

**T.C.  
Marmara Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı  
Müzik Öğretmenliği Bilim Dalı**

**PROFESYONEL MÜZİK EĞİTİMİ GÖRMEKTE OLAN  
ÖĞRENCİLERİN PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ İLE KAYGI  
DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİN İNCELENMESİ**

**Fırat ÖZERİN  
(Yüksek Lisans Tezi)**

**İstanbul, 2015**

**T.C.  
Marmara Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı  
Müzik Öğretmenliği Bilim Dalı**

**PROFESYONEL MÜZİK EĞİTİMİ GÖRMEKTE OLAN  
ÖĞRENCİLERİN PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ İLE KAYGI  
DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

**Fırat ÖZERİN  
(Yüksek Lisans Tezi)**


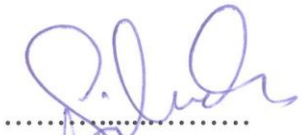

**Danışman  
Doç. Dr. Sena Gürşen OTACIOĞLU**

**İstanbul, 2015**

**Tüm kullanım hakları  
M.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne aittir.  
© 2015**

## ONAY

Fırat ÖZERİN tarafından hazırlanan “Profesyonel Müzik Eğitimi Görmekte Olan Öğrencilerin Problem Çözme Becerileri ile Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” konulu bu çalışma 29.06.2015 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda jüri tarafından başarılı bulunmuş ve Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

	Adı Soyadı	İmza
TEZ DANIŞMANI	Doç. Dr. Sena Gürşen OTACIOĞLU	
JÜRİ ÜYESİ	Prof. Dr. Sibel ÇOBAN	
JÜRİ ÜYESİ	Yrd. Doç. Dr. Seval ERDEN	

## ÖZGEÇMİŞ

1990 yılında Lefkoşa’da doğdu. Müzik eğitimine 2001 yılında Hacettepe Üniversitesi Ankara Devlet Konservatuvarı’nda başladı. 2002 yılında Lefkoşa Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi’ne girerek eğitimine devam etti. Burada Ersin Kaşif’in keman sınıfından mezun oldu. Aynı zamanda Ilias Abdullin’le çalışmalarını sürdürdü. 2007 yılında Almanya’nın Dresden şehrinde Association of European Music High Schools (AEM)’un düzenlediği organizasyona katıldı. 2007-2009 yılları arasında Mustafa Elmas yönetimindeki Lefkoşa Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi oda orkestrasında konzertmaister olarak görev aldı. 2009 yılında Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalı’na kabul edildi. Keman eğitimine Yrd. Doç. Dr. Ali Seçim Pak ile devam etti. 2013 yılında Marmara Üniversitesi Müzik Öğretmenliği Bölümü’nden Bölüm Dördüncüsü (Yüksek Onur Derecesi) olarak mezun oldu. Üniversite eğitimi süresince birçok orkestra ve koro konserlerinde aktif olarak görev aldı. Lisans eğitimi sırasında çeşitli seminerlere katıldı. 2013 yılında başladığı Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müzik Öğretmenliği Bölümü’nde keman eğitimine devam etmiştir.

## TEŞEKKÜR

Her ihtiyaç duyduğumda yanımda olan, uzun araştırma s¼recinde benden desteğini, ilgisini, g¼r¼Őlerini ve g¼venini esirgemeyen, anlatan, dinleyen, cesaretlendiren ve akademisyen olmanın gereklerini ¼ğreten değerli danışman hocam Sayın Doç. Dr. Sena G¼rŐen OTACIOğLU'na en içten saygı ve teŐekk¼rlerimi sunarım.

Anketin uygulanma aşamasında yardımlarından dolayı t¼m hocalarıma, meslektaŐlarıma, arkadaŐlarıma ve bu uzun bir o kadar da zorlu s¼rete benden desteğini, ilgisini, anlayıŐını esirgemeyen, beni bu g¼nlere getiren aileme sonsuz teŐekk¼r ederim.

## ÖZET

### **PROFESYONEL MÜZİK EĞİTİMİ GÖRMekte OLAN ÖĞRENCİLERİN PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ İLE KAYGI DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

Bu araştırma, Profesyonel Müzik Eğitimi Görmekte Olan Öğrencilerin Problem Çözme Becerileri ile Kaygı düzeylerini belirleyerek; Problem Çözme Becerileri ile Kaygı Düzeyleri arasındaki ilişkileri saptamak ve hangi değişkenler dahilinde farklılıklar gösterebileceğini ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Tarama yöntemi ile yapılan bir alan araştırması olan bu çalışmanın örneklem grubunu, Mimar Sinan Üniversitesi Devlet Konservatuvarı(n=17), İstanbul Üniversitesi Devlet Konservatuvarı(n=28), Doğu Akdeniz Üniversitesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı(n=34), Marmara Üniversitesi Güzel sanatlar Fakültesi(n=14), Kocaeli Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi(n=16), Marmara Üniversitesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı(n=51), Karadeniz Teknik Üniversitesi Devlet Konservatuvarı(n=17), Dokuz Eylül Üniversitesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı(n=37), On Sekiz Mart Üniversitesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı(n=39), Uludağ Üniversitesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı(n=53), 2014-2015 Eğitim-Öğretim Dönemi Lisans 3. ve 4. sınıfta öğrenim gören toplam 306 Konservatuar, Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bölümü ve Eğitim Fakültesi Müzik Öğretmenliği adayları oluşturmaktadır.

Araştırmada 3 temel veri toplama aracı kullanılmıştır. Birinci veri toplama aracı, öğrencilerin demografik özelliklerini elde etmek amacı ile araştırmacı tarafından geliştirilen “Öğrenci Bilgi Formu”, ikinci veri toplama aracı, öğrencilerin Problem Çözme Becerilerini ölçmek amacı ile Heppner ve Petersen (1982) tarafından geliştirilen ve Şahin, Şahin ve Heppner (1993) tarafından Türkçe’ye uyarlanan “Problem Çözme Envanteri”, üçüncü veri toplama aracı ise öğrencilerin müzik performans kaygı düzeylerini ölçmek amacı ile Kenny (2004) tarafından geliştirilen ve Banu Özevin Tokinay tarafından Türkçe’ye uyarlanan “Kenny Müzik Performans Kaygısı Envanteri (K-MPKE)”dir.

Araştırmanın sonucunda; Problem Çözme Beceri ve Kaygı Düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark çıkmıştır. (P. < .05)

**Anahtar Kelimeler:** Problem Çözme, Müzik Performans Kaygısı, Müzik Eğitimi.



## **ABSTRACT**

### **THE RELATION BETWEEN PROBLEM SOLVING SKILLS AND ANXIETY LEVELS OF PRE-SERVICE MUSIC TEACHERS**

This survey aims to determine the relationship between problem solving skills and anxiety levels in which variables these relations vary by determining the level of problem solvings kills and anxiety of the pre-service music teachers in music teaching as a profession.

17 students from Mimar Sinan University State Conservatory, 28 students from Istanbul University State Conservatory, 34 students from Doğu Akdeniz University Department of Music Education, 14 students from Marmara University Fine Arts Education Department, 16 students from Kocaeli University Fine Arts Education Department, 17 students from Marmara University Department of Music Education, 17 students from Karadeniz Teknik University State Conservatory, 37 students from Dokuz Eylül University Department of Music Education, 39 students from On Sekiz Mart University Department of Music Education, 53 students from Uludağ University Department of Music Education, so totally 306 Conservatory, Fine Arts Education Department and Department of Music Education pre-service music teachers who are the students of the 3rd and 4th class in 2014-2015 academic year, have been participated in this survey which is a field research done by survey method.

In this survey, three basic data collection tools were used. First data collection tool is “Student Information Form” which is aimed to obtain individual knowledge, second data collection tool is “Problem Solving Inventory” developed by Heppner and Petersen in 1982 to measure problem solving skills of students, and adapted to Turkish by Şahin and Heppner in 1993. Third data collection method was “Kenny Musical Performance Anxiety Inventory” (K-MPKE), which is developed by Kenny in 2004 to measure musical performance anxiety and translated into Turkish by Banu Özevin Tokinay.

At the end of the research:

-There has been found a positive relation between Problem Solving Skills and Levels of the potential music teachers. ( $P < .05$ )

**Key Words:** Problem Solving, Musical Performance Anxiety, Music Education

# İÇİNDEKİLER

ONAY.....	i
ÖZGEÇMİŞ .....	ii
TEŞEKKÜR .....	iii
ÖZET .....	iv
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER .....	viii
TABLolar LİSTESİ .....	xi
<b>BÖLÜM I: GİRİŞ .....</b>	<b>1</b>
1.1. Problem Durumu .....	1
1.2. Amaç .....	1
1.3. Önem .....	2
1.4. Sayılıtlar .....	2
1.5. Sınırlılıklar.....	2
1.6. Tanımlar .....	3
1.7. Semboller.....	3
1.8. Kısaltmalar .....	3
<b>BÖLÜM II: İLGİLİ LİTERATÜR.....</b>	<b>4</b>
2.1. Müzik ve Müzik Eğitimi .....	4
2.1.1. Ülkemizde Müzik Eğitiminin Geçmişi .....	5
2.1.2. Müzik Eğitiminin Amacı .....	6
2.1.3. Mesleki Müzik Eğitimi .....	7
2.1.4. Müzik Öğretmenliği .....	8
2.1.5. Güzel Sanatlar Fakülteleri.....	8
2.1.6. Konservatuar .....	8
2.2. Problem Kavramı .....	9
2.2.1. Problem Çözme Becerisi.....	11
2.2.2. Problem Çözme Becerisinin Önemi.....	13
2.2.3. Problem Çözme Aşamaları .....	14

2.2.4. Problem Çözmeye İlişkin Kuramlar .....	16
2.2.4.1. John Dewey'in yansıtımlı düşünce kuramı.....	16
2.2.4.2. Karl Popper ve Problem Çözme Kuramı.....	16
2.2.4.3. Thorndike ve Sınama-Yanımla Yoluyla Problem Çözme.....	17
2.2.4.4. Alex Osborn ve Problem Çözme Yaklaşımı .....	17
2.2.4.5. Mountrorse ve 5 Aşamalı Sorun Çözme Yaklaşımı .....	18
2.2.4.6. Köhler ve İç Görü Öğrenmesi Yoluyla Problem Çözme .....	18
2.2.4.7. Bandura Problem Çözme ve Kendine Yeterlilik Modeli .....	19
2.2.4.8. Hermann Yaratıcı Problem Çözme Modeli.....	19
2.2.4.9. Heppner'e Göre Problem Çözme Süreci .....	19
2.3. Kaygı Kavramı .....	20
2.4. Performans Kaygısı .....	22
2.5. Müzik Performans Kaygısı.....	24
2.6. Yurt İçinde ve Dışında Yapılan Araştırmalar.....	27
2.6.1. Problem Çözme Araştırmaları .....	27
2.6.2. Performans Kaygısı Araştırmaları .....	33
<b>BÖLÜM III: YÖNTEM .....</b>	<b>39</b>
3.1. Araştırmanın Modeli .....	39
3.2. Evren ve Örneklem.....	39
3.3. Veri Toplama Araçları.....	43
3.4. Ölçeklerin Araştırma için Güvenirlik Analizleri.....	45
3.5. Verilerin Analizi.....	46
<b>BÖLÜM IV: BULGULAR.....</b>	<b>48</b>
4.1. Öğrencilerin Problem Çözme Becerilerine İlişkin Bulgular .....	48
4.2. Öğrencilerin Müzik Performans Kaygısına İlişkin Bulgular.....	75
4.3. Öğrencilerin Problem Çözme Becerileri ile Müzik Performans Kaygısı Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular.....	87
<b>BÖLÜM V: SONUÇ VE ÖNERİLER .....</b>	<b>88</b>
5.1. Araştırmanın Sonuçları.....	88
5.2. Öneriler.....	100

<b>KAYNAKLAR .....</b>	<b>102</b>
<b>EKLER .....</b>	<b>116</b>
Ek 1: Öğrencilerin PÇE Maddelerine İlişkin Verdikleri Puanların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri (N=306).....	116
Ek 2: Öğrencilerin Müzik Performans Kaygısı Ölçeği Maddelerine İlişkin Verdikleri Puanların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri (N=306) .....	117
Ek 3: Kişisel Bilgi Formu .....	118
Ek 4: Problem Çözme Envanteri.....	121
Ek 5: Performans Kaygı Envanteri .....	122
EK 6:İzin Belgeleri .....	123

## TABLolar LİSTESİ

Tablo 1:	Öğrencilerin öğrenim gördükleri kuruma ilişkin frekans ve yüzde dağılımları .....	40
Tablo 2:	Öğrencilerin demografik özelliklerine ilişkin dağılım (N=306) .....	41
Tablo 3:	Örgütsel Bağlılık Ölçeği alt boyutlarına ait güvenilirlik tablosu .....	45
Tablo 4:	Öğrencilerin Problem Çözme Ölçeği ve alt boyutlarına yönelik verdikleri puanlara ilişkin betimsel istatistikler (N=306) .....	48
Tablo 5:	Öğrencilerin problem çözme beceri düzeylerinin öğrenim gördükleri kurum değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal-Wallis testi (N=306) .....	50
Tablo 6:	Öğrencilerin problem çözme beceri düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan t-testi (N=306) .....	52
Tablo 7:	Öğrencilerin problem çözme beceri düzeylerinin yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan ANOVA testi (N=306) .....	53
Tablo 8:	Öğrencilerin problem çözme beceri düzeylerinin yaşadıkları bölge değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal-Wallis testi (N=306) .....	55
Tablo 9:	Öğrencilerin problem çözme beceri düzeylerinin annenin eğitim düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal-Wallis testi (N=306) .....	56
Tablo 10:	Öğrencilerin problem çözme beceri düzeylerinin babanın eğitim düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal-Wallis testi (N=306) .....	57
Tablo 11:	Öğrencilerin problem çözme beceri düzeylerinin kardeş sayısı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan ANOVA testi (N=306) .....	58
Tablo 12:	Öğrencilerin problem çözme beceri düzeylerinin müzik eğitimine başlama yaşı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan ANOVA testi (N=306) .....	59
Tablo 13:	Öğrencilerin problem çözme beceri düzeylerinin okuldaki bireysel çalgıları değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal-Wallis testi (N=306) .....	61
Tablo 14:	Öğrencilerin problem çözme beceri düzeylerinin enstrümanlarını isteyerek seçme değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan t-testi (N=306) .....	62

Tablo 15: Öğrencilerin problem çözme beceri düzeylerinin enstrümanlarını günlük çalma süresi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan ANOVA testi (N=306) .....	63
Tablo 16: Öğrencilerin problem çözme beceri düzeylerinin üniversitedeki çalışma ortamından memnun olma değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan t-testi (N=306).....	64
Tablo 17: Öğrencilerin problem çözme beceri düzeylerinin evdeki çalışma ortamından memnun olma değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan t-testi (N=306).....	65
Tablo 18: Öğrencilerin problem çözme beceri düzeylerinin enstrümanlarının ses kalitesinin iyi olması değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan t-testi (N=306) .....	66
Tablo 19: Öğrencilerin problem çözme beceri düzeylerinin ailede bir öğretmen olması değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan t-testi (N=306).....	67
Tablo 20: Öğrencilerin problem çözme beceri düzeylerinin ailede müzik veya güzel sanatlar alanında halen eğitim gören birinin olması değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan t-testi (N=306).....	68
Tablo 21: Öğrencilerin problem çözme beceri düzeylerinin seçilen mesleğin kendilerine uygun olduğunu düşünme değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann-Whitney U testi (N=306).....	69
Tablo 22: Öğrencilerin problem çözme beceri düzeylerinin alınan eğitimin kendilerini mesleki açıdan geliştirdiğini düşünme değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal-Wallis testi (N=306) .....	71
Tablo 23: Öğrencilerin problem çözme beceri düzeylerinin kendilerini akademik olarak başarılı bulma değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal-Wallis testi (N=306) .....	73
Tablo 24: Öğrencilerin problem çözme beceri düzeylerinin mezuniyet sonrası mesleği yapmayı düşünme değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann-Whitney U testi (N=306).....	74
Tablo 25: Öğrencilerin müzik performans kaygısı düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler (N=306) .....	75
Tablo 26: Öğrencilerin müzik performans kaygı düzeylerinin öğrenim gördükleri kurum değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal-Wallis testi (N=306).....	76
Tablo 27: Öğrencilerin müzik performans kaygı düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan t-testi (N=306).....	77

Tablo 28: Öğrencilerin müzik performans kaygı düzeylerinin yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan ANOVA testi (N=306) .....	77
Tablo 29: Öğrencilerin müzik performans kaygı düzeylerinin yaşadıkları bölge değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal-Wallis testi (N=306).....	78
Tablo 30: Öğrencilerin müzik performans kaygı düzeylerinin annenin eğitim düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal-Wallis testi (N=306).....	78
Tablo 31: Öğrencilerin müzik performans kaygı düzeylerinin babanın eğitim düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal-Wallis testi (N=306).....	79
Tablo 32: Öğrencilerin müzik performans kaygı düzeylerinin kardeş sayısı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan ANOVA testi (N=306).....	79
Tablo 33: Öğrencilerin müzik performans kaygı düzeylerinin müzik eğitime başlama yaşı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan ANOVA testi (N=306) .....	80
Tablo 34: Öğrencilerin müzik performans kaygı düzeylerinin okuldaki bireysel çalgıları değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal-Wallis testi (N=305) .....	80
Tablo 35: Öğrencilerin müzik performans kaygı düzeylerinin enstrümanlarını isteyerek seçme değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan t-testi (N=306) .....	81
Tablo 36: Öğrencilerin müzik performans kaygı düzeylerinin enstrümanlarını günlük çalma süresi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan ANOVA testi (N=306) .....	81
Tablo 37: Öğrencilerin müzik performans kaygı düzeylerinin üniversitedeki çalışma ortamından memnun olma değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan t-testi (N=306).....	82
Tablo 38: Öğrencilerin müzik performans kaygı düzeylerinin evdeki çalışma ortamından memnun olma değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan t-testi (N=306).....	82
Tablo 39: Öğrencilerin müzik performans kaygı düzeylerinin enstrümanlarının ses kalitesinin iyi olması değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan t-testi (N=306) .....	83
Tablo 40: Öğrencilerin müzik performans kaygı düzeylerinin ailede bir öğretmen olması değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan t-testi (N=306) .....	83
Tablo 41: Öğrencilerin müzik performans kaygı düzeylerinin ailede müzik veya güzel sanatlar alanında halen eğitim gören birinin olması değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan t-testi (N=306).....	84



Tablo 42: Öğrencilerin müzik performans kaygı düzeylerinin seçilen mesleğin kendilerine uygun olduğunu düşünme değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann-Whitney U testi (N=306).....	84
Tablo 43: Öğrencilerin müzik performans kaygı düzeylerinin alınan eğitimin kendilerini mesleki açıdan geliştirdiğini düşünme değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal-Wallis testi (N=306) .....	85
Tablo 44: Öğrencilerin müzik performans kaygı düzeylerinin kendilerini akademik olarak başarılı bulma değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal-Wallis testi (N=306).....	85
Tablo 45: Öğrencilerin müzik performans kaygı düzeylerinin mezuniyet sonrası mesleği yapmayı düşünme değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann-Whitney U testi (N=306).....	86
Tablo 46: Öğrencilerin problem çözme becerileri ile müzik performans kaygı düzeyleri arasındaki ilişki (N=306) .....	87

## BÖLÜM I: GİRİŞ

### 1.1. Problem Durumu

Bu araştırmanın problemi, “Profesyonel Müzik Eğitimi Görmekte Olan Öğrencilerin problem çözme becerileri ile kaygı düzeyleri arasında farklılık var mıdır?” sorusuna cevap aramaktadır.

### 1.2. Amaç

Bu araştırmada, Profesyonel Müzik Eğitimi Görmekte Olan Öğrencilerin problem çözme becerileri ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişkileri ve bu ilişkilerin hangi değişkenler dahilinde farklılıklar gösterebileceğini ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu amaçlar doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır.

Konservatuar, Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bölümü, Eğitim Fakültesi Müzik Öğretmenliği’nde öğrenim gören adayların;

1.2.1. Problem çözme beceri düzeyleri cinsiyet, yaş, yaşadıkları bölge, annenin eğitim durumu, babanın eğitim durumu, kardeş sayısı, müzik eğitime başlama yaşı, okuldaki bireysel çalgı, enstrüman seçme durumu, enstrüman çalışma süresi, çalışma ortamı, enstrüman ses kalitesi, ailede öğretmen olma durumu, eğitim alma durumu, seçilen mesleğin uygun olma durumu, alınan eğitimin kendilerini mesleki açıdan geliştirme durumu, akademik olarak başarılı olma durumu, mezuniyetten sonra mesleği yapma durumu değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

1.2.2. Müzik performans kaygı düzeyleri cinsiyet, yaş, yaşadıkları bölge, annenin eğitim durumu, babanın eğitim durumu, kardeş sayısı, müzik eğitime başlama yaşı, okuldaki bireysel çalgı, enstrüman seçme durumu, enstrüman çalışma süresi, çalışma ortamı, enstrüman ses kalitesi, ailede öğretmen olma durumu, eğitim alma durumu, seçilen mesleğin uygun olma durumu, alınan eğitimin kendilerini mesleki açıdan geliştirme durumu, akademik olarak başarılı olma durumu, mezuniyetten sonra mesleği yapma durumu değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

1.2.3. Problem Çözme becerileri düzeyleri öğrencilerin öğrenim gördüğü kurum değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

1.2.4 Müzik performans kaygı düzeyleri öğrencilerin öğrenim gördüğü kurum değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

1.2.5. Problem çözme becerileri ile müzik performans kaygı düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki var mıdır?

### **1.3. Önem**

Profesyonel müzik eğitimi görmekte olan öğrencilerin problem çözme beceri düzeyleri ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymak açısından önem taşımaktadır.

### **1.4. Sayıtlar**

1. Araştırmanın örneklem grubunun evreni temsil eder nitelikte olduğu,
2. Araştırmada, seçilen katılımcı grubun, veri toplama yöntemlerinin, araştırmanın amacına, konusuna ve problemin çözümüne uygun olduğu,
3. Araştırmada, katılımcıların sorulan sorulara içten ve samimi cevaplar verdiği varsayılmaktadır.

### **1.5. Sınırlılıklar**

Bu araştırma;

- 2014-2015 Eğitim-Öğretim yılı ile,
- Eldeki ölçme araçları ile,
- Ölçekleri uygulama süresiyle,
- Ölçek sorularına verilen cevaplarla,
- Araştırmaya katılan lisans öğrencilerinin görüşleriyle,
- Ulaşılabilen kaynaklarla sınırlıdır.

## 1.6. Tanımlar

**Problem Çözme:** Günlük hayatta karşılaşılan problemler ve psikolojik içerikli sıkıntılar olarak ele alınmışlardır (Akt. Gültekin, 2006).

**Kaygı:** Stres yaratan durumların ortaya çıkardığı üzüntü, gerginlik gibi hoş gitmeyen, gözlenebilir reaksiyonlardır (Spielberger, 1972 Akt. Özgüven, 1998).

## 1.7. Semboller

N : Frekans

% : Yüzde

X : Ortalama

ss : Standart sapma

sd : Serbestlik derecesi

P : Anlamlılık Derecesi

$\alpha$  : Güvenirlilik Katsayısı

## 1.8. Kısaltmalar

MPK : Müzik Performans Kaygısı

PÇE : Problem Çözme Envanteri

K-MPKE : Kenny Müzik Performans Kaygı Envanteri

## BÖLÜM II: İLGİLİ LİTERATÜR

### 2.1. Müzik ve Müzik Eğitimi

Uçan(1996)'a göre sanat olarak müzik, “duygu, düşünce, tasarım ve izlenimleri veya başka gereçlerin de katkısıyla belli durum, olgu ve olayları, belli bir amaç ve yöntemle, belli bir güzellik anlayışıyla birleştirip düzenlenmiş uyumlu/uyuşumlu seslerle, estetik bir yapıda isleyip anlatan bir bütündür.” Sanat, sesleri, gerekli olarak estetik bir yapıda birleştirme/birleştirme sürecidir. Sanat Eğitimi çeşitli kollara ayrılır. Kapsanan temel davranış ve içerik, kullanılan araç ve gereç, izlenen yöntem ve teknik, gerçekleştirilen ortam ve düzey, öngörülen aşama ve süre bakımından kendi içinde çeşitlilik gösterir ve her çeşide bağlı olarak değişik biçimlerde adlandırılır (Uçan, 1996).

Sanat türleri fonetik, plastik ve dramatik sanatlar olmak üzere üçe ayrılmaktadır. Müzik fonetik sanatlar içerisinde yer alır. Uçan (1996)'a göre sanat eğitimi “bireye, kendi yaşantısı yoluyla amaçlı olarak belirli sanatsal davranışlar kazandırma ya da bireyin sanatsal davranışında kendi yaşantısı yoluyla amaçlı olarak sanatsal davranışlar oluşturma sürecidir.” Müzik Eğitimi sanat eğitimi süreçlerinden biridir.

Müzik eğitimi bir bütün olmakla birlikte çeşitli kollara ayrılmaktadır. Temelde genel, özengen ve mesleki olmak üzere üç ana amaca göre düzenlenir ve yönetilir. Genel müzik eğitimi her yaşta ve düzeyde insan için, asgari-ortak genel müzik kültürü kazandırmayı amaçlar. Okul öncesi dönemde anaokulu, ilköğretimde 1. kademe 1. devrede sınıf öğretmeni 1. kademe 2. devre ve 2. kademe ve lisede müzik öğretmeni, üniversitede müzik öğretim elemanı tarafından yürütülür. Özengen müzik eğitimi ise müziğin belli bir dalında amatörce ilgi, istek duyan bireylere yönelik olup etkin bir müziksel katılım, zevk, doyum sağlamak ve bunu olabildiğince geliştirmek için gerekli müziksel davranışlar kazandırmayı amaçlar (Uçan, 1997).

Mesleki müzik eğitimi ise müzik alanının bütününü ya da dalını meslek olarak seçen ve belli düzeyde müzik yeteneğine sahip kişilere yönelik olup, dalın, işin ya da mesleğin gerektirdiği müziksel davranışları ve birikimi kazandırmayı amaçlar (Uçan, 1997). Müzik eğitimi, genel müzik eğitiminden mesleki müzik eğitimine doğru gittikçe daralır, yoğunlaşır ve derinleşir (Uçan, 1997).

### 2.1.1. Ülkemizde Müzik Eğitiminin Geçmişi

Müzik eğitiminin ülkemizdeki tarihi ise şöyledir; Osmanlı İmparatorluğu döneminde Sibyan okullarında müzik eğitimi yapılmakta idi. Bu okullarda dolaylı olarak dinsel bir müzik eğitimi yapıldığı söylenebilir. Derslerde ezan, Kur'an ve ilahilerin makamsal olarak, ezgisel kalıplar içinde, güzel sesle ve kurallarına uygun olarak söylenmesine önem verilmektedir. Medreselerde de durum aynıdır. Dinsel müzik eğitiminin daha kapsamlı ve doğrudan yapıldığı kurumlar ise daha çok tekkelerdir (Uçan, 1997)

Enderun okullarında (Saray okulları), zorunlu müzik dersleri bulunmaktadır. Dersler “meskhane” denilen yerde ya da musiki odasında, dönemin ünlü müzikçileri tarafından yapılmaktadır. Derslerde ağırlıklı olarak “geleneksel Türk sanat müziği“ eğitimi verilmektedir. Yetenekli olan öğrenciler bir üst eğitime alınmakta ve mesleki müzik eğitimine tabii tutulmaktadır. Bu bakımdan bu bölüm bir nevi konservatuar gibi iş görmektedir (Uçan, 1997).

Tabilhane, Mehterhane ve Muzika-i Hümayun İmparatorluk dönemindeki askeri müzik eğitimi kurumlarıdır. Muzika-i Hümayun (1831) Ülkemizde batı tarzında eğitim yapan ilk müzik okuludur (Mimaroglu, 1999).

1869 yılında yürürlüğe giren Maarif Umumiye Nizamnamesi (Genel Eğitim Tüzüğü) çerçevesinde yapılan düzenlemelere göre kız ortaokulları ile kız öğretmen okullarında, 1910'lu yıllarda erkek öğretmen okulunun ve erkek ortaokullarının ders dağıtım çizelgelerinde “müzik” dersine yer verilmiştir. Konservatuar niteliğindeki ilk kuruluş olan Darülelhan (ezgiler evi) 1917 yılında kurulmuştur (Oransay, 1973; Kütahyalı 1981; Akt. Uçan 1997).

Darülelhan şark ve batı müziği eğitimi vermek amacıyla açılmış ancak şark müziği eğitimi ağır basmıştır. Birinci Dünya Savaşı ve mütareke yıllarında, kuruluşundan dört yıl sonra, iyi çalışmadığı gerekçesiyle kapatılmıştır. Darülelhan 1923 yılında İstanbul Valisi Haydar Bey tarafından tekrar açılmıştır ancak bu kez müfredat programı değiştirilmiş batı müziği de şark müziği kadar önemsenmiştir (Kaygısız, 2000).

1922'de Saltanatın kaldırılması üzerine Muzika-i Humayun'un adı Makam-ı Hilafet Mızıkası olarak değiştirilmiştir (Kütahyalı, 1981; Akt. Uçan,1997). Türkiye'de “amaçlı ve düzenli” müzik eğitimi kurumu, Cumhuriyet dönemi başlarında 1924 yılında Ankara'da kurulan Musiki Muallim Mektebi (Müzik Öğretmen Okulu)'dir. Bu okul

Konservatuar değildir ancak çağdaş müzik ile ilgili dersler verilmektedir. Aynı zamanda meslekleri için gerekli kuramsal bilgilerin verildiği bir okuldur. Musiki Muallim Mektebi'nin amacı, o dönemde okullarda verilen gına dersleri yerine müzik dersinin, çoksesli bir müzik anlayışı içinde verilmesi idi (Saygun, 1987).

1936 yılında ise Ankara Devlet Konservatuarı kurulmuştur. Musiki Muallim Mektebi'nin fiziki yapı, kullanım ve işleyiş olarak zamanla daha çok ve giderek yalnızca sanatçı yetiştiren bir kuruma dönüştürülmek istenmesi üzerine, müzik öğretmeni yetiştirme işi, 1937 yılından itibaren Gazi Orta Muallim Mektebi ve Terbiye Enstitüsü, Müzik Şubesine dönüşmüştür. Böylece ortaöğretim kurumu olan Musiki Muallim Mektebi öğretmen yetiştiren koluyla, bir yükseköğretim kurumu olan Gazi Terbiye Enstitüsü'ne bir bölüm olarak bağlanıp aktarılmıştır. Ardından 1942 - 1947 yılları arasında etkinlik gösteren Hasanoğlan Yüksek Köy Enstitüsü Güzel Sanatlar Kolu'nda müzik öğretmeni yetiştirme denemesinde bulunulmuştur. Ardından 1969 yılında İstanbul'da, 1973'te İzmir'de, 1977'de Nazilli'de, 1981'de Bursa'da müzik bölümleri açılmıştır. Nazilli'deki müzik bölümü daha sonra kapatılmıştır. Müzik bölümlerinin, şimdiki adıyla Eğitim Fakülteleri Güzel Sanatlar Eğitim Bölümü Müzik Eğitimi Ana Bilim Dalı sayısı, 1994'de 11'e, 1996'da 14'e ulaşmıştır (Uçan, 1997).

### **2.1.2. Müzik Eğitiminin Amacı**

Müzik eğitiminin insana kazandıracığı temel beceri işittiği sürece sesleri ayırtlaştırarak ritmik bir bütünlükle davranış oluşturmaktır. Her insan mutlaka müzik dilini öğrenerek sabırlı bir çalışma ile bir çalgı çalabilir. Müzik tarihçisi Kurt Pahlen'in söylemi ile: "Kültür olmadan müzik olabilir. Fakat müzik olmadan asla, gerçek bir kültür olamaz." Müzik, bireyin tinsel yapısındaki olumsuzlukları olumlulaştıran, eğitimi ile kişiliğinin geliştiğini gözleme koyan bir etkinliktir. Diğer bir söylemle Müzik; sessiz sonsuzluğun ölçülenimi (sayımlama) içinde seslerle düşünüş, duyuş, biliş, söyleyiş, çalış ve devinişten oluşan bütünü yorumlayış etkinliğidir. Sanat eğitimi ile insan, sezgi ve yaratıcılığının potansiyelinin ne olduğunu anlar. Müzik eğitimi sürecinde müziğin formal öğretiminden yararlanan birey sessizlikten gürültüye kadar her tür müzik eyleminde seslerle, çalgılarla, bedensel etkinliklerle eylemsel ve söylemsel davranışlar gösterir. Sessiz sonsuzluğun ölçülenmesi içinde seslerle düşündürme, duyurtma,

bildirtme, söyletme ve çaldirtma davranışlarını aktarma eylemleri müzik öğretiminin sonucudur” (Gedikli, 2007).

Müzik dilinin öğrenimiyle çalgı çalabilme, çaldığı çalgıya sesiyle eşlik edebilme, farklı çalgılardan oluşturulan çalgılarla çok sesli ve çok duyumlu etkinliklerle kulak gelişimini sağlayabilme de bu amaçlardandır. Dolayısıyla demokratik bir toplumun oluşumu konusunda birey olabilmenin olgunluğunu gösterir. Her fikre, farklılığa saygı duyabilme o farklılıklarla da yaşayabilme bilinci gelişir. Müzik eğitimin amacı müzik yoluyla bireyin dil, toplumsal yaşam, sanatsal üretim ve yaşamsal alanın anlamlandırılmasına katkı sağlamak, iyi, doğru olana estetiksel bir bakış açısı geliştirip müziği yorumlama, ritme uygun devingenlik göstermesini sağlamak olmalıdır. Bireyin müzik yoluyla kulağını, sesini, ritmik duyusunu ve zevkini; yaratıcılığını, topluma, çevresine ve kendine mutlu, yararlı olmasını amaçlayan müzik eğitimi yaşamsal bir gereksinimdir. Müzik eğitimi dersi; işlevselliği ve eğitim etkinliklerinin ayrılmaz bir parçası olarak odak derslerin olmazsa olmazlarından. Yaşamsal ve duyuşsal içselleşimi, insanı da manyetik alanına alan dilsel, kimyasal, biyolojik, matematiksel bilişselliği de içinde taşır. Müzik eğitimi; temel eğitim ve öğretimden yükseköğretime kadar eğitimin her kademesinde "genel müzik eğitimi" kapsamında formal, yaşamda ise informal olarak katıldığımız yaşamsal etkinliklerden oluşur (Gedikli, 2007).

### **2.1.3. Mesleki Müzik Eğitimi**

Mesleki müzik eğitimi ülkemizde Üniversitelerin, Eğitim Fakültelerinin Müzik Eğitimi Bölümlerinde, Güzel Sanatlar Fakültelerinin Müzik Bilimleri Bölümünde ve Konservatuarlarda bu işin uzmanı olan kişilerce yürütülmektedir.

Mesleki müzik eğitimi müzik alanının bütününü, bir kolunu ya da dalını, o bütün kol ya da dal ile ilgili bir işi meslek olarak seçen, seçmek isteyen, müziğe belirli düzeyde yetenekli kişilere yönelik olup, dalın, işin ya da mesleğin gerektirdiği müziksel davranışları ve birikimi kazandırmayı amaçlar (Uçan, 1994).

Müzik sanatçılığı eğitimi (bestecilik eğitimi, seslendiricilik/yorumculuk eğitimi), müzikbilimcilik eğitimi, müzik öğretmenliği (eğitimciliği) eğitimi, müzik teknolojülüğü eğitimi, mesleki müzik eğitiminin başlıca dallarını (kollarını) oluşturur (Uçan, 1997).



#### **2.1.4. Müzik Öğretmenliği**

Müzik öğretmenliği kendine özgü bir meslektir. Müzik öğretmenliği eğitimi, bu mesleğe yönelen veya yöneltilen bireyleri müzik alanında öğretmenleştirme sürecidir. Bu süreç genel olarak müzik öğretmenliği mesleğinin gerektirdiği yeterlikler üzerinde odaklanır. Bunlara müzik öğretmenliği yeterlikleri denir. Bu bakımdan müzik öğretmenliği eğitimi, müzik öğretmenliği yeterliklerini kazandırma ve geliştirme sürecidir. Müzik öğretmenliği eğitiminin amacı, öğretmen adaylarına bu yeterlikleri kazandırmak ve kazanmış olan öğretmenlerin bu yeterliklerini geliştirmektir. Müzik öğretmenliği yeterlikleri, genel olarak hizmet öncesi eğitimle kazandırılır, hizmet içi eğitimle geliştirilir. Bu süreç belli ortamlarda belli düzenlemeler çerçevesinde yürütülen belli programlarla gerçekleştirilir (Uçan, 2006).

#### **2.1.5. Güzel Sanatlar Fakülteleri**

Evrensel ölçütlerde başarı kazanıp ülkemizi temsil edebilecek müzisyen, solist ve kompozitörlerin yetiştirilmesi, uluslararası müzik sanatı eğitiminde eş değerlik sağlamak müzik programının hedefidir. Müzik bölümü; bilgi ve becerilerini yaratıcı alanda kullanabilecek sanatçılar yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Program, kompozitör veya solist olmanın yanı sıra, müzik ile ilgili teknolojiyi kullanabilen, alanı ile ilgili literatür bilgisi ve donanımına sahip olan, bilgisini disiplinler arası alanlarda kullanabilen bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Öğrenciler, enstrüman ve kompozisyon branşlarında, konularında uzman öğretim elemanları ile birebir çalışabilmektedirler. Müzik bölümü öğrencileri, solistlik veya kompozitörlük eğitimlerinin yanı sıra, alabilecekleri çeşitli seçmeli dersler ile, program çerçevesinde ilgi duydukları diğer alanlarda da eğitim alma şansına sahiptirler. Uygulanan program doğrultusunda, öğrenciler ana branşlarına ek olarak ilgi duydukları caz teorisi ve armonisi, ikinci enstrüman, film müziği, orkestra şefliği, müzik atölyesi gibi pek çok farklı dersi seçmeli olarak alma imkanına sahiptirler (<http://mzk.gsf.marmara.edu.tr/genel-bilgiler/>).

#### **2.1.6. Konservatuar**

Yüksek Öğretim Kurumu'nun tanımına göre konservatuarlar "Müzik ve Sahne sanatlarında sanatçı yetiştiren bir yükseköğretim kurumudur" (YÖK, 2006).

“Müzik sanatında kuramdan (teoriden) yaratmaya (bestelemeye) ve uygulamaya (seslendirmeye) uzanan bilgi ve becerileri kazandıran okul” (Say, 2002).

Konservatuarlar müzik, opera-şan, tiyatro, bale ve dans gibi sanat dallarının her aşamasında ve derecesinde mesleksi (profesyonel) müzik eğitimi veren kurumlardır. “Yetenekli bireylerin müziği meslek olarak edinmeleri ve alanlarında uzmanlaşması için gerçekleştirilen müzik eğitimidir” (Say, 2000).

Konservatuar eğitimi, profesyonel müzikçi ve sahne sanatçısı yetiştirmeyi amaçlar. 2009 yılı verilerine göre ülkemizde sekizi Türk Müziği, on beşi Batı Müziği olmak üzere toplam yirmi üç Devlet Konservatuvarı bulunmaktadır.

Hayatın her alanında olduğu gibi, müzik eğitiminin de problem kavramıyla yakından ilişkisi mevcuttur. Müzik eğitimi görmekte olan öğrenciler, karşılaştıkları problemleri ne denli kolay bir şekilde aşarlarsa, o derecede eğitim hayatlarında ve sonrasında başarıya yaklaşırlar.

Otacıoğlu (2008) müzik eğitimindeki problem çözme kavramının önemini belirttiği araştırmasında, müzik öğretmeni adaylarının problem çözme beceri, öz güven ve çalgı başarı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu saptanmıştır.

Problem kavramının ve bunun çözüm yollarının müzik hayatında önemli bir yer teşkil ettiği göz önüne alındığında, bu kavramın üzerinde durmak gereksinimi ortaya çıkmaktadır.

## **2.2. Problem Kavramı**

Problem, Latince bir kavramdır. Arapçada ise “mesele” olarak kullanılmıştır. Günümüz Türkçesinde ise problem kavramına karşılık olarak “sor” kökünden türetilen “sorun” kavramı kullanılmaktadır. Sorun kavramı; çözümlenmesi, öğrenilmesi, bir sonuca varılması anlamlarına gelen engelli ve sıkıntılı bir durumu ifade eder. Türk Dil Kurumu Türkçe sözlükte ise sorun “düşünülüp çözülmeye, konuşulup bir sonuca bağlanmaya değeri ya da gerekliliği olan durum” olarak açıklanmıştır. Eğitim literatüründe ise yaygın olarak problem kavramı kullanılmaktadır (Kalaycı, 2001).

Heppner ve Krauskopf (1987) ise problem kavramını; “günlük hayatta karşılaşılan problemler ve psikolojik içerikli sıkıntılar” olarak ele almıştır (Akt. Gültekin, 2006).

Bransford ve Stein (1993) problem tanımında mevcut durum ile olması gereken durum arasındaki farkı ön plana çıkarmıştır. Problemin var olabilmesi için, olan ve olması gereken durum arasındaki farkın hissedilmesi ve bu farkın kapatılması için hali hazırda bir çözüm olması gerekir (Akt. Mert, 1997).

Yok edilmek istenen her zorluk problemdir. Zorluklardan kurtulmak istemesi için problemin, bireyi fiziksel ya da düşünsel yönden rahatsız etmesi gerekmektedir; bu durumda problem bireye rahatsızlık veren her durum olarak tanımlanabilmektedir (Karasar, 2012).

Hayat bir dizi problem karşımıza çıkarır ve bu problemlerin çözümünü gerektirir. Problem, bireyin hedefine ulaşmasına ket vuran engeller var olduğu zaman ortaya çıkar. Mesela, sinemaya gitmek istiyorsunuz, fakat şu anda yanınızda yeterli para yok. Bu örnekte hedef sinemaya gitmek, engel para yokluğudur (Cüceloğlu, 1997). Örnekte de görüldüğü gibi, günlük hayatta sık kullanılan kelimelerden biri olan problem kavramı, özellikle sosyal yaşantıda karşılaşılan güçlükler, sıkıntılar ve sorunlar ile ifade edilebilir (Öztürk, 2007). Aslında problem kavramı, “kişinin problemi hissettiğinden ona çözüm buluncaya kadar geçirdiği süreç” olarak ifade edilebileceği gibi, problem çözme kavramı içerisinde de aranabilir (Erkaper, 2007).

Bingham (1998), Evans (1991), Morgan (1991) ve Ülgen (2001)'in problemi tanımlarken engel kavramını kullandıkları görülmektedir. Bu tanımlar incelendiğinde Bingham (1998)'a göre problem, bir kimsenin istenilen amaca varmak maksadıyla topladığı güçlerin karşısına çıkan engeldir. Ülgen (2001) problem tanımında, mevcut durum ile istenilen durum arasında bir engel varsa ve bu engel bireyde gerilim yaratıyorsa problem vardır ifadesini kullanmaktadır. Evans (1991)'a göre problem, başarıdaki boşluk ya da engeldir. Morgan (1991), bireyin hedefe ulaşmasını güçleştiren ve hedefe ulaşmada engelleme ile karşılaştığı çatışma durumunu problem olarak tanımlamaktadır. Ayrıca problem sözcüğü, Grekçe'de “proballo” -öne çıkan engel-sözcüğünden türetilmiştir (Sungur, 1992).

Heppner (1987)'in bakış açısına göre problem çözme, problemlerle başa çıkma kavramı ile eş anlamlıdır. Kişisel problem çözme; iç ya da dış istekler ya da uyaranlara uyum sağlamak amacı ile davranışsal tepkilerde bulunma gibi bilişsel ve 10 duyuşsal işlemleri de bir hedefe yöneltmek olarak ele alınmıştır. Anderson (1980) da, bilinçli ya da

bilinçsiz tüm amaç yönelimli davranışları problem çözme olarak ele almıştır (Akt. Aslan, 2002).

Problemlerden ve problem tanımlarından söz ederken J. Dewey'in tanımını mutlaka vermek gerekir. Dewey, problemi şüphe ya da kesin olmayan bir durumu oluşturan bir şey olarak tanımlamaktadır (Collette & Chiapetta, 1989).

### **2.2.1. Problem Çözme Becerisi**

Heppner ve Peterson (1982), “problem çözmeyi problemle başa çıkma kavramıyla eş anlamlı olarak kullanmışlar, bu süreci; bilişsel ve duyuşsal işlemleri sırasıyla bir hedefe yöneltmek olarak tanımlamışlardır” (Akt. Aksan, 2006).

Problem çözme becerisi, bireylerin hedeflerine ulaşmayı engelleyen bir güçlük karşılaştıkları durumda, problem üzerinde düşünme, problemin ne olduğunu anlama, kavrama, problemi ortadan kaldırmak için hangi çözüm yollarını başvurmak gerektiğini belirleme, başvurulmuş çözüm yollarının sonuçlarını değerlendirme gibi bilişsel süreçleri, problemlerle karşılaşmada sabırlı, sakin, öfkeli olmak gibi duyuşsal, psikolojik özellikleri, problem çözümü için belirlenen çözüm yollarını deneme gibi davranışsal süreçleri kapsamaktadır. Problem çözme becerisini etkileyen etmenler arasında; güdülenme, duygusal uyarılma düzeyi ve zihinsel kurulumun, yani, problemleri belirli bir biçimde algılama ya da probleme yaklaşma eğiliminin etkili olduğu, ayrıca zeka seviyesinin problem çözme üzerinde etkili olduğu, zeka testlerinde birçok problem bulunduğu belirtilmiştir (Morgan, 1986; Morris, 2002).

Bireyin hedefine ulaşabilmesi için gerekli olan yolların kapalı olması ya da bu yolların öğrenilmemiş olmasından kaynaklanan durumlar karşısında, problem çözme ile ilgili tüm araştırmalar, hedefe ulaştıran davranışlara nasıl ulaşılacağı ile ilgili olmalıdır. Bu davranışlara ulaşabilme yolunda da; deneme, yanılma, kavrama, problemin kurgusu ve geçmiş deneyimler önem kazanmaktadır (Bilgin, 2010).

Problem çözme, amaçlanan hedefin karşısına çıkan tüm engelleri uygun yollar aracılığıyla ortadan kaldırmaya çalışmaktır. Bu süreçte, sadece bir kuramın yanlış olduğunu değil, neden yanlış olduğunu da öğreniriz ve hepsinden önce, yeni ve daha sıkı kavranmış bir problem elde ederiz. Yeni bir problem, yeni bir bilimsel gelişmenin asıl çıkış noktasıdır. Bu durumda şöyle bir tablo karşımıza çıkmaktadır:

- Eski problem,
- Deneme amaçlı kuram oluşumları,
- Deneysel sınama da dahil olmak üzere eleştirel tartışma aracılığıyla ortadan kaldırma denemeleri,
- Kuramlarımızın eleştirel tartışmasından çıkan yeni problemler (Popper, 2005).

Problem çözme süreci üzerine yapılan açıklamalar incelendiğinde bu sürecin, davranışsal, bilişsel, duygusal, kişilik, tutum ve psikolojik boyutlarının üzerinde durulduğu gözlenmiştir.

Heppner (1978)'a göre; “Problem çözme hakkında çok şey bilinmesine rağmen, insanların problemlerini nasıl çözdükleri hala tam olarak bilinmemektedir. Bireylerin problemler karşısında gösterdikleri tepkiler çok farklı olabilmektedir” (Akt. Derin, 2006).

Problem çözme becerisinin öğrenilmesi ve geliştirilebilmesi için bireylerin, bilişsel, duyuşsal, davranışsal, psikolojik, kişilik özellikleri gibi birçok yönden gelişimlerini sağlayacak bir eğitim gerekmektedir. Bu araştırmada, bireylerin gelişimi üzerinde olumlu etkileri gözlenen sanat eğitiminin problem çözme becerisi üzerindeki etkisi incelenmektedir. “Sanat eğitiminde, araştırma, seçme, önemli özelliği kavrama, sadeleştirme, soyutlama, analiz-sentez yapma, tamamlama düzeltme, kıyaslama, problem çözme, birleştirme, ayırt etme ve anlam bütünlüğüne ulaştırma gibi işlevler söz konusudur” (Gençaydın, 1993). “Günümüzün çağdaş sanat eğitimi ve öğretiminde çocuğu, yaratıcı düşünceye, analiz yapmaya, bir kavram elde etmeye, buluş yapmaya, bulduğunu değerlendirmeye götürmek yönündedir” (Artut, 2004).

Konuyla ilgili ülkemizde yapılan araştırmalar incelendiğinde, sanat eğitimi alanındaki öğrencilerin problem çözme becerileri ile bu alanda eğitim alan öğrencilerle 15 başka alanda eğitim alan öğrencilerin karşılaştırıldığı çok fazla araştırmaya rastlanmamasına karşın, ulaşılan birkaç araştırmada, farklı sonuçlar elde edildiği gözlenmiştir. Problem çözme becerisi ile sanat alanı arasında olumlu yönde bir ilişki olduğunu gösteren araştırmaların (Duran ve Tezer, 2009; Otacıoğlu, 2007; Otacıoğlu, 2008) yanında, diğer alanlarda eğitim alan öğrencilerin bu konuda daha yeterli olduklarını gösteren araştırmaların da (Kazu ve Ersözlü, 2008; Otacıoğlu, 2008a) olduğu gözlenmiştir. Bu araştırmada, sanat eğitimi alan öğrencilerle almayan öğrencilerin problem çözme becerileri arasında bir fark olup olmadığı incelenmektedir.

### 2.2.2. Problem Çözme Becerisinin Önemi

Hayat, problemlerle başlar ve bu problemleri zekice, yaratıcı kuramlarla çözmeye çalışır. Çoğu kuram zaten yanlıştır ve denetlenemez. Değerli olan denetlenebilir kuramlarda yanılıklar aranır. Yanılıkları bulmaya, yok etmeye çalışırız. Hayat; hataları düzeltmek için sıkı bir denetimden geçen, çılgın, bazen de sorumsuz fikirlerden oluşur (Popper, 2005).

Problem çözme becerisi, bireyin içinde yaşadığı çevreye uyum sağlamasına yardım etmektedir. Tüm nesiller, yaşadıkları çevreye uyum sağlayabilmek için problem çözme becerisine sahip olmak zorundadırlar. Bazı problemlerin kesin çözümleri vardır ancak bazı problemlerin çözümleri kesin değildir, tek doğru cevabı yoktur. Bu problemlerin çözümü disiplinler arası bilgiyi, çok yönlü düşünmeyi ve yaratıcılığı gerektirmektedir. Barret (2005)'a göre; problem çözme sadece bir öğrenme ya da öğretme tekniği değildir, her ikisini kapsayan bir eğitim yaklaşımıdır (Akt. Nacaklı ve Kurtuldu, 2011).

Problem çözme, sadece okullarda değil bireyin tüm yaşamı boyunca her alanda ihtiyaç duyacağı bir beceridir. İnsan, hayatta çözmesi gereken çeşitli problemlerle yüz yüze gelmektedir. Bu problemler karşısında çözüm üretemeyen bireyin ruh sağlığı da olumsuz yönde etkilenecektir.

Meijers; problem çözme becerisinin ruh sağlığı açısından önemli bir etken olduğunu, özellikle bireyin yaşantıları algılama gücünün; olaylar karşısındaki tutumunu, değerlerini ve kişilik özelliklerini önemli ölçüde etkilediğini belirtmiştir (Akt. Yazıcı, 2011). Titus (2000)'da; bireyin algısının, düşünme biçiminin, kişilik özelliklerinin problem çözmeyi etkileyen özellikler olduğunu belirtmektedir (Akt. Yıldız, 2003).

Bireyin yaşamı boyunca hedeflerine ulaşabilmesinde karşısına çıkan engeller olarak tanımlanan problemin çözülebilmesi, bu engellerin ortadan kaldırılmasına bağlıdır. Problem çözme becerisi, problem üzerinde düşünme, problemi anlama ve problemi ortadan kaldırmak için gerekli yolların bulunması gibi davranış süreçlerini kapsamaktadır.

İnsanlar, kendilerini etkileyen olumsuz olaylar karşısında yaşamlarını kontrol altına almaya çabalarlar. Bu çabaların etkili sonuçlar verebilmesi de, problemlerin ve çözüm yollarının önceden tahmin edilmesine bağlıdır. Güçlükler karşısında etkili çözümler

üretmeyen bir insan, hayata karşı kaygılı, umutsuz ve ilgisiz bir tutum sergileyecektir (Bandura, 1995).

Problem çözme becerisi aracılığıyla;

- Bireyi çözüme götürecek bilgiler kazanılmakta ve bu bilgiler sorunu çözmektedir (Büyükkaragöz, 1995).
- Birey olunabilmekte ve çevre ile baş edilebilmektedir (Güçlü, 2003).
- Kişi problemi hissetmekte ve problemi çözebilmektedir (Ülküer, 1997).
- İçinde bulunulan şartlara uyulmakta, engeller azalmakta ve sonunda organizma bir iç dengeye ulaşmaktadır (Işık, 2000).
- İnsanlığın gelişimi ve refahı önem kazanmaktadır. Çünkü insan, kendi sorunları ile gücü elverdiği ölçüde mücadele edebilmektedir. Aynı zamanda çevresine uyum sağlarken de yeni yollar bulmak zorundadır (Akt. Kösterelioğlu, 2007).

### 2.2.3. Problem Çözme Aşamaları

Problem çözme, problem kavramına bağlı olarak ne yapılacağı bilinmediği durumlarda yapılacak olanı bilmektir, şeklinde tanımlanabilir. Bir problemle karşılaşıldığı zaman onun anlaşılması önemlidir. Birey anlayamadığı bir problem için, çözüm öneremez, herhangi bir strateji tespit edip bunu uygulamaya koyamaz. Bu açıklamalara göre problem çözme süreci; net olarak tasarlanan fakat hemen ulaşılamayan bir hedefe varmak için kontrollü etkinliklerle araştırma yapmak olarak açıklanabilir (Altun, 2000).

Problem çözme, belirli bir durumla başa çıkabilmek için etkili seçenekleri oluşturmayı, bunlar arasında seçim yapmayı ve uygulamayı içeren bilişsel ve davranışsal bir süreçtir. İnsanların çoğu, problem çözme yeteneğine sahip olarak doğduğunu varsayarlar. Oysa ki bu konuda yeterince eğitim almış ve problem çözümlerinin önemini kavrayabilmiş çok az kişi mevcuttur (Kneeland, 2001).

Buradan anlaşılan sonuç problem çözme becerisi, diğer beceriler gibi öğrenilebilen bir beceridir. Ancak burada etkili bir problem çözümü için gerekli olan ön koşul ise problem çözme sürecinin bilinmesi ve uygulanmasıdır.

Bingham (1998), problem çözme işleminin basamaklarını sırası ile şu şekilde belirtmektedir:

- Problemi tanımak ve onunla uğraşma ihtiyacı duymak;
- Problemi açıklamaya, niteliğini, alanını tanımaya ve onunla ilgili ikincil problemleri kavramaya çalışmak;
- Problemlerle ilgili bilgileri toplamak;
- Problemin özüne uygun düşecek verileri seçmek ve düzenlemek;
- Toplanmış verilerin ve problemle ilgili bilgilerin ışığı altında çeşitli olası çözüm yollarını tespit etmek;
- Çözüm şekillerini değerlendirmek ve duruma uygun olanlar arasında en iyisini seçmek;
- Kararlaştırılan çözüm yolunu uygulamak;
- Kullanılan problem çözme yöntemini değerlendirmek.

OECD'nin yaptığı PISA 2003 çalışmaları çerçevesinde hazırlanan rapora göre ise problem çözme sürecinde izlenmesi gereken adımlar şunlardır:

- Problemin gerçek anlamda tanımlanması;
- Uygun bilgi ya da sınırlılıkların belirlenmesi;
- Olası seçenek ya da çözüm yollarının sunulması;
- Problemin çözülmesi;
- Çözümün kontrol edilmesi;
- Sonuçların paylaşılması (PISA, 2003).

Fender (2003) ise problem çözme sürecini beş aşamada tanımlamıştır. Birinci aşamada problem ile yüzleşmek, problemi sahiplenmek yer almaktadır. Diğer aşamalar problemin belirlenmesi, seçeneklerin belirlenmesi, uygun çözümlerin belirlenmesi ve uygulanması şeklinde sıralanmaktadır.



## 2.2.4. Problem Çözmeye İlişkin Kuramlar

### 2.2.4.1. John Dewey'in yansıtımlı düşünce kuramı

Problem çözmenin esas kurucularından Dewey problemi, şüphe ya da kesin olmayan bir durumu oluşturan bir şey olarak tanımlıyordu. Dewey, çözülecek problemlerin öğrencilere uygun ve toplum için önemli olması gerektiğini vurgulamıştır. Böylece problem çözme sayılarla işlemleri içeren formüllerle karıştırılmamalıdır (Collette & Chi Appetta, 1989).

Dewey' in tüm öğrenciler için tavsiye edilen problem çözme metodu aşağıdaki gibidir;

1. Güçlülüğün farkına varmak ve problemi tanımlamak,
2. İlgili bilgileri elde etmek ve sınıflandırmak,
3. Uygun hipotezleri oluşturmak,
4. Mümkün çözümleri test etmek,
5. Sonuçları doğrulamak ve onları değerlendirmek (Sungur, 1997).

### 2.2.4.2. Karl Popper ve Problem Çözme Kuramı

Popper'in problem çözme görüşüne göre bireylerin beklentilerini gerçekleştirememesinden, çeşitli zıtlıklardan ya da kuramların kişileri çıkmazda bırakmasından dolayı meydana gelen problemler bizi öğrenmeye, bilgimizi arttırmaya, deneyime ve gözlemlemeye mecbur bırakır. Problem çözme bir dünya görüşüdür, bir sağ kalma sorunudur. Bütün organizmalar gece gündüz durmaksızın problem çözme ile uğraşmaktadırlar. Popper'e göre, yaşamak her şeyin üstünde bir problem çözme sürecidir ve toplumlar da problem çözmeye elverişli olmalıdır. Popper, toplumları problem çözücü örgütlenmeler olarak görmektedir. Problem çözmeyi toplum açısından ele alan Popper, demokrasi ve yüksek yasama standartlarının sorun çözme ile ilgili olduğunu belirtmiştir (Sungur, 1997).

Popper'e göre problem çözme amaca ulaşmada ortaya çıkan bir engel veya güçlük karşısında cevap arama sürecidir. Ancak problem çözme sonu olmayan bir süreçtir çünkü her bir çözüm başka çözülmemiş yeni bir problemin başlangıcıdır (Yıldız, 2003). Problemi anlamaya çalışmak, analiz etmek ve alt birimlerin aralarındaki mantık

örüntüsünü anlamak demektir. Bilimsel anlamda sorunların çözümünde de problemi yaşayarak, çözmeye çalışarak ve çözüme başarısız olarak öğrenebileceğimizi savunmuştur (Sungur, 1997).

#### **2.2.4.3. Thorndike ve Sınama-Yanılma Yoluyla Problem Çözme**

Thorndike, problem çözme üzerine yapılan çağdaş araştırmaların babası olarak anılır. Uzun yıllar süren çalışmalarının sonunda problem çözmenin sadece direkt düşünme ve sonuç çıkarma ile değil aynı zamanda tecrübe ve hatalarla da öğrenilerek parça parça, küçük adımlarla meydana gelebileceğini savunmuştur.

Thorndike, problem çözme durumunda, organizmanın yaptığı davranışlardan tatmin edici özelliği bulunanların kalıcı olduğu ve hangi davranışların tatmin edeceğinin ise, sınama-yanılma yoluyla öğrenildiği ileri sürmüştür. Sınama-yanılma yoluyla problem çözme, çoğunlukla anlamlı ilişki örüntüleri olmayan problemlerin çözümünde ya da problem hakkında ön bilgilerin eksik olduğu durumlarda elverişli bir yöntem olarak kullanılabilir (Söylemez, 2002).

#### **2.2.4.4. Alex Osborn ve Problem Çözme Yaklaşımı**

Beyin fırtınası tekniğini ilk defa geliştiren Osborn'a göre yaratıcı problem çözme süreci üç adımda gerçekleşir. Bu adımlar ise şunlardır:

1. Problem Bulma,
2. Düşünce Bulma,
3. Çözüm Bulma.

Problem Bulma; problemin tanımlanmasını ve hazırlığı gerektirir. Problemi tanımlama, onu bir karmaşanın içinden çekip çıkarmayı, hazırlık ise gerekli verilerin elde edilmesini ve çözümlenme işlemlerini kapsar. Düşünce Bulma; düşünce üretmeyi ve düşünce geliştirmeyi kapsar. Düşünce üretme olabildiğince çok sayıda düşünce ortaya atmak demektir. Düşünce geliştirme ise var olan düşünceleri birbirine ekleyerek, bunları yeniden işleyerek ve sentezleyerek en uygun sonucu tercih etmektir. Çözüm Bulma; değerlendirme ve seçme aşamasından oluşur. Değerlendirme çeşitli çözümlerin sınanmasıdır. Seçme (çözümü kabul etme) ise bir düşünceyi başkaları ile karşılaştırmayı ve onu son çözüme iliştiirmeyi içerir. Yaratıcı problem çözme süreci bir düşüncenin

ortaya konmasıyla tamamlanmaz, tersine yeni başlamış olur. Üretilen düşüncelerden en etkili olanı özenle seçilerek, sonuca ulaşılmaya çalışılır ancak karmaşık durumlar ve yaşam koşulları mükemmel çözümleri engeller. Böylece yeni bir sorun ortaya çıkabilir. Böyle bir durumda yeniden en baştaki sürece dönerek sorunu tanımlamak gerekir. Daha sonra yeni düşünceler üretmek ve değerlendirme ölçütlerini koyarak aynı süreci tekrarlamak gerekmektedir (Sungur, 1997).

#### **2.2.4.5. Mountrose ve 5 Aşamalı Sorun Çözme Yaklaşımı**

Mountrose (2000) problem çözme sürecinde duyguların da yer aldığı beş aşamalı bir yöntem önermiştir. Mountrose, davranışın farklılaştırılmasında davranışın temelinde bulunan duygu ve düşüncenin açığa çıkarılması gerektiğini savunmuştur. Önerilen problem çözme yönteminin aşamaları şunlardır: Problemi tanımlama: İlk aşamada yetişkinlerin çocuğa sadece ne olduğunu sormaları, çocuğun anlattıklarını dikkatlice dinlemeleri gerekmektedir. Duyguları ifade etme: Çocuk problem durumu hakkında ne hissettiğini söylemelidir. Yetişkinler çocukların duygularını tanımlarına ve sözcüklerle ifade etmelerine yardımcı olmalıdırlar. Olumsuz inancı bulma: Soruna neden olan, sorunun altında yatan inançlar ve düşünce süreci keşfedilmelidir. Olumlu inancı Bulmak: Doğruluk, sonuçlar ve değişim olmak üzere üç ilkedden yararlanarak olumsuz düşünceleri olumluya dönüştürmek gerekmektedir. Geleceği Zihinde Canlandırmak: Olumsuz inancı olumluya dönüştüren kişi, artık bu yeni inançlarıyla sorunu tekrar ele alıp ve gelecekte olacak şeyleri bu inançla hayal etmelidir (Akt: Ögülmüş, 2006).

#### **2.2.4.6. Köhler ve İç Görü Öğrenmesi Yoluyla Problem Çözme**

Köhler, bir şempanze ile yaptığı deney sonucunda problemin çözümünün dereceli bir sınıma-yanılma yoluyla değil, aniden olduğunu gözlemlemiştir. Şempanzenin, problemi bir kez çözdükten sonra, aynı problemi birkaç basit hareketle çözmesi başka önemli noktadır. Şempanze ile yapılan deneyin sonucu göstermiştir ki, çözümün üç önemli özelliği vardır; ani oluşu, bir kez keşfedildiğinde tekrarlanabilmesi ve yeni durumlara uygulanabilirliği. Köhler'in çalışması, karmaşık öğrenmenin iki aşama içerdiğini göstermiştir. İlk aşamada problem çözülür, ikinci aşamada çözüm hafızada depolanır ve ne zaman benzer bir durum ortaya çıksa geri çağrılır (Atkinson ve Atkinson, 1999).

Birçok problemin çözümü iç görüye dayanır. Çoğu zaman ani bir pırıltı çözümü getirebilir. Bu nedenle eğer dikkatli bir problem iyi bir hazırlık ve adım adım çabalar sonucu çözülemediyse bir süre durup problemi düşünmek ve daha sonra farklı bir bakış açısıyla yeniden probleme dönmek akıllıca olabilir. Bazen bir problemin ayrıntılarına dalınıp belirgin bir çözümü bile gözden kaçırabiliriz (Morris, 2002).

#### **2.2.4.7. Bandura Problem Çözme ve Kendine Yeterlilik Modeli**

Bandura, sosyal öğrenme kuramında bireyin her şeyi doğrudan öğrenmesine gerek olmadığını, başkalarının deneyimlerini gözlemleyerek de pek çok şeyi öğrenebileceğini savunmaktadır. Bu bağlamda bireylerin, problem çözme becerilerini de başkalarını gözlemleyerek onları taklit ederek kazandıklarını belirtmektedir. Bandura'nın kendine yeterlik modelinde insanların yeteneklerine ve başa çıkma becerilerine olan inançlarının, problem çözme becerilerini algılamalarının, gösterecekleri çabanın miktarını etkileyeceği kabul edilmektedir. Kendine yeterlik beklentileri hem davranışın başlayışını hem de başa çıkmanın devam etmesini etkiler. Kişilerin kendi yeterliliklerine olan inançlarının gücü belirli problemlerle başa çıkmayı deneyip denemeyeceklerini belirler (Taylan, 1990; Çilingir, 2006).

#### **2.2.4.8. Hermann Yaratıcı Problem Çözme Modeli**

Hermann beyin yapısı ve düşünme sistemi üzerinde çalışmalar sonucunda beyni işlevsel dört bölüme ayırmış ve insanların beyinlerinin her bölümünü aynı sıklıkta kullanmadığını savunmuştur. Her bireyin baskın, kendine özgü düşünme modeli bulunmaktadır ve insanlar bir problem çözme durumunda kendi baskın modellerini kullanmaktadırlar. Ancak Hermann yaratıcı problem çözenin beynin tüm bölümlerinin ortak fonksiyonu olduğunu ifade etmektedir (Düzakın, 2004).

#### **2.2.4.9. Heppner'e Göre Problem Çözme Süreci**

Heppner (1988) problem çözme sürecinde bireylerin problem çözme biçimlerinin önemi vurgulayan üç temel yaklaşım tanımlamıştır.

**Problem Çözme Yeteneğine Güven:** Kişinin geniş çaplı bir problem durumu ile karşılaştığında etkin çözüm yolları bulacağına dair inancını ve güvenini temsil eder. Başka bir ifadeyle kişinin problem çözme yeteneğine inanması ve güvenmesidir. Bu

faktör genel olarak kişinin problem çözme yeteneğiyle ilgili öz yeterliği olarak ifade edilebilir (Şahin, Şahin ve Heppner, 1993).

***Yaklaşma-Kaçınma Stili:*** Değişik problem çözme aktivitelerine genel olarak yaklaşma ve kaçınma eğilimini ifade eder. Bu faktörde alınan düşük puan probleme yaklaşmayı, yüksek puan ise problemden kaçınmayı ifade etmektedir. Kişinin problem çözme faaliyetlerine yaklaşma ve kaçınma eğilimi oldukça önemlidir. Çünkü bu durum problemin tanımlanması ve çözüm yollarının bulunması gibi problem çözme faaliyetinin sonraki süreçlerini doğrudan etkilemektedir (Heppner ve Baker, 1997).

***Kişisel Kontrol:*** Kişinin problem çözme faaliyeti esnasında duygularını ve davranışlarını kontrol etme inancı olarak tanımlanmaktadır. Bu boyut aşırı tepki verme ve davranışların kontrolü olmak üzere iki zıt boyutu içermektedir (Heppner ve Baker, 1997).

### **2.3. Kaygı Kavramı**

Kaygı, ısrarlı, hedefsiz, patolojik bir korku tepkisidir. Kaygı; stres yaratan durumların ortaya çıkardığı üzüntü, gerginlik gibi hoş gitmeyen, gözlemlenebilir reaksiyonlardır (Spielberger, 1972 Akt. Özgüven, 1998).

Mathison (1977) ise kaygıyı duyguların kesin olarak tanımlanamaması durumu olarak anlatmıştır (Akt. Cheung, 2006).

Kaygının iki özelliği, tekrar eden düşünceler üzerinde kontrolsüzlük ve işlerin daha da kötüye gideceğini düşünmeye eğilimidir (Tallis, 2003).

Kaygının pek çok nedeni olabilir, Morgan (1995)'a göre bunlardan biri korkutucu bir uyarıcıyla ilgili bilinçaltı anıdır. Bu anıyı unutmuş ya da reddetmiş olabiliriz ancak korkunun koşullandığı durumla her karşılaştığımızda, nedenini bilmediğimiz huzursuzluk verici kaygı yaşarız. Diğer neden de uyarıcı genellemesidir. Sert bir babaya sahip olmuş birey daha sonra diğer erkeklerle birlikte iken de kaygı yaşayabilir. Kaygı ile korku kavramları birbiriyle karışabilmektedir. Kaynağı belirsiz korkuya kaygı denir. 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 (Baltas ve Baltas, 2008).

Bunun dışında kaygıyı korkudan ayıran üç faktör ise şöyledir. Kaynak; korkunun kaynağı bellidir ancak kaygının kaynağı belirsizdir. Şiddet; korku kaygıdan daha şiddetlidir. Süre; korku kısa süreli kaygı ise uzun sürelidir (Cüceloğlu, 1997).

Korkuyu ve kaygıyı ayırt ettiren ölçüt, yaşanan olaydan çok olaya verilen anlamların niteliğine bağlıdır, kişi bir olay karşısında kendini hem korkutup hem de kaygılandırabilir. Özer'e göre insan yaşadığı olaya, fiziksel bir risk ya da tehdit yüklüyorsa, kendisini korkutuyor; kişiliğine bir risk, tehdit anlamı yüklüyorsa kendini kaygılandırıyor (Özer, 2004).

Yine korku sırasında duygusal tepkinin şiddeti tehditle orantılıdır ve tehdidin var olduğu süre boyunca devam eder. Bu durumda birey zihinsel ve bedensel güçlerini korku yaratan tehdidi ortadan kaldırma amacına yönelik olarak kullanamaz (Baltaş, 2008).

Kaygının ne zaman ve hangi nedenle ortaya çıktığı da önemlidir. Kaygı kökenini bireyin çocukluk yaşamından alır, Bu yaşantılar çocuğun anne babası ve öğretmenleri gibi yetişkinlerin yanı sıra, yaşlılarıyla olan ilişkilerini de kapsar. Çocuğun çevresindeki insanların kaygılı olması durumunda çocuk da kaygılı olabilir (Gençtan, 1988).

Ancak tüm bireyler aynı şiddette ve nitelikte kaygı duygusuna sahip değildir. Kaygının niteliksel olarak durumluluk ve sürekli kaygı olarak ikiye ayrılmaktadır. Durumluluk kaygı, bireyin içinde bulunduğu stres içeren durumdan dolayı hissettiği subjektif korkudur. Stresin şiddetli olduğu durumlarda bireyin durumluluk kaygı seviyesinde yükselme, stres kaybolduğunda ise 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 Le Compte, 1998).

Kısaca ifade etmek gerekirse; sürekli kaygı, kaygı eğilimlerindeki farklılıklar, durumluluk kaygı ise bir takım üzücü olay gerilimler sinir ve endişe karşısında oluşan geçici durum olarak tanımlanabilir (Cheung, 2006).

Cheung (2006)'a göre durumluluk kaygı, öğrencilerin de performansını etkilemekte ve onlara uzun zaman diliminde baş dönmesi, stres, zarar, uyuma zorluğu ve nefes alma zorluğu şeklinde yansımaktadır. Hatta yapmış olduğu araştırmada, 711 öğrenci

kariyerleri konusunda karar verememektedirler, bunu da kaygıya bağlamaktadırlar. Durumluluk kaygının kariyer konusunda dolaylı etkisi olduğu ve bunun da yavaş yavaş genel kaygıya doğru yol aldığı ve problem çözme yetilerini etkilediği ortaya konmaktadır. Bireyler kaygı duygusu ile karşılaştıklarında ruhsal rahatsızlıkla karşı karşıya kaldıkları gibi fizyolojik rahatsızlıklarla da karşı karşıya kalırlar. Bu durumda bireyde pek çok fizyolojik ve psikolojik tepkiler ortaya çıkmaktadır. Kaygılı olduğunu belirten bireylerde görülen ortak bedensel tepkiler kısık ses, ağız kuruluğu, titreme, çarpıntı, terleme ve bazen idrarını tutamamadır (Baltaş ve Baltaş, 2008).

Bazı bireyler, belirsiz kaygılar yaşarlar, sürekli sıkıntı ve gerginlik içindedirler. Dikkatlerini toplayamaz ve bu nedenle de kararsız tavırlar sergilerler. Karar verseler bile, bu kez de verdikleri kararın doğuracağı sonuçlar onlar için kaygı sebebidir. Bunların yanı sıra, uyku düzensizlikleri, avuç içlerinin ıslak olması, terleme, kan basıncının ve nabız hızının artması gibi bedensel tepkileri de beraberinde yaşarlar (Gençtan, 1998). Kaygı gibi öz-yeterlik de müzik öğretmeni adaylarının mesleki tutumlarını ve öğretmenlik davranışlarını etkileyeceği düşünülen bir kavramdır.

#### **2.4. Performans Kaygısı**

Performans kaygısı, çeşitli alanlarda performans sergileyen bireylerde görülebilir. Kenny (2005), bu kaygı şeklinin sınav, akademik performans, konuşma yapma ve performans sanatlarında bir performans sergilemeyi içeren geniş bir yelpazedeki bireyleri etkileyen bir grup psikolojik bozukluk olarak tanımlamaktadır.

Performans kaygısı konuşmacı, oyuncu, müzisyen, dansçı, sporcu gibi performans sergileyen bireyleri etkileyen, aşırı zihinsel ve fiziksel rahatsızlık tarafından tetiklenen genel bir deneyimdir. Bu problem profesyonellerden öğrencilere kadar farklı düzeydeki bireylerde görülebilir (Kee, 1993).

Kaygı, performans öncesinde ve performans sırasında görülebilir, devam edebilir. Kaygının sebepleri aile ortamı, kültür gibi sosyal koşullar, davranışsal, psikodinamik, bilişsel ve biyolojik kişisel özellikler, teknik, artistik olgunluk gibi profesyonel özellikler, mükemmeliyetçilik, katastrofik hale getiren durumlar, topluluk içinde kendine odaklanma vb. olabilir (Gorges, 2007; Lang, 2000). LeBlanc'a göre yaş, sağlık, önceki performans deneyimleri, ezberleme, performans zamanı, hazırlık, kullanılan

enstrüman, kayıt araçları, sahne şartları, izleyiciler arasındaki kişiler, izleyicinin boyutu, medya ilgisi, akran grupları ve performans sergileyen kişinin görünümü, yapılan işin zorluğu, bireysel açıklık seviyesi ve izleyici desteği gibi konulardaki algı da performans kaygısına sebep olabilir (Miller, 2004).

Performans kaygısının belirtileri fizyolojik, bilişsel ve davranışsal olabilir:

***Fizyolojik belirtiler:*** Nabız artışı, nefes alıp verişin hızlanması, nefes darlığı, terleme, bulantı, baş dönmesi, ağız kuruluğu, terli avuçlar, yüz, boğaz, eller ve parmaklardaki aşırı gerginlik, “midedeki kelebekler”, titreme, soğuk eller, tuvalet ihtiyacı vb.

***Bilişsel belirtiler:*** Özgüven kaybı, performans hakkındaki düşünceler ve endişeler nedeniyle konsantrasyon kaybı, hafıza hataları, hata yapma korkusu, yetersizlik hissi, kasların gerildiğini hissetme, bilinç kaybı, hatanın sonuçları ile ilgili endişeler, statü kaybı öngörüsü, “katastrofik durum” hakkında negatif bilinç, “korku korkusu”; performanstan kopma hissi, performansı gerçekleştiren ve kendini izleyen şekilde benlik bölünmesi.

***Davranışsal belirtiler:*** Titreme, güçsüzlük, ses titremesi, kalkık omuzlar, nemlenmiş dudaklar, ruhsuz yüz ifadesi, performans hataları, daha ileri durumlarda performansın bozulması, hatta durması. Performans kaygısı otomatikleşmiş davranışları bozma eğilimindedir. Genelde kişi performansı hakkında düşünmeye başlarsa otomatik davranışlar bozulur veya engellenir. Otomatikleşmiş davranışlar genelde performans sergileyen kişi performansı hakkında düşünmeye başlarsa performans karışır veya engellenir.

Bu üç sistemin tepkimesi ilişkili olmayabilir, genelde psikolojik belirtiler daha yaygındır (Brotons, 1993; Gabrielson, 1999; Lang, 2000; Yoshie vd, 2008).

Performans kaygısında üç faktörün etkisi vardır: birey, görev ve durum/ortam. Bu üç faktör birbirini etkilemektedir, birinin etkisi diğerlerinin seviyesine bağlıdır. Örneğin, solo performans görevinde sosyal fobisi olan bireyler sosyal fobisi olmayan bireylere göre daha kaygılıdır (Valentine, 2003). Papageorgi vd (2011), bu üç faktörü şu şekilde açıklamaktadır: (a) performans sergileyen bireyin, performans sözü verildiği sıradaki kaygıyı deneyimlemedeki hassasiyeti(cinsiyet, yaş, sürekli endişe, özgüven, benlik algısı ve öz-yeterlik gibi bireysel özellikleri içerebilir); (b) performans sergileyen bireyin görev yeterliği(hazırlık, öğrenme yaklaşımı, öğrenme motivasyonu, görev



zorluğu ve değeri ve kaygı ile başa çıkma yolları ile ilişkili); (c) bireyin performans göstermesinin beklendiği ortamın özellikleri (izleyicinin varlığı, kendini ortaya koymanın algılanma derecesi ve mekan özellikleri gibi parametrelerden etkilenebilir).

## 2.5. Müzik Performans Kaygısı

Müzik performans kaygısı psikolog Paul Salmon tarafından dinleyici karşısında performansın bozulması ve/veya performansın bozulacağına dair süreklilik gösteren ve stres yaratan, kişinin yetenek, eğitim ve hazırlık süresi göz önünde bulundurularak açıklanamayacak ölçüde bir endişe duyulması hali olarak tanımlanmaktadır (Valentine, 2003).

Sloboda (1985), müzikal performansı “bir kişi veya bir grubun bilinçli olarak müziği izleyici için sergilemesi” biçiminde tanımlar. Sergilenen ortam ve şartlara göre (sınav, konser, sınıf içi sergileme vb) müzikal performansın anlamı bireyler için farklı anlamlar kazanabilir. Müzikal performans sadece bireyler için değil farklı müzik türleri, farklı kültürler için de farklı anlamlar taşır.

Kenny ve Osborne (2006) genel olarak performans kaygısını ve müzik performans kaygısını anlamak için Barlow’un kaygı modeline bakmanın faydalı olacağına belirtir. Bu modelde kaygının gelişmesine sebep olarak gösterilebilecek bütünleşmiş bir üçlü savunmasızlık düzeneği bulunmaktadır.

Bunlar:

- Genelleştirilmiş biyolojik savunmasızlık: genetik miras;
- Genelleştirilmiş psikolojik savunmasızlık: azaltılmış kontrol duygusu;
- Özel psikolojik savunmasızlık: neyin tehlikeli olduğunu öğrenme (Barlow, 2000).

Barlow (2000) kaygının çeşitli bileşenlerle etkileşimde olduğu bir model taslağı çizer. Bu modelin merkezindeki duygu, büyük ölçüde gelecekteki olası tehdit, tehlike ve diğer olumsuz gelişebilecek olaylara odaklanan, kontrol edilemeyen bir duygudur. Korku duygusunda ise tehlike şu anda ve çok yakındadır. Bu yüzden kaygı, belli durumlarda istenen sonuçları tahmin etme, kontrol etme veya elde etme sırasında hissedilen yetersizlik sebebiyle oluşan bir acizlik durumu olarak nitelendirilebilir. Kaygı,

tehlikeyle baş edebilmek için uyum sağlayıcı temel bir insan duygusu olarak görülür. Bu duygu çok hafif tedirginlik duygusundan panik derecesine kadar farklı şiddetlerde ortaya çıkabilir (Deniz, Yorgancı & Özyeşil, 2009).

Bir çok insan için ortalama kaygı hayatın normal bir parçasıdır (*Kenny Müzik Performans Kaygısı Envanterini..* Bernstein vd., 1994).

Müzik performans kaygısının sebepleri fizyolojik, bilişsel, psikolojik bireysel özellikler, önceki performans deneyimleri, izleyenler arasındaki kişiler (aile, arkadaş, öğretmen vb.), mükemmeliyetçilik, hata yapma korkusu, beğenilme kaygısı vb. olabilir. Müzik performans kaygısı son yıllarda müzik eğitimcileri, psikologlar ve hatta doktorlar tarafından üzerinde durulan bir konu olmuştur. Yapılan araştırmalarda müzik performans kaygısının sebepleri (Tamborrino, 2001), performans koşullarının müzik performans kaygısına etkisi (Brotons, 1993), müzik performans kaygısının çeşitli psikolojik ve fizyolojik özelliklerle ilişkisi (Gorges vd., 2007; Kageyama, 2007; Kenny vd., 2004; Thurber, 2006; Yoshie vd., 2008), kaygının solo ve grup performansına göre farklılıkları (Kane, 2008), müzik performans kaygısıyla başa çıkma ve tedavi yöntemleri (Çimen, 2001; Feener, 2005; Kenny, 2006; Lang, 2000; Miller, 2004) ele alınmıştır.

Yukarıda da belirtildiği gibi müzik performans kaygısı her düzeyde müzik ile ilgilenen ve performans sergileyen bireyleri etkilemektedir. Özellikle müzik eğitimcilerinin öğrencilerini bir performansa hazırlarken onların kaygı düzeylerini ve altta yatan sebepleri saptamaları, performans kalitesinin yükselmesini ve gelecekteki performanslara yönelik daha sağlıklı çalışmalar yapılmasını sağlayabilir.

Performans kaygısının fizyolojik, bilişsel ve psikolojik nedenlerini ve bu nedenleri yaratan sebepleri irdelemek öğrenci ve eğitimcilerin altta yatan sorunları betimlemesini, bu sayede sorunları gidermek üzere çalışmalar yapılabilmesini sağlayabilir. Bu bağlamda kaygı düzeyini belirleyecek ve kaygının altında yatan sebepleri ortaya koyabilecek bir ölçme aracına gereksinim vardır.

Popüler müzik, halk müziği, klasik müzik hem sahneleme bakımından, hem performans sergileyen kişilerin geçmiş eğitimleri vb. bakımından birbirinden ayrılabilir. Kültürel farklılıklara bakıldığında, çalan kişinin anlık ruh hali ve duygusal gereksinimlerinin geleneksel kurullarla birleşen yapısı ile İran müziği (Bailey, 2001);

şarkıları birer sözel iletişim aracı olarak gören Avustralya Suya yerlileri (Kaemmer, 1993); şarkıcının, dansın ve enstrümantal müziğin beraber yer aldığı bir grup icrası olan Flamenko müziği hem biçimsel hem de anlamsal olarak farklılık göstermektedir. (Bailey, 2001).

Batı Klasik Müziği'nde performans üç biçimde gerçekleşmektedir. Birinci biçim, deşifre etme yani bilinmeyen bir eseri notasına bakarak çalma. İkinci biçim, iyi bilinen bir parçayı ezbere veya notaya bakarak çalma. Buna önceden hazırlanmış performans da denmektedir. Üçüncü biçim ise doğaçlama veya duyduğunu çalmadır (Palmer, 1997; Lehman & Davidson, 2002; Clarke, 2003).

Her üç biçim de kendine has müzikal yetiler gerektirmektedir. Bu çalışmada, çalışma grubunun katıldığı konser ve sınav ortamları göz önünde bulundurularak, müzik performansı dendiğinde önceden hazırlanmış Batı Klasik Müziği performansı kastedilmektedir. Performans kalitesi, performansı sergileyen kişinin tecrübe seviyesinden ve performansa yeterince hazırlıklı olmasından etkilenir ancak aynı zamanda psikolojik faktörlerden de etkilenir, örneğin, benlik algısı, öz-yeterlik inancı ve performans kaygısı deneyimi (Papageorgi vd, 2011).

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 (Steptoeve 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.

Bazı müzisyenler için bir dinleyici kitlesi önünde performans göstermek çok heyecan verici ve olumlu bir durumdur. Ancak, performans kaygısı yaşanması durumunda bu durum oldukça önemli bir probleme dönüşebilmektedir. Kimi durumlarda müzisyenin yaşadığı bu kaygı, mesleki kariyerin sona ermesine bile neden olabilmektedir (McGinnis ve Milling, 2005; Yoshie, Kudo ve Ohtsuki, 2008).

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 muzdarip 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).

Performans kaygısı, midede kelebeklerin uçuşması, 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 eğitimcisi bahsedilen belirtileri o kadar yoğun yaşamaktadırlar ki, en iyi performanslarını ortaya koyamazlar. Bu kişiler, baskı ve korkunun 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).

## **2.6. Yurt İçinde ve Dışında Yapılan Araştırmalar**

### **2.6.1. Problem Çözme Araştırmaları**

Çevik (2011) çalışmasında müzik öğretmeni adaylarının problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından araştırılmasını amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubu 2009–2010 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören 70 öğretmen adayından oluşmaktadır. Çalışmada, veri toplama aracı olarak, Heppner ve Petersen (1982) tarafından geliştirilen Problem Çözme Envanteri kullanılmıştır. Araştırmanın bulguları ışığında; öğrencilerin problem çözme becerilerinin, cinsiyetlerine, mezun oldukları lise türüne ve yaşlarına

göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği ancak sınıf düzeylerine göre ise anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir.

Çeşit, Ece ve Kafadar (2012) çalışmalarında sanat eğitimi alan ve almayan lise öğrencilerinin problem çözme becerileri ve benlik saygı düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmanın çalışma grubunu Bolu ilinde öğrenim gören 314 lise öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama araçları olarak Heppner ve Petersen (1982) tarafından geliştirilen Problem Çözme Envanteri, Morris Rosenberg (1965) tarafından geliştirilen Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği ve araştırmacılar tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; öğrencilerin cinsiyetlerine göre problem çözme becerileri ile benlik saygı düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmazken, sınıf düzeylerine göre anlamlı bir fark bulunmuştur. Sanat eğitimi almayan öğrencilerin problem çözme becerileri ile benlik saygı düzeyleri arasında ve sanat eğitimi alan öğrencilerin problem çözme becerileri ile benlik saygı düzeyleri arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Sanat eğitimi alan ve almayan öğrencilerin problem çözme becerileri ve benlik saygı düzeyleri arasında ise anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Derin (2006) çalışmasında, ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin problem çözme becerileri, denetim odağı düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Problem Çözme Envanteri (Heppner ve Peterson, 1982) ve Nowicki-Strickland Denetim Odağı Ölçeği (Strickland, 1973), 434 (231 erkek, 203 kız) öğrenciye uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin öğrenim gördükleri okul, yaşamlarını en uzun geçirdikleri yer, annelerinin eğitim durumları, babalarının eğitim durumları, öğrencilerin sosyo-ekonomik durumları, öğrencilerin annelerinin sahip oldukları meslek grupları ve öğrencilerin algıladıkları baba tutumları ile problem çözme becerileri arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Öğrencilerin problem çözme becerileri ile denetim odağı düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki; problem çözme becerileri ve denetim odağı düzeyleri ile akademik başarıları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin cinsiyetleri ile problem çözme becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır ve kızların problem çözmeye daha etkin olduğu belirlenmiştir. İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin algıladıkları anne tutumları, algıladıkları öğretmen tutumları, kendi başarı algıları, anne babalarının birlikte ya da ayrı olmaları ve babalarının sahip oldukları

meslek grupları ile problem çözme becerileri arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür. Öğretmenini ilgili olarak algılayan öğrencilerin diğer öğrencilere göre problem çözme becerisinde daha etkin oldukları görülmektedir.

Otacıoğlu (2008) çalışmasında müzik öğretmeni adaylarının, Problem Çözme ve Özgüven düzeyleri ile çalgı başarıları arasında bir ilişki olup olmadığı, farklı değişkenlere göre incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, Marmara Üniversitesi GSEB Müzik Eğitimi Anabilim Dalı'nda, 2006-2007 öğretim yılında öğrenim gören toplam 92 kişi oluşturmaktadır. Araştırmadaki veriler; öğrencilere yönelik "Kişisel bilgi formu", özgün adı "Problem Solving Inventory" olarak adlandırılan "Problem çözme ölçeği" ile Ev. Piers ve D. B. Harris'in A.B.D'de 1964 yılında geliştirdiği Özgüven Ölçeği (Self Concept Scale) yardımıyla toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda, müzik öğretmeni adaylarının özgüven ve çalgı başarı düzeyleri ile sınıf değişkeni, problem çözme düzeyleri ile özgüven ve çalgı başarı düzeyleri, cinsiyet değişkeni ile çalgı başarı düzeyleri ve son olarak özgüven ve çalgı başarı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler olduğu saptanmıştır.

Yazıcı ve Gökbudak tarafından (2014) yapılan çalışmalarında Güzel Sanatlar Lisesi (GSL) piyano öğretmenlerinin problem çözme beceri düzeyleri incelenmiştir. Çalışma grubunu 2012-2013 eğitim-öğretim yılında, Bursa Zeki Müren Güzel Sanatlar ve Spor Lisesinde düzenlenen "Güzel Sanatlar ve Spor Liselerinde Müzik Bölümlerinin Piyano Öğretim Programlarının Kazanımlar Açısından Değerlendirildiği Uygulamalı Semineri"ne katılan 54 piyano öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmada öğretmenlerin problem çözme beceri düzeylerinin saptanması amacıyla, Türkçeye uyarlaması Şahin, Şahin ve Heppner (1993) tarafından yapılan "Problem Çözme Envanteri" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; piyano öğretmenlerinin problem çözme güveni, yaklaşma/kaçınma, kişisel kontrol ve problem çözme ile ilgili genel becerilerinin yüksek düzeyde olduğu ancak kadın öğretmenlerin problem çözme güveni, yaklaşma/kaçınma, kişisel kontrol ve genel problem çözmede erkek öğretmenlere göre daha fazla sorun yaşadıkları ortaya çıkmıştır.

Çevik ve Özmeden tarafından (2013) yapılan çalışmada müzik öğretmeni ve beden eğitimi öğretmen adaylarının çeşitli değişkenler açısından problem çözme becerilerinin araştırılması amaçlanmaktadır. Araştırma, 2012-2013 eğitim-öğretim yılında öğrenim

gören 177 öğretmen adayı üzerinde gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak, araştırmada Heppner ve Peterson (1982) tarafından geliştirilen “Problem Çözme Envanteri”; Şahin, Şahin ve Heppner (1993) tarafından Türkçe’ye uyarlanan ölçek kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına dayanarak; öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinin, cinsiyetlerine ve yaşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olmadığı; sınıf düzeylerine ve branşlarına göre ise anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir.

Otacıoğlu (2008a) çalışmasında farklı branşlarda öğrenim gören öğretmen adaylarının “problem çözme beceri” ve “öz güven” düzeyleri arasındaki ilişkinin incelendiği, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesinde lisans öğrenimi görmekte olan toplam 162 öğrenci (n=92 Müzik, n=70 Psikolojik Danışma ve Rehberlik) oluşturmuştur. Heppner ve Peterson (1982) tarafından geliştirilmiş “problem çözme envanteri” ile Çataklı ve Öner tarafından Türkçeye uyarlanan “Piers-Harris Öz Güven (Öz Kavram) Ölçeği” ve “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, her iki ölçüğe ait alt boyut değerleri açısından bazı istatistiksel farklar olduğu, öğrencilerin özgüven düzeyleri ile problem çözme becerileri arasında negatif yönde bir ilişki olduğu ve psikolojik danışma ve rehberlik (PDR) bölümü öğrencilerinin müzik eğitimi bölümü 36 öğrencilerine kıyasla, problem çözme becerisi ve özgüven konularında daha yeterli oldukları saptanmıştır.

Küçük (2012) çalışmasında Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalı öğrencilerinin iletişim ve problem çözme becerisi düzeyleri ile bu becerileri ve alt boyutları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Çalışma grubunu Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalı’nda öğrenim gören toplam 130 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada iletişim becerisi düzeyini belirlemek üzere Ersanlı ve Balcı tarafından geliştirilen İletişim Becerileri Envanteri, problem çözme becerisini saptamak amacıyla ise, Türkçeye uyarlaması ise Şahin, Şahin ve Heppner tarafından yapılan Problem Çözme Envanteri kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, müzik öğretmenliği öğrencilerinin iletişim becerilerinin iyi düzeyde, problem çözme becerilerinin ise düşük düzeyde olduğu göstermiştir. Ayrıca, öğrencilerin iletişim becerisi ile problem çözme becerisi ve alt boyutları arasında yüksek düzeyde olumlu yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Açık (2013) çalışmasında lise öğrencilerinin öğrenme stilleri ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Bolu ve Bayburt illerinde 2011-2012 eğitim öğretim yılında öğrenim gören 172'si kız, 33'ü erkek toplam 205 lise öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma verilerinin elde edilmesinde Kolb (1999) tarafından geliştirilen ve Gencel (2006) tarafından Türkçeye uyarlanan Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri Versiyon- III, Heppner ve Petersen (1982) tarafından geliştirilen ve Şahin, Şahin ve Heppner (1993) tarafından Türkçeye uyarlanan Problem Çözme Envanteri ve araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda lise öğrencilerinin problem çözme becerilerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin problem çözme becerileri ile yaşadıkları il, yaş, anne öğrenim durumu ve baba öğrenim durumu bağımsız değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ( $p>.05$ ). Öğrencilerin cinsiyetleri ile problem çözme becerisine güven, yaklaşma kaçınma alt boyutu ve toplam puan değerleri arasında kız öğrencilerin lehine anlamlı bir ilişki belirlenmiştir ( $p<.05$ ).

Otacıoğlu (2009)'nun, müzik öğretmeni adaylarının benlik saygı düzeyleri ile akademik ve çalgı başarılarının karşılaştırılmasını yaptığı çalışmada ise; Survey Yöntemi kullanılmış, çalışma grubunu 80 kişi oluşturmuştur. Araştırmadaki veriler, öğrencilere yönelik Kişisel Bilgi Formu ile Benlik Saygısı Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin benlik saygıları ile bazı değişkenler arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu saptanmıştır

Delorenzo (1989) tarafından, altıncı sınıf öğrencilerinin genel müzik derslerindeki yaratıcı problem çözme süreçleri incelenmiştir. Dört okul bölgesinde, sekiz yaratıcı problem çözme aktivitesi videoya kaydedilmiştir. Problem çözenin bir dizi seçimi içerdiği varsayımından yola çıkan araştırmacı, öğrencilerin problem algılarından problem çözümlerine kadar olan zinciri analiz etmiştir. Bulgular, hayli ilgili olan problem çözümlerinin, sesin müziksel dışavurumculuğunu keşfettiğini ve organize ettiğini gösterirken, ilgisiz problem çözümler nadiren kararlarını müziksel alanlara dayandırabilmişlerdir. Bunun yanı sıra, problemin yapısı ve öğrencinin, problemin konuyla alakasını, algılamasının problem çözme sürecini etkilediği görülmüştür. Araştırmacı, bu konudaki tartışma ile ilgili olan yapısal araştırma deneyimlerinin, tıpkı öğrencileri müzikte kendi tarzlarını bulmaları için cesaretlendiren problemler gibi,



müzikal düşüncede de daha üst seviyelere ulaşmalarını kolaylaştırabileceği sonucuna varmıştır.

Williamson (2011)'in, sanat ve fen bilim öğrencilerinin yaratıcı problem çözme becerilerini incelediği araştırmada, esas olarak 1960'lar ve 1980'ler arasındaki dönemi ele alan araştırmada, bilim ve sanat öğrencilerinin düşünce tarzlarında önemli farklılıkların olduğu belirtilmektedir. Bu araştırmada problem çözme testleri, 116 katılımcı tarafından tamamlanmıştır. Testler, yakınsak düşünce, aykırı düşünce, tercih edilen öğrenme stili ve yaratıcı problem çözme becerilerini ölçmektedir. Araştırmanın sonuçları, daha önce yayınlanan problem çözme becerilerinde sanat ve bilim öğrencileri arasında fark olmadığını ileri süren araştırma sonuçlarının aksini göstermiştir. Tercih edilen öğrenme stilleri arasında farklar gözlemlenmiştir fakat bunlar önceki araştırmaların aksine daha küçük farklardır. Bu araştırma çağdaş mezunların öncekilere oranla daha dengeli eğitim profiline sahip olduğunu göstermiştir ve bunların olası sebeplerini incelemiştir. Problem çözmeye ilişkin ulaşılan sonuçlar; öğrenciler genellikle analitik, mantıklı, objektif ve biçimci bilim adamları ile duygusal ve yaratıcı sanatçı şeklindeki geleneksel klişeleri desteklemişlerdir. Bilim adamı ve sanatçı profili sorulduğundaki genel kanı bir bilim adamının sosyal becerilerden yoksun, titiz ve düzenli bir birey olduğu yönüdeyken; sanatçının dağınık, dışa dönük, tutkulu, doğal ve açık fikirli olduğu yönündedir.

Chesson ve Munday (1993) tarafından, müzik ve bilgisayar uzmanlarından oluşan bir grupta, problem çözmeye yönelik olarak beyinsel faaliyet tercihlerinin incelendiği çalışma, 54 müzik ve 58 bilgisayar uzmanı olmak üzere 112 kişinin sonuçları üzerinden yürütülmüştür. “İnsan bilgisinin işlenmesi” üzerine yapılan anket tüm gruba uygulanmıştır. Sonuçlar ise üniversitedeki müzik uzmanları ile bilgisayar uzmanlarının problem çözme konusunda benzer beyinsel faaliyetleri baskın ve doğru olarak kullandıklarını göstermektedir. Fakat müzik uzmanları bilgisayar uzmanlarına göre sağ ve sol beyinsel faaliyetlerini, yani beynin iki tarafını da bir bütün olarak daha çok kullanmaktadır. Bununla beraber, bilgisayar uzmanları ise beynin sol tarafını müzik uzmanlarına göre daha çok kullanmaktadır.

Udeani ve Adeyoma (2011) öğretmenlerin problem çözme becerileri ile öğrencilerin öğrenme stilleri ve biyoloji dersinde gösterdikleri akademik başarı arasındaki ilişkiyi

incelemişlerdir. Betimsel bir çalışma olan bu araştırmanın çalışma grubunu rastgele seçilmiş 150 ortaöğretim öğrencisi ve 5 okulda görev yapan 10 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin problem çözme becerilerinin, öğrencilerin öğrenme stilleri ve biyoloji dersi akademik başarıları arasında pozitif yönde bir ilişki saptanmıştır. Buna dayanarak, öğretmenlerin problem çözme becerileri ile öğrencilerin öğrenme stilleri ve biyoloji dersi akademik başarıları üzerinde önemli etkileri olduğu sonucuna varılmıştır.

Chinaveh (2010) tarafından üniversite öğrencileri ile yürütülen deneysel çalışmada, problem çözme eğitiminin problem çözme becerisine etkisi incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, deney ve kontrol grupları arasında büyük farklılıklar oluşmuş ve bu eğitimin deney grubundaki öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirdiği görülmüştür.

Jerath, Hasija ve Malhotra (1993) 240 üniversite öğrencisi üzerinde yaptıkları çalışmada, problem çözme durumunda cinsiyet, zekâ düzeyi ve kişilik tipi gibi değişkenler ile stres düzeyi arasında ilişki olduğunu bulmuşlardır (Akt: Şirin ve Güzel, 2006).

### **2.6.2. Performans Kaygısı Araştırmaları**

Tokinay (2014) çalışmasında öğretmen adaylarının müzik performans kaygılarının bireysel özellikler bakımından incelenmesini araştırmıştır. Çalışma grubunu Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı 2., 3. ve 4. sınıflarında öğrenim gören 78 kişi oluşturmuştur. Araştırmanın verileri Müzik Performans Kaygısı Envanteri ve Özgüven Değerlendirme Formu ile toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre kadınların erkeklere oranla anlamlı düzeyde daha fazla müzik performans kaygısı duyduğu, müzik performans kaygısının yaş, mezun olunan lise türü ve sınıf düzeyine göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Bir diğer araştırma sonucu ise müzik performans kaygısı ile özgüven arasında anlamlı ve negatif yönde ilişki olduğunu göstermiştir.

Köse (2006), yapmış olduğu çalışmada müzik öğretmeni adaylarının mesleki kaygılarını incelemiştir. Araştırmanın örneklemini 6 üniversitede öğrenim gören son

sınıfta öğrenim gören 190 müzik öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın bulgularına göre, müzik öğretmeni adaylarının mesleki kaygıları düşüktür.

Doğan ve İskender (2015) güzel sanatlar lisesi öğrencilerindeki müzik performans kaygısı azaltmaya yönelik psiko-eğitim programının işlevselliği isimli çalışmalarında Müzik Performans Kaygısı (MPK) için geliştirilen Yapısal Eşitlik Modellemesi temel alınarak, modelin psiko-eğitim programı ile sınanmasını amaçlamışlardır. Bu amaçla hazırlanan 12 oturumluk Psiko-eğitim Programı, Bolu Güzel Sanatlar Lisesi (GSL) Müzik Bölümüne devam eden 11. ve 12. sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Araştırmada 2x3'lük split pilot deseni kullanılmıştır. Bulgulara göre, MPK'ında müdahale\*zaman etkisinin anlamlı olduğu görülmüş, "MPK'nı Azaltmaya Yönelik Psiko-eğitim Programının" MPK'nı azaltmada etkili olduğunu ve bu etkinin iki aylık izleme sonunda da kalıcılığını korumakla birlikte artarak devam ettiğini ortaya koymuştur. Sonuçlara göre, Psiko-eğitim programının Doğan (2013)'in elde ettiği modeli doğruladığı görülmüştür.

Başaran (2010)'ın çalışmasında Müzik öğretmeni adaylarının sürekli kaygı, öz-yeterlik, müzik öğretmenliği mesleğine yönelik tutum düzeyleri seçilen çeşitli değişkenler bakımından incelenip aralarındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma, ilişkiyel tarama modelinde bir çalışma olup sekiz üniversitede öğrenim gören 488 müzik öğretmeni adayı ile yürütülmüştür. Araştırmada, veri toplama aracı olarak Spielberger ve arkadaşları (1970) yılında geliştirilen, Öner ve LeCompte (1977) tarafından Türkçeye uyarlanan Sürekli Kaygı Envanteri, Woolfolk Hoy (1998) tarafından geliştirilen Çapa ve arkadaşları (2005) tarafından Türkçeye uyarlanan öğretmen öz-yeterlik ölçeği ve Güdek (2007) tarafından geliştirilen müzik öğretmenliği mesleğine yönelik tutum ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına dayanarak ulaşılan sonuca göre; öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre sürekli kaygı düzeylerinde ve adayların müziğe başladıkları döneme göre öz-yeterlik algı düzeylerinde anlamlı farklılık bulunmuş; sürekli kaygı, müzik öğretmenliği mesleğine yönelik tutum ve öz-yeterlik algıları arasında ilişki olduğu görülmüştür. Diğer değişkenlerle sürekli kaygı, öz-yeterlik ve müzik öğretmenliği mesleğine yönelik tutum arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Kocabaş (2002), Müzik öğretiminde bireysel değerlendirmelerde kaygı düzeyi üzerine yapmış olduğu araştırmasında işbirlikli öğrenme yöntemi ve toplu sınıf öğretiminin uygulandığı müzik derslerinde, öğrencilerin kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını incelemiştir. Araştırmanın örneklemini sınıf öğretmenliği anabilim dalında öğrenim gören ve müzik 1 dersini alan, 227 ikinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Deney-kontrol gruplu deneysel araştırma deseninin yöntem olarak kullanıldığı çalışmada, deney grubu 104, kontrol grubu 123 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmanın bulgularına göre; deney ve kontrol gruplarının sürekli kaygı puanlarının, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür.

Genç (2008), yaptığı yüksek lisans çalışmasında Eğitim Fakültesi Resim-İş Bölümü öğrencilerinin kaygılarının olup olmadığını, varsa hangi düzeyde olduğunu belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini resim-iş bölümü 1.2.3.4. sınıflarda öğrenim gören 120 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın bulgularına göre, farklı sınıflarda okuyan öğrencilerin sürekli kaygı puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre sürekli kaygı puanlarında anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Ralph (2004) son sınıf aday öğretmenler ve danışmanlarının uzatılmış staj uygulaması sırasındaki kaygılarını izlemiştir. Çalışma 16 haftalık bir staj programından önce ve sonra aday öğretmenlerde oluşan ya da değişen kaygıları ölçmektedir. Sonuç olarak aday öğretmenlerin başta ifade ettiği kaygılar azalırken yerine yeni kaygıların ortaya çıktığı gözlemlenmiştir. Öğretmen adaylarının tümü stajdan sonra baştaki kaygılarının azaldığını ama bazılarının kaldığını ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarının kaygıları bireysel farklılıklar göstermektedir ve katı bir dizi deneyim olmamalıdır. Bu bireysel farklılıklar bir dizi kişiye özgü özelliklere bağlıdır. Örneğin, kişisel inançlar, kişisel öğretmen yeterliği, biliş, olgunluk, çevresel koşullar, danışmanla ilişkiler, öğretmenlerin yeterliliklerine duydukları inanç, kaygının olumsuz etkisini azaltmaktadır. Ayrıca öğretmen adayları staj sırasında güçlü mesleki yönlerini geliştirmişlerdir.

Ghaith ve Shaaban (1999) farklı okullardan öğretmenlerin öğretim kaygıları ile ilgili algıları ve kişisel ve genel yeterlik algılarının öğretmen karakterleri ile ilişkisini açıklamaya çalıştıkları araştırmalarında, öğretmenlerin deneyiminin ve kişisel yeterliğinin öğretim kaygıları algılarını negatif yönde etkilediği fakat cinsiyet, mezun

olunan öğretim seviyesi ve genel yeterliklerinin kaygıyla hiçbir ilişkisi olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca araştırmada düşük kişisel yeterliğe sahip olan öğretmenlerin göreve yönelik kaygıları daha fazla taşıdığı tespit edilmiştir.

Liu (2008) öğretmen adayları ile öğretmenliklerinin birinci yılındaki öğretmenleri cinsiyet, lisans seviyeleri, öğretmen eğitim programlarının kalitesine bakış açıları, yeterlik inançları ve öğretime yönelik kaygıları açısından bir karşılaştırma yapmak amacıyla araştırma yapmıştır. Çalışma, A.B.D'nin orta bölgelerinde bir eyalette geniş bir bölgede devam eden öğretmen yetiştiren 50 kurumu içermektedir. Öğretmen adayları ve öğretmenler, programın kalitesi, yeterlik inançları ve öğretimle ilgili kaygılarından oluşan ankete cevap vermişlerdir. Cevaplar kalite ve yeterlik açısından yüksek bulunurken, kaygı ile ilgili olarak orta düzeyde bulunmuştur. Deneyim, cinsiyet ve lisansın kaygı, yeterlik ve kaliteyi etkilediği analizler sonucunda tespit edilmiştir. Deneyime bakılırsa, öğretmen adaylarının, öğretmenlere göre kaygı ve yeterlik inançları daha yüksek bulunmuştur. Kalite ile ilgili görüşleri iki grupta da aynıdır. Cinsiyetle ilgili olarak bayan katılımcıların erkek katılımcılara göre kaygıları daha yüksek bulunurken yeterlik ve kalitede değişim gözlenmemiştir. Lisans seviyesi değişkeninde ilginç bir sonuç ortaya çıkmıştır. Düşük lisans seviyesinde olanlar kalite ve yeterlikle ilgili görüşlerinde yüksek puan almışlardır. Kaygı üç seviyede de değişmemiştir.

Mcqueade (2009), sanat bölümünde okuyan 139 üniversite öğrencisi ile yaptığı araştırmasında öz yeterlilik, mükemmeliyetçilik, iyimserlik ve performans kaygısı arasındaki ilişkileri incelemiştir. İstatistiksel analizler performans kaygısı ile iyimserlik arasında ve performans kaygısı ile öz yeterlilik arasında negatif ilişkinin olduğunu ortaya koymuştur. Çoklu regresyon analizi ise iyimserlik, öz yeterlilik ve mükemmeliyetçiliğin performans kaygısının önemli yordayıcıları olduğunu belirlemiştir.

Pintrich ve Groot (1990) birlikte yürüttükleri araştırmalarında yedinci sınıfa devam eden öğrencilerin öz yeterlilikleri, sınav kaygıları, öz düzenlemeleri ve akademik performanslarının arasındaki korelasyonu incelemişlerdir. Araştırmada öğrencilerin öz yeterlilik düzeyleri, sınav kaygıları ve öz düzenleme düzeyleri belirlenmiştir. Araştırma sonucunda sınav kaygısının, öz yeterliliğin ve öz düzenlemenin akademik performansı belirlemede önemli bir belirleyici olduğu saptanmıştır.

Brown ve Morrissey (2004), öz yeterlilik, kaygı, ve sunum performansı arasındaki ilişkileri inceledikleri çalışmaya 65 üniversite öğrencisi katılmıştır. Öğrencilerin öz yeterlilik düzeyleri ile performans başarıları arasında pozitif yönde korelasyon ilişkisi bulunurken, öz yeterlilik düzeyleri ile kaygıları arasında negatif bir korelasyon ilişkisine rastlanmıştır.

Frkovich (1983) tarafından yapılan bir çalışmada bir tür davranış terapisi olan sistematik duyarsızlaştırmanın (systematic desensitization) armonik dikte performansı ve kaygı düzeyine etkisi araştırılmıştır. Öntest-sontest kontrol gruplu deney modelinin kullanıldığı çalışma, ana dal müzik eğitimi alan öğrencilerden oluşan 60 kişilik iki grupta (nd=31, nk=29) yürütülmüştür. Oniki hafta sürdürülen çalışmada, veri toplama aracı olarak; armonik aralıklar, üç sesli akorlar ve yedili akorlar ile kadanstan oluşan 40 soruluk ‘armonik dikte profili’, ‘Suinn sınav kaygısı davranış ölçeği’ ve ‘kişisel bilgi formu’ kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre; sistematik duyarsızlaştırma yöntemi, armonik dikte performansı ve sınav kaygısı üzerinde etkili olmamıştır. Ayrıca sınav kaygısı ile dikte performansı arasında da, yöntemden kaynaklanan anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Culler ve Holahan (1980) tarafından yapılan bir çalışmada, sınav kaygısı ve akademik başarı arasındaki ilişki ile düşük ve yüksek sınav kaygılı öğrencilerin davranışları arasındaki farklılıklar araştırılmıştır. ‘Sınav kaygısı ölçeği’ ile elde edilen verilere göre, araştırma grubundaki 65 lisans öğrencinin yüksek sınav kaygısı yaşadığı; 31 öğrencinin ise düşük sınav kaygısı yaşadığı belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, yüksek sınav kaygısı yaşayan öğrencilerin düşük akademik başarı elde ettikleri ortaya konmuştur. Ayrıca yüksek sınav kaygısına sahip öğrencilerin zayıf çalışma alışkanlığına sahip oldukları belirlenmiş; aynı öğrencilerin çalışma alışkanlıklarının kalitesi (yoğunluğu) ve çalışmaya ayırdıkları süre ile akademik başarıları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur.

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.

Osborne ve Kenny (2008) diğeri bir araştırmalarında 298 müzik öğrencisinden en kötü performanslarını yazmalarını 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.

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'nı yordamada daha etkili olduğu görülmüştür. MPK yaşantısı müzik kariyerinin ilk başlarında başlayabilmekte ve bu yaşantının karakteristik özellikleri yetişkinlerdeki yaşantı ile nitelik bakımından benzerlik göstermektedir.

## **BÖLÜM III: YÖNTEM**

Bu bölümünde yapılan araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları, verilerin toplanması ile verilerin analizi ve yorumlanması hakkında bilgiler yer almaktadır.

### **3.1. Araştırmanın Modeli**

Bu araştırmada, profesyonel müzik eğitimi görmekte olan öğrencilerin problem çözme becerileri ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, gruplar arası karşılaştırmayı da içeren, öğrencilerin çeşitli özelliklerine bağlı olarak problem çözme ve kaygı düzeyleri arasında anlamlı fark olup olmadığını da araştırmaya yönelik olduğundan tarama modeline uygun olarak düzenlenmiştir. “Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekilde betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez” (Karasar, 2009).

### **3.2. Evren ve Örneklem**

Araştırmanın evrenini, lisans 3 ve 4. sınıfta öğrenim gören konservatuar, müzik bölümü, müzik öğretmeni adayları oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemini ise Tablo 1’de frekans ve yüzde dağılımları verilen 2014-2015 yılında Türkiye ve Kıbrısın Kuzeyin’de 3. ve 4. sınıfta konservatuar, müzik ve müzik öğretmenliği bölümünde eğitim ve öğrenim gören toplam 306 lisans öğrencisi oluşturmaktadır. Öğrencilerin, demografik özelliklerine ilişkin dağılımlar ise Tablo 2’de verilmiştir.



**Tablo 1: Öğrencilerin öğrenim gördükleri kuruma ilişkin frekans ve yüzde dağılımları**

<b>Kurum</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Mimar Sinan Güzel Sanatlar Konservatuarı	17	5,6
İstanbul Ü. Konservatuarı	28	9,2
Doğu Akdeniz Ü. Müzik Öğretmenliği (KKTC)	34	11,1
Marmara Ü. Güzel Sanatlar Fakültesi	14	4,6
Kocaeli Ü. Güzel Sanatlar Fakültesi	16	5,2
Marmara Ü. Müzik Öğretmenliği	51	16,7
Karadeniz Teknik Ü. Konservatuarı	17	5,6
Dokuz Eylül Ü. Müzik Öğretmenliği	37	12,1
Çanakkale Onsekiz Mart Ü. Müzik Öğretmenliği	39	12,7
Uludağ Ü. Müzik Öğretmenliği	53	17,3
<b>Toplam</b>	<b>306</b>	<b>100,0</b>

**Tablo 2: Öğrencilerin demografik özelliklerine ilişkin dağılım (N=306)**

Değişken	Grup	f	%	Değişken	Grup	f	%	
Cinsiyet	Erkek	169	55,2	Enstrümanı isteyerek seçme	Evet	274	89,5	
	Kız	137	44,8		Hayır	32	10,5	
Yaş	18-21	83	27,1	Enstrümanı günlük çalma süresi	1 saat	134	43,8	
	21-24	172	56,2		2 saat	88	28,8	
	24-27	32	10,5		3 saat	46	15,0	
	27 ve üstü	19	6,2		4 saat	20	6,5	
					5 saat ve ü.	18	5,9	
Yaşanan bölge	Doğu Anadolu	3	1,0	Ünv. Çal. ortamına ilişkin memnuniyet	Evet	147	48,0	
	İç Anadolu	27	8,8		Hayır	159	52,0	
	Akdeniz-Ege	62	20,3		Evdeki çalışma ortamına ilişkin memnuniyet	Evet	200	65,4
	Marmara	181	59,2			Hayır	106	34,6
	Güneydoğu	4	1,3			Enstrümanın ses kalitesi iyi mi?	Evet	238
KKTC	29	9,5	Hayır	68	22,2			
Annenin öğrenim durumu	İlkokul Mezunu	58	19,0	Ailede öğretmen var mı?	Evet	128	41,8	
	Orta Mezunu	38	12,4		Hayır	178	58,2	
	Lise Mezunu	112	36,6		Ailede müzik veya gs alanında eğitim alan	Evet	78	25,5
	Lisans Mezunu	87	28,4			Hayır	228	74,5
	L. Üstü Mezunu	11	3,6			Seçilen mesleğin uygun olduğunu düşünme	Evet	291
Babanın öğrenim durumu	İlkokul Mezunu	39	12,7	Hayır	15		4,9	
	Orta Mezunu	40	13,1	Aldığınız eğitim sizi mesleki açıdan geliştiriyor mu	Tamamen	48	15,7	
	Lise Mezunu	117	38,2		Oldukça	135	44,1	
	Lisans Mezunu	91	29,7		Kısmen	93	30,4	
	L. Üstü Mezunu	19	6,2		Biraz	21	6,9	
Hiç					9	2,9		
Kardeş sayısı	Kardeş yok	57	18,6	Kendini akademik olarak başarılı bulma	Tamamen	26	8,5	
	1 kardeş	156	51,0		Oldukça	138	45,1	
	2 kardeş	55	18,0		Kısmen	116	37,9	
	3 kardeş	20	6,5		Biraz	16	5,2	
	4 ve daha fazla	18	5,9		Hiç	10	3,3	
Müzik eğitimine başlama yaşı	5-8 yaş	35	11,4	Mezuniyet sonrası mesleği yapma düşüncesi	Evet	278	90,8	
	9-12 yaş	88	28,8		Hayır	28	9,2	
	13-16 yaş	130	42,5		Okuldaki bireysel çalgı	Yaylı	129	42,2
	17-20 yaş	40	13,1			Üflemlili	61	19,9
	21 yaş ve üzeri	13	4,2			Vurmalı	1	0,3
Telli				62		20,3		
	Opera	34	11,1					
	Piyano	19	6,2					

Tablo 2’de öğrencilerin demografik özellikleri verilmiştir. Buna göre;

Araştırmaya katılan öğrencilerin %55,2’si erkek ve %44,8’i kızdır. Öğrencilerin büyük kısmı, %56,2 ile 21-24 yaş grubunda yer almakta olup daha çok Marmara (%59,2) ve Akdeniz/Ege (%20,3) bölgelerinde yaşamaktadırlar. Öğrencilerin anne ve babalarının eğitim durumlarına bakıldığında daha çok lise ve lisans mezunu oldukları görülmektedir (Anne: Lise=%36,6 ve Lisans=%28,4; Baba: Lise=%38,2 ve Lisans=%29,7). Öğrencilerin %18,6’sının kardeşi yokken, %51,0’inin bir kardeşi vardır. Müzik eğitimine başlama yaşına bakıldığında, öğrencilerin büyük kısmının 17 yaşından önce müzik eğitimine başladıkları görülmektedir. Öğrencilerin %11,4’ü 5-8 yaşlarında, %28,8’i 9-12 yaşlarında ve %42,5’i 13-16 yaşlarında müzik eğitimine başladıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin okuldaki bireysel çalgıları incelendiğinde, sırasıyla %42,2’sinin bireysel çalgısının yaylı, %20,3’ünün telli, %19,9’unun üflemeli, %11,1’inin opera, %6,2’sinin piyano ve %0,3’ünün vurmali bir çalgı olduğu görülmektedir. Öğrencilerin çok büyük bir bölümü (%89,5) enstrümanını isteyerek seçtiğini belirtmiştir. Bu öğrencilerin %43,82’i enstrümanını günlük en az bir saat, %28,8’i iki saat, %15,0’i üç saat, %6,5’i dört saat ve %5,9’u beş saat ve üzeri bir süre çaldıklarını söylemişlerdir. Öğrencilerin %48,0 üniversitedeki ve %65,4’ü evdeki çalışma ortamından memnun olduklarını belirtmiş, %77,8’i enstrümanlarının ses kalitesini iyi olduğunu düşündüklerini ifade etmişlerdir. Araştırmaya katılan öğrencilerin %41,8’inin ailesinde bir öğretmen olduğu ve %25,5’inin ailesinde müzik veya güzel sanatlar alanında halen eğitim alan biri olduğu rapor edilmiştir. Öğrencilerin çok büyük bir bölümü (%95,1) seçtikleri mesleğin kendilerine uygun olduğunu düşünmektedir. Öğrencilerin %15,7’si aldıkları eğitimin kendilerini mesleki açıdan ‘Tamamen’, %44,1’i ‘Oldukça’ ve %30,4’ü ise ‘Kısmen’ geliştirdiğini düşünmektedir. Öğrencilerin %6,9’u ise aldıkları eğitimin kendilerini mesleki açıdan ‘Biraz’ geliştirdiğini ve %2,9’u ‘Hiç’ geliştirmediğini düşünmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin %8,5’i kendilerini akademik açıdan ‘Tamamen’, %45,1’i ‘Oldukça’ ve %37,9’u ise ‘Kısmen’ başarılı bulmaktadır. Son olarak, öğrencilerin %90,8’i mezun olduktan sonra mesleklerini yapmayı düşünürken, %9,2’si mezun olduktan sonra mesleklerini yapmayı düşünmemektedir.

### 3.3. Veri Toplama Araçları

Profesyonel müzik eğitimi görmekte olan öğrencilerin problem çözme becerileri ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla uygulanan anket, Kişisel Bilgi Formu dâhil, toplam üç bölümden oluşmaktadır. Ankette, Kişisel Bilgi Formundan sonra sırasıyla, Problem Çözme Envanteri (PÇE) ile Müzik Performans Kaygısı Envanteri yer almaktadır.

#### **Kişisel Bilgi Formu:**

Araştırmacı tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formunda, araştırmaya katılan öğrencilerin demografik özelliklerine ilişkin toplam 19 soru yer almaktadır (Ek-1).

#### **Problem Çözme Envanteri (PÇE):**

Problem Çözme Envanteri (PÇE) kişilerin problem çözme becerileri hakkında kendi algılarını ölçmek amacıyla Heppner ve Petersen (1982) tarafından geliştirilmiş ve Şahin, Şahin ve Heppner (1993) tarafından geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. 35 maddeden oluşan likert tipi bir ölçektir. Ölçekte altılı cevap şikkı bulunmaktadır. Bunlardan “1” tamamen katılımı, “6” ise tamamen katılmamayı ifade eder. Puanlamada 9, 22 ve 29. maddeler puanlama dışı tutulur. Puanlama 32 madde üzerinden yapılır. 1, 2, 3, 4, 11, 13, 14, 15, 17, 21, 25, 26, 30 ve 34. maddeler ters olarak puanlanan maddelerdir. Bunun sonucunda ölçekten alınabilecek en düşük puan 32, en yüksek puan 192’dir. Konu ile ilgili yürütülen çalışmalar sonucunda ölçeğin; problem çözme yeteneğine güven, yaklaşma-kaçınma ve kişisel kontrol olmak üzere üç faktörden meydana geldiği görülmüştür. Ölçekte; 5, 10, 11, 12, 19, 23, 24, 27, 33, 34 ve 35’inci maddeler problem çözme yeteneğine güven, 1, 2, 4, 6, 7, 8, 13, 15, 16, 17, 18, 20, 21, 28, 30 ve 31’inci maddeler yaklaşma-kaçınma, 3, 14, 25, 26 ve 32’ inci maddeler ise kişisel kontrol alt boyutunu ölçmek üzere düzenlenmiştir. Ölçekten alınan düşük puan, problem çözümedeki etkililiği; yüksek puan ise problem karşısında etkili çözümler üretememeyi ifade etmektedir. Yapılan çalışmalar sonunda ölçeğin tümü için elde edilen Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı 0.90, alt ölçekler için elde edilen katsayılar ise 0.72 ile 0.85 arasında bulunmuştur (Akt. Savaşır ve Şahin, 1997).

### **Müzik Performans Kaygısı Envanteri:**

2004 yılında Kenny tarafından geliştirilen Kenny Müzik Performans Kaygısı Envanteri (K-MPKE) performans öncesi deneyimleri ve altta yatan psikolojik savunmasızlıkları ölçmek, performans kaygısından zarar gören sanatçılara yardım etmek üzere durumun daha kapsamlı biçimde kavramsallaştırmasını yapmak ve çok daha uygun, kapsamlı tedavilere odaklanmak için bir adım atabilmek amacıyla geliştirilmiştir (Kenny, 2009). Envanterde Barlow'un teorik bileşenlerinden her birine tekabül eden, içlerinde kaygı ifadelerini çağrıştıran (kontROLSÜZLÜK, ÖNGÖRÜLEMEZLİK, OLUMSUZ DUYGU, DURUMSAL BELİRTİLER GİBİ); dikkat kayması (görev ve öz değerlendirme odağı, olumsuz değerlendirme korkusu gibi), fizyolojik uyarım ve bellek önyargısına dair ifadeler bulunan maddeler yer almaktadır (Kenny & Osborne, 2006). 7'li Likert tipindeki ölçekte, ifadelere katılma oranı "Kesinlikle katılmıyorum" ile "Kesinlikle katılıyorum" arasında değişen rakamları işaretleyerek belirlenmektedir. Ulusal opera topluluğu üyeleri ile yapılan çalışmada KMPKE'nin güvenirlik katsayısı .94 olarak bulunmuştur. Envanterin, Durumluk Sürekli Kaygı Envanteri (State Trait Anxiety Inventory)'nin 'sürekli kaygı alt ölçeği' ile ve Cox-Kenardy Müzik Performans Kaygısı (Cox and Kenardy Music Performance Anxiety) envanterinin 'solo performans alt ölçeği' ile anlamlı pozitif ilişkisi bulunmuştur.

Türkçeye uyarlaması Tokinan (2013), tarafından Türkiye'nin çeşitli üniversitelerin Müzik Eğitimi Anabilim Dalı'nda birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıflarında okuyan (18-23 yaş) 696 öğrenci üzerinde yapılan envanterin analizinde 25 maddelik Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı .895 olarak hesaplanmıştır. Araştırmacı tarafından yapılan analizler sonrasında Kenny Müzik Performans Kaygısı Envanterinin Türkçe uyarlamasının geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu görülmüştür. 7'li Likert tarzı envantere yer alan ifadeler 'Kesinlikle katılmıyorum' (0) ile 'Kesinlikle katılıyorum' (6) arasında derecelendirilmiş olup toplam puanlar 0 ile 150 arasında değişebilmektedir. 105 puan ve üstü yüksek müzikal performans kaygısını işaret ederken, 45 puan ve aşağısı düşük müzikal performans kaygısını göstermektedir.

### 3.4. Ölçeklerin Araştırma için Güvenirlilik Analizleri

Profesyonel müzik eğitimi görmekte olan öğrencilerin problem çözme becerileri ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla uygulanan ankette yer alan ölçeklerin bu çalışma için uygunluğu, bir madde analizi ile güvenilirliğine bakılarak incelenmiştir. Ölçek ve ölçeğin alt boyutlarında yer alan maddelerin güvenilirlik analizleri için *Alpha* modeli kullanılmıştır (Tablo 3).

Alfa ( $\alpha$ ) katsayısına bağlı olarak ölçekler ve alt boyutlarının güvenilirliği aşağıdaki gibi değerlendirilmiştir.

$0.00 \leq \alpha < 0.40$  ise ölçek/boyut güvenilir değildir,

$0.40 \leq \alpha < 0.60$  ise ölçeğin/boyutun güvenilirliği düşük,

$0.60 \leq \alpha < 0.80$  ise ölçek/boyut oldukça güvenilir, ve

$0.80 \leq \alpha < 1.00$  ise ölçek/boyut yüksek derecede güvenilirdir (Kalaycı, 2006).

**Tablo 3: Örgütsel Bağlılık Ölçeği alt boyutlarına ait güvenilirlik tablosu**

Ölçekler/Boyutlar	Alfa Katsayısı ( $\alpha$ )
Problem çözme yeteneğine güven	0,817
Yaklaşma-kaçınma	0,798
Kişisel kontrol	0,712
Problem Çözme Envanteri (Genel)	0,870
Müzik Performans Kaygısı Envanteri	0,932

Tablo 3'den de görüleceği üzere, üç boyuttan oluşan Problem Çözme Envanteri için yapılan güvenilirlik analizi sonucunda boyutların güvenilirlik katsayılarının 0,712 ile 0,817 arasında değiştiği bulunmuştur. Envanterin geneli içinse güvenilirlik katsayısı 0,870 olarak hesaplanmıştır. Müzikal Performans Kaygısı Envanteri için ise güvenilirlik katsayısı 0,932 bulunmuştur. Bu değerler, envante ve alt boyutları oluşturan maddelerin arasında güvenilirliğin oldukça yüksek olduğunu göstermektedir. Madde analizi sonrası ölçek ve alt boyutlarının güvenilirlik düzeylerinin araştırma için yeterli olduğu anlaşılmıştır.

### 3.5. Verilerin Analizi

Profesyonel müzik eğitimi görmekte olan öğrencilerin problem çözme becerileri ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla uygulanan anket ile elde edilen veriler ile herhangi bir istatistikî işleme geçilmeden önce bir yanlışlık barındırıp barındırmadıkları ve araştırmanın amacı ile belirlenen sınırlar içinde olup olmadıkları kontrol edilmiştir.

Araştırma ile elde edilen verilerle ilgili aşağıdaki istatistikî çözümler yapılmıştır:

1. Örnekleme oluşturan öğrencilerin demografik özelliklerini özetlemek açısından, değişkenlerinin frekans ( $f$ ), yüzdeleri (%) hesaplanmıştır (Tablo 1).
2. Öğrencilerin algılarına göre, Problem Çözme Envanteri ve alt boyutları ile Müzik Performans Kaygısı Envanterine verdikleri puanların ortalama ( $\bar{X}$ ) ve standart sapma ( $ss$ ) değerleri hesaplanmıştır.
3. Öğrencilerin, problem çözme becerileri ve müzik performans kaygısına ilişkin algı düzeylerinin, cinsiyet, enstrümanlarını isteyerek seçme, üniversitedeki-evdeki çalışma ortamına ilişkin memnuniyet, enstrümanın ses kalitesi, ailede öğretmen olması ve ailede müzik veya güzel sanatlar alanında halen eğitim alan birinin olması değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını araştırmak amacıyla ilişkisiz (bağımsız) gruplar t-testi yapılmıştır.
4. Öğrencilerin, problem çözme becerileri ve müzik performans kaygısına ilişkin algı düzeylerinin, yaş, kardeş sayısı, müzik eğitimine başlama yaşı ve enstrümanı günlük çalma saati değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını araştırmak amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi yapılmıştır.
5. Öğrencilerin, problem çözme becerileri ve müzik performans kaygısına ilişkin algı düzeylerinin yaşadığı bölge, anne-babanın eğitim durumu, okuldaki bireysel çalgısı, aldığı eğitimin kendisini mesleki açıdan geliştirme düzeyi ve kendisini akademik olarak başarılı bulma düzeyi değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını araştırmak amacıyla, (normallik varsayımı sağlanamadığından) non-parametrik Kruskal-Wallis testi uygulanmıştır.

6. Öğrencilerin, problem çözme becerileri ve müzik performans kaygısına ilişkin algı düzeylerinin, seçilen mesleğin uygun olduğunu düşünme ve mezuniyet sonrası mesleği yapma düşüncesine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını araştırmak amacıyla, (normallik varsayımı sağlanamadığından) non-parametrik Mann-Whitney U testi yapılmıştır.

Tüm istatistiksel hesaplamalarda anlamlılık düzeyi  $.05$  olarak kabul edilmiştir. Anlamlılık değeri,  $.05$ 'ten küçük ( $p < .05$ ) bulunduğu bağımsız değişkenlerin grupları (kategorileri) arasındaki farklılıklar ve ilişkiler “anlamlı” olarak kabul edilmiş ve sonuçlar buna göre değerlendirilmiştir.



## BÖLÜM IV: BULGULAR

Araştırmanın bu bölümde, profesyonel müzik eğitimi görmekte olan öğrencilerin problem çözme becerileri ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek üzere ele alınan amaçlar doğrultusunda yapılan istatistikî analizlere yer verilmiştir. Bulgular ve bunlara ait sonuçlar, araştırmanın amaçlarına uygun bir sıra ile tablolar halinde, açıklamaları ile birlikte aşağıda sunulmuştur.

### 4.1. Öğrencilerin Problem Çözme Becerilerine İlişkin Bulgular

Bu alt bölümde, müzik öğrenimi görmekte olan öğrencilerin kendi algılarına göre problem çözme beceri düzeyleri önce genel daha sonra çeşitli demografik özelliklerine bağlı olarak incelenmiştir.

**Tablo 4: Öğrencilerin Problem Çözme Ölçeği ve alt boyutlarına yönelik verdikleri puanlara ilişkin betimsel istatistikler (N=306)**

Ölçek/Boyut	(Alınabilecek min. ve maks. puan)	Alınan min. ve maks. puan	$\bar{X}$	ss
Problem çözme yeteneğine güven	(11-66)	11-62	26,57	8,18
Yaklaşma-kaçınma	(16-96)	16-86	42,80	10,88
Kişisel kontrol	(5-30)	5-27	15,83	3,90
Problem Çözme Becerisi (genel)	(32-192)	44-164	85,22	19,33

Üç alt boyuttan oluşan ve problem çözme becerilerine ilişkin araştırmaya katılan öğrenciler için hesaplanan ortalama puanlar ve standart sapma değerleri yukarıda özetlenmiştir. Toplam 32 maddeden oluşan ölçeğin birinci boyutu 11, ikinci boyutu 16 ve üçüncü boyutu 5 maddeden meydana gelmekte olup düşük puan o boyuta ilişkin yeterliği (olumlu durumu), yüksek puan ise yetersizliği (olumsuz durumu) işaret etmektedir. Öğrencilerin, problem çözme yeteneğine güven boyutu için ortalama puanı  $26,57 \pm 8,18$  olarak hesaplanmıştır. Bu boyut için alınabilecek en düşük ve en yüksek ortalama puan düşünüldüğünde (11 ile 66 arasında), araştırmaya katılan öğrencilerin problem çözme yeteneklerine duydukları güven düzeyinin (düşük ortalama puana daha yakın olduklarından) iyi düzeyde olduğu söylenebilir. Öğrencilerin, yaklaşma-kaçınma boyutuna ilişkin ortalama puanının ise daha çok orta düzeye yakın olduğunu söylemek

mümkündür ( $\bar{X}_{\text{Yaklaşma-kaçınma}}=42,80\pm10,88$ ). Öğrencilerin, kişisel kontrol düzeylerinin de (alınabilecek en yüksek ve en düşük ortalama puan 5-30 düşünüldüğünde) orta düzeylerde olduğu söylenebilir ( $\bar{X}_{\text{Kişisel kontrol}}=15,83\pm3,90$ ). Son olarak, araştırmaya katılan öğrencilerin problem çözme becerileri hakkındaki algılarına genel olarak bakıldığında, hesaplanan ortalama puanın çok iyi düzeyde olmasa da öğrencilerin problem çözme becerileri bakımından kendilerini olumlu algıladıkları söylenebilir ( $\bar{X}_{\text{Problem Çözme Becerisi}}=85,22\pm19,33$ ). Ölçeklerin maddelerine ilişkin betimsel istatistikler ekler bölümünde verilmiştir.

Öğrencilerin problem çözme becerilerine ilişkin algı düzeylerinin (görüşlerinin) çeşitli demografik özelliklere göre farklılaşıp farklılaşmadığı ise aşağıda sırasıyla verilmiştir.

**Tablo 5. Öğrencilerin problem çözme beceri düzeylerinin öğrenim gördükleri kurum değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal-Wallis testi (N=306)**

Boyut	Öğrenim Görülen Kurum	Betimsel İstatistikler		Kruskal-Wallis			Anlamlı Fark
		n	Sıra Ort.	$\chi^2$	sd	p	
Problem çözme yeteneğine güven	Mimar Sinan GSK (1)	17	136,15	14,33	9	0,021*	1, 4, 6, 8,10 ile 5, 7, 9
	İstanbul Ü. K. (2)	28	155,30				
	Doğu Akdeniz Ü. Müzik Ö. (3)	34	159,40				
	Marmara Ü. G.S.F. (4)	14	134,86				
	Kocaeli Ü. G.S.F. (5)	16	189,17				
	Marmara Ü. Müzik Ö. (6)	51	136,09				
	Karadeniz Teknik Ü. Kons. (7)	17	184,13				
	Dokuz Eylül Ü. Müzik Ö. (8)	37	135,39				
	Çanakkale Onsekiz Mart Ü. Müzik Ö. (9)	39	186,14				
	Uludağ Ü. Müzik Ö. (10)	53	134,08				
Yaklaşma-kaçınma	Mimar Sinan GSK (1)	17	162,24	5,30	9	0,807	-
	İstanbul Ü. K. (2)	28	147,48				
	Doğu Akdeniz Ü. Müzik Ö. (3)	34	143,81				
	Marmara Ü. G.S.F. (4)	14	183,93				
	Kocaeli Ü. G.S.F. (5)	16	155,16				
	Marmara Ü. Müzik Ö. (6)	51	149,84				
	Karadeniz Teknik Ü. Kons. (7)	17	135,09				
	Dokuz Eylül Ü. Müzik Ö. (8)	37	152,07				
	Çanakkale Onsekiz Mart Ü. Müzik Ö. (9)	39	143,90				
	Uludağ Ü. Müzik Ö. (10)	53	169,05				
Kişisel kontrol	Mimar Sinan GSK (1)	17	121,56	18,58	9	0,019*	1, 4, 6, 8 ile 5, 9
	İstanbul Ü. K. (2)	28	142,23				
	Doğu Akdeniz Ü. Müzik Ö. (3)	34	149,21				
	Marmara Ü. G.S.F. (4)	14	123,71				
	Kocaeli Ü. G.S.F. (5)	16	170,82				
	Marmara Ü. Müzik Ö. (6)	51	122,15				
	Karadeniz Teknik Ü. Kons. (7)	17	142,05				
	Dokuz Eylül Ü. Müzik Ö. (8)	37	122,29				
	Çanakkale Onsekiz Mart Ü. Müzik Ö. (9)	39	172,06				
	Uludağ Ü. Müzik Ö. (10)	53	139,21				
Problem Çözme Becerisi (genel)	Mimar Sinan GSK (1)	17	125,50	12,40	9	0,032*	1, 4, 6, 8 ile 2, 3, 5, 7, 9
	İstanbul Ü. K. (2)	28	177,79				
	Doğu Akdeniz Ü. Müzik Ö. (3)	34	186,46				
	Marmara Ü. G.S.F. (4)	14	127,15				
	Kocaeli Ü. G.S.F. (5)	16	183,38				
	Marmara Ü. Müzik Ö. (6)	51	125,81				
	Karadeniz Teknik Ü. Kons. (7)	17	180,64				
	Dokuz Eylül Ü. Müzik Ö. (8)	37	124,01				
	Çanakkale Onsekiz Mart Ü. Müzik Ö. (9)	39	181,52				
	Uludağ Ü. Müzik Ö. (10)	53	160,54				

\*Fark  $p < .05$  düzeyinde anlamlıdır.

Öğrencilerin, öğrenim gördükleri kuruma bağlı olarak, problem çözme beceri düzeylerine ilişkin puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığına dair yapılan non-parametrik Kruskal-Wallis testi sonuçları Tablo 5’de verilmiştir. Kruskal-Wallis testi sonucunda, araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenim gördükleri kurumun, problem çözme

yeteneğine güven, kişisel kontrol ve genel olarak problem çözme beceri düzeyi puanlarında anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur. Buna göre;

- Araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenim gördükleri kurum, problem çözme yeteneğine güven düzeylerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olmaktadır ( $X^2=14,33$  ve  $p<0,05$ ). Kruskal-Wallis testi sonrası, hangi gruplar arasında anlamlı fark olduğunu araştırmaya yönelik yapılan post-hoc Mann-Whitney testinin sonucuna göre; Mimar Sinan GSK, Marmara Ü. GSF, Marmara Ü. Müzik Ö., Dokuz Eylül Ü. Müzik Ö. ve Uludağ Ü. Müzik Öğretmenliği bölümlerinde okuyan öğrencilerin (Grup 1, 4, 6, 8 ve 10) problem çözme yeteneğine ilişkin güven düzeyleri, Kocaeli Ü. GSF, Karadeniz Teknik Ü. Konservatuvarı ve Çanakkale Onsekiz Mart Ü. Müzik Öğretmenliği bölümlerinde okuyan öğrencilerden (Grup 5, 7 ve 9) daha yüksektir (Sıra Ortalaması Mimar Sinan GSK=136,15; Sıra Ortalaması Marmara Ü. GSF=134,86; Sıra Ortalaması Kocaeli Ü. G.S.F.=189,17; Sıra Ortalaması Marmara Ü. Müzik Ö.=136,09; Sıra Ortalaması Karadeniz Teknik Ü. Kons.=184,13; Sıra Ortalaması Dokuz Eylül Ü. Müzik Ö.=135,39; Sıra Ortalaması Çanakkale Onsekiz Mart Ü. Müzik Ö.=186,14 ve Sıra Ortalaması Uludağ Ü. Müzik Ö.=134,08) (PÇE’inde düşük puan, yüksek beceri düzeyine, yüksek puan düşük beceri düzeyine işaret etmektedir).
- Araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenim gördükleri kurum, kişisel kontrol düzeylerinde de anlamlı bir farklılaşmaya neden olmaktadır ( $X^2=18,58$  ve  $p<0,05$ ). Post-hoc Mann-Whitney testinin sonucuna göre; Mimar Sinan GSK, Marmara Ü. GSF, Marmara Ü. Müzik Ö., Dokuz Eylül Ü. Müzik Öğretmenliği bölümlerinde okuyan öğrencilerin (Grup 1, 4, 6 ve 8) kişisel kontrol düzeyleri, Kocaeli Ü. GSF, ve Çanakkale Onsekiz Mart Ü. Müzik Öğretmenliği bölümlerinde okuyan öğrencilerden (Grup 5 ve 9) daha yüksektir (Sıra Ortalaması Mimar Sinan GSK=121,56; Sıra Ortalaması Marmara Ü. GSF=123,71; Sıra Ortalaması Kocaeli Ü. G.S.F.=170,82; Sıra Ortalaması Marmara Ü. Müzik Ö.=122,15; Sıra Ortalaması Dokuz Eylül Ü. Müzik Ö.=122,29 ve Sıra Ortalaması Çanakkale Onsekiz Mart Ü. Müzik Ö.=172,06).
- Son olarak, araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenim gördükleri kurumun genel olarak problem çözme becerisi düzeylerinde de anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ( $X^2=12,40$  ve  $p<0,05$ ). Post-hoc Mann-Whitney testinin

sonucuna göre; Mimar Sinan GSK, Marmara Ü. GSF, Marmara Ü. Müzik Ö. ve Dokuz Eylül Ü. Müzik Öğretmenliği bölümlerinde okuyan öğrencilerin (Grup 1, 4, 6 ve 8) problem çözme beceri düzeyleri, İstanbul Ü. Konservatuar, Doğu Akdeniz Ü. Müzik Ö., Kocaeli Ü. GSF, Karadeniz Teknik Ü. Konservatuarı ve Çanakkale Onsekiz Mart Ü. Müzik Öğretmenliği bölümlerinde okuyan öğrencilerden (Grup 2, 3, 5, 7 ve 9) daha yüksektir (Sıra Ortalaması Mimar Sinan GSK=125,50; Sıra Ortalaması İstanbul Ü. K.=177,79; Sıra Ortalaması Doğu Akdeniz Ü. Müzik Ö.=186,46; Sıra Ortalaması Marmara Ü. GSF=127,15; Sıra Ortalaması Kocaeli Ü. G.S.F.=183,38; Sıra Ortalaması Marmara Ü. Müzik Ö.=125,81; Sıra Ortalaması Karadeniz Teknik Ü. Kons.=180,64; Sıra Ortalaması Dokuz Eylül Ü. Müzik Ö.=120,01 ve Sıra Ortalaması Çanakkale Onsekiz Mart Ü. Müzik Ö.=181,52).

**Tablo 6: Öğrencilerin problem çözme beceri düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan t-testi (N=306)**

Boyut/Ölçek	Cinsiyet	Betimsel İstatistikler			t-testi		
		n	$\bar{X}$	ss	t	sd	p
Problem çözme yeteneğine güven	Erkek	169	26,69	7,67	0,28	304	0,780
	Kız	137	26,42	8,79			
Yaklaşma-kaçınma	Erkek	169	42,96	10,06	0,29	303	0,769
	Kız	136	42,60	11,85			
Kişisel kontrol	Erkek	169	15,69	3,89	-0,70	304	0,485
	Kız	137	16,00	3,91			
Problem Çözme Becerisi (genel)	Erkek	169	85,34	17,93	0,12	303	0,903
	Kız	136	85,07	21,02			

\*Fark  $p < .05$  düzeyinde anlamlıdır.

Öğrencilerin cinsiyetlerine bağlı olarak, problem çözme beceri düzeylerine ilişkin puanlarının farklılaşp farklılaşmadığına dair yapılan t-testi sonuçları Tablo 6'da verilmiştir. Buna göre araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetleri problem çözme becerileri düzeylerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olmamaktadır ( $p > .05$ ). Öğrencilerin cinsiyetlerine göre ortalama puanlarında bakıldığında, puanların birbirine son derece yakın oldukları görülmektedir;

- Problem çözme yeteneğine güven:  $\bar{X}_{\text{Erkek}}=26,69$  ve  $\bar{X}_{\text{Kız}}=26,42$
- Yaklaşma-kaçınma:  $\bar{X}_{\text{Erkek}}=42,96$  ve  $\bar{X}_{\text{Kız}}=42,60$
- Kişisel kontrol:  $\bar{X}_{\text{Erkek}}=15,69$  ve  $\bar{X}_{\text{Kız}}=16,00$
- Problem Çözme Becerisi (Genel):  $\bar{X}_{\text{Erkek}}=85,34$  ve  $\bar{X}_{\text{Kız}}=85,07$

**Tablo 7: Öğrencilerin problem çözme beceri düzeylerinin yaş değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan ANOVA testi (N=306)**

Boyut/Ölçek	Gruplar	Betimsel İstatistikler			ANOVA		Anlamlı Fark
		Yaş	n	$\bar{X}$	ss	F	
Problem çözme yeteneğine güven	18-21 (1)	83	27,99	9,06	1,81	0,165	-
	21-24 (2)	172	26,16	7,42			
	24 ve üstü (3)	51	25,63	8,95			
Yaklaşma-kaçınma	18-21 (1)	83	44,81	11,59	1,17	0,143	-
	21-24 (2)	171	42,01	10,10			
	24 ve üstü (3)	51	42,18	11,98			
Kişisel kontrol	18-21 (1)	83	16,54	4,33	3,81	0,023*	1 ile 3
	21-24 (2)	172	15,83	3,54			
	24 ve üstü (3)	51	14,65	4,07			
Problem Çözme Becerisi (genel)	18-21 (1)	83	89,34	21,53	3,76	0,025*	1 ile 2, 3
	21-24 (2)	171	84,04	17,43			
	24 ve üstü (3)	51	82,45	20,95			

\*Fark  $p < .05$  düzeyinde anlamlıdır.

Öğrencilerin yaşlarına bağlı olarak, problem çözme beceri düzeylerine ilişkin puanlarının farklılaşp farklılaşmadığına dair yapılan ANOVA testi sonuçları Tablo 7’de verilmiştir. ANOVA testi sonucunda, araştırmaya katılan öğrencilerin yaşları kişisel kontrol ve genel olarak problem çözme beceri düzeyi puanlarında anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur. Buna göre;

- Araştırmaya katılan öğrencilerin yaşı, kişisel kontrol düzeylerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olmaktadır [ $F_{(2; 303)}=3,81$  ve  $p < 0,05$ ]. ANOVA testi sonrası

hangi gruplar arasında anlamlı fark olduğunu bulmaya yönelik yapılan post-hoc LSD testine göre (Tablo 7'de son sütun); 24 ve üstü yaş grubunda bulunan öğrencilerin kişisel kontrol düzeyleri, 18-21 yaş grubunda bulunan öğrencilerden daha yüksektir ( $\bar{X}_{18-21}=16,54$  ve  $\bar{X}_{24 \text{ ve üstü}}=14,65$ ) (PÇE'inde düşük puan, yüksek beceri düzeyine işaret etmektedir).

- Araştırmaya katılan öğrencilerin yaşının genel olarak problem beceri düzeylerinde de anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur [ $F_{(2; 303)}=3,76$  ve  $p<0,05$ ]. ANOVA sonrası yapılan post-hoc LSD testine göre (Tablo 7'de son sütun); 21-24 ve 24 ve üstü yaş grubunda bulunan öğrencilerin problem çözme beceri düzeyleri, 18-21 yaş grubunda bulunan öğrencilerden daha yüksektir ( $\bar{X}_{18-21}=89,34$ ;  $\bar{X}_{21-24}=84,04$  ve  $\bar{X}_{24 \text{ ve üstü}}=82,45$ ).

**Tablo 8: Öğrencilerin problem çözme beceri düzeylerinin yaşadıkları bölge değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal-Wallis testi (N=306)**

Boyut	Gruplar	Betimsel İstatistikler		Kruskal-Wallis			Anlamlı Fark
	Yaşanan Bölge	n	Sıra Ort.	X <sup>2</sup>	sd	p	
Problem çözme yeteneğine güven	İç Anadolu	27	136,46	3,75	4	0,441	-
	Akdeniz-Ege	62	157,12				
	Marmara	181	158,89				
	KKTC	29	131,93				
	Doğu + Güneydoğu Anadolu	7	137,14				
Yaklaşma-kaçınma	İç Anadolu	26	145,81	1,19	4	0,880	-
	Akdeniz-Ege	62	146,49				
	Marmara	181	155,33				
	KKTC	29	162,52				
	Doğu + Güneydoğu Anadolu	7	137,57				
Kişisel kontrol	İç Anadolu	27	167,67	5,97	4	0,202	-
	Akdeniz-Ege	62	139,23				
	Marmara	181	151,55				
	KKTC	29	184,28				
	Doğu + Güneydoğu Anadolu	7	148,21				
Problem Çözme Becerisi (genel)	İç Anadolu	26	145,85	0,60	4	0,963	-
	Akdeniz-Ege	62	148,24				
	Marmara	181	155,45				
	KKTC	29	156,34				
	Doğu + Güneydoğu Anadolu	7	144,57				

\*Fark  $p < .05$  düzeyinde anlamlıdır.

Öğrencilerin yaşadıkları bölgelere bağlı olarak, problem çözme beceri düzeylerine ilişkin puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığına dair yapılan non-parametrik Kruskal-Wallis testi sonuçları Tablo 8’de verilmiştir. Buna göre araştırmaya katılan öğrencilerin yaşadıkları bölge problem çözme becerileri düzeylerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olmamaktadır ( $p > .05$ ). Öğrencilerin yaşadıkları bölgeye bağlı olarak, problem çözme becerileri farklılaşmamaktadır.



**Tablo 9: Öğrencilerin problem çözme beceri düzeylerinin annenin eğitim düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal-Wallis testi (N=306)**

Boyut	Gruplar	Betimsel İstatistikler		Kruskal-Wallis			Anlamlı Fark
	Anninin Eğt. D.	n	Sıra Ort.	X <sup>2</sup>	sd	p	
Problem çözme yeteneğine güven	İlkokul Mezunu	58	142,82	2,68	4	0,612	-
	Orta Mezunu	38	153,34				
	Lise Mezunu	112	158,60				
	Lisans Mezunu	87	150,22				
	Lisans Üstü M.	11	184,36				
Yaklaşma-kaçınma	İlkokul Mezunu	58	143,47	2,39	4	0,665	-
	Orta Mezunu	38	148,04				
	Lise Mezunu	111	158,56				
	Lisans Mezunu	87	150,91				
	Lisans Üstü M.	11	180,82				
Kişisel kontrol	İlkokul Mezunu	58	142,08	3,27	4	0,514	-
	Orta Mezunu	38	139,76				
	Lise Mezunu	112	160,46				
	Lisans Mezunu	87	155,48				
	Lisans Üstü M.	11	174,59				
Problem Çözme Becerisi (genel)	İlkokul Mezunu	58	139,93	3,68	4	0,452	-
	Orta Mezunu	38	149,30				
	Lise Mezunu	111	158,95				
	Lisans Mezunu	87	151,23				
	Lisans Üstü M.	11	188,59				

\*Fark  $p < .05$  düzeyinde anlamlıdır.

Öğrencilerin annelerinin eğitim düzeyine bağlı olarak, problem çözme beceri düzeylerine ilişkin puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığına dair yapılan non-parametrik Kruskal-Wallis testi sonuçları Tablo 9'da verilmiştir. Buna göre araştırmaya katılan öğrencilerin annelerinin eğitim düzeyi problem çözme becerileri düzeylerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olmamaktadır ( $p > .05$ ). Öğrencilerin anne eğitim düzeyine bağlı olarak, problem çözme becerileri farklılaşmamaktadır.

**Tablo 10: Öğrencilerin problem çözme beceri düzeylerinin babanın eğitim düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal-Wallis testi (N=306)**

Boyut	Gruplar	Betimsel İstatistikler		Kruskal-Wallis			Anlamlı Fark
	Babanın Eğt. D.	n	Sıra Ort.	$X^2$	sd	p	
Problem çözme yeteneğine güven	İlkokul Mezunu	39	146,60	2,82	4	0,588	-
	Orta Mezunu	40	134,46				
	Lise Mezunu	117	156,02				
	Lisans Mezunu	91	160,48				
	Lisans Üstü Mezunu	19	158,79				
Yaklaşma-kaçınma	İlkokul Mezunu	39	152,03	0,44	4	0,979	-
	Orta Mezunu	40	156,79				
	Lise Mezunu	116	149,40				
	Lisans Mezunu	91	154,82				
	Lisans Üstü Mezunu	19	160,32				
Kişisel kontrol	İlkokul Mezunu	39	155,15	1,10	4	0,894	-
	Orta Mezunu	40	144,53				
	Lise Mezunu	117	150,35				
	Lisans Mezunu	91	159,13				
	Lisans Üstü Mezunu	19	161,45				
Problem Çözme Becerisi (genel)	İlkokul Mezunu	39	149,47	0,99	4	0,912	-
	Orta Mezunu	40	145,48				
	Lise Mezunu	116	151,01				
	Lisans Mezunu	91	158,21				
	Lisans Üstü Mezunu	19	163,26				

\*Fark  $p < .05$  düzeyinde anlamlıdır.

Öğrencilerin babalarının eğitim düzeyine bağlı olarak, problem çözme beceri düzeylerine ilişkin puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığına dair yapılan non-parametrik Kruskal-Wallis testi sonuçları Tablo 10'da verilmiştir. Buna göre araştırmaya katılan öğrencilerin babalarının eğitim düzeyi problem çözme becerileri düzeylerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olmamaktadır ( $p > .05$ ). Öğrencilerin baba eğitim düzeyine bağlı olarak problem çözme becerileri farklılaşmamaktadır.

**Tablo 11: Öğrencilerin problem çözme beceri düzeylerinin kardeş sayısı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan ANOVA testi (N=306)**

Boyut/Ölçek	Kardeş sayısı	Betimsel İstatistikler			ANOVA		Anlamlı Fark
		n	$\bar{X}$	ss	F	p	
Problem çözme yeteneğine güven	Kardeş yok	57	26,23	7,77	0,66	0,578	-
	1 kardeş	156	27,08	8,05			
	2 kardeş	55	26,49	8,25			
	3 ve üstü	38	25,08	9,25			
Yaklaşma-kaçınma	Kardeş yok	57	41,21	10,03	0,75	0,526	-
	1 kardeş	155	43,43	10,62			
	2 kardeş	55	43,38	12,15			
	3 ve üstü	38	41,76	11,33			
Kişisel kontrol	Kardeş yok	57	15,46	3,74	0,32	0,809	-
	1 kardeş	156	15,83	3,88			
	2 kardeş	55	16,18	4,38			
	3 ve üstü	38	15,84	3,54			
Problem Çözme Becerisi (genel)	Kardeş yok	57	82,89	18,45	0,72	0,544	-
	1 kardeş	155	86,39	18,64			
	2 kardeş	55	86,05	20,77			
	3 ve üstü	38	82,68	21,39			

\*Fark  $p < .05$  düzeyinde anlamlıdır.

Öğrencilerin kardeş sayılarına bağlı olarak, problem çözme beceri düzeylerine ilişkin puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığına dair yapılan ANOVA testi sonuçları Tablo 11’de verilmiştir. Buna göre araştırmaya katılan öğrencilerin kardeş sayıları problem çözme becerileri düzeylerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olmamaktadır ( $p > .05$ ). Öğrencilerin kardeş sayısına bağlı olarak problem çözme becerileri farklılaşmamaktadır.

**Tablo 12: Öğrencilerin problem çözme beceri düzeylerinin müzik eğitimine başlama yaşı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan ANOVA testi (N=306)**

Boyut/Ölçek	Müzik Eğt. Başlama Yaşı	Betimsel İstatistikler			ANOVA		Anlamlı Fark
		n	$\bar{X}$	ss	F	p	
Problem çözme yeteneğine güven	5-8 yaş (1)	35	30,29	10,63	3,45	0,017*	1 ile 2, 3, 4
	9-12 yaş (2)	88	25,81	7,68			
	13-16 yaş (3)	130	25,42	7,94			
	17 yaş ve üzeri (4)	53	25,60	7,08			
Yaklaşma-kaçınma	5-8 yaş (1)	34	46,50	14,71	2,17	0,091	-
	9-12 yaş (2)	88	41,81	10,03			
	13-16 yaş (3)	130	43,26	10,09			
	17 yaş ve üzeri (4)	53	40,94	10,92			
Kişisel kontrol	5-8 yaş (1)	35	16,23	3,98	0,63	0,596	-
	9-12 yaş (2)	88	15,42	3,96			
	13-16 yaş (3)	130	16,06	3,80			
	17 yaş ve üzeri (4)	53	15,66	4,01			
Problem Çözme Becerisi (genel)	5-8 yaş (1)	34	93,29	26,46	3,08	0,028*	1 ile 2, 3, 4
	9-12 yaş (2)	88	83,02	18,42			
	13-16 yaş (3)	130	83,75	17,82			
	17 yaş ve üzeri (4)	53	83,21	17,89			

\*Fark  $p < .05$  düzeyinde anlamlıdır.

Öğrencilerin müzik eğitimine başlama yaşlarına bağlı olarak, problem çözme beceri düzeylerine ilişkin puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığına dair yapılan ANOVA testi sonuçları Tablo 12'de verilmiştir. ANOVA testi sonucunda, araştırmaya katılan öğrencilerin müzik eğitimine başlama yaşlarının, problem çözme yeteneğine güven ve genel olarak problem çözme beceri düzeyi puanlarında anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur. Buna göre;

- Araştırmaya katılan öğrencilerin müzik eğitimine başlama yaşı, problem çözme yeteneğine güven düzeylerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olmaktadır [ $F_{(2; 303)}=3,45$  ve  $p < 0,05$ ]. ANOVA testi sonrası hangi gruplar arasında anlamlı fark

olduğunu bulmaya yönelik yapılan post-hoc LSD testine göre; müzik eğitimine 5-8 yaşlarında başlayan öğrencilerin problem çözme yeteneğine güven düzeyleri diğer öğrencilerden daha düşüktür ( $\bar{X}_{5-8 \text{ yaş}}=30,29$ ;  $\bar{X}_{9-12 \text{ yaş}}=25,81$ ;  $\bar{X}_{13-16 \text{ yaş}}=25,42$  ve  $\bar{X}_{17 \text{ yaş ve üstü}}=25,60$ ) (PÇE'inde düşük puan, yüksek beceri düzeyine, yüksek puan düşük beceri düzeyine işaret etmektedir).

- Araştırmaya katılan öğrencilerin müzik eğitimine başlama yaşının genel olarak problem beceri düzeylerinde de anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur [ $F_{(2; 303)}=3,08$  ve  $p<0,05$ ]. ANOVA sonrası yapılan post-hoc LSD testine göre (Tablo 12'de son sütun); müzik eğitimine 5-8 yaşlarında başlayan öğrencilerin problem çözme beceri düzeyleri diğer öğrencilerden daha düşüktür ( $\bar{X}_{5-8 \text{ yaş}}=93,29$ ;  $\bar{X}_{9-12 \text{ yaş}}=83,02$ ;  $\bar{X}_{13-16 \text{ yaş}}=83,75$  ve  $\bar{X}_{17 \text{ yaş ve üstü}}=83,21$ ).

**Tablo 13: Öğrencilerin problem çözme beceri düzeylerinin okuldaki bireysel çalgıları değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal-Wallis testi (N=306)**

Boyut	Okuldaki Bireysel Çalgı	Betimsel İstatistikler		Kruskal-Wallis			Anlamlı Fark
		n	Sıra Ort.	$X^2$	sd	p	
Problem çözme yeteneğine güven	Yaylı	129	156,22	5,19	4	0,268	-
	Üflemeli	61	165,34				
	Telli	62	137,71				
	Opera	34	161,12				
	Piyano	19	126,89				
Yaklaşma-kaçınma	Yaylı	129	153,42	3,28	4	0,513	-
	Üflemeli	61	152,54				
	Telli	61	138,05				
	Opera	34	170,85				
	Piyano	19	159,66				
Kişisel kontrol	Yaylı	129	150,83	0,76	4	0,944	-
	Üflemeli	61	153,04				
	Telli	62	153,21				
	Opera	34	164,43				
	Piyano	19	146,47				
Problem Çözme Becerisi (genel)	Yaylı	129	154,16	2,93	4	0,569	-
	Üflemeli	61	156,64				
	Telli	61	138,66				
	Opera	34	168,15				
	Piyano	19	144,39				

\*Fark  $p < .05$  düzeyinde anlamlıdır.

Öğrencilerin okuldaki bireysel çalgılarına bağlı olarak, problem çözme beceri düzeylerine ilişkin puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığına dair yapılan non-parametrik Kruskal-Wallis testi sonuçları Tablo 13'de verilmiştir. Buna göre araştırmaya katılan öğrencilerin okuldaki bireysel çalgıları, problem çözme becerileri düzeylerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olmamaktadır ( $p > .05$ ). Öğrencilerin okuldaki bireysel çalgılarına bağlı olarak problem çözme becerileri farklılaşmamaktadır.

**Tablo 14: Öğrencilerin problem çözme beceri düzeylerinin enstrümanlarını isteyerek seçme değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan t-testi (N=306)**

Boyut/Ölçek	Enstrümanı İsteyerek Seçme	Betimsel İstatistikler			t-testi		
		n	$\bar{X}$	ss	t	sd	p
Problem çözme yeteneğine güven	Evet	274	26,49	8,01	-0,50	304	0,619
	Hayır	32	27,25	9,59			
Yaklaşma-kaçınma	Evet	273	42,64	10,98	-0,73	303	0,467
	Hayır	32	44,13	10,07			
Kişisel kontrol	Evet	274	15,79	3,92	-0,46	304	0,648
	Hayır	32	16,13	3,75			
Problem Çözme Becerisi (genel)	Evet	273	84,95	19,31	-0,71	303	0,481
	Hayır	32	87,50	19,65			

\*Fark  $p < .05$  düzeyinde anlamlıdır.

Öğrencilerin enstrümanlarını isteyerek seçme durumuna bağlı olarak, problem çözme beceri düzeylerine ilişkin puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığına dair yapılan t-testi sonuçları Tablo 14'te verilmiştir. Buna göre araştırmaya katılan öğrencilerin enstrümanlarını isteyerek seçmeleri problem çözme becerileri düzeylerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olmamaktadır ( $p > .05$ ). Öğrencilerin enstrümanlarını isteyerek seçmelerine bağlı olarak problem çözme becerileri farklılaşmamaktadır/benzerdir.

**Tablo 15: Öğrencilerin problem çözme beceri düzeylerinin enstrümanlarını günlük çalışma süresi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan ANOVA testi (N=306)**

Boyut/Ölçek	Enst. Günlük Çalışma Süresi	Betimsel İstatistikler			ANOVA		Anlamlı Fark
		N	$\bar{X}$	ss	F	p	
Problem çözme yeteneğine güven	1 saat	134	26,23	8,57	0,23	0,877	-
	2 saat	88	26,92	7,91			
	3 saat	46	27,15	6,90			
	4 saat ve üzeri	38	26,24	9,00			
Yaklaşma-kaçınma	1 saat	134	42,57	10,63	0,16	0,921	-
	2 saat	88	42,72	10,43			
	3 saat	46	43,83	9,73			
	4 saat ve üzeri	37	42,54	14,12			
Kişisel kontrol	1 saat	134	15,86	4,01	0,09	0,965	-
	2 saat	88	15,69	3,96			
	3 saat	46	15,78	3,90			
	4 saat ve üzeri	38	16,08	3,44			
Problem Çözme Becerisi (genel)	1 saat	134	84,66	19,94	0,14	0,939	-
	2 saat	88	85,33	18,45			
	3 saat	46	86,76	16,68			
	4 saat ve üzeri	37	85,03	22,65			

\*Fark  $p < .05$  düzeyinde anlamlıdır.

Öğrencilerin enstrümanlarını günlük çalışma süresine bağlı olarak, problem çözme beceri düzeylerine ilişkin puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığına dair yapılan ANOVA testi sonuçları Tablo 15’de verilmiştir. Buna göre araştırmaya katılan öğrencilerin enstrümanlarını günlük çalışma süreleri problem çözme becerileri düzeylerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olmamaktadır ( $p > .05$ ). Öğrencilerin enstrümanlarını günlük çalışma sürelerine bağlı olarak problem çözme becerileri farklılaşmamaktadır (benzerdir).



**Tablo 16: Öğrencilerin problem çözme beceri düzeylerinin üniversitedeki çalışma ortamından memnun olma değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan t-testi (N=306)**

Boyut/Ölçek	Ünv. Çalışma Ort. Memnun Olma	Betimsel İstatistikler			t-testi		
		n	$\bar{X}$	ss	t	sd	p
Problem çözme yeteneğine güven	Evet	147	25,93	7,40	1,31	304	0,191
	Hayır	159	27,16	8,82			
Yaklaşma-kaçınma	Evet	147	41,70	10,29	1,71	304	0,089
	Hayır	158	43,82	11,34			
Kişisel kontrol	Evet	147	15,61	3,73	0,93	304	0,355
	Hayır	159	16,03	4,04			
Problem Çözme Becerisi (genel)	Evet	147	81,24	17,86	2,17	304	0,016*
	Hayır	158	89,05	20,50			

\*Fark  $p < .05$  düzeyinde anlamlıdır.

Öğrencilerin, üniversitedeki çalışma ortamından memnun olma durumlarına bağlı olarak, problem çözme beceri düzeylerine ilişkin puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığına dair yapılan t-testi sonuçları Tablo 16'da verilmiştir.

Buna göre araştırmaya katılan öğrencilerin üniversitedeki çalışma ortamından memnun olmaları, onların genel problem çözme becerileri düzeylerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olmaktadır [ $t_{(304)}=2,17$  ve  $p < ,05$ ]. Gruplara ait ortalama puanlara üniversitedeki çalışma ortamından memnun olan öğrencilerin, çalışma ortamından memnun olmayan öğrencilere göre problem çözme beceri düzeyi daha yüksektir ( $\bar{X}_{\text{Memnun}}=81,24$  ve  $\bar{X}_{\text{Memnun Değil}}=89,05$ ) (PÇE'inde düşük puan, yüksek beceri düzeyine, yüksek puan düşük beceri düzeyine işaret etmektedir).

**Tablo 17: Öğrencilerin problem çözme beceri düzeylerinin evdeki çalışma ortamından memnun olma değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan t-testi (N=306)**

Boyut/Ölçek	Evdeki Çalışma Ort. Memnun Olma	Betimsel İstatistikler			t-testi		
		N	$\bar{X}$	ss	t	sd	p
Problem çözme yeteneğine güven	Evet	200	26,57	8,15	0,00	304	0,997
	Hayır	106	26,57	8,26			
Yaklaşma-kaçınma	Evet	199	42,82	10,87	0,05	304	0,958
	Hayır	106	42,75	10,95			
Kişisel kontrol	Evet	200	15,97	3,94	0,88	304	0,378
	Hayır	106	15,56	3,81			
Problem Çözme Becerisi (genel)	Evet	199	85,40	19,34	0,22	304	0,824
	Hayır	106	84,88	19,40			

\*Fark  $p < .05$  düzeyinde anlamlıdır.

Öğrencilerin, evdeki çalışma ortamından memnun olma durumlarına bağlı olarak, problem çözme beceri düzeylerine ilişkin puanlarının farklılaşp farklılaşmadığına dair yapılan t-testi sonuçları Tablo 17’de verilmiştir. Buna göre araştırmaya katılan öğrencilerin evdeki çalışma ortamından memnun olma durumları problem çözme becerileri düzeylerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olmamaktadır ( $p > .05$ ). Öğrencilerin evdeki çalışma ortamından memnun olma durumlarına bağlı olarak problem çözme becerileri farklılaşmamaktadır (benzerdir).

**Tablo 18: Öğrencilerin problem çözme beceri düzeylerinin enstrümanlarının ses kalitesinin iyi olması değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan t-testi (N=306)**

Boyut/Ölçek	Enst. Ses Kalitesi İyi mi?	Betimsel İstatistikler			t-testi		
		n	$\bar{X}$	ss	t	sd	p
Problem çözme yeteneğine güven	Evet	238	26,14	7,80	1,73	304	0,085
	Hayır	68	28,07	9,28			
Yaklaşma-kaçınma	Evet	237	42,47	10,45	0,99	304	0,321
	Hayır	68	43,96	12,28			
Kişisel kontrol	Evet	238	15,75	3,89	0,66	304	0,508
	Hayır	68	16,10	3,93			
Problem Çözme Becerisi (genel)	Evet	237	84,38	18,44	1,41	304	0,159
	Hayır	68	88,13	22,06			

\*Fark  $p < .05$  düzeyinde anlamlıdır.

Öğrencilerin, enstrümanlarının ses kalitesinin iyi olduğunu düşünme durumlarına bağlı olarak, problem çözme beceri düzeylerine ilişkin puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığına dair yapılan t-testi sonuçları Tablo 18’de verilmiştir. Buna göre araştırmaya katılan öğrencilerin enstrümanlarının ses kalitesinin iyi olduğunu düşünme durumları problem çözme becerileri düzeylerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olmamaktadır ( $p > .05$ ). Öğrencilerin enstrümanlarının ses kalitesinin iyi olduğunu düşünme durumlarına bağlı olarak problem çözme becerileri farklılaşmamaktadır (benzerdir).

**Tablo 19: Öğrencilerin problem çözme beceri düzeylerinin ailede bir öğretmen olması değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan t-testi (N=306)**

Boyut/Ölçek	Ailede Öğretmen Olması	Betimsel İstatistikler			t-testi		
		n	$\bar{X}$	ss	t	sd	p
Problem çözme yeteneğine güven	Evet	128	26,95	8,49	0,68	304	0,495
	Hayır	178	26,30	7,95			
Yaklaşma-kaçınma	Evet	128	43,63	12,07	1,13	303	0,261
	Hayır	177	42,20	9,92			
Kişisel kontrol	Evet	128	16,16	4,21	1,26	304	0,210
	Hayır	178	15,59	3,65			
Problem Çözme Becerisi (genel)	Evet	128	86,73	21,32	1,16	303	0,247
	Hayır	177	84,12	17,74			

\*Fark  $p < .05$  düzeyinde anlamlıdır.

Öğrencilerin, ailede bir öğretmen olması durumuna bağlı olarak, problem çözme beceri düzeylerine ilişkin puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığına dair yapılan t-testi sonuçları Tablo 19'da verilmiştir. Buna göre araştırmaya katılan öğrencilerin ailede bir öğretmen olması durumu problem çözme becerileri düzeylerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olmamaktadır ( $p > .05$ ). Öğrencilerin ailede bir öğretmen olması durumuna bağlı olarak problem çözme becerileri farklılaşmamaktadır (benzerdir).

**Tablo 20: Öğrencilerin problem çözme beceri düzeylerinin ailede müzik veya güzel sanatlar alanında halen eğitim gören birinin olması değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan t-testi (N=306)**

Boyut/Ölçek	Ailede Müzik, GS Alanında Eğitim Alan	Betimsel İstatistikler			t-testi		
		n	$\bar{X}$	ss	t	sd	p
Problem çözme yeteneğine güven	Evet	78	27,15	8,00	0,73	304	0,465
	Hayır	228	26,37	8,24			
Yaklaşma-kaçınma	Evet	78	42,81	11,02	0,01	303	0,994
	Hayır	227	42,80	10,86			
Kişisel kontrol	Evet	78	15,73	4,02	-0,25	304	0,801
	Hayır	228	15,86	3,86			
Problem Çözme Becerisi (genel)	Evet	78	85,69	18,96	0,25	303	0,802
	Hayır	227	85,05	19,50			

\*Fark  $p < .05$  düzeyinde anlamlıdır.

Öğrencilerin, ailede müzik veya güzel sanatlar alanında halen eğitim gören birinin olması durumuna bağlı olarak, problem çözme beceri düzeylerine ilişkin puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığına dair yapılan t-testi sonuçları Tablo 20’de verilmiştir. Buna göre araştırmaya katılan öğrencilerin ailede müzik veya güzel sanatlar alanında halen eğitim gören birinin olması durumu problem çözme becerileri düzeylerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olmamaktadır ( $p > .05$ ). Öğrencilerin ailede müzik veya güzel sanatlar alanında halen eğitim gören birinin olması durumuna bağlı olarak problem çözme becerileri farklılaşmamaktadır (benzerdir).

**Tablo 21: Öğrencilerin problem çözme beceri düzeylerinin seçilen mesleğin kendilerine uygun olduğunu düşünme değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann-Whitney U testi (N=306)**

Boyut/Ölçek	Seçilen M. U. Olduğunu Düşünme	n	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	Mann-Whitney U	
					Z	p
Problem çözme yeteneğine güven	Evet	291	150,71	43857,50	2,43	0,015*
	Hayır	15	207,57	3113,50		
Yaklaşma-kaçınma	Evet	291	151,10	43971,50	1,71	0,087
	Hayır	14	192,39	2693,50		
Kişisel kontrol	Evet	291	151,91	44205,00	1,39	0,164
	Hayır	15	184,40	2766,00		
Problem Çözme Becerisi (genel)	Evet	291	150,22	43713,50	2,51	0,012*
	Hayır	14	210,82	2951,50		

*\*\*Fark  $p < .001$  ve \*fark  $p < .05$  düzeyinde anlamlıdır.*

Öğrencilerin, seçtikleri mesleğin kendilerine uygun olduğunu düşünmelerine bağlı olarak, problem çözme beceri düzeylerine ilişkin puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığına dair yapılan non-parametrik Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 21’de verilmiştir. Mann-whitney testi sonucunda, araştırmaya katılan öğrencilerin seçtikleri mesleğin kendilerine uygun olduğunu düşünmelerinin, problem çözme yeteneğine güven ve genel olarak problem çözme beceri düzeyi puanlarında anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur. Buna göre;

- Araştırmaya katılan öğrencilerin, seçtikleri mesleğin kendilerine uygun olduğunu düşünmeleri problem çözme yeteneğine güven düzeylerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olmaktadır ( $Z=2,43$  ve  $p<0,05$ ). Öğrencilerin sıra ortalaması puanlarına bakıldığında; seçtikleri mesleğin kendilerine uygun olduğunu düşünen öğrencilerin problem çözme yeteneğine ilişkin güven düzeylerinin diğer öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir (Sıra Ortalaması  $E_{\text{Evet}}=150,71$  ve Sıra Ortalaması  $H_{\text{Hayır}}=207,57$ ) (PÇE’inde düşük puan, yüksek beceri düzeyine, yüksek puan düşük beceri düzeyine işaret etmektedir).

- Araştırmaya katılan öğrencilerin, seçtikleri mesleğin kendilerine uygun olduğunu düşünmelerinin genel olarak problem beceri düzeylerinde de anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ( $Z=2,51$  ve  $p<0,05$ ). Öğrencilerin sıra ortalaması puanlarına bakıldığında; seçtikleri mesleğin kendilerine uygun olduğunu düşünen öğrencilerin problem çözme beceri düzeylerinin diğer öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir (Sıra Ortalaması  $E_{\text{vet}}=150,22$  ve Sıra Ortalaması  $H_{\text{ayı}}=210,82$ ).

**Tablo 22: Öğrencilerin problem çözme beceri düzeylerinin alınan eğitimin kendilerini mesleki açıdan geliştirdiğini düşünme değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal-Wallis testi (N=306)**

Boyut	Alınan Eğitimin Katkısı	Betimsel İstatistikler		Kruskal-Wallis			Anlamlı Fark
		n	Sıra Ort.	$\chi^2$	sd	p	
Problem çözme yeteneğine güven	Tamamen (1)	48	133,48				
	Oldukça (2)	135	150,50				
	Kısmen (3)	93	153,93	12,07	4	0,017*	1, 2, 3 ile 4, 5
	Biraz (4)	21	202,95				
	Hiç (5)	9	212,11				
Yaklaşma-kaçınma	Tamamen (1)	48	137,93				
	Oldukça (2)	135	148,24				
	Kısmen (3)	92	153,51	7,66	4	0,057	-
	Biraz (4)	21	190,33				
	Hiç (5)	9	212,44				
Kişisel kontrol	Tamamen (1)	48	174,14				
	Oldukça (2)	135	146,85				
	Kısmen (3)	93	145,92	6,11	4	0,191	-
	Biraz (4)	21	167,07				
	Hiç (5)	9	189,89				
Problem Çözme Becerisi (genel)	Tamamen (1)	48	141,27				
	Oldukça (2)	135	147,63				
	Kısmen (3)	92	152,58	10,12	4	0,038*	1, 2, 3 ile 4, 5
	Biraz (4)	21	205,54				
	Hiç (5)	9	204,44				

\*Fark  $p < .05$  düzeyinde anlamlıdır.

Öğrencilerin, alınan eğitimin kendilerini mesleki açıdan geliştirdiğini düşünmelerine bağlı olarak, problem çözme beceri düzeylerine ilişkin puanlarının farklılaşp farklılaşmadığına dair yapılan non-parametrik Kruskal-Wallis testi sonuçları Tablo 22’de verilmiştir. Kruskal-Wallis testi sonucunda, araştırmaya katılan öğrencilerin, alınan eğitimin kendilerini mesleki açıdan geliştirdiğini düşünmelerinin,



problem çözüme yeteneğine güven ve genel olarak problem çözüme beceri düzeyi puanlarında anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur. Buna göre;

- Araştırmaya katılan öğrencilerin, alınan eğitimin kendilerini mesleki açıdan geliştirdiğini düşünmeleri problem çözüme yeteneğine güven düzeylerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olmaktadır ( $X^2=12,07$  ve  $p<0,05$ ). Kruskal-Wallis testi sonrası, hangi gruplar arasında anlamlı fark olduğunu araştırmaya yönelik yapılan post-hoc Mann-Whitney testinin sonucuna göre; alınan eğitimin kendilerini mesleki açıdan ‘Tamamen’, ‘Oldukça’ ve ‘Kısmen’ geliştirdiğini düşünen öğrencilerin (Grup 1, 2 ve 3) problem çözüme yeteneğine ilişkin güven düzeyleri diğer öğrencilerden daha yüksektir (Sıra Ortalaması  $Tamamen=133,48$ ; Sıra Ortalaması  $Oldukça=150,50$ ; Sıra Ortalaması  $Kısmen=153,93$ ; Sıra Ortalaması  $Biraz=202,95$  ve Sıra Ortalaması  $Hiç=212,11$ ) (PÇE’inde düşük puan, yüksek beceri düzeyine, yüksek puan düşük beceri düzeyine işaret etmektedir).
- Araştırmaya katılan öğrencilerin, alınan eğitimin kendilerini mesleki açıdan geliştirdiğini düşünmelerinin genel olarak problem çözüme becerisi düzeylerinde de anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ( $X^2=10,12$  ve  $p<0,05$ ). Post-hoc Mann-Whitney testinin sonucuna göre; alınan eğitimin kendilerini mesleki açıdan ‘Tamamen’, ‘Oldukça’ ve ‘Kısmen’ geliştirdiğini düşünen öğrencilerin (Grup 1, 2 ve 3) genel problem çözüme beceri düzeyleri diğer öğrencilerden daha yüksektir (Sıra Ortalaması  $Tamamen=141,27$ ; Sıra Ortalaması  $Oldukça=142,63$ ; Sıra Ortalaması  $Kısmen=152,58$ ; Sıra Ortalaması  $Biraz=205,54$  ve Sıra Ortalaması  $Hiç=204,44$ ).

**Tablo 23: Öğrencilerin problem çözme beceri düzeylerinin kendilerini akademik olarak başarılı bulma değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal-Wallis testi (N=306)**

Boyut	Kendini Akd. Ol. Başarılı B.	Betimsel İstatistikler		Kruskal-Wallis			Anlamlı Fark
		n	Sıra Ort.	$X^2$	sd	p	
Problem çözme yeteneğine güven	Tamamen (1)	26	143,81	12,95	4	0,012*	1 ile 2, 3, 4, 5
	Oldukça (2)	138	143,85				
	Kısmen (3)	116	157,03				
	Biraz (4)	16	157,28				
	Hiç (5)	10	194,85				
Yaklaşma- kaçınma	Tamamen (1)	26	140,73	2,13	4	0,712	-
	Oldukça (2)	137	150,80				
	Kısmen (3)	116	154,97				
	Biraz (4)	16	156,41				
	Hiç (5)	10	186,65				
Kişisel kontrol	Tamamen (1)	26	176,87	4,20	4	0,380	-
	Oldukça (2)	138	147,99				
	Kısmen (3)	116	153,09				
	Biraz (4)	16	143,75				
	Hiç (5)	10	189,15				
Problem Çözme Becerisi (genel)	Tamamen (1)	26	137,83	5,57	4	0,234	-
	Oldukça (2)	137	144,88				
	Kısmen (3)	116	160,53				
	Biraz (4)	16	165,13				
	Hiç (5)	10	196,95				

\*Fark  $p < .05$  düzeyinde anlamlıdır.

Öğrencilerin, kendilerini akademik olarak başarılı bulmalarına bağlı olarak, problem çözme beceri düzeylerine ilişkin puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığına dair yapılan non-parametrik Kruskal-Wallis testi sonuçları Tablo 23’de verilmiştir. Kruskal-Wallis testi sonucunda, araştırmaya katılan öğrencilerin, kendilerini akademik olarak başarılı bulmalarının sadece problem çözme yeteneğine güven düzeylerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ( $X^2=12,95$  ve  $p<0,05$ ). Kruskal-Wallis testi

sonrası, hangi gruplar arasında anlamlı fark olduğunu araştırmaya yönelik yapılan post-hoc Mann-Whitney testinin sonucuna göre; kendilerini akademik olarak ‘Tamamen’, ‘Oldukça’, ‘Kısmen’ ve ‘Biraz’ başarılı bulan öğrencilerin (Grup 1, 2, 3 ve 4) problem çözme yeteneğine ilişkin güven düzeyleri diğer öğrencilerden (Grup 5) daha yüksektir (Sıra Ortalaması Tamamen=143,81; Sıra Ortalaması Oldukça=143,85; Sıra Ortalaması Kısmen=157,03; Sıra Ortalaması Biraz=157,28 ve Sıra Ortalaması Hiç=194,85) (PÇE’inde düşük puan, yüksek beceri düzeyine, yüksek puan düşük beceri düzeyine işaret etmektedir).

**Tablo 24: Öğrencilerin problem çözme beceri düzeylerinin mezuniyet sonrası mesleği yapmayı düşünme değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann-Whitney U testi (N=306)**

Boyut/Ölçek	Mezuniyet Sonra Mesleği Y. Düş.	n	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	Mann-Whitney U	
					Z	p
Problem çözme yeteneğine güven	Evet	278	152,97	42525,50	-0,33	0,741
	Hayır	28	158,77	4445,50		
Yaklaşma-kaçınma	Evet	278	151,60	42145,50	-0,89	0,374
	Hayır	27	167,39	4519,50		
Kişisel kontrol	Evet	278	154,19	42864,00	-0,43	0,668
	Hayır	28	146,68	4107,00		
Problem Çözme Becerisi (genel)	Evet	278	151,72	42177,00	-0,82	0,414
	Hayır	27	166,22	4488,00		

*\*\*Fark  $p < .001$  ve \*fark  $p < .05$  düzeyinde anlamlıdır.*

Öğrencilerin, mezuniyet sonrası mesleği yapmayı düşünme durumuna bağlı olarak, problem çözme beceri düzeylerine ilişkin puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığına dair yapılan non-parametrik Mann-whitney U testi sonuçları Tablo 24’te verilmiştir. Buna göre araştırmaya katılan öğrencilerin mezuniyet sonrası mesleği yapmayı düşünme durumu problem çözme becerileri düzeylerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olmamaktadır ( $p > .05$ ). Öğrencilerin mezuniyet sonrası mesleği yapmayı düşünme durumuna bağlı olarak problem çözme becerileri farklılaşmamaktadır (benzerdir).

## 4.2. Öğrencilerin Müzik Performans Kaygısına İlişkin Bulgular

Bu alt bölümde, müzik öğrenimi görmekte olan öğrencilerin kendi algılarına göre müzik performans kaygısı düzeyleri önce genel daha sonra çeşitli demografik özelliklerine bağlı olarak incelenmiştir.

**Tablo 25: Öğrencilerin müzik performans kaygısı düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler (N=306)**

Ölçek	(Alınabilecek min. ve maks. puan)	Alınan min. ve maks. puan	$\bar{X}$	ss
Müzik performansı kaygı envanteri	(0-150)	8-144	68,38	28,26

7'li Likert tarzı müzik performans kaygısı ölçeğinde yer alan ifadeler 'Kesinlikle katılmıyorum' (0) ile 'Kesinlikle katılıyorum' (6) arasında derecelendirilmiş olup toplam puanlar 0 ile 150 arasında değişebilmektedir. 105 puan ve üstü yüksek müzikal performans kaygısını işaret ederken, 45 puan ve aşağısı düşük müzikal performans kaygısını göstermektedir. Müzikal bir performans öncesi veya performans sırasında kendilerini ne derece kaygılı hissettiklerini ölçmek amacıyla kullanılan ölçeğe ilişkin öğrencilerin puanlarına ilişkin betimsel istatistikler yukarıda, Tablo 25'de verilmiştir. Buna göre, araştırmaya katılan öğrencilerin kaygı ortalaması  $68,38 \pm 28,26$  olarak hesaplanmıştır. Bu da, öğrencilerin müzikal kaygı düzeylerinin 'orta' olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin %21,6'sının (66 kişi) müzik performansı kaygı düzeyi 'düşük' (0 ile 45 arasında puan), %66,7'sinin (204 kişi) müzik performans kaygısının 'orta' (46-104 arasında puan) ve %11,8'inin (36 kişi) müzik performans puanının 'yüksek' düzeyde olduğu hesaplanmıştır. Öğrencilerin büyük çoğunluğunun müzik performans kaygısının 'orta' düzeyde olduğu anlaşılmaktadır.

Öğrencilerin müzik performans kaygısına ilişkin algı düzeylerinin (görüşlerinin) çeşitli demografik özelliklere göre farklılaşıp farklılaşmadığı ise aşağıda sırasıyla verilmiştir.

**Tablo 26: Öğrencilerin müzik performans kaygı düzeylerinin öğrenim gördükleri kurum değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal-Wallis testi (N=306)**

Boyut	Öğrenim Görülen Kurum	Betimsel İstatistikler		Kruskal-Wallis			Anlamlı Fark
		n	Sıra Ort.	X <sup>2</sup>	sd	p	
Müzik performans kaygısı	Mimar Sinan GSK (1)	17	175,82	14,63	9	0,020*	1, 4, 6 ile 3, 5, 7, 9
	İstanbul Ü. K. (2)	28	157,96				
	Doğu Akdeniz Ü. Müzik Ö. (3)	34	125,78				
	Marmara Ü. G.S.F. (4)	14	175,11				
	Kocaeli Ü. G.S.F. (5)	16	128,88				
	Marmara Ü. Müzik Ö. (6)	51	173,15				
	Karadeniz Teknik Ü. Kons. (7)	17	124,64				
	Dokuz Eylül Ü. Müzik Ö. (8)	37	152,17				
	Çanakkale Onsekiz Mart Ü. Müzik Ö. (9)	39	122,94				
	Uludağ Ü. Müzik Ö. (10)	53	151,26				

\*Fark  $p < .05$  düzeyinde anlamlıdır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenim gördükleri kurum, müzik performans kaygı düzeylerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olmaktadır ( $X^2=14,63$  ve  $p<0,05$ ). Post-hoc Mann-Whitney testinin sonucuna göre; Mimar Sinan GSK, Marmara Ü. GSF ve Marmara Ü. Müzik Öğretmenliği bölümlerinde okuyan öğrencilerin (Grup 1, 4 ve 6) müzik performans kaygı düzeyleri, Doğu Akdeniz Ü. Müzik Ö., Kocaeli Ü. GSF, Karadeniz Teknik Ü. Konservatuarı ve Çanakkale Onsekiz Mart Ü. Müzik Öğretmenliği bölümlerinde okuyan öğrencilerden (Grup 2, 3, 5, 7 ve 9) daha yüksektir (Sıra Ortalaması Mimar Sinan GSK=175,82; Sıra Ortalaması Doğu Akdeniz Ü. Müzik Ö.=125,78; Sıra Ortalaması Marmara Ü. GSF=175,11; Sıra Ortalaması Kocaeli Ü. G.S.F.=128,88; Sıra Ortalaması Marmara Ü. Müzik Ö.=173,15; Sıra Ortalaması Karadeniz Teknik Ü. Kons.=124,64 ve Sıra Ortalaması Çanakkale Onsekiz Mart Ü. Müzik Ö.=122,94).

**Tablo 27: Öğrencilerin müzik performans kaygı düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan t-testi (N=306)**

Boyut/Ölçek	Cinsiyet	Betimsel İstatistikler			t-testi		
		n	$\bar{X}$	ss	t	sd	p
Müzik performans kaygısı	Erkek	169	71,69	27,80	2,29	304	0,023*
	Kız	137	64,29	28,39			

\*Fark  $p < .05$  düzeyinde anlamlıdır.

Öğrencilerin cinsiyetlerine bağlı olarak, müzik performans kaygı düzeylerinin anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur [ $t_{(304)}=2,29$  ve  $p < .05$ ]. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre ortalama puanlarında bakıldığında, erkek öğrencilerin kaygı düzeylerinin kız öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir ( $\bar{X}_{\text{Erkek}}=71,69$  ve  $\bar{X}_{\text{Kız}}=64,29$ ).

**Tablo 28: Öğrencilerin müzik performans kaygı düzeylerinin yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan ANOVA testi (N=306)**

Boyut/Ölçek	Yaş	Betimsel İstatistikler			ANOVA		Anlamlı Fark
		n	$\bar{X}$	ss	F	p	
Müzik performans kaygısı	18-21 (1)	83	74,08	25,85	4,10	0,017*	1 ile 2, 3
	21-24 (2)	172	63,34	27,91			
	24 ve üstü (3)	51	60,57	32,33			

\*Fark  $p < .05$  düzeyinde anlamlıdır.

Öğrencilerin yaşlarına bağlı olarak, müzik performans kaygı düzeylerinin anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur [ $F_{(2, 303)}=4,10$  ve  $p < 0,05$ ]. ANOVA testi sonrası hangi yaş grupları arasında anlamlı fark olduğunu bulmaya yönelik yapılan post-hoc LSD testine göre; 18-21 yaş grubunda bulunan öğrencilerin kaygı düzeyleri diğer öğrencilerden daha yüksektir ( $\bar{X}_{18-21}=74,08$ ;  $\bar{X}_{21-24}=63,34$  ve  $\bar{X}_{24 \text{ ve üstü}}=60,57$ ).

**Tablo 29: Öğrencilerin müzik performans kaygı düzeylerinin yaşadıkları bölge değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal-Wallis testi (N=306)**

Boyut	Yaşanan Bölge	Betimsel İstatistikler		Kruskal-Wallis			Anlamlı Fark
		n	Sıra Ort.	X <sup>2</sup>	sd	p	
Müzik performans kaygısı	İç Anadolu	27	158,50	3,26	4	0,516	-
	Akdeniz-Ege	62	154,85				
	Marmara	181	156,47				
	KKTC	29	145,53				
	Doğu + Güneydoğu Anadolu	7	161,43				

\*Fark  $p < .05$  düzeyinde anlamlıdır.

Öğrencilerin yaşadıkları bölgelere bağlı olarak, müzik performans kaygı düzeylerine ilişkin puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığına dair yapılan non-parametrik Kruskal-Wallis testi sonuçları Tablo 29’da verilmiştir. Buna göre araştırmaya katılan öğrencilerin yaşadıkları bölge, müzik performans kaygı düzeylerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olmamaktadır ( $p > .05$ ).

**Tablo 30: Öğrencilerin müzik performans kaygı düzeylerinin annenin eğitim düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal-Wallis testi (N=306)**

Boyut	Annenin Eğt. D.	Betimsel İstatistikler		Kruskal-Wallis			Anlamlı Fark
		n	Sıra Ort.	X <sup>2</sup>	sd	p	
Müzik performans kaygısı	İlkokul Mezunu	58	157,59	1,92	4	0,750	-
	Orta Mezunu	38	168,37				
	Lise Mezunu	112	147,96				
	Lisans Mezunu	87	150,07				
	Lisans Üstü Mezunu	11	164,00				

\*Fark  $p < .05$  düzeyinde anlamlıdır.

Öğrencilerin annelerinin eğitim düzeyine bağlı olarak, müzik performans kaygı düzeylerine ilişkin puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığına dair yapılan non-parametrik Kruskal-Wallis testine (Tablo 30) göre öğrencilerin annelerinin eğitim düzeyi, müzik performans kaygısı puanlarında anlamlı bir farklılaşmaya neden olmamaktadır ( $p > .05$ ).

**Tablo 31: Öğrencilerin müzik performans kaygı düzeylerinin babanın eğitim düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal-Wallis testi (N=306)**

Boyut	Babanın Eğt. D.	Betimsel İstatistikler		Kruskal-Wallis			Anlamlı Fark
		n	Sıra Ort.	X <sup>2</sup>	sd	p	
Müzik performans kaygısı	İlkokul Mezunu	39	144,19	0,58	4	0,965	-
	Orta Mezunu	40	158,53				
	Lise Mezunu	117	154,17				
	Lisans Mezunu	91	154,00				
	Lisans Üstü Mezunu	19	155,53				

\*Fark  $p < .05$  düzeyinde anlamlıdır.

Öğrencilerin babalarının eğitim düzeyine bağlı olarak, müzik performans kaygı düzeylerine ilişkin puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığına dair yapılan non-parametrik Kruskal-Wallis testine (Tablo 31) göre, öğrencilerin babalarının eğitim düzeyi, müzik performans kaygısı puanlarında anlamlı bir farklılaşmaya neden olmamaktadır ( $p > .05$ ).

**Tablo 32: Öğrencilerin müzik performans kaygı düzeylerinin kardeş sayısı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan ANOVA testi (N=306)**

Boyut/Ölçek	Kardeş sayısı	Betimsel İstatistikler			ANOVA		Anlamlı Fark
		n	$\bar{X}$	ss	F	p	
Müzik performans kaygısı	Kardeş yok	57	65,02	27,75	0,56	0,640	-
	1 kardeş	156	68,54	28,75			
	2 kardeş	55	68,40	27,73			
	3 ve üstü	38	72,68	28,21			

\*Fark  $p < .05$  düzeyinde anlamlıdır.

Öğrencilerin kardeş sayısına bağlı olarak, müzik performans kaygı düzeylerine ilişkin puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığına dair yapılan ANOVA testine (Tablo 32) göre, öğrencilerin kardeş sayısı, müzik performans kaygısı puanlarında anlamlı bir farklılaşmaya neden olmamaktadır ( $p > .05$ ).



**Tablo 33: Öğrencilerin müzik performans kaygı düzeylerinin müzik eğitimine başlama yaşı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan ANOVA testi (N=306)**

Boyut/Ölçek	Müzik Eğt. Başlama Yaşı	Betimsel İstatistikler			ANOVA		Anlamlı Fark
		n	$\bar{X}$	ss	F	p	
Müzik performans kaygısı	5-8 yaş (1)	35	61,31	27,13	4,59	0,004*	1, 2 ile 3, 4
	9-12 yaş (2)	88	61,42	28,60			
	13-16 yaş (3)	130	71,92	28,42			
	17 yaş ve üzeri (4)	53	75,89	25,02			

\*Fark  $p < .05$  düzeyinde anlamlıdır.

Öğrencilerin müzik eğitimine başlama yaşına bağlı olarak, müzik performans kaygı düzeylerinin anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur [ $F_{(2; 303)}=4,59$  ve  $p < 0,05$ ]. ANOVA testi sonrası hangi yaş grupları arasında anlamlı fark olduğunu bulmaya yönelik yapılan post-hoc LSD testine göre; müzik eğitimine 5-8 ve 9-12 yaşlarında başlayan (Grup 1, 2) öğrencilerin kaygı düzeyleri diğer öğrencilerden daha düşüktür ( $\bar{X}_{5-8 \text{ yaş}}=61,31$ ;  $\bar{X}_{9-12 \text{ yaş}}=61,42$ ;  $\bar{X}_{13-16 \text{ yaş}}=71,92$  ve  $\bar{X}_{17 \text{ yaş ve üzeri}}=75,89$ ).

**Tablo 34: Öğrencilerin müzik performans kaygı düzeylerinin okuldaki bireysel çalgıları değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal-Wallis testi (N=305)**

Boyut	Okuldaki Bireysel Çalgı	Betimsel İstatistikler		Kruskal-Wallis			Anlamlı Fark
		n	Sıra Ort.	$X^2$	sd	p	
Müzik performans kaygısı	Yaylı (1)	129	158,09	9,89	4	0,042*	5 ile 1, 2, 3, 4
	Üflemeli (2)	61	165,48				
	Telli (3)	62	149,40				
	Opera (4)	34	150,03				
	Piyano (5)	19	95,42				

\*Fark  $p < .05$  düzeyinde anlamlıdır.

Öğrencilerin okuldaki bireysel çalgılarına bağlı olarak, müzik performans kaygı düzeylerinin anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur ( $X^2=9,89$  ve  $p < 0,05$ ). Hangi çalgı grupları arasında anlamlı fark olduğunu bulmaya yönelik yapılan post-hoc Mann-Whitney testine göre; okuldaki bireysel çalgısı piyano olan öğrencilerin (Grup 5) kaygı düzeyleri diğer öğrencilerden daha düşüktür (Sıra Ortalaması  $_{\text{Yaylı}}=158,09$ ; Sıra

Ortalaması Üfleli=165,48; Sıra Ortalaması Telli=149,40; Sıra Ortalaması Opera=150,03 ve Sıra Ortalaması Piyano=95,42).

**Tablo 35: Öğrencilerin müzik performans kaygı düzeylerinin enstrümanlarını isteyerek seçme değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan t-testi (N=306)**

Boyut/Ölçek	Enstrümanı İsteyerek Seçme	Betimsel İstatistikler			t-testi		
		n	$\bar{X}$	ss	t	sd	p
Müzik performans kaygısı	Evet	274	68,19	28,83	-0,34	304	0,732
	Hayır	32	70,00	23,11			

\*Fark  $p < .05$  düzeyinde anlamlıdır.

Öğrencilerin enstrümanlarını isteyerek seçme durumuna bağlı olarak, müzik performans kaygı düzeylerine ilişkin puanlarının farklılaşp farklılaşmadığına dair yapılan t-testi sonuçları Tablo 35’de verilmiştir. Buna göre araştırmaya katılan öğrencilerin enstrümanlarını isteyerek seçmeleri, müzik performans kaygı düzeylerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olmamaktadır ( $p > .05$ ).

**Tablo 36: Öğrencilerin müzik performans kaygı düzeylerinin enstrümanlarını günlük çalma süresi değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan ANOVA testi (N=306)**

Boyut/Ölçek	Enst. Günlük Çalma Süresi	Betimsel İstatistikler			ANOVA		Anlamlı Fark
		n	$\bar{X}$	Ss	F	p	
Müzik performans kaygısı	1 saat	134	67,75	27,27	0,37	0,772	-
	2 saat	88	69,03	28,55			
	3 saat	46	65,87	29,94			
	4 saat ve üzeri	38	72,08	29,64			

\*Fark  $p < .05$  düzeyinde anlamlıdır.

Öğrencilerin enstrümanlarını günlük çalma süresine bağlı olarak, müzik performans kaygı düzeylerine ilişkin puanlarının farklılaşp farklılaşmadığına dair yapılan ANOVA testine (Tablo 36) göre, öğrencilerin enstrümanlarını günlük çalma süresi, müzik performans kaygısı puanlarında anlamlı bir farklılaşmaya neden olmamaktadır ( $p > .05$ ).

**Tablo 37: Öğrencilerin müzik performans kaygı düzeylerinin üniversitedeki çalışma ortamından memnun olma değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan t-testi (N=306)**

Boyut/Ölçek	Ünv. Çalışma Ort. Memnun Olma	Betimsel İstatistikler			t-testi		
		n	$\bar{X}$	ss	t	sd	P
Müzik performans kaygısı	Evet	147	61,51	29,20	2,21	304	0,018*
	Hayır	159	73,03	27,19			

\*Fark  $p < .05$  düzeyinde anlamlıdır.

Öğrencilerin, üniversitedeki çalışma ortamından memnun olma durumlarına bağlı olarak, müzik performans kaygı düzeylerine ilişkin puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur [ $t_{(304)}=2,21$  ve  $p < .05$ ]. Gruplara ait ortalama puanlara bakıldığında, üniversitedeki çalışma ortamından memnun olan öğrencilerin, çalışma ortamından memnun olmayan öğrencilere göre müzik performans kaygı düzeylerinin daha düşük olduğu görülmektedir ( $\bar{X}_{\text{Memnun}}=61,51$  ve  $\bar{X}_{\text{Memnun Değil}}=73,03$ ).

**Tablo 38: Öğrencilerin müzik performans kaygı düzeylerinin evdeki çalışma ortamından memnun olma değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan t-testi (N=306)**

Boyut/Ölçek	Evdeki Çalışma Ort. Memnun Olma	Betimsel İstatistikler			t-testi		
		n	$\bar{X}$	ss	t	sd	P
Müzik performans kaygısı	Evet	200	67,52	28,81	0,73	304	0,468
	Hayır	106	69,99	27,26			

\*Fark  $p < .05$  düzeyinde anlamlıdır.

Öğrencilerin, evdeki çalışma ortamından memnun olma durumlarına bağlı olarak, müzik performans kaygı düzeylerine ilişkin puanlarında anlamlı bir farklılaşma olmadığı ( $p > .05$ ), evdeki çalışma ortamından memnun olan ve olmayan öğrencilerin müzik performans kaygı düzeyleri birbirine yakın/benzerdir.

**Tablo 39: Öğrencilerin müzik performans kaygı düzeylerinin enstrümanlarının ses kalitesinin iyi olması değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan t-testi (N=306)**

Boyut/Ölçek	Enst. Ses Kalitesi İyi mi?	Betimsel İstatistikler			t-testi		
		n	$\bar{X}$	ss	t	sd	p
Müzik performans kaygısı	Evet	238	66,47	28,37	2,23	304	0,027*
	Hayır	68	75,06	27,03			

\*Fark  $p < .05$  düzeyinde anlamlıdır.

Öğrencilerin, enstrümanlarının ses kalitesinin iyi olduğunu düşünme durumlarına bağlı olarak, müzik performans kaygı düzeylerine ilişkin puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur [ $t_{(304)}=2,23$  ve  $p < .05$ ]. Gruplara ait ortalama puanlara bakıldığında, enstrümanın ses kalitesinin iyi olduğunu düşünen öğrencilerin, müzik performans kaygı düzeylerinin daha düşük olduğu anlaşılmaktadır ( $\bar{X}_{\text{Evet}}=66,47$  ve  $\bar{X}_{\text{Hayır}}=75,06$ ).

**Tablo 40: Öğrencilerin müzik performans kaygı düzeylerinin ailede bir öğretmen olması değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan t-testi (N=306)**

Boyut/Ölçek	Ailede Öğretmen Olması	Betimsel İstatistikler			t-testi		
		n	$\bar{X}$	ss	t	sd	p
Müzik performans kaygısı	Evet	128	68,48	27,28	0,06	304	0,955
	Hayır	178	68,30	29,02			

\*Fark  $p < .05$  düzeyinde anlamlıdır.

Öğrencilerin, ailede bir öğretmen olması durumuna bağlı olarak, müzik performans kaygı düzeylerine ilişkin puanlarında anlamlı bir farklılaşma olmadığı ( $p > .05$ ). Ailesinde öğretmen olan ve olmayan öğrencilerin müzik performans kaygı düzeyleri birbirine yakın/benzerdir.

**Tablo 41: Öğrencilerin müzik performans kaygı düzeylerinin ailede müzik veya güzel sanatlar alanında halen eğitim gören birinin olması değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan t-testi (N=306)**

Boyut/Ölçek	Ailede Müzik, GS Alanında Eğitim Alan	Betimsel İstatistikler			t-testi		
		n	$\bar{X}$	ss	t	sd	p
Müzik performans kaygısı	Evet	78	67,45	30,38	-0,34	304	0,738
	Hayır	228	68,69	27,56			

\*Fark  $p < .05$  düzeyinde anlamlıdır.

Öğrencilerin, ailede müzik veya güzel sanatlar alanında halen eğitim gören birinin olması durumuna bağlı olarak, müzik performans kaygı düzeylerine ilişkin puanlarında anlamlı bir farklılaşma olmadığı ( $p > .05$ ). Ailesinde müzik veya güzel sanatlar alanında halen eğitim gören biri olan ve olmayan öğrencilerin müzik performans kaygı düzeyleri birbirine yakın/benzerdir.

**Tablo 42: Öğrencilerin müzik performans kaygı düzeylerinin seçilen mesleğin kendilerine uygun olduğunu düşünme değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann-Whitney U testi (N=306)**

Boyut/Ölçek	Seçilen Mes. Uygun Olduğunu Düşünme	n	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	Mann-Whitney U	
					Z	p
Müzik Performans Kaygısı	Evet	291	153,12	44558,00	0,33	0,741
	Hayır	15	160,87	2413,00		

\*Fark  $p < .05$  düzeyinde anlamlıdır.

Öğrencilerin, seçtikleri mesleğin kendilerine uygun olduğunu düşünmelerine bağlı olarak, müzik performans kaygı düzeylerine ilişkin puanlarının farklılaşp farklılaşmadığına dair yapılan non-parametrik Mann-whitney U testi sonuçları Tablo 42'de verilmiştir. Buna göre araştırmaya katılan öğrencilerin seçtikleri mesleğin kendilerine uygun olduğunu düşünme durumu müzik performans kaygı düzeylerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olmamaktadır ( $p > .05$ ).

**Tablo 43: Öğrencilerin müzik performans kaygı düzeylerinin alınan eğitimin kendilerini mesleki açıdan geliştirdiğini düşünme değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal-Wallis testi (N=306)**

Boyut	Alınan Eğitimin Katkısı	Betimsel İstatistikler		Kruskal-Wallis			Anlamlı Fark
		n	Sıra Ort.	X <sup>2</sup>	sd	p	
Müzik performans kaygısı	Tamamen (1)	48	145,81	10,01	4	0,040*	5 ile 1, 2, 3, 4, 5
	Oldukça (2)	135	145,06				
	Kısmen (3)	93	146,80				
	Biraz (4)	21	151,67				
	Hiç (5)	9	223,00				

\*Fark  $p < .05$  düzeyinde anlamlıdır.

Öğrencilerin, alınan eğitimin kendilerini mesleki açıdan geliştirdiğini düşünmelerine bağlı olarak, müzik performans kaygı düzeylerine ilişkin puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur ( $X^2=10,01$  ve  $p<0,05$ ). Post-hoc Mann-Whitney testinin sonucuna göre; alınan eğitimin kendilerini mesleki açıdan ‘Hiç’ geliştirmedini düşünen öğrencilerin (Grup 5) müzik performans kaygı düzeyleri diğer öğrencilerden daha yüksektir (Sıra Ortalaması Tamamen=145,81; Sıra Ortalaması Oldukça=145,06; Sıra Ortalaması Kısmen=146,80; Sıra Ortalaması Biraz=151,67 ve Sıra Ortalaması Hiç=223,00).

**Tablo 44: Öğrencilerin müzik performans kaygı düzeylerinin kendilerini akademik olarak başarılı bulma değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal-Wallis testi (N=306)**

Boyut	Kendini Akd. Ol. Başarılı B.	Betimsel İstatistikler		Kruskal-Wallis			Anlamlı Fark
		n	Sıra Ort.	X	sd	p	
Müzik performans kaygısı	Tamamen (1)	26	121,38	13,14	4	0,011*	1, 2 ile 3, 4, 5
	Oldukça (2)	138	126,97				
	Kısmen (3)	116	175,13				
	Biraz (4)	16	173,03				
	Hiç (5)	10	183,25				

\*Fark  $p < .05$  düzeyinde anlamlıdır.

Öğrencilerin, kendilerini akademik olarak başarılı bulmalarına bağlı olarak, müzik performans kaygı düzeylerine ilişkin puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur ( $X^2=13,14$  ve  $p<0,05$ ). Post-hoc Mann-Whitney testinin sonucuna göre; kendilerini akademik olarak ‘Tamamen’ ve ‘Oldukça’ başarılı bulan öğrencilerin (Grup

1 ve 2) müzik performans kaygı düzeyleri diğer öğrencilerden (Grup 3, 4 ve 5) daha düşüktür (Sıra Ortalaması Tamamen=121,38; Sıra Ortalaması Oldukça=126,97; Sıra Ortalaması Kısmen=175,13; Sıra Ortalaması Biraz=173,03 ve Sıra Ortalaması Hiç=183,25).

**Tablo 45: Öğrencilerin müzik performans kaygı düzeylerinin mezuniyet sonrası mesleği yapmayı düşünme değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann-Whitney U testi (N=306)**

Boyut/Ölçek	Mezuniyet Sonra Mesleği Yapmayı Düş.	n	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	Mann-Whitney U	
					Z	p
Müzik Performans Kaygısı	Evet	278	154,65	42991,50	-0,71	0,475
	Hayır	28	142,13	3979,50		

\*Fark  $p < .05$  düzeyinde anlamlıdır.

Öğrencilerin, mezuniyet sonrası mesleği yapmayı düşünme durumuna bağlı olarak, müzik performans kaygı düzeylerine ilişkin puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı bulunmuştur ( $p > .05$ ). Öğrencilerin mezuniyet sonrası mesleği yapmayı düşünme durumuna bağlı olarak müzik performans kaygı düzeyi puanları birbirine yakındır/benzerdir.

### 4.3. Öğrencilerin Problem Çözme Becerileri ile Müzik Performans Kaygısı Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Araştırmaya katılan ve profesyonel müzik öğrenimi görmekte olan öğrencilerin problem çözme becerileri ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon tekniği uygulanmış ve sonuçları aşağıda, Tablo 46'da sunulmuştur.

**Tablo 46: Öğrencilerin problem çözme becerileri ile müzik performans kaygı düzeyleri arasındaki ilişki (N=306)**

Boyut/Ölçek		Müzik performans kaygısı
Problem çözme yeteneğine güven	r	0,310**
	p	0,000
Yaklaşma-kaçınma	r	0,151**
	p	0,008
Kişisel kontrol	r	0,095
	p	0,098
Problem Çözme Becerisi	r	0,234**
	p	0,000

**\*\*İlişki (korelasyon)  $p < .01$  düzeyinde anlamlıdır.**

Tablodan da görüleceği öğrencilerin problem çözme yeteneğine güven boyutu, yaklaşma-kaçınma boyutu ve (genel) problem çözme becerisi ile müzik performans kaygısı arasında  $p < .01$  düzeyinde anlamlı ve pozitif bir ilişki vardır;

- $r_{\text{Problem çözme yeteneğine güven} * \text{müzik performans kaygısı}} = 0,310$  ve  $p < .01$
- $r_{\text{Yaklaşma-kaçınma} * \text{müzik performans kaygısı}} = 0,151$  ve  $p < .01$
- $r_{\text{Problem Çözme Becerisi} * \text{müzik performans kaygısı}} = 0,234$  ve  $p < .01$

Ancak, Problem Çözme Envanterinden (PÇE) alınan puan yükseldikçe bireyin o boyuta ilişkin problem çözme becerisi/yetisi düştüğünden, yukarıdaki ilişkinin ters olarak değerlendirilmesi gerekmektedir. Öğrencilerin, problem çözme becerisi/yetisi arttıkça, müzik performans kaygısı düşmektedir (problem çözme yeteneğine güven boyutu, yaklaşma-kaçınma boyutu ve Problem Çözme Becerisi için).



## **BÖLÜM V: SONUÇ VE ÖNERİLER**

Çalışmanın bu bölümünde, önceki bölümdeki araştırma bulgularına ve yorumlarına dayalı olarak ulaşılan sonuçlara ve sonuçlar doğrultusunda geliştirilen önerilere yer verilmiştir. Elde edilen sonuçlar ve öneriler araştırma bulgularına dayalı olarak aşağıda açıklanmıştır.

### **5.1. Araştırmanın Sonuçları**

Bu çalışmada, Profesyonel Müzik Eğitimi Görmekte Olan Öğrencilerin problem çözme ve kaygıları hakkında fikir sahibi olabilmek için “Kişisel Bilgi Formu”, “Problem Çözme Envanteri”, “Müzik Performans Kaygı Envanteri” uygulanmıştır. Öğrencilerin verdikleri cevaplar analiz edildikten sonra elde edilen bulgulardan üniversite öğrencilerinin problem çözme ve kaygı hakkında aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

- Üç alt boyuttan oluşan ve problem çözme becerilerine ilişkin araştırmaya katılan öğrenciler için hesaplanan ortalama puanlar ve standart sapma değerleri çalışmada özetlenmiştir. Toplam 32 maddeden oluşan ölçeğin birinci boyutu 11, ikinci boyutu 16 ve üçüncü boyutu 5 maddeden meydana gelmekte olup düşük puan o boyuta ilişkin yeterliği (olumlu durumu), yüksek puan ise yetersizliği (olumsuz durumu) işaret etmektedir. Öğrencilerin, problem çözme yeteneğine güven boyutu için ortalama puanı  $26,57 \pm 8,18$  olarak hesaplanmıştır. Bu boyut için alınabilecek en düşük ve en yüksek ortalama puan düşünülüğünde (11 ile 66 arasında), araştırmaya katılan öğrencilerin problem çözme yeteneklerine duydukları güven düzeyinin (düşük ortalama puana daha yakın olduklarından) iyi düzeyde olduğu söylenebilir. Son olarak, araştırmaya katılan öğrencilerin problem çözme becerileri hakkındaki algılarına genel olarak bakıldığında, hesaplanan ortalama puanın çok iyi düzeyde olmasa da öğrencilerin problem çözme becerileri bakımından kendilerini olumlu algıladıkları söylenebilir.

- Öğrencilerin, öğrenim gördükleri kuruma bağlı olarak, problem çözme beceri düzeylerine ilişkin puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığına dair yapılan non-parametrik Kruskal-Wallis testi sonucunda, araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenim gördükleri kurumun, problem çözme yeteneğine güven, kişisel kontrol ve genel olarak problem çözme beceri düzeyi puanlarında anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur.
- Araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenim gördükleri kurum, problem çözme yeteneğine güven düzeylerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olmaktadır. Kruskal-Wallis testi sonrası, hangi gruplar arasında anlamlı fark olduğunu araştırmaya yönelik yapılan post-hoc Mann-Whitney testinin sonucuna göre; Mimar Sinan GSK, Marmara Ü. GSF, Marmara Ü. Müzik Ö., Dokuz Eylül Ü. Müzik Ö. ve Uludağ Ü. Müzik Öğretmenliği bölümlerinde okuyan öğrencilerin problem çözme yeteneğine ilişkin güven düzeyleri, Kocaeli Ü. GSF, Karadeniz Teknik Ü. Konservatuarı ve Çanakkale On sekiz Mart Ü. Müzik Öğretmenliği bölümlerinde okuyan öğrencilerden daha yüksektir.
- Araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenim gördükleri kurum, kişisel kontrol düzeylerinde de anlamlı bir farklılaşmaya neden olmaktadır. Post-hoc Mann-Whitney testinin sonucuna göre; Mimar Sinan GSK, Marmara Ü. GSF, Marmara Ü. Müzik Ö., Dokuz Eylül Ü. Müzik Öğretmenliği bölümlerinde okuyan öğrencilerin kişisel kontrol düzeyleri, Kocaeli Ü. GSF, ve Çanakkale On sekiz Mart Ü. Müzik Öğretmenliği bölümlerinde okuyan öğrencilerden daha yüksektir.
- Araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenim gördükleri kurumun genel olarak problem çözme becerisi düzeylerinde de anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur. Post-hoc Mann-Whitney testinin sonucuna göre; Mimar Sinan GSK, Marmara Ü. GSF, Marmara Ü. Müzik Ö. ve Dokuz Eylül Ü. Müzik Öğretmenliği bölümlerinde okuyan öğrencilerin problem çözme beceri düzeyleri, İstanbul Ü. Konservatuvar, Doğu Akdeniz Ü. Müzik Ö., Kocaeli Ü. GSF, Karadeniz Teknik Ü. Konservatuarı ve Çanakkale Onsekiz Mart Ü. Müzik Öğretmenliği bölümlerinde okuyan öğrencilerden daha yüksektir.

- Öğrencilerin cinsiyetlerine bağlı olarak, problem çözme beceri düzeylerine ilişkin puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığına dair yapılan t-testi sonucunda araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetleri problem çözme becerileri düzeylerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olmamaktadır ( $p>.05$ ).
- Öğrencilerin yaşlarına bağlı olarak, problem çözme beceri düzeylerine ilişkin puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığına dair yapılan ANOVA testi sonucunda, araştırmaya katılan öğrencilerin yaşları kişisel kontrol ve genel olarak problem çözme beceri düzeyi puanlarında anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur.
- Araştırmaya katılan öğrencilerin yaşı, kişisel kontrol düzeylerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olmaktadır. ANOVA testi sonrası hangi gruplar arasında anlamlı fark olduğunu bulmaya yönelik yapılan post-hoc LSD testine göre, 24 ve üstü yaş grubunda bulunan öğrencilerin kişisel kontrol düzeyleri, 18-21 yaş grubunda bulunan öğrencilerden daha yüksektir.
- Araştırmaya katılan öğrencilerin yaşının genel olarak problem beceri düzeylerinde de anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur. ANOVA sonrası yapılan post-hoc LSD testine göre, 21-24 ve 24 ve üstü yaş grubunda bulunan öğrencilerin problem çözme beceri düzeyleri, 18-21 yaş grubunda bulunan öğrencilerden daha yüksektir.
- Öğrencilerin yaşadıkları bölgelere bağlı olarak, problem çözme beceri düzeylerine ilişkin puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığına dair yapılan non-parametrik Kruskal-Wallis testi sonuçlarına göre, araştırmaya katılan öğrencilerin yaşadıkları bölge problem çözme becerileri düzeylerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olmamaktadır ( $p>.05$ ). Öğrencilerin yaşadıkları bölgeye bağlı olarak, problem çözme becerileri farklılaşmamaktadır.
- Öğrencilerin annelerinin eğitim düzeyine bağlı olarak, problem çözme beceri düzeylerine ilişkin puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığına dair yapılan non-parametrik Kruskal-Wallis testi sonucu, araştırmaya katılan öğrencilerin annelerinin eğitim düzeyi problem çözme becerileri düzeylerinde anlamlı bir farklılaşmaya

neden olmamaktadır ( $p > .05$ ). Öğrencilerin anne eğitim düzeyine bağlı olarak, problem çözme becerileri farklılaşmamaktadır.

- Öğrencilerin babalarının eğitim düzeyine bağlı olarak, problem çözme beceri düzeylerine ilişkin puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığına dair yapılan non-parametrik Kruskal-Wallis testi sonucuna göre araştırmaya katılan öğrencilerin babalarının eğitim düzeyi problem çözme becerileri düzeylerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olmamaktadır ( $p > .05$ ). Öğrencilerin baba eğitim düzeyine bağlı olarak problem çözme becerileri farklılaşmamaktadır.
- Öğrencilerin kardeş sayılarına bağlı olarak, problem çözme beceri düzeylerine ilişkin puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığına dair yapılan ANOVA testi sonucuna göre araştırmaya katılan öğrencilerin kardeş sayıları problem çözme becerileri düzeylerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olmamaktadır ( $p > .05$ ). Öğrencilerin kardeş sayısına bağlı olarak problem çözme becerileri farklılaşmamaktadır.
- Öğrencilerin müzik eğitimine başlama yaşlarına bağlı olarak, problem çözme beceri düzeylerine ilişkin puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığına dair yapılan ANOVA testi sonucunda, araştırmaya katılan öğrencilerin müzik eğitimine başlama yaşlarının, problem çözme yeteneğine güven ve genel olarak problem çözme beceri düzeyi puanlarında anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur.
- Araştırmaya katılan öğrencilerin müzik eğitimine başlama yaşı, problem çözme yeteneğine güven düzeylerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olmaktadır. ANOVA testi sonrası hangi gruplar arasında anlamlı fark olduğunu bulmaya yönelik yapılan post-hoc LSD testine göre; müzik eğitimine 5-8 yaşlarında başlayan öğrencilerin problem çözme yeteneğine güven düzeyleri diğer öğrencilerden daha düşüktür.
- Araştırmaya katılan öğrencilerin müzik eğitimine başlama yaşının genel olarak problem beceri düzeylerinde de anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur. ANOVA sonrası yapılan post-hoc LSD testine göre müzik eğitimine

5-8 yaşlarında başlayan öğrencilerin problem çözme beceri düzeyleri diğer öğrencilerden daha düşüktür.

- Öğrencilerin okuldaki bireysel çalgılarına bağlı olarak, problem çözme beceri düzeylerine ilişkin puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığına dair yapılan non-parametrik Kruskal-Wallis testi sonucuna göre araştırmaya katılan öğrencilerin okuldaki bireysel çalgıları, problem çözme becerileri düzeylerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olmamaktadır ( $p>.05$ ). Öğrencilerin okuldaki bireysel çalgılarına bağlı olarak problem çözme becerileri farklılaşmamaktadır.
- Öğrencilerin enstrümanlarını isteyerek seçme durumuna bağlı olarak, problem çözme beceri düzeylerine ilişkin puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığına dair yapılan t-testi sonucuna göre araştırmaya katılan öğrencilerin enstrümanlarını isteyerek seçmeleri problem çözme becerileri düzeylerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olmamaktadır ( $p>.05$ ). Öğrencilerin enstrümanlarını isteyerek seçmelerine bağlı olarak problem çözme becerileri farklılaşmamaktadır/benzerdir.
- Öğrencilerin enstrümanlarını günlük çalma süresine bağlı olarak, problem çözme beceri düzeylerine ilişkin puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığına dair yapılan ANOVA testi sonucuna göre araştırmaya katılan öğrencilerin enstrümanlarını günlük çalma süreleri problem çözme becerileri düzeylerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olmamaktadır ( $p>.05$ ). Öğrencilerin enstrümanlarını günlük çalma sürelerine bağlı olarak problem çözme becerileri farklılaşmamaktadır/benzerdir.
- Öğrencilerin, üniversitedeki çalışma ortamından memnun olma durumlarına bağlı olarak, problem çözme beceri düzeylerine ilişkin puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığına dair yapılan t-testi sonucuna göre araştırmaya katılan öğrencilerin üniversitedeki çalışma ortamından memnun olmaları, onların genel problem çözme becerileri düzeylerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olmaktadır. Gruplara ait ortalama puanlara üniversitedeki çalışma ortamından memnun olan öğrencilerin, çalışma ortamından memnun olmayan öğrencilere göre problem çözme beceri düzeyi daha yüksektir.

- Öğrencilerin, evdeki çalışma ortamından memnun olma durumlarına bağlı olarak, problem çözme beceri düzeylerine ilişkin puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığına dair yapılan t-testi sonucuna göre araştırmaya katılan öğrencilerin evdeki çalışma ortamından memnun olma durumları problem çözme becerileri düzeylerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olmamaktadır ( $p>.05$ ). Öğrencilerin evdeki çalışma ortamından memnun olma durumlarına bağlı olarak problem çözme becerileri farklılaşmamaktadır.
- Öğrencilerin, enstrümanlarının ses kalitesinin iyi olduğunu düşünme durumlarına bağlı olarak, problem çözme beceri düzeylerine ilişkin puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığına dair yapılan t-testi sonucuna göre araştırmaya katılan öğrencilerin enstrümanlarının ses kalitesinin iyi olduğunu düşünme durumları problem çözme becerileri düzeylerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olmamaktadır ( $p>.05$ ). Öğrencilerin enstrümanlarının ses kalitesinin iyi olduğunu düşünme durumlarına bağlı olarak problem çözme becerileri farklılaşmamaktadır/benzerdir.
- Öğrencilerin, ailede bir öğretmen olması durumuna bağlı olarak, problem çözme beceri düzeylerine ilişkin puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığına dair yapılan t-testi sonucuna göre araştırmaya katılan öğrencilerin ailede bir öğretmen olması durumu problem çözme becerileri düzeylerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olmamaktadır ( $p>.05$ ). Öğrencilerin ailede bir öğretmen olması durumuna bağlı olarak problem çözme becerileri farklılaşmamaktadır /benzerdir.
- Öğrencilerin, ailede müzik veya güzel sanatlar alanında halen eğitim gören birinin olması durumuna bağlı olarak, problem çözme beceri düzeylerine ilişkin puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığına dair yapılan t-testi sonucuna göre araştırmaya katılan öğrencilerin ailede müzik veya güzel sanatlar alanında halen eğitim gören birinin olması durumu problem çözme becerileri düzeylerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olmamaktadır ( $p>.05$ ). Öğrencilerin ailede müzik veya güzel sanatlar alanında halen eğitim gören birinin olması durumuna bağlı olarak problem çözme becerileri farklılaşmamaktadır/benzerdir.
- Öğrencilerin, seçtikleri mesleğin kendilerine uygun olduğunu düşünmelerine bağlı olarak, problem çözme beceri düzeylerine ilişkin puanlarının farklılaşıp

farklılaşmadığına dair yapılan Mann-whitney testi sonucunda, araştırmaya katılan öğrencilerin seçtikleri mesleğin kendilerine uygun olduğunu düşünmelerinin, problem çözme yeteneğine güven ve genel olarak problem çözme beceri düzeyi puanlarında anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur.

- Araştırmaya katılan öğrencilerin, seçtikleri mesleğin kendilerine uygun olduğunu düşünmeleri problem çözme yeteneğine güven düzeylerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olmaktadır. Öğrencilerin sıra ortalaması puanlarına bakıldığında; seçtikleri mesleğin kendilerine uygun olduğunu düşünen öğrencilerin problem çözme yeteneğine ilişkin güven düzeylerinin diğer öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir.
- Araştırmaya katılan öğrencilerin, seçtikleri mesleğin kendilerine uygun olduğunu düşünmelerinin genel olarak problem çözme beceri düzeylerinde de anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin sıra ortalaması puanlarına bakıldığında; seçtikleri mesleğin kendilerine uygun olduğunu düşünen öğrencilerin problem çözme beceri düzeylerinin diğer öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir.
- Öğrencilerin, alınan eğitimin kendilerini mesleki açıdan geliştirdiğini düşünmelerine bağlı olarak, problem çözme beceri düzeylerine ilişkin puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığına dair yapılan non-parametrik Kruskal-Wallis testi sonucunda, araştırmaya katılan öğrencilerin, alınan eğitimin kendilerini mesleki açıdan geliştirdiğini düşünmelerinin, problem çözme yeteneğine güven ve genel olarak problem çözme beceri düzeyi puanlarında anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur.
- Araştırmaya katılan öğrencilerin, alınan eğitimin kendilerini mesleki açıdan geliştirdiğini düşünmeleri problem çözme yeteneğine güven düzeylerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olmaktadır. Kruskal-Wallis testi sonrası, hangi gruplar arasında anlamlı fark olduğunu araştırmaya yönelik yapılan post-hoc Mann-Whitney testinin sonucuna göre; alınan eğitimin kendilerini mesleki açıdan ‘Tamamen’, ‘Oldukça’ ve ‘Kısmen’ geliştirdiğini düşünen öğrencilerin problem çözme yeteneğine ilişkin güven düzeyleri diğer öğrencilerden daha yüksektir.

- Araştırmaya katılan öğrencilerin, alınan eğitimin kendilerini mesleki açıdan geliştirdiğini düşünmelerinin genel olarak problem çözme becerisi düzeylerinde de anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur. Post-hoc Mann-Whitney testinin sonucuna göre; alınan eğitimin kendilerini mesleki açıdan ‘Tamamen’, ‘Oldukça’ ve ‘Kısmen’ geliştirdiğini düşünen öğrencilerin genel problem çözme beceri düzeyleri diğer öğrencilerden daha yüksektir.
- Öğrencilerin, kendilerini akademik olarak başarılı bulmalarına bağlı olarak, problem çözme beceri düzeylerine ilişkin puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığına dair yapılan non-parametrik Kruskal-Wallis testi sonucunda, araştırmaya katılan öğrencilerin, kendilerini akademik olarak başarılı bulmalarının sadece problem çözme yeteneğine güven düzeylerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur. Kruskal-Wallis testi sonrası, hangi gruplar arasında anlamlı fark olduğunu araştırmaya yönelik yapılan post-hoc Mann-Whitney testinin sonucuna göre; kendilerini akademik olarak ‘Tamamen’, ‘Oldukça’, ‘Kısmen’ ve ‘Biraz’ başarılı bulan öğrencilerin problem çözme yeteneğine ilişkin güven düzeyleri diğer öğrencilerden daha yüksektir.
- Öğrencilerin, mezuniyet sonrası mesleği yapmayı düşünme durumuna bağlı olarak, problem çözme beceri düzeylerine ilişkin puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığına dair yapılan non-parametrik Mann-whitney U testine göre araştırmaya katılan öğrencilerin mezuniyet sonrası mesleği yapmayı düşünme durumu problem çözme becerileri düzeylerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olmamaktadır ( $p>.05$ ). Öğrencilerin mezuniyet sonrası mesleği yapmayı düşünme durumuna bağlı olarak problem çözme becerileri farklılaşmamaktadır/benzerdir.

### **Müzik Performans Kaygısına İlişkin Sonuçlar**

- 7’li Likert tarzı müzik performans kaygısı ölçeğinde yer alan ifadeler ‘Kesinlikle katılmıyorum’ (0) ile ‘Kesinlikle katılıyorum’ (6) arasında derecelendirilmiş olup toplam puanlar 0 ile 150 arasında değişebilmektedir. 105 puan ve üstü yüksek müzikal performans kaygısını işaret ederken, 45 puan ve aşağısı düşük müzikal performans kaygısını göstermektedir. Müzikal bir performans öncesi veya performans sırasında kendilerini ne derece kaygılı hissettiklerini ölçmek amacıyla



kullanılan ölçeğe ilişkin öğrencilerin puanlarına ilişkin betimsel istatistiklere göre, araştırmaya katılan öğrencilerin kaygı ortalaması  $68,38 \pm 28,26$  olarak hesaplanmıştır. Bu da, öğrencilerin müzikal kaygı düzeylerinin ‘orta’ olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin %21,6’sının (66 kişi) müzik performans kaygı düzeyi ‘düşük’ (0 ile 45 arasında puan), %66,7’sinin (204 kişi) müzik performans kaygısının ‘orta’ (46-104 arasında puan) ve %11,8’inin (36 kişi) müzik performans puanının ‘yüksek’ düzeyde olduğu hesaplanmıştır. Öğrencilerin büyük çoğunluğunun müzik performans kaygısının ‘orta’ düzeyde olduğu anlaşılmaktadır. Öğrencilerin müzik performans kaygısına ilişkin algı düzeylerinin (görüşlerinin) çeşitli demografik özelliklere göre farklılaşıp farklılaşmadığı ise aşağıda sırasıyla verilmiştir.

- Araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenim gördükleri kurum, müzik performans kaygı düzeylerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olmaktadır. Post-hoc Mann-Whitney testinin sonucuna göre; Mimar Sinan GSK, Marmara Ü. GSF ve Marmara Ü. Müzik Öğretmenliği bölümlerinde okuyan öğrencilerin müzik performans kaygı düzeyleri, Doğu Akdeniz Ü. Müzik Ö., Kocaeli Ü. GSF, Karadeniz Teknik Ü. Konservatuvarı ve Çanakkale Onsekiz Mart Ü. Müzik Öğretmenliği bölümlerinde okuyan öğrencilerden daha yüksektir.
- Öğrencilerin cinsiyetlerine bağlı olarak, müzik performans kaygı düzeylerinin anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre ortalama puanlarında bakıldığında, erkek öğrencilerin kaygı düzeylerinin kız öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir.
- Öğrencilerin yaşlarına bağlı olarak, müzik performans kaygı düzeylerinin anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur [ $F_{(2; 303)}=4,10$  ve  $p<0,05$ ]. ANOVA testi sonrası hangi yaş grupları arasında anlamlı fark olduğunu bulmaya yönelik yapılan post-hoc LSD testine göre; 18-21 yaş grubunda bulunan öğrencilerin kaygı düzeyleri diğer öğrencilerden daha yüksektir.
- Öğrencilerin yaşadıkları bölgelere bağlı olarak, müzik performans kaygı düzeylerine ilişkin puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığına dair yapılan non-parametrik Kruskal-Wallis testi sonucuna göre araştırmaya katılan öğrencilerin

yaşadıkları bölge, müzik performans kaygı düzeylerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olmamaktadır ( $p>.05$ ).

- Öğrencilerin annelerinin eğitim düzeyine bağlı olarak, müzik performans kaygı düzeylerine ilişkin puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığına dair yapılan non-parametrik Kruskal-Wallis testine göre öğrencilerin annelerinin eğitim düzeyi, müzik performans kaygısı puanlarında anlamlı bir farklılaşmaya neden olmamaktadır ( $p>.05$ ).
- Öğrencilerin babalarının eğitim düzeyine bağlı olarak, müzik performans kaygı düzeylerine ilişkin puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığına dair yapılan non-parametrik Kruskal-Wallis testine göre, öğrencilerin babalarının eğitim düzeyi, müzik performans kaygısı puanlarında anlamlı bir farklılaşmaya neden olmamaktadır ( $p>.05$ ).
- Öğrencilerin kardeş sayısına bağlı olarak, müzik performans kaygı düzeylerine ilişkin puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığına dair yapılan ANOVA testine göre, öğrencilerin kardeş sayısı, müzik performans kaygısı puanlarında anlamlı bir farklılaşmaya neden olmamaktadır ( $p>.05$ ).
- Öğrencilerin müzik eğitimine başlama yaşına bağlı olarak, müzik performans kaygı düzeylerinin anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur. ANOVA testi sonrası hangi yaş grupları arasında anlamlı fark olduğunu bulmaya yönelik yapılan post-hoc LSD testine göre; müzik eğitimine 5-8 ve 9-12 yaşlarında başlayan öğrencilerin kaygı düzeyleri diğer öğrencilerden daha düşüktür.
- Öğrencilerin okuldaki bireysel çalgılarına bağlı olarak, müzik performans kaygı düzeylerinin anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur ( $X^2=9,89$  ve  $p<0,05$ ). Hangi çalgı grupları arasında anlamlı fark olduğunu bulmaya yönelik yapılan post-hoc Mann-Whitney testine göre; okuldaki bireysel çalgısı piyano olan öğrencilerin kaygı düzeyleri diğer öğrencilerden daha düşüktür.
- Öğrencilerin enstrümanlarını isteyerek seçme durumuna bağlı olarak, müzik performans kaygı düzeylerine ilişkin puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığına dair yapılan t-testi sonucuna göre araştırmaya katılan öğrencilerin enstrümanlarını

isteyerek seçmeleri, müzik performans kaygı düzeylerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olmamaktadır ( $p>.05$ ).

- Öğrencilerin enstrümanlarını günlük çalma süresine bağlı olarak, müzik performans kaygı düzeylerine ilişkin puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığına dair yapılan ANOVA testine göre, öğrencilerin enstrümanlarını günlük çalma süresi, müzik performans kaygısı puanlarında anlamlı bir farklılaşmaya neden olmamaktadır ( $p>.05$ ).
- Öğrencilerin, üniversitedeki çalışma ortamından memnun olma durumlarına bağlı olarak, müzik performans kaygı düzeylerine ilişkin puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur. Gruplara ait ortalama puanlara bakıldığında, üniversitedeki çalışma ortamından memnun olan öğrencilerin, çalışma ortamından memnun olmayan öğrencilere göre müzik performans kaygı düzeylerinin daha düşük olduğu görülmektedir.
- Öğrencilerin, evdeki çalışma ortamından memnun olma durumlarına bağlı olarak, müzik performans kaygı düzeylerine ilişkin puanlarında anlamlı bir farklılaşma olmadığı ( $p>.05$ ) bulunmuştur. Evdeki çalışma ortamından memnun olan ve olmayan öğrencilerin müzik performans kaygı düzeyleri birbirine yakın/benzerdir.
- Öğrencilerin, enstrümanlarının ses kalitesinin iyi olduğunu düşünme durumlarına bağlı olarak, müzik performans kaygı düzeylerine ilişkin puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur. Gruplara ait ortalama puanlara bakıldığında, enstrümanın ses kalitesinin iyi olduğunu düşünen öğrencilerin, müzik performans kaygı düzeylerinin daha düşük olduğu anlaşılmaktadır.
- Öğrencilerin, ailede bir öğretmen olması durumuna bağlı olarak, müzik performans kaygı düzeylerine ilişkin puanlarında anlamlı bir farklılaşma olmadığı ( $p>.05$ ). Ailesinde öğretmen olan ve olmayan öğrencilerin müzik performans kaygı düzeyleri birbirine yakın/benzerdir.
- Öğrencilerin, ailede müzik veya güzel sanatlar alanında halen eğitim gören birinin olması durumuna bağlı olarak, müzik performans kaygı düzeylerine ilişkin puanlarında anlamlı bir farklılaşma olmadığı ( $p>.05$ ). Ailesinde müzik veya güzel

sanatlar alanında halen eğitim gören biri olan ve olmayan öğrencilerin müzik performans kaygı düzeyleri birbirine yakın/benzerdir.

- Öğrencilerin, seçtikleri mesleğin kendilerine uygun olduğunu düşünmelerine bağlı olarak, müzik performans kaygı düzeylerine ilişkin puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığına dair yapılan non-parametrik Mann-whitney U testi sonucuna göre araştırmaya katılan öğrencilerin seçtikleri mesleğin kendilerine uygun olduğunu düşünme durumu müzik performans kaygı düzeylerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olmamaktadır ( $p>.05$ ).
- Öğrencilerin, alınan eğitimin kendilerini mesleki açıdan geliştirdiğini düşünmelerine bağlı olarak, müzik performans kaygı düzeylerine ilişkin puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur. Post-hoc Mann-Whitney testinin sonucuna göre; alınan eğitimin kendilerini mesleki açıdan ‘Hiç’ geliştirmediğini düşünen öğrencilerin müzik performans kaygı düzeyleri diğer öğrencilerden daha yüksektir.
- Öğrencilerin, kendilerini akademik olarak başarılı bulmalarına bağlı olarak, müzik performans kaygı düzeylerine ilişkin puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur. Post-hoc Mann-Whitney testinin sonucuna göre; kendilerini akademik olarak ‘Tamamen’ ve ‘Oldukça’ başarılı bulan öğrencilerin müzik performans kaygı düzeyleri diğer öğrencilerden daha düşüktür.
- Öğrencilerin, mezuniyet sonrası mesleği yapmayı düşünme durumuna bağlı olarak, müzik performans kaygı düzeylerine ilişkin puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı bulunmuştur ( $p>.05$ ). Öğrencilerin mezuniyet sonrası mesleği yapmayı düşünme durumuna bağlı olarak müzik performans kaygı düzeyi puanları birbirine yakındır/benzerdir.
- Öğrencilerin problem çözme yeteneğine güven boyutu, yaklaşma-kaçınma boyutu ve (genel) problem çözme becerisi ile müzik performans kaygısı arasında  $p<.01$  düzeyinde anlamlı ve pozitif bir ilişki vardır. Ancak, Problem Çözme Envanterinden alınan puan yükseldikçe bireyin o boyuta ilişkin problem çözme becerisi/yetisi düştüğünden, yukarıdaki ilişkinin ters olarak değerlendirilmesi

gerekmektedir. Öğrencilerin, problem çözme becerisi/yetisi artıkça, müzik performans kaygısı düşmektedir.

## 5.2. Öneriler

1. Problem çözme becerisinin performans kaygı düzeyi üzerinde etkisi olduğu düşünülürse, performans eğitimi alan müzisyenlerin bu konuya yönelik yayın ve araştırmaları takip etmeleri önerilebilir.
2. Araştırma sonuçlarına göre öğrenciler, alınan eğitimin kendilerini mesleki açıdan geliştirdiğini belirtmişlerdir. Bu sonuçtan yola çıkılarak verilerin eğitimin kalitesinin artırılması ve doğru repertuar seçiminin sağlanması gibi kriterlerin verilen eğitimin önemli unsurları olmasının sağlanması önerilebilir.
3. Üniversite çalışma ortamının hem problem çözme hem de performans kaygısı üzerinde etkili olduğu belirtilmiştir. Profesyonel müzik eğitimi veren kurumların uygun çalışma ortamı, etkinlik, konser salonlarının en iyi mimari yalıtım vs. gibi özelliklere sahip olması önerilebilir.
4. Seçilen mesleğin kendine uygun olması durumunun problem çözme becerisi üzerinde etkili olduğu belirtilmiş. Eğitim veren kurumların ders programlarına 2. sınıftan itibaren kendilerini bu alanda nasıl değerlendirdiklerini içeren öğretmenlik uygulaması ve sahne derslerinin konması, öğrencilerin baştan bu mesleğin kendilerine uygun olup olmadığına karar verebilmelerini kolaylaştırır.
5. Araştırmanın sonuçlarına göre öğrencilerin müzik eğitimine başlama yaşı değişkenine göre bakıldığında anlamlı bir fark bulunmuştur. Küçük yaşta öğrencilerin ileride bu alana yönelebilmeleri için profesyonel müzik eğitimi veren kurumların gereken alt yapı hazırlıklarının yapması önerilebilir.
6. Araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin problem çözme becerileri yüksek çıkmış olsa da, müzik eğitimi almakta olan üniversite öğrencilerinin içinde buldukları gelişim dönemi göz önünde bulundurularak, problem çözme becerilerinin geliştirilmesine yönelik etkinliklerin eğitim programlarına dahil edilmesi öğrencilerin problemlerle başa çıkmada etkin çözüm yolları üretmesini destekleyebilir.

7. Katılımcı grubundaki öğrencilerin problem çözme becerileri arasındaki ilişkileri ortaya çıkaracak deneysel araştırmalar yapılması (yapılarak), öğrencilerin problem çözme becerileri hakkında daha ayrıntılı bilgiler edinilmesi sağlanabilir.
8. Araştırma sonucuna göre müzik eğitimi görmekte olan üniversite öğrencilerinin hepsinin müzik performans kaygı düzeylerinin yüksek olmamasından dolayı, öğrencilerin performans kaygı düzeyleri ve performans kalitesinin yükseltilmesi için gelecekteki performanslara yönelik daha sağlıklı çalışmalar yapılması önerilebilir.
9. Sonuçlara göre, müzik eğitimi gören öğrencilerin, sadece müzik performans kaygısının değil, öğrencilerde performans kaygı düzeylerinin gelişmesine yardımcı olacak diğer bireysel özelliklerine (mükemmeliyetçilik, iyimserlik, öz yeterlilik) de dikkat edilmesi gerekmektedir.
10. Bazı sonuçlara göre ise, müzik eğitimi gören üniversite öğrencilerinin müzik performans kaygısının tüm değişkenlerle ilişkisinin incelenmesi, konunun daha iyi anlaşılmasına fırsat tanıyabilir ve kaygı problemlerini tanımlama, teşhis koyma ve kaygı ile başa çıkma yollarından etkili olanını seçme imkanı sağlayabilir.

## KAYNAKLAR

- Aksan, N. (2006). *Üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Altun, M. (2000). İlköğretimde problem çözme öğretimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 147, 1-13.
- Artut, K. (2004). *Sanat eğitimi: kavramları ve yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aslan, E. (2002). Yaratıcı problem çözme. E. Aslan (Ed.), *Örgütte kişisel gelişim*. (s.325-370). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Atkinson, R. (1999). *Psikolojiye giriş*. (çev. Y. Alogan). Arkadaş Yayınevi
- Bailey, D. (2001). *Doğaçlama*. İstanbul: Pan Yayıncılık
- Baltaş Acar ve Zuhâl Baltaş (2008). *Stres ve başa çıkma yolları*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Bandura, A. (1995). *Self-Efficacy in Changing Societies*. (Ed: Albert Bandura). Exercise of Personal and Collective Efficacy in Changing Societies. Cambridge: Cambridge University Press, 1-46.
- Barlow, D. H. (2000). Unraveling the mysteries of anxiety and its disorders from the perspective of emotion theory. *American Psychologist*. 55(11), 1247-1263.
- Bernstein, D. A., Clarke-Stewart, A., Roy, E. J., Srull, T. K. & Wickens, C. D. (1994). *Psychology*. Üçüncü Basım. USA: Houghton Mifflin Company.
- Bilgin, A. (2010). *Üniversite öğrencilerinin çeşitli değişkenlere ve denetim odağına göre problem çözme beceri algıları*. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.

- Bingham, A. (1998). *Çocuklarda problem çözme yeteneklerinin geliştirilmesi*. (F. Oğuzkan, Çev.) İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Britsch, L. (2005). Investigating Performance-Related Problems of Young Musicians. *Medical Problems of Performing Artists*, 20(1), 40-47.
- Brotons, M., (1993). *Effects of performing conditions on music performanc eanxiety and performance quality*. Yayımlanmamış doktora tezi. ABD: University of Oregon, School of Music.
- Brown, T. ve Morrissey, L. (2004). The effectiveness of verbal self-guidance as a transfer of training intervention: its impact on presentation performance, self efficacy and anxiety. *Innovations in Education and Teaching International*, 41 ( 3 ) , 255 – 27.
- Büyüköztürk, Ş. (2004). *Veri analizi el kitabı* (3. baskı). Ankara: Pegem.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (7. baskı). Ankara: Pegem.
- Chesson, D., ve Munday, R. (1993). Hemispheric preferences for problem solving in a group of music majors and computer science majors. *Journal of Instructional Psychology*, 20(2).
- Cheung, Hoi Yan (2006).Factors affecting the state anxiety level of higher education students in macau: the impact of trait anxiety and self-esteem. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, Vol.31 , No.6 (December) p 709-725.
- Chinaveh, M. (2010). Training problem solving to enhance Quality of live: implication towards diverse learners. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 7(C), 302–310.
- Clarke, E., (2003). Understanding the psychology of performance. *Musical performance, a guide to understanding*. Ed. John Rink, 59-74. Londra: Cambridge University Press.



- Collette, A., & Chippetta, E. (1989). *Science instruction in the middle and secondary*. Merrill Publishing Company.
- Culler, R. E. ve Holahan, C. J. (1980). Test anxiety and academic performance: The effects of study-related behaviors. *Journal of Educational Psychology*, 1(72), 16- 20.
- Cüceloğlu, D. (1997). *İnsan ve davranışı*. (7. baskı). İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Çeşit, C., Ece, A. S. ve Kafadar, H. (2012). Sanat eğitimi alan ve almayan lise öğrencilerinin problem çözme becerileri ve benlik saygı düzeylerinin incelenmesi (Bolu İli örneği). *International Online Journal of Educational Sciences*, 4 (3), 706-726.
- Çevik, D. B. (2011). Müzik öğretmeni adaylarının çeşitli değişkenlere göre problem çözme becerileri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 3 (19), 1003-1012.
- Çevik, D. B. ve Özmaden, M. (2013). *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi Journal of Research in Education and Teaching*, Ağustos 2013, Cilt:2, Sayı:3 Makale No:32 ISSN: 2146-9199
- Çilingir, A. (2006). *Fen lisesi ile genel lise öğrencilerinin sosyal becerileri ve problem çözme becerilerinin karşılaştırılması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çimen, G. (2001). Konser kaygısı. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Cilt 21, Sayı 2, 125-133, Ankara.
- Delorenzo, L. C. (1989). A field study of sixth-grade students' creative music problem solving processes. *Journal of Research in Music Education*, 37(3), 188-200.
- Deniz, M. E., Yorgancı, Z. & Özyeşil, Z. (2009). *Öğrenim güçlüğü görülen çocukların sürekli kaygı ve depresyon düzeylerinin incelenmesi üzerine bir araştırma*. İlköğretim Online, 8(3), 694-708

- Derin, R. (2006). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin problem çözme becerileri ve denetim odağı düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki ilişki (İzmir ili örnekleme)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Doğan, U. ve İskender, M. (2015) Güzel sanatlar lisesi öğrencilerindeki müzik performans kaygısını azaltmaya yönelik psiko eğitim programının işlevselliği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, Ocak 2015 Cilt:23, No:1311-328
- Duran, O. N. ve Tezer, E. (2009). Sanatsal benlik kavramının benliğin diğer boyutları ile ilişkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(22), 231-244.
- Düzakın S. (2004). *Lise öğrencilerinin problem çözme becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Erkaper, Ş. (2007). *İlköğretim II. Kademe fen bilgisi derslerinde problem çözme becerisi ile kısa süreli bellek kapasitesi arasındaki ilişkinin belirlenmesi*. Yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Evans, J. R. (1991). Creativity in OR/MS: The creative problem solving process. Part I. *Interfaces*, 27 (5), 11.
- Feener, R. S. (2004). *EMDR: Eye movement desensitization and reprocessing a new method in the treatment of performance anxiety for singers*. Yayınlanmamış doktora tezi. ABD: The Florida State University, School of Music.
- Fender, G. (2003). *Öğrenmenin ABC'si, öğrenmeyi öğrenmek* (çev. O. Akınhay). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Fishbein, M., Middlestadt, S., Ottati, V., Straus, S. ve Ellis, A. (1988). Medical problem among ICSOM musicians: Overview of a national survey. *Medical Problems of Performing Artists*, 3, 1-8

- Frkovich, W. M. (1983). *Effects of automated systematic desensitization upon the performance of music dictation tasks*. Dissertation, USA: Arizona State University.
- Gabrielson, A., (1999). *The psychology of music*. İkinci basım. Ed: Diana Deutsch, 501-583. ABD: Academic Press.
- Gedikli, E. (2007). *Müzik eğitimi*. Bursa: Ezgi Kitapevi.
- Genç, H. (2008). *Gazi üniversitesi, gazi eğitim fakültesi güzel sanatlar eğitimi bölümü resim-iş eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin kaygı düzeyleri üzerine bir durum çalışması*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Gençaydın, Z. (1993). *Sanat eğitimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Etam A.Ş. Web Ofset Tesisleri.
- Gençtan, Engin (1998). *İnsan olmak*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Ghaith, G., and Shaaban, K. (1999). The relationship between perceptions of teaching concerns, teacher efficacy, and selected teacher characteristics, *Teaching and Teacher Education*, 15, 487-496.
- Gorges, S., Alpers, G.W., and Pauili, P., (2007). Musical performance anxiety as a form of social anxiety? *Proceedings of International Symposium on Performance Science*, 67-72.
- Güçlü, N. (2003). Lise müdürlerinin problem çözme becerileri. *Milli Eğitim Dergisi*, (160), 272-300.
- Gültekin, A. (2006). *Psikolojik danışmanlık ve rehberlik öğrencilerinin problem çözme becerilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Harriman, P. L. (1970). *An outline of modern psychology*. New Jersey: Littlefield, Adams &Co.

- Heppner, P. P. ve Baker, C. E. (1997). Application of the problem solving inventory. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 29 (4), 229-313.
- Heppner, P., & Krauskopf, K. (1987). An information processing approach to personal problem solving. *The Counseling Psychologist*, 15, 34-37.
- Kadushin, C. (1969). The professional self-concept of music students. *The American Journal of Sociology*, 75(3), 389-404.
- Kaemmer, J. E., (1993). *Music in human life, anthropological perspectives on music*. Austin: University of Texas Press.
- Kageyama, N. J. (2007). *Attentional focus as a mediator in the anxiety-performance relationship: The enhancement of music performance quality under stress*. Yayınlanmamış doktora tezi. ABD: Indiana University, Department of Counseling Psychology.
- Kalaycı, N. (2001). *Sosyal bilgilerde problem çözme ve uygulamalar*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Kalaycı, Ş. (2006). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* (2. baskı). Ankara: Asil.
- Kane, K. L. (2008). *An examination into the temporal patterning of emotions, cognitions, and coping strategies in instrumental performers*. Yayınlanmamış doktora tezi. ABD: Florida State University, College of Education.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayınları, Ankara.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kaygısız, M. (2000). *Türklerde müzik*. İstanbul: Kaynak Yayınları.

- Kazu, H. ve Ersözlü, Z. N. (2008). Öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinin cinsiyet, bölüm ve öss puan türüne göre incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(8), 161-172.
- Kee, J. (1993). *Performance anxiety in violin playing*. Yayınlanmamış doktora tezi. ABD: University of Illinois at Urbana-Champaign.
- Kenny, D. T. (2006). *Music performance anxiety: Origins, phenomenology, assessment and treatment*. Context: A Journal of Music Research.
- Kenny, D.T. and Osborne, M.S., (2006). Music performance anxiety: New insights from young musicians. *Advances in Cognitive Psychology*. 2 (2-3), 103-112, doi:10.2478/v10053-0080049-5
- Kenny, D.T., (2005). *A systematic review of treatment for music performance anxiety*. Anxiety, Stress and Coping, 18 (3), 183-208, doi: 10.1080/10615800500167258.
- Kenny, T. A., Davis, P. & Oates, J. (2004). Music performance anxiety and occupational stress among opera chorus anxiety and their relationship with state and trait anxiety and perfectionism. *Journal of Anxiety Disorders*, 18, 6, 757-777.
- Kneeland, S. (2001). *Problem çözme*. (çev. N. Kalaycı). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Kocabaş, A. (2002). Müzik öğretiminde bireysel değerlendirmelerde kaygı düzeyi üzerine bir çalışma, M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi, *Eğitim Bilimleri Dergisi*, Sayı 16, s.119-130.
- Kösterelioğlu Akın, M. (2007). *Okul yöneticilerinin problem çözme becerileri ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- Küçük, D. P. (2012). Müzik öğretmenliği anabilim dalı öğrencilerinin iletişim ve problem çözme becerileri. *GEFAD / GÜJGEF* 32 (1): 33-54.

- Lang, A. (2000). The Schlawffhorst-Anderson Method for the prevention and treatment of stage fright. *ISSTIP Journal*. Sayı 10.Ed. Carola Grindea.
- LeBlanc, A., Jin, Y.C., Obert, M., and Siivola, C., (1997). Effects of audience on music performance anxiety. *Journal of Research in Music Education*. 45(3), 480-496.
- Leech, N.L. (2005). *SPSS for intermediate statistics: use and interpretation*. London: Lawrance Erlbaum Associates Publishers.
- Lehmann, A.C. and Davidson, J.W., (2002). *Taking an acquired skills perspective on music performance. The new handbook of research on music teaching and learning, A project of the music educators national conference* (Ed. R. Colwell, C. Richardson). 542-560. New York: Oxford University Press.
- Liu, J. (2008). *A comparison of teacher candidates and first-year teachers by gender and licensure level, in terms of their perceptions of preparation program quality, efficacy beliefs, and concerns about teaching*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ohio State University.
- Marmara Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bölümü “Genel Bilgiler”, <http://mzk.gsf.marmara.edu.tr/genel-bilgiler/>, Erişim Tarihi: 01.06.2015
- McGinnis, A. M. & Milling, L. S. (2005). Psychological treatment of musical performance anxiety: Current status and future directions. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 42, 357-373.
- Mcquade, C. M. (2009). *An investigation of the relationships among performance anxiety, perfectionism, optimism, and self-efficacy in student performers*. ETD Collection for Fordham University, 1336-1368.
- Mert, İ. S. (1997). *Karar vermede yaratıcı problem çözme*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü .

- Miller, T. A. (2004). *Why did it sound better in the practice room? A guide to music performance anxiety and how to cope with it through journal writing*. Yayınlanmamış doktora tezi. ABD: Michigan State University, Department of Music
- Mimaroglu, İ. (1999). *Müzik tarihi*. İstanbul: Varlık Yayınları.
- Morgan, C. T. (1986). *Psikolojiye giriş*. (çev. R. Eski). S. Karataş (ed.). Ankara: Meteksan.
- Morgan, C. T. (1991). *Psikolojiye giriş*. (S. Karakaş vd., Çev.) Ankara: Meteksan.
- Morgan, C.T. (1995). *Psikolojiye giriş*. Ankara: Meteksan.
- Morris, C. G. (2002). *Psikolojiyi anlamak*. (çev. H. B. Ayvaşık ve M. Sayıl). Ankara: Türk Psikoloji Derneği.
- Nacakcı, Z. ve Kurtuldu, M. K. (2011). *Müzik eğitiminde yeni yaklaşımlar* (1. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Nideffer, R. M. and Hessler, N. D. (1978). Controlling performance anxiety. *College Music Symposium*, 18, 146-153.
- Onuk, Ö. (2007). *Müzik öğretmenliği lisans programı öğrencilerinin öğretmenliğe güdülenmeleri ile akademik başarıları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- 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.
- Otacıoğlu S. G. (2008a). Öğretmen adaylarının problem çözme becerileri ile özgüven düzeylerinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 3(8), 893-923.

- Otacıoğlu, S. G. (2007). Eğitim fakültelerinin farklı branşlarında eğitim alan öğrencilerin problem çözme beceri düzeylerinin karşılaştırılması. *Eurasian Journal of Educational Research*, 29, 73-83.
- Otacıoğlu, S. G. (2008). Müzik eğitimi bölümü öğrencilerinin problem çözme, özgüven düzeyleri ile çalgı başarılarının karşılaştırılması. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 143 -154.
- Otacıoğlu, S. G. (2009). Müzik öğretmeni adaylarının benlik saygısı düzeyleri ile akademik ve çalgı başarılarının karşılaştırılması. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 141-150.
- Öğülmüş, S. (2006). *Kişilerarası sorun çözme becerileri ve eğitimi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Öner, N ve Le Compte, A. (1998). *Durumluluk-Sürekli Kaygı Envanteri El Kitabı*, İstanbul: Bođaziçi Üniversitesi Yayınevi.
- Özdamar, K. (2004). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi (çok değişkenli analizler)* (5. baskı). Eskişehir: Kaan.
- Özer, K. (1990). *Sınav ve sınanma kaygısı*. İstanbul: Varlık Yayınları.
- Özer, K. (2004). *Kaygı*. İstanbul: Sistem Yayınları.
- Özgüven, İ. E. (1998). *Psikolojik testler*. Ankara: PDREM Yayınları.
- Öztürk Karataş, S. (2007). *Yaratıcı düşünmeye dayalı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin yaratıcı düşünme ve problem çözme becerilerine etkisi*. Yüksek lisans tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Palmer, C., (1997). Music performance. *Annual Review of Psychology*, 48(1), 115-138, doi: 10.1146/annurev.psych.48.1.115.
- Papageorgi, I., Creech, A., and Welch, G., (2011). Perceived performance anxiety in advanced musicians specializing in different musical genres. *Psychology of Music*, Temmuz 2011, 124, doi: 10.1177/0305735611408995.



- PISA. (2003). *Problem Solving for Tomorrow's World First Measures of Cross Curricular Competencies from PISA 2003* (Online) Retrieved on 18-November-2008, at URL: <http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/25/12/34009000.pdf>.
- Pintrich, P.R. ve De Groot, E.V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
- Popper, K. R. (2005). *Hayat problem çözmektir: bilgi, tarih ve politika üzerine* (Çeviren: Ali Nalbant). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Ralph, E. G (2004). Interns' and cooperating teachers' concerns during the extended practicum. *Alberta Journal of Educational Research*, 50(4), 411-429.
- Ryan, C. (2004). Gender Differences in Children's Experience of Musical Performance Anxiety. *Psychology of Music*, 32(1), 89-103.
- Sadıkoğlu, G. (2004). Başarı. Gökdağ, D. (Der.), *Aile psikolojisi ve eğitimi*. (sf. 2331). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Say, A. (2000). *Müzik tarihi*. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Say, A. (2002). *Müzik sözlüğü*. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Saygun, A. A. (1987). *Atatürk ve musiki*. Ankara: Sevda Cenap And Müzik Vakfı Yayınları.
- Sloboda, J.A., (1985). *The musical mind: the cognitive psychology of music*. Oxford: Clavedon.
- Smith, E. E. (1995). Dil ve Düşünme (çev. K. Atakay, M. Atakay, A. Yavuz). R. L. Atkinson, R.C. Atkinson ve E.R. Hilgard (eds.), *Psikolojiye giriş I*. (ss.385) İçinde, İstanbul: Sosyal Yayınlar.

- Söylemez, S. (2002). *Ergenlerin problem çözme becerisini geliştirmeye yönelik bir grup çalışması programının etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Stephoe, A. and 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.
- Suner, F.E. (2000). *Farklı liselerdeki ergenlerin benlik saygısı, akademik başarı ve sürekli kaygı düzeyi arasındaki ilişki*. Yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sungur, N. (1992). *Yaratıcı düşünme*. Ankara: Özgür Yayın-Dağıtım.
- Sungur, N. (1997). *Yaratıcı düşünce*. İstanbul: Evrim Yayınları.
- Şahin, N., Sahin, N. H. ve Heppner, P. P. (1993). Psychometric properties of the problem solving inventory in a group of Turkish University Students. *Cognitive Therapy and Research*, 17(4), 379-396.
- Şirin, A. ve Güzel A. (2006). Üniversite öğrencilerinin öğrenme stilleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6 (1), 231-264.
- Tallis, F. (2003). *Kaygıları aşmak*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Tamborrino, R. A. (2001). *An examination of performance anxiety associated with solo performance of college-level music majors*. Yayınlanmamış doktora tezi. ABD: Indiana University.
- Taylan, S. (1990). *Heppner'in problem çözme envanteri'nin uyarlama, güvenirlik ve geçerlik çalışmaları*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

- Thurber, M. R. (2006). *Effect of hearth-rate variability biofeedbac ktraining and emotional regulation on music performance anxiety in university students*. Yayınlanmamış doktora tezi. ABD: University of North Teksas
- Tokinay, B. (2014). Öğretmen adaylarının müzik performans kaygılarının bireysel özellikler bakımından incelenmesi. *NWSA-Fine Arts*. 1306-3111/1308-7290.
- Uçan, A. (1994). *İnsan ve müzik insan ve sanat eğitimi*. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları
- Uçan, A. (1996). *İnsan ve müzik insan ve sanat eğitimi*. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Uçan, A. (1997). *Müzik eğitimi temel kavramlar-ilkeler-yaklaşımlar*. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Uçan, A. (2006). Müzik öğretmenliği yeterlikleri. *Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu Bildirisi*, 9. 26-28 Nisan 2006, Pamukkale Üniv. Eğt. Fak. Denizli.
- Udeani, U. ve Adeyemo, S. A. (2011). The relationship among teachers problem solving abilities, student's learning styles and students achievement in biology. *International Journal of Educational Research and Technology*, 2 (1), 82-87.
- Ülgen, G. (2001). *Kavram geliştirme: Kuramlar ve uygulamalar*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Valentine, E., (2003). The fear of performance. *Musical performance, a guide to understanding*. Ed. John Rink, 168-182. Londra: Cambridge University Press.
- Van Kemenade, J. F., Son, M. J. ve Van Heesch, N. C. (1995). Performance anxiety among Professional musicians in symphonic orchestras-a self-reportstudy. *Psychological Reports*, 77, 555-562.
- Wesner, R. B., Noyes, R. ve Davis, T. L. (1990). The occurrence of performance anxiety among musicians. *Journal of Affective Disorders*, 18, 177-185.

- Williamson, P. K. (2011). The creative problem solving skills of arts and science students the two cultures debate revisited. *Thinking Skills and Creativity*, 6, 31-43.
- Yazıcı, H. (2011). *Çağrı merkezinde çalışan müşteri temsilcilerinin denetim odaklarının, problem çözme becerileri ve tükenmişlik düzeyleri ile ilişkisinin incelenmesi*. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- Yazıcı, T. (2012). İlköğretim müzik dersinin uygulanmasında karşılaşılan sorunların, öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesi (Trabzon İli Örneği). *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21 (1), 185-200.
- Yazıcı, T. ve Gökbudak, S. (2014). Güzel sanatlar lisesi piyano öğretmenlerinin problem çözme beceri düzeyleri. *Eğitim Bilimleri Araştırması Dergisi Uluslararası E-Dergi*. Cilt 4, Sayı 1, Nisan 2014.
- Yıldız, S. A. (2003). *Ebeveynin problem çözme becerisini geliştirmeye yönelik deneysel bir çalışma*, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi.
- Yoshie, M., Kud, K., and Ohtsukie, T., (2008). Effects of psychological stress on state anxiety, electromyographic activity, and arpeggio performance in pianists. *Medical Problems of Artists*, 23(3), 120-132.
- YÖK, (2006). *Türkiye cumhuriyeti yükseköğretim mevzuatı*. İstanbul: Yalın Yayıncılık.

## EKLER

### Ek 1: Öğrencilerin PÇE Maddelerine İlişkin Verdikleri Puanların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri (N=306)

Madde	$\bar{X}$	ss
Madde 1	5,01	1,52
Madde 2	4,70	1,55
Madde 3	3,76	1,55
Madde 4	4,82	1,48
Madde 5	2,25	1,24
Madde 6	2,19	1,18
Madde 7	2,30	1,16
Madde 8	2,28	1,21
Madde 9	2,13	1,12
Madde 10	2,16	1,15
Madde 11	3,81	1,51
Madde 12	1,97	1,05
Madde 13	2,80	1,41
Madde 14	4,34	1,55
Madde 15	3,99	1,49
Madde 16	2,49	1,27
Madde 17	3,23	1,56
Madde 18	2,41	1,18
Madde 19	2,64	1,27
Madde 20	2,12	1,16
Madde 21	4,06	1,56
Madde 22	2,54	1,23
Madde 23	2,05	1,16
Madde 24	2,28	1,15
Madde 25	3,20	1,47
Madde 26	3,73	1,57
Madde 27	2,19	1,13
Madde 28	2,58	1,27
Madde 29	3,19	1,39
Madde 30	3,31	1,47
Madde 31	2,38	1,21
Madde 32	2,86	1,54
Madde 33	2,70	1,23
Madde 34	3,99	1,53
Madde 35	2,11	1,27

**Ek 2: Öğrencilerin Müzik Performans Kaygısı Ölçeği Maddelerine İlişkin  
Verdikleri Puanların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri (N=306)**

<b>Madde</b>	$\bar{X}$	<b>Ss</b>
Madde 1	2,28	1,62
Madde 2	1,61	1,69
Madde 3	3,54	1,71
Madde 4	3,66	1,75
Madde 5	3,13	1,86
Madde 6	2,92	1,90
Madde 7	1,73	1,78
Madde 8	2,54	1,76
Madde 9	3,14	1,84
Madde 10	2,26	1,95
Madde 11	2,57	1,86
Madde 12	3,01	1,84
Madde 13	2,90	1,96
Madde 14	2,30	1,92
Madde 15	3,52	1,79
Madde 16	2,65	2,00
Madde 17	3,41	1,79
Madde 18	3,35	1,84
Madde 19	2,41	1,98
Madde 20	2,92	1,76
Madde 21	1,46	1,60
Madde 22	2,62	1,91
Madde 23	2,66	1,94
Madde 24	2,85	1,91
Madde 25	2,93	1,87

### Ek 3: Kişisel Bilgi Formu

Değerli öğrenciler,

Bu araştırmada, Profesyonel Müzik Öğrenimi Görmekte Olan Öğrencilerin Problem Çözme Beceri, Akademik Başarı Algı ve Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi amaçlanmaktadır. Bu ankette kendinizle ilgili kişisel sorular yer almaktadır. Bu sorularda size uygun seçeneğe (X) işareti koyunuz. Sorulara cümlelere doğru ya da yanlış cevap verme gibi bir durum söz konusu değildir. Cevaplara gerçek duygu ve düşüncelerinizi yansıtmamız son derece önemlidir. Bu anket yalnızca bilimsel bir çalışma için kullanılacağından isim yazmanıza gerek yoktur. Yanıtlarınız hiçbir kişiye ya da kuruma gösterilmeyecektir. İlgi ve yardımlarınız için teşekkür ederim.

Fırat ÖZERİN

#### 1. BÖLÜM: GENEL BİLGİLER

**Öğrenim Gördüğünüz Kurumun Adı:**

.....

**Cinsiyetiniz:**

1. ( ) Erkek
2. ( ) Kadın

**Yaşınız:**

1. ( ) 18-21
2. ( ) 21-24
3. ( ) 24-27
4. ( ) 27 ve üstü

**Yaşadığınız bölge:**

1. ( ) Doğu Anadolu
2. ( ) İç Anadolu - Karadeniz
3. ( ) Akdeniz- Ege
4. ( ) Marmara
5. ( ) Güneydoğu
6. ( ) KKTC

**Annenizin öğrenim durumu?**

1. ( ) İlkokul
2. ( ) Ortaokul
3. ( ) Lise
4. ( ) Lisans
5. ( ) Lisans üstü

**Babanızın öğrenim durumu ?**

1. ( ) İlkokul
2. ( ) Ortaokul
3. ( ) Lise
4. ( ) Lisans
5. ( ) Lisans üstü

**Kaç Kardeşiniz var?**

1. ( ) Kardeşim Yok
2. ( ) 1
3. ( ) 2
4. ( ) 3
5. ( ) 4 ten Fazla

**Müzik eğitimine kaç yaşında başladınız ?**

1. ( ) 5-8
2. ( ) 9-12
3. ( ) 13-16

**Okuldaki bireysel çalgınız nedir ?**

1. ( ) Yaylı
2. ( ) Üflemeli
3. ( ) Vurmalı
4. ( ) Telli
5. ( ) Opera
6. ( ) Piyano

**Enstrümanınızı isteyerek mi seçtiniz ?**

1. ( ) Evet
2. ( ) Hayır

**Günde kaç saat enstrüman çalışıyorsunuz ?**

1. ( ) 1
2. ( ) 2
3. ( ) 3
4. ( ) 4
5. ( ) 5 ten Fazla



**Üniversitede ki çalışma ortamınızdan memnun musunuz?**

1. ( ) Evet
2. ( ) Hayır

**Evde ki çalışma ortamınızdan memnun musunuz ?**

1. ( ) Evet
2. ( ) Hayır

**(Örnek olarak anketin ilk on iki sorusu verilmiştir.)**

#### Ek 4: Problem Çözme Envanteri

İnsanlar kişisel sorunlara farklı tepkide bulunurlar. Bu envanterde verilen ifadelerde insanların kişisel sorunlarına ve günlük hayattaki problemlerine asıl tepkide buldukları ile ilgilidir. Her ifadeyi okuyunuz, verilen ifade ile ne kadar uzlaştığınız veya uzlaşmadığınız derecesini kağıda işaretleyiniz.

	Tamamen Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Çok Az Katılıyorum	Çok Az Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Tamamen Katılmıyorum
	1	2	3	4	5	6
1. Bir sorunun çözümünde başarısızlığa uğradığımda neden böyle sonuçlandığını düşünmem.						
2. Karmaşık bir problem ile karşılaştığım zaman sorunun ne olduğunu belirlememe yardımcı olacak bilgileri toplamak için bir strateji geliştirmeye vakit ayırmam.						
3. Bir sorunu çözmeye ilk çabalarım başarılı olmazsa sorunumla başa çıkabilme yeteneğimden kuşkulananmaya başlarım.						
4. Bir sorunu çözdükten sonra neyin yanlış, neyin doğru gittiğini analiz etmem (düşünmem).						
5. Genellikle sorunlarımı çözebilmek için yaratıcı ve etkili seçenekler bulabilirim.						

(Örnek olarak ölçeğin ilk beş sorusu verilmiştir.)

### Ek 5: Performans Kaygı Envanteri

Aşağıda genel olarak ve bir performans öncesinde veya performans sırasında kendinizi nasıl hissettiğinizle ilgili ifadeler yer almaktadır. Lütfen her ifadeye ne kadar katıldığınızı veya katılmadığınızı belirten sayıyı yuvarlak içine alınız. Teşekkür ederim.

	Kesinlikle katılmıyorum						Kesinlikle katılıyorum	
		0	1	2	3	4		5
1. Sık sık bir şeyler yapacak gücü bulmakta zorlanırım								
2. Sıkça, hayatın bana verebileceği fazla bir şey olmadığını düşünürüm.								
3. Bir performansa hazırlanırken çok çalışsam bile hata yapmam olasıdır.								
4. Performans öncesinde veya performans sırasında panik sayılabilecek duygular yaşarım.								
5. Bir konser öncesinde performansın iyi olup olmayacağın asla bilmem.								

(Örnek olarak ölçeğin ilk beş sorusu verilmiştir.)

**EK 6: İzin Belgeleri**

T.C.  
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ  
BUCA EĞİTİM FAKÜLTESİ



Sayı : 85316909/B.30.2.DEÜ.0.12.72.00/302/08.01  
Konu: Fırat ÖZERİN Hk.

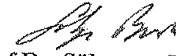
04.03.2015 001080

MARMARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

İlgi: 09/02/2015 tarih ve 16110545-300-1500020104 sayılı yazımız.

İlgi yazıda, Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı öğrencilerinden Fırat ÖZERİN'in "Profesyonel Müzik Öğrenimi Görmekte Olan Öğrencilerin Problem Çözme Beceri ve Akademik Başarı Algı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu tezi kapsamında Fakültemiz Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalında öğrencilere anket uygulama isteği kendisinin takip etmesi koşuluyla kabul edilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim

  
Prof. Dr. Süleyman BAŞLAR  
Dekan

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
REKTÖRLÜĞÜ
18-03-2015
1500060287
302.09.01

Öğ. İkl. D. D. 1284  
16.03.2015  
M.B.



T.C.  
MARMARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : 16110545-302.08.01-1500090602  
Konu : Fırat ÖZERİN Tez Çalışması Hk.

29.04.2015

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi: 28.01.2015 tarih ve 1500019105 sayılı yazımız.

Enstitünüz Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı öğrencilerinden Fırat ÖZERİN' in, Doç.Dr. Sena GÜRŞEN OTACIOĞLU danışmanlığında yürüttüğü "Profesyonel Müzik Öğrenimi Görmekte Olan Öğrencilerin Problem Çözme Beceri ve Akademik Başarı Algı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" başlıklı tezini uygulayabilmesi için Üniversitelerin görüşleri ile ilgili yazı suretleri ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinize arz ederim.

Özlem GÜNGÖR  
Daire Başkanı

- EK:  
EK-1 Kocaeli Üniversitesi  
EK-2 Balıkesir Üniversitesi  
EK-3 Cumhuriyet Üniversitesi  
EK-4 Karadeniz Teknik Üniversitesi  
EK-5 Çanakkale Üniversitesi  
EK-6 Abant İzzet Baysal Üniversitesi  
EK-7 Uludağ Üniversitesi  
EK-8 İstanbul Üniversitesi  
EK-9 Gazi Üniversitesi  
EK-10 Dokuz Eylül Üniversitesi  
EK-11 Mimar Sinan Üniversitesi



Marmara Üniversitesi Göztepe Yerleşkesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı  
34722 Kadıköy - İSTANBUL  
Telefon: 0216 414 05 45/1093  
ogrenci.yenikayit@marmara.edu.tr

Belgegeçer No: 349 56 45  
http://oidb.marmara.edu.tr

Ayrıntılı bilgi için:  
Fatime Tutku  
TOPRAK  
Belge Yöneticisi





T.C.  
 ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
 ÖĞRENCİ İŞLERİ DAİRE BAŞKANLIĞI

Sayı : 93130991- 244 - 425 2561  
 Konu : Fırat ÖZERİN'in Tez Uygulama  
 İzni Hk.

04 Mart 2015

MARMARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE  
 (Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İSTANBUL

İlgi : 29.01.2015 tarih ve 16110545-300-1500020104 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı öğrencisi Fırat ÖZERİN'in, Doç. Dr. Sena GÜRŞEN OTACIOĞLU danışmanlığında yürüttüğü "Profesyonel Müzik Öğrenimi Görmekte Olan Öğrencilerin Problem Çözme Beceri ve Akademik Başarı Algı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu tezinin uygulama çalışmalarını Üniversitemizde yapma isteği Rektörlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinize arz ederim.

*S. Hisar*  
 Prof. Dr. Şükriye ARAS HİSAR  
 Rektör a.  
 Rektör Yardımcısı

T.C.	
MARMARA ÜNİVERSİTESİ	
REKTÖRLÜĞÜ	
Tarih	20-03-2015
Sayı	15002061837
Birlik	302-08-01

*İz. D. Bşk*  
*18.03.2015*  
*M. B.*





TC MİMAR SİNAN GÜZEL SANATLAR ÜNİVERSİTESİ

Genel Sekreterlik

Meclis-i Mebusan Caddesi No: 24 Fındıklı 34427 İstanbul TR  
T: 0212 252 16 00 / 0212 244 03 98 F: 0212 244 03 98 www.msu.edu.tr

Sayı: B.30.2.MSÜ.0.70.00.00/

Konu:

23-03-2015

T.C.  
MARMARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE  
(Öğrenci İşleri Dairesi Başkanlığı)

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, Müzik Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı öğrencilerinden Fırat ÖZER'in, "Profesyonel Müzik Öğrenimi Görmekte olan Öğrencilerin Problem Çözme Beceri ve Akademik Başarı Algı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu tezinin uygulama çalışmalarını Üniversitemiz İstanbul Devlet Konservatuarı Müzik Bölümü, Müzikoloji Anabilim Dalında yapması uygun görülmüştür.

Bilgilerinize arz ederim.

Prof. Dr. Kayhan ÜLKER  
Rektör Yardımcısı

T.C. MARMARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ	
Tarih	08-04-2015
Sayı	1500075367
Bürosu	302.08.01

Öğ. İşl. Dair. Başk.  
07.04.2015  
M.B.



Evrak Tarih ve Sayısı: 11/03/2015-4942



T.C.  
KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ  
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı



Sayı : 21447663-304.03/  
Konu : Fırat ÖZER'in Tez Uygulama İzni  
hk.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)  
34722 Kadıköy / İSTANBUL

İlgi : 29.01.2015 tarih ve 1500020104 sayılı yazımız.

İlgi yazınız gereği; Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi ABD Müzik Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı öğrencilerinden Fırat ÖZER'in Doç. Dr. Sena GÜRŞEN OTACIOĞLU danışmanlığında yürüttüğü "Profesyonel Müzik Öğrenimi Görmekte Olan Öğrencilerin Problem Çözme Beceri ve Akademik Başarı Algı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu tezinin uygulama çalışmasını Üniversitemiz Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde yapması uygun değerlendirilmektedir.

Gereğini ve bilgilerinizi arz ederim.

Prof.Dr. Ahmet KÜÇÜK  
Rektör Yardımcısı

EK :  
Ek- A ( 1 adet yazı)

T.C. MARMARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ	
Tarih:	17-03-2015
Sayı:	1500059802
Durum:	302.08.01

*Öğr. İşl. Daire Başkanlığı*  
16.03.2015  
M.B.

Mevcut Elektronik İmzalar

AHMET KÜÇÜK (Rektör Yardımcılığı) (Eğitim Öğretim) - Rektör Yardımcısı 11/03/2015 11:43  
Evrakı Doğrulamak İçin : [https://ebys.kocaeli.edu.tr/enVision/Validate\\_Doc.aspx?V=B66EJEA](https://ebys.kocaeli.edu.tr/enVision/Validate_Doc.aspx?V=B66EJEA)

Yazı ve Destek İşleri Şube Müdürlüğü Kocaeli Üniversitesi Umuttepe Yerleşkesi  
41380, Kocaeli  
Tel:(+90262) 303 12 01-02 Faks:(+90262) 303 12 03  
E-Posta :ogrenci@kocaeli.edu.tr Elektronik Ağ :http://odb.kocaeli.edu.tr/



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



T.C.  
ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Genel Sekreterlik



Sayı: 26468960-000/10211  
Konu: Fırat ÖZERİN'in Tez Uygulama İzni  
Hakkında

27/03/2015

MARMARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığına)

İlgi : 29.01.2015 tarihli ve 16110545-300-1500020104 sayılı yazınız.

İlgi yazınızda belirtilen Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Öğretmenliği Yüksek Lisans programı öğrencilerinden Fırat ÖZERİN'in "Profesyonel Müzik Öğrenimi Görmekte Olan Öğrencilerin Problem Çözme Beceri ve Akademik Başarı Algı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu anket çalışmasını Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalında uygulaması Rektörlüğümüzce uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi rica ederim.

*imza*  
Prof. Dr. İrfan KARAGÖZ  
Rektör a.  
Rektör Yardımcısı

ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ	
Tarih	06-04-2015
Sayı	1500073365
Bürosu	302-08-01

*Öğ. İşl. Daire Başkanlığı*  
*08.04.2015*  
*U.B.*

Bu evrakın 5070 sayılı Kanun gereğince e-imza ile imzalandığı tasdik olunur.	
27.03.2015	Aslıhan KARAGÖZ Evrak Kayıt Görevlisi

*Bu belge, 5070 sayılı Kanun hükümlerine uygun olarak elektronik imza ile imzalanmıştır.*

U.Ü Rektörlüğü Görükle Kampusu 16059 Nilüfer/BURSA  
Tel : 0224 2940038-294 00 44/294 00 77 Faks: 0224 2940037  
e-posta : uugs@uludag.edu.tr Elektronik Ağ: www.uludag.edu.tr

Ayrıntılı Bilgi  
Çiğdem Ş.Şef

Bu belge UDOS ile hazırlanmıştır. Teyit için: [https://udos.uludag.edu.tr/teyit/?1osniuTxrUuCWtQvQF\\_N8w](https://udos.uludag.edu.tr/teyit/?1osniuTxrUuCWtQvQF_N8w)

Tarih ve Sayı: 26/02/2015-59704



T.C.  
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ  
Devlet Konservatuarı Müdürlüğü



Sayı :61616781-302.08.01-  
Konu :Bilimsel ve Eğitim Amaçlı  
(302.08.01)

### ÖĞRENCİ İŞLERİ DAİRE BAŞKANLIĞINA

İlgi :24.02.2015 tarih ve 57251 sayılı yazımız.

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Öğretmenliği yüksek lisans programı öğrencilerinden Fırat ÖZER'in, Doç.Dr.Sena GÜRŞEN OTACIOĞLU danışmanlığında yürüttüğü "Profesyonel Müzik Öğrenimi Görmekte Olan Öğrencilerin Problem Çözme Beceri ve Akademik Başarı Algı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu tezinin uygulama çalışmalarını Konservatuvarımızda yapması uygun bulunmuştur.

Bilgilerinize arz ederim.

e-İmzalı  
Doç. Şebnem ÜNAL  
Yüksekokul Müdür Yardımcısı

Doğrulamak için:[http://194.27.128.66/envision/Sorgula/Validate\\_Doc.aspx?V=BELM3SB76](http://194.27.128.66/envision/Sorgula/Validate_Doc.aspx?V=BELM3SB76)

Ayrıntılı bilgi için irtibat : Dilek KARACA Dahili : 27254

Rıhtım Caddesi No:1 34710 Kadıköy-İSTANBUL  
Tel : 0216 338 18 32 Fax : 0216 345 16 79  
e-posta : [info@istanbul.edu.tr](mailto:info@istanbul.edu.tr) Elektronik Ağ : [www.istanbul.edu.tr](http://www.istanbul.edu.tr)