T.C.

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

MÜZİK ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ÇOKSESLİ KORO ÇALIŞMALARINA YÖNELİK KAYGI ÖLÇEĞİ GELİŞTİRME ÇALIŞMASI

ÖZGÜR ULAŞ ÖZEN

İzmir

2025

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
MÜZİK ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

ÇOKSESLİ KORO ÇALIŞMALARINA YÖNELİK KAYGI ÖLÇEĞİ GELİŞTİRME ÇALIŞMASI

ÖZGÜR ULAŞ ÖZEN

TEZ DANIŞMANI
Doç. Dr. Esin UÇAL CANAKAY

JÜRİ ÜYESİ
Prof. Dr. Banu ÖZEVİN

JÜRİ ÜYESİ
Dr. Öğr. Üyesi Ezgi ERTEK-BABAÇ

JÜRİ ÜYESİ
Doç. Dr. Esin UÇAL CANAKAY

İzmir
2025

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum "Çoksesli Koro Çalışmalarına Yönelik Kaygı Ölçeği Geliştirme Çalışması" adlı çalışmanın içerdiği fikri izinsiz başka bir yerden almadığımı; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında ve bölümlerinin yazımında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yaptığımı ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi, ayrıca bu çalışmanın Dokuz Eylül Üniversitesi tarafından kullanılan bilimsel intihal tespit programıyla tarandığını ve *intihal içermediğini* beyan ederim. Herhangi bir zamanda aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonuca razı olduğumu bildiririm.

10/07/2025

Özgür Ulaş Özen

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YÜKSEK LİSANS/DOKTORA TEZ ÇALIŞMASI ORİJİNALLİK RAPORU

Tarih: 4.08.2025

Tez Başlığı: Çoksesli Koro Çalışmalarına Yönelik Kaygı Ölçeği Geliştirme Çalışması

Yukarıda başlığı belirtilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 110 sayfalık kısmına ilişkin, 4.08.2025 tarihinde **tez danışmanım tarafından** Dokuz Eylül Üniversitesi Kütüphane ve Dokümantasyon Daire Başkanlığı'nın sağladığı İntihal Tespit Programından (**Turnitin**-Tez İntihal Analiz Programı) aşağıda belirtilen **filtreleme tiplerinden biri** (uygun olanı işaretleyiniz) uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin **benzerlik oranı % 15'dir.**

- http://www.kutuphane.deu.edu.tr/tr/turnitin-tez-intihal-analiz-programi/ adresindeki Tez İntihal Analiz Programı Kullanım Kılavuzunu okudum ✓

Filtreleme Tipi 1(Maksimum %15) ✓ **Filtreleme Tipi 2(Maksimum %30)** ☐

✓ Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç, ✓ Kaynakça hariç, ✓ Alıntılar dâhil, ✓ Sekiz (8) kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç.	☐ Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç, ☐ Kaynakça dâhil, ☐ Alıntılar dâhil.
EK 1- İntihal Tespit Programı Raporu İLK İKİ SAYFA ✓ **EK 2- İntihal Tespit Programı Raporu (Tümü) USB İçinde.** ✓	

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esasları'nı inceledim ve yukarıda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmasının herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

Adı Soyadı : Özgür Ulaş Özen
Öğrenci No :
Anabilim Dalı : Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı
Programı : Müzik Öğretmenliği Yüksek Lisans
Statüsü : Yüksek Lisans ✓ Doktora ☐

ÖĞRENCİ
Özgür Ulaş Özen
İmza:
4.08.2025

DANIŞMAN
Doç. Dr. Esin UÇAL CANAKAY
İmza:
4.08.2025

Açıklamalar

1: Bu formu teslim etmeden önce sizden istenen bilgileri uygun kutucuğu (□) işaretleyerek doldurunuz.

Kullanıcı şifre vb. konusunda sorun yaşanması durumunda Üniversitemiz Merkez Kütüphanesinde bulunan Turnitin yetkilisine başvurunuz.

2: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu" formu tezin ciltlenmiş ve elektronik nüshalarının içerisinde ekler kısmında yer alır.

3: Tez savunmasında düzeltme alınması durumunda bu form güncellenerek yeniden hazırlanır.

4: Turnitin-Tez İntihal Analiz Programına yükleme yapılırken Dosya Başlığı (document title) olarak **tez başlığının tamamı**, Yazar Adı (author's first name) olarak **öğrencinin adı**, Yazar Soyadı (author's last name) olarak **öğrencinin soyadı** bilgisini yazınız.

TEŞEKKÜR

Bu tez süreci, sadece akademik bir yolculuk değil, aynı zamanda kişisel olarak da büyüdüğüm, öğrendiğim ve kendimi keşfettiğim zorlu ancak bir o kadar da keyifli bir dönem oldu. Bu süreçte yanımda olan herkese gönülden teşekkür etmek istiyorum.

Öncelikle, bilgisiyle yolumu aydınlatan, sabrıyla beni cesaretlendiren, desteğiyle her adımda yanımda olan, en önemlisi de bana inanan değerli danışmanım Doç. Dr. Esin Uçal Canakay'a en derin teşekkürlerimi sunuyorum. Sadece akademik rehberliğinizle değil, içten yaklaşımınızla da bu zorlu süreci daha anlamlı ve güçlü kıldınız. Zaman zaman kendi inancımı yitirdiğim anlarda, sizin bana olan güveniniz hep yeniden ayağa kalkmamı sağladı. Varlığınız, bu yolculukta en büyük şanslarımdan biri oldu. Minnettarlığımı kelimelere sığdırmak güç, ancak bilmenizi isterim ki bu tezin her satırında emeğiniz, inancınız ve yüreğiniz vardır.

Bu sürecin en kıymetli ve vazgeçilmez destekçileri hiç kuşkusuz canım ailem ve dostlarım oldu. Her zorlu adımda yanımda durdunuz; beni yargılamadan dinlediniz, içimi ferahlatan bir sözle, bir bakışla, bir kahkahayla yükümü hafiflettiniz. Umutsuzluğa düştüğüm anlarda bana gücümü hatırlattınız, gülmeyi unuttuğumda tebessümü yeniden öğrettiniz. Sabrınız, sevginiz ve varlığınız bu yolculuğu dayanılır değil, anlamlı kıldı. İyi ki hayatımda varsınız, iyi ki kalbimdesiniz. Minnettarlığım sonsuz.

Bu süreç boyunca, varlığıyla kelimelere dökülemeyen, güç veren, bazen bir bakışla bazen bir sessizlikle bile yolda olduğumu hissettiren benim için çok değerli olan o kişiye teşekkür etmeyi unutmam mümkün değil. Bazı destekler söze dökülmez; sadece hissedilir.

Bu tezi, bana inanan ve hep yanımda olan herkese ithaf ediyorum.

Özgür Ulaş Özen

İÇİNDEKİLER

ÖZET vii
ABSTRACT viii
BÖLÜM I 1
GİRİŞ 1
1.1. Problem Durumu 1
1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi 3
1.3. Problem Cümlesi 4
1.3.1. Alt problemler 4
1.4. Sınırlılıklar 4
BÖLÜM II 5
KURAMSAL ÇERÇEVE 5
2.1. Koro, Koronun Tarihsel Süreci ve Eğitsel Boyutları 5
2.1.1. Koro ve koronun tarihsel süreci 5
2.1.1.1. Karanlık dönem (1400'lü yıllara kadar) 8
2.1.1.2. Yapılanma (gelişim) dönemi (1400-1750) 8
2.1.1.3.Gelişme dönemi (1750 ve sonrası) 9
2.1.2. Koro ve şef uyumu 10
2.1.3. Koro eğitimi 12
2.2. Kaygı Kavramına İlişkin Tanımlar 16
2.2.1. Psikolojik kuramlar ışığında kaygının değerlendirilmesi 20
2.2.1.1 Psikanalitik kuram perspektifinden kaygı 20
2.2.1.2 Varoluşçu kuram perspektifinden kaygı 21
2.2.1.3. Davranışçı kuram perspektifinden kaygı 22
2.2.1.4. Bilişsel kuram perspektifinden kaygı 23
2.2.2. Müzik eğitimi bağlamında kaygı türleri 23
2.2.2.1. Müzik performans kaygısı 23
2.2.2.2. Sınav kaygısı 26
2.2.2.3. Sosyal kaygı 27
2.3. Ölçek Geliştirme Süreci ve Likert Tipi Ölçekleme Tekniği 31

2.3.1. Ölçek ve ölçek geliştirme süreci 31
2.3.1.1. Madde havuzunun oluşturulması 32
2.3.1.2. Madde analizi 33
2.3.1.3. Geçerlik 36
2.3.1.4. Güvenirlik 37
2.3.2. Likert tipi ölçek ve özellikleri 37
2.4. İlgili Yayın ve Araştırmalar 39
BÖLÜM III 45
YÖNTEM 45
3.1. Araştırmanın Deseni 45
3.2. Katılımcılar 45
3.3. Veri Toplama Süreci 48
3.4. Veri Toplama Araçları 49
3.5. Verilerin Analizi 50
3.6. Araştırmacının Rolü 50
BÖLÜM IV 51
BULGULAR 51
4.1. ÇKK Ölçeğinin Kapsam Geçerliğine İlişkin Bulgular 51
4.2. ÇKK Ölçeğinin Madde Toplam Korelasyonuna İlişkin Bulgular 53
4.2.1. KMO ve Bartlett's testi 54
4.3. Açımlayıcı Faktör Analizi Doğrultusunda ÇKK Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular 56
4.3.1. Maddelerin ortak varyansa katkısı 57
4.3.2. Bileşenler matrisinin oluşturulması 58
4.3.3. Yamaç grafiği 60
4.3.4. Açıklanan toplam varyans 61
4.4. ÇKK Ölçeğinin Alt Boyutları (Faktörleri) Arasındaki İlişki Düzeyine Yönelik Bulgular 62
4.5. ÇKK Ölçeğinin Güvenirliğine İlişkin Bulgular 64
4.5.1. Madde-toplam korelasyonuna dayalı madde analizi 65
4.6. ÇKK Ölçeği Maddelerinin Ayırt Ediciliğine İlişkin Bulgular 67

4.7. Doğrulayıcı Faktör Analizine Göre ÇKK Ölçeğinin Modeli ve Uyum İyiliğine İlişkin Bulgular 68
4.7.1. Modele ilişkin tahmin değerleri 71
4.7.2. Uyum iyiliği değerleri 72
4.7.3. Yol diyagramı 73
4.7.4.Yakınsak geçerliliğin değerlendirilmesi 75
4.8.ÇKK Ölçeğinin Nihai Haline İlişkin Bilgiler 75
BÖLÜM V 78
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER 78
5.1. Sonuç ve Tartışma 78
5.2. Öneriler 81
KAYNAKÇA 82
EKLER 91
EK 1. AKADEMİK ÖZGEÇMİŞ 91
EK 2. ETİK KURUL ONAYI 92
EK 3. UYGULAMA İZİNLERİ 93
EK 4. KİŞİSEL BİLGİ FORMU 105
EK 5. ÇOKSESLİ KORO ÇALIŞMALARINA YÖNELİK KAYGI ÖLÇEĞİ 106
EK 6. ÇOKSESLİ KORO ÇALIŞMALARINA YÖNELİK KAYGI ÖLÇEĞİ 109

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1.*Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) İçin Kullanılan Çalışma Grubuna İlişkin Betimsel Özellikler* 46
Tablo 2.*Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) İçin Kullanılan Çalışma Grubuna İlişkin Betimsel Özellikler* 47
Tablo 3.*Ölçek Geliştirme Süreci* 49
Tablo 4. *Taslak Ölçeğe İlişkin Kapsam Geçerlik Oranları ve Tüm Ölçek İçin Kapsam Geçerlik İndeksi* 53
Tablo 5.*Ölçek maddelerinin çarpıklık ve basıklık değerleri* 54
Tablo 6. *KMO ve Barlett's Testi* 55
Tablo 7.*Düzeltilmiş madde-toplam korelasyon değerleri* 56
Tablo 8.*Maddelerin ortak varyansa katkısı* 57
Tablo 9.*Bileşenler Matrisi* 58
Tablo 10.*Desen Matrisi* 60
Tablo 11.*Açıklanan Toplam Varyans* 61
Tablo 12.*Korelasyon Matrisi* 62
Tablo 13.*ÇKK ölçeğine ilişkin AFA sonucunda elde edilen bulgular* 63
Tablo 14.*Çalışmada Kullanılan Ölçek ve Alt boyutların Cronbach's Alpha Değerleri* 65
Tablo 15.*Düzeltilmiş madde toplam korelasyon değerleri* 66
Tablo 16.*Alt-üst gruplara dayalı madde analizi* 67
Tablo 17.*Ölçek maddelerinin çarpıklık ve basıklık değerleri* 69
Tablo 18.*Yapısal Eşitlik Modeline İlişkin Tahmin Değerleri* 71
Tablo 19.*ÇKK ölçeği uyum iyiliği değerleri* 72
Tablo 20.*ÇKK ölçek geneli ve alt faktörlere ilişkin AVE ve CR değerleri* 75
Tablo 21.*ÇKK ölçeği alt boyutları ve maddeleri* 76

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Yamaç Grafiği 61
Şekil 2. ÇKK ölçeği doğrulayıcı faktör analizi aşamaları 70
Şekil 3. ÇKK ölçeği Yol Diyagramı 74

ÖZET

ÇOKSESLİ KORO ÇALIŞMALARINA YÖNELİK KAYGI ÖLÇEĞİ GELİŞTİRME ÇALIŞMASI

Koro eğitimi sürecinde yapılan çalışmaların bireylerin iyi oluşuna birçok yönden olumlu katkı sağladığı bilinmektedir. Bu çalışmalar müzikal gelişimin yanı sıra sosyal etkileşim, özgüven ve grup aidiyeti gibi alanlarda destekleyici bir ortam sunmaktadır. Ancak koroların sahip olduğu sosyal ve performans temelli dinamikler, bazı bireyler için olumsuz duygusal deneyimlere de yol açabilmektedir. Grup içi etkileşimler, değerlendirilme baskısı ve performans beklentileri gibi faktörlerin, bireylerin kaygı düzeylerini etkileyebildiği düşünülmektedir. Gözlem yoluyla bireylerin yaşadıkları kaygıların ne düzeyde gerçekleştiğini bilmenin mümkün olmadığı bilinmektedir. Bireylerin yaşadıkları kaygıların düzeyini belirleyebilmek için ölçeklerden faydalanılabilmektedir. Bu sebeple araştırmanın temel amacı, bireylerin çoksesli koro çalışmalarında yaşadıkları kaygı düzeylerini ölçmeye yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmektir.

Araştırma, nicel araştırma yaklaşımına dayalı olarak, ölçek geliştirme çalışmaları çerçevesinde yürütülmüştür. Araştırmanın veri toplama süreci tek aşamada gerçekleştirilmiş, analizler ise iki aşamalı olarak yürütülmüştür. İlk aşamada 200 katılımcının verileri açımlayıcı faktör analizi (AFA) için, ikinci aşamada ise ilk aşamadaki katılımcılardan farklı 207 katılımcının verileri doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ve güvenirlik analizleri için kullanılmıştır. Bu sayede ölçeğin yapı geçerliliği ve güvenirlik düzeyi kapsamlı şekilde test edilmiştir.

Araştırma kapsamında geliştirilen Çoksesli Koro Çalışmalarına yönelik kaygı ölçeğinin, sosyal kaygı, koro performans kaygısı, kaygı belirtileri, şef tarafından değerlendirilme kaygısı isimli dört faktörden oluştuğu saptanmıştır. AFA sonuçları doğrultusunda elde edilen dört faktörlü yapı, toplam varyansın %64,12'sini açıklayarak çoksesli koro çalışmalarındaki psikososyal dinamikleri anlamaya yönelik güçlü bir kuramsal temel sunmaktadır. Yapılan güvenirlik analizlerinde ise hem genel ölçek hem de alt boyutlara ilişkin Cronbach's Alpha katsayılarının 0,881 ve 0,905 arasında olduğu belirlenmiştir. Genel ölçek için hesaplanan 0,951'lik Cronbach's Alpha değeri, ölçeğin yüksek düzeyde iç tutarlılık ve güvenirlik gösterdiğini ortaya koymaktadır. Çoksesli Koro Çalışmalarına Yönelik Kaygı Ölçeğinin geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Çoksesli Koro, Koro, Ölçek Geliştirme, Kaygı, Kaygı Ölçeği.

ABSTRACT

STUDY OF ANXIETY SCALE DEVELOPMENT REGARDING POLYPHONIC CHOIR STUDIES

It is well It is well known that the practices conducted during choir training contribute positively to individuals' well-being in various aspects. In addition to musical development, these practices provide a supportive environment in areas such as social interaction, self-confidence, and a sense of group belonging. However, the social and performance-based dynamics of choirs may also lead to negative emotional experiences for some individuals. Factors such as in-group interactions, the pressure of being evaluated, and performance expectations are considered to potentially affect individuals' levels of anxiety. It is known that it is not possible to determine the extent of anxiety experienced by individuals through observation. Scales can be used to determine the level of anxiety experienced by individuals. Thus, the main aim of this study is to develop a valid and reliable scale to measure the levels of anxiety experienced by individuals in polyphonic choir activities.

The study was conducted within the farmework of scale development,based on the quantitative research approach. The data collection process was carried out in a single phase, while analysis was conducted in two phases. In the first phase, data from 200 participants were used for Exploratory Factor Analysis (EFA), and in the second stage, the data of 207 participants were used for Confirmatory Factor Analysis (CFA) and reliability analyses. In this way, the construct validity and reliability level of the scale were comprehensively tested.

The Anxiety Scale for Polyphonic Choir Activities developed within the scope of the study was found to consist of four factors: social anxiety, choir performance anxiety, anxiety symptoms, and anxiety related to evaluation by the conductor. The four-factor structure obtained based on the EFA results explains 64.12% of the total variance and in this way provides a strong theoretical foundation for understanding the psycho-social dynamics of polyphonic choir activities. The reliability analyses showed that the Cronbach's Alpha coefficients for both the overall scale and its sub-dimensions ranged between 0.881 and 0.905. The Cronbach's Alpha value of 0.951 calculated for the overall scale indicates a high level of internal consistency and reliability of the scale. As a result, it was concluded that the Anxiety Scale for Polyphonic Choir Activities is a valid and reliable measurement tool.

Keywords: Polyphonic Choir, Choir, Scale Development, Anxiety, Anxiety Scale.

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Korolar, bireylerin sosyal, kültürel ve bilişsel gelişimlerine katkı sağlayan yapılandırılmış müzik topluluklarıdır. Bu ortamlarda bireyler, farklı kişilerle etkileşim kurarak toplumsal uyum becerilerini geliştirir, disiplinli ve bilinçli çalışma alışkanlıkları kazanır. Müzikal eğitim ve sanatsal üretim süreçleri, bireylerin özgüvenini artırırken, korolar aynı zamanda kolektif bilinç ve toplumsal etkileşimi destekleyen bir platform sunar (Gökçe, 2007, s. 4). Koronun bireyler üzerinde sosyal, duygusal ve bilişsel açıdan pek çok olumlu etkisi olduğu bilinmektedir. Ancak, koro çalışmalarına katılan bireylerin zaman zaman kaygı düzeylerinin yükselebildiği düşünülmektedir. Performans beklentisi, grup içinde değerlendirilme korkusu ya da şefle kurulan iletişim gibi çeşitli etkenler, bireylerde kaygı yaratabilmektedir. Bu durum, hem bireysel performansı hem de genel koro uyumunu olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Dolayısıyla, koro ortamının sunduğu olumlu katkılara rağmen, bazı bireylerde artan kaygı düzeyinin koro çalışmalarının verimliliğini düşürebilecek bir unsur olabileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda, koro ortamında hissedilen kaygının, bireyde ne şekilde ortaya çıktığını ve hangi fizyolojik tepkilerle kendini gösterebileceğini anlamanın önemli olduğu düşünülmektedir.

Kaygı, hafif günlük endişelerden başlayarak sürekli gerginlik hissine ve yoğun bedensel tepkilerle ortaya çıkan akut durumlara kadar geniş bir yelpazede görülebilir. Özellikle tehdit algısının devreye girdiği anlarda organizma, "savaş ya da kaç" tepkisiyle birlikte kalp atışlarının hızlanması, solunumun artması, kan basıncının yükselmesi ve adrenalin salgılanması gibi fizyolojik değişimlerle kendini savunmaya hazır hâle getirir (Marohn, 2003). Koro çalışmalarında ortaya çıkan bu duygular ve fizyolojik belirtiler, bireylerin performansını olumsuz yönde etkileyebilir ve bu durum, tüm koronun genel uyumunu bozabilecek bir risk oluşturabilir. Bireylerin koro sürecinde yaşadığı kaygılar, genellikle doğrudan deneyimlere dayanmakta ve özellikle performans anlarında daha belirgin hâle gelmektedir. Bu nedenle, söz konusu kaygıların müzik performans kaygısı çerçevesinde ele alınarak değerlendirilmesi, bireysel gelişim ve toplu müzikal başarı açısından büyük önem taşımaktadır. Sarıcan Gündüz (2013, s. 43-45), müzik performans kaygısının, yalnızca sıradan bir heyecanlanmanın ötesine geçerek, performansı ciddi ölçüde zorlaştıran belirtilerle kendini gösterdiğini ve duygusal, bilişsel, fiziksel ve davranışsal tepkilerin bir araya

gelmesiyle oluşan bir kaygı türü olduğunu, özellikle değerlendirilme baskısının hissedildiği ortamlarda daha yoğun bir şekilde yaşandığını ifade etmektedir.

Performans kaygısı ile birlikte, bireylerin koro ortamında yaşadığı farklı kaygı türlerinin de koronun işleyişini ve dinamiklerini etkileyebileceği düşünülmektedir. Bu kaygı türlerinden biri de sosyal kaygıdır. Koro üyeleri arasındaki etkileşimlerin yanı sıra, koro şefi ile üyeler arasındaki iletişimin niteliği, sosyal kaygı düzeyini doğrudan etkileyebilmektedir. Özellikle iletişimde yaşanan aksaklıklar, bireylerde dışlanma, yetersizlik ya da olumsuz değerlendirilme korkusunu tetikleyerek sosyal kaygının artmasına neden olabilir. Bu durum bireyin koro sürecine katılımını ve grup içindeki genel uyumu olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Bu sebeple koro çalışmalarında yalnızca müzikal yeterliğin değil, sağlıklı ve destekleyici bir iletişim ortamının da sosyal kaygının yönetilmesi açısından büyük önem taşıdığı düşünülmektedir. Bu noktada, sosyal kaygının ne olduğu ve bireyler üzerindeki etkilerinin daha yakından incelenmesi, koro ortamındaki yansımalarını anlamak açısından önemlidir. Koro üyelerinin yaşadığı sosyal kaygının temelinde yatan psikolojik dinamikleri açıklığa kavuşturmak, bu durumun performans üzerindeki etkilerini değerlendirebilmek ve uygun müdahale stratejileri geliştirebilmek için sosyal kaygı kavramının genel özelliklerine değinmek gerekmektedir.

Sosyal kaygı, bireylerin sosyal ortamlarda olumsuz değerlendirilme korkusuyla yoğun kaygı yaşadığı bir durumdur. Bu kişiler, utanç duyma veya küçük düşme endişesiyle sosyal etkileşimlerden kaçınma eğilimindedir. Toplum önünde konuşma gibi basit görevler bile yoğun stres yaratabilmektedir. Bu durum sıklıkla kalp çarpıntısı, terleme, titreme gibi fiziksel belirtilerle kendini göstermektedir. Bireyler, sosyal etkileşimlerinde kendilerini sürekli gözlemleyerek kaygı düzeylerinin artmasına sebep olmaktadır. Bu sebeple bireylerin gündelik işleri bile zorlayıcı hâle gelmektedir. Başkalarının düşüncelerini aşırı önemseyip yanlış yorumlama eğilimleri, düşük benlik saygısıyla birleşerek bu bozukluğun etkisini derinleştirebilir (Dilbaz, 2000, s. 3-5).

Koroda yer alan bireylerin kaygı düzeylerini anlamanın, bu düzeylerin ne ölçüde seyrettiğini belirlemenin, koro topluluğunun sürdürülebilirliğini sağlamanın, süreci sekteye uğratabilecek olumsuzlukların önüne geçebilmek açısından büyük önem taşımaktadır. Yapılan çeşitli araştırmalar, müzik ve koro çalışmalarının bireylerin psikolojik iyilik haline olumlu katkılar sunduğunu göstermektedir. Ancak bu olumlu katkının devamlılığı için, bireylerde oluşabilecek kaygı durumlarının erken fark edilmesi ve bu doğrultuda önleyici ya da destekleyici önlemlerin alınması gerektiği düşünülmektedir. Dolayısıyla, koro çalışmalarında kaygı düzeylerini izlemek ve uygun müdahalelerde bulunmak, bireysel gelişim ve topluluk

uyumu açısından bir gereklilik olduğu düşünülmektedir. Bu doğrultuda, koroda yer alan bireylerin kaygı düzeylerini sistemli ve nesnel bir şekilde değerlendirebilmek için bilimsel ölçme araçlarına ihtiyaç duyulmaktadır. Kaygının doğrudan gözlemlenemeyen, ancak bireyin düşünsel, duygusal ve davranışsal tepkilerinde kendini gösteren karmaşık bir yapı olması, bu tür duygusal durumların ölçülmesini daha da önemli hâle getirmektedir. Bu doğrultuda, geçerliği ve güvenirliği yüksek ölçeklerin geliştirilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Acar Güvendir ve Özer Özkan (2015, s. 24) ölçekleri, doğrudan gözlemlenemeyen ancak kuramsal olarak var olduğu kabul edilen değişkenlerin düzeyini belirlemeye yönelik maddelerden oluşan ölçme araçları olarak tanımlamaktadır.

Bu bağlamda, koro çalışmalarına özgü kaygı türlerinin doğru bir biçimde anlaşılması ve ölçülebilmesi hem bireysel hem de topluluk düzeyinde daha sağlıklı, verimli ve destekleyici bir müzik ortamının oluşturulmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Koro alanında kaygıya yönelik bir ölçeğin geliştirilmemesi sebebi ile koroda yaşanan kaygıyı hedef alan geçerli ve güvenilir bir ölçme aracının geliştirilmesinin, araştırmacılar ve müzik eğitimcileri için önemli bir ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Bu araştırmada Çoksesli Koro Çalışmalarına Yönelik Kaygı Ölçeği geliştirilmiştir.

Çalışmayı gerekli kılan temel problem; koro alanında bireylerin yaşadığı kaygı düzeylerini ölçebilecek, geçerlik ve güvenirliği yüksek, koro alanına özgü bir aracın eksikliğidir. Koro çalışmalarının bireyler üzerinde bıraktığı bilişsel ve duyuşsal etkileri sistemli olarak ortaya koymak ve bu etkilerin eğitsel süreçlere yansımasını anlamak adına, koro alanına özgü geliştirilmiş bir kaygı ölçeğine duyulan ihtiyaç bu araştırmanın çıkış noktasını oluşturmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın amacı, bireylerin çoksesli koro çalışmalarında yaşadıkları kaygı düzeylerini belirlemeye yönelik, geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmektir. Geliştirilen bu ölçek; çoksesli koro çalışmalarında ortaya çıkan kaygının çok boyutlu yapısını kapsamlı bir şekilde ele almayı amaçlamaktadır. Bu doğrultuda, söz konusu ölçme aracı ile bireylerin koro çalışmalarında yaşadıkları psikolojik süreçlerin sistematik olarak değerlendirilmesi ve alanyazında bu alana ilişkin özgün bir veri kaynağı oluşturulması hedeflenmektedir.

Çoksesli koro çalışmaları bireylerin müzikal becerilerini geliştirmenin yanı sıra sosyal etkileşim, özgüven ve performans sergileme gibi çeşitli yönlerden gelişimlerine katkı sağladığı bilinmektedir. Ancak, bu süreçte bireylerin yaşadığı sosyal kaygı, performans kaygısı, fiziksel ve duygusal kaygı belirtileri ile şefin değerlendirmesine yönelik duyulan kaygı gibi faktörler,

koro üyelerinin bireysel performansını ve bu sebeple koro bütünlüğünü olumsuz etkileyebilmektedir. Bu bağlamda geliştirilen ölçek, çoksesli koro çalışmalarında deneyimlenen kaygının farklı boyutlarını nesnel biçimde değerlendirme olanağı sağlayacağı, koro eğitimi sürecinin psikolojik yönlerini açığa çıkaracağı ve bununla beraber öğretmenler ve koro şefleri için farkındalık ve müdahale imkânı sağlayacağı düşünülmektedir. Literatürde bu kapsamda bir ölçme aracının bulunmamasının, çalışmanın özgün değerini ve alana sağlayacağı katkıyı artıracağı düşünülmektedir.

1.3. Problem Cümlesi

Çoksesli Koro Çalışmalarına Yönelik Kaygı Ölçeği, geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı mıdır?

1.3.1. Alt problemler

1. Ölçek kapsam geçerliğine sahip midir?
2. Ölçek maddeleri toplam puanla anlamlı korelasyon göstermekte midir?
3. Ölçek hangi alt boyutlardan oluşmaktadır?
4. Alt boyutlar (faktörler) arasında anlamlı ilişki var mıdır?
5. Ölçek güvenilir bir ölçme aracı mıdır?
6. Ölçek maddeleri ayırt edicilik özelliğine sahip midir?
7. Doğrulayıcı faktör analizine göre ölçeğin yapısı geçerli midir ve modelin uyum indeksleri kabul edilebilir düzeyde midir?

1.4. Sınırlılıklar

Bu araştırma, 2024–2025 eğitim-öğretim yılında Türkiye'deki üniversitelerin araştırmacının erişim sağlayabildiği Müzik Eğitimi Anabilim Dallarında öğrenim gören gönüllü öğrenciler ile son 10 yıl içerisinde bu bölümlerden mezun olan müzik öğretmenleriyle sınırlıdır.

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde yurt içi ve yurt dışında yapılan çalışmalar ele alınarak koro kavramı tarihsel gelişimi, eğitsel boyutları; kaygı kavramı, kuramları, türleri; ölçek kavramı ve ölçek geliştirme süreci ayrıntılı olarak açıklanmaktadır.

2.1. Koro, Koronun Tarihsel Süreci ve Eğitsel Boyutları

2.1.1. Koro ve koronun tarihsel süreci

Koro, Çevik (2019, s. 11) tarafından önceden belirlenen bir modele göre yapılandırılan, bir çerçeve eğitim programı bulunan ve belli hedefler doğrultusunda çalışan örgütlü bir topluluk olarak tanımlanmaktadır. Eski Yunanca 'Khoros', Latince 'Chorus', Fransızca 'Choeur', İngilizce 'Chorus, Choral veya Choir', Almanca 'Chor', İtalyanca 'Coro' sözcükleriyle ifade edilen ve Türkçe'de '*Koro*' olarak yerleşen bu terim, teksesli ve çoksesli müzik yapıtlarını seslendiren, yorumlayan topluluk anlamında kullanılmaktadır.

Bu tanımlamalar ışığında, koro kavramının farklı kültürlerde nasıl şekillendiğini ve dilsel olarak nasıl karşılık bulduğunu irdelemek, terimin tarihsel gelişimini ve anlam çeşitliliğini ortaya koymak açısından önemlidir.

İngilizcede bir grup şarkıcıyı ifade etmek için kullanılan "chorus" ve "choir" kelimeleri benzer anlamlara sahip olmakla birlikte, kökenleri ve kullanım bağlamları açısından farklılık göstermektedir. Her iki terim de Yunanca "χορός" (khorós) kelimesinden türemiş olsa da, İngilizceye farklı dönemlerde ve kültürel etkilerle girmiştir. "Choir" kelimesi, 14. yüzyılda Eski Fransızca "cuer" kökeniyle İngilizceye geçmiş olup, öncelikle kilisede ilahi söyleyen kişileri ve bu kişilerin bulunduğu fiziksel mekânı tanımlamak için kullanılmıştır. Buna karşılık, "chorus" kelimesi 16. yüzyılda Hümanist dönemdeki Yunan kültürü canlanmasıyla doğrudan Yunanca'dan alınmış ve öncelikli olarak dans eden ve şarkı söyleyen toplulukları ifade etmiştir. Ayrıca "chorus", şarkıların tekrar eden bölümlerine katılan dinleyicileri de kapsayan anlam genişliğiyle dikkat çeker. Bu farklılıklar, her iki kavramın tarihsel ve kültürel bağlamda ayrı işlevler ve çağrışımlar taşıdığını göstermektedir (Hillier, 2012, s. 61). İngilizce'deki terimlerin kökenleri ve tarihsel kullanım farklılıkları, koro kavramının evrensel ancak bağlamsal olarak çeşitlenen bir yapı olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, çeşitli araştırmacılar tarafından yapılan koro tanımları da, kavramın yalnızca dilsel değil, aynı

zamanda sosyokültürel, psikolojik ve topluluk yapısı boyutlarını yansıtan çok yönlü bir yapıya sahip olduğunu gösterdiği düşünülmektedir.

Apaydın, (2006, s. 570) koroyu topluca şarkı söylemek için oluşturulan topluluk olarak tanımlamaktadır. Hatipoğlu (2017, s. 13) ise koroyu, farklı kökenlere, yaşantılara ve bireysel özelliklere sahip insanların, müzik aracılığıyla bir araya gelerek bir bütünü oluşturan topluluk olarak tanımlamaktadır. Koro, bireylerin ses özelliklerindeki farklılıkların ortak bir amaç ve sorumluluk bilinci doğrultusunda uyum içinde bütünleştirildiği, bu uyumun sistematik ve disiplinli çalışmalarla mükemmelliğe taşınmaya çalışıldığı, belirli bir vizyon etrafında örgütlenmiş bir ses topluluğudur (Çevik, 2019, s. 13). Korolar, rastlantısal olarak bir araya gelen bireylerden oluşmaz; aksine, belirli bir düzen ve organizasyon içinde yapılandırılmış topluluklardır. Belli bir niteliğe sahip olan bu müzikal topluluklar, psikolojik, sosyolojik ve demokratik unsurları barındıran bir yapıya sahiptir. Aynı zamanda, şarkı söyleme dilini bir iletişim ve etkileşim aracı olarak kullanarak bireyler arasında güçlü bir bağ oluşturur (Apaydın, 2006, s. 571). Bununla birlikte modern koro, bireysel seslerin birleşerek kolektif bir kimlik oluşturduğu, müzikal olduğu kadar sosyal ve sembolik anlamlar da taşıyan çok katmanlı bir performans biçimidir. Tarihsel kökenleri Antik Yunan korosuna dayansa da günümüzde koro; bireylerin anonimleştiği, ancak birlikte belirli bir otorite ya da temsil gücü kazandığı bir yapıya dönüşmüştür. Şarkı söyleme eylemi, bireyi gündelik kimliğinden geçici olarak uzaklaştırarak estetik bir ifade alanına taşır. Bu yönüyle koro, ritüel ve tiyatral öğeler barındırmaktadır. Kilise müziğinde içtenlik ve gelenek ön plandayken, konser salonlarında izleyiciyi etkilemeye yönelik sahneleme ve yorum öne çıkar. Koro, sadece bir müzik topluluğu değil, aynı zamanda toplumsal aidiyet, duygu aktarımı ve estetik temsilin bir aracı olarak değerlidir (Hillier, 2012). Koronun tanımlanış biçimlerinin yanı sıra, tarihsel gelişimi ve müzikal ifade gücü de kavramın anlaşılmasında önemli bir yer tutmaktadır.

Koro kavramının oldukça köklü bir geçmişe sahip olduğu bilinmektedir. Farklı seslendirme biçimleriyle gerçekleştirilen koral icra, duygu ve düşüncelerin ortak bir şekilde ifade edilmesini sağlayan güçlü bir iletişim yöntemi olarak müzik dilinin en etkili anlatım araçlarından biri olmuştur (Yağcı ve Poyraz, 2021, s. 175). Koro, yalnızca müzikal bir ifade aracı olmakla kalmamış; tarihsel süreçte dini, toplumsal ve kültürel işlevler üstlenerek çok boyutlu bir yapıya dönüşmüştür. Bu durum, koroların sadece sanat üretiminde değil, inanç sistemleri ve topluluk yapılarında da önemli roller üstlendiğini göstermektedir.

Korolar, yalnızca birlikte şarkı söylemek amacıyla rastgele bir araya gelmiş topluluklar değildir; aynı zamanda inançları doğrultusunda Tanrı'ya dua etmek ve ibadet etmek gibi dini işlevler de üstlenmişlerdir. Tarihsel süreçte ibadetin bir parçası olarak oluşan

bu topluluklar, zamanla müziği günlük yaşamlarında da toplu şarkı söyleme aracı olarak kullanmış ve bu geleneği asırlar boyunca sürdürmüştür. Bununla birlikte, korolar yalnızca müzikal bir icra topluluğu olmanın ötesinde, insanın birlikte seslenme, iletişim kurma, topluluk oluşturma, örgütlenme, estetik ifadede bulunma ve sosyalleşme gibi temel gereksinimlerini karşılayan önemli bir yapı niteliği taşımaktadır (Erol, 2013, s. 3). Koroların tarihsel süreçte üstlendikleri dini ve toplumsal roller, zamanla bireylerin gelişim alanlarına da yönelmiş; bu yapılar, sadece bir ibadet veya ifade aracı olmanın ötesinde, bireysel ve toplumsal gelişimi destekleyen önemli eğitimsel ve kültürel ortamlar haline gelmiştir.

Korolar, bireylerin sosyal, kültürel ve bilişsel gelişimlerine katkıda bulunan örgütlü müzik topluluklarıdır. Korolarda yer alan bireyler, farklı bireylerle ve kültürlerle etkileşim kurarak toplumsal uyum becerilerini geliştirmekte, disiplinli ve bilinçli çalışma alışkanlıkları edinmektedirler. Müzikal eğitim süreci, bireylerin duyuşsal, devinişsel ve bilişsel alanlarda gelişimini desteklerken, sanatsal üretim süreçleri bireylerin kendilerine ve çevrelerine olan güvenlerini arttırmaktadır. Aynı zamanda korolar, yalnızca sanatsal bir ifade biçimi değil, toplumsal etkileşimi ve kolektif bilinci güçlendiren bir yapı sunmaktadır. Kültürel kazanımların aktarılmasına aracı olurken, düzenledikleri etkinlikler ve festivaller aracılığıyla ekonomik katkılar da sağlamaktadır. Bireylerden oluşan bu topluluklar, müziği bir iletişim aracı olarak kullanarak toplumun kültürel ve sosyal yapısına değer katmaktadır (Gökçe, 2007, s. 4).

Bu çok yönlü katkılar, koronun yalnızca günümüz toplumlarında değil, tarihsel süreçte de sanatsal üretimin çeşitli alanlarında birlikteliği simgeleyen bir yapı olarak işlev gördüğünü ortaya koymaktadır. Bahçecioğlu, (2024, s. 4) yapılan tanımlardan yola çıkarak koronun geçmişten günümüze kadarki sürecinde sanatın birçok alanında kullanıldığını ve birlikteliği vurguladığını ifade etmektedir. Bu bağlamda, koronun birliktelik temelinde şekillenen yapısı, insan sesinin tarihsel süreçteki ortak müzik deneyimleriyle nasıl bütünleştiğini anlamayı da gerekli kılmaktadır. İnsan sesi, koro müziğiyle olan etkileşimini çok eski çağlardan beri sürdürmektedir. İlk çağlardaki topluluklar, törenlerinde ve eğlencelerinde hep birlikte şarkı söyleyerek bu geleneği başlatmışlardır. Bu ortak müzik deneyimi, koro müziğinin temellerini atmış ve günümüze kadar ulaşmıştır (Gökçe, 2007, s.4).

Toplu şarkı söyleme, insanlık tarihinin en eski kolektif ifade biçimlerinden biri olarak, bireyler arası sosyal bağın ve topluluk bilincinin gelişiminde temel bir rol oynamıştır. İlk insan topluluklarında, özellikle savaş öncesi motivasyon sağlamak amacıyla kullanılan “savaş çığlığı” ya da eş bulma dönemlerinde görülen “topluluğa davet” niteliğindeki vokal eylemler, grup şarkıcılığının yalnızca estetik değil, aynı zamanda hayatta kalmaya yönelik işlevsel bir

araç olduğunu ortaya koymaktadır. Geleneksel ve avcı-toplayıcı toplumlarda ise grup halinde şarkı söylemek; dini ritüellerin, törensel pratiklerin ve toplu ibadetlerin ayrılmaz bir parçası hâline gelmiş, böylece ortak inanç sistemlerinin ve kültürel kimliklerin inşasında merkezi bir unsur olarak konumlanmıştır. Bu yönüyle grup şarkıcılığı, hem duygusal birliktelik üretme hem de müzikal hafızayı kuşaktan kuşağa aktarma işlevi gören çok katmanlı bir iletişim biçimi olarak değerlendirilebilir (Petrovic, 2019, s. 65).

Koro müziğinin, tarih boyunca farklı kültürlerde çeşitli amaçlara hizmet ettiği ve zamanla evrensel bir kimlik kazandığı bilinmektedir. Antik Yunan'da tiyatro oyunlarında kullanılan koro, toplu müzik yapma geleneğinin erken örneklerinden biridir. Orta Çağ'da ise özellikle Hristiyan kiliselerinde dinsel müzik pratiğinin bir parçası olarak gelişmiş ve bu dönemde İtalya'dan başlayarak Avrupa'ya yayılmıştır. Rönesans ile birlikte çoksesli müziğin gelişmesi, koro müziğinde önemli bir dönüşüm sağlamış, Barok ve Klasik dönemlerde ise hem dini hem de din dışı eserlerin repertuvara eklenmesiyle çeşitlilik kazanmıştır. 19. ve 20. yüzyıllarda ulusal akımların etkisiyle farklı ülkelerde halk müziği unsurlarını içeren koro eserleri ortaya çıkmış, çağdaş dönemde ise teknoloji ve dijitalleşmenin etkisiyle daha geniş kitlelere ulaşan bir sanat dalı haline gelmiştir.

Koroların tarihsel gelişimi, genel hatlarıyla üç temel dönem çerçevesinde ele alınmaktadır (Öztürk, 2010; Kıyak, 2019; Sert, 2023).

2.1.1.1. Karanlık dönem (1400'lü yıllara kadar)

Koro müziğinin en eski evresi olan Karanlık Dönem, insanlık tarihinin başlangıcından 1400'lü yıllara kadar uzanmaktadır. Bu dönemde, sesleri yazılı olarak aktarma noktasında herhangi bir gelişme sağlanamadığından, koro müziğine dair somut kanıtlar oldukça sınırlıdır. Kabartmalar ve resimler dışında herhangi bir belge bulunmamakla birlikte, elde edilen veriler ışığında insanların eğlence, şenlik, ağıt ve dinsel ritüeller gibi çeşitli amaçlarla topluca seslenimlerde bulundukları söylenebilir. Antik Yunan'da M.Ö. 2000'li yıllardan itibaren "koro" terimi yalnızca şarkı söyleyen topluluklar için değil, aynı zamanda müzik icra eden (çalgıcılar dahil) kişi ve gruplar için de kullanılmıştır.

2.1.1.2. Yapılanma (gelişim) dönemi (1400-1750)

1400-1750 yılları arasındaki süreç, günümüz korolarının temelini oluşturan önemli bir yapılanma ve gelişim dönemidir. Bu dönemde özellikle Rönesans, Barok ve Klasik dönemlerde kiliselerde dinsel müzik icra eden korolar yaygınlaşmıştır. Koro müziği bu süreçte daha sistematik bir hale gelmiş; nota yazımı gelişmiş, ses grupları (soprano, alto, tenor, bas)

ve ses sınırları keşfedilmiş ve koro ses tekniği üzerine araştırmalar başlamıştır. Ayrıca bu dönemde koro liderliği kavramı önem kazanmış, koro şefinin yalnızca yönetmekle kalmayıp koro ile birlikte eseri seslendirdiği görülmüştür.

2.1.1.3.Gelişme dönemi (1750 ve sonrası)

1750 yılı itibarıyla koro müziği birey ve toplum üzerindeki etkileriyle daha fazla önem kazanmış, araştırılan ve geliştirilen bilimsel bir alan haline gelmiştir. Bu süreçte bireysel ve toplu ses eğitimi yeni yaklaşımlarla desteklenmiş, nota yazım teknikleri ilerlemiş ve müziğin dinamikleri olan tempo (moderato, andante, presto vb.) ile gürlük (p, mf, f, cresc., dim. vb.) terimleri kullanılmaya başlanmıştır. Bununla birlikte, koro şeflerinin profesyonel bir eğitimden geçmesi için çeşitli akademik programlar ve eğitim kurumları oluşturulmuştur. Modern anlamda kurulan ilk koro örneklerinden biri, 1791 yılında Berlin Sing Akademisi'nde hayata geçirilmiştir ve bu dönemden itibaren koro müziği, sanatın evrensel bir dalı olarak tüm dünyaya yayılmıştır.

Koro müziğinin tarihsel gelişimi, bu toplulukların farklı dönemlerde ve toplumlarda çeşitli işlevler üstlendiğini göstermektedir. Ancak günümüzde koro denildiğinde yalnızca tarihsel bir müzikal miras değil, aynı zamanda yapısal, işlevsel ve içerik bakımından zenginleşmiş bir çeşitliliğin olduğu bilinmektedir. Bu bağlamda, koroların belirli ölçütlere göre sınıflandırılması, bu çeşitliliği kavramak ve analiz etmek açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Çevik (2019), koroları çeşitli sınıflandırma ölçütlerine göre farklı türlerde ele almıştır. Üyelerine göre korolar; kadın koroları, erkek koroları, karma korolar ve çocuk koroları olarak gruplandırılmıştır. Kuruluş amaçlarına göre ise profesyonel (mesleki) korolar, amatör (özengen) korolar ve eğitim amaçlı korolar şeklinde sınıflandırma yapılmıştır. Sayısal oluşumlarına göre korolar; oda koroları, orta büyüklükte korolar ve büyük korolar olmak üzere üç gruba ayrılmıştır. Seslendirdikleri müzik türlerine göre ise geleneksel Türk halk müziği koroları, geleneksel Türk sanat müziği koroları, dinsel müzik veya tasavvuf müziği koroları, kilise koroları, çoksesli korolar (eşlikli-eşliksiz), madrigal koroları, opera/operet koroları ile pop ve jazz koroları gibi türlere yer verilmiştir. Ayrıca, yaş gruplarına göre yapılan sınıflamada çocuk koroları, ergen koroları, gençlik koroları ve yetişkin koroları şeklinde bir ayrım yapılmıştır. Suna Çevik bu sınıflandırmalarla, koro oluşumlarının hem yapısal hem de işlevsel çeşitliliğini vurgulamıştır.

2.1.2. Koro ve şef uyumu

Koro şefliği, yalnızca fiziksel yönlendirmeyle sınırlı olmayan; sözel, görsel ve duygusal iletişimi kapsayan çok katmanlı bir liderlik sürecidir. Etkili bir koro şefi, prova ve performans sırasında hem teknik hem de sanatsal bilgileri aktararak koristleri yönlendirir; bu süreçte yüz ifadeleri, bakışlar, duruş ve beden dili gibi görsel-kinestetik öğeleri anlamlı ve ölçülü biçimde kullanmalıdır. Şefin içsel işitme becerisi, eserin ideal ses tasarımını zihinde canlandırma ve bu doğrultuda yönlendirme yapma açısından büyük önem taşır. Ayrıca müziğin duygusal içeriğini içselleştirip koroya aktarabilmesi, koristlerin ortak bir duygu zemininde buluşmasını sağlamalıdır. Bu yönüyle koro şefliği, yalnızca teknik değil, aynı zamanda empatik bir sanatsal liderlik pratiği olarak öne çıkmaktadır (Akbarova, Dyganova, Shirieva, ve Adamyan, 2017, s. 1512-1514). Bununla beraber Freer, (2007, s. 29), koro şefinin, müzik ve şan pedagojisine hakim olması gerektiğini ifade etmektedir.

Koro şefliğinde etkili iletişim, duygusal aktarım ve sanatsal liderlik kadar, mesleki yeterlilik ve pedagojik donanım da belirleyici unsurlar arasında yer almaktadır. Şefin prova ve performans süreçlerini yöneten bir figür olmasının ötesinde, eğitim sürecinin niteliğini şekillendiren bir öğretici olarak rol üstlenmesi beklenmektedir. Bu nedenle, koro şefinin sahip olduğu müzikal bilgi kadar, öğretim yöntemlerine ve öğrenen bireylerin gelişim süreçlerine hâkimiyeti de büyük önem taşımaktadır.

Koro şefinin mesleki yeterliliği, yalnızca topluluğun performans düzeyine bağlı olmaksızın, öğretim sürecinin niteliğini doğrudan şekillendiren temel bir faktördür. Nitel araştırmalar, deneyimli koro şeflerinin prova sürecinde daha etkili içerik aktarımı sağladığını, amatör koro şeflerinin ise sunum eksiklikleri nedeniyle öğrencilerin dikkatini dağıttığını ortaya koymuştur. Bu durum, şefin sahip olduğu pedagojik ve iletişimsel becerilerin, koro üyelerinin müzikal gelişimi, derse katılımı ve toplu uyumu üzerinde belirleyici olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla koro şefinin yeterliliği, koro performansının yalnızca sonucunu değil, sürecini de doğrudan etkileyen kritik bir etmendir (Johnson, Price, ve Schroeder, 2009, s 14). Koro şefliği, yalnızca teknik yeterlilik değil, aynı zamanda güçlü bir iradi yönelimi de gerektiren çok boyutlu bir mesleki alandır. Özellikle müzik öğretmenleri için, bir şarkı ya da çoksesli eser üzerinde çalışırken hedeflenen ses idealine ulaşma kararlılığı, öğretim sürecinin temel belirleyicisidir. Okul ortamındaki koro etkinlikleri, yalnızca estetik açıdan başarılı bir müzik üretimini değil, aynı zamanda öğrencilerin birlikte üretme sürecinden haz almasını, hayal gücünü kullanmasını ve duygusal gelişimini desteklemeyi de amaçlamalıdır. Bu doğrultuda, koro şefinin iradesi, sadece işitsel bir sonucu gerçekleştirmeye değil, öğrencilerin müzikal ve bireysel gelişimlerini yönlendirmeye de odaklanmalıdır. Bu nedenle, bir müzik

öğretmeninin koro şefliği yeterliği, müzikal becerileri ve pedagojik süreçteki liderlik iradesiyle birlikte değerlendirilmelidir (Cao, 2016).

Koristlerin kimlik algıları ile onları yöneten şeflerin tutum ve davranışları arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar, koro şefinin yalnızca müzikal değil, aynı zamanda duygusal ve sosyal bir rehber olarak da önemli bir rol üstlendiğini ortaya koymaktadır. Koro şarkıcılığı, bireyler için estetik bir deneyim sunmanın ötesinde, aidiyet hissi, ulusal kimlik ve toplumsal dayanışma gibi değerlerin inşa edildiği güçlü bir araçtır. Özellikle İskandinav ülkelerinde yapılan gözlemler, şefin teknik yeterliliklerinden ziyade, ifade gücü, pedagojik destek sunma becerisi ve pozitif duygusal atmosfer yaratma yetkinliğinin ön plana çıktığını göstermektedir. Bu doğrultuda, şefin görevi yalnızca müzikal düzeltmeler yapmak değil, aynı zamanda koristlerin kendilerini ifade edebilecekleri, gelişim gösterebilecekleri ve kimliklerini yeniden inşa edebilecekleri bir ortam sağlamaktır. Şarkı söylemek bu yönüyle, bireyin kendilik algısını ve kolektif kimliğini biçimlendiren sosyal ve kültürel bir süreç hâline gelmektedir (Durrant, 2005, s. 96).

Şef ve koro arasındaki uyumun yalnız konser anında olmadığı düşünülmektedir. Şef ve koro arasındaki uyum provalarda sağlanan disiplin ile gelişebilmektedir. Düzenli ve planlı çalışmaların, koristlerin eserlere olan hakimiyetini arttırdığı bilinmektedir. Şef, her provada koro üyelerinin bireysel ve toplu olarak gelişimine katkıda bulunarak ses dengesi, armoni ve ritmik bütünlük gibi unsurları daha iyi bir duruma getirebilmektedir. Nitelikli bir prova sürecinin, konserde daha özgüvenli ve başarılı bir performansın olma ihtimalini arttıracağı düşünülmektedir.

Kyfenko ve Romanova (2020, s. 6), eğitici bir koro topluluğunun etkili bir şekilde yönetilmesinde temel sorumluluğun koro şefine ait olduğunu ifade etmektedir. Araştırmacılara göre bu süreç, seslerin rezonans temelli uyumunun sağlanmasını ve vokal ses oluşumuna ilişkin tüm psikolojik ve fizyolojik ilkelerin göz önünde bulundurularak koro çalışmasının sistemli biçimde organize edilmesini gerektirmektedir.

Koronun, ekip çalışmasının sanatsal bir yansıması olduğu bilinmektedir. Performansın nitelikli olabilmesi için hem bireysel çaba hem de kolektif uyumun olması gerekmektedir. Ekip çalışmasında olduğu gibi, başarılı bir koro performansı da bireylerin birlikte hareket etmesi, ortak bir amaç doğrultusunda çalışması ve birbirlerine güvenmesiyle mümkün olabilmektedir.

2.1.3. Koro eğitimi

Çevik (2019), koro eğitimini; bireylerin koro ile uyum ve bütünleşme becerilerini geliştirmeyi amaçlayan, deneyim, etkileşim ve sistematik çalışmalar yoluyla müziksel, dilsel ve sosyal davranışların kazandırıldığı çok boyutlu bir süreç olarak tanımlar. Bu süreç, yalnızca müzikal becerilerin değil, aynı zamanda disiplinler arası bir yaklaşımın da gelişimini içerir. Koro eğitimi; müzik kuramları, müzik tarihi, stil bilgisi, ses bilimi, dil bilimi, psikoloji, yöntem bilim ve hatta tıp gibi çeşitli alanlarla etkileşim kurarak bireyin çok yönlü gelişimini destekleyen kapsamlı bir eğitim alanı olarak öne çıkmaktadır.

Koro eğitiminin çok boyutlu yapısı, yalnızca teorik bilgiyle sınırlı kalmayıp uygulamaya dönük süreçleri de içermektedir. Bu bağlamda, toplu ses eğitimi koro çalışmasının temel uygulama alanlarından biri olarak öne çıkmakta ve bireylerin seslerini ortak bir bütünlük içinde kullanmalarını hedefleyen belirli davranış kalıplarını gerektirmektedir.

Koro eğitimi, müzik öğretmeni yetiştirme sürecinde temel bir bileşen olarak öne çıkmaktadır. Günümüz müzik öğretmenlerinden, sadece pedagojik yeterlilik değil, aynı zamanda etkili bir vokal kullanımına ve koro çalışmaları yürütebilme becerisine sahip olmaları beklenmektedir. Koro çalışmalarında edinilen vokal ve işitsel beceriler, öğretmen adaylarının sanatsal anlatım gücünü artırmakta ve öğrencilerin estetik, duygusal ve yaratıcı gelişimlerine doğrudan katkı sağlamaktadır. Müzikal ifadelerin ses yoluyla aktarılması, sanatın yorumlanması ve sahnede canlandırılması, öğrencilere sanatsal duyarlılık kazandıran önemli bir süreçtir. Bu doğrultuda, koro eğitimi kapsamında ses oluşumuna yönelik yöntemlerin öğretmen adaylarına kazandırılması büyük önem taşımaktadır. Eğitim sürecinde kurulan koro toplulukları ise, yalnızca müzikal becerileri geliştirmekle kalmayıp, aynı zamanda iletişime dayalı, iş birliğini teşvik eden ve dönüşüm sağlayan sosyal bir öğrenme ortamı işlevi görmektedir (Kyfenko ve Romanova, 2020, s. 4). Deniz Nart (2010, s. 137) ise koro eğitiminin temelinde yer alan toplu ses eğitiminin, farklı ses yapılarına sahip bireylerin bir araya gelerek koro için yazılmış tek ya da çoksesli eserleri, uyumlu ve bütünleşik bir ses yapısıyla seslendirmelerini sağlamaya yönelik ortak davranışların kazandırılması amacı taşıdığını belirtmektedir. Bu ortak davranışlar arasında; doğru solunum tekniklerinin kullanılması, sesi ortak bir tınıda birleştirme, doğru ve bütüncül bir artikülasyon oluşturma ve eserin müzikal doğrulukla icra edilmesi yer almaktadır. Ancak Nart'a göre koro eğitimi yalnızca ses eğitimiyle sınırlı değildir; eğitim süreci, belirlenen hedeflere uygun şekilde planlanmalı ve kapsamlı bir yapıya sahip olmalıdır. Koro derslerinin içeriği ve uygulanış biçimi, eğitimi veren kişinin pedagojik yaklaşımına göre farklılık gösterebilir; ancak genel amaç, ders süresini en

verimli şekilde değerlendirerek, seçilen repertuvarın en etkili biçimde çalışılması ve sahneye taşınmasıdır. Bununla beraber Omuku, (2017, s. 127) koro eğitmenlerinin öğretim yaklaşımlarında farklılıklar görülebilse de tümünün temel hedefinin, çalıştıkları ses gruplarından en iyi müzikal verimi elde etmek olduğunu ifade etmiştir. Bu sürecin etkili biçimde ilerleyebilmesi için, eğitmenin öğrencilerle ders ortamında güvene dayalı, sıcak ve destekleyici bir ilişki kurması büyük önem taşıdığını ve böyle bir atmosferin, öğrencilerin yönlendirilme ve talimatları algılama biçimini olumlu yönde etkileyerek öğrenme sürecini doğrudan desteklediğini ifade etmektedir.

Toplu ses eğitimi sürecinde kazanılan teknik beceriler, yalnızca bireysel performans gelişimini değil, aynı zamanda grup içi uyumu ve kolektif müzikal başarıyı da desteklemektedir. Bu doğrultuda, koro çalışmalarında bireyler arası iş birliği ve ortak sorumluluk bilinci büyük önem taşımaktadır.

Çevik, (2019, s. 50) "koro halinde" ifadesinin, birlikte olmayı ve ortak bir eylemi hep birlikte gerçekleştirmeyi vurguladığını belirtmektedir. Bu yönüyle koro çalışmaları, iş birliği ve eşgüdüm gerektiren takım çalışmalarıyla benzer özellikler taşımaktadır. Koroda her birey, sahip olduğu farklılıklar doğrultusunda sürece özgün katkılar sunmakta ancak bu katkılar bir araya geldiğinde anlamlı bir bütün oluşturmaktadır. Bu nedenle, her koristin kendi sorumluluğunun farkında olması ve ortak hedef doğrultusunda hareket etmesi, topluluğun başarısı açısından büyük önem taşımaktadır.

Koro çalışmalarında öne çıkan iş birliği, eşgüdüm ve bireysel sorumluluk bilinci, sadece topluluğun müzikal başarısını değil, bireyin kişisel gelişimini de destekleyen önemli unsurlar arasında yer almaktadır. Bu özellikler, koro eğitiminin bireyde yalnızca sanatsal, bilişsel, duygusal ve toplumsal düzeyde dönüştürücü bir etkisi olduğunu ortaya koymaktadır.

Koro eğitiminin bireylere özgür düşünme ve karar verme becerileri kazandırdığı düşünülmektedir. Bu becerilerin geliştirilmesi, bireylerin sadece müzikle ilgili değil, günlük yaşamlarında da daha bilinçli, sorumlu ve topluma katkı sağlayan bir yaklaşım sergilemelerini desteklediği düşünülmektedir. Bu nedenle koro eğitiminin çok yönlü ve kapsamlı faydalarının olduğu, bireysel ve toplumsal düzeyde önemli gelişim fırsatları sunduğu düşünülmektedir. Erol (2013, s. 1) ise koro eğitiminin bireyler üzerindeki olumlu etkilerinin olduğunu ifade etmektedir. Koro eğitimi, bireylerin kişilik gelişimini ileriye taşıyarak zihinsel, bedensel, duygusal ve sosyal yönlerden gelişimlerini desteklemektedir. Koro eğitimi alan bireylerin yaratıcı, etkili iletişim kurabilen, sorumluluk sahibi ve özdisiplinlerinin yüksek olduğu ortaya çıkmaktadır. Ayrıca, koro eğitimiyle topluluklar arasında dayanışma, yardımlaşma ve bireylerin birlikte hareket etme becerileri gelişmektedir ve korolar, gelenek ve göreneklerin

kuşaklar arasında aktarılmasında önemli bir rol oynamaktadır. Ulusal ve uluslararası düzeyde yapılan koro etkinlikleri, sosyo-kültürel ve ekonomik kalkınmaya katkı sağlamaktadır. Koro eğitimi, bireylere özgür düşünme, karar verme ve bu becerilerini topluma kazandırma fırsatı sunduğunu ifade etmektedir. Koroda şarkı söylemenin insan psikolojisine olumlu etkilerinin olduğu bilinmektedir.

Şanal, (2011, s. 56) polifonik koroda şarkı söylemenin anlık stresin fizyolojik göstergesi olan amilaz seviyelerinde düşmelere neden olduğunu ve yapılan fizyolojik ölçümler sonucunda şarkı söyleyenlerde bir rahatlama, stres seviyelerinde bir düşme olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kıyak (2019, s. 58-59) yaptığı araştırmada koroda şarkı söyleyen bireylerin kendilerini tanımalarında, ifade etmelerinde ve kendilerine güvenmelerinde; zamanlarını etkili ve verimli kullanmalarında yalnızlık, bunalım ve gerilim durumlarından uzak hissetmelerinde, disiplin ve sorumluluk duygularını güçlendirmede, seslerini tanımalarında seslerini daha etkili, kontrollü ve verimli kullanmalarında etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Bireylerin zihinsel, duygusal ve sosyal gelişimlerine katkı sağlayan koro eğitimi, aynı zamanda bu süreci yürüten eğitmenlerin pedagojik sorumluluklarını da artırmaktadır. Çünkü bu çok yönlü kazanımların sağlıklı biçimde gerçekleşebilmesi, yalnızca bireysel katılım değil, aynı zamanda eğitim sürecinin bilinçli, planlı ve çok boyutlu bir yaklaşımla yürütülmesini zorunlu kılmaktadır. Bu noktada, koro eğitiminin hem sanatsal hem eğitsel yönlerinin bir arada ele alınması, öğretim sürecinin niteliği açısından büyük önem taşımaktadır.

Nitelikli bir müzik eğitimi sürecinde, pedagojik hedefler ve sanatsal performans birbirini dışlayan unsurlar olmamalı; tam tersine, karşılıklı olarak birbirini besleyen iki temel boyut olarak ele alınmalıdır. Bu doğrultuda yapılan nitel araştırmalarda da belirtildiği üzere, müzik eğitiminin hem sanatsal hem eğitsel yönlerini anlamlı ve bütüncül bir yaklaşımla birleştirmek, koro öğretmenlerinin öncelikli sorumlulukları arasında yer almalıdır (Freer, 2011, s. 166). Bu noktada, öğretim sürecine yön veren yaklaşımların çeşitliliği ve esnekliği, müzik eğitiminin niteliğini doğrudan etkilemektedir. Gumm (2016), koro öğretiminde evrensel geçerliliği olan tek bir yöntemin bulunmadığını, her şefin önceliklerine göre şekillenen uygulamalarıyla kendi bağlamında etkili olmaya çalıştığını vurgular. Öğretim sürecinde yapılan her tercih, amaçlanan ve öngörülemeyen önceliklere bağlı olarak belirli türde ve düzeyde sonuçlar doğurur. Bu nedenle, koro öğretmenlerinin yöntemsel çeşitliliği anlaması ve benimsemesi, eğitimin niteliğini artırmada önemli bir role sahiptir.

Bu çerçevede, koro eğitiminin temel bileşenlerinden biri olan repertvuar seçimi de eğitsel ve estetik hedefler açısından kritik bir rol üstlenmektedir. Koro eğitiminin temel yapı taşlarından biri olan repertvuar seçimi, yalnızca teknik becerilerin kazandırılması açısından

değil, aynı zamanda öğrencilerin estetik duyarlılığının gelişmesi ve sanatsal ifade becerilerinin desteklenmesi bakımından da kritik bir rol üstlenmektedir. Козій ve Тарасюк (2024), vokal-koro eğitiminin etkili bir biçimde yürütülmesinde repertuvarın çeşitliliği ve nitelikli içeriğinin belirleyici olduğunu vurgulamış, iyi yapılandırılmış bir repertuvarın öğrencilerin yaş, düzey ve ilgi alanlarına uygun olması gerektiğini belirtmişlerdir. Araştırmalarında, her bir eserin pedagojik hedeflerle uyumlu olmasının, öğrencilerin hem müzikal hem de kişisel gelişimlerine doğrudan katkı sağladığını ifade etmişlerdir. Bu doğrultuda repertuvar, yalnızca öğretim aracı değil; aynı zamanda ilgi uyandıran, estetik beğeniyi besleyen ve bireysel gelişimi destekleyen çok yönlü bir eğitim aracıdır. Ancak öğretim sürecinde yalnızca içerik değil, öğrenme ortamında karşılaşılan sorunlar da eğitimin etkililiğini doğrudan etkilemektedir. Omuku (2017, s. 139), Port Harcourt'taki üç farklı koroda yürüttüğü çalışmada, etkili koro eğitiminin önündeki en büyük engellerden birinin öğrencilerin disiplinsiz tutumları olduğunu vurgulamaktadır. Öğrencilerin provalara geç gelmesi, devamsızlık yapması, ilgisiz davranışlar sergilemesi ve nota okuma becerilerinin yetersizliği gibi sorunlar öğretim sürecini olumsuz etkilemektedir. Bu nedenle, koro çalışmalarında disiplinin sağlanması, yalnızca düzenin korunması açısından değil, aynı zamanda sanatsal gelişimin sürdürülebilirliği için de kritik görülmektedir. Araştırmada, bu tür sorunların önüne geçebilmek adına davranışsal disiplin önlemlerinin alınması, provaların teşvik edici ortamlarda yapılması ve koro öğretmenlerinin mesleki gelişimlerinin desteklenmesi önerilmektedir.

Başarıyı sürdürülebilir kılabilmek için koro çalışmalarında, tıpkı takım çalışmalarında olduğu gibi, amaçların ve hedeflerin net bir şekilde belirlenmesi büyük önem taşır. Bu hedeflere ulaşabilmek için planlı bir şekilde çalışılması gerekmektedir. Ayrıca, sürecin sağlıklı bir şekilde ilerlemesi için gelişmeler düzenli olarak kontrol edilip değerlendirilmelidir. Bu noktada, koro çalışmalarında motivasyonu artırıcı stratejiler sıkça kullanılmalıdır. Sonuçlar açıkça paylaşılmalı, başarılar kutlanmalı ve başarısızlıkların sebepleri üzerinde ortak bir şekilde tartışılarak çözüm yolları bulunmalıdır. (Çevik, 2019, s. 50). Özellikle ses eğitimi aşamasında, öğrencilerin teknik ve duygusal gelişimini destekleyecek sistematik bir yaklaşım benimsenmelidir. Koro çalışmalarında, sesin doğru bir şekilde kullanılması ve müzikal ifadelerin etkili bir biçimde ortaya konabilmesi için sistematik bir öğretim sürecinin izlendiği bilinmektedir. Bu süreç öğrencilerin ses tekniklerini geliştirmelerine ve müzikal becerilerini ilerletmelerine olanak tanımaktadır. Her bir aşama, farklı becerileri hedef alarak sesin hem teknik hem de duygusal anlamda doğru şekilde kullanılması için bir temel oluşturmaktadır. Öğrencilerin seslerini en verimli biçimde kullanabilmeleri için uygulanan bu yöntemler, koro çalışmalarının temeli olarak kabul edilir.

Her aşama bir öncekini destekleyerek ilerlemektedir. Bu sistematik yapı, öğretim sürecinde belirli bir sıraya bağlı kalınmasının gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Koro eğitiminde farklı yaklaşım, yöntem ve teknikler benimsenebilse de derslerin genelinde belirli bir öğretim sıralamasına bağlı kalındığı görülmektedir. Bu sıralama öncelikle bedenin rahatlamasını ve doğru nefes kullanımını sağlayan solunum ve gevşeme egzersizleriyle başlamakta, ardından sesin doğru biçimde üretilmesi ve yayılmasına yönelik çalışmalarla devam etmektedir. Bu aşamaları, doğru ve etkili bir dil-konuşma becerisi kazandırmaya yönelik alıştırmalar izlemekte, sonrasında ise eserlerin deşifresi, yani nota okuma ve anlama süreci gelmektedir. Öğretim süreci, bu hazırlıkların ardından yapılan seslendirme ve yorumlama çalışmalarıyla tamamlanmaktadır (Deniz Nart, 2010, s. 137). Bu yapı, koro eğitiminin hem teknik hem de sanatsal yönünü bütüncül bir şekilde geliştirmeyi amaçlamaktadır.

Koro eğitiminde uygulanan sistematik öğretim süreci, teknik ve sanatsal gelişimi bütüncül biçimde desteklemeyi amaçlamaktadır. Ancak bu süreç, yalnızca yapısal ve yöntemsel boyutlarla sınırlı değildir. Koro çalışmaları aynı zamanda bireyler arası etkileşimin gerçekleştiği sosyal ortamlardır. Her koronun kendine özgü bir dinamiği bulunmakta, bu dinamikler ise bireyler üzerinde hem olumlu hem de olumsuz psikolojik etkiler yaratabilmektedir. Grup içi iletişim biçimleri, aidiyet duygusu, sosyal ilişkiler ve özellikle şefin yaklaşımı, koro üyelerinin öğrenme deneyimlerini doğrudan etkilemektedir. Bu etkileşimlerin olumlu olması bireylerin motivasyonunu artırırken, yaşanan olumsuz durumlar kaygı gibi sorunların ortaya çıkmasına neden olabilmektedir.

2.2. Kaygı Kavramına İlişkin Tanımlar

Kaygı kavramı, psikolojide ilk kez Freud tarafından ele alınmış ve egonun bir işlevi olarak tanımlanmıştır. Başlangıçta daha çok biyolojik bir olgu olarak değerlendirilen bu kavram, Freud'un psikanalitik kuramıyla birlikte psikolojik literatürde merkezi bir konuma yerleşmiştir. Psikanaliz kuramının gelişimiyle birlikte, Freud'un ardından gelen kuramcılar da kaygıyı farklı yönleriyle ele almış, böylece kavrama yalnızca ruhsal bir durum olmanın ötesinde, daha derin ve çok boyutlu anlamlar yüklenmiştir (Manav, 2011, s. 202). Dağ (1999, s. 167) kaygı yaşayan insanların bir şeylerden korkuyor gibi olduğunu, kendini rahatsız hissettiğini, iç sıkıntılarının olduğunu ve bu kötü duyguların özel bir sebebinin olmadığını ifade eder.

Kaygı, nesnesi belli olmayan ve belirsiz bir duygu olarak insan yaşamında önemli bir etkiye sahiptir. Bu duygu, bireyin kişilik oluşumunu şekillendirir ve yaşamına anlam

katmasına yardımcı olur. Freud gibi kişilik kuramcıları, kaygıyı kişiliği oluşturan temel güçlerden biri olarak kabul etmiştir. Kaygı, insanın dünyadaki anlam eksikliğini fark etmesini sağlar ve bireyin kendini tanımasına, bir "Ben" oluşturmasına katkıda bulunur (Manav, 2011, s. 205).

"Kaygı; korku, endişe, gerginlik gibi subjektif olarak hissedilen bir duygudur ve şahsiyetin bütünlüğünün tehdit edildiği herhangi bir durumda ortaya çıkar" (Yurtbay, 1986, s. 2-3). Kaygı, çevresel ve psikolojik olaylara karşı verilen duygusal bir reaksiyon olarak, belirli sınırlar içinde evrensel ve "normal" bir duygu olarak kabul edilir. Ancak kaygının hoş olmayan bir deneyim olması, bazı kişilerin bu duyguyu anormal olarak değerlendirmesine yol açmıştır (Başarır, 1990, s. 1).

"Kaygı, günlük yaşamda insanı bazen dürterek yaratıcı ve yapıcı davranışlara teşvik eden, bazen de bu tür davranışları engelleyen, genellikle huzursuzluk yaratan bir duygu olarak nitelendirilir" (Başarır, 1990, s. 1). Bununla birlikte kaygı doğru şekilde yönetildiğinde faydalı bir hale gelebilir. Kontrol altında tutulan kaygı, başarı öncesinde motivasyon sağlamak adına olumlu bir rol oynayabilmektedir. Ancak, kaygının aşırıya kaçması durumunda negatif etkiler de ortaya çıkabilmektedir (Çolak, Eren ve Doğan, 2017, s. 152).

Kaygı veren durumlardan uzak durmak, başlangıçta rahatlama hissi sağlayabilmektedir. Ancak bu durum tekrarladıkça, kişi gerçek bir tehlike olmayan durumlarda bile kaçınma davranışı geliştirebilmektedir. Zamanla, kaçınılan durumlar çoğalmakta ve bu durumlarla baş etmek daha da zorlaşabilmektedir. Bu sebeple kişilerin yaşam alanları daralmaya başlar ve hayat kalitesi olumsuz etkilenir (Sarıcan Gündüz, 2013, s. 22).

Kaygı, organizmanın tanımlanabilir ya da tanımlanamaz bir tehdit karşısında hissettiği endişe duygusu ve buna eşlik eden bedensel tepkilerle ortaya çıkan bir durumdur. Çarpıntı, titreme, terleme, kas gerilimi gibi fiziksel belirtilerin yanı sıra, kaygı kaçınma, saldırganlık gibi davranışlara ve felaketle ilgili düşüncelere yol açabilmektedir. Genellikle hoşa gitmeyen bir yaşantı olarak tanımlanan kaygı, somut bir tehlike olmaksızın sık ve yoğun bir şekilde yaşandığında bireyin günlük yaşamını etkileyebilmekte ve kaygı bozukluğu belirtilerine dönüşebilmektedir. Kaygının yoğunluğu arttıkça algılama ve dikkat bozuklukları gözlemlenmektedir. Bireyler çevresindeki seçenekleri net göremez ve ruhsal gerginlik ile huzursuzluk yaşayabilmektedirler. Akut kaygı durumlarında ise nefes darlığı, baş ağrısı, baş dönmesi, mide-bağırsak sorunları, terleme ve uykusuzluk gibi fizyolojik ve ruhsal belirtiler görülebilmektedir. Bu durum, kişinin hem fiziksel hem de psikolojik sağlığını olumsuz

etkileyerek yaşam kalitesini düşürmektedir. (Dağlar, 2016; Kaya ve Varol, 2004; Türkçapar, 2004; Yurtbay, 1986).

Kaygı, düşük düzeyli gündelik endişelerden başlayarak kronik gerginlik hâline ve yoğun fizyolojik tepkilerle seyreden akut kaygı durumlarına kadar uzanan geniş bir spektrumda ortaya çıkmaktadır. Özellikle tehdit algısıyla tetiklenen durumlarda organizma, kalp atışlarının ve solunumun hızlanması, kan basıncının artması ve adrenalin salınımı gibi "savaş ya da kaç" yanıtı ile harekete geçer (Marohn, 2003). “Yasaklanmış cinsel içgüdülerin ve agresif dürtülerin depresyonun (bastırılması) gerçekleşmediği hallerde sık sık yaşanan kaygı duygusu, meslek değişimlerinde kişiler arası ilişkilerde ve çevreye uyum sağlama durumlarında da görülür” (Yurtbay, 1986, s. 2-3). Geleneksel tıp yaklaşımında, kaygı bozuklukları tıpkı depresyon gibi biyolojik temelli beyin hastalıkları olarak değerlendirilmekte ve hem birey hem de toplum üzerinde ciddi sonuçlara yol açabilecek potansiyele sahip görülmektedir (Marohn, 2003).

“Kaygının biyolojik ve antropolojik olarak açıklanmasında organizmanın gerçek yaşam tehdidi altında gösterdiği korku tepkisinden hareket edilmektedir” (Dağ, 1999, s. 169). Kaygıyla korku çoğunlukla kavram olarak karıştırılmaktadır. “Kaygıya neden olan şey aslında kişisel anlamlardır. Korkulan şey herkes için aynı tehdidi oluşturabilir fakat kaygıyı insanların kişisel düşünceleri ortaya çıkarır. Korku, bu bakımdan nesnel iken kaygı özneldir” (Manav, 2011, s. 202) “Kaygı, nesnesiz olmasıyla korkudan farklılık gösterir. Korkunun ister bir insan, ister bir olay olsun, bir nesnesi vardır, ama kaygının yoktur” (Sarıcan Gündüz, 2013, s. 13).

Kaygının ortaya çıkışında merkezi sinir sistemi düzeyinde çeşitli nörobiyolojik etkenlerin rol oynadığı görülmektedir. Özellikle norepinefrin, serotonin, dopamin ve GABA gibi nörotransmitterlerin, bireyin kaygı yanıtlarının oluşmasında temel işlevler üstlendiği belirtilmektedir. Kaygıya eşlik eden fizyolojik belirtilerin ise çoğunlukla sempatik sinir sistemi aracılığıyla düzenlendiği ifade edilmektedir. Bu süreçte beynin amigdala yapısı, korku ve kaygı gibi duyguların işlenmesinde önemli bir merkez olarak öne çıkmaktadır. Kaygı bozukluğu olan bireylerde, kaygı uyaranlarına karşı amigdala tepkisinin belirgin biçimde arttığı gözlemlenmiştir. Amigdala ile prefrontal korteks arasında bulunan bağlantılardaki işlev bozukluklarının ise psikolojik ya da farmakolojik müdahaleler yoluyla iyileştirilebileceği öne sürülmektedir (Bouras, Mack, ve Gao, 2023).

Kaygı bozukluklarının ortaya çıkışında genetik, psikolojik ve çevresel etmenlerin bir arada etkili olduğu biyopsikososyal bir modelden söz edilmektedir. Genetik yatkınlık ile stresli ya da travmatik yaşam olaylarının etkileşimi, klinik düzeyde kaygı sendromlarının gelişmesine neden olabilmektedir (Bouras, Mack, ve Gao, 2023). Literatürde, kaygının ortaya çıkışını

tetikleyebilecek başlıca etkenler arasında bazı ilaçlar, bitkisel ürünler, madde kullanımı, travmaya maruz kalma, çocukluk dönemine ait olumsuz yaşantılar ve panik bozukluklar yer almaktadır. Bu etkenler, bireyin fizyolojik ve psikolojik sistemleri üzerinde farklı düzeylerde etkiler yaratarak kaygı düzeyini artırabilmektedir.

Kaygı kavramı, hem klinik hem de kuramsal bağlamda karmaşık bir yapıya sahiptir. McNaughton (1996), kaygının tek bir psikolojik süreçten değil, bilişsel, otonomik, ifade edici ve motor tepkiler gibi birbiriyle etkileşim içinde olan çoklu bileşenlerden oluştuğunu belirtmektedir. Bu yönüyle kaygı, yalnızca bireyin içsel deneyimini değil, aynı zamanda çevreyle kurduğu davranışsal ilişkileri de etkileyen çok boyutlu bir olgudur. Yazar, panik bozukluğu, obsesif-kompulsif bozukluk ve yeme bozukluklarının kaygıyla ilişkili görünmesine rağmen, bunların bağımsız semptom kümeleri olarak değerlendirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bununla birlikte, benzer semptomların farklı psikopatolojilerde yer alması, tedavi süreçlerinin de bireyselleştirilmesini zorunlu kılmaktadır. McNaughton, bu bağlamda gelecekte, kaygı belirtilerinin bileşen düzeyinde ayrıştırılmasına olanak sağlayacak ölçme araçlarının geliştirilmesinin, daha etkili müdahale stratejilerine kapı aralayabileceğini ileri sürmektedir.

Günlük yaşamda hafif düzeyde ve geçici nitelikteki kaygı, bireyin işlevselliğini destekleyici bir rol oynayabilir. Özellikle sosyal durumlarda değerlendirildiğini fark etme ya da önemli meselelere dikkat kesilme gibi bilişsel süreçler, kaygının uyumsal yönlerine işaret etmektedir. Ancak Yaygın Anksiyete Bozukluğu'nda (YAB) görülen, bireyin kontrolü dışındaki konulara ilişkin sürekli ve yoğun endişe hâlinin işlevselliği daha az belirgindir (Silverman ve Van Schalkwyk, 2019, s. 10).

Kaygı bozuklukları, bireyin içinde bulunduğu duruma oranla olağandışı bir fizyolojik ve psikolojik tepki vermesi bakımından alerjik reaksiyonlara benzetilebilir. Nasıl ki alerji durumunda beden, çoğu kişi için zararsız olan bir maddeye karşı savunma mekanizmasını devreye sokuyorsa, kaygı bozukluğunda da organizma, ya açık bir neden olmaksızın ya da nesnel olarak tehdit oluşturmayan uyaranlara karşı benzer biçimde alarma geçmektedir (Marohn, 2003).

Kaygı, "durumluk kaygı" ve "sürekli kaygı" olmak üzere iki başlık adı altında incelenmektedir. Durumluk kaygı; bir olayın gerçekleşeceği veya gerçekleştiği esnada, genellikle mantıklı ve herkes tarafından makul kabul edilebilecek, geçici kaygılardır. Sürekli kaygı ise; gerçekleşme ihtimali düşük durumların henüz gerçekleşmeden üzerine sürekli düşünüldüğü, anlık yaşanan olaylarla bağlantısı olmayan, başkaları tarafından kolay

anlaşılmayan, uzun vadede devam eden, genel hoşnutsuzluk, huzursuzluk ve tedirgin olma hali taşıyan kaygılardır (Öner ve Le Compte, 1985).

Bazı araştırmalar, öğrencinin cinsiyeti, ailesinin sosyo-ekonomik durumu, kişiliği ve duygusal durumu gibi faktörlerin kaygı üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Ana-babanın mesleği, okul başarısı, barınma koşulları, ailenin ekonomik durumu ve arkadaş çevresi, öğrencilerde kaygı yaratan etkenler arasında sayılmaktadır. Bunun yanı sıra, kaygının kişinin ruhsal durumunu da etkileyebileceği belirtilmiştir. Ailenin ekonomik durumu incelendiğinde, ekonomik durumu "düşük" veya "orta" seviyede olan ailelerden gelen öğrencilerin kaygı düzeylerinin, ekonomik durumu "yüksek" olan öğrencilerden daha fazla olduğu tespit edilmiştir (Erdul, 2005, s. 22).

2.2.1. Psikolojik kuramlar ışığında kaygının değerlendirilmesi

2.2.1.1 Psikanalitik kuram perspektifinden kaygı

Kaygı kavramını ön plana çıkaran psikolojik kuram Psikanalitik kuramdır. Psikanalitik kuramın kurucusu Freud kaygı kavramını ilk olarak ele alan bilim adamıdır (Manav, 2011, s. 203). Psikanalizin ilk dönemlerinde biyolojik bir kökeni olduğu düşünülen kaygı, Freud'un yapısal kişilik kuramını geliştirmesiyle birlikte farklı bir şekilde ele alınmıştır. 1926'da yayımladığı Ketlenmeler, Belirtiler ve Anksiyete adlı eserinde Freud, kaygıyı egonun bir işlevi olarak tanımlamış ve böylece bu duygunun psikolojik bir olgu olduğunu ortaya koymuştur (Geçtan, 1998, s. 48).

Psikanalitik kurama göre kaygı, bireyin içsel çatışmalar yaşadığı durumlarda ortaya çıkar. Bu çatışmalar genellikle benlik (ego) ile altbenlik (id) veya üstbenlik (süperego) arasında gelişir. Eğer benlik, altbenliğin yoğun dürtüleriyle baş edemez ya da üstbenliğin cezalandırıcı baskısıyla karşılaşırsa, birey tehdit edici bir iç gerilim yaşar. Bu gerilim, kaynağı belirsiz bir korku ya da yaklaşan bir tehlike hissi şeklinde deneyimlenir. Bu durum, kaygı olarak tanımlanır ve bireyin savunma düzeneklerinin zorlandığını gösterir (Tokuçcu, 2006, s. 21).

Freud'a göre kaygı, organizmanın yaşamını sürdürebilmesi için fiziksel ya da toplumsal çevreden gelen tehlikelere karşı bireyi uyaran ve uyumu kolaylaştıran işlevsel bir tepkidir. Ancak bu tepki, nevrotik kaygıda olduğu gibi gerçek dışı ve mantığa aykırı bir hâl aldığında uyum sağlayıcı işlevini yitirir ve normaldışı davranışların kaynağı haline gelir. Freud, nevrotik bireylerde kaygının daha sık ve yoğun yaşandığını gözlemlemiş, bu doğrultuda yaptığı çalışmalar, onun insan davranışlarının normal ve normaldışı yönlerini anlamasına katkı sağlamıştır (Geçtan, 1998, s. 49).

Freud'a göre, kaygı bireyin tehlikelere karşı uyum sağlamasını amaçlayan işlevsel bir tepkidir. Ancak bu tepki, mantıklı ve dış dünyaya bağlı bir tepki olan "gerçekçi anksiyete" ile geçmiş yaşantılara dayalı, mantık dışı ve nesnesiz "nevrotik kaygı" arasında ayrım gösterir. Nevrotik kaygı, sıklıkla çocukluk yaşantılarından köken alır ve bastırılmış içgüdüsel dürtülerin yol açtığı enerji birikimiyle ortaya çıkar. Ego, bu tür tehditkâr dürtülere karşı "bastırma" savunma mekanizmasını kullanarak bu dürtülerin bilinç düzeyine çıkmasını engeller fakat bastırılan enerjinin boşaltılamaması kaygı yaratır. Freud, ruhsal aygıtın enerji dengesini koruma çabasının bozulduğu durumlarda da kaygının ortaya çıktığını ve bu durumun organizmada çeşitli işlevsel sorunlara neden olabileceğini belirtmiştir. Egonun dış dünya ile ilişkisini sürdürebilmesi için bu enerjiyi yönetmesi gerekir. Aksi hâlde bireyin gerçeklikle olan bağları kopar ve kaygı patolojik boyuta ulaşır (Geçtan, 1998, s. 48-49).

2.2.1.2 Varoluşçu kuram perspektifinden kaygı

"Varoluşçuluk, 19. yy sonlarına doğru ortaya çıkan ve insana verdiği önem nedeniyle farklılık arz eden bir felsefi akımdır. Varoluşçuluk, kaygı kavramını etraflıca işleyen felsefe akımıdır. Kaygı kavramını varoluşçuluğa kazandıran filozof Kierkegaard'dır" (Manav, 2011, s. 207).

Kierkegaard, insanın yalnızca biyolojik ya da rasyonel yönleriyle kavranamayacağını savunmaktadır. Ona göre insan aynı zamanda psikolojik bir varlıktır ve bu yönüyle anlaşılmayı hak eder. Bu bağlamda, kaygıyı da insanın hiçlikten sıyrılarak varoluşunu gerçekleştirmesi için gerekli bir ruhsal durum olarak değerlendirir. Ona göre kaygı, bireyin silkinerek kendine dönüşünü sağlayan içsel bir uyanışın ifadesidir (Manav, 2011, s. 207).

"Kaygı Kierkegaard için olumlu bir şeydir çünkü insan varoluşunu kaygı vasıtasıyla gerçekleştirir, kaygı insanın ontolojik temelidir. Şunu söyleyebiliriz ki Kierkegaard için kaygı, hiçlikten varlığa atılımı yapmak için gerekli olan uyarıcı güçtür" (Manav, 2011, s. 207).

Varoluşçular için kaygı, yüzeysel bir duygu durumdan ziyade insanın varoluşsal deneyimini şekillendiren temel bir olgudur. Søren Kierkegaard, endişe kavramını felsefi düşünceye taşıyan ilk isim olarak, bu duygunun insanın varoluş yolculuğundaki rehber niteliğini vurgular. Kierkegaard'a göre kaygı, bireyin varoluşuyla öznel ve özgürce yüzleşmesi sırasında yaşadığı kaçınılmaz bir sınamadır. Bu sınama, aynı zamanda yoklukla da yüzleşmeyi içerir çünkü her varoluşsal bilinçlenme, yokluk olasılığını da beraberinde getirir. Bu farkındalık ise insanda yok oluş korkusunu ve ölümsüzlük arzusunu tetikler; böylece birey, varoluş sürecinde derin bir endişeye sürüklenir (Kara, 2020, s. 281).

Rollo May, kaygıyı varoluşçu bir perspektifle ele alarak bu duygunun iki temel işleve sahip olduğunu belirtir: yapıcı ve yıkıcı. Ona göre kaygı, bireyin kendisini korkutan durumlarla yüzleşmesini sağlayarak yaşamına yeni olanaklar katmasına aracılık ettiğinde olumlu bir işlev üstlenir. Ancak birey, bu yüzleşmeden kaçınıp sınırlı ve kurallara bağlı bir yaşam biçimini seçerse, kaygı varoluşsal bir daralma yaratır ve yaşanmamış olasılıklarla dolu bir içe kapanmaya neden olur. Bu durum, May'in "varoluş nevrozu" olarak adlandırdığı çağdaş bireyin temel çıkmazını tanımlar. Tedavi sürecinde amaç, bireyin henüz kullanmadığı yaşam potansiyellerine yönelmesini sağlamak, böylece kaygının yıkıcı etkisini dönüştürmektir (Geçtan,1998, s. 324-325).

Varoluşçuluk, insanın yaşamına, özgürlüğüne ve içsel dünyasına odaklanan bir felsefi yaklaşımdır. Kierkegaard'a göre insan sadece akıl ve biyolojik yönüyle değil, aynı zamanda duygusal ve psikolojik yönleriyle de anlaşılmalıdır. Bu çerçevede Kierkegaard, kaygıyı insanın hiçlik duygusuyla yüzleştiği, kendini sorguladığı ve varoluşunun farkına vardığı bir ruh hali olarak tanımlar. Yani kaygı, insanın kendi varlığını anlamaya başlaması için gerekli bir içsel uyarandır (Manav, 2010, s. 86-87).

Varoluşçu analistlere göre kaygı, insanın kendi varoluşunun sorumluluğunu üstlenme sürecinde karşılaştığı zorluklardan doğar. Bu yaklaşımda kaygı, insan olmanın kaçınılmaz ve temel bir yönü olarak görülür. Varoluşçu düşünürleri etkileyen Heidegger'in bakış açısıyla, birey hem kendi varlığının hem de başkalarının varoluşunun bilincindedir. Bu farkındalık, kişinin varlığına anlam arama çabasında yalnızlığını daha derinlemesine hissetmesine neden olur ve bu durum kaygıya yol açar (Tokuçcu, 2006, s. 22).

2.2.1.3. Davranışçı kuram perspektifinden kaygı

Davranışçılık, 20. yüzyılın başlarında psikolojiye, gözleme ve deneye dayalı bilimsel yöntemi kazandıran ilk kuram olmuştur. Davranışçı kuram ortaya çıkışının ilk dönemlerinde psikanalizin etkisi altında kalsa da 1950'li yıllardan itibaren güç kazanarak psikoloji alanında belirleyici bir yaklaşım hâline gelmiştir (Türkçapar ve Sargın, 2012, s. 7). Davranışçılık, zihin ve bedenin birbirinden ayrılamayacağını savunarak ikiciliğe karşı çıkar ve zihinsel süreçlerden çok gözlemlenebilir davranışlara odaklanır (Özcan ve Gül Çelik, 2017).

Davranışçı kurama göre kaygı, doğuştan gelen değil, çevresel koşullanmalar ve yaşantılarla öğrenilen bir tepkidir. Kaygı tepkisi, belirli durumlara verilen öğrenilmiş bir yanıt olup, bu durumu pekiştiren bağlar ortadan kalktığında kaygı da zamanla azalabilir veya tamamen ortadan kalkabilir (Sazak ve Ece, 2004). Ancak birey, aslında korku yaratmayan bir nesne ya da duruma, geçmişte yaşadığı olumsuz deneyimlerle koşullanabilir. Bu koşullanma

sonucunda söz konusu nesne ya da durumdan kaçınma eğilimi gelişir ve bu kaçınma davranışı zamanla kaygıya dönüşebilir (Tokuçcu, 2006, s. 22).

2.2.1.4. Bilişsel kuram perspektifinden kaygı

1970'li yıllarda Beck ve Ellis'in öncülüğünde ortaya çıkan bilişsel kuram, davranışçı yaklaşımı zenginleştirerek bilişsel psikoloji ve sosyal öğrenme kuramlarının katkılarıyla daha bütüncül bir yapıya evrilmiştir (Özcan ve Gül Çelik, 2017).

Bilişsel kuram, çevresel uyarılar ile bu uyarıların sonuçları arasındaki ilişkiye insan zihninin aracılık ettiğini savunur. Bu yaklaşıma göre, insanlar hayvanlardan farklı olarak büyük ölçüde sosyal etkileşimler yoluyla öğrenir (Türkçapar ve Sargın, 2012, s. 9).

Bilişsel kurama göre kaygı, otomatik koşullanmalardan ziyade bireyin tehdit algısı ve durumu kontrol edebilme inancıyla şekillenir. Kişi bir durumu ne kadar tehdit edici, kontrolü dışında ve kendi kapasitesini aşan bir şekilde algılıyorsa, o ölçüde kaygı yaşar (Sazak ve Ece, 2004).

Bilişsel modele göre, korku temelli bozukluklar, tehdit olasılığının olduğundan fazla algılanmasıyla ortaya çıkar. Bu yanlış değerlendirme, kişinin kaygı düzeyinin yükselmesine neden olur ve zarar görmekten korunmak amacıyla bir dizi savunma tepkisini tetikler. Bu tepkiler arasında bedensel uyanıklık artışı, mevcut davranışın bastırılması ve çevrenin seçici olarak tehdit açısından gözden geçirilmesi yer alır. Kaygılı bireyler, tehdit ortadan kalktıktan sonra bile uzun süre savunma durumunu sürdürebilirler (Sapmaz, 201, s. 19).

2.2.2. Müzik eğitimi bağlamında kaygı türleri

2.2.2.1. Müzik performans kaygısı

Performans kaygısı, bireylerin önemli bir görev, sınav, sunum ya da gösteri öncesinde yaşadığı yoğun stres ve endişe durumudur. "Bireyler, performans gerektiren ortamlarda kendilerini sınanma duygusu veya bir değerlendirme tehdidinin içinde algıladıkları zaman, yüksek performans kaygısı ortaya çıkar. İster sınav, ister bir topluluk önünde konuşma veya konser ortamı olsun, bu durum, bireyin yetenek ve niteliklerini ortaya koymasını zorlaştırmaktadır" (Sarıcan Gündüz, 2013, s. 34).

Başarısızlık korkusu, mükemmeliyetçilik ve çevreden gelen beklentiler, bu kaygının temel nedenleri arasında yer alabilmektedir. Kişi, kendini yetersiz hissetme veya hata yapma endişesiyle, potansiyelini tam olarak ortaya koymakta zorlanabileceği bilinmektedir. Bu durum, fiziksel belirtiler ve psikolojik baskılarla birleşerek bireyin özgüvenini ve

performansını olumsuz etkileyebileceği düşünülmektedir. “Performans kaygısı, performans sırasında avuç içlerinin terlemesi, ellerin titremesi, ağız kuruluğu gibi bedensel semptomları olan, odaklanamama ve kalp atışının artışı gibi belirtilere sahip psikolojik bir sorundur” (Sarıcan Gündüz, 2013, s. 43).

Performans kaygısı, performans sergilenen ortamların doğal bir parçası olarak ortaya çıkmaktadır. Ancak bu kaygı, kişinin sahip olduğu yetenekleri veya birikimini kullanmasını engelleyecek düzeye ulaştığında sorun haline gelebilmektedir. Özellikle bireyin işlevsiz düşünce biçimleri, yanlış inançları ya da davranışları, kaygının ve performans kaygısının devam etmesine sebep olmaktadır (Sarıcan Gündüz, 2013, s. 33).

Müzik eğitiminde öğrencinin başarısı genellikle konser veya sınav gibi performanslarla değerlendirilmekte olduğundan müzik performansı, müzik eğitiminin önemli bir aşamasını oluşturmaktadır. Ancak, uzun ve yorucu bir eğitim süreci boyunca performans baskısı, öğrencilerde psikolojik karmaşa ve zıt duygulara yol açabilmektedir. Bu durum, endişenin artması ve süreklilik kazanması halinde kaygıya dönüşebilmektedir (Aydın ve İşgörür, 2018, s. 2). Müzik performans kaygısı, mesleki müzik eğitimi alan öğrencilerde çeşitli nedenlerle ortaya çıkabilmektedir. Mesleki müzik eğitimi alan öğrenciler, performanslarının kendi öğretmenleri tarafından değerlendirilmeleri ve notlandırılmaları nedeniyle kaygı yaşayabilmektedirler, çünkü bu değerlendirmeler gelecekteki başarılarını ve kariyerlerini doğrudan etkilemektedir. Hem öğrenciler hem de profesyoneller, başarı baskısı ve başarısızlık korkusu ile sürekli bir stres yaşamaktadırlar. Profesyonel müzisyenler, yetkinliklerini sürekli olarak kanıtlama zorunluluğu ve toplumsal beklentilere uyum sağlama baskısı ile daha fazla kaygı duymaktadırlar. Aileleri, arkadaşları ve meslektaşları önündeki performans, beğenilme isteğiyle birleşerek kaygıyı artırmaktadır. Ayrıca, profesyonel müzisyenler kariyerlerinin sürdürülebilirliği ve gelecekteki fırsatlar hakkında endişe duymaktadırlar. Tüm bu faktörler, performans sırasında olumlu bir stres yaratacak seviyeyi aşarak, kaygının olumsuz bir hal almasına yol açabilmektedir (Uğurlu Dedeoğlu, 2024, s. 8-9).

Topluluk karşısında müzik icra etme düşüncesi, bazı müzisyenlerde kaygıya yol açabilmekte ve bu durum, yoğun bir gerilim ile kaçınma davranışlarına neden olabilmektedir. Kaygı, bireyin zihnini asıl görevine odaklamak yerine, konser sırasında meydana gelebilecek hatalar, başarısızlıklar ve aksilikler üzerine yoğunlaştırmasından kaynaklanabilmektedir. Ayrıca, hataları zihinde büyütme eğilimi, sosyal kabul ve mükemmeliyetçi bir yaklaşım gibi faktörler de performans kaygısının etkenleri arasında yer almaktadır. Sahneye çıkma deneyimi, genellikle kaygıyı beraberinde getirmektedir ve bu kaygının tamamen ortadan

kaldırılması neredeyse olanaksız olsa da düşük seviyelerdeki kaygı, sanatçıyı motive ederek performans üzerinde olumlu bir etki yaratabilmektedir (Çimen, 2001, s. 126-128).

"Bireyin zorunlu benliğinde iyi bir performans sergilemek, bu performansın karşılığında da övgü almak yer alıyorsa, buna karşın gerçek benliğinde özgüveni düşük ise yani performansına güvenmiyorsa kaygı geliştirmesi olası görünmektedir" (Özevin, 2014, s. 88). Bu sebeple müzik performans kaygısı sadece performans sırasında değil öncesinde veya sonrasında gerçekleşebilmektedir (Kaplancık ve Aladağ, 2020, s. 504). Performans sanatçısının başarısızlık olarak gördüğü durumlar genellikle performansı tamamlayamama, seyircilerin beğenisini kazanamama veya geri bildirim alamama gibi durumları içermektedir. Performans öncesi ya da sırasında olumsuz düşüncelere eğilimli kişiler, bu düşünceler nedeniyle zaten olumsuz bir duygu durumuna girmekte ve bu durum, başarısızlık korkusuyla daha da yoğunlaşmaktadır. Bu kaygı, kişilerin vücutlarında endişe kaynaklı kimyasalların salgılanmasına yol açarak, pozitif düşüncelere odaklanmalarını zorlaştırmaktadır (Akman, 2024, s. 38).

Müzikte performans kaygısı, performansın gerçekleştirilmesini neredeyse imkânsız hale getirebilecek belirtilerle kendini göstermektedir. Bu da onu basit bir heyecanlanmadan ayıran temel özelliktir. Müzik performans kaygısı, duygusal, bilişsel, bedensel ve davranışsal belirtilerin birleşmesiyle ortaya çıkar ve özellikle değerlendirilme tehdidinin bulunduğu durumlarda daha şiddetli bir hal almaktadır. Bu kaygı yalnızca müzik performansına özgü olmayıp, diğer kaygı bozukluklarıyla birlikte de görülebilir; özellikle sosyal fobi ile bir arada meydana gelmesi yaygındır (Sarıcan Gündüz, 2013, s. 43-45). Bireyin kendine olan güveni ve inancı, başarılı olabileceğine veya belirli hedeflere ulaşabileceğine dair düşünceleri, kaygı seviyesini doğrudan etkiler. Güven eksikliği durumunda, kişi çalışmaya başlamakta zorlanabilir, işleri erteleyebilir, motivasyon kaybı yaşayabilir ya da yaptığı hatalara odaklanarak ilerlemekten vazgeçebilmektedir. Bu tür durumlara yol açan etmenler arasında, çalışmayı erteleme, başlangıçta zorluk yaşama, yetersiz çalışma ve eleştirici tutum sergileyen eğitimciler ya da ebeveynler bulunabilmektedir (Akman, 2024, s. 38). "Yapılan çalışmalar, genel psikolojik rahatsızlıklarda olduğu gibi müzik performans kaygısı söz konusu olduğunda da kadınların erkeklere göre daha fazla kaygı taşıdığını ve kadınlarla erkeklerin performans kaygısına farklı biçimlerde tepki verdiğini göstermektedir" (Özevin, 2014, s. 86).

"Sahne performansında daha iyiye ulaşmada icracı fiziksel ve psikolojik sağlığını optimal düzeyde korumalı ve performansın her aşamasında bu düzeyi koruyacak yetkinliğe erişmelidir" (Kaplancık ve Aladağ, 2020, s. 504). Ancak bu durum sağlanamadığında davranışsal bazı semptomlar gelişebilmektedir. "Davranışsal bulgular arasında en çok

karşılaşılan semptomlar titreme, duruş bozukluğu ve teknik yetersizlikte kendini hissettirir ve sonucunda konsere çıkmama, gergin bir yüz ifadesi ve performans kalitesinde düşme gibi durumlar ortaya çıkabilir" (Kaplancık ve Aladağ, 2020, s. 506). Müzik performans kaygısının, müzisyenler üzerinde hem fiziksel hem de zihinsel olarak çeşitli olumsuz etkiler yaratabildiği bilinmektedir. Bu durum, çarpıntı, titreme, nefes darlığı ve kas gerginliği gibi bedensel belirtilerle performansı fiziksel olarak zorlaştırırken, aynı zamanda konsantrasyon kaybı, özgüven eksikliği ve olumsuz düşüncelerle zihinsel süreçleri de olumsuz etkilediği düşünülmektedir. Kaplancık ve Aladağ (2020, s. 504) bu durumu "sinir sisteminin uyarılması sonucu adrenalin salgılanır ve beden kendini harekete hazırlar. Beliren fiziksel semptomlar, sahne performansı esnasında problem yaratabilir. Organlara daha fazla oksijen götürmek amacıyla kalp atışının hızlanması, icracıyı kontrolsüzlüğe sürükleyebilir, vücut sıvılarının normalden farklı çalışması ağız kuruluğuna yol açabilir veya solunumun hızlanmasıyla icracı nefessiz kalma hissi yaşayabilir" şeklinde ifade etmişlerdir.

Kaygı, müzisyenin hatalara odaklanmasına, performans sırasında yaratıcılığını ve doğaçlama kabiliyetini kaybetmesine yol açabileceği ve performans sergilemekten kaçınmaya, performansı ertelemeye veya iptal etmeye kadar varan davranışsal sonuçlara neden olabileceği düşünülmektedir. Uzun vadede, müzisyenlerde tükenmişlik, motivasyon kaybı ve kariyer gelişiminde engeller ortaya çıkabileceği ve bununla beraber performans kaygısının yönetilmemesi, kişinin mesleki ve kişisel yaşamında önemli zorluklar doğurabileceği düşünülmektedir.

2.2.2.2. Sınav kaygısı

Sınav kaygısı, sınavlarla ve sonuçlarıyla ilgili korkularla tanımlanabilmektedir. Bu kaygı, sınavda başarısız olma ve başarısızlığın getireceği olumsuz sonuçlar hakkında duyulan endişeyle şekillenmektedir. Sınav kaygısı, sınav öncesinde ya da sınav sırasında ortaya çıkabilmektedir (Pekrun, 2001, s. 15610). Kaygı, genellikle bir olaydan kaynaklı olmadan, kişinin o olaya yüklediği anlamdan kaynaklanır. Özellikle sınav kaygısı yaşayan öğrenciler, sınavı kişiliklerinin ve değerlerinin bir değerlendirmesi olarak görme eğilimindedir. Bu algı, kaygının artmasına ve bedensel kimyada değişimlere yol açarak, öğrenme için gerekli protein zincirlerinin oluşumunu engeller. Bu durum, akıl yürütme ve soyut düşünme gibi zihinsel süreçleri olumsuz etkiler. Dolayısıyla, yüksek sınav kaygısı, öğrenci başarısızlığının temel nedenlerinden biri olarak öne çıkar (Çakmak, 2007, s. 50).

Yapılan literatür çalışmalarına göre, uygun düzeyde kaygı öğrenmeyi olumlu etkilerken, aşırı veya yetersiz kaygı öğrenmeyi olumsuz etkileyebilmektedir. Sınav kaygısında

stres ve heyecan faydalı olabilir, ancak başarı için bu duyguların kontrol edilebilir olması gerekmektedir (Erözkan, 2020, s. 31). Birçok öğrenci sınavlarda iyi performans gösterebilme potansiyeline sahipken, kaygı seviyelerinin yüksek olması sebebiyle kötü performans gösterebilmektedirler (Zeidner, 2003, s. 2). Birçok öğrencinin sınav kaygısı, düşük yetenekten ve başarısızlıklardan kaynaklanmaktadır (Pekrun, 2001, s. 15612).

Araştırmalara göre, başarı düzeyi düşük öğrencilerde kaygı düzeyi daha yüksektir. Olumsuz içsel konuşmalar, bireyin odaklanmasını engelleyip endişeyi artırırken, otonom sinir sisteminin uyarılması da sınav kaygısının fizyolojik belirtilerine, örneğin hızlı kalp atışı, terleme ve mide bulantısına yol açar (Eker, 2016, s. 9).

Sınav kaygısının artmasına sebep olan ebeveyn, öğretmen ve akran davranışları şunlardır:

a) Yüksek başarı beklentisi ve başarı baskısı
b) Sınıf içi rekabet
c) Başarısızlıkların geri bildirimi
d) Başarısızlıktan sonra ceza (Eker, 2016, s. 9),

Eğitim kurumları ve sistemlerinde kaygıya neden olabilecek bazı faktörler şunlardır: rekabetçi hedef yapıları, geri bildirim verirken başkalarıyla kıyaslama yapılması ve erken dönem başarısızlıklarının öğrencilerin eğitim kariyerine uzun vadede olumsuz etkiler yaratacağına dair endişelerdir (Pekrun, 2001, s. 15612). Sınav kaygısının, genellikle ailelerin yüksek beklentilerinden kaynaklandığı bilinmektedir. Çocuğun yeteneklerinin üzerinde zorlanması, başkalarıyla kıyaslanması, başarısızlık korkusu ve ailelerin koşullu sevgisi gibi faktörler bu kaygıyı tetiklemektedir (Pazarlı, 2009, s. 47). Sınav kaygısı, bireylerin başarısızlık korkusu ve olumsuz değerlendirme beklentileri nedeniyle odaklanmalarını zorlaştırmakta, hatırlama güçlüğüne yol açmakta ve akademik başarıyı olumsuz etkileyebilmektedir (Sübaşı, 2007, s. 5).

Cinsiyet açısından bakıldığında, sınav kaygısının bireyler üzerinde farklı düzeylerde etkili olduğu görülmektedir. Eker (2016, s. 12), Yapılan araştırmalar sonucunda kadınlarda olan sınav kaygısının erkeklere göre daha yüksek olduğunu, kadınların çevresel tepkilerden daha kolay etkilenmesi ve ergenlik dönemindeki ruhsal sorunların bu durumu artırdığını ifade etmektedir.

2.2.2.3. Sosyal kaygı

Amerikan Psikiyatri Birliği'nin yayımladığı DSM-5'e göre (APA, 2013), toplumsal kaygı, kişinin belirli sosyal durumlarda başkaları tarafından değerlendirilebileceği korku veya

kaygı hissiyle tanımlanmaktadır. Sosyal kaygı bozukluğu genellikle 25 yaşından önce başlamakta ve bu durumu yaşayan kişiler, başkalarının gözünde değerlendirilme korkusu duymaktadırlar (Mousavi, 2023, s. 13). Sosyal kaygı bozukluğu, özellikle ergenlik döneminde belirginleşen bir durumdur. Ergenlik, bireylerin kendilerini topluluk içinde kabul ettirme çabalarının zirveye ulaştığı, başkalarının düşüncelerinin ve izlenimlerinin daha fazla önem kazandığı bir süreçtir. Bu dönem, sosyal ilişkilerin yoğunlaşması ve dışsal değerlendirmelerin belirleyici olması nedeniyle, kaygı bozukluğunun da arttığı bir zamandır. Üniversiteye adım atan gençler de benzer bir kaygıyı deneyimler; yeni ortamlara ve sosyal rollere uyum sağlama çabasıyla birlikte, başkalarına nasıl bir izlenim bıraktıkları konusunda endişelenmektedirler. Bu kaygılar, tanımadıkları insanlarla etkileşim kurmayı zorlaştırabilir ve anlamlı sosyal bağlar kurmalarını engelleyebilmektedir. Sosyal kaygı sadece gündelik yaşamda sıkıntılara yol açmakla kalmaz, aynı zamanda daha ciddi psikolojik sorunlara, örneğin depresyon ve intihar düşüncelerine de zemin hazırlayabilmektedir (Sübaşı, 2007, s. 5).

Sosyal kaygı bozukluğu, bireylerin sosyal durumlarda olumsuz değerlendirilme korkusu yaşadığı bir durumdur. Bu kişiler, başkaları tarafından aşağılanma, utanç duyma veya rezil olma endişeleriyle sürekli olarak sosyal ortamlardan kaçınma eğilimindedirler. Performans gerektiren durumlarda, toplum önünde konuşma veya yazılı bir şey sunma gibi basit görevler bile büyük bir kaygıya yol açabilmektedir. Bu kaygılar, fiziksel belirtilerle kendini göstermektedir; örneğin, kalp çarpıntısı, terleme, titreme veya kızarma gibi belirtiler sıklıkla görülmektedir. Bu kişiler, her bir sosyal etkileşimde kendilerine aşırı dikkat göstermekte ve bu da kaygı düzeylerini daha da artırmaktadır. Ayrıca, ellerinin titremesi, yemek yerken yiyecek dökme korkusu ya da yazı yazarken imza atma zorlukları gibi gündelik faaliyetler bile büyük bir stres kaynağı olabilmektedir. Sosyal kaygı bozukluğu yaşayan bireyler, başkalarının düşüncelerini gereğinden fazla önemseyip, bu düşünceleri yanlış yorumlayarak kaygılarını daha da büyütebilmektedirler. Bu bozukluk, genellikle düşük benlik saygısı ve yaşamda karşılaşılan engeller nedeniyle daha da derinleşmektedir. (Dilbaz, 2000, s. 3-5).

Sosyal kaygı, toplum içinde insanlarla etkileşimde bulunurken ortaya çıkabilmektedir. Sosyal kaygının örnekleri arasında, karşılıklı konuşmalar, önceden temas kurulmamış kişilerle karşılaşmalar, yemek yerken ya da içerken izlenmek gibi durumlar yer almaktadır. Ayrıca, toplumsal ortamda bir eylemi gerçekleştirmek, örneğin bir konuşma yapmak, sahneye çıkmak ya da başkalarının önünde bir şey söylemek gibi eylemler de sosyal kaygıyı tetikleyebilmektedir. Sosyal kaygının nedeni, kişinin başkaları tarafından olumsuz değerlendirilmesi veya kötü bir biçimde davranılmasından korkmasıdır. Bu korku, kişinin

utanç duyması, küçük düşmesi, dışlanması veya başkalarının kırılmasına yol açacak şekilde davranma korkusu şeklinde olabilmektedir. Örneğin, bir topluluk içinde konuşurken, kişi yanlış bir şey söylese ya da bir hata yapsa, bu olasılıkları düşünerek kaygıya kapılabilir. Bu tür kaygı, kişiyi hem düşünsel hem de duygusal olarak olumsuz etkileyebilmektedir. Kaygı yaşayan kişiler, genellikle bu tür toplumsal durumlardan kaçınma eğiliminde olabilmektedirler. Bazı durumlarda ise bu kaygılarla başa çıkmak için bu sosyal ortamlara katılmak zorunda kalsalar dahi, büyük bir korku ve kaygı içinde bu durumu yaşamaktadırlar. Kaygı, genellikle sosyal ortamda bir hata yapmak, yanlış değerlendirilme ya da utanç duymak korkusu nedeniyle büyümektedir. Kişi, bu korkuya dayanamayıp daha fazla kaygı duymaya başlar ve bu da onun toplumsal etkileşimlerdeki başarı düzeyini etkileyebilmektedir. Sosyal kaygı, çocuklar ve yetişkinler için farklı şekillerde kendini gösterebilmektedir, ancak bu durum genellikle altı ay veya daha uzun süre devam eder. Kaygı sürekli hale geldiğinde, bu bireylerin sosyal yaşamlarını, işlevselliklerini, toplumsal ilişkilerini ve günlük aktivitelerini olumsuz etkileyebilmektedir. Bu kaygı durumu, bir ruhsal bozukluk ya da sağlık sorunuyla ilişkilendirilemez. Ayrıca, bu kaygılar başka bir bozukluğun belirtisi olarak da değerlendirilemez. Sosyal kaygının kaynağı, genellikle kişinin korkularıyla ilgili olup, bu korkular genellikle toplumsal ve kültürel bağlama orantısızdır ve kişinin yaşadığı çevre ile bağlantılı olarak değişiklik gösterebilir (DSM- 5, APA, 2013).

Yaygın sosyal kaygı bozukluğu yaşayan bireylerde, topluluk önünde konuşma gibi belirli performans durumlarına yönelik korku ve kaçınma davranışı gözlemlenebilir; ancak bu durum, yalnızca bu tür ortamlarda sınırlı kalmaz. Bu bireylerin sosyal korkuları ve kaçınma eğilimleri, çok daha geniş sosyal etkileşim alanlarına yayılır (Stein ve Stein, 2008).

İnsanlar, yalnızca doğrudan sosyal değerlendirme sırasında değil, bu değerlendirme olasılığı karşısında da sosyal kaygı yaşayabilirler. Hatta, bir etkileşim öncesinde başkalarının kendileri hakkında ne düşüneceğini hayal etmek bile kaygı düzeylerini artırabilir. Bu durum, kişinin yalnız olduğu anlarda bile geçerlidir. Dahası, insanlar tamamen hayalî sosyal etkileşimler hakkında da endişelenebilir; gerçekleşmemiş ya da gerçekleşmesi muhtemel bir durum bile, gerçek bir karşılaşma kadar stres yaratabilir. Bu bağlamda, sosyal kaygının zihinsel imgeler üzerinden bile tetiklenebileceği görülmektedir (Leary ve Kowalski, 1995).

Sosyal anksiyete bozukluğu olan bireyler, sosyal ortamlarda başkalarının kendileri hakkında ne tür beklentilere sahip olduğunu tahmin etmeye çalışır; bu tahminler, ortamın resmiyeti ve karşılarındaki kişilerin özelliklerine göre şekillenir. Kişi, zihninde oluşturduğu benlik imgesiyle bu beklentileri karşılaştırır; ancak olumsuz yönde çarpıtılmış algılar nedeniyle genellikle yetersiz kaldığını düşünür. Bu durum, reddedilme ya da statü kaybı gibi

olumsuz sonuçlara yol açacağı inancını tetikler. Ortaya çıkan bu olumsuz düşünceler, davranışsal ve fizyolojik kaygı tepkilerine neden olur ve bireyin kendisini sosyal açıdan yetersiz görmesini pekiştirerek kaygı döngüsünü devam ettirir (Barlow, 2008).

Sosyal kaygı bozukluğu, bireylerin iş hayatında çeşitli zorluklarla karşılaşmasına yol açmaktadır. Bu kişiler, özellikle takım çalışması gerektiren ortamlarda veya liderlik pozisyonlarında bulunmaktan kaçınabilmektedirler. Olumsuz özdeğerlendirmeler ve kendi yetersizliklerini düşünme, iş performanslarını olumsuz etkileyebilmektedir. Üniversite öğrencileri, kariyerlerine adım atarken sosyal kaygılarıyla baş edemezlerse, profesyonel hayatlarında zorluklar yaşayabilir ve potansiyellerini tam anlamıyla gerçekleştiremeyebilirler. Bu kaygılar, kişisel tatminin yanı sıra iş yaşamındaki başarıyı da olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Sübaşı, 2007, s. 6).

Sosyal kaygı yaşayan kişiler, başkaları tarafından olumsuz değerlendirilmekten kaygılanırlar ve sosyal etkileşimlerde aşırı hassasiyet göstermektedirler. Gerçek veya gerçek dışı sosyal yetersizlik duygusuyla mücadele ederler ve bu yetersizliklerinin başkaları tarafından fark edilmesi en büyük kaygılarıdır. Ancak bu korkular genellikle gerçekçi değildir ve yaşam kalitesini olumsuz etkileyerek kaygı ve işlevsizlik yaratabilmektedir (Mousavi, 2023, s. 12).

Koro üyelerinin kendi aralarındaki iletişimi, koronun bütünlüğü ve uyumu gibi başlıklar korodaki her bireyin sorumluluğundadır. Bu sorumluluklar kişiler üstünde baskı hissi oluşturabilmektedir. İletişim becerilerindeki eksiklik koronun bütünlüğünü etkileyebileceği gibi kişilerin bireysel kaygılar yaşamasına da sebep olabilir. Çünkü koro müziği bireyleri her ne kadar olumlu etkilese de eseri seslendirme aşamasına gelene kadar koro üyeleri arasında birçok şey konuşulup tartışılmaktadır. Koro müziği icrasında görev almak her ne kadar bireyleri olumlu yönde etkilese de ses gruplarının kendi içlerinde veya gruplar arasında çatışmalar yaşanabilmektedir. Bunlardan bazıları yaşça küçük olanı yok sayma, koro üyelerinin koro çalışmalarında veya konserlerdeki performanslarına yönelik kıyas yapma ya da belli bir ses grubunu beceri düzeyi açısından aşağı görmek vb. şeklinde olabilir. Tüm bu yaşanan durumların koro üyelerinde kaygıya sebep olabileceği düşünülmektedir.

Koro üyelerinin, katıldıkları çalışmalarda karşılaştıkları çeşitli durumlar karşısında ne düzeyde kaygı yaşadıklarının belirlenmesi ancak uygun bir ölçme aracı kullanılarak olanaklı olabilmektedir. Koro üyelerinin kaygı düzeylerine ilişkin bireysel tahminler yapılabilir ancak yapılan tahminlerin sübjektif yorumlardan öteye gidemeyeceği açıktır. Bu nedenle, kaygı ölçeklerinin kullanılması, daha güvenilir ve nesnel verilerin toplanmasına katkı sağlayacaktır.

2.3. Ölçek Geliştirme Süreci ve Likert Tipi Ölçekleme Tekniği

2.3.1. Ölçek ve ölçek geliştirme süreci

Günümüzde eğitimin daha nitelikli bir seviyeye ulaşabilmesi için, öğrenme ve öğretme süreçlerine katılan tüm bireylerin yaşadıkları durumları doğru şekilde anlamlandırılması, soyut kavramların somut hale getirilmesi ve gözle görülür sonuçların elde edilmesinin büyük önem taşıdığı düşünülmektedir. Eğitimde karşılaşılabilecek durumların boyutunu belirleyebilmek ve buna bağlı olarak etkili çözüm yolları geliştirebilmek için ölçme yöntemleri kritik rol oynamaktadır. Bu yöntemler, gerekli müdahalelerin doğru zamanda ve uygun şekilde yapılmasını sağlayarak eğitimin kalitesini artırmada önemli bir araç olarak kullanılmaktadır. Bu noktada, ölçme süreçlerinin yalnızca gözlemlenebilen davranışlara değil, aynı zamanda doğrudan gözlemlenemeyen kavramsal değişkenlere ilişkin bilgi edinmeyi de mümkün kılması, eğitimde ölçek kullanımını vazgeçilmez hale getirmektedir.

"Ölçekler, doğrudan gözlemlenemeyen teorik olarak var olan değişkenlerin düzeylerini ortaya çıkarmayı amaçlayan maddelerden oluşan ölçme araçlarıdır" (Acar Güvendir ve Özer Özkan, 2015, s. 24). Özellikle eğitim alanında ölçmenin önemli olduğu bilinmektedir. Kişilerin, durumlar karşısındaki tepkileri bilinse de bunu sayısal verilere dökebilmenin önemli bir aracı olduğu düşünülmektedir. Çıkrıkçı Demirtaşlı (2014, s. 30) ölçmeyi "performansın miktarını belirleme veya gözlenen performansa sayı tayin etme" olarak tanımlar. Yani "öğrenci davranışlarının ölçülebilmesi için ya davranışların, ya o davranışlar sonunda ortaya çıkan ürünün, ya da her ikisinin gözlenip nicelendirilmesi" gerekmektedir (Turgut ve Baykul, 2012, s. 115).

"Ölçme durumları öğrencilerin davranışları sergileyeceği durumlardır. Bilgiler, zihin becerileri, tutumlar, tercihler doğrudan değil, ancak öğrencinin bir hareketiyle davranışlarını sergilediği zaman gözlenebilir" (Turgut ve Baykul, 2012, s. 116). Buradan yola çıkarak "bir bireyin göz renginin ne olduğunu, boy uzunluğunun kaç santim olduğunu, kütlesinin kaç kilogram olduğunu, kaç yaşında olduğunu, genel yetenek testinden kaç puan aldığını, fizik testinden kaç puan aldığını, belli bir derse karşı tutumun hangi düzeyde olduğunu, hangi mesleki alanlara ilgisinin bulunduğunu, ne gibi kişilik özelliklerine sahip olunduğunu belirleme işi ölçmeye örnek olarak verilebilecek durumlardır" (Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak, 2010, s. 1). Bir ölçeğin geçerli ve güvenilir olması için ölçek geliştirme sürecinin gerekliliklerine uygun bir çalışma süreci içinde olunması gerekmektedir. Çünkü bu gereklilikler yerine getirilmediğinde ölçeğin kullanıldığı çalışmalarda hatalar oluşabilmektedir (Karakoç ve Dönmez, 2014, s. 40).

"Bir ölçme aracı geliştirirken ilk yapılması gereken ölçeğin kullanım amacını belirlemek ve buna uygun olarak ölçülmek istenen yapının sınır ve unsurlarını tespit etmektir. Sonraki aşamada madde havuzunun oluşturulması sürecine geçilmelidir" (Işık ve Koçak Işık, 2023, s. 3). "Ölçek hazırlama işlemi iki yöntemle yapılabilir. Bunlardan biri kendi kültürümüze özgü bir ölçek geliştirmek, bir diğeri ise farklı kültürde geliştirilmiş Türkçeye uyarlamaktır" (Acar Güvendir ve Özer Özkan, 2015, s. 24). Bu iki ayrı yöntemin, süreçlerinde izlenecek yolların öneminin oldukça büyük olduğu düşünülmektedir. Acar Güvendir ve Özer Özkan'a (2015, s. 31) göre "bu aşamalar sırasında yapılan hatalar diğer araştırmacılar tarafından tekrarlanabilmektedir." Bu sebeple ölçek geliştirme veya ölçek uyarlama yöntemlerinin belirlenmiş olan aşamalarını eksiksiz bir şekilde yürütülmesi gerektiği ifade edilmektedir. Öztürk, Eroğlu ve Kelecioğlu ise (2015, s. 123) araştırmalarında "Ölçek geliştirmeyi seçen bir araştırmacı öncelikle ölçmek istediği özelliğin yapısını çok iyi tanımalı ve tanımlamalıdır. Daha sonra ölçek geliştirme aşamalarını izleyerek ölçeğini geliştirmelidir." ifadelerine yer vermişlerdir.

> "İlk olarak "ne ölçülmek istendiği" açıkça belirlenmelidir. Ölçülmek istenilen değişkenin ve ilişkili değişkenlerin kuramsal yapısı detaylı olarak ortaya konulmalıdır. İkinci aşamada madde havuzu oluşturulmalıdır. Üçüncü aşamada ölçme aracının formatına karar verilmesi yer almaktadır. Sırasıyla maddelerin uzmanlar tarafından gözden geçirilmesi, madde geçerliğinin sağlanması, ölçeğin uygulanması, maddelerin değerlendirilmesi, ölçeğin son halinin verilmesi aşamaları gelmektedir" (Şahin ve Boztunç Öztürk, 2018, s. 191).
>
> "Ölçme, belirli bir amaç için yapılır. Amaç, ölçme konusu olan özellik bakımından bireyler, olaylar ya da nesneler hakkında değerlendirme yapmak ve elde edilen değerlendirme sonuçlarına dayanarak belli kararlar vermektir. Verilen kararların doğruluğu ve uygunluğu kararların dayandığı değerlendirme sonuçlarına, dolayısıyla değerlendirmede kullanılacak olan ölçüm sonuçlarına ve ölçütün uygun olmasına bağlıdır. Bunun içinde ölçü aracının standardize olması istenir" (Işık ve Koçak Işık, 2023, s. 11).

2.3.1.1. Madde havuzunun oluşturulması

Madde havuzunun oluşturulması sürecinde öncelikle literatür taraması yapılarak, geçerlik ve güvenirliği sağlanmış mevcut ölçekler incelenmektedir. Ardından, geliştirilecek ölçeğin hedeflediği yapıya ilişkin olarak belirli bir katılımcı grubuna kompozisyon

yazdırılmaktadır. Bu aşamalardan elde edilen veriler doğrultusunda kapsamlı bir madde havuzu oluşturulması amaçlanmaktadır. Madde havuzu oluşturulduktan sonra uzman görüşlerine başvurulmaktadır.

Ölçek maddelerinin geliştirilme sürecinde, uzman görüşüne başvurmak kapsam geçerliliğini sağlamak açısından kritik bir adımdır. Bu süreçte, uzmanlara ölçek maddelerinin uygunluk derecelerini değerlendirebilecekleri bir form sunularak geri bildirim alınabilir ve ek öneriler talep edilebilmektedir. Uzman görüşleri doğrultusunda, maddelerin ölçekten çıkarılma kararını desteklemek için kapsam geçerlilik oranı (KGO) hesaplanmaktadır; bu oran, bir maddenin hedeflenen yapıyı ne ölçüde temsil ettiğini belirlemek için kullanılmaktadır ve -1 ile +1 arasında değişen bir değer almaktadır. Maddelerin etkili bir ölçme aracı oluşturabilmesi için, açık, anlaşılır ve katılımcıların bilişsel seviyesine uygun ifadelerle yazılması gerekmektedir. Ayrıca, fazla sayıda madde oluşturmak ölçeğin esnekliğini artırarak uygun olmayan maddelerin elenmesini kolaylaştırmaktadır. Maddelerin dil bilgisi kurallarına uygun, akıcı ve sade olması, yanlış anlamaların önüne geçerek katılımcıların soruları doğru değerlendirmesine yardımcı olmaktadır. Bununla birlikte, literatür taraması sırasında benzer ölçeklerden yararlanılarak aday maddeler belirlemek, ölçek geliştirme sürecini daha sistemli ve bilimsel bir temele dayalı hale getirebilmektedir (Işık ve Koçak Işık, 2023, s. 7).

Madde üretim süreci, örtük değişkenin uyaranlarının oluşturulması açısından oldukça kritik bir aşamadır. Bu süreç, öncelikle ölçülmek istenen kavramsal yapıya uygun bir durum, bağlam veya ortamın belirlenmesiyle başlar; ardından, bu yapıyı yansıtacak davranışsal göstergelerin tanımlanmasıyla devam eder. Üretilen maddelerin, oluşturulan kavramsal çerçeve ve içerikle tutarlı olması, uygun bir madde formatının seçilmesini de gerekli kılar. Etkili bir madde geliştirme süreci, her bir maddenin hem kavramsal yapıya hem de bu yapıyı somutlaştıran davranışsal ipuçlarına dayandırılmasını zorunlu kılar. Bu bağlamda, maddeyi hazırlayan kişi, geliştirdiği her ifadede ölçülmek istenen değişkeni zihninde canlı tutmalı ve hazırladığı maddenin yalnızca bu değişkeni yansıttığından emin olmalıdır (Erkuş, 2007, s.18).

2.3.1.2. Madde analizi

Madde analizi, ölçek maddelerinin başlangıçtaki kuramsal yapıya ne kadar uyduğunu değerlendiren bir süreçtir. Bu aşamada, maddelerin hedeflenen psikolojik özelliği doğru şekilde ölçüp ölçmediği, ilgili boyutta yer alıp almadığı ve hangi boyutta yer aldığı gibi sorulara yanıt aranmaktadır. Analiz sonrasında, uygun olmayan maddeler ya çıkarılmakta ya da tekrar gözden geçirilmektedir. Madde geçerliği, bir maddenin ölçeği oluştururken ne ölçmeyi amaçlıyorsa, onu ne kadar doğru ölçtüğünü belirlemek için değerlendirilmektedir.

Ayrıca, madde-toplam ölçek korelasyonları, maddelerin ölçekle ne kadar ilişkili olduğunu gösterir ve madde geçerliği ile ilgili kararlar bu korelasyonlara dayanarak alınmaktadır. Ancak, korelasyonlar ve faktör analizi sonuçları yalnızca istatistiksel bir bakış açısıyla değil, aynı zamanda kuramsal bir perspektifle de değerlendirilmelidir. Çünkü sadece istatistiksel analizlerle maddelerin uygunluğu hakkında karar vermek yanıltıcı olabilmektedir; bu yüzden ölçek geliştiricilerinin hem istatistiksel hem de teorik bilgiye sahip olmaları, doğru sonuçlar elde edebilmeleri için gereklidir (Erkuş, 2007).

"İlk kez 1904'te Spearman tarafından geliştirilen faktör analizinin yaygın kullanımı 1970'lerde bilişim teknolojilerinde yaşanan hızlı ilerlemeyle sağlanmıştır" (Işık ve Koçak Işık, 2023, s. 14). Zamanla, insan davranışlarının psikolojik nedenlerini açıklamak için matematiksel modellerle kullanılmaya başlanmıştır. Bu yöntem, psikolojinin yanı sıra farklı bilim dallarında da kullanılabilir hale gelmiştir. Faktör analizi, açıklayıcı ve doğrulayıcı olmak üzere iki türde uygulanır. Açıklayıcı faktör analizi, verilerdeki temel boyutları keşfetmeye yönelikken, doğrulayıcı faktör analizi, önceden belirlenmiş bir yapıyı test etmek için kullanılır. İlkinde faktör sayısı bilinmezken, ikincisinde faktörler önceden belirlenmiş olup doğruluğu test edilir (Öngen, 2010, s. 1-2).

"Faktör analizi (FA), birbiriyle ilişkili çok sayıda değişkeni bir araya getirerek az sayıda kavramsal olarak anlamlı yeni değişkenler (faktörler, boyutlar) bulmayı keşfetmeyi amaçlayan çok değişkenli bir istatistik olarak tanımlanabilir" (Büyüköztürk, 2002, s. 472).

Son yıllarda sosyal ve davranış bilimlerinde, doğrudan gözlemlenemeyen teorik yapıları incelemek amacıyla çok değişkenli istatistiksel yöntemler yaygın biçimde kullanılmaktadır. Bu bağlamda, gizil değişkenler olarak adlandırılan yapılar, gözlemlenebilen değişkenler aracılığıyla dolaylı şekilde ölçülmektedir. Faktör analizi ise bu süreci destekleyerek, birbiriyle ilişkili çok sayıda değişkeni daha az sayıda, anlamlı ve bağımsız faktöre dönüştürmekte; böylece değişkenler arasındaki temel ilişki örüntülerini ortaya koymaktadır. (Öngen, 2010, s.1).

Açıklayıcı Faktör Analizi, genellikle bir faktör yapısını tahmin etmek ve güvenilirliğini incelemek amacıyla kullanılmaktadır. Bu analiz, araştırmacıların hipotezlerini oluşturmasına yardımcı olur. İlk adım, faktör sayısının belirlenmesidir ve bu genellikle özdeğer grafiği ile yapılmaktadır. Burada faktörlerin varyans açıklama oranları gösterilmektedir. Verilerin daha anlaşılır olabilmesi için faktörler döndürülür; bu işlem için dik ve eğik döndürme yöntemleri kullanılmaktadır. Dik döndürme yöntemlerinde faktörler birbirinden bağımsızken, eğik döndürmede faktörler arasında ilişki bulunmaktadır. Ayrıca, açıklayıcı faktör analizi, verilerin eşit aralıklı ölçme düzeyinde olması, normal dağılım

göstermesi gibi varsayımlara dayanmaktadır. Sonuç olarak, faktör analizi, çok sayıdaki değişkenin temel boyutlarını keşfetmek için önemli bir araçtır (Öngen, 2010, s. 14).

Faktör analizi, veri setindeki varyansı en fazla açıklayan faktörleri belirlemeye yönelik bir tekniktir ve bu süreç, varyansı en yüksek olan ya da artık varyansı en aza indirmeyi hedefleyen bir yaklaşım kullanılarak gerçekleştirilmektedir. Eğik döndürme yöntemiyle faktör yük değerleri, çoklu regresyon analizindeki beta ağırlıkları gibi tanımlanmakta ve bu yüklerin yorumlanması, faktör yapılarını anlamada yardımcı olmaktadır. Yüklerin yüksek olduğu faktörler, yorumlamayı kolaylaştırır, çünkü gözlenen değişkenler yalnızca bir faktöre yüksek yük verirken diğerlerinde düşük değerler göstermektedir. Eğer bir faktörün açıklama gücü yeterince yüksekse, bu faktör dikkatle yorumlanır. Sonuç olarak, faktör analizi, çok sayıda ilişkili değişkeni bir araya getirerek, bu değişkenleri tek bir faktörle açıklama imkanı sunar ve böylece ölçülecek yapının alt yapılarının tanımlanmasına olanak sağlamaktadır (Büyüköztürk, 2002). "Ölçeğin açıklayıcı faktör analizine uygun olup olmama durumunun belirlenebilmesi için Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett Sphericity testleri uygulanmaktadır. Faktör analizinin yapılabilmesi için de Temel Bileşen Analizi ve Varimax Dik Döndürme Tekniğinin kullanılması gerekmektedir" (Evci ve Aylar, 2017, s. 396).

> "Ölçek maddelerindeki yanıtların tutarlılık derecesini belirleyebilmek için güvenirlik analizi yapılmaktadır. Güvenirlik analizi Cronbach Alpha katsayısı ve madde-toplam korelasyon katsayısı hesaplanarak belirlenmektedir. Cronbach Alpha (α) katsayısının kabul edilebilir olması için değerin 0.70 ve üzeri olması gerekmektedir. Yapılan analizler sonucunda geçerlik ve güvenirlik yönünden uygun bulunan bir ölçek geliştirilmiş olmaktadır" (Evci ve Aylar, 2017, s. 396).

Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA), elde edilen verilerin teorik bir yapıyla uyumunu test etmek için kullanılan önemli bir yöntemdir. Genellikle, Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ile elde edilen bulgular, DFA ile doğrulanmaktadır. Araştırmacılar, AFA ile saptadıkları madde ve boyutları bir model olarak kabul eder ve DFA ile bu modelin doğruluğunu test etmektedir. DFA, araştırmacının kuramsal olarak belirlediği faktör yapısını doğrulamak için kullanılır, bu nedenle kuramı anlamak ve doğru soruları hazırlamak önemlidir. DFA'nın kendi içinde model, gözlenen değişkenler, örtük değişkenler, kestirim yöntemleri, uyum iyiliği indeksleri ve modifikasyon gibi özgün kavramları bulunur, bu kavramların her birinin analizdeki rolü kritik öneme sahiptir (Çapık, 2014, s. 204).

Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA), önceden belirlenmiş faktör yapıları üzerinden bir hipotezin test edilmesi için kullanılır ve yapısal geçerlik çalışmalarında önemli bir araçtır. Bu

analiz, alternatif modellerin önerilmesine ve mevcut modelin iyileştirilmesine olanak tanımaktadır. DFA, gözlenen değişkenlerin gizil değişkenlerle olan ilişkilerini test etmek amacıyla path diyagramları kullanmaktadır. Bu diyagramda gözlenen değişkenler kareler, gizil değişkenler ise daireler ile gösterilir ve bu yapı, her değişkenin yüklerinin hangi faktörlerde olduğunu belirtmektedir. Gizil değişkenlerin doğrudan gözlenememesi nedeniyle, DFA'da gözlenen değişkenler arasındaki kovaryans yapıları analiz edilmektedir. Modelin uyumunun sağlanabilmesi için, tahmin edilen ve örneklem verisi arasındaki kovaryans matrislerinin mümkün olduğunca benzer olması hedeflenmektedir (Öngen, 2010, s. 34).

2.3.1.3. Geçerlik

"Bir ölçme aracının geçerliliği, aracın ölçme amacına hizmet etme derecesi olarak ifade edilebilir" (Turgut ve Baykul, 2012, s. 133). "Eğitim ve psikolojide ölçme konusu olan özellikler çoğu kez soyut ve karmaşık özellikler olup, dolaylı olarak gözlenen özelliklerdir. Bu soyut ve karmaşık yapılar ölçmek üzere geliştirilmiş veya geliştirilecek olan ölçme araçlarının bu yapıları ölçüldüğüne dair kanıtların, yani geçerliliğin bilimsel olarak ortaya konması gerekmektedir" Çıkrıkçı Demirtaşlı (2014, s. 66). Turgut ve Baykul (2012, s. 116) bireylerdeki davranışların direkt olarak yaşam içerisinde gözlemlenmesinin eğitimdeki en geçerli ölçme olacağını ifade etmiştir.

Geçerlik, bir ölçeğin gerçekten ölçmek istediği yapıyı doğru ölçüp ölçmediğini belirleyen en önemli unsurdur, ancak genellikle güvenirlik kadar ilgi görmemektedir. Oysa bir ölçek güvenilir olabilir ama geçerli olmayabilir, bu yüzden geçerlik çalışmaları titizlikle yürütülmelidir. Yapı geçerliğinin sağlanması için yalnızca Temel Bileşenler Analizi yeterli değildir; Doğrulayıcı Faktör Analizi veya Yapısal Eşitlik Modellemesi gibi yöntemlerle desteklenmelidir. Ayrıca, geçerliğin sadece istatistiksel analizlerle değil, alan yazındaki kavramsal çerçeve doğrultusunda farklı değişkenler ve yöntemlerle de incelenmesi gerekmektedir (Erkuş, 2007, s. 22).

"Geçerlik katsayısının düşük bulunması, sadece ölçekten elde edilen değerlerle kriter değerleri arasındaki ilişkinin zayıflığından kaynaklanmaz, aynı zamanda elde edilen değerlerin güvenirliklerinin tam olmayışından da kaynaklanabilir" (Karakoç ve Dönmez, 2014, s. 41).

Bir testin içerik geçerliliğini sağlamak için her maddeye yönelik Kapsam Geçerliliği Oranı (KGO) hesaplanır ve rastlantısal olarak onaylanabilecek maddeler elenmektedir. KGO, panelistlerin bir maddenin gerekliliği konusundaki görüş birliğini nicel olarak belirler; bir maddenin içerik geçerliliği, onu "gerekli" bulan uzman sayısının artmasıyla güçlenmektedir.

Belirli bir eşik değerin altında kalan maddeler testten çıkarılırken, kalan maddelerin ortalaması alınarak Kapsam Geçerliliği İndeksi (KGI) hesaplanmaktadır. KGI, ölçek maddelerinin ölçülmek istenen performans alanıyla ne derece örtüştüğünü gösterir, ancak doğrudan bir korelasyon katsayısı olarak düşünülmemelidir. İçerik geçerliliğini belirlemek için ölçeğin ölçtüğü becerilerin doğası ve uzman değerlendirmesi büyük önem taşımaktadır. Bu süreç, ölçek maddelerinin ilgili alanla uygunluğunu değerlendirmek ve güvenilir bir ölçek geliştirmek için kullanılan temel yaklaşımlardan biridir (Lawshe, 1975).

2.3.1.4. Güvenirlik

Bir ölçekte güvenirlik, ölçüm aracının tutarlılığını ve istikrarını ifade etmektedir. Güvenirliği yüksek bir ölçek, ölçtüğü kavramı rastlantısal hatalardan arındırarak istikrarlı bir biçimde yansıtır ve elde edilen verilerin güvenilirliğini artırır. Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak (2010, s. 14) güvenilirliği "bir ölçme aracı ne kadar çok hatalı ölçme sonucu üretiyorsa o kadar az güvenilir; ne kadar az hatalı ölçme sonucu üretiyorsa o kadar çok güvenilirdir" başka bir ifadeyle "güvenilirlik bir ölçme aracının kararlı, tutarlı ve duyarlı ölçme sonuçları verebilme düzeyidir" şeklinde ifade etmiştir.

Turgut ve Baykul (2012, s. 123) ölçme sonucundaki rastlantı hatalar ne kadar az olursa ölçeğin o kadar güvenilir olacağını ifade etmiştir. Yani "güvenilirlik, ölçmelerin duyarlılık derecesini ifade eder" (Turgut ve Baykul, 2012, s. 123). Cronbach güvenilirlik sayısı, yapılan istatistiklerde iç tutarlılık anlamında güvenilirliğin anlaşılmasını, testin bir defa uygulanmasıyla, maddelere verilen yanıtlar arasındaki ilişkilerin belirlemesini sağlar (Çıkrıkçı Demirtaşlı, 2014, s. 94).

Güvenirlik analizi yaparken, kullanılacak yöntemin yapının boyutuna, puanlama şekline ve değişkenin kararlılığına uygun olması gerekmektedir. Ancak uygulamada genellikle sadece iç tutarlılık katsayılarına bakılır, test-tekrar test gibi yöntemler ihmal edilir ve deneme formundan elde edilen verilerle yetinilmektedir. Oysa asıl önemli olan, son halini almış ölçeğin farklı bir örneklemde tekrar uygulanarak güvenilirliğinin test edilmesidir (Erkuş, 2007, s. 21-22).

2.3.2. Likert tipi ölçek ve özellikleri

Likert ölçekleme tekniği, ölçme araçlarının geliştirilmesinde hem anlaşılabilirliği hem de uygulama kolaylığı açısından sıkça tercih edilmektedir. Thurstone tekniğinden farklı olarak, Likert ölçeğinde her bir madde ile ölçülmek istenen özellik arasında doğrudan bir ilişki olması gerekmez. Bir maddenin diğer maddelerle yüksek korelasyon göstermesi, onun ölçüm

açısından anlamlı olduğunu göstermeye yeterlidir. Bu yönüyle Likert ölçekleme, uzman yargılarından bağımsız olarak istatistiksel temellere dayalı madde seçimine imkân tanır. Ayrıca, Likert tipi ölçekler her bir maddenin ölçülen özelliğe bireysel katkısını dikkate alırken, aynı zamanda tüm maddelerin birleşiminden oluşan toplam puanla ölçülen özelliğin genel bir göstergesini sunar. Bu durum, araştırmacıya hem ayrıntılı hem de bütüncül veri sağlama açısından önemli bir avantaj sunar (Bayat, 2014, s. 15).

> "Ölçek geliştirme süreçlerinde genellikle likert tipi ölçek geliştirilmektedir. Likert tarafından geliştirilen Likert ölçeği psikolojik değişkenlerin bilimsel bir şekilde ölçülmesini amaçlamaktadır. Likert tipi ölçeklerde genellikle bireylerin ifadeleri beş kategori 'tamamen katılıyorum', 'katılıyorum', 'kararsızım', 'katılmıyorum' ve 'kesinlikle katılmıyorum') üzerinden değerlendirilmektedir. Çünkü kategori sayısı beşten aşağı düştükçe ölçek düzeyi açısından bilgi kaybı oluşmakta, yükseldikçe kategoriler arasında belirgin farklılıklar sağlanamamaktadır. "Likert tipi ölçeklerde seçeneklerin puanlandırılması 0=hiç katılmıyorum, 4=kesinlikle katılıyorum olabileceği gibi maddenin anlamına bağlı olarak 5=hiç katılmıyorum ve 0=kesinlikle katılıyorum biçiminde de yapılabilir (Özdamar, 2016 s. 34).

Ancak literatürde Likert tipi ölçeklerin puanlanmasında genellikle 0 yerine 1 ile başlandığı gözlenmiştir. Daha açık bir ifade ile "hiç katılmıyorum"u işaretleyene 1 puan, "kesinlikle katılıyorum"u işaretleyene 5 puan verecek şekilde düzenleme yapılır" (Işık ve Koçak Işık, 2023, s. 11). "Likert ölçeği cevaplayıcının bir araştırma ile ilgili yargıları ne derecede tasvip edip etmediğini tespit etmede kullanılır" (Karagöz ve Ekici, 2004, s. 39). Likert ölçeği geliştirme süreci ise belirli aşamalardan oluşur: Öncelikle ölçülmek istenen kavramla ilişkili çok sayıda önerme geliştirilir. Bu önermeler uzman görüşlerine başvurularak değerlendirilir ve olumlu sıralamaya göre seçilir. Seçilen önermeler ikinci kez uzmanlara sunularak tutarlılık sağlanır. Ardından, istatistiksel analiz için yeterli sayıda katılımcıya uygulanır. Her bir maddenin toplam puanla korelasyonu incelenerek, yüksek ilişki gösteren maddeler ölçeğe dâhil edilir. Düşük korelasyonlu maddeler ise çıkarılır. Kabul edilen madde sayısı yeterliyse ölçek tamamlanmış olur, değilse süreç eksik maddelerin belirlenmesi için tekrarlanır (Bayat, 2014, s. 16).

Müzik eğitimi süreçlerinde hem olumlu hem de olumsuz birçok durumun yaşandığı bilinmektedir. Bu durumlar, eğitimin sonunda ortaya çıkacak ürünün niteliğini, gerçekleşme düzeyini ve başarıyı doğrudan etkileyebilmektedir. Özellikle ders sırasında yaşanan olumsuzlukların fark edilmesi mümkün olsa dahi, bu olumsuzlukların dersin öğrenme çıktıları

üzerindeki etkisini bilimsel olarak açıklamanın çoğu zaman güç olduğu düşünülmektedir. Bu noktada duyuşsal süreçlerin ölçülmesi ve sayısal verilerle desteklenmesi, müzik eğitimi alanında yapılan araştırmaların bilimsel geçerliliğini artırabileceği düşünülmektedir. Çünkü yalnızca bilişsel ya da psikomotor beceriler değil, öğrenenin tutumları, motivasyonu, kaygısı ya da derse yönelik ilgisi gibi duyuşsal özellikleri de eğitim sürecinin başarısında belirleyici olmaktadır. Bu nedenle, bu tür değişkenleri ölçmeye yarayan geçerli ve güvenilir ölçme araçlarının geliştirilmesinin, müzik eğitimi alanında hem araştırmacılar hem de uygulayıcılar için önemli bir ihtiyaç haline geldiği düşünülmektedir. Ölçek geliştirme çalışmaları sayesinde soyut olan duyuşsal özellikler, somut ve nesnel verilere dönüştürülebilmekte; böylece müzik eğitimi uygulamalarının daha etkili, planlı ve bilinçli bir şekilde yürütülmesine olanak sağlanmaktadır. Bu bağlamda, ölçek geliştirme sürecinin yalnızca akademik araştırmalar için değil, aynı zamanda sınıf içi uygulamalar ve öğretim süreçlerinin iyileştirilmesi açısından da kritik bir rol oynadığı düşünülmektedir.

2.4. İlgili Yayın ve Araştırmalar

Türkçapar (1999), sosyal anksiyete bozukluğunun etiyolojisini açıklamaya yönelik çeşitli psikolojik kuramları ele aldığı çalışmasında, sosyal varlıklar olan insanların başkalarının değerlendirmesine maruz kaldığında yoğun sıkıntı yaşayabildiğini vurgulamaktadır. Sosyal fobinin, kişinin sosyal ortamlarda yetersiz ya da uygunsuz değerlendirilme korkusuyla ortaya çıkan sürekli ve aşırı bir utanma ya da aşağılanma korkusu şeklinde görüldüğünü belirtmektedir. Bozukluğun tek bir nedeni olmadığını, hem biyolojik hem de psikolojik faktörlerin birlikte rol oynadığını ifade etmektedir.

Çimen (2001), müzisyenleri doğrudan etkileyen önemli bir sorun olan konser kaygısını ele alarak, bu kaygının temel nedenlerini ve hafifletilmesine yönelik kullanılan yöntem ve teknikleri incelemektedir. Makalede ayrıca, performans kaygısıyla başa çıkma sürecine katkı sağlayabilecek çeşitli önerilere de yer verilmektedir.

Büyüköztürk (2002), çalışmasında açımlayıcı faktör analizini ele alarak, bu yöntemin çok sayıda değişkenden daha az sayıda, anlamlı ve yorumlanabilir faktörler elde etmeye yönelik birçok değişkenli istatistiksel teknik olduğunu belirtmektedir. Özellikle davranış bilimlerinde, duyusal özellikler, kişilik ve gelişim gibi yapıları ölçmeye yönelik araçların yapı geçerliliğini incelemek için kullanıldığını ifade etmektedir. Yazıda, faktör analizinin temel kavramları ve ölçek geliştirme sürecindeki kullanımı açıklanmış, ayrıca uygulama sürecinde karşılaşılabilecek sorunlara da değinilmiştir.

Güz ve Dilbaz (2003) çalışmasında, sosyal kaygı bozukluğu ve panik bozukluğu olan bireyler sosyodemografik ve klinik özellikler açısından karşılaştırılmıştır. 72 sosyal kaygı ve 51 panik bozukluğu hastasıyla yürütülen çalışmada çeşitli psikometrik ölçekler uygulanmıştır. Sonuçlara göre, sosyal kaygı bozukluğu daha çok erkek, bekar ve yüksek eğitim düzeyine sahip bireylerde görülürken; panik bozukluğu olanlarda depresyon, anksiyete ve yeti kaybı düzeylerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır. Ayrıca panik bozukluğu hastalarının semptom şiddeti açısından sosyal kaygı bozukluğu hastalarına göre daha ağır bir tablo sergilediği belirtilmiştir.

Ercan ve Kan (2004) araştırmalarında, bir ölçme aracının standardize olabilmesi için iki temel özelliğe sahip olması gerektiğini vurgulamaktadır: güvenirlik ve geçerlik. Güvenirlik, ölçüm sonuçlarının tutarlılığını, geçerlik ise ölçme aracının hedeflediği özelliği ne derece doğru ölçtüğünü ifade etmekte ve somut özelliklerin ölçülmesinde geçerli ve güvenilir ölçekler oluşturmak genellikle sorun teşkil etmezken, soyut kavramların ölçümünde bu durum daha karmaşık ve problemli hale geldiğini ifade etmektedirler.

Erkuş (2007), psikoloji alanındaki bilimsel çalışmaların çoğunun, özgün ya da uyarlanmış psikolojik ölçme araçlarıyla elde edilen verilere dayandığını belirtmektedir. Bu bağlamda araştırma sonuçlarının geçerliliği ve genellenebilirliği, doğrudan kullanılan ölçme araçlarının güvenirliği ve geçerliği ile ilişkilidir. Erkuş çalışmasında araştırma süreci ne kadar sağlam olursa olsun, kullanılan ölçme aracı yetersizse elde edilen bulguların da değerini yitireceğini vurgulamaktadır.

Pazarlı (2009) araştırmasında, ortaöğretim öğrencilerinin öğrenme stilleri ile sınav kaygıları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamaktadır. İstanbul Anadolu yakasında çeşitli liselerde öğrenim gören 347 öğrenci örneklemiyle yürütülen çalışmada, Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeği (MÖSÖ) ve Sınav Kaygısı Envanteri (SKE) kullanılmıştır. Bulgular, MÖSÖ otorite alt boyutu ile SKE kuruntu alt boyutu arasında pozitif; MÖSÖ görsellik alt boyutu ile SKE duygusallık alt boyutu arasında ise negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir. Ayrıca, kız öğrencilerin sınav kaygısının erkeklere kıyasla daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Gözen (2010) doktora tezinde, amaçları bakımından farklı yapıdaki çok sesli korolarda koro şefleri ile koristler arasındaki iletişimi incelemiştir. “Koro Şefi ve Koristler İletişim Anketi” aracılığıyla toplanan veriler SPSS programı ile analiz edilmiştir. Bu araştırmanın sonucunda profesyonel, amatör ve eğitim korolarından örneklem alınarak yürütülen araştırmada, karşılıklı iletişim biçimleri değerlendirilmiş; iletişimdeki güçlü ve zayıf yönler belirlenmiştir.

Öztürk (2010) yüksek lisans tez çalışmasında, koro şefinin koro üyeleriyle olan iletişimini ve şefin eğitim sürecindeki beceri ve davranışlarının üyeler tarafından nasıl algılandığını incelemiştir. Ankara'da düzenlenen Türkiye Korolar Şenliği'ne katılan ve yüksek başarı gösteren dokuz koronun 331 üyesi örneklem olarak belirlenmiş; veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen "Koro Üyesi Şef Değerlendirme Formu" ile toplanmıştır. Analizler sonucunda, şefin birçok iletişimsel ve liderlik özelliğinde mevcut durum ile ideal durum arasında fark olduğu, özellikle kadın koristlerin iletişim becerileri gibi bazı alanlarda kadın şefleri daha yeterli gördüğü belirlenmiştir. Genel olarak üyeler, mevcut şeflerinin bazı yönlerden ideal şef profiline tam olarak uymadığını belirtmiştir.

Manav (2011), "kaygı" kavramını psikoloji ve felsefe literatürü çerçevesinde ele alarak her iki alandaki benzerlik ve farklılıkları ortaya koymaktadır. İlk olarak psikolojideki sözlük anlamlarına ve ardından psikanaliz kuramında kaygının nasıl tanımlandığına değinilmektedir. Son olarak, felsefedeki sözlük anlamı açıklanmakta ve özellikle varoluşçu filozofların kaygı kavramına bakış açılarıyla felsefi bağlamda kaygının anlamı irdelenmektedir.

Şanal (2011) çalışmasında, çoksesli koroda sarkı söylemenin duygu durum ve kaygı seviyeleri üzerindeki etkilerini psikolojik ve fizyolojik olarak ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırma sonucuna göre çoksesli koroda şarkı söylemenin duygu durum ve kaygı seviyeleri üzerinde olumlu bir etki yarattığını ve tükürük amilazının bu tip çalışmalarda duygu durum ve kaygının fizyolojik bir göstergesi olarak kullanılabileceğini göstermiştir.

Nacakcı ve Dalkıran (2011) çalışmasında, müzik eğitimi alan üniversite öğrencilerinin bireysel çalgı dersi sınavlarında yaşadıkları kaygı düzeyleri incelenmiştir. Betimsel ve nitel araştırma yöntemleriyle yürütülen çalışmaya Türkiye genelinden 459 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin genel olarak yüksek düzeyde değil, orta düzeyde sınav kaygısı yaşadıkları belirlenmiştir. Kız öğrencilerin erkeklere göre daha fazla kaygı yaşadığı tespit edilirken, mezun olunan lise türüne göre sınav kaygısında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Çalışma, sınav kaygısının öğrencilerin çalgı eğitimi sürecine etkilerine dikkat çekmektedir.

Özgül (2013) çalışmasında Türk müzik öğretmeni yetiştirme modelinde koro eğitiminde etkili motivasyon stratejilerine ilişkin öğrenci algılarını tespit ederek güvenirliliği ve yapı geçerliliği test edilmiş bir Koro Motivasyon Ölçeği (KMÖ) geliştirmeyi ve koro eğitiminde etkili motivasyon stratejilerine ilişkin öğrencilerin algılarının cinsiyet, sınıf, üniversiteler, mezun oldukları lise türüne göre farklı değişkenler açısından anlamlı

farklılıkların olup olmadığını tespit etmeyi amaçlamıştır. Yaptığı araştırma sonucuna dayanarak öneriler geliştirmiştir.

Sarıcan Gündüz (2013) çalışmasında, Gazi Üniversitesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı'nda piyano dersi alan öğrencilerin müzik performans kaygısı düzeylerine video geri-bildirim yönteminin etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmada, öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen kullanılmış ve veriler Gençler İçin Müzik Performansı Anksiyetesi Envanteri ile toplanmıştır. Deney grubundaki öğrencilerin performansları video ile kaydedilip izletilmiş ve her oturum sonrası geri bildirim formları doldurtulmuştur. Üç haftalık uygulama sonunda elde edilen bulgular, video geri-bildirim yönteminin öğrencilerin kaygı düzeylerini anlamlı biçimde azalttığını ve performans algılarını olumlu etkilediğini göstermiştir.

Özevin (2013) çalışmasında, Kenny Müzik Performans Kaygısı Envanteri'nin Türk kültürüne uyarlanması amacıyla dilsel eşdeğerlik, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Araştırma, Türkiye'deki çeşitli üniversitelerin müzik eğitimi bölümlerinde öğrenim gören 696 lisans öğrencisiyle yürütülmüştür. 6'lı Likert tipinde hazırlanan ölçeğin Türkçe formu, beş faktörlü bir yapı altında 25 madde olarak belirlenmiştir. Ölçeğin güvenirliği yüksek bulunmuş; Cronbach Alfa katsayısı .895, madde-toplam korelasyonları ise .336 ile .651 arasında değişmiştir. Bu sonuçlar, ölçeğin Türk kültüründe geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

Eker (2016) araştırmasında, öğrencilerde sık görülen sınav kaygısının nedenlerini ve bu kaygı ile anne-baba tutumları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmada 327 öğrenciye sınav kaygısı ve anne-baba tutumu envanterleri uygulanmıştır. Bulgular, cinsiyet ve sınıf düzeyine göre kaygıya etki eden faktörlerin değiştiğini, otoriter ve baskıcı ebeveyn tutumlarının sınav kaygısını artırdığını göstermiştir. Özellikle otoriter tutumun, geleceğe yönelik kaygıyı ve genel sınav kaygısını artırdığı belirlenmiştir. Araştırma sonucunda, ebeveyn eğitimi ve rehberlik çalışmalarının öğrencilerin sağlıklı gelişimi ve sınav kaygısıyla baş etmeleri açısından önemli olduğu vurgulanmıştır.

Evci ve Aylar (2017), sosyal ve eğitim bilimlerinde kullanılan ölçeklerin geliştirilmesinde doğrulayıcı faktör analizinin (DFA) rolünü ele aldıkları çalışmada, ölçek geçerliğini sağlamada DFA'nın önemine dikkat çekmişlerdir. Yapısal Eşitlik Modellemesinin bir türü olan DFA, gözlenemeyen yapılar ile gözlenebilir değişkenler arasındaki ilişkiyi test etmeyi amaçlar. Bu derleme çalışmasında ölçek türleri, geliştirme süreçleri, DFA'nın temel kavramları ve uyum indeksleri ayrıntılı şekilde açıklanmış; analiz koşulları ve aşamaları detaylandırılmıştır. Ayrıca, DFA'nın uygulama süreçlerine dair literatürden örnekler sunularak konunun somutlaştırılması hedeflenmiştir.

Büyükcengiz (2019) çalışmasında, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı (MEABD) öğrencilerinin koro dersine yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla 5'li Likert tipi bir tutum ölçeği geliştirilmiştir. Başlangıçta 40 maddeden oluşan taslak ölçek, 348 öğrenciye uygulanarak analiz edilmiştir. Yapılan açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri sonucunda ölçek 27 maddeye indirgenmiş ve dört alt boyutta (davranışsal, duyuşsal, kaygısal, algısal) yapılandırılmıştır. Ölçeğin güvenirlik katsayısı .920 olarak bulunmuş, modelin uyum indeksleri ise yüksek düzeyde uyum göstermiştir. Sonuç olarak, geçerli ve güvenilir bir tutum ölçeği geliştirilmiş ve MEABD öğrencilerinin tutumlarında cinsiyet, bölüm ve sınıf düzeyine göre anlamlı farklar saptanmıştır.

Kıyak (2019) yaptığı çalışmada amatör çoksesli koroların, farklı meslek gruplarından oluşan koro üyelerine bireysel, toplumsal ve kültürel alanda gelişim katıp katmadığını, gelişimin ne seviyede olduğunu incelemeyi amaçlamıştır. Amatör çoksesli koro üyelerine anket yöntemiyle sorular yöneltmiş ve bireylerin çoksesli koro içerisinde yer almasının bireysel, toplumsal ve kültürel anlamda olumlu ve büyük oranda etkili olduğunu ve toplumsallık bütünsellik açısından yararlarının olduğu sonuçlarına ulaşmıştır.

Üstün (2019) çalışmasında çoksesli korolara katılım gösterilmesinin, bireylerin mental iyi oluşları üzerinde etkisi olup olmadığının incelenmesini amaçlamıştır. Yöntem olarak, betimsel tarama modeli kullanmıştır. Katılımcıların yaşlarına göre mental iyi oluş düzeylerinde istatistiksel açıdan anlamlı farklılık olmadığı, caz müzik dinleyen katılımcıların mental iyi oluş puan ortalamaları ile Türk halk müziği, Rock müzik ve yabancı pop dinleyenlerin mental iyi oluş puan ortalamaları arasında farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Döş, Gürbüz ve Teres (2019) çalışmasında öğrencilerin koro dersine yönelik motivasyonları ve koro dersine yönelik görüşlerini incelemiştir. Araştırma karma desen kullanılmıştır. Koro dersine yönelik olarak öğrencilerin motivasyonlarının üst düzeyde olduğu, kadın katılımcıların bazı boyutlarda daha motive olduklarını ve koro dersinin öğrencilerin bilişsel ve sosyal becerilerini geliştirdiği sonuçlarına ulaşmıştır.

Şenman (2021) çalışmasında korist olan ve olmayan bireylerin yaşam doyumu, depresyon ve anksiyete düzeyleri açısından farklılıklarını incelemek, depresyon ve anksiyetenin yaşam doyumu üzerindeki yordayıcı etkisini araştırmak ve korist katılımcılarda tüm değişkenlerin koro bağlantılı özelliklerle ilişkisini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Araştırma sonuçlarına göre koro deneyiminin kişilerin yaşam doyumu üzerinde olumlu etkileri olduğu, depresyon ve anksiyete düzeylerinin ise yaşam doyumunun yordayıcıları olduğu görülmektedir

Sert (2023) yüksek lisans tez çalışmasında, TRT Ankara Radyosu Çoksesli Korosu'nun Türkiye'deki koro kültürünün gelişimine süreçsel katkılarını incelemiştir. Literatürde bu koroya dair eksiklikleri gidermeyi amaçlayan çalışmada, koro kavramının tarihsel gelişimi, Osmanlı ve Cumhuriyet dönemlerindeki çoksesli müzik çalışmaları ile Ulusal Yeni Türk Müziği bağlamındaki yaklaşımlar ele alınmıştır. Ayrıca, TRT Çoksesli Korosu'nun kuruluşu öncesi ve sonrası dönemler değerlendirilerek, bu yapının Türk Koro Müziği'ne ve koro kurumsallaşmasına olan etkileri tarihsel bir çerçevede ortaya konmuştur.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın deseni, katılımcılar, veri toplama süreci, veri toplama aracı, ölçeğin geliştirilme süreci, verileri analizi, araştırmacının rolü başlıklarına yer verilmektedir.

3.1. Araştırmanın Deseni

Bu araştırma, çoksesli koro çalışmalarına katılan bireylerin yaşadığı kaygı düzeylerini belirlemeye yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmek amacıyla yürütülmüştür. Araştırma, nicel araştırma yöntemlerine dayalı olarak bir ölçek geliştirme çalışmasıdır. Bu kapsamda, alan yazın taraması, madde yazımı, uzman görüşü alma, uygulamaların yapılması, geçerlik ve güvenirlik analizleri gibi aşamalar sistematik biçimde izlenmiştir.

3.2. Katılımcılar

Araştırmanın çalışma grubu, Türkiye'deki tüm Müzik Eğitimi Anabilim Dallarına ulaşılması hedeflenerek oluşturulmuştur. Çalışma grubunu, Türkiye'deki üniversitelerin Müzik Eğitimi Anabilim Dallarında öğrenim görmekte olan öğrenciler ile son 10 yıl içinde bu bölümlerden mezun olmuş müzik öğretmenlerinden oluşan toplam 407 kişi oluşturmaktadır. Katılımcılar, amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme tekniği ile seçilmiş; böylece farklı yaş, cinsiyet, müzik eğitimi düzeyi ve koro deneyimine sahip bireylerin görüşlerine ulaşılması hedeflenmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2011, s. 108-109), maksimum çeşitlilik örnekleme yaklaşımını, çalışılan probleme ilişkin mümkün olan en geniş yelpazedeki bireyleri küçük bir örneklem içinde temsil etmeyi amaçlayan bir yaklaşım olarak tanımlamaktadır. Bu yöntemde, farklı özellikler gösteren durumlar arasındaki ortak noktaları ve farklılıkları belirleyerek problemin çeşitli boyutlarını ortaya koymak hedeflenmektedir. Bu sayede elde edilen bulgular, diğer örnekleme yöntemlerine kıyasla daha zengin ve kapsamlı bir içerik sunabilmektedir. Ancak bu yaklaşım, genelleme yapmaktan ziyade çeşitlilik temelinde derinlemesine bir anlayış geliştirmeyi amaçlamaktadır. Bununla birlikte, veri toplama sürecinde, Türkiye'deki tüm Müzik Eğitimi Anabilim Dallarından uygulama izinleri alınmış olmasına karşın, araştırmacının erişim olanakları ve iletişim imkânlarının sınırlı olması nedeniyle, hedeflenen tüm birimlere ulaşmak mümkün olmamıştır. Ayrıca, ulaşılan üniversitelerde son yıllarda müzik eğitimi bölümlerine yönelik eğilim ve başvuru sayılarının düşmesi nedeniyle, bazı çalışma gruplarında örneklem büyüklüğü sınırlı kalmıştır.

Açımlayıcı faktör analizi (AFA) için kullanılan çalışma grubuna ilişkin betimsel özellikler Tablo 1'de sunulmuştur. Bu tabloda, çalışma grubunun yaş, cinsiyet, öğrenim durumu gibi temel betimsel özellikleri yer almaktadır.

Tablo 1

Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) İçin Kullanılan Çalışma Grubuna İlişkin Betimsel Özellikler

Değişken	Kategori	N	%
Cinsiyet	Kadın	146	73
	Erkek	54	27
	Toplam	**200**	**100**
Yaş	18 yaş	38	19
	19 yaş	34	16,5
	20 yaş	40	20
	21 yaş	21	10,5
	22 yaş ve üstü	67	33,5
	Toplam	**200**	**100**
Öğrenim gördükleri üniversite	Adnan Menderes Üniversitesi	4	2
	Balıkesir Üniversitesi	4	2
	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	20	10
	Dokuz Eylül Üniversitesi	26	13
	Gazi Üniversitesi	14	7
	Harran Üniversitesi	13	6,5
	İnönü Üniversitesi	1	0,5
	Kastamonu Üniversitesi	8	4
	Marmara Üniversitesi	23	11,5
	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi	18	9
	Ondokuz Mayıs Üniversitesi	29	14,5
	Sivas Cumhuriyet Üniversitesi	12	6
	Uludağ Üniversitesi	28	14
	Toplam	**200**	**100**
Mezun olunan lise	Güzel Sanatlar Lisesi	69	34,5
	Diğer	131	65,5
	Toplam	**200**	**100**
Koro deneyimi	1 yıldan az	52	26
	1-5 yıl	119	59,5
	6-10 yıl	19	9,5
	10 yıldan fazla	10	5
	Toplam	**200**	**100**

Tablo 1'de görüldüğü gibi Açımlayıcı faktör analizi için kullanılan veri setinde toplam katılımcı sayısı 200 olup, bu katılımcı grubunun 146'sı kadın (%73), 54'ü erkek (%27) katılımcıdır.

Doğrulayıcı faktör analizi (DFA) için kullanılan çalışma grubuna ilişkin betimsel özellikler ise Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2

Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) İçin Kullanılan Çalışma Grubuna İlişkin Betimsel Özellikler

Değişken	**Kategori**	**N**	**%**
Yaş	18 yaş	11	5,3
	19 yaş	11	5,3
	20 yaş	28	13,5
	21 yaş	20	9,6
	22 yaş ve üstü	137	66,1
	Toplam	**207**	**100**
Öğrenim gördükleri üniversite	Adnan Menderes Üniversitesi	47	22,7
	Balıkesir Üniversitesi	1	0,4
	Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	1	0,4
	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	1	0,4
	Dokuz Eylül Üniversitesi	110	53,1
	Gazi Üniversitesi	4	1,9
	Harran Üniversitesi	1	0,4
	İnönü Üniversitesi	2	0,9
	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi	1	0,4
	On dokuz Mayıs Üniversitesi	10	4,8
	Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi	1	0,4
	Trabzon Üniversitesi	12	5,7
	Uludağ Üniversitesi	13	6,2
	Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi	3	1,4
	Toplam	**207**	**100**
Mezun olunan lise	Güzel Sanatlar Lisesi	127	61,3
	Diğer	80	38,6
	Toplam	**207**	**100**
Koroda Şarkı söyleme süresi	1 yıldan az	21	10,1
	1-5 yıl	77	37,1
	6-10 yıl	65	31,4
	10 yıldan fazla	44	21,2
	Toplam	**207**	**100**

Tablo 2'de görüldüğü gibi Doğrulayıcı faktör analizi için kullanılan veri setinde toplam katılımcı sayısı 207 olup, 149 kadın (%72) ve 58 erkek (%28) katılımcı bulunmaktadır. Bu katılımcı grubu, Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) sürecinde yer alan 200 kişilik katılımcı grubundan farklıdır.

3.3. Veri Toplama Süreci

Bu çalışma kapsamında veri toplama sürecine geçilmeden önce araştırmanın Türkiye'deki Müzik Eğitimi Anabilim Dallarında yürütülebilmesi için Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Etik Kurulu tarafından etik kurul onayı alınmıştır (02.05.2024-Ek 2). Etik kurul onayının ardından, Türkiye genelindeki üniversitelerin müzik eğitimi anabilim dallarına ulaşılarak uygulama izni talep edilmiştir. 02.05.2024 tarihi ile 13.12.2024 tarihleri arasında üniversitelerden uygulama izin yazıları tarafımıza gönderilmiştir (Ek 3). Gerekli izinler, birçok kurum tarafından onaylanmış olmasına rağmen, tüm anabilim dallarına erişim sağlanamamıştır. Ulaşılabilen üniversitelerde ise son yıllarda öğrenci kontenjanlarının oldukça sınırlı olduğu ve aktif öğrenci sayılarının düşük seviyelerde seyrettiği görülmüştür. Bu durum, ülkemizde müzik eğitimine olan ilginin giderek azalmakta ve araştırmada hedeflenen katılımcı sayısına ulaşılmasını zorlaştırmakta olduğunu göstermektedir.

Veri toplama süreci, 2024-2025 eğitim-öğretim yılı güz ve bahar yarıyıllarında gerçekleştirilmiştir. Geliştirilmiş olan Çoksesli Koro Çalışmalarına Yönelik Kaygı Ölçeği çevrim içi formlar ve basılı formlar yoluyla katılımcılara ulaştırılmıştır. Katılımcılardan, gönüllülük esasına dayalı olarak Kişisel Bilgi Formunu ve Çoksesli Koro Çalışmalarına yönelik kaygı ölçeğini eksiksiz ve doğru biçimde doldurmaları istenmiştir. Katılımcıların kişisel bilgilerinin gizliliği, araştırma süreci boyunca titizlikle korunmuştur. Ayrıca elde edilen veriler, yalnızca bu araştırma amacıyla kullanılmıştır.

Veri toplama süreci tek bir aşamada gerçekleştirilmiş, ancak analiz süreci iki aşamalı olarak planlanmıştır. İlk aşamada elde edilen verilerden 200 katılımcının yanıtları açımlayıcı faktör analizi (AFA) için kullanılmıştır. İkinci aşamada ise doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ve güvenirlik analizleri için 207 kişiden oluşan farklı bir katılımcı grubun yanıtları değerlendirilmiştir. Böylece veri analizinde hem ölçme aracının yapı geçerliğinin hem de güvenirliğinin sınanması sağlanmıştır.

3.4. Veri Toplama Araçları

Kişisel Bilgi Formu: Çoksesli koro çalışmalarına katılan ve araştırmaya dâhil edilen öğrenci ve mezunların demografik bilgilerine ulaşmak amacıyla hazırlanarak kullanılmıştır. Kişisel Bilgi Formu Ek 4'te sunulmuştur.

Çoksesli Koro Çalışmalarına Yönelik Kaygı Ölçeği: Bu araştırmada, çoksesli koro çalışmalarına yönelik kaygı düzeylerini belirlemeye yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirilmiştir. Bu süreçte; kapsam geçerliği sağlamak amacıyla alan yazın taraması, madde havuzunun oluşturulması, uzman görüşlerinin alınması, kapsam geçerlik indeksinin hesaplanması ve ön deneme uygulaması aşamaları izlenmiştir. Ölçeğin geliştirilme sürecine ilişkin ayrıntılı açıklamalara, "ÇKK Ölçeğinin Kapsam Geçerliğine İlişkin Bulgular" başlığı altında yer verilecektir. Koro Çalışmalarına Yönelik Kaygı Ölçeği, tez metninin devamında anlam temelli bir kısaltma olarak "ÇKK ölçeği" biçiminde anılacaktır. Ölçeğin Öndeneme Uygulama Formu Ek 5'te, nihai form ise Ek 6'da sunulmuştur.

Ölçek geliştirme sürecine ilişkin aşamalar Tablo 3'te özetlenmiştir.

Tablo 3

Ölçek Geliştirme Süreci

Kuramsal Çerçevenin Belirlenmesi	• İlgili literatür taranmıştır. • Ölçülmek istenen yapının boyutları ve özellikleri belirlenmiştir.
Madde Havuzunun Oluşturulması	• Öğrencilerden koro çalışmalarında yaşadıkları kaygılar hakkında kompozisyon yazmaları istenmiştir. • Kompozisyonlara içerik analizi uygulanarak oluşturulan maddeler madde havuzuna eklenmiştir • Geçerlik güvenirlik çalışması yapılmış ölçeklerden faydalanılarak madde havuzuna maddeler eklenmiştir.
Uzman Görüşlerinin Alınması	• Alan uzmanlarına üç seçenekli görüş formu verilmiştir. • Maddelerin kapsam geçerlik oranlarına bakılarak çıkarılması gereken maddeler ölçekten çıkarılmıştır.
Veri Toplama Süreci	• Düzenlenmiş form, katılımcılara uygulanmıştır.
Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA)	• Faktör yapısını keşfetmek amacıyla AFA yapılmıştır. • Madde faktör yükleri ve açıklanan varyans değerleri dikkate alınarak ölçekteki alt boyutlar belirlenmiştir.
Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA)	• AFA sonucunda elde edilen yapının doğruluğunu test etmek amacıyla DFA uygulanmış ve model uyum indeksleri incelenmiştir.
Güvenirlik Analizi	• Her bir alt boyut için Cronbach Alfa katsayısı hesaplanarak ölçeğin iç tutarlılığı değerlendirilmiştir.

Nihai Ölçek Formunun Oluşturulması	• Tüm analizler sonucunda ölçeğin son hali oluşturulmuştur.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında elde edilen veriler, SPSS 26.0 ve AMOS yazılımları kullanılarak analiz edilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliliği için:

- Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) uygulanarak alt boyut yapısı incelenmiş,
- Ardından Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ile bu yapının doğruluğu test edilmiştir.

Uyum iyiliği indeksleri (χ^2/df, RMSEA, CFI, GFI, SRMR) değerlendirilmiştir. Ölçeğin güvenirliği için:

- Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı,
- Madde-toplam test korelasyonları,
- Alt boyutlar arası korelasyonlar hesaplanarak ölçme aracının analizleri gerçekleştirilmiştir.

3.6. Araştırmacının Rolü

Bu araştırmada araştırmacı; çalışma konusunun seçimi, literatür taraması, madde havuzunun oluşturulmasına temel oluşturan kompozisyon çalışması, veri toplama aracının geliştirilmesi ve uygulanması, veri analizleri ve araştırmanın raporlaştırılması adımlarını bizzat yürütmüştür.

Ayrıca araştırmacının öğrenim gördüğü müzik eğitimi kurumlarında edindiği on yıllık çoksesli koro deneyimi, konuya yönelik derin bir alan bilgisi ve uygulama tecrübesi sunarak, ölçek geliştirme sürecinin hem kuramsal hem de pratik temellerini desteklemiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde ölçek geliştirme süreci kapsamında elde edilen verilerin analizi sonucunda ulaşılan bulgulara yer verilmiştir.

4.1. ÇKK Ölçeğinin Kapsam Geçerliğine İlişkin Bulgular

Bu bölümde, araştırmanın birinci alt problemine yönelik olarak, geliştirilen ölçme aracının kapsam geçerliği incelenmektedir. Bu kapsamda öncelikle, ölçek geliştirme sürecine ilişkin literatür taraması, madde yazımı, uzman görüşlerinin alınması ve kapsam geçerlik indeksinin hesaplanması gibi adımlar sunulmuştur. Ardından ölçeğin kapsam geçerliğine ilişkin bulgular yorumlanmıştır.

Ölçeğin geliştirilmesi sürecinde ilk olarak geniş bir literatür taraması yapılmıştır. Literatür taramasının çalışmaları ile birlikte 05.11.2023 tarihinde lisans1 düzeyindeki koro eğitimi almış 25 öğrenciden koro çalışmalarında yaşadıkları kaygılar hakkında kompozisyon yazmaları istenmiş ve ardından yazılan kompozisyonlara içerik analizi uygulanarak maddeler oluşturulmuş ve oluşturulan maddeler madde havuzuna eklenmiştir. Ardından alanla ilgili mevcut çalışmalar incelenmiştir. Geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmış Geometri Kaygı Ölçeği (Akarca, 2019), Sosyal Kaygı Ölçeği (Can ve Bozgün, 2021) ve Kenny Müzik Performans Kaygısı Envanteri'nden (Özevin, 2013) yararlanılmıştır. Bu aşamaların sonucunda, ÇKK ölçeğinin öndeneme formu için 64 maddelik kapsamlı bir madde havuzu oluşturulmuştur.

Ölçek geliştiricinin, ölçmeyi hedeflediği değişken hakkında sağlam bir kuramsal ve kavramsal altyapıya sahip olması, sürecin bilimsel geçerliliği açısından zorunludur (Erkuş, 2007). Bu doğrultuda ilgili literatür taranarak ölçeğin kuramsal temeli oluşturulmuş, ölçülmek istenen yapının boyutları ve özellikleri belirlenmiştir.

Ölçek maddelerinin geliştirilmesinde uzman görüşüne başvurmak, kapsam geçerliliğini sağlamak adına önemli bir adımdır. Uzmanlara maddelerin uygunluğunu değerlendirmeleri için sunulan formlar aracılığıyla hem geri bildirim hem de öneriler alınabilir. Bu süreçte kapsam geçerlilik oranı (KGO) hesaplanarak maddelerin ölçmek istenilen yapıyı ne ölçüde temsil ettiği belirlenir. Maddelerin açık, anlaşılır ve hedef grubun bilişsel düzeyine uygun şekilde yazılması, etkili bir ölçme aracı oluşturmak açısından gereklidir. Ayrıca, fazla sayıda madde oluşturmak, uygun olmayanların elenmesini kolaylaştırır. Dil bilgisi kurallarına uygunluk ise yanlış anlamaların önüne geçerek ölçümün

doğruluğunu artırır. Literatürdeki benzer ölçeklerden yararlanmak da geliştirme sürecine bilimsel bir temel kazandırır (Işık ve Koçak Işık, 2023, s. 7). Alan uzmanlarına başvurmadan önce, uzmanlardan gelecek geri bildirimlerin daha net ve anlaşılır olabilmesi amacıyla uzman görüş formu oluşturulmuştur. Uzmanlara verilen formda her maddeye ilişkin üç seçenek bulunmaktadır: gerekli (ölçekte olmalı), geliştirilmeli ve gereksiz. Bu form doğrultusunda 7 müzik eğitimi uzmanı, 1 psikolojik danışmanlık ve rehberlik uzmanı, 1 Türkçe eğitimi uzmanı ve 1 ölçme ve değerlendirme uzmanı olmak üzere toplamda 10 uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Madde havuzu oluşturulduktan sonra, taslak ölçek görünüş ve kapsam geçerliğinin değerlendirilmesi amacıyla uzman görüşüne sunulmuştur. Ölçekte yer alacak maddelerin kapsam geçerliğini belirlemek amacıyla, uzman görüşlerinden elde edilen veriler üzerinden kapsam geçerlik oranları (KGO) ve kapsam geçerlik indeksi (KGİ) hesaplamaları yapılmıştır. Ölçeğin kapsam geçerliğinin saptanması için aşağıdaki aşamalar izlenmiştir:

1. Uzman grubunun belirlenmesi
2. Taslak ölçeğin uzman görüşlerine sunulması
3. Elde edilen verilerden kapsam geçerlik oranlarının hesaplanması
4. Elde edilen verilerden kapsam geçerlik indeksinin hesaplanması
4. Kapsam geçerlik oranları ve kapsam geçerlik indeksi hesaplamalarına göre ölçekten çıkarılacak maddelerin belirlenmesi
5. Ölçeğin veri toplama süreci için hazır hale getirilmesi

Taslak ölçek maddeleri için KGO hesaplamaları ve tüm ölçek için hesaplanan KGİ değeri Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

Taslak Ölçeğe İlişkin Kapsam Geçerlik Oranları ve Tüm Ölçek İçin Kapsam Geçerlik İndeksi

Madde no	KGO	Madde no	KGO	Madde no	KGO	Madde no	KGO
1	1,00	**17**	0,80	**33**	0,80	**49**	0,80
2	1,00	**18**	1,00	**34**	0,80	**50**	0,80
3	0,60*	**19**	0,20*	**35**	1,00	**51**	1,00
4	0,80	**20**	1,00	**36**	0,40*	**52**	1,00
5	0,40*	**21**	1,00	**37**	0,80	**53**	0,60*
6	0,40*	**22**	1,00	**38**	1,00	**54**	0,80
7	0,60*	**23**	1,00	**39**	0,80	**55**	1,00
8	0,60*	**24**	1,00	**40**	0,60*	**56**	1,00
9	0*	**25**	0,80	**41**	1,00	**57**	0,80
10	0*	**26**	1,00	**42**	0,20*	**58**	1,00
11	0*	**27**	1,00	**43**	0,60*	**59**	0,80
12	0,40*	**28**	1,00	**44**	0,60*	**60**	0,40*
13	0,40*	**29**	0,80	**45**	0,80	**61**	0,60*
14	0*	**30**	0,80	**46**	0,60*	**62**	1,00
15	1,00	**31**	0,40*	**47**	0,80	**63**	1,00
16	0,80	**32**	1,00	**48**	1,00	**64**	1,00
Uzman Sayısı: 10							
Kapsam Geçerlik Ölçütü (KGÖ): 0.80							
Kapsam Geçerlik İndeksi (KGİ): 0,919							

* KGO değerinin 0,80'den düşük olması nedeniyle ölçekten çıkarılan maddeler

Tablo 4'e göre 10 uzmandan alınan görüşler doğrultusunda, KGO değeri 0,80'in üzerinde olan 42 maddenin kapsam geçerliğini sağladığı sonucuna varılmıştır. KGO hesaplamalarında, 0,80 değerinin altında kalan 22 madde ise ölçekten çıkarılmıştır. Uzmanların değerlendirmeleri ve önerileri ışığında ölçekte kalan 42 maddenin kapsam geçerlik oranlarının ortalaması alınarak taslak ölçeğin tümü için KGİ (Kapsam Geçerlik İndeksi) değeri 0,919 olarak belirlenmiş ve ölçek uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

4.2. ÇKK Ölçeğinin Madde Toplam Korelasyonuna İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında yapılması planlanan analizler öncesinde, elde edilen verilere ilişkin kategorik değişkenler sayı ve yüzde olarak hesaplanmıştır. Sayısal değişkenlerde normal dağılım, çarpıklık ve basıklık değerleri hesaplanarak bulunmuş olup Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5

Ölçek maddelerinin çarpıklık ve basıklık değerleri

Madde	Skewness (Çarpıklık)	S.H.	Kurtosis (Basıklık)	S.H	Madde	Skewness (Çarpıklık)	S.H.	Kurtosis (Basıklık)	S.H
M1	1,8	0,172	2,664	0,342	**M22**	1,843	0,172	2,336	0,342
M2	0,706	0,172	-0,69	0,342	**M23**	1,515	0,172	1,536	0,342
M3	0,482	0,172	-0,832	0,342	**M24**	0,199	0,172	-1,173	0,342
M4	0,803	0,172	-0,383	0,342	**M25**	1,597	0,172	1,439	0,342
M5	1,415	0,172	1,034	0,342	**M26**	1,356	0,172	0,839	0,342
M6	2,097	0,172	4,041	0,342	**M27**	2,283	0,172	4,687	0,342
M7	1,265	0,172	0,392	0,342	**M28**	0,99	0,172	-0,135	0,342
M8	1,936	0,172	2,792	0,342	**M29**	1,369	0,172	0,726	0,342
M9	1,375	0,172	0,81	0,342	**M30**	0,942	0,172	0,142	0,342
M10	1,097	0,172	-0,05	0,342	**M31**	1,947	0,172	2,654	0,342
M11	0,781	0,172	-0,571	0,342	**M32**	1,174	0,172	0,183	0,342
M12	0,905	0,172	-0,152	0,342	**M33**	1,047	0,172	-0,039	0,342
M13	0,652	0,172	-0,817	0,342	**M34**	0,734	0,172	-0,63	0,342
M14	0,801	0,172	-0,357	0,342	**M35**	1,784	0,172	2,143	0,342
M15	-0,214	0,172	-1,043	0,342	**M36**	1,656	0,172	1,702	0,342
M16	0,76	0,172	-0,572	0,342	**M37**	1,343	0,172	0,947	0,342
M17	1,068	0,172	0,145	0,342	**M38**	0,504	0,172	-1,1	0,342
M18	1,13	0,172	0,303	0,342	**M39**	1,209	0,172	0,294	0,342
M19	1,94	0,172	3,201	0,342	**M40**	1,286	0,172	0,468	0,342
M20	1,566	0,172	1,706	0,342	**M41**	1,397	0,172	1,037	0,342
M21	1,063	0,172	0,066	0,342	**M42**	1,597	0,172	2,151	0,342

Normal dağılımın kurallarına göre çarpıklık değerlerinin ±2,0 arasında ve basıklık değerlerinin (istatistik değerinin standart hataya bölünmesiyle elde edilen değer) ±7 arasında olması gerekmektedir (Tabachnick ve Fidel, 2013; George ve Mallery, 2010). Tablo 5 incelendiğinde açımlayıcı faktör analizine tabi tutulacak olan 42 maddenin normal dağılıma uyduğu görülmektedir.

4.2.1. KMO ve Bartlett's testi

Verilerin analizinden önce verilerin faktör analizine uygun olup olmadığına karar vermek için KMO ve Bartlett's test sonuçları incelenmiştir. Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri, örneklem büyüklüğünü ölçmeye yarayan bir test olup, analizlere devam edebilmek için KMO değerinin % 50'nin üzerinde olması beklenmektedir. Söz konusu değerler Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6

KMO ve Barlett's Testi

KMO ve Bartlett's Testi	
Kaiser-Meyer-Olkin Değeri.	0,940
Ki-kare değeri	6397,475
Serbestlik derecesi	861
P	**0,001****

Tablo 6'ya göre KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) değeri 0,940 olarak bulunmuştur. KMO değeri 0 ile 1 arasında bir değer almaktadır. 0,90 ve üzeri bir KMO değeri faktör analizi için mükemmel; 0,80-0,90 arası faktör analizi için iyi; 0,70-0,80 arası faktör analizi için orta; 0,60-0,70 arası faktör analizi için zayıf; 0,50-0,60 arası faktör analizi için zayıf; 0,50 ve altı ise faktör analizi için uygun değildir (Karagöz, 2021; Tabachnick ve Fidell, 2013). KMO değerinin 0,940 olması, verilerin faktör analizi için mükemmel derecede uygunluğunu, örneklem büyüklüğünün yeterli olduğunu göstermektedir. Bartlett testi ise, seçilen değişkenler arasında anlamlı bir korelasyon olup olmadığını ve verilerin çoklu normalliği sağlayıp sağlamadığını değerlendirmek için kullanılan bir ölçüttür (Karagöz, 2021). Bartlett's testi istatistiksel olarak anlamlı bir sonuç verirse, açımlayıcı faktör analizi için uygun bir durum olduğu kabul edilmektedir. Bartlett's testi sonucu Ki-kare değeri (χ^2=6897,475); serbestlik derecesi (df=861) ve p<0,001 olarak bulunmuştur. Bu sonuca göre Bartlett's testi istatistiksel olarak anlamlıdır ve p değeri oldukça küçüktür (p<0,001). Bu da seçilen değişkenler arasında anlamlı bir korelasyon olduğunu, verilerin çoklu normalliği sağladığını göstermektedir.

Araştırmanın ikinci alt problemi "Ölçek maddeleri toplam puanla anlamlı korelasyon göstermekte midir?" olarak belirlenmiştir. Açımlayıcı faktör analizine başlamadan önce, ölçek maddelerinin birbirleri ve ölçeğin tamamı ile olan ilişkilerini görebilmek, ölçeğe katkısı olmayan, çok düşük katkısı olan ya da negatif katkısı olan maddelerin tespit edilmesi amacıyla elde edilen verilere "Madde-toplam korelasyonuna dayalı madde analizi" yapılmıştır. Düzeltilmiş madde toplam korelasyon değerlerine ilişkin sonuçlar Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7

Düzeltilmiş madde-toplam korelasyon değerleri

Madde No.	DMTKD	Madde No.	DMTKD
M1	0,571	**M22**	0,75
M2	0,519	**M23**	0,667
M3	0,57	**M24**	0,641
M4	0,696	**M25**	0,68
M5	0,688	**M26**	0,732
M6	0,571	**M27**	0,631
M7	0,689	**M28**	0,768
M8	0,596	**M29**	0,661
M9	0,677	**M30**	0,493
M10	0,805	**M31**	0,775
M11	0,694	**M32**	0,677
M12	0,524	**M33**	0,594
M13	0,734	**M34**	0,73
M14	0,744	**M35**	0,711
M15	0,531	**M36**	0,644
M16	0,621	**M37**	0,623
M17	0,667	**M38**	0,568
M18	0,67	**M39**	0,721
M19	0,63	**M40**	0,601
M20	0,668	**M41**	0,71
M21	0,59	**M42**	0,68

DMTKD: Düzeltilmiş madde toplam korelasyon değeri

Tablo 7 incelendiğinde, tüm değerlerin 0,200'den yüksek ve pozitif olduğu görülmektedir (en düşük değer 0,493'tür). Her maddeye ait düzeltilmiş madde- toplam korelasyon değerinin eksi ve 0,200'den düşük olmaması gerekmektedir (Karagöz, 2021). Yapılan incelemede tüm maddelerin birbirleri ile olan ilişkilerinin anlamlı olduğu görülmüştür.

4.3. Açımlayıcı Faktör Analizi Doğrultusunda ÇKK Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular

Araştırmanın "Ölçek hangi alt boyutlardan oluşmaktadır?" olarak belirlenen üçüncü alt problemi doğrultusunda 42 maddeden oluşan ÇKK ölçeğinin yapı geçerliğini tespit etmek ve faktör yapısını ortaya koymak amacıyla Açımlayıcı Faktör Analizi yapılmıştır. Bunun için temel bileşenler ve varimax dik döndürme yöntemi kullanılmıştır.

4.3.1. Maddelerin ortak varyansa katkısı

Bu aşamada faktörlerin ortak olarak her bir maddede açıkladığı varyans ya da her bir maddenin ortak varyansa olan katkısı incelenmiştir. Bu değerlerin 0,50'den büyük olması gerekmektedir (Field, 2009). Maddelerin ortak varyansa katkısına ilişkin sonuçlar Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8

Maddelerin ortak varyansa katkısı

Madde No.	Varyansa Katkısı	Madde No.	Varyansa Katkısı
M1	0,686	**M22**	0,698
M2	0,6	**M23**	0,683
M3	0,785	**M24**	0,678
M4	0,784	**M25**	0,743
M5	0,81	**M26**	0,75
M6	0,675	**M27**	0,604
M7	0,584	**M28**	0,799
M8	0,784	**M29**	0,657
M9	0,759	**M30**	0,584
M10	0,798	**M31**	0,738
M11	0,751	**M32**	0,714
M12	0,612	**M33**	0,622
M13	0,721	**M34**	0,715
M14	0,736	**M35**	0,71
M15	0,603	**M36**	0,778
M16	0,73	**M37**	0,611
M17	0,764	**M38**	0,649
M18	0,772	**M39**	0,774
M19	0,689	**M40**	0,55
M20	0,606	**M41**	0,647
M21	0,638	**M42**	0,628

Tablo 8'deki bulgular incelendiğinde tüm maddelerin 0,550 ile 0,810 arasında olduğu yani tüm değerlerinin 0,5'in üstünde olduğu görülmüştür.

4.3.2. Bileşenler matrisinin oluşturulması

Ölçek geliştirme sürecinde daha güçlü bir yapının oluşması için maddelere ilişkin faktör yük değerlerinin 0,40'ın üzerinde olması gerektiği ifade edilmektedir (Field, 2009). Bunun yanında birden fazla faktör altında 0,30 ve üzerinde faktör yük değerine sahip ve faktör yük değerleri arasında 0,10'dan daha düşük düzeyde fark bulunan binişik maddelerin ölçekten çıkarılması gerekmektedir (Seçer, 2021). Faktör analizi için yapılan döndürme sonucunda oluşan bileşenler matrisi Tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 9

Bileşenler Matrisi

Madde	Bileşenler Matrisi (Alt Boyutlar)							
	1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**
M25	0,536		0,311					
M24	0,517							
M26	0,423							
M41	0,365	0,333						
M42	0,343							
M36		0,804						
M38		0,776						
M32		0,752						
M39		0,694						
M35		0,69						
M21		0,677						
M19	-0,35	0,47						
M31		0,36						0,301
M8			0,78					
M1			0,634					
M9			0,603					
M3				0,744				
M2				0,539				
M28				0,512				
M34				0,451				
M5					0,793			
M6					0,755			
M4					0,734			
M15			-0,386		0,464			
M20		0,397			0,412			
M7					0,386			
M12						0,721		
M23						0,584		
M11						0,557		
M13						0,539		
M33						0,495		

M22	0,371	0,424		
M18			-0,727	
M17			-0,681	
M16			-0,581	
M14		0,377	-0,38	
M10			-0,378	
M30				0,727
M29				0,573
M37				0,55
M40				0,416
M27	0,37			0,395

Bileşenler matrisi incelenirken 0,40 değeri eşik değer olarak kabul edilmiştir. Yine faktör yük değerleri arasında 0,10'dan daha düşük düzeyde fark olan maddelerde dikkate alınmıştır. Desen matrisi incelendikten sonra öncelikle en düşük faktör yüklü ve en çok faktöre yüklenmiş maddeden başlamak üzere sırasıyla bu tür maddeler analizden birer birer çıkartılarak analiz tekrarlanmıştır. Analizin her tekrarı sonrası, KMO değerleri ve ortak varyans değerleri tekrar kontrol edilmiştir. Bu şekilde, desen matrisinde faktör yükü 0,40'ın altında madde ve yine binişik madde kalmayacak şekilde analiz devam ettirilmiştir. Analiz sonucunda, söz konusu kriterleri karşılamayan (faktör yükü 0,40'ın altında) dokuz madde (M10, M14, M41, M27, M31, M29, M40, M42, M30) ve binişik değerlere sahip olan sekiz madde (M2, M20, M22, M26, M25, M37, M15, M33) analizden çıkarılmıştır. 25 madde ve 4 faktörden oluşan desen matrisi Tablo 9'dadır. Her bir faktörde yer alan madde sayıları ve faktör yüklerinin dağılımı aşağıda ifade edilmiştir:

Birinci faktör: Yedi madde (M1, M4, M5, M6, M7, M8, M9) içermektedir. Bu faktördeki faktör yükleri 0,535 ile 0,734 arasında değişmektedir.

İkinci faktör: Sekiz madde (M11, M12, M13, M16, M17, M18, M23, M24) içermektedir. Bu faktördeki faktör yükleri 0,499 ile 0,734 arasında değişmektedir.

Üçüncü faktör: Yedi madde (M19, M21, M32, M35, M36, M38, M39) içermektedir. Bu faktördeki faktör yükleri 0,612 ile 0,793 arasında değişmektedir.

Dördüncü faktör: Üç madde (M3, M28, M34) içermektedir. Bu faktördeki faktör yükleri 0,646 ile 0,811 arasında değişmektedir.

Bu bulgular, ölçeğin dört temel faktörden oluştuğunu ve her bir faktörün belirli maddeler ile temsil edildiğini göstermektedir. Faktör yüklerinin yüksek olması, maddelerin ilgili faktörle güçlü bir ilişkiye sahip olduğunu desteklemektedir

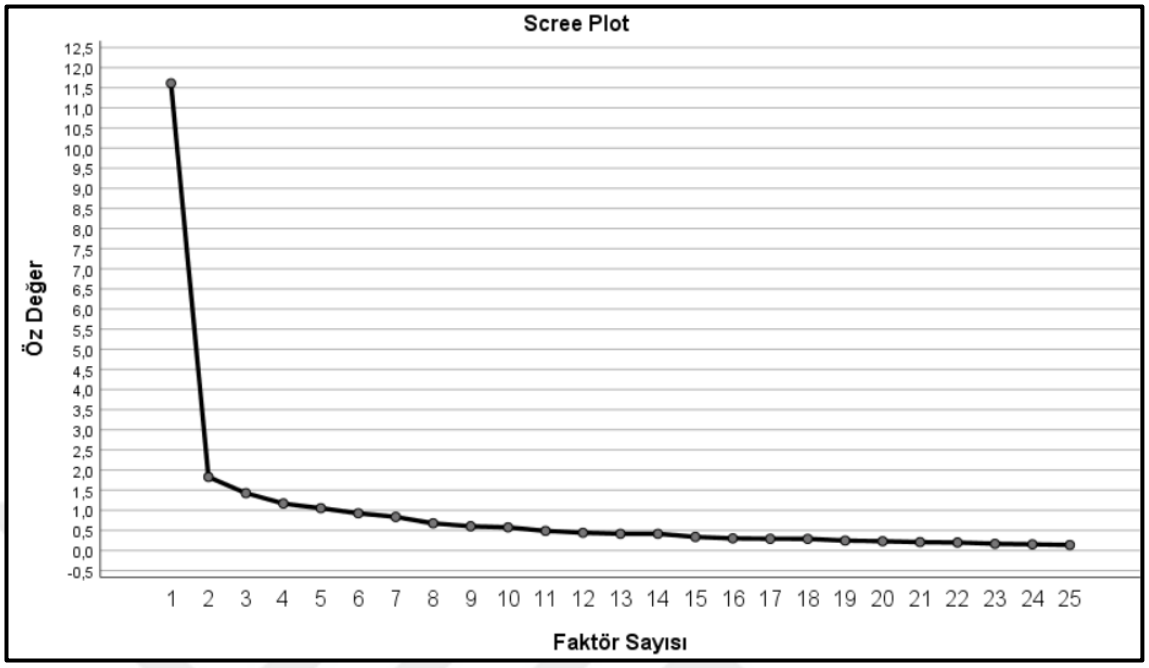
Tablo 10

Desen Matrisi

Madde	Desen Matrisi (Faktörler)			
	1	2	3	4
M1	0,734			
M4	0,712			
M5	0,728			
M6	0,577			
M7	0,535			
M8	0,716			
M9	0,608			
M11		0,732		
M12		0,649		
M13		0,61		
M16		0,734		
M17		0,693		
M18		0,68		
M23		0,499		
M24		0,654		
M19			0,612	
M21			0,700	
M32			0,744	
M35			0,712	
M36			0,793	
M38			0,764	
M39			0,712	
M3				0,811
M28				0,703
M34				0,646

4.3.3. Yamaç grafiği

ÇKK ölçeğine yönelik faktör analizi sonrası oluşan Yamaç grafiği Şekil 1'de gösterilmiştir. Yamaç grafiği değerlendirilirken eğimin düzleşmeye başladığı yerden sonraki bileşenlerin ortak varyansa katkıları küçük (bir değerinin altında) ve birbirlerine yakın olacağı için bu nokta eşik kabul edilerek faktör sayısına karar verilmektedir (Çokluk, vd., 2021). Bu kapsamda aşağıda yer alan yamaç grafiği incelendiğinde 4. faktörden sonraki alt boyutların öz değerlerinin birin altında olduğu görülmektedir.



Şekil 1. Yamaç Grafiği

4.3.4. Açıklanan toplam varyans

Açımlayıcı faktör analizi sonucunda 25 maddeli ÇKK ölçeğinin 4 faktörlü bir yapıdan oluştuğu görülmektedir. Döndürme işlemi ile oluşan açıklanan varyans tablosu Tablo 11'de gösterilmiştir.

Tablo 11

Açıklanan Toplam Varyans

Açıklanan Toplam Varyans			
Bileşen	**Özdeğer**	**Açıklanan Varyans (%)**	**Toplam Varyans (%)**
1	11,611	46,444	46,444
2	1,828	7,312	53,756
3	1,425	5,699	59,455
4	1,166	4,665	64,121

Tablo 11.'de faktörlerin özdeğerleri ve açıklanan varyans yüzdeleri incelendiğinde, birinci faktörün 11,611 özdeğere sahip olduğu ve toplam varyansın %46,444'ünü açıkladığı görülmektedir. İkinci faktör 1,828 özdeğer ile toplam varyansa %7,312 oranında katkı sağlarken, üçüncü faktör 1,425 özdeğer ile %5,699'luk bir varyans açıklamaktadır. Dördüncü

faktör ise 1,166 özdeğer ile %4,665 oranında varyans açıklayarak, ölçeğin toplam varyansının %64,121'ini açıklayan dört faktörlü bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir. Literatürde bu oranın %50'nin üzerinde olması yeterli kabul edilmektedir (Karagöz, 2021). Bu sonuçlara göre Açımlayıcı faktör analizine ilişkin tüm kriterlerin sağlandığı görülmektedir. Dolayısıyla model yapı geçerliliğinin sağlandığı görülmektedir.

4.4. ÇKK Ölçeğinin Alt Boyutları (Faktörleri) Arasındaki İlişki Düzeyine Yönelik Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi "Alt boyutlar (faktörler) arasında anlamlı ilişki var mıdır?" olarak belirlenmiştir. Bu alt problemin açıklanması için yapılan analizler sonrasında faktörler arasındaki ilişki düzeylerini gösteren korelasyon matrisi Tablo 12'de sunulmuştur.

Tablo 12

Korelasyon Matrisi

Faktör	1	2	3
1	1		
2	0,699	1	
3	0,632	0,627	1
4	0,675	0,746	0,613

Analiz sonuçlarına göre, birinci faktör ile ikinci faktör arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde bir ilişki bulunmaktadır (r = 0,699). Benzer şekilde, birinci faktör ile üçüncü faktör arasında da pozitif yönlü ve orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir (r = 0,632). Ayrıca, ikinci faktör ile üçüncü faktör arasında da pozitif yönlü ve orta düzeyde bir ilişki bulunmaktadır (r = 0,627).

Dördüncü faktör incelendiğinde, birinci faktör ile pozitif yönlü ve orta düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir (r = 0,675). Ayrıca, ikinci faktör ile pozitif yönlü ve yüksek düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir (r = 0,746). Dördüncü faktör ile üçüncü faktör arasında ise pozitif yönlü ve orta düzeyde bir ilişki bulunmaktadır (r = 0,613).

Bu bulgular, ölçeğin faktörlerinin birbirleriyle belirli düzeylerde ilişkili olduğunu ve ortak yönelimler sergileyebileceğini göstermektedir. Özellikle ikinci faktör ile dördüncü faktör arasındaki yüksek düzeydeki pozitif korelasyon, bu iki faktörün güçlü bir ortak yapı sergileyebileceğine işaret etmektedir. Bununla birlikte, diğer faktörler arasındaki orta

düzeydeki pozitif korelasyonlar, faktörlerin birbirleriyle ilişkili olduğunu ancak ölçtükleri yapıların tam olarak örtüşmediğini göstermektedir.

ÇKK ölçeğine ilişkin yapılan Açımlayıcı Faktör Analizine ilişkin bulguların genel sunumu Tablo 13'te sunulmuştur.

Tablo 13

ÇKK ölçeğine ilişkin AFA sonucunda elde edilen bulgular

Faktör No.	Faktör Adı	Madde	Faktör Yükü	Madde sayısı	Açıklanan varyans %
1	**Sosyal Kaygı**	M1	0,734	7	46,444
		M4	0,712		
		M5	0,728		
		M6	0,577		
		M7	0,535		
		M8	0,716		
		M9	0,608		
2	**Koro Performans Kaygısı**	M11	0,732	8	7,312
		M12	0,649		
		M13	0,610		
		M16	0,734		
		M17	0,693		
		M18	0,680		
		M23	0,499		
		M24	0,654		
3	**Kaygı Belirtileri**	M19	0,612	7	5,699
		M21	0,700		
		M32	0,744		
		M35	0,712		
		M36	0,793		
		M38	0,764		
		M39	0,712		
4	**Şef Tarafından Değerlendirilme Kaygısı**	M3	0,811	3	4,665
		M28	0,703		
		M34	0,646		
			Toplam	**27**	**%64,121**

ÇKK ölçeğine ilişkin yapılan Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) sonucunda, ölçeğin dört faktörlü bir yapıya sahip olduğu belirlenmiştir. Faktörler toplam varyansın %64,121'ini açıklamaktadır (Tablo 13).

Birinci faktör (Sosyal Kaygısı) 7 madde içermekte ve %11,611 oranında varyans açıklamaktadır. Bu faktör, bireylerin koro ortamında kabul görme veya dışlanma konusundaki kaygılarını yansıtmaktadır.

İkinci faktör (Koro Performans Kaygısı) 8 madde içermekte ve %1,828 oranında varyans açıklamaktadır. Bu faktör, bireylerin müzikal performans sırasında yaşadığı kaygılarla ilişkilidir.

Üçüncü faktör (Kaygı Belirtileri) 7 madde içermekte ve %1,425 oranında varyans açıklamaktadır. Bu faktör, koro çalışmalarında ortaya çıkan fiziksel ve duygusal kaygı belirtilerini kapsamaktadır.

Dördüncü faktör (Şef Tarafından Değerlendirilme Kaygısı) 3 madde içermekte ve %1,166 oranında varyans açıklamaktadır. Bu faktör, bireylerin koro şefi ve otorite figürleriyle olan etkileşimlerine yönelik kaygılarını ifade etmektedir.

Genel olarak, ölçeğin dört faktörlü yapısı, çoksesli koro çalışmalarına yönelik kaygıyı farklı boyutlarıyla ölçmektedir.

4.5. ÇKK Ölçeğinin Güvenirliğine İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi "Ölçek güvenilir bir ölçme aracı mıdır?" olarak belirlenmiştir. Güvenirlik; bir ölçekte yer alan bütün maddelerin birbirleriyle tutarlılığını ortaya koyan, aynı maddelerin farklı zamanlarda veya farklı katılımcılar tarafından cevaplandığında da benzer sonuçların elde edilmesini sağlayan bir analizdir (George ve Mallery, 2010).

Güvenirlik analizi için farklı yöntemler bulunmaktadır. Bu çalışmada Cronbach Alpha (α) katsayısı ve alt %27 ve üst %27'lik grupların madde ortalama puanlarının karşılaştırılması yapılacaktır. Zira, Cronbach Alpha (α) katsayısı ile alt %27 ve üst %27'lik grupların madde ortalama puanlarının iç tutarlılığın bir göstergesi olarak kullanılabileceğini ifade edilmektedir (Büyüköztürk, 2020).

Cronbach's Alpha (α) katsayısı, iç tutarlılığı ölçen bir istatistiktir. Değeri 0 ile 1 arasında değişir ve genellikle 0.70 ve üzeri değerler kabul edilebilir bir iç tutarlılığı gösterir. Cronbach's Alpha, bir ölçeğin maddeleri arasındaki korelasyonun bir ölçüsü olup, ölçeğin güvenilirliğini değerlendirmek için kullanılmaktadır (Cronbach,1951).

25 madde ve 4 alt boyuttan oluşan ÇKK Ölçeğinin Cronbach's Alpha (α) değerleri Tablo 14'te gösterilmiştir.

Tablo 14

Çalışmada Kullanılan Ölçek ve Alt boyutların Cronbach's Alpha Değerleri

Ölçek ve alt boyutları	**Cronbach's Alpha Ön Test**	**N**
Çoksesli Koro Çalışmalarına Yönelik Kaygı Ölçeği	0,951	25
Sosyal Kaygı	0,881	7
Koro Performans Kaygısı	0,894	8
Kaygı Belirtileri	0,905	7
Şef Tarafından Değerlendirilme Kaygısı	0,867	3

Tablo 14'te görüldüğü gibi ölçeğin geneli ve tüm alt boyutları için hesaplanan Cronbach's Alpha değerleri 0,70'in üzerinde olup, ölçeğin ve alt boyutlarının yüksek düzeyde iç tutarlılığa sahip olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlar, ölçeğin güvenilir ve tutarlı bir ölçüm aracı olduğunu desteklemektedir. Özellikle ölçeğin genel Alpha değerinin 0,951 olması, ölçeğin son derece güvenilir olduğunu ortaya koymaktadır.

4.5.1. Madde-toplam korelasyonuna dayalı madde analizi

Madde-toplam korelasyonuna dayalı madde analizi, bir ölçeğin her bir maddesinin, ölçeğin genel toplam puanı ile olan ilişkisini belirlemek amacıyla yapılan bir istatistiksel analiz yöntemidir. Bu yöntem, ölçeğin güvenilirliğini değerlendirmek ve ölçekte yer alan maddelerin ayırt ediciliğini test etmek için kullanılır (Büyüköztürk, 2020).

Madde-toplam korelasyonu, bir maddenin bireyler arasındaki varyans ile ölçeğin toplam varyansı arasındaki doğrusal ilişkiyi gösteren Pearson korelasyon katsayısı (r) ile ifade edilir. Pozitif ve yüksek korelasyon değerleri (genellikle $r > 0,30$) maddenin ölçeğin bütünlüğüne katkı sağladığını, düşük veya negatif korelasyon değerleri ($r < 0,30$) ise maddenin ölçekle uyumsuz olabileceğini ve ölçekten çıkarılmasının gerekebileceğini gösterir (Tabachnick ve Fidell, 2013).

Madde-toplam korelasyon analizi, özellikle güvenirlik çalışmalarında kullanılır ve genellikle Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı ile birlikte yorumlanır. Güvenilirliği artırmak

için düşük korelasyon gösteren maddeler ölçekten çıkarılabilir veya revize edilebilir (Pallant, 2020).

Bu kapsamda, ÇKK ölçeği madde toplam korelasyon değerleri Tablo 15'te gösterilmiştir.

Tablo 15

Düzeltilmiş madde toplam korelasyon değerleri

Madde No.	Düzeltilmiş madde-toplam korelasyonu	Madde No.	Düzeltilmiş madde-toplam korelasyonu
M1	0,552	**M17**	0,652
M3	0,576	**M18**	0,675
M4	0,68	**M19**	0,64
M5	0,669	**M21**	0,598
M6	0,576	**M23**	0,658
M7	0,688	**M24**	0,624
M8	0,574	**M28**	0,757
M9	0,679	**M32**	0,688
M11	0,682	**M34**	0,711
M12	0,506	**M35**	0,708
M13	0,71	**M36**	0,65
M16	0,615	**M38**	0,572
		M39	0,703

ÇKK ölçeğinde yer alan tüm maddelerin 0,506 ile 0,757 arasında değişen madde-toplam korelasyon değerlerine sahip olduğu görülmektedir. En yüksek madde-toplam korelasyon değeri M28 (r = 0,757) maddesine aitken, en düşük madde-toplam korelasyon değeri M12 (r = 0,506) maddesinde gözlenmiştir. Bu durum, ölçeğin genel olarak tutarlı maddelerden oluştuğunu ve iç tutarlılığının yüksek olduğunu göstermektedir.

Madde-toplam korelasyonlarının 0,50'nin üzerinde olması, ölçeğin güvenilir bir ölçme aracı olarak değerlendirilebileceğine işaret etmektedir. Ayrıca, hiçbir maddenin 0,30'un altında bir korelasyon değerine sahip olmaması, ölçekten herhangi bir maddenin çıkarılmasını gerektirecek bir durum olmadığını göstermektedir. Bu doğrultuda, elde edilen bulgular, ölçeğin içsel tutarlılığının yeterli düzeyde olduğunu desteklemektedir.

4.6. ÇKK Ölçeği Maddelerinin Ayırt Ediciliğine İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemi "Ölçek maddeleri ayırt edicilik özelliğine sahip midir?" olarak belirlenmiştir. Bu alt problem kapsamında ölçek maddelerinin ayırt edicilik gücünü belirlemek için alt-üst gruplara dayalı madde analizi yapılmıştır. Bu analizde, ölçekten alınan toplam puanlara göre katılımcılar üst grup (%27'lik en yüksek puanı alanlar) ve alt grup (%27'lik en düşük puanı alanlar) olmak üzere ikiye ayrılır (Crocker ve Algina, 2006). Daha sonra, bu iki grup arasında bağımsız örneklemler t-testi uygulanarak her bir maddenin puanlarının gruplar arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenir (Büyüköztürk, 2020).

Eğer bir madde, üst ve alt gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yaratıyorsa ($p < 0,05$), o maddenin iyi bir ayırt ediciliğe sahip olduğu kabul edilir. Bu, maddenin ölçtüğü özelliği yüksek ve düşük düzeyde gösteren bireyleri etkili bir şekilde ayırt ettiğini gösterir (Kaplan ve Saccuzzo, 2017). Öte yandan, anlamlı bir farklılık göstermeyen maddeler, ölçekten çıkarılabilir veya revize edilebilir çünkü bu tür maddeler, ölçekteki bireyler arasında yeterince ayrım yapamamaktadır (DeVellis, 2017).

Tablo 16

Alt-üst gruplara dayalı madde analizi

Madde	Üst Grup		Alt Grup		T	p
	Ort.	S.S.	Ort.	S.S.		
M1	2,44	1,36	1,44	0,69	4,83	**0,001****
M3	3,46	1,22	2,78	1,27	2,856	**0,005****
M4	3,35	1,15	2,31	1,21	4,561	**0,001****
M5	2,93	1,32	1,91	1,12	4,332	**0,001****
M6	2,31	1,29	1,69	1,02	2,814	**0,006****
M7	2,94	1,37	1,83	1,06	4,724	**0,001****
M8	2,43	1,35	1,35	0,99	4,699	**0,001****
M9	3,04	1,45	1,81	1,01	5,074	**0,001****
M11	3,69	1,29	2,15	1,07	6,749	**0,001****
M12	3,22	1,3	1,74	0,89	6,906	**0,001****
M13	3,76	1,2	2,31	1,1	6,542	**0,001****
M16	3,59	1,31	2,28	1,09	5,671	**0,001****
M17	3,28	1,34	1,83	0,88	6,618	**0,001****
M18	3,31	1,34	1,76	0,82	7,256	**0,001****
M19	2,39	1,32	1,48	0,82	4,285	**0,001****
M21	3,06	1,34	2,04	1,24	4,098	**0,001****
M23	2,83	1,36	1,76	0,91	4,833	**0,001****

M24	4,19	1,15	2,87	1,12	6,026	**0,001****
M28	3,59	1,27	2,19	1,05	6,292	**0,001****
M32	3,19	1,43	2,07	1,23	4,337	**0,001****
M34	3,74	1,12	2,37	1,12	6,358	**0,001****
M35	2,87	1,48	1,48	0,88	5,919	**0,001****
M36	2,7	1,46	1,76	1,11	3,775	**0,001****
M38	3,5	1,37	2,76	1,39	2,793	**0,006****
M39	3,19	1,35	1,74	0,97	6,384	**0,001****

***:p<0,01*

Alt-üst gruplara dayalı madde analizi sonuçları incelendiğinde (Tablo 16), ÇKK ölçeğine ait tüm maddeler için üst ve alt grup ortalamaları arasında anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir ($p < 0,01$). Üst grup (ölçekten yüksek puan alan bireyler) ile alt grup (ölçekten düşük puan alan bireyler) arasındaki t-testi sonuçları tüm maddeler için istatistiksel olarak anlamlıdır ($p < 0,01$). Bu durum, maddelerin katılımcıları kaygı düzeylerine göre ayırt edebildiğini ve ölçek kapsamında ayırt edicilik gücünün yüksek olduğunu göstermektedir.

Sonuç olarak, tüm maddeler anlamlı farklılık göstermektedir ve ölçek genel olarak yüksek ayırt edicilik sergilemektedir. Bu bulgular, ölçeğin madde düzeyinde güvenilir olduğunu desteklemektedir.

4.7. Doğrulayıcı Faktör Analizine Göre ÇKK Ölçeğinin Modeli ve Uyum İyiliğine İlişkin Bulgular

Araştırmanın yedinci alt problemi "Doğrulayıcı faktör analizine göre ölçeğin yapısı geçerli midir ve modelin uyum indeksleri kabul edilebilir düzeyde midir?" olarak belirlenmiştir. Bu alt problem kapsamında yapılacak Doğrulayıcı faktör analizine başlamadan önce kullanılacak verilere ilişkin kategorik değişkenler sayı ve yüzde olarak hesaplanmıştır. Sayısal değişkenlerde normal dağılım çarpıklık ve basıklık değerleri hesaplanarak bulunmuş olup Tablo 17'de gösterilmiştir.

Tablo 17

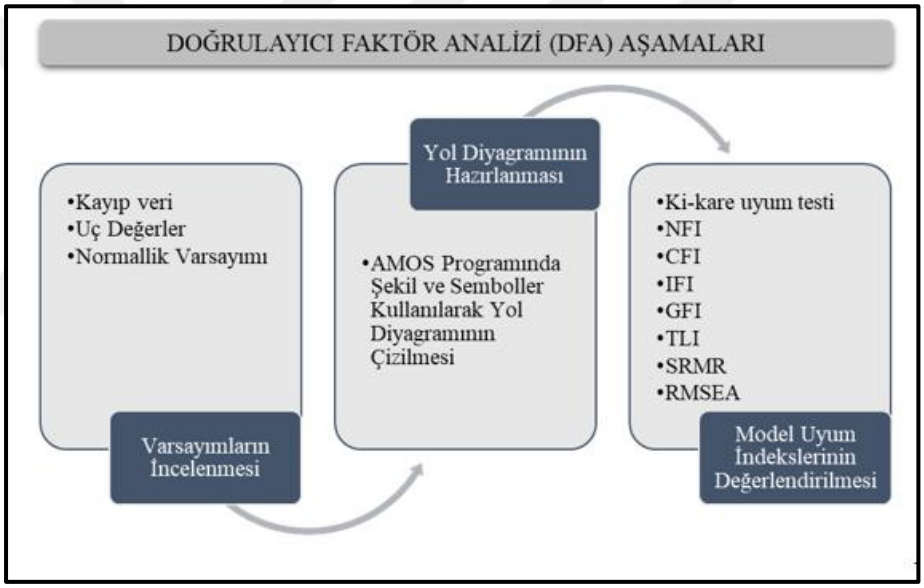
Ölçek maddelerinin çarpıklık ve basıklık değerleri

Madde	Skewness (Çarpıklık)	S.H.	Kurtosis (Basıklık)	S.H	Madde	Skewness (Çarpıklık)	S.H.	Kurtosis (Basıklık)	S.H
M1	1,8	0,172	2,664	0,342	**M18**	1,13	0,172	0,303	0,342
M3	0,482	0,172	-0,832	0,342	**M19**	1,94	0,172	3,201	0,342
M4	0,803	0,172	-0,383	0,342	**M21**	1,063	0,172	0,066	0,342
M5	1,415	0,172	1,034	0,342	**M23**	1,515	0,172	1,536	0,342
M6	2,097	0,172	4,041	0,342	**M24**	0,199	0,172	-1,173	0,342
M7	1,265	0,172	0,392	0,342	**M28**	0,99	0,172	-0,135	0,342
M8	1,936	0,172	2,792	0,342	**M32**	1,174	0,172	0,183	0,342
M9	1,375	0,172	0,81	0,342	**M34**	0,734	0,172	-0,63	0,342
M11	0,781	0,172	-0,571	0,342	**M35**	1,784	0,172	2,143	0,342
M12	0,905	0,172	-0,152	0,342	**M36**	1,656	0,172	1,702	0,342
M13	0,652	0,172	-0,817	0,342	**M38**	0,504	0,172	-1,1	0,342
M16	0,76	0,172	-0,572	0,342	**M39**	1,209	0,172	0,294	0,342
M17	1,068	0,172	0,145	0,342					

Normal dağılımın kurallarına göre çarpıklık değerlerinin ±2,0 arasında ve basıklık değerlerinin (istatistik değerinin standart hataya bölünmesiyle elde edilen değer) ±7 arasında olması gerekmektedir (Tabachnick ve Fidel, 2013; George ve Mallery, 2010). Hatta çarpıklık değeri -3.0 ve +3.0 arasında ve basıklık değeri -10.00 ile +10.00 arasında olan serilerin normal dağıldığını kabul eden araştırmalar da bulunmaktadır (Kline, 2023). Bu doğrultuda, doğrulayıcı faktör analizine dahil edilen 25 maddenin normal dağılım varsayımını sağladığı belirlenmiştir.

Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) ile ortaya konan faktör yapısının farklı bir örneklemde de geçerli olup olmadığını test etmek ve oluşturulan yapının doğruluğunu teyit etmek amacıyla Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) kullanılmaktadır (Harrington, 2009). Bu tür çalışmalarda asgari örneklem büyüklüğünün ne kadar olması gerektiğine ilişkin literatürde genel kabul görmüş bir rakam bulunmamaktadır. Bununla birlikte genel bir kural olarak 150'nin altındaki veriler ile doğrulayıcı faktör analizinin yapılması uygun görülmemektedir (Gürbüz ve Şahin, 2018). DFA (Doğrulayıcı Faktör Analizi), ölçülen değişkenlerin belirlenen faktör yapılarını ne kadar iyi temsil ettiğini test etmek için kullanılan bir istatistiksel yöntemdir. Bu yöntem, faktörlerin gerçek verilerle ne derece uyumlu olduğunu değerlendirir. Yani, teorik yapının doğrulanıp doğrulanmayacağını veya reddedilmesi gerekip gerekmediğini

ortaya koyar. (Gürbüz, 2021). Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) sırasında, modelin verilere ne kadar iyi uyduğunu anlamak için model uyum iyiliği istatistikleri kontrol edilir. Bu istatistikler, test edilen faktör yapısının gerçek verilerle ne kadar tutarlı olduğunu değerlendirmek için kullanılır. DFA'da, uyum katsayıları (örneğin, RMSEA, CFI, TLI, SRMR gibi) hesaplanır ve bu katsayılar aracılığıyla teorik modelin geçerliliği test edilir. Bu katsayılar, modelin verilere iyi uyup uymadığını gösterir. Eğer uyum değerleri kabul edilebilir bir düzeydeyse, test edilen yapı doğrulanmış olur; değilse, modelin revize edilmesi veya reddedilmesi gerekebilir. (Gürbüz, 2021). Bu bağlamda AFA sonucu elde edilen 25 maddelik dört faktörlü yapının doğruluğunun test edilmesi amacıyla DFA yapılmış ve model uyum değerleri incelenmiştir. Bu aşamada gerçekleştirilen DFA'ya ilişkin adımlar Şekil 2'de gösterilmiştir.



Şekil 2. ÇKK ölçeği doğrulayıcı faktör analizi aşamaları

Analize başlamadan önce DFA'nın ön şartlarından olan uç değer, kayıp veri ve normal dağılım değerlerinin incelenmesi gerekmektedir (Gürbüz, 2021). Veri seti incelenerek kayıp veri ve uç değer olmadığı tespit edilmiştir. Tablo 17'ye göre verilerin normal dağıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca histogram grafiği incelenmiş ve histogram grafiğinin normal dağılım eğrisine sahip olduğu görülmüştür. Varsayımların değerlendirilmesinden sonra ölçek yapısının test edilip onaylanması amacıyla DFA yapılmıştır.

ÇKK Ölçeği birinci düzey çok faktörlü Doğrulayıcı Faktör Analizi sonuçları Tablo 14'de sunulmuştur. 4 alt boyut ve toplam 25 maddeden oluşan Çoksesli Koro Çalışmalarına Yönelik Kaygı Ölçeği birinci düzey çok faktörlü yapısı IBM AMOS 24 Programı kullanılarak

doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile test edilmiştir. Verilerin normal dağılım göstermesi nedeniyle maksimum likelihood hesaplama yöntemi kullanılmıştır.

4.7.1. Modele ilişkin tahmin değerleri

Doğrulayıcı faktör analizine göre öncelikle faktörler ile maddeler arasındaki yolların tamamının p değerinin anlamlı olduğu görülmüştür (***=p<0,01). Sonrasında bu yollara ait standardize regresyon katsayılarına bakılmıştır. Bu katsayıların 0,5'in üzerinde olması gerekmektedir (Gürbüz, 2021). Tablo 18. incelendiğinde M12'nin 0,5'in altında olduğu (M12=0,422) görülmüştür. Her ne kadar regresyon katsayısı 0,5'e yakın olsa da söz konusu madde analiz dışı bırakılarak analiz tekrarlanmıştır. M12 maddesinin analiz dışı bırakılması ile ortaya çıkan uyum iyiliği değerleri kontrol edilmiştir. Uyum iyiliği değerlerinde belirgin bir değişiklik olmadığı görülmüş ve bu maddenin tutulmasının uygun olduğuna karar verilmiştir.

Tablo 18

Yapısal Eşitlik Modeline İlişkin Tahmin Değerleri

Parametre Tahminleri			Standardize olmayan	S.H.	Standardize	p
M9	<---	F1	1		0,752	***
M8	<---	F1	0,765	0,071	0,735	***
M7	<---	F1	0,778	0,098	0,556	***
M6	<---	F1	0,855	0,072	0,804	***
M5	<---	F1	0,86	0,068	0,854	***
M4	<---	F1	1,154	0,093	0,837	***
M1	<---	F1	0,651	0,069	0,651	***
M23	<---	F2	1		0,537	***
M18	<---	F2	1,76	0,225	0,79	***
M17	<---	F2	1,76	0,222	0,813	***
M16	<---	F2	1,466	0,215	0,624	***
M13	<---	F2	1,741	0,241	0,685	***
M12	<---	F2	0,946	0,183	**0,422**	***
M11	<---	F2	1,873	0,243	0,769	***
M24	<---	F2	2,196	0,289	0,751	***
M39	<---	F3	1		0,628	***
M38	<---	F3	1,294	0,157	0,681	***
M36	<---	F3	1,226	0,137	0,76	***
M35	<---	F3	1,018	0,114	0,758	***
M32	<---	F3	1,381	0,145	0,83	***
M21	<---	F3	1,119	0,134	0,697	***
M19	<---	F3	0,689	0,093	0,594	***
M34	<---	F4	1		0,826	***

M28	<---	F4	0,902	0,069	0,802	***
M3	<---	F4	0,75	0,07	0,691	***

DFA sonuçlarının ardından, modelde anlamlı iyileştirmeler yapılabilmesi için modifikasyon indeksleri (düzeltme indeksleri) değerlendirilmiştir. Kovaryanslara ilişkin düzeltme önerileri incelendiğinde e3-34, e6-e7, e10-e11, e9-e14, e19-e20, e21-e22 arasındaki skorların yüksek olduğu görülmüştür. Bunun üzerine söz konusu gözlenen değişkenlere ait hata varyansları birleştirilmiştir. Bu işlemin ardından analiz yeniden yapılmıştır. Analiz neticesinde uyum indeksleri değerlerinde kabul edilebilir değerlere ulaşılmıştır.

4.7.2. Uyum iyiliği değerleri

Araştırmanın yedinci alt problemine ilişkin bulgular kapsamında ÇKK ölçeğinin Uyum iyiliği değerleri kontrol edilmiştir. Uyum iyiliği değerleri Tablo 19'da sunulmuştur.

Tablo 19

ÇKK ölçeği uyum iyiliği değerleri

Genel model uyumu	**Model Uyum Değerleri**	**İyi uyum**	**Kabul edilebilir uyum**
X^2/sd(CMIN/DF)	1,989	≤3	≤5
RMSEA	0,069	≤0,05	≤0,10(en fazla 0,10 olması istenir)
NFI	0,847	≥0,95	≥0,90
CFI	0,917	≥0,97	≥0,90
IFI	0,918	≥0,95	0,94-0,90
PGFI	0,684	1'e yakın	En alt sınır değeri 0,50
GFI	0,85	≥0,90	0,89-0,85
AGFI	0,81	≥0,85	≥0,85
TLI	0,905	≥0,90	≥0,90

Scherbelleh-Engel ve Moosbrugger (2003, s.52)

Modelin uyum iyiliği istatistikleri incelendiğinde, elde edilen değerlerin genel olarak kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmektedir. İlk olarak, ki-kare uyum indeksinin serbestlik derecesine oranı (χ^2/sd = 1,989), <3 kriterini karşıladığından iyi uyum göstermektedir (Kline, 2015). RMSEA değeri 0,069 olup, 0,05 ile 0,08 aralığında yer alması dolayısıyla modelin kabul edilebilir düzeyde uyum sağladığını göstermektedir.

Normlaştırılmış Uyum İndeksi (NFI) değeri 0,847 ile 0,90 eşik değerinin altında kalmaktadır. Ancak bu değer 0,85 oranına yakın olması nedeniyle kabul edilebilir olarak değerlendirilmiştir. Buna karşın, Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI = 0,917), Artırılmış Uyum İndeksi (IFI = 0,918) ve Tucker-Lewis İndeksi (TLI = 0,905) gibi diğer alternatif uyum

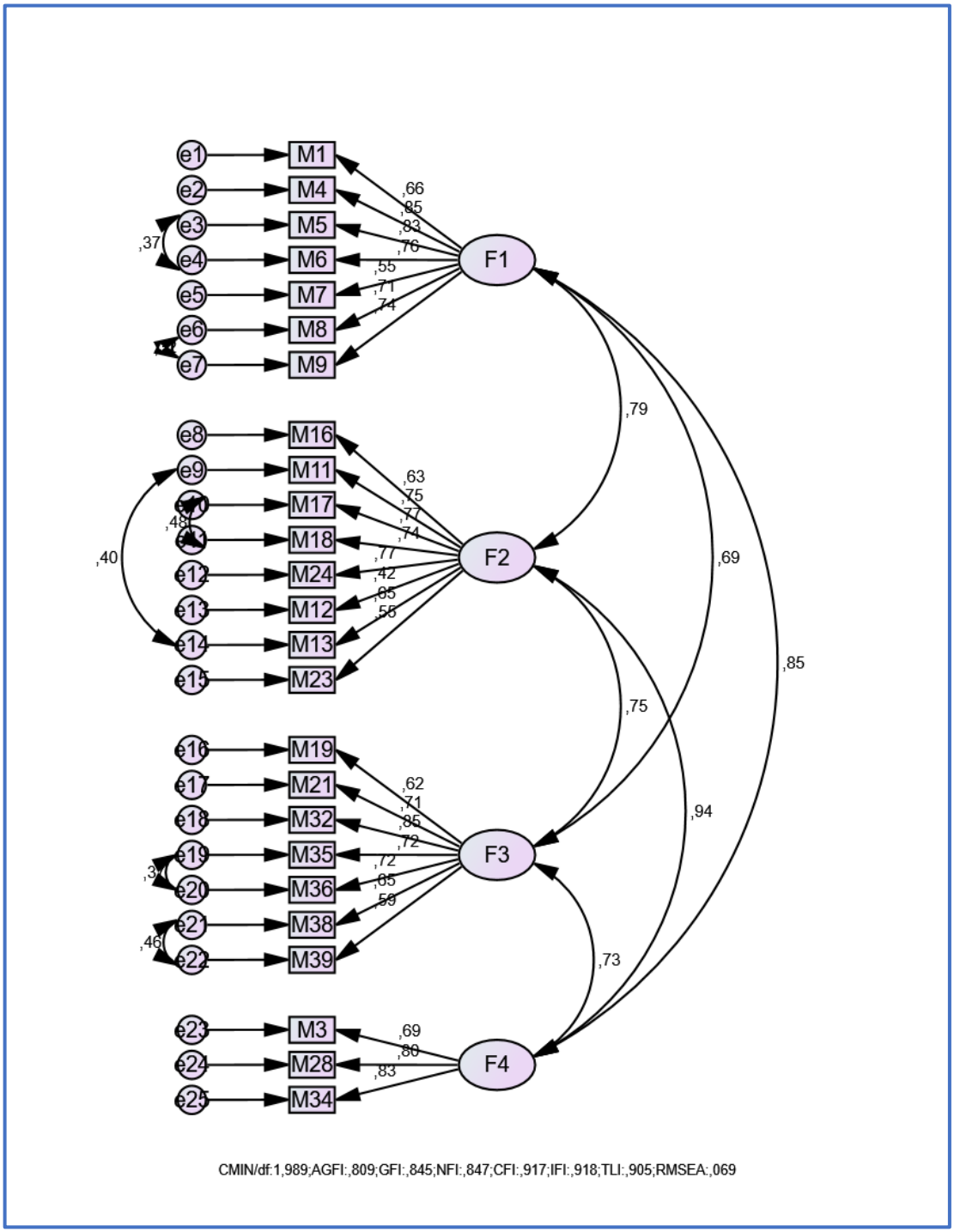
indeksleri, 0,90 üzerinde değerlere sahiptir. Bu da modelin kabul edilebilir düzeyde uyum sağladığını desteklemektedir.

Modelin sadelik düzeyini yansıtan Parsimony Uyum İndeksi (PGFI) 0,684 ile 0,50'nin oldukça üzerinde seyretmektedir. GFI değeri 0,85 ile kabul edilebilir alt sınırda yer almakta, AGFI ise 0,81 değeriyle 0,85'in altında kalmasına rağmen 0,80'in üzerinde olduğundan kabul edilebilir uyum düzeyine işaret etmektedir.

Tüm bu bulgular ışığında, ÇKK ölçeği modelinin genel uyumunun istatistiksel açıdan kabul edilebilir düzeyde olduğu söylenebilir. Özellikle CFI, IFI, TLI ve RMSEA gibi yaygın olarak referans alınan uyum indekslerinin uygun değerler göstermesi, modelin yapısal geçerliliği açısından önemli bir kanıt sunmaktadır.

4.7.3. Yol diyagramı

DFA'ya ilişkin yol diyagramı Şekil 3'te gösterilmiştir.



Şekil 3. ÇKK ölçeği Yol Diyagramı

4.7.4.Yakınsak geçerliliğin değerlendirilmesi

Aynı kavramı ölçen farklı ölçümler arasındaki ilişkiyi değerlendirmek ve ölçümlerin birbirleriyle tutarlı olduğunu göstermek için yakınsak geçerliğin değerlendirilmesi önerilmekte ve yakınsak geçerliğin sağlanabilmesi için "Ortalama Açıklanan Varyans (AVE)" değerinin ve Birleşik yapı güvenilirliği (Copmposite/construct raliablity)/CR değerinin incelenmesi gerekmektedir (Yaşlıoğlu, 2017). Ölçeğin yakınsak geçerliğini değerlendirmek için DFA sonucu elde edilen veriler ile ölçek geneli ve alt faktörlerine ilişkin AVE ve CR değerleri hesaplanarak Tablo 20'de sunulmuştur.

Tablo 20

ÇKK ölçek geneli ve alt faktörlere ilişkin AVE ve CR değerleri

Faktör No	Faktör İsmi	Madde sayısı	AVE Değerleri	CR Değerleri
1	Sosyal Kaygı	7	0,559	0,897
2	Koro Performans Kaygısı	8	0,550	0,864
3	Kaygı Belirtileri	7	0,598	0,873
4	Şef Tarafından Değerlendirilme Kaygısı	3	0,601	0,818

AVE: Average variance extracred, ortalama açıklanan varyans

CR: Composite/construct reliability, Birleşik yapı güvenirliliği

Ölçeğin yakınsak ve birleşik geçerliğinin sağlanabilmesi için AVE değerinin .5 ve üzerinde olması, CR değerinin 0,7 ve üzerinde olması ayrıca, CR değerinin AVE değerinden büyük olması gerekmektedir (Hair, vd., 2010; Yaşlıoğlu, 2017). Ölçeğe ilişkin AVE değerleri incelendiğinde (Tablo 4.11) AVE değerlerinin 0.550 ile 0.601 arasında değiştiği görülmüştür. Elde edilen veriler değerlendirildiğinde ölçeğin, yakınsak geçerlik kriterlerini karşıladığı sonucuna ulaşılmıştır.

4.8.ÇKK Ölçeğinin Nihai Haline İlişkin Bilgiler

ÇKK ölçeğinin geçerlilik ve güvenirlik analizi sonrasında oluşan son hali Tablo 21'de gösterilmiştir. Sonuç olarak yapı, 25 maddeli "Çoksesli Koro Çalışmalarına Yönelik Kaygı Ölçeği" ile 7 maddeli "Sosyal Kaygı" alt boyutu, 8 maddeli "Koro Performans Kaygısı" alt boyutu, 7 maddeli "Kaygı Belirtileri" alt boyutu ve 3 maddeli "Şef Tarafından Değerlendirilme Kaygısı" alt boyutu olmak üzere 4 alt boyuttan oluşmaktadır.

Tablo 21

ÇKK ölçeği alt boyutları ve maddeleri

Faktör No.	Faktör Adı	Madde No	İfadeler
1	Sosyal Kaygı	M1	Koro üyeleri tarafından yok sayıldığımı düşünüp kaygılanırım.
		M4	Koro üyelerinin hakkımda ne söylediklerini düşünüp kaygılanırım.
		M5	Koro üyeleri tarafından dışlanma ihtimali nedeniyle kaygılanırım.
		M6	Koro çalışmalarında akran zorbalığına maruz kalma ihtimaliyle kaygılanırım.
		M7	Diğer koro üyelerinden öne çıkarsam hedef gösterileceğimi düşünüp kaygılanırım.
		M8	Koro çalışmalarında koronun bir üyesi olarak kendimi değersiz hissediyorum.
		M9	Koro çalışmalarında düşüncelerimi ifade ederken kaygılanırım
2	Koro Performans Kaygısı	M11	Çoksesli eserleri seslendirirken detone olacağımı düşünerek kaygılanırım.
		M12	Eseri ezbere seslendirme konusunda kaygılanırım.
		M13	Koro çalışmalarında eser seslendirilirken sesimin çatlama ihtimali nedeniyle kaygılanırım.
		M16	Koro çalışmalarında başka bir partinin ezgisine kayacağımı düşünüp kaygılanırım.
		M17	Kendi partimi deşifre ederken yapamayacağımı düşünüp kaygılanırım.
		M18	Koro eserini ilk gördüğümde kendi partimi söyleyemem diye kaygılanırım.
		M23	Koro performanslarında belirlenen koreografiyi uygulama konusunda kaygılanırım.
		M24	Koro şefi tarafından kendi partimi bireysel olarak söylemem istendiğinde kaygılanırım
3	Kaygı Belirtileri	M19	Koro performansları öncesindeki gece rahat uyuyamam.
		M21	Koro performansı öncesinde ya da performans esnasında kalbim göğsümden çıkacakmış gibi hızlı atar.
		M32	Bir performans öncesi ya da sonrasında panik benzeri duygular yaşarım.
		M35	Koro çalışmalarında beni kaygılandıran herhangi bir durum yaşadığımda nefes darlığı çekerim.

		M36	Koro çalışmalarında beni kaygılandıran herhangi bir durum yaşadığımda ellerim titrer.
		M38	Konserlerin mükemmele yakın olması gerektiğini düşündüğüm için öncesinde kaygılanırım.
		M39	Çalışmaların kusursuz geçmemesi ihtimalini düşünüp kaygılanırım
4	**Şef Tarafından Değerlendirilme Kaygısı**	**M3**	Koro çalışmalarında yanlış bir şey yaptığımda şefin kızmasından kaygılanırım.
		M28	Koro şefinin olumsuz bir yorum yapma ihtimalini düşünüp kaygılanırım.
		M34	Koro çalışmalarında yaptığım bir hatanın koro şefi tarafından fark edilmesi beni kaygılandırır.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu çalışma kapsamında çoksesli koro çalışmalarında bireylerin yaşadığı kaygıları belirlemeye yönelik geliştirilen ÇKK ölçeği, psikometrik açıdan kapsamlı analizlerle değerlendirilmiştir. Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) sonuçları, ölçeğin yapısal açıdan güçlü bir temele dayandığını göstermektedir. Verilerin faktör analizine uygunluğunu test etmek amacıyla yapılan Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) örneklem yeterliliği değeri 0,940 olarak bulunmuş; bu değer, örneklemin faktör analizi için son derece uygun olduğunu göstermiştir. Bartlett's Testi sonucu ise ($\chi^2 = 6897{,}475$; $df = 861$; $p < 0{,}001$), değişkenler arasında anlamlı korelasyon bulunduğunu ve verilerin yapısal analiz için elverişli olduğunu doğrulamaktadır. AFA sonucunda elde edilen dört faktörlü yapı, toplam varyansın %64,121'ini açıklamakta ve çoksesli koro ortamında gözlemlenen psikososyal dinamiklerle uyumlu bir çerçeve sunmaktadır.

Bu dört faktörden ilki olan ***Sosyal Kaygı***, 7 maddeyle temsil edilmekte ve %46,44 oranında varyans açıklamaktadır. Bu boyut, bireylerin koro ortamında kabul görmeme, dışlanma ya da sosyal ilişkilerde yetersiz kalma gibi olumsuz deneyimlere dair kaygılarını yansıtmaktadır. Koro gibi sosyal yapıya dayalı ortamlarda, bireyler arasında kurulan bağların niteliği, bireyin topluluğa aidiyet hissini doğrudan etkilemektedir. Grup içi iletişim eksiklikleri, eşitsizlik algısı veya hiyerarşik dengesizlik gibi durumlar, bireylerin başkaları tarafından değerlendirilme olasılığı, bireyin sosyal ilişkilerden kaçınmasına, kendini geri planda tutmasına ve içe kapanmasına neden olabilmektedir. Erol (2013), Gökçe (2007) ve Çevik (2019) çalışmalarında bu durumların yalnızca bireyin psikolojik iyi oluşunu değil, aynı zamanda genel koro uyumunu ve müzikal verimliliği olumsuz etkileyebileceğini ifade etmektedirler. Türkçapar (1999) ise çalışmasında sosyal fobiyi, bireyin sosyal ortamlarda olumsuz değerlendirilme korkusuna bağlı olarak yaşadığı yoğun utanma ve aşağılanma kaygısı şeklinde tanımlamış; sosyal varlık olan insanın başkalarının değerlendirmesine maruz kaldığında ciddi psikolojik sıkıntılar yaşayabileceğini vurgulamıştır.

İkinci faktör olan ***Koro Performans Kaygısı***, 8 madde ile temsil edilmekte ve %7,312 oranında varyans açıklamaktadır. Bu boyut, bireylerin sahne performansı sırasında yaşadığı duygusal baskıyı ele almaktadır. Özellikle prova sürecinde yeterince hazırlanamamış olma, teknik yetersizlik, hata yapma korkusu ve esere hâkimiyet eksikliği gibi durumlar, bireyin

sahneye çıkarken yoğun kaygı yaşamasına yol açabilir. Bu süreçte bireyin öz yeterlik inancı, yani kendine güveni ve başarıya ulaşabileceğine dair inancı, performans sırasındaki duygusal tepkiler üzerinde belirleyici bir rol oynamaktadır. Akman'a (2024) göre, güven eksikliği bireyin çalışmaya başlamasını geciktirebilir, motivasyon kaybına neden olabilir ya da hatalara odaklanarak ilerlemesini engelleyebilir. Ayrıca, bireyin çevresinden – özellikle şef, eğitmen ya da ebeveyn gibi otorite figürlerinden – aldığı eleştirel geri bildirimler de performans kaygısını pekiştirebilmektedir.

Koro performansına yönelik kaygı, bireyin performansından önce hissettiği baskı ve endişe duygularını içermekle birlikte, bu kaygı düzeyinin çalışma disiplinine doğrudan etkileri olabilmektedir. Yüksek performans kaygısı, bireyin hata yapma korkusuyla prova sürecine daha fazla zaman ayırmasına, teknik yeterliliğini geliştirmeye yönelik daha titiz ve planlı bir çalışma yürütmesine neden olabilir. Bu durum, motivasyonu destekleyici bir etki yaratabileceği gibi, aşırı kaygı durumlarında bireyin özgüvenini zedeleyerek çalışmadan kaçınmasına ya da aşırı mükemmeliyetçilik geliştirmesine de yol açabilir. Dolayısıyla, koro üyelerinde gözlemlenen kaygı düzeyi, onların çalışma alışkanlıklarını biçimlendiren önemli bir faktör olarak değerlendirilmelidir

Bu çerçevede Rollo May, kaygının aslında bastırılması gereken bir duygu olmadığını, doğru şekilde ele alındığında kişisel gelişim için bir fırsat sunduğunu savunur. Birey, kaygıyı hayatındaki belirsizlikler karşısında harekete geçmek için bir uyarı olarak kabul ederse, kendi seçimlerini yapma ve yaşamını daha anlamlı kılma yönünde adımlar atabilir. Ancak kaygının işaret ettiği bu değişim ve gelişim çağrısından uzak durursa, hayatı sınırlı bir alana sıkışır ve gerçek potansiyelini gerçekleştiremez. May'in "varoluş nevrozu" olarak tanımladığı bu durum, bireyin yaşamak yerine sadece sürdürdüğü bir hayatın içine hapsolmasıdır (Geçtan,1998, s. 325).

Üçüncü faktör olan ***Kaygı Belirtileri***, 7 madde ile yapılandırılmış olup, %5.699 oranında varyans açıklamaktadır. Bu boyut, kaygının fizyolojik ve duygusal düzeydeki dışavurumlarını kapsamaktadır. Sahneye çıkmadan önce ya da performans sırasında gözlenen titreme, kalp çarpıntısı, solunumda değişiklik, terleme gibi fizyolojik belirtiler, bireyin performansını doğrudan etkileyebilecek düzeyde olabilmektedir. Kaplancık ve Aladağ'ın (2020) da belirttiği gibi, bu semptomlar çoğunlukla sinir sistemi kaynaklıdır ve kaygının nörobiyolojik temelleriyle ilişkilidir. Bu durum, duygusal yükün yalnızca zihinsel değil, aynı zamanda bedensel bir sürece dönüştüğünü göstermektedir.

Ölçeğin dördüncü ve özgün faktörü olan ***Şef Tarafından Değerlendirilme Kaygısı***, 3 madde ile temsil edilmekte ve %4,665 oranında varyans açıklamaktadır. Bu boyut, bireylerin

koro şefi gibi otorite figürleriyle olan ilişkilerinde yaşadıkları baskı, beklenti ve değerlendirilme temelli gerilimleri yansıtmaktadır. Koro şefinin iletişim tarzı, liderlik anlayışı, geri bildirim yöntemi ve davranış biçimi, koristlerin psikolojik durumu üzerinde doğrudan etki yaratabilmektedir. Şefin destekleyici ve açık bir tutum sergilemesi, motivasyonu ve güveni artırabilirken; eleştirel, mesafeli ya da sert bir yaklaşım, bireyin hata yapma korkusunu artırarak duygusal baskıyı yoğunlaştırabilir. Öztürk (2010) ve Durrant (2005) çalışmalarında özellikle provalarda ve sahne esnasında kullanılan mimiklerin, ses tonu ve beden dilinin, koristler tarafından birer değerlendirme unsuru olarak algılandığını ve bu durumun performans sürecinde kaygının yükselmesine neden olabildiğini ifade etmektedirler.

Bu dört faktörün tamamı, hem bireysel düzeydeki psikolojik tepkileri hem de koro ortamındaki pedagojik ve sosyal yapıyı anlamlandırmak için işlevsel bir çerçeve sunmaktadır. Ölçeğin güvenilirlik analizleri de bu yapıyı desteklemektedir. Hem genel ölçek hem de alt boyutlar için elde edilen Cronbach's Alpha değerlerinin 0,881 ve 0,905 arasında olduğu bulunmuştur. Özellikle genel ölçek için elde edilen 0,951 değeri, ölçeğin yüksek düzeyde iç tutarlılığa sahip ve güvenilir bir araç olduğunu ortaya koymuştur.

Alt-üst gruplara dayalı analizlerden elde edilen anlamlı farklar ölçek maddelerinin ayırt edicilik gücünün yüksek olduğunu yani bireyleri kaygı düzeylerine göre ayırt edebildiğini göstermektedir. Bu sonuç ölçeğin ölçüm gücünü desteklemektedir. Bir maddenin üst ve alt grup puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturması ($p < 0,05$), o maddenin ayırt edici niteliğe sahip olduğunu gösterir. Bu durum, maddenin ölçmeye çalıştığı özelliği yüksek düzeyde taşıyan bireylerle düşük düzeyde taşıyan bireyleri başarılı bir şekilde birbirinden ayırabildiğini ifade eder. Başka bir deyişle, madde, hedeflenen yapıyı yansıtan bireysel farklılıkları etkili biçimde ortaya koyabilmektedir (Kaplan ve Saccuzzo, 2017). Buna karşılık, istatistiksel olarak anlamlı bir fark yaratmayan maddeler, genellikle istenen ayırt ediciliği sağlayamadıkları için ölçekten çıkarılabilir ya da yeniden düzenlenebilir. Bu tür maddeler, ölçülmek istenen özelliğe sahip bireyler arasında yeterli düzeyde ayrım yapamadıklarından, ölçeğin genel geçerliliği ve güvenilirliği açısından zayıf halkalar olarak değerlendirilir (DeVellis, 2017).

Yapı geçerliliğine yönelik yürütülen Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) sonuçları ise modelin istatistiksel olarak kabul edilebilir düzeyde uyum sağladığını göstermektedir. RMSEA = 0,069 değeri, modelin iyi uyum sağladığını işaret ederken; NFI = 0,847 değeri eşik düzeyinin altında kalsa da 0,85'e yakınlığı nedeniyle kabul edilebilir sınırda değerlendirilmiştir. Bununla birlikte, CFI (0,917), IFI (0,918) ve TLI (0,905) gibi kritik uyum indekslerinin 0,90'ın üzerinde olması, modelin yapısal geçerliliği açısından güçlü bir temele

sahip olduğunu göstermektedir. Ayrıca, PGFI = 0,684 ile sadelik düzeyi yeterli bulunurken; GFI (0,85) ve AGFI (0,81) değerleri de modelin genel olarak kabul edilebilir düzeyde uyum sağladığını desteklemektedir. Modeli uyum iyiliğine ilişkin DFA sonuçları, ölçeğin AFA'da ortaya konan yapısının doğrulandığını göstermektedir.

Sonuç olarak, geliştirilen bu dört faktörlü ölçek yapısı, çoksesli koro çalışmalarında yer alan bireylerin yaşadığı kaygıyı sosyal, duygusal, fizyolojik ve otorite temelli bileşenlerle kapsamlı bir biçimde ortaya koymaktadır. Ölçek, sadece geçerlik ve güvenirlik açısından değil; aynı zamanda alana özgü kaygı kaynaklarının çok boyutlu olarak anlaşılmasına katkı sunması bakımından da özgün bir değer taşımaktadır. Bu yönüyle ÇKK ölçeği, müzik eğitimi alanında hem uygulayıcılara hem de araştırmacılara yönelik kapsamlı, güvenilir ve işlevsel bir değerlendirme aracı sunarak alanyazına önemli bir katkı sağlaması umulmaktadır.

5.2. Öneriler

Bu çalışmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda, koro alanında gerçekleştirilecek sonraki araştırmalara yönelik öneriler aşağıda sunulmaktadır:

1. Profesyonel ve amatör çoksesli koro çalışmalarında yer alan bireylerin kaygı düzeylerini ölçebilecek ölçeklerin geliştirilmesi önerilmektedir.
2. Çocuk koroları, gençlik koroları ve yetişkin korolarına yönelik kaygı ölçeklerinin geliştirilmesi önerilmektedir
3. Mevcut kaygı ölçeklerine ek olarak, koro çalışmalarında gözlemlenen diğer duyuşsal, sosyal ve bilişsel süreçleri değerlendiren yeni ölçme araçlarının geliştirilmesi önerilmektedir.
4. Koro şeflerinin liderlik tarzı, iletişim becerileri ve tutumlarının koristlerin kaygı düzeyleri üzerindeki etkilerini değerlendiren ölçme araçlarının geliştirilmesi önerilmektedir.
5. Koristlerin bireysel müzikal yeterlik algıları ile performans kaygısı arasındaki ilişkiyi değerlendiren ölçeklerin geliştirilmesi önerilmektedir.

KAYNAKÇA

Acar Güvendir, M. ve Özer Özkan, Y. (2015). Türkiye'deki eğitim alanında yayımlanan bilimsel dergilerde ölçek geliştirme ve uyarlama konulu makalelerin incelenmesi. *Elektronik sosyal bilimler dergisi, 14*(52), 23-33. https://doi.org/10.17755/esosder.54872

Akarca, H. N. (2019). *Ortaokul öğrencilerine yönelik geometri kaygı ölçeğinin geliştirilmesi ve geometri kaygısının bazı değişkenlere göre yordanması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gaziantep Üniversitesi.

Akbarova, G. N., Dyganova, E. A., Shirieva, N. V., ve Adamyan, A. Z. (2017). The role of the conductor's professional communications in interaction with a choir. *The Turkish Online Journal of Design, Art and Communication,* 1510–1515. https://doi.org/10.7456/1070DSE/125

Akman, B. (2024). *Profesyonel bir vokal icracısının bedensel ve nöropsikolojik bağlamda performans kaygısının giderilmesine yönelik eylemler* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Okan Üniversitesi.

Amerikan Psikiyatri Birliği, DSM-5 Tanı ölçütleri başvuru elkitabı, Çev. Koroğlu, E, Hekimler Yayın Birliği.

Apaydın, M. (2006, Ekim). Çocuk ve gençlik korolarının, toplumun kültürel gelişimdeki yeri ve önemi, II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara.

Aydın, B., ve İşgörür, Ü. (2018). Ortaokul ve lise düzeyinde öğrenim gören konservatuvar öğrencilerinin müzik performans kaygılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Akademik Müzik Araştırmaları Dergisi, 4*(7), 1-20. doi: 10.36442/amader.20201158174

Bahar, M., Nartgün, Z., Durmuş, S. ve Bıçak, B. (2010). *Ölçme ve değerlendirme teknikleri.* Pagem Akademi.

Bahçecioğlu, E. (2024). *Hatay ilinde kurulan Antakya Medeniyetler Korosunun incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.

Barlow, D. H. (Ed.). (2008). *Clinical handbook of psychological disorders: A step-by-step treatment manual*. The Guilford Press.

Başarır, D. (1990) *Ortaokul son sınıf öğrencilerinde sınav kaygısı, durumluk kaygı, akademik başarı ve sınav başarı arasındaki ilşkiler* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

Bouras, N. N., Mack, N. R., ve Gao, W.-J. (2023). Prefrontal modulation of anxiety through a lens of noradrenergic signaling. *Frontiers in Systems Neuroscience, 17*, 1-18. https://doi.org/10.3389/fnsys.2023.1173326

Büyükcengiz, H. (2019). *Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerinin koro eğitimi dersine yönelik tutumlarının incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.

Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetim*i, 2002, *32*(32), 470-483.

Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş. (2020). *Sosyal bilimler için veri analiz el kitabı.* Pegem Yayınları.

Büyüköztürk, Ş. (2021). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İtatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum.* Pegem Akademi.

Cao, H. (2016). Ability to conduct a chorus as an element of professional competence of a teacher. *Pedagogy*, (4), 90–94.

Can, F. ve Bozgün, K. (2021). Sosyal kaygı ölçeği kısa formunun Türkçeye uyarlanarak psikometrik özelliklerinin incelenmesi. *Muallim Rıfat Eğitim Fakültesi Dergisi), 3*(2), 156–168.

Crocker, L., ve Algina, J. (2006). Introduction to classical and modern test theory. Wadsworth.

Cronbach LJ. *Coefficient Alpha and the ınternal structure of tests*. *Psychometrika, 16*(3), 297-334. doi:10.1007/BF02310555

Çakmak, G. (2007). *Sınav kaygısı Ümraniye ilçesi farklı tür liselerde okuyan lise son sınıfı öğrencileri üzerine bir araştırma* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Yeditepe Üniversitesi.

Çapık, C. (2014). Geçerlik ve güvenirlik çalışmalarında doğrulayıcı faktör analizinin kullanımı, *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi,17*(3) ,196-205.

Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., ve Büyüköztürk, Ş. (2021). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları.* Pegem Akademi.

Çıkrıkçı Demirtaşlı, N. (Ed.). (2014). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Pagem Akademi.

Çimen, G. (2001). Konser kaygısı. *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *21*(2), 125–133.

Çolak, T. S. Eren, G. ve Doğan, U. (2017). İlkokul öğrencilerinin sürekli kaygı, yetkinlik ve üzüntü yönetimine ilişkin araştırma. *İlköğretim online, 16*(1), 151-160. doi: http://dx.doi.org/10.17051/io.2017.85444

Dağlar, K. (2016). *Okul öncesi çocuklarda anksiyete belirtileri ile annelerinin bağlanma biçimleri ve ayrılık anksiyeteleri arasındaki ilişki.* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Arel üniversitesi.

DeVellis, R. F. (2017). *Scale development: Theory and applications* (4th ed.). Sage.

Dilbaz, N. (2000). Sosyal anksiyete bozukluğu: tanı, epidemiyoloji, etiyoloji, klinik ve ayırıcı tanı. *Turkish J Clin Psy, 3*(2), 3-21.

Döş, B., Gürbüz, Ç., ve Teres, M. (2019). Ortaöğretim öğrencilerinin koro dersine yönelik motivasyonlarının ve görüşlerinin incelenmesi. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, *3*(6), 127–138.

Durrant, C. (2005). Shaping identity through choral activity: Singers' and conductors' perceptions. *Research Studies in Music Education, 24*(1), 88–98. doi:10.1177/1321103x050240010701

Eker, O. (2016). *Ortaokul öğrencilerinin yaşadığı sınav kaygısının nedenlerin ve anne - baba tutumlarının sınav kaygısına etkisi: Merzifon örneği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Nişantaşı Üniversitesi.

Ercan, İ., ve Kan, İ. (2004). Ölçeklerde güvenirlik ve geçerlik. *Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, *30*(3), 211–216.

Erdul, G. (2005) *Üniversite öğrencilerinin zaman yönetimi becerileri ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişki*, [Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi]. Uludağ Üniversitesi Açık Erişim Sistemi. https://acikerisim.uludag.edu.tr/server/api/core/bitstreams/28d99e2e-223e-4bdf-a64a-d7570d75352f/content

Erkuş, A. (2007). Ölçek geliştirme ve uyarlama çalışmalarında karşılaşılan sorunlar. *Türk Psikoloji Bülteni, 13*(40) 17.

Erol, I. (2013). *Çocuk korolarının çocukların okul başarısına etkisi.* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi.

Erözkan, İ. (2020). *Müzik öğretmeni adaylarının müzik performans kaygısı ile bireysel çalgı performans sınavı kaygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi.

Evci, N. ve Aylar, F. (2017). Ölçek geliştirme çalışmalarında doğrulayıcı faktör analizinin kullanımı. *Sosyal Bilimler Dergisi, 4*(10), 389-412. DOI : 10.16990/SOBIDER.3386

https://doi.org/10.2979/philmusieducrevi.19.2.164

Field, A. (2009). Discovering Statistics Using SPSS. London: SAGE.

Freer, P. K. (2007). The conductor's voice: working within the choral art. *Choral Journal, 48*(4), 31-44.

Freer, P. K. (2011). The Performance-Pedagogy paradox in choral music teaching. *Philosophy of Music Education Review, 19*(2), 164-178.

Geçtan, E. (1998). *Psikanaliz ve sonrası*. Remzi Kitabevi.

George, D., ve Mallery, M. (2010). SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference (10a Ed.). Boston: Pearson.

Gökçe, M. (2007, Eylül). *Koro müziğinin toplumsal işlevleri açısından Türkiye Korolar Şenliği'nin kazandırışları üzerine genel bir değerlendirme* [Bildiri Sunumu]. 38. Uluslararası Asya ve Kuzey Afrika Çalışmaları Kongresi, Ankara.

Gözen, G. A. (2010). *Amaçları bakımından farklı yapılanmış çok sesli korolarda koristlerle koro şefi arasındaki iletişimin incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.

Gumm, A. (2016). Choral music pedagogy: A survey of how acda members rehearse and conduct. *The Choral Journal, 56*(10), 85–93. https://www.jstor.org/stable/i40161230

Gündüz, S. (2013). *Müzik eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin müzikte performans kaygı düzeylerine video geri-bildirim yönteminin etkisi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi.

Gürbüz, S. (2021). *AMOS ile yapısal eşitlik modellemesi*. Seçkin Akademik ve Mesleki Yayınlar.

Gürbüz, S., ve Şahin, F. (2021). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Güz, H., ve Dilbaz, N. (2003). Sosyal kaygı bozukluğu ile panik bozukluğu olgularının demografik ve bazı klinik özellikler açısından karşılaştırılması. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, *6*(1), 32–38.

Harrington D. (2009). *Confirmatory factor analysis*. New York: Oxford University Press. http://ndl.ethernet.edu.et/bitstream/123456789/6427/1/157.%20pdf.pdf

Işık, S. U., ve Koçak Işık, A. (2023). Uygulamalı sosyal ve fen bilimleri araştırmalarında ölçme aracı geliştirme yöntem ve teknikleri. *Journal of Criminology Sociology and Law, 8*(6), 1-19.

Johnson, C. M., Price, H. E., ve Schroeder, L. K. (2009). Teaching evaluations and comments of pre-service music teachers regarding expert and novice choral conductors. *International Journal of Music Education, 27*(1), 7–18. doi:10.1177/0255761408099061

Kaplancık, E. Ş., ve Aladağ, Ç. (2020). Duygu, düşünce ve fizyoloji kavramları bağlamında sahne kaygısı yönetimi. *The Journal of Social Sciences, 35*(35), 499-512. DOI: http://dx.doi.org/10.16990/SOBIDER.4912

Kaplan, R. M., ve Saccuzzo, D. P. (2017). *Psychological testing: Principles, applications, and issues* (9th ed.). Cengage Learning.

Karagöz, Y. ve Ekici, S. (2004). Sosyal bilimlerde yapılan uygulamalı araştırmalarda kullanılan istatistiksel teknikler ve ölçekler. *Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, 5*(1), 25-43.

Karagöz, Y. (2021). *SPSS-AMOS-META uygulamalı nicel-nitel karma bilimsel araştırma yöntemleri ve yayın etiği*. Atlas Akademik Basın Yayın

Karakoç, F. Y., ve Dönmez, L. (2014). Ölçek geliştirme çalışmalarında temel ilkeler. *Tıp Eğitimi Dünyası, 13*(40), 39-49. https://doi.org/10.25282/ted.228738

Kara, M. (2020). Kierkegaard felsefesiyle birlikte ortaya çıkan bir kavram karmaşası: Endişe mi, kaygı mı, anksiyete mi, korku mu? *FSM İlmî Araştırmalar İnsan ve Toplum Bilimleri Dergisi*, (16), 279-308. https://doi.org/10.16947/fsmia.849168

Kaya, M. ve Varol, K. (2004). İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin durumluk-sürekli kaygı düzeyleri ve kaygı nedenleri (Samsun örneği). *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 17*(17), 31-63. https://doi.org/10.17120/omuifd.53984.

Kıyak, E. (2019). *Amatör çok sesli koroların, koro üyelerinin bireysel, toplumsal ve kültürel gelişimlerine katkılarının incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.

Kline, R. B. (2015). *Principles and practice of structural equation modeling*. Guilford publications.

Kline, R. B. (2023). *Principles and practice of structural equation modeling*. Guilford publications.

Козій, О., ve Тарасюк, Л. (2024). The role of the repertory ın the process of vocal and choral educatıon of students. *Modern Engineering and Innovative Technologies*, *3*(31-03), 61–65.

Lawshe, C. H. (1975). A quantıtatıve approach to content valıdıty. *Personnel Psychology, 28*(4), 563–575. doi:10.1111/j.1744-6570.1975.tb01393.x

Leary, M. R., & Kowalski, R. M. (1995). *Social anxiety*. Guilford Press.

Manav, F. (2011). Kaygı kavramı. *Toplum Bilimleri Dergisi*. Ocak-Haziran. 5 (9). 201-211.

Manav, F. (2010). S*oren Kierkegaard'da kaygı kavramı* [Yayımlanmamış yüksek Lisans Tezi]. Gazi üniversitesi.

Marohn, S. (2003). *The natural medicine guide to anxiety*. Hampton Roads Publishing Company.

McNaughton, N. (1996). What is anxiety and how should we treat it? *New Zealand Journal of Psychology, 25*(1), 51–61.

Mousavi, S. E. (2023). Sosyal kaygı yaşayan öğrencilerde kabul ve kararlılık temelli psikoeğitimin sosyal kaygı belirtileri, yaşantısal kaçınma ve olumsuz değerlendirilme korkusu üzerine etkisi [Yayımlanmamış doktora tezi]. Atatürk Üniversitesi.

Nacakcı, Z., ve Dalkıran, E. (2011). Müzik eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin bireysel çalgı sınavına yönelik kaygıları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *3*(5), 46–56.

Nart, S. D. (2010). Deşifre şarkı söyleme ve koro eğitimine katkıları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 2*(2), 134-142. https://doi.org/10.20875/sb.27197

Omuku, P. A. (2017). Issues and challenges of choral music pedagogy in Nigeria: Teachers' perspective. *Journal of Nigerian Music Education*, (9), 126–141.

Öner, N. ve Le Compte, A. (1985). *Süreksiz durumluk / sürekli kaygı envanteri el kitabı*. Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.

Öngen, K. B. (2010). *Doğrulayıcı faktör analizi ile bir uygulama* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi]. Uludağ Üniversitesi Açık Erişim Sistemi. https://acikerisim.uludag.edu.tr/server/api/core/bitstreams/2509ea70-557a-463a-8faa-26c3dab25fe6/content

Özcan, Ö. ve Gül Çelik, G. (2017). Bilişsel davranışçı terapi. *Turkiye Klinikleri Journal of Child Psychiatry - Special Topics, 3*(2), 115–120.

Özevin-Tokinan, B. (2014). Öğretmen adaylarının müzik performans kaygılarının bireysel özellikler bakımından incelenmesi. *E-Journal of New World Sciences Academy, 9*(2), 84-100. doi.org/10.12739/NWSA.2014.9.2.D0150

Özgül, İ. (2013). *Koro eğitiminde etkili motivasyon stratejilerine ilişkin öğrenci algıları* (Doktora tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü).

Öztürk, A. (2008). *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğretmenlik Programı öğrencilerinin durumluk ve sürekli kaygı düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Pamukkale Üniversitesi.

Öztürk, N. B., Eroğlu, M. G. ve Kelecioğlu, H. (2015). Eğitim alanında yapılan ölçek uyarlama makalelerinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim, 40*(178), 123-137. DOI: http://dx.doi.org/10.15390/EB.2015.4091

Öztürk, O. (2010). *Şefin koro ile iletişimi ve şef davranışlarının koro üyesi algılarına göre değerlendirilmesi* [Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi]. Çukurova Üniversitesi Kütüphanesi. https://libratez.cu.edu.tr/tezler/7901.pdf

Pallant, J. (2020). *SPSS kullanma kılavuzu* (3. baskı). (S. Balcı, & B. Ahi, Çev.) Anı yayınları.

Pazarlı, S. (2009). *Öğrenme stilleri ile sınav kaygısı arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Yeditepe Üniversitesi.

Pekrun, R. (2001). Test anxiety and academic achievement. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences,* 15610–15614. doi:10.1016/b0-08-043076-7/02451-7 10.1016/B0-08-043076-7/02451-7

Petrovic, M. (2019). Group singing and collective identity. *Glasbenopedagoški Zbornik, 30*, 57-71.

Sapmaz, F. (2011). *Bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı grupla psikolojik danışmanın ergenlerin korkuları üzerindeki etkisi*. [Doktora tezi, Sakarya Üniversitesi]. Sakarya Üniversitesi Açık Erişim Sistemi. https://acikerisim.sakarya.edu.tr/bitstream/handle/20.500.12619/69583/EFT0066.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Sarıçiftçi, A. Ö. (2001). *Toplu ses eğitiminde entonasyon sorunu ve çözümünde uygulanacak yöntemler* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi.

Sarıcan Gündüz, S. (2013). *Müzik Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerinin müzikte performans kaygı düzeylerine video geri-bildirim yönteminin etkisi* [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. Gazi Üniversitesi Akademik Veri Yönetim Sistemi. https://avesis.gazi.edu.tr/yonetilen-tez/06a8b27e-77fa-485f-a4e5-

34a68884d41f/muzik-egitimi-anabilim-dali-ogrencilerinin-muzikte-performans-kaygi-duzeylerine-video-geri-bildirim-yonteminin-etkisi

Sazak, N., ve Ece, S. (2004). Özel yetenek sınavına giren lise öğrencilerinin kaygı düzeylerinin incelenmesi. *Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi, 5*(8), 102-113. doi: 1007/s10802-005-9006-7

Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., ve Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of psychological research online*, *8*(2), 23-74.

Seçer, İ. (2015). *Psikolojik test geliştirme ve uyarlama süreci; SPSS ve Lisrel Uygulamaları.* Anı Yayıncılık.

Seçer, İ. (2021). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi: Analiz ve raporlaştırma (4. Baskı).* Anı Yayıncılık.

Sert, E. C. (2023). Cumhuriyet'in ilk yüzyılında çoksesli koro müziği ve TRT Ankara Radyosu Çoksesli Korosu'nun Türk koro müziğindeki yeri [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Hacettepe Üniversitesi Açık Erişim Sistemi. https://openaccess.hacettepe.edu.tr/bitstream/handle/11655/33712/10356018.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Silverman, W. K., ve van Schalkwyk, G. I. (2019). What is anxiety? *Pediatric Anxiety Disorders,* 7–16. doi:10.1016/b978-0-12-813004-9.00002-5

Stein, M. B., ve Stein, D. J. (2008). Social anxiety disorder. *The Lancet, 371*(9618), 1115–1125. https://doi.org/10.1016/S0140-6736(08)60488-2

Sübaşı, G. (2007). Üniversite öğrencilerinde sosyal kaygıyı yordayıcı bazı değişkenler. *Eğitim ve Bilim, 32*(144), 3-15.

Şanal, A. M. (2011). Ç*oksesli koroda şarkı söylemenin psikolojik ve fizyolojik etkiler* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.

Şenman, Ö. (2021). *Çoksesli koro katılımcılarının yaşam doyumu, depresyon ve anksiyete düzeylerinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Işık Üniversitesi]. Işık Üniversitesi Açık Erişim Sistemi. https://research.isikun.edu.tr/server/api/core/bitstreams/ce9c6c4e-6467-4d6b-8730-f47a1e4143a7/content

Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (sixth ed.) Pearson, Boston.

Tokuçcu, T. (2006). *Özel eğitim merkezleri ile çocuk yuvalarında çalışan çocuk eğiticilerinin anksiyete düzeyleri açısından karşılaştırılması ve anksiyete düzeylerini etkileyen*

faktörlerin tespiti [Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi] İstanbul Üniversitesi Açık Erişim Sistemi. https://nek.istanbul.edu.tr/ekos/TEZ/41960.pdf

Turgut, M. F. ve Baykul, Y. (2012). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme.* Pagem akademi.

Türkçapar, M. H. (1999). Sosyal fobinin psikolojik kuramı. *Klinik Psikiyatri*, *2*, 247–253.

Türkçapar, M. H. (2004). Anksiyete bozukluğu ve depresyonun tanısal ilişkileri. *Klinik Psikiyatri,* (4), 12-16.

Türkçapar, M. H. ve Sargın, E.A. (2012). Bilişsel davranışçı psikoterapiler: Tarihçe ve gelişim. *Bilişsel Davranışçı Psikoterapi ve Araştırmalar Dergisi, 1*(1), 7-14.

Türk Dil Kurumu. *Kaygı*. Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlük. https://sozluk.gov.tr/

Uğurlu Dedeoğlu, G. (2024). *Konservatuvarlarda çalgı eğitimi alan öğrencilerde performans kaygısıyla baş etme yöntemleri* [Yayımlanmamış Yüksek Linas Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

Üstün, S. (2019). *Sosyal bir topluluk olan amatör çoksesli korolarda yer alan bireylerin mental iyi oluş durumları* [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi]. Sakarya Üniversitesi Açık Erişim Sistemi. https://acikerisim.sakarya.edu.tr/bitstream/handle/20.500.12619/90345/T08783.pdf?sequence=1&isAllowed=ySosyal Bilimler Enstitüsü).

Yağcı, S. ve Poyraz, D. (2021). Amatör korolarda yer alan kadınların müzikte kadına bakış açılarının değerlendirilmesi (Afyonkarahisar ili aksam örneği). *Afyon Kocatepe Üniversitesi Akademik Müzik Araştırmaları Dergisi, 7*(13), 174-184. https://doi.org/10.36442/AMADER.2021.42

Yaşlıoğlu, M. M. (2017). *Sosyal bilimlerde faktör analizi ve geçerlilik: Keşfedici ve doğrulayıcı faktör analizlerinin kullanılması*. İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi.

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Seçkin Yayıncılık.

Yurtbay, T. (1986) Başarısız olan lise öğrencilerinin anksiyete düzeyleri annelerinin tutumları arasındaki ilişki [Doktora tezi, İstanbul üniversitesi]. İstanbul Üniversitesi Açık Erişim Sistemi. https://nek.istanbul.edu.tr/ekos/TEZ/21321.pdf

Zeidner, M. ve Atthews, G. (2003). Test anxiety. *Encyclopedia of Applied Psychology,* 965-969.

EKLER

EK 1. AKADEMİK ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler			
Adı ve Soyadı	Özgür Ulaş Özen		
E-postası/Web Sayfası			
Bildiği Yabancı Diller			
Uzmanlık Alanı	Şan		
Öğrenim Bilgileri			
	Üniversite	Bölüm	Yıl
Lisans	Dokuz Eylül Üniversitesi	Müzik eğitimi	2018-2022
Tez Başlığı	Çoksesli Koro Çalışmalarına Yönelik Kaygı Ölçeği Geliştirme Çalışması		
Tez Danışmanı	Doç. Dr. Esin Uçal Canakay		
Akademik Eserler			
Alanıyla İlgili Bilimsel Kuruluşlara Üyelikler			
Alanıyla İlgili Aldığı Ödüller			

EK 2. ETİK KURUL ONAYI

ETİK İZİN

T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Hukuk Müşavirliği

Sayı : E-87347630-659-979813 02.05.2024

Konu : Etik Kurul Kararı Doç.Dr.Esin UÇAL
CANAKAY, Özgür Ulaş ÖZEN

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 25.04.2024 tarihli ve E-67493393-302.08.01-973801 sayılı yazınız.

İlgide kayıtlı yazınız ile bildirilen başvuru, Üniversitemiz Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulunun 30/04/2024 tarihli toplantısında değerlendirilmiş ve toplantıda alınan 10 sayılı karar ile Doç.Dr.Esin UÇAL CANAKAY ve Özgür Ulaş ÖZEN tarafından yapılacak olan " Çoksesli Koro Çalışmalarına Yönelik Kaygı Ölçeği Geliştirme Çalışması" başlıklı çalışmanın etik açıdan uygun olduğuna karar verilmiş olup, alınan karar Makamımızca onaylanmıştır.

Bilgilerini ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Caner ÇAVDAR
Rektör V.

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Doğrulama Kodu: 95301897-EC0B-48BF-97D8-8B20E9631A6B Doğrulama Adresi: https://turkiye.gov.tr/dokuz-eylul-universitesi-ebys

Adres: Kültür Mahallesi, Cumhuriyet Blv No:144, 35220 Konak/İzmir
Telefon No :
e-posta :
https:
KEP Adresi :
Belgegeçer No :
Bilgi için:Leyla ERTUNÇ
Büro Personeli
Telefo

EK 3. UYGULAMA İZİNLERİ

T.C.
AYDIN ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Fakültesi Dekanlığı

Sayı : E-57629817-605-629700 18.10.2024
Konu : Araştırma İşleri

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
Cumhuriyet Bulvarı No: 144 35210 Alsancak KONAK/İZMİR

Üniversiteniz Öğretim Elemanı Doç.Dr. Esin UÇAL ÇANAKAY, Özgür Ulaş ÖZEN ile birlikte "Çok sesli koro çalışmalarına yönelik kaygı ölçeği geliştirme çalışması" nın uygulamasını Fakültemiz Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümünde yapması Dekanlığımızca uygun görülmüştür.
Bilgilerinize arz ederim.

Prof. Dr. Erkan SALAN
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Doğrulama Kodu: BSVZ8AJP11 Doğrulama Adresi: https://turkiye.gov.tr/obd?eK=5740&eD=BSVZ8AJP11&eS=629700
ADÜ Merkez Kampüs Aytepe Mevkii 09100 Efeler/AYDIN
Telefon: [redacted]
e-Posta: [redacted]
KEP Adr[redacted]
Bilgi için: Yeliz BABACAN YAĞCI
Şef

T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Genel Sekreterlik

Sayı : E-47334775-659-383852 22.05.2024
Konu : Araştırma İzin Talebi
Doç.Dr.Esin UÇAL
CANAKAY, Özgür Ulaş ÖZEN

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Hukuk Müşavirliği)

İlgi : 13.05.2024 tarihli ve 87347630/659-E-87347630-659-992114 sayılı yazınız

Üniversiteniz Öğretim Üyesi Doç.Dr.Esin UÇAL CANAKAY ile Özgür Ulaş ÖZEN'in birlikte yapılması planlanan "Çoksesli Koro Çalışmalarına Yönelik Kaygı Ölçeği Geliştirme Çalışması", kendileri tarafından yapılması ve Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı ile en az 2 hafta öncesinden iletişime geçilmesi koşuluyla Üniversitemiz Necatibey Eğitim Fakültesi tarafından uygun görülmüştür.
Bilgilerinize arz ederim.

Prof. Dr. Fatih SATIL
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu :BSF6BY0YLK Pin Kodu :81092 Belge Takip Adresi : https://www.turkiye.gov.tr/balikesir-universitesi-ebys

Adres:Balıkesir Ü... Çağış Yerleşkesi 10145 Balıkesir
Telefon:
e-Posta:
Kep Adresi:
Bilgi için: Tuncay Akbaş
Unvanı: Bilgisayar İşletmeni
Tel:

T.C.
BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Personel Daire Başkanlığı

Sayı: E-65189485-605-167484 27.06.2024
Konu: Araştırma İzin Talebi Doç.Dr.Esin UÇAL CANAKAY, Özgür Ulaş ÖZEN

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : 13.05.2024 tarihli ve E-87347630-659-992114 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Buca Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Ana Bilim Dalı Öğretim Üyesi Doç. Dr. Esin UÇAL CANAKAY ile yüksek lisans öğrencisi Özgür Ulaş ÖZEN'in birlikte yürüttükleri, "Çoksesli Koro Çalışmalarına Yönelik Kaygı Ölçeği Geliştirme Çalışması" adlı araştırma izni kapsamında Üniversitemiz Devlet Konservatuvarında söz konusu araştırmaya yönelik çoksesli koro bulunmadığından araştırma izni verilmemiş olup, Eğitim Bilimleri Enstitüsü ve Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Ana Bilim Dalında uygulama yapma talebi Rektörlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Prof. Dr. Ferudun YILMAZ
Rektör

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Belge Doğrulama Kodu:OJbzK5bWp0KolASZutOeCg Belge Doğrulama Adresi: https://udos.uludag.edu.tr/Teyit/
BUÜ Rektörlüğü Görükle Kampüsü 16059 Nilüfer/BURSA Bilgi için: Elmas AKIN
Telef[illegible] Şef
e-Pos[illegible] İnternet Adresi[illegible]
Kep Adresi: [illegible] Telefon [illegible]
Bu belge UDOS ile hazırlanmıştır.

T.C.
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : E-93130991-302.08.01-2400126817 20.05.2024
Konu : Araştırma İzin Talebi (Özgür Ulaş ÖZEN)

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : 13.05.2024 tarihli ve E-87347630-659- 992114 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı öğrencisi Özgür Ulaş ÖZEN'in, Doç. Dr. Esin UÇAL CANAKAY danışmanlığında yapılacak olan "Çoksesli Koro Çalışmalarına Yönelik Kaygı Ölçeği Geliştirme Çalışması" başlıklı araştırma kapsamında Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı'nda ölçek uygulaması istemi Eğitim Fakültesi Bilimsel Araştırmaları Değerlendirme Kurulu tarafından incelenmiş ve uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Prof. Dr. Ramazan Cüneyt ERENOĞLU
Rektör

Ek: Eğitim Fakültesi Dekanlığı'nın yazısı

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Belge Doğrulama Kodu: HUCATM7 Belge Takip Adresi: dogrulama.comu.edu.tr

Adres: Terzioğlu Yerleşkesi Rektörlük Binası B Blok Zemin Kat
Telefon No:
e-Posta:
Kep Adresi:
Faks No:
İnternet Adresi:
Bilgi için : Hülya Ulaş
Bilgisayar İşletmeni
Telefon No:
Direkt Hat:

T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
BUCA EĞİTİM FAKÜLTESİ
Öğrenci İşleri Birimi

Sayı : E-85316909-659[659]-987669 10.05.2024

Konu : Araştırma İzni Doç.Dr. Esin UÇAL CANAKAY, Özgür Ulaş ÖZEN

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğünün 03.05.2024 tarihli ve E-67493393-659-981844 sayılı yazısı.

Enstitünüz öğrencisi Özgür Ulaş ÖZEN Fakültemiz öğretim üyesi Doç.Dr. Esin UÇAL CANAKAY danışmanlığında, "Çoksesli Koro Çalışmalarına Yönelik Kaygı Ölçeği Geliştirme Çalışması" başlıklı çalışması kapsamında Fakültemizde uygulama yapma talebi Dekanlığımızca uygun görülmüştür.

Bilgilerini ve gereğini arz ederim.

Prof. Dr. Sibel YEŞİLDERE İMRE
Dekan

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Doğrulama Kodu: C0E6B1FB-4439-46F7-AA7B-7ADD2CDE44C8 Doğrulama Adresi: https://turkiye.gov.tr/dokuz-eylul-universitesi-ebys
Adres: Uğur Mumcu Cad. 135. Sk. No:3/A 35150 Buca-İZMİR
KEP Adresi: [redacted]
Bilgi için:Önder ŞENEL
Bilgisayar İşletmeni

vrak Tarih ve Sayısı: 27.05.2024-E.957706

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Gazi Eğitim Fakültesi Dekanlığı
Güzel Sanatlar Eğitimi Bölüm Başkanlığı

Sayı : E-87908266-044-957706 27.05.2024
Konu : Anketler

GAZİ EĞİTİM FAKÜLTESİ DEKANLIĞINA

İlgi : 22.05.2024 tarihli ve E-78797627-903.07- 953878 sayılı yazı.

Dokuz Eylül Üniversitesi öğretim Üyesi Doç.Dr.Esin UÇAL CANAKAY'ın Özgür Ulaş ÖZEN ile birlikte, "Çoksesli koro çalışmalarına yönelik kaygı ölçeği geliştirme çalışması" başlıklı çalışma kapsamında uygulama yapma talebi Bölüm Başkanlığımızca uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Prof. Dr. Osman ÇAYDERE
Bölüm Başkanı

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Belge Doğrulama Kodu :BSCRPT7553 Belge Takip Adresi : https://www.turkiye.gov.tr/gazi-universitesi-ebys

Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü 06500 Teknikokullar/ANKARA
Tel:0 [redacted]
e-Posta: [redacted]
Kep Adresi: [redacted]
Bilgi için :Neziha Çardak
Bölüm Sekreteri
[redacted]

Evrak Tarih ve Sayısı: 21/05/2024-444004

T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Devlet Konservatuvarı Müdürlüğü
Müzik Bölüm Başkanlığı

Sayı : E-14945205-044--444004
Konu : Araştırma İzin Talebi (Doç. Dr. Esin UÇAL CANAKAY ile Özgür Ulaş ÖZEN)

21/05/2024

DEVLET KONSERVATUVARI MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : Personel Daire Başkanlığı'nın 20.05.2024 tarih ve E-83533471-900—443809 sayılı yazısı.

İlgi yazı ve ekinde alınan Dokuz Eylül Üniversitesi'nde görevli Doç. Dr. Esin UÇAL CANAKAY, Özgür Ulaş ÖZEN ile birlikte, "Çoksesli koro çalışmalarına yönelik kaygı ölçeği geliştirme çalışması" başlıklı çalışmaları kapsamında Bölümümüz bünyesinde uygulama yapma talebi Başkanlığımızca uygun görülmüştür.

Gereğini bilgilerinize arz ederim

Prof.Dr. Ünal İMİK
Bölüm Başkanı

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu :BSRAK8AK4N Pin Kodu :46662
Belge Takip Adresi : https://turkiye.gov.tr/ebd?eK=3837&eD=BSRAK8AK4N&eS=444004

Adres:Devlet Konservatuvarı Müdürlüğü, İnönü Üniversitesi Kampüsü Elazığ Yolu 12. Km Pk. 44280 Battalgazi/Malatya
Telefon:
e-Posta:
Kep Adresi:
Bilgi için: Gökhan FIGENGİL
Unvanı: Bilgisayar İşletmeni

T.C.
KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : E-16694033-044-2400056479 17.05.2024
Konu : Araştırma İzni Talebi (Özgür Ulaş ÖZEN)

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : Dokuz Eylül Üniversitesi Rektörlüğünün (Hukuk Müşavirliği) 13.05.2024 tarihli ve E-87347630-659-992114 sayılı yazısı.

İlgi'de kayıtlı yazı gereği, Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı Müzik Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı öğrencisi Özgür Ulaş ÖZEN'in Doç. Dr. Esin UÇAL CANAKAY'ın danışmanlığında yürüttüğü *"Çok Sesli Koro Çalışmalarına Yönelik Kaygı Ölçeği Geliştirme Çalışması"* başlıklı tez kapsamında Üniversitemiz Eğitim Fakültesinde araştırma izni talebi Rektörlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerini ve gereğini arz ederim.

Prof. Dr. Mehmet ATALAN
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Belge Doğrulama Kodu: CPA4D7C Belge Takip Adresi: www.kastamonu.edu.tr/belgedogrulama

Adres: Kastamonu Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı Kuzeykent Kampüsü Merkez / Kastamonu
Tel: [illegible] Faks No: [illegible]
e-Posta: [illegible]
Kep Adresi: [illegible]
İnternet Adresi: [illegible]
Bilgi için : Behiye Kaçan
Bilgisayar İşletmeni
Telefon No: [illegible]
Direkt Hat:

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : E-16110545-604.01-799638 24.05.2024
Konu : Araştırma İzin Talebi Doç.Dr.Esin UÇAL CANAKAY, Özgür Ulaş ÖZEN

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Hukuk Müşavirliği)
Dokuz Eylül Üniversitesi Rektörlüğü Cumhuriyet Bulvarı No:144 35210 Alsancak
Konak / İZMİR

İlgi : 13.05.2024 tarihli ve E-87347630-659-992114 sayılı yazınız

Üniversiteniz akademik personellerinden Doç. Dr. Esin UÇAL CANAKAY ve Özgür Ulaş ÖZEN ile birlikte, "Çoksesli koro çalışmalarına yönelik kaygı ölçeği geliştirme çalışması" başlıklı uygulama çalışmasını Üniversitemiz Atatürk Eğitim Fakültesi'nde yapması uygun görülmüştür.
Bilgilerinize arz ederim.

Prof. Dr. Mustafa KURT
Rektör

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Doğrulama Kodu :BSR84ZHJYJ Pin Kodu :91003 Belge Takip Adresi : https://turkiye.gov.tr/ebd?eK=5709&eD=BSR84ZHJYJ&eS=799638
Adres:Marmara Üniversitesi Göztepe Yerleşkesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı
34722 Kadıköy / İSTANBUL
Telefon: [redacted]
e-Posta: [redacted]
Kep Adresi: [redacted]
Bilgi için: FUAT ERDEM
Unvanı: Teknisyen
Tel: [redacted]

T.C.
MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinatörlüğü

Sayı : E-89047190-659-825940 15.10.2024
Konu : Araştırma İzin Talebi Doç.Dr.Esin UÇAL CANAKAY, Özgür Ulaş ÖZEN

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Hukuk Müşavirliği)

İlgi : 13.05.2024 tarihli ve E-87347630-659-992114 sayılı yazınız.

Üniversiteniz öğretim üyesi Doç. Dr. Esin UÇAL CANAKAY'ın Özgür Ulaş ÖZEN ile birlikte yürüttüğü "Çoksesli koro çalışmalarına yönelik kaygı ölçeği geliştirme çalışması" başlıklı çalışma kapsamında ilgi yazı ile iletilen Üniversitemizde uygulama yapma talebi Rektörlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerini ve gereğini arz ederim.

Prof. Dr. Turhan KAÇAR
Rektör

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Belge Doğrulama Kodu: PXNE74-SA9VUF Belge Doğrulama Adresi: https://www.turkiye.gov.tr/msku-ebys

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Rektörlük Binası 48000 Kötekli-Menteşe/MUĞLA
Telefon No: [redacted]
e-Posta: [redacted]
Kep Adresi: [redacted]
Bilgi için: Emine GÜLER
Telefon [redacted]

T.C.
ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Rektörlük

Sayı : E-49933177-821-2400102556 09.06.2024
Konu : Araştırma İzin Talebi Doç. Dr. Esin UÇAL CANAKAY, Özgür Ulaş ÖZEN

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : 13.05.2024 tarihli ve E-87347630-659-992114 sayılı yazınız.

İlgide kayıtlı yazınızda belirtilen Üniversiteniz öğretim üyesi Doç.Dr.Esin UÇAL CANAKAY'ın, Özgür Ulaş ÖZEN ile birlikte "Çoksesli koro çalışmalarına yönelik kaygı ölçeği geliştirme çalışması" başlıklı çalışması kapsamında Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Müzik Eğitimi Anabilim Dalın'da uygulama yapma isteği Rektörlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerini ve gereğini arz ederim.

Prof. Dr. Selim EREN
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Belge Doğrulama Kodu: DPMUDTH Belge Takip Adresi: https://ubys.omu.edu.tr/ERMS/Record/ConfirmationPage/Index

Adres: Ondokuz Mayıs Üniversitesi Rektörlük Binası
Bilgi için : Ayhan Can Saraç
Memur
Telefon No:
e-Posta:
Kep Adr
İnternet Adresi:
Telefon No:

T.C.
SİVAS CUMHURİYET ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ

Sayı : E-30182376-044-430465 24.05.2024
Konu : Araştırma İzin Talebi (Doç.Dr.Esin UÇAL CANAKAY, Özgür Ulaş ÖZEN)

DAĞITIM YERLERİNE

İlgi : 13.05.2024 tarihli ve E-87347630-659-992114 sayılı yazınız.

İlgi yazı gereği Üniversiteniz Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı Müzik Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı 2022950093 numaralı öğrencisi Özgür Ulaş ÖZEN'in, Doç.Dr. Esin UÇAL CANAKAY danışmanlığında yürüttüğü "Çoksesli Koro Çalışmalarına Yönelik Kaygı Ölçeği Geliştirme Çalışması" tez çalışmasını Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü ve Türk Müziği Devlet Konservatuvarı öğrencilerine uygulama talebi Rektörlüğümüzce uygun görülmüş olup, ilgili akademik birimlerimizce gerekli duyurular öğrencilerimize yapılacaktır.

Bilgilerini ve gereğini arz/rica ederim.

Prof. Dr. Ünal KILIÇ
Rektör Yardımcısı

Dağıtım:
Gereği:
Dokuz Eylül Üniversitesi Rektörlüğüne

Bilgi:
Fakülte Dekanlıkları Eğitim Fakültesi Dekanlığına
Rektörlük Makamı Türk Müziği Devlet Konservatuvarı Müdürlüğüne
İdari ve Mali İşler Daire Başkanlığı Özel Güvenlik Şube Müdürlüğüne

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu :BSNAPNLZ1N Pin Kodu :71192 Belge Takip Adresi : https://www.turkiye.gov.tr/cumhuriyet-universitesi-ebys

Adres : Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Rektörlüğü Merkez/Sivas
Telefon:G
e-Posta:
Kep
Bilgi için: Seval ÇETİNKAYA
Unvanı: Büro Personeli

EK 4. KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Kişisel Bilgi Formu

1- Cinsiyetiniz

……

2- Yaşınız

☐ 18 ☐ 19 ☐ 20 ☐ 21 ☐22 ve üstü

3- Mezun olduğunuz lise türü nedir?

☐ Güzel Sanatlar Lisesi

☐ Diğer / ……

4- Öğrenim gördüğünüz üniversitenin adı nedir?

……

5- Sınıf düzeyiniz nedir?

☐ Lisans 1 ☐ Lisans 2 ☐ Lisans 3 ☐ Lisans 4

6- Ne kadar süredir koroda şarkı söylüyorsunuz?

☐ 1 yıldan daha az

☐ 1-5 yıl

☐ 6-10 yıl

☐ 10 yıldan daha fazla

EK 5. ÇOKSESLİ KORO ÇALIŞMALARINA YÖNELİK KAYGI ÖLÇEĞİ

ÖNDENEME UYGULAMA FORMU

Aşağıda yazan her madde için kendinizi ne sıklıkla kaygılı hissettiğinizi ilgili kutucuğa (X) işareti koyarak belirtiniz.	**Hiçbir zaman**	**Nadiren**	**Bazen**	**Sık sık**	**Her zaman**
1. Koro üyeleri tarafından yok sayıldığımı düşünüp kaygılanırım.					
2. Koro şefinin, koro üyelerine eşit davranmamasından kaygılanırım					
3. Koro çalışmalarında yanlış bir şey yaptığımda şefin kızmasından kaygılanırım.					
4. Koro üyelerinin hakkımda ne söylediklerini düşünüp kaygılanırım.					
5. Koro üyeleri tarafından dışlanma ihtimali nedeniyle kaygılanırım.					
6. Koro çalışmalarında akran zorbalığına maruz kalma ihtimaliyle kaygılanırım.					
7. Diğer koro üyelerinden öne çıkarsam hedef gösterileceğimi düşünüp kaygılanırım.					
8. Koro çalışmalarında koronun bir üyesi olarak kendimi değersiz hissediyorum.					
9. Koro çalışmalarında düşüncelerimi ifade ederken kaygılanırım.					
10. Koro çalışmalarında eser seslendirirken kaygılanırım.					
11. Çoksesli eserleri seslendirirken detone olacağımı düşünerek kaygılanırım.					

12. Eseri ezbere seslendirme konusunda kaygılanırım.					
13. Koro çalışmalarında eser seslendirilirken sesimin çatlama ihtimali nedeniyle kaygılanırım.					
14. Eser seslendirilirken kendi söylediğim partiyi doğru söylemediğimi düşünüp kaygılanırım.					
15. Koro eserlerine yeteri kadar hakim olamamak beni kaygılandırır.					
16. Koro çalışmalarında başka bir partinin ezgisine kayacağımı düşünüp kaygılanırım.					
17. Kendi partimi deşifre ederken yapamayacağımı düşünüp kaygılanırım.					
18. Koro eserini ilk gördüğümde kendi partimi söyleyemem diye kaygılanırım.					
19. Koro performansları öncesindeki gece rahat uyuyamam.					
20. Koro performanslarında zihnimde belirlediğim kişilerin beni takdir edip etmeyeceğinden kaygılanırım.					
21. Koro performansı öncesinde ya da performans esnasında kalbim göğsümden çıkacakmış gibi hızlı atar.					
22. Ne yaparsam yapayım korodaki performansımın beğenilmeyeceğini düşünürüm.					
23. Koro performanslarında belirlenen koreografiyi uygulama konusunda kaygılanırım.					
24. Koro şefi tarafından kendi partimi bireysel olarak söylemem istendiğinde kaygılanırım.					
25. İyi tanıdığım insanların yanındayken bile kendi partimi seslendirmekte zorlanırım.					
26. Diğer koro üyelerinin benden daha iyi olduğunu düşünüp kaygılanırım.					
27. Koroda bulunduğum ses grubunun doğru olmadığını düşünüp kaygılanırım.					

28. Koro şefinin olumsuz bir yorum yapma ihtimalini düşünüp kaygılanırım.					
29. Korodaki sorumluluklarım aklıma geldiğinde içimi bir sıkıntı kaplar.					
30. Koroda çalıştığımız eserlerdeki eksikliklerim için çalışmayı ertelerim.					
31. Koro çalışmalarından önce olumsuz bir şey yaşayacakmış gibi hissederim.					
32. Bir performans öncesi ya da sonrasında panik benzeri duygular yaşarım.					
33. Koro şefinin, koro üyeleri tarafından sevilmeyen bir eseri zorla söyletilmesinden kaygılanırım.					
34. Koro çalışmalarında yaptığım bir hatanın koro şefi tarafından fark edilmesi beni kaygılandırır.					
35. Koro çalışmalarında beni kaygılandıran herhangi bir durum yaşadığımda nefes darlığı çekerim.					
36. Koro çalışmalarında beni kaygılandıran herhangi bir durum yaşadığımda ellerim titrer.					
37. Koroya dair bireysel çalışmalarımı yaparken içim sıkılır.					
38. Konserlerin mükemmele yakın olması gerektiğini düşündüğüm için öncesinde kaygılanırım.					
39. Çalışmaların kusursuz geçmemesi ihtimalini düşünüp kaygılanırım.					
40. Eser seslendirirken sesime zarar vereceğimi düşündüğüm için kaygılanırım.					
41. Koro çalışmalarında koro üyelerinden geride kalacağımı düşündüğüm için kaygılanırım.					
42. Koro çalışmalarında eser seslendirilirken sesimin duyulmaması için hafif sesle söylerim.					

EK 6. ÇOKSESLİ KORO ÇALIŞMALARINA YÖNELİK KAYGI ÖLÇEĞİ

(NİHAİ FORM)

Aşağıda yazan her madde için kendinizi ne sıklıkla kaygılı hissettiğinizi ilgili kutucuğa (X) işareti koyarak belirtiniz.	**Hiçbir zaman**	**Nadiren**	**Bazen**	**Sık sık**	**Her zaman**
1. Koro üyeleri tarafından yok sayıldığımı düşünüp kaygılanırım. (M1)					
2. Koro üyelerinin hakkımda ne söylediklerini düşünüp kaygılanırım. (M4)					
3. Koro üyeleri tarafından dışlanma ihtimali nedeniyle kaygılanırım. (M5)					
4. Koro çalışmalarında akran zorbalığına maruz kalma ihtimaliyle kaygılanırım. (M6)					
5. Diğer koro üyelerinden öne çıkarsam hedef gösterileceğimi düşünüp kaygılanırım. (M7)					
6. Koro çalışmalarında koronun bir üyesi olarak kendimi değersiz hissediyorum. (M8)					
7. Koro çalışmalarında düşüncelerimi ifade ederken kaygılanırım. (M9)					
8. Çoksesli eserleri seslendirirken detone olacağımı düşünerek kaygılanırım. (M11)					
9. Eseri ezbere seslendirme konusunda kaygılanırım. (M12)					
10. Koro çalışmalarında eser seslendirilirken sesimin çatlama ihtimali nedeniyle kaygılanırım. (M13)					
11. Koro çalışmalarında başka bir partinin ezgisine kayacağımı düşünüp kaygılanırım. (M16)					
12. Kendi partimi deşifre ederken yapamayacağımı düşünüp kaygılanırım. (M17)					
13. Koro eserini ilk gördüğümde kendi partimi söyleyemem diye kaygılanırım. (M18)					

14. Koro performanslarında belirlenen koreografiyi uygulama konusunda kaygılanırım. (M23)					
15. Koro şefi tarafından kendi partimi bireysel olarak söylemem istendiğinde kaygılanırım. (M24)					
16. Koro performansları öncesindeki gece rahat uyuyamam. (M19)					
17. Koro performansı öncesinde ya da performans esnasında kalbim göğsümden çıkacakmış gibi hızlı atar. (M21)					
18. Bir performans öncesi ya da sonrasında panik benzeri duygular yaşarım. (M32)					
19. Koro çalışmalarında beni kaygılandıran herhangi bir durum yaşadığımda nefes darlığı çekerim. (M35)					
20. Koro çalışmalarında beni kaygılandıran herhangi bir durum yaşadığımda ellerim titrer. (M36)					
21. Konserlerin mükemmele yakın olması gerektiğini düşündüğüm için öncesinde kaygılanırım. (M38)					
22. Çalışmaların kusursuz geçmemesi ihtimalini düşünüp kaygılanırım. (M39)					
23. Koro çalışmalarında yanlış bir şey yaptığımda şefin kızmasından kaygılanırım. (M3)					
24. Koro şefinin olumsuz bir yorum yapma ihtimalini düşünüp kaygılanırım. (M28)					
25. Koro çalışmalarında yaptığım bir hatanın koro şefi tarafından fark edilmesi beni kaygılandırır. (M34)					