

**T.C**  
**SAKARYA ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**  
**EĞİTİMDE PSİKOLOJİK HİZMETLER BİLİM DALI**

**ERGENLERDE PERFORMANS KAYGISINI YORDAYAN**  
**DEĞİŞKENLERİN MODELLENMESİ VE**  
**BUNA YÖNELİK PSİKOEĞİTİM PROGRAMININ**  
**İŞLEVSELLİĞİ**

**DOKTORA TEZİ**

**UĞUR DOĞAN**

**MAYIS 2013**



**T.C**  
**SAKARYA ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**  
**EĞİTİMDE PSİKOLOJİK HİZMETLER BİLİM DALI**

**ERGENLERDE PERFORMANS KAYGISINI YORDAYAN**  
**DEĞİŞKENLERİN MODELLENMESİ VE**  
**BUNA YÖNELİK PSİKOEĞİTİM PROGRAMININ**  
**İŞLEVSELLİĞİ**

**DOKTORA TEZİ**

**UĞUR DOĞAN**

**DANIŞMAN:**  
**DOÇ.DR. MURAT İSKENDER**

**MAYIS 2013**

## BİLDİRİM

Bu tezin yazılmasında bilimsel ahlak kurallarına uyulduğunu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunulduğunu, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapılmadığını, tezin herhangi bir kısmının bu üniversite veya başka bir üniversitedeki başka bir tez çalışması olarak sunulmadığını beyan ederim.



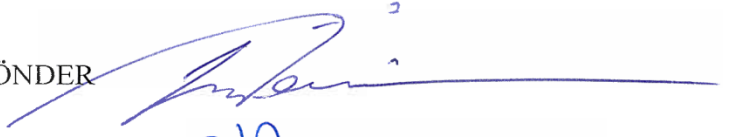




Uğur DOĞAN

29/05/2013

## JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

Bu doktora tezi, Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim/bilim Dalında jürimiz tarafından kabul edilmiştir.

Başkan	Doç. Dr. Murat İSKENDER	
Üye	Doç. Dr. Mustafa KOÇ	
Üye	Doç. Dr. İsmail ÖNDER	
Üye	Doç. Dr. Sefa BULUT	
Üye	Yar.Doç.Dr. Ali Haydar ŞAR	

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

29/05/2013

(İmza)

Doç. Dr. İsmail GÜLEÇ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

## ÖNSÖZ

Heyecanımdan dolayı dört yıldır sahne etkinliklerine katılmıyorum. Sahnede o kadar çok heyecanlanıyorum ki bildiğim her şeyi unutuyorum. Sahnede heyecanımdan dolayı bazen parçaları eksik çalıyorum. Sahneye çıktığımda sanki herkes bana gülüyormuş gibi geliyor. Sahnenin arkasındayken, sahneye çıktığımda her şey kötü gidecekmiş gibi geliyor. Parçamı eksiksiz çalmak için o kadar uğraşıyorum ki, çoğunlukla sahnede elim ayağım titriyor. Sahneye çıkarken alev topu gibi yandığımı hissediyorum.

Yukarıdaki cümleler müzik bölümü öğrencilerinin performansları hakkında neler hissettiklerini yansıtması açısından örnek olarak verilmiş birkaç cümledir. Bolu Güzel Sanatlar ve Spor Lisesinde çalışmaya başladıktan sonra müzik bölümü öğrencilerinin performansları ile ilgili kaygıları dikkatimi çekti. Öğrenciler sadece heyecanlanmıyordu. Komisyon sınavlarına girerken, üniversitelerin özel yetenek sınavlarına hazırlanırken ve girerken hatta öğretmenleri ile bireysel çalgı eğitimlerinde dahi heyecanlanıyorlardı. Okul koridorlarında sınavlarını veya derslerini bekleyen öğrencilerin kaygıları sözlere gerek kalmadan yüzlerinden ve duruşlarından anlaşılabilirdi. Öğrenciler o kadar çok kaygı yaşıyorlardı ki, yaşadıkları kaygıdan gerçek performanslarını dahi sergileyemiyorlardı. Öğretmenlerle yaptığım görüşmeler de bu görüşümü doğruluyordu. *“Esasında iyi bir öğrenci, yetenekli, müzik kulağı var fakat heyecandan gerçek yeteneğini sergileyemiyor”*. Okulda yaptığım bireysel görüşmelerin çoğu müzik bölümü öğretmenlerinin heyecanından dolayı görüşmemi istediği ya da kendilerinin yaşadıkları bu heyecandan dolayı yardım arayan öğrenciler olmaya başlamıştı. Bu öğrencilerle yaptığım görüşmelerde kimisi kendini yeterli hissetmediğinden, kimisi kendine olan güvensizliğinden, kimisi öğretmenlerin ya da arkadaşlarının performanslarını eleştirme korkusundan, kimisi heyecanlı kişilik yapısından, kimisi de yeterince iyi performans sergilemeyecekleri endişelerinden bahsediyorlardı. Araştırmanın değişkenleri öğrencilerle yaptığım görüşmelerle şekillenmeye başlamıştı. Daha sonra yaptığım araştırmalarda, öğrenciler arasında sahne heyecanı ve sahne korkusu olarak anılan durumun alan yazında karşılığının Müzik Performans Kaygısı olduğunu gördüm. Alan yazında öğrencilerin kaygı nedenleri olarak

anlattıkları cümlelerin hepsinin bir karşılığının olduğu görölüyordu. Öz-yeterlik, öz-güven, sürekli kaygı, sosyal kaygı ve mükemmeliyetçilik. Yurtdışında bu konu ile ilgili neredeyse elli yıldır çalışılıyordu. Bu değışkenlerin müzik performans kaygısı ile ilişkili olduğu açıkça görölmekteydi. Ülkemizde ise bir elin parmaklarını geçmeyecek sayıda çalışma vardı. Neredeyse bütün çalışmalar ilişkisel bağlamda iken, nedensel bir çalışmanın gerekliliği görölmekteydi. Doktora eğitimime başladığımda tanıştığım Yapısal Eşitlik Modellemesi ile bu nedensel çalışmayı yapabileceğim inancını pekişmeye başladı. Bunun yanında, öğrencilerin kaygılarına ilişkin bir çalışma yapılması ihtiyacı belirgin bir şekilde görölmekteydi. Çünkü müzisyenlerin çoğu kaygılarını yenmek için alkolden, uyuşturucu madde kullanımına kadar çok çeşitli başaşıkkma stratejileri kullanmaktaydı. Bunlara ek olarak bilişsel davranışçı terapilerden yogaya, hipnozdan biyo-geribildirime kadar çeşitli müdahale programları ile yaşanan bu kaygı azaltılmaya çalışılıyordu. Elde edilecek nedensel bir modelden ortaya çıkacak yapıya göre psikoeğitim programı uygulamasına tez izleme komisyonundaki hocalarımla karar verildi. Araştırma ile güzel sanatlar ve spor liselerinde öğrenim gören öğrencilerin yaşadıkları müzik performans kaygılarının nedenlerini ortaya koyma ve bu değışkenlerden yola çıkarak yaşadıkları kaygılarını azaltmak hedeflenmektedir.

Bu araştırmanın planlanmasından raporlaştırılmasına kadar bana derin bilgilerinden ve tecrübelerinden yararlanma fırsatı veren, sevgili hocalarım sayın Doç.Dr. Murat İSKENDER, Doç.Dr. Mustafa KOÇ, Doç.Dr. İsmail ÖNDER, Yar.Doc.Dr. Ali Haydar ŞAR'a katkılarından ötürü sonsuz teşekkürlerimi ve şükranlarımı sunmak isterim. Araştırma için geliştirilen ölçeğin her aşamasında yanımda olan, desteğini hiç esirgemeyen sayın Yar.Doç.Dr.Mehmet PALANCI'ya sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans eğitimime başlamakla kendisiyle tanışma şerefine eriştiğim, sanki uzun yıllardır kendisini tanıyormuşum, hep yanımdaymış hissi uyandıran, engin tecrübelerini benden hiçbir zaman eksik etmeyen, eğitimim boyunca beni sürekli motive eden, sayın Yar.Doç.Dr.Sabahattin DENİZ hocama şükranlarımı ve teşekkürlerimi sunmak isterim.

Doktora eğitimim boyunca sürekli yanımda olan ve bana güvenen, tecrübelerini paylaşmaktan hiçbir zaman çekinmeyen, sürekli bana destek olan sayın Doç.Dr.Sefa BULUT'a ne kadar teşekkür etsem azdır.

Araştırma verilerini toplanmasında yardımlarını hiç esirgemeyen sevgili meslektaşlarım Taner KAYA, Gökhan KÖSE ve Seçil ERDOĞAN'a şükranlarımı sunmak isterim.

Eğitim hayatımda çok şeylere vesile olan, lisansüstü eğitimim boyunca benden desteğini hiç esirgemeyen sayın Doç.Dr. Atılğan ERÖZKAN'a en derin saygılarımı ve teşekkürlerimi sunmak isterim.

Eğitim hayatım boyunca sürekli yanımda olan, fikirlerini ve görüşlerini benimle paylaşmaktan çekinmeyen değerli arkadaşım ve dostum sayın Tayfun GENCER'e en derin teşekkürlerimi sunmak isterim.

Meslek hayatım boyunca varlıkları, fikirleri, enerjileri ile her zaman bana destek olan sevgili öğrencilerime, en derin teşekkürlerimi ve saygılarımı sunmak isterim. Çalışmaktan büyük zevk aldığım öğretmenleri olmaktan gurur duyduğum Bolu Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi Öğrencilerine ayrıca teşekkür etmek isterim.

Kendimi bildiğim günden bugüne kadar eğitim hayatım için beni motive eden, maddi manevi desteklerini asla esirgemeyen, kendi hayatlarını benim için ikinci plana atan, "şartsız olumlu kabul" için en önemli örneğim olan annem Şeref DOĞAN ve babam Mustafa DOĞAN'a yürek dolusu teşekkürlerimi sunmak isterim.

Tanıştığımız günden bugüne kadar sürekli destek olan, hiçbir şekilde yardımını ve desteğini çekmeyen, tam anlamı ile bana tahammül eden sevgili eşim Günay PATAT DOĞAN, varlıkları ile hayatıma anlam katan, onlardan çaldığım zamanlara rağmen sevgilerini hiçbir zaman esirgemeyen evlatlarım Mustafa Alp ve Ahmet Efe'ye sonsuz teşekkürlerimi, minnetlerimi ve sevgilerimi sunmak isterim.

Uğur DOĞAN

Sakarya, 2013



## ÖZET

### ERGENLERDE PERFORMANS KAYGISINI YORDAYAN DEĞİŞKENLERİN MODELLENMESİ VE BUNA YÖNELİK PSİKOEĞİTİM PROGRAMININ İŞLEVSELLİĞİ

Uğur DOĞAN

Doktora Tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik  
Bilim Dalı, Eğitimde Psikolojik Hizmetler Programı

Danışman: Doç. Dr. Murat İSKENDER

Mayıs, 2013. 300 Sayfa

Bu araştırmada Müzik Performans Kaygısını (MPK) yordayan değişkenlerin yapısal eşitlik modellemesi (YEM) ile belirlenmesi ve bu modelin psikoeğitim programı ile sınanması amaçlanmıştır. MPK'nı yordayan değişkenler olarak sürekli kaygı, sosyal kaygı, mükemmeliyetçilik, öz-güven ve öz-yeterlik ele alınmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu Malatya, Muğla, Çankırı, Uşak, Kütahya, Kastamonu, İzmir, Çanakkale, Hatay, Eskişehir, Adana, Trabzon ve Bolu illerindeki Güzel Sanatlar ve Spor Liselerinin Müzik bölümlerinde öğrenim gören 131'i erkek, 280'i kız 411 müzik bölümü öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğrenciler 2011-2012 eğitim öğretim yılında Bahar döneminde adı geçen okullarda öğrenim görmekte olan öğrenciler arasından performans deneyimi yaşamış 11. ve 12. Sınıf öğrencilerdir.

Araştırma ile ilgili veriler Ergenler için Sosyal Kaygı Ölçeği, Öz-Güven Ölçeği, Durumluk ve Sürekli Kaygı Ölçeği (Sürekli kaygı boyutu), Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği, Öz-Yeterlik Ölçeği, Lise Öğrencileri için Müzik Performans Kaygısı Ölçeği ile toplanmıştır. Demografik özelliklere (cinsiyet, okul ve yaş) ilişkin verileri toplamak için "Kişisel Bilgi Formu Kullanılmıştır". Araştırmada toplanan verilerin çözümlenmesi "Lisrel 5.54 for Windows" ve "SPSS 11.5 for Windows" paket programlarıyla bilgisayar ortamında gerçekleştirilmiştir. MPK'nı yordayan değişkenlerin belirlenmesinde YEM kullanılmıştır.

YEM'de MPK'nın sürekli kaygı, sosyal kaygı ve mükemmeliyetçilik tarafından doğrudan, öz-yeterlik ve öz-güvenin sürekli kaygı, sosyal kaygı ve mükemmeliyetçilik üzerinden dolaylı olarak yordadığı sonucu elde edilmiştir.

Araştırmanın ikinci bölümü olan çalışma-II'de YEM'den elde edilen verilen psikoeğitim programı ile sınanması amaçlanmıştır. Bu amaçla her birisi 45 dakika olan 12 oturumluk Psikoeğitim Programı hazırlanmıştır. Hazırlanan Psikoeğitim Programı için Bolu Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi Müzik Bölümüne devam eden 11. ve 12. sınıf öğrencilerine Sosyal Kaygı Ölçeği, Sürekli Kaygı Ölçeği, Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği, Lise Öğrencileri için Müzik Performans Kaygısı Ölçeği uygulanmış ve bu ölçeklerden en yüksek puan alan 24 kişi (12 deney, 12 kontrol) araştırma gruplarına seçkisiz atama yapılmıştır.

Grupların oluşturulmasının ardından eş zamanlı olarak her iki grup içinde 12 haftadan oluşan oturumlar başlatılmıştır. Deney grubuna sosyal kaygı, sürekli kaygı ve mükemmeliyetçiliği içeren psikoeğitim programı uygulanırken, kontrol grubuna bu değişkenlerle ilişkili olmayan farklı grup etkinlikleri araştırmacının kendisi tarafından uygulanmıştır.

Çalışma-II'de 2x3'lük (deney/kontrol grupları X öz-test/son-test/izleme testi) split plot deseni kullanılmıştır. Çalışma-II'de veri toplamak amacıyla, deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilere Sosyal Kaygı Ölçeği, Sürekli Kaygı Ölçeği, Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği, Lise Öğrencileri için Müzik Performans Kaygısı Ölçeği farklı zaman aralıklarında (çalışmanın başında, tamamlandığında ve sonlandıktan iki ay sonra) olmak üzere üç kez uygulanmıştır.

Çalışma-II'nin bulgularına göre, çalışma-II'nin bağımlı değişkenlerini oluşturan MPK, sosyal kaygı, sürekli kaygı ve mükemmeliyetçiliği değişkenlerinin tümü için müdahale x zaman etkisinin anlamlı olduğu görülmüştür ( $p < .05$ ). Bu farklılığın kaynağını belirlemek üzere Tukey çoklu karşılaştırma testinden yararlanılmıştır. Tukey çoklu karşılaştırma testi ve varyans analizinden alınan sonuçlar, MPK'nı Azaltmaya Yönelik Psikoeğitim Programının MPK, sosyal kaygı, sürekli kaygı ve mükemmeliyetçiliği düzeylerini azaltmada etkili olduğunu ve bu etkinin iki aylık izleme sonunda da kalıcılığını korumakla birlikte artarak devam ettiğini ortaya koymuştur. Elde edilen bulgular ışığında çalışma-i ve çalışma-ii'den elde edilen sonuçlar tartışılmış ve gelecek araştırmalar için önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Müzik Performans Kaygısı, Sürekli Kaygı, Sosyal Kaygı, Mükemmeliyetçilik, Öz-güven, Öz-yeterlik, Yapısal Eşitlik Modellemesi, Psikoeğitim Programı

## **ABSTRACT**

### **MODELLING OF THE PARAMETERS THAT AIM TO PREDICT PERFORMANCE ANXIETY IN ADOLESCENTS AND THE FUNCTIONALITY OF THE PSYCHOEDUCATION PROGRAMME**

**DOĞAN, Uğur**

Doctorate Thesis, Department of Educational Sciences, Field of Psychological  
Counselling and Guidance, Psychological Services Programme in Education

Consultant: Associate Prof. Dr. Murat İSKENDER

May, 2013 Numbers of Pages: 300

This research aims to model the parameters that predict Music Performance Anxiety (MPA) with structural equality modelling (SEM) and test this model with the practice of psychoeducation. Trait anxiety, social anxiety, perfectionism, self-confidence and self-efficiency are discussed as the parameters that predict MPA.

The study group consists of 411 students (185 male and 361 female) who study at the music departments of Fine Arts and Sports High Schools in Malatya, Muğla, Çankırı, Uşak, Kütahya, Kastamonu, İzmir, Çanakkale, Hatay, Eskişehir, Adana, Trabzon and Bolu. The students participating in the research are 10<sup>th</sup>, 11<sup>th</sup> and 12<sup>th</sup> grade students who had a performance experience at the above-mentioned schools during the spring semester of the 2011-2012 Academic Year.

Information for and about the research was collected with: Social Anxiety Scale for Adolescents, Self-confidence Scale, State and Trait Anxiety Inventory (Trait Anxiety Level), Multi-level Perfectionism Scale, Self-efficiency Scale, and Music Performance Scale for High School Students. To collect data about demographic features (sex, school and age) a “Personal Information Form” was used. Analysis of the data was carried out with the computer programs “Lisrel 5.54 for Windows” and “SPSS 11.5 for Windows”. SEM was used in determining the parameters that predict MPA.

In SEM, the result that MPA is predicted by trait anxiety, social anxiety and perfectionism directly, and is predicted by self-efficiency and self-confidence indirectly, via social anxiety and perfectionism, was obtained.

In study-ii, which is the second part of the research, the aim was to test the data obtained from SEM with the psychoeducation program. For this purpose, a 12 session psychoeducation program was prepared, with each session lasting 45 minutes. For the prepared psychoeducation program, a Social Anxiety Scale, a Trait Anxiety Scale, a Multi-level Perfectionism Scale, and a Music Performance Anxiety Scale for High School Students, were each applied to 11<sup>th</sup> and 12<sup>th</sup> grade students who attended the Music Department of Bolu Fine Arts and Sports High School. Twenty-four students (12 experiment, 12 control) who achieved high scores from these scales were randomly assigned to the research groups.

Once the groups were set up, 12 week long sessions were started synchronically for both groups. While the experiment group was exposed to a psychoeducation program involving social anxiety, trait anxiety and perfectionism, the control group undertook different group activities that were not relevant to the parameters set by the researcher him/herself.

In Study-II 2X3 (experiment/control groups X core-test/final-test/ observation test) a split plot pattern was used. In study-ii, Social Anxiety Scale for Adolescent, Trait Anxiety Inventory, Multi-level Perfectionism Scale, and a Music Performance Anxiety Scale for High School Students were applied at three different times (when the sessions started, when completed, and two months after they were completed) to students who participated in the experiment and control groups in order to collect data.

According to the findings of study-ii, it was found that the effect of intervention X time is significant for all parameters of MPA that form the dependent variables of study-ii; social anxiety, trait anxiety and perfectionism ( $p < .05$ ). In order to determine the source of this difference, a Tukey multi-comparison test was used. The results obtained from the Tukey multi-comparison test and variance analysis have shown that a Psychoeducation Program for Reducing Music Performance Anxiety is effective in decreasing the level of MPA, social anxiety, trait anxiety and perfectionism. The results also show that this effect both maintains its efficiency at the end of two months, and continues increasing. In light of the obtained findings, the results of study-i and study-ii were discussed and suggestions were made for future research.

**Key Words:** Music Performance Anxiety, Trait anxiety, Social Anxiety, Perfectionism, Self-confidence, Self- efficiency, Structural Equality Modelling, Psychoeducation Program

Sevgili Aileme, sizden çaldığım zamanların karşılığı olarak...

# İÇİNDEKİLER

Bildirim .....	i
Jüri Üyeleri ve İmza Sayfası .....	ii
Önsöz .....	iii
Özet .....	vi
Abstract .....	viii
İçindekiler .....	xii
Tablolar Listesi.....	xvi
Şekiller Listesi.....	xix
Bölüm I .....	1
Giriş.....	1
1.1.Problem Cümlesi.....	6
1.2.Çalışma-i İçin Alt Problemler .....	6
1.3.Çalışma-ii İçin Deneceler.....	6
1.4.Önem.....	9
1.5.Sınırlılıklar .....	11
1.6.Tanımlar .....	11
1.7.Simgeler ve Kısaltmalar.....	12
Bölüm II .....	13
2.1.Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi ve İlgili Araştırmalar.....	13
2.1.1.Müzik Performans Kaygısı .....	13
2.1.1.1.Performans Kaygısının Belirtileri .....	20
2.1.1.1.1.Fizyolojik Belirtiler.....	21
2.1.1.1.2.Bilişsel Belirtiler .....	22
2.1.1.1.3.Davranışsal Belirtiler .....	23
2.1.1.2.Müzik Performans Kaygısının Yaygınlığı .....	23

2.1.2.Sosyal Kaygı .....	24
2.1.2.1.Sosyal Kaygı ve Müzik Performans Kaygısı .....	29
2.1.3.Mükemmeliyetçilik .....	31
2.1.3.1.Mükemmeliyetçilik ve Müzik Performans Kaygısı .....	37
2.1.4.Sürekli Kaygı .....	38
2.1.4.1.Sürekli Kaygı ve Müzik Performans Kaygısı .....	43
2.1.5.Öz-Yeterlik.....	45
2.1.5.1.Öz-Yeterlik ve Müzik Performans Kaygısı.....	48
2.1.6.Öz-Güven .....	49
2.1.6.1.Öz-Güven ve Müzik Performans Kaygısı .....	55
2.2.İlgili Araştırmalar.....	56
2.2.1.Müzik Performans Kaygısı İle İlgili Araştırmalar .....	56
2.2.2.Müzik Performans Kaygısının Diğer Değişkenlerle İlişkisi .....	59
2.2.3.Müzik Performans Kaygısına Yönelik Müdahale Çalışmaları .....	61
2.3.Alanyazın Taranması .....	63
2.3.1.Çalışma-I için Alanyazının Taranması.....	63
2.3.2.Çalışma-II için Alanyazının Taranması .....	66
Bölüm III.....	67
3.Yöntem.....	67
3.0.Araştırma Modeli .....	67
3.1.Betimsel Yöntem (Çalışma-I) .....	67
3.1.1.Çalışma Grubu (Çalışma-I).....	68
3.1.2.Veritoplama Araçları (Çalışma-I).....	68
3.1.2.1.Ergenler için Sosyal Kaygı Ölçeği.....	68
3.1.2.2.Öz-Güven Ölçeği .....	69
3.1.2.3.Durumluk ve Sürekli Kaygı Envanteri.....	69
3.1.2.4.Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği.....	70



3.1.2.5.Öz-Yeterlilik Ölçeği.....	70
3.1.2.6.Lise Öğrencileri İçin Müzik Performans Kaygısı Ölçeği .....	71
3.1.3.Verilerin Toplanması (Çalışma-I).....	75
3.1.4.Verilerin Analizi (Çalışma-I) .....	76
3.2.Deneysel Yöntem (Çalışma-II) .....	77
3.2.1.Müzik Performans Kaygısını Azaltmaya Yönelik Psiko-Eğitim Programının Geliştirilme Süreci .....	78
3.2.1.1.Müzik Performans Kaygısını Azaltmaya Yönelik Psikoeğitim Programının Genel Amaçları .....	79
3.2.1.2.Müzik Performans Kaygısını Azaltmaya Yönelik Psikoeğitim Programının Öğeleri.....	80
3.2.1.3.Müzik Performans Kaygısını Azaltmaya Yönelik Psikoeğitim Programının Genel Akışı .....	84
3.2.1.4.Müzik Performans Kaygısını Azaltmaya Yönelik Psikoeğitim Programının Grup Kuralları .....	85
3.2.1.5.Müzik Performans Kaygısını Azaltmaya Yönelik Psikoeğitim Programı Grubunun İlkeleri .....	86
3.2.2.Çalışma Grubu (Çalışma-II).....	86
3.2.2.1.Çalışma Grubunun Oluşturulması (Çalışma-II).....	87
3.2.2.2.Çalışma Grubuna Deney İşlemi Öncesi Yapılan İstatistikler (Çalışma-II)....	87
Bölüm IV.....	93
4.0.Bulgular ve Yorum.....	93
4.1.Çalışma-I Müzik Performans Kaygısının Açıklanmasına Yönelik Yapısal Eşitlik Modeline İlişkin Bulgular .....	93
4.1.1.Modelin Belirlenmesi.....	94
4.1.2.Yapısal Eşitlik Modeline İlişkin Bulgular .....	100
4.2 Çalışma-II Denecelerinin Test Edilmesi .....	102
4.2.1.Müzik Performans Kaygısına Yönelik Denecelerin Test Edilmesi .....	102

4.2.2.Sürekli Kaygıya Yönelik Denencelerin Test Edilmesi .....	107
4.2.3.Sosyal Kaygıya Yönelik Denencelerin Test Edilmesi .....	111
4.2.4.Mükemmeliyetçiliğe Yönelik Denencelerin Test Edilmesi .....	116
Bölüm V .....	121
5.0.Sonuç ve Tartışma.....	121
5.1.Çalışma-I'e İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	121
5.2.Çalışma-II'ye İlişkin Sonuç ve Tartışma .....	132
5.2.1.Müzik Performans Kaygısına Yönelik Bulguların Sonuç ve Tartışması .....	132
5.2.2.Sürekli Kaygıya Yönelik Bulguların Sonuç ve Tartışması.....	134
5.2.3.Sosyal Kaygıya Yönelik Bulguların Sonuç ve Tartışması.....	135
5.2.4.Mükemmeliyetçiliğe Yönelik Bulguların Sonuç ve Tartışması.....	137
5.3.Araştırma Sonuçlarına İlişkin Öneriler .....	140
5.4.İleride Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler.....	141
Kaynakça.....	143
Ekler .....	179
Özgeçmiş ve İletişim Bilgileri .....	278

## TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. İç ve Dış Öz-güveni İfade Eden Davranışlar Tablosu .....	54
Tablo 2. Lise Öğrencileri İçin Müzik Performans Kaygısı Ölçeği Faktör Yükleri ...	73
Tablo 3. Lise Öğrencileri İçin Müzik Performans Kaygısı Ölçeğinin Düzeltilmiş Madde-Toplam Korelasyonu, T-Değerleri, Cronbach Alfa Değerleri.....	74
Tablo 4. Araştırma Deseni .....	77
Tablo 5. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön-test Puanlarına Ait Homojenlik Testi Analiz Sonuçları.....	88
Tablo 6. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön-test Puanlarına Ait Kolmogorov-Smirnov Normallik Testi Sonuçları .....	89
Tablo 7. Deney ve Kontrol Gruplarında Bulunan Öğrencilerin, LÖMPKÖ, ESKÖ, SKE ve ÇBMÖ Elde Ettikleri Puanlara İlişkin Değerler .....	89
Tablo 8. Deney ve Kontrol Gruplarının LÖMPKÖ Ön-Test Puanlarına İlişkin T-Testi Sonuçları .....	90
Tablo 9. Deney ve Kontrol Gruplarının SKE Ön-Test Puanlarına İlişkin U-Testi Sonuçları .....	90
Tablo 10. Deney ve Kontrol Gruplarının ESKÖ Ön-Test Puanlarına İlişkin T-Testi Sonuçları .....	91
Tablo 11. Deney ve Kontrol Gruplarının ÇBMÖ Ön-Test Puanlarına İlişkin T-Testi Sonuçları .....	92
Tablo 12. Müzik Performans Kaygısı, Öz-Yeterlilik, Öz-güven, Sürekli Kaygı, Sosyal Kaygı ve Mükemmeliyetçilik Değişkenlerine İlişkin Korelasyon Analizi ....	95
Tablo 13. MPK'nın Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları .....	95
Tablo 14. Sosyal Kaygının Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları .....	96
Tablo 15. Sürekli Kaygının Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları .....	97

Tablo 16. Mükemmeliyetçiliğin Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları.....	97
Tablo 17. Öz-Güven'in Öz-Yeterliği Yordanmasına İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları.....	98
Tablo 18. Deney ve Kontrol Gruplarının LÖMPKÖ Ön-Test, Son-Test ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	102
Tablo 19. Deney ve Kontrol Gruplarının LÖMPKÖ Ön-Test, Son-Test ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin İki Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları.....	103
Tablo 20. MPK Üzerinde Tekrarlı Ölçümler Wilks Lamda İstatistiği' ne Göre Varyans Analizi Sonuçları .....	104
Tablo 21. Deney ve Kontrol Gruplarının LÖMPKÖ Ön-Test, Son-Test ve İzleme Testi Puan Ortalamalarına İlişkin İkili Karşılaştırma (Tukey) Testi Sonuçları .....	105
Tablo 22. Deney ve Kontrol Gruplarının SKE Ön-Test, Son-Test ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	107
Tablo 23. Deney ve Kontrol Gruplarının SKE Ön-Test, Son-Test ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin İki Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları .....	108
Tablo 24. Sürekli Kaygı Üzerinde Tekrarlı Ölçümler Wilks Lamda İstatistiği' ne Göre Varyans Analizi Sonuçları .....	109
Tablo 25. Deney ve Kontrol Gruplarının SKE Ön-Test, Son-Test ve İzleme Testi Puan Ortalamalarına İlişkin İkili Karşılaştırma (Tukey) Testi Sonuçları .....	109
Tablo 26. Deney ve Kontrol Gruplarının ESKÖ Ön-Test, Son-Test ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	112
Tablo 27. Deney ve Kontrol Gruplarının ESKÖ Ön-Test, Son-Test ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin İki Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları .....	112
Tablo 28. Sosyal Kaygı Üzerinde Tekrarlı Ölçümler Wilks Lamda İstatistiği' ne Göre Varyans Analizi Sonuçları .....	113
Tablo 29. Deney ve Kontrol Gruplarının ESKÖ Ön-Test, Son-Test ve İzleme Testi Puan Ortalamalarına İlişkin İkili Karşılaştırma (Tukey) Testi Sonuçları .....	114
Tablo 30. Deney ve Kontrol Gruplarının ÇBMÖ Ön-Test, Son-Test ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	116

Tablo 31. Deney ve Kontrol Gruplarının ÇBMÖ Ön-Test, Son-Test ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin İki Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları .....	117
Tablo 32. Mükemmeliyetçilik Üzerinde Tekrarlı Ölçümler Wilks Lamda İstatistiği' ne Göre Varyans Analizi Sonuçları.....	118
Tablo 33. Deney ve Kontrol Gruplarının ÇBMÖ Ön-Test, Son-Test ve İzleme Testi Puan Ortalamalarına İlişkin İkili Karşılaştırma (Tukey) Testi Sonuçları .....	118

## ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1.Lise Öğrencileri İçin Müzik Performans Kaygısı Ölçeği Scree Plot Şekli....	73
Şekil 2.YEM için Önerilen Model .....	100
Şekil 3.Müzik Performans Kaygısı, Öz-Yeterlilik, Öz-Güven, Sürekli Kaygı, Sosyal Kaygı ve Mükemmeliyetçilik Değişkenlerine İlişkin Ölçüm Modeli.....	101

# BÖLÜM I

## GİRİŞ

Performans sergileme müzisyenlerin yaşamlarının kaçınılmaz bir parçasıdır. Hayatlarının belli bir bölümünde seyircinin önünde adına ister konser, ister sınav, isterse de yarışma diyelim, her müzisyen bu deneyimi yaşamak zorundadır. Performans kaygısı amatörlerden (Steptoe ve Fidler, 1987) profesyonel müzisyenlere, solistlere, orkestra müzisyenlerine ve opera müzisyenlerine kadar bir yelpazeyi içine alan geniş bir kitleyi etkilemektedir (Kenny, Davis ve Oates, 2004). Birçok çalışma bu problemin varlığını kesin bir şekilde ortaya koyarken, performans sergileyen müzisyenlerin yaşadığı zorlukların en önemli nedeni olduğunu belirginleştirmektedir.

Performans kaygısı müzisyenler arasında o kadar sık yaşanmaktadır ki Uluslararası Senfoni ve Opera Müzisyenleri Konferansında en çok üzerinde durulan konu (Fishbein, Middlestadt, Ottati, Straus, ve Ellis, 1988) ve Britanya Müzisyenler Birliği'ne üye popüler müzisyenlerin en fazla mustarip oldukları konudur (Cooper ve Wills, 1989). Yapılan bir çalışmada profesyonel müzisyenlerin %16.5'i müzikal performanslarının yaşadıkları kaygı yüzünden zarar gördüğünü, %21'nin performansları esnasında şiddetli bir sıkıntı yaşadıklarını ve %16.1'nin yaşadıkları performans kaygısı yüzünden kariyerlerinin etkilendiğini bildirmişlerdir (Wesner, Noyes, ve Davis, 1990). Bunlara ek olarak, 155 senfoni müzisyeni ile yapılan bir çalışmada, çoğunluk “performansları ile ilgili kaygı olmadığına hayatlarında daha neşeli, daha mutlu, daha rahatlamış ve az stresli olduğu” fikrindedirler (van Kemenade, van Son, ve van Heesch, 1995). Bazı araştırmacılar performans kaygısının icracıların kariyerlerini vaktinden önce sonlandırmalarına yetecek bir neden olduğunu belirtirler (Nagel, 1993; Nideffer ve Hessler, 1978).

Midede kelebeklerin uçması, ağız kuruluğu, performans esnasında mide bulantısı (Nideffer ve Hessler, 1978), titreme, uzun ve aşırı solunum (Steptoe ve Fidler, 1987) gibi belirtilerle ortaya çıkan, nerdeyse bütün müzisyenlerde evrensel olan bir

durumdur. Çoğu müzisyen ya da müzik eğitimsi bahsedilen belirtileri o kadar yoğun yaşamaktadırlar ki, en iyi performanslarını ortaya koyamazlar. Bu kişiler, baskı ve korku o kadar büyük bir boyuta ulaştığının farkındadırlar, fakat performans sergilemeye devam etmek isterler. Eğer, kaygılarını işe yarar bir seviyede tutmayı başarabilirlerse icralarına daha iyi bir şekilde devam edebileceklerinin farkındadırlar. (Nideffer ve Hessler, 1978).

Görüldüğü üzere yapılan çalışmalar gösteriyor ki profesyonel ve yetişkin müzisyenlerde en sık rastlanılan problemlerden birisi de Müzik Performans Kaygısıdır (MPK). Performans kaygısının tecrübe ile ortadan kalkacağı düşünülse de her yaş ve eğitim grubunu kapsayan başlıca bir problemdir. Yetişkinlerde görüldüğü kadar genç müzisyenlerde de görülmektedir. Araştırmalar göstermektedir ki performans kaygısı ilköğretim çağındaki çocuklarda da sık görülen bir durumdur (LeBlanc, Jin, Obert, ve Siivola, 1997; Ryan, 1998, 2004, 2005; Simon ve Martens, 1979). Bunun yanında ergenler üzerine yoğunlaşan çalışmalarda mevcuttur (Britsch, 2005; Fehm ve Schmidt, 2006; Kenny ve Osborne, 2006; Osborne ve Kenny, 008; Shoup, 1995).

Sahne heyecanı, çoğunlukla MPK ile birlikte kullanılsa da, bu problem önerilen terimlerden daha karmaşıktır. Sahne heyecanı, seyircilerin karşına çıkmadan ya da sahnedeki gerginlik yaşantısı olarak adlandırılır ve topluluk önünde ilk defa konuşan birinden sahaya çıkan bir atlete kadar çok sayıda disiplini kapsayan bireyleri etkiler. Genellikle, sahne heyecanı doğal bir fenomendir ve tedaviye ihtiyaç duymaz, performans kalitesini tehlikeye sokacak derecede belirtiler kişiyi rahatsız etmeye başladığından, bu duruma en uygun isim performans kaygısıdır (Brugues, 2009).

Müzisyenler hakkında bir önyargı mevcuttur; sanat ile uğraşan bireyler genel olarak depresyondan, madde kullanımına pek çok durumdan mustarıptirler (Schou, 1979). Günümüz toplumundaki ruh sağlığına bakış açısındaki sıkıntılar, müzisyenleri yaşadıkları kaygılarla ilgili çözüm arayışlarında olumsuz etkilemektedir. Ayrıca, çoğu müzisyen dikkatini teknik gelişimlerine ve çalışma odalarında geçirdikleri zamana verdiklerinden çoğunlukla direnç göstermektedirler (Brandfonbrener, 2009).

Tedavi edilmediğinde, müzisyenler için MPK genel kaygı bozukluğu ve depresyon da dahil olmak üzere çeşitli medikal ve psikolojik belirtilerin gelişmesine neden olabilir. Sonuç olarak, beta bloker kullanımı (Harris, 2001; Steptoe, 1989; Wesner,



Noyes, ve Davis, 1990), alkol, madde kullanımı (Raeburn, Hipple, Delaney, ve Chesky, 2003) gibi uygun olmayan başaçıkma davranışlarına y onelmektedirler (Mcgrath, 2012). Yaşları 18-35 arası değişen, klasik m zık icra eden, yoğun bir Şekilde profesyonel olarak bir kurumda çalışan 230 genç yetişkin ile yapılan bir çalışmada yüksek düzeyde MPK ile, bu kaygı ile başa ıkmak için madde kullanımı arasında olumlu bir ilişki söz konusudur. Bunun tam tersi olarak, yüksek düzeyde MPK ile sağlıklı yaşam tarzı arasında olumsuz bir ilişki mevcuttur. Araştırmacıya göre; sağlıksız başaçıkma davranışları gösteren yüksek kaygılı bireyler, ileride, diğerlerini özellikle reçeteli ilaçları kullanma konusunda etkilemektedirler (Park, 2010)

Belki de MPK'nın en rahatsız edici yanı, hazırlık seviyesine bağlı olmadan yaşanmasıdır (Gabbard, 1979). MPK'dan rahatsız olan bireyler, daha sonra, performanslarına hazırlanmaktan daha fazla yaşadıkları endişe durumlarının duygusal durumlarını kontrol etme yeteneği üzerine yoğunlaşırlar. Gerginliği doğası gereği birey heyecan yaşadığında, bireyin vücudu, performansını etkileyecek bir davranış olarak, tehdit ya da zorluk oluşturan duruma uyum sağlamasıdır (Mcgrath, 2012). York-Dodson kurallarına göre (Yerkes ve Dodson, 1908), optimum bir uyarım düzeyi bulunmakta, bu uyarımın çok yüksek veya çok düşük olması performansı olumsuz yönde etkilemektedir. Uyarılmayla performans arasındaki ters U ilişkisi mevcuttur. Orta düzeyde uyarılmada (heyecanda) performans artarken, düşük ve yüksek uyarılma düzeylerinde performans azalır. Yerkes ve Dosdon, optimum uyarılma düzeyinin, işin karmaşıklığına bağlı olduğunu göstermiştir. Bu yasa, uyarılma düzeyinin yüksek olması basit işlerde performansı artırırken, bu düzeyin düşük olması karmaşık (zor) işlerdeki performansı artırır. Oxendine (1970) kolaylıkla m zık performansı içinde uygulanabilecek, atletik performanstaki uyarılma için  c tane genelleme önermiştir; 1) Yüksek düzey uyarılma, g c, dayanıklılık ve hız gibi öğeleri içeren bütün motor aktivitelerdeki optimal performans için gereklidir, 2) Yüksek düzey uyarılma, karışık beceriler, kas hareketleri, koordinasyon, devamlılık ve genel konsantrasyonu da kapsayan performansı etkiler, 3) Kısmen ortalamanın üstü bir uyarılma düzeyi, bütün motor beceriler için normal veya normalin altı uyarılma tercih edilir.  nk  yüksek baskılı performans düzeyleri, çoğunlukla fiziksel aktivite gerektiren pekte uygun olmayan uyarılma durumlarına ve çoğu müzisyenin olumsuz sonuçları işlemesi ile beklenti

performans öncesi heyecan yaşantısına sebep olur. Ely (1991) ve Brotons (1994)'a göre performans kaygısının dört belirtisi, uyarılmışlık durumu aşırıya kaçtığında, bağımsız ya da karşılıklı olarak birbirlerini etkileyerek ortaya çıkabilirler: 1) Vücutta meydana gelen fiziksel değişiklikler; kalp atışının artması, terleme, nefes darlığı, titreme, parmaklarda hissizlik, ellerde terleme, ağız kuruması, mide bozulması, baş ağrısı, baş dönmesi, mide bulantısı ve ishal, 2) Psikolojik ve duygusal şartlar: kuruntu-endişe duygusunda artış, başarısızlık korkusu, sinirlilik ve panik, 3) Bilişsel problemler: güven kaybı, birbirlerine karışan düşüncelerden ya da performans durumuyla ilgili endişeden kaynaklanan konsantrasyon kaybı, yaratıcılık sürecindeki sıkıntılar, 4) Davranışsal değişiklikler: ağız kuruması, boyun ve omuzlarda gerilme, dizlerin titremesi ve kaslarda gerginlik.

Performans kaygısı çevreden izole olmuş bir durum değildir. Kaygı düşüncesi topluluk önündeki performanslarda artış gösterebilir, aynı zamanda derslerde, provalarda ve bireysel alıştırmalarda kendini gösterir (Fogle, 1982). Bunlara ek olarak performans kaygısında, seyirci değerlendirme ile eş anlamlıdır; bu yüzden, icracının değerlendirildiği ya da yargılandığı hissini yaşatan herhangi bir durum kaygı belirtilerini tetikleme görevini görür. Performans kaygısının sosyal kaygı ve diğer duygusal durumlarla birlikte teşhis edilmesi beklenmedik bir durum değildir, neredeyse performans kaygısı vakalarının üçte biri daha önceden var olan kaygı bozukluğundan etkilenmektedir (Sanderson, DiNardo, Rapee, ve Barlow, 1990). Normal bir endişe duygusunda bulunan tipik sosyal fobi öğeleri, yargılayıcı ve izole edilmiş şartlar tarafından şiddetli yaşanmasına neden olur (Mcgrath, 2012).

Ülkemizde çok az sayıda çalışma olmasına karşın yurtdışında uzun süredir çalışan bir konudur MPK. Konu üzerine çalışmalar sadece betimsel olarak kalmamakta bu durumun ortadan kaldırılmasına ya da tedavi edilmesine yönelik çalışmalarda bulunmaktadır. Çok çeşitli yaklaşımlar mevcuttur. Aşağıda bunlardan bazıları sıralanacaktır.

Alanyazın incelendiğinde müzisyenlerin performans kaygısından kurtulmak için en çok kullandıkları yollardan birisi *beta blocker* kullanmaktır. Beta blockerlar, çarpıntı, uzun ve sık nefes alıp verme, ürperme ve mide bulantısı gibi MPK'nın belirtilerini iyileştirmek için kullanılan tıbbi bir tedavi yöntemidir (Hingley, 1985).

*Elektromanyetik Biofeedback*, kişinin vücudunun çeşitli yerlerine konulan sensörlerle aracılığıyla kan basıncı, kalp atışı, vücut ısı, salgı bezi hareketleri ve kaslarındaki gerilimini ölçen bir tekniktir. Deneysel psikolog Neal Miller tarafından 1960'lı yılların başlarında geliştirilmiş, kişiye kişisel fiziksel tepkilerini hangi duygu ve düşüncelerin tetiklediğini anlamasını sağlayan bir yöntemdir (Robbins, 2000)

*Alexander Tekniği*, kinestetik bir eğitim modelidir. Bireye sözel yönergeler ile yeni bir vücut duruş modeli kazandırılır, gerilimi ile ilgili alışkanlıklarının doğrudan eylemlerle ya da kısıtlamalarla bilerek üstüne gidilir. Bu yöntemde gösterilen çabadaki ekonomi, gerilimi yönetmedeki denge ve bu ikisine katkıda bulunan optimal fiziksel işlevlerin üzerinde önemle durulur (Valentine, Fitzgerald, Gorton, Hudson, ve Symonds, 1995). Alexander Tekniği otojenik (kendi kendine gevşeme) terapisi ile birbirlerine çok benzer, bu terapötik sistem vücut hakkında farkındalık ve gevşeme egzersizlerini içerir. Egzersizler, sessizce tekrarlanan talimatlarla, vücudun değişik bölgelerindeki gevşemelerle ilgili fiziksel duyuumlara odaklanmayı içerir (Sisterhen, 2005).

*Maruz Bırakma Terapisi*, kişiyi herhangi bir tehlike içermeyecek şekilde, kaygısının üstesinden gelmesi için korktuğu obje ya da içerik ile tabi tutmayı içeren davranışsal terapidir. Fobilerin tedavi edilmesi için kullanılan Sistematik duyarsızlaştırma ile birbirlerine çok benzerler (Myers ve Davis, 2006).

*Gevşeme Eğitimleri* ve gevşeme terapisi kaslardaki gerginliği ve kaygının bedensel belirtilerini azaltmaya odaklanmıştır. Terapist kalp atış hızı, kan basıncı, solunum hızı ve kaslardaki gerilim gibi birçok fiziksel süreci, hayali olarak kaygıyı canlandırmayla azaltmaya çalışır (Mcgrath, 2012).

## 1.1.PROBLEM CÜMLESİ

Bu araştırmanın temel problemi, genelde ergenlerin, özelinde Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi (GSSL) Müzik Bölümü öğrencilerinin “Müzik Performans Kaygısı” sorunlarını öz-yeterlik, öz-güven, sürekli kaygı, sosyal kaygı ve mükemmeliyetçilik açısından açıklama ve bu modele yönelik bir psikoeğitim programı geliştirilmesidir. Bu doğrultuda yürütülen çalışmanın birinci basamağında, problemi tanımlamaya yönelik yapısal eşitlik modeli geliştirilmiş, ikinci aşamada, “psikoeğitim programının” MPK sorununu giderebilmeye yönelik etkililiği, sınanan modelin uygunluğu içerisinde uygulamalı olarak araştırılmıştır.

## 1.2.ÇALIŞMA-I İÇİN ALT PROBLEMLER

Araştırmanın alt problemleri;

1. Öz-Yeterlilik; öz-güven, sürekli kaygı aracılığıyla MPK’nı nasıl yordamaktadır?
2. Öz-Yeterlilik; öz-güven, sosyal kaygı aracılığıyla MPK’nı nasıl yordamaktadır?
3. Öz-Yeterlilik; öz-güven, sosyal kaygı ve mükemmeliyetçilik aracılığıyla MPK’nı nasıl yordamaktadır?
4. Öz-Güven, sürekli kaygı aracılığıyla MPK’nı nasıl yordamaktadır?
5. Öz-Güven, sosyal kaygı aracılığıyla MPK’nı nasıl yordamaktadır?
6. Öz-güven, sosyal kaygı ve mükemmeliyetçilik aracılığıyla MPK’nı nasıl yordamaktadır?
7. Sosyal kaygı, öz-güven aracılığıyla MPK’nı nasıl yordamaktadır?
8. Sosyal kaygı MPK’nı nasıl yordamaktadır?
9. Sürekli kaygı MPK’nı nasıl yordamaktadır?
10. Mükemmeliyetçilik MPK’nı nasıl yordamaktadır?

## 1.3.ÇALIŞMA-II İÇİN DENENCELER

### Müzik Performans Kaygısı

H<sub>1</sub>: Psikoeğitim programına katılan öğrencilerin MPK düzeylerinde, kontrol grubunda yer alan öğrencilere göre anlamlı düzeyde bir azalma olmayacak ve programın tamamlanmasından iki ay sonra yapılacak izleme ölçümünde de herhangi bir anlamlı azalma olmayacaktır.

H<sub>1a</sub>: Psikoeğitim programına katılan öğrencilerin, Lise Öğrencileri için Müzik Performans Kaygısı Ölçeği (LÖMPKÖ) son-test puan ortalamaları, ön-test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde farklılık göstermeyecektir.

H<sub>1b</sub>: Psikoeğitim programına katılan öğrencilerin, LÖMPKÖ izleme testi puan ortalamaları, ön-test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde farklılık göstermeyecektir.

H<sub>1c</sub>: Psikoeğitim programına katılan öğrencilerin, LÖMPKÖ son-test puan ortalamaları, izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılık olmayacaktır.

H<sub>1d</sub>: Psikoeğitim programına katılan öğrencilerin, LÖMPKÖ son-test puan ortalamaları, kontrol grubundaki öğrencilerin son-test puan ortalamalarına göre anlamlı düzeyde farklılık göstermeyecektir.

H<sub>1e</sub>: Psikoeğitim programına katılan öğrencilerin, LÖMPKÖ izleme testi puan ortalamaları, kontrol grubundaki öğrencilerin izleme testi puan ortalamalarına göre anlamlı düzeyde farklılık göstermeyecektir.

H<sub>1f</sub>: Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin, LÖMPKÖ ön-test, son-test ve izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılık olmayacaktır.

### **Sürekli Kaygı**

H<sub>2</sub>: Psikoeğitim programına katılan öğrencilerin sürekli kaygı düzeylerinde, kontrol grubunda yer alan öğrencilere göre anlamlı düzeyde bir azalma olmayacak ve programın tamamlanmasından iki ay sonra yapılacak izleme ölçümünde de herhangi bir anlamlı azalma olmayacaktır.

H<sub>2a</sub>: Psikoeğitim programına katılan öğrencilerin, Sürekli Kaygı Envanteri (SKE) son-test puan ortalamaları, ön-test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde farklılık göstermeyecektir.

H<sub>2b</sub>: Psikoeğitim programına katılan öğrencilerin, SKE izleme testi puan ortalamaları, ön-test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde farklılık göstermeyecektir.

H<sub>2c</sub>: Psikoeğitim programına katılan öğrencilerin, SKE son-test puan ortalamaları, izleme puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılık olmayacaktır.

H<sub>2d</sub>: Psikoeğitim programına katılan öğrencilerin, SKE son-test puan ortalamaları, kontrol grubundaki öğrencilerin son-test puan ortalamalarına göre anlamlı düzeyde farklılık göstermeyecektir.

H<sub>2e</sub>: Psikoeğitim programına katılan öğrencilerin, SKE izleme testi puan ortalamaları, kontrol grubundaki öğrencilerin izleme testi puan ortalamalarına göre anlamlı düzeyde farklılık göstermeyecektir.

H<sub>2f</sub>: Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin, SKE ön-test, son-test ve izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılık olmayacaktır.

### **Sosyal Kaygı**

H<sub>3</sub>: Psikoeğitim programına katılan öğrencilerin sosyal kaygı düzeylerinde, kontrol grubunda yer alan öğrencilere göre anlamlı düzeyde bir azalma olacak ve bu azalma uygulamaların tamamlanmasından iki ay sonra yapılacak izleme ölçümünde de anlamlı düzeyde farklılık göstermeyecektir.

H<sub>3a</sub>: Psikoeğitim programına katılan öğrencilerin, Ergenler için Sosyal Kaygı Ölçeği (ESKÖ) son-test puan ortalamaları, ön-test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde farklılık göstermeyecektir.

H<sub>3b</sub>: Psikoeğitim programına katılan öğrencilerin, ESKÖ izleme testi puan ortalamaları, ön-test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde farklılık göstermeyecektir.

H<sub>3c</sub>: Psikoeğitim programına katılan öğrencilerin, ESKÖ son-test puan ortalamaları, izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmayacaktır.

H<sub>3d</sub>: Psikoeğitim programına katılan öğrencilerin, ESKÖ son-test puan ortalamaları, kontrol grubundaki öğrencilerin son-test puan ortalamalarına göre anlamlı düzeyde farklılık göstermeyecektir.

H<sub>3e</sub>: Psikoeğitim programına katılan öğrencilerin, ESKÖ izleme testi puan ortalamaları, kontrol grubundaki öğrencilerin izleme testi puan ortalamalarına göre anlamlı düzeyde farklılık göstermeyecektir.

H<sub>3f</sub>: Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin, ESKÖ ön-test, son-test ve izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmayacaktır.

### **Mükemmeliyetçilik**

H<sub>4</sub>: Psikoeğitim programına katılan öğrencilerin mükemmeliyetçilik düzeylerinde, kontrol grubunda yer alan öğrencilere göre anlamlı düzeyde bir azalma olacak ve bu azalma uygulamaların tamamlanmasından iki ay sonra yapılacak izleme ölçümünde de anlamlı düzeyde farklılık göstermeyecektir.

H<sub>4a</sub>: Psikoeğitim programına katılan öğrencilerin, Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği (ÇBMÖ) son-test puan ortalamaları, ön-test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde farklılık göstermeyecektir.

H<sub>4b</sub>: Psikoeğitim programına katılan öğrencilerin, ÇBMÖ izleme testi puan ortalamaları, ön-test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde farklılık göstermeyecektir.

H<sub>4c</sub>: Psikoeğitim programına katılan öğrencilerin, ÇBMÖ son-test puan ortalamaları, izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmayacaktır.

H<sub>4d</sub>: Psikoeğitim programına katılan öğrencilerin, ÇBMÖ son-test puan ortalamaları, kontrol grubundaki öğrencilerin son-test puan ortalamalarına göre anlamlı düzeyde farklılık göstermeyecektir.

H<sub>4e</sub>: Psikoeğitim programına katılan öğrencilerin, ÇBMÖ izleme testi puan ortalamaları, kontrol grubundaki öğrencilerin izleme testi puan ortalamalarına göre anlamlı düzeyde farklılık göstermeyecektir.

H<sub>4f</sub>: Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin, ÇBMÖ ön-test, son-test ve izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmayacaktır.

## **1.4.ÖNEM**

MPK, müzik ile ilgilenen çoğu kişiyi hayatları boyunca etkilemektedir. Ruhsal Bozuklukların Sayısal ve Tanısal Elkitabı (DSM-IV) tarafından daha ele alınmamış olsa da, öğrencilerden profesyonellere kadar geniş bir yelpazede bulunan kişilerin

hayatlarını olumsuz olarak etkilemektedir. Bu nedenden dolayı okullarda çalışan psikolojik danışmanların bu duruma karşı hazırlıklı olması gerekmektedir.

Ülkemizde neredeyse her ilde bir GSSL ve her üniversitenin müzik eğitimi lisans programı bulunmaktadır. Bu kadar çok sayıda müzik eğitimi veren kurum olmasına ve yabancı alanyazında çok uzun zamandır çalışıyor olmasına karşılık MPK'na yönelik çalışmalar ülkemizde neredeyse yok denilecek kadar azdır. Planlanan çalışma bu alandaki yeni yeni başlayan araştırmaların sürdürülmesi ve gelecekteki çalışmalara yol gösterici olma özelliği bulundurulması iddiasındadır.

Araştırma, eğitim ve psikolojik danışmanlık alanında çalışan bütün ruh sağlığı profesyonellerine çok önemli bir katkı sağlayacaktır. Çünkü araştırma iki bölümde planlanmaktadır. Çalışma-I'de MPK ile ilgili ilişkisel ve betimsel bir sonuç sunması ve MPK'nın etkilendiği değişkenleri YEM ile ortaya koyması planlanmaktadır. Çalışma-II'de ise modelden elde edilen sonuç ile MPK yordayan değişkenlere müdahale edilerek MPK azaltılmaya çalışılacaktır. Özellikle çalışma-i'den elde edilecek bulgular ile MPK alanyazındaki birçok çalışmanın bütünleştirilmesini amaçlamaktadır. Alanyazın incelenmeden, ele alınan değişkenlerin MPK ile ilişkisi açısından az çok tahmin edilebilir. Bunun yanında araştırmada ilgili alanyazın incelenerek bu değişkenler arasındaki ilişkide ortaya konacaktır.

Bu araştırmanın bir diğer önemi, neredeyse MPK ile ilgili bütün çalışmalar ilişkisel bağlamda ele alınırken, MPK'na aracılık eden değişkenlerin üzerinde çok fazla durulmamıştır. Regresyon analizi ile yapılan birkaç çalışma ise MPK ile belli başlı değişkenlerin üzerinde durmakta detaylı bir biçimde ele almamaktadır. Bu açıdan çalışma-i için YEM ile geliştirilecek modelin MPK ile ve hatta performans kaygısının diğer biçimleri ile çalışan profesyonellere büyük kolaylık sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın çalışma-ii açısından önemi ise okullarda uygulanabilirliğidir. GSSL öğrencilerinin ilgi, ihtiyaç ve özelliklerine göre geliştirilen psiko eğitim programı ile hem öğrencilerin okullarındaki konser, komisyon sınavı, bireysel çalgı derslerinde hem de üniversitelerin ilgili bölümlerine yerleşmek için girecekleri özel yetenek sınavlarındaki kaygı seviyelerini azaltmak amaçlanmaktadır.



## 1.5.SINIRLILIKLAR

1. Araştırma gruplarında yer alan katılımcılar, Malatya, Muğla, Çankırı, Uşak, Kütahya, Kastamonu, İzmir, Çanakkale, Hatay, Eskişehir, Adana, Trabzon ve Bolu illerindeki güzel sanatlar ve spor liselerinin 10.-11. ve 12. sınıf öğrencilerinden seçildiğinden elde edilen bulguların genellenebilirliği benzer koşullara sahip lise öğrencileri ile sınırlıdır.
2. Çalışma-I için oluşturulan model MPK, öz-yeterlik, öz-güven, sürekli kaygı, sosyal kaygı ve mükemmeliyetçilik ile sınırlıdır.
3. Deney grubuna uygulanan psikoeğitim programı 12 oturum ile sınırlıdır.
4. İzleme çalışmaları, son ölçümden sonra iki ay arayla alınan ölçümlerle sınırlanmıştır.

## 1.6.TANIMLAR

**Müzik Performans Kaygısı:** Bireyin yetenek, eğitim ve hazırlık seviyesine bağlı olmaksızın, topluluk önünde sergileyeceği performans becerileriyle ilgili ısrarcı, rahatsızlık veren endişe duygusu yaşantısı (Kenny, 2008).

**Sosyal Kaygı:** Bireyin tanımadık insanlarla karşılaştığı veya başkaları tarafından izlenebileceği sosyal ortamlarda ya da performans sergilemeyi gerektiren durumlarda ortaya çıkan, kişinin küçük duruma düşeceği ve utanç duyabileceği şekilde davranacağından ya da kaygı belirtileri göstereceğinden belirgin şekilde ve sürekli olarak korku duyması şeklinde tanımlanmaktadır (APA, 2007).

**Mükemmeliyetçilik:** Kendini değerlendirmede çok fazla eleştirel olmanın da eşlik ettiği performans için oldukça yüksek standartlar koyma (Frost, Marten, Lahart, ve Rosenblate, 1990).

**Sürekli Kaygı:** Kaygısı fazla olan kişilerde rastlanılan, bireyin kaygı yaşantısına olan bağımlılığı olarak da adlandırılan bir durumdur. Devamlı olarak tehdit oluşturan tehlikeli durumlar karşısında kişi sürekli bir kaygı reaksiyonu ile tepki vermektedir (Spielberger, 1983).

**Öz-Yeterlik:** Bireyin istenilen sonuçları ortaya koymak için gereken davranışları başarı ile gerçekleştirebilme inancı (Bandura, 1977).

**Öz-Güven:** “Yüreklilik, cesaret” olarak tanımlanır; ancak öz-güven kavramı aynı zamanda kişinin kendi yeteneklerine kesin inancını da kapsar. Bir zihin durumu olduğu gibi fiziksel yanı da olan bir kavramdır (Hambly, 2001).

**Psikoeğitim Grupları:** Eğitimsel içerikli olup, beceri geliştirmeyi hedefleyen ve başarılması gereken amaçların yer aldığı bir grup çeşididir. Özellikle problemlerin ortaya çıkmasını önlemeye odaklanır ve bilgi verme amaçlıdır (DeLucia-Waack, 2006)

## 1.7.SİMGELER VE KISALTMALAR

MPK: Müzik Performans Kaygısı

GSSL: Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi

YEM: Yapısal Eşitlik Modellemesi

LÖMPKÖ: Lise Öğrencileri İçin Müzik Performans Kaygısı Ölçeği

ÇBMÖ: Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği

ESKÖ: Ergenler için Sosyal Kaygı Ölçeği

ÖYÖ: Öz-Yeterlik Ölçeği

ÖGÖ: Öz-Güven Ölçeği

AFA: Açımlayıcı Faktör Analizi

DSM-IV: Ruhsal Bozuklukların Sayısal ve Tanısal Elkitabı

## BÖLÜM II

### 2.1.ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

#### 2.1.1.Müzik Performans Kaygısı

Performans kaygısı psikoloji alanyazında 50 yıldan fazla zamandır geçiyor olmasına karşın DSM-IV tanı ölçütleri kitabında ne de önceki versiyonlarında ele alınmamıştır. Performans kaygısı genellikle sosyal fobi bozukluğunun bir tipi olarak bahsedilmektedir.

Psikoloji alanyazında Performans Kaygısını çok çeşitli türleri tanımlanmıştır. Pargman (2006) tanımında; bir performanstan önce bireyin yaşadığı korkunun özel bir türü olarak tanımlar. Performans terimi, Performans kaygısı ile bahsedilirken çok subjektif kalabiliyor. Örneğin, kimisi sınavdan çok korkarken, bir diğeri meslektaşları önünde konuşmaktan korkmaktadır. Performans Kaygısı aynı zamanda, topluluk önünde performans sergilenmesi esnasında, eğitime, yeteneğe ya da hazırlık seviyesine bakılmaksızın ortaya çıkan sürekli bir endişe olarak da tanımlanır (Salmon, 1990; Wesner, Noyes, ve Davis, 1990). Bu kaygı kişileri yetenek seviyesi ve yaş gözetmeksizin etkileyebilir (Steptoe, Malik, Pay, Pearson, Price, ve Win, 1995). Aslında, performans kaygısı bireylerin biliş, davranış ve fizyolojisini etkileyebilir ve çeşitli şekilde işlevsiz hale getirebilir.

Beck ve Emery (1985) performans kaygısını kısaca, değerlendirilme kaygısı olarak tanımlar. Onlara göre değerlendirme kaygısını kaygı bozukluklarının bir kategorisi olarak görürler. Bu kaygı bireylerin kendilerini değerlendirildiklerini düşündükleri durumlarda ortaya çıkar. Bu durumlar, normal sosyal etkileşimleri, topluluk önünde konuşmayı, sınav olmayı ve müzikal performansı içerir. Beck ve Emery'e göre bireyler kendilerini incinebilir hissettiklerindeki şartlar altında bu kaygıyı yaşarlar. Bu incinebilirlik çeşitli faktörler tarafından etkilenebilir. Birinci faktör bu

değerlendirmenin durumudur. Eğer bireyler kendilerini, çevresindeki kişilerin daha az güçlü olarak algıladıklarını düşünürlerse, öz-güvenleri ve öz-yeterliklerini daha düşük algırlar. Bir diğer faktör, bireyin kendisine olan güvenidir. Bu faktör, bireyin performans yeteneklerine ilişkin algısı tarafından şekillenir ve büyük ölçüde geçmiş deneyimleri, görevin zorluğu ve yetersiz performans için öngörülen yaptırımlardan etkilenir. Üçüncü faktör, performansın belirli ya da belirli olmayan kurallara uygunluğudur. Örneğin, topluluk önünde konuşmada, konuşma akışının belirli standartlara uygunluğu ya da konuşmanın kontrolü. Eğer birey, bu kurallara bağlı kalamadığını inanırsa, değerlendirmeyi yapacak kişilerin memnuniyetsizliğinden korkacaktır. Dördüncü faktör savaşıma, kaçma, donma ve bayılma gibi ilkel refleksif tepkilerin ortaya çıkmasıdır. Bu tepkiler düşünme, hatırlama ve motor faaliyetleri sekteye uğratabileceğinden başarılı performans için tehlike arz etmektedir (Beck ve Emery, 1985).

Beck ve Emery (1985) şunu belirtmişlerdir; bu değerlendirme öyle bir korkudur ki, diğerleri tarafından detaylı bir şekilde incelenmesi gerekli değildir ve bu korku kişilerin kendi performanslarını kendilerinin değerlendirmesi de olabilir. Örneğin; bu değerlendirme kişinin kendini acımasızca değerlendirmesi ya da bir komisyonun bireyi verilen bir ödevle değerlendirmesi olabilir. Kötü bir performans kaygısı deneyimi yaşayan kişiler, verilen görevde başaramayacakları dürtüsü ile kendilerine uygun davranışlar sergilerler (Powell, 2004). Kendi değerlendirmelerine göre, birey dikkate değer performans öncesi değerlendirme içinde olabilir, aynı zamanda performansın veya görevin tamamlanmasını takiben olay sonrası ruminasyon yaşayabilir. Abbott ve Rapee (2004)'ın hipotezlerine göre, bireyin en büyük korkusu diğerleri tarafından değerlendirilmek değildir, bilakis kişinin kendisini acımasızca değerlendirmesi ve muhtemel olay sonrası ruminasyonudur.

Beck ve Emery (1985)'ye göre bu kaygı kişinin iyi oluşuna bir tehdit olarak algılandığında “acil durum tepkileri” ortaya çıkmaktadır. Bu tehdit yaralanmadan ölüme ya da sınavda başarısız olmaya kadar uzanan çok çeşitli risk gruplarını içerebilir. Acil durum tepkileri, eğer birey karşı karşıya kaldığı tehlikenin sonucundan korkacağını düşünürse aktif hale gelir. Beck ve Emery'e göre bu birincil değerlendirilmez. Çoğu tehlike yanlış alarm olmasına rağmen, bu kaygıdan mustarip olan birey çoğunlukla bu durumu tekrar değerlendirmeyecek ve tehlikenin sadece ihtimal dahilinde olduğunu kabullenecektir. Birey daha sonra tehlikenin sonuçları ile

başarı için kullanacağı kaynakları düşünecektir ve buda ikincil değerlendirmedir. Birincil ve ikinci değerlendirme, bireyin tehlikenin ciddiyetini ve buna dayanabilme yeteneğini değerlendirmesi ile eş zamanlı olarak tamamlanacaktır.

Ayrıca, bu değerlendirmelerle ilgili bilişsel süreçler bilişsel şemalarla ilgili harekete geçmesini sağlayacak ve istem dışı reflekslere ortaya çıkmasına neden olacaktır. Bu açıklama performans kaygısının neden yaş veya deneyimle alakalı olmadığına ışık tutmaktadır (McQuade, 2009). Bir piyanist kendi parçasını çalışma odasında kendine güvenli bir şekilde hiç hata yapmadan akıcı bir şekilde çalabilmektedir. Maalesef aynı piyanist kendisini değerlendirecek bir komisyon karşısında aynı parçayı çalarken elleri titreyecek ve parçasını hatasız olarak tamamlayamayacaktır. Beck ve Emery (1985) bu komisyon sınavıyla ilgili tehlike algısının otomatik olarak, kendi yetenekleri ve başarısızlık korkusuyla ilgili yanlış anlamaları içeren incinebilirlik şemalarını harekete geçireceğini iddia etmektedirler. Değerlendirmenin tehlikesi ve topluluk karşısında olmanın verdiği zayıf ve yetersiz görünme korkusu kolaylıkla incinebilirlik şemasını harekete geçirebilir ve hazırlık ile uzmanlık seviyelerine bakmaksızın çoğu icracıyı performansını sergilemekte etkileyebilir.

MPK problemi benzer olabileceken, çelişkili terminoloji kullanımı mevcuttur. Çalışmalar bu duruma alternatif olarak “sahne korkusu”, performans kaygısı” ya da müzisyen stresi” olarak önermişlerdir. Çoğu ortak terminoloji kullanımı bu problemi Müzik Performans Kaygısı (MPK) teriminin kullanımını önermiştir.

Performans kaygısının özel bir türü olan MPK müzisyenlerde var olan, bir başarısızlık korkusu ya da performansı sırasında meydana gelebilecek potansiyel bir problemin izleyiciler tarafından olumsuz değerlendirilebileceği korkusudur. Örneğin bir konser ya da seçme veya performans sınavı gibi olayların beklentisiyle fizyolojik ve psikolojik olarak korku tetiklenir. Maalesef birçok müzisyen kapasitelerini tam olarak kullanamayacaklarını düşündüren cesaret kırıcı deneyimlere sahiptir. Çünkü kaygı düzeyleri o kadar yükselmiştir ki otomatik motor tepkileri ketlenir (Allen, 2010).

MPK ile ilgili çok sayıda çalışması bulunan Kenny (2008) ise MPK’ı, bireyin yetenek, eğitim ve hazırlık seviyesine bağlı olmaksızın, topluluk önünde sergileyeceği performans becerileriyle ilgili ısrarcı, rahatsızlık veren endişe duygusu yaşantısı olarak tanımlamıştır.

Salmon (1990)'a göre bu tanımda dört özellik bulunmaktadır. Birincisi, MPK, seyircinin varlığında ortaya çıkan bir kaygı türüdür. Seyirciler, bir müzik öğretmeni, arkadaşlar, aile, emsal icracılar, bir yere girmek için yapılan yetenek sınavı veya konser seyircisi olabilir. İkincisi, icracı performansı ile ilgili kaygı belirtileri yaşar. MPK belirtileri icracıdan icracıya değişiklik gösterir fakat genellikle kaygının dört ana belirtisi ile aynı özelliktedirler. Dehşete kapılma ve panik hissi (duyuşsal), uyku bozuklukları, titreme, kaslarda gerilme, hızlı nefes alıp verme (davranışsal), terleme, kalp atışında artma, ağız kuruması, sindirim problemleri (fizyolojik), üzüntü, felaketleştirme, endişeli düşünceleri (bilişsel) bu belirtilere örnek verilebilir. Üçüncü özellik, icracının MPK yüzünden mevcut performansının bozulmadır. Bu özellik gerekli olmayabilir, fakat genellikle, icracı performanstan önce ve performans esnasında MPK yaşadığında tam olarak potansiyelini yansıtamayabilir. Dördüncü özellik, MPK yaşantısının herhangi bir neden bağlı olmamasıdır. Beceri, yetenek ve hazırlık ölçütlerine göre, icracı performansı hakkında kaygı yaşamamasını gerektiren bir durum yoktur.

Beck ve Emery (1985)'ye göre eğer icracı kendi güçlü yönlerini küçümserse, zayıflıklarını abartırsa, performansının felakete sunulacağını düşünürse ve kendisini incinebilir olarak algılasa performans kaygısı öz-değerlendirmesini olumsuz etkileyecektir. Bu olumsuz etki icracıların şemaları tarafından belirlenen taraflı bilgi işlem sürecine yatkınlaştıran bilişsel incinebilirliklerden kaynaklanmaktadır. Beck ve Emery'ye göre bu, performans kaygısının esas nedenidir. İracılar yaklaşmakta olan performans çok tehlikeli bir durum olarak algırlar (örn; gelecekteki başarıları veya ebeveynlerinin saygısı) ve sonra kaygılı fiziksel tepkiler tetiklenir. Bir kere icracı kaygısının fiziksel belirtilerinin farkına vardığında, performansını daha önceden hayal ettiğinden daha ciddi bir tehdit olarak algılar ve fiziksel belirtilerin şiddeti aratabilir.

Performans kaygısı performansı tamamen olumsuz yönde etkileyen bir durum değildir. Performans kaygısının performansı olumlu açıdan etkilediği uyarılmışlık seviyesine bağlıdır. Uyarılmışlık, otonomik sistemin fizyolojik aktivite seviyesi, bu aktiviteleri kolaylaştırma hazırlığı ve devam ettirilmesinde yardımcı olarak ifade edilebilir (Duffy, 1972). Uyarılmışlık ile ilgili en önemli görüş Yerkes ve Dodson (1908)'in "Yerkes-Dodson kuralı"dır. Bu teoriye göre az miktarda kaygı performansı olumlu etkiler. Performanstaki bozulma eğer kaygı çok yüksekse ve çok düşükse

meydana gelir. Verimli bir performans orta düzeyde bir uyarılmışlık olursa mümkündür. Bu hipotezin özeti; düşük uyarılmış düzeyinde zayıf performans, orta düzeyde verimli performans ve uyarılmışlık arttıkça sürecin daha kötüye gitmesi. Bu durum “Ters-U hipotezi” olarak adlandırılır. Easterbrook (1959)’a göre uyarılmışlık ipucunun kullanımı ve dikkatteki değişikliklerin etkisi ile performansı etkiler. Bu konu ile ilgili yapılan çalışmalara göre (Craske ve Craig, 1984; Kendrick, Craig, Lawson, ve Davidson, 1982; Neftel, Adler, Käppeli, Rossi, Dolder, Käser, Bruggesser, ve Vorkauf, 1982), icracıdaki otonomik tepkiler performans koşullarındaki artış uyarılmışlığı ortaya çıkarır. Bu aşırı tepkilerin ölçümü sonucunda kalp atışında, galvanik deri iletiminde, solunumda artışa ve idrardaki adrenaline ve noradrenalin yoğunluğunun yükselmesine neden olmaktadır.

Neiss (1988)’e göre uyarılmışlık temelinde çeşitli duygusal durumları birbirinden ayırmak çok kolay değildir. Kızgınlık, mutluluk, sürpriz, üzüntü gibi duygusal durumların hepsi fizyolojik tepkilerde yükselme gösterir. Neiss’e göre fizyobiyojik durumların fizyolojik, duyuşsal ve bilişsel bileşenlerin kendi aralarındaki ve motor performans ile arasındaki ilişkilerin incelenmesi daha yararlı olacağını belirtir. MPK bağlamında Steptoe (1989)’nin bu yaklaşımı destekler nitelikte görüşleri vardır. Ona göre fizyolojik uyarılmışlıktaki etki bireyin uyarılmışlığı algılamasında daha ziyade bedensel durumunu algılamasından kaynaklanır. Bu görüş, niçin bazı icracılar için performansı kolaylaştırırken diğerleri için kolaylaştırmaz sorunun cevabını vermektedir. Fizyolojik uyarılmışlık, uzun ve derin soluklanma gibi fizyolojik tepkileri müzikal performans kaygısını etkin hale getirmek için yardımcı olurken, bazı uyarılmışlıklar müzikal performans kaygısında aynı etkiyi yapmayabilirler.

Hamann (Hamann, 1985; Hamann ve Sobaje, 1983) yüksek düzeyde eğitilmiş ve yetenekli müzisyenlerde kaygıyı arttıran şartlar altında daha iyi performans sergileyebileceklerini gözlemlemiştir. Bu görüş Yerkes-Dodson kuralı ile tutarlı görünmektedir. Hamann uyarılmışlıktan çok kaygı üzerinde durmaktadır. Aşırı performans kaygısı açıkça performansı zayıflattığına göre müzisyenler en iyi performanslarını sergilemek için çok rahat olmalıdırlar.

Steptoe (1989) performans kaygısının icracının görev yönelimli bilişlerini meşgul eder ve dikkatini dağıttığını iddia eder. Orta düzeyde fiziksel uyarılmışlık performans kalitesini arttırabileceğini ama bu tip bir uyarılmışlığın sıklıkla performans

kaygısının karakteristik özelliği olan felaket düşüncelerine ve kendinden şüphelenmeye yol açabilir.

Örneğin, Liseden mezun olmuş bir öğrenci, üniversitede istediği bölüme girmek için katıldığı özel yetenek sınavında performans kaygısı yaşamaktadır. Çünkü sınav esnasında sesinin kısılacağı ellerinin titreyeceği ve parçasını unutacağını düşünmektedir ve dolayısı ile kötü bir performans sergileyeceğini düşünmektedir. Bu olumsuz düşüncelerin aklına gelmesinden bir süre sonra, bu öğrencinin göğsü sıkışacak kalbi yerinden çıkarmışçasına atmaya ve sesinde titreme başlayacaktır. Bu belirtiler başladığında korkusunun fark edileceğine inanacak ve kaygısının bu belirtileri iyi bir performans sergilemesine engel olacaktır.

Uyarılmışlık ve performans arasındaki ilişkiyi özetlemek gerekirse; en iyi uyarılmışlığı neyin oluşturduğunu söylemek o kadar kolay değildir. Belirli seviyedeki uyarılmışlık performansı iyileştirebilir de kötüleştirir de. Bu icracının durumu nasıl yorumladığına bağlıdır. Uyarılmışlık durumları gerçekten de bazı icracıların diğerlerine göre etkili yönlendirdikleri ve kullandıkları motive edici bir güç sağlar (Salmon, 1990).

Performansa hazırlanma esnasında, performansın biçimi ve seyircinin demografik yapısı bireyin performans kaygısı seviyesini etkileyebilir, kişisel yaratılışı, aile dinamikleri ve ruhsal sağlığı daha fazla etkili olabilir (Brotons, 1994; Cox ve Kenardy, 1993; Fishbein, Middlestadt, Ottati, Straus, ve Ellis, 1988; van Kemenade, van Son, ve van Heesch, 1995). Talepker eğitsel beklentilere ek olarak, erken çocuklukta sağlıklı ailevi yaşantılar, yetişkinlikteki MPK'nın yordayıcısı olarak gösterilebilir Nagel (1988). Adler (2011a) aşağılık kompleksi kuramına göre, kişinin benlik algısı aile yaşantılarından kaynaklanmaktadır ve onların algısıyla benlik imgesinin arasındaki eşitsizlik aşağılık kompleksine neden olmaktadır.

Normal bir seviyede, Adler (2011a)'e göre, aşağılık duygusu bireyi, kişisel hedeflerinin peşinde koşması için teşvik eder. Duygusal sağlığı açısından, bu teşvikte bir miktar gerginlik, performans için gereklidir, eğer vazgeçecek olursa, endişe, büyük olasılıkla performans baskısıyla mücadele etmedeki öz-güven eksikliğinin bir yansımasıdır. Bu yapının inançları, yetişkinlerdeki bu yıkıcı tutum MPK oluşmasına neden olabilir (Gabbard, 1979).



Bilişsel-Davranışçı yaklaşıma göre, MPK'nın kaynağı, bireyin yinelenen düşünce örüntülerinden ve sıklıkla varsayıldığı bilişsel tutumlardan kaynaklanmaktadır. Sürekli olumsuz düşünceleri tekrarlayan ve “kendimi iyi hissetmek için seyirciler tarafından beğenilmeliyim” gibi beyanlarla cesareti kırılan bireyin öz-güveni zayıflar ve saatler süren hazırlığı da boşa gitmiş olur. Tobacyk ve Downs (1986)'in müzik öğrencileri ile yaptığı çalışmada, jürinin performans sınavı esnasında yaklaşımının benlik algılarında değişikliğe neden olduğunu bulmuşlardır. Benzer bir şekilde Dews ve Williams (1989) müzik öğrencilerinin nerdeyse %80'nin öz-saygılarının, ne kadar iyi performans sergilediklerinden etkilendiğini bulmuşlardır. Değerlendirilirken ve seyirciler tarafından incelendiklerini düşündüklerinde özsaygıları ve kendini doğrulamalarının, idealleştirme, ayrışma, nazırsizm ve teşhircilik gibi konularla alakalı derin çatışmaların belirtisi olarak ortaya çıkmaktadır (Brotons, 1994). Ayrıca, kendi güçlü öz kimliklerine göre diğerlerinin onaylama ve düşüncelerine daha fazla itimat eden bireyler, daha fazla MPK yaşamaktadırlar (Nagel, 1988). Zin, McClain ve Zin (2000)'e göre, performans kaygısı başlangıçta psikofizyolojik olarak otonomik sinir sisteminde başlayan ve MPK olarak devam eder. Bu görüşe görüşe alternatif olarak MPK'nın bulgusal yönleri icracının tehdidi algılamasıyla başlar, otonomik sinir sistemi ile değil.

Negatif bilişler, kaygının fizyolojik ve davranışsal bilişlerinden, performansın bozulmasına neden olma konusunda daha önemli olabilir (Bruce ve Barlow, 1990). MPK'ında, genel uyarılmışlık hali; sonradan gelen duygusal tepkileri belirlemek, performansı gerçekleştiren kişi tarafından nasıl yorumlandığına bağlı olan, performansı en iyi şekilde yerine getirip getirememek gibi bilişsel değerlendirmelere bağlıdır (Cleaver, 1997; Salmon, 1990). Çok veya az kaygılı icracılar seyircilerden alacağı olumsuz tepki korkusuna ek olarak zayıf ön hazırlık ve zayıf performanslarının farkında oluşuyla farklılaşır. Yüksek MPK yaşayan müzisyenler, düşük MPK yaşayanlara göre daha fazla olumsuz değerlendirme korkusu yaşarlar (Wolfe, 1989).

Bir diğer çalışmada, solo müzik performansındaki MPK'nın yordayıcısı olan iki çok önemli bilişin sonuçlarla (“Kariyerim mahvoldu”, “Eğer küçük bir hata yaparsam, yetersiz olduğumu düşünürler ve beni okuldan atarlar”) olumsuz değerlendirilme olasılığıyla ilişkili olduğunu göstermiştir (“Seyirciler benden yüksek standartlarda çalmamı bekliyor, hayal kırıklığına uğrayacaklar”) (Osborne ve Franklin, 2002).

Diğer taraftan, MPK'ları orta düzeyde tutmayı başarabilen müzisyenler, gerçekçi öz-değerlendirmeyi kullanmaktadırlar. Örn; “Birkaç hata yaptım, herkes yapıyor”. Sonuçlar şunu göstermektedir; MPK'nın en iyi yordayıcısı sürekli kaygı ve cinsiyettir. Kızlar, erkeklere oranla daha fazla duygusal rahatsızlık bildirmişlerdir.

Alanyazın bize MPK'nın bütün yaş gruplarındaki ve bütün yeteneklerdeki müzisyenler için problematik bir durum olduğunu göstermektedir. MPK kendini fizyolojik, davranışsal ve bilişsel belirtilerle göstermektedir.

### **2.1.1.1.Performans Kaygısının Belirtileri**

Brownlee (1981)'e göre kaygının belirtileri fizyolojik, bilişsel ve davranışsal kategorileri kapsar. Çoğu çağdaş kaygı kuramı bu üçlü sistemin kavramsallaştırmasından bahsetmektedir (Craske ve Craig, 1984; Lang, 1971). Belirtilerin görünme sıklığı performans kaygısını yaşayan bireylerde değişmekte iken, bunları ifade edişlerinde benzerlikler görünmektedir. Ek olarak, bireyin bütün üç belirtiyi aynı anda yaşadığı örnekler vardır ve bireyin sadece bir bileşeni yaşadığı örneklerde mevcuttur. Örneğin, birey tekrarlayan korku verici düşünceler gibi bilişsel belirtilerde artış yaşayabilirken fizyolojik uyarılmada ve davranışsal bozulmada herhangi bir artış olmaz. Belirtiler açısından, performans kaygısı yoğun fizyolojik görünümünün eşlik ettiği ve/veya davranışsal değişimlerle sonuçlanan bilişsel bir olay gibi gözükabilir (Brownlee, 1981).

Motley (1988) performans kaygısının bilişsel ve fiziksel belirtileri icracılar için birbirleri ile çok yakından ilişkili olduğunu öne sürmektedir. İracılar performanslarından önce, negatif düşünceleri, korku ve dehşet hislerini tetikleyen kalp atışlarındaki artışı fark edebilirler. Diğer icracılar performanslarından önce olumsuz düşünceleri düşünmeye başlayabilir ve sonrasında solunum hızlarındaki ve ellerindeki titremelerin arttığını fark edebilirler. Motley'e göre performans kaygısının bilişsel belirtileri fiziksel belirtileri şiddetlendirir ya da tam tersi olarak fiziksel belirtiler bilişsel belirtileri şiddetlendirebilir. Ancak, icracılar tarafından ilk olarak eğer fiziksel belirtiler fark edilirse, performans kaygısı, bu belirtilerin olumsuz değerlendirilmesine bağlı olur. Bir icracı performansından önce kalp atışlarında artış ve göğsünde sıkışma hissederse bu belirtileri yaklaşımakta olan bir başarısızlığın işaretleri olarak algılar. Bir diğer icracı bu belirtileri performansını iyileştirmek için

kullanabilir. Bu, icracıların performans yaşantılarının kaygı olup olmadığını belirlemedeki, belirtileri yorumlamalarının bilişsel sürecidir.

#### **2.1.1.1.1.Fizyolojik Belirtiler**

Fizyolojik belirtiler birey tarafından hissedilen performans kaygısının fiziksel belirtileridir. Neredeyse bütün icracılar, fizyolojik uyarılmayı performans anında ya da daha önce yaşarlar. Performans kaygısını yaşarlar, ancak, bu fizyolojik reaksiyonlar zayıflatıcı ve yıkıcıdır.

Performans kaygısının fizyolojik belirtilerinin fobi gibi ya da korku reaksiyonu gibi benzer davranışları vardır. Bu savaş ya da kaç reaksiyonu otonom sinir sisteminin sempatik dalının yoğun bir etkinleştirilmesidir. Beyin korku ya da kaygı hissettiğinde, hipotalomus bezi sempatik sinir sistemini uyaracak bir sinyal gönderir. Sonuç olarak, hormonlar kan dolaşımına karışır. Bu hormonlar sonra daha sonra böbrek üstü bezlerinin adrenal ve noradrenalin gibi daha güçlü hormonların salgılanmasına neden olur. Saniyeler içinde, beden reaksiyonu hisseder (Savage, 2009). Performans kaygısından muzdarip olan bu kişiler, savaş ya da kaç durumlarından birisi gibi aynı derece panik hissederler. Bu tepki rakiple savaşmayı seçmek ya da tehlikeli bir havyan görmek gibi yaşamı tehdit eden durumda ya da bir performans durumunda çok yararlı olmasına rağmen, zayıflatıcı etkisinin ve zarar verici olduğunu da gösteriyor (Hargreaves ve North, 1997).

Performans kaygısının fizyolojik belirtileri savaş ya da kaç mekanizmasından dolayı sınırsızdır. Kalp atışlarındaki artışın bir sonucu olarak kaslara daha yoğun oksijen pompalanır, birey daha yoğun ve hızlı kalp çarpıntısı hissedebilir. Solunum yolları genişlediği gibi ciğer kapasitesi artar, nefes darlığı hissedebilir. İdrak gücü yavaşlayabilir, midesinin bulandığını hissedebilir ya da midesinde kelebekler uçuşur. Salya gibi vücut sıvıları yeniden yönlendirilir, ağız kuruluğu, yutkunmada zorluk ya da boğazda yumru hissine neden olur (Savage, 2009).

Beck ve Emery (1985) performans kaygısından muzdarip kişilerde meydana gelen fizyolojik semptomların kapsamlı bir listesini yapmışlardır. Performans kaygısının semptomlarını şu şekilde sıralamışlardır: a) kardiyovasküler (örn; çarpıntı, hızlı kalp atışı), b) solunum (örn; hızlı nefes almak, nefesi kesilmek, bayılma hissi), c) idrar yolları (örn; mesaneye baskı, idrara çıkmada artış), d) mide-bağırsak (örn; mide

bulantısı, istifra, karın ağrısı, karında çarpıntı hissi), e) nöromüsküler (yerinde duramamak, bacak sallama, reflekslerde artış), f) deri (örn; yüz kızarması, terleme).

#### **2.1.1.1.2.Bilişsel Belirtiler**

Performans kaygısını yaşayan bireyler için, fizyolojik ve bilişsel belirtileri benzerdir. Performans kaygısının bilişsel belirtileri fizyolojik belirtileri arttırabilir ve bunun tam tersi bir durumda yaşanabilir. Bir senaryoda, birey sempatik sinir sistemini ve fizyolojik belirtileri uyaran olumsuz bir içsel monolog yaşıyor. Örneğin; birey performans sırasında korku ya da dehşet gibi şeyler düşünüyor ve daha sonra kalp atışlarında yükselme ya da el titremesi fark ediyor. Motley (1988) bilişsel ve fizyolojik belirtiler hakkında olası iki senaryoyu ayrıntılı olarak ele alır. Diğer senaryoda, icracı olumsuz içsel monoloğunu tetikleyen kaygısının fizyolojik belirtilerinin farkına varır. Örneğin; kişi performans sırasında kalp atışlarında yükselme ya da el titremesi fark ediyor, olumsuz içsel monoloğu tetikleniyor ve korku ya da dehşet hisleri beliriyor. Performans kaygısı deneyimi bu fizyolojik belirtileri yorumlamaya bağlıdır. Birisi kişi kalp atışlarındaki artışı yaklaşan başarısızlığın işareti olarak yorumlarken, diğer kişi bu belirtileri performansın heyecanı ve neşesi olarak yorumlayabilir. Bu, bireyin yaşadığı kaygının performansını zayıflatıp zayıflatmayacağını belirleyen içsel monoloğu yorumlamanın bilişsel sürecidir (Motley, 1988).

Ryle (1949)'e göre kişilerin düşüncelerinin çoğu, içsel bir film gibi görsel imgeleme yoluyla ortaya çıkan içsel monolog ile yürütülmektedir. Bu içsel monolog bireyin bir durumu nasıl yorumladığı ve yaşadığını doğrudan etkiler. Michigan Üniversitesin öğrencileri üzerinde yapılan performans kaygısı ile ilgili bir çalışmada, olumsuz öz-bildirim ve içsel monologlar, yüksek seviyede performans kaygısında rol oynamakta (Nagel, Himle ve Papsdorf, 1989).

Beck ve Emory (1985)'e göre performans kaygısının kökleri incinebilirliğin varlığına dayanır. İcracılar kendilerini incinebilir algıladıklarında, güçlerini daha az görme ve güçsüzlüklerini ve felaketlerini abartma eğiliminde olabilirler. Eğer bir icracı az sonra gerçekleştireceği performansına yönelik ciddi bir tehlike algıarsa (örn; gelecekteki başarılarına), incinebilirlik hissi olumsuz düşünceler yüzünden artacak ve fizyolojik tepkiler tetiklenecektir. Birey kaygısının fizyolojik belirtilerinin farkına

vardığı anda performansının daha önce hayal ettiğinden daha ciddi bir şekilde tehlike altında olduğuna inanacaktır.

Beck ve Emory (1985) performans kaygısının bilişsel belirtilerini bu şekilde sınıflamışlardır; a) duyuşsal-algısal (örn; kendilik bilinci, gerçek dışılık hissi, bulanık zihin, ketlenme), b) kavramsal (örn; kontrol kaybı hissi, bilişsel bozukluk, olumsuz değerlendirilme korkusu, tekrarlayan korkulu düşünceler, korkutucu görsel imgeler), d) düşünme zorlukları (örn; dikkatini yoğunlaştıramama, kafa karışıklığı, hatırlama güçlükleri, nesnellik ya da perspektif kaybı) ve e) duyuşsal (örn; huzursuzluk, sabırsızlık, gerginlik, korku)

### **2.1.1.1.3.Davranışsal Belirtiler**

İcracı tarafından içsel olarak yaşanan fizyolojik ve bilişsel belirtilerin aksine, kaygının davranışsal belirtileri dışsal ve gözlenebilir olarak dışa vurulur. Aslında, performans kaygısının davranışsal dışavurumu performansın gözlenebilir yönleri olarak adlandırılabilir. Davranışsal belirtiler bireye tahrip edici gelir çünkü doğrudan performansı azaltıcı bir şekilde sonuçlanır. Davranışsal belirtilerin sonucu olarak, seyirci icracının güvensizliğini, sıkıntısını ve gerilimini fark eder (Giti, 2013).

### **2.1.1.2.Müzik Performans Kaygısının Yaygınlığı**

İnsanların %80'inin ya bütün gözlerin üzerine çevrildiği durumlarda ya da bir grup insanın dikkatinin çevrildiği performans durumlarında kaygı yaşadıkları düşünülmektedir (Plaut, 1988). Teznel (2007)'in 112 müzisyen ile yaptığı çalışmada, Türk müzisyenler arasında sahne heyecanının çok yaygın görülen bir problem olduğu ortaya konulmuştur. Uluslararası Senfoni ve Opera Müzisyenleri Konferansının 2212 senfoni ve opera müzisyeni yaptığı bir çalışmaya göre, üyelerinin %24'ü performans kaygılarını bir problem olarak görürken, %16'sı performans kaygısını çok şiddetli seviyede yaşadıklarını belirtmişlerdir (Fishbein, Middlestadt, Ottati, Straus, ve Ellis, 1988). Britanya Müzisyenler Birliği'ne üye popüler müzisyenlerin en fazla mustarip oldukları konudur (Cooper ve Wills, 1989). Yapılan bir çalışmada profesyonel müzisyenlerin %16.5'i müzikal performanslarının yaşadıkları kaygı yüzünden zarar gördüğünü, %21'nin performansları esnasında şiddetli bir sıkıntı yaşadıklarını ve %16.1'nin yaşadıkları performans kaygısı yüzünden kariyerlerinin etkilendiğini

bildirmişlerdir (Wesner, Noyes, ve Davis, 1990). Bunlara ek olarak, 155 senfoni müzisyeni ile yapılan bir çalışmada, orkestra müzisyenlerinin (%62.5), müzisyen olmayanlara göre daha fazla performans kaygısı yaşadıkları bulunmuştur. Yine aynı çalışmada müzisyenlerin %59'nun yaşadıklarını kaygının profesyonel ve kişisel hayatlarını olumsuz düzeyde etkilediğini belirtirken, Konsere çıkmadan %36'nın günler önce, %10'nun haftalar önce, %5'nin ise aylar önce kaygı yaşadıkları bulunmuştur (van Kemenade, van Son, ve van Heesch, 1995). Steptoe (1989)'nin Londra ve Kraliyet Orkestrasına mensup müzisyenler ile Guildhal Müzik ve Drama okuluna devam eden öğrenciler ile yaptıkları çalışmada, katılımcıların %32'nin yüksek seviyede kaygılı oldukları görülmüştür. Wesner, Noyes, ve Davis (1990)'nin üniversite öğrencileri yaptıkları çalışmada, öğrencilerin %16.5'nin yaşadıkları performans kaygısının, performanslarını önemli ölçüde bozduğunu, %29.6'nda performanslarının orta düzeyde bozulduğunu belirtmişlerdir. %12.8'nin yaşadıkları kaygının sonucu olarak performanslarının sekteye uğradığını, %9'nun ise bu kaygı yüzünden performans sergilemekten kaçındıklarını belirtmişlerdir.

### **2.1.2.Sosyal Kaygı**

Amerika Birleşik Devletlerinde yapılan Ulusal Eşzamanlı Hastalık çalışmasının güncel sonuçlarına göre sosyal kaygı, depresyon ve alkol kullanımından sonra görülen en yaygın üçüncü rahatsızlıktır (Kessler, Berglund, Demler, Jin, Merikangas, ve Walters, 2005). DSM-IV'e göre (APA, 2007) sosyal kaygı, tanımadık insanlarla karşılaştığı veya başkaları tarafından izlenebileceği sosyal ortamlarda ya da performans sergilemeyi gerektiren durumlarda ortaya çıkan, kişinin küçük duruma düşeceği ve utanç duyabileceği şekilde davranacağından ya da anksiyete belirtileri göstereceğinden belirgin şekilde ve sürekli olarak korku duyması şeklinde tanımlanmaktadır. Sosyal kaygı ve sosyal fobi terimleri birbirlerinin yerine kullanıyor olmasına rağmen, başlarda teşhis koymak için kullanıyorken daha sonraları sosyal sıkıntının daha nazik bir şekli olarak kullanılmaya başlanmıştır.

Yaşamdaki sosyal etkileşimlerin öneminden ve kaçınılmazlığından dolayı, sosyal korku, neredeyse gündelik hayatın bütün yönlerinde bozulmaya neden olmaktadır. Bunun yanında, psikolojik zorluklarla başa çıkmasını, iş ve okul hayatını ve

romantik-romantik olmayan ilişkilerini devam ettirme uğraşlarıyla birlikte, kişinin duygusal ve fiziksel yönlerini olumsuz olarak etkilemektedir.

Sadece sosyal kaygıya eşlik eden şartlar değil, aynı zamanda bu kaygı ile yaşamının getirmiş olduğu ortak bir özellik olan sosyal kaçınmaya bağımlılıktan dolayı, sosyal kaygı tedavi edilmediği sürece kronik ve yaygın olabilir. Kaçınma ve yalıtım kaygı ile ilgili belirtileri azaltsa da, altta yatan korkular çoğunlukla devam edecektir (Villiers, 2009).

Sosyal kaygılı bireylerle yapılan çalışmalar, iş hayatında daha fazla zorluklar yaşadıklarını, genellikle bekâr olduklarını, düşük gelir seviyesinde olduklarını ve işsiz olduklarını göstermektedirler (Villiers, 2009). Bu konuların mı sosyal kaygıya neden oldukları yoksa sosyal kaygının bir sonucumu oldukları konusu net değildir. Diğer bir deyişle, izolasyon işsizlikle mi ilişkilidir, bekar olmak sosyal kaygının gelişimine yatkınlığı arttırmakta mıdır ya da sosyal kaygı ile ilişkili olan korku ve kaçınma bireyin iş bulmasını ya da işte kalmasını, okul bitirmesini, terfi almasını ya da eş bulmasına etki eder mi? Bu faktörlerin sosyal kaygının sonucu hem de nedeni gibi görünmektedir ve belki de sosyal kaygıya aracılık etmektedirler.

Sosyal kaygı, ya da bir başka tanımla sosyal fobi, daha öncede belirtildiği gibi kişinin küçük duruma düşeceği ve utanç duyabileceği şekilde davranacağından ya da anksiyete belirtileri göstereceğinden belirgin şekilde ve sürekli olarak korku duyması şeklinde tanımlanmaktadır (APA, 2007). Sosyal kaygılı bireyler diğerleri kendisine baktığını ve olumsuz değerlendirdiğini düşünerek endişe yaşarlar ve sosyal olaylar öncesinde, esnasında ve sonrasında sayısız kaygı ile ilgili belirtileri sergilerler (Clark ve Wells, 1995). Yakın geçmişte, araştırmacılar, bir ya da iki belirli sosyal durumda (belirli ya da genellenmemiş kaygı bozukluğu), ya da bütün veya çoğu sosyal durumları (genellenmiş sosyal kaygı) kapsayan durumlara odaklanmışlardır (Hofmann, Albano, Heimberg, Tracey, Chorpita, ve Barlow, 1999). Belirli sosyal kaygıya örnek, sadece diğerlerinin önünde yazı yazmaktan ya da sahnede performans sergilemekten korkan birisi verilebilir.

Liebowitz Kaygı Ölçekleri (Liebowitz, 1987) ile elde edilen verilere göre sosyal kaygılı bireylerin zorlandıkları diğer durumlar; tanımadığı insanların gözlerinin içine bakmak, umumi tuvaletleri kullanamama, sınavlara girememek, anlaşılamadığı ya da onaylamadığı durumları tanımadığı kişilerle tartışma, parti verme, diğer kişilerin

olduğu odaya girmektir. Sosyal kaygının bütün varyasyonlarındaki ortak bazı noktalar mevcuttur; sosyal etkileşim korkusu, sosyal olarak yetersiz ya da zayıf görünme korkusu ve diğerleri tarafından yargılanma ya da irdelenme korkusu. ABD'deki Ulusal Ruhsağlığı Enstitüsünün (NIMH, 2009) verilerine göre sosyal kaygı ile ilgili en yaygın fiziksel belirtiler; yüz kızarması, aşırı terleme, titreme, mide bulantısı ve konuşmada zorluktur.

Sosyal kaygı bozukluğunun ortak özellikleri eleştiriye karşı aşırı duyarlılık, olumsuz değerlendirme ya da reddedilme korkusu, kendini savunmada zorlanma, düşük öz-saygı ya da aşağılık hissi (APA, 2007). Sosyal kaygının yaşam boyu prevalansı %3 ile %13 arasında değişirken, kadınlarda görülme sıklığı erkeklere göre iki katıdır (APA, 2007). Sosyal kaygı genellikle ergenlikte başlar, ara sıra çocukluk çağında, nadiren yirmi beş yaşında sonra ortaya çıkar. Araştırmalar hala, sosyal kaygının başlangıç yaşı ile ilgili ortak açıklamalar yapmaya çalışsalar da, genel kanı, ergenlik çağındaki sosyal gelişim evresi ile alakalı olmasıdır (Barlow, 2002).

Sosyal kaygının yaygınlık oranı genel olarak, hassas olmayan ölçümlerin kullanılması ve sosyal kaygılı bireylerin yardım aramasında gönülsüz davranmalarından dolayı tarihsel olarak sürekli yanlış olduğu düşünülmüştür. Sonraki konularda sosyal kaygının doğasından önemli ölçüde etkilenmişlerdir, sosyal etkileşimlerden ve diğerlerinin kendisine dikkatli bakmasından korkan bir birey, problemlerini arkadaşlarıyla, aile üyeleriyle ya da ruh sağlığı profesyonelleri ile paylaşmamaktaydı. Bu durum yapılan epidemioloji çalışmaları ile desteklenmektedir; Schneier, Johnson, Hornig, Liebowitz, ve Weissman (1992) çalışmasında yaşam boyu prevalansını %1 ile %4 arasında hesaplamıştır, oysaki güncel çalışmalar prevalans oranının en az iki katı olduğunu göstermektedir (Lipsitz ve Schneier, 2000). Örneğin, güncel ve hassas ölçümlerin kullanıldığı Magee, Eaton, Wittchen, McGonagle, ve Kessler (1996)'nin çalışmasında sosyal kaygının yaşam boyu prevalans oranı %13.3 olduğu görülmüştür. Benzer şekilde aynı çalışmada Kanada için %7.1, Almanya için %8.7 ve İsviçre için %16 olduğu görülmüştür. Furmark, Tillfors, Everz, Marteinsdottir, Gefvert, ve Fredrikson (1999) yaptıkları çalışmada İsveç'te bu oranın %15.6 olarak bulmuşlardır.

Sosyal kaygının cinsiyet farklılığı ile ilgili yapılan ilk çalışmalarda kadınlar erkeklere göre 4 de 3 oranında daha fazla sosyal kaygı yaşamaktayken, güncel çalışmalara göre bu oran 3 de 2 görünmektedir (Kessler ve diğ., 2005). İlginç bir şekilde, kadınlar



sosyal kaygıdan daha fazla mustaripken, erkekler sosyal ile ilgili daha fazla yardım aramaktadırlar (Weinstock, 1999) ki bunu sebebi de cinsiyet rolleri ve sosyal beklenti olarak görülebilir. Bir başka ifade ile erkeklerin kadınlara göre daha az kaygılı olmaları beklenirken, kendilerini daha fazla yardım aramaya mecbur hissetmekte olabilirler.

Sosyal kaygı ile ilişki çeşitli korku tüplerinin ve cinsiyetin etkisini incelediği çalışmada Turk, Heimberg, Orsillo, Holt, Gitow, Street, Schneier, ve Liebowitz (1998) kadınların erkeklere oranla, kalabalığın önünde performans sergileme, başkalarının olduğu odaya girme ve parti verme konusunda daha fazla korku yaşadıklarını bulmuşlardır. Diğer yandan, sosyal kaygılı erkekler, bir dükkândan alış-veriş yapma ve umumi tuvaletleri kullanma konusunda kadınlara göre daha fazla korku yaşamaktadırlar.

Diğer birçok rahatsızlık gibi, sosyal kaygıya da çeşitli ruhsal rahatsızlıkların eşlik ettiğini görebiliriz. Wittchen ve Fehm (2003) yaptıkları bir alanyazın taramasında sosyal kaygılı klinik hastaların %50 ile %80 arasındaki bir oranının, en az bir tane diğer psikiyatrik rahatsızlık, fobik rahatsızlık, depresif rahatsızlık ve madde bağımlılığının en yaygın rahatsızlıklar olduğunu bulmuşlardır. Hatta Lépine ve Pelissolo (1996)'e göre sosyal kaygı neredeyse diğer ruhsal rahatsızlıklardan önde gitmektedir, çünkü sosyal kaygı bireyleri diğer psikiyatrik rahatsızlıkların gelişiminde riskli gruba koymaktadır. Chartier, Walker, ve Stein (2003)'in sosyal kaygıya eşlik eden rahatsızları belirlemek için yaşları 16-34 arasında değişen 8116 Kanadalı ile yaptıkları çalışmada şu sonuçlara ulaşmışlardır; sosyal kaygılı kişilerin %52'si en az bir, %27'si üç veya daha fazla ruhsal rahatsızlık yaşamaktadırlar. Sosyal kaygı ile diğer kaygı ve duygu durum bozuklukları arasında yüksek bir ilişki, alkol bağımlılığı arasında orta düzeyde ilişki mevcuttur.

Sosyal kaygının kökenini arayan çalışmalar hala başlangıç aşamasında olmasına rağmen, genetik ve çevresel faktörlerin varlığına dair deliller mevcuttur. Bugüne kadarki çalışmalar çeşitli alanlarda yapılmıştır, bazıları; genetik, bilişsel faktörler, ailesel faktörler ve çevresel faktörlerdir (Villiers, 2009).

Sosyal kaygı yaşayan bireyler genellikle kaygının görünen ve görünmeyen belirtilerini yaşamaktadırlar. Görünen belirtiler terleme, titreme ve yüz kızarmasıdır (Hope, Rapee, Heimberg, ve Dombeck, 1990). Turner ve Beidel (1985)'in yaptıkları

çalışmada, sosyal kaygı yaşayan bireyler, on adet somatik belirtileri içeren listeden en çok kalp çarpıntısı ve idrar problemlerini yaşamaktadırlar. Daha önce yapılan çalışmalar kaygı ve sosyal kaygının göz temasında azalma (Daly, 1978), göz kırpmasında artış (Jankovic, 1997) ile yakından ilişkili olduğunu göstermektedir. Ek olarak, Harrigan ve O'Connell (1996)'ın klinik olarak kaygılı bireylerde mimiklerde özellikle hoşnutsuzluk ifadelerinde ve sıkça gözlerini kaçırma artış gözlenmekteydi. Aynı şekilde, Amies, Gelder, ve Shaw (1983) sosyal kaygı yaşayan bireylerde yüzde seğirme ve tekrarlayan çene hareketleri olduğunu görmüşlerdir.

Çoğu araştırmacıya göre, bedensel belirtiler sosyal kaygı yaşayan bireylerdeki kaygı döngüsünü tetikleyen önemli ve ikincil işaretlerken (Mulken, Bögel, ve de Jong, 1999), önceden yaşanan bedensel belirtilerin korkusu birincil neden gibi hareket eder (Mersch, Hildebrand, Lavy, Wessel, ve Van Hout, 1992). Sosyal kaygıda rol oynayan bedensel belirtiler her ne derecede olursa olsun, hemen hemen bütün araştırmacılar, kaygı durumunda yaşanan fizyolojik belirtilerin, bu rahatsızlığın gidişatında ve sonucunda önemli derecede etkili ve problematik olduğunu belirtmektedirler (Barlow, 2002; Clark ve Wells, 1995).

Kaygının görünen fizyolojik belirtilerinin ve işaretlerinin arkasında korku ve endişe yaşantısını algılama ve tepkiyi içeren karmaşık bir nörobiyolojik bir sistem vardır. Birey tehlikeyi algıladığı anda, örneğin, sosyal kaygı yaşayan birey akşam yemeği için bir davete gittiğinde ya da bir kişi ile ilk defa buluştuğunda kaygı belirtileri görünmeye başlar. Bu belirtiler otonom sinir sistemi tarafından harekete geçirilir. Otonom sinir sistemi, sempatik sinir sistemi ve parasempatik sistemi olarak ikiye bölünür. Sempatik sinir sistemi, enerjiyi serbest bırakan ve vücudu “savaş ya da kaç” tepkisine hazırlayan bir sistemdir, oysa parasempatik sinir sistemi bu eylem yönelimli tepkileri dengede tutar (Kaplan ve Sadock, 2007). Her iki sistemde böbrek üstü bezlerindeki adrenalın ve serotonin gibi gizli kimyasalları ya uyaran ya da engelleyen sistemlerdir (Tancer, Lewis, ve Stein, 1995).

Sempatik uyarıların terbezi aktivasyonları, kızarma, titreme, kalp atışlarındaki artış ve sosyal kaygı belirtilerinden sorumlu olduğu söylenebilir (Pohjavaara, Telaranta, ve Väisänen, 2003). Çalışmalar bize sosyal kaygı yaşayan bireylerin fazla duyarlı sempatik sinir sistemine, az duyarlı parasempatik sinir sistemine sahip olduklarını göstermiştir (Lader, 1975).

### 2.1.2.1.Sosyal Kaygı ve Müzik Performans Kaygısı

Yapılan araştırmada, toplumda sıkça görölen rahatsızlıklardan olan sosyal kaygı ile MPK arasında ilişki olduğuna dair güçlü kanıtlar bulunmuştur (Alfano, Beidel, ve Turner, 2002; Lewinsohn, Gotlib, Lewinsohn, Seeley, ve Allen, 1998) çoğu kaygı bozuklukları çocukluk ve ergenlikte ortaya çıkarken (Kashani ve Orvaschel, 1990), aynısının MPK için geçerli olduğunu söyleyemeyiz.

Bazı araştırmacılar performans kaygısını sosyal kaygının bir alt türü olarak ele almaktadırlar (Hook ve Valentiner, 2002; Turner, Johnson, Beidel, Heiser, ve Lydiard, 2003). Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal Elkitabı (APA, 2007)'na göre sosyal kaygı, tanımadık insanlarla karşılaştığı veya başkaları tarafından izlenebileceği sosyal ortamlarda ya da performans sergilemeyi gerektiren durumlarda ortaya çıkan, kişinin küçük duruma düşeceği ve utanç duyabileceği şekilde davranacağından ya da kaygı belirtileri göstereceğinden belirgin şekilde ve sürekli olarak korku duyması şeklinde tanımlanmaktadır. Sosyal kaygının genellenmiş (kaygı genel olarak kişilerarası ilişkilerle ilgilidir), genellenmemiş (kaygı bireyin incelendiği durumlarla ilgilidir), belirli alt türler (kaygı birkaç performans durumlarında ortaya çıkar) olarak sınıflandırılması MPK'nın sosyal kaygının bir spesifik bir formu olarak tanımlanmasında yardımcı olur (Kenny, 2008). Bununla beraber sosyal kaygı ile MPK arasında bazı farklılıklar bulunmaktadır. MPK'dan mustarip bireylerin, kendilerinden beklentileri yüksek bireyler olması muhtemeldir (Abbott ve Rapee, 2004), ya da performanslarını değerlendirmeleri büyük bir korku yaşamalarına neden olur. Buna karşılık sosyal kaygı ise diğerleri tarafından değerlendirilme korkusudur (Stoeber ve Eismann, 2007), bunun yanı sıra MPK'nda daha yüksek bir seviyede olay sonrası ruminasyon mevcut olmasına rağmen (Abbott ve Rapee, 2004) ve birey korktuğu performans durumlarında performansını icra etmeye devam ederken, sosyal kaygılı birey bunun tam tersi olarak sosyal kaygı uyandıran durumlardan kaar. (Powell, 2004). Ayrıca sosyal kaygıda seyirciler genellikle hayalidir. Bir diğer ifade ile sosyal fobik bireyler herkesin kendilerini izlemesinden ve yargılamalarından korkarlar (Kenny, 2008). Müzisyenler açısından seyirciler gerçektir ve performansları genellikle onları izleyen ve değerlendiren insanlar tarafından denetlenmektedir (Brotons, 1994). Profesyonel müzisyenler kendi kimliklerini müzisyen olarak addederken, müzikal öz-yeterliklerinden öz-saygılarını ayırmak oldukça zordur. Bu gerçek müzisyenleri ve yüksek seviyede performans

sergileyen bireyleri, başarısız bir sanatçı olmak başarısız bir birey olarak gösterir algısından dolayı, kaygıdan daha fazla incinebilir yapar (Chesky ve Hipple, 1997).

Bahsedilen sosyal kaygı ile MPK birçok farklılık olmasına, MPK ile sosyal kaygı arasında bazı benzerlikler bulunmaktadır. Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal Elkitabı'nda (APA, 2007) sosyal kaygıyı teşhis etmek için 8 ölçüt bulunmaktadır. Bunların 5'i MPK'nda görülmektedir. Birinci olarak, bireyler, diğerlerinin bakışları üzerlerindeyken sosyal ya da performans ortamlarından korkarlar, utandıracak ya da küçük düşürecek davranışlar ya da performans sergilerler. İkinci olarak, bu sosyal veya performans ortamları bireyde her zaman kaygıya yol açar. Üçüncüsü, birey korkusunun aşırı ve anlamsız olduğunu bilir. Dördüncüsü, birey korktuğu toplumsal ya da performans ortamlarından kaçır veya yoğun kaygı ya da sıkıntı ile bunlara katlanır. Beşincisi, bu sosyal ya da performans ortamlarından kaçır bireyin günlük fonksiyonlarını olumsuz olarak etkiler. DSM-IV burada bir uyarı yapmaktadır; Tanımadık insanların olduğu toplumsal durumlarda performans anksiyetesi, sahne korkusu ve utangaçlık sık görülür. Kaçınma davranışı işlevselliği bozmadıkça sosyal fobi tanısı konmamalıdır.

Performans kaygısının sosyal kaygı ile birçok ortak noktası bulunmaktadır. Örneğin, kaygının bütün seviyeleri ve karşılaştırılabilir. Ek olarak, performans kaygısının zayıflatıcı etkisi sosyal kaygılı bireylerdeki bilişsel, davranışsal ve psikolojik belirtiler ile benzerlik göstermektedir (Osborne ve Franklin, 2002).

Genellikle, genellenmemiş sosyal fobisi olarak tanımlansa da, performans kaygısının çeşitli karakteristik özellikleri bundan ayrılabilir. Performans kaygısı yaşayan kişiler diğerlerinden aşırı bir beklenti içerisindedirler. Ayrıca, performans kaygısından mustarip kişiler sıradan görünme korkusundan etkilenirler (Powell, 2004). Örneğin, performans sergileyen bir icracı, en iyi performansı sergileyip konserin en iyisi olmayı hedefler. Özel yetenek sınavlarında performans sergileyen bir müzik öğrencisi, en iyi performansı sergileyip sınavı kazanmak ister. Performans kaygısının bu yönü ile sosyal kaygılı bireylerden ayrılır. Çünkü sosyal kaygılı bireylerin kaygısına neden olan kaçır davranışıdır. Performans kaygısı yaşayan bireyler kendilerini özel performans durumlarına adarken, sosyal kaygılı bireyler gibi bu durumlardan kaçınmadan mustarip değillerdir (Giti, 2013).

Cox ve Kenardy (1993)'nin 32 müzik öğrencisi üzerinde yaptıkları çalışmada, solo ve koro performans sergileyenler ile Sosyal Fobi Kaygı Envanteri'den (SFKE) aldıkları puanlar ile MPK arasında istatistiksel olarak anlamlı pozitif ilişki bulmuşlardır. SFKE'den yüksek puan alan öğrenciler performans kaygısını daha yüksek düzeyde yaşadıkları bulunmuştur. Ek olarak, solo performans ortamları, yüksek SFKE skoru alanların daha fazla kaygı yaşamalarına neden olduğu bulunmuştur. Araştırmacıların hipotezi şudur; solo ortamlarında icracı sadece seyirciler tarafından değerlendirilmektedir. Dolayısıyla, müzik öğrencileri, performanslarıyla ilgili kaygılı olmalarına ek olarak, sosyal durumlarla da ilgili kaygı yaşamaktadırlar”.

Huston (2001)'in 163 orkestra müzisyeni ile yaptığı çalışmada, MPK ile sosyal kaygı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ek olarak, MPK'ındaki yaş ve cinsiyet temelindeki eğilimler, sosyal kaygıda kendini göstermemektedir. Bu örnekleme, MPK yaşın artması ile birlikte azalmaktadır, fakat sosyal kaygıda yaş arttıkça sosyal kaygı da artmaktadır. Ayrıca, kadınlar, erkek meslektaşlarına oranla daha yüksek düzeyde MPK bildirmişlerdir, ama yine de sosyal kaygıda farklılaşma olmamıştır.

Osborne ve Kenny (2005)'nin yaptıkları çalışmada MPK'nın sosyal kaygı ile arasında güçlü bir ilişki olduğunu, MPK ile sosyal kaygı arasındaki ilişkinin MPK ile sürekli kaygı arasındaki ilişkiden daha güçlü ve pozitif yönde olduğunu bulmuşlardır.

### **2.1.3.Mükemmeliyetçilik**

Bir kişilik özelliği olarak mükemmeliyetçilik son yıllarda daha çok üzerinde durulan bir araştırma konusu olmuştur. Bu eğilim sonucunda mükemmeliyetçilik kavramı birçok araştırmacı tarafından tanımlanmış olup, bu tanımlar genelde birbirleri ile tutarlıdır.

Mükemmeliyetçiliği ilk tanımlayanlar arasında yer alan Hollender (1978)'e göre mükemmeliyetçilik, bireyin ya da çevresinin bir işin ya da görevin gerektirdiğinden daha yüksek performans beklentisi içinde olmasıdır. Hollender (1965) tanımına, kusursuz davranış ve başarı yoluyla ailenin kabulünü sağlama girişimi olarak tanımlanmıştır. Mükemmeliyetçiliği çocukluk döneminde kazanılan olumsuz bir kişilik özelliği olarak ele alan Hollender, mükemmeliyetçilik terimini, kendisinden

ya da diğerlerinden durumun gerektirdiğinden daha yüksek düzeyde performans sergilemek isteyen bireyleri tanımlamak için kullanmıştır Hollender (1965)'e göre mükemmeliyetçilik, bireyin kendisi ya da başkaları için aşırı yüksek standartlar belirlemesidir. Mükemmeliyetçi bireylerin mükemmele ulaşma isteklerinin altında “yeteri kadar iyi değilim, daha iyisini yapmalıyım” düşüncesinin yattığını söyleyen Hollender, mükemmeliyetçiliği olumsuz ve patolojik bir durum ve kişilik özelliği olarak ele almıştır.

Mükemmeliyetçilik kavramını daha geniş bir çerçeveden değerlendiren Burns (1999) mükemmeliyetçiliği, bireyin ve diğerlerinin beklentilerini, olaylara ilişkin yorumlarını ve değerlendirmelerini de içeren bir ‘bilişsel ağ’ olarak tanımlamıştır. Mükemmeliyetçiler, kendilerine gerçek üstü yüksek standartlar koyarak bunlara katı biçimde bağlı olan ve kendi değerlerini, bu standartlara ulaşma durumlarına göre belirleyen kişiler olarak değerlendirilmiştir.

Burns, mükemmeliyetçiliğin olumlu bir özellik olmadığını belirtmiştir. Burns (1980) mükemmeliyetçileri kendilik değerini tamamıyla başarı ve verimlilik terimleriyle ölçen ve imkânsız amaçlara doğru zorlayıcı ve ısrarcı bir şekilde çaba gösteren bireyler olarak tanımlamaktadır. Yüksek standartları karşılama çabası sağlıklı üstünlük çabası anlamında değildir. Mükemmeliyetçiler kendi değerlerini tamamen başarı ve verimlilik terimleriyle ölçen, imkânsız amaçlar karşısında devamlı ve zorlayıcı olarak gerginliğe sebep olan ve ulaşmanın imkânsız olduğu yüksek standartlara sahip bireylerdir. Bu bireyler sadece kendilerine zarar verebilen üstün olmak için çabalamaktadır. Burns mükemmeliyetçiliği anlatırken şu ifadeleri kullanmıştır;

“Mükemmeliyetçilikle ne ifade ettiğimi netleştirmek istiyorum. Erkek ve kadınların yüksek standartlarını karşılamak için çabalayarak gerçek mutluluk duyma amacıyla mükemmel peşinde koşmalarını kastetmiyorum. Kaliteye yönelik kaygı taşımadan yaşam yüzeysel olur ve gerçek başarılarla çok az rastlanır. Benim bahsettiğim mükemmeliyetçi birey standartları ulaşabileceğinden ve mantığından daha ötede olan, imkânsız amaçlar peşinde takıntılı ve sürekli biçimde koşan ve kendi değerini üreticilik ve başarıları açısından ölçen kişidir. Bu bireyler için mükemmel peşinde koşmak sadece öz-yıkıcı olur” (Burns, 1980).

Mükemmeliyetçilik, kişinin kendisi ve diğerleri için koyduğu çok yüksek standartlara ulaşmak için çabalamak ve bu standartları korumak olarak tanımlanırken, bireyin yüksek standartları genellikle ulaşılması imkânsız düzeydedir (Hill, Zrull, ve Turlington, 1997). Benzer bir bakış açısına sahip olan Frost, Marten, Lahart, ve Rosenblate (1990), mükemmeliyetçiliği 'kendini değerlendirmede çok fazla eleştirel olmanın da eşlik ettiği performans için oldukça yüksek standartlar koyma' olarak tanımlamışlardır. Bu yüksek standartlar, başarısız olma korkusu ile ilişkilidir (Flett, Blankstein, Hewitt, ve Koledin, 1992).

Pacht (1984) ise mükemmeliyetçi kişilerin etrafındaki kişiler tarafından sevilme duygusunu kendilerine yaşatabilmeleri için böyle bir yol seçtiklerini söylemiştir. Bu durumun da bireylerde psikolojik açıdan sorun teşkil edebileceği görüşünü savunmuştur. Pacht (1984)'e göre mükemmeliyetçi kişilerin etkili düşünme gibi özellikleri vardır. Performanslar için oldukça yüksek standartlar oluştururlar ve genel olarak hiç kazanamama senaryoları vardır. Bazı amaçlar belirleyip bu gerçekdışı hedeflere ulaşmaya çalıştıklarından, sürekli olarak hata yapmaktan hayal kırıklığına düşerler ve bunun sonucu olarak seçici dikkat ortaya çıkar. Bundan dolayı mükemmeliyetçi eğilimi olan kişiler kendi değerlerini kendi üretkenlikleri ile değerlendirdiklerinden, bu stil, kendini geliştirme yerine kendini savunma faktörü olur. Buna ek olarak da 'ya hep ya hiç' düşüncesi ya da 'ikili düşünce' göze çarpar. Diğer bir deyişle mükemmeliyetçiler için orta nokta yoktur, sadece değişmeyen uç noktalar vardır (Burns, 1980).

Mükemmeliyetçiliğin ilk tanımlamaları ve ölçümleri tek boyutlu ve patolojik bir kişilik özelliği olarak kavramsallaştırılmakla birlikte (Burns, 1980) son yıllarda yapılan araştırmalarda (Frost, Marten, Lahart, ve Rosenblate, 1990; Hewitt ve Flett, 1991a) mükemmeliyetçilik çok boyutlu fakat problemlili ve istenilirmeyen bir özellik olarak ele alınmaya başlanmıştır

Mükemmeliyetçiliğin yapısını klinik bağlamda tanımlayan bir diğer açıklama Hamachek (1978) "klinik anlamda biraz gizemli olan psikolojik bir fenomen" olarak tanımlamıştır. Hamachek'in mükemmeliyetçilik tanımlaması yapıyı normal ve nevrotik boyutlara ayırarak ele alması açısından bir ilktir. Mükemmeliyetçilikle ilgili alanyazında yapının genellikle psikolojik semptomlarla ilişkili tutulduğu göz önüne alındığında mükemmeliyetçilik kavramsallaştırması, geleneksel bakış açısından ayrılarak farklı bir önem taşır. Normal ve nevrotik mükemmeliyetçiler arasındaki

ayrımı şöyle tanımlamaktadır; normal mükemmeliyetçiler performansındaki küçük hataları kabul etmede geniş serbestliğe sahiplerken performanslarını başarılı kabul ederlerken nevrotikler ise; aşırı derecede hataları ile ilişkilidirler, en küçük hatalarını bile standartları karşılayamadıklarını düşünürler. Nevrotik mükemmeliyetçiler yaptıkları işleri asla yeterince iyi görmedikleri için memnuniyet hissetmeyenler olarak tanımlanmaktadır. Normal mükemmeliyetçiler ise; çaba sarf ederek çalışmaktan gerçek memnuniyet duygusu çıkaran, kendisi için yüksek standartlar belirleyen fakat durum için kabul edilenden daha azı için özgür hisseden bireylerdir (Hamachek, 1978).

Slade ve Owens (1998) “Çift Süreçli Mükemmeliyetçilik” modeli ile alanyazına katkı sağlayan araştırmacılar. Bu araştırmacılar mükemmeliyetçilik teorilerini oluştururken Hamachek’in tarif ettiği normal ve nevrotik mükemmeliyetçilik anlayışından etkilenmişlerdir; ancak normal ve nevrotik mükemmeliyetçilik kavramlarını açıklamada Hamachek’ten farklı olarak Skinner’in pekiştirme teorisinden yararlanmışlardır. Slade ve Owens’un teorisine göre; mükemmeliyetçiliğin iki tipini birbirinden ayırt edilebilmesi için bireylerin davranışlarına değil, davranışlarının altında yatan ve motivasyon sağlayan dürtülere bakmak gerekmektedir. Örneğin; normal mükemmeliyetçiler hedeflerine ulaşmak için başkalarından onay görme, mükemmel olma, zevk alma, doyum sağlama gibi nedenlerle motive olurlar. Nevrotik mükemmeliyetçiler ise yanlış yapmaktan kaçınma, mükemmel olamama ve başkaları tarafından onaylanmama korkusu gibi nedenlerle mükemmel performansa ulaşmaya çalışırlar, yani motivasyonlarının altında yatan nedenler negatif faktörlerdir

Parker (1997) sağlıklı ve sağlıklı olmayan mükemmeliyetçilik olmak üzere iki tür mükemmeliyetçilik belirlemiştir. Onlara göre sağlıklı mükemmeliyetçilik üstünlük çabası ile eşit görünürken, sağlıklı olmayan mükemmeliyetçilik hatalara aşırı dikkat etme eğilimi olarak tanımlanmaktadır.

Piirto (2006), mükemmeliyetçiliği esnek mükemmeliyetçilik ve esnek olmayan mükemmeliyetçilik olmak üzere ikiye ayırmaktadır. Esnek mükemmeliyetçiler, kendi mükemmeliyetçi standartları ve duygularında duruma göre esnek davranabilmektedirler. Esnek olmayan mükemmeliyetçiler ise her işte bir kesinlik ararlar. Her zaman bir tatminsizlik duygusu içinde olmakla birlikte hiçbir zaman yeterince iyi olamayacaklarını düşünürler.



Siegle ve Schuler (2000) ise; içsel mükemmeliyetçilik ve dışsal mükemmeliyetçilik tanımını getirmişlerdir. İçsel mükemmeliyetçilik mükemmel olmak için güçlü bir motivasyon, gerçek dışı bireysel standartlar oluşturma ve çabalama, hatalara odaklanma ve içsel standartları genelleme olarak nitelendirilebilecek kişilerarası bir boyuttur. Dışsal mükemmeliyetçilik ise benzer davranışları içerir ancak, bu davranışlar bireyin kendisinin yerine diğerlerine yöneliktir.

Kaygı, depresyon ve kızgınlık gibi mükemmeliyetçiliği olumsuz duygularla açıklayan modeller çoğunlukla çelişkilidir. En güncel model Hewitt ve Flett (1991b) tarafından geliştirilmiştir. Hewitt ve Flett, kendi modellerinde bireyi farklı şekillerde etkileyen üç farklı boyuta odaklanırken, Frost, Heimberg, Holt, Mattia, ve Neubauer (1993) mükemmeliyetçiliğe içine kapsayan düşünce sürecine odaklanmaktadır.

Hewitt ve Flett (1991a, 1991b, 1993) mükemmeliyetçilik kavramını sosyal psikoloji açısından inceleyerek, kavramın kişisel ve sosyal boyutları olduğunu ve bu nedenle çok boyutlu olarak değerlendirilmesi gerektiğini belirtmektedirler. Hewitt ve Flett (1991b) mükemmeliyetçiliğin üç interaktif boyutunun olduğunu önermektedirler; kendine, başkalarına yönelik ve sosyal kurallar ile belirlenmiş. Kendine yönelik mükemmeliyetçilik, mükemmeliyetçiliğin kişisel boyutudur ve bireyin kendisine ilişkin mükemmeliyetçi davranışlarını içerir, mükemmel olma gibi inançları kapsadığı için kişi kendine makul olmayan yüksek standartlar koyar. Bu yüksek standartlar yüzünden, kendine yönelik mükemmeliyetçiler sürekli olarak davranışlarını eleştirir ve kendilerine sürekli baskı yaparlar. Kendine yönelik mükemmeliyetçilikte motivasyonel bir bileşen olan, ideale ulaşma çabası mevcuttur. Birey yetersizlik yüzünden zorlayıcı standartları başaramazsa, bu yetersizlik başarısızlık olarak algılanır ve birey hedefine ulaşamayacağı için kendini suçlar. Mükemmeliyetçiliğin sosyal boyutu olan sosyal kurallar ile belirlenmiş mükemmeliyetçilik, önem verilen kişiler tarafından belirlenen standartlara ve beklentilere ulaşma ihtiyacını içerir. Topluma yönelik mükemmeliyetçilik, toplumsal etkiler sebebiyle gerçekçi olmayan beklentilerin bireye zorla kabul ettirilmesidir. Topluma yönelik mükemmeliyetçiler, önem verdiği kişilerin kendileri için gerçekçi olmayan standartlar koydukları ve mükemmel olmaları için kendilerine baskı yaptıkları inancı ya da algılamasına sahiptirler. Topluma yönelik mükemmeliyetçiler, muhtemelen iki farklı nedenden etkilenirler; önemli diğerlerinden gelen mükemmel olma baskısının yanlış anlaşılması sonucu oluşan hayal kırıklığı ve diğerleri

tarafından zorla kabul ettirildiğine inanılan standartlara ulaşmadaki başarısızlık (Hewitt ve Flett, 1993). Diğerlerine yönelik mükemmeliyetçilik, diğerlerinin mükemmel olmasının gerekliliğini içeren beklentileri kapsar. Kendine yönelik mükemmeliyetçilik ile benzerlik göstermektedir, makul olmayan yüksek standartların yerini diğerleri almıştır. Diğerlerine yönelik mükemmeliyetçilerin kişilerarası ilişkilerde çatışma yaşama olasılığı vardır çünkü diğerlerini, makul olmayan beklentilere zorlarlar ve bu standartlara ulaşmakta başarısız olduklarında, diğer kişileri incitici suçlamalarda bulunurlar (Hewitt ve Flett, 1991a)

Sherry, Hewitt, Flett, ve Harvey (2003) Hewitt ve Flett'in mükemmeliyetçilik modelini Brown ve Beck (2002)'in geliştirdiği mükemmeliyetçilik modeli ile karşılaştırmışlardır. Brown ve Beck'e göre mükemmeliyetçilik, çeşitli bileşenlere ayrılamayacak birleşik bir yapıdır. Bilişsel modelde, uyumsuz bir başa çıkma tarzı olarak ele alınan fonksiyonel olmayan bir tutumdur. Benzer bir kavramdan Sherry, Hewitt, Flett, ve Harvey (2003)'de bahsetmektedir. Brown ve Beck, fonksiyonel olmayan bilişlerden dolayı, bireyin gerginlik oluşturan olaylardan daha fazla etkilenmekte ve böylece depresyona karşı daha çok hassaslaşmakta olduğunu öne sürmüşlerdir.

Rice, Ashby, ve Slaney (1998) mükemmeliyetçiliği “uyumlu ve uyumsuz mükemmeliyetçilik” olarak tanımlamışlardır. Uyumlu mükemmeliyetçiler yüksek kişisel standartlara, temizlik ve düzen ihtiyacına ve erteleme isteksizliğine sahip olarak tanımlanmaktadır. Uyumsuz mükemmeliyetçiler ise; hatalara aşırı dikkat, davranışlardan şüphe, erteleme eğilimi, gergin ve endişeli hissetme ve çocukları için gerçekçi olmayan beklentileri olan yüksek düzeyde eleştirel ebeveynlere sahip olmaları ile tanımlanmıştır

Birçok araştırmacı mükemmeliyetçiliğin dezavantajlarının avantajlarından fazla olduğu görüşüne sahip olsa da, Parker ve Mills (1996) tıpkı meslektaşları Rice ve diğerleri gibi mükemmeliyetçiliğin yüksek sorumluluk ve bilinci oluşturma isteği olarak kabul edildiğinde olumlu olacağı görüşündedirler. Mükemmeliyetçiliğin zararlı olduğu ortak görüşüne karşın bu araştırmacılar, eğer bu kişilik özelliği ‘mükemmelliğin peşinde’ olarak yararlanılırsa, bunun bir erdem olacağını iddia ederler.

Sonuç olarak, mükemmeliyetçilik başarıyı engellediği ve birçok patolojik durumu beraberinde getirebilmekte ve bu durum bir problem oluşturmaktadır. Diğer taraftan başarıya ulaşmada motive edici rol oynamakta ve kişinin daha dikkatli, sorumluluk sahibi ve başarılı olmasını da sağlayabilmektedir.

### **2.1.3.1.Mükemmeliyetçilik ve Müzik Performans Kaygısı**

Barlow (2002) “kontROLSÜZLÜK HISSİ, ÇARESİZLİK DURUMU, BİREYİN ARZU EDİLEN SONUÇLARI ELDE EDEMEMESİ...”ni içeren kaygı tanımı, Frost, Marten, Lahart, ve Rosenblate (1990) tarafından açıklanan mükemmeliyetçilik tanımı ile ortak noktaları bulunmaktadır. Örn; hata yapmaya ilişkin aşırı endişe, yüksek kişisel standartlar, yüksek ebeveyn beklentisi algısı, yüksek ebeveyn eleştirisi, bireyin eylemlerinden şüphe duyma, düzen ve tertibe öncelik tanıma.

Mükemmeliyetçilik aynı zamanda genel olarak başarısızlık korkusu, hata yapma korkusu ve kendisi ve diğerleri tarafından eleştirilme korkusu ile ilişkili olduğu yapılan çalışmalarda ortaya koyulmuştur (Kenny, 2005; Kokotsaki ve Davidson, 2003; Kopecky, Sawyer, ve Behnke, 2004). Bu nedenle mükemmeliyetçilik ile performans kaygısı arasında doğrudan ilişki olduğunu kanıtlayan araştırmaların olması sürpriz değildir (Langendörfer, Hodapp, Kreutz, ve Bongard, 2006; Mor, Day, Flett, ve Hewitt, 1995).

Araştırmalar kaygının bireyin ideal benliği ile gerçek benliğinde ayrışmayı hissettiklerinde ortaya çıktığını ve kendilerinin ve diğerlerinin kendileri için belirledikleri yüksek standartlara ulaşamayacakları korkusunu yaşadıklarını varsayarlar (McQuade, 2009).

Mor, Day, Flett, ve Hewitt (1995) tarafından yürütülen çalışmada Kanadalı 87 profesyonel sanatçı ile yaptıkları çalışmada mükemmeliyetçilik, kişisel kontrol ve kaygı arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Müzisyenler, aktörler ve dansçılar bulunduğu gruptan toplanan veriler ile yapılan regresyon analizinde kendine yönelik ve sosyal kurallar tarafından belirlenen mükemmeliyetçiliğin performans kaygısını pozitif bir şekilde yordadığı bulunmuştur. Bu sonuca göre kendilerine yüksek standartlar koyan ve diğerlerinin kendilerine yüksek standartlar koyduğunu düşünen icracıların yüksek düzeyde performans kaygısı yaşadıkları görülmüştür.

Langendörfer, Hodapp, Kreutz, ve Bongard (2006) Almanya’da bulunan 6 orkestrada profesyonel çalışmalarına devam eden 122 kişi ile yaptıkları çalışmada mükemmeliyetçilik ile performans kaygısı arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Yapılan korelasyon analizi sonucunda kendine yönelik ve sosyal kurallar tarafından belirlenen mükemmeliyetçilik ile performans kaygısı arasında pozitif bir ilişkinin olduğunu bulmuşlardır.

Flett, Greene, ve Hewitt (2004)’in Kanada da yaptıkları çalışmada, bireyin sahip oldukları korkulardan korkma olarak tanımlanan kaygı hassasiyeti ile mükemmeliyetçilik arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Varsayımlarına göre, mükemmeliyetçiler, stres yaşamadan arzu ettikleri mükemmel işlevlere ulaşma çabasından dolayı kaygı hassasiyetine yatkındırlar. Eğer mükemmeliyetçiler kendi huzursuzluklarının farkına varırlarsa, bu farkındalık kaygı belirtilerini harekete geçirebilir. Araştırmaya göre, kaygı hassasiyeti kaygının bedensel belirtilerinin korkusunu, kaygının bilişsel belirtilerinin korkusunu ve açıkça gözlemlenebilen belirtilerin korkusunu kapsayan çok boyutlu bir yapı olduğunu ortaya koymuştur.

#### **2.1.4.Sürekli Kaygı**

Kaygı genellikle gelecekle ilgili insanı üzen ve sıkıntıya sokan beklenme durumu olarak tanımlanabilir. Güvensizlik duygusu ile karışık bir heyecan durumudur (Öncül, 2000). Stres yaratan durumların ortaya çıkardığı üzüntü, gerginlik gibi hoş gitmeyen, gözlenebilir reaksiyonlar (Özgüven, 1998). Kaynağı belirsiz korkudur. Birey olumsuz duygular yaşadığında kaygı ortaya çıkar, ancak korkunun tersine kaygı durumunda yaşanan duygusal tepkinin şiddeti tehditle doğru orantılı değildir ve tehditten bağımsız olarak devam eder. Bunun yanında dış dünyadan kaynaklanan bir tehlike ihtimali ya da kişi tarafından tehlikeli olarak algılanıp yorumlanan herhangi bir durum karşısında yaşanan bir duygudur (Baltaş ve Baltaş, 2008).

Kaygının karmaşık yapısı 1960’ların başında Cattell ve Scheier (1963)’in faktör analizi çalışmaları sonucunda gelişmiştir. Bu çalışmalar, iki kaygı yapısı arasındaki kavramsal ayrımın ihtiyacına vurgu yapmaktaydı; kişilik özelliği olan kaygı (sürekli) ve duygusal bir durum olan kaygı (durumluk). Bu ayrım Spielberger (1966) Durumluk-Sürekli Kaygı kuramı ile detaylandırılmıştır. Durumluk kaygı, zaman içerisinde yoğunlaşan ve dalgalanan duygusal tepkilerdir ve sürekli kaygı, kaygı

eğilimindeki göreceli olarak durağan bireysel farklılıklardır. Bu farklılıklar uyarıcı durumları tehdit ve tehlike olarak algılama eğilimidir ve durumluk kaygı tepkilerine tehdit gibi tepki verme eğilimindedirler. Spielberger (1972)'a göre, durumluk kaygıdaki değerlendirme boyutu, kolay görevlerde üstün performans sergileme ve karmaşık ve zor görevlerde performanstaki azalma ile sonuçlanan motivasyonel ve dürtüsel özellikler taşır. Sürekli kaygı durumluk kaygıyı etkiler, durumluk kaygıda performanstaki başarıyı etkiler.

Spielberger (1966)'e göre, kaygının kavramsal durumu belli bir seviyeye kadar belirsizliği içerir. Bu belirsizlik kavramın iki farklı çeşidinin rastgele kullanımından ortaya çıkar. Kaygı, deneysel anlamda, bu kadar sık kullanımı organizmanın geçici bir *duruma* ya da şarta karmaşık reaksiyonu ya da tepkisidir. Bununla birlikte kaygı kavramı, kaygı durumları ve bazı durumlara karşı göze çarpan savunmaları tarafından belirlenen bireysel farklılıkları içeren kişilik özelliği olarak kullanılmasını önerirler.

Kaygı kavramı psikanalizden öğrenme kuramlarına, davranış kuramlarının çok önemli bir yapı taşıdır ve çoğu yazar teorik tanımına kullanma eğilimindeyken çoğu yazar deneysel tanımını kullanma eğilimindedirler. Belirli dönemlerde herkesin yaşayabileceği bir deneyim olan kaygı, “Durumluk kaygı” ve “Sürekli Kaygı” olarak iki şekilde ele alınmaktadır. Sürekli kaygıyı ele alabilmek için ilk önce durumluk kaygı ile başlamak gerekir.

Durumluk kaygı, belirli zamanlarda ve belirli şiddet seviyesinde ortaya çıkan duyuşsal bir reaksiyondur (Spielberger, 1983). Tehlikeli olarak adlandırılan durumlar öncesinde veya olaylar sırasında ortaya çıkar, mantiki sebeplere bağlıdır, başkalarının da nedeni anlaşılabilir ve genellikle her bireyin yaşadığı geçici duruma bağlı bir kaygı biçimidir. Bireyin içinde bulunduğu stres içeren durumdan dolayı hissettiği sübjektif korkudur. Stres 'in şiddetli olduğu durumlarda bireyin durumluk kaygı seviyesinde yükselme, stres kaybolduğunda düşme olur.

Sürekli Kaygı ise, bireyin kaygı yaşantısına olan yatkınlığıdır. Kişi içinde bulunduğu durumları genellikle stresli olarak algılar ya da stres olarak yorumlar. Objektif kriterlere göre nötr olan durumların birey tarafından tehlikeli olarak algılanması sonucu oluşan mutsuzluk duygusudur. Sürekli kaygı durumuna sahip olan bireyler,

durumluk kaygıyı da diğer bireylere göre daha sık ve yoğun yaşamaktadırlar (Öner ve LeCompte, 1990).

Sürekli kaygı, kaygısı fazla olan kişilerde rastlanılan, bireyin kaygı yaşantısına olan bağımlılığı olarak da adlandırılan bir durumdur. Devamlı olarak tehdit oluşturan tehlikeli durumlar karşısında kişi sürekli bir kaygı reaksiyonu ile tepki vermektedir (Spielberger, 1983).

Bazı insanlarda da belirli bir olay ve duruma bağlı olmayan genel ve devamlı kaygı hali mevcuttur. Buna sürekli kaygı denir. Bulunduğu durumdan memnun olmama, genel bir hoşnutsuzluk hali taşıma, huzursuzluk, her an başına kötü bir olay geleceği gibi durma, kolaylıkla incinme ve karamsarlığa bürünme sürekli kaygı düzeyi yüksek bireylerin özellikleridir. Bireyin içerisinde bulunduğu durum ile doğrudan bağdaşmayan, çevreden gelen tehlikelere bağlı olmayan, başkaları tarafından nedeni anlaşılamayan kaygılar sürekli kaygılardır (Öner ve LeCompte, 1990).

Sürekli kaygıyı özelliklerinden dolayı kronik kaygı olarak da nitelendirmek mümkündür. Direkt olarak çevreden gelen tehlikelere bağlı olmayan bu kaygı türü içten kaynaklanır. Zararsız olan durumların birey tarafından tehlikeli ve özünü tehdit edici olarak algılanması nedeniyle oluşan hoşnutsuzluk ve mutsuzluk duygusudur. Bu tür kaygı seviyesi yüksek olan bireylerin çok kolay incindikleri ve karamsarlığa kapıldıkları görülmektedir (Öner ve LeCompte, 1990).

Sürekli kaygının özelliklerini şöyledir;

1. Sürekli kaygı durumluk kaygıya oranla durağan ve sürekli dir.
2. Kişilik yapısına göre kaygının şiddeti ve süresi değişir.
3. Kişilik yapısının kaygıya meyilli oluşu sürekli kaygı düzeyini etkiler.
4. İnsanların sürekli kaygı seviyelerinin birbirinden farklı olması, tehdit eden durumun algılanmasını ve yorumlanmasını değiştirir (Köknel, 1985)

Kaygının sürekli-durumluk kaygı teorisi iki parçalı bir kavramdır. “Nevrotik” ya da “kronik” kaygı olarak nitelendirilen “sürekli” kaygı, “objektif” ya da “durumsal” olarak nitelendirilen durumluk kaygı. Sürekli kaygı doğası gereği eğilimsel olarak tanımlanabilir, “kaygılı” olma eğilimindedir ve bireyin “içsel dünyasına” odaklanma eğilimindedir. Durumluk kaygı doğası gereği durumsaldır ve doğrudan stresli şartlardan etkilenir ve güncel bir odağı vardır (Spielberger, 1972). Araştırmalar kaygı

ile ilgili Şu durumu doğrulamaktadır; s¼rekli kayęı istikrarlı, durağan ve kalıcı iken, durumluk kayęı daha az istikrarlı, az durağan ve az kalıcıdır (King, Heinrich, Stephenson, ve Spielberger, 1976).

S¼rekli ve durumluk kayęı arasındaki ilk ayrımı, Affect Adjective Check List (AACL)'i geliŐtiren Zuckerman (1960) olmuştur. Zuckerman ve Lubin (1965) ¼lçeęe depresyon ve d¼Őmanlık boyutlarını eklemiŐ ve bunun sonucu olarak s¼rekli-durumluk test ortaya ¼ıkmıŐ ve bu teste Multiple Affect Adjective Check List (MAACL) adını vermişlerdir. MAACL'nin s¼rekli ve durumluk formları, Spielberger tarafından kendi kuramını geliştirmek için kullanılmıştır. Daha sonra Spielberger, Gorsuch, ve Lushene (1970) State-Trait Anxiety Index adını verdikleri ¼leęi geliştirmişlerdir.

Yakın zaman kadar, kişilik psikolojisi s¼rekli kayęının ¼l¼m¼ ile fazla meşgul olmuŐlardır. İster objektif olsun ister projektif olsun geleneksel kayęı testleri, tipik olarak bireysel tepkilerin ve durumların ¼zg¼ll¼ę¼n¼ g¼z ardı eden, s¼rekli bir değerlendirmeye olanak sağlar. Geçici durumların ¼l¼m¼ s¼rekli ihmal edilmiş ve durumların modifiye edilmesi gibi değişiklikler yapılmıştır (Zuckerman ve Spielberger, 1976).

Durumluk kayęı, s¼rekli kayęı yaşayan bireylerin dikkatini tehditkar bilgiye y¼neltirken, d¼Ő¼k s¼rekli kayęı yaşayanların dikkatlerini tehditkar bilgidan uzak tutar (Broadbent ve Broadbent, 1988; MacLeod, 1990; MacLeod ve Mathews, 1988). ¼rneęin; MacLeod ve Mathews (1988) birisi tehditk¼r birisi yansız iki kelime ile bir çalışma yapmışlardır. Kelimelerden biri bilgisayar ekranının ¼st¼nde diğeri altında bulunmaktadır. Dikkat ise kelimenin yerine geçen bir noktayı fark etme hızı ile ¼l¼lm¼Őt¼r. Tehdite karşı dikkatteki artış yansız kelimeye g¼re tehditk¼r kelimedeki noktanın fark edilmesini daha fazla saęlamıŐtır. Araştırmacıların bu çalışmadan buldukları en can alıcı kısım ise, y¼ksek ve d¼Ő¼k s¼rekli kayęılı kişiler bu deneyi ¼nemli bir sınavdan bira hafta ¼nce (d¼Ő¼k stres) ve ¼nemli bir sınavdan bir hafta ¼nce (y¼ksek stres) tekrar yapmış olmalarıdır. S¼rekli kayęının seviyesi, d¼Ő¼k stres koŐullarında tehditte karşı dikkati etkilememiŐtir. Bununla beraber, stresli Şartlar altında, s¼rekli kayęıları y¼ksek kişilerin dikkati tehditk¼r materyallere kayma eğilimindeyken s¼rekli kayęıları d¼Ő¼k kişilerin dikkatleri aynı materyallerden başka y¼ne kayma eğilimindedir. Mogg ve Marden (1990) ise MacLeod ve Mathews (1988) ile aynı deneyi uygulamıŐlar fakat s¼rekli kayęı ile seçici eğilim arasında

ilişki bulamamışlardır. Bu araştırmanın bulgularına göre; yüksek ve düşük sürekli kaygı yaşayan bireylerin dikkatleri stresli şartlar altında tehditkâr kelimelere kayarken, diğer yandan, daha az stresli ortamlarda bu şekilde bir eğilim sergilememişlerdir.

Tehditlere karşı seçici davranmaya ek olarak, durumluk ve sürekli kaygı, belirsizliği yorumlamada birbirlerini etkilerler (MacLeod, 1990). MacLeod çalışmaya katılan bireylere tehditkâr ve tehditkâr olmayan belirsizlik içeren cümlelerin her ikisini de okutmuştur. Her bir cümleden sonra, olası yorumların birisi ile ilişkili bir kelime takip etmektedir. Bireyin görevi kelimeyi olabildiği kadar çabuk bir şekilde isimlendirmektir. Kelime isimlendirme, bireyin önceki cümleyi yorumu ile uyumlu olduğunda daha hızlı olmaktadır. Çalışmanın bulgularına göre; durumluk ve sürekli kaygı arasında anlamlı bir ilişki mevcuttur. Sürekli kaygısı yüksek bireyler, tehditkâr yorumlarla alakalı kelimeleri daha hızlı isimlendirirken, tehditkâr olmayan yorumlarla alakalı kelimeleri daha yavaş yorumlamışlardır. Sürekli kaygısı düşük bireyler bu bulgunun tam tersi bir performans sergilemişlerdir.

Genel olarak, yüksek sürekli kaygı yaşayanlar, düşük sürekli kaygı yaşayanlara göre, beklendiği gibi, daha fazla durumluk kaygı sergilerler çünkü karşılaştıkları durumlara tehlikeliymiş gibi tepki verme eğilimindedirler. Kaygı ile ilgili deneysel alanyazın incelendiğinde, doğrudan ya da dolaylı olarak öz-saygıya tehdit gibi görünen durumlar sürekli kaygı yaşayan kişilerde, farklı seviyede durumluk kaygı üretir hipotezini destekler niteliktedir. Yüksek ve düşük kaygı yaşayanların performansındaki farklılıklar en sık olarak başarısızlık deneyimlerini ya da ego içeren talimatları içeren şartlar altında bulunur (Spence ve Spence, 1966). Ayrıca, başarısızlık riski içeren şartlar, örneğin sahne deneyimi gibi şartlar, ya da bireyin kişisel yeterliğinin değerlendirildiği, örn; solo performans, özellikle sürekli kaygı yaşayan kişiler için bir tehdit unsuru gibi görünür (Denny, 1966; Spielberger ve Smith, 1966). Sürekli ve durumluk kaygı arasındaki ilişki, durumluk kaygı ölçeğinin verildiği şartlar altında karakterize olan stresin miktarına ve cinsine bağlı olarak değişiklik gösterir. 4 değişik örneklem grubunda yapılan çalışmada ölçekler arasındaki korelasyon kızlarda .44 ile .55 arasında erkeklerde ise .51 ile .67 arasında değişmektedir (Spielberger, Gorsuch, ve Lushene, 1970).

Sürekli kaygıdaki bireysel farklılığın kökeni ve sebebi olarak, düşük sürekli kaygı yaşanan bireylere göre yüksek sürekli kaygı yaşanan bireyler geçmiş deneyimlerinin



kalıntılarını daha fazla tehdit olarak değerlendirdikleri varsayılır. Spielberg (1972)'e göre çocukluk çağındaki yaşantılar sürekli kaygıdaki bireysel farklılıkları etkiler. Özellikle bu konuda önemli olan nokta, ebeveyn-çocuk ilişkisinin merkezinde yer alan cezalandırmadır.

Birçok çalışma kaygı ve benlikle ilgili olumsuz fikirler ya da kendini aşağılama eğilimlerinin arasında anlamlı ilişki olduğunu ortaya koymaktadır (Doris, 1959; Lipsitt, 1958; Walsh, 1955). Clark ve Arkowitz (1975) yaptıkları çalışmalarda, yüksek kaygılı kişilerin performanslarını küçümseme, davranışlarındaki olumsuz yönlerini abartma eğiliminde olduklarını bulmuşlardır. Bauer (1980)'in yaptığı bir araştırmada elde edilen sonuçlar şunu göstermektedir, yüksek kaygılı bireyler düşük kaygılı bireylere nazaran daha fazla kendini küçükseme, kendi ile meşgul olma ve genel olarak kendilerinden daha az hoşnut olma eğilimindedirler.

Çeşitli araştırmalar kaygılı bireylerin zayıf benlik kavramı ve kendini kabullenme eğiliminde olduklarını göstermektedir. Kaygılı bireylerin bir diğer karakteristik özelliği kendisi ile ilgili öz-güven eksikliğidir. Gaudry ve Poole (1972) ve Meunier ve Rule (1967)'ye göre kaygı ile öz-güven arasında ters bir ilişki mevcuttur. Özet olarak kaygılı bireyler zayıf öz-saygı ve yetenekleri ile ilgili öz-güven eksikliğine sahiptirler.

#### **2.1.4.1.Sürekli Kaygı ve Müzik Performans Kayısı**

Çoğu araştırmacıya göre performans kaygıdan doğrudan etkilenir. Özellikle, yüksek kaygı kolay görevlerde iyi bir performansla sonuçlanırken, karmaşık ya da zor görevlerde daha zayıf bir performansla sonuçlanır (Spence, 1958; Taylor, 1956).

Sürekli kaygının doğası gereği birey içinde bulunduğu durumları genellikle stresli olarak algılar ya da stres olarak yorumlar. MacLeod ve Mathews (1988)'in sürekli kaygı yaşayan bireylerin tehdit algıları üzerine yaptıkları araştırmada, stresli şartlar altında, sürekli kaygıları yüksek kişilerin dikkati tehditkâr materyallere kayma eğilimindeyken sürekli kaygıları düşük kişilerin dikkatleri aynı materyallerden başka yöne kayma eğilimindedir. Başarısızlık riski içeren şartlar, örneğin sahne deneyimi gibi şartlar, ya da bireyin kişisel yeterliğinin değerlendirildiği, örn; solo performans, özellikle sürekli kaygı yaşayan kişiler için bir tehdit unsuru gibi görünür (Denny, 1966; Spielberg ve Smith, 1966). Objektif kriterlere göre nötr olan durumları dahi

müziyenler tarafından tehlikeli olarak algılanabilir (Öner ve LeCompte, 1990). Sahnede performans sergilemek zaten stresli bir işken kişinin bulunduğu durumu gereğinden fazla stresli algılaması MPK yaşamısına neden olacaktır.

Sürekli kaygı yaşayan kişilerin özelliklerinden çevrelerinde tehlike oluşturabilecek durumlara karşı sürekli bir seçicilik içerisinde olması MPK'nın sürekli kaygı ile ilişkisinin temelinde olduğu düşünülmektedir. Çünkü Spielberg (1966)'e göre, kaygının kavramsal durumu belli bir seviyeye kadar belirsizliği içerir. Belirsizlik icracılarda seçiciliği ortaya çıkaracaktır. Bu belirsizlik, örneğin seyircilerin ön yargısı, jürinin değerlendirme kriterleri, sınav sonucu alacağı not ve performans esnasında yaşayabileceği olumsuzluklar bireyin kaygı yaşamısına neden olmaktadır. Hem belirsizlik hem de seçicilik bir araya geldiğinde kaygının özellikle MPK'nın arttığı görülmektedir.

Craske ve Craig (1984) çalışmasında performanslarını değerlendirecek uzman jürinin bulunduğu stresli durumda performans sergilemek, yüksek ve düşük sürekli kaygı yaşayan bireyler eşzamanlı olarak karşılaştırılmışlardır. Düşük kaygılı kişilerin kalp atışları artarken, bilişsel ve davranışsal belirtileri performans durumunda artmamış, bunun tam tersi olarak yüksek kaygılı kişiler "ısınma anında" üç alanın hepsinde bir artış yaşamışlardır.

Ryan (1998) 12 yaşındaki 26 piyano öğrencisinde elde etmişlerdir. MPK'nın fiziksel ve psikolojik belirtileri yetişkin müzisyenlerdeki ile benzerlik göstermektedir. MPK'nın sürekli ve durumlu kaygının her ikisi ile arasında anlamlı bir ilişki mevcuttur.

Kenny, Davis ve Oates (2004) durumluk ve sürekli kaygı, mesleki stres, mükemmeliyetçilik ve MPK arasındaki ilişkiyi inceleyen bir diğer çalışmada, Avustralya'da çeşitli orkestralarda tam zamanlı olarak çalışan 32 elit opera sanatçısı ile çalışılmıştır. Bulgular, yüksek seviyedeki sürekli kaygının normal gruplara (%15) göre orkestra sanatçılarındaki (%50) neredeyse üç katı olduğu bulunmuştur. Sürekli kaygının MPK'nın solo boyutu ile yüksek koro boyutu ile orta düzeyde, Mükemmeliyetçiliğin ise hem koro boyutu hem de solo boyutu ile orta düzeyde ilişkili olduğu görülmüştür.

Osborne ve Kenny (2008)'nin 298 müzik öğrencisi ile yaptığı çalışmada MPK'nı yordayan değişkenler ele alınmıştır. MPK'nın en önemli yordayıcısının sürekli kaygı

olduğu bunun yanında cinsiyet, negatif-davranışsal-duyuşsal bilişlerin MPK'nı yordadığını bulmuşlardır.

Bazı durumlarda sürekli kaygı ile MPK'nın birbirinden ayrılmadığı görülebilir. Örneğin Sweeney ve Horan (1982) 49 konservatuar öğrencisi üzerinde ipucu kontrollü gevşeme ve bilişsel yeniden yapılandırma tekniklerini ayrı ayrı hem de birlikte etkililiğini araştırmıştır. İpucu kontrollü gevşeme ve bilişsel yeniden yapılandırma teknikleri birlikte durumluk kaygı azaltırken, ipucu kontrollü gevşeme tekniği sürekli kaygıyı ve MPK'nı azaltmada etkili olmuştur. Çalışmanın sonucu, sürekli kaygı ile MPK'nın birbiri içine geçmiş olabileceğini göstermektedir.

Bu çalışmaya ek olarak Nagel, Himle, ve Papsdorf (1989) MPK yaşayan 20 müzik öğrencisine 6 hafta boyunca aşamalı gevşeme tekniği, bilişsel terapi ile birlikte kan basıncı, kalp atış hızı, vücut ısısı, ter bezi aktivitesi ve kaslardaki gerilimi içeren biyolojik geri bildirim içinde bulunduğu bir müdahale programı uygulanmıştır. Performans kaygısı ve sürekli kaygıda ön-teste göre son-test ölçümlerinde anlamlı bir ilerleme görülmüştür. Bu çalışmada sürekli kaygı ile MPK'nın ilişkili olduğunu ortaya koymuştur.

### **2.1.5.Öz-Yeterlik**

Öz-yeterlik Bandura (1977) tarafından, uyarıcı ve tepki arasındaki aracılık yapma eğilimindeki bilişleri açıklama için geliştirilen motivasyonel bir yapıdır. Bandura'nın görüşüne temelinde, bireylerin, kendilerine atfetmek istedikleri başarının üzerinde kontrol sahibi olmak için çaba harcarlar. Bu durum, başarı beklentisinin herhangi bir görevde performans seviyesini kontrol etme çabasından etkilenir. Bu fikir Rotter (Rotter, Chance, ve Phares, 1972) ve Bandura (1977) tarafından davranışı model olarak öğrenme için temel bir çerçeve sunması açısından önemlidir. Rotter, bilişsel aracılık yapan boyutu "kontrol odağı" olarak adlandırırken, Bandura ise "öz-yeterlik" olarak adlandırmıştır. Her iki durumda da, sonucu sergileme yeteneği motivasyona çok güçlü bilişsel kaynak sağlar.

Bandura (1977) öz-yeterlik kavramını, özellikle terapinin birkaç çeşidi ile ilişkili davranışların başlaması, ısrarı ve başarısını açıklamak ve yordamak için kullanmıştır. Ona göre bütün terapi, öz-yeterlik algısı olarak bilinen ortak bilişsel mekanizmadan etkilenmektedir. Bandura öz-yeterliği; bireyin istenilen sonuçları ortaya koymak için

gereken davranışları başarı ile gerçekleştirebilme inancı olarak tanımlamıştır. Gerçekleştirme yeteneği, bireyin belirli eylemleri başarma yeteneğinin, kişisel değerlendirmeleri tarafından şekillenen nedensel bir boyutu olarak kabul edilir. Zorlu terapötik görevler karşısında, yetenekleri hakkında ciddi şüpheleri olanlardan başa çıkma gayretlerinde azalma ya da hepsinden vazgeçme beklenirken, güçlü bir yeterlik hissi olanlardan büyük bir gayret harcama beklenir (Bandura ve Schunk, 1981; Schunk, 1981).

Bandura (1977), öz-yeterliğin ve sonuç beklentilerinin birbirlerine benzemedikleri konusunda uyarıda bulunmuştur. Örneğin; belirli davranışlar istenilen sonuçları üretirken (güçlü sonuç beklentisi ortaya koyma v.b), bireyin yetenekleri hakkındaki ciddi şüpheleri belirli davranışları üretir (düşük öz-yeterlik ortaya koyma v.b) (Bandura, 1982). Bu durumda, güçlü sonuç beklentileri gerekli olan davranışları sağlamaz.

Öz-yeterlik kuramı; Bandura (1977)'nin da belirttiği gibi; beklentilere odaklanmıştır. Bireyin, belirli bir sonucu elde etmek için gereken davranışları başarı ile uygulama inancıdır. Bu inancın işlevi, bireyin, kişinin yeteneğinin dışavurumu vasıtasıyla bir görevi başarı ile tamamlamasını sağlayan öz-güven algısını desteklemektir. Örneğin, bireyin belirli bir göreve gerçekleştirme teşebbüsü kararı, bu görevi başarı ile tamamlama yeteneğiyle ilgili inancına bağlıdır. Yeterlik beklentisi, aynı zamanda, hem bireyin bu aktivite için gösterdiği ısrar ve hem de sarf ettiği gayretin miktarından etkilenir. Bireyin aktiviteyi seçmesinde de belirleyici rol oynar. Örnek vermek gerekirse, eğer birey görevin çok zor olduğuna inanırsa, muhtemelen kısa bir sürede bu işten vaz geçecektir. Eğer birey bu görevi tamamlamak için bir şansının olduğuna inanıyorsa, büyük olasılıkla bu işi tamamlayacaktır.

Öz-yeterliğin sosyal-bilişsel yaklaşımına göre, davranış ve insan işlevi, bireyin psikolojik durumu, davranışı, bilişi ve çevresinin ilişkili olduğu etkenler tarafından belirlenir. Bu yaklaşım, psikolojik işlevindeki kendini referans alma düşüncesinin rolüne odaklanmıştır ve insanların kendi motivasyonları ve davranışları üzerinde kontrollerini gösteren ortak bir mekanizma sağlar. Bunlara ek olarak, şu bilinmelidir ki, öz-yeterlik bireyin sahip olduğu beceriler ile ilgili değildir, fakat bireyin sahip olduğu becerilerle yapabileceğine inandığı şeylerin inançları ve yargılarıyla oldukça alakalıdır (Bandura, 1990).

Bandura (1977)'aya göre öz-yeterliğin dört kaynağı vardır; geçmiş performans başarıları, temsili deneyimler, sözel ikna ve duygusal uyarılmışlık. Bireyin performans yetenekleri hakkındaki en etkili bilgi kaynağı sahip olduğu kişisel üstünlük deneyimleridir. Kısaca, bireyin başarılı performansı gelecekteki başarısı için beklentilerini arttıracak, başarısızlık beklentileri azaltacaktır. Üstelik birey başarıdan şunu öğrenecektir; önceden başardığı ve tekrarladığı başarıları daha sonraki başarısızlıklarına karşı bir tampon görevi görecektir. Öz-yeterlik duygusu geliştiğinde, benzer çeşitlilikteki aktivitelere de genellenme eğiliminde olacaktır. Bununla birlikte, diğer faktörler öz-yeterliğin gelişimine etki edeceklerdir; örneğin, görevin zorluğu ve başarı için nedensel yüklemeler. Bandura (1977, 1990)'ya göre, kolay görevlerdeki başarı, zor görevlerdeki göre öz-yeterliği daha az attırır. Bireyin başka birinin yardımı ile herhangi bir görevde gösterdiği başarılı bir performans, öz-yeterliğini kendi başına gerçekleştirdiği görev kadar attırmaz. Eğer birey performansındaki başarısını sahip yetenekleri yerine şansa atfederse, öz-yeterlikteki değişimde daha az olacaktır.

Öz-yeterliğin etkilenme ihtimalinin olduğu bir diğer bilgi kaynağı ise temsili deneyimlerdir. Başka birisinin benzer aktivitelereki performansının gözlemlenmesi, bireyin öz-yeterlik seviyesini attırabilir. Başkalarının başarılı performansını gözleme bireyin başarıya ilişkin beklentisini arttırabilir (Bandura, 1977).

Bir diğer bilgi kaynağı, cesaretlendirici ve moral verici konuşmaları içeren sözel iknadır. Sözel iknanın etkililiği ikna edici konuşmayı yapan kişinin güvenilirliğine ve uzmanlığa bağlıdır. Eğer birey bu kişiye inanırsa, muhtemelen kendi kapasitesini algılaması değişecektir (Bandura, 1990).

Son bilgi kaynağı yeterlik beklentisini etkileyen duygusal uyarılmışlıktır. Bireyler bazı şeyleri başarılı bir şekilde yapmaya yetenekleri olup olmadıklarına karar verirken kısmen duygusal durumlarına ya da uyarılmışlık durumlarına güvenirler. Örneğin, eğer bireylerin aktivite hakkındaki düşünceleri kaygıya ve korkuya neden oluyorsa, başarılı olacağı fikri aklına daha az gelir. Sonuç olarak, olumsuz düşünce performansı etkiler (Bandura, 1977).

Banduranın yaklaşımının en hassas yanı, tekrar eden başarıda katılımcı modellemesidir. Bu modellemede, birey ilk önce bir görevi başarı ile gerçekleştiren bir modeli gözlemler, sonra model, bireye görevi başarı ile gerçekleştirmesinde

yardımcı olur. Tekrarlanan başarıların sonucu olarak, güçlü bir öz-yeterlik hissi gelişir (Bandura, 1977). Öz-yeterliğin motivasyonel bir etkisinin olduğu göz önünde bulundurulmalıdır. Genel olarak bakıldığında, öz-yeterlik beklentisindeki artış performanstaki artış ile doğrudan ilişkilidir.

### **2.1.5.1.Öz-Yeterlik ve Müzik Performans Kaygısı**

Performans sergileyen bireylerin başarısının altında motivasyon anahtar bir kavramdır. Motivasyonda, bireyin istenilen sonuçları ortaya koymak için gereken davranışları başarı ile gerçekleştirebilme inancının temelini oluşturmaktadır. Gerçekleştirme yeteneği, bireyin belirli eylemleri başarma yeteneğinin, kişisel değerlendirmeleri tarafından şekillenen nedensel bir boyutu olarak kabul edilir (Bandura, 1977). Bu tanımdan yola çıkarak MPK ile öz-yeterliğin birbirlerine ne kadar yakın kavramlar olduğunu görebiliriz. Eğer birey sahnede başarılı olacağına ilişkin güçlü inançlara sahipse yaşayacağı kaygı o denli azalmaktadır.

Banduranın kuramına göre öz-yeterliğin dört kaynaktan beslendiği görülmektedir; geçmiş performans başarıları, temsili deneyimler, sözel ikna ve duygusal uyarılmışlık. Eğer birey bu dört öz-yeterlik kaynağını etkili bir şekilde kullanırsa MPK'nın azalmasını beklemek sürpriz olmaz. Örneğin, birey daha önce başarılı performanslar sergilemişse, kendi yeteneklerine yakın bireylerin de başarılı birer performans sergilediğine şahit olmuşsa, çevresindeki diğerleri örneğin ailesi, öğretmenleri ve akran grubu bireyin başarılı bir icracı olduğuna dair konuşmalar yapıyorsa ve bireyi inandırmayı başarabiliyorsa ve bireyin duygusal durumu kendisini başarılı olacağına ikna edebiliyorsa muhtemelen performansı ile ilgili daha az kaygı yaşayacaktır. Nitekim alan yazın incelendiğinde Zelenak (2010) tarafından geliştirilen “Müzik Performans Öz-Yeterlik Ölçeği” Bandura'nın bahsedilen dört kaynağı temel alınarak geliştirilmiş olduğu görülmektedir. Bunun yanında alan yazın incelendiğinde iki değişkenin arasındaki ilişkiyi görebileceğimiz çeşitlik çalışmaları bulunmaktadır.

McQuade (2009) yaşları 11-14 arasında değişen 126 öğrenci ile yaptığı çalışmada öz-yeterliğin performans kaygısı, iyimserlik ve mükemmeliyetçilik arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Yapılan regresyon analizi sonucunda öz-yeterliğin bütün değişkenlerle

ilişkili olduğu, performans kaygısını anlamlı ve negatif olarak yordadığı görülmektedir.

Sinden (1999) üniversite öğrenimlerine devam eden 138 müzik bölümü öğrencisi ile yaptığı çalışmada, MPK, öz-yeterlik ve mükemmeliyetçiliğin arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışma sonucuna göre, öz-yeterliğin bütün çeşitleri (genel, sosyal ve toplam) ile mükemmeliyetçiliğin bir ilişkisinin olduğu görülürken, araştırmanın bir diğer bölümünde seyircinin öz-yeterlik üzerine etkisini incelemiştir. Kaygılı piyanistlerin seyirci önündeki performanslarında kaygıları yükselirken öz-yeterlik seviyeleri düşmüştür. Bir diğer ifade ile kaygılı piyanistler seyircinin önünde, kaygılı olmayan piyanistlere göre yetersiz performans sergilemişlerdir. Sahneden önce, kaygı yaşamayan piyanistler, kaygılı piyanistlere göre istikralı olarak öz-yeterlik seviyesi rapor etmişlerdir.

Bir diğer çalışmada Petrovich (1989) 74 konservatuar öğrencisi ile öz-yeterliğin kaynakları ve öğretmen davranışları üzerine bir çalışma yapmıştır. Öz-yeterliğin kaynaklarından sözel ikanın MPK ile zayıf bir ilişki içinde olduğunu bulmuştur. MPK, öz-yeterliğin bir diğer kaynağı olan, geçmiş deneyimlerin değerlendirilmesi ile ilişkili olduğu anlaşılmıştır.

### **2.1.6.Öz-Güven**

Alanyazın incelendiği zaman öz-güven ve benlik saygısı kavramlarının bazen birbirinin yerine, aynı anlamlarda kullanılırken bazen, öz güven kavramının benlik saygısının bir alt boyutu gibi değerlendirildiği görülmektedir. Dilmaç ve Ekşi (2008)'ye göre alan yazında benlik saygısı, “self esteem”, klasik yayınlarda, “self-respect”, “selfconfidence”, “self-regard” karşılığı olarak geçmektedir. Bu terimlerin Türkçe'deki kavramsal karşılıkları eş anlam taşımakta, benlik saygısı, öz saygı, kendilik saygısı ve özdeğerlilik duygusu olarak ifade edilmektedir.

Bednar, Wells, ve Peterson (1989)'a göre self-esteem, daha çok bireyin kendisini kabullenmesinin ve değerli bulmasının hissedilişidir. Self-confidence ise Bandura'nın öz-yeterlik (self-efficacy) kavramıyla yakından ilişkilidir, zorluklarla başarıyla mücadele etme ve bunların üstesinden gelme beklentisinin yanında kendini ve çevresini kontrol etme hissi olarak açıklanabilir. Dolayısıyla Türkçe alanyazına geçmiş şekliyle öz-güven “bireyin kendisini değerli hissetmesi inancıdır” (Bandura,

1997) şeklinde tanımlanabilir. Öz-güven genel bir kişilik özelliğidir, geçici bir tutum veya bireysel durumlara özel bir tutum değildir (Cervone ve Pervin, 2009).

Temel ve Aksoy (2010)'a göre benlik saygısı, genellikle bireylerin benlikleri üzerindeki tüm olumlu değerlendirmelerine vurgu yapar. Benlik saygısı iki farklı boyutta ele alınabilir; kendine güven ve değerlilik. Kendine güven boyutu insanların kendilerini yetenekli ve değerli görme derecelerine işaret eder. Değerlilik boyutu ise bireylerin kişisel değerlerine ilişkin hislerinin derecelerini ifade etmektedir. Özsaygı; 'öz-güven, benliği kabul, değerlilik ve eşitlik' duygularının toplamını oluşturmaktadır. Görüldüğü gibi burada özsaygı kavramının öz-güven, benliği kabul, değerlilik ve eşitlik duygularının toplamı olduğundan bahsedilmekte yani özsaygı öz güveni içine alan bir kavram olarak görülmektedir.

Öz-güven "yüreklilik, cesaret" olarak tanımlanır; ancak öz-güven kavramı aynı zamanda kişinin kendi yeteneklerine kesin inancını da kapsar. Bir zihin durumu olduğu gibi fiziksel yanı da olan bir kavramdır (Hambly, 2001).

Öz-güven kişinin kendisini değerlendirmesi ve kendisinden memnun olup olmadığı sonucunda ortaya çıkan öznel bir olgudur. Olumlu ya da olumsuz (yüksek veya düşük) olabildiği gibi, dinamik bir yapıdır ve koşullara, şartlara göre değişiklik gösterir (Kugle, Clements, ve Powell, 1983).

Her bireyin sahip olduğu, öz-güven ve öz-değer sahibi olma ve başkaları tarafından takdir edilme ihtiyaçları birbirine bağlı iki alt gruba ayrılır. Birincisi güç, başarı, beceri sahibi olarak insanların güven duyduğu bir kişi olmak; ikincisi ise, önemli olma, takdir edilme, saygı görme ihtiyaçlarıdır. Kendini değerlendirme ihtiyaçlarının tatmini, bireyin kendine güvenmesini, kendini değerli, yararlı bir kişi olarak görmesini sağlar. Psikolojik sorunları olan bireyler üzerinde yapılan araştırmalar, öz-güven eksikliğinin, insanları yetersizlik duygusuna ve köklü bir cesaretsizliğe ittiğini göstermektedir (Kasatura, 1998).

Kişinin öz-güven seviyesi tüm hayatını olumlu veya olumsuz yönde etkilemektedir. Rogers'in yaptığı bir araştırma sonuçlarına göre düşük öz-güvenli çocuklarla karşılaştırıldığında yüksek öz-güvenli çocuklar çok daha iddialı, bağımsız ve yaratıcı bulunmuşlardır. Yüksek öz-güvenli kişiler aynı zamanda gerçekliğin sosyal tanımlamalarını daha az kabul etme eğilimindedirler, ta ki bu tanımlamalar kendi



gözlemleriyle uyumlu, daha esnek, yaratıcı ve problemlere karşı daha orijinal çözümler getirme yetisinde olana kadar (Cervone ve Pervin, 2009).

Düşük öz-güven kişinin kendisini bozguna uğratması gibidir ve bu durum dairesel bir şekilde kişinin hayatını etkiler. Olumsuz düşünceler olumsuz tutumlara neden olur, olumsuz tutumlar olumsuz davranışlara neden olur, olumsuz davranışlar olumsuz duyguları besler ve bu şekilde her bölüm öz-güveni etkiler ve öz-güvenden etkilenir (Branden, 2001).

Daly ve Burton (1983) düşük öz-güvenli bireyler ile yaptıkları çalışmada düşük öz-güven ile ilgili bir dizi mantık-dışı inanç faktörleri şunlardır:

- 1) Onaylanma talebi, aşırı derecede kabul görme takıntısı,
- 2) Yüksek benlik beklentisi, zor ve ulaşılmaz standartların mantık-dışı sıralanma problemi,
- 3) Endişe, yoğun ve faydasız kaygı eğilimi,
- 4) Problemlerden kaçınma, stresle karşılaşma ve başa çıkmadan kaçınmak için kendini sabote edici kaçma eğilimi açıklamaları.

Napoli, Killbride, ve Tebbs (1996)'e göre yüksek öz-güven belirtileri şunlardır:

- 1) Hata riski mevcut olmasına rağmen yeni deneyimlerde bulunma fırsatlarına açıktır,
- 2) Kendini kanıtlama ihtiyacı duymadan, sadece yapmaktan zevk aldığı için etkinlik yapma (spor, yeni birşeyler öğrenme vb.),
- 3) Herhangi birini suçlamadan veya mazeret bulmadan sorumluluğu üstüne alma,
- 4) Kendisini ve başkalarını güçlerini ve onların başarılarını kabul eder,
- 5) Karşısındakini suistimal etmeden ve onları yönlendirmeye çalışmadan birinin kişisel gücünü kabul eder,
- 6) Deneyimlerinin niceliğine değil, niteliğine odaklanır (arkadaşlık vb.),
- 7) Takım çalışmasından hoşlanır ve bir işi yerine getirmede veya kişilerarası ilişkileri geliştirmede takım çalışmasının değerini bilir,
- 8) Hayatta bir denge bulur (iş, eğlence, yalnızlık vb.).

Düşük öz-güvenin özellikleri ise şunlardır:

- 1) Yapıcı eleştiriyi kabul etme ve eleştirileri kişisel gelişimi için kullanma konusunda yetersizlik,

- 2) Karar almada ve yaratıcı değerler oluşturmada yetersizlik, kesin belirlenmiş kurallara uyma zorunluluğu,
- 3) Hatalara yol açabilecek riskleri almada yetersizlik,
- 4) Değişim yetersizliği, aynı yiyecek, çevre, davranış vb. kilitlenme durumu,
- 5) Başkalarının gücüne odaklanma yetersizliği,
- 6) Kendi gücüne odaklanma yetersizliği, Başkalarının başarılarını vekaleten yaşama eğilimi (kahraman hayranlığı),
- 7) Dış görünüşe önem verme eğilimi (kampüsün en çekici kişisiyle çıkma, en gösterişli arabayı kullanma vb.),
- 8) Temizlik, yemek yeme, düzen gibi konularda aşırı derecede zorlayıcı olma eğilimi,
- 9) Aşırı rekabetçi olma eğilimi (kendini önemli hissetmek için herşeyi kazanma, herkesin önünde olma zorunluluğu),
- 10) Zavallı kaybeden olma ve kaybetme durumunu kişisel değer onayı olarak görme eğilimi,
- 11) Aşırı derecede eleştirme eğilimi (hata bulma),
- 12) Kendisini kanıtlama ve başkalarına ne kadar değerli olduğunu göstermek için işkolik olma eğilimi (Napoli, Killbride, ve Tebbs, 1996)

Kendine güven duygusu, tutarlı ve doyumlu bir sevgi ilişkisi ile gelişebilir. Çocukluklarında anne babalarının sürekli hoşnutsuzluk, karamsarlık ve günlük yaşamdaki olur olmaz yakınmalarını dinleyerek büyüyen çocuklar, gelecekteki yaşamlarında karamsar, güvensiz ve kendilerini yetersiz hisseden bireyler haline gelirler. Eğer anne baba, çocuğu cesaretlendirir, yaptıklarına karşı olumlu tepkiler verirse, gelişimine ve kendisine güvenine olumlu bir katkıda bulunmuş olurlar; yetersizliklerini vurgular ve başarılarını desteklemezlerse, bireyde öz-güven oluşumu çocukluk çağlarında zedelenmiş olur. Gençlik yıllarında da aile tarafından uzatmalı çocukluk döneminin devam ettirilmesi ve bağımsız olarak yetiştirilmemesi de öz-güveni olumsuz yönde etkiler. Bireyselleşen bireyin öz-güveni de buna bağlı olarak artar (Kasatura, 1998).

Freud'a göre, kişinin kendini değerlendirmesi, yaşantısı boyunca karşılaştığı başarı ve başarısızlıkların sıklığına bağlıdır. Çocuğun aile içinde onaylandığı ve takdir edildiği davranışlar sonucu ortaya çıkan ideal ego, öz-güvenin artmasına, çocuğun da bu özdeşleşen ideal ego sonucu kendisiyle ilgili olumlu yargılar geliştirmesine neden

olur. Dolayısıyla çocuğunu onaylama davranışını sık gösteren ebeveynler, ideal egonun çocuğun öz-güvenini arttırmasına zemin hazırlamış olurlar (Hjelle ve Ziegler, 1976).

Freud temel güvensizliğin çocuğun ana babasıyla olan ilişkilerindeki emniyet ihtiyacını zedeleyen durumlar karşısında ortaya çıktığını vurgular. Böylesi durumlarda çocuk birçok potansiyel tehlikenin var olduğu çevrede kendini çaresiz ve tehlikede hisseder. Anne babalar kendi nevrozları yüzünden çocuklarına gerçek sevgi ve ilgi göstermeyi ihmal ederlerse, çocuk çevresini güvenilmez olarak görür ve bu temel güvensizliğin zeminini hazırlar (Kasatura, 1998).

İlk çocukluk dönemi model olarak öğrenme yönteminin en çok kullanıldığı yöntemdir. Bu dönemde çocuğa en yakın kişiler de yine anne babalardır. Bu yüzden çocuk pek çok davranış ve tutumlarında anne babayı model alır. Öz-güven de çocuğun anne babadan model alarak öğrendiği bir duygudur. Bu sebeple çocuğun öz-güveninin oluşumu, gelişimi ve yükselmesi öncelikle anne babanın elindedir. Anne babalar çocuklarının aynalarıdır. Çocukların içinde biçimlenecek olan “öz benlik” i onların tepkileri belirleyecektir. Bu bağlamda “masum ihmaller mazeret olamaz. Çocukluk döneminde çocuk tümüyle anne babaya bağımlı olduğu için kendilik algısında ve öz-güvenin de anne ve babanın ki onlar farkında olsunlar veya olmasınlar büyük etkisi olacaktır (Humphreys, 2000).

Öz-güven eksikliğini daha çok anne babamızın tutum ve davranışlarından dolayı yaşarız. Sadece anne ve babalarımızın değil, bizi çok fazla hayal kırıklığına uğratan çevrede ciddi bir öz-güven örselenmesine, öz-güven aşınmasına yol açabilir. Bu durumda öz-güven duygusunu ailede, yakın çevremizde örneğin, okul, akraba çevresi gibi daha geniş manada toplumsal çevremizde edinir ve sürdürürüz. Buralarda bazı arızalar meydana gelebilir. Bizi iyi bir şeyler yaptığımızı düşündüğümüz anda anne babamız veya çevremizdeki diğer insanlar, kınayabilir eleştirebilir, bu da bize değersizlik duygusu verir. Yetersizlik duygusu da aynı şekilde oluşur. Bunlarla büyüme birey için her zaman bir takım zorluklar çıkarır (Mutluer, 2006)

Adler’e göre, insan aciz ve güçsüz olarak dünyaya gelmesinin yarattığı eksiklik duygusundan kurtulmak için yaşam boyu çaba sarf eder, bu da kişinin kendini değerlendirmesini sağlar. Davranışların temelinde, aşağılık hissini azaltıp üstünlük hissi geliştirme güdüsü vardır. Yaşamın ilk yıllarında zihinsel, fiziksel ve sosyal

olarak güçsüz bir çevre içinde olan birey, hayat boyunca bu güçsüzlüğü güçlü hale getirmek için çaba gösterir. Gerçekleştirdiği başarılar ve başarısızlıklar öz-güvenine olumlu ve olumsuz katkıda bulunur. Bu nedenle ailenin çocuga destekleyici tavır takınması, öz-güvenin gelişmesini sağlar (Adler, 2011b).

Adler'in bireyin yetersizlik hissiyle hayata başlamasının sonucu olarak, anne babasının yardımı olmadan yaşantısını sürdüremeyeceğini savunur. Adler, güvensizliği, diğerleri üzerinde üstünlük sağlamak için kullanılan bir silahtır ve bunun nedeni kişinin çocukluğunda şımartılması olarak tanımlar. Yetişkinlik döneminde çevredeki kişilerin ailesi kadar verici olmadığını görmek, bireyde eksiklik ve güvensizlik duygusu yaratır. Dolayısıyla normal güvensizlik Adler'e göre objektif yetersizliğin idraki olmasına karşın, nevrotik güvensizlik yetersizlik duygularını telafi için kişinin kullandığı sübjektif tavidir (Kasatura, 1998).

Çocuğun yaşadığı ister yetersizlik duygusu, isterse sevgiye layık olmama duygusu olsun her ikisi de öz-güven tahribatına yeterlidir. Bu duygulardan sadece birinin tatmini beklentileri karşılamaz. Yani beğenilmeden ya da değer verilmeden sevmek çocuğu hep çocukluk döneminde bırakabilir, olgunlaştırmaz, buna karşılık değer verildiğini hissetmeden beğenilmek de düş kırıklığına uğratar (Andre ve Lelord, 2002).

Lindenfield (1997), iç öz-güven ve dış öz-güven olmak üzere iki değişik öz-güven olduğunu söyler. İç öz-güven, kendimizden memnun ve kendimizle barışık olduğumuza dair inancımız ve bu konuda hissettiklerimiz; dış öz-güven ise, dışarıya kendimizden emin olduğumuz şekilde verdiğimiz görüntü ve davranışlardır. İç öz-güveni ve dış öz-güveni sağlam olan kişiler, aşağıdaki tabloda gösterilen özellikleri geliştirmişlerdir;

Tablo 1. İç ve Dış Öz-güveni İfade Eden Davranışlar Tablosu

Öz-güven	
İç öz-güven	Dış öz-güven
Kendini sevme	İletişim becerileri
Kendini tanıma	Kendini iyi ifade edebilme
Kendine açık hedefler koyma	Kendini ortaya koyabilme
Pozitif düşünme	Duygularını kontrol edebilme

Öz-güven psikolojik olarak var olabilmenin esasını oluşturur. Benlik bilinci insanı hayvanlardan ayıran en önemli özelliklerden biridir: Diğer bir deyişle, kişi kim olduğunu tanımlama ve söz konusu kimliği beğenip beğenmediğine karar verme yeteneğine sahiptir. Öz-güven sorunu, insanın bu yargılama yeteneğini kapsar (McKay ve Fanning, 1998).

### **2.1.6.1.Öz-Güven ve Müzik Performans Kaygısı**

Hambly (2001) tarafından kendi yeteneklerine kesin inancı kapsayan bir kavram olarak ele alınan öz-güven ile MPK arasındaki ilişki gözle görülebilir bir şekilde ortada olduğu düşünülmektedir. Hambly tanımına ek olarak öz-güvenin fiziksel yanı olduğunu belirtmektedir. Fiziksel yanından kast ettiği şey, öz-güvene sahip bireylerin fiziksel duruşlarından bile anlaşılabiliridir. Örneğin, performans sergilemeden önce sahnenin gerisinde kaygı belirtileri göstermeden, sergileyeceği performans ile ilgili olumlu düşüncelere sahip birey vücudunun duruşundan bile anlaşılabilir. Bunun yanında öz-güveni düşük birey titreyen ve terleyen ellerinden, vücudundaki eğilmeden ve bunun gibi birçok kaygının fiziksel belirtisinden anlaşılabilir. Nitekim Craske ve Craig (1984)'in çalışmasında uzman jürinin bulunduğu stresli ortamlarda müzisyenlerin kaygı ile öz-güvenin arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Öz-güveni düşük bireylerin yüksek düzeyde MPK yaşadıkları görülmüştür.

Woodman ve Hardy (2003)'nin yaptıkları meta analiz araştırma bulgularıyla hem paralel hem de ters sonuçlar içermektedir. Yapılan meta analiz çalışmasında, incelenen 43 çalışmanın, 26 (%60)'sında performans ile öz-güven arasında negatif, 10 (%23)'ünde pozitif bir ilişki olduğu bulunmuş, 7 (%16)'inde herhangi bir ilişki görülmemiştir.

Yöndem (2012)'in müzik öğretmenliği bölümüne devam eden öğrenciler ile yaptığı nitel çalışmada, çoğu öğrenci kendine güvenmelerinin performans öncesi daha rahat olmalarını sağladığını belirtirken bazıları da kendilerine olan güvenin düşük olmasının kaygı yaşamalarına ve heyecanlanmalarına neden olduğunu belirtmişlerdir. Örneğin, bir öğrenci *“Yapı olarak heyecanlı bir yapım var. Bilmiyorum bir de işte karamsarlığım yüzünden oluyor. Yani hep kötü düşünüyorum. Güvensizlik var. Kendime güvenim çok fazla değil. O yüzden belki de...”* görüldüğü üzere bu cümledeki anahtar kelime *“güvensizlik”* olarak görülmektedir. Bir başka

öğrenci “*Biraz kendime güvenim var... Yani bir de kaybedeceğim bir şeyim yok. Ne kaybedebilirim ki... Bir şekilde kendinizi kontrol edebiliyorsunuz, otokontrol sağlayabiliyorsunuz*”. Görüldüğü üzere ikinci öğrenci neredeyse kaygı yaşamıyor gibi durmaktadır. Bu durumun kendi ifadesi ile “kendine güveninin” olmasına bağlamaktadır.

Montello, Coons, ve Kantor (1990)’un MPK’ni azaltmak için yaptıkları 12 oturumdan oluşan ve her bir oturumun 90 dakika sürdüğü deneysel çalışmada, deney grubundaki müzisyenlerin, uygulamalar sonucunda öz-güvenlerinde anlamlı bir artış görülmüştür. Bunun yanında araştırma sonuçlarına göre aynı müzisyenler, çalışmanın sonunda kendilerinin müzikal anlamda daha iyi hissederken, daha az stres yaşadıklarını rapor etmişlerdir. Araştırma sonucunda görülmektedir ki, öz-güvendeki artış bireylerin müzikal anlamda daha az kaygı yaşamalarını sağlamaktadır.

## **2.2.İLGİLİ ARAŞTIRMALAR**

MPK ile ilgili çalışmalar çeşitli boyutlar altına ele alınmıştır. Birinci bölümde MPK’nın yaygınlığı ve görülme sıklığı üzerine araştırmalar ele alınacak

### **2.2.1.Müzik Performans Kaygısı İle İlgili Araştırmalar**

Amerika Birleşik Devletleri genelinde ISCOM (International Conference of Symphony and Opera Musicians)’a üye 2122 profesyonel orkestra müzisyeni ile ulusal seviyede yapılan bir çalışmada (Fishbein, Middlestadt, Ottati, Straus, ve Ellis, 1988) müzisyenlerin %82’sinin tıbbi problemler yaşadıkları, %76’sının performanslarını olumsuz yönde etkileyecek tıbbi sıkıntılar yaşadıklarını, %36’sının dört bağımsız problemten mustarip olduklarını belirtmişlerdir. En çok görülen problemler; bel (%22), boyun (%22), omuz (%20), sırt (%16) ağrıları olurken, %24’ü sahne korkusu, %17’si depresyon, %13’ü uyku bozuklukları ve %10’u ise baş ağrısı yaşamaktadırlar.

Lockwood (1989) benzer sonuçları elde ettiği çalışmayı yine aynı organizasyonun üyesi müzisyenlerle yapmıştır. Fishbein, Middlestadt, Ottati, Straus, ve Ellis (1988)’nin elde ettiği sonuçlarla birebir uyuşan bulgular elde etmişlerdir;

müziyenlerin %24'ü sahne korkusu, %13'ü akut kaygı, %17'si depresyon yaşamaktadırlar.

Yine ulusal bazda yapılan bir diğer araştırmada van Kemenade, van Son, ve van Heesch (1995) Hollanda'daki orkestralarda çalan 650 müziyenin 150'sine ulaşarak gerçekleştirmişlerdir. Müziyenlerin %58'i profesyonel ya da kişisel hayatlarını etkileyecek kadar ciddi boyutlarda performans kaygısı yaşadıklarını ve hala yaşıyor olduklarını belirtmişlerdir. Araştırmanın bir diğer sonucuna göre kadınlar ve erkekler arasında performans kaygısının yaygınlığı konusunda anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Kaygılı müziyenlerin %36'sı performanstan günler önce, %10'u performanstan haftalar önce ve hatta %5'si performanstan aylar öncesinden önemli ölçüde kaygı beklentisine girdiklerini belirtmişlerdir.

15 opera sanatçısı ile yapılan çalışmada, sanatçıların profesyonel işlerini etkileyen problemlerin belirlenmesi amaçlanmıştır (Sandgren, 2002). En sık görülen psikolojik problemler; performansa gönülsüzlük, sesini kontrol etme alışkanlığıdır. Fiziksel problemler; solunum sistemi merkezlidir. Seyahatler ve düzensiz çalışma saatlerinden kaynaklanan aile hayatını sürdürme zorlukları psikososyal problemlerdir.

Simon ve Martens (1979) 9-14 yaş arasındaki 749 erkek çocuk ile yaptıkları çalışmada sınav, spor ve müzik kaygıları karşılaştırılmıştır. Bulgular şuna işaret etmektedir; solo performans sergileyenler yüksek kaygı yaşamaktadırlar. Grup aktivitelerinde en yüksek kaygıyı bir orkestrada performans sergileyenler yaşamaktadırlar.

LeBlanc, Jin, Obert, ve Siivola (1997)'nin yaptıkları bir deneysel çalışmada 27 kızlar ve erkelerden oluşan ve okul orkestrasında bulunan lise öğrencilerinden üç çeşit ortamda solo performans sergilemeleri istenmiştir; çalışma odasında tek başına, çalışma odasında bir araştırmacının bulunması ve bütün araştırmacıları, akran grubunun ve teyp kaydının olduğu prova odası. MPK seyircinin sayısı ve performansın önemi ile artmaktadır. Kalp atışları ilk iki durumda yani çalışma odasında tek başına, çalışma odasında bir araştırmacının bulunmasında sabit kalmakta fakat üçüncü yani bütün araştırmacıları, akran grubunun ve teyp kaydının olduğu durumda anlamlı olarak artmaktadır. Kızlar daha iyi performans sergilerken,

birinci ve üçüncü durumlarda erkeklere göre daha yüksek seviyede anlamlı kaygı yaşadıklarını bildirmişlerdir.

Shoup (1995) 'un 425 okul bandosunda ya da orkestrasında çalan lise ve ortaokul öğrencisiyle performans problemleri ile ilgili bir çalışması yapmıştır. Öğrencilerin %33,2 si müziğe başladıklarından beri performansları ile ilgili sorun yaşadıklarını bildirmişlerdir. Bu öğrencilerin %51,9'u başlangıçta da şimdiki gibi problem yaşadığını rapor etmişlerdir. Ancak sadece %7,5'i provaları kaçırdığını, %12,5'i bir haftadan fazla çalmaktan kaçındığını söylemişlerdir. Öğrencilerin %55,5'i MPK ile ilgili belirtilerin performanslarını olumsuz yönde etkilediğini belirtmişlerdir (profesyonel müzisyenlerdeki ile aşağı yukarı aynı miktarda). %18 den fazlası performanslarına ciddi şekilde etki eden, şiddetli gerginlik yaşantıları yaşamaktadırlar. %48,9'u müzik öğrencisi olmayan öğrencilere göre daha fazla performanslarının olumsuz etkilendiğinden şikâyet etmektedirler. Öğrencilerde en sık görülen problemler astım, göz yorgunluğu, baş ağrısı, uçuk ve alerji.

Simon ve Martens (1979) yaşları 9-14 arasında değişen 749 erkek çocuk ile yaptığı çalışmada, sınav, spor ve müzikal etkinliklerdeki kaygı durumlarını karşılaştırmışlardır. Kaygı düzeyi en yüksek olanlar enstrümanları ile solo performans sergileyen çocuklarda görülmüştür.

Britsch (2005) gençlik orkestralarında çalan 97 ergen ile yaptığı nitel çalışmada, beklenenden daha fazla performans kaygısı yaşadıklarında, çalarken daha fazla acı çektiklerini bildirmişlerdir. Yaşça daha büyük öğrenciler, küçüklere göre, kaygılarının nedenlerinin ve bu kaygılarla baş etmek için kullanmaları gereken stratejilerin daha fazla farkında oldukları görülmüştür. Yaşça daha büyük öğrenciler kaygıları ile ilgili öğretmenleri ile daha sık konuşmakta ve problemlerini çözmek ya da kaygılarını azaltmak için yararlı bilgiler almaktadır. Araştırmada iki tane anlamlı ilişki tespit edilmiştir; ilki yaşça daha küçük öğrenciler daha fazla hazırlık yapmakta ve daha fazla kaygı yaşamakta, diğeri kızlar fazla kaygı yaşadıklarını rapor etmişlerdir.

Fehm ve Schmidt (2006) 15-19 yaş arasındaki Almanya'da Özel Müzik okuluna devam eden 74 öğrenci ile yaptıkları çalışmada, öğrencilerin üçte birinin performans kaygıları yüzünden açıkça yetersizlik yaşadıkları görülmüştür. Alkol ve ilaç kullanma gibi uygun olmayan başaçekme stratejileri kullanma çok az rapor edilmiştir.



Çoğu öğrenci, ya öğretmenlerinden ya da okul dışından performans kaygıları ile başa çıkmak için destek aramaktadırlar.

Chesky ve Hipple (1997)'in müzisyen ve müzisyen olmayan öğrencilerin alkol kullanımını üzerine yaptığı araştırmada, müzisyen grubunu istatistiksel olarak olarak anlamlı bir şekilde müzisyen olmayan gruba göre daha fazla alkol kullanım problemi olduğu bulunmuştur.

Ryan (2004)'in bir diğer benzer çalışmasında 12 yaş altı 26 öğrenci ile yaptığı çalışmada, piyano performansı sergilemeleri esnasında kalp atışları ve davranışları incelenmiştir. Kızların kalp atışları performanstan hemen önce erkeklere göre büyük ölçüde daha fazlayken performans esnasında bir farklılık olmamıştır. Erkeklerin hem performans öncesinde hem de performans esnasında daha fazla kaygılı davranışlar sergilediklerini gözlemlemişlerdir.

### **2.2.2. Müzik Performans Kaygısının Diğer Değişkenlerle İlişkisi**

Kenny ve Osborne (2006)'un yaşları 12 ile 19 arasında değişen liseye giden 381 öğrenci ile yaptıkları çalışmada, MPK sürekli kaygıya göre sosyal kaygı ile daha fazla ilişkili bulunmuş, kaygının bedensel bileşeninin, bedensel bileşenine göre MPK'ni yordamada daha etkili olduğu görülmüştür. MPK yaşantısı müzik kariyerinin ilk başlarında başlayabilmekte ve bu yaşantının karakteristik özellikleri yetişkinlerdeki yaşantı ile nitelik bakımından benzerlik göstermektedir.

Mor, Day, Flett, ve Hewitt (1995) Kanadalı profesyonel 87 performans sanatçısı arasında yaptığı araştırmada mükemmeliyetçilik, kişisel kontrol ve kaygıyı incelemişlerdir. Yapılan istatistiksel analiz sonucunda mükemmeliyetçiliğin performans kaygısı ile doğrudan ilişkili olduğunu bulmuşlardır. Bundan dolayı, yüksek standartlara sahip icracılar (örn; “sürekli tam kapasite ile çalışmalıyım”), ayrıca diğer kişilerin kendilerinden yüksek beklentisi olduğunu algılayan icracıların (örn; “çevremdeki insanlar yaptığım her işi başarmamı bekliyor”) da yüksek düzeyde performans kaygısı yaşadıkları bulunmuştur.

Benzer bir sonuca varılan çalışmayı Ryan (1998) 12 yaşındaki 26 piyano öğrencisinde elde etmişlerdir. MPK'nın fiziksel ve psikolojik belirtileri yetişkin müzisyenlerdeki ile benzerlik göstermektedir. Öğrencilerin kalp atışları piyano dersinde ve bir resitalde sürekli olarak izlenmiştir. “Sahne arkasında otururken”,

“sahneye doğru yürürken” ve sahnede “çalarken” kalp atışları anlamlı olarak yükselmiştir. Öz-saygı, özellikle sosyal öz-saygı ile sürekli ve durumlu kaygının her ikisi ile arasında anlamlı bir ilişki mevcuttur.

Craske ve Craig (1984) çalışmasında performanslarını değerlendirecek uzman jürinin bulunduğu stresli durumda performans sergilemek, yüksek ve düşük sürekli kaygı yaşayan bireyler eşzamanlı olarak karşılaştırılmışlardır. Düşük kaygılı kişilerin kalp atışları artarken, bilişsel ve davranışsal belirtileri performans durumunda artmamış, bunun tam tersi olarak yüksek kaygılı kişiler “ısınma anında” üç alanın hepsinde bir artış yaşamışlardır. Yüksek düzeyde MPK düşük öz-güvenle ilişkili bulunmuştur.

Osborne ve Kenny (2008) diğer bir araştırmalarında 298 müzik öğrencisinden en kötü performanslarını yazmalarına istemişlerdir. Ne olduğunu, neler hissettiklerini, olayın olduğu zamanda kaç yaşında olduklarını, seyircileri ve çevrelerinde meydana gelen her olayı detaylandırmalarını istemişlerdir. Yazılanlardan elde edilenlerle ile varılan sonuç, ergenlerin MPK deneyimlerinde negatif bilişlerin davranışsal, bedensel ve duyuşsal bileşenlere göre daha fazla yordayıcı olduğunu bulmuşlardır. Bunun yanında, olumsuz deneyim yaşayan öğrencilerin yaşamayanlara göre daha fazla MPK yaşadıkları görülmüştür. Cinsiyet ve sürekli kaygının MPK'nın en iyi yordayıcıları olduğu görülürken, kızların erkeklere göre daha fazla duygusal sıkıntı yaşadıkları ve istatistiksel olarak anlamlı toplam puanlara sahip oldukları bulunmuştur.

Ryan (2004)'ın 3-7 yaş aralığındaki 173 çocuk ile yaptığı çalışmada normal bir okul günündeki kaygı ile okul konserinin olduğu günün kaygı seviyeleri karşılaştırılmıştır. Durumluk kaygı okul konserinin olduğu gün daha yüksek bulunmuş ve de çocukların sürekli kaygı seviyeleri ile yakından ilişkili olduğu görülmüştür.

Durumluk ve sürekli kaygı, mesleki stres, mükemmeliyetçilik ve MPK arasındaki ilişkiyi inceleyen bir diğer çalışmada, Avustralya'da çeşitli orkestralarda tam zamanlı olarak çalışan 32 elit opera sanatçısı ile çalışılmıştır. Bulgular, yüksek seviyedeki sürekli kaygının normal gruplara (%15) göre orkestra sanatçılarında (%50) neredeyse üç katı olduğu bulunmuştur. Kaygının mesleki rollerle, fiziksel çevre ya da çalışma şartları ile ilişkisiz olduğu görülmüştür. Sürekli kaygının MPK'nın solo boyutu ile yüksek koro boyutu ile orta düzeyde, Mükemmeliyetçiliğin ise hem koro boyutu hem de solo boyutu ile orta düzeyde ilişkili olduğu görülmüştür (Kenny, Davis ve Oates, 2004).

### 2.2.3.Müzik Performans Kaygısına Yönelik Müdahale Çalışmaları

MPK'na yönelik müdahale çalışmaları incelendiğinde ilk çalışmaların 1960lı yılların sonlarında başladığı görülmektedir. (Wardle, 1969). 30 müzik öğrencisi ile yaptığı 3x2'lik bir çalışmada, deney grubunda kalp atışlarında ön-test son-test arasında anlamlı bir azalma görüldüğü ve duyarsızlaştırma çalışmasında deney grubu lehine anlamlı bir değişim olduğu görülmüştür.

Appel (1974)'in 30 piyano öğrencisi ile sekiz oturumluk sistematik duyarsızlaştırma çalışmasında, ön-test ve son-test ölçümleri arasında deney grubu lehine olumlu değişimler olduğu, sistematik duyarsızlaştırma çalışmasının MPK'nı piyanistlerde işlevselliğini ortaya koymuştur.

Kendrick, Craig, Lawson, ve Davidson (1982) 53 piyano öğrencisi ile yaptıkları deneysel çalışmada, davranışsal ve bilişsel davranışçı terapi uygulamaları yapılmıştır. Deney grubu MPK ölçümlerinde, performans kalitesinde ve kaygının görsel işaretlerinde daha fazla gelişme kaydetmişler, bilişsel davranışçı terapi uygulamaları kişisel etkililik beklentisinde daha fazla ilerleme göstermişlerdir.

Mansberger (1988) 19 müzik öğrencisi ile Performans Kaygısı Yönetimi Eğitimi'nin etkililiğini araştırmıştır. Deney grubu kontrol grubuna, son-test puanlarından ön-test ölçümlerine göre daha yüksek öz-yeterlilik ve durumluk kaygı puanları elde ederken, durumluk kaygı puanları daha fazla düşüş göstermiştir.

Grishman (1989) 41 müzik öğrencisi ve profesyonel müzisyen ile yaptığı çalışmada gevşeme tekniklerinin etkililiğini araştırmıştır. Deney grubundaki katılımcılar kontrol grubuna göre durumluk kaygı, MPK ve kalp atışlarında gelişme göstermişlerdir.

Deen (1999) 39 müzik öğrencisi ile nefes egzersizleri üzerine bir çalışma yapmıştır. 6 haftalık çalışmada deney grubu kontrol grubuna göre MPK ölçümlerinde istatistiksel olarak anlamlı bir azalma gözlemlenmiştir.

Esplen ve Hodnett (1999) 21 öğrenci üzerinde imgeleme egzersizleri ile çalışmışlardır. Öğrencilerden kendilerini kontrolü kaybettikleri bir müzikal performanslarında düşünmeleri istenmiş daha sonra kendilerini rahatlamış hissetmelerini, kendilerini sahneye yürürken, kontrollü ve güvenli hissettikleri bir ortamı ve seyircilerin destekleyici ve arkadaş canlısı olduklarını hayal etmeleri istenmiştir. Ön-test ve son-test arasında anlamlı bir düşüş gözlemlenmiştir.

Kim (2005) MPK'nı azaltmak için ritmik nefes alma egzersizleri, özgür doğaçlama ve duyarsızlaştırma etkinliklerinin yer aldığı bütünlük bir müdahale programı hazırlamıştır. Programa üniversiteye devam eden 6 kız piyano öğrencisi katılmıştır. Durumluk kaygı ve MPK'nda anlamlı değişimler olurken, sürekli kaygı boyutunda anlamlı bir değişim meydana gelmemiştir.

Chang (2001) ise MPK'na çok farklı bir müdahale programı geliştirmiş, yoganın MPK üzerine etkisini incelemiştir. Yaşları 18-41 arası değişen 19 müzisyen üzerinde yaptığı deneysel çalışmada, deney grubuna meditasyon egzersizleri çalıştırarak MGK'nı azaltmayı başarmıştır.

Kendrick, Craig, Lawson, ve Davidson (1982) yaptıkları deneysel çalışmada MPK yaşayan 53 piyano öğrencisi ile Bilişsel Davranışçı terapilerin etkililiğini araştırmışlardır. Deney grubuna BDT, kontrol grubuna ise davranış tekrarlama teknikleri uygulanmış, müdahale programı neticesinde her iki grupta MPK ve müzikal kalite bağlamında gelişme göstermişlerdir. BDT uygulanan grup diğer grubuna göre kişisel yeterlilik beklentilerinde daha fazla ilerleme kaydetmişlerdir. Ayrıca BDT grubu kaygının işaretlerini sergileme açısından diğer gruba göre daha fazla ilerleme göstermiştir.

MPK yaşayan 17 öğrenci ile yapılan bir diğer çalışmada Harris (1987) bilişsel davranışçı bir müdahale programının işlevselliğini bilişsel öz-egitim, gevşeme teknikleri ve imgesel-davranışsal tekrarlama teknikleri ile sınamıştır. Altı haftalık çalışmanın sonucunda, deney grubu kontrol grubuna göre performans kaygısı ve durumluk kaygıda son-test ölçümlerinde ön-test ölçümlerine göre daha fazla ilerleme kaydetmiştir. Kullanılan değerlendirme tekniklerinden olan öğretmen değerlendirilmesinde deney grubu daha olumlu sonuçlar göstermiştir.

Roland (1993) bilişsel davranışçı müdahale programını bir arada kullanan araştırmacıdır. Diğer çalışmalara benzer şekilde Roland öz-egitim ve gevşeme tekniklerini kullanmıştır. Yaşları 11-33 arasında değişen 25 konservatuar öğrencisi ile yapılan çalışmada, bilişsel ve davranışçı tekniklerin MPK'nı azaltmada etkili olduğu bulunmuştur. Roland'a göre hem bilişsel hem de davranışçı teknikler etkili olurken birinin diğerine göre daha üstün olduğunun söylenemeyeceğini belirtmiştir.

Sweeney ve Horan (1982) 49 konservatuar öğrencisi üzerinde ipucu kontrollü gevşeme ve bilişsel yeniden yapılandırma tekniklerini ayrı ayrı hem de birlikte

etkililiğini araştırmıştır. İpucu kontrollü gevşeme ve bilişsel yeniden yapılandırma teknikleri birlikte durumluk kaygı azaltırken, ipucu kontrollü gevşeme tekniği sürekli kaygıyı ve MPK'nı azaltmada etkili olmuştur. Kontrol grubunda uygulanan bireysel müdahale tekniklerine göre ipucu kontrollü gevşeme ve bilişsel yeniden yapılandırma teknikleri nabız atış hızını azaltmada daha etkili olmuştur.

Nagel, Himle ve Papsdorf (1989) bilişsel davranışçı teknikleri kullanan bir diğer araştırmacıdır. MPK yaşayan 20 müzik öğrencisine 6 hafta boyunca aşamalı gevşeme tekniği, bilişsel terapi ile birlikte kan basıncı, kalp atış hızı, vücut ısısı, ter bezi aktivitesi ve kaslardaki gerilimi içeren biyolojik geri bildirim içinde bulunduğu bir müdahale programı uygulanmıştır. Performans kaygısı ve sürekli kaygıda ön-teste göre son-test ölçümlerinde anlamlı bir ilerleme görülmüştür.

## **2.3.ALANYAZIN TARANMASI**

### **2.3.1. Çalışma-I için Alanyazının Taranması**

Yapısal Eşitlik Modellemesi (YEM) belirli bir teoriye dayalı olarak gözlenebilen ve gözlenemeyen değişkenlerin ilişkisel bir model içinde tanımlanmasına dayanan çok değişkenli bir istatistiksel yöntemdir (Meydan ve Şeşen, 2011). YEM'in bu özelliğinden yola çıkarak alanyazında ilişkileri ortaya konulan MPK sürekli kaygı, sosyal kaygı, mükemmeliyetçilik, öz-güven ve öz-yeterliğin arasındaki ilişkiyi açıklamak için çalışma-i planlanmıştır. Çünkü yurtdışında çok uzun zamandır MPK ile ilgili çalışmalar bulunmasına karşın ülkemizde bu konu ile ilgili çalışması sayısı çok sınırlıdır. Bu açıdan bakıldığında ülkemiz için MPK el değmemiş bir alan olarak görülmektedir. Bir diğer açıdan bakıldığında MPK'na yönelik çalışmalar araştırma deseninde ele alınan değişkenlerle tek tek veya 2-3 değişken bir araya getirilerek gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın birinci bölümü olan çalışma-i için YEM ile gerçekleştirilen "MPK'nı yordayan değişkenlerin modellenmesi çalışması" ele alınan değişkenlerin bütünsel bir açıdan MPK ile bir ilişki ağı sunmaktadır. Bunun yanında bu değişkenlerin MPK ile ve kendi aralarında ilişkileri yapılan çalışmalarca ortaya konmuştur.

Alanyazınına bakıldığında sürekli kaygı ve MPK arasındaki ilişkiye vurgu yapan çalışmalar görülmektedir. (Clark ve Agras, 1991; Fishbein, Middlestadt, Ottati,

Straus, ve Ellis, 1988; Kenny, Davis, ve Oates, 2004; Lehrer, Goldman, ve Strommen, 1990). MPK doğası gereği stresli bir yaşantıdır. Stres altında bireyler etrafındaki uyarınları tehdit olarak algılama eğilimindedirler. MacLeod ve Mathews (1988)'in sürekli kaygı yaşayan bireylerin tehdit algıları üzerine yaptıkları araştırmada, stresli şartlar altında, sürekli kaygıları yüksek kişilerin dikkati tehditkâr materyallere kayma eğilimindeyken sürekli kaygıları düşük kişilerin dikkatleri aynı materyallerden başka yöne kayma eğilimindedir. Başarısızlık riski içeren şartlar, örneğin sahne deneyimi gibi şartlar, ya da bireyin kişisel yeterliğinin değerlendirildiği, örn; solo performans, özellikle sürekli kaygı yaşayan kişiler için bir tehdit unsuru gibi görünür (Denny, 1966; Spielberger ve Smith, 1966). Bu sebepten dolayı sürekli kaygının MPK'ni yordayan değişkenlerin içine alınması uygun görülmüştür.

Bir diğer değişken olan sosyal kaygı ile MPK arasında ilişki olduğu (Clark ve Wells, 1995; Osborne ve Franklin, 2002; Yöndem, 2012)ve daha ötesi, MPK'nın sosyal kaygının bir alt boyutu olduğu düşünülmektedir. Bu bulguların görüşlerin yanı sıra, MPK ile sosyal kaygı arasında bazı benzerlikler bulunmaktadır. Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal Elkitabı (APA, 2007)'nda sosyal kaygıya teşhis etmek için 8 ölçüt bulunmaktadır. Bunların 5'i MPK'nda görülmektedir. Birinci olarak, bireyler, diğerlerinin bakışları üzerlerindeyken sosyal ya da performans ortamlarından korkarlar, utandıracak ya da küçük düşürecek davranırlar ya da performans sergilerler. İkinci olarak, bu sosyal veya performans ortamları bireyde her zaman kaygıya yol açar. Üçüncüsü, birey korkusunun aşırı ve anlamsız olduğunu bilir. Dördüncüsü, birey korktuğu toplumsal ya da performans ortamlarından kaçır veya yoğun kaygı ya da sıkıntı ile bunlara katlanır. Beşincisi, bu sosyal ya da performans ortamlarından kaçır bireyin günlük fonksiyonlarını olumsuz olarak etkiler. DSM-IV burada bir uyarı yapmaktadır; Tanımadık insanların olduğu toplumsal durumlarda performans anksiyetesi, sahne korkusu ve utangaçlık sık görülür. Kaçınma davranışı işlevselliği bozmadıkça sosyal fobi tanısı konmamalıdır. Yukarıda sayılan 5 özellik MPK'nda da bulunmaktadır. DSM-IV sosyal kaygıdan bahsederken görüldüğü gibi performans kaygı ve sahne korkusundan da bahsetmektedir.

Alanyaznının araştırılmasından elde edilen bir diğer ilişki MPK ile mükemmeliyetçilik arasındaki ilişkidir. Barlow (2002)'un “kontrolsüzlük hissi,

çaresizlik durumu, bireyin arzu edilen sonuçları elde edememesi...”ni içeren kaygı tanımı, Frost, Marten, Lahart, ve Rosenblate (1990) tarafından açıklanan mükemmeliyetçilik tanımı ile ortak noktaları bulunmaktadır. Örn; hata yapmaya ilişkin aşırı endişe, yüksek kişisel standartlar, yüksek ebeveyn beklentisi algısı, yüksek ebeveyn eleştirisi, bireyin eylemlerinden şüphe duyma, düzen ve tertibe öncelik tanıma. MPK ile mükemmeliyetçilik arasındaki benzerlikleri vurgulayan çalışmalarda mevcuttur. Başarısızlık korkusu, hata yapma korkusu ve kendisi ve diğerleri tarafından eleştirilme korkusu ile ilişkili olduğu yapılan çalışmalarda ortaya koyulmuştur (Kenny, 2005; Kokotsaki ve Davidson, 2003; Kopecky, Sawyer, ve Behnke, 2004). Bu nedenle mükemmeliyetçilik ile performans kaygısı arasında doğrudan ilişki olduğunu kanıtlayan araştırmaların olması sürpriz değildir (Langendörfer, Hodapp, Kreutz, ve Bongard, 2006; Mor, Day, Flett, ve Hewitt, 1995).

Araştırmanın denencelerinden birisinde öz-güven ile MPK arasında bir ilişkinin olmasıdır. Beck ve Emery (1985) performans kaygısını kısaca, değerlendirilme kaygısı olarak tanımlar. Bu tanımda, performans kaygısındaki sıkıntı belirgindir, çünkü kişilerin kendilerini değerlendirildiklerini hissettikleri durumlarda ortaya çıkar. Denecemize göre öz-güven arttıkça bireyin MPK azalacaktır. Çünkü öz-güven “yürekliklik, cesaret” olarak tanımlanırken; aynı zamanda kişinin kendi yeteneklerine kesin inancını da kapsar (Hambly, 2001). Eğer birey kendi yeteneklerine güvenirse seyirciler ya da otorite olarak kabul ettiği kişiler tarafından değerlendirilmesi bir kaygı unsuru olmayacaktır. Dolayısıyla kendilerini değerlendireceklerini düşündükleri ortamların artık kaygı oluşturan özellikleri olmayacaktır.

Araştırma ile ilgili bir diğer denencemiz öz-yeterlik ile MPK arasında ilişki olmasıdır. Alanyazını incelendiğinde denencemizi destekler nitelikte çalışmalar mevcuttur (McQuade, 2009; Petrovich, 1989; Sinden, 1999). Çünkü öz-yeterlik kuramını ortaya Bandura (1977)’ya göre öz-yeterlik, bireyin istenilen sonuçları ortaya koymak için gereken davranışları başarı ile gerçekleştirebilme inancı olarak tanımlamıştır. Eğer birey bu inanca sahipse, başarılı bir performans sergileme güvenine de sahip olacak ve performansını sergileyeceği ortam ne kadar zorlu olursa olsun bireyi etkilemeyecektir. Dolayısı ile yaşadığı ya da yaşayacağı kaygı performansını etkileyecek kadar şiddetli olmayacaktır.

Yukarıda sayılan nedenler ve araştırmalar sonucunda ele alınan değişkenlerin bir birileri ile ilişkili olduğu grlmştir. Alan yazında yapılan araştırma sonucunda MPK'nın karmaşık bir yapıya sahip olduğu, sadece değerlendirilme kaygı, kusursuza ulaşma çabası, kendine güven ya da başarı inancından daha fazlası ve hatta bunların toplamından daha fazlası olduğu düşünülmektedir.

### **2.3.2.Çalışma-II için Alanyazının Taranması**

Araştırmanın bir diğer boyutunda yani çalışma-ii'de YEM sonucu elde edilmiş modelin sınaması yapılacaktır. Hipotez modeline göre sosyal kaygı, sürekli kaygı ve mükemmeliyetçilik MPK'nı doğrudan yordamaktadır. Çalışma-II için geliştirilen psikoeğitim programı ile GSSL ğrencilerinin MPK'ları azaltılmaya çalışılacaktır. Psikoeğitim programında sürekli kaygı, sosyal kaygı ve mükemmeliyetçilik üzerinde etkinlikler yapılarak sürekli kaygı, sosyal kaygı ve mükemmeliyetçilik azaltılmaya dolayısı ile MPK azaltılmaya çalışılacaktır. Alanyazınına bakıldığında MPK'na çeşitli yaklaşımlar ve tekniklerle müdahale edinilen çalışmalar görülmektedir. Çalışmalar o kadar çok çeşitlenmiştir ki çok geniş bir yelpazede müdahale programları bulunmaktadır. Davranışçı müdahale programları (Deen, 1999; Esplen ve Hodnett, 1999; Grishman, 1989; Kendrick, Craig, Lawson, ve Davidson, 1982; Kim, 2005; Mansberger, 1988), bilişsel müdahale programları (Patston, 1996), bilişsel-davranışçı müdahale programları (Harris, 1987; Kendrick, Craig, Lawson, ve Davidson, 1982; Roland, 1993), çeşitli yaklaşımların bir araya getirildiği kombine müdahale programları (Brodsky ve Sloboda, 1997; Clark ve Agras, 1991; Lazarus ve Abramovitz, 2004; Nagel, Himle, ve Papsdorf, 1989; Niemann, Pratt, ve Maughan, 1993; Sweeney-Burton, 1997; Sweeney ve Horan, 1982) çalışmalara örnek gösterilebilir. Çalışma-II'nin bir diğer avantajlı tarafı MPK ile ilgili ülkemizde yapılan ilk program olmasıdır.



## **BÖLÜM III**

### **3. YÖNTEM**

Bu bölümde araştırmada kullanılan yöntem ele alınmıştır. Bu bağlamda; araştırma modeline, çalışma grubuna, veri toplama araçlarına, verilerin toplanmasına, elde edilen verilerin özömlenmesine, deney grubuna uygulanan programın amacı ve içeriği ile kontrol grubuna uygulanan deneysel işlem hakkında bilgiler verilmiştir.

#### **3.0. ARAşTIRMA MODELİ**

Bu araştırma iki aşamalı bir çalışma deseni olarak hazırlanarak gerçekleştirilmiştir. Betimsel yöntemle araştırma korelasyonel ve nedensel karşılaştırmaya dayalı olarak yürütölmüştür (alışma-I). Deneysel alışma ile betimsel yöntemle elde edilen modeli test etmeye uygun, ön-test, son-test, izleme-testli 2x3'lük split plot deneysel araştırma deseni gerçekleştirilmiştir (alışma-II). Gerçek deneysel desenle, alışma-II'den elde edilen veriler doğrultusunda müdahale programının etkililiği araştırılmıştır.

#### **3.1. BETİMSSEL YÖNTEM (ALIşMA-I)**

Betimsel yöntemle, lise öğrencilerinin MPK probleminin neden kaynaklandığını belirlemek ve psikolojik yardım çalışması sunabilmek amacıyla bir model geliştirme çalışması yürütölmüştür. Bu amaçla model göz önünde bulundurularak uygun ölçme işlemleri araştırma grubu üzerinde gerçekleştirilmiştir. Betimsel alışma kapsamında özellikle, model sınamaya yönelik içerik yapılandırılmaya çalışılmıştır. İlişkiyi

tanımlayabilmek için değişkenler, neden-sonuç olarak düşünölen durumlar arasında gelişen çoklu etkileşime göre ele alınmıştır.

Çoklu ilişkiyi uygun bir modelleme ile sonuca doğru güvenli ve ortak bir yapı içerisinde değerlendirme uygunluğu gözetlendiğinde, işlemlerin Yapısal Eşitlik Modeli temelli yürütölme karar verilmiştir. Çoklu yapıyı, psikoloji araştırmaları için denence sınama bağlamında en iyi destekleyen tam tanımlanmış model geçerlemesi kullanılmıştır. İlişkileri ve lineer yapı temelindeki etkileşimi görmek üzere de korelayonel tabanlı analiz yöntemine yer verilmiştir.

### **3.1.1. Çalışma Grubu (Çalışma-I)**

Bu araştırmanın örneklemini Malatya, Muğla, Çankırı, Uşak, Kütahya, Kastamonu, İzmir, Çanakkale, Hatay, Eskişehir, Adana, Trabzon ve Bolu illerindeki Güzel Sanatlar ve Spor Liselerinin Müzik bölümlerinde öğrenim gören 411 müzik bölümü öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğrenciler 2011-2012 Eğitim öğretim yılında Bahar döneminde adı geçen okullarda öğrenim görmekte olan öğrenciler arasından performans deneyimi yaşamış 11. ve 12. sınıf öğrencileridir. Çalışma grubu 131'i erkek, 280'i kızıdan oluşmuştur.

### **3.1.2. Veri Toplama Araçları (Çalışma-I)**

**3.1.2.1. Ergenler için Sosyal Kaygı Ölçeği (ESKÖ):** La Greca (1999) tarafından geliştirilen, Türkçe uyarlaması Aydın ve Sütçü (2007) tarafından yapılan 18 maddeden ve üç alt boyuttan oluşan ESKÖ'nin altboyutları; Olumsuz Değerlendirilme Korkusu, Genel Durumlarda Sosyal Kaçınma-Huzursuzluk Duyma ve Yeni Durumlarda-Sosyal Kaçınma ve Huzursuzluk Duyma. Cronbach Alfa ve iki yarım güvenilirliği için değerleri ESKÖ toplam için .88-.85, Olumsuz Değerlendirilme Korkusu için .83-.85, Genel Durumlarda Sosyal Kaçınma-Huzursuzluk Duyma için .68-.71 ve Yeni Durumlarda-Sosyal Kaçınma ve Huzursuzluk Duyma için .71-.67'dir. ESKÖ'nün Çapa Çocuk ve Ergenler İçin Sosyal Fobi Ölçeği ( $r=.75$ ) ve Çocuklar İçin Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri-Sürekli Kaygı Formu ( $r=.66$ ) ile istatistiksel olarak ilişkili bulunması iyi bir yapı geçerliğine sahip olduğunu ortaya koymuştur. Araştırma için yapılan güvenilirlik çalışmasında ölçeğin tümü için

cronbach alfa değeri .88 bulunurken, doğrulamayı faktör analizinde kabul edilebilir değerlere ulaşılmıştır (*Chi-Square=675.86, p<.00000, df=170 Chi-Square/df=3.97, NFI=.93, NNFI=.94, CFI=.95, IFI=.95, RFI=.92, SRMR=.06*).

**3.1.2.2. Öz-Güven Ölçeği (ÖGÖ):** Akın (2007) tarafından geliştirilen ölçeğin faktör analizi sonucunda toplam varyansın % 43.6'sını açıklayan ve iç öz-güven ile dış öz-güven şeklinde iki faktör altında toplanan 33 madde elde edilmiştir. Ölçeğin iki faktörlü yapısının doğrulanması amacıyla yapılan doğrulamayı faktör analizinde uyum endekslerinin yüksek olduğu görülmüştür. Uyum geğerliği çalışmasında Coopersmith Benlik Saygısı Envanteri ile geliştirilen ölçek arasındaki korelasyonun .87 olduğu belirlenmiştir. Öz-güven Ölçeği'nin iç tutarlılık katsayıları ölçeğin bütünü için .83, iç öz-güven ve dış öz-güven alt ölçekleri için sırasıyla, .83 ve .85 olarak bulunmuştur. Ölçeğin test-tekrar test güvenirlilik katsayıları ise ölçeğin bütünü için .94, iç öz-güven alt ölçeği için .97 ve dış öz-güven için .87 olarak bulunmuştur. Araştırma için yapılan güvenirlilik çalışmasında ölçeğin tümü için cronbach alfa değeri .93 bulunurken, doğrulamayı faktör analizinde kabul edilebilir değerlere ulaşılmıştır (*Chi-Square=1645.39, p<.00000, df=495 Chi-Square/df=3.32, NFI=.92, NNFI=.94, CFI=.94, IFI=.94, RFI=.91,SRMR=.06*).

**3.1.2.3.Durumluk ve Sürekli Kaygı Envanteri (D-SKE):** Spielberger, Gorsuch ve Lushene (1970) tarafından geliştirilen Durumluk-Sürekli Kaygı Ölçeğinin Türkçeye uyarlanması ve standardizasyonu Öner ve Le Comte (1985) tarafından yapılmıştır. Bu ölçek toplam kırk maddeden oluşan iki ayrı ölçeği içermektedir; Durumluk Kaygı Ölçeği ve Sürekli Kaygı Ölçeği. Her iki ölçek, yirmişer maddeden oluşmuştur. Ölçeğin güvenirlilik analizi için Cronbach- Alpha katsayısına bakılmıştır. Buna göre Durumluk Kaygı Ölçeğinin Alpha katsayısı .93, Sürekli Kaygı Ölçeğinin Alpha katsayısı .84, tüm ölçeğin Alpha güvenirlilik katsayısı ise .93 olarak bulunmuştur. Bu rakam ölçeğin oldukça güvenilir olduğunu göstermektedir. Bu araştırmada elde edilen ölçek madde puanları ile toplam puanlar arasında korelasyon katsayıları Durumluk Kaygı Ölçeği için 0,39-0,73 arasında 0,35-0,68 arasında bulunmuştur. Araştırma için ölçeğin Sürekli Kaygı boyutu kullanılmış, cronbach alfa değeri .79, ve yapılan doğrulamayı faktör analizinde kabul edilebilir değerlere ulaşılmıştır (*Chi-*

*Square=621.46, p<.00000, df=170 Chi-Square/df=3.65, NFI=.90, NNFI=.914, CFI=.93, IFI=.93, RFI=.91, SRMR=.06).*

**3.1.2.4. Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği (ÇBMÖ):** Frost, Marten, Lahart, ve Rosenblate (1990) tarafından öğrencilerin mükemmeliyetçilik eğilimlerini belirlemek amacıyla geliştirilmiş olan ölçeğin Türkçe uyarlama çalışmaları Mısırlı-Taşdemir (2004) tarafından yapılmıştır. Test Likert tipinde 1-5 arası derecelendirme ile düzenlenmiştir. Frost, Marten, Lahart, ve Rosenblate (1990)' ne göre mükemmeliyetçilik altı alt özellikten oluşan çok boyutlu bir yapıdır. Türkçe uyarlama çalışmasında 35 madde, 6 faktör altında toplanmıştır. Altı faktör için faktör yüklemeleri: "Düzen" (.63-.82). "Hatalara Aşırı İlgi" (.31-.70). "Davranışlardan Şüphe" (.40-.68) "Aile Beklentileri" (.55-.73). "Ailesel Eleştiri" (.41-.68). "Kişisel Standartlar" (.44-.62)'dir. Genel ve alt ölçekler için belirlenen güvenilirlik katsayıları .63 ile .87 arasında değişmiştir. Testin genel güvenilirlik katsayısı .83 olarak hesaplanırken, değerleri Düzen için .87, Hatalara Aşırı ilgi için .77, Davranışlardan Şüphe için .61, Aile Beklentileri için .71, Ailesel Eleştiri için .65 ve Kişisel Standartlar için .63 olarak bulunmuştur. Testin, test yarı bölme güvenilirlik katsayısı ise .80 olarak hesaplanmıştır. Araştırma için yapılan güvenilirlik çalışmasında cronbach alfa değeri .87 bulunurken, doğrulayıcı faktör analizinde kabul edilebilir değerlere ulaşılmıştır (*Chi-Square=1666.73, p<.00000, df=554 Chi-Square/df=3.00, NFI=.86, NNFI=.89, CFI=.90, IFI=.90, RFI=.91, SRMR=.11).*

**3.1.2.5. Öz-Yeterlilik Ölçeği (ÖYÖ):** Schwarzer ve Jerusalem (1995) tarafından geliştirilmiş olup Türkçeye uyarlanması Yeşilay (1996) tarafından yapılmıştır. Toplam 10 madde içeren ölçeğin maddelerinden alınan yüksek puanlar öz yeterlilik algısının yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçeğin geçerliliği için yapılan faktör analizi sonucunda ölçeğin faktör yükleri 0,63 ile 0,76 arasında değişmektedir. Çeşitli çalışmalarda elde edilen Cronbach Alfa güvenilirlik değerlerinin 0,94 ile 0,75 arasında değişmesi ölçeğin güvenilirliğini arttırmaktadır. Araştırma için yapılan güvenilirlik çalışmasında cronbach alfa değeri .83 bulunurken, doğrulayıcı faktör analizinde kabul edilebilir değerlere ulaşılmıştır (*Chi-Square=105.37, p<.00000,*

*df=35 Chi-Square/df=3.01, NFI=.95, NNFI=.96, CFI=.97, IFI=.97, RFI=.94, SRMR=.04).*

### **3.1.2.6. Lise Öğrencileri İçin Müzik Performans Kaygısı Ölçeği (LÖMPKÖ):**

Anılan ölçek araştırma için araştırmacı tarafından geliştirilmiştir.

#### **3.2.1.6.1.Çalışma Grubu**

Bu araştırmanın örneklemini Malatya, Muğla, Çankırı, Uşak, Kütahya, Kastamonu, İzmir, Çanakkale, Hatay, Eskişehir, Adana, Trabzon ve Bolu illerindeki Güzel Sanatlar ve Spor Liselerinin Müzik bölümlerinde öğrenim gören 546 müzik bölümü öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğrenciler 2011-2012 Eğitim öğretim yılında Bahar döneminde adı geçen okullarda öğrenim görmekte olan öğrenciler arasından performans deneyimi yaşamış 10.-11.- 12. sınıf öğrencileridir. Çalışma grubu 185'i erkek, 361'i kızdan oluşmuştur.

#### **3.2.1.6.2.İşlem**

Ölçek maddelerinin hazırlanması sürecinde öncelikle MPK ve Sosyal Kaygı alanın yapılan araştırmalar incelenmiş ve 33 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. Bir sonraki aşamada bu maddeler psikolojik danışmanlık ve rehberlik ile Müzik Öğretimi alanlarında uzman olan 3 öğretim üyesine inceletilmiş ve yapılan değerlendirmeler sonucunda 33 maddelik ölçek ile pilot uygulamaya geçilmiştir. 33 madde 48 kişilik bir pilot gruba uygulanmış ve çıkartılması gereken herhangi bir madde olmadığı görülmüştür. 33 madde 5 basamaklı Likert bir dereceleme ölçeği ("0" hiçbir zaman, "1" Çok az, "2" Ara sıra, "3" Sık sık ve "4" Her zaman) şeklinde yazılmış ve bu maddeler üzerinde geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılmıştır.

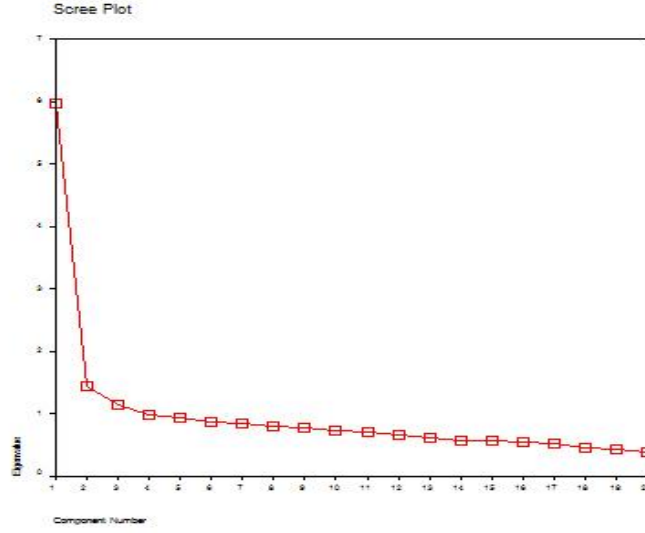
Lise Öğrencileri için Müzik Performans Kaygısı Ölçeği'nin (LÖMPKÖ) geçerlik çalışması olarak yapı geçerliği kapsamında açımlayıcı faktör analizi (AFA) yapılmıştır. LÖMPKÖ'nün güvenirliği Cronbach Alpha iç tutarlılık yöntemi, alt-üst

grup incelemesi ve test tekrar yöntemleri ile incelenmiştir. Geçerlik ve güvenilirlik analizleri için SPSS 11.5 ve Lisrel 8.54 programları kullanılmıştır.

### **3.2.1.6.3.Yapı Geçerliği**

LÖMPKÖ'nün yapı geçerliğini incelemek amacıyla yapılan AFA'da öncelikle bütün maddeler arasında korelasyon matrisi incelenerek önemli oranda manidar korelasyon olup olmadığına bakılmış ve faktör analizinin yapılabilmesine uygunluk gösterir nitelikte manidar ilişkilerin olduğu görülmüştür.

Verilerin faktör analizine uygunluğu Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) katsayısı ve Bartlett Testi ile incelenmiştir. KMO'nun 0.60'dan yüksek çıkması ve Bartlett testinin anlamlı çıkması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2007). Bu çalışmada KMO örneklem uygunluk katsayısı .92, Bartlett Sphericity testi  $\chi^2$  değeri ise 2699.052 ( $p < .001$ ) bulunmuş ve ölçek maddelerine verilen cevapların faktörlenebileceği görülmüştür. Alanyazında, bir maddenin faktör yük değeri için asgari büyüklüğün .32 olması yönünde yaygın bir görüş vardır (Çokluk, Şekercioğlu, ve Büyüköztürk, 2010), bunun yanında faktör yük değerlerini değerlendirmek amacıyla yüklerin büyüklüğü için kesme noktasının ne olması gerektiğine ilişkin kararın araştırmacının tercihleri ile ilgili bir sorun olduğunu belirtmiştir. Bu görüşten hareketle .32 faktör yük değeri benimsenmiştir. Faktörleştirme işlemine başlamadan önce faktör yük değerinin belirlenmesi için araştırmada AFA'nın temel bileşenler tekniği ile promax döndürme tekniği ve Scree Plot neticesinde faktör çözümlenmesi 3 faktörle sınırlandırılmıştır. Faktör yükü .32'nin altında kalan ya da binişik olan 13 madde ölçekten çıkartılmış toplam varyansın % 42.74'ünü açıklayan faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Her bir faktöre ait maddelerin faktör yükleri Tablo 2'de scree plot ise verilmiştir.



Şekil 1. Lise Öğrencileri İçin Müzik Performans Kaygısı Ölçeği Scree Plot Şekli

Tablo 2. Lise Öğrencileri İçin Müzik Performans Kaygısı Ölçeği Faktör Yükleri

Madde No	PÖK	PEK	PSK
10	0,74		
22	0,71		
12	0,71		
7	0,70		
13	0,70		
17	0,69		
24	0,63		
26	0,58		
27	0,57		
20	0,55		
11	0,50		
9	0,43		
33		0,73	
32		0,65	
31		0,51	
5		0,42	
19		0,37	
25			0,73
18			0,61
30			0,60
Özdeğer (Eigenvalue)	5.96	1.45	1.14
Varyans (%)	29.80	7.25	5.68

PÖK: Performans Öncesi Kaygı PEK: Performans Esnası Kaygı

PSK: Performans Sonrası Kaygı

### 3.2.1.6.4. Güvenirlik Çalışması

Ölçeğin güvenirliliğini belirlemek için ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı, düzeltilmiş madde-toplam korelasyonu ve testin toplam puanlarına göre oluşturulan alt %27 ve üst %27'lik grupların madde ortalama puanları arasındaki farkların sınanması için ilişkisiz t-testi kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 3'de sunulmuştur.

Tablo 3. Lise Öğrencileri İçin Müzik Performans Kaygısı Ölçeğinin Düzeltilmiş Madde-Toplam Korelasyonu, T-Değerleri, Cronbach Alfa Değerleri

Madde No	Düzeltilmiş Madde-Toplam Korelasyonu			t-değerleri				
	Ölçeğin Tümü İçim	PÖ	PE	PS	Ölçeğin Tümü İçim	PÖ	PE	PS
7	.50	.54			-13.22***	-15.75***		
9	.53	.51			-14.41***	-14.31***		
10	.50	.53			-14.07***	-14.83***		
11	.54	.54			-13.63***	-13.62***		
12	.61	.64			-14.91***	-16.85***		
13	.54	.59			-13.52***	-15.11***		
17	.54	.57			-13.45***	-15.56***		
20	.46	.49			-12.30***	-13.14***		
22	.58	.61			-14.98***	-17.07***		
24	.57	.59			-14.46***	-15.28***		
26	.57	.58			-14.78***	-16.37***		
27	.58	.57			-17.27***	-15.70***		
5	.42		.33		-10.84***		-16.10***	
19	.37		.30		-8.51***		-11.47***	
31	.43		.37		-11.47***		-15.28***	
32	.42		.40		-9.82***		-14.08***	
33	.30		.30		-8.32***		-12.43***	
18	.22			.24	-6.04***			-18.60***
25	.17			.27	-4.28***			-13.25***
30	.18			.23	-5.45***			-18.52***
İç Tutarlılık Katsayısı (Alfa)	.86	.87	.80	.81				

n= 546 n1=n2=147 \*\*\*p<.001

PÖK: Performans Öncesi Kaygı PEK: Performans Esnası Kaygı  
PSK: Performans Sonrası Kaygı

#### 3.2.1.6.4.1. Cronbach Alfa Güvenirliliği

Ölçeğin iç tutarlılığını belirlemek amacıyla iç tutarlılık anlamına gelen Cronbach Alfa katsayısına değerlerine bakılmıştır. Ölçeğin tamamı için .86 , “Performans



Öncesi” boyutu için .87 , “Performans Esnası” boyutu için .80 , “Performans Sonrası” boyutu için .81’dir. Bu bulgular ölçeğin iç tutarlılığının kabul edilebilir düzeyde olduğunu göstermektedir. Sonuçlar Tablo 3’de sunulmuştur

#### **3.2.1.6.4.2.Alt-Üst Grup Güvenirliği**

Güvenirlik çalışmalarında izlenen yollardan biri de alt %27 ile üst %27 ‘lik grupların karşılaştırılması şeklinde yapılmaktadır. Gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını test etmek amacıyla çalışma evreninden alınan %27’lik alt(N:147) ve üst(N:147) grupların t-testi sonuçlarına bakılmıştır. Yapılan t-testi sonuçlarına göre, alt ve üst grup arasında anlamlı ( $p < .001$ ) bir farkın olduğu bulunmuştur.

#### **3.2.1.6.4.3.Test-Tekrar Test Güvenirliği**

Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek için test-tekrar test yöntemi kullanılmıştır. 30 kişilik bir gruba dört hafta ara ile iki uygulama yapılmıştır. Güvenirlik çalışması için Pearson Momentler Korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Yapılan ön test ve dört hafta sonra yapılan son test çalışmasından sonra pearson momentler korelasyon katsayısı .82 bulunmuştur. Tavşancıl (2002)’a göre güvenilirlik katsayısının pozitif ve en az .70 olması beklenmektedir. Bu bilgiye göre ölçeğin güvenilir bir ölçek olduğu söylenebilir.

#### **3.1.3. Verilerin Toplanması (Çalışma-I)**

Araştırmada Güzel Sanatlar ve Spor Liselerine devam eden lise öğrencilerinin MPK’ni yordayan değişkenlere ilişkin bilgiler Sürekli Kaygı Envanteri (SKE), Öz-Yeterlilik Ölçeği (ÖYÖ), Öz-Güven Ölçeği (ÖGÖ), Ergenler için Sosyal Kaygı Ölçeği (ESKÖ), Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği (ÇBMÖ) ve Lise Öğrencileri için Müzik Performans Kaygısı Ölçeği (LÖMPKÖ) ve bazı niteliklerine (okul, yaş, cinsiyet) ilişkin bilgiler ise Kişisel Bilgi formu ile toplanmıştır.

Uygulama, ölçekler okullara posta yolu ile gönderilerek, okul psikolojik danışmanları tarafından gerçekleştirilmiştir. Uygulamayı yapan psikolojik danışmanlardan ilgili açıklamaları yapmaları istenmiş, gönüllü olarak katılan öğrencilere ölçekler uygulanmıştır. Her uygulamadan önce araştırmanın amacına,

önemine, ölçeklerin nasıl yanıtlanacağına, verilerin gizli tutulacağına ilişkin açıklamalar yapılmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin araştırma dışında herhangi bir amaçla kullanılmayacağı belirtilmiş ve katılımcıların isim ve başka tanıtıcı bilgi yazmalarının gerekli olmadığı anlatılmıştır. Uygulama yapılan grup 11. ve 12. Sınıflardan oluşmaktadır. Çalışma grubuna 9. ve 10. sınıflar dahil edilmemiştir. Okula yeni başlamalarından dolayı ve herhangi bir sahne deneyimleri olmadığı için 9. sınıflar ve 10. sınıflar araştırmaya dahil edilmemişlerdir. Diğer sınıflar en az bir sahne performansı yaşamış sınıflardır.

Araştırma verilerinin toplanması için kullanılan ölçekler 750 adet çoğaltılmış ve hedeflenen araştırma grubundaki okullara Mart 2012-Haziran 2012 tarihleri arasında ulaştırılarak uygulama gerçekleştirilmiştir. Dağıtılan 750 kitapçıktan 547 tanesi araştırmacıya geri ulaşmıştır. Toplanan ölçekler araştırmacı tarafından incelenmiş ve eksik doldurulan 136 anket analiz dışında bırakılmıştır. Böylece araştırmacıya dönen 547 anketten 411 tanesine ilişkin elde edilen veriler araştırma kapsamında değerlendirilmiştir.

#### **3.1.4. Verilerin Analizi (Çalışma-I)**

Araştırmada veri toplama araçları ile elde edilen verilerin çözümlenmesi “LISREL 8.54 for windows ve SPSS 11.5 for windows” paket programları kullanılarak bilgisayar ortamında gerçekleştirilmiştir.

Değişkenler arasındaki korelasyonlar Pearson Korelasyon Katsayısı ile belirlenmiştir. Araştırmada MPK değişkenini açıklayan değişkenlerin belirlenmesinde YEM kullanılmıştır. Araştırmada toplanan verilerin YEM kapsamında çözümlenmesi üç aşamada gerçekleştirilmiştir. Bu aşamaların ilkinde, veri setinde yer alan değişkenlerin YEM sayıtlarını ne derece karşıladıkları araştırılmıştır. İkinci aşamada, önerilen model ve alternatif modeller (model modifikasyon) test edilmiş, son aşamada ise benimsenen modelde doğrudan ve dolaylı etkilere ilişkin parametre tahminleri verilmiştir.

### 3.2.DENEYSEL YÖNTEM (ÇALIŞMA-II)

Bu çalışmada, araştırmacı tarafından hazırlanan “MPK’ni azaltmaya yönelik psikoeğitim programının” sürekli kaygı, sosyal kaygı, mükemmeliyetçilik ve MPK üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla “ön test- son test kontrol gruplu karışık desen” kullanılmıştır. Karışık desenlerde, bağımlı değişken üzerinde etkisi incelenen en az iki değişken (faktör) vardır. Bunlardan birisi (sıra faktörü) yansız grupların oluşturduğu farklı deneysel işlem koşullarını (deney, kontrol), diğeri ise (sütun faktörü) deneklerin farklı zamanlardaki tekrarlı ölçümlerini (ön-test, son-test ölçümü) tanımlar. Karışık desenlere split-plot faktöryel desenler de denilmektedir (Büyüköztürk, 2007)

Karışık ölçümleri içeren bu çalışmada, bağımsız deneysel işlem koşulları (deney-kontrol grubu) ve zaman bağılı tekrarlı ölçümleri (ön-test, son-test, izleme) göstermek üzere 2X3’lük karışık desen (split plot) kullanılmıştır. Araştırmada farklı zamanlarda yapılan tekrarlı ölçümler (ön-test, son-test, izleme) MPK, sürekli kaygı, sosyal kaygı ve mükemmeliyetçilik puan ortalamalarına göre ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Araştırma deseni tablo 4’de sunulmuştur.

Tablo 4. Araştırma Deseni

Ölçümler Gruplar	Ön-Test	İşlem	Sontest	İzleme
Deney Grubu	LÖMPKÖ	MPK azaltmaya yönelik Psikoeğitim Programı (12 oturum)	LÖMPKÖ	LÖMPKÖ
	ESKÖ		ESKÖ	ESKÖ
	SKE		SKE	SKE
	ÇBMÖ		ÇBMÖ	ÇBMÖ
Kontrol Grubu	MPKÖ	Plasebo Uygulaması (12 oturum)	LÖMPKÖ	LÖMPKÖ
	ESKÖ		ESKÖ	ESKÖ
	SKE		SKE	SKE
	ÇBMÖ		ÇBMÖ	ÇBMÖ

LÖMPKÖ: Lise Öğrencileri için Müzik Performans Kaygısı Ölçeği

ESKÖ: Ergenler için Sosyal Kaygı Ölçeği

SKE: Sürekli Kaygı Envanteri

ÇBMÖ: Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği

Tablo 4’de görülen araştırma deseni doğrultusunda, çalışmanın başlangıcında (oturumlardan 1 hafta önce), deney, kontrol gruplarında yer alacak tüm öğrencilere, LÖMPKÖ, ESKÖ, SKE ve ÇBMÖ öntest olarak uygulanmıştır. Öğrencilere işlem öncesi ölçümün yapılmasının ardından, gruplar arasında anlamlı bir fark olup olmadığı test edilerek uygulama aşamasına geçilmiştir. Uygulama aşamasında deney

grubuna, 12 hafta boyunca 12 oturumdan oluşan grupla psikoeğitim oturumları uygulanmıştır. Deney grubuyla paralel zaman diliminde kontrol grubunda yer alan öğrencilere, yine 12 hafta boyunca plasebo niteliğinde 12 oturumdan oluşan, MEB bakanlığı tarafından hazırlanan Rehberlik programından seçilen etkinlikler uygulanmıştır. Deney ve kontrol gruplarındaki uygulamalar aynı hafta içinde sonlandırılmış ve son oturumun tamamlanmasından bir hafta sonra, her iki gruba (deney, kontrol) LÖMPKÖ, ESKÖ, SKE ve ÇBMÖ son test olarak uygulanmıştır. “MPK’ni azaltmaya yönelik psikoeğitim programının” etkisinin zaman etkisinden bağımsız, yani uzun süreli (kalıcı) olup olmadığını test etmek için son-test uygulamasının 2 ay sonrasında ise yine tüm gruplara LÖMPKÖ, ESKÖ, SKE ve ÇBMÖ uygulanarak izleme ölçümü gerçekleştirilmiştir.

### **3.2.1. Müzik Performans Kaygısını Azaltmaya Yönelik Psiko-Eğitim**

#### **Programının Geliştirilme Süreci**

DeLucia-Waack (2006)’ın tanımına göre psikoeğitim grupları eğitimsel içeriklidir ve beceri geliştirmeyi hedefler. Bu grupların ortak özelliklerinden birisi “önleme”dir ve bilgi vermeye odaklanır. Grupta etkileşim önemli olmasına rağmen üyelerden asıl beklenti kendilerine sunulan bilgiyi öğrenmeleridir. Belirli bilgiler öğretilmeye çalışılır ve problemleri önlemek için çaba sarf edilir (N. W. Brown, 2005; DeLucia-Waack, 2006). Bu sebepten dolayı program oluşturulurken oturumların eğitsel olması ve öğrencilerin öğrenmeye hazırlanması amaçlanmıştır. Oturumlardaki örnekler öğrencilerin okul içerisindeki ve konser ile uygulama sınavlarında yaşananları içerecek şekilde tasarlanmıştır. Bu amaçla sosyal kaygı, sürekli kaygı ve mükemmeliyetçilik ile ilgili alanyazını taranmış, yapılmış olan ilgili araştırmalar incelenmiş ve ele alınan değişkenlere yönelik oluşturulan yapılandırılmış programlar alan kapsamlı bir inceleme yapılmıştır.

Bu aşamada özellikle, MPK’ni azaltmaya yönelik psiko-eğitimi programı için sosyal kaygı, sürekli kaygı ve mükemmeliyetçilik ile ilgili araştırma yapan araştırmacıların (Kağan, 2006; Palancı, 2009; Sapmaz, 2011) çalışmalarından yararlanılmıştır. Bu inceleme süreciyle eş zamanlı olarak çalışma-ii’nin değişkenleri olan ve sosyal kaygı, sürekli kaygı ve mükemmeliyetçilik alanındaki kuramsal ve uygulamaya yönelik alanyazın analiz edilmiş ve bu üç yapının her biriyle ilişkili olabilecek ve

bilişsel davranışçı yaklaşımın ilke ve uygulamalarını temel alacak bir psikoeğitim programı geliştirilmiştir. Furr (2000)'a göre psikoeğitim programı belli bir kuramsal temel ya da birkaç kuramsal temelin birleşimine dayanmalıdır. Bu sebepten dolayı grup çalışmasının oturumları tasarlanırken Bilişsel Davranışçı yaklaşım benimsenmiştir. Bilişsel Davranışçı Terapilerden kullanılan teknikler ve etkinlikler için Leahy (2010)'in çalışmasından yararlanılmış ve bunun yanında Acar (2007) ve Altınay (1999)'ın çalışmalarındaki etkinlikler dikkate alınmıştır. Programda ele alınan örneklerin öğrencilerin performans deneyimlerinden ya da olası performans deneyimlerinde karşılaşılabilecekleri durumlar olmasına özen gösterilmiştir. Grup üyelerinin belirlenmesi aşamasında 11. ve 12. sınıf öğrencileri arasından öğrenciler seçilmiştir. Hedef grup belirlenirken öğrencilerin arasında 2 yaştan fazla olmamasına dikkat edilmiştir. Çünkü N. W. Brown (2005)'a göre psikoeğitim programına katılanların arasında 2 yaş yâda 2 sınıf farkından fazla olmaması gerekir. Programın geliştirilmesi sürecinde araştırmacı, hem tez izleme jürisi üyelerinden hem de alanla ilgili diğer öğretim üyeleriyle her zaman bağlantılı olmaya ve sistemli bir çalışma izlemeye özen göstermiştir. Araştırmacı psikoeğitim programına başlamadan önce, tez danışmanına hazırlanan programı son bir kez inceleyerek gerekli düzeltme ve eklemeleri yapmış ve programı uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

### **3.2.1.1. MPK'nı Azaltmaya Yönelik Psikoeğitim Programının Genel Amaçları**

Bilişsel Davranışçı Yaklaşımına dayalı olarak geliştirilen MPK psikoeğitim programı, 11. ve 12. sınıf öğrencilerinin, MPK'nı yordayan sürekli kaygı, sosyal kaygı ve mükemmeliyetçilik değişkenleri hakkında tutarlı bir bilgi bütünlüğü kazanmasına, sürekli kaygı, sosyal kaygı ve mükemmeliyetçilik değişkenlerinin MPK'nı nasıl etkilediğine anlamalarına yardımcı olmaktır. Grup uygulamaları öğrencilerin kişisel gelişimlerinin, MPK deneyimleri ve eğitim aracılığıyla azaltılabileceği varsayımı temeline dayanmaktadır. Ayrıca öğrencilerin müzik performans kaygılarını azaltarak daha verimli performans sergilemelerine, kaygılarını daha iyi nasıl kontrol edebileceklerine ve kaygılarını azaltacak alternatiflerini nasıl genişleteceklerini öğretmeyi amaçlamaktadır

Bu program ortalama 45 dakikalık 12 oturumda grupla psikoeğitim biçiminde hazırlanmıştır. Programın genel amaca ulaşması aşağıda belirtilmiş olan alt amaçların gerçekleşmesine bağlıdır.

Bu alt amaçlar;

1. Öğrencilerin MPK'larını azaltmada yardımcı olmak.
2. Grup üyelerinin MPK, sürekli kaygı, sosyal kaygı ve mükemmeliyetçilik ile ilgili genel bilgi sahibi olmaları ve nedenlerini öğrenmeleri.
3. Grup üyelerinin, MPK, sürekli kaygı, sosyal kaygı ve mükemmeliyetçilik ile ilgili davranışlarının farkına varmasını sağlamak.
4. Grup üyelerinin MPK, sürekli kaygı, sosyal kaygı ve mükemmeliyetçilik ile ilgili temel kavramları öğrenerek, problem oluşturan kaygılı ve mükemmeliyetçi davranışlarını tanıyabilecekleri, anlayabilecekleri ve denetleyebilmeyi öğrenebileceklerini kavramaları.
5. Grup üyelerinin MPK, sürekli kaygı, sosyal kaygı ve mükemmeliyetçilik ile ilgili alternatif düşünceler ve stratejiler geliştirmesini sağlamak.
6. Üyelerin kaygılarını ve mükemmeliyetçiliklerini doğru bir biçimde kullanmalarını sağlamak.

### **3.2.1.2. MPK'nı Azaltmaya Yönelik Psikoeğitim Programının Öğeleri**

#### **1. OTURUM: Programa Giriş**

**Hedef:** Tanışmak, programdan beklentileri, amaçları belirlemek, MPK'nı etkileyen değişkenler hakkında bilgi sahibi olmak.

#### **Hedef Davranışlar:**

- 1) Üyeler birbiri ile tanışır,
- 2) Gruba katılıma beklenti ve amaçları ifade ederler,
- 3) Program hakkında bilgi sahibi olurlar
- 4) En çok kaygı duydukları durumu belirlerler.

## **2.OTURUM:** Müzik Performans Kaygı

**Hedef:** En kötü kaygı uyandıran senaryo ile yaşantılarının örtüşüp örtüşmediğini fark etme, MPK, Sürekli Kaygı, Sosyal Kaygı, Mükemmeliyetçilik hakkında bilgi sahibi olma.

### **Hedef Davranışlar**

- 1) Felaket senaryosunun gerçek hayatta karşılığının olup olmadığını fark etme
- 2) MPK ne olduğunu bilmesi,
- 3) Sürekli Kaygı, Sosyal Kaygı, Mükemmeliyetçilik hakkında bilgi sahibi olma,

## **3. OTURUM:** Mükemmeliyetçilik (Avantaj ve Dezavantajları)

**Hedef:** Mükemmeliyetçiliğin doğasını anlayabilme, mükemmeliyetçi davranışlarını ve düşüncelerini fark etme, mükemmeliyetçiliğin avantaj ve dezavantajlarını öğrenebilmek.

### **Hedef Davranışlar:**

- 1) Mükemmeliyetçilik hakkında detaylı bilgi sahibi olur,
- 2) Kendi mükemmeliyetçi duygu ve düşüncelerini ifade eder,
- 3) Mükemmeliyetçiliğin avantaj ve dezavantajlarını bilir.

## **4. OTURUM:** Mükemmeliyetçilik (Otomatik Düşünceler ve Altında Yatanlar)

**Hedef:** BDT'nin doğasını anlama, Mükemmeliyetçilik ile ilgili otomatik düşünceleri anlama, mükemmeliyetçilik ile ilgili bilişsel çarpıtmaları anlama davranışlarını ve düşüncelerini fark etme, mükemmeliyetçiliğin avantaj ve dezavantajlarını öğrenebilmek.

### **Hedef Davranışlar:**

- 1) BDT hakkında bilgi sahibi olur,
- 2) Mükemmeliyetçilik ile ilgili otomatik düşüncelerini dile getirebilir,
- 3) Mükemmeliyetçiliğin altında yatanları anlayabilir.

## **5. OTURUM:** Mükemmeliyetçilik (Uyum Sağlayıcı Sayılılar)

**Hedef:** Mükemmeliyetçiliğin altında yatan sayılıları ve kuralları saptama, Mükemmeliyetçilik ile ilgili uyum sağlayıcı standartları ve sayılıları anlamak ve geliştirmek.

### **Hedef Davranışlar:**

- 1) Kendi Mükemmeliyetçiliğin altında yatan sayılıları ve kuralları bilir,
- 2) Mükemmeliyetçilik ile ilgili uyum sağlayıcı standartları ve sayılıları geliştirir,

## **6. OTURUM:** Sosyal Kaygı (Otomatik Düşünceler)

**Hedef:** Sosyal kaygının tanımını yapabilmek, Sosyal kaygıyı tanıyabilmek, Sosyal kaygının oluşumu ve devamı ile otomatik düşüncelerini sınyabilmek.

### **Hedef Davranışlar:**

- 1) Sosyal kaygının tanıyabilir,
- 2) Sosyal kaygının oluşumunu ve devamını bilir,
- 3) Sosyal kaygı ile ilgili otomatik düşünceleri fark edebilir ve sınyabilir,

## **7. OTURUM:** sosyal Kaygı (Başakıkma Davranışları)

**Hedef:** Sosyal kaygının ile ilgili deneyimlerini paylaşabilmek, Sosyal kaygı ile başatme davranışlarını anlatabilmek, Başa çıkma davranışlarının müzik performanslarına ve sosyal işlevsellikleri üzerine etkisini fark edebilmek.

### **Hedef Davranışlar:**

- 1) Sosyal kaygının ile ilgili deneyimlerini paylaşabilir
- 2) Sosyal kaygı ile başakıkma davranışlarının işlevselliğini fark eder,
- 3) Sosyal kaygı ile başakıkma davranışlarının performansları üzerinde olumsuz etkilerine ilişkin içgörü geliştirir,

## **8. OTURUM:** sosyal Kaygı (Reddedilme ve Kişilerarası Duyarlılığı)

**Hedef:** Reddedilme ve kişilerarası duyarlılık hakkında farkındalık kazanmaları ve sosyal kaygı üzerindeki etkilerini kavramaları, reddedilme ve kişilerarası duyarlılığın yoğun yaşandığı durumlara ilişkin stratejileri hakkında bilgi sahibi olma ve alternatif strajeleri bulma.



**Hedef Davranışlar:**

- 1) Reddedilme ve kişilerarası duyarlılığını fark eder,
- 2) Reddedilme ve kişilerarası duyarlılığı ile sosyal kaygı arasındaki ilişkiyi anlar,
- 3) Reddedilme ve kişilerarası duyarlılığı yaşadıkları durumlarda kullandığı stratejileri fark eder ve alternatif stratejiler belirler

**9. OTURUM: Sosyal Kaygı (Benlik Saygısı)**

**Hedef:** Benlik saygısı ile sosyal kaygı arasındaki ilişkiyi görebilme, grup üyelerinin güçlü yanlarını görmelerini sağlama, sosyal kaygı ile ilgili olumsuz otomatik düşünceleri değiştirme.

**Hedef Davranışlar:**

- 1) Güçlü yanlarını görebilir,
- 2) Benlik saygısı ile ilgili olumsuz otomatik düşünceleri değiştirebilir,

**10. OTURUM: Sürekli Kaygı**

**Hedef:** Sürekli kaygının ne olduğunu öğrenmelerini sağlama, Sürekli kaygının hayatımızı nasıl etkilediğini anlamalarına yardımcı olma, Sürekli kaygının nasıl değiştiğini ile ilgili farkındalık sağlama.

**Hedef Davranışlar:**

- 1) Sürekli kaygının ne olduğunu bilir,
- 2) Müzik performans kaygılarındaki sürekli kaygı öğelerini bilir,
- 3) Sürekli kaygının günlük yaşamı nasıl etkilediğini fark eder,
- 4) Sürekli kaygının zamanla nasıl değiştiğini bilir.

**11. OTURUM: Sürekli Kaygı (Başçıkma Stratejileri)**

**Hedef:** Sürekli kaygının neden olan düşünceleri öğrenmelerini sağlama, Sürekli kaygının neden olan düşünceleri değiştirme,

**Hedef Davranışlar:**

- 1) Sürekli kaygıya neden olan düşünceleri bilir,
- 2) Sürekli kaygı ile başa çıkma stratejileri geliştirir,
- 3) Sürekli kaygıya neden olan düşünceler yerine olumlu düşünceler geliştirir.

## **12. OTURUM**

**Hedef:** Tüm grup oturumlarının genel bir değerlendirmesini yapmak ve oturumları sonlandırmak.

### **Hedef Davranışlar:**

1) 11 oturum boyunca ele alınan konuları ve elde edilen kazanımların farkına varır.

### **3.2.1.3. MPK'nı Azaltmaya Yönelik Psikoeğitim Programının Genel Akışı**

MPK'nı azaltmaya yönelik psikoeğitim programının oturumları belirli bir sistem içerisinde işlemektedir. Bu sistem ise bir akışı gerekli kılmıştır.

Oturumların genel akışını gösterir aşamalar aşağıda verilmiştir.

- 1) Başlangıçta genel olarak grup üyelerinin her birinin, o andaki duygularının ifade edebilmeleri.
- 2) Üyelere, süreç başlamadan önce birbirlerine ya da grup liderine iletmek istedikleri herhangi bir şeyin olup olmadığının sorulması.
- 3) Bir önceki oturumun kısaca hatırlanması (İlk oturumun dışındaki oturumlar için uygulanır).
- 4) Verilmiş olan ev ödevleriyle ilgili değerlendirmelerin yapılması (İlk oturumun dışındaki oturumlar için uygulanır).
- 5) Yapılacak olan oturumun gündeminin belirlenmesi.
- 6) Gündeme ilişkin sürecin başlatılarak katılımın sağlanması (Alıştırmalar, oyunlar ve danışma becerileri kullanılır).
- 7) Oturum sonunda, yapılmış olan oturumun geneline ilişkin üyelerin duygu ve düşüncelerinin paylaşılması.
- 8) Bir sonraki oturum için, grup dışı çalışmaların (ev ödevlerinin) belirlenmesi.
- 9) Oturumun özetlenmesi.
- 10) Oturumun sonlandırılması.

#### **3.2.1.4. MPK'nı Azaltmaya Yönelik Psikoeğitim Programının Grup Kuralları**

- 1) MPK'nı azaltmaya yönelik psiko-eğitim programı haftada bir gün ders saatinde, 45 dakika ve 12 oturum olarak uygulanacaktır
- 2) Grupta gizlilik esastır. Grup içerisinde konuşulan her şey grup odasında kalacaktır.
- 3) Konuşulanlar hiçbir koşulda grup dışına taşınmayacaktır.
- 4) Grup içi tüm ilişkilerde karşılıklı saygı esastır.
- 5) Gruptaki her üye değerlidir.
- 6) Grup oturumlarına devam esastır.
- 7) Her üye grup oturumlarına zamanında gelmekle sorumludur.
- 8) Grup üyeleri grup sürecinde birbirlerine isimleriyle hitap edeceklerdir.
- 9) Grup sürecinde hiçbir üye bir diğer üye tarafından aşağılanamaz. Grupta diğer hiçbir üye rencide edilemez, alaya alınamaz.
- 10) Grup sürecinde hiçbir üye diğerlerine karşı fiziksel saldırıda bulunamaz.
- 11) Hiçbir üye grup oturumlarına alkol ve uyuşturucu madde almış bir biçimde katılamaz.
- 12) Grup oturumlarına dinleyici ya da gözlemci sıfatıyla grup dışından hiç kimse kabul edilemez.
- 13) Her grup üyesi öncelikle kendisinin ve gruptaki diğer üyelerin gelişiminden sorumludur. Kendisinin ve diğer üyelerin gelişimlerini olumsuz etkileyecek söz ve davranışlardan kaçınmakla yükümlüdür.
- 14) Grup üyeleri konuşmalarında genellemeler yapmak yerine, kendi yaşamlarından örnekler vermeye çaba göstereceklerdir.
- 15) Grup lideri aynı zamanda grubun bir üyesidir.
- 16) Grup sürecinde ortaya çıkacak yeni durumlar karşısında belirlenmesi gereken yeni kuralları grup üyeleri birlikte belirleyeceklerdir.

### **3.2.1.5. MPK'nı Azaltmaya Yönelik Psikoeğitim Programı Grubunun İlkeleri**

- 1) Grupta yer alan her bir üye değerlidir.
- 2) Cezaya hiçbir koşulda yer verilmez.
- 3) Üyeler sorumlu davranışa davet edilir.
- 4) Gerçeklikle yüz yüze gelmek esastır.
- 5) Hiçbir koşulda mazeret üretilmez ve kabul edilmez.
- 6) Üyeler yapmamaları gerekenler yerine yapabilecekleri yönünde cesaretlendirilirler.
- 7) Grup sürecinde konuşulanlar kesinlikle grup oturumlarının dışına yansıtılmayacaktır. Bu bakımdan grup üyeleri gizlilik ilkesine uymayı kabul ederler.
- 8) Grup süreci içerisindeki tüm ilişkilerde bireye saygı ilkesinin ön planda tutulacaktır.
- 9) Grup lideri aynı zamanda grubun bir üyesidir.

### **3.2.2. Çalışma Grubu (Çalışma-II)**

Araştırmanın deneklerini 2012-2013 eğitim öğretim yılında Bolu Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi, müzik bölümüne devam eden 4'ü erkek 18'i kız olmak üzere toplam 24 öğrenci oluşturmaktadır.

Araştırmada deney ve kontrol olmak üzere iki farklı grup bulunmaktadır. Deneklerin gruplara göre dağılımı incelendiğinde deney grubunda 2 erkek 10 kız olmak üzere 12, kontrol grubunda 2 erkek 10 kız olmak üzere 12 öğrenci yer almaktadır. Psikoeğitim programı başlangıcında her bir grupta 13'er (2 erkek, 11 kız) denek olmakla birlikte, deney ve kontrol grubunda 1'er deney kaybıyla çalışma 24 öğrenci ile tamamlanmıştır.

### **3.2.2.1. Çalışma Grubunun Oluşturulması (Çalışma-II)**

Araştırmanın deney ve kontrol gruplarında yer alacak öğrencilerin belirlenmesi amacıyla, Bolu Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi müzik bölümü, 11. ve 12. Sınıflarda eğitim-öğretim hayatlarına devam eden 51 öğrenciye, LÖMPKÖ, ESKÖ, SKE ve ÇBMÖ araştırmacının kendisi tarafından uygulanmıştır. Bu ölçme araçlarının, öğrenciler tarafından dürüstçe yanıtlanmasını sağlamak için öğrencilere rahat ve uygun bir ortam sağlanmıştır. Her bir ölçme aracının nasıl cevaplanacağını anlatan yönergeler, ölçeklerin üzerine yazılmış ve uygulamaların başlangıcında öğrencilere bu çalışmadan elde edilen sonuçların bilimsel bir araştırmada kullanılacağı ifade edilmiştir. Ölçekler çoğunlukla sınıflarda gruplar halinde uygulanmış ve her bir uygulama yaklaşık 30 dakikada tamamlanmıştır. Uygulamalar sonucunda, yönergelere uygun işaretleme yapmayan veya maddeleri boş bırakan kimse olmadığı görülmüş ve deney-kontrol gruplarını oluşturacak öğrenciler 32'er kız, 19'i olmak üzere toplam 51 öğrenciden elde edilen verilere bağlı olarak seçilmiştir.

Grupların oluşturulması için 51 öğrenciye numara verilerek bir liste oluşturulmuş, her biri küçük kâğıtlara yazılmış ve buruşturularak bir torbaya konmuştur. Daha sonra öğrencilerin numaralarının bulunduğu kâğıtlar torbadan kurayla teker teker çekilerek iki grubun listesi oluşturulmuştur. Böylelikle deney ve kontrol gruplarının her birinde 12'şer öğrenci yer almıştır. Deney ve kontrol gruplarına seçkisiz olarak atanmış olan öğrenciler ile tek tek görüşme yapılarak genel bilgi verilmiş ve öğrencilerin çalışmaya katılmaya gönüllü olup olmadıkları sorulmuştur deney grubu için 8 öğrenci, kontrol grubu için 4 öğrenci çalışmaya katılmak istemediklerini söylemişlerdir. Bu öğrenciler yerine kura torbasından başka öğrenciler çekilmiştir. Öğrencilere kura çekimi sonucu görüşmeye çağrıldıkları belirtilmiştir.

### **3.2.2.2. Çalışma Grubuna Deney İşlemi Öncesi Yapılan İstatistikler (Çalışma-II)**

Verilerin analiz edilmesi sürecinde, hangi testlerin kullanılacağına karar verebilmek amacıyla öncelikle deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin LÖMPKÖ, ESKÖ, SKE ve ÇBMÖ ön-test uygulamalarından elde ettikleri değerlerin; parametrik testlerin temel varsayımlarını karşılayıp karşılayamadıkları incelenmiştir. Parametrik testlerin kullanabilmesi için, varyansların homojen olması ve verilerin normal dağılıma uyması gerekmektedir. Bu şartların sağlanıp sağlanmadığını

belirlemek amacıyla, öncelikle her iki grupta bulunan öğrencilerin, MPK, sürekli kaygı, sosyal kaygı ve mükemmeliyetçilik değişkenleri açısından birbirlerine denk olup olmadıklarını, diğer bir deyişle aynı evreni temsil edip etmediklerini saptamak için varyansların homojenliği incelenmiştir. Homojenlik testine ilişkin bulgular Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön-test Puanlarına Ait Homojenlik Testi Analiz Sonuçları

Değişken	Levene Statistic	df1	df2	<i>p</i>
Ön-test MPK	3,782	1	22	,065
Ön-test Sürekli kaygı	7,110	1	22	,014
Ön-test Sosyal kaygı	,023	1	22	,880
Ön-test Mükemmeliyetçilik	1,332	1	22	,261

Tablo 5’de görüldüğü gibi, deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin; varyanslarının LÖMPKÖ, ESKÖ ve ÇBMÖ ön-test ölçümlerine yönelik varyans analizinden elde edilen sonuçlar her iki grupta yer alan öğrencilerin, LÖMPKÖ ( $F_{1-22}=1,599$ ,  $p>.05$ ), ESKÖ ( $F_{1-22}=,014$ ,  $p>.05$ ) ve ÇBMÖ ( $F_{1-22}=,520$ ,  $p>.05$ ) ön-test ölçümlerinden aldıkları puanların ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir. Bunun yanında deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin SKE ( $F_{1-22}=,263$ ,  $p<.05$ ) ön-test ölçümlerinden aldıkları puanların ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür.

Parametrik testlerin kullanılabilmesi için gerekli olan şartlardan bir diğeri, bağımlı değişkene ilişkin ölçüm sonuçlarının normal dağılım sergilemesidir. Elde edilen verilerin normal dağılım eğrisine uygunluğunun test edilmesi amacıyla yapılan Kolmogorov-Smirnov testi değerlerine göre dağılımın normal olduğu saptanmıştır. Bulgular Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön-test Puanlarına Ait Kolmogorov-Smirnov Normallik Testi Sonuçları

Değişken	Kolmogorov-Smirnov(a)		
	Statistic	df	<i>p</i>
Ön-test MPK	,168	24	,076
Ön-test Sürekli kaygı	,189	24	,027
Ön-test Sosyal kaygı	,140	24	,200
Ön-test Mükemmeliyetçilik	,108	24	,200

Ayrıca deney ve kontrol gruplarının, dört ölçeğe ilişkin ön-test ölçümlerinden elde ettikleri puanların, çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) düzeyleri incelenmiştir. Bulgular Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Deney ve Kontrol Gruplarında Bulunan Öğrencilerin, LÖMPKÖ, ESKÖ, SKE ve ÇBMÖ Elde Ettikleri Puanlara İlişkin Değerler

Ölçek	Grup	$\bar{X}$	Ss	Ortanca	Mod	Çarpıklık	Basıklık
MPK	Deney	51,67	5,176	52	50	-,304	-1,318
	Kontrol	49,33	3,750	49	49	,681	,958
Sürekli Kaygı	Deney	44,92	3,942	45,50	46 <sup>a</sup>	-,235	,684
	Kontrol	43,17	11,134	44,50	49 <sup>a</sup>	-,762	-,199
Sosyal Kaygı	Deney	50,58	14,087	49,50	46	-,487	1,018
	Kontrol	51,25	13,936	48	40 <sup>a</sup>	,812	,017
ÇBMÖ	Deney	109,25	16,630	111,50	96	,092	1,132
	Kontrol	114,58	19,500	107,50	105	,217	-1,286

Deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin; LÖMPKÖ, ESKÖ ve ÇBMÖ ön-test ölçümlerine yönelik yapılan homojenlik ve normallik testlerinden elde edilen tüm bu sonuçlar birlikte ele alınarak, araştırmada ön analiz için parametrik testlerin

kullanılabileceğine karar verilmiştir. Bunun yanında deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin SKE'den elde edilen sonuçlar araştırmada SKE ön analizi için nan-parametrik (Mann-Whitney U Testi) testlerin kullanılabileceğine karar verilmiştir.

Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencileri deneysel işlemin uygulanması öncesinde LÖMPKÖ ön-test ölçümlerinden elde ettikleri puanların ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla, t-testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8. Deney ve Kontrol Gruplarının LÖMPKÖ Ön-Test Puanlarına İlişkin T-Testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	S	sd	T	p
Deney	12	51.67	5.17			
Kontrol	12	49.33	3.75	22	1.26	.21

Tablo 8 incelendiğinde, deney grubu ( $\bar{X} = 51.67$ ,  $S_s = 5.17$ ), kontrol grubunda ( $\bar{X} = 49.33$ ,  $S_s = 3.75$ ) yer alan öğrencilerin LÖMPKÖ ön-test ölçümlerinden aldıkları puanların ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir ( $t_{(22)} = 1.26$ ,  $p > 0.05$ ). Buna göre deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin, psikoeğitim programı öncesi MPK düzeylerinin birbirine eşit oldukları söylenebilir.

Araştırmada incelenen diğer bir değişken olan sürekli kaygı açısından deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin deneysel uygulama öncesinde, SKE ön-test ölçümlerinden elde ettikleri puanların ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla, Mann-Whitney U-testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 9. Deney ve Kontrol Gruplarının SKE Ön-Test Puanlarına İlişkin U-Testi Sonuçları

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	12	12,38	148,50		
Kontrol	12	12,63	151,50	70,50	.932



Tablo 9 incelendiğinde, deney grubu ( $U= 12,38$ ,  $Ss= 3.94$ ), kontrol grubunda ( $\bar{X} = 43.17$ ,  $Ss= 11.13$ ) yer alan öğrencilerin SKE ön-test ölçümlerinden aldıkları puanların ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir ( $U= 12,38$ ,  $p>0.05$ ). Buna göre deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin, psikoeğitim programı öncesi sürekli kaygı düzeylerinin birbirine eşit oldukları söylenebilir.

Araştırmada incelenen diğer bir değişken olan sosyal kaygı açısından deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin deneysel uygulama öncesinde, ESKÖ ön-test ölçümlerinden elde ettikleri puanların ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla, t-testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 10’da gösterilmiştir.

Tablo 10. Deney ve Kontrol Gruplarının ESKÖ Ön-Test Puanlarına İlişkin T-Testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Deney	12	50.58	14.08			
Kontrol	12	51.25	13.93	22	-.117	.90

Tablo 10 incelendiğinde, deney grubu ( $\bar{X} = 50.58$ ,  $Ss= 14.08$ ), kontrol grubunda ( $\bar{X} =51.25$ ,  $Ss= 13.93$ ) yer alan öğrencilerin ESKÖ ön-test ölçümlerinden aldıkları puanların ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir ( $t_{(22)}=-.117$ ,  $p>0.05$ ). Buna göre deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin, psikoeğitim programı öncesi sosyal kaygı düzeylerinin birbirine eşit oldukları söylenebilir.

Araştırmada incelenen son bir değişken olan Mükemmeliyetçilik açısından deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin deneysel uygulama öncesinde, ÇBMÖ ön-test ölçümlerinden elde ettikleri puanların ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla, t-testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 11’de gösterilmiştir.

Tablo 11. Deney ve Kontrol Gruplarının ÇBMÖ Ön-Test Puanlarına İlişkin T-Testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Deney	12	109.25	16.63	22	-.72	.47
Kontrol	12	114.58	19.50			

Tablo 11 incelendiğinde, deney grubu ( $\bar{X} = 109.25$ ,  $S_s = 16.63$ ), kontrol grubunda ( $\bar{X} = 114.58$ ,  $S_s = 19.50$ ) yer alan öğrencilerin ÇBMÖ ön-test ölçümlerinden aldıkları puanların ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir ( $t_{(22)} = -.72$ ,  $p > 0.05$ ). Buna göre deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin, psikoeğitim programı öncesi sosyal kaygı düzeylerinin birbirine eşit oldukları söylenebilir.

## **BÖLÜM IV**

### **4.0 BULGULAR VE YORUM**

Bu bölümde, araştırmanın amacına uygun olarak yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir. Bulguların ve yorumların sunulmasında araştırmanın alt amaçları sırası ile ele alınarak, her bir alt amaca ilişkin verilerin istatistiksel çözümlenmeleri doğrultusunda ulaşılan bulgularla, bunların yorumlarına yer verilmiştir. Bu doğrultuda Çalışma-I için, Öz Yeterlilik, Öz-güven, Sürekli Kaygı, Sosyal Kaygı ve Mükemmeliyetçilik değişkenlerinin MPK'nı yordamasına ilişkin yapısal eşitlik modeline yer verilmiş daha sonra Çalışma-II için yapılan deneysel çalışmanın bulguları verilmiştir.

#### **4.1. ÇALIŞMA-I MÜZİK PERFORMANS KAYGISININ AÇIKLANMASINA YÖNELİK YAPISAL EŞİTLİK MODELİNE İLİŞKİN BULGULAR**

Yapısal eşitlik modelinin, son yıllarda popüler hale gelen bir istatistiksel analiz yöntemi olduğu görülmektedir. Yapısal eşitlik modeli ile araştırmacının zihnindeki, araştırma henüz yapılmadan önce var olan değişkenler arası ilişkilere ait bir modelin, araştırmadan elde edilen veriler aracılığı ile sınanmasına dayanmaktadır. Araştırmalarda kullanılan istatistiksel yöntemlerden en önemli avantajı çok sayıda değişken arasındaki ilişkiyi modeller şeklinde inceleyebilmesidir (B. Aydın, 2010; Çokluk, Şekercioğlu, ve Büyüköztürk, 2010). Ayyıldız, Cengiz, ve Ustasüleyman (2006) yapısal eşitlik modeli ile araştırmacıların ilgilendiği değişkenlerin gerçek dünyada birbirleriyle olan ilişkilerini ve bu ilişkilerin yönlerini tanımlayan bir fikre sahip olduklarını ve bu fikirlerini bir modelle ifade edebileceklerini belirtmektedir. Diğer bir ifadeyle araştırmacı ilgilendiği değişkenlerle ilişkili ölçekleri kullanarak topladığı verilerle ilgili analizleri daha önce zihninde tasarladığı şekilde

yapabilmesine olanak sağlayan bir yöntem olduğu ifade edilmektedir (akt; Aydın, 2010). Bu nedenle bu araştırmada da daha önceden araştırmacı tarafından güzel sanatlar ve spor liselerinde öğrenimlerine devam eden öğrencilerin MPK'nı yordayan değişkenlere ilişkin önceden tasarlanan model yapısal eşitlik modeli kullanılarak değerlendirilmiştir.

Yapısal eşitlik modelinde iki tür değişken vardır. Bunlar, gizli değişkenler ve gözlenen değişkenlerdir. Gözlenen değişken, yapısal eşitlik modeli dilinde göstergeler olarak ifade edildiği ve bunların araştırmacının doğrudan ölçtüğu ya da gözlediği değişkeni ifade ettiği belirtilmektedir. Gizil değişkenler doğrudan gözlenebilen değişkenler aracılığıyla ölçülebilir. Yapısal eşitlik modelleri iki tip gizil değişken içerir; içsel (endogenous) ve dışsal (exogenous) gizil değişkenler. Bu iki tür değişken model içindeki gizil yapıda bağımlı veya bağımsız değişken olma durumlarına göre ayrılırlar. Bir gizil değişken en az iki gösterge tarafından tanımlanır. Yapısal eşitlik modelinde model belirleme, gizil değişkenler arasındaki ya da bir gizil değişkenin göstergesi olmayan gözlenen değişkenlerle gizil değişkenler arasındaki ilişki ya da ilişkilerin açıklanması anlamına geldiği ifade edilmektedir (B. Aydın, 2010; Çokluk, Şekercioğlu, ve Büyüköztürk, 2010; Şimşek, 2007).

#### **4.1.1. Modelin Belirlenmesi**

Araştırmada toplanan veriler yapısal eşitlik modeli kurulmadan önce korelasyon analizine tabi tutulmuştur. Korelasyon analizine ilişkin sonuçlar Tablo 12'de sunulmuştur. Yapılan korelasyon analizi sonuçları değerlendirilerek MPK ile ilişkili olan değişkenler belirlenip yapısal eşitlik modeli kurularak modelin uyum indeksleri değerlendirilmiştir. MPK'nı açıklayan değişkenlerin yapısal eşitlik modeli ile değerlendirilmesine ilişkin araştırmacı tarafından oluşturulan modelde MPK, Öz-yeterlilik, Öz-güven, Sürekli Kaygı, Sosyal Kaygı ve Mükemmeliyetçilik olmak üzere altı gizil (latent) değişken yer almaktadır.

Tablo 12. Müzik Performans Kaygısı, Öz-Yeterlilik, Öz-güven, Sürekli Kaygı, Sosyal Kaygı ve Mükemmeliyetçilik Değişkenlerine İlişkin Korelasyon Analizi

Değişkenler	1	2	3	4	5	6
MPK	1					
Öz Yeterlilik	-.08**	1				
Öz-güven	-.15**	.64**	1			
Sürekli Kaygı	.52**	-.28**	-.41**	1		
Sosyal Kaygı	.44**	-.19**	-.32**	.48**	1	
Mükemmeliyetçilik	.29**	.29**	.15**	.18**	.35**	1

\*\* = P < 0.01

Tablo 12 incelendiğinde MPK değişkeni ile Öz-yeterlilik değişkeni arasında  $r = -.08$ , Öz-güven değişkeni ile  $r = -.15$ , Sürekli Kaygı değişkeni ile  $r = .52$ , Sosyal Kaygı değişkeni ile  $r = .44$ , Mükemmeliyetçilik değişkeni ile  $r = .29$  şeklinde korelasyon olduğu gözlenmektedir.

Araştırma modelinin belirlenmesi için korelasyon analizine ek olarak regresyon analizi yapılmıştır. İlk önce bütün değişkenlerin MPK'nı yordayıp yordamadığını anlamak için çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Çoklu doğrusal regresyon analizi için korelasyon tablosu incelendiğinde çoklu bağlantı sorunu olmadığı, çoklu doğrusal regresyon analizi yapılabilir olduğu görülmektedir. Çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları tablo 13'de verilmiştir.

Tablo 13. MPK'nın Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata B	B	T	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	-21.206	6.182	-	-3.43	.001	-	-
Sürekli Kaygı	.681	.079	.418	8.592	.000	.517	.393
Sosyal Kaygı	.213	.049	.219	4.375	.000	.442	.212
Mükemmeliyetçilik	.100	.037	.127	2.684	.008	.287	.132
Öz-güven	.048	.038	.071	1.266	.206	-.150	.063
Öz-yeterlik	-.008	.142	-.003	-0.54	.957	-.076	-.003
R= 0.582, R <sup>2</sup> = .339							
F <sub>(5, 405)</sub> = 41.552, p= .0000							

Tablo 13 incelendiğinde Öz-yeterlilik, Öz-güven, Sürekli Kaygı, Sosyal Kaygı ve Mükemmeliyetçilik ile birlikte MPK'nı anlamlı bir şekilde yordadığı görülmektedir ( $R= 0.582$ ,  $R^2= .33$ ,  $p<.001$ ). Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçlarına göre sosyal kaygı, sürekli kaygı ve mükemmeliyetçiliğin MPK üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Öz-güven ve öz-yeterlilik değişkenleri anlamlı bir etkiye sahip değildir.

Öz-güven ve öz-yeterliliğin MPK'nı yordamadığı görüldüğünden bu değişkenlerin sürekli kaygı, sosyal kaygı ve mükemmeliyetçiliği teker teker yordayıp yordamadığı incelenmiştir. Öz-güven ve öz-yeterliliğin sosyal kaygıyı yordamasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları tablo 14'de verilmiştir.

Tablo 14. Sosyal Kaygının Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata <sub>B</sub>	$\beta$	T	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	72.144	4.295	-	-	.000	-	-
Öz-güven	-.233	.043	-.335	-5.464	.000	-.317	-.261
Öz-yeterlilik	.074	.164	.028	.452	.651	-.187	.022

$R= 0.318$ ,  $R^2= .101$

$F_{(2, 408)}= 22.886$ ,  $p= .0000$

Tablo 14 incelendiğinde öz-yeterlilik ve öz-güven'in sosyal kaygıyı anlamlı bir şekilde yordadığı görülmektedir ( $R=0.318$ ,  $R^2=.101$ ,  $p<.001$ ). Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçlarına göre öz-güven sosyal kaygının üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülürken, öz-yeterliliğin anlamlı bir etkiye sahip olmadığı görülmektedir. Öz-güven ve öz-yeterliliğin sürekli kaygıyı yordamasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları tablo 15'de verilmiştir.

Tablo 15. Sürekli Kaygının Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata <sub>B</sub>	$\beta$	T	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	65.886	2.466	-	26.717	.000	-	-
Öz-güven	-.162	.024	-.391	-6.619	.000	.405	-.311
Öz-yeterlik	-.036	.094	-.023	-.387	.699	-.274	-.019
R= 0.406, R <sup>2</sup> = .165							
F <sub>(2, 408)</sub> = 40.221, p= .0000							

Tablo 15 incelendiğinde öz-yeterlilik ve öz-güven'in sürekli kaygıyı anlamlı bir şekilde yordadığı görülmektedir (R=0.406, R<sup>2</sup>=.165, p<.001). Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçlarına göre öz-güven sürekli kaygının üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülürken, öz-yeterliğin anlamlı bir etkiye sahip olmadığı görülmektedir. Öz-güven ve öz-yeterliğin mükemmeliyetçiliği yordamasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16. Mükemmeliyetçiliğin Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata <sub>B</sub>	$\beta$	T	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	84.077	5.319	-	15.806	.000	-	-
Öz-güven	-.047	.053	-.056	-.899	.369	.151	-.044
Öz-yeterlik	1.057	.203	.322	5.200	.000	.286	.249
R= 0.289, R <sup>2</sup> = .084							
F <sub>(2, 408)</sub> = 18.598, p= .0000							

Tablo 16 incelendiğinde öz-yeterlilik ve öz-güven'in mükemmeliyetçiliği anlamlı bir şekilde yordadığı görülmektedir (R=0.289, R<sup>2</sup>=.084, p<.001). Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçlarına göre öz-yeterlilik mükemmeliyetçiliğin üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülürken, öz-güven'in anlamlı bir etkiye sahip olmadığı görülmektedir. Çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçlarına göre öz-güvenin sürekli kaygı ve sosyal kaygıyı anlamlı bir şekilde yordadığı fakat mükemmeliyetçilik üzerinde bir etkiye sahip olmadığı, öz-yeterliğin ise mükemmeliyetçiliği anlamlı bir şekilde yordadığı fakat sürekli kaygı ve sosyal kaygının üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı görülmektedir. Araştırmanın bu

aşamasında öz-yeterliğin öz-güven yordamasına ilişkin basit doğrusal regresyon analizi sonuçlarına bakılmıştır ve sonuçlar tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17. Öz-Güven’in Öz-Yeterliği Yordanmasına İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata B	$\beta$	T	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	46.530	4.421	-	10.524	.000	-	-
Öz-yeterlik	2.43	.146	.642	16.951	.000	.642	.642
R= .642, R <sup>2</sup> = .413							
F <sub>(1, 409)</sub> = 287.337, p= .0000							

Tablo 17 incelendiğinde öz-yeterliğin öz-güveni anlamlı bir şekilde yordadığı görülmektedir (R=0.289, R<sup>2</sup>=.084, p<.001). Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçlarına göre öz-yeterlilik öz-güven üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir.

Model belirlenmesi için yapılan istatistik analizlere ek olarak alanyazınıda incelenmiştir. Önerilen modele göre sürekli kaygı ve MPK arasında bir ilişkinin olduğu varsayılmaktadır. Alanyazın incelendiğinde bu ilişkinin varlığına dair araştırmalar görülmektedir (Bartel ve Thomson, 1994; Clark ve Agras, 1991; Fishbein, Middlestadt, Ottati, Straus, ve Ellis, 1988; Kenny, Davis, ve Oates, 2004; Osborne ve Franklin, 2002). Araştırmanın ele alınan değişkenlerinden bir diğeri sosyal kaygıdır. Çoğu araştırmacıya göre MPK sosyal kaygının bir alt boyutudur ve sosyal kaygı ile birçok ortak noktası bulunmaktadır (Hook ve Valentiner, 2002; Turner, Johnson, Beidel, Heiser, ve Lydiard, 2003). Alanyazın incelendiğinde sosyal kaygı ile MPK arasında ilişkiyi vurgulayan çalışmaların olduğu anlaşılmaktadır (Clark ve Wells, 1995; LeBlanc, Jin, Obert, ve Siivola, 1997; Yöndem, 2012). MPK’nı doğrudan yordadığı düşünülen bir diğeri mükemmeliyetçilik. Benzer bir şekilde alanyazın incelendiğinde bu iki değişkinin birbiri ile yakından ilişkili olduğunu ortaya koyan çalışmalar mevcuttur (Liston, Frost, ve Mohr, 2003; Mor, Day, Flett, ve Hewitt, 1995; Sinden, 1999).

Model için varsayılan bir diğeri ilişki sosyal kaygı ile mükemmeliyetçilik arasındadır. Alanyazın incelendiğinde mükemmeliyetçilik ile sosyal kaygı arasındaki ilişkinin mevcudiyeti görülmektedir (Juster, Heimberg, Frost, Holt, Mattia, ve Faccenda,

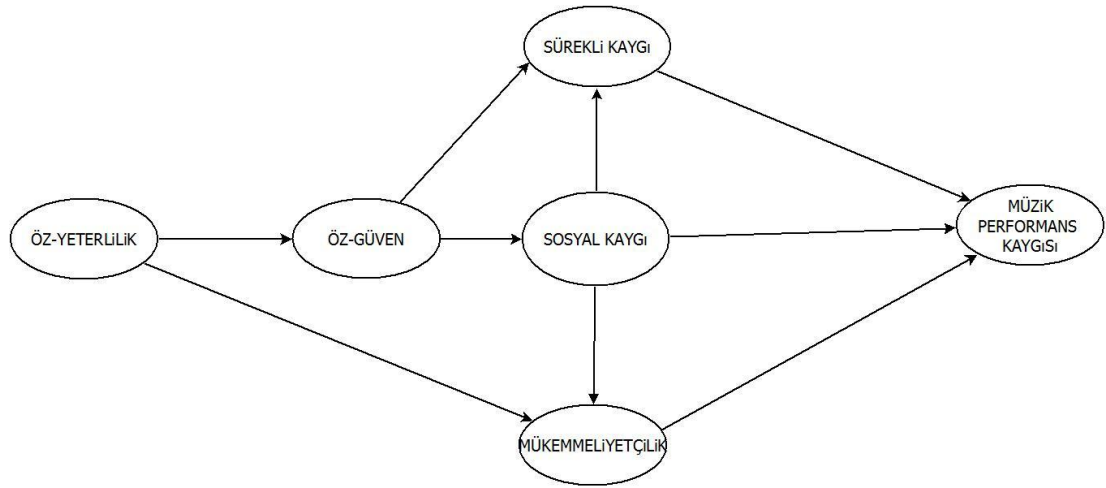


1996; Liron, 1993; Saboonchi, Lundh, ve Öst, 1999). Sosyal kaygı ile ilişkili olduğu düşünülen bir diğer değişken öz-güvendir. Yapılan alanyazın incelenmesinde öz-güven ile sosyal kaygı arasında negatif bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Bir diğer ifade ile öz-güven azaldıkça sosyal kaygı artmaktadır (Davidson, Hughes, George, ve Blazer, 1994; Izgiç, Akyuz, Dogan, ve Kugu, 2004; Liron, 1993). Öz-güven'in ilişkili olduğu varsayılan bir diğer değişken mükemmeliyetçiliktir. Yine benzer bir şekilde öz-güven ve mükemmeliyetçilik arasındaki ilişkiyi ortaya koyan çalışmalar mevcuttur (Kearney, 2005; Koivula, Hassmén, ve Fallby, 2002; Liron, 1993). Öz-güven'in ilişkili olduğu düşünülen bir diğer değişken MPK'dır. Bireylerin kendine olan güvenlerinin MPK'na etki edeceği ilk akla gelen varsayımlardan birisidir. Bu varsayımı destekler nitelikteki çalışmalar alanyazın incelendiğinde görülmektedir (Craske ve Craig, 1984; Woodman ve Hardy, 2003; Yoshie, Shigemasu, Kudo, ve Ohtsuki, 2009; Yöndem, 2012). Öz-güven'in ilişkili olduğu düşünülen son değişken sürekli kaygıdır. Kaygıya yatkınlık olarak ele alınan sürekli kaygının öz-güven ile ilişkili olması beklenebilecek bir durumdur. Bu ilişkiyi destekler nitelikteki çalışmalar alanyazın incelenmesinde görülebilir (Gaudry ve Poole, 1972; Hanton, Mellalieu, ve Hall, 2004; Hatzigeorgiadis, Zourbanos, Mpoumpaki, ve Theodorakis, 2009; Koivula, Hassmén, ve Fallby, 2002; Russell ve Cox, 2002).

Araştırmada ele alınan bir diğer değişken öz-yeterlidir. Bireylerin kendilerini başarıya ulaştıracak davranışları yerine getirebileceği inancı arttıkça kendine olan güveninde artacağı varsayılmaktadır. Bu iki değişken arasındaki ilişkinin varlığını destekleyen çalışmalar alanyazında görülmektedir (Guibaoi, 1994; Mowlaie, Besharat, Pourbohloul, ve Azizi, 2011; Munroe-Chandler, Hall, ve Fishburne, 2008). Araştırmada ele alınan bir diğer ilişki öz-yeterlik ile sürekli kaygı arasındaki ilişkidir. Yapılan alanyazın incelemesinde sürekli kaygı ile öz-yeterlik arasındaki ilişkiyi ortaya koyan çalışmalar mevcuttur (Akın, 2008; Jahanian ve Poornaghi, 2012; McQuade, 2009; Muris, 2002; Onyeizugbo, 2010). Araştırma modelinde ele alınan bir diğer ilişki öz-yeterlik ile sosyal kaygı arasındaki ilişkidir. Yapılan alanyazın incelemesinde öz-yeterlik ile sosyal kaygı arasında ilişkinin olduğu ve bu ilişkinin negatif bir ilişki olduğu görülmektedir (Fitzgerald, 2012; Gaudiano ve Herbert, 2007; Kashdan ve Roberts, 2004; Moree, 2010; Rudy, Davis, ve Matthews, 2012). Araştırma modelinde ele alınan bir diğer ilişki öz-yeterlik ile mükemmeliyetçilik arasındaki ilişkidir. Bu ilişkiyi destekler nitelikte araştırmalar alan yazında

görülmektedir (Beauregard, 2012; McQuade, 2009; Sinden, 1999; Stoeber, Hutchfield, ve Wood, 2008). Araştırma modelinde ele alınacak son değişken öz-yeterlik ile MPK arasındaki ilişkidir. Bireylerin iyi bir performans sergileyeceklerine ilişkin inançları arttıkça kaygılarının da azalacağı düşünülmektedir. Bu varsayımı destekler nitelikte araştırmalar alanyazında görülmektedir (McQuade, 2009; Petrovich, 1989; Sinden, 1999).

Yapılan çoklu doğrusal regresyon analizleri sonucunda sürekli kaygı, sosyal kaygı ve mükemmeliyetçiliğin MPK'nı yordadığı, öz-güvenin sürekli kaygı ve sosyal kaygıyı yordadığı, öz-yeterliğin öz-güven ve mükemmeliyetçiliği yordadığı görülürken, Bu bulgulara ek olarak yapılan alanyazın taranmasında ele alınan değişkenlerin arasında ilişki olduğu görülmektedir. Yapılan istatistiksel analiz ve alanyazın taranması sonucunda araştırmacı tarafından bir model önerilmiştir. Araştırma için önerilen yapısal eşitlik modeli şekil 2'de verilmiştir.

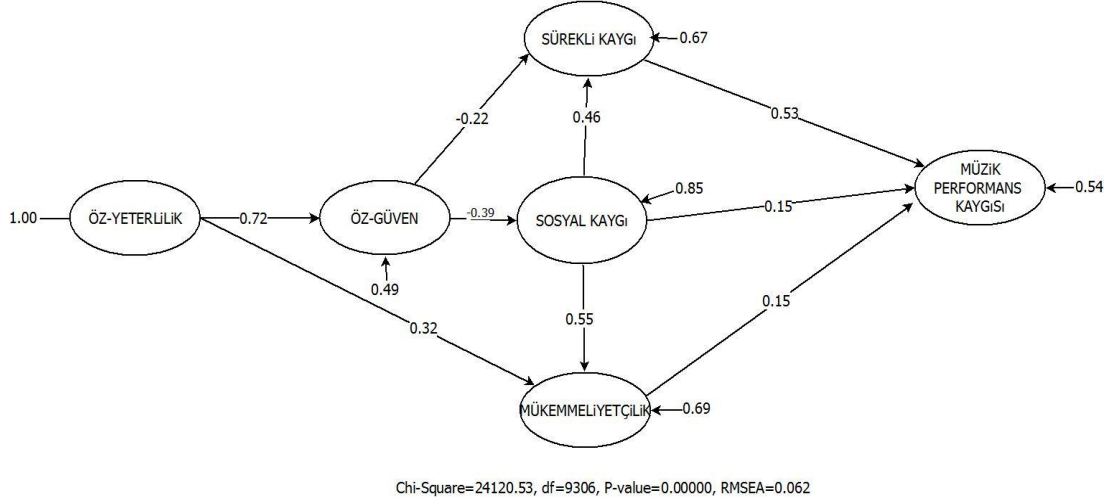


Şekil 2. YEM için Önerilen Model

#### 4.1.2. Yapısal Eşitlik Modeline İlişkin Bulgular

Araştırmada ele alınan değişkenler arasında korelasyon analizi, çoklu regresyon analizi ve yapılan alanyazın incelenmesi sonuçları da dikkate alınarak MPK değişkenini açıklayan değişkenlerin belirlenebilmesi için araştırmacı tarafından belirlenen yapının doğrulanıp doğrulanmadığını belirlemek için araştırma verileri

yapısal eşitlik modeli ile test edilmiştir. Yapısal eşitlik modeline ilişkin elde edilen sonuçlar Şekil 3’de sunulmuştur.



Şekil 3. Müzik Performans Kaygısı, Öz-Yeterlilik, Öz-Güven, Sürekli Kaygı, Sosyal Kaygı ve Mükemmeliyetçilik Değişkenlerine İlişkin Ölçüm Modeli

Şekil 3’de görüldüğü gibi MPK ile sürekli kaygı arasındaki ilişki katsayısının .53, sosyal kaygı ile .15, mükemmeliyetçilik ile 0.15 olduğu görülmektedir. Ayrıca öz-güven değişkenini sosyal kaygıyı -.39 ve sürekli kaygıyı -.22 oranında yordadığı, öz-yeterliliğin ise öz-güveni .72 ve mükemmeliyetçiliği .32 oranında yordadığı, sosyal kaygının ise sürekli kaygıyı .46 ve mükemmeliyetçiliği .55 oranında yordadığı gözlenmektedir. Bunun yanında öz-yeterliliğin mükemmeliyetçiliği .32 oranında yordadığı anlaşılmaktadır. Sürekli kaygı, sosyal kaygı ve mükemmeliyetçiliğin MPK’ni doğrudan yordadıkları, öz-güven ve öz-yeterliliğin ise dolaylı olarak yordadıkları söylenebilir. Diğer bir ifade ile öz-yeterliliğin hem öz-güveni ve mükemmeliyetçiliği hem de MPK’ni dolaylı olarak yordadığı görülebilir. Analiz sonucunda Ki-kare değerinin ( $x^2=24120.53$ ,  $sd=9306$ ,  $p=0.00$   $x^2/sd= 2.59$ ) anlamlı olduğu görülmüştür. Uyum indeksi değerleri ise RMSEA=.062, GFI=.54, AGFI=.53, CFI=.92, IFI=.92, NFI=.84, NNFI=.92, RFI=.84, SRMR=.09 olarak bulunmuştur.

## 4.2 ÇALIŞMA-II DENECELERİNİN TEST EDİLMESİ

Bu bölümde çalışma-II'nin hipotezleri doğrultusunda yapılan analizlerin detaylı sonuçlarını içermektedir. Çalışma-II'nin temel amacı, MPK'nı azaltmak için uygulanan psikoeğitim programının çalışma-I'den elde edilen modele göre işlevselliğinin araştırılmasıdır. Aşağıda araştırmanın denenceleri doğrultusunda elde edilen bulgular sırayla verilmiştir.

### 4.2.1. Müzik Performans Kaygısına Yönelik Denencelerin Test Edilmesi

Çalışma-II'nin birinci denencesi; "Psikoeğitim programına katılan öğrencilerin MPK düzeylerinde, kontrol grubunda yer alan öğrencilere göre anlamlı düzeyde bir azalma olmayacak ve programın tamamlanmasından iki ay sonra yapılacak izleme ölçümünde de herhangi bir anlamlı azalma olmayacaktır" şeklinde ifade edilmiştir. Bu denence test edilmeden önce deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin uygulama öncesi, uygulama sonrası ve uygulama bitiminden iki ay sonra LÖMPKÖ elde ettikleri puanlarının, aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Bulgular tablo 18'de verilmiştir.

Tablo 18. Deney ve Kontrol Gruplarının LÖMPKÖ Ön-Test, Son-Test ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Gruplar	MPK ön-son-izleme ölçümleri	N	$\bar{X}$	Ss
Deney	Ön-Test	12	51,67	5,176
	Son-Test	12	43,67	6,665
	İzleme Testi	12	36,00	13,031
Kontrol	Ön-Test	12	49,33	3,75
	Son-Test	12	48,58	3,77
	İzleme Testi	12	49,33	4,03

Deney ve kontrol grubu LÖMPKÖ ön-test, son-test ve izleme testi puanları için betimleyici Tablo 18'de incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin LÖMPKÖ ön-test puan ortalamasının  $\bar{X}=51,67$ , son-test puan ortalamasının  $\bar{X}=43,67$  ve izleme testi puan ortalamasının ise  $\bar{X}=36,00$  olduğu görülmektedir. Kontrol

grubunda ise LÖMPKÖ ön-test puan ortalaması  $\bar{X} = 49,33$ , son-test puan ortalaması  $\bar{X} = 48,58$  ve izleme testi puan ortalaması ise  $\bar{X} = 49,33$  olarak bulunmuştur. Bu bulgulardan da anlaşıldığı üzere ön-test puan ortalamalarına göre son-test ve izleme testi puan ortalamalarında deney grubunda gözle görülür bir azalma mevcutken kontrol grubundaki neredeyse aynı kalmıştır. Bu değişimin istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını saptamak ve çalışma-II'nin birinci denencesini test etmek amacıyla, tekrarlı ölçümler için iki faktörlü varyans analizi uygulanmış ve analiz sonuçları Tablo 19'da verilmiştir.

Tablo 19. Deney ve Kontrol Gruplarının LÖMPKÖ Ön-Test, Son-Test ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin İki Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	$\eta^2$
Gruplararası	3010,987	23				
Müdahale (Deney/Kontrol)	506,681	1	506,681	4,451	,046	,168
Hata	2504,306	22	113,832			
<b>Gruplarıçi</b>	<b>2114,666</b>	<b>27,57</b>				
Zaman (ön-test, son-test, izleme testi)	739,694	1,149	643,925	25,536	,000	,537
<b>Müdahale*Zaman</b>	<b>737,694</b>	<b>1,149</b>	<b>642,184</b>	<b>25,467</b>	<b>,000</b>	<b>,537</b>
Hata	637,278	25,272	25,217			
Toplam	5125,653	50,57				

Tablo 19 görüldüğü üzere deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin LÖMPKÖ ön-test, son-test ve izleme ölçümlerinden aldıkları puanların ortalamaları üzerinde yapılan varyans analizi sonucunda müdahale etkisinin anlamlı ve eta kare değerinin büyük etki büyüklüğüne sahip olduğu bulunmuştur ( $F_{(1,22)}=4,451$ ;  $p<.05$ ,  $\eta^2=.168$ ). Başka bir ifadeyle deney ve kontrol gruplarının ön-test, son-test ve izleme ölçümleri arasında ayırım yapmaksızın, LÖMPKÖ elde ettikleri puanların ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir fark bulunmaktadır. Benzer şekilde farklı zamanlarda yapılan tüm ölçümler arasında da anlamlı bir farkın olduğu başka bir ifadeyle zaman temel etkisinin anlamlı ve eta kare değerinin büyük etki büyüklüğüne sahip olduğu görülmüştür ( $F_{(1,149,25,272)}=25,536$ ;  $p<.001$ ,  $\eta^2=.537$ ). Bu bulgu öğrencilerin grup ayırımı yapılmaksızın, ön-test, son-test ve izleme ölçümlerinden elde ettikleri puanların ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğunu

göstermektedir. Ayrıca, müdahale ve zaman ortak etkisinin de anlamlı düzeyde olduğu görülmektedir ( $F_{(1,149,25,272)}=25,467$ ;  $p<.001$ ,  $\eta^2=.537$ ). Bulgulardan yola çıkarak çalışma-ii'nin birinci denencesi olan "Psikoeğitim programına katılan öğrencilerin MPK düzeylerinde, kontrol grubunda yer alan öğrencilere göre anlamlı düzeyde bir azalma olmayacak ve programın tamamlanmasından iki ay sonra yapılacak izleme ölçümünde de herhangi bir anlamlı azalma olmayacaktır" denencesinin doğrulanmadığı, farklı işlem gruplarında yer alıyor olmanın ön-test, son-test ve izleme testi LÖMPKÖ puanlarında farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir.

Tablo 20. MPK Üzerinde Tekrarlı Ölçümler Wilks Lamda İstatistiği' ne Göre Varyans Analizi Sonuçları

Etki	Wilk' $\lambda$	Sd	F	$p$	$\eta^2$	Güç
Zaman	,205	2	40,791	,000	,795	1,000
Zaman*Müdahale	,268	2	28,646	,000	,732	1,000

Tablo 20'de verilen varyans analizi incelendiğinde; MPK zaman içinde, (Wilks'  $\lambda=.221$ ,  $F_{(2,21)}=40,791$ ;  $p<.001$ ) düzeyinde anlamlı bir değişim gösterdiği görülmektedir. Benzer şekilde zaman\*müdahale etkileşim etkilerinin de anlamlı olduğu (Wilks'  $\lambda=.268$ ,  $F_{(2,21)}=28,646$ ;  $p<.01$ ) görülmüştür. Bu sonuçlara göre kontrol grubu ile karşılaştırıldığında deney grubunda yer alan öğrencilerin işlem öncesinde sonrasında ve izleme sürecinde MPK düzeylerinin farklı oranlarda değişim gösterdiği ve bu değişimin anlamlı olduğu sonucuna varılmıştır. Deney ve kontrol grubunun ön-test, son-test ve izleme testinden elde ettikleri puan ortalamaları arasındaki bu farkın kaynağını belirlemek amacıyla, "Tukey uyumlu çoklu karşılaştırmalar" testi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 21'de sunulmuştur.

Tablo 21. Deney ve Kontrol Gruplarının LÖMPKÖ Ön-Test, Son-Test ve İzleme Testi Puan Ortalamalarına İlişkin İkili Karşılaştırma (Tukey) Testi Sonuçları

		Deney			Kontrol		
		Ön-Test Ortalama Fark (I-J)	Son-Test Ortalama Fark (I-J)	İzleme Ortalama Fark (I-J)	Ön-Test Ortalama Fark (I-J)	Son-Test Ortalama Fark (I-J)	İzleme Ortalama Fark (I-J)
Deney	Ön-Test	-	8,00	15,66*	1,88		
	Son-Test		-	7,66		-2,94*	
	İzleme			-			-4,02*
Kontrol	Ön-Test				-	,75	,00
	Son-Test					-	-,75
	İzleme						-

Araştırmanın MPK ile ilgili alt denencelerinin ayrı ayrı incelenmesinin, yararlı olacağı düşünülmüştür. MPK ile ilgili ilk alt denence; “Psikoeğitim programına katılan öğrencilerin, LÖMPKÖ son-test puan ortalamaları, ön-test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde farklılık göstermeyecektir” şeklindedir. Tablo 18 ve 21 incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin LÖMPKÖ ön-test puan ortalamaları ( $\bar{X} = 51,67$ ) ile son-test puan ortalamaları ( $\bar{X} = 43,67$ ) arasında anlamlı bir farkın olmadığı (8,00) görülmektedir. Bu sonuca göre deney grubundaki öğrencilerin, LÖMPKÖ son-test puan ortalamalarının ön-test puan ortalamalarından daha düşük olduğu fakat anlamlı olmadığı görülmekte ve bu denencenin doğrulandığı söylenebilir.

MPK ile ilgili ikinci alt denence; “Psikoeğitim programına katılan öğrencilerin, LÖMPKÖ izleme testi puan ortalamaları, ön-test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde farklılık göstermeyecektir.” şeklindedir. Tablo 18 ve 21 incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin LÖMPKÖ izleme testi puan ortalamaları ( $\bar{X} = 36,00$ ) ile ön-test puan ortalamaları ( $\bar{X} = 51,67$ ) arasında anlamlı bir fark olduğu (15,66\*) görülmektedir. Bu sonuca göre deney grubundaki öğrencilerin LÖMPKÖ izleme testi puan ortalamalarının, ön-test puan ortalamalarından daha düşük olduğu ve bu denencenin doğrulanmadığı söylenebilir.

MPK ile ilgili üçüncü alt denence; “Psikoeğitim programına katılan öğrencilerin, LÖMPKÖ son-test puan ortalamaları, izleme puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılık olmayacaktır.” şeklindedir. Tablo 18 ve 21 incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin LÖMPKÖ son-test puan ortalamaları ( $\bar{X} = 43,67$ ) ile izleme testi puan ortalamaları ( $\bar{X} = 36,00$ ) arasında anlamlı bir fark olmadığı (7,66)

görülmektedir. Bu sonuca göre deney grubundaki öğrencilerin, LÖMPKÖ son-test puan ortalamaları ile izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ve bu denencenin doğrulandığı söylenebilir.

MPK ile ilgili dördüncü alt denence; “Psikoeğitim programına katılan öğrencilerin, LÖMPKÖ son-test puan ortalamaları, kontrol grubundaki öğrencilerin son-test puan ortalamalarına göre anlamlı düzeyde farklılık göstermeyecektir” şeklindedir. Tablo 18 ve 21 incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin LÖMPKÖ son-test puan ortalamaları ( $\bar{X} = 43,67$ ) ile kontrol grubundaki öğrencilerin LÖMPKÖ son-test puan ortalamaları ( $\bar{X} = 48,58$ ) arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ( $t_{(11)} = -2,94$ ;  $p < .05$ ). Bu sonuca göre denencenin doğrulanmadığı ve deney grubundaki öğrencilerin LÖMPKÖ son-test puan ortalamalarının, kontrol grubundaki öğrencilerin son-test puan ortalamalarına göre anlamlı düzeyde daha düşük olduğu söylenebilir.

MPK ile ilgili beşinci alt denence; “Psikoeğitim programına katılan öğrencilerin, LÖMPKÖ izleme testi puan ortalamaları, kontrol grubundaki öğrencilerin izleme testi puan ortalamalarına göre anlamlı düzeyde farklılık göstermeyecektir” şeklindedir. Tablo 18 ve 21 incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin LÖMPKÖ izleme testi puan ortalamaları ( $\bar{X} = 36,00$ ) kontrol grubundaki öğrencilerin LÖMPKÖ izleme testi puan ortalamaları ( $\bar{X} = 49,33$ ) arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ( $t_{(11)} = -4,02$ ;  $p < .05$ ). Bu sonuca göre denencenin doğrulanmadığı ve deney grubundaki öğrencilerin LÖMPKÖ izleme testi puan ortalamalarının kontrol grubundaki öğrencilerin izleme testi puan ortalamalarına göre anlamlı düzeyde daha düşük olduğu söylenebilir.

MPK ile ilgili altıncı alt denence; “Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin, LÖMPKÖ ön-test, son-test ve izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılık olmayacaktır” şeklindedir. Tablo 18 ve 21 incelendiğinde, kontrol grubundaki öğrencilerin LÖMPKÖ ön-test ( $\bar{X} = 49,33$ ), son-test ( $\bar{X} = 48,58$ ) ve izleme testi ( $\bar{X} = 49,33$ ) puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı ( $F_{(2-33)} = ,151$ ;  $p > .05$ ) ve bu denencenin doğrulandığı söylenebilir.



#### 4.2.2. Sürekli Kaygıya Yönelik Denencelerin Test Edilmesi

Çalışma-II'nin ikinci denencesi; "Psikoeğitim programına katılan öğrencilerin sürekli kaygı düzeylerinde, kontrol grubunda yer alan öğrencilere göre anlamlı düzeyde bir azalma olmayacak ve programın tamamlanmasından iki ay sonra yapılacak izleme ölçümünde de herhangi bir anlamlı azalma olmayacaktır" şeklinde ifade edilmiştir. Bu deneye test edilmeden önce deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin uygulama öncesi, uygulama sonrası ve uygulama bitiminden iki ay sonra SKE'nden elde ettikleri sürekli kaygı puanlarının, aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Bulgular tablo 22'de verilmiştir.

Tablo 22. Deney ve Kontrol Gruplarının SKE Ön-Test, Son-Test ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Gruplar	Sürekli Kaygı Ön- Son-İzleme Ölçümleri	N	$\bar{X}$	Ss
Deney	Ön-Test	12	44,92	3,94
	Son-Test	12	33,42	4,12
	İzleme Testi	12	30,58	4,40
Kontrol	Ön-Test	12	43,17	11,13
	Son-Test	12	43,58	11,26
	İzleme Testi	12	43,67	11,71

Deney ve kontrol grubu SKE ön-test, sontest ve izleme testi puanları için betimleyici Tablo 22'de incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin SKE ön-test puan ortalamasının  $\bar{X} = 44,92$ , son-test puan ortalamasının  $\bar{X} = 33,42$  ve izleme testi puan ortalamasının ise  $\bar{X} = 30,58$  olduğu görülmektedir. Kontrol grubunda ise SKE ön-test puan ortalaması  $\bar{X} = 43,17$ , son-test puan ortalaması  $\bar{X} = 43,58$  ve izleme testi puan ortalaması ise  $\bar{X} = 43,67$  olarak bulunmuştur. Bu bulgulardan da anlaşıldığı üzere ön-test puan ortalamalarına göre son-test ve izleme testi puan ortalamalarında deney grubunda gözle görülür bir azalma mevcutken kontrol grubundaki neredeyse aynı kalmıştır. Bu değişimin istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını saptamak ve çalışma-II'nin ikinci denencesini test etmek amacıyla, tekrarlı ölçümler için iki faktörlü varyans analizi uygulanmış ve analiz sonuçları Tablo 23'de verilmiştir.

Tablo 23. Deney ve Kontrol Gruplarının SKE Ön-Test, Son-Test ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin İki Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	<i>p</i>	$\eta^2$
Gruplararası	5069,778	23				
Müdahale (Deney/Kontrol)	924,500	1	924,500	4,907	,037	,182
Hata	4145,278	22	188,422			
<b>Gruplarıçi</b>	<b>1941,33</b>	<b>28,899</b>				
Zaman (ön-test, son-test, izleme testi)	643,528	1,204	534,430	24,430	,000	,536
<b>Müdahale*Zaman</b>	<b>741,083</b>	<b>1,204</b>	<b>615,4446</b>	<b>29,285</b>	<b>,000</b>	<b>,571</b>
Hata	556,722	26,491	21,015			
Toplam	7011,108	51,899				

Tablo 23’de görüldüğü üzere deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin SKE ön-test, son-test ve izleme ölçümlerinden aldıkları puanların ortalamaları üzerinde yapılan varyans analizi sonucunda müdahale etkisinin anlamlı ve eta kare değerinin büyük etki büyüklüğüne sahip olduğu bulunmuştur ( $F_{(1,22)}=4,907$ ;  $p<.05$ ,  $\eta^2=.182$ ). Başka bir ifadeyle deney ve kontrol gruplarının ön-test, son-test ve izleme ölçümleri arasında ayırım yapmaksızın, SKE’nden elde ettikleri puanların ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir fark bulunmaktadır. Benzer şekilde farklı zamanlarda yapılan tüm ölçümler arasında da anlamlı bir farkın olduğu başka bir ifadeyle zaman temel etkisinin anlamlı ve eta kare değerinin büyük etki büyüklüğüne sahip olduğu görülmüştür ( $F_{(1,204,26,491)}=24,430$ ;  $p<.001$ ,  $\eta^2=.536$ ). Bu bulgu öğrencilerin grup ayırımı yapılmaksızın, ön-test, son-test ve izleme ölçümlerinden elde ettikleri puanların ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğunu göstermektedir. Ayrıca, müdahale ve zaman ortak etkisinin de anlamlı düzeyde olduğu görülmektedir ( $F_{(1,204,26,491)}=29,285$ ;  $p<.01$ ). Hesaplanan eta kare istatistiği etki büyüklüğünün büyük olduğunu göstermektedir ( $\eta^2=.571$ ). Bulgulardan yola çıkarak çalışma-ii’nin ikinci denencesi olan “Psikoeğitim programına katılan öğrencilerin sürekli kaygı düzeylerinde, kontrol grubunda yer alan öğrencilere göre anlamlı düzeyde bir azalma olmayacak ve programın tamamlanmasından iki ay sonra yapılacak izleme ölçümünde de herhangi bir anlamlı azalma olmayacaktır” denencesinin doğrulanmadığı, farklı işlem gruplarında yer alıyor olmanın ön-test, son-test ve izleme testi SKE puanlarında farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir.

Tablo 24. Sürekli Kaygı Üzerinde Tekrarlı Ölçümler Wilks Lamda İstatistiği' ne Göre Varyans Analizi Sonuçları

Etki	Wilk' $\lambda$	Sd	F	$p$	$\eta^2$	Güç
Zaman	,277	2	27,380	,000	,723	1,000
<b>Zaman*Müdahale</b>	<b>,251</b>	<b>2</b>	<b>31,337</b>	<b>,000</b>	<b>,749</b>	<b>1,000</b>

Tablo 24'de verilen varyans analizi incelendiğinde; Sürekli Kaygı'nın zaman içinde, (Wilks'  $\lambda=.277$ ,  $F_{(2,21)} = 27,380$ ;  $p<.001$ ) düzeyinde anlamlı bir değişim gösterdiği görülmektedir. Benzer şekilde zaman\*müdahale etkileşim etkilerinin de anlamlı olduğu (Wilks'  $\lambda=.251$ ,  $F_{(2,21)} = 31,337$ ;  $p<.01$ ) görülmüştür. Bu sonuçlara göre kontrol grubu ile karşılaştırıldığında deney grubunda yer alan öğrencilerin işlem öncesinde sonrasında ve izleme sürecinde Sürekli Kaygı düzeylerinin farklı oranlarda değişim gösterdiği ve bu değişimin anlamlı olduğu sonucuna varılmıştır. Deney ve kontrol grubunun ön-test, son-test ve izleme testinden elde ettikleri puan ortalamaları arasındaki bu farkın kaynağını belirlemek amacıyla, "Tukey uyumlu çoklu karşılaştırmalar" testi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 25'de sunulmuştur.

Tablo 25. Deney ve Kontrol Gruplarının SKE Ön-Test, Son-Test ve İzleme Testi Puan Ortalamalarına İlişkin İkili Karşılaştırma (Tukey) Testi Sonuçları

		Deney			Kontrol		
		Ön-test	Son-test	İzleme	Ön-Test	Son-Test	İzleme
		Ortalama	Ortalama	Ortalama	Ortalama	Ortalama	Ortalama
		Fark (I-J)	Fark (I-J)	Fark (I-J)	Fark (I-J)	Fark (I-J)	Fark (I-J)
Deney	Ön-Test	-	11,50*	14,33*	,59		
	Son-Test		-	2,83		-3,68*	
	İzleme			-			-5,16
Kontrol	Ön-Test				-	-,42	-,50
	Son-Test					-	-,08
	İzleme						-

Araştırmanın sürekli kaygı ile ilgili alt denencelerinin ayrı ayrı incelenmesinin, yararlı olacağı düşünülmüştür. Sürekli Kaygı ile ilgili ilk alt denence; "Psikoeğitim programına katılan öğrencilerin, SKE son-test puan ortalamaları, ön-test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde farklılık göstermeyecektir" şeklindedir. Tablo 22 ve 25 incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin sürekli kaygı ön-test puan

ortalamları ( $\bar{X} = 44,92$ ) ile son-test puan ortalamaları ( $\bar{X} = 33,42$ ) arasında anlamlı bir fark olduğu ( $11,50^*$ ) görülmektedir. Bu sonuca göre deney grubundaki öğrencilerin, SKE son-test puan ortalamalarının ön-test puan ortalamalarından daha düşük olduğu ve bu denencenin doğrulanmadığı söylenebilir.

Sürekli kaygı ile ilgili ikinci alt denence; “Psikoeğitim programına katılan öğrencilerin, SKE izleme testi puan ortalamaları, ön-test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde farklılık göstermeyecektir” şeklindedir. Tablo 22 ve 25 incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin SKE izleme testi puan ortalamaları ( $\bar{X} = 30,58$ ) ile ön-test puan ortalamaları ( $\bar{X} = 44,92$ ) arasında anlamlı bir fark olduğu ( $14,33^*$ ) görülmektedir. Bu sonuca göre deney grubundaki öğrencilerin SKE izleme testi puan ortalamalarının, ön-test puan ortalamalarından daha düşük olduğu ve bu denencenin doğrulanmadığı söylenebilir.

Sürekli kaygı ile ilgili üçüncü alt denence; “Psikoeğitim programına katılan öğrencilerin, SKE son-test puan ortalamaları, izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılık olmayacaktır.” şeklindedir. Tablo 22 ve 25 incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin SKE son-test puan ortalamaları ( $\bar{X} = 33,42$ ) ile izleme testi puan ortalamaları ( $\bar{X} = 30,58$ ) arasında anlamlı bir fark olmadığı ( $2,83$ ) görülmektedir. Bu sonuca göre deney grubundaki öğrencilerin, SKE son-test puan ortalamaları ile izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ve bu denencenin doğrulandığı söylenebilir.

Sürekli kaygı ile ilgili dördüncü alt denence; “Psikoeğitim programına katılan öğrencilerin, SKE son-test puan ortalamaları, kontrol grubundaki öğrencilerin son-test puan ortalamalarına göre anlamlı düzeyde farklılık göstermeyecektir” şeklindedir. Tablo 22 ve 25 incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin SKE son-test puan ortalamaları ( $\bar{X} = 33,42$ ) ile kontrol grubundaki öğrencilerin SKE son-test puan ortalamaları ( $\bar{X} = 43,58$ ) arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ( $t_{(11)} = -3,68$ ;  $p < .05$ ). Bu sonuca göre denencenin doğrulanmadığı ve deney grubundaki öğrencilerin SKE son-test puan ortalamalarının, kontrol grubundaki öğrencilerin son-test puan ortalamalarına göre anlamlı düzeyde daha düşük olduğu söylenebilir.

Sürekli kaygı ile ilgili beşinci alt denence; “Psikoeğitim programına katılan öğrencilerin, SKE izleme testi puan ortalamaları, kontrol grubundaki öğrencilerin

izleme testi puan ortalamalarına göre anlamlı düzeyde farklılık göstermeyecektir” şeklindedir. Tablo 22 ve 25 incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin SKE izleme testi puan ortalamaları ( $\bar{X} = 30,58$ ) ile kontrol grubundaki öğrencilerin SKE izleme testi ortalamaları ( $\bar{X} = 43,67$ ) arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ( $t_{(11)} = -3,68$ ;  $p < .05$ ). Bu sonuca göre denencenin doğrulanmadığı ve deney grubundaki öğrencilerin SKE izleme testi puan ortalamalarının, kontrol grubundaki öğrencilerin izleme testi puan ortalamalarına göre anlamlı düzeyde daha düşük olduğu söylenebilir.

Sürekli kaygı ile ilgili altıncı alt denence; “Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin, SKE ön-test, son-test ve izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılık olmayacaktır” şeklindedir. Tablo 22 ve 25 incelendiğinde, kontrol grubundaki öğrencilerin SKE ön-test ( $\bar{X} = 43,17$ ), son-test ( $\bar{X} = 43,58$ ) ve izleme testi ( $\bar{X} = 43,67$ ) puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı ( $F_{(2-33)} = ,007$ ;  $p > .05$ ) ve bu denencenin doğrulandığı söylenebilir.

#### **4.2.3. Sosyal Kaygıya Yönelik Denencelerin Test Edilmesi**

Çalışma-II'nin üçüncü denencesi; “Psikoeğitim programına katılan öğrencilerin sosyal kaygı düzeylerinde, kontrol grubunda yer alan öğrencilere göre anlamlı düzeyde bir azalma olacak ve bu azalma programın tamamlanmasından iki ay sonra yapılacak izleme ölçümünde de anlamlı düzeyde farklılık göstermeyecektir” şeklinde ifade edilmiştir. Bu denence test edilmeden önce deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin uygulama öncesi, uygulama sonrası ve uygulama bitiminden iki ay sonra ESKÖ'nden elde ettikleri sürekli kaygı puanlarının, aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Bulgular tablo 26'da verilmiştir.

Tablo 26. Deney ve Kontrol Gruplarının ESKÖ Ön-Test, Son-Test ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Gruplar	Sosyal Kaygı ön-son-izleme ölçümleri	N	$\bar{X}$	Ss
Deney	Ön-Test	12	50,58	14,087
	Son-Test	12	36,67	12,190
	İzleme Testi	12	33,33	12,666
Kontrol	Ön-Test	12	51,25	13,936
	Son-Test	12	51,17	14,090
	İzleme-Testi	12	50,92	13,056

Deney ve kontrol grubu ESKÖ ön-test, son-test ve izleme testi puanları için betimleyici Tablo 26 incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin ESKÖ ön-test puan ortalamasının  $\bar{X} = 50,58$ , son-test puan ortalamasının  $\bar{X} = 36,67$  ve izleme testi puan ortalamasının ise  $\bar{X} = 33,33$  olduğu görülmektedir. Kontrol grubunda ise ESKÖ ön-test puan ortalaması  $\bar{X} = 51,25$ , son-test puan ortalaması  $\bar{X} = 51,17$  ve izleme testi puan ortalaması ise  $\bar{X} = 50,92$  olarak bulunmuştur. Bu bulgulardan da anlaşıldığı üzere ön-test puan ortalamalarına göre son-test ve izleme testi puan ortalamalarında deney grubunda gözle görülür bir azalma mevcutken kontrol grubundaki azalma deney grubundakiler kadar belirgin değildir. Bu azalmanın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını saptamak ve çalışma-II'nin üçüncü denencesini test etmek amacıyla, tekrarlı ölçümler için iki faktörlü varyans analizi uygulanmış ve analiz sonuçları Tablo 27'de verilmiştir.

Tablo 27. Deney ve Kontrol Gruplarının ESKÖ Ön-Test, Son-Test ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin İki Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	$\eta^2$
Gruplararası	12691,653	23				
Müdahale (Deney/Kontrol)	2145,125	1	2145,125	4,467	,046	,934
Hata	10564,528	22	480,206			
<b>Gruplarıçi</b>	<b>3222,667</b>	<b>32,851</b>				
Zaman (ön-test, son-test, izleme testi)	1036,028	1,369	756,903	18,797	,000	,997
<b>Müdahale*Zaman</b>	<b>974,083</b>	<b>1,369</b>	<b>711,647</b>	<b>17,673</b>	<b>,000</b>	<b>,995</b>
Hata	1212,556	30,113	40,267			
Toplam	15914,32	55,851				

Tablo 27 görüldüğü üzere deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin ESKÖ ön-test, son-test ve izleme ölçümlerinden aldıkları puanların ortalamaları üzerinde yapılan varyans analizi sonucunda müdahale etkisinin anlamlı ve eta kare değerinin büyük etki büyüklüğüne sahip olduğu bulunmuştur ( $F_{(1,22)}=4,487$ ;  $p<.05$ ,  $\eta^2=.934$ ). Başka bir ifadeyle deney ve kontrol gruplarının ön-test, son-test ve izleme ölçümleri arasında ayırım yapmaksızın, ESKÖ'den elde ettikleri puanların ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir fark bulunmaktadır. Benzer şekilde farklı zamanlarda yapılan tüm ölçümler arasında da anlamlı bir farkın olduğu başka bir ifadeyle zaman temel etkisinin anlamlı ve eta kare değerinin büyük etki büyüklüğüne sahip olduğu görülmüştür ( $F_{(1,369,30,113)}=18,797$ ;  $p<.001$ ,  $\eta^2=.997$ ). Bu bulgu öğrencilerin grup ayırımı yapılmaksızın, ön-test, son-test ve izleme ölçümlerinden elde ettikleri puanların ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğunu göstermektedir. Ayrıca, müdahale ve zaman ortak etkisinin de anlamlı düzeyde olduğu görülmektedir ( $F_{(1,369,30,113)}=17,673$ ;  $p<.01$ ,  $\eta^2=.995$ ). Bulgulardan yola çıkarak çalışma-ii'nin üçüncü denencesi olan “Psikoeğitim programına katılan öğrencilerin sosyal kaygı düzeylerinde, kontrol grubunda yer alan öğrencilere göre anlamlı düzeyde bir azalma olmayacak ve programın tamamlanmasından iki ay sonra yapılacak izleme ölçümünde de herhangi bir anlamlı azalma olmayacaktır” denencesinin doğrulanmadığı, farklı işlem gruplarında yer alıyor olmanın ön-test, son-test ve izleme testi ESKÖ puanlarında farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir.

Tablo 28. Sosyal Kaygı Üzerinde Tekrarlı Ölçümler Wilks Lamda İstatistiği' ne Göre Varyans Analizi Sonuçları

Etki	Wilk' $\lambda$	Sd	F	$p$	$\eta^2$	Güç
Zaman	,437	2	13,528	,000	,563	,994
<b>Zaman*Müdahale</b>	<b>,461</b>	<b>2</b>	<b>12,282</b>	<b>,000</b>	<b>,539</b>	<b>,989</b>

Tablo 28'de verilen varyans analizi incelendiğinde; Sosyal Kaygı'nın zaman içinde, (Wilks'  $\lambda=.437$ ,  $F_{(2,21)} = 13,528$ ;  $p<.001$ ) düzeyinde anlamlı bir değişim gösterdiği görülmektedir. Benzer şekilde zaman\*müdahale etkileşim etkilerinin de anlamlı olduğu (Wilks'  $\lambda=.461$ ,  $F_{(2,21)} = 12,282$ ;  $p<.01$ ) görülmüştür. Bu sonuçlara göre kontrol grubu ile karşılaştırıldığında deney grubunda yer alan öğrencilerin işlem

öncesinde sonrasında ve izleme sürecinde Sosyal Kaygı düzeylerinin farklı oranlarda değişim gösterdiği ve bu değişimin anlamlı olduğu sonucuna varılmıştır. Deney ve kontrol grubunun ön-test, son-test ve izleme testinden elde ettikleri puan ortalamaları arasındaki bu farkın kaynağını belirlemek amacıyla, “Tukey uyumlu çoklu karşılaştırmalar” testi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 29’da sunulmuştur.

Tablo 29. Deney ve Kontrol Gruplarının ESKÖ Ön-Test, Son-Test ve İzleme Testi Puan Ortalamalarına İlişkin İkili Karşılaştırma (Tukey) Testi Sonuçları

		Deney			Kontrol		
		Ön-Test Ortalama Fark (I-J)	Son-Test Ortalama Fark (I-J)	İzleme Ortalama Fark (I-J)	Ön-Test Ortalama Fark (I-J)	Son-Test Ortalama Fark (I-J)	İzleme Ortalama Fark (I-J)
Deney	Ön-Test	-	13,92*	17,25*	-,12		
	Son-Test		-	3,33		-2,92*	
	İzleme			-			-3,72*
Kontrol	Ön-Test				-	,08	,33
	Son-Test					-	,25
	İzleme						-

Araştırmanın sosyal kaygı ile ilgili alt denencelerinin ayrı ayrı incelenmesinin, yararlı olacağı düşünülmüştür. Sosyal kaygı ile ilgili ilk alt denence; “Psikoeğitim programına katılan öğrencilerin, ESKÖ son-test puan ortalamaları, ön-test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde farklılık göstermeyecektir” şeklindedir. Tablo 26 ve 29 incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin ESKÖ ön-test puan ortalamaları ( $\bar{X} = 50,58$ ) ile son-test puan ortalamaları ( $\bar{X} = 36,67$ ) arasında anlamlı bir fark olduğu (13,92\*) görülmektedir. Bu sonuca göre deney grubundaki öğrencilerin, ESKÖ son-test puan ortalamalarının ön-test puan ortalamalarından daha düşük olduğu ve bu denencenin doğrulanmadığı söylenebilir.

Sosyal kaygı ile ilgili ikinci alt denence; “Psikoeğitim programına katılan öğrencilerin, ESKÖ izleme testi puan ortalamaları, ön-test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde farklılık göstermeyecektir” şeklindedir. Tablo 26 ve 29 incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin ESKÖ izleme testi puan ortalamaları ( $\bar{X} = 33,33$ ) ile ön-test puan ortalamaları ( $\bar{X} = 50,58$ ) arasında anlamlı bir fark olduğu (17,25\*) görülmektedir. Bu sonuca göre deney grubundaki öğrencilerin ESKÖ izleme testi puan ortalamalarının, ön-test puan ortalamalarından daha düşük olduğu ve bu denencenin doğrulanmadığı söylenebilir.



Sosyal kaygı ile ilgili üçüncü alt denence; “Psikoeğitim programına katılan öğrencilerin, ESKÖ son-test puan ortalamaları, izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmayacaktır” şeklindedir. Tablo 26 ve 29 incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin ESKÖ son-test puan ortalamaları ( $\bar{X}=36,67$ ) ile izleme testi puan ortalamaları ( $\bar{X}=33,33$ ) arasında anlamlı bir fark olmadığı (3,33) görülmektedir. Bu sonuca göre deney grubundaki öğrencilerin, ESKÖ son-test puan ortalamaları ile izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ve bu denencenin doğrulandığı söylenebilir.

Sosyal kaygı ile ilgili dördüncü alt denence; “Psikoeğitim programına katılan öğrencilerin, ESKÖ son-test puan ortalamaları, kontrol grubundaki öğrencilerin son-test puan ortalamalarına göre anlamlı düzeyde farklılık göstermeyecektir” şeklindedir. Tablo 26 ve 29 incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin ESKÖ son-test puan ortalamaları ( $\bar{X}=36,67$ ) ile kontrol grubundaki öğrencilerin sosyal kaygı son-test puan ortalamaları ( $\bar{X}=51,17$ ) arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ( $t_{(11)}=-2,92$ ;  $p<.05$ ). Bu sonuca göre denencenin doğrulanmadığı ve deney grubundaki öğrencilerin ESKÖ son-test puan ortalamalarının, kontrol grubundaki öğrencilerin son-test puan ortalamalarına göre anlamlı düzeyde daha düşük olduğu söylenebilir.

Sosyal kaygı ile ilgili beşinci alt denence; “Psikoeğitim programına katılan öğrencilerin, ESKÖ izleme testi puan ortalamaları, kontrol grubundaki öğrencilerin izleme testi puan ortalamalarına göre anlamlı düzeyde farklılık göstermeyecektir” şeklindedir. Tablo 26 ve 29 incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin ESKÖ izleme testi puan ortalamaları ( $\bar{X}=33,33$ ) kontrol grubundaki öğrencilerin ESKÖ izleme testi puan ortalamaları ( $\bar{X}=50,92$ ) arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ( $t_{(11)}=-3,72$ ;  $p<.05$ ). Bu sonuca göre denencenin doğrulanmadığı ve deney grubundaki öğrencilerin ESKÖ izleme testi puan ortalamalarının kontrol grubundaki öğrencilerin izleme testi puan ortalamalarına göre anlamlı düzeyde daha düşük olduğu söylenebilir.

Sosyal kaygı ilgili altıncı alt denence; “Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin, ESKÖ ön-test, son-test ve izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmayacaktır” şeklindedir. Tablo 26 ve 29 incelendiğinde, kontrol grubundaki öğrencilerin ESKÖ ön-test ( $\bar{X}=51,25$ ), son-test ( $\bar{X}=51,17$ ) ve izleme testi ( $\bar{X}$

=50,92) puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı ( $F_{(2,33)} = ,002$ ;  $p > .05$ ) ve bu denencenin doğrulandığı söylenebilir.

#### 4.2.4. Mükemmeliyetçiliğe Yönelik Denencelerin Test Edilmesi

Çalışma-II'nin dördüncü denencesi; “Psikoeğitim programına katılan öğrencilerin mükemmeliyetçilik düzeylerinde, kontrol grubunda yer alan öğrencilere göre anlamlı düzeyde bir azalma olacak ve bu azalma programın tamamlanmasından iki ay sonra yapılacak izleme ölçümünde de anlamlı düzeyde farklılık göstermeyecektir” şeklinde ifade edilmiştir. Bu denence test edilmeden önce deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin uygulama öncesi, uygulama sonrası ve uygulama bitiminden iki ay sonra ÇBMÖ elde ettikleri mükemmeliyetçilik puanlarının, aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Bulgular tablo 30’da verilmiştir.

Tablo 30. Deney ve Kontrol Gruplarının ÇBMÖ Ön-Test, Son-Test ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Gruplar	MPK Ön-Son-İzleme Ölçümleri	N	$\bar{X}$	Ss
Deney	Ön-Test	12	109,25	16,630
	Son-Test	12	89,75	16,454
	İzleme-Testi	12	84,50	17,032
Kontrol	Ön-Test	12	114,58	19,500
	Son-Test	12	117,67	19,052
	İzleme Testi	12	115,92	19,176

Deney ve kontrol grubu ÇBMÖ ön-test, son-test ve izleme testi puanları için betimleyici Tablo 30 incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin ÇBMÖ ön-test puan ortalamasının  $\bar{X} = 109,25$ , son-test puan ortalamasının  $\bar{X} = 89,75$  ve izleme testi puan ortalamasının ise  $\bar{X} = 84,50$  olduğu görülmektedir. Kontrol grubunda ise ÇBMÖ ön-test puan ortalaması  $\bar{X} = 114,58$ , son-test puan ortalaması  $\bar{X} = 117,67$  ve izleme testi puan ortalaması ise  $\bar{X} = 115,92$  olarak bulunmuştur. Bu bulgulardan da anlaşıldığı üzere ön-test puan ortalamalarına göre son-test ve izleme testi puan ortalamalarında deney grubunda gözle görülür bir azalma mevcutken kontrol grubundaki tam tersine bir yükselme mevcuttur. Bu değişimin istatistiksel olarak

anlamli olup olmadigini saptamak ve calisma-II'nin dorduncu denencesini test etmek amaciyla, tekrarli olcumlere icin iki faktörlü varyans analizi uygulanmis ve analiz sonuclari Tablo 31'de verilmiştir.

Tablo 31. Deney ve Kontrol Gruplarının ÇBMÖ Ön-Test, Son-Test ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin İki Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	$\eta^2$
Gruplararası	27771,778	23				
Müdahale (Deney/Kontrol)	8363,556	1	8363,566	9,480	,005	,976
Hata	19408,222	22	882,192			
<b>Gruplarıçi</b>	<b>6162,666</b>	<b>46,166</b>				
Zaman (ön-test, son-test, izleme testi)	1733,694	1,083	1600,697	18,847	,000	,461
<b>Müdahale*Zaman</b>	<b>2405,194</b>	<b>1,083</b>	<b>2220,684</b>	<b>26,146</b>	<b>,000</b>	<b>,543</b>
Hata	2023,778	44	84,933			
Toplam	33934,444	69,166				

Tablo 31 görüldüğü üzere deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin ÇBMÖ ön-test, son-test ve izleme ölçümlerinden aldıkları puanların ortalamaları üzerinde yapılan varyans analizi sonucunda müdahale etkisinin anlamlı ve eta kare değerinin büyük etki büyüklüğüne sahip olduğu bulunmuştur ( $F_{(1,22)}=9,480$ ;  $p<.05$ ,  $\eta^2=.976$ ). Başka bir ifadeyle deney ve kontrol gruplarının ön-test, son-test ve izleme ölçümleri arasında ayırım yapmaksızın, ÇBMÖ'nden elde ettikleri puanların ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir fark bulunmaktadır. Benzer şekilde farklı zamanlarda yapılan tüm ölçümler arasında da anlamlı bir farkın olduğu başka bir ifadeyle zaman temel etkisinin anlamlı ve eta kare değerinin büyük etki büyüklüğüne sahip olduğu görülmüştür ( $F_{(1,083,44)}=18,847$ ;  $p<.001$ ,  $\eta^2=.461$ ). Bu bulgu öğrencilerin grup ayırımı yapılmaksızın, ön-test, son-test ve izleme ölçümlerinden elde ettikleri puanların ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğunu göstermektedir. Ayrıca, müdahale ve zaman ortak etkisinin de anlamlı düzeyde olduğu görülmektedir ( $F_{(1,083,44)}=26,146$ ;  $p<.001$ ,  $\eta^2=.543$ ). Bulgulardan yola çıkarak çalışma-ii'nin dördüncü denencesi olan "Psikoeğitim programına katılan öğrencilerin mükemmeliyetçilik düzeylerinde, kontrol grubunda yer alan öğrencilere göre anlamlı düzeyde bir azalma olmayacak ve programın tamamlanmasından iki ay sonra yapılacak izleme ölçümünde de herhangi bir anlamlı azalma olmayacaktır" denencesinin doğrulanmadığı, farklı işlem

gruplarında yer alıyor olmanın ön-test, son-test ve izleme testi ÇBMÖ puanlarında farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir.

Tablo 32. Mükemmeliyetçilik Üzerinde Tekrarlı Ölçümler Wilks Lamda İstatistiği' ne Göre Varyans Analizi Sonuçları

Etki	Wilk' $\lambda$	Sd	F	$p$	$\eta^2$	Güç
Zaman	,221	2	37,085	,000	,779	1,000
Zaman*Müdahale	,302	2	24,239	,000	,698	1,000

Tablo 32'de verilen varyans analizi incelendiğinde; Mükemmeliyetçilik zaman içinde, (Wilks'  $\lambda$ =.221,  $F_{(2,44)}$ =37.085;  $p$ <.001) düzeyinde anlamlı bir değişim gösterdiği görülmektedir. Benzer şekilde zaman\*müdahale etkileşim etkilerinin de anlamlı olduğu (Wilks'  $\lambda$ =.302,  $F_{(2,44)}$ =24,239;  $p$ <.01) görülmüştür. Bu sonuçlara göre kontrol grubu ile karşılaştırıldığında deney grubunda yer alan öğrencilerin işlem öncesinde sonrasında ve izleme sürecinde mükemmeliyetçilik düzeylerinin farklı oranlarda değişim gösterdiği ve bu değişimin anlamlı olduğu sonucuna varılmıştır. Deney ve kontrol grubunun ön-test, son-test ve izleme testinden elde ettikleri puan ortalamaları arasındaki bu farkın kaynağını belirlemek amacıyla, "Tukey uyumlu çoklu karşılaştırmalar" testi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 33'de sunulmuştur.

Tablo 33. Deney ve Kontrol Gruplarının ÇBMÖ Ön-Test, Son-Test ve İzleme Testi Puan Ortalamalarına İlişkin İkili Karşılaştırma (Tukey) Testi Sonuçları

		Deney			Kontrol		
		Ön-Test Ortalama Fark (I-J)	Son-Test Ortalama Fark (I-J)	İzleme Ortalama Fark (I-J)	Ön-Test Ortalama Fark (I-J)	Son-Test Ortalama Fark (I-J)	İzleme Ortalama Fark (I-J)
Deney	Ön-Test	-	19,50*	24,75*	1,05		
	Son-Test		-	5,25		-3,62*	
	İzleme			-			-4,25*
Kontrol	Ön-Test				-	-3,08	-1,33
	Son-Test					-	1,75
	İzleme						-

Araştırmanın mükemmeliyetçilik ile ilgili alt denencelerinin ayrı ayrı incelenmesinin, yararlı olacağı düşünülmüştür. Mükemmeliyetçilik ile ilgili ilk alt denence; “Psikoeğitim programına katılan öğrencilerin, ÇBMÖ son-test puan ortalamaları, ön-test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde farklılık göstermeyecektir” şeklindedir. Tablo 30 ve 33 incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin ÇBMÖ ön-test puan ortalamaları ( $\bar{X} = 109,25$ ) ile son-test puan ortalamaları ( $\bar{X} = 89,75$ ) arasında anlamlı bir fark olduğu ( $19,50^*$ ) görülmektedir. Bu sonuca göre deney grubundaki öğrencilerin, ÇBMÖ son-test puan ortalamalarının ön-test puan ortalamalarından daha düşük olduğu ve bu denencenin doğrulanmadığı söylenebilir.

Mükemmeliyetçilik ile ilgili ikinci alt denence; “Psikoeğitim programına katılan öğrencilerin, ÇBMÖ izleme testi puan ortalamaları, ön-test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde farklılık göstermeyecektir” şeklindedir. Tablo 30 ve 33 incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin ÇBMÖ izleme testi puan ortalamaları ( $\bar{X} = 84,50$ ) ile ön-test puan ortalamaları ( $\bar{X} = 109,25$ ) arasında anlamlı bir fark olduğu ( $24,75^*$ ) görülmektedir. Bu sonuca göre deney grubundaki öğrencilerin ÇBMÖ izleme testi puan ortalamalarının, ön-test puan ortalamalarından daha düşük olduğu ve bu denencenin doğrulanmadığı söylenebilir.

Mükemmeliyetçilik ile ilgili üçüncü alt denence; “Psikoeğitim programına katılan öğrencilerin, ÇBMÖ son-test puan ortalamaları, izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmayacaktır” şeklindedir. Tablo 30 ve 33 incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin ÇBMÖ son-test puan ortalamaları ( $\bar{X} = 89,75$ ) ile izleme testi puan ortalamaları ( $\bar{X} = 84,50$ ) arasında anlamlı bir fark olmadığı ( $5,25$ ) görülmektedir. Bu sonuca göre deney grubundaki öğrencilerin, ÇBMÖ son-test puan ortalamaları ile izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ve bu denencenin doğrulandığı söylenebilir.

Mükemmeliyetçilik ile ilgili dördüncü alt denence; “Psikoeğitim programına katılan öğrencilerin, ÇBMÖ son-test puan ortalamaları, kontrol grubundaki öğrencilerin son-test puan ortalamalarına göre anlamlı düzeyde farklılık göstermeyecektir” şeklindedir. Tablo 30 ve 33 incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin ÇBMÖ son-test puan ortalamaları ( $\bar{X} = 89,75$ ) ile kontrol grubundaki öğrencilerin ÇBMÖ son-test puan ortalamaları ( $\bar{X} = 117,67$ ) arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ( $t_{(11)} = -3,62$ ;  $p < .05$ ). Bu sonuca göre denencenin doğrulanmadığı ve

deney grubundaki öğrencilerin ÇBMÖ son-test puan ortalamalarının, kontrol grubundaki öğrencilerin son-test puan ortalamalarına göre anlamlı düzeyde daha düşük olduğu söylenebilir.

Mükemmeliyetçilik ile ilgili beşinci alt denence; “Psikoeğitim programına katılan öğrencilerin, ÇBMÖ izleme testi puan ortalamaları, kontrol grubundaki öğrencilerin izleme testi puan ortalamalarına göre anlamlı düzeyde farklılık göstermeyecektir” şeklindedir. Tablo 30 ve 33 incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin ÇBMÖ izleme testi puan ortalamaları ( $\bar{X} = 84,50$ ) kontrol grubundaki öğrencilerin ÇBMÖ izleme testi puan ortalamaları ( $\bar{X} = 115,92$ ) arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ( $t_{(11)} = -4,25$ ;  $p < .05$ ). Bu sonuca göre denencenin doğrulanmadığı ve deney grubundaki öğrencilerin ÇBMÖ izleme testi puan ortalamalarının kontrol grubundaki öğrencilerin izleme testi puan ortalamalarına göre anlamlı düzeyde daha düşük olduğu söylenebilir.

Mükemmeliyetçilik ile ilgili altıncı alt denence; “Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin, ÇBMÖ ön-test, son-test ve izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmayacaktır” şeklindedir. Tablo 30 ve 33 incelendiğinde, kontrol grubundaki öğrencilerin ÇBMÖ ön-test ( $\bar{X} = 114,58$ ), son-test ( $\bar{X} = 117,67$ ) ve izleme testi ( $\bar{X} = 115,92$ ) puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı ( $F_{(2-33)} = ,077$ ;  $p > .05$ ) ve bu denencenin doğrulandığı söylenebilir.

## **BÖLÜM V**

### **5.0. SONUÇ VE TARTIŞMA**

Bu araştırma kapsamında elde edilen bulgular, araştırma yöntemi ve kullanım gerekçelerine bağlı kalarak iki bölümde tartışılmıştır. Çalışma-I ile teorik anlamda, MPK yaşamayı açıklamayabilmeye yönelik bir model sınanmıştır. İlgili alanyazında, farklı MPK tanımlamaları ve değişkenler kullanılarak gerçekleştirilen araştırmalar mevcuttur. Araştırma için belirlenen değişkenlerin, GSSL öğrencileri için bilişsel ve durumsal uygunluk sağlamanın yanı sıra, araştırmanın temel hipotezlerinden olan psikoeğitim uygulamalarına katkı sağlayabilmesi de önemsenmiştir. Böylece MPK'nı gerek açıklamaya gerekse bu açıklamayı geçerlemeye yönelik işlem bütünlüğü oluşturulmaya çalışılmıştır. Çalışma-I için elde edilen bulguların, genel anlamda bu araştırma beklentisini karşılayabildiği söylenebilir.

Çalışma-II'de, çalışma-I'den elde edilen bulguların psikoeğitim programı ile sınanması amaçlanmıştır. Çalışma-II'de deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin; MPK, sürekli kaygı, sosyal kaygı ve mükemmeliyetçilik ön-test, son-test ve izleme testi puanlarına uygulanan istatistiksel analizlerden elde edilen bulgular, araştırmanın temel ve alt denenceleri doğrultusunda tartışılmış ve bu bulgulara ilişkin yorumlar sunulmuştur

### **5.1.ÇALIŞMA-I'E İLİŞKİN SONUÇ VE TARTIŞMA**

Araştırmanın teorik modele yönelik amaçların gerçekleştirildiği görülmüştür. MPK'nı gizil değişkenlerle model içerisinde; sürekli kaygı, sosyal kaygı, mükemmeliyetçilik doğrudan, öz-güven ve öz-yeterlik dolaylı olarak yorumlanmaya çalışılmıştır. Gizil değişkenlere ilişkin açıklanabilir yapının sunduğu katkı, alan yazın desteği ile uygulama çalışmalarına taşınmıştır.

Sürekli kaygının MPK'nı doğrudan gözlemlediği görülmüştür. Alanyazın incelendiğinde incelendiğin de sürekli kaygının MPK ile ilişkili olduğu çalışmalar görülebilir. Kenny ve diğ. (2004)'in opera sanatçıları ile yaptıkları çalışmada MPK'nın sürekli kaygı ile yakından ilişkili olduğu ve özellikle MPK'nın solo performans boyutunda ile sürekli kaygı arasında yüksek bir ilişki olduğu bulunmuştur. Aynı zamanda sürekli kaygının MPK'nın yordayıcısı olduğu yapılan regresyon analizi ile ortaya konulmuştur. Yine benzer sonuçlar diğer araştırmacıların yaptıkları çalışmalarda görülmektedir (Clark ve Agras, 1991; Fishbein, Middlestadt, Ottati, Straus, ve Ellis, 1988; Lehrer, Goldman, ve Strommen, 1990). Çıkan sonucun yani sürekli kaygı ile MPK'nın arasında bu denli yüksek bir ilişki olmasının nedenini Bartel ve Thomson (1994) şu şekilde açıklamaktadırlar; Müzisyenler, müzisyen olmayanlara göre çok daha fazla kaygılıdırlar. Performans sergilemek başlı başına stresli bir etkinlik olmasının yanında bu etkinliğin çoğu zaman bireysel olması kaygıyı daha da fazla arttırmaktadır. Kenny ve diğ. (2004) çalışmasında görüldüğü gibi solo performans sergileyenler koroda performans sergileyenlere göre daha fazla kaygı yaşamaktadırlar. Osborne ve Franklin (2002)'e göre MPK'nın en iyi yordayıcısı sürekli kaygı ve cinsiyettir. Kızlar, erkeklere oranla daha fazla duygusal rahatsızlık bildirmişlerdir. Örneklemimiz olan lise GSSL öğrencilerini ele aldığımızda performans kaygısına ek olarak eğitim hayatlarının bir parçası olan sınavları, üniversiteye yerleşmek için girecekleri yetenek sınavları ve çalgı dersleri için öğretmenleri ile geçirdikleri birebir dersleri de sayarsak sürekli kaygının doğasında olan kaygıya yatkınlığın da etkisi ile sürekli kaygılarının MPK'nı etkilemesini daha iyi anlayabiliriz.

Modeldeki bir diğer yordayıcı sosyal kaygıdır. Sosyal kaygının MPK'nı doğrudan yordamaktadır. Sosyal kaygının bir alt boyutu olarak kabul edilen performans kaygısının sosyal kaygıyı yordaması beklenen bir durumdur. Çoğu araştırmacıya göre de MPK sosyal fobinin bir alt boyutudur (Hook ve Valentiner, 2002; Turner, Johnson, Beidel, Heiser, ve Lydiard, 2003). Bunun sebebi DSM-IV (APA, 2007)'e göre müzisyenin tarafından değerlendirilmesini içeren sosyal bir durum olmasıdır. Sosyal kaygı bozukluklarında ve performans kaygısında, temelde negatif değerlendirme korkusu olduğu araştırmacılar tarafından ele alınmaktadır (Osborne ve Kenny, 2008; Schultz, Heimberg, Rodebaugh, Schneier, Liebowitz, ve Telch, 2006). Sosyal kaygıdaki izleyici hayali olmasına karşın, MPK'nda izleyici yani



değerlendirici gerçektir. GSSL öğrencilerinin performanslarını değerlendirecek birden fazla figür bulunmaktadır. Konserlerinde kendilerini izleyen izleyicilerin yanı sıra, kendi öğretmenleri, komisyon sınavlarındaki öğretmenler, güzel sanatlar liselerine girişte yapılan yetenek sınavı ve üniversiteye yerleşmek için yapılan yetenek sınavlarında sürekli bir izleyici ve onların performansını değerlendiren birileri olmaktadır. Olumsuz değerlendirme kaygısı öğrencilerin sürekli olarak maruz kaldıkları bir durum olmaktadır. Bunlara ek olarak, öğrencileri değerlendiren kişilerin müzik alanında uzman kişiler olması da kaygıyı arttıran bir diğer unsurdur. LeBlanc, Jin, Obert, ve Siivola (1997) izleyicilerin ya da otorite figüründeki kişilerin, eğitimcilerin varlığının ve davranışlarının MPK'nı etkilediğini bulmuşlardır. Bu bulguyu destekler nitelikte Osborne ve Franklin (2002)'in yaptıkları çalışmanın sonucuna göre, performans kaygısı düşük olanların izleyicilerin değerlendirmelerini daha olumlu algıladıklarını bulmuşlardır. Yöndem (2012)'in yaptığı çalışmada öğrencilerin komisyon ve ders hocasının hareketlerine karşı aşırı duyarlılık gösterdikleri ve bunlardan bir takım anlamlar çıkarma eğiliminde oldukları görülmüştür. Eğer öğrenci, daha önceki eğitim öğretim hayatında öğretmenleri tarafından performansları ile ilgili olarak olumsuz olarak değerlendirilmişse veya öğrenci değerlendirmeleri olumsuz olarak yorumlamışsa, bir sonraki performans sergilemesinde ya da sergileme öncesinde performans kaygısı yaşayacaktır. Clark ve Wells (1995) 'e göre sosyal kaygıda daha önceki yaşantıların, etkileşimlerin kaygıyı tetikleyici etkisi olmaktadır. Yapılan psikoeğitim programı esnasında öğrenciler, öğretmenlerinin olumsuz değerlendirmesinden çekindiklerini hatta bazılarının bu olumsuz değerlendirmeden korktuğu için dört senedir konserlere ve etkinliklere katılmadığını söylemişlerdir.

MPK'nı doğrudan yordayan son değişken mükemmeliyetçiliktir. İlgili alanyazın incelendiğinde bu sonuçta beklenen bir durumdur. MPK ile mükemmeliyetçiliğin arasındaki ilişkiyi ortaya koyan araştırmalar mevcuttur. Araştırmanın bulgusunu yani mükemmeliyetçiliğin MPK'nı yordadığı şeklindeki sonucu destekler bir çalışma Sinden (1999)'in 138 üniversite öğrencisi ile yaptığı araştırmadır. Mükemmeliyetçiliğin MPK'nı en iyi yordayan değişkenlerden olduğunu, mükemmeliyetçiliğin hatalara aşırı ilgi, davranışlardan şüphe ve düşük kişisel standartları alt boyutlarında MPK'nı yordamada anlamlı olduğunu bulmuştur. Yine Liston, Frost, ve Mohr (2003)'un 118 müzik öğrencisi ile yaptığı çalışmada MPK'nın

mükemmeliyetçilik ile ilişkili olduğu göstermektedir. Mor, Day, Flett, ve Hewitt (1995) yaptığı çalışma mükemmeliyetçiliğin MPK'sına etkisine yöneliktir. 87 profesyonel müzisyen ile yapılan çalışmada, mükemmeliyetçilik ve özellikle kendine yönelik mükemmeliyetçilik ve topluma yönelik mükemmeliyetçilik büyük bir oranda zayıflatıcı performans kaygısı yaşanmasına neden olmaktadır. Mükemmeliyetçiliğin MPK'nı yordaması, yapı olarak kaygıya meyilli ve diğerleri tarafından sürekli olarak değerlendirilme kaygısı içerisindeki öğrencilerin performanslarında mükemmeli arama çabası olarak yorumlanabilir. Öğrenciler hatalara karşı aşırı ilgi göstererek, yüksek standartlar belirleme eğilimi içerisinde oldukları söylenebilir. Araştırma için geliştirilen modelden elde edilen bulgulara dayanarak, doğrudan yordayan değişkenler için yorum şu şekilde yapılabilir, bir ya da birden fazla otorite figürü tarafından değerlendirilme kaygısı yaşayan ve bu kaygıyı okul içerisinde sürekli yaşayan, bir diğer ifade ile sürekli olarak bu kaygıya maruz kalan öğrenciler, bu kaygı ile baş etmek için kullanacakları en etkili yolu, yani çok çalışarak, davranışlarından şüphe ederek, hata yapmamaya çalışarak, kendilerine daha fazla yüksek standart koyarak başarıya yani kaygılarını yenmeye ulaşmaktadırlar.

Çalışma-I'nin sonucuna göre sürekli kaygı, sosyal kaygı ve mükemmeliyetçilik MPK'nı doğrudan yordarken öz-güven ve öz-yeterliğin sürekli kaygı, sosyal kaygı ve mükemmeliyetçilik üzerinden MPK'nı dolaylı olarak yordadığı görülmektedir. Mükemmeliyetçilik ve sosyal kaygı arasındaki ilişki için alanyazın araştırıldığında Juster ve diğ. (1996) sosyal kaygı yaşayan 61 kişi üzerinde yaptıkları çalışmada sosyal kaygının mükemmeliyetçilik ile ilişkili olduğu, özellikle hatalara aşırı ilgi, davranışlardan şüphe ve ailesel eleştiri alt boyutları ile sosyal kaygının ilişkili olduğunu bulmuşlardır. Ailesel beklentiler alt boyutu ile sosyal kaygı arasında bir ilişki bulunmamıştır. Yine benzer bir çalışmada Saboonchi, Lundh, ve Öst (1999) sosyal kaygı yaşayan bireyler ile yaptıkları çalışmada sosyal kaygı ile mükemmeliyetçiliğin ilişkili olduğunu bulmuşlardır. Aynı çalışmanın bir diğer boyutunda 52 sosyal kaygılı birey normal bireyler ile karşılaştırılmış, sosyal kaygılı bireyler normal bireylere göre hatalara aşırı ilgi, davranışlardan şüphe ve ailesel eleştiri boyutlarından daha yüksek puanlar almışlardır. Rosser, Issakidis, ve Peters (2003) 61 kişi ile yaptıkları deneysel çalışmanın sonucu göstermektedir ki, işlem öncesi ölçümlerde sosyal kaygı ile hatalara karşı aşırı ilgi ve davranışlardan şüphe ile hem ilişkilidir hem de bu değişkenler sosyal kaygının yordayıcısıdır. Liron (1993)'un

104 üniversite öğrencisi ile yaptığı çalışmada, mükemmeliyetçiliğin üç boyutu, kendine yönelik mükemmeliyetçilik, diğerlerine yönelik mükemmeliyetçilik ve topluma yönelik mükemmeliyetçilik ile sosyal kaygı arasında orta düzeyde, ters ve anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Araştırmalarda ve araştırma modelinde görüldüğü gibi bireylerdeki sosyal kaygı düzeyindeki artış mükemmeliyetçilikte de bir artışa neden olmaktadır.

Öz-güven sürekli kaygı üzerinden MPK'nı yordarken aynı zamanda sosyal kaygı ve mükemmeliyetçilik üzerinden de MPK'sını yordamaktadır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre özgüven sosyal kaygıyı negatif bir şekilde yordamaktadır. Bir diğer deyişle öz-güven ile sosyal kaygı arasında ters ilişki mevcuttur. Alanyazın incelendiğinde öz-güven ile sosyal kaygı arasındaki ters ilişkiyi destekleyen çalışmalar mevcuttur. Izgiç, Akyuz, Dogan, ve Kugu (2004)'nin 1003 üniversite öğrencisi ile yaptıkları çalışmada sosyal kaygılı öğrencilerin düşük öz-güven gösterdikleri bulunmuştur. Bunun yanında Davidson, Hughes, George, ve Blazer (1994)'in 1488 üniversite öğrencisi ile yaptıkları çalışmada sosyal kaygı yaşayan bireylerin özelliklerinde birinin öz-güven eksikliği olduğu görülmektedir. Yine Liron (1993)'un 104 üniversite öğrencisi ile yaptığı çalışmada öz-güven ile sosyal kaygı arasında orta düzeyde, ters ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

Diğer yandan öz-güven ile mükemmeliyetçilik arasında bir ilişki olduğu ve öz-güvenin mükemmeliyetçiliği dolaylı olarak yordadığı görülmektedir. Araştırma için denenen modellerin hemen hepsinde öz-güvenin ile mükemmeliyetçiliği doğrudan yordadığı modeller istatistiksel olarak anlamsız bulunmuştur. Fakat elde edilen modelde de görüldüğü gibi özgüvenin mükemmeliyetçiliği sosyal kaygı üzerinden dolaylı olarak yordadığı görülmektedir. Bu durum şu şekilde yorumlanabilir; öz-güven, hem MPK'sını hem de mükemmeliyetçiliği doğrudan yordamamaktadır. Mükemmeliyetçiliği ancak sosyal kaygı aracılığı yordamaktadır. Sosyal kaygı aracı değişkeni ilişkinin içine girdiğinde öz-güven ile mükemmeliyetçiliğin arasında bir ilişki görülmektedir. Öz-güven, sosyal kaygı ve mükemmeliyetçilik ilişkisinde sosyal kaygı aracı değişkendir. Bireylerin özgüven seviyelerindeki değişim hem sosyal kaygıyı hem de mükemmeliyetçiliği etkilemektedir. Eğer bireyin öz-güven düzeyi arttırılırsa sosyal kaygıları seviyeleri hem de mükemmeliyetçilik seviyeleri azalacaktır. Alanyazın incelendiğinde öz-güven ile mükemmeliyetçiliğin arasındaki ilişkiyi destekleyen çalışmalar mevcuttur rastlanmamıştır. Frost ve Henderson

(1991)'in 40 sporcu ile yaptıkları çalışmada mükemmeliyetçilik ve alt boyutları olan hatalara karşı aşırı ilgi ile davranışlardan şüphe ile negatif bir ilişki olduğu görülmüştür. Koivula, Hassmén, ve Fallby (2002) 178 kişi ile yaptıkları çalışmada öz-güven ile mükemmeliyetçiliğin arasında ilişki olduğu bulunmuştur. Liron (1993)'un yaptığı çalışmada, mükemmeliyetçiliğin üç boyutu, kendine yönelik mükemmeliyetçilik, diğerlerine yönelik mükemmeliyetçilik ve topluma yönelik mükemmeliyetçilik ile öz-güven arasında negatif bir ilişki olduğu görülmüştür. Bireyin öz-güven seviyesindeki herhangi bir değişim sosyal kaygısını etkileyecek ve buda mükemmeliyetçi davranışlarda değişime neden olacaktır. Öz-güvendeki artış sosyal kaygıda azalmaya ve dolaylı olarak mükemmeliyetçilikte azalmaya sebep olacaktır. Bu durumun tam tersi olarak öz-güvendeki herhangi bir azalma sosyal kaygıdaki artışa ve bu yolla mükemmeliyetçi davranışlara sebep olacaktır. Kearney (2005)'e göre sosyal kaygının başlıca nedenlerinden birisi öz-güven eksikliğidir ve sosyal kaygıya ilişkin müdahale programları bireydeki sosyal becerilerin yanı sıra öz-güvenin gelişimine de etki etmektedir. Öz-güven ile mükemmeliyetçilik arasındaki ilişki şu şekilde yorumlanabilir; özgüveni yüksek bireyler mükemmel ulaşma eğilimindedirler, kendilerine zor ama kendilerince ulaşılabilir hedef ve hedefler belirleyip, görevlerini daha iyi yapmak için yoğun bir performans sergilerler.

Bunun yanında öz-güven, sosyal kaygı, mükemmeliyetçilik ve MPK ilişkisinde mükemmeliyetçilik ve sosyal kaygı doğrudan MPK'nı yordarken aynı zaman öz-güven, sosyal kaygı mükemmeliyetçilik aracılığı ile dolaylı olarak yordamakta, sosyal kaygı ve mükemmeliyetçilik bu ilişkide aracı değişken olmaktadır. Bireyin öz-güvenindeki değişim dolaylı ve negatif olarak MPK'na etki etmektedir. Öz-güvenindeki artış sosyal kaygıda azalmaya, sosyal kaygıdaki bu azalma MPK'sı hem doğrudan hem de mükemmeliyetçilikteki azalma aracılığı ile dolaylı olarak etkilemektedir. Yapılan alanyazın taramasında öz-güven ile MPK arasındaki ilişkiyi destekler nitelikte çalışmalar mevcuttur. Yoshie, Shigemasu, Kudo, ve Ohtsuki (2009) piyano öğrencileri ile yaptıkları çalışmada öz-güvenin performansın yordayıcı olduğu görülmüştür. Craske ve Craig (1984)'in 40 piyanist ile yaptıkları çalışmada, yüksek düzeyde performans kaygısı yaşayan piyanistlerin düşük seviyede öz-güven belirttikleri bulunmuştur. Başka bir ifade ile öz-güven ile performans kaygısı arasında negatif bir ilişki mevcuttur. Woodman ve Hardy (2003)'nin yaptıkları meta

analiz araştırma bulgularıyla hem paralel hem de ters sonuçlar içermektedir. Yapılan meta analiz çalışmasında, incelenen 43 çalışmanın, 26 (%60)'sında performans ile öz-güven arasında negatif, 10 (%23)'unda pozitif bir ilişki olduğu bulunmuş, 7 (%16)'inde herhangi bir ilişki görülmemiştir. Yöndem (2012)'in müzik öğretmenliği bölümüne devam eden öğrenciler ile yaptığı nitel çalışmada, öğrenciler kendine güvenmelerinin performans öncesi daha rahat olmalarını sağladığını belirtmişlerdir.

Öz-güven ile MPK'nın bir diğer aracı değişkeni sürekli kaygıdır. Öz-güven MPK'nı sosyal kaygı ve mükemmeliyetçilik gibi sürekli kaygı aracılığı ile de yordamaktır. Sürekli kaygı ve öz-güven arasında negatif bir ilişki mevcuttur. Öz-güvendeki olumlu bir artış sürekli kaygıda azalmaya sebep olmaktadır. Bu durumun tam tersi olarak öz-güvendeki azalma sürekli kaygının artmasına neden olmaktadır. MPK açısından bakacak olursak, sürekli kaygıdaki olumlu bir değişim yani artış sürekli kaygıda azalmaya ve dolayısıyla MPK'nda da bir azalmaya neden olacaktır. Yapılan alanyazın araştırmasında öz-güven ile sürekli kaygı arasındaki ilişkiyi destekler nitelikte araştırmaların olduğu görülmüştür. Gaudry ve Poole (1972)'in 9.sınıfa devam eden 31 öğrenci ile yaptıkları çalışmada sürekli kaygı ile öz-güven arasında negatif bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Russell ve Cox (2002)'un genç güreşçiler ile yaptıkları çalışmada, öz-güvenin kaygının her çeşidince çok önemli bir rol oynadığı ve atletleri başarıya ulaşmasında etkili olduğu görülmüştür. Hanton, Mellalieu, ve Hall (2004)'un üst düzey sporcular ile yaptığı çalışmada düşük ve yüksek öz-güvenin kaygının yorumlanması ve şiddeti ile yakından ilişkili olduğu ve sporcuların performansını etkilediğini bulmuşlardır. Hatzigeorgiadis, Zourbanos, Mpoumpaki, ve Theodorakis (2009)'in 72 elit tenisçi ile yaptıkları deneysel çalışmada, deney grubunda bulunan sporcuların öz-güvenlerindeki yükselmenin kaygılarındaki azalmaya neden olduğunu bulmuşlardır. Koivula, Hassmén, ve Fallby (2002)'nin 178 elit atlet ile yaptıkları çalışmada benzer sonuçlara ulaşmışlardır, sporcuların öz-güvenleri yükseldikçe kaygıları azalmaktadır.

Araştırma modelindeki son değişken öz-yeterlidir. Öz-yeterlik modeldeki değişkenlerin hepsi ile ilişki içindedir. Öz-güveni ve mükemmeliyetçiliği doğrudan, sürekli kaygıyı ve sosyal kaygıyı öz-güven üzerinden, mükemmeliyetçiliği öz-güven ve sosyal kaygı üzerinden, MPK'nı ise öz-güven, sosyal kaygı, sürekli kaygı ve mükemmeliyetçilik üzerinden yordamaktadır. Öz-yeterlik ve öz-güven arasında pozitif bir ilişki mevcuttur. Bireyin kendini başarıya ulaştırarak davranışları yerine

getirebileceğine ilişkin inancı arttıkça kendine olan güveni de artmaktadır. Bu durumun tam tersi olarak yeterliğine ilişkin düşünceleri olumsuzlaştıkça ve öz-yeterliği azaldıkça kendine olan güveni de azalmaktadır. Yapılan alanyazın araştırmasında araştırma modelinin destekler çalışmaları bulunmaktadır. Munroe-Chandler, Hall, ve Fishburne (2008)'in 112 genç sporcu ile yaptıkları çalışmada öz-yeterlik ile öz-güven arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Guibaoi (1994)'un 56 sporcu ile yaptığı çalışmada, öz-güven ile öz-yeterlik arasında anlamlı ve pozitif bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Mowlaie, Besharat, Pourbohloul, ve Azizi (2011)'nin İranlı 246 atlet ile yaptıkları çalışmada öz-yeterlik ile öz-güven arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki bulunmuştur.

Araştırma modeline göre öz-yeterlik ile sürekli kaygı arasında bir ilişki bulunmaktadır. Bu ilişki öz-güven aracı değişken konumundadır. Bireyin öz-yeterlik düzeyindeki olumlu bir artış öz-güveninde de artışa sebep olacak ve dolayısıyla sürekli kaygıda azalmaya neden olacaktır. Öz-yeterlik öz-güvendeki yükselmeyi sağlayarak sürekli kaygı düzeyinin azalmasını sağlayacaktır. Yapılan alanyazın araştırmasında araştırma modelini destekler nitelikte çalışmalar mevcuttur. Onyeizugbo (2010)'nun Nijerya'da 249 üniversite öğrencisi ile gerçekleştirdiği çalışmada, sürekli kaygı ile özgüven arasında negatif bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Benzer bir sonuç Jahanian ve Poornaghi (2012)'nin İran'da psikoloji eğitimi gören 100 öğrenci ile yaptıkları çalışmada elde edilmiştir. Araştırma sonucuna göre öz-yeterlik ile sürekli kaygı arasında anlamlı bir ilişki mevcuttur ve bu ilişki negatif yönde bir ilişkidir. Muris (2002)'in Belçika'da yaşları 12-19 arasında değişen 596 öğrenci ile yaptığı çalışmada elde ettiği bulgular, araştırma modeli ile benzeyen ve benzemeyen noktaları bulunmaktadır. Araştırma modelinde öz-yeterlik ile sürekli kaygı arasında negatif bir ilişki mevcutken, Muris'in çalışmasında öz-yeterliğin toplamında ve bütün alt boyutlarında (sosyal, akademik ve duygusal) ile sürekli kaygı arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki bulunmaktadır. Akın (2008)'in 646 üniversite öğrencisi ile yaptığı öz-yeterliğin çeşitli değişkenlerle ilişkilendirildiği bir yapısal eşitlik modellemesi çalışmasında, öz-yeterliğin kaygı ile hem ilişkili olduğu hem de dolaylı ve doğrudan yordadığı görülmektedir. McQuade (2009)'nin sahne sanatlarının değişik bölümlerinde eğitimlerine devam eden 139 üniversite öğrencisi ile yaptığı çalışmada çalışma da, öz-yeterliğin bütün

değişkenlerle ilişkili olduğu aynı zamanda sürekli kaygı ile anlamlı ve negatif bir ilişki içerisinde olduğu görülmüştür.

Araştırma modeline göre öz-yeterlik ve sosyal kaygı arasında, öz-güven aracı değişkeni ile dolaylı bir ilişki mevcuttur. Öz-yeterlik ve sosyal kaygı arasındaki ilişkide öz-güven aracı değişkendir. Öz-yeterlik seviyedeki her hangi bir olumlu artış, öz-güven de artışa sebep olacak ve öz-güvendeki artış sosyal kaygının azalmasına neden olacaktır. Bu durumun tam tersi olarak, bireyin öz-yeterlik algısındaki düşüş, öz-güveninde de düşüşe neden olacak ve öz-güvendeki bu düşüş bireyin yaşadığı sosyal kaygıda artışa neden olacaktır. Araştırma modelini doğrular nitelikte araştırmalar mevcuttur. Kashdan ve Roberts (2004)'in 55 kişi ile yaptıkları, sosyal kaygının öz-yeterlik ve çeşitli değişkenlerle olan ilişkisini inceledikleri çalışmada, sosyal kaygı yaşayan bireylerin çok zayıf öz-yeterlik algısına sahip olduklarını bulmuşlardır. Gaudiano ve Herbert (2007) sosyal kaygı yaşayan ergenlerle yaptıkları çalışmada, öz-yeterliği yaşanan sosyal kaygının şiddetinde yordayıcı olduğu ve aralarında anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Rudy, Davis, ve Matthews (2012)'in yaşları 11-14 arasında değişen 126 öğrenci ile yaptıkları yapısal eşitlik modellemesinde, genel ve sosyal öz-yeterliğin sosyal kaygının yordayıcısı olduğunu ve aralarında anlamlı ve negatif bir ilişkinin mevcut olduğunu ortaya koymuşlardır. Moree (2010), Rudy ve diğ.'nin çalışmasının neredeyse aynısını yapmıştır. Yine yaşları 11-14 arasında değişen 126 öğrenci ile yaptığı çalışmada sonuçlarda aynı çıkmıştır. Genel ve sosyal öz-yeterliğin sosyal kaygının yordayıcısı olduğunu ve aralarında anlamlı ve negatif bir ilişkinin mevcuttur. Fitzgerald (2012)'in İrlanda'da 10 psikoloji öğrencisi ile yaptığı çalışmada, öz-yeterlik ile sosyal kaygı arasında çok güçlü negatif bir ilişkinin olduğu bulunmuştur. Çalışmanın bulgularına göre öz-yeterlikteki azalma sosyal kaygıda artışa neden olmaktadır.

Araştırma modeline göre öz-yeterlik ve mükemmeliyetçilik arasında, öz-güven ve sosyal kaygı aracı değişkenleri ile dolaylı bir ilişki mevcuttur. Öz-yeterlik ve mükemmeliyetçilik arasındaki ilişkide öz-güven ve sosyal kaygı aracı değişkenlerdir. Öz-yeterlik seviyedeki her hangi bir olumlu artış, öz-güven de artışa sebep olacak ve öz-güvendeki artış sosyal kaygının azalmasına neden olacak ve nihayetinde mükemmeliyetçi tutumlarda azalmaya neden olacaktır. Bu durumun tam tersi olarak, bireyin öz-yeterlik algısındaki düşüş, öz-güveninde de düşüşe neden olacak ve öz-

güvendeki bu düşüş bireyin yaşadığı sosyal kaygıda artışa neden olacak, sosyal kaygı yaşayan bireyin mükemmeliyetçi tutumlarında artışa sebep olacaktır. Araştırma modelini doğrular nitelikte araştırmalar mevcuttur. McQuade (2009) yaşları 11-14 arasında değişen 126 öğrenci ile yaptığı çalışmada öz-yeterliğin performans kaygısı, iyimserlik ve mükemmeliyetçilik arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmanın sonucuna göre; öz-yeterlik ile mükemmeliyetçilik toplam puanları arasında anlamlı ve negatif bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Sinden (1999) üniversite öğrenimlerine devam eden 138 müzik bölümü öğrencisi ile yaptığı çalışmada, MPK, öz-yeterlik ve mükemmeliyetçiliğin arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışma sonucuna göre, öz-yeterliğin bütün çeşitleri (genel, sosyal ve toplam) ile mükemmeliyetçiliğin toplam puanı ve bütün alt boyutları (hatalara karşı aşırı ilgi, davranışlardan şüphe ve kişisel standartlar) arasında anlamlı ve negatif bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Yalnızca, genel öz-yeterlik ile kişisel standartların arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğu görülmüştür. Bireylerin öz-yeterliği arttıkça kendileri koydukları standartlar artmaktadır. Stoeber, Hutchfield, ve Wood (2008)'un 100 üniversite öğrencisi ile mükemmeliyetçiliğin başarı ve başarısızlığa verilen tepkiler ve öz-yeterliğin ilişkisinin araştırıldığı çalışmasında, mükemmeliyetçilik ile öz-yeterliğin arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu bulunmuştur. Beauregard (2012)'ın İngiltere'de 223 kişi ile öz-yeterliğin mükemmeliyetçiliğin çeşitli değişkenler açısından incelendiği çalışmada, uyumsuz mükemmeliyetçilik ile öz-yeterliğin arasında anlamlı ve negatif bir ilişki mevcutken, uyumlu mükemmeliyetçilik ile öz-yeterliğin arasında anlamlı ve pozitif bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Bireylerin öz-yeterlik seviyeleri arttıkça uyumsuz mükemmeliyetçilikleri azalmakta, uyumlu mükemmeliyetçilik seviyeleri artmaktadır.

Araştırma modelinde ele alınacak son ilişki modelin özeti öz-yeterlik ile MPK arasındaki ilişkidir. Öz-yeterlik ve MPK arasındaki ilişkide öz-güven, sosyal kaygı, sürekli kaygı ve mükemmeliyetçilik aracı değişkenlerdir. Öz-yeterlik MPK'nı üç ilişki ağı üzerinden yordamaktadır. İlk ilişki ağında öz-yeterlik MPK'nı öz-güven ve sürekli kaygı üzerinden dolaylı olarak yordamaktadır. Öz-güven ve sürekli kaygı ilk ilişki ağında aracı değişkenlerdir. Bireyin öz-yeterliğindeki artış, öz-güvende artışa sebep olmakta, öz-güvendeki artış sürekli kaygıdaki azalmaya neden olmakta ve sonuç olarak sürekli kaygıdaki azalma MPK'nda düşüşe neden olmaktadır. Eğer bireyin öz-yeterliği olumlu olarak atırlırsa MPK azaltılabilir. İkinci ilişki ağında öz-



yeterlik MPK'nı öz-güven, sosyal kaygı ve mükemmeliyetçilik üzerinden dolaylı olarak yordamaktadır. Öz-güven, sosyal kaygı ve mükemmeliyetçilik ikinci ilişki ağında aracı değişkenlerdir. Bireyin öz-yeterliğindeki artış, öz-güvende artışa sebep olmakta, öz-güvendeki artış sosyal kaygıdaki azalmaya neden olmakta, sosyal kaygıdaki azalma mükemmeliyetçilikte düşüşe yol açıp sonuç olarak mükemmeliyetçilikte azalma MPK'nda düşüşe neden olmaktadır. Üçüncü ve son ilişki ağında öz-yeterlik MPK'nı öz-güven, sosyal kaygı üzerinden dolaylı olarak yordamaktadır. Öz-güven ve sosyal kaygı üçüncü ilişki ağında aracı değişkenlerdir. Bireyin öz-yeterliğindeki artış, öz-güvende artışa sebep olmakta, öz-güvendeki artış sosyal kaygıdaki azalmaya neden olup sonuç olarak mükemmeliyetçilikte azalma MPK'nda düşüşe neden olmaktadır. Yapılan alanyazın araştırmasında öz-yeterlik ve MPK arasındaki ilişkiyi destekleyen çalışmalar bulunmaktadır. Sinden (1999)'in 40 piyanist ile yaptıkları Bandura'nın öz-yeterlik modelini sınıadıkları çalışmasında, MPK'nın öz-yeterlik ve seyirci etkisini incelemiştir. Kaygılı piyanistlerin seyirci önündeki performanslarında kaygıları yükselirken öz-yeterlik seviyeleri düşmüştür. Bir diğer ifade ile kaygılı piyanistler seyircinin önünde, kaygılı olmayan piyanistlere göre yetersiz performans sergilemişlerdir. Sahneden önce, kaygı yaşamayan piyanistler, kaygılı piyanistlere göre istikralı olarak öz-yeterlik seviyesi rapor etmişlerdir. Petrovich (1989) 74 konservatuar öğrencisi ile öz-yeterliğin kaynakları ve öğretmen davranışları üzerine bir çalışma yapmıştır. Öz-yeterliğin kaynaklarından sözel ikanın MPK ile zayıf bir ilişki içinde olduğunu bulmuştur. MPK, öz-yeterliğin bir diğer kaynağı olan, geçmiş deneyimlerin değerlendirilmesi ile ilişkili olduğu anlaşılmıştır. McQuade (2009) yaşları 11-14 arasında değişen 126 öğrenci ile yaptığı çalışmada öz-yeterliğin performans kaygısı, iyimserlik ve mükemmeliyetçilik arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Yapılan regresyon analizi sonucunda öz-yeterliğin performans kaygısını anlamlı ve negatif olarak yordadığı görülmektedir.

Çalışma-I'de görüldüğü gibi ele alınan değişkenler MPK'nı doğrudan ya da dolaylı olarak yordamaktadır. Çalışma-I şu şekilde özetlenebilir. MPK, sürekli kaygı, sosyal kaygı ve mükemmeliyetçilikten doğrudan etkilenen, öz-yeterlik ile sürekli kaygı, sosyal kaygı mükemmeliyetçilik ve özgüvenden dolaylı olarak etkilenen, öz-yeterlik, sürekli kaygı, sosyal kaygı ve mükemmeliyetçilik ile öz-yeterlikten dolaylı olarak etkilenen bir değişkendir. MPK'nı azaltmak için, bireylerin öz-yeterlik ve öz-güven seviyelerini arttırmak, sürekli kaygı, sosyal kaygı ve mükemmeliyetçilik seviyeleri

azaltmak gerekmektedir. Araştırma modelinden görüldüğü üzere bu değişkenlerin her birinin bir birleriyle ilişkileri mevcuttur ve bu ilişki ağında aracı değişkenler görülmektedir.

## **5.2.ÇALIŞMA-II'YE İLİŞKİN SONUÇ VE TARTIŞMA**

Çalışma-II'nin bulguları incelendiğinde çalışma-i'in bulgularının desteklendiği görülmektedir. Çalışma-I'in bulgularına göre sürekli kaygı, sosyal kaygı ve mükemmeliyetçilik MPK'nı doğrudan ve pozitif olarak yordamaktadır. Öğrencilerin sürekli kaygı, sosyal kaygı ve mükemmeliyetçilik düzeylerine müdahale edilerek MPK'larının azaltılabildiği görülmektedir. MPK'nı azaltmaya yönelik psiko-eğitim programının uygulandığı grupta yer alan katılımcıların, MPK'larının azaldığı ve bu azalmanın kalıcı olduğu, bu sonucun deneysel uygulamanın etkisinden kaynaklandığı ve alt denencelerin doğrulandığı ifade edilebilir. Çalışma-II'den elde edilen bulgu, öğrencilerin yaşadıkları sürekli kaygı, sosyal kaygı ve mükemmeliyetçilik üzerinden performans kaygılarında olumlu gelişmeler sağlayacağı düşünülen etkinliklere yer verilmesinin öğrencilerin performans kaygılarından kaynaklanacak problemlerden korumak için bilgilenmelerini, dolayısıyla kaygıları ile doğru bir biçimde başa çıkabilecekleri konusunda katkılar sağladığı düşünülmektedir. MPK'nı azaltmaya yönelik psiko-eğitim programında BDT'nin doğasını kavramak, MPK'nı etkileyen değişkenleri bilmek, mükemmeliyetçiliğin avantaj ve dezavantajlarını bilmek, otomatik düşüncelerle ilgili bilgi sahibi olmak, düşüncelerinin altında yatan sayılatıları fark etmek ve uyum sağlayıcı sayıltılar geliştirmek, uyumlu ve uyumsuz başa çıkma davranışlarının farkına varmak, MPK ile reddedilme ve kişilerarası duyarlılığın ilişkisini kavrayabilme konusunda farkındalıklar yarattığı söylenebilir.

### **5.2.1.Müzik Performans Kaygısına Yönelik Bulguların Sonuç ve Tartışması**

Çalışma-II'nin ilk denencesi; "Psikoeğitim programına katılan öğrencilerin MPK düzeylerinde, kontrol grubunda yer alan öğrencilere göre anlamlı düzeyde bir azalma olmayacak ve programın tamamlanmasından iki ay sonra yapılacak izleme ölçümünde de herhangi bir anlamlı azalma olmayacaktır" şeklinde ifade edilmiştir. Araştırmanın bulgularına yönelik genel bir çıkarsama yapmak gerekirse; Psikoeğitim programına katılan deneklerin MPK düzeylerinin azaldığı, bu azalışın kalıcı olduğu,

bu sonucun psikoeğitim programının etkisinden kaynaklandığı ve MPK ile ilişkili alt denencelerin doğrulandığı söylenebilir. Bir başka deyişle psikoeğitim programının, MPK'nı azaltmada bir yaklaşım olabileceği görülmüştür.

Alanyazın incelendiğinde, MPK'nı azaltmaya yönelik psikoeğitim programına rastlanmamıştır. Fakat bunun yanında MPK'na yönelik müdahale programlarını içeren birçok çalışma mevcuttur. Bu çalışmaların içerisinde, davranışsal öğeler (Appel, 1974; Deen, 1999; Esplen ve Hodnett, 1999; Grishman, 1989; Kendrick, Craig, Lawson, ve Davidson, 1982; Kim, 2005; Mansberger, 1988; Wardle, 1969), bilişsel stratejiler (Patston, 1996), bilişsel davranışçı yaklaşım (Harris, 1987; Kendrick, Craig, Lawson, ve Davidson, 1982; Roland, 1993), ipucu kontrollü gevşeme, bilişsel yeniden yapılandırma, gevşeme teknikleri, biyolojik geri bildirim, bilişsel davranışçı terapi, aşamalı gevşeme teknikleri gibi çeşitli müdahale tekniklerinin birleşik olarak kullanıldığı müdahale programları (Brodsky ve Sloboda, 1997; Clark ve Agras, 1991; Lazarus ve Abramovitz, 2004; Nagel, Himle, ve Papsdorf, 1989; Niemann, Pratt, ve Maughan, 1993; Sweeney-Burton, 1997; Sweeney ve Horan, 1982), termal biyolojik geribildirim (Van McKinney, 1984), müzik terapisi (Montello, Coons, ve Kantor, 1990), hipnoterapi (Stanton, 1994), meditasyon (Chang, 2001) ve çalışma grubu (Gratto, 1998) uygulamaları gibi müdahale programları mevcuttur. Araştırma için geliştirilen psikoeğitim programı da bahsedilen programlar gibi MPK kaygısını azaltmada etkili olmuş ve son-test ölçümlerinden 2 ay sonra yapılan izleme ölçümlerinde de bu etkinin kalıcı olduğu görülmüştür.

Sonuç olarak MPK'nın psikoeğitim programı ile azaltılmasına yönelik yapılan ve yukarıda bahsedilen çalışmalarla benzer şekilde, bu araştırmanın bulguları da 12 haftalık oturumlarla yürütülen psikoeğitim programının MPK belirtilerini azaltma ya da engellemedeki anlamlı etkisini göstermektedir. Hatta bu araştırmada elde edilen sonuçlara göre; psikoeğitim programının MPK'nı azaltmadaki etkisinin artarak devam ettiği söylenebilir. Çünkü deney grubunun MPK puan ortalamaları incelendiğinde deney grubu için son teste göre izleme ölçümünde elde edilen puanların kalıcılığını korumakla birlikte giderek azaldığı görülmektedir. Ayrıca; her iki grubun izleme testleri karşılaştırıldığında; MPK puanlarının deney grubu lehine anlamlı düzeyde azaldığı görülmüştür. Bu nedenle elde edilen bu sonuçlar psikoeğitim programının MPK'nı azaltmadaki etkisinin artarak devam ettiği ve bu

azalmanın şans ya da zamana bağlı olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Başka bir ifadeyle, psikoeğitim programına katılan GSSL öğrencilerinin MPK puanlarının oturumların tamamlanmasının ardından azalmaya devam ettiği ve bu durumun deney grubuna uygulanan müdahalenin etkisi olarak değerlendirilebileceği söylenebilir.

### **5.2.2.Sürekli Kaygıya Yönelik Bulguların Sonuç ve Tartışması**

Çalışma-II'nin ikinci denencesi; "Psikoeğitim programına katılan öğrencilerin sürekli kaygı düzeylerinde, kontrol grubunda yer alan öğrencilere göre anlamlı düzeyde bir azalma olmayacak ve programın tamamlanmasından iki ay sonra yapılacak izleme ölçümünde de herhangi bir anlamlı azalma olmayacaktır" şeklinde ifade edilmiştir. Araştırmanın bulgularına yönelik genel bir çıkarsama yapmak gerekirse; Psikoeğitim programına katılan deneklerin sürekli kaygı düzeylerinin azaldığı, bu azalışın kalıcı olduğu, bu sonucun psikoeğitim programının etkisinden kaynaklandığı ve sürekli kaygı ile ilişkili alt denencelerin doğrulandığı söylenebilir. Bir başka deyişle psikoeğitim programının, sürekli kaygıyı azaltmada bir yaklaşım olabileceği görülmüştür.

İlgili literatür incelendiğinde sürekli kaygıyı azaltmaya yönelik müdahale programlarının mevcut olduğu görülebilir. Örneğin, Nagel, Himle ve Papsdorf (1989) bilişsel davranışçı tekniklerin kullanıldığı bir araştırmada. MPK yaşayan 20 müzik öğrencisine 6 hafta boyunca aşamalı gevşeme tekniği, bilişsel terapi ile birlikte kan basıncı, kalp atış hızı, vücut ısısı, ter bezi aktivitesi ve kaslardaki gerilimi içeren biyolojik geri bildirim içerisinde bulunduğu bir müdahale programı uygulanmıştır. Performans kaygısı ve sürekli kaygıda ön-teste göre son-test ölçümlerinde anlamlı bir ilerleme görülmüştür. Benzer şekilde Cooke (2011)'un yaptığı araştırmada amaç belirleme ve gevşeme teknikleri kullanarak yaptığı kaygıyı azaltma müdahale programının ile sürekli ve durumluk kaygıyı azaltmada etkili olduğu görülmüştür. Muris, Mayer, ve Merckelbach (1998)'in yaptığı çalışmada, 36 erkek katılımcı ile sürekli kaygıyı azaltmak için müdahale programının işlevselliği sınanmıştır. Müdahale programının sürekli kaygıyı azaltmada etkili olduğu, müdahale programından en az yararlananların en yüksek sürekli kaygı puanına sahip katılımcılar olduğu bulunmuştur. Bunun yanında araştırma bulguları ile uyuşmayan, sürekli kaygıyı azaltmaya yönelik müdahale programlarının başarısız olduğu

çalışmalarda mevcuttur (Çivitci, 2003; Harris, 1987; Kim, 2005; Yavuzer, Gündoğdu, ve Dikici, 2010)

Sonuç olarak sürekli kaygıyı psikoeğitim programı ile azaltılmasına yönelik yapılan ve yukarıda bahsedilen çalışmalarla benzer şekilde, bu araştırmanın bulguları da 12 haftalık oturumlarla yürütölen psikoeğitim programının sürekli kaygının belirtilerini azaltma ya da engellemedeki anlamlı etkisini göstermektedir. Hatta bu araştırmada elde edilen sonuçlara göre; psikoeğitim programının sürekli kaygıyı azaltmadaki etkisinin artarak devam ettiği söylenebilir. Çünkü deney grubunun sosyal kaygı puan ortalamaları incelendiğinde deney grubu için son teste göre izleme ölçümünde elde edilen puanların kalıcılığını korumakla birlikte giderek azaldığı görölmektedir. Ayrıca; her iki grubun izleme testleri karşılaştırıldığında; sürekli kaygı puanlarının deney grubu lehine anlamlı düzeyde azaldığı görölmüştür. Bu nedenle elde edilen bu sonuçlar psikoeğitim programının sürekli kaygıyı azaltmadaki etkisinin artarak devam ettiği ve bu azalmanın şans ya da zamana bağlı olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Başka bir ifadeyle, psikoeğitim programına katılan GSSL öğrencilerinin sürekli kaygı puanlarının oturumların tamamlanmasının ardından azalmaya devam ettiği ve bu durumun deney grubuna uygulanan müdahalenin etkisi olarak değerlendirilebileceği söylenebilir.

### **5.2.3.Sosyal Kaygıya Yönelik Bulguların Sonuç ve Tartışması**

Araştırmanın üçüncü denencesi; “Psikoeğitim programına katılan öğrencilerin sosyal kaygı düzeylerinde, kontrol grubunda yer alan öğrencilere göre anlamlı düzeyde bir azalma olacak ve bu azalma uygulamaların tamamlanmasından iki ay sonra yapılacak izleme ölçümünde de anlamlı düzeyde farklılık göstermeyecektir” şeklinde ifade edilmiştir. Araştırmanın bulgularına yönelik genel bir çıkarsama yapmak gerekirse; Psikoeğitim programına katılan deneklerin sosyal kaygı düzeylerinin azaldığı, bu azalışın kalıcı olduğu, bu sonucun psikoeğitim programının etkisinden kaynaklandığı ve sosyal kaygı ile ilişkili alt denencelerin doğrulandığı söylenebilir. Bir başka deyişle psikoeğitim programının, sosyal kaygıyı azaltmada bir yaklaşım olabileceği görölmüştür

Sosyal kaygıyı azaltmaya yönelik müdahale programları incelendiğinde, araştırma için kullanılan bilişsel-davranışcı teknikleri kullanan programların (Cox, Ross,

Swinson, ve Direnfeld, 1998; Heimberg, Dodge, Hope, Kennedy, Zollo, ve Becker, 1990; Taylor, 1996) yanı sıra bilişsel süreçleri kapsayan programlardan yararlanıldığı yapılan alanyazın taramasında görülmektedir (McManus, 2007; Wells ve McMillan, 2004).

Psikoeğitim programının, GSSL öğrencilerinin yaşadığı sosyal kaygıyı azaltmada etkili olup olmadığını belirlemek üzere yapılan bu çalışmada elde edilen bulguların ilgili alanyazın ile örtüştüğü görülmektedir. Bu çalışma da elde edilen bulgular incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının deneysel müdahale başlangıcında, sonlandığında ve 2 aylık izleme dönemi sonunda sosyal kaygı düzeylerinin deney grubu lehine olmak üzere anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. İlgili alanyazın incelendiğinde, ülkemizde sosyal kaygıyı azaltmaya yönelik programların yapıldığı ve benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Yazgı (2009) tarafından 54 lise öğrencisi ile yapılan çalışmada hazırlanan Sosyal Kaygıyla Başa Çıkma programının etkililiği araştırılmış ve hazırlanan programın lise öğrencilerinde sosyal kaygıyı azaltmada etkili olduğu bulunmuştur. Yine bir diğer çalışmada Palancı (2009) lise ve üniversite öğrencisi ile yaptığı iki aşamalı çalışmada, ilk önce sosyal kaygıyı açıklayan bir yapısal eşitlik modellemesi geliştirmiş daha sonra bu modeli 10 oturumluk bir müdahale programı ile sınımıştır. Yapılan çalışmada programın sosyal kaygıyı azaltmada etkili olduğu görülmüştür. Gümüş (2006) tarafından yapılan bir diğer çalışmada üniversite öğrencilerinin sosyal kaygı düzeylerini azaltmaya yönelik bir program geliştirmiş ve programın sosyal kaygıyı azaltmada etkili olduğu bulunmuştur. Mercan (2007) ilköğretim 6 ve 7. Sınıfa giden öğrenciler ile sosyal kaygıyı azaltmaya yönelik bir çalışma yapmış ve 12 oturumluk müdahale programının sosyal kaygıyı azaltmada etkili olduğunu bulmuştur. Aydın, (2006) ve yine Aydın, Tekinsav, Sorias (2010) tarafından ilköğretim 7 ve 8. sınıflarından seçilen öğrenciler ile yapılan bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı grupla psikolojik danışmanın öğrencilerin sosyal kaygı düzeylerini azaltmada etkili olduğunu göstermiştir. Sosyal kaygının psikoeğitim programı ile azaltılmasına yönelik yapılan ve yukarıda bahsedilen çalışmalarla benzer şekilde, bu araştırmanın bulguları da yürütülen psikoeğitim programının sosyal kaygıyı azaltmada etkisini göstermektedir.

Sonuç olarak sosyal kaygıyı psikoeğitim programı ile azaltılmasına yönelik yapılan ve yukarıda bahsedilen çalışmalarla benzer şekilde, bu araştırmanın bulguları da 12 haftalık oturumlarla yürütülen psikoeğitim programının sosyal kaygının belirtilerini

azaltma ya da engellemedeki anlamlı etkisini göstermektedir. Hatta bu araştırmada elde edilen sonuçlara göre; psikoeğitim programının sosyal kaygıyı azaltmadaki etkisinin artarak devam ettiği söylenebilir. Çünkü deney grubunun sosyal kaygı puan ortalamaları incelendiğinde deney grubu için son teste göre izleme ölçümünde elde edilen puanların kalıcılığını korumakla birlikte giderek azaldığı görülmektedir. Ayrıca; her iki grubun izleme testleri karşılaştırıldığında; sosyal kaygı puanlarının deney grubu lehine anlamlı düzeyde azaldığı görülmüştür. Bu nedenle elde edilen bu sonuçlar psikoeğitim programının sosyal kaygıyı azaltmadaki etkisinin artarak devam ettiği ve bu azalmanın şans ya da zamana bağlı olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Başka bir ifadeyle, psikoeğitim programına katılan GSSL ğrencilerinin sosyal kaygı puanlarının oturumların tamamlanmasının ardından azalmaya devam ettiği ve bu durumun deney grubuna uygulanan müdahalenin etkisi olarak değerlendirilebileceği söylenebilir.

#### **5.2.4.Mkemeliyetiliğe Yönelik Bulguların Sonuç ve Tartışması**

Araştırmanın dördüncü denencesi; “Psikoeğitim programına katılan öğrencilerin mkemeliyetilik düzeylerinde, kontrol grubunda yer alan öğrencilere göre anlamlı düzeyde bir azalma olacak ve bu azalma programın tamamlanmasından iki ay sonra yapılacak izleme ölçümünde de anlamlı düzeyde farklılık göstermeyecektir” şeklinde ifade edilmiştir. Araştırmanın bulgularına yönelik genel bir çıkarsama yapmak gerekirse; Psikoeğitim programına katılan öğrencilerin mkemeliyetilik düzeylerinin azaldığı, bu azalışın kalıcı olduğu, bu sonucun psikoeğitim programının etkisinden kaynaklandığı ve mkemeliyetilik ile ilişkili alt denencelerin doğrulandığı söylenebilir. Bir başka deyişle psikoeğitim programının, mkemeliyetiliği azaltmada bir yaklaşım olabileceği görülmüştür.

Psikoeğitim programının, GSSL ğrencilerinin yaşadığı mkemeliyetiliği azaltmada etkili olup olmadığını belirlemek üzere yapılan bu çalışmada elde edilen bulguların ilgili alanyazın ile örtüştüğü görülmektedir. Bu alışma da elde edilen bulgular incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının deneysel müdahale başlangıcında, sonlandığında ve 2 aylık izleme dönemi sonunda mkemeliyetilik düzeylerinin deney grubu lehine olmak üzere anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. İlgili alanyazın incelendiğinde, ülkemizde ve yurtdışında

mükemmeliyetçiliği azaltmaya yönelik programların yapıldığı ve benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Enns, Cox, ve Pidlubny (2002) tarafından yapılan çalışmada 12 oturumluk grupta bilişsel davranışçı terapi uygulamaları yapılmış ve sonuçta mükemmeliyetçiliği bütün alt boyutları ile azaltmada etkili olduğu görülmüştür. Rosser, Issakidis, ve Peters (2003) 61 denek üzerinde 40 saatlik ve 7 hafta süren çalışmasında, bilişsel davranış terapinin sosyal kaygıyı ve mükemmeliyetçiliği azaltma etkili olduğunu bulmuşlardır. Yine bilişsel davranışçı terapilerin kullanıldığı bir diğer çalışmada Ferguson ve Rodway (1994) 9 kişi üzerinde yaptıkları çalışmada, bilişsel davranışçı terapinin mükemmeliyetçiliği azaltmada etkili olduğunu göstermişlerdir. Yine benzer şekilde 9 kişi ile yapılan grupta bilişsel davranışçı uygulamada Glover, Brown, Fairburn, ve Shafran (2007) mükemmeliyetçiliği azaltmada bilişsel davranışçı uygulamaların etkililiğini ortaya koymuşlardır. Riley, Lee, Cooper, Fairburn, ve Shafran (2007)'in 15 katılımcı ile yaptıkları çalışmada 8 hafta süren 10 oturumluk mükemmeliyetçiliği azaltmaya yönelik bir bilişsel davranışçı müdahale programı uygulamışlardır. Deney grubunda buluna katılımcıların kontrol grubuna göre ön-test ve son-test ölçümlerinde mükemmeliyetçilik ve bütün alt boyutlarında anlamlı bir azalma olmuş ve bu azalma 8 ve 16 hafta süren izleme ölçümlerinde devam etmiştir. Ülkemizde mükemmeliyetçilik ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde araştırma sonucunu destekler nitelikte çalışmalar bulunmaktadır. Kağan (2006)'ın 16 katılımcı ile yaptığı 8 oturumluk bilişsel davranışçı yaklaşımı benimseyen müdahale programında, deney grubunda bulunan 8 katılımcının, kontrol grubundakilere göre mükemmeliyetçilik düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir azalma görülmüştür. Şirin (2011) ilköğretim 8. Sınıfa devam eden 30 öğrenci ile yaptığı çalışmada, mükemmeliyetçiliği azaltmaya yönelik 11 oturumluk psikoeğitim programı uygulamıştır. Deney grubundaki öğrencilerinin, kontrol grubundaki öğrencilere göre mükemmeliyetçilik düzeylerinde, son-test ölçümlerinin ön-test ölçümlerine göre anlamlı olarak azalma görüldüğü ve bu azalmanın iki ay sonra yapılan izleme ölçümlerinde de devam ettiği görülmüştür. Mükemmeliyetçiliğin psikoeğitim programı ile azaltılmasına yönelik yapılan ve yukarıda bahsedilen çalışmalarla benzer şekilde, bu araştırmanın bulguları da yürütülen psikoeğitim programının mükemmeliyetçiliği azaltmada etkisini göstermektedir.



Sonuç olarak mükemmeliyetçiliği psikoeğitim programı ile azaltılmasına yönelik yapılan ve yukarıda bahsedilen çalışmalarla benzer şekilde, bu araştırmanın bulguları da 12 haftalık oturumlarla yürütülen psikoeğitim programının mükemmeliyetçiliğin belirtilerini azaltma ya da engellemedeki anlamlı etkisini göstermektedir. Hatta bu araştırmada elde edilen sonuçlara göre; psikoeğitim programının mükemmeliyetçiliği azaltmadaki etkisinin artarak devam ettiği söylenebilir. Çünkü deney grubunun mükemmeliyetçiliği puan ortalamaları incelendiğinde deney grubu için son teste göre izleme ölçümünde elde edilen puanların kalıcılığını korumakla birlikte giderek azaldığı görülmektedir. Ayrıca; her iki grubun izleme testleri karşılaştırıldığında; mükemmeliyetçiliği puanlarının deney grubu lehine anlamlı düzeyde azaldığı görülmüştür. Bu nedenle elde edilen bu sonuçlar psikoeğitim programının mükemmeliyetçiliği azaltmadaki etkisinin artarak devam ettiği ve bu azalmanın şans ya da zamana bağlı olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Başka bir ifadeyle, psikoeğitim programına katılan GSSL öğrencilerinin mükemmeliyetçiliği puanlarının oturumların tamamlanmasının ardından azalmaya devam ettiği ve bu durumun deney grubuna uygulanan müdahalenin etkisi olarak değerlendirilebileceği söylenebilir.

Araştırmadan elde edilen modele dahil edilen değişkenler açısından alanyazına bakıldığında yukarıda da tartışıldığı gibi bütün değişkenler arasında ilişki olduğu görülmektedir. Fakat model değişkenlerinin hepsinin dahil edildiği ilişkiyel bir çalışma bulunmamaktadır. Araştırma modeli bu açıdan ülkemizdeki ve yabancı alanyazında büyük bir boşluğu doldurmaktadır. Araştırmanın bir diğer katkısı MPK ile ilgili birden çok aracı değişkeni ortaya çıkarmış olmasıdır. MPK'nı açıklayan regresyon analizi ile yapılan çalışmalar mevcuttur. Araştırma modeli yapılan ele alınan değişkenler açısından, bir bakıma, bütün regresyon analizlerini bir araya getirmiş ve detaylı bir nedensel bir model sunmuştur. Araştırma bulguların göre, MPK'nın sadece sahneden yaşanan heyecan ya da değerlendirilme kaygı olmadığı görülmüş, tahmin edilenden daha karmaşık bir yapıya sahip olduğu, sadece sahneden bulunmadan ya da seyirciden etkilenmediği, çeşitli değişkenlerin bir araya gelerek oluşturduğu bir yapı olduğu görülmektedir. Araştırmanın ikinci bölümünde modelden elde edilen bulgular psikoeğitim programı ile sınınmıştır. Yapılan 12 haftalık müdahale programında da görülmüştür ki MPK içiresinde en az (sürekli kaygı, sosyal kaygı ve mükemmeliyetçilik) 3 öge bulunmaktadır ve bu ögelere yapılan müdahale ile MPK azaltılabilmektedir.

### 5.3.ARAŞTIRMA SONUÇLARINA İLİŞKİN ÖNERİLER

Bu çalışmadan elde edilen bulgular doğrultusunda, ileride yapılacak çalışmalara ışık tutabilecek ve alanda çalışan psikolojik danışmanlara ve diğer uzmanlara yardımcı olabilecek öneriler şu şekilde sıralanabilir:

- 1) Araştırma için geliştirilen yapısal eşitlik modeli sadece gözlenen değişkenler ile yapılmıştır. Gelecekteki çalışmalarda ölçeklerin alt boyutları modele ya da modellere dahil edilerek, değişkenlerin alt boyutlarının MPK'na etkileri incelenebilir.
- 2) Araştırma için geliştirilen yapısal eşitlik modellemesi Güzel Sanatlar ve Spor liselerine devam eden öğrenciler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Gelecekteki çalışmalarda bu modelin daha küçük yaş gruplarında, üniversite öğrencileri ve müzik alanında çalışan diğer profesyoneller üzerinde işlevselliği doğrulanabilir.
- 3) Bu çalışmada geliştirilen psiko-eğitim programı, BDT ve MPK doğrultusunda geliştirilmiş bir programdır. Bu nedenle geliştirilen psiko-eğitim programının, birçok farklı değişkene yönelik etkisinin inceleneceği deneysel çalışmaların yapılmasının yararlı olacağı düşünülmektedir.
- 4) Araştırma için hazırlanan ve etkililiği sınanan program psikoeğitim programıdır ve bu biçimde uygulanan programın sürekli kaygı, sosyal kaygı, mükemmeliyetçiliği ve dolayısıyla MPK düzeylerini azalttığı görülmüştür. Yeni yapılacak araştırmalarda programın bireysel danışma biçimi ile etkililiği sınanabilir. Bunu yanında bireysel danışma ve grupta danışma şeklinde uygulaması yapılarak programın etkililiği karşılaştırmalı olarak test edilebilir.
- 5) Uygulanan MPK'nı azaltmaya yönelik psiko-eğitimi programının ülkemizde etkisi ise ilk kez incelendiğinden genelleme yapmak için sadece bir grup üzerinde denenmesi yeterli değildir. Bu programın farklı gruplarda ve farklı kişiler tarafından uygulanması programın kullanılabilirliğini artıracaktır.
- 6) Araştırmada MPK'nı azaltmaya yönelik psikoeğitim programının uzun süreli etkililiği 2 aylık izlemelerle incelenmeye alınmıştır. İzleme süreci sonunda elde edilen sonuçlar sürekli kaygı, sosyal kaygı, mükemmeliyetçiliği ve dolayısıyla MPK düzeylerinin müdahale bitime göre anlamlı düzeyde düştüğünü göstermektedir. Bu nedenle yapılacak benzeri çalışmalarda psikoeğitim programının etkililiği 6 ve 12 ay arayla birden fazla izleme ölçümünün yapılması

durumunda psikoeğitim programının bağımlı değişkenler üzerindeki etkisi ve kalıcılığı daha belirgin olarak ortaya konabilir.

#### **5.4.İLERİDE YAPILACAK ARAŞTIRMALARA YÖNELİK ÖNERİLER**

- 1) Çalışma-I için geliştirilen YEM için çok boyutlu mükemmeliyetçilik ölçeği kullanılmış değişken sadece bu yönü ile ele alınmıştır. Bundan sonra yapılacak çalışmalarda normal ve nevrotik mükemmeliyetçilik, çift süreçli mükemmeliyetçilik, sağlıklı ve sağlıksız mükemmeliyetçilik, esnek ve esnek olmayan mükemmeliyetçilik, içsel ve dışsal mükemmeliyetçilik bakımında ele alınması MPK'nı açıklamaya yönelik nedensel çalışmalara farklı boyutlar kazandıracaktır.
- 2) Çalışma-I için geliştirilen modelde MPK, sürekli kaygı, sosyal kaygı ve mükemmeliyetçilik bağımlı değişkenleri ele alınmıştır. Gelecekte çalışmalarda farklı kişilik özellikleri çalışmalara eklenerek alanyazına ciddi katkılar sağlanabilir.
- 3) Çalışma-I için geliştirilen modelde sadece anılan değişkenleri olması araştırmanın sınırlılığı olarak görülebilir. Yapılacak çalışmalara aile ve öğretmen tutumları eklenerek çevresel faktörlerin etkisi araştırılabilir.
- 4) Çalışma-I eğitim-öğretim yılı içerisinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın eğitim-öğretim yılı içerisinde gerçekleştirilmesi ilişki katsayılarını etkilemiş olabilir. Bu bağlamda düşünüldüğünde araştırma farklı zaman diliminde yani eğitim-öğretim yılı dışında yenilenecek iki araştırma sonucunun karşılaştırılması, lise öğrencilerindeki MPK'nı daha iyi anlaşılmasına katkı sağlayabilir.
- 5) Çalışma-I betimsel bir çalışma olup nedensel karşılaştırılmalı bir deseni vardır. Araştırma sonuçlarının genellenebilirliğine katkı için nitel çalışmalarla yenilenecek desteklenebilir.
- 6) Bu çalışmada geliştirilen psikoeğitim programı, psikolojik danışma ve rehberlik alanında çalışan uzman ve akademisyenler tarafından kolaylıkla kullanılabilir biçimde organize edilmiştir. Geliştirilen programın farklı deneysel çalışmalarda kullanılması, bu çalışmada elde edilen bulguların sağlamlığının desteklenmesine katkıda bulunabilir.
- 7) MPK yurt dışında uzun bir süreden beri çalışılıyor olmasına karşılık, ülkemizde bu kavramı deneysel ve ilişkisel anlamda inceleyecek farklı özgün araştırmalara

gereksinim duyulduğunu göstermektedir. Dolayısıyla gelecek çalışmalar, hem bu kavramın ülkemizde nasıl islediğini hem de müdahale programlarının MPK üzerindeki etkisini saptayabilir.

- 8) Araştırmada BDT oryantasyonlu psikoeğitim programının sürekli kaygı, sosyal kaygı, mükemmeliyetçiliği ve dolayısıyla MPK değişkenler üzerindeki etkisi incelenmiş, alternatif yaklaşım veya teknikle karşılaştırma yapılmamıştır. Yapılacak yeni çalışmalarda hazırlanan programın, grupla danışma veya grup terapisi etkinlikleri ile farklı yaklaşımlarla karşılaştırılarak etkisi incelenebilir.

## KAYNAKÇA

- Abbott, M. J., ve Rapee, R. M. (2004). Post-Event Rumination and Negative Self-Appraisal in Social Phobia Before and After Treatment. *Journal of Abnormal Psychology, 113*(1), 136-144. doi: 10.1037/0021-843X.113.1.136
- Acar, N. V. (2007). *Grupla Psikolojik Danışmada Alıştırma Teknikleri* (3 ed.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Adler, A. (2011a). *Psikolojik Aktivite Üstünlük Duygusu ve Toplumsal İlgi* (3 ed.). İstanbul: Say Yayınları.
- Adler, A. (2011b). *Yaşama Sanatı* (Çeviren,K. Sipal.). İstanbul: Say Yayınları.
- Akın, A. (2007). Öz-Güven Ölçeği'nin Geliştirilmesi ve Psikometrik Özellikleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7*(2), 167-176.
- Akın, A. (2008). Self-Efficacy, Achievement Goals and Depression, Anxiety and Stress: A Structural Equation Modeling. *World Applied Sciences Journal 3*(5), 725-732.
- Alfano, C. A., Beidel, D. C., ve Turner, S. M. (2002). Cognition in Childhood Anxiety: Conceptual, Methodological, and Developmental Issues. *Clinical Psychology Review, 22*(8), 1209-1238.
- Allen, R. (2010). *Free Improvisation and Performance Anxiety Among Piano Students*. Unpublished Doctoral Thesis, Boston University, College of Fine Arts, United States of America
- Altınay, D. (1999). *Psikodrama Grup Terapisi 300 Isınma Oyunu*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Amies, P. L., Gelder, M. G., ve Shaw, P. M. (1983). Social Phobia: A Comparative Clinical Study. *The British Journal of Psychiatry, 142*(2), 174-179. doi: 10.1192/bjp.142.2.174

- Andre, C., ve Lelord, C. (2002). *Kendine Saygı* (Çeviren,İ. Yerguz.). İstanbul: İletişim Yayınları.
- APA. (2007). *Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal Elkitabı Yeniden Gözden Geçirilmiş Tam Metin, 4. baskı (DSM-IV-TR)*. Köroğlu E. (Çeviri ed.) Ankara: Hekimler Yayın Birliği.
- Appel, S. S. (1974). *Modifying Solo Performance Anxiety in Adult Pianists*. Unpublished Doctoral Thesis, Columbia University, New York, United States of America
- Aydın, A. (2006). *Ergenlerde Sosyal Anksiyete Belirtilerini Azaltmaya Yönelik Bilişsel-Davranışçı Bir Müdahale Programının Etkiliğinin Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Psikoloji Anabilim Dalı, İzmir
- Aydın, A., ve Sütçü, S. T. (2007). Ergenler İçin Sosyal Kaygı Ölçeğinin (ESKÖ) Geçerlik ve Güvenirliğinin İncelenmesi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi, 14(2)*, 79-89.
- Aydın, A., Tekinsav, S. S., ve Sorias, O. (2010). Ergenlerde Sosyal Anksiyete Belirlerini Azaltmaya Yönelik Bilişsel-Davranışçı Bir Grup Terapisi Programının Etkililiğinin Değerlendirilmesi. *Türk Psikiyatri Dergisi, 21(1)*, 25-36.
- Aydın, B. (2010). *Motivasyonu Etkileyen Faktörlerin Yapısal Eşitlik Modeli ile Belirlenmesi: Bir Tekstil İşletmesi Örneği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir

- Ayyıldız, H., Cengiz, E., ve Ustasüleyman, T. (2006). Üretim ve Pazarlama Bölüm Çalışanları Arası Davranışsal Değişkenlerin Firma Performansı Üzerine Etkisine İlişkin Yapısal Bir Model Önerisi. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(17).
- Baltaş, A., ve Baltaş, Z. (2008). *Stres ve Basaçıkma Yolları*: Remzi Kitapevi, İstanbul.
- Bandura, A. (1977). Self-Efficacy: Toward A Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1982). Microanalysis of Action and Fear Arousal as A Function of Differential Levels of Perceived Self-Efficacy. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43(1), 5-21. doi: 10.1037/0022-3514.43.1.5
- Bandura, A. (1990). Perceived Self-Efficacy in The Exercise of Personal Agency. *Journal of Applied Sport Psychology*, 2(2), 128-163. doi: 10.1080/10413209008406426
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: W.H. Freeman.
- Bandura, A., ve Schunk, D. H. (1981). Cultivating Competence, Self-Efficacy, and Intrinsic Interest Through Proximal Self-Motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41(3), 586-598. doi: 10.1037//0022-3514.41.3.586
- Barlow, D. H. (2002). *Anxiety and Its Disorders: The Nature and Treatment of Anxiety and Panic* (2 ed.). New York: Guilford Press.
- Bartel, L. R., ve Thomson, E. G. (1994). Coping with Performance Stress: A Study of Professional Orchestral Musicians in Canada. *Visions of Research in Music* 16(5), 70-78.

- Bauer, G. P. (1980). *The Effect of State and Trait Anxiety, and Prestige of Model On Imitation*. Unpublished Doctoral Thesis, Faculty of Graduate College, Oklahoma State University, United States of America
- Beauregard, T. A. (2012). Perfectionism, Self-Efficacy and OCB: The Moderating Role of Gender. *Personnel Review*, 41(5), 590-608. doi: 10.1108/00483481211249120
- Beck, A., ve Emery, G. (1985). *Anxiety Disorders and Phobias: A Cognitive Perspective*. New York: Basic Books.
- Bednar, R. L., Wells, M. G., ve Peterson, S. R. (1989). *Self-esteem: Paradoxes and Innovations in Clinical Theory and Practice*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Branden, N. (2001). *The Power of Self-Esteem*. Florida: Health Communications.
- Brandfonbrener, A. G. (2009). History of Playing-related Pain in 330 University Freshman Music Students. *Medical Problems of Performing Artists*, 24, 30-36.
- Britsch, L. (2005). Investigating Performance-Related Problems of Young Musicians. *Medical Problems of Performing Artists*, 20(1), 40-47.
- Broadbent, D., ve Broadbent, M. (1988). Anxiety and Attentional Bias: State and Trait. *Cognition & Emotion*, 2(3), 165-183.
- Brodsky, W., ve Sloboda, J. A. (1997). Clinical Trial of A Music Generated Vibrotactile Therapeutic Environment for Musicians: Main Effects and Outcome Differences Between Therapy Subgroups. *Journal of Music Therapy*, 34(1), 2-32.
- Brotos, M. (1994). Effects of Performing Conditions on Music Performance Anxiety and Performance Quality. *Journal of Music Therapy*, 31(1), 63-81.



- Brown, G. P., ve Beck, A. T. (2002). Dysfunctional Attitudes, Perfectionism, and Model of Vulnerability to Depression. In G. L. Flett ve P. L. Hewitt (Eds.), *Perfectionism; Theory, Research and Treatment*. Washington DC: American Psychological Association.
- Brown, N. W. (2005). *Psychoeducational Groups: Process and Practice* (2 ed.). New York: Brunner-Routledge.
- Brownlee, L. (1981). *The Brownlee Model: An Efficacious Program for The Treatment of Stage Fright*. Unpublished Doctoral Thesis, The Union for Experimenting Colleges and Universities, Ohio, United States of America
- Bruce, T. J., ve Barlow, D. H. (1990). The Nature and Role of Performance Anxiety in Sexual Dysfunction. In H. Leitenberg (Ed.), *Handbook of Social and Evaluation Anxiety* (pp. 357-384). New York: Plenum.
- Brugues, A. O. (2009). *Music Performance Anxiety: A Review of The Literature*. Universitätsbibliothek Freiburg
- Burns, D. D. (1980). The Perfectionist's Script for Self-Defeat. *Psychology Today*, 14, 34-52.
- Burns, D. D. (1999). *Feeling Good: The New Mood therapy*. New York: William Morrow Paperbacks.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı* (7 ed.). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Cattell, R. B., ve Scheier, I. H. (1963). *Handbook for the IPAT Anxiety Scale Questionnaire: Self Analysis Form*. Champaign: Institute for Personality & Ability Testing.
- Cervone, D., ve Pervin, L. A. (2009). *Personality: Theory and Research* (11 ed.). New York: John Wiley & Sons Inc.

- Chang, J. C. (2001). *Effect of Meditation on Music Performance Anxiety*. Unpublished Doctoral Thesis, Columbia University, Teachers College, United States of America
- Chartier, M. J., Walker, J. R., ve Stein, M. B. (2003). Considering Comorbidity in Social Phobia. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 38(12), 728-734. doi: 10.1007/s00127-003-0720-6
- Chesky, K. S., ve Hipple, J. (1997). Performance Anxiety, Alcohol-Related Problems, and Social/Emotional Difficulties of College Students: A Comparative Study Between Lower-Division Music and Non-Music Majors. *Medical Problems of Performing Artists*, 12, 126-132.
- Clark, D. B., ve Agras, W. S. (1991). The Assessment and Treatment of Performance Anxiety in Musicians. *The American Journal of Psychiatry*, 148(5), 598-605.
- Clark, D. M., ve Wells, A. (1995). A Cognitive Model of Social Phobia. In R. Heimberg, M. Liebowitz, D. A. Hope ve F. R. Schneier (Eds.), *Social Phobia: Diagnosis, Assessment, and Treatment*. New York: Guildford Press.
- Clark, J. V., ve Arkowitz, H. (1975). Social Anxiety and Self-Evaluation of Interpersonal Performance. *Psychological Reports*, 36(1), 211-221.
- Cleaver, D. (1997). *Alleviating Musical Performance Anxiety Using Neuro-Linguistic Programming Based Techniques: An Investigation*. Unpublished BME (Hons) Thesis, University of Sydney, Sydney, Australia

- Cooke, E. (2011). *An Experimental Study into the Effects of Anxiety Reduction Techniques on State and Trait Anxiety in Cricket Batters*. Unpublished Doctoral Thesis, The University of Edinburgh, School of Psychology, Scotland
- Cooper, C. L., ve Wills, G. I. D. (1989). Popular Musicians Under Pressure. *Psychology of Music*, 17(1), 22-36.
- Cox, B. J., Ross, L., Swinson, R. P., ve Drenfeld, D. M. (1998). A Comparison of Social Phobia Outcome Measures in Cognitive-Behavioral Group Therapy. *Behavior Modification*, 22(3), 285-297.
- Cox, W. J., ve Kenardy, J. (1993). Performance Anxiety, Social Phobia, and Setting Effects in Instrumental Music Students. *Journal of Anxiety Disorders*, 7(1), 49-60.
- Craske, M. G., ve Craig, K. D. (1984). Musical Performance Anxiety: The Three-Systems Model and Self-Efficacy Theory. *Behaviour Research and Therapy*, 22(3), 267-280. doi: 10.1016/0005-7967(84)90007-X
- Çivitci, A. (2003). *Akılcı Duygusal Eğitimin İlköğretim Öğrencilerinin Mantıkdışı İnanç, Sürekli Kaygı ve Mantıklı Karar Verme Düzeylerine Etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik. SPSS ve LISREL Uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Daly, J. A. (1978). The Assessment of Social-Communicative Anxiety Via Self-Reports: A Comparison of Measures. *Communication Monographs*, 45(3), 204-218. doi: 10.1080/03637757809375966

- Daly, M. J., ve Burton, R. L. (1983). Self-Esteem and Irrational Beliefs: An Exploratory Investigation with Implications for Counseling. *Journal of Counseling Psychology*, 30(3), 361-366. doi: 10.1037/0022-0167.30.3.361
- Davidson, J. R., Hughes, D. C., George, L. K., ve Blazer, D. G. (1994). The Boundary of Social Phobia. Exploring The Threshold. *Archives of General Psychiatry*, 51(12), 975-983.
- Deen, D. R. (1999). *Awareness and Breathing: Keys to The Moderation of Musical Performance Anxiety*. Unpublished Doctoral Thesis, University of Kentucky, United States of America
- DeLucia-Waack, J. L. (2006). *Leading Psychoeducational Groups for Children and Adolescents*. California: Sage Publications
- Denny, J. P. (1966). Effects of Anxiety and Intelligence on Concept Formation. *Journal of Experimental Psychology*, 72(4), 596-602.
- Dews, C. L. B., ve Williams, M. S. (1989). Student Musicians' Personality Styles, Stresses, and Coping Patterns. *Psychology of Music*, 17(1), 37-47.
- Dilmaç, B., ve Ekşi, H. (2008). Meslek Yüksek Okullarında Öğrenim Gören Öğrencilerin Yaşam Doyumları ve Benlik Saygılarının İncelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20, 279-289.
- Doris, J. (1959). Test-Anxiety and Blame-Assignment in Grade School Children. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 58(2), 181-190.
- Duffy, E. (1972). Activation. In N. S. Greenfield ve R. A. Sternbach (Eds.), *Handbook of Psychophysiology*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Easterbrook, J. A. (1959). The Effect of Emotion on Cue Utilization and The Organization of Behavior. *Psychological Review*, 66(3), 183-201. doi: 10.1037/h0047707

- Ely, M. C. (1991). Stop Performance Anxiety! *Music Educators Journal*, 78(2), 35-39.
- Enns, M. W., Cox, B. J., ve Pidlubny, S. R. (2002). Group Cognitive Behaviour Therapy for Residual Depression: Effectiveness and Predictors of Response. *Cognitive Behaviour Therapy*, 31(1), 31-40.
- Esplen, M. J., ve Hodnett, E. (1999). A Pilot Study Investigating Student Musicians' Experiences of Guided Imagery as a Technique to Manage Performance Anxiety. *Medical Problems of Performing Artists*, 14(3), 127-132.
- Fehm, L., ve Schmidt, K. (2006). Performance Anxiety in Gifted Adolescent Musicians. *Journal of Anxiety Disorders*, 20(1), 98-109.
- Ferguson, K. L., ve Rodway, M. R. (1994). Cognitive Behavioral Treatment of Perfectionism: Initial Evaluation Studies. *Research on Social Work Practice*, 4(3), 283-308. doi: 10.1177/104973159400400302
- Fishbein, M., Middlestadt, S. E., Ottati, V., Straus, S., ve Ellis, A. (1988). Medical Problems Among Icsom Musicians - Overview Of A National Survey. *Medical Problems of Performing Artists*, 3(1), 1-8.
- Fitzgerald, N. (2012). *The Relationship Between Self-Efficacy, Social Anxiety, Personality Types and Strong Anxious Reactionism in A Non-Clinical Sample of Undergraduate Students*. Unpublished Bachelors Theses, Dublin Business School, Department of Psychology, Ireland
- Flett, G. L., Blankstein, K. R., Hewitt, P. L., ve Koledin, S. (1992). Components of Perfectionism and Procrastination in College Students. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 20(2), 85-94. doi: 10.2224/sbp.1992.20.2.85

- Flett, G. L., Greene, A., ve Hewitt, P. L. (2004). Dimensions of Perfectionism and Anxiety Sensitivity. *Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior Therapy*, 22(1), 39-57. doi: 10.1023/B:JORE.0000011576.18538.8e
- Fogle, D. O. (1982). Toward Effective Treatment for Music Performance Anxiety. *Psychotherapy: Theory, Research & Practice*, 19(3), 368-375.
- Frost, R. O., Heimberg, R. G., Holt, C. S., Mattia, J. I., ve Neubauer, A. L. (1993). A Comparison of Two Measures of Perfectionism. *Personality and Individual Differences*, 14(1), 119-126. doi: 10.1016/0191-8869(93)90181-2
- Frost, R. O., ve Henderson, K. J. (1991). Perfectionism and Reactions to Athletic Competition. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 13(4), 323-335.
- Frost, R. O., Marten, P., Lahart, C., ve Rosenblate, R. (1990). The Dimensions of Perfectionism. *Cognitive Therapy and Research*, 14(5), 449-468. doi: 10.1007/bf01172967
- Furmark, T., Tillfors, M., Everz, P. O., Marteinsdottir, I., Gefvert, O., ve Fredrikson, M. (1999). Social Phobia in The General Population: Prevalence and Sociodemographic Profile. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 34(8), 416-424. doi: 10.1007/s001270050163
- Furr, S. R. (2000). Structuring the Group Experience: A Format for Designing Psychoeducational Groups. *The Journal for Specialists in Group Work*, 25(1), 29-49. doi: 10.1080/01933920008411450
- Gabbard, G. O. (1979). Stage fright. *International Journal of Psycho-Analysis*, 60, 383-392.

- Gaudiano, B. A., ve Herbert, J. D. (2007). Self-Efficacy for Social Situations in Adolescents with Generalized Social Anxiety Disorder. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, 35(02), 209-223. doi: 10.1017/S1352465806003377
- Gaudry, E., ve Poole, C. (1972). The Effects of an Experience of Success or Failure on State Anxiety Level. *The Journal of Experimental Education*, 41(1), 18-21.
- Giti, S. M. (2013). *Beyond Social Phobia: A Review of The Background, Manifestations and Varied Therapeutic Approaches for Performance Anxiety*. Unpublished Doctoral Thesis, Alliant International University, California, United States America
- Glover, D. S., Brown, G. P., Fairburn, C. G., ve Shafran, R. (2007). A Preliminary Evaluation of Cognitive-Behaviour Therapy for Clinical Perfectionism: A Case Series. *British Journal of Clinical Psychology*, 46(1), 85-94.
- Gratto, S. D. (1998). The Effectiveness of An Audition Anxiety Workshop in Reducing Stress. *Medical Problems of Performing Artists*, 13(1), 29-34.
- Grishman, A. (1989). *Musicians' Performance Anxiety: The Effectiveness of Modified Progressive Muscle Relaxation in Reducing Physiological, Cognitive, and Behavioral Symptoms of Anxiety*. Unpublished Doctoral Thesis, University of Pittsburgh, Pennsylvania, United States of America
- Guibaoi, Y. (1994). *An Investigation of Relationships Among Self-Confidence, Self-Efficacy, Competitive Anxiety, and Sport Performance* Unpublished Doctoral Thesis, The Florida State University, College of Education, United States of America

- Gümüş, A. E. (2006). *Sosyal Kaygıyla Başaçıkma*. Ankara: Nobel Yayın.
- Hamachek, D. E. (1978). Psychodynamics of Normal and Neurotic Perfectionism. *Psychology: A Journal of Human Behavior*, 15, 27-33.
- Hamann, D. L. (1985). The Other Side of Stage Fright. *Music Educators Journal*, 71(8), 26-28. doi: 10.2307/3396494
- Hamann, D. L., ve Sobaje, M. (1983). Anxiety and The College Musician: A Study of Performance Conditions and Subject Variables. *Psychology of Music*, 11(1), 37-50.
- Hambly, K. (2001). *Özgüven* (Çeviren,B. Bıçakcı. 4 ed.). İstanbul: Rota Yayınları.
- Hanton, S., Mellalieu, S. D., ve Hall, R. (2004). Self-Confidence and Anxiety Interpretation: A Qualitative Investigation. *Psychology of Sport and Exercise*, 5(4), 477-495. doi: 10.1016/S1469-0292(03)00040-2
- Hargreaves, D. J., ve North, A. C. (1997). *The Social Psychology of Music*. Oxford: Oxford University Press.
- Harrigan, J. A., ve O'Connell, D. M. (1996). How Do You Look When Feeling Anxious? Facial Displays of Anxiety. *Personality and Individual Differences*, 21(2), 205-212. doi: 10.1016/0191-8869(96)00050-5
- Harris, D. A. (2001). Using B-Blockers to Control Stage Fright: A Dancer's ilemma. *Medical Problems of Performing Artists*, 16(2), 72-76.
- Harris, S. R. (1987). Brief Cognitive-Behavioral Group Counselling for Musical Performance Anxiety. *Journal of the International Society for the Study of Tension in Performance*, 4, 3-10.



- Hatzigeorgiadis, A., Zourbanos, N., Mpoumpaki, S., ve Theodorakis, Y. (2009). Mechanisms Underlying The Self-Talk–Performance Relationship: The Effects of Motivational Self-Talk on Self-Confidence and Anxiety. *Psychology of Sport and Exercise*, *10*(1), 186-192. doi: 10.1016/j.psychsport.2008.07.009
- Heimberg, R. G., Dodge, C. S., Hope, D. A., Kennedy, C. R., Zollo, L. J., ve Becker, R. E. (1990). Cognitive Behavioral Group Treatment for Social Phobia: Comparison with A Credible Placebo Control. *Cognitive Therapy and Research*, *14*(1), 1-23.
- Hewitt, P. L., ve Flett, G. L. (1991a). Dimensions of Perfectionism in Unipolar Depression. *Journal of Abnormal Psychology*, *100*(1), 98. doi: 10.1037//0021-843X.100.1.98
- Hewitt, P. L., ve Flett, G. L. (1991b). Perfectionism in The Self and Social Contexts: Conceptualization, Ssessment, and Sssociation with Psychopathology. *Journal of Personality and Social Psychology*, *60*(3), 456. doi: 10.1037//0022-3514.60.3.456
- Hewitt, P. L., ve Flett, G. L. (1993). Dimensions of Perfectionism, Daily Stress, and Depression: A Test of The Specific Vulnerability Hypothesis. *Journal of Abnormal Psychology*, *102*(1), 58-65. doi: 10.1037/0021-843X.102.1.58
- Hill, R. W., Zrull, M. C., ve Turlington, S. (1997). Perfectionism and Interpersonal Problems. *Journal of Personality Assessment*, *69*(1), 81-103. doi: 10.1207/s15327752jpa6901\_5
- Hingley, V. D. (1985). *Performance Anxiety in Music: A Review of The Literature (Stage Fright, Stress)*. Unpublished Doctoral Thesis, University of Washington, United States of America

- Hjelle, L. A., ve Ziegler, D. J. (1976). *Personality Theories: Basic Assumptions, Research, and Applications*. New York: McGraw-Hill.
- Hofmann, S. G., Albano, A. M., Heimberg, R. G., Tracey, S., Chorpita, B. F., ve Barlow, D. H. (1999). Subtypes of Social Phobia in Adolescents. *Depression and Anxiety*, 9(1), 15-18.
- Hollender, M. H. (1965). Perfectionism. *Comprehensive Psychiatry*, 6(2), 94-103.  
doi: 10.1016/S0010-440X(65)80016-5
- Hollender, M. H. (1978). Perfectionism, A Neglected Personality Trait. *The Journal of Clinical Psychiatry*, 39(5), 384.
- Hook, J. N., ve Valentiner, D. P. (2002). Are Specific and Generalized Social Phobias Qualitatively Distinct? *Clinical Psychology: Science and Practice*, 9(4), 379-395.
- Hope, D. A., Rapee, R. M., Heimberg, R. G., ve Dombeck, M. J. (1990). Representations of The Self in Social Phobia: Vulnerability to Social Threat. *Cognitive Therapy and Research*, 14(2), 177-189. doi: 10.1007/BF01176208
- Humphreys, T. (2000). *Çocuk Eğitiminin Anahtarı: Özgüven* (Çeviren,T. Anapa.). İstanbul: Epsilon Yayınları.
- Huston, J. L. (2001). *Familial Antecedents of Musical Performance Anxiety: A Comparison with Social Anxiety*. Unpublished Doctoral Thesis, Loyola University of Chicago, Illinois, United States of America
- Izgiç, F., Akyuz, G., Dogan, O., ve Kugu, N. (2004). Social Phobia Among University Students and Its Relation to Self-Esteem and Body Image. *Canadian Journal of Psychiatry*, 49(9), 630-634.

- Jahanian, R., ve Poornaghi, Z. (2012). The Relationship Between State-Trait Anxiety and Students' Sense of Social Self-Efficacy. *World Applied Sciences Journal*, 20(3), 395-400. doi: 10.5829/idosi.wasj.2012.20.03.1275
- Jankovic, J. (1997). Tourette Syndrome. Phenomenology and Classification of Tics. *Neurologic Clinics*, 15(2), 267-275. doi: 10.1016/S0733-8619(05)70311-X
- Juster, H. R., Heimberg, R. G., Frost, R. O., Holt, C. S., Mattia, J. I., ve Faccenda, K. (1996). Social Phobia and Perfectionism. *Personality and Individual Differences*, 21(3), 403-410. doi: 10.1016/0191-8869(96)00075-X
- Kağan, S. (2006). *Bilişsel Davranışçı Terapiye Dayalı Mükemmeliyetçilik Eğitiminin Sporcuların Mükemmeliyetçilik, Başarı Güdüsü ve Başarısızlık Korkusuna Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Kaplan, H. I., ve Sadock, B. J. (2007). Anxiety Disorder. In H. I. Kaplan ve B. J. Sadock (Eds.), *Kaplan & Sadock's Synopsis of Psychiatry: Behavioral Sciences/Clinical Psychiatry* (10 ed.). Baltimore: Williams and Wikins.
- Kasatura, İ. (1998). *Kişilik ve Özgüven*. İstanbul: Evrim Yayınları.
- Kashani, J. H., ve Orvaschel, H. (1990). A Community Study of Anxiety in Children and Adolescents. *American Journal of Psychiatry*, 147(3), 313-318.
- Kashdan, T. B., ve Roberts, J. E. (2004). Social Anxiety's Impact on Affect, Curiosity, and Social Self-Efficacy During a High Self-Focus Social Threat Situation. *Cognitive Therapy and Research*, 28(1), 119-141. doi: 10.1023/B:COTR.0000016934.20981.68
- Kearney, C. A. (2005). *Social Anxiety and Social Phobia in Youth*. United States of America: Springer Science+Business Media, Inc.

- Kendrick, M. J., Craig, K. D., Lawson, D. M., ve Davidson, P. O. (1982). Cognitive and Behavioral Therapy for Musical-Performance Anxiety. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 50(3), 353.
- Kenny, D. T. (2005). A Systematic Review of Treatments for Music Performance Anxiety. *Anxiety, Stress & Coping*, 18(3), 183-208. doi: 10.1080/10615800500167258
- Kenny, D. T. (2008). Music Performance Anxiety. In A. Williamon (Ed.), *International Handbook of Musicians' Health and Wellbeing*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Kenny, D. T., Davis, P., ve 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.
- Kenny, D. T., ve Osborne, M. S. (2006). Music Performance Anxiety: New Insights From Young Musicians. *Advances in Cognitive Psychology*, 2(2), 103-112.
- Kessler, R. C., Berglund, P., Demler, O., Jin, R., Merikangas, K. R., ve Walters, E. E. (2005). Lifetime Prevalence and Age-of-Onset Distributions of DSM-IV Disorders in The National Comorbidity Survey Replication. *Archives of General Psychiatry*, 62(6), 593-602. doi: 10.1001/archpsyc.62.6.593
- Kim, Y. (2005). Combined Treatment of Improvisation and esensitization to Alleviate Music performance Anxiety in Female College Pianists: A Pilot Study. *Medical Problems of Performing Artists*, 20(1), 17-24.

- King, F. J., Heinrich, D. L., Stephenson, R. S., ve Spielberger, C. D. (1976). An Investigation of The Causal Influence of Trait and State Anxiety on Academic Achievement. *Journal of Educational Psychology*, 68(3), 330-334.
- Koivula, N., Hassmén, P., ve Fallby, J. (2002). Self-Esteem and Perfectionism in Elite Athletes: Effects on Competitive Anxiety and Self-Confidence. *Personality and Individual Differences*, 32(5), 865-875. doi: 10.1016/S0191-8869(01)00092-7
- Kokotsaki, D., ve Davidson, J. W. (2003). Investigating Musical Performance Anxiety Among Music College Singing Students: A Quantitative Analysis. *Music Education Research*, 5(1), 45-59.
- Kopecky, C. C., Sawyer, C. R., ve Behnke, R. R. (2004). Sensitivity to Punishment and Explanatory Style as Predictors of Public Speaking State Anxiety. *Communication Education*, 53(3), 281-285. doi: 10.1080/0363452042000265206
- Köknel, Ö. (1985). *Kaygıdan Mutluluğa Kişilik: Altın Kitaplar Yayınevi, İstanbul.*
- Kugle, C. L., Clements, R. O., ve Powell, P. M. (1983). Level and Stability of Self-Esteem in Relation to Academic Behavior of Second Graders. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(1), 201-207. doi: 10.1037/0022-3514.44.1.201
- La Greca, A. M. (1999). The Social Anxiety Scales for Children and Adolescents. *The Behavior Therapist*, 22(7), 133-136.
- Lader, M. H. (1975). Psychophysiological Aspects of Anxiety. *Medicine*, 10, 429-432.

- Lang, P. J. (1971). The Application of Psychophysiological Methods to The Study of Psychotherapy and Behavior Modification. In A. Bergin ve S. Garfield (Eds.), *Handbook of Psychotherapy and Behavior Change* (1 ed., pp. 75-125). New York: Wiley.
- Langendörfer, F., Hodapp, V., Kreutz, G., ve Bongard, S. (2006). Personality and Performance Anxiety Among Professional Orchestra Musicians. *Journal of Individual Differences*, 27(3), 162-171. doi: 10.1027/1614-0001.27.3.162
- Lazarus, A. A., ve Abramovitz, A. (2004). A Multimodal Behavioral Approach to Performance Anxiety. *Journal of Clinical Psychology*, 60(8), 831-840.
- Leahy, R. L. (2010). *Bilişsel Terapi Yöntemleri* (2 ed.). Ankara: HYB Basım Yayın.
- LeBlanc, A., Jin, Y. C., Obert, M., ve Siivola, C. (1997). Effect of Audience on Music Performance Anxiety. *Journal of Research in Music Education*, 45(3), 480-496.
- Lehrer, P. M., Goldman, N. S., ve Strommen, E. F. (1990). A Principal Components Assessment of Performance Anxiety Among Musicians. *Medical Problems of Performing Artists*, 5(1), 12-18.
- Lépine, J. P., ve Pelissolo, A. (1996). Comorbidity and Social Phobia: Clinical and Epidemiological Issues. *International Clinical Psychopharmacology*, 11(3), 35-42.
- Lewinsohn, P. M., Gotlib, I. H., Lewinsohn, M., Seeley, J. R., ve Allen, N. B. (1998). Gender Differences in Anxiety Disorders and Anxiety Symptoms in Adolescents. *Journal of Abnormal Psychology*, 107(1), 109-117. doi: 10.1037/0021-843X.107.1.109
- Liebowitz, M. R. (1987). Social Phobia. *Modern Problems of Pharmacopsychiatry*, 22, 141-173.

- Lindenfield, G. (1997). *Kendine Güvenen Çocuk Yetiştirme* (Çeviren, G. Tümer ve H. Gürel.). Ankara: HYB Yayınları.
- Lipsitt, L. P. (1958). A Self-Concept Scale for Children and Its Relationship to The Children's Form of The Manifest Anxiety Scale. *Child Development*, 29(4), 463-472.
- Lipsitz, J. D., ve Schneier, F. R. (2000). Social Phobia: Epidemiology and Cost of Illness. *Pharmacoeconomics*, 18(1), 23-32.
- Liron, N. (1993). *An Examination of Perfectionism and Its Relationship to Self-Esteem, Social Anxiety, and Conflict Mode*. Unpublished Doctoral Thesis, University of Alberta, Department of Educational Psychology, Canada
- Liston, M., Frost, A. A. M., ve Mohr, P. B. (2003). The Prediction of Musical Performance Anxiety. *Medical Problems of Performing Artists*, 18(3), 120-125.
- Lockwood, A. H. (1989). Medical Problems of Musicians. *New England Journal of Medicine*, 320(4), 221-227.
- MacLeod, C. (1990). Mood Disorders and Cognition. In M. W. Eysenck (Ed.), *Cognitive Psychology: An International Review* (pp. 9). Chichester, England: John Wiley & Sons.
- MacLeod, C., ve Mathews, A. (1988). Anxiety and The Allocation of Attention to Threat. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology Section A*, 40(4), 653-670.
- Magee, W. J., Eaton, W. W., Wittchen, H. U., McGonagle, K. A., ve Kessler, R. C. (1996). Agoraphobia, Simple Phobia, and Social Phobia in The National Comorbidity Survey. *Archives of General psychiatry*, 53(2), 159-168. doi: 10.1001/archpsyc.1996.01830020077009

- Mansberger, N. B. (1988). *The Effects of Performance Anxiety Management Training on Musicians' Self-Efficacy, State Anxiety and Musical Performance Quality*. Unpublished Master Thesis, Western Michigan University, United States
- Mcgrath, C. E. (2012). *Music Performance Anxiety Therapies: A Review of The Literature*. Unpublished Doctoral Thesis, University of Illinois, Art in Music in the Graduate College, United States of America
- Mckay, M., ve Fanning, P. (1998). *Özgüven Yaratılması ve Korunması* (Çeviren,A. Tatlier.). İstanbul: Epilson Yayınları.
- McManus, F. V. (2007). Psychological Treatment of Social Phobia. *Psychiatry*, 6(5), 211-216.
- McQuade, C. M. (2009). *An Investigation of The Relationships Among Performance Anxiety, Perfectionism, Optimism, and Self-Efficacy in Student Performers*. Unpublished Doctoral Thesis, Fordham University, The Graduate School Of Education, Unites States of America
- Mercan, Ç. S. (2007). *Bilişsel- Davranışçı Yaklaşımla Bütünleştirilmiş Sosyal Beceri Eğitiminin Ergenlerin Sosyal Kaygı Düzeyine Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitimde Psikolojik Hizmetler Bilim Dalı, İstanbul
- Mersch, P. P. A., Hildebrand, M., Lavy, E. H., Wessel, I., ve Van Hout, W. J. P. J. (1992). Somatic Symptoms in Social Phobia: A Treatment Method Based on Rrational Emotive Therapy and Paradoxical Interventions. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 23(3), 199-211. doi: 10.1016/0005-7916(92)90037-J



- Meunier, C., ve Rule, B. G. (1967). Anxiety, Confidence, and Conformity. *Journal of Personality*, 35(3), 498-504.
- Meydan, C. H., ve Şeşen, H. (2011). *Yapısal Eşitlik Modellemesi AMOS Uygulamaları*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Mısırlı-Taşdemir, Ö. (2004). *Üstün Yetenekli Çocuklarda Mükemmeliyetçilik, Sınav Kaygısı, Benlik Saygısı, Kontrol Odağı, Öz-Yeterlilik ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon
- Mogg, K., ve Marden, B. (1990). Processing of Emotional Information in Anxious Subjects. *British Journal of Clinical Psychology*, 29(2), 227-229. doi: 10.1111/j.2044-8260.1990.tb00874.x
- Montello, L., Coons, E. E., ve Kantor, J. (1990). The Use of Group Music Therapy as A Treatment for Musical Performance Stress. *Medical Problems of Performing Artists*, 5(1), 49-57.
- Mor, S., Day, H. L., Flett, G. L., ve Hewitt, P. L. (1995). Perfectionism, Control, and Components of Performance Anxiety in Professional Artists. *Cognitive Therapy and Research*, 19(2), 207-225.
- Moree, B. (2010). *The Relationship Among Self-Efficacy, Negative Self-Statements, and Social Anxiety in Children: A Mediation Model*. Unpublished Master Thesis, Clemson University, The Department of Psychology, United States of America
- Motley, M. T. (1988). Taking The Terror Out of Talk. *Psychology Today*, 22(1), 46-49.

- Mowlaie, M., Besharat, M. A., Pourbohloul, S., ve Azizi, L. (2011). The Mediation Effects of Self-Confidence and Sport Self-Efficacy on The Relationship Between Dimensions of Anger and Anger Control with Sport Performance. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 30(0), 138-142. doi: 10.1016/j.sbspro.2011.10.027
- Mulkens, S., Bögels, S. M., ve de Jong, P. J. (1999). Attentional Focus and Fear of Blushing: A Case Study. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, 27(2), 153-164.
- Munroe-Chandler, K., Hall, C., ve Fishburne, G. (2008). Playing with Confidence: The Relationship Between Imagery Use and Self-Confidence and Self-Efficacy in Youth Soccer Players. *Journal of Sports Sciences*, 26(14), 1539-1546. doi: 10.1080/02640410802315419
- Muris, P. (2002). Relationships Between Self-Efficacy and Symptoms of Anxiety Disorders and Depression in A Normal Adolescent Sample. *Personality and Individual Differences*, 32(2), 337-348. doi: 10.1016/S0191-8869(01)00027-7
- Muris, P., Mayer, B., ve Merckelbach, H. (1998). Trait Anxiety as A Predictor of Behaviour Therapy Outcome in Spider Phobia. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, 26(1), 87-91.
- Mutluer, S. (2006). *Özgüven Oluşumunda Manevi Değerlerin Rolü*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Myers, K. M., ve Davis, M. (2006). Mechanisms of Fear Extinction. *Molecular Psychiatry*, 12(2), 120-150.
- Nagel, J. J. (1988). In Pursuit of Perfection: Career Choice and Performance Anxiety in Musicians. *Medical Problems of Performing Artists*, 3(4), 140.

- Nagel, J. J. (1993). Stage Fright in Musicians: A Psychodynamic Perspective. *Bulletin of The Menninger Clinic*, 57(4), 492-503.
- Nagel, J. J., Himle, D. P., ve Papsdorf, J. D. (1989). Cognitive-Behavioral Treatment of Musical Performance Anxiety. *Psychology of Music*, 17(1), 12-21.
- Napoli, V., Killbride, J. M., ve Tebbs, D. E. (1996). *Adjustment and Growth in A Changing World* (5 ed.). Minnesota: West Publishing Company.
- Neftel, K. A., Adler, R. H., Käppeli, L., Rossi, M., Dolder, M., Käser, H. E., Bruggesser, H. H., ve Vorkauf, H. (1982). Stage Fright in Musicians: A Model Illustrating the Effect of Beta Blockers. *Psychosomatic Medicine*, 44(5), 461-469.
- Neiss, R. (1988). Reconceptualizing Arousal: Psychobiological States in Motor Performance. *Psychological Bulletin*, 103(3), 345-366. doi: 10.1037/0033-2909.103.3.345
- Nideffer, R. M., ve Hessler, N. D. (1978). Controlling Performance Anxiety. *College Music Symposium*, 18, 146-153.
- Niemann, B. K., Pratt, R. R., ve Maughan, M. L. (1993). Biofeedback Training, Selected Coping Strategies, and Music Relaxation Interventions to Reduce Debilitative Musical Performance Anxiety. *International Journal of Arts Medicine*, 2, 7-15.
- NIMH. (2009). Anxiety Disorders. <http://www.nimh.nih.gov/health/publications/anxiety-disorders/social-phobia-social-anxiety-disorder.shtml> 11.01.2013 tarihinde erişilmiştir: National Institute of Mental Health.

- Onyeizugbo, E. U. (2010). Self-Efficacy, Gender and Trait Anxiety as Moderators of Test Anxiety. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(1), 299-312.
- Osborne, M. S., ve Franklin, J. (2002). Cognitive Processes in Music Performance Anxiety. *Australian Journal of Psychology*, 54(2), 86-93.
- Osborne, M. S., ve Kenny, D. T. (2005). Development and Validation of A Music Performance Anxiety Inventory for Gifted Adolescent Musicians. *Journal of Anxiety Disorders*, 19(7), 725-751.
- Osborne, M. S., ve Kenny, D. T. (2008). The Role of Sensitizing Experiences in Music Performance Anxiety in Adolescent Musicians. *Psychology of Music*, 36(4), 447-462.
- Oxendine, J. B. (1970). Emotional Arousal and Motor Performance. *Quest*, 13(1), 23-32.
- Öncül, R. (2000). *Eğitim ve Eğitim Bilimleri Sözlüğü*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Öner, N., ve Le Compte, A. (1985). *Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri Elkitabı*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları. .
- Öner, N., ve Le Compte, A. (1990). *Sınav Kaygısı El Kitabı*: Yöret Vakfı Yayınları, İstanbul.
- Özgüven, İ. E. (1998). *Psikolojik Testler*: PDREM Yayınları, Ankara.
- Pacht, A. R. (1984). Reflections on Perfection. *American Psychologist*, 39(4), 386-390. doi: 10.1037/0003-066x.39.4.386

- Palancı, M. (2009). Lise ve Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Kaygı Problemlerini Gidermeye Yönelik Gerçeklik Terapisi Oryantasyonlu yardım Programı. In S. Erkan ve A. Kaya (Eds.), *Deneysel Olarak Sınanmış Grupla Psikolojik Danışma ve Rehberlik Programları II* (2 ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Pargman, D. (2006). *Managing Performance Stress: Models and Methods*. New York: Brunner-Routledge.
- Park, J. E. (2010). *The Relationship Between Musical Performance Anxiety, Healthy Lifestyle Factors, and Substance Use Among Young Adult Classical Musicians: Implications for Training and Education*. Unpublished Doctoral Thesis, Columbia University, New York, United States of America
- Parker, W. D. (1997). An Empirical Typology of Perfectionism in Academically Talented Children. *American Educational Research Journal*, 34(3), 545-562. doi: 10.2307/1163249
- Parker, W. D., ve Mills, C. J. (1996). The Incidence of Perfectionism in Gifted Students. *Gifted Child Quarterly*, 40(4), 194-199. doi: 10.1177/001698629604000404
- Patston, T. (1996). *Performance Anxiety in Opera Singers*. Unpublished Master Thesis, University of Sydney, Sydney Conservatorium of Music, Australia
- Petrovich, A. S. (1989). *Stage Fright in Performing Musicians: Dimensions of Teacher Behavior and Sources of Self-Efficacy*. Unpublished Doctoral Thesis., California School of Professional Psychology - Fresno, United States of America
- Piirto, J. (2006). *Talented Children and Adults: Their Development and Education* (3 ed.). Waco, TX: Prufrock Press.

- Plaut, E. A. (1988). Psychotherapy of Performance Anxiety. *Medical Problems of The Performing Artists*, 5(1).
- Pohjavaara, P., Telaranta, T., ve Väisänen, E. (2003). The Role of The Sympathetic Nervous System in Anxiety: Is It Possible to Relieve Anxiety with Endoscopic Sympathetic Block? *Nordic Journal of Psychiatry*, 57(1), 55-60. doi: 10.1080/08039480310000266
- Powell, D. H. (2004). Treating Individuals with Debilitating Performance Anxiety: An Introduction. *Journal of Clinical Psychology*, 60(8), 801-808. doi: 10.1002/jclp.20038
- Raeburn, S. D., Hipple, J., Delaney, W., ve Chesky, K. (2003). Surveying Popular Musicians' Health Status Using Convenience Samples. *Medical Problems of Performing Artists*, 18(3), 113-119.
- Rice, K. G., Ashby, J. S., ve Slaney, R. B. (1998). Self-Esteem As A Mediator Between Perfectionism and Depression: A Structural Equations Analysis. *Journal of Counseling Psychology*, 45(3), 304-314.
- Riley, C., Lee, M., Cooper, Z., Fairburn, C. G., ve Shafran, R. (2007). A Randomised Controlled Trial of Cognitive-Behaviour Therapy for Clinical Perfectionism: A Preliminary Study. *Behaviour Research and Therapy*, 45(9), 2221-2231.
- Robbins, J. (2000). On the Track with Neurofeedback. *Newsweek*, 135(25), 76.
- Roland, D. J. (1993). *The Development and Evaluation of A Modified Cognitive-Behavioural Treatment for Musical Performance Anxiety*. Unpublished Doctoral Thesis, University of Wollongong, Department of Psychology, Australia

- Rosser, S., Issakidis, C., ve Peters, L. (2003). Perfectionism and Social Phobia: Relationship Between The Constructs and Impact on Cognitive Behavior Therapy. *Cognitive Therapy and Research*, 27(2), 143-151. doi: 10.1023/A:1023505108426
- Rotter, J. B., Chance, J. E., ve Phares, E. J. (1972). *Applications of A Social Learning Theory of Personality*. New York: Rinehart & Winston.
- Rudy, B. M., Davis, T. E., ve Matthews, R. A. (2012). The Relationship Among Self-Efficacy, Negative Self-Referent Cognitions, and Social Anxiety in Children: A Multiple Mediator Model. *Behavior Therapy*, 43(3), 619-628. doi: 10.1016/j.beth.2011.11.003
- Russell, W. D., ve Cox, R. H. (2002). Construct Validity of The Anxiety Rating Scale-2 with Youth Wrestlers. 41(1). 25.03.2013 tarihinde <http://www.athleticinsight.com/Vol4Iss1/WrestlePDF.pdf> adresinden indirilmiştir.
- Ryan, C. (1998). Exploring Musical Performance Anxiety in Children. *Medical Problems of Performing Artists*, 13(3), 83-88.
- Ryan, C. (2004). Gender Differences in Children's Experience of Musical Performance Anxiety. *Psychology of Music*, 32(1), 89-103.
- Ryan, C. (2005). Experience of Musical Performance Anxiety in Elementary School Children. *International Journal of Stress Management*, 12(4), 331-342.
- Ryle, G. (1949). *The Concept of Mind*. New York: Barnes and Noble.
- Saboonchi, F., Lundh, L. G., ve Öst, L. G. (1999). Perfectionism and Self-Consciousness in Social Phobia and Panic Disorder with Agoraphobia. *Behaviour Research and Therapy*, 37(9), 799-808. doi: 10.1016/S0005-7967(98)00183-1

- Salmon, P. G. (1990). A Psychological Perspective on Musical Performance Anxiety: A Review of The Literature. *Medical Problems of Performing Artists*, 5(1), 2-11.
- Sanderson, W. C., DiNardo, P. A., Rapee, R. M., ve Barlow, D. H. (1990). Syndrome Comorbidity in Patients Diagnosed with A DSM-III-R Anxiety Disorder. *Journal of Abnormal Psychology*, 99(3), 308.
- Sandgren, M. (2002). Voice, Soma, and Psyche: A Qualitative and Quantitative Study of Opera Singers. *Medical Problems of Performing Artists*, 17(1), 11.
- Sapmaz, F. (2011). *Bilişsel Davranışçı Yaklaşım Dayalı Grupla Psikolojik Danışmanın Sosyal Anksiyete, Reddedilme Duyarlılığı ve Kişilerarası Duyarlılık Üzerine Etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya
- Savage, D. (2009). An Answer to Performance Anxiety. *American Music Teacher*, 58(4), 26-29.
- Schneier, F. R., Johnson, J., Hornig, C. D., Liebowitz, M. R., ve Weissman, M. M. (1992). Social Phobia: Comorbidity and Morbidity in An Epidemiologic Sample. *Archives of General Psychiatry*, 49(4), 282-288.
- Schou, M. (1979). Artistic Productivity and Lithium Prophylaxis in Manic-Depressive Illness. *The British Journal of Psychiatry*, 135(2), 97-103.
- Schultz, L. T., Heimberg, R. G., Rodebaugh, T. L., Schneier, F. R., Liebowitz, M. R., ve Telch, M. J. (2006). The Appraisal of Social Concerns Scale: Psychometric Validation with A Clinical Sample of Patients with Social Anxiety Disorder. *Behavior therapy*, 37(4), 392-405.



- Schunk, D. H. (1981). Modeling and Attributional Effects on Children's Achievement: A Self-Efficacy Analysis. *Journal of Educational Psychology*, 73(1), 93-105. doi: 10.1037/0022-0663.73.1.93
- Schwarzer, R., ve Jerusalem, M. (1995). Generalized Self-Efficacy Scale. In J. Weinman, S. Wright ve M. Johnston (Eds.), *Measures in Health Psychology: A User's Portfolio. Causal and Control Beliefs* (pp. 35-37). Windsor, UK: NFER-Nelson.
- Sherry, S. B., Hewitt, P. L., Flett, G. L., ve Harvey, M. (2003). Perfectionism Dimensions, Perfectionistic Attitudes, Dependent Attitudes, and Depression in Psychiatric Patients and University Students. *Journal of Counseling Psychology*, 50(3), 373-386. doi: 10.1037/0022-0167.50.3.373
- Shoup, D. (1995). Survey of Performance-Related Problems Among High School and Junior High School Musicians. *Medical Problems of Performing Artists*, 10, 100-100.
- Siegle, D., ve Schuler, P. A. (2000). Perfectionism Differences in Gifted Middle School Students. *Roeper Review*, 23(1), 39-44. doi: 10.1080/02783190009554060
- Simon, J. A., ve Martens, R. (1979). Children's Anxiety in Sport and Nonsport Evaluative Activities. *Journal of Sport Psychology*, 45, 480-496.
- Sinden, L. M. (1999). *Music Performance Anxiety: Contributions of Perfectionism, Coping Style, Self-Efficacy, and Self-Esteem*. Unpublished Doctoral Thesis, Arizona State University, United States of America
- Sisterhen, L. A. (2005). *The Use of Imagery, Mental Practice, and Relaxation Techniques for Musical Performance Enhancement*. Unpublished Doctoral Thesis, The University of Oklahoma, United States of America

- Slade, P. D., ve Owens, R. G. (1998). A Dual Process Model of Perfectionism Based on Reinforcement Theory. *Behavior Modification*, 22(3), 372-390. doi: 10.1177/01454455980223010
- Spence, K. W. (1958). A Theory of Emotionally Based Drive (D) and Its Relation to Performance in Simple Learning Situations. *American Psychologist*, 13(4), 131-141.
- Spielberger, C. D. (1966). *Anxiety and Behavior*. New York: Academic Press.
- Spielberger, C. D. (1972). Anxiety: Current Trends in Theory and Research. In C. D. Spielberger (Ed.), *Anxiety and Behavior*. New York: Academic Press.
- Spielberger, C. D. (1983). *State-Trait Anxiety Inventory for Adults*. Palo Alto, CA: Mind Garden.
- Spielberger, C. D., Gorsuch, R. L., ve Lushene, R. E. (1970). *STAI: Manual for The State-Trait Anxiety Inventory*. Palo Alto, California: Consulting Psychologists Press Inc.
- Spielberger, C. D., ve Smith, L. H. (1966). Anxiety (Drive), Stress, and Serial-Position Effects in Serial-Verbal Learning. *Journal of Experimental Psychology*, 72(4), 589-595.
- Spence, J. T., ve Spence, K. W. (1966). The Motivational Components of Manifest Anxiety Drive and Drive Stimuli. In C. D. Spielberger (Ed.), *Anxiety and Behaviour*. New York: Academic Press.
- Stanton, H. E. (1994). Reduction of Performance Anxiety in Music Students. *Australian Psychologist*, 29(2), 124-127.
- Steptoe, A. (1989). Stress, Coping and Stage Fright in Professional Musicians. *Psychology of Music*, 17(1), 3-11. doi: 10.1177/0305735689171001

- Steptoe, A., ve Fidler, H. (1987). Stage Fright in Orchestral Musicians: A Study of Cognitive and Behavioural Strategies in Performance Anxiety. *British Journal of Psychology*, 78(2), 241-249.
- Steptoe, A., Malik, F., Pay, C., Pearson, P., Price, C., ve Win, Z. (1995). The Impact of Stage Fright on Student Actors. *British Journal of Psychology*, 86(1), 27-39.
- Stoeber, J., ve Eismann, U. (2007). Perfectionism in Young Musicians: Relations with Motivation, Effort, Achievement, and Distress. *Personality and Individual Differences*, 43(8), 2182-2192. doi: 10.1016/j.paid.2007.06.036
- Stoeber, J., Hutchfield, J., ve Wood, K. V. (2008). Perfectionism, Self-Efficacy, and Aspiration Level: Differential Effects of Perfectionistic Striving and Self-Criticism After Success and Failure. *Personality and Individual Differences*, 45(4), 323-327. doi: 10.1016/j.paid.2008.04.021
- Sweeney-Burton, C. (1997). *Effects of Self-Relaxation Techniques Training of Performance Anxiety and on Performance Quality in A Music Performance Condition*. Unpublished Doctoral Thesis, The University of North Carolina, Faculty of Graduate School, United States of America
- Sweeney, G. A., ve Horan, J. J. (1982). Separate and Combined Effects of Cue-Controlled Relaxation and Cognitive Restructuring in The Treatment of Musical Performance Anxiety. *Journal of Counseling Psychology*, 29(5), 486.
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş Temel İlkeler ve LISREL Uygulamaları*. Ankara: Ekinoks.

- Şirin, A. B. (2011). *Mükemmeliyetçilikle İlgili Psikoeğitim Programının İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Mükemmeliyetçilik Düzeyleri ve Akademik Başarılarına Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitimde Psikolojik Hizmetler Bilim Dalı, Ankara
- Tancer, M. E., Lewis, M. H., ve Stein, M. B. (1995). Biological Aspects. In M. B. Stein (Ed.), *Social Phobia: Clinical and Research Perspectives*. Washington: American Psychiatric Press.
- Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*. Ankara: Nodel Yayın Dağıtım.
- Taylor, J. A. (1956). Drive Theory and Manifest Anxiety. *Psychological Bulletin*, 53(4), 303-320. doi: 10.1037/h0040353
- Taylor, S. (1996). Meta-Analysis of Cognitive-Behavioral Treatments for Social Phobia. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 27(1), 1-9.
- Temel, Z. F., ve Aksoy, A. B. (2010). *Ergen ve Gelişimi / Yetişkinliğe İlk Adım* (3 ed.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Teztel, H. G. (2007). *The Prevalence of Musical Performance Anxiety and Effective Coping Methods: A Study of Turkish Musicians*. Unpublished Doctoral Thesis, Istanbul Technical University, Social Sciences Institute, Department of Music, Istanbul
- Tobacyk, J. J., ve Downs, A. (1986). Personal Construct Threat and Irrational Beliefs As Cognitive Predictors of Increases in Musical Performance Anxiety. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(4), 779-782.

- Turk, C. L., Heimberg, R. G., Orsillo, S. M., Holt, C. S., Gitow, A., Street, L. L., Schneier, F. R., ve Liebowitz, M. R. (1998). An Investigation of Gender Differences in Social Phobia. *Journal of Anxiety Disorders*, *12*(3), 209-223. doi: 10.1016/S0887-6185(98)00010-3
- Turner, S. M., ve Beidel, D. C. (1985). Empirically Derived Subtypes of Social Anxiety. *Behavior Therapy*, *16*(4), 384-392. doi: 10.1016/S0005-7894(85)80005-8
- Turner, S. M., Johnson, M. R., Beidel, D. C., Heiser, N. A., ve Lydiard, R. B. (2003). The Social Thoughts and Beliefs Scale: A New Inventory for Assessing Cognitions in Social Phobia. *Psychological Assessment*, *15*(3), 384-391. doi: 10.1037/1040-3590.15.3.384
- Valentine, E. R., Fitzgerald, D. F. P., Gorton, T. L., Hudson, J. A., ve Symonds, E. R. C. (1995). The Effect of Lessons in The Alexander Technique on Music Performance in High and Low Stress Situations. *Psychology of Music*, *23*(2), 129-141.
- van Kemenade, J. F. L. M., van Son, M. J. M., ve van Heesch, N. C. A. (1995). Performance Anxiety Among Professional Musicians in Symphonic Orchestras: A Self-Report Study. *Psychological Reports*, *77*(2), 555-562.
- Van McKinney, H. (1984). *The Effects of Thermal Biofeedback Training on Musical Performance and Performance Anxiety*. Unpublished Doctoral Thesis, University of Northern Colorado, School of Music, United States of America
- Villiers, D. P. (2009). *Perfectionism and Social Anxiety Among College Students*. Unpublished Doctoral Thesis, Northeastern University, Massachusetts, United States of America

- Walsh, A. M. (1955). *Self-Concepts of Bright Boys with Learning Difficulties*: New York, Bureau of Publication, Teachers College, Columbia.
- Wardle, A. (1969). *Behavioral Modification by Reciprocal Inhibition of Instrumental Music Performance Anxiety*. Unpublished Doctoral Thesis, The Florida State University, United States of America
- Weinstock, L. S. (1999). Gender Differences in The Presentation and Management of Social Anxiety Disorder. *The Journal of Clinical Psychiatry*, 60(9), 9-13.
- Wells, A., ve McMillan, D. (2004). Psychological Treatment of Social Phobia. *Psychiatry*, 3(5), 56-60.
- Wesner, R. B., Noyes, R., ve Davis, T. L. (1990). The Occurrence of Performance Anxiety Among Musicians. *Journal of Affective Disorders*, 18(3), 177-185.
- Wittchen, H. U., ve Fehm, L. (2003). Epidemiology and Natural Course of Social Fears and Social Phobia. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 108(s417), 4-18.  
doi: 10.1034/j.1600-0447.108.s417.1.x
- Wolfe, M. L. (1989). Correlates of Adaptive and Maladaptive Musical Performance Anxiety. *Medical Problems of Performing Artists*, 4(1), 49-56.
- Woodman, T. I. M., ve Hardy, L. E. W. (2003). The Relative Impact of Cognitive Anxiety and Self-Confidence upon Sport Performance: A Meta-Analysis. *Journal of Sports Sciences*, 21(6), 443-457. doi: 10.1080/0264041031000101809
- Yavuzer, Y., Gündoğdu, R., ve Dikici, A. (2010). Yaratıcı Drama Temelli Grup Rehberliği ve Bilişsel-Davranışçı Yaklaşım Dayalı Grupla Psikolojik Danışmanın Ergenlerin Kaygı Düzeylerine Etkileri. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 5(3), 1126-1140.

- Yazgı, A. K. (2009). Sosyal Kaygıyla Başaçıkma Programının Lise Öğrencilerinin Sosyal Kaygı Düzeylerine Etkisi. In S. Erkan ve A. Kaya (Eds.), *DeneySEL Olarak Sınanmış Grupla Psikolojik Danışma ve Rehberlik Programları III* (2 ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Yerkes, R. M., ve Dodson, J. D. (1908). The Relation of Strength of Stimulus to Rapidity of Habit-Formation. *Journal of Comparative Neurology and Psychology*, 18(5), 459-482.
- Yeşilay, A. (1996). Genelleştirilmiş Özyetki Beklentisi, <http://userpage.fu-berlin.de/~health/turk.htm> Adresinden, 15.03.2012 Tarihinde Erişildi.
- Yoshie, M., Shigemasu, K., Kudo, K., ve Ohtsuki, T. (2009). Effects of State Anxiety on Music Performance: Relationship Between the Revised Competitive State Anxiety Inventory-2 Subscales and Piano Performance. *Musicae Scientiae*, 13(1), 55-84. doi: 10.1177/1029864909013001003
- Yöndem, Z. D. (2012). Physical, Behavioral and Cognitive Characteristics of Perceived Performance Anxiety in Music Students: A Qualitative Study. *Education and Science*, 37(166).
- Zelenak, M. S. (2010). Development and Validation of the Music Performance Self-Efficacy Scale. *Music Education Research International*, 4.
- Zinn, M., McClain, C., ve Zinn, M. (2000). Musical Performance Anxiety and The High-Risk Model of Threat. *Medical Problems of Performing Artist*, 15(2), 65-71.
- Zuckerman, M. (1960). The Development of An Affect Adjective Check List for The Measurement of Anxiety. *Journal of Consulting Psychology*, 24(5), 457-462.

Zuckerman, M., ve Lubin, B. (1965). *Manual for The Multiple Affect Adjective Checklist*. San Diego: Educational and Industrial Testing Service.

Zuckerman, M., ve Spielberger, C. D. (1976). *Emotions and Anxiety: New Concepts, Methods, and Applications*. New York: L. Erlbaum Associates.



## **EKLER**

### **EK - 1**

## **MÜZİK PERFORMANS KAYGISI AZALTMA EĞİTİMİ PROGRAMI**

### **KAPSAMINDA GERÇEKLEŞTİRİLEN OTURUMLARIN ÖZETLERİ**

#### **1. OTURUM**

**Hedef:** Tanışmak, Programdan beklenti ve amaçları belirlemek, MPK'nı etkileyen değişkenler hakkında bilgi sahibi olmak.

**Hedef Davranışlar:**

- 1) Üyeler birbiri ile tanışır,
- 2) Gruba katılıma beklenti ve amaçları ifade ederler,
- 3) Program hakkında bilgi sahibi olurlar,
- 4) En çok kaygı duydukları durumu belirlerler.

**Kullanılan Araçlar:**

Kâğıt, Kalem, MPK'nı Azaltmaya Yönelik Psiko-Eğitim Programının İçeriği Formu, Bireysel Amaç Belirleme Formu, Grubun Kuralları Formu, MPK'nı Etkileyen Değişkenler Formu ve Kaygı Uyandıran Senaryo Formu

**UYGULAMA:**

#### **1. Tanışma**

Üyelerin kendilerini tanıtmaları için her üyeye belirli bir süre verilir.

#### **2. Grup kurallarının belirlenmesi**

Programın verimli olabilmesi için uyulması gereken kurallar üyeler ile tartışılacaktır;

- Grup oturumları bir ders saati yani 45 dakika olacaktır.
- Düzenlenen grup oturumlarının belirli tarih ve sürede tamamlanmasına özen gösterilecektir.
- Grupta paylaşılan yaşantıların grup dışına hiçbir şekilde çıkmamasına özen gösterilecektir.
- Uygulamalara katılıma konusunda bazı katılımcılarda isteksizlik olabilir. Üyelerin katılım hızı ve yoğunluğuna saygı duyulacak, kendini açmaya zorlanmayacaktır.

- Gruptaki tüm üyeler gönüllülük ilkesi göz ardı edilmeden katılım için teşvik edilecektir.
- Lider ve tüm üyeler her oturuma zamanında katılmaya özen gösterecek, üyeler zorunlu haller dışında bütün oturumlara katılacaktır.
- Üyelerden ciddi sebeplerden dolayı bir sonraki oturuma katılamama durumu söz konusu olduğunda en az 48 saat önce bunu bildirmesi gerekmektedir.
- Üyeler katılma aktif olarak katılacak, duygularını paylaşma konusunda çaba gösterecektir.
- Herkes birbirine yardımcı olmaya çalışmalıdır. Üyeler özellikle birbirine destek olmaya özen göstermelidir.
- Üyeler başkaları hakkında değil, kendileri ile ilgili konuşmaya dikkat edeceklerdir.
- Paylaşımlar sırasında konuşan üye sözünü bitirene kadar dinlenecektir.
- Grupta tartışma ya da kavga olmaz.
- Grup paylaşımları sırasında entelektüel konuşmalardan kaçınılacaktır.
- Grup üyeleri ev ödevlerini yapmakla yükümlüdürler.
- Grup oturumları sırasında cep telefonları kapalı tutulacaktır.
- Grup oturumlarına dinleyici veya gözlemci sıfatıyla grup dışından kimse kabul edilmeyecektir.

Üyelere grubun kurallarının yazılı olduğu Form-1 dağıtılacak, bu kurallara eklemeleri istenen bir şey olup olmadığı gruba sorulacaktır.

### **3. Genel amaç ve programı oluşturan genel öğelerin tanıtımı**

Programın amacı grup oturumlarına başlanmadan hazırlık aşamasındayken üyelere açıklanacaktır. Bu amaçların her bir grup üyesi tarafından paylaşılıp paylaşılmadığını görmek bakımından üyelerle tekrar konuşulacaktır. Form 2 dağıtılarak programın amacı ve içeriği hakkında açıklamayı yapacaktır.

- ✓ MPK hakkında bilgi sahibi olmak
- ✓ Sürekli kaygı hakkında bilgi sahibi olmak
- ✓ Sosyal kaygı hakkında bilgi sahibi olmak
- ✓ Mükemmeliyetçilik hakkında bilgi sahibi olmak
- ✓ Sürekli kaygı, sosyal kaygı ve mükemmeliyetçiliğin MPK' yı nasıl etkilediği ile ilgili bilgi sahibi olmak

- ✓ Performanslarını sergilemeyi engelleyen kişisel ve çevresel faktörleri listeleyebilmek
- ✓ Performanslarını etkileyen bir durum ile karşılaştıklarında, kaygı yaşamalarına neyin neden olduğunu açıklayabilmek
- ✓ Performans öncesi ve performans sırasındaki düşünce ve inançlarının, hissedilen duyguları nasıl şekillendirdiğini belirtebilmek
- ✓ Kaygı oluşturan durumlar ve ortamların performanslarını nasıl etkilediğini anlamak
- ✓ Sahne performanslarını etkileyen etkenlerin farkına varmak
- ✓ Performanslarını geliştirici etkin yolları öğrenmek

Buraya kadar aktarılanlar ilgili üyelerin duygu ve düşüncelerinin ne olduğu ve paylaşımda bulunmak isteyen olup olmadığı sorularak öğrenilir.

#### **4. Üyelerin kişisel amaçlarını oluşturmalarına yardımcı olma**

Üyelere kişisel amaçlarını belirlemeleri gerektiği ve nasıl belirleyecekleri hakkında bilgi verilecektir. Her bir üyeye kişisel amaçlarını belirlemede yardımcı olmak amacıyla hazırlanmış Form 3 dağıtılacaktır. Üyelerden formu incelemeleri istenecek ve formda yer alan soruları cevaplamaları istenecektir. Üyelerden kişisel amaçları hakkında düşünmeleri istenecek ve amaçları somut bir şekilde cümlelere dökerek formlara yazmaları istenecektir. Ayrıca bireysel amaç belirlerken yardımcı olması amacıyla, üyelere kendilerine şu soruyu sormaları istenmiştir. “Bu oturumlar sonucunda şu an yapamadığım neleri yapıyor olmak isterim”. Gönüllü olan üyelere başlanarak her bir üyeye kişisel amacını büyük grup ile paylaşması istenecektir.

#### **5. MPK’ yı etkileyen değişkenlerin ele alınması**

Psiko-eğitim programına temel oluşturmak amacı ile üzerinde çalışılan ve araştırma sonucunda istatistiksel olarak kabul edilebilir bir seviyede olan MPK’ yı yordayan değişkenlere ait “Path Diagramı” olan Form-4 grup üyeleri ile paylaşılacak.

#### **6. Diğer oturumlar hakkında bilgilendirme**

Psiko-eğitim programı kapsamında 12 oturum boyunca ele alınacak konular ve oturumların içerikleri üyeler ile paylaşılacak ve üyelere geri dönüt alınacaktır.

#### **7. Kaygı uyandıran senaryo belirleme**

Her üyenin program süresinde üzerinde çalışılacağı bir kaygı sahnesi olacaktır. Programın ilerleyen oturumların bu sahne hatırlanarak üzerinde çalışılacaktır. Bu nedenle her üyeden hayal ederek, düşüncesinde bu sahneyi canlandırması istenecektir. Üyeler hayal ettikleri bu sahneyi olabildiğince ayrıntılı bir biçimde kaydedecektir. İlk önce üyelere yönerge kapsamında en çok kaygı duydukları sahnenin zihinlerinde en ince ayrıntısıyla kadar detaylandırılmaları istenecek ve uygulama sonunda Form-5 dağıtılarak hayal etmiş oldukları sahneyi ayrıntıları kaydetmeleri istenecektir.

### **8. Oturumun sonlandırılması**

Oturumun sonunda grup üyelerine kendilerini nasıl hissettikleri sorularak duygu durumları gözden geçirilecektir. Ardından grup lideri tarafından oturumun özeti yapılacak ve gelecek oturumun gündemine hazırlıklı olmaları için üyelere kendilerine verilen ev ödevini yapmaları istenecektir.

**Ev Ödevi:** En çok hangi performans durumlarında kaygı yaşadıkları ve ilk kez ne zaman başladığı hakkında düşünmeleri ve kısa hatırlatıcı notlar almaları istenir.

### **Oturum Özeti**

İlk oturumun başlangıcında grup lideri, grupta bulunan üyelere oturumların ne kadar süreceği, toplam kaç oturum yapılacağını ve bu oturumların neden kayıt altına alındığını açıklamıştır. Yapılan kayıtların gizliliğine önem verileceğini de ayrıca belirtmiştir. Grup lideri MPK Azaltma Eğitimi Programı'nın ne olduğundan kısaca bahsetmiştir. Ve grup üyelerine tüm oturumlarda kullanılacak olan dosyalarını ve yanında bir de kurşun kalem dağıtmıştır. Bu dosyaların üzerine her üyenin adını yazmasını istemiştir. Daha sonra lider, grup üyelerinden isimlerini ve en sevdikleri bir şeyi söylemelerini isteyerek grup etkileşimini başlatmıştır. Sonrasında grup lideri de kendisini tanıtmış ve sevdiği bir şeyi üyelerle paylaşmıştır.

Grup lideri tarafından öğrencilere “Grubun Kuralları Formu” (Form-1), bütün öğrencilerin görebileceği şekilde projeksiyon cihazının yardımıyla tahtaya yansıtılarak, maddeler halinde açık ve anlaşılır bir şekilde anlatılmıştır. Daha önceden dağıtılan formlardan, bahsedilen kurallar takip edilmiştir. Buna ilişkin gruba, bu kurallarda değiştirmek istediğiniz veya şu kuralda olsun dediğiniz var mı diye sorulmuştur. Ve üyelerin her biri ellerinde bulunan formlardaki grubun kuralları

başlığı altına kuralları kabul ettiklerini, isimlerini ve günün tarihini yazarak belirtmişlerdir.

Grup lideri tarafından “MPK’nı Azaltmaya Yönelik Psiko-Eğitim Programının İçeriği Formu” (Form-2) üyelere dağıtılmıştır. Yine projeksiyon cihazı yardımıyla maddeler halinde üyelere anlatmıştır. Bu belirlenen amaçlara 12 oturum sonunda ulaşılabileceğini grup üyelerine bildirmiştir. Grup lideri bu amaçların içinde geçen bazı kavramların (sürekli kaygı, sosyal kaygı, mükemmeliyetçilik) yabancı gelebileceğini ve üyelere bunları açıklayacağını belirtmiştir.

Grup lideri öğrencilerden daha sonra, önceden kendilerine dağıtılan “Bireysel Amaç Belirleme Formu” nu (Form-3) doldurmalarını istemiştir. Üyelerden gelen “Sadece bir tane mi amaç yazacağız” sorusuna lider tarafından “Şu anda yapamadığım ya da yapmakta zorlandığım neleri yapmak istiyorum.” veya “Bu gruba katılarak aşağıda belirtmiş olduğum amaca ulaşmak istiyorum.” şeklinde düşünerek yazabilirsiniz cevabı verilmiştir. Ve lider kaç tane amaç gerçekleştirmek istediğinin kişiden kişiye değişeceğini üyelere belirtmiştir. Daha sonra grup lideri bu amaçlarla ilgili birkaç örnek vererek üyelerin hedeflerini yazmalarına yardımcı olmuştur.

Grup lideri MPK’nı etkileyen değişkenleri (özyeterlik, özgüven, sürekli kaygı, sosyal kaygı ve mükemmeliyetçilik) açık ifadelerle üyelere anlatmıştır. Üyeler ise önceden verilen “MPK’nı Etkileyen Değişkenler Formu” ndan (Form-4) bunları takip etmiştir. Grup lideri bu değişkenlerden özyeterlik ve özgüvenin bireyi dolaylı, sürekli kaygı, sosyal kaygı ve mükemmeliyetçiliğin ise doğrudan etkilediğini belirtmiştir. Ve lider grubun asıl amacının, doğrudan müzik kaygısını etkileyen değişkenleri azaltmak ya da bu değişkenleri belirleyip bunlara yönelik çalışma yapma gerekliliğini grup üleriyle paylaşmıştır.

Grup lideri ilk oturumda gerçekleştirmek istediği son uygulamayı, “Kaygı Uyandıran Senaryo” yu üyelere anlatmıştır. Üyelerin öncelikle kendilerini rahat hissetmelerini istemiştir. Grup lideri daha sonra üyelerden gözlerini kapatmalarını ve kendilerini kaygılandırarak bir sahneyi zihinlerinde canlandırmalarını istemiştir. Bu şekilde lider çeşitli yönergelerle üyelerin kaygı duydukları sahneyi zihinlerinde canlandırmıştır. Ve verdiği çeşitli yönergelerde üyelerin bu sahneyi olabildiğince ayrıntılı şekilde hissetmelerini sağlamaya çalışmıştır. En ince ayrıntısına kadar inmelerini sağlayacak yönergeler vermiştir. Daha sonra lider öğrencilere bu hayal ettikleri kaygı veren

sahneyi, zihinlerinde canlandırdıkları durumu önceden verilen forma (Form-5) yazmalarını istemiştir. Sonraki oturumlarda bu sahne üzerine odaklanacaklarından, bu düşündüklerinin unutulmaması için kaydettiklerini üyelere açıklamıştır.

Son olarak grup lideri üyelerle birlikte bir sonraki oturumu ne zaman yapacaklarını kararlaştırmış ve oturumun kısa bir özetini yapmıştır. Bir sonraki oturumda üyelerden, bahsedilen sahne kaygısının ilk ne zaman ve nerede başladığını not etmelerini ev ödevi olarak vermiş ve oturumu sonlandırmıştır.

## 2. OTURUM

**Hedef:** En kötü kaygı uyandıran senaryo ile yaşantılarının örtüşüp örtüşmediğini fark etme, MPK, Sürekli Kaygı, Sosyal Kaygı, Mükemmeliyetçilik hakkında bilgi sahibi olma.

### **Hedef Davranışlar**

- 1) Felaket senaryosunun gerçek hayatta karşılığının olup olmadığını fark etme
- 2) MPK ne olduğunu bilmesi,
- 3) Sürekli Kaygı, Sosyal Kaygı, Mükemmeliyetçilik hakkında bilgi sahibi olma,

### **Kullanılan Araçlar:**

Kâğıt, Kalem, Kaygı Uyandıran Senaryo Formu,

### **UYGULAMA:**

#### **1. Bir önceki oturumun özetinin yapılması ve grup sürecinin yapılandırılmasına devam edilmesi**

II. oturuma başlarken lider tarafından üyelere önceki oturumla ilgili neler hatırladıklarına ilişkin paylaşımlarda bulunmaları istenecektir. Grup süresinin yapılandırılmasına devam edilecektir. Özellikle grup sürecinden nasıl daha fazla yararlanabileceklerini konusu üzerinde durulacaktır. Grup ortamına ne kadar çok yaşantı getirilirse o kadar çok yarar elde edileceği üzerinde durulacaktır.

Bir önceki oturumdan verilecek olan ev ödevleri üzerinde durulacak ve üyeler konuşmaya davet edilecektir. Üyelerin o gün yapılacak olan oturumun amacı ile ilgili bilgi edinmeleri sağlanacaktır.

#### **2. MPK ile ilgili üyelere kuramsal bilgi verilmesi**

Üyelere MPK ile ilgili kuramsal bilgi verilecektir. MPK' nın ne olduğu, görülme sıklığı, eşlik eden davranışlar ve bu durumu yaşamış kişilerden örnekler verilecektir.

#### **3. Üyelerin yaşadıkları deneyimlerin grup ortamında paylaşılması**

Üyelerden, daha önce yaşadıkları, performanslarını olumsuz yönde etkileyen durumları paylaşmaları istenecektir. Bütün üyeler deneyimlerini paylaştıktan sonra, bir önceki oturumda yazdıkları “Kaygı Uyandıran Senaryo” formları üyelere dağıtılacak ve yazdıkları senaryo ve daha önce yaşadıkları deneyimler arasında ne gibi benzerlik olduğu tartışılacaktır.

#### **4. Sürekli Kaygı, Sosyal Kaygı ve Mükemmeliyetçilik ile ilgili üyelere kuramsal bilgi verilmesi**

Yapılan araştırma sonucunda MPK' yı yordayan değişkenler olarak bulunan Sürekli Kaygı, Sosyal Kaygı ve Mükemmeliyetçilik ile ilgili üyelere kuramsal bilgi verilecektir.

#### **5. Oturumun sonlandırılması**

Oturumun sonunda grup lideri tarafından oturumun özeti yapılacak ve gelecek oturumun gündemine hazırlıklı olmaları için üyelere gelecek oturum ile ilgili bilgi verilecektir.

#### **Oturum Özeti**

Grup lideri II. oturuma başlarken önceki oturumda nelerden bahsettikleri kısaca üyelere özetlemiştir. Önceki oturumda verilen "Sahne kaygısını ilk ne zaman ve nerede yaşadıklarının yazılması" olan ev ödevi üyelere sorulmuş ve gönüllü olan birkaç üye bu yaptıkları ödevden bahsederek II. oturuma başlanılmıştır.

Daha sonra grup lideri üyelerin tümünün görebileceği şekilde ayarlanmış olan, projeksiyon cihazı yardımıyla tahtaya yansıtılarak, MPK' nın nelere yol açabileceğiyle ilgili daha önceden belirlenmiş video üyelere izlettirilmiştir. Video izlendikten sonra grup lideri üyelere videoda yaşanan durumun tanıdık gelip gelmediğini sormuştur. Ve bu konuda konuşmak isteyen üyelere sırasıyla söz hakkı vermiş ve bahsedilen sahne heyecanları üzerine konuşulmuştur. Videoda yaşanan heyecan üzerinden gidilerek bunun olası nedenleri ve sonuçları üyeler ve lider tarafından tartışılmıştır. Sonrasında üyelere grup halinde sergilenen performanslarda da sahne kaygısının yaşanabileceği üzerine bir video daha izlettirilmiştir ve bu da grupça irdelenmiştir. Grup lideri bu videoların MPK'nın nelere yol açabileceğini görsel birer örnek teşkil etmesi amacıyla izlettirdiğini üyelerle paylaşmıştır. Grup lideri birkaç üyenin de yardımıyla tüm oturumlar boyunca kullanılacak olan dosyaları tekrar üyelere dağıtmıştır.

Dosyalar dağıtıldıktan sonra grup lideri üyelere geçen oturumda yazdıkları sahne kaygısıyla ilgili senaryoyu (Form-5) açmalarını istemiş ve paylaşımda bulunmak isteyen var mı sorusunu gruba yöneltmiştir. Grup üyelerinden gönüllü olarak paylaşmak isteyen çıkmaması sonucu, grup lideri kendi yaşadığı bir felaket senaryosunu grupla paylaşarak, üyelerin kendilerini açmaları açısından teşvikte



bulunmuştur. Grup lideri sözlerini tamamladıktan sonra tekrar gruba paylaşımda bulunmak isteyen var mı sorusunu sorduğunda grup üyeleri hayal ettikleri felaket senaryolarını paylaşmada daha gönüllü davranmışlardır. Sırasıyla bu hayal ettikleri senaryoları gruba paylaşmışlar ve üzerine tartışılmıştır. Daha çok üyeler sahnede nasıl kaygı yaşadıklarından bahsetmişlerdir.

Grup lideri paylaşımları için üyelere teşekkür etmiş ve projeksiyon cihazı yardımıyla önceden hazırlanan konuyla ilgili slaytları tahtaya yansıtmıştır. MPK'nın ne olduğuyla ilgili üyelere teorik bilgi verilmeye çalışılmıştır. Öncelikle grup lideri tarafından MPK'nın yapılan çeşitli araştırmalar sonucu var olduğunu, bununla ilgili herhangi bir tereddüdün bulunmadığı üyelere açıklanmıştır. Ve sahne kaygısı yaşayan ünlü isimlerden birkaç örnek verilmiştir. Grup lideri sahne kaygısını her kesimden kişilerin (Profesyonel müzisyen, öğrenci, vs.) yaşabileceğini üyelere paylaşmıştır. Sahne kaygısı üzerine yapılmış bazı araştırmalar ve istatistikî bilgiler üyelere anlatılmıştır. Yapılan araştırmalarda görülen kaygı düzeylerinin profesyonel müzisyenler ile öğrenciler arasında aşağı yukarı aynı düzeyde görüldüğü üyelere aktarılmıştır.

Daha sonra sahne kaygısıyla ilgili olan, mükemmeliyetçilik kavramını anlatan bir video üyelere izlettirilmiştir. Sonrasında mükemmeliyetçiliğin ne olduğunu açıklanırken üyelere tanımda geçen tanıdık yerlerin düşünülmesi istenmiştir. Grup lideri çoğu araştırmacıların mükemmeliyetçiliğin temelini nispeten yaşamın ilk yıllarında şekillendiğine dair hem fikir olduğunu üyelere aktarmıştır. Bunda da mükemmeliyetçi ve talepkar ailelerin tutumunun rol oynadığı ifade edilmiştir. Bu tutumla ilgili yaşanan bir örnek olayı üyelere paylaşarak, konunun daha iyi anlaşılması sağlanılmıştır. Mükemmeliyetçilik ile ilgili alt başlıklar da (uyumlu mükemmeliyetçilik, uyumsuz mükemmeliyetçilik, başkalarına yönelik mükemmeliyetçilik, kendisine göre mükemmeliyetçilik, sosyal düzene yönelik mükemmeliyetçilik) grup lideri tarafından üyelere kısaca anlatılmıştır. Daha sonra sosyal kaygının ne olduğu ve bunun özellikleriyle ilgili kuramsal bilgiler verilmiştir. Kaygı ve korkunun arasındaki farklardan bahsedilmiştir. Sürekli kaygı ise kişinin kaygıya karşı yatkınlığı olarak grup üyelerine açıklanmıştır.

Son olarak grup lideri tarafından yapılan bu oturumun kısa bir özeti yapılmıştır. Üyelerin gelecek oturumun gündemine hazırlıklı olmaları için bir sonraki oturumda yapılacak olan etkinliklerden bahsedilmiştir ve bir sonraki oturumun zamanı üyelere belirlendikten sonra grup lideri tarafından oturum sonlandırılmıştır.

### 3. OTURUM

**Hedef:** Mükemmeliyetçiliğin doğasını anlayabilme, Mükemmeliyetçi davranışlarını ve düşüncelerini fark edebilme,

**Hedef Davranışlar:**

- 1) Mükemmeliyetçilik hakkında detaylı bilgi sahibi olur,
- 2) Kendi mükemmeliyetçi duygu ve düşüncelerini ifade eder,
- 3) Mükemmeliyetçiliğin avantaj ve dezavantajlarını bilir.

**Kullanılan Araçlar ve Etkinlikler:**

Kaygı uyandıran Senaryo Formu, Oturum Değerlendirme Formu.

**UYGULAMA:**

**1. Bir önceki oturumun özeti ve yapılacak olan oturum hakkında kısa bilgi**

Bir önceki oturumun özetini gönüllü olan üyelerle yapılacak ve yapılacak olan oturum hakkında bilgilendirme yapılacaktır.

**2. Mükemmeliyetçilik hakkında detaylı bilgi sahibi olma**

Grup üyelerinden ikişerli gruplar oluşturarak, en çok hangi durumlarda mükemmeliyetçilik yaşadıklarını bir birleri ile paylaşımları istenecek. Daha sonra grupta isteyen üyeler düşüncelerini diğer üyeler ile paylaşacak. Grup lideri tarafından nasıl mükemmeliyetçi olduğu ile ilgili kısa kuramsal bilgi verecek. Daha sonra “Mükemmeliyetçilik Testini” (Mısırlı-Taşdemir, 2004) doldurmaları istenecek ve kendi mükemmeliyetçilik alanlarını belirlemelerini istenecek. İsteyen üyelerin mükemmeliyetçilik alanlarını grup ile paylaşımları istenecek.

**3. Kendi mükemmeliyetçilik duygu ve düşüncelerini fark edebilme**

İlk oturumda doldurulan “Kaygı Uyandıran Senaryo Formu” üyelere dağıtılacak ve bu senaryoda mevcut olan mükemmeliyetçi öğelerin üyeler tarafından grupla paylaşılımları istenecek.

**4. Oturumun sonlandırılması**

Üyelerden bir sonraki oturuma gelmeden önce mükemmeliyetçiliğin avantaj ve dezavantajlarını düşünmeleri istenilmiştir. Lider tarafından oturumun özeti yapılacak ve oturumun değerlendirilmesi için “Oturum Değerlendirme Formu” üyelere dağıtılıp doldurtulacaktır.

## Oturum Özeti

Üyelere bir önceki oturumun özeti yapılarak oturuma başlanmıştır. Grup lideri tarafından bir önceki oturumda performans kaygısı ile ilgili videolar izlendiği, bu videolardaki durumların üyelere yaşanıp yaşanmadığı üzerinde durulduğu, daha sonra MPK'yı etkileyen öğeler olan Mükemmeliyetçilik, Sürekli Kaygı ve Sosyal Kaygının ne olduğu konusunda sunuları izlendiği hatırlatılmıştır. Bu ve daha sonraki iki oturumda oturum da mükemmeliyetçilik üzerinde durulacağı belirtilerek bu haftaki oturumun gündemine geçilmiştir.

Lider tarafından gruba "Mükemmeliyetçiliğin ne olduğunu hatırlayanınız var mı? Diye sorulmuştur. Grup bir süre düşündükten, lider tarafından hatırlamalarına yardımcı olacak birkaç ipucu verilmiştir. Grup lideri "İçinde standartlar geçiyor" şeklinde ipucu verince üyelere birisi söz alarak;

Üye 1: Kendine yüksek standartlar belirlemeyi galiba, demiştir.

Üye 2: Olmayacak amaçlara ulaşma gayreti.

Şeklinde yanıt vererek sürece katkı sağlamışlardır. Daha sonra grup lideri tarafından akıllı tahtadaki sunular kullanılarak mükemmeliyetçiliğin açıklaması yapılmıştır. *"Mükemmeliyetçilik, aşırı bir şekilde yüksek olan standartlara ulaşma ve bu standartları sağlama eğilimi, hatasız standartlara ulaşma çabası, kişinin kendisi ya da başkaları için oluşturduğu ulaşılması oldukça zor olan standartlara ulaşma çabası, kendi ve başkaları için gerekenden daha yüksek kalitede performans isteğidir. Mükemmeliyetçilik kavramı bazı araştırmacılar tarafından olumsuz olarak ele alınırken son yıllarda yaygın olan bir diğer yaklaşım da mükemmeliyetçiliğin olumlu ve olumsuz şeklinde iki yönü olduğudur. Mükemmeliyetçilik mantıksız inançlar yaklaşımıyla ele alınabilir. Bu inançlara göre bireyin değerli olabilmesi için her yönüyle tamamen yeterli, yetenekli, hiç hata yapmayan ve her şeyin üstesinden gelen biri olması gerekmektedir. Birey ancak bu şekilde insanlardan saygı görür. Bireyde "ya hep ya hiç" düşüncesi hâkimdir, tam yapamadığı şeylerden doyum sağlayamaz. Çoğu araştırmacı mükemmeliyetçiliğin kökenlerinin yaşamın ilk yıllarında nispeten şekillendiği ve bu şekillenmede mükemmeliyetçi ve talepkar ailelerin büyük rol oynadığı konusunda hemfikirlerdir. Mükemmeliyetçilik bir bakış açısına Uyumlu mükemmeliyetçilik, Uyumsuz mükemmeliyetçilik bir diğer bakış açısına göre; Başkalarına yönelik mükemmeliyetçilik, Kendisine yönelik*

*mükemmeliyetçilik, Sosyal düzene yönelik mükemmeliyetçilik olarak sınıflayabiliriz”*

Grup lideri tarafından örnekler verilerek mükemmeliyetçilik çeşitleri örneklerle açıklanmaya çalışılmıştır. Daha sonra her bir üyenin kendi mükemmeliyetçilik alanını belirlemesi ve yaşadıkları mükemmeliyetçi davranışlarının sebeplerini daha iyi anlamaları için, psiko eğitim programına başlamadan önce yapılan ön-test uygulamasında kullanılan ve grup üyeleri tarafından doldurulan ÇBMÖ, her bir grup üyesine kendi doldurduğu form gelecek şekilde grup lideri tarafından dağıtılmıştır. Üyelere maddelerin hangi boyutu oluşturduğu akıllı tahta vasıtası ile gösterilmiştir. Bütün üyelere ÇBMÖ'nün alt boyutları olan düzen, hatalara aşırı ilgi, davranışlardan şüphe, aile beklentileri, ailesel eleştiri ve kişisel standartlar boyutlarından aldıkları puanları bulmaları ve bu puanları yüksekten düşüğe doğru sıralamaları istenmiştir. Bu amaçla zorlanan üyelere yardımcı olunmuştur. Hesaplamalar bitirildikten sonra paylaşımlara geçilmiştir. Neredeyse bütün üyelere “Düzen” boyutu en yüksek madde çıkmıştır. Daha sonra “Hatalara aşırı ilgi” ve “Ailesel Beklentiler gelmektedir.” Bu konuda grup ile paylaşımda bulunmak isteyip olup olmadığı konusunda gruba soru yöneltilmiş, bazı üyeler söz almış;

Üye 3: Zaten beklediğim ve bildiğim bir şey,

Üye 4: Herkeste neredeyse aynı şeyin yüksek çıkması çok ilginç geldi,

Şeklinde paylaşımlarda bulunmuşlardır. Daha sonra bir diğer etkinliğe geçilmiştir. Grup lideri tarafından ilk oturumda dağıtılan “Kaygı Uyandıran Senaryo Formu” nu çıkarmaları ve bu senaryolardaki bahsedilen mükemmeliyetçilik öğelerini bulmaları istenmiştir. Üyeler bu etkinlikte çok zorlanmışlardır. Senaryolardaki mükemmeliyetçilik öğelerini bulmada grup lideri tarafından üyelere yardımcı olunmuş ve teşvik edilmişlerdir. Üyelerden birisi söz alarak;

Üye 5: Öğretmenim sanırım benim mükemmeliyetçi öğelerim, iyi olmakla ilgili, ama bu iyi olmak ailemin ve öğretmenimin beğeneceği kadar iyi olmakla ilgili.

Lider: Bu anlattıkların mükemmeliyetçiliğin hangi boyutu ile ilgili olabilir?

Üye 5: Başkalarına karşı mükemmeliyetçilik ve ailesel beklentiler olabilir.

Bir diğer üye;

Üye 6: Ben kendi senaryomda davranışlardan şüphe ve hatalara karşı aşırı ilgi ile ilgili şeyler buldum. Mesela sahneye çıkmadan önce sürekli aklımda “ya hata

yaparsam” düşüncesi sürekli dönüyordu. Sahneye çıkıyorum ve “şimdi yanlış yapacağım, ha yaptım, ha yapacağım” derken yanlış bir nota basıyorum.

Grup lideri tarafından üyelere paylaşımları için teşekkür edildi ve planlanan bir etkinliğin zamanın yetmemesinden dolayı uygulanamadığı ve diğer oturumda uygulanacağı belirtilerek, oturumun kısa bir özeti yapıldı. Mükemmeliyetçiliğin ne olduğu ve çeşitlileri üzerinde durulduğu, kendi mükemmeliyetçilik boyutlarının ne olduğu ve “Kaygı Uyandıran Senaryo Formu” nda yer alan mükemmeliyetçi öğeleri ele aldık. Grup lideri son olarak üyelere “Oturum Değerlendirme Formu” nu (Form-6) doldurmalarını ve diğer oturum kadar mükemmeliyetçiliğin avantajlarını ve dezavantajlarını düşünmeleri istenilmiştir.

## 4. OTURUM

**Hedef:** BDT'nin doğasını anlama, Mükemmeliyetçilik ile ilgili otomatik düşünceleri anlama, Mükemmeliyetçilik ile ilgili bilişsel çarpıtmaları anlama, davranışlarını ve düşüncelerini fark etme, Mükemmeliyetçiliğin avantaj ve dezavantajlarını öğrenebilmek.

### **Hedef Davranışlar:**

- 1) BDT hakkında bilgi sahibi olur,
- 2) Mükemmeliyetçilik ile ilgili otomatik düşüncelerini dile getirebilir,
- 3) Mükemmeliyetçiliğin altında yatanları anlayabilir,
- 4) Mükemmeliyetçiliğin avantaj ve dezavantajlarını öğrenebilir,

### **Kullanılan Araçlar:**

Mükemmeliyetçiliğin Dezavantajları ve Avantajları Etkinliği, Bilişsel Çarpıtmalar Listesi, Kaygı Uyandıran Senaryo Formu, Mükemmeliyetçilikte Derine İnme Formu, Mükemmeliyetçiliği Anlama Formu, Oturum Değerlendirme Formu.

### **UYGULAMA:**

#### **1. Bir önceki oturumun özeti ve yapılacak olan oturum hakkında kısa bilgi**

Bir önceki oturumun özeti gönüllü olan üyelerle yapılacak, ev ödevi olarak verilen mükemmeliyetçiliğin avantajları ve dezavantajları ile ilgili görüşler alınacaktır. Yapılacak olan oturum hakkında bilgilendirme yapılacaktır.

#### **2. Mükemmeliyetçiliğin avantaj ve dezavantajlarını bilir**

Üyeler iki guruba bölünecektir. Üyelerden bir grup mükemmeliyetçiliğin avantajlarını, diğer grup ise dezavantajlarını savunacaklardır. Paylaşımdan sonra genel olarak grubun, mükemmeliyetçilik avantajları mı yoksa dezavantajları mı daha fazla gördüğü tartışılacaktır.

#### **3. BDT ile ilgili kuramsal bilgi verilmesi**

Grup üyelerine Bilişsel Davranışçı Terapinin (BDT) doğası hakkında (otomatik düşünceler, bilişsel çarpıtmalar, bilişsel şemalar vb.) , slaytlar kullanılarak kuramsal bilgi verilecek ve mükemmeliyetçiliğe BDT'nin bakış açısı üyelere aktarılacaktır.

#### **4. Mükemmeliyetçilik ile ilgili otomatik düşünceleri anlama**

İlk olarak üyelere bilişsel çarpıtmalar ile ilgili bilgi verilecek ve üyelere “Bilişsel Çarpıtmalar Listesi” (Form-7) dağıtılacaktır. Liste üzerinden bilişsel çarpıtmalar paylaşıldıktan sonra, daha önce hazırlanmış bir torba içerisinde bulunan küçük not kâğıtlarındaki bilişsel çarpıtmalardan her üyenin bir tane çekmesi istenecektir. Her üye çektiği kâğıtta yazan bilişsel çarpıtma ile ilgili yaşantılarını gönüllü üyelere başlayarak paylaşmaları istenecektir. Eğer gönüllü üye olmazsa ilk önce lider başlayacaktır. Paylaşımlardan sonra, üyeler tarafından doldurulan “Kaygı Uyandıran Senaryo Kayıt Formu” tekrar üyelere dağıtılacak. Daha sonra bu senaryodaki otomatik düşüncelerin ve bilişsel çarpıtmaların bulunmasına lider tarafından yardımcı olunacaktır. Bu amaçla üyelere daha önce dağıtılan “Bilişsel Çarpıtmalar Formu” yardım olarak kullanılacaktır.

#### **5. Mükemmeliyetçiliğin derinine inme**

Üyelere “Mükemmeliyetçilikte Derine İnme Formu” (Form-8) dağıtılacak ve senaryolarındaki olumsuz olay ve düşüncelerin altında yatanları ortaya çıkarılmaya çalışılacaktır. İlk önce üyelere formu doldurması için biraz süre tanınacak daha sonra gönüllü üyelere başlayarak çıkan sonuçları paylaşmaları istenecektir.

#### **6. Oturumun sonlandırılması**

Üyelere “Mükemmeliyetçiliği Anlama Formu” (Form-9) ev ödevi olarak üyelere dağıtılacaktır. Daha sonra lider tarafından oturumun özeti yapılacak ve oturumun değerlendirilmesi için “Oturum Değerlendirme Formu” üyelere dağıtılıp doldurtulacaktır.

#### **Oturumun Özeti**

Grup lideri ve üyeler tarafından bir önceki oturumun özeti yapılarak 4. Oturuma başlanılmıştır. Gönüllü üyelere önceki oturumda neler yapıldığı hakkındaki görüşleri alınmıştır. Ve bu oturumda nelerin yapılacağı hakkında üyeler bilgilendirilmiştir. Üyelerden bir önceki oturumda mükemmeliyetçiliğin avantajları ve dezavantajlarının neler olabileceğinin düşünülmesi istenilmişti. Geçen oturumda zamanın yetmemesi sonucu yapılamayan mükemmeliyetçiliğin avantajları ve dezavantajları etkinliğinin yapılması için grup ikiye bölünmüştür. Grubun yarısından mükemmeliyetçiliğin avantajlarını diğer yarısından ise dezavantajlarını savunmaları istenmiştir. İki gruba da bu uygulama için belirli süre verilmiştir. Sonrasında üyeler

savundukları görüşleri gerekçeleriyle birlikte lider ve diğer üyelerle tartışarak grup etkileşimini başlatmışlardır. Bu konuyla ilgili üyelere bir söz alarak;

Üye 1: Mükemmeliyetçilik kişiyi çok çalışmaya teşvik eder.

Buna karşılık olarak diğer bir üye ise;

Üye 2: Çok çalışır çok çalışır ama sahneye çıktığında bir şey ters gittiği zaman bu kişiyi kötü etkiler.

cevabını vermiştir. Bu şekilde mükemmeliyetçiliğin avantajları ve dezavantajları grup lideri ve üyelerin katılımıyla tartışılmış ve derinlemesine incelenmiştir.

Grup lideri bu etkinliği gerçekleştirdikten sonra mükemmeliyetçilikle bağlantılı olan, Bilişsel Davranışçı Terapinin doğası hakkında üyeler bilgilendirilmiştir. Akıllı tahta kullanarak önceden hazırlanmış BDT ile ilgili slaytlar üyelerle paylaşılmıştır. Ve BDT'ye göre kişiyi etkileyen şeylerin olaylar değil, kişilerin olayları algılayış biçimleri olduğu ifade edilmiştir. Bilişsel Davranışçı Terapide önemli olan düşünce, duygu, davranış ve fizyoloji (beden etkisi) kavramlarından bahsedilmiş ve bunların birbirini sırasıyla etkilediği üyelere aktarılmıştır. Grup lideri bunu şu şekilde üyelere özetlemiştir;

“Düşüncelerimizde olayları biz kötü algılayınca bu duygularımızı olumsuz yönde etkiler. Bu kötü düşünce hemen sonrasında bizim duygularımızı da olumsuz yönde etkileyecektir. Daha sonra olumsuz yönde etkilenen duygularımız o ana yapacağımız davranış da etkiler ve son olarak bedenimizde bu olumsuzluklara olumsuz bir cevap verecektir. Bu şekilde hepsi birbirinden etkilenerek kısır bir döngü yaratıp tekrar düşüncelerimizde buluşacaktır. Ve biz düşüncelerimizi eğer değiştirebilirsek durumu düzeltme şansını yakalarız. İşte BDT' nin doğası bu arkadaşlar.” Şeklinde BDT üyelere açıklanmıştır. Daha sonra mükemmeliyetçilikle ilgili olan diğer bir kavram olan otomatik düşüncelere geçilmiştir. Kişinin hoş olmayan olaydan hemen öncesinde aklına gelen düşüncenin otomatik düşünceler olduğu üyelere anlatılmış ve bu kavramın daha iyi anlaşılması için bir etkinlik gerçekleştirilmiştir. Bu etkinlikte bir üyeden bildiği şiir ya da şarkı sözü yazılması ve başka bir üyeden ise şiir ya da şarkı sözü yazacak üyenin dikkatini dağıtacak şeylerin söylenmesi istenilmiştir. Daha sonra şiir veya şarkı sözü yazması istenilen üyeye ne hissettiği sorulduğunda;

Üye 3: Kafamda yazacağım şeyleri unuttum, yazacağım şeyi yazamadım.



Şeklinde cevaplar alınmıştır. Burada dikkat dağıtan üye, şiir ya da şarkı sözü yazmaya çalışan üyenin otomatik düşüncesi olduğu grup lideri tarafından üyelere ifade edilmiştir. Daha sonra otomatik düşüncelerin sınıflandırıldığı “Bilişsel Çarpıtmalar Listesi” (Form-7) dağıtılmıştır. Ve bu formda bulunan ifadelere ise bilişsel çarpıtmalar dendiği üyelere aktarılmıştır. Bu bilişsel çarpıtmalar tek tek örnekler verilerek açıklanmıştır. Önceden hazırlanmış bilişsel çarpıtmaların tek tek yazılı olduğu kâğıtlar bir torbanın içinden üyelere çektirilmiş ve üyelere çektikleri bilişsel çarpıtmayla ilgili bir örnek vermeleri istenmiştir. Söz olan üyelere felaketleştirmeyle ilgili olarak şu örneği vermiştir;

Üye 4: Herhangi bir şeyi yapamadığım zaman başkaları benim hiçbir şey bilemeyeceğimi düşünecek. Diğer bir üye tarafından ise,

Üye 5: O benden daha başarılı, Neden ben değilim. Şeklinde haksız kıyaslama düşüncesi dile getirilmiştir.

Paylaşımlardan sonra mükemmeliyetçilik ile otomatik düşünceler ve bilişsel çarpıtmaların bağdaştırılması için önceden üyeler tarafından doldurulan “Kaygı Uyandıran Senaryo Kayıt Formu” (Form-5) tekrar üyelere dağıtılmıştır. Daha sonra üyelere bu senaryodaki otomatik düşüncelerin ve bilişsel çarpıtmaların bulunması istenilmiştir. Ve grup lideri tarafından üyelerin daha iyi anlamaları açısından bir örnek verilerek üyelere yardımcı olunmuştur. Mükemmeliyetçilik ile otomatik düşüncelerin ve bilişsel çarpıtmaların bağlantısının kurulması “Bilişsel Çarpıtmalar Listesi” nin de yardımıyla sağlanmıştır.

Oturumun bir diğer uygulaması olan “Mükemmeliyetçilikte Derine İnme” için üyelere “Mükemmeliyetçilikte Derine İnme Formu” (Form-8) dağıtılmıştır. Üyelerden bu forma içinde mükemmeliyetçilikle ilgili olumsuz bir olay yazmaları istenmiştir. Ve bunun altına da bu olaydan önceki düşüncelerini belirtmeleri ifade edilmiştir. Bu şekilde zincirleme olarak her bir düşüncelerinde derine doğru inerek mükemmeliyetçiliğin nelere sebebiyet verebileceğinin üyeler tarafından görülmesi hedeflenmiştir. Grup lideri ise kendinden;

“4. oturumu yapamadım, bu olay. Ama benim oturuma başlamadan önceki düşüncem her şeyin mükemmel olmasıydı. Bu beni sıkıntıya sokuyor çünkü her şey düzgün olmazsa başarısız olurum. Başarısız olursam ise emeklerim boşa gider. Emeklerim de boşa giderse aileme, arkadaşlarıma mahcup olurum.” Örneğini vererek üyelere yol

gösterici olmuştur. Daha sonra grup üyelerine, kendi örnek olay ve düşüncelerini yazmaları için gerekli süre verilmiştir. Daha sonra yazdıklarını paylaşmak isteyen üyelere sırasıyla söz hakkı verilmiştir. Paylaşımlarını yapan üyelerin ne kadar derine indiklerinin daha iyi anlaşılabilmesi için, örnek olayın ve en son yazılan düşüncenin ne olduğunun söylenilmesi üyelerden istenilmiştir. Söz alan bir üye;

Üye 6: Üniversitede okuyan bir arkadaşım bana sen üniversiteyi kazanamazsın şeklinde baktı, bu olayım. Düşüncem ise ondan daha başarılı olmalıyım. En son geldiğim yer ise yalnız kalırsam ruhsal çöküntüye uğrarım. Diğer bir üye ise;

Üye 7: Bir şeyin olamaması beni sıkıntıya sokuyor, bu olay. Kendimi daha iyi hissetmeliyim bu düşüncem. Kendimi daha iyi hissetmem için işimi tam yapmalıyım. İşimi tama yapmalıyım çünkü hedeflerime ulaşabileyim. Hedeflerime ulaşmalıyım çünkü insanlara bazı şeyleri kanıtlamalıyım. Bazı şeyleri kanıtlamalıyım çünkü önyargıları kırmalıyım.

Şeklinde üyeler paylaşımlarda bulunarak grup etkileşimine katkı sağlamışlardır.

Son olarak üyelere “Mükemmeliyetçiliği Anlama Formu” (Form-9) dağıtılmıştır. Ve bu formu doldurmaları üyelere ev ödevi olarak verilmiştir. Daha sonra grup lideri tarafından oturumun özeti yapılmış ve “Oturum Değerlendirme Formu” (Form-6) üyeler dağıtılıp doldurtulmuştur. Ve bir sonraki oturumun tarihi üyelerle belirlenerek oturum sonlandırılmıştır.

## 5. OTURUM

**Hedef:** Mükemmeliyetçiliğin altında yatan sayılıtları ve kuralları saptama, Mükemmeliyetçilik ile ilgili uyum sağlayıcı standartları ve sayılıtları anlamak ve geliştirmek.

### **Hedef Davranışlar:**

- 1) Kendi mükemmeliyetçiliğin altında yatan sayılıtları ve kuralları bilir,
- 2) Mükemmeliyetçilik ile ilgili uyum sağlayıcı standartları ve sayılıtları geliştirir,

### **Kullanılan Araçlar:**

Sayıtların, Kuralların ve Standartların Değerlendirilmesi Formu, Eski-Yeni Kurallar-Sayıtlar Formu, Oturum Değerlendirme Formu

### **UYGULAMA:**

#### **1. Bir önceki oturumun özeti ve yapılacak olan oturum hakkında kısa bilgi**

Bir önceki oturumun özeti gönüllü olan üyelerle yapılacak, ev ödevi olarak verilen mükemmeliyetçiliği anlama formu ile ilgili görüşleri alınacaktır. Yapılacak olan oturum hakkında bilgilendirme yapılacaktır.

#### **2. Mükemmeliyetçilik ile ilgili altta yatan sayılıtları ya da kuralları saptamak**

Grup üyelerine bir önceki oturumda yapılan derine inme tekniği ile bulunan sayılıtları incelemek için “Sayılıtların, Kuralların ve Standartların Değerlendirilmesi Formu” (Form-10) dağıtılır. Üyelerden “-meli, -malı”, “ya olursa”, “zorundalık” ifadelerinin ya da kurallarının olup olmadığı sorulacaktır. Formda yer alan ifadeler değerlendirilecek ve kendi, sayılıtlarını forma yazmaları istenecektir. Daha sonra üyelere “Çöp” etkinliği için yarım A4 kâğıtları dağıtılacak ve kâğıtlara mükemmeliyetçilik ile ilgili sayılıtlarının yazılması istenecektir. Yazdıkları sayılıtların olduğu kâğıtları buruşturup çöpe atmaları ve ardından bu sayılıtları ile ilgili kararlarını pekiştirmeleri için kalemlerini kırmaları ve bunları da çöpe atmaları istenecek, bu sayılıtlardan kurtulmaları söylenecektir.

#### **3. Mükemmeliyetçilik ile ilgili uyum sağlayıcı standartları ve sayılıtları anlamak ve geliştirmek**

Grup üyelerine alternatif bir inanca ulaştığımızda, genellikle sahip olduğumuz bir inancı terk etmeyi sevmediğimiz belirtilecek. Mükemmeliyetçilik ile sahip

olduğumuz inançlarımız örneklerle üyelere anlatılmaya çalışılacak. Daha sonra bu inançlara alternatif olabilecek daha uyum sağlayıcı sayılıtlar ya da varsayımlar bulunmaya çalışılacak. Bu amaçla üyelere “Eski-Yeni Kurallar-Sayıtlar Formu” (Form-11) üyelere dağıtılır ve üyeler ile bu formlar doldurulur.

#### **4. Oturumun sonlandırılması**

Lider tarafından oturumun özeti yapılacak, mükemmeliyetçilik ile ilgili programın bu kısmının tamamlandığı belirtilecektir. Daha sonra oturumun değerlendirilmesi için “Oturum Değerlendirme Formu” üyelere dağıtılıp doldurtulacaktır.

#### **Oturumun Özeti**

Grup lideri tarafından bir önceki yani 4. oturumun özeti yapılarak oturuma başlandı. Bir önceki oturumda mükemmeliyetçiliğin avantajları dezavantajlarını ele alındığı, BDT'nin insan doğasına bakış açısı, mükemmeliyetçilik ile ilgili otomatik düşüncelerin ve mükemmeliyetçiliğin altında yatan konuların üzerinde durulduğu hatırlatıldı. 4. oturumun içeriği konusunda üyelere kısa bir bilgi verildikten sonra oturuma geçildi.

Bir önceki oturumun sonunda dağıtılan “Mükemmeliyetçiliği Anlama” formuyla ilgili üyelerin görüşleri alınmıştır. Üyelerin bazıları formu doldururken zorlandıklarını belirtmiştir. Üyelerden yazdıkları örneklerden paylaşımları istenmiştir.

Üye 1: Benim örneğim; Flüt sınavında istediğim kadar başarılı olamayacağım, bununla ilgili otomatik düşüncem “yine heyecanlanacağım”, bilişsel çarpıtımam “aşırı genelleme”. Kendimi bu düşünceden alamıyorum. Eğer bir sınavım kötü giderse diğerlerinde de başarısız olacağım gibi geliyor.

Üye 2: “Herhangi bir yerde performans sergilerken istediğim performansı sergileyemiyorum”, bununla ilgili otomatik düşüncem “zaten yapamıyorum, arkadaşlarım benden daha iyi”, bilişsel çarpıtmalarım “ya olursa, kişiselleştirme”.

Verilen örnekler üzerinde durulmuş ve oturumun diğer gündem maddelerine geçilmiştir. Grup üyelerine bir önceki oturumda yapılan derine inme tekniği ile bulunan sayılıtları incelemek için “Sayılıtların, Kuralların ve Standartların Değerlendirilmesi Formu” (Form-10) dağıtılmıştır. Üyelerden “-meli, -malı”, “ya olursa”, “zorundalık” ifadelerinin ya da kurallarının olup olmadığı sorulmuştur. Daha

sonra grup lideri formda yer alan ifadeleri tek tek üyelerle birlikte ele almış ve bu ifadeleri hep beraber sıra ile değerlendirmelerini istemiştir. Grup lideri ilk önce ifadeyi sesli olarak gruba okumuş ve her bir üyenin o ifadeyi değerlendirmesini beklemiştir. Etkinlik tamamlandıktan sonra, grup lideri üyelere en yüksek yüzde alan ifade veya ifadeleri varsa, gönüllü üyelere grup ile paylaşılmasını istemiştir.

Üye 1: Benim en yüksek yüzdeli ifadelerin, “Bir karar vermeden önce bütün bilgilere sahip olmalıyım” ve “Bir hata yaparsam kendimi eleştirmeliyim”.

Üye 2: Benimki de arkadaşımınkine benziyor ama ona göre bir ilave yapıyorum; “Bir karar vermeden önce bütün bilgilere sahip olmalıyım”, “Bir hata yaparsam kendimi eleştirmeliyim” ve “Başkalarının beni küçümsemesine katlanamam” ve beni en fazlada rahatsız eden bu.

Üye 3: “Yaptığım her şeyde mükemmel olmak zorundayım” %90, “Bir karar vermeden önce bütün bilgilere sahip olmalıyım” %95.

Üye 4: “Bazı insanlar diğerlerinden daha iyidir” %95.

Üye 5: Ben bu düşünceye %100 katılıyorum “İnsanlar beni incitirse, bende onları incitmeliyim.”

Üye 6: Sanki bu ifade tam beni yansıtıyor gibi, “Bir hata yaparsam kendimi eleştirmeliyim.”

Daha sonra üyeler ile bu çalışmanın devamı olan “Çöp” etkinliğine geçilmiştir. Bu etkinlik için grup lideri tarafından her bir üyeye, yarım A4 kâğıtları dağıtılmış ve kâğıtlara mükemmeliyetçilik ile ilgili sayılıtlarının yazılması istenmiştir. Her bir üyenin sayılıtlarını yazmalarından sonra, bu sayılıtları yazdıkları kalemleri kırmaları istenmiştir. Ve bu sayılıtlardan kurtulmak için, kâğıtları ve kırdıkları kalemlerin parçalarını grubun ortasına grup lideri tarafından getirilen çöp kutusuna atmaları istenilerek etkinlik sonlandırılmıştır.

Mükemmeliyetçilik ile ilgili uyum sağlayıcı standartları ve sayılıtları anlamak ve geliştirmek için bir diğer çalışmaya geçilmiştir. Grup lideri tarafından grup üyelerine alternatif bir inanca ulaşıldığında, genellikle sahip olunan bir inancı terk etmeyi sevmediğimiz belirtilmiş, mükemmeliyetçilik ile sahip olduğumuz inançlarımız örneklerle üyelere anlatılmaya çalışılmıştır. Daha sonra bu inançlara alternatif olabilecek daha uyum sağlayıcı sayılıtlar ya da varsayımlar bulmak için üyelere

“Eski-Yeni Kurallar-Sayıtlılar Formu” (Form-11) dağıtılmış ve üyeler ile bu formlar doldurulmuştur. Grup lideri doldurdukları yeni sayıtlı, kuralları paylaşmak isteyen var mı diye sormuş, bazı üyeler gönüllü olmuştur;

Üye 7: Benim eski sayıtlım “Yaptığım her şeyde mükemmel olmak zorundayım.” yerine yenisi, “Ben mükemmel olmasam da kendimce yeterli biriyim.”, bir diğeri “Başarısızlığa katlanamam.” yerine, “Başarısız olsam da bir şekilde telafi edebilirim.”

Üye 8: “Yaptığım her şey eksiksiz olmazsa başarısız olurum.”, “Başarısız olsam da bir dahakine daha dikkatli olurum.”, “Mükemmel olmazsam beni sevmezler.” yerine “Beni sevmeseler de kendimce değerli biriyim.”, “Başkasının beni küçümsemesine katlanamam.” yerine yeni kuralım, “Başkasının benim hakkında ne düşündüğünü önemsemiyorum.”

Üye9: “Bir hata yaparsam kendimi eleştirmeliyim.” bunun yerine yeni kuralım “Kendimi eleştirmeden, iyi yapmışım demeliyim.”, diğeri “Başkalarının beni küçümsemesine dayanamam.”, “Başkaları benden ne kadar iyi ki beni küçümseyecekler.”

Yeni sayıtlılar, kurallar paylaşıldıktan sonra oturumun sonlandırılmasına geçilmiştir. Grup lideri tarafından oturumun kısa bir özeti yapılmıştır: “*Bir önceki oturumdan kalan mükemmeliyetçiliği anlama formu paylaşılmış, daha sonra mükemmeliyetçilik ile ilgili sayıtlıların, kuralların belirlenmesi için “Sayıtlıların, Kuralların ve Standartların Değerlendirilmesi Formu”nu doldurduk ve en yüksek yüzdeli çıkan ifadeleri kalemlerini kırarak çöpe attık. Bir sonraki aşama olarak belli sayıtlılarımızı ve kurallarımızı belirledik*”. Grup lideri, psiko-eğitim programının mükemmeliyetçilik ile ilgili kısmını tamamladıklarını, bir sonraki oturumda sosyal kaygı konusuna geçeceklerini belirterek oturum sonlandırmıştır.

## 6. OTURUM

**Hedef:** Sosyal kaygının tanımını yapabilme, Sosyal kaygıyı tanıyabilme, Sosyal kaygının oluşumu ve devamı ile otomatik düşüncelerini sınayabilme.

### **Hedef Davranışlar:**

- 1) Sosyal kaygının tanıyabilir,
- 2) Sosyal kaygının oluşumunu ve devamını bilir,
- 3) Sosyal kaygı ile ilgili otomatik düşünceleri fark edebilir ve sınayabilir,

### **Kullanılan Araçlar:**

Sosyal Kaygıyı Tanıma Formu, Sosyal Kaygının Oluşumu ve Devam Etmesi Formu, Sosyal Kaygının Oluşumu ve Devam Ettirilmesi Formu (boş örnek), Oturum Değerlendirme Formu

### **UYGULAMA:**

#### **1. Bir önceki oturumun özeti ve yapılacak olan oturum hakkında kısa bilgi**

İlk 5 oturumda ele alınan konular ile ilgili kısa bir özet yapılacak. Yapılacak olan oturum ve oturumlarla hakkında bilgilendirme yapılacaktır. 1. oturumda doldurdukları “Kaygı Uyandıran Senaryo Kayıt Formu” nda yazdıkları senaryodan sosyal kaygı öğelerini bulmaları istenecektir.

#### **2. Sosyal kaygının tanımını yapabilme, oluşumunu ve devam ettirilmesi**

Grup üyelerine sosyal kaygının tanımı hatırlatılacaktır. Daha sonra “Sosyal Kaygıyı Tanıma Formu” (Form-12) üyelere dağıtılacak ve üyeler ile tartışılacaktır. Bir sonraki aşamada üyelere “Sosyal Kaygının Oluşumu ve Devam Ettirilmesi Formu” (Form-13) dağıtılacak ve formda bulunan örnek hakkında tartışılacaktır. Daha sonra “Sosyal Kaygının Oluşumu ve Devam Ettirilmesi Formu” nun boş bir örneği üyelere dağıtılıp kendi sosyal kaygılarının oluşumu ve gelişimini yazmaları istenecektir. Gönüllü üyelere başlatılarak paylaşımda bulunmaları istenecektir.

#### **3. Sosyal kaygı ile ilgili otomatik düşünceleri fark edebilir ve sınayabilme**

Önceki oturumlarda üyelere öğretilen ve üzerinde çalışılan “Otomatik Düşünceler” tekrar hatırlatılacaktır. “Sosyal Kaygının Oluşumu ve Devam Ettirilmesi Formu” ndaki otomatik düşünceleri sınamak için üyelere sınamaya çalışması yapılacaktır. Bu

çalışma için üyelere şu sorular sorulacaktır: 1) Kanıtın var mı? 2) Bu durum başka nasıl açıklanabilir? 3) Yarar- Zarar hesabı 4) Bilişsel çarpıtmaların neler?

#### **4. Oturumun sonlandırılması**

Lider tarafından oturumun özeti yapılacak. Daha sonra oturumun değerlendirilmesi için “Oturum Değerlendirme Formu” üyelere dağıtılıp doldurtulacaktır.

#### **Oturum Özeti**

Grup lideri tarafından, 6. Oturuma başlanmadan önce ilk beş oturumda neler yapıldığından kısaca bahsedilmiştir. İlk beş oturumda mükemmeliyetçiliğin, MPK'nın, mükemmeliyetçilikle ilgili olan otomatik düşüncelerin, bilişsel çarpıtmaların, mükemmeliyetçilikte derine inmenin ve bunların altında yatan varsayımların, sayıtlıların ele alındığı üyelere genel hatlarıyla hatırlatılmıştır. Daha sonra grup lideri bu oturumun gündeminden, oturumda neler yapacaklarından bahsederek 6. Oturuma başlanılmıştır.

Oturumun gündem konusu olan sosyal kaygının ne olduğu ile ilgili “Sosyal Kaygı Tanıma Formu” (Form-12) üyelere dağıtılmıştır. Tüm üyelerin görebileceği şekilde önceden hazırlanmış slâytlar akıllı tahta yardımıyla üyelere sunulmuştur. Sosyal kaygıyı grup lideri özetle şu şekilde açıklamıştır: “*Sosyal ortamlar karşısında zaman zaman her insanın yaşayabileceği kaygının kişi tarafından aşırı, sık ve şiddetli yaşanması durumudur.*” Bu açıklamada anahtar kelimelerden birinin “Sosyal Ortamlar” olduğu üyelere ifade edilmiştir. Bunun nedeninin ise üyeler için önemli olan konserler, komisyon sınavları gibi ortamların birer sosyal ortamlar olduğuna dikkat çekilmiştir. Sosyal kaygı ile ilgili diğer anahtar kelimelerin ise aşırı, sık ve şiddetli yaşanması durumu olduğu üyelere açıklanmıştır. Grup lideri sosyal kaygılanma durumunun zaman zaman her insanın yaşabileceğini söylemiş ancak sosyal kaygı yaşayan insanları diğerlerinden farklı kılan şeyin: “Kişinin günlük işlevselliğinin etkilendiği zaman.” olduğu üyelere açıklanmıştır. Sonrasında sosyal kaygının hangi durumlarda ortaya çıkabileceğine ilişkin örnekler üyelerle paylaşılmıştır. Bunlardan birinin otorite figürleri olduğu ifade edilmiştir.

Üye 1: Okul müdürü, idareciler, öğretmen ve işinde uzman olan kişiler.

Şeklinde otorite figürleri örneklendirilmiştir. Diğer bir durumun ise sosyal ortamlarda resmi konuşmalar ve etkileşimlerde de sosyal kaygının yaşanabileceği aktarılmıştır. Kişinin kendisini ifade etmesi gereken durumlarda örneğin hayır



diyebilmesi gereken durumlarda ve son olarak davranışların gözlenebileceği bir ya da birden çok ortamda sosyal kaygının yaşanabileceği üyelere ifade edilmiştir. Ve üyelere davranışların gözlenebileceği ortamlara örnek vermeleri istenmiştir.

Üye 2: Orkestralar, komisyon sınavları, yetenek sınavları.

Şeklinde cevaplar alınmıştır. Daha sonra üyelere, 1. oturumda doldurmuş oldukları “Kaygı Uyandıran Senaryo Formu” (Form-5) dağıtılmıştır. Grup lider tarafından üyelere, bu yazdıkları kaygı uyandıran senaryolarında sosyal kaygıyı içeren durumları bulmaları istenilmiştir. Bunun için üyelere belirli bir süre verilmiş ve akabinde paylaşımda bulunmak isteyen üyelere söz hakkı tanınmıştır.

Üye 3: Konser salonunda etrafımda kalabalık oluyor. Heyecan içinde sahneye çıkmamayı düşündüm o anda. Etrafımdaki insanların gözlerinin üzerimde olması beni endişelendiriyor. Bunlar bana göre yaşadığım sosyal kaygının belirtileri

Üye 4: Yazdığım senaryoya göre kalabalık bir salonda ışık sadece benim yüzüme vuruyor ve ben ötekilerin yüzlerini ve yüz ifadelerini görebiliyorum. Bunun yanında tanıdığım öğretmenlerde beni izliyor ve ben hata yapmaktan korkuyorum. Bunlar sanırım yaptığınız tanıma uyar.

Üye 5: Performansımın ortasında duruyorum. Herkes bana bakıyor, bazıları endişelenip bazıları gülüyor. Buradaki rezil olma endişesi bence sosyal kaygı ögesi. Performanstan sonra bende hemen sahneden kaçıyorum ve ağlamaya başlıyorum. Bunlar sosyal kaygının belirtileri bence.

Şeklinde üyeler kaygı uyandıran senaryolarındaki sosyal kaygılarını tüm üyeler ve lider ile paylaşarak grup etkileşimine katkı sağlamışlardır. Paylaşımda üyelere teşekkür edilerek bir diğer gündem maddesi olan “Sosyal Kaygının Oluşumu ve Devam Ettirilmesi Formu” (Form-13) üyelere dağıtılmıştır. Bu formda yer alan bir arkadaş toplantısına katılma örneği üzerinden sosyal kaygının oluşumu ve devam ettirilmesi üyelere aktarılmaya çalışılmıştır. Sosyal kaygı yaşanan bir durumda alınan duyguların neler olabileceği bu örnek üzerinden ifade edilmeye çalışılmıştır. Daha sonra bir arkadaş katıldığında kişinin temel inançlarının ve bu temel inançlardan önceki olumsuz otomatik düşüncelerin neler olabileceği örneklerle üyelere açıklanmıştır. Sonrasında bu sosyal kaygı durumunda yaşanması muhtemel duyguları ve bu duygular doğrultusunda hangi davranış ve bedensel belirtilerin ortaya çıkabileceği üyelere tartışılmıştır. Daha sonra “Sosyal Kaygının Oluşumu ve Devam

Ettirilmesi Formu” nun boş bir örneği üyelere dağıtılıp kendi yaşadıkları örnek bir sosyal kaygının oluşumunu devam ettirilmesi durumunu yazmaları üyelere istenmiştir. Grup üyelerine bu uygulama için gerekli zaman verilmiştir. Sonrasında gönüllü olan üyelere söz hakkı tanınmıştır.

Üye 6: Uygulama sınavına girerken ayağımın takılıp enstrümanla birlikte yere düşmek, bu durumla nasıl başa çıkıyorum? Özür dileyip, tekrar girerim. Avantajı, tecrübe kazanmış olurum, dezavantajı, performansımı düşürür. Aynı durumla tekrar karşılaşsam nasıl başa çıkarırım, kendimle dalga geçerim, yani mizahı kullanırım.

Üye 7: Uygulama sınavına girerken ayağımın takılıp enstrümanla birlikte yere düşmek, ağlarım ve bir daha konsere falan çıkamam, bence bu başa çıkma davranışını neden kullanıyorum, çünkü bende şans yok, şansım olsa başıma gelmez. Başa çıkma davranışının avantajları insanları ayırt edebilirim, dezavantajı ise bir daha konsere çıkamam, insanların yüzüne bakamam, ilerleme kaydedemem, kendimi suçlarım, özgüvenim eksilir, pişmanlık yaşarım.

Şeklinde yaşadıkları sosyal kaygı oluşumunu ve devam etme durumunu örneklendirerek grup etkileşimine katkı sağlanılmıştır.

“Sosyal Kaygının Oluşumu ve Devam Ettirilmesi Formu”ndaki otomatik düşünceleri sınamak için üyelere bu otomatik düşünceleri sına uygulama yapılmıştır. Bunun için grup lideri tarafından daha önceki oturumlarda da ele alınan otomatik düşünceler kısaca üyelere hatırlatılmıştır. Bu yaşanan duyguların, davranışların ve otomatik düşüncelerin sınanabilmesi için grup lideri üyelere 4 tane soru soracağını ifade etmiştir. Bunlardan ilkinin bu yaşanan duygu, davranış veya otomatik düşünceleri için “Kanıtın var mı?”

Üye 8: Yok, yani kanıt değil de, önceden olmuştu bir kere, yine olabilir.

Şeklinde bir üye tarafından soru cevaplanmıştır. Bu cevap sonrası grup lideri üyeye olabilir ile kanıt arasında fark olduğunu ifade ederek diğer bir soru olan “Bu durum başka nasıl açıklanır?” üyelere yöneltilmiştir. Gruptan bir üye;

Üye 9: Her şeyi hemen kötü düşünme, belki farklı olabilir.

Şeklinde sorulan cevaplanmıştır. Daha sonra grup lideri bu durum ile ilgili küçük bir “Yarar-zarar hesabı” nın yapıp yapılamayacağını üyelere sormuştur.

Üye 10: Kötü bir yararı var. Yani bir durumdan kaçtıkça daha çok bu duruma yakalanılabılır.

Şeklinde yarar zarar hesabı sorusu cevaplanmıştır. Bu uygulamadaki son soru olan “Bilişsel çarpıtmaları neler?” sorusu üyelere yöneltilmiştir ve bu sorulan soru üzerine tartışıldıktan sonra sınama uygulaması sonlandırılmıştır.

Son olarak grup lideri tarafından bu oturumun kısa bir özeti yapılmıştır. Daha sonra oturumun değerlendirilmesi için “Oturum Değerlendirme Formu” (Form-6) üyelere dağıtılıp doldurtulmuştur ve bir sonraki oturumun ne zaman yapılacağı üyelerle kararlaştırılarak oturum sonlandırılmıştır.

## 7. OTURUM

**Hedef:** Sosyal kaygının ile ilgili deneyimlerini paylaşabilme, Sosyal kaygı ile baş etme davranışlarını anlatabilme, Başa çıkma davranışlarının müzik performanslarına ve sosyal işlevsellikleri üzerine etkisini fark edebilme.

### **Hedef Davranışlar:**

- 1) Sosyal kaygının ile ilgili deneyimlerini paylaşabilir,
- 2) Sosyal kaygı ile başa çıkma davranışlarının işlevselliğini fark eder,
- 3) Sosyal kaygı ile başa çıkma davranışlarının performansları üzerinde olumsuz etkilerine ilişkin içgörü geliştirir,

### **Kullanılan Araçlar:**

Sosyal kaygıyla başa çıkma davranışlarını (Kaçma-Kaçınma ve güvenlik sağlayıcı davranışları) açıklayan sunular, Oturum Değerlendirme Formu

### **UYGULAMA:**

#### **1. Bir önceki oturumun özeti ve yapılacak olan oturum hakkında kısa bilgi**

Yapılan 6 oturumda ele alınan konuların kısa bir özeti yapılacak. Yapılacak olan oturum ve oturumlarla hakkında bilgilendirme yapılacaktır.

#### **2. Sosyal kaygı ile başa çıkma stratejilerinin alınması**

Grup üyelerinden, sosyal kaygı yaşanmasında kullanılan baş etme stratejilerinin neler olduğu sorusu yöneltilerek uygulamaya başlanacaktır. Hatalı başa çıkma davranışlarının sosyal kaygıyı azaltacağına daha fazla yaşanmasına yol açacağı vurgulanacak ve grubunu fikri alınacaktır. Daha sonra grup üyelerinden sosyal kaygı esnasında kendilerini nasıl rahatlattıklarını ya da ne tür davranışlar sergilediklerini paylaşmaları istenecektir

#### **3. Sosyal kaygı ile başa çıkma davranışlarının performanslarına etkisi**

Grup üyelerinin paylaşımlarının ardından grup lideri tarafından, sosyal kaygıyla başa çıkmak için kullanılan baş etme stratejileri hakkında üyelere bilgi verilecektir. Bu davranışların bireyi kısa vadede korkulan sonuçlardan koruduğu, ancak uzun vadede bu davranışların yaşanılan kaygının devamında büyük birer rol oynadığı vurgulanacak ve üyelerin paylaşımları ile devam edilecektir.

#### **4. Oturumun sonlandırılması**

Lider tarafından oturumun özeti yapılacak. Daha sonra oturumun değerlendirilmesi için “Oturum Değerlendirme Formu” üyelere dağıtılıp doldurtulacaktır.

### **Oturumun Özeti**

Grup lideri tarafından bir önceki oturumun kısa bir özeti yapılmıştır. Bir önceki oturumda sosyal kaygıdan, sosyal kaygının oluşumu ve devam etmesinden, sosyal kaygının oluşumu ve devam ettirilmesi formunda bulunan otomatik düşüncelerin sınanmasından ve sınanmasında sorulan sorulardan bahsedildiği üyelere hatırlatılarak 7. oturuma başlanılmıştır.

Bir önceki oturumda sosyal kaygının ele alındığı üyelere hatırlatıldıktan sonra üyelere yaşadıkları en ağır kaygı durumlarının neler olduğu sorulmuştur. Gönüllü olan üyelere sırasıyla söz hakkı verilmiştir.

Üye 1: Ben 7. sınıfta bağlama kursuna gitmiştim. O zaman bir konsere çıkacaktık, çok büyük heyecanım vardı. Konsere çıktığımda ellerim falan hep böyle terlemişti konser sırasında.

Üye 2: bana hep oluyor, hala oluyor. Üç hafta önce komisyon sınavı olduğu zaman oldu. Şimdi olsa yine olur. Benimde ellerimin içi terlemişti ve titriyorum öyle olunca. Sonra bu ses olayı zaten heyecanlanınca tamamen sesim gidiyor. İstedğim sesi çıkartamıyorum yani.

Grup lideri üyelere bu cevaplar için teşekkür ederek asıl gelmek istediği konu olan, “Sosyal kaygı yaşanan durumlarda kişinin kendisini rahatlatması için neler yapılabilir.” Olduğunu üyelere ifade etmiştir. Ve neler yaptıklarını üyelere sormuştur.

Üye 3: Mesela ben komisyon sınavına girerken sıra sana gelecekken heyecanlanırsın ya işte daha çok stres yaparsın. Ben de kapının önünden geçiyordum arkadaşım içerden çıkar çıkmaz direkt ben içeri girdim hiçbir şey düşünmeden. Birden girdim yani.

Şeklinde cevap vererek sosyal kaygı yaşadığı anda, düşünmeden, bir anda davranarak kaygıyla yüzleştiğini örneklendirmiştir. Daha sonra grup lideri tarafından üyelere “Sosyal kaygı yaşadığınız anda o ortamdan kaçma fırsatınız var, ne yapardınız?” sorusu yöneltilmiştir. Grup üyelerinden paylaşımda bulunmak isteyenlere sırasıyla söz hakkı tanınmıştır.

Üye 4: Ben kaçamıyorum, bir şekilde devam ediyorum iyi veya kötü.

Üye 5: Mesela ben bir sınava girerken şey düşünürüm. Tamam, heyecanlanırım falan ama sonucu ne olursa olsun iyi veya kötü bir an önce bitsin diye düşünüyorum. Kurtuldum diyorsun yani.

Üye 6: Ben heyecanlanıyorum, çok kötü oluyorum sahneye çıktığımda yani çalana kadar bir tuhaflık yapıyorum. Ama sonradan çalmaya başlayınca performansımı etkilemiyor.

Üye 3: Ben bir konserde kaçmıştım. Geçen sene oldu bu olay. Piyona falan her şey hazır ama adımları yazdırmadım kaçtım.

Şeklinde grup liderinin sorduğu kaçma fırsatınız olsa ne yapardınız sorusunu cevaplayarak grup etkileşimine katkı sağlanılmıştır. Sonrasında sosyal kaygıyla baş etme stratejilerinden bir diğerinin ise kaçınma olduğu ifade edilmiştir. Kaçınmanın, uzak durma, o durumu yaşarsan heyecanlanacağını, kaygılanacağını, hata yapacağını biliyorsun ki bu yüzden o duruma kendini kişinin getirmemesi olduğu anlatılmıştır. Daha sonra bu baş etme stratejisini kullanan olup olmadığını üyelere sorulmuştur. Ve üyelere biri;

Üye 7: Ben bu okul hayatımda hiç tek başıma konsere çıkmadım. Hep bu durumdan kaçındım mesela.

Şeklinde yaşadığı olayla kaçınmayı örneklendirmiştir. Daha sonra sosyal kaygıyla baş etmede en etkili iki stratejinin kaçma ve kaçınma olduğu üyelere aktarılmıştır. Kaçmanın, bir işi yaptığın sırada yarıda bırakıp gitmek, kaçınmanın ise, hiçbir işe karışmadan o işten durmak olarak birbirinden farklılık gösterdiği üyelere anlatılmıştır. Kaçma ve kaçınma stratejilerinin kısa vadede korkulan sonuçlardan koruduğu ancak uzun vadede bu davranışların yaşanılan kaygının devamında büyük birer rol oynadığı üyelere vurgulanmıştır. Daha sonra akıllı tahtanın da yardımıyla daha önceden hazırlanmış slâytlar kullanılarak uzun vadede bu davranışların nelere sebebiyet verebileceği anlatılmaya çalışılmıştır. Bu baş etme stratejilerini kullanan kişilerde geri çekilme, içine kapanma, insanlarla iletişim kuramama, kendini ifade etmektan kaçınma, kendini korumaya yönelik davranışlar geliştirme, sosyal etkinliklere katılmama şeklinde olası davranışlar geliştirilebileceği üyelere aktarılmıştır. Daha sonra sosyal kaygının kişinin üzerinde ne gibi olumsuz etkiler gösterebileceği üyelere anlatılmıştır. Bu olumsuz etkilerin; kendini ifade edememe,

kişilerarası ilişkilerin kurulamaması, sosyal ortamlardan kaçınma, yalnızlaşma, okul performansının düşmesi, mesleki yaşamda kendini gösterememe, evlilik ile ilgili sorunlar, çeşitli sağlık sorunları olduğu üyelere ifade edilmiştir.

Son olarak grup lideri tarafından yapılan bu oturum kısa bir şekilde özetlenmiştir. Daha sonra oturumun değerlendirilmesi için “Oturum Değerlendirme Formu” (Form-6) üyelere dağıtılıp doldurtulmuştur. Ve bir sonraki oturumun zamanı belirlenerek oturum sonlandırılmıştır.

## 8. OTURUM

**Hedef:** Reddedilme ve kişilerarası duyarlılık hakkında farkındalık kazanmaları ve sosyal kaygı üzerindeki etkilerini kavramaları, Reddedilme ve kişilerarası duyarlılığın yoğun yaşandığı durumlara ilişkin stratejileri hakkında bilgi sahibi olma ve alternatif stratejileri bulma.

### **Hedef Davranışlar:**

- 1) Reddedilme ve kişilerarası duyarlılığını fark eder,
- 2) Reddedilme ve kişilerarası duyarlılığı ile sosyal kaygı arasındaki ilişkiyi anlar,
- 3) Reddedilme ve kişilerarası duyarlılığı yaşadıkları durumlarda kullandığı stratejileri fark eder ve alternatif stratejiler belirler.

### **Kullanılan Araçlar:**

Amaçlı Hata Yapma ve Reddedilmeye Aktif Başa Çıkma Formu

### **UYGULAMA:**

#### **1. Bir önceki oturumun özeti ve yapılacak olan oturum hakkında kısa bilgi**

Bir önceki oturumda ele alınan konuların kısa bir özeti yapılacak. Yapılacak olan oturum ve oturumlarla hakkında bilgilendirme yapılacaktır.

#### **2. Reddedilme duyarlılığı ve sosyal kaygı üzerindeki etkilerinin ele alınması**

Grup lideri tarafından daha önceki oturumlarda sosyal kaygı ile ilgili yaşantılarını paylaşırlarken sıklıkla diğer insanlar tarafından reddedilmekten korktuklarına dair ifadeler kullandıkları hakkında üyelere kısa bir açıklama yapılacaktır. Ardından üyelere reddedilmenin kendileri için ne anlama geldiği ya da ne olursa kendilerini reddedilmiş hissedecekleri sorulacaktır. Üyelerin reddedilmeye ilişkin görüşleri alınırken, vermiş oldukları örnekler üzerinden gidilerek reddedileceklerini düşündükleri durumlara ilişkin otomatik düşünceleri ve koşullu inançları da belirlenmeye ve üyelerin felaket senaryoları alınmaya çalışılacaktır. Daha sonra üyelerin yaptıkları paylaşımların gerçeğe uygunluğu test edilmeye çalışılacaktır.

#### **3. Reddedilme ve kişilerarası duyarlılığın yoğun yaşandığı durumlara ilişkin stratejileri hakkında bilgi sahibi olma**

Hatalara karşı tolerans geliştirme amacına da hizmet edebilecek bir yapıda hazırlanmış olan “Amaçlı Hata Yapma ve Reddedilmeye Aktif Başa Çıkma Formu”



(Form-14) üyelere dağıtılacaktır. Form temel olarak iki amaç içermektedir. Bu amaçlardan ilki; üyelerin sosyal kaygı üzerinde etkili olabilecek reddedilme beklentileri hakkında farkındalıklarını artırmalarına yardımcı olmaktır. Formun ikinci amacı ise üyelerin reddedilmeyle sonuçlanabileceğini düşündükleri durumlara ilişkin aktif başa çıkma davranışlarını geliştirmelerine yardımcı olmaktır. Daha sonra üyelerin yaşantılarına uygun bir örnek üzerinden form, üyeler ve grup lideri tarafından doldurulacaktır. Grup üyelerinin reddedilme tehlikesi ile başa çıkmada kullandıkları davranışlar ve temelinde yatan düşünceler hakkında farkındalık kazanmalarının ardından, yarar- zarar analizi tekniği ile kullandıkları başa çıkma davranışlarının avantaj ve dezavantajları incelenecektir.

#### **4. Oturumun sonlandırılması**

Lider tarafından oturumun özeti yapılacak. Daha sonra oturumun değerlendirilmesi için “Oturum Değerlendirme Formu” üyelere dağıtılıp doldurtulacaktır.

#### **Oturumun Özeti**

Grup lideri önceki iki oturumda sosyal kaygının ne olduğundan, sosyal kaygının oluşumu ve devam ettirilmesinden, sosyal kaygının belirtilerinin ele alındığından, grup üyelerinin bu kavramlarla ilgili çeşitli paylaşımlarda bulunarak grup sürecine fayda sağlandığından ve sosyal kaygı durumlarıyla baş etme stratejilerinden bahsettiklerini üyelere kısaca hatırlatarak 8. oturuma başlanılmıştır. Daha sonra bu oturumda hangi konuların ele alınacağı üyelere kısaca özetlenmiştir.

Bunlar üyelere hatırlatıldıktan sonra reddedilmenin, sosyal kaygı ve performans kaygısının çok ince bir noktası olduğu üyelere ifade edilerek diğer gündem maddelerine geçilmiştir. Reddedilmenin, sosyal kaygının en önemli durumlardan biri olduğunun tekrar dikkate çekilerek, reddedilme denilince ne hissettikleri üyelere sorulmuştur. Paylaşımlarını yapmak isteyen üyelere sırasıyla söz hakkı tanınmıştır.

Üye 1: Yıkılır insan, kendimi çok kötü hissederim.

Üye 2: Agresif olabilir ya da tam tersi içine de kapanabilir. Kendine zarar verebilir belki de.

Sosyal kaygı yaşayan kişilerin sıklıkla reddedilme duygusu yaşadıkları üyelere anlatılmıştır. Bu yüzden birçok kişilerarası ilişkilerden kaçınacağı, kendisinin reddedileceği düşüncesinden bu tür ortamlardan uzak durmak istemesinin kuvvetle

muhtemel olduğu üyelere aktarılarak üyelere “Ne olsa reddedilmiş hissederdiniz?” sorusu yöneltilmiştir.

Üye 3: Bir davranış yapıyorsun mesela, bunun karşısında ne tepki alacağımdan, eleştiri almaktan korkarım. Böyle olunca birisi bana olumsuz tepki verdiğinde veya eleştirdiğinde kendimi reddedilmiş hissedirim.

Üye 4: İşitme dersindeydik işte ben hocanın sorduğu bir soruyu yanlış anlamışım. Sonrasında yanlış cevap verdim. Niye ben söyledim ki falan diye düşündüm. O zaman reddedilme gibi pişmanlık gibi bir şey hissettim.

Şeklinde cevaplar alındıktan sonra grup lideri tarafından reddedilmekten kişi korktuğu zaman hangi davranışları gerçekleştiremez sorusu gelmiştir. Ve bu sorunun bir önceki oturumda üyelere birinin verdiği; ben okul hayatım boyunca hiç konsere çıkmadım örneği üzerinden düşünülmesi istenerek, yapılamayan bu davranışın altındaki otomatik düşüncelerin neler olabileceği üyelere sorulmuştur.

Üye 5: Ya yapamazsam, ya heyecanlanırsam.

Daha sonra bu örneğin gerçekliğe uygunluğunun test edilmesi açısından yapamazsam ne olur bunun sonucunda diye üyeye yeni bir soru sorularak daha derine inilmesi amaçlanmıştır.

Üye 5: İnsanlar alay etmeyecek belki, bakışlarından aklımdan bir şeylerin geçtiğini anlayacağım ama o rağmen yapamasam da asla bir daha konsere çıkmayacağım diye düşünmem. Daha iyisini yapabilirim diye düşünmeye çalışırım.

Şeklinde cevaplanarak grup etkileşimine katkı sağlanılmıştır.

Daha sonra grup lideri oturumun bir diğer gündem maddesi olan hata yapma üzerine durmuştur. Hata yaparak doğruya ulaşılabilceği üyelere ifade edilmiştir. Hataların farkına varılması ve doğru olanın bulunmasıyla kişinin mükemmelere ulaşabileceği üyelere aktarılmıştır. Reddedilmenin altında da hata yapmaktan korkma olduğu üyelere anlatılmıştır. Sonrasında alternatif düşünceler üretmek için hatalara karşı tolerans geliştirme amacına da hizmet edebilecek bir yapıda hazırlanmış olan “Amaçlı Hata Yapma ve Reddedilmeye Aktif Başa Çıkma Formu” (Form-14) üyelere dağıtılmıştır. Bu uygulamanın iki amacından birinin sosyal kaygı üzerinde etkili olabilecek reddedilme beklentilerini hakkında farkındalıklarını artırma, diğerinin ise reddedilmeyle sonuçlanabileceği düşünülen durumlara ilişkin aktif başa

çıkma davranışları geliştirmeye yardımcı olmasının amaçlandığı üyelere ifade edilmiştir. Daha sonra üyelerin tümünü ilgilendirebilecek olan bir örnek üzerinde üyelerinde katılımıyla bu form adım adım irdelenmiştir. Formun ilk basamağında yer alan reddedilme ile sonuçlanabilecek; uygulama sınavına girerken ayağının takılıp, enstrümanla birlikte yere düşmek örneği üzerine odaklanılmıştır. Bu olası durumla karşılaştıklarında üyelere bu durumla nasıl başa çıkacakları sorulmuştur.

Üye 6: İlk önce yerden kalkarım herhalde, sonra kendime gülerim.

Üye 7: Bir hafta boyunca okula gelmem ben.

Üye 8: Her şeyi baştan almak isterim. Büyük ihtimalle herkes güler bana sonrada bir şey olmamış gibi çalmaya başlarım.

Daha sonra bu başa çıkma davranışlarındaki otomatik düşüncelerin yani düştükten hemen sonraki düşüncelerin neler olabileceği üyelere sorulduğunda;

Üye 9: Daha sınıfa bile girmeyi beceremiyorum diye düşünürdüm.

Üye 10: Zaten bende şans olsa... Neden hep ben diye düşünürdüm.

Şeklinde cevaplar alınmıştır. Sonrasında “Amaçlı Hata Yapma ve Reddedilmeye Aktif Başa Çıkma Formu” nda bir diğer başlık olan başa çıkma davranışlarının ne gibi avantaj ve dezavantajlarının olacağı üyelere yöneltilen bir diğer soru olmuştur.

Üye 10: Bu durumla karşılaştığım anda çevremdeki insanların bana göstermiş oldukları tepkilere göre onları daha iyi tanıyabilirim. Bu benim açımdan avantaj olabilir.

Üye 11: Tecrübe yaşamış olurum ve benim için bir anı olur.

Şeklinde avantaj sağlayabilecekleri üyeler tarafından aktarılmıştır.

Üye 12: Performansım bu olaydan sonra olumsuz etkilenirim.

Üye 13: Bu durumdan sonra kendime güven kaybı yaşarım.

Üye 14: Eğer uygulamaya girmezsem düştüm diye, sonrasında keşke devam etseydim diye pişmanlık duyabilirdim.

Şeklinde de dezavantajlarda üyeler tarafından örneklendirilerek bu formun son başlığı olan böyle durumlarda aktif başa çıkma yollarından üyelere bahsedilmiştir. Ve aktif başa çıkma yollarından en etkili yolun mizah olduğu üyelere anlatılmıştır. Kişinin mizahı kullanabilmesi, kendisiyle dalga geçebilmesinin sosyal kaygı ve

reddedilme gibi durumlarda en etkili başa çıkma yolları olduğu üyelere aktarılarak bu uygulama sonlandırılmıştır.

Son olarak grup lideri tarafından oturum kısaca özeti yapılmıştır. Grup üyelerine oturumun değerlendirilmesi amacıyla “Oturum Değerlendirme Formu” (Form-6) dağıtılıp doldurulmuştur. Daha sonra bir sonraki oturumlarda nelerden bahsedileceği üyelere aktarılarak oturum sonlandırılmıştır.

## 9. OTURUM

**Hedef:** Benlik saygısı ile sosyal kaygı arasındaki ilişkiyi görebilme, Grup üyelerinin güçlü yanlarını görmelerini sağlama, Sosyal kaygı ile ilgili olumsuz otomatik düşünceleri değiştirme.

### **Hedef Davranışlar:**

1. Güçlü yanlarını görebilir,
2. Benlik saygısı ile ilgili olumsuz otomatik düşünceleri değiştirebilir,

### **Kullanılan Araçlar:**

Benliğe İlişkin Olumlu ve Olumsuz Özellikler Formu, Onaylama alıştırmaları için boş kâğıtlar, Yıldızımız yükseltelim alıştırmaları için farklı renkte yıldızlar.

### **UYGULAMA:**

#### **1. Bir önceki oturumun özeti ve yapılacak olan oturum hakkında kısa bilgi**

Sosyal kaygının oluşumu ve gelişimi, sosyal kaygı ile ilgili olumsuz otomatik düşüncelerin gelişimi konusunda kısa özet yapılır.

#### **2. Benlik saygısı ve sosyal kaygı**

Sosyal kaygılı kişilerin başkaları tarafından nasıl değerlendirildiğine ilişkin düşünceleri ve duyguları abartılı ve olumsuzdur. Bunun yanında sosyal kaygılı kişi kendisini değerlendirirken sık olarak düşünce hataları yapmaktadır. Bu sebepten dolayı grup üyelerine sosyal kaygının ile benlik saygısı arasındaki ilişki hakkında bilgi verilecektir. Tahtaya gözleri kapalı çizgi çizimleri etkinliği ile başlanacak daha sonra grup üyelerinin zayıf ve güçlü yanlarını görmelerini sağlamak için “Benliğe İlişkin Olumlu ve Olumsuz Özellikler Formu” (Form-15) doldurmaları istenecektir.

#### **3. Benlik saygısını yükseltmek için “Yıldızımızı Yükseltelim Oyunu”nun oynanması**

Grup üyelerinin başkasından aldığı geri bildirimlerle olumlu özelliklerine daha çok dikkat etmesini sağlamak için “Yıldızımızı Yükseltelim Oyunu” oynanacaktır. Daha önceden yıldız biçiminde kesilmiş ve her bir grup üyesinin isminin bulunduğu kartonlar bir torbanın içine konulacak ve her üye bir yıldızı çekecektir. Yıldızı çeken yıldızın üstünde ismi yazan kişi ile ilgili o kişiye ilişkin gözlemlediği olumlu bir

özelliğini yıldızın taç yapraklarından birine yazacak ve daha sonra götürüp o üyeye verecektir. Yıldızın sahibi kendisine ilişkin en önemli bulduğu özelliğini yıldızın ortasındaki daireye yazacaktır. Daha sonra yıldızın sahipleri yıldızlarını olabildiğince yükseğe kaldırarak “Bu benim yıldızım onu herkesin görmesini istiyorum.” demesiyle oyun sonlandırılacaktır.

#### **4. Oturumun sonlandırılması**

Lider tarafından oturumun özeti yapılacak. Daha sonra oturumun değerlendirilmesi için “Oturum Değerlendirme Formu” üyelere dağıtılıp doldurtulacaktır.

#### **Oturum Özeti**

Grup lideri tarafından üyelere, bir önceki oturumda sosyal kaygı ve reddedilme durumlarında başa çıkma yollarından ve bunda da en etkili olan yolun mizah olduğundan, reddedilmenin sosyal kaygı üzerindeki etkilerinden bahsedildiği üyelere kısaca hatırlatılmıştır. Bu oturumda da olumlu olumsuz özellikleri içeren benlik, benlik saygısı kavramlarının ele alınacağı anlatılarak 9. oturuma başlanılmıştır.

Daha sonra benliğin, kişinin tüm özelliklerini içeren bir kavram olduğu üyelere ifade edilmiştir. Kişinin çevresinden aldığı mesajlara, etkileşimlere göre benliğinin şekil alacağı üyelere aktarılarak, gruptan iki tane gönüllü üyenin ayağa kalkarak tahtanın önüne gelmeleri istenilmiştir. Sonrasında üyelere birine tahta kalemi verilerek, gözleri kapalı bir şekilde, lider tarafından verilen bir başlangıç noktasından başlayarak bir çizgi çizmesi istenmiştir. Üye çizgiyi çizerken grup lideri tarafından “olmuyor, sen bu işi yapamıyorsun, hata yapıyorsun” gibi olumsuz geri bildirimler verilmiştir. Daha sonra diğer gönüllü grup üyesi de aynı şekilde çizgiyi çizerken, buna da “çok iyi, gayet iyi, az kaldı, sen bu işi başarabilirsin” şeklinde geri bildirimler verilmiştir. Ardından olumlu geri bildirim alan üyenin çizgiyi, diğer olumsuz geri bildirim alan üyeye göre daha düzgün çizdiği tim üyeler ve lider tarafından gözlemlenmiştir. Olumsuz geri bildirim alan üyeye çizgiyi çizme anında olumsuz geri bildirimlerden dolayı neler hissettiği sorulmuştur.

Üye 1: Bildiğimi de yanlış yapıyorum zannettim, çizgiyi aşağıya falan çektim sandım o anda.

Cevabi alınarak olumlu geri bildirim alan üyeye neler hissettiği sorulmuştur.

Üye 2: Düz çizdiğimi anladım, doğru yaptığımı hissettim o anda.

Şeklinde bu soruya cevap verilmiştir. Daha sonra benlik kavramının dışarıdan, özellikle öğretmenler ve aileden alınan mesajlardan ve geri bildirimlerden etkilendiği ve bunlarla birlikte gelişim gösterdiği, ardından çevreden gelen bu mesaj ve geri bildirimlerle hareket edilmeye başlanıldığı üyelere açıklanmıştır. Benlik kavramında bu durum yaşantı yoluyla üyelere anlatılmaya çalışılmıştır. Grup lideri tarafından, olumlu ve olumsuz özellikleri kabul eden, değerli, yeterli olduğuna inanan kişinin benlik saygısının yüksek olacağı üyelere ifade edilmiştir. Sonrasında grup üyelerinin güçlü ve zayıf yanlarını görmelerinin sağlanması için üyelere “Benliğe İlişkin Olumlu ve Olumsuz Özellikler Formu” (Form-15) dağıtılmış ve doldurmaları istenilmiştir. Formu doldurmaları için gerekli süre üyelere verilmiştir. Gruba olumlu veya olumsuz hangi özelliklerini yazmada zorlandıkları sorulmuştur. Sorulan bu soru doğrultusunda hem olumlu hem de olumsuz özellikleri yazmada zorlandıkları farklı üyeler tarafından dile getirilmiştir. Daha sonra grup üyeleri ikişerli gruplara ayrılmıştır. Öncelikle eşlerden birinin sekreter olması istenilmiştir. Diğer üyenin ise formda yazdıkları olumsuz özelliklerden kendilerini en çok rahatsız eden özelliği bulmaları, bu özelliği sekretere söylemeleri ve sekreterin ise önceden dağıtılan boş bir kâğıda bunu yazmaları istenilmiştir. Kendisine göre en olumlu özellik de aynı şekilde boş kâğıda yazdırılmıştır. Üyeler sekreter rollerini diğer üyeye değişerek aynı uygulama tekrar edilmiştir. Ve gönüllü olan üyeler olumlu ve olumsuz bazı özelliklerini grupla paylaşmışlardır.

Üye 3: Ben kindar bir insanım.

Üye 4: Ben çok safım, beni çabuk kandırıyorlar.

Üye 5: Ben çabuk sinirlenen birisiyim.

Üye 6: Enstrümanımı çalamayınca hemen bırakıyorum. Hiç uğraşmıyorum.

Üye 7: Herkese gereğinden fazla değer veriyorum.

Şeklinde olumsuz özelliklerini,

Üye 8: Hoşgörülü bir insanım.

Üye 9: Çok anlayışlı bir insanım.

Üye 10: Kendimle barışık bir insanım.

Üye 11: Sorumlu bir insanım.

Şeklinde de olumlu özelliklerini paylaşarak grup etkileşimine katkı sağlanılmıştır. Bu uygulamayla üyelere, olumlu ve olumsuz özelliklerini görmeleri ve sembolik bir şekilde özelliklerinin altına imzalarını atmaları istenerek bunları kabul etmeleri sağlanılmaya hedeflenmiştir.

Grup üyelerinin başkasından aldığı geri bildirimlerle olumlu özelliklerine daha çok dikkat etmesini sağlamak için “Yıldızımızı Yükseltelim Oyunu” na geçilmiştir. Her bir üyenin adı yazılı olan, önceden hazırlanmış kartondan yapılan yıldızlar bir poşet içerisinden üyelere rastgele seçtirilmiştir. Daha sonra yıldızın üzerinde ismi yazan kişi ile ilgili, o kişiye ilişkin bu zamana kadar gözlemlediği olumlu özelliklerini yıldızın taç yapraklarına yazmaları istenilmiş ve bunun için gerekli süre üyelere tanınmıştır. Olumlu özellikler yazıldıktan sonra her üye yıldızın üzerinde yazan kişiye yıldızını vermiştir. Yıldızın sahibi olan kişiden, diğer üyenin yazmış olduğu olumlu özelliklerden kendisinde en önemli gördüğü özelliğini yıldızın ortasındaki dairenin içine yazmaları istenilmiştir. Daha sonra her bir üye sırasıyla kendi yıldızını olabildiğince yükseğe kaldırarak “Bu benim yıldızım, onu herkesin görmesini istiyorum.” diyerek “Yıldızımızı Yükseltelim Oyunu” sonlandırılmıştır. Bu uygulama oyununda üyelerin, çevreden gelen geri bildirimlerle olumlu özelliklerine dikkat çekmelerini sağlamak hedeflenmiştir.

Son olarak grup lideri tarafından bu oturumun kısaca özeti yapılmış ve bir sonraki oturum hakkında kısa bir bilgi verilmiştir. Ardından oturumun değerlendirilmesi için “Oturum Değerlendirme Formu” (Form-6) üyelere dağıtılarak doldurmaları istenilmiştir. Üyeler ile birlikte bir sonraki oturumun zamanı belirlenerek oturuma son verilmiştir.



## 10. OTURUM

**Hedef:** Sürekli kaygının ne olduğunu öğrenmelerini sağlama, Sürekli kaygının hayatımızı nasıl etkilediğini anlamalarına yardımcı olma, Sürekli kaygının nasıl değiştiğini ile ilgili farkındalık sağlama.

### **Hedef Davranışlar:**

- 5) Sürekli kaygının ne olduğunu bilir,
- 6) Müzik performans kaygılarındaki sürekli kaygı öğelerini bilir,
- 7) Sürekli kaygının günlük yaşamı nasıl etkilediğini fark eder,
- 8) Sürekli kaygının zamanla nasıl değiştiğini bilir.

### **Kullanılan Araçlar:**

Kâğıt, kalem, Sürekli kaygı sunusu, Kaygı Uyandıran Senaryo Formu, Üyelerin eski fotoğrafları, Oturum Değerlendirme Formu

### **UYGULAMA:**

#### **1. Bir önceki oturumun özeti ve yapılacak olan oturum hakkında kısa bilgi**

Bir önceki oturumda yapılan “Yıldızım Yükseltelim Oyunu” ile ilgili görüşleri alınacak ve bu oturumda ele alınacak konular ve uygulanacak etkinlikler hakkında bilgi verilecektir.

#### **2. Sürekli Kaygı hakkında bilgi verme ve performans kaygılarındaki sürekli kaygı öğelerini bulma**

Oturuma başlamadan “Cümle Tamamlama” etkinliği yapılacaktır. Lider tarafından üyelere açık uçlu bir cümle verilecek “Bugün kendimi .....hissediyorum.” ve bütün üyelerin bu cümleyi tamamlamaları istenecektir. Her bir üyenin tamamlamasından sonra sürekli kaygı konusuna geçilecektir. Sürekli kaygı ile ilgili sunu kullanılarak üyelerin sürekli kaygının ne olduğu öğrenmeleri sağlanacaktır. Daha sonra 1. oturumda doldurulan ve dosyalarında bulunan “Kaygı Uyandıran Senaryo Formu” nu çıkarmaları ve bu senaryoda sürekli kaygı öğesinin bulunup bulunmadığını incelemeleri istenecektir.

#### **3. “El Aynası” etkinliği ile sürekli kaygının günlük yaşamımızı nasıl etkilediği anlama**

Sürekli kaygının günlük yaşamımızı nasıl etkilediği anlamak için üyeler ile “El Aynası” etkinliği yapılır. Lider üyelerin ikiyeşerli olarak eşleşmelerini ister. Eşleşen üyeler ayakta oldukları halde bir üyenin sağ ya da sol ya da her iki eli bir ayna vazifesi görür, diğer eş aynaya 10-15 cm uzaklıkta yüzünü aynada görürmüşçesine tutar. Ayna olan eş aynasını istediği şekilde hareket ettirmeye başlar, diğer eş ise yüzünün aynadaki görüntüsünü asla kaybetmemek için uğraşır. Bir süre sonra üyeler rol değiştirerek oyun tekrar edilir. Çalışmadan sonra paylaşım aşamasına geçilir. Bu çalışmadan sonra üyelere her iki rolde de ne hissettikleri sorulur. Üyeler yönetmek ve yönetilmek temalarına doğru yönlendirilir. Üyelerin birbirlerini oyun sırasında ne derecede koruyup kolladıkları ya da zor duruma soktuklarına dikkat çekilecektir. Daha sonra üyelere bu oyundaki aynanın aslında “sürekli kaygı” olduğu ve hayatımızı nasıl kontrol altına aldığı, eğer kontrolü kaybedersek nasıl kaygının esiri olacağımız ve günlük hayatımızı nasıl etkilediği, hayatımızı nasıl bu kaygının kurallarına göre belirlediğimiz ile ilgili açıklama yapılacak ve durumla ilgili olarak üyelerin paylaşımları alınacaktır.

#### **4. Sürekli kaygının değişimini algılama**

Sürekli kaygının zamanla nasıl değiştiğini ve bundan sonrada nasıl değişeceğini, şu anda yaşadıkları sürekli kaygı durumlarının gerçekte ne kadar işlevsel olduğu ile ilgili farkındalık sağlanmak için “Fotoğraf” etkinliği uygulanacaktır. Üyelere E-okul’dan alınmış ilköğretim çağında fotoğrafları dağıtılır ve bu fotoğrafları çekti oldukları zamanda kendilerinin ne kadar kaygılı olduğu, en çok kaygı duydukları alanların neler olduğu şu anda ne kadar kaygılı oldukları ve aynı kaygı alanlarını yaşayıp yaşamadıkları sorulur.

#### **5. Oturumun sonlandırılması**

Lider tarafından oturumun özeti yapılacak. Daha sonra oturumun değerlendirilmesi için “Oturum Değerlendirme Formu” üyelere dağıtılıp doldurtulacaktır.

#### **Oturum Özeti**

Grup lideri tarafından bir önceki oturumda benlik ve benlik saygısının ele alındığı üyelere hatırlatılmıştır. Benliğin çevreden gelen çevreden gelen mesajlardan etkilendiği ve bu etkisinin, tahtaya çizgi çizme ve “Yıldızımızı Yükseltelim Oyunu” ile üyelere gösterildiği gruba kısaca anlatılmıştır. Ardından bu oturumda işlenecek

olan sürekli kaygıdan ve yapılacak etkinliklerden bahsedilerek 10. oturuma başlanılmıştır.

Oturuma başlamadan önce sürekli kaygıyla ilişkili olan, “Bugün kendimi ..... hissediyorum.” cümlesinde boş bırakılan yeri üyelerin sözel olarak cevaplamaları istenilmiştir. Grubun tüm üyelerine kendilerini nasıl hissettikleri sorularak cevaplar alınmıştır.

Üye 1: Bugün kendimi çok yorgun hissediyorum.

Üye 2: Bugün kendimi bomba gibi hissediyorum.

Üye 3: Bugün kendimi çok kötü hissediyorum.

Üye 4: Bugün kendimi güvenli hissediyorum.

Şeklinde bazı üyeler bu soruyu cevaplamışlardır. Bu oturumda MPK ve sahne heyecanı ile ilgili olan sürekli kaygının ele alınacağı üyelere aktarılarak kişini kaygıya yatkınlığı, günlük ruh hali şeklinde sürekli kaygının ne olduğundan bahsedilmiştir. Daha sonra akıllı tahta yardımıyla sürekli kaygı ile ilgili olan sunu tüm üyelerin görebileceği şekilde tahtaya yansıtılmıştır. Sürekli kaygının çevreden gelen tehlikelere, mesajlara bağlı olmaktan çok içten kaynaklı bir kaygı olduğu üyelere ifade edilmiştir. Sürekli kaygının, zararsız olan durumların birey tarafından tehlikeli ve özünü tehdit edici olarak algılaması nedeniyle oluşan mutsuzluk, hoşnutsuzluk duygusu olduğu üyelere anlatılarak üyeler 1. oturumda doldurtulan “Kaygı Uyandıran Senaryo Formu” (Form-5) tekrar dağıtılmıştır. Ve üyelere bu formda süreklilik kaygısını içeren durumların bulunması istenilmiştir. Daha sonra süreklilik kaygısı taşıyan bu durumlar tüm üyeler ve liderle birlikte irdelenerek sürekli kaygı üzerine odaklanılmıştır. Ardından diğer gündem maddelerine geçilmiştir.

Sürekli kaygının kişinin günlük yaşamını ne derece etkilediğini anlamak amacıyla üyeler ile “El Aynası” etkinliğine geçilmiştir. Bunun için üyeler ikiye ayrılıp eşleşmişlerdir. Daha sonra eşleşen üyelere birisinin iki elini birleştirerek bunun ayna vazifesi görmelerinin sağlanması istenilmiştir. Diğer üyeden ise aynada kendi yüzünü görmüşçesine 10 – 15 cm kadar uzaklıktan buna bakmaları istenilmiştir. Ayna görevi gören üyenin ellerini yani aynayı istediği şekilde hareket ettirebileceği üyelere aktarılmıştır. Diğer eşin ise yüzünü aynada kaybetmemesi için ayna nereye giderse oraya gitmeleri istenilmiştir. Bir süre sonra aynı uygulama üyelerin rol

değişimiyle tekrar yapılmıştır. Uygulamanın ardından üyelere iki pozisyonda da neler hissettikleri sorulmuştur.

Üye 5: Ayna o iken kontrol onun elindeydi. Ama ben ayna olunca arkadaşımı kontrol ediyormuşum gibi hissettim.

Şeklinde cevaplandırılmıştır. Daha sonra grup lideri tarafında bu paylaşım onaylanarak kaygının kontrol edilmesi üzerinde durulmuş ve buradaki sembolik aynanın sürekli kaygı olduğu üyelere ifade edilmiştir. Kaygının kontrol edilememesi durumunda, kişinin kendisini rahatsız hissedeceği ve bu durumda kaygının insan hayatını kontrol etmeye başlayabileceği üyelere anlatılmıştır.

Sürekli kaygının zamanla nasıl değiştiğini ve bundan sonra da nasıl değişeceğini, şu anda yaşadıkları sürekli kaygı durumlarının gerçekte ne kadar işlevsel olduğu ile ilgili farkındalık sağlanması amacıyla “Fotoğraf” etkinliğine geçilmiştir. Ardından üyeler E-Okul’dan alınmış ilköğretim fotoğrafları dağıtılmıştır. Üyelerden fotoğraf çekildiği güne gitmeleri ve o zamanda hangi kaygıları yaşadıklarını düşünmeleri istenilmiştir. Gönüllü olan bir üye;

Üye 6: O zamanda bende hangi liseye gideceğimin kaygısı vardı. Güzel sanatlar lisesini kazanabilir miyim diye düşünüyordum, kaygılanıyordum yani.

Cevabını vererek grup etkileşimine katkı sağlanılmıştır. Grup lideri üyelere kaygılandıkları halde başarı gösterip burada olduklarını ifade etmiştir. Şimdi de çeşitli kaygıların olabileceğini ve eğer kaygılarına boyun eğmeyip kaygılarının hayatlarını kontrol etmesine izin vermemeleri durumunda üyelere tekrar başarılı olabilecekleri anlatılmıştır. Ardında “ne olacak” kaygısını yeteri kadar duyan kişilerin, bir önceki etkinliğe atıfta bulunarak “Aynayı kontrol eden insan” olabilecekleri üyelere açıkça dile getirilmiştir. Kaygının insan hayatının her döneminde görülebileceği ve kişinin bu kaygıyı dengede tutulabileceği kadar başarılı olunacağı üyelere aktarılmıştır. Ne az ne de çok kaygı, orta düzeyde olan bir kaygının başarı üzerinde olumlu etkisi olduğu üyelere özetlenerek bu etkinlik sonlandırılmıştır.

Son olarak grup lideri tarafında kaygının ayna, karşısındakinin de biz olduğunu üyelere ifade ederek oturumun genel özeti yapılmıştır. Ardından oturumun değerlendirilmesi açısından “Oturum Değerlendirme Formu” (Form-6) üyelere

dağıtılarak doldurmaları istenilmiştir. Bir sonraki oturumun zamanı üyelerle birlikte belirlenerek oturum sonlandırılmıştır.

## 11. OTURUM

**Hedef:** Sürekli kaygının neden olan düşünceleri öğrenmelerini sağlama, Sürekli kaygının neden olan düşünceleri değiştirme,

### **Hedef Davranışlar:**

- 4) Sürekli kaygıya neden olan düşünceleri bilir,
- 5) Sürekli kaygı ile başa çıkma stratejileri geliştirir,
- 6) Sürekli kaygıya neden olan düşünceler yerine olumlu düşünceler geliştirir.

### **Kullanılan Araçlar:**

Kâğıt, Kalem, Sürekli kaygı sunusu, Kaygı Uyandıran Senaryo Formu, Oturum Değerlendirme Formu

### **UYGULAMA:**

#### **1. Bir önceki oturumun özeti ve yapılacak olan oturum hakkında kısa bilgi**

Bir önceki oturumun özeti yapılacak ve oturumda akıllarında neler kaldığı sorulacaktır. Bu oturumda yapılacak çalışmalarla ilgili üyelere kısa bilgi verilecektir.

#### **2. Sürekli kaygı yaşantısının nedenlerini anlayabilme**

Sürekli kaygı yaşayan bireylerin ortak özellikleri olan; Gelecek kaygısı, sürekli tedirginlik, yanlış alarm, genelleme dürtüsü, felaket eğilimi, dikkatini felaket senaryosuna verme gibi yaşantılar olduğu anlatılacaktır. Bu yaşantılardan hangilerinin kendilerini rahatsız ettiğini belirlemek için bahsedilen yaşantılar tahtaya yazılır. Daha sonra bu yaşantılardan kendileri için önem sırasına göre dağıtılan boş kâğıtlara yazmaları istenir.

#### **3. Sürekli kaygı ile ilgili düşüncelerini değiştirme**

Gönüllü üyelere başlanarak seçtiği düşüncüyü “Ben.....biriyim” şeklinde düzenleyerek gruba yüksek sesle okuması istenecektir. Daha sonra aşağıdaki soruları kendisine sorması istenecektir; 1) Bu düşüncüyü destekleyen kanıtlarım var mı? 2) Bu düşüncenin aksini destekleyen kanıtlarım var mı? 3) Kendim hakkında böyle düşünerek bana ne kazandırıyor, ne kaybettiriyor? 4) Bu düşüncede hangi tür bilişsel çarpıtma kullanıyorum? 5) Böyle bir düşüncüyü onaylamak şu andan itibaren bana doğru geliyor mu? 6) Bu cümleyi aynı durum için

daha gerçekçi ve olumlu olarak nasıl değiştirebilirim? Olumlu düşünce bulunduktan sonra üyelere dağıtılan boş kâğıtlara bu cümleyi yazmaları istenecektir.

#### **4. Oturumun sonlandırılması**

Lider tarafından oturumun özeti yapılacak. Daha sonra oturumun değerlendirilmesi için “Oturum Değerlendirme Formu” üyelere dağıtılıp doldurtulacaktır.

#### **Oturum Özeti**

Grup lideri tarafından bir önceki oturumda sürekli kaygıdan, sürekli kaygının kişinin kaygıya yatkınlığı olduğundan, belli başlı bir durum olmadan yaşanan kaygıya sürekli kaygı denildiğinden bahsedildiği üyelere hatırlatılmıştır. “El aynası” ve “Fotoğraf” etkinliğinin ne olduğu kişiye ne yarar sağladığı özetlenmiştir. Sonrasında bu oturumun gündem maddelerine kısa bir şekilde değinilerek 11. oturuma başlanılmıştır.

Sürekli kaygı yaşayan kişilerin; gelecek kaygısı, sürekli tedirginlik, yanlış alarm, genelleme dürtüsü, felaket eğilimi, dikkatini felaket senaryosuna verme gibi özellikleri, tüm üyelerin görebileceği şekilde grup lideri tarafından tahtaya yazılmıştır. Ardından üyelere bu özelliklerden hangilerinin kendilerinde bulunduğunu düşündüklerini söylemeleri istenmiştir. Bu soruyu hemen hemen tüm üyeler “gelecek kaygısı” olarak cevaplamışlardır. Daha sonra üyelere, önceden dağıtılan boş bir kâğıda verilen bu sürekli kaygının bazı özellikleri kendilerindeki önem sırasına göre yazmaları istenilmiştir. Gelecek kaygısını ilk sıraya yazanların kim olduğu sorulduğunda, tekrar aynı şekilde grubun hemen hemen tamamı evet cevabını vermiştir. İkinci sıraya ne yazdıkları sorulduğunda;

Üye 1: Sürekli tedirginlik.

Üye 2: Dikkatini felaket senaryosuna verme.

Üye 3: Genelleme dürtüsü.

Şeklinde gönüllü üyeler cevap vermişlerdir. Bu araştırma kapsamında “MPK”ni en çok etkileyen durumun sosyal kaygı olması beklenirken sonuçların süreklilik kaygısı çıktığı üyelere ifade edilmiştir. Bunun nedenin yani sahne heyecanının sosyal kaygıdan daha fazla etkileneceğinin düşünülmesinin nedeni ise sahne önüne çıkılması olduğu üyelere aktarılmıştır. Sürekli kaygının özelliklerinden olan ve hemen hemen tüm üyelerin “gelecek kaygısı” hissetmelerinin, bu araştırmada sürekli

kaygının çıkmasında rol oynadığı üyelere açıklanmıştır. Gelecek kaygısının yani bir nevi süreklilik kaygısının sahne performans kaygısını etkileyeceği üyelere ifade edilmiştir.

Daha sonra sürekli kaygı ile ilgili düşünceleri değiştirmek amacıyla yapılacak olan etkinlik için gruptan bir üyenin gönüllü olması istenilmiştir. Ardından üyelere önceden dağıtılan boş bir kağıda, az önce kendileri için en önemli olandan sıralayarak yazdıkları sürekli kaygı özelliklerine göre, “Ben ..... biriyim.” cümlesindeki boş yere gelmesini istedikleri ifadeyi yazmaları söylenilmiştir. Tüm üyelere bunun yapılması ve gönüllü olan üyeden bu ifadeyi herkesin duyabileceği şekilde yüksek sesle söylemesi istenilmiştir.

Üye 4: Ben sürekli geleceğimden endişe duyan biriyim.

Şeklinde ifade edilmiş ve daha sonra grup lideri tarafından sürekli kaygı ile ilgili düşüncelerin değiştirilmesinde etkili olduğu düşünülen altı tane soru sorulmuş ve şu şekilde cevaplar alınmıştır. Gönüllü olan üyeye yapılan bu uygulama sırasında diğer üyelerinde aynı şekilde sorulan soruları cevaplamaları istenilmiştir.

**1-** Bu düşünceyi destekleyen kanıtların var mı?

Üye 4: Dershane denemelerimde yaptığım düşük puanlar almam üniversiteye girmem adına beni endişelendiriyor.

**2-** Bu düşüncenin aksini destekleyen kanıtların var mı?

Üye 4: Var, derslerimde iyiyim kötü olduğumu düşünmüyorum. Enstrümanımda iyiyim. Mesela geçen denemede de ikinci oldum sınıfta.

**3-** Kendin hakkında böyle düşünürsen ne kazanırsın, ne kaybedersin?

Üye 4: Geleceğim için endişeli olduğumdan daha çok çalışıyorum, motive oluyorum bu benim kazancım, kaybettiğim ise bazen kendimi böyle şey yapıyorum yok yapamam falan diyorum.

**4-** Bu düşüncede hangi bilişsel çarpıtmaları kullanıyorsun?

Üye 4: Felaketleştirme olabilir, ya olursa.

**5-** Böyle bir düşünceyi onaylamak şu andan itibaren sana doğru geliyor mu?

Üye 4: Hayır gelmiyor.

**6-** Bu cümle aynı durum için daha gerçekçi ve olumlu olarak nasıl değiştirebilirsin?



Üye 4: ben gelecekte umutlu biriyim.

Şekilde sorulan bu sorular gönüllü olan üye tarafından cevaplanarak grup etkileşimine katkı sağlanılmıştır. Bu uygulamada varılmak istenilen amacın olumsuz olan ilk cümleyi olumlu ve gerçekçi bir ifadeyle değiştirebilmek olduğu üyelere açıklanmıştır. Ardından diğer grup üyelerine de olumlu ve gerçekçi olan ifadeleri sorulmuş;

Üye 5: Ben her şeyi yapabilirim.

Üye 6: Çalışarak endişelerimi giderebilirim.

Üye 7: Güzel günler olacak.

Üye 8: Seneye İstanbul geceleri beni bekliyor.

Şeklinde grup üyeleri olumsuz ifade taşıyan sürekli kaygı cümlelerini bu şekilde olumluya çevirdiklerini söyleyerek bu uygulamaya son verilmiştir.

Son olarak grup lideri tarafından sürekli kaygıyı, sürekli kaygıya eşlik eden düşünceleri ele aldıkları ve bunlar üzerine hep birlikte derinlemesine incelemeler yapıldığı üyelere söylenerek bu oturum özetlenmiştir. Ardından bu oturumun değerlendirilmesi açısından üyelere “Oturum Değerlendirme Formu” (Form-6) dağıtılarak üyelerin bunu doldurmaları istenilmiştir. Bir sonraki oturumun sonlandırma oturumu olacağı üyelere söylenerek oturum sonlandırılmıştır.

## 12. OTURUM

**Hedef:** Tüm grup oturumlarının genel bir değerlendirmesini yapmak ve oturumları sonlandırmak.

### **Hedef Davranışlar:**

- 2) 11 oturum boyunca ele alınan konuları ve elde edilen kazanımların farkına varır
- 3) Her bir grup üyesinin gruba vedalaşır.

### **Kullanılan Araçlar:**

Grup fotoğrafı etkinliği.

### **UYGULAMA:**

#### **1. Bir önceki oturumun özeti ve yapılacak olan oturum hakkında kısa bilgi**

Bir önceki yani 11. oturumun özeti yapılacak ve oturumda akıllarında neler kaldığı sorulacaktır. Bu oturumda yapılacak çalışmalarla ilgili üyelere kısa bilgi verilecektir.

#### **2. Müzik Performans Kaygısı ile Başaçıkma Psikoeğitim Programının özeti yapılacak**

11 oturum boyunca MPK'nı etkileyen faktörlerin-mükemmeliyetçilik, sürekli kaygı ve sosyal kaygı- üzerinde duruldu. Her oturumda yapılan etkinliklerin bir özeti yapılacak ve işlenen konuların en kısa haliyle son bir kez üstünden geçilecektir. Bu çalışma yapılırken

#### **3. Grup fotoğrafı etkinliği**

Grup üyeleri tıpkı bir fotoğrafta olduğu gibi boş bir zemindeki yerlerini alacaklar. Fotoğrafın neresinde olduklarını tam olarak ifade edebilmek için sınıfta bulunan sandalyeleri ve çeşitli malzemeleri kullanacaklar. İçlerinden geldikleri gibi aldıkları bu yerler üyelerin gruba ilişkin duygularıyla ilgili bilgi verecektir. Daha sonra her bir üye kendisini dışarıdan tek tek gözlemleyecektir. Üyelerden grup liderini fotoğrafta uygun bir yere koymaları istenecektir. Çalışma tamamlandıktan sonra paylaşım aşamasına geçilecektir.

#### **4. Oturumun ve grubun sonlandırılması**

Lider tarafından oturumun özeti yapılacak. Daha sonra oturumun ve grubun sonlandırılması için "Gruba mesaj" etkinliği yapılacaktır. Grup üyeleri ayağa

kalkarak daire şeklinde duracaklar ve her üye sıra ile ortaya gelerek grup sürecinden kazanımlarını ve başlangıçtaki beklentileri ile şimdiki kazanımlarının arasındaki farkı dile getirecek ve en sonunda üyeler ile kendi istediği tarzda vedalaşacaktır.

### **Oturumun Özeti**

Grup lideri tarafından bugüne kadar yapılan oturumların genel bir özeti yapıldı *”Bildiğiniz ve oturumlarda işlediğimiz gibi psikoeğitim programı için yapılan istatistiksel çalışmada sosyal kaygı, sürekli kaygı ve mükemmeliyetçiliğin MPK’nu doğrudan etkilediğini görmüştük. Bu sebeple yaptığımız psikoeğitim programında birinci oturumda grubun kurallarını belirledik, grubun amacını ve genel öğeleri ele aldık ki bu öğelerin içerisinde MPK ve onu etkileyen değişkenlerde vardı, daha sonra her bir üye grup başlarken kendine kişisel amaçlarını belirledi ve de daha sonraki oturumlarda da kullandığımız kaygı uyandıran senaryomuzu belirledik. İkinci oturumda MPK’nın ne olduğu ele aldık, MPK ile yaşantılarımızı birbirimiz ile paylaştık, daha sonraki oturumlarda ele alacağımız sürekli kaygı, sosyal kaygı ve mükemmeliyetçilik ile ilgili kısa kuramsal bilgileri sizlerle paylaştım. Üçüncü oturumda Mükemmeliyetçiliği ele almaya başladık. Ben size mükemmeliyetçiliğin ne olduğu nelerden etkilendiği ve kaynaklandığı, mükemmeliyetçiliğin çeşitleri ile ilgili bilgi verdim. Birinci oturumda doldurduğumuz “Kaygı Uyandıran Senaryo Form” unda geçen senaryonun içerisinde mükemmeliyetçilik öğelerini teker teker tespit ettik. Dördüncü oturumda hatırlayacağınız gibi grubu ikiye göldük. Bir grup mükemmeliyetçiliğin avantajlarını savunurken diğer grup dezavantajlarını savundu, daha sonra rolleri değiştirip çalışmaya devam ettik. Sonrasında mükemmeliyetçilik ile ilgili otomatik düşünceleri tespit edip bu düşüncelerin derinine inme tekniği ile alt yatan düşüncesini bulmaya çalıştık. Beşinci oturumda mükemmeliyetçiliğin altında yatan sayıltıları ya da kuralları saptamaya çalıştık ve bu sayıltıları uyum sağlayıcı sayıltılara geliştirdik ve bu oturum ile psikoeğitim programının mükemmeliyetçilik bölümünü tamamladık. Altıncı oturumda ile birlikte sosyal kaygıyı ele almaya başladık. “Sosyal Kaygıyı Tanıma Formu” ile sosyal kaygıyı tanıdık ve “Sosyal Kaygının Oluşumu ve Devam Ettirilmesi Formu” formu ile sosyal kaygımızın gelişimini ele aldık. Oturumun sonunda sosyal kaygının otomatik düşüncelerini sınadık. Yedinci oturumda sosyal kaygı ile başa çıkma stratejilerimizi birbirimiz ile paylaştık ve bu stratejilerin performansımıza etkisinin üzerinde durduk. Sekizinci*

*oturumda kişilerarası ilişkilerde reddedilme duyarlılığı üzerinde durduk ve sosyal kaygı ile ilişkisini ele aldık. Sosyal kaygı üzerinde etkili olabilecek reddedilme beklentileri hakkında farkındalıklarımızı artırmak ve reddedilmeyle sonuçlanabileceğini düşündüğümüz durumlara ilişkin aktif başa çıkma davranışlarını geliştirmeye yardımcı olmak için “Amaçlı Hata Yapma ve Reddedilmeye Aktif Başa Çıkma Formu” kullandık. Dokuzuncu oturumda sosyal kaygı ile benlik saygısı arasındaki ilişki üzerinde durduk ve hepimizin hatırlayacağı gibi “Yıldızımızı Yükseltelim Oyunu” oyununu oynadık. Oyun sonunda yaptığımız yıldızları rehberlik servisinin duvarlarına hep beraber yapıştırdık ve yıldızlar hala duvarda durmaktadır. Onuncu oturum ile birlikte MPK’ni etkileyen son değişkenimiz olan sürekli kaygıyı çalışmaya başladık. Sürekli kaygının hayatımızı nasıl etkilediğini “el aynası” etkinliği ile anlama çalıştık. Daha sonra sürekli kaygının değişimini görebilmek için küçüklük fotoğraflarımız ile birlikte “Fotoğraf” etkinliğini yaptık. On birinci oturumda sürekli kaygı yaşayan bireylerin ortak özellikleri olan; Gelecek kaygısı, sürekli tedirginlik, yanlış alarm, genelleme dürtüsü, felaket eğilimi, dikkatini felaket senaryosuna verme gibi yaşantıların hayatımızı ne kadar etkilediğini inceledik. Sonunda ise sürekli kaygının hangi boyutunun öne çıktığını bulup bu boyutu sınadık. Şimdi yani son oturum olan on ikinci oturumda grup çalışmamızı sonlandırmak için grup fotoğrafı etkinliğini yapacağız.”*

Etkinliği gerçekleştirmek için oturumun yapıldığı sınıfın bir köşesi etkinlik için seçildi ve grup lideri üyelerden grupta kendilerini nerede ve nasıl görüyorlar ise aynı şekilde poz vermelerini istedi. Bütün üyeler fotoğraftaki yerlerini bulduktan, lider üyelerden kendisi için bir yer bulmalarını istedi. Fotoğrafta herkes yerini bulduktan sonra üyeler tek tek fotoğraftan çıkarak kendilerinin fotoğraftaki yerlerine dışardan bakmışlardır. Etkinlikten sonra paylaşım aşamasına geçilmiş ve neredeyse üyelerin hepsi kendi yerlerini çok beğendiklerini ve çok eğlendiklerini belirtmişlerdir.

Üye 1: Fotoğraftaki yerim hoşuma gitti. Zaten birbirimiz tanıyan insanlarız birbirimize bu kadar yakın olmamız ve bu grupla bu kadar zaman geçirmemiz beni mutlu etti.

Üye 2: Fotoğraftan çıkıp herkes baktığımda ne kadar güzel göründüğümüzü fark ettim. Tahminimden daha uyumlu duruyorduk.

Üye 3: Benimde fotoğrafta dikkatimi çeken nokta çok sıkışık olmamızdı. Fark etmeden ne kadar yakınlaşmışız.

Üye 4: Ben fotoğrafa bakarken sanki duvarda yaptığımız yıldızlarımızı gördüm. Keşke fotoğrafı yıldızların önünde verseydik.

Paylaşımların ardından “Gruba mesaj” etkinliğine geçildi. Etkinlik için sınıfın ortasında geniş bir alan oluşturuldu. Sınıfın ortasında bütün üyelerle halka oluşturulup el ele tutuşuldu. Üyelerden gönüllülerden başlayarak halkanın ortasına gelip grup çalışmalarına başladığında kendilerine koydukları amaçlarına ulaşip ulaşamadıklarına değinmelerini ve gruba veda etmeleri istendi. Üyeler tek tek halkanın ortasına gelerek paylaşımda bulundular.

Üye 5: Bireysel derslerdeki heyecanımı ve dolayısı ile sahne heyecanımı yenmek istiyordum. Oturumlar boyunca bunu aşabileceğimi ve zamanla aştığımı gördüm. Hepinizi çok seviyorum.

Üye 6: Hayatımda kaygı yaşamak istemiyordum, rahatlıkla konserlere çıkmak istiyordum ve başkalarına ders metinlerini rahatça okumak istiyordum. Hedeflerime çok yaklaştığımı hissediyorum. Bu süre içinde kendimdeki gelişmeleri net olarak görebildim. Hepinize çok teşekkür ediyorum.

Üye 7: Sahneye çıktığımda heyecanlanmak istemiyordum. Önceden konserler benim için tamamen bir sıkıntı kaynağıydı. Şimdi hayal ediyorum da konser olsa eskisi kadar heyecanlanmam herhalde. Teşekkürler ne diyebilirim.

Üye 8: Sınıf konserimizde sahne heyecanı olmadan çıkmak istiyordum ve bireysel etkinliklerde daima rahat olmak istiyordum. Kendimi çok ilerlemiş görmüyorum açıkçası ama şu anda başladığım yerden daha farklı bir yerdeyim. Çok teşekkürler.

Üye 9: Konserlerde ve en önemlisi yetenek sınavlarında daha rahat olmak istiyordum. YGS geçtikten sonra daha rahat olarak yetenek sınavlarına hazırlanacağımı düşünüyorum. Teşekkür ederim.

Üye 10: Bireysel derslerde sanki çalışma odasında yalnız çalışmış gibi rahat olmak istiyordum, öz-güvenimin artmasını, sene sonu konserlerinde rahat olmayı ve daha iyi bir performans sergilemeyi umuyordum. Çalışmalar boyunca bu konuda yalnız olmadığımı görmek beni çok rahatlattı. Ayrıca yaşadıklarımın altında yatanları görmek beni şaşırttı. Şu anda kendimi daha rahat hissediyorum.

Üye 11: Sahne heyecanımı yenmek ve daha iyi bir performans sergilemek istiyordum. Bunlara ek olarak güvensizliğimi ve çekingenliğimi aşmak istiyordum. Başlarken çekincelerim vardı. Ne kaybederim diye başladım. Ama arkadaşımın da dediği gibi bu konuda yalnız olmadığımı görmek beni çok şaşırttı. Sadece kendimin böyle olduğunu düşünürdüm. Daha önce bu halkanın içinde konuşacaksın deseler inanamazdım. Hepinize çok teşekkür ediyorum.

Üye 12: Üniversite sınavında ve konserlerde iyi bir performans sergilemek ve heyecanlanmamak istiyordum. Ben genellikle hislerimi kendi içinde yaşayan bir insanım. Geçenlerde öğretmenime heyecanlandığımı ve biraz sakinleşmek için zaman verebilir misiniz diye sordum, o da bana olumlu bir cevap verdi. Bu cümleyi kurduğuma bende çok şaşırdım. Hepinize teşekkür ediyorum.

Üye 13: Sahnedeki performansımı rahat bir şekilde sergilemek istiyordum. Arkadaşlarımın dediği gibi yalnız olmadığımı görmek beni rahatlattı. Heyecanımdan tam kurtuldum dersem yalan olur. Ama eskisine göre daha az heyecanlıyım. Tekrar bir grup çalışmasında görüşmek üzere, teşekkürler.

Üye 14: Üniversiteye giriş sınavında stres yaşamadan bir sınav performansı sergilemek istiyordum. Galiba hedefime çok yaklaştım. YGS de aradan çıkınca çok daha yaklaşıp olacağım. Hepinize teşekkür ederim.

Üye 15: İşitme dersinde iyi olmak, sahneye çıktığımda heyecanlanmamak, endişelerimin bitmesini istiyordum. Anladım ki benim yapım heyecanlı, bunu kabullenmek ve sizler tarafından bu yapımla kabullenmek bile beni rahatlattı. Çok teşekkür ediyorum

Lider: Bende size çok teşekkür ediyorum. 12 hafta boyunca motivasyonunuz hiç düşmeden, istekli ve gayretli olarak çalışmalara katıldınız. Birbirinize çok güzel destek oldunuz.

Diyerek oturumlar sonlandırılmıştır.

**FORM 1: GRUBUN KURALLARI FORMU**

- Grup oturumları bir ders saati yani 40 dakika olacaktır.
- Düzenlenen grup oturumlarının belirli tarih ve sürede tamamlanmasına özen gösterilecektir.
- Grupta paylaşılan yaşantıların grup dışına hiçbir şekilde çıkmamasına özen gösterilecektir.
- Uygulamalara katılıma konusunda bazı katılımcılarda isteksizlik olabilir. Üyelerin katılım hızı ve yoğunluğuna saygı duyulacak, kendini açmaya zorlanmayacaktır.
- Gruptaki tüm üyeler gönüllülük ilkesi göz ardı edilmeden katılım için teşvik edilecektir.
- Lider ve tüm üyeler her oturuma zamanında katılmaya özen gösterecek, üyeler zorunlu haller dışında bütün oturumlara katılacaktır.
- Üyelerden ciddi sebeplerden dolayı bir sonraki oturuma katılamama durumu söz konusu olduğunda en az 48 saat önce bunu bildirmesi gerekmektedir.
- Üyeler katılma aktif olarak katılacak, duygularını paylaşma konusunda çaba gösterecektir.
- Herkes birbirine yardımcı olmaya çalışmalıdır. Üyeler özellikle birbirine destek olmaya özen göstermelidir.
- Üyeler başkaları hakkında değil, kendileri ile ilgili konuşmaya dikkat edeceklerdir.
- Paylaşımlar sırasında konuşan üye sözünü bitirene kadar dinlenecektir.
- Grupta tartışma yada kavga olmaz.
- Grup paylaşımları sırasında entelektüel konuşmalardan kaçınılacaktır.
- Grup üyeleri ev ödevlerini yapmakla yükümlüdürler.
- Grup oturumları sırasında cep telefonları kapalı tutulacaktır.
- Grup oturumlarına dinleyici veya gözlemci sıfatıyla grup dışından kimse kabul edilmeyecektir.

Yukarıda belirtilen kurallara bağlı kalacağıma SÖZ VERİYORUM

Adı Soyadı

İmza

Tarih

**FORM 2: MÜZİK PERFORMANS KAYGISINI AZALTMAYA YÖNELİK  
PSİKO-EĞİTİM PROGRAMININ İÇERİĞİ**

**Psiko-Eğitim Programının Amacı;**

Bu programın amacı, güzel sanatlar lisesi öğrencilerinin müzik performanslarını etkileyen sürekli kaygı, sosyal kaygı ve mükemmeliyetçilik değişkenlerini azaltarak sahnede ya da derslerde en üst seviyede performanslarını sergilemelerini sağlamaktır. Bu program boyunca grup oturumları süresince;

- ✓ MPK hakkında bilgi sahibi olmak
- ✓ Sürekli kaygı hakkında bilgi sahibi olmak
- ✓ Sosyal kaygı hakkında bilgi sahibi olmak
- ✓ Mükemmeliyetçilik hakkında bilgi sahibi olmak
- ✓ Sürekli kaygı, sosyal kaygı ve mükemmeliyetçiliğin MPK’ını nasıl etkilediği ile ilgili bilgi sahibi olmak
- ✓ Performanslarını sergilemeyi engelleyen kişisel ve çevresel faktörleri listeleyebilmek
- ✓ Performanslarını etkileyen bir durum ile karşılaştıklarında, kaygı yaşamalarına neyin neden olduğunu açıklayabilmek
- ✓ Performans öncesi ve performans sırasındaki düşünce ve inançlarının, hissedilen duyguları nasıl şekillendirdiğini belirtebilmek
- ✓ Kaygı oluşturan durumlar ve ortamların performanslarını nasıl etkilediğini anlamak
- ✓ Sahne performanslarını etkileyen etkenlerin farkına varmak
- ✓ Performanslarını geliştirici etkin yolları öğrenmek

**Müdahale programının Özellikleri**

1. Program toplam 12 oturumdan oluşmakta olup, her bir oturum ortalama 40 dakika sürecektir.
2. Program içeriğinde kısa bilgilendirmeler ile etkileşime dayalı uygulamalar yer almaktadır. Bu uygulamalar sözel bilgi aktarımına dayalı öğretici çalışmalar olabileceği gibi, eğlendirici ve öğretici nitelikteki çeşitli aktivitelerde olabilecektir.
3. Program beceri geliştirme amaçlıdır. Bu sebeple öğrendiklerinizi performans durumunuza aktarabilmeniz sağlanacaktır. Bazı oturumlarda size ev ödevleri verilecektir. Bu ev ödevlerinin yapılması grup çalışmalarının amaçlarına ulaşması açısından çok önemlidir. Bir sonraki oturuma ev ödevlerinin yapılarak gelinmesi sizin de kendi gelişiminiz için çalıştığınız anlamına gelir



FORM 3: BİREYSEL AMAÇ BELİRLEME FORMU

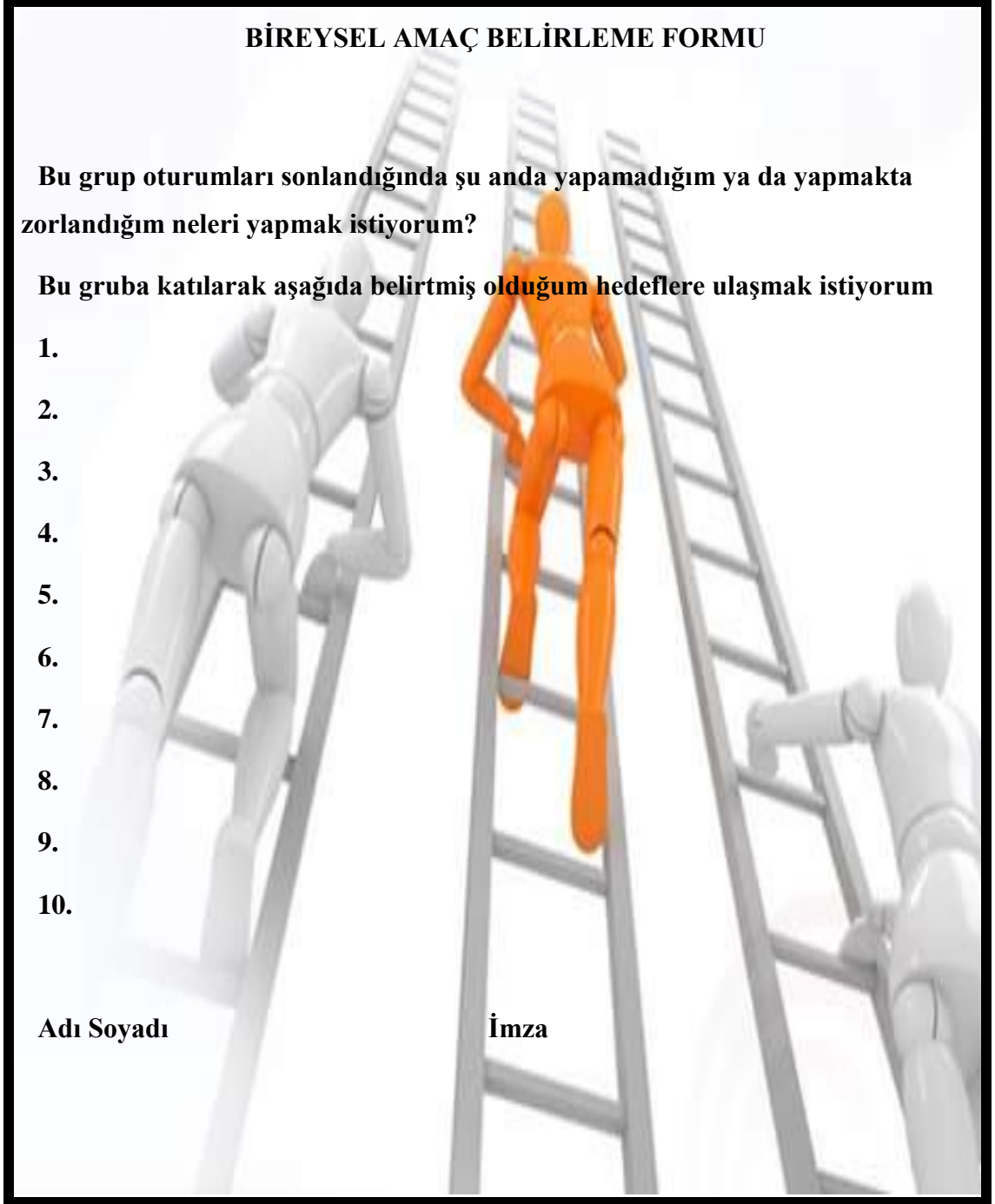
**BİREYSEL AMAÇ BELİRLEME FORMU**

**Bu grup oturumları sonlandığında şu anda yapamadığım ya da yapmakta zorlandığım neleri yapmak istiyorum?**

**Bu gruba katılarak aşağıda belirtmiş olduğum hedeflere ulaşmak istiyorum**

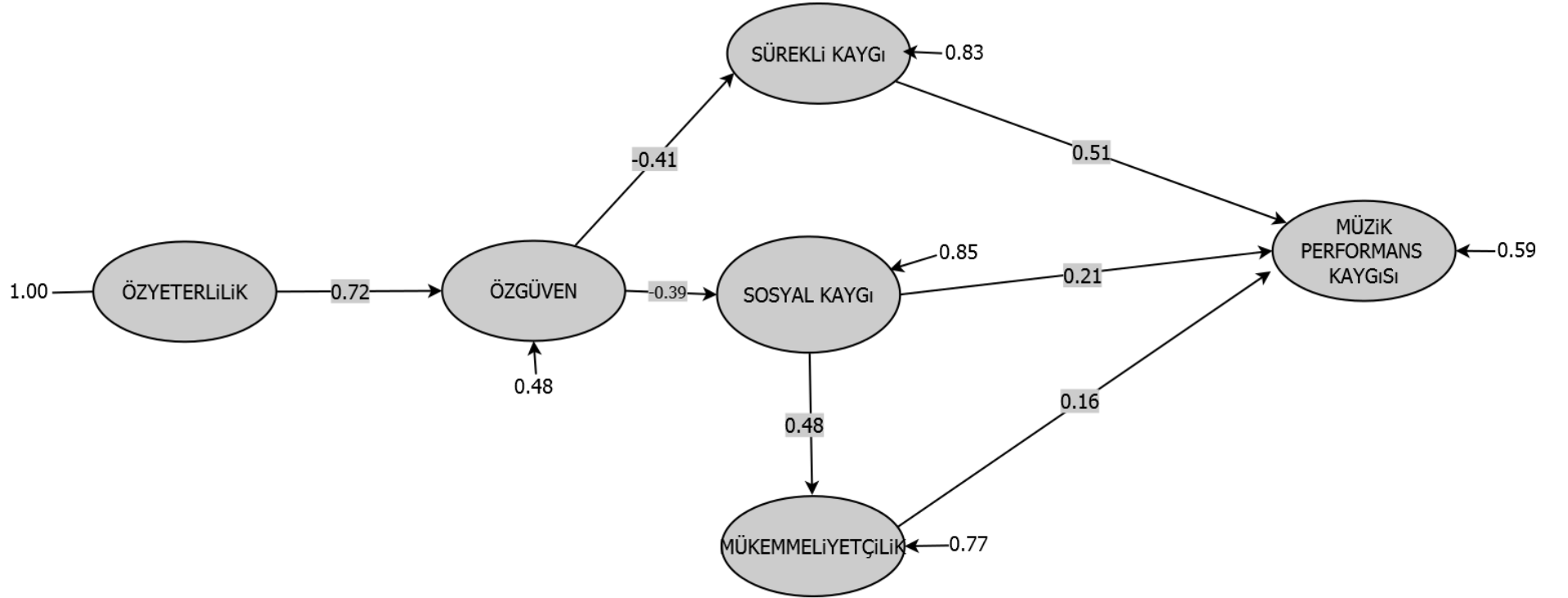
- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.
- 6.
- 7.
- 8.
- 9.
- 10.

**Adı Soyadı** **İmza**



EK – 5

FORM 4: MÜZİK PERFORMANS KAYGISINI ETKİLEYEN DEĞİŞKENLER FORMU



FORM 5: KAYGI UYANDIRAN SENARYO KAYIT FORMU

**KAYGI UYANDIRAN SENARYO KAYIT FORMU**



**Açıklama:** Bu form, gerçek yaşantınızda, sizde performansınızı etkileyecek kadar yoğun kaygı yaşamınıza neden olan bir duruma ilişkin olarak, hayal etmiş olduğunuz sahneyi/sahneleri kaydetmeniz için hazırlanmıştır.

Sizden istenen, sizde kaygı uyandıran sahneyi/sahneleri aşağıda yer alan boşluklara kaydetmenizdir. Bu durumlara ilişkin olarak hatırlayabildiğiniz tüm ayrıntıları form üzerine yazmaya çalışın. Örneğin; neredesiniz, yanınızda kimler var, ne yapıyorsunuz, diğer insanlar ne yapıyor, fiziksel çevrenizde neler var, günü hangi saatindesiniz, nasıl bir duygu durumu içerisindeyiz, aşkınızdan neler geçiyor, fiziksel olarak kendinizi nasıl hissediyorsunuz, neler oluyor ve sonuç ne gibi.

**Kaygı Uyandıran Durum :**

**EK – 7**

**FORM 6: OTURUM DEĞERLENDİRME FORMU**

Oturum Değerlendirme Formu

(Bu formu, içten ve objektiftir biçimde doldurmanız beklenmektedir. Kaydedeceğimiz tüm bilgiler gizli tutulacaktır)

**Adı Soyadı:**.....

1. Bu oturumda beni en çok **etkileyen** şey/şeyler

.....  
.....  
.....

2. Bu oturumda **davranışlarım**a ilişkin fark ettiğim yeni şeyler

.....  
.....  
.....

3. Bu oturumda **düşüncelerime** ilişkin fark ettiğim yeni şeyler

.....  
.....  
.....

4. Bu oturumda **duygularım**a ilişkin fark ettiğim yeni şeyler

.....  
.....  
.....

5. Bu oturumda **fizyolojik durumuma** ilişkin fark ettiğim yeni şeyler

.....  
.....  
.....

6. Bu oturumda en çok **hoşuma giden** şey/şeyler

.....  
.....  
.....

7. Bu oturumda **en çok faydalandığım** şey/şeyler

.....  
.....  
.....

8. Bu oturumda **hoşlanmadığım** şey/şeyler

.....  
.....  
.....

9. Bu oturumdan yeterince faydalandığınıza inanıyor musunuz? Evet ( ) Hayır ( )

10. Bu oturumdan ne kadar faydalandığınızı düşünüyorsunuz? Bunu bir yüzde ile ifade edebilir misiniz? %

.....

## FORM 7: BİLŞSEL ÇARPITMALAR LİSTESİ

1. **Zihin Okuma:** İnsanların düşünceleri hakkında yeterli kanıtınız olmaksızın, onların ne düşündüğünü bildiğinizi varsayabilirsiniz. Örneğin; “Benim başarısız biri olduğumu düşünüyor”
2. **Geleceği okuma:** geleceğe ilişkin kehanetlerde bulursunuz-bir şeyler kötüye gidecektir veya ileride bir tehlike vardır. Örneğin; “Sınavdan kalacağım”
3. **Felaketleştirme:** olmakta olan ve ya olacak şeylerin sizin kaldıramayacak kadar korkunç olacağına inanırsınız. Örneğin; “Başarısız olursam biterim”
4. **Etiketleme:** Bir bütün olarak olumsuz özellikleri kendinize ya da diğerlerine yüklersiniz. Örneğin; “İstemeyen biriyim”, “O çok kötü biri”
5. **Olumluyu yok sayma:** Sizin veya diğerlerinin kazandığı başarıların önemsiz olduğunu iddia edersiniz. Örneğin; “Bu başarılar kolaydı, onun için önemli sayılmaz”
6. **Olumsuz süzgeç:** Hemen hemen sadece olumsuzlar üzerine odaklanırsınız ve nadiren olumluları önemsersiniz. Örneğin; “Benden hoşlanmayan bütün şu insanlara bak”
7. **Aşırı genelleme:** Tek bir olay temelinde bütünsel bir olumsuzluk algılersiniz. Örneğin; “Bu bana hep olur. Birçok konuda başarısızım gibi görünüyor”
8. **İkili düşünme (hep ya da hiç):** olayları ya da insanları hep ya da hiç olarak değerlendirirsiniz. Örneğin; “Herkes tarafından reddediliyorum” veya “Bu zaman kaybıydı”
9. **“-meli, -malı”:** Olayları basitçe ne olduğuna odaklanmak yerine bir şeylerin ne olması gerektiğini gözeterek yorumlarsınız. Örneğin; “İyi yapmalıyım. Yapamazsam, başarısız biriyim”
10. **Kişiselleştirme:** Olumsuz olayları orantısız bir şekilde kendinize bağlarsınız ve belli bazı olayların başkalarından kaynaklanabileceğini göremezsiniz. Örneğin; “Başaramadım, çünkü başarısız biriyim”.
11. **Suçlama:** Olumsuz duygularınızın kaynağı olarak diğer insanlara odaklanırsınız ve kendinizi değiştirmek için sorumluluk almayı reddedersiniz. Örneğin; “Şimdi hissettiklerimin suçlusu odur” veya “Tüm sorunlarımın kaynağı ailemdir”.
12. **Haksız kıyaslama:** Olayları sizden daha iyi olan başkalarının gerçek dışı standartlarına öncelikli olarak odaklanmak suretiyle yorumlarsınız ve daha sonra karşılaştırma yaparak kendinizi daha aşağıda görerek yargılersiniz. Örneğin; “O benden daha başarılı” veya “Diğerleri sınavları benden daha iyi yapıyor”
13. **Pişmanlık eğilimi:** Şimdi daha iyi yapabileceğiniz şeyden çok geçmiş daha yapmış olmanız gereken şeye odaklanırsınız. Örneğin; “Biraz daha uğraşsaydım daha iyi bir iş çıkarabilirdim” veya “Bunu söylememeliydim”.
14. **Ya olursa?:** Olacak şeyler ilgili “ya olursa” tarzında bir çok soru sorarsınız ve cevaplardan asla tatmin olmazsınız. Örneğin; “Peki, ama ya yapamazsam?” ve ya “Ya heyecanlanırsam”.
15. **Duygusal çıkarsama:** Gerçeği yorumlamak için duygularınızın rehberliğine izin verirsiniz. Örneğin; “Çökkün hissediyorum. Bu yüzden performansım kötü gidiyor”.
16. **Yanlışlanamaz hale getirme:** Olumsuz düşüncelerinize ters düşecek herhangi bir kanıt ve ya iddiayı reddedersiniz. Örneğin; “Sevilmeye değer değilim”, diye düşündüğünüzde insanların sizden hoşlanması ile ilgili herhangi bir kanıtı ilgili değilmişçesine reddedersiniz. Sonuç olarak, düşünceniz çürütülemez. Bir diğer örnek; “Asıl sorun bu değil. Daha derin sorunlar var. Başka faktörler var.”
17. **Yargılama odaklanma:** Kendinizi, diğerlerini ve olayları basitçe tanımlamak, kabul etmek ve ya anlamak yerine siyah/beyaz (iyi/kötü, üstünlük/aşağılık) değerlendirmeler şeklinde görürsünüz. Sürekli olarak kendinizi ve diğerlerini keyfi standartlarınıza göre değerlendirirsiniz ve kendinizi ve diğerlerini yetersiz bulursunuz. Diğerleri ile ilgili yargılarınız kadar kendinizle ilgili yargılarınıza da odaklanırsınız. Örneğin; “Okulda iyi performans gösteremedim” ve ya “Özel ders alırsam yapamam” ve ya “Onun ne kadar başarılı olduğuna bak. Ben başarılı değilim”

(Leahy, 2010)

**EK – 9**

**FORM 8:MÜKEMMELİYETÇİLİKTE DERİNE İNME FORMU**

Olay: \_\_\_\_\_

Düşünce:

Beni sıkıntıya sokuyor çünkü.....diye düşündürüyor.

```
graph TD; A[ ] --> B[ ]; B --> C[ ]; C --> D[ ]; D --> E[ ]; E --> F[ ]; F --> G[ ]
```

**EK -10**

**FORM 9: MÜKEMMELİYETÇİLİĞİ ANLAMA FORMU**

<b>OLAY</b>	<b>OTOMATİK DÜŞÜNCE</b>	<b>BİLİŞSEL ÇARPITMA</b>

(Leahy, 2010)

**EK – 11**

**FORM 10: SAYILTI LARIN, KURALLARIN VE STANDARTLARININ  
DEĞERLENDİRİLMESİ FORMU**

<b>Tipik Sayıltı Örnekleri</b>	<b>İnancın Onaylanması (% 0-100)</b>
Yaptığım her şeyde mükemmel olmak zorundayım	
Herhangi bir şeyde başarısız olursam, bu başarısız biriyim demektir.	
Başarısızlığa katlanamam	
Kendimi sevmek için, herkesin onayını almak zorundayım.	
Eğer biri beni küçük görürse o zaman bende kendimi küçük görmeliyim.	
Başkalarının beni küçümsemesine katlanamam.	
Kişiliğimle başka insanları etkilemek zorundasın.	
Mükemmel olmazsam, beni sevmezler.	
Bazı insanlar diğerlerinden daha iyidir.	
Bazı şeylerden emin değilsem, bunlar muhtemelen işe yaramayacak.	
Bir karar vermeden önce bütün bilgilere sahip olmak gerekir.	
Depresyonda (kızgın, kaygılı) olmamalıyım.	
Diğer insanlar işleri benim istediğim gibi yapmalı.	
Bir hata yaparsam kendimi eleştirmeliyim.	
İnsanlar beni incitirse, bende onları incitmeliyim.	
Diğer sayıltılar	

(Leahy, 2010)





## FORM 12: SOSYAL KAYGIYI TANIMA FORMU

## SOSYAL KAYGIYI TANIMA FORMU

**Sosyal kaygı nedir?** Her insanın, çeşitli sosyal durumlarda rahatsızlık yaşayabileceği anlar olur. Ancak, bu rahatsızlık sık olarak yaşıyorsa ve bireyin yaşamını sınırlandırıyorsa, o zaman sosyal kaygının varlığından söz edebiliriz.

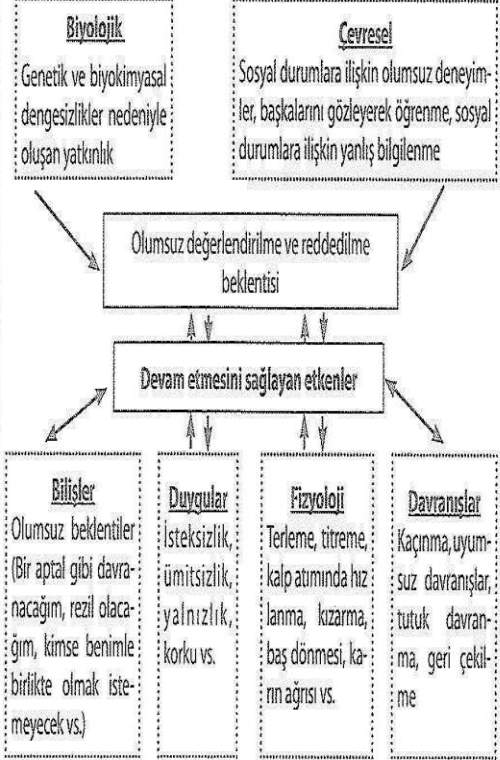
En fazla yaşanan ve temel insan korkularından biri olan sosyal kaygı, kişinin çeşitli sosyal ortamlarda uygun olmayan biçimde davranacağına, başkaları tarafından olumsuz (aptal, zavallı, beceriksiz, vs.) değerlendirileceğine ilişkin olumsuzluk beklentisiyle yaşadığı bir rahatsızlık ve gerilim durumudur.

## Sosyal kaygı hangi durumlarda yaşanır?

Sosyal kaygının yaşandığı sosyal durumlar kişiden kişiye değişebilir. Bu durumlar dört temel grupta incelenebilir.

- 1. Resmi konuşma ve etkileşimler:** Resmi bir makam önünde konuşmak, sahne performansı göstermek, resmi bir gruba rapor vermek, bir toplantıda konuşma yapmak gibi.
- 2. Resmi olmayan konuşma ve etkileşimler:** Resmi olmayan davet ya da toplantıya gitme, yabancılarla tanışma, birileri ile bar vb. yerlerde toplanmak gibi.
- 3. Kendine güvenli etkileşimler:** Haksızlığa uğradığı zaman hakını aramak, bozuk bir malı geri vermek, ısrarlı bir satıcıyı reddetmek gibi kendine güvenli davranışların gösterilmesi gereken durumlar.
- 4. Davranışların gözlendiği durumlar:** Çalışırken, yazı yazarken, yemek yerken, bir şeyler içerken ya da başka herhangi bir eylemi yaparken başkaları tarafından gözlenme sonucu ortaya çıkan durumlar.

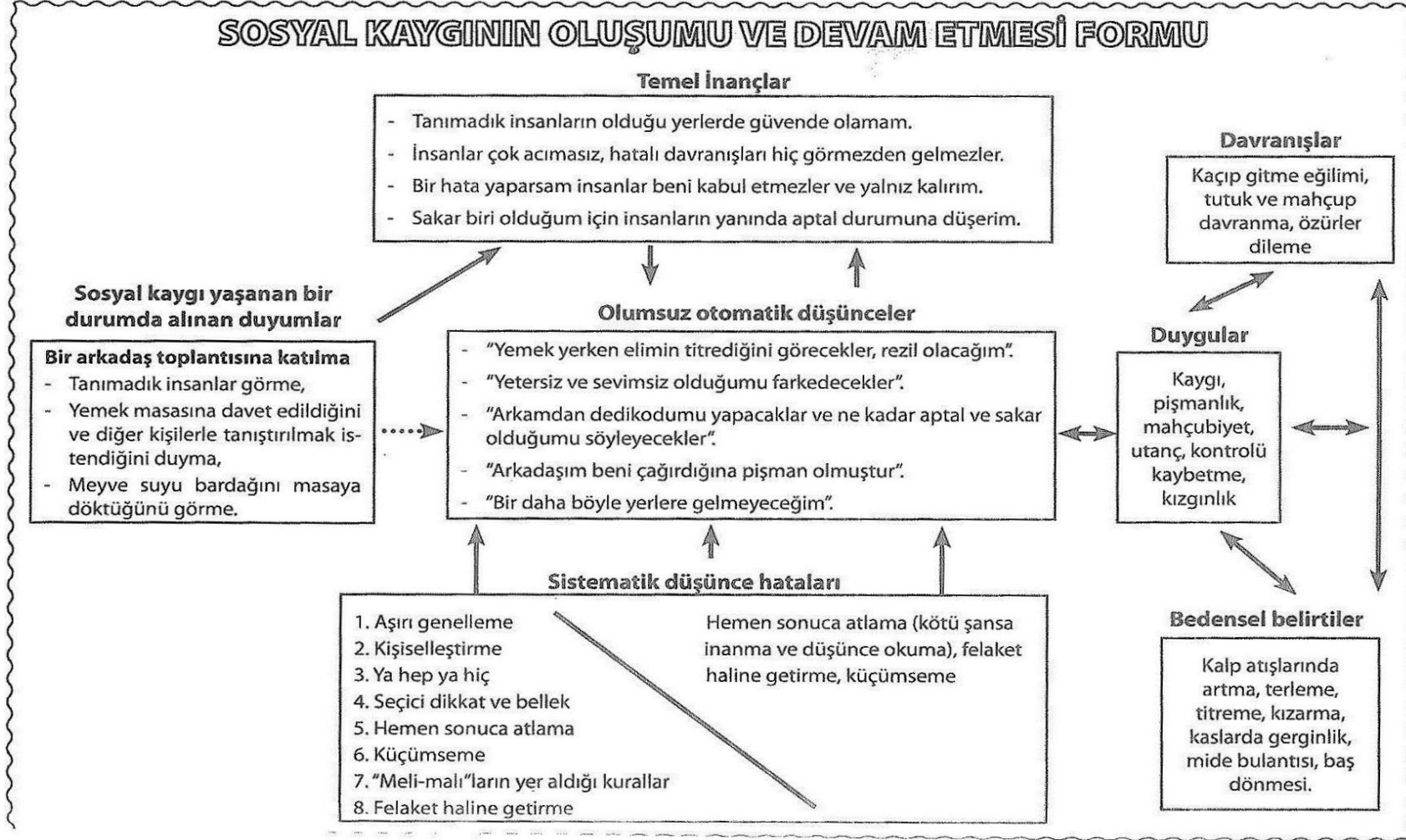
## Sosyal kaygı nasıl gelişir?



## Sosyal kaygı yaşam üzerinde hangi sınırlandırıcı sonuçlara yol açar?

Kişilerarası ilişkilerin kurulamaması, yalnızlık, okul başarısının düşmesi, meslekle ve evlilikle ilgili zorlukların yaşanması, diğer sağlık sorunları ve madde bağımlılığı vs.

## FORM 13: SOSYAL KAYGININ OLUŞUMU VE DEVAM ETMESİ FORMU



## FORM 14: AMAÇLI HATA YAPMA VE REDDEDİLMEMEYE AKTİF BAŞA ÇIKMA FORMU

Reddedilme (Onaylanmama) İle Sonuçlanabilecek Durumlar	Bu Durumlarla Nasıl Başa Çıkıyorsunuz?	Sizce Neden Bu Başa Çıkma Davranışını Kullanıyorsunuz?	Başarı Davranışlarının Avantajları ve Sakıncaları		Aktif Başarı Yolları
			Avantajları	Sakıncaları	
<p>(Örneklere verilen durumların dışında, hata yaptığımızda reddedilebileceğinizi düşündüğünüz durumları ve ilgili boşluklara yazınız.</p> <p>Zorlandığınız durumlarda;</p> <p>Daha önce reddedildiğinizi düşündüğünüz durumları zihninizde canlandırınız.</p> <p>Ne olursa ya da nasıl davranırsınız reddedileceğinizi düşünürsünüz sorusunun yanıtını bulmaya çalışınız.</p>	<p>(Reddedildiğiniz durumlarla karşı karşıya geldiğinizde/gelirseniz bu durumla başa çıkmak için ne gibi davranışlar sergilediğinizi/sergileyeceğinizi yazınız.)</p>	<p>Lütfen reddedildiğinizi ya da reddedileceğinizi düşündüğünüz durumlara ilişkin;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Otomatik Düşüncelerinizi</li> <li>• Bilişsel Hatalarınızı</li> <li>• Koşullu İnançlarınızı</li> <li>• Korktuğunuz Durumları düşünelim.</li> </ul>	<p>Kullanmış olduğumuz başarı davranışlarımız;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• size sağladığı faydaları</li> <li>• sizi nasıl olumsuz etkilediğini yazınız.</li> </ul>	<p>Aynı durumlar karşısında başka nasıl davranabileceğinizi düşününüz.</p> <p>Otomatik düşüncelerinizi ve düşünce hatalarınızı sorgulayarak, alternatif düşünceler oluşturunuz.</p> <p>Reddedilme tehlikesi olan durumlardan bilerek yararlanarak alıştırmalar yapınız.</p> <p>Reddedildiğiniz ya da reddedileceğinizi düşündüğünüz durumlara mizahla yaklaşmaya çalışınız.</p>	
1-Bir kafede çay alıp masaya giderken çayı dökme					
2-Sınıfta ders hocasına az önce cevabını vermiş olduğun bir soruyu sorma					
3-Yemek yedikten sonra ödeme yaparken, yanınıza cüzdanınızı almadığınızı fark etme					
4-Bir lokantada sipariş verdikten sonra en az 3 kez fikrinizi değiştirme					
5-Sabahki derse yetişme çabası içindeyken kazağınızı ters giyme .					
6-					
7-					
8-					

(Sapmaz, 2011)

**EK – 16**

**FORM 15: BENLİĞE İLİŞKİN OLUMLU VE OLUMSUZ ÖZELLİKLER  
FORMU**

<u>Olumlu Özellikler</u>	<u>Olumsuz Özellikler</u>
1.	1.

(Gümüş, 2006)

## KONTROL GRUBU ETKİNLİKLERİ

### 1. ETKİNLİK

**Etkinliğin Adı:** Doğaya Duyarlıyım

**Yeterlik Alanı:** Aile ve Toplum

**Kazanım:** Kendi Davranışlarını Doğa ve Çevreyi Korumaya Karşı Duyarlılık Açılarından Değerlendirir.

**Süre:** 40 dakika

### SÜREÇ

1. Öğrencilerden doğa ve çevreyi korumakla ilgili duyarlılıklarını değerlendirmeleri için bu zamana kadar bu konuda yaptıkları olumlu ve olumsuz (ya da duyarsız kaldığı) tüm davranışlarını gözden geçirmeleri istenir.

2. Bu güne kadar doğayı ve çevreyi korumaya yönelik yaptıkları davranışları, varsa bu konuda katıldıkları etkinlikleri, yaptıkları bireysel çalışmalarını kâğıdın bir tarafına yazmaları söylenir. Beş dakika süre verilir.

3. Bu güne kadar doğaya ve çevreye zarar verecek olumsuz davranışları ya da duyarsız kaldıkları durumları da kâğıdın diğer tarafına yazmaları söylenir. Yine beş dakika süre verilir.

**Öğretmen, doğa ve çevreyi korumaya ilişkin duyarlılık gelişmeden herkesin bu konuda bazı ufak tefek hatalar yapabileceğini önemli olanın bundan sonra yapmamak olduğunu belirtir.**

4. Öğrencilerden yazdıklarını sınıfla paylaşmaları istenir.

5. Öğrencilere sınıftaki diğer öğrencilerin yazdıklarından hareketle hatırladıkları davranışlar varsa onları da eklemeleri istenir.

6. Bu konuda özeleştiri yapmaları ve kendi davranışlarını doğa ve çevreyi korumaya karşı duyarlılık açısından değerlendirmeleri ve aşağıdakine benzer sorular sorularak cevaplarını sınıfla paylaşmaları istenir:

*Kendinize bu konuda 10 üzerinden bir not verseniz kaç verirdiniz?*

*Notunuz yüksekse daha da yükseltmek için neler yapabilirsiniz?*

*Notunuz düşükse bu notu yükseltmek için neler yapabilirsiniz?*

**Öğretmen, öğrencilere doğa ve çevreyi korumaya yönelik çalışmalar yapan kurumlardan söz eder ve kendilerinin de araştırabilecekleri, bağlantı kurarak üye olabilecekleri, etkinliklerine katılabileceklerini duyurur. Daha sonra bu kurumlarla bağlantı kurarak sınıfça doğa ve çevreyi korumaya yönelik bir organizasyon yapabilecekleri belirtilir.**

**Öğrencilere, kendilerinin farklı davranışları ile ilgili olarak da bu şekilde değerlendirerek not verebilecekleri ve hatta bunu hayatları boyunca daha iyi birer insan olmak için kendi kendilerine oynayabilecekleri eğlenceli bir oyun haline getirebilecekleri söylenir.**

7. Doğayı ve çevreyi korumaya karşı duyarlı olmanın ve bu duyarlılıkla gösterilen davranışların değerlendirilmesinin önemi vurgulanarak etkinlik sonlandırılır.

## 2. ETKİNLİK

**Etkinliğin Adı:** HOBİLERİMİZ VE BİZ

**Yeterlik Alanı:** Kendini Kabul

**Kazanım:** Hobilerin insan hayatındaki önemini belirtir.

**Süre:** 40 dakika Form-1( Bazı Hobi Alanları )

### SÜREÇ

1. Öğrencilere “Sizce hobi nedir ?” sorusu sorulur ve cevaplarını sınıfla paylaşmaları istenir.
2. Öğrencilerin cevaplarından hareketle hobinin ortak bir tanımı yapılır.
3. Öğrencilere ne tür hobileri olduğu sorulur.
4. Bildikleri, duydukları farklı hobi alanları sıralamaları istenir.
5. Öğrenci sayısı kadar çoğaltılmış Form-1 (Bazı Hobi Alanları) verilir. İncelemeleri ve düşüncelerini paylaşmaları istenir.
6. Öğrencilere aşağıdakine benzer sorular sorularak grup etkileşimi başlatılır:
  - > Hobiler edinmek ve geliştirmek neden önemlidir?
  - > Hobiler edinmenin yararları nedir?
  - > Yaşamını iş ve günlük rutin yaşam koşturmaları dışında hoş giden, mutluluk veren hiçbir şeyle uğraşmadan geçiren bir insanın yaşamı nasıl olur?
  - > Farklı hobiler edinme yolları neler olabilir?
  - > Hobilerle meslekler arasında nasıl bir ilişki vardır?
7. Hobilerle yaşam boyu uğraşmanın insanın mutluluğuna ve daha anlamlı bir hayat sürmesini nasıl etkileyeceği tartışılır. Varsa yaşanmış örnekler verilir.
8. Hobilerin insan hayatındaki önemini bilmenin ve hobiler edinmenin önemi belirtilerek etkinlik sonlandırılır.



**Form 1**

<b>BAZI HOBİ ALANLARI</b>		
<b>Tarih</b>	<b>Tamirat işleri ile ilgilenmek</b>	<b>Sergilere gitmek</b>
<b>Spor</b>	<b>Maket uçak, araba, vs. yapmak</b>	<b>Hikâye yazmak</b>
<b>Dans,</b>	<b>Amatör antrenörlük yapmak</b>	<b>Resim yapmak</b>
<b>Dikiş dikmek</b>	<b>Bilimsel dergiler okumak</b>	<b>Bulmaca</b>
<b>Tiyatro</b>	<b>Evcil hayvan yetiştirmek</b>	<b>Şiir</b>
<b>Sinema</b>	<b>Zekâ oyunları oynamak</b>	<b>Dil öğrenmek</b>
<b>Arkeoloji</b>	<b>Bilgisayarla uğraşmak</b>	<b>Seyahat etmek</b>
<b>Avlanmak</b>	<b>Bilgisayar oyunu oynamak</b>	<b>Bahçe düzenlemek</b>
<b>Kitap okumak</b>	<b>Dağcılık ve kampçılık</b>	<b>Koleksiyon</b>
<b>Ahşap işleri</b>	<b>Konserlere gitmek</b>	<b>Fotoğrafçılık</b>
<b>Müze gezmek</b>	<b>Enstrüman çalmak</b>	<b>Bitki</b>

### **Etkinlik 3**

**Etkinliğin Adı:** SEVGİ

**Yeterlik Alanı:** Kişiler Arası İlişkiler

**Kazanım:** Sevginin insan hayatındaki önemini belirtir.

**Süre:** 40 dakika

#### **SÜREÇ**

1. Öğrencilerden “Sevgi” denildiğinde akıllarına gelen kelimeyi küçük kâğıtlara yazmaları istenir.
2. Kâğıtlar toplanır ve karıştırılır. Sonra her öğrenci bir kâğıt alır ve sınıfa okur. Öğrencilerin “Sevgi” kavramı ile ilgili düşüncelerini sınıfla paylaşmaları istenir.
3. Öğrencilere aşağıdakine benzer bir soru sorulur ve cevaplarını yine tek tek küçük kâğıtlara yazmaları istenir:
  - > Neleri Sevebiliriz?
4. Kâğıtlar toplanır ve karıştırılır bu kez her öğrenci birkaç tane çeker ve sınıfa okur. Öğrencilerin farklı sevgi türleri ile ilgili düşüncelerini sınıfla paylaşmaları istenir.
5. Öğrencilere Form-1 de (Öykü: Sevgi En Yaratıcı Güç) yer alan öykü okunur.
6. Sevginin insan hayatındaki önemi vurgulanarak etkinlik sonlandırılır.

#### **FORM-1**

#### **ÖYKÜ**

#### **SEVGİ EN YARATICI GÜÇ**

“Bir profesör, sosyoloji sınıfındaki öğrencilerini şehrin kenar mahallesine göndermiş ve o bölgede yaşayan 200 erkek çocuğun durumunu araştırmalarını ve her bir çocuğun geleceği hakkında bir değerlendirme yapmalarını istemişti. Öğrenciler hemen her vakada bu çocukların “hiçbir şansları olmadığını” dile getirmişlerdi. Tam 25 yıl sonra bir başka sosyoloji profesörü tesadüfen bu çalışmayı buldu ve öğrencilerinden bu projeyi sürdürmeleri ve aynı çocuklara ne olduğunu araştırmalarını istedi. Öğrenciler, o bölgeden taşınan ya da ölen 20 çocuk dışındaki 180 çocuktan 176’sının olağanüstü bir başarı gösterip, avukat, doktor ya da işadamı olduklarını ortaya çıkardılar.

Profesör çok etkilenmişti ve konuyu izlemeye karar verdi. Birer yetişkin olan o çocukların hepsi o bölgede yaşadıkları için, her biriyle konuşma şansı oldu. ”O koşullarda nasıl başarılı oldunuz?” sorusuna verdikleri yanıt duygu yüklüdü: “Bir öğretmenimiz vardı. Onun sayesinde .”

Öğretmenleri hala hayattaydı; onu aradı buldu ve hala gözleri cin gibi parlayan yaşlı kadına bu çocukların başarılı bir yetişkin olmalarını sağlamak için kullandığı sihirli formülün ne olduğunu sordu.

Yaşlı öğretmenin gözleri parladı ve dudaklarının kenarında bir gülümseme belirdi. ”Çok basit” dedi “ Ben o çocukları çok **SEVDİM**”

## **Etkinlik 4**

**Etkinliğin Adı:** ÜRETKENLİK ÖNEMLİ Mİ?

**Yeterlik Alanı:** Eğitsel ve Mesleki Gelişim

**Kazanım:** Üretkenliğin toplum açısından önemini fark eder.

**Süre:** 40 dakika

### **SÜREÇ**

1. Öğrencilere “Üretkenlik” kelimesinden ne anladıkları sorularak etkinlik başlatılır.
2. Öğrencilerin “Üretkenlikten” ne anladıklarına dair cevaplar alındıktan sonra öğrencilere aşağıdakine benzer bir açıklama yapılır:

**“Her birey ve her meslekten insan üretken olabilir. Bir ev hanımı, çiftçi, yazar, müzisyen, öğrenci, mimar, ekonomist, öğretmen yani toplumun her kesimindeki birey üretken olabileceği gibi üretkenliğin sadece bireysel bir yönü değil aynı zaman da toplumsal yönü de vardır. Üretilen her şey birey için önemli olduğu kadar sosyal, ekonomik, kültürel verimliliğe katkılarından dolayı toplum için de önemlidir”.**

3. Öğrencilerden hem yakın çevrelerinden hem de ülke genelinden toplum için üretken olan insanlardan, kurum veya kuruluşlardan örnek vermeleri istenir ve örnekler sınıfta tartışılır.
4. Öğrencilere bu etkinlikten sonra da farklı ülkelerle ülkemizdeki son yıllardaki üretkenlik oranlarını ve üretkenlikle ilgili alanları araştırabilecekleri hatırlatılır ve aşağıdaki örnek verilir.

Örneğin:

**“Ülkemizde 1940–1990 yıllarında tarım kesimine göre emek üretkenliği sanayi ve hizmet sektörünün paylarının artış sonucu kişi başına GSYİH’ de önemli bir artış gerçekleşmiştir. Örneğin bu artış Kore ile karşılaştırıldığında sonuç tatmin edici değildir. 1960–2002 dönemlerinde Kore’de GSYH’sı 1960 yılında ABD’nin sadece %10 düzeyinde iken, 2002’de bu rakam %54’e ulaşmıştır. 1960 yılında Türkiye ve Brezilya’nın kişi başına GSHY’si ABD’nin %29’u düzeylerinde iken, 2002’de %23 ve %19 düzeyindedir. Ülkemizde üretkenlik açısından 1993 sonrası “kayıp dönem” olarak nitelendirilebilir.1993’ten 2000’e kadar özellikle**

**yüksek ve düşük teknoloji de üretkenlik hemen hemen hiç artmamış, orta-teknoloji sanayinde ise çok düşük bir oranda artmıştır. Ülkeler arası üretkenlikteki farklılıklar istihdam, nüfus, kentleşme sonucu iş piyasasına katılım oranlarından kaynaklanabilmektedir.”**

5. Öğrencilere Nisan Ayı'nın 17-27'sini kapsayan haftanın verimlilik haftası olduğu hatırlatılır ve öğrencilerden etkinlikle ilgili düşüncelerini sınıfla paylaşmaları istenir.

6. Öğrencilere ülkemizin üretkenlik ve verimlilik ile ilgili sayısal verilerini ve ülke raporlarını gazetelerin ekonomi sayfalarından, ekonomi dergilerinden, milli produktivite merkezinin, devlet istatistik enstitüsünün sayfalarından ulaşabilecekleri hatırlatılır ve üretkenliğin toplumun her anlamda kalkınması için önemli olduğu vurgulanarak etkinlik sonlandırılır.

## Etkinlik 5

**Etkinliğin Adı:** İHTİYAÇLAR VE MESLEK

**Yeterlik Alanı:** Eğitsel ve Mesleki Gelişim

**Kazanım:** Ekonomik ve toplumsal ihtiyaçların meslek seçimine etkilerini açıklar.

**Süre:** 40 dakika Ortam:

### SÜREÇ

1. Öğrencilere aşağıdakine benzer bir açıklama yapılarak etkinlik başlatılır:

**“Ekonomik ve toplumsal alandaki değişimler ve gelişmeler ekonomik ve toplumsal ihtiyaçlara yol açmaktadır. Kazanç/para, sosyal güvence ve sağlık güvencesi ile ilgili ekonomik alandaki, doğum, ölüm, boşanma, yaşlanma ve nüfus oranı, teknolojiye, otomasyona geçişteki, ekolojik, eğlence, sağlık, gıda, tekstil vb. ile ilgili toplumsal alanlardaki değişimler ve gelişmeler sonucu ortaya çıkan ihtiyaçlar meslek seçimini de etkilemektedir. Bu değişimler ve gelişmeler meslek seçiminin yanı sıra mesleklerle ilgili iş alanlarını da etkilemektedir.”**

2. Öğrencilere doğum, ölüm, boşanma, yaşlanma, nüfus oranındaki değişim ve gelişmeler sonucu ortaya çıkan ekonomik ve toplumsal ihtiyaçlar ile bunların meslek seçimine etkisine ilişkin örnek verilir:

#### Örnek:

**Ekonomik İhtiyaçlar:** Para, sosyal güvence ve sağlık güvencesi, hastane, huzurevi, kadın sığınma evleri, çocuk yuvaları ve gençlik birimlerine yapılacak maddi yatırımlar.

**Toplumsal İhtiyaçlar:** Yasal, hukuki ve sosyal düzenlemeler/ yaptırımlar, psikolojik, sağlık ve sosyal destek ve hizmet birimleri.

**Meslekler:** Avukat, Psikolog, Psikolojik Danışman, Sosyal Hizmet Uzmanı, Yaşlı ve hasta bakımı veren sağlık elemanları, Doktor, Hemşire.

3. Öğrencilerden etkinliğin başında kendilerine verilen açıklamadaki alanlarla ilgili ihtiyaçları ve bu alanların meslek seçimine etkisini, mesleğe ilişkin yeni iş alanları ortaya çıkarıp çıkarmadığını aile üyelerinden, tanıdıklarından yola çıkarak yazmaları istenir. Öğrencilere örnekten yararlanabilecekleri belirtilir ve öğrencilerden yazdıklarını sınıfta paylaşmaları istenir.

4. Ekonomik ve toplumsal değişmelerin, gelişmelerin ekonomik, toplumsal ihtiyaçları ortaya çıkardığı ve bu ihtiyaçların da bireylerin meslek seçimini hatta mesleklerle ilgili iş alanlarını da etkilediği vurgulanarak etkinlik sonlandırılır.

## **Etkinlik 6**

**Etkinliğin Adı:** SAĞLIK SORUNLARI

**Yeterlik Alanı:** Güvenli ve Sağlıklı Hayat

**Kazanım:** Toplumu ve dünyayı ilgilendiren ortak sağlık sorunlarını belirtir.

**Süre:** 40 dakika

### **SÜREÇ**

Öğrencilere son yıllarda toplumu ve dünyayı ilgilendiren sağlık sorunlarının arttığı ve herkesin bu konuda farkındalık kazanmasının önemi belirtilir.

1. Öğrencilere son yıllarda ülkemizde ve dünyada görülen ortak sağlık sorunlarının neler olduğu sorulur ve öğrencilerin verdikleri cevaplar tahtaya yazılır.

2. Öğrencilerin verdikleri cevaplar arasında aşağıda belirtilen sağlık sorunları yoksa tahtaya yazılır:

- AIDS/HIV
- Yeme Bozuklukları
- Kanser
- Hepatit B ve C
- Sigara ve madde bağımlılığı
- Kuş Gribi
- SARS
- Çevre kirliliği ile ortaya çıkan hastalıklar (kolera, sıtma)

3. Toplumu ve dünyayı ilgilendiren ortak sağlık sorunlarla ilgili sınıfa getirilen materyal ve resimler incelenir ve paylaşımlar alınır.

4. Öğrencilerin toplumu ve dünyayı ilgilendiren ortak hastalıkları bilmenin niçin önemli olduğu konusunda tartışmaları istenir.

5. Öğrencilere toplumu ve dünyayı ilgilendiren ortak sağlık sorunları ile ilgili ulusal ve uluslararası derneklerin sosyal ve sağlık alanlarındaki çalışmalarının önemli olduğu hatırlatılır ve öğrencilerden etkinlikle ilgili düşüncelerini sınıfla paylaşmaları istenir (örneğin: AIDS ve kanserle ilgili dernekler )

6. Toplumu ve dünyayı ilgilendiren ortak sağlık sorunlarının sadece sağlık alanında bir hastalık gibi değerlendirilmemesi, bu hastalıkların hem kişiye hem de ülkeye ciddi anlamda ekonomik, sosyal ve psikolojik bir yük getirdiği vurgulanarak etkinlik sonlandırılır.

## **Etkinlik 7**

**Etkinliğin Adı:** HASTALIKLAR VE KORUNMA YOLLARI

**Yeterlik Alanı:** Güvenli ve Sağlıklı Hayat

**Kazanım:** Toplumu ve dünyayı ilgilendiren ortak sağlık sorunlarından korunma yollarını ifade eder.

**Süre:** 40 dakika

\*Öğrencilerden bir hafta önceden toplumu ve dünyayı ilgilendiren ortak sağlık sorunları ile ilgili belirtilen hastalıklardan birini seçmeleri ve seçtikleri hastalığa ilişkin korunma yollarını içeren bir sunum yapmaları istenir.

- AIDS/HIV
- Yeme Bozuklukları
- Kanser
- Hepatit B ve C
- Sigara ve madde bağımlılığı
- Gribi
- SARS
- Çevre kirliliği ile ortaya çıkan hastalıklar (kolera, sıtma)

### **SÜREÇ**

1. Öğrencilerden hazırladıkları, toplumu ve dünyayı ilgilendiren ortak sağlık sorunları ile ilgili sunumlarını sınıfla paylaşmaları istenir.

**Öğrencilere sunumlarını yaptıktan sonra toplumu ve dünyayı ilgilendiren ortak sağlık sorunlarından korunma yolları ile ilgili merak ettikleri veya anlamadıkları konuları araştırmaya devam edebilecekleri belirtilir.**

**Öğrencilere hazırladıkları sunumları broşür, afiş haline getirip sınıf veya okul panosuna asabilecekleri hatırlatılır.**

2. Toplumu ve dünyayı ilgilendiren ortak sağlık sorunlarını ve korunma yollarını bilmenin kişinin kendisinin ve çevresindekilerin sağlıklarını koruma, önlem alma anlamında önemli olduğu vurgulanarak etkinlik sonlandırılır.



## **Etkinlik 8**

**Etkinliğin Adı:** DUYARLILIĞA DOĞRU

**Yeterlik Alanı:** Aile ve Toplum

**Kazanım:** Toplum için yapılan gönüllü çalışmalara katılır.

**Süre:** 40 dakika

### **SÜREÇ**

1. Öğrencilere toplum için gönüllü çalışma yapabilecekleri kurum ve kuruluşlarla ilgili yaptıkları araştırmaları sınıfa sunmaları ve sınıfı bilgilendirmeleri istenir.
2. Bağlantı kurdukları kuruluşun herhangi bir etkinliğinde yer alan ya da daha sonra yer alacak olan öğrencilerden neler yaptıkları ya da neler yapmayı planladıkları ile ilgili paylaşımları alınır.
3. Öğrencilere Örnek kuruluşlar ve ölçütlere uygun diğer kuruluşlarla ilgili bilgiler verilir.

Bu kuruluşlar; kimsesiz çocuklar, yaşlılar, özürllüer, hastalar, afet yaşayanlar gibi yardıma ihtiyacı olan insanlara, doğaya ve çevreye ilişkin çalışma yapan kuruluşlar olabilir.

4. Öğrencilerden formdaki kuruluşların ve kendi araştırdıkları kuruluşların amaç ve hizmetlerini inceleyerek etkinlik için üç-dört tanesini seçmeleri, seçtikleri kuruluş sayısı kadar da gruplara ayrılmaları istenir.
5. Her gruba seçtikleri kuruluşların üyesi olarak topluma faydalı neler yapabileceklerini belirlemeleri ve bunları maddeler halinde yazmaları söylenir.

8-10 dakika süre verilir.

6. Grupların birer sözcü seçerek yazdıkları önerileri sınıfa sunmalarını istenir. Sınıfın görüş ve öneriler üzerinde tartışarak kendilerine en önemli ve yaratıcı gelen öneriyi seçmesi sağlanır. Her grup için bir öneri seçilir. Öğrencilere en güzel ve önemli buldukları öneriyi kuruluşlara gönderebilecekleri, panoya asabilecekleri ya da bu kuruluşa giderek düşüncelerini sözlü olarak iletebilecekleri belirtilir. Öğrencilere çevrelerindeki kuruluşlarla işbirliğine giderek okulda veya yaşadığı çevrede gönüllü çalışmalar organize edebilecekleri belirtilir. Genç bir bireye, içinde yaşadığı toplumda vatandaş olma sorumluluğunu ve hakkını bilinçli bir şekilde taşıması

gerektiği vurgulanır. Toplumda bulunan sivil toplum kuruluşlarını tanıması, hizmet ve amaçlarına ilişkin fikirler üretmesi, demokratik sivil toplum anlayışının ve toplumsal katılım bilincinin gelişmesini destekleyeceği belirtilir.

7. Toplum için gönüllü çalışmalara katılmanın, duyarlı bir birey olmanın toplum ve kişi için önemi vurgulanarak etkinlik sonlandırılır.

## **ÖRNEK KURULUŞLAR**

NOT: Aşağıdaki bilgiler kuruluşların internet adreslerinden aynen alınmıştır. Bunlar dışında çevrenizde hizmet veren; kimsesiz çocuklar, yaşlılar, özürllüer, hastalar, afet yaşayanlar vb. yardıma ihtiyacı olan insanlara, doğaya ve çevreye ilişkin çalışma yapan huzurevleri, çocuk yuvaları, hastaneler, özürllüerle ilgili kuruluşlar, doğa ve çevreyi korumakla ilgili kuruluşları da tanıtabilirsiniz).

### **AÇEV (ANNE ÇOCUK EĞİTİM VAKFI - [www.acev.org.tr](http://www.acev.org.tr))**

#### **Kuruluş**

AÇEV, 1993 yılında kurulmuştur. 1982-1986 yılları arasında Boğaziçi Üniversitesi'nde okul öncesi çocukların eğitim durumlarıyla ilgili Prof. Dr. Sevda Bekman, Prof. Dr. Çiğdem Kağıtçıbaşı ve Prof. Dr. Diane Sunar tarafından yürütölen bir araştırma projesi, Türkiye'de bu konudaki çalışmaların çok yetersiz olduğunu, birçok çocuğun erken çocukluk döneminde eğitim alamadığını göstermiştir. Bu ihtiyacı karşılamak üzere alternatif bir ev merkezli okul öncesi eğitim programı olan Anne-Çocuk Eğitim Programı geliştirilmiş ve uygulanmaya başlamıştır. Bu programa katılan anne ve çocuklar üzerinde elde edilen olumlu sonuçlar üzerine ise, programın yaygınlaştırılması konusunda çalışmalar başlatılmıştır. Bir süre proje halinde yürütölen program, 1993 yılında AÇEV'in kuruluşu ile vakıf bünyesinde kurumsal bir yapıya kavuşturulmuştur.

#### **Misyon**

AÇEV'in misyonu, gelişen bir toplum için eğitimin şart olduğu bilinciyle, uzmanlık alanları olan erken çocukluk ve yetişkin eğitime, programları ve uygulamaları ile katkı sağlamak ve bu konuda öлке genelinde yaygın bir hizmet ağı oluşturmaktır.

Bu doğrultuda, AÇEV:

- Eğitimde fırsat eşitliği ilkesinin hayata geçirilmesi,

- Çocuk kadar, çocuğun yakın çevresinin de desteklenmesi ve
- Eğitimin bir yaşam boyu sürekli kılınması için geliştirdiği programlar ve çeşitli faaliyetleri ile bir Sivil Toplum Kuruluşu olarak alternatif oluşturmaya çalışmaktadır.

### **TEGV (TÜRKİYE EĞİTİM GÖNÜLLÜLERİ VAKFI – [www.tegv.org.tr](http://www.tegv.org.tr))**

Vakfın var oluş nedeni, devlet tarafından verilen temel eğitime katkıda bulunmaktır. Eğitim Gönüllüleri, bu amaçla oluşturduğu donanımlı eğitim ortamlarına kendi isteğiyle gelen 7-16 yaş grubu çocuklarını gönüllüleriyle eğitir, geleceğe hazırlar. Bağışçıların katkılarıyla sürdürdüğü bu faaliyetleri hakkında kamuoyunu düzenli bilgilendirir.

Vakfın hedefleri, çocuklarımızın; Cumhuriyet temel ilke ve değerlerine bağlı, akılcı, sağduyulu, özgüven sahibi, düşünen, sorgulayan, kendi iç yaratıcılığını harekete geçirebilen, barışçı, farklı düşünce ve inançlara saygılı, insan ilişkilerinde cinsiyet, ırk, din, dil farkı gözetmeyen bireyler olarak yetiştirmelerine katkıda bulunacak okul dışı eğitim programları oluşturmak ve uygulamak 'tır.

### **TEMA VAKFI**

#### **TEMA VAKFININ AMAÇLARI:**

Ülkemizde doğal varlıkların ve çevre sağlığın korunması, erozyonla mücadele, toprak örtüsü ve toprağın korunması ve ağaçlandırmanın önemi hakkında kamuoyunu eğitmek ve bilinçlendirmek. Erozyon felaketinin doğuracağı sonuçlar, alınacak önlemler konusunda halkımızı bilgilendirmek, bilinçlendirmek ve böylece oluşturulacak bilinçli ve etkin kamuoyu desteği ile hükümetleri erozyonla mücadelede, gerçekçi ve uygulanabilir politikalar üretme ve uygulamaya teşvik etmek. Biyo-çeşitlilik, toprak, su ve doğal çevrenin korunmasına ilişkin milli politikaların oluşturulmasına yardımcı olmak ve bu esaslardan ödün verilmemesi için mücadele etmek. Ağaç ve orman sevgisini topluma mal etmek. Hayvancılığın temeli olan çayır ve meraları koruyup, geliştirmek. Doğal zenginliklerimizin bilinçsizce kullanılıp, geri dönüşümsüz bir şekilde yok olmasına izin vermeyerek, korumak, geliştirmek ve Türkiye'nin geleceğini güvenceye almak. Çölleşmeyle mücadelede dünyaya örnek bir hareketi Türkiye'den başlatmak. Doğal varlıkların, insan sağlığının, yeşil alanların, toprak ve bitki örtüsünün, ormanların, meraların korunması, geliştirilmesi ve yenilerinin teşkil edilmesini sağlamak için faaliyette bulunmak. Bu amaçları gerçekleştirmek için gerekli teşkilatın oluşturulmasını,

yasaların çıkmasını sağlamak ve gönüllü kuruluşların nclğinde toplumun bütün kesimlerinin desteği ile erozyonla mücadelenin ikinci bir İstiklal Savaşı kabul edilerek erozyon tehlikesi ile mücadele edilmesi.

### **TEMA VAKFININ HEDEFLERİ:**

TEMA'nın hedefi öncelikle ulusumuza, onun temsilcilerine, siyasi partilere ve hkmetlere, resmi ve özel kuruluşlara, eğitim kurumlarına, basın yayın organlarına, toprak erozyonunun nedenlerini, vahim sonuçlarını ve ülkemizin l olma tehlikesini anlatmaktır. TEMA bu hedef doğrultusunda, siyasi gleri, doğal varlıkların yok edilmesi ve erozyon sorununa are bulmadan iktidar olamayacaklarına inandırma çabasındadır. Bu nedenle erozyon sorununa karşı duyarlı, bilinçli ve etkin bir kamuoyu oluşturmaya çalıştırmaktadır.

TEMA Vakfı, lkemizin en değerli hazinelerinden birinin toprak olduğunun bilincindedir. Bu nedenle, orman, ayır, mera ve tarım alanlarının, su ve bitki gen kaynaklarının, doğanın korunması ve erozyonun önlenmesi konusunda, belli bir devlet politikasının gerekli ve zorunlu olduğuna inanmaktadır. Bu hedeflere ulaşmak ancak teknik yönden yeterli bir kadro, teşkilat ve mali imknlarla mümkündür.

TEMA Vakfı, toprak erozyonu nedeniyle hızla yok olan tarım alanlarının ve meraların verimliliğinin arttırıldığı koşulda, kırdan kente göçün önlenebileceğine inanmaktadır.

## **Etkinlik 9**

**Etkinliğin Adı:** YÜKSEKÖĞRETİME DOĞRU

**Yeterlik Alanı:** Eğitsel Başarı

**Kazanım:** Yükseköğretim kurumlarına geçiş ile ilgili bilgi edinir.

**Süre:** 40 dakika

### **SÜREÇ**

1. Öğrencilerden yükseköğretim kurumlarına geçiş ile ilgili bilgilerini sınıfla paylaşımları istenir.

**Öğrencilere bu konuda araştırma yaparken ulaştıkları kaynakları belirtmeleri istenir. Bilginin doğru kaynaktan alınması gerektiği vurgulanır. Kendileri için önemli olan bu ve benzeri konularda, araştırmadan kulaktan dolma bilgilerle hareket etmelerinin yanlışlığı ve yaratacağı olumsuz sonuçlardan örnekler verilir. Rehberlik ve psikolojik danışma servisinden bilgi alabilecekleri belirtilir.**

2. Yükseköğretim kurumlarına geçiş ile ilgili tercih kılavuzu öğrencilerle beraber incelenir.

**Gerekli görülürse her öğrenci için kılavuz birer adet çoğaltılır.**

3. Öğrencilerin ilgili tabloları incelemeleri sağlanır.

**Hangi bölümlerin hangi koşullarda öğrenci aldığına dikkat etmeleri istenir.**

4. Öğrenciler gruplara ayrılır, bir önceki yılın yükseköğretim kurumlarına geçiş ile ilgili Tercih Kılavuzunu ve ek Kontenjan Kılavuz'dan birer adet verilerek öğrencilerin incelemeleri sağlanır.

**Bir önceki yılın yükseköğretim kurumlarına geçiş ile ilgili başvuru, tercih, ek kontenjan vb. kılavuzlar mezun öğrencilerden, okul yönetiminden, rehber öğretmenlerden alınabilir. Eğer bu kaynaklardan ulaşılamazsa ÖSYM'nin internet sitesinden temin edilebilir.**

**Yükseköğretim kurumlarına geçiş ile ilgili zaman zaman bazı değişiklikler yapılabileceği, özel koşulların, kontenjanların vb. değişebileceği belirtilir.**

**Bu nedenle öğrencilerin içinde buldukları yılın yükseköğretim kurumlarına geçiş ile ilgili kılavuzdan en doğru bilgiyi alacakları, en ince ayrıntılarına kadar dikkatle incelemeleri ve değişiklikleri takip etmelerinin önemi vurgulanır.**

**Öğrencilere kılavuzlardan edindikleri bilgilere güvenmeleri, çevrelerindeki kişilerin çoğu zaman sağlıklı olmayan bilgileri ile hareket etmemeleri gerektiği önemle vurgulanır. Okul rehber öğretmeninden de bilgi alabilecekleri hatırlatılır.**

5. Yükseköğretim kurumlarına geçiş sınavları ile ilgili bilgi toplamanın önemi vurgulanarak etkinlik sonlandırılır.

## **Etkinlik 10**

**Etkinliğin Adı:** YÜKSEKÖĞRETİM PROGRAMLARI -1

**Yeterlik Alanı:** Eğitsel ve Mesleki Gelişim

**Kazanım:** Yükseköğretim programları ve koşulları hakkında bilgi edinir.

**Süre:** 40 dakika

\*Öğrencilerden bir hafta önceden yükseköğretim programları ve koşulları hakkında araştırma yapmaları, topladıkları bilgileri ve kullandıkları kaynakları sınıfa getirmeleri istenir.

### **SÜREÇ**

1. Öğrencilerden yükseköğretim programları ve koşulları hakkında topladıkları bilgileri ve yararlandıkları kaynakları sınıfla paylaşmaları istenir.

2. Öğrencilerin yükseköğretim programları ve koşulları hakkında bilgi toplarken hangi konuları merak ettikleri ve araştırdıkları sorulur. Verdikleri cevaplar tahtaya yazılır. Gerek duyulursa aşağıdaki listeden eklemeler yapılır:

- > Özel yetenek sınav şartları,
- > Özel yetenek sınav tarihleri?
- > Yurt koşulları,
- > Burs koşulları,
- > Çalışma koşulları,
- > İş bulma ve staj olanakları,
- > Ekonomik koşulları
- > Dâhil olduğu uluslararası değişim programları,
- > Hangi üniversitelerde, hangi illerde var?
- > Bulduğu üniversitenin kültürel, sanatsal ve sportif etkinlikleri,
- > Gelecek durumu, vb.

3. Öğrencilere yükseköğretim programları ve koşulları hakkında bilgi toplarken hangi kaynaklardan yararlandıkları sorulur. Verdikleri cevaplar tahtaya yazılır.

Öğrencilerin değinmediği kaynaklar varsa eklemeler yapılır ve bu kaynaklara nasıl ulaşabilecekleri belirtilir:

- ÖSYM Meslekler rehberi,
- En son “Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sistemi Kılavuzu”
- Üniversitelerin bölümleri ve koşullarını tanıtan kaynaklar,
- Üniversitede görev yapan akademisyenler,
- Bu programları kazana ve mezun olup alanda çalışanlar,
- Üniversite öğrencileri,
- İnternet, vb.

**Öğrencilere bu konuda hatalı bilgiler içeren çok sayıda kaynak olduğundan, araştırma yaparken çok özenli davranmaları, sadece güvenilir kaynakları kullanmaları önerilir. Özellikle ÖSYM ve Üniversitelerin kaynaklarındaki bilgiler sürekli güncellendiğinden onları kullanmalarının daha doğru olacağı belirtilir.**

4. Yükseköğretim programları ve koşulları hakkında bilgi toplamanın ve bilgi toplamaya devam etmelerinin önemi vurgulanarak etkinlik sonlandırılır.



## **Etkinlik 11**

**Adı:** AMAÇLAR ÜLKESİNE SEYAHAT

**Yeterlik Alanı:** Eğitsel Başarı

**Kazanım:** Geleceğe yönelik belirlediği amaçların ulaşılabilirliğini değerlendirir.

**Süre:** 40 dakika **Ortam:** Sınıf ortamı **Sınıf Düzeni:** Oturma düzeni

### **SÜREÇ**

1. Poster şeklinde büyütülmüş Amaçlarınıza ulaşabilmek için sunusu tahtaya yansıtılır ve öğrencilerle posterin içeriğinde yer alan öneriler tartışılır.

**Hazırlanmamışsa tahtaya yazılabilir.**

2. Öğrencilere Amaçlar listesi verilir ve doldurmaları istenir.

3. Öğrencilere aşağıdakine benzer sorular yöneltilerek grup etkileşimi başlatılır:

- . Bu güne kadar ulaşmak isteyip de ulaşamadığınız amaçlar oldu mu? Neden?
- . Bu amaçlarınıza ulaşmamanızın sebepleri nelerdir?
- . Kendiniz için amaçlar belirliyor musunuz? Örnekler verir misiniz?
- . Belirlediğiniz amaçlarınız sizce uygun mu?
- . Bu amaçlara ulaşmak için planlarınız var mı?

4. Geleceğe yönelik belirlediği amaçların ulaşılabilirliğini değerlendirmenin önemi vurgulanarak etkinlik sonlandırılır.

### **AMAÇLARINIZA ULAŞABİLMEK İÇİN**

1. Bir amaç seçin.
2. Bu amacı yazın.
3. Amacınızı çok açık olarak belirtin.
4. Bu amaca ulaşabilmek için ihtiyacınız olan şeylerin bir listesini çıkarın.
5. Bu amaca ulaşabilmek için sizin yapmanız gereken şeylerin bir listesini çıkarın.
6. Amacınızın gerçekleşebileceği tarihi yazın.
7. Amacınıza ulaştığınızda kendinizi nasıl değerlendireceğinizi belirleyin.
8. Yeni amaç takımları oluşturun.

## AMAÇLAR

Amaçlar bir seyahatin varış noktalarına benzer. Örneğin Ankara'dan İstanbul'a gittiğimizi varsayacak olursak İstanbul sizin amacınız olacaktır. İstanbul'a ulaşmak, yani amacınıza ulaşmak bir takım planlamaları ve eylemleri gerektirir. Şimdi sizden istenen Ankara'dan İstanbul'a gitmek için neler yapmanız gerektiğini belirlemenizdir. Bu konuda yapılması gerekenleri aşağıya yazın. 1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8. 9. 10.

Yukarıda belirttikleriniz sizin alt amaçlarınızı oluşturmaktadır. Alt amaçlar, bir amaca ulaşmak için gerekli belirgin eylemlerdir. Şimdi sizden iki amacınızı ele alarak, bu amaca ulaşmak için gerekli alt amaçlarınızı belirlemeniz isteniyor. Alt amaçlarınızı aşağıdaki sorulara vereceğiniz cevaplarla belirleyebilirsiniz.

### **Amaç 1:**

#### **A. Bu amaca ulaşabilmek için ihtiyacım olan şeyler neler?**

1. Bilgi:
2. Materyal:
3. Para:
4. İnsan:
5. Diğer:

#### **B. Bu amaca ulaşabilmek için neler yapmalıyım?**

1. Plan ya da çalışmalar:
2. Yazışma ya da görüşmeler:
3. Alışveriş ya da hazırlıklar:
4. Diğer:

### **Amaç 2:**

#### **A. Bu amaca ulaşabilmek için ihtiyacım olan şeyler neler?**

1. Bilgi:
2. Materyal:
3. Para:
4. İnsan:
5. Diğer:

#### **B. Bu amaca ulaşabilmek için neler yapmalıyım?**

1. Plan ya da çalışmalar:
2. Yazışma ya da görüşmeler:
3. Alışveriş ya da hazırlıklar:
4. Diğer

## **Etkinlik 12**

**Etkinliğin Adı:** UYGUN MU?

**Yeterlik Alanı:** Eğitsel ve Mesleki Gelişim

**Kazanım:** Mesleki amaçlara ulaşmada çeşitli yükseköğretim programının koşullarına göre seçtiği/seçeceği derslerin uygunluğunu değerlendirir.

**Süre:** 40 dakika

### **SÜREÇ**

1. Öğrencilere Mesleki Hedefim listesi verilir ve doldurmaları istenir.

2. Aşağıdakine benzer sorularla grup etkileşimi devam eder.

> Mesleki hedefiniz ne?

> Mesleki hedefinize ulaşmak için hangi yükseköğretim programlarına gidebilirsiniz?

> Gitmek istediğiniz yükseköğretim programının koşulları neler?

> Bu yükseköğretim programına gidebilmeniz için şimdiye kadar (10/11.sınıflarda) hangi dersleri seçtiniz?

> Bu yükseköğretim programına gidebilmeniz için 12.sınıfta hangi dersleri seçmeniz uygun olacaktır?

> Seçtiğiniz ve seçeceğiniz dersler mesleki amaçlarınıza ulaşmak için uygun mudur?

3. Mesleki amaçlara ulaşmada çeşitli yükseköğretim programının koşullarına göre seçtiği/seçeceği derslerin uygunluğunu değerlendirmenin önemi vurgulanarak etkinlik sonlandırılır.

Mesleki hedefim:

Mesleki hedefime ulaştıracak yükseköğretim programları:

Mesleki hedefime ulaşmamda uygun olan yükseköğretim programına gidebilmem için seçmem gereken dersler:

**EK 18**  
**BİLGİ FORMU**

**Okul Adı:**.....  
**Cinsiyet :**.....  
**Sınıf :**.....  
**Yaş :**.....

## EK 19

### LİSE ÖĞRENCİLERİ İÇİN MÜZİK PERFORMANS KAYGI ÖLÇEĞİ

#### (Seçilmiş Örnek Maddeler)

Aşağıda bulunan ölçekler bilimsel bir çalışmada kullanılacaktır. Elde edilen bilgiler gizli tutulup, hiç kimse ile paylaşılmayacaktır. Her ölçekten önce bir yönerge bulunmaktadır. Yönergede ölçekler ile ilgili bilgi ve cevaplar neler dikkat edeceğiniz açıklanmıştır. Sizlerden isteğimiz; bütün soruları cevaplandırmanız ve boş bırakmamanızdır. Yaptığınız katkı ve ayırdığınız zaman için teşekkür ederiz

#### (0) Hiçbir zaman, (1) Çok az, (2) Ara sıra, (3) Sık sık,(4) Her zaman

1	Sahneye doğru yürüyorken sanki zihnim donar	0	1	2	3	4
3	Mide kramplarım olur, nefes alma düzenim değişir veya kalp atışım hızlanır	0	1	2	3	4
5	En küçük şey tüm dikkatimi dağıtır	0	1	2	3	4
7	Kendime sürekli başaracağımı söylerim ama bu etkili olmaz	0	1	2	3	4
9	Salonun dolmamış olması konsantrasyonumu bozar	0	1	2	3	4
11	Sahne sürecinde bütün aksilikler beni bulur	0	1	2	3	4
13	Seyirciler tamamen karanlıkta iken ışık altında solo performans sergilemek zordur	0	1	2	3	4
15	Seyircinin bildiği parçaları okumak daha zordur	0	1	2	3	4
17	Solo yerine koro ile çalışmak her zaman daha iyidir	0	1	2	3	4
19	Performansımı sergiledikten sonra hemen rahatlarım	0	1	2	3	4

**EK 20**  
**SÜREKLİ KAYGI ENVANTERİ**  
**(Seçilmiş Örnek Maddeler)**

Aşağıda kişilerin kendilerine ait duygularını anlatmada kullandıkları bir takım ifadeler verilmiştir. Her ifadeyi okuyun, sonra da o anda nasıl hissettiğinizi ifadelerin sağ tarafındaki parantezlerden uygun olanını işaretlemek suretiyle belirtin. Doğru ya da yanlış cevap yoktur. Herhangi bir ifadenin üzerinde fazla zaman sarf etmeksizin anında nasıl hissettiğinizi gösteren cevabı işaretleyin.

**(1) Hemen Hemen hiçbir zaman (2) Bazen (3) Çok zaman (4) Hemen her zaman**

1	Genellikle keyfim yerindedir	(1)	(2)	(3)	(4)
2	Genellikle çabuk yorulurum	(1)	(2)	(3)	(4)
4	Başkaları kadar mutlu olmak isterim	(1)	(2)	(3)	(4)
6	Kendimi dinlenmiş hissediyorum	(1)	(2)	(3)	(4)
8	Güçlüklerin yenemeyeceğim kadar biriktiğini hissedirim	(1)	(2)	(3)	(4)
11	Her şeyi ciddiye alırım ve endişelenirim	(1)	(2)	(3)	(4)
15	Genellikle kendimi hüzünlü hissedirim	(1)	(2)	(3)	(4)
17	Olur olmaz düşünceler beni rahatsız eder	(1)	(2)	(3)	(4)
18	Hayal kırıklıklarını öylesine ciddiye alırım ki hiç unutamam	(1)	(2)	(3)	(4)
20	Son zamanlarda kafama takılan konular beni tedirgin ediyor	(1)	(2)	(3)	(4)

**EK 21**  
**ÖZGÜVEN ÖLÇEĞİ**  
**(Seçilmiş Örnek Maddeler)**

Bu anketlerden elde edilen sonuçlar bilimsel bir çalışmada kullanılacaktır. Sizden istenilen bu ifadeleri okuduktan sonra kendinizi değerlendiriniz ve sizin için en uygun seçeneğin karşısına çarpı (X) işareti koymanızdır. Her sorunun karşısında bulunan; **(1) Hiç bir zaman (2) Nadiren (3) Sık sık (4) Genellikle ve (5) Her zaman** anlamına gelmektedir. Lütfen her ifadeye mutlaka TEK yanıt veriniz ve kesinlikle BOŞ bırakmayınız. En uygun yanıtları vereceğinizi ümit eder katkılarınız için teşekkür ederim.

1	Kendimi başarılı bir insan olarak görürüm.	1	2	3	4	5
3	Seçimlerimde başkalarına bağımlı değilimdir.	1	2	3	4	5
5	Benim için aşılamayacak sorun yoktur.	1	2	3	4	5
7	Problemlerimin üstesinden gelebileceğime inanırım.	1	2	3	4	5
9	Verdiğim kararların arkasında dururum.	1	2	3	4	5
11	Aktif birisi olduğumu düşünürüm.	1	2	3	4	5
13	Anlamadığım konularda başkalarına soru sorabilirim.	1	2	3	4	5
15	Kendimle barışık bir insanım.	1	2	3	4	5
17	İstediğim şeyleri elde etmek için mücadele edebilirim.	1	2	3	4	5
19	Kendimi ve başkalarını olduğu gibi kabul ederim.	1	2	3	4	5
21	Sorumluluk almaktan çekinmem.	1	2	3	4	5
23	Sıkıntılı anlarımda bile olumlu düşünmeye çalışırım.	1	2	3	4	5
25	Başarısız olduğumda hemen pes etmem.	1	2	3	4	5
27	Değerli birisi olduğuma inanırım.	1	2	3	4	5
29	Düşüncelerimi ifade ederken başkalarından çekinmem.	1	2	3	4	5
31	Sosyal bir insan olduğuma inanırım.	1	2	3	4	5
33	Başka insanların övgülerini hak ettiğime inanırım.	1	2	3	4	5



## EK 22

### ÇOK BOYUTLU MÜKEMMELİYETÇİLİK ÖLÇEĞİ

#### (Seçilmiş Örnek Maddeler)

Aşağıda kişilik özellik ve davranışlarına ilişkin bir dizi ifade bulunmaktadır. Her ifadeyi dikkatle okuduktan sonra o görüşe ne kadar katıldığınızı belirtiniz. Sizi en iyi yansıttığınızı düşündüğünüz rakamı yuvarlak içine alınız.

**1. Kesinlikle katılmıyorum 2.Katılmıyorum 3.Karasızım 4.Katılıyorum 5.Kesinlikle katılıyorum**

2	Düzen (plan) benim için önemlidir.	1	2	3	4	5
3	Çocukken, bir şeyi mükemmel olarak gerçekleştiremediğimde cezalandırıldım.	1	2	3	4	5
5	Ebeveynlerim hatalarımı asla anlamaya çalışmadılar.	1	2	3	4	5
7	Düzenli (temiz) bir insanım.	1	2	3	4	5
9	Okulda (işte) başarısız olursam, kişi olarak da başarısızımdır.	1	2	3	4	5
11	Ebeveynlerim her şeyde en iyi olmamı istemişlerdir.	1	2	3	4	5
13	Eğer biri okulda (işte) bir işi benden daha iyi yaparsa, kendimi bütün işlerde başarısız hissederim.	1	2	3	4	5
15	Ailemde sadece mükemmel performans yeterince iyidir.	1	2	3	4	5
17	Bir şeyi çok dikkatli bir şekilde yapmış olsam bile, çoğu zaman yeterince doğru olmadığı hissine kapılırım.	1	2	3	4	5
19	Çok yüksek hedeflerim vardır.	1	2	3	4	5
21	Eğer hata yaparsam, muhtemelen insanlar beni daha az düşüneceklerdir.	1	2	3	4	5
23	Diğer insanlar kadar iyi olamamam eksik biri olduğum anlamına gelir.	1	2	3	4	5
25	Her zaman iyi olmazsam insanlar bana saygı duymazlar.	1	2	3	4	5
27	Düzenli ve temiz bir kişi olmaya çalışırım.	1	2	3	4	5
29	Düzenlilik (temizlik) benim için çok önemlidir.	1	2	3	4	5
31	Düzenli (temiz) bir insanım.	1	2	3	4	5
33	Bir şeyi doğru olarak yapmam uzun zamanımı alır.	1	2	3	4	5
35	Hiçbir zaman ebeveynlerimin standartlarımı karşılayabildiğimi düşünmedim.	1	2	3	4	5

## EK 23

### ÖZ-YETERLİK ÖLÇEĞİ (Seçilmiş Örnek Maddeler)

Aşağıda günlük hayatta karşılaşacağınız durumlar bulunmaktadır. Her ifadeyi dikkatle okuduktan sonra o görüşe ne kadar katıldığınızı belirtiniz. Sizi en iyi yansıttığını düşündüğünüz rakamı yuvarlak içine alınız.

**1.Doğru Değil 2.Biraz Doğru 3.Daha Doğru 4.Tümüyle Doğru**

2-Beklenmedik durumlarda nasıl davranmam gerektiğini her zaman bilirim	1	2	3	4
4-Ne olursa olsun, üstesinden gelirim	1	2	3	4
6-Tasarılarımı gerçekleştirmek ve hedeflerime ulaşmak bana güç gelmez	1	2	3	4
8-Güçlükleri soğukkanlılıkla karşılarım, çünkü yeteneklerime her zaman güvenebilirim	1	2	3	4
10-Her sorun için bir çözümlüm vardır	1	2	3	4

## EK 24

### ERGENLER İÇİN SOSYAL KAYGI ÖLÇEĞİ

#### (Seçilmiş Örnek Maddeler)

Bu bir test değildir. Doğru ya da yanlış cevap yoktur. Bütün maddeleri olabildiğince içtenlikle cevaplamaya çalışınız. Her bir maddenin yanında yer alan rakamlardan size uygun olanı işaretleyin.

1) Hiçbir zaman 2) Nadiren 3) Bazen 4) Genellikle 5) Her zaman

1- Başkalarının önünde yeni bir şeyler yapmaya çekinirim.	1	2	3	4	5
3- Bana sataşılmasından tedirgin olurum.	1	2	3	4	5
5- Sadece çok iyi tanıdığım insanlarla konuşurum.	1	2	3	4	5
7- Kitap okumayı severim.	1	2	3	4	5
9- Başkalarının benden hoşlanmayacağından korkarım.	1	2	3	4	5
11- Spor yapmaktan hoşlanırım.	1	2	3	4	5
13- Yeni insanlarla tanışırken tedirgin olurum.	1	2	3	4	5
15- Bir grup insanla beraberken durgunumdur.	1	2	3	4	5
17- Başkalarının benimle dalga geçtiğini düşünürüm.	1	2	3	4	5
19- Hayır derler diye başkalarına benimle bir şeyler yapmayı teklif etmeye çekinirim.	1	2	3	4	5
21- İyi tanıdığım yaşlılarımın yanındayken bile utanırım.	1	2	3	4	5

## **ÖZGEMİŞ ve İLETİŞİM BİLGİLERİ**

1979 yılında Bolu'da doğan Uğur DOĞAN, 2002 yılında Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik programından mezun oldu. 2009 yılında Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Programında Yüksek Lisansını tamamladıktan sonra aynı yıl Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Bilim Dalında doktora öğrenimine başladı.

2002 yılından itibaren Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Bolu Kıbrısçık Yatılı İlköğretim Bölge Okulu, Malatya Pütürge Pazarcık İlköğretim Okulu, Muğla Köyceğiz Mesleki ve Teknik Eğitim Merkezi, Muğla Fethiye Anadolu Otelcilik Turizm Meslek Lisesi ve Ticaret Meslek Lisesi, Bolu Güzel Sanatlar ve Spor Lisesinde Psikolojik Danışman/Rehber Öğretmen olarak görev yaptı. Evli ve iki çocuk babası olan Uğur DOĞAN halen Bolu Güzel Sanatlar ve Spor Lisesinde Psikolojik Danışman/Rehber Öğretmen olarak görev yapmaktadır.

**İletişim Bilgisi:** ugurdogn@gmail.com