

**T.C.
MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
MÜZİK EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**MÜZİK ÖĞRETMENİ ADAYLARININ MÜZİK PERFORMANS
KAYGISI İLE BİREYSEL ÇALGI PERFORMANS SINAVI
KAYGISI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

İREM ERÖZKAN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

MAYIS, 2020

MUĞLA

T.C.
MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI MÜZİK
EĞİTİMİ BİLİM DALI

MÜZİK ÖĞRETMENİ ADAYLARININ MÜZİK PERFORMANS KAYGISI İLE
BİREYSEL ÇALGI PERFORMANS SINAVI KAYGISI ARASINDAKİ
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

İREM ERÖZKAN

Eğitim Bilimleri Enstitüsünce
“Yüksek Lisans”
Diploması Verilmesi İçin Kabul Edilen Tezdir.

Tezin Sözlü Savunma Tarihi: 21.05.2020

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Hamit YOKUŞ

Jüri Üyesi: Doç. Dr. Tuba YOKUŞ

Jüri Üyesi: Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Ozan UYAN

Enstitü Müdürü: Prof. Dr. Ayşe Rezan ÇEÇEN EROĞUL

MAYIS, 2020

TUTANAK

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün 08/05/2020 tarih ve 329/1 sayılı toplantısında oluşturulan jüri, Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliği'nin (24/6 veya 38/7) maddesine göre, Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi İrem ERÖZKAN'ın "Müzik Öğretmeni Adaylarının Müzik Performans Kaygısı İle Bireysel Çalgı Performans Sınavı Kaygısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" başlıklı tezini incelemiş ve aday 21/05/2020 tarihinde saat 15.00'tejüri önünde tez savunmasına alınmıştır.

Adayın kişisel çalışmaya dayanan tezini savunmasından sonra 75 dakikalık süre içinde gerek tez konusu, gerekse tezin dayanağı olan anabilim dallarından sorulan sorulara verdiği cevaplar değerlendirilerek tezin **kabul** edildiğine oy birliği ile karar verilmiştir.



Doç. Dr. Hamit YOKUŞ

Tez Danışmanı



Doç. Dr. Tuba YOKUŞ

Üye



Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Ozan UYAN

Üye

ETİK BEYANI

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Yazım Kılavuzuna uygun olarak hazırlanan “Müzik Öğretmeni Adaylarının Müzik Performans Kaygısı ile Bireysel Çalgı Performans Sınavı Kaygısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” başlıklı Yüksek Lisans tez çalışmasında;

- Tez içinde sunulan veriler, bilgiler ve dokümanların akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde edildiğini,
 - Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçların bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunulduğunu,
 - Tez çalışmasında yararlanılan eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterildiğini,
 - Kullanılan verilerde ve ortaya çıkan sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapılmadığını,
 - Bu tezde sunulan çalışmanın özgün olduğunu,
- bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim. 21/05/2020

İREM ERÖZKAN

ÖZET

MÜZİK ÖĞRETMENİ ADAYLARININ MÜZİK PERFORMANS KAYGISI İLE BİREYSEL ÇALGI PERFORMANS SINAVI KAYGISI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

İREM ERÖZKAN

Yüksek Lisans Tezi, Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Hamit YOKUŞ

Mayıs, 2020, 103 sayfa

Bu çalışmanın amacı, müzik öğretmeni adaylarının müzik performans kaygısı ile bireysel çalgı performans sınavı kaygısı arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Araştırmanın örneklemini 2018-2019 Eğitim Öğretim Yılı Bahar Yarıyılında Aksaray Üniversitesi, Balıkesir Üniversitesi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Harran Üniversitesi, İnönü Üniversitesi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi ve Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalında öğrenim gören 467 (288'i kız, 179'u erkek) lisans öğrencisi (1., 2., 3., 4. ve 4⁺ sınıf öğrencileri) oluşturmaktadır. Çalışmada veri toplama araçları olarak Kenny, Davis ve Oates (2004) tarafından geliştirilen ve Özevin-Tokinan (2013) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan *Kenny Müzik Performans Kaygısı Envanteri "K-MPKE"* ile Dalkıran, Baltacı, Karataş ve Nacaklı'nın geliştirdiği (2014) *Bireysel Çalgı Performans Sınavı Kaygısı Ölçeği "BÇPSK-Ö"* kullanılmıştır. Verilerin analizi için öncelikle normallik dağılımına bakılmış, p değerinin .05'ten küçük olmasından dolayı verilerin çözümlenmesinde non-parametrik (parametrik olmayan) istatistik teknikleri kullanılmıştır. Bu doğrultuda, katılımcıların Kenny Müzik Performans Kaygısı ile Bireysel Çalgı Performans Sınavı Kaygısı ölçeklerinden aldıkları puanların demografik değişkenler açısından farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik yapılan karşılaştırma ölçümlerinde "cinsiyet" ve "mezun olunan lise türü" için Mann-Whitney U testi, "üniversite", "sınıf", "bireysel çalgı türü", "bireysel çalgı başarısı" ve "akademik başarı" karşılaştırma ölçümlerinde ise Kruskal-Wallis H testi kullanılmıştır. Müzik Performans Kaygısı ile Bireysel Çalgı Performans Sınavı Kaygısı arasındaki korelasyona Spearman Brown korelasyon katsayısı ile bakılmış, elde edilen sonuçlara göre iki değişken arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir. Demografik değişkenler açısından elde edilen sonuçlara göre ise, cinsiyet değişkeni açısından müzik öğretmeni adaylarının müzik performans kaygıları ve bireysel çalgı performans sınavı kaygılarının birbirinden anlamlı bir şekilde farklılaştığı belirlenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre kadın öğretmen adaylarının kaygı düzeyleri erkek öğretmen adaylarının kaygı düzeylerinden daha yüksektir. Mezun olunan lise türü açısından ise her iki ölçekte de anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bireysel çalgı değişkeni açısından elde edilen sonuçlara

göre, iki ölçekte de anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu kapsamda “Kenny Müzik Performans Kaygısı Envanteri”ne göre bu farklılığın mızraplı çalgılar (ud, bağlama ve gitar) ve klarnet çalan müzik öğretmeni adaylarında ve “Bireysel Çalgı Performans Sınavı Kaygısı Ölçeği” için ise gitar ve klarnet çalgılarını çalan müzik öğretmeni adaylarında görüldüğü; sonuç olarak, iki ölçek için de mızraplı çalgı ve klarnet eğitimi alan müzik öğretmeni adaylarının daha düşük kaygı düzeyine sahip oldukları belirlenmiştir. Bireysel çalgı başarısı ve akademik başarı değişkenleri için sadece “Bireysel Çalgı Performans Sınavı Kaygısı Ölçeği”nde anlamlı fark belirlenmiştir. Üniversite ve sınıf değişkenleri açısından ise iki ölçekte de anlamlı bir fark bulunamamıştır. Buna ek olarak, anlamlı farklılık elde edilen değişkenler için (cinsiyet, bireysel çalgı, bireysel çalgı başarısı ve akademik başarı) etki büyüklüğü hesaplamaları da yapılmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlar alan yazın çerçevesinde tartışılmış, değerlendirilmiş ve bazı önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar kelimeler: Müzik eğitimi, performans kaygısı, müzik performans kaygısı, bireysel çalgı performans sınavı kaygısı.

ABSTRACT

INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN MUSIC TEACHER CANDIDATES' MUSIC PERFORMANCE ANXIETY AND INDIVIDUAL INSTRUMENT PERFORMANCE EXAM ANXIETY

İREM ERÖZKAN

Master's Thesis, Department of Fine Arts Education

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Hamit YOKUŞ

May, 2020, 103 pages

The aim of this study is to reveal the relationship between music teacher candidates' music performance anxiety and individual instrument performance exam anxiety. The sample of the study was 467 (288 female, 179 male) undergraduate students (1st, 2nd, 3rd, 4th and 4+ grade students) studying in the Department of Music Education at the Faculty of Fine Arts Education at Aksaray University, Balıkesir University, Gaziosmanpaşa University, Harran University, İnönü University, Mehmet Akif Ersoy University and Muğla Sıtkı Koçman University, in the Spring Semester of the 2018-2019 Academic Year. As the data collection tools in the study, the *Kenny Music Performance Anxiety Inventory "KMPA-I"* developed by Kenny, Davis, and Oates (2004) and adapted to Turkish by Özevin-Tokinan (2013) and the *Individual Instrument Performance Exam Anxiety Scale "IPEA-S"* developed by Dalkıran, Baltacı, Karataş, and Nacakcı (2014) was used. For the analysis of the data, firstly, the distribution of normality was examined, and non-parametric statistical techniques were used to analyze the data since the p value is less than .05. Accordingly, Mann-Whitney U test for "gender" and "type of high school graduated", Kruskal-Wallis H test was used for comparison of "university", "class", "individual instrument type", "individual instrument success", and "academic success" in the comparison measurements made by the participants regarding the scores of Kenny Music Performance Anxiety and Individual Instrument Performance Exam Anxiety in terms of demographic variables. The correlation between Music Performance Anxiety and Individual Instrument Performance Exam Anxiety was examined with the Spearman Brown correlation coefficient, and it was determined that there was a moderate positive significant relationship between the two variables. According to the results obtained in terms of demographic variables, it was determined that music teacher candidates' musical performance anxieties and individual instrument performance exam anxieties differ significantly in terms of gender variable. It was found that the anxiety levels of female teacher candidates were higher than the anxiety levels of male teacher candidates. In terms of the type of high school graduated, no significant difference was found on both scales. According to the results obtained in terms of individual instrument variable, a significant difference was found in both scales. In this context, according to the "Kenny

Music Performance Anxiety Inventory", this difference is observed in the music teacher candidates playing with plucked instruments (ud, baglama, and guitar) and clarinet, and the music teacher candidates playing the guitar and clarinet instruments for the "Individual Instrument Performance Exam Anxiety Scale"; as a result, it was determined that the candidates of music teachers who have trained instrument and clarinet training for both scales have lower anxiety level. For individual instrument success and academic achievement variables, significant differences were found in the "Individual Instrument Performance Exam Anxiety Scale". In terms of university and class variables, no significant difference was found on both scales. In addition, the effect size calculations were made for variables with significant differences (gender, individual instrument, individual instrument success and academic success). The results obtained in the research were discussed, evaluated and some suggestions were made within the framework of the literature.

Keywords: Music education, performance anxiety, music performance anxiety, individual instrument performance exam anxiety.

ÖNSÖZ

Lisans eğitimim boyunca, yüksek lisans eğitimimde ve tez çalışmam doğrultusunda benimle kıymetli bilgi ve tecrübelerini paylaşan, akademinin özverili yoluna girebilmemde özgüvenimi arttırmama vesile olan, görüş ve önerileriyle çalışmama önemli dokunuşlarda bulunan, her zaman anlayış ve hoşgörülle yaklaşan, destekleyen, değer veren, motive eden, kendime hem eğitimci olarak hem de değerli bir bilim ve müzik insanı olarak rol model aldığım, değerli hocam ve tez danışmanım Sayın Doç. Dr. Hamit YOKUŞ'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Akademik alanda sahip olduğu bilgi ve becerilerle, lisans eğitimimden bu yana çalışmalarına katkı sağlayan, tez çalışmamda değerli fikirleriyle çalışmama yön veren, hoşgörülü ve yapıcı yaklaşımıyla yardımlarını esirgemeyen ve öğrencilerine her zaman destek olan Sayın Doç. Dr. Tuba YOKUŞ'a içtenlikle teşekkür ederim.

Lisans ve yüksek lisans eğitimim süresince bana hep destek olan, kariyer hayatımda ilerlememi sağlayan ve öğrencileri olmaktan gurur duyduğum bütün kıymetli Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı öğretim elemanlarına ayrı ayrı teşekkürlerimi sunuyorum.

Tez çalışmamın uygulama bölümünde evren olarak belirlediğim yedi bölgeden seçilen üniversiteler için göndermiş olduğum ölçekleri, yoğunluklarına ve mesafelere rağmen yönlendiren, bana ve çalışmama katkı sağlayıp vakit ayıran bütün değerli Müzik Eğitimi Ana Bilim Dalı öğretim elemanlarına tüm katkılarından dolayı içtenlikle teşekkürlerimi sunarım.

Hayatımın her alanında benden desteklerini esirgemeyen, benimle hep gurur duyan, edinmiş olduğum başarılarda paylarının çok büyük olduğu saygıdeğer anne ve babama teşekkürlerimi sunuyorum.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ÖZET	v
ABSTRACT	vii
ÖNSÖZ	ix
TABLolar DİZİNİ	xiv
KISALTMALAR DİZİNİ	xvi
EKLER DİZİNİ	xvii

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Genel Amaç ve Alt Amaçlar	7
1.2. Araştırmanın Önemi	7
1.3. Araştırmanın Sayıltıları	11
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	11
1.5. Tanımlar.....	11

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Kaygı	13
2.1.1. Kaygının Genel Özellikleri.....	15
2.1.2. Kaygı Belirtileri.....	16
2.1.2.1. Kaygının fizyolojik belirtileri.....	16
2.1.2.2. Kaygının psikolojik belirtileri.....	16
2.1.2.3. Kaygının zihinsel belirtileri.....	17
2.1.2.4. Kaygının davranışsal belirtileri.....	17
2.1.3. Kaygıya İlişkin Kuramsal Yaklaşımlar.....	17
2.1.3.1. Psikanalitik kuram.....	18

2.1.3.2. Bilişsel kuram.....	18
2.1.3.3. Davranışçı kuram.....	19
2.1.3.4. Varoluşçu kuram.....	19
2.1.4. Kaygının Türleri	19
2.1.4.1. Durumluk kaygı.....	20
2.1.4.2. Sürekli kaygı.....	20
2.1.4.3. Performans kaygısı.....	20
2.1.4.4. Sınav kaygısı.....	20
2.1.4.5. Sosyal kaygı.....	20
2.2. Performans Kaygısı.....	21
2.3. Müzik Performans Kaygısı.....	24
2.4. Sınav Kaygısı.....	29
2.4.1. Bireysel Çalgı Performans Sınavı Kaygısı.....	32
2.5. İlgili Araştırmalar.....	34
2.5.1. İlgili Yurtdışı Araştırmalar.....	34
2.5.2. İlgili Yurtiçi Araştırmalar.....	37

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli (Deseni).....	43
3.2. Evren ve Örneklem / Çalışma Grubu	43
3.3. Verilerin Toplanması.....	47
3.4. Veri Toplama Araçları.....	48
3.4.1. Kenny Müzik Performans Kaygısı Envanteri (K-MPKE).....	48
3.4.2. Bireysel Çalgı Performans Sınavı Kaygısı Ölçeği (BÇPSK-Ö).....	49
3.4.3. Kişisel Bilgi Formu.....	50
3.5. Verilerin Analizi.....	50

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Verilerin Analizlere Uygunluğunun İncelenmesi ve Verilerin Düzenlenmesi.....	52
4.2. Müzik Öğretmeni Adaylarının MPK Düzeyleri ve BÇPSK Düzeyleri Arasındaki İlişki ile İlgili Bulgular.....	54
4.3. Müzik Öğretmeni Adaylarının MPK Düzeyleri ve BÇPSK Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular....	54
4.4. Müzik Öğretmeni Adaylarının MPK Düzeyleri ve BÇPSK Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Üniversite Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular..	56
4.5. Müzik Öğretmeni Adaylarının MPK Düzeyleri ve BÇPSK Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Sınıf Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular.....	57
4.6. Müzik Öğretmeni Adaylarının MPK Düzeyleri ve BÇPSK Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Lise Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular..	58
4.7. Müzik Öğretmeni Adaylarının MPK Düzeyleri ve BÇPSK Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Bireysel Çalgı Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular.....	59
4.8. Müzik Öğretmeni Adaylarının MPK Düzeyleri ve BÇPSK Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Bireysel Çalgı Başarısı Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular.....	63
4.9. Müzik Öğretmeni Adaylarının MPK Düzeyleri ve BÇPSK Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Akademik Başarı Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular.....	64

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma ve Sonuç	66
5.1.1. Müzik Öğretmeni Adaylarının Müzik Performans Kaygısı ile Bireysel Çalgı Performans Sınavı Kaygısı Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi ve Yorumlanması..	66
5.1.2. Müzik Öğretmeni Adaylarının Müzik Performans Kaygı Düzeyleri Çeşitli Demografik Özelliklere (Cinsiyet, Üniversite, Sınıf, Lise, Bireysel Çalgı, Bireysel Çalgı Başarısı ve Akademik Başarı) Türüne İlişkin Bulguların Değerlendirilmesi ve Yorumlanması.....	67
5.1.3. Müzik Öğretmeni Adaylarının Bireysel Çalgı Performans Sınavı Kaygı Düzeyleri Çeşitli Demografik Özelliklere (Cinsiyet, Üniversite, Sınıf, Lise, Bireysel çalgı, Bireysel Çalgı Başarısı ve Akademik Başarı) Türüne İlişkin Bulguların Değerlendirilmesi ve Yorumlanması	70
5.2. Öneriler.....	73
KAYNAKÇA	74

EKLER	92
ÖZGEÇMİŞ.....	103



TABLolar DİZİNİ

Tablo 1. Çalışma Grubunun Cinsiyet Değişkenine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	44
Tablo 2. Çalışma Grubunun Üniversite Değişkenine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	44
Tablo 3. Çalışma Grubunun Sınıf Değişkenine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	45
Tablo 4. Çalışma Grubunun Lise Değişkenine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	45
Tablo 5. Çalışma Grubunun Bireysel Çalgı Değişkenine İlişkin Frekans Yüzde Değerleri.....	46
Tablo 6. Çalışma Grubunun Bireysel Çalgı Başarısı Değişkenine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	46
Tablo 7. Çalışma Grubunun Akademik Başarı Değişkenine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	47
Tablo 8. MPK ve BÇPSK Değişkenlerinin Aritmetik Ortalama, Medyan, Mod, Standart Sapma, Çarpıklık, Basıklık Katsayıları.....	53
Tablo 9. MPK Düzeyleri ve BÇPSK Düzeyleri Arasındaki İlişkiyi Gösteren Korelasyon Katsayısı (r).....	54
Tablo 10. Cinsiyet Değişkenine göre MPK Puanlarına İlişkin Betimsel Bulgular ve Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	54
Tablo 11. Cinsiyet Değişkenine göre BÇPSK Puanlarına İlişkin Betimsel Bulgular ve Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	55
Tablo 12. Üniversite Değişkenine göre MPK Puanlarına İlişkin Betimsel Bulgular ve Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları.....	56
Tablo 13. Üniversite Değişkenine göre BÇPSK Puanlarına İlişkin Betimsel Bulgular ve Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları.....	56
Tablo 14. Sınıf Değişkenine göre MPK Puanlarına İlişkin Betimsel Bulgular ve Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları.....	57
Tablo 15. Sınıf Değişkenine göre BÇPSK Puanlarına İlişkin Betimsel Bulgular ve Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları.....	58
Tablo 16. Lise Türü Değişkenine göre MPK Puanlarına İlişkin Betimsel Bulgular ve Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	58
Tablo 17. Lise Türü Değişkenine göre BÇPSK Puanlarına İlişkin Betimsel Bulgular ve Mann-Whitney U Testi Sonuçları	59
Tablo 18. Bireysel Çalgı Türü Değişkenine göre MPK Puanlarına İlişkin Betimsel Bulgular ve Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları.....	59

Tablo 19. Bireysel algı Değişkenine göre BPSK Puanlarına İlişkin Betimsel Bulgular ve Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları.....	61
Tablo 20. Bireysel algı Başarısı Değişkenine göre MPK Puanlarına İlişkin Betimsel Bulgular ve Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları.....	63
Tablo 21. Bireysel algı Başarısı Değişkenine göre BPSK Puanlarına İlişkin Betimsel Bulgular ve Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları.....	63
Tablo 22. Akademik Başarı Değişkenine göre MPK Puanlarına İlişkin Betimsel Bulgular ve Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları.....	64
Tablo 23. Akademik Başarı Değişkenine göre BPSK Puanlarına İlişkin Betimsel Bulgular ve Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları.....	65



KISALTMALAR DİZİNİ

ASÜ: Aksaray Üniversitesi

BAUN: Balıkesir Üniversitesi

B: Bağlama

BÇPSK-Ö: Bireysel Çalgı Performans Sınavı Kaygı Ölçeği

EB: Etki Büyüklüğü

EF: Eğitim Fakültesi

Fl: Flüt

GSEB: Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü

Gtr: Gitar

Kmn: Keman

K-MPKE: Kenny Müzik Performans Kaygı Envanteri

Kl: Klarnet

MAKÜ: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

MEABD: Müzik Eğitimi Ana Bilim Dalı

MPK: Müzik Performans Kaygısı

MSKÜ: Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Pf: Piyano

SPSS: Statistical Package for the Social Sciences (Sosyal Bilimler için İstatistik Programı)

Ş: Şan

TOGÜ: Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi

Va: Viyola

Vc: Viyolonsel

EKLER DİZİNİ

Ek 1. KİŞİSEL BİLGİ FORMU	92
Ek 2. Kenny Müzik Performans Kaygısı Envanteri (K-MPKE)	93
Ek 3. Bireysel Çalgı Performans Sınavı Kaygısı Ölçeği (BÇPSK-Ö)	94
Ek 4. Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu Etik Kurulu Kararı	95
Ek 5. Üniversitelerin Anket Uygulama İzin Yazıları	96



BÖLÜM I

GİRİŞ

Günlük yaşamın akışı içerisinde bireylerin kaygı yaşamaları doğal olmakla birlikte, aşırı kaygılı olma durumu bireylerin yaşamlarını olumsuz etkileyebilir. Diğer taraftan, müzik sanatı açısından ele alındığında; kaygı durumunun, ses/çalgı icracılığı bağlamında bireyin performans sergilemesi/göstermesi gereken durumlarda yaşayabileceği ya da ortaya çıkabilecek bir olgu olduğu düşünülmektedir. Diğer bir deyişle, hem ses hem de çalgı icracılarının bir performansı sergilerken çeşitli düzeylerde Müzik Performans Kaygısı (MPK) yaşamaları olasıdır.

Kaygı yaşamımızın her alanında ortaya çıkan, her insanın yaşayabileceği ve yaşamlarımızı etkileyen, olağan bir durumdur (Yalçınkaya, 2011). İngilizce’de “anxiety” yani kaygı, endişe ve sıkıntı gibi anlamlara denk gelirken, Türkçede “endişe duyulan düşünce, tasa, üzüntü” şeklinde ifadelendirilmektedir. Kaygı üzerine ortak bir tanımın geliştirilmesi geçmişten bugüne zor olmuştur. Genel kaygı tanımlarında; endişe, üzüntü, kuşku, korku, tasa, heyecan, gibi kavramlar da kullanılmaktadır (Yılmaz, 2011).

Kaygı ilk olarak Freud tarafından tanımlanmıştır. Freud’a göre yaşam boyunca pek çok uyarıcı insanı etkilemekte ve yıllar içinde pek çok durum yaşanılacak kaygılara öncülük etmektedir (Geçtan, 2005). Beck (2008)’e göre kaygı ve korku eski zamanlardan beri tehlikelerden korunmak için, tehlike anında kişiyi harekete geçiren savunmalardır. Bu sebeple kaygı ve korku insanın hayatını devam ettirebilmesi adına yaşamın doğal bir parçası olarak görülmektedir (Beck, Emery ve Greenberg, 2005). Kaygı, korkuyla benzer duygusal durumları taşır. Korkunun sebeplerinin kaygıya göre daha açık ve tahmin edilebilir olması kaygıyı korkudan ayırır (Johnson ve Melamed, 1979; Sweeney ve Pine, 2004). Boyacıoğlu, Kabakçı ve Savaşır (1998) kaygıyı, bireylerin herhangi bir olay ile

karşılaşıldığında bu durumu olduğundan daha tehlikeli ve abartılı bir biçimde yorumlayarak, endişe, sıkıntı, bunaltı ve kızgınlık duygusu olarak tanımlamaktadırlar.

Evrensel bir duygu durumu olan kaygı, bireylerin kendilerini güvende hissetmediği durumlarda, sorunlarla karşı karşıya kalacaklarını düşündüklerinde ortaya çıkan, bununla birlikte gelecek ile ilgili endişe duyma, kararsızlık, korku ve karmaşa hissetme gibi bireylerin yaşamını büyük ölçüde etkileyen ve tedirginlik duygusu hissettirerek bireylerin davranış şeklini dahi etkileyen bir durumdur (Hill ve Sarason, 1966). Orta düzeyde kaygıya sahip bir birey günlük hayatı anlamada, idare ve devam ettirmede bir amaç için motive olmaya karar almaya ve alınan kararlarla yol çizip harekete geçme konusunda daha başarılıdır. Kaygı düzeyinin artması durumunda ise kişi enerjisini doğru kullanamadığı için verim alamamakta ve kullanamamaktadır (Koruklu, Oktaylar ve Öner, 2006). Diğer bir ifade ile kaygı olumsuz bir sonuç bekleme, sıkıntı, iç çelişki, desteğin çekilmesi gibi durumları da içermektedir (Le Gall, 2006).

Performans açısından değerlendirildiğinde kaygı yaşayan bireyin dikkatini ve gücünü yaptığı işe verebilmesi zorlaşır ve dolayısıyla var olan potansiyelini kullanamamış olur (Eker ve Özmete, 2012). Performans anında yaşanan performans kaygısının gerçekleşmesi doğal bir durumdur. Bireyin işlevsel olmayan yaklaşımları, doğru olmayan biliş durumu ya da davranışları, performans kaygısının devamlılığını sağlamaktadır. Performans kaygısı, kişinin potansiyelini, birikimini veya becerisini olumsuz yönde etkileyecek duruma gelirse probleme dönüşebilmektedir (Çapulcuoğlu ve Gündüz, 2013). Bu kaygı algıyı ve düşünce durumunu olumsuz yönde etkileyen bir korku olarak düşünülebilir. Bununla birlikte, hem bilişsel hem de fiziksel hareketleri değiştirebilmektedir. Dolayısıyla da performansı sergileyen bireyde tüm beyin ve vücut işlevleri bozulduğu için beklenen performansı gerçekleştirememesi olağandır (Wilson ve Roland, 2002).

Bir topluluk ya da seyirci önünde ortaya çıkan performans kaygısı, müzik, tiyatro, dans ve spor gibi çeşitli alanlarda performans sergileyen kişilerde görülmektedir. Bu kaygı türü, bilişsel ve fiziksel belirtiler ile ortaya çıkan bir kaygı türüdür (Barbar, Crippa ve Osorio, 2014). Kenny ve Osborne ise performans kaygısını korku veren bilişsel davranışlardan; bilinç kaybı, dikkat dağınıklığı, konsantrasyon kaybı, hata yapma korkusu, yetersizlik hissi, statü kaybı vb, fiziksel uyarılma olarak; nabız artışı, terleme ve ağız kuruması vb, ve davranışsal tepkiler; titreme, ses titremesi, güçsüzlük hissi ve bunun gibi oluşan üç faktörün birleşimi olarak belirtmektedir (Kabakçı, 2016).

Müzisyenlik, performans kaygısı yaşayan meslek gruplarının başında gelmektedir. Müzisyenlerin topluluk içinde solist olarak sahne almaları, enstrümantal ya da orkestra içerisinde sergiledikleri performanslarda görülen kaygı türü müzik performans kaygısı olarak tanımlanmaktadır (Ryan ve Andrews, 2009). Müzik sanatı eğitim-öğretim işlevi ile birlikte bireysel ve toplu olarak seslendirme temeline dayalıdır ve ayrıca kuramsal ve teorik temelleri olan, aynı zamanda uygulamalı bir sanat dalıdır. Müziği başlangıçta veya devamında eğitim olarak alan bireylerden, amatör olarak ilgilenenlere, aynı zamanda bu işi profesyonel olarak yapan müzik eğitimcileri ve meslek olarak iş edinmiş müzisyenlere kadar neredeyse tüm icracıların seslendirme öncesinde, esnasında ve seslendirme sonrasında endişe, heyecan ve gerilim yaşadığı bu heyecanın ise sahne korkusu olarak adlandırıldığı görülmektedir (Şahin ve Sağlam, 2007).

Beck ve Emery tarafından (1985) performans yani sahne kaygısı en özet haliyle, değerlendirilme kaygısı olarak tanımlanmıştır. Müzik performans kaygısını psikolog Paul Simon (akt. Valentine, 2003), müzik performansı sergileyen bir kişinin eğitim, yetenek ve hazırlık sürecini göz önünde tutarak, dinleyicinin önünde sergilediği performansın bozulacağı hatta bozulması ve bu durumu sürekli ve açıklanması güç olan devamlı bir endişe duygusu olarak açıklamaktadır. Kirchner (2003)'a göre müzik performans kaygısı performansa geçmeden önce daha da artmakta ve terleme, titreme ile bireyin duygularını değiştirebilmektedir.

Müzik performans kaygısı için “müzisyen stresi”, “sahne kaygısı” gibi birçok adlandırma mevcut olsa da genellikle müzik performans kaygısının kullanıldığı görülmektedir (Doğan ve İskender, 2013). MPK müzisyenler için performans sırasında oluşabilecek bir sorunun, seyircilerce negatif değerlendirileceği korkusuna ve başarısız olma korkusuna neden olmaktadır. Örneğin konser, performans sınavı ve yetenek yarışması gibi alanlarda korku duygusunun tetiklenmesiyle çoğu müzisyen fizyolojik ve psikolojik olarak etkilenmekte ve kendilerinden beklenen performansları tam olarak yansıtamayacaklarını düşündüklerinden kaygı yoğunlukları oldukça artmaktadır ve motor becerileri olumsuz etkilenmektedir (Allen, 2013).

Müzik performans kaygısı ile ilgili birçok araştırma gerçekleştiren Kenny (2008)'e göre MPK bireyin topluluk karşısında sergileyeceği performans becerileri ve yetenekleri ile hazırlık düzeyine ilişkin olmaksızın ısrarcı şekilde tedirginlik oluşturan durum şeklinde tanımlanmıştır.

Salmon (1991) müzik performans kaygısı için yaptığı tanımı dört madde ile açıklamıştır: Birincisi MPK, seyirciye bağlı olarak meydana gelen bir kaygı çeşididir. İzleyiciler, müzik öğretmenleri, müzik icracıları, ebeveynler, arkadaşlar, eğitim alanında gerçekleştirilen yetenek sınavları ya da konser izleyicileri olabilir. İkinci olarak, birey sergilediği performans ile ilgili kaygı belirtilerini gösterir ve belirtiler performansı sergileyen kişiden kişiye değişiklik gösterse de çoğunlukla bu dört kaygı belirtileri ile aynı özelliktedir. Bilişsel olarak; endişeli düşünceler, üzüntü, felaketleştirme, davranışsal olarak; kaslarda gerginlik, hızla soluk alıp verme ve uyku bozuklukları, fizyolojik olarak; kalp atışında hızlanma (nabız artışı), ağız kuruması, terleme ve sindirim problemleri yaşanabilir. Üçüncüsü, performans sergileyen kişinin kaygısı yüzünden var olan yani beklenen icrasının bozulmasıdır. Bu nedenle müzisyenin performans öncesi ve performans sırasında MPK yaşaması mevcut potansiyel durumunu yansıtamamasına neden olur. Dördüncüsü ise MPK hiçbir nedene bağlı olmayabilir ve yetenek, beceri ve hazırlık aşamalarına göre, icracının sergilediği performans açısından kaygı yaşayacağı bir durum olmayabilir. Müzisyenlerin performans kaygıları konusundaki önemli noktalardan biri de bireyin sahnede tehlikeli bir durum yokken, beynin gerçek olmayan bir tehdit örüntüsü oluşturup bedene savunabilmesi için ihtiyacı olan eylemleri gerçekleştirmesi bağlamında uyarılar iletmesidir. Bu emirler sahnede aslında bireylerin bilişsel veya fiziksel olarak neler yaşadıkları ve ne düşündükleri ile alakalıdır (Beşer ve Okyay, 2012).

Eğitim fakülteleri müzik öğretmenlerinin/müzik eğitimcilerinin ve sanat icracılarının yetiştirilmesinde aktif rolü olan önemli kurumlarıdır. Eğitim Fakültesi (EF) Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümleri (GSEB) Müzik Eğitimi Anabilim Dallarında (MEABD) bireysel çalgı eğitimi, hem teorik hem de uygulamalı olarak öğretmen adayının müziksel bilgisi, müzik kültürü, müzisyenlik ve öğretmen yeterliklerini geliştirmek bakımından çok önemli bir alt yapı oluşturmaktadır. Bu kapsamda çalgı derslerinin; müzikal teknik, toplu çalabilme, sunum ve hayata yönelik temel beceriler kazandırmaya dair içeriğiyle çok yönlü ve aynı zamanda heterojen olduğu görülmektedir (Çilden ve Sever, 2015). Öğrencilerin çalgı eğitimleri süresince müziksel beğenilerini, bilgi ve birikimlerini, müzikalitelere ile beraber planlı ve programlı çalışabilme alışkanlıklarını kazanmaları ve bireysel ve toplu müzik yapabilme becerilerini geliştirmeleri gerekmektedir. Bu nedenle de ulusal ve uluslararası müzik sanatlarını tanımaları amaçlanmaktadır (Öz, 2001).

Bireysel çalgı dersleri, Türkiye'deki Eğitim Fakültelerine bağlı olan Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümlerinde ve Müzik Eğitimi Anabilim Dallarında yedi yarıyıl olmakla

birlikte, sekizinci yarıyılıda ise bireysel çalgının devamı niteliğinde olan bireysel çalgı ve öğretimi adlı ders adı altında okutulmaktadır. Bu dersler, müzik öğretmeni adayları için ilerideki meslek yaşamlarında kullanacakları çalgıların öğelerini bilmeleri ve çalgı çalmalarına yönelik müziksel bilgi, teknik ve müzikal becerileri öğrenip geliştirebilmeleri açısından gerekli ve önemlidir. Bununla birlikte, belirli ulusal ve uluslararası boyutta olan eserleri seviyelerine göre seslendirebilmeleri ve okul müziği dağarında yer alan eserleri çalıp/söyleyebilmeleri amaçlanmaktadır. Bireysel çalgı ve öğretimi dersinin amacı, öğrencilere çalgı öğretim yöntem teknikleri ile birlikte bu yöntem ve tekniklerin nasıl uygulanacağını ve bu öğrenme yöntemlerini keşfetmesini öğretmektir. Müzik öğretmenliği programlarında uygulanmakta olan bireysel çalgı ve bireysel çalgı ve öğretimi dersleri piyano, keman, viyola, viyolonsel, kontrbas, bağlama, gitar, şan, ud, kanun, flüt ve klarnet gibi çalgıları içermektedir. Bireysel çalgı dersleri için üniversitelerin imkân ve olanakları ve kadro yeterlik durumları, çalgı dersleri çeşitliliği açısından farklılıklar gösterebilmektedir (Topoğlu ve Erden, 2012).

Diğer taraftan, öğrencilerin hayatlarına yön verip etkileyen süreçlerden biri de sınavlardır. Dolayısıyla sınavlar, öğrencilerin kaygı düzeylerinin artmasına neden olabilmektedir. Sınavlar yoluyla öğrencilerde oluşan kaygılar diğer bir ifadeyle sınav kaygıları, onların derslerdeki başarılarını ve tutumlarını negatif doğrultuda etkilemektedir (Dündar, Yapıcı ve Topçu, 2008).

Kaygının diğer bir çeşidi olan sınav kaygısı, bireyde bilişsel, duyuşsal ve davranışsal formda kendini ortaya koyan ve kendi performansını ortaya koymasına engel olan; bununla birlikte, bireylerde gergin olma durumunu ve tedirginlik hissini yaratan negatif duygu hali olarak tanımlanır. Sınav kaygısı kişinin zihnin düzenlediği bir değerlendirmenin sonucunda gerçekleşir (Spielberger, 1972). Sınav kaygısına neden olan faktörler kişinin sınav kaysının yaşamasıyla ilişkilidir. Sınav tarihi yaklaştıkça kişide olumsuz heyecanın artması, kişinin kendini kötü hissetmesi, güvensizlik, tedirginlik, ağlama nöbetleri ve sınavdan kaçma gibi davranışlar gözleniyorsa bu belirtiler kişinin sınav kaygısı yaşadığını göstermektedir. Belirtilen bu davranışları sürekli olarak yaşayanlar sınavlarda başarısız olmaktadır (Kurt, 2011).

Sınavlar günümüzde bireylerin mesleki gelişimleri açısından önemli faktörlerden biri olarak değerlendirilebilir. Tüm dünyada insanların yaşamları sınavlardan etkilenebilmektedir ve sınavlardan elde edilen başarı düzeyi gelecekle ilgili kararlarda önemli pay sahibidir. Pek çok öğrencinin girmiş olduğu sınavların korku verici olduğu

düşünülebilir ve bu sebeple öğrenciler durumluk kaygı yaşayabilmektedir. Bu durum günümüzde normal görülmektedir (Çakmak, 2007; Bilicioğlu ve Yılmaz, 2017). Sınav kaygısı, sınavdan önce veya sınav sırasında bilgiyi süreçlendirme durumunu kesintiye uğratabilen ve kişinin gizil gücünü ortaya koymasını engelleyen aynı zamanda bireysel başarıyı düşüren bir etkendir (Yeşilyurt, 2007).

Kurtuldu (2009)'ya göre, müzik eğitimi sürecinde kaygının sıkça karşılaştığı boyutlardan biri uygulama boyutudur. "Müzik Öğretmenliği Bölümü Piyano Öğrencilerinin Sınav Kaygısına Yönelik Tutumları" adlı çalışmasında Kurtuldu, piyano sınavlarına yeterli düzeyde hazırlığının olmadığını algılayan bireyin doğru çalamayacağı gerginliğiyle hissettiği kaygının genellikle sınav kaygısı şeklinde adlandırıldığını ve çalgı eğitimi süresince öğrencinin sınav heyecanı ile baş edip, beklenen performansı ortaya koyabilecek çalışma ilkelerinin kazandırılmasının önemli olduğunu vurgulamıştır.

Sınav kaygısı, öğrencilerde sınav başarısını olumsuz etkilediği gibi eğitim sürecini de olumsuz yönde etkilemektedir. Öğrencilerin çalgı eğitimleri boyunca müzikal ve teknik unsurlara yönelmek yerine yalnızca doğru şekilde çalmaya odaklanmaları, kazanılması beklenen eylemlerin ortaya çıkmasını geciktirmektedir. Tüm bu yönleriyle, bireysel çalgı sınavlarında öğrencilerin yaşamış oldukları heyecan duygu durumu ile birlikte oluşan sınav kaygı düzeyleri, öğrencilerin akademik hayatlarındaki başarılarını önemli ölçüde etkilemektedir (Nacakcı ve Dalkıran, 2011).

Kaygı durumunda kişinin davranışları ve tepkileri çoğunlukla kontrolsüz olup, genel itibarıyla kişide rahatsızlığa yol açan olayın bireyin kendi yüklemiş olduğu anlamdan kaynaklandığıyla ilgilidir. Diğer bir ifadeyle, sınav kaygısının temel nedeni öğrencinin sınavdan korkması değil sınavda başarısız olma korkusudur. Zira öğrenci sınavı değil de sonucunu düşünmektedir. Öğrenci bu durumda sınavı öğrenmiş olduğu bilgilerin test edilmesi şeklinde algılamamakta, sınavla beraber kendi kişiliğinin ve varlığının değerlendirileceğine inanmaktadır. Bireyin performans haline ya da sahip olduğu potansiyel durumuna güvenmemesi, sınavdan kötü sonuç alacağını düşünmesi, başkalarıyla kıyaslamak suretiyle kendini yetersiz görmesi, sınava yeteri kadar hazırlanmadığını düşünmesi, zamanını doğru planlayamayacağına, ne kadar çalışmış olursa olsun kötü sonuç alacağını düşünmesi ve belirtilen bu durumlara eşlik eden belirsizlik tablosu sınav kaygısına yol açmaktadır (Kurt, 2011).

Yukarıdaki tanımlamalarda da görüldüğü gibi, çeşitli durumlara bağlı olarak ortaya çıkabilen sınav kaygısı müzik eğitim süreci bakımından değerlendirildiğinde, müzik öğretmeni adaylarının bireysel çalgı sınavı kapsamında başarılarını etkileyen faktörlerden biri olarak değerlendirilebilir. Diğer taraftan, müzik öğretmeni adaylarının genel kaygı durumları da onların bireysel çalgı başarılarını etkileyen olası faktörlerden biri olarak düşünülebilir. Bu görüşlerden hareketle, müzik öğretmeni adaylarının müzik performans kaygısı ve bireysel çalgı performans sınavı kaygısı arasındaki ilişkinin belirlenmesi ve çeşitli demografik değişkenler açısından kaygı düzeylerinin farklılaşp farklılaşmadığının ortaya konulması araştırılmaya değer görülmüştür.

1.1. Genel Amaç ve Alt Amaçlar

Bu araştırmanın temel amacı müzik öğretmeni adaylarının müzik performans kaygısı ile bireysel çalgı performans sınavı kaygısı arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu genel amaç doğrultusunda araştırmanın alt amaçları şu şekildedir:

Müzik öğretmeni adaylarının;

1. Müzik performans kaygı düzeyleri ile bireysel çalgı performans sınavı kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
2. Müzik performans kaygı düzeyleri çeşitli demografik özelliklere (cinsiyete, üniversite türüne, sınıf türüne, mezun olunan lise türüne, bireysel çalgı türüne, bireysel çalgı başarı türüne ve akademik başarı türüne) göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Bireysel çalgı performans sınavı kaygı düzeyleri çeşitli demografik özelliklere (cinsiyete, üniversite türüne, sınıf türüne, mezun olunan lise türüne, bireysel çalgı türüne, bireysel çalgı başarı türüne ve akademik başarı türüne) göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

1.2. Araştırmanın Önemi

Kaygı çalışmaları ile ilgili araştırmalara uzun zaman önce başlanmıştır ve kaygı hayatın her evresinde var olmuştur. Bütün meslek gruplarında ve ayrıca farklı alanlarla da

yakından ilişkilidir. Bu nedenle araştırmacıların dikkatini çeken bir konu olmuştur. İnsan hayatında kaygı, temel duygulardan biridir (Öner ve Le Compte, 1998).

Yaşam sürecinde inişli çıkışlı yollarla karşılaşmak çok doğaldır. İnsanlar genellikle kaygıyı endişe, umutsuzluk, geleceğe yönelik karamsar bakış açısı, başarısızlık durumu, karmaşıklık duyguları ile beraber ifade ederler. Süreç içinde bu durumlar gelip geçicidir. Bilimsellik doğrultusunda durum değerlendirildiğinde, kaygının fazla yaşanmadığı zaman kişiye güdüleyerek çalışma gayretini arttırdığı söylenebilir. Burada yapılması gerekli olan eksiklikleri farkedip düzeltmeye çalışmak ve kaygı durumunun kişinin başarısını düşürecek düzeye gelmesine engel olmaktır (Develi, 2006). Kaygı, en duygusal tepkilerden biri olmasına rağmen sanılanın aksine hep bir problem örneği göstermeyebilir. Orta düzeyde tecrübelendiğinde kaygı, bireyi motive etmeye, performansını arttırmaya, harekete geçirmeye ve ona enerji vermeye yarayabilmektedir. Kaygı, yalnızca fiziksel ya da duygusal bir rahatsızlığa neden olduğu sürece bir problem oluşturmaktadır (Freeman, Pretzer, Fleming ve Simon, 2004). Kaygının rahatsızlık verici ve olumsuz bir duygu olarak bilinmesi ile birlikte insanları teşvik edici ve güdüleyici bağlamda önemli yararları vardır. Düşük düzeydeki kaygı bir tehlike olma durumunda (dış dünyadan gelen tehdit içeren durumlara karşı) bireyi koruyabilmektedir (Demiriz ve Ulutaş, 2003; Yalçın ve Sarığül, 2017). Strack ve Esteves (2015) kaygı durumunu kişinin olası bir durumu tehdit olarak değerlendirmek yerine zor bir için üstesinden gelebilmek açısından değerlendirmesi ve yaşadığı kaygıyı kolaylaştırıcı ve yardımcı olarak değerlendirmesi ile performansını olumlu etkileyebileceğini ve yaşadığı duygusal yorgunluğun daha az olabileceğini savunmaktadır.

Bireyde engelleyici etkiye sahip bir kaygının bireyi motive edici bir güce dönüşmesi yaşanan kaygının değerlendirilmesi ile doğrudan ilgilidir, bu değerlendirme olumsuzdan olumluya doğru bir yönlendirme gücüne sahiptir. Yapılan araştırmalar, bireyin yaşadığı kaygıyı geliştirici olarak yorumlamasının duygusal açıdan kaygının oluşturduğu yorgunluğu azalttığını ve akademik performans üzerinde olumlu etkiler yarattığını, göstermektedir (Strack ve Esteves, 2015).

Kaygı, insan anatomisinin tehditlere karşı verdiği tepki olmakla beraber insanın dengesini de bozabilmektedir. Kaygıya fizyolojik tepkiler; kalp atışının hızlanması, kan basıncının yükselmesi iken davranışsal tepkiler ise tehlikeden kaçma veya korunma sürekli davranışlardan vazgeçme gibi örneklendirilebilir. Eğer bu davranışlar kişide çok yoğun biçimde görülürse bu durum patolojik kaygı olarak tanımlanır ve genel kaygı

bozuklukları, stres, panik bozukluğu ve fobiler gibi psikolojik rahatsızlıklara neden olmaktadır (Belzung ve Griebel, 2001; Shokrani ve diğerleri, 2006).

Kaygının ortaya çıktığı durumlara örnek olarak performans sergileme anı verilebilir. Birçok meslek grubunda ortaya çıkabilen performans kaygısı, müzisyenler arasında da yaygın olarak görülmektedir ve sahne anında performans sergileme halindeyken oluşan performans kaygısı tüm müzisyenlere (müzik öğrencilerinden, profesyonel müzisyenlere kadar) sıkıntı vermektedir. İcracı başkalarının performansını izlemesinden tedirginlik hisseder ve bunu tehdit unsuru olarak bile algılayabilir ve dolayısıyla bu durum, istediği performansı sergileyememesine yol açabilir. Bireyde görülen az miktardaki kaygı performansını olumlu etkilerken, yüksek miktardaki kaygı ise psikolojik gerginlikle birlikte bireyi olumsuz yönde etkilemektedir (Fehm ve Schmidt, 2006). Performans kaygısı, kaygıya yatkınlığı olan kişilerin, toplumdaki bireylerin baskı durumunu hissettiği, yarış içeren bir seçim içerisinde olduğu durumlarda sıkıntı ve kaygı içinde olma halidir (Wilson ve Roland, 2002).

Müzik performansı müziğin sunumu ile doğrudan ilgilidir. Performans anında müzikal anlatım konusunda uzmanlaşmış bir müzisyenin performans kaygısını azaltabileceği, dolayısıyla müzikal akış içinde daha kontrollü kalabileceği söylenebilir. Uçan (1994)'a göre müzik eğitiminde, genellikle müziğin teorisinden daha çok, müziğin uygulamasına yönelmenin bir nedeni de, müziğin seslendirilmesi/yorumlanması ve bestelenmesi gibi sözcükleri içeren durumların müzik performansını oluşturmasıdır. Bu nedenle, müzik eğitiminde performans öncelikli görülmelidir fikri günümüzdeki müzik eğitimcileri tarafından da yaygın olarak kabul görmüştür. Müzik eğitimi almakta olan öğrenciler için çalgılarına ayırdıkları süre ve çalgılarıyla olan çalışmalarını planlamaları başarılı bir müzik eğitimi sürecinden geçebilmeleri adına önemlidir. Dolayısıyla öğrencilerin çalgıları ile ilişkilerinin nasıl olduğu, müzik eğitime ilişkin tutumlarını da belirgin şekilde göstermektedir. Çalgı eğitimi süreçte davranışsal öğrenme modeli ile birlikte aynı zamanda psikoloji alanı içeren bilişsel ve duyuşsal etkileşimleri de içermektedir. Bir öğrenci çalgı eğitimiyle istendik davranış değişikliği durumunu kazanırken, beraberinde istenmedik duygu durumlarını da hissedebilir (LeBlanc, Jin, Obert ve Siivola, 1997; Wilson ve Roland, 2002; Ryan, 2004; Kesselring, 2006; Kenny, 2011).

Lise ve üniversite kurumlarında müzik eğitimi sağlayan çalgı performanslarına yönelik dersler ile bu performanslara yönelik sınavlarda ve ders dışı oluşumlarda öğrencilerin pozitif ya da negatif yönde etkilenmiş olduğu değişkenlerin en başında MPK

bulunmaktadır. Performans sergileyen bireyin izleyen topluma göre farklı etkilerde müzik performans kaygısı taşıdıkları görülmektedir. Müzisyen olmanın ve müziği sergileyebilmenin farklı birçok yönü bulunmaktadır. Bu yönlerin en önemlilerinden biri, topluluk karşısında veya bir sınav jürisi önünde performans sunma etkinliğidir. Bir kitle önünde performans sergileyen müzisyenler, performanstan önce belli durumlarda normal olarak kabul edilebilecek stres, gerginlik ve sinirlilik halini yaşayabilirler. Bu gibi olumsuz duygular bireyi rahatsız edici bir seviyeye geldiğinde, araştırmacıların MPK olarak tanımladığı kaygı türü yaşanmış olmaktadır (LeBlanc ve diğerleri, 1997; Wilson ve Roland, 2002; Ryan, 2004; Kesselring, 2006; Kenny, 2011). Akademik performansla ilgili araştırmalarda özellikle öğrencilerin değerlendirilmesi açısından yapılan sınavlar ve performans değerlendirmeleri düşünüldüğünde sınav kaygısı ve performans kaygısının önemli kaygı türleri olduğu söylenebilir.

Dikkatin tamamen toplanması gereken ve anlaşılması zor görevlerde kaygının yüksek olmasının olumsuz etkileri bilinmektedir. Sınav yolu ile performansın ölçüldüğü durumlarda aşırı kaygılı olan bireyin motivasyonu o anki görevden yani sınavdan daha çok içinden geçen düşüncelere odaklıdır. Sonuçta birey bu düşüncelere hassas hale gelmekte ve bu durum yanlış değerlendirmeler yapmasına neden olabilmektedir. Bu zihinsel değerlendirmeler (büyük hatalar yapacağım, çoğu şey istenilen doğrulukta olmayacak vb.) yaşanan kaygı miktarına ve sonucunda da bireyin performansına büyük oranda etki etmektedir (Neziroglu, Khemlani-Patel ve Santos, 2012).

Diğer taraftan kaygının çok fazla olması da hiç olmaması da bireyin performansını olumsuz anlamda etkiler. Orta seviyedeki sınav kaygısı oldukça verimli ve doğal kabul edilirken, yüksek seviyedeki sınav kaygısı öğrenme sürecini ve bilginin anımsanmasını güçleştirmektedir. Düşük seviyedeki sınav kaygısı ise konsantrasyonun azalmasına neden olur. Normal yani orta düzey kaygı bireyi eyleme geçirir, destekleyen ve teşvik edici bir uyarıcı olarak kabul edilebilir (Doğan ve Çoban, 2009).

Bu çalışma, müzik öğretmeni adaylarının müzik performans kaygısı ve bireysel çalgı performans sınav kaygısı arasındaki ilişkinin belirlenmesi ve araştırma da belirlenen değişkenler açısından kaygı düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığının ortaya konulması açısından önemli görülmektedir. Buna ek olarak, ilgili literatür tarandığında müzik öğretmeni adaylarının müzik performans kaygısı ile bireysel çalgı performans sınavı kaygısı arasındaki ilişkinin incelendiği bir araştırmanın daha önce gerçekleştirilmemiş olması araştırmayı özgün kılmaktadır.

1.3. Araştırmanın Sayılıları

1. Araştırma için seçilen örneklemin evreni temsil edebilecek yeterlikte olduğu varsayılmaktadır.
2. Araştırmada kullanılan ölçme araçlarının seçilen örneklem için geçerli ve güvenilir olduğu varsayılmıştır.
3. Katılımcıların araştırma kapsamında kullanılan ölçme araçlarına içtenlikle cevap verdikleri varsayılmaktadır.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Bu araştırma 2018-2019 eğitim öğretim yılı bahar yarıyılında örnekleme belirtilen üniversitelerin EF GSEB MEABD lisans 1., 2., 3., 4. ve 4+ sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.
2. Toplanan veriler, ölçme araçlarında yer alan ifadelerle sınırlıdır.
3. Araştırmada yer verilen alan yazın ulaşabilen kaynaklar ile sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Kaygı: Genel olarak bireyin yaşamında tehlikeli ve tehdit edici olarak algıladığı, çevre temelli bir uyarana ilişkin olarak, tesirlerinin olumsuz etkileri sonucu kişilerde meydana gelen duygu durumu biçiminde tanımlanmıştır (Öner, 1977).

Performans: Bireyin kendisi için belirlenen, nitelik ve yeteneklerine uygun olan işi, kabul edilebilir sınırlar içinde gerçekleştirmesi şeklinde tanımlanmaktadır (Erdoğan, 1991).

Performans Kaygısı: Performans kaygısı, bireyin akademik alanda, kendisi için önemli alanlarda, performans gösterirken ve sınavlarda duymuş olduğu kaygı olarak tanımlanmaktadır (Özevin-Tokinan, 2013; Palancı, Dinç ve Doğan, 2015).

Müzik Performans Kaygısı: Müzik öğrencisinin performansını sergilediği süreçte dinleyici önünde performansını kötü sergileyeceğine yönelik geliştirdiği panik haline müzik performans kaygısı denilmektedir (Valentine, 2003 akt. Özevin-Tokinan, 2013).

Sınav Kaygısı: Girilen sınavlarda düşük puan alma ya da istenen başarıyı elde edememe durumuna yönelik davranışsal ve fiziksel reaksiyonlar kişinin mevcut performansını meydana çıkarmasına engel olan, biliş, duygu ve eylem gibi nitelikleri bulunan, kişide gerilim oluşturan olumsuz bir ruh hali şeklinde tanımlanmıştır (Chapell ve diğerleri, 2005).

Bireysel Çalgı Performans Sınavı: Bireysel çalgı dersleri müzik öğretmenliği programlarında lisans eğitimi boyunca (sekiz dönem) yer almaktadır. Öğretmen adaylarının motor becerilerine dönük eylemlerinin öne çıktığı performans gerektiren ders değerlendirilme süreci de (yani bireysel çalgı dersinin sınavı da), aynı şekilde yine motor becerilerin işe koşulduğu ve performansın topluluk önünde sergilendiği bir ortamda gerçekleşmektedir (Nacakcı ve Dalkıran, 2011).



BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu başlığın altında çalışmanın içeriğine ilişkin kuramsal çerçeve sunulmuştur. İlk olarak kaygı kavramı ele alınmıştır. Kavramın ne olduğu ve kuramsal yapısı açıklanmıştır. Daha sonra müzik performans kaygısı ve bireysel çalgı performans sınav kaygısına ilişkin kuramsal çerçeveye yer verilmiştir. Son olarak, uluslararası ve ulusal literatür çerçevesinde kaygı konusu ile ilgili gerçekleştirilen araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Kaygı

Kaygı/anksiyete (*İng.* anxiety), kökeni Latinceye dayanan, “soluk alma güçlüğü” ya da “daralma”yı betimlemede kullanılan “angere” kökünden türetilmiştir. Kaygı/anksiyete, insanlık tarihinde 19. yy.ın ikinci yarısından sonra edebiyat alanında sık kullanılırken, 20. yy.da batı edebiyatı, güzel sanatlar alanlarında özellikle müzik alanında, bilimde, felsefede, dinde, politikada en sık rastlanan kelimelerden biri olmuştur. Yirminci yüzyılın diğer yarısından başlayarak psikoloji biliminde üzerinde önemle durulmuş ve pek çok çalışma gerçekleştirilmiştir. Kaygı kavramı ilk olarak Freud tarafından tanımlanıp nedenleri araştırılan bir kavram olmuştur (Freud, 1926 akt. Şahinler ve Odacı, 2019).

Kaygı, bireye özel duyuşsal bir nitelik olup bireyin eylemlerine doğrudan tesir etmektedir ve bilinçdışında çatışmalar veya doğal ihtiyaçların karşılanmaması bağlamında kişide ortaya çıkan üzüntü, tedirginlik ve gerilim gibi duyuşsal ve gözlemlenebilir reaksiyon, bıkkınlık durumudur (Türkçe Bilim Terimleri Sözlüğü, 2011).

Bireyler, günlük hayatlarında olumsuz olay veya koşullar karşısında yaşamsal eylemlerini etkileyebilen problemlerle karşılaşabilmektedirler ve yaşanan problemlerin

neden olduğu üzüntü ve gerginlik gibi duygular kaygının oluşmasına yol açmaktadır (Özgüven, 2003). Kaygı, kişinin kendisini tehlikede hissettiği değişik ortamlarda meydana gelen ve baskı oluşturan endişe, korku, gerilim hisleri ile beraber bazı fizyolojik tepkilerin ortaya çıktığı durumdur (Şahin, Batıgün ve Uzun, 2011).

Freud, kaygıyı toplumsal çevreden gelmekte olan tehditlere ilişkin kişiyi uyaran, yeterli uyumsal süreci sağlayan ve hayatı devam ettirebilme fonksiyonlarını etkileyen bir öge olarak tanımlamıştır. Freud, kaygının engellenmelerle meydana geldiğini ve normal kişilerde meydana gelen kaygı ile nörotik kaygının ayrı olduğunu vurgulamıştır. Bu bağlamda genel olarak pek çok insanın yaşayabileceği kaygıları gerçeklik kaygısı; nedensiz ve mantıklı olmayanları ise nörotik kaygı şeklinde tanımlamıştır (Freud, 1926 akt. İlic-Kelgökmen, 2016).

Fales ve diğerleri (2008) kaygıyı temel olarak kişinin zihinsel fonksiyonlarında farklılıklar oluşturarak genellikle negatif duygulanıma yol açan bir ruh hali şeklinde tanımlamışlardır. Kaygı neredeyse bütün insanlık için yaygın şekilde deneyimlenmiş doğal ve muhtemel bir durumdur. Bu açıklamayla beraber birey açısından tehlike içerecek koşulları bildiren sinyal görevindedir. Kaygı içerisinde üzüntü, korku, endişe, başarı-başarısızlık, gelecek beklentisi, beklentileri karşılayamama ve olayları öngörememe gibi birçok kavramı barındırmaktadır. Bu sebeple kaygıyı açıklamak düşünüldüğü gibi kolay değildir (Cüceloğlu, 2000). Yapılan tanımlamaların ortak özelliklerinden yola çıkıldığında kaygı; bir uyarıcıyla karşılaşan kişi için söz konusu olan bilişsel, fiziksel ve duyuşsal sahalardaki değişimlerle beliren uyarılma durumudur denilebilir (Yavuzer, 2010; Biçkur, 2015).

İnsanlar hayat boyu farklı seviyede anksiyete durumunu yaşamaktadırlar ve bu durumu yaşamamış herhangi bir kişi hemen hemen yoktur. Kaygı kontrol edilebildiğinde etkili bir çalışma ortamı açısından pozitif katkıları olmaktadır. Kişiden kişiye değişebilen ve belirli miktarda yaşanabilen kaygı, büyüme ve olgunlaşmayı destekler. Kaygının, kişinin gündelik hayatında odak oluşturması ile kaygı olması gereken düzeyi aşarsa, birey günlük rutinini sürdüremeyecek duruma gelebilir (Karagözoğlu, Özden, Türk ve Tok Yıldız, 2013).

Kaygı ve korku kavramları genellikle birbirlerinin yerine kullanılabilir. Kaygı genel olarak bir tedirginlik içeren olay anında sıkıntı ve normal dışı korku durumlarıdır ancak herhangi bir objeye ilişkin olmaksızın korkudan ayrılmaktadır (Budak, 2000). Ziyalar (2006) kaygıyı, nedeni belli olmayan ve açıklanması güç bir duruma ilişkin

ortaya çıkan tedirginlik, bıkkınlık ve panik tepkileri şeklinde açıklarken, Burkovik (2010) korku için sebebi açık, ortaya çıkabilecek gerçek tehditlere ilişkin gösterilen bedensel ve ruhsal tepkiler demektedir. Bu tanımlar ile kaygı ve korku kavramları birbirlerinden ayrılmaktadır.

Kaygı çoğunlukla, negatif bir durum şeklinde bilirse de yeterli seviyedeki kaygı bireyin motivasyonunu sağlamada ciddi bir rol oynar. Belirli seviyedeki kaygı gelecekteki negatif koşullara kişinin hazırlanmasını ve muhtemel tehditlere karşı önlem almasını sağlar, bu yönüyle de olumlu etkisi vardır (Akgün, Gönen ve Aydın, 2007).

Kaygının düşük düzeyde gerçekleşmesi kişilerin performanslarını yükseltirken, yüksek düzeyde gerçekleşmesi kişiyi performans düşüklüğüne ve dolayısıyla başarısızlığa yönlendirmektedir aynı zamanda özgüveni de olumsuz etkilemektedir. Kaygının fizyolojik olmayan boyutu, şiddetinin ya da süresinin aşırılığı kişinin hayatını negatif yönde etkilemektedir (Fidanoğlu, 2006). Diğer bir görüşe göre düşük ve orta seviyedeki kaygının öğrenmeyi kolay kılan etkisi görülmekteyken, yüksek seviyedeki kaygının dikkat ve yoğunlaşma odağını kaybetmeye, öğrenme sürecini negatif etkileyerek ortaya konulan ürün açısından hatalara, sosyal etkileşimlerde bozulmaya ve performansta azalışa sebep olduğu görülmektedir (Çapkın, 2011). Orta düzeyde yaşanan kaygı bireyi başarıya götürür, motivasyonunu sağlar ve hayatın olması muhtemel tehditlerinden korur. Fakat normal seviyede olmayan kaygı bireyin hayatını olumsuz yönde etkiler (Cüceloğlu, 2016).

2.1.1. Kaygının Genel Özellikleri

Kaygının genel özellikleri aşağıdaki gibi özetlenebilir:

- Kaygı geleceğe yönelik rahatsız edici endişe durumudur,
- Her birey yaşayabilir ve globaldir,
- Kişilerin algı düzeyini ve düşünce biçimlerini etkilemektedir,
- Bu durumun duyular yoluyla algılanması insana acı verir,
- Yarattığı iç sıkıntıyı tanımlamak zordur,
- Çoğunlukla tehde yönelik haber veren, tehlikeye karşı ikaz edici ve koruyucudur,

- Bilinmeyeni ve belirsizlikleri bilme gayretidir,
- Bir tehde ilişkin duyulan gerginlik ve tedirginlik halidir,
- Kendiliğın bilinç kısmıyla algılanabilen ve kavranabilen bir durumdur (Taslak ve Işıkçay, 2015).

2.1.2. Kaygı Belirtileri

İlgili literatürde kaygının belirtileri, fizyolojik, psikolojik, zihinsel ve davranışsal olmak üzere dört başlıkta ele alınmaktadır. Kaygının fizyolojik belirtileri aşağıdaki gibidir:

2.1.2.1. Kaygının fizyolojik belirtileri

- Terleme, titreme gerçekleşir,
- Dilin damağın kuruması gerçekleşir,
- Soluk alıp vermekte güçlük oluşur,
- El-ayak parmaklarında soğukluk görülmektedir,
- Renkte soluklaşma görülür,
- Kaslarda kasılmalar olabilir,
- Midede ve başta ağrılar olabilir,
- Yüksek nabız ve kalp çarpıntıları olur,
- Yorgunluk, halsizlik hissi olabilir,
- Uyku düzeninin bozulması gerçekleşir,
- Bağırsak düzensizlikleri, iştahta azalma, bulantı, kilo kaybı görülür (Taslak ve Işıkçay, 2015).

2.1.2.2. Kaygının psikolojik belirtileri

Kaygının psikolojik belirtileri aşağıdaki gibidir:

- Huzursuzluk, tedirginlik hali,
- Endişe, korku durumu,
- Gerginlik ve/veya sinirlilik hali,
- Öfke, kızgınlık durumu,

- Umutsuzluk, karamsarlık, çaresizlik hali,
- Durgun, ilgisiz ve isteksiz olma hali,
- Sebepsiz ağlama durumu ya da kolaylıkla ağlayabilme,
- Yalnız olma ve özgüvensizlik durumu,
- Duygu durumunda değişme,
- Karar vermede güçlük görülmektedir.

2.1.2.3. Kaygının zihinsel belirtileri

Kaygının psikolojik belirtileri aşağıdaki gibidir:

- Mantık dışı biliş ve inançlar,
- Dikkat ve konsantrasyon bozuklukları,
- Düşünceleri organize etmede güçlük çekme,
- Aşırı uyanıklık hali,
- Unutkanlık vb.

2.1.2.4. Kaygının davranışsal belirtileri

Kaygının davranışsal belirtileri aşağıdaki gibidir:

- Bireyin dingin bir biçimde rahatlamasını ve iç huzurunu engelleyen yoğun içsel enerjiye dönük hareketlilik,
- Kaçma-kaçınmaya dönük davranışlar,
- Pasif-agresif savunmalar ile bireyin ortaya koyacağı eylemlerinin ve uyumunun engellenmesine ilişkin eylem türleri gelişmektedir (Graham, Franses, Kenwright ve Marks, 2001).

2.1.3. Kaygıya İlişkin Kuramsal Yaklaşımlar

Davranışı ve kişilik yapısını inceleyen bütün kuramlar kaygının üzerinde durmuşlardır.

2.1.3.1. *Psikanalitik kuram*

Kaygı kavramını ilk olarak psikanalitik kuramın kurucusu Freud ele almıştır. Kaygıyı ön planda ele alan yaklaşımın psikanalitik kuram olduğu bilinmektedir ve kaygıyı nevrotik bir durum olarak tanımlamıştır (Erkan, 2017; Kahraman ve Polat, 2017). Kaygı temelde ilkel benliğin iç tepkilerini bastırmayı içerir ve bu engellenme durumu da kaygının oluşumuna neden olur. Normalde yaşanan kaygı ile nörotik kaygı farklı olmaktadır (Erkan, 2017). Herkes tarafından ara ara yaşanan kaygıya “gerçekçi kaygı” denmekte ve bu kaygı türü rasyonel ve makul olarak açıklanmaktadır. Gerçekçi kaygı hayatı devam ettirebilme ve güvende olma güdülerinin göstergesiyken nörotik kaygı nedensizdir ve irrasyoneldir (İlic-Kelgökmen, 2016).

Bu yaklaşımın diğer bir savunucusu Rank, kaygının ilk olarak bireyin doğumunda belirmediğini vurgular ve bireyin konforlu şartlardan mücadelenin gerektiği şartlara geçişini belirtir. Bastırılmaya çalışılmakta olan bu kaygı, insanların yaşamlarındaki etkisini farklı durumlarda gösterir ve davranışlarda da etkin biçimde varlığını sürdürür. Başka bir deyişle kişinin hayatı boyunca yaşamakta olacağı tüm kaygı durumları bu ilk kaygının yansımaları şeklinde kendini göstermektedir (İlic-Kelgökmen, 2016).

Horney ise kaygıya başka bir bakış açısıyla bakarak kaygı ile korkunun yakınlığına dikkat çekmiş olmasına karşın kaygı ve korkunun birbirinden farklı duygular olduğuna da vurgu yapmıştır. Korku tehlike oluşturan bir durumla bağlantılı olarak vücut bulurken, kaygı gerçek bir tehdit durumundan çok zihinsel bir tehdite ilişkin tepkiye dönüktür (Manav, 2011).

2.1.3.2. *Bilişsel kuram*

Bu yaklaşımın en belirgin farkı, duyuşsal bir bozukluk şeklinde ele alınan kaygının temelinde bilişsel çarpıtmaların, abartılmış bir algılamanın mevcudiyetine vurgu yapmasıdır. Bu yaklaşım bireylere rahatsızlık veren duyuşsal problemleri, doğrudan olup bitenler ve deneyimlerden çok bu problemlerin algılanma ve değerlendirilme biçimi olarak ele almaktadır. Bu yaklaşım bireyi açıklarken bilişsel nitelikleri öncelediği gibi algılama, gerçeklik, his, biliş ve davranış boyutları arasındaki döngüye dayalılık ve karşılıklılık ilişkisinin de altını çizmektedir (Kara, 2009).

Bu yaklaşımda, düşük ve yüksek kaygı seviyesine sahip kişilerin uzun süreli belleklerinde çeşitli bilgi unsurlarını tuttuklarına vurgu yapılmaktadır (Açıksöz, Uzun ve Arslan, 2016).

Ayrıca bu kişilerin negatif duygu durumları, karşılaştıkları olay ya da koşulları da olumsuz bir biçimde değerlendirmelerine neden olmaktadır. Böylece, bilişsel hatalar ortaya çıkmakta ve sonuç olarak bu kişilerin stres oluşturan koşullarda başka bireylere göre daha çok kaygı yaşamalarına yol açmaktadır (Strongman, 1995).

2.1.3.3. Davranışçı kuram

Bu yaklaşımda kaygı öğrenilen bir duygu olarak koşullu ve koşulsuz uyarıcıların etkileşimiyle meydana gelen koşullu bir tepki şeklinde ele alınmıştır. Kişi kaygı verici durumlardan, kaygının oluşumuna neden olan uyarıcılardan uzaklaştığında kaygıdan da uzak kalabilmektedir (Sazak ve Ece, 2004).

Davranışçı kuramda sosyal öğrenme etkenlerinin stres ve kaygı oluşumunda önemli olduğuna vurgu yapılmaktadır. Davranışçı kuramda kaygı bozukluğu, kaygı oluşturan durumlarla çevre ve kalıtım faktörlerinin birlikte var olması bağlamında gelişmektedir (Korkmaz, 2017). Negatif pekiştirmeler korku kaçma-kaçınma davranışları kaygı bozukluğunun oluşumunda dikkate değer risk etkenleridir (Mineka ve Zinbarg, 2006).

2.1.3.4. Varoluşçu kuram

Kaygıyı bu kurama kazandıran Kierkegaard (1849) kişinin fizyolojik yanı haricinde psikolojik yanının da önemli olduğunu ve kişinin bu yönü ile daha anlaşılabilmesine vurgu yapmıştır. Buna paralel olarak Kierkegaard kaygı için, kişinin duyduğu hiçlik hissinden kurtulması bağlamında önmlü bir duygu durumu şeklinde tanımlama yapmıştır (akt. Manav, 2011). Varoluşçu yaklaşımda kaygının özünü "hiçlik" oluşturmaktadır. Bu kuramda kaygı için bir oluş nedeni açıklaması yapılmaktadır. Bu bağlamda hayatın anlamının olmayışı bireyi gerçek ölüm endişesinden daha fazla korkutur. Bunun sonucunda kaygı varolmanın anlamsızlığına bir tepki olarak meydana gelmektedir (Koçak ve Gökler, 2008).

2.1.4. Kaygının Türleri

Aşağıda literatürde yer verilen kaygı türleri açıklanmıştır:

2.1.4.1. Durumluk kaygı

Bu kaygı, kişilerin tehdit şeklinde algıladıkları bir durumun sonucunda çok sürmeyecek şekilde korku ve kaygı duymaları halidir (Küçük, 2015). Bu kaygı, bireylerin algıladığı tehdit durumunun değerlendirilmesi sonucunda meydana gelen ve hoşnutsuzluk oluşturan duygu durumu şeklinde de tanımlanabilmektedir (Palti, 2012). Durumluk kaygı sürekli olmayan duygusal bir durum olmasıyla beraber, şüphecilik, benlikte güçsüzlük, suç eğilimi olarak belirlenmiş etkenleri de içermektedir (Speilberger, 2013).

2.1.4.2. Sürekli kaygı

Sürekli kaygı, kişinin çevreye bağımlı olmadan, endişeli, karamsar, huzursuz, aşırı heyecanlı ve yüksek düzeyde duyarlı olması ve bu şekilde tepkilerde bulunması olarak betimlenebilir. Bu kaygının kişide oluşturabileceği etki düzeyi, tehditkar olarak algılanan durumlar bağlamında da kişide oluşabilecek durumluk kaygının etki düzeyini, gücünü ve süresini de belirleyebilir (Öner ve Le Compte, 1985; Alisinanoğlu ve Ulutaş, 2000). Bu kaygı, kişinin tehditkar ve tehlikesiz durumları da tehditkar ve tehlike içeren bir biçimde algılayıp değişik düzeylerde durumluk kaygı göstermesini içermektedir. (Konter,1996). Bununla birlikte, kişilerin mizaç ve karakter nitelikleriyle ilişkili olarak durumluk kaygı gibi direkt bir durum ya da koşula bağlı değildir. Kişilerin sürekli kaygı düzeylerinin yüksekliği birçok sorunu da içermektedir. Bu sorunlar eğitsel başarı düşüklüğü iletişim kurma güçlüğü, odaklanma problemleri vb.'dir (Ergin, Uzun ve Topaloğlu, 2017).

2.1.4.3. Performans kaygısı

Bu kaygı, performans gösterilmesi gerekli olan alanlarda kişileri etkileyebilen çeşitli psikolojik bozukluklar şeklinde betimlenebilir. Performans kaygısı, eğitsel başarı performanslarında, hitap gerektiren durumlarda ve sanatın performans içeren branşlarında ve sınavlarda kişinin hissettiği kaygı durumu şeklinde açıklanmaktadır. Bu kaygının semptomları 3 başlık halinde incelenebilir: a) Fiziksel semptomlar b) Zihinsel semptomlar c) Eylemsel semptomlar (Miller, 2006; Özevin-Tokinan, 2014). Bu kaygı kapsamında oluşturulmuş alan yazında, içerisinde yaşadığı koşulları tehditkâr algılayan kişinin, bilişlerinin kaygıda etkili olduğu ve bu sebeple de performans kaygısının zihinsel yönüne vurgu yapıldığı görülebilmektedir (Deniz-Yöndem, 2012).

2.1.4.4. Sınav kaygısı

Kişide sınavda başarısız olunacağına dair ortaya çıkan endişe ve korku durumu ve sınavın beklenen düzeyde yapılamayacağı kaygısıdır. Kişi akranlarıyla birlikte katıldığı sınav durumunda akranlarından daha iyi olma çabası içerisindedir. Bu yüzden sınav kaygısı; başarısız olma, akranlarından akademik olarak düşük düzeyde olma şeklinde zihinsel yanılgılara neden olmaktadır. Sınav kaygısının yaşandığı kişide birtakım fiziksel reaksiyonlar kendini gösterir. Bu reaksiyonlar; gerilim, terleme, kızgınlık, hızlı kalp atışları, mide krampları ve bulantı gibi örneklendirilebilir (Şahin, Günay ve Batı, 2006; Aydın ve Bulgan, 2017).

2.1.4.5. Sosyal kaygı

Kaygının kişisel yönünün yanında sosyal ortamla ilgili olan yönü MPK için oldukça anlamlı bir belirleyici olmuştur. Amerikan Psikoloji Derneği (APA) (1994) sosyal kaygıyı “sosyal ortamlarda utanç duymaktan, değer kaybetmekten, diğerlerince negatif algılanmaktan korku duyma ve bu korkudan kurtulmak çabası” şeklinde tanımlamaktadır. Antony ve Swinson (2000)’a göre, bu kaygı hayat boyu kişilerin ürün ortaya koyma yeterliklerini, performanslarını ve kişiler arası etkileşimlerini azaltan bir problem şeklinde kendini göstermektedir. Sosyal kaygısı yüksek kişiler, başka insanlarla negatif algılanacağına, olumsuz bir etki yaratacağına, değer kaybına uğrayacağına ve utanca boğulacağına yönelik düşünceler taşımakta ve böylece genellikle kaçınan kişiler olmaktadır.

2.2. Performans Kaygısı

Performans kavramı özellikle sanat ile ilgili alanlarda çok büyük bir öneme sahiptir. Sanat dalları yalnızca eğitim-öğretim programlarına ilişkin düşünülemez; konser, sınav ve yarışma gibi bir topluluk önünde icra edilmesi gereken durumlardan da oluşur. Örneğin bir müzik eseri bir topluluk önünde çalınıyorsa performans gösterilmesi beklenen bir ortamda bulunduğu düşünülebilir (Gündüz, 2013).

Geçmişte kazanılan beceri ve yeteneklerin, belirli olan bir vakit kesitinde, sıklıkla seyirci karşısında ve sosyal bir çevrede, sunumunun gerçekleştirildiği durumlara performans adı verilir. Farklı meslek gruplarında meydana gelebilecek performans kaygısı

müziyenlerde de genellikle görülebilen bir durumdur. Sahne üzerinde sergileme anında görülen bu kaygı müzik eğitimi alanındaki öğretmen adayları için olduğu gibi müziyenler için de rahatsızlık verici bir durumdur. Bireyde görülen düşük düzeydeki kaygı performansa pozitif yönde etki ederken, duygusal gerilimle beliren yüksek düzeydeki kaygı performansa negatif yönde etki eder, birey kendisinden beklenen performansı sunamaz (Fehm ve Schmidt, 2006).

Performans kaygısı, çeşitli alanlarda performans sergileyen bireylerde görülmektedir. Bu kaygı; topluluğa karşı konuşma yapmada, sınav anlarında ve sanat dallarında bir performans sergileme durumunda ortaya çıkabilecek, çok fazla zihinsel ve fiziksel rahatsızlıkla tetiklenen, psikolojik bir bozukluk olarak tanımlanmaktadır (Kenny, 2005). Fehm ve Schmidt (2006)'e göre herhangi bir sebeple topluluk önüne çıkmak bireylerin çoğu için kaygı yaratıcıdır. Bu durum uzun bir çalışma sürecinin ardından performansın ortaya çıkarılması anında daha belirgin olmaktadır. Cox ve Kenardy (1993) performans kaygısını farklı bireylerin karşısında bireyin kendini denetim altına alamaması veya hata yapma korkusu ile küçük düşeceğini düşünmesi ile ilişkili olarak meydana gelen bir kaygı türü şeklinde belirtmektedirler.

Kaygı, performans öncesi, performans boyunca ve sonrasında görülebilir. Kaygının sebepleri arasında ebeveyn tutumları, sosyo-kültürel faktörler, bilişsel, duygusal eylemsel ve biyolojik özellikler sayılabilir (Lang, 2000; Gorges, Alpers ve Pauli, 2007). Performans kaygısı müziyenler, oyuncular, dansçılar, sporcular ve konuşmacılar açısından performans sergilemekte olan kişileri etkileyerek, yoğun bilişsel ve bedensel baskı ile şekillenen yaşantıdır. Bu sorun öğrencilerden profesyonellere değin çeşitli düzeylerdeki kişilerde görülmektedir (Kee, 1993).

Beck ve Emery (1985) performans kaygısını kısaca, değerlendirilme kaygısı olarak tanımlamaktadırlar. Bireyler, değerlendirildiklerini düşündükleri durumlarda -kişilerarası iletişimleri esnasında, sosyal ortamlarda konuşurken, sınav olurken ve müziksel performans sergilerken- performans kaygısı ortaya çıkmaktadır. Beck ve Emery ilk olarak kişiler kendilerinin, başkaları tarafından daha az güçlü algılandıklarını düşünürlerse, buna ilişkin özgüvenlerini ve yetkinlik kapasitelerini daha düşük algıladıklarını ifade etmektedir. İkinci olarak, bireylerin özgüvenlerini yeteneklerine ilişkin algıları şekillendirir ve özgüven daha önceki deneyimler, görevin zorluk derecesi ve performans bağlamında tasarlanan yaptırımlar tarafından etkilenmektedir. Üçüncüsü, performansın belirgin ya da belirgin olmayan normlara uygun olduğudur ki örneğin,

toplum önünde konuşurken birey, bu kurallara bağlı kalamadığına ilişkin bir inanç geliştirirse, değerlendirmeyi yapacak kişilerin hoşnutsuzluğundan korku duyacaktır. Son olarak, ilkel tepkilerin -mücadele, kaçınma, eylemsizlik- meydana çıkması performans kaygısına neden olmaktadır ki bu reaksiyonlar düşünmeyi, anımsama ve psiko-motor becerileri zaafa uğratabacağından performans başarısını tehlikeye düşürebilmektedir.

Performans kaygısının belirtilerini Özevin-Tokinan (2013) ve Palancı, Dinç ve Doğan (2015) fizyolojik, bilişsel ve davranışsal olmak üzere üç başlık altında ele almışlardır. Bu belirtiler aşağıdaki gibidir:

Fizyolojik belirtiler; soluk alıp vermede hızlanma, nabızda artış, terleme, nefes darlığı, baş dönmesi, bulantı, yüz, boyun, el ve parmaklarda aşırı gerginlik, ağız kuruluğu, titreme, avuç içlerinde terleme, bulanık görme gibi belirtilerdir.

Bilişsel belirtiler; bellek hataları, konsantrasyon ve özgüven kaybı, yetersizlik hissi, hata yapma korkusu, hatanın sonuçlarına dair endişeler, statü kaybı öngörüsü, performanstan kopma hissi gibi belirtilerdir.

Davranışsal belirtiler; ses titremesi, belirgin olmayan mimikler, hatalı performanslar, güçsüzlük, titreme, ileriki boyutlarda gözlemlenen bozulmuş performans, otomatik hale gelmiş davranışların bozulması yatkınlığı gibi belirtilerdir.

Özevin-Tokinan (2013) performans kaygısında “birey”, “görev”, “durum/ortam” olmak üzere üç faktörün etkisinden söz etmektedir. Bunların birbirini etkilediğini, birinin etkisinin diğerlerinin düzeyine bağlı olduğunu ifade etmiştir. Performans kaygısı genellikle sahnede sergilenen sanatlar veya sportif faaliyetler gibi performans gerektiren alanlar için genellikle karşı karşıya kalınan durum olmuştur. Bu türden kaygı için hazırbulunmuşluk, performansın sergilendiği ortam ve dinleyici ya da seyirci kitlesi gibi farklı yapılarında etkili olabildiği vurgulanabilir. Bununla birlikte, kaygı ile baş edebilme müzisyenin tam olarak performansını sergileyebilmesi ve başarı elde edebilmesine ilişkin girdiği sınavın bir ögesidir. Jansen-Van Rensburg (2005)’a göre stres ve anksiyeteye başa çıkabilme yeteneği performans sanatçısının olmazsa olmaz bir bütünleyendir ve müzisyenler için üst düzeyde performanslarını sergilemeleri açısından kaygılarını denetleyebilmeleri oldukça önemlidir. Yüksek düzeyde kaygı kişinin basit eylemlere ilişkin geri çekilmesine, endişe taşınmasına ve etrafındakilerin hoşnut olmasına fazlaca yoğunlaşmasına yol açmaktadır. Bununla beraber orta seviyedeki kaygı ise organizma için uyaran, koruyan ve motive eden bir özelliğe sahiptir. Kaygı ile istendik

düzyeyde başa çıkıldığında kişinin başarı kazanabilmesi bağlamında çokça çalışmasına, muhtemel negatifliklere ilişkin tedbir almasına yardım etmektedir (Akgün, Gönen ve Aydın, 2007).

LeBlanc ve diğlereri (1997) yaşın, sağlığın, geçmiş performans yaşantılarının, ezberin, performans zamanının, hazırlığın, icra edilen alğının, kayıttaki araçların, sahnedeki şartların, seyirciler arasındaki kişilerin, medya ilğisinin, arkadaş gruplarının, performansı ortaya koyan bireyin görünümlünün, ortaya konan eylemin zorluğunun ve seyirci desteğinin algılanmasının da performans kaygısına neden olabileceğini ifade etmektedir (akt. Miller, 2004). Krüger (1993) performans kaygısı veya sahne korkusunun esasen hayat korkuları olduğuna vurgu yapmıştır. Krüger'e göre performans kaygısı birtakım yoğun koşullar haricinde risk oluşturan bir duruma ilişkin normal bir reaksiyondur zira bireyler kendilerini ifade ettiklerinde karşılaşacakları başarısızlıklara yönelik olarak olası riskli bir durumu yüklenmiş olurlar.

2.3. Müzik Performans Kaygısı

Müzik eğitimi, tüm dünyada mesleki bağlamda, güzel sanatlar liselerinde, müzik öğretmen adaylarının öğrenim gördüğü kurumlar ve konservatuvarlar kapsamında verilmektedir ve süreç içine katılacak olan öğrencilerin seçilmesi için yetenek sınavları uygulamaları gerçekleştirilmektedir. Bu sınavlar katılımcıların müziksel olarak işitme, okuma, yazma ve belirlenen performans kriterlerini sunabilme becerilerinin değerlendirilmesi aşamalarından oluşur. Bu sürece katılmayı başarabilen öğrenciler için eğitimleri süresince almış oldukları müzik öğretmenliği müfredatı incelendiği zaman, kuramsal derslerin yanı sıra performans derslerinin de yoğun bir biçimde müfredatta yer aldığı görülebilmektedir. Öğrenciler için çalgılarından ya da seslerinden yararlanarak seyirci ya da bir jüri karşısında performans sergilemelerine dayalı olarak katıldıkları dersler öğrenimleri süresince sürmektedir. Bu bağlamda ders sürecinden değerlendirme sürecine ve performansların çeşitli aktivitelerde sunumuna değin performansa yönelik müzik eğitiminin verilmesi, var olan zaman diliminde karışık ve meşakkatli görülmektedir. Uçan (1994) müzik eğitim süreçlerini iyice kavramak ve iyi planlamak adına müziği çeşitli fikirlerden açıklamaya gereksinim duymuştur ve sanatın önemli bir

dalı şeklinde nitelendirilen müziği, temel ve ortak noktalarını aşağıdaki gibi yedi başlıkta nitelendirmiştir:

- Müzik ifade sanatıdır.
- Sesler müziğin temel taşlarıdır.
- Müzikte sesler düzenlidir ve uyumludur.
- Müzikte sesler yoluyla ifade edilenler; duygular, düşünceler, tasarımlar ve etkileridir.
- Kullanılan seslerin, estetik bir yapısı vardır ya da bu estetik yapıyı oluşturacak şekilde desenlenir.
- Müzik; bazı durum, olay ile olguların anlatımı halidir.
- Müzik, belirlenen unsur, ilişki ve özelliklerin bütünüdür.

Bireylerin, çağa uyum sağlayabilmesi adına özgüvenleri olan, kolaylıkla düşüncelerini açıklayabilen, özgün ve üretici kişiler şeklinde yetiştirilmeleri beklenmektedir. Bu bağlamda kişilerin hemen her yönden yeterli olarak yetişmelerinde müzik, gerekli bir unsurdur. Müzik açısından birey ve toplumun gelişmesindeki önemini anlaşılması, öğretmenlik mesleğini isteyerek ve severek yapabilen öğretmenler ile mümkün olacaktır (Çiçek-Sağlam, 2008).

Müzik öğretmenliği mesleği kişi ve toplum mutluluğuna ve gelişmesine olduğu gibi, müziğin bir kültür unsuru şeklinde gelişmesine de olumlu yönde etki etmektedir (Tufan ve Güdek, 2008). Okan-Akın (2012) çeşitli kültür öğelerinin nesilden nesile aktarımının tüm bireylerin görevi olduğunu belirtmiş ve toplum için nitelikli bir müzik eğitimi oluşturulmasında, müzik öğretmeni adaylarının üniversite eğitimleri süresince nitelikli bir biçimde yetişmelerini ve bireysel olarak birçok alanda etkili bir şekilde gelişmeleri gerektiğini ifade etmiştir.

Türkiye’de müzik öğretmeni yetiştiren kurumların başında Eğitim Fakültelerinin Müzik Eğitimi Ana Bilim Dalları (MEABD) gelmektedir (Pirlibeyoğlu ve Akın-Şişman, 2017). Müzik öğretmenliği eğitimi, bu mesleği seçen bireylere belli deneyimler kazandırarak bireylerin müzik branşında öğretmen olmalarını sağlama süreci olarak tanımlanabilir. Süreçte genellikle müzik açısından öğretmenlik mesleğinin gerektirmiş olduğu yetkinliklere odaklanılmakta ve bu yetkinliklere de müzik öğretmenliği yeterlikleri denilmektedir. Bu açıdan bu eğitim, öğretmen adaylarına öğretmenlik mesleğine dönük yeterlikleri edindirme ve geliştirme aşamasıdır. Bu yeterlikler, genellikle hizmet öncesi

eğitimlerle kazandırılmakta, hizmet içi eğitimlerle de geliştirilmektedir. Bu süreç belirli ortamlar bağlamında belirli düzenlemeleri içeren ve bu düzenlemeler doğrultusunda yürütülen belirli programlarla gerçekleştirilmektedir (Uçan, 2006). Müzik öğretmeni müzik eğitiminde öğrenme öğretme sürecini yönlendirerek öğretme etkinliklerini üstlenmektedir (Demir ve Aydın-Uygun, 2015). Müzik öğretmenlerinden; sesini yeterli ve etkin düzeyde kullanabilmesi, enstrümanını solo ve eşlik enstrümanı şeklinde kullanabilmesi, koro eğitimini ve yönetimini gerçekleştirebilmesi, müzik öğretmenliği mesleğine ilişkin her türden öğretme teknik ve stratejisine hâkim olabilmesi, eğitim müziği okul çalgılarını öğretebilmesi, bununla birlikte eğitim fakültesi mezunu değilse pedagojik formasyonu almış olması ve gerekli müziksel kültüre sahip olması, müziksel etkinlikleri yürütebilmesi ve mesleğine ilişkin pozitif yaklaşıma sahip olması beklenilmektedir (Tufan ve Güdek, 2008 akt. Piji-Küçük, 2012).

Müzik, çeşitli dilleri konuşan insanların duygu-düşüncelerini, hislerini ve niyetlerini paylaştıkları bir araç ve seçkin bir etkileşim yoludur. Başarılı müzisyenlerin, teknik düzeydeki yeterliklere ve kalabalık karşısında performans gerçekleştirmesi açısından psikolojik ve fizyolojik yeterliğe sahip özellikte olması gerekmektedir. Bu performansı hazırlama ve sunmanın oluşturduğu baskı, çoğunlukla normalden daha yüksek düzeyli kaygı oluşturabilmektedir. Aynı zamanda sahne korkusu olarak bilinen müzik performans kaygısı, uzman müzisyenler ve müzik öğretmeni adaylarınca da yüksek düzeyde yaşanabilmektedir (Osborne ve Kenny, 2008). Müzik performansı, kişinin çalgısıyla ya da sesi ile müziğini izleyici kitlesinin karşısında sunmasıdır. Performans anında etkileşim oldukça yoğundur. Performans süreci performansın öncesi performans anı ve performans sonrası ile benzer ve farklı duygular ile tecrübelerin bir arada yaşanabildiği bir süreçtir. Andrews (1997) performans anında olağan biçimde oluşmakta olan heyecanlanma durumunu müzisyenin müziğe ilişkin ilgisini, sevgi ve yeteneğini kullandığı bir zaman dilimi şeklinde tanımlanmıştır.

Müzik performansı Atak-Yayla (2004) tarafından “Müzik eğitimi sırasında çalma ve söyleme alanında sergilenmiş olan davranış” olarak tanımlanmaktadır. Müzik performansı göstermek hazır bulunuşluğa bağlı olarak motor beceri, dikkatli olma, bellek, eşgüdümlük (birliktelik-bütünlük), estetik ve yoruma dayalı farklı tüm değişkenleri içermektedir. Kişinin insanları etkileyici bir performans sergileyebilmesi için yüksek ölçüde dikkat, güven ve yeterlik özelliklerine sahip olması gerekmektedir

(Kenny, Davis, ve Oates, 2004). Müzik performansı; psiko-motor becerileri, koordinasyonu, dikkati, hafızayı, estetiği ve yorumlamayı içermektedir (Kenny, 2006).

Müzisyenlerin stres hastalığı, performans kaygısı ve sahne kaygısı gibi terimler müzik performansı sergileyen bireylerin kaygıları olarak açıklanabilir (Fehm ve Schmidt, 2006). Williamon (2004) müzisyenlerin performanslarına yönelik yeteneklerini etkin bir biçimde sergileyebilmeleri açısından fiziksel yeterliklerin yanı sıra ruh sağlığının da yerinde olması gerekliliğini, kendisini psikolojik yönden iyi hisseden bir bireyin psikomotor becerilerinin de pozitif yönde etkileneceğini vurgulamaktadır. Bu anlamda müzisyenlerin eğitimleri süresince ve profesyonel yaşamında performansını maksimum seviyede sergileyebilmesi adına kaygı, stres ve korku gibi performansını engelleyen duygulara kapılmamasının ve bu duygularla nasıl başa çıkabileceğini bilmesinin önemli olduğunu belirtmiştir (akt. Aydın ve İşgörür, 2018).

Performans kaygısı yaşayan öğrencilerde fiziksel ve davranışsal stres tepkilerinin yoğun yaşandığı görülmektedir. Performans kaygısının temel zihinsel özellikleri değerlendirildiğinde, algılanan yeterlik, olumsuz düşünme, beğenilmeme korkusu, kişilik özelliklerinin olumsuz nitelendirilmesi, mükemmeliyetçilik yaşanan kaygı ile ilişkilendirilmektedir. Kaygı yaşayan kişinin kendi dışında, ders öğretmeni, komisyon gibi diğerlerine ilişkin olumsuz algıları ve yorumlarının yanı sıra ayrıca geçmişteki deneyimlerine ait sınav ile ilgili olan yaşantılarını kaygı ile ilişkilendirildiği görülmüştür (Deniz-Yöndem, 2012).

Müzisyenlerdeki performans kaygıları; performans kaygısı, sahne kaygısı veya müzisyenlerin stres belirtileri şeklinde kavramlar ile betimlenmektedir (Fehm ve Schmidt, 2006).

Bir müzisyenin çalışma halinde, çalgısı ile geçirmiş olduğu süreler sonucu ulaştığını varsaydığı teknik ve müzikal düzeyi seyirciyle paylaşımı ve seyircilere bu düzeyi gösterme isteği, birey sahneye çıktığı andan itibaren zorlayıcı bir sürece dönüşmektedir. Müzisyen sahnede performansını sergilerken, her performansı için hissettiği heyecanından farklı olarak; denetimsiz bir şekilde ortaya çıkan ve zaman içinde mesleğini son vermesini bile düşündüren bir durum oluşturabilmektedir. Sahne performans kaygısı, birçok psikiyatri doktoru ve psikologlarca “Sosyal Kaygı” sınıfının alt başlıklarından olan “Sahne Korkusu” şeklinde açıklanmaktadır (Çırakoğlu, 2013).

Müzik performans kaygısının nedenlerine ilişkin araştırmalar incelendiğinde, bireylerin yüksek veya düşük performans kaygısına sahip olmalarının birçok sebebinin olduğu görülmektedir. Bunlar; performans türleri, bireyin kendini değerlendirmesi, kültür, çevre, aile desteği ve aile ortamı, toplumsal şartlar, zihinsel, psikolojik, fizyolojik ve eylemsel nitelikler, özgüven eksikliği, sosyal olamama, akıl-mantık dışı düşünceler, mükemmeliyetçilik ve sosyal ortamlarda kendisine yoğunlaşma vb. sebepler olabilmektedir (Özevin-Tokinan, 2013). Bunlara ek olarak performans kaygısının sebeplerinin bireyin yeterli hazırlık yapmamış olması, yapılacak için zorluk derecesi, (Abel ve Larkin, 1990 akt. Deniz-Yöndem, 2012) dinleyenlerin beklentisini karşılayamamak korkusu (Ayres, 1986), becerilerde yetersizlik (Chesebro ve diğerleri, 1992), negatif değerlendirilme korkusu (Daly, Vangelisti, Neel ve Cavanaugh, 1989), seyircinin dikkatlice izlemesi (Daly ve Buss, 1984), ilgili ve tepkili olmayan seyirci (MacIntyre, Thivierge ve MacDonald, 1997), toplum önüne çıkmada eksiklik veya eksik tecrübe (Buss,1980) olarak sıralandığı görülmektedir (akt. Topoğlu, 2013).

Müzik performansı epeyce karışık psikomotor becerileri gerektirmektedir. Üst düzey müziksel performans ise yalnızca teknik motor becerileri ile değil duygusal ve yapısal etkileşimin doğası gereği aynı müzik eserinin farklı performans durumlarını oluşturma becerileri ile mümkün olmaktadır (Sloboda, 2000). Performansın oluşturulması ve sergilenmesi zihinsel, duygusal ve davranışsal becerileri edinmekle mümkün olmaktadır ve psikoloji bilimiyle ile direkt alakalıdır. Müziksel performans, gerçekte olduğu ortama bağlıdır, her müzisyen için sergilenen performans çeşitli düzeylerde önemlidir. Sloboda (1985)'ya göre müziksel performans, "müzisyen ya da müzisyen grubunun sergilemiş olduğu etkinliği, seyirciler için kendisini bilerek koşullandırdığı performans" şeklinde tanımlanmıştır. Sergilenen müziksel yapıtlar çoğunlukla direkt performansa katılmayan bestecilerce yazılmaktadır. Müzisyenler daha önceki mevcut bir kompozisyon belirleyip gerçekteştirmektedirler. Böylece bestekâr eserini bestelediği sırada eserin izleyici önünde sunulacağının ayırındadır (akt. Özevin-Tokinan, 2014).

Performans kaygısını oluşturan çokça etkenin varlığına karşın, performans içinde mevcut müziksel etkenlerin iyileştirilme durumunun, kaygının engellenmesine ilişkin bir etken olduğu düşünülebilir. Müzisyenlerin performanslarının başarılı olabilmemesinin en önemli özelliği onların, bireysel bir müzik dili ya da bedensel hareketler yoluyla seyirciyle bağ kurabilmelerine bağlıdır. Performans kaygısı yaşandığında bu durumu başarabilmek zorlaşır. Bu sebeple, bir performansın müziksel yorumu üstünde çalışılması

müziyenlere yardım sağlayacaktır. Geçmişte bestelenen bir müzik yapıtının performansa hazırlık açısından prova edilmesindeki üç temel evre aşağıdaki gibidir;

Deşifre: Temel olarak bireyin, notalarla ilk buluştuğu an notaları okuyabilmesidir. Deşifre becerisi performansa çalışma aşamasında icra eden müziyene kolaylık sunan bir beceridir. Ancak deşifrenin iyi bir performans anına etkisi nadiren görülmektedir ve kaygı üzerindeki tesiri de aynı şekildedir.

Pratik Yapma: Bir müziyenin beklenen düzeyde performansını elde edebilmesi adına bir müzik yapıtını sıklıkla tekrar edip çalması şeklinde açıklanabilir. Tekrar ederek çalma yoluyla hataların en az düzeye indirilmesi gereklidir ve kademeli şekilde her tekrarın müzikalite açısından bir karşılığının olması gerekmektedir. Pratik yapmanın planlı biçimde gerçekleştiği çalışmalar sonucunda, iyi performanslar üstünde olumlu etkilerinin olması muhtemel bir durumdur.

Ezber: Deşifre ve pratik süreçlerinin sonucunda parçanın sergilenecek düzeye gelebilmesi, o parçanın tüm müziksel yönleriyle ezberlenebilmesi ile mümkün olmaktadır. Bu nedenle kaliteli bir performans sunumunun icrası için bütün evrelerin eksiksiz ve tam bir ezber durumuyla gerçekleşmesi gerekmektedir. Aksi takdirde dinleyici karşısında oluşacak herhangi bir panik veya endişe halinde bu pratik yapma eksikliğinin hissedileceği ve performans kaygısının gerçekleşmesinin de kaçınılmaz olacağı düşünülmektedir. Bütün bu evrelerin gerçekleşme durumu müziyenlerin yeteneklerine, becerilerine ve kişilik özelliklerine bağlı olmaktadır. Müziğin ifadesiyle, müziksel performans doğrudan ilişkilidir. Müzikal anlatım, bir performanstaki müziksel içeriği yansıtır. Müziksel ifadeye hakim olan müziyenlerin performans kaygıları da azalmaktadır. Bu durumun sebebi müziyenin müzikal ifadeye odaklanmasıyla çevresel etmenlerden uzaklaşması ve düşünmemesidir. Dolayısıyla müziyen kaygı duysa da kendisini müziğin yorumuna, ifadesine vererek yaşayacağı hazla birlikte diğer olumsuz duyguları susturmuş olur (Sloboda, 1985 akt. Özevin-Tokinan, 2014).

2.4. Sınav Kaygısı

Çağımızda yaşamın büyük bir bölümü sınavlar ile geçmektedir. Dünyanın hemen her yerinde ve bölümünde insan yaşamı sınavlardan büyük oranda etkilenmektedir ve sınav başarılarına göre gelecek yaşamlarıyla ilgili ciddi önemde kararları almaktadırlar. Sınav

sonuçlarına göre bireyler eğitim birimlerine yerleşme, bunu devam ettirme, sınıf, okul veya gelecek planlarını değiştirme noktasında önemli kararlar almaktadırlar. Öğrenciler için sınavlar korkutucu görünmektedir ve bu nedenle durumluk kaygı yaşamaları, günümüzde normal karşılanmaktadır (Çakmak, 2007).

Kaygı, eğitim ile ilgili çalışmalarda yoğun olarak çalışılan bir kavramdır. Okul ortamında kaygı durumu çoğunlukla sınavlar esnasında görülebilmektedir (Baltaş, 2002).

Sınav kaygısı, çeşitli sınanma durumlarında muhtemel istenmedik sonuçlar veya başarısız olma ile ilgili endişelerin kişide meydana getirmiş olduğu, fizyolojik, psikolojik ve davranışsal değişimler olarak tanımlanabilir (Sieber ve Kameya, 1967). Sarason (1984) sınav kaygısını; değerlendirilme veya sınav zamanlarında görülen kişilerin performanslarını sergilemesini önleyen bilişsel, davranışsal ve duyuşsal belirtilerin yaşanması durumu olarak tanımlamaktadır.

Sınav kaygısı bilimsel nitelikte ilk olarak Alpert ve Haber (1960) tarafından ele alınmaya çalışılmıştır. Alpert, girmiş olduğu sınavlarda kendi üstünde baskı hissetmiş ve bunun başarısızlığa neden olduğunu gözlemlemiştir. Buradan yola çıkarak literatüre sınav kaygısını kazandırmıştır. Haber, sınav öncesi hissetmiş olduğu kaygının onun başarısını arttırdığını gözlemleyerek bu bağlamda araştırmalar yapmıştır. Bu araştırmalar sonrası sınav kaygısı kavramı daha çok dikkat çekmiş ve sınav kaygısıyla ilgili pek çok araştırma yapılmıştır (akt. Goleman, 1999; Civil, 2008; Hanımoğlu ve İnanç, 2011). Sınav kaygısına ilişkin bilindik isimlerinden Spielberger (1972) bu kaygıyı formal bir sınav veya değerlendirilme esnasında ortaya çıkan, kişinin gerçek performansını sergilemesini ketleyen, kişide strese neden olan ve zihinsel, duygusal ve eylemsel boyutları olan bununla beraber istenilmeyen durumlar şeklinde tanımlamaktadır.

Sınav kaygısının kuruntu ve duyuşsallık şeklinde iki boyutta ele alınması Liebert ve Morris (1970) tarafından literatüre kazandırılmıştır. Sınav kaygısının kuruntu boyutu bilişsel bir süreç içerir ve sınavın sonucuyla ilgili düşünmeyi, başarısızlığı hayal etmeyi, başarıya yeterliğine ilişkin şüphe duymayı yani sınav öncesi, sınav anı ve sınav sonrasına ilişkin korkuları içermektedir. Sınav kaygısının duyuşsallık boyutu, terleme, titreme, kalp atışında hızlanma, nefes alıp vermede zorluk, mide bulantıları gibi fizyolojik tepkilerdir (akt. Erözkan, 2004).

Kişide sınav kaygısının süreklilik kazanmasına etki eden başlıca üç nedenden söz edilmektedir. Bunlar; kişinin akademik yaşamı süresince başarısızlıkla karşılaşması,

çevresinde bulunan insanlar tarafından süreğen bir şekilde eleştirilmeleri ve kişinin değersiz hissetmesine sebep olmaları, ancak başarıya ulaştığı zaman sevgi ile karşılanabileceği biçiminde kişinin özüne karşı oluşturulan tehditler ve baskılar olarak ifade edilmektedir (Pazarlı, 2009).

Sınav kaygısı, kişiyi olumsuz etkileyebilen düşünceler ve duygular oluşturabilmekte, kişinin üzerinde çalıştığı konusuna dikkatini verebilmesini önlemektedir. Kişilerin zihinsel gerilim durumları söz konusu olmaktadır. Kişinin iyi hissetmemesine neden olan duygular, kendisi ile ilgili endişelenmesine neden olurken, diğer taraftan kişinin sınav sırasında dikkatini yöneltmesini de engeller. Bu engellenme durumu çabanın azalması veya sınav süresince beklenen sonucun elde edilememesine sebep olmaktadır (Kutlu ve Bozkurt, 2003).

Sınav öncesi ya da esnasında bireyde huzursuzluk olmasının, biyokimyasal değişikliklerin meydana gelmesinin, kişinin işlevlerinin bozulabilmesinin, öğrenilmiş bilgilerin yeteri kadar kullanılamamasının sebepleri sınav kaygısındanır. Akademik olarak bireylerin değerlendirilmesi için oluşturulan sınavlar, bireylerin sınavları algılamalarıyla şekillenip, bu algı doğrultusunda yüksek düzeyde kaygının yaşandığı bir duruma dönüşebilir. Kişiliklerinin değerlendirildiklerini düşündükleri sınavlar için bireyler, kendilerini yoğun baskı altında bulmakta ve başarısız olacakları endişesiyle çeşitli belirtiler geliştirmektedir (Yıldırım ve Ergene, 2003).

Kaygı düzeyi düşük kişiler, sınavları bilgilerinin ölçülmesi için yararlı görmekteyken, kaygı düzeyi yüksek bireyler karşılaştıkları bu durumu tehdit olarak algılamaktadırlar. Sınav kaygısı yaşayan kişiler, sınav değerlendirilmesi anında özvarlığının tehdit edildiği duygusuna kapılabilirler. Bu durum, kişilerin kendilerine dönük negatif bilişler geliştirmelerine ve sınav sırasında dikkatlerinin kolay bir şekilde dağılmasına neden olmaktadır. Sınav kaygısı yaşayan bireyler, sahip oldukları bilgi ve tecrübeleri gösteremedikleri için, statü ve rakabetin düşük olduğu mesleklere yönelmeyi tercih ederler (Yıldırım ve Ergene, 2003). Yapılan literatür çalışmalarında, belli bir düzeydeki kaygının öğrenmeye pozitif ve motive edici yönde etkisi olmaktadır, aşırı ve yetersiz miktardaki kaygının ise öğrenmeyi olumsuz yönde etkilediği görülmüştür. Bu nedenle sınav kaygısı olan bireylerde; stres ve heyecan gibi durumların yaşanması istenilen bir durumdur. Ancak bu kaygıda önemli olan, stres ve heyecanı kontrol edebilmektir.

Sınav kaygısı akademik başarının temel belirleyicisi olarak görülmekte bu bağlamda birçok araştırma sınav kaygısını akademik başarıya zarar veren bir yapı olarak

göstermektedir. Kaygı düzeyi yüksek öğrenciler, edindikleri öğrenme yaşantılarının kuramsal niteliklerini kavramakta zorlanmaktadırlar. Bu nokta dahilinde akademik performansın artırılması için, öğretmenlerin sınav kaygısını oluşturan nedenlere ve öğrencilerin çalışma alışkanlıklarına odaklanmaları gerekmektedir (Sansgiry ve Sail, 2006).

Sınavdan önce veya sınav sırasında, öğrencinin zihninde oluşan, engel olamadığı negatif bilişleri sınav kaygısının nedeni olarak görmekte olan karıştırıcı değişkenler modeli çokça rağbet görmektedir. Yalnızca olumsuz otomatik düşünceler veya sınava dair mantık dışı inançlar değil, sınav sonucunun nasıl yorumlanacağına dair edinilmiş bilgiler ve öğretmenin değerlendirme tarzına yönelik algılamalar da sınav kaygısı açısından önemli görülmektedir (Bozanoğlu, 2005 akt. Kurtuldu, 2009).

2.4.1. Bireysel Çalgı Performans Sınavı Kaygısı

Müzik eğitimi sürecinde çalgı aleti çalma, şarkı seslendirme, beste yapabilme gibi etkinlikler müziği sergilemeyi öne çıkaran performans örneklerindedir. Bu etkinliklerin müzik eğitimi sürecinde önemli bir yeri olduğu söylenebilir (Nacaklı ve Dalkıran, 2011). Kenny ve diğerlerine göre (2004) müzik performansı ince motor beceriler, koordinasyon, bellek, estetik ve yorum gibi becerileri içeren karışık bir süreç olmasından ötürü; yüksek düzeydeki müzik performans kaygısı, performans sunan bireyin başarısını düşürebilmektedir.

Müzik öğretmeni adayı çalgı hâkimiyetini geliştirebilmek adına bireysel çalgı etkinliklerine yoğun zaman harcamaktadırlar. Bu süreçte emek ve sabırla çalışılmasına rağmen, performans kaygısının sebep olduğu zihinsel ve devinişsel hatalar ve ek olarak fizyolojik sorunlar müzik öğretmeni adayları için dinleyici önünde sergiledikleri performans anında tüm bu çabalara rağmen olumsuz sonuçları da beraberinde getirebilmektedir. Müzik performans kaygısı yaşanabilecek durumların başında öğrencilerin bireysel çalgı performans sunma anları gelmektedir. Bu durumlar bazen farklı bireysel sahne performansları olabilirken, bazen de bireysel çalgı sınavlarının gerçekleştiği zamanlardır. Bireysel çalgı dersinin değerlendirilmesi kısmı kişisel performans temeline dayandığından devinimsel eylemlerin sergileneceği bireysel çalgı dersi sınavı da öğrencilerin bireysel olarak sınava alındığı, izleyiciler önünde performans sunmalarını gerektiren bir sınav olmaktadır. Öğretmen adayları bireysel çalgı dersinin

sınavı esnasında performanslarını sunarken başkalarının izlenmekten ve beğenilmemekten korkma gibi nedenlerden dolayı telaşlanabilmektedir ve kaygının fiziksel, bilişsel, duyuşsal ve tepkisel bir kısım belirtilerini gösterebilmektedir. Bu nedenle bireysel çalgı performans sınavı kaygısı, müzik öğretmeni adaylarının sınavlarında başarılı olmalarını engellemekle birlikte istenilen ve beklenen performansları sergileyememelerine de yol açabilir (Nacakcı ve Dalkıran, 2011). Öğrencilerin çalgı performanslarının değerlendirilmesine ilişkin sınavlar esnasında, yüksek sınav kaygılı olmaları bir takım fiziksel, eylemsel ve zihinsel engellenmelere sebebiyet vermektedir (Erkan, 1994). Bu engellemelerin yol açtığı performans kaybının, öğrencilerin başarılarını negatif etkilediği söylenebilir.

Çalgı eğitimi için oldukça önemli bir unsur olan sınavlarda öğretmen adaylarının yaşamış olduğu sınav kaygısı, akademik başarılarını da önemli ölçüde etkileyen durumlardan biri olarak kabul edilir. Yüksek sınav kaygılı kişi bir sınanma durumuna ilişkin özvarlığının tehdit altında olduğu korkusuna kapılmaktadır. Sadece sınav ortamında değil, topluluk önünde konuşma, sorular sorma, sorulan sorulara cevaplar oluşturma, tartışma ortamlarına katılma, yüksek sesle okumalar gibi etkinliklerde de korku, öfke, gerginlik ve heyecan yaşar (Sazak ve Ece, 2004 akt. Yokuş, Yokuş ve Kalaycıoğlu, 2013).

Müzik Öğretmenliği Lisans Programı'nda çalgı derslerinin değerlendirilmesiyle ilgili sınavlarda, müzik öğretmeni adayları program süresince yaptıkları çalışmalarını sunup sergilemektedirler. Sunumu esnasındaki hissettiği kaygı onun performansını da etkilemektedir. Yüksek sınav kaygısının ellerde titretmeye, terlemeye, üşümeye, nabız artışına, gerginliğe, ağız kuruluğuna, kas gerginliğine ilişkin fiziksel yönden çalgı aletini çalmayı engelleyen durumların ortaya çıkmasının yanı sıra unutma, dikkat eksikliği ve odaklanmada güçlük, transfer edememe, kendini negatif değerlendirme, tedirginlik, umutsuzluk gibi bilişsel ve duyuşsal engelleri de içerdiği görülmektedir (Köknel, 1982). Bu engeller, müzik öğretmeni adaylarının sınav anındaki performanslarını negatif etkileyip, çalgı başarılarını düşürebilmektedir. Adayların hem çalgı dersine ilişkin sınavlardaki, hem de mezuniyet sonrası mesleğe başladıklarında buldukları sınıflardaki veya konser vb. etkinliklerindeki performanslarında başarılı olmaları beklenmektedir. Dolayısıyla müzik öğretmeni adaylarının bireysel çalgı sınav performans başarıları onların mesleki yeterliğine ilişkin beklentiler için önemli ölçütlerden biri olarak değerlendirilebilir.

2.5. İlgili Araştırmalar

Bu başlık çerçevesinde çalışmanın içeriğini oluşturan; müzik performans kaygısı ve sınav kaygısı ile ilgili yurtdışı ve yurtiçinde gerçekleştirilen araştırmalara yer verilmiştir.

2.5.1. İlgili Yurtdışı Araştırmalar

Müzisyenlerde Müzik Performans Kaygısının oluşması kaçınılmaz bir durumdur. Müzisyenlerde görülen Müzik Performans Kaygı düzeyi, şiddeti ve türü müzisyene bağlı olarak değişir. Enstrümanlar, Müzik Performans Kaygısı açısından ele alındığında müzisyende ortaya çıkan semptom (tepki) türünde farklılıklar oluşturabilmektedir. Southern Mississippi Üniversitesi Müzik Okulu öğrencileri ile gerçekleştirilen tez çalışmasında çalgı türleri ve Müzik Performans Anksiyetesinin fiziksel belirtileri arasındaki ilişki araştırılmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler enstrümanlar ve semptomlar arasında bir dereceye kadar bağlantı olduğunu göstermektedir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin okuldaki kademeleri sınıf ve başarı düzeyleri arttıkça müzik performans kaygılarının da arttığı belirlenmiştir. Buna ek olarak özel olarak verilen performansların sayısını dikkate almakla beraber, daha fazla performans fırsatına sahip öğrencilerin daha az semptom yaşadıkları net olarak görülmüştür. Yani sahne performansı çok olan ve olmayan öğrencilerde semptomlar açısından anlamlı fark bulunmamıştır (Manning, 2013).

Chua (2018) “Müzik Performansında Öğrenci Kaygısı ve Sınıf Düzeyleri Arasındaki Deneyimsel Etkiler ve İlişkilerin Değerlendirilmesi” adlı araştırmasında lisans ve yüksek lisans müzik öğrencilerinin hem performans hem de akademik alanlarda değerlendirilmeye aşına olduklarından dolayı, bu iki alanın üst üste geldiği bağlantıların ve öğrencilerin kaygılarını azaltmada etkili olabilecek müdahalelerin dikkate alınması gerektiğini belirtmiştir. Çalışmada, öğrencilerin MPK ile ilgili deneyimleri incelenmiştir. Öğrencilerin test deneyimleri de araştırılmış ve olası ilişkiler için MPK (Müzik Performans Kaygısı) ile ilişkilendirilmiştir. Bu çalışma, müzisyenler ve akademisyenler disiplininde normal olarak bireysel oluşumlarda ortak koşullar ve meseleler ağı oluşturmuştur. Performansta yaşanan endişe ile üniversite müzik öğrencileri arasındaki akademik değerlendirme arasında ne ölçüde bir bağlantı olduğu, kaygının hem müzik performansı hem de akademik değerlendirme üzerindeki etkilerinin incelenmesi

amaçlanmış, öz yeterlilik ve motivasyon, MPK gözlemlenen müzik öğrencileri için olumlu bir deneyim ve artan performans yaratıp yaratmadığı araştırılmıştır. Araştırma sonucunda, müzik performans kaygısı ve test kaygısı arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Sınıf derecesi kaygısı müzisyenler arasındaki istenmeyen etkilerden biridir. Kokotsaki ve Davidson (2003) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, Londra'daki bir müzik okulunda, yıl ortası sınavlarına giren ikinci ve üçüncü sınıfların şan öğrencileri arasında performans kaygısı konusu incelenmiştir. Sonuçlar, kadınların hem kişilik özelliği hem de jüri durumunun öngörülmesi sırasında bir durum olarak kaygı konusundaki normlara göre daha endişeli olduğunu ortaya koymaktadır. Ek olarak, çalışma literatürdeki kaygının özelliği ile durumun kaygıları arasında orantılı bir ilişki olduğu yönündeki öneriyi doğrulamaktadır. Sürekli kaygı arttıkça yükselir ve tersi de artar. Araştırmanın sonuçları kapsamında, öğrencilerin final notlarında belirtildiği şekilde elde ettikleri başarı ile ilgili olarak, sadece daha ileri seviyedeki müzisyenlerin, eğitim ve deneyim açısından, endişeli koşullar altında daha iyi performans gösterecekleri değil, aynı zamanda yüksek performans öncesi kaygı düzeylerinden de faydalanabilecekleri belirlenmiştir.

Kenny tarafından 2004 yılında geliştirilen Kenny Müzik Performans Kaygısı Envanteri (K-MPKE) performans öncesi deneyimleri ve altta yatan psikolojik savunmasızlıkları ölçmek, performans kaygısından zarar gören sanatçılara yardım etmek üzere durumun daha detaylı kavramsallaştırmasını gerçekleştirmek ve kapsamlı tedavilere odaklanmak için geliştirilmiştir (Kenny, 2009). Envanterde kaygı ifadelerini çağrıştıran (kontROLSÜZLÜK, ÖNGÖRÜLEMEZLİK, OLUMSUZ DUYGU, DURUMSAL BELİRTİLER GİBİ), DİKKAT KAYMASI (GÖREV VE ÖZDEĞERLENDİRME ODAĞI, OLUMSUZ DEĞERLENDİRME KORKUSU GİBİ), FİZYOLOJİK UYARIM VE BELLEK ÖNYARGISINA İLİŞKİN İFADELER bulunmaktadır (Kenny ve Osborne, 2006).

Başka bir çalışmada Chan (2011) Hong Kong'daki 7-18 yaş arasındaki 174 öğrenci ile gerçekleştirdiği, özgüven ve müzik performans arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasının sonucunda, özgüven ile müzik performans kaygısının negatif yönde birbiri ile ilişkili olduğunu belirlemiştir. Araştırma sonucunda özgüven ile müzik performans kaygısının negatif yönde ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kenny, Davis ve Oates (2004) araştırmalarını, ulusal opera kurumunda çalışan bir grup koro sanatçısında ortaya çıkan sürekli kaygı, müzik performans kaygısı, mükemmelliyeçlik ve stres arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Araştırma kapsamında 48 kişi ile çalışılmıştır. Araştırmanın sonucunda sürekli kaygı ve müzik performans kaygısı arasındaki ilişkinin birbirine yakın olduğu, stresin ise koro sanatçılarının yaşam kalitelerine göre değişkenlik gösterdiği tespit edilmiştir.

Fehm ve Schmidt (2006) araştırmalarında yetenek sahibi ergen müzisyenler arasında ortaya çıkan performans kaygısı sıklığı, sebebi ve bununla baş etme yollarını belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışma kapsamında Almanya’da bulunan özel bir müzik okulunda 15-19 yaş arasındaki toplamda 74 müzisyen ile çalışılmıştır. Araştırmanın sonucunda, performans kaygısının yüksek sıklıkta ortaya çıktığı ve grubun yaklaşık üçte birinin bu kaygılardan olumsuz yönde etkilendiği belirlenmiştir. Buna ek olarak, katılımcıların azınlığında uyuşturucu veya alkole yönelme görülürken çoğunluğunda öğretmenlerinden veya yakın çevrelerinden yardım almaya çalıştıkları saptanmıştır.

MPK’nın, cinsiyet değişkenine göre yoğunluğunun farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik gerçekleştirilen çalışmalarda, kızların, erkeklere oranla daha fazla duygusal rahatsızlık yaşadığı belirlenmiştir. Bu kapsamda gerçekleştirilen bir çalışmada Marye (2011), klinik ortamda kadınlara, erkeklere oranla daha sıklıkla psikolojik bozukluk teşhisi konduğunu (psikolojik bozukluğu olan kişilerin %55-60’ı kadın) ve epidemiyolojik çalışmalarda bu oranın yaklaşık olarak üçte iki oranında kadınlar lehine olduğunu saptamıştır.

Başka bir araştırmada LeBlanc ve diğerleri (1997) lise okul bandosunda çalan 16’sı erkek, 11’i kız 27 öğrenci ile gerçekleştirdikleri çalışmada, öğrencilerin iki hafta ara ile solo olarak, araştırmacı karşısında ve akranlarından oluşan küçük bir grup karşısında olmak üzere üç kez performanslarını incelemişler ve araştırma verilerini, psikolojik testler ve kalp atışı monitörü yardımı ile toplamışlardır. Araştırmada sonucunda, kızların erkeklere göre anlamlı düzeyde daha fazla kaygı duydukları ve performans anında kalp atışlarının hızlandığı sonucuna ulaşmışlardır. Yukarıda belirtilen çalışmalarda, genel psikolojik rahatsızlıklarda olduğu gibi MPK söz konusu olduğunda da kadınların erkeklere göre daha fazla kaygı yaşadığını ve kadınlarla erkeklerin performans kaygısına farklı biçimlerde tepki verdiğini göstermektedir. MPK, profesyonel ve yetişkin müzisyenlerde en sık rastlanılan problemlerden birisi olarak (performans kaygısının tecrübe ile ortadan kalkacağı düşünülse de), her yaş ve eğitim grubunu kapsayan başlıca bir problemdir. Yetişkinlerde görüldüğü kadar, genç müzisyenlerde de görülmektedir. Performans kaygısı ilköğretim çağındaki çocuklarda bile sık görülen bir durumdur (Simon ve Martens, 1979; LeBlanc ve diğerleri, 1997; Ryan, 1998, 2004, 2005). Diğer taraftan performans kaygısına yönelik ergenler üzerine yoğunlaşan çalışmalarda mevcuttur

(Shoup, 1995; Britsch, 2005; Fehm ve Schmidt, 2006; Kenny ve Osborne, 2006; Osborne ve Kenny, 2008).

Performans kaygısına yönelik Iowa Üniversitesi Müzik Okulunda yapılan bir çalışmada katılımcıların performans anksiyetesi deneyimleri ve performans anksiyetesine yönelik tutumları araştırılmıştır. 302 katılımcıdan 49'u (%16,5) müzik performanslarının anksiyeteden olumsuz yönde etkilendiğini belirtmişlerdir. Yüzde 21'in üzerinde katılımcı performans sırasında belirgin derecede endişe yaşadığını, katılımcıların %16,1'i ise performans anksiyetesinin kariyerlerini olumsuz yönde etkilemiş olduğunu belirtmiştir (Wesner, Noyes ve Davis, 1990).

Başka bir çalışmada Hollanda'da senfoni orkestralarında çalan 650 profesyonel müzisyenden 155'ine uygulanan anket sonuçlarına göre, 91 müzisyen profesyonel ya da kişisel yaşamlarını etkileyebilecek kadar ciddi düzeyde performans anksiyetesi yaşadıklarını belirtmişlerdir. Anksiyete yaşayan müzisyenlerin önemli bir çoğunluğu performanstan günler önce (%36), haftalar önce (%10) ve hatta aylar önce (%5) anksiyete yaşadıklarını belirtmişlerdir. Araştırmacılar, bu sonuçların performans anksiyetesinin kayda değer profesyonel bir sorun olduğunu gösterdiğini ve belirgin başa çıkma stratejileri öğretiminin müzik okullarının müfredatlarında yer almasını önermişlerdir (van Kemenade, van Son ve van Heesch, 1995).

Iusca ve Dafinou'nun (2012) müzik lisans öğrencilerinin sınav durumundaki performans kaygılarına ve müzikal düzeylerine cinsiyet ve bireysel çalgı değişkenlerinin etkisini belirlemek amacıyla gerçekleştirdikleri çalışmalarında, kadınların erkeklere oranla daha yüksek performans kaygısı gösterdiğini, kadınlarda performans kaygısının daha yüksek müzikal seviyeye ulaşmada ve sanatsal bir kariyer inşa etmede önemli bir rol oynadığını, yaylı çalgı çalanların ve şancıların üflemeli çalgı ve piyano çalanlara oranla daha yüksek performans kaygısı sergilediğini saptamışlardır. Diğer bir çalışmada ise Rae ve McCambridge (2004) 15-18 yaş arasındaki 36 erkek 84 kadın 120 müzisyenle gerçekleştirdikleri araştırmalarının sonucunda, kızların erkeklere göre daha fazla performans kaygısı yaşadığını belirlemişlerdir.

2.5.2. İlgili Yurtiçi Araştırmalar

Özevin-Tokinan (2013) Kenny müzik performans kaygısı envanterini Türkçeye uyarlama çalışmasını çeşitli üniversitelerin Müzik Eğitimi Anabilim Dalları'nda lisans eğitimlerine

devam eden 696 öğrenci ile yürütmüştür. 6'lı Likert tipindeki envanterin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları sonucunda envanterin Türkçeye uyarlanmış şeklinin beş faktörde dağılan 25 maddeden oluştuğu saptanmıştır. Ölçeğin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı .895 olarak bulunmuştur. Maddelerin madde toplam korelasyonları .336 ile .651 arasında değişmektedir.

Özevin-Tokinan (2014) bir başka çalışmasında 2., 3. ve 4. sınıflarda öğrenim gören 78 müzik öğretmeni adayının müzik performans kaygılarının çeşitli değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını ve öğrencilerin müzik performans kaygıları ile özgüvenleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, kadınların erkeklere oranla anlamlı düzeyde daha fazla müzik performans kaygısı duyduğu, müzik performans kaygısının yaş, mezun olunan lise türü ve sınıf düzeyine göre farklılık göstermediği, müzik performans kaygısı ile özgüven arasında anlamlı ve negatif yönde ilişki olduğu görülmüştür.

Deniz-Yöndem (2012) nitel olarak gerçekleştirdiği çalışmada, müzik öğrencilerinde algılanan performans kaygısının fiziksel, davranışsal ve bilişsel özelliklerini belirlemeyi amaçlamıştır. Veriler, yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi ile toplanmış ve görüşmelerin video kayıtları tutulmuştur. Müzik öğrencilerinin kaygı düzeyi ve performans öncesi hazırlık düzeyi kendi ifadelerine dayanarak derecelendirilmiştir. Araştırma katılımcıları, 17 (12 kadın; 5 erkek) üniversite müzik bölümü öğrencisidir. Veriler, jüri karşısında bireysel çalgı performansı sergileme öncesi toplanmıştır. Performans kaygısı ve sosyal kaygı literatüründen yararlanılarak içerik analizi ile çözümlenen veriler kaygının bileşenleri olarak kabul edilen fiziksel, davranışsal ve bilişsel özellikler bakımından temalara ayrılmıştır. Araştırma sonucunda, performans öncesi daha fazla kaygı yaşadığını belirten öğrenciler, fiziksel ve davranışsal stres tepkilerini daha yoğun yaşamaktadır. Performans kaygısının bilişsel özelliklerine bakıldığında, bireyin kendisi ile ilgili özelliklerden; algılanan yeterlik, kişilik özelliğine ilişkin olumsuz nitelendirmeler, olumsuz düşünme, beğenilmeme korkusu, mükemmeliyetçilik gibi düşünce içerikleri kaygı ile ilişkilendirilmektedir. Başkaları ile ilgili olarak, komisyona ve ders hocasına ilişkin olumsuz algılama ve yorumlama biçimlerinin ve geçmiş yaşantılar olarak kabul edilebilecek sınavla ilgili algılamaların kaygı ile ilişkilendirildiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Nacakcı ve Dalkıran (2011)'ın bireysel çalgı dersini alan 272 kız 186 erkek toplam 459 müzik eğitimi öğretmenliği öğrencileri ile gerçekleştirmiş oldukları çalışmalarında

öğrencilerin büyük çoğunluğunun bireysel çalgı sınavlarında yüksek düzeyde kaygı yaşamadıkları belirlenmiştir. Çalışmada öğrencilerin büyük çoğunluğunun sınavlarda orta düzeyde kaygı içerisinde oldukları saptanmıştır. Ayrıca kız öğrencilerin bireysel çalgı sınavlarında erkek öğrencilere göre daha kaygılı oldukları, bireysel çalgı sınavlarında duyulan kaygının mezun olunan lise türüne göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Dalkıran, Baltacı, Karataş ve Nacaklı (2014) tarafından müzik eğitimi anabilim dalında çalgı eğitimi alan öğrencilerin bireysel çalgı sınav performanslarına ilişkin kaygılarını ölçmeye yönelik kültürümüze özgü bir ölçek geliştirmeyi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini, tesadüfi olarak seçilen 10 üniversitenin müzik eğitimi anabilim dalında öğrenim gören 438'i kız, 312'si erkek olmak üzere toplam 750 öğrenciden oluşmuştur. Yapılan açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri sonucunda 14 maddeden oluşan tek boyutlu bir yapı elde edilmiştir. Ölçeğin, iç tutarlık Cronbach Alpha katsayısı .94, test-tekrar test güvenilirlik katsayısı ise .93 olarak hesaplanmıştır. Sonuç olarak, müzik öğretmeni adaylarının bireysel çalgı sınav performans kaygılarını ölçebilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirilmiştir.

Aydın ve İşgörür (2018) "Ortaokul ve Lise Düzeyinde Öğrenim Gören Konservatuar Öğrencilerinin Müzik Performans Kaygılarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi" başlıklı çalışmalarında ortaokul ve lise düzeyinde öğrenim gören konservatuar müzik öğrencilerinin müzik performans kaygıları (MPK) çeşitli değişkenlere göre incelenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, kız öğrencilerin MPK düzeylerinin, erkek öğrencilere göre yüksek olduğu, yaylı çalgı çalan öğrencilerin daha yüksek MPK düzeyine sahip oldukları, çalışma süresi yükseldikçe başarıya ilişkin algının da arttığı, sınıf düzeyi yükseldikçe MPK'nın arttığı, ilk sahne deneyimi yaşı küçüldükçe MPK'nın azaldığı belirlenmiştir. Bununla beraber öğrencilerin anne-baba eğitim durumunun ve mezun oldukları okul türünün MPK açısından anlamlı bir fark oluşturmadığı tespit edilmiştir.

Sarıcan-Gündüz (2013) araştırmalarında müzik eğitimi alanında lisans 2. ve 3. sınıfta okuyan ve piyano dersi alan öğrencilerin müzikte performans kaygı düzeylerine video geribildirim yönteminin etkisini belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışma deneme modeli ile yürütülmüş ve araştırma kapsamında 52 öğrenci ile çalışılmıştır. Araştırma sonucunda, kontrol grubu katılımcılarının deney grubu katılımcılarına göre deneysel işlemden önce aldıkları, Gençler İçin Müzik Performansı Anksiyetesi Envanteri (MPAE-G) ölçüm puanlarıyla deneysel işlemden sonra aldıkları MPAE-G ölçüm puanları arasında anlamlı

derecede artış tespit edilmiştir. Katılımcıların, Video Geri Bildirim (VGB) formunda yanıtladıkları cevaplar doğrultusunda kendi performans algılarının olumlu yönde etkilendiği tespit edilmiştir. Diğer bir çalışmada Çırakoğlu (2013) müzisyenlerin performans kaygısını araştırmıştır. Bu araştırma müzik ile ilgilenen bireylerin performans kaygısını gözden geçirmek için yapılmıştır. Bu çalışmada değinilen araştırmalardaki müzisyenlerin performans kaygısı %21 ile %59 arasında değişmektedir. Bulgulara göre MPK çoğunlukla mükemmeliyetçilik, içedönüklük ve sürekli kaygı gibi kişilik özellikleri ile ilgilidir. Araştırmada ayrıca müzisyenlerin MPK ile başa çıkmak için solunum egzersizleri, gevşeme çalışmaları yapmak, pozitif bir tutum sergilemeye çalışmak, ilaç kullanmak ve alkol kullanmak gibi yan yöntemlere başvurdukları saptanmıştır.

Piji-Küçük (2010) araştırmasında müzik öğretmeni adaylarının benlik saygısı, sınav kaygısı ve çalgı başarıları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma Marmara Üniversitesi ve Atatürk Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı 3. ve 4. sınıf öğrencileri ile yürütülmüştür. Araştırmanın sonucunda, müzik öğretmeni adaylarının çalgı eğitimi başarıları ile sınav kaygısı düzeyi ve benlik saygısı ile sınav kaygısı düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Çalgı eğitimi başarıları ile benlik saygısı düzeyi arasında ise anlamlı bir fark belirlenmemiştir.

Dalkıran (2015) çalışmasında sınav performansı ve kendini değerlendirme arasındaki ilişki ile sınav kaygısının sınavda gösterilecek performansa etkisini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırma, müzik eğitimi anabilim dallarında öğrenim gören keman eğitimi alan öğrenciler ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının sınav öncesi kendini değerlendirme puanları ile sınav sonrası kendini değerlendirme puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu ortaya konulmuştur. Buna ek olarak sınav öncesi kendini değerlendirme notları ile öğretim elemanı notları arasında orta düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Sınav sonrası kendini değerlendirme notları ile öğretim elemanı notları arasında ise orta düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu belirtilmiştir.

Teznel ve Aşkın (2007) Türk müzisyenlerin müzikal performans kaygıları ile ilgili yaptıkları çalışmada, kaygının, icra edilen müzik türüne göre yoğunluğunun farklılaştığını ifade etmişlerdir. Araştırmadan elde edilen veriler doğrultusunda, kaygının Klasik Batı Müziği icracılarında, Geleneksel Türk Müziği icracılarına göre daha sıklıkla ve yoğunlukta görüldüğü belirlenmiştir.

Güdek ve Çiçek (2017) tarafından gerçekleştirilen başka bir araştırmada, mesleki müzik eğitimi alan, müzik ve sahne sanatları fakültesi müzik bölümü ile eğitim fakültesi öğrencilerinin müzik performans kaygısı düzeylerinin devam edilen fakülte, cinsiyet, sınıf düzeyi, yaş ve bireysel çalgı değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Tarama modelinde gerçekleştirilen araştırmanın çalışma grubunu (n: 223) Ordu Üniversitesi Müzik ve Sahne Sanatları Fakültesi Müzik bölümü öğrencileri ve Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği Anabilim dalı öğrencileri oluşturmuştur. Araştırmanın sonucunda, kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla daha fazla kaygı yaşadığı, müzik ve sahne sanatları fakültesi müzik bölümü öğrencilerinin, müzik eğitimi anabilim dalı öğrencilerine oranla daha fazla kaygı yaşadığı, bireysel çalgı ve yaş değişkenlerine göre ise performans kaygısının anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmüştür.

Otacıoğlu (2016a) Türkiye’de profesyonel müzik eğitimi veren kurumlarda müzik eğitimi alan öğrencilerin müzikal özsaygı ve performans kaygısı düzeylerini belirlemeye yönelik bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmanın amacı müzikal özsaygı ve performans kaygısı arasındaki ilişkiyi ortaya koymak ve cinsiyet, yaş, sınıf, okul ve çalgı değişkenleri ile arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Araştırmanın çalışma grubunu Güzel Sanatlar Fakültelerinde, Konservatuarlarda, Müzik Öğretmenliği Anabilim Dallarında okumakta olan 306 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma sonuçlarında; öğrencilerin orta düzeyde bir performans kaygısına sahip oldukları, pozitif yönde bir müzikal öz saygıya sahip oldukları, müzikal öz saygının cinsiyete göre değişkenlik göstermediği fakat performans kaygısının kız öğrencilerde erkeklere oranla daha fazla olduğu, öğrencilerin performans kaygısının yaş değişkenine göre farklılık gösterdiği, 18-21 yaş aralığının daha yüksek düzeyde kaygı yaşadığı, performans kaygısının sınıf değişkenine göre farklılık gösterdiği, 1. sınıf öğrencilerinin diğer sınıflara oranla daha yüksek kaygıya sahip olduğu, bireysel çalgısı piyano olanların diğer çalgı çalanlara oranla daha düşük bir performans kaygısı sergiledikleri, bunlara ek olarak okul türü değişkeni açısından performans kaygısının anlamlı bir şekilde farklılaştığı, müzikal öz saygı ve performans kaygısı arasında ise negatif yönde bir korelasyon olduğu belirlenmiştir. Otacıoğlu (2016b) yaptığı bir diğer araştırmada ise, Türkiye’deki farklı üniversitelerde profesyonel müzik eğitimi alan öğrencilerin performans kaygı düzeyleri ile akademik başarı düzeyleri arasındaki ilişkiyi

belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonucunda, akademik başarı ve performans kaygı düzeyi arasında negatif yönde korelasyon olduğu belirlenmiştir.



BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeli, evren ve örneklem, verilerin toplanması ve analizlerine yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli (Deseni)

Betimsel çerçevede gerçekleştirilen bu çalışmada müzik öğretmeni adaylarının müzik performans kaygısı ve bireysel çalgı performans sınavı kaygısı arasındaki ilişkiyi belirlemek için ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki ve daha fazla değişken arasındaki ilişkinin varlığını veya ilişkinin derecesini saptamaya çalışan araştırma modelidir. Bu araştırma modeli ile birden fazla özelliğe ilişkin veriler toplanarak bu özellikler arası ilişkiler sorgulanabilmektedir (Can, 2016).

3.2. Evren ve Örneklem

Bu çalışma 2018-2019 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılında gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın evrenini 2018-2019 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılında Türkiye'deki Eğitim Fakültesi (EF) Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü (GSEB) Müzik Eğitimi Anabilim Dalı (MEABD) lisans 1., 2., 3. ve 4. sınıf öğrencileridir. Çalışmanın örneklemini ise; Marmara Bölgesi'nde yer alan Balıkesir Üniversitesi (BAÜN), Ege Bölgesi'nde yer alan Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi (MSKÜ), Akdeniz Bölgesi'nde yer alan Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi (MAKÜ), Karadeniz Bölgesi'nde yer alan Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi (TOGÜ), İç Anadolu Bölgesi'nde yer alan Aksaray Üniversitesi (ASÜ), Doğu Anadolu Bölgesi'nde yer alan İnönü Üniversitesi (İNONU) ve Güneydoğu Anadolu

Bölgesi'nde yer alan Harran Üniversitesi (HARRAN) EF GSEB MEABD'da öğrenim gören 1., 2., 3., 4. ve 4⁺ (n=467) lisans öğrencileri (müzik öğretmeni adayları) oluşturmaktadır.

Araştırmada örnekleme yöntemi olarak Türkiye'nin yedi coğrafi bölgesinden seçilen üniversitelerin ilgili bölümlerindeki tüm müzik öğretmeni adaylarına ulaşılması amaçlandığından seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden biri olan amaçlı örnekleme (purposive sampling) türlerinden tabakalı amaçsal örnekleme kullanılmıştır. Bu yöntem, ilgilenilen belli alt grupların özelliklerini göstermek, betimlemek ve bunlar arasında karşılaştırmalara olanak tanımak amacıyla tercih edilir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2017). Örneklemin cinsiyet, üniversite, sınıf, mezun olunan lise, bireysel çalgı, bireysel çalgı başarısı ve akademik başarı durumuna ilişkin frekans ve yüzde değerlerine aşağıdaki tablolarda yer verilmiştir.

Tablo 1

Çalışma Grubunun Cinsiyet Değişkenine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

Cinsiyet	f	%
Kadın	288	61.7
Erkek	179	38.3
Toplam	467	100

Araştırmaya katılan müzik öğretmeni adaylarının 288'i kadın (%61.7) ve 179'u erkek (%38.3)'tir.

Tablo 2

Çalışma Grubunun Üniversite Değişkenine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

Üniversite	f	%
ASÜ	68	14.6
BAÜN	36	7.7
HARRAN	79	16.9
İNONU	84	18
MAKÜ	88	18.8
MSKÜ	84	18
TOGÜ	28	6

Araştırmaya, ASÜ 68 (%14.6), BAÜN 36 (%7.7), HARRAN 79 (%16.9), İNONU 84 (%18), MAKÜ 88 (%18.8), MSKÜ 84 (%18) ve TOGÜ EF MEABD 28 (%6) müzik öğretmeni adayı katılmıştır.

Tablo 3

Çalışma Grubunun Sınıf Değişkenine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

Sınıf	f	%
Lisans 1	100	21.2
Lisans 2	94	19.7
Lisans 3	111	23.8
Lisans 4	135	29.6
Lisans 4 ⁺	27	5.8

Müzik öğretmeni adaylarının 100'ü (%21.2) lisans 1, 94'ü (%19.7) lisans 2, 111'i (%23.8) lisans 3, 135'i (%29.6) lisans 4 ve 27'si (%5.8) lisans 4⁺ öğrencisidir.

Tablo 4

Çalışma Grubunun Lise Değişkenine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

Mezun olunan lise	f	%
AGSL	319	68.7
Diğer	148	31.3

Müzik öğretmeni adaylarının 319'u (%68.7) Güzel Sanatlar Lisesi, 148'i (%31.3) diğer lise türleri mezunudur.

Tablo 5

Çalışma Grubunun Bireysel Çalgı Değişkenine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

Bireysel Çalgı	f	%
Bağlama	48	10.3
Flüt	49	10.7
Gitar	79	17.6
Kanun	13	2.4
Keman	115	24.8
Klarnet	4	9
Kontrbas	8	1.5
Piyano	34	7.1
Şan	28	6
Ud	10	2.1
Viyola	36	7.5
Viyolonsel	42	9
Diğer	1	2

Araştırmaya katılan müzik öğretmeni adaylarının bireysel çalgı türleri; Bağlama 48 (%10.3) Flüt 49 (%10.7) Gitar 79 (%17.6) Kanun 13 (%2.4) Keman 115 (%24.8) Klarnet 4 (%.9) Kontrbas 8 (%1.5) Piyano 34 (%7.1) Şan 28 (%.6) Ud 10 (%2.1) Viyola 36 (%7.5) Viyolonsel 42 (%9) ve Diğer 1 (%.2)'dir.

Tablo 6

Çalışma Grubunun Bireysel Çalgı Başarısı Değişkenine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

Bireysel Çalgı Başarısı	f	%
0-49	14	2.6
50-69	77	16.5
70-89	209	44.8
90-100	167	36

Araştırmaya katılan müzik öğretmeni adaylarının bireysel çalgı başarısı puan aralığı dağılımları 0-49 14 (%2.6), 50-69 77 (%16.5), 70-89 209 (%44.8) ve 90-100 167 (%36)'dir.

Tablo 7

Çalışma Grubunun Akademik Başarı Değişkenine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

Akademik Başarı	f	%
0-49	11	2.4
50-69	156	33.8
70-89	260	55.7
90-100	22	4.7
Yok	18	3.4

Müzik öğretmeni adaylarının Akademik Başarı puan aralığı 0-49 11 (%2.4), 50-69 156 (%33.8), 70-89 260 (%55.7) ve 90-100 22 (%4.7)'dir. Katılımcıların 18 (%3.4)'i akademik başarı ortalamasını boş bırakmıştır.

3.3. Verilerin Toplanması

Veriler, 2004 yılında Kenny tarafından geliştirilen, Özevin-Tokinan (2013) tarafından Türkçeye uyarlanan *Kenny Müzik Performans Kaygısı Envanteri "K-MPKE"* ve Dalkıran, Baltacı, Karataş ve Nacakcı'nın geliştirdiği (2014) *Bireysel Çalgı Performans Sınavı Kaygısı Ölçeği "BÇPSK-Ö"*'nin ASÜ, BAUN, HARRAN, İNONU, MAKÜ, MSKÜ ve TOGÜ EF MEABD'ndaki Müzik Öğretmenliği Programlarındaki lisans 1., 2., 3., 4. ve 4+ öğrencilerine uygulanması yoluyla elde edilmiştir. Ölçeklerin araştırma kapsamında kullanılabilmesi için araştırmacılardan gerekli izinler alınmıştır. Araştırmanın üniversitelere uygulanabilmesi için MSKÜ İnsan Araştırmaları Etik Kurul Kararı ve ölçeklerin uygulanacağı Üniversitelerin ilgili birimlerinden gerekli izinler alındıktan sonra (bkz.Ek 5) uygulama araştırmacı tarafından ya da ilgili anabilim dalı başkanlıkları tarafınca araştırmaya gönüllü olarak katılan müzik öğretmeni adaylarına uygulanmıştır.

3.4. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama araçları olarak, Kenny, Davis ve Oates (2004) tarafından geliştirilen ve Özevin-Tokinan (2013) tarafından Türkçeye uyarlanan “Kenny Müzik Performans Kaygısı Envanteri” (K-MPKE); Dalkıran, Baltacı, Karataş ve Nacakçı (2014) tarafından geliştirilen “Bireysel Çalgı Performans Sınavı Kaygısı Ölçeği” (BÇPSK-Ö) ve araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Aşağıda araştırma kapsamında kullanılan veri toplama araçlarıyla ilgili bilgiler yer almaktadır.

3.4.1. Kenny Müzik Performans Kaygısı Envanteri (K-MPKE)

Kenny, Davis ve Oates (2004) tarafından geliştirilen ve Özevin-Tokinan (2013) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan envanter, performans öncesi deneyimleri ve altta yatan psikolojik savunmasızlıkları ölçmek, performans kaygısından zarar gören sanatçılara yardım etme üzere durumun daha kapsamlı biçimde kavramsallaştırmasını gerçekleştirmek ve çok daha uygun, kapsamlı tedavilere odaklanmak için bir adım atabilmek amacıyla geliştirilmiştir. Envanterin orijinal formu 12 alt faktöre dağılan 40 maddeden oluşmaktadır. Bu 12 faktör üç başlık altında kategorilendirilmiştir. (i) erken ilişki durumu [kaygının nesilden nesile aktarımı; ailevi empati] (ii) psikolojik savunmasızlık [depresyon/umutsuzluk; kontrol edebilirlik; güven; sürekli performans kaygısı] (iii) bağlantılı performans durumları [bağlantılı somatik endişe; korku/dehşet (negatif algı); performans öncesi ve sonrası düşünceler; kişisel denetim/başkalarınca denetim; fırsat bedeli; hafıza güvenirliliği]. 25 maddeli ve yedili Likert tipindeki envanterde maddeler “kesinlikle katılmıyorum” seçeneğinden “kesinlikle katılıyorum” seçeneğine doğru 0, 1, 2, 3, 4, 5, 6 şeklinde puanlanmaktadır. Envanterde beş alt faktör bulunmaktadır. Bu alt faktörler “negatif performans algısı”, “psikolojik savunmasızlık”, “somatik kaygı”, “kişisel denetim” ve “fizyolojik savunmasızlık”tır. K-MPKE’nin Türkçeye uyarlanması sürecinde; ilk olarak biri profesyonel çevirmen, biri İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü öğretim görevlisi, biri müzik ve İngilizce konusunda uzman olmak üzere üç kişi ölçekte bulunan maddeleri Türkçeye çevirmişlerdir. Çevrilen maddeler müzik alanında uzman kişilerce incelenmiş ve gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Bu düzenleme sırasında Türkçeye çevrimi ile anlam kaybına uğrayan ve ölçekten çıkarılması uzmanlarca uygun görülen bir madde envanterden çıkarılmıştır. Çevrimi tamamlanan

form tekrar İngilizce'ye çevrilmiş ve orjinal envanterdeki maddelerle dil eşdeğerliğine bakılmıştır. Bu çalışma sonunda envantere son şekli verilmiştir.

K-MPKE Türkiye'de çeşitli üniversitelerin Müzik Eğitimi Anabilim Dalı'nda birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıflarında okuyan 715 öğrenciye uygulanmıştır. Envanterin uygulanmasından elde edilen verilerin faktör analizi için uygun olup olmadığının belirlenmesi için Kaiser-Meyer-Olkin örneklem uygunluğu testi ve envanterin faktör yapısını belirlemek üzere faktör analizi yapılmış, envanterin geçerliğini test etmek üzere Cronbach alfa katsayısı hesaplanmıştır. Kaiser-Meyer-Olkin testinin .93 ve Barlett testinin .000 ($p < .001$) çıkması verilerin faktör analizine uygunluğunu göstermektedir. Veri kümesini faktör analizi ile analiz edebilecek şekle getirmek için uygulanan Temel Bileşenler Analizi sonucunda öz değerleri (eigen values) 1 ve üzerinde olan 5 faktör oluşmuştur. Bu beş faktörün envantere ilişkin açıkladıkları varyans % 56'dır. Envanterin Cronbach alpha katsayısı .89'dur. Maddelerin madde-test korelasyonları .33 ile .65 arasında değişmektedir. Bu çalışmada ise envanterin Cronbach alpha katsayısı .95 olarak bulunmuştur.

3.4.2. Bireysel Çalgı Performans Sınavı Kaygısı Ölçeği (BÇPSK-Ö)

Dalkıran, Baltacı, Karataş ve Nacakcı (2014) tarafından geliştirilen ölçek, 14 madde ve tek boyuttan oluşmaktadır. Ölçek maddelerine verilen cevaplar, "Her zaman", "Sık Sık", "Bazen", "Nadiren" ve "Hiçbir zaman" seçeneklerine göre puanlanmaktadır. Ölçeğin geçerlik çalışması olarak yapı geçerliği incelenmiştir. Ölçeğin yapı geçerliği için açıklayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Açıklayıcı faktör analizi için birinci örneklem grubunda yer alan 500 öğrenciden elde edilen veriler kullanılmıştır. Geçerlik ve güvenilirlik analizlerinden önce verilerin tek değişkenli ve çok değişkenli analizlere uygun olup olmadığı kontrol edilmiştir. Ölçek maddelerinin üçte birini boş bırakan 10 kişiden elde edilen veriler ve aykırı değer incelemesi için hesaplanan standartlaştırılmış "z" puanlarına göre -3 /+3 aralığının dışında kalan 7 veri analizlere dahil edilmemiştir. Çok değişkenli aykırı değer incelemesi Mahalanobis uzaklığı ile incelenmiş ve çok değişkenli aykırı veriye rastlanılmamıştır. Böylece açıklayıcı faktör analizi 483 öğrenciden elde edilen verilerle gerçekleştirilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi ise kuramsal bir temele dayanarak çeşitli değişkenlerden oluşturulan faktörlerin gerçek verilerle ne derece uyum gösterdiğini değerlendirme amacıyla kullanılır. Doğrulayıcı faktör analizi, ikinci örneklem grubunda yer alan 250

öğrenciden elde edilen verilerle gerçekleştirilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi için 250 öğrenciden elde edilen veriler üzerinde aykırı değer incelendiğinde 50 verinin uçlarda kaldığı tespit edilerek veri setinden çıkarılmıştır. Böylece doğrulayıcı faktör analizi 200 öğrenciden elde edilen verilerle gerçekleştirilmiştir. Açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi dışında, madde analizi için alt/üst % 27 grup ortalamaları farkı ve madde toplam korelasyon katsayıları incelenmiştir. Veriler SPSS 15.0 ve Lisrel 8.54 paket programları ile analiz edilmiştir. Açıklayıcı faktör analizi sonuçlarına göre, 14 maddenin, faktör yükleri .65 ile .84 arasında değişmekte ve toplam varyansın %58'ini açıklamaktadır. Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) sonuçları ise; (RMSEA= .04, NFI= .96, CFI= .99, IFI= .99, RFI= .95, GFI= .94 ve SRMR= .04) elde edilen tek faktörlü yapının doğrulandığını göstermektedir. Ayrıca ölçeğe ilişkin elde edilen güvenirlik katsayıları, ölçeğin iç tutarlılığının ve kararlılığın yeterli düzeylerde (Cronbach Alpha değeri .94, test tekrar test güvenirlik katsayısı .93) olduğunu göstermektedir. Ölçeğin tamamından yüksek puan almak bireysel çalgı performans sınav kaygısının yüksek olduğu, düşük puan almak ise bireysel çalgı performans sınav kaygısının düşük olduğu anlamına gelmektedir. Ölçekten en az 14, en çok 70 puan alınmaktadır. Bu çalışmada ise ölçeğin Cronbach alpha katsayısı .95 olarak bulunmuştur.

3.4.3. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmaya katılan müzik öğretmeni adaylarının demografik özelliklerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen form, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının cinsiyet, üniversite, sınıf, mezun olunan lise türü, bireysel çalgısı, bireysel çalgı başarısı ve akademik başarısı olmak üzere 7 maddeden oluşturulmuştur.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında toplanan verilerin analizi “SPSS 22.0” programı ile yapılmıştır. Araştırma kapsamında belirlenen demografik özelliklere ilişkin frekans ve yüzdeler değere bakılmış; araştırmada değişkenlerin birbirleriyle olan ilişkisini ve belirlenen demografik değişkenler açısından birbirleriyle anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin öncelikle verilerin normal dağılım varsayımını karşılayıp karşılamadığı Kolmogorov-Smirnov (K-S) testi ile incelenmiştir.

Kolmogorov-Smirnov testinin sonucunda verilerin normal dağılım varsayımını karşılamadığı gözlenmiş ve bu doğrultuda non-parametrik (parametrik olmayan) ölçümler yapılmıştır. Bu bağlamda, verilerin analizi için korelasyon ölçümü işlemlerinde Spearman Brown korelasyon katsayısı hesaplaması, karşılaştırma ölçümlerinde ise Mann-Whitney U testi ve Kruskal-Wallis H testi kullanılmıştır. Ölçümlerde anlamlılık düzeyi $p < 0.05$ olarak kabul edilmiştir. Veri analizlerinde anlamlı fark elde edilen değişkenler için Mann-Whitney U ve Kruskal-Wallis H testlerinin etki büyüklüklerinin hesaplamasında $r = Z / \sqrt{n}$ formülü kullanılmıştır (Boduszek, 2017). Etki büyüklüğü değerlerin yorumlanmasında, Cohen (1988) tarafından önerilen etki büyüklüğü sınıflaması dikkate alınmıştır. Buna göre; $r=10-29$ düşük düzeyde etki, $r=30-49$ orta düzeyde etki, $r=50$ ve üzeri yüksek düzeyde etkiyi ifade etmektedir (akt. Field, 2009).



BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde gerçekleştirilen araştırma ile ilgili; verilerin düzenlenmesi ve verilerin analizinde kullanılan istatistiksel işlemlere ilişkin bilgiler yer almaktadır. Müzik öğretmeni adaylarının müzik performans kaygısı ile bireysel çalgı performans sınavı kaygısı arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığına yönelik korelasyon ölçümü işlemlerinde Spearman Brown Sıra Farkları korelasyon katsayısı hesaplaması ile elde edilen analiz sonuçlarına yer verilmiştir. Diğer taraftan katılımcıların Müzik Performans Kaygısı ile Bireysel Çalgı Performans Sınavı Kaygısı puanları ortalamalarının demografik değişkenlere göre (cinsiyet, üniversite, sınıf, lise, bireysel çalgı, bireysel çalgı başarısı ve akademik başarı) farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik yapılan karşılaştırma ölçümlerinde ise Mann-Whitney U testi ve Kruskal-Wallis H testi sonuçlarına yer verilmiştir. Ayrıca araştırmada anlamlı fark belirlenen Mann-Whitney U testi cinsiyet değişkeni ile Kruskal-Wallis H testi için bireysel çalgı, bireysel çalgı başarısı ve akademik başarı için etki büyüklüğü analizi sonuçları yer almaktadır. Çalışmadaki gruplara ait sonuçlar arası farkın önemli olup olmadığını gösteren bir başka ölçüt ise etki büyüklüğüdür. Etki büyüklüğü (EB), anlamlı farklılığın ortaya konması için ilgilenilen sonuç değişkenine göre iki ortalama ya da iki oran arasındaki beklenen farklılık olarak ifade edilebilir (Kılıç, 2014).

4.1. Verilerin Analizlere Uygunluğunun İncelenmesi ve Verilerin Düzenlenmesi

Çalışmada veri analizi için yapılacak istatistiksel işlemler yapılmadan önce veri toplama araçları ile toplanan veri setinde düzenlemeler yapılmıştır. Kayıp hatalı veriler istatistiksel işlemlere dâhil edilmemiştir ve veri dağılımının normalliği incelenmiştir. Nicel

çalışmalarda veri setinde çalışmaya katılan mevcut değişkenlerin aldıkları değerlerle parametrik testlerin yapılabilmesi için verilerin dağılımının normallik koşulunu karşılaması gerekmektedir. Verilerin normal dağılım özelliklerini gösterip göstermediği farklı yollarla kontrol edilmektedir. Verilerin normal dağıldığını söyleyebilmek için merkezi eğilim ölçüleri olan aritmetik ortalama, mod, medyan değerlerinin birbirine yakın olması ve arpıklık basıklık katsayılarının sıfıra yakın olması gerekmektedir. Ayrıca dağılımın histogram grafiğine bakıldığında simetrik bir ağ eğrisine benzemelidir (Can, 2016).

Bu bağlamda araştırmaya dahil edilen değişkenlerin normallik sayılıtısını karşılayıp karşılamadığını kontrol etmek için değişkenlerin arpıklık, basıklık katsayıları incelenmiş ve değerlerin -1 ile +1 dışında kalmasından ve Kolmogorov-Smirnov testinin p değerinin 0.05'ten küçük ($p < 0.05$) olmasından dolayı ölçümler sonucunda verilerin normal dağılım varsayımını karşılamadığını gözlenmiştir. Bu bağlamda araştırmaya katılan değişkenlerin normallik sayılıtısını karşılayıp karşılamadığını kontrol etmek için değişkenlerin aritmetik ortalama, medyan, mod, standart sapma, arpıklık, basıklık katsayıları incelenmiş ve bu değerlere Tablo 8'de yer verilmiştir.

Tablo 8'de değişkenlerin normal dağılımlarını gösteren aritmetik ortalama, medyan, mod, standart sapma, arpıklık, basıklık katsayıları incelendiğinde aritmetik ortalama, medyan ve mod değerlerinin birbirine yakın değerler olmadığı, arpıklık ve basıklık katsayılarının -1 ile +1 aralığında yer almadığını görülmektedir. Sonuç olarak araştırmada incelenen değişkenlerin normal dağılım özelliği sağlamadığını için non-parametrik testler kullanılmıştır.

Tablo 8

MPK ve BPSK Değişkenlerinin Aritmetik Ortalama, Medyan, Mod, Standart Sapma, arpıklık, Basıklık Katsayıları

Değişkenler	\bar{x}	Medyan	Mod	Ss	arpıklık	Basıklık
MPK	69.00	70	79	33.14	.016	-.711
BPSK	46.54	48	42	13.66	-.359	-.552

n=467

Tablo 8'de görüldüğü gibi MPK için arpıklık değeri .016, basıklık değeri ise -.711'dir. BPSK için ise elde edilen arpıklık değeri -.359, basıklık değeri ise -.552'dir.

4.2. Müzik Öğretmeni Adaylarının MPK Düzeyleri ve BÇPSK Düzeyleri Arasındaki İlişki ile İlgili Bulgular

Müzik öğretmeni adaylarının müzik performans kaygıları ile bireysel çalgı performans sınavı kaygıları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek için Spearman Brown Sıra Farkları korelasyon katsayısı kullanılarak elde edilmiştir. Bulgular Tablo 9’da yer almaktadır.

Tablo 9

MPK Düzeyleri ve BÇPSK Düzeyleri Arasındaki İlişkiyi Gösteren Korelasyon Katsayısı (r)

Değişkenler	BÇPSK
MPK	.62**

** $p < .01$, $r = .62$, $n = 467$

Tablo 9’da görüldüğü gibi müzik öğretmeni adaylarının MPK ve BÇPSK düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r = .62$). Bu sonuca göre, müzik öğretmeni adaylarının MPK düzeylerinin orta düzeyde ($r = .62$) BÇPSK’larını etkilediği, ya da BÇPSK düzeylerinin MPK’larını orta düzeyde etkilediği söylenebilir.

4.3. Müzik Öğretmeni Adaylarının MPK Düzeyleri ve BÇPSK Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığına İlişkin Bulgular

Tablo 10

Cinsiyet Değişkenine göre MPK Puanlarına İlişkin Betimsel Bulgular ve Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Cinsiyet	n	Sıra Ort.	U	Z	p	r
Kadın	288	75.3	1806.50	-5.002	.000	-0.23
Erkek	179	59				
Toplam	467					

Tablo 10’da müzik öğretmeni adaylarının cinsiyet değişkenine göre K-MPKE’nden aldıkları puanların Mann-Whitney U testi sonuçları yer almaktadır. Elde edilen sonuçlarda kadın müzik öğretmeni adaylarının MPK sıra ortalaması (75.3) ile erkek öğretmen adaylarının sıra ortalaması (59) arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. ($U=180060.50$, $p=.000$ $p<.05$). Elde edilen sonuçlar doğrultusunda, cinsiyet değişkeninin MPK üzerinde etkili olduğu (-0.23) kadın öğretmen adaylarının, erkek öğretmen adaylarına göre müzik performansına yönelik kaygı düzeylerinin daha yüksek olduğu söylenebilir. Etki büyüklüğü değeri ise $r=-0.23$ ’tür. Bu sonuca göre cinsiyet değişkeni ile MPK arasında düşük düzeyde bir etki olduğu söylenebilir.

Tablo 11

Cinsiyet Değişkenine göre BÇPSK Puanlarına İlişkin Betimsel Bulgular ve Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Cinsiyet	n	Sıra Ort.	U	Z	p	r
Kadın	288	50.3	1498.00	-7.530	.000	-0.34
Erkek	179	40.5				
Toplam	467					

Tablo 11’de müzik öğretmeni adaylarının cinsiyet değişkenine göre BÇPSK-Ö’nden aldıkları puanların Mann-Whitney U testi sonuçları yer almaktadır. Elde edilen sonuçlarda, kadın müzik öğretmeni adaylarının BÇPSK sıra ortalaması (50.3) ile erkek öğretmen adaylarının sıra ortalaması (40.5) arasında anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır. ($U=14984.00$, $p=.000$ $p<.05$). Etki büyüklüğü değeri ise $r=-0.34$ ’tür. Cohen (1988) etki büyüklüğü değerleri dikkate alındığında, bu sonuca göre cinsiyet değişkeni ile BÇPSK arasında orta düzeyde bir etki olduğu söylenebilir.

4.4. Müzik Öğretmeni Adaylarının MPK Düzeyleri ve BÇPSK Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Üniversite Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Tablo 12

Üniversite Değişkenine göre MPK Puanlarına İlişkin Betimsel Bulgular ve Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Üniversite	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p
ASÜ	68	61.8	6	12.055	.061
BAÜN	36	62.6			
HARRAN	79	67.2			
İNONU	84	77.3			
MAKÜ	88	65.7			
MSKÜ	84	71.9			
TOGÜ	28	76.5			
Toplam	467				

Tablo 12’de müzik öğretmeni adaylarının üniversite değişkenine göre K-MPKE’nden aldıkları puanların Kruskal-Wallis H testi sonuçları yer almaktadır. Analiz sonuçlarına göre müzik öğretmeni adaylarının MPK Üniversite puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır (n=467, p=.061) $p>.05$.

Tablo 13

Üniversite Değişkenine göre BÇPSK Puanlarına İlişkin Betimsel Bulgular ve Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Üniversite	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p
ASÜ	68	43.7	6	10.091	.091
BAÜN	36	47.3			
HARRAN	79	47.3			
İNONU	84	47.9			
MAKÜ	88	44.2			
MSKÜ	84	49.3			
TOGÜ	28	45.4			
Toplam	467				

Tablo 13’de müzik öğretmeni adaylarının üniversite değişkenine göre BÇPSK-Ö’nden aldıkları puanların Kruskal-Wallis H testi sonuçlarına yer verilmiştir. Analiz sonuçlarına göre, müzik öğretmeni adaylarının üniversite değişkeni açısından BÇPSK puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($n=467$, $p=.091$) $p>.05$.

4.5. Müzik Öğretmeni Adaylarının MPK Düzeyleri ve BÇPSK Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Sınıf Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Tablo 14

Sınıf Değişkenine göre MPK Puanlarına İlişkin Betimsel Bulgular ve Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Sınıf	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p
Lisans 1	100	66.1	4	4.619	.329
Lisans 2	94	68.1			
Lisans 3	111	68.2			
Lisans 4	135	73.6			
Lisans 4 ⁺	27	63.3			
Toplam	467				

Tablo 14’de müzik öğretmeni adaylarının sınıf değişkenine göre K-MPKE’nden aldıkları puanların Kruskal-Wallis H testi sonuçları yer almaktadır. Analiz sonuçlarına göre, müzik öğretmeni adaylarının MPK puanları arasında sınıf değişkenine göre anlamlı bir fark bulunamamıştır ($n=467$, $p=.329$) $p>.05$.

Tablo 15

Sınıf Değişkenine göre BÇPSK Puanlarına İlişkin Betimsel Bulgular ve Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Sınıf	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p
Lisans 1	100	47.4	4	.880	.927
Lisans 2	94	46.1			
Lisans 3	111	46.5			
Lisans 4	135	46.3			
Lisans 4 ⁺	27	46.8			
Toplam	467				

Tablo 15’de müzik öğretmeni adaylarının sınıf değişkenine göre BÇPSK-Ö’nden aldıkları puanların Kruskal-Wallis H testi sonuçlarına yer verilmiştir. Analiz sonuçlarına göre, müzik öğretmeni adaylarının BÇPSK puanları arasında sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır (n=467, p=.927) p>.05.

4.6. Müzik Öğretmeni Adaylarının MPK Düzeyleri ve BÇPSK Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Lise Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Tablo 16

Lise Türü Değişkenine göre MPK Puanlarına İlişkin Betimsel Bulgular ve Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Lise	n	Sıra Ort.	U	Z	p
AGSL	319	69.8	2164.00	-.770	.441
Diğer	148	67.4			
Toplam	467				

Tablo 16’da müzik öğretmeni adaylarının lise türü değişkenine göre K-MPKE’nden aldıkları puanların Mann-Whitney U testi sonuçları yer almaktadır. Analiz sonuçlarına göre, AGSL mezunu müzik öğretmeni adaylarının MPK’na ilişkin sıra ortalaması (69.8) ile Diğer lise türlerinden mezun olan müzik öğretmeni adaylarının MPK puan ortalaması

(67.4) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır (U=21649, p=.441 p>.05).

Tablo 17

Lise Türü Değişkenine göre BÇPSK Puanlarına İlişkin Betimsel Bulgular ve Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Lise	n	Sıra Ort.	U	Z	p
AGSL	319	46.8	2233.00	-.707	.479
Diğer	148	46			
Toplam	467				

Tablo 17’de müzik öğretmeni adaylarının lise türü değişkenine göre BÇPSK-Ö’nden aldıkları puanların Mann-Whitney U testi sonuçları yer almaktadır. Analiz sonuçlarına göre, AGSL mezunu müzik öğretmeni adaylarının BÇPSK’na ilişkin sıra ortalaması (46.8) ile Diğer lise türlerinden mezun olan müzik öğretmeni adaylarının BÇPSK sıra ortalaması (46) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır (U=22336, p=.479 p>.05).

4.7. Müzik Öğretmeni Adaylarının MPK Düzeyleri ve BÇPSK Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Bireysel Çalgı Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Tablo 18

Bireysel Çalgı Türü Değişkenine göre MPK Puanlarına İlişkin Betimsel Bulgular ve Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Bireysel Çalgı	n	Sıra Ort.	sd	x ²	p	Medyan	Anlamlı fark
Bağlama	48	52.7	12	34.041	.001	1.94	b-vc, b-fl,
Flüt	49	58.3				2.76	b-kmn,
Gitar	79	64				2.68	b-pf,
Kanun	13	68.5				2.36	b-ş,
Keman	115	77				3.08	b-va,
Klarnet	4	42.2				1.72	gtr- kmn,
Kontrbas	8	64.3				2.76	gtr-pf,

Bireysel Çalgı	n	Sıra Ort.	sd	x ²	p	Medyan	Anlamlı fark
Piyano	34	80.8				3.40	kl-pf,
Şan	28	72.3				3.08	ud-fl,
Ud	10	43.3				1.50	fl-kmn,
Viyola	36	71.1				2.56	fl-pf,
Viyolonsel	42	71.8				3.00	fl-ş,
Diğer	1						fl-va,
Toplam	467						fl-vc.

Tablo 18 incelendiğinde Kruskal-Wallis H testi sonuçlarına göre, müzik öğretmeni adaylarının bireysel çalgı türü değişkeni açısından MPK sıra ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($x^2=34.04$ $sd=12$, $n=467$ $p<.001$). $p<.05$. Çalgılar arasındaki anlamlı farkı belirlemek için, farkın görüldüğü çalgılar Tablo 18'de uluslararası kısaltmaları ile gösterilmiştir (b=bağlama, fl=flüt, gtr=gitar, kmn=keman, kl=klarnet, pf=piyano, ş=şan, ud=ud, va=viyola ve vc=viyolonsel). Müzik öğretmeni adaylarının bireysel çalgı türü ortalamaları dikkate alındığında, bağlama öğrenimi gören müzik öğretmeni adayları ile çello, flüt, keman, piyano, şan ve viyola öğrenimi gören; gitar öğrenimi gören müzik öğretmeni adayları ile keman ve piyano öğrenimi gören; klarnet öğrenimi gören müzik öğretmeni adayları ile piyano öğrenimi gören; ud öğrenimi gören müzik öğretmeni adayları ile flüt, keman, piyano, şan, viyola ve viyolonsel öğrenimi gören müzik öğretmeni adaylarının MPK düzeyleri arasında anlamlı fark bulunmuştur (b-vc, b-fl, b-kmn, b-pf, b-ş, b-va, gtr-kmn, gtr-pf, kl-pf, ud-fl, fl-kmn, fl-pf, fl-ş, fl-va ve fl-vc). Elde edilen sonuçlar doğrultusunda, bağlama, gitar, klarnet ve ud çalgılarında öğrenim gören müzik öğretmeni adaylarının diğer çalgı türlerinde eğitim gören müzik öğretmeni adaylarına göre daha düşük düzeyde yaşadıkları söylenebilir.

Yukarıda ifade edilen sonuçlar değerlendirildiğinde, düşük düzeyde MPK yaşayan müzik öğretmeni adaylarının çoğunlukla telli-mızraplı çalgı öğrenimi (bağlama, gitar, ud) gördükleri görülmektedir. Bu çalgı türleri içerisinde ise en düşük MPK puanı ortalamasının ud çalgısında (M=1.50) düşük düzeyde olduğu; bunu sırasıyla bağlama (M=1.94) düşük düzeyde ve gitar çalgısının (M=2.56) orta düzeyde izlediği görülmektedir. Diğer çalgı türleri içerisinde ise en yüksek MPK puanı ortalamasının piyano çalgısında (M=3.40) yüksek düzeyde olduğu; bunu sırasıyla keman ve şan (M=3.08) orta düzeyde izlediği görülmektedir.

Bireysel çalgı değişkeni için etki büyüklükleri, bağlama-çello için $r=-0.11$, bağlama-flüt için $r=-0.10$, bağlama-keman için $r=-0.20$, bağlama-piyano için $r=-0.16$, bağlama-şan için $r=-0.12$, bağlama-viyola için $r=-0.12$, gitar-keman için $r=-0.12$, gitar-piyano için $r=-0.11$, klarnet-piyano için $r=-0.10$, ud-flüt için $r=-0.10$, ud-keman için $r=-0.13$, ud-piyano için $r=-0.12$, ud-şan için $r=-0.10$, ud-viyola için $r=-0.11$ ve ud-viyolonsel için ise $r=-0.10$ 'dur. Cohen (1988)'in etki büyüklüğü değerleri dikkate alındığında, anlamlı fark elde edilen tüm bireysel çalgı türleri arasındaki etki büyüklüklerinin düşük düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 19

Bireysel Çalgı Değişkenine göre BÇPSK Puanlarına İlişkin Betimsel Bulgular ve Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Bireysel Çalgı	n	Sıra Ort.	sd	x^2	p	Medyan	Anlamlı farklar
Bağlama	48	39.5	12	28.837	.004	2.96	b-vc, b-kmn,
Flüt	49	45.3				3.35	b-pf,
Gitar	79	44.5				3.14	b-ş,
Kanun	13	48				3.64	b-va,
Keman	115	50.4				3.71	gtr- kmn,
Klarnet	4	39.5				3.00	gtr-pf,
Kontrbas	8	43				3.00	gtr-va.
Piyano	34	49				3.85	
Şan	28	46.4				3.28	
Ud	10	43.6				3.07	
Viyola	36	49.6				3.64	
Viyolonsel	42	46.7				3.35	
Diğer	1						
Toplam	467						

Tablo 19 incelendiğinde Kruskal-Wallis H testi sonuçlarına göre müzik öğretmeni adaylarının bireysel çalgı değişkenine göre Bireysel Çalgı Performans Sınavı Kaygısı-Ölçeği ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($x^2=28.83$ $sd=12$, $n=467$ $p=.004$), $p<.05$. Çalgılar arasındaki anlamlı farkı belirlemek için, farkın görüldüğü

çalgılar Tablo 19’da uluslararası kısaltmaları ile gösterilmiştir (b=bağlama, gtr=gitar, kmn=keman, pf=piyano, ş=şan, ud=ud, va=viyola ve vc=viyolonsel). Müzik öğretmeni adaylarının bireysel çalgı türü ortalamaları dikkate alındığında, bağlama öğrenimi gören müzik öğretmeni adayları ile çello, keman, piyano, şan ve viyola öğrenimi gören; gitar öğrenimi gören müzik öğretmeni adayları ile keman, piyano ve viyola öğrenimi gören müzik öğretmeni adaylarının BÇPSK düzeyleri arasında anlamlı fark bulunmuştur (b-vc, b-kmn, b-pf, b-ş, b-va, gtr-kmn, gtr-pf ve gtr-va). Elde edilen bu sonuçlar doğrultusunda, bağlama ve gitar çalgılarında öğrenim gören müzik öğretmeni adaylarının daha düşük düzeyde BÇPSK yaşadıkları söylenebilir. Sonuçlar değerlendirildiğinde, düşük düzeyde BÇPSK yaşayan müzik öğretmeni adaylarının çoğunlukla telli-mızraplı çalgı eğitimi (bağlama ve gitar) aldıkları görülmektedir. Bu çalgı türleri içerisinde ise en düşük BÇPSK puanı ortalamasının sırasıyla, bağlama çalgısında; (M=2.96) düşük düzeyde olduğu; daha sonra ise gitar çalgısında (M=3.14) orta düzeyde olduğu görülmektedir. Diğer çalgı türleri içerisinde ise en yüksek BÇPSK puanı ortalamasının piyano çalgısında (M=3.85) yüksek düzeyde olduğu; bunu sırasıyla keman (M=3.71) yüksek düzeyde, viyola (M=3.64) yüksek düzeyde ve şan (M=3.28) orta düzeyde olmak üzere bireysel çalgı türlerinin izlediği görülmektedir.

Bireysel çalgı değişkeni için BÇPSK-Ö etki büyüklükleri ise; bağlama-çello için $r=-0.10$, bağlama-keman için $r=-0.19$, bağlama-piyano için $r=-0.13$, bağlama-şan için $r=-0.10$, bağlama-viyola için $r=-0.13$, gitar-keman için $r=-0.15$, gitar-piyano için $r=-0.10$ ve gitar-viyola için ise $r=-0.09$ ’dur. Bu sonuçlara göre, anlamlı fark elde edilen bireysel çalgı türlerinin tümü ile BÇPSK arasında düşük düzeyde bir etki olduğu söylenebilir.

4.8. Müzik Öğretmeni Adaylarının MPK Düzeyleri ve BÇPSK Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Bireysel Çalgı Başarısı Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Tablo 20

Bireysel Çalgı Başarısı Değişkenine göre MPK Puanlarına İlişkin Betimsel Bulgular ve Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Bireysel Çal.Başarısı	n	Sıra Ort.	sd	x^2	p	Medyan
0-49	14	70.5	3	7.004	.072	2.82
50-69	77	75				3.16
70-89	209	71.1				2.84
90-100	167	63.4				2.56
Toplam	467					

Tablo 20’de görüldüğü gibi Kruskal-Wallis H testi sonuçları bağlamında, müzik öğretmeni adaylarının bireysel çalgı başarısı değişkenine göre K-MPKE ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır (n=467, p=.072) $p>.05$.

Tablo 21

Bireysel Çalgı Başarısı Değişkenine göre BÇPSK Puanlarına İlişkin Betimsel Bulgular ve Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Bireysel Çal.Başarısı	n	Sıra Ort.	sd	x^2	p	Medyan	Anlamlı farklar
1=0-49	14	45.4	3	26.569	.000	3.39	3-2, 4-2
2=50-69	77	52				3.78	4-3
3=70-89	209	47.6				3.50	
4=90-100	167	42.8				3.07	
Toplam	467						

Tablo 21’de görüldüğü gibi Kruskal-Wallis H testi sonuçlarına göre müzik öğretmeni adaylarının bireysel çalgı başarısı değişkeni açısından, BÇPSK-Ö ortalamaları arasında anlamlı farklılıklar belirlenmiştir ($x^2=26.56$ sd=3, n=467) $p<.05$. Bireysel çalgı başarısının ortalamaları dikkate alındığında, uygulama sonrası en yüksekte en düşüğe sıra ortalamalarının sırasıyla; 50-69 (52), 70-89 (47.6), 0-49 (45.4) ve 90-100 (42.8)

olduğu görülmektedir. Bireysel çalgı başarıları ortalamalarına göre en düşük kaygı düzeyi 90-100, en yüksek kaygı düzeyi ise 50-69 başarı ortalamaları arasındadır. Bu sonucun nedeni olarak, ders geçme sisteminde 50 ya da 60 puan alma durumunun öğrenciyi dersten geçireceği ve bu nedenle de öğrencilerin dersten geçme olasılığı ile ilgili olarak daha yüksek düzeyde kaygı yaşamaları ihtimalinin olması gösterilebilir.

Müzik öğretmeni adaylarının BÇPSK'na ilişkin bireysel çalgı başarıları medyan değerlerinin ise, 50-69 (M=3.78) ve 70-89 (M=3.50) ortalamaya sahip öğrenciler için yüksek düzeyde olduğu, 0-49 (M=3.39) ve 90-100 (M=3.07) ortalamaya sahip öğrenciler için ise orta düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Bireysel çalgı başarıları değişkeni için BÇPSK-Ö puanlarına göre etki büyüklüğü sonuçları; (70-89)-(50-69) aralığı için $r=-0.12$, (90-100)-(50-69) aralığı için $r=-0.23$ ve (90-100)-(70-89) aralığı için ise $r=-0.14$ 'tür. Buna sonuca göre, bireysel çalgı başarıları ortalamaları puan aralıkları için tüm etki büyüklüğü değerleri düşük düzeydedir.

4.9. Müzik Öğretmeni Adaylarının MPK Düzeyleri ve BÇPSK Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Akademik Başarı Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Tablo 22

Akademik Başarı Değişkenine göre MPK Puanlarına İlişkin Betimsel Bulgular ve Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Akademik Başarı	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Medyan
0-49	11	78.1	4	7.210	.125	2.82
50-69	156	70				2.86
70-89	260	68.3				2.80
90-100	22	57.50				2.34
Yok	18	85.6				3.22
Toplam	467					

Tablo 22 incelendiğinde Kruskal-Wallis H testi sonuçlarına göre, müzik öğretmeni adaylarının akademik başarı değişkeni açısından, K-MPKE ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($n=467$, $p=.324$) $p>.05$.

Tablo 23

Akademik Başarı Değişkenine göre BÇPSK Puanlarına İlişkin Betimsel Bulgular ve Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Akademik Başarı	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Medyan	Anlamlı farklar
1=0-49	11	56.5	4	17.585	.001	4.00	4-2, 4-5
2=50-69	156	47.1				3.50	4-1, 3-5
3=70-89	260	45.8				3.35	3-1, 2-5
4=90-100	22	40.5				2.89	2-1
5=Yok	18	55				4.03	
Toplam	467						

Tablo 23 incelendiğinde Kruskal-Wallis H testi sonuçlarına göre müzik öğretmeni adaylarının akademik başarı değişkeni açısından BÇPSK-Ö ortalamaları arasında anlamlı farklılıklar görülmektedir ($\chi^2=17.58$ $sd=4$, $n=467$), $p<.05$. Akademik başarı ortalamaları dikkate alındığında uygulama sonrası en yüksekten en düşüğe sıra ortalamalarının sırasıyla; 0-49 (56.5), 50-69 (47.1), 70-89 (45.8) ve 90-100 (40.5) olduğu görülmektedir. Akademik başarı ortalamalarına göre, en düşük kaygı düzeyine sahip müzik öğretmeni adaylarının ortalamaları 90-100, en yüksek kaygı düzeyine sahip müzik öğretmeni adaylarının ortalamaları ise 0-49'dur. BÇPSK-Ö için müzik öğretmeni adaylarının akademik başarı ortalamaları medyan değerlerine göre ise, 90-100 aralığında ($M=2.89$) orta düzeyde, sırasıyla 70-89 aralığında ($M=3.35$) orta düzeyde 50-69 aralığında ($M=3.50$) yüksek düzeyde, 0-49 aralığında ($M=4.00$) yüksek düzeyde ve yok (akademik başarı ortalamasını belirtmeyen bireyler) aralığında ise ($M=4.03$) yüksek düzeydedir. Akademik başarı değişkeni için BÇPSK- Ö puanlarına göre, etki büyüklüğü sonuçları ise; (90-100)-(50-69) aralığı için $r=-0.09$, (90-100)-(Yok) aralığı için $r=-0.14$, (90-100)-(0-49) aralığı için $r=-0.12$, (70-89)-(Yok) aralığı için $r=-0.13$, (70-89)-(0-49) aralığı için $r=-0.11$, (50-69)-(Yok) aralığı için $r=-0.11$ ve (50-69)-(0-49) aralığı için ise $r=-0.10$ 'dur. Bu sonuçlara göre, anlamlı fark elde edilen tüm akademik başarı puan aralıkları ile BÇPSK arasında düşük düzeyde bir etki olduğu söylenebilir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın bulgularından elde edilen sonuçlara, elde edilen sonuçlar doğrultusunda ilgili literatür çerçevesinde tartışmaya ve sonuçlara dayalı olarak yapılan önerilere yer verilmiştir.

5.1. Tartışma ve Sonuç

5.1.1. Müzik Öğretmeni Adaylarının Müzik Performans Kaygısı İle Bireysel Çalgı Performans Sınavı Kaygısı Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi ve Yorumlanması

Araştırmanın ilk ve alt amaç sorusu kapsamında müzik öğretmeni adaylarının MPK ve BÇPSK arasında bir ilişki olup olmadığına ilişkin elde edilen sonuçlarda, müzik öğretmeni adaylarının MPK ile BÇPSK arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu sonuca göre, müzik öğretmeni adaylarının MPK düzeylerinin orta düzeyde ($r=.62$) BÇPSK'larını etkilediği ya da tersi söylenebilir.

Bireylerin bir topluluk önünde bireysel çalgı performansı sergilerken ya da sınav olurken hissettikleri kaygı müzik performans kaygısı olarak adlandırılmaktadır. İlgili literatür incelendiğinde, müzik öğretmeni adaylarının müzik performans kaygısı ve bireysel çalgı performans sınavı kaygısı arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bununla birlikte müzik eğitimi kapsamında kaygı ile farklı değişkenler arasındaki ilişkiler bağlamında Özerin, (2015) profesyonel müzik eğitimi gören öğrencilerin problem çözme becerileri ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bu doğrultuda,

Kenny Müzik Performans Envanteri ile öğrencilerin müzik performans kaygıları; cinsiyet, öğrenim gördükleri kurum bireysel çalgı kendilerini akademik olarak başarılı bulma vb. demografik değişkenler ile karşılaştırılmıştır. Çalışma sonucunda elde edilen sonuçlarda bu çalışmadan elde edilen sonuçlarla benzer olarak bireysel çalgı ve kendilerini akademik olarak başarılı bulma değişkenleri açısından anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Diğer taraftan araştırma sonucunda cinsiyet değişkeni açısından bu araştırmadan elde edilen sonuçtan farklı olarak erkek öğrencilerin, kız öğrencilere göre daha yüksek düzeyde müzik performans kaygısı yaşadığı saptanmıştır.

5.1.2. Müzik Öğretmeni Adaylarının Müzik Performans Kaygı Düzeyleri Çeşitli Demografik Özelliklere (Cinsiyet, Üniversite, Sınıf, Lise, Bireysel Çalgı, Bireysel Çalgı Başarısı ve Akademik Başarı) Türüne İlişkin Bulguların Değerlendirilmesi ve Yorumlanması

Araştırmanın ikinci alt amaç sorusu kapsamında müzik öğretmeni adaylarının müzik performans kaygı düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla öğretmen adaylarının Kenny Müzik Performans Kaygısı Envanterinden aldıkları puanlar Mann-Whitney U testi ile analiz edilmiştir. Elde edilen sonuçlarda kadın müzik öğretmeni adaylarının MPK sıra ortalaması (75.3) ile erkek öğretmen adaylarının sıra ortalaması (59) arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Analiz sonucunda, kadın katılımcıların erkek katılımcılara göre daha yüksek müzik performans kaygısı yaşadıkları saptanmıştır ($U=180060.50$, $n=467$, $p=.000$). Bu sonuçlar doğrultusunda, cinsiyet değişkeninin MPK üzerinde etkili olduğu (-0.23) kadın öğretmen adaylarının, erkek öğretmen adaylarına göre müzik performansına yönelik kaygı düzeylerinin daha yüksek olduğu söylenebilir. İlgili literatür incelendiğinde cinsiyet değişkeni açısından bu çalışmanın sonuçları ile benzerlik gösteren çalışmalara rastlanılmaktadır. Bu kapsamda, Çırakoğlu ve Coşkun Şentürk (2013) tarafından Müzik Öğrencileri için Performans Kaygısı Ölçeği'nin geliştirilmesi amacıyla üniversite örnekleminde üç farklı aşamada toplanan verilerin sonucunda, kadın müzisyenlerin sürekli kaygılarının ve MPK düzeylerinin erkek müzisyenlerden anlamlı olarak farklı ve yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Yine Türkiye'de müzik eğitimi bölümlerinde eğitim gören 54 öğrenci ile yapılmış başka bir çalışmada, kadın müzisyenlerin kaygı düzeyleri erkekler müzisyenlerden daha yüksek bulunmuştur (Deniz-Yöndem, 2007).

“Ortaokul ve Lise Düzeyinde Öğrenim Gören Konservatuvar Öğrencilerinin Müzik Performans Kaygılarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi” adlı çalışmada da kızların müzik performans kaygısı, erkeklerin müzik performans kaygısından istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksek bulunmuştur (Aydın ve İşgörür, 2018). Benzer bir başka çalışmada Hernandez, Zarza-Alzugaray ve Casanova (2018) müzik performans anksiyetesiyle baş etmek için erkek katılımcılara oranla, kadın katılımcıların daha fazla kaygı yaşadıkları bununla birlikte, kaygının müzisyenliği bırakmaya kadar risk durumu oluşturabildiği belirtilmiştir. Kafadar (2009), ise gençlerin müzik performans kaygı durumuna ilişkin gerçekleştirdiği araştırmasının sonucunda kızların erkeklere göre daha fazla performans kaygısı yaşadığını saptamıştır. Müzik performans kaygısı ve cinsiyet değişkeni arasındaki ilişkileri inceleyen diğer çalışmalarda da kadın müzisyenlerin erkek müzisyenlere göre daha fazla performans kaygısı yaşadığı belirlenmiştir (Osborne ve Franklin, 2002; Kenny ve Osborne, 2006; Bruges, 2011; Çirakoğlu ve Coşkun-Şentürk, 2013; Thomas ve Nettelbeck, 2014; Coşkun-Şentürk ve Çirakoğlu, 2018). Bununla birlikte literatürde cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılıkların elde edilmediği araştırmalarda bulunmaktadır (Ryan, 2004; Smith ve Rickard, 2004; Fehm ve Schmidt, 2006). Bu çalışmalara ek olarak, Özerin (2015)’in cinsiyet değişkeni açısından bu ve diğer araştırmalardan elde edilen sonuçlardan farklı olarak erkek öğrencilerin, kız öğrencilere göre daha yüksek düzeyde müzik performans kaygısı yaşadığı sonucu dikkat çekicidir.

Araştırmada, üniversite değişkeni açısından ise müzik öğretmeni adaylarının müzik performans kaygısı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bu sonuca benzer olarak, Baydağ ve Alpagut (2016) müzik eğitimi bölümü ve konservatuvar öğrencilerinin sahne/performans kaygılarını araştırdıkları çalışmalarının sonuçları kapsamında; öğrencilerin okudukları üniversite ile performans kaygıları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını belirlemişlerdir.

Araştırmada, sınıf ve mezun olunan lise türü değişkenleri açısından da müzik öğretmeni adaylarının müzik performans kaygısı düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar bulunamamıştır. İlgili literatürde sınıf değişkeni açısından bu çalışmadan elde edilen sonuçla paralel olarak, Güdek ve Çiçek (2017) gerçekleştirdikleri çalışmalarının sonucunda, mesleki müzik eğitimi alan lisans öğrencilerinin müzik performans kaygı düzeyleri ile sınıf değişkeni istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık belirlememişlerdir. Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda, sınıf ve mezun olunan lise türü

değişkenlerinin müzik öğretmeni adaylarının müzik performans kaygısı düzeylerini etkilemediği ya da tersi söylenebilir.

Araştırmada, bireysel çalgı değişkeni ile müzik öğretmeni adaylarının müzik performans kaygısı düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir ($\chi^2=34.04$ $sd=12$, $p<.001$). Müzik öğretmeni adaylarının bireysel çalgı türü ortalamaları dikkate alındığında, bağlama öğrenimi gören müzik öğretmeni adayları ile çello, flüt, keman, piyano, şan ve viyola öğrenimi gören; gitar öğrenimi gören müzik öğretmeni adayları ile keman ve piyano öğrenimi gören; klarnet öğrenimi gören müzik öğretmeni adayları ile piyano öğrenimi gören; ud öğrenimi gören müzik öğretmeni adayları ile flüt, keman, piyano, şan, viyola ve viyolonsel öğrenimi gören müzik öğretmeni adaylarının MPK düzeyleri arasında anlamlı fark bulunmuştur. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda, bağlama, gitar, klarnet ve ud çalgılarında öğrenim gören müzik öğretmeni adaylarının diğer çalgı türlerinde eğitim gören müzik öğretmeni adaylarına göre daha düşük düzeyde kaygı yaşadıkları söylenebilir. Bu çalgı türleri içerisinde ise en düşük MPK puanı ortalamasının ud çalgısında ($M=1.50$), bunu sırasıyla bağlama ($M=1.94$) ve gitar çalgısının ($M=2.56$) izlediği saptanmıştır. Diğer çalgı türleri içerisinde ise en yüksek MPK puanı ortalamasının piyano çalgısında ($M=3.40$) olduğu, bunu sırasıyla keman ve şanın ($M=3.08$) izlediği belirlenmiştir.

Diğer taraftan, sonuçlar değerlendirildiğinde, gitar çalgısının puan ortalamasının sadece en yüksek puan ortalamasına sahip piyano ve keman çalgılarına göre anlamlı olarak farklılaştığı; ancak ud ve bağlama puan ortalamalarının diğer çalgı türlerinin çoğunluğu ile MPK düzeyleri açısından düşük olduğu görülmektedir. Bu açıdan değerlendirildiğinde bu sonucun nedeni olarak, Türk müziği çalgıları olan bağlama ve ud çalgılarında öğrenim gören müzik öğretmeni adaylarının, bu çalgılara diğer çalgıların öğrenimini gören öğrencilere göre daha fazla kültürel yatkınlığının olması gösterilebilir. Buna ek olarak, bağlama ve ud çalgılarının öğreniminde kullanılması olası THM ve TSM'nin repertuarının tek sesli bir yapıya sahip olması, ilgili repertuarının çoğunlukla yanaşık ezgisel bir yapıya sahip olması ve bu nedenle bir çalım kolaylığının olması bu sonucun diğer bir nedeni olarak düşünülebilir. Bireysel çalgı değişkeni için etki büyüklüğü sonuçları ise; bağlama-çello için $r=-0.11$, bağlama-flüt için $r=-0.10$, bağlama-keman için $r=-0.20$, bağlama-piyano için $r=-0.16$, bağlama-şan için $r=-0.12$, bağlama-viyola için $r=-0.12$, gitar-keman için $r=-0.12$, gitar-piyano için $r=-0.11$, klarnet-piyano için $r=-0.10$, ud-flüt için $r=-0.10$, ud-keman için $r=-0.13$, ud-piyano için $r=-0.12$, ud-şan

için $r=-0.10$, ud-viyola için $r=-0.11$ ve ud-viyolonsel için ise $r=-10$ 'dur. Cohen (1988)'in etki büyüklüğü değerleri dikkate alındığında, anlamlı fark elde edilen tüm bireysel çalgı türleri arasındaki etki büyüklüklerinin düşük düzeyde olduğu söylenebilir.

Araştırma sonucunda ayrıca, müzik öğretmeni adaylarının müzik performans kaygı düzeyleri ile bireysel çalgı başarısı ve akademik başarı değişkenleri arasında anlamlı farklılıklar bulunamamıştır. Bu bağlamda, müzik öğretmeni adaylarının bireysel çalgı başarısı ve akademik başarı düzeylerinin müzik performans kaygı düzeylerini etkilemediği ya da tersi söylenebilir.

5.1.3. Müzik Öğretmeni Adaylarının Bireysel Çalgı Performans Sınavı Kaygı Düzeyleri Çeşitli Demografik Özelliklere (Cinsiyet, Üniversite, Sınıf, Lise, Bireysel çalgı, Bireysel Çalgı Başarısı ve Akademik Başarı) Türüne İlişkin Bulguların Değerlendirilmesi ve Yorumlanması

Araştırmanın son alt amaç sorusu kapsamında müzik öğretmeni adaylarının BÇPSK ile cinsiyet değişkeni arasında Mann-Whitney U testi ile gerçekleştirilen analiz sonucunda; kadın müzik öğretmeni adaylarının BÇPSK sıra ortalaması (50.3) ile erkek öğretmen adaylarının sıra ortalaması (40.5) arasında anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır. ($U=14984.00$, $p=.000$). Belirlenen etki büyüklüğü değeri ise $-.0.34$ 'dür. Bu sonuca göre, kadın katılımcıların erkek katılımcılara göre daha yüksek düzeyde bireysel çalgı performans sınavı kaygısı yaşadıkları söylenebilir. İlgili literatür incelendiğinde kaygı ile cinsiyet değişkeni arasındaki ilişki kapsamında bu çalışmanın sonuçları ile benzerlik gösteren bir çalışmaya rastlanılmaktadır. Bu kapsamda Nacakcı ve Dalkıran (2011) tarafından gerçekleştirilen "Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Bireysel Çalgı Sınavına Yönelik Kaygıları" adlı çalışmalarında cinsiyet değişkenine göre, çalışma grubu altı üniversite olan 459 öğrencinin katılımı sonucunda; kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre bireysel çalgı sınavlarında daha yüksek düzeyde kaygı yaşadıkları belirlenmiştir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlarda, müzik öğretmeni adaylarının bireysel çalgı performans sınavı kaygı düzeyleri ile öğrenim görülen üniversite, sınıf düzeyi ve mezun olunan lise türü değişkenleri arasında anlamlı farklılıklar bulunamamıştır. Yine Nacakcı ve Dalkıran (2011)'in Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Bireysel Çalgı Sınavına Yönelik Kaygıları adlı çalışmasında da, mezun olunan lise değişkenine göre

anlamli bir farklılık bulunamamıştır. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda müzik öğretmeni adaylarının üniversite, sınıf ve lise türü değişkenlerinin BÇPSK düzeylerini etkilemediği ya da tersi söylenebilir.

Araştırmada, müzik öğretmeni adaylarının BÇPSK düzeyleri ile bireysel çalgı değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($\chi^2=28.83$ sd=12, n=467 p=.004). Müzik öğretmeni adaylarının bireysel çalgı türü ortalamaları dikkate alındığında, bağlama öğrenimi gören müzik öğretmeni adayları ile çello, keman, piyano, şan ve viyola öğrenimi gören; gitar öğrenimi gören müzik öğretmeni adayları ile keman, piyano ve viyola öğrenimi gören müzik öğretmeni adaylarının BÇPSK düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar elde edilmiştir. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda, bağlama ve gitar çalgılarında öğrenim gören müzik öğretmeni adaylarının daha düşük düzeyde BÇPSK yaşadıkları söylenebilir. Sonuçlar değerlendirildiğinde, düşük düzeyde BÇPSK yaşayan müzik öğretmeni adaylarının çoğunlukla telli-mızraplı çalgı eğitimi (bağlama ve gitar) aldıkları görülmektedir. Bu çalgı türleri içerisinde ise en düşük BÇPSK puanı ortalamasının sırasıyla, bağlama çalgısında; (M=2.96) düşük düzeyde olduğu; daha sonra ise gitar çalgısında (M=3.14) orta düzeyde olduğu saptanmıştır. Diğer çalgı türleri içerisinde ise en yüksek BÇPSK puanı ortalamasının piyano çalgısında (M=3.85) yüksek düzeyde olduğu; bunu sırasıyla keman (M=3.71) yüksek düzeyde, viyola (M=3.64) yüksek düzeyde ve şan (M=3.28) orta düzeyde olmak üzere izlediği belirlenmiştir.

Anlamlı fark elde edilen çalgı türleri arasındaki etki büyüklükleri ise; bağlama-çello için $r=-0.10$, bağlama-keman için $r=-0.19$, bağlama-piyano için $r=-0.13$, bağlama-şan için $r=-0.10$, bağlama-viyola için $r=-0.13$, gitar-keman için $r=-0.15$, gitar-piyano için $r=-0.10$ ve gitar-viyola için ise $r=-0.09$ 'dur. Bu sonuçlara göre, anlamlı fark elde edilen bireysel çalgı türlerinin tümü ile BÇPSK arasında düşük düzeyde bir etki olduğu söylenebilir.

Müzik öğretmeni adaylarının BÇPSK düzeylerinin bireysel çalgı başarısına göre farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik elde edilen sonuçlarda öğretmen adaylarının puanları arasında anlamlı bir fark belirlenmiştir ($\chi^2=26.56$ sd=3 p=.000). Bireysel çalgı başarısının ortalamaları dikkate alındığında, uygulama sonrası en yüksekten en düşüğe sıra ortalamalarının sırasıyla; 50-69 (52), 70-89 (47.6), 0-49 (45.4) ve 90-100 (42.8) olduğu saptanmıştır. Bireysel çalgı başarısı ortalamalarına göre en düşük kaygı düzeyi 90-100, en yüksek kaygı düzeyi ise 50-69 başarı ortalamaları arasındadır. Bu sonucun nedeni olarak, ders geçme sisteminde 50 ya da 60 puan alma durumunun öğrenciyi

dersten geçer kılması ve bu nedenle de öğrencilerin dersi geçme olasılığı ile ilgili olarak daha yüksek düzeyde kaygı yaşamaları ihtimalinin olması gösterilebilir.

Müzik öğretmeni adaylarının BÇPSK'na ilişkin bireysel çalgı başarıları medyan değerlerinin ise, 50-69 (M=3.78) ve 70-89 (M=3.50) ortalamaya sahip öğrenciler için yüksek düzeyde olduğu, 0-49 (M=3.39) ve 90-100 (M=3.07) ortalamaya sahip öğrenciler için ise orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bireysel çalgı değişkeni açısından anlamlı fark bulunan puan aralıklarının etki büyüklüğü değerleri ise; (70-89)-(50-69) aralığı için $r=-0.12$, (90-100)-(50-69) aralığı için $r=-0.23$ ve (90-100)-(70-89) aralığı için ise $r=-0.14$ 'tür. Buna göre, bireysel çalgı başarıları ortalamaları puan aralıkları için tüm etki büyüklüğü değerleri düşük düzeydedir.

Araştırma sonucunda, müzik öğretmeni adaylarının BÇPSK düzeyleri ile akademik başarıları arasında anlamlı bir farklılık belirlenmiştir ($\chi^2=17.58$ $sd=4$, $n=467$, $p=.001$). Akademik başarı ortalamaları dikkate alındığında uygulama sonrası en yüksekten en düşüğe sıra ortalamalarının sırasıyla; 0-49 (56.5), 50-69 (47.1), 70-89 (45.8) ve 90-100 (40.5) olduğu saptanmıştır. Akademik başarı ortalamalarına göre, en düşük kaygı düzeyine sahip müzik öğretmeni adaylarının ortalamaları 90-100, en yüksek kaygı düzeyine sahip müzik öğretmeni adaylarının ortalamaları ise 0-49'dur. Akademik başarı ortalamalarının medyan değerleri; 90-100 aralığında (M=2.89) orta düzeyde, sırasıyla 70-89 aralığında (M=3.35) orta düzeyde 50-69 aralığında (M=3.50) yüksek düzeyde, 0-49 aralığında (M=4.00) yüksek düzeyde ve yok (akademik başarı ortalamasını belirtmeyen bireyler) aralığında ise (M=4.03) yüksek düzeydedir. BÇPSK ile akademik başarı değişkeni arasındaki farklılığın etki büyüklüğü değerleri ise; (90-100)-(50-69) aralığı için $r=-0.09$, (90-100)-(Yok) aralığı için $r=-0.14$, (90-100)-(0-49) aralığı için $r=-0.12$, (70-89)-(Yok) aralığı için $r=-0.13$, (70-89)-(0-49) aralığı için $r=-0.11$, (50-69)-(Yok) aralığı için $r=-0.11$ ve (50-69)-(0-49) aralığı için ise $r=-0.10$ 'dur. Bu sonuçlara göre, anlamlı fark elde edilen tüm akademik başarı puan aralıkları ile BÇPSK arasında düşük düzeyde bir etki olduğu söylenebilir. Buna ek olarak akademik başarı değişkenine göre yine Nacakcı ve Dalkıran (2011)'in Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Bireysel Çalgı Sınavına Yönelik Kaygıları adlı çalışmasında da, anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

5.2. Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki öneriler getirilebilir: Müzik performans kaygısı ve bireysel çalgı performans sınavı kaygısı ile ilgili çalışma yapmak isteyen araştırmacılara, Türkiye'deki farklı müzik eğitimi öğretmenliği anabilim dalı öğrencileri üzerinde ve farklı değişkenlerle kaygı arasındaki ilişkilerin incelemesi önerilebilir. Bununla birlikte müzik eğitimi veren bölümlerde öğrencilere, müzik eğitiminde yaşadıkları müzik performans kaygısı, bireysel çalgı performans sınavında yaşadıkları sorunlar ve bunlarla baş etme yolları ile ilgili dersler ve eğitimler verilmesi önerilebilir.

Öğrencilere sınıf konseri, resital gibi etkinlikler kapsamında çeşitli konserler yoluyla deneyim kazandırılması, komisyonlarda topluluk karşısında performans ve sınavların daha sık gerçekleşmesi, workshop/masterclass katılımlarının desteklenmesi, öğrencileri kaygı durumu ile daha iyi baş etmeleri açısından olumlu etkileyeceği düşünülebilir ve bu sayede performans anında kaygı yaşayan müzik öğretmeni adaylarının başarı düzeyleri yükselir.

Son olarak, müzik öğretmeni adaylarının müzik performans kaygıları ile bireysel çalgı performans sınavı kaygıları arasındaki pozitif ilişki göz önüne alındığında; kaygı durumunun altında yatan nedenleri ve bu nedenlere çözüm önerileri sunmaya yönelik daha derinlemesine bilgi edinebilmek amacıyla nitel kapsamda da farklı gruplar üzerinde çalışmalar gerçekleştirilebilir.

KAYNAKÇA

- Abel, J. L., & Larkin, K. T. (1990). Anticipation of performance among musicians: Physiological arousal, confidence, and state-anxiety. *Psychology of Music, 18*(2), 171-182. doi.org/10.1177/0305735690182006
- Açıksöz, S., Uzun, Ş. ve Arslan, F. (2016). Hemşirelik öğrencilerinde öz yeterlilik algısı ile klinik uygulamaya ilişkin kaygı ve stres durumu arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Gülhane Tıp Dergisi, 58*, 129-135. doi.org/10.5455/gulhane
- Akgün, A., Gönen, S., & Aydın, M. (2007). The investigation of anxiety levels of primary school science and mathematics teacher students' according to some variables. *Electronic Journal of Social Sciences, 6*(20), 283-299. doi.org/10.17755/esosder.17797
- Alisinanoğlu, F. ve Ulutaş, G. (2000). Çocuklarda kaygı ve bunu etkileyen etmenler. *Milli Eğitim Dergisi, 145*, 15-19. doi: 10.15370/muifd.86222
- Allen, R. (2013). Free improvisation and performance anxiety among piano students. *Psychology of Music, 41*(1), 75-88. doi.org/10.1177/0305735611415750
- Alpert, R., & Haber, R. N. (1960). Anxiety in academic achievement situations. *The Journal of Abnormal and Social Psychology, 61*(2), 207-215. doi.org/10.1037/h0062855
- American Psychological Association (APA). (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders, 4*. Washington, DC: APA. American Psychiatric Association.
- Antony, M. M., & Swinson, R. P. (2000). *The shyness & social anxiety workbook: Proven techniques for overcoming your fears*. Oakland, CA: New Harbinger Publications.
- Atak-Yayla, A. (2004, Nisan). *Müziksel performansın ölçülmesi*. 1924-2004 Müzik Muallim Mektebinden Günümüze Müzik Öğretmeni Yetiştirme Sempozyumunda sunulmuştur, Isparta.

- 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 (AMADER)*, 4(7), 1-20. doi: 10.36442/amader.20201158174
- Aydın, U., ve Bulgan, G. (2017). Çocuklarda sınav kaygısı ölçeği'nin Türkçe uyarlaması. *İlköğretim Online*, 16(2), 860-899. doi: 10.17051/ilkonline.2017.304742
- Ayres, T. J., & Hughes, P. (1986). Visual acuity with noise and music at 107 dbA. *Journal of Auditory Research*, 26(1), 65-74. doi:10.1016/j.chb.2008.08.001
- Babacan, E., Yüksel, G., Küçükosmanoğlu, O., ve Babacan, M. D. (2017). Müzik eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin bireysel çalgı çalışma alışkanlıklarının incelenmesi (Konya ili örneği). *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi Journal of Research in Education and Teaching*, 6(1), 464-474. Erişim adresi <http://www.jret.org>
- Barbar, A. E. M., Crippa, J. A. S., & Osorio, F. L. (2014). Kenny Music Performance Anxiety Inventory (KMPAI): Transcultural adaptation for Brazil and study of internal consistency. *Journal of Depression and Anxiety*, 3(4), 1-3. doi.org/10.1590/0101-60830000000060
- Baydağ, C., ve Alpagut, U. (2016). Müzik eğitimi bölümü ve konservatuvar öğrencilerinin sahne/performans kaygısı açısından karşılaştırılması (pilot çalışma). *Journal of International Social Research*, 9(44), 857-864. doi.org/10.5578/amrj.66241
- Beck, A. T., Emery, G., & Greenberg, R. L. (2005). *Anxiety disorders and phobias: A cognitive perspective*. New York: Basic Books.
- Beck, J. (2008). *Meritocracy, citizenship and education: New labour's legacy*. Continuum Intl Pub Group.
- Belzung, C., & Griebel, G. (2001). Measuring normal and pathological anxiety-like behaviour in mice: A review. *Behavioural Brain Research*, 125(1-2), 141-149. doi: 10.1016/s0166-4328(01)00291-1 PMID: 11682105
- Beşer, E. ve Okyay, P. (2012). *Temel eğitim becerileri, yetişkin eğitiminde temel ilkeler*. İzmir: Egetan Basın Yayıncılık.
- Biçkur, B. (2015). *The analyzing between exam anxiety and self-esteem of student who take university exam and attitudes of their parents*, (Unpublished master's thesis). Uskudar University, Social Sciences Institute: İstanbul.

- Bilicioğlu, A., ve Yılmaz, K. (2017). Öğrencilerin sınav kaygısı, fene yönelik ilgi ve ebeveyn desteği değişkenleri üzerine uluslararası bir karşılaştırma: Türkiye–Singapur. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 1201-1220. doi.org/10.17240/aibuefd.2017.17.31178-338815
- Boduszek, D. (2017). *Non-parametric test in SPSS (between subjects)*. UniversityHuddersfield.Availableonlinehttp://webzoom.freewebs.com/danielboduszek/documents/Nonparametric%20tests%20between%20subjects%20SPSS%20%20D.%20Boduszek.pdf [Accessed 28 March 2020].
- Bozanoğlu, İ. (2005). Bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı grup rehberliğinin güdülenme benlik saygısı, başarı ve sınav kaygısı düzeylerine etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38(1),17-42. doi.org/10.17556/erziefd.295479
- Britsch, L. (2005). Investigating performance-related problems of young musicians. *Medical Problems of Performing Artists*, 20(1), 40-47. doi.org/10.1177/87551233070260010103
- Brugués, A. O. (2011). Music performance anxiety-part 1. A review of its epidemiology. *Medical Problems of Performing Artists*, 26(2), 102-105. doi.org/10.3928/01484834-20090101-0824
- Budak, S. (2000). *Psikoloji sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Burkovik, Y. (2010). *Kaygılanacak ne var*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Buss, A. H. (1980). *Self-consciousness and social anxiety*. San Francisco: W.H. Freeman.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (23. Baskı). Ankara: Pegem Yayınları.
- Can, A. (2016). *Spss ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cerny-Suelzer, C. A., Ferranti, J., Wasser, T., Janofsky, J. S., Michaelsen, K., Alonso-Katzowitz, J. S., & Spanggaard, M. (2019). Practice resource for forensic training in general psychiatry residency programs. *The Journal of the American Academy of Psychiatry and the Law*, 47(2), 266-286. doi: 10.29158/JAAPL.003846-19
- Chan, M. Y. (2011). *The relationship between music performance anxiety, age, self-esteem, and performance outcomes in Hong Kong music students*, (Unpublished doctoral dissertation). Durham University, Institute for Educational Sciences: Durham.

- Chapell, M. S., Blanding, Z. B., Takahashi, M., Silverstein, M. E., Newman, B., Gubi, A., & McCann, N. (2005). Test anxiety and academic performance in undergraduate and graduate students. *Journal of Educational Psychology, 97*(2), 268-274. doi:10.1037/0022-0663.97.2.268
- Chesebro, J. W., McCroskey, J. C., Atwater, D. F., Bahrenfuss, R. M., Cawelti, G., Gaudino, J. L., & Hodges, H. (1992). Communication apprehension and self-perceived communication competence of at-risk students. *Communication Education, 41*, 345-360. doi:10.1080/03634529209378897
- Chua, J. D. (2018). *The experiential effects and relationships between student anxiety in music performance and classroom assessment*, (Unpublished doctoral dissertation). Loyola University, Institute for Educational Sciences: Chicago.
- Civil, Ş. (2008). *İstanbul ili Anadolu yakası Kadıköy ilçesinde bulunan resmi ve özel ilköğretim 8. sınıf öğrencilerine uygulanacak olan OKS sınavının öğrenciler üzerinde oluşturduğu sınav kaygısının incelenmesi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü: İstanbul.
- Coşkun-Şentürk, G., & Çırakoğlu, O. C. (2018). How guilt/shame proneness and coping styles are related to music performance anxiety and stress symptoms by gender. *Psychology of Music, 46*(5), 682-698. doi.org/10.2478/v10053-008-0049-5
- Cox, W. J., & Kenardy, J. (1993). Performance anxiety, social phobia, and setting effects in instrumental music students. *Journal of Anxiety Disorders, 7*(1), 49-60. doi:10.1016/0887-6185(93)90020-1
- Cüceloğlu D (2000). *İyi düşün doğru karar ver*. İstanbul: Sistem yayınları.
- Cüceloğlu, D. (2016). *İletişim donanımları* (53. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çakmak, G. (2007). *Sınav kaygısı Ümraniye ilçesi farklı tür liselerde okuyan lise son sınıfı öğrencileri üzerine bir araştırma*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü: İstanbul.
- Çapkın, N. (2011). *Personelin kaygı düzeyinin iş tatminine olan etkisi: Sağlık sektöründe yapılan bir araştırma*, (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Edirne.
- Çapulcuoğlu, U., ve Gündüz, B. (2013). Öğrenci tükenmişliğini yordamada stresle başa çıkma, sınav kaygısı, akademik yetkinlik ve anne-baba tutumları. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 3*(1), 201-218. Erişim adresi <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ebader/issue/44692/555214>

- Çırakoğlu O. C. (2013). Sahnedeki düşman: müzisyenlerde performans kaygısı üzerine bir gözden geçirme. *Türk Psikoloji Yazıları*, 16(32), 95-104. Erişim adresi <https://psikolog.org.tr> › tpy1301996120130000m000090
- Çırakoğlu, O. C., & Coşkun-Şentürk, G. (2013). Development of a performance anxiety scale for music students. *Medical Problems of Performing Artists*, 28, 199-206. doi: 10.21091/mppa.2013.4040
- Çiçek-Sağlam, A. (2008). Müzik öğretmenliği bölümü öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 59-69. Erişim adresi <https://dergipark.org.tr/tr/pub/yyuefd/issue/13713/166025>
- Çilden, Ş., ve Sever, G. (2015, Kasım). *Müzik eğitimi ana bilim dallarında yapılan bireysel çalgı eğitimi derslerinin bire bir yapılmasının önemi*. II. Uluslararası Sanat Sempozyumunda sunulmuştur, Ankara.
- Dalkıran, E. (2015). Kendini değerlendirme ve sınav performansı arasındaki ilişki ile sınav kaygısının sınav performansını yordama etkisinin incelenmesi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 1(4), 1132-1141. doi.org/10.24289/ijsser.279123
- Dalkıran, E., Şahin Baltacı, H., Karataş, Z. ve Nacakcı, Z. (2014). Bireysel çalgı performans sınavı kaygı ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik-güvenirlilik çalışması. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 1(1), 13-25. doi: 10.21449/ijate.239569
- Daly, J. A., & Stafford, L. (1984). Correlates and consequences of social-communicative anxiety. In J. C. McCroskey & J. A. Daly (Eds.). *Avoiding communication: shyness, reticence, and communication apprehension* (pp. 125-143). London: Sage Publications Inc.
- Daly, J. A., Vangelisti, A. L., Neel, H. L., & Cavanaugh, P. D. (1989). Pre-performance concerns associated with public speaking anxiety. *Communication Quarterly*, 37(1), 39-53. doi: 10.1080/01463378909385524
- Demir, B., ve Aydın-Uygun, M. (2015). Müzik öğretmenlerinin öğretim stillerini tercih etme düzeylerinin incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5(5), 469-484. doi: 10.14527/pegegog.2015.026
- Demiriz, S., ve Ulutaş, İ. (2003). 9 12 Yaş çocuklarının kaygı düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 3(1), 1-9. Erişim adresi <https://dergipark.org.tr/en/pub/egeefd/issue/4922/67329>

- Deniz-Yöndem, Z. (2007). Performance anxiety, dysfunctional attitudes and gender in university music students. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 35(10), 1415-1426. doi.org/10.2224/sbp.2007.35.10.1415
- Deniz-Yöndem, Z. (2012). Müzik öğrencilerinde algılanan performans kaygısının fiziksel, davranışsal ve bilişsel özellikleri: nitel bir çalışma. *Eğitim ve Bilim*, 37(166), 181-194. Erişim adresi <http://eb.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/1427>
- Develi, E. (2006). *Konya'da ilköğretim okullarında görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin sürekli kaygı durumlarının incelenmesi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü: Konya.
- Doğan, T., ve Çoban, A. E. (2009). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 34(153), 157-168. Erişim adresi <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/581>
- Doğan, U., ve İskender, M. (2013). Güzel sanatlar lisesi öğrencilerindeki müzik performans kaygısını azaltmaya yönelik psiko-eğitim programının işlevselliği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(1), 311-328. Erişim adresi <https://dergipark.org.tr/en/pub/kefdergi/issue/22600/241459>
- Dündar, S., Yapıcı, Ş., ve Topçu, B. (2008). Üniversite öğrencilerinin bazı kişilik özelliklerine göre sınav kaygısının incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(1), 171-186. Erişim adresi <http://www.gefad.gazi.edu.tr/tr/issue/6748/90732>
- Erdoğan, İ. (1991). *İşletmelerde personel seçimi ve başarı değerlendirme teknikleri*. İstanbul: İ. Ü. İşletme Fakültesi Yayınları.
- Ergin, A., Uzun, S. U., ve Topaloğlu, S. (2016). Pamukkale Üniversitesi tıp fakültesi 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin sürekli kaygı ve mesleki kaygı düzeyleri ve bunları etkileyen etkenler. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Tıp Dergisi*, 3(3), 16-21. Erişim adresi <https://dergipark.org.tr/tr/pub/smj/issue/51767/642683>
- Erkan, Z. (1994). *Grup rehberliğinin yüksek sınav kaygısına etkisine yönelik deneysel bir çalışma*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Adana.
- Erözkan, A. (2004). Üniversite öğrencilerinin sınav kaygısı ve başçıkma davranışları. *Muğla Üniveristesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12, 13-38. Erişim adresi <https://dergipark.org.tr/tr/pub/musbed/issue/23501/250395>

- Fales, C. L., Barch, D. M., Burgess, G. C., Schaefer, A., Mennin, D. S., Gray, J. R., & Braver, T. S. (2008). Anxiety and cognitive efficiency: differential modulation of transient and sustained neural activity during a working memory task. *Cognitive, Affective, & Behavioral Neuroscience*, 8(3), 239-253. doi.org/10.3758/CABN.8.3.239
- Fehm, L., & Schmidt, K. (2006). Performance anxiety in gifted adolescent musicians. *Journal of Anxiety Disorders*, 20, 98-109. doi.org/10.1016/j.janxdis.2004.11.011
- Fidanoğlu, O. (2006). *Evlilik uyumu, mizah tarzı ve kaygı düzeyi arasındaki ilişki*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İstanbul.
- Field, A. (2009). *Descobriendo a estatística usando o SPSS-2*. Porto Alegre: Bookman Editora.
- Freeman, A., Pretzer, J., Fleming, B., & Simon, K. M. (2004). *Clinical applications of cognitive therapy*. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Freud, S. (1926). Inhibitions, symptoms and anxiety. In J. Strachey & A. Freud (Eds.), *The standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud* (pp. 77- 175). London: The Hogarth Press.
- Geçtan, E. (2005). *Psikanaliz ve sonrası*. İstanbul: Metis Yayınları.
- Goleman, D. (1999). *Working with emotional intelligence*. New York: Bantam.
- Gorges, S., Alpers, G. W., & Pauli, P. (2007). Musical performance anxiety as a form of social anxiety? *International Symposium on Performance Science*, 1, 67-72. doi: 10.1177/1321103X18804295
- Graham, C., Franses, A., Kenwright, M., & Marks, I. (2001). Problem severity in people using alternative therapies for anxiety difficulties. *Psychiatric Bulletin*, 25(1), 12-14. doi: 10.1192/pb.25.1.12
- Güdek, B., & Çiçek, V. (2017). Investigating the music performance anxiety levels of undergraduate students who have professional music education according to various variables. *Journal of Academic Social Science Studies*, 58, 1-10. doi.org/10.9761/JASSS7143
- Gündüz, S. (2013). *Müzik eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin müzikte performans kaygı düzeylerine video geri-bildirim yönteminin etkisi*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.

- Hanımoğlu, E., ve İnanç, B. Y. (2011). Seviye belirleme sınavına girecek olan ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinde sınav kaygısı, mükemmeliyetçilik ve anne-baba tutumu arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(1), 351-366. Erişim adresi <https://dergipark.org.tr/tr/pub/cusosbil/issue/4386/60268>
- Hill, K. T., & Sarason, S. B. (1966). The relation of test anxiety and defensiveness to test and school performance over the elementary-school years: A further longitudinal study. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 31(2), 1-76. doi: 10.2466/pr0.1973.32.2.643
- Işık, E. (1996). *Nevrozlar*. Ankara: Kent Matbaası.
- Iusca, D., & Dafinoiu, I. (2012). Performance anxiety and musical level of undergraduate students in exam situations: the role of gender and musical instrument. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 33, 448-452. doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.01.161
- İlic-Kelgökmen, D. (2016). Örgütsel hayatın irrasyonel yönleri: psikanalitik yaklaşımlar ile örgütlerin teşhisi. *Ege Stratejik Araştırmalar Dergisi*, 7(1), 17-37. Erişim adresi <https://dergipark.org.tr/tr/pub/esam/issue/45175/565579>
- Jansen-Van Rensburg, M. P. (2005). *The role of emotional intelligence in music performance anxiety*, (Unpublished master's thesis). University of the Free State, Institute for Humanities: Bloemfontein.
- Johnson, S. B., & Melamed, B. G. (1979). The assessment and treatment of children's fears. In A. Kazdin (Ed.), *Advances in clinical child psychology* (Vol. 2). New York: Plenum Press.
- Kabakçı, C. (2016). Sahne performansı kaygısındaki farkındalık ve mücadele. *Sahne ve Müzik Eğitim-Araştırma e-Dergisi*, 3, 86-96. Erişim adresi <https://dergipark.org.tr/en/pub/smead/issue/24705/261296>
- Kafadar, A. (2009). *Piyanistler örneğinde müzisyenlere özgü performans anksiyetesi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Güzel Sanatlar Enstitüsü: İzmir.
- Kahraman, M., & Polat, D. (2017). Anxiety scale for science teachers' laboratory work and teaching: Validity and reliability analyses. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2), 757-780. Erişim adresi <http://kutuphane.uludag.edu.tr/Univder/uufader.htm>

- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel araştırma teknikleri ve istatistik yöntemleri*. Ankara: Tekışık Web Ofset Tesisleri.
- Karagözoğlu, Ş., Özden, D., Türk, G., ve Yıldız, F. T. (2014). Klasik ve entegre müfredat programı hemşirelik öğrencilerinin ilk klinik uygulamada yaşadıkları kaygı, klinik stres düzeyi ve etkileyen bazı faktörler. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 7(4), 266-274. Erişim adresi <http://deuhyoedergi.org/index.php/DEUHYOED/article/view/120>
- Kaya, E. (2009). *Özel okul öğretmenlerinin duygusal emek davranışını algılama biçimleri ile iş doyumları ve iş stresleri arasındaki ilişki*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul.
- Kee, J. (1993). *Performance anxiety in violin playing*, (Unpublished doctoral dissertation). University of Illinois at Urbana-Champaign, Institute for Social Sciences: Illinois.
- Kenny, D. T. (2006). Music performance anxiety: origins, phenomenology, assesment and treatment. In special issue: renegotiating musicology. *Context: A Journal of Music Research*, 31, 51-64. Erişim adresi <https://search.informit.com.au/documentSummary;dn=321654703853337>
- Kenny, D. T. (2008). *Music performance anxiety. International handbook of musicians' health and wellbeing*. Oxford: Oxford University Press.
- Kenny, D. T. (2010). *The role of negative emotions in performance anxiety. Handbook of music and emotion: Theory, research, applications*. Oxford: Oxford University Press.
- Kenny, D. T. (2011). *The psychology of music performance anxiety*. Oxford: Oxford University Press.
- Kenny, D. T., Davis, P., & Oates, J. (2004). Music performance anxiety and occupational stress amongst opera chorus artists and their relationship with state and trait anxiety and perfectionism. *Journal of Anxiety Disorders*, 18(6), 757-777. doi: 10.1016/j.janxdis.2003.09.004
- Kesselring, S. (2006). Pioneering mobilities: new patterns of movement and motility in a mobile world. *Environment and Planning A*, 38(2), 269-279. doi:10.1068/a37279
- Kılıç, S. (2014). Etki büyüklüğü. *Journal of Mood Disorders*, 4(1), 44-46. doi: 10.5455/jmood.20140228012836.
- Kierkegaard, S. (1849). *Die Krankheit zum Tode*. E. Jena: Diederich. 1924.

- Kirchner, J. M. (2003). A qualitative inquiry into musical performance anxiety. *Medical Problems of Performing Artists*, 18(2), 78-82. Erişim adresi <http://galeacademiconefile>
- Koçak, R., ve Gökler, R. (2008). Varoluşsal yaklaşımda psikolojik danışma ve gruba uygulanışı. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 91-107. Erişim adresi <https://dergipark.org.tr/tr/pub/gopsbad/issue/48548/616355>
- Kokotsaki, D., & Davidson, J. W. (2003). Investigating musical performance anxiety among music college singing students: A quantitative analysis. *Music Education Research*, 5(1), 45-59. doi.org/10.1080/14613800307103
- Konter, E. (1996). *Profesyonel futbolcuların bazı kişisel değişkenlerinin durumluk kaygı üzerine etkileri ve durumluk kaygının takım içi ilişkilerine etkisinin araştırılması*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Adana.
- Korkmaz, S. (2017). *(Y) kuşağında liderlik tarzı beklentisine etki eden kişilik faktörü üzerine kesitsel bir çalışma*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Mersin.
- Koruklu, N. Ö., Öner, H., ve Oktaylar, H. C. (2006). Sınav kaygısı ile başa çıkma programının sınav kaygısına etkisine yönelik deneysel bir çalışma. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 5-11. Erişim adresi <https://dergipark.org.tr/tr/pub/deubefd/issue/25441/268447>
- Kozacıoğlu, G. ve Ekberzade G. (1995). *Bireyden topluma ruh sağlığı*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Köknel, Ö. (1982). *Kaygıdan mutluluğa kişilik*. İstanbul: Altın Kitaplar.
- Krüger, I., & Tarr, I. (1993). *Performance power: transforming stress into creative energy*. Arizona: Summit Books.
- Kurt, İ. (2011). *Sınav kaygısını aşmanın yolları*. İstanbul: Bizim Kitaplar.
- Kurtuldu, K. (2009). Müzik öğretmenliği bölümü piyano öğrencilerinin sınav kaygısına yönelik tutumları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(2), 107-126. Erişim adresi <https://dergipark.org.tr/tr/pub/nwsafine/issue/19892/213027>
- Kuru, E. (2000). *Sporda psikoloji*. Ankara: G. Ü. İletişim Fakültesi Basımevi.
- Kutlu, O., ve Bozkurt, M. C. (2003). *Okulda ve sınavlarda adım adım başarı: etkili öğrenme ve ders çalışma yöntemleri*. Konya: Çizgi Kitabevi.

- Lang, A. (2000). The Schlawffhorst-Anderson method for the prevention and treatment of stage fright. *ISSTIP Journal*, 10, Ed. Carola Grindea. Erişim adresi <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download>
- Le Gall, A. (2006). *Anksiyete ve kaygı*. (Çev: İ. Yerguz). Ankara: Dost Kitabevi.
- LeBlanc, A., Jin, Y. C., Obert, M., & Siivola, C. (1997). Effect of audience on music performance anxiety. *Journal of Research in Music Education*, 45(3), 480-496. doi.org/10.2307/3345541
- MacIntyre, P. D., Thivierge, K. A., & MacDonald, J. R. (1997). The effects of audience interest, responsiveness, and evaluation on public speaking anxiety and related variables. *Communication Research Reports*, 14(2), 157-168. doi.org/10.1080/08824099709388657
- Manav, F. (2011). Kaygı kavramı. *Toplum Bilimleri*, 5(9), 201-211. Erişim adresi <https://docplayer.biz.tr/10195026-Kaygi-kavrami-faruk-manav.html>
- Manning, A. (2013). *Instrument-specific music performance anxiety*, (Unpublished master's thesis). University of Southern Mississippi, Institute for Lifelong Learning: Hattiesburg.
- Miller, K., & Massie, M. J. (2006). Depression and anxiety. *The Cancer Journal*, 12(5), 388-397. doi.org/10.1097/00130404-200609000-00008
- Miller, T. A. (2004). *Why did it sound better in the practice room? A guide to music performance anxiety and how to cope with it through journal writing*, (Unpublished doctoral dissertation). Michigan State University, Institute for Social Research: Michigan.
- Mineka, S., & Zinbarg, R. (2006). A contemporary learning theory perspective on the etiology of anxiety disorders: it's not what you thought it was. *American Psychologist*, 61(1), 10-19. doi: 10.1037/0003-066X.61.1.10
- Morris, L. W., & Liebert, R. M. (1970). Relationship of cognitive and emotional components of test anxiety to physiological arousal and academic performance. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 35(3), 332-342. doi.org/10.1037/h0030132
- Nacakcı, Z., ve Dalkıran, E. (2011). Mzık eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin bireysel algı sınavına yönelik kaygıları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(5), 46-56. Erişim adresi <https://dergipark.org.tr/en/pub/makusobed/issue/19437/206721>

- Neziroglu, F., Khemlani-Patel, S., & Santos, M. T. (2012). *Overcoming body dysmorphic disorder*. Oakland, CA: New Harbinger Press.
- Okan-Akın, N. (2012). A practical study of visual culture conveyance. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 51, 672-676. doi: 10.1016/j.sbspro.2012.08.222
- Orejudo Hernández, S., Zarza-Alzugaray, F. J., & Casanova, O. (2018). Music performance anxiety. Substance use and career abandonment in Spanish music students. *International Journal of Music Education*, 36(3), 460-472. doi.org/10.1177/0255761418763903
- Osborne, M. S., & Franklin, J. (2002). Cognitive processes in music performance anxiety. *Australian Journal of Psychology*, 54(2), 86-93. doi.org/10.1080/00049530210001706543
- Osborne, M. S., & Kenny, D. T. (2006). Music performance anxiety: New insights from young musicians. *Advances in Cognitive Psychology*, 2(2), 103-112. doi: 10.2478/v10053-008-0049-5
- Osborne, M. S., & Kenny, D. T. (2008). The role of sensitizing experiences in music performance anxiety in adolescent musicians. *Psychology of Music*, 36(4), 447-462. doi: 10.1177/0305735607086051
- Otacıoğlu, S. G. (2016a). Analyzing musical self-esteem and performance-anxiety levels of students receiving professional music education at different institutions in Turkey. *Educational Research and Reviews*, 11(14), 1288-1296. doi.org/10.5897/ERR2016.2820
- Otacıoğlu, S. G. (2016b). Performance anxiety and academic success level examination of students in Turkey. *International Journal of Educational Research Review*, 1(2), 25-33. doi.org/10.24331/ijere.309964
- Öner, N. (1977). *Durumluk ve sürekli kaygı envanterinin Türk toplumundaki geçerliliği*, (Yayımlanmış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Öner, N., ve Le Compte, A. (1998). *Sürekli durumluk/sürekli kaygı envanteri el kitabı*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.
- Öz, N. B. (2001). Müzik öğretmeni yetiştiren kurumlarda orkestra-oda müziği eğitiminde yaylı çalgıların yeri ve önemi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 93-99. Erişim adresi <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/153173>

- Özerin, F. (2015). *Profesyonel müzik eğitimi görmekte olan öğrencilerin problem çözme becerileri ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İstanbul.
- Özevin-Tokinan, B. (2013). Kenny müzik performans kaygısı envanterini Türkçe'ye uyarlama çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 53-65. Erişim adresi <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ejer/issue/42446/511189>
- 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
- Özgüven, İ. E. (2003). *Psikolojik testler*. (2. Baskı). Ankara: PDREM Yayınları.
- Özmete, E., ve Eker, İ. (2012). İş-aile yaşamı çatışması ve roller: kamu sektörü örneğinde bir değerlendirme. *Çalışma İlişkileri Dergisi*, 3(2), 1-23. Erişim adresi <https://dergipark.org.tr/tr/pub/cider/issue/29526/316936>
- Palancı, M., Dinç, Z. A., ve Doğan, U. (2015). Üniversite öğrencilerine yönelik müzik performans kaygısı ölçeğinin uyarlama çalışması. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 155-166. Erişim adresi <https://dergipark.org.tr/en/pub/usaksosbil/issue/21659/232912>
- Palti, C. (2012). Üniversiteye hazırlanan lise son sınıf öğrencilerinde yükseköğretime geçiş sınavı öncesi ve sonrasında benlik saygısı, sınav kaygısı ve durumluk-sürekli kaygı düzeyleri, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü: İstanbul.
- Pazarlı, S. (2009). *Öğrenme stilleri ile sınav kaygısı arasındaki ilişki*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü: İstanbul.
- Piji-Küçük, D. (2010). Müzik öğretmeni adaylarının sınav kaygısı, benlik saygısı ve çalgı başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 37-50. Erişim adresi <http://kefad.ahievran.edu.tr/InstitutionArchiveFiles/f44778c7-ad4a-e711-80ef->
- Piji-Küçük, D. (2012). Müzik öğretmenlerinin müzik öğretmenliği mesleğine yönelik tutumları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 151-161. Erişim adresi <https://dergipark.org.tr/tr/pub/zgefd/issue/47945/606602>

- Pirlibeylioğlu, B., ve Akın-Şişman, Ö. (2017). Pişano dersi öğretim elemanlarının müzik öğretneni adaylarının pişano performansı hakkındaki görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 5(2), 28-45. Erişim adresi <https://dergipark.org.tr/tr/pub/enad/issue/36954/354878>
- Rae, G., & McCambridge, K. (2004). Correlates of performance anxiety in practical music exams. *Psychology of Music*, 32(4), 432-439. doi.org/10.1177/0305735604046100
- Ryan, C. (1998). Exploring musical performance anxiety in children. *Medical Problems of Performing Artists*, 13, 83-88. doi: 10.2478/v10053-008-0049-5
- Ryan, C. (2004). Gender differences in children's experience of musical performance anxiety. *Psychology of Music*, 32(1), 89-103. doi.org/10.1177/0305735604039284
- Ryan, C. (2005). Experience of musical performance anxiety in elementary school children. Special edition: performance anxiety in human endeavour. *International Journal of Stress Management*, 12(4), 331-342. doi.org/10.1037/1072-5245.12.4.331
- Ryan, C., & Andrews, N. (2009). An investigation into the choral singer's experience of music performance anxiety. *Journal of Research in Music Education*, 57(2), 108-126. doi.org/10.1177/0022429409336132
- Salmon, P. G. (1991). Stress inoculation techniques and musical performance anxiety. In G. D. Teoksessa-Wilson (Ed.), *Psychology of performing arts* (pp. 219-229). Amsterdam: Swets & Zeitlinger B.V.
- Sansgiry, S. S., & Sail, K. (2006). Effect of students' perceptions of course load on test anxiety. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 70(2), 1-6. doi: 10.5688/aj700226
- Sarason, I. G. (1984). Stress, anxiety, and cognitive interference: reactions to tests. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46(4), 929-938. doi.org/10.1037/0022-3514.46.4.929
- Sarıcan-Gündüz, S. (2013). *Müzik eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin müzikte performans kaygı düzeylerine video geri-bildirim yönteminin etkisi*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Savaşır, I., Boyacıoğlu, G., ve Kabakçı, E. (1998) *Bilişsel davranışçı terapiler*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları, No: 7.

- Sazak, N., ve Ece, S. (2004). Özel yetenek sınavına giren lise öğrencilerinin kaygı düzeylerinin incelenmesi [Investigation of anxiety levels of high school students who entering special aptitude test]. *Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(8), 102-113. doi: 1007/s10802-005-9006-7
- Sazak, N., ve Ece, S. (2004, Nisan). *Bolu anadolu güzel sanatlar lisesi öğrencilerinin öss ve özel yetenek sınavlarına yönelik kaygıları*. 1924-2004 Musiki Muallim Mektebinden Günümüze Müzik Öğretmeni Yetiştirme Sempozyumunda sunulmuştur, Isparta.
- Shokrani, M., Xie, K., Gedzberg, B., Krystek, W., Mushini, P., Gupta, A., ... & Peatman, W. (2006, April). *Ingap-plus™: a low cost manufacturable gaas bifet process technology*. Presented at CS Mantech Conference, Vancouver. Erişim adresi <http://www.academia.edu/download/46684907/9B.pdf>
- Shoup, D. (1995). Survey of performance-related problems among high school and junior high school musicians. *Medical Problems of Performing Artists*, 10, 100-110. doi.org/10.1177/0739456X9701700102
- Sieber, J. E., & Kameya, L. I. (1967). *The relation between anxiety and children's need for memory support in problem solving* (No. 11). Revised Research Memorandum.
- Simon, J. A., & Martens, R. (1979). Children's anxiety in sport and nonsport evaluative activities. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 1(2), 160-169. doi:10.1123/jsp.1.2.
- Sloboda, J. A. (2000). Individual differences in music performance. *Trends in Cognitive Sciences*, 4(10), 397-403. doi: 10.1016/S1364-6613(00)01531
- Sloboda, J. A. (1985). *The performance of music. the musical mind: the cognitive psychology of music*. Oxford: Clarendon Press.
- Smith, A. J., & Rickard, N. S. (2004). Prediction of music performance anxiety via personality and trait anxiety in young musicians. *Australian Journal of Music Education*, 1, 3-12. Erişim adresi <https://search.informit.com.au/documentSummary;dn=674028509507292;res=IELHSS>
- Spielberger, C. D. (1972). Anxiety as an emotional state. In C. D. Spielberger (Ed.), *Anxiety: current trends in theory and research* (Vol. 1, pp. 24-49). New York: Academic Press.
- Strack, J. & Esteves, F. (2015). Exams? why worry? interpreting anxiety as a facilitative and stress appraisals. *Anxiety, Stress & Coping*, 28(2), 205-214. doi: 10.1080/10615806.2014.931942.

- Strongman, K. T. (1995). Theories of anxiety. *New Zealand Journal of Psychology*, 24(2), 4-10. doi.org/10.20853/33-3-3005
- Sweeney, M., & Pine, D. (2004). Etiology of fear and anxiety. In T. H. Ollendick & J. S. March (Eds.), *Phobic and anxiety disorders in children and adolescents: A clinician's guide to effective psychosocial and pharmacological interventions* (pp. 34-60). Cary, NC: Oxford University Press.
- Şahin, E., ve Sağlam, A. (2007). Müzik öğretmeni yetiştiren kurumlarda eğitim örmekte olan şan öğrencilerinin konser kaygılarının değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(2), 157-177. Erişim adresi <http://www.gefad.gazi.edu.tr/tr/issue/6750/90760>
- Şahin, H., Günay, T., ve Batı, H. (2006). İzmir ili Bornova ilçesi lise son sınıf öğrencilerinde üniversiteye giriş sınavı kaygısı. *Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi*, 15(6), 107-113. Erişim adresi <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tpdrd/issue/21459/229743>
- Şahin, N. H., Batıgün, A. D., ve Uzun, C. (2011). Anksiyete bozukluğu: Kişilerarası tarz, kendilik algısı ve öfke açısından bir değerlendirme. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 12(2), 107-113. Erişim adresi https://www.researchgate.net/profile/Nesrin_Hisli_sahin/publication/227854893
- Şahinler, G., & Odacı, H. (2019). Investigation of the relationship between professional maturity and hope levels with test anxiety of twelfth-grade high school students. *Elementary Education Online*, 19(1), 357-365. Erişim adresi <http://ilkogretim-online.org/index.php/iioo/article/view/171>
- Taslak, S., ve Işıkay, Ç. (2015). Hemşirelik bölümü öğrencilerinin eğitim algıları ile kaygı ve umutsuzluk düzeylerine yönelik bir araştırma: Sağlık yüksekokulu örneği. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 6(3), 108-115. doi.org/10.22312/sbed.91685.
- Teznel, G., ve Aşkın, C. (2007). Sahne heyecanının Türk müzisyenler arasındaki yaygınlığı ve çözüm yöntemleri. *İTÜ Dergisi/b Sosyal Bilimler*, 4(2), 3-10. Erişim adresi <https://docplayer.biz.tr/21178188>
- Thomas, J. P., & Nettelbeck, T. (2014). Performance anxiety in adolescent musicians. *Psychology of Music*, 42(4), 624-634. doi.org/10.1177/0305735613485151

- Topoğlu, O., ve Erden, E. (2012). Bireysel algı eğitimi dersine yönelik tutum leğinin geliştirilmesi. *Akademik Bakış Dergisi*, 31, 1-11. Erişim adresi <https://acarindex-1423867964.pdf>
- Tufan, E., ve Güdek, B. (2008). Müzik ğretmenliği mesleğine yönelik tutum leğinin geliştirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 25-40. Erişim adresi <https://dergipark.org.tr/pub/tebd/issue/26113/275114>
- Türkiye Bilimler Akademisi (2011). *Türkçe bilim terimleri sözlüğü, sosyal bilimler*. Ankara: Türkiye Bilimler Akademisi.
- Uçan, A. (1994). *Müzik eğitimi: temel kavramlar-ilkeler-yaklaşımlar ve Türkiye'de Cumhuriyetin ilk altmış yılındaki durum*. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Uçan, A. (2006, Nisan). *Müzik ğretmenliği yeterlikleri*. 1. Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumunda sunulmuştur, Denizli.
- Valentine, E. (2003). *Musical performance, a guide to understanding*. Londra: Cambridge University Press.
- Van Kemenade, J. F. L. M., Van Son, M. J. M., & Van Heesch, N. C. A. (1995). Performance anxiety among professional musicians in symphonic orchestras: a self-report study. *Psychological Reports*, 77(2), 555-562. doi.org/10.2466/pr0.1995.77.2.555
- Wesner, R. B., Noyes, R., & Davis, T. L. (1990). The occurrence of performance anxiety among musicians. *Journal of Affective Disorders*, 18(3), 177-185. doi.org/10.1016/0165-0327(90)90034-6
- Williamon, A. (2004). *Musical excellence: Strategies and techniques to enhance performance*. Oxford: Oxford University Press.
- Wilson G. D., & Roland D. (2002). Performance anxiety. In R. Parncutt & G. E. McPherson (Eds.), *The science and psychology of music performance* (pp. 47-61). Oxford: Oxford University Press.
- Yalçın, S. B., ve Sarıgl, E. (2017). Trkeyi yabancı dil olarak öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerde yabancı dil öğrenme kaygısı. *International Journal of Human Sciences*, 14(3), 2495-2509. Erişim adresi <https://www.j-humansciences.com/ojs/index.php/IJHS/article/view/4637>
- Yalçınkaya, N. (2011). *İlköğretim 8. sınıf ğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumları ile sınav kaygısı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Niğde Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Niğde.

- Yavuzer, Y. (2010). Yaratıcı drama temelli grup rehberliği ve bilişsel-davranışçı yaklaşıma dayalı grupla psikolojik danışmanın ergenlerin kaygı düzeylerine etkileri. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 5(3), 1126-1140. Erişim adresi <https://dergipark.org.tr/tr/pub/nwsaedu/issue/19823/212313>
- Yeşilyurt, F. (2007). *ÖSS-OKS'de sınav kaygısı ve baş etme yolları*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yıldırım, İ., ve Ergene, T. (2003). Lise son sınıf öğrencilerinin akademik başarılarının yordayıcısı olarak sınav kaygısı, boyun eğici davranışlar ve sosyal destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 225-234. Erişim adresi <https://dergipark.org.tr/tr/pub/hunefd/issue/7813/102587>
- Yılmaz, E. (2011). Etkin kütüphane kullanımı önünde büyük bir engel olarak kütüphane kaygısı: genel bir değerlendirme. *Türk Kütüphaneciliği*, 25(3), 371-416. Erişim adresi [https://downloads/363-699-1-SM%20\(4\).pdf](https://downloads/363-699-1-SM%20(4).pdf)
- Yılmaz, A. E. (2015). Endişe ve ruminasyonun kaygı ve depresyon belirtileri üzerindeki rolü. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 26(2), 107-115. Erişim adresi <http://www.turkpsikiyatri.com/Data/UnpublishedArticles/7p514o.pdf>
- Yokuş, T., Yokuş, H., ve Kalaycıoğlu, Ş. G. (2013). Müzik öğretmeni aday adaylarının sürekli-durumluk kaygı düzeyleri ve müzik özel yetenek sınavı başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Fine Arts*, 8(1), 153-163. Erişim adresi <https://dergipark.org.tr/tr/pub/nwsafine/issue/19893/213049>
- Ziyalar, A. (2006). *Erişkin psikopatolojisi*. İstanbul: Yüce Yayıncılık.

EKLER

EK 1. KİŞİSEL BİLGİ FORMU

YÖNERGE	
<p>Değerli Öğretmen Adayları/Öğrenciler,</p> <p>Aşağıda biri Müzik Performans Kaygısı ve diğeri Bireysel Çalgı Performans Sınavı Kaygısı ile ilgili hazırlanmış iki ölçek verilmiştir. Bu ölçeklerde verilen ifadelerin kesin <i>doğru</i> ya da <i>yanlış</i> yanıtı yoktur. Önemli olan sizin gerçek <i>duygu ve düşüncelerinizi</i> belirtmenizdir. Anketin birinci bölümünde kişisel bilgiler, ikinci bölümünde müzik performans kaygısı, üçüncü bölümünde ise Bireysel Çalgı Performans Sınavı Kaygısı ile ilgili ifadeler yer almaktadır. Cevaplamadan önce ikinci ve üçüncü bölümde verilen açıklamaları dikkatle okuyarak, işaretlemelerinizi ilgili açıklamalara göre yapınız. Hiçbir cümleyi atlamadan sıra ile cevaplayınız. Her cümle için yalnızca bir seçeneği işaretleyiniz.</p> <p>Vermiş olduğunuz bilgiler yüksek lisans tezi kapsamında kullanılacak olup, araştırmanın etik kurul onayı ve üniversitenizde uygulama izinleri alınmıştır. Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.</p>	
<p>İrem ERÖZKAN Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi</p>	
I. BÖLÜM	
KİŞİSEL BİLGİLER	
1. Cinsiyetiz:	Kadın () Erkek ()
2. Öğrenim gördüğünüz Üniversite:
3. Sınıfınız:	1 () 2 () 3 () 4 () 4+ ()
4. Mezun olduğunuz lise türü:	AGSL () Diğer ()
5. Bireysel çalgı eğitimi alanınız:	Bağlama () Flüt () Gitar () Kanun () Keman () Klarnet () Kontrbas () Piyano () Şan () Ud () Viyola () Viyolonsel () Diğer () <i>Lütfen belirtiniz</i>
6. Bireysel çalgı başarı durumunuz:	0-49 () 50-69 () 70-89 () 90-100 ()
7. Genel akademik not ortalamanız:

EK 2. Kenny Müzik Performans Kaygısı Envanteri (K-MPKE)

II. BÖLÜM								
No.	Kenny Müzik Performans Kaygısı Envanteri (K-MPKE): Her bir ifadeyi lütfen dikkatle okuyarak "(0) Kesinlikle katılmıyorum" ve "(6) Kesinlikle katılıyorum" arasındaki yedi seçenektan size en uygun geleni (X) şeklinde işaretleyiniz. Seçenekler 0'dan 6'ya doğru olumsuzdan olumluya doğru derecelendirilmiştir. Her cümle için yalnızca bir seçeneği işaretleyiniz. Lütfen boş ifade bırakmayınız.	(0) Kesinlikle katılmıyorum	1	2	3	4	5	(6) Kesinlikle katılıyorum
		1.	Bir konser öncesinde performansımın iyi olup olmayacağını asla bilemem.					
2.	Performans öncesinde ve performans sırasında ağzım kurur.							
3.	Performans öncesinde veya performans sırasında midem bulanır veya başım döner.							
4.	Sık sık dinleyicilerden olumsuz bir tepki görme endişesi duyarım.							
5.	Müzik eğitimine ilk başladığım zamanlardan beri sahneye çıkma konusunda endişe duyduğumu hatırlıyorum.							
6.	Tek bir kötü performansın kariyerimi mahvedebileceğini düşünerek endişelenirim.							
7.	Performans öncesinde veya performans sırasında kalp atışlarım hızlanır ve kalbim göğsümde gümbür gümbür çarpar.							
8.	Endişe nedeniyle yapılmaya değer performans fırsatlarından vazgeçerim.							
9.	Performansım hakkındaki endişem ve gerginliğim, odaklanmamı ve konsantrasyonumu etkiler.							
10.	Sıklıkla, bir konsere hazırlanırken bir felaket beklentisi ve dehşet içinde olurum.							
11.	Performans öncesi o kadar endişelenirim ki uykum kaçır.							
12.	Performans öncesinde veya performans sırasında sarsılma, titreme ya da ürperme yaşarım.							
13.	Başkaları tarafından incelenmek beni endişelendirir.							
14.	Performansımın nasıl olacağına dair kendi yargım konusunda endişe duyarım.							
15.	Sık sık bir şeyler yapacak gücü bulmakta zorlanırım.							
16.	Sıkça, hayatın bana verebileceği fazla birşey olmadığını düşünürüm.							
17.	Bir performansa hazırlanırken çok çalışsam bile hata yapmam olasıdır.							
18.	Sık sık değerli bir insan olmadığımı düşünürüm.							
19.	Performans sırasında kendimi performansımı tamamlayıp tamamlayamayacağımdan emin olmayan bir halde bulurum.							
20.	Alacağım değerlendirme sonuçlarını düşünmek performansımı etkiler.							
21.	Bazen belli bir sebebi olmaksızın kendimi endişeli hissedirim.							
22.	Sıklıkla hayattan bekleyebileceğim hiçbir şey olmadığını düşünürüm.							
23.	Performans öncesinde veya performans sırasında panik sayılabilecek duygular yaşarım.							
24.	Performans sonrasında iyi çalabildim mi diye endişelenirim.							
25.	Performans öncesinde ya da performans sırasında kaslarımdaki gerginlik artar.							

EK 3. Bireysel Çalgı Performans Sınavı Kaygısı Ölçeği (BÇPSK-Ö)

III. BÖLÜM						
No.	Bireysel Çalgı Performans Sınavı Kaygısı Ölçeği (BÇPSK-Ö): Her bir ifadeyi lütfen dikkatle okuyarak "Her zaman", "Sık sık", "Bazen", "Nadiren" ve "Hiçbir zaman" seçeneklerinden size en uygun geleni (X) şeklinde işaretleyiniz. Her cümle için yalnızca bir seçeneği işaretleyiniz. Lütfen boş ifade bırakmayınız.	Her zaman	Sık sık	Bazen	Nadiren	Hiçbir zaman
1.	Sınav sırasında hata yapma korkusu kaygılanmama neden olur.					
2.	Sınav sırasında ellerim titrer.					
3.	Topluluk karşısında sınav olduğumda kaygılanırım.					
4.	Sınavda başarısız olma korkusuyla kaygılanırım.					
5.	Öğretmenimin sınav performansımı beğenmeyeceği korkusu kaygılanmama neden olur.					
6.	Sınav öncesinde kalp atışlarım hızlanır.					
7.	Sınav performansı sırasında yaşadığım kaygı notaları yanlış çalmama sebep olur.					
8.	Çok iyi hazırlanmış olduğum çalgı sınavlarında dahi kaygılanırım.					
9.	Uzun süren performans sınavlarında kaygılanırım.					
10.	Sınav performansım sırasında öğretim elemanlarından birisinin yanıma gelmesi daha çok kaygılanmama neden olur.					
11.	Çalgı sınavında diğer sınavlara oranla daha fazla kaygı duyarım.					
12.	Kötü not alacağımı düşünmek beni kaygılandırır.					
13.	Sınav performansım sırasında ellerim terler.					
14.	Sınav öncesinde mideme kramplar girer.					

EK 4. Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu Etik Kurul Kararı

MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ İNSAN ARAŞTIRMALARI ETİK KURUL KARARI

Protokol No : 190083

Karar No : 81

Araştırma Yürütücüsü	Yüksek Lisans Öğrencisi REM ERÖZKAN
Kurumu / Birimi	MSKU EĞİTİM FAKÜLTESİ / GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ
Araştırmanın Başlığı	Müzik Öğretmeni Adaylarının Müzik Performans Kaygısı ile Bireysel Çalgı Performans Sınavı Kaygısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi
Başvuru Formunun Etik Kurula Geldiği Tarih	05.04.2019
Başvuru Formunun Etik Kurulda İncelendiği Tarih	11.04.2019
Karar Tarihi	22.04.2019

KARAR : UYGUNDUR

AÇIKLAMA : Beyana esas izni alınması şartıyla araştırmanın uygulanabilirliği konusunda bilimsel araştırmalar etiği açısından bir sakınca yoktur.

Prof. Dr. Nürcan CENGİZ
Başkan

Prof. Dr. Ali AKAR
Uye

Prof. Dr. Ayşe GÜZÜNER
Uye

Prof. Dr. Betül ALTUNTAŞ
Uye

Prof. Dr. Kılınç BAYAR
Uye

Prof. Dr. Mehmet Gürhan KARAKAYA
Uye

Prof. Dr. Mustafa TEKE
Uye

Prof. Dr. Özcan SAYGIN
Uye

Prof. Dr. Umdu AVCI
Uye


Doç. Dr. Ekrem AYAN
Uye

Doç. Dr. Ethem ACAR
Uye

Doç. Dr. Muesser ÖZCAN
Uye


Doç. Dr. Zekeriya DURDU
Uye

Ek 5. Üniversitelerin Anket Uygulama İzin Yazıları



T.C.
AKSARAY ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Fakültesi Dekanlığı

Aksaray Üniversitesi - Eğitim Fakültesi - Eğitim
Fakültesi Öğrenci İşleri
16.04.2019 11:09
Sıra: 35609705-100-E-00000387989
55000189134



Sayı : 35609705-100
Konu : İzin (İrem ERÖZKAN)

ÖĞRENCİ İŞLERİ DAİRE BAŞKANLIĞINA

İlgi : 11.04.2019 tarihli ve 45333631-300/00000387989 sayılı yazınız.

İlgi yazıya istinaden Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Rektörlüğü'nün yazısı gereği İrem ERÖZKAN'ın tez çalışmasını Fakültemiz Müzik Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerine uygulama talebi uygun görülmüştür.

Gereğini arz ederim.

e-İmzalıdır
Prof. Dr. Özgül KELEŞ
Dekan

Aksaray Üniversitesi Rektörlüğü
Adres: Eğitim Fakültesi
Tel: 03822883314

1 / 1

Bilgi için: Eğitim Fakültesi
Fax: 03822883333
WEB: www.aksaray.edu.tr

Evrakın elektronik imzalı suretine <https://e-belge.aksaray.edu.tr> adresinden a07d6950-84f6-4d67-aa81-e191982c8303 kodu ile erişebilirsiniz.
Bu Belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanunu'nun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır

Evrak Tarih ve Sayısı: 11/06/2019-E.28206



T.C.
NECATİBEY EĞİTİM FAKÜLTESİ DEKANLIĞI
Güzel Sanatlar Eğitimi Bölüm Başkanlığı

Sayı : 81749317-300-
Konu : Tez Çalışması (İrem ERÖZKAN)

NECATİBEY EĞİTİM FAKÜLTESİ DEKANLIĞINA

İlgi : 18/04/2019 tarihli ve 38173241/300/19550 sayılı yazı.

Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 16/04/2019 tarih ve 19215 sayılı Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Müzik Eğitimi tezli yüksek lisans programı öğrencisi İrem ERÖZKAN'ın "Müzik Öğretmeni Adaylarının Müzik Performans Kaygısı ile Bireysel Çalgı Performans Sınavı Kaygısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu tezi ile ilgili çalışma yapma isteği uygun bulunmuştur. Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

e-imzalıdır
Prof. Dr. Cansevil TEBİŞ
Bölüm Başkanı



T.C.
TOKAT GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Genel Sekreterlik



Sayı :36763901-044/
Konu :Ölçek Uygulama İzni

MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : 09.04.2019 tarih ve 28677689-302.08-38724 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi İrem ERÖZKAN'ın, ilgi yazınız ekinde yer alan anket çalışmasını Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerine uygulama talebi Rektörlüğümüzce uygun görülmüştür. Bilgilerinizi arz ederim.

e-imzalıdır
Prof. Dr. Bekir Süha PARLAKTAŞ
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Evrakı Doğrulamak İçin : https://cbys.gop.edu.tr/enVision/Validate_doc.aspx?V=BEKVB7HB0

Taşıçiftlik Yerleşkesi 60150 Tokat/Türkiye

Tel: (0356)2521616-1057
Faks: (0356)2521625

E-Posta: gensek@gop.edu.tr
Elektronik ağ: gensek.gop.edu.tr

Bilgi için: E.POLAT Bilgisayar İşletmeni

Keş Adresleri :
gaziosmanpasa.universitesi@hs03.kep.tr
gou@hs01.kep.tr (tebligat adresi)
gaziosmanpasauni.hastane@hs03.kep.tr



Evrak Tarih ve Sayısı: 29/04/2019-E.18504



T.C.
HARRAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Güzel Sanatlar Fakültesi Dekanlığı

Sayı : 65482617-044
Konu : Tez Çalışması Uygulama Teklifi

ÖĞRENCİ İŞLERİ DAİRE BAŞKANLIĞINA

İlgi : 11/04/2019 tarihli ve 16227 sayılı yazı,

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Eğitimi tezli yüksek lisans programı öğrencisi İrem ERÖZKAN'ın "Müzik Öğretmeni Adaylarının Müzik Performans Kaygısı ile Bireysel Çalgı Performans Sınavı Kaygısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" başlıklı tez çalışmasını Fakültemizde uygulama teklifini içeren ilgi yazı ve ekindeki belgeler incelenmiştir.

Fakültemiz bünyesinde Müzik bölümü kapalı olup, akademisyen ve öğrenim gören öğrencisi bulunmamaktadır. Bu nedenle adı geçen yüksek lisans öğrencisinin, bu tez çalışması kapsamında belirtilen ölçekleri Fakültemizde uygulayabilme teklifi uygun görülmemiştir.

Bilgilerinize rica ederim.

e-İmzalıdır
Prof. Dr. Mehmet ÖNAL
Dekan V.

Evrakı Doğrulamak İçin : https://ebys.harran.edu.tr/envision/Validate_Doc.aspx?V=BENU4N8JL

Adres:Osman Bey Kampüsü Merkezi Derslikler Kat3
Telefon:0414 318 3089 Faks:0414 318 3190
e-Posta:gsf@harran.edu.tr Elektronik Ağ:gsf.harran.edu.tr

Bilgi için: Mustafa ÇELEBİ
Unvan: Bilgisayar İşletmeni
Dahili No: 0414 318 19 41

Evrak Tarih ve Sayısı: 17/04/2019-E.29935

T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ

Eğitim Fakültesi Dekanlığı



Sayı : 92512750-300
Konu : Uygulama İzni (İrem ERÖZKAN)

REKTÖRLÜK MAKAMINA

İlgi : 15/04/2019 tarihli ve 29217 sayılı yazınız,

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, Müzik Eğitimi tezli yüksek lisans programı 1743130003 numaralı öğrencisi İrem ERÖZKAN'ın "Müzik Öğretmeni Adaylarının Müzik Performans Kaygısı ile Bireysel Çalgı Performans Sınavı Kaygısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" başlıklı tez çalışması kapsamında, Fakültemiz Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği Programı öğrencilerine yönelik anket uygulamasında Dekanlığımızca bir sakınca bulunmamaktadır.

Gereğini ve bilgilerinizi arz ederim.

e-İmzalıdır

Prof.Dr. Nevzat BAYRİ
Dekan V.

Evrak Tarih ve Sayısı: 19/04/2019-E.22501



T.C.
BURDUR MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Fakültesi Dekanlığı



Sayı : 52793143-044-E.22501
Konu : Anket İzni

19/04/2019

BURDUR MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 12/04/2019 tarihli, 21351 sayılı ve "Bilimsel ve Eğitim Amaçlı." konulu yazı

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, Müzik Eğitimi tezli yüksek lisans programı öğrencisi İrem ERÖZKAN'ın "Müzik Öğretmeni Adaylarının Müzik Performans Kaygısı ile Bireysel Çalgı Performans Sınavı Kaygısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu tez çalışmasını Fakültemizde uygulama isteği uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Prof. Dr. Sibel KARAKELLE
Dekan

Evrak Doğrulamak İçin : <https://ebys.mehmetakif.edu.tr/en/Vision/Dogrula/5N4FDKA>

İstiklal Yerleşkesi 15030 / BURDUR
Telefon:+90 248 213 40 00 Faks:+90 248 213 41 60
e-Posta egitim@mehmetakif.edu.tr Elektronik Ağ:<http://egitim.mehmetakif.edu.tr>

Ayrıntılı bilgi için irtibat: Emsal Kazan Gök
Evrak Pin Kodu: 09702

KeP Adresi : maku@hs01.kep.tr



Evrak Tarihi : 24.04.2019



MSKU-41871



T.C.
MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Fakültesi Dekanlığı

Sayı : 89241861-302.08-E.41871
Konu : İzin İşleri

MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : EĞİTİM BİLİMLERİ BÖLÜM BAŞKANLIĞI'nın 17.04.2019 tarihli ve 14988706-302.08-E.41815 sayılı yazısı

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, Müzik Eğitimi tezli yüksek lisans programı 1743130003 numaralı öğrencisi İrem ERÖZKAN'ın "Müzik Öğretmeni Adaylarının Müzik Performans Kaygısı ile Bireysel Çalgı Performans Sınavı Kaygısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" başlıklı tez çalışması kapsamında ekte belirtilen ölçekleri, 2018-2019 Eğitim-Öğretim Yılı Bahar Yarıyılında Fakülteniz Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Müzik Eğitimi Anabilim Dalında öğrenim gören 1., 2., 3., ve 4. sınıf öğrencilerine uygulayabilme talebi Dekanlığımızca uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

e-İmzalıdır
Prof. Dr. Cemal Ergin EKİNCİ
Dekan V.

Bu belgenin aslı elektronik imzalıdır. <https://ebds.mu.edu.tr> adresinden **H6YAJV-VYJZ8D** kodu ile doğrulayabilirsiniz.

MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ KÖTEKLİ KAMPÜSÜ
KÖTEKLİ/MENTEŞE/MUĞLA
Telefon No: (0252) 211-1761 / Faks No: (0252) 211-1762
e-Posta: egitim@mu.edu.tr İnternet Adresi: <http://www.egitim.mu.edu.tr/>

Bilgi için: Ramazan ÇINAR
Şef
Telefon No: null

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Soyad, Ad: ERÖZKAN, İrem

Doğum Yeri ve Tarihi: Muğla, 13.04.1995

Eposta: iremerzkann@gmail.com

Telefon: 05057071569

EĞİTİM BİLGİLERİ

Derece	Kurum	Yıl
Lisans	Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı Müzik Eğitimi Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi	2013-2017

İŞ TECRÜBESİ

Görev	Kurum	Yıl
-	-	-

YAYINLAR

-