştırma çalışmasının gönüllülük esasına bağlı olarak yapılması uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Ali AKBAŞ
İl Millî Eğitim Müdür V.

OLUR
24/12/2020

Onur YENİAY
Vali a.
Vali Yardımcısı



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR...