

T.C.

NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

MÜZİK EĞİTİMİ BİLİM DALI

EĞİTİM FAKÜLTESİ GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ
BÖLÜMÜ MÜZİK EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
ÖĞRENCİLERİNİN KORO EĞİTİMİ DERSİNE
YÖNELİK TUTUMLARININ İNCELENMESİ

HATİCE BÜYÜKCENGİZ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMAN

DR.ÖĞRETİM ÜYESİ VAHİDE BAHAR YİĞİT

KONYA-2019



BİLİMSEL ETİK SAYFASI

Öğrencinin	Adı Soyadı	Hatice BÜYÜKCENGİZ
	Numarası	168309021012
	Ana Bilim Dalı	Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı
	Bilim Dalı	Müzik Eğitimi Bilim Dalı
	Programı	Yüksek Lisans
	Tezin Adı	Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Koro Eğitimi Dersine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi

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.

07/05/2019

Hatice BÜYÜKCENGİZ



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



YÜKSEK LİSANS TEZİ KABUL FORMU

Öğrencinin	Adı Soyadı	Hatice BÜYÜKCENGİZ
	Numarası	168309021012
	Ana Bilim Dalı	Güzel Sanatlar Eğitimi
	Bilim Dalı	Müzik Eğitimi
	Programı	Tezli Yüksek Lisans
	Tez Danışmanı	Dr.Öğr.Üyesi Vahide Bahar YİĞİT
	Tezin Adı	Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Koro Eğitimi Dersine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi

Yukarıda adı geçen öğrenci tarafından hazırlanan Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Koro Eğitimi Dersine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi başlıklı bu çalışma 02.05.2019 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliği ile başarılı bulunarak, jürimiz tarafından yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

	Ürvanı Adı Soyadı	İmza
Danışman	Dr.Öğr.Üyesi Vahide Bahar YİĞİT	
Jüri Üyesi	Prof.Dr.Sema SEVİNÇ	
Jüri Üyesi	Doç.Dr.Oğuz KARAKAYA	

ÖNSÖZ / TEŞEKKÜR

Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Koro Eğitimi Dersine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi adlı bu çalışmada:

Anadolu Güzel Sanatlar Lisesinde karşılaştığımız ve o dönemden bu yana beni yalnız bırakmayan Konya'daki ailem olan gerek akademik gerek sosyal hayatta desteğini her daim hissettiğim danışmanım Dr.Öğr.Üyesi Vahide Bahar YİĞİT hocama,

Üniversitelere ulaşmamızda yol göstericiliği ile her daim yardımlarını esirgmeden bizlere kapısını açan bölüm başkanımız Prof.Dr. Sema SEVİNÇ hocama,

Araştırmamızın istatistiksel boyutunda her türlü yardımını esirgmeden sabırla benim sorularıma cevap veren Doç.Dr.Hakan KURT hocama,

Araştırmamızı gerçekleştirirken karşılaştığım zorluklar karşısında yılmadan devam etmemi söyleyen hayatımın en güçlü insanı, her daim arkamda olan ve bu araştırmamı bitirmemde daima pozitif destekleriyle beni güçlendiren maddi manevi bütün desteklerini benden esirgemeyen annem Seyhan HARMANCIYA çok teşekkür ederim.



T.C.

NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

Öğrencinin	Adı Soyadı	Hatice BÜYÜKCENGİZ	168309021012
	Ana Bilim/Bilim Dalı	Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı / Müzik Eğitimi Bilim Dalı	
	Program	Yüksek Lisans	
	DANIŞMAN	Dr.Öğr. Üyesi Vahide Bahar Yiğit	
Tezin Adı	Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Koro Eğitimi Dersine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi		

ÖZET

Bu çalışmada, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı (MEABD) öğrencilerinin koro dersine yönelik tutumlarının ölçülmesi için bir ölçek geliştirme hedeflenmiştir. Geliştirilen ölçek ile MEABD Öğrencilerinin koro dersine yönelik tutumlarının belirlenmesi amaçlanmıştır.

Geliştirilen ölçek 5’li Likert tipi bir tutum ölçeğidir. Ölçek geliştirilme safhası sonrasında ölçek üzerinde faktör analizi yapılmıştır ve ölçek maddeleri ve boyutları ile ilgili olarak uyum modeli çalışması yapılmıştır. Ölçek, 40 maddelik taslak ölçek (Ek-1) olarak oluşturulmuştur ve 348 MEABD öğrencisine uygulanmıştır. Ayrıca geliştirilen ölçek ile MEABD öğrencilerinin tutumları çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmiştir.

Koro dersine yönelik tutum ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışmaları kapsamında, genel güvenirlik için analiz öncesi Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı

0,924 analiz sonrasında ise 0,920 olarak hesaplanmıştır. Analizler %95 güven aralığında değerlendirilmiştir. ($p < 0,05$)

Yapı geçerliği kapsamında açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi sonucunda taslak ölçek (Ek-2) 27 maddelik ölçeğe indirgenmiştir. Veri yapısının faktör analizine uygun olup olmadığı KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) testi ve Bartlett testi yöntemlerinden yararlanılarak kontrol edilmiştir. KMO testi değeri 0,919 ve Bartlett testi 8147,552 ($p < 0,05$) olarak bulunmuştur.

Elde edilen 27 maddelik koro dersine yönelik tutum ölçeği 4 faktörden oluşmaktadır. Bu boyutlar “Davranışsal”, “duyuşsal”, “kaygısal” ve “algısal” boyutlarıdır. Dört boyuttan oluşan koro dersine yönelik tutum ölçeği tarafından açıklanan toplam varyans miktarı % 57,582 olarak belirlenmiştir. Ölçek maddelerinin yük değerleri 0,45 ile 0,79 değerleri arasında değişmiştir. Ayrıca faktör analizi sonrasında ölçeğin bütününe ve her bir alt boyutuna ilişkin madde analizi gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin bütünü ile alt ölçekleri arasındaki ve alt ölçeklerin birbirleri arasındaki ilişkilere bakılmış ve bu ilişkilerin anlamlılık düzeyleri incelenmiştir. ($p < 0,05$)

Faktör analizi ile 27 maddeye indirilen ölçek, doğrulayıcı faktör analizi ile kurulan modellerin verilere uyumu incelenmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi kapsamında, χ^2/df (ki-kare/serbestlik derecesi) değeri 1,30 olarak bulunmuştur ki bu sonuç modelin mükemmel uyuma sahip olduğunu göstermektedir. Modelin RMSEA değeri 0,084 GFI değeri 0,81, AGFI değeri 0,77, RMR uyum indeksi 0,070 ve SRMR uyum indeksi 0,051, NFI değeri 0,94, NNFI değeri 0,95 ve CFI değeri 0,97 değerine sahip olduğu görülmektedir.

Araştırma sonucunda, geçerli ve güvenilir bir Koro dersine yönelik tutum ölçeği geliştirilmiştir. Bununla birlikte MEABD öğrencilerinin Koro dersine yönelik tutumları cinsiyet, bölüm ve sınıf seviyesi yönünden karşılaştırılmış ve anlamlı fark bulunmuştur. ($p < 0,05$)

Anahtar kelimeler: Koro dersi Tutum, Ölçek Geliştirme, Faktör Analizi, Uyum Modeli (LISREL)



T.C.

NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

Student's	Name Surname	Hatice BÜYÜKCENGİZ	168309021012
	Department/Field	Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı / Müzik Eğitimi Bilim Dalı	
	Programme	Yüksek Lisans	
	Advisor	Ast.Prf.Vahide Bahar Yiğit	
Research Title	Faculty Of Education Department Of Fine Arts Education Departments Of Musicı Education Students Investigation Of Attitudes Towards Chorus Training		

SUMMARY

In this study, it was aimed to develop a scale to measure attitudes of students of Department Of Music Education (DME) towards choral lessons and to determine the attitudes of Department of music education students towards choral lessons with the scale developed.

The developed scale is a 5-point Likert-type attitude scale. After the development phase of the scale, factor analysis was done on the scale and a fit model study was conducted regarding the scale items and dimensions. The scale was designed as a 40-item draft scale (Annex-1) and applied to 348 DME students. In addition, the scale developed and the attitude of DME students was evaluated in terms of various variables.

The Cronbach Alpha reliability coefficient for the overall reliability was calculated as 0,924 before the analysis, within the scope of the attitude scale validity

and reliability studies. After the analysis, it was calculated as 0,920. The analyzes were evaluated at a 95% confidence interval. ($p < 0.05$)

As a result of the exploratory and confirmatory factor analysis, the draft scale (Annex 2) was reduced to a 27-article scale. Whether the data structure is suitable for factor analysis is controlled by KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) test and Bartlett test methods. The KMO test value was founded as 0.919 and the Bartlett test value was founded as 8147.552 ($p < 0.05$).

The attitude scale for the 27-item chorus course consists of 4 factors. These dimensions are "Behavioral", "affective", "anxious" and "perceptual" dimensions. The total amount of variance explained by the attitude scale for the chorus course consisting of four dimensions was determined as 57,582%.

Load values of scale items ranged from 0.45 to 0.79. In addition, item analysis for the whole scale and each sub-dimension was carried out after factor analysis. The relationship between the whole scale and its subscales and the relationship between subscales themselves were observed and the significance levels of these relations were examined ($p < 0.05$).

Factor analysis of the scale reduced to 27 articles, confirmatory factor analysis of the compliance of models with the data was examined. In the context of confirmatory factor analysis, the χ^2/df (chi-square/degree of freedom) value was found to be 1.30, indicating that the model had a perfect fit. The RMSEA value of the model is 0,084, GFI value is 0.81, AGFI value is 0.77, RMR compliance index is 0,070, SRMR compliance index 0.051, NNFI value 0.95 and CFI value is 0.97.

As a result of the study, attitude scale towards a valid and reliable chorus course was developed. In addition, the attitudes of DME students towards Chorus course were compared in terms of gender, department and class level and a significant difference was found. ($p < 0.05$)

Keywords: Chorus lesson, Attitude, Scale Development, Factor Analysis, Adaptation Model (LISREL)

KISALTMALAR VE SİMGELER

MEABD: Müzik eğitimi anabilim dalı

K.e: Koro eğitimi

GSF: Güzel Sanatlar Fakültesi

Eğt: Eğitim

Ünv: Üniversite

SPSS: Statistical Package for the Social Sciences

GSL: Güzel Sanatlar Lisesi

D.L: Diğer Liseler

TMT: Türk Müziği Tarihi

THM: Türk Halk Müziği

TSM: Türk Sanat Müziği

GTM: Geleneksel Türk Müziği

RMSA: The Root Mean Square Error of Approximation

SRMR: Standardized Root Mean Square Residua

AGFI: Adjusted Goodness of Fit Index

NNFI: Non-Normed Fit Index

DME: Department Of Music Education

TABLolar LİSTESİ

Tablo -1 Örnekleme Oluşturan Üniversitelerin Listesi	31
Tablo-2 Ölçeğin Uygulandığı Örneklemin Cinsiyet Frekans Tablosu	32
Tablo-3 Ölçeğin Uygulandığı Örneklemin Sınıf Seviyeleri Frekans Tablosu	33
Tablo-4 Ölçeğin Uygulandığı Örneklemin Üniversitelere Göre Frekans Tablosu....	33
Tablo-5 Ölçeğin Uygulandığı Örneklemin Bireysel Çalgı' ya Göre Frekans Tablosu	33
Tablo-6 Ölçeğin Uygulandığı Örneklemin ‘‘Dinlediği Müzik Türüne Göre’’ Frekans Tablosu.....	34
Tablo-7 Ölçeğin Uygulandığı Örneklemin Söylemekten keyif aldıkları Müzik Türüne Göre Frekans Tablosu	35
Tablo-8 Ölçeğin Uygulandığı Örneklemin Ailenizde müzik ile ilgilenen ve uğraşan yakınlarınız Türüne Göre Frekans Tablosu	36
Tablo-9 KMO ve Bartlett Testine Ait Bulgular	38
Tablo-10 Ölçeğin Analiz Bulgularına Ait Cronbach Alpha Değeri	39
Tablo-11 Açıklanan Toplam Varyans Tablosu.....	39
Tablo-12 1. Döndürülmüş Bileşenler Matrisi	42
Tablo-13 2. Döndürülmüş Bileşenler Matrisi	43
Tablo-14 3. Döndürülmüş Bileşenler Matrisi	45
Tablo-15 4. Döndürülmüş Bileşenler Matrisi	46
Tablo-16 5. Döndürülmüş Bileşenler Matrisi	47
Tablo-17 6. Döndürülmüş Bileşenler Matrisi	49
Tablo-18 7. Döndürülmüş Bileşenler Matrisi	50
Tablo-19 8. Döndürülmüş Bileşenler Matrisi	51
Tablo-20 9. Döndürülmüş Bileşenler Matrisi	52
Tablo-21 10. Döndürülmüş Bileşenler Matrisi	53
Tablo-22 11. Döndürülmüş Bileşenler Matrisi	54
Tablo-23 Doğrulayıcı Faktör Analizi	55
Tablo-24 12. Döndürülmüş Bileşenler Matrisi	57
Tablo-25 13. Döndürülmüş Bileşenler Matrisi	58
Tablo-26 KMO ve Bartlett Testine Ait Bulgular	59

Tablo-27 Açıklanan Toplam Varyans Tablosu.....	60
Tablo-28 Ölçekteki Faktörler ve Yük Değerleri.....	62
Tablo-29 Ölçeğin Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı.....	64
Tablo-30 Alt-Üst Gruplarına Dayanan Geçerlik Analizi.....	64
Tablo-32 Uyum Modeli İçin Maddelerin Aldığı Madde Sıra Numaraları.....	71
Tablo-31 Madde Boyutları Uyum Modeli Değerleri	72
Tablo-32 Ölçeğin Geneli ve Faktörler Arasındaki Korelasyona Ait Bulgular	74
Tablo-34 Yeni Taslak MEABD Öğrencilerinin Koro dersine yönelik tutumlarının Ölçeğin Boyutlarına Göre Betimsel İstatistiklerine Ait Analiz Bulguları	80
Tablo-35 Cinsiyet Farklılığı ve Tutum İlişkisi	82
Tablo-36 Sınıf Düzeyi Farklılığı Ve Tutum İlişkisi	83
Tablo-37 MEABD Öğrencilerinin Koro Dersine Yönelik Tutumlarının Sınıf Düzeyi Farklılığı İle İlişkisine Ait TUKEY Testi Bulguları	84
Tablo-38 MEABD Öğrencilerinin Koro Dersine Yönelik Tutumlarının Üniversite Düzeylerine İlişkin Bulguları.....	85
Tablo-39 MEABD Öğrencilerinin Koro Dersine Yönelik Tutumlarının Duyuşsal Boyutta Üniversite İle İlişkisine Ait TUKEY Testi Bulguları	87
Tablo-40 MEABD Öğrencilerinin Koro Dersine Yönelik Tutumlarının Davranışsal Boyutta Üniversite İle İlişkisine Ait TUKEY Testi Bulguları	89
Tablo-41 MEABD Öğrencilerinin Koro Dersine Yönelik Tutumlarının Algı Boyutuyla Üniversite Ait TUKEY Testi Bulguları	90
Tablo-42 MEABD Öğrencilerinin Koro Dersine Yönelik Tutumlarının Kaygı boyutunda Üniversite İle İlişkisine Ait TUKEY Testi Bulguları	91
Tablo-43 MEABD Öğrencilerinin Koro Dersine Yönelik Tutumlarının Ölçek Geneli İle Üniversite İlişkisine Ait TUKEY Testi Bulguları	92
Tablo-44 MEABD Öğrencilerinin Mezun Olduğu Okul Ve Koro Dersine Yönelik Tutum İlişkisi.....	93
Tablo-45 MEABD Öğrencilerinin Mezun Olduğu lise Ve Koro Dersine Yönelik Tutumlarının davranışsal boyutunun İlişkisi	94
Tablo-46 MEABD Öğrencilerinin Mezun Olduğu lise Ve Koro Dersine Yönelik Tutumlarının Kaygısal boyutunun İlişkisi	95
Tablo-47 MEABD Öğrencilerinin Mezun Olduğu lise Ve Koro Dersine Yönelik Tutumlarının ölçek geneli boyutunun İlişkisi.....	95

Tablo-48 MEABD Öğrencilerinin Koro Dersine Yönelik Tutumlarının Çalgı Durumuyla İlişkisi Bulguları	96
Tablo-49 MEABD Öğrencilerinin Koro Dersine Yönelik Tutumlarının Çalgı Durumuyla İlişkisi Bulguları	97
Tablo-50 MEABD Öğrencilerinin Koro Dersine Yönelik Tutumlarının Çalgı Durumuyla İlişkisi Bulguları	97
Tablo-51 MEABD Öğrencilerinin Koro Dersine Yönelik Tutumlarının Çalgı Durumuyla İlişkisi Bulguları	98
Tablo-52 MEABD Öğrencilerinin Koro Dersine Yönelik Tutumlarının Çalgı Durumuyla İlişkisi Bulguları	99
Tablo-53 MEABD Öğrencilerinin Koro Dersine Yönelik Tutumlarının Boyutlar Arası Ve Ölçek Geneli İle Sınıf İlişkisi Bulguları	99
Tablo-54 MEABD Öğrencilerinin Koro Dersine Yönelik Tutumlarının Davranışsal Boyutu İle Sınıf İlişkisine Ait TUKEY Testi Bulguları	100
Tablo-55 MEABD Öğrencilerinin Koro Dersine Yönelik Tutumlarının “Kaygı” Boyutu İle Sınıf İlişkisine Ait TUKEY Testi Bulguları	101
Tablo-56 Meabd Öğrencilerinin Koro Dersine Yönelik Tutumlarının Ölçek Geneli Sınıf İlişkisine Ait Tukey Testi Bulguları.....	101
Tablo-57 MEABD Öğrencilerinin Tutumlarının Boyutlar Arası Ve Ölçek Geneli İle Dinledikleri Müzik Türüne İlişkin Bulguları.....	102
Tablo-58 MEABD Öğrencilerinin Tutumlarının Boyutlar Arası Ve Ölçek Geneli İle Dinledikleri Müzik Türüne İlişkin Bulguları.....	102
Tablo-59 MEABD Öğrencilerinin Tutumlarının Boyutlar Arası Ve Ölçek Geneli İle Dinledikleri Müzik Türüne İlişkin Bulguları.....	103
Tablo-60 MEABD Öğrencilerinin Tutumlarının Boyutlar Arası Ve Ölçek Geneli İle Dinledikleri Müzik Türüne İlişkin Bulguları.....	103
Tablo-61 MEABD Öğrencilerinin Tutumlarının Boyutlar Arası Ve Ölçek Geneli İle Dinledikleri Müzik Türüne İlişkin Bulguları.....	104
Tablo-62 MEABD Öğrencilerinin Tutumlarının Boyutlar Arası Ve Ölçek Geneli İle Söylemekten Keyif Aldıkları Müzik Türüne İlişkin Bulguları.....	104
Tablo-63 MEABD Öğrencilerinin Tutumlarının Boyutlar Arası Ve Ölçek Geneli İle Söylemekten Keyif Aldıkları Müzik Türüne İlişkin Bulguları.....	105
Tablo-64 MEABD Öğrencilerinin Tutumlarının Boyutlar Arası Ve Ölçek Geneli İle Söylemekten Keyif Aldıkları Müzik Türüne İlişkin Bulguları.....	105

Tablo-65 MEABD Öğrencilerinin Tutumlarının Boyutlar Arası Ve Ölçek Geneli İle Söylemekten Keyif Aldıkları Müzik Türüne İlişkin Bulguları.....	106
Tablo-66 MEABD Öğrencilerinin Tutumlarının Boyutlar Arası Ve Ölçek Geneli İle Söylemekten Keyif Aldıkları Müzik Türüne İlişkin Bulguları.....	106
Tablo-67 MEABD Öğrencilerinin Tutumlarının Boyutlar Arası Ve Ölçek Geneli İle Müzik İle İlgilenen Akrabalarına Duyuşsal Tutuma İlişkin Bulguları.....	107
Tablo-68 MEABD Öğrencilerinin Tutumlarının Boyutlar Arası Ve Ölçek Geneli İle Müzik İle İlgilenen Akrabalarına İlişkin Bulguları	107
Tablo-69 MEABD Öğrencilerinin Tutumlarının Boyutlar Arası ve Ölçek Geneli İle Müzik İle İlgilenen Akrabalarına Algı Boyutuna İlişkin Bulguları.....	108
Tablo-70 MEABD Öğrencilerinin Tutumlarının Boyutlar Arası Ve Ölçek Geneli İle “Müzik İle İlgilenen Akrabalarına” Yönelik Kaygısal Boyutuna İlişkin Bulguları	108
Tablo-71 Meabd Öğrencilerinin Tutumlarının Boyutlar Arası Ve Ölçek Geneli İle “Müzik İle İlgilenen Akrabalarına” İlişkin Bulguları.....	109
Tablo-72 MEABD Öğrencilerinin Koro Dersine Yönelik Tutumlarının “Müzik İle İlgilenen Akrabalarına” İlişkin Bulgularının Davranışsal Boyut İlişkisine Ait TUKEY Testi Sonuçları.....	109
Tablo-73 MEABD Öğrencilerinin Koro Dersine Yönelik Tutumlarının “Müzik İle İlgilenen Akrabalarına” İlişkin Bulgularının Algısal Boyut İlişkisine Ait TUKEY Testi Sonuçları	113
Tablo-74 MEABD Öğrencilerinin Koro Dersine Yönelik Tutumlarının “Müzik İle İlgilenen Akrabalarına” İlişkin Bulgularının Ölçek Geneline Ait TUKEY Testi Sonuçları	117

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil-1 Yamaç-Birikinti Grafiği	41
Şekil-2 Yamaç-Birikinti Grafiği	57
Şekil-3: Yamaç-Birikinti Grafiği	62
Şekil 4. Uyum Modeli Estimates Bulguları	75
Şekil 5. Uyum Modeli Standardized Solution Bulguları	76



İÇİNDEKİLER

BİLİMSEL ETİK SAYFASI	i
YÜKSEK LİSANS TEZİ KABUL FORMU	ii
ÖZET	iv
SUMMARY	vi
KISALTMALAR VE SİMGELER	viii
TABLolar LİSTESİ.....	ix
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiii
İÇİNDEKİLER	xiv
BÖLÜM I.....	1
1.1 Giriş.....	1
1.2 Problem Cümlesi.....	1
1.2.1 Alt problemler	2
1.3 Amaç	2
1.4 Önem.....	2
1.5 Varsayımlar	3
1.6 Sınırlılıklar	3
BÖLÜM II - İLGİLİ LİTERATÜR TARAMASI.....	4
2.1 Eğitim.....	4
2.2 Sanat ve Müzik Eğitimi.....	5
2.3 Ses Eğitimi	9
2.4 Koro Eğitimi.....	11
2.5 Tutum	15
2.5.1 Bilişsel Öge	16
2.5.2 Duygusal Öge	17
2.5.3 Davranışsal Öge.....	17
2.6 Tutumların Özellikleri.....	18
2.7 İlgili Literetür Çalışmaları.....	20
BÖLÜM III - YÖNTEM	30
3.1 Araştırmanın Modeli	30
3.2 Evren Ve Örneklem.....	30

3.3 Verilerin Toplanması	31
3.4 Verilerin Çözümlemesi	31
3.6.1 Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Koro Dersine Yönelik Tutumlarına Ait Bulgular	32
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM - 4. BULGULAR VE YORUMLAR	37
4.1. Ölçeğin Geçerlik ve Güvenirliği	37
4.2. MEABD Öğrencilerinin “Koro” Dersine Yönelik Uyum Modeli ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (LISREL)	66
BEŞİNCİ BÖLÜM - 5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	122
5.1. Sonuç Ve Tartışma	122
5.1.1. Ölçek Geliştirme Çalışması İle İlgili Sonuç	122
5.1.2. Faktör Analizi İle İlgili Sonuç	122
5.1.3. Güvenirlik Analizi İle İlgili Sonuç	124
5.1.4. Koro Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Uyum Modeli Sonuçları (LISREL)	124
5.1.5 İlişkisel Tarama Çalışması İle İlgili Sonuç	126
5.1.6. Üniversitelere Göre Öğrencilerin Görüş Ve Tutumlarıyla İlgili İlişkisel Sonuç	126
5.1.7. Sınıflara Göre Öğrencilerin Görüş Ve Tutumlarıyla İlgili İlişkisel Sonuç	128
5.1.8. Cinsiyetlere Göre Öğrencilerin Görüş Ve Tutumlarıyla İlgili İlişkisel Sonuç	129
5.1.9. Öğrencilerin Bireysel Çalgılarına Göre Görüş Ve Tutumlarıyla İlgili İlişkisel Sonuç	129
5.1.10. Öğrencilerin Mezun Oldukları Orta Öğretim Okullarına Göre Görüş Ve Tutumlarıyla İlgili İlişkisel Sonuç	130
5.1.11. Dinlemekten Keyif Aldıkları Müzik Türüne Göre Ve Tutumlarıyla İlgili İlişkisel Sonuç	131
5.1.12. Söylemekten Keyif Aldıkları Müzik Türüne Göre ve Tutumlarıyla İlgili İlişkisel Sonuç	131
5.1.13. Ailesinde Müzik İle İlgilenen Akrabaları ve Yakınlarına göre ve Tutumlarıyla İlgili İlişkisel Sonuçlar	132
5.1.14 Literatür Taraması ve Sonuçların Karşılaştırılması	132
5.3. Öneriler	135
KAYNAKÇA	137
EKLER	145

BÖLÜM I

1.1 Giriş

Müzik eğitimini oluşturan en önemli unsurlardan birisi sestir. Ses ve duyma alışkanlıkları olmadan müziksel beceriler sergilemek müziğin oluşmasında sınırlılıklara yol açacaktır.

Ses karın, kaburga ve diyafram kaslarının denetimi ve desteğinde, gırtlaktaki ses tellerinin,(vocal folds) akciğerlerden gelen havayı titreştirerek ses dalgalarına dönüştürmesi ve bu ses dalgalarının, göğüs, gırtlak, ağız, geniz ve yüzdeki (frontal ve nazal) sinüs boşluklarında tınlatılması ile oluşur. Bu, başka bir anlatımla, kasıklardan dudakların ucuna kadar olan bölgedeki hemen hemen tüm organların, sesi oluşturmak için, birbirlerini destekleyerek uyum içinde çalışmaları demektir (Yurdakul,2000,s.3).

Müzik eğitiminde müfredatta olan derslerin çoğunluğu insan sesini kullanarak gerçekleştirilir. Müzik eğitimi alan öğretmen adaylarının öğretmenlik yaşantıları boyunca seslerini sürekli olarak kullanacakları düşünüldüğünde ses eğitimi müzik eğitiminin ayrılmaz bir parçası olarak kabul edilmelidir. Ses eğitiminin farklı bir boyutu olan toplu ses eğitimi yani koro dersleri bu bakımdan ayrı bir önem teşkil etmektedir.

Bu araştırmada, Eğitim Fakültelerinde Müzik Eğitimi Bölümlerinde işlenen koro dersine yönelik öğrenci tutumları saptanmaya çalışılmıştır. Koro dersine ilişkin öğrencilerin tutumlarını ölçmek amacıyla öğrencilere söz konusu derse ilişkin hazırlanmış olan anket uygulanarak koro dersine yönelik tutumları tespit edilmeye çalışılmıştır.

1.2 Problem Cümlesi

Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerinin koro dersine yönelik tutumları nasıldır?

1.2.1 Alt problemler

- 1) Müzik Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerinin koro dersine yönelik tutumları öğrenim gördükleri üniversitelere göre farklılık göstermekte midir?
- 2) Müzik eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin koro dersine yönelik tutumları okumakta oldukları sınıf düzeyine göre farklılık göstermekte midir?
- 3) Müzik eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin koro dersine yönelik tutumları öğrencilerin cinsiyetine göre farklılık göstermekte midir?
- 4) Müzik eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin koro dersine yönelik tutumları mezun oldukları orta öğretim kurumuna göre farklılık göstermekte midir?
- 5) Müzik eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin ailelerinde müzik ile ilgilenen bireylerin olması koro dersine yönelik tutumları etkilemekte midir?
- 6) Müzik eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin koro dersine yönelik tutumları öğrencilerin bireysel çalgılarına göre farklılık göstermekte midir?

1.3 Amaç

Bu araştırmada, koro eğitimi alan lisans 2. 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin koro dersine yönelik tutumlarının nicel veriler ile objektif bir değerlendirmesi yapılarak koro dersine yönelik tutumlarının tespit edilmesi ile alana yeni veriler sunulması amaçlanmaktadır.

1.4 Önem

Bu araştırma, MEABD öğrencilerinden alınan bilgiler doğrultusunda koro dersine olan tutumlarının tespit edilmesi, koro eğitimcilerinin öğrencilerin koro dersine bakış açılarını anlamasına yardımcı olması, koro dersinin işleniş biçiminin öğrenciler üzerindeki etkisi, müzik eğitimi alanında koro dersine yönelik bir tutum ölçeği oluşturması açısından ve gelecekte yapılacak olan çalışmalara fayda sağlayacağı düşünüldüğünden önemlidir.

1.5 Varsayımlar

Bu araştırmada, araştırmaya katılan öğrencilerin gönüllü olarak veri toplama aracı olan ‘Koro dersine yönelik tutumlarını belirlemek için kullanılan ankete’ içtenlik ve doğru şekilde cevap vererek katıldıkları, anketi yanıtlayan öğrencilerin araştırma evrenini yeteri kadar temsil ettiği, veri toplamak için kullanılan anketin geçerli, güvenilir ve araştırma için gerekli bilgilere ulaşmayı sağlayacak nitelikte olduğu varsayılmaktadır.

Ayrıca bu araştırma, ulaşılan yazılı, basılı ve internet ortamından bulunan kaynaklar ve yararlanılan bilgilerin doğru olduğu varsayılarak oluşturulmuştur.

1.6 Sınırlılıklar

Bu araştırma:

1) * Necmettin Erbakan Üniversitesi MEABD

*Gazi Üniversitesi MEABD

*Sivas Cumhuriyet Üniversitesi MEABD

*Niğe Ömer Halisdemir Üniversitesi MEABD

*Aksaray Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik

Eğitimi Anabilim Dallarında öğrenim görmekte olan lisans 2. 3. ve 4. sınıf öğrencileri ile,

2)Koro dersine yönelik hazırlanan 8 sorudan oluşan demografik bilgiler ve 40 soruluk tutum ölçmeyi amaçlayan anket formu ile,

3) 2018-2019 eğitim-öğretim yılı içerisinde öğrencilere uygulanan ankettten elde edilen veriler ile,

4) Ulaşılabilen Türkçe-yabancı kaynaklar ve elektronik ortamdan edinilmiş bilgiler ile sınırlandırılmıştır.

BÖLÜM II

İLGİLİ LİTERATÜR TARAMASI

Bu bölümde araştırma ile ilgili kuramsal temeller ve ilgili literatürlerin açıklaması yapılacaktır.

2.1 Eğitim

Sosyal çevrede ve yaşayışta varlığımızı sürdürebilmek ve var olabilmek için her birey çeşitli aşamalardan geçmektedir. Bireylerin toplum standartlarını, inançlarını ve yaşam yollarını kazanmasında etkili olan tüm öğrenmeler eğitim ile kazanılmaktadır.

Bireylerin ve toplumların gelişmesinde ve ilerlemesindeki en önemli etkenlerden biri de yine kuşkusuz ki eğitimidir. İnsanoğlu doğumundan ölümüne kadar hayatı boyunca kendini geliştirmek, olgunlaştırmak ve varlığını topluma kabul ettirmek için çalışmalar yapmaktadır. İnsanoğlunun bu hayat yolculuğunda bilgi kazanımı ise eğitim ile sağlamaktadır.

Eğitim sözcüğü İngilizce olan ‘education’ sözcüğünden gelir. Bu sözcüğün kökeni Latinceye dayanmaktadır. Latince kökleri beslemek (educare) ve dışarı çekmek (educere) anlamlarına gelmektedir. Bunun yanında Kırioğlu, eğitimi “İnsanı bilgiyle beslemek ondaki olanakları dışarı çıkarmak için onu yetiştirmektir” şeklinde tanımlamıştır (Kırioğlu, 2009:2).

Bu olanakları dışarıya çıkarma süreci bireyin davranışlarında gözle görülen değişiklikler görülmesine neden olmaktadır. Erden ise bu durumu şöyle tanımlamıştır “ Eğitim, bireyde kendi yaşantıları yoluyla davranış değişikliği meydana getirme sürecidir” (Erden,2007:13). 2)

Bir benzer açıklamayı da Ertürk “Eğitim bireyin kendi yaşantısı yoluyla kasıtlı olarak istenilen yönde davranış değişikliği meydana getirme sürecidir” şeklinde tanımlamıştır (Ertürk,1972:12). 4)

Eğitim, bireyin yaşadığı toplumda uygulama değeri olan yetenek, yöneliş ve diğer davranış örüntülerini kazandığı süreçler toplamıdır (Demirel ve Kaya, 2002:5).

Bilindiği gibi bireyleri ve toplumları yönlendirme, değiştirme, geliştirme ve etkili süreçlerin başında eğitim gelir. Geniş anlamıyla ele almak gerekirse eğitim bilinçli amaçlı ve istendik bir kültürlenme, kültürlenme ve kültürleşme sürecidir (Uçan, 1997).

Bu kültürlenme, kültürlenme ve kültürleşme süresince aktarımların yapılması için eğitim önemli bir araç olup bireylerin gelişiminde sanattan yararlanılmaktadır. Sanat eğitiminin dalları arasında da müzik ile çeşitli aktarımlar yapılmaktadır.

2.2 Sanat ve Müzik Eğitimi

Her türlü kültürün tarihsel zamanda var olmasını sağlaması için çeşitli etkenler vardır. Bunlardan çoğu o kültürün yaşayışını, düzenini, çevresini ve oluşumunu gelecek kuşaklara aktarılması açısından önemlidir. Gelecek kuşaklara aktarılan kültür her daim canlı kalmaya ve yok olmaya da dirençlidir. Bu kültürlerin aktarılması ve yaşatılması noktasında sanat önemli bir yer tutmaktadır.

Sanatın anlamına bakacak olursak, “Kişide güzellik duygusu uyandıran düşüncelerin, duyguların beceri ve hayal gücüyle ifadesine dayanan insan etkinliği; bu etkinlik sonucu ortaya çıkan yaratıcılıktır.” (<http://sanat.nedir.net.tr>) (12.03.19)

Sanat; doğa ve toplumun yansıması, anlamlı biçim yaratma, izleyicide uyanan beğeni, duyguların dışa vurumu gibi farklı şekillerde algılansa da, temelinde güzellik yani estetik beğeni vardır(Tuzlak,2004:11). Kişilerin geliştirilmesi ve modern bir toplum elde edilmesi için sanatta üst düzey düşünce yapısına ulaşmış insanlara gereksinim duyulmaktadır. Bu yüzden sanat eğitimi almış ve gerekli estetik beğenisi gelişmiş bireylere her toplumun ihtiyacı vardır.

Sanat eğitimi almak kişilerde pek çok açıdan olumlu özellikleri tetiklemede olup bir çok olumlu etkileşimler meydana getirmektedir.

Erzen bu durumu şöyle açıklamıştır;

1. Sanat bir öğrenme yolu, metodudur; onun vasıtasıyla edinilen beceriler her türlü öğrenmede yardımcıdır. Teknik, kavramsal, ilişki kurucu, anlam üretici, hafızayı güçlendirici, karşıtlıkları belirleyici ve bütünleştiricidir. Sanat uygulamasında kullanılan organ, kas ve sinirler insan zekâ ve teknik beceriler için temel unsurlardır.

2. Sanat ruhsal bir eğitimidir.

3. Sanat etik bir eğitimidir.

4. Sanat özgür düşünce ve karar verme potansiyelini geliştirir.

5. Sanat yaşama karşı inanç, umut ve sevinç geliştirir.

6. Sanat bir paylaşma unsurudur.

7. Sanat temelde işaret ve simge sistemlerinden oluştuğu için bu yolda eğitilmiş kişiler bu günün enformatik teknolojisinde çok daha başarılı gelişme ve uyum gösterebilirler.”(Erzen, 1991:51).

Sanat eğitimi kendi içinde çeşitli kollara ayrılmaktadır ve bu kollardan önemli bir yere sahip olan müzik eğitiminde bir bireyin müziksel becerilerinin (ritim, tını, hız, süre, vb.) geliştirmesi amaçlanmaktadır.

Bireyleri ve toplumları hazırlama, biçimlendirme, yönlendirme, değiştirme, geliştirme ve yetkinleştirmede en etkili süreçlerin başında ‘eğitim’ gelir. Bir eğitimin vazgeçilmez boyutları beden ve sağlık eğitimi olmak üzere bilim eğitimi, teknik eğitimi ve sanat eğitimidir. Bu boyutlarda sanat eğitimi kendi içinde çeşitli dallara ayrılır. Bu dalların başlıcalarından biri müzik eğitimidir(UÇAN,1997). Öz (2001) ise eğitim ile müzik eğitimini şu şekilde bağdaştırmıştır; Eğitimle, insanın değişimi ve gelişimi hedeflenmiştir. Sağlıklı bir eğitim, kişiyi ilgi ve yetenekleri doğrultusunda, onu en iyi şekilde yetiştirmeyi amaçlar. Her insan, yaşamı boyunca, eğitim ve öğretimini sürdürürken çok yönlü bir müzik ortamı içinde bulunur. Çocukların ve gençlerin sağlam bir ruh ve kişilik eğitimi almalarında müzik eğitiminin önemli bir yeri vardır (Öz, 2001:104). Müzik eğitimi "bireye kendi yaşantısı yoluyla amaçlı

olarak belirli müziksel davranışlar kazandırma, müziksel davranışlar değiştirme, geliştirme süreci" olarak tanımlanmaktadır (Uçan, 1997:8). Müzik eğitimi Uçan'a (2005) göre üç ana başlıkta eğitsel işleve sahiptir. Bunlar; eğitim aracı, eğitim yolu-yöntemi, eğitim alanı olmak üzere başlıklara ayrılmıştır.

Müzik bir eğitim aracıdır. Eğitim alanında önem kazanan müzikli eğitim, müzikle eğitim kavram ve uygulamaları, temelde müziğin etkili ve verimli bir eğitim aracı olmasından kaynaklanır. Müziğin eğitimin değişik alan ve düzeylerinde öğrenmeyi ve öğretmeyi kolaylaştıran ya da sağlamlaştıran bir araç olduğu öteden beri bilinmektedir.

Müzik bir eğitim yoludur-yöntemidir. Eğitim alanında önemli yer tutan müzik yoluyla eğitim, müzik içinde eğitim kavram ve uygulamaları, temelde, müzik yapmanın etkili ve verimli bir eğitim yolu veya yöntemi olmasından kaynaklanır. Müzik yapmanın belli öğrenme ve öğretmeleri sağlayan, kolaylaştıran, pekiştiren bir yöntem olduğu öteden beri bilinmektedir.

Müzik bir eğitim alanıdır. Eğitim düzenleme ve etkinliklerinde önemli bir yeri olan müzik için eğitim, müzikte eğitim kavram ve uygulamaları, temelde, müziğin önemli bir eğitim alanı olmasından kaynaklanır. Müziğin insan yaşamındaki öteki işlevlerinin düzenli, etkili ve verimli olarak işleyebilmesi için insanların müzik yoluyla yetiştirilmeleri yeterli olmamış; bunun yanında bazı insanların müzik alanının belirli dallarında yetiştirilmeleri de zorunlu olmuştur. Böylece, binlerce yıl önce ilkel büyücünün kişiliğinde toplandığı kabul edilen başlıca müziksel yetenekler ya da beceriler, zamanla birbirlerinden ayrılarak günümüze doğru ayrı birer müziksel meslek ve uzmanlık dalı durumuna gelmiştir (Uçan, 2005:13-14). Aynı zamanda müzik eğitiminin bir bütün olduğunu savunan Ali uçana göre müzik eğitimi 3 ana amaca ve üç ana kitleye göre tasarlanıp gerçekleştirilir. Kişi müzik eğitimi bu üç ana başlıktan hangisine yönelik ve hangisine uygun ise ona göre eğitimini alır.

Bu duruma göre müzik eğitimi:

1) Genel müzik eğitimi ,

2)Özengen müzik eğitimi (amatör),

3) Mesleksel müzik eğitimidir. (profesyonel) (Uçan,2005:30).

Genel müzik eğitimi herkes için gerekli ve zorunludur, bu nedenle ayırım yapılmaksızın herkese yöneliktir. Uçan(2005) genel müzik eğitiminin her yaş için gerekli olduğunu her düzeyde iş, meslek, okul, program ne olursa olsun herkesin faydalanılması gereken genel müzik kültürünün kazandırmayı benimsemiştir.

Özengen müzik eğitimi bir düşkü (hobi) olarak müzik yapmak isteyen, müziğe ilgili, istekli, gönüllü ve yatkın olanlara, yani amatörlerdir yöneliktir. Müziğe ya da müziğin belli bir dalında özengence (amatörce) ilgili ve yatkın olanlara yönelik olup, ektik bir müziksel katılım, zevk ve doyum sağlamak ve bunu olabildiğince sürdürüp geliştirmek için gerekli müziksel davranışlar kazandırmayı amaçlar (Uçan, 2005:31).

Buzduğu (2010) özengen müzik eğitimi şu şekilde tanımlamıştır; genel müzik eğitiminde verilenlerle yetinmeyip, müziğe karşı özel ilgi ve sevgi besleyenlere verilen eğitim türüdür. Genel müzik eğitimi destekler, mesleki müzik eğitimine kaynak oluşturur (Buzduğu, 2010:6) .

Mesleki müzik eğitimi kişinin aldığı genel ve özengen müzik eğitiminin dışında profesyonel anlamda müzik eğitimi almak için çalışmalar yapan kişilerin aldığı müzik eğitimidir.

Mesleki müzik eğitimi Uçan (2005) tarafından şu şekilde açıklanır; müzik alanındaki belirli meslek ya da çalışma dallarının gerekli kıldığı müziksel bilgi, beceri, anlayış ve alışkanlıkların kazandırılmasına yönelik müzik eğitimidir (Uçan, 2005:31-32).

Mesleki müzik eğitimi kapsamında ülkemizde birçok eğitim kurumu mevcut olup bu eğitim kurumlarında profesyonel anlamda müzik eğitimi verilmektedir.

Ülkemizde mesleki müzik eğitimi veren pek çok kurum ve kuruluşlar bulunmakta olup bunlar; İlköğretim ve Ortaöğretim düzeyinde Konservatuvarlar; Ortaöğretim düzeyinde Güzel Sanatlar Liseleri'nin (GSL) Müzik Bölümleri; Lisans

düzeyinde ise Güzel Sanatlar Fakülteleri'nin Müzik Bilimleri Bölümleri, Eğitim Fakülteleri'nin Müzik Öğretmenliği Bölümleri ve Konservatuvarlar olmak üzere sayabiliriz (Bilici, 2014: 10).

Mesleki müzik eğitimi alanında müzik öğretmenliği eğitimi, bestecilik eğitimi, seslendiricilik eğitimi, repertuvar eğitimi, müzik araştırmacılığı eğitimi, çalgı yapımcılık/onarımcılık eğitimi, askeri müzik/bandoculuk eğitimi, dinsel müzik eğitimi yer almaktadır (Kardeş,2013: 33,akt.Oktay,2017 s.12).

2.3 Ses Eğitimi

Müzik eğitimcilerinin ve öğrencilerinin mesleki hayatlarına bakıldığında en fazla kullandıkları çalgı sestir. Bu sebeple ses eğitimi mesleki anlamda müzik eğitiminin temel taşlarından biri olarak kabul edilebilir. Ses eğitimi tanımları incelendiğinde;

Töreyin ses eğitimini; bireylere konuşma ve/veya şarkı söylemede seslerini doğru, etkili ve güzel kullanabilmeleri için gereken davranışların kazandırıldığı ve içinde konuşma, şarkı söyleme ve şan eğitimi gibi alt ses eğitimi basamaklarını barındıran, disiplinler arası bir özel alan eğitimidir. (Töreyin, 1998: 10)

Say (2001:172) ise; “Şarkı söylemede müziksel davranışları geliştirmeye yönelik sanatsal ve teknik çalışma sürecine ses eğitimi denir” şeklinde tanımlamıştır.

Çevik (2006) ses eğitimini; “Bireyin sesini, anatomik ve fizyolojik yapı özelliklerine uygun olarak sanatsal ve eğitsel amaçlar doğrultusunda belirli bir teknik ve müziksel duyarlılıkla doğru, güzel ve etkili kullanabilmesi için gerekli davranışları kazandırma sürecidir” şeklinde tanımlamıştır. Bu tanımdan yola çıkarak;

“ Doğruluk Kavramı; bireyin anatomik ve fizyolojik yapı özelliklerine, kullanılan dilin ses, söyleyiş ve cümle yapısını belirleyen kurallarına uygun olarak doğru bir entonasyonla ses üretmeyi,

Güzellik Kavramı; sesin doğru kullanımına bağlı olarak, gürlük genişlik, tını özellikleri ve müziksel dinamikleri ile hoşya giden, beğeni toplayan, estetik açıdan ölçülebilir – değerlendirilebilir davranışlar sergilemeyi,

Etkililik Kavramı; sesin doğru ve güzel kullanımına dayalı olarak gerçekleştirilen yorumla, dinleyiciler üzerinde heyecan, coşku, hayranlık sükûnet vb. gibi güçlü duygular yaratmayı ifade etmektedir” (Çevik, 2006:647-648).

Ses eğitiminin içeriğini Töreyn (2008: 82) “ Bireye sesini konuşurken veya şarkı söylerken, anatomik ve fizyolojik yapı özelliklerine uygun olarak kullanabilmesi için gereken davranışların kazandırıldığı, önceden saptanmış ilke ve yöntemlerle, planlanan hedeflere yönelik olarak uygulanan, planlı programlı bir etkileşim sürecidir olarak tanımlar.”

Ses eğitimi dersinde dikkat edilmesi ve öğrenciye kazandırılması gereken konuları sıralayacak olursak;

- Larenks ve bu organın anatomik yapısı
- Ses ve solunum organları
- Toraks
- Diyafram, diyafram nefesinin önemi
- Nefes çeşitleri
- Nefes, nefes basıncını arttırıcı çalışmalar. Daha geniş, derin alınan ve daha uzun sürede boşaltılan nefes çalışmaları
- Şarkı sesinin oluşturulmasında kullanılacak en yararlı nefes şekli
- Nefes-ses, nefes-söz bağlantısı
- Ses yolu ve maske
- Rezonans çalışmaları

- Diksiyon çalışmaları
- Sese nitelik ve alan kazandıran seviyeye uygun temel teknik vokal çalışmalar
- Teknik çalışmalara uygun eğitsel küçük ölçekli yapıtlar ve seviyeye uygun eserler üzerinde çalışmalar
- Sesin bakımı ve korunması (Sevinç, Şimşek, 2004, s.209).

Genel olarak ses eğitiminin derinliklerine inildiğinde kendi içinde ana ve alt başlıklara ayrılmaktadır. Çevik(2006:649) bu sınıflandırmayı şu şekilde yapmıştır;

- 1) Bireysel ses eğitimi
 - a) Temel ses eğitimi
 - b) İleri ses eğitimi (Şan)
- 2) Kümesel ses eğitimi (Oda müziği)
- 3) Toplu Ses eğitimi (Koro eğitimi)

Ses eğitimi, müzik eğitiminde sesin birçok derste gerekli bir eğitim olup Koro (toplu ses) eğitimi, ses eğitiminin alt türlerinde önemli bir yere sahiptir.

2.4 Koro Eğitimi

Koro eğitimini tanımlayabilmek için öncelikle koro kelimesinin anlamını bilmek gerekir. Koro deyimi Yunanca (khoreia-Horus), Latince (chorea) sözcüklerinde gelmektedir. Önceleri el ele tutuşup dans eden topluluğa Koro denilmiş, sonraları da, bugünkü anlamında şarkı söyleyen topluluklara bu isim verilmiştir (Egüz,1998, s. 11).

İnsan sesinin var olduğu ilk zamanlardan itibaren sesin ve bununla birlikte Koronun çok eski bir tarihçesi olduğu ve koro kelimesi ile ilgili çeşitli söylemler bulunduğu görülmektedir.

“Koro kelimesinin ve özellikle koro olayının evrimini incelemek için, M.Ö 5000’li yıllara kadar inmek gerekmektedir. Koro kelimesi ilk defa 5000’lü yıllarda çıkmış olmasına rağmen, topluluklar arasında çalıp söyleme geleneği yani koro olgusu çok daha eskidir. Çeşitli tarihi kaynaklar ilk toplu çalıp söyleme geleneğinin Sümerler zamanından geldiğini göstermektedir. Yunanca “Khoros” , Lâtince “Chorus” , İtalyanca “Coro” sözcükleriyle ifade edilen ve dilimize de “Koro” olarak yerleşen bu terim, tek ve çok sesli müzik yapıtlarını seslendirmek üzere bir araya gelen seslendirici-yorumcu (ıcracı) topluluğu anlamında kullanılmaktadır. Bu topluluğun söylediği söz ve şarkı, seslendirdiği vokal müziğe de koro denir. Eskiden bazı törenlerde dans eden ve düzenli adımlarla yürüyenlerin oluşturduğu topluluk anlamına gelmektedir. “Koro halinde” deyimi ise, bir arada, hep birlikte yapılan, anlamını içermektedir” (Emnalar,1997:7–10).

Çevik’in (1999:43) koroyu “sayısal oluşum, ses türü, ses kapasitesi ve tını bakımından dengeli, önceden belirlenen bir modele uygun olarak tek ya da müzik yapıtlarını seslendirme-yorumlama amacıyla oluşturulan, etkinlikleriyle toplumun kültür ve sanat yaşamına katkıda bulunan ses topluluklarıdır,” şeklinde tanımlamıştır.

Gökçe’nin de (2007: 4) dediği gibi “Korolar, toplumları en etkin, en yaygın, en çabuk ve en ucuz biçimde etkileyebilen bir eğitim modelidir. Bir mahallede, okulda, bir ceza evinde ya da oturduğunuz sitede, çalıştığınız işyerinizde, küçük bir kasabada hemen bir koro oluşturabilirsiniz. Çünkü sesin çalgı olma özelliği bu durumu kolaylaştırır. İnsan sesi, diğer çalgılara göre işlenmeye, kullanılmaya daha hazır bir yapıdadır. Bu özellik diğer çalgı alanlarında bu kadar olanaklı değildir. Daha uzun süreçlere ve eğitimlere gereksinim vardır. Bundan dolayıdır ki, korolar oluşturmak ve korolardan müziksel sonuç almak, diğer bireysel çalgı eğitimleri, çalgı toplulukları ve orkestralara göre daha çabuk ve daha yaygın biçimde yapılabilmektedir.”

Aynı zamanda koroların en güzel özelliklerinden birisi de kişiler arası iletişimi güçlendirerek çeşitli etkileşimler meydana getirmesi ve sosyal yaşantıda ve kişilerin öz benliklerinde olumlu değişimler meydana getirmesidir.

“Bireyler birlikte şarkı söyleyerek ortaklaşa iş yapma alışkanlığı kazanır. Özgüven artar. Ses eğitimi, genel müzik eğitimi, koro edebiyatı eğitimi alır. Bireysel müzik eğitimi ile edindiği çalgı çalma, besteleme gibi elemanları kullanabilme olanağı bulur. Başkalarının yanlışlarını gidermeye katkıda bulunur, kendi eksiklerini görme fırsatı bulur. Başkalarına saygı göstererek kendisine saygı sağlar. Arkadaşlıklar kurarak sosyalleşir. Toplumda demokratik değerlerin gerekliliğini kavrar. Sanatta ulusal ve uluslararası iletişim içerisinde dünya görüşü gelişir” (Apaydın, 2004:135 akt. Ersoydan,2009).

Genel olarak bakıldığında korolar da kendi aralarında çeşitli özelliklerine göre ayrılmaktadır. Bu özellikler söyleyiş amaçlarına (Sanatsal) ve Koroların yapılarına göre çeşitlilik göstermektedir. Yapıları genellikle koroda yer alan kişi sayısı, korodaki kişilerin yaşları ve cinsiyetlerini kapsamaktadır.

Söyleniş amaçlarına ve sanatsal özelliklerine göre korolara örnek vermek gerekirse;

A)Seslendireceği yapının türü ve sanatsal özelliklerine göre oluşturulan sanatsal korolardan bazıları:

- Halk Müziği Koroları
- Caz Müziği Koroları,
- Geleneksel Müzik Koroları,
- Opera Koroları,
- Müzikal Koroları,
- Madrigal Koroları,
- Dinsel Müzik Koroları,
- Özgün, Popüler Müzik Koroları,
- Eğitim Müziği Koroları,

- Ritmik Müzik Koroları,
- Senfonik Müzik Koroları,
- Antik Müzik Koroları,
- Çağdaş, Atonal, Anarmonik Müzik Koroları,
- Sahnelenen, Gösteri Müzikleri Koroları.

B)Koroyu oluşturan bireylerin, cinsiyet, yaş ve sayısal durumuna göre oluşturulan yapısal korolardan bazıları;

- Minikler Koroları, (5-8 yaş grubu)
- Çocuk Koroları, (8-14 yaş grubu)
- Gençlik Koroları, (15-25 yaş grubu)
- Yetişkinler Koroları, (25 yaş üstü grubu)
- Kızlar Koroları, (15-25 yaş kızlar grubu)
- Bayanlar Koroları, (25 yaş üstü bayanlar grubu)
- Genç Erkekler Koroları, (15-25 yaş grubu)
- Erkekler Koroları, (25 yaş üstü grubu)
- Erkek Çocuklar Koroları, (Yeni Yetme ya da Delikanlılar Koroları da denebilir.) (13-18 yaş grubu)
- Vokal Toplulukları (Her yaş grubundan)
- Oda Koroları, (Her yaş grubundan)
- Büyük Karma Korolar (Her yaş grubundan) olarak adlandırılırlar (Apaydın, 2006:571). Müzik eğitimi anabilim dalların da öğrenim gören öğrenciler için koro dersi gerek müziksel gerek sosyal ilişkiler ve sorumluluk duygusunun gelişmesi

açısından büyük önem teşkil etmektedir. Bu sebeple öğrencilerin koro dersine karşı olan tutumları araştırmanın çıkış noktasıdır.

2.5 Tutum

Yaşamımızın birçok döneminde, insan hayatında çeşitli durumlar ve gelişmeler meydana gelmektedir. Kişi bu durumlara karşı içinden gelen ve sergilemek istediği davranışları ortaya koyar. Bu davranışlar kişilerin bu durum veya olaya karşı tutumlarını ortaya koymasını sağlar. Tutum, ilk kez 1862’de Herbert Spencer tarafından bir kelime olarak “bireyin zihinsel durumu” anlamında kullanılmıştır (Şen, 2011:38).

Tutumun pek çok farklı tanımı bulunmaktadır bunlara bakacak olursak; “Tutum, latince kökeninde ‘harekete hazır’ anlamına gelmektedir. Bugün ise tutum kavramı bir yapı olarak görülmekte ve doğrudan gözlenemese de, davranıştan önce gelen ve hareketlerimize rehberlik eden yapı olarak anlaşılmaktadır” (Tenkoğlu, 2005:86).

Allport’ a göre tutum; yaşantı ve deneyimler sonucu oluşan, ilgili olduğu bütün obje ve durumlara karşı bireyin davranışları üzerinde yönlendirici ya da dinamik bir etkileme gücüne sahip duygusal ve zihinsel hazırlıklar durumudur (Akt.Tavşancıl, 2006:65).

Hilgard ve arkadaşlarına (1971:523) göre tutum; bazı nesnelere, kavramlara ve durumlara karşı yaklaşmakla ya da uzaklaşmakla birlikte, bunlara karşı belirli bir davranış göstermeye hazır olmayı da ifade eder.

Edwards’a göre ise (1957:175-176) tutum görülmez, fiziksel olarak inceleyemez ya da ona dokunamazsınız; o (hipotetik) varsayımsal bir yapıdır (Akt. Hogg ve Vaughan, 2007).

Genel bir bakış açısı ile tutuma bakmak gerekirse davranışsal, duyuşsal ve bilgisel olarak tutum kişinin hayat ve yaşayış hakkındaki varsayımlarını ve geçirdiği yaşantıları kendi düşünce ve yapısının dışında farklı insanların düşüncelerine göre

karşılaştırıp hangi durumun doğru hangi durumun yanlış olabileceğine ilişkin duygu , düşünce ,inançlardır.

Tutumunda kendi arasında 3 önemli ögesi mevcuttur;

- Bilişsel(Zihinsel) Öge,
- Duygusal Öge,
- Davranışsal Öge,

Tutumların zihinsel (bilişsel), duygusal(duyuşsal) ve davranışsal olmak üzere üç ögesi vardır ve bu ögeler arasında genellikle iç tutarlılık olduğu varsayılmaktadır. Bu varsayıma göre, bireyin bir konu ile hakkındaki bildikleri (zihinsel/bilişsel öge) ona olumlu bakmasını gerektiriyorsa (duygusal öge), birey o nesneye karşı olumludur(davranışsal öge). Bunu sözleri ya da davranışları ile ortaya koyar (İnceoğlu, 2000:8).

Taylor ve arkadaşları bu üç ögeyi ‘tutumların ABC’si’ olarak nitelendirmektedir.. (Taylor, S. E., Peplau, L. A. and Sears, D. O. 2007).

2.5.1 Bilişsel Öge

Bilişsel öge tutumun ögelerinden biridir ve bilişsel öge kaynaklarda zihinsel öge olarak belirtilmektedir. Tutumun bilişsel ögesi için çeşitli açıklamalar yapılmıştır.

En genel tanımı ile İnceoğlu (2010) tutumun bilişsel ögesini şu şekilde tanımlamıştır;

“Bireyin zihinsel olarak olaylara, nesnelere, kişi ya da kişilere karşı algıları oluştururken, diğer yandan bunlara karşı farklı tepkiler koymasını sağlar” Aronson ve arkadaşlarına (2005,s.200) göre bilişsel öge, tutum nesnesi ile ilgili düşünceler ve inançlardan oluşmuştur.

Taylor , Pepleu ve Sears'a (2007:140) göre bilişsel öge, bireyin özellikle tutum nesnesine ilişkin sahip olduğu olgu, bilgi ve inançları içeren düşüncelerinden meydana gelmiştir . Bilişsel öğede, bireyin tutumunu bir durum ya da nesne hakkındaki inançları oluşturur. Bu inanca göre ifadeyi kabul eder. Eğer bir şeye ilişkin olumsuz bir tutumunuz varsa o şey hakkında olumsuz inanç veya inançlarınız da olacaktır (Morgan,2000:363).

Bilişsel öge ile ilgili tanımlara ve yorumlara baktığımızda genel olarak kişinin düşüncesinin, duygusunun, inançlarının birbiri ile etkileşimi sayesinde ortaya çıkan olumlu ya da olumsuz düşünsel öğelerdir.

2.5.2 Duygusal Öge

Tutumlarının öğelerinden bir diğer madde ise duygusal öğedir. Duygusal öge, tutumun bireyden bireye değişen ve gerçeklerle açıklanamayan hoşlanma veya hoşlanmama yönünü oluşturur (Baysal ve Tekarslan,1996:254).

Taylor ve arkadaşlarının (2007:140) ifadesine göre duygusal öge, bireyin, tutum nesnesine ilişkin olumlu veya olumsuz değerlendirmeleri içeren duygu ve hislerinden meydana gelir.

Duygusal öge nesneye ilişkin sevmeye, nefret etmeye, hoşlanmaya, korkmaya gibi duygularımızdır. Bireyin herhangi bir tutum konusuna olumlu ya da olumsuz duygular içinde olması önceki deneyimlerine bağlıdır. Eğer herhangi bir uyarıcıya karşı bireyde olumlu veya olumsuz duygular oluşmuşsa bu demektir ki bireyin bu uyarıcılarla daha önce ilişkisi olmuş ve bunları kabullenmiş veya reddetmiştir. Birey ne zaman bu uyarıları anımsarsa olumluluk/olumsuzluk içinde olacaktır. Bu nedenle, o tutum konusuna tepkileri olumlu/olumsuz olacaktır (İnceoğlu, 2004: 26).

2.5.3 Davranışsal Öge

Tutumun öğelerinde son olarak ise davranışsal öge yer almaktadır. Adından da anlaşılacağı bireyin tutum nesnesine ilişkin davranış eğilimini içerir (Sakallı, 2001:107).

İnceoğlu (2004:30-31) ise davranış eğilimini şu şekilde açıklamıştır; Davranış eğilimleri bireyin alışkanlıkları, normları ve söz konusu tutum nesnesi ile doğrudan ilişkili olmayan tutumlarının da etkisi altında olabilir. Bu nedenle davranışsal öğeden söz ederken önce iki tür davranışı birbirinden ayırmak gerekir. Bu davranış türleri duygusal ve kuralsal (normatif) davranışlardır. Duygusal davranış tutum konusunun hoşu giden ya da gitmeyen bir durumla ilişkilendirilmesi sonucu ortaya çıkar. Kuralsal davranış ise doğru davranışın ne olduğu konusundaki inançlara dayanan davranıştır. Bu normlar küçük guruplar ya da alt kültürlerin birey davranışı üzerindeki etkisidir. Bireyin bağlı olduğu gurup ya da alt kültürde, şayet belli bir davranış doğru olarak görülüyorsa, birey bu davranışı onaylamasa da kuralsal olarak yapar.

Tutum, davranış bilimlerinde ölçmeye ve araştırmalara konu olan psikolojik değişkenlerden biridir. Tutumların ölçülebilmesi ise tanımlanabilmesine bağlıdır. (Tezbaşaran, 1997; Akt. Tufan ve Güdek, 2008:28).

Üredi'ye (2005) göre eğitim öğretim sürecinde öğrenci tutumlarının ölçülmesi çeşitli açılardan yararlar sağlamaktadır. Bu yararları, öğrencilerin belli zaman birimindeki tutumlarını tespit ederek ilerideki davranışını tahmin etmek, içinde buldukları koşullarla ilgili tutumlarını saptamak, tutumlarını değiştirmek ya da yeni tutumlar oluşturmak üzere öğrencilerin mevcut tercihlerini öğrenme şeklinde sıralanabilir. (akt. Yeşilyurt ve Gül,2009. Akt.Kuş,2014).

2.6 Tutumların Özellikleri

Tutumların kendi içinde önemli özelliklerinin olduğu ve bu özelliklerin çeşitli maddeler ile sıralanmaktadır. Bu bahsedilen özellikleri Ustaahmetoğlu (2013:4) şu şekilde tanımlamıştır;

Tutumlar öğrenilir:

Tutumlar doğuştan gelen özellikler olmaktan öteye sonradan öğrenme yoluyla edinilmiş ve kazanılmış duygulardır. Derste yaşanabilecek herhangi bir etki ya da

öğretim elamanının yapmış olduğu bir eylem kişinin tutumlarını geliştirebilir. Çünkü tutumlar yaşamla birlikte gelişirler.

Tutumlar Karmaşıktır:

Tutumlar bileşenlerin karmaşık derecesine göre çeşitli farklılıklar gösterebilirler. Bileşenleri karmaşık olan tutumların karmaşık, bileşenleri yalın olan tutumları ise yalın olacakları söylenebilir. Genellikle öğrenci tutumları tek bir nedenle olmayacağı gibi tek bir nedenin etkisi ile oluşması da beklenemez. Öğrenci tutumları içsel ve dışsal etkenlerin sonucu olarak ortaya çıkar.

Her Tutumun bir gücü vardır:

Öğrencilerde çeşitli yoğunluklarda birden fazla tutum gelişir. Tutumu ortaya çıkaran güç tutum bileşeninin güçleri toplamı olarak düşünülebilir. Öğrencinin bir konuda bilgisi yetersiz ise onu bilgilendirip tutumunu değiştirmek olasıdır. Öğrenci tutumu dersine yönelik olumsuz duygular besliyor ise duygunun olumlu hale getirilmesi gerekmektedir. Öğrencinin sahip olduğu olumlu duygunun gücünün artırılması mümkündür.

Her Tutumun Bir Yönü Vardır:

Bütün tutumların bir yönü ya da bir işareti mevcuttur. Tutumların konusuna karşı olumu yada olumsuz bir tepki eğilimi söz konusudur. Tutum olumlu olunca tutumun sergilendiği obje ve duruma karşı olumlu duygular, değerlendirmeler ve eğilimler söz konusudur. Olumsuz yönde ise bunun tam tersi olur; tutum objesinden kaçma, reddetme ya da tutum objesine zarar verme olası tepki eğilimlerindedir.

Tutumların bir yoğunluğu vardır:

Yoğunluk tutumun duygusal ögesinin gücü, diğer bir ifade ile duygusal içeriğidir. Tutumun yönü ne kadar uçta ise ,tutum ne kadar duygusal ise , o kadar yoğundur.

Tutumlar Tutarlıdır:

Kişilerin tutumları genellikle tutarlı olma eğilimi göstermesine karşın, tutumların var olması için, tutumlar arası tutarlılık gerekli değildir.

Tutumlar Değişebilir:

Tutumlar öğrenildiğine göre olan koşullarda değişebilirler. Ancak olumsuz tutumların değiştirilmesi uzun ,zor ve zaman alan bir iştir. Özellikle tutumların yoğunluğu güçlü ve kökleşmiş ise tutum değiştirilmesinin görece olarak zor olduğu söylenebilir.

2.7 İlgili Literatür Çalışmaları

Konakçı (2010) “Eğitim fakültesi güzel sanatlar eğitimi bölümü müzik eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin bireysel çalgı eğitimi dersine yönelik tutumları” adlı yüksek lisans çalışmasında bireysel çalgı eğitimi dersi alan öğrencilerin tutumları araştırılmıştır. Tarama modeline uygun olarak düzenlenen araştırmanın evrenini Eğitim Fakülteleri Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı öğrencileri, örneklemini ise İstanbul, Bolu ve İzmir il sınırları içerisinde bulunan; Marmara Üniversitesi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi ve Dokuz Eylül Üniversiteleri'nin Eğitim Fakülteleri Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dallarını lisans I, II, III ve IV. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. 358 öğrenciden oluşan örneklem grubunun bireysel çalgı eğitimi dersine yönelik tutumlarının belirlenmesi amacıyla tutum ölçeği ile öğrencilerin demografik özelliklerini belirleyen kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Araştırma modeli olarak tarama modeli kullanılmıştır. Verilerin toplanmasında Enver Tufan ve Bahar Güdek tarafından 2008 yılında geliştirilmiş olan Piyano Dersine Yönelik Tutum Ölçeği, maddelerinde herhangi bir ekleme ya da çıkartma yapılmaksızın bireysel çalgı eğitimi dersine yönelik tutum ölçeğine dönüştürülerek kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde ve elde edilen bulgular değerlendirilirken istatistiksel SPSS programı kullanılmıştır. normal dağılımın incelenmesi için Kolmogorov Smirnov dağılım testi kullanılmıştır. Yapılan ölçekten ve kişisel bilgi formundan elde edilen bilgiler analiz edilmiş ve ortaya çıkan bulgular tablolar halinde düzenlenerek

yorumlanmıştır. Yapılan araştırma sonunda eğitim fakültesi müzik eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin bireysel çalgı eğitimi dersine yönelik tutumlarının olumlu olduğu sonucuna varılmıştır. Bununla beraber, öğrencilerin bu derse yönelik tutumlarında etkili olan çeşitli değişkenler ve tutumun alt boyutlarına göre farklılaşma söz konusu olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın son bölümünde, araştırma sonuçları çerçevesinde konu ile ilgili görüşler ve yapılacak yeni çalışmalar için öneriler sunulmaktadır.

Gürsoy (2014) “Güncel Ve Popüler Müzikler Dersine İlişkin Öğrenci Tutumları” adlı yüksek lisans tezinde eğitim fakültesi güzel sanatlar eğitimi bilimi müzik eğitimi anabilim dalı öğrencileri lisans 3. Ve 4.sınıf öğrencilerinin güncel popüler müzikler dersine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi ve aralarında anlamlı bir fark olup olmadığının ortaya koyulması hedeflenmektedir. Yapılan bu araştırma müzik öğretmeni adaylarının güncel popüler müzik dersine ilişkin tutumlarını belirlemeye yönelik olarak betimsel tarama modelinden yararlanılmıştır. Araştırmanın evrenini müzik eğitimi anabilim dalındaki 2013-2014 yıllarında öğrenim gören öğrencilerin 3. ve 4. Sınıf öğrencilerinden 330 kişi oluşturmaktadır. Örneklem grubu Türkiye’deki üniversitelerden rastgele seçilen 7 üniversitenin öğrencileri ile yapılmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak iki bölümlü anket kullanılmıştır. Birince bölümde demografik bilgileri içeren 6 soru yer almaktadır. İkinci bölümde tek boyutlu olan ölçek, 15’i olumlu, 9’u olumsuz olmak üzere 24 maddeden oluşmaktadır. Maddelerde 5’li likert türü derecelendirme seçenekleri bulunmaktadır. Araştırmada demografik bilgilerin betimsel analizi için frekans (f) ve yüzde(%) hesaplamaları yapılmıştır. Çalışmada yer alan analizler için SPSS 18.0 (PASW 18.0) ve SPSS 19.0 paket programları kullanılmıştır. Analizler için elde edilen sonuçlar 0.05 anlamlılık düzeyinde yorumlanmıştır. Araştırmanın sonuç kısmında öğrencilerin güncel popüler müzik dersine yönelik tutumlarının ‘Katılıyorum’ düzeyinde olumlu olduğu belirtilmektedir. Güncel ve Popüler Müzikler Dersine ilişkin tutumlarında okudukları sınıfa, cinsiyetlerine, mezun oldukları ortaöğretim kurumlarına ve en çok dinledikleri müzik türüne göre anlamlı bir farklılık bulunmamış; öğrenim gördükleri üniversitelere ve bireysel çalgılarına göre anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu bulgular ışığında ileride yapılabilecek bilimsel araştırmalara dair öneriler sunulmuştur.

Şen (2011) “Müzik Öğretmenliği Öğrencilerinin Geleneksel Türk Müziği Derslerine İlişkin Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi,” adlı doktora araştırmasında Eğitim Fakültesi Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalı 4. sınıf öğrencilerinin GTHM ve GTSM derslerine ilişkin tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi ve aralarında anlamlı bir ilişki olup olmadığının ortaya koyulması hedeflenmektedir. Müzik öğretmeni adaylarının bu çalışmada Geleneksel Türk Müziği dersine ilişkin tutumlarını belirlemek için betimsel araştırma yöntemlerinden tarama modelleri seçilmiştir. Araştırmanın evrenini 23 eğitim fakültesinin müzik öğretmenliğinde okuyan öğrencilerinden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise 22 Müzik Eğitimi Anabilim Dalı 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak bu çalışmada iki bölümden oluşan anket formu kullanılmış birinci bölümde öğrencilerin demografik özelliklerini içeren 9 soru bulunmaktadır, ikinci bölümde ise 9 maddesi olumsuz 14 maddesi olumlu olan 24 maddeden oluşan tutum anketi uygulanmıştır. Araştırmadan çıkan sonuçlar ise GTHM ve GTSM öğrenci tutumlarının genel olarak yüksek olduğu iki farklı derse ilişkin aralarında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Öğrencilerin GTM derslerine ilişkin tutumlarının cinsiyete, mezun oldukları ortaöğretim kurumlarına, okumakta oldukları üniversitelere, bireysel çalgı ve çalgı gruplarına, dinlediği müzik türüne, yerleşim yerlerine, ailede sıklıkla dinlenen müzik türüne, anne ve babalarının eğitim durumuna göre anlamlı düzeyde fark bulunmuştur. Bulgular sonuca öneriler yazılmıştır.

Buzduğu (2010) “Amatör Müzik Eğitimine Yönelik Öğretmen ve Öğrenci Tutumları” adlı yüksek lisans tezinin amacı müzik eğitiminin müziğin bireysel, toplumsal, kültürel, ekonomik ve eğitimsel işlevlerinin gerçekleşip gerçekleşmediğine yönelik öğretmen ve öğrenci tutumlarının belirlenmesidir. Amatör müzik eğitimi veren öğretmenler ve amatör müzik eğitimi alan öğrencilerin tutumlarının belirlenmesi için veri toplama aracı olarak beşli likert ölçek kullanılmıştır. Ölçme araçlarından elde edilen bulgular yüzde(%) ve frekans(f) olarak gösterilmiş ve yorumlanmıştır. Araştırmada tarama modeli esas alınmıştır. Betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın evreni Afyonkarahisar ilinde amatör eğitim veren öğretmenler ve gönüllü olarak çalışmaya katılan öğretmenlerdir. Amatör müzik

eğitiminin bireyleri psikolojik açıdan olumlu yönde etkilediği, estetik bakış açılarını geliştirdiği, bireysel başarılarını arttırdığı, bireyin davranışlarında olumlu değişiklikler meydana getirdiği ve bireyin kendisine olan özgüven ve saygısını arttırdığı anlaşılmıştır. Bunun da amatör müzik eğitiminin bireysel gelişimine katkısı olduğu söylenebilir. İkinci olarak amatör müzik eğitiminin toplumsal ilişkilerin gelişimine olumlu katkılar sağladığı, toplumun estetik gelişiminde önemli bir role sahip olduğu, toplumdaki şiddet unsurlarının azalmasına yardımcı olduğu, toplumda kaynaşma işbirliği yapma duygusunu geliştirdiği, toplumsal birleşme ve bütünleşmenin sağlanmasında önemli bir paya sahip olduğu şeklinde ortaya çıkmıştır. Bununda toplumsal gelişime katkısının olduğu söylenmektedir. Toplum kültürün kuşaklar arası akışı sağladığı, kültürler arası ilişkileri güçlendirdiği kültürel unsurlar arasında bir bağlantısı olduğunu belirtilmiştir. Bir diğer sonuçta ise amatör müzik eğitiminin iş ve istihdam yarattığı, müzik ile ilgili araç gereçlere arz ve talep oluşturduğu , profesyonel müzik eğitime öncül olduğu belirlenmiştir. Son olarak amatör müzik eğitiminin müziksel öğrenme etkinliklerini etkilediği diğer dallardaki başarıyı arttırdığı, genel ve mesleki müzik eğitime katkı sağlayıp niteliğini arttırdığı, diğer sanat dallarındaki eğitime katkı sağladığı ve bireyin bedensel, devinişsel, duyuşsal, sezışsel ve bilişsel alanlardaki gelişimine katkılar sağladığı belirtilmiştir.

Kaya'nın (2011) "Koro Eğitiminde Yapılandırmacı Yaklaşımın Tutum, Öz-Yeterlik Algısı Ve Akademik Başarıya Etkisi" adlı doktora çalışmasının amacı; bir öğrenme kuramı olarak yapılandırmacı yaklaşımın, Müzik Öğretmenliği Programı öğrencilerinin yedi yarıyıl boyunca aldıkları "Koro" dersine yönelik tutum, öz-yeterlik algısı ve akademik başarılarında ne ölçüde etkili olduğunu tespit etmektir. Araştırmanın yürütülmesinde kontrol gruplu öntest- sontest deneysel araştırma modeli kullanılmıştır. Buna göre araştırmanın çalışma grubunu; İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği Programı 2010–2011 EğitimÖğretim Yılı, Bahar Yarıyılı 2.sınıf (n=30) öğrencileri oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak, Tutum, Öz-yeterlik Algısı, Akademik Başarı Ölçeği ve Uzman Görüşü Alma Formu kullanılmıştır. Buna göre öğrenciler; 2010–2011 Eğitim-Öğretim Yılı, Güz Yarıyılı, "Koro II" dersinde

aldıkları akademik başarı puanlarına göre eşleştirme yoluyla denklik gruplarına ayrılmış, deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Araştırmacı tarafından sekiz hafta ve haftada dört ders saati süresince, deney grubuna (n=15) yapılandırmacı (öğrenci merkezli), kontrol grubuna (n=15) ise geleneksel (öğretmen merkezli) koro eğitimi verilmiştir. Araştırma verilerinin analizi için nonparametrik testlerden faydalanılmış; bu testlerin istatistiksel çözümleri, SPSS.17 paket programıyla yapılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda; (a) Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı koro eğitimi verilen deney grubuyla, geleneksel yaklaşıma dayalı koro eğitimi verilen kontrol grubunun Öz-yeterlik Algısı Ölçeği son test puanları arasında p.05) anlamlılık düzeyinde bir farklılaşma olmadığı, (b) Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı koro eğitimi verilen deney grubunun Tutum Ölçeği öntest-son test puanları arasında son test lehine farklılaşma olduğu ve Öz-yeterlik Algısı Ölçeği öntest-son test puanları arasında son test lehine farklılaşma olduğu ancak Akademik Başarı Ölçeği öntest-son test puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı, (c) Geleneksel yaklaşıma dayalı koro eğitimi verilen kontrol grubunun Tutum, Özyeterlik Algısı ve Akademik Başarı Ölçeği öntest-son test puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Uçaner (2011) “Eğitim fakültesi müzik eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin Türk müziği tarihi dersine yönelik tutum ve akademik başarıları arasındaki ilişkinin farklı değişkenler açısından değerlendirilmesi” adlı doktora tezinin amacı; Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı 2. 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin Türk Müzik Tarihi dersine yönelik tutumlarını, öğrenciye ait farklı değişkenler açısından incelemek ve öğrencilerin tutumlarını olumlu ve olumsuz etkileyen faktörler ile dersin işlenişine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada bütüncül bir yaklaşımla nicel ve nitel boyutlu betimsel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini Türkiye “deki Eğitim Fakülteleri Müzik Eğitimi Anabilim Dalı 2., 3. ve 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklem grubunu ise Türkiye “deki 12 üniversitenin Eğitim Fakülteleri Müzik Eğitimi Anabilim Dallarının 2., 3. ve 4. sınıflarında 2010-2011 eğitim öğretim yılında öğrenim gören toplam 871 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma ile ilgili veriler araştırmacı tarafından geliştirilen Türk Müzik Tarihi Dersi Tutum Ölçeğiyle elde edilmiştir. Ölçek üç

bölümden oluşmaktadır. Ölçeğin birinci bölümünde öğrencilere ait kişisel bilgilere, ikinci bölümünde olumlu algı, üçüncü olumsuz algı ve dersin işlevi alt boyutlarına ilişkin toplam 40 maddeden oluşan tutum maddelerine, üçüncü bölümde ise görüşme sorularına yer verilmiştir. Araştırmanın amacı ve ana problemi çerçevesinde oluşturulan alt problemlere ilişkin toplanan nicel verilerin istatistiksel çözümlemelerinde SPSS 19.0 paket programından, nitel verilerin çözümlemelerinde ise içerik analizinden yararlanılmıştır. İstatistiksel sonuçlar 0.05 anlamlılık düzeyinde yorumlanmıştır. Çalışmada Kolmogorov-Smirnov Testi ile verilerin normal dağılıma uyup uymadığı incelenmiştir. İki grubun karşılaştırılmasında Independent Sample t Testi, ikiden fazla grubun karşılaştırılmasında ise Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) kullanılmıştır. Varyans analizi sonucunda gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuşsa, hangi grupların birbirinden farklı olduğunun tespit edilmesi için Çoklu Karşılaştırma (multiple comparisons) testlerinden Tukey Testi uygulanmıştır. Grupların karşılaştırılmasına ilişkin testlerde varyans homojenliği varsayımı Levene Testi ile incelenmiş ve hangi test istatistiğinin dikkate alınacağına karar verilmiştir. Boyutlar arasındaki yordamaların ve ilişkilerin tespit edilmesi için Regresyon Analizi ve Korelasyon Katsayılarından yararlanılmıştır. Araştırmanın bulguları sonucunda öğrencilerin Türk Müzik Tarihi dersine ilişkin tutumlarının olumlu olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin Türk Müzik Tarihi dersine ilişkin tutumlarının üniversitelere, devam ettikleri sınıflara, cinsiyete, bireysel çalgı ve çalgı gruplarına, üniversiteye geldikleri bölgelere, babalarının eğitim durumuna, ailelerinde Türk Müziği ile ilgilenen bireylerin bulunma durumuna, ailelerindeki Türk Müziği ile ilgilenen bireylerin akraba yakınlık derecesine göre anlamlı düzeyde fark olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin akademik başarı puanları ile tutum ölçeği alt boyutları arasındaki ilişki istatistiksel olarak önemli bulunmamış ve tutum alt boyutlarının öğrencilerin akademik başarı puanı üzerinde yordayıcı etkisinin olmadığı saptanmıştır. Ayrıca öğrencilerin tutumlarını olumlu ve olumsuz etkileyen faktörler ile öğrencilerin dersin işlenişine ilişkin görüşleri tespit edilmiş, bu bulgular ışığında öneriler sunulmuştur.

Özmenteş ve Bilen (2005) “Dalcroze eurhythmic öğretiminin müziksel beceriler, müzik dersine ilişkin tutumlar ve müzik dersine ilişkin tutumlar ve müzik yeteneğine ilişkin özgüven üzerindeki etkileri” adlı makalesinde temel müzik bilgilerinin, müziksel işitme becerilerinin, şarkı söyleme becerilerinin, müziğe bedeni ile uyum gösterme becerilerinin, müzik yeteneğine yönelik özgüvenin ve müzik dersine yönelik tutumların gelişimi üzerindeki etkilerini belirlemektedir. Ön test ve son test şeklinde kontrol grubu deneme modelindeki 2004-2005 öğretim yılı güz döneminde İzmir’de bulunan Buca Kaynaklar ilköğretim okulunda öğrenim gören 4. Sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada deney grubuna Dalcroze Eurhythmic öğretimi uygulanan kontrol grubuna ise geleneksel müzik öğretimi yapılmıştır. Bedensel hareket içerikli müzik öğretiminin bir parçası olan bu hareketler, seslerin yüksekliğini, yönelimini, sıralanışını, gürlüklerini ve dinamiklerini simgeleyecek şekilde düzenlenmiştir. Kontrol grubunda ise bedensel hareketlilik ile ilgili bir çalışma yapılmamıştır. Kontrol grubuna ‘geleneksel şarkı söyleme’, ‘temel müzik bilgileri’ ve ‘nota yazımı’ öğrenmesi şeklinde çalışmalar yapılmıştır. Çalışmada her iki gruba da aynı şarkılar öğretilmiştir. Araştırma bulguları görüşme yoluyla toplanmıştır. Araştırma sonunda, Dalcroze Eurhythmic Öğretiminin incelenen tüm bağımlı değişkenler üzerinde Geleneksel Müzik Öğretimine göre anlamlı düzeyde ($p<.01$) daha etkili olduğu görülmüştür.

Kocabaş (1997) “Temel Eğitim II. Kademe Öğrencileri İçin Müziğe İlişkin Tutum Ölçeğinin Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması” adlı makalenin amacı; Temel Eğitim II. Kademe öğrencilerinin müziğe ilişkin tutumlarını, ölçen geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmek amacıyla yapılan bu araştırmanın örneklemini İzmir-Dokuz Eylül Ortaokulu'nda okumakta olan 284 Orta I, II, III. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Likert tipi 3 aralıklı seçeneklerin yer aldığı 17'si olumlu, 13'ü olumsuz 30 maddeden oluşturulan ölçeğin madde analizleri, Cronbach's Alpha, İki Yan Güvenirlik katsayıları bulunarak faktör analizleri yapılmıştır. Geçerliği ve güvenilirliği sınanan ölçeğin Temel Eğitim II. Kademe öğrencilerinin müziğe ilişkin tutumlarını ölçmede kullanılabilir geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu görülmektedir. Ölçeğin tamamı için Cronbach's Alpha: 0.88 İki Yanı Güvenirlik katsayısı 0.80 olarak bulunmuş olup ölçekte yer alan maddelerin, alt ölçeklerin

geçerlik ve güvenilirliğine ilişkin elde edilen değerler ölçeklerin hem kendi içlerine hem de bütün olarak tutarlı olduğunu kanıtlamaktadır. Alt ölçeklerde benzer maddelerin ağırlıklı olarak bazı faktörlere dağılması örneklemin heterojen bir yapıda olduğunu göstermektedir. Genel bir sonuç olarak ölçeğe ilişkin bulgular geliştirilen ölçeğin müziğe ilişkin tutumları ölçme de kullanılabilir geçerli ve güvenilir bir araç olduğunu göstermektedir.

Sağlam (2008) “Müzik Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları” Adlı makalenin amacı; müzik öğretmenliği bölümü öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının belirlenmesidir. Bu amaçla 2007–2008 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Harran Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Müzik Öğretmenliği Bölümünde öğrenim gören 126 öğrenciden 110 öğrenciye “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği” uygulanmıştır. Yapılan istatistiksel analizlerde, müzik öğretmenliği bölümü öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının cinsiyet, devam edilen sınıf düzeyi ve mesleği tercih sebebine göre anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna varılmıştır. Genel olarak kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu görülmüştür. Üst sınıflara doğru gidildikçe öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu tutumunun arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Mesleği sevdiği için tercih edenlerin öğretmenliğe yönelik tutumunun daha olumlu olduğu görülmüştür.

Yabancı Kaynaklar

Sherman D. Vander Ark, (2019) “Relationships between Musical Attitudes, Self-Esteem, Social Status, and Grade Level of Elementary Children/ Müzikal Tutum, Benlik Saygısı, Sosyal Durum ve İlköğretim Çocuklarının Seviye Düzeyi Arasındaki İlişkiler” adlı çalışmada aşağıdaki soruları cevaplamaya çalışmıştır: 1. Cinsiyet ile benlik saygısı arasında şarkı söyleme etkinlikleri, enstrüman çalma, dinleme okuma etkinlikleri arasında bir etkileşim var mı? 2. Benlik saygısı şarkı söylemeye, enstrüman çalmaya, yukarıda ve öteye okuma dinlemeye yönelik temel kaynak tutumlarını ifade eder mi? 3. Sınıf seviyeleri ile şarkı söyleme, müzik çalma, müzik dinleme ve müzik okuma etkinliklerine yönelik tutum arasında bir fark var

mı? 4. Sosyal statü ile şarkı söyleme, enstrüman çalma, müzik dinleme ve müzik okuma etkinliklerine yönelik tutumlar arasında ikinci derece bir eğitsel ilişki var mı?

Bu çalışmanın kanıtı, sosyal statü, cinsiyet ve yaşa göre hesaplanabilecek sınıf içi müzik deneyimlerine yönelik tutumları tahmin etmede özgüvenin önemli bir varyansa yol açtığı görüşlerine destek vermektedir; sınıf içi müzik deneyimlerine yönelik tutumların sınıf düzeyi arttıkça daha olumsuz hale geldiğini ve orta sosyal statü öğrencilerinin düşük veya yüksek sosyal statü öğrencilerinden anlamlı derecede daha yüksek tutumları olduğu görülmüştür. Bu çalışmanın önemli sonuçları, sosyal durum, benlik saygısı ve kelime müzik deneyimine ilişkin tutumlar arasındaki korelasyonları araştırırken doğrusal ilişkilerin yanı sıra eğrisel ilişkilerin de göz önüne alınması gerektiği görüşünü desteklemektedir. Eğrisel ilişkinin (eğri çizgi), basitçe doğrusal (durağanlık çizgisi) bir ilişki kullanılarak tahmin edilebilecekler üzerinde müzik deneyimlerine (Mucisal Tutum Envanteri ile ölçüldüğü gibi) yönelik tahminleri tahmin etme kabiliyetini arttırdığı görülmektedir

Veriler ayrıca, müzik okuma etkinliklerinin öğrenciler tarafından en düşük tutum derecesini ürettiğini ve müzik okuma ve sosyal durum arasındaki ikinci derece eğrisel ilişkinin anlamlı olmadığını göstermiştir. Bu çalışmanın verilerinden müzik okuma öğretiminin olumlu tutumlar üretmediği ve hem düşük hem de yüksek sosyal statü geçmişine sahip ilköğretim öğrencilerinin, orta sosyal statüdeki öğrenciler kadar, sınıf müzik etkinliklerinden faydalanmadığı anlaşılmaktadır. Bu çalışmanın sonucu, alt tutumları oluşturan öğrenme genel müzik koşullarının değiştirildiğini göstermektedir.

Dennis Siebenaler (2008) “Children’s Attitudes Toward Singing and Song Recordings Related to Gender, Ethnicity, and Age/ Çocukların Söyleme ve Şarkı Kayıtlarına İlişkin Tutumlarının Yaş Cinsiyet Ve Etnik Kökene Göre Belirlenmesi” adlı bu çalışma, öğrencilerin cinsiyet, yaş ve etnik kökene ilişkin şarkı söyleme ve koro katılımına yönelik tutumlarını incelemektedir. Ayrıca, uygun bir model sağlamak ve şarkıyı teşvik etmek için tasarlanan bazal müzik serilerindeki kayıtlara yönelik tutumlara da bakar. Katılımcılar (N = 249) Teksas'taki iki devlet okuluna kayıtlı beşinci sınıf öğrencisidir. Şarkı söyleme ve koroya karşı tutumlarıyla ilgili

kısa bir anketi tamamladıktan sonra katılımcılar, iki müzik ders kitabı serisinden seçilen çeşitli şarkıların dokuz kaydını dinler. Her şarkı için katılımcılar şarkıcı ve şarkı tercihlerini belirtmişlerdir. Sonuçlar, kız ve erkek çocuklar arasında şarkı söylemeye karşı tutumlarında çok az bir farklılık olduğunu, ancak İspanyol katılımcılardan şarkı söylemede daha az olumlu tutum olduğunu göstermektedir.

Afrikalı Amerikalı katılımcılar cinsiyete göre farklılık göstermedi ve şarkı söylemeye ve her tür şarkı kaydına karşı daha olumluydu. Okul müziğine yönelik olumlu tutumun azalması, öncelikle beşinci sınıf öğrencilerinde bulundu. Bu çalışma Teksas'ta ki öğrenci gruplarıyla (İspanyol ve Afrika kökenli Amerikalı) sınırlı olmasına rağmen, bulgular ve sonuçlar diğer müzik eğitimcilerine yardımcı olabilir. Öğrenci cinsiyeti, etnik köken ve yaş şarkı söyleme, okul müziği, koro ve öğretmek için kullanılan kayıtlara yönelik tutumlarla ilgili değişkenlerdir. şarkılar, ancak durumsal değişkenler (yani öğretim tarzı, motivasyon ve öğretmen kimliği) yardımcı olabilir ilköğretim ve orta okul yıllarında okul müziğine yönelik tutumlardaki düşüşü gidermek ve şarkı söylemeye ve müzik yapımına katılmaya devam etmeyi teşvik etmek gerekmektedir. Her ne kadar ilgili birçok faktöre rağmen öğrencilerin okul müziğine yönelik tutumları ve müzik faaliyetlerine devam etmelerinin izole edilmesi ve ölçülmesi zor ve bazı durumlarda olumlu yönde kontrol edilmesi veya etkilenmesi imkânsız gibi görünse de bu önemli konuların araştırılması için daha fazla girişimde bulunması gerekmektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu (evren ve örnekleme), veri toplama araçları, elde edilen verilerin çözümlenmesinde kullanılacak istatistiksel yöntemler ve teknikler belirtilmiştir.

3.1 Araştırmanın Modeli

Bu araştırma modeli genel tarama modelinde bir çalışma olup, belli bir topluluğun belli bir konu ya da durum hakkında duygu, düşünce ve davranışlarının ne olduğunu anlamak için yapılmış çalışmalardır. Genel tarama modelleri, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 2008).

Bu araştırma müzik eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin 'koro' dersine yönelik tutumlarının hangi düzeyde olduğunu bunun akabinde ne gibi değişkenlerin etkisi altında kaldığını sorgulamak ve öğrencilerin koro dersine yönelik tutumlarını öğrenmek için yapılmıştır.

3.2 Evren Ve Örneklem

Bu araştırmanın evreni, İç Anadolu bölgesinden seçilmiş Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği Anabilim Dallarında öğrenim görmekte olan; Koro Dersini almış lisans 2. 3. ve 4. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır.

Araştırmanın örneklemini ise İç Anadolu bölgesinden rastgele seçilmiş ve hiçbir yanlılık aranmadan belirlenmiş 5 üniversitenin eğitim fakültesi müzik eğitimi anabilim dalında eğitim 2018-2019 eğitim öğretim yılında öğrenim gören en az bir dönem koro dersi almış lisans 2. 3. ve 4. Sınıf 348 kişi yer almaktadır.

Tablo -1 Örnekleme Oluşturan Üniversitelerin Listesi

1.	Gazi Üniversitesi Gazi Eğt. Fak. GSEB Müzik Öğretmenliği ABD
2.	Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğt. Fak. GSEB Müzik Öğretmenliği ABD
3.	Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğt. Fak. GSEB Müzik Öğretmenliği ABD
4.	Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğt. Fak. GSEB Müzik Öğretmenliği ABD
5.	Aksaray Üniversitesi Eğt. Fak. GSEB Müzik Öğretmenliği ABD

3.3 Verilerin Toplanması

Verilerin toplanması için çeşitli alan yazılar ve ölçek geliştirme üzerine çalışmalar incelenmiştir. İncelenmiş olan alan yazı ve ölçeklerden yola çıkılarak özgün olarak hazırlanmış 63 maddeden oluşan anket formu hazırlanmıştır. Ölçek, araştırmacının kendisi tarafından anlaşılır ve sadeleştirilmiş bir dil kullanılarak yazılmıştır. Bu hazırlanmış olan 63 maddelik anket soruları soru sayısı sadeleştirilmesi ve maddelerin güvenilirliği açısından 3 müzik eğitimcisi uzmanın görüşü alınmıştır. Uzmanların görüşleri alındıktan sonra 63 maddelik anketten 23 madde çıkartılmış ve 45 maddeden oluşan ölçek formu oluşturulmuştur. Bu oluşan ölçek formu tekrar iki uzmana gönderilmiştir ve uygunluğu kapp analizi ile değerlendirilmiştir. Ortaya çıkan ölçek 4 boyutlu olarak hazırlanmıştır. Deneme aşamasında ise 40 (Ek-2) soru olarak hazırlanmış olan koro dersine yönelik ölçeğin belirlenmiş olan 5 üniversitenin lisans 2-3-4. Sınıflarında bulunan toplam 348 öğrenciye uygulanmıştır.

3.4 Verilerin Çözümlemesi

Araştırmada veri toplama aracı ile toplanan verilerin, analiz aşamasına geçilmeden önce koro dersi alan lisans 2-3-4. sınıf öğrencilerine dağıtılarak toplanan ölçme aracı olan 5 li likert anketi 1'den 348'e kadar numaralandırılmıştır. Numaralandırma işleminden sonra elde edilen veriler numaralarına uygun olarak bilgisayar ortamına kaydedilmiştir. Veriler bilgisayar ortamına aktarıldıktan sonra ölçeğin geçerlilik ve güvenilirliği SPSS programı ile yapılmıştır. Aritmetik

ortalamaları standart sapmaları ve yüzdeleri gibi ölçeğin betimsel analizleri ve çıkarımsal istatistikleri yapılmıştır.

Seçeneklere Verilen Puan Aralıkları

Seçenekler	Verilen Puanlar	Puan aralığı
Kesinlikle Katılıyorum	5	4.20–5.00
Katılıyorum	4	3.40–4.19
Kararsızım	3	2.60–3.39
Katılmıyorum	2	1.80–2.59
Kesinlikle Katılmıyorum	1	1.00–1.79

3.6.1 Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Koro Dersine Yönelik Tutumlarına Ait Bulgular

Tablo-2 Ölçeğin Uygulandığı Örneklemin Cinsiyet Frekans Tablosu

		SIKLIK	YÜZDE
Geçerli	KIZ	222	63,8
	ERKEK	126	36,2
	GENEL TOPLAM	348	100,0

Koro dersine yönelik Tutum Ölçeği 5’li Likert tipi ölçek olarak hazırlanmış olup taslak ölçeğin Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Aksaray Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Necmettin Erbakan Üniversitesi MEAD bulunan 2. 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin oluşturduğu 348 öğrenciye uygulanmıştır. Örneklem öğrenci grubu 222’i kız ve 126 erkek olmak üzere 348 öğrenciden oluşmaktadır.(Tablo 2)

Tablo-3 Ölçeğin Uygulandığı Örneklemin Sınıf Seviyeleri Frekans Tablosu

		SIKLIK	YÜZDE
Geçerli	2.sınıf	121	34,8
	3.sınıf	117	33,6
	4.sınıf	110	31,6
	Genel Toplam	348	100,0

Ölçeğin uygulandığı örneklem, 121' i 2.sınıf 117'si 3.sınıf 110'u 4. Sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Örnekleme oluşturan öğrenciler seçkisiz olarak seçilmiştir.(Tablo 3)

Tablo-4 Ölçeğin Uygulandığı Örneklemin Üniversitelere Göre Frekans Tablosu

		SIKLIK	YÜZDE
Geçerli	Sivas Cum. Üni.	19	5,5
	Niğde Ömer halisdemir Üniv.	56	16,1
	Aksaray Üniv.	73	21,0
	Gazi Üniv.	102	29,3
	Necmettin Erbakan Üniv.	98	28,2
	Genel Toplam	348	100,0

Ölçeğin uygulandığı bölümler; 19 kişi Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, 56 kişi Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi,73 kişi Aksaray Üniversitesi, 102 Gazi Üniversitesi, 98 kişi Necmettin Erbakan Üniversitesinde okuyan öğrencilerdir.(Tablo-4)

Tablo-5 Ölçeğin Uygulandığı Örneklemin Bireysel Çalgı' ya Göre Frekans Tablosu

		SIKLIK	YÜZDE
Geçerli	Keman	84	24,1
	Gitar	43	12,4
	Şan	19	5,5
	Flüt	53	15,2
	Bağlama	42	12,1
	Viyola	19	5,5
	Çello	25	7,2
	Klarnet	5	1,4
	Kanun	15	4,3

		SIKLIK	YÜZDE
Geçerli	Keman	84	24,1
	Gitar	43	12,4
	Şan	19	5,5
	Flüt	53	15,2
	Bağlama	42	12,1
	Ud	21	6,0
	Ney	3	,9
	Saksafon	4	1,1
	Kemençe	1	,3
	Kontrbas	3	,9
	Trompet	1	,3
	Bateri	1	,3
	Piyano	9	2,6
	Genel Toplam	348	100,0

Bireysel çalgı frekans tablosuna baktığımızda ölçüğe katılan öğrencilerin bireysel çalgılarının en fazla 84 kişi ile keman olduğu görülmektedir. Ölçüğe katılan öğrencilerden de en az bireysel çalgılardan Kemençe 1 kişi Bateri 1 kişi kontrbas 1 kişi olduğu görülmektedir. (Tablo- 5)

Tablo-6 Ölçüğün Uygulandığı Örneklemin “Dinlediği Müzik Türüne Göre” Frekans Tablosu

		SIKLIK	YÜZDE
Geçerli	Klasik Müzik	68	19,5
	Pop müzik	88	25,3
	Arabesk müzik	29	8,3
	Caz Müzik Türleri	25	7,2
	TSM	37	10,6
	Rock\Metal	30	8,6
	THM	42	12,1
	Etnik Müzik	10	2,9
	Diğer	18	5,2
	Belirtmemiş	1	,3
	Genel Toplam	348	100,0

Ölçeğe katılan öğrencilerin frekanslarına baktığımızda 88 kişinin tercihi ile en fazla Pop müzik dinlemeyi tercih ettikleri görülmektedir. Akabinde ikinci olarak en fazla tercih edilen müzik türü ilse THM olarak seçilmiştir. En az tercih edilen müzik türü 10 kişi ile Etnik müzik olarak ortaya çıkmıştır. (Tablo-6)

Tablo-7 Ölçeğin Uygulandığı Örneklemin Söylemekten keyif aldıkları Müzik Türüne Göre Frekans Tablosu

		SIKLIK	YÜZDE
Geçerli	THM	92	26,4
	TSM	64	18,4
	Arebesk	26	7,5
	Opera	22	6,3
	Pop Müzik	71	20,4
	Caz müzik Türleri	23	6,6
	Rock\ Metal	19	5,5
	Etnik Müzik	13	3,7
	Diğer	15	4,3
	Belirtmemiş	2	,6
	Hepsi	1	,3
	Genel Toplam	348	100,0

Ölçeğe katılan öğrencilerin frekanslarına baktığımızda 92 kişinin tercihi ile en fazla THM dinlemeyi tercih ettikleri görülmektedir. İkinci olarak en fazla tercih edilen Söylemekten keyif aldıkları müzik türü ilse TSM olarak seçilmiştir. En az tercih edilen müzik türü Etnik müzik ile 13 kişi olarak ortaya çıkmıştır. (Tablo-7)

Tablo-8 Ölçeğin Uygulandığı Örneklem Ailenizde müzik ile ilgilenen ve uğraşan yakınlarınız Türüne Göre Frekans Tablosu

		SIKLIK	YÜZDE
Geçerli	Anne	73	21,0
	Baba	55	15,8
	Büyük Baba	11	3,2
	Büyük anne	2	,6
	Dayı	15	4,3
	Teyze	3	,9
	Hala	3	,9
	Amca	8	2,3
	Kuzen	26	7,5
	İlgilenmiyor	130	37,4
	Hepsi ilgileniyor	3	,9
	Kardeş	10	2,9
	Boş	9	2,6
	Genel Toplam	348	100,0

Ölçeğe katılan öğrencilerin frekanslarına baktığımızda 130 kişi ile öğrencilerin ailelerinin müzik ile ilgilenmedikleri ortaya çıkmıştır. İkinci olarak 73 kişi ile Annelerinin müzik ile ilgilendiklerini belirtmişlerdir. En az tercih edilen aile bireyi ise 2 kişi ile Büyükanne olarak ortaya çıkmıştır.(Tablo-8)

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın bu bölümünde koro dersine yönelik çeşitli değişkenlere göre geliştirilen tutum ölçeğinden alınan sonuçların tablolar üzerinden dayandığı bilgiler üzerinden açıklanmıştır.

4.1. Ölçeğin Geçerlik ve Güvenirliği

Büyüköztürk Faktör analizini, bir faktörleştirme ya da ortak faktör adı verilen yeni kavramları (değişkenleri) ortaya çıkarma ya da maddelerin faktör yük değerlerini kullanarak kavramların işlevsel tanımlarını elde etme süreci olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk, 2005).

Daniel'e (1988) göre faktör analizi, bir grup değişkenin kovaryans yapısını incelemek ve bu değişkenler arasındaki ilişkileri, faktör olarak isimlendirilen çok daha az sayıdaki gözlenemeyen gizli değişkenler bakımından açıklamayı sağlamak üzere düzenlenmiş bir tekniktir (Akt.Stapleton, 1997).

Faktör analizini gerçekleştirmek için gerekli olan örneklem sayısı önemli olmaktadır. Nunnally (1978) Bu durumu şöyle açıklamıştır; 'eğer örneklem sayısı 300'ün altındaysa madde sayısının 5 ila 10 katı olması gerektiğini, örneklem sayısı 300'ü geçtiğinde (madde sayısına orandan bağımsız bir biçimde), kararlı sonuçlara ulaşıldığını açıklamıştır.

Bir başka açıklama yapan Tabachnick ve Fidell (2001), faktör analizi için en az 300 örneklemin iyi olduğunu belirtmektedir.

Comrey ve Lee (1992), bir sınıflamaya giderek, 100 örneklemi zayıf, 300 örneklemi iyi, 1000 örneklemi de mükemmel olarak nitelendirmiştir (akt: Can, 2013).

Taslak ölçek iki uzman tarafından değerlendirilmiş ve bu uzmanların yapmış olduğu değerlendirme kappa analizi yapılarak değerlendirilmiş ve kappa değeri

=0,200 olarak bulunmuştur($p<0,05$). Bu değerin anlamsız olması iki uzmanın ölçeği bağımsız olarak değerlendirildiği ve ölçeğin maddelerinin uyumlu olduğunu göstermektedir.

Taslak ölçekte toplam 40 madde bulunmaktadır ve bu ölçek toplam 348 kişiye uygulanarak örneklem büyüklüğü açısından iyi derecede bir yeterliliğe sahiptir.

Elde edilen verilerin faktör analizine uygun sonuçlar elde edilip edilmediğine karar verilirken KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) katsayısı ve Bartlett Sphericity Testinden yararlanılarak kullanılmaktadır. Eğer KMO katsayısı 0,6'dan yüksek ve Bartlett Sphericity Testi anlamlı çıkarsa, elde edilen verilerin faktör analizine uygun olduğu sonucuna varılabilir (Büyüköztürk, 2008; Norusis, 1990).

Tablo-9 KMO ve Bartlett Testine Ait Bulgular

Kaiser-Meyer-Olkin Örnekleme Yeterliliğinin Ölçümü.		,919
Bartlett 'in Küresellik Testi	Yaklaşık. Ki-Kare	8147,552
	Df	780
	Sig.	,000

* $p<0,05$

Araştırmadan elde edilen verilerin faktör analizine uygunluğunu belirlemek için yapılan ön analiz çalışmaları neticesinde; KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) (Örneklem Hacmi Uygunluğu Ölçümü) değeri 0,919 olup, Bartlett Sphericity Testi (Bartlett Bütünlük Testi) sonucu da anlamlı bulunmuştur ($p<0,05$). Ki kare değerinin 8147,552; Df'nin 780 olması verilerin açıklayıcı faktör analizine uygunluğunu göstermektedir.(Tablo 9)

Tablo-10 Ölçeğin Analiz Bulgularına Ait Cronbach Alpha Değeri

Cronbach Alpha	Cronbach Alfa Standart Maddelere Dayalı	N öge
,924	,928	40

Hazırlanmış olan 40 maddelik ölçeğin Cronbach Alpha değeri 0,924 olarak bulunmuş ve güvenilirliğinin yeterince yüksek olduğuna karar verilmiştir (Tablo 9). Ölçeğin güvenilir olması ölçeğin faktör analizine geçilebileceğini ifade eder.

Total değerlere bakıldığında başlangıç öz değeri 1'in üzerinde olan 7 faktör bulunmaktadır. Bu 7 faktörün varyansa yaptığı katkının % 62,410 olduğu görülmektedir. Fakat faktör sayısına karar verirken her bir faktörün toplam varyansa yaptığı katkı önemlidir.(Tablo 10)

Tablo-11 Açıklanan Toplam Varyans Tablosu

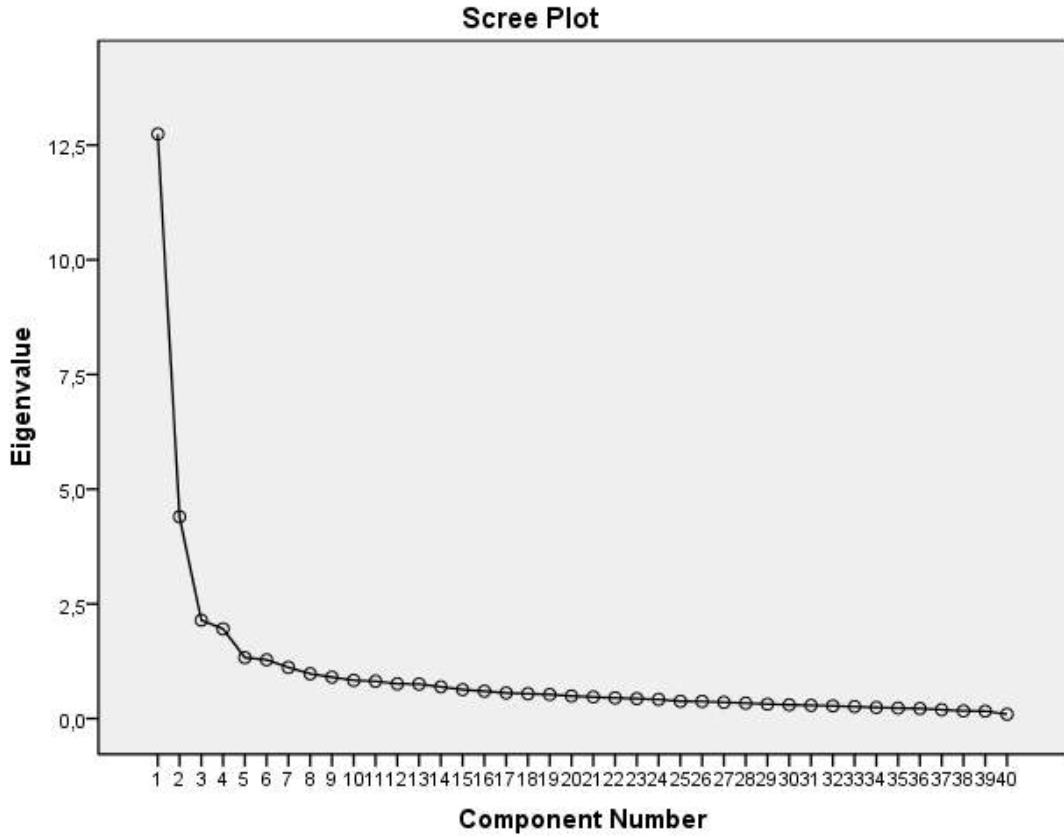
Bileşen	Başlangıç Öz değerleri			Kare Yüklemelerin Dönme Toplamları		
	Genel Toplam	Varyansın Yüzdesi	Kümülatif Yüzdesi	Genel Toplam	Varyansın Yüzdesi	Kümülatif Yüzdesi
1	12,742	31,855	31,855	7,343	18,357	18,357
2	4,399	10,998	42,853	5,267	13,169	31,525
3	2,144	5,360	48,214	4,019	10,048	41,574
4	1,956	4,889	53,103	3,740	9,350	50,924
5	1,329	3,322	56,424	1,720	4,301	55,225
6	1,280	3,200	59,624	1,650	4,124	59,349
7	1,114	2,786	62,410	1,225	3,061	62,410
8	,977	2,442	64,852			
9	,903	2,259	67,111			
10	,833	2,083	69,194			
11	,815	2,037	71,231			
12	,756	1,890	73,121			
13	,753	1,881	75,002			
14	,693	1,732	76,735			
15	,631	1,577	78,312			
16	,597	1,493	79,805			
17	,560	1,399	81,204			
18	,541	1,354	82,557			
19	,525	1,312	83,869			
20	,491	1,228	85,097			

21	,471	1,177	86,274			
22	,450	1,126	87,399			
23	,434	1,085	88,484			
24	,418	1,045	89,529			
25	,378	,945	90,474			
26	,374	,936	91,409			
27	,355	,886	92,296			
28	,336	,839	93,135			
29	,316	,790	93,925			
30	,300	,750	94,674			
31	,288	,720	95,395			
32	,277	,693	96,088			
33	,260	,651	96,739			
34	,242	,605	97,344			
35	,227	,568	97,912			
36	,218	,546	98,458			
37	,192	,480	98,939			
38	,168	,419	99,358			
39	,163	,407	99,765			
40	,094	,235	100,000			

% varyansının grafiğine bakıldığında 7 bileşenin büyük ölçüde varyansa katkı sağladığı, 8. bileşenden itibaren bu katkının azaldığı görülmektedir. Bu durumda başlangıçta 7 olarak düşünülen faktör sayısının 7 olarak sınımlanmasına karar verilebilir. Bu karar verilmeden önce “Scree Plot” grafiği incelenmiştir.

Y ekseninde bileşenler, X eksenine doğru bir iniş yapmaktadır. Bu iniş eğilimi varyansa katkı çerçevesinde noktalarla gösterilmektedir. İki nokta arası her aralık bir faktör anlamına gelmektedir. Şekil-1’de görüldüğü gibi 4. noktadan sonra eğim bir plato yapmaktadır. 4. noktadan sonraki bileşenlerin varyansa yaptıkları katkı hem küçük hem de yaklaşık olarak aynıdır.(Şekil 1)

Şekil-1 Yamaç-Birikinti Grafiği



Faktör sayısını belli ederek ölçekteki maddelerin uygunluğunu, hangi maddelerin ölçekten çıkarılacağını belirlemek amacıyla açımlayıcı faktör analizi döndürülmüş bileşenler matrisi esas alınmıştır. Bir maddenin faktördeki en yüksek yük değeri ile bu değerden sonra en yüksek olan yük değeri arasındaki farkın mümkün olduğunca yüksek olması beklenen bir durumdur. Yüksek iki yük değeri arasındaki farkın en az 0,1 olması istenir. Çözümleme sonucunda elde edilen değerlere göre maddelerin ölçekte yer almasında bir maddenin yalnızca bir faktörde en az 0,4 faktör yükü ile yer alması ve birden çok faktörde yer alan bir maddenin faktörlerden birindeki yükünün diğerinden en az 0,1 değerinden daha büyük olması durumunda madde ölçekte tutulmuştur. Çok faktörlü bir yapıda, birden fazla çok faktörde yüksek yük değeri veren ölçek maddeleri, binişik madde olarak tanımlanır ve maddelerin ölçekten çıkarılması düşünülebilir (Çokluk ve ark., 2012; Büyüköztürk ve ark., 2012).

Tablo-12 1. Döndürülmüş Bileşenler Matrisi

Bileşen							
Maddeler	1	2	3	4	5	6	7
s15	,800	,206	,003	,203	-,082	,036	,097
s10	,759	,187	-,020	,166	,005	,158	,140
s13	,741	,197	-,001	,181	-,036	,022	,005
s14	,716	,127	,128	,147	-,267	-,175	,017
s3	,703	,073	-,033	,057	,220	,329	,042
s19	,694	,116	-,100	,120	,133	-,060	,076
s16	,691	,070	,118	,199	-,223	-,260	-,005
s11	,667	,191	-,017	,140	,146	,150	,179
s17	,647	,358	-,023	,267	-,050	,231	-,111
s18	,642	,243	,028	,182	-,076	,094	-,121
s2	,626	,275	,034	,137	,027	,563	-,143
s1	,584	,268	,010	,117	-,014	,582	-,152
s12	,455	,306	,126	,287	-,334	,235	,036
s9	,402	,360	,137	,252	-,190	,354	,087
s5	,249	,797	,063	,085	-,037	,047	-,084
s4	,335	,755	-,010	,120	-,017	-,013	,047
s7	,296	,750	,129	,097	,063	,020	-,024
s23	,161	,675	,275	,255	-,052	,232	,154
s22	,183	,653	,293	,217	-,127	,145	,249
s20	,008	,651	,340	,185	-,206	,179	,115
s8	,416	,562	,164	-,054	-,057	-,138	,131
s27	,190	,488	,442	,339	,096	-,039	-,041
s24	,278	,446	,319	,330	,256	,155	,005
s40	-,082	,022	,738	,034	,070	,034	,075
s37	-,090	,214	,730	,093	,034	,142	,108
s38	-,125	-,050	,715	-,048	,022	,112	,061
s33	,117	,334	,685	,087	-,010	-,184	-,099
s36	,136	,437	,683	,178	,003	,137	,033
s29	,107	,398	,549	,164	,102	-,235	-,220
s31	,154	,141	,544	-,017	,357	-,202	,016
s34	,196	,103	-,017	,756	-,002	-,038	-,147
s35	,120	,191	,015	,735	-,062	-,007	-,027
s32	,200	,198	,124	,719	-,062	,162	-,018

s30	,186	,102	,105	,718	-,037	,024	,042
s25	,460	,088	,077	,600	-,041	,122	,145
s26	,294	,010	,091	,492	-,020	,008	,412
s28	-,061	,002	,105	-,025	,727	,057	,062
s39	,019	-,160	,291	-,075	,587	-,053	,181
s6	-,308	-,056	-,242	-,137	,366	-,320	-,282
s21	,071	,165	,056	-,065	,201	-,059	,733

Bir maddenin binişik olması için iki durumun oluşması gerekmektedir. Çokluk ve arkadaşları ‘‘Bunlardan bir tanesi bir maddenin birden fazla faktörde kabul düzeyinden yüksek yük değeri vermesidir. Diğeri ise iki ya da daha fazla faktörde sahip olduğu yük değeri arasındaki farkın 0,1’ den küçük olmasıdır,’’ şeklinde tanımlamıştır (Çokluk ve ark. 2012).

İkinci madde binişik madde olduğundan ölçeğimizden çıkarılmıştır. Bu işlemde sonra tekrar faktör analizi yapılmıştır. (Tablo 12)

Tablo-13 2. Döndürülmüş Bileşenler Matrisi

Bileşen							
Maddeler	1	2	3	4	5	6	7
s15	,791	,195	-,011	,203	-,099	,131	,097
s10	,790	,184	-,009	,160	-,012	-,035	,097
s3	,756	,087	-,012	,058	,183	-,142	,034
s13	,725	,188	-,021	,182	-,055	,160	,028
s11	,712	,188	,001	,129	,136	-,081	,118
s19	,685	,095	-,110	,114	,131	,141	,050
s17	,681	,368	-,017	,258	-,067	-,046	-,143
s1	,658	,309	,041	,122	-,068	-,282	-,144
s18	,647	,244	,022	,174	-,084	,078	-,143
s14	,639	,108	,076	,157	-,286	,385	,105
s16	,606	,044	,065	,207	-,230	,432	,060
s12	,485	,321	,137	,285	-,350	-,085	,003
s9	,477	,384	,170	,242	-,205	-,248	,013
s5	,248	,796	,038	,078	-,035	,081	-,085
s7	,309	,748	,110	,083	,073	,068	-,054
s4	,344	,744	-,029	,106	-,006	,070	,010

s23	,208	,695	,277	,252	-,063	-,136	,131
s20	,034	,671	,332	,186	-,217	-,078	,123
s22	,204	,663	,283	,221	-,140	-,046	,252
s8	,371	,544	,121	-,049	-,059	,265	,174
s27	,170	,497	,403	,340	,093	,185	,003
s24	,298	,465	,302	,332	,236	,010	,041
s40	-,070	,043	,745	,035	,083	,007	,036
s37	-,055	,243	,745	,093	,044	-,087	,055
s38	-,094	-,023	,739	-,048	,036	-,084	-,005
s36	,158	,463	,679	,177	,004	,004	,008
s33	,051	,340	,627	,097	-,009	,369	-,008
s31	,112	,137	,508	-,013	,368	,284	,052
s29	,028	,401	,472	,172	,098	,435	-,084
s34	,178	,107	-,041	,753	-,004	,112	-,130
s35	,104	,196	-,007	,739	-,068	,074	-,005
s30	,182	,109	,094	,721	-,042	,036	,035
s32	,228	,217	,128	,716	-,069	-,083	-,052
s25	,489	,092	,092	,596	-,042	-,064	,065
s26	,309	,000	,108	,497	-,011	-,054	,316
s28	-,020	,008	,116	-,030	,729	-,103	,042
s39	,019	-,160	,284	-,066	,580	,051	,215
s6	-,364	-,077	-,280	-,141	,387	,242	-,225
s21	,051	,147	,032	-,034	,166	,026	,838

İkinci döndürülmüş bileşenler matrisinde dokuzuncu madde binişik madde olduğundan ölçeğimizden çıkarılmıştır. Bu işlemten sonra tekrar açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır (Tablo 13).

Tablo-14 3. Döndürülmüş Bileşenler Matrisi

Bileşen							
Maddeler	1	2	3	4	5	6	7
s15	,795	,194	-,008	,201	-,103	,108	,088
s10	,783	,187	-,014	,163	-,005	-,015	,093
s3	,750	,098	-,013	,061	,180	-,136	,028
s13	,729	,187	-,021	,179	-,064	,140	,029
s11	,705	,194	-,006	,134	,136	-,060	,123
s19	,697	,094	-,100	,107	,125	,085	,020
s17	,675	,375	-,018	,258	-,070	-,041	-,152
s18	,650	,249	,030	,169	-,092	,044	-,165
s14	,645	,096	,065	,156	-,293	,389	,135
s1	,640	,325	,039	,128	-,065	-,250	-,150
s16	,617	,032	,058	,202	-,240	,418	,081
s12	,475	,327	,135	,289	-,343	-,060	,000
s5	,248	,796	,034	,077	-,036	,086	-,096
s7	,306	,747	,103	,083	,078	,088	-,066
s4	,346	,743	-,030	,104	-,004	,063	-,010
s23	,201	,703	,274	,258	-,061	-,113	,131
s20	,023	,676	,320	,195	-,212	-,028	,145
s22	,207	,670	,287	,224	-,142	-,062	,245
s8	,390	,539	,133	-,057	-,064	,195	,141
s27	,170	,495	,389	,341	,090	,217	,020
s24	,293	,469	,289	,336	,232	,045	,057
s37	-,061	,254	,745	,096	,055	-,062	,039
s38	-,098	-,010	,744	-,046	,045	-,075	-,025
s40	-,075	,050	,740	,039	,095	,043	,032
s36	,153	,471	,676	,180	,012	,028	-,005
s33	,056	,334	,614	,095	-,012	,391	,011
s31	,115	,130	,493	-,014	,378	,316	,053
s34	,177	,102	-,054	,754	-,011	,142	-,107
s35	,102	,189	-,020	,741	-,068	,111	,014
s30	,185	,107	,094	,721	-,044	,035	,031
s32	,219	,218	,119	,720	-,061	-,039	-,051
s25	,497	,097	,112	,590	-,035	-,118	,005
s26	,334	,004	,150	,484	-,003	-,186	,216

s28	-,024	,013	,106	-,027	,730	-,073	,046
s39	,028	-,160	,285	-,068	,584	,036	,201
s6	-,362	-,093	-,299	-,145	,386	,279	-,203
s29	,026	,388	,440	,174	,095	,510	-,030
s21	,060	,137	,025	-,026	,172	,027	,867

Üçüncü döndürülmüş bileşenler matrisinde yirmi beşinci madde binişik olmanın şartlarını sağladığı için ölçekten çıkarılmıştır.(Tablo 14)

Tablo-15 4. Döndürülmüş Bileşenler Matrisi

Bileşen							
Maddeler	1	2	3	4	5	6	7
s15	,798	,193	-,009	,191	-,103	,110	,092
s10	,786	,187	-,011	,145	-,004	-,014	,097
s3	,757	,090	-,002	,054	,186	-,150	,029
s13	,733	,185	-,021	,174	-,063	,134	,028
s11	,712	,187	,002	,129	,141	-,074	,122
s19	,696	,095	-,106	,097	,121	,100	,034
s17	,684	,370	-,009	,252	-,067	-,055	-,149
s1	,651	,317	,056	,118	-,058	-,270	-,149
s18	,650	,256	,027	,146	-,095	,060	-,156
s14	,647	,094	,061	,160	-,291	,378	,122
s16	,618	,031	,051	,206	-,239	,410	,072
s12	,480	,330	,139	,268	-,344	-,054	,005
s5	,247	,798	,031	,079	-,035	,087	-,093
s7	,303	,752	,097	,076	,077	,100	-,061
s4	,344	,745	-,034	,103	-,005	,070	-,002
s23	,206	,703	,282	,247	-,057	-,113	,132
s20	,031	,669	,331	,203	-,205	-,044	,136
s22	,210	,669	,292	,217	-,140	-,055	,247
s8	,375	,554	,113	-,078	-,072	,246	,154
s27	,177	,488	,390	,352	,094	,208	,015
s24	,308	,451	,302	,357	,241	,013	,051
s37	-,057	,247	,749	,097	,060	-,049	,046
s38	-,095	-,018	,749	-,044	,051	-,065	-,020
s40	-,074	,047	,739	,036	,099	,061	,035

s36	,155	,472	,675	,168	,014	,051	,002
s33	,053	,335	,604	,100	-,010	,404	,003
s31	,106	,137	,473	-,022	,373	,359	,059
s34	,198	,088	-,042	,769	-,010	,099	-,110
s35	,120	,179	-,010	,751	-,068	,078	,013
s30	,201	,099	,101	,721	-,046	,022	,040
s32	,236	,211	,130	,714	-,063	-,054	-,042
s26	,329	,019	,134	,438	-,024	-,103	,270
s28	-,019	,000	,113	-,012	,736	-,092	,043
s39	,016	-,147	,267	-,096	,576	,092	,212
s6	-,370	-,087	-,312	-,133	,383	,275	-,213
s29	,023	,394	,428	,176	,097	,512	-,051
s21	,056	,136	,024	-,025	,175	,030	,855

Dördüncü döndürülmüş bileşenler matrisinde yirmi yedinci madde binişik olmanın şartlarını sağladığı için ölçekten çıkarılmıştır. (Tablo 15)

Tablo-16 5. Döndürülmüş Bileşenler Matrisi

Bileşen							
Maddeler	1	2	3	4	5	6	7
s15	,800	,194	-,007	,193	-,105	,087	,092
s10	,788	,184	-,016	,140	-,006	-,043	,096
s3	,754	,089	-,012	,050	,191	-,167	,026
s13	,734	,188	-,014	,180	-,063	,122	,027
s11	,710	,188	-,001	,130	,146	-,088	,119
s19	,696	,097	-,102	,100	,121	,100	,034
s17	,680	,373	-,010	,257	-,058	-,063	-,154
s14	,660	,088	,076	,156	-,312	,330	,131
s18	,650	,256	,029	,148	-,094	,045	-,157
s1	,643	,322	,043	,119	-,042	-,288	-,159
s16	,628	,029	,068	,210	-,255	,382	,079
s12	,478	,332	,136	,270	-,338	-,087	-,001
s5	,245	,800	,046	,089	-,028	,102	-,092
s7	,303	,751	,113	,083	,080	,108	-,058
s4	,343	,747	-,021	,111	,001	,083	-,002
s23	,203	,702	,285	,252	-,048	-,130	,127

s22	,210	,666	,296	,218	-,138	-,085	,245
s20	,032	,663	,335	,201	-,206	-,077	,135
s8	,384	,548	,130	-,080	-,085	,224	,161
s24	,312	,441	,311	,353	,236	-,008	,054
s37	-,059	,241	,750	,103	,062	-,071	,043
s40	-,072	,039	,744	,041	,094	,039	,034
s38	-,095	-,026	,743	-,044	,049	-,093	-,022
s36	,158	,462	,684	,170	,009	,016	,003
s33	,067	,322	,632	,101	-,032	,370	,014
s31	,117	,125	,501	-,020	,354	,347	,070
s34	,199	,087	-,032	,773	-,009	,103	-,109
s35	,121	,176	-,002	,755	-,067	,078	,014
s30	,201	,097	,104	,724	-,044	,013	,040
s32	,237	,206	,131	,712	-,061	-,073	-,043
s26	,326	,018	,126	,439	-,019	-,120	,266
s28	-,019	-,007	,117	-,015	,737	-,068	,046
s39	,023	-,158	,279	-,102	,562	,084	,220
s6	-,368	-,084	-,291	-,123	,380	,343	-,204
s29	,042	,376	,466	,173	,068	,484	-,034
s21	,056	,137	,029	-,019	,173	,021	,854

Beşinci döndürülmüş bileşenler matrisinde yirmi dördüncü madde binişik olma şartlarını sağladığı için ölçekten çıkarılmıştır . (Tablo 16)

Tablo-17 6. Döndürülmüş Bileşenler Matrisi

Bileşen							
Maddeler	1	2	3	4	5	6	7
s15	,801	,189	-,010	,192	-,106	,094	,088
s10	,789	,181	-,015	,140	-,009	-,038	,096
s3	,756	,086	-,007	,050	,182	-,166	,031
s13	,734	,182	-,018	,176	-,069	,132	,029
s11	,711	,189	,003	,137	,153	-,090	,120
s19	,697	,093	-,103	,098	,120	,098	,032
s17	,682	,368	-,007	,252	-,071	-,050	-,149
s14	,658	,082	,062	,152	-,309	,347	,127
s18	,651	,250	,029	,142	-,106	,060	-,153
s1	,646	,318	,051	,117	-,061	-,273	-,149
s16	,625	,028	,056	,212	-,234	,387	,068
s12	,478	,330	,135	,271	-,343	-,068	,000
s5	,248	,801	,050	,092	-,014	,100	-,097
s7	,307	,753	,118	,090	,098	,105	-,060
s4	,346	,749	-,018	,117	,019	,077	-,009
s23	,207	,698	,292	,253	-,059	-,113	,134
s22	,214	,662	,301	,220	-,146	-,067	,249
s20	,036	,659	,339	,201	-,217	-,054	,142
s8	,385	,549	,126	-,074	-,066	,223	,155
s37	-,055	,238	,755	,105	,060	-,059	,041
s38	-,093	-,028	,746	-,042	,049	-,086	-,028
s40	-,071	,038	,745	,046	,101	,048	,033
s36	,162	,454	,687	,166	-,004	,038	,007
s33	,068	,312	,624	,092	-,040	,393	,019
s31	,118	,123	,497	-,016	,370	,344	,072
s34	,200	,084	-,031	,772	-,008	,110	-,109
s35	,122	,173	-,001	,754	-,069	,086	,013
s30	,203	,097	,106	,728	-,035	,016	,033
s32	,239	,204	,135	,713	-,063	-,062	-,043
s26	,328	,023	,130	,452	,005	-,134	,245
s28	-,016	-,005	,128	-,008	,746	-,093	,049
s39	,025	-,167	,282	-,108	,541	,086	,236
s6	-,369	-,078	-,293	-,120	,407	,315	-,208

s29	,042	,367	,458	,165	,059	,510	-,018
s21	,057	,130	,028	-,020	,156	,027	,861

Altıncı döndürülmüş bileşenler matrisinde altıncı maddenin yük değeri 0,40'ın altında ve binişik olduğu için ölçekten çıkarılmıştır. (Tablo 17)

Tablo-18 7. Döndürülmüş Bileşenler Matrisi

Bileşen							
Maddeler	1	2	3	4	5	6	7
s15	,808	,183	-,009	,186	-,109	,088	,101
s10	,795	,181	-,004	,138	-,002	-,032	,098
s3	,763	,085	,028	,048	,179	-,169	,036
s13	,738	,175	-,034	,171	-,069	,132	,036
s11	,704	,198	-,019	,141	,192	-,047	,096
s19	,686	,092	-,155	,098	,148	,114	,013
s17	,686	,368	-,008	,247	-,063	-,030	-,152
s14	,657	,078	,011	,150	-,289	,368	,130
s18	,653	,247	,014	,137	-,098	,079	-,152
s1	,645	,336	,067	,123	-,018	-,210	-,174
s16	,630	,014	,016	,204	-,244	,378	,089
s12	,479	,351	,126	,280	-,289	,015	-,026
s5	,250	,792	,011	,080	-,023	,115	-,093
s7	,301	,750	,055	,081	,111	,150	-,071
s4	,349	,738	-,044	,104	,003	,072	,002
s23	,209	,717	,277	,255	-,019	-,021	,113
s22	,213	,685	,275	,225	-,090	,036	,224
s20	,036	,682	,314	,206	-,165	,054	,119
s8	,382	,546	,067	-,079	-,048	,261	,152
s38	-,074	-,016	,805	-,048	,041	-,014	,008
s37	-,049	,261	,759	,105	,093	,066	,042
s40	-,069	,058	,729	,046	,135	,168	,034
s36	,157	,481	,635	,169	,061	,198	-,017
s34	,187	,090	-,092	,773	,021	,149	-,137
s35	,121	,176	-,030	,752	-,061	,104	,003
s30	,219	,090	,142	,718	-,071	-,006	,061
s32	,240	,216	,131	,714	-,043	-,013	-,056

s26	,329	,042	,140	,459	,042	-,084	,229
s28	-,038	,002	,067	-,007	,776	-,044	,016
s39	,007	-,158	,213	-,103	,580	,155	,207
s29	,023	,368	,310	,160	,104	,623	-,043
s33	,053	,326	,506	,092	,021	,538	-,006
s31	,086	,139	,337	-,010	,455	,500	,016
s21	,064	,132	,041	-,017	,157	,006	,873

Yedinci döndürülmüş bileşenler matrisinde otuz üçüncü madde binişik olmanın şartlarını sağladığı için ölçekten çıkarılmıştır. (Tablo 18)

Tablo-19 8. Döndürülmüş Bileşenler Matrisi

Bileşen						
Maddeler	1	2	3	4	5	6
s15	,820	,192	,176	,011	-,065	,068
s10	,781	,183	,137	-,038	,009	,165
s13	,752	,187	,164	-,012	-,018	-,010
s14	,721	,101	,128	,132	-,175	-,107
s3	,715	,085	,059	-,074	,148	,244
s16	,693	,038	,184	,135	-,130	-,141
s19	,685	,106	,095	-,145	,189	,004
s11	,679	,201	,142	-,057	,192	,181
s17	,668	,374	,254	-,058	-,064	-,045
s18	,659	,260	,134	,020	-,066	-,159
s1	,595	,334	,141	-,060	-,067	,081
s12	,490	,352	,274	,124	-,275	-,027
s5	,247	,801	,086	,012	-,011	-,080
s7	,295	,763	,087	,064	,131	-,070
s4	,344	,743	,106	-,040	,013	,009
s23	,194	,713	,259	,249	-,039	,179
s22	,213	,681	,222	,275	-,092	,228
s20	,043	,680	,204	,328	-,167	,101
s8	,409	,562	-,089	,142	,016	,018
s34	,207	,098	,772	-,056	,050	-,185
s35	,140	,176	,748	-,001	-,042	-,040
s32	,235	,214	,718	,104	-,056	,016

s30	,227	,084	,713	,142	-,073	,064
s26	,315	,032	,458	,105	,024	,306
s38	-,089	-,012	-,042	,768	,015	,091
s40	-,063	,072	,046	,754	,151	,004
s37	-,061	,268	,115	,731	,077	,119
s36	,157	,498	,177	,634	,078	,006
s29	,085	,410	,155	,460	,225	-,305
s28	-,091	,005	,007	,015	,743	,124
s39	,000	-,147	-,108	,257	,608	,128
s31	,117	,177	-,013	,453	,551	-,181
s21	,078	,112	-,044	,111	,176	,726

Sekizinci döndürülmüş bileşenler matrisinde yirmi dokuzuncu madde binişik olmanın şartlarını sağladığı için ölçekten çıkarılmıştır. (Tablo 19)

Tablo-20 9. Döndürülmüş Bileşenler Matrisi

Bileşen						
Maddeler	1	2	3	4	5	6
s15	,813	,199	,188	,005	-,087	,078
s10	,780	,194	,149	-,040	,024	,094
s13	,748	,186	,171	-,016	-,052	,026
s3	,724	,097	,070	-,071	,210	,065
s14	,706	,096	,139	,111	-,281	,100
s19	,690	,101	,098	-,123	,174	-,001
s11	,684	,207	,151	-,047	,212	,101
s16	,680	,032	,192	,126	-,233	,047
s17	,667	,379	,256	-,053	-,038	-,148
s18	,655	,259	,135	,033	-,086	-,168
s1	,598	,349	,145	-,057	,013	-,142
s12	,475	,366	,283	,118	-,279	-,049
s5	,244	,801	,082	,025	-,004	-,108
s7	,296	,758	,083	,081	,124	-,078
s4	,342	,745	,106	-,032	,022	-,019
s23	,185	,725	,268	,231	-,019	,125
s22	,201	,695	,235	,244	-,090	,228
s20	,029	,689	,212	,294	-,178	,129

s8	,404	,558	-,083	,131	-,040	,131
s34	,199	,088	,766	-,056	,018	-,133
s35	,128	,175	,749	-,016	-,062	,000
s32	,226	,220	,721	,089	-,041	-,042
s30	,214	,093	,720	,130	-,076	,045
s26	,310	,053	,471	,105	,063	,188
s38	-,092	,007	-,032	,781	,022	-,006
s40	-,067	,077	,053	,767	,107	,028
s37	-,066	,283	,124	,734	,079	,047
s36	,152	,503	,183	,634	,054	-,006
s31	,125	,153	-,018	,499	,439	,003
s28	-,066	-,003	-,001	,091	,776	,009
s39	,015	-,161	-,105	,282	,554	,221
s21	,071	,123	-,013	,033	,138	,893

Dokuzuncu döndürülmüş bileşenler matrisinde otuz birinci madde binişik olmanın şartlarını sağladığı için ölçekten çıkarılmıştır. (Tablo 20)

Tablo-21 10. Döndürülmüş Bileşenler Matrisi

Bileşen						
Maddeler	1	2	3	4	5	6
s15	,803	,202	,195	-,004	-,134	,095
s10	,782	,196	,153	-,037	,005	,079
s3	,746	,093	,068	-,044	,233	,004
s13	,742	,188	,177	-,022	-,094	,041
s19	,695	,099	,103	-,127	,121	,032
s11	,694	,208	,153	-,043	,191	,087
s14	,676	,105	,151	,081	-,367	,164
s17	,673	,374	,256	-,042	-,037	-,176
s18	,655	,255	,136	,038	-,113	-,157
s16	,651	,041	,204	,098	-,327	,129
s1	,616	,341	,141	-,030	,059	-,225
s12	,455	,371	,288	,097	-,314	-,050
s5	,241	,799	,081	,006	-,036	-,092
s7	,302	,756	,079	,073	,096	-,059
s4	,341	,743	,105	-,042	-,001	-,004

s23	,183	,733	,266	,220	-,011	,085
s22	,193	,706	,235	,233	-,083	,199
s20	,015	,701	,213	,271	-,176	,096
s8	,391	,565	-,078	,102	-,101	,176
s34	,194	,087	,767	-,059	-,003	-,116
s35	,118	,178	,750	-,022	-,071	,006
s30	,205	,099	,721	,131	-,079	,043
s32	,224	,223	,720	,094	-,027	-,075
s26	,303	,061	,475	,099	,034	,210
s38	-,081	,016	-,041	,808	,050	-,017
s40	-,060	,090	,047	,775	,097	,046
s37	-,059	,296	,117	,743	,090	,032
s36	,154	,514	,179	,628	,037	-,010
s28	-,024	-,008	-,011	,116	,762	,047
s39	,038	-,155	-,109	,292	,524	,262
s21	,064	,145	-,007	,025	,163	,859

Onuncu döndürölmüş bileşenler matrisinde on ikinci maddenin binişik olmanın şartlarını sağladığı için ölçekten çıkarılmıştır. (Tablo 21)

Tablo-22 11. Döndürölmüş Bileşenler Matrisi

Bileşen						
Maddeler	1	2	3	4	5	6
s15	,805	,204	,198	,001	-,138	,094
s10	,781	,196	,154	-,037	,010	,077
s3	,748	,094	,069	-,044	,225	-,004
s13	,739	,189	,179	-,024	-,076	,042
s19	,699	,095	,100	-,118	,090	,032
s11	,692	,207	,152	-,049	,207	,083
s14	,675	,109	,156	,086	-,358	,168
s17	,674	,375	,257	-,039	-,043	-,179
s18	,653	,256	,138	,038	-,104	-,156
s16	,653	,043	,208	,107	-,333	,132
s1	,613	,342	,142	-,038	,083	-,228
s5	,245	,798	,079	,011	-,055	-,093
s7	,305	,755	,077	,075	,079	-,061

s4	,345	,741	,102	-,036	-,026	-,006
s23	,179	,737	,267	,208	,027	,082
s22	,191	,710	,237	,228	-,063	,196
s20	,011	,705	,216	,262	-,142	,095
s8	,392	,564	-,079	,106	-,106	,179
s34	,195	,088	,767	-,057	-,010	-,118
s35	,118	,179	,750	-,020	-,073	,007
s30	,202	,102	,723	,127	-,057	,044
s32	,223	,225	,721	,094	-,021	-,076
s26	,306	,060	,473	,107	,013	,212
s38	-,081	,019	-,040	,812	,048	-,017
s40	-,062	,092	,047	,774	,105	,047
s37	-,059	,298	,117	,744	,089	,030
s36	,152	,516	,179	,626	,049	-,010
s28	-,027	-,011	-,019	,100	,777	,041
s39	,033	-,154	-,112	,276	,557	,258
s21	,065	,146	-,008	,021	,173	,855

On birinci döndürülmüş bileşenler matrisinde açımlayıcı faktör analizinde herhangi atılacak madde kalmamıştır. Doğrulayıcı faktör analizine geçilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizinde başlangıçtaki 4 boyuta göre yapılmıştır. (Tablo 22)

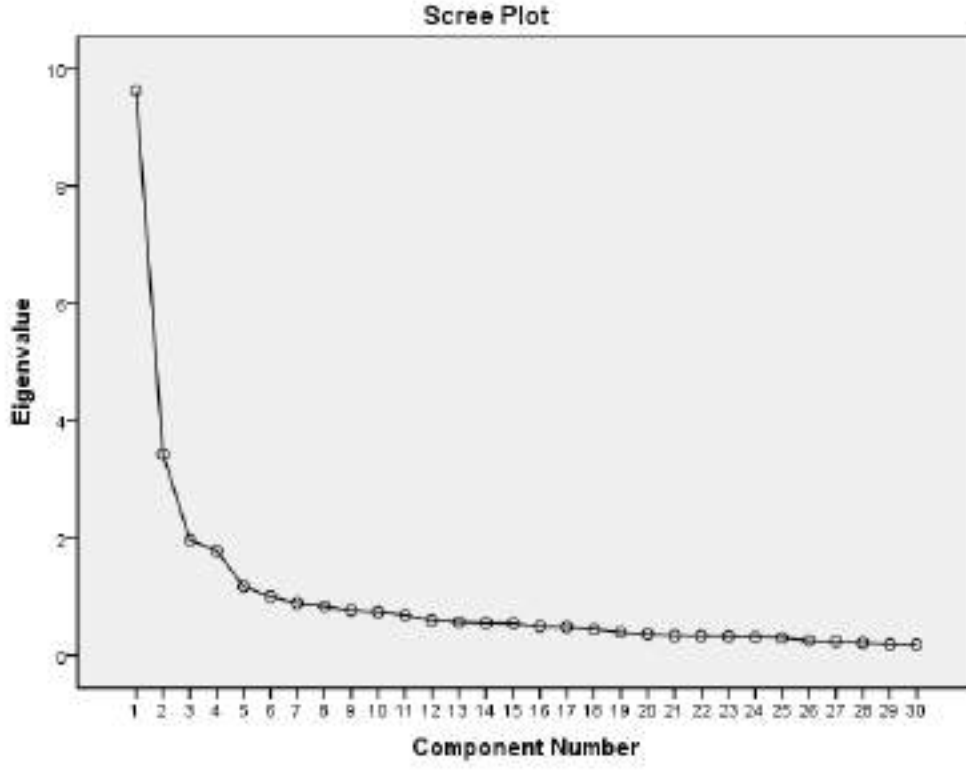
Tablo-23 Doğrulayıcı Faktör Analizi

Bileşen	Başlangıç Öz değerleri			Kare Yüklemelerin Dönme Toplamları		
	Genel Toplam	Varyansın Yüzdesi	Kümülatif Yüzdesi	Genel Toplam	Varyansın Yüzdesi	Kümülatif Yüzdesi
1	9,622	32,073	32,073	6,435	21,449	21,449
2	3,434	11,445	43,518	4,927	16,422	37,871
3	1,968	6,561	50,079	3,036	10,121	47,992
4	1,783	5,944	56,023	2,409	8,031	56,023
5	1,174	3,912	59,936			
6	1,005	3,349	63,285			
7	,888	2,959	66,244			
8	,836	2,787	69,031			
9	,764	2,547	71,579			
10	,738	2,460	74,039			
11	,684	2,281	76,319			

12	,598	1,992	78,311			
13	,566	1,887	80,199			
14	,550	1,834	82,032			
15	,546	1,820	83,852			
16	,493	1,643	85,495			
17	,481	1,603	87,098			
18	,443	1,477	88,574			
19	,394	1,312	89,887			
20	,360	1,198	91,085			
21	,335	1,117	92,202			
22	,332	1,107	93,309			
23	,327	1,089	94,399			
24	,309	1,031	95,430			
25	,299	,996	96,426			
26	,251	,836	97,261			
27	,236	,788	98,049			
28	,212	,706	98,756			
29	,189	,629	99,385			
30	,185	,615	100,000			

Y ekseninde bileşenler, X eksenine doğru bir iniş yapmaktadır. Bu iniş eğilimi varyansa katkı çerçevesinde noktalarla gösterilmektedir. İki nokta arası her aralık bir faktör anlamına gelmektedir. Şekil-1’de görüldüğü gibi 4. noktadan sonra eğim bir plato yapmaktadır. 4. noktadan sonraki bileşenlerin varyansa yaptıkları katkı hem küçük hem de yaklaşık olarak aynıdır.(Şekil 2)

Şekil-2 Yamaç-Birikinti Grafiği



Tablo-24 12. Döndürülmüş Bileşenler Matrisi

	Bileşen			
Maddeler	1	2	3	4
s15	,801	,212	,209	-,028
s10	,794	,174	,138	,012
s3	,764	,044	,032	,099
s13	,740	,185	,180	-,035
s11	,728	,150	,099	,098
s19	,720	,049	,065	-,020
s17	,669	,364	,255	-,122
s14	,643	,171	,218	-,043
s18	,623	,276	,169	-,068
s16	,614	,109	,274	-,024
s1	,609	,316	,128	-,067
s5	,268	,782	,053	-,103
s20	,015	,750	,231	,103
s23	,205	,742	,246	,142

s7	,330	,732	,043	,032
s22	,216	,730	,227	,154
s4	,383	,710	,060	-,091
s36	,092	,619	,258	,480
s8	,404	,576	-,079	,067
s34	,218	,069	,738	-,128
s30	,210	,122	,724	,049
s35	,150	,169	,721	-,099
s32	,233	,233	,713	-,006
s26	,329	,062	,458	,142
s40	-,155	,232	,167	,675
s38	-,199	,182	,109	,666
s37	-,137	,426	,220	,618
s39	,060	-,190	-,156	,599
s28	,035	-,117	-,127	,482
s21	,182	,080	-,114	,364

Bundan sonraki işlemlerde ölçeğin 4 boyut olarak sınanmasına geçilir. On ikinci döndürülmüş bileşenler matrisinde yirmi birinci maddenin yük değeri 0,30'un altında olduğu için ölçekten çıkarılmıştır. (Tablo 24)

Tablo-25 13. Döndürülmüş Bileşenler Matrisi

Maddeler	Bileşen			
	1	2	3	4
s15	,799	,213	,212	-,049
s10	,792	,176	,140	-,014
s3	,768	,045	,028	,071
s13	,739	,185	,181	-,050
s11	,728	,153	,099	,067
s19	,717	,052	,069	-,050
s17	,671	,362	,253	-,115
s14	,643	,170	,218	-,052
s18	,631	,272	,161	-,060
s16	,618	,106	,270	-,025
s1	,614	,314	,123	-,064
s5	,265	,783	,058	-,095

s20	,011	,750	,239	,106
s23	,203	,742	,250	,142
s7	,331	,732	,044	,032
s22	,211	,732	,236	,142
s4	,376	,712	,070	-,099
s36	,118	,609	,231	,511
s8	,401	,579	-,073	,044
s34	,213	,067	,744	-,104
s35	,138	,169	,735	-,089
s30	,208	,120	,727	,064
s32	,231	,230	,716	,016
s26	,330	,062	,456	,141
s38	-,159	,167	,064	,708
s40	-,121	,219	,129	,705
s37	-,106	,414	,187	,651
s39	,080	-,192	-,181	,580
s28	,051	-,117	-,145	,465

On üçüncü döndürülmüş bileşenler matrisinde belirlenen maddelerin en yüksek iki yük değeri arasındaki farklar incelenmiştir. Ancak belirlenen maddelerin kabul düzeyi üzerinde, madde yükleri arasında 0,1 ‘den küçük farka sahip bir madde bulunamamıştır. Bu yüzden ölçekte binişik madde ve 0,40’ın altında yüke sahip madde bulunamamıştır. Çıkarılacak herhangi bir madde bulunmamıştır. (Tablo 25)Yapılan analizler sonucunda amaçlanan tutum ölçeği elde edilmiştir ve geçerlik analizi ile elde edilen ölçeğin güvenirlik analizleri yapılmıştır.

Tablo-26 KMO ve Bartlett Testine Ait Bulgular

Kaiser-Meyer-Olkin Örnekleme Yeterliliğinin Ölçümü.		,914
Bartlett ‘in Küresellik Testi	Yaklaşık. Ki-Kare	5408,459
	Df	406

Kaiser-Meyer-Olkin Örnekleme Yeterliliğinin Ölçümü.		,914
Bartlett 'in Küresellik Testi	Yaklaşık. Ki-Kare	5408,459
	Df	406
	Sig.	,000

($p < 0,05$)

Elde edilen verilerin faktör analizine uygunluğunu belirlemek için analiz çalışmaları neticesinde; KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) (Örnekleme Hacmi Uygunluğu Ölçümü) değeri 0,914 ve Bartlett Sphericity Testi (Bartlett Bütünlük Testi) sonucu anlamlı bulunmuştur ($p < 0,05$). Ki kare değeri = 5408,459; Df = 406 elde edilmesi verilerin doğrulayıcı faktör analizine uygunluğunu göstermektedir. (Tablo 26)

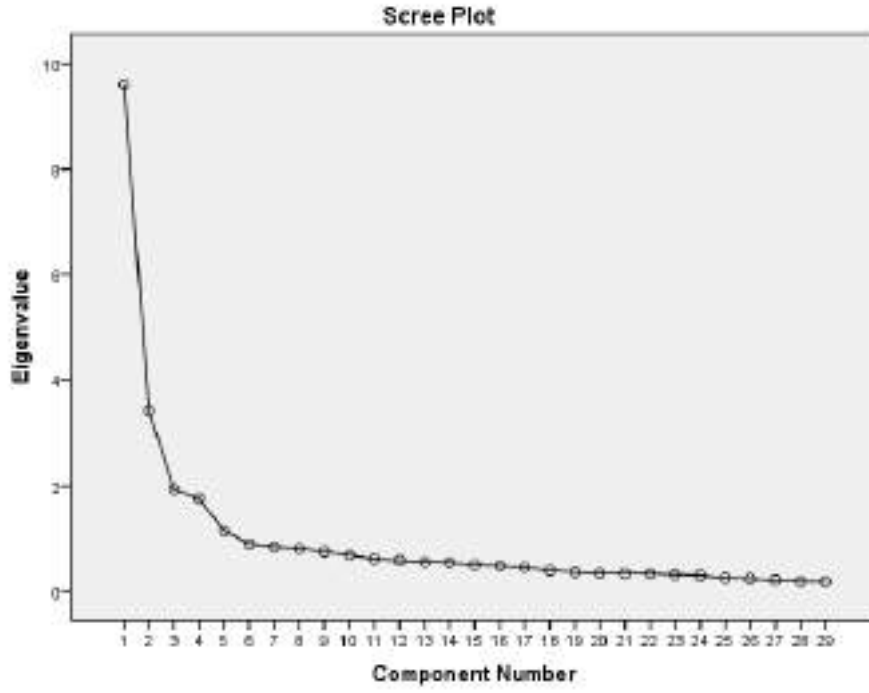
Tablo-27 Açıklanan Toplam Varyans Tablosu

Bileşen	Başlangıç Öz değerleri			Kare Yüklemelerin Dönme Toplamları	Kare Yüklemelerin Dönme Toplamları	
	Genel Toplam	Varyansın Yüzdesi	Kümülatif Yüzdesi	Genel Toplam	% Varyans Kümülatif %	
1	9,601	33,105	33,105	6,377	21,991	21,991
2	3,417	11,784	44,889	4,895	16,878	38,869
3	1,928	6,649	51,538	3,034	10,463	49,332
4	1,753	6,044	57,582	2,393	8,250	57,582
5	1,144	3,946	61,528			
6	,896	3,091	64,619			
7	,839	2,894	67,513			
8	,807	2,782	70,295			
9	,749	2,582	72,877			

10	,685	2,361	75,238			
11	,611	2,107	77,345			
12	,583	2,012	79,357			
13	,553	1,906	81,263			
14	,546	1,884	83,147			
15	,500	1,724	84,872			
16	,482	1,661	86,533			
17	,453	1,561	88,094			
18	,394	1,359	89,453			
19	,363	1,252	90,705			
20	,341	1,175	91,881			
21	,335	1,155	93,036			
22	,331	1,140	94,176			
23	,313	1,080	95,256			
24	,300	1,033	96,288			
25	,253	,874	97,162			
26	,236	,815	97,977			
27	,212	,732	98,709			
28	,189	,651	99,360			
29	,186	,640	100,000			

Tablo 27’de görüldüğü üzere 4 faktörün varyansı açıklama oranının % 57,582 olduğu görülmüştür. Tablo ‘da görüldüğü gibi ölçekteki 4 faktörün açıkladığı Varyansın 1. faktör için %21,991; 2. faktör için % 38,869; 3. faktör için % 49,332 faktörün tümü toplam Varyansın % 57,582 açıklamaktadır. Bu varyans değeri 4 faktörlü bir ölçek için iyi seviyede kabul edilebilir. Tüm faktörlerin öz değerlerinin 1’den büyük olması bu ölçeğin üç anlamlı faktöre sahip olabileceğini gösterir. (Tablo 27)

Şekil-3: Yamaç-Birikinti Grafiği



Şekil-3’deki “Scree Plot” grafiğini incelediğimizde; y eksenindeki bileşenler, x eksenine göre bir iniş yapmaktadır. Bu iniş eğilimi varyansa katkı çerçevesinde noktalarla gösterilmektedir. İki nokta arasındaki her bir aralık bir faktör anlamına gelmektedir.

Şekil-3’de görüldüğü gibi 4. noktadan sonra eğim bir plato yapmaktadır. 4. noktadan sonraki bileşenlerin varyansa yaptığı katkı hem küçük hem de yaklaşık olarak aynıdır. Bu yüzden faktör sayısının 4 olmasına karar verilmiştir.

Tablo-28 Ölçekteki Faktörler ve Yük Değerleri

Maddeler	Bileşen				
	Başlangıç Yük Değerleri	1	2	3	4
s15		,799			
s10		,792			
s3		,768			
s13		,739			

s11		,728			
s19		,717			
s17		,671			
s14		,643			
s18		,631			
s16		,618			
s1		,614			
s5			,783		
s20			,750		
s23			,742		
s7			,732		
s22			,732		
s4			,712		
s36			,609		
s8			,579		
s34				,744	
s35				,735	
s30				,727	
s32				,716	
s26				,456	
s38					,708
s40					,705
s37					,651
s39					,580
s28					,465

Faktör analizi sonucunda ölçekte kalmasına karar verilen maddelerin faktörlere göre dağılımı ile faktör yükleri Tablo 28’de gösterilmektedir.

Ölçekteki maddelerin yük değerlerinin 0,45 ile 0,79 arasında değiştiği görülmektedir. Ölçek; Koro dersine yönelik, Duyuşsal, Davranışsal, algısal ve kaygısal boyutlarından oluşmuştur. Duyuşsal boyutu 15, 10, 3, 13, 11, 19, 17, 14, 18, 16,1 maddelerinden oluşmaktadır. Davranışsal boyutunu oluşturan maddeler 5, 20, 23, 7, 22, 4, 36, 8 dir. Algı boyutunu oluşturan maddeler 34, 35, 30, 32, 26. tir. Son olarak kaygısal boyutunu oluşturan 38, 40, 37, 39,28 dir. (Tablo 28)

Tablo-29 Ölçeğin Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı

Cronbach Alpha	N öge
,920	27

Döndürülmüş bileşenler matrisi sonucu yeniden güvenirlik analizi yapılmış ve Cronbach Alpha katsayısı, 920 olarak hesaplanmıştır.(Tablo 29)Ulaşılan bu sonuç istenilen seviyede olduğu için güvenirliği arttırmak amacıyla başka bir madde analiz dışı bırakılmamıştır. Bu yüzden maddelerin boyutlarında her hangi bir değişim meydana gelmemiştir.

Ayrıca kalan 27 madde de koro dersine yönelik tutum ölçeğinin alt-üst gruplarına dayanan geçerlilik analizi yapılmış olup (Tablo 30) alt-üst gruplara dayanan madde-geçerlilik analizinde maddelerin anlamlı olduğu belirlenmiştir. Alt üst gruplarına dayanan maddeler analizde 39. ve 28 madde anlamlı olmadığı görülmüş ve ölçekten çıkarılmıştır. ($p<0,05$).

Tablo-30 Alt-Üst Gruplarına Dayanan Geçerlik Analizi

	ALT ÜST	N	Ortalama	Std. Sapma	Std. Hata Ortalaması	T	Sd	P
s15	ALT	94	2,4468	1,11314	,11481	16,431	186	,000
	ÜST	94	4,5851	,59405	,06127			
s10	ALT	94	2,6383	1,09595	,11304	14,584	186	,000
	ÜST	94	4,5426	,63356	,06535			
s3	ALT	94	2,6489	1,24181	,12808	11,299	186	,000
	ÜST	94	4,3723	,80301	,08282			
s13	ALT	94	2,7234	1,06159	,10949	14,509	186	,000
	ÜST	94	4,6064	,67550	,06967			
s11	ALT	94	2,5638	1,02189	,10540	13,241	186	,000
	ÜST	94	4,3723	,84222	,08687			
s19	ALT	94	2,4574	1,17010	,12069	10,344	186	,000
	ÜST	94	4,0532	,93172	,09610			
s17	ALT	94	2,8617	1,03281	,10653	16,648	186	,000
	ÜST	94	4,7872	,43681	,04505			
s14	ALT	94	2,8830	1,09600	,11304	12,886	186	,000
	ÜST	94	4,5851	,66251	,06833			
s18	ALT	94	2,9362	1,12459	,11599	13,842	186	,000
	ÜST	94	4,7553	,59903	,06179			
s16	ALT	94	2,6383	1,16260	,11991	10,818	186	,000

	ALT ÜST	N	Ortalama	Std. Sapma	Std. Hata Ortalaması	T	Sd	P
	ÜST	94	4,2766	,89688	,09251			
s1	ALT	94	3,3830	1,15569	,11920	12,150	186	,000
	ÜST	94	4,8936	,34292	,03537			
s5	ALT	94	2,7979	1,09328	,11276	13,918	186	,000
	ÜST	94	4,7447	,80236	,08276			
s20	ALT	94	3,0957	1,16461	,12012	11,608	186	,000
	ÜST	94	4,7660	,76798	,07921			
s23	ALT	94	2,9681	1,09203	,11263	15,951	186	,000
	ÜST	94	4,9149	,45578	,04701			
s7	ALT	94	2,7021	1,06589	,10994	15,834	186	,000
	ÜST	94	4,7660	,67880	,07001			
s22	ALT	94	2,8830	1,08614	,11203	15,939	186	,000
	ÜST	94	4,8723	,53348	,05502			
s4	ALT	94	2,5638	1,11257	,11475	15,868	186	,000
	ÜST	94	4,7234	,70945	,07317			
s36	ALT	94	3,0426	1,26928	,13092	13,964	186	,000
	ÜST	94	4,9468	,37003	,03817			
s8	ALT	94	2,9468	1,13939	,11752	12,201	186	,000
	ÜST	94	4,6489	,72893	,07518			
s34	ALT	94	3,4681	1,08462	,11187	-7,432	186	,000
	ÜST	94	4,5426	,88797	,09159			
s35	ALT	94	3,4574	1,19735	,12350	-8,097	186	,000
	ÜST	94	4,6702	,82159	,08474			
s30	ALT	94	3,2979	1,11519	,11502	-8,768	186	,000
	ÜST	94	4,6170	,94022	,09698			
s32	ALT	94	3,5638	1,15989	,11963	10,551	186	,000
	ÜST	94	4,9255	,46926	,04840			
s26	ALT	94	3,2660	1,20193	,12397	-8,072	186	,000
	ÜST	94	4,5106	,88894	,09169			
s38	ALT	94	2,9681	1,28224	,13225	-2,836	186	,005
	ÜST	94	3,5532	1,53537	,15836			
s40	ALT	94	2,9894	1,31570	,13570	-4,208	186	,000
	ÜST	94	3,8404	1,45398	,14997			
s37	ALT	94	3,0851	1,27557	,13157	-6,626	186	,000
	ÜST	94	4,2660	1,16560	,12022			
s39	ALT	94	2,4043	1,15767	,11940	,055	186	,956*
	ÜST	94	2,3936	1,48265	,15292			
s28	ALT	94	2,4362	1,24916	,12884	,000	186	1,000*
	ÜST	94	2,4362	1,77533	,18311			
TOPLAM	ALT	94	84,1170	7,74854	,79920	37,543	186	,000
	ÜST	94	127,9681	8,25853	,85180			

P<0,05

Son durumda ölçekteki toplam madde sayısı 27'dir. Fakat alt üst gruplarına dayana madde geçerlilik analizleri sonucunda ölçekten 39. Ve 28. Maddelerde çıkartılmıştır. Bu ölçekten alınabilecek en düşük puan 25, en yüksek puan 125'dir.

Duyuşsal boyutun Cronbach Alpha Değeri 0,92 dir. Davranışsal boyutunun Cronbach Alpha Değeri 0,90 dir. Algısal Boyutunun Cronbach Alpha Değeri ise 0,79 bulunmuştur. Kaygısal boyutun Cronbach Alpha Değerine baktığımızda 0,75 olarak bulunmuştur. Ayrıca ölçekte genel güvenilirlik Cronbach Alpha Değeri 0,919 bulunmuştur. Güvenirlik katsayısı uygun bir değerde olduğu için ölçekten herhangi bir maddenin çıkarılmasına gerek duyulmamıştır.

4.2. MEABD Öğrencilerinin “Koro” Dersine Yönelik Uyum Modeli ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (LISREL)

Doğrulayıcı faktör analizi, gizil değişkenler ile ilgili kuramların test edilmesine dayanan ve ileri düzey araştırmalarda kullanılan oldukça gelişmiş bir tekniktir (Tabachnick ve Fidell, 2001).

Doğrulayıcı faktör analizi daha önceden tanımlanmış ve sınırlandırılmış, bir yapının, bir model olarak doğrulanıp doğrulanmadığının test edildiği bir analizdir. Ayrıca bazen bu analiz, “kuramsal yapı”nın ya da “model”in doğrulanması anlamında da kullanılmaktadır (Maruyana, 1998). Bu doğrultuda doğrulayıcı faktör analizi, yapı geçerliğini değerlendirmek amacıyla kullanılır (Floyd ve Widaman, 1995; Kline, 2005).

Hatta Stapleton (1997), bu belirlemenin daha ötesinde doğrulayıcı faktör analizinin, yapı geçerliğine ilişkin deneysel kanıtların ortaya konmasında çok daha güçlü bir yöntem olduğunu ifade etmektedir (Çokluk vd. 2014).

Doğrulayıcı faktör analizi, faktör analizi üzerine kurulu hipotezlerin test edilmesi amacıyla kullanılan bir tekniktir. Ayrıca açımlayıcı faktör analizi ile elde edilen değişken grupların hangi faktör ile yüksek düzeyde ilişkili olduğunu test etmede, belirlenen “k” sayıda faktöre katkıda bulunan değişken gruplarının, bu

faktörlerce yeterince temsil edilip edilmediğinin belirlenmesinde doğrulayıcı faktör analizi kullanılır (Özdamar, 2002; Çokluk vd, 2014).

Doğrulayıcı faktör analizinde, öncelikler değişkenler arasındaki ilişkilere ait yapısal hipotezlerin test edilmesi ve doğrulanması amaçlanmaktadır bu çerçevede analizde, kurulan hipotezler doğrultusunda değişkenlerin faktörlerle ve faktörlerin de kendi aralarında kurulan ilişkilerin incelenmesine odaklanır. Dolayısıyla araştırmacı analiz öncesinde, modelde tanımladığı değişkenlerin yapısı ile ilgili bilgilere sahip olmak zorundadır. Böylece model, güçlü bir kuramsal ya da ampirik temele dayandırılmış olur (Raykov ve Marcoulides, 2008; Stevens, 1996; Çokluk vd. 2014).

Doğrulayıcı faktör analizi, psikoloji alan yazınında daha çok ölçek geliştirmede ve geçerlik analizinde kullanılmaktadır. Bu analizlerde, önceden belirlenmiş ya da kurgulanmış bir yapının doğrulanması amaçlanmaktadır ve geleneksel kökeni genel faktör analizine dayanır. Doğrulayıcı faktör analizi, gizil değişkenler arasındaki ilişkileri betimleyen (önerilen) model ile elde edilen (gözlenen) verinin ne oranda uyduğuna ilişkin ayrıntılı istatistikler sunar. Doğrulayıcı faktör analizi, ölçek geliştirme ya da sınama amacıyla kullanıldığında, faktörleri temsil eden gizil değişkenler arasında sadece yönü bilinmeyen ilişkiler (korelasyon) olduğu varsayılır ve genellikle bütün parametreler serbest bırakılır (Sümer, 2000; Çokluk vd. 2014).

Doğrulayıcı faktör analizi, önceden seçilen faktör modelinin veriye uyumunun sağlanıp sağlanmadığını değerlendirmek için kullanılan en etkili analizdir ve bu açıdan açımlayıcı faktör analizinden ciddi bir biçimde ayrılır. Doğrulayıcı faktör analizi ölçme araçlarının geliştirilmesi, düzenlenmesi ve yeniden gözden geçirilmesi çalışmalarında çok kullanışlıdır (Floyd ve Widaman, 1995; Çokluk vd. 2014).

Kline'e göre, bir ölçme modelinin doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarında faktörler arasındaki korelasyon kestirimleri, göstergelerin bağlı bulunduğu faktörler arasındaki yükler ve her bir gösterge için ölçme hataları (özgün varyans)'nın miktarı verilir. Eğer araştırmacının başlangıçtaki ölçme modeli mantıklı bir biçimde doğrulanıyor ise dikkat edilmesi gereken durumlar şunlardır: Birincisi, ortak bir faktör altında ölçme yapmak ve belirlenen göstergelerin tümünün, o faktörde oldukça

yüksek yüklere sahip olması; ikincisi, faktörler arasındaki korelasyon kestirimlerinin çok yüksek (örneğin, $>0,85$) olamamasıdır. Birinci adımda sonuçlar yakınsak geçerlilik (convergent validity) ve ikinci adımdaki sonuçlar ise ayırt edici geçerliliği (discriminant validity) gösterir (Çokluk vd. 2014).

Modelin betimlenmesi ve tanımlanmasının ardından, eldeki veri üzerinden model parametreleri hesaplanır. Bu hesaplama işleminde faktör analizlerine benzer biçimde tekrarlayıcı (iterative) yöntemler uygulanır ve çözümde kullanılan temel çıkarım tekniği maksimum olasılıktır.

Ki-kare (χ^2) iyilik uyumu (chi-square goodness of fit); Chou ve Bentler'a (1995) göre bu test en basit anlamıyla iki kovaryans arasındaki uyum değerinin, kullanılan örneklemden denek sayısı eksi bir ile çarpılmasından elde edilir.

Elde edilen sonuç χ^2 dağılımı olarak hesaplanır. Bu hesaplamada verinin çok değişkenli istatistiklerin genel sayılısı olan “çok değişkenli normallik” sayılısına uygun olduğu varsayılır ve bu nedenle kullanılmasında başta örneklem genişliği olmak üzere bazı kritik noktalara dikkat edilmesi gerekir. Hoyle'a (1995) göre, eğer veri ile model arasında uyum mükemmel ise elde edilen değer 0'a yakın olması ve anlamlılık değerinin (p değeri) manidar olmaması gerekir (Akt. ; Sümer, 2000; Çokluk vd. 2014).

Jöreskog'a (1993) göre, içsel ve dışsal değişkenler arasında kurulan eşitliklerin kendi aralarındaki kovaryanslarını gösteren modele ilişkin kovaryans matrisinin tanımlı hale getirilmesinde sonra elde edilen tanımlı kovaryans matrisinin popülasyon parametrelerini temsil edip etmediği test edilmektedir (Çokluk vd., 2014).

İyilik uyum indeksi (goodness of fit index, GFI) ve düzenlenmiş iyilik uyum indeksi (adjusted goodness of fit index, AGFI): Bu indeksler, Köreskog ve Sörbom tarafından geliştirilmiştir. GFI, χ^2 'ye alternatif olarak model uyumunun örneklem büyüklüğünden bağımsız olarak değerlendirilebilmesi için geliştirilmiştir. GFI, modelin örneklemden kovaryans matrisini ne oranda ölçtüğünü gösterir ve modelin

açıkladığı örneklem varyansı olarak da kabul edilir. Bu nedenle çoklu regresyondaki R^2 'ye benzer.

AGFI ise parametre tahminlerinin sayısı için GFI'nın düzenlenmiş bir türüdür. GFI ve AGFI indeksleri 0 ile 1 arasında değişir ve örneklem büyüklüğüne çok duyarlı olduğu için büyük n'lerde daha uygun değerler verir.

Yaklaşık hataların ortalama karekökü (rootmeansquareerror of approximation, RMSEA): RMSEA Steiger ve Lind tarafından geliştirilmiştir (Hooper, Coughlan ve Mullen, 2008). RMSEA, merkezi olmayan (noncentral) χ^2 dağılımında, popülasyon kovaryanslarını kestirmek amacıyla kullanılan bir indekstir. Bu indeks 0 ile 1 arasında değer almaktadır. GFI ve AGFI'nın tersine, RMSEA'nın sıfır olması mükemmel uyuma işaret eder ve evren ile örneklem kovaryansları arasında fark olmadığını ifade eder (Brown, 2006; Thompson, 2004; Çokluk vd. 2014).

Artık ortalamaların karekökü (rootmeansquareresiduals, RMR) ve standardize edilmiş artık ortalamaların karekökü (standardizedrootmeansquareresiduals, SRMR): RMR ve SRMR, evrene ait kestirimsel kovaryans matrisi ile örnekleme ait kovaryans matrisleri arasındaki artık kovaryans ortalamalarıdır. RMR ve SRMR değerleri 0 ile 1 arasında değişir ve değerlerin 0'a eşit olması mükemmel uyuma işaret eder (Byrne, 1994; Kline, 2005; Tabachnick ve Fidell, 2001; Çokluk vd. 2014).

Karşılaştırılmalı uyum indeksi (comparative fit indeks, CFI): CFI artmalı uyum indeksleri içerisinde ele alınır. Bu indeks, modelin uyumunu ya da yeterliğini genellikle bağımsızlık modeli ya da yokluk modeli (null) olarak adlandırılan ve değişkenler arasında hiçbir ilişkisini olmadığını varsayan temel bir modelle karşılaştırarak verir. Önerilen modelin, yokluk modelinden çok iyi olması gerekir. Dolayısıyla bağımsızlık modelinin görece çok yüksek (anlamlı) bir χ^2 değeri vermesi, önerilen modelin de görece çok düşük (anlamlı olmayan) bir χ^2 değeri vermesi beklenir (Sümer, 2000). CFI, bağımsızlık modelinin (gizil değişkenler arasında ilişkinin olmadığını öngören model) ürettiği kovaryans matrisi ile önerilen yapısal eşitlik modelinin ürettiği kovaryans matrisini karşılaştırır. CFI, örneklem büyüklüğünü de hesaba katmasından dolayı, örneklimin küçük olduğu durumlarda da

oldukça iyi çalışan bir indekstir.. CFI, 0 ile 1 arasında bir değer verir. Değerin 1'e yaklaşması mükemmel uyuma, 0'a yaklaşması ise model uyumsuzluğuna karşılık gelir (Hooper, Coughlan ve Mullen, 2008; Sümer, 2000; Tabachnick ve Fidell, 2001; Çokluk vd. 2014).

Normlaştırılmış uyum indeksi (normed fit index, NFI) ve normlaştırılmamış uyum indeksi (non-normed fit index, NNFI): NFI ve NNFI, artmalı uyum indeksleri içerisinde yer alır. Artmalı uyum indeksleri ile aynı anlayışa sahip olarak Bentler-Bonett tarafından geliştirilmiştir. NFI, karşılaştırdığı modeller bakımından özünde CFI'ya benzer ancak χ^2 dağılımının gerektirdiği sayıtlara uyma zorunluluğu olmaksızın karşılaştırma yapar. NFI'da bağımsızlık modelinin χ^2 değeri ile modelin χ^2 değerinin karşılaştırılması yoluyla model tahminlemesi değerlendirilir. Ancak NFI küçük örneklerde, model için var olan daha az bir uyum verebilir. Bu durumda NFI, serbestlik derecesi de hesaba katılarak yeniden hesaplanır ve bu değer NNFI olarak adlandırılır. NNFI (Tucker-Lewis Index, TLI olarak da isimlendirilir) ise NNFI'ya benzer ancak model karmaşıklığını dikkate alarak bir değer verir. Ancak çok küçük örneklerde NNFI, diğer uyum indekslerinden daha zayıf bir uyum indeksi verebilir. Yine CFI'ya benzer bir biçimde NFI ve NNFI değerleri 0 ile 1 arasında değişir. Değerin 1'e yaklaşması uyuma, 0'a yaklaşması ise uyumsuzluğuna karşılık gelir (Sümer, 2000; Tabachnick ve Fidell, 2001; Çokluk vd.2014).

Tablo-32 Uyum Modeli İçin Maddelerin Aldığı Madde Sıra Numaraları

Öleğın Madde Sıra Numarası	Lisrel Model Sıra Numarası
S15	1
s10	2
S3	3
S13	4
S11	5
s19	6
S17	7
S14	8
S18	9
s16	10
S1	11
S5	12
s20	13
S23	14
S7	15
S22	16
S4	17
S36	18
S8	19
S34	20

S35	21
s30	22
S32	23
S26	24
s38	25
S40	26
S37	27

(EK-3)

Tablo-31 Madde Boyutları Uyum Modeli Değerleri

Uyum Kriteri (Fit Criteria)	Mükemmel Uyum Değerleri (Values of Good Fit)	Kabul edilebilir Uyum Değerleri (Acceptable Fit Values)	Ölçekten Elde Edilen Uyum Değeri (Fit Values Obtained for the Suggested Scale)	Uyum Derecesi (Status of Fit)
Ki-kare (p)	-	-	1041,81 (p=0,00)	-
Df	-	-	780	-
Ki-kare/df	$0 \leq \chi^2/df \leq 2$	$\chi^2/df \leq 5$	1,30	Mükemmel Uyum
RMSEA	$0,00 \leq RMSEA \leq 0,05$	$RMSEA \leq 0,08$	0,084	Kabul edilebilir uyum
RMR	$0,00 \leq RMR \leq 0,05$	$RMR \leq 0,08$	0,070	Zayıf Uyum
SRMR	$0,00 \leq SRMR \leq 0,05$	$SRMR \leq 0,08$	0,051	Kabul edilebilir uyum
GFI	$0,95 \leq GFI \leq 1,00$	$GFI \geq 0,90$	0,81	Zayıf Uyum
AGFI	$0,95 \leq AGFI \leq 1,00$	$AGFI \geq 0,90$	0,77	Zayıf Uyum
CFI	$0,95 \leq CFI \leq 1,00$	$CFI \geq 0,90$	0,96	Mükemmel Uyum
NFI	$0,95 \leq NFI \leq 1,00$	$NFI \geq 0,90$	0,94	Kabul edilebilir uyum
NNFI	$0,95 \leq NNFI \leq 1,00$	$NNFI \geq 0,90$	0,95	Mükemmel Uyum

Açımlayıcı faktör analizi ile oluşturduğumuz, 4 faktörlü 40 maddeden oluşturulan, koro dersine yönelik Tutum Ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde ettiğimiz veriler (Tablo-32) de verilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi ile kurulan modellerin verilere uyumu incelenmiştir.

Doğrulayıcı faktör analizi kapsamında, χ^2/df (ki-kare/serbestlik derecesi) değeri 1,30 olarak bulunmuştur ki bu sonuç modelin mükemmel uyuma sahip olduğunu göstermektedir. Kline ve Sümer: “Bu uyum değerlerinin 2 veya altında bir değer ortaya koyması modelin mükemmel bir model olduğunu 5 veya daha altında değer çıkarması ise modelin kabul edilebilir bir uyum iyiliğine sahip olduğunu göstermektedir” şeklinde açıklamıştır (Kline, 2010; Sümer, 2000; Akt Şimşek, 2007).

Modelin RMSEA değeri 0,084 olarak bulunmuştur. Jöreskop ve Sörbom RMSEA değerinin 0,05'ten küçük olması mükemmel uyumuna, 0,08'den küçük olması ise iyi bir uyuma işaret edeceğini belirtmiştir. (Jöreskog ve Sörbom, 2001). Scientific Software International, IncBu bağlamda , yapılan analizlerin sonucundan elde edilen uyum indeksi, modelin kabul edilebilir uyuma sahip olduğunu göstermektedir.

Modele ait GFI ve AGFI uyum indeksleri incelendiğinde, GFI'nın 0,81, AGFI'nın ise 0,77 olduğu fark edilmektedir.. GFI ve AGFI indekslerinin 0,95'in üzerinde olması mükemmel uyuma, 0,90'ın üzerinde olması ise iyi uyuma karşılık gelmektedir (Hooper, Caughlan ve Mullen, 2008).. Bu bağlamda , yapılan analizler için GFI ve AGFI değerlerinin zayıf uyuma karşılık geldiği ortaya çıkmaktadır.

RMR uyum indeksinin 0,070 ve SRMR uyum indeksinin 0,051 olduğu görülmektedir. Brown'a göre: RMR ve SRMR indekslerinin 0,05'in altında olması mükemmel uyuma, 0,08'in altında olması ise iyi uyuma ve 0,10'un altında olması ise zayıf uyuma işaretidir (Brown, 2006). Applications, And Programming. (First Edition). California: Sage Publications, Bu kapsamda elde edilen RMR değerinin zayıf uyuma, SRMR değerinin de kabul edilebilir uyuma karşılık geldiği ortaya çıkmıştır.

Son olarak yapılan analizde NFI, NNFI ve CFI uyum indeksleri incelendiğinde, NFI'nın 0,94, NNFI'nın 0,95 ve CFI'nin 0,96 değerine sahip olduğu görülmektedir. Sümer bu değerlerin nitelendirmesini: ‘‘NFI, NNFI ve CFI indekslerinin 0,95’in üzerinde olması mükemmel uyuma, 0,90’ın üzerinde olması iyi uyuma karşılık gelmektedir;’’ şeklinde açıklamıştır. (Sümer, 2000). Yapılan analiz için bu çerçevede NFI’ın ise kabul edilebilir bir uyuma sahip olduğu görülebilir.

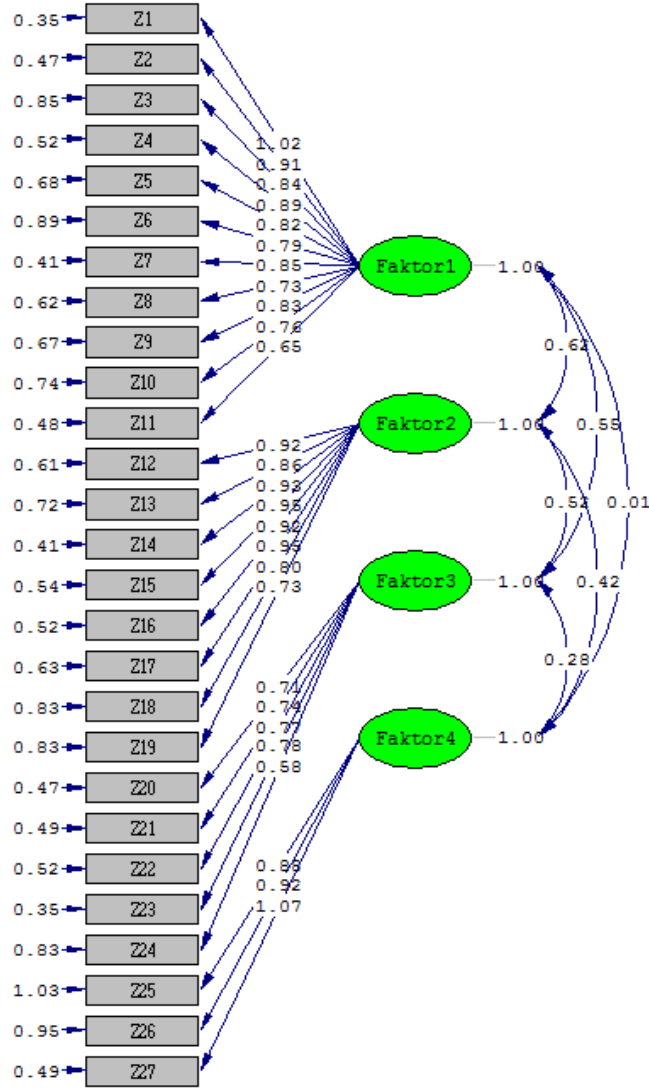
Tablo-32 Ölçeğin Geneli ve Faktörler Arasındaki Korelasyona Ait Bulgular

		DUYUŞSAL	DAVRANIŞSAL	ALGI	KAYGI	GTOPLAM
DUYUŞSAL	Pearson korelasyonu	1	,534**	,496**	-,042	,846**
	P		,000	,000	,433	,000
	N	348	348	348	348	348
DAVRANIŞSAL	Pearson korelasyonu	,534**	1	,429**	,340**	,849**
	P	,000		,000	,000	,000
	N	348	348	348	348	348
ALGI	Pearson korelasyonu	,496**	,429**	1	,114*	,673**
	P	,000	,000		,034	,000
	N	348	348	348	348	348
KAYGI	Pearson korelasyonu	-,042	,340**	,114*	1	,325**
	P	,433	,000	,034		,000
	N	348	348	348	348	348
TOPLAM		,846**	,849**	,673**	,325**	1
		,000	,000	,000	,000	
		348	348	348	348	348

*P<0,05

Büyüköztürk korelasyon katsayısının mutlak değer anlarını 0,70 - 1,00 arasında değer alması yüksek; 0,69 – 0,30 arasında değer alması orta; 0,29 – 0,00 arasında olması ise düşük düzeyde bir ilişki olarak açıklamıştır. (Büyüköztürk, 2008). Birinci faktör için (r= 0,846) yüksek düzeyde pozitif bir ilişki, ikinci faktör için (r= 0,849) orta düzeyde pozitif bir ilişki, üçüncü faktör için (r= 0,673) orta düzeyde pozitif bir ilişki bulunmuştur. Dördüncü faktör için (r=0,325) orta düzeyde pozitif bir ilişki bulunmuştur (p<0,05; Tablo 35).

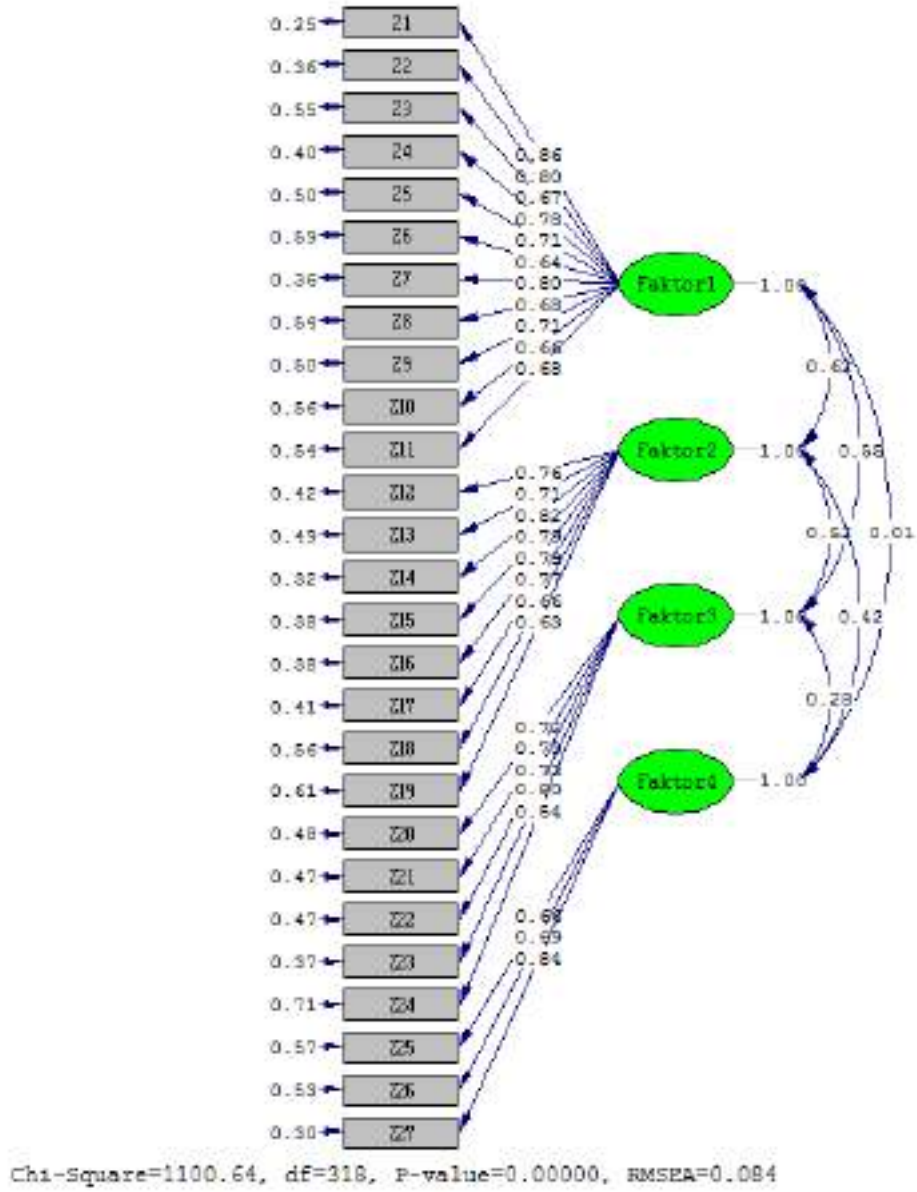
Şekil 4. Uyum Modeli Estimates Bulguları



Chi-Square=1100.64, df=318, P-value=0.00000, RMSEA=0.084

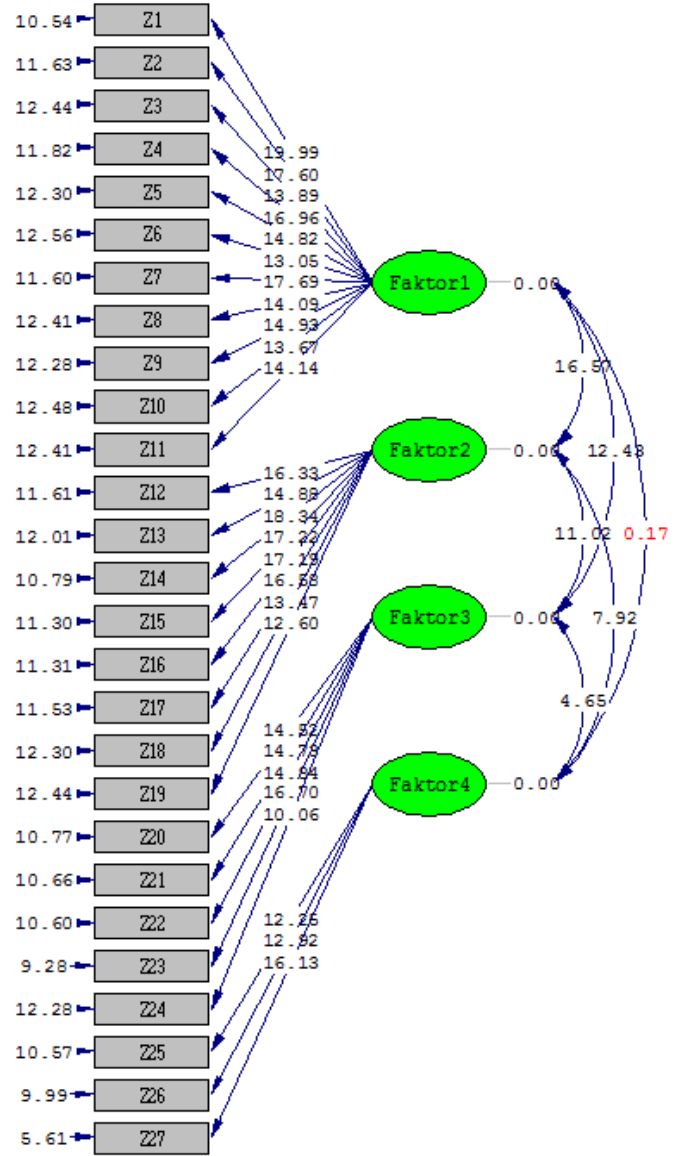
Analiz sonucunda Uyum Modeli Estimates Bulgularına göre chi-square değeri 1100,64, df değeri 318 ve RMSEA değeri 0,084 bulunmuştur. Maddenin yük değerleri 0,56 ile 1,07 arasında değişmektedir.(Şekil 4)

Şekil 5. Uyum Modeli Standardized Solution Bulguları



Standardize edilmiş uyum modelinde madde yükleri 0,54 ile 0,86 arasında değişmektedir.(Şekil 5)

Şekil 6. Uyum Modeli t-Values Bulguları



Chi-Square=1100.64, df=318, P-value=0.00000, RMSEA=0.084

t değerine göre uyum modelinde maddelerin ayırt edici ve anlamlı olduğu görülmüştür ($p < 0,05$).

Tablo-33 Ölçekte Kalan Maddelere Verilen Cevapların Frekans Değerleri

Maddeler	Kesinlikle Katılıyorum		Kararsızım		Kesinlikle Katılmıyorum		Kesinlikle Katılmıyorum			
	F	%	F	%	f	%	f	%		
S15	79	22,7	109	31,3	88	25,3	49	14,1	23	6,6
S10	75	21,6	104	29,9	105	30,2	44	12,6	20	5,7
s3	82	23,6	79	22,7	91	26,2	72	20,7	24	6,9
S13	88	25,3	120	34,5	78	22,4	43	12,4	19	5,5
S11	67	19,3	99	29,4	101	29	58	16,7	23	6,6
S19	56	16,1	86	24,7	104	29,9	67	19,3	35	10,1
S17	114	32,8	124	35,6	69	19,8	31	8,9	10	2,9
S14	92	26,4	143	41,1	67	19,3	32	9,2	14	4
S18	125	5,9	98	28,2	81	23,3	24	6,9	20	5,7
s16	69	19,8	111	31,9	91	26,1	57	16,4	20	5,7
s1	160	46	132	37,9	34	9,8	14	4	8	2,3
S5	107	30,7	125	35,9	56	16,1	40	11,5	20	5,7
S20	148	42,5	102	29,3	39	11,2	42	12,1	17	4,9
S23	145	41,7	101	29	59	19	29	8,3	14	4
S7	120	34,5	122	35,1	39	11,2	50	14,4	17	4,9
S22	129	37,1	106	30,5	62	17,9	56	10,3	15	4,3
S4	101	29	115	33	57	16,4	51	14,7	24	6,9
S36	125	35,9	103	29,6	66	19,0	38	10,9	16	4,6
S8	101	29	111	31,9	70	20,1	51	14,7	15	4,3
S34	122	35,1	136	39,1	68	19,5	13	3,7	9	2,6
S35	137	39,4	141	40,5	40	11,5	19	5,5	11	3,2
S30	118	33,9	138	39,7	59	15,5	21	6	12	3,4
S32	161	46,3	125	35,9	35	10,0	20	5,7	7	2
s26	86	24,7	147	42,2	74	21,3	27	7,8	14	4
S38	67	19,3	90	25,9	78	24,4	69	19,8	44	12,6
S40	76	21,8	96	27,6	67	19,2	73	21	36	10,3
S37	89	25,6	94	27	78	22,4	63	18,1	24	6,9

Maddelerin frekans ve frekanslarının yüzdelere baktığımız tablo incelendiğinde, “Kesinlikle Katılıyorum” seçeneğinde en yüksek yüzde ile madde 32 “Koro eğitimi dersinde farklı türden eserler seslendirmek hoşuma gider.” %46,3 ile en yüksek değer olarak çıkmaktadır. Aynı seçenekte madde 20 %42,5 ile “Koro

eğitimi dersinde çok sesli eser okumaktan hoşlanmam,” madde 23 %41,7 ile “Mezun olduktan sonra asla koro eğitimi dersi ile ilgili bir Şey görmek istemiyorum,” madde 35 % 39,4 ile “ Koro eğitimi dersinde ses gruplarının (soprano, alto, tenör,bas ses gruplarının sayısal dengesi) beni olumlu etkiler,” Seçeneği önem derecesinden yüksek yüzdeler almıştır.

“Katılıyorum seçeneğinde” en düşük değeri ortaya çıkaran madde ise % 5,9 ile 18. Madde olan “Koro eğitimi veren ğretim elemanım dersi zevkli hale getirir,” seçeneğidir.

Katılıyorum seçeneğine baktığımız da en yüksek yüzde ile madde 26 “Koro eğitimi dersinin diğer derslerime faydalı olacağını düşünürüm,” seçeneği %42,2 ile en çok seçilen sonuç olduğu ortaya çıkmıştır. Aynı Şekilde katılıyorum seçeneğinde en düşük yüzde ile seçilen madde ise %22,7 ile madde 3 “Koro eğitimi ders saatinin artması isterim,” seçeneği olduğu görülmektedir.

Karasızım seçeneğinde ise en yüksek %30,2 yüzde seçimiyle madde 10 “Koro eğitimi dersinde huzur bulurum,” seçeneği seçilmiştir. Yüzde değeri en düşük olarak ise madde 1 %9,8 ile “Koro eğitimi dersini severim,” seçeneği ortaya çıkmıştır.

Katılmıyorum seçeneğinde ise en yüksek yüzdelik değer ile %19,8 ile madde 32 “Koro eğitimi dersinde farklı türden eserler seslendirmek hoşuma gider,” seçeneği en yüksek değer aldığı görülmekte olup en düşük %4 ile madde “ Koro eğitimi dersini severim,” 1. madde ne çıkmıştır.

Kesinlikle katılmıyorum seçeneğinde ise yüzdesi en yüksek olan madde 38 % 12,6 ile “Koro eğitimi dersinde başarısız olmaktan korkarım,” maddesi yer almaktadır. Aynı seçenekte yüzde değer en düşük olan madde 32 %2 ile “Koro eğitimi dersinde farklı türden eserler seslendirmek hoşuma gider,” olarak ortaya çıktığı görülmektedir.

Tablo-34 Yeni Taslak MEABD Öğrencilerinin Koro dersine yönelik tutumlarının Ölçeğin Boyutlarına Göre Betimsel İstatistiklerine Ait Analiz Bulguları

	N	Minimum	Maximum	Ortalama	Std. Sapma
	İstatistik	İstatistik	İstatistik	İstatistik	İstatistik
S15	348	1,00	5,00	3,4943	1,17734
S10	348	1,00	5,00	3,4971	1,14005
S3	348	1,00	5,00	3,3621	1,24560
S13	348	1,00	5,00	3,6178	1,14907
S11	348	1,00	5,00	3,3707	1,16280
S19	348	1,00	5,00	3,1925	1,22663
S17	348	1,00	5,00	3,8649	1,06104
S14	348	1,00	5,00	3,7759	1,07166
S18	348	1,00	5,00	3,8161	1,16410
S16	348	1,00	5,00	3,4368	1,14837
S1	348	1,00	5,00	4,2385	,94702
DUYUŞSAL	348	11,00	56,00	39,6667	9,36505
S5	348	1,00	5,00	3,7960	1,20818
S20	348	1,00	5,00	3,9253	1,20763
S23	348	1,00	5,00	3,9598	1,13300
S7	348	1,00	5,00	3,7989	1,19788
S22	348	1,00	5,00	3,8822	1,16897
S4	348	1,00	5,00	3,6351	1,24128
S36	348	1,00	5,00	3,8908	1,21215
S8	348	1,00	5,00	3,6753	1,17160
DAVRANIŞSAL	348	8,00	41,00	30,5632	7,33033
S34	348	1,00	5,00	4,0460	,98587
S35	348	1,00	5,00	4,1178	1,02162
S30	348	1,00	5,00	3,9885	1,05190
S32	348	1,00	5,00	4,2299	,98345
S26	348	1,00	5,00	3,8190	1,07847
ALGI	348	5,00	30,00	20,2011	3,78680
S38	348	1,00	5,00	3,2356	1,34601
S40	348	1,00	5,00	3,3391	1,33883
S37	348	1,00	5,00	3,5057	1,27601
KAYGI	348	3,00	18,00	10,0805	3,25202
GTOPLAM	348	40,00	144,00	100,5115	17,75278

Öğrencilerin maddelere verdikleri cevaplar kriterlere göre puanlanmıştır. Ölçek ortalamalarını boyutlar açısından incelemek için o boyutta bulunan maddelerin ortalamalarının toplam ortalamaları bulunmuştur. İlâveten bu safhada ölçeğin ortalaması da belirlenmiştir. Koro dersine yönelik tutum ölçek verilerinin SPSS programı ile yapılan betimsel analiz sonuçları Tablo 36’da verilmiştir.

Betimsel analiz verilerine göre ölçek ortalaması 3,72 olarak bulunmuştur. Bu değer öğrencilerin koro dersine yönelik tutumlarının olumlu ve “Katılıyorum” şeklinde olduğunu göstermektedir. Benzer şekilde “Duyuşsal Boyutu”, “Davranışsal Boyut”, “Algı Boyutu” ve ortalamaları da sırasıyla 3,60, 3,82 ve 4,04 olarak olumlu ve “Katılıyorum” şeklinde iken, “Kaygı Boyutu” da ise 3.36 olarak elde edilmiş ve “Kararsız” oldukları ve nötr bir tutum sergiledikleri belirlenmiştir.

Maddelerin standart sapmaları incelendiğinde 0,94702 ile 1,34601 arasında değiştiği görülmektedir. Bu durum öğrencilerin tutumlarının farklılaşmasının fazla olduğunu göstermektedir. Ancak ölçek boyutlarının ve ölçek genelinin standart sapmalarına bakıldığında; boyutların standart sapmalarının 3,25202 ile 9,36505 arasında değiştiği ve ölçek genelinin 17,75278 standart sapmaya sahip olduğu görülmektedir. Bu durum boyutlarda ve ölçek genelinde maddelerin ortalama ile farklılaşmasının oldukça fazla olduğunu göstermektedir.

Maddeler bakımından incelendiğinde koro dersine yönelik duyuşsal boyutun 3, 11 ve 19. maddeleri ile kaygı boyutunun 38 ve 40. maddelerine yönelik nötr bir tutuma sahip oldukları, ayrıca duyuşsal boyutun 15, 10, 13, 17, 14, 18, ve 16. maddeleri, davranışsal boyutun 5, 20, 23, 7, 22, 4, 36 ve 8.maddeleri, algı boyutunun 34, 35, 30 ve 26.maddeleri ile kaygı boyutunun 37. maddesine yönelik olumlu ve “Katılıyorum” şeklinde bir tutum sergiledikleri, yine duyuşsal boyutun 1.maddesi ile algı boyutunun 32.maddesine yönelik ise “Kesinlikle katılıyorum” ve kuvvetli bir şekilde olumlu tutuma sahip oldukları görülmüştür.

Tablo-35 Cinsiyet Farklılığı ve Tutum İlişkisi

	CİNSİYETİN	ORTALAMA	STD. SAPMA	STD. HATA ORTALAMASI	t	SD	P
DUYUŞSAL	KIZ	22240,0360	9,66865	,64892	1,099	345,	272
	ERKEK	12538,8880	8,72170	,78009			
DAVRANIŞSAL	KIZ	22231,2297	7,12058	,47790	2,367	345,	018*
	ERKEK	12529,3040	7,54259	,67463			
ALGI	KIZ	22220,5180	3,80487	,25537	2,182	345,	030*
	ERKEK	12519,6000	3,68738	,32981			
KAYGI	KIZ	2229,8559	3,32642	,22326	-1,675	345,	095
	ERKEK	12510,4640	3,09928	,27721			
ÖLÇEK TOPLAM	KIZ	222101,6396	17,70717	1,18843	1,715	345,	087
	ERKEK	12598,2560	17,54207	1,56901			

*P<0,05

Koro dersi ile ilgili Tutum Ölçeğini oluşturan boyutların cinsiyetler açısından kıyaslanması Tablo 37’de verilmiştir. Koro dersine yönelik tutum ölçeği boyutları ve ölçek geneli üzerine cinsiyetlerin anlamlı bir etkisinin olup olmadığını belirlemek için yapılan ilişkisiz örneklem için t testi uygulanmıştır, Davranışsal ve algı boyutlarında kızlar ve erkekler arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır ve bu farklılıklar kızların lehinedir. Ölçeğin genelinde ise anlamlı bir farklılık görülmemektedir. (p<0,05) (Tablo 35)

Duyuşsal boyutta erkeklerin ortalaması ($\bar{X}_E=38,8880$) ile kızların ortalaması ($\bar{X}_K=40,0360$) arasında anlamlı bir fark görülmüştür ve kızlar lehinedir. (p<0,05).

Algı boyutunda kızların ortalaması ($\bar{X}_K=20,5180$) ile erkeklerin ortalaması ($\bar{X}_E=19,0000$) arasında anlamlı bir fark görülmemiştir. [t= 0,565p>0,05].

Davranışsal boyutunda kızların ortalaması ($\bar{X}_K=31,2297$) ile erkeklerin ortalaması ($\bar{X}_E=29,3040$) arasında anlamlı bir fark vardır ve bu fark kızlar lehinedir. [t= 0,001 p<0,05].Kaygısal boyutunda erkeklerin ortalaması ($\bar{X}_E=10,4640$) ile kızların ortalaması ($\bar{X}_K=9,8559$) arasında farklılık yoktur.

Ölçek genelinde ise kızların ortalaması ($\bar{X}_K=101,6396$) ile erkeklerin ortalaması ($\bar{X}_E=98,2560$) arasında anlamlı bir fark vardır ve bu farklılığın kızlar lehine olduğu görülmüştür. [t= 2,182 p<0,05].

Tablo-36 Sınıf Düzeyi Farklılığı Ve Tutum İlişkisi

BOYUT	SINIFLAR	N	ORTALAMA	STD. SAPMA	F	P
DUYUŞSAL	2.SINIF	121	40,9256	8,58115	2,121	,121
	3.SINIF	117	38,4359	10,89399		
	4.SINIF	110	39,5909	8,27320		
	TOPLAM	348	39,6667	9,36505		
DAVRANIŞSAL	2.SINIF	121	30,6942	7,09324	,155	,856
	3.SINIF	117	30,2564	7,95586		
	4.SINIF	110	30,7455	6,93937		
	TOPLAM	348	30,5632	7,33033		
ALGI	2.SINIF	121	20,4380	3,50450	,504	,604
	3.SINIF	117	20,2051	4,16376		
	4.SINIF	110	19,9364	3,68054		
	TOPLAM	348	20,2011	3,78680		
KAYGI	2.SINIF	121	9,2645	3,07075	6,092	,003*
	3.SINIF	117	10,5983	3,51121		
	4.SINIF	110	10,4273	3,00293		
	TOPLAM	348	10,0805	3,25202		
ÖLÇEK TOPLAM	2.SINIF	121	101,3223	16,96870	,323	,724
	3.SINIF	117	99,4957	20,55045		
	4.SINIF	110	100,7000	15,32974		
	TOPLAM	348	100,5115	17,75278		

*P<0,05

MEAD 2. 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin oluşturduğu 348 kişilik bir öğrenci grubunun, ölçek puanları arasında fark olup olmadığını öğrenmek için, sınıf seviyelerine göre oluşturulmuş olan grupların ölçek puanlarının ortalamaları tek yönlü varyans analizi ile karşılaştırılmıştır.

Can varyans analizini şu şekilde tanımlamıştır: ”Yapılan tek yönlü varyans analizi testi, karşılaştırılan ortalamalar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koyar.”(Can, 2013)

Kayı boyutunda anlamlı fark ortaya çıkmakta olup ($p<0,05$). Diğer boyutlarda sınıf düzeyleri arasında anlamlı fark görülmemiştir.

Test sonucuna göre, kaygısal boyutunda 2. Sınıf öğrencilerinin ölçek puanları ortalaması ($\bar{X}_{2s}= 9,2645$), 3. sınıf öğrencilerinin ölçek puanları ortalaması ($\bar{X}_{3s}=10,5983$), 4. Sınıf öğrencilerinin ölçek puanları ortalaması ($\bar{X}_{4s}=10,4273$), ve ölçek genel öğrencilerinin ölçek puanları ortalaması ($\bar{X}_G=100,5115$) olarak ölçülmüştür. Ölçülen değerlere göre bu gruplardan en az ikisi arasında istatistiksel olarak anlamlı fark gözlenmiştir [$0,03p<0,05$]. Yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonucunda, anlamlı farkın olduğu görülmüştür.

Ölçeğin davranışsal, duyuşsal, algısal ve ölçeğin genelinde öğrencinin koroya yönelik tutumlarında herhangi bir farklılık görülmemiştir.

Tablo-37 MEABD Öğrencilerinin Koro Dersine Yönelik Tutumlarının Sınıf Düzeyi Farklılığı İle İlişkisine Ait TUKEY Testi Bulguları

BAĞIMLI DEĞİŞKEN			ORTALAMA FARK	STANDART HATA	P	TUKEY
BOYUTLAR	GRUP	GRUPLAR				
KAYGI	2.SINIF	3.Sınıf	-1,33383*	,41560	,004*	Farklılık var ($p<0,05$)
		4.Sınıf	-1,16281*	,42227	,017*	Farklılık var ($p<0,05$)
	3.SINIF	2.Sınıf	1,33383*	,41560	,004*	Farklılık var ($p<0,05$)
		4.Sınıf	,17102	,42569	,915	Farklılık yok ($p>0,05$)
	4.SINIF	2.Sınıf	1,16281*	,42227	,017*	Farklılık var ($p<0,05$)
		3.Sınıf	-,17102	,42569	,915	Farklılık yok ($p>0,05$)

* $P<0,05$

Sınıflar arası tutum ilişkisine ait bulgular incelendiğinde Kaygı boyutunda 2.sınıf ile 3.sınıf arasında anlamlı fark vardır ve bu fark 3.sınıf lehinedir. 2.sınıf ile 4.sınıf arasında anlamlı fark vardır ve bu farklar 4.sınıf lehinedir ($p<0,05$). Kaygı boyutunda 3.sınıf ile 4.sınıf arasında anlamlı fark yoktur. ($p>0,05$)

Tablo-38 MEABD Öğrencilerinin Koro Dersine Yönelik Tutumlarının Üniversite Düzeylerine İlişkin Bulguları

BOYUTLAR	ÜNİVERSİTELER	N	ORTALAMA	STD. SAPMA	F	P
DUYUŞSAL	Sivas Cum. Üniv	19	39,1053	10,31124	37,721	,000*
	Niğde Ömer Halisdemir Üniv.	56	38,0893	5,50463		
	Aksaray Üniv.	73	47,6438	6,99279		
	Gazi Üniv.	102	33,2451	8,95692		
	Necmettin Erbakan Üniv.	98	41,4184	7,82004		
	TOPLAM	348	39,6667	9,36505		
DAVRANIŞSAL	Sivas Cum. Üniv	19	27,9474	8,80324	54,314	,000*
	Niğde Ömer Halisdemir Üniv.	56	22,0714	4,08926		
	Aksaray Üniv.	73	35,6712	5,45959		
	Gazi Üniv.	102	29,0882	6,57042		
	Necmettin Erbakan Üniv.	98	33,6531	5,17150		
	TOPLAM	348	30,5632	7,33033		
ALGI	Sivas Cum. Üniv	19	19,1579	2,75405	14,354	,000*
	Niğde Ömer Halisdemir Üniv.	56	18,0357	3,92643		
	Aksaray Üniv.	73	22,3288	2,55525		
	Gazi Üniv.	102	19,4412	4,12328		
	Necmettin Erbakan Üniv.	98	20,8469	3,35326		
	TOPLAM	348	20,2011	3,78680		
KAYGI	Sivas Cum. Üniv	19	8,5789	3,06079	13,426	,000*
	Niğde Ömer Halisdemir Üniv.	56	7,6429	2,80538		
	Aksaray Üniv.	73	10,6438	3,25478		
	Gazi Üniv.	102	11,0196	2,85623		
	Necmettin Erbakan Üniv.	98	10,3673	3,18627		
	TOPLAM	348	10,0805	3,25202		
ÖLÇEK	Sivas Cum. Üniv	19	94,7895	18,31387		

TOPLAM	Niğde Ömer Halisdemir Ünv.	56	85,8393	7,52638	49,820	,000*
	Aksaray Ünv.	73	116,2877	13,95676		
	Gazi Ünv.	102	92,7941	15,10710		
	Necmettin Erbakan Ünv.	98	106,2857	15,37973		
	TOPLAM	348	100,5115	17,75278		

*p<0,05

Beş farklı üniversitenin öğrencilerinden oluşan 348 kişilik bir öğrenci grubunun, ölçekten aldıkları puanları arasında değişkenlik olup olmadığını test etmek için, öğrencilerin öğrenim gördükleri okullara göre oluşturulmuş olan grupların ölçek puanlarının ortalamaları için tek yönlü varyans analizi ile karşılaştırılmıştır.

Duyuşsal boyuttan Sivas Cumhuriyet Üniversitesi öğrencilerinin ölçek puanlarının ortalaması ($\bar{X}_{1,0}= 39,1053$), Niğde Üniversitesi öğrencilerinin ölçek puanlarının ortalaması ($\bar{X}_{2,0}= 38,0893$), Aksaray Üniversitesi öğrencilerinin ölçek puanlarının ortalaması ($\bar{X}_{3,0}= 47,6438$), Gazi Üniversitesi öğrencilerinin ölçek puanlarının ortalaması ($\bar{X}_{4,0}= 33,2451$), Necmettin Erbakan Üniversitesi öğrencilerinin ölçek puanlarının ortalaması ($\bar{X}_{5,0}= 41,4184$). Ve ölçek geneli öğretmen adaylarının ölçek puanlarının ortalaması ($\bar{X}_G= 39,6667$) olarak ölçülmüştür. Ölçülen değerlere göre bu gruplardan en az ikisi arasında istatistiksel olarak anlamlı fark gözlenmiştir [0,00 p<0,05].

Davranışsal boyutta Sivas Cumhuriyet Üniversitesi öğrencilerinin ölçek puanlarının ortalaması ($\bar{X}_{1,0}= 27,9474$), Niğde Üniversitesi öğrencilerinin ölçek puanlarının ortalaması ($\bar{X}_{2,0}= 22,0714$), Aksaray Üniversitesi öğrencilerinin ölçek puanlarının ortalaması ($\bar{X}_{3,0}= 35,6712$), Gazi Üniversitesi öğrencilerinin ölçek puanlarının ortalaması ($\bar{X}_{4,0}= 29,0882$), Necmettin Erbakan Üniversitesi öğrencilerinin ölçek puanlarının ortalaması ($\bar{X}_{5,0}= 33,6531$). Ve ölçek geneli öğretmen adaylarının ölçek puanlarının ortalaması ($\bar{X}_G= 30,5632$) olarak ölçülmüştür. Ölçülen değerlere göre bu gruplardan en az ikisi arasında istatistiksel olarak anlamlı fark gözlenmiştir [0,00 p<0,05].

Algı boyuttan Sivas Cumhuriyet Üniversitesi öğrencilerinin ölçek puanlarının ortalaması ($\bar{X}_{1.0}= 19,1579$), Niğde Üniversitesi öğrencilerinin ölçek puanlarının ortalaması ($\bar{X}_{2.0}= 18,0357$), Aksaray Üniversitesi öğrencilerinin ölçek puanlarının ortalaması ($\bar{X}_{3.0}= 22,3288$), Gazi Üniversitesi öğrencilerinin ölçek puanlarının ortalaması ($\bar{X}_{4.0}= 19,4412$), Necmettin Erbakan Üniversitesi öğrencilerinin ölçek puanlarının ortalaması ($\bar{X}_{5.0}= 20,2011$). Ve ölçek geneli öğretmen adaylarının ölçek puanlarının ortalaması ($\bar{X}_G= 20,2011$) olarak ölçülmüştür. Ölçülen değerlere göre bu gruplardan en az ikisi arasında istatistiksel olarak anlamlı fark gözlenmiştir [0,00 $p<0,05$].

Kaygısal boyutta Sivas Cumhuriyet Üniversitesi öğrencilerinin ölçek puanlarının ortalaması ($\bar{X}_{1.0}= 8,5789$), Niğde Üniversitesi öğrencilerinin ölçek puanlarının ortalaması ($\bar{X}_{2.0}= 7,6429$), Aksaray Üniversitesi öğrencilerinin ölçek puanlarının ortalaması ($\bar{X}_{3.0}= 10,6438$), Gazi Üniversitesi öğrencilerinin ölçek puanlarının ortalaması ($\bar{X}_{4.0}= 11,0196$), Necmettin Erbakan Üniversitesi öğrencilerinin ölçek puanlarının ortalaması ($\bar{X}_{5.0}= 10,3673$). Ve ölçek geneli öğretmen adaylarının ölçek puanlarının ortalaması ($\bar{X}_G= 10,0805$) olarak ölçülmüştür. Ölçülen değerlere göre bu gruplardan en az ikisi arasında istatistiksel olarak anlamlı fark gözlenmiştir [0,00 $p<0,05$].

Tablo-39 MEABD Öğrencilerinin Koro Dersine Yönelik Tutumlarının Duyuşsal Boyutta Üniversite İle İlişisine Ait TUKEY Testi Bulguları

BAĞIMLI DEĞİŞKEN			ORTALAMA FARK	STANDART HATA	P	TUKEY
BOYUTLAR	GRUP	GRUPLAR				
DUYUŞSAL	Sivav Ün.	Niğde Ün.	1,01598	2,08412	,988	Farklılık yok ($p>0,05$)
		Aksaray Ün.	-8,53857*	2,02171	,000*	Farklılık var ($p<0,05$)
		Gazi Ün.	5,86017*	1,96145	,025*	Farklılık var ($p<0,05$)
		Konya Ün.	-2,31310	1,96773	,765	Farklılık yok ($p>0,05$)
	Niğde Ün.	Sivas Ün.	-1,01598	2,08412	,988	Farklılık yok ($p>0,05$)
		Aksaray ün.	-9,55455*	1,39445	,000*	Farklılık var ($p<0,05$)

		Gazi ünv.	4,84419*	1,30556	,002*	Farklılık (p<0,05)	var
		Konya Üniv.	-3,32908	1,31497	,086	Farklılık (p>0,05)	yok
Aksaray Üniv.		Sivas Üniv.	8,53857*	2,02171	,000*	Farklılık (p<0,05)	var
		Niğde ünv.	9,55455*	1,39445	,000*	Farklılık (p<0,05)	var
		Gazi ünv.	14,39874*	1,20343	,000*	Farklılık (p<0,05)	var
		Konya ünv.	6,22547*	1,21363	,000*	Farklılık (p<0,05)	var
Gazi Üniv.		Sivas ünv	-5,86017*	1,96145	,025*	Farklılık (p<0,05)	var
		Niğde ünv.	-4,84419*	1,30556	,002*	Farklılık (p<0,05)	var
		Aksaray ünv.	-14,39874*	1,20343	,000*	Farklılık (p<0,05)	var
		Konya ünv.	-8,17327*	1,11036	,000*	Farklılık (p<0,05)	var
Konya Üniv		Sivas ünv.	2,31310	1,96773	,765	Farklılık (p>0,05)	yok
		Niğde ünv.	3,32908	1,31497	,086	Farklılık (p>0,05)	yok
		Aksaray ünv.	-6,22547*	1,21363	,000*	Farklılık (p<0,05)	var
		Gazi ünv.	8,17327*	1,11036	,000*	Farklılık (p<0,05)	var

***P<0,05**

Duyuşsal boyutta Sivas Cumhuriyet Üniversitesi ve Aksaray Üniversitesi arasında anlamlı bir fark vardır ve bu fark Aksaray Üniversitesi lehinedir. Sivas üniversitesi ve gazi üniversitesi arasında anlamlı bir fark vardır ve bu Sivas Üniversitesi lehinedir. Sivas Cumhuriyet Üniversitesi ve gazi üniversitesinin arasında anlamlı bir fark vardır. Ve bu fark Sivas Cumhuriyet Üniversitesinin lehinedir. Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesinin ve Aksaray Üniversitesinin arasında anlamlı bir farklılık vardır ve bu farklılık Aksaray Üniversitesinin lehinedir. Niğde Ömerhalis demir Üniversitesi ile Gazi Üniversitesi arasında anlamlı bir farklılık vardır ve bu farklılık Niğde üniversitesinin lehinedir. Aksaray Üniversitesi ile Gazi Üniversitesi arasında anlamlı bir fark vardır ve bu fark Aksaray Üniversitesi lehinedir. Gazi

Üniversitesi ve Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi arasında anlamlı bir farklılık vardır. Bu farklılık Konya Necmettin Erbakan üniversitesi lehinedir. Diğer üniversiteler arasında anlamlı bir farklılık yoktur. ($p<0,005$)

Tablo-40 MEABD Öğrencilerinin Koro Dersine Yönelik Tutumlarının Davranışsal Boyutta Üniversite İle İlişisine Ait TUKEY Testi Bulguları

BAĞIMLI DEĞİŞKEN						
BOYUTLAR	GRUP	GRUPLAR	ORTALAMA FARK	STANDART HATA	P	TUKEY
DAVRANIŞAL	Sivav Ün.	Niğde Ün.	5,87594*	1,53163	,001	Farklılık var ($p<0,05$)
		Aksaray Ün.	-7,72386*	1,48576	,000	Farklılık var ($p<0,05$)
		Gazi Ün.	-1,14087	1,44149	,933	Farklılık yok ($p>0,05$)
		Konya Ün.	-5,70569*	1,44610	,001	Farklılık var ($p<0,05$)
	Niğde Ün.	Sivas Ün.	-5,87594*	1,53163	,001	Farklılık var ($p<0,05$)
		Aksaray ün.	-13,59980*	1,02479	,000	Farklılık var ($p<0,05$)
		Gazi ün.	-7,01681*	,95946	,000	Farklılık var ($p<0,05$)
		Konya Ün.	-11,58163*	,96638	,000	Farklılık var ($p<0,05$)
	Aksaray Ün.	Sivas Ün.	7,72386*	1,48576	,000	Farklılık var ($p<0,05$)
		Niğde ün.	13,59980*	1,02479	,000	Farklılık var ($p<0,05$)
		Gazi ün.	6,58300*	,88441	,000	Farklılık yok ($p>0,05$)
		Konya ün.	2,01817	,89190	,160	Farklılık yok ($p>0,05$)
	Gazi Ün.	Sivas ün	1,14087	1,44149	,933	Farklılık yok ($p>0,05$)
		Niğde ün.	7,01681*	,95946	,000	Farklılık var ($p<0,05$)
		Aksaray ün.	-6,58300*	,88441	,000	Farklılık var ($p<0,05$)
		Konya ün.	-4,56483*	,81601	,000	Farklılık var ($p<0,05$)
	Konya Ün	Sivas ün.	5,70569*	1,44610	,001	Farklılık var ($p<0,05$)
		Niğde ün.	11,58163*	,96638	,000	Farklılık var ($p<0,05$)
		Aksaray ün.	-2,01817	,89190	,160	Farklılık yok ($p>0,05$)
		Gazi ün.	4,56483*	,81601	,000	Farklılık var ($p<0,05$)

* $P<0,05$

Sivas Üniversitesi ve Niğde Ömer Halisdemir üniversitesi arasında anlamlı bir fark vardır ve bu fark Sivas üniversitesinin lehinedir. Sivas Cumhuriyet Üniversitesi ve Aksaray Üniversitesi arasında anlamlı bir fark görülmektedir ve bu Aksaray üniversitesi lehinedir. Sivas Cumhuriyet üniversitesi ve Konya Necmettin Erbakan üniversitesi arasında anlamlı bir fark vardır ve bu Konya Necmettin Erbakan üniversitesi lehinedir. Niğde Ömer Halisdemir üniversitesi ve Aksaray Ünversitesi Arasında anlamlı bir fark vardır ve bu fark Aksaray üniversitesi lehinedir. Niğde

Ömer Halisdemir Üniversitesi ve Gazi üniversitesi arasında anlamlı bir fark vardır bu fark gazi üniversitesi lehinedir. Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesine Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi arasında anlamlı bir fark görülmektedir ve bu fark Konya üniversitesi lehinedir. Aksaray Üniversitesi ve Gazi Üniversitesi arasında fark vardır ve bu fark Aksaray üniversitesi lehinedir. Gazi Üniversitesi ve Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi arasında da fark görülmektedir bu fark Konya üniversitesi lehinedir. Diğer üniversiteler arasında anlamlı bir fark görülmemektedir. ($p<0,05$)

Tablo-41 MEABD Öğrencilerinin Koro Dersine Yönelik Tutumlarının Algı Boyutuyla Üniversite Ait TUKEY Testi Bulguları

BAĞIMLI DEĞİŞKEN						
BOYUTLAR	GRUP	GRUPLAR	ORTALAMA FARK	STANDART HATA	P	TUKEY
ALGI	Sivay Ün.	Niğde Ün.	1,12218	,93592	,752	Farklılık yok ($p>0,05$)
		Aksaray Ün.	-3,17087*	,90790	,005	Farklılık var ($p<0,05$)
		Gazi Ün.	-,28328	,88084	,998	Farklılık yok ($p>0,05$)
		Konya Ün.	-1,68904	,88366	,313	Farklılık yok ($p>0,05$)
	Niğde Ün.	Sivas Ün.	-1,12218	,93592	,752	Farklılık yok ($p>0,05$)
		Aksaray ün.	-4,29305*	,62621	,000	Farklılık var ($p<0,05$)
		Gazi ün.	-1,40546	,58629	,119	Farklılık yok ($p>0,05$)
		Konya Ün.	-2,81122*	,59052	,000	Farklılık var ($p<0,05$)
	Aksaray Ün.	Sivas Ün.	3,17087*	,90790	,005	Farklılık var ($p<0,05$)
		Niğde ün.	4,29305*	,62621	,000	Farklılık var ($p<0,05$)
		Gazi ün.	2,88759*	,54043	,000	Farklılık var ($p<0,05$)
		Konya ün.	1,48183	,54501	,053	Farklılık yok ($p>0,05$)
	Gazi Ün.	Sivas ün.	,28328	,88084	,998	Farklılık yok ($p>0,05$)
		Niğde ün.	1,40546	,58629	,119	Farklılık yok ($p>0,05$)
		Aksaray ün.	-2,88759*	,54043	,000	Farklılık var ($p<0,05$)
		Konya ün.	-1,40576*	,49863	,040	Farklılık var ($p<0,05$)
	Konya Ün.	Sivas ün.	1,68904	,88366	,313	Farklılık yok ($p>0,05$)
		Niğde ün.	2,81122*	,59052	,000	Farklılık var ($p<0,05$)
	Aksaray ün.	-1,48183	,54501	,053	Farklılık yok ($p>0,05$)	
	Gazi ün.	1,40576*	,49863	,040	Farklılık var ($p<0,05$)	

***P<0,05**

Sivas Cumhuriye Üniversitesi ve Aksaray üniversitesi arasında anlamlı bir fark vardır ve bu fark Aksaray üniversitesi lehinedir. Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi

ve Aksaray Üniversitesi arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir ve bu farklılık Aksaray Üniversitesi lehinedir. Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi ve Konya Necmettin Erbakan üniversitesi arasında da anlamlı bir farklılık görülmekte olup bu farklılık Konya Necmettin Erbakan üniversitesi lehinedir. Aksaray Üniversitesi ve Gazi üniversitesi arasında da anlamlı bir farklılık görülmektedir. Aksaray Üniversitesi lehine bir farklılık olduğu görülmektedir. Gazi Üniversitesi ve Konya Necmettin Erbakan üniversitesi arasında da anlamlı bir farklılık olduğu ölçek sonuçlarından çıkmış olup bu farklılık Konya Necmettin Erbakan üniversitesi lehine sonuçlanmıştır.

Tablo-42 MEABD Öğrencilerinin Koro Dersine Yönelik Tutumlarının Kaygı boyutunda Üniversite İle İlişisine Ait TUKEY Testi Bulguları

BAĞIMLI DEĞİŞKEN			ORTALAMA FARK	STANDART HATA	P	TUKEY	
BOYUTLAR	GRUP	GRUPLAR					
ÖLÇEK GENELİ	Sivav Ün.	Niğde Ün.	,93609	,80751	,775	Farklılık yok (p>0,05)	
		Aksaray Ün.	-2,06489	,78332	,066	Farklılık yok (p>0,05)	
		Gazi Ün.	-2,44066*	,75998	,013	Farklılık var (p<0,05)	
		Konya Ün.	-1,78840	,76241	,133	Farklılık yok (p>0,05)	
		Niğde Ün.	Sivas Ün.	-,93609	,80751	,775	Farklılık yok (p>0,05)
		Aksaray ün.	-3,00098*	,54029	,000	Farklılık var (p<0,05)	
		Gazi ün.	-3,37675*	,50585	,000	Farklılık var (p<0,05)	
		Konya Ün.	-2,72449*	,50949	,000	Farklılık yok (p>0,05)	
KAYGI	Aksaray Ün.	Sivas Ün.	2,06489	,78332	,066	Farklılık yok (p>0,05)	
		Niğde ün.	3,00098*	,54029	,000	Farklılık var (p<0,05)	
		Gazi ün.	-,37577	,46628	,929	Farklılık yok (p>0,05)	
		Konya ün.	,27649	,47023	,977	Farklılık yok (p>0,05)	
	Gazi Ün.	Sivas ün	2,44066*	,75998	,013	Farklılık var (p<0,05)	
		Niğde ün.	3,37675*	,50585	,000	Farklılık var (p>0,05)	
		Aksaray ün.	,37577	,46628	,929	Farklılık yok (p>0,05)	
		Konya ün.	,65226	,43022	,553	Farklılık yok (p>0,05)	
	Konya Ün	Sivas ün.	1,78840	,76241	,133	Farklılık yok (p>0,05))	
		Niğde ün.	2,72449*	,50949	,000	Farklılık var (p>0,05)	
		Aksaray ün.	-,27649	,47023	,977	Farklılık yok (p>0,05)	
		Gazi ün.	-,65226	,43022	,553	Farklılık yok (p>0,05)	

*P<0,05

Kaygı boyutunda Sivas Cumhuriyet Üniversitesi ve Gazi Üniversitesi arasında anlamlı bir farklılık vardır. Bu farklılık Gazi üniversitesi lehine bir sonuç çıkmıştır. Niğde Ömer halis demir Üniversitesi ve Aksaray Üniversitesi arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir ve bu farklılık Aksaray Üniversitesi lehine sonuçlanmıştır. Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi ve Gazi üniversitesi arasında da anlamlı bir farklılık görülmektedir. Gazi üniversitesi lehine görülmektedir. Niğde Ömer Halisdemir üniversitesi ve Konya üniversitesi arasındaki görülen anlamlı farklılıklara baktığımızda Konya Necmettin Erbakan üniversitesi lehine sonuçlandığı görülmektedir.

Tablo-43 MEABD Öğrencilerinin Koro Dersine Yönelik Tutumlarının Ölçek Geneli İle Üniversite İlişkisine Ait TUKEY Testi Bulguları

BAĞIMLI DEĞİŞKEN		GRUPLAR	ORTALAMA FARK	STANDART HATA	P	TUKEY
BOYUTLAR	GRUP					
ÖLÇEK TOPLAM	Sivav Ün.	Niğde Ün.	8,95019	3,77033	,125	Farklılık yok (p>0,05)
		Aksaray Ün.	-21,49820*	3,65742	,000	Farklılık var (p<0,05)
		Gazi Ün.	1,99536	3,54842	,980	Farklılık yok (p>0,05)
		Konya Ün.	-11,49624*	3,55977	,012	Farklılık var (p<0,05)
	Niğde Ün.	Sivas Ün.	-8,95019	3,77033	,125	Farklılık yok (p>0,05)
		Aksaray ün.	-30,44839*	2,52266	,000	Farklılık var (p<0,05)
		Gazi ün.	-6,95483*	2,36186	,028	Farklılık var (p<0,05)
		Konya Ün.	-20,44643*	2,37888	,000	Farklılık var (p<0,05)
	Aksaray Ün.	Sivas Ün.	21,49820*	3,65742	,000	Farklılık var (p<0,05)
		Niğde ün.	30,44839*	2,52266	,000	Farklılık var (p<0,05)
		Gazi ün.	23,49355*	2,17709	,000	Farklılık var (p<0,05)
		Konya ün.	10,00196*	2,19555	,000	Farklılık var (p<0,05)
	Gazi Ün.	Sivas ün.	-1,99536	3,54842	,980	Farklılık yok (p>0,05)
		Niğde ün.	6,95483*	2,36186	,028	Farklılık var (p<0,05)
		Aksaray ün.	-23,49355*	2,17709	,000	Farklılık var (p<0,05)
		Konya ün.	-13,49160*	2,00873	,000	Farklılık var (p<0,05)
	Konya Ün.	Sivas ün.	11,49624*	3,55977	,012	Farklılık var (p<0,05)
		Niğde ün.	20,44643*	2,37888	,000	Farklılık var (p<0,05)
		Aksaray ün.	-10,00196*	2,19555	,000	Farklılık var (p<0,05)
		Gazi ün.	13,49160*	2,00873	,000	Farklılık var (p<0,05)

*P<0,05

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi ve Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi arasında anlamlı bir farklılık görülmekte ve Aksaray Üniversitesi lehine olduğu görülmektedir. Sivas Cumhuriyet Üniversitesi ve Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi arasında anlamlı bir farklılık görülmekte ve bu farklılık Konya Üniversitesi lehine olduğu görülmektedir. Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi ve Aksaray Üniversitesi arasında ölçekte çıkan sonuçlara göre anlamlı bir farklılık görülmektedir ve bu farklılık Aksaray Üniversitesi lehinedir. Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi ve Gazi Üniversitesi arasında da anlamlı bir farklılık görülmektedir ve bu farklılıkta Gazi Üniversitesi'nin lehine sonuçlanmıştır. Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi ile Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi arasındaki anlamlı farklılıkta ise Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi lehine sonuçlanmıştır. Aksaray Üniversitesi ve Gazi Üniversitesi arasında da anlamlı bir farklılık vardır ve bu farklılık Aksaray Üniversitesi lehinedir. Aksaray Üniversitesi ve Konya Üniversitesi arasında da bir farklılık vardır ve bu farklılık Aksaray Üniversitesi lehinedir. Gazi Üniversitesi ve Konya Üniversitesi arasında ki anlamlı farklılıkta da sonuçlar Konya Üniversitesi lehinedir. Diğer Üniversitelerin karşılaştırmalarında ise anlamlı bir farklılık görülmemektedir. ($p < 0,05$)

Tablo-44 MEABD Öğrencilerinin Mezun Olduğu Okul Ve Koro Dersine Yönelik Tutum İlişkisi

BOYUT	SINIFLAR	N	ORTALAMA	STD. SAPMA	F	P
DUYUŞSAL	GSL	261	39,0536	9,71582	2,892	,057
	Diğer	80	41,8375	8,16359		
	Boş	7	37,7143	4,53557		
	TOPLAM	348	39,6667	9,36505		
DAVRANIŞSAL	GSL	261	30,7088	7,29063	4,825	,009
	Diğer	80	30,8250	7,32392		
	Boş	7	22,1429	3,67099		
	TOPLAM	348	30,5632	7,33033		
ALGI	GSL	261	20,1686	3,87029	1,115	,329
	Diğer	80	20,4750	3,48587		
	Boş	7	18,2857	3,86067		
	TOPLAM	348	20,2011	3,78680		
KAYGI	GSL	261	10,3103	3,29910	5,316	,005

	Diğer	80	9,6250	2,99102		
	Boş	7	6,7143	1,97605		
	TOPLAM	348	10,0805	3,25202		
ÖLÇEK TOPLAM	GSL	261	100,2414	17,92632	3,443	,033
	Diğer	80	102,7625	17,25846		
	Boş	7	84,8571	4,81070		
	TOPLAM	348	100,5115	17,75278		

*P<0,05

Davranışsal, kaygı boyutu ve ölçek genelinde anlamlı bulunmuştur Davranışsal boyutta “GSL” ortalaması ($\bar{X}_{gsl.o}= 38,0893$) , “DL” seçeneğini seçen öğrencilerin ortalamaları ($\bar{X}_{DL.o}=30,8250$) ,”boş” bırakan yani hangi liseye gittiğini belirmeyenlerin ortalamasına baktığımızda ise ($\bar{X}_{B.o}=22,1429$) olarak ortaya çıkmıştır.

Kaygısal boyutta “GSL” ortalaması ($\bar{X}_{gsl.o}= 10,3103$) , “DL” seçeneğini seçen öğrencilerin ortalamaları ($\bar{X}_{DL.o}=9,6250$) ,”boş” bırakan yani hangi liseye gittiğini belirmeyenlerin ortalamasına baktığımızda ise ($\bar{X}_{B.o}=6,7143$) olarak ortaya çıkmıştır .Ölçeğin genelinde ise ($\bar{X}_{G.o}=10,0805$) ortalamasının çıktığı görülmektedir.

Ölçeğin genelindeki ortalamalara baktığımızda ise “GSL” ($\bar{X}_{GSL.o}=100,2414$),”Diğer” ($\bar{X}_{D.o}=102,7625$) “Boş” yani mezun oldukları lise konusunda cevap vermeyen kişilerin ortalamasına baktığımızda ise ($\bar{X}_{B.o}=84,8571$) sonuçları ortaya çıkmaktadır(p<0,05).

Tablo-45 MEABD Öğrencilerinin Mezun Olduğu lise Ve Koro Dersine Yönelik Tutumlarının davranışsal boyutunun İlişkisi

BAĞIMLI DEĞİŞKEN			ORTALAM A FARK	STANDAR T HATA	P	TUKEY
BOYUTLAR	GRUP	GRUPLAR				
DAVRANIŞ AL	Gsl	D.L.	-,11619	,92662	,991	Farklılık yok (p>0,05)
		Boş	8,56596*	2,77707	,006	Farklılık var (p<0,05)
	D.L	Gsl	,11619	,92662	,991	Farklılık yok (p>0,05)
		Boş	8,68214*	2,85795	,007	Farklılık var (p<0,05)
	boş	Gsl	-8,56596*	2,77707	,006	Farklılık var (p<0,05)
		D.L	-8,68214*	2,85795	,007	Farklılık var (p<0,05)

*P<0,05

Davranışsal boyutta baktığımızda “GSL” mezunu olan öğrencilerin mezun olduğu lise hakkında bilgi vermeyen öğrenciler yani “boş” seçeneği ile arasında anlamsal bir farklılık vardır. Ve bu fark “GSL” lehinedir. “DL” ile “ Boş” seçeneğini seçenler arasında istatistiksel bir fark vardır ve bu fark diğerlerinin lehine bir tutum tespit edilmiştir. Mezun olduğu lise hakkında bilgi vermeyen yani “Boş” seçeneğini işaretleyen öğrenciler ile “GSL” ve “DL” seçeneğin seçen öğrenciler arasında da anlamsal bir farklılık olup bu durum” GSL” ve “DL” seçeneğini seçen öğrenciler lehinedir.($P<0,05$)

Tablo-46 MEABD Öğrencilerinin Mezun Olduğu lise Ve Koro Dersine Yönelik Tutumlarının Kaygısal boyutunun İlişkisi

BAĞIMLI DEĞİŞKEN			ORTALA	STANDAR	P	TUKEY
BOYUTLAR	GRUP	GRUPLAR	MA FARK	T HATA		
KAYGI	Gsl	Diğer	,68534	,41052	,218	Farklılık yok ($p>0,05$)
		Boş	3,59606*	1,23031	,010	Farklılık var ($p<0,05$)
	Diğer	Gsl	-,68534	,41052	,218	Farklılık yok ($p>0,05$)
		Boş	2,91071	1,26615	,057	Farklılık yok ($p>0,05$)
	Boş	Gsl	-3,59606*	1,23031	,010	Farklılık var ($p<0,05$)
		Diğer	-2,91071	1,26615	,057	Farklılık yok ($p>0,05$)

* $P<0,05$

Kaygısal boyutta baktığımızda da anlamsal farklılık vardır ve bu anlamsal farklılık “GSL” mezunu öğrenciler ile cevap vermemiş olan yani “boş” seçeneğini seçen öğrenciler arasındadır. Bu fark “GSL” öğrencilerinin lehinedir. Diğer seçenekleri seçen öğrencilerin birbirleri ile anlamsal bir farklılığı yoktur. ($p<0,05$)

Tablo-47 MEABD Öğrencilerinin Mezun Olduğu lise Ve Koro Dersine Yönelik Tutumlarının ölçek geneli boyutunun İlişkisi

BAĞIMLI DEĞİŞKEN			ORTALAM	STANDAR	P	TUKEY
BOYUTLAR	GRUP	GRUPLAR	A FARK	T HATA		
ÖLÇEK GENELİ	Gsl	Diğer	-2,52112	2,25290	,503	Farklılık yok ($p>0,05$)
		Boş	15,38424	6,75194	,060	Farklılık yok ($p>0,05$)
	diğer	Gsl	2,52112	2,25290	,503	Farklılık yok ($p>0,05$)
		Boş	17,90536*	6,94858	,028	Farklılık var ($p<0,05$)
	boş	Gsl	-15,38424	6,75194	,060	Farklılık yok ($p>0,05$)
		Diğer	-17,90536*	6,94858	,028	Farklılık var ($p<0,05$)

*P<0,05

Ölçeğin geneline baktığımızda GSL öğrencilerinin diğer iki seçeneği seçen öğrencileri ile anlamsal bir farklılığı görünmemekte olup “diğer” seçeneğini seçen öğrenciler ile Cevap vermeyen yani “Boş” seçeneğini seçen öğrenciler arasında anlamsal bir farklılık vardır ve bu farklılık “diğer” seçeneğini seçen öğrenciler lehinedir. (p<0,05)

Tablo-48 MEABD Öğrencilerinin Koro Dersine Yönelik Tutumlarının Çalgı Durumuyla İlişkisi Bulguları

BOYUTLAR	ÇALGI	N	ORTALAMA	STD. SAPMA	F	P
DUYUŞSAL	Keman	84	39,5952	11,09012	1,714	,043*
	Gitar	43	38,9535	9,36293		
	Şan	19	44,2105	8,59314		
	Flüt	53	41,3774	9,61814		
	Bağlama	42	41,4286	7,30901		
	Viyola	19	37,7368	6,41043		
	Çello	25	37,3600	9,42019		
	Klarnet	5	31,0000	5,47723		
	Kanun	15	38,6667	7,70590		
	Ud	21	41,4762	8,32838		
	Ney	3	45,0000	6,08276		
	Saksafon	4	36,5000	2,08167		
	Kemençe	1	35,0000	.		
	Kontrbas	3	29,6667	1,52753		
	Trompet	1	25,0000	.		
	Bateri	1	38,0000	.		
	Piyano	9	33,8889	8,55050		
TOPLAM	348	39,6667	9,36505			

*P<0,05

Öğrencilerin bireysel çalgılarının duyuşsal boyutunda anlamlı bir farklılık vardır.(p<0,05)

Tablo-49 MEABD Öğrencilerinin Koro Dersine Yönelik Tutumlarının Çalgı Durumuyla İlişkisi Bulguları

BOYUTLAR	ÇALGI	N	ORTALAMA	STD. SAPMA	F	P
DAVRANIŞSAL	Keman	84	31,0595	7,53362	1,145	,312
	Gitar	43	30,3023	6,34536		
	Şan	19	32,2632	7,41502		
	Flüt	53	31,5849	7,67722		
	Bağlama	42	29,3810	7,29835		
	Viyola	19	31,5789	6,91468		
	Çello	25	32,4000	6,02771		
	Klarnet	5	25,0000	5,61249		
	Kanun	15	28,8000	8,96182		
	Ud	21	30,7143	8,66108		
	Ney	3	23,6667	4,04145		
	Saksafon	4	31,2500	3,40343		
	Kemençe	1	29,0000	.		
	Kontrbas	3	23,3333	8,08290		
	Trompet	1	26,0000	.		
	Bateri	1	32,0000	.		
Piyao	9	26,4444	6,57858			
TOPLAM	348	30,5632	7,33033			

***P<0,05**

Öğrencilerin bireysel çalgılarının duyuşsal boyutunda istatistiksel fark yoktur.

(p>0,05)

Tablo-50 MEABD Öğrencilerinin Koro Dersine Yönelik Tutumlarının Çalgı Durumuyla İlişkisi Bulguları

BOYUTLAR	ÇALGI	N	ORTALAMA	STD. SAPMA	F	P
ALGI	Keman	84	20,0952	3,94730	1,554	,079
	Gitar	43	21,0465	3,34489		
	Şan	19	20,6842	4,74988		
	Flüt	53	21,5472	3,35448		
	Bağlama	42	19,5714	3,73607		
	Viyola	19	20,1053	3,98462		
	Çello	25	20,4000	3,20156		
	Klarnet	5	17,6000	3,78153		
	Kanun	15	18,8000	3,46822		
	Ud	21	19,9048	4,43740		
	Ney	3	19,3333	2,51661		

	Saksafon	4	18,7500	1,25831		
	Kemençe	1	18,0000	.		
	Kontrbas	3	16,3333	2,08167		
	Trompet	1	23,0000	.		
	Bateri	1	19,0000	.		
	Piyano	9	17,5556	3,94053		
	Total	348	20,2011	3,78680		

***P<0,05**

Algısal boyutta bireysel çalgılar yönünden hiç farklılık görülmemektedir.

Tablo-51 MEABD Öğrencilerinin Koro Dersine Yönelik Tutumlarının Çalgı Durumuyla İlişkisi Bulguları

BOYUTLAR	ÇALGI	N	ORTALAMA	STD. SAPMA	F	P
KAYGI	Keman	84	9,5476	3,47592	1,057	,396
	Gitar	43	10,1163	3,61353		
	Şan	19	10,6842	3,18072		
	Flüt	53	10,1509	3,26636		
	Bağlama	42	9,7619	3,01872		
	Viyola	19	10,2105	3,18990		
	Çello	25	11,4400	2,87344		
	Klarnet	5	9,8000	3,27109		
	Kanun	15	10,4000	2,06328		
	Ud	21	10,2857	3,70328		
	Ney	3	6,3333	3,21455		
	Saksafon	4	13,0000	2,16025		
	Kemençe	1	7,0000	.		
	Kontrbas	3	9,3333	2,51661		
	Trompet	1	8,0000	.		
	Bateri	1	11,0000	.		
	Piyano	9	10,4444	1,74005		
Total	348	10,0805	3,25202			

***P<0,05**

Kayı boyuttun da bireysel çalgılar yönünden hiç farklılık görülmemektedir.

Tablo-52 MEABD Öğrencilerinin Koro Dersine Yönelik Tutumlarının Çalgı Durumuyla İlişkisi Bulguları

BOYUTLAR	ÇALGI	N	ORTALAMA	STD. SAPMA	F	P
ÖLÇEK GENEL	Keman	84	100,2976	19,04198	1,438	,122
	Gitar	43	100,4186	17,51086		
	Şan	19	107,8421	18,88051		
	Flüt	53	104,6604	16,63516		
	Bağlama	42	100,1429	16,55821		
	Viyola	19	99,6316	16,43577		
	Çello	25	101,6000	16,79286		
	Klarnet	5	83,4000	10,50238		
	Kanun	15	96,6667	19,01378		
	Ud	21	102,3810	19,53580		
	Ney	3	94,3333	14,01190		
	Saksafon	4	99,5000	5,19615		
	Kemençe	1	89,0000	.		
	Kontrbas	3	78,6667	9,23760		
	Trompet	1	82,0000	.		
	Bateri	1	100,0000	.		
	Piyano	9	88,3333	15,09139		
Total	348	100,5115	17,75278			

***P<0,05**

Ölçeğin genel boyutunda bireysel çalgılar yönünden farklılık görülmemektedir.

Tablo-53 MEABD Öğrencilerinin Koro Dersine Yönelik Tutumlarının Boyutlar Arası Ve Ölçek Geneli İle Sınıf İlişkisi Bulguları

BOYUT	SINIFLAR	N	ORTALAMA	STD. SAPMA	F	P
DUYUŞSAL	2	261	39,0536	9,71582	2,892	,057
	3.	80	41,8375	8,16359		
	4.	7	37,7143	4,53557		
	TOPLAM	348	39,6667	9,36505		
DAVRANIŞSAL	2	261	30,7088	7,29063	4,825	,009*
	3.	80	30,8250	7,32392		
	4.	7	22,1429	3,67099		
	TOPLAM	348	30,5632	7,33033		
ALGI	2	261	20,1686	3,87029	1,115	,329
	3.	80	20,4750	3,48587		
	4.	7	18,2857	3,86067		

	TOPLAM	348	20,2011	3,78680		
KAYGI	2	261	10,3103	3,29910	5,316	,005*
	3.	80	9,6250	2,99102		
	4.	7	6,7143	1,97605		
	TOPLAM	348	10,0805	3,25202		
ÖLÇEK TOPLAM	2	261	100,2414	17,92632	3,443	,033*
	3.	80	102,7625	17,25846		
	4.	7	84,8571	4,81070		
	TOPLAM	348	100,5115	17,75278		

***P<0,05**

Ölçeğimizin davranışsal, kaygısal ve ölçeğin genelinde farklılık olduğu görülmektedir. (P<0,05)

Tablo-54 MEABD Öğrencilerinin Koro Dersine Yönelik Tutumlarının Davranışsal Boyutu İle Sınıf İlişkisine Ait TUKEY Testi Bulguları

BAĞIMLI DEĞİŞKEN			ORTALA MA FARK	STANDAR T HATA	P	TUKEY
BOYUTLAR	GRUP	GRUPLAR				
DAVRANIŞ	2.	3.	-,11619	,92662	,991	Farklılık yok (p>0,05)
		4.	8,56596*	2,77707	,006*	Farklılık var (p<0,05)
	3.	2.	,11619	,92662	,991	Farklılık yok (p>0,05)
		4.	8,68214*	2,85795	,007*	Farklılık var (p<0,05)
	4.	2.	-8,56596*	2,77707	,006*	Farklılık var (p>0,05)
		3.	-8,68214*	2,85795	,007*	Farklılık var (p>0,05)

***P<0,05**

Davranışsal boyutunda Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi ile Gazi Üniversitesi arasında farklılık vardır ve bu farklılık Niğde Üniversitesi lehinedir. Aksaray Üniversitesi ve Gazi Üniversitesi arasındaki anlamlı farklılığa baktığımızda ise Aksaray Üniversitesi lehine olduğu görülmektedir(p<0,05).

Tablo-55 MEABD Öğrencilerinin Koro Dersine Yönelik Tutumlarının “Kaygı” Boyutu İle Sınıf İlişkisine Ait TUKEY Testi Bulguları

BAĞIMLI DEĞİŞKEN			ORTALA MA FARK	STANDAR T HATA	P	TUKEY
BOYUTLAR	GRUP	GRUPLAR				
KAYGI	2	3.	,68534	,41052	,218	Farklılık yok (p>0,05)
		4.	3,59606*	1,23031	,010*	Farklılık var (p<0,05)
	3.	2.	-,68534	,41052	,218	Farklılık yok (p>0,05)
		4.	2,91071	1,26615	,057	Farklılık yok (p>0,05)
	4.	2.	-3,59606*	1,23031	,010*	Farklılık var (p<0,05)
		3.	-2,91071	1,26615	,057	Farklılık yok (p>0,05)

***P<0,05**

Kaygı boyutunda Niğde Ömer Halisdemir üniversitesi ile Ankara Gazi Üniversitesi arasında anlamlı bir farklılık vardır. Bu farklılık tabloda bakıldığında Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi lehinedir. Diğer Üniversitelerin arasında herhangi bir farklılık görülmemektedir. (P<0,05)

Tablo-56 Meabd Öğrencilerinin Koro Dersine Yönelik Tutumlarının Ölçek Genelî Sınıf İlişkisine Ait Tukey Testi Bulguları

BAĞIMLI DEĞİŞKEN			ORTALA MA FARK	STANDAR T HATA	P	TUKEY
BOYUTLAR	GRUP	GRUPLAR				
ÖLÇEK GENELİ	2.	3.	-2,52112	2,25290	,503	Farklılık yok (p>0,05)
		4.	15,38424	6,75194	,060	Farklılık yok (p>0,05)
	3.	2.	2,52112	2,25290	,503	Farklılık yok (p>0,05)
		4.	17,90536*	6,94858	,028*	Farklılık var (p<0,05)
	4.	2.	-15,38424	6,75194	,060	Farklılık yok (p>0,05)
		3.	17,90536*	6,94858	,028*	Farklılık var (p<0,05)

***P<0,05**

Sınıfların ortalamasına göre ölçek genelinde Niğde Üniversitesi ile Gazi Üniversitesi arasından anlamlı bir farklılık vardır. Farklılık Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesinin lehinedir. (P<0,05)

Tablo-57 MEABD Öğrencilerinin Tutumlarının Boyutlar Arası Ve Ölçek Geneli İle Dinledikleri Müzik Türüne İlişkin Bulguları

BOYUTLAR	DM TÜRÜ	N	ORTALAMA	STD. SAPMA	F	P
DUYUŞSAL	Klasik müzik	68	39,0441	11,11867	,500	,874
	Pop Müzik	88	40,8977	9,29471		
	Arabesk	29	39,7241	8,77861		
	Caz Müzik	25	41,4800	8,98666		
	TSM	37	39,1351	8,80707		
	Rock\Metal	30	39,4333	9,83549		
	THM	42	38,9762	8,68553		
	Etnik Müzik	10	37,3000	7,61650		
	Diğer	18	37,7222	7,37887		
	Belirtilmemiş	1	41,0000	.		
	TOPLAM	348	39,6667	9,36505		

***P<0,05**

MEABD öğrencilerinin duyuşsal boyutta ölçeğe bakıldığında dinledikleri müzik türüne göre farklılık görülmemektedir. ($p<0,05$)

Tablo-58 MEABD Öğrencilerinin Tutumlarının Boyutlar Arası Ve Ölçek Geneli İle Dinledikleri Müzik Türüne İlişkin Bulguları

BOYUTLAR	DM TÜRÜ	N	ORTALAMA	STD. SAPMA	F	P
DAVRANIŞSAL	Klasik müzik	68	30,7206	7,81282	,940	,490
	Pop Müzik	88	30,8864	7,63301		
	Arabesk	29	30,8276	6,53053		
	Caz Müzik	25	31,6000	7,96869		
	TSM	37	28,0000	8,09321		
	Rock\Metal	30	32,0333	6,81015		
	THM	42	30,8333	6,14824		
	Etnik Müzik	10	28,9000	5,17365		
	Diğer	18	30,1111	6,94422		
	Belirtilmemiş	1	22,0000	.		
	TOPLAM	348	30,5632	7,33033		

***P<0,05**

MEABD öğrencilerinin davranışsal boyutta ölçekte dinledikleri müzik türüne göre farklılık görülmemektedir.

Tablo-59 MEABD Öğrencilerinin Tutumlarının Boyutlar Arası Ve Ölçek Geneli İle Dinledikleri Müzik Türüne İlişkin Bulguları

BOYUTLAR	DM TÜRÜ	N	ORTALAMA	STD. SAPMA	F	P
ALGI	Klasik müzik	68	20,5588	4,69799	,862	,560
	Pop Müzik	88	20,5682	3,52592		
	Arabesk	29	19,4828	3,63142		
	Caz Müzik	25	21,2000	2,29129		
	TSM	37	19,6216	3,56177		
	Rock\Metal	30	20,2000	4,13897		
	THM	42	19,3333	3,54529		
	Etnik Müzik	10	19,8000	3,91010		
	Diğer	18	20,3889	3,44945		
	Belirtilmemiş	1	18,0000	.		
	TOPLAM	348	20,2011	3,78680		

***P<0,05**

MEABD öğrencilerinin algısal boyutta da bir farklılık görülmemektedir.

Tablo-60 MEABD Öğrencilerinin Tutumlarının Boyutlar Arası Ve Ölçek Geneli İle Dinledikleri Müzik Türüne İlişkin Bulguları

BOYUTLAR	DM TÜRÜ	N	ORTALAMA	STD. SAPMA	F	P
KAYGI	Klasik müzik	68	11,0294	3,47688	1,326	,222
	Pop Müzik	88	9,8864	3,52473		
	Arabesk	29	10,0690	2,56252		
	Caz Müzik	25	9,4000	3,86221		
	TSM	37	9,8108	2,53682		
	Rock\Metal	30	10,4000	3,37945		
	THM	42	10,0952	2,85255		
	Etnik Müzik	10	9,5000	3,17105		
	Diğer	18	8,9444	2,71103		
	Belirtilmemiş	1	6,0000	.		
	TOPLAM	348	10,0805	3,25202		

***P<0,05**

MEABD öğrencilerinin dinledikleri müzik türüne göre kaygısal boyutta hiçbir farklılık olmadı görülmüştür.

Tablo-61 MEABD Öğrencilerinin Tutumlarının Boyutlar Arası Ve Ölçek Geneli İle Dinledikleri Müzik Türüne İlişkin Bulguları

BOYUTLAR	DM TÜRÜ	N	ORTALAMA	STD. SAPMA	F	P
ÖLÇEK GENELİ	Klasik müzik	68	101,3529	19,76788	,670	,736
	Pop Müzik	88	102,2386	17,92833		
	Arabesk	29	100,1034	17,72477		
	Caz Müzik	25	103,6800	17,19913		
	TSM	37	96,5676	17,75378		
	Rock\Metal	30	102,0667	18,94444		
	THM	42	99,2381	15,51523		
	Etnik Müzik	10	95,5000	14,99815		
	Diğer	18	97,1667	14,85716		
	Belirtilmemiş	1	87,0000	.		
	TOPLAM	348	100,5115	17,75278		

***P<0,05**

Son olarak dinledikleri müzik türünde ölçek geneline baktığımızda hiçbir farklılık ortaya çıkmadığı görülmüştür.

Tablo-62 MEABD Öğrencilerinin Tutumlarının Boyutlar Arası Ve Ölçek Geneli İle Söylemekten Keyif Aldıkları Müzik Türüne İlişkin Bulguları

BOYUTLAR	SM TÜRÜ	N	ORTALAMA	STD. SAPMA	F	P
DUYUŞSAL	THM	92	40,5978	8,87156	,460	,915
	TSM	64	40,2031	9,64642		
	Arabesk	26	37,5385	10,96259		
	Opera	22	41,0455	8,70401		
	Pop müzik	71	38,5775	9,37575		
	Caz müzik	23	38,4783	11,32523		
	Rock\Metal	19	39,9474	8,84731		
	Etnik müzik	13	40,4615	8,94069		
	Diğer	15	39,0000	8,68496		
	Belirtilmemiş	2	39,5000	2,12132		
	Diğer	1	44,0000	.		
	TOPLAM	348	39,6667	9,36505		

***P<0,05**

Duyuşsal boyutta “Söylemekten Keyif Aldıkları Müzik Türlerinde” herhangi bir farklılık görülmemektedir.

Tablo-63 MEABD Öğrencilerinin Tutumlarının Boyutlar Arası Ve Ölçek Geneli İle Söylemekten Keyif Aldıkları Müzik Türüne İlişkin Bulguları

BOYUTLAR	SM TÜRÜ	N	ORTALAMA	STD. SAPMA	F	P
DAVRANIŞSAL	THM	92	31,0978	6,26706	1,120	,346
	TSM	64	30,0469	8,27778		
	Arabesk	26	27,1538	7,94829		
	Opera	22	29,3636	8,35832		
	Pop müzik	71	30,6761	7,42731		
	Caz müzik	23	30,8261	8,02639		
	Rock\Metal	19	33,1053	6,19045		
	Etnik müzik	13	30,6154	6,23884		
	Diğer	15	32,8000	6,32681		
	Belirtilmemiş	2	29,5000	10,60660		
	Diğer	1	35,0000	.		
TOPLAM	348	30,5632	7,33033			

***P<0,05**

Davranışsal boyutta ölçeğe bakıldığında “Söylemekten Keyif Aldıkları Müzik Türlerinde” herhangi bir farklılık gözlenmemiştir.

Tablo-64 MEABD Öğrencilerinin Tutumlarının Boyutlar Arası Ve Ölçek Geneli İle Söylemekten Keyif Aldıkları Müzik Türüne İlişkin Bulguları

BOYUTLAR	SM TÜRÜ	N	ORTALAMA	STD. SAPMA	F	P
ALGI	THM	92	19,8370	3,82955	1,018	,427
	TSM	64	20,0156	3,60552		
	Arabesk	26	18,7692	4,39370		
	Opera	22	20,5455	4,12573		
	Pop müzik	71	20,4225	3,51999		
	Caz müzik	23	21,0435	3,90196		
	Rock\Metal	19	20,5789	4,16754		
	Etnik müzik	13	21,1538	3,43623		
	Diğer	15	21,4667	3,56304		
	Belirtilmemiş	2	19,0000	1,41421		
	Diğer	1	24,0000	.		
TOPLAM	348	20,2011	3,78680			

***P<0,05**

Algısal boyutta ölçeğimize baktığımızda “Söylemekten Keyif Aldıkları Müzik Türünde” hiçbir farklılık görülmemektedir.

Tablo-65 MEABD Öğrencilerinin Tutumlarının Boyutlar Arası Ve Ölçek Geneli İle Söylemekten Keyif Aldıkları Müzik Türüne İlişkin Bulguları

BOYUTLAR	SM TÜRÜ	N	ORTALAMA	STD. SAPMA	F	P
KAYGI	THM	92	9,9891	3,40166	1,286	,237
	TSM	64	9,3750	3,13455		
	Arabesk	26	10,3846	2,49923		
	Opera	22	9,2727	3,64080		
	Pop müzik	71	10,4789	3,05127		
	Caz müzik	23	11,4783	3,87145		
	Rock\Metal	19	10,2632	3,17704		
	Etnik müzik	13	10,2308	3,11325		
	Diğer	15	9,7333	3,05817		
	Belirtilmemiş	2	9,0000	4,24264		
	Diğer	1	15,0000	.		
TOPLAM	348	10,0805	3,25202			

***P<0,05**

Kaygısal boyutta ölçeğimizi incelediğimizde burada da bir farklılık görülmemektedir.

Tablo-66 MEABD Öğrencilerinin Tutumlarının Boyutlar Arası Ve Ölçek Geneli İle Söylemekten Keyif Aldıkları Müzik Türüne İlişkin Bulguları

BOYUTLAR	SM TÜRÜ	N	ORTALAMA	STD. SAPMA	F	P
ÖLÇEK GENELİ	THM	92	101,5217	16,22200	,640	,779
	TSM	64	99,6406	17,41954		
	Arabesk	26	93,8462	21,51036		
	Opera	22	100,2273	19,64914		
	Pop müzik	71	100,1549	17,68991		
	Caz müzik	23	101,8261	20,45094		
	Rock\Metal	19	103,8947	16,88160		
	Etnik müzik	13	102,4615	17,81673		
	Diğer	15	103,0000	17,60276		
	Belirtilmemiş	2	97,0000	14,14214		
	Diğer	1	118,0000	.		
TOPLAM	348	100,5115	17,75278			

***P<0,05**

Ölçeğimizin geneline baktığımızda “Söylemekten Keyif Aldıkları Müzik Türünde” anlamlı bir farklılık görülmemektedir. (p<0,05)

Tablo-67 MEABD Öğrencilerinin Tutumlarının Boyutlar Arası Ve Ölçek Geneli İle Müzik İle İlgilenen Akrabalarına Duyuşsal Tutuma İlişkin Bulguları

BOYUTLAR	MİAKRABA	N	ORTALAMA	STD. SAPMA	F	P
DUYUŞSAL	Anne	73	41,5753	8,83163	1,502	,121
	Baba	55	40,7273	9,47796		
	Büyükbaba	11	44,1818	12,25413		
	Büyükanne	2	29,5000	6,36396		
	Dayı	15	39,8000	8,55403		
	Teyze	3	44,6667	8,96289		
	Hala	3	40,0000	7,54983		
	Amca	8	39,2500	8,97218		
	Kuzen	26	38,3846	9,99230		
	İlgilenmiyor	130	37,7615	8,82281		
	Hepsi ilgileniyor	3	36,6667	22,18859		
	Kardeş	10	43,8000	9,34285		
	Boş	9	40,4444	9,35563		
	TOPLAM	348	39,6667	9,36505		

***P<0,05**

Duyuşsal boyutta “Müzik ile ilgilenen akraba” maddesinde önemli bir farklılık görülmemektedir. ($p>0,05$)

Tablo-68 MEABD Öğrencilerinin Tutumlarının Boyutlar Arası Ve Ölçek Geneli İle Müzik İle İlgilenen Akrabalarına İlişkin Bulguları

BOYUTLAR	MİAKRABA	N	ORTALAMA	STD. SAPMA	F	P
DAVRANIŞSAL	Anne	73	31,9726	7,63394	2,498	,004
	Baba	55	31,8909	8,56278		
	Büyükbaba	11	32,8182	8,40022		
	Büyükanne	2	33,0000	7,07107		
	Dayı	15	29,4667	7,55803		
	Teyze	3	33,0000	3,60555		
	Hala	3	32,3333	8,32666		
	Amca	8	29,7500	5,99404		
	Kuzen	26	32,3077	5,61975		
	İlgilenmiyor	130	28,2462	6,41952		
	Hepsi ilgileniyor	3	25,3333	15,14376		
	Kardeş	10	35,1000	4,97661		
	Boş	9	34,0000	5,00000		
	TOPLAM	348	30,5632	7,33033		

***P<0,05**

Davranışsal boyutta “Müzik ile ilgilenen akraba” maddesinde farklılık görülmektedir (p<0,05).

Tablo-69 MEABD Öğrencilerinin Tutumlarının Boyutlar Arası ve Ölçek Geneli İle Müzik İle İlgilenen Akrabalarına Algı Boyutuna İlişkin Bulguları

BOYUTLAR	MİAKRABA	N	ORTALAMA	STD. SAPMA	F	P
ALGI	Anne	73	21,1096	3,45029	2,377	,006*
	Baba	55	20,6727	3,77150		
	Büyükbaba	11	22,3636	4,31909		
	Büyükanne	2	19,0000	4,24264		
	Dayı	15	19,6000	3,48056		
	Teyze	3	22,0000	2,64575		
	Hala	3	21,6667	2,30940		
	Amca	8	18,8750	3,31393		
	Kuzen	26	20,0385	3,11744		
	İlgilenmiyor	130	19,3077	3,81926		
	Hepsi ilgileniyor	3	15,6667	9,23760		
	Kardeş	10	22,6000	3,77712		
	Boş	9	20,8889	2,75882		
	TOPLAM	348	20,2011	3,78680		

***P<0,05**

Algı boyutunda “Müzik ile ilgilenen akraba” maddesinde önemli istatistiksel bir farklılık görülmemektedir. (p<0,05)

Tablo-70 MEABD Öğrencilerinin Tutumlarının Boyutlar Arası Ve Ölçek Geneli İle “Müzik İle İlgilenen Akrabalarına” Yönelik Kaygısal Boyutuna İlişkin Bulguları

BOYUTLAR	MİAKRABA	N	ORTALAMA	STD. SAPMA	F	P
KAYGI	Anne	73	10,3014	3,49478	1,666	,073
	Baba	55	10,4364	3,08379		
	Büyükbaba	11	11,3636	3,90571		
	Büyükanne	2	13,0000	2,82843		
	Dayı	15	10,1333	3,35659		
	Teyze	3	10,0000	1,00000		
	Hala	3	9,0000	4,58258		
	Amca	8	8,2500	2,31455		
	Kuzen	26	10,7692	3,01075		

	İlgilenmiyor	130	9,4154	3,19104		
	Hepsi ilgileniyor	3	12,3333	4,61880		
	Kardeş	10	12,2000	2,48551		
	Boş	9	10,3333	2,00000		
	TOPLAM	348	10,0805	3,25202		

***P<0,05**

Kaygı boyutunda “Müzik ile ilgilenen akraba” maddesinde önemli istatistiksel bir farklılık görülmemektedir. ($p<0,05$)

Tablo-71 Meabd Öğrencilerinin Tutumlarının Boyutlar Arası Ve Ölçek Geneli İle “Müzik İle İlgilenen Akrabalarına” İlişkin Bulguları

BOYUTLAR	MİAKRABA	N	ORTALAMA	STD. SAPMA	F	P
ÖLÇEK GENELİ	Anne	73	104,9589	17,64577	2,925	,001
	Baba	55	103,7273	19,12285		
	Büyükbaba	11	110,7273	21,09545		
	Büyükanne	2	94,5000	20,50610		
	Dayı	15	99,0000	19,00752		
	Teyze	3	109,6667	15,88500		
	Hala	3	103,0000	13,45362		
	Amca	8	96,1250	16,54809		
	Kuzen	26	101,5000	18,21044		
	İlgilenmiyor	130	94,7308	14,48377		
	Hepsi ilgileniyor	3	90,0000	44,93328		
	Kardeş	10	113,7000	18,51756		
	Boş	9	105,6667	14,30035		
	TOPLAM	348	100,5115	17,75278		

***P<0,05**

Tablo-72 MEABD Öğrencilerinin Koro Dersine Yönelik Tutumlarının “Müzik İle İlgilenen Akrabalarına” İlişkin Bulgularının Davranışsal Boyut İlişkisine Ait TUKEY Testi Sonuçları

BAĞIMLI DEĞİŞKEN			ORTALAMA FARK	STANDAR T HATA	P	TUKEY
BOYUTLAR	GRUP	GRUPLAR				
	Anne	Baba	,08169	1,27619	1,000	Farklılık yok ($p>0,05$)
		B.Baba	-,84558	2,31172	1,000	Farklılık yok ($p>0,05$)
		B.Anne	-1,02740	5,12281	1,000	Farklılık yok ($p>0,05$)
		Dayı	2,50594	2,02623	,991	Farklılık yok ($p>0,05$)
		Teyze	-1,02740	4,21055	1,000	Farklılık yok ($p>0,05$)
		Hala	-,36073	4,21055	1,000	Farklılık yok ($p>0,05$)

DAVRANIŞSAL		Amca	2,22260	2,66189	1,000	Farklılık yok (p>0,05)
		Kuzen	-,33509	1,63239	1,000	Farklılık yok (p>0,05)
		İlg.miyo	3,72645*	1,04537	,024*	Farklılık var (p<0,05)
		Hepsi ilgil.	6,63927	4,21055	,936	Farklılık yok (p>0,05)
		Kardeş	-3,12740	2,41008	,986	Farklılık yok (p>0,05)
		Boş	-2,02740	2,52510	1,000	Farklılık yok (p>0,05)
	Baba	Anne	-,08169	1,27619	1,000	Farklılık yok (p>0,05)
		B.baba	-,92727	2,36074	1,000	Farklılık yok (p>0,05)
		B.Anne	-1,10909	5,14512	1,000	Farklılık yok (p>0,05)
		Dayı	2,42424	2,08198	,995	Farklılık yok (p>0,05)
		Teyze	-1,10909	4,23766	1,000	Farklılık yok (p>0,05)
		Hala	-,44242	4,23766	1,000	Farklılık yok (p>0,05)
		Amca	2,14091	2,70457	1,000	Farklılık yok (p>0,05)
		Kuzen	-,41678	1,70109	1,000	Farklılık yok (p>0,05)
		İlgilenmiyr	3,64476	1,14971	,081	Farklılık yok (p>0,05)
		Hepsi ilgil.	6,55758	4,23766	,944	Farklılık yok (p>0,05)
		Kardeş	-3,20909	2,45714	,985	Farklılık yok (p>0,05)
		Boş	-2,10909	2,57005	1,000	Farklılık yok (p>0,05)
	B.Baba	Anne	,84558	2,31172	1,000	Farklılık yok (p>0,05)
		Babam	,92727	2,36074	1,000	Farklılık yok (p>0,05)
		B.Anne	-,18182	5,49433	1,000	Farklılık yok (p>0,05)
		Dayı	3,35152	2,83726	,994	Farklılık yok (p>0,05)
		Teyze	-,18182	4,65544	1,000	Farklılık yok (p>0,05)
		Hala	,48485	4,65544	1,000	Farklılık yok (p>0,05)
		Amca	3,06818	3,32116	,999	Farklılık yok (p>0,05)
		Kuzen	,51049	2,57082	1,000	Farklılık yok (p>0,05)
		İlgilenmiyr	4,57203	2,24438	,708	Farklılık yok (p>0,05)
		Hepsi ilgl.	7,48485	4,65544	,927	Farklılık yok (p>0,05)
		Kardeş	-2,28182	3,12297	1,000	Farklılık yok (p>0,05)
		Boş	-1,18182	3,21256	1,000	Farklılık yok (p>0,05)
	B.Anne	Anne	1,02740	5,12281	1,000	Farklılık yok (p>0,05)
		Babam	1,10909	5,14512	1,000	Farklılık yok (p>0,05)
		B.Baba	,18182	5,49433	1,000	Farklılık yok (p>0,05)
		Dayı	3,53333	5,38044	1,000	Farklılık yok (p>0,05)
		Teyze	,00000	6,52474	1,000	Farklılık yok (p>0,05)
		Hala	,66667	6,52474	1,000	Farklılık yok (p>0,05)
		Amca	3,25000	5,65059	1,000	Farklılık yok (p>0,05)
		Kuzen	,69231	5,24483	1,000	Farklılık yok (p>0,05)
		İlgilenmiyr	4,75385	5,09277	,999	Farklılık yok (p>0,05)
		Hepsi ilgl.	7,66667	6,52474	,994	Farklılık yok (p>0,05)
		Kardeş	-2,10000	5,53643	1,000	Farklılık yok (p>0,05)
		Boş	-1,00000	5,58746	1,000	Farklılık yok (p>0,05)
Dayı	Anne	-2,50594	2,02623	,991	Farklılık yok (p>0,05)	
	Baba	-2,42424	2,08198	,995	Farklılık yok (p>0,05)	
	B.Baba	-3,35152	2,83726	,994	Farklılık yok (p>0,05)	

	B.Anne	-3,53333	5,38044	1,000	Farklılık yok (p>0,05)
	Teyze	-3,53333	4,52047	1,000	Farklılık yok (p>0,05)
	Hale	-2,86667	4,52047	1,000	Farklılık yok (p>0,05)
	Amca	-,28333	3,12916	1,000	Farklılık yok (p>0,05)
	Kuzen	-2,84103	2,31747	,991	Farklılık yok (p>0,05)
	İlgilenmy	1,22051	1,94904	1,000	Farklılık yok (p>0,05)
	Hepsi ilgl.	4,13333	4,52047	,999	Farklılık yok (p>0,05)
	Kardeş	-5,63333	2,91795	,776	Farklılık yok (p>0,05)
	Boş	-4,53333	3,01365	,954	Farklılık yok (p>0,05)
Teyze	Anne	1,02740	4,21055	1,000	Farklılık yok (p>0,05)
	Baba	1,10909	4,23766	1,000	Farklılık yok (p>0,05)
	b.baba	,18182	4,65544	1,000	Farklılık yok (p>0,05)
	B.Anne	,00000	6,52474	1,000	Farklılık yok (p>0,05)
	Dayı	3,53333	4,52047	1,000	Farklılık yok (p>0,05)
	Hala	,66667	5,83591	1,000	Farklılık yok (p>0,05)
	Amca	3,25000	4,83888	1,000	Farklılık yok (p>0,05)
	Kuzen	,69231	4,35819	1,000	Farklılık yok (p>0,05)
	İlgilenmyr	4,75385	4,17395	,996	Farklılık yok (p>0,05)
	Hepsi ilgl.	7,66667	5,83591	,984	Farklılık yok (p>0,05)
	Kardeş	-2,10000	4,70506	1,000	Farklılık yok (p>0,05)
	Boş	-1,00000	4,76500	1,000	Farklılık yok (p>0,05)
Hala	Anne	,36073	4,21055	1,000	Farklılık yok (p>0,05)
	Baba	,44242	4,23766	1,000	Farklılık yok (p>0,05)
	B.baba	-,48485	4,65544	1,000	Farklılık yok (p>0,05)
	B.anne	-,66667	6,52474	1,000	Farklılık yok (p>0,05)
	Dayı	2,86667	4,52047	1,000	Farklılık yok (p>0,05)
	Teyze	-,66667	5,83591	1,000	Farklılık yok (p>0,05)
	Amca	2,58333	4,83888	1,000	Farklılık yok (p>0,05)
	Kuzen	,02564	4,35819	1,000	Farklılık yok (p>0,05)
	İlgilenmr	4,08718	4,17395	,999	Farklılık yok (p>0,05)
	Hepsi ilgl.	7,00000	5,83591	,993	Farklılık yok (p>0,05)
	Kardeş	-2,76667	4,70506	1,000	Farklılık yok (p>0,05)
	Boş	-1,66667	4,76500	1,000	Farklılık yok (p>0,05)
Amca	Anne	-2,22260	2,66189	1,000	Farklılık yok (p>0,05)
	Baba	-2,14091	2,70457	1,000	Farklılık yok (p>0,05)
	b.baba	-3,06818	3,32116	,999	Farklılık yok (p>0,05)
	b.anne	-3,25000	5,65059	1,000	Farklılık yok (p>0,05)
	Dayı	,28333	3,12916	1,000	Farklılık yok (p>0,05)
	Teyze	-3,25000	4,83888	1,000	Farklılık yok (p>0,05)
	Hala	-2,58333	4,83888	1,000	Farklılık yok (p>0,05)
	Amca	-2,55769	2,88976	1,000	Farklılık yok (p>0,05)
	İlgilenmr	1,50385	2,60362	1,000	Farklılık yok (p>0,05)
	Hepsi ilgl.	4,41667	4,83888	,999	Farklılık yok (p>0,05)
	Kardeş	-5,35000	3,39036	,936	Farklılık yok (p>0,05)
	Boş	-4,25000	3,47306	,992	Farklılık yok (p>0,05)

	Kuzen	Anne	,33509	1,63239	1,000	Farklılık yok (p>0,05)
		Baba	,41678	1,70109	1,000	Farklılık yok (p>0,05)
		B.baba	-,51049	2,57082	1,000	Farklılık yok (p>0,05)
		B.Anne	-,69231	5,24483	1,000	Farklılık yok (p>0,05)
		Dayı	2,84103	2,31747	,991	Farklılık yok (p>0,05)
		Teyze	-,69231	4,35819	1,000	Farklılık yok (p>0,05)
		Hala	-,02564	4,35819	1,000	Farklılık yok (p>0,05)
		Amca	2,55769	2,88976	1,000	Farklılık yok (p>0,05)
		İlgilenmr	4,06154	1,53553	,288	Farklılık yok (p>0,05)
		Hepsi ilgl.	6,97436	4,35819	,929	Farklılık yok (p>0,05)
		Kardeş	-2,79231	2,65961	,998	Farklılık yok (p>0,05)
		Boş	-1,69231	2,76427	1,000	Farklılık yok (p>0,05)
	İlgilenmiyor	Anne	-3,72645*	1,04537	,024*	Farklılık var (p<0,05)
		Baba	-3,64476	1,14971	,081	Farklılık yok (p>0,05)
		B.Baba	-4,57203	2,24438	,708	Farklılık yok (p>0,05)
		B.Anne	-4,75385	5,09277	,999	Farklılık yok (p>0,05)
		Dayı	-1,22051	1,94904	1,000	Farklılık yok (p>0,05)
		Teyze	-4,75385	4,17395	,996	Farklılık yok (p>0,05)
		Hala	-4,08718	4,17395	,999	Farklılık yok (p>0,05)
		Amca	-1,50385	2,60362	1,000	Farklılık yok (p>0,05)
		Kuzen	-4,06154	1,53553	,288	Farklılık yok (p>0,05)
		Hepsi ilgl.	2,91282	4,17395	1,000	Farklılık yok (p>0,05)
		Kardeş	-6,85385	2,34556	,156	Farklılık yok (p>0,05)
		Boş	-5,75385	2,46359	,493	Farklılık yok (p>0,05)
	Hepsi ilgl.	Anne	-6,63927	4,21055	,936	Farklılık yok (p>0,05)
		Baba	-6,55758	4,23766	,944	Farklılık yok (p>0,05)
		B.Baba	-7,48485	4,65544	,927	Farklılık yok (p>0,05)
		B.Anne	-7,66667	6,52474	,994	Farklılık yok (p>0,05)
		Dayı	-4,13333	4,52047	,999	Farklılık yok (p>0,05)
		Teyze	-7,66667	5,83591	,984	Farklılık yok (p>0,05)
		Hala	-7,00000	5,83591	,993	Farklılık yok (p>0,05)
		Amca	-4,41667	4,83888	,999	Farklılık yok (p>0,05)
		Kuzen	-6,97436	4,35819	,929	Farklılık yok (p>0,05)
		İlgilenmr	-2,91282	4,17395	1,000	Farklılık yok (p>0,05)
		Kardeş	-9,76667	4,70506	,681	Farklılık yok (p>0,05)
		Boş	-8,66667	4,76500	,839	Farklılık yok (p>0,05)
	Kardeş	Anne	3,12740	2,41008	,986	Farklılık yok (p>0,05)
		Baba	3,20909	2,45714	,985	Farklılık yok (p>0,05)
		b.baba	2,28182	3,12297	1,000	Farklılık yok (p>0,05)
		b.anne	2,10000	5,53643	1,000	Farklılık yok (p>0,05)
		Dayı	5,63333	2,91795	,776	Farklılık yok (p>0,05)
		Teyze	2,10000	4,70506	1,000	Farklılık yok (p>0,05)
		Hala	2,76667	4,70506	1,000	Farklılık yok (p>0,05)
		Amca	5,35000	3,39036	,936	Farklılık yok (p>0,05)
		Kuzen	2,79231	2,65961	,998	Farklılık yok (p>0,05)

	İlglenmyr	6,85385	2,34556	,156	Farklılık yok (p>0,05)
	Hepsi ilgl.	9,76667	4,70506	,681	Farklılık yok (p>0,05)
	Boş	1,10000	3,28405	1,000	Farklılık yok (p>0,05)
Boş	Anne	2,02740	2,52510	1,000	Farklılık yok (p>0,05)
	Baba	2,10909	2,57005	1,000	Farklılık yok (p>0,05)
	b.baba	1,18182	3,21256	1,000	Farklılık yok (p>0,05)
	b.anne	1,00000	5,58746	1,000	Farklılık yok (p>0,05)
	Dayı	4,53333	3,01365	,954	Farklılık yok (p>0,05)
	Teyze	1,00000	4,76500	1,000	Farklılık yok (p>0,05)
	Hala	1,66667	4,76500	1,000	Farklılık yok (p>0,05)
	Amca	4,25000	3,47306	,992	Farklılık yok (p>0,05)
	Kuzen	1,69231	2,76427	1,000	Farklılık yok (p>0,05)
	İlglnmiyr	5,75385	2,46359	,493	Farklılık yok (p>0,05)
	Hepsi ilgl.	8,66667	4,76500	,839	Farklılık yok (p>0,05)
	Kardeş	-1,10000	3,28405	1,000	Farklılık yok (p>0,05)

***P<0,05**

Davranışsal boyutta müzik ile ilgilenen akrabalar kategorisinde “Anne” ile “İlgilenmeyenler” arasında bir anlamlılık olduğu görülmektedir. Ve bu farklılık Müzik ile ilgilenen akrabalardan olan “Annenin” lehinedir. Müzik ile ilgilenen “Annelerin” koro dersine yönelik tutumlarının ortalamasının yüksek olduğu ve diğerlerine nazaran olumlu bir tutuma sahip oldukları tespit edilmiştir.

Tablo-73 MEABD Öğrencilerinin Koro Dersine Yönelik Tutumlarının “Müzik İle İlgilenen Akrabalarına” İlişkin Bulgularının Algısal Boyut İlişkisine Ait TUKEY Testi Sonuçları

BAĞIMLI DEĞİŞKEN			ORTALAMA	STANDAR	P	TUKEY
BOYUTLAR	GRUP	GRUPLAR	FARK	T HATA		
ALGI	Anne	Baba	,43686	,66059	1,000	Farklılık yok (p>0,05)
		B.Baba	-1,25405	1,19661	,998	Farklılık yok (p>0,05)
		B.Anne	2,10959	2,65171	1,000	Farklılık yok (p>0,05)
		Dayı	1,50959	1,04883	,967	Farklılık yok (p>0,05)
		Teyze	-,89041	2,17950	1,000	Farklılık yok (p>0,05)
		Hala	-,55708	2,17950	1,000	Farklılık yok (p>0,05)
		Amca	2,23459	1,37787	,922	Farklılık yok (p>0,05)
		Kuzen	1,07113	,84497	,988	Farklılık yok (p>0,05)
		İlg.miyo	1,80190	,54111	,049*	Farklılık var (p<0,05)
		Hepsi ilgil.	5,44292	2,17950	,380	Farklılık yok (p>0,05)
		Kardeş	-1,49041	1,24753	,993	Farklılık yok (p>0,05)
		Boş	,22070	1,30706	1,000	Farklılık yok (p>0,05)
		Baba	Anne	-,43686	,66059	1,000

	B.baba	-1,69091	1,22199	,976	Farklılık yok (p>0,05)
	B.Anne	1,67273	2,66326	1,000	Farklılık yok (p>0,05)
	Dayı	1,07273	1,07769	,999	Farklılık yok (p>0,05)
	Teyze	-1,32727	2,19353	1,000	Farklılık yok (p>0,05)
	Hala	-,99394	2,19353	1,000	Farklılık yok (p>0,05)
	Amca	1,79773	1,39996	,987	Farklılık yok (p>0,05)
	Kuzen	,63427	,88054	1,000	Farklılık yok (p>0,05)
	İlgilenmiyr	1,36503	,59512	,523	Farklılık yok (p>0,05)
	Hepsi ilgil.	5,00606	2,19353	,532	Farklılık yok (p>0,05)
	Kardeş	-1,92727	1,27188	,952	Farklılık yok (p>0,05)
	Boş	-,21616	1,33033	1,000	Farklılık yok (p>0,05)
B.Baba	Anne	1,25405	1,19661	,998	Farklılık yok (p>0,05)
	Babam	1,69091	1,22199	,976	Farklılık yok (p>0,05)
	B.Anne	3,36364	2,84402	,994	Farklılık yok (p>0,05)
	Dayı	2,76364	1,46865	,805	Farklılık yok (p>0,05)
	Teyze	,36364	2,40979	1,000	Farklılık yok (p>0,05)
	Hala	,69697	2,40979	1,000	Farklılık yok (p>0,05)
	Amca	3,48864	1,71913	,713	Farklılık yok (p>0,05)
	Kuzen	2,32517	1,33073	,874	Farklılık yok (p>0,05)
	İlgilenmiyr	3,05594	1,16175	,296	Farklılık yok (p>0,05)
	Hepsi ilgl.	6,69697	2,40979	,217	Farklılık yok (p>0,05)
	Kardeş	-,23636	1,61654	1,000	Farklılık yok (p>0,05)
	Boş	1,47475	1,66291	1,000	Farklılık yok (p>0,05)
B.Anne	Anne	-2,10959	2,65171	1,000	Farklılık yok (p>0,05)
	Babam	-1,67273	2,66326	1,000	Farklılık yok (p>0,05)
	B.Baba	-3,36364	2,84402	,994	Farklılık yok (p>0,05)
	Dayı	-,60000	2,78507	1,000	Farklılık yok (p>0,05)
	Teyze	-3,00000	3,37739	1,000	Farklılık yok (p>0,05)
	Hala	-2,66667	3,37739	1,000	Farklılık yok (p>0,05)
	Amca	,12500	2,92491	1,000	Farklılık yok (p>0,05)
	Kuzen	-1,03846	2,71487	1,000	Farklılık yok (p>0,05)
	İlgilenmiyr	-,30769	2,63617	1,000	Farklılık yok (p>0,05)
	Hepsi ilgl.	3,33333	3,37739	,999	Farklılık yok (p>0,05)
	Kardeş	-3,60000	2,86581	,989	Farklılık yok (p>0,05)
	Boş	-1,88889	2,89223	1,000	Farklılık yok (p>0,05)
Dayı	Anne	-1,50959	1,04883	,967	Farklılık yok (p>0,05)
	Baba	-1,07273	1,07769	,999	Farklılık yok (p>0,05)
	B.Baba	-2,76364	1,46865	,805	Farklılık yok (p>0,05)
	B.Anne	,60000	2,78507	1,000	Farklılık yok (p>0,05)
	Teyze	-2,40000	2,33993	,998	Farklılık yok (p>0,05)
	Hale	-2,06667	2,33993	1,000	Farklılık yok (p>0,05)
	Amca	,72500	1,61974	1,000	Farklılık yok (p>0,05)
	Kuzen	-,43846	1,19959	1,000	Farklılık yok (p>0,05)
	İlgilenmy	,29231	1,00888	1,000	Farklılık yok (p>0,05)
	Hepsi ilgl.	3,93333	2,33993	,901	Farklılık yok (p>0,05)

	Kardeş	-3,00000	1,51042	,741	Farklılık yok (p>0,05)
	Boş	-1,28889	1,55995	1,000	Farklılık yok (p>0,05)
Teyze	Anne	,89041	2,17950	1,000	Farklılık yok (p>0,05)
	Baba	1,32727	2,19353	1,000	Farklılık yok (p>0,05)
	b.baba	-,36364	2,40979	1,000	Farklılık yok (p>0,05)
	B.Anne	3,00000	3,37739	1,000	Farklılık yok (p>0,05)
	Dayı	2,40000	2,33993	,998	Farklılık yok (p>0,05)
	Hala	,33333	3,02083	1,000	Farklılık yok (p>0,05)
	Amca	3,12500	2,50474	,990	Farklılık yok (p>0,05)
	Kuzen	1,96154	2,25592	1,000	Farklılık yok (p>0,05)
	İlgilenmiyr	2,69231	2,16056	,990	Farklılık yok (p>0,05)
	Hepsi ilgl.	6,33333	3,02083	,666	Farklılık yok (p>0,05)
	Kardeş	-,60000	2,43547	1,000	Farklılık yok (p>0,05)
	Boş	1,11111	2,46650	1,000	Farklılık yok (p>0,05)
Hala	Anne	,55708	2,17950	1,000	Farklılık yok (p>0,05)
	Baba	,99394	2,19353	1,000	Farklılık yok (p>0,05)
	B.baba	-,69697	2,40979	1,000	Farklılık yok (p>0,05)
	B.anne	2,66667	3,37739	1,000	Farklılık yok (p>0,05)
	Dayı	2,06667	2,33993	1,000	Farklılık yok (p>0,05)
	Teyze	-,33333	3,02083	1,000	Farklılık yok (p>0,05)
	Amca	2,79167	2,50474	,996	Farklılık yok (p>0,05)
	Kuzen	1,62821	2,25592	1,000	Farklılık yok (p>0,05)
	İlgilenmr	2,35897	2,16056	,997	Farklılık yok (p>0,05)
	Hepsi ilgl.	6,00000	3,02083	,741	Farklılık yok (p>0,05)
	Kardeş	-,93333	2,43547	1,000	Farklılık yok (p>0,05)
	Boş	,77778	2,46650	1,000	Farklılık yok (p>0,05)
Amca	Anne	-2,23459	1,37787	,922	Farklılık yok (p>0,05)
	Baba	-1,79773	1,39996	,987	Farklılık yok (p>0,05)
	b.baba	-3,48864	1,71913	,713	Farklılık yok (p>0,05)
	b.anne	-,12500	2,92491	1,000	Farklılık yok (p>0,05)
	Dayı	-,72500	1,61974	1,000	Farklılık yok (p>0,05)
	Teyze	-3,12500	2,50474	,990	Farklılık yok (p>0,05)
	Hala	-2,79167	2,50474	,996	Farklılık yok (p>0,05)
	Amca	-1,16346	1,49582	1,000	Farklılık yok (p>0,05)
	iilgilenmr	-,43269	1,34771	1,000	Farklılık yok (p>0,05)
	Hepsi ilgl.	3,20833	2,50474	,987	Farklılık yok (p>0,05)
	Kardeş	-3,72500	1,75495	,648	Farklılık yok (p>0,05)
	Boş	-2,01389	1,79776	,996	Farklılık yok (p>0,05)
Kuzen	Anne	-1,07113	,84497	,988	Farklılık yok (p>0,05)
	Baba	-,63427	,88054	1,000	Farklılık yok (p>0,05)
	B.baba	-2,32517	1,33073	,874	Farklılık yok (p>0,05)
	B.Anne	1,03846	2,71487	1,000	Farklılık yok (p>0,05)
	Dayı	,43846	1,19959	1,000	Farklılık yok (p>0,05)
	Teyze	-1,96154	2,25592	1,000	Farklılık yok (p>0,05)
	Hala	-1,62821	2,25592	1,000	Farklılık yok (p>0,05)

	Amca	1,16346	1,49582	1,000	Farklılık yok (p>0,05)
	İlgilenmr	,73077	,79483	,999	Farklılık yok (p>0,05)
	Hepsi ilgl.	4,37179	2,25592	,772	Farklılık yok (p>0,05)
	Kardeş	-2,56154	1,37669	,817	Farklılık yok (p>0,05)
	Boş	-,85043	1,43086	1,000	Farklılık yok (p>0,05)
İlgilenmiyor	Anne	-1,80190	,54111	,049*	Farklılık var (p<0,05)
	Baba	-1,36503	,59512	,523	Farklılık yok (p>0,05)
	B.Baba	-3,05594	1,16175	,296	Farklılık yok (p>0,05)
	B.Anne	,30769	2,63617	1,000	Farklılık yok (p>0,05)
	Dayı	-,29231	1,00888	1,000	Farklılık yok (p>0,05)
	Teyze	-2,69231	2,16056	,990	Farklılık yok (p>0,05)
	Hala	-2,35897	2,16056	,997	Farklılık yok (p>0,05)
	Amca	,43269	1,34771	1,000	Farklılık yok (p>0,05)
	Kuzen	-,73077	,79483	,999	Farklılık yok (p>0,05)
	Hepsi ilgl.	3,64103	2,16056	,899	Farklılık yok (p>0,05)
	Kardeş	-3,29231	1,21413	,251	Farklılık yok (p>0,05)
	Boş	-1,58120	1,27522	,990	Farklılık yok (p>0,05)
Hepsi ilgl.	Anne	-5,44292	2,17950	,380	Farklılık yok (p>0,05)
	Baba	-5,00606	2,19353	,532	Farklılık yok (p>0,05)
	B.Baba	-6,69697	2,40979	,217	Farklılık yok (p>0,05)
	B.Anne	-3,33333	3,37739	,999	Farklılık yok (p>0,05)
	Dayı	-3,93333	2,33993	,901	Farklılık yok (p>0,05)
	Teyze	-6,33333	3,02083	,666	Farklılık yok (p>0,05)
	Hala	-6,00000	3,02083	,741	Farklılık yok (p>0,05)
	Amca	-3,20833	2,50474	,987	Farklılık yok (p>0,05)
	Kuzen	-4,37179	2,25592	,772	Farklılık yok (p>0,05)
	İlgilenmr	-3,64103	2,16056	,899	Farklılık yok (p>0,05)
	Kardeş	-6,93333	2,43547	,186	Farklılık yok (p>0,05)
	Boş	-5,22222	2,46650	,652	Farklılık yok (p>0,05)
Kardeş	Anne	1,49041	1,24753	,993	Farklılık yok (p>0,05)
	Baba	1,92727	1,27188	,952	Farklılık yok (p>0,05)
	b.baba	,23636	1,61654	1,000	Farklılık yok (p>0,05)
	b.anne	3,60000	2,86581	,989	Farklılık yok (p>0,05)
	Dayı	3,00000	1,51042	,741	Farklılık yok (p>0,05)
	Teyze	,60000	2,43547	1,000	Farklılık yok (p>0,05)
	Hala	,93333	2,43547	1,000	Farklılık yok (p>0,05)
	Amca	3,72500	1,75495	,648	Farklılık yok (p>0,05)
	Kuzen	2,56154	1,37669	,817	Farklılık yok (p>0,05)
	İlgilenmyr	3,29231	1,21413	,251	Farklılık yok (p>0,05)
	Hepsi ilgl.	6,93333	2,43547	,186	Farklılık yok (p>0,05)
	Boş	1,71111	1,69992	,999	Farklılık yok (p>0,05)
Boş	Anne	-,22070	1,30706	1,000	Farklılık yok (p>0,05)
	Baba	,21616	1,33033	1,000	Farklılık yok (p>0,05)
	b.baba	-1,47475	1,66291	1,000	Farklılık yok (p>0,05)
	b.anne	1,88889	2,89223	1,000	Farklılık yok (p>0,05)

	Dayı	1,28889	1,55995	1,000	Farklılık yok (p>0,05)
	Teyze	-1,11111	2,46650	1,000	Farklılık yok (p>0,05)
	Hala	-,77778	2,46650	1,000	Farklılık yok (p>0,05)
	Amca	2,01389	1,79776	,996	Farklılık yok (p>0,05)
	Kuzen	,85043	1,43086	1,000	Farklılık yok (p>0,05)
	İlglnmiyr	1,58120	1,27522	,990	Farklılık yok (p>0,05)
	Hepsi ilgl.	5,22222	2,46650	,652	Farklılık yok (p>0,05)
	Kardeş	-1,71111	1,69992	,999	Farklılık yok (p>0,05)

***P<0,05**

Algı boyutunda müzik ile ilgilenen akrabalar kategorisinde “Anne” ile “İlgilenmeyenler” arasında bir anlamlılık olduğu görülmektedir. Ve bu farklılık Müzik ile ilgilenen akrabalardan olan “Annenin” lehinedir. Müzik ile ilgilenen “Annelerin” koro dersine yönelik tutumlarının ortalamasının yüksek olduğu ve diğerlerine nazaran olumlu bir tutuma sahip oldukları tespit edilmiştir(p<0,05).

Tablo-74 MEABD Öğrencilerinin Koro Dersine Yönelik Tutumlarının “Müzik İle İlgilenen Akrabalarına” İlişkin Bulgularının Ölçek Geneline Ait TUKEY Testi Sonuçları

BAĞIMLI DEĞİŞKEN			ORTALAMA	STANDAR	P	TUKEY	
BOYUTLAR	GRUP	GRUPLAR	FARK	T HATA			
ÖLÇEK GENELİ	Anne	Baba	1,23163	3,06928	1,000	Farklılık yok (p>0,05)	
		B.Baba	-5,76837	5,55975	,998	Farklılık yok (p>0,05)	
		B.Anne	10,45890	12,32049	1,000	Farklılık yok (p>0,05)	
		Dayı	5,95890	4,87313	,992	Farklılık yok (p>0,05)	
		Teyze	-4,70776	10,12648	1,000	Farklılık yok (p>0,05)	
		Hala	1,95890	10,12648	1,000	Farklılık yok (p>0,05)	
		Amca	8,83390	6,40191	,977	Farklılık yok (p>0,05)	
		Kuzen	3,45890	3,92594	1,000	Farklılık yok (p>0,05)	
		İlg.miyö	10,22813*	2,51413	,004*	Farklılık var (p<0,05)	
		Hepsi ilgil.	14,95890	10,12648	,960	Farklılık yok (p>0,05)	
		Kardeş	-8,74110	5,79631	,954	Farklılık yok (p>0,05)	
		Boş	-,70776	6,07292	1,000	Farklılık yok (p>0,05)	
		Baba	Anne	-1,23163	3,06928	1,000	Farklılık yok (p>0,05)
			B.baba	-7,00000	5,67764	,991	Farklılık yok (p>0,05)
			B.Anne	9,22727	12,37413	1,000	Farklılık yok (p>0,05)
			Dayı	4,72727	5,00721	,999	Farklılık yok (p>0,05)
			Teyze	-5,93939	10,19168	1,000	Farklılık yok (p>0,05)
			Hala	,72727	10,19168	1,000	Farklılık yok (p>0,05)
			Amca	7,60227	6,50456	,994	Farklılık yok (p>0,05)
			Kuzen	2,22727	4,09118	1,000	Farklılık yok (p>0,05)

	İlgilenmiyr	8,99650	2,76507	,064	Farklılık yok (p>0,05)
	Hepsi ilgil.	13,72727	10,19168	,981	Farklılık yok (p>0,05)
	Kardeş	-9,97273	5,90948	,899	Farklılık yok (p>0,05)
	Boş	-1,93939	6,18103	1,000	Farklılık yok (p>0,05)
B.Baba	Anne	5,76837	5,55975	,998	Farklılık yok (p>0,05)
	Babam	7,00000	5,67764	,991	Farklılık yok (p>0,05)
	B.Anne	16,22727	13,21399	,991	Farklılık yok (p>0,05)
	Dayı	11,72727	6,82368	,886	Farklılık yok (p>0,05)
	Teyze	1,06061	11,19646	1,000	Farklılık yok (p>0,05)
	Hala	7,72727	11,19646	1,000	Farklılık yok (p>0,05)
	Amca	14,60227	7,98747	,834	Farklılık yok (p>0,05)
	Kuzen	9,22727	6,18289	,957	Farklılık yok (p>0,05)
	İlgilenmiyr	15,99650	5,39778	,141	Farklılık yok (p>0,05)
	Hepsi ilgl.	20,72727	11,19646	,822	Farklılık yok (p>0,05)
	Kardeş	-2,97273	7,51081	1,000	Farklılık yok (p>0,05)
	Boş	5,06061	7,72629	1,000	Farklılık yok (p>0,05)
B.Anne	Anne	-10,45890	12,32049	1,000	Farklılık yok (p>0,05)
	Babam	-9,22727	12,37413	1,000	Farklılık yok (p>0,05)
	B.Baba	-16,22727	13,21399	,991	Farklılık yok (p>0,05)
	Dayı	-4,50000	12,94010	1,000	Farklılık yok (p>0,05)
	Teyze	-15,16667	15,69217	,999	Farklılık yok (p>0,05)
	Hala	-8,50000	15,69217	1,000	Farklılık yok (p>0,05)
	Amca	-1,62500	13,58982	1,000	Farklılık yok (p>0,05)
	Kuzen	-7,00000	12,61395	1,000	Farklılık yok (p>0,05)
	İlgilenmiyr	-,23077	12,24825	1,000	Farklılık yok (p>0,05)
	Hepsi ilgl.	4,50000	15,69217	1,000	Farklılık yok (p>0,05)
	Kardeş	-19,20000	13,31525	,967	Farklılık yok (p>0,05)
	Boş	-11,16667	13,43797	1,000	Farklılık yok (p>0,05)
Dayı	Anne	-5,95890	4,87313	,992	Farklılık yok (p>0,05)
	Baba	-4,72727	5,00721	,999	Farklılık yok (p>0,05)
	B.Baba	-11,72727	6,82368	,886	Farklılık yok (p>0,05)
	B.Anne	4,50000	12,94010	1,000	Farklılık yok (p>0,05)
	Teyze	-10,66667	10,87186	,999	Farklılık yok (p>0,05)
	Hale	-4,00000	10,87186	1,000	Farklılık yok (p>0,05)
	Amca	2,87500	7,52570	1,000	Farklılık yok (p>0,05)
	Kuzen	-2,50000	5,57357	1,000	Farklılık yok (p>0,05)
	İlgilenmy	4,26923	4,68749	,999	Farklılık yok (p>0,05)
	Hepsi ilgl.	9,00000	10,87186	1,000	Farklılık yok (p>0,05)
	Kardeş	-14,70000	7,01775	,668	Farklılık yok (p>0,05)
	Boş	-6,66667	7,24790	,999	Farklılık yok (p>0,05)
Teyze	Anne	4,70776	10,12648	1,000	Farklılık yok (p>0,05)
	Baba	5,93939	10,19168	1,000	Farklılık yok (p>0,05)
	b.baba	-1,06061	11,19646	1,000	Farklılık yok (p>0,05)
	B.Anne	15,16667	15,69217	,999	Farklılık yok (p>0,05)
	Dayı	10,66667	10,87186	,999	Farklılık yok (p>0,05)

	Hala	6,66667	14,03550	1,000	Farklılık yok (p>0,05)
	Amca	13,54167	11,63763	,995	Farklılık yok (p>0,05)
	Kuzen	8,16667	10,48155	1,000	Farklılık yok (p>0,05)
	İlgilenmiyr	14,93590	10,03846	,958	Farklılık yok (p>0,05)
	Hepsi ilgl.	19,66667	14,03550	,974	Farklılık yok (p>0,05)
	Kardeş	-4,03333	11,31579	1,000	Farklılık yok (p>0,05)
	Boş	4,00000	11,45994	1,000	Farklılık yok (p>0,05)
Hala	Anne	-1,95890	10,12648	1,000	Farklılık yok (p>0,05)
	Baba	-,72727	10,19168	1,000	Farklılık yok (p>0,05)
	B.baba	-7,72727	11,19646	1,000	Farklılık yok (p>0,05)
	B.anne	8,50000	15,69217	1,000	Farklılık yok (p>0,05)
	Dayı	4,00000	10,87186	1,000	Farklılık yok (p>0,05)
	Teyze	-6,66667	14,03550	1,000	Farklılık yok (p>0,05)
	Amca	6,87500	11,63763	1,000	Farklılık yok (p>0,05)
	Kuzen	1,50000	10,48155	1,000	Farklılık yok (p>0,05)
	İlgilenmr	8,26923	10,03846	1,000	Farklılık yok (p>0,05)
	Hepsi ilgl.	13,00000	14,03550	,999	Farklılık yok (p>0,05)
	Kardeş	-10,70000	11,31579	,999	Farklılık yok (p>0,05)
	Boş	-2,66667	11,45994	1,000	Farklılık yok (p>0,05)
Amca	Anne	-8,83390	6,40191	,977	Farklılık yok (p>0,05)
	Baba	-7,60227	6,50456	,994	Farklılık yok (p>0,05)
	b.baba	-14,60227	7,98747	,834	Farklılık yok (p>0,05)
	b.anne	1,62500	13,58982	1,000	Farklılık yok (p>0,05)
	Dayı	-2,87500	7,52570	1,000	Farklılık yok (p>0,05)
	Teyze	-13,54167	11,63763	,995	Farklılık yok (p>0,05)
	Hala	-6,87500	11,63763	1,000	Farklılık yok (p>0,05)
	Amca	-5,37500	6,94995	1,000	Farklılık yok (p>0,05)
	ilgilenmr	1,39423	6,26176	1,000	Farklılık yok (p>0,05)
	Hepsi ilgl.	6,12500	11,63763	1,000	Farklılık yok (p>0,05)
	Kardeş	-17,57500	8,15389	,624	Farklılık yok (p>0,05)
	Boş	-9,54167	8,35280	,995	Farklılık yok (p>0,05)
Kuzen	Anne	-3,45890	3,92594	1,000	Farklılık yok (p>0,05)
	Baba	-2,22727	4,09118	1,000	Farklılık yok (p>0,05)
	B.baba	-9,22727	6,18289	,957	Farklılık yok (p>0,05)
	B.Anne	7,00000	12,61395	1,000	Farklılık yok (p>0,05)
	Dayı	2,50000	5,57357	1,000	Farklılık yok (p>0,05)
	Teyze	-8,16667	10,48155	1,000	Farklılık yok (p>0,05)
	Hala	-1,50000	10,48155	1,000	Farklılık yok (p>0,05)
	Amca	5,37500	6,94995	1,000	Farklılık yok (p>0,05)
	İlgilenmr	6,76923	3,69299	,832	Farklılık yok (p>0,05)
	Hepsi ilgl.	11,50000	10,48155	,997	Farklılık yok (p>0,05)
	Kardeş	-12,20000	6,39644	,790	Farklılık yok (p>0,05)
	Boş	-4,16667	6,64813	1,000	Farklılık yok (p>0,05)
İlgilenmiyor	Anne	-10,22813*	2,51413	,004*	Farklılık var (p<0,05)
	Baba	-8,99650	2,76507	,064	Farklılık yok (p>0,05)

	B.Baba	-15,99650	5,39778	,141	Farklılık yok (p>0,05)
	B.Anne	,23077	12,24825	1,000	Farklılık yok (p>0,05)
	Dayı	-4,26923	4,68749	,999	Farklılık yok (p>0,05)
	Teyze	-14,93590	10,03846	,958	Farklılık yok (p>0,05)
	Hala	-8,26923	10,03846	1,000	Farklılık yok (p>0,05)
	Amca	-1,39423	6,26176	1,000	Farklılık yok (p>0,05)
	Kuzen	-6,76923	3,69299	,832	Farklılık yok (p>0,05)
	Hepsi ilgl.	4,73077	10,03846	1,000	Farklılık yok (p>0,05)
	Kardeş	-18,96923*	5,64113	,046*	Farklılık var (p<0,05)
	Boş	-10,93590	5,92500	,825	Farklılık yok (p>0,05)
Hepsi ilgl.	Anne	-14,95890	10,12648	,960	Farklılık yok (p>0,05)
	Baba	-13,72727	10,19168	,981	Farklılık yok (p>0,05)
	B.Baba	-20,72727	11,19646	,822	Farklılık yok (p>0,05)
	B.Anne	-4,50000	15,69217	1,000	Farklılık yok (p>0,05)
	Dayı	-9,00000	10,87186	1,000	Farklılık yok (p>0,05)
	Teyze	-19,66667	14,03550	,974	Farklılık yok (p>0,05)
	Hala	-13,00000	14,03550	,999	Farklılık yok (p>0,05)
	Amca	-6,12500	11,63763	1,000	Farklılık yok (p>0,05)
	Kuzen	-11,50000	10,48155	,997	Farklılık yok (p>0,05)
	İlgilenmr	-4,73077	10,03846	1,000	Farklılık yok (p>0,05)
	Kardeş	-23,70000	11,31579	,668	Farklılık yok (p>0,05)
	Boş	-15,66667	11,45994	,978	Farklılık yok (p>0,05)
Kardeş	Anne	8,74110	5,79631	,954	Farklılık yok (p>0,05)
	Baba	9,97273	5,90948	,899	Farklılık yok (p>0,05)
	b.baba	2,97273	7,51081	1,000	Farklılık yok (p>0,05)
	b.anne	19,20000	13,31525	,967	Farklılık yok (p>0,05)
	Dayı	14,70000	7,01775	,668	Farklılık yok (p>0,05)
	Teyze	4,03333	11,31579	1,000	Farklılık yok (p>0,05)
	Hala	10,70000	11,31579	,999	Farklılık yok (p>0,05)
	Amca	17,57500	8,15389	,624	Farklılık yok (p>0,05)
	Kuzen	12,20000	6,39644	,790	Farklılık yok (p>0,05)
	İlglenmyr	18,96923*	5,64113	,046*	Farklılık var (p<0,05)
	Hepsi ilgl.	23,70000	11,31579	,668	Farklılık yok (p>0,05)
	Boş	8,03333	7,89822	,998	Farklılık yok (p>0,05)
Boş	Anne	,70776	6,07292	1,000	Farklılık yok (p>0,05)
	Baba	1,93939	6,18103	1,000	Farklılık yok (p>0,05)
	b.baba	-5,06061	7,72629	1,000	Farklılık yok (p>0,05)
	b.anne	11,16667	13,43797	1,000	Farklılık yok (p>0,05)
	Dayı	6,66667	7,24790	,999	Farklılık yok (p>0,05)
	Teyze	-4,00000	11,45994	1,000	Farklılık yok (p>0,05)
	Hala	2,66667	11,45994	1,000	Farklılık yok (p>0,05)
	Amca	9,54167	8,35280	,995	Farklılık yok (p>0,05)
	Kuzen	4,16667	6,64813	1,000	Farklılık yok (p>0,05)
	İlglnmyr	10,93590	5,92500	,825	Farklılık yok (p>0,05)
	Hepsi ilgl.	15,66667	11,45994	,978	Farklılık yok (p>0,05)

		Kardeş	-8,03333	7,89822	,998	Farklılık yok (p>0,05)
--	--	---------------	----------	---------	------	----------------------------------

***P<0,05**

Ölçek genlinde baktığımızda Müzik ile ilgilenen akrabalar kategorisinde “Anne” ile müzik ile “ilgilenmeyen” gruplar arasında anlamlılık vardır. (p<0,05)

Ve bu farklılık Müzik ile ilgilenen akrabalardan olan “annenin” lehinedir. Ailesinde Müzik akrabalardan “Annelerini” seçen öğrencilerin koro dersine yönelik tutumlarının ortalamasının yüksek olduğu ve diğerlerine nazaran olumlu bir tutuma sahip oldukları tespit edilmiştir.



BEŞİNCİ BÖLÜM

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Yapılmış olan bu çalışmada müzik eğitimi anabilim dallarında eğitim gören öğrencilerin koro dersine yönelik tutumlarını ölçmeyi amaçlayan bir tutum ölçeği geliştirilmiştir. Bu ölçeğin geliştirilme aşamasında çeşitli literatürler taranarak ölçek hazırlanmıştır. Bu çalışmada ölçek geliştirme ile ilgili faktör analizleri, geçerlik ve güvenilirlik, koro dersine yönelik tutum ölçeği uyum modeli sonuçları (LISREL), ilişkisel tarama çalışması ile ilgili sonuçlar, cinsiyet ile ilgili ilişkisel sonuçlar, sınıf ile ilgili ilişkisel sonuçlar, okudukları üniversiteler ile ilgili ilişkisel sonuçlar, mezun oldukları liseler ile ilgili ilişkisel sonuçlar, müzik ile ilgilenen aile bireyi ile ilgili ilişkisel sonuçlar, dinlediği müzik türüne göre ilişkisel sonuçlar, söylemekten keyif aldığı müzik türüne göre ilişkisel sonuçlar, bireysel enstrümanlarına göre ilişkisel sonuçlar, incelenmiş, tartışılmış ve öneriler geliştirilmiştir.

5.1. Sonuç Ve Tartışma

5.1.1. Ölçek Geliştirme Çalışması İle İlgili Sonuç

Araştırmanın başlangıcında çeşitli literatür taramaları yapıldıktan sonra uzman görüşünden yararlanılarak 40 maddelik beşli Likert tipi koro dersine yönelik tutum ölçeği formu hazırlanmış, oluşturulan tutum ölçeği formu 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Niğde Ömerhalisdemir Üniversitesi, Aksaray Üniversitesi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Gazi Üniversitesi lisans 2., 3. ve 4. sınıf öğrencilerinden toplam 348 öğrenciye uygulanmıştır.

5.1.2. Faktör Analizi İle İlgili Sonuç

Ölçeğin yapı geçerliliğini belirlemek için yapılan faktör analizi ile ölçekte yer alan maddelerin koro dersine yönelik tutum ölçeği ile ilgili hangi faktörleri ölçtüğü ortaya çıkarılmıştır. Elde edilen verilerin faktör analizine uygun olup olmadığını belirlemek için KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) katsayısı ve Barlett Sphericity Testi kullanılmaktadır.

Araştırmadan elde edilen verilerin faktör analizine uygunluğunu belirlemek için yapılan ön analiz çalışmaları neticesinde; KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) (Örnekleme Hacmi Uygunluğu Ölçümü)

Değeri 0,914 olup, Barlett Sphericity Testi (Bartlett Bütünlük Testi) sonucu da anlamlı bulunmuştur ($p < 0,05$). Ki kare değeri 5408,459 Df'nin 406 olması verilerin faktör analizine uygunluğunu göstermektedir.

Faktör sayısının belirlenmesinde öz değer istatistiği ve faktörlerin öz değerlerine ait çizgi grafiği kullanılmıştır. Total değerlere bakıldığında başlangıç öz değeri 1'in üzerinde olan 4 faktör bulunmuştur. Bu 4 faktörün varyansa yaptığı katkının % 57,582 olduğu görülmüştür. Faktör analizi ile madde yük değerleri düşük (0,40'un altında) ve binişik olan maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Faktör sayısının serbest bırakıldığı durumda 7 faktöre kadar inen döndürülmüş bileşenler matrisi varyans miktarlarına bağlı olarak 4 faktör ile sınırlandırılmış ve 13 maddenin ölçekten çıkarılmasıyla 27 maddeyle son şeklini almıştır.

13 maddenin analiz dışı bırakılması ile 4 faktörün varyansı açıklama oranının % 57,582 olduğu ve ölçekteki maddelerin yük değerlerinin ise 0,45 ile 0,79 arasında değiştiği görülmüştür.

Birinci faktörü oluşturan maddeler öğrencilerin koro dersine yönelik isteklerinin ve derse yönelik duygularının değerlerinin neler olduğunu gösteren "Duyuşsal Boyut" olarak isimlendirilmiştir. Duyuşsal boyutunun madde yük değerleri 0,61 ile 0,79 değerleri arasındadır ve 11 maddeden oluşmaktadır.

İkinci faktörü oluşturan öğeler yapılması gereken hal ve hareketler ile ilgili alınabilecek önlemleri, yapılan çalışmaları takip ettiği maddeler olduğu için "Davranışsal Boyut" olarak nitelendirilmiştir. Davranışsal boyutunun madde yük değerleri 0,57 ile 0,78 değerleri arasındadır ve 8 maddeden oluşmaktadır.

Üçüncü faktörü oluşturan maddeler Algısal yönden ifadeler içeren maddeler olduğundan "Algısal Boyut" olarak isimlendirilmiştir. Algısal boyutu madde yük değerleri 0,45 ile 0,74 değerleri arasındadır ve 5 maddeden oluşmaktadır.

Dördüncü ve son faktörü oluşturan maddelere bakıldığında Kaygısal ifadeleri içeren maddelerin yer almasından dolayı bu boyut “Kaygısal Boyut” olarak nitelendirilmiştir. Kaygısal boyutun madde yük değerleri 0,65 ile 0,70 değerleri arasındadır ve 5 maddeden oluşmaktadır.

5.1.3. Güvenirlilik Analizi İle İlgili Sonuç

Analizler öncesinde yapılan güvenilirlik analizinde, 40 maddelik koro dersine yönelik tutum ölçeğinin Cronbach Alpha değeri 0,920 olarak bulunmuştur. Yapılan analizler sonucunda 27 maddelik koro dersi tutum ölçeğinin güvenilirlik analizinde Cronbach Alpha değeri 0,91 olarak bulunmuştur.

Ölçekte yer alan boyutların güvenilirlik katsayıları dikkate alındığında duyuşsal boyutunun Cronbach Alpha katsayısı 0,92; davranışsal boyutunun cronbach alpha katsayısı 0,90; algısal boyutunun Cronbach Alpha katsayısı 0,79; kaygısal boyutunun Cronbach Alpha katsayısı 0,75; ölçeğin geneli 0,91 olduğu görülmüştür.

5.1.4. Koro Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Uyum Modeli Sonuçları (LISREL)

Doğrulayıcı faktör analizi kapsamında, χ^2/df (ki-kare/serbestlik derecesi) değeri 1,30 olarak bulunmuştur ki bu sonuç modelin mükemmel uyuma sahip olduğunu göstermektedir. Bu değer 2 veya altında bir değer olması modelin iyi bir model olduğunu 5 veya daha altında değer alması ise modelin kabul edilebilir bir uyum iyiliğine sahip olduğunu gösterir (Kline, 2010; Sümer, 2000; Akt Şimşek, 2007).

RMSEA değerinin 0,05'ten küçük olması iyi uyuma, 0,1'den küçük olması ise kabul edilebilir bir uyuma işaret eder (Yılmaz ve Çelik, 2009.102-131). Modelin RMSEA değeri 0,084 olarak bulunmuştur. Bu çerçevede, yapılan analiz sonucu elde edilen uyum indeksi, modelin kabul edilebilir uyuma sahip olduğu ifade edilebilir.

GFI'nin 0,95 ve üzerinde olması iyi uyuma, 0,85 ve üzerinde olması kabul edilebilir uyuma karşılık gelmektedir (Eminoğlu, 2008). Modele ait GFI uyum indeksi incelendiğinde, GFI'nin 0,81 olduğu görülmektedir. Bu durumda GFI değerinin zayıf uyuma karşılık geldiği görülmektedir. AGFI indeksinin 0,90 ve üzerinde olması iyi uyuma, 0,85'in üzerinde olması ise kabul edilebilir uyuma karşılık gelmektedir (Eminoğlu, 2008). Modelin AGFI değeri 0,77 olarak bulunmuştur. Bu çerçevede yapılan analiz için AGFI değerinin zayıf uyuma karşılık geldiği görülmektedir.

RMR ve SRMR indekslerinin 0,05'in altında olması iyi uyuma, 0,1'in altında olması ise kabul edilebilir uyuma işarettir (Aydın, 2010).

Bu çalışmada RMR uyum indeksinin değeri 0,070 ve SRMR uyum indeksinin değeri 0,051 olduğu hesaplanmıştır. Bu kapsamda elde edilen RMR değerinin zayıf uyuma, SRMR değerinin ise kabul edilebilir uyuma karşılık geldiği söylenebilir.

NNFI'nin 0,97 üzeri olması iyi uyuma, 0,95 üzeri olması kabul edilebilir uyuma karşılık gelmektedir (Schermelleh-Engel and Moosbrugger, 2003).

Modelin NNFI değerinin 0,95 olduğu görülmektedir. Bu durumda NNFI'nin mükemmel uyuma karşılık geldiği söylenebilir.

NFI, IFI ve CFI indekslerinin 0,95 ve üzerinde olması iyi uyuma, 0,90 ve üzerinde olması kabul edilebilir uyuma karşılık gelmektedir (Sümer, 2000).

Modelin NFI, NNFI, IFI ve CFI uyum indeksleri incelendiğinde, NFI'nin 0,94 kabul edilebilir uyum ve CFI'nin 0,96 ile mükemmel uyuma sahip olduğu görülmektedir.

Değişkenler arasındaki ilişkileri şematik olarak daha ayrıntılı incelemek, tahmin değerlerini, standartlaştırılmış ölçüm değerlerini ve t-kabul değerlerini görebilmek amacı ile bilgisayar programları yardımıyla path analizinden faydalanılmıştır.

Yapılan path analizine koro dersine yönelik tutum ölçeği ile ilgili 4 boyutlu yapının uygun olduğu söylenebilir. Doğrulayıcı faktör analizi ile hesaplanan standardize edilmiş madde faktör katsayıları sunulmuş, madde-faktör doğrudan ilişki katsayıları 0,45 ile 0,79 arasında,

5.1.5 İlişkisel Tarama Çalışması İle İlgili Sonuç

Hazırlanan ölçek 2018-2019 eğitim öğretim yılında öğrenim gören 348 kişilik bir örneklem üzerinde uygulanmıştır. Örnekleme oluşturan öğrencilerin 222'si kız öğrencilerden oluşmaktadır. Kızlar örneklemin % 63,8'ünü oluşturmaktadır. Erkek öğrencilerin sayısı ise 126'dır ve örneklemin %36,2'lik bir kısmını oluşturmaktadır.

5.1.6. Üniversitelere Göre Öğrencilerin Görüş Ve Tutumlarıyla İlgili İlişkisel Sonuç

Duyuşsal boyutta Sivas Cumhuriyet Üniversitesi ve Aksaray Üniversitesi arasında anlamlı bir fark vardır ve bu fark Aksaray Üniversitesi lehinedir. Bu sonuç Aksaray üniversitesi öğrencilerinin koro dersine duuşsal anlamda daha olumlu tutum geliştirdiğini göstermektedir. Sivas Cumhuriyet Üniversitesi ve Gazi Üniversitesi arasında da fark görülmüş ve Gazi Üniversitesi öğrencilerine göre Sivas Cumhuriyet Üniversitesi öğrencileri daha olumlu tutum geliştirmiştir. Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesinin ve Aksaray Üniversitesinin arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür ve bu ortaya çıkan farklılıkta Aksaray Üniversitesinin davranışsal boyutta daha olumlu tutum geliştirmiştir. Niğde Ömer halisdemir Üniversitesi ile Gazi Üniversitesi arasında anlamlı bir farklılık vardır ve bu farklılık baktığımızda Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesinin daha olumlu tutum geliştirdiği görülmektedir. Aksaray Üniversitesi ile Gazi Üniversitesi arasında anlamlı bir fark vardır ve bu farklılığa bakıldığında Aksaray üniversitesi daha olumlu tutum geliştirmiştir. Gazi Üniversitesi ve Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi arasında anlamlı bir farklılık vardır. Bu farklılıkta Konya Necmettin Erbakan üniversitesinin Gazi üniversitesine göre daha olumlu tutum geliştirdiği görülmektedir. Diğer üniversiteler arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

Davranışsal boyutta ise Sivas Cumhuriyet Üniversitesi ve Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi arasında anlamlı bir fark vardır ve bu farkta Sivas Cumhuriyet Üniversitesinin davranışsal boyutta daha olumlu tutum geliştirdiği görülmektedir. Sivas Cumhuriyet Üniversitesi ve Aksaray Üniversitesi arasında anlamlı bir fark görülmektedir ve Aksaray Üniversitesinin daha olumlu tutum geliştirdiği ortaya çıkmıştır. Sivas Cumhuriyet Üniversitesi ve Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi arasında anlamlı bir fark vardır ve bu farklılıkta Necmettin Erbakan Üniversitesinin daha olumlu bir tutum geliştirdiği görülmektedir.. Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi ve Aksaray Üniversitesi arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmış ve bu farklılıkta Aksaray Üniversitesi olumlu bir tutum ortaya koymuştur. Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi ve Gazi Üniversitesi arasında anlamlı bir fark bulunmuş bu farkta Gazi Üniversitesinin olumlu tutum geliştirdiği görülmüştür. Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesine Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmış ve bu farkta Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi daha olumlu tutum geliştirmiştir. Aksaray Üniversitesi ve Gazi Üniversitesi arasında fark vardır ve bu farkta Aksaray üniversitesi Gazi üniversitesine göre daha olumlu tutum geliştirmiştir. Gazi Üniversitesi ve Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi arasında da fark görülmektedir bu fark Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi öğrencilerinin daha olumlu tepki verdikleri orta çıkmıştır. Diğer üniversiteler arasında anlamlı bir fark görülmemektedir. ($p<0,05$)

Algısal boyutunda ise Sivas Cumhuriyet Üniversitesi ve Aksaray Üniversitesi arasında anlamlı bir fark vardır ve bu farkta Aksaray Üniversitesi daha olumlu bir tutum ortaya koymuştur. Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi ve Aksaray Üniversitesi arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir ve bu farklılık Aksaray Üniversitesinin olumlu tutum geliştirdiğini ortaya çıkarmıştır. Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi ve Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi arasında da anlamlı bir farklılık görülmekte olup bu farklılıkta Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi daha olumlu tutumları olduğunu ortaya koymaktadır. Aksaray Üniversitesi ve Gazi Üniversitesi arasında da anlamlı bir farklılık görülmektedir ve Aksaray Üniversitesinin Gazi Üniversitesine göre daha olumlu tutum geliştirdiğini ortaya çıkarmıştır. Gazi Üniversitesi ve Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi

arasında da anlamlı bir farklılık olduğu ölçek sonuçlarından çıkmış olup bu farklılık Konya Necmettin Erbakan Üniversitesinin algısal boyutunda Gazi Üniversitesine göre daha olumlu tepki geliştirdiğini göstermektedir.

Son boyut olan Kaygısal boyutta ise Sivas Cumhuriyet Üniversitesi ve Gazi Üniversitesi arasında anlamlı bir farklılık vardır. Bu farklılıkta Gazi Üniversitesinin daha olumlu tutum geliştirdiği sonucu ortaya çıkmıştır. Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi ve Aksaray Üniversitesi arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir ve bu farklılık Aksaray Üniversitesinin olumlu tutum geliştirdiğini göstermektedir. Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi ve Gazi Üniversitesi arasında da anlamlı bir farklılık görülmektedir. Gazi Üniversitesinin daha olumlu tutum geliştirdiği görülmektedir. Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi ve Konya Üniversitesi arasındaki görülen anlamlı farklılıklara baktığımızda ise Konya Necmettin Erbakan üniversitesi öğrencilerinin kaygısal boyuttaki sonuçlarının Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi öğrencilerine göre daha olumlu sonuç geliştirdiği görülmektedir

5.1.7. Sınıflara Göre Öğrencilerin Görüş Ve Tutumlarıyla İlgili İlişkisel Sonuç

Sınıflara göre farklılıklara baktığımızda 4 boyutundan sadece kaygısal boyutta anlamlı bir farklılık görülmektedir. Test sonucuna göre, kaygısal boyutunda 2. Sınıf öğrencilerinin ölçek puanları ortalaması ($\bar{X}_{2s}= 9,2645$), 3. sınıf öğrencilerinin ölçek puanları ortalaması ($\bar{X}_{3s}=10,5983$), 4. Sınıf öğrencilerinin ölçek puanları ortalaması ($\bar{X}_{4s}=10,4273$), ve ölçek genel öğrencilerinin ölçek puanları ortalaması ($\bar{X}_G=100,5115$) olarak ölçülmüştür. Ölçülen değerlere göre bu gruplardan en az ikisi arasında istatistiksel olarak anlamlı fark gözlenmiştir [$0,03p<0,05$]. Yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonucunda, anlamlı farkın olduğu görülmüştür. Bunun sebebi olarak ise lisanan 2. Sınıf öğrencilerinin lisans 3. ve 4. Sınıf öğrencilerine göre daha az koro dersi almaları 3. ve 4. Sınıf öğrencilerinin lisans 2. Sınıf öğrencilerine nazaran daha az kaygılandığıdır. Lisans Sınıf öğrencilerinin ise 3. ve 4. Sınıf öğrencilerine göre sadece bir dönem almış oldukları koro dersinin azlığından kaynaklı kaygı boyutlarının daha yüksek olduğu düşünülmektedir.

5.1.8. Cinsiyetlere Göre Öğrencilerin Görüş Ve Tutumlarıyla İlgili İlişkisel Sonuç

Duyuşsal boyutta erkeklerin ortalaması ($\bar{X}_E=38,8880$) ile kızların ortalaması ($\bar{X}_K=40,0360$) arasında anlamlı bir fark görülmüştür ve kızlar daha olumlu bir tutum geliştirmiştir. Bunun sebebi olarak ise Kız öğrencilerin duyusal boyutta erkek öğrencilere nazaran daha duygusal olduğu ve Duyuşsal boyutta daha yatkın oldukları düşünülmektedir. ($p<0,05$).

Algısal boyutunda kızların ortalaması ($\bar{X}_K=20,5180$) ile erkeklerin ortalaması ($\bar{X}_E=19,0000$) arasında anlamlı bir fark görülmemiştir. Algısal boyutta öğrencilerin tutumları aynı olumlulukta olduğu görülmüştür.

Davranışsal boyutunda kızların ortalaması ($\bar{X}_K=31,2297$) ile erkeklerin ortalaması ($\bar{X}_E=29,3040$) arasında anlamlı bir fark vardır ve bu farkta kızlar erkek öğrencilere göre daha olumlu tutum sergilemişlerdir.

Kaygısal boyutunda erkeklerin ortalaması ($\bar{X}_E=10,4640$) ile kızların ortalaması ($\bar{X}_K=9,8559$) arasında farklılık yoktur.

Ölçek genelinde ise kızların ortalaması ($\bar{X}_K=101,6396$) ile erkeklerin ortalaması ($\bar{X}_E=98,2560$) arasında anlamlı bir fark vardır ve bu farklılığa bakıldığında kızların daha olumlu tutumlarının olduğu görülmüştür.

5.1.9. Öğrencilerin Bireysel Çalgılarına Göre Görüş Ve Tutumlarıyla İlgili İlişkisel Sonuç

Öğrencilerin koro dersine yönelik tutumlarında bireysel çalgıları arasında duyuşsal boyutunda anlamlı bir farklılık olduğu görülmüş. Bazı enstrümanlarda bir kişinin yer alamsından ötürü çeşitli karşılaştırma yapılamamış bu sonuçlarda Ortalaması en yüksek olan %44,2105 “Şan” ve bireysel enstrümanı %45,0000 “Ney” olan öğrencilerin tutumlarının yüksek olduğu görülmektedir. Bunun sebebi olarak “Şan” eğitimi alan öğrencilerin koro dersine yönelik gerek tekniksel gerek söyleme alışkanlıklarının fazla olmasından kaynaklı olumlu tutum geliştirdikleri

düşünülebilmektedir. Ney enstrümanı üflemeli bir çalgı olduğu için koro dersine yönelik olumlu tutum geliştirdikleri düşünülmektedir.

5.1.10. Öğrencilerin Mezun Oldukları Orta Öğretim Okullarına Göre Görüş Ve Tutumlarıyla İlgili İlişkisel Sonuç

Koro dersine yönelik öğrencilerim mezun oldukları orta öğretim farklılıklarına göre tutumlarına baktığımızda Davranışsal, kaygı boyutu ve ölçek genelinde farklılıklar bulunmuştur. Davranışsal boyutta “GSL” ortalaması ($\bar{X}_{gsl.O} = 38,0893$), “DL” seçeneğini seçen öğrencilerin ortalamaları ($\bar{X}_{DL.O} = 30,8250$), “boş” bırakan yani hangi liseye gittiğini belirleyenlerin ortalamasına baktığımızda ise ($\bar{X}_{B.O} = 22,1429$) olarak ortaya çıkmıştır.

GSL öğrencileri ile “boş” bırakan öğrencilerin Davranışsal boyutunda farklılık görülmüş ve bu farklılıkta GSL öğrencilerinin daha olumlu tutum geliştirdiğini göstermektedir. Bunun sebebi olarak GSL öğrencilerinin DL öğrencilerine göre orta öğretim dönemlerinde müzik ile daha iç içe olmaları ve koro dersini lise öğretimi boyunca almalarından kaynaklı olduğu düşünülmektedir.

Kaygısal boyutta “GSL” ortalaması ($\bar{X}_{gsl.O} = 10,3103$), “DL” seçeneğini seçen öğrencilerin ortalamaları ($\bar{X}_{DL.O} = 9,6250$), “boş” bırakan yani hangi liseye gittiğini belirtmeyenlerin ortalamasına baktığımızda ise ($\bar{X}_{B.O} = 6,7143$) olarak ortaya çıkmıştır. Ölçeğin genelinde ise ($\bar{X}_{G.O} = 10,0805$) ortalamasının çıktığı görülmektedir. Kaygısal boyutta da aynı şekilde GSL öğrencilerinin “boş” bırakan öğrencilere göre kaygısal boyutta daha olumlu tutum geliştirdiği görülmektedir. “Boş” bırakanların lisesinin tahmini olarak diğer lise vb. orta öğretim kurumlarından olduğunu düşünürse Davranışsal boyutumuzda olduğu gibi GSL öğrencilerinin mezun oldukları orta öğretim programlarında koro dersini görmüş olmaları kaygısal boyutunda olumlu tutum geliştirmelerine sebep olduğu düşünülmektedir.

Ölçeğin genelindeki ortalamalara baktığımızda ise “GSL” ($\bar{X}_{GSL.O} = 100,2414$), “Diğer” ($\bar{X}_{D.O} = 102,7625$) “Boş” yani mezun oldukları lise konusunda cevap vermeyen kişilerin ortalamasına baktığımızda ise ($\bar{X}_{B.O} = 84,8571$) sonuçları ortaya çıkmaktadır. Ölçeğin genelinin ortalamalarında DL ve GSL

öğrencilerinin arasında farklılık olmadığı ortaya çıkmış fakat DL seçeneğini seçen ve “Boş” bırakan öğrenciler arasında farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Bu farklılığın sonucuna baktığımızda DL seçeneği seçen öğrencilerin olumlu bir tutum geliştikleri görülmüştür. Bunun sebebinin ise “Boş” bırakan öğrencilerin tahmini liselerinde koro derslerinin olmadığı varsayılarak DL öğrencilerinin ise belli bir düzeyde müzik derslerinde (müfredatta bulunana şarkı söyle ile ilgili kazanımlar doğrultusunda) toplu söyleme - koro şeklinde şarkılar seslendirmelerinden kaynaklı olarak tutumlarında olumlu bir sonuç çıktığı düşünülmektedir.

5.1.11. Dinlemekten Keyif Aldıkları Müzik Türüne Göre Ve Tutumlarıyla İlgili İlişkisel Sonuç

Öğrencilerin dinlemekten keyif aldıkları müzik türlerinde istatistiksel olarak bir fark görülmemiş sebebi olarak ise; sadece bir seçenek seçen bireyler istatistiksel analizde yer almadığından müzik türleri arasında bir karşılaştırma yapılamamıştır. Fakat baktığımızda en yüksek yüzde ile %102,2386 “Pop Müzik” dinlemekten keyif aldıklarını söyleyen kişilerin tutumlarının daha yüksek oldukları görülmektedir. Bunun sebebinin, popüler müziğin batı müziği kökeninden gelmiş olması ve dinlenme oranının daha yüksek olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Yüzdelik dilim olarak ikinci olarak çıkan tür ise %101,3529 ile “Klasik Müzik” gelmektedir. Bunun sebebi olarak da koro dersinin klasik müziğinin ton ve duyuları ile ortak temellere dayandığı düşünüldüğünden ve bu tür müziği dinleyen öğrencilerin dinleme ve söyleme yatkınlıklarından kaynaklı tutumlarının yüksek olduğu söylenebilir.

5.1.12. Söylemekten Keyif Aldıkları Müzik Türüne Göre ve Tutumlarıyla İlgili İlişkisel Sonuç

Öğrencilerin söylemekten keyif aldıkları müzik türlerinde istatistiksel olarak bir fark görülmemiş sebebi olarak ise; sadece bir seçenek seçen bireyler istatistiksel analizde yer almadığından müzik türleri arasında bir karşılaştırma yapılamamıştır. Fakat en yüksek yüzde değerleri ortaya çıkan iki müzik türü bulunmaktadır. Bunlar “Rock/Metal Müzik” söyleyen öğrenciler %103,8947 “Etnik Müzik” dinleyen

öğrenciler %102,4615 çıkmıştır. Etnik müzik ve rock/metal müzik türlerini söylemeyi seven öğrencilerin koro dersine yönelik tutumlarının yüksek çıkması ilgi çekici ve şaşırtıcıdır.

5.1.13. Ailesinde Müzik İle İlgilenen Akrabaları ve Yakınlarına göre ve Tutumlarıyla İlgili İlişkisel Sonuçlar

Ailesinde müzik ile ilgilenen öğrencilerin tutumlarına baktığımızda ölçek genelinde anlamsal bir farklılık olduğu görülmüştür.

Genel boyutta müzik ile ilgilenen akrabalar kategorisinde “Anne” %104,9589 ile “İlgilenmeyenler” % 94,7308 arasında bir anlamlılık olduğu ortaya çıkmıştır. Bu farklılık müzik ile ilgilenen akrabalarından “anneyi” seçmiş olanların ilgilenmeyenlere göre daha olumlu tutum sergilediklerini ortaya çıkarmıştır. Müzik ile ilgilenen aile bireylerinden “anne” seçeneğini seçenlerin tutumlarının olumlu olmasının sebebi olarak; annenin çocuğun hayatında birince dereceden önemli bir yere sahip olduğu, çocuğun duyduğu ilk müzikal sesin annesinin söylediği ninniler olduğu, büyüme ve gelişme dönemlerinde ihtiyaç ve isteklerinin çoğunu annesi ile paylaşarak yetiştirdiği ve annenin şarkı söyleme davranışlarının çocuğa büyük oranda yansıtılmış olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

5.1.14 Literatür Taraması ve Sonuçların Karşılaştırılması

Uçaner’ in 2011 yılında yaptığı “Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Türk Müziği Tarihi Dersine Yönelik Tutum Ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin Farklı Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi” adlı doktora tezinde; bu çalışmanın aksine TMT dersine ilişkin tutumlarının cinsiyetlerine göre karşılaştırılması sonucunda, toplam tutum puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık bulunmamıştır. Aynı şekilde üniversitelerin karşılaştırılmasında bu çalışmada çıkan sonuçlar gibi anlamlı bir farklılık vardır. Öğrencilerin TMT dersine ilişkin tutumlarının devam ettikleri sınıflara göre karşılaştırılması sonucunda, bu çalışmada olduğu gibi toplam tutum puanlarında farklılık görülmüştür. Bu çalışmada 2. Sınıf öğrencilerinin tutumlarının düzeylerinde düşüklük ortaya çıkmış Uçaner’ in tezinde ise 2. sınıf öğrencilerinin toplam tutum puanlarının 3. sınıf ve 4. sınıftakilere

göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin TMT dersine ilişkin tutumlarının mezun oldukları liseye göre karşılaştırılması sonucunda, toplam tutum puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık bulunmamıştır. Bu çalışmada ise mezun oldukları orta öğretim okulların göre farklılık bulunmaktadır. Öğrencilerin TMT dersine ilişkin tutumlarının bireysel çalgılarına göre karşılaştırılması sonucunda, toplam tutum puanları arasında anlamlı düzeyde fark olduğu görülmüştür. Buna göre; bireysel çalgısı ud ve bağlama olan öğrencilerin tutum puanlarının, bireysel çalgısı viyolonsel olan öğrencilere göre daha yüksek olduğu ve bireysel çalgısı ud olan öğrencilerin tutum puanlarının bireysel çalgısı gitar olan öğrencilere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Aynı şekilde bu çalışmada da bireysel çalgılarına göre yapılan karşılaştırılma sonucunda, sonuçlarda anlamlı bir farklılık çıkmış bireysel çalgısı “ney” ve “şan” olan öğrencilerin tutumlarının bireysel çalgısı “kanun “ ve “klarnet” olan öğrencilere göre tutumları daha yüksek çıkmıştır. Öğrencilerin TMT dersine ilişkin tutumlarının ailelerinde Türk Müziği ile ilgilenen bireylerin bulunma durumuna göre karşılaştırılması sonucunda toplam tutum puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık bulunmuştur. Buna göre; ailesinde Türk Müziği ile ilgilenen bireyler olan öğrencilerin tutum puanları ailesinde Türk Müziği ile ilgilenen aile bireyleri olmayan öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur. Bu çalışmada da “Annesi” müzik ile ilgilenen öğrencilerin tutumlarının müzik ile “ilgilenmeyen” öğrencilerin tutumlarına göre daha olumlu olduğu ortaya çıkmıştır.

Sağlam'ın 2008 yılında yaptığı “Müzik Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları” adlı çalışmasında yapılan istatistiksel analizlerde, müzik öğretmenliği bölümü öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının cinsiyet, devam edilen sınıf düzeyi ve mesleği tercih sebebine göre anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna varılmıştır. Genel olarak kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu görülmüştür. Üst sınıflara doğru gidildikçe öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu tutumunun arttığı sonucuna ulaşılmıştır.Yapılan bu çalışma ile aynı sonuçlar ortaya çıkmış olduğu görülmüştür.

Şen'in 2011 yılında yaptığı "Müzik Öğretmenliği Öğrencilerinin Geleneksel Türk Müziği Derslerine İlişkin Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi" adlı doktora araştırmasında öğrencilerin GTM derslerine ilişkin tutumlarının cinsiyete, mezun oldukları ortaöğretim kurumlarına, okumakta oldukları üniversitelere, bireysel çalgı ve çalgı gruplarına, dinlediği müzik türüne, yerleşim yerlerine, ailede sıklıkla dinlenen müzik türüne, anne ve babalarının eğitim durumuna göre anlamlı düzeyde fark bulunmuştur. Bulgular sonucunda öneriler yazılmıştır. Bu çalışma da da demografik sorulara alınan cevaplara göre çeşitli farklılıklar ortaya çıkmıştır.(Bu farklılıklar bulgular kısmında açıklanmıştır.)

Gürsoy'un 2014 yılında yaptığı "Güncel ve Popüler Müzikler Dersine İlişkin Öğrenci Tutumları" adlı yüksek lisans tezinde bu çalışmada çıkan çeşitli farklılıkların aksine okudukları sınıfa, cinsiyetlerine, mezun oldukları ortaöğretim kurumlarına ve en çok dinledikleri müzik türüne göre anlamlı bir farklılık bulunmamış; öğrenim gördükleri üniversitelere ve bireysel çalgılarına göre anlamlı bir farklılık saptanmıştır.

Konakçı'nın 2010 yılında yapmış olduğu "Eğitim fakültesi güzel sanatlar eğitimi bölümü müzik eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin bireysel çalgı eğitimi dersine yönelik tutumları" adlı yüksek lisans çalışmasının sonunda eğitim fakültesi müzik eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin bireysel çalgı eğitimi dersine yönelik tutumlarının bu çalışma da da olduğu gibi olumlu olduğu sonucuna varılmıştır. Bununla beraber, öğrencilerin bu derse yönelik tutumlarında etkili olan çeşitli değişkenler ve tutumun alt boyutlarına göre farklılaşma söz konusu olduğu belirlenmiştir. Aynı farklılaşma bu çalışmadaki alt problemlere ve başlıklara göre de farklılık göstermektedir.

2019 yılında yapılan "Relationships between Musical Attitudes, Self-Esteem, Social Status, and Grade Level of Elementary Children /Müzikal Tutum, Benlik Saygısı, Sosyal Durum ve İlköğretim Çocuklarının Seviye Düzeyi Arasındaki İlişkiler" adlı çalışmada bu çalışmanın aksine; sınıf içi müzik deneyimlerine yönelik tutumların sınıf düzeyi arttıkça daha olumsuz hale geldiğini görülmüştür. Bunun

sebebinin küçük yaş gruplarında, yaş büyüdükçe olumlu tutum düzeylerinin düştüğü olduğu söylenebilir.

2008 yılında yapılan “Children’s Attitudes Toward Singing and Song Recordings Related to Gender, Ethnicity, and Age/ Çocukların Söyleme ve Şarkı Kayıtlarına İlişkin Tutumlarının Yaş Cinsiyet Ve Etnik Kökene Göre Belirlenmesi” adlı bu çalışmada çıkan sonuçlar, kız ve erkek çocuklar arasında şarkı söylemeye karşı tutumlarında çok az bir farklılık olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bu çalışmada kız öğrenciler ile erkek öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Fakat bu araştırmada farklı etnik gruplar karşılaştırıldığından ötürü Amerikalı ve Afrikalı öğrenciler arasında şarkı söylemeye karşı tutumlarında cinsiyete göre farklılık ortaya çıkmamıştır.

5.3. Öneriler

Koro dersi, müzik eğitiminin boyutları düşünüldüğünde öğretmen yetiştirme alanında bilişsel, duyuşsal, davranışsal ve işlevsel olarak önemli yapı taşlarından biridir. Koro dersinin yapıldığı dersliklerin fiziksel durumu (ortamın akustiği - oturma düzeni- piyano vb.) öğrencilerin derse katılımlarını olumlu yönde etkileyecek şekilde planlanması dersin işlenişinde ve ilerleyişinde öğrencilerin olumlu bir tutuma sahip olması açısından önemlidir. Bu sebeple koro dersliklerinin fiziksel durumunun öğrencilerin motivasyonunu iyi yönde etkileyecek şekilde düzenlenmesi önerilebilir.

Koro dersine karşı olumlu tutumların ortaya çıkması için MEABD öğrencilerinin koro dersi ile daha erken zamanda tanışması ve koro dersi saatlerinin artırılarak bireysel ve toplu söyleme ile ilgili derslere müfredatta daha fazla yer verilmesi önerilebilir.

Koro dersine karşı olumlu tutumların ortaya çıkması için; Milli Eğitimin okul öncesi, ilköğretim ve orta öğretim düzeyinde müzik ders saatlerinin artırılarak alan uzmanı olan müzik öğretmenleri tarafından verilmesi ile öğrencilerinin müzik dersi ile daha erken bir zamanda profesyonel bir bakış açısıyla tanışması ve öğretim müfredatlarında bulunan söyleme ile ilgili kazanımların artırılarak yıl içerisinde dengeli bir şekilde verilmesi önerilebilir.

Bu araştırmadan yola çıkararak; MEABD ğrencilerin farklı derslere karşı olan tutumlarını belirlemeye yönelik yeni çalışmalar yapılabilceği ve ğrenci tutumlarının değişkenlerinin incelenerek tutum ölçekleri oluşturulabileceği önerilebilir.



KAYNAKÇA

Apaydın. M. (2006). Çocuk Ve Gençlik Korolarının, Toplumun Kültürel Gelişimindeki Yeri Ve Önemi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu 4-6 Ekim, Ankara,571

Aronson, E., Wilson, T. D. ve Akert, R.M. (2005). *Social psychology. (Fifth Edition)*.New York: Pearson Education International.

Aydın, M. (2010), *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Hatiboğlu Yayınevi.

Baysal, A. C. ve Tekarslan, E. (1996). *İşletmeler için davranış bilimleri. (İkinci Baskı)*. İstanbul: Avcıol Basım-Yayın.

Bilici, A. (2014). *Farklı güzel sanatlar ve spor lisesi mezunu öğrencilerin Müzik Öğretmenliği Anabilim Dallarında okutulmakta olan müziksel işitme okuma ve yazma dersinin başlangıç düzeyini belirlemedeki etkileri*, Müzik Öğretmenliği Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor Analysis For applied research. (First Edition)*. Ny: Guilford Publications, Inc.Byrne, B. M. (1994). *Structuralequationmodelingwith Eqs And Eqs/Windows: Basic Concepts, Applications, And Programming. (First Edition)*. California: Sage Publications,

Buzduğu, M. (2010). *Amatör müzik eğitime yönelik öğretmen ve öğrenci tutumları*, Müzik Ana Sanat Dalı, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon

Büyüköztürk, Ş. (2005), *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı: İstatistik, Araştırma Deseni, Spss Uygulamaları Ve Yorum*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş. (2008). *Veri Analizi El Kitabı, İstatistik, Araştırma Deseni Spss Uygulamaları Ve Yorum, 9. Baskı*. Pegem-Akademi: 31(37): 167-182. Ankara

Byrne, B. W. (1994). *Driven Pipe Piles In Dense Sand*, Honours Thesis, The University Of Western Australia, Nedlands, Australia.

Can, A. (2013). *Spss İle Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi (1. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.

Chou, C. P.& Bentler, P. M. (1995). *Estimates And Tests In Structural Equation Modeling*. In R. H. Hoyle (Ed.), *Structural Equation Modeling: Concepts, Issues, And Applications* (Pp. 37-55). Thousand Oaks: Sage Publications

Çevik, S. (1999). *Koro eğitimi ve yönetimi teknikleri. (2. Basım)*. Ankara: Yurt Renkleri Yayınevi.

Çevik, S. (2006). *Müzik Öğretmenliği Eğitiminde Ses Eğitimi Alan Derslerinin Müzik Öğretmenliği Yeterlikleri Yönünden Değerlendirilmesi*, Ulusal Müzik Sempozyumu Bildirileri. 26-28 Nisan. Denizli: AnıYayıncılık, 647-648

Çokluk, Ö. , Şekercioğlu, G. Ve Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik Spss Ve Lisrel Uygulamaları*, Ankara: Pegem Akademi.

Demirel, Ö. ve Kaya, Z. (2002). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Ankara: Pagema Yayıncılık.

Dennis S. (2008). *Children's Attitudes Toward Singing and Song Recordings Related to Gender, Ethnicity, and Age*, California State University, Fullerton Update: Applications of Research in Music Education Volume 27 Number 1 November 2008 49-56 © 2008 MENC: The National Association for Music Education 10.1177/8755123308322275 <http://update.sagepub.com> hosted at <http://online.sagepub.com>

Egüz, S. (1999). *Toplu Ses Eğitimi I*, Ankara: Doğu Matbaacılık.

Eminoğlu, E. (2008). *Üniversite Öğrencilerinin Akademik Sahtekârlık Eğilimlerinin Ölçülmesine Yönelik Bir Ölçek Geliştirme Çalışması*. Eğitimde Ölçme

Ve Değerlendirme Anabilim Dalı, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Emnalar, A. (1997). *Türk Müziğinde Koro*. İzmir: Ege Üniversitesi Yayınları.

Ersoydan, M. (2009) *Çağdaş Türk Koro Müziği Dağarının Müzik Eğitimi Öğretmenliği Ana Bilim Dallarında Yer Alma Durumu*, Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı, T.C Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Burdur.

Erzen, J. N. (1991). *Prometeus'un Ateşi: Ülke Kalkınmasında Sanatın Yeri*. III. Ulusal Sanat Sempozyumu. Ankara, 49-51.

Floyd, F.J., & Widaman, K.F. (1995). *Factoranalysis In The development and refinement of clinical assessment instruments*. Psychological assessment, 7(3), 286-299.

Gökçe, M. *Koro Müziğinin Toplumsal İşlevleri Açısından Türkiye Korolar Şenliğinin Kazandırları Üzerine Genel Bir Değerlendirme*, 38. Uluslararası Asya ve Kuzey Afrika Çalışmaları Kongresi (ICANAS'38) Bildirisi, Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Başkanlığı, 10-15 Eylül 2007, Ankara.

Gürsoy, G. (2014). *Güncel Ve Popüler Müzikler Dersine İlişkin Öğrenci Tutumları*, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Hilgard, E. R., Atkinson, R. C. and Atkinson, R. L. (1971). *Introduction to psyochology. (Fifth Edition)*. New York.

Hogg, M. A. & Vaughan, G. M. (2007). *Social psychology. Çevirenler: İbrahim Yıldız, Aydın Gelmez*. Ankara: Ütopya Yayınevi.

Hooper D. , Coughlan J. Andmullen M. R. (2008), *Structural equation modelling: Guidelines for determining Model Fit*. Electronic Journal Of Business Researchmethods; 6(1): 53-60.

İnceoğlu, M. (2000). *Tutum algı iletişim. (3.Baskı)*. Ankara: İmaj Yayınevi

İnceoğlu, M. (2004). *Tutum-algi-iletisim. (1.Baskı)*. Ankara: Kesit Tanıtım Ltd. Őti.Cantekin Matbaası.

İnceoğlu, M. (2010). *Tutum Algi İletisim. 5. Baskı*. İstanbul: Beykent Üniversitesi Yayinevi.

Jöreskog, K.G. Sörbom, D. Du Toit, S.H.C. & Du Toit, M. (2001). *Lisrel 8: New Statistical Features (Third Printing With Revisions)*. Lincolnwood, Il: Scientific Software International, Inc

Karasar, N.(2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayinevi.

Kaya Z. (2011). *Koro Eğitiminde Yapılandırıcı Yaklaşımın Tutum, Öz-Yeterlik Algısı Ve Akademik Başarıya Etkisi*, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Öğretmenliği Bilim Dalı, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

Kline, R. B. (2005). *Principles and practice Of Structural equation modeling (2nd Ed.)*. New York: Guilford. 366 Pp., \$40.50 Paperback, Isbn 978-1-57230-690-5

Kocabaş, A.(1997). *Temel Eğitim II. Kademe Öğrencileri İçin Müziğe İlişkin Tutum Ölçeğinin Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması*, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 13: 141-145

Konakçı, N. (2010). *Eğitim fakültesi güzel sanatlar eğitimi bölümü müzik eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin bireysel çalgı eğitimi dersine yönelik tutumları*, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Öğretmenliği Bilim Dalı, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Kuş, R.(2014). *Biyoloji Eğitiminde Bilimsel Hikayeler Kullanmanın Öğrenci Tutumlarına Etkisi*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Orta Öğretim Fen Ve Matematik Alanları Eğitimi Anabilim Dalı Biyoloji Eğitimi Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Maruyana, G. M. (1998). *Basics Of Structuralequationmodeling*. California: Sagepublication.

Morgan, C. T. (2000). *Psikolojiye giriş. (14.Baskı)*. Çev. Hüsnu Arıcı ve Orhan Aydın. Ankara: Meteksan AŞ.

Norusis, M. J. (1990). *Spss Base Systemuser's Guide. II: Spss Inc.*

Nunnally, J. C. (1978). *Psychometrictheory*. Newyork: Mcgrawhill.

Oktay,C. (2017). *Türkiye’de Özenen Müzik Eğitiminde Uluslararası Sertifikalı Müzik Eğitimi Programlarının İşlevinin İncelenmesi*, Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı Müzik Öğretmenliği Bilim Dalı Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Öz, N. (2001). *İnsanın Kültürel Gelişiminde Müzik Eğitimin Önemi*, Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt: XIV, Sayı: 1, 104

Özdamar, K. (2002). *Paket Programları İle İstatistiksel Veri Analizi- 2 (Çok Değişkenli Analizler)*. Eskişehir: Kaan Kitapevi.

Özmenteş, G.Bilen,S. (2005). *Dalcroze eurhythmics öğretiminin müziksel beceriler, müzik dersine ilişkin tutumlar ve müzik dersine ilişkin tutumlar ve müzik yeteneğine ilişkin özgüven üzerindeki etkileri*, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt: 6 Sayı: 10 Güz 2005(s. 87- 102). Malatya

Raykov, T. Ve Marcoulides, G. A. (2008). *An Introduction to applied multivariate Analysis (First Edition)*. Ny: Taylor & Francis Group

Sağlam, A. (2008). *Müzik Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları*, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi. Haziran 2008. Cilt:V, Sayı:I, 59-69 <http://efdergi.yyu.edu.tr>

Sakallı, N. (2001). *Sosyal etkiler*. Ankara: İmge Kitabevi.

Say, A. (2001). *Müziğin Kitabı*. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.

Schermelleh-Engel, K. Ve Moosbrugger, H. (2003). *Evaluating the Fit Of Structural equation models: Tests Of Significance and descriptive Goodness-Of-Fit Measures*. Methods Of Psychological research Online, Vol. 8, No: 2, 23-74

Schumacker, R. E. And Lomax R. G. (1996). *A Beginner's Guide To structural equation modeling*. New York: Taylor & Francis Group; P.85-90.

Sevinç ve Şimşek, G. (2004). *Müzik Eğitimi Bölümlerinde Ses Eğitimi Dersine Ayrılan Sürenin Yeterli Olup Olmadığı Üzerine Bir Araştırma*. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 24, Sayı 3 Ankara.

Sherman D. Vander Ark (2019). *Relationships between Musical Attitudes, Self-Esteem, Social Status, and Grade Level of Elementary Children*, Wallace H. Nolin and Isadore Newman Source: Bulletin of the Council for Research in Music Education, No. 62 (Spring, 1980), pp.31-41 Published by: University of Illinois Press on behalf of the Council for Research in Music Education Stable URL: <https://www.jstor.org/stable/40317591> Accessed: 10-01-2019 19:18 UTC

Stapleton, C.D. (1997). *Basic Concepts And Procedures Of Confirmatory Factor Analysis*. Paper Presented At The Annual Meeting Of The Southwest Educational Research Association (Austin, January).

Sümer, N. (2000). *Yapısal Eşitlik Modelleri: Temel Kavramlar Ve Örnek Uygulamalar*. Türk Psikoloji Yazıları, 3(6), 49-74.

Şen, Y. (2011). *Müzik Öğretmenliği Öğrencilerinin "Geleneksel Türk Müziği Derslerine İlişkin Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Öğretmenliği Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş: Temel İlkeler Ve Lisrel Uygulamaları*. Ankara: Ekinoks Yayınevi.

Tabachnick, B. G. And Fidell, L. S. (2001). *Using Multivariate statistics (Fourth Edition)*. Boston: Allyn and Bacon

Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların ölçülmesi ve Spss ile veri analizi (3.Baskı)*. Ankara: Nobel Yayınları.

Taylor, S. E., Peplau, L. A. and Sears, D. O. (2007). *Sosyal psikoloji. (1.Baskı)*. Çev.Ali Dönmez. Ankara: İmge Kitabevi Yayınları.

Tenkoğlu, T. (2005). *Farklı müzik algılarına sahip sınıf öğretmenlerinin öğrencilerinin müzik tutumlarının karşılaştırılması*, İlköğretim Ana Bilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Thompson, B. (2004). *Exploratory And confirmatory factor Analysis: Understanding concepts and Applications. (First Edition)*. Washington: American psychological association.

Töreyn, A. M. (2008). *Ses Eğitimi Temel Kavramlar-İlkler-Yöntemler*. Ankara: Sözkese Matbaacılık.

Töreyn, A. M. (1998). *Türkiye Türkçesi Dilbilgisi Yapısının Şan Eğitimi İlke, Amaç ve Yöntemleri Açısından İncelenmesi: 10, 13, Yayınlanmamış Doktora Tezi, GÜFBE, Ankara*

Tufan, E. ve Güdek, B. (2008). *Piyano Dersi Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi*. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi 28 (1) 75-90.

Tuzlak, B. (2004). *Sanat Eğitimi ve Çevre İlişkisi*. Güzel Sanatlar Eğitimi Bilimi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Uçan, A. (1997). *Müzik Eğitimi (Temel Kavramlar-İlkeler-Yaklaşımlar)*. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları

Uçan, A. (1997). *Müzik Eğitimi*. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.

Uçan, A. (2005). *Müzik Eğitimi. (3. Basım)*. Ankara: Evrensel Müzikeyi Yayınları.

Uçan, A. (2005). *Müzik Eğitimi Temel Kavramlar- İlkeler- Yaklaşımlar ve Türkiye'deki Durum*. 3. Basım. Ankara: Evrensel Müzikevi.

Uçaner, B. (2011). *Eğitim fakültesi müzik eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin Türk müziği tarihi dersine yönelik tutum ve akademik başarıları arasındaki ilişkinin farklı değişkenler açısından değerlendirilmesi*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Öğretmenliği Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yılmaz K. ve Çelik M. (2009). *Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği İle Tükenmişlikleri Arasındaki İlişki*, Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi; 2015; (30): 102-131

Yurdakul, M. (2000). *Güzel Şarkı Söyleme ve Sesi Geliştirmede Kesin Başarının Yolları*, Lir Yayınları, Ankara

(<http://sanat.nedir.net.tr>) (12.03.19)

EKLER

Ek 1

YÖNERGE

Değerli öğrenci arkadaşım, Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Yüksek lisans programında yürütülen ' Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Koro Dersine Yönelik Tutumlarının Belirlenmesi' adlı yüksek lisans tez çalışması kapsamında görüşleriniz ihtiyaç duyulmuştur.

Ölçek iki bölüme ayrılmıştır; Birinci bölümde kişisel bilgiler, ikinci bölümde ise Koro eğitimi dersine yönelik tutum belirlenek adına yapılan tutum ölçeği yer almaktadır. 40 sorudan oluşan yaklaşık 5 dakikalık sürecek bu çalışmada 1-Tamamen katılıyorum 2-Katılıyorum 3-Kararsızım 4-Katılmıyorum 5-Kesinlikle Katılmıyorum seçeneklerinden birine çarpı (x) koyarak cevaplandırmışsınız.

Bu doğrultuda aşağıda yer alan ölçeği araştırmanın geçerliliği ve güvenilirliği için samimiyetle cevap vermeniz büyük önem taşımaktadır. Sorulara vermiş olduğunuz cevaplar tarafınca saklı tutulacak ve bilimsel amaçlı kullanılacaktır.

Hatice Hüyükçengiz

Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

1) Üniversitenizin adı:

2) Sınıfınız: 2 3 4

3) Cinsiyetiniz: kadın erkek

4) Bireysel çalgınız:

5) Mezun olduğunuz orta öğretim kurumu:

Güzel Sanatlar Lisesi:

Diğer:

6) Aşağıdaki müzik türlerinin 3 tanesini dinleme tercihlerinize göre sıralayınız.
(Önem sırasına göre 1,2,3 şeklinde belirtiniz)

Klasik Müzik:

Pop müzik

Arabesk

Caz Müzik Türleri

Türk Sanat Müziği

Rock/Metal

Türk Halk Müziği

Etnik Müzik

Diğer

Belirtiniz:

7)Söylemekten keyif aldığınız müzik türü hangisidir?

Türk halk müziği

Türk Sanat Müziği

Arabesk

Opera

Pop Müzik

Caz Müzik Türleri

Rock/ Metal

Etnik Müzik

Diğer

Belirtiniz:

8) Ailenizle müzik ile ilgilenen ve uğraşan yakınlarınız var mı? Var ise yakınlık dereceniz nedir belirtiniz.

AKRABA	Müzik ile ilgilenme durumu		İlgilenme Durumu (Şarkı söylüyor, Çalgı çalıyor, Bir koroda korist, vb.)
	İlgileniyor	İlgilenmiyor	
Anne			
Baba			
Büyük Baba			
Büyük Anne			
Dayı			
Teyze			
Hala			
Amca			
Kuzen			

Anket soruları	Tamamen katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1. Koro eğitimi dersini severim					
2. Koro eğitimi dersini keyifli bulurum					
3. Koro eğitimi ders saatimin artmasını isterim					
4. Koro eğitimi dersi zorunlu olmasa girmem					
5. Koro eğitimi dersi bana sıkıcı gelir.					
6. Koro eğitimi dersi olmadan tamamlayacak bir eğitimim yetersiz olduğuma düşünürüm.					
7. Koro eğitimi dersine sadece sınıf geçmek için çalışırım					
8. Koro eğitimi dersinin yeteneklerimi ortaya çıkarmadığını düşünürüm.					
9. Koro eğitimi dersi ile ilgili kendimi geliştirmek isterim					
10. Koro eğitimi dersinde huzur bulurum					
11. Koro eğitimi dersinde verilen eserleri ayırt etmesizim zevk ile çalışırım					
12. Koro eğitimi dersinde öğrencilerin öğretmenlik mesleğinde gerekli olduğunu düşünürüm					
13. Koro eğitimi dersinin beklentilerine cevap verdiğini düşünürüm					
14. Koro eğitimi dersi arkadaşlarımla arasında işbirliği yapmam sağlar					
15. Koro eğitimi dersinde ruhsal ve bedensel olarak rahatlarım					
16. Koro eğitimi dersinde arkadaşlık ilişkilerim gelişir					
17. Koro eğitimi dersi ile ilgili etkinliklere zevkle katılırım					
18. Koro eğitimi veren öğretmen elemanım dersi zevkli hale getirir					
19. Boş zamanlarımda koro dersine çalışmaktan zevk alırım					
20. Koro eğitimi dersinde çok sesli eser okumaktan hoşlanmam					
21. Koro eğitimi dersinde sınıf ortamı beni olumsuz etkiler					
22. Koro eğitimi dersinde zamanımı boşa harcadığımı düşünürüm					
23. Mezun olduktan sonra bile koro eğitimi dersi ile ilgili bir şey öğrenmek istemiyorum.					

24	Koro eğitimi dersinden sonra kendini bıkık hissedirim					
25	Koro eğitimi dersinin beni kültürel anlamda geliştirdiğine inanırım					
26	Koro eğitimi dersinin diğer derslerine faydalı olacağına düşünürüm					
27	Koro eğitimi dersinde ses grupları ile iş birliği yapmak beni sıkır					
28	Ke dersinde grup üyelerimizin sorumsuzluğu beni rahatsız eder					
29	Ke dersinde kurulan gruba uyum sağlamak zorlanırım					
30	Ke deesi eserlerinin armonik yaptığı müzik algımı geliştirir					
31	Ke dersinde sevmediğim insanlar ile aynı grupta olmak performansıma düşürür.					
32	Koro eğitimi dersinde farklı türden eserler seslendirilmek hoşuma gider					
33	Koro eğitimi dersinde grup kurmakta zorlanırım					
34	Ke dersinde piyanonun akustik olması deesi daha zevkli hale getirir					
35	Ke dersinde ses gruplarının (alto, soprano, tenor, bas ses gruplarının sayısal) dengesi beni olumlu etkiler					
36	Koro eğitimi dersinden çekinirim					
37	Koro eğitimi dersinde sesimin birden ortaya çıkacağından endişelenirim					
38	Koro eğitimi dersinden başkasız olmaktan korkarım					
39	Koro eğitimi dersinde ses gruplarının dengesizliği beni olumsuz etkiler(soprano, tenor, alto, bas dengesizliği)					
40	Koro eğitimi dersinde arkadaşlarıma uyum sağlayamaktan çekinirim.					

Ek 2

KORO DERSİ TUTUM ANKETİNİN SON HALİ

	SORULAR	Tamamen Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1.	Koro dersinde ruhsal ve bedensel olarak rahatlam.					
2.	Koro dersinde huzur bulurum.					
3.	Koro ders saatinin artmasını isterim.					
4.	Koro dersinin beklentilerine cevap verdiğini düşünürüm.					
5.	Koro dersinde verilen eserleri ayırt etmekte zorluk ile çalışırım.					
6.	İlgi zamanlarında koro dersini çalışmakta zevk alırım.					
7.	Koro dersi ile ilgili etkinliklere severek katılırım.					
8.	Koro dersi arkadaşlarım arasında işbirliği yapmamı sağlar.					
9.	Koro veresi öğretimin elemanları dersi zevkli hale getirir.					
10.	Koro dersinde arkadaşlık ilişkilerim gelişir.					
11.	Koro dersini severim.					
12.	Koro dersi beni sukutu getirir.					
13.	Koro dersinde çok fazla eser okumaktan hoşlanmam.					
14.	Mezandan olduktan sonra aklıma koro dersi ile ilgili bir şey gelmez.					
15.	Koro dersine sadece sınıf geçmek için çalışırım.					
16.	Koro dersinde zamanımı boşa harcadığımı düşünürüm.					
17.	Koro dersi zorunlu olmasa girmezim.					
18.	Koro dersinden çekinirim.					
19.	Koro dersinin yeteneklerini ortaya çıkarmadığımı düşünürüm.					
20.	Koro dersinde piyanonun akustik olması dersi daha zevkli hale getirir.					
21.	Koro dersinde ses gruplarının (alto, soprano, tenor, bas ses gruplarının sayıl) dengesi beni olumlu etkiler.					
22.	Koro dersi eserlerimi anlamamı yapmamı kolaylaştırır.					
23.	Koro dersinde farklı türden eserler seslendirilerek hoşuma gider.					
24.	Koro dersinin diğer derslerime faydalı olacağını düşünürüm.					

	düştürüm.					
25.	Koro dersinde başımız ulmaz korkum.					
26.	Koro dersinde okadalarını ayar sağlamaktan çıkırım.					
27.	Koro dersinde sesimin birden ortaya çıkacağından endişelenirim.					

Ek 3



T.C.
NİĞDE ÖMER HALİSDEMİR ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı



E-Devlet

Sayı : 69072237-302.08.01-E.431
Konu : Araştırma İsmi Hatice BÜYÜKCENGİZ

18/03/2019

NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

- İlgi: a) 07/01/2019 tarihli ve 48178250-300-E.275 sayılı yazınıza.
b) Eğitim Fakültesi Dekanlığının 14.03.2019 tarihli ve 46810852-302.08.01-E.565 sayılı yazınıza.

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müzik Eğitimi tebliğ yüksek lisans programı öğrencisi Hatice BÜYÜKCENGİZ'in "Eğitim Fakültesi Genel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Koro Eğitimi Dersine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi" konulu tez çalışması kapsamında Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Gözel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı 2, 3, ve 4. sınıfta öğrenim gören öğrencilere uygulanması yapma isteğinin uygun görülmesine dair Eğitim Fakültesi Dekanlığının ilgi b)'de koyduğu yazı ekte gönderilmiştir.

Gereğine arz ederim.

Prof. Dr. Cahit Tağı ÇELİK
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Ek: İlgili b) yazı (1 sayfa)

Bu belge 5070 sayılı e-İmza Kanununa göre Prof.Dr.Cahit Tağı ÇELİK tarafından 18.03.2019 tarihinde e-imzalanmıştır.
Evrakınz: <http://www.ohu.edu.tr/izmir-defisak.aspx> linkinden 87C488CC8E kodu ile doğrulanabilir.

Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanı Yolu Üzeri Merkez Yerleşke NİĞDE
Telefon: (0444) 225 2707 Faks : (0360) 225 2701 ok@ohu.edu.tr



T.C.
NİĞDE ÖMER HALİSDEMİR ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM FAKÜLTESİ DEKANLIĞI



Sayı : 46810852-302.08.01-E.565
Konu : Araştırma İzni
(Hatice BÜYÜKCENGİZ)

14/03/2019

REKTÖRLÜK MAKAMINA
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 11.03.2019 tarih ve 69972237-302.08.01-E.384 sayılı yazınız.

Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müzik Eğitimi tezli yüksek lisans programı öğrencisi Hatice BÜYÜKCENGİZ'in "Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Koro Eğitimi Dersine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi" konulu tez çalışması kapsamında Fakültemiz Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı 2., 3. ve 4. sınıfta öğrenim gören öğrencilere uygulama yapma isteği Dekanlığımızca uygun görülmüştür.

Gereğine arz ederim.

Prof. Dr. Bekir ÇINAR
Dekan V.

Bu belge 5070 sayılı e-İmza Kanununa göre Prof.Dr. Bekir ÇINAR tarafından 14.03.2019 tarihinde e-İmzalanmıştır. Evrakınız <http://emza.obu.edu.tr/emza/default.aspx> linkinden B355FAA3X6 kodu ile doğrulayabilirsiniz.

Adres: Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Fakültesi Çelik Binası, Mesken Yerleşke Bar Yolu Üstü 51240-NİĞDE
Tel: (308) 225 43 28 Fax: (308) 225 43 16 e-posta: patimoz@obu.edu.tr



T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı



Sayı : 17311665-044-
Konu : Anketler (Hatice
BÜYÜKCENGİZ)

NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : a) 18/03/2019 tarihli ve 4490 sayılı yazı.
b) 27/03/2019 tarihli ve 89377925-044- 40180 sayılı yazı.

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müzik Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Hatice BÜYÜKCENGİZ'in, "Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Koro Eğitimi Dersine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi" konulu tez çalışması kapsamında Üniversitemiz Gazi Eğitim Fakültesi bünyesinde uygulama yapmasına izin verilmesine dair ilgi (a) yazınıza cevaben adı geçen Fakülte Dekanlığının ilgi (b) yazısı ilişikte gönderilmektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

e-izmalıdır
Prof. Dr. Yaşar AYDEMİR
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Ek: İlgi (b) yazı ve eki (3 sayfa)



Evrak Tarih ve Sayısı: 27/03/2019-E.40180



T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Gazi Eğitim Fakültesi Dekanlığı



Sayı : 80377925-044-
Konu: Anketler

REKTÖRLÜK MAKAMINA
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 21/03/2019 tarihli ve 17311665-044- 37336 sayılı yazı.

Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müzik Eğitimi Tezli Yüksek Lisans programı öğrencisi Hatice BÜYÜKCENGİZ'in, "Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Koro Eğitimi Dersine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi" konulu tez çalışması kapsamında uygulama yapma isteğine ilişkin bölüm görüşü yazımız ekinde gönderilmektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

e-İmzalıdır
Prof. Dr. Mustafa SARIKAYA
Dekan

Ek: 5 sayfa



Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi 06780 Teknikokullar ANKARA
Tel: 312 8096-91-92 Faks: 223 8693

Bilgi için Öğrenci İşleri Yürütme
Konusu

Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununa göre, müddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Evrak Tarih ve Sayısı: 26/03/2019-E.39307



T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
GAZİ EĞİTİM FAKÜLTESİ
Güzel Sanatlar Eğitimi Bölüm Başkanlığı



Sayı : 87908266-044-
Konu : Anketler

GAZİ EĞİTİM FAKÜLTESİ DEKANLIĞINA

Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müzik Eğitimi Tezli Yüksek Lisans programı öğrencisi Hatice BUYUKCENGİZ'in, "Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Koro Eğitimi Dersine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi" konulu tez çalışması kapsamında uygulama yapma isteği eğitim öğretimi aksatılmamak koşuluyla Başkanlığımızca uygun bulunmuştur. Gereğini bilgilerinize arz ederim.

e-İmzalıdır
Prof. İsmet DOĞAN
Bölüm Başkanı



Evrak Tarih ve Sayısı: 26/03/2019-E.38989



T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
GAZİ EĞİTİM FAKÜLTESİ
Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Başkanlığı



Sayı : 96000795-044-
Konu : Anketler

GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ BÖLÜM BAŞKANLIĞINA

Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müzik Eğitimi Tezli Yüksek Lisans programı öğrencisi Hatice BÜYÜKCENGİZ'in, "Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Koro Eğitimi Dersine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi" konulu tez çalışması kapsamında uygulama yapma isteği eğitim öğretileri aksatmamak koşuluyla uygun bulunmuştur.
Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

e-İmzalıdır
Prof. Dr. Aytekin ALBUZ
Anabilim Dalı Başkanı



Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü ANKARA
Tebrik Sokakı/ANKARA
0312 247 144 211 27 82
e-Posta: gcf@gsce.edu.tr İnternet Adresi: http://gcf-gsce.net.tr/gcf-oku.tr

Bilgi İçin: Dersin Yürütene
Anabilim Dalı Başkanı

Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.



T.C.
AKSARAY ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Fakültesi Dekanlığı



Sayı : 35609705-755.02.01
Konu : Araştırma İzni (Hatice
BÜYÜKCENGİZ)

ÖĞRENCİ İŞLERİ DAİRE BAŞKANLIĞINA

İlgi : 20.03.2019 tarihli ve 45333631-300/00000381719 sayılı yazınız.

İlgi yazıya istinaden Necmettin Erbakan Üniversitesi Rektörlüğü'nün Araştırma İzni konulu yazısında belirtilen Hatice BÜYÜKCENGİZ'in tez çalışmasını Fakültemiz Güzel Sanatlar Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerine uygulama talebi uygun görülmüştür. Gereğini bilgilerinize arz ederim.

e-İmzalıdır
Prof.Dr. Özgül KELEŞ
Dekan

Evrak Tarih ve Sayısı: 17/01/2019-16780



T.C.
SİVAS CUMHURİYET ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Fakültesi Dekanlığı

Sayı : 97388707-300-E.16780
Konu : Araştırma İzni (Hatice
BÜYÜKCENGİZ)

17/01/2019

NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
Niğantaş Mah. Dr. Hulusi Baybal Cad.
No:12 Kat:25 Posta Kodu:42060 Selçuklu / KONYA

İlgi : 07.01.2019 tarihli ve 275 sayılı yazımız.

İlgi yazı gereği, Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müzik Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Hatice BÜYÜKCENGİZ'in, "Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerinin Koro Eğitimi Dersine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi" adlı tez çalışması kapsamında Fakültemiz Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı 2, 3 ve 4. sınıf öğrencilerine uygulama yapma isteği Dekanlığımızca uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

e-İmzalıdır
Prof.Dr. Ali AKSU
Dekan V.

Evrak Değerlendirme İzin : <http://193.140.145.81/izn/iznisi/Dogrula/SMS/IZN>

Adres : Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanlığı Sivas
Telefon : 0 346 219 1224 Bİlgiler için : 0 346 219 1037
e-Posta : egkds@cumhuriyet.edu.tr Elektronik AÇ : www.cumhuriyet.edu.tr

Bilgi için : Ayhan DEMİR YILMAZ
Uzman : Bilgiye İhtiyaçları



Bu belge, 8879 sayılı Elektronik İmza Kanununa göre Gözetli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dekanlığı

Sayı : 46826381-044-E.1017
Konu : Araştırma İzni (Hatice
BUYUKCENGİZ)

04/01/2019

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgil : 03.01.2019 tarih ve E.491 sayılı yazınız.

Enstitünüz Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Eğitimi Bilim Dalı, Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Hatice BÜYÜKCENGİZ'in "Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Koro Eğitimi Dersine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi" adlı tezi için Fakültemiz Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerine anket uygulama isteği bizzat uygulaması şartı ile Dekanlığımızca uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi rica ederim.

e-İmzalıdır

Prof. Dr. Bülent DİLMAÇ
Dekan