

**T.C.**  
**NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**  
**MÜZİK EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**KORO EĞİTİMİNDE ETKİLİ MOTİVASYON**  
**STRATEJİLERİNE İLİŞKİN ÖĞRENCİ ALGILARI**

**İlhan ÖZGÜL**  
**DOKTORA TEZİ**

**Danışman**  
**Prof. Dr. Nalân YİĞİT**

**KONYA – 2013**



**T.C.**  
**NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**  
**MÜZİK EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**KORO EĞİTİMİNDE ETKİLİ MOTİVASYON**  
**STRATEJİLERİNE İLİŞKİN ÖĞRENCİ ALGILARI**

**İlhan ÖZGÜL**  
**DOKTORA TEZİ**

**Danışman**  
**Prof. Dr. Nalân YİĞİT**

**KONYA – 2013**



**T. C.**  
**NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ**  
**Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü**

**BİLİMSEL ETİK SAYFASI**

Öğrencinin	Adı Soyadı	İlhan ÖZGÜL
	Numarası	108309023003
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı / Müzik Eğitimi Bilim Dalı
	Programı	Doktora
	Tezin Adı	Koro Eğitiminde Etkili Motivasyon Stratejilerine İlişkin Öğrenci Algıları

Bu tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadarki bütün süreçlerde bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını bildiririm.

Öğrencinin imzası  
(İmza)



**T. C.**  
**NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ**  
**Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü**

**DOKTORA TEZİ KABUL FORMU**

Öğrencinin	Adı Soyadı	İlhan ÖZGÜL
	Numarası	108309023003
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı/Müzik Eğitimi Bilim Dalı
	Programı	Doktora
	Tez Danışmanı	<b>Prof. Dr. Nalân YİĞİT</b>
	Tezin Adı	Koro Eğitiminde Etkili Motivasyon Stratejilerine İlişkin Öğrenci Algıları

Yukarıda adı geçen öğrenci tarafından hazırlanan “ Koro Eğitiminde Etkili Motivasyon Stratejilerine İlişkin Öğrenci Algıları” başlıklı bu çalışma 19/06/2013 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliği ile başarılı bulunarak, jürimiz tarafından Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Ünvanı, Adı Soyadı	Danışman ve Üyeler	İmza
Prof. Dr. Nalân YİĞİT	Danışman	
Doç. Dr. Nihan YAĞIŞAN	Üye	
Yrd. Doç. Dr. Nurtuğ BARIŞERİ AHMETHAN	Üye	
Yrd. Doç. Dr. Nurten SARGIN	Üye	
Yrd. Doç. Dr. Oğuz KARAKAYA	Üye	

## ÖNSÖZ/TEŞEKKÜR

Tutkularımın keşişim noktasını keşfederek bu tezin bir araştırma/çalışma konusu olarak belirlenmesi, araştırmanın geliştirilmesi ve son aşamasına kadar bütün süreçlerde çok önemli görüş, soru/geribildirim, eleştiri, öneri ve yardımlarıyla akademik desteğini, ciddi, samimi ve ince davranışlarıyla sürekli güvenini yanımda hissettiğim tez danışmanım saygıdeğer hocam Prof. Dr. Nalân YİĞİT'e sonsuz teşekkür ederim. Bu tezin ileriye taşınması süresince yaklaşım ve önerileriyle rehberlik eden tez izleme komitesinde yer alan değerli hocalarım Yrd. Doç. Dr. Nurten SARGIN ve Yrd. Doç. Dr. Nurtuğ BARIŞERİ AHMETHAN'a, tezimin alt problemlerin istatistiksel çözümlerine ilişkin anlamlı önerileriyle yardım eden Yrd. Doç. Dr. Esmem HACIEMİNOĞLU' na çok teşekkür ederim.

Koro Motivasyon Ölçeğinin geliştirilmesi sürecinde uzman öğretim üyeleri görüşleri kapsamında; geliştirilen maddelerin koro eğitimi açısından uygunluğunu inceleyerek eleştiri, düzeltme ve önerileriyle yardım eden saygıdeğer öğretmenim Prof. Suna ÇEVİK'e, önerileriyle katkılar sağlayan değerli arkadaşlarım koro eğitimcileri Yrd. Doç. Dr. Bülent HALVAŞI ve Yrd. Doç. Dr. Günay AKGÜN'e, maddelerin motivasyon yaklaşımları açısından inceleyen Yrd. Doç. Dr. Fikret KORUR'a, doğrulayıcı faktör analizine yönelik sorularına ilişkin yardımlarını esirgemeyen sayın Prof. Dr. Şener BÜYÜKÖZTÜRK ve Prof. Dr. Nuran BAYRAM'a çok teşekkür ederim.

En yoğun zamanlarında bile beni sabırla dinleyen, iletişim ve tartışma sürecine ilişkin bana vakitlerini ayıran, istatistiksel analizlerin şekillenmesinde bana gönülden yardım eden, değerli arkadaşım Araş. Gör. Oktay MERCİMEK'e çok teşekkür ederim.

“Koro Motivasyon Ölçeği” anketinin uygulanması sürecinde doğrudan iletişim kurduğum “Abant İzzet Baysal, Dokuz Eylül, Gazi, İnönü, Mehmet Akif Ersoy, Marmara, Necmettin Erbakan, Ondokuz Mayıs, Uludağ” Üniversiteleri Eğitim Fakülteleri Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü ve Müzik Eğitimi Anabilim Dalı başkanlarına, koro derslerini yürüten değerli koro eğitimcilerine ve öğretim elemanlarına, Koro Motivasyon Ölçeği'nin anket sorularına cevap veren dokuz Müzik Eğitimi Anabilim Dalında 2011–2012 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören

2, 3 ve 4. sınıf öğrencilerine iletişim sürecindeki ilgili, içten ve bana yardım edici yaklaşımlarından dolayı çok teşekkür ederim.

Doktora eğitimim süresince bilgisi, deneyimi, desteği ve insanlığını her zaman yanımda hissettiğim saygıdeğer hocam Prof. Yusuf AKBULUT' a çok teşekkür ederim. Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Eğitimi Bilim Dalı doktora programı derslerini aldığım sürede çalışmak ve öğrenmek için güvenli ve sevgi dolu bir ortamda olduğumu hissettiren çok saygıdeğer öğretmenlerim Prof. Dr. Nalân YİĞİT, Prof. Yusuf AKBULUT, Doç. Dr. Aynur SULTANOVA ve Yrd. Doç. Dr. Özer KUTLUK'a, bazı süreçlerde yardımlarını esirgemeyen Doç. Dr. Nihan YAĞIŞAN, Doç. Dr. Sema SEVİNÇ, Yrd. Doç. Dr. Hüseyin Serdar ÇAKIRER ve Müzik Eğitimi Anabilim Dalında görev yapan değerli akademik çalışanlarına, öğrenci arkadaşlarım Araş. Gör. Burcu ÖZER ve Öğ. Gör. Emre ÜSTÜN, Gazi Hüseyin TURGUT' a, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü Sayın Prof. Dr. Mehmet İPCİOĞLU ve Müdür Yardımcısı Sayın Yrd. Doç. Dr. Ecir YILMAZ'a çok teşekkür ederim.

“Koro Eğitiminde Etkili Motivasyon Stratejilerine ilişkin Öğrenci Algıları” adlı tezimin dizgi ve düzenlenmesinde yardımlarını esirgemeyen değerli arkadaşım Yrd. Doç. Dr. Abdulkadir KARACI, benimle düşüncelerini paylaşan ve çalışma sürecinde bana gönülden destek veren değerli arkadaşlarım Doç. Dr. İbrahim BÜYÜKYAZICI, Yrd. Doç. Dr. Süleyman SARIBIYIK, Öğ. Gör. Mehmet BOLLUK ve Öğ. Gör. Ali İhsan ALEMLİ, Araş. Gör. Hasan Özgür KAPICI'ya, eğitim süreçlerinde kendilerinden çok şey öğrendiğime ve varlığımı borçlu olduğuma inandığım öğrencilerime/öğrenci arkadaşlarıma, bu tezin tamamlanması için beni yüreklendiren ve manen yanımda olan mesai/çalışma arkadaşlarıma çok teşekkür ederim.

Türk Milli Eğitimine ülkemizin her köşesinde yıllarca başarılı hizmetler veren, ömrünü çocukların ve çocuklarının eğitimine adayan, anısını her zaman yüreğimde taşıdığım “bir model öğretmenim” Rahmetli Babam Ali ÖZGÜL'e, maddi-manevi desteğini üzerimden eksik etmeyen sevgili ANNEM'e, bana her zaman olan sonsuz güvenleri ve desteklerinden dolayı eğitimci/müzik eğitimcisi KARDEŞLERİM'e, Edebiyat öğretmenim Zeki AYDIN'a minnettarım.



**T. C.**  
**NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ**  
**Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü**

<b>Öğrencinin</b>	Adı Soyadı	İlhan ÖZGÜL
	Numarası	108309023003
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı/Müzik Eğitimi Bilim Dalı
	Programı	Doktora
	Tez Danışmanı	<b>Prof. Dr. Nalân YİĞİT</b>
	Tezin Adı	Koro Eğitiminde Etkili Motivasyon Stratejilerine İlişkin Öğrenci Algıları

### ÖZET

Bu araştırmanın temelde iki amacı vardır. Birincisi; Türk müzik öğretmeni yetiştirme modelinde koro eğitiminde etkili motivasyon stratejilerine ilişkin öğrenci algılarını tespit ederek güvenilirliği ve yapı geçerliliği test edilmiş bir Koro Motivasyon Ölçeği (KMÖ) geliştirmek. İkincisi, koro eğitiminde etkili motivasyon stratejilerine ilişkin öğrencilerin algılarının cinsiyet, sınıf, üniversiteler, mezun oldukları lise türüne göre farklı değişkenler açısından anlamlı farklılıkların olup olmadığını tespit etmektir. Koro Motivasyon Ölçeği geliştirmek üzere 51 sorudan oluşan koro eğitiminde etkili motivasyon stratejileri anketi, Türkiye’deki yedi coğrafi bölgede bulunan dokuz devlet üniversitesindeki Müzik Eğitimi Anabilim Dalında öğrenim gören 2, 3 ve 4. sınıflarda toplam 794 öğrenciye uygulanmıştır.

Araştırma tarama/survey yöntemi çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. Ölçek verilerinin tanımsal istatistiklerinde, açıklayıcı faktör analizi için SPSS 17, doğrulayıcı faktör analizi için AMOS 20 kullanılmıştır. Alt problemlere ilişkin verilerin analizinde SPSS 17.00 paket programından yararlanılmış, puanlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığının belirlenmesi amacıyla varyans analizi, bağımsız örneklem t testi ve ANOVA kullanılmıştır.



Yeni/ilk ölçek geliştirme prosedürlerine uygun olarak açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) kullanılmıştır. Verilerin analizi güvenilir faktörleri içeren güçlü bir yapı modeli ortaya koymuştur. Liderlik, Koro Şefi/Öğrenci Dikkati, Başarı ve Kaygı olmak üzere dört faktörde tanımlanan Koro Motivasyon Ölçeği 30 maddeden oluşmaktadır.

Koro dersleri alan öğrencilerin öğrenmek için motivasyonu artırıcı; yalnız başarı boyutunu algılarında Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi mezunlarıyla diğer liseler arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Koro eğitimcisinin öğrenmek için motivasyonu engelleyici kaygı verici davranışlarından sınıf düzeylerine göre, 3. sınıfta öğrenim gören öğrenciler 2. ve 4. sınıfta öğrenim gören öğrencilere göre daha fazla düzeyde etkilenmişlerdir. Bu etkilenmenin üniversitelere göre anlamlı farklılıklar yarattığı tespit edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, ölçek geliştirme ve etkili bir koro eğitimi sürecine ilişkin öneriler getirilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Koro Eğitimi, Motivasyon, Motivasyon Stratejileri, Koro Motivasyon Ölçeği.



**T. C.**  
**NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ**  
**Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü**

<b>Öğrencinin</b>	Adı Soyadı	İlhan ÖZGÜL
	Numarası	108309023003
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı/Müzik Eğitimi Bilim Dalı
	Programı	Doctorate
	Tez Danışmanı	<b>Prof. Dr. Nalân YİĞİT</b>
	Tezin İngilizce Adı	Student Perceptions of Effective Motivation Strategies in Chorus Training

### SUMMARY

This study essentially has two aims to achieve, the first of which is to develop a Chorus Motivation Scale (CMS) that is tested in terms of reliability and construct validity by determining the student perceptions of effective motivation strategies in Chorus training in Turkish Music Teacher Training Model. The second aim of the study is to determine whether there exists a significant difference in student perceptions of effective motivation strategies in chorus training with respect to such variables as gender, grade, university, and the high school they graduated from. In order to develop a Chorus Motivation Scale, a 51-item questionnaire- Effective Motivation Strategies in Chorus Training Questionnaire- was applied to 794 second-year, third-year, and fourth-year students who study at Music Teacher Training departments of nine different state universities from seven geographical regions in Turkey.

The Study was carried out in line with a screening method. Statistical package programs SPSS 17.00 for explanatory factor analysis and AMOS 20 for confirmatory factor analysis were used in the statistical analysis of data. For analyzing the sub-problems, variance analysis, t test and ANOVA were used in order to find out whether a significant difference occurred among the scores.

Exploratory factor analysis (EFA) and Confirmatory factor analysis (CFA) were conducted in accordance with new/initial scale development procedures. Analysis of the data reveals a strong structure model comprising reliable factors. The Chorus Motivation Scale (CMS) is a 30-item scale with four factors: leadership, director/student attention, achievement, and anxiety.

The study concludes that, of the motivation strategies- leadership, director/student attention, and achievement- which enhances learning of the students taking chorus courses, there only occurs a significant difference between the graduates of Fine Arts and Sports High School and those of the other high schools in their perception of “achievement”. As far as the school-year/grade is concerned, third-year students are more likely to be influenced by the anxiety-producing behavior of the chorus trainers than second-year and fourth-year students. With respect to universities, all students are found to have been influenced by the anxiety-producing and demotivating behaviours of the Chorus trainer on learning; however, significant differences have been observed among universities. The study also brings forward proposals for scale development and for an effective chorus training process.

**Key Words:** Chorus Training, Motivation, Motivational Strategies, Chorus Motivation Scale.

## İÇİNDEKİLER

Bilimsel Etik Sayfası .....	ii
Doktora Tezi Kabul Formu .....	iii
Önsöz/Teşekkür.....	iv
Özet .....	vi
Summary .....	viii
Kısaltmalar ve Simgeler Sayfası .....	xiii
Tablolar Listesi.....	xiv
Şekiller Listesi .....	xvi
<b>BİRİNCİ BÖLÜM.....</b>	<b>1</b>
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu .....	3
1.2. Problem ve Alt Problemler.....	4
1.2.1. Problem .....	4
1.2.2. Alt problemler .....	4
1.3. Araştırmanın Amacı .....	4
1.4. Araştırmanın Önemi .....	5
1.5. Sınırlılıklar.....	5
<b>İKİNCİ BÖLÜM .....</b>	<b>6</b>
2. KURAMSAL YAKLAŞIMLAR VE İLGİLİ YAYINLAR .....	6
2.1. Koro Eğitimi.....	6
2.1.1. Etkili/başarılı koro eğitimcisinin nitelikleri .....	9
2.2. Motivasyon ve Koro Eğitimine İlişkin Motivasyon Yaklaşımları .....	16
2.2.1. Motivasyon.....	16
2.2.1.1. İçsel ve dışsal motivasyon teorileri .....	18
2.2.1.2. Beklenti-değer teorisi .....	20
2.2.1.3. Hedef belirleme .....	21
2.2.1.4. İhtiyaç yaklaşımı .....	22

2.2.1.5. Durumsal yaklaşımlar.....	24
2.2.1.6. Bireysel farklılıklar yaklaşımı .....	25
2.2.1.7. Öz-belirleme teorisi.....	26
2.3. Motivasyon Değişkenleri .....	27
2.3.1. Öğretmen ve öğrenci dikkati .....	27
2.3.2. Geribildirim.....	28
2.3.3. İlgi .....	29
2.3.4. Görev başarısı.....	30
2.3.5. Kaygı .....	31
2.4. İlgili Yayınlar .....	33
2.4.1. Yurt içinde yapılan çalışmalar.....	33
2.4.2. Yurt dışında yapılan çalışmalar.....	37
<b>ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....</b>	<b>40</b>
<b>3. YÖNTEM.....</b>	<b>40</b>
3.1. Araştırmanın Yöntemi.....	40
3.2. Evren ve Örneklem.....	40
3.3. Ölçme Aracının Geliştirilmesi.....	42
3.4. Pilot Çalışması.....	43
3.5. Veri Toplama Aracının Geçerliliği.....	43
3.6. İçerik ve Görünüş Geçerliliği.....	44
3.7. Yapı Geçerliliği .....	44
3.7.1. Verilerin analizleri.....	44
3.7.1.1. Açımlayıcı faktör analizinin varsayımları .....	45
3.7.1.2. Skewness ve Kurtosis tanımlayıcı istatistikleri .....	46
3.7.1.3. Açımlayıcı faktör analizi .....	46
3.7.2. Doğrulayıcı faktör analizi (DFA) .....	50
3.7.2.1. Model uyumu indeks ölçütleri.....	50
3.7.2.2. KMÖ'nin ölçme modelinin değerlendirilmesi .....	51
3.7.3. KMÖ'ne ilişkin analiz sonuçlarının özeti .....	54

<b>DÖRDÜNCÜ BÖLÜM.....</b>	<b>59</b>
4. BULGULAR .....	59
4.1. Alt Problemlere İlişkin Bulgular .....	59
4.1.1. Birinci alt probleme ilişkin bulgular .....	59
4.1.2. İkinci alt probleme ilişkin bulgular .....	60
4.1.3. Üçüncü alt probleme ilişkin bulgular .....	62
4.1.4. Dördüncü alt probleme ilişkin bulgular.....	64
<b>BEŞİNCİ BÖLÜM .....</b>	<b>71</b>
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	71
5.1. Sonuç.....	71
5.1.1. Koro motivasyon ölçeğine ilişkin sonuçlar .....	71
5.1.2. Alt problemlere ilişkin sonuçlar .....	72
5.2. Tartışma.....	73
5.3. Öneriler.....	76
Kaynakça .....	77
Ekler .....	86
Özgeçmiş.....	145

**KISALTMALAR VE SİMGELER SAYFASI**

KMÖ	: Koro Motivasyon Ölçeği
AFA	: Açımlayıcı faktör Analizi
DFA	: Doğrulayıcı faktör Analizi
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
YÖK	: Yükseköğretim Kurulu
AGSL	: Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi
GSSL	: Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi
AİBÜ	: Abant İzzet Baysal Üniversitesi
DEÜ	: Dokuz Eylül Üniversitesi
GÜ	: Gazi Üniversitesi
İÜ	: İnönü Üniversitesi
MAEÜ	: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
MÜ	: Marmara Üniversitesi
NEÜ	: Necmettin Erbakan Üniversitesi
OMÜ	: Ondokuz Mayıs Üniversitesi
UÜ	: Uludağ Üniversitesi

## TABLolar LİSTESİ

Tablo-1: Etkili Koro Yöneticiliğinin Farklı Rollerini.....	10
Tablo-2: Etkili Bir Koro Yöneticisinin Nitelikleri.....	14
Tablo-3: Koral Müzik Öğretmenlerinin Öğretim Stratejileri ve Stillerine ilişkin Algılar.....	15
Tablo-4: Öğrencilerin Beklenti ve Değer Algılarına ilişkin Stratejileri.....	20
Tablo-5: Maslow İhtiyaçlar Hiyerarşisi .....	23
Tablo-6: Algılanan Zorluk ve Yetenek Düzeyine ilişkin Hedef Odaklı Aktivitelerdeki Öznel Deneyimler.....	32
Tablo-7: Pilot Uygulama Grubunun Cinsiyet, Sınıf ve Lise Türü Dağılımı.....	41
Tablo-8: Açıklayıcı Faktör Analizi Gruplarının Cinsiyet, Sınıf ve Lise Türü Dağılımı.....	41
Tablo-9: Doğrulamalı Faktör Analizi Gruplarının Cinsiyet Sınıf ve Lise Türü Dağılımı.....	41
Tablo-10: Kaiser-Meyer-Olkin ve Bartlett's Testi Sonuçları (46 madde).....	45
Tablo-11: Koro Motivasyon Ölçeğine ilişkin Skewness ve Kurtosis Tanımlayıcı İstatistikleri.....	46
Tablo-12: Açıklayıcı Faktör Analizi Ölçek Maddelerinin Faktör Yükleri -42 madde.....	49
Tablo-13: Ölçme Modeline ilişkin İyilik Uyum İndeksleri Model-1.....	52
Tablo-14: Ölçme Modeline ilişkin İyilik Uyum İndeksleri Model-2.....	54
Tablo-15: Koro Motivasyon Ölçeğinin DFA1 Başlangıç ve DFA 18 Model-2 Güvenirlik İstatistik Sonuçları.....	55
Tablo-16: Temel Modelin Belirlenmesinde İyilik Uyum İstatistiklerinin Özeti.....	58
Tablo-17: Motivasyon Stratejilerini Algılama Düzeyleri ile Cinsiyete İlişkin Tanımlayıcı İstatistik Sonuçları.....	59
Tablo-18: Motivasyon Stratejilerini Algılama Düzeylerine İlişkin Cinsiyete göre t Testi Sonuçları.....	60
Tablo-19: Motivasyon Stratejilerini Algılama Düzeyleri ile Sınıf Seviyelerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistik Sonuçları.....	60
Tablo-20: Motivasyon Stratejilerini Algılama Düzeylerinin Sınıf Düzeyleri Göre ANOVA Sonuçları.....	61
Tablo-21: Motivasyon Stratejilerini Algılama Düzeylerinin Sınıf Düzeyleri Göre Varyans Homojenliği Testi.....	62
Tablo-22: Kaygı Boyutu Puanlarının Öğrenim Gördükleri Sınıflara Göre Post Hoc* Analizi Sonuçları.....	62



Tablo–23: Motivasyon Stratejilerini Algılama Düzeyleri ile Mezun Oldukları Lise Türüne İlişkin Tanımlayıcı İstatistik Sonuçları .....	63
Tablo–24: Mezun Oldukları Lise Türüne İlişkin t Testi Sonuçları.....	64
Tablo–25: Motivasyon Stratejilerini Algılama Düzeyleri ile Üniversitelere İlişkin Tanımlayıcı İstatistik Sonuçları .....	64
Tablo–26: Üniversiteler Arasındaki Farklılıklara Yönelik ANOVA Testi Sonuçları.....	66
Tablo–27: Motivasyon Stratejilerini Algılama Düzeylerinin Üniversitelere Göre Varyans Homojenliği Testi.....	67
Tablo–28: Post Hoc Analizi Sonuçları.....	67

## ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil-1 Bileşenler Analizi için Scree Testi.....	47
Şekil-2 Amos Grafiği: Koro Motivasyon Ölçeğinin 4 Faktör Yapısı Model-2.....	57
Şekil-3 Etkili Motivasyon Stratejilerini Algılama Düzeylerine İlişkin Üniversiteler Arasındaki İlişki Grafiği.....	69
Şekil-4 Amos Grafiği: Koro Motivasyon Ölçeğinin 4 Faktör Yapısının Başlangıç Null Modeli= DFA1 (42 madde).....	108
Şekil-5 Amos Grafiği: Koro Motivasyon Ölçeğinin 4 Faktör Yapısı için Hipotez Edilen (Özelleştirilmiş) Model-1 (30 madde).....	110
Şekil-6 Amos Grafiği: Koro Motivasyon Ölçeğinin 4 Faktör Yapısının Yeniden Özelleştirilen Model-2 (30 madde 5 kovaryans).....	112

## BİRİNCİ BÖLÜM

### 1.GİRİŞ

Koro eğitimcileri/yöneticileri eğitim süresince öğrencilerin “öğrenmeleri için motivasyonu etkileyen durumlar nasıldır?” sorusuna cevap aramalıdır ve bu süreçte belirli sonuçlar elde edebilmek için; öğrenmek için öğrencileri uyaran, ilgilerini ve yönelimlerini daha üst düzeylere taşıyacak “etkili motivasyon yaklaşımlarının” gerektirdiği kapsam ve düzeyde kendi yeteneklerini geliştirme, yetkinleştirme çabası içinde olmalıdırlar. Koro çalışmalarında öğrenme sürecine gerçekten pozitif katkılar sağlayacak somut strateji ve teknikleri keşfetmelidirler.

Müzik, insanlara mesajlar vermek ve onların duygu durumlarında farklılık yaratmak için büyük bir güce sahiptir. Bazı müzik eserleri bize çok güzel duygusal deneyimler katarak yaşantımızda değişim yaratabilecek denli güçlüdür. Müzik sayesinde böyle bir estetik deneyim yaşadığımızda, kendimiz ve öğrencilerimiz için bu deneyimi artıracak ya da pekiştirecek yoğun bir arayış içine gireriz. Koroda müzik öğretimi çalışmaları saygın/onurlu bir yaşam işidir. [Bunu yapabilmenin en iyi yolu kendimizi iyi bir müzisyen, iyi bir eğitimci ve iyi bir insan olarak hazırlamaktan geçmektedir...] Bu sayede koro müziğinin en görkemli eserleri bile etkileyici bir ifade ile insanlara ulaştırılabilir. Bu anlamda koral müzik eğitimi ve öğretimi zengin müzikal deneyimlerimizi öğrencilerimize aktarabilmek için büyük sorumluluklar almamızı da gerektirmektedir (Ward-Steinman, 2010: 3).

Müzik eğitimi temelde bir müziksel davranış kazandırma/oluşturma sürecidir. Bu süreçte daha çok bireyin kendi müziksel yaşantısı temel alınır. Bu temelden yola çıkılarak belirli amaçlar doğrultusunda planlı ve yöntemli yol izlenir ve bu yolla belirli hedeflere erişilir. Müzik eğitimi yoluyla birey ile çevresi, özellikle müziksel çevresi arasındaki iletişimin ve etkileşimin daha sağlıklı, düzenli ve etkili olması beklenir. Bir hedef davranışın kazanılabilmesi için belli öğrenme yaşantıları, bu yaşantıların kazanılabilmesi içinde belli koşullar gerekir. Bu koşullar öğrencinin kendi iç koşulları ve etkileşeceği dış koşullardır. İç koşullar; öğrencinin algı, bellek, anlama, ilgi, tutum ve alışkanlıkları, zekâ düzeyi, *motivasyonu*, kendine güven ve benlik tasarımıdır. Dış koşullar ise; konu içeriği, ders araç-gereçleri, öğretim yöntemleri, fiziki çevre, diğer öğrenciler ve öğretim hizmetidir (Uçan, 2005: 14–30).

“Koro eğitiminin temelinde toplumsal yaşamda olduğu gibi birlikte çalışmanın gerektirdiği sorumluluk alma, paylaşma, hissetme, yoğunlaşma duygularını, insan davranışları ve ilişkileriyle hissettirebilme durumu vardır. Koro içinde özünü müzik sevgisinden ve müziğin iç disiplininin alan dostluk ve arkadaşlık duygularının yaşandığı ortamların hazırlanması gerekir. Bu konuda koro yöneticisinin tutum ve davranışlarıyla birleştirici, ayırım gözetmeyen, topluluğun sorunlarıyla yakından ilgilenen, çözüm üreten, yeni motivasyonlarla koroyu çalışmalara isteklendiren ve koro üyelerinin ruh sağlığı ile yakından ilgilenen bir eğitim anlayışı içerisinde olması gerekir”(Çevik 1997: 87).

Etkili/başarılı koro eğitimcisinin en önemli niteliklerinden biri; koro üyelerini motive edebilme yeteneğine sahip olabilmektir. Normal şartlar altında; koro üyelerini yönetmenin, farklı dikkati çekme ya da işaretleri olmadan öğrenciler müzikal performansın yaklaşık yüzde 15–20’sini ya da daha azını verebilirler. Koro yöneticileri bir koronun bütün üyelerinde yüksek performansa liderlik eden en iyi motivasyon stratejilerini inanarak istemelidirler, fakat koro üyelerini motive etmenin onları anlamaya bağlı olduğunu fark etmelidirler (Emmons ve Chase, 2006).

Mesleki müzik eğitimi niteliğinde tanımlanan müzik öğretmeni yetiştirme programlarında önemli bir yere sahip olan “koro” dersleri ve bu derslere ilişkin uygulama yaklaşımlarına bakıldığında, yalnız koro eğitimi ve yönetimine ilişkin müzikal-teknik bilgileri kapsayan uygulamaların yapıldığı düşünülebilir. Oysa Müzik Eğitimi Anabilim Dalında öğrenim gören öğrencilerin koro derslerine ilişkin sadece müzikal-vokal-teknik bilgilerin yanında başka gereksinimlerinin de var olabileceği düşünülmelidir. Yeni koro eğitimi ve yönetimi yaklaşımları müzikal teknik bilgilere ilişkin bir dizi müzikal-teknik uygulamaların yanında psikolojik ve pedagojik formasyon gibi bir dizi yeteneği de içine alan karmaşık bir süreci göz önüne almaktadır. Bu anlamda öğrencilerin motivasyon kapasitesi, motivasyon stratejilerine ilişkin uygulamalar/yaklaşımlar bu yaklaşımlara ilişkin motivasyon stratejilerinin farkındalıkları koro eğitimi sürecinin en önemli aktivitelerinden biri olarak gözükmektedir.

### 1.1. Problem Durumu

Motivasyon her eğitim düzeyinde eğitimcilerin baş etmek zorunda olduğu en önde gelen problemlerden biridir. Motivasyon üniversite eğitimi süresince çok önem kazanmaktadır. Çünkü üniversite eğitimi öğrencilerin bir işe başlamadan önceki formal eğitim sürecinin son aşamasıdır. Eğitimciler motivasyona ilişkin bazı kavramlar, teoriler, prensipler ve uygulamalar hakkında kesin bilgi sahibi olmak zorundadırlar. Eğitim süreçlerinde bu bilgileri nasıl ilişkilendireceklerini ve onların sınıftaki eğitimsel rolünün nasıl olduğunu kesin olarak bilmek ihtiyacındadırlar. Eğitimsel kararlar aldıkları zaman, motivasyonla ilgili endişeleri içeren bazı konuların üstesinden gelmek zorunda olduklarında bu bilgilerin hangisine ve nasıl güvенеceklerini bilmek, doğru ya da yanlış motivasyonel inançları ayırt edebilmeleri gerekmektedir (Ames, 1990: 409; Tosi, 1991: 480; Brophy, 2004: 2; Tileston, 2004: 17; Tarr, 2005:1–7; Brewer ve Burgess, 2005: 25; Glynn ve Koballa, 2006: 25; Bowman, 2007: 81; Boekaerts, 2010: 91; Lai, 2011: 1; Hruska, 2011: 3–9; Lee ve Reeve, 2012: 72).

Koro eğitiminde motivasyona ilişkin yapılan çalışmalar genelde üç yaklaşıma odaklanmaktadır. Birinci yaklaşım uzman yöneticilerin koro çalışmalarında gözlenmesi ve onların motivasyona ilişkin yaklaşımlarını içermektedir. İkinci yaklaşım uyarıcı öğrenci motivasyonunun bir aracı olarak prova organizasyonlarına odaklanmaktadır. Üçüncü yaklaşım koro yönetici davranışlarını ve onların iletişim becerilerini incelemektedir (Stamer, 1995:1–105; 1999:26). Bu araştırmalar kuşkusuz koro çalışmalarına yönelik motivasyon alanı için bir katkı sağlamasına rağmen, motivasyona ilişkin bu yaklaşımlar bütün öğrencileri öğrenmek için uyarmaya/güdülemeye katkı sağlamayabilir. Bu çalışmalar öğrenci ihtiyaçlarını göz önüne almaktan ziyade koro yöneticisi davranışlarını inceleyen ve araştıran çalışmalardır. Bu anlamda koro derslerine ilişkin öğrenmek için güdülemeye katkı sağlayan yaklaşımlar/stratejiler öğrencilere sorulmak suretiyle belirlenmelidir.

## 1.2. Problem ve Alt Problemler

### 1.2.1. Problem

Eğitim Fakülteleri Müzik Eğitimi Anabilim Dalı ğrencilerinin etkili motivasyon stratejilerini algılama düzeyleri nasıldır ve motivasyon stratejilerini algılama düzeyleri ile öğrencilerin sahip olduğu bazı değişkenler (cinsiyet, sınıf düzeyi, mezun oldukları lise türü, niversiteler) arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

### 1.2.2. Alt problemler

1. Koro ğrencilerinin motivasyon stratejilerini algılama düzeyleri ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Koro ğrencilerinin motivasyon stratejilerini algılama düzeyleri ile sınıf seviyeleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Koro ğrencilerinin motivasyon stratejilerini algılama düzeyleri ile mezun oldukları lise türü arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Koro ğrencilerinin motivasyon stratejilerini algılama düzeyleri ile niversiteler arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

## 1.3. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı Müzik Eğitimi Anabilim Dalı ğrencilerinin koro derslerine ilişkin, eğitim sürecindeki etkili motivasyon stratejilerine yönelik öğrencilerin algılarını saptamaktır. Bu temel amaç doğrultusunda Stamer (1995) tarafından tanımlanan “ğrenci/ğretmen dikkati, geribildirim, ilgi, görev başarısı, kaygı düzeyi” beş değişkene ilişkin etkili motivasyon stratejilerinin etki düzeyini göz önünde bulundurarak etkili motivasyon stratejilerine ilişkin öneriler geliştirmek ve daha etkili-verimli bir koro eğitimi sürecine katkı sağlamaktır.

Bu anlamda araştırmanın temelde iki amacı vardır. Birincisi; Stamer’in koro eğitimine ilişkin tanımladığı motivasyon değişkenlerini; Emmons ve Chase’nin koro eğitiminde yaygın kullanılan motivasyon yaklaşımlarını bütüncül bir yapıda yorumlamak suretiyle koro eğitiminde etkili motivasyon stratejilerine ilişkin ğrenci algılarını tespit ederek Koro Motivasyon leği (KM) geliştirmek. İkincisi; koro eğitiminde etkili motivasyon stratejilerine ilişkin öğrencilerin algılarının cinsiyet,

sınıf, üniversiteler, mezun oldukları lise türüne göre farklı değişkenler açısından anlamlı farklılıkların olup olmadığını tespit etmektir.

#### **1.4. Araştırmanın Önemi**

Bu araştırma, Türk müzik öğretmeni yetiştirme modelindeki koro derslerine ilişkin öğrenciler ve koro şefleri/öğretim elemanları arasında geçen eğitim sürecindeki etkili motivasyon stratejilerine yönelik öğrencilerin algılarını tespit eden ve koro eğitimine ilişkin güvenilirliği ve yapı geçerliliği test edilmiş ölçek geliştirme çalışmasıdır. Koro Motivasyon Ölçeğinin, alana özgü ilk geliştirilen çalışma olması, Müzik Eğitimi Anabilim Dallarında koro derslerini yürüten koro eğitimcilerine ve koro derslerini alan öğrencilere, dolayısıyla koro müzik eğitimine anlamlı katkılar yapması açısından önemlidir.

İlk geliştirme kategorisi altında sınıflandırılan Koro Motivasyon Ölçeği “...hazırlanışı, örneklem grupları, yöntemi, boyutları, boyutların kapsadığı maddeler gibi birçok açıdan önceden test edilmemiş bir yapıyı test eden...” açıklayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) metodlarının kullanıldığı bir çalışma olarak tanımlanmaktadır. Koro Motivasyon Ölçeğinin yöntemi, bulguları ve sonuçları temel alınmak suretiyle, aynı-benzer-farklı gruplarla araştırmalar gerçekleştirildiğinde; yapı desteği veya yapı geliştirme çalışmalarının herhangi birisiyle bir şekilde örtüşebilme olasılıkları göz önüne alındığında, “bir model çalışma” kapsamında değerlendirilmelidir.

#### **1.5. Sınırlılıklar**

1. Araştırma, Eğitim Fakülteleri Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalında öğrenim gören 2, 3 ve 4. sınıf öğrencileriyle sınırlıdır.

2. Araştırmanın veri toplama süreci 2011–2012 bahar dönemi eğitim-öğretim yılı mayıs ve haziran ayları ile sınırlıdır.

## İKİNCİ BÖLÜM

### 2. KURAMSAL YAKLAŞIMLAR VE İLGİLİ YAYINLAR

Bu bölüm, çalışmanın kuramsal temellerini oluşturan koro eğitimi, etkili koro eğitimcisinin nitelikleri, motivasyon ve koro eğitimine ilişkin motivasyon yaklaşımları, motivasyon değişkenleri, motivasyon ve koro eğitimine ilişkin ilgili yayınlardan/literatürden oluşmaktadır.

#### 2.1. Koro Eğitimi

Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalında uygulanan “Koro derslerinin” 1. sınıf 1. yarıyıl dışında bütün yarıyıllarda yer almaktadır. Ayrıca 4. sınıf 8. yarıyılıda ise müzik öğretmeni yetiştirmenin bir gereği olarak “Koro yönetimi” adı altında bir ders bulunmaktadır. Bu anlamda dört yıllık Müzik öğretmeni yetiştirme programına göre koro derslerinin Müzik öğretmenliği mesleğinde önemi yeterince vurgulanmıştır. Müzik Eğitimi Anabilim Dallarında koro dersleri genelde ses eğitimcileri veya koro eğitimine ilişkin ilgili öğretim elemanları tarafından yürütülmektedir (Ek-1).

Koro eğitimi, “Koroya ve koroyu oluşturan birim ve bireylere, ortak yaşamları yoluyla amaçlı ve yöntemli olarak, belirli sosyomüziksel davranışlar kazandırma, ya da koronun ve koroyu oluşturan birim ve bireylerin sosyomüziksel davranışlarını ortak yaşantıları yoluyla, amaçlı ve yöntemli olarak değiştirme, dönüştürme, geliştirme ve yetkinleştirme sürecidir. Koro eğitiminde kendiliğinden oluşan davranış kazanımı, değişimi, gelişimi ve yetkinleşimi de büyük önem taşır. Kendiliğinden ortaya çıkan, istemsiz olarak gerçekleşen, dış etkilerin zorlaması olmaksızın iç etkenlerle oluşan süreçlerin gerçekleşme niteliği demektir. Sosyomüziksel ise aynı anda hem toplumsal hem de müziksel alana ve aralarındaki ilişkilere ilişkin demektir” (Uçan, 2001: 1-32).

“Koro eğitiminin genel amacı, bir topluluğa uygulanan bireysel ve grup çalışmalarıyla, o toplulukta birlikte şarkı söylemeye elverişli, o ülkedeki konuşulan anadilin özelliklerini içeren, yumuşak, [doğru, temiz, titreşimli, dolgun bir nitelikte] etkili ve kaynaşabilen bir tek sesin elde edilmesidir. Koroda ses eğitimi toplu ya da grupsal olarak yapılır. Gerekli görüldüğünde kişisel ses sorunlarını gidermek için bireysel olarak da yapılabilir. Kültürel, sosyal ve ekonomik sorunlarını çözmüş ve



ses birliğine kavuşarak söyleme geleneği kurulmuş olan ülkelerde, aile ve toplumun olumlu etkileri sonucu olarak seslerin daha kaliteli ve ses sınırlarının daha geniş olduğu saptanmaktadır. Sanat etkinliklerine katılımın, öncelikle özgüven kazandırdığı, özgür insan yarattığı bilinmektedir. Korolarda yer alma ve bu etkinliklerden yararlanma insanda duyarlılık, estetik ve güzellik duygusu yaratmaktadır” (Egüz, 1981:115).

Çevik’e (1997:87) göre, koro eğitiminde amaç, yalnızca teknik çözümlere bağlı olarak kaliteli ses elde etme değil, aynı zamanda müzikal üslup, müzikal formasyon, yorumlama becerisi ve genel kültür birikimi kazandırmaktır. Kültür, mükemmel bir anlatımla ve ilgili araçların en doğru ve etkin biçimde kullanılmasına yardımcı olan çok önemli bir unsurdur. Uçan’a (1994:10) göre; “birey olarak insan çevresindeki müziklerle etkileştikçe, bu müziklerin yapılarını, her yapıyı oluşturan öğeleri ve bu öğeler arasındaki ilişkileri önce sezer, sonra kavrar ve çözümler. Müzikte yapı arama, yapıyı oluşturan öğeleri belirleme, bu öğeler arasındaki ilişkileri ve uyumu sezme kavrama çabaları insan giderek yeni müzik yapıları aramaya ve oluşturmaya yöneltir. Bu çabalar ve arayışlar insanın genel ve müziksel beğeni duygularının oluşumunu ve gelişimini sağlar, hızlandırır.” Bu bakımdan insan faktörü her zaman ön plandadır (Çevik, 1997:88).

“Koro kültürü, birey olarak iyi sesleri ve iyi koroları duyup ayırt edebilmek, dolayısıyla kendi sesini ve korosunu geliştirmekle kazanılır. Koronun ses kalitesi, seslerin bireysel kalitesinin ön plana çıkmasıyla değil, tüm koro üyelerinin olağan bir ses kalitesine ulaşmasıyla belirlenir. Sopranoların elde ettikleri renkler, basların tınlı ötümlü sesleri, tenorların berrak yumuşak tonları, altoların koyu, ağırbaşlı ses nitelikleri ve dolayısıyla koronun ses bütünlüğü ve partiler arasındaki ses dengesi, koroda ses kalitesini belirleyen unsurlardır. Koronun ses eğitiminde bireysel ses sorunlarının giderilmesi ve dolayısıyla olağan bir ses kalitesi arayışı amaçlanmalıdır. Uygulanan alıştırmalar koro üyelerinin bireysel olarak gelişmelerini sağlarken, korodan bağdaşık (homojen) bir ses üretmeye yönelik olmalıdır” (Çevik, 1997: 88).

“Koro eğitimi, çağdaş öğretim metodlarından, öğrenci merkezli bir müzik öğretimi ortamında öğretmen-öğrenci işbirliğiyle yapılır. Koro eğitiminde öğrenci, bilgi ve becerileri gerçek yaşantılar içinde mümkün olduğu ölçüde bir çok duyu organı ile öğreneceğinden, öğrendiklerini kolayca unutmayacak, daha önemlisi

sorumluluk duygusu almış, değer duygusu gelişmiş, bildiğini yapabilen birbirinden etkilenen birbirini etkileyen kendine güveni olan birey olacaktır” (Yiğit, 2001:97).

“Koro eğitimi koroların yapılandırılmasından başlayarak, koro yerleşim düzenleri, koroda ses eğitimi, ses sağlığı, koro kültürü ve koro disiplini konu alanlarını kapsamaktadır. Koro yönetimi ise, koro eğitiminden ayrı ve tek başına bir disiplin olarak ele alınamaz. Çünkü koroyu eğitirken yönetme, yönetebilmek için eğitme, süreç olarak iç-içe kapsamakta ve aynı zaman dilimi içinde gerçekleştirilmektedir. Koro yönetimi bir açıdan da, koronun müzikal üslup ve formasyonunu, yorumlama becerisini, genel kültür birikimini geliştirme konularında, gerekli olan tüm iletişim araçlarının kullanılması demektir” (Çevik, 1997: 11).

“Koro eğitimiyle bir yandan eğitme, öğretme ve yaratma süreçleri içinde bireye önceden belirlenen hedefler doğrultusunda davranışlar kazandırılmaya çalışılır. Öte yandan yapısal, kuramsal, tarihsel, ulusal, uluslar arası ve çok kültürlü perspektiflerden yola çıkarak, aynı zamanda disiplinler arası bağlantıları kavrayarak oluşturulmuş repertuarlar ve benzer bir anlayışla hazırlanmış koro eserleri programlarıyla, dinleyicilere, farklı müzik türleri, biçimleri ve dilleriyle seslenerek müziksel iletişimin kurulmasına çalışılmaktadır” (Uçan, 2001: 68).

“Eğitimsiz, dışarıdan izleyen bir kişinin bakış açısına göre “...koro yöneticisinin sanatını çok kolay icra etiği düşünebilir...” Koro yöneticisinin işi sanıldığından çok daha fazla karmaşıktır. Koro yöneticiliği sanatı entelektüel, fiziksel ve sosyal alanlarda davranışlar içerir. Koro yöneticiliği müzikal, tarihsel, dilbilim ve ses eğitimi konularında uzmanlık gerektirir. Ayrıca; liderlik sahasındaki bilgi, performans psikolojisi, performans ve çalışmalardaki zihinsel süreçler koro eğitimcisinin başarısını son derece etkilemektedir. Koro öğrencilerinin yorumlama tercihlerini yükseltmek için; müzik tarihi bilgisi (dönemler, stiller, performans uygulamaları) ve müzik teorisi eğitime ilişkin dikkatleri çekilmelidir. Bu anlamda müziğin öğeleri ([ritim, ezgi, doku, biçim, dinamikler, tını, armoni...]) hakkında ayrıntılı bilgi sahibi olunmalı ve bu öğelerin anlamlı yapıları/bütünleri nasıl oluşturduğu açıklanabilmeli, yorumlanmalıdır. Koral müzik bu ifadelerin etrafında eklenmiş bir dil ögesiyle vücut bulur. Koro yöneticileri müziğin alt metinleri ve yazıların asıllarına bağlı kalmak için duyarlı olmalıdırlar. Edebi yazıların yorumları,

artistik düzeyine bağlı olarak “öğüt, hiciv, metafor...” içerebilir” (Emmons ve Chase, 2006: 3).

### **2.1.1. Etkili/başarılı koro eğitimcisinin nitelikleri**

Ward-Steinma’a (2010:2–3) göre, etkili koro müzik eğitimcilerinin niteliklerini müzikal, öğretim ve kişisel davranışlar” olmak üzere üç boyutta incelemektedir:

- Gerekli müzikal davranışlar; koro üyelerinin seslerini eğitme, çalışmalarında bireysel yanlış sesleri keşfetme, müziksel okuma, partiyonları hafızada tutma, koro eserlerine ilişkin partiyonları piyanoda çalma aranje/besteleme/doğaçlama, güzel konuşma ve korodan bağdaşık (homojen) bir ses üretme deneyimi, müzik teorisi ve müzik tarihi bilgisini içerir. Aynı zamanda bilim insanı olma, yönetici-lider ve öğretmen, öğrencilere danışman, bir psikolog ve grubu destekleyici gibi niteliklere ilişkin kendini yetkinleştirme çabası içinde olmalıdır.
- Gerekli öğretim karakteristikleri; müzikal mükemmellik, öğrencilerin müzikal büyümeleri için sorumluluk alma, etkili koral söyleme stratejileri bilgisi, iyi bir sınıf yönetimi ve disiplin davranışlarını benimseme, öğrencilerle, ailelerle ve diğer eğitimcilerle çalışabilme ve gerektiğinde [pozitif] çaba/mücadele yeteneği ve koro yönetimi deneyimini kapsar.
- En gerekli kişisel davranışlar ise koro müziğini sevme ve koro eğitimcisi olmayı arzulama, öğrencilerle beraber heyecan verici bir öğretim sürecini paylaşmayı düşünme, öğretmeye ilişkin gerekli kişisel davranışları geliştirmek için doğrudan bir motivasyona sahip olma, öğrenme ve öğretmeye ilişkin zor koşullarda sorumluluk alma biçimindedir

Tablo–1’de etkili koro yöneticiliğinin farklı ve çok sayıda gereken çeşitli rolleri göz önüne alındığında, bunların bazıları çok gerekli; bir kısmı ise etkili bir koro yöneticiliğinin belli durumlara ilişkin bazı problemleri çözmeye yönelik yardımcı unsurlar olarak düşünülebilir (Emmons ve Chase, 2006: 4).

**Tablo–1: Etkili Koro Yöneticiliğinin Farklı Roller**

Sahne Sanatları	Davranış Bilimleri	İş
• Toplu ses öğretmeni	• Lider	
• Dilbilimci	• Psikolog	• Gazeteci
• Piyanist	• Sosyolog	• Genel müdür
• Şarkıcı	• Diplomat	• CEO
• Aktör	• Politikacı	• Finansal planlamacı
• Dansçı	• Grup kolaylaştırıcısı	
• Sahne yöneticisi	• Motivasyonel konuşmacı	

Kaynak: Emmons ve Chase, 2006: 4.

Bir koro topluluğu yaratıcı bir grup olarak anlaşılmalıdır. Grubun bu türü içinde ilişkilendirebilecek bazı organizasyon özellikleri vardır. Bu grup tipinin bazı karakteristiklerinin birlikte uyumunda bazı sapmalar, kişilerarası ilişkiler ve insan kaynakları temelinde ifade edilmektedir.

“Kişilerarası ilişkiler, horizontal, samimi, informal, cana yakın, dayanışma içinde ve duygusallık merkezindedir. Bireylerin farkında olma ve ahlaki değerler; bireyler ve gruplar için önemlidir. Karizmatik liderlik her zaman etkin olmaktadır. Kişisel ilgiden gelen disiplin, lider tarafından harekete geçirilen ilginin niteliği, göreve bağlanma, işe adanma, sadakat, cömertlik, oyuna katılma... Açıkça pozitif yaklaşımların vurgulamasına rağmen gerçekte, ekonomik yönden bir amacı olmayan organizasyonlarda kimlik krizleri ve ilişkiyel uyumsuzluk vardır. Fakat bu yaratıcı gruplarda nadiren bulunmaktadır” (De Masi, 2003: 674).

De Masi (2003) özellikle, insan kaynakları yönetiminde koro şefinin sorumluluğuna işaret etmektedir. Koro şefi; koro müziğine ilişkin “teknik sorumlu bir kişi” den daha fazla, ses üretiminin örgütlenmesini sağlayan bir kişidir, koro şefinin liderliği altında düzenlenen insan grubu yönetiminin bir fonksiyonunu yürürlüğe koyar. Bu anlamda; grup ilişkilerini “pozitif bir senaryoda” sürdürmek, güvenilir bir koro şefinin grup bağlılığının yükselen gücünü açıkça gösterebilir.

Fredrickson (2004:1–9) Koroyu motive etmek “Motivating your choir “adlı kitabında; birliktelik iyi kullanıldığı zaman motivasyona katkı sağlayabilecek yaklaşımlar şu şekilde ifade edilmektedir:

- Koral toplulukla iyi bir organize içinde olunmalıdır.
- Koro çalışmaları zamanında başlamalı ve zamanında bitirilmelidir.
- Koro üyelerine hiçbir zaman yetersiz müzisyenlik [eğitimcilik, liderlik] algılaması hissi verilmemelidir. Koro şefi koristlerin ürettikleri bütün seslere dikkatini tam yöneltmelidir.
- Koristler/öğrenciler çalışmalarda çok iyi ya da kötü oldukları zamanlar koro şefi tarafından mutlaka bilgilendirilmelidir.
- Koro eğitimcisi her negatif, olumsuz eleştiriden önce; önemsiz ya da çok küçük bir problemde olsa: haklı olarak bazı şeyleri öğrencilere söylemelidir. Öğrenciler övgü aldıkları zaman çok sıkı çalışacaklardır. Ödüller öğrenileni destekler ayrıca gelecek öğrenmeleri motive eder.
- Partisyonlarını en iyi öğrenen ve hafızasında tutan koristlerle kararlı bir şekilde yarışmalara yönelik çalışılmalıdır.
- Topluluğun içerisinde her şeyi deneyen, müziği iyi uygulayan, çok sıkı çalışan yaratıcı koro öğrencileri her zaman olacaktır, bu tip öğrencileri grubun önünde ayrıcalıklı olarak asla notla değerlendirmeyiniz. Hiç kimse müzikal bir yetenekle doğmaz. Öğrencilerin en iyi yapabildiği şeyi bulmak koro şefinin işidir. Her topluluk az da olsa müzikal davranışları yeterince gelişmemiş üyelere sahiptir, ilgilenildiğinde topluluğun en değerli üyeleri olabilirler.
- Başarı kendiliğinden daha fazla motivasyon için kullanılabilir. Öğrencilerin önceki en iyi performanslarıyla yarışabilmeleri için topluluğa cesaret verilmelidir.
- Koro şefi grup dinamiğinin mutlak bir gözlemcisi olmak zorundadır. Koro çalışmalarında karışıklık, çatışma veya isteksizlik gibi belli durumlarda koro şefinin duygusal alıcıları her zaman açık olmalıdır.
- Yüksek müzikal hedefleri başarmak için bir topluluğun motivasyonu kendiliğinden meydana gelmez, o yaratılabilir/meydana getirilebilir ve

geliştirilebilir. Koro şefi pozitif düşünceye sahip olmalı ve daima liderliğin temel prensiplerini göz önüne almalıdır. Bu anlamda koro şefi; tutarlı, adil ve tarafsız, güvenilir, işine bağlı ve kararlı olmalıdır. Ayrıca koro üyeleri çevrede gelişen çeşitli durumlara karşı bilgilendirmelidir.

Varvarigou ve Durrant'a (2011:330) göre, koro eğitimcilerinin/şeflerinin bütün öğretim durumlarında öğrencilerin öğrenme ve gelişmelerini desteklemek için bir dizi gerekli bilgi ve davranışlara sahip olmaları beklenir. Koro şeflerinin eğitimciler ve uygulayıcılar olarak rollerinin farkındalığına ek olarak kişilerarası iletişim ve liderlik becerileri, müzikal ve teknik becerilerde uzmanlığın belirli bir seviyesine sahip olmaları gerekir. Etkili bir koro şefi/eğitimcisi öğrencilerin öğrenme sürecinde müzikal büyümelerine olanak veren ideal olarak pedagojik bir yaklaşımı benimsemelidir. Geniş bir araştırma perspektifinden uygulanan etkili bir öğretim süreci için etkili bir koro şefinin nitelikleri (i) Koral materyallerin/repertuarların yönetimi (ii) Koro eğitimcisinin beklentileri/hedefleri (iii) Koro eğitimcisinin belirli konulara ilişkin algısı (iv) Öğrencilerin gelişimlerini izleme (v) Geribildirim yoluyla değerlendirme olmalıdır.

Emmons ve Chase'e (2006:235) göre, "müzikal liderliğin genel ilkelerini şu şekilde ifade etmektedir. Herhangi bir düzenli grubun lideri grubunu sadece kendi amacının başarısı doğrultusunda değil, grubun amaçları doğrultusunda da etkilemektedir. Bu amaçlara ulaşmak tamamen lider olan kişinin sergilediği nezakete, niteliğe ve davranışlara bağlıdır. Koro şefi bu süreçte kritik öneme sahip ciddi birisi olmasına rağmen liderlik; lider, koro üyeleri ve ortam arasında fazlaca etkileşim gerekmektedir. Bunların her biri ayrı düşünülebilir. Ancak her biri diğerinin üzerinde etkilidir. Koro üyelerinin hareketleri ortamın sağladığı imkânlar sayesinde engellenir ya da desteklenir, koro yöneticisi de ortamın bazı özelliklerini değiştirerek daha etkili olabilir. Bu bağlamda liderliğin temel prensipleri şu şekilde ifade edilmektedir.

- Lider koro üyelerine bir vizyon sunan kişidir.
- Lider teknik özelliklere -müzikal, vokal ve psikolojik -sahip kişidir.
- Lider yetenekli bir öğretmen, hitabet yeteneği gelişmiş iyi iletişim kurabilen kişidir.

- Lider koro üyelerini motive edebilme yeteneğine sahip olmalıdır.
- Lider yetenekli bir zaman yöneticisidir.
- Lider verimli bir provanın nasıl yapılacağını bilen kişidir.
- Lider grubun menfaatlerini kişisel isteklerinden daha önde tutabilen kişidir.
- Lider koro üyelerinin kolaylıkla ulaşabildiği kişidir.
- Lider sabırlı, azimli ve iradelidir.
- Lider güvenilir ve inandır bir kişidir.”

Tablo-2’de “Etkili bir koro yöneticisinin niteliklerini; psikolojik ve pedagojik farkındalık, müzikal ve teknik davranışlar, kişilerarası ve liderlik davranışları adı altında üç ana başlık altında sınıflandırılmıştır” (Varvarigou ve Durrant, 2011: 327).

**Tablo–2: Etkili Bir Koro Yöneticisinin Nitelikleri**

<b>Etkili bir Koro Yöneticisinin Nitelikleri</b>	
Psikolojik ve Pedagojik Farkındalık	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ses çalışmalarını nasıl yapacağını anlamalı ve bilmeli</li> <li>• Koro repertuarı bilgisi</li> <li>• Çocukların, ergenlik çağının ses gelişim aşamalarının farkındalığı</li> <li>• Koroya katılmanın bireyler üzerindeki fiziksel, psikolojik ve sosyal etkilerin farkındalığı</li> <li>• Sözsüz iletişim</li> <li>• İyi bir beden duruşu</li> </ul>
Müzikal ve Teknik Davranışlar	<ul style="list-style-type: none"> <li>• İyi duyma/Uygun olmayan sesleri keşfetme</li> <li>• Sözsüz iletişim (vokal modelleme ve göz kontaktı)</li> <li>• Özendirme/motivasyon</li> <li>• Nitelikli geribildirim</li> </ul>
Kişilerarası ve Liderlik Davranışları	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Açık iletişim davranışları</li> <li>• Heyecanlı/Coşkulu</li> <li>• İnsanlarla iyi çalışma yeteneği</li> <li>• Koro çalışmalarını düzenleme ve planlama</li> </ul>

Kaynak: Varvarigou ve Durrant, 2011: 327.

Stegman (2001: 16) altı koro öğretmeni adayı/öğrencisiyle birlikte 10 hafta boyunca yüksekokul koro sınıflarında bir araştırma yapmıştır. Veri toplama aracı olarak anketler, görüşmeler ve çeşitli dokümanlar (biyografik bilgiler, ders planları, saha notları ve dergiler...) geliştirmiştir. Tablo–3’de görüldüğü gibi; çalışmanın sonucunu koral müzik öğretmenlerinin öğretim stratejileri ve stillerine ilişkin alguları başlığı altında; öğretmen merkezli ve teknik yaklaşımlar, öğrenme fırsatları ve duyuşsal yaklaşımlar olmak üzere iki alt başlıkta sınıflandırmıştır



**Tablo-3: Koral Müzik Öğretmenlerinin Öğretim Stratejileri ve Stillerine ilişkin Algılar**

<b>Benzerlikler ve Farklılıklar</b>	
<b>Grup A</b>	<b>Grup B</b>
<b>Öğretmen Merkezli ve Teknik Yaklaşımlar</b>	<b>Öğrenme Fırsatları ve Duyuşsal Yaklaşımlar</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Öğretmen merkezli yönetim, öğrencileri yalnız alıcı olarak görür.</li> <li>• Öğretmen merkezli yaklaşım: Zorlayıcı yönergeler, talimatlar verir.</li> <li>• Öğretmen bilgi taşıyıcı, bilgi veren, aktaran kişidir.</li> <li>• Öğrencilere pasif öğrenmeye neden olan bir çevre sağlar.</li> <li>• Öğrenme için dışsal motivasyonu temel alır.</li> <li>• Müzikal çalışmaya ilişkin teknik yaklaşım: Gelenekçi, tekrarlayan, çok az hatayla kesin öğretim, sembol hâkimiyeti, statik özellikler.</li> <li>• Öğrenci ilişkileri: Yetenekli olarak görme, sevilme, kazanma yaklaşımı.</li> <li>• Eğitimsel etkileşim: Müzikal olarak düzeltici, kesin ifadeler verir.</li> <li>• Deneyim: Şu an kendisi yeni deneyimler yaşıyor, öğreniyor.</li> <li>• Program görüşü: Kısa, dar görüşlü, günlük yaklaşımlar sergiler.</li> <li>• Planlama: Genelde öğretmenin ve müziğin perspektifini alır.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Öğrencileri katılımcı olarak görür, bireysel ya da topluluk odaklı yönetim sergiler.</li> <li>• Öğrenci merkezli yaklaşım: Bütün öğrencilerin gelişimlerini değerlendirir ve öğrencileri dinler.</li> <li>• Öğretmen bir fırsat verici, yol gösterici, inşa edicidir.</li> <li>• Öğrenme sorumluluğunu bilir ve öğrenciler için uygun bir çevre sağlar.</li> <li>• Öğrenme için içsel motivasyonu temel alır.</li> <li>• Müzikal çalışmaya ilişkin müzikal/artistik yaklaşım: Bilgilendirilmiş provalar, müzikal anlam, düşünce, his, momentum/hız/ivme, dinamik nitelikler.</li> <li>• Öğrenci ilişkileri: İnşa edici ilişkiler ve öğrencilere güvenme.</li> <li>• Eğitimsel etkileşim: Öğrencilerin kavraması yaratıcılığı ve imgelemi temel alır.</li> <li>• Deneyim: Geçmişten bugüne kadar gelen bütün deneyimlerini şu an aktarıyor.</li> <li>• Program görüşü: Program geliştirme ve [kısa-orta-uzun] süreli planlamalar yapar.</li> <li>• Planlama: Genelde Koro öğrencilerinin perspektifini alır.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Yansıtıcı kapasite: Deneyimden uzak kalmak, talimat verme, rehberlik talep etme, doğrulama, başka insanların onay vermesini bekler.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Yansıtıcı kapasite: Beyin fırtınası, direktif vermek, kendisinden ve deneyimlerinden onay ister ya da onay verir.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cevap arayıcı: Bağımlı öğrenci, güvenli ve kesin olan şeyler, taklit stratejiler ve teknikler kullanır.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cevaplayıcı: Bağımsız öğrenci, kendine güvenir, keşfeder, risk alır, stratejiler ve teknikler değiştirir</li> </ul>

**Tablo-3: (devam ediyor)**

<b>Benzerlikler ve Farklılıklar</b>	
<b>Grup A</b>	<b>Grup B</b>
<b>Öğretmen Merkezli ve Teknik Yaklaşımlar</b>	<b>Öğrenme Fırsatları ve Duyuşsal Yaklaşımlar</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Öğretmen modelleri: Etkili ve sorumludur.</li> <li>• İmajlar: Dar görüşlü, kendi odaklı temalar, okullarda müzik/koro eğitimine ilişkin uzun süreli sorumluluk almaz.</li> <li>• Dinleme imajları: Uyumlu, katı, yalnız kendi bildiklerine inanır.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Öğretmen modelleri: Yardım edici, cesaretlendirici, destekleyici.</li> <li>• İmajlar: Geniş düşünür, imaj kazandırmayı hedefler, müzik/koro eğitimine ilişkin uzun süreli sorumluluk alır.</li> <li>• Dinleme imajları: Esnek, herhangi bir içeriğe ilişkin ikna edici, uysal.</li> </ul>

Kaynak: Sandra Frey Stegman, 2001: 16

## **2.2. Motivasyon ve Koro Eğitimine İlişkin Motivasyon Yaklaşımları**

Bu bölümde motivasyon, İçsel ve dışsal motivasyon yaklaşımları, beklenti-değer, bilinçli ve yönlendirilmiş tercih yaklaşımları -beklenti-değer teorisi, hedef belirleme-, durumsal yaklaşımlar, bireysel farklılıklar yaklaşımı ve öz-belirleme teorisi, Motivasyon değişkenlerine ilişkin öğrenci/öğretmen dikkati, geribildirim, ilgi, görev başarısı, kaygı düzeyi açıklanmaktadır.

### **2.2.1. Motivasyon**

Motivasyon davranış için ısrar, yoğunlaşma ve yönetimi sağlayan herhangi bir etkidir (Maslow, 1954). Brophy (2004), motivasyonu öğrencilerin bir şeyleri yapma nedenleri, öğrenme aktiviteleri ve özellikle derslerde çabalamak için onların gönüllü olmalarıyla ilişkili bir durum olarak tanımlamaktadır. Öğrencilerin “davranışlarını sürdürmeleri, yönetmeleri ve yükseltmelerine ilişkin içsel bir durum...” olarak tanımlanabilir (Robenstine, 1997: 300–306; Glynn ve Koballa, 2006: 25; Jensen, 2005: 102). Motivasyon, ilgiler, değerler, inançlar ve birbiriyle bütünüyle yakından ilişkili eylemleri içinde barındıran bir seçkinler topluluğudur (Lai, 2011:2).

“Motivasyon için değişik yaklaşımlar bulunmaktadır. Bu yaklaşımlardan bilişsel davranışlar -kavramsal/mantıksal yaklaşımlar- üzerine odaklanmaktadır. (örneğin; izleme/gözetim/kontrol+denetim, strateji kullanımı). Bilişsel olmayan yaklaşımlar (örneğin; algılar, inançlar, tutumlar) ya da ikisi de olabilir. Örneğin

Gottfried (1990) akademik motivasyonu zor ve yeni görevlerin üstesinden gelerek öğrenme, öğrenmeyi içsel büyütme, süreklilik/sebat/çaba, merak/ilgi, bir “Mastery oryantasyon” tarafından karakterize edilen okul öğrenmelerinden haz alınması olarak yorumlamaktadır. Diğer taraftan Turner (1995) motivasyonu bilişsel yükümlülükle eş anlamlı olabileceğini göz önüne almakta ve yüksek düzey öğrenme stratejilerinin (dikkat etme, ilgilenme, planlama, gözetim/kontrol+denetim) iradesiyle kullanımı olarak tanımlamaktadır” (Akt. Lai, 2011:5).

Motivasyon doğrudan gözlenemez, davranışlardan sonuçlar çıkarılabilir. Bu davranışlar organizasyonun misyonuna doğru yöneltme yapar ya da hedefler performans sözcüğüyle tanımlanır. Bu yüzden davranışla eş anlamlı olarak kullanılan performans motivasyondan daha yaygın bir kavramdır. Mantıklı olarak özel bir aktiviteden hoşlanmanın yüksek performans üreteceğine inanılır, oysa o dolaylı bir etkiye sahiptir (Emmons ve Chase, 2006: 239). Deneyimli öğretmenler sınıflarda ilham verme ve motivasyon arasındaki temel farkı bilirler (Secretan, 2005:11). Motivasyon bireyin kendi kendisini odaklaması iken, ilham verme bir konuya başka bir kişi tarafından yapılan odaklanmadır. Karakteristik olarak, motivasyon sağlama bir öğretmenin öğrencisi için yaptığı bir etkidir veya stratejik bir yaklaşımdır. İlham verme/esin kaynağı ise öğrenciye danışmanlık ilişkisi, ona yardım etme ve bir güvenin sonucudur. İlham verme sıra dışı bir yaklaşımdır, her eğitimcinin bunu başarması zordur. Sıra dışı öğretmenler öğrencilerinin kendi yetenek ve tutkularının keşif noktalarını keşfetmek için ilham vermek suretiyle rehberlik etmektedirler (Bowman, 2007: 81; 2011: 264).

Brophy (2004) göre, öğretmenlerin etkili öğretime başlayabilmeleri için motivasyon teorilerinin önemini belirterek öğretmenlerin bu anlamda etkili bir öğretimin merkezinde olduğunu ifade etmektedir.

“Etkili/başarılı koro eğitimcisinin en önemli niteliklerinden biri; koro üyelerini motive edebilme yeteneğine sahip olabilmektir. Koro yönetiminde farklı dikkati çekme ya da işaretleri olmadan müzikal performansın yaklaşık yüzde 15–20’si sağlanabilir. Koro yöneticileri bir koronun bütün üyelerinde yüksek performansa liderlik eden en iyi motivasyon stratejilerini inanarak istemelidirler, fakat; koro üyelerini motive etmenin onları anlamaya bağlı olduğunu fark etmelidirler. Liderler korolarını motive etmede nelerin daha etkili olduğunu hâlihazırda bildiklerini

zannetmektedirler, fakat koro yönetiminde belirli sonuçlar elde edebilmek için diğerlerinden daha etkili ve yaygın olarak kullanılan motivasyon yaklaşımları bulunmaktadır. İçsel ve dışsal motivasyon teorileri bunların en yaygın olanıdır. Bununla birlikte diğerlerinden daha yaygın kullanılan motivasyon yaklaşımları bulunmaktadır.<sup>1</sup> Bu yaklaşımlar dört kategoride sınıflandırılmaktadır (Emmons ve Chase, 2006:250).

- Bilinçli ve yönlendirilmiş tercih yaklaşımları
  - a. Beklenti teorisi
  - b. Hedef belirleme
- İhtiyaç yaklaşımı
- Durumsal yaklaşımlar
- Bireysel farklılıklar yaklaşımı

Bu çalışmada, içsel ve dışsal motivasyon teorileri, bilinçli ve yönlendirilmiş tercih yaklaşımları -beklenti-değer teorisi, hedef belirleme-, ihtiyaç yaklaşımı, durumsal yaklaşımlar ve bireysel farklılıklar yaklaşımları kullanılmıştır. Öz-belirleme teorisi de ilave edilerek toplam sekiz motivasyon yaklaşımından oluşmaktadır. Bu çalışmada kullanılan bütün yaklaşımlar motivasyon stratejileriyle<sup>2</sup> tanımlanarak işlevsel konuma getirilmiştir.

### 2.2.1.1. İçsel ve dışsal motivasyon teorileri

“İçsel motivasyon öğrencilerin kendi amacı için bir aktiviteyle ilgilenmeye ilişkin motivasyon olarak ifade edilmektedir. İçsel olarak motive olmuş bir kişi öğrenme üniteleri/işler üzerinde çalışır, çünkü bu kişiler o aktiviteyi zevkli/eğlenceli bulur. Öğrenmeye katılmak onun kendi ödülüdür, açık/belirgin sözlü ödüllere ya da dıştan zorlamaya bağlı değildir. Aksine, dışsal ödül bir sonucun anlamı olarak bir

<sup>1</sup> Conscious and directed choice approaches (The expectancy Theory, Goal Setting). Need approaches. Situational approaches. Individual difference approaches.

<sup>2</sup> Strateji; önceden belirlenen bir amaca ulaşmak için tutulan yol. Strateji; sanat ve bilimin harmanlanması olarak görülebilir. Yaratıcı düşünce, geleceğe dair alternatif konular tespit etme yeteneği ve stratejiyi uygulayacak kişilere ilham vermek ve onları sürece bağlamak için güçlü iletişim becerileri gerektirdiği için sanattır. Yöneticilerin daha sonra faaliyete sokabilecekleri enformasyonu toplayıp analiz etmelerini gerektirdiği için bir bilimdir (HBPB, 2009: 15). Motivasyonel stratejiler ise bireylerin hedefle-ilişkili davranışlarını düzenleyen tekniklerdir. Çünkü insan davranışı oldukça karmaşıktır, insan davranışını düzenlemenin birçok farklı yolları vardır. Gerçekte, hemen hemen herhangi bir kişinin davranışları etkilenebilmek için potansiyel olarak açıktır. Motivasyonel stratejiler bir dereceye kadar sistematik ve uzun süreli pozitif etkileri bilinçli olarak gerçekleştirmek/uygulamak için motivasyonel etkileri refere etmektedir (Dörnyei, 2001: 28).

aktiviteyle meşgul olmanın ödülüdür. Bireyler görevler üzerinde dışsal olarak motive olabilirler, çünkü onlar aktiviteyle meşgul olmanın istedikleri çıktılarla (bir ödül, öğretmen övgüsü, cezadan kaçınma) sonuçlanacağına inanırlar. Bir sürekliliğin iki sonucu olarak içsel ve dışsal motivasyonu düşünmek ilgi çekicidir, örneğin; yüksek içsel motivasyon, düşük dışsal motivasyon. Fakat gerçekte, içsel ve dışsal motivasyon arasında otomatik bir ilişki yoktur. Verilen herhangi bir aktivite için; birey “ikisinde de yüksek olabilir, ikisinde de düşük, birisinde yüksek, diğerinde düşük, ikisinde orta...” İçsel ve dışsal motivasyonu; her biri yüksekten düşüğe doğru değişen ayrı süreçler olarak düşünmek daha doğru olur. İçsel ve dışsal motivasyon zaman ve içeriğe bağlıdır. Onlar özel bir aktiviteyle ilişkili olarak verilen bir noktada bireylerin farklı olmasıdır, daha açık bir ifadeyle ayırt edici özelliكتedir. Benzer aktivite bireyleri içsel ve dışsal olarak farklı motive ediyor olabilir. İçsel motivasyon içeriksel olduğu için, o zamanla değişebilir” (Pintrich ve Schunk, 2002:245). “İçsel motivasyon bir aktivite ya da materyale duyulan ilgi, özerklik algısı ya da yeterlilik ihtiyacının çeşitli kaynaklarından gelir. Bu anlamda; öğretmenler, öğrencilerin öğrenme çevresine uyum süresince bireysel ilgileri geniş ve çeşitlendirmiş olarak öğrencilerin durumsal ilgilerini yakalayacak ve ellerinde tutacak bir öğrenme çevresi düzenlemeye odaklanmalıdırlar” (Urdan ve Turner 2005: 297–317).

“Bazı davranışlar görünüşte; bireylerin bir işe sahip olma memnuniyetinden, kontrol ve yeteneğin büyük hisleri tarafından onun kendi amacı için motive edilmiştir. Bu içsel motivasyon olarak adlandırılmaktadır. İçsel olarak bir koro üyesini motive eden bir şey bir başkasını motive etmez. Başarma ihtiyacı güçlü/keskin/iradeli olan bireyler çok hızlı geribildirimleri olan görevleri tercih ederler, fakat bu görevler aynı zamanda zorlukla başarılabilir görevler olur. Bu tanım bir koroda şarkı söyleyen çoğu koristlerin motivasyonunu tanımlayabilir (Emmons ve Chase, 2006: 239). Bütün bu ifadelerin ışığında; içsel olarak motive olmuş koro üyelerine verilen dışsal ödüller koro üyeleri için olumsuz sonuç verebilir. Benzer ödüllere denetim+kontrol olarak bakıldığında, motivasyonda bir azalma görülebilir.

### 2.2.1.2. Beklenti-değer teorisi

Motivasyonun beklenti-değer teorisi bir öğrenmeye ilişkin insanların gönüllü çabalarının olması gerektiğini ifade etmektedir (Eccles ve Wigfield, 2000: 68). Brophy (2004: 21) öğrencilerin beklenti-değer algılarına ilişkin stratejileri şu şekilde ifade etmektedir.

- Eğer öğrenciler kendi kendilerine çalışırlarsa ve [öğrenme veya görev konuları onların düşüncelerine uygunsal] başarılı bir şekilde öğrenmeyi başarabileceklerinin beklentisi içindedirler. Bu modele göre insan başarılı görev performansının sonucunda çıktıya veya ödüle odaklanmaktadır. Tatmin edilmeyen gereksinimleri dikkate alır.
- Bir öğrenmeyi gerçekleştirmeye ilişkin öğrencinin gösterdiği çaba ve sonucunda çıktılara ek olarak ödüllerin değerinin bir derecesiyle ilgilidir. “Burada değer değerli görmek ya da bir fiil anlamında; takdir etmek, bir şeyin değeri, önemi ve gerekliliği hakkında kullanılmıştır. İsim olarak değerler veya etik prensipler ya da idealar anlamında kullanılmamıştır”.

Tablo-4’da Öğrencilerin başarı beklentileri ve görev değerlerine bağlı olarak sınıf görevleriyle baş etmek için dört genel yaklaşımın birine yöneldiklerini ifade edilmektedir. Öğrenciler başarı sınıf aktivitelerine yönelik beklentileri ve görev değerlerine ilişkin çekici bulma, duygularını gizleme, kaçınma, reddetme biçiminde davranışlar sergilerler.

**Tablo-4: Öğrencilerin Beklenti ve Değer Algılarına İlişkin Stratejileri**

	<b>Düşük Başarı Beklentisine sahip</b>	<b>Yüksek Başarı Beklentisine Sahip</b>
Aktivite Değersiz	Reddetme: Katılımı kabul etmez	Kaçınma: Minimum düzeyde katılır
Aktivite Değerli	Gizleme: Yetenek imajını korur	Çekici bulma: Öğrenmeyi ister

Kaynak: Brophy, 2004: 21.

“Bireyler yapmak istedikleri şeyi bilinçli olarak seçtikleri zaman harekete geçirilmiş bir motivasyona ulaşırlar; buna müteakip ödüllerin beklentisine ilişkin tepki verirler (Tolman, 1932). Motivasyon için beklenti teorisini kullanırken; koro şefi koristlerin çabası ve performans düzeyi sonucu arasındaki ilişkiyi açıklamalı; koristlerin çabasından daha önemli olan avantajlara [ödü] ilişkin koristleri ikna ederek fikir birliği içerisinde bulunmalıdır” (Emmons ve Chase, 2006: 239). Öğrencilerden yapılması istenilen bir görevde/öğrenmede onların başarı beklentisi ve bu öğrenmede başarı için; bireyleri bağlayan değer olmak üzere iki anahtar faktör üretir. Başarı olasılığı ne kadar büyük hissedilirse, hedefin özendirici değeri, bireylerin pozitif yönde motivasyon düzeyi o kadar yükselmektedir (Dörnyei, 2001: 11). Bu anlamda öğrenciler; öğrenme konularına ilişkin bütünleştirici yorumlar yaparlar, yeni düşünceleri kavrarlar ve anlamlarını keşfetmede daha duyarlı yaklaşımlar sergileyerek öğrenme aktivitelerine etkin düzeyde katılabilirler.

### **2.2.1.3. Hedef belirleme**

Etkili bir şekilde uygulandığında; hedef belirleme güçlü bir motivasyon tekniğidir (Bandura ve Wood, 1989: 806; Brophy, 2005:168; Reeve, 2009: 3). Süreç, hedef durumuyla başlar. Hedefleri belirlemek ve bu hedeflere ulaşmak için yorucu bir sorumluluk almak öğrencilerin performans düzeylerini yükseltir. Hedefler merkezden uzak olmaktan ziyade yakın, globalin/küreselin tersine özel ve çok kolay ve çok zor olmaktan ziyade ilgi çekici [Zor fakat çalışmayla ulaşılabilir düzeyde] olduklarında daha etkilidir (Brophy, 2004: 68; 2005: 165; Locke ve Latham, 2006:165; Adair, 2006: 174; Lunenburg, 2011:1–6)

Hedef belirleme motivasyonun en bilinen ve en çok uygulanan sistemidir. Hedef belirleme bireyi; büyük çaba, güçlü ısrar ve dikkate yöneltir ya da atfeder, koro şefi tarafından; başarıyı elde etmek için stratejiler geliştirerek bireysel olarak her koro üyesine yardım eder ve hedefe ulaşana kadar çabayı sürdürmelidir. Koro şefi;

- Yürürlükte olan/geçerli bir otoriteye/uzmanlığa sahip olmalı,
- Koristlerin üzerinde ne şekilde güven sahibi olacağını bilmeli,
- Açık performans standartları ve hedefleri sağlamalıdır.

- Hedefleri karşılama yönünde; koristler ilerlemeleri için geribildirim aldıklarında büyük çaba harcayacaklardır.

Hedef belirleme analizi başarıya ilişkin açıklamanın bir yolculuğudur. Koro şefi bazı gelecek hedeflerle ilgili koristleri bilgilendirir [...İstanbul Atatürk Kültür Merkezinde konser verileceğini söyler...] ve koristler bu hedefe ilişkin etkili bir şekilde çaba sarf ederlerse, yüksek bir performansı başarabileceklerine ikna olurlar. Bu hedef koro üyelerinin çabalarını harekete geçirmelerine ve dikkatlerini bu konu üzerinde odaklamalarına, aynı zamanda; onlar hedefe ulaşana kadar çaba sarf etmeyi sürdürmelerine yardım edebilecektir. Özel hedefler; nasıl başarılı olunacağına ilişkin iyi performans ve tutarlı bir yüksek çabanın sonucudur (Emmons ve Chase, 2006: 239; Özgül, 2009: 64).

Koro eğitiminde hedefler;

- Özel, gözlenebilir, objektif ve ölçülebilir olmalı [kritik davranış]: İster ulaşılabilirsin ister ulaşılmasın hedefin ne olduğu kesinlikle kolayca görülebilmelidir.
- Ulaşılabilir aynı zamanda ilgi çekici olmalı: Hedefler koristlerin yapmayı düşündüklerinden daha fazla yapabilmeye karşı özendirici olmalıdır.
- Koristler tarafından kabul edilmeli ve kesin kararlılık üzerine temellendirilmeli: Koro şefi hedef belirlemeye ilişkin koristlerin görüşlerini göz önüne almalı ama eğer koro desteğinden ve yeteneğinden emin olduğu koristler varsa onlara ayrıca sorumluluk vermelidir.
- Koristlerin müzikal gelişmesine ilişkin düzenli geribildirim sağlamayı tasarlamalı: Koro çalışmalarında hedeflere ilişkin düzenli geribildirim verildiğinde; korodan beklenen performans daima yüksek düzeyde olacaktır.

#### **2.2.1.4. İhtiyaç yaklaşımı**

Maslow bütün ihtiyaçları geniş kapsamlı geliştirmek için girişimlerde bulunulması bireysel motivasyonun sınıflandırılmasının gereğine inanıyordu. Bu anlamda; ihtiyaçların sınıflandırılması Tablo-5’de gösterildiği gibi beş grup içinde;



ihtiyaçlar listesi olarak geliştirdi.<sup>3</sup> İnsan gelişiminin önemi açısından; ihtiyaçların beş grubun bir hiyerarşinin olduğunu öne sürdü. Üst düzey ya da büyüme ihtiyaçları kendi kendini gerçekleştirilmeye ilişkin kişilik gelişimi için en önemlisidir. Fakat alt düzey/gereksinim ihtiyaçları tamamlanana kadar, üst düzey ihtiyaçlar yerine getirilemeyebilir. Eğer aynı anda iki farklı ihtiyaç çatışırsa, alt düzey ihtiyaç üst düzey ihtiyaca baskın gelir. Yaşam süresince gelişimsel görevlere ilişkin ihtiyaçların hiyerarşisi karşılaştırıldığında; fizyolojik ihtiyaçlar bebekler için çok önemlidir, çocuklar için güvenlik ihtiyaçları, son çocuklukta saygı ve ait olma ihtiyaçları biçiminde takip eder. Ergenlik ve yetişkinlik çağına kadar kendi kendini gerçekleştirme ihtiyacı baskın/güçlü olmaz (Pintrich ve Schunk, 2002:196).

**Tablo-5: Maslow İhtiyaçlar Hiyerarşisi**

<b>Maslow İhtiyaçlar Hiyerarşisi</b>	
Üst düzey ihtiyaçlar (büyüme ihtiyaçları)	<p>5. Kendi kendini gerçekleştirme ihtiyacı: Potansiyel ve kapasite farkındalığı yoluyla kişisel büyüme, bir şeyin içyüzünü anlama ve kavrama ihtiyacı, zorlukları kabul etme, ilgi/merak etme, kişisel başarı, özerklik.</p> <p>4. Saygı ihtiyaçları: Tanınma, onaylanma ve başarıma ihtiyacı, kendi yeteneğine güvenme, benlik saygısı, hırs, sıradışılık.</p> <p>3. Sevgi ve ait olma ihtiyacı: Sosyal kabul edilebilirlik, sevgi, kimlik ihtiyacı, öğretmen, aile, akranlarından onay/kabul edilme.</p> <p>2. Güvenlik ihtiyacı: kaygı, korku, tehlike ve risklerin bilincinde olma güvenlik ihtiyacı, düzensizlik; sığınma, bağımlılık, düzen, yasalara uyma ve davranış kuralları, disiplin.</p>
Alt düzey ihtiyaçlar (gereksinim ihtiyaçları)	<p>1. Fizyolojik ihtiyaçlar: Biyolojik ve organizmik ihtiyaçlar “ hava, açlık, susuzluk, uyku, ...”</p>

Kaynaklar: Pintrich ve Schunk 2002:196; Brophy 2004: 6; Fucci Amoto 2007: 11.

<sup>3</sup> Abraham Maslow modern zamanların en ünlü psikologlarından biridir. Yeni bir çalışmaya göre psikoloji ders kitaplarında en çok atıf alan 14 kişi olmasının yanında, 20. yüzyılın en ünlü 10 psikoloğu arasında yer almıştır. Fakat Maslow'un beş aşamada tanımladığı ihtiyaçlar hiyerarşisi önemini yitirdiğine dikkat çeken, yerine yedi-sekiz aşamada olmasını gündeme getiren, tartışan, öneren araştırmacılar çoğalmaktadır. Sekiz aşamada tanımlanan ihtiyaçlar hiyerarşisinin ilk dördü gereksinim ihtiyaçları (deficiency), diğer dördü büyüme (growth) ihtiyaçlarıdır. 1. Fizyolojik ihtiyaçlar 2. Güvenlik ihtiyaçları 3. Sevgi ve ait olma ihtiyacı 4. Saygı ihtiyaçları. 5. Bilişsel İhtiyaçlar: Bir insanın çevresini ve dünyayı keşfetme, anlama ve bilme ihtiyacı. 6. Estetik ihtiyaçlar: Bir insanın çevresinde ve kendi dünyasında simetri, düzen ve güzellik için çaba harcaması ve değerini takdir etmesi. 7. Kendi kendini gerçekleştirme ihtiyacı. 8. Kendini aşmışlık (öz-aşmışlık): Egonun ötesinde bir şeye bağlanmak ya da başkalarının potansiyellerini fark ederek onların kendini gerçekleştirme için yardım etmek (Koltko-Rivera, 2006:302-317; Harper ve Guilbault, 2008: 634-640; Littrell, 2012:1-17).

Eğer alt düzey ihtiyaçlar karşılanmamışsa sonra üst düzey ihtiyaçlar öğrencilerin davranışlarını motive etmek için kabul edilmeyebilir. Öğrenciler okula yorgun ya da aç geldikleri zaman, onlar derslerdeki görevleri ve aktiviteler üzerine yoğunlaşamayacaklardır. Dahası, öğrenciler kaygı ya da kabul edilmemeyi hissederlerse, açık anlamaları yapılandırma ve öğrenme güçlüklerinin üstesinden gelmekte zorlanacaklardır. Fakat öğrencilerin davranışları daima Maslow hiyerarşisini takip etmez. Bazı çalışmalarda öğrenciler bir aktivitenin üstesinden gelmek için o kadar çok kendilerini verirler ki, o zaman açlık ya da kişisel problemlerini unuturlar. Bu yüzden, öğretmenler öğrencilerini etkili bir şekilde motive edebilmek için, öğrencilerin alt düzey ve üst düzey ihtiyaçlarının farkında olmalıdırlar (Brophy, 2004: 6; Shirkey, 2003:2).

Maximiano'ya (2006) göre, fizyolojik ihtiyaçlardan başlayarak, bir ihtiyaç karşılandığında, üst seviyedeki ihtiyaç hemen kendini gösterir. Kişinin ihtiyaçları, belirli bir hiyerarşi seviyesinde, kişinin motivasyon düzeyinin arttırabilmesi için yardıma gereksinim duyar. Daha önce karşılanan ihtiyaçlar insan davranışlarında daha fazla etki sahibi değildir; yalnız henüz karşılanmayan ihtiyaçlar kişide motivasyon potansiyelini gerçekleştirir. Motivasyon döngüsünün sürdürülebilmesi için kademeli olarak ihtiyaçların gerçekleştirilmesiyle dinamik bir süreç arayışına daima gerek duyulmaktadır. Maslow teorisi ile koro toplulukları; bir hayat kalitesi ve sosyal denge senaryosuna dâhil edilebilir, zira öz-saygı artışı ve kendini gerçekleştirme duygusunu teşvik eden faaliyetlere katılım bireyin oluşumunun önemli bir yönünü teşkil eder. Bu bakış açısıyla, koro çalışmaları; koristlerin kişisel gelişiminde ve motivasyon düzeyinin yükselmesinde kişiye yardımcı olabilir (Fucci Amoto, 2007: 11 ).

#### **2.2.1.5. Durumsal yaklaşımlar**

Liderliğin önemli yaklaşımlarından birisi de durumsal yaklaşımdır. Hersey ve Blanchard (1969: 2; Hersey, 2009: 12) tarafından geliştirilen durumsal yaklaşımın temel noktası farklı durumlarda farklı tip liderlik davranışlarının gerekli olması ve bir lider olarak daha etkili olmasıyla ilgilidir. Bir lider olarak birlikte çalışılan birey ya da grubun performans gereklerine ilişkin etkilemeye çalışılan lider davranışlarının uyumudur.

Bir durum; bu çerçevede; bireyin ya da topluluğun önceden planlanmış ve önemini anladığı bir aktivitenin süreciyle ilgilenmek zorunda olduğu tutumlar ve bir değerler dizisidir. Her somut aktivite bir durumun çözümdür. Durumlar; anlaşılması zor/karışık işler olabilir ve beş ögesi bulunmaktadır.

- Gruptaki kişisel ilişkilerin yapısı
- Bütün olarak grubun karakteristikleri
- Üyelerin geldiği grubun çevresinin özellikleri
- Grup üzerinde uygulanan fiziksel kısıtlamalar
- Grup tarafından oluşturulan tutumlar ve değerler ve bu öğelerin topluluk tarafından algısal temsili.

“Durumsal etkililik bu yüzden belli durumlarda belli bir pozitif stili benimseyen lideri zor durumlarda bırakır. Durumsal liderlik hem yönetici hem de bir dinamik bir destekleyicidir. Durumsal olarak motive olmuş bir lider; herhangi bir grubun üyelerinin motivasyon ve davranışlarının statik olmadığını bilir ve liderin yaklaşımı, yönetim aktivitelerinin karmaşıklığı ve karşılaşılan duruma göre değişmelidir. Durumsal yaklaşımlar teorisi motivasyonu etkileyen durumlar nasıldır? sorusuna cevap aramaktadır. Toplumda bazı işler diğerlerinden daha fazla memnuniyet verici ve daha fazla motive edicidir. Koristlerin vokal ve müzikal davranışlarına saygı gösterildiği için, aynı görüşe sahip olan korolarda şarkı söyleyen bireyler listede yüksek bir yeredirler. Bu görevler kendi içerisinde çok miktarda geribildirim içerir ve vokal ve müzikal davranışların bütünü kullanmayı gerektirir. Eğer koristlerin eğilimi ya aşırı derecede pozitif ya da aşırı derecede negatif yönde olursa, koro şefi koristler üzerinde zorlukla bir etki yapabilecektir. Koristler şarkı söylemeye neden katıldıklarına inandıkları zaman daha fazla haz alacaklar, memnuniyet duyacaklardır. Memnuniyet duyan koro üyeleri de koro çalışmalarına katılmayı büyük bir olasılıkla daha fazla istekle sürdürecektir” (Emmons ve Chase, 2006: 239).

#### **2.2.1.6. Bireysel farklılıklar yaklaşımı**

“Çeşitli güdüler bireyler arasında tutarlı farklılıkların olduğunu belirtmektedir. Örneğin, Başarma ihtiyacı güçlü olan bir birey; sosyal olarak kabul edilebilen davranışların üstesinden gelmek ve problem çözme sorumluluğunu almayı sever, bu

bireyler çabuk geribildirim sağlanan görevleri tercih ederler. Bu anlamda koro şefi koristlerin ait olma güdülerinin karşılaştırmalı gücü üzerine odaklanmalıdır” (Emmons ve Chase, 2006: 239).

### 2.2.1.7. Öz-belirleme teorisi

“Öz-belirleme teorisi hem içsel hem de dışsal motivasyonun öğrencilerin görev başarımı ve görevi yerine getirmesi açısından birleştiricidirler. İçsel motivasyon; memnuniyet, haz ve ilgi deneyimi için bireyin kendi amacına yönelik performe ettiği davranışla ilgilidir. Özel bir aktiviteyi yapmanın hazzı ya da bir merakını gidermeye ilişkin tutkusudur. Dışsal motivasyon bir sonucun anlamı olarak performe edilen bir davranışı içerir. Yani birey sonucunda bir dışsal ödül alır (iyi bir diploma, ya da bir diploma derecesi veya cezadan kaçınmak gibi). İnsan motivasyonu içsel ve dışsal/kontrollü kendi kendini belirleme/öz-belirleme arasında sürekli bir yer alabilir, aynı anda birlikte bulunabilirler” (Ryan ve Deci, 2000: 56; Dörnyei, 2001: 11; Gagne ve Deci, 2005: 335; Guay, 2010:335).

Temel olarak, üç psikolojik ihtiyaç vardır, yani *yakınlık*, *yetenek* ve *özerklik*. Bu üç psikolojik ihtiyaç çoğunlukla öz-belirleme teorisiyle ilişkili motivasyonu yükseltmek için karşılaşılabilmektedirler. *Yakınlık* sınıfta sosyal etkileşimin temelidir. Etkili öğretmenler, öğrencilerin fikirlerini sınıf arkadaşlarıyla ders ortamında paylaşmaları için öğrencileri cesaretlendiren öğretmenlerdir. Öğretmenler öğrencileri küçük düşürmeksizin soru sormaları için özendirilmelidirler. Öğretmenler öğrencilerin düşüncelerini korkusuzca paylaşmalı, beraberce yapılan öğrenme aktiviteleri için onları desteklemeli ve işbirliği içinde olmalıdır. *Yetenek* öz-belirleme teorisinin ana ögesidir (Sweet ve Guthrie, 1996: 660; Ryan ve Deci, 2000: 56; Kocayörük, 2012: 25). Aktiviteler öğrencilerin içsel motivasyonunu sürdürebilmeleri için çok kolay ya da çok zor olmamalıdır. Bu koşullar altında; öğrenciler yetenek duygusu deneyimi için onlara müsait olan aktivitelerle ilgilenmeyi tercih edeceklerdir. *Özerklik* öz-belirleme teorisinin psikolojik ihtiyaçların diğer bir ögesidir. Okumayı tercih eden öğrenciler kendi amaçları için okumaya motive olurlar. Eğer öğrenciler okumaya motive olmuşlarsa, kendi kendilerine dünyayı en iyi bir şekilde anlamak için okurlar. Dışsal ödüller (örneğin, ödül/bir şeyin karşılığı olarak kitap okuma) onların bir göreve ilişkin içsel ilgisini ve verilen bir durumun kontrol edilmesi; onların

düşüncelerinin belli ölçüde azalmasına sebep olur. Bir kişiye bir aile ya da bir öğretmen tarafından verilen ödül, öğrencinin kendi özerkliği hakkındaki kendi algısını zaafa uğratar. Her şeye rağmen, eğitimcilerin dışsal ödül sistemlerini “mantık” çerçevesinde kullanabilmeleri, öğrencilerin motivasyon düzeylerini pozitif yönde etkilemede yardımcı olacağını ifade etmektedir (Renchler, 2002:10; Gagne ve Deci, 2005: 331; Korur, 2008:33; Seifert ve Sutton, 2009:119).

### **2.3. Motivasyon Değişkenleri**

Madeline Hunter (1967) öğrenme sürecini etkilemek için öğretmenler tarafından kullanılabilir olacak “his tonu (pozitif, negatif, nötr), ödül aktivite ilişkisi, ilgi, kaygı düzeyi, geribildirim, başarı” olmak üzere altı değişken tanımlamıştır. Stamer (1995) bu değişkenlerin koro eğitimine uyabilirliğini değerlendirerek koro eğitimine ilişkin Hunter tarafından geliştirilen motivasyon değişkenlerini uygunluğunu temel alan bir survey araç geliştirmiştir. Motivasyon değişkenlerinin üç adımda geçerlilik ve güvenilirliğini araştırmıştır. Madeline Hunter (1967) tarafından tanımlanan altı motivasyon değişkeninin yerine, Stamer (1995) koro eğitimine ilişkin bu değişkenleri “öğrenci/öğretmen dikkati, geribildirim, ilgi, görev başarısı, kaygı düzeyi” olmak üzere beş değişken biçiminde açıklamıştır. Tanımlanan beş değişken ayrıntılı bir şekilde açıklanmaktadır.

#### **2.3.1. Öğretmen ve öğrenci dikkati**

“Motivasyon değişkenlerinden öğrenci/öğretmen dikkati; sınıf çevresi örneklerini içeren birkaç araştırma çalışmasında tartışıldı. Eğitimci öğrenme süreciyle ilgili, büyüyen bir çevre yaratıcı ve heyecanlı olduğu görülebildiği zaman öğrenci motivasyonunu yükselttiğini gösterdi (Fraizer, 1985; Mergendoller ve Packer, 1985; Ray, 1992). Diğer önemli eğitimci karakteristikleri ve davranışları ise her öğrenciyle kişisel ilgilenebilmesi, teşvik edici bir dil kullanabilmesi, sesinin tonlaması ve iyi-sağlam bir psikolojik [fiziksel, duygusal, entelektüel] yapıda olabilmesidir” (Akt. Stamer, 1999: 26)

Brophy’e (2004:28) göre, sınıfta öğretmenlerin başarılı olabilmeleri için öğrencilerin motivasyonuna etkili bir zemin hazırlayacak üç önemli nokta vardır. İlk iki madde öğrenme topluluğunun ortak yönünü açıklarken üçüncü madde öğrenme açısını ifade etmektedir. (a) Öğretmenler kendilerini ve sınıfı/ders ortamını

öğrenciler için cazip hale getirmelidirler (b) bireysel ve işbirlikli öğrenme hedeflerine öğrencilerin dikkatlerini odaklamalıdır ve bu hedeflere ulaşmada öğrencilere yardım etmelidirler ve (c) öğrencilerin değerini takdir edeceği değerli şeyler/içerikler öğretmeye özen göstermelidirler

Brewer ve Burgess (2005:28) göre, eğitimciler öğrencilerin derslere katılmaları ve öğrenme aktivitelerine dikkatlerini yöneltmeye ilişkin motive etmek için bir sorumluluk alacaklarsa, özellikle öğrencileri nasıl motive edeceklerini anlamak eğitimciler için önemlidir. Eğitimciler genelde üç alanda kendi kendilerini değerlendirmeye alışkındırlar: Eğitim/öğretim, ilişkiler ve yönetim. Eğitim öğretmenlik becerileri ve yeterlilikleri içerir. İlişkiler eğitimcilerin öğrencilerine karşı tutumlarıyla ilgilidir. Yönetim ise sınıf organizasyonu ve planlamayla ilgilidir. Bu üç kategori üniversitede görev yapan bir eğitimcinin kontrolü altında bulundurulması gereken ana alanları temsil etmektedir

Etkili bir müzik eğitimcisinin ne yaptığına ilişkin sorunun aslında açık bir cevabı yoktur. Her öğretmen öğrenilmiş davranışlar ve karakteristiklere ek olarak kesin doğuştan kişisel özellikler getirir. Etkili öğretmenlerin öğrencilerin öğrenmelerine yardım edici, planlayıcı, destekleyici, güven verici, demokratik, öğrencilerin mutluluğu hakkında kaygılı, öğreteceği konular hakkında bilgi sahibi, öğrencileriyle beraber olmaktan mutlu..., yaptığı iş hakkında gerçekten heyecanlı olmak gibi nitelikleri bulunmaktadır. Müzik öğretmenleri özyeterlik, pozitif sözlü-sözsüz iletişim becerileri ve güçlü liderlik yeteneğine sahip olmalıdır. Bütün bu özellikler etkili bir müzik öğretimi ve öğrenme sürecine önemli derecede katkı sağlamaktadır (Özgül, 2009: 123; Stelee, 2010: 71).

### **2.3.2. Geribildirim**

Motivasyon değişkenlerinden geribildirim birinin performansı ya da anlama açısına göre (öğretmen, akran, kitap, aile, deneyim) bir etken tarafından sağlanan bilgi olarak tanımlanmaktadır. O tipik olarak verilen bir öğretimin/yönergenin bilgi ve becerileri ya da belirli bir davranışı kazandırmayı aradıktan sonra oluşur. Bir öğretmen ya da bir aile doğru bilgi, bir akran alternatif bir strateji, bir kitap aydınlığa kavuşturucu bilgi sağlayabilir, bir aile özendirici tedbirler alabilir, bir öğrenci bir yanıtın doğruluğunu değerlendirmek için cevap arayabilir. Geribildirim bu yüzden

bir performansın sonucudur (Hattie ve Timperley, 2007: 81; Zhukov, 2008: 303). Eğitimsel içerikte kullanılan geribildirim; öğrencilerin öğrenmelerini geliştirmeye ilişkin bilgi, düşünce ve davranış kazanımında ya da değiştirmede önemlidir. Geribildirim başarıya etkisinin yanı sıra öğrenmeyi motive etmede de önemli bir faktördür (Mory, 1992: 5; Shute, 2008: 153).

Çalışmalarda verilen anında ve özel geribildirim öğrencilerin başarılı olabilmeleri için neye ihtiyacı olduklarını bilmelerine yardım etmektedir. Öğrenciler eğer aktiviteyi doğru şekilde yaptıklarını bilirlerse, büyük olasılıkla daha çok odaklanırlar. Öğrenciler bilgiyi işlemek için düşünme zamanına ihtiyaç duyarlar. Hız denetimi öğrenmeleri için oldukça önemli bir yetenektir. Yeni içeriğin sıkıcı hale gelmemesi için yeterli düzeyde bir hızda ilerlemelidir ve yeteri kadar yavaş olması öğrencinin bilgiyi kavraması, önceki bilgileriyle bağdaştırması, bilgiyi idare edebilmesi, iyi detayları incelemesi, bilgi hakkında genellemelere varması ve yeni bir durumda onu iyi bir şekilde kullanabilmesi için yeteri kadar zaman tanır (Tileston, 2004:3 ).

Öğrencilerin gelişiminden sorumlu öğretmenler [ Koro eğitimcilerinden ] alınan özel geribildirim, öğrenme ve başarı üzerinde en güçlü etkileyicilerden biridir, fakat bu etki ya pozitif ya da negatif olabilir (Hattie ve Timperley, 2007: 81). Pozitif sözlü geribildirim önemli ölçüde motivasyona ivme kazandırırken, negatif geribildirim önemli ölçüde asıl motivasyonu sarsmaktadır (Koka ve Hein, 2003: 333; 2006: 167). Yapılan çalışmalarda etkili geribildirim motivasyonu doğrudan etkilediği ifade edilmektedir Koro çalışmalarında öğrencileri öğrenme sürecine motive etmede genel geribildirimden ziyade, bireysel geribildirimler daha yararlıdır (Stamer, 2009: 26).

### 2.3.3. İlgi

Brophy'e (2004: 221) göre, eğer motivasyonun tanımı çoğu öğretmenlere ya da eğitim dışından birilerine sorulsaydı, onlar büyük bir olasılıkla ilginin bazı yönlerine atıfta bulunarak cevap vereceklerdi. Yani, yaygın bir genelleme olarak bireyler ilgiliyse bir görevi öğrenecekler ve iyi düzeyde yapacaklar; ilgisizlerse, öğrenemeyecekler ve iyi performe edemeyeceklerdir. Çoğu aileler okullarda çocuklarının yetersiz performans ve motivasyon eksikliğini ilgi eksikliğinden kaynaklandığını açıklayacaklardır. Öğrenciler ise okul, sınıf ve ortamın sıkıcı

olduğundan öğrenemediklerini ve çalışmaya ilgi duyamadıklarını söyleyecekler. Genel bir halk psikolojisi ve motivasyonun sezgisel yaklaşımları genellikle ilgiyi; dikkat, öğrenme, düşünme ve performans olgusunu motivasyonun önemli bir yönü olarak görmektedir. Ayrıca birçok insan etkili öğrenmeyi nasıl işleme koyacaklarını anlamakta ve nelerle ilgilendiklerini bildiklerine inanmaktadırlar

İlgi bir aktiviteyle meşgul olmaya gönüllü olmak, aktiviteyle uğraşmaktan haz alma ya da aktiviteyle uğraşmaya eğilim olarak ifade edilebilir. İlgi kişisel ilgi ve durumsal ilgi olmak üzere iki biçimde açıklanmaktadır. Kişisel ilgi, özel bir konu ya da alana karşı kişisel eğilim, bir konu ya da aktiviteyi tamamlamak için herhangi bir baskı olmaksızın oluşur ve nispeten istikrarlıdır. Durumsal ilgi, bir konu için geçici ve durumsal olarak özel bir dikkati [çok kısa bir dikkat süresi] gerektirmektedir, bu anlamda çok da istikrarlı gözükmemektedir. İlgi motivasyonun bir tipi değildir, fakat motivasyon üzerinde bir etkiye sahiptir (Pintrich ve Schunk, 2002: 245; Urdan ve Turner 2005: 297–317).

İçsel motivasyon bir anlamda bireylerin içinde var olmasına rağmen, diğer bir taraftan bireyler ve aktiviteler arasındaki ilişki var olur. İnsanlar bazı aktiviteler için içsel olarak motive olabilirler, bazıları ise olamaz; her insan herhangi özel bir aktivite için aynı düzeyde içsel olarak motive olamaz. İçsel motivasyon bir görev ve bir kişi arasındaki bağla var olduğu için; bazı yazarlar içsel olarak motive olmuş bir kişinin göreve bağlılığından kazandığı haz açısından tanımlarken, diğerleri ise görevlerin ilgi çekiciliği açısından tanımlamaktadırlar (Ryan ve Deci, 2000: 56). Öğrencilerin bir grubunu motive eden davranışlar diğer bir grubu motive etmeyebilir... Öğrenciler öğrenme görevlerini anlamlı ve ilginç bulduklarında, öğrenme için motive oldukları tespit edilmiştir (Blumfield, 1992; Gordon, 1989; Mcmillan ve Fostyth, 1991). İlgi çekici görevler [içerikle ilgili] sık sık öğrenmek için içsel motivasyonu harekete geçirmektedir ve öğrencilerin motivasyonunu uyaran, ilgisini çeken görevlere uyum sağlamaları; çalışmalarda koro eğitimcilerine de cesaret vermektedir (Akt.Stamer, 2009: 28).

#### **2.3.4. Görev başarısı**

Öğrenciler gelişmeyi başarabildiklerini hissetmek ihtiyacındadırlar. Eğer öğrenciler hızlı, doğru öğrenebiliyor ve konuya ilişkin yeni öğrenmelerini



gösterebiliyorlarsa, gelişme ölçülebilir. Önceden bildiklerini teşhis ederek doğru başlangıç [öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyi] tespit edilmelidir. Öğrencilere dersin sonuna kadar neler öğrenecekleri söylenmelidir. Eğitimci öğrencilerin neler yapabileceğini belirleyerek buna ilişkin modelleme/örnekler göstererek yardım etmelidir. Öğrenciler ikili ya da gruplar halinde çalışırlarsa, o zaman iyi bir başarı şansının var olduğunu hissederler. Bir öğrenci başarıyı ne kadar çok hissederse gelecekte daha fazla başarılı bir öğrenci olacaktır (Tileston, 2004: 3).

Öğrenciler öğrenme görevlerini başarıyla tamamladıkları zaman öğrenme için motive oldular. Brophy (1987) öğretmenleri öğrencilerin zor görevlerle ilgili problemleri çözmeye yönelik uyum sağlamada başarılı olabilmeleri için cesaretlendirmişti. Stamer (1999:28) koro çalışmalarında onların yaklaşımıyla öğrenme görevlerinde öğrenci başarısının öğretmenleri pozitif yönde etkilediğini ifade etmektedir.

### **2.3.5. Kaygı**

Literatürde farklı kaygı tanımları görülmektedir. Genel olarak kaygı, bireyin hayatının belirli zamanlarında yaşadığı evrensel bir duygu ve deneyimdir. Gelecekte kötü bir olay olacakmış gibi algılanan ve bireyin kendisini güvensiz hissettiği durumlar karşısında gösterdiği bu davranış şekli, geleceğe yönelik kararsızlık, karmaşa, korku, kaygı, kötümserlik ve umutsuzluk duygularını ifade etmekte, kısaca bireyin yaşamda başarısız olmasına neden olmaktadır. Hill ve Şarason (1966)'a göre kaygı, bireyi normal yaşamda çoğu kez tedirgin edebilen bir duygu olup bireyin davranışlarını büyük ölçüde olumsuz yönde etkileyerek ve uyumsuzluğa neden olarak okul ortamlarında daima kendini göstermektedir (Erözkan, 2004: 14). Kaygı geniş anlamı ile sezilen bir tehlikeye hazırlanma sırasında algılanan güçsüzlük duygusunun yaşandığı duygusal bir durum olarak tanımlanmaktadır. Kaygının, kişilik, durum ve olay kaynaklı olmak üzere üç farklı çeşidi bulunmaktadır. Bazı bireylerde sürekli bir durum olarak karşılaşılan kişilik kaynaklı kaygı, insan kişiliğinin bir parçasıdır. Durum kaynaklı kaygı, belirgin bir duruma karşı belirli bir zaman içinde karşılaşılan tepki olarak tanımlanmaktadır. Olay kaynaklı kaygı, belirgin olaylar karşısında yaşanmaktadır (Aydın ve Zengin, 2008: 94).

“Kaygı düzeyini etkileyen faktörler *sorumluluk, zaman ve yakınlıktır*. Eğer aktivite; içinde sorumluluk olan bir aktiviteyse, öğrenciler görevi üstlenmeye teşvik edilmelidir. Sorumluluklar görevleri önemli yapar ve öğrenciler göreve başlasa da başlamasa da zaman onları etkilemektedir. Eğer çok kısa bir zaman varsa ve öğrenciler başarılı bir şekilde görevi tamamlamak için çok az bir şansa sahip olduklarını hissederlerse, o zaman öğrenciler bu görev için girişimde bulunmazlar. Eğer öğrencilerin çok fazla zamanı varsa görevleri yerine getirmeyi ileri bir tarihe ertelerler. Bu yüzden öğrencilerin gelişimleri ve bir aktiviteye ilişkin yaklaşımları denetlenmelidir. Eğitimcilerin öğrencilere yakınlığı en iyi motive edicilerden birisi olması olasıdır. Öğrenciler öğretmenleri tarafından kabul edilmek isterler ve onların yanında olduğunuzu hissettikleri zaman görevi yapmaya devam etme eğilimine girerler. Eğer onlar görevlerini tamamlarken yanlarında olmaya istek duyarsanız, onlar da sizin göreve verdiğiniz önemi hissederler” (Tileston, 2004: 3). Eğitimciler öğrenme sürecini yönetirken öğrencileri izlemeye, denetlemeye ve gerektiğinde yardım etmeye odaklandıklarında kaygı düzeyleri daha az bir düzeye çekilebilir ya da ortadan kaldırılabilir.

**Tablo-6: Algılanan Zorluk ve Yetenek Düzeyine ilişkin Hedef Odaklı Aktivitelere İlişkin Öznel Deneyimler**

	Algılanan Yetenek Düzeyi	
	Düşük	Yüksek
Algılanan zorluk düzeyi	Düşük	ilgisizlik sıkıntı
	Yüksek	kaygı akış

Kaynak: Csikszentmihalyi (1993).

Tablo-6’de Algılanan zorluk ve yetenek düzeyine ilişkin hedef odaklı aktivitelere ilişkin öznel deneyimler gösterilmektedir. Csikszentmihalyi (1993) İnsanlar *akış* deneyimlerini onların sıklıkla yüksek derece zorluklarda gösterebilecekleri, kendilerini yüksek derecede yeteneğe sahip gibi gördükleri alanlardaki aktivitelerle açıklarlar. Diğer durumlar farklı deneyimler üretir. Yetenek algısı fazlaysa fakat görev zorlayıcı değilse, onları sıkıcı olarak tanımlarız; hem zorluk hem de yetenek

seviyesi düşükse, eğer ilgisizsek ve düşük seviyede yeteneğe sahip olduğumuzu düşündüğümüz zor görevlerle karşılaşsak kaygılı hissederiz (Brophy, 2004: 12).

Weiner (1972) göre Hunter modelinde kaygı düzeyi motivasyonun bir değişkenidir. Öğrenme sürecinde bir öğrenciyi motive etmek için kaygı ya da gerilimin belirli bir miktarı ihtiyaçtır. Öğrencinin kaygı yada gerilim seviyesi belirli miktarda yükselterek motivasyon artırılabilir. Mullins (1981) ve Peggie (1982) göre kaygı düzeyinin diğer bir durumu bir motivasyon faktörü olarak eğitimcinin korkuyu kullanması öğrenciyi uyarabilir, tehdit ya da korku öğrenmek için motivasyonu artırmaya imkan tanıyabilir (Alıntı: Stamer, 1995:16).

## **2.4. İlgili Yayınlar**

Çalışmanın bu bölümünde tezin kuramsal yaklaşımlarında az-çok faydalanılan yurt içinde ve yurt dışında yapılan ilgili çalışmalara yer verilmiştir.

### **2.4.1. Yurt içinde yapılan çalışmalar**

**Çevik (1997)**, “Koro Eğitimi ve Yönetim Teknikleri” kitabı yedi bölümden oluşmaktadır. Kitap; ses ve insan sesinin oluşumu ve gelişimi-müziksel söylemede başlıca yaklaşımlar, koro eğitimi ve ses eğitimi uygulamaları, koro yönetimi, dönemlere göre stiller ve yorum özellikleri, konser programları ve organizasyonları başlıklarından oluşmaktadır. Bu anlamda kitap koro eğitimi ve yönetimine ilişkin ilkeler, yöntemler yaklaşımlar, öneriler, grafik çizimler ve uygulama örnekleriyle, koro eğitimcileri ve yöneticilerine rehberlik edebilmeyi amaçlamaktadır.

**Korur (2005)**, doktora çalışmasında, öğrenci ve öğretmenlerin ortak algılarından belirlenen etkili fizik öğretmen nitelikleri ile öğrencilerin motivasyonu arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Bulgulara göre, öğrencilerin fizik derslerindeki motivasyonunu etkilediği belirlenen 38 etkili fizik öğretmen niteliği vardır ve öğretmen ve öğrencilerin ortak algılarına göre bunlar 8 kategoride toplanmaktadır. Öğrencilerin motivasyonu etkilemesi açısından bu nitelikler öğretmenlerin algılarına göre öğrencilerin algılarından daha önemlidir. Öğretmenlerin konu bilgisine hâkimiyeti ve kişisel nitelikleri öğrencilerin motivasyonunu en çok etkileyen iki kategoridir. Nitel bölümde veriler karşılaştırmalı durum analizi ile değerlendirildi. Bulgular göstermektedir ki öğretmenler bu niteliklerden olumlu olanları sınıf ortamında sergilediği zaman öğrencilerin başarısını artırmaktadır. Öğretmenler bu

olumlu nitelikleri sergilemedikleri zaman ise öğrencilerin motivasyonu azalmıştır. Eğer öğretmenler olumsuz bir niteliğin tam tersini sergilerse öğrencilerin motivasyonunu artırması muhtemeldir. Çalışmanın nitel bölümü, burada bahsedilen niteliklerin hangi yolla etki ettiği ve bu niteliklerin tam tersi sergilenirse veya bu nitelikler hiç sergilenmezse öğrencilerin motivasyonunda ne gibi sonuçlar ortaya çıkaracağı konusuna açıklık getirmektedir.

**Gözen (2010)**, “Amaçları Bakımından Farklı Yapılanmış Çok Sesli Korolarda Koristlerle Koro Şefi Arasındaki İletişimi İncelenmesi” konulu doktora çalışmasında yapılan biçimlerindeki farklılıkların, iletişimlerine yansıma durumu ile korolardaki en güçlü ve en zayıf iletişim davranışlarını tespit ederek, benzerlik ve farklılıklarına göre iletişim davranışlarının geliştirilmesine yönelik çalışmıştır. Veriler 30 koristten oluşan Amatör koro, 44 öğrenciden oluşan Müzik Eğitimi Anabilim Dalı korosu, koro üyeliğini meslek olarak seçmiş sanatçı statüsünde çalışan 27 profesyonel koro üyesi olmak üzere toplam 101 korist ve 3 koro şefinden elde edilmiştir. Araştırmacı çalışmanın sonucuna ilişkin önerileri şu şekilde ifade etmiştir. Bir topluluktan oluşan ve çalışmalarını bir şef yönetiminde sürdüren korolarda, koristlerin şefler ve şefin de koristlerle müziksel ve kişisel anlamda uyumlu bir birliktelik sağlayabilmesi koronun başarısını ve kişilerin ruhsal durumlarını etkilemektedir. Bu bağlamda, koro müziğinin ve çok sesli koro eğitiminin geliştirilmesine yönelik yapılan bütün koro çalışmalarında, iletişimi engelleyecek çatışmalardan kaçınılmalı, başarıyı ve bu eğitimin gereklerini destekleyecek sözlü ve sözsüz iletişim boyutlarından yararlanılmalıdır.

**Akcan-Ünsal (2011)**, yüksek lisans çalışmasında, piyano eğitiminde öğretmen niteliklerinin öğrencilerin piyano dersine olan motivasyonlarını ne derece etkilediğini ve piyano öğretim elemanlarının öğrencilerin motivasyonlarını nasıl sağladıklarını araştırmıştır. Araştırma örneklemini Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Müzik Eğitimi Anabilim Dalında 1, 2, 3 ve 4. sınıftan toplam 160 öğrenciye ve bu anabilim dalında görev yapan 7 piyano öğretim elemanı ile yapılmıştır. Nicel veriler 53 soruluk bir anket ile toplanmış ve beş başlık altında cinsiyet ve sınıf değişkenine göre açıklanmaya çalışılmıştır. 1) Öğretim elemanının davranış ve tutumları 2) Öğrencileri ile iletişimi 3) Pedagojik yaklaşımlar 4) Fiziksel ve kişisel özellikleri ve Mesleki-müzikal

geçmişleri. Sonuç olarak, özellikle piyano öğretmeninin kişilik özellikleri, kız öğrencileri etkilediği bulunmuştur. Sınıf değişkenine göre bakıldığında yukarıda belirtilen beş madde içerisinde çoğunlukla 1. sınıflarla 4. sınıflar arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Piyano öğretim elemanlarının, öğrencilerin motivasyonlarını nasıl sağladıkları konusundaki düşünceleri ve deneyimleri görüşme formu ile toplanmıştır. Toplam verilerin betimsel analizi yapılmıştır. Yapılan görüşmeler sonucunda piyano öğretim elemanları, öğrencilerin motivasyonlarını en çok iletişim kurma, neden arama, güven duygusu verme öğrenci beğenisini dikkate alma gibi humanistik yaklaşımlarla sağladığı bulunmuştur.

**Hacıeminoğlu (2010)**, doktora çalışmasında, ilköğretim öğrencilerinin bilimin doğasına yönelik algılarını ölçmeyi amaçlayan bir ölçek geliştirmek ve öğrenci ve okul ile ilgili değişkenlerin öğrencilerin bilimin doğasına yönelik algılarını ne ölçüde açıklayabildiğini incelemiştir. Çalışmanın örneklemini Çankaya' Ankara da öğrenim gören 3,062 ilköğretim öğrencisi oluşturmuştur. Ölçek geliştirmek için 782 ilköğretim öğrencisinden veri alınmıştır. Öğrencilere bilimin doğası ölçeği, öğrenme yaklaşımı anketi ve başarı motivasyonu anketi uygulanmıştır. Verinin guruplanmış yapısından ötürü, modelleme yöntemi olarak aşamalı doğrusal modelleme yöntemi seçilmiştir. ilköğretim öğrencilerinin bilimin doğasına yönelik algıları ölçeği güvenilir ve geçerli bir yapı sunmuştur.

**Ersoydan (2009)**, yüksek lisans çalışmasında, Çağdaş Türk Koro Müziği Dağarının Müzik Eğitimi Ana Bilim Dallarında yer alma durumu tespit etmiştir. Koro yöneticilerinin; Çağdaş Türk Koro Müziği eserlerine büyük oranda yer verdikleri, en çok tercih ettikleri eserlerin halk türkülerinin çok seslendirildiği düzenleme eserler olduğu, özgün ve büyük ölçekli koro eserlerinin bestelenmesine ihtiyaç duyulduğu tespit edilmiştir.

**Turan-Engin (2012)**, doktora çalışmasında, müzisyenlerin çalgılarına yönelik tutum düzeylerini belirlemek üzere psikometrik özelliklere sahip bir ölçme aracı geliştirme, müzisyenlerin çalgılarına yönelik tutumlarını ve motivasyon düzeylerini belirleme, tutumları ve motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya koyma, müzisyenlerin kişilik özelliklerini belirleme, kişilik özellikleri ve tutumları arasındaki ilişkiyi açıklamayı amaçlamıştır. Bulgulara göre, müzisyenlerin çalgılarına yönelik tutumlarının, demografik özellikler, çalgı ve meslek alt

boyutlarında farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca müzisyenlerin çalgılarına yönelik tutumları ile motivasyon düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki görüldüğü sonucuna ulaşılmıştır. Müzisyenlerin kişilik özellikleri ile çalgılarına yönelik tutumları arasında ilişki olduğunu tespit etmiştir.

**Doğan, (2009)**, yüksek lisans tezinde, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü'nde İngilizce hazırlık okuyan öğrencilerin motivasyon düzeylerini belirlemeye çalışmıştır. Çalışma için kullanılan anket Gardner (1985) tarafından geliştirilmiş ve araştırmacı tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Araştırma evrenini Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü'nde öğrenim gören 561 öğrenci oluşturmuştur. Anketle öğrencilerin motivasyon düzeyleri ölçülmüş, öğrencilerin motivasyon düzeyleri farklı değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin motivasyon düzeyleri yüksek bulunmuştur. Öğrencilerin motivasyon düzeylerinde, akademik başarı durumlarına göre, mezun oldukları lise türüne göre ve daha önce hazırlık okuyup okumadıklarına göre fark bulunmamıştır. Öğrencilerin bölümlerine göre ise Turizm Bölümü öğrencileri ile Makine Mühendisliği öğrencileri arasında fark bulunmuştur. Motivasyon yoğunluğu” boyutunda öğrenciler arasında Fen Lisesi mezunları ile meslek lisesi mezunları arasında fark oluşmuştur. “İngilizce öğrenme isteği” boyutunda öğrenciler arasında Turizm Bölümü öğrencileri ile Maden ve Makine Mühendisliği öğrencileri arasında fark ortaya çıkmıştır. “İngilizce öğrenmeye karşı tutum” boyutunda Turizm Bölümü öğrencileri ile mühendislik fakültesi öğrencileri arasında fark oluşmuştur. “Araçsal yönelim” boyutu öğrencilerin motivasyonlarının en yüksek olduğu bölüm olmuştur. Oluşturulacak hazırlık sınıflarında öğrencilerin motivasyonlarının dikkate alınmasını ve motivasyonu yüksek olan öğrencilerin farklı sınıflarda öğrenim görmesini önermiştir.

**Kocaarslan (2009)**, yüksek lisans çalışmasında; genel müzik eğitimi alan ilköğretim öğrencilerinin müzik dersine ilişkin tutum, müzikal özgüven ve motivasyon düzeylerinin birbirleriyle olan bağıntılarını anlamak ve bu bağıntıların hangi değişkenler dahilinde farklılıklar gösterdiğini araştırmıştır. Survey yöntemi ile yapılan bir alan araştırması olan bu çalışmanın örneklemini Maltepe Gülensu İlköğretim Okulu (n=203) ve Yakacık Doğa Koleji (n=128) dördüncü, beşinci, altıncı yedinci ve sekizinci sınıf ilköğretim öğrencileri olmak üzere toplam 331 kişi

oluşturmaktadır. Araştırmada Schmitt (1979)'in “Müzikal Özgüven Ölçeği”, Asmus (1989) tarafından geliştirilen “Müzikal Motivasyon Ölçeği”, “Müzik Dersi Tutum Ölçeği” ve kişisel bilgiler elde etmek amacıyla oluşturulan “Öğrenci Bilgi Formu” olmak üzere 4 temel veri toplama aracı kullanılmıştır. Genel müzik eğitimi alan ilköğretim öğrencilerinin müzikal özgüven ve motivasyon düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır. Aynı şekilde öğrencilerin müzik dersine ilişkin tutumları ve müzikal özgüven düzeyleri arasında da anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir. Diğer tarafta öğrencilerin müzikal motivasyon düzeyleri ile müzik dersine ilişkin tutumları arasında anlamlı bir ilişkinin varlığı söz konusudur. Aynı zamanda bu öğrencilerinin müzikal özgüven, motivasyon ve müzik dersine ilişkin tutum düzeylerinin onların bazı demografik özelliklerine göre farklılıklar gösterdiği tespit edilmiştir.

#### **2.4.2. Yurt dışında yapılan çalışmalar**

**Stamer (1995)**, “Madeline Hunter Motivasyon Değişkenleri temelinde etkili Motivasyon Stratejilerine İlişkin Öğrenci Algıları” konulu doktora çalışmasında, Hunter tarafından geliştirilen öğrenci motivasyonuna ilişkin altı değişkeni kullanarak koro üyelerinin öğrenmelerini motive eden koro çalışmalarının atmosferini oluşturmada koro şefinin benimsemesi gereken davranışları üzerine çalışmıştır. Madeline Hunter tarafından tanımlanan 6 değişken yerine, “koro şefi/öğrenci dikkati, geribildirim, ilgi, görev başarısı ve kaygı” olmak üzere beş motivasyon değişkeni tanımlamıştır. Çalışmasında 24 maddeden oluşan motivasyon değişkenleri surveyini uygulamış, lisans 1,2. ve 3.cü sınıf öğrencilerinden oluşan toplam 472 yüksekokul öğrencisinden verileri elde etmiştir.

**Stamer (2009)**, koro öğrencilerinin motivasyon stratejilerini algılama farklılıklarını belirlemeyi amaçladığı makalesinde koro eğitiminde etkili motivasyon stratejilerini tespit etmek için 515 öğrencinin katılımını içeren bir anket uygulamıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre öğrenciler koro şefi/öğrenci dikkati ve geribildirimi çok etkili olarak tanımlarken, öğrenmek için ilgi durumunun etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Görev başarısıyla, kaygı düzeyini daha az etkili motivasyon stratejileri olarak belirtmiştir. Sınıf düzeyi ve cinsiyet alanında karşılaştırıldığında bazı motivasyon stratejileri için anlamlı farklılıklar tespit etmiştir. Öğrencileri motive

etmek kendi yeteneklerini geliştirmek isteyen koro yöneticileri için uygulamalar ve daha sonraki çalışmalar içinde öneriler sunulmuştur.

**Emmons ve Chase (2006)**, “Mükemmel Koro İçin Yönergeler: Ton, Metin, Dinamik Liderlik” kitabında okuyucularını nefes yönetimi/teknikleri, tonal güzellik, diksiyon, sesin eğitimi ve kullanımı, liderlik hakkında bazı pratik çözümler, liderlik teorisi için referanslar, zihinsel beceriler, performans psikolojisi gibi tamamıyla anlaşılamayan bazı problemler hakkında çözümler önermektedir.

**Ryan ve Andrews (2009)**, koro şarkıcılarının/koristlerin sergiledikleri performanslarda yaşadıkları deneyimleri müzik performans kaygıları bakımından incelemiştir. Yarı profesyonel 7 koronun üyeleri (N=201), yaşadıkları performans kaygıları ile ilgili hazırlanan anketleri, kendi performans geçmişleri, koro şefleri ile yaşadıkları deneyimler ve performans kaygıları ile başa çıkma mekanizmaları bakımından cevaplamışlardır. Elde edilen sonuçlar, çalışmada yer alan bu koro şarkıcıları arasında performans kaygısının yaygın olarak yaşanan bir deneyim olduğunu göstermiştir. Solo performansların küçük topluluklarda sergilenen performanslara göre daha fazla kaygı oluşturdukları, ancak küçük enstrümantal müzik topluluklarının koro topluluklarına göre daha büyük kaygı ortamı oluşturdukları aktarılmıştır. Üniversite düzeyinde müzik eğitimi almış olan katılımcılar, bu düzeyde eğitim almamış katılımcılara göre, her ne kadar şiddet olarak daha düşük seviyelerde olmasa da daha az sıklıkla performans kaygısı nöbetleri yaşadıklarını aktarmışlardır. Koro şefi, koro şarkıcılarının performans kaygısı deneyimleri üzerindeki öncelikli etmenlerden birisi olarak ortaya çıkmıştır.

**Fucci Amato ve Neto Amato (2007)**, “Koro Yönetimi: İnsan Kaynakları Yönetimi ve İş Organizasyonu” konulu post-doktora çalışmasında, yeterlik yönetimi, iş organizasyonlarından başlayarak koro yönetiminin uygulamalarını analiz etmiştir. Çalışmada tartışılan temel görüş insan kaynakları yönetimi ve problemlerin çözümü, liderlik, motivasyon, koro yönetiminin biçimlenmesi ve yeterlikler, yetenekler, bir koroyla çalışmanın düzeyleri, boyutları ve yaratıcılık alt başlıklarından oluşmaktadır. Çalışmadaki metodolojik yaklaşım koro yönetimi uygulama literatürüne ilişkin keşfedici bir karakterle bibliyografik revizyona temellenmiştir.



**Hruska (2011)**, “Öğrencilerin motivasyonunu yükseltmek için master öğrenme hedefleri kullanmak” konulu makalesinde, motivasyon ve liderlik bugünün sınıflarında başarıyı etkileyen iki önemli faktördür. Oysa bazı öğrenciler doğal olarak öz motivasyona sahiptirler, diğer öğrenciler onların tam potansiyellerini ulaşmak için temel motivasyonu bulmak çabası içindedirler. Hedef teorisi doğal olarak insanların ya performans öğrenme ya da master öğrenmeye odaklandıklarını ifade etmektedir. Müzik sınıflarında motivasyonu yükseltmek, üniversite öğretmenlerinin master öğrenmeye katkı sağlamaya ilişkin öğrencilere nasıl liderlik edeceğini keşfetmeye ek olarak master öğrenme hedefleri yoluyla daha fazla motive olmak için öğrencileri nasıl cesaretlendireceğine yönelik öneriler sunmuştur.

**Durrant (2009)**, estetik açıdan etkili koro yönetimini içeren konuları ele aldığı makalesinde, teori ve uygulama araştırmalarının kesiştiği bir noktada etkili koro yönetimi, iletişimin doğası, ses üretimindeki jest ve mimiklerin el-kol hareketlerinin önemine, müzikal aktivitelere eşlik eden liderlik nitelikleri gibi bazı kavrama süreçlerini sağlamaya çalışmıştır. Aynı zamanda öğrencilerin ve öğretmenlerin koro yönetimi alanında profesyonel gelişimlerini, onların davranışlarına, beceri kazanımlarına ve uygulamadaki yansımalarına odaklanarak bir araştırma çalışmasını analiz etmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, hangi tür yaklaşımların etkili iletişim becerilerinin koroyu daha iyi yönetmeye ve sonucunda da daha etkileyici şarkı söylemeye neden olduğunu açıklamış ve koro yönetimi alanındaki etkili müzikal *liderliğin* gelişmesine ilişkin açık öneriler getirmiştir.

**Varvarigou ve Durrant (2011)**, birlikte yayınladıkları makalede, koro çalışmalarının yapıldığı atölyelerdeki eğitim süreçleri gözden geçirilmesine ek olarak yüksek eğitim içeriklerindeki koro eğitimi ve uygulamalarına ilişkin literatürü geniş bir açıdan ilişkilendirmiştir. Bu kapsamda önerilen sistem birbiriyle ilişkili altı karakteristik özellikten/parametreden oluşmaktadır. Parametreler koro şefi/öğretmen, öğrenciler, müzik repertuarı ve şarkıcılar, eğitimin önemi ve sırası, öğrenme çıktıları ve uygulamada yer alan öğretim içeriklerini kapsayan sosyo-kültürel içeriklerdir. Bu çizilen çerçevede koro yönetimi/yöneticiliği eğitiminin gelişmesine ilişkin kavramlar ve yaklaşımlar önerilmiştir.

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### 3. YÖNTEM

Bu bölüm, araştırmanın yöntemi, evren ve örneklem, ölçme aracının geliştirilmesi, ölçme aracının geçerliliği, içerik ve görünüş geçerliliği, yapı geçerliliği, koro motivasyon ölçeğinin değerlendirilmesi, koro motivasyon ölçeğinin analiz sonuçlarının özetinden oluşmaktadır.

#### 3.1. Araştırmanın Yöntemi

Çalışma koro eğitiminde etkili motivasyon stratejilerine ilişkin öğrenci algılarına yönelik bir ölçek geliştirme çalışması olmakla birlikte genelde “Survey Yöntemi/Tarama yöntemi/Alan araştırması” çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. Survey yöntemi sosyal bilim alanlarında öncelikle tercih edilen bir araştırma yöntemidir. Araştırmacı incelemesini evreni temsil eden toplum evreninden belli yöntemle seçtiği bir örneklemdeki bireylerden elde ettiği verilere dayalı olarak yapar (Arseven, 1994: 14; Karasar, 1982: 80; Kaptan, 1989: 30; Kuş, 2009: 45; Çepni, 2010: 64; Büyüköztürk vd., 2012: 14).

#### 3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Türkiye'nin yedi coğrafi bölgesinde devlet üniversitelerinin bünyesinde bulunan Eğitim Fakülteleri Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümlerindeki 24 Müzik Eğitimi Anabilim Dalı 2, 3 ve 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklemine ise, Abant İzzet Baysal, Gazi, Dokuz Eylül, İnönü, Marmara, Mehmet Akif Ersoy, Necmettin Erbakan, Ondokuz Mayıs, Uludağ Üniversiteleri Eğitim Fakülteleri Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü 9 Müzik Eğitimi Anabilim Dalı 2011–2012 eğitim öğretim yılında öğrenim gören 2, 3 ve 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır<sup>4</sup> Uygulamalar yapılmadan önce dokuz Müzik Eğitimi Anabilim Dalı başkanları, ders öğretim elemanları ve öğrencilerle işbirliği içerisinde bulunmuş, veriler gönüllü olan öğrencilerden elde edilmiştir. Ölçek geliştirilirken

---

<sup>4</sup> Güney Doğu Anadolu bölgesinde bulunan devlet üniversiteleri içerisinde; Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı yalnız Adıyaman Üniversitesinde bulunmaktadır. Adıyaman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı ise yasa gereği kurulmuş; fakat henüz öğrenci alımına başlamadığından veri sayısını dengelemek için Marmara ve İç Anadolu Bölgesinden 1'er üniversite ilave edilmiştir.

pilot uygulama Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalında yapılmıştır.

**Tablo-7: Pilot Uygulama Grubunun Cinsiyet, Sınıf ve Lise Türü Dağılımı**

Üniversite Adı	Cinsiyet		Sınıf			Lise Türü		Toplam
	Erkek	Kadın	2	3	4	GSSL	Diğer L.	
A.İ.B.Ü.	18	46	22	18	24	57	7	64

Tablo-7’de görüldüğü gibi pilot uygulama Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalında yapılmıştır. 18 erkek 46 Kadın toplam 64 öğrenciden veriler elde edilmiştir.

**Tablo-8: Açımlayıcı Faktör Analizi Gruplarının Cinsiyet, Sınıf ve Lise Türü Dağılımı**

Üniversite	Cinsiyet		Sınıf			Lise Türü		Toplam
	Erkek	Kadın	2	3	4	GSSL	Diğer L.	
UÜ	51	35	28	26	32	67	19	86
OMÜ	35	34	20	25	24	42	27	69
DEÜ	41	26	24	26	17	55	12	67
GÜ	32	86	39	42	37	103	15	118
Toplam	159	181	111	119	110	267	73	340

Tablo-8’da görüldüğü gibi açımlayıcı faktör analizine ilişkin veriler Uludağ üniversitesi, Ondokuz Mayıs üniversitesi, Dokuz Eylül üniversitesi ve Gazi üniversitesinden toplam 340 öğrenciden elde edilmiştir. 2. sınıf 111, 3. sınıf 119, 4.sınıf ise 110 öğrenci olmak üzere 159 erkek 181 kadın öğrenciden oluşmaktadır.

**Tablo-9: Doğrulayıcı Faktör Analizi Gruplarının Cinsiyet, Sınıf ve Lise Türü Dağılımı**

Üniversite	Cinsiyet		Sınıf			Lise Türü		Toplam
	Erkek	Kadın	2	3	4	GSSL	Diğer L.	
NEÜ	57	53	37	40	33	82	28	110
MAEÜ	49	35	25	38	21	67	17	84
MÜ	37	72	38	41	30	69	40	109
İÜ	46	41	28	29	30	57	30	87
Toplam	189	201	128	148	114	275	115	390

Tablo-9’da görüldüğü gibi doğrulayıcı faktör analizine ilişkin veriler Necmettin Erbakan üniversitesi, Mehmet Akif Ersoy üniversitesi, Marmara üniversitesi ve İnönü üniversitesinden toplam 390 öğrenciden elde edilmiştir. Toplam 2. sınıf 128, 3. sınıf 148, 4. Sınıf ise 114 öğrenci olmak üzere 189 erkek 201 kadın öğrenciden oluşmaktadır.

Araştırmanın belirlenen problemi kapsamında alt problemlere ilişkin istatistikî analizler için veriler pilot uygulama 64, Açıklayıcı faktör analizi 340, doğrulayıcı faktör analizi 390 olmak üzere toplam 794 öğrenciden elde edilmiştir.

### 3.3. Ölçme Aracının Geliştirilmesi

Bu araştırmanın amacı için Koro Motivasyon Ölçeğinin kuramsal boyutları belirlenip ve kuramsal boyutların her birine ilişkin maddeler geliştirilirken aşağıdaki adımlar izlenmiştir.

İlk olarak; koro eğitimi, motivasyon, motivasyon yaklaşımları/teorileri ve motivasyon değişkenlerine ilişkin geniş bir literatür gözden geçirilmiştir. Literatür incelemesi sonucunda koro eğitimine ilişkin motivasyon değişkenleri olarak Stamer’in (1995, 1999) tanımladığı “öğretmen/öğrenci dikkati, geribildirim, ilgi, görev başarısı ve kaygı” olmak üzere beş boyut belirlenmiştir.

İkinci olarak, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı 2. sınıfta öğrenim gören 40 öğrenciye “Koro eğitimi derslerinde sizi neler motive eder” başlıklı bir kompozisyon yazdırılmıştır. Kompozisyonlara ilişkin içerik analizi yöntemiyle motivasyon stratejileriyle ilgili olduğu düşünülen öğrenci görüşleri tespit edilmiştir. Bu tespitlere ilişkin motivasyon değişkenlerini tanımlayan maddeler oluşturularak Stamer’in tanımladığı beş motivasyon değişkeni, Emmons ve Chase’nin (2006) önerdiği koro eğitiminde yaygın kullanılan motivasyon yaklaşımlarıyla bütüncül bir yapıda yorumlanmak suretiyle Koro Motivasyon Ölçeğinin (KMÖ) maddeleri belirlenmiştir.

Ölçek maddeleri oluşturulurken ifadelerin yalın ve anlaşılır olmasına dikkat edildi. Ölçek maddeleri 5’li Likert tipi ölçek modeline göre hazırlandı ve maddeler öğrencilerin “çok artırır”, “artırır”, “etkilemez”, “azaltır”, “çok azaltır” biçiminde seçeneklerden bir tanesini seçebilecekleri biçimde düzenlendi (Tavşancıl, 2010: 146; Akcan: 2011:1–85). Çalışmada hem koro eğitimine ilişkin motivasyon yaklaşımlarını

hem de belirlenen beş motivasyon değişkenine ilişkin faktörleri tanımlamasına özen gösterilmiştir. Aday maddelerden oluşan ölçeğin iç ve dış geçerliğine ilişkin uzman öğretim üyelerinin düzeltme, eleştiri ve önerileri göz önüne alınarak 51 sorudan oluşan deneme ölçeği oluşturulmuştur (Ek-2 ve Ek-3).

Araştırma için gerekli izinler alınmış (Ek-11), belirlenen üniversitelerde verilerin elde edilme sürecini araştırmacı bizzat kendisi yönetmiştir.

### 3.4. Pilot Çalışması

Pilot uygulama kapsamında 51 sorudan oluşan deneme ölçeği Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalında toplam 64 (46 kadın, 18 erkek) öğrenciye uygulanmıştır.<sup>5</sup> Açıklayıcı faktör analizinin bir ön şartı olan 51 maddenin birbirleriyle olan korelasyon katsayıları (correlation coefficient) kontrol edildi. Aralarında orta veya yüksek derecede korelasyon ilişkisi  $r > |0.4|$  bulunan maddeler belirlenmiştir. Maddelerin birbirleriyle olan korelasyonuna ve faktör yüklerine bakılarak “6, 15, 37, 50, 51” maddelerin diğer maddelerle ilişkisiz olduğu görülerek ölçekten çıkarılmıştır (Ek-4).

### 3.5. Veri Toplama Aracının Geçerliliği

Geçerlilik elde edilen veriye temellenen sonuçların “uygunluğu, doğruluğu, anlamlılık ve kullanılabilirliğini” anlamına gelmektedir (Fraenkel ve Wallen, 2009: 158). Koro Motivasyon Ölçeğinin hem içeriğinin oluşturulması, içeriğin iç geçerliliği, görünüş geçerliliği (face validity) hem de yapı (construct) geçerliliğine ilişkin geniş bir literatür taraması yapılmış ve çalışmanın tüm süreçlerinde ilgili uzman (öğretim üyelerinin) görüşlerinden yararlanılmıştır.

---

<sup>5</sup> Pilot araştırma sırasında yüzey geçerliliği için nispeten küçük bir örnek kütle büyüklüğü yeterli olurken yapısal geçerlilik için faktör analizinin uygulanmak istenmesi halinde büyük örneklem hacmine ihtiyaç duyulur. Bu konuda standart bir ölçü verilmemiştir. Literatürde değişik yaklaşımlar bulunmaktadır. Örneklem büyüklüğü ayrıca faktör analizinin türüne göre değişir. Sudman’a (1983) göre bir pilot araştırmada 20 ila 50 arasındaki vaka sayısı anket formundaki yetersizlikleri tespit etmek için yeterlidir (Şencan, 2005: 744).

### 3.6. İçerik ve Görünüş Geçerliliği

İçerik geçerliliği hazırlanan ölçme aracının içeriği ve formatı üzerine odaklanır. Ölçme aracının maddelerinin içerik alanıyla ilgili olup olmadığını ve ölçeğin uygulanacağı hedef gruba uygun olup olmadığıyla ilişkilidir. Görünüş (face) geçerliliği ölçme aracının biçimiyle ilişkilidir, örneğin baskı netliği, yazı tipi karakteri ve büyüklüğü, dil uygunluğu ve yön netliğidir (Fraenkel ve Wallen, 2009: 159; Şencan, 2005: 745). Uzman grubundan ölçme aracının maddelerinin ölçmeyi amaçladığı özelliği ya da özellikleri ölçüp ölçmediğine ilişkin mantıksal bir sorgulama yapılması istenir (Çokluk vd., 2012:185). Bu kısımda bahsedilen özelliklere ilişkin ölçme soruları/maddeleri için koro eğitimi ve motivasyon stratejileri açısından uzmanların görüşü, eleştirisi ve önerileri göz önüne alınmıştır.

### 3.7. Yapı Geçerliliği

Geçerliliğin yapısal ilişki kanıtı geliştirilen aracın varsayımsal/kuramsal yapısının ölçülüp ölçülemediğiyle ilgilidir (Fraenkel ve Wallen, 2009: 148). Bu çalışmada KMÖ' nin yapı geçerliliğini test etmek için faktör analizleri kullanıldı. Genel bir sınıflandırmayla faktör analizleri; açımlayıcı faktör analizi (Exploratory factor analysis) ve doğrulayıcı faktör analizi (Confirmatory factor analysis) olmak üzere ikiye ayrılır. Bu anlamda yeni/ilk ölçek geliştirme prosedürleri açısından, faktörleşebilirlik, extraction methods, rotation methods, madde silme ya da tutma, modifikasyon ve uyum indeksleri gibi her iki faktör analizinin birbirleriyle ilişkilerini bütüncül bir kavrayış açısından açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) bir arada açıklanmaktadır (Worthington ve Whittaker, 2006: 806).

#### 3.7.1. Verilerin analizleri

Ölçek verilerinin tanımsal istatistiklerinde, açımlayıcı faktör analizi için istatistik paket programlarından SPSS 17.00, doğrulayıcı faktör analizi için AMOS 20 (Analysis of Moment Structures) kullanılmıştır. Alt problemlere ilişkin verilerin analizinde SPSS 17.00 paket programından yararlanılmış, puanlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla varyans analizi, bağımsız örneklem t testi ve ANOVA kullanılmıştır.

### 3.7.1.1. Açımlayıcı faktör analizinin varsayımları

Kaiser-Meyer-Olkin ve Bartlett's testi, seçilen “örneklem verilerinin” faktör analizi için uygun olduğunu belirler. Kaiser-Meyer-Olkin testi korelasyon ve kısmi korelasyon sonuçlarına bağlı olarak 0 ile 1 arasında değişir. Bu değer yüksek çıkması, ölçekteki her bir değişkenin ölçekteki diğer değişkenler tarafından mükemmel bir şekilde tahmin edilebileceği anlamına gelir. Değerler sıfır veya sıfıra yakın çıkmışsa korelasyon katsayılarının dağılımında bir dağınıklık olduğu için bu değerlere dayalı olarak faktör analizi yapılmaz. Test sonucunun .50'den büyük olması faktör analizine devam edilebileceği anlamına gelir. Kaiser .50'den düşük değer kabul edilmeyeceğini, .50-.60 değerinin kötü, .60-.70 değerinin zayıf, .70-.80 değerinin orta, .80-.90 değerinin iyi, .90'dan fazla değer ise mükemmel olduğunu ifade etmektedir (Şencan, 2005:384; Çokluk vd., 2012: 228)

Barlett küresellik testi ki-kare istatistik değerini verir. Bu testte de diğer ki-kare testlerinde olduğu gibi anlamlılık değerine bakılır. Anlamlılık değeri .05'ten küçük ise *R* korelasyonu ve kovaryans matrisindeki verilerin birim matrisinden farklı olduğu sonucuna varılır. Birim matrisinden farklı olması söz konusu korelasyon matrisindeki faktör çıkabileceği anlamına gelir. Anlamlılık değeri .05'ten büyük ise paylaşılan varyans olmadığı şeklinde yorumlanır ve söz konusu veri yapısı için faktör analizi yapılmaz (Şencan, 2005: 384).

**Tablo–10: Kaiser-Meyer-Olkin ve Bartlett's Testi Sonuçları (46 madde)**

Örnek Yeterliliğinin Kaiser-Meyer-Olkin ölçümü		.93
Bartlett's Test of Sphericity	Yaklaşık ( $\chi^2$ )	6545.42
	df	861
	Sig.	.000

Tablo–10'de birinci satırda görüldüğü örneklemin büyüklük açısından faktör analizi için veri yapısının uygunluğunu değerlendirmek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin değeri bulunmaktadır. Bu değer .93 olması veri yapısının ölçekteki her bir değişkenin diğer değişkenler tarafından tahmin edilebilme düzeyinin mükemmel olduğu değerlendirilmesi yapılabilir. Barlett testi sonuçları incelendiğinde, elde edilen ki-kare düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir ( $\chi^2=6545.42$ ;  $p < 0.001$ ). Bu sonuç verilerin çok değişkenli normal bir dağılımdan geldiğini ve dolayısıyla faktör

analizinin bir sayılığını karşılandığı anlamına gelmektedir. Anlamlılık değeri (Significance value)  $p < 0.001$  verinin bir matris özdeşliğini üretmediğini göstermektedir. Bu anlamda veri çok değişkenli normal ve faktör analizi için kabul edilebilir.

### 3.7.1.2. Skewness ve Kurtosis tanımlayıcı istatistikleri

Skewness ve Kurtosis değerleri verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini ifade etmektedir. Ek-6'da açımlayıcı faktör analizi öncesi 46 maddeye ait tanımlayıcı istatistikler kapsamında ortalama, standart sapma, Skewness ve Kurtosis değerleri verilmiştir. Tablo-11'de görüldüğü gibi başlangıç (42 madde) Skewness (çarpıklık) ve Kurtosis (basıklık) tanımlayıcı istatistikleri incelendiğinde Koro şefi/öğrenci dikkati, başarı ve kaygı faktörlerinin normal dağılıma sahip olduğu görülürken liderlik faktörünün Kurtosis değerinin yüksek olması normal dağılımdan hafif sapma yaptığını göstermektedir (Kurtosis  $> 1.00$ ).

**Tablo-11: Koro Motivasyon Ölçeğine ilişkin Skewness ve Kurtosis Tanımlayıcı İstatistikleri**

Boyutlar	n	Min.	Max.	$\bar{x}$	sd	Skewness	Kurtosis
Liderlik (24 madde)	340	1.38	5.00	4.06	.56	-1.07	2.86
Koro Şefi/Öğrenci Dikkati (9 madde)	340	2.11	5.00	4.08	.54	-.61	.50
Başarı (5 madde)	340	1.80	5.00	4.14	.56	-.50	.29
Kaygı (4 madde)	340	1.00	5.00	2.04	.86	1.03	.69

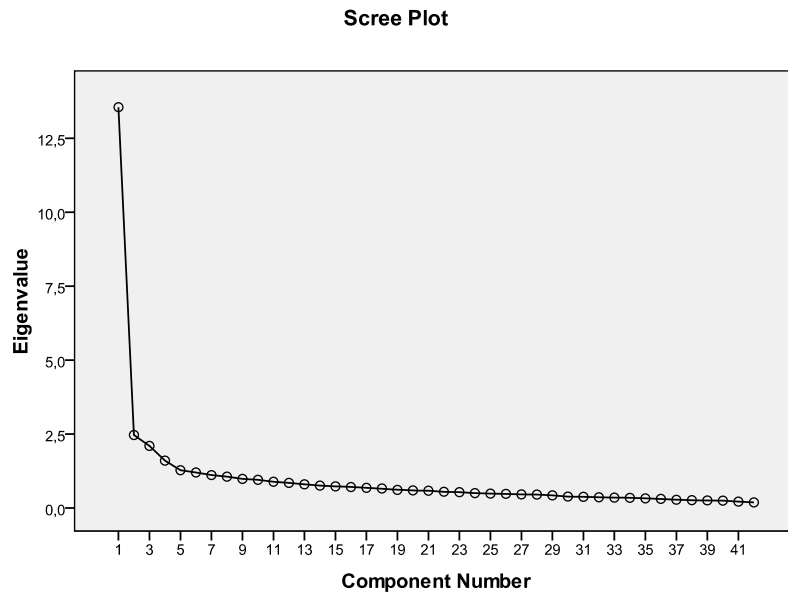
### 3.7.1.3. Açımlayıcı faktör analizi

Faktör analizi elde edilen verilerin cevaplarını göz önüne alan faktör karakteristiklerini ve faktör sayılarını belirlemeye imkân tanımaktadır. Araştırmanın ön faktör analizinde özdeğeri (eigenvalue) 1'den büyük faktörlerin sonuçları incelendi ve değerlendirildi (Kaiser Yöntemi). Bu yöntemle göre veri 9 faktörlü bir yapıyı açıklamaktadır. Dokuz (9) faktörlü yapıda faktörlerin çoğunda 1 veya 2 madde bulunmaktadır. Ölçeğin kaç faktörlü olduğunu belirleyen diğer bir yöntem olan *Scree plot* ise 4 ya da 5 faktör biçiminde açıklamaktadır (Şekil-1). Kuramsal



yapıyla hangi faktörün daha uyumlu olduğu göz önüne alınarak ölçeği tanımlayan en uygun faktör yapısının 4 faktör biçiminde olmasına karar verilmiştir. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda faktör yükleri .40 değerinin altında kalan aynı zamanda başka faktörlere yüklenen 34, 18, 5 ve 1 numaralı maddeler ölçekten çıkarılmıştır (Şencan, 2005: 390; Costello ve Osborne, 2005: 4; Seven, 2011: 34; Çokluk, vd., 2012: 194). Açımlayıcı faktör analizi sonucunda dört (4) madde çıkarıldıktan sonra 42 madde kalmıştır (Ek-5).

**Şekil-1: Bileşenler Analizi için Scree Testi**



Tablo-12’de açımlayıcı faktör analizi sonucu dört (4) faktör olarak tanımlanan Koro Motivasyon Ölçeği; (1) Liderlik, (2) Koro Şefi/Öğrenci Dikkati, (3) Başarı ve (4) Kaygı olmak üzere adlandırılmıştır. Ölçeğin güvenilirliği için madde analizine bağlı olarak hesaplanan Cronbach’s Alpha iç tutarlılık katsayıları; liderlik boyutu için .94, koro şefi/öğrenci dikkati boyutu için .84, başarı boyutu için .73, Kaygı boyutu için .73 ve ölçeğin toplam Cronbach’s Alpha güvenilirliği ise .93 bulunmuştur.

Koro Motivasyon ölçeğinin faktör desenini ortaya koymak amacıyla faktörleştirme yöntemi olarak temel bileşenler analizi; döndürme yöntemi olarak da dik döndürme yöntemlerinden maksimum değişkenlik (varimax) seçilmiştir (Çokluk vd., 2012: 242). Tablo-12’de Özdeğerler ve açıklanan varyans oranları incelendiğinde; özdeğeri 14.62 olan liderlik faktörünün açıkladığı varyans oranı %

31.79, özdeğeri 2.57 olan koro Şefi/öğrenci dikkati faktörünün açıkladığı varyans oranı % 5.60, özdeğeri 2.12 olan başarı faktörünün açıkladığı varyans oranı % 4.62 özdeğeri 2.12 olan kayđı faktörünün açıkladığı varyans oranı 3.79'dur. Açıklanan toplam varyans 45.81'dir. Elde edilen güvenirlik katsayıları ölçeğin yeterli düzeyde güvenirliğe sahip olduğunu göstermektedir (Şencan, 2005:371).

**Tablo-12: Açıklayıcı Faktör Analizi Ölçek Maddelerinin Faktör Yükleri -42 madde**

Faktörler	Cronbach's Alpha	Maddeler	Faktör1	Faktör2	Faktör3	Faktör4
Liderlik	.94	28	.65			
		45	.65			
		47	.65			
		32	.64			
		49	.62			
		31	.62			
		41	.59			
		48	.58			
		44	.57			
		38	.57			
		26	.57			
		19	.57			
		33	.56			
		22	.56			
		23	.55			
		27	.55			
		29	.54			
		43	.54			
		35	.52			
		40	.52			
39	.50					
24	.50					
30	.50					
36	.43					
Koro Şefi/ Öğrenci Dikkati	.84	7		.64		
		14		.62		
		13		.61		
		11		.57		
		3		.55		
		8		.55		
		10		.49		
		2		.44		
9		.42				
Başarı	.73	12			.70	
		16			.68	
		21			.67	
		4			.56	
		17			.50	
Kaygı	.73	42				-.73
		46				-.72
		20				-.69
		25				-.67
Toplam Alpha	.93					
Özdeğerler			14.62	2.57	2.12	1.74
Açıklanan Varyans %			(31.79)	(5.60)	(4.62)	(3.79)

Koro Motivasyon Ölçeğinin (KMÖ) boyutlarına ilişkin Cronbach's Alpha değerleri liderlik; .94, koro şefi/öğrenci dikkati .84, başarı .73, kaygı .73, toplam Cronbach's Alpha değeri ise .93'tür. Ölçeğin boyutlarına ait verilerden en büyük Cronbach's Alpha değeri liderlik, en küçük Alpha değeri ise kaygı boyutundan elde edilmiştir.

### **3.7.2. Doğrulayıcı faktör analizi (DFA)**

Bu kısım doğrulayıcı faktör analizine ilişkin model uyumu indeks ölçütleri, KMÖ'nin ölçme modelinin değerlendirilmesi ve KMÖ'ne ilişkin ölçüm sonuçlarının özeti başlıklarından oluşmaktadır.

#### **3.7.2.1. Model uyumu indeks ölçütleri**

Model uyumunu değerlendirmek için farklı uyum indeksleri vardır. Bu indeksler hipotez edilen veri için modelin uyum eksikliğini tanımlayanlar olarak görülmektedir. Uyum indekslerinin her biri veri-model uyumu veya uyumsuzluğu hakkında farklı bilgi sağlar. Yapısal Eşitlik Modeli (Structural Equation Modeling) ve aynı zamanda onun bir alt boyutu olan doğrulayıcı faktör analizleri uyum iyiliği indekslerinin ve bu indekslere karşılık gelen ölçütlerin; niçin, nasıl kullanılacağına veya/ya da kullanılmayacağına ilişkin literatürde çok sayıda öneriler vardır (Hu ve Bentler (1999); Schumacker ve Lomax ; Kline 2005; Hair vd., 2006; Bollen ve Curan; 2006; Brown 2006; Barrett, 2007; Hooper vd. 2008; Albright ve Hun; 2009; Byrne 2009; Harrington, 2009; Bayram, 2010; Nye ve Drasgow, 2011; Garson 2012; Biza-Khupe, 2012; Çokluk vd., 2012).

(Jackson vd., 2009: 6–23) 1998–2006 yılları arasında American Psychological Association journal (APA)" adlı derginin 24 sayısında yayınlanan ve doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarını rapor eden 194 makale (1409 faktör modeli) için karşılaştırmalı bir çalışma gerçekleştirmiştir. Jackson'ın çalışmasında doğrulayıcı faktör analizi çalışan araştırmacıların büyük bir çoğunluğunun en temel ölçütlerden birisi olan ki-kare ( $\chi^2$ ) indeksini (89,2%) raporlarında belirttikleri; ( $\chi^2$ ) indeksinden sonra, en çok CFI (78,4%), RMSEA (64,9%) ve TLI (46,4%) uyum indekslerini raporlarında gösterdikleri tespit edilmiştir.

Hu ve Bentler (1999) tarafından yapılan simülasyon çalışmaları sonucunda uyum indekslerinin kesme ölçütlerinin son ve geniş kapsamlı değerlendirmeleri

sonucunda, gözlenen veri ve hedef model arasında (ML tahmin varsayım) mantıklı bir iyi uyuma ilişkin indeks tartışmalarına destek olmak için takip eden prensipleri öne sürmektedirler. (1) SRMR değeri .08'e yakın ya da az (2) RMSEA değeri .06'a yakın ya da az (3) CFI ve TLI değerleri .95 ya da yakın. Hu ve Bentler (1999) kullandıkları yakın (close to) ifadesi tesadüfi değildir. Gerçekte veri-model uyumuna ilişkin uyum indeks değerleri; hipotez edilen örnek sayısı, model karmaşıklığı (model complexity), tahmin metotları (ML, WLS), modeli yanlış belirlemenin tipi, verinin normal dağılımı, veri türü gibi analitik durumun çeşitli açılarından farklı bir şekilde etkilenir (Brown, 2006: 87; Nye ve Drasgow, 2011: 551).

Bu çalışmada, bütün bu yorumların ışığında hipotez edilen modelin değerlendirilmesine ilişkin Hu ve Bentler (1999:1–55), Brown (2006: 86) model uyum indeks önerileri temel alınmıştır. Çünkü bu öneriler yukarıda ifade edildiği gibi hem araştırma literatüründe kullanım popülaritesine hem de Monte Carlo simülasyon araştırma performansına dayanmaktadır. Brown (2006) iyilik uyum indekslerini üç (3) kategoride tanımlamaktadır.

- Mutlak (absolute) uyum indeksleri ( $\chi^2$ )
- Parsimony düzeltme indeksleri (RMR, SRMR ve RMSEA)
- Karşılaştırmalı Uyum İndeks (CFI, TLI)

### 3.7.2.2. KMÖ'nin ölçme modelinin değerlendirilmesi

Açımlayıcı faktör analizinden sonra başlangıç ölçme modeli liderlik, koro şefi/öğrenci dikkati, başarı ve Kaygı dört faktörle tanımlanmıştı. Dört (4) Latent (gizil) yapıyla birleşmiş başlangıç 42 maddeden (gözlenen) oluşan ölçme modeli ve model uyum özeti mutlak (Absolute) uyum indeks ölçütlerini sağlarken bir bütün olarak iyi uyum göstermedi (Ek-7). Ancak, ölçme modeli önceden tartışıldığı gibi belirli uyum gerekleri yerine getirildiğinde ölçüm modeli iyi model uyumu ölçütlerini sağlayabilir (Hair vd., 2006: 665; Brown, 2006: 300; Bayram, 2010:56). Başlangıç ölçme modeli DFA1 çalışmasının indeks değerleri ( $\chi^2=1759.82$ ;  $\chi^2/df=2.16$ ; CFI=0.83; TLI=.82; RMSEA=.05 ) deneysel veri için yeterli model uyumu göstermedi. Genel modelde  $\chi^2=1759.82$ ,  $df=813$  ve ki-kareyle ilişkili  $p=.001$  değerini göstermektedir. p-değeri deneysel veride gözlenen kovaryans matris ve tahmin edilen kovaryans matrisin uyumunu göstermemektedir (Hair vd., 2006: 631). Bununla

birlikte (geliştirilen) yani hipotez edilen modelin ki-kare ( $\chi^2$ ) ve ( $\chi^2/df$ ) değerlerine ilişkin istatistik testi hassasiyeti göz önünde bulundurulmalıdır (Bryne: 2010: 77). Daha açık bir ifadeyle ki-kare ( $\chi^2$ ) ve ( $\chi^2/df$ ) değerindeki azalışlar modifikasyon indeksini göstermektedir (Bayram, 2010: 61).

**Tablo-13: Ölçme Modeline ilişkin İyilik Uyum İndeksleri Model-1**

Model	$\chi^2$	$\chi^2/df$	p	CFI	TLI	RMSEA	Maddeler Azaltma	Azaltma Nedeni	$\Delta\chi^2$	M.S.
DFA1	1759.82	2.16	<.001	.83	.82	.05	7	Y.std. art.	-	42
DFA2	1660.38	2.14	<.001	.84	.83	.05	43	Y.std. art.	99.44	41
DFA3	1.579.50	2.15	<.001	.84	.83	.05	27	Büyük MI	80.88	40
DFA4	1451.28	2.08	<.001	.85	.84	.05	23	Büyük MI	128.22	39
DFA5	1359.38	2.06	<.001	.86	.85	.05	8	Büyük MI	91.9	38
DFA6	1287.25	2.06	<.001	.86	.85	.05	44	Y.std. art.	72.13	37
DFA7	1218.48	2.07	<.001	.87	.86	.05	22	Büyük MI	68.77	36
DFA8	1118.07	2.01	<.001	.87	.87	.05	16	Y.std. art.	100.41	35
DFA9	1048.52	2.01	<.001	.88	.87	.05	31	Büyük MI	69.55	34
DFA10	957.69	1.95	<.001	.89	.88	.05	3	Büyük MI	90.83	33
DFA11	881.67	1.92	<.001	.89	.88	.05	30	Y.std. art.	76.02	32
DFA12	816.09	1.90	<.001	.90	.89	.05	41	Büyük MI	65.58	31
DFA13	740.57	1.85	<.001	.90	.89	.04	-	-	75.52	30

*Not:* N=370, DFA13=Model-1; Y.std. art: Yüksek standart artıkları; Büyük MI: Büyük modifikasyon indisleri; M.S: Kalan madde sayısı

Tablo-13' de DFA1 modeli için ki-kare ( $\chi^2=1759.82$ ) ve normlandırılmış ki-kare ( $\chi^2/df=2.165$ ) değerlerini göstermektedir. Ki-kare uyum indeksinin serbestlik derecesine bölünmesiyle elde edilen ( $\chi^2/df$ ) kabul edilebilir oran 2/1 yada 3/1 değerinden az kabul edilebilir değer sınırları için iyi, RMSEA=.05 değeri .060 değerinin altında iyi, fakat karşılaştırmalı uyum indeksleri CFI=.83 ve TLI= .82 değerleri önerilen .90 eşliğini aşmadıkları için veri-model uyumunun yeterli olmadığı görülmektedir. Hu ve Bentler (1999) ve Brown (2006) iyilik uyum indeksleri önerileri kapsamında modelin modifiye edilmesi gerekmektedir.

**Model-1:** Ölçme modeli standart artıklar (standardized residual), modifikasyon indeksleri ve standart yükleme tahminleri incelenerek değiştirilebilir. Yapıları birbirlerine bağlayan yol (path) tahminleri ve yeniden tanımlamanın

(özelleştirme) gerekli olup olmadığı, bu ölçümlerin her birinin kesinleşmesi için model uyum indeksleriyle beraber örneklendirilir. Standart artıklar iyi uyumu gösteren en küçük uyumlu artıklarla gözlenen ve tahmin edilen kovaryans arasındaki farklılıkları temsil eder. Anlamlı bir standart artık  $|4|$  ve daha büyük mutlak değerdir. İki maddeyle ilişkili herhangi diğer bir problemi ortadan kaldırmak için yüklenen tahminler ve modifikasyon indeksleri incelenerek  $|2,5$  ve  $4|$  arasındaki standart artıklarla ilişkili maddelere dikkat edilmelidir (Hair vd., 2006: 680).

Standart artıklar üzerine temellenen model uyumunun değerlendirilmesine ilişkin modifikasyonlarda (12) oniki madde (indicator) silindi.<sup>6</sup> Bu modifikasyonlar yapıldıktan sonra DFA13= Model-1 için uyum indeks değerleri ( $\chi^2= 740.57$ ;  $\chi^2/df =1.85$ ; CFI=.90; TLI=.89; RMSEA=.04) değerleri tespit edilmiştir. Hu ve Bentler (1999), Brown (2006) model uyumu indeks önerilerine göre,  $\chi^2/df$  ve RMSEA değerleri mükemmel uyum, CFI ve TLI değerleri ise kabul edilebilir eşik değerlerine ulaşmıştır (Ek-8).

**Model-2:** Modelin daha iyileştirilebilmesi mümkündür. AMOS modelin hangi ilişkiler eklendiğinde daha iyi uyum değerlerine sahip olabileceğine ilişkin sonuçlar üretebilmektedir. Metin çıktılarında iyileştirme endeksleri (modification indices) incelenerek hata varyanslarına ilişkin kovaryanslar eklenerek model uyum indeksleri iyileştirilebilir (Bayram, 2010: 58; Meydan ve Şeşen, 2011:111). Tablo-14’de görüldüğü üzere; bu çalışmada hata varyanslarına ilişkin modifikasyon indeksleri incelenerek Liderlik faktöründe sırasıyla (33-28, 45-47, 26-38, 48-35) olmak üzere dört (4), koro şefi/öğrenci dikkati faktöründe bir (1) (10-14) arasında toplam 5 kovaryans yapılmıştır. Hata varyanslarına ilişkin kovaryanslar eklendikten sonra DFA18 (Model 2=Son model) modeli için uyum indeks değerleri ( $\chi^2= 685.67$ ;  $\chi^2/df =1.74$ ; CFI=.92; TLI=.91; RMSEA=.04) tespit edilmiştir. Model uyumu indeks önerilerine göre,  $\chi^2/df$  ve RMSEA mükemmel uyum, CFI ve TLI değerleri ise kabul edilebilir eşik değerlerinin üzerinde, Hu ve Bentler (1999); Brown (2006) “.95 ve yakın” önerileri kapsamında iyi/ mantıklı uyum indeksleri biçiminde yorumlanabilir (Ek- 9).

---

<sup>6</sup> Liderlik 41. 43. 31, 44. 22, 23. 30. 27; koro şefi/öğrenci dikkati 3. 7. 8; başarı boyutunda 16 numaralı maddeler olmak üzere toplam 12 madde ölçekten çıkarılmıştır. Koro Motivasyon Ölçeğinde 12 madde silindikten sonra toplam 30 maddeyle özelleştirilmiştir (EK-7,8,9).

**Tablo–14: Ölçme Modeline ilişkin İyilik Uyum İndeksleri Model–2**

Model	Kovaryans Maddeleri	$\chi^2$	df	$\chi^2/df$	p	CFI	TLI	RMSEA	$\Delta\chi^2$	$\Delta df$
DFA 13	Model 1	740.57	399	1.85	< .001	.90	.89	.05	-	-
DFA 14	33–28	725.21	398	1.82	< .001	.91	.90	.05	15.36	1
DFA 15	45–47	712.79	397	1.79	< .001	.91	.90	.05	27.77	1
DFA 16	14–10	702.98	396	1.77	< .001	.91	.90	.05	37.58	1
DFA 17	26–38	693.77	395	1.75	< .001	.91	.91	.05	46.79	1
DFA 18	48–35	685.67	394	1.74	< .001	.92	.91	.05	54.90	1
<b>Model–2</b>	-	685.67	394	1.74	< .001	.92	.91	.05	54.90	-

*Not:* Hata kovaryanslarıyla özelleştirilmiş model =Model 2

### 3.7.3. KMÖ'ne ilişkin analiz sonuçlarının özeti

Tablo–15’da Koro Motivasyon ölçeği verilerine ilişkin başlangıç DFA1 (42 madde) ve Model–2 DFA18 (30 madde) Cronbach’s Alfa güvenilirlik katsayılarını göstermektedir. KMÖ’ nin hem DFA1 başlangıç hem de DFA18=Model–2 Cronbach’s Alfa güvenilirlik katsayıları incelendiğinde güvenilirlik katsayılarının anlamlı bir düzeye sahip olduğu görülmektedir. Kline (1999) ve DeVellis (1991) göre bilişsel testler için .70 ve .80 arasında Alpha değerinin kabul edilebilir standartlar içinde olduğunu ifade etmektedirler (Hacıeminoğlu, 2010: 190; 2012: 18; Garson, 2012: 68). Bu anlamda hem 42 maddeden oluşan DFA1 başlangıç boyutları hem de standart artıklar ve hata kovaryansları ilave edildikten sonraki 30 sorudan oluşan DFA18=Model–2 KMÖ’nin Alpha değerleri mükemmel/iyi düzeyde görünmektedir. Yalnız DFA18=Model–2 başarı boyutunda .64 Cronbach’s Alfa güvenilirlik katsayısı diğer faktör katsayılarına göre biraz aşağıda görünmektedir. DeVellis (2003: 95) göre bu katsayı kabul edilebilir eşik değerine çok yakın bir katsayı olarak kabul edilmektedir. KMÖ ölçeği verilerine ait güvenilirlik katsayıları göz önüne alındığında üniversite öğrencilerinin görüşlerinin KMÖ’ ne ilişkin etkili motivasyon stratejilerini belirleme potansiyeline sahip olduğu ifade edilebilir.



**Tablo–15: Koro Motivasyon Ölçeğinin DFA1 Başlangıç ve DFA 18 Model–2 Güvenirlik İstatistik Sonuçları**

DFA1 Boyutlar (Başlangıç)	Cronbach's Alpha	Ortalama	Variance	Standart Sapma	Madde Sayısı
Liderlik	.93	97.23	186.67	13.66	24
Koro Şefi/Öğrenci Dikkati	.85	36.38	28.04	5.29	9
Başarı	.70	20.08	6.83	2.61	5
Kaygı	.71	8.47	11.83	3.44	4
<b>DFA18 Boyutlar (Model–2)</b>					
Liderlik	.91	65.25	86.79	9.31	16
Koro Şefi/Öğrenci Dikkati	.78	24.61	12.71	3.56	6
Başarı	.64	16.62	4.74	2.17	4
Kaygı	.71	8.47	11.83	3.44	4

Ölçümün tasarımı açık bir şekilde bilgilendirileceği zaman, önceden yapılan bir araştırma, kuram geliştirme ve/ya da var olan kuramların geçerliliğini test etmede açılımlayıcı faktör analizinden ziyade ölçeğin/anketin boyutlarının altında yatan sayıları doğrulamak için doğrulayıcı faktör analizi kullanılır. Bu çalışma; doğrulayıcı faktör analizi sonucu dört-faktör veri-model uyum iyiliğinin değerlendirilmesine eğilimliydi. Model parametrelerin tahmin edilmesi için “Maximum Likelihood Estimation” (MLE) kullanıldı. Ölçüm faktör varyans eşitliği bir’e (1) ayarlanmıştır.

DFA1 ölçme modelinde modifikasyon indeksleri incelenerek |2,5 ve 4| arasındaki standart artıklarla ilişkili olan 12 madde silindi ve Model–1 oluştu (Ek–7). Modifiye edilen (DFA1) modeli ki-kare ( $\chi^2=1759.82$ ) değeri, hem Model–1 ki-kare değeri farkı ( $\Delta\chi^2=1019.25$ ) hem de Model–2 ki-kare değeri ( $\Delta\chi^2=1074.15$ ) farklılıklarıyla karşılaştırıldığında DFA1 başlangıç modeli ki-kare istatistik testi hassasiyetine ilişkin olumlu/iyi yönde cevap vermiştir. Maddelerin hata varyansları arasındaki bazı kovaryanslar yapıldığında faktör yapısı biraz daha iyi uyum indeksleri göstermiş ve Model–2 (son model) oluşmuştur (Ek–9). Önerilen standart artıklara bakıldığında bazı madde çiftleri ölçekten çıkartılabildi, fakat bu maddelerin ölçekten çıkarılması ölçeğin içsel tutarlılığı için tehlikeli olurdu.

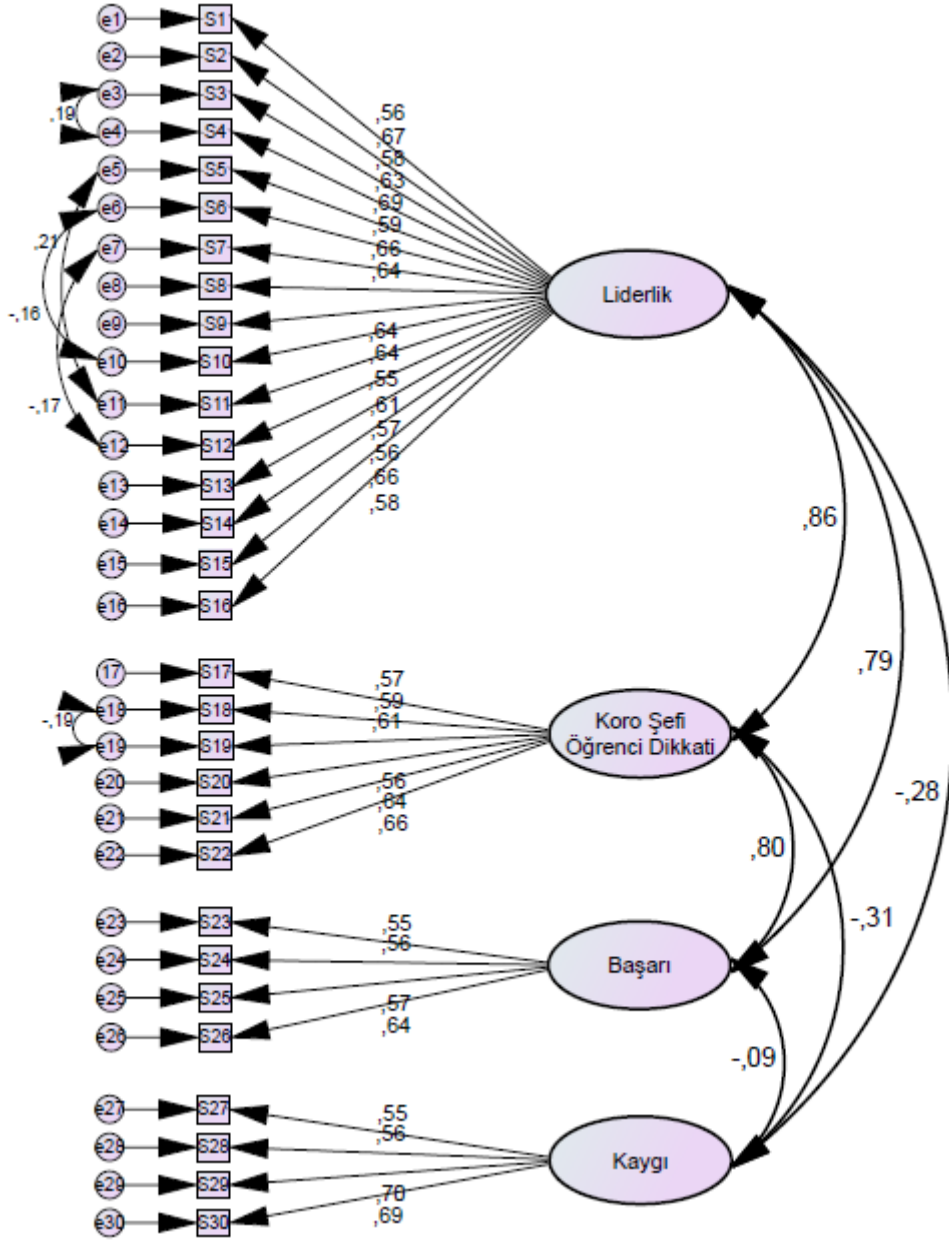
Araştırmacılar veri-model uyumunun değerlendirilmesinde yalnız bir indekse güvenmekten ziyade birkaç (en az üç) indeksin örneklendirilmesini önermektedirler

(Brown, 2006; Garson, 2012). Veri-model uyumunun değerlendirilmesinde hem literatürde çok fazla kullanılan hem de araştırmacıların çalışmalarını rapor ettiklerinde daha fazla güvendikleri; Hu ve Bentler (1999) ve Brown (2006) indeks önerileri temel alınmıştır. Veri-model uyumuna ilişkin (Model-2:  $\chi^2= 685.67$ ,  $\chi^2/df =1.74$ , CFI=.92 TLI=.91 RMSEA=.04 SRMR=.04) biçiminde model uyumu indeks önerilerine göre,  $\chi^2/df$  ve RMSEA mükemmel uyum, CFI ve TLI değerleri ise kabul edilebilir eşik değerlerinin üzerinde iyi/mantıklı uyum indeksleri göstermiştir (Tablo-17).

Liderlik, koro şefi/öğrenci dikkati ve başarı boyutları arasında tahmin edilen korelasyon dereceleri için; aşırı derecede yüksek ve bazı durumlar için hemen hemen mükemmel yakın katsayılar (.86, .78, .80) ortaya çıktı, bu yüzden ayrılma (discriminant) geçerliği zayıf gözükmetedir (Harrington, 2009: 6; Miksza, 2012: 331).

Aynı anda DFA1 başlangıç Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayıları .93, .85, .70 ve .71 (liderlik, koro şefi/öğrenci dikkati, başarı ve kaygı), DFA18 Model-2 Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayıları .91, .78, .64 ve .71 (liderlik, koro şefi/öğrenci dikkati, başarı ve kaygı) kabul edilebilir standartlardadır. Buradaki temel sorun ne kadar yüksek ya da düşük korelasyonların ayrılma geçerliliği kanıtını sağlayacağına ilişkin cevabın kesin olarak bilinmemesindedir (Şencan, 2005: 773).

Şekil-2. Amos Grafiği: Koro Motivasyon Ölçeğinin 4 Faktör Yapısı Model-2 (30 madde 5 kovaryans).



**Not:** Koro motivasyon ölçeği dört faktör yapısı = liderlik, koro şefi/öğrenci dikkati, başarı ve kaygı = KMÖ 30 maddeden oluşmaktadır (Ek-10).

**Tablo-16: Temel Modelin Belirlenmesinde İyilik Uyum İstatistiklerinin Özeti**

Model	$\chi^2$	df	$\chi^2/df$	p	RMSEA	CI	p Close	SRMR	TLI	CFI	$\Delta\chi^2$	$\Delta df$
DFA1	1759.82	813	2.16	< .001	.05	.05; .06	.00	.05	.82	.83	-	-
Model-1	740.57	399	1.85	< .001	.04	.04; .05	.70	.05	.89	.90	1019.25	414
Model-2	685.67	394	1.74	< .001	.04	.03; .05	.93	.04	.91	.92	1074.15	419

**Not:** DFA1: null model; model-1=hipotez edilmiş/özelleştirilmiş model;  $\chi^2$ =minimum ki-kare uyum fonksiyonu; df=serbestlik derecesi;  $\chi^2/df$ = ki-karenin serbestlik derecesine oranı; RMSEA = root mean square error of approximation; CI= 90% güven aralığı; pClose= p of close fit; SRMR = standardized root mean square residual; CFI =comparative fit index; TLI= Tucker-Lewis Index;  $\Delta\chi^2$  = ki-kare farklılık değeri;  $\Delta df$  =serbestlik derecesi farklılık değeri; Model-2= yeniden özelleştirilmiş model; dört-faktör = liderlik, koro şefi/öğrenci dikkati, başarı, kaygı.

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### 4. BULGULAR

#### 4.1. Alt Problemlere İlişkin Bulgular

##### 4.1.1. Birinci alt probleme ilişkin bulgular

Koro öğrencilerinin motivasyon stratejilerini algılama düzeyleri ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? Sorusuna ait bulgular Tablo–17’de verilmiştir.

**Tablo–17: Motivasyon Stratejilerini Algılama Düzeyleri ile Cinsiyete İlişkin Tanımlayıcı İstatistik Sonuçları**

Boyutlar	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	SS	Çarpıklık	Basıklık	Kolmogorov-Smirnov Testi		
							İstatistik	s.d.	p
Liderlik	Erkek	394	4.10	0.60	-1.08	2.06	0.09	394	0.00
	Kadın	400	4.11	0.55	-1.07	2.69	0.11	400	0.00
Koro Şefi	Erkek	394	4.13	0.59	-0.88	1.87	0.09	394	0.00
Öğ. Dik.	Kadın	400	4.11	0.57	-1.00	1.83	0.12	400	0.00
Başarı	Erkek	394	4.16	0.58	-0.71	0.61	0.12	394	0.00
	Kadın	400	4.16	0.54	-0.53	0.06	0.15	400	0.00
Kaygı	Erkek	394	2.14	0.91	0.81	0.10	0.13	394	0.00
	Kadın	400	2.03	0.81	0.87	0.20	0,16	400	0,00

Tablo–17’de görüldüğü gibi koro öğrencilerinin; motivasyon stratejilerini algılama düzeyleri ile cinsiyete ilişkin ortalama puanları liderlik boyutunda erkeklerin 4.10 iken kadınların ise 4.11’dir. Koro şefi/öğrenci dikkati boyutunda erkeklerin 4.13 kadınların 4.11, başarı boyutunda erkeklerin 4.16 kadınların 4.16’dır. Kaygı boyutunda erkeklerin 2.14 kadınların 2.03’dür. Bu ortalama puanlarının istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını anlamak için “t-testi” analizi uygun görülmüştür. Analiz öncesinde t-testine ait normallik varsayımı kontrol edilmiştir. Kolmogorov-Smirnov normallik testi sonuçları ve elde edilen Q-Q plotlar (Ek–11) erkek ve kadınlara ait puanların normallikten saptığını gösterse de örneklem sayısının büyük olduğu durumlarda ( $n>30$ ) parametrik testlerin sapmalara karşı dayanıklı olduğu bilinmektedir (Pallant, 2001:172; Stevens, 2002:262). Bu analize ait bulgular ise Tablo–18’de gösterilmektedir.

**Tablo–18: Motivasyon Stratejilerini Algılama Düzeylerine İlişkin Cinsiyete göre t Testi Sonuçları**

Boyutlar	t	S.d.	p	Ortalama Farkı
Liderlik	-0.26	792	0.78	-0.01
K.Ş.Öğ. D.	0.55	792	0.57	0.02
Başarı	0.07	792	0.94	0.00
Kaygı	1.87	792	0.06	0.11

Tablo–18’de görüldüğü gibi; motivasyon stratejilerini algılama düzeylerine ilişkin puanlar incelendiğinde cinsiyet değişkenine göre ortalama puanlarının istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını anlamak için yapılan “t-testi” analizi sonucuna göre anlamlılık düzeyleri liderlik [ $t_{(792)} = -0.26, 0.78$ ], koro şefi/öğrenci dikkati [ $t_{(792)} = -0.55, 0.57$ ], başarı [ $t_{(792)} = -0.07, 0.94$ ] ve kaygı ise [ $t_{(792)} = -1.87, 0.06$ ]. Liderlik, koro şefi öğrenci dikkati, başarı ve kaygı faktörlerinin cinsiyet değişkenine ilişkin anlamlılık düzeyleri  $p > 0.05$ ’ten büyük olduğu için erkekler ve kadınlar arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

#### 4.1.2. İkinci alt probleme ilişkin bulgular

Koro öğrencilerinin motivasyon stratejilerini algılama düzeyleri ile sınıf seviyeleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? Sorusuna ait bulgular Tablo–19’da verilmiştir.

**Tablo–19: Motivasyon Stratejilerini Algılama Düzeyleri ile Sınıf Seviyelerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistik Sonuçları**

Boyutlar	Sınıflar	n	$\bar{x}$	SS	Çarpıklık	Basıklık	Kolmogorov-Smirnov Testi		
							İstatistik	s.d.	p
Liderlik	2	261	4.10	0.60	-1.34	2.91	0.14	261	0.00
	3	285	4.14	0.54	-0.73	1.29	0.07	285	0.00
	4	248	4.06	0.58	-1.08	2.46	0.10	248	0.00
Koro Şefi Öğrenci Dikkati	2	261	4.12	0.59	-1.15	3.04	0.14	261	0.00
	3	285	4.14	0.59	-0.93	1.68	0.10	285	0.00
	4	248	4.07	0.56	-0.71	0.76	0.10	248	0.00
Başarı	2	261	4.15	0.58	-0.78	0.94	0.14	261	0.00
	3	285	4.16	0.57	-0.65	0.39	0.14	285	0.00
	4	248	4.15	0.54	-0.40	-0.38	0.13	248	0.00
Kaygı	2	261	2.17	0.91	0.72	-0.25	0.13	261	0.00
	3	285	1.86	0.76	1.13	0.99	0.19	285	0.00
	4	248	2.23	0.87	0.73	0.21	0.12	248	0.00

Tablo–19’da görüldüğü gibi koro öğrencilerinin motivasyon stratejilerini algılama düzeyleri ile öğrenim gördükleri sınıf seviyeleri arasında ortalama puanları paralellik göstermektedir. Fakat kaygı boyutuna ilişkin ortalama puanları, 2. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin 2.17, 3. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin 1.86, 4. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin 2.23’tür. Tanımlanan ortalama puan farklılıklarının istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını anlamak için ANOVA analizi uygun görülerek varsayımlar kontrol edilmiştir. Kolmogorov-Smirnov normallik testi sonuçları ve elde edilen Q-Q plotlar (Ek–12) farklı sınıf seviyelerine ait puanların normallikten saptığını gösterse de, örneklem sayısının büyük olduğu durumlarda ( $n>30$ ) parametrik testlerin sapmalara karşı dayanıklı olduğu bilinmektedir (Pallant, 2001:172; Stevens, 2002:262). ANOVA analizine ilişkin bulgular ise Tablo–20’de gösterilmektedir.

**Tablo–20: Motivasyon Stratejilerini Algılama Düzeylerinin Sınıf Düzeylerine Göre ANOVA Sonuçları**

Boyutlar	Gruplar Arası ve		Kareler			
	Grup İçi	Toplamı	s.d.	Ortalaması	F	p
Liderlik	Gruplar Arası	0.79	2	0.39	1.17	0.30
	Grup İçi	265.30	791	0.33		
	Toplam	266.09	793			
Koro Şefi Öğrenci Dikkati	Gruplar Arası	0.69	2	0.34	1.00	0.36
	Grup İçi	273.16	791	0.34		
	Toplam	273.86	793			
Başarı	Gruplar Arası	0.02	2	0.01	0.03	0.96
	Grup İçi	254.44	791	0.32		
	Toplam	254.46	793			
Kaygı	Gruplar Arası	21.23	2	10.61	14.63	<0.01
	Grup İçi	573.83	791	0.72		
	Toplam	595.07	793			

Tablo–20 incelendiğinde öğrencilerin motivasyon stratejilerini algılama düzeyleri; öğrenim gördükleri sınıflara göre *kaygı* boyutunda anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir [ $F_{(2; 791)} = 14.63$ ;  $p < 0.01$ ]. Gruplar arasındaki farkı hangi Post-hoc testi ile belirlenebileceğini tespit etmek için grupların varyanslarının homojenliği testi yapılmıştır. Bu testin sonuçları ise Tablo–21’te gösterilmektedir.

**Tablo–21: Motivasyon Stratejilerini Algılama Düzeylerinin Sınıf Düzeylerine Göre Varyans Homojenliği Testi**

	Levene İstatistiği	s.d. 1	s.d. 2	p
Liderlik	0.06	2	791	0.93
Koro Şefi/Öğrenci Dikkati	0.24	2	791	0.78
Başarı	0.12	2	791	0.88
Kaygı	5.59	2	791	0.01

Tablo–21’de görüldüğü gibi kaygı boyutunun sınıf değişkenine göre Varyans Homojenliği testi anlamlı bulunmuştur ( $p < 0.01$ ). Bu ise kaygı boyutunun sınıf değişkenine göre varyanslarının homojen olmadığını göstermektedir. Bu nedenle sınıflar arasındaki farklılığın yönünü belirlemek için post-hoc analizlerinden Games-Howell testi kullanılmıştır (Field, 2005:341). Bu testin sonuçları ise Tablo–22’de gösterilmektedir.

**Tablo–22: Kaygı Boyutu Puanlarının Öğrenim Gördükleri Sınıflara Göre Post Hoc\* Analizi Sonuçları**

(I) Sınıflar	(J) Sınıflar	Ortalama Farkı (I-J)	p*
2	3	0.31	< 0.01
2	4	-0.05	0.76
3	4	-0.36	< 0.01

\*Games-Howell post hoc analizi

Tablo–22’de öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıflara ilişkin post hoc analizi Games-Howell testi sonuçlarına göre kaygı boyutu puanları sınıflar açısından incelendiğinde 2 ve 3. sınıflar ( $p < 0.01$ ), 3 ve 4. sınıflar ( $p < 0.01$ ) arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır. 2 ve 4. sınıflar ( $p = 0.76$ ) anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

#### 4.1.3. Üçüncü alt probleme ilişkin bulgular

Koro öğrencilerinin motivasyon stratejilerini algılama düzeyleri ile mezun oldukları lise türü arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? Sorusuna ait bulgular: Tablo–23’de verilmiştir.



**Tablo–23: Motivasyon Stratejilerini Algılama Düzeyleri ile Mezun Oldukları Lise Türüne İlişkin Tanımlayıcı İstatistik Sonuçları**

Boyutlar	Lise Türü	n	$\bar{x}$	SS	Çarpıklık	Basıklık	Kolmogorov-Smirnov Testi		
							İstatistik	s.d.	p
Liderlik	GSSL	599	4.11	0.59	-1.17	2.44	0.11	599	0.00
	Diğer Liseler	195	4.08	0.52	-0.68	1.80	0.06	195	0.08
Koro Şefi	GSSL	599	4.13	0.58	-0.87	1.36	0.11	599	0.00
	Diğer Liseler	195	4.05	0.60	-1.08	3.06	0.10	195	0.00
Başarı	GSSL	599	4.18	0.56	-0.72	0.75	0.14	599	0.00
	Diğer Liseler	195	4.06	0.59	-0.36	-0.46	0.12	195	0.00
Kaygı	GSSL	599	2.09	0.87	0.87	0.24	0.14	599	0.00
	Diğer Liseler	195	2.05	0.85	0.81	0.71	0.12	195	0.00

Tablo–23’de liderlik boyutunda; Güzel Sanatlar ve Spor Lisesinden mezun öğrencilerin ortalama puanları 4.11 iken diğer Liselerden mezun öğrencilerin ortalama puanları 4.08’dir. Koro Şefi/Öğrenci Dikkati boyutunda Güzel Sanatlar ve Spor Lisesinden mezun öğrencilerin ortalama puanları 4.13 iken diğer liselerden mezun öğrencilerin ortalama puanları 4.05’dir. Başarı boyutunda Güzel Sanatlar ve Spor Lisesinden mezun öğrencilerin ortalama puanları 4.18 iken diğer liselerden mezun öğrencilerin ortalama puanları 4.06, kaygı boyutunda Güzel Sanatlar ve Spor Lisesinden mezun öğrencilerin ortalama puanları 2.09 iken diğer liselerden mezun öğrencilerin ortalama puanları 2.05’dir. Bu ortalama puan farklılıklarının istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını anlamak için t-testi analizi uygun görülmüştür. Analiz öncesinde t-testine ait normallik varsayımı kontrol edilmiştir. Kolmogorov-Smirnov normallik testi sonuçları ve elde edilen Q-Q plotlar (Ek–13) farklı lise türüne ait puanların Liderlik boyutunda Diğer Liseler kategorisi hariç normallikten saptığını gösterse de, örneklem sayısının büyük olduğu durumlarda ( $n>30$ ) parametrik testlerin sapmalara karşı dayanıklı olduğu bilinmektedir (Pallant, 2001:172; Stevens, 2002:262). Bu teste ait bulgular Tablo–24’de verilmiştir.

**Tablo–24: Mezun Oldukları Lise Türüne İlişkin t Testi Sonuçları**

Boyutlar	t	s.d	p	Ortalama Farkı
Liderlik	0.61	792	0.53	0.03
Koro Şefi ve Öğrenci Dikkati	1.66	792	0.09	0.08
Başarı	2.61	792	< 0.01	0.12
Kaygı	0.63	792	0.52	0.05

Tablo–24 incelendiğinde koro öğrencilerinin motivasyon stratejilerini algılama düzeylerine için Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi ve diğer liseler arasında sadece başarı boyutunda anlamlı farklılık vardır [ $t_{(792)} = 2.61$ ;  $< 0.01$ ]. Güzel Sanatlar ve Spor Lisesinden mezun olan öğrenciler diğer liselerden mezun olan öğrencilere göre başarı boyutuna ilişkin motivasyon stratejilerini algılama düzeylerinin daha yüksek olduğu gözlenmektedir.

#### 4.1.4. Dördüncü alt probleme ilişkin bulgular

Koro öğrencilerinin motivasyon stratejilerini algılama düzeyleri ile üniversiteler arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? Sorusuna ait bulgular Tablo–25’de verilmiştir.

**Tablo–25: Motivasyon Stratejilerini Algılama Düzeyleri ile Üniversitelere İlişkin Tanımlayıcı İstatistik Sonuçları**

Boyutlar	Üniversite	n	$\bar{x}$	SS	Çarpıklık	Basıklık	Kolmogorov-Smirnov Testi		
							İstatistik	s.d.	p
Liderlik	AİBÜ	64	4.24	0.56	-1.66	5.27	0.13	64	0.01
	UÜ	86	4.12	0.52	-0.55	0.77	0.12	86	0.01
	OMÜ	69	3.75	0.65	-1.39	3.09	0.15	69	0.00
	NEÜ	110	3.94	0.64	-1.08	1.17	0.17	110	0.00
	DEÜ	67	4.23	0.51	-0.46	-0.29	0.09	67	0.20
	MAEÜ	84	4.21	0.58	-1.27	3.15	0.09	84	0.06
	GÜ	118	4.25	0.51	-1.16	3.67	0.07	118	0.11
	MÜ	109	4.14	0.55	-0.96	2.05	0.09	109	0.04
İÜ	87	4.05	0.48	-0.64	1.20	0.10	87	0.04	

Tablo–25: (devam ediyor)

Boyutlar	Üniversite	n	$\bar{x}$	SS	Çarpıklık	Basıklık	Kolmogorov-Smirnov Testi		
							İstatistik	s.d.	p
K.Ş.Ö.D	AİBÜ	64	4.15	0.58	-1.01	1.56	0.15	64	0.00
	UÜ	86	4.18	0.53	-0.69	0.66	0.10	86	0.04
	OMÜ	69	3.80	0.60	-0.78	0.74	0.13	69	0.00
	NEÜ	110	4.08	0.62	-1.49	5.40	0.12	110	0.00
	DEÜ	67	4.20	0.56	-0.15	-0.93	0.12	67	0.03
	MAEÜ	84	4.24	0.62	-1.64	4.26	0.15	84	0.00
	GÜ	118	4.26	0.54	-0.65	0.41	0.10	118	0.01
	MÜ	109	4.11	0.57	-0.69	0.21	0.11	109	0.00
	İÜ	87	3.98	0.53	-1.13	2.29	0.20	87	0.00
Başarı	AİBÜ	64	4.22	0.66	-1.33	2.07	0.16	64	0.00
	UÜ	86	4.06	0.53	-0.21	-0.67	0.15	86	0.00
	OMÜ	69	3.97	0.56	-0.21	-0.62	0.12	69	0.01
	NEÜ	110	4.10	0.49	-0.37	-0.03	0.14	110	0.00
	DEÜ	67	4.24	0.61	-0.70	0.05	0.15	67	0.00
	MAEÜ	84	4.30	0.54	-0.61	-0.14	0.14	84	0.00
	GÜ	118	4.26	0.55	-1.08	2.84	0.15	118	0.00
	MÜ	109	4.20	0.55	-0.69	0.23	0.17	109	0.00
	İÜ	87	4.03	0.55	-0.54	0.14	0.14	87	0.00
Kaygı	AİBÜ	64	2.10	0.90	0.62	-0.39	0.15	64	0.00
	UÜ	86	1.90	0.78	1.21	1.56	0.16	86	0.00
	OMÜ	69	2.05	0.95	1.11	0.58	0.20	69	0.00
	NEÜ	110	2.18	0.97	0.60	-0.71	0.13	110	0.00
	DEÜ	67	1.91	0.73	1.16	1.50	0.17	67	0.00
	MAEÜ	84	2.43	0.84	0.46	0.38	0.11	84	0.01
	GÜ	118	2.21	0.91	0.79	0.11	0.13	118	0.00
	MÜ	109	1.89	0.73	1.04	0.94	0.16	109	0.00
	İÜ	87	2.03	0.78	0.98	0.34	0.20	87	0.00

Tablo–25’de görüldüğü gibi ortalama puanları Liderlik Boyutunda; AİBÜ 4.24; UÜ 4.12; OMÜ 3.75; NEÜ 3.94; DEÜ 4.23; MAEÜ 4.21; GÜ 4.25; MÜ 4.14; İÜ 4.05’ dir. Koro Şefi Öğrenci Dikkati Boyutunda; AİBÜ 4.15; UÜ 4.18; OMÜ 3.80; NEÜ 4.08; DEÜ 4.20; MAEÜ 4.24; GÜ 4.26; MÜ 4.11; İÜ 3.98’dir. Başarı Boyutunda; AİBÜ 4.22; UÜ 4.06; OMÜ 3.97; NEÜ 4.10; DEÜ 4.24; MAEÜ 4.30; GÜ 4.26; MÜ 4.20; İÜ 4.03’dür. Kaygı boyutunda; AİBÜ 2.10; UÜ 1.90; OMÜ

2.05; NEÜ 2.18; DEÜ 1.91; MAEÜ 2.43; GÜ 2.21; MÜ 1.89; İÜ 2.03'dür. Belirtilen bu puan farklılıklarının istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını anlamak için ANOVA analizi uygun görülerek varsayımlar kontrol edilmiştir. Kolmogorov-Smirnov normallik testi sonuçları ve elde edilen Q-Q plotlar (Ek-14) farklı üniversite seviyelerine ait puanların Liderlik boyutunda Dokuz Eylül Üniversitesi ve Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi hariç normallikten saptığını gösterse de örneklem sayısının büyük olduğu durumlarda ( $n>30$ ) parametrik testlerin sapmalara karşı dayanıklı olduğu bilinmektedir (Pallant, 2001:172; Stevens, 2002:262). ANOVA testi sonuçları Tablo-26'da gösterilmektedir.

**Tablo-26: Üniversiteler Arasındaki Farklılıklara Yönelik ANOVA Testi Sonuçları**

Boyutlar	Gruplar	Kareler Toplamı	s.d	Kareler Ortalaması	F	p
Liderlik	Gruplar Arası	17.35	8	2.17	6.84	< 0.01
	Grup İçi	248.73	785	.31		
	Toplam	266.09	793			
Koro Şefi	Gruplar Arası	12.73	8	1.59	4.78	< 0.01
	Grup İçi	261.12	785	.33		
	Toplam	273.86	793			
Başarı	Gruplar Arası	8.55	8	1.06	3.41	< 0.01
	Grup İçi	245.91	785	.31		
	Toplam	254.46	793			
Kaygı	Gruplar Arası	22.48	8	2.81	3.85	< 0.01
	Grup İçi	572.59	785	.72		
	Toplam	595.07	793			

Tablo-26'da koro öğrencilerinin motivasyon stratejilerini algılama düzeyleri ile üniversiteler arasında liderlik [ $F_{(8;785)}=6.84$ ;  $p<0.01$ ], koro şefi/öğrenci dikkati [ $F_{(8;785)}=4.78$ ;  $p<0.01$ ], başarı [ $F_{(8;785)}=3.41$ ;  $p<0.01$ ] ve kaygı [ $F_{(8;785)}=3.85$ ;  $p<0.01$ ] boyutunda anlamlı farklılık olduğu görülmektedir.

Gruplar arasındaki farkı hangi Post-hoc testi ile belirlenebileceğini tespit etmek için grupların varyanslarının homojenliği testi yapılmıştır Bu testin sonuçları ise Tablo-27'de gösterilmektedir.

**Tablo–27: Motivasyon Stratejilerini Algılama Düzeylerinin Üniversitelere Göre Varyans Homojenliği Testi**

Boyutlar	Levene İstatistiği	s.d. 1	s.d. 2	p
Liderlik	0.77	8	785	0.62
Koro Şefi/Öğ. D.	0.73	8	785	0.66
Başarı	0.66	8	785	0.72
Kaygı	2.96	8	785	0.00

Tablo–27’de görüldüğü gibi kaygı boyutunun üniversite değişkenine göre Varyans Homojenliği testi anlamlı iken ( $p=0.000$ ) diğer boyutların test sonuçları anlamlı değildir ( $p>0.05$ ). Bu ise kaygı boyutunun üniversite değişkenine göre varyanslarının homojen olmadığını diğer boyutların üniversite değişkenine göre varyanslarının ise homojen olduğunu göstermektedir. Bu nedenle sınıflar arasındaki farklılığın yönünü belirlemek için Liderlik, Koro şefi/Öğrenci dikkati ve Başarı boyutları için post-hoc analizlerinden Scheffe testi, Kaygı boyutu için ise post-hoc analizlerinden Games-Howell testi kullanılmıştır (Field, 2005:341). Bu testlerin sonuçları ise Tablo–28’de özetlenmiştir.

**Tablo–28: Post Hoc Analizi Sonuçları**

(I) Okul	(J) Okul	Liderlik Puan Farkı için p <sup>†</sup>	Koro Şefi Öğ. D. Puan Farkı için p <sup>†</sup>	Başarı Puan Farkı için p <sup>†</sup>	Kaygı Puan Farkı için p <sup>††</sup>
AİBÜ	UÜ	0.99	1.00	0.95	0.90
AİBÜ	OMÜ	<0.01**	0.15	0.61	1.00
AİBÜ	NEÜ	0.19	1.00	0.99	1.00
AİBÜ	DEÜ	1.00	1.00	1.00	0.94
AİBÜ	MAEÜ	1.00	1.00	1.00	0.36
AİBÜ	GÜ	1.00	0.99	1.00	1.00
AİBÜ	MÜ	1.00	1.00	1.00	0.80
AİBÜ	İÜ	0.82	0.92	0.83	1.00
UÜ	OMÜ	0.04*	0.04*	1.00	0.98
UÜ	NEÜ	0.80	1.00	1.00	0.38
UÜ	DEÜ	0.99	1.00	0.88	1.00
UÜ	MAEÜ	1.00	1.00	0.49	<0.01**
UÜ	GÜ	0.95	1.00	0.63	0.20
UÜ	MÜ	1.00	1.00	0.95	1.00
UÜ	İÜ	1.00	0.76	1.00	0.98

Tablo–28:(devam ediyor)

(I) Okul	(J) Okul	Liderlik Puan Farkı için p <sup>†</sup>	Koro Şefi Öğ. D. Puan Farkı için p <sup>†</sup>	Başarı Puan Farkı için p <sup>†</sup>	Kayı Puan Farkı için p <sup>††</sup>
OMÜ	NEÜ	0.76	0.26	0.97	0.99
OMÜ	DEÜ	<0.01**	0.04*	0.48	0.99
OMÜ	MAEÜ	<0.01**	0.01*	0.13	0.22
OMÜ	GÜ	<0.01**	<0.01**	0.18	0.97
OMÜ	MÜ	0.01*	0.16	0.59	0.94
OMÜ	İÜ	0.23	0.89	1.00	1.00
NEÜ	DEÜ	0.24	0.99	0.97	0.49
NEÜ	MAEÜ	0.23	0.92	0.68	0.63
NEÜ	GÜ	0.04*	0.76	0.82	1.00
NEÜ	MÜ	0.60	1.00	0.99	0.21
NEÜ	İÜ	0.99	0.99	1.00	0.94
DEÜ	MAEÜ	1.00	1.00	1.00	<0.01**
DEÜ	GÜ	1.00	1.00	1.00	0.29
DEÜ	MÜ	1.00	1.00	1.00	1.00
DEÜ	İÜ	0.87	0.73	0.72	0.99
MAEÜ	GÜ	1.00	1.00	1.00	0.72
MAEÜ	MÜ	1.00	0.97	0.99	<0.01**
MAEÜ	İÜ	0.90	0.40	0.28	0.04*
GÜ	MÜ	0.97	0.89	1.00	0.08
GÜ	İÜ	0.60	0.18	0.38	0.82
MÜ	İÜ	1.00	0.96	0.83	0.93

\* p<0.05 \*\*p<0.01 † Scheffe testi †† Games-Howell testi

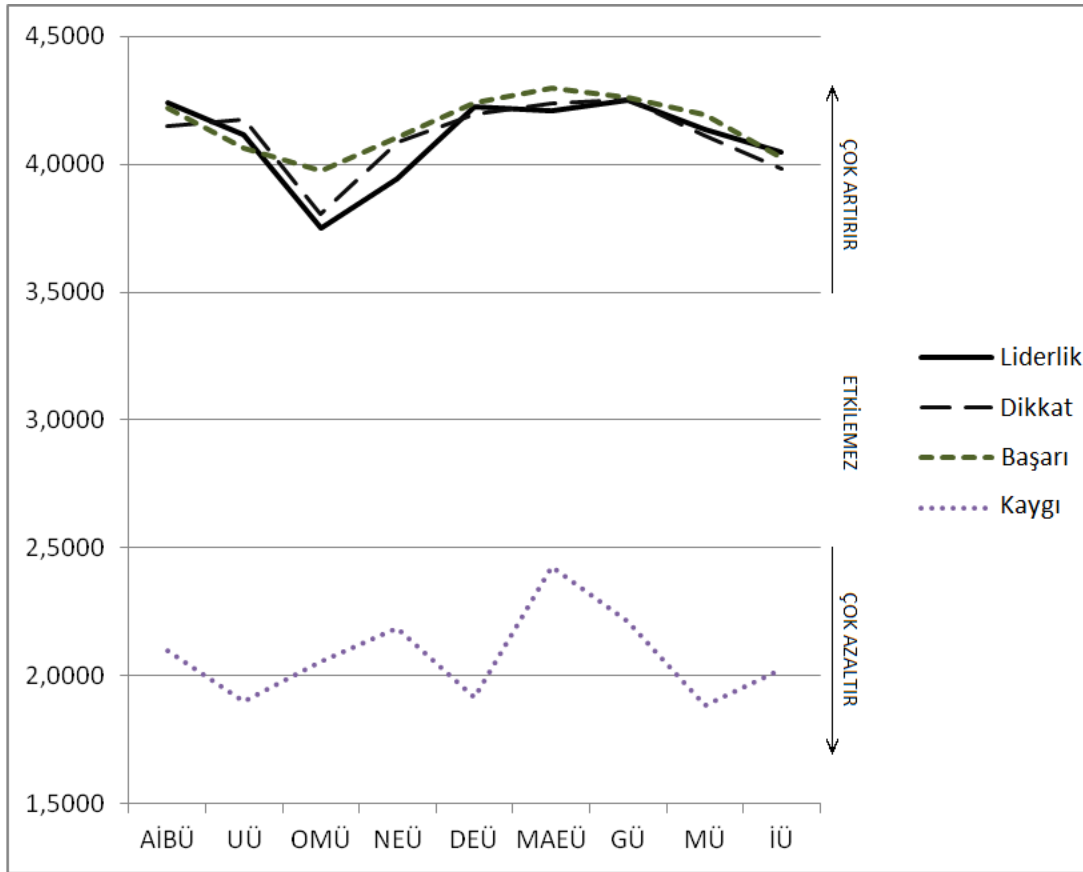
Tablo–28’de koro öğrencilerinin motivasyon stratejilerini algılama düzeyleri ile üniversiteler arasındaki puanları incelendiğinde liderlik boyutuna ilişkin, AİBÜ, UÜ, DEÜ, MAEÜ, GÜ, MÜ’lerinin OMÜ’ den; GÜ’nin NEÜ’den daha fazla etkilendikleri görülmektedir. Liderlik boyutundaki motivasyon stratejilerini algılama düzeylerine ilişkin liderlik boyutunda diğer üniversitelere göre en az etkilenen Ondokuz Mayıs üniversitesidir.

Koro öğrencilerinin motivasyon stratejilerini algılama düzeylerine ilişkin üniversiteler arasındaki puanları incelendiğinde Koro şefi/Öğrenci dikkati boyutuna ilişkin UÜ, DEÜ, MAEÜ, GÜ’lerinin OMÜ’den daha fazla etkilendikleri görülmektedir. Koro şefi/öğrenci dikkati boyutundaki motivasyon stratejilerini algılama düzeylerine ilişkin Koro şefi/Öğrenci dikkati boyutunda diğer üniversitelere göre en az etkilenen Ondokuz Mayıs Üniversitesi’dir.

Koro öğrencilerinin motivasyon stratejilerini algılama düzeylerine ilişkin üniversiteler arasındaki puanları incelendiğinde başarı boyutuna ilişkin en az etkilenen Ondokuz Mayıs Üniversitesi olarak görünse de puanlar arasında anlamlı fark bulunamamıştır.

Koro öğrencilerinin motivasyon stratejilerini algılama düzeylerine ilişkin üniversiteler arasındaki puanları incelendiğinde kaygı boyutuna ilişkin UÜ, DEÜ, MÜ ve İÜ'lerinin MAEÜ'den daha fazla etkilendikleri görülmektedir. Motivasyon stratejilerini algılama düzeylerine ilişkin kaygı boyutunda diğer üniversitelere göre en az etkilenen Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi'dir.

**Şekil-3 Etkili Motivasyon Stratejilerini Algılama Düzeylerine İlişkin Üniversite Değişkenine Göre İlişki Grafiği**



Şekil-3'de görüldüğü üzere üniversiteler arasındaki farklılıkları gösteren ilişki grafiği incelendiğinde koro öğrencilerinin motivasyon stratejilerini algılama düzeyleri ile üniversiteler arasında anlamlı bir fark vardır. Motivasyonu artırıcı

faktörlerin etkisi genel olarak üniversiteden üniversiteye değişmektedir. Fakat bu değişim liderlik, koro şefi/öğrenci dikkati ve başarı faktöründe birbirine paralel bir durum göstermektedir. Bir üniversiteden diğer bir üniversiteye geçerken faktörlerin birisi arttığında diğerlerinin de arttığı, azaldığında ise diğerlerinin de azaldığı gözlenmektedir. Kaygı faktörüne ilişkin ise üniversiteler arasında anlamlı farklılık gözlenmektedir. Tüm bölümlerdeki öğrenciler koro şefinin öğrenmek için motivasyonu engelleyici kaygı verici davranışlarından etkilenmektedir, fakat dokuz Üniversiteden Marmara, Uludağ ve Dokuz Eylül Üniversitelerinin Müzik Eğitimi Anabilim Dalı öğrencileri daha fazla etkilendikleri gözlenmektedir.<sup>7</sup>

---

<sup>7</sup> Ölçeğin yapısı gereği “Etkilemez” puanı (3 puan); çok azaltır (negatif yön, 1 puan) ile çok arttırır (pozitif yön, 5 puan) arasında bir denge konumundadır. Bu nedenle ölçekte oluşan puanların yorumu şu şekilde yapılmalıdır. Herhangi bir faktörün puanı 5’e yaklaştıkça öğrencilerin o faktörden olumlu yönde etkilendikleri, 1’e yaklaştıkça o faktörden olumsuz yönde etkilendikleri ve 3’e yaklaştıkça o faktörden fazla etkilenmedikleri anlamına gelir.



## BEŞİNCİ BÖLÜM

### 5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde sonuçlar başlığı altında koro motivasyon ölçeğine ilişkin ve alt problemlere ilişkin sonuçlar, tartışma ve önerilere yer verilmiştir.

#### 5.1. Sonuç

##### 5.1.1. Koro motivasyon ölçeğine ilişkin sonuçlar

Veri-model uyumu uygunluğunun değerlendirilmesinde Hu ve Bentler (1999) ve Brown (2006) indeks önerileri temel alınmıştır. Veri-model uyumu uygunluğuna ilişkin Model-2:  $\chi^2= 685.67$ ;  $\chi^2/df =1.74$ ; CFI=.92; TLI=.91; RMSEA=.04; SRMR=.049 biçiminde model uyumu indeks önerilerine göre,  $\chi^2/df$  ve RMSEA ve SRMR mükemmel, CFI ve TLI değerleri ise kabul edilebilir .90 eşik değerinin üzerinde iyi/mantıklı uyum indeksleri göstermiştir. Gizil değişkenler arasında tahmin edilen korelasyonların derecesi; teorik olarak kavramsal yapıyı ölçen daha açık bir ifadeyle “öğrenmek için motivasyonu artırıcı” liderlik, koro şefi/öğrenci dikkati ve başarı boyutları aşırı derecede yüksek ve bazı durumlar için hemen hemen mükemmel yakın katsayılar (.86, .78, .80) elde etmiştir, bu yüzden zayıf ayrılma (discriminant) geçerliği gözükmemektedir (Harrington, 2009: 6; Miksza, 2012: 331).

KMÖDFA1 başlangıç modeli ve Model-2 Cronbach's Alfa güvenilirlik katsayıları anlamlı bir düzeye sahiptir. KMÖ' nin hem 42 maddeden oluşan DFA1 başlangıç modeli hem de standart artıklar ve hata kovaryansları ilave edildikten sonraki 30 maddeden oluşan Model-2 boyutlarına ilişkin Alpha değerleri mükemmel/iyi düzeyde görünmektedir.

Yeni/ilk ölçek geliştirme prosedürlerine uygun olarak açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) kullanılmıştır. Verilerin analizi güvenilir faktörleri içeren güçlü bir yapı modeli ortaya koymuştur. Liderlik, Koro Şefi/Öğrenci Dikkati, Başarı ve Kaygı olmak üzere dört faktörde tanımlanan Koro Motivasyon Ölçeği 30 maddeden oluşmaktadır.

### 5.1.2. Alt problemlere ilişkin sonuçlar

Alt problemlere ilişkin sonuçlar aşağıda verilmiştir.

- Koro öğrencilerinin etkili motivasyon stratejilerini algılama düzeylerine ilişkin “liderlik, koro şefi/öğrenci dikkati, başarı ve kaygı” faktörlerinin cinsiyet değişkenine göre erkek ve kadınlar arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır.
- Koro öğrencilerinin etkili motivasyon stratejilerini algılama düzeylerine ilişkin “liderlik, koro şefi/öğrenci dikkati, başarı” boyutlarının sınıf düzeyleri açısından 2, 3 ve 4’cü sınıflar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Koro eğitimcisinin “kaygı” yaratıcı davranışlarından 3’cü sınıfların 2. ve 4’cü sınıflardan daha fazla etkilendikleri tespit edilmiştir.
- Koro öğrencilerinin motivasyon stratejilerini algılama düzeylerine ilişkin “liderlik, koro şefi/öğrenci dikkati, kaygı” boyutlarında Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi ve diğer liseler arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Motivasyon stratejilerini algılama düzeylerine ilişkin, yalnız başarı boyutunda Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi lehine anlamlı farklılık bulunmuştur.
- Koro öğrencilerinin motivasyon stratejilerini algılama düzeylerine ilişkin üniversiteler arasında liderlik, koro şefi/öğrenci dikkati, başarı ve kaygı boyutları arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Koro öğrencilerinin etkili motivasyon stratejilerini algılama düzeylerine ilişkin *kaygı* boyutundan bütün üniversitelerin etkilendikleri tespit edilmiştir. Motivasyon stratejilerini algılama düzeylerine ilişkin *kaygı* boyutunda bütün üniversiteler dikkate alındığında, *en az* etkilenen ise Mehmet Akif Ersoy Üniversitesidir. Dokuz Eylül, Marmara ve Uludağ üniversitelerinin *kaygı* faktöründen *en çok* etkilenen durumda oldukları görünse de anlamlı bir fark bulunmamıştır. Koro öğrencilerinin etkili motivasyon stratejilerini algılama düzeylerine ilişkin liderlik, koro şefi/öğrenci dikkati ve başarı boyutlarında üniversiteler açısından karşılaştırıldığında *en az* etkileneni Ondokuz Mayıs üniversitesidir.

## 5.2. Tartışma

Bu bölümde alt problemlerden elde edilen bulgular tartışılmaktadır.

Koro öğrencilerinin etkili motivasyon stratejilerini algılama düzeyleri (liderlik, koro şefi/öğrenci dikkati, başarı, kaygı boyutları) cinsiyet açısından incelendiğinde anlamlı farklılık bulunmamıştır. Bu çalışmada etkili motivasyon stratejilerini algılama düzeylerine ilişkin “liderlik, koro şefi/öğrenci dikkati, başarı ve kaygı” cinsiyet açısından anlamlı farklılığın bulunmamış olması, çoğu psikolojik değişkende erkekler ve kadınların benzerlik gösterdiğini açıklayan “cinsiyet benzerlikleri hipotezini” desteklediği söylenebilir.

Avrupa komisyonu, “Eğitim Çıktılarında Cinsiyet Farklılıkları: Avrupa’da Alınan Tedbirler Mevcut Durum” konulu raporunda şu ifadeler yer vermiştir.

“Eğitimdeki farklılıklar için biyoloji temelli cinsiyeti göstermek zordur, çünkü cinsiyet farklılıkları kalıpları kültürler arasında, aynı kültürde bir zaman dilimi boyunca ve çocuk gelişimi sürecinde sabit değildir” (Arnot vd., 1999:57). Özetlemek gerekirse cinsiyet farklılıkları üzerine yapılan çalışmalar dikkatle ele alınmalıdır, çünkü bu çalışmalar stereotipik/klişeleşmiş olabilir ya da cinsiyetlerden birine karşı önyargılı olabilir, ilgili beceri ve bilgiyi ölçmeyebilir ve/veya ileriye dönük (akademik) performansı tahmin edemeyebilir. Maccoby ve Jacklin’in ardından 46 meta-analiziyle Hyde (2005) kadın ve erkeklerin psikolojik değişkenlerinin oldukça benzer olduğunu ifade eder. Bunu daha da ileri götürerek ‘cinsiyet benzerlikleri hipotezi’ kavramını ortaya atar: Cinsiyet benzerlikleri hipotezi erkek ve kadın/kızların psikolojik olarak oldukça farklı olduklarını savunan farklılıklar modeliyle zıtlık gösterir. Cinsiyet benzerlikleri hipotezine göre hepsinde olması çoğu psikolojik değişkende erkekler ve kadınlar benzerlikler gösterir” (Akt. EACEA; Eurydice, 2010: 22).

Stamer (1995) çalışmasında öğretmen/öğrenci dikkati, görev başarısı, geribildirim, ilgi ve kaygıya ilişkin motivasyon değişkenlerinden kaygı faktöründe kadınlar lehinde düşük düzeyde, diğer bir çalışmada ise Stamer (2009) öğrenmek için motivasyonu artırıcı endişe yaratıcı davranışlarda anlamlı farklılık tespit etmiştir. Bu tezdeki kaygı faktörüne ilişkin bulgular Hunter (1967) ve Stamer (1995, 2009) bulgularını desteklememiştir. Çünkü Stamer’in tanımladığı kaygı boyutunu tanımlayan maddeler “öğrencinin gerilim seviyesinin belli oranda yükseltilerek”

öğrenmek için motivasyonu artıran maddelerdir. Koro Motivasyon Ölçeğinde “öğrencinin gerilim seviyesinin belli oranda yükseltilerek” öğrenmek için motivasyonunu artıran maddeler tanımlanmamıştır. Bu Çalışmadaki kaygı düzeyini oluşturan maddeler; öğrenmek için motivasyonu doğrudan *engelleyen*, çalışmak ve öğrenmek için zaman yetersizliğinden dolayı öğrencilerin sorumluluklarını yerine getirmelerini engelleyen ve koro eğitimcisinin koro çalışmalarında/derslerde “olumsuz iletişim becerilerini” tanımlayan maddelerdir. Stamer’in lisans öğrencilerinin ve uzman görüşlerinin tanımladığı kaygı maddeleri ile bu çalışmada tanımlanan kaygı maddeleri birbirleriyle örtüşmemektedir.

Koro eğitimcisinin öğrenmek için motivasyonu engelleyici kaygı yaratıcı davranışlarından sınıf seviyelerine göre; 3. sınıfların 2. ve 4. sınıflara göre daha fazla etkilendikleri tespit edilmiştir. Hill ve Şarason (1966)’a göre kaygının bireyi normal yaşamda çoğu kez tedirgin edebilen bir duygu olup bireyin davranışlarını büyük ölçüde olumsuz yönde etkileyerek ve uyumsuzluğa neden olarak okul ortamlarında daima kendini gösterdiğini ifade etmektedir (Erözkan, 2004: 14). Tileston (2004:3) kaygı düzeyini etkileyen faktörleri “sorumluluk, zaman ve yakınlık” olarak belirtmektedir. Bu anlamda, 3. sınıf öğrencilerinin “sorumluluk, zaman ve yakınlık” temelinde koro eğitimcisiyle iletişim süreçlerinde diğer sınıflara göre uyumsuzluklar yaşadıkları düşünülebilir.

Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi ve diğer liseler arasında “başarı” boyutunda anlamlı farklılık bulunmuştur. Güzel Sanatlar ve Spor Lisesinden mezun olan öğrenciler, diğer liselerden mezun olan öğrencilere göre başarı boyutuna ilişkin motivasyon stratejilerini algılama düzeylerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır. Doğan’a göre (2009:68) öğrencilerin motivasyon düzeyleriyle mezun olunan lise türü açısından bir farklılık bulunmamıştır. Koro eğitiminde öğrencilerin geçmiş deneyimleri etkili olmaktadır. Bu anlamda, Öğrencilerin daha önceki öğrenme ortamlarında yaşadıkları başarılar yada başarısızlıklar onların şimdiki öğrenme ortamlarında motivasyon düzeylerini etkileyecektir. Dowson ve McInerney (2003) bireylerin daha önceden aldıkları derslerin ve eğitimin pedagojik altyapısının onların motivasyonlarında belirleyici faktörlerden birisi olduğunu söylemektedir (Akt. Doğan:2009:68). Bu bulgular araştırmada elde edilen bulgular ile paralellik göstermektedir.

Koro öğrencilerinin motivasyon stratejilerini algılama düzeyleri ile üniversiteler arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Motivasyonu artırıcı faktörlerin etkisi genel olarak üniversiteden üniversiteye değişmektedir. Fakat bu değişim liderlik, koro şefi/öğrenci dikkati ve başarı faktöründe birbirine paralel bir durum göstermektedir. Bir üniversiteden diğer bir üniversiteye geçerken faktörlerin birisi arttığında diğerlerinin de arttığı, azaldığında ise diğerlerinin de azaldığı gözlenmektedir. Kaygı faktörüne ilişkin ise üniversiteler arasında anlamlı farklılık gözlenmektedir. Tüm üniversitelerdeki öğrenciler koro eğitimcisinin öğrenmek için motivasyonu engelleyici kaygı verici davranışlarından etkilenmektedir, fakat dokuz üniversiteden Marmara, Uludağ ve Dokuz Eylül Üniversitelerinin Müzik Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerinin *biraz daha fazla* etkilendikleri gözlenmektedir.

Koro öğrencilerinin etkili motivasyon stratejilerini algılama düzeylerine ilişkin kaygı boyutundan bütün üniversitelerin etkilendikleri tespit edilmiştir. Bu çalışmada koro derslerini alan müzik öğretmeni adayları öğrenmek için motivasyonu engelleyen, kaygı faktörünü tanımlayan “sorumluluk, zaman ve yakınlık” içerikli maddelerden etkilenmişlerdir. Bu maddeler, öğrencilerin sorumluluklarını yerine getirebilmesine ilişkin koro eğitimcisinin “yeterli zamanı verememesi, öğrencilerin motivasyonunu engelleyen, onları cezalandıracağını ve hiçbir strateji vermeksizin öğrencilerin çabalarından memnun olmadığını söylemesi” gibi “olumsuz iletişim becerilerini” tanımlayan, motivasyonu doğrudan engelleyen tutum ve davranışlarından oluşmaktadır. Gözen (2010) çalışmasında “bir topluluktan oluşan ve çalışmalarını bir şef yönetiminde sürdüren korolarda, koristlerin şefler ve şefin de koristlerle hem müziksel hem de kişisel anlamda uyumlu bir birliktelik sağlayabilmesi koronun başarısını ve kişilerin ruhsal durumlarını etkilemektedir. Bu bağlamda, koro müziğinin ve çok sesli koro eğitiminin geliştirilmesine yönelik yapılan bütün koro çalışmalarında, iletişimi engelleyecek çatışmalardan kaçınılmalı, başarıyı ve bu eğitimin gereklerini destekleyecek sözlü ve sözsüz iletişim boyutlarından yararlanılması gerektiğini” ifade etmektedir.

### 5.3. Öneriler

1. Koro Motivasyon Ölçeğine ilişkin aynı, benzer veya farklı gruplarla güvenilirlik ve geçerlilik çalışmaları yapılabilir.
2. Bu çalışmada üniversiteler arasında en anlamlı sonuçlar başarı ve kaygı boyutunda ortaya çıkmıştır. Güzel Sanatlar Eğitimi Müzik Eğitimi Anabilim Dallarında öğrenmek için başarıyı artıran etkenler ve öğrenmek için kaygı yaratan olumsuz yaklaşımlara ilişkin daha kapsamlı araştırmalar yapılmalıdır.
3. Koro Motivasyon Ölçeği Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Güzel Sanatlar ve Spor Liselerindeki koro derslerine uygulanabilir.
4. Koro Motivasyon Ölçeği müzik eğitiminin farklı toplu çalışma (Ör. Orkestra, ...) alanlarına uygulanabilir.
5. Koro eğitimcileri yürütmekte oldukları koro derslerine ilişkin Koro Motivasyon Ölçeğini (KMÖ) uygulamak suretiyle kendi öğrencilerinin koro derslerine yönelik görünümünü tespit ederek daha etkili ve verimli bir koro eğitimi sürecine katkı sağlayabilirler.
6. Koro eğitimcisi eğitim sürecinde şartlar ne olursa olsun öğrenmeyi engelleyen kaygı yaratıcı davranışlardan olabildiğince uzak durabilmelidir. Bazen yoğun ve tempolu bir çalışma sürecinde; öğrencilerin problemleri koro eğitimcisinin çalışmalarını istediği biçimde ileriye taşıyabilmesi açısından çaresiz bırakabilir. Koro eğitimcisinin belirlenen hedeflerine ulaşması gerektiği göz önüne alındığında; koro eğitimcisi öğrencileriyle iletişim sürecinde bütün problemleri tolere edebilecek bir psikolojiye ve kişilik yapısına sahip olmalıdır.

## KAYNAKÇA

- Adair, John (2006). *Etkili Motivation: İnsanlardan En İyi Verimi Nasıl Alabilirsiniz* (3. Baskı). Türkçesi: Salih Uyan. İstanbul: Babıali Kültür Yayıncılığı.
- Akcan-Ünsal, Ayşe Sevcin (2011). *Piyano Eğitimindeki Motivasyon Durumunun Öğretim Elemanı ve Öğrenci Açısından İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, SELÇUK ÜNİVERSİTESİ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Albright, Jeremy J. and Hun, Myoung Park (2009). *Confirmatory Factor Analysis Using AMOS, LISREL, Mplus, and SAS/STAT CALIS*. Working Paper. Indiana University: The University Information Technology Services (UITS) Center for Statistical and Mathematical Computing.
- Ames, Carole A. (1990). Motivation: What Teachers Need to Know, *Teachers College Record*, 91 (3), 410–421.
- Arseven, Ali. (1994). *Alan Araştırma Yöntemi İlkeler-Teknikler-Örnekler*. Ankara: Tekışık Matbaası.
- Aydın, Selami ve Zengin, Buğra (2008). Yabancı Dil Öğretiminde Kaygı: Bir Literatür Özeti. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4 (1), 81–94.
- Bandura, Albert and Wood, Robert (1989). Effect of Perceived Controllability and Performance Standards on Self-Regulation of Complex Decision Making, *Journal of Personality and Social Psychology*, 56 (5), 805–814.
- Barrett, Paul (2007). Structural Equation Modeling: Adjudging Model Fit. *Personality and Individual Differences* 42, 815–824.
- Bayram, Nuran (2010). *Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş Amos Uygulamaları*. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Biza-Khupe, Simangaliso (2012). An Exploration of New Frontiers in Personal Finance using Structural Equation Modeling (SEM)-Towards Improved Research, *The Review of Financial and Accounting Studies* 2, 17–27.
- Boekaerts, Monique (2010). The Crucial Role of Motivation and Emotion in Classroom Learning. (Editors: Dumont, H. and Benavides, F.). *Educational Research and Innovation*, OECD Publishing.
- Bowman, Richard F. (2007). How Can Students Be Motivated: A Misplaced Question? *Clearing House*, 81 (2), 81–86.
- Bowman, Richard F. (2011). Rethinking What Motivates and Inspires Students. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 84 (6), 264–269.

- Bollen, Kenneth A. and Curan, Patrick J. (2006). *Latent Curve Models: A Structural Equation Perspective*, Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Brewer, Ernest W. and Burgess David N. (2005). Professor's Role in Motivating Students to Attend Class, *Journal of Industrial Teacher Education*, 42 (3), 23–47.
- Brophy, Jere (2004). *Motivating Students to Learn* (2th Edition). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Brophy, Jere (2005). Goal Theorists Should Move on From Performance Goals, *Educational Psychologist*, 40 (3), 167–176.
- Brown, Timothy A. (2006). *Confirmatory Factor Analysis for Applied Research*. New York: The Guilford Press.
- Büyüköztürk, Şener; Kılıç, Ebru; Akgün, Özcan; Karadeniz, Şirin ve Demirel, Funda (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (12 Baskı). Ankara: PegemAkademi Yayınları.
- Byrne, Barbara M. (2009). *Structural Equation Modeling with AMOS Basic Concepts, Applications, and Programming* (2th Edition). London: Routledge Taylor and Francis Group.
- Costello, Anna B. and Osborne, Jason W. (2005). Best Practices in Exploratory Factor Analysis: Four Recommendations for getting the most From Your Analysis. *Practical Assessment Research and Evaluation*, 10 (7), 1–9.
- Çepni, Salih (2010). *Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş* (5.Baskı), Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- Çevik, Suna (1997). *Koro Eğitimi ve Yönetim Teknikleri*. Ankara: Doruk Yayınevi.
- Çokluk, Ömay; Şekercioglu, Güçlü ve Büyüköztürk, Şener (2012). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik SPSS ve Lisrel Uygulamaları* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- De Masi, Domenico (2003). *Criatividade e Grupos Criativos*. Rio de Janeiro: Sextante.
- DeVellis, Robert F. (2003). *Scale Development Theory and Applications* (2th Edition). California: Sage Publications.
- DiStefano, Christine and Hess, Brian (2005). Using Confirmatory Factor Analysis for Construct Validation: An Empirical Review. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 23 (3), 225–241.



- Doğan, Özcan (2009). *İngilizce Hazırlık Okuyan Öğrencilerin Motivasyon Düzeyleri*, Yüksek Lisans Tezi, OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eskişehir.
- Dörnyei, Zoltan. (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom*, Newyork: Cambridge University Press.
- Durrant, Colin (2009). Communicating and Accentuating the Aesthetic and Expressive Dimension in Choral Conducting. *International Journal of Music Education*, 27, 326.
- EACEA; Eurydice (2010). *Eğitim Çıktılarında Cinsiyet Farklılıkları: Avrupa'da Alınan Tedbirler Mevcut Durum, Avrupa Komisyonu. İşitsel-Görsel Medya ve Kültür Yürütme Ajansı Yayını*. Brussels: Eurydice, 1–142
- Eccles, Jacquelynne S. and Wigfield, Allan (2000). Expectancy–Value Theory of Achievement Motivation. *Contemporary Educational Psychology* 25, 68–81
- Egüz, Saip (1981). *Koro Eğitimi ve Yönetimi*. Ankara: Ayyıldız Matbaası.
- Emmons, Shirlee and Chase, Constance (2006). *Prescriptions for Choral Excellence: Tone, Text, Dynamic Leadership*. New York: Oxford University Press.
- Erözkan, Atılğan (2004). Üniversite Öğrencilerinin Sınav Kaygısı ve Başa Çıkma Davranışları. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12, 13–38.
- Ersoydan, Mehmet Yiğit (2009). *Çağdaş Türk Koro Müziği Dağarının Müzik Eğitimi Öğretmenliği Ana Bilim Dallarında yer Alma Durumu*, Yüksek Lisans Tezi, MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Esther, Mwai (2011). *Creating Effective Leaders through Situational Leadership Approach*. JAMK University of Applied Sciences Bachelor's Thesis: 1–32.
- Field, Andy (2005). *Discovering Statistics Using SPSS (2th Edition)*. London: Sage Publishing.
- Fraenkel, Jack R. and Wallen, Norman E. (2009). *How to Design and Evaluate Research in Education (7th Edition)*. Newyork: McGraw-Hill Published.
- Fredrickson, Scott (2004). *Motivating Your Choir: Popular Achieve Higher Musical Aims through Effective Group Motivation*. USA: Scottmuic.com published.
- Fucci Amato, Rita de Cássia ve Neto Amato, João (2007). The role of the choir Conductor in Motivating His Group: Conceptual Revision, Suggestions, and a Perspective of Music Undergraduate Students. *Proceedings of the 18th. Annual Production and Operations Management Society Conference*. La Jolla, California.

- Fucci Amato, Rita de Cássia ve Neto Amato, João (2008). Choir Conducting: Human Resources Management and Organization of The Work. *Proceedings of the 19th. Annual Production and Operations Management Society Conference*. Teksas.
- Gagne, Marylène and Deci, Edward L. (2005). Self-Determination Theory and Work Motivation, *Journal of Organizational Behavior*, 26, 331–362.
- Garson, G. David (2012). *Structural Equation Modeling* (1th Edition). Asheboro, NC USA: Statistical Associates Publishers.
- Glynn, Shawn M. and Koballa, Thomas R. (2006). *Handbook of College Science Teaching*. Arlington: National Science Teachers Association Press.
- Gözen, Asena G. (2010). *Amaçları Bakımından Farklı Yapılanmış Çok Sesli Korolarda Koristlerle Koro Şefi Arasındaki İletişimin İncelenmesi*. Doktora Tezi, GAZİ ÜNİVERSİTESİ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Guay, Frederic, Chanal, Julien, Ratelle, Catherine F., Marsh, Herbert W., Larose, Simon, and Boivin, Michel (2010). Intrinsic, Identified, and Controlled Types of Motivation for School Subjects in Young Elementary School Children, *British Journal of Educational Psychology*, 80, 711–735.
- Hacıeminoğlu, Esmé (2010). Student and School Characteristics Related to Elementary Students Nature of Science Views, Doktora Tezi, ORTA DOĞU TEKNİK ÜNİVERSİTESİ Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Bölümü, Ankara.
- Hacıeminoğlu, Esmé, Yılmaz-Tüzün, Özgül ve Ertepinar, Hamide (2012). Development and Validation of Nature of Science Instrument for Elementary School Students. *Education 3–13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*. 1–26.
- Hair Jr, Joseph F., Black, William C., Babin, Barry J. and Anderson, Rolph E. (2010). *Multivariate Data Analysis* (7th Edition), Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Harper, Frederick D. and Guilbault, Michael (2008). Maslow's Hierarchy of Needs. *Encyclopedia of Educational Psychology* (Editor: Neil J. Salkind). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Harrington, Donna (2009). *Confirmatory Factor Analysis*. Newyork: Oxford University Press.
- Harvard Business Press Book-HBPB (2009). *Stratejiyi Uygulamak: Öncelikleri Belirleyin, Eylem Planları Oluşturun, Belirleyici Kararlar Alın* (Çeviren: Melis İnan). İstanbul: Optimist Yayınları.

- Hattie, John and Timperley, Helen (2007). The Power of Feedback, *Review of Educational Research*, 77 (1), 81–112.
- Hersey, Paul (February 2009). Situational Leaders: Excellence Leadership- *The Magazine of Leadership Development, Managerial Effectiveness, and Organizational Productivity*, 6 (2), 12.
- Hersey, Paul and Blanchard, Kenneth (1969). Life Cycle Theory of Leadership, *Training and Development Journal*, 23 (5), 26–34.
- Hooper, Daire; Coughlan, Joseph and Mullen, Michael R. (2008). Structural Equation Modeling: Guidelines for Determining Model Fit. *Electronic Journal of Business Research Methods*, 6 (1), 53–60.
- Hu, Li-tze and Bentler, Peter M. (1999). Cutoff Criteria for Fit Indexes in Covariance Structure Analysis: Conventional Criteria versus New Alternatives, *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary*, 6 (1), 1–55.
- Hruska, Bradley J. (2011). Using Mastery Goals in Music to Increase Student Motivation, *Update: Applications of Research in Music Education*, 30 (3), 3–9.
- Jackson, Dennis L., Rebecca, Purc-Stephenson and Gillaspay, J. Arthur (2009). Reporting Practices in Confirmatory Factor Analysis: An Overview and Some Recommendations. *Psychological Methods*, 14 (1–6), 6–18.
- Jensen, Eric (2005). *Teaching with the Brain in Mind*. (2th Edition). Virginia: ASCD Publications.
- Kaptan, Saim (1991). *Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri*. Ankara: Tekışık Matbaası.
- Karasar, Niyazi (1982). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Ankara: Matbaş Matbaacılık.
- Kline, Rex B. (2005). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling* (2th Edition). New York: The Guilford Pres.
- Kocaarslan, Bilge (2009). *Genel Müzik Eğitimi Alan İlköğretim Öğrencilerinin Müzik Dersine İlişkin Tutum, Müzikal Özgüven ve Motivasyon Düzeylerinin Karşılaştırılması*, Yüksek Lisans Tezi, MARMARA ÜNİVERSİTESİ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kocayörük, Ercan (2012). Öz-Belirleme Kuramı Açısından Ergenlerin Anne Baba Algısı ile Duyuşsal İyi Oluşları Arasındaki İlişki. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4 (37), 24–37.
- Koka, Andre and Hein, Vello (2003). Perceptions of Teacher’s Feedback and Learning Environment as Predictors of Intrinsic Motivation in Physical Education. *Psychology of Sport and Exercise* 4, 333–346.

- Koka, Andre and Hein, Vello (2006). Perceptions of Teachers' Positive Feedback and Perceived Threat to Sense of Self in Physical Education: A Longitudinal Study. *European Physical Education Review*, 12 (2), 165–179.
- Koltko-Rivera, Mark E. (2006). Rediscovering the Later Version of Maslow's Hierarchy of Needs: Self-Transcendence and Opportunities for Theory, Research, and Unification, *Review of General Psychology*, 10 (4), 302–317.
- Korur, Fikret (2008). *Multiple Case Study on How Physics Teacher's Characteristics Affect Student's Motivation in Physics*, Doktora Tezi, ORTA DOĞU TEKNİK ÜNİVERSİTESİ Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Bölümü, Ankara.
- Kuş, Elif (2009). *Nicel-Nitel Araştırma Teknikleri, Sosyal Bilimlerde Araştırma Teknikleri Nicel mi? Nitel mi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Lai, Emily R. (2011). *Motivation: A Literature Review*. Pearson's Research Reports, 1–41.
- Lee, Woogul and Reeve, Johnmarshall (2012). Teachers' Estimates of Their Students' Motivation and Engagement: Being in Synch with Students. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 32 (6), 727–747.
- Littrell, Romie F. (2012). Academic Anterograde Amnesia and What Maslow Really Said. *Centre for Cross Cultural Comparisons Working Paper 3*, 1–18.
- Locke, Edwin A. and Latham, Gary P. (2006). New Directions in Goal-Setting Theory. *Current Directions in Psychological Science*, 15, 265.
- Lunenburg, Fred C. (2011). Goal-Setting Theory of Motivation, *International Journal of Management, Business, and Administration*, 15 (1), 1–6.
- Martin, Andrew J. (2003). The student Motivation Scale: Further Testing of an Instrument that Measures school Students' Motivation. *Australian Journal of Education*, 47 (1), 88-106.
- Maslow, Abraham H. (1954). *Motivation and Personality*. New York: Harper.
- Meydan, Cem H. ve Şeşen, Harun (2011). *Yapısal Eşitlik Modellemesi Amos Uygulamaları*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Miksza, Peter (2012). The Development of a Measure of Self-Regulated Practice Behavior for Beginning and Intermediate Instrumental Music Students, (JRME) *Journal of Research in Music Education*, 59(4), 321– 338.
- Mory, Edna H. (1992). The Use of Informational Feedback in Instruction for Future Research, *ETR&D*, 40 (3), 5–20.

- Nye, Christopher D. and Drasgow, Fritz (2010). Assessing Goodness of Fit: Simple Rules of Thumb Simply Do Not Work. *Organizational Research Method*, 14(3), 548–570.
- Özgül, İlhan (2009). An Analysis of the Elementary School Music Teaching Course in Turkey. (*IJME*)*International Journal of Music Education*, 27 (2), 116–127.
- Özgül, İlhan (2009). *Eğitim Fakülteleri ve İlköğretim Okulları İçin Müzik Eğitimi ve Öğretimi Kuramlar-Solfejler-Şarkılar-Yaklaşımlar* (6. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Pallant, Julie (2001). *SPSS Survival Manual Applies to SPSS for Windows up to Version 10 and 11*. Philadelphia: Open University Press.
- Pintrich, Paul R. and Schunk, Dale H. (2002). *Motivation in Education Theory, Research, and Applications* (2th Edition). Englewood Cliffs NJ: Prentice Hall Merrill.
- Reeve, Johnmarshall (2009). *Understanding Motivation and Emotion* (5th.edition), Hoboken, NJ: Wiley.
- Renchler, Ron (1992). Student Motivation, School Culture, and Academic Achievement What School Leaders Can Do? Trends and Issues Series. Eugene: Eric Clearinghouse on Educational Management.
- Robenstine, Clark (1997). Can Teachers Motivate Students? *The Educational Forum*, 61 (4), 300–306.
- Ryan, Charlene ve Andrews, Nicholle (2009). An Investigation Into the Choral Singer's Experience of Music Performance Anxiety. *Journal of Research in Music Education*, 57(2), 108–126.
- Ryan, Richard M. and Deci, Edward L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54–67.
- Schumacker, Randal E. and Lomax, Richard G. (2004). *A Beginner's Guide to Structural Equation Modeling* (2th edition). Mahwah, NJ: Erlbaum Publisher.
- Secretan, Lance H. K. (2005). Inspiring People to Their Greatness. *Leader to Leader*, 36, 11–14.
- Seifert, Kelvin and Sutton, Rosemary (2009). *Educational Psychology*, Zürich: Global Text Project is funded by the Jacobs foundation.
- Seven, Serdal (2011). Okula Uyum Öğretmen Değerlendirmesi Ölçeğinin Geliştirilmesi, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9 (1), 29–42.

- Shirkey, D. and Benett, A. (2003). Motivational Strategy Guidelines Based on Self-Efficacy. MAT 791.
- Shute, Valerie J. (2008). Focus on Formative Feedback. *Review of Educational Research*, 78 (1), 153–189.
- Stamer, Rick A. (1995). *Choral Student Perceptions of Effective Motivation Strategies Based on Madeline Hunter's Motivation Variables*, Doctor of Music Education dissertation. UNIVERSITY of NORTHERN COLORADO, Greeley.
- Stamer, Rick A. (1999). Motivation in the Choral Rehearsal: Asking students What Motivates them and Working with Their Responses Stimulates the Learning Atmosphere in the Choral Rehearsal, *Music Educators Journal*, 85 (5), 26–29
- Stamer, Rick A. (2009). Choral Student Perceptions of Effective Motivation Strategies, *Update: Applications of Research in Music Education*, 28 (1), 25–32.
- Steele, Natalie A. (2010). Three Characteristics of Effective Teachers, *Update: Applications of Research in Music Education*, 28 (2), 71–78.
- Stevens, James (2002). *Applied Multivariate Statics for the Social Sciences*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publisher
- Stegman, Sandra F. (2001). Perceptions of Student Teachers in Secondary Choral Classrooms, (*JMTE*) *Journal of Music Teacher Education* 11: 12–20.
- Sweet, Anne P. and Guthrie, John T. (1996). How Children's Motivations relate to Literacy Development and Instruction. *National Reading Research Center* 49, 660-662.
- Şencan, Hüner (2005). *Sosyal ve Davranışsal Ölçümlerde Güvenirlilik ve Geçerlilik*, Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Tabachnick, Barbara G. and Fidell, Linda S. (2007) *Using Multivariate Statistics* (5th Edition). Boston: Pearson/Allyn & Bacon.
- Tarr, Linda L. (2005). *Student Success: Motivating Middle School Students through Personal Development*. Da Vinci Learning Technologies, Inc.
- Tavşancıl, Ezel (2010). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi* (4. Baskı) Ankara: Nobel Yayınevi.
- Tileston, Donna W. (2004). *Training Manual for What Every Teacher Should Know*. Thousand Oaks California: A Sage Publications Company Corwin Press.

- Tosi, Henry L. (1991). *A Theory of Goal Setting and Task Performance*. The article Reviews the Book "A Theory of Goal Setting and Task Performance," by Edwin A. Locke and Gary P. Latham. *The Academy of Management Review*, 16 (2), 480–483.
- Turan-Engin, Duygu (2012). *Müziyenlerin Kişilik Özellikleri, Çalgılarına Yönelik Tutumlar ve Motivasyon Düzeylerinin İncelenmesi*, Doktora Tezi, MARMARA ÜNİVERSİTESİ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Türkiye Cumhuriyeti YÖK (2007). *Müzik Öğretmenliği Lisans Programı, Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri (1982–2007)*. Ankara: Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı.
- Uçan, Ali (2001). *İnsan, Müzik, Koro ve Koro Eğitiminin Temelleri*. 1. Ulusal Koro Eğitimi ve Yönetimi Sempozyumu Bildiriler Kitabı. 1-3 Kasım .Ankara: Rekmay Ltd Şti
- Uçan, Ali (2005). *Müzik Eğitimi Temel Kavramlar-İlkeler-Yaklaşımlar ve Türkiye'deki Durum*. Ankara: Evrensel Müzikeyi.
- Uçan, Ali (1994). *İnsan ve Müzik İnsan ve Sanat Eğitimi* (1. Baskı). Ankara:: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Ullman, Jodie B. (2006). Structural Equation Modeling: Reviewing the Basics and Moving Forward, *Journal of Personality of Assessment*, 87(1), 35–50.
- Urdan, Timothy C. and Turner, Julianne C. (2005). Competence Motivation in the Classroom. (Editors: Elliot, Andrew J. and Dweck, Carol S.). *Handbook of Competence and Motivation*. New York: Guilford Press, 297–317.
- Ward-Steinman, Patrice Madura (2010). *Becoming a Choral Music Teacher: A Field Experience Workbook*. New York: Routledge.
- Varvarigou, Maria and Durrant, Colin (2011). Theoretical Perspectives on the Education of Choral Conductors: A Suggested Framework. *British Journal of Music Education*, 28 (3), 325–338.
- Worthington, Roger L. and Whittaker, Tiffany A. (2006). Scale Development Research: A Content Analysis and Recommendations for Best Practices. *The Counseling Psychologist*, 34, 806.
- Yiğit, Nalân (2001). Müzik Öğretiminin Koro Eğitimi İhtiyacı ve Karşılaşılan Sorunlar, 1. Ulusal Koro Eğitimi ve Yönetimi Sempozyumu Bildiriler Kitabı. 1-3 Kasım .Ankara: Rekmay Ltd Şti
- Zhukov, Katie (2008). Exploratory Study of Approvals and Disapprovals in Australian Instrumental Music Teaching, *International Journal of Music Education*, 26 (4), 302–314.

**EKLER****EK-1.****Tablo-1: Müzik öğretmenliği lisans programı**

I. YARIYIL					II. YARIYIL				
KODU	DERSİN ADI	T	U	K	KODU	DERSİN ADI	T	U	K
MOA101	Müziksel işitme Okuma Yazma I	2	2	3	MÖA102	Müziksel işitme Okuma Yazma II	2	2	3
MÖA103	Piyano I	1	0	1	MÖA104	Piyano II	1	0	1
MÖA105	Bireysel Çalgı I	1	0	1	MÖA106	Bireysel Çalgı II	1	0	1
MÖA107	Bireysel Ses Eğitimi I	1	0	1	MÖA108	Bireysel Ses Eğitimi II	1	0	1
MÖA109	Okul Çalgıları I (Gitar-Bağlama-Blokflüt)	0	2	1	MÖA110	Okul Çalgıları II (Gitar-Bağlama-Blokflüt)	0	2	1
GNK101	Atatürk ilkeleri ve inkılap Tarihi I	2	0	2	MÖA112	Koro I	0	2	1
GNK103	Türkçe I: Yazılı Anlatım	2	0	2	GNK102	Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi II	2	0	2
GNK105	Yabancı Dili	3	0	3	GNK104	Türkçe II: Sözlü Anlatım	2	0	2
GNK109	Müzik Kültürü	2	0	2	GNK106	Yabancı Dil II	3	0	3
GNK111	Felsefe	2	0	2	GNK110	Genel Müzik Tarihi	2	0	2
EMB101	Eğitim Bilimine Giriş	3	0	3	EMB102	Eğitim Psikolojisi	3	0	3
<b>TOPLAM</b>		<b>19</b>	<b>4</b>	<b>21</b>	<b>TOPLAM</b>		<b>17</b>	<b>6</b>	<b>20</b>
III. YARIYIL					IV. YARIYIL				
KODU	DERSİN ADI	T	U	K	KODU	DERSİN ADI	T	U	K
MÖA201	Müziksel işitme Okuma Yazma III	2	2	3	MÖA202	Müziksel işitme Okuma Yazma IV	2	2	3
MÖA203	Piyano III	1	0	1	MÖA204	Piyano IV	1	0	1
MÖA205	Bireysel Çalgı III	1	0	1	MÖA206	Bireysel Çalgı IV	1	0	1
MÖA207	Bireysel Ses Eğitimi III	1	0	1	MÖA208	Bireysel Ses Eğitimi IV	1	0	1
MÖA209	Koro II	2	2	3	MÖA210	Koro III	2	2	3
MÖA211	Armoni-Kontrpuan-Eşlik I	2	0	2	MÖA212	Armoni-Kontrpuan-Eşlik II	2	0	2
MÖA213	Geleneksel Türk Halk Müzikji	2	0	2	MÖA214	Geleneksel Türk Halk Müziği Uygulaması	0	2	1
MÖA215	Okul Çalgıları (Gitar-Bağlama-Blokflüt) III*	0	2	1	MÖA216	Elektronik Org Eğitimi*	0	2	1
GNK107	Bilgisayar 1	2	2	3	GNK208	Bilgisayar II	2	2	3
GNK211	Türk Müzik Tarihi	2	0	2	GNK204	Türk Eğilim Tarihi*	2	0	2
EMB201	Öğretim ilke ve Yöntemleri	3	0	3	EMB202	Ölçme ve Değerlendirme	3	0	3
<b>TOPLAM</b>		<b>18</b>	<b>8</b>	<b>22</b>	<b>TOPLAM</b>		<b>16</b>	<b>10</b>	<b>21</b>



Tablo-1 (devam ediyor)

V. YARIYIL					VI. YARIYIL				
KODU	DERSİN ADI	T	U	K	KODU	DERSİN ADI	T	U	K
MÖA301	Müzik İşitme Okuma Yazma V	2	0	2	MÖA302	Müziksel İşitme Okuma Yazma VI	2	0	2
MÖA303	Piyano V	1	0	1	MÖA304	Piyano VI	1	0	1
MÖA305	Bireysel Çalgı V	1	0	1	MÖA306	Bireysel Çalgı VI	1	0	1
MÖA307	Armoni-Kontrpuan-Eşlik III	2	0	2	MÖA308	Armoni-Kontrpuan-Eşlik IV	2	0	2
MÖA309	Koro IV	1	2	2	MÖA310	Koro V	1	2	2
MÖA311	Orkestra/Oda Müziği I	1	2	2	MÖA312	Orkestra/Oda Müziği II	1	2	2
MÖA313	Geleneksel Türk Sanat Müziği	2	0	2	MÖA314	Geleneksel Türk Sanat Müziği Uygulaması	0	2	1
MÖA315	Eşlik Çalma*	0	2	1	MÖA316	Çalgı Bakım Onarım Bilgisi*	0	2	1
MÖA317	Eğitim Müziği Dağarı	2	0	2	MÖA318	Müzik Biçimleri	2	0	2
GNK315	Güncel ve Popüler Müzikler*	2	0	2	EMB306	Öğretim Tekn. ve Materyal Tasarımı	2	2	3
EMB301	Sınıf Yönetimi	2	0	2	EMB304	Özel Öğretim Yöntemleri I	2	2	3
<b>TOPLAM</b>		<b>16</b>	<b>6</b>	<b>19</b>	<b>TOPLAM</b>		<b>14</b>	<b>12</b>	<b>20</b>

**Tablo-1 (devam ediyor)**

VII. YARIYIL					VIII. YARIYIL				
KODU	DERSİN ADI	T	U	K	KODU	DERSİN ADI	T	U	K
MÖA401	Piyano VII*	1	0	1	MÖA402	Koro ve Yönetimi	0	2	1
MÖA403	Bireysel Çalgı VII	1	0	1	MÖA404	Orkestra/Oda Müziği ve Yönetimi	1	2	2
MÖA405	Koro VI	2	2	3	MÖA406	Bireysel Çalgı ve Öğretimi	1	0	1
MÖA407	Orkestra/Oda Müziği III	1	2	2	MÖA408	Okul Öncesi Müzik Eğilim. Genel Yak.*	0	2	1
MÖA409	Türk Müziği Çok Seslendirme*	0	2	1	MÖA410	Eğitim Müziği Besteleme	2	2	3
MÖA411	Özel Öğretim Yöntemleri II	2	2	3	MÖA412	Piyano ve Öğretimi	1	0	1
GNK401	Bilimsel Araştırma Yöntemleri	2	0	2	GNK402	Topluma Hizmet Uygulamaları	1	2	2
EMB401	Rehberlik	3	0	3	GNK416	Oyun, Dans ve Müzik*	0	2	1
EMB403	Özel Eğitim*	2	0	2	EMB402	Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi	2	0	2
EMB407	Okul Deneyimi	1	4	3	EMB406	Öğretmenlik Uygulaması	2	6	5
<b>TOPLAM</b>		<b>15</b>	<b>12</b>	<b>21</b>	<b>TOPLAM</b>		<b>10</b>	<b>18</b>	<b>19</b>
<b>GENEL TOPLAM</b>			<b>Teorik</b>		<b>Uygulama</b>	<b>Kredi</b>		<b>Saat</b>	
			125		76	163		201	

## Müzik Öğretmenliği Lisans Programı Ders İçerikleri

### I. YARIYIL

Ders konulmamış

### II. YARIYIL

#### Koro I (0-2-1)

Koroda ses eğitiminin hedefleri doğrultusunda bireye, bedensel ve zihinsel olarak hazır olma, doğru duruş, bedensel gevşeme, esneklik ve ruhsal rahatlama alışkanlığı kazandırılmasına yönelik uygulamalar (birlikte soluk alma, tutma, verme, uzun ve kısa-kesik soluklar, farklı dinamiklerde soluk alıştırmaları). Doğru solunuma dayalı olarak ses üretme, (fonasyon) sesi doğru yerde ve doğru bir entonasyonla kullanma, rezonans bölgelerinde büyütürük zenginleştirme, koro ile kaynaşık

(homojen) ses elde etme çalışmaları (ses-soluk bağlantılı alıştırmalar). Doğru, birlikte ve kaynaşık dil ve konuşma çalışmaları (diksiyon, artikülasyon, vb.). Öğrencileri ses özelliklerine göre gruplandırarak ses grupları arasında tını ve uyum sağlama alıştırmaları. Ses-soluk-söz bağlantısını sağlayıcı alıştırmalar ve bunları sınıf düzeyine uygun olan koro eserlerinde (kanon, tek sesli, iki sesli, üç sesli ve küçük ölçekli dört sesli eserler) uygulama. Koro kültürü, koro disiplini ve iletişim konularında bilgi ve bakış açısı kazanma.

### **III. YARIYIL**

#### **Koro II (2-2-3)**

Ruhsal ve bedensel yumuşama ile birlikte solunumu güçlendirmeye yönelik çalışmalar (birlikte soluk alıp verme, uzun soluklu, kesik kesik, nefes dinamiklerine dayalı alıştırmalar). Ses gruplarıyla -soprano, alto, tenor, bas- ses sınırları ve özelliklerine uygun olarak birlikte ve ayrı ayrı ses alıştırmaları. Belirlenen eserin teknik ve müzikal analizi ve eserin partilerini ses gruplarınca ayrı ayrı çalışma, birleştirme. Eserde (partisyon) ses gruplarının karşılaştığı teknik zorlukların çözümüne ilişkin çalışmalar. Eserin seslendirilmesinde ses gruplarının birbirleriyle ve koro şefi ile uyumunu sağlama (birlikte soluk alma, verme, soluk denetimini sağlama, kaynaşık ses üretme, anlaşılır konuşma, nüans yapma). Sınıf düzeyine uygun eserler seslendirme.

### **IV. YARIYIL**

#### **Koro III (2-2-3)**

Ruhsal ve bedensel yumuşama ile birlikte solunumu güçlendirmeye yönelik çalışmalar,( birlikte soluk alıp verme, uzun soluklu, kesik kesik, soluk dinamiklerine dayalı alıştırmalar), Ses- soluk bağlantısını güçlendirme ve geliştirmeye yönelik çalışmalar. Seslendirilen eserlerde yapılan cümlelemelerde ses-soluk-söz bağlantısını kurma. Eserlerin seslendirilmesinde ses grupları arasındaki denge ve bütünlüğün sağlanmasına yönelik çalışmalar. Sınıf düzeyine uygun eserleri, içerdiği müzikal dinamik özelliklerine dikkat ederek seslendirme ve yorumlama. Koro eğitiminde kazandırılan teknik ve müzikal birikimi sergilemek üzere konser programı hazırlama ve sunma.

## **V. YARIYIL**

### **Koro IV (1–2–2)**

Ruhsal ve bedensel rahatlama ile birlikte solunumu güçlendirmeye yönelik çalışmalar yapma (birlikte soluk alıp verme, uzun soluklu, kesik kesik, nefes dinamiklerine dayalı alıştırmalar). Farklı dinamiklerde ses üretme, koroda ses bütünlüğü ve tını kazandırmaya yönelik rezonans çalışmaları. Alt, orta ve üst ses bölgelerini (rejistre) birleştiren, alt ve üst ses sınırlarını genişleten ve sese çeviklik (ajilite) kazandıran alıştırmalar üzerinde çalışma. Aralık ve entonasyon çalışmaları. Deşifreyi geliştirici yöntemler uygulama. Türk ve dünya koro literatüründen örnekler seslendirme ve özelliklerine göre yorumlama. İlköğretim, lise ile mesleki müzik eğitimi kapsamında Anadolu Güzel Sanatlar Liselerine yönelik olarak farklılıklar hakkında bilgi ve uygulamalı çalışmalar.

## **VI. YARIYIL**

### **Koro V (1–2–2)**

Solunumu güçlendirme ve uzun cümlemelerde soluk denetimi kurmaya yönelik çalışmalar. (birlikte soluk alıp verme, uzun soluklu, kesik kesik, soluk dinamiklerine dayalı alıştırmalar). Ses soluk- söz bağlantılı alıştırmalar yoluyla koroda anlaşılır ve bağdaşık konuşma becerisi kazandıran çalışmalar. Temel ve ileri düzeyde toplu ses eğitimi uygulamaları, Müzik öğretmenliğinin gereklerini göz önünde bulundurarak farklı tür, biçim ve kültürleri kapsayan repertuar oluşturma. Koroda kazanılan teknik ve müzikal birikimi sergilemek üzere konser programı hazırlama, sunma ve koro etkinliklerini toplumla paylaşma.

## **VII. YARIYIL**

### **Koro VI (2–2–3)**

Konuşma ve şarkı söylemede, solunumu farklı dinamiklerde, tempolarda ve uzun süreli cümlemelerde denetleme ve tüm kasları gerilimden uzak, esnek, işlevsel biçimde kullanma becerisini geliştiren alıştırmalar; solunum ve gevşeme çalışmaları. Sesin doğru yerleştirilmesi, sesi tüm registerlerde doğru bir entonasyonla kullanma ve hedeflenen kaliteye ulaştırılması için ses üretimini zihinsel olarak denetleme, sesi uyanık bir dikkatle ve ölçülü bir özgüvenle kullanma becerisini geliştiren alıştırmalar; rezonans, tını, aralık, legato (bağlı), nonlegato (bağısız) söyleme, alt, orta ve üst registerleri birleştiren çalışmalar. Türkçenin fonetik yapısına

uygun söyleyiş, artikülasyon, doğru tonlama, vurgulama becerisini geliştiren alıştırmalar; söz gereçleri, tekerlemeler ve metinler üzerinde çalışmalar. Müziksel duyarlılığı geliştirme çalışmaları. Türk ve Dünya Koro Edebiyatından uygun eserler üzerinde deşifre, seslendirme –yorumlama çalışmaları ve stil özellikleri konusunda bilgiler. İlk ve ortaöğretim öğrencilerin seslerini eğitme, müziksel beğenilerini geliştirme, ses sağlığı ve korunması konularında bilgi ve beceri kazanma. Kendi kültürümüzün ve başka kültürlerin farklı müzik türlerini ve stil özelliklerini yansıtan geniş bir repertuar tanıtımı.

### **VIII. YARIYIL**

#### **Koro ve Yönetimi (0–2–1)**

Algılama (duyma) gücünü arttırıcı çalışmalar. Tek dağar uygulayan korolar. Yazma, okuma, tasavvur gücünü arttırıcı çalışmalar. Karma dağar uygulayan korolar. Yaratma ve örnekleri. Dağara alınacak yapıtların seçiminde dikkat edilecek hususlar. Müzik bilgileri. Planlama ve örnekleri. Uygulama ile ilgili açıklamalar. Stiller (tarz, üslup). Çocuk korolarında kulak eğitimi. Müzik tarihinde stil açısından dönemler. Rönesans ve Barok dönemleri. Korolarda çabuklaştırılmış eğitim. Klasik ve romantik dönemler. Ana koroya uyum. Müzik eğitiminin önemi. Koro eğitim fişinin düzenlenmesi. Çağdaş dönem. Koro müziği yönünden değişim özellikleri, genel yönetim ve kendi kendine yönetim teknikleri ve uygulamaları.

**EK: 2****Koro eğitiminde etkili motivasyon stratejileri ölçeğine ilişkin kişisel bilgiler**

---

Lütfen Aşağıda verilen kişisel bilgilere ilişkin kendinize uygun durumu işaretleyiniz.

---

1. Cinsiyetiniz: ( ) Erkek ( ) Kadın

2. Sınıfınız : ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4

3. Mezun olduğunuz Lise:

( ) Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi

( ) Teknik Lise

( ) Anadolu Lisesi

( ) Özel lise

( ) Diğer, lütfen belirtiniz.....

**EK-3.****KORO EĞİTİMİNDE ETKİLİ MOTİVASYON STRATEJİLERİ ÖLÇEĞİ**

Bu çalışma; Koro derslerinde uygulanan motivasyon stratejilerinin etkisini ölçmek için hazırlanmıştır. Her bir maddeyi dikkatli bir şekilde okuduktan sonra her bir durumun **etkililik** düzeyini karşısındaki kutuya (X) işareti koyarak belirtiniz. Vermiş olduğunuz **içten, doğru** cevaplar ve cevapsız madde bırakmamakta gösterdiğiniz özen, araştırma açısından çok önemlidir. Size verilen ölçek üzerine isim yazmanız **gerekmemektedir**. Yardım ve katkılarınız, gösterdiğiniz ilgi için teşekkür ederim.

	<input type="checkbox"/> Çok artırır	<input type="checkbox"/> Artırır	<input type="checkbox"/> Etkilemez	<input type="checkbox"/> Azaltır	<input type="checkbox"/> Çok azaltır
	Çok artırır	Artırır	Etkilemez	Azaltır	Çok azaltır
1. Koro Şefi çalışmalarımı nasıl başarılı olacağımı ve çalışmalarımı pozitif yönde nasıl sürekli kılacağımı bana hatırlatır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Koro Şefi benim kolay anlayabilmem için büyük bir eserin bölümlerini küçük parçalara bölerek çalıştırır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Koro Şefi benim şarkı söyleyebilme yeteneğimi geliştirebilmem ve başarı hissini tadabilmem için bana fırsatlar sunar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Koro Şefi ilerleyen günlerdeki performans için ne kadar çok çalışılması gerektiğini bana söyler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Koro çalışmalarında öğrendiğim müzikal bilgileri ve becerileri bana önemli görünen başka bir konu alanına (Müziksel okuma...) transfer edebilirim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Koro Şefi ilerleyen zamanlarda yapılacak bir performansın sonuçlarına göre dönem notlarını vereceğini söyler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Koro Şefi ve grup üyeleri korodaki başarılı performansımdan dolayı beni sürekli takdir ederler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Koro derslerinde çok çalışarak koro şefi ve koro derslerine daha çok ilgili arkadaşlarım tarafından fark edilmek bana büyük haz verir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Koro Şefi benim arkadaşlarımla yarış içerisinde olmamdan ziyade sorumluluk alma, paylaşma, birlikte iş yapma ve başarıma duygusuna sahip olmam gerektiğini tavsiye eder.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Koro Şefi benim müzikal bilgi ve yeteneğimi geliştirebilecek eserler seçer fakat bu eserleri başarıyla seslendirebilmem benim çabalarımaya bağlıdır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Koro Şefi müzikal performansımı geliştirebilmem için gereken her şeyi ana hatlarıyla anlatır ve performansım hakkında detaylı açıklamalar yapar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Koro şefi koro derslerinde çok çalışmanın yanında önemli olan bir hususun "koroya devamlılık ve uyum olduğunu" söyler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Koro Şefi yeni müzikal bilgi ve beceriler keşfedebilmem için birçok yeni performans fırsatları sağlamaya özen gösterir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Koro Şefi önceden öğrendiğim müzikal teknik ve davranışları (solumum, ses üretme ve dil-konuşma) yeni öğrendiğim bir eserde nasıl kullanacağım konusunda bana her zaman somut örnekler vererek yardımcı olur.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

(devam ediyor)

	Çok arttır	Arttır	Etkilemez	Azaltır	Çok azaltır
15. Koro Şefi başka bir koroda da şarkı söylemeyi sürdürürsem notlarımın dönemin sonuna kadar yükselteceğini söyler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Koro Şefi koro başarımlarımın yükselmesi için "Koro disiplini" anlayışına hem kendisinin hem de benim uymam gerektiğini söyler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Koro Şefi koronun üniversite içi ve dışında (konserler, festivaller, koro yarışmaları, çalıştay, kongre, sempozyum, seminer, atölye çalışmaları v.b.) konserler verileceğini ifade ederek çalışmalara ilişkin sürekli hedef belirler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Koro Şefi koro müzik eğitimine ilişkin herhangi bir sorum olduğunda daima cevap verir, ihtiyacım olduğunda ekstra yardım eder.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Koro Şefi çalışmalarda dikkat düzeyimin yükselmesi için sözlü ve sözsüz (vokal modelleme ve göz teması) iletişim dilini yerinde ve uygun kullanmaya özen gösterir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Koro Şefi çalışmalarda yaptığım bireysel bir hatadan dolayı grubun tamamını <u>cezalandıracağını</u> söyler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Koro Şefi "koro müzik eğitimi" kazanımlarımın müzik öğretmenliği mesleğinde çok önemli bir yere sahip olduğunu söyler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Koro Şefi başarılı olduğum takdirde (bir eserde solo yapabileceğimi) ayrıca ulusal ve uluslararası koro yarışmaları ya da festivallerde görev alacağımı söyler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Koro Şefi koro eserlerini daha iyi anlayabilmem için gerektiğinde (ICT) bilgi iletişim teknolojilerini (internet, video, yansıtıcı, v.b) kullanır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Koro Şefi müzikal birikimlerime uygun ve ilgi duyabileceğim tür ve stilde eserler seçer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Koro Şefi kendi ses alanımla/partitürle ilgili (soprano, alto, bas, tenor) çalışmaları başarıyla tamamlayabilmem için <u>çok az zaman</u> verir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. Koro Şefi koro müziğine yönelik önceden öğrendiğim bilgileri sınıf ortamında paylaşmaya ilişkin özendirici davranışlarda bulunur.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. Koro Şefi koro eserlerini daha iyi kavrayabilmem için ders dışında uygun (ICT) bilgi iletişim teknolojilerden (CD, video, mp3, v.b) yararlanmam gerektiğini söyler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. Koro Şefi ders sürecindeki çalışmalarımın ilgili mümkün olduğu kadar çabuk ve pozitif/olumlu yönde geribildirim vererek güvenli bir ortam sağlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. Koro Şefi çalışmalarda Çoksesli Çağdaş Türk Müziği bestecilerinin teknik, müzikal düzeyi ve koro kültürümü geliştiren eserlere yer verir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30. Koro Şefi koro derslerine ayrılan zamanı mümkün olduğu kadar birçok şeyi elde etmeyi deneyerek etkili ve verimli kullanmaya dikkat eder.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31. Koro Şefi benim anlama, cevaplama ve öğrenme düzeyime uygun türde sınav- ölçme durumları hazırlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32. Koro Şefi çalışmalarda belirlenen hedefe ulaşana kadar çabayı sürdürür ve başarmak için stratejiler geliştirerek müzikal sorunlarımın çözümüne yardım eder.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33. Koro Şefi çalışmalarda her zaman sabırlı, adil, yardımsever, güvenilir, tutarlı ve saygılı bir tutum sergiler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



(devam ediyor)

	Çok artırır	Arttırır	Etkilemez	Azaltır	Çok azaltır
34. Koro Şefi koro çalışmalarına ilişkin <u>zor bir görev için</u> göstereceğim çabaya yönelik kazanacağım avantajları (ödülleri) ikna edici bir dille açıklar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35. Koro Şefi çalışmalarda planlı hareket eder, koro eğitimi sürecine ilişkin her zaman açık performans standartları ve hedefleri belirler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36. Koro Şefi koro müziği hakkında daha fazla bilgi sahibi olmaya yol açan coşkulu ve heyecan verici tarzda yeni koro eserleri seçmeye özen gösterir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37. Koro Şefi çalışmaları koro dersleri için düzenlenmiş özel bir koro salonunda gerçekleştirir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38. Koro Şefi çalışmalarda geribildirime ilişkin düzeltmelerde kısa, kesin, anlaşılır ve açık bir dil kullanır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39. Koro Şefi çalışmalarda koro kültürümü zenginleştirici dünya koro edebiyatının seçkin koro eserlerine yer verir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40. Koro Şefi etkili ve verimli bir sese sahip olabilmem için beden, ruh ve zihinsel rahatlamaya ilişkin temel prensipleri hatırlatır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41. Koro Şefi derslerde dinamik, çalışmaya istekli ve güler yüzlü görünümüyle çalışmalara yönelik benim ilgimi sürekli canlı tutar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42. Koro Şefi müzikal duyarlılıkla söyleme yeteneğimin gelişmesi için özel bir strateji vermeksizin çabalarımın hiç memnun olmadığımı söyler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43. Koro Şefi çalışmalarda sorulan bir soruya yönelik benim açıklamalarımın bağlı olarak özel geribildirim verir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44. Koro Şefi mesleki yeterliliğimin yükselmesi için öğrenme konularını öğretmenlik mesleğinde öğrencilerle karşılaşacağım sorunlarla ilişkilendirir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45. Koro Şefi çalışmalarda benim başaramadığım müzikal sesleri açıklamak için uygun metaforlar kullanır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46. Koro Şefi çalışmalarda yaptığım hatalı bir davranışa yönelik ceza vermek amacıyla arkadaşlarımdan önünde <u>küçük düşürücü</u> ifadeler kullanır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
47. Koro Şefi gelecek öğrenmelere yönelik sorumluluk, kontrol ve güven kazanmam için kendimi denetlememe ilişkin açık önerilerde bulunur.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
48. Koro Şefi koroda şarkı söylemeyi çok sevdiriyor, bu yüzden koroda şarkı söylerken kendimi çok farklı bir kişiymiş gibi hissediyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
49. Koro Şefi şarkı söyleme performansımı sürekli kılmam için rahatlama, gevşeme ve uyanık olma bilinci kazandırmaya ilişkin egzersizlere önem verir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
50. Koro Şefi koro dersine ilişkin dönem notlarımı süreç içerisinde izleyerek değerlendirme (süreç değerlendirmesi) yapacağımı söyler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
51. Koro Şefi koronun başarısını yükseltmek için çoğu zaman koro derslerinin dışında ekstra çalışmalar yapacağımı söyler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## EK-4.

Tablo-2: Taslak ölçek 1 için maddelerin birbiri ile olan ikili korelasyon katsayıları

	s1	s2	s3	s4	s5	s6	s7	s8	s9	s10	s11	s12	s13	s14	s15
s1	1	,241	,376**	,509**	,315*	,051	,182	,332**	,346**	,041	,600**	,535**	,514**	,304*	,055
s2	,241	1	,468**	,388**	,562**	,210	,452**	,366**	,051	,248*	,312*	,237	,461**	,239	,028
s3	,376**	,468**	1	,490**	,406**	,202	,163	,429**	,159	,265*	,459**	,358**	,391**	,309*	,191
s4	,509**	,388**	,490**	1	,384**	,185	,258*	,265*	,121	,244	,561**	,539**	,523**	,367**	,356**
s5	,315*	,562**	,406**	,384**	1	-,046	,502**	,438**	,049	,348**	,254*	,479**	,451**	,291*	-,021
s6	,051	,210	,202	,185	-,046	1	-,294*	,113	,093	,015	-,021	,012	,205	-,083	,306*
s7	,182	,452**	,163	,258*	,502**	-,294*	1	,516**	,234	,200	,319*	,205	,379**	,386**	,004
s8	,332**	,366**	,429**	,265*	,438**	,113	,516**	1	,457**	,255*	,263*	,316*	,309*	,258*	,012
s9	,346**	,051	,159	,121	,049	,093	,234	,457**	1	,219	,346**	,209	,421**	,203	,110
s10	,041	,248*	,265*	,244	,348**	,015	,200	,255*	,219	1	,244	,303*	,183	,307*	,237
s11	,600**	,312*	,459**	,561**	,254*	-,021	,319*	,263*	,346**	,244	1	,448**	,600**	,392**	,216
s12	,535**	,237	,358**	,539**	,479**	,012	,205	,316*	,209	,303*	,448**	1	,500**	,469**	,089
s13	,514**	,461**	,391**	,523**	,451**	,205	,379**	,309*	,421**	,183	,600**	,500**	1	,294*	,257*
s14	,304*	,239	,309*	,367**	,291*	-,083	,386**	,258*	,203	,307*	,392**	,469**	,294*	1	,119
s15	,055	,028	,191	,356**	-,021	,306*	,004	,012	,110	,237	,216	,089	,257*	,119	1
s16	,518**	,067	,225	,320**	,230	,069	-,156	,089	,230	,087	,348**	,485**	,197	,164	-,050
s17	,455**	,201	,272*	,491**	,233	-,002	,240	,278*	,263*	,178	,574**	,535**	,511**	,462**	,258*
s18	,514**	,225	,415**	,500**	,445**	-,069	,178	,397**	,239	,213	,443**	,656**	,551**	,477**	,185
s19	,391**	,215	,347**	,486**	,354**	,066	,168	,251*	,191	,196	,334**	,568**	,420**	,611**	,086
s20	-,085	,039	-,050	,041	-,098	,239	-,063	,049	-,169	-,028	-,199	-,323**	-,026	-,296*	,026
s21	,222	-,091	,132	,176	,001	,059	,229	,173	,165	,040	,289*	,337**	,222	,449**	-,007
s22	,331**	,168	,299*	,189	,147	,034	,325**	,455**	,483**	,014	,497**	,117	,445**	,144	,186
s23	,294*	,277*	,264*	,491**	,253*	-,014	,264*	,282*	,385**	,272*	,514**	,255*	,568**	,203	,196
s24	,467**	,427**	,554**	,421**	,530**	-,084	,414**	,346**	,245	,274*	,565**	,626**	,554**	,652**	,083
s25	,011	-,064	-,177	-,053	-,417**	,269*	-,236	-,003	,109	-,195	-,143	-,179	-,107	-,260*	,069
s26	,314*	-,038	,297*	,375**	,108	,071	,095	,178	,319*	,272*	,518**	,492**	,349**	,295*	,381**
s27	,284*	,233	,132	,323**	,259*	-,039	,373**	,477**	,420**	,095	,346**	,294*	,440**	,224	-,084
s28	,392**	-,030	,255*	,319*	,092	-,039	,066	,184	,238	,206	,448**	,480**	,328**	,466**	,119
s29	,177	,092	,367**	,189	,142	-,059	,261*	,160	,108	,076	,318*	,193	,248*	,312*	,188
s30	,323**	,199	,172	,230	,256*	,035	,177	,186	,296*	,232	,239	,445**	,514**	,501**	,104
s31	,455**	,581**	,422**	,463**	,609**	,039	,346**	,461**	,399**	,316*	,416**	,543**	,631**	,371**	,084
s32	,107	,151	,111	-,005	,091	-,017	,249*	,088	,347**	,279*	,288*	,364**	,309*	,366**	,085
s33	,433**	,222	,255*	,281*	,201	,010	,238	,183	,557**	,230	,557**	,502**	,603**	,477**	,097
s34	,227	,386**	,285*	,107	,271*	,246	,081	,294*	,193	,108	,266*	,198	,331**	,011	,145
s35	,280*	,267*	,221	,166	,178	,113	,136	,298*	,552**	,342**	,282*	,409**	,348**	,333**	,164
s36	,308*	,300*	,438**	,292*	,213	,034	,221	,171	,342**	,209	,362**	,448**	,452**	,549**	,326**
s37	,035	,043	,180	,285*	,050	-,039	,259*	,137	,029	,164	,285*	,015	,171	,133	,320*
s38	,330**	,180	,247*	,320**	,275*	,058	-,041	,272*	,229	,324**	,205	,659**	,329**	,279*	,030
s39	,069	,156	,113	-,102	,052	,084	,121	-,016	,139	,133	,270*	,123	,175	,369**	-,034
s40	,189	,504**	,400**	,126	,484**	,002	,258*	,304*	,214	,451**	,287*	,449**	,341**	,370**	,037
s41	,245	,453**	,425**	,420**	,409**	,033	,366**	,228	,156	,203	,602**	,501**	,598**	,475**	,258*
s42	-,063	-,095	-,167	-,028	-,381**	,343**	-,343**	,020	-,031	-,022	-,129	-,303*	-,274*	-,245	,202
s43	,251*	,051	,167	,168	-,050	-,086	,011	,128	,219	-,033	,470**	,179	,164	,279*	,183
s44	-,013	,293*	,170	,243	,132	,023	,155	-,002	,149	,297*	,261*	,065	,131	,334**	,249*
s45	,257*	,418**	,330**	,264*	,423**	,031	,355**	,416**	,305*	,191	,214	,351**	,396**	,406**	,002
s46	-,221	,019	,014	-,139	-,179	,144	-,178	-,043	-,173	-,029	-,228	-,366**	-,256*	-,113	-,093
s47	,316*	,027	,141	,249*	,085	,049	,199	,068	,283*	-,053	,447**	,392**	,438**	,487**	,179
s48	,284*	,289*	,561**	,375**	,317*	-,153	,230	,391**	,149	,277*	,386**	,517**	,240	,460**	,165
s49	,308*	,070	,288*	,164	,103	-,005	,077	,223	,250*	,171	,282*	,461**	,170	,551**	,136
s50	,223	,125	,128	,189	-,058	,345**	,065	,156	,399**	-,061	,210	,021	,059	,075	,294*
s51	,199	,093	,118	,235	-,043	,166	,193	,220	,066	,029	,248*	,184	,348**	,332**	,201

Tablo-2 (devam ediyor)

	s16	s17	s18	s19	s20	s21	s22	s23	s24	s25	s26	s27	s28	s29
s1	,518**	,455**	,514**	,391**	-,085	,222	,331**	,294*	,467**	,011	,314*	,284*	,392**	,177
s2	,067	,201	,225	,215	,039	-,091	,168	,277*	,427**	-,064	-,038	,233	-,030	,092
s3	,225	,272*	,415**	,347**	-,050	,132	,299*	,264*	,554**	-,177	,297*	,132	,255*	,367**
s4	,320**	,491**	,500**	,486**	,041	,176	,189	,491**	,421**	-,053	,375**	,323**	,319*	,189
s5	,230	,233	,445**	,354**	-,098	,001	,147	,253*	,530**	-,417**	,108	,259*	,092	,142
s6	,069	-,002	-,069	,066	,239	,059	,034	-,014	-,084	,269*	,071	-,039	-,039	-,059
s7	-,156	,240	,178	,168	-,063	,229	,325**	,264*	,414**	-,236	,095	,373**	,066	,261*
s8	,089	,278*	,397**	,251*	,049	,173	,455**	,282*	,346**	-,003	,178	,477**	,184	,160
s9	,230	,263*	,239	,191	-,169	,165	,483**	,385**	,245	,109	,319*	,420**	,238	,108
s10	,087	,178	,213	,196	-,028	,040	,014	,272*	,274*	-,195	,272*	,095	,206	,076
s11	,348**	,574**	,443**	,334**	-,199	,289*	,497**	,514**	,565**	-,143	,518**	,346**	,448**	,318*
s12	,485**	,535**	,656**	,568**	-,323**	,337**	,117	,255*	,626**	-,179	,492**	,294*	,480**	,193
s13	,197	,511**	,551**	,420**	-,026	,222	,445**	,568**	,554**	-,107	,349**	,440**	,328**	,248*
s14	,164	,462**	,477**	,611**	-,296*	,449**	,144	,203	,652**	-,260*	,295*	,224	,466**	,312*
s15	-,050	,258*	,185	,086	,026	-,007	,186	,196	,083	,069	,381**	-,084	,119	,188
s16	1	,288*	,258*	,206	-,164	-,008	,085	,178	,267*	,094	,225	,239	,333**	,012
s17	,288*	1	,666**	,543**	-,332**	,173	,297*	,396**	,495**	-,052	,404**	,370**	,396**	,192
s18	,258*	,666**	1	,685**	-,246*	,258*	,259*	,336**	,683**	-,215	,438**	,344**	,556**	,315*
s19	,206	,543**	,685**	1	-,165	,485**	,145	,199	,623**	-,122	,361**	,202	,319*	,266*
s20	-,164	-,332**	-,246*	-,165	1	,020	-,034	-,049	-,366**	,418**	-,179	-,002	-,219	-,022
s21	-,008	,173	,258*	,485**	,020	1	,179	-,055	,483**	-,071	,328**	,139	,400**	,363**
s22	,085	,297*	,259*	,145	-,034	,179	1	,524**	,360**	-,083	,379**	,422**	,231	,260*
s23	,178	,396**	,336**	,199	-,049	-,055	,524**	1	,341**	-,263*	,253*	,523**	,277*	,193
s24	,267*	,495**	,683**	,623**	-,366**	,483**	,360**	,341**	1	-,442**	,393**	,311*	,567**	,502**
s25	,094	-,052	-,215	-,122	,418**	-,071	-,083	-,263*	-,442**	1	-,053	-,011	-,121	-,261*
s26	,225	,404**	,438**	,361**	-,179	,328**	,379**	,253*	,393**	-,053	1	,286*	,467**	,234
s27	,239	,370**	,344**	,202	-,002	,139	,422**	,523**	,311*	-,011	,286*	1	,340**	,200
s28	,333**	,396**	,556**	,319*	-,219	,400**	,231	,277*	,567**	-,121	,467**	,340**	1	,455**
s29	,012	,192	,315*	,266*	-,022	,363**	,260*	,193	,502**	-,261*	,234	,200	,455**	1
s30	,073	,180	,517**	,446**	-,029	,473**	,161	,137	,546**	-,231	,387**	,188	,564**	,279*
s31	,265*	,390**	,541**	,366**	-,101	,040	,321**	,482**	,562**	-,175	,193	,504**	,346**	,297*
s32	,115	,257*	,251*	,099	-,303*	,279*	,159	,096	,461**	-,028	,406**	,243	,479**	,314*
s33	,279*	,526**	,395**	,327**	-,429**	,217	,342**	,376**	,555**	-,054	,489**	,421**	,516**	,059
s34	,297*	,277*	,210	,000	,022	-,073	,459**	,362**	,309*	,070	,206	,409**	,255*	,358**
s35	,344**	,441**	,383**	,303*	-,228	,105	,246	,275*	,447**	,167	,332**	,321**	,384**	,207
s36	,179	,375**	,445**	,412**	-,318*	,209	,195	,218	,551**	-,147	,461**	,154	,325**	,137
s37	-,075	,154	-,033	,101	,120	,137	,366**	,430**	,097	-,154	,184	,082	,016	,359**
s38	,342**	,314*	,512**	,439**	-,086	,188	,054	,265*	,384**	-,018	,386**	,178	,360**	,193
s39	,067	,042	-,001	,032	-,111	,202	,187	,145	,345**	-,263*	,231	,094	,320**	,309*
s40	,346**	,192	,289*	,198	-,251*	,010	,120	,297*	,540**	-,234	,158	,156	,276*	,215
s41	,089	,467**	,432**	,425**	-,164	,203	,282*	,409**	,618**	-,355**	,321**	,232	,291*	,454**
s42	,127	-,139	-,322**	-,217	,345**	-,320*	-,007	-,099	-,489**	,604**	-,042	,012	-,205	-,297*
s43	,259*	,405**	,249*	,237	-,228	,111	,383**	,311*	,348**	,036	,361**	,267*	,200	,271*
s44	,263*	,194	,086	,090	-,121	,056	-,008	,122	,223	,097	,090	,025	,177	,281*
s45	,100	,250*	,330**	,366**	-,126	,097	,247*	,342**	,419**	-,080	,079	,248*	,117	,208
s46	-,096	-,376**	-,384**	-,128	,424**	-,197	-,127	-,054	-,401**	,180	-,288*	-,130	-,307*	-,127
s47	,231	,259*	,313*	,369**	-,265*	,461**	,260*	,201	,465**	-,167	,464**	,083	,411**	,105
s48	,165	,375**	,476**	,386**	-,271*	,205	,237	,308*	,594**	-,300*	,413**	,200	,489**	,478**
s49	,261*	,291*	,413**	,421**	-,363**	,279*	,109	,126	,475**	-,171	,234	-,015	,465**	,415**
s50	,192	,053	-,069	-,033	-,004	-,052	,331**	,208	,070	,153	,008	,121	,006	,121
s51	,096	,366**	,160	,168	-,051	,237	,303*	,310*	,199	-,016	,209	,431**	,324**	,152

Tablo-2 (devam ediyor)

	s30	s31	s32	s33	s34	s35	s36	s37	s38	s39	s40	s41	s42	s43
s1	,323**	,455**	,107	,433**	,227	,280*	,308*	,035	,330**	,069	,189	,245	-,063	,251*
s2	,199	,581**	,151	,222	,386**	,267*	,300*	,043	,180	,156	,504**	,453**	-,095	,051
s3	,172	,422**	,111	,255*	,285*	,221	,438**	,180	,247*	,113	,400**	,425**	-,167	,167
s4	,230	,463**	-,005	,281*	,107	,166	,292*	,285*	,320**	-,102	,126	,420**	-,028	,168
s5	,256*	,609**	,091	,201	,271*	,178	,213	,050	,275*	,052	,484**	,409**	-,381**	-,050
s6	,035	,039	-,017	,010	,246	,113	,034	-,039	,058	,084	,002	,033	,343**	-,086
s7	,177	,346**	,249*	,238	,081	,136	,221	,259*	-,041	,121	,258*	,366**	-,343**	,011
s8	,186	,461**	,088	,183	,294*	,298*	,171	,137	,272*	-,016	,304*	,228	,020	,128
s9	,296*	,399**	,347**	,557**	,193	,552**	,342**	,029	,229	,139	,214	,156	-,031	,219
s10	,232	,316*	,279*	,230	,108	,342**	,209	,164	,324**	,133	,451**	,203	-,022	-,033
s11	,239	,416**	,288*	,557**	,266*	,282*	,362**	,285*	,205	,270*	,287*	,602**	-,129	,470**
s12	,445**	,543**	,364**	,502**	,198	,409**	,448**	,015	,659**	,123	,449**	,501**	-,303*	,179
s13	,514**	,631**	,309*	,603**	,331**	,348**	,452**	,171	,329**	,175	,341**	,598**	-,274*	,164
s14	,501**	,371**	,366**	,477**	,011	,333**	,549**	,133	,279*	,369**	,370**	,475**	-,245	,279*
s15	,104	,084	,085	,097	,145	,164	,326**	,320*	,030	-,034	,037	,258*	,202	,183
s16	,073	,265*	,115	,279*	,297*	,344**	,179	-,075	,342**	,067	,346**	,089	,127	,259*
s17	,180	,390**	,257*	,526**	,277*	,441**	,375**	,154	,314*	,042	,192	,467**	-,139	,405**
s18	,517**	,541**	,251*	,395**	,210	,383**	,445**	-,033	,512**	-,001	,289*	,432**	-,322**	,249*
s19	,446**	,366**	,099	,327**	,000	,303*	,412**	,101	,439**	,032	,198	,425**	-,217	,237
s20	-,029	-,101	-,303*	-,429**	,022	-,228	-,318*	,120	-,086	-,111	-,251*	-,164	,345**	-,228
s21	,473**	,040	,279*	,217	-,073	,105	,209	,137	,188	,202	,010	,203	-,320*	,111
s22	,161	,321**	,159	,342**	,459**	,246	,195	,366**	,054	,187	,120	,282*	-,007	,383**
s23	,137	,482**	,096	,376**	,362**	,275*	,218	,430**	,265*	,145	,297*	,409**	-,099	,311*
s24	,546**	,562**	,461**	,555**	,309*	,447**	,551**	,097	,384**	,345**	,540**	,618**	-,489**	,348**
s25	-,231	-,175	-,028	-,054	,070	,167	-,147	-,154	-,018	-,263*	-,234	-,355**	,604**	,036
s26	,387**	,193	,406**	,489**	,206	,332**	,461**	,184	,386**	,231	,158	,321**	-,042	,361**
s27	,188	,504**	,243	,421**	,409**	,321**	,154	,082	,178	,094	,156	,232	,012	,267*
s28	,564**	,346**	,479**	,516**	,255*	,384**	,325**	,016	,360**	,320**	,276*	,291*	-,205	,200
s29	,279*	,297*	,314*	,059	,358**	,207	,137	,359**	,193	,309*	,215	,454**	-,297*	,271*
s30	1	,479**	,439**	,431**	,056	,199	,523**	,000	,498**	,354**	,315*	,414**	-,311*	-,008
s31	,479**	1	,388**	,476**	,449**	,457**	,415**	,150	,544**	,215	,485**	,506**	-,237	,283*
s32	,439**	,388**	1	,548**	,315*	,526**	,463**	-,069	,376**	,468**	,416**	,293*	-,251*	,195
s33	,431**	,476**	,548**	1	,329**	,579**	,614**	-,046	,335**	,398**	,384**	,433**	-,162	,316*
s34	,056	,449**	,315*	,329**	1	,436**	,118	,109	,262*	,248*	,430**	,256*	,195	,398**
s35	,199	,457**	,526**	,579**	,436**	1	,423**	-,018	,412**	,277*	,492**	,270*	,064	,469**
s36	,523**	,415**	,463**	,614**	,118	,423**	1	,040	,332**	,427**	,411**	,454**	-,193	,268*
s37	,000	,150	-,069	-,046	,109	-,018	,040	1	,209	,262*	,175	,388**	,000	,212
s38	,498**	,544**	,376**	,335**	,262*	,412**	,332**	,209	1	,233	,507**	,375**	-,114	,178
s39	,354**	,215	,468**	,398**	,248*	,277*	,427**	,262*	,233	1	,512**	,414**	-,125	,183
s40	,315*	,485**	,416**	,384**	,430**	,492**	,411**	,175	,507**	,512**	1	,516**	-,151	,186
s41	,414**	,506**	,293*	,433**	,256*	,270*	,454**	,388**	,375**	,414**	,516**	1	-,288*	,303*
s42	-,311*	-,237	-,251*	-,162	,195	,064	-,193	,000	-,114	-,125	-,151	-,288*	1	,190
s43	-,008	,283*	,195	,316*	,398**	,469**	,268*	,212	,178	,183	,186	,303*	,190	1
s44	,048	,239	,290*	,199	,209	,400**	,199	,176	,095	,151	,269*	,218	,118	,182
s45	,242	,600**	,166	,346**	,352**	,474**	,314*	,165	,465**	,170	,551**	,354**	-,083	,343**
s46	-,257*	-,190	-,393**	-,419**	-,100	-,277*	-,292*	,136	-,221	-,009	-,025	-,245	,366**	-,112
s47	,510**	,192	,364**	,526**	-,083	,223	,617**	,091	,275*	,412**	,227	,438**	-,280*	,257*
s48	,342**	,465**	,365**	,333**	,283*	,274*	,402**	,239	,542**	,261*	,465**	,496**	-,277*	,243
s49	,433**	,391**	,339**	,295*	,189	,312*	,449**	,197	,576**	,361**	,494**	,386**	-,151	,349**
s50	-,131	,167	,063	,080	,263*	,256*	,076	,238	,011	,143	,204	,174	,262*	,266*
s51	,163	,108	,234	,324**	,327**	,117	,264*	,164	-,011	,104	-,007	,218	,116	,163

Tablo-2 (devam ediyor)

	s44	s45	s46	s47	s48	s49	s50	s51
s1	-,013	,257*	-,221	,316*	,284*	,308*	,223	,199
s2	,293*	<b>,418**</b>	,019	,027	,289*	,070	,125	,093
s3	,170	,330**	,014	,141	<b>,561**</b>	,288*	,128	,118
s4	,243	,264*	-,139	,249*	,375**	,164	,189	,235
s5	,132	<b>,423**</b>	-,179	,085	,317*	,103	-,058	-,043
s6	,023	,031	,144	,049	-,153	-,005	<b>,345**</b>	,166
s7	,155	,355**	-,178	,199	,230	,077	,065	,193
s8	-,002	<b>,416**</b>	-,043	,068	,391**	,223	,156	,220
s9	,149	,305*	-,173	,283*	,149	,250*	<b>,399**</b>	,066
s10	,297*	,191	-,029	-,053	,277*	,171	-,061	,029
s11	,261*	,214	-,228	<b>,447**</b>	,386**	,282*	,210	,248*
s12	,065	,351**	-,366**	,392**	<b>,517**</b>	<b>,461**</b>	,021	,184
s13	,131	,396**	-,256*	<b>,438**</b>	,240	,170	,059	<b>,348**</b>
s14	<b>,334**</b>	<b>,406**</b>	-,113	<b>,487**</b>	<b>,460**</b>	<b>,551**</b>	,075	<b>,332**</b>
s15	,249*	,002	-,093	,179	,165	,136	,294*	,201
s16	,263*	,100	-,096	,231	,165	,261*	,192	,096
s17	,194	,250*	-,376**	,259*	,375**	,291*	,053	<b>,366**</b>
s18	,086	,330**	-,384**	,313*	<b>,476**</b>	<b>,413**</b>	-,069	,160
s19	,090	,366**	-,128	,369**	,386**	<b>,421**</b>	-,033	,168
s20	-,121	-,126	<b>,424**</b>	-,265*	-,271*	-,363**	-,004	-,051
s21	,056	,097	-,197	<b>,461**</b>	,205	,279*	-,052	,237
s22	-,008	,247*	-,127	,260*	,237	,109	<b>,331**</b>	<b>,303*</b>
s23	,122	,342**	-,054	,201	,308*	,126	,208	,310*
s24	,223	<b>,419**</b>	<b>-,401**</b>	<b>,465**</b>	<b>,594**</b>	<b>,475**</b>	,070	,199
s25	,097	-,080	,180	-,167	-,300*	-,171	,153	-,016
s26	,090	,079	-,288*	<b>,464**</b>	<b>,413**</b>	,234	,008	,209
s27	,025	,248*	-,130	,083	,200	-,015	,121	<b>,431**</b>
s28	,177	,117	-,307*	<b>,411**</b>	<b>,489**</b>	<b>,465**</b>	,006	<b>,324**</b>
s29	,281*	,208	-,127	,105	<b>,478**</b>	<b>,415**</b>	,121	,152
s30	,048	,242	-,257*	<b>,510**</b>	,342**	<b>,433**</b>	-,131	,163
s31	,239	<b>,600**</b>	-,190	,192	<b>,465**</b>	<b>,391**</b>	,167	,108
s32	,290*	,166	-,393**	,364**	,365**	<b>,339**</b>	,063	,234
s33	,199	,346**	<b>-,419**</b>	<b>,526**</b>	,333**	,295*	,080	<b>,324**</b>
s34	,209	,352**	-,100	-,083	,283*	,189	,263*	<b>,327**</b>
s35	<b>,400**</b>	<b>,474**</b>	-,277*	,223	,274*	,312*	,256*	,117
s36	,199	,314*	-,292*	<b>,617**</b>	<b>,402**</b>	<b>,449**</b>	,076	,264*
s37	,176	,165	,136	,091	,239	,197	,238	,164
s38	,095	<b>,465**</b>	-,221	,275*	<b>,542**</b>	<b>,576**</b>	,011	-,011
s39	,151	,170	-,009	<b>,412**</b>	,261*	,361**	,143	,104
s40	,269*	<b>,551**</b>	-,025	,227	<b>,465**</b>	<b>,494**</b>	,204	-,007
s41	,218	,354**	-,245	<b>,438**</b>	<b>,496**</b>	,386**	,174	,218
s42	,118	-,083	,366**	-,280*	-,277*	-,151	,262*	,116
s43	,182	,343**	-,112	,257*	,243	<b>,349**</b>	,266*	,163
s44	<b>1</b>	,132	-,080	,097	,222	,228	,171	,076
s45	,132	<b>1</b>	,048	,198	<b>,337**</b>	<b>,477**</b>	,191	-,008
s46	-,080	,048	<b>1</b>	-,244	-,127	-,019	,069	-,108
s47	,097	,198	-,244	<b>1</b>	,277*	<b>,460**</b>	,099	,228
s48	,222	<b>,337**</b>	-,127	,277*	<b>1</b>	<b>,577**</b>	,100	,223
s49	,228	<b>,477**</b>	-,019	<b>,460**</b>	<b>,577**</b>	<b>1</b>	,285*	,094
s50	,171	,191	,069	,099	,100	,285*	<b>1</b>	,024
s51	,076	-,008	-,108	,228	,223	,094	,024	<b>1</b>

## EK-5.1

Tablo-3: Faktör analizi sonucunda ortaya çıkan 4 faktör için maddelere ait communality değerleri ve faktör yükleri

Rotated Component Matrix				
Maddeler	Component			
	1	2	3	4
s28	,656	,236		
s49	,650	,293		
s45	,646		,209	
s47	,643			
s32	,638	,286	,273	,223
s31	,618	,299		
s48	,611	,427		
s22	,595	,249		
s26	,590	,285		
s41	,584	,395		,278
s44	,570		,285	
s43	,566	,243		
s38	,565		,401	
s19	,559		,405	
s23	,558	,211		
s33	,549	,284		,360
s27	,543			
s29	,530		,326	
s40	,527	,219	,339	
s24	,523	,246		,210
s39	,514		,361	
s35	,508	,306	,297	
s30	,472		,439	
s36	,429	,292	,268	,287
s18	,413		,341	,247
s34	,359	,359	,220	
s7	,245	,636	-,243	
s1		,597	,350	
s14	,269	,594	,216	
s13	,340	,565		
s3	,321	,542		
s8	,316	,537		
s11	,359	,532		
s2		,499	,309	
s5		,473	,369	
s10		,463	,264	
s9	,288	,415	,236	
s12			,689	
s16			,679	
s21	,214		,673	
s4		,403	,540	
s17	,209	,202	,495	
s42				-,731
s46				-,718
s20				-,689
s25				-,670

Communalities	
Maddeler	Extraction
s1	,497
s2	,392
s3	,410
s4	,468
s5	,383
s7	,524
s8	,405
s9	,320
s10	,330
s11	,421
s12	,511
s13	,462
s14	,492
s16	,516
s17	,341
s18	,384
s19	,536
s20	,482
s21	,499
s22	,438
s23	,383
s24	,406
s25	,491
s26	,444
s27	,359
s28	,525
s29	,395
s30	,475
s31	,476
s32	,613
s33	,512
s34	,318
s35	,454
s36	,424
s38	,503
s39	,447
s40	,476
s41	,592
s42	,555
s43	,392
s44	,410
s45	,509
s46	,536
s47	,482
s48	,565
s49	,518

## EK-5.2

Tablo-4: Faktör analizi sonucunda ortaya çıkan 4 faktör için maddelere ait communality değerleri ve faktör yükleri

Rotated Component Matrix					Communalities	
Maddeler	Component				Maddeler	Extraction
	1	2	3	4		
s28	,657	,236			s1	,484
s49	,652	,289			s2	,397
s45	,646		,210		s3	,412
s47	,645				s4	,472
s32	,642	,279	,274	,222	s5	,380
s31	,621	,294			s7	,526
s48	,615	,422			s8	,411
s22	,598	,238			s9	,326
s26	,591	,279			s10	,342
s41	,587	,389		,278	s11	,422
s44	,568		,285		s12	,511
s38	,567		,400		s13	,460
s43	,563	,252			s14	,492
s19	,561		,407		s16	,516
s23	,556	,217			s17	,340
s33	,553	,275		,359	s18	,382
s27	,541				s19	,538
s29	,530		,326		s20	,483
s40	,528	,220	,342		s21	,499
s24	,524	,245		,211	s22	,436
s39	,517		,362		s23	,384
s35	,514	,288	,296		s24	,407
s30	,474		,439		s25	,491
s36	,434	,285	,270	,287	s26	,443
s18	,418		,341	,245	s27	,359
s7	,248	,638	-,239		s28	,526
s14	,273	,590	,219		s29	,395
s1		,584	,352		s30	,476
s13	,345	,559			s31	,476
s8	,317	,543			s32	,614
s3	,324	,541			s33	,511
s11	,362	,530			s35	,449
s2		,499	,312		s36	,425
s10		,472	,268		s38	,503
s5		,467	,371		s39	,447
s9	,287	,421	,239		s40	,479
s12			,689		s41	,593
s16			,679		s42	,552
s21	,213		,673		s43	,392
s4		,406	,543		s44	,409
s17	,212		,496		s45	,510
s42				-,730	s46	,542
s46				-,721	s47	,481
s20				-,689	s48	,565
s25				-,670	s49	,518

## EK-5.3

**Tablo-5: Faktör analizi sonucunda ortaya çıkan 4 faktör için maddelere ait communality değerleri ve faktör yükleri**

Rotated Component Matrix				
Maddeler	Component			
	1	2	3	4
s28	,656	,241		
s49	,654	,283		
s45	,647		,211	
s47	,645			
s32	,642	,282	,269	,220
s31	,623	,294		
s48	,617	,420		
s22	,598	,239		
s26	,593	,277		
s41	,589	,389		,277
s44	,570		,293	
s38	,567		,399	
s43	,565	,245		
s19	,560	,203	,394	
s23	,557	,216		
s33	,554	,274		,356
s27	,541			
s40	,531	,215	,350	
s29	,530		,328	
s24	,523	,253		,202
s39	,517		,358	
s35	,516	,287	,297	
s30	,475		,441	
s36	,436	,286	,270	,290
s7	,251	,633	-,241	
s14	,275	,593	,211	
s1		,588	,344	
s13	,348	,560		
s3	,325	,544		
s8	,319	,540		
s11	,363	,528		
s2		,503	,306	
s10		,473	,266	
s5		,471	,365	
s9	,289	,418	,242	
s12			,701	
s16			,680	
s21	,214		,676	
s4		,411	,538	
s17	,210	,209	,481	
s42				-,730
s46				-,721
s20				-,692
s25				-,677

Communalities	
Maddeler	Extraction
s1	,484
s2	,396
s3	,414
s4	,471
s5	,380
s7	,522
s8	,409
s9	,328
s10	,342
s11	,421
s12	,528
s13	,461
s14	,492
s16	,517
s17	,328
s19	,527
s20	,486
s21	,502
s22	,439
s23	,384
s24	,403
s25	,501
s26	,443
s27	,359
s28	,522
s29	,397
s30	,480
s31	,478
s32	,613
s33	,510
s35	,450
s36	,428
s38	,503
s39	,445
s40	,490
s41	,594
s42	,552
s43	,391
s44	,414
s45	,511
s46	,543
s47	,480
s48	,565
s49	,520



## EK-5.4

**Tablo-6: Faktör analizi sonucunda ortaya çıkan 4 faktör için maddelere ait communality değerleri ve faktör yükleri**

Rotated Component Matrix				
Maddeler	Component			
	1	2	3	4
s28	,661	,234		
s47	,645			
s49	,643	,300		
s45	,641		,217	
s32	,633	,292	,277	,222
s31	,625	,291		
s48	,603	,438		
s22	,601	,240		
s26	,588	,285		
s41	,579	,401		,277
s44	,570		,296	
s43	,566	,245		
s23	,558	,217		
s19	,553	,209	,401	
s38	,551		,412	
s27	,547			
s33	,544	,291		,357
s29	,537		,324	
s24	,522	,253		,203
s40	,513	,237	,363	
s39	,513		,361	
s35	,500	,305	,309	
s30	,466		,451	
s36	,422	,300	,281	,287
s7	,251	,629	-,235	
s14	,255	,610	,228	
s13	,328	,580		
s1		,577	,349	
s3	,314	,552		
s11	,348	,543		
s8	,321	,532		
s2		,502	,314	
s10		,497	,285	
s9	,280	,424	,252	
s12			,703	
s16			,682	
s21	,212		,676	
s4		,394	,539	
s17	,203	,209	,486	
s42				-,730
s46				-,718
s20				-,696
s25				-,682

Communalities	
Maddeler	Extraction
s1	,472
s2	,395
s3	,418
s4	,460
s7	,514
s8	,403
s9	,331
s10	,365
s11	,428
s12	,526
s13	,478
s14	,506
s16	,519
s17	,329
s19	,527
s20	,492
s21	,503
s22	,443
s23	,388
s24	,404
s25	,506
s26	,444
s27	,363
s28	,526
s29	,403
s30	,482
s31	,480
s32	,612
s33	,509
s35	,452
s36	,429
s38	,498
s39	,445
s40	,489
s41	,594
s42	,553
s43	,392
s44	,416
s45	,510
s46	,542
s47	,481
s48	,566
s49	,517

## EK-5.5

**Tablo-7: Faktör analizi sonucunda ortaya çıkan 4 faktör için maddelere ait communality değerleri ve faktör yükleri**

Maddeler	Communalities	Rotated Component Matrix Component			
		1	2	3	4
s28	,524	,655			
s45	,515	,654			
s47	,485	,651			
s32	,614	,642			
s49	,515	,629			
s31	,482	,620			
s41	,591	,593			
s48	,566	,588			
s44	,413	,574			
s38	,501	,572			
s26	,440	,572			
s19	,529	,571			
s33	,515	,566			
s22	,430	,562			
s23	,388	,554			
s27	,365	,554			
s29	,400	,549			
s43	,387	,541			
s35	,450	,526			
s40	,492	,522			
s39	,442	,508			
s24	,402	,508			
s30	,484	,501			
s36	,427	,436			
s7	,507		,644		
s14	,535		,626		
s13	,508		,613		
s11	,448		,573		
s3	,417		,554		
s8	,408		,551		
s10	,377		,493		
s2	,362		,448		
s9	,336		,421		
s12	,523			,707	
s16	,521			,687	
s21	,504			,672	
s4	,467			,564	
s17	,351			,508	
s42	,553				-,732
s46	,551				-,724
s20	,492				-,697
s25	,507				-,676

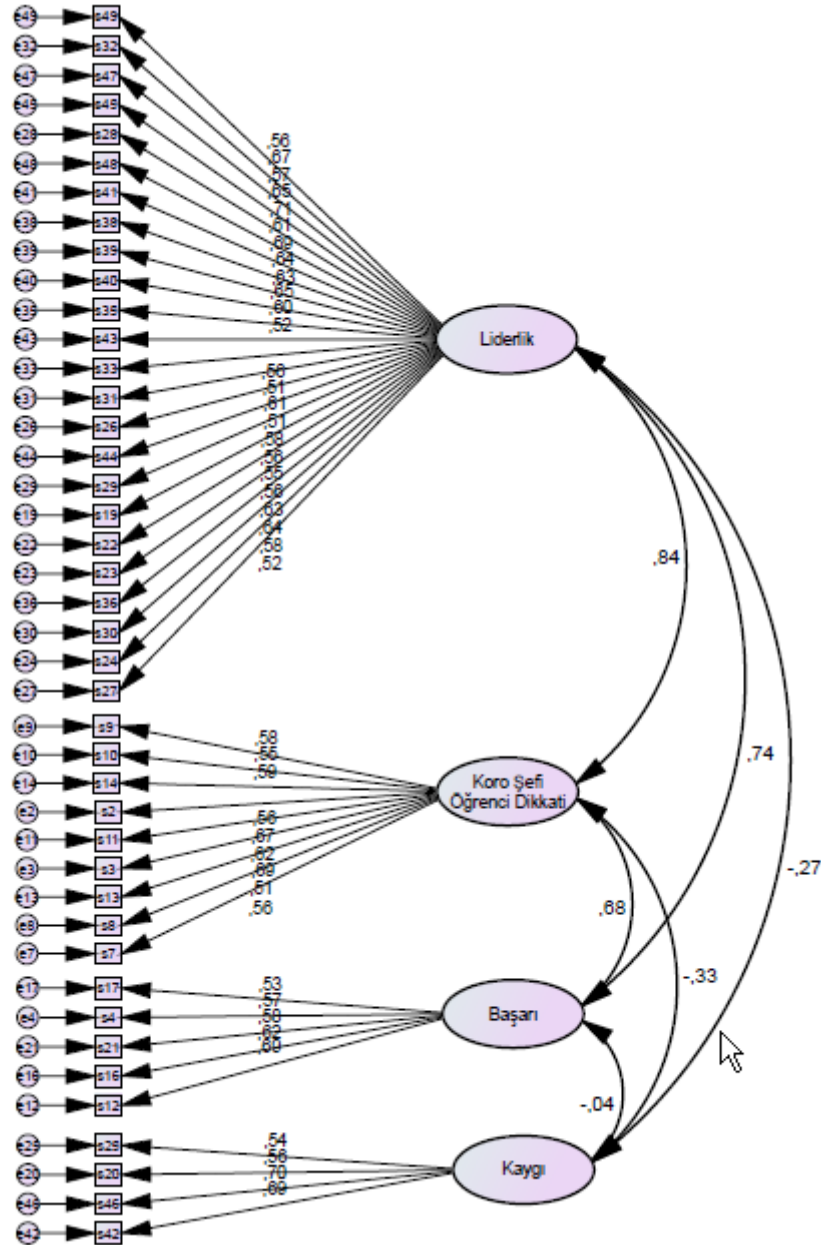
## EK-6.

Tablo-8: Kurtosis ve Skewness değerleri (46 Madde)

	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	Skewness	Kurtosis
s1	1	5	4,22	,735	-1,231	3,313
s2	1	5	4,35	,756	-1,306	2,331
s3	1	5	4,20	,822	-1,129	1,614
s4	1	5	3,97	,803	-,570	,373
s5	1	5	4,11	,793	-,912	1,571
s7	1	5	4,01	,884	-,905	1,049
s8	1	5	3,71	,953	-,683	,569
s9	1	5	4,07	,949	-1,065	1,076
s10	1	5	4,04	,858	-,841	,839
s11	1	5	4,08	,823	-1,112	2,019
s12	1	5	4,16	,851	-,859	,444
s13	1	5	4,09	,828	-,819	,817
s14	1	5	4,16	,847	-1,245	2,104
s16	1	5	4,13	,784	-,638	,175
s17	1	5	4,37	,743	-1,153	1,436
s18	1	5	4,33	,755	-1,291	2,624
s19	1	5	4,10	,796	-,782	,796
s20	1	5	1,99	1,162	1,168	,558
s21	1	5	4,09	,824	-,871	1,151
s22	1	5	4,05	1,034	-1,261	1,444
s23	1	5	3,84	1,035	-,977	,800
s24	1	5	4,17	,837	-1,296	2,520
s25	1	5	2,27	1,088	,788	-,019
s26	1	5	3,89	,853	-,869	1,357
s27	1	5	3,79	,915	-,791	1,029
s28	1	5	4,11	,792	-1,032	1,949
s29	1	5	4,06	,853	-,829	,823
s30	1	5	4,08	,801	-,773	,754
s31	1	5	3,88	,924	-,803	,740
s32	1	5	4,19	,824	-1,190	2,307
s33	1	5	4,36	,859	-1,661	3,348
s34	1	5	4,00	,860	-1,235	2,571
s35	1	5	4,12	,751	-,827	1,119
s36	1	5	4,24	,825	-1,305	2,420
s38	1	5	4,14	,829	-,955	1,108
s39	1	5	4,18	,881	-1,158	1,475
s40	1	5	4,17	,878	-1,253	1,933
s41	1	5	4,29	,862	-1,511	2,787
s42	1	5	2,27	1,287	,696	-,738
s43	1	5	3,85	,937	-,802	,718
s44	1	5	3,97	,858	-,788	,896
s45	1	5	4,00	,874	-1,114	1,747
s46	1	5	1,64	1,121	1,727	1,883
s47	1	5	3,91	,840	-,942	1,504
s48	1	5	4,03	,994	-1,063	,986
s49	1	5	4,10	,887	-1,371	2,677

EK-7.1.

Şekil-4 Amos Grafığı: Koro Motivasyon Ölçeğinin 4 Faktör Yapısının Başlangıç Null Modeli= DFA1 (42 madde).



Not: Model uyum Özeti (Ek-7.2).

## EK-7.2

## Amos iyilik uyum istatistikleri: Null Modeli= DFA1

## Model Fit Summary

## CMIN

Model	NPAR	CMIN	DF	P	CMIN/DF
Default model	90	1759,826	813	.000	2,165
Saturated model	903	.000	0		
Independence model	42	6647,379	861	.000	7,721

## RMR, GFI

Model	RMR	GFI	AGFI	PGFI
Default model	.043	.808	.786	.727
Saturated model	.000	1,000		
Independence model	.184	.214	.176	.204

## Baseline Comparison:

Model	NFI Delta1	RFI rho1	IFI Delta2	TLI rho2	CFI
Default model	.735	.720	.838	.827	.836
Saturated model	1,000		1,000		1,000
Independence model	.000	.000	.000	.000	.000

## Parsimony-Adjusted Measures:

Model	PRATIO	PNFI	PCFI
Default model	.944	.694	.790
Saturated model	.000	.000	.000
Independence model	1,000	.000	.000

## NCP

Model	NCP	LO 90	HI 90
Default model	946,826	829,627	1071,738
Saturated model	.000	.000	.000
Independence model	5786,379	5530,290	6049,036

## FMIN

Model	FMIN	F0	LO 90	HI 90
Default model	4,769	2,566	2,248	2,904
Saturated model	.000	.000	.000	.000
Independence model	18,015	15,681	14,987	16,393

## RMSEA

Model	RMSEA	LO 90	HI 90	PCLOSE
Default model	.056	.053	.060	.003
Independence model	.135	.132	.138	.000

## AIC

Model	AIC	BCC	BIC	CAIC
Default model	1939,826	1963,568	2292,041	2382,041
Saturated model	1806,000	2044,215	5339,893	6242,893
Independence model	6731,379	6742,459	6895,746	6937,746

## ECVI

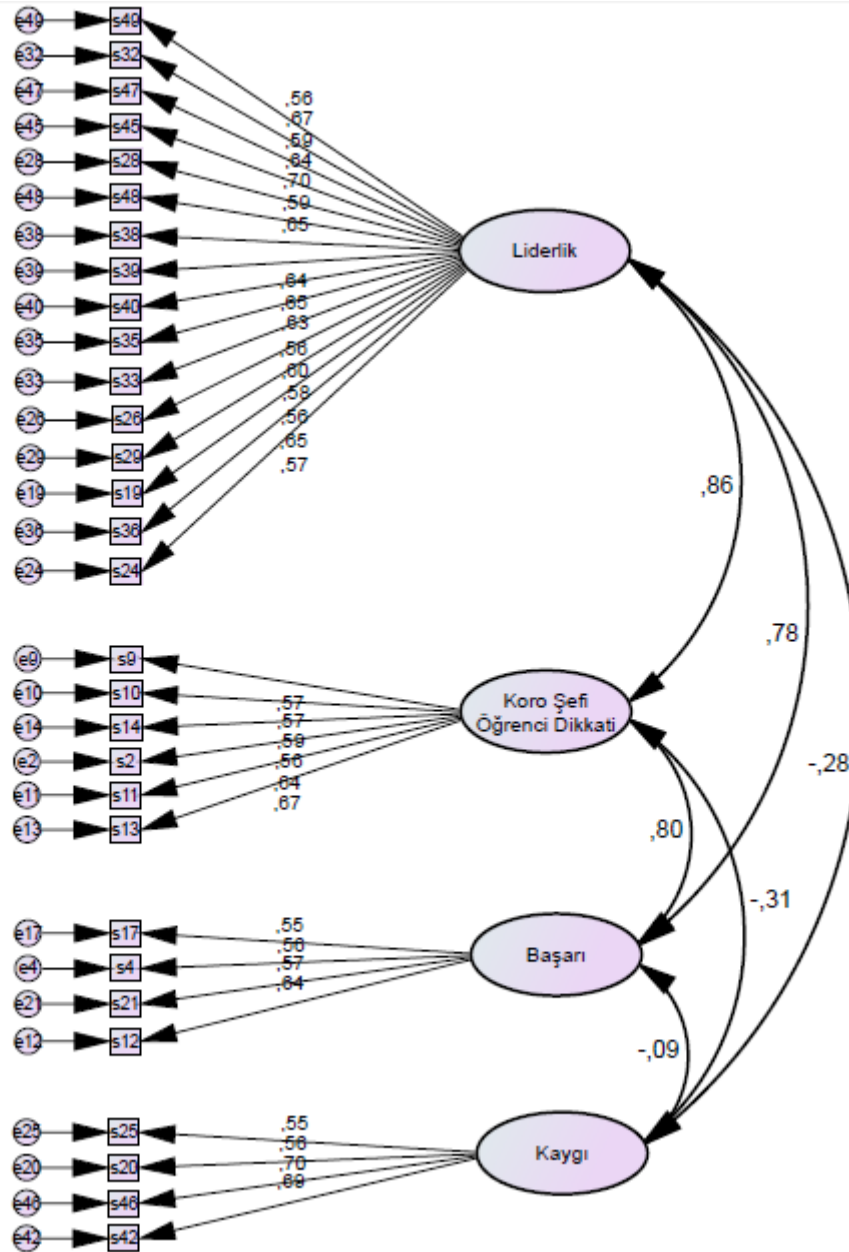
Model	ECVI	LO 90	HI 90	MECVI
Default model	5,257	4,939	5,595	5,321
Saturated model	4,894	4,894	4,894	5,540
Independence model	18,242	17,548	18,954	18,272

## HOELTER

Model	HOELTER .05	HOELTER .01
Default model	185	191
Independence model	52	54

## EK-8.1

Şekil-5 Amos Grafiği: Koro Motivasyon Ölçeğinin 4 Faktör Yapısı için Hipotez Edilen (Özelleştirilmiş) Model-1 (30 madde).



Not: Model Uyum Özeti (Ek-8.2).

## EK-8.2

## Amos iyilik uyum istatistikleri: Aşama 1=Model 1

## Model Fit Summary

## CMIN

Model	NPAR	CMIN	DF	P	CMIN/DF
Default model	66	740.575	399	.000	1.856
Saturated model	465	.000	0		
Independence model	30	4111.961	435	.000	9.453

## RMR, GFI

Model	RMR	GFI	AGFI	PGFI
Default model	.037	.883	.864	.758
Saturated model	.000	1.000		
Independence model	.184	.274	.223	.256

## Baseline Comparisons

Model	NFI Delta1	RFI rho1	IFI Delta2	TLI rho2	CFI
Default model	.820	.804	.908	.899	.907
Saturated model	1.000		1.000		1.000
Independence model	.000	.000	.000	.000	.000

## Parsimony-Adjusted Measures

Model	PRATIO	PNFI	PCFI
Default model	.917	.752	.832
Saturated model	.000	.000	.000
Independence model	1.000	.000	.000

## NCP

Model	NCP	LO 90	HI 90
Default model	341.575	268.928	422.038
Saturated model	.000	.000	.000
Independence model	3676.961	3475.252	3885.998

## FMN

Model	FMN	F0	LO 90	HI 90
Default model	2.007	.926	.729	1.144
Saturated model	.000	.000	.000	.000
Independence model	11.144	9.965	9.418	10.531

## RMSEA

Model	RMSEA	LO 90	HI 90	PCLOSE
Default model	.048	.043	.054	.707
Independence model	.151	.147	.156	.000

## AIC

Model	AIC	BCC	BIC	CAIC
Default model	872.575	884.681	1130.866	1196.866
Saturated model	930.000	1015.296	2749.779	3214.779
Independence model	4171.961	4177.464	4289.366	4319.366

## ECVI

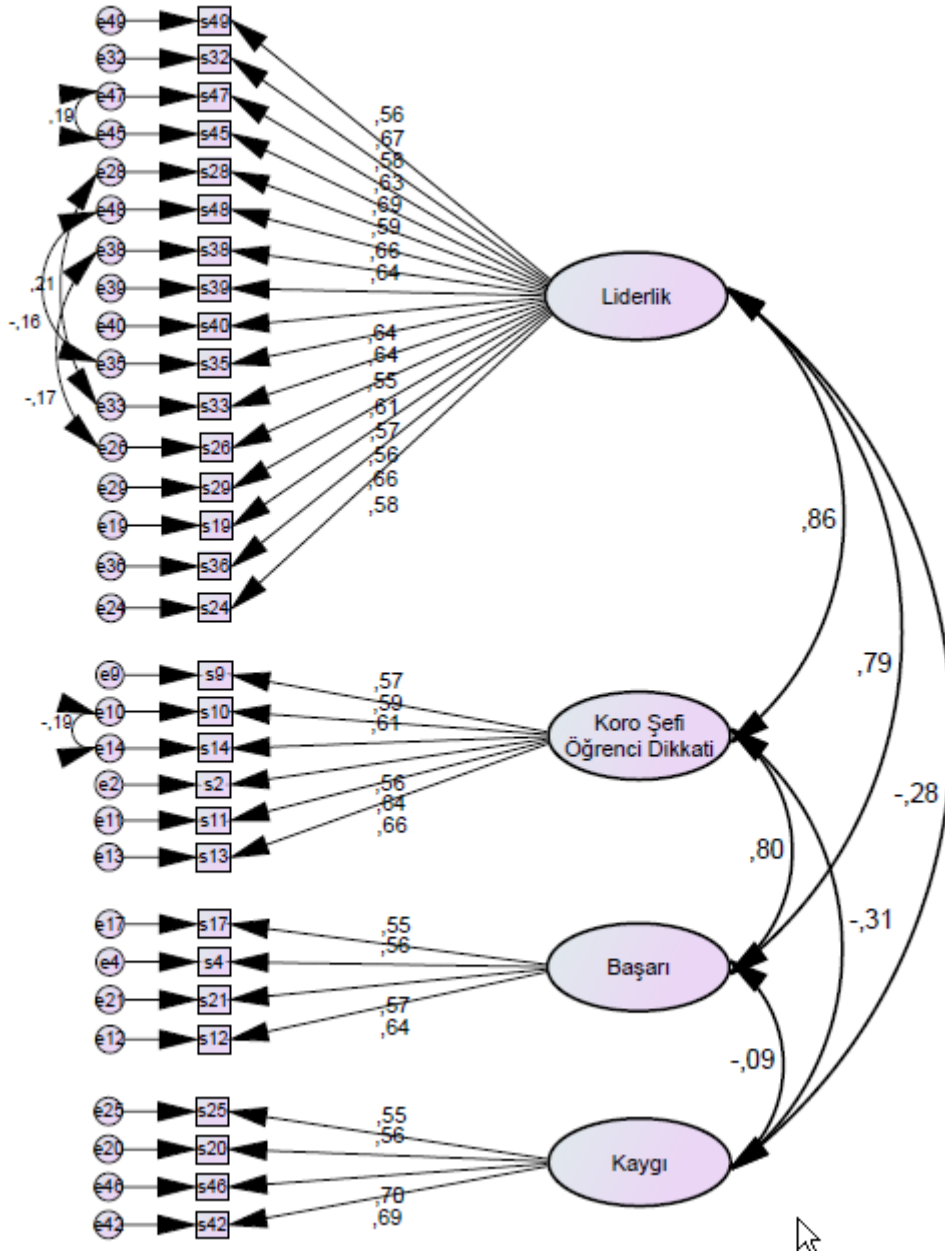
Model	ECVI	LO 90	HI 90	MECVI
Default model	2.365	2.168	2.583	2.398
Saturated model	2.520	2.520	2.520	2.751
Independence model	11.306	10.759	11.873	11.321

## HOELTER

Model	HOELTER .05	HOELTER .01
Default model	223	234
Independence model	44	46

EK-9.1.

Şekil-6 Amos Grafiği: Koro Motivasyon Ölçeğinin 4 Faktör Yapısının Yeniden Özelleştirilen Model-2 (30 madde 5 kovaryans).



Not: Model Uyum Özeti (Ek-9.2).



## EK-9.2

## Amos iyilik uyum istatistikleri: Aşama 2 =Model 2

## Model Fit Summary

## CMIN

Model	NPAR	CMIN	DF	P	CMIN/DF
Default model	71	685,674	394	,000	1,740
Saturated model	465	,000	0		
Independence model	30	4111,961	435	,000	9,453

## RMR, GFI

Model	RMR	GFI	AGFI	PGFI
Default model	,037	,891	,871	,755
Saturated model	,000	1,000		
Independence model	,184	,274	,223	,256

## Baseline Comparisons

Model	NFI Delta1	RFI rho1	IFI Delta2	TLI rho2	CFI
Default model	,833	,816	,922	,912	,921
Saturated model	1,000		1,000		1,000
Independence model	,000	,000	,000	,000	,000

## Parsimony-Adjusted Measures

Model	PRATIO	PNFI	PCFI
Default model	,906	,755	,834
Saturated model	,000	,000	,000
Independence model	1,000	,000	,000

## NCP

Model	NCP	LO 90	HI 90
Default model	291,674	222,849	368,358
Saturated model	,000	,000	,000
Independence model	3676,961	3475,252	3885,998

## FMN

Model	FMN	F0	LO 90	HI 90
Default model	1,858	,790	,604	,998
Saturated model	,000	,000	,000	,000
Independence model	11,144	9,965	9,418	10,531

## RMSEA

Model	RMSEA	LO 90	HI 90	PCLOSE
Default model	,045	,039	,050	,939
Independence model	,151	,147	,156	,000

## AIC

Model	AIC	BCC	BIC	CAIC
Default model	827,674	840,698	1105,533	1176,533
Saturated model	930,000	1015,296	2749,779	3214,779
Independence model	4171,961	4177,464	4289,366	4319,366

## ECVI

Model	ECVI	LO 90	HI 90	MECVI
Default model	2,243	2,057	2,451	2,278
Saturated model	2,520	2,520	2,520	2,751
Independence model	11,306	10,759	11,873	11,321

## HOELTER

Model	HOELTER .05	HOELTER .01
Default model	238	249
Independence model	44	46

## EK-10

## KORO MOTİVASYON ÖLÇEĞİ (30 Madde)

	Motivasyonumu				
	Çok artırır	Arttırır	Etkilemez	Azaltır	Çok azaltır
1. Koro Şefi şarkı söyleme performansımı sürekli kılmam için rahatlama, gevşeme ve uyanık olma bilinci kazandırmaya ilişkin egzersizlere önem verir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Koro Şefi çalışmalarda belirlenen hedefe ulaşana kadar çabayı sürdürür ve başarmak için stratejiler geliştirerek müzikal sorunlarımın çözümüne yardım eder.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Koro Şefi gelecek öğrenmelere yönelik sorumluluk, kontrol ve güven kazanmam için kendimi denetlememe ilişkin açık önerilerde bulunur.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Koro Şefi çalışmalarda benim başaramadığım müzikal sesleri açıklamak için uygun metaforlar kullanır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Koro Şefi ders sürecindeki çalışmalarımı ilgili mümkün olduğu kadar çabuk ve pozitif/olumlu yönde geribildirim vererek güvenli bir ortam sağlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Koro Şefi koroda şarkı söylemeyi çok sevdiriyor, bu yüzden koroda şarkı söylerken kendimi çok farklı bir kişiymiş gibi hissediyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Koro Şefi çalışmalarda geribildirime ilişkin düzeltmelerde kısa, kesin, anlaşılır ve açık bir dil kullanır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Koro Şefi çalışmalarda koro kültürümü zenginleştirici dünya koro edebiyatının seçkin koro eserlerine yer verir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Koro Şefi etkili ve verimli bir sese sahip olabilmem için beden, ruh ve zihinsel rahatlama ilişkin temel prensipleri hatırlatır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Koro Şefi çalışmalarda planlı hareket eder, koro eğitimi sürecine ilişkin her zaman açık performans standartları ve hedefleri belirler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Koro Şefi çalışmalarda her zaman sabırlı, adil, yardımsever, güvenilir, tutarlı ve saygılı bir tutum sergiler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Koro Şefi koro müziğine yönelik önceden öğrendiğim bilgileri sınıf ortamında paylaşmaya ilişkin özendirici davranışlarda bulunur.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Koro Şefi çalışmalarda Çoksesli Çağdaş Türk Müziği bestecilerinin teknik, müzikal düzeyi ve koro kültürümü geliştiren eserlere yer verir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Koro Şefi çalışmalarda dikkat düzeyimin yükselmesi için sözlü ve sözsüz (vokal modelleme ve göz kontaktı) iletişim dilini yerinde ve uygun kullanmaya özen gösterir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Koro Şefi koro müziği hakkında daha fazla bilgi sahibi olmaya yol açan coşkulu ve heyecan verici tarzda yeni koro eserleri seçmeye özen gösterir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Koro Şefi müzikal birikimlerime uygun ve ilgi duyabileceğim tür ve stilde eserler seçer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

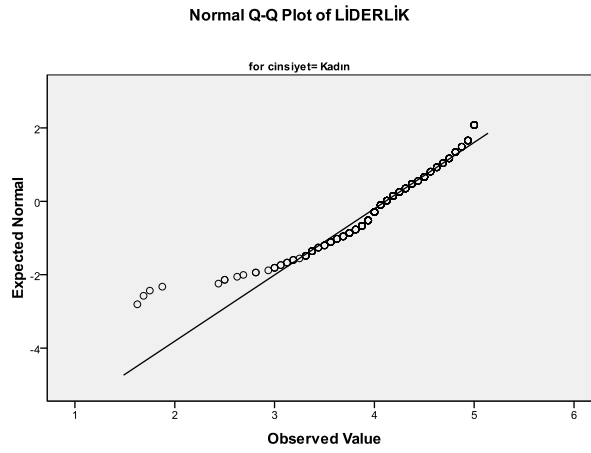
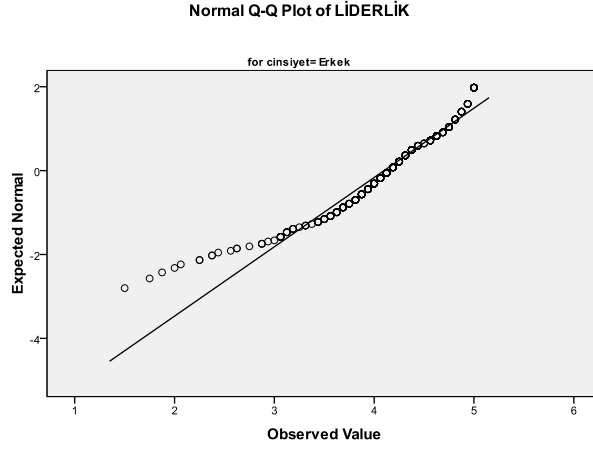
	Motivasyonumu				
	Çok artırır	Arttırır	Etkilemez	Azaltır	Çok azaltır
17. Koro Şefi benim arkadaşlarımla yarış içerisinde olmamdan ziyade sorumluluk alma, paylaşma, birlikte iş yapma ve başarıma duygusuna sahip olmam gerektiğini tavsiye eder.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Koro Şefi benim müzikal bilgi ve yeteneğimi geliştirebilecek eserler seçer fakat bu eserleri başarıyla seslendirebilmem benim çabalarımına bağlıdır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Koro Şefi önceden öğrendiğim müzikal teknik ve davranışları (solumum, ses üretme ve dil-konuşma) yeni öğrendiğim bir eserde nasıl kullanacağım konusunda bana her zaman somut örnekler vererek yardımcı olur.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Koro Şefi benim kolay anlayabilmem için büyük bir eserin bölümlerini küçük parçalara bölerek çalıştırır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Koro Şefi müzikal performansımı geliştirebilmem için gereken her şeyi ana hatlarıyla anlatır ve performansım hakkında detaylı açıklamalar yapar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Koro Şefi yeni müzikal bilgi ve beceriler keşfedebilmem için birçok yeni performans fırsatları sağlamaya özen gösterir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Koro Şefi koronun üniversite içi ve dışında (konserler, festivaller, koro yarışmaları, çalıştay, kongre, sempozyum, seminer, atölye çalışmaları v.b.) konserler verileceğini ifade ederek çalışmalara ilişkin sürekli hedef belirler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Koro Şefi ilerleyen günlerdeki performans için ne kadar çok çalışılması gerektiğini bana söyler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Koro Şefi “koro müzik eğitimi” kazanımlarının müzik öğretmenliği mesleğinde çok önemli bir yere sahip olduğunu söyler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. Koro şefi koro derslerinde çok çalışmanın yanında önemli olan bir hususun “koroya devamlılık ve uyum olduğunu” söyler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. Koro Şefi kendi ses alanımla/partitürle ilgili (soprano, alto, bas, tenor) çalışmaları başarıyla tamamlayabilmem için <u>çok az zaman</u> verir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. Koro Şefi çalışmalarda yaptığım bireysel bir hatadan dolayı grubun tamamını <u>cezalandıracağımı</u> söyler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. Koro Şefi çalışmalarda yaptığım hatalı bir davranışa yönelik ceza vermek amacıyla arkadaşlarımla önünde <u>küçük düşürücü</u> ifadeler kullanır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30. Koro Şefi müzikal duyarlılıkla söyleme yeteneğimin gelişmesi için özel bir strateji vermeksizin çabalarımın <u>hiç memnun olmadığımı</u> söyler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

\* Özgül, İlhan ve Yiğit, Nalân (2013). Koro Motivasyon Ölçeği (KMÖ).

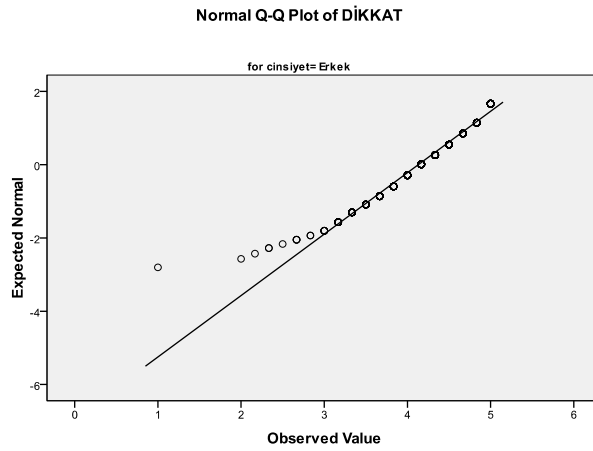
**Not:** Ölçeğin yapısı gereği “Etkilemez” puanı (3 puan); çok azaltır (negatif yön, 1 puan) ile çok artırır (pozitif yön, 5 puan) arasında bir denge konumundadır. Bu nedenle ölçekte oluşan puanların yorumu şu şekilde yapılmalıdır. Herhangi bir faktörün puanı 5’e yaklaştıkça öğrencilerin o faktörden olumlu yönde etkilendikleri, 1’e yaklaştıkça o faktörden olumsuz yönde etkilendikleri ve 3’e yaklaştıkça o faktörden fazla etkilendiklerini anlamına gelir.

EK-11

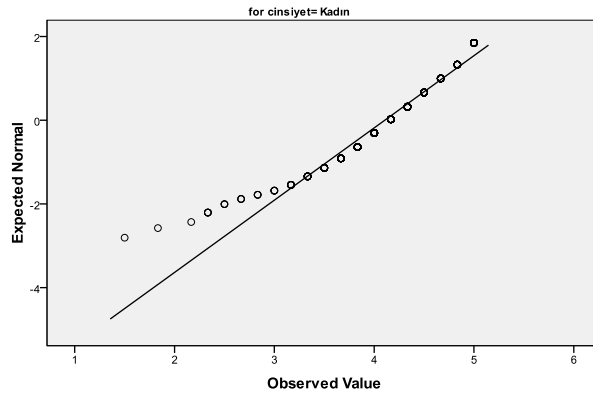
## Parametrik Testler İçin Normallik Testleri (Cinsiyet Değişkeni) Liderlik Boyutu



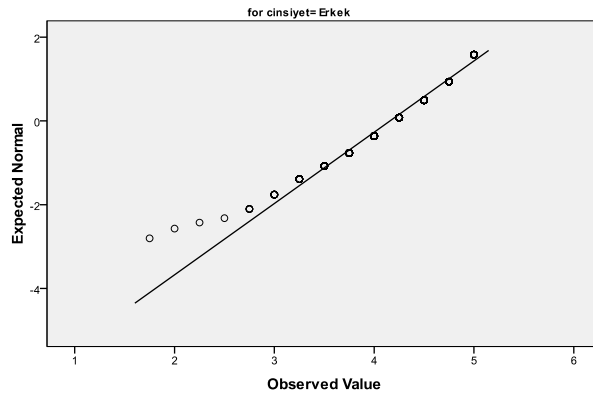
## Koro Şefi/Öğrenci Dikkati



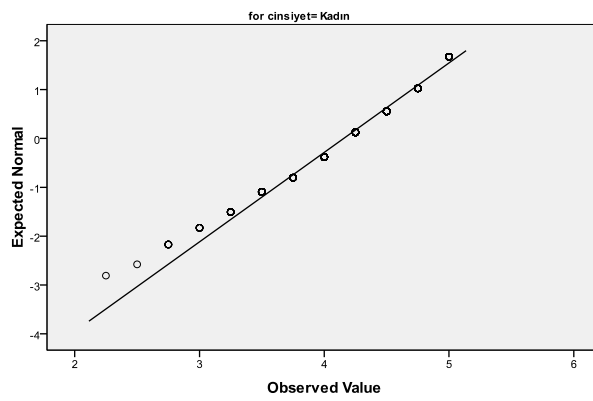
Normal Q-Q Plot of DİKKAT

**Başarı**

Normal Q-Q Plot of BAŞARI

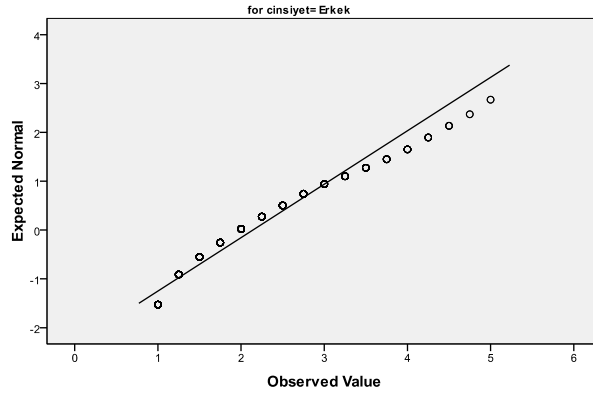


Normal Q-Q Plot of BAŞARI

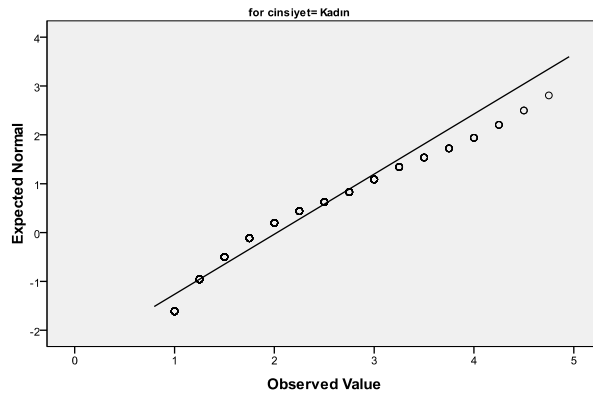


## Kaygı

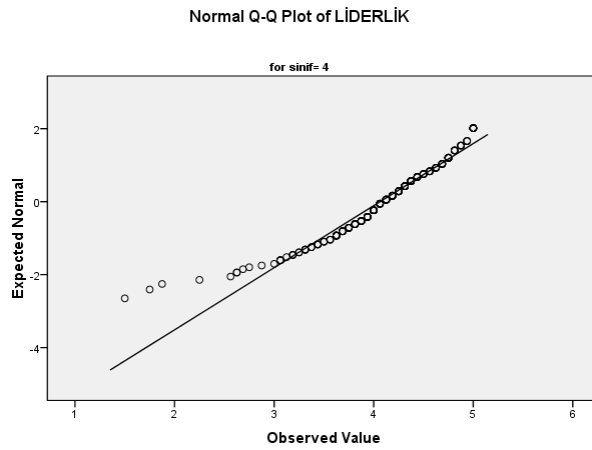
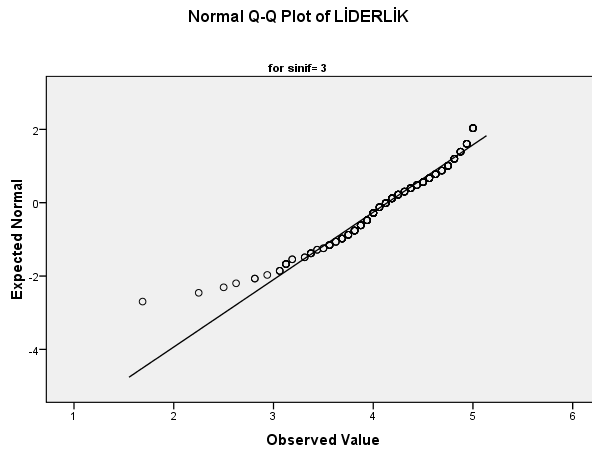
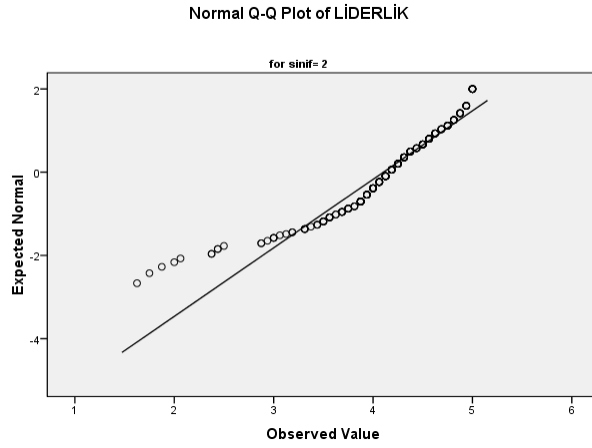
Normal Q-Q Plot of ENDİŞE



Normal Q-Q Plot of ENDİŞE

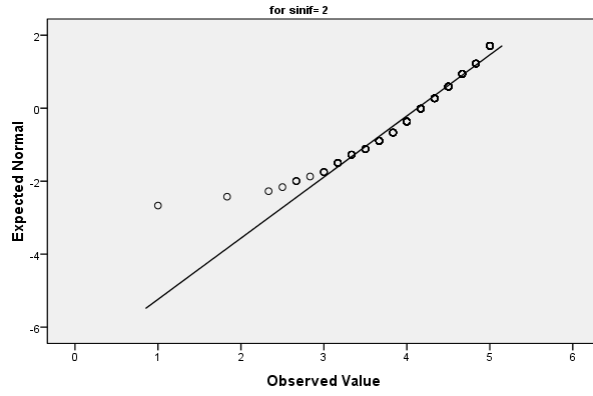


EK-12

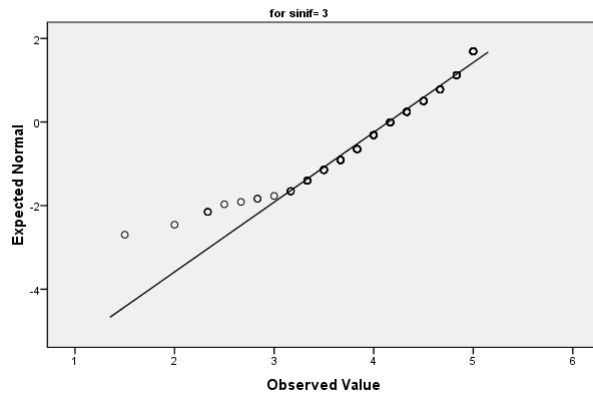
**Parametrik Testler İçin Normallik Testleri (Sınıf Değişkeni)****Liderlik**

## Koro Şefi/Öğrenci Dikkati

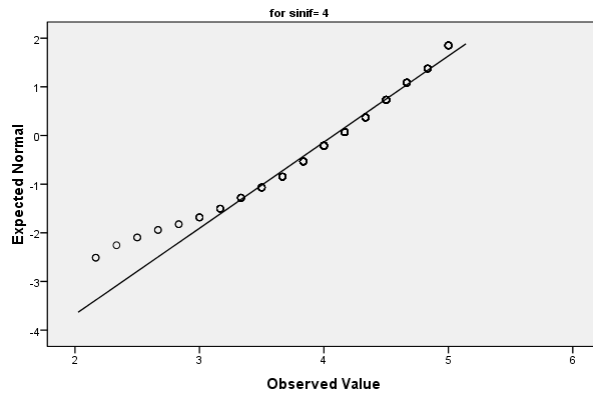
Normal Q-Q Plot of DİKKAT



Normal Q-Q Plot of DİKKAT



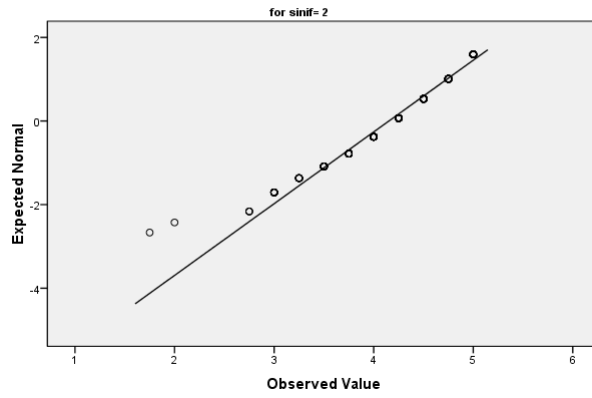
Normal Q-Q Plot of DİKKAT



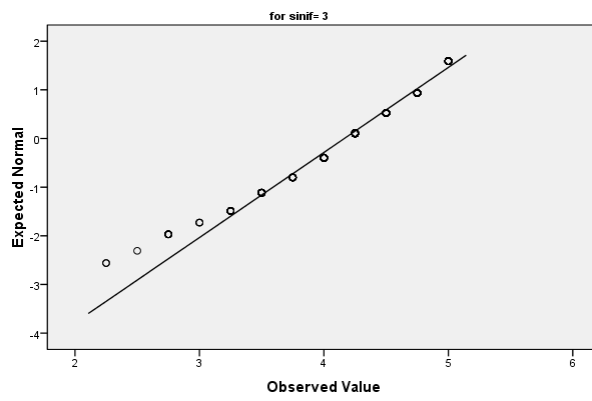


**Başarı**

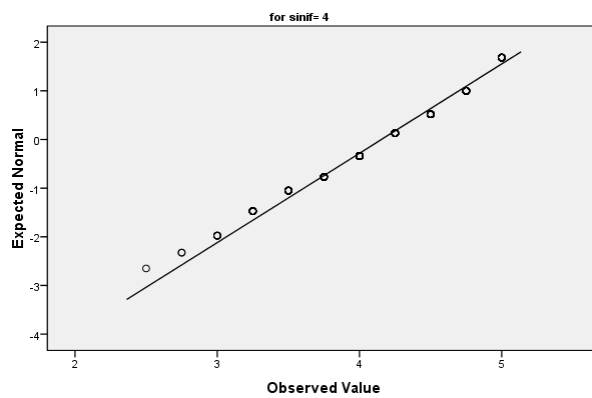
Normal Q-Q Plot of BAŞARI



Normal Q-Q Plot of BAŞARI

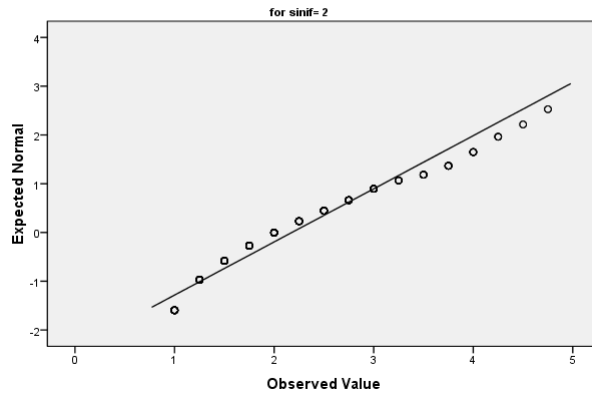


Normal Q-Q Plot of BAŞARI

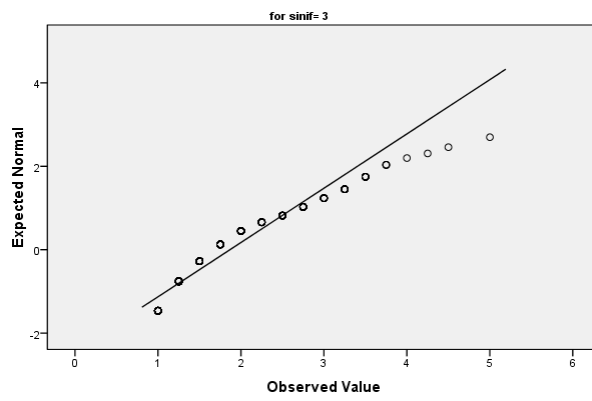


## Kaygı

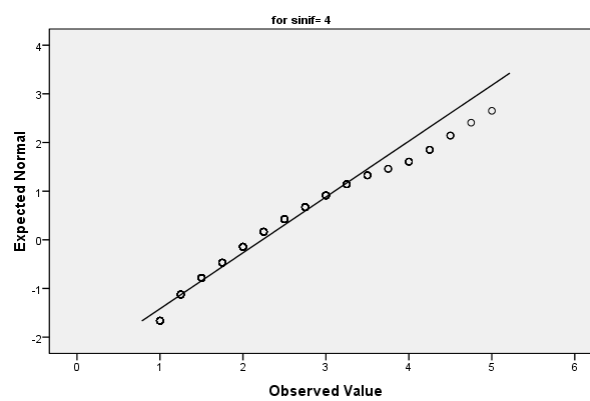
Normal Q-Q Plot of ENDİŞE



Normal Q-Q Plot of ENDİŞE

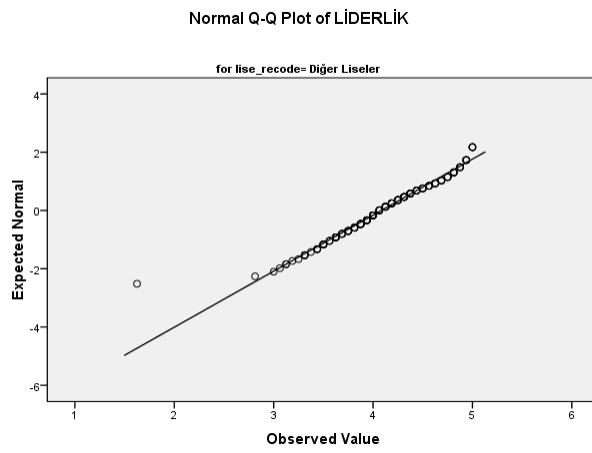
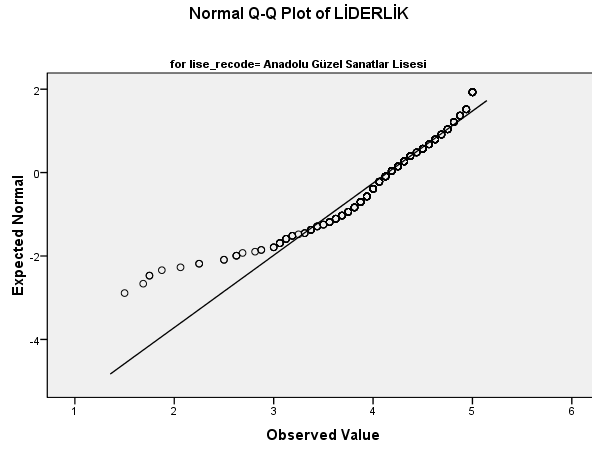


Normal Q-Q Plot of ENDİŞE

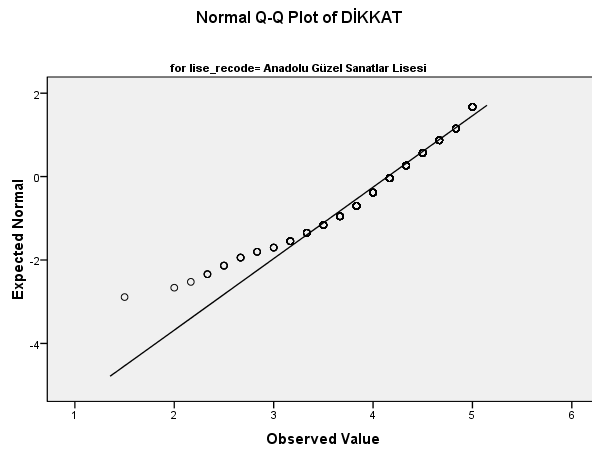


EK-13

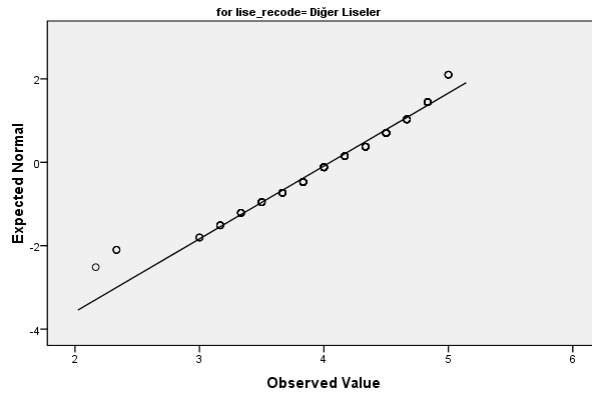
## Parametrik Testler İçin Normallik Testleri (Lise Türü Değişkeni) Liderlik



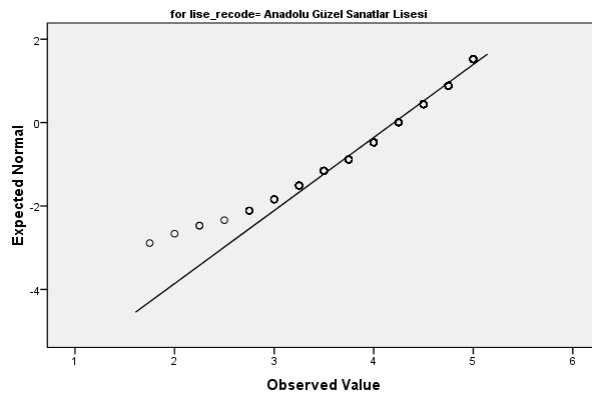
## Koro Şefi/Öğrenci Dikkati



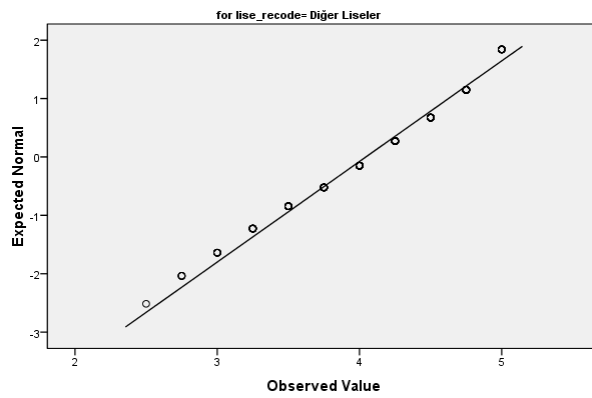
Normal Q-Q Plot of DİKKAT

**Başarı**

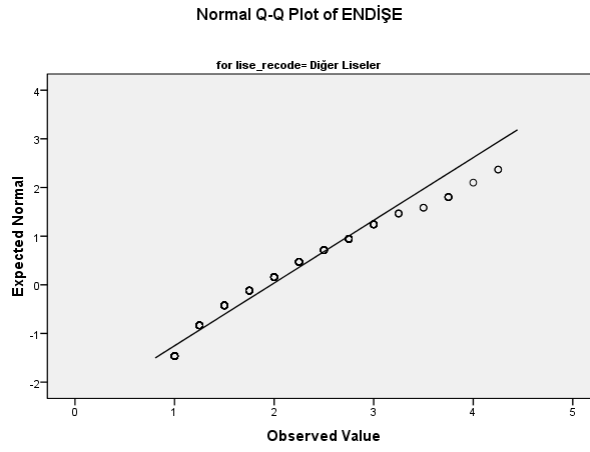
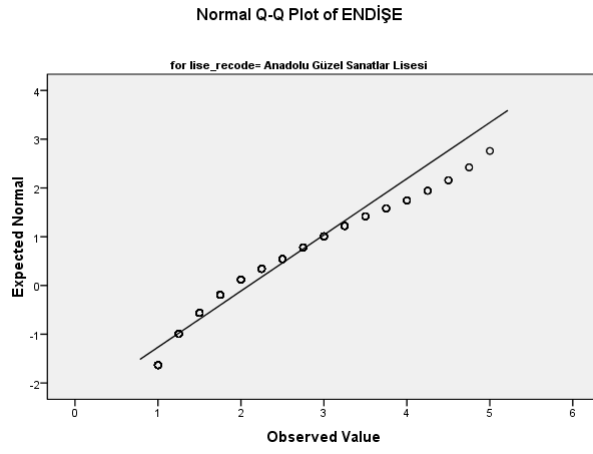
Normal Q-Q Plot of BAŞARI



Normal Q-Q Plot of BAŞARI



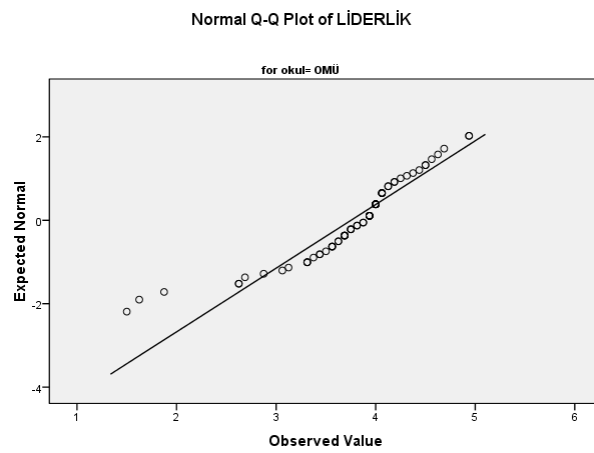
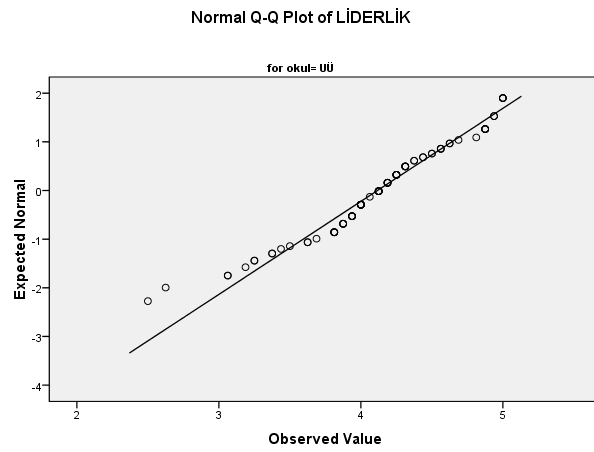
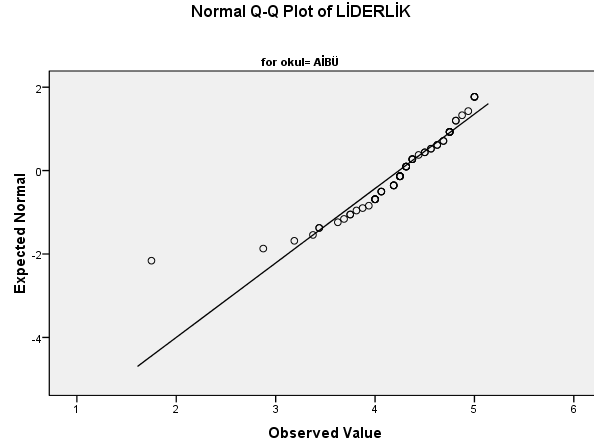
## Kaygı



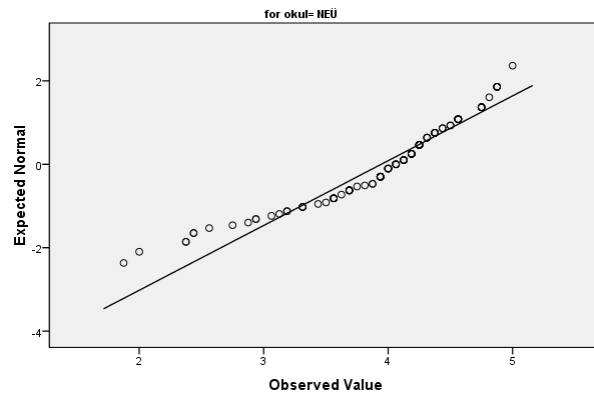
EK-14

## Parametrik Testler İçin Normallik Testleri (Üniversite Değişkeni)

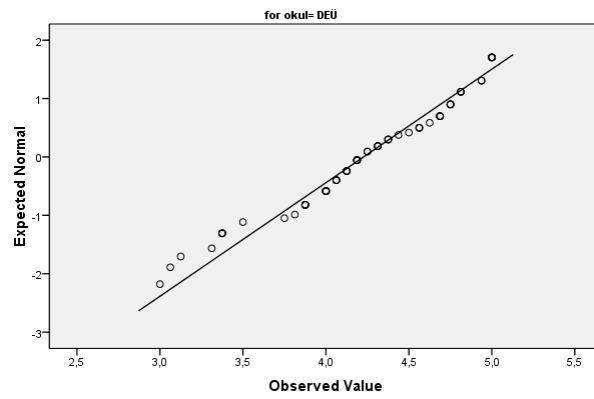
### Liderlik



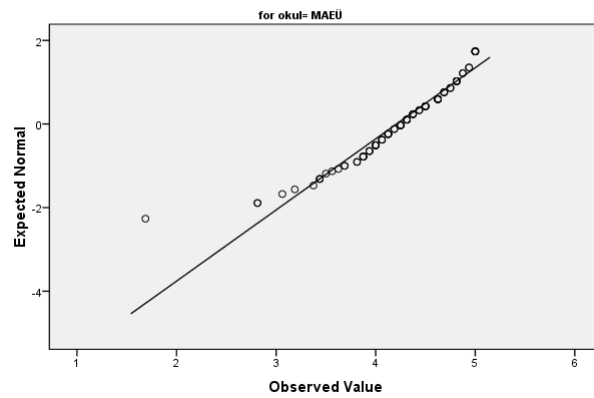
Normal Q-Q Plot of LİDERLİK



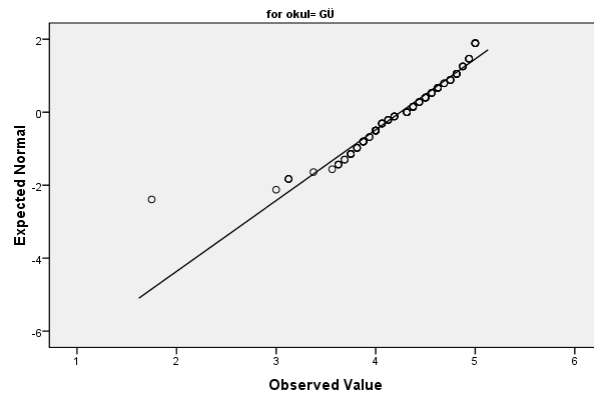
Normal Q-Q Plot of LİDERLİK



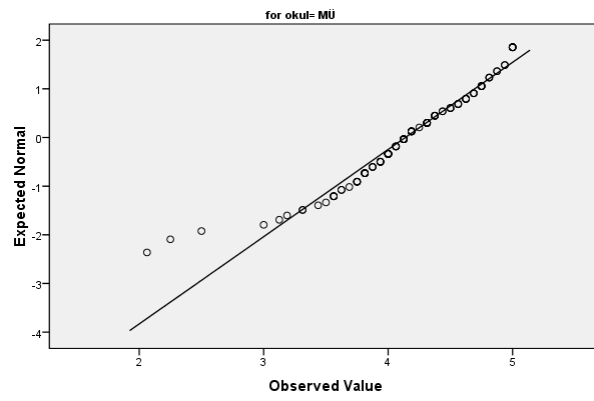
Normal Q-Q Plot of LİDERLİK



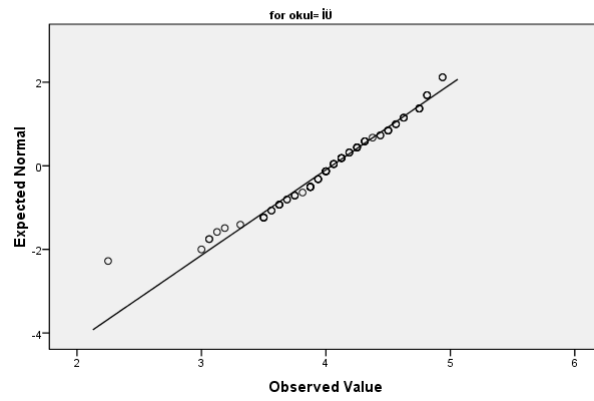
Normal Q-Q Plot of LİDERLİK



Normal Q-Q Plot of LİDERLİK



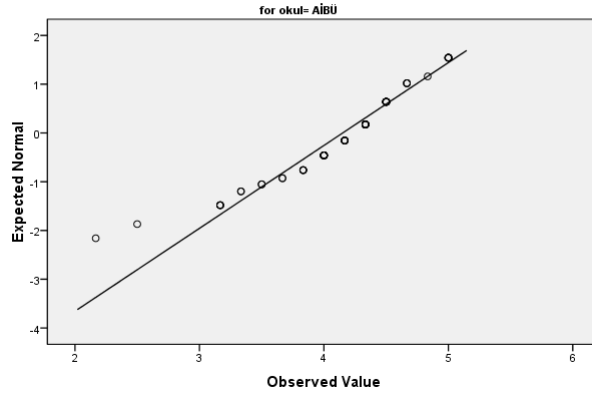
Normal Q-Q Plot of LİDERLİK



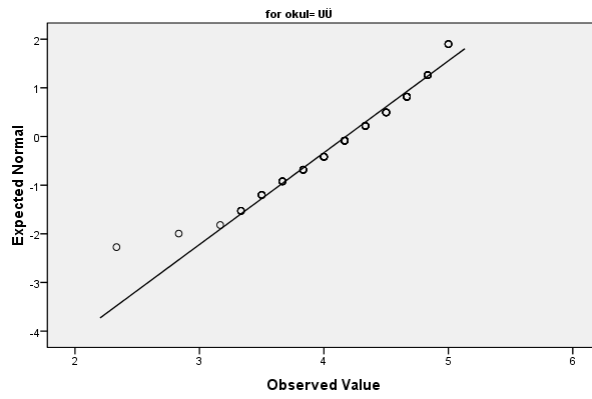


## Koro Şefi/Öğrenci Dikkati

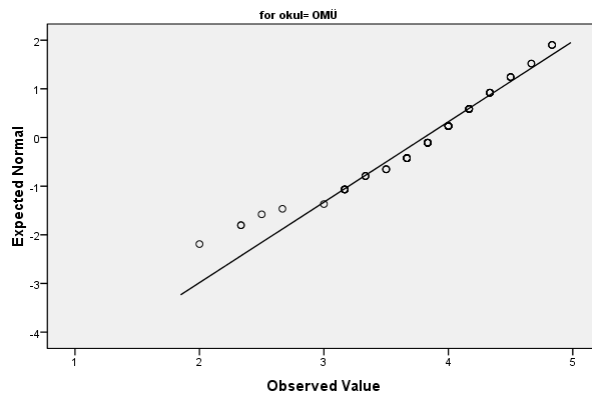
Normal Q-Q Plot of DİKKAT



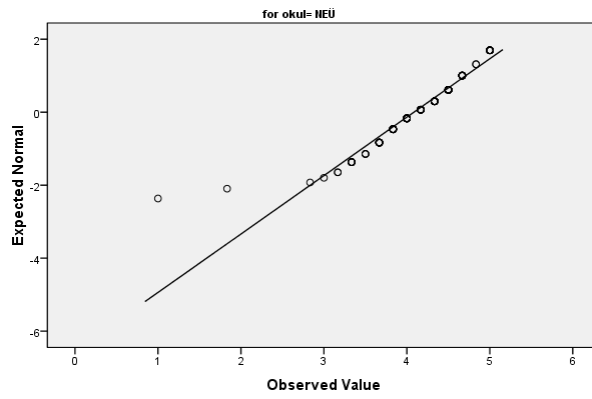
Normal Q-Q Plot of DİKKAT



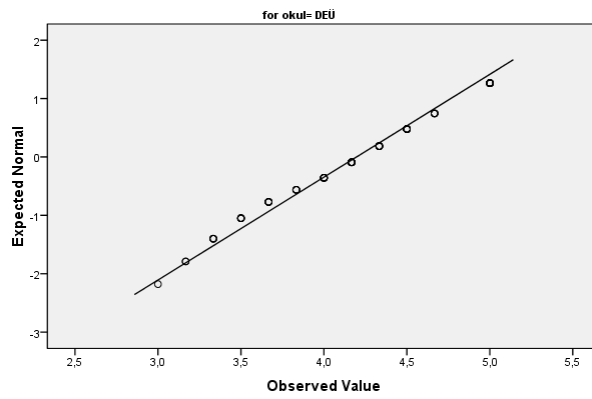
Normal Q-Q Plot of DİKKAT



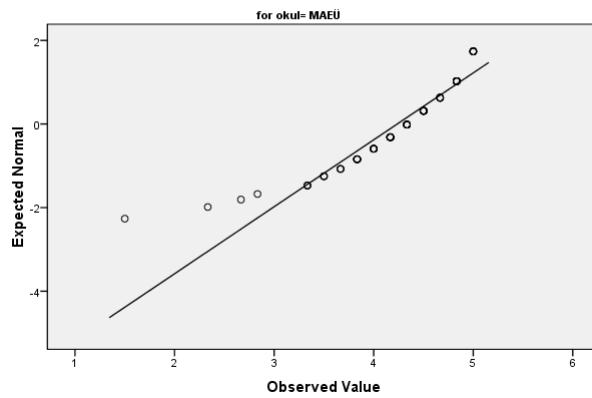
Normal Q-Q Plot of DİKKAT



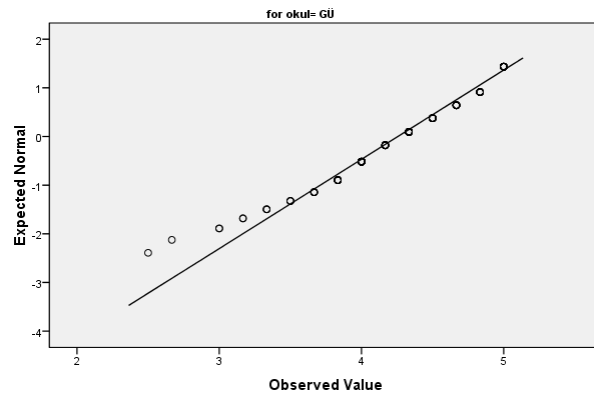
Normal Q-Q Plot of DİKKAT



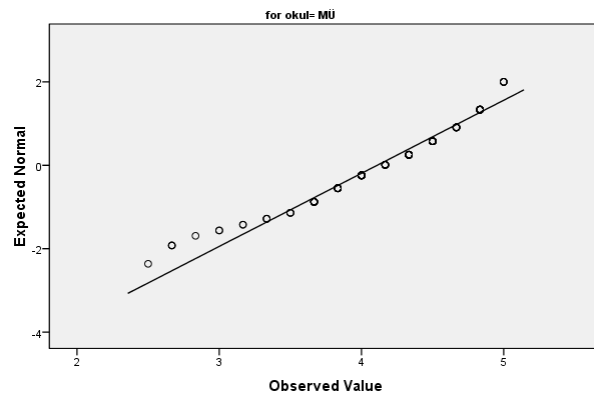
Normal Q-Q Plot of DİKKAT



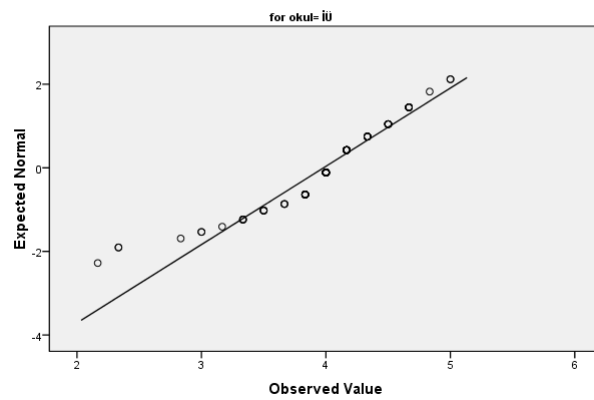
Normal Q-Q Plot of DİKKAT



Normal Q-Q Plot of DİKKAT

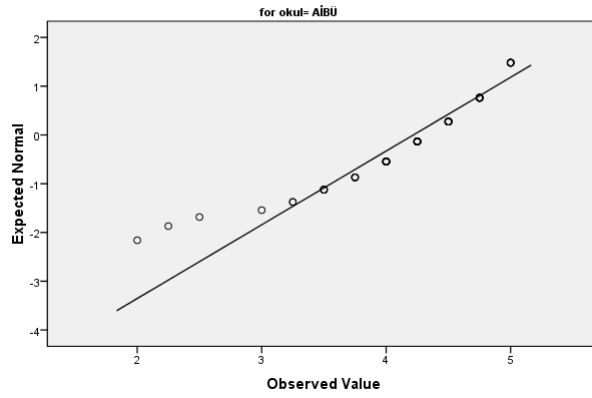


Normal Q-Q Plot of DİKKAT

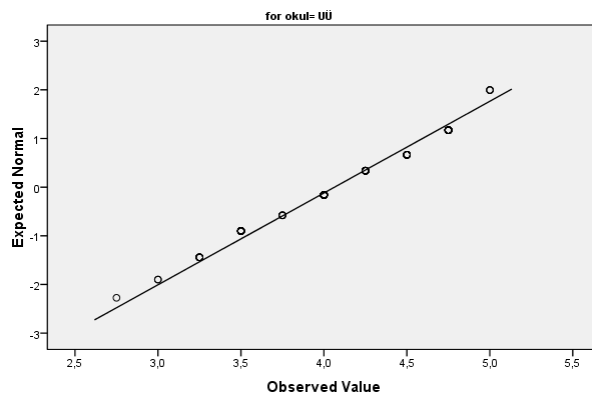


## Başarı

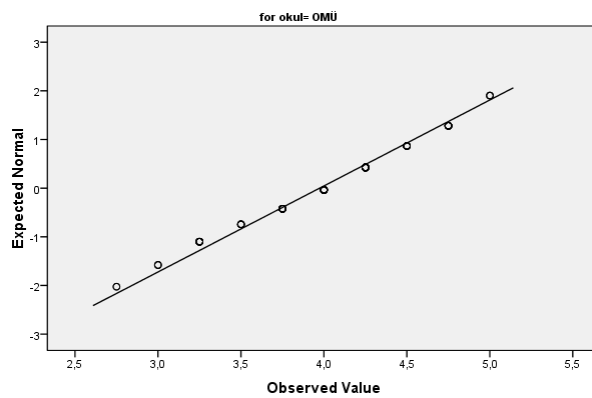
Normal Q-Q Plot of BAŞARI



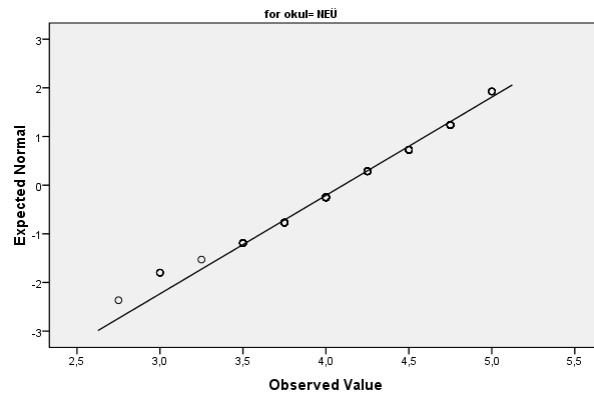
Normal Q-Q Plot of BAŞARI



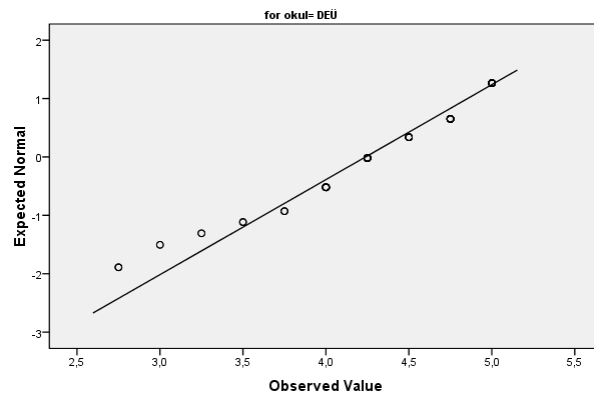
Normal Q-Q Plot of BAŞARI



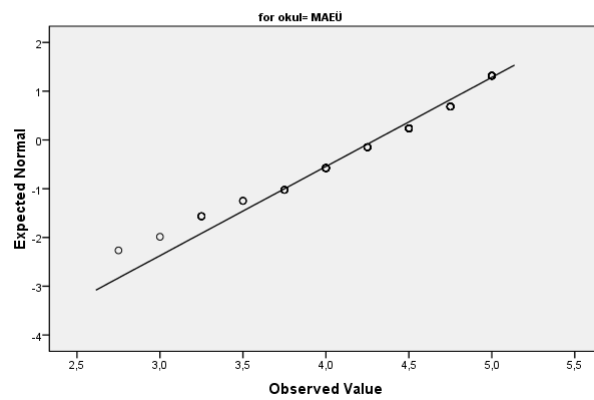
Normal Q-Q Plot of BAŞARI



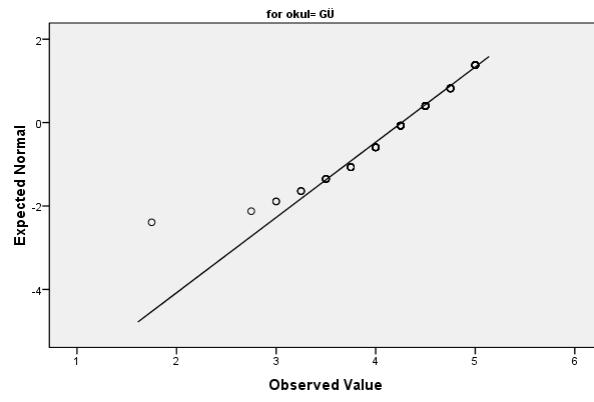
Normal Q-Q Plot of BAŞARI



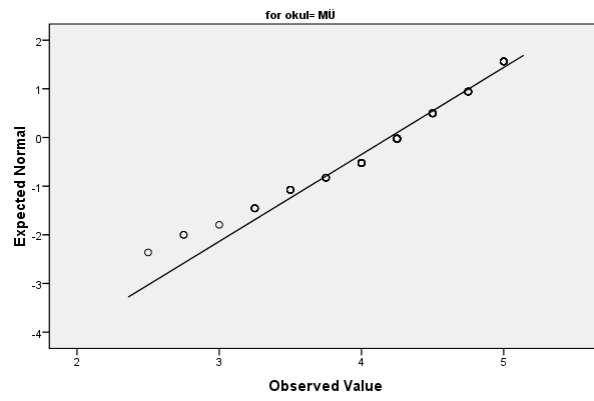
Normal Q-Q Plot of BAŞARI



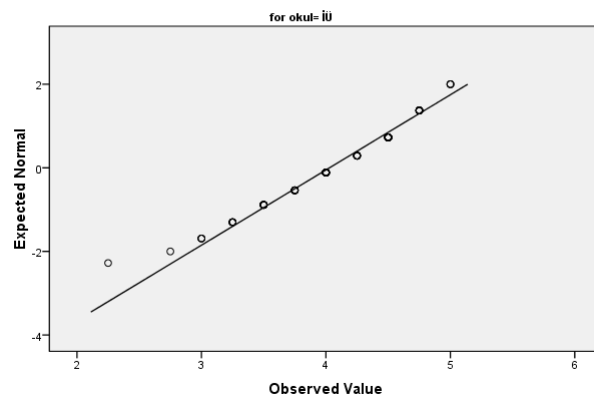
Normal Q-Q Plot of BAŞARI



Normal Q-Q Plot of BAŞARI

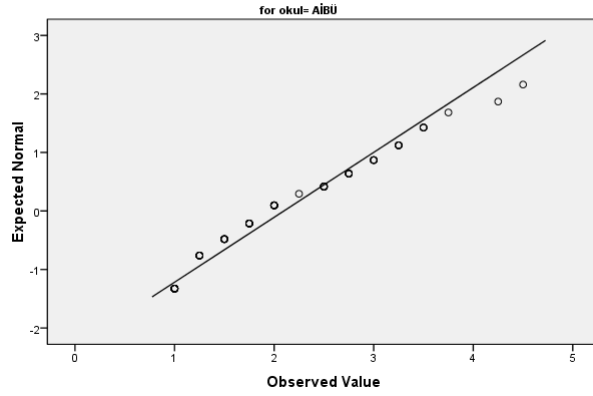


Normal Q-Q Plot of BAŞARI

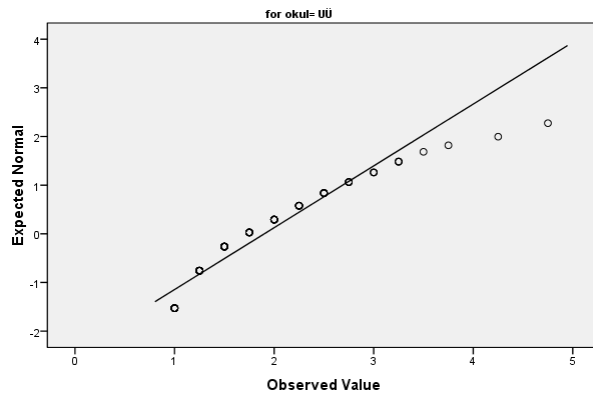


**Kaygı**

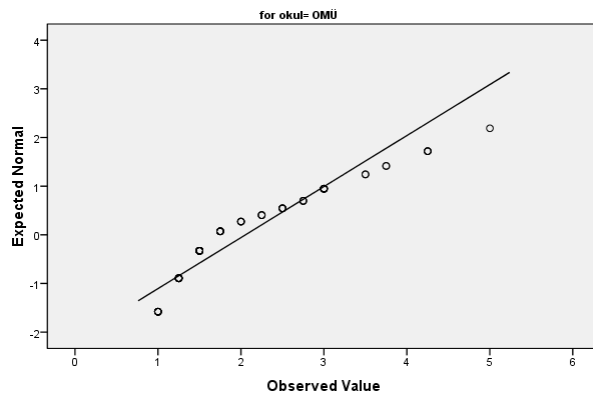
Normal Q-Q Plot of ENDİŞE



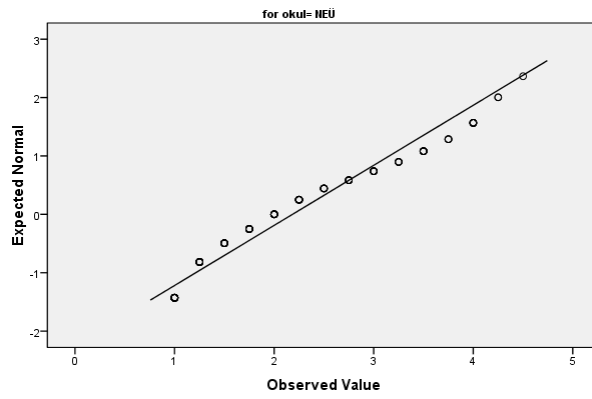
Normal Q-Q Plot of ENDİŞE



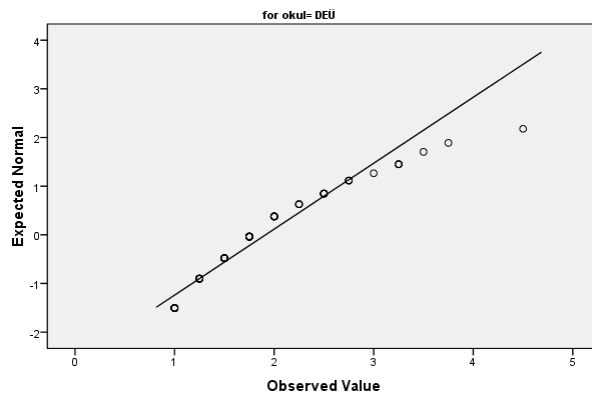
Normal Q-Q Plot of ENDİŞE



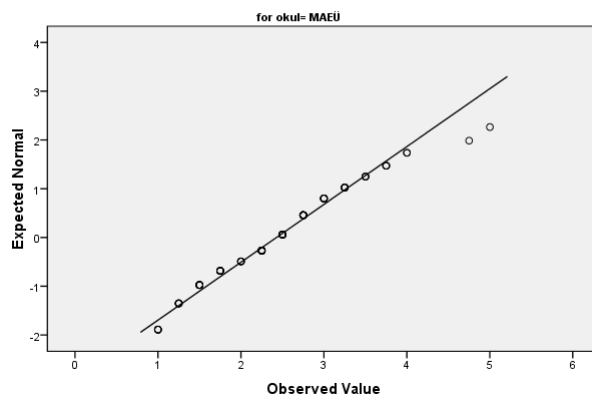
Normal Q-Q Plot of ENDİŞE



Normal Q-Q Plot of ENDİŞE

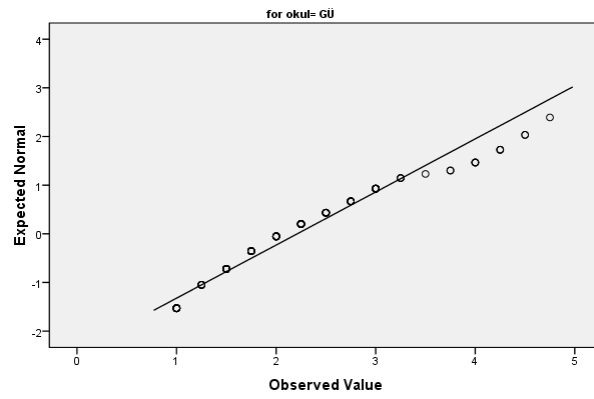


Normal Q-Q Plot of ENDİŞE

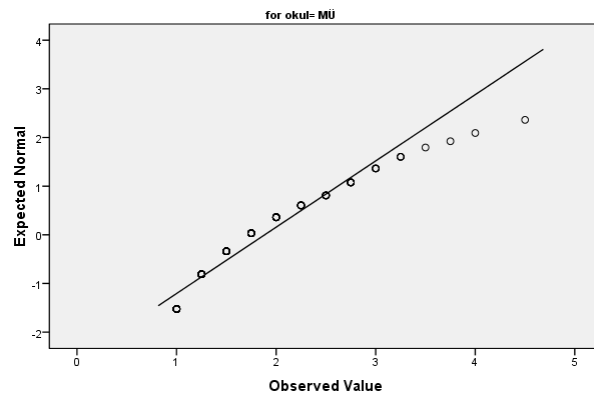




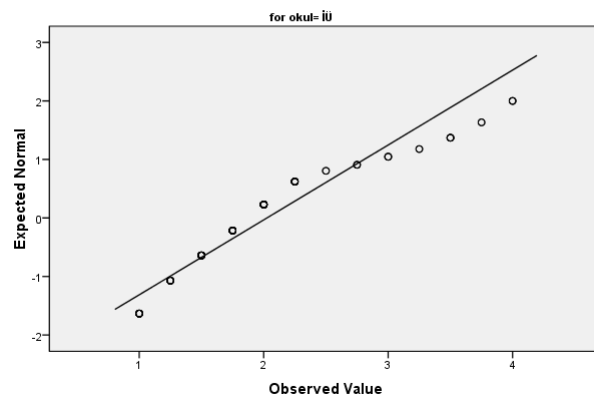
Normal Q-Q Plot of ENDİŞE



Normal Q-Q Plot of ENDİŞE



Normal Q-Q Plot of ENDİŞE



EK-15



T.C.  
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

SAYI:B.30.2.KON.0.43.00.00/309/229

11.04.2012

Prof. Yusuf AKBULUT  
Güzel Sanatlar Eğitim Anabilim Dalı Başkanı

Enstitümüz Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Eğitimi Bilim Dalı Doktora programı öğrencisi 105117011001 numaralı İlhan ÖZGÜL "**Koro Eğitiminde Etkili Motivasyon Stratejilerine İlişkin Öğrenci Algıları**" adlı tezi için Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Eğitimi Bilim Dalı 2, 3 ve 4. Sınıf Öğrencilerine "Koro Eğitiminde Etkili Motivasyon Stratejileri Ölçeği" uygulamak istemektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Mehmet İPCİOĞLU  
Enstitü Müdür V.

Ek : Ölçek (3 Sayfa)

EK-15



T.C.  
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

SAYI:B.30.2.KON.0.43.00.00/300/227

11.04.2012

ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
(Eğitim Fakültesi Dekanlığı'na)

Enstitümüz Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Eğitimi Bilim Dalı Doktora programı öğrencisi 105117011001 numaralı İlhan ÖZGÜL "**Koro Eğitiminde Etkili Motivasyon Stratejilerine İlişkin Öğrenci Algıları**" adlı tezi için Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Eğitimi Bilim Dalı 2, 3 ve 4. Sınıf Öğrencilerine "Koro Eğitiminde Etkili Motivasyon Stratejileri Ölçeği" uygulamak istemektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini arz/rica ederim.

Prof. Dr. Mehmet İPCİOĞLU  
Enstitü Müdür V.

Ek : Ölçek (3 Sayfa)

EK-15



T.C.  
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

SAYI:B.30.2.KON.0.43.00.00/300/224

11.04.2012

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
(Buca Eğitim Fakültesi Dekanlığı'na)

Enstitümüz Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Eğitimi Bilim Dalı Doktora programı öğrencisi 105117011001 numaralı İlhan ÖZGÜL "**Koro Eğitiminde Etkili Motivasyon Stratejilerine İlişkin Öğrenci Algıları**" adlı tezi için Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Eğitimi Bilim Dalı 2, 3 ve 4. Sınıf Öğrencilerine "Koro Eğitiminde Etkili Motivasyon Stratejileri Ölçeği" uygulamak istemektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini arz/rica ederim.

**Prof. Dr. Mehmet İPCİOĞLU**  
Enstitü Müdür V.

Ek : Ölçek (3 Sayfa)

EK-15



T.C.  
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

SAYI:B.30.2.KON.0.43.00.00/300/250

11.04.2012

GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
(Eğitim Fakültesi Dekanlığı'na)

Enstitümüz Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Eğitimi Bilim Dalı Doktora programı öğrencisi 105117011001 numaralı İlhan ÖZGÜL "**Koro Eğitiminde Etkili Motivasyon Stratejilerine İlişkin Öğrenci Algıları**" adlı tezi için Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Eğitimi Bilim Dalı 2, 3 ve 4. Sınıf Öğrencilerine "Koro Eğitiminde Etkili Motivasyon Stratejileri Ölçeği" uygulamak istemektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini arz/rica ederim.

Prof. Dr. Mehmet İPCİOĞLU  
Enstitü Müdür V.

Ek : Ölçek (3 Sayfa)

EK-15



T.C.  
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

SAYI:B.30.2.KON.0.43.00.003.000/928

11.04.2012

İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
(Eğitim Fakültesi Dekanlığı'na)

Enstitümüz Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Eğitimi Bilim Dalı Doktora programı öğrencisi 105117011001 numaralı İlhan ÖZGÜL "**Koro Eğitiminde Etkili Motivasyon Stratejilerine İlişkin Öğrenci Algıları**" adlı tezi için Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Eğitimi Bilim Dalı 2, 3 ve 4. Sınıf Öğrencilerine "Koro Eğitiminde Etkili Motivasyon Stratejileri Ölçeği" uygulamak istemektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini arz/rica ederim.

Prof. Dr. Mehmet İPCİOĞLU  
Enstitü Müdür V.

Ek : Ölçek (3 Sayfa)

EK-15



T.C.  
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

SAYI:B.30.2.KON.0.43.00.00/226

11.04.2012

MARMARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
(Atatürk Eğitim Fakültesi Dekanlığı'na)

Enstitümüz Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Eğitimi Bilim Dalı Doktora programı öğrencisi 105117011001 numaralı İlhan ÖZGÜL "**Koro Eğitiminde Etkili Motivasyon Stratejilerine İlişkin Öğrenci Algıları**" adlı tezi için Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Eğitimi Bilim Dalı 2, 3 ve 4. Sınıf Öğrencilerine "Koro Eğitiminde Etkili Motivasyon Stratejileri Ölçeği" uygulamak istemektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini arz/rica ederim.

Prof. Dr. Mehmet İPCİOĞLU  
Enstitü Müdür V.

Ek : Ölçek (3 Sayfa)

EK-15



T.C.  
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

SAYI:B.30.2.KON.0.43.00.00/300/225

11.04.2012

MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
(Eğitim Fakültesi Dekanlığı'na)

Enstitümüz Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Eğitimi Bilim Dalı Doktora programı öğrencisi 105117011001 numaralı İlhan ÖZGÜL "Koro Eğitiminde Etkili Motivasyon Stratejilerine İlişkin Öğrenci Alguları" adlı tezi için Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Eğitimi Bilim Dalı 2, 3 ve 4. Sınıf Öğrencilerine "Koro Eğitiminde Etkili Motivasyon Stratejileri Ölçeği" uygulamak istemektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini arz/rica ederim.

Prof. Dr. Mehmet İPCİOĞLU  
Enstitü Müdürü V.

Ek : Ölçek (3 Sayfa)



EK-15



T.C.  
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

SAYI:B.30.2.KON.0.43.00.00/300/223

11.04.2012

ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
(Eğitim Fakültesi Dekanlığı'na)

Enstitümüz Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Eğitimi Bilim Dalı Doktora programı öğrencisi 105117011001 numaralı İlhan ÖZGÜL "Koro Eğitiminde Etkili Motivasyon Stratejilerine İlişkin Öğrenci Algıları" adlı tezi için Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Eğitimi Bilim Dalı 2, 3 ve 4. Sınıf Öğrencilerine "Koro Eğitiminde Etkili Motivasyon Stratejileri Ölçeği" uygulamak istemektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini arz/rica ederim.

Prof. Dr. Mehmet İPCİOĞLU  
Enstitü Müdür V.

Ek : Ölçek (3 Sayfa)

EK-15



T.C.  
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

SAYI: B.30.2.KON.0.43.00.00/ 300/213

13.04.2012

ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
(Eğitim Fakültesi Dekanlığı'na)

Enstitümüz Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Eğitimi Bilim Dalı Doktora programı öğrencisi 105117011001 numaralı İlhan ÖZGÜL "**Koro Eğitiminde Etkili Motivasyon Stratejilerine İlişkin Öğrenci Algıları**" adlı tezi için Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Eğitimi Bilim Dalı 2, 3 ve 4. Sınıf Öğrencilerine "Koro Eğitiminde Etkili Motivasyon Stratejileri Ölçeği" uygulamak istemektedir.


Bilgilerinizi ve gereğini arz/rica ederim.

Prof. Dr. Mehmet İPCİOĞLU  
Enstitü Müdür V.

Ek : Ölçek (3 Sayfa)



**T. C.**  
**NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ**  
**Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü**  
**Özgeçmiş**

Adı Soyadı:	İlhan ÖZGÜL	İmza:	
Doğum Yeri:	Erbaa		
Doğum Tarihi:	01.06.1964		
Medeni Durumu:	Bekâr		

**Öğrenim Durumu**

Derece	Okulun Adı	Program	Yer	Yıl
İlköğretim	Aydınsofu köyü İlkokulu	Temel Eğitim	Erbaa/TOKAT	1975
Ortaöğretim	Akpınar Öğret. Okulu	Sınıf Öğretmenliği	Lâdik/SAMSUN	1978
Lise	Erbaa Lisesi	Fen Kolu	Erbaa/TOKAT	1981
Lisans	Marmara Üniversitesi	Müzik Öğretmenliği	Göztepe/İSTANBUL	1986
Yüksek Lisans	Gazi Üniversitesi	Müzik Eğitimi	Teknikokullar/Ankara	1997
Becerileri:	Müzik Öğretimi, Koro Eğitimi, Eleştirel Düşünme.			
İlgi Alanları:	Genel Müzik Eğitimi ve Öğretimi, Koro Eğitimi, Öğretmen Eğitimi, Program Geliştirme/Çözümleme/Değerlendirme, Eğitim Müziği Besteciliği, Motivasyon, Yapısal Eşitlik Modeli.			
İş Deneyimi:	(1989–1992). Mimar Sinan Anadolu Öğretmen Lisesi Müzik Öğretmeni Pınarbaşı/KAYSERİ. (1992–1994). Zübeyde Hanım Ortaokulu Müzik Öğretmeni AMASYA. (1994–2007). Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü KASTAMONU. (2007– ... ). Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü KASTAMONU.			

Aldığı Ödüller:	Türkiye Bilimsel ve Teknik Araştırma Kurumu-TÜBİTAK Uluslararası Bilimsel Yayınları Teşvik Ödülü (Social Index A; 11.05.2009).
Hakkımda bilgi almak için önerebileceğim şahıslar:	Prof. Dr. Nalân YİĞİT Prof. Yusuf AKBULUT Prof. Dr. Aytekin ALBUZ Prof. Dr. Hasan ARAPGİRLİOĞLU Doç. Dr. İbrahim BÜYÜKYAZICI
Tel:	0 532 6470687
Adres:	Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü 37200/KASTAMONU